

**Landeskommission
Berlin
gegen Gewalt**

**Berliner Forum
Gewaltprävention**

**Evaluation und Qualitätsentwicklung
in der Gewalt- und Kriminalitätsprä-
vention**

**Dokumentation des 10. Berliner
Präventionstages**

Nr. 41

Impressum:

Berliner Forum Gewaltprävention

Das BFG erscheint unregelmäßig.

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

Herausgeberin:
Landeskommission Berlin gegen Gewalt
Vorsitzender: Staatssekretär Thomas Härtel
Senatsverwaltung für Inneres und Sport

Klosterstr. 47,
10179 Berlin-Mitte

Telefon: (030) 90223 - 2913
Telefax: (030) 90223 - 2921

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

Internet:
www.berlin-gegen-gewalt.de

Redaktion:
Stephan Voß
Hiltrun Hütsch-Seide

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

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

V.i.S.d.P.:
Stephan Voß

Inhaltsverzeichnis	2
Stephan Voß Vorwort	4
Herzlich willkommen	5
Programm des 10. Berliner Präventionstages	6
Forenübersicht	7
Thomas Härtel Eröffnung des 10. Berliner Präventionstages	10
Prof. Dr. Claudius Ohder Ein Blick zurück nach vorn	14
Prof. Dr. Andreas Beelmann Evaluation und Qualität in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention	21
Thomas Härtel Verleihung des 10. Berliner Präventionspreises	35
Die Preisträger	39
Prof. Dr. Herbert Scheithauer / Heidrun Mayer Papilio – Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz	40
Victoria Schwenzer Evaluation von TESYA-family: Zwischenergebnisse aus dem laufenden qualitativen Evaluationsprozess	50
Liv-Berit Koch Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln (2006 – 2008)“	63
Markus Hess / Prof. Dr. Herbert Scheithauer fairplayer.sport – Soziale Kompetenzen spielerisch fördern	76
Dr. Anja Meyer, Dr. Marc Coester, Erich Marks Das Beccaria – Programm: Qualitätsmanagement in der Kriminalprävention	84
Prof. Dr. Renate Soellner / Eva Dräger Evaluation – aber wie? Ein Überblick über Evaluationsverfahren	95
Prof. Dr. Mark Stemmler / Prof. Dr. Andreas Beelmann / Stefanie Jaurisch / Dr. Dr. Friedrich Lösel / Daniela Runkel / Dr. Funda Kabackci-Kara Evaluation von EFFEKT® Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining	100

Nr. 41
2010, 12. Jahrgang

Druckauflage:
2.250 Exemplare

Druck: AAD TRESKOM



Dr. Ulrich Wagner / Dr. Gunnar Lemmer Die Wirksamkeit von Interventionen zur Förderung interethnischer Beziehungen	106
Prof. Dr. Marianne Meinhold Qualitätsentwicklung – aber wie? Chancen und Fallen der Verfahren zur Qualitätsentwicklung	116
Dr. Christian Lüders Neue Wege der Evaluation gewalt- und kriminalpräventiver Maßnahmen und Projekte	127
Prof. Dr. Herbert Scheithauer Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter	140
Prof. Dr. Thomas Bliesener Gewalttätige Jugendliche – Evaluation von Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege: Soziale Trainingskurse, Anti-Aggressions- bzw. Anti-Gewalt-Trainings	149
Angelika Maillard-Städter Miteinander mit Musik – Gemeinsames Musizieren als Mittel der Gewaltprävention	158
Stephan Voß Zur Auswertung des 10. Berliner Präventionstages	160
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	162
Veröffentlichungen der Landeskommission Berlin gegen Gewalt	166



Stephan Voß

Vorwort

Der zehnte Berliner Präventionstag der Landeskommision Berlin gegen Gewalt am 10. November 2009 war dem Thema „Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention“ gewidmet. Bei der inhaltlichen Planung des Präventionstages ließen wir uns von folgenden Gedanken leiten:

Im Rahmen der Veranstaltung sollte eine allgemeine Einführung in das Thema gegeben werden, die in einem eher weit gespannten Bogen über Entwicklungen, Probleme, Stärken und Schwächen der Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention informiert.

Mit den Foren sollten unterschiedliche Möglichkeiten geboten werden, das Thema zu vertiefen. Diejenigen, die sich intensiver mit detaillierteren Fragen von Evaluation und Qualitätsentwicklung befassen wollten konnten dies in den Foren „Evaluation – aber wie? – Überblick über Evaluationsverfahren“, „Qualitätsentwicklung – aber wie? – Überblick über Chancen und Fallen der verfahren zur Qualitätsentwicklung“, „Neue Wege der Evaluation in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention“ und „Beccaria - Programm: Qualitätsmanagement in der Kriminalprävention“ tun.

Darüber hinaus lag es uns am Herzen, verschiedene Evaluationen an konkreten Beispielen vorzustellen, die Akteure und Akteurinnen aus den Bereiche Kita, Schule, Jugendhilfe, Jugendstrafrechtspflege, Sport ansprechen. Thematisch sollte in jedem Fall die Evaluation von Programmen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen für unterschiedliche Zielgruppen behandelt werden. Hierfür standen z.B. die Foren „TESYAfamily – Kompetenztraining zum Umgang mit Aggressionen für Eltern und Jugendliche“ oder Papilio: Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial – emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention“.

Nicht zuletzt ging es uns darum, verschiedene Formen von Evaluationen vorzustellen, wie z. B: Meta - Evaluationen („Wirkung von Präventionsprogrammen gegen Vorurteile und Gewalt gegenüber ethnischen Minderheiten“, „Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter“), Wirkungsforschung („Evaluation von EFFEKT[®] Entwicklungsförderung in Familien: Elter- und Kinder - Training“) und solche Evaluationen, die mit einem vergleichsweise kleinen Budget auskommen müssen und dennoch eine gewichtige Bedeutung für die Weiterentwicklung von Präventionsmaßnahmen haben können („Evaluation des Pilotprojekts ‚Stadtteilmütter in Neukölln‘“).

Von den 14 in den Foren gehaltenen Vorträgen können wir in dieser Ausgabe des Berliner Forums Gewaltprävention immerhin 12 dokumentieren. Gemeinsam mit dem Vortrag von Prof. Dr. Beelmann geben sie aus unserer Sicht viele wertvolle Anregungen und Hinweise für die Weiterentwicklung der Gewalt- und Kriminalitätsprävention nicht nur in Berlin, sondern in Deutschland insgesamt.

**GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT**

Herzlich willkommen zum 10. Berliner Präventionstag



Mit freundlicher Unterstützung



Bezirksamt
Tempelhof – Schöneberg



**Programm des 10. Berliner Präventionstages
am 10. November 2009 im Rathaus Schöneberg
Thema: Evaluatin und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und
Kriminalitätsprävention**

08.00 Uhr **Stehkaffee mit musikalischer Begrüßung**
Combo des Landespolizeiorchesters Brandenburg

08.30 Uhr **Begrüßung und Eröffnung**
Ekkehard Band, Bezirksbürgermeister Tempelhof - Schöneberg
Thomas Härtel, Vorsitzender der Landeskommision Berlin gegen Gewalt, Staats-
sekretär für Sport

09.00 Uhr **Ein Blick zurück nach vorn**
Prof. Dr. Claudius Ohder,
Hochschule für Wirtschaft und Recht, Berlin

Evaluation und Qualität in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention
Prof. Dr. Andreas Beelmann,
Universität Jena

10.30 Uhr **Pause**
Combo des Landespolizeiorchesters Brandenburg

11.00 Uhr **Verleihung des Berliner Präventionspreises 2009**
Gisela von der Aue, Senatorin für Justiz
Kammermusikalisches Ensemble der Georg - Herwegh - Oberschule

12.00 Uhr **Die Preisträger präsentieren ihre Projekte in der Brandenburghalle**
Ausstellung und Dialog

12.15 Uhr **Mittagspause**

13.15 Uhr **Foren (s. Forenübersicht und Raumübersicht)**

15.30 Uhr **Pause**

15.45 Uhr **VORBEUGEN STATT NACHZAHLEN. Bilanz und Ausblick**
Heinrich Pacht, Kabarettist, Institut für vertrauensstörende Maßnahmen,
Köln-Nippes

Ausklang
Schulorchester der Fritzlar-Homberg-Grundschule

Ende der Veranstaltung ca. 16.30 Uhr

Moderation
Shelly Kupferberg, Journalistin



Forenübersicht

Forum 1

Papilio: Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention.

Das Programm Papilio hat das Ziel, die soziale, sozio - emotionale und kognitive Kompetenz von Kindern zu fördern und Verhaltenproblemen vorzubeugen bzw. sie zu vermindern. Risikofaktoren für gewalttätiges Verhalten und Suchtprobleme sollen minimiert werden. Im Forum werden das Programm und die Ergebnisse der Evaluation von Papilio im Rahmen der „Augsburger Längsschnittstudie“ erläutert.

Forum 2

Evaluation des Modellprojekts ProgreSs

Das Modellprojekt zur Vermeidung unentschuldigter Abwesenheit vom Unterricht wurde in Niedersachsen in den Modellregionen Hannover, Osnabrück, Delmenhorst und Landkreis Friesland umgesetzt. Es umfasst Maßnahmenbündel auf der Ebene von Schule, von Polizei sowie der Kooperation zwischen Schule und Sozialen Diensten. Neben einer kurzen Darstellung des Projekts werden die Ergebnisse der Projektevaluation vorgestellt.

Forum 3

TESYAFamily – Kompetenztraining zum Umgang mit Aggressionen für Eltern und Jugendliche

TESYAFamily wendet sich in parallelen Trainings an Jugendliche, die in Schule, Freizeit oder auf der Straße durch aggressives Verhalten auffallen und an ihre Eltern, die sich um ihre Kinder und einen möglichen Verlust ihrer Autorität Sorgen machen sowie Hilfe bei der Lösung von Familienkonflikten suchen. Das Forum präsentiert Ergebnisse der laufenden, ausschließlich qualitativen Evaluation und zeigt, wie eine Evaluation auch bei geringem Budget sinnvoll eingesetzt und durchgeführt werden kann.

Forum 4

Evaluation des Pilotprojekts „Stadtteilmütter in Neukölln (2006-2008)“

Bis Ende 2008 wurden 159 Frauen vor allem türkischer und arabischer Herkunft zu Stadtteilmüttern in Neukölln ausgebildet. Ihr Wissen, z. B. in den Bereichen Bildung, Erziehung und Gesundheit, haben sie an mehr als 1400 Familien in Neukölln im Rahmen von Hausbesuchen weitergegeben. Werben für eine gewaltfreie und respektvolle Erziehung, für frühzeitigen Kita-besuch, Stärkung der Erziehungskompetenz ist tägliches Brot der Stadtteilmütter. Das viel beachtete und vielfach ausgezeichnete Projekt wurde evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation sind zentrales Thema des Forums.

Forum 5

fairplayer.sport

Programmziel ist es, vor einem entwicklungspsychologisch und sportwissenschaftlich fundierten Hintergrund in spielerischer und bewegungsorientierter Form soziale Kompetenzen von Jugendlichen zu stärken. Das Programm wurde im Rahmen eines Kontrollgruppendesigns mit 14 Mannschaften aus 14 Berliner Fußballvereinen seit 2007 evaluiert. Das Programm und erste Ergebnisse der Evaluation werden im Forum vorgestellt.

Forum 6**Beccaria - Programm: Qualitätsmanagement in der Kriminalprävention**

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind auch für Projekte der Kriminalitätsprävention von zentraler Bedeutung. Die Bereitstellung von Werkzeugen für ein systematisches Vorgehen in der Präventionsarbeit ist neben der (Weiter)Qualifizierung derjenigen, die im Bereich der Kriminalitätsprävention tätig sind, eine wesentliche Voraussetzung für „mehr“ Qualität in der Kriminalprävention. Das Beccaria - Programm bietet Standards zur Planung, Durchführung und Überprüfung von Präventionsprojekten und vermittelt Fachwissen für die Präventionsarbeit. Die wesentlichen Schwerpunkte des Programms stehen im Mittelpunkt des Forums.

Forum 7**Evaluation – aber wie? – Überblick über Evaluationsverfahren**

Prozessevaluation, Wirksamkeitsevaluation, formative Evaluation, summative Evaluation, Metaevaluation, Selbstevaluation und anderes mehr: Was können verschiedene Evaluationsverfahren leisten, wofür können sie eingesetzt werden, an welche Voraussetzungen sind sie geknüpft, was dürfen wir jeweils von den Ergebnissen erwarten? Zur Klärung dieser Fragen und zur Einschätzung der Möglichkeiten der Evaluation sozialer Prozesse will das Forum einen Beitrag leisten.

Forum 8**Schulbezogene Gewaltprävention im Verbund PaC**

PaC ist ein schulbezogener ganzheitlicher Ansatz der Gewaltprävention. Bewährte gewaltpräventive Angebote werden in Form eines Baukastensystems systematisch miteinander verbunden. PaC wird als Gesamtpaket von einem örtlichen Verbund aus Kitas, Schulen und Jugendhilfe umgesetzt, das Schulklima und soziale Kompetenzen sollen verbessert, Gewalt gegen Personen und Sachen reduziert werden. Modellstandorte sind ein Stadtteil Hannovers, Buxtehude und der interkommunale Verbund der Stadt Bramsche. Evaluationsergebnisse der Universität Hamburg stehen im Zentrum des Forums.

Forum 9**Evaluation von EFFEKT® Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training**

EFFEKT® ist ein Programm zur Verbesserung der Erziehungskompetenz von Eltern und der sozialen Kompetenzen von Kindern. Es besteht aus einem Eltern- und einem Kinderkurs, die einzeln oder miteinander kombiniert durchgeführt werden können. Studien der Universität Erlangen - Nürnberg haben nachgewiesen, dass mit EFFEKT® soziale Entwicklungsprozesse von Kindern unterstützt und Schwierigkeiten in der Erziehung verhindert werden können.

Forum 10**Die Wirkung von Präventionsprogrammen gegen Vorurteile und Gewalt gegenüber ethnischen Minderheiten**

Im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Universität Marburg wurde eine Metaanalyse zur Wirksamkeit von Programmen gegen Fremdenfeindlichkeit und fremdenfeindliche Gewalt durchgeführt. Hierfür geeignete Evaluationsstudien wurden auf der Basis einer umfangreichen Literaturrecherche zunächst identifiziert und anschließend mittels einer statistischen Analyse ausgewertet. Die Ergebnisse des Ende 2008 abgeschlossenen Forschungsprojekts werden im Forum vorgestellt.

Forum 11**Qualitätsentwicklung – aber wie? – Überblick über Chancen und Fallen der Verfahren zur Qualitätsentwicklung**

Qualitätsentwicklung ist seit vielen Jahren wesentlicher Bestandteil von Projektarbeit. Zahlreiche Verfahren zur Qualitätsentwicklung wurden entwickelt und in oftmals aufwändigen und zeitintensiven Prozessen in die Projektarbeit implementiert. Welche Verfahren zur Qualitätsentwicklung haben sich bewährt, welche Risiken und Fallen sind mit Prozessen der Qualitätsentwicklung verbunden? Haben sich die Erwartungen an Qualitätsentwicklungsprozesse erfüllt? Diesen und anderen Fragen wird im Forum nachgegangen.

Forum 12**Neue Wege der Evaluation gewalt- und kriminalpräventiver Maßnahmen und Projekte**

Zahlreiche gewalt- und kriminalpräventive Projekte sind in wenig strukturierte und komplexe Kontexte eingebettet. Nicht nur deswegen stellt die Evaluation ihrer Wirksamkeit eine besondere Herausforderung dar, sondern auch weil diese Projekte oft nicht oder wenig formalisiert oder auf andere Weise standardisiert sind. Mit gängigen, z. B. an Kontrollgruppen orientierten Forschungsdesigns lassen sie sich nicht evaluieren. Die Praxis zeigt jedoch, dass solche Projekte, die in komplexe soziale Prozesse eingreifen und auf die vielfältigen Ursachen von Gewalt und Kriminalität reagieren, unverzichtbar sind. Für solche Projekte müssen neue Wege der Evaluation gefunden werden.

Forum 13**Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter**

Im Rahmen einer Expertise für das Deutsche Forum für Kriminalprävention wurden auf der Basis von Metaanalysen und Reviews risikoe erhöhende und -minimierende Bedingungen für die Entwicklung gewalttätigen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen identifiziert. Die Formulierung zentraler Aspekte von Präventionsmaßnahmen, die erwiesenermaßen Gewalt verhindern oder reduzieren, bildet die Grundlage für eine Reihe von Empfehlungen zur gelingenden Durchführung von Gewaltprävention.

Forum 14**Evaluation von Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege
Soziale Trainingskurse – Antigewaltkurse bzw. -trainings**

Die Frage, ob Antigewaltkurse und -trainings sowie soziale Trainingskurse, die unter anderem als ambulante Maßnahmen im Rahmen des JGG durchgeführt werden, die mit ihnen verbundenen Erwartungen erfüllen, wird zunehmend öffentlich diskutiert. Im Rahmen des Forums wird der gegenwärtige Forschungsstand zur Wirksamkeit dieser Maßnahmen referiert.

Thomas Härtel

Eröffnung des 10. Berliner Präventionstages

Sehr geehrter Herr Bezirksbürgermeister Band, sehr geehrter Herr Polizeipräsident Glietsch, sehr geehrte Abgeordnete, sehr geehrter Herr Prof. Dr. Beelmann, sehr geehrter Herr Professor Dr. Ohder, sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich, den 10. Berliner Präventionstag zu eröffnen. Ich heiße Sie alle herzlich willkommen im Rathaus Schöneberg. Wir tagen hier nun zum zehnten Mal. Dafür, dass dies möglich ist, danke ich Ihnen, Herr Band, ganz herzlich. Ich bitte Sie, diesen Dank an das Bezirksamt Tempelhof - Schöneberg weiterzuleiten. Mein Dank gilt auch dem Regierenden Bürgermeister von Berlin, Klaus Wowereit, der die Schirmherrschaft über den 10. Berliner Präventionstag übernommen hat. Mein ganz besonderer Dank gilt den Sponsoren des Berliner Präventionspreises 2009. Sie haben inzwischen zum 8. Mal 3 Sonderpreise im Rahmen des Berliner Präventionspreises gestiftet. Ich begrüße als Vertreter der Stifter den stellvertretenden Geschäftsführer der Unfallkasse Berlin, Herrn Michael Laßok, den Vorsitzenden der Initiative Schutz vor Kriminalität, Herrn Gert Wildenhein und den Geschäftsführer der SECURITAS Sicherheitsdienste GmbH&CoKG für die Region Berlin - Brandenburg, Herrn Frank Salewsky.

Den diesjährigen Berliner Präventionstag und -preis haben wir dem Thema „Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention gewidmet“. Dies ist kein Zufall. Seit 15 Jahren engagiert sich die Landeskommision Berlin gegen Gewalt für die Präventionsarbeit in Berlin. Seit 10 Jahren führen wir den Präventionstag als zentrale Berliner Präventionsveranstaltung durch und verleihen in dessen Rahmen den Berliner Präventionspreis. Mit diesem würdigen wir die oftmals schwierige Arbeit im Bereich der Gewalt- und Kriminalitätsprävention und zeichnen Projekte aus, die in Berlin einen wichtigen Beitrag zur Prävention von Gewalt leisten. Mit dem Berliner Präventionstag wollen wir über wichtige Entwicklungen im Bereich der Gewalt- und Kriminalitätsprävention informieren. Wir bieten ein Forum zur Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren aus den unterschiedlichsten im Bereich der Prävention tätigen Berufsgruppen. In den letzten 10 Jahren haben wir wichtige Themen der Gewalt- und Kriminalitätsprävention in den Blick genommen, z.B. die Themen „Männliche Sozialisation und Gewalt“, „Kinder- und Jugenddelinquenz“, „Intensivtäter“ „Psychische Gewalt“, „In Würde aufwachsen“, „Gewalt gegen Frauen“, „Mobbing“, „Rechtsextremismus“, „Gewalt an Schulen“, „Gewalt in der Erziehung“ und andere mehr. An der Fülle der Themen kann man das breite Spektrum unserer aller Arbeit erkennen. Und natürlich verbinden wir mit der Bearbeitung dieser Themen den Anspruch, mit unseren Maßnahmen und Projekten zu einer Verminderung von Gewalt in unserer Stadt beizutragen. Der Frage allerdings, ob wir diesen Anspruch auch erfüllen können, haben wir uns bislang noch nicht mit ausreichender Intensität zugewandt.

Sicher wird in vielen Projekten und Institutionen seit längerer Zeit Qualitätsentwicklung betrieben. Für immer mehr Arbeitsbereiche werden Qualitätsstandards und Maßnahmen zur Qualitätssicherung entwickelt. Immer wieder werden auch einzelne Maßnahmen und Programme evaluiert. Doch unzweifelhaft ist, dass wir nicht über eine mit den angelsächsischen Ländern vergleichbare Evaluationskultur verfügen. Dort wird mit großer Selbstverständlichkeit das Ziel verfolgt, die Wirksamkeit von Maßnahmen zu überprüfen und danach ihre Förderung mit öffentlichen Geldern gegebenenfalls auf den Prüfstand zu stellen. Warum ist es uns bislang kaum gelungen, eine Evaluationskultur zu entwickeln, in der es ebenso selbstverständlich ist, die Förderung von Maßnahmen von der Einhaltung bestimmter Qualitätsstandards, insbesondere aber von der Durchführung einer Wirksamkeitsevaluation und von deren Ergebnissen abhängig zu machen?

Ich spreche bewusst von Evaluationskultur. Denn nur, wenn wir uns in einem gemeinsamen Diskurs darüber verständigen, dass wir eine solche Kultur dringend brauchen, werden wir sie entwickeln können. Und nur dann werden wir bereit sein, die damit verbundenen Konsequenzen zu akzeptieren. Dies gilt für die Politik, die Träger und die Wissenschaft gleichermaßen.

Für die Politik hieße dies zum Beispiel, in ausreichendem Maße finanzielle Mittel für Wirksamkeitsevaluationen zur Verfügung zu stellen – auch für bereits laufende Maßnahmen und Projekte. Es hieße, überall dort, wo dies möglich ist, nur solche Maßnahmen zu fördern, deren Wirksamkeit evaluiert ist. Geht es um die Entwicklung neuer Maßnahmen auf Grund neu erkannter Bedarfe, müsste deren Evaluation eine Selbstverständlichkeit sein.

Für die Maßnahmeträger würde eine solche Kultur bedeuten, soweit als möglich mit evaluierten Maßnahmen zu arbeiten und gegebenenfalls auf Maßnahmen verzichten zu müssen, deren Wirksamkeit nicht nachgewiesen werden konnte.

Für die Wissenschaft würde es unter anderem bedeuten, vermehrt praxisorientierte Wirksamkeitsforschung zu betreiben und in einem engen Dialog mit der Praxis dafür Sorge zu tragen, dass als wirksam evaluierte Projekte in der Praxis auch adäquat umgesetzt werden.

Wissenschaft und Praxis müssten darüber hinaus wesentlich stärker als bisher kooperieren – in vielen Fällen im Übrigen mit dem Ziel, überhaupt erst die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Projekte und Maßnahmen evaluierbar sind, indem z.B. überprüfbare Ziele und entsprechende Indikatoren formuliert werden.

In der Realität sieht Vieles anders aus: Geld ist knapp, an Evaluationen wird gespart. Es gibt eine verbreitete Scheu, einmal bewilligte Projekte nicht weiter zu fördern, auch wenn deren Wirksamkeit fragwürdig ist. Modellprojekte werden, obwohl sie als wirksam evaluiert wurden, oft nicht in Regelangebote übernommen. Und obwohl es als wirksam evaluierte Maßnahmen gibt, werden oftmals nicht diese umgesetzt, sondern andere, deren Wirksamkeit nicht nachgewiesen ist. Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen.

Ich will dies jedoch jetzt nicht tun. Es würde über den tatsächlichen Stand der Dinge ein falscher Eindruck entstehen. Denn in den letzten Jahren hat aus meiner Sicht die Bereitschaft zugenommen, Fragen der Evaluation mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Davon zeugen z.B. im Zusammenhang mit der Förderung von Projekten im Rahmen verschiedener Berliner Landesprogramme durchgeführte Programmevaluationen.

Wir sollten uns allerdings klar darüber sein, dass die Wirksamkeitsforschung ein schwieriges Geschäft ist. Manches ist einfacher gesagt als getan. So lässt sich zum Beispiel die Wirksamkeit von gewaltpräventiven Maßnahmen immer dann recht gut evaluieren, wenn an Kontrollgruppen orientierte Forschungsdesigns umgesetzt werden können – wie z.B. bei bestimmten manualisierten Trainingsprogrammen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen. Dies ist jedoch bei weniger formalisierten und standardisierten Maßnahmen, die dazu noch in wenig strukturierte und komplexe, von unterschiedlichsten Einflussfaktoren geprägte Kontexte eingebettet sind, oft gar nicht möglich. Hier besteht Forschungsbedarf im Hinblick auf die Frage, wie die Wirksamkeit solcher Maßnahmen nachzuweisen ist.

Es gibt also reichlich zu tun, wenn wir eine angemessene Evaluationskultur mit Blick auf die Gewalt- und Kriminalitätsprävention entwickeln wollen. Dies ist nicht en passant zu erledigen. Dafür ist die Aufgabe zu komplex und zu bedeutsam für die weitere Entwicklung der Präventionsarbeit. Wir müssen deshalb Fragen der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Gewaltprävention stärker ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit rücken. Hierzu werden der 10. Berliner Präventionstag und auch die Verleihung des Berliner Präventionspreises 2009 – so hoffe ich – nicht nur einen Impuls, sondern viele Anregungen geben können.

Meine Damen und Herren, der Berliner Präventionstag und -preis überspannen inzwischen einen Zeitraum von 10 Jahren. Dies ist ein guter Anlass, zu bilanzieren und nach den Perspektiven der Gewaltprävention in Berlin zu fragen.

Wir haben deshalb Herrn Prof. Dr. Ohder gebeten, „einen Blick zurück nach vorn zu werfen“. Ohne seinem Vortrag vorgreifen zu wollen, erlauben Sie mir einige Bemerkungen zur Präventionsarbeit der letzten Jahre. Ich glaube, dass sich unser aller Arbeit gelohnt hat. Vor allem im Bereich der Kinder- und Jugenddelinquenz – auch bei den Gewaltdelikten – gibt es positive Entwicklungen. Das Intensivtäterkonzept und andere Maßnahmen haben sich bewährt. Mit Blick auf die Gewalt junger männlicher Personen mit Migrationshintergrund können wir feststellen, dass sich die öffentliche Debatte versachlicht hat. Mehr und mehr übernehmen die Communities der Migrantinnen und Migranten in Berlin ihren Teil der Verantwortung in diesem Kontext. Dies sind gute Voraussetzungen, um noch vorhandene Probleme zu lösen. Das Netzwerk Kinderschutz entwickelt sich langsam zu einer Erfolgsgeschichte. Im Bereich der Gewalt gegen Frauen und Mädchen hat es viele Fortschritte gegeben. Gewalt in der Erziehung ist geächtet. Unsere Maßnahmen gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung haben wir in Berlin in den letzten Jahren immer weiter ausgebaut. Auch hier gibt es keinen Grund sich zu verstecken. All dies heißt jedoch nicht, dass es nichts mehr zu tun gäbe. Im Gegenteil. Es gibt Entwicklungen, die uns große Sorgen machen: Brennende Autos, Angriffe auf Polizeidienststellen, auf Polizeibeamte, auf Mitarbeiter des ÖPNV, die Gewalt am 1. Mai letzten Jahres. Zum Teil fehlt es noch an wirksamen Strategien zur Eindämmung dieser Formen von Gewalt. Auch hier wird uns eine sachliche und differenzierte Debatte weiter bringen als Polizeischelte verbunden mit täglicher Dramatisierung der Ereignisse. Wir sollten uns von unseren Erfolgen in den letzten Jahren ermutigen lassen. Dann werden wir auch für diese Probleme eine Lösung finden.

10 Jahre Berliner Präventionstag, meine Damen und Herren, sind auch ein guter Grund, Ihnen etwas ganz Besonderes zu bieten. Heinrich Pacht, Kabarettist vom Institut für vertrauensstörende Maßnahmen in Köln - Nippes, wird heute Nachmittag unter dem Titel VORBEUGEN STATT NACHZAHLEN ebenfalls Bilanz ziehen und einen Ausblick wagen. Herzlich willkommen Herr Pacht.

Den Berliner Präventionstag und den Berliner Präventionspreis über 10 Jahre hinweg zu gestalten und zu organisieren, war mit viel Arbeit verbunden. Ich möchte deshalb den heutigen Tag nutzen, um den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Geschäftsstelle der Landeskommission Berlin gegen Gewalt für ihre Arbeit persönlich zu danken. Mein Dank gilt Frau Bohlemann, Frau Burck, Frau Burghardt-Plewig, Frau Hartmann, Frau Hütsch-Seide, Frau Kreienbaum, Frau Dr. Ohl, Frau Schlorke, Frau Violet, Frau Wichniarz und Herrn Voß sowie den ehemaligen Kolleginnen und Kollegen. Ihrem Engagement, ihrer Kreativität und Fachlichkeit ist es zu verdanken, dass wir in den letzten Jahren informative, anregende und gut organisierte Berliner Präventionstage auf hohem fachlichem Niveau erleben durften. Danken möchte ich auch den Moderatorinnen und Moderatoren der Foren, die den diesjährigen Präventionstag durch ihre unentgeltliche Arbeit unterstützen. Mein Dank gilt auch Ihnen, sehr geehrter Herr Polizeipräsident und Ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, er gilt der Brandenburger Polizei, sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Synanon, des Rathauses Schöneberg und denen des THW. Ohne Ihre Unterstützung hätte es die Berliner Präventionstage in dieser Form nicht gegeben.

Bevor ich zum Schluss komme, möchte ich Sie auf den 15. Deutschen Präventionstag hinweisen, der zum Thema „Bildung - Prävention - Zukunft“ am 10. und 11. Mai 2010 erstmalig in Berlin stattfinden wird. Ich würde mich freuen, wenn Sie die Gelegenheit wahrnehmen, die zentrale Präventionsveranstaltung der Bundesrepublik Deutschland im nächsten Jahr zu besuchen. Berlin ist gastgebender Veranstaltungspartner des 15. Deutschen Präventionstages. Die Landeskommission Berlin gegen Gewalt beteiligt sich maßgeblich an dessen Vorbereitung.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschieden, den 11. Berliner Präventionstag in den 15. Deutschen Präventionstag zu integrieren. Davon unberührt bleiben die Ausschreibung und die Verleihung des Berliner Präventionspreises 2010.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche Ihnen einen spannenden und ertragreichen 10. Berliner Präventionstag.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Claudius Ohder

Ein Blick zurück nach vorn

Auch am diesjährigen zehnten Präventionstag nehmen um die 400 Personen teil – man hört zu, tauscht sich aus, ist auf die Preisträger gespannt, knüpft neue Kontakte, sammelt neue Ideen für die eigene Präventionsarbeit ...Prävention wird in Berlin gelebt!

Dahinter steht die Landeskommision Berlin gegen Gewalt, die für jeden der bisherigen Präventionstage eine organisatorische Meisterleistung vollbracht hat. Aber die Präventionstage stehen nicht nur für perfekte Organisation sondern ebenso für gelungene konzeptionelle Arbeit. Es ist stets gelungen, thematische Schwerpunkte setzen, die deshalb auf ein so breites Interesse gestoßen sind, weil sie für die Präventionspraxis als relevant erkannt wurden aber zugleich noch so neu waren, dass ein Bedürfnis nach Vertiefung und Austausch bestanden hat. Das gilt zweifelsohne auch für das diesjährige Thema „Evaluation und Qualitätsentwicklung“.

Zur Erinnerung: Die thematischen Schwerpunkte der ersten fünf Präventionstage waren:

- Kommunale Prävention
- Prävention braucht Partner
- Prävention – eine Investition in die Zukunft
- Verantwortung – Vorbild – Prävention
- Prävention braucht Öffentlichkeit.

Die Unabhängige Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin

Die Präventionstage sind sicherlich der sichtbarste Teil des Wirkens der Landeskommision und man ist vielleicht geneigt, den Beginn der organisierten Präventionsarbeit in Berlin auf das Jahr 2000 zu legen, das Jahr des ersten Präventionstages. Tatsächlich gehen die Ursprünge der Landeskommision auf 1991 zurück. Damals wurde per Senatsbeschluss die „Unabhängige Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin“ gegründet. Es handelte sich um eine Art Projektgruppe, in der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltungen gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus einer Analyse des Status quo Empfehlungen u. a. zu folgenden Feldern entwickelt haben:

- Jugendgewalt
- Gewalt in der Schule
- Sport und Gewalt
- Politisch motivierte Gewalt
- Gewalt gegen ethnische, religiöse und kulturelle Minderheiten
- Gewalt in der Familie
- Gewalt in öffentlichen Verkehrsmitteln
- Gewalt im Straßenverkehr.

Vermutlich würde man heute etwas veränderte thematische Zuschnitte finden. Aber das damalige Anliegen ist immer noch leicht nachvollziehbar: Vor dem Hintergrund einer Zunahme von Gewaltdelikten zum Ende 1980er Jahre und der Befürchtung, dass es im Zuge der vereinigungsbedingten Brüche und Verwerfungen zu einer negativen Dynamik kommen könnte, sollten möglichst passgenaue und praxisnahe Präventionsempfehlungen entwickelt werden.

Fast 20 Jahre später können nicht alle damaligen Empfehlungen einer kritischen Prüfung standhalten. Sie klingen zwar nach wie vor plausibel, aber es wird eben nicht belegt, dass und ggf. wie sie die ihnen zugesprochene präventive Wirkung entfalten können. Die Kommission hat dennoch aktivierend gewirkt – insbesondere deshalb, weil ihre Berichte handlungsorientiert aufgebaut waren. Der Problemanalyse zu jedem Feld folgte die Definition eines Handlungsrahmens, aus dem – unter Benennung der Umsetzungszuständigkeit – Maßnahmenkataloge abgeleitet wurden. Insoweit wurden erste Qualitätsstandards definiert. Aus heutiger Sicht dürften insbesondere folgende Punkte erwähnenswert sein:

- Die Vorschläge zielen auf die konkrete Praxis staatlicher und nichtstaatlicher lokaler Akteure ab. „Die Kommission hält es, gerade für eine Stadt von der Größe und Vielfalt Berlins, für notwendig, Prävention im Stadtteil, im ‘Kiez’, anzusetzen, denn die vorherrschenden Gewaltprobleme stehen vielfach in einem Zusammenhang mit der konkreten Situation im unmittelbaren Sozial- und Erfahrungsraum, und dort bestehen zugleich Ressourcen und Anknüpfungspunkte für Gewalt- und Kriminalprävention in großer Zahl.“ Insofern wurden die Grundlagen für drei Charakteristika der Präventionsarbeit in Berlin gelegt: die Anbindung an konkrete Sozialräume; das Ineinandergreifen von staatlich - administrativen Aktivitäten und Initiativen aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich; die soziale Aktivierung aus der Überzeugung, dass Prävention viel besser mit den Betroffenen als für diese realisiert werden kann.
- Aus der Befürchtung heraus, die Vorschläge könnten in den tiefen Schubladen von Politik und Verwaltung verschwinden und dort in Vergessenheit geraten, hat die Kommission Überlegungen angestellt, wie deren Umsetzung aussichtsreich organisiert, koordiniert und begleitet werden könnte. Sie hat empfohlen, die Verantwortung hierfür bei den Staatssekretärinnen und Staatssekretären der Schlüsselverwaltungen anzubinden. Dieser Idee folgend, hat der Senat von Berlin im Februar 1994 die Einsetzung eines solchen Entscheidungsgremiums beschlossen und mit der Umsetzung der Vorschläge der Unabhängigen Kommission beauftragt.

Dieses Staatssekretärs - Gremium existiert in etwas veränderter Zusammensetzung und Organisation bis heute und bildet gemeinsam mit der Geschäftsstelle die Landeskommission Berlin gegen Gewalt. Diese Kommission ist seit bald 20 Jahren der Motor der Präventionsarbeit in Berlin. Eine Vielzahl von Tagungen, Wettbewerben, Diskussionsveranstaltungen, Stellungnahmen und Expertisen und insbesondere Veröffentlichungen stehen für eine hohe Produktivität. Das regelmäßig stark nachgefragte „Berliner Forum Gewaltprävention“ ist inzwischen bei der Nr. 39 angekommen. Immer wieder wurden Themen im positiven Sinne „besetzt“ und wiederholt hat die Landeskommission auch Diskurse über Berlin hinaus geprägt – so etwa zu dem thematischen Dreieck Migration - Männlichkeit - Gewalt. Die Arbeit der Landeskommission stößt bundesweit auf höchste Anerkennung. Dass es ihr gelungen ist, den 15. Deutschen Präventionstag für den Mai 2010 nach Berlin zu holen, ist ein Beleg für diese Akzeptanz.

Es soll hier aber kein Leistungsbericht der Landeskommission vorgetragen werden. Als Externer würde man ohnehin vieles übersehen. Für ein vollständigeres Bild ist ein Besuch auf der Homepage der Landeskommission empfehlenswert. Die Erfolge der Landeskommission liegen ohnehin jenseits quantitativer Kennzahlen. Sie hat mit ihrer Arbeit nämlich einen wichtigen mentalen Umbruch befördert: Aus der Mitte der 1990er Jahre verbreiteten Erkenntnis, dass kurative und repressive Maßnahmen zumindest durch präventive ergänzt werden müssen, deren Umsetzung man aber tunlichst Spezialisten überlassen sollte, hat sich die Einsicht entwickelt, dass Prävention jede und jeden angeht und in den unterschiedlichsten Zuständigkeiten und mit den vielfältigsten Kompetenzen verfolgt werden kann. Eine begriffliche Anleihe sei hier gestattet: Prävention hat sich von einem Rand- zu einem Querschnittsthema entwickelt und Präventionsmainstreaming findet inzwischen mit Erfolg statt.

Entwicklung einer Präventionskultur

In Berlin werden die Konturen einer Präventionskultur sichtbar, an deren Entwicklung die Landeskommision großen Anteil hat.

- Zu und über Präventionsanliegen haben sich eine Vielzahl von Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen herausgebildet: zwischen Behörden, zwischen Verwaltungsebenen, zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren, zwischen eingesessenen und zugewanderten Berlinerinnen und Berlinern und auch zwischen Berufsgruppen, die lange durch tiefe Gräben getrennt waren – so etwa Polizei und Sozialarbeit.
- Prävention stößt über wohl sämtliche politischen Lager hinweg auf große Akzeptanz – und dies unabhängig von taktischen Überlegungen zu Wahlkampfzeiten.
- Prävention hat sich in diesem Sinn zu einem Handlungsfeld entwickelt, welches Integration (nicht nur, aber auch in Bezug auf Migration) erfordert und ermöglicht. Nimmt man die oben angesprochene sozial aktivierende Wirkung hinzu, lässt sich diagnostizieren, dass präventives Engagement zu einer Facette zivilgesellschaftlicher Entwicklung in der Stadt geworden ist.

Und schließlich darf nicht unerwähnt bleiben, dass es in Berlin in den vergangenen Jahren nicht zu der beim Einsetzen der Unabhängigen Kommission befürchteten Gewaltentwicklung gekommen ist. Trotz punktuell bedenklicher Tendenzen sind in der Gesamtbetrachtung stabile bis rückläufige Zahlen zu beobachten. Aber nicht nur die Entwicklung der Statistik ist tendenziell beruhigend. Anders als in vielen Großstädten innerhalb und außerhalb Europas gibt es in Berlin beispielsweise keine „no go areas“, also Gebiete, die man als Fremder besser nicht betreten sollte, es existiert keine aus dem Ruder laufende Gangproblematik und ethnisch untersetzte Krawalle größeren Ausmaßes sind bisher ausgeblieben.

Riskante Aspekte der Prävention

Der heutige Präventionstag gilt der Entwicklung der Präventionsarbeit. Durch ein besseres Erfassen und Verstehen der Wirkung von Präventionsmaßnahmen soll eine Optimierung präventiver Konzepte, ihrer Umsetzung und Durchführung erreicht werden. Gerade weil Prävention zu einer fast unumstrittenen Maxime geworden ist und Eingang in das Selbstverständnis zahlreicher Handlungsfelder gefunden hat, gehört zur Qualitätsentwicklung aber auch die kritische Selbstbefragung nach möglichen Risikopotenzialen. Man ist geneigt zu glauben, von etwas Gutem könne es nicht zu viel geben. Tatsächlich ist das wohl eher selten der Fall und auch für Kriminalprävention gilt, dass man sich der Grenze, jenseits derer das Gute negativ zurückschlagen kann, gewahr sein sollte.

Wo liegt diese Gefahrenzone? Es wird nicht möglich sein, ihre Lage abschließend zu bestimmen. Aber im Wege kritischer Reflexion der riskanten Aspekte von Prävention wird man zumindest die jeweiligen Entfernungen zu dieser Gefahrenzone abschätzen können.

Handeln auf ungesicherter Wissensbasis

Prävention baut auf der Annahme auf, man könne die Gegenwart gedanklich verlassen, zukünftige Gefährdungen und Problementwicklungen erkennen und ihnen durch Handeln in der Gegenwart zuvor kommen. Wesentliche Rechtsgüter wie Leben, Gesundheit und Eigentum könnten dadurch besser als durch repressive bzw. kurative Maßnahmen geschützt werden, wobei Ressourcen geschont und Entwicklungsspielräume bewahrt würden. In diesem Sinn ist Prävention ein Mittel und Weg zur Sicherung individueller und kollektiver Freiheit.

Diese Logik präventiven Denkens und Handelns hat jedoch eine kritische Schwachstelle. Zukunft ist kontingent – d. h. es kann auch immer eine ganz andere als die prognostizierte Entwicklung eintreten; es gibt keine Zwangsläufigkeit. Das bedeutet, dass wir unser präventives Handeln auf Vermutungen und Plausibilitäten gründen müssen, dass wir präventiv intervenieren, ohne jemals völlig sicher sein zu können, dass dies tatsächlich erforderlich ist. Wir versuchen mit realen Handlungen und Maßnahmen Probleme in den Griff zu bekommen, die nur in unserem Vorstellungsraum existieren. In diesem Sinn ist Prävention Handeln auf Verdacht. Problematisch wird dieser Umstand dadurch, dass Prävention erstens einen negativen Fixpunkt hat („wir müssen mit dem Schlimmsten rechnen“) und zweitens vom Ansatz her restriktiv ist („wir müssen das Schlimmste verhindern“). Prävention ist zukunfts-skeptisch, punktuell sogar negativistisch und sie ist restriktiv. Aus der Befürchtung heraus, dass sich die Dinge maximal negativ entwickeln, unterliegt Prävention der Gefahr, der Gegenwart Fesseln anzulegen.

Prävention ist stets Intervention

Prävention mag als idealer Gegenentwurf zu Kontrolle, Strafe oder Heilung erscheinen. Ideal deshalb, weil Prävention vor dem Entstehen eines Schadens einsetzt, keine destruktiven Begleiteffekte zu haben scheint und breite, nachhaltige Wirkungen erzielen kann. Dabei wird übersehen, dass Prävention stets auch Eingriffe in Lebensläufe und soziale Zusammenhänge mit sich bringt. In der Erwartung, dass es ein Übel aufzuhalten gilt, wird verhindernd interveniert. Die Folgen können durchaus positiv sein, indem etwa ein Jugendlicher Interesse an Sport oder kreativen Angeboten entwickelt und Abstand zu seiner delinquenten Clique gewinnt. Aber es muss auch mit problematischen „Kollateralwirkungen“ gerechnet werden. Man vergegenwärtige sich die möglichen Folgen eines Programms „Schulklassen mit besonderem Präventionsbedarf“, das sämtliche Schüler und Schülerinnen dieser Klassen, völlig unabhängig von ihrem tatsächlichen Verhalten, unter den Verdacht stellt, dass sie kriminalitäts- oder gewaltgeneigt sind. Auch wenn einzelne Maßnahmen eines solchen Programms positiv erlebt werden würden, ist damit zunächst einmal eine Stigmatisierung verbunden, eine Reduktion dieser Kinder oder Jugendlichen auf das Risiko einer gefährlichen Entwicklung. Und dieses läuft auf eine sicherlich wohl gemeinte aber im Ergebnis problematische Intervention hinaus.

Damit ist der Sinn und Wert präventiven Handelns nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Aber Prävention ist kein harmloses „Mittel“, das ohne Bedenken jederzeit, zu jedem Anlass und durch jeden „verabreicht“ werden darf. Auch Prävention bedarf bestimmter Voraussetzungen und einer Prüfung hinsichtlich negativer Nebenwirkungen und Folgen.

Verhinderung oder Förderung?

Prävention hat dort ihren Platz, wo etwas verhindert werden soll, das ohne entsprechende Maßnahmen mit einiger Wahrscheinlichkeit eintreten würde und mit einem erheblichen Schaden verbunden wäre. Insofern sind Eintrittswahrscheinlichkeit und Schadenshöhe (nicht nur in materiell quantitativer Hinsicht) zentrale Kriterien für die Begründung von Präventionsaktivitäten.

Gegenüber Prävention ist Skepsis am Platz, wo es um Prozesse und Entwicklungen geht, die es zu gestalten gilt, wo nicht unterlassene Verhinderung, sondern unzureichende Förderung zu einem nachteiligen Ergebnis führen könnte. So sind Bildung und Erziehung komplizierte, anspruchsvolle Prozesse, in denen es im Kern um eine qualifizierte Begleitung einer Entwicklung geht, in denen angestoßen und gebremst, geleitet und nötigenfalls auch unterbunden werden muss. Insofern wird eine verantwortungsbewusste Schule etwa dafür Sorge tragen müssen, dass die Verletzung von Verhaltensnormen, die es ja immer auch geben muss, nicht zu einem Risiko für Mitschüler, für die Schule oder auch für denjenigen wird, der Regeln missachtet. In diesem Sinn muss sie präventiv wirken – aber das macht sie bei weitem nicht zu einer Einrichtung der Kriminalprävention. Sie ist eine Einrichtung, die in erster Linie fördern muss, und keine, die sich der Verhinderung verschreiben sollte. Und dies auch auf die Gefahr hin, dass sich nicht alle Schüler in die gewünschte Richtung entwickeln.

Am Beispiel des Amoklaufs durch Schüler lässt sich dieses illustrieren. Amokläufe an Schulen sind äußerst seltene, aber furchtbare Ereignisse. Insofern müssen sich Schulen zweifelsohne mit der Möglichkeit solch extremer Schülergewalt befassen. Sie sollten einen Krisenplan aufstellen, sicherstellen, dass auf Schüler, die Drohungen aussprechen oder die im Ruf stehen, Waffen zu besitzen, reagiert wird. Dieses sind notwendige präventive Maßnahmen. Nicht akzeptabel ist es jedoch, von der ersten Klasse an jede Aktivität zur Verbesserung des Schulklimas oder zur Stärkung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern als „Amokprävention“ auszuweisen. Schulfeste, gemeinsame Freizeiten würden dann stets im Schatten eines möglichen fürchterlichen Ereignisses stehen und wären in gewisser Weise von vornherein negativ funktionalisiert. Und in jedem problematischen Schüler gar einen potenziellen Amokläufer zu sehen, käme einer Selbstaufgabe der Pädagogik gleich.

Es gibt somit einen Bereich, in dem präventives Denken und Handeln geboten ist, da dadurch Leben und Gesundheit geschützt werden kann. Es gibt jedoch ein sehr viel größeres Feld, in dem Schule frei sein muss von dem bedrohlichen Szenario „Amok“ und ihren an positiven Zielen orientierten erzieherischen und bildenden Auftrag erfüllen muss. Wo genau verläuft die Grenze zwischen diesen beiden Bereichen? Was alles kann und muss aus der positiven Perspektive „Förderung“ bearbeitet werden und wann muss man in dem Modus der „Vor-Sorge“ verhindernd tätig werden? Bis zu welchem Punkt können depressive Einfärbungen bei Schülern, Unzufriedenheit mit sich und der Welt, eine wortstark verkündete unversöhnliche Ablehnung von Schule, Lehrkräften und einzelnen Mitschülern oder Mitschülerinnen oder auch Gewaltphantasien als Ausdruck von gesteigerten aber nicht atypischen Entwicklungsproblemen männlicher Jugendlicher gesehen werden und ab wann als Hinweisgeber auf einen möglichen Gewaltexzess? Ab wann müssen Schulbehörde, Polizei usw. einbezogen werden? Ein dadurch ausgelöster SEK Einsatz kann eine Amoklage verhindern aber auch eine im eigentlichen Wortsinn „abwegige“ Reaktion auf eine individuelle Lebenskrise sein, die den Betroffenen und seine Angehörigen erheblich schädigt. Dieser Übersprung vom fördernden in den verhindernden Modus ist einer der kritischen Punkte in der Präventionsarbeit.

Schulen sollen und müssen die Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz von Kindern fördern. Dass dadurch auch abweichende und vielleicht sogar kriminelle Entwicklungen verhindert werden, ist wahrscheinlich und vielleicht ließe sich in einer Evaluationsstudie sogar eine entsprechende Wirkung belegen. Aber dadurch werden entsprechende Aktivitäten nicht zu kriminalpräventiven Maßnahmen im eigentlichen Sinn. (Sozial)pädagogische und nicht kriminalpräventive Ansätze sind geeignet, Integration und Partizipation in großer Breite zu fördern. Pädagogik „er-möglich“, Prävention „ent-möglich“.

Fragen, die sich Präventionspolitik stellen sollte

Wird einem Zwang zur Prävention Vorschub geleistet?

Aus dem Erfolg der Präventionsidee kann eine problematische Eigendynamik, ein regelrechter Präventionsdruck entstehen. Wenn sich Jugendeinrichtungen oder Schulen nicht mehr gegen Präventionserwartungen und daran geknüpfte Maßnahmen aussprechen können – wofür es ja durchaus gute Gründe geben mag – , ohne in erheblichen Legitimationsdruck zu geraten, so kann dieses ein Anzeichen für einen mehr oder weniger offenen Zwang zur Prävention sein; und unter einem solchen Zwang durchgeführte Aktivitäten sind in vielerlei Hinsicht problematisch.

Wird Pädagogik untergraben?

Wenn Prävention zur Regel wird, kann eine Folge sein, dass auf Schulen, Vereinen, Freizeiteinrichtungen aber auch Familien der Druck lastet, sich, an einem negativen Eventualfall orientieren zu müssen. Das ist eine schwere Hypothek, denn dies bedeutet, dass sich Pädagogik quasi vorauseilend an einem engen und beschränkenden Zweckdenken orientiert. Damit ist selbstverständlich nicht gesagt, dass Schulen, Familien, Freizeiteinrichtungen usw. frei von sozialer Verantwortung wären.

Dieser kann aber gerade dadurch am besten entsprochen werden, dass sich diese Institutionen an positiven Zielen wie der Ermöglichung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Förderung von Solidarität, Stärkung von Empathiefähigkeit oder die Entwicklung von Toleranz gegenüber „fremden“ Weltbildern und Lebensstilen orientieren. Wird Pädagogik durch den Präventionsgedanken dominiert und reduziert sie als Folge ihre Ansprüche auf die Verhinderung von Gewalt und Kriminalität, durchläuft sie einen Prozess der Verarmung.

Werden partikuläre Interessen durchgesetzt?

Prävention soll zur „(Rück)Gewinnung gesellschaftlicher Kontrolle über Apparate und formelle Strukturen beitragen“ – so der Endbericht der oben erwähnten „Unabhängigen Kommission“ – und damit letztlich auch individuelle Freiheitsrechte sichern. Dieser, wenn man etwas überspitzt formuliert, demokratische Charakter der Prävention ist aber durchaus nicht als gegeben zu betrachten, denn Prävention kann zur Durchsetzung partikulärer sozial-kultureller Zielvorstellungen genutzt werden.

Ein Grund hierfür ist in dem besonderen Charakter des präventiven Verdachts zu suchen. Indem er nicht bewiesen werden muss und nicht getilgt werden kann, ist er für Instrumentalisierungen anfällig. Partikuläre und durchaus problematische normative Vorstellungen können tendenziell dominant werden. Prävention würde dann weniger der Verhinderung gravierender sozial-negativer Entwicklungen und der Organisation gesellschaftlicher Pluralität dienen, als zu einer Behinderung und vielleicht sogar Unterdrückung lediglich lästiger Lebensstile und damit zusammenhängender Verhaltensweisen führen. Es sollte nicht vergessen werden, dass eine Vielfalt an Lebensentwürfen, Leitbildern und Wertvorstellungen – auch wenn diese nicht immer leicht zu ertragen sein sollten – Ausdruck eines vitalen, pluralen und freiheitlichen Gemeinwesens ist. Daraus erwachsende Reibungen und Konfliktlagen sind im Wege des gesellschaftlichen Diskurses zu thematisieren und abzubauen, jedoch nicht präventiv zu verhindern oder zu nivellieren.

Wird von eigenen Fehlleistungen abgelenkt?

Man stelle sich jemanden vor, der gerade sein Haus angesteckt hat, sorgenvoll auf die Flammen blickt und heftig nach einer Verbesserung des Brandschutzes ruft. Der wäre zumindest kein glaubwürdiger Vertreter der Idee des vorbeugenden Brandschutzes.

Ausgehend von diesem Bild kann man sich des Eindrucks bisweilen nicht erwehren, dass Prävention dann laut gefordert wird, wenn die Folgen von Entwicklungen abgemildert werden sollen, die durch eigene Fehlentscheidungen oder Unterlassungen forciert oder sogar verursacht worden sind.

Der Ruf nach Prävention darf nicht zum Alibi für das Scheitern bei der Lösung von Problemen werden. Sie ist kein Ersatz für die Beseitigung struktureller Mängel und die Idee der Prävention würde völlig entstellt werden, wenn sie in der Praxis zu einer bloßen Anpassungsübung an ungenügende Lebensumstände würde. Prävention oder Jugendarbeit? Prävention oder Kunst- und Musikunterricht? Solche Alternativen darf es nicht geben!

Ansätze, um das positive Potential von Prävention zu sichern

Präventionsmaßnahmen begründen

Prävention ist kein Universalmittel. Sie sollte dosiert dort zur Anwendung kommen, wo negative Entwicklungen ohne präventive Intervention nicht nur möglich sind, sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten werden. Prävention bedarf einer stichhaltigen und konkreten Begründung. Sie sollte manifeste Probleme zum Gegenstand haben und insbesondere dort zum Zuge kommen, wo Rechtsgüter bedroht sind.

„Eingewobene“ Wertvorstellungen erkennen

Wie oben entwickelt, ist Prävention tendenziell pessimistisch-konservativ eingefärbt. Angesichts demographischer Umbrüche, der Verschiebung der bisherigen ethnischen Mehr- und Minderheitsverhältnisse oder fundamentaler Veränderungen der materiellen Wertschöpfungsprozesse besteht ein erheblicher Bedarf an Zukunftsgestaltung. Ein Übermaß an den Status quo bewahrenden Präventionsmaßnahmen würde folglich nicht den Erfordernissen einer dynamischen Großstadtgesellschaft wie Berlin entsprechen.

Prävention ist daher nicht nur sparsam einzusetzen, sondern es sollte auch der Bestimmung der Präventionsziele und dem Erkennen von und kritischen Umgang mit unbewusst in Präventionsmaßnahmen „eingewobenen“ Wertvorstellungen Beachtung geschenkt werden. Auf diese Weise kann Präventionsarbeit auch einen Beitrag zur Entwicklung gemeinsamer Wertetopographien in einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft beitragen.

Präventionsarbeit qualifizieren

Prävention braucht zivilgesellschaftliches Engagement, muss offen sein für das Mitwirken von motivierten Personen ohne einschlägige Ausbildung oder Qualifikation. Prävention darf jedoch nicht den Charakter von Breitensport annehmen, denn Engagement kann Können nicht ersetzen. Es wird in Zukunft darum gehen, Engagement zu begleiten, sinnvoll einzubinden und zu qualifizieren, um zu einem kooperativen und produktiven Verhältnis von Spezialisten und Laien zu gelangen. Dabei hilfreich dürfte eine fachlichwissenschaftliche Begleitung von Präventionsmaßnahmen sein – insbesondere bei der Analyse der Entstehungsbedingungen des präventiv zu bearbeitenden Problems, der Identifikation relevanter Einflussgrößen und aussichtsreicher Maßnahmen sowie beim Projektmanagement.

Wirksamkeit belegen

Prävention muss sich davor hüten, mit schwarzen Zukünften Geschäfte zu machen, eine Bewirtschaftung der Gefahr zu betreiben. Bedrohungsszenarien haben zwar zwei unschlagbare Vorteile – sie garantieren nämlich öffentliche Aufmerksamkeit und bei Eintritt den Ruhm ihres hell-sichtigen Urhebers –, aber sie sind demoralisierend und hemmen soziale Aktivität. Sie zerschleien somit die zivilgesellschaftlichen Grundlagen von Prävention.

Evaluation und darauf aufbauende systematische Qualitätsentwicklung kann hiervor schützen. Denn erst wenn der Erfolg präventiver Ansätze belegt ist, geht die Verlockung zurück, deren Berechtigung aus der Bedrohung durch immer größere Katastrophen abzuleiten. Ist sich Prävention ihrer Wirkungsmöglichkeiten und -mechanismen bewusst, kann sie diese Dynamik ver-las-sen.

Andreas Beelmann

Evaluation und Qualität in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention

Evaluation bezeichnet nach einem allgemeinen Begriffsverständnis die Beurteilung oder Bewertung eines Gegenstands, Sachverhalts, einer Handlung oder einer Interventionsmaßnahme. Evaluieren oder Bewerten gehört genau wie Denken und Fühlen zu den Grundtätigkeiten menschlichen Verhaltens und Erlebens. Insofern lassen sich zahllose alltägliche Beispiele finden, in denen wir evaluieren, wie etwa bei Kaufentscheidungen, bei der Auswahl von Freunden und Partnern, der Bewertung von Fußballspielen oder auch bei der Beurteilung bestimmter Verhaltensweisen und Handlungen. Evaluieren ist also ein Gegenstand des alltäglichen individuellen und gesellschaftlichen Lebens.

Gegenüber diesen alltäglichen Formen des Bewertens unterscheidet sich die *Evaluationsforschung* dadurch, dass *systematische wissenschaftliche Strategien* eingesetzt werden, um die Wirksamkeit oder den Nutzen einer Maßnahme, eines Programms oder einer Initiative zu bestimmen (vgl. Gollwitzer & Jäger, 2007; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004; Shadish, Cook & Campbell, 2002). Die Wissenschaftlichkeit des Vorgehens bezieht sich dabei vor allem auf die angewandte Untersuchungsstrategie, d.h. auf die Methode, wie mögliche Wirkungen einer Maßnahme zweifelsfrei belegt werden können. Es gibt unterschiedliche Evaluationsmodelle und Fragestellungen. Für praktische Kontexte ist die Abgrenzung zur Qualitätssicherung bedeutsam. Unter Qualitätssicherung versteht man eher die Überprüfung, ob eine Maßnahme *vorab* definierten Qualitätskriterien genügt. Qualitätssicherung ist daher ein IST - SOLL - Vergleich und setzt die Festlegung von erwarteten Ergebnissen voraus. Sie ist keine Evaluationsforschung im engeren Sinne, die zunächst ohne bestimmte Erwartungen und Vorannahmen die Wirksamkeit einer Maßnahme untersuchen möchte.

Historisch kann nach Cronbach (1980) ab Mitte der 1950er Jahre von der Etablierung der wissenschaftlichen Evaluationsforschung gesprochen werden. Seitdem hat sich dieses interdisziplinäre Methodenfach insbesondere im anglo - amerikanischen Sprachraum als nahezu eigenständiger Forschungszweig etabliert. Zwar finden sich auch in der gesamten Menschheitsgeschichte wichtige Vorläufer einer Evaluationsidee (vgl. etwa Brandtstädter & von Eye, 1982), die moderne Evaluationsforschung hat jedoch weitgehend mit den groß angelegten Bildungsprojekten Mitte des letzten Jahrhunderts in den USA zu tun. Seitdem ist es zu einer weit reichenden Ausdifferenzierung von Evaluationstheorien und Modellen gekommen, wodurch die Evaluationsforschung vielfältiger, aber auch unübersichtlicher geworden ist. Entsprechend gibt es nicht nur sehr unterschiedliche Evaluationsmethoden, sondern auch eine gewisse Uneinigkeit darüber, welche wissenschaftlichen Methoden als anerkannt gelten.

Ungeachtet dessen erfüllen wissenschaftliche Evaluationen wichtige Funktionen bei der Entwicklung und Überprüfung präventiver und interventiver Maßnahmen. Sie sollen eine möglichst evidenzbasierte Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Entwicklung von Gewalt und Kriminalität garantieren, entsprechen rechtlichen und ethischen Verpflichtungen, die erfolgreichsten Verfahren bei psycho - sozialen Problemstellungen anzuwenden und sollen schließlich auch die bestmögliche Ausnutzung von begrenzten natürlichen, materiellen und personalen Ressourcen gewährleisten.

Übersicht zur Evaluation der Gewalt- und Kriminalitätsprävention: Welche Maßnahmen haben sich bewährt?

Betrachtet man das Feld der Gewalt- und Kriminalitätsprävention, so hat sich in den letzten Jahrzehnten eine sehr umfangreiche Entwicklungs- und Evaluationsforschung etabliert (vgl. Beelmann & Raabe, 2007). Die Hauptargumente für eine frühe entwicklungsorientierte Gewalt- und Kriminalprävention stammen dabei aus epidemiologischen Untersuchungen, die einmal zeigen, dass aggressive, gewalttätige und kriminelle Verhaltensprobleme im Kindes- und Jugendalter weit verbreitet sind. Zur hohen Verbreitung kommt zweitens ein beträchtliches Risiko der Verfestigung im Entwicklungsverlauf. Vor allem bei frühzeitigen und schwereren Problemformen sind nicht selten langfristige und stabile Problemkarrieren bis ins Erwachsenenalter zu erwarten.

Intensive längsschnittliche Forschungen haben unser Verständnis für die Ursachen von Gewalt und Kriminalität stark erweitert. Ein wesentliches Ergebnis dieser Forschung ist, dass eine Vielzahl von biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren angenommen werden kann, die für derartige Probleme verantwortlich sind (vgl. Beelmann & Raabe, 2007). Entsprechend stellt sich also nicht primär die Frage, welche einzelne Ursache anzunehmen ist und ob Eltern, die Schule, die „Gene“ oder auch die „Gesellschaft“ diese Probleme verursacht haben. Gewalt und Kriminalität werden vielmehr als Folge einer sehr ungünstigen Entwicklungsdynamik mit einer Kumulation von Entwicklungsrisiken verstanden, wobei unterschiedliche Problemkombinationen als auslösende Ursachen denkbar sind.

Entsprechend den vielfältigen Ursachenfaktoren, die wir mittlerweile annehmen, existieren zur Prävention von Gewalt und Kriminalität eine Vielzahl unterschiedlicher Präventionskonzepte im internationalen und deutschen Sprachraum. Sie lassen sich zunächst in drei große Gruppen unterteilen (vgl. Beelmann & Raabe, 2007, Sherman, et al., 2002; Welsh & Farrington, 2006). *Sozial-, bildungs-, familien- und gesundheitspolitische Maßnahmen* versuchen, die sozialen Rahmenbedingungen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu verbessern (z.B. finanzielle Unterstützung für sozial schwache Familien, Etablierung von umfangreichen Betreuungsangeboten wie Ganztagschulen, Ausweitung von Gesundheitschecks bei Vorsorgeuntersuchungen). Diese Maßnahmen sind insofern unspezifisch im Hinblick auf die Prävention von Gewalt und Kriminalität, weil sie allgemein zu verbesserten Entwicklungsbedingungen und zur Prävention einer breiten Palette von Entwicklungsrisiken – u. a. auch Risiken, die mit Kriminalität einhergehen – beitragen sollen. *Polizeiliche und juristische Präventivmaßnahmen* sind oft der situativen Kriminalprävention verpflichtet. Sie dienen der Verhaltenskontrolle oder der Etablierung / Einhaltung gesetzlicher Standards und versuchen auf diese Art, sozial problematisches Verhalten in seiner Häufigkeit zu reduzieren oder eine angemessene staatliche Reaktion auf soziale Abweichung zu gewährleisten. Beispiele wären hier eine veränderte Waffengesetzgebung, der verstärkte Einsatz von Polizeistreifen in Risikogebieten, Maßnahmen der so genannten technischen Kriminalprävention (etwa Videokontrollen auf Schulhöfen oder an Kriminalitätsschwerpunkten) oder verstärkte gesetzliche Kontrolle von Gewalt in Medien. Schließlich fokussieren *psychosoziale und pädagogische Maßnahmen* auf systematische Formen der sozialen Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche im Kontext von Schule, Familie und Kommunen.

Zur Wirksamkeit psychosozialer und edukativer Präventionskonzepte liegen mittlerweile tausende von Untersuchungen vor, so dass es unser Kenntnisstand erlaubt, einige sehr viel versprechende Maßnahmen zu identifizieren. Wir haben jüngst eine umfassende Zusammenfassung dieser Forschung vorgelegt (Beelmann & Raabe (2009)). Danach können vier Maßnahmengruppen unterschieden werden, die sich in zahlreichen Wirksamkeitsuntersuchungen bewährt haben: Soziale Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche, Elterntrainingsprogramme, familienorientierte Frühpräventionsprogramme sowie umfangreichere schulische Präventionsmaßnahmen.

Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse so genannter Meta - Analysen, die bis heute zur Gewalt- und Kriminalitätsprävention durchgeführt wurden. Meta - Analysen versuchen den Kenntnisstand zu einer bestimmten Maßnahme zusammenzufassen, in dem die Ergebnisse aller verfügbaren Evaluationsstudien statistisch integriert werden. Insofern stellen Meta - Analysen eine Synopse bisheriger Forschungen dar und liefern gerade Praktikern und politischen Entscheidungsträgern eine gute Übersicht über den bisweilen sehr umfangreichen und unübersichtlichen Forschungsstand. Als statistischer Ergebnisparameter wird meistens eine allgemeine Effektstärke, d.h. ein statistische Kennwert berichtet, der anzeigt, wie wirksam sich eine bestimmte Maßnahme über alle Studien hinweg erwiesen hat. Effektstärken lassen sich grob in die Kategorien gering (0.20), mittel (0.50) und hoch (0.80 und höher) einteilen. Eine Effektstärke von Null zeigt an, dass die Maßnahmen nicht gewirkt hat, ein negative Effektstärke gar, dass die Maßnahme kontraproduktiv war.

Ein Blick auf die Ergebnisse in Abbildung 1 zeigt nun, dass zu den drei analysierten Maßnahmenbereichen jeweils positive Erfolge auftreten. Die durchschnittlichen Effektstärken zeigen, dass psychosoziale und edukative Präventionsmaßnahmen signifikante und zum Teil sogar beträchtliche Wirkungen aufweisen. Die durchschnittlichen Effektstärken variieren allerdings zwischen den jeweiligen Arbeiten beträchtlich. Das ist insbesondere im Bereich der schulischen Präventionsmaßnahmen augenscheinlich. Das bedeutet, dass nicht alle Maßnahmen gleich wirksam sind, sondern sich jeweils unterschiedliche Effekte zeigen. Der Durchschnittswert aller Meta - Analysen, liegt etwa bei etwa 0.30, was einen kleinen bis moderaten Effekt anzeigt und grob umgerechnet als eine Verbesserung der Entwicklungschancen von ca. 15 Prozent interpretiert werden kann.

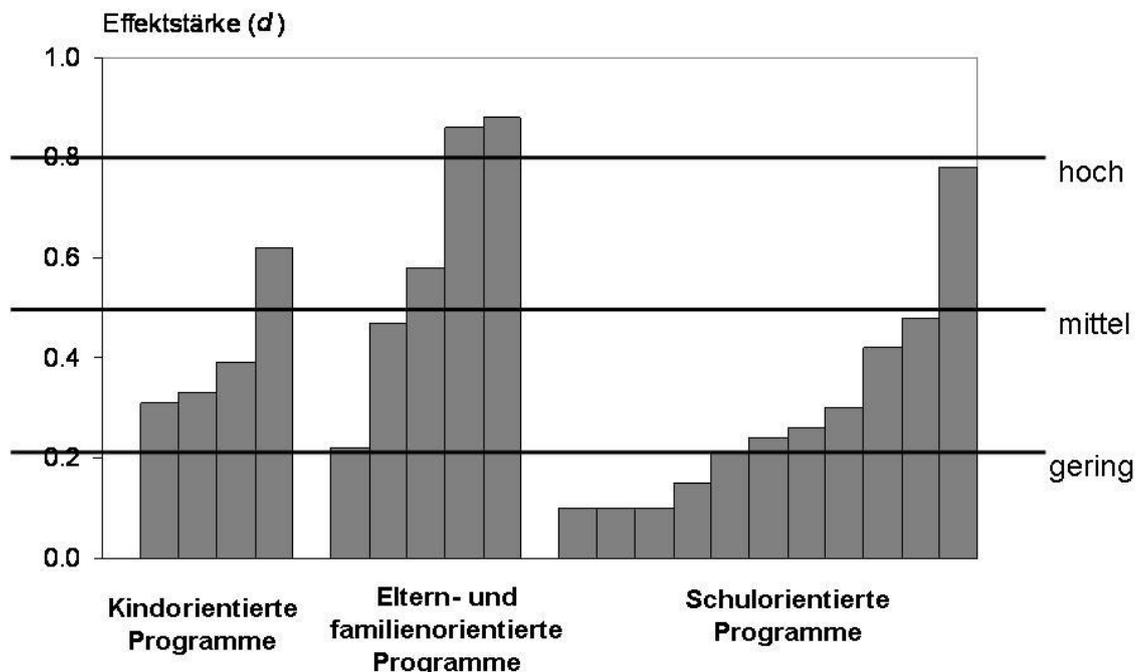


Abbildung 1 Ergebnisse aus 28 Meta - Analysen zur Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen im Bereich Gewalt und Kriminalität (vgl. Beelmann & Raabe, 2009). Jede Säule gibt das Ergebnis einer Meta - Analyse wieder.

Betrachtet man nun die einzelnen Maßnahmen - Gruppen etwas detaillierter ergibt sich folgendes Bild: Die Wirksamkeit *sozialer Trainingsprogramme* konnte in den letzten Jahrzehnten in zahlreichen empirischen Untersuchungen bestätigt werden (vgl. Beelmann & Lösel, 2007). Die Maßnahmen führen dabei sowohl zu einer Erhöhung sozialer Kompetenzen als auch zur Vorbeugung sozialer Verhaltensprobleme (Lösel & Beelmann, 2003). Allerdings sind nicht alle Programme und Maßnahmen gleich wirksam oder gleich gut untersucht. Besonders stabile Effekte sind zum Beispiel zu erwarten, wenn die Trainingsprogramme einen hohen Strukturierungsgrad aufweisen und in ihnen sowohl konkrete Verhaltensübungen durchgeführt als auch sozial - kognitive Verarbeitungsmuster (soziales Problemlösen, Perspektivenübernahme) systematisch erlernt werden (vgl. Beelmann, 2008b). Zudem existieren Programme, die ihre spezifische Wirkung auf aggressives und kriminelles Verhalten noch nachweisen müssen, oder deren Evaluationsergebnisse nicht durchweg positiv ausfallen, so dass positive Wirkungen bei sozialen Trainingsprogrammen keineswegs automatisch oder zwangsläufig auftreten. Dass soziale Trainingsprogramme aber insgesamt zu den erfolgreichsten Präventionsansätzen gehören, deckt sich auch mit den Erfahrungen aus der Therapie jugendlicher Straftäter, in der derartige Trainingsverfahren insgesamt recht positiv abschneiden. Tong und Farrington (2006) fanden zum Beispiel, dass sich durch soziale Trainingsprogramme ein Rückgang der Rückfallraten jugendlicher Straftäter um immerhin 14% im Vergleich zu einer Standardbehandlung im Strafvollzug ergab.

Eine zweite Gruppe von wirksamen Präventionsmaßnahmen hat die Eltern als Zielgruppe. *Elterntrainingsprogramme* dienen der komprimierten Förderung des elterlichen Erziehungsverhaltens und beinhalten eine strukturierte Abfolge von Trainingssitzungen, die sich oft mit Übungen zu positiven Erziehungspraktiken (emotionale Unterstützung, Lob, aber auch kontrollierte Beaufsichtigung), der Vermittlung sozialer Regeln und dem Umgang mit Problemverhalten der Kinder (z.B. Grenzen setzen) befassen. Zusammenfassende Wirksamkeitsschätzungen in Meta - Analysen zeigen, dass Elterntrainingsprogramme im Durchschnitt hohe Wirkungen auf das Erziehungsverhalten der Eltern haben (Beelmann, 2008c), schlagen sich aber (zumindest kurzfristig) nicht so deutlich beim Problemverhalten der Kinder selbst nieder (Beelmann 2008c; Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006). Dies gilt vor allem bei älteren Kindern und Jugendlichen. Außerdem lassen die Effekte mit der Zeit nach, so dass möglicherweise Auffrischungsstunden sehr sinnvoll sind. Des Weiteren stellt sich bei den Programmen nicht selten das Problem, dass Eltern aus Hochrisikofamilien und belasteten Kontexten (d.h. bei einer in vielerlei Hinsicht besonders bedürftigen Klientel) nur sehr schwer für eine Teilnahme zu gewinnen sind oder die Kurse oft abbrechen. Auch sehr intensive und unstrukturierte Elterntrainingsprogramme zeigen eher geringere Wirkungen (Beelmann, 2008c). Die besten Effekte sind dagegen von verhaltensorientierten Trainings mit Eltern jüngerer Kinder zu erwarten, in denen den Eltern konkrete Kompetenzen speziell zum Umgang mit oppositionellem und aggressivem Verhaltensweisen (z.B. konsistente, nicht - aggressive Grenzsetzung) vermittelt bekommen (Beelmann, 2007).

Den Ansatz einer möglichst frühzeitigen Prävention von Problemkarrieren verfolgen *familienbezogene Frühpräventionskonzepte*. Sie stehen in der Tradition der sonderpädagogischen Frühförderung und kompensatorischen Vorschulerziehung, die in den 1960er Jahre vor allem in den USA entwickelt wurden (vgl. Übersichten in Brezinka, 2003; Piquero et al., 2008; Webster-Stratton & Taylor, 2001). Die Programme bestehen aus unterschiedlichen Hilfsangeboten für Kinder bis zum sechsten Lebensjahr und ihren Familien, die zum Beispiel unterschiedliche Formen der Tagesbetreuung der Kinder, Hilfen bei der Kindespflege und -ernährung, allgemeine Informationen zur kindlichen Entwicklung, die kognitive Förderung der Kinder sowie die berufliche und soziale Förderung der Eltern einschließen. Zur Wirksamkeit dieser Programme liegen zum Teil sehr umfassende Evaluationen mit sehr langen Follow - up - Zeiträumen vor, bei denen unter anderem auch die spätere Delinquenz und Kriminalität als Erfolgskriterium dienten.

So konnte etwa im Rahmen der *High / Scope Perry Preschool Study* gezeigt werden, dass die im Alter von 4 bis 5 Jahren geförderte Gruppe fast 35 Jahre nach der Programmdurchführung unter anderem eine signifikant geringere Anzahl an Verurteilungen und Inhaftierungen für kriminelle Delikte aufwies (vgl. Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2005). Andere Projekte setzten noch früher an und boten bereits ab der Schwangerschaft verschiedene Hilfsangebote für Hochrisikofamilien an. Im Rahmen des *Elmira Prenatal / Early Childhood Intervention* Projekts (Olds, 2006) besuchten beispielsweise speziell ausgebildeten Betreuerinnen jugendliche oder allein erziehende Mütter aus sozial belasteten Gebieten bereits während der Schwangerschaft und begleiteten die Kindererziehung bis zum Alter von zwei Jahren durch regelmäßige Hausbesuche. Neben geringeren Raten von Misshandlung und Vernachlässigung durch die Eltern zeigten sich bei der zurzeit letzten Follow - up - Untersuchung im Alter von 15 Jahren signifikante Effekte auf den Drogengebrauch und die Kriminalitätsrate der Jugendlichen. Leider beschränken sich diese empirischen Wirksamkeitsnachweise bislang auf wenige, oft zitierte Studien und für den deutschen Sprachraum fehlen derartige Untersuchungen bislang gänzlich. Gleichwohl handelt es sich um einen viel versprechenden Präventionsansatz, der vor allem den Erfordernissen in sozialen Brennpunkten oder bei sozialer Benachteiligung offenbar besser gerecht wird als etwa isolierte und zeitlich begrenzte Kinder- oder Elterntrainings.

Neuere Programminitiativen versuchen die Idee einer möglichst umfassenden Prävention aus der vorschulischen Frühförderung zu übernehmen und zu späteren Alterszeitpunkten im Kontext der Schule zu etablieren. Das FAST - Track - Programm (vgl. Conduct Problems Prevention Research Group, 2004) besteht zum Beispiel aus einer Kombination verschiedener Maßnahmen, die über einen Zeitraum von sechs Jahren (vom 1. bis zum 6. Schuljahr der Kinder) umgesetzt werden, wobei alle Kinder eine soziale Förderung und Kinder einer Hochrisikogruppe zusätzlich weitere kind-, eltern- und schulbasierte Maßnahmen erhielten. Die Zwischenergebnisse dieses Projekts sind zwar durchaus positiv, jedoch – zumindest vor dem Hintergrund der Intensität der Maßnahmen – nicht gerade überwältigend. Andere Evaluationen derartiger Multimodalprogramme zeigten, dass langfristige Erfolge bis ins Erwachsenenalter durchaus möglich sind (z.B. im Rahmen des *Seattle Social Development Projects*, Hawkins et al., 2005) und sich besonders bei einem möglichst frühen Beginn (z.B. mit der Einschulung) einstellen. Eine umfangreiche Evidenzbasierung dieser Maßnahmen steht aber noch aus. Die teilweise ernüchternden Ergebnisse machen aber zugleich klar, dass durchschlagende Präventionserfolge oder eine maximal erfolgreiche Prävention in diesem Bereich nur sehr schwer zu erreichen sind, selbst wenn die Maßnahmen konsequent vor dem Hintergrund empirisch fundierter Entwicklungsmodelle konstruiert wurden und die Schule ein prinzipiell sehr geeignetes Präventionssetting darstellt (Beelmann, 2008a).

Ein weiteres, international sehr bekanntes *schulisches Gewaltpräventionskonzept* stammt von Olweus (2006). Das Konzept wurde bereits Ende der 1970er Jahre in Norwegen entwickelt und ist weniger ein auf den individuellen Fall ausgerichtetes Vorgehen als vielmehr der Versuch, Phänomene der Gewalt und des so genannten Bullying (eine Sammelbezeichnung für Verhaltensweisen wie Quälen, Bedrohen, Schlagen, Erpressen) im Kontext der Schule durch ein Bündel unterschiedlicher Maßnahmen zu begegnen. Dazu sind drei Maßnahmenebenen (Schule, Klasse, Individuum) vorgesehen, auf denen jeweils verschiedene Aktivitäten realisiert werden sollen, zum Beispiel ein pädagogischer Tag zum Thema Schulgewalt (Schulebene), die Einführung von festen Klassenregeln und Handlungsanweisungen gegen Gewalt (Klassenebene) oder ernste Gespräche mit Tätern und Opfern (Individualebene). Die verschiedenen Maßnahmen zielen somit auf eine möglichst einheitliche und konsequente Reaktion auf aggressives und gewalttätiges Schülerverhalten seitens der Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Mitschüler. Hinsichtlich der Wirkungen des Olweus - Programms und auch anderer Programme zur Schulgewalt liegen jedoch gemischte Befunde vor (Derzon, 2006; Ferguson et al., 2007; Merrell et al., 2008). Kritisch zu bewerten ist, dass die guten Erfolge in Norwegen in anderen Kontexten und Ländern nicht bestätigt werden konnten.

Derartige Unterschiede zwischen den Ergebnisse von Pilotstudien und denen aus Replikationsstudien unter anderen kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen sind allerdings nicht selten und weisen eindringlich auf die Notwendigkeit hin, Förder- und Präventionsansätze über den ursprünglichen Evaluationskontext hinaus zu überprüfen.

Überhaupt scheint die Umsetzung von Präventionsmaßnahmen in die Praxis der sozialen Versorgung ein wichtiges Thema für die Zukunft der Präventionsforschung zu sein. Viel zu oft kommen selbst wirksame Präventionsprogramme nicht über den Status einer exemplarischen Anwendung in Forschungskontexten hinaus oder werden allein in Zeiten eingesetzt, in denen spektakuläre Einzelfälle von Gewalt und Kriminalität die Handlungsbereitschaft politischer Entscheidungsträger herausfordern. Neuere *kommunale Präventionsstrategien* setzen hier an und beabsichtigen, die systematische Integration und Anwendung wirksamer Präventionsmaßnahmen in bestehende Sozial- und Bildungssysteme zu befördern. So ist der *Community that cares* (CTC) - Ansatz mittlerweile in einigen Staaten der USA flächendeckend umgesetzt worden (siehe Hawkins & Catalano, 1992). Dieses Konzept sieht eine optimale Vernetzung und die evidenzbasierte Auswahl von Präventionsmaßnahmen vor. Dazu wird versucht, zunächst eine Mobilisierung wichtiger Personen und Institutionen auf kommunaler Ebene und die Errichtung eines lokalen Präventionsrates zu erreichen, der wichtige Präventionsziele sowie die wirksamen Risikofaktoren der Problementwicklungen im konkreten Feld absteckt. Präventionsmaßnahmen sollen dann auf evidenzbasierter Grundlage ausgewählt und im Kontext bestehenden Versorgungsstrukturen umgesetzt werden. Vor allem die systematische Orientierung an Ergebnisse der internationalen Ursachen- und Evaluationsforschung ist ein Element, das im deutschen Sprachraum noch nicht genügend Berücksichtigung gefunden hat. Hierzulande orientiert sich die Beurteilung von Präventionsinitiativen viel zu oft allein an den „guten Absichten“ der Initiatoren (die ohne Zweifel wichtig sind, aber allein eben nicht ausreichen), während die Erkenntnisse aus der Präventionsforschung zu selten Berücksichtigung finden. Zudem ist die Finanzierung und konkrete Umsetzung groß angelegter Präventionsstudien, die unter anderem aus Gründen der zweifelhaften Übertragbarkeit internationaler Präventionsergebnisse dringend nötig wären, schwieriger zu erreichen als dies international der Fall ist. Hier ist eine konsequente Evaluations- und Evidenzorientierung von Geldgebern, politischen Entscheidungsträger und in der psychosozialen Praxis von Nöten, um die Präventionsforschung außerhalb der USA entscheidend voranzubringen.

Grundlegende Bedingungen und Probleme der Wirksamkeit

Neben der skizzierten positiven Bilanz der genannten Präventionsmaßnahmen zeichnen sich einige Ergebnisse in der Präventionsforschung ab, die offenbar für alle Anwendungsfelder gelten und bei der Interpretation und Wirksamkeit von Maßnahmen unbedingt beachten werden müssen.

Erfolgskriterien

Die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen differenziert sich extrem nach den zugrunde gelegten Erfolgskriterien. Ohne zu übertreiben kann davon ausgegangen werden, dass sich immer Erfolgskriterien finden, die positiv ansprechen (also die Wirksamkeit nachweisen), aber auch Kriterien, die dies nicht tun. Vor diesem Hintergrund ist die Aussage, eine Maßnahme habe sich als wirksam erwiesen, auch unvollständig im Hinblick auf die Information, auf was und in welcher Hinsicht sie wirksam war. Das bedeutet, dass bei der Beurteilung von Präventionsergebnissen immer darauf geachtet werden muss, welcher Erfolgsmaßstab angewandt wurde. Ich darf dies an einem Beispiel illustrieren. In einer systematischen Zusammenfassung von Ergebnissen von Elterntrainingsprogrammen, die zur Prävention und Behandlung von dissozialen Verhaltensproblemen eingesetzt wurden, fanden wir heraus, dass die Programme deutliche Effekte im Hinblick auf Verhaltensprobleme der Kinder (Effektstärke 0.64) wie auch im Hinblick auf eltern- und familienbezogene Erfolgskriterien (0.72) hatten.

Betrachtete man allerdings die einzelnen Maße, die sich hinter diesen Oberkategorien verbergen, differenzierte sich das Bild: So wurden große Effekte der Trainings angezeigt, wenn oppositionelles Verhalten der Kinder gemessen wurde (0.72). Keine oder nur sehr geringe Effekte traten dagegen auf, wenn Wirkungen auf den Drogen- und Alkoholkonsum (0.06) oder auf Delinquenz und Kriminalität (0.11) erfasst wurde. In ähnlicher Weise unterschieden sich die verschiedenen eltern- und familienbezogenen Maße. Sehr hohe Wirkungen zeigten sich auf die Eltern - Kind - Interaktion (z.B. gemessen an Beobachtungen), auf das Erziehungswissen (1.02) und die Erziehungskompetenz (0.84). Geringe bzw. gar keine Effekte zeigten sich bei Kriterien, die sich auf die Familie bezogen (z.B. den Zusammenhalt) oder der Ehezufriedenheit (vgl. Beelmann, 2008). Wie in vielen anderen Arbeiten auch resultierten also je nach Erfolgskriterium sehr unterschiedliche Präventionsergebnisse. Freilich muss bei diesem Umstand berücksichtigt werden, welche Ziele eine Maßnahme tatsächlich verfolgt. Selbstverständlich sind nicht alle Erfolgsmaße gleich bedeutsam, so dass die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen immer vor dem Hintergrund ihrer Zielsetzung und der methodischen und inhaltlichen Qualität der Erfolgsmaße selbst beurteilt werden muss.

Implementation und Art der Durchführung

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Präventionsforschung ist der Befund, dass ein gutes Präventionskonzept für den Erfolg keineswegs ausreichend ist. Für eine erfolgreiche Präventionsarbeit ist es zwingend erforderlich, dass die Konzepte auch mit hoher Qualität durchgeführt werden. Damit sind vielfältige Aspekte von der Angebotsstruktur der Maßnahme über das Engagement der Programm - Administratoren (Personen, die die Maßnahme durchführen) bis hin zur Bereitstellung von notwendigen finanziellen Ressourcen gemeint. Viele Studien zeigen, dass eine qualitativ hochwertige Umsetzung von im Prinzip guten Präventionskonzepten sehr schwer zu realisieren ist. Ein gutes Beispiel liefern uns die Untersuchungen zum bereits erwähnten Gewaltpräventionsprogramm von Olweus. Hier machen die Erfahrungen deutlich, dass Präventionsansätze offenbar das engagierte Mitwirken aller am Gesamtsystem Schule Beteiligten verlangen, um entsprechende Effekte zu erreichen. Gelingt dieses anspruchsvolle Ziel nicht, gehen die Aktivitäten am Kern der Maßnahme vorbei und die erhofften Wirkungen bleiben aus. Damit wird zugleich deutlich, dass eine simple Übertragung eines erfolgreichen Präventionskonzepts in andere kulturelle und soziale Kontexte nicht ohne weiteres möglich ist, sondern vielfältige Übertragungsleistungen zu vollbringen sind.

Präventionsstrategische Überlegungen

Neben den skizzierten inhaltlichen Fragen hängt die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen auch von grundsätzlichen strategischen Überlegungen ab. Ein wichtiger Aspekt betrifft die Frage, ob alle Mitglieder einer Zielgruppe (z.B. Schüler einer bestimmten Altersgruppe) erreicht oder nur bestimmte Risikogruppen ausgewählt werden sollen (universelle vs. gezielte Präventionsstrategien). Beide Ansätze haben spezifische Vor- und Nachteile, so dass die begründete Auswahl einer Strategie sowohl von Ergebnissen vergleichender Evaluationen als auch einer Reihe von grundlegenden Überlegungen abhängt. Ein Nachteil universeller Präventionsstrategien liegt zum Beispiel darin, dass in der Regel nur geringe mittlere Effekte erzielt werden, weil ein Großteil der Zielgruppe die Maßnahme gar nicht nötig hat (Beelmann, 2006). Gezielt präventive Strategien sind dagegen besser auf die spezifischen Bedürfnisse bestimmter Personengruppen zugeschnitten. Für eine geeignete Auswahl von Zielpersonen ist jedoch spezifisches Wissen nötig, zum Beispiel, ob bestimmte Risiken bei den Personen überhaupt vorliegen. Zudem können durch Auswahlprozesse Stigmatisierungseffekte auftreten, die wiederum bei universellen Strategien vermieden werden können (vgl. detailliert: Beelmann & Raabe, 2007; Offord, 2000). Aus diesen Gründen gibt es keine grundsätzliche Überlegenheit universeller vs. gezielter Präventionsstrategien oder umgekehrt. Eine Entscheidung über die jeweilige Präventionsstrategie muss für jeden Anwendungsbereich jeweils neu getroffen werden

Langfristige Evaluationsergebnisse und Kosten - Nutzen - Überlegungen

Präventionsmaßnahmen sind darauf ausgerichtet, etwas Negatives, das in der Zukunft passieren kann, zu verhindern. Insofern ist ihre Rechtfertigung eng an längerfristige Prognosen geknüpft. Das bedeutet, dass wir erst langfristig (z.T. erst nach Jahren) angemessen beurteilen können, ob die Maßnahme erfolgreich war. Leider sind in der Präventionsforschung solche längerfristigen Untersuchungen nur sehr selten anzutreffen. Dies wirkt sich in der Regel auch negativ auf die Erfolgsbilanz aus. Wenn das Ziel die Vermeidung von etwas, das bislang noch nicht eingetreten ist, ausschließlich unmittelbar nach der Maßnahme überprüft wird, können „echte“ Präventionseffekte überhaupt nicht nachgewiesen werden. Zum Beispiel ist in einer Gruppe von Schülern, die noch kein aggressives Verhalten zeigen, durch Prävention kein positiver Effekt auf die Aggression zu erzielen. Die Kinder zeigen das Verhalten bislang ja noch gar nicht. Erst langfristig werden möglicherweise einige Kinder eine Fehlentwicklung aufweisen und erst dann wird deutlich, ob die Maßnahme tatsächlich im Sinne ihrer Zielsetzung gewirkt hat. Kurzum: Präventionsmaßnahmen brauchen längerfristige Untersuchungen, die bislang nur sehr selten durchgeführt wurden. Insofern können wir heute nur sehr wenig über die konkreten Potentiale von Prävention aussagen. Vorhandene langfristige Untersuchungen zeigen aber, dass durchaus mit verzögerten Effekten zu rechnen ist (vgl. z.B. Lösel, Beelmann, Jaurisch & Stemmler, 2006).

Da insbesondere Formen der so genannten universellen Prävention (d.h. Prävention für alle unabhängig vom Risikostatus) überdies mit vergleichsweise hohen Kosten verbunden sind, sind Präventionsmaßnahmen zudem in der Pflicht, Analysen über ihr Kosten - Nutzen - Verhältnis beizubringen. Dies ist bislang ebenfalls nur sehr unzureichend geschehen, weil selbstverständlich auch derartige Analysen längerfristige Untersuchungszeiträume beinhalten. Will man beispielsweise mit einem Vorschulprogramm Jugendkriminalität verhindern und damit auch die hohen Kosten der Inhaftierung einsparen oder gar Sozialleistungen im Erwachsenenalter senken, weil etwa die Teilnehmer durch die Maßnahme eine bessere Schul- und Berufsausbildung erlangen, die sich wiederum auf die berufliche Karriere positiv auswirken, dann setzen diese Annahmen entsprechende Untersuchungen im Lebenslauf der Kinder und Jugendlichen voraus. Derartige Zusammenhangsmuster sind allerdings bislang nur in wenigen internationalen Studien dokumentiert. In der viel zitierten High Scope / Perry - Preschool Study zeigte sich beispielsweise ein Kosten - Nutzen - Verhältnis von 1:17, d.h. für jeden Dollar, der investiert wurden, konnten bis 35 Jahre später (inflationsbereinigt) 17 Dollar eingespart bzw. als Steuereinnahmen und Gehalt mehr eingenommen werden. Ähnlich günstige Kosten - Nutzen - Relationen früher intensiver familienorientierter Programme werden auch in anderen Studien bestätigt (siehe zusammenfassend: Welsh, Farrington & Sherman, 2001). Es existiert allerdings kein Automatismus. Sowohl die Wirkungen als auch das Kosten - Nutzen - Verhältnis muss bei jeder Präventionsmaßnahme neu untersucht werden. Derartige aufwendige Vorhaben sind allerdings nicht einfach zu realisieren und scheitern ihrerseits pikanterweise oft an den geringen Ressourcen, die für qualitativ hochwertige Evaluationsforschung bereitgestellt werden.

Unabhängige Evaluationen und Prinzip der wiederholten Bestätigung

Zahlreiche Evaluationsstudien kommen zu dem Ergebnis, dass Modellprojekte oder Programme, bei denen der Programmentwickler oder assoziierte Personen (z.B. Forschungsmitarbeiter) maßgeblich an der Programmdurchführung und Evaluation beteiligt sind, höhere Effekte zeigen als Projekte, die in realen Praxiskontexten oder durch Dritte (etwa Lehrer, Psychologen in der Praxis) umgesetzt werden (vgl. Lösel & Beelmann, 2003; Wilson & Lipsey, 2007). Dieses Ergebnis kann unterschiedliche Ursachen haben. Einerseits sind die Programm - Entwickler möglicherweise besser als andere Personen in der Lage, die Maßnahmen qualitativ hochwertig umzusetzen. Sie zeigen vielleicht auch ein höheres Engagement bei der Durchführung der Maßnahmen. Insofern deutet das genannte Ergebnis auf die Bedeutung einer sorgfältigen und konzepttreuen Implementation der Programme hin.

Andererseits mögen sich die genannten Personengruppen auch hinsichtlich ihrer Interessen und persönlichen Beteiligung unterscheiden, die sich ihrerseits in einer wohlwollenden Erfolgsbilanz niederschlagen können (vgl. Eisner, 2007).

Derartige Einflussmöglichkeiten ergeben sich zum Beispiel bei einer (entsprechend günstigen) Auswahl von Erfolgskriterien, bei gerichteten Auswertungsstrategien oder auch bei der Berichterlegung, wenn etwa ungünstige Ergebnisse nur am Rande, positive Erfolge allerdings besonders herausgestrichen werden. Eine derartige Grundhaltung ist aus Perspektive der Programm - Entwickler in gewisser Weise auch nachvollziehbar. Die Konstruktion eines Präventionsprogramms ist zeitaufwendig, erfordert hohe Ressourcen und geht nicht selten mit einem hohen Ausmaß von persönlichem Engagement einher. Da ist es auch aus Gründen des Selbstwerts nicht gerade unverständlich, dass latent geschönte bis hin zu regelrecht gefälschten Erfolgsbilanzen auftreten. Derartige Verzerrungen sind natürlich sehr schwer zu untersuchen, anonyme Befragungen deuten jedoch darauf hin, dass auch derartigen Interpretationen eine gewisse Rolle zukommt (vgl. Martinson, Anderson & de Vries, 2005). Pilotprojekte und Selbstevaluationen ermitteln aus einer Reihe von Gründen daher eher eine obere Wirksamkeitsschätzung der Programme, so dass auf unabhängige Replikationen zur Evaluation von Präventionsmaßnahmen nicht verzichtet werden kann.

Zur Umsetzung des Evaluationsgedankens in der Praxis – Kritische Elemente einer guten Evaluation

Die Ergebnisse bisheriger Evaluationen haben selbstverständlich auch Implikationen für die Methodik der Evaluation im Bereich der Gewalt- und Kriminalitätsprävention. Folgende Richtlinien und Empfehlungen für die Evaluationspraxis können genannt werden:

Klare Festlegung von Programmzielen oder Projektzielen

Es besteht kaum ein Zweifel daran, dass die Festlegung von Zielen, die mit der Präventionsmaßnahme verfolgt werden, ein erster wichtiger Schritt in der Evaluation dieser Maßnahme ist. Eine wenig reflektierte Zielbestimmung kann einerseits den Vorwurf unreflektierten Handelns rechtfertigen. Andererseits sind eben nachträgliche Interpretationen zu den aufgetretenen Wirkungen Tür und Tor geöffnet. Eine gute Evaluation eines Präventionsprogramms beginnt aus diesen Gründen mit der eindeutigen und detaillierten Dokumentation seiner Ziele.

Systematische Auswahl von Erfolgskriterien

Ein zweiter notwendiger Schritt bei der Evaluation von Programmen besteht in der Festlegung von Kriterien, die den Grad der Zielerreichung bestimmen. Wie wir gesehen haben, kann je nach Erfolgskriterium die Bewertung einer Präventionsmaßnahme sehr unterschiedlich ausfallen. Daher sollte diesem Aspekt höchste Aufmerksamkeit bei der Planung von Evaluationen gewidmet werden. Allgemein kann empfohlen werden, nicht nur einzelne Kriterien, sondern wenn möglich unterschiedliche Wirkaspekte zu erfassen. Als problematisch sind Kriterien anzusehen, die ad hoc, d.h. allein für ein bestimmtes Programm erhoben wurden. Derartige Messungen sind zwar nicht grundsätzlich abzulehnen, ihre Verwendung hat sich jedoch als überaus unzuverlässig erwiesen. Häufig werden dabei allein sehr proximale, d.h. nahe an den Programm - Inhalten liegende Kriterien erfasst, die zwar unmittelbare Wirkungen erfassen, aber selten Effekte auf die eigentlichen Präventionsanlässe (z.B. Kriminalität) wiedergeben. In ähnlicher Weise sind Selbstauskünfte der Beteiligten oder auch reine Zufriedenheitsangaben keine besonders zuverlässigen Erfolgsindikatoren, weil vielfältige Verzerrungen zu erwarten sind (z.B. sozial erwünschte Antworten). Solche Maße können dazu dienen, einen ersten Eindruck über die Wirkung zu vermitteln, sind aber wenig geeignet, zu einem unabhängigen Urteil über die Wirksamkeit der Maßnahmen beizutragen.

Identifikation und Dokumentation der Beteiligten-Interessen

Alle Beteiligten an einer Maßnahme und deren Evaluation verfolgen bestimmte Interessen, die sich in der Regel nicht decken und bei Evaluationsstudien mit berücksichtigt werden müssen, weil sie unmittelbar oder latent auch die Ergebnisse beeinflussen können. Da die Entwicklung einer Präventionsmaßnahme oft sehr viel Zeit und Energie erfordert und ihre Durchführung in der Praxis nicht selten über den normalen Arbeitseinsatz hinausgeht, haben zum Beispiel Programmentwickler und -administratoren oft andere Interessen oder zumindest Wünsche als Personen, die das Programm von außen bewerten wollen. Daher sind eine Offenlegung und ggf. sogar ein Aushandeln der verschiedenen Interessenlagen vor Beginn einer Evaluationsstudie unumgänglich.

Erfassung von Implementationsparametern

Eine wichtige methodische Grundorientierung liegt in der Forderung nach der Erfassung von Durchführungs- oder Implementationsparametern. Sie ist eine Grundvoraussetzung für eine angemessene Interpretation der Wirksamkeit. Die Implementation kann sehr unterschiedliche Facetten enthalten, wie etwa die Inanspruchnahmerate, Teilnahmebereitschaft, die Motivation zur Mitarbeit der Zielgruppe, die Einstellung der Beteiligten zur Maßnahme bis hin zur Zufriedenheit mit dem Programm aus unterschiedlicher Sichtweise. Oftmals bieten bereits derartige Maße wichtige Informationen zur Beurteilung und ggf. auch Veränderung von Präventionsmaßnahmen, wenn etwa Programme trotz hoher Anstrengungsbereitschaft kaum von der Zielgruppe wahrgenommen werden.

Vergleichsmaßstab ist wichtig

Eine wichtige Erkenntnis der Evaluationsforschung ist, dass Wirksamkeitsergebnisse immer vor dem Hintergrund eines angemessenen Vergleichsmaßstabes beurteilt werden müssen. Die Erkenntnis, eine Maßnahme habe zum Beispiel die soziale Kompetenz von Kindern erhöht, ist für sich genommen keine ausreichende Absicherung. Vielmehr muss sichergestellt werden, dass diese Entwicklung nicht auch ohne Präventionsmaßnahme eingetreten wäre. Angemessene Vergleiche sind besonders dann notwendig, wenn natürliche Entwicklungen zu erwarten sind, also zum Beispiel wenn Maßnahmen bei Kindern und Jugendlichen untersucht werden. Methodisch wird diesen Erfordernissen oftmals durch die Forderung nach untrainierten Kontrollgruppen nachgekommen. Angemessene Vergleichsmaßstäbe können jedoch auch durch Routinedaten (z.B. im Rahmen von Schul- und Officialstatistiken) erstellt werden.

Systematische Suche nach Alternativerklärungen

Die Forderung nach einem Vergleichsmaßstab ist Teil einer mehr generellen Grundhaltung bei Evaluationsstudien, die bei Wirksamkeitsuntersuchungen die systematische Suche nach Alternativerklärungen propagiert. Die Frage lautet dabei: Wie könnten mögliche Veränderungen noch zustande gekommen sein? Diese Frage korrespondiert wissenschaftstheoretische mit kritisch – rationalen Positionen wie sie vom Wissenschaftstheoretiker Popper und für die Evaluationsforschung von Cook & Campbell (1979) entwickelt wurden. Aber auch unter anderen Evaluationsmodellen muss das Prinzip der mehrfachen Absicherung gelten. Erst wenn keine anderen plausiblen Erklärungen für mögliche Veränderungen vorliegen, können wir mit ausreichender Sicherheit davon ausgehen, dass entsprechende Wirkungen auf die Präventionsmaßnahme zurückgeführt werden können.

Wiederholte Untersuchungen zur Erhöhung des Bewährungsgrades

Damit zusammenhängend ist die Tatsache, dass Einzelbefunde allein keinen ausreichenden Bewährungsgrad von Maßnahmen sicherstellen.

Einzeluntersuchungen sind immer unter bestimmten Bedingungen entstanden, an bestimmte Personen geknüpft und unter Verwendung einer bestimmten Methodik durchgeführt worden. Erst durch die wiederholte und erfolgreiche Anwendung einer Präventionsmaßnahme können wir sicher sein, dass entsprechende Ergebnisse auch tatsächlich zutreffen.

Einfluss auf politische Entscheidungsprozesse

Die skizzierten Orientierungen garantieren allerdings nicht, dass Präventionsmaßnahmen trotz positiver und mehrfacher Evaluation tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden. Ganz allgemein stellen sich bei Präventionsmaßnahmen große Umsetzungs- und Nutzungsprobleme, die unter anderem ganz wesentlich mit sehr unterschiedlichen Entscheidungskriterien in Politik und Wissenschaft zu tun haben (Jonas & Beelmann, 2009). Oft findet im politischen Kontext auch nur eine so genannte argumentative Nutzung statt, d.h. Befunde zu Präventionsmaßnahmen werden selektiv im Sinne der eigenen politischen Position verwendet. Zweifelsohne ist die Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Politik, Gesellschaft und Praxis ein komplexer Prozess, der nicht allein durch die Forderung nach größerer Kenntnisnahme gewährleistet werden kann. Gleichwohl werden sich Entscheidungsträger auch fragen müssen, warum sozialwissenschaftliche Ergebnisse nahezu ausnahmslos mit öffentlichen Geldern finanziert werden, in politischen Entscheidungsprozessen aber oftmals wirkungslos verpuffen oder verzerrt verwendet werden. So bleibt am Ende zumindest zu hoffen, dass die vielfältigen Ergebnisse zur Gewalt- und Kriminalitätsprävention zumindest dazu führen, dass Präventionsmaßnahmen unter politischem und ökonomischem Druck nicht das erste ist, was der Streichliste zum Opfer fällt.

Literaturverzeichnis

Weiterführende Literatur

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

Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.

Beelmann, A. & Raabe, T. (2009). The effects of preventing antisocial behavior and crime in childhood and adolescence: Results and implications of research reviews and meta-analyses. *European Journal of Developmental Science*, 3, 260-281.

Weitere zitierte Literatur

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

Beelmann, A. (2007). Elternberatung und Elterntraining. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese, Diagnostik und Intervention* (S. 298-311). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Beelmann, A. (2008a). Prävention im Schulalter. In Gasteiger - Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, Ch. (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 3, S. 442-464)*. Göttingen: Hogrefe.

Beelmann, A. (2008b). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergartenalter: Programme, Methoden, Evaluation. *Empirische Pädagogik*, 22, 160-177.

Beelmann, A. (2008c). The effects of parent training programs in the prevention and treatment of antisocial behavior in childhood and adolescence. An international comprehensive meta-analysis. Paper presented at the 18th Congress of the European Association of Psychology and Law, Maastricht, Netherlands, July 2008

Beelmann, A. & Lösel, F. (2007). Entwicklungsbezogene Prävention dissozialer Verhaltensprobleme: Eine Meta-Analyse zur Effektivität sozialer Kompetenztrainings. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 235-258). Göttingen: Hogrefe.

Brandtstädter, J. & von Eye, A. (1982). *Psychologische Prävention; Grundlagen, Programme, Methoden*. Bern: Huber.

Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83.

Conduct Problems Prevention Research Group (2004). The Fast Track Experiment: Translating the developmental model into a prevention design. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations. From development to intervention* (pp. 181-208). Washington, DC: American Psychological Association.

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi - experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Cronbach, J. L. (1980). *Toward reform of program evaluation*. Chicago: Jossey-Bass.

Derzon, J. (2006). How effective are school - based violence prevention programs in preventing and reducing violence and other antisocial behavior. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety. From research to practice* (pp. 429-442). Mahwah: Earlbaum.

Eisner, M. (2007). *Markt, Macht und Wissenschaft. Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung*. Vortrag auf dem 12. Deutschen Präventionstag, Wiesbaden.
www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/191

Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C. Jr., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school - based anti - bullying programs: A meta - analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414.

Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2007) *Evaluation*. Weinheim: Beltz, PVU.

Hawkins, J. D. & Catalano, R. F. (1992). *Communities that care*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood. Long - term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 25-31.

Jonas, K. & Beelmann, A. (2009). Einleitung: Begriffe und Anwendungsperspektiven. In A. Beelmann & K. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 19-40). Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Lösel, F. Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaursch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 127-139.
- Lundahl, B., Risser, H.J., Lovejoy, C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.
- Martinson, B. W., Anderson, M. S. & de Vries, R. (2005). Scientists behaving badly. *Nature*, 435, 737-738.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Offord, D. R. (2000). Selection of levels of prevention. *Addictive Behaviors*, 25, 833-842.
- Olds, D. L. (2006). The nurse - family partnership: An evidence - based preventive intervention. *Infant Mental Health Journal*, 27, 5-25.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Piquero, A., Farrington, D. P., Welsh, B., Tremblay, R. & Jennings, W. (2008). Effects of early family/parent training programs on antisocial behaviour & delinquency. A systematic review. Stockholm: Swedish Council for Crime Prevention.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High / Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi - experimental designs for generalized causal inference*. Bosten: Houghton Mifflin Company.
- Sherman, L.W., Farrington, D.P., Welsh, B.C. & MacKenzie, D.L. (Eds.). (2002). *Evidence-based crime prevention*. London: Routledge.
- Tong, L. S. J. & Farrington, D. P. (2006). How effective is the „Reasoning and Rehabilitation“ programme in reducing reoffending? A meta - analysis of evaluations in four countries. *Psychology, Crime & Law*, 12, 3-24.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.
- Welsh, B. C. & Farrington, D. P. (Eds.). (2006). *Preventing crime. What works for children, offenders, victims, and places*. Dordrecht: Springer.

Welsh, B. C., Farrington, D. P. & Sherman, L. W. (Eds.). (2001). Costs and benefits of preventing crime. Boulder: Westview Press.

Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School - based interventions for aggressive and disruptive behaviour. Update of a meta - analysis. American Journal of Preventive Medicine, 33 (2), S130-S143.

Thomas Härtel

Verleihung des 10. Berliner Präventionspreises

Sehr geehrter Herr Bezirksbürgermeister Band, sehr geehrter Herr Polizeipräsident Glietsch, sehr geehrte Abgeordnete, sehr geehrte Damen und Herren,

in diesem Jahr wird der Berliner Präventionspreis zum zehnten Mal verliehen. Gerne habe ich es übernommen, die Laudatio zu sprechen. Der Preis ist dem Thema „Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention“ gewidmet. Dies ist eine gute Entscheidung. Denn die Frage der Qualität und der Wirksamkeit von Maßnahmen wird schon allein aus finanziellen Gründen an Bedeutung gewinnen. Prävention lässt sich verantwortungsvoll nur gestalten, wenn unsere Maßnahmen auch zu den erwarteten Erfolgen führen. Hierzu wurde heute schon Wesentliches gesagt. Mit der Verleihung des Berliner Präventionspreises wollen wir ein Signal an die Politik senden, daran mitzuwirken, dass Gewaltprävention in unserer Stadt dauerhaft auf qualitativ hohem Niveau und mit Erfolg umgesetzt werden kann. Wir wollen alle Akteure und Akteurinnen im Bereich der Prävention ermutigen, die Qualität ihrer Arbeit schrittweise weiter zu verbessern und zu evaluieren. Jeder kann sich auf den Weg machen, auch dann, wenn z.B. finanzielle Ressourcen für eine umfangreiche Evaluation nicht zur Verfügung stehen. Mit dem Preis werden in diesem Jahr deshalb nicht nur Projekte gewürdigt, die vorbildlich evaluiert wurden oder im Bereich der Qualitätsentwicklung Herausragendes geleistet haben oder sogar beide Merkmale aufweisen. Es werden auch solche ausgezeichnet, die die ersten oder zweiten Schritte auf dem Weg zu mehr Qualität und Erfolgskontrolle gehen. Insgesamt wurden 15 Bewerbungen eingereicht. Neben Bewerbungen freier Träger und Schulen wurden auch solche von Hochschulen eingereicht, zu deren Aufgaben die Forschung und die Akquise von Forschungsgeldern gehören. Die Voraussetzungen von Hochschulen bzgl. der Durchführung von Evaluationen unterscheiden sich gravierend von denen freier Träger und Schulen. Die Jury hat deshalb entschieden, nur ein Projekt aus dem universitären Bereich auszuzeichnen, und zwar mit einem Sonderpreis. Darüber hinaus wollte sie Projekte aus verschiedenen Bereichen auszeichnen, beispielsweise aus dem Bereich primärer und tertiärer Prävention.

Ich danke den Mitgliedern der Jury – auch im Namen der Landeskommision Berlin gegen Gewalt – für ihre Arbeit. Mein Dank gilt Frau Willkomm, Herrn Prof. Jankowiak, Herrn Mehls und Herrn Prof. Dr. Schwabe.

Ganz herzlich danke ich den Stiftern der Sonderpreise für ihr langjähriges Engagement im Zusammenhang mit der Verleihung des Berliner Präventionspreises. Ohne die Initiative Schutz vor Kriminalität e.V., die in diesem Jahr 1.500 € zur Verfügung gestellt hat, ohne die Unfallkasse Berlin und ohne die SECURITAS Sicherheitsdienste GmbH & CoKG, die jeweils 1.000 € gestiftet haben, hätten viele Projekte in der Vergangenheit keine Auszeichnung erhalten können.

Ich komme nun zu der Verleihung des Berliner Präventionspreises 2009. Die Jury hat entschieden, dass außer den Sonderpreisen ein erster Preis, dotiert mit 5.000 € ein zweiter Preis, dotiert mit 4.000 € und ein dritter Preis, dotiert mit 3.500 € vergeben werden.

Meine Damen und Herren, wenn 65% der Schülerschaft einer Schule Verhaltensauffälligkeiten aufweisen und massive Unterrichtsstörungen, Mobbing, Alkoholprobleme, Beleidigungen und Prügeleien das Schulklima belasten, besteht unzweifelhaft Handlungsbedarf. Die Paul - Braune - Schule, ein Förderzentrum mit dem Schwerpunkt „Lernen“, hat im Schuljahr 2006/2007 begonnen, das Entwicklungsprojekt „Soziales Miteinander“ als zentrales Anliegen der Schulentwicklung zu formulieren.

Eine ganze Reihe von Maßnahmen wurde umgesetzt: der entwicklungstherapeutische Unterricht ETEP, das Konzept „Ich schaff's...“, das Buddy-Programm, Aufbau eines Hortes und einer Schulstation, ein Kooperationsvertrag mit der Polizei und anderen Institutionen, ein Projekt für Schuldistanzierte, ein vielfältiges und bewegungsorientiertes AG-Programm, das Schulversprechen, Klassentrainings, Antigewaltveranstaltungen, Schulhilfekonferenzen, Installation eines Krisenteams, Mediation durch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Senior Partner in School. Im Schuljahr 2007/2008 wurde die Projektidee erweitert und unter das Motto „Gesunde Schule“ gestellt – basierend auf den Säulen Ernährung, Bewegung und psycho-soziale Situation. Zielsetzung der Maßnahmen war unter anderem die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen, von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Empathie, die Verbesserung des Schulklimas, die Prävention von Gewalt und Schuldistanz. Im Zuge der Qualitätsentwicklung wurde eine interne Evaluation des Projekts mit dem Ziel durchgeführt, festzustellen, ob die vielfältigen Maßnahmen zu einer Verbesserung des Schulklimas geführt haben. Im Einzelnen kann ich an dieser Stelle nicht auf das Evaluationsdesign und die Ergebnisse der Evaluation eingehen. Hervorzuheben ist jedoch, dass Schülerschaft, Lehrkräfte und auch Eltern zu einer positiven Einschätzung des Projekts „Soziales Miteinander“ gekommen sind. Darüber hinaus wird die genannte Erweiterung des Vorhabens durch die Deutsche Angestellten - Krankenkasse und das Zentrum für angewandte Gesundheitsförderung und Gesundheitswissenschaften, das auch eine externe Evaluation durchführt, begleitet. Deren Ergebnisse werden zum Ende des Schuljahres 2009/10 vorliegen. Die Paul - Braune - Schule hat auf Gewaltvorfälle mit der Entwicklung entsprechender Maßnahmen und deren Verankerung im Schulprogramm reagiert. Schülerschaft, Lehrkräfte und Eltern waren in diese Prozesse einbezogen. Im Zuge von Qualitätsentwicklung hat sie im Zusammenwirken mit außerschulischen Partnern sowohl eine interne Evaluation durchgeführt als auch eine externe Evaluation begonnen. **Dies war Anlass für die Jury, das Projekt „Förderung des Sozialen Miteinanders als präventive Maßnahme von Gewalt“ der Paul - Braune - Schule mit dem 1. Preis im Rahmen des Berliner Präventionspreises 2009 auszuzeichnen. Herzlichen Glückwunsch an die Initiatoren des Projekts und an alle Mitwirkenden.**

Meine Damen und Herren, in Marzahn bietet das Projekt „Zirkusspiele – Toleranzerziehung von klein an“ des Zirkus Cabuwazi in Kooperation mit den Kitas „Katz und Maus“ und „Felix“ etwa 100 Kindern im Alter von 4-6 Jahren einen Einstieg in Zirkusspiele, erstes artistisches Training, Rollenspiele und darstellendes Spiel. Die Kinder werden je nach Förderbedarf von den Kitas ausgewählt. Von ihnen hat etwa ein Drittel einen Migrationshintergrund. Die Eltern kommen meist aus Osteuropa oder Vietnam. Das Kinderhaus Felix ist eine Integrationskita für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen. Zielsetzung des Projekts ist die frühe Integration der Kinder und eine Erziehung zu Toleranz. Die Mischung der Gruppen und ein Konzept, das spielerisches Lernen mit einer abschließenden Präsentation im Zirkuszelt vorsieht, unterstützen die Kinder dabei, kulturelle Schranken zu überwinden und sich zu öffnen. Elternarbeit findet zu einem Teil in dem inzwischen eingeführten informellen Elterncafe einer der Kitas statt. Mit dem Projekt haben der Verein Cabuwazi und die Kitas quasi Neuland betreten. Qualitätsstandards für eine solche Arbeit wurden bisher nicht entwickelt. Dementsprechend mussten alle drei Partner im Rahmen ihrer Arbeit dafür sorgen, angemessene Kommunikationswege zwischen den Einrichtungen zu schaffen, um mit ihrer Hilfe die in einem solchen Projekt auftretenden Schwierigkeiten im Rahmen von regelmäßigen Planungs- und Reflektionstreffen aller Beteiligten zu lösen. Zugleich galt es, Ansätze aus den Konzepten zur „vorurteilsbewussten Erziehung“, zu der Kolleginnen und Kollegen aus den drei Einrichtungen Fortbildung absolviert hatten, in die Strukturen der Einrichtungen zu integrieren. Das Projekt wird wissenschaftlich vom Europe - Institute for social work an der Alice-Salomon-Hochschule begleitet. Zentrale Themen der Evaluation sind: Effizienz und Strukturen der Kooperation der Einrichtungen sowie die Frage nach den Effekten des sozialen Lernens im Rahmen der Projektarbeit. Die Ergebnisse der Evaluation fließen in die künftige Projektarbeit ein. Sie dienen damit der Qualitätssicherung der Arbeit der beteiligten Projekte.

Die Jury hat dem Projekt **„Zirkusspiele – Toleranzerziehung von klein an – Qualitätsentwicklung in der Frühförderung“** für seine Anstrengungen im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung **den zweiten Preis im Rahmen des Berliner Präventionspreises 2009** zuerkannt. **Herzlichen Glückwunsch an alle, die an diesem Projekt beteiligt sind.**

Meine Damen und Herren, ich zitiere aus dem Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung „Täterarbeit im Kontext von Interventionsprojekten gegen häusliche Gewalt“ der Universität Osnabrück: „Täterprogramme konnten bei den Teilnehmern Verhaltensmodifikationen bewirken, die zur Verringerung der Anwendung physischer Gewalt gegenüber ihren Partnerinnen führte. Dadurch ist Täterarbeit als sinnvolle Ergänzung zu bisherigen Maßnahmen/Angeboten im Interventionskontext gegen häusliche Gewalt einzustufen, wenn die Arbeit entsprechend spezifizierten Qualitätsstandards entspricht.“ Und an anderer Stelle heißt es: „Die Einhaltung von Standards für Täterarbeit ist Förderkriterium für die Täterarbeit.“ Die sozialen Trainingskurse des Projekts „Beratung für Männer – gegen Gewalt“ wurden neben denen von sechs anderen Einrichtungen mit dem zitierten Ergebnis evaluiert. Das Projekt ist Gründungsmitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft Täterarbeit Häusliche Gewalt e.V. Als deren engagiertes Mitglied richtet es seine Arbeit an den von ihm miterarbeiteten Qualitätsstandards aus. Diese Standards beziehen sich zum Beispiel auf die Zulassungskriterien zu den Kursen, auf das Auswahlverfahren der Teilnehmer, auf die Kerninhalte der Täterprogramme, auf vertragliche Vereinbarungen. Dieses in allen seinen Aspekten professionell geführte und positiv evaluierte Projekt **der Volkssolidarität Landesverband Berlin e.V.** hat die Jury im Rahmen des Berliner Präventionspreises 2009 mit dem 3. Preis ausgezeichnet. **Meinen Herzlichen Glückwunsch an die Initiatorinnen und Initiatoren sowie an alle Beteiligten.**

Meine Damen und Herren, Anonymität, Verschwiegenheit, Erreichbarkeit rund um die Uhr, Offenheit, Kompetenz, weltanschauliche Offenheit und Kostenfreiheit sind 7 Grundsätze, die einheitlich für alle deutschen Telefonseelsorge-Standorte gelten. Auch wenn das Muslimische Seelsorge Telefon, das im November 2008 gegründet wurde, noch nicht rund um die Uhr erreichbar und grundsätzlich kostenfrei ist, fühlt es sich diesen verpflichtet. Die Muslimische Telefonseelsorge kooperiert mit der Diakonie und dem Caritasverband. Darüber hinaus ist sie Mitglied in der Qualitätsgemeinschaft der sozialen Dienste Berlin und des Qualitätszirkels der Telefonseelsorge Berlin-Brandenburg. Eine zertifizierte Qualitätsmanagerin wurde zu ihrer Qualitätsbeauftragten berufen. Das Qualitätshandbuch der Kirchlichen Telefonseelsorge wird zurzeit an die Bedarfe der muslimischen Telefonseelsorge angepasst. Die zunächst entwickelte Konzeption des Auswahlverfahrens für die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Seelsorgetelefons wurde dem seit langem erfolgreich praktizierten Verfahren der Telefonseelsorge Berlin - Brandenburg angeglichen, das Verfahren von Personen durchgeführt, die das Auswahlverfahren der Kirchlichen Telefonseelsorge organisiert haben. Die verpflichtende Supervision der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dient zugleich der Selbstevaluation. Gewonnene Erkenntnisse werden im jeweils nächsten Selbstevaluationszyklus ausgewertet und z.B. für die Planung künftiger Weiterbildungsinhalte genutzt. Darüber hinaus werden die Telefonanrufe systematisch analysiert, um Informationen z.B. über die Häufigkeit von Themen der Beratungen zu erhalten. Ende des Jahres 2009 soll die Evaluation des Projekts durch die Evangelische Fachhochschule Berlin am Lehrstuhl für Evangelische Religionspädagogik beginnen. Die Jury hat dem Projekt **Muslimische Telefonseelsorge des Trägers Islamic Relief** vor allem wegen seiner Orientierung an bewährten Qualitätsstandards der kirchlichen Telefonseelsorge Berlin-Brandenburg **den Sonderpreis der SECURITAS Sicherheitsdienste GmbH & Co.KG** zuerkannt. **Den Initiatoren und allen Beteiligten herzlichen Glückwunsch.**

Meine Damen und Herren, die Forderung, man müsse frühzeitig handeln, wenn Schüler durch aggressives und dauerhaft dissoziales Verhalten auffallen, ist nicht neu. Drohende delinquente Karrieren gilt es abzuwenden, bevor die Justiz eingreifen muss. Wir wissen, dass Auffälligkeiten z.B. von Lehrkräften früh wahrgenommen werden. Sie können delinquenzgefährdete Schüler und Schülerinnen benennen. Hier setzt das Projekt „Denkzeit - Training für aggressiv-auffällige Schüler“ im Alter von 12 bis 16 Jahren an.

Es bietet solchen Schülern und Schülerinnen ein manualisiertes Training an. Dieses fördert Fähigkeiten, die als Schutzfaktoren gegen Delinquenz gelten: Perspektivübernahme, Empathie, Antizipation der Folgen des Handelns, Affektwahrnehmung und -kontrolle sowie die moralische Bewertung konfliktreicher Situationen. In drei Modulen und einem „Freien Training“ werden diese Kompetenzen trainiert. Die Sitzungen bauen aufeinander auf und sind nach wissenschaftlichen Erkenntnissen konzipiert. Auch die angewandten Methoden und die pädagogische Haltung der Trainerinnen und Trainer basieren auf solchen Erkenntnissen. Im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen wurden nach den ersten Erfahrungen mit dem Training verschiedene Änderungen am Konzept vorgenommen. So wurde z.B. die Sitzungsanzahl verkürzt, die Umfeldarbeit mit Eltern, Lehrkräften und Jugendbehörden erweitert. Das Projekt wird evaluiert. Im Rahmen eines prä-post-Designs wird beispielsweise ermittelt, wie sich die Einstellungen und kognitiven Kompetenzen der Jugendlichen im Verlauf des Trainings ändern. Für 2010 werden Ergebnisse darüber erwartet, welche Kompetenzen durch das Training geschult werden und für welche Jugendliche sich das Training besonders eignet. Es werden Aussagen zu der Frage möglich sein, warum Jugendliche ein Training abbrechen. Auf diese Weise können die Erfolgsquote verbessert, Misserfolge verhindert und Kosten gespart werden. Auf Grund der beispielhaften **Evaluation und wegen der guten Verzahnung von Forschung und praktischer Projektarbeit wird dem** Projekt „Denkzeit-Training für aggressiv-auffällige Schüler“ der Denkzeit-Gesellschaft der von der Initiative Schutz vor Kriminalität gestiftete Sonderpreis **im Rahmen des Berliner Präventionspreises 2009 zuerkannt**. Herzlichen Glückwunsch.

Meine Damen und Herren, „Der Rosenstockfall“ ist der Titel eines Films der Reihe „Die vier Detektive vom Buschrosenplatz“ – ein Filmprojekt zur Gewaltprävention an einer Neuköllner Schule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“. Hintergrund für die Idee zu der Reihe waren Konflikte in den Unterrichtspausen auf dem Schulhof und nach Schulschluss. Lehrkräfte, Schulleitung, Schülerinnen und Schüler sowie die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einer nahe gelegenen Freizeiteinrichtung entwickelten die Idee für den Film, der Pausenkonflikte systematisch beobachtet und analysiert. Der Film wurde vom Drehbuch über die szenische Gestaltung, die Umsetzung am Set bis zur Nachbearbeitung am PC im Wesentlichen von Schülern und Schülerinnen während des Unterrichts realisiert und später vor großem Publikum aufgeführt. Unterstützt wurde dieser Prozess von externen Experten. Ein Ergebnis dieses Prozesses im Rahmen der Qualitätsentwicklung an der Schule bestand darin, dass künftig in allen 4. Klassen ein Film entstehen soll. Deren Schüler und Schülerinnen werden bei der Realisierung des Films von denjenigen als Experten unterstützt, die bereits einen Film produziert haben. Gewaltpräventive Maßnahmen werden an der Herman-Nohl-Schule in Ergänzung zu bereits evaluierten und bewährten Projekten, wie z.B. dem pädagogischen Konzept zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten ETEP im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozesses implementiert. In dessen Rahmen werden unter anderem kollegiale Fallberatung, Selbstevaluation und gegenseitige Hospitationen genutzt, um sicher zustellen, dass Schülerinnen und Schüler angemessen gefördert werden können. **Die Jury hat dem** Projekt „Die vier Detektive vom Buschrosenplatz“ der Herman-Nohl-Schule **den von der** Unfallkasse gestifteten Sonderpreis **im Rahmen der Verleihung des Berliner Präventionspreises 2009 zuerkannt**. Mein herzlicher Glückwunsch gilt den Initiatoren des Projekts und allen Mitwirkenden.

Meine Damen und Herren, der Berliner Präventionspreis 2009 ist verliehen. Ich danke nochmals unseren Sponsoren für ihr Engagement im Rahmen der Gewalt- und Kriminalitätsprävention und allen, die für die ausgezeichneten Projekte Verantwortung tragen. Berlin braucht Sie und die vielen anderen, deren Arbeit heute nicht gewürdigt werden konnte, die sich aber ebenfalls für ein Miteinander ohne Gewalt einsetzen. Ich wünsche Ihnen einen weiterhin ertragreichen 10. Berliner Präventionstag und danke für Ihre Aufmerksamkeit.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Mit dem Berliner Präventionspreis 2009 ausgezeichnete Projekte

1. Preis (5.000 €Preisgeld) für das Projekt

„Förderung des sozialen Miteinanders als präventive Maßnahme von Gewalt“
der Paul - Braune - Schule.

www.paul-braune-schule.cidsnet.de/joomla

2. Preis (4.000 €Preisgeld) für das Projekt

„Zirkusspiele – Toleranzerziehung von klein an – Qualitätsentwicklung in der Frühförderung“
des Vereins Kinder- und Jugendzirkus Cabuwazi

www.cabuwazi.de

3. Preis (3.500 €Preisgeld) für das Projekt

Projekt „Beratung für Männer – gegen Gewalt“ des Vereins Volkssolidarität Landesverband
Berlin

www.volkssolidaritaet-berlin.de/beratung/br_mgg_start.html

Sonderpreis der Securitas Sicherheitsdienste GmbH & Co. KG (1.000 €Preisgeld)

für das Projekt Muslimische Telefonseelsorge des Trägers Islamic Relief
HUMANITÄRE ORGANISATION IN DEUTSCHLAND e.V.

www.mutes.de

Sonderpreis der Initiative Schutz vor Kriminalität e.V. (1.000 €Preisgeld)

für das Projekt „Denkzeit - Training für aggressiv - auffällige Schüler“ der
Denkzeit-Gesellschaft e.V.

www.denkzeit.com

Sonderpreis der Unfallkasse Berlin (1.000 €Preisgeld)

für das Filmprojekt „Die vier Detektive vom Buschrosenplatz“ der Herman - Nohl -
Schule in Neukölln.

www.herman-nohl-schule-berlin.de



Herbert Scheithauer / Heidrun Mayer

Papilio – Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz.¹

Im vorliegenden Beitrag stellen wir die Maßnahmen des Programms Papilio® (www.papilio.de)² sowie ausgewählte Ergebnisse aus der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des Präventionsprogramms Papilio® (ALEPP) dar. Papilio® ist ein pädagogisch - psychologisches, entwicklungsorientiertes Programm zur universellen / selektiven Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozio - emotionaler Kompetenzen im Kindergartenalter. Die zentralen Ziele bestehen darin, den Einfluss von Risikofaktoren (Verhaltensproblemen) zu reduzieren, Schutzfaktoren zu stärken (z.B. positive Peer - Beziehungen) und die Kinder bei der Bewältigung altersrelevanter Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (z.B. Entwicklung emotionaler Kompetenz).

Maßnahmen von Papilio®

Das vom beta Institut in Augsburg, den Universitäten Bremen und Augsburg sowie der Freien Universität Berlin entwickelte und evaluierte Programm Papilio®, umfasst Maßnahmen auf Kind-, Erzieherinnen- und Elternebene und richtet sich somit an Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, an deren Eltern sowie an Erzieherinnen und Erzieher in Kindergärten. Die Zeitspanne (Vorschulalter) und das Setting (z.B. Kindergarten) erweisen sich für entwicklungsorientierte Präventionen als besonders günstig. Zum einen stellt der Eintritt in den Kindergarten für Kinder und ihre Eltern einen wichtigen Entwicklungsübergang dar. Zum anderen muss das Kind verschiedene Aufgaben bewältigen, so zum Beispiel den Aufbau einer Beziehung zu einer neuen Bezugsperson (Erzieherin), die Eingliederung in die Gleichaltrigengruppe (z.B. lernen, Spielzeug zu teilen) oder die Entwicklung prosozialer Fertigkeiten. Die neue Gleichaltrigengruppe bietet dabei im Idealfall beste Voraussetzungen, sich auszuprobieren und sich zu entwickeln. Außerdem bereitet die Kindergartenzeit die Kinder für den Übergang in das Schulalter vor, vor allem im Sinne der Förderung der Lernbereitschaft und -freude der Kinder, der sozialen und Selbstkompetenz und hinsichtlich der Unterstützung im Bewältigen von Entwicklungsaufgaben.

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine gekürzte Version von: Scheithauer, H. & Mayer, H. (2008): Papilio®: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial - emotionaler Kompetenzen im Kindergarten. In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts – aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus. Reihe Texte zur Inneren Sicherheit – Gesellschaftlicher Zusammenhalt (S. 221-240). Berlin: BML. [Mit freundlicher Genehmigung des Bundesministerium des Innern].

Die Entwicklung des Programms, Planung und Durchführung der Evaluation sowie die wissenschaftliche Begleitung erfolgte vom gemeinnützigen beta Institut für angewandtes Gesundheitsmanagement, Entwicklung und Forschung in der Sozialmedizin, Augsburg, in Kooperation mit den Universitäten Bremen und Augsburg und der Freien Universität Berlin. Finanzierungspartner der Programmentwicklung, -durchführung und wissenschaftlichen Evaluation des Programms waren das Bayerische Staatsministerium für Umwelt, Gesundheit und Verbraucherschutz, betapharm Arzneimittel GmbH und BMW Group. Seit 2006 implementiert das beta Institut das Programm schrittweise bundesweit mit verschiedenen Umsetzungspartnern. Finanziell ermöglicht wird die bundesweite Umsetzung von der betapharm Stiftung und Robert Bosch Stiftung, auf Landesebene zusätzlich von verschiedenen Krankenkassen, Ministerien und Unternehmen.

² Mayer, H., Heim, P., & Scheithauer, H., Papilio®. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Grundlagen und Programmbeschreibung (2., erweit. & veränd. Aufl.), Augsburg, 2007.

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Zusammenhänge und Evaluationsergebnisse beziehen sich auf die Maßnahmen auf Kind- und Erzieherinnenebene. Ausführliche Beschreibungen des Programms sowie Beschreibungen der Elternmaßnahmen finden sich bei Mayer et al. (2007)³ und Scheithauer et al. (2005)⁴.

Maßnahmen auf der Kinderebene

Modul „Paula und die Kistenkobolde“.

Im Rahmen der interaktiven Geschichte setzen sich die Kinder mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Basisemotionen Trauer, Angst, Ärger und Freude, jeweils in Person eines der Kistenkobolde (die den Kindern in Form von Bildern mit den Koboldgesichtern und Aufnahmen von den Koboldstimmen näher gebracht werden) sowie mit ihrem Einfühlungsvermögen und Hilfeverhalten auseinander. Die Geschichte, die auch als Vorlesebuch für die Eltern und als Hörspiel für die Kinder vorliegt, ist in 5 Einheiten gegliedert, entsprechend einer erstmaligen Durchführungszeit von ca. 5 Wochen. Die Erarbeitung der Geschichte und der Koboldfiguren erfolgte in Kooperation mit der Augsburger Puppenkiste. Mit Hilfe der Bild- und Audiomaterialien können die Kinder wesentliche Merkmale der Basisemotionen in Mimik und Gestik sowie körperliche und kognitive Reaktionen erarbeiten. Die Kinder werden über die Geschichte dazu aufgefordert, mögliche „Lösungen“ im Umgang mit Emotionen zu erarbeiten (z.B. „was kann ich tun, wenn ich traurig bin / ein anderes Kind traurig ist“?). Die Maßnahme dient der Förderung von Fertigkeiten, eigene Emotionen wahrzunehmen, zu regulieren sowie verbal und non-verbal auszudrücken, die Emotionen anderer wahrzunehmen, zu respektieren und mit diesen Emotionen angemessen umzugehen. Somit werden über diese Maßnahme wesentliche Aspekte der emotionalen Kompetenz gefördert.

Modul „Meins - deinsdeins - unser - Spiel“.

In diesem Modul werden – in Anlehnung an das „Good Behavior Game“⁵ – die Kinder in Kleingruppen aufgeteilt, um in Form von Spielen, die ein- bis zweimal die Woche stattfinden, für vorher vereinbarte, positive Verhaltensweisen (= „soziale Regeln“, wie z.B. „miteinander ruhig reden und nicht schreien“) Punkte für ihre Gruppe zu gewinnen. Anfänglich kurze Zeitspannen für einzelne Spielphasen (z.B. drei Minuten) werden kontinuierlich ausgedehnt (z.B. zehn Minuten). Die Gruppe, die am Ende einer zweiwöchigen Periode die höchste Punktzahl erworben hat, darf eine Belohnung auswählen, die aber allen Kindern zugute kommt (z.B. eine Geschichte aussuchen, die vorgelesen wird). Die Maßnahme greift auf bekannte Lernmechanismen zurück (z.B. positive Verstärkung, Lernen am Modell), da positive Verhaltensweisen belohnt werden, ohne negatives Verhalten direkt zu bestrafen. Somit sollen prosoziales Verhalten gefördert und Verhaltensprobleme vermindert werden⁶. Die Durchführung der Spiele zielt zudem auf die Verbesserung der Aufmerksamkeitsspanne und das aufgabenorientierte Verhalten der Kinder ab.

³ a.a.O.

⁴ Scheithauer, H., Mayer, H., Barquero, B., Heim, P., Koglin, U., Meir-Brenner, S., Mehren, F., Niebank, K., Petermann, F. & Erhardt, H., Entwicklungsorientierte Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozio - emotionaler Kompetenz: Papilio® – Eine Programmkonzeption. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), Lügen, Lästern, Leiden lassen – Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen, Stuttgart, 2005, S. 259-275.

⁵ vgl. Embry, D. D., The Good Behavior Game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2002, 5, 273-297.

⁶ Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M., Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2001, 30, 283-302.

Schließlich fördern die Maßnahmen die Mitverantwortung der Kinder für das Geschehen in der Gruppe, ihre Verhaltensregulation sowie das Einhalten von vereinbarten Regeln.



„Zornibold“

Abbildung „Zornibold“ (Emotion Ärger) aus dem Maßnahmenmodul „Paula und die Kistenkobelde“.

Modul „Spielzeug - macht - Ferien - Tag“.

An einem zuvor festgelegten Tag in der Woche werden nicht die üblichen Spielmaterialien benutzt, sondern soziale Interaktionsspiele, Gruppen- und Rollenspiele durchgeführt. Die Maßnahme dient der Förderung sozialer Interaktionen und sozialer Fertigkeiten, z.B., um sozial kompetent miteinander umzugehen oder um soziale Interaktionen einzuleiten, wobei auch Interaktionen zwischen Kindern, die sonst nicht so häufig oder gar nicht miteinander in Kontakt treten, gefördert und Kinder mit sozialem Rückzugsverhalten besser in die Gleichaltrigengruppe integriert werden sollen⁷. Die Kinder lernen darüber hinaus kreative Spielideen zu generieren, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und diese mit den Bedürfnissen der Gleichaltrigen abzustimmen. Das Modul „Spielzeug - macht - Ferien - Tag“ bietet Möglichkeiten, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Kinder durch „Paula und die Kistenkobelde“ und das „Meins - deinsdeins - unser - Spiel“ erwerben, in natürlichen Situationen anzuwenden und zu festigen. Eine Übertragung der erlernten Kompetenzen in den Alltag der Kinder wird so intensiv unterstützt.

Maßnahmen für die Erzieherinnen

Modul „Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten“. In diesem Modul werden die Erzieherinnen grundlegend über die kindliche Entwicklung im Vorschulalter informiert. Die Maßnahme greift zudem auf grundlegende Lernmechanismen zurück, das heißt, die Erzieherinnen werden in der Anwendung verhaltensorientierter Verfahren geschult, wie z.B.

- deutliche Verbalisierung von Handlungsabläufen
- Verbalisierung von Lob (als positiver Verstärker)
- Ignorieren unerwünschten Verhaltens
- Vermeiden von negativer Verstärkung unerwünschten Verhaltens
- Auszeit
- Einsetzen von Regeln, Umgang mit Nichteinhalten von Regeln.

Durch den konsistenten Einsatz dieser Verfahren in der täglichen Interaktion zwischen Erzieherin und Kind soll angemessenes Kindverhalten etabliert und stabilisiert, unangemessenes Kindverhalten reduziert und verhindert werden.

Maßnahmenübergreifende Prinzipien und Implementierungsstruktur

Die Maßnahmen des Programms Papilio® bauen zur Erreichung der Grobziele (Förderung emotionaler Kompetenzen, prosozialen Verhaltens und Verminderung von Verhaltensstörungen) aufeinander auf und sollen nicht nur einmalig durchgeführt, sondern vielmehr wiederkehrend und ganzheitlich in den Kindergartenalltag integriert werden.

⁷ Vgl. Choi, D.H. & Kim, J., Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive - social learning model. Early Childhood Education Journal, 2003, 31, 41-46.

So wird sichergestellt, dass die zu vermittelnden Fertigkeiten in ausreichendem Maße besprochen, geübt und reflektiert sowie Verhaltensweisen modifiziert werden können. Die Maßnahmen liegen in standardisierter / manualisierter Form vor. Nach Durchlaufen einer standardisierten Schulung (theoretische Informationen, Vorstellung und Einüben der Maßnahmen) in Kleingruppen (Basis- und Aufbau-seminar, insgesamt 5 ganze und 4 halbe Tage) wird zudem eine fortwährende Betreuung der Erzieherinnen gewährleistet (z.B. durch die Möglichkeit, weiterhin Anfragen zu stellen, durch regelmäßige Besuche in der Einrichtung und durch regelmäßige Treffen). Zudem werden mit den Erzieherinnen Methoden eingeübt, sich gegenseitig in der Arbeit zu unterstützen (z.B. kollegiale Beobachtungen). Somit wird sowohl ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität der erzieherischen, pädagogischen Arbeit, als auch zur Arbeitszufriedenheit der Erzieherinnen geleistet.

Evaluation des Programms

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind Teil der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des Programms Papilio® (ALEPP), die sowohl Befragungen der Eltern, Erzieherinnen und der Kinder selbst zu Verhaltensproblemen, prosozialem Verhalten, sozial-emotionalen Kompetenzen und Peerbeziehungen umfasste sowie Befragungen der Erzieherinnen hinsichtlich Zufriedenheit, Selbstwirksamkeitserwartung und eine Reihe von weiteren Variablen. Eine detaillierte Darstellung kann verschiedenen Publikationen entnommen werden^{8 9 10}.

Studiendesign. In der Modellregion Augsburg (Stadt und Landkreis Augsburg, Landkreis Aichach - Friedberg) wurde eine gemäß sozioökonomischen (Anteil der Arbeitslosen, Anteil nicht deutscher Kinder und Anteil der Empfänger von laufenden Hilfen zum Lebensunterhalt) und Bevölkerungsstrukturmerkmalen repräsentative Stichprobe von 25 Kindergärten (mit je 2 Kindergartengruppen) mit drei- bis sechsjährigen Kindern gezogen. Da das Programm mit der gesamten Kindergartengruppe durchgeführt wird, wurden die teilnehmenden Kindergartengruppen – nicht die einzelnen Kinder – randomisiert einer Interventions- (IG) bzw. einer Wartekontrollgruppe (KG) zugeordnet (quasi-experimentelles Studiendesign). Die Kinder der Wartekontrollgruppe erhielten das Programm ein Jahr nach Durchführung in den Interventionsgruppen. Informationen aus beiden Gruppen wurden simultan zu drei Messzeitpunkten (Längsschnittstudie von 2003 bis 2004) erhoben. Dabei wurden sowohl die Erzieherinnen, die Eltern der Kinder als auch die Kinder selbst vor der Schulung der Erzieherinnen der IG (t1), nach Einführung aller Maßnahmen in der IG (ca. 6-8 Monate nach Schulung) (t2) und nach kontinuierlicher Durchführung der Maßnahmen in der IG (10 Monate nach Schulung) (t3) befragt.

⁸ Barquero, B., Mayer, H., Heim, P., Scheithauer, H., Meir-Brenner, S., Koglin, U., Petermann, F. & Erhardt, H., Papilio: Ein Programm zur Primärprävention von Verhaltensproblemen, zur Förderung sozial - emotionaler Kompetenzen im Kindergarten und zur langfristigen Prävention von Sucht und Gewalt. In Röhrle, B. (Hrsg), Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, Tübingen, 2007, 397-418.

⁹ Scheithauer, H., Bondü, R. & Mayer, H., Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio® (ALEPP). In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz, Stuttgart, 2008, S. 145-164.

¹⁰ Scheithauer, H., Bondü, R., Niebank, K. & Mayer, H., Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung prosozialen Verhaltens bei Hoch- und Niedrig-Risikokindern im Kindergarten: Erste Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des Programms Papilio. Praxis der Rechtspsychologie, 2007, 17, 376-391.

Stichprobenzusammensetzung.

Für 716 Kinder lagen Einverständniserklärungen der Eltern vor. Zum ersten Messzeitpunkt (baseline) vor der Schulung der Erzieherinnen wurden 29 Kinder ausgeschlossen, da sie die Kindergartengruppe gewechselt hatten oder mit ihren Familien umgezogen waren. Insgesamt liegen uns somit für 687 Kinder zum ersten Messzeitpunkt Daten vor. Von den 687 Kindern des ersten Messzeitpunktes waren 28 zum zweiten Messzeitpunkt (t_2) nicht mehr erreichbar (Stichprobenausfall von 4,1%). Die Ausfallrate unterschied sich nicht zwischen Interventions- und Kontrollgruppe. Von 14 weiteren Kindern (2%) lagen uns zum dritten Messzeitpunkt (t_3) keine kompletten Datensätze vor, so dass deren Ergebnisse im Folgenden unberücksichtigt bleiben. Insgesamt liegen den folgenden Ergebnissen somit die Daten von 645 Kindern (314 Kinder aus der IG, 331 aus der KG) zugrunde. Der Vergleich zwischen IG und KG bzgl. der Variablen Alter und Geschlecht sowie bzgl. verschiedener kind- und familienbezogener Risikovariablen ergab zum Zeitpunkt der ersten Befragung nur in Bezug auf die Herkunft der Kinder einen signifikanten Unterschied (exakter Test nach Fisher: $p < .01$). Zusammenfassend waren die Substichproben für IG und KG in Bezug auf die in unserer Studie berücksichtigten Variablen gut vergleichbar, mit Ausnahme der Variable Herkunft der Kinder. Dies wird im weiteren Verlauf der Datenanalysen berücksichtigt.

Instrumente (Erzieherinnenbefragung).

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu Problemverhaltensweisen, prosozialem Verhalten und sozial - emotionalen Kompetenzen der Kinder dargestellt.

Problemverhaltensweisen wurden anhand der deutschsprachigen Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ - Deu¹¹) erfasst. Mit jeweils fünf dreistufigen Items (0-2; nicht – teilweise – eindeutig zutreffend) werden die Subskalen Emotionale Probleme („hat viele Ängste“, „oft unglücklich“), Verhaltensprobleme („stiehlt“, „lügt oder mogelt oft“), Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen („Einzelgänger“, „wird von anderen gehänselt“) sowie Hyperaktivität („ständig zappelig“, „leicht ablenkbar“) erhoben. Für die Skalen lassen sich jeweils Summenwerte bilden. Diese werden zusätzlich zu einem Gesamtproblemwert addiert, anhand dessen das Verhalten eines Kindes als unauffällig, grenzwertig oder auffällig klassifiziert werden kann. Für die Einschätzungen der Erzieherinnen wurden hierzu die adjustierten Grenzwerte für 3-5-jährige Kinder verwendet¹².

Relationale Aggression wurde mittels der entsprechenden ins Deutsche übersetzten Subskala der Preschool Social Behavior Scale - Teacher Form (PSBS-T¹³) erhoben. Diese setzt sich aus sechs Items zusammen, die auf einer Likert - Skala von 0 (nie oder fast nie) bis 5 (immer oder fast immer) eingeschätzt werden („Haben Sie schon einmal beobachtet, dass das Kind versucht hat, andere Kinder dazu zu bringen, ein bestimmtes Kind nicht zu mögen?“). Kinder werden als auffällig relational aggressiv eingestuft, wenn ihr Gesamtwert mehr als 1,5 Standardabweichungen über dem Gruppenmittelwert liegt.

¹¹ Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R., Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 2003, 52, 491-502.

¹² Vgl. Vorgehen in Koglin, U., Barquero, B., Mayer, H., Scheithauer, H. & Petermann, F., Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Psychometrische Qualität der Lehrer-/Erzieherinnenversion für Kindergartenkinder. Diagnostica, 2007, 53, 4, 175-183.

¹³ Crick, N.R., Casas, J.F. & Mosher, M., Relational and overt aggression in preschool. Developmental Psychology, 1997, 33, 579-588.

Prosoziales Verhalten wurde ebenfalls mit dem SDQ erhoben. Auch diese Skala besteht aus fünf dreistufigen Items (z.B. „rücksichtsvoll“, „hilfsbereit“), aus deren Antworten ein Summenwert gebildet wird.

Sozial - emotionale Kompetenzen wurden mit Hilfe der Skala zur Erfassung sozial - emotionaler Kompetenzen des VBV (VBV-ER 3-6¹⁴) in der Version für Erzieher erfasst. Diese Version für Erzieher dient der Erfassung der Fertigkeiten der Kinder, ihre Gefühle und Wünsche angemessen zu äußern oder in Spiel- und Gruppensituationen adäquates Verhalten zu zeigen. Die Fragebogenversion für Lehrer besteht aus 21 fünfstufigen Items (0 = nie bis 4 = sehr oft), die drei Subskalen zugeordnet werden können: Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit (10 Items), Konfliktlösekompetenz (4 Items) und Spielintensität (7 Items).

Ergebnisse

Tabelle 1 fasst die Ergebnisse hinsichtlich der Veränderungen im Auftreten von Verhaltens- und emotionalen Problemen, dem Ausmaß prosozialen sowie sozial-emotional kompetenten Verhaltens zusammen. Die Daten wurden mittels zweifaktorieller ANOVAs mit Messwiederholung auf einem Faktor ausgewertet. Die Interne Konsistenz (Cronbach's α) der verwendeten Skalen erwies sich als zufrieden stellend bis gut¹⁵.

Verhaltens-/ emotionale Probleme

Hinsichtlich des SDQ-Gesamtproblemwertes (s. Tabelle 1) fanden sich signifikante Haupteffekte der Gruppe ($F[1, 643] = 7.35, p < .01$) und der Zeit ($F[2, 1286] = 110.98, p < .001$) sowie ein ebenfalls signifikanter Interaktionseffekt ($F[2, 1286] = 7.40, p = .001$). Somit nahm der Gesamtproblemwert zwar in beiden Gruppen ab, diese Abnahme fiel in der IG aber signifikant stärker aus als in der KG, so dass auf einen Effekt der Intervention geschlossen werden kann. Auf der SDQ-Subskala Hyperaktivität (s. Tabelle 1) fanden sich signifikante Haupteffekte der Gruppe ($F[1, 643] = 8.51, p < .01$) und der Zeit ($F[2, 1286] = 93.48, p < .001$) sowie ein signifikanter Interaktionseffekt ($F[2, 1286] = 13.87, p < .001$), der auch in diesem Fall einen Effekt der Intervention kennzeichnet. So zeigten zwar beide Gruppen eine Abnahme des Hyperaktivitätswerts, diese fiel in der IG aber signifikant stärker aus als in der KG. Auf den übrigen Problemskalen fanden sich signifikante Effekte der Zeit (s. Tabelle 1) für emotionale Probleme ($F[2, 1286] = 33.51, p < .001$), externalisierende Verhaltensauffälligkeiten ($F[2, 1286] = 11.34, p < .001$) und Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen ($F[2, 1286] = 50.25, p < .001$). Das heißt, dass sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe eine Abnahme in diesen Problemwerten über die Zeit zu beobachten ist.

¹⁴ Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T., & Schmidt, M., Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder VBV 3-6, Göttingen, 1993.

¹⁵ s. Mayer, Heim & Scheithauer, 2007, a.a.O.

Tabelle 1. Mittelwerte und Standardabweichungen von IG und KG zu den Outcome-Maßen auf Grundlage der Erzieherinneneneinschätzung.

Skalen	Baseline (t ₁)		KG		2. Messzeitpunkt (t ₂)		KG		3. Messzeitpunkt (t ₃)				
	IG M	SD	M	SD	IG M	SD	M	SD	IG M	SD	KG M	SD	
SDQ – Emotionale Probleme	1.79	2.13	1.89		2.15	1.29	1.72	1.44	2.09	1.12	1.61	1.43	1.98
SDQ – Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	1.57	1.92	1.69		1.93	1.34	1.86	1.57	1.91	1.20	1.75	1.49	1.82
SDQ – Hyperaktivität	3.37	2.84	3.42		2.87	2.22	2.36	3.03	2.85	1.92	2.31	2.71	2.74
SDQ – Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen	1.90	2.21	1.93		2.22	1.30	1.90	1.58	2.00	1.15	1.70	1.31	1.89
SDQ – Gesamtproblemwert	8.64	6.13	8.94		6.13	6.15	5.40	7.63	6.15	5.39	5.19	6.94	5.90
SDQ – Prosoziales Verhalten	6.72	2.84	6.67		2.72	7.42	2.56	6.99	2.68	7.68	2.46	7.13	2.44
VBV – Sozial-emot. Kompetenz	--	--	--		--	--	--	--	--	56.43	14.57	54.34	14.50
VBV – Interaktion/Kommunikat.	--	--	--		--	--	--	--	--	27.78	7.21	26.90	7.09
VBV – Konfliktösekompetenz	--	--	--		--	--	--	--	--	9.74	3.17	9.03	3.28
VBV – Spielintensität/Produktiv.	--	--	--		--	--	--	--	--	18.91	5.57	18.42	5.69

Anmerkung: SDQ = deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire; VBV = Subskalen der Lehrerversion des „Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder“.

Prosoziales Verhalten / sozial - emotionale Kompetenzen

Hinsichtlich der SDQ-Subskala „prosoziales Verhalten“ ermittelten wir einen signifikanten Haupteffekt der Zeit ($F[2, 1286] = 32.52, p < .001$). Zwar erwies sich der Haupteffekt der Gruppe als nicht signifikant, es fand sich allerdings ein signifikanter Interaktionseffekt ($F[2, 1286] = 4.22, p < .05$), der auf einen Effekt der Intervention deutet (s. Tabelle 1). Somit stieg das prosoziale Verhalten im Laufe der Zeit zwar in beiden Gruppen an, in der Interventionsgruppe fiel diese Zunahme aber signifikant stärker aus als in der Kontrollgruppe. Der Gruppenvergleich in Bezug auf die gesamte Skala sozial-emotionale Kompetenz des VBV erwies sich als nicht signifikant. Während die Kinder aus der Interventionsgruppe in der Subskala Konfliktlösekompetenz dagegen signifikant höhere Werte als die der Kontrollgruppe zeigten ($t[642] = 2.79, p < .01, SE = .25; d = .22$), fanden sich in Bezug auf die anderen beiden VBV-Subskalen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

In Tabelle 2 sind die Effektstärken (Hedges' d) der Veränderungen auf den Subskalenebenen des SDQ sowie für den SDQ-Gesamtproblemwert, jeweils getrennt nach IG und KG sowie für die einzelnen Kategorien (unauffällig, grenzwertig, auffällig), aufgeführt. Aus den Effektstärken für beide Gruppen wurde durch Subtraktion schließlich die Netto-Effektstärke der IG berechnet.

Diskussion

Die angeführten Befunde können als Beleg für die Wirksamkeit des Programms Papilio® aus der Sicht der Erzieherinnen und auf Basis der Daten aus den Einschätzungen der Kinder gewertet werden: Den Erzieherinneneinschätzungen zufolge zeigen sich Reduktionen von Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern sowie Verbesserungen in ihrem prosozialem Verhalten. Signifikante Interaktionseffekte z.B. in Bezug auf den SDQ - Gesamtproblemwert sowie die SDQ - Subskalen Hyperaktivität und Prosoziales Verhalten belegen, dass diese positiven Effekte auf die Intervention zurückzuführen sind, da die Verbesserungen in der IG signifikant stärker ausfallen als in der KG. Wie zudem die im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant besseren Werte in der Interventionsgruppe zeigen, konnten diese positiven Veränderungen nicht nur zum zweiten Messzeitpunkt einige Monate nach der Implementation der Maßnahmen, sondern auch noch zum dritten Messzeitpunkt beobachtet werden. Zum dritten Messzeitpunkt fanden sich den Einschätzungen der Erzieherinnen zufolge zudem bessere Werte in der IG als in der KG in Bezug auf die sozial-emotionalen Kompetenzen und insbesondere die Konfliktlösefähigkeiten der Kinder. Auf den anderen beiden VBV - Subskalen Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit sowie Spielintensität und Produktivität fanden sich dagegen zum dritten Messzeitpunkt in der IG keine besseren Werte als in der KG. Es ist jedoch möglich, dass sich Verbesserungen dieser Fähigkeiten erst zu späteren (Mess-)Zeitpunkten manifestieren, da so genannte „Schläfer“ - Effekte auch in anderen Studien bereits häufiger beobachtet.

Tabelle 2. Prä - post -, Netto - Effektstärken IG und KG für SDQ- (Sub-) Skalen.

Outcome	IG		KG		Netto-Effektstärke+	
	<i>d</i>	S_d^2	<i>d</i>	S_d^2	<i>d</i>	S_d^2
Emotionale Probleme	.18	0,0032	.22	0,0030	-.04	0,0061
unauffällig	.17	0,0040	.11	0,0036	.07	0,0077
grenzwertig	.60	0,0288	.51	0,0354	.09	0,0642
auffällig	.37	0,0412	.58	0,0293	-.21	0,0705
Verhaltensprobleme	.16	0,0032	.06	0,0029	.09	0,0061
unauffällig	.01	0,0040	.00	0,0036	.01	0,0076
grenzwertig	.66	0,0298	.12	0,0315	.54	0,0613
auffällig	.52	0,0437	.28	0,0260	.24	0,0697
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	.32	0,0033	.18	0,0029	.14	0,0062
unauffällig	.23	0,0041	.06	0,0036	.16	0,0077
grenzwertig	.60	0,0289	.40	0,0338	.21	0,0626
auffällig	.58	0,0453	.63	0,0300	-.04	0,0753
Hyperaktivität	.52	0,0036	.17	0,0031	.36	0,0067
unauffällig	.37	0,0042	.09	0,0037	.27	0,0078
grenzwertig	1.11	0,0397	.52	0,0356	.59	0,0753
auffällig	1,45	0,0805	.30	0,0261	1,15	0,1066
Gesamtproblemwert	.52	0,0036	.25	0,0030	.27	0,0068
unauffällig	.39	0,0042	.11	0,0037	.24	0,0079
grenzwertig	1,12	0,0401	.68	0,0388	.45	0,0789
auffällig	1,20	0,0671	.69	0,0311	.51	0,0982
Prosoziales Verhalten*	1,29	0,0036	1,09	0,0033	1,20	0,0126
unauffällig	1,11	0,0040	1,07	0,0036	1,03	0,0094
grenzwertig	1,94	0,0355	1,30	0,0327	1,64	0,0683
auffällig	11,18	0,0663	1,22	0,0256	1,99	0,0919

+ Die in der Tabelle aufgeführten Effektstärken für die Interventions- und Kontrollgruppe wurden berechnet, indem die Differenz der Gruppenmittelwerte zu t_1 und t_2 durch die Standardabweichung der Differenzwerte geteilt wurde. Aus dem so ermittelten Hedges' g (Standardisierte Mittelwertsdifferenz) wurde danach durch Adjustierung (zur Berücksichtigung jeweils unterschiedlicher [Sub]Stichprobengrößen) Hedges' d berechnet. Die Netto-Effektstärken ergeben sich aus der Subtraktion der Effektstärke der KG von der Effektstärke der IG. Negative Werte der Netto-Effektstärken kennzeichnen somit stärkere Veränderungen in der Kontrollgruppe.

* Zur besseren Vergleichbarkeit der Befunde wurden in Bezug auf die Skala Prosoziales Verhalten die Beträge der Effektstärken angegeben (ursprünglich kennzeichneten negative Effektstärken in diesem Fall eine Verbesserung).

Die zunächst auf Gesamtgruppenebene angeführten Effektstärken decken sich mit denen aus anderen Präventionsmaßnahmen zur Förderung sozio - emotionaler Kompetenzen und Prävention von Verhaltensproblemen^{16 17}. Sämtliche Analysen zeigen, dass die Wirksamkeit von Interventionen bei nicht oder kaum auffälligen Stichproben weit geringer ausfällt als bei Probanden im (sub-)klinischen Bereich. Diese Befunde lassen sich mit Boden- bzw. Deckeneffekten gut erklären¹⁸.

¹⁶ Beelmann, A., Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten: Evaluation eines sozialen Problemlösetrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung*, 2004, 13, 113-121.

¹⁷ Lösel, F. & Plankensteiner, B., Präventionseffekte sozialer Kompetenztrainings für Kinder. *Campbell Collaboration on Crime and Justice*. Bonn, 2005.

¹⁸ Beelmann, A., 2004, a.a.O.

Programme für bereits leicht auffällige Kinder führen zu stärkeren Effekten als universelle Präventionsprogramme, die für alle Kinder einer Klasse oder Altersgruppe angeboten werden^{19 20}. In der vorliegenden Studie konnten wir zudem nachweisen, dass auch die Kinder, die als „unauffällig“ auf den Skalen des SDQ eingestuft wurden, nach Durchlaufen des Programms bessere Werte aufgewiesen haben als Kinder aus der Kontrollgruppe. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass mit den Maßnahmen des Programms Papilio® einerseits besonders jene Kinder mit ersten Auffälligkeiten erreicht werden, andererseits jedoch auch jene Kinder profitieren, die keine Auffälligkeiten aufweisen (allgemeine Entwicklungsförderung).

Ein wesentliches Prinzip des Programms Papilio liegt in der dauerhaften Integration der dargestellten Maßnahmen in den Kindergartenalltag im Sinne einer Qualitätsverbesserung und -sicherung pädagogischen Handelns. Unterstützende Angebote für die Eltern (wie Elternabende zum Programm und Unterstützung im entwicklungsorientierten Erziehungsverhalten) werden als zusätzliches Angebot bereitgestellt. Damit kann das Programm Papilio® einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Prävention aggressiv - dissozialen Verhaltens und zur Förderung sozialer Kompetenzen leisten.



¹⁹ Lösel & Plankensteiner, 2005, a.a.O.

²⁰ Nelson, G., Westhues, A. & MacLeod, J., A meta - analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 2003, 6 (Online Journal).

Victoria Schwenzer

Evaluation von TESSYA-family: Zwischenergebnisse aus dem laufenden qualitativen Evaluationsprozess

TESSYA - family ist ein Trainingsprogramm für gewalttätig auffällige Jugendliche und ihre Eltern, das von dem Berliner Träger familie e.V.²¹ umgesetzt wird. Grundlage dieser neu entwickelten Trainings, die parallel für Jugendliche und ihre Eltern in getrennten Gruppen durchgeführt werden, ist die Annahme, dass Eltern eine wichtige Rolle im Veränderungsprozess der Jugendlichen einnehmen und diesen Prozess „rahmen“ können, um ihre Kinder zu unterstützen. Gleichzeitig sind die Konflikte, die die Jugendlichen ausagieren, nicht unabhängig von den innerfamiliären Konflikten im System Familie zu verstehen. Vielfach sind Jugendliche Symptomträger für massive Konflikte, die zwischen den Eltern bestehen.²²

Ziel des Projektes TESSYA - family ist es, zum einen die Konfliktlösungskompetenz der Jugendlichen zu erhöhen (d.h. z.B. die Jugendlichen begehen keine Straftaten mehr, haben keine aggressiven Auseinandersetzungen in der Schule und haben gelernt, in Konfliktsituationen alternative Handlungsmöglichkeiten umzusetzen). Zum anderen gilt es, die elterliche Präsenz in der Familie zu erhöhen (d.h. die Eltern reflektieren ihre eigene Haltung und ihr Auftreten in der Familie, sie haben gelernt, konsequent Grenzen zu setzen, Konflikte konstruktiv zu lösen und erleben die Wirksamkeit ihrer Handlungen). Ein drittes wichtiges Ziel von TESSYA - family ist es, die Beziehung zwischen Eltern und Kindern zu verbessern (d.h. z.B. Eltern und Kindern kommunizieren mehr, sie verbringen mehr Zeit miteinander). TESSYA - family ist eine systematische Weiterentwicklung des TESSYA - Konzeptes, das sich ausschließlich an gewalttätig auffällige Jugendliche richtet.²³

Camino gGmbH²⁴ wurde von familie e.V. damit beauftragt, das Projekt TESSYA - family im laufenden Prozess zu evaluieren, um die Erfahrungen und Ergebnisse, die mit diesem neu entwickelten Trainingsprogramm gemacht werden, systematisch zur Weiterentwicklung des Projektes zu nutzen. Die Evaluation hat damit einen sehr stark formativen Charakter, da es darum geht, die Evaluationsergebnisse dem Trainerteam und der Projektleitung regelmäßig rückzumelden, Hinweise für die Weiterentwicklung des Projektes zu geben und damit eine Unterstützung zur Projektentwicklung zu leisten. Formative Evaluationen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie „Ergebnisse zur Verfügung (stellen), durch die ein laufendes Projekt, eine Maßnahme oder ein Programm verändert oder verbessert werden können“²⁵.

Ziel der Evaluation ist es, mit ausschließlich qualitativen Methoden²⁶ zu analysieren, welche Ziele TESSYA - family aus Sicht der Jugendlichen, aus Sicht der Eltern und aus Sicht der Trainer/innen erreichen konnte. Außerdem wird danach gefragt, inwiefern die Beziehung zwischen Eltern und Kinder durch diese besondere Form der „Doppeltrainings“ verbessert werden konnte. Es handelt sich dabei um einen Bericht aus einer laufenden Evaluation, die noch nicht abgeschlossen ist. Vorgestellt werden im Wesentlichen Ergebnisse aus der Evaluation des ersten Trainingsdurchgangs.

²¹ Nähere Informationen über den Träger unter <http://www.familie-ev.de/>

²² Klewin und Tillmann nennen eine Reihe von weiteren Risikofaktoren, die als bedeutsam für schulisches Gewalthandeln gelten. Demnach wirkt sich ein Familienklima mit geringer emotionaler Wärme, zu dem eine aggressive Erziehung und eine geringe Normorientierung hinzukommen, besonders ungünstig aus. Vgl. Klewin / Tillmann 2006, S. 202.

²³ Nähere Informationen zum TESSYA - Konzept unter <http://www.tesya.de>

²⁴ Bei Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschtung im sozialen Bereich gGmbH liegen bereits einige Erfahrungen in der Evaluation von Anti-Aggressions-Trainings vor – vgl. z.B. Grieger / Schroer 2006. Auch wurden von Camino die TESSYA - Trainings für Jugendliche evaluiert.

²⁵ In: Haubrich / Holthausen / Struhkamp 2005.

²⁶ Zur qualitativen Methodik in der Evaluationsforschung vgl. Flick 2006.

An der Evaluation des ersten Durchgangs der TESSYA - family - Trainings nahmen insgesamt fünf männliche²⁷ Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren sowie ihre Eltern in getrennten Gruppen teil. Ein Teil der Teilnehmer/innen hatte einen türkischen bzw. arabischen Migrationshintergrund. Die Teilnehmer/innen waren unterschiedlicher sozialer Herkunft, stammten jedoch überwiegend aus sozial benachteiligten Familien. Die parallelen Trainings erstreckten sich auf vier Monate. Das Projekt ist auf insgesamt zwei Jahre befristet und wird von der Stiftung Deutsches Hilfswerk finanziert.

Der zweite Trainingsdurchgang konnte nicht systematisch evaluiert werden, da zwar eine stabile Gruppe von Jugendlichen, aber keine stabile Elterngruppe zustande kam. Zurzeit wird der dritte Trainingsdurchgang evaluiert.

Grundsätzlich handelt es sich bei dem hier vorliegenden Evaluationsbericht um eine praxisorientierte Evaluation, für die mit etwa 40 Arbeitsstunden pro Evaluation eines Trainingsdurchlaufs ein sehr begrenztes Budget zur Verfügung steht. Die Herausforderung bestand also darin, mit möglichst einfachen, unaufwendigen Methoden möglichst dichtes empirisches Material zu erheben. In der Auswertung wurden die Aussagen analysierend zusammengefasst und die verschiedenen Perspektiven aufeinander bezogen. Das vorgeschlagene Verfahren kann auch mit gewissen Modifikationen in der Selbstevaluation angewandt werden.

Eine Evaluation kann nur Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit einfangen; um Veränderungsprozesse „dichter“²⁸ und längerfristig beschreiben zu können, müssten die Familien sowohl in den Trainings als auch in ihrem Alltag längerfristig begleitet werden. Die Trainer/innen selbst haben durch die Trainings und Gespräche einen tieferen Einblick in Veränderungsprozesse bei den Teilnehmer/innen als der Einblick, der durch eine solche Evaluation geschaffen wird. Der Mehrwert einer solchen Evaluation für die Trainer/innen liegt deswegen vor allem darin, zum einen unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand (die Trainings) zu dokumentieren und sie miteinander in Verbindung zu bringen und zum anderen durch den systematischen Außenblick Aspekte herauszuarbeiten, die im subjektiven Blick weniger zum Tragen kommen. Im Folgenden werden nun zunächst kurz das methodische Vorgehen und die Themenschwerpunkte der Evaluation erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse aus der Befragung der Trainer/innen und der Befragung der Teilnehmer/innen der Eltern- und Jugendlichen-Trainings dargestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Zielerreichung aus Sicht der verschiedenen befragten Gruppen.

Durchführung der Evaluation

Die Vorgabe war, wie bereits beschrieben, ein möglichst unaufwendiges Verfahren, das möglichst viel dichtes Material erhebt. In der Diskussion mit dem Team von familie e.V. entschieden wir uns für folgende Instrumente:

- Arbeitsbögen für die Jugendlichen und ihre Eltern:
Die Arbeitsbögen wurden zu Beginn (in der 2. Trainingssitzung) und auch zum Ende der Trainings (in der letzten Trainingssitzung) ausgegeben, um Veränderungen erfassen zu können. Sie waren sehr einfach gehalten und enthielten fast ausschließlich offene Fragen. Die Teilnehmer/innen füllten die Arbeitsbögen im Rahmen der Trainingssitzung aus.
- Gruppendiskussionen (nur zweiter Durchgang):
Ursprünglich sollten bereits beim ersten Durchgang Gruppendiskussionen statt der Arbeitsbögen als Erhebungsinstrument genutzt werden, was aber aufgrund der unruhigen Situation in der Jugendlichen - Gruppe zu Beginn der Trainings wieder verworfen wurde; Gruppendiskussionen wurden jedoch bei der Evaluation des zweiten Trainingsdurchgangs angewandt (2. Sitzung und letzte Sitzung).

²⁷ Die Jugendlichen-Trainings von TESSYA - family finden in geschlechtsgetrennten Gruppen statt.

²⁸ Zum Begriff der „Dichten Beschreibung“ in Anlehnung an die von Clifford Geertz (1983) entwickelte Methodologie vgl. die Rezeption des ethnografischen Ansatzes in der Evaluationsforschung durch Willy Klawe 2006, S.128ff.

Rückblickend erschienen uns bei den Jugendlichen Gruppendiskussionen als das bessere Instrument, da die Jugendlichen, die zum großen Teil aus sozial benachteiligten Familien kommen, sich schriftlich eher schlecht ausdrücken können, mündlich jedoch zum Teil sehr präzise in der Lage waren, eigene Trainingsziele und Erfolge zu formulieren.

- Familiengespräche mit den Jugendlichen und ihren Eltern:
Um die Arbeitsbögen zu kontextualisieren und die Beziehung zwischen Eltern und Söhnen „dichter“ beschreiben zu können, wurden Familiengespräche zum Abschluss der Trainings geführt. Unter Familiengesprächen sind qualitative Interviews mit Eltern und Sohn gemeinsam zu verstehen, die anhand eines einfachen Frageleitfadens durchgeführt wurden, und zwar etwa zwei Monate nach Abschluss der Trainings im Rahmen eines Nachtreffens. So konnten Veränderungsprozesse über den Trainingszeitraum hinaus aus Sicht der Familien beschrieben werden. Diese Familiengespräche lieferten viel Material im Bezug auf die Trainingsergebnisse und haben sich als Instrument bewährt. Sie dauerten etwa 20 Minuten und wurden handschriftlich protokolliert. Einschränkend muss allerdings erwähnt werden, dass nur mit drei Familien Familiengespräche geführt werden konnten; zwei Familien erschienen nicht zu dem Nachtreffen.
- Trainerinterviews:
Zusätzlich zu der Perspektive der Zielgruppe wurden auch die Trainer/innen des Jugendlichen- und des Elterstrainings in qualitativen Leitfadeninterviews nach ihren Erfahrungen mit den Trainings gefragt, und zwar nach Abschluss der Trainings.
Insgesamt gab es also drei Erhebungszeitpunkte: zu Beginn, nach Abschluss und zwei Monate nach Ende der Trainings. Die Interviews und Arbeitsbögen behandelten u.a. folgende Themen: Die Teilnehmer/innen (jeweils Eltern und Söhne) wurden nach der Eigenmotivation, nach ihrer Erwartungshaltung, ihren selbst gesteckten Zielen und der eigenen Einschätzung der Zielerreichung anhand von eigenen Indikatoren gefragt („Woran hast du gemerkt, dass du dein Ziel erreicht hast?“). Die Trainer/innen wurden ebenfalls nach Zielen und Erwartungen, nach Modifikationen des Konzeptes, Einschätzung der aktiven Teilnahme, Bindendifferenzierung, Erfolgen und Schwierigkeiten und nach ihrer Einschätzung des Tandem-Modells der parallelen Trainings gefragt. Es wäre wünschenswert gewesen, noch weitere Perspektiven in die Befragung aufzunehmen, beispielsweise die der Lehrer/innen, um die unterschiedlichen Perspektiven stärker kontrastieren zu können, was jedoch im Rahmen dieser Evaluation nicht möglich war.

Die Perspektive der Trainer/innen

Konkrete Ziele der Trainings

Die Trainer/innen wurden gefragt, welche konkreten Ziele sie mit den Trainings erreichen wollten. Der erste Trainingsdurchlauf mit den Jugendlichen verfolgte jenseits des bereits oben genannten grundsätzlichen Ziels, die Konfliktlösungskompetenz der Jugendlichen zu steigern, bei explizit zwei Jugendlichen das konkrete Ziel, keine weiteren Straftaten zu begehen, da bei diesen Jugendlichen bei jeder weiteren Straftat eine Gefängnisstrafe droht. Für diese Jugendlichen stellte das Training die letzte Chance dar, einen Gefängnisaufenthalt zu verhindern. Bei den restlichen drei Jugendlichen ging es vor allem darum, das Verhalten in der Schule zu verbessern sowie aggressive Auseinandersetzungen mit Mitschülern und Lehrer/innen zu vermeiden. Die Jugendlichen sollten alternative Handlungsmöglichkeiten erlernen, durch bestimmte Techniken ihre Aggressionen besser kontrollieren sowie die eigene Einstellung zu Gewalt verändern, indem sie ihren Eigenanteil an Konflikten reflektieren und Gewalt nicht mehr durch Argumente rechtfertigen.

Die Motivation der Eltern, die am Training teilnahmen, bezog sich zunächst ausschließlich auf das problematische Verhalten ihrer Kinder. Ziel der Elterstrainings war es, eine Perspektivenverschiebung bei den Eltern zu bewirken. Sie sollten erkennen, dass es auch um Veränderungsprozesse bei ihnen selbst und nicht nur bei ihren Kindern geht.

Weiterhin bestand das Ziel der Trainings darin, die elterliche Präsenz in der Familie zu erhöhen und zurückzuerlangen, wo ihre „Stimme“ in der Familie verloren gegangen ist. Die Eltern sollten lernen, an der eigenen Haltung und an dem eigenen Auftreten zu arbeiten und eine respektvolle, gewaltfreie Beziehung zu ihren Kindern herzustellen.

Erwartungen an die Tandem-Trainings

Die Trainer/innen wurden gefragt, was sie denn von den Tandem-Trainings – gerade auch im Unterschied zu den „normalen“ TESSYA - Trainings ausschließlich mit Jugendlichen – erwarten, also welchen „Mehrwert“ denn diese doppelte Trainingsform erzielen soll.

Die Trainer der Jugendlichen - Trainings erwarteten:

- eine höhere Motivation der Jugendlichen dadurch, dass die Jugendlichen sehen, dass die Eltern auch Engagement zeigen;
- einen wirkungsvolleren Veränderungsprozess dadurch, dass bei den Eltern auch Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden;
- einen höheren Informationsaustausch zwischen Eltern und Kindern und eine verbesserte Kommunikation zwischen Eltern und Kindern (durch die Arbeit an ähnlichen Themen und die stärkere Präsenz dieser Themen in der Familie);
- einen verbesserten Kontakt der Trainer zu den Eltern durch Sensibilisierung der Eltern durch Paralleltrainings.

Die Trainer/innen des Elterntrainings erwarteten von der doppelten Trainingsform, dass die Jugendlichen eine innere Stabilität durch die Trainings erlangen und gleichzeitig zuhause durch die Eltern „gerahmt“ werden dadurch, dass die Eltern wieder elterliche Präsenz zeigen. Zur elterlichen Präsenz gehört auch, konsequent Grenzen zu setzen, aber auch Verhandlungsspielräume gegenüber den Jugendlichen zu eröffnen.

Überschneidungen und Schnittpunkte zwischen den Trainings

Die Tandem - Trainings hatten zwei gemeinsame Elemente: die Gespräche mit den Familien, die gemeinsam mit Eltern und Sohn durchgeführt wurden, und die Familienabende, bei denen die beiden Gruppen zusammenkamen. Es wurde jedoch von den ursprünglich geplanten drei Familienabenden abgewichen, da sich herausstellte, dass die Arbeit mit den einzelnen Familien intensiver und erfolgreicher war – auch angesichts der großen Heterogenität der Gruppen und der unterschiedlichen Problemlagen. Die Gespräche (bis zu 5 Gespräche pro Familie), an denen jeweils ein Eltern- und ein Jugendlichen-Trainer teilnahmen, hatten das Ziel, Eltern und Söhne miteinander ins Gespräch zu bringen, um gemeinsam Strategien zu entwickeln, in der Familie etwas zu verändern.

Die Jugendlichen - Trainer, die ihre bisherigen Erfahrungen aus den TESSYA - Trainings, die sich an Jugendliche richten, mit den Erfahrungen, die sie nun bei TESSYA - family machten, vergleichen konnten, gaben eine sehr deutlich positive Rückmeldung in Bezug auf die Familiengespräche.²⁹ Bei TESSYA - family gab es eine erhöhte Nachfrage der Familiengespräche durch die Eltern selbst; deswegen wurden auch mehr Familiengespräche durchgeführt als ursprünglich geplant. Aus der Perspektive der Trainer war der Bedarf deswegen höher, weil parallel intensiv mit den Eltern gearbeitet wurde. Auch die Inhalte und die Qualität der Gespräche haben sich durch die Tandem-Trainings verändert: Sowohl Eltern als auch Jugendliche waren deutlich motivierter, als dies bei den TESSYA - Trainings ausschließlich für Jugendliche der Fall war; von Seiten der Eltern bestand ein tieferes Verständnis für die Situation der Jugendlichen und das Vertrauen, auch über heikle Themen zu reden, war größer.

²⁹ Auch bei den TESSYA - Trainings für Jugendliche werden Gespräche mit der Familie durchgeführt.

Die Eltern waren sich dessen bewusst, dass es auch für sie darum ging, etwas an ihrem Verhalten zu verändern. Diese Aspekte können als Indikatoren für die Wirksamkeit der parallelen Trainings gedeutet werden. Sie werden durch die Einschätzungen der Eltern-Trainer/innen gestützt.

Zielerreichung aus der Perspektive der Trainer/innen

Aus der Perspektive der Trainer/innen ist der erste Trainingsdurchlauf als erfolgreich zu bewerten. Die Eltern haben in den Elterntrainings rückgemeldet, dass die Jugendlichen sich stärker öffnen und den Kontakt suchen; gleichzeitig haben die Jugendlichen gespürt, dass die Eltern versuchen, die eigene Präsenz in der Familie zu erhöhen und das „Heft in die Hand“ zu nehmen. Die erreichten Ziele sind jedoch je nach Problemlage der Jugendlichen und Problemlage in der Familie unterschiedlich, d.h. der Grad der Zielerreichung ist auch von der konkreten Problematik abhängig, soll hier aber nicht für einzelne Teilnehmer ausgeführt werden. Grundsätzlich konnte das Training die Erwartungen, die die Trainer mit den parallelen Trainings verbanden und die zuvor ausgeführt wurden, erfüllen.

Folgende Ergebnisse nannten die Trainer/innen zusammenfassend:

- Eltern und Jugendliche haben gelernt, das Verhalten der Jugendlichen als Familienproblem zu verstehen, an dem die Familie ihren Anteil hat, und deswegen auch positiven Einfluss nehmen kann.
- Die Jugendlichen haben gelernt, mit Provokationen gelassener umzugehen, und Strategien entwickelt, Konflikte gewaltfrei zu lösen.
- Sie haben, motiviert durch das Training, ihr Selbstbewusstsein positiv gestärkt: nicht durch „Erfolge“ in Schlägereien, sondern durch Sport, neue Freunde und andere Freizeitaktivitäten.
- Die Jugendlichen haben angefangen, „von sich aus“ zu reden, sich zu öffnen; das stärkere Selbstwertgefühl drückt sich u.a. auch dadurch aus, dass sie z.B. in der Schule sagen, was sie stört, anstatt alles zu schlucken oder aggressiv zu reagieren.
- Die Eltern haben gelernt, dass sie eine Bedeutung im Leben der Jugendlichen haben und dass sie ihre Rolle als Eltern erfüllen müssen, indem sie sich mit ihnen konfrontieren, ihre Grenzen formulieren und den Verhandlungsspielraum markieren, anstatt den Jugendlichen auszuweichen oder sich nicht mit ihnen zu beschäftigen.
- Bei zwei Jugendlichen wurde deutlich, dass die Eltern mehr mit dem Jugendlichen unternehmen. Weiterhin hat sich das Verhältnis zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern in einigen Familien spürbar verbessert; Eltern und Söhne reden mehr und offener miteinander.

Konzeptioneller Veränderungsbedarf und offene Fragen

An einigen Stellen sahen die Trainer/innen Veränderungs- bzw. Diskussionsbedarf. Der Austausch der Trainer/innen über die Trainingsergebnisse der Tandem-Trainings fand unregelmäßig und eher „zwischen Tür und Angel“ statt. Im kommenden Trainingsdurchlauf soll dieser Austausch regelmäßig stattfinden und institutionalisiert werden.

Weiterhin stellt sich die Frage, wie die Nachhaltigkeit der Trainings noch stärker als bislang gesichert werden könnte, da aus der Perspektive der Trainer/innen zum Teil eine längere Begleitung (im Sinne einer Anlaufstelle, einer Möglichkeit zu Nachgesprächen und Beratung) notwendig ist, als dies im Rahmen der zeitlich begrenzten Trainings erfolgen kann. Momentan besteht die Strategie darin, die Teilnehmer/innen zum Teil an andere Stellen weiterzuvermitteln, die ein spezifisches Angebot bereithalten (z.B. Drogentherapieplatz, Paartherapie) und / oder die Teilnehmer/innen als Co - Trainer/innen für den nächsten Trainingsdurchgang einzubinden.

Eine weitere offene Frage besteht darin, welche Auswirkungen ein möglicher Migrationshintergrund der Trainer/innen auf die Wirksamkeit des Trainings bzw. auf die Ansprache der Zielgruppe, insbesondere bei denjenigen Eltern, die schlecht deutsch sprechen, hätte bzw. welche weiteren Vorteile sich ergeben, wenn ein Migrationshintergrund bei den Trainer/innen vorhanden ist.

Die Perspektive der Teilnehmer/innen

Im Rahmen der Evaluation von TESSYA - family wurden, wie bereits beschrieben, etwa zwei Monate nach Abschluss der Trainings Gespräche mit den an den Trainings beteiligten Familien geführt. Im Mittelpunkt der Gespräche standen Fragen nach Eigenmotivation und persönlichen Zielen, Einschätzung der Zielerreichung und Beschreibung von Veränderungsprozessen vor allem in Bezug auf die Beziehung und das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern. Die Gespräche wurden gemeinsam mit Eltern und Kindern geführt, was es möglich machte, auch die Interaktion zwischen den Familienmitgliedern zu beobachten und in die Auswertung mit einzubeziehen.

Es wurden mit drei Familien Gespräche geführt (zwei davon mit Migrationshintergrund); zwei Familien erschienen nicht zu dem Termin. Ergänzend fließen in diese Auswertung die Ergebnisse aus der Bearbeitung des Arbeitsbogens zu Beginn und zum Ende der Trainings mit ein, der weitgehend offene Fragen enthielt. Die Fragen aus den Arbeitsbögen wurden in den Familiengesprächen aufgegriffen. Da die Arbeitsbögen allerdings weitaus weniger aussagekräftig waren als die Familieninterviews, werden sie hier nur ergänzend hinzugezogen. Sie bestätigen weitgehend die Aussagen der Familieninterviews. Es lagen zum Ende der Trainings nicht von allen Eltern und Jugendlichen Arbeitsbögen vor (3 Elternteile / 4 Jugendliche).

Inszenierung und Präsentation: Rollenverhalten während des Interviews

Interviewsituationen sind Inszenierungssituationen. Dies trifft in besonderem Maße dann zu, wenn es um subjektive Veränderungsprozesse geht, die dargestellt werden sollen. Es besteht das Bestreben bei den Teilnehmer/innen, die angenommene Erwartungshaltung der Interviewerin zu erfüllen – oder diese eben auch gerade nicht zu erfüllen, indem man sich außerhalb der Normen und Ziele stellt, die erreicht werden sollen. Jugendliche, deren Verhalten von ihrer Umwelt als „problematisch“ klassifiziert wird, reagieren auf solche Interviewsituationen besonders sensibel, da sie es gewohnt sind, sich erklären oder rechtfertigen zu müssen. Sie werden häufig von Eltern oder Lehrer/innen „zur Rede gestellt“. Die Interviewsituation kann als eine solche Legitimierungssituation verstanden werden, in der der Interviewte ja berichten muss, wie erfolgreich das Training persönlich für ihn war.

In den drei Gesprächen inszenierten sich die drei Jugendlichen sehr deutlich; sie nahmen jeweils unterschiedliche Rollen ein. Ein Jugendlicher spielte die Rolle des „Coolen“. Er gab an, kein Eigeninteresse an dem Training gehabt zu haben und vielmehr nur der Bewährungsaufgabe Folge geleistet zu haben. Seinen Angaben nach hatte er nichts bei dem Training gelernt; alle Erfolge, die er klar benennen konnte, waren seiner Ansicht nach seine eigene Leistung und kein Erfolg des Trainings. Der zweite Jugendliche nahm die Rolle des reflektierten, selbstkritischen Sohns ein, der deutlich sein Ziel und seine persönlichen Erfolge formulierte. Der dritte Jugendliche trat als Angepasster auf, der vor allem der Meinung seiner Eltern folgte und sich nur mühsam äußerte.

Solche Inszenierungen und Rollen bewegen sich aber nicht jenseits der tatsächlichen Veränderungsprozesse, sie sind vielmehr Teil davon und sagen viel über das Verhältnis der Jugendlichen zu sich selbst und zu der eigenen Familie aus. Auch die jeweiligen Eltern präsentierten sich unterschiedlich (selbstkritisch, fürsorglich, engagiert etc), dies war jedoch nicht so prägnant und eindeutig wie bei den Jugendlichen, die in dem Gespräch für sich, für ihre Eltern und für mich als Interviewerin eine Rolle wählten.

Atmosphäre und Interaktion während des Gesprächs

Die Interaktion zwischen Eltern und Sohn war in den drei Familien sehr unterschiedlich. In einem Fall wirkte das Verhältnis zwischen Eltern und Sohn relativ entspannt. Das Gespräch vermittelte den Eindruck, dass Eltern und Sohn eine Ebene gefunden haben, um konstruktiv miteinander zu kommunizieren, die vorhandenen Konflikte zu thematisieren und zumindest im Gespräch über mögliche Lösungen zu bleiben. In einer weiteren Familie sprach der Vater sehr reflektiert über Veränderungsprozesse in der Familie; der Sohn meldete sich jedoch kaum zu Wort, die Interviewsituation schien ihm unangenehm zu sein und er reagierte auf seinen Vater und auf die Situation mit Rückzug. Auch die Mutter hielt sich im Hintergrund und bestätigte nur ab und zu die Aussagen des Mannes. Deutlich bildeten sich in diesen beiden Familien also innerfamiliäre Dominanzen ab (die im Alltag je nach Alltagsbereich auch anders verteilt sein können); die Gesprächssituation vermittelte den Eindruck, dass die innerfamiliären Machtverhältnisse nicht ausgewogen sind.

Im Falle der letzten Familie war die Gesprächssituation angespannt. Diese Spannung steigerte sich im Laufe des Gesprächs, so dass Vater und Sohn anfangen, trotz meiner Anwesenheit sich gegenseitig immer heftigere Vorwürfe zu machen. So verwandelte sich das als Interviewtermin gedachte Gespräch in eine familientherapeutische Situation, allerdings ohne Therapeuten. Die Konflikte hatten jedoch mit der Interviewsituation zu tun: Während der Sohn behauptete, nichts im Training gelernt zu haben, verwies der Vater auf Erfolge und die positiven Veränderungen des Familienklimas. Der Sohn verweigerte sich diesen Argumenten: Er beharrte darauf, dass alle positiven Veränderungen nichts mit dem Training zu tun hätten, sondern ausschließlich Ergebnis seiner eigenen freien Entscheidung seien. Die Beschreibung der Atmosphäre während des Interviews und der Interaktionen zwischen Eltern und Söhnen sind wichtige Informationen, vor deren Hintergrund die jeweiligen Aussagen der Interviewpartner/innen analysiert und interpretiert werden können.

Ziele und Eigenmotivation der Jugendlichen

Die Familien wurden nach der eigenen Motivation, am Training teilzunehmen, und nach eigenen Zielen gefragt. Dabei wurden sowohl Eltern als auch Söhne jeweils persönlich angesprochen. Zwei der Jugendlichen erhielten eine Empfehlung, an den Trainings teilzunehmen (Jugendamt, Schule); der dritte Jugendliche war durch eine gerichtliche Auflage zu einer Teilnahme an einem Anti - Gewalt - Training verpflichtet.

Die Motivation, am Training teilzunehmen, und die Ziele, die die Jugendlichen hatten bzw. die sie im Gespräch formulierten, fielen unterschiedlich aus. Einer der Jugendlichen formulierte sehr deutlich seine eigene Motivation, am Training teilzunehmen, und sein persönliches Ziel: „Ich hab gehört, dass es sehr hilfreich und gut für die Zukunft sein sollte. Ich war ein Typ, der viel Scheiße gebaut hat, und ich wollte von dieser Scheiße wegkommen.“ Ein weiterer Jugendlicher formulierte keine eigene Position, sondern ließ den Vater für sich reden: „Mein Sohn sollte lernen, sich gewaltfrei zu verhalten und wissen, wie er sich in schwierigen Situationen verhalten kann.“ Ein weiterer Jugendlicher bestritt jegliche Eigenmotivation und verwies auf die Gerichtsaufgabe. Es ist davon auszugehen, dass die Antwort auf diese Frage sehr stark von der Interaktionssituation während des Gesprächs geprägt war (s.o.).

Auch in den Fragebögen zu Beginn der Trainings wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Ziele zu formulieren. Sie wurden gefragt, was sie am Ende des Trainings schaffen wollten. Sie gaben unterschiedliche Antworten, die noch über die Antworten in der Interviewsituation hinausgingen.

Die Jugendlichen wollten durch die Trainings (lernen)

- eigene Aggressionen unter Kontrolle zu haben; die eigene Gewalt zu „vergessen“
- straffrei zu bleiben
- sich in der Schule zu verbessern
- sich besser mit den Eltern zu verstehen
- über eigene Probleme reden zu lernen.

Ziele und Eigenmotivation der Eltern

Auch die Eltern wurden danach gefragt, wieso sie am Training teilgenommen haben. Sie wiesen alle auf das Gespräch mit den Trainer/innen, die ihnen die parallele Teilnahme empfahlen. Darüber hinaus gab ein Vater an, dass die Teilnahme der Eltern zusätzlich der Wunsch seines Sohnes gewesen sei, was aber der Sohn heftig bestritt.

In den Arbeitsbögen wurde deutlich, dass die Eltern, als sie zu Beginn der Trainings nach ihren eigenen Trainingszielen gefragt wurden, diese viel stärker auf die Jugendlichen bezogen als auf sich selbst. Sie führten – obwohl die Frage sich auf die eigenen Lernziele bezog – eine ganze Reihe von Aspekten auf, die sich fast ausschließlich auf Veränderungen bei dem Sohn bezogen, auf das, was der Sohn durch die Trainings alles erreichen sollte (mehr Respekt, Regeln einhalten, weniger Auseinandersetzungen in der Familie etc.).

In den Familiengesprächen wurden die Eltern ebenfalls nach ihren Zielen gefragt, die sie zu Beginn der Trainings hatten. Diese Ziele wurden nun deutlich interaktiver formuliert, indem die Beziehung in der Familie in den Mittelpunkt rückte. Es ist anzunehmen, dass diese Perspektivverschiebung eine Folge der Trainings ist: Retrospektiv werden von den Eltern die eigenen Trainingsziele leicht modelliert, da sie vor dem Hintergrund der Trainingserfahrungen formuliert werden.

Die Eltern nannten rückblickend folgende Ziele, die sie mit den Trainings verbanden:

- Hilfe und Unterstützung des Sohnes, die eigenen Trainingsziele umzusetzen (insbesondere gewaltfreies Verhalten des Sohnes in Konfliktsituationen)
- Etablierung einer offenen, vertrauensvollen Beziehung zwischen Eltern und Sohn
- Etablierung eines entspannteren, weniger aggressiven Verhältnisses zwischen Eltern und Sohn
- Verbesserung der innerfamiliären Kommunikation
- Bewusstmachung der eigenen Fehler im alltäglichen Umgang der Eltern miteinander sowie der Eltern mit dem Sohn

Zielerreichung aus Sicht der Eltern: positive Aspekte

Grundsätzlich gaben die Eltern an, dass die Trainingsziele teilweise erreicht werden konnten. Die folgenden Aussagen beziehen sich vor allem auf die Familiengespräche, werden aber durch die Aussagen in den Arbeitsbögen nach Ende der Trainings ergänzt. Die Eltern beschrieben im Einzelnen unterschiedliche Veränderungsaspekte, die sie als Auswirkung der Trainings wahrnahmen und die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Alle Eltern berichten davon, dass die innerfamiliäre Kommunikation sich deutlich verbessert hat, weil die Söhne offener über sich, ihre Situation und ihre Probleme reden. Dies führte zu einer vertrauensvolleren, entspannteren Beziehung. Während vorher Unterhaltungen nur „einige Sekunden“ dauerten, kommt es jetzt zu längeren Gesprächen miteinander. Auch gehen die Söhne stärker auf die ganze Familie zu, so dass sich auch das Verhältnis zu den Geschwistern verbesserte.

Ein Ergebnis der Trainings war auch, dass die Eltern den Aussagen ihres Sohnes Glauben schenken – und umgekehrt: „Wenn er etwas erzählt, glauben wir ihm – und er glaubt auch uns. Früher hab ich ihm nicht geglaubt.“ In einem Fall bezogen die Eltern diese neue Offenheit auch auf sich selbst. So sagte eine Mutter: „Ich war immer sehr zu und habe immer alles runtergeschluckt, jetzt habe ich angefangen, offen mit meinem Sohn zu reden.“ Offensichtlich hatte diese Mutter auch die Funktion eingenommen, das Fehlverhalten ihres Sohnes vor dem Vater zu verbergen, was jetzt nicht mehr der Fall ist: „Wir haben keine Geheimnisse mehr, ich verberge nichts mehr vor meinem Mann.“ Insgesamt wird in den Familien mehr geredet; das betrifft zum Teil auch das Verhältnis zu den Geschwistern, das nun weniger konfliktträchtig ist.

Durch die Offenheit entstand ein besseres Verständnis der Eltern für den Sohn und – zumindest in einem Fall – auch ein größeres Wissen darum, wie der Sohn seinen Alltag gestaltet, was er erlebt, mit wem er sich trifft etc. Durch das bessere Verständnis werden Missverständnisse vermieden, weil Situationen nun anders interpretiert werden, z.B. wenn der Sohn die Schule vorzeitig verlässt, um einer aggressiven Auseinandersetzung aus dem Weg zu gehen. Die Eltern zeigen aktiveres Interesse an der Lebenswelt des Sohnes und fragen häufiger nach. Sie interessieren sich mehr für das Leben der Jugendlichen und ihre Wünsche.

Des Weiteren wurden noch folgende Veränderungsaspekte benannt:

- Die Regeln in der Familie werden besser eingehalten.
- Die Eltern fühlen sich von ihrem Sohn ernst genommen; umgekehrt nehmen sie ihren Sohn auch ernst.
- Sie „meckern“ weniger und konzentrieren sich stärker auf konkrete Aspekte am Verhalten des Sohnes, die sie verändern möchten.
- Der Sohn sieht seine eigenen Fehler und setzt sich damit auseinander; er ist weniger frustriert und hat seine „Alles - egal - Haltung“ abgelegt.
- Die Situation in der Schule hat sich verbessert; es gibt eine positive Rückmeldung seitens der Lehrer/innen, dass die Konflikte abgenommen haben.
- Der verbesserte Kontakt zwischen Eltern und Kindern hat dazu geführt, dass häufiger etwas zusammen unternommen wird (picknicken, shoppen, zu MacDonalds gehen).

Zielerreichung aus Sicht der Jugendlichen: positive Aspekte

Zwei der drei Jugendlichen gaben an, ihre Ziele weitgehend erreicht zu haben. Der dritte Jugendliche gab an, dass er ebenfalls keine gewalttätigen Auseinandersetzungen mehr hat, dies aber nichts mit den Trainings zu tun habe und allein auf seinem freien Willen basiere, sich für Freizeitaktivitäten entschieden zu haben (Fitnessstraining), die ihm keine Zeit mehr lassen, „Scheiße zu bauen“.

Die Jugendlichen trafen im Einzelnen folgende Aussagen:

- Sie gaben an, weniger Konflikte und Probleme auf der Straße oder in der Schule zu haben. Es gelang ihnen, ihre Wut besser unter Kontrolle zu bekommen, indem sie unterschiedliche Strategien anwandten, konflikthafte Situationen zu entschärfen, aufzulösen oder ihnen im Vorfeld auszuweichen.
- Konkrete Strategien, die genannt wurden, waren: (potentiellen) Konfliktpersonen und -situationen aus dem Weg gehen; Konflikte durch Reden lösen; bei Bedrohungen / Angriffen den / die Lehrer/in einschalten; sich von der eigenen Wut ablenken durch Gespräche mit Freunden oder Spaziergehen; aktives Freizeitverhalten durch Sport.
- Ein Jugendlicher gab zudem an, mehr Respekt gegenüber anderen Jugendlichen entwickelt zu haben (im Sinne einer grundsätzlichen Haltung).

Die wichtigsten erreichten Ziele

Sowohl Eltern als auch Jugendliche wurden danach gefragt, was denn das wichtigste Ziel sei, das sie erreicht hätten. Die Eltern nannten folgende Aspekte:

Der Umgang zwischen Eltern und Sohn ist durch Vertrauen und Ehrlichkeit geprägt. Das bedeutet zum einen, dass die Eltern dem Sohn vertrauen, dass das, was er sagt, nicht gelogen ist, während das Verhältnis zuvor von ständigem gegenseitigem Misstrauen geprägt war. Zum anderen bedeutet es aber auch, dass der Sohn den Eltern glaubt, dass sie das, was sie sagen, auch wirklich meinen, auch im Sinne von Grenzen setzen („Nein bedeutet Nein“).

Zwei Elternpaare gaben an, wichtige pädagogische Strategien gelernt zu haben, um besser mit Konfliktsituationen in der Familie umzugehen. Da jedoch der Sohn bei dem Gespräch dabei war, wollten sie diese Strategien nicht nennen, um ihre eigenen „pädagogischen Tricks“ gegenüber dem Sohn nicht offen zu legen. In den Arbeitsbögen wird aber deutlich, dass es vor allem darum geht, konsequent Grenzen zu setzen und diese auch einzuhalten, klare Absprachen und Regeln festzulegen und in Konfliktsituationen ruhig zu bleiben. Ein Vater bezog die Frage nicht auf sich selbst, sondern nur auf seinen Sohn, und nannte eine gesteigerte Reflexionsfähigkeit des Sohnes in Bezug auf das eigene Handeln. Die Jugendlichen nannten folgende Aspekte:

- Ein Jugendlicher gab an, dass er nun seit Abschluss des Trainings keine gewalttätigen Auseinandersetzungen mehr gehabt habe.
- Ein Jugendlicher nannte Vertrauen und Offenheit in der Familie und das Gefühl, „besser reden“ zu können, als wichtigsten Punkt.
- Der dritte Jugendliche nannte eine Konfliktvermeidungsstrategie als wichtigsten Punkt („denen, die mich nerven, besser aus dem Weg gehen“).

Noch nicht erreichte Ziele und Veränderungsbedarf

Nicht alle Ziele konnten durch die Trainings erreicht werden. Die Jugendlichen beantworteten die Frage nur vereinzelt; bemerkenswert ist jedoch, dass die Eltern einige Aspekte aufzählen, die deutlich machen, dass der Veränderungsbedarf nicht nur bei den Jugendlichen, sondern auch bei ihnen selbst gesehen wird. Das spricht dafür, dass der eigene Anteil an Konflikten in der Familie von den Eltern reflektiert wird und die Problematik nicht nur auf das aggressive Verhalten der Jugendlichen reduziert wird. Grundsätzlich wird deutlich, dass die Familien wegen konkreter Konflikte miteinander im Gespräch sind. Ein Elternpaar entschied sich als Konsequenz aus dem Training für eine Familientherapie; die Eltern haben durch das Training reflektiert, dass ihr eigenes Verhalten zueinander das aggressive Verhalten des Sohnes mitproduziert, auch wenn sie noch nicht in der Lage sind, ihre Konflikte konstruktiv auszutragen. Ein weiteres Elternpaar gab an, dass sie weiterhin lernen müssen, adäquat auf das Verhalten des Sohnes zu reagieren, um den positiven Weg, den der Jugendliche eingeschlagen hat, zu unterstützen. Zum einen geht es aus Sicht dieser Eltern darum, Sanktionen in der Erziehung nicht zu häufig einzusetzen, zum anderen aber auch darum, keine Sanktionen anzukündigen, die dann doch nicht umgesetzt werden.

Gegenseitige Teilnahme am Tandem - Training und Austausch über die Trainings

Eltern und Jugendliche wurden danach gefragt, wie sie es einschätzten, dass die Trainings in Form von Tandem-Trainings für Eltern und Jugendliche gemeinsam durchgeführt wurden. Grundsätzlich bewerteten alle Jugendlichen, die zu Beginn der Trainings per Fragebogen danach gefragt wurden, die Teilnahme ihrer Eltern an den Trainings positiv. Sie begründeten diese Einschätzung wie folgt:

- Ein Jugendlicher wünscht sich, dass die Eltern ihn durch die Teilnahme an dem Training besser verstehen. Ein weiterer Jugendlicher wünscht sich, dass die Eltern mehr von ihm erfahren („wissen, was ich mache“). Dies kann im Sinne eines Wunsches nach stärkeren Nachfragen und Teilhabe am Alltag des Sohnes verstanden werden.
- Zwei weitere Jugendliche beziehen die Frage auf die Eltern selbst. Sie gehen davon aus, dass nicht nur sie, sondern auch ihre Eltern Probleme haben, die es zu lösen gilt. Ein Jugendlicher findet es positiv, dass seine getrennt lebenden Eltern überhaupt miteinander ins Gespräch kommen. Diese Perspektive ist insofern besonders wichtig, weil hier auch im Verständnis der Jugendlichen nicht ausschließlich die Jugendlichen selbst als Problemträger erscheinen.

Die vorab genannten Erwartungen der Söhne, dass die Eltern sie durch die Trainings besser verstehen und mehr von ihnen erfahren, haben sich weitgehend erfüllt, wie die bereits beschriebenen Ergebnisse der Familiengespräche zeigen.

Rückblickend formulierten die Jugendlichen in einer offenen Frage folgende Einschätzungen der Tandem-Gespräche:

- Ein Jugendlicher formulierte ausdrücklich, dass die parallele Trainingsteilnahme dazu geführt hat, dass sich die Situation insgesamt in der Familie verbessert hat (in Bezug auf das Verhältnis zwischen Eltern und Sohn – Stichwort Offenheit und Vertrauen).
- Ein weiterer Jugendlicher befürwortete die Teilnahme seiner Eltern, da diese andere Eltern kennen lernten und sich mit ihnen über Probleme in der Familie austauschen konnten. Einem weiteren Jugendlichen war die Teilnahme seiner Eltern im Nachhinein egal, auch wenn er zu Beginn der Trainings per Fragebogen angab, dass er den Kontakt der getrennt lebenden Eltern miteinander positiv bewertete.

Auch die Eltern wurden nach ihrer Einschätzung der Tandem-Trainings gefragt. Die Frage zielte vor allem darauf, ob die Eltern ihre eigene Trainingsteilnahme als sinnvoll erachteten, da die Sinnhaftigkeit der Trainingsteilnahme ihrer Kinder für sie außer Frage stand. Hier ist wiederum interessant, dass – wie schon beschrieben – die Arbeitsbögen zu Beginn der Trainings den Eindruck erwecken, dass der Grund für die Trainingsteilnahme vor allem in der Veränderung des Verhaltens der Kinder gesehen wurde. Eine Teilnehmerin brachte dies in einem Arbeitsbogen auf den Punkt, indem sie die Frage stellte, was sie eigentlich in den Trainings lernen sollte. Nach Abschluss der Trainings hatte sich diese Perspektive verschoben, was als deutlicher Erfolg der Trainings gewertet werden kann. Die Eltern befürworteten ihre eigene parallele Teilnahme an den Trainings und empfanden den Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern und die Diskussion von Schwierigkeiten in der Elterngruppe als sehr hilfreich. In der Gruppe entstand eine vertrauensvolle Atmosphäre, die dazu führte, dass Erziehungsschwierigkeiten und Probleme offen angesprochen werden konnten.

Insgesamt ist jedoch auffällig, dass in den Familien eher wenig über die Trainingsinhalte geredet wurde. In einer Familie fand ein Austausch statt, allerdings nur in einseitiger Richtung – der Sohn erzählte der Mutter von den Erfahrungen im Training, die Mutter erzählte aber ihrem Sohn explizit nichts von dem Elterntaining, da sie die erlernten pädagogischen Strategien nicht preisgeben wollte. Ein weiterer Vater erhielt trotz Nachfragen wenig Informationen zu den Trainings des Sohnes, der Sohn wiederum wollte den Vater nicht nach den Elterntainings fragen, weil er der Auffassung war, dass das die Angelegenheit seines Vaters sei.

Nachhaltigkeit

Weder Eltern noch Jugendliche formulierten konkrete Verbesserungsvorschläge zu den Trainings. Die Frage der Weiterarbeit an den Trainingsinhalten, also der Sicherung und nachhaltigen Weiterentwicklung des Gelernten, wurde von Eltern und Jugendlichen wie folgt beantwortet:

- Ein Jugendlicher sagte, es sei wichtig, sich die Trainingsinhalte regelmäßig ins Gedächtnis zu rufen. Er nahm sich vor, den Eltern gegenüber die Wahrheit zu sagen, um das neu gewonnene Vertrauensverhältnis in der Familie aufrecht zu erhalten.
- Ein Elternpaar hat erkannt, dass die Beziehungsprobleme die Familiensituation sehr belasten und dass die eigenen Paarkonflikte viel mit dem aggressiven Verhalten des Sohnes zu tun haben. Deswegen beginnen sie eine Familientherapie.
- Ein Jugendlicher hat sich entschieden, Co-Trainer zu werden. Diese Information gab jedoch nicht der Jugendliche selbst, sondern der Vater. Dem Jugendlichen schien dies eher unangenehm zu sein, da er sich selbst als „cooler Junge“ inszeniert hatte, der eigentlich ein Training gar nicht nötig hat.

- Ein weiterer Jugendlicher wird weiterhin ein Einzelcoaching in Anspruch nehmen, um an den Trainingsinhalten weiterzuarbeiten.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern sich sowohl aus der Perspektive der Jugendlichen als auch aus Sicht der Eltern verbessert hat. Besonders deutlich wird das anhand der Beschreibungen der Eltern, die diesen Aspekt sehr klar in den Mittelpunkt stellen. Die Eltern nennen dafür Indikatoren wie: Es werden wieder längere Gespräche geführt, man verbringt mehr Zeit miteinander.

Bei den Eltern hat eine Perspektivenverschiebung stattgefunden: Sind sie zu Beginn der Trainings noch davon ausgegangen, dass ihre Kinder ein Problem haben, das nichts oder wenig mit ihnen selbst zu tun hat, nehmen sie nun ihren eigenen Anteil an der Problematik wahr.

Sie haben begonnen, über ihre Erziehungsmethoden zu reflektieren und konstruktiver mit Konfliktsituationen in der Familie umzugehen (der Aspekt, der hier am deutlichsten genannt wurde, war das Setzen von Grenzen). Hier besteht aber aus Sicht der Eltern noch weiterer Veränderungsbedarf für sie selbst.

Die Jugendlichen haben ebenfalls gelernt, konstruktiv mit Konflikten umzugehen und alternative Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen anhand von konkreten Strategien umzusetzen. Sie konnten diese Strategien benennen; es gab positive Rückmeldungen seitens der Schule und der Eltern zum Rückgang des aggressiven Verhaltens.

Diese positiven Trainingsergebnisse haben das Trainerteam darin bestärkt, auf dem richtigen Weg mit diesem Trainingskonzept zu sein. Deutlich wurde aber in der Auswertung der Trainings auch, dass zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern noch ein „Beziehungsrest“ bestehen muss, damit das Trainingskonzept erfolgreich umgesetzt werden kann, was bei der Auswahl der Jugendlichen und ihrer Eltern auch in den künftigen Trainingsdurchgängen sehr genau berücksichtigt werden muss.

Literaturverzeichnis

Flick, Uwe (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg.

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt.

Grieger, Katja / Schroer, Miriam (2002): GAG – Was ist geiler als Gewalt? Anti - Aggressionstrainings für gewaltbereite Jugendliche. Berlin (Camino - Eigenbrochure).

Haubrich, Karin / Holthusen, Bernd / Struhkamp, Gerlinde (2005): Evaluation – einige Sortierungen zu einem schillernden Begriff. DJI Bulletin 72 PLUS.

http://www.dji.de/evaluation/Evaluation_Begriff.pdf

Klawe, Willy (2006): Multiperspektivische Evaluationsforschung als Prozess – Wirkungsrekonstruktion aus der Sicht der Beteiligten. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. Deutsches Jugendinstitut e.V. S.125-142.

Klewin, Gabriele / Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Gewaltformen in der Schule – ein vielschichtiges Problem. In: Wilhelm Heitmeyer / Monika Schrötle (Hrsg.) (2006): Gewalt. Beschreibungen, Analyse, Prävention. Bonn, S.191-208.

Schwenzer, Victoria (1983): „Und was hat es bewirkt?“ Evaluation der TESSYA-Trainings für gewalttätig auffällige Jugendliche. http://www.tesya.de/dokumentation/seiten/evaluation_d.htm

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Liv-Berit Koch

Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln (2006 – 2008)“

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich sehr, Ihnen heute zentrale Ergebnisse der Evaluation des Neuköllner Stadtteilmütter-Projektes (2006 – 2008) vorstellen zu können.

Bevor ich zu den konkreten Ergebnissen der Evaluationsstudie komme, möchte ich Ihnen einen kurzen Überblick über die Gliederung der heutigen Präsentation geben:

Evaluationskonzept: Ziele und Fragestellungen der Evaluation, methodische Vorgehensweise und einbezogene Untersuchungsgruppen.

Zentrale Ergebnisse: Entlang der vier Teilevaluationen Teilnehmerinnen-Statistik, Befragung von besuchten Familien, von ausgebildeten Stadtteilmüttern sowie von internen und externen Expert/innen.

Konkrete Empfehlungen für die Fortführung des Projektes: anhand von Bewertungskriterien, die für niedrigschwellige Präventionsangebote für Familien und Eltern üblich sind.

Kurze Zusammenfassung der Evaluation und Ausblick.

Evaluationskonzept

Ziele und Fragestellungen der Evaluation

Die Evaluationsstudie hatte vor allem zwei Ziele:

- Erstens die Überprüfung der Projektziele im Hinblick auf die Frage nach der Erreichbarkeit der Zielgruppen und den bewirkten Veränderungen bei den Zielgruppen, sowie
- zweitens die Formulierung von Empfehlungen zur Fortsetzung des Projektes.

Vor diesem Hintergrund war die Evaluation vorwiegend summativ ausgerichtet, d. h. ergebnisorientiert. Sie hatte aber auch eine begleitende Funktion.

Die untersuchungsleitenden Fragestellungen der Evaluation haben folgende vier Dimensionen einbezogen:

- **Familie:** Welche Familien wurden mit dem Präventionsangebot erreicht und welche Zugangswege spielten eine zentrale Rolle? Welche Veränderungen konnten in Bezug auf das Erziehungsbewusstsein bzw. -verhalten der Eltern beobachtet werden?
- **KiTa / Schule:** Wie sah die Beteiligung der Kinder der erreichten Familien an institutioneller (vorschulischer) Betreuung aus? Konnten die erreichten Familien mit Hilfe des Projektes motiviert werden, ihre Kinder (frühzeitig) in die KiTa zu geben? Konnte das Projekt einen Beitrag leisten, den Zugang zu den Bildungseinrichtungen zu verbessern?
- **Sozialraum:** Wie gestaltete sich die Anbindung des Projektes an vorhandene lokale Strukturen (QM - Büros, KiTas / Schulen, Moscheevereine)? War eine Öffnung der Familien in den Sozialraum zu beobachten? Nutzten die besuchten Familienmütter außerhäusliche Angebote wie beispielsweise den Müttertreff des Projektes oder Sportvereine, Deutschkurse, Bibliotheken im Bezirk / Nahraum?
- **Modellhaftigkeit / Fortführung des Projektes:** Sollten zukünftig Anpassungen bezüglich der Ziele, Zielwerte und Zielgruppen des Projektes vorgenommen werden? Was waren die förderlichen und hinderlichen Faktoren des Projektes? Welche Empfehlungen können in Bezug auf die Fortführung des Projektes gegeben werden?

Methodische Vorgehensweise

Insgesamt ging es im Rahmen der Evaluation um die Erhebung von

- objektiven Tatbeständen (Anzahl und soziodemographische Merkmale der erreichten Zielgruppen) und
- subjektiven Sichtweisen (Einschätzungen zum aktuellen Wissensstand der besuchten Familienmütter im Hinblick auf die Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitsthemen des Projektes und zu den bewirkten Veränderungen im Erziehungsbewusstsein bzw. -verhalten) mit Hilfe quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden. Ziel der Kombination der Erhebungsmethoden war die Herstellung eines umfassenden Bildes des untersuchten Evaluationsgegenstandes sowie eine größere Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Ferner diente sie der wechselseitigen Überprüfung der Ergebnisse und der Gewinnung neuer Erkenntnismöglichkeiten.

Im Rahmen der Evaluation wurden die Ergebnisse aus **vier Teilevaluationen** zusammengeführt und miteinander verknüpft.

Teilevaluation eins: Teilnehmerinnen - Statistik

Diese umfasst die Anzahl aller Zielgruppen (ausgebildete Stadtteilmütter und besuchte Familienmütter), die am Stadtteilmütterangebot teilgenommen haben, sowie eine umfängliche Beschreibung der Teilnehmerinnen anhand von soziodemographischen Daten wie z.B. Alter, Geschlecht, Anzahl der Kinder, Geburtsland, Familiensprache, Inanspruchnahme von KiTas sowie weiterer Hilfen im Bezirk / Nahraum.

Teilevaluation zwei: Befragung besuchter Familien

In diesem Zusammenhang wurden mithilfe eines standardisierten Fragebogens und vertiefender Leitfadenterviews die zehn Hausbesuche mit ihren zehn Themenschwerpunkten in den Blick genommen und umfassende Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensfragen gestellt. Hierfür wurden interne und externe muttersprachliche Interviewerinnen herangezogen.

Teilevaluation drei: Befragung ausgebildeter Stadtteilmütter

Diese Teilevaluation enthält eine leitfadengestützte Befragung von ausgebildeten Stadtteilmüttern zu ihren Erfahrungen mit der Qualifizierungsmaßnahme und den daran anschließenden Hausbesuchen. Dazu wurden die persönlichen, familiären und beruflichen (Weiter-)Entwicklungen erhoben.

Teilevaluation vier: Expert/innenbefragung

In der letzten und vierten Teilevaluation wurden die Fragen nach der Zielgruppenerreichung und den durch das Projektangebot bewirkten Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Zielgruppen aus der Sicht der Projektkoordinatorinnen, lokalen Kooperationspartner/innen und Steuerungsrundenmitglieder eingeschätzt.

Einbeziehung aktueller Studien zum Thema

Schließlich wurden in die Projektevaluation Ergebnisse anderweitiger Studien, die Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitsthemen berühren, herangezogen, wie beispielsweise Ergebnisse des Länderreports Frühkindliche Bildung 2008 (Berlin), der beiden nationalen Bildungsberichte, der DJI - Kinderbetreuungsstudie sowie der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS), um in einer Gesamtanalyse Aussagen darüber machen zu können, ob herkunftsbedingte Nachteile womöglich durch die Teilnahme an einem Präventionsprojekt ausgeglichen werden können.

Untersuchungsgruppen

Zur besseren Übersicht sind die in der Evaluationsstudie einbezogenen Untersuchungsgruppen und Methoden in nachfolgender Tabelle zusammengefasst:

Abbildung 1 Triangulation verschiedener Perspektiven und Methoden

Verfahren	Zielgruppe	Anzahl der Untersuchten ³⁰
Teilnehmerinnen-Statistik	ausgebildete Stadtteilmütter besuchte Familienmütter	157 ³¹ 815
Fragebogen	besuchte Familienmütter	90
Einzelinterviews	besuchte Familienmütter ausgebildete Stadtteilmütter	5 14
Gruppendiskussion	besuchte Familienmütter	5
Experteninterviews	Projekt-Koordinatorinnen lokale Kooperationspartner/innen	7 3
Expertengestütztes Bewertungsverfahren	Steuerungsrunde und QM-Managerinnen	8

Zentrale Untersuchungsergebnisse

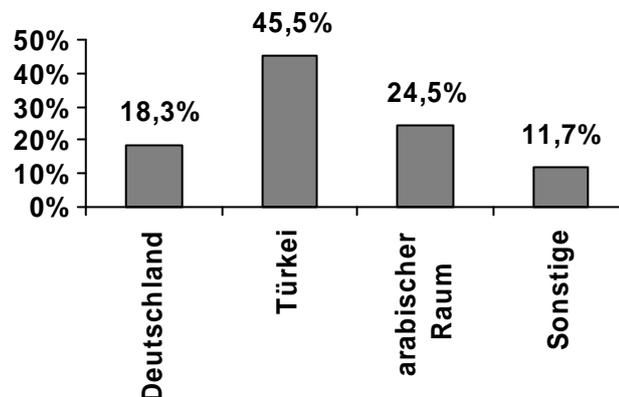
Teilevaluation eins: Die Teilnehmerinnen

Die Ergebnisse der Teilnehmerinnen-Statistik können wie folgt zusammengefasst werden: Insgesamt ist es dem Stadtteilmütter-Projekt gelungen, eine Zielgruppe zu erreichen, die mit herkömmlichen Angeboten der Prävention in der Regel nicht erreicht wird, nämlich vorwiegend Frauen türkischer und arabischer Herkunft mit schlechter Schulausbildung, ohne berufliche Qualifikation und mit geringem Einkommen.

Davon wurden auch, jedoch weniger, migrantische Mehrkind- und Mehrgenerationenfamilien mit erheblichen Sprachbarrieren und Kindern, die den vorschulischen Bildungseinrichtungen systematisch fernbleiben, erreicht. Allerdings geben die Ergebnisse Hinweise darauf, dass die vorschulische Betreuung von den Zielgruppen eher spät in Anspruch genommen wird.

Dazu einige Grafiken, die die Zielgruppe der besuchten Familienmütter abbilden:

Abbildung 2 Geburtsländer FamM (n=815)

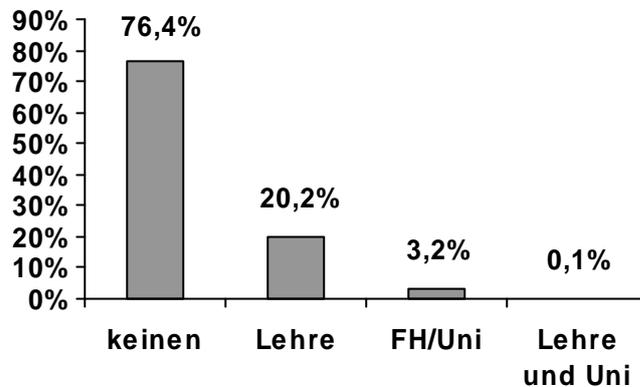


³⁰ Die hier angegebenen Zahlen bilden die tatsächliche Größe der Untersuchungsgruppe ab und unterscheiden sich von den Zahlen des geplanten Evaluationsdesigns.

³¹ Davon wurden 16 Stadtteilmütter im Vorgängerprojekt „Stadtteilmütter in der Schillerpromenade“ ausgebildet.

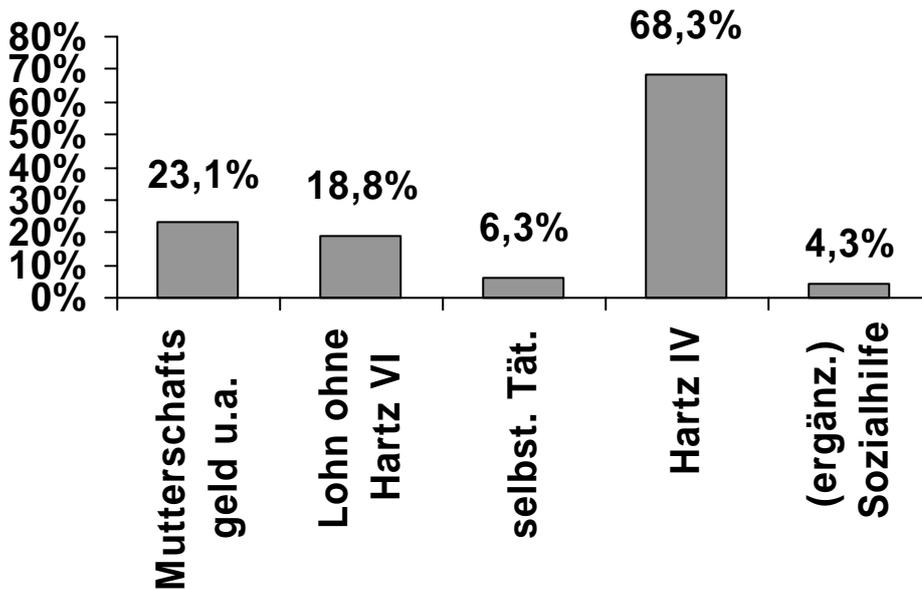
Knapp die Hälfte der hier Befragten gibt die Türkei als ihr Geburtsland an. Fast ein Viertel der Befragten kommt aus dem arabischen Raum, davon 17,2% aus dem Libanon.

Abbildung 3 Berufs- und Hochschulabschluss FamM (n=806)



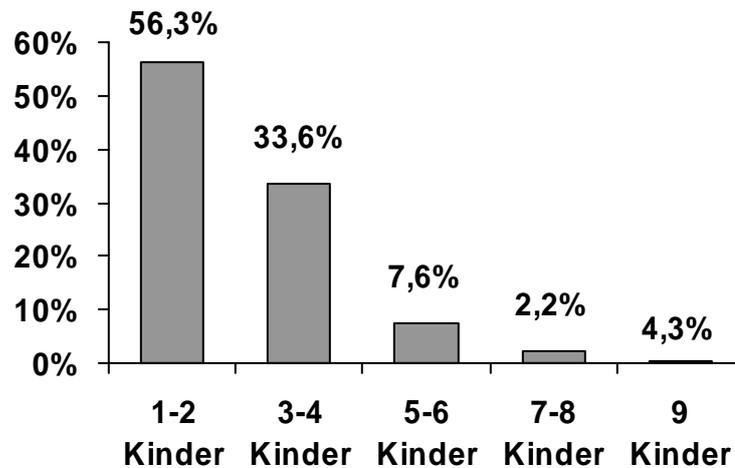
Über drei Viertel der Befragten haben keine Ausbildung nach der Schulpflicht absolviert. Etwas mehr als ein Fünftel hat eine Lehre gemacht, der Großteil davon in Deutschland. Die knapp über 3% der Teilnehmerinnen, die über einen Hochschulabschluss verfügen, haben diesen in ihrem Herkunftsland erreicht.

Abbildung 4 Haushaltseinkommen FaM (n=815)



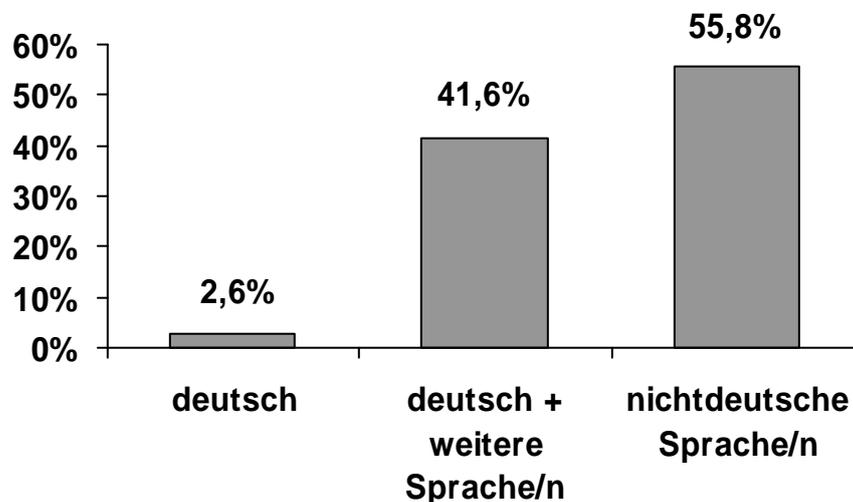
Insgesamt geben fast 70% der Teilnehmerinnen an, Hartz IV - Leistungen zu beziehen. Werden die Angaben zum Bezug von Hartz IV und (ergänzender) Sozialhilfe zusammengerechnet, so leben knapp drei Viertel aller Befragten von diesen Transferleistungen (72,6%).

Abbildung 5 Anzahl der Kinder FamM (n=805)



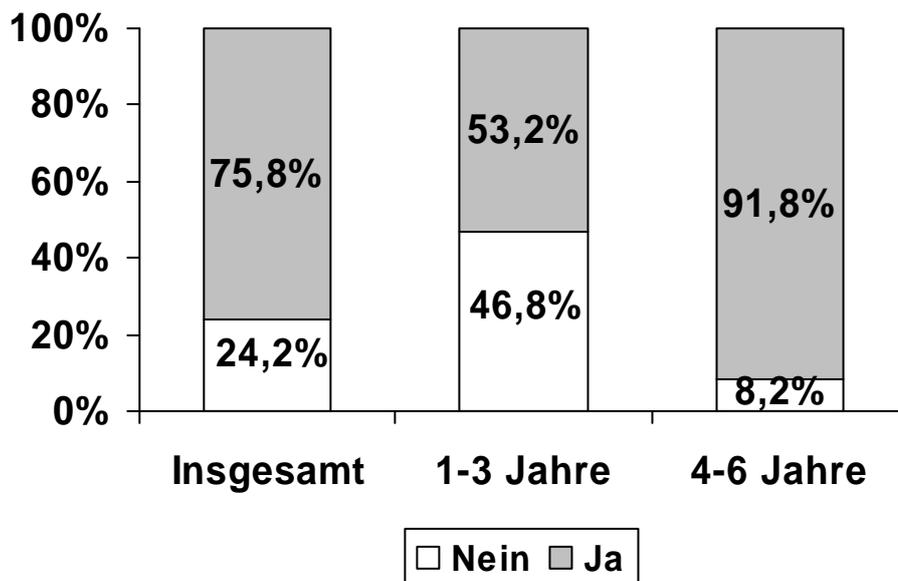
Die besuchten Familienmütter haben im Durchschnitt 2,6 Kinder (Mittelwert). Davon haben 56,3% ein bis zwei Kinder und 10% fünf bis neun Kinder. Differenziert nach Herkunftssprachen zeigt sich, dass türkischsprachige Frauen im Durchschnitt 2,3 Kinder und arabischsprachige Frauen 3,4 Kinder haben. Insbesondere Frauen aus dem Libanon zeigen mit 3,8 Kindern eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Kindern auf; aber auch kurdischsprachige Frauen liegen mit 3,1 Kindern über dem Durchschnitt.

Abbildung 6 Familiensprache/n FamM (n=815)



Hier zeigen die Ergebnisse, dass 2,6% der Befragten ausschließlich die deutsche Sprache als ihre Familiensprache angeben. 41,6% der Befragten sagen aus, dass sie sowohl deutsch als auch eine bzw. mehrere nichtdeutsche Sprache/n zu Hause sprechen. Die Mehrheit der Befragten gibt mit 55,8% an, ausschließlich eine bzw. mehrere nichtdeutsche Sprachen zu Hause zu verwenden.

Abbildung 7 KiTa - Besuch – insgesamt und nach Altersgruppen – Kinder FamM (n=2064)



Über drei Viertel von insgesamt 2064 gezählten Kindern der Teilnehmerinnen besuchen zum Zeitpunkt der Erhebung eine KiTa bzw. haben in der Vergangenheit eine KiTa besucht. Differenziert nach Altersgruppen zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte der Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 1 und 3 Jahre alt waren, institutionell betreut wurde. Bei der Altersgruppe der 4-Jährigen bis 6-Jährigen waren es über 90%. D. h., dass mit dem Stadtteil-mütterangebot viele Familien erreicht wurden, die ihre Kinder eher später in die KiTa geben, nämlich zwischen 4 und 6 Jahren.

Hinsichtlich der politischen Zielvorgabe des Projektes kann ausgesagt werden, dass die Planzahlen bezüglich der Ausbildung der Stadtteilmütter übertroffen und hinsichtlich der Durchführung von Familienbesuchen mit beachtlichem Erfolg erreicht werden konnten, jedoch nicht in vollem Umfang. Insgesamt wurden 159 Stadtteilmütter ausgebildet (geplant waren 150) und ungefähr 70%³² der 2000 geplanten Hausbesuche mit Familien, die Kinder zwischen 0 und 6 Jahren haben, durchgeführt. Die Gründe, warum potentielle Familien nicht für die Hausbesuche gewonnen werden konnten, sind Gegenstand der dritten Teilevaluation.

Teilevaluation 2: Die besuchten Familienmütter

Über 100 Familien wurden nach Abschluss der zehn Hausbesuche³³ quantitativ und / oder qualitativ befragt. Die Befragungen beinhalteten umfangreiche Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensfragen zu Themen der Bildung, Erziehung und Gesundheit von Kindern. Die Befragungsergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen³⁴:

³² Insgesamt wurden 1457 Hausbesuche im gesamten Projektzeitraum durchgeführt. 815 wurden in der TN - Statistik registriert, davon hatten jedoch knapp 70 Teilnehmerinnen keine Kinder in der Altersgruppe von 0 und 6 Jahren.

³³ Die standardisierte Befragung fand etwa acht Wochen, die Interviews circa drei Monate bis zu einem Jahr nach Abschluss der zehn Hausbesuche statt.

³⁴ In diesem Zusammenhang wurden die TN gebeten, ihre Einschätzungen anhand einer Skala von vier Antwortmöglichkeiten zu geben, wie beispielsweise „ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“. Diese wurden dann in der Auswertung zu zwei Antwortkategorien zusammengefasst, um ein zumindest tendenziell in eine Richtung weisendes Urteil der Befragten aufzeigen zu können, wie beispielsweise „(eher) ja“ und „(eher) nein“. Vor diesem Hintergrund fallen die Prozentwerte entsprechend hoch aus.

Insgesamt weisen die Antworten der Teilnehmerinnen (TN) auf einen tendenziell hohen theoretischen Wissenstand hin, was die zehn Themenschwerpunkte des Projektes anbetrifft.

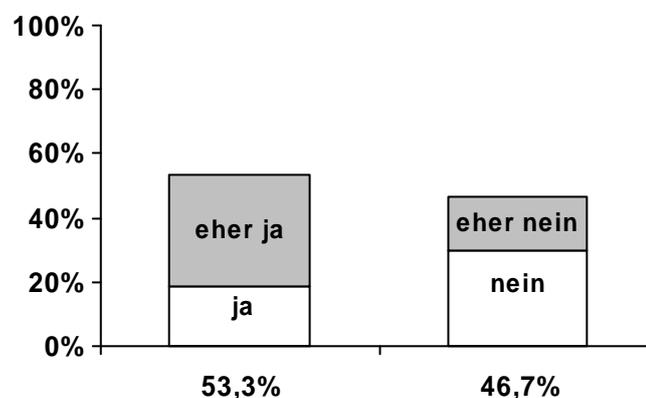
Beispiele:

- Über 80% der TN geben an, das Angebot von mindestens zwei KiTas in ihrer Wohngegend (eher) gut zu kennen.
- Fast durchgängig geben die TN an, die wichtigsten Adressen und Telefonnummern für Notfälle wie z. B. Kinderkrankenhäuser, ärztlicher Notdienst, Apotheken und Giftnotruf zu kennen (94,5%).
- Einen tendenziell hohen Informationsstand zeigen die befragten Frauen beispielsweise auch in Bezug auf die Frage nach der Kenntnis von zentralen Anlaufstellen bei häuslicher Gewalt (80%).
- Daran anknüpfend wird in den Antworten der TN ein hohes Bewusstsein für die Relevanz frühkindlicher Förderung bzw. aktiver Erziehungsgestaltung deutlich.

Beispiele:

- KiTa - Besuch: Über 90% der TN sind (eher) der Auffassung, dass ihr Kind mit drei Jahren oder früher eine Kindertageseinrichtung besuchen sollte (wie vorab in den Ergebnissen der TN - Statistik aufgezeigt, haben die besuchten Familienmütter vor dem Hausbesuchangebot ihre Kinder häufig zwischen 4 und 6 Jahren in die KiTa gegeben).
- Zweisprachige Erziehung: Obgleich fast 90% der Befragten im Alltag überwiegend in ihrer Muttersprache mit ihrem Kind sprechen, gibt die Mehrheit der TN an, zu Hause deutschsprachige Bücher, Kassetten u.ä. für ihre Kinder zu haben (87,8%). Ferner wird von ihnen angegeben, dass sie sich mindestens 15 Minuten gezielt in ihrer Herkunftssprache mit ihren Kindern beschäftigen, und zwar mit Vorlesen, Singen und Spielen (85,5%).
- Geschlechtsspezifische Erziehung und Rechte des Kindes: Auch in diesem Zusammenhang weisen die Antworten der Befragten auf eine (eher) aufgeklärte Haltung hin. Über 90% der TN geben an, dass ihr Kind (eher) am Schwimmunterricht teilnehmen darf; 86% geben dies für Klassenfahrten an. Jeweils über 80% der TN sind der Ansicht, dass ihre Tochter (eher) selbstbestimmt entscheiden darf, ob sie ein Kopftuch tragen möchte bzw. dass ihr Kind den Lebenspartner / die Lebenspartnerin frei wählen darf. Im Umkehrschluss heißt dies jedoch auch, dass mindestens jedes fünfte Elternteil diese demokratischen Werte (Selbstbestimmung in Bezug auf das Tragen eines Kopftuches, das Recht auf freie Partnerwahl) (eher) ablehnt. Bei den Angaben über die Auswahl des Freundeskreises und das Freizeitverhalten der Kinder der Befragten zeichnet sich ebenfalls eine notwendige Wertediskussion in Bezug auf die Gleichstellung von Mädchen und Jungen in der ethnischen Community ab.

Abbildung 8 „Jungen sollten mehr Freiheiten haben als Mädchen“ FamM (n=90)



So ist die Mehrheit der Befragten (eher) der Auffassung, dass Mädchen weniger Freiheiten haben sollten als Jungen (53,3%), d. h. also jedes zweite Elternteil. Diese Aussagen unterstreichen die Notwendigkeit, Menschenrechtsbildung als einen festen Bestandteil der Präventions- und Integrationsarbeit der Stadtteilmütter anzusehen und verstärkt in die Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitsfragen zu integrieren.

Ferner geben die Ergebnisse erste Hinweise auf Verhaltensänderungen, zumindest wird eine hohe Motivierung zur Verhaltensänderung bei den Zielgruppen deutlich. Insbesondere die qualitativen Ergebnisse liefern zahlreiche Beispiele, wie das erlernte Know-how im Alltag der Befragten integriert wird.

Beispiele, die von den Befragten genannt werden, sind:

- Veränderungen des Einkaufs- und Essverhaltens in der Familie (gesündere Nahrungsmittel); obgleich auch fast 30% der Befragten angeben, dass ihr Kind (eher) mehrmals in der Woche Fastfood wie Döner, Hamburger und Pommes frites essen würde, d.h. bei diesen 30% kann lediglich von einer Motivierung zur Verhaltensänderung gesprochen werden
- Veränderungen im Umgang mit Medien (größere Kontrolle)
- Veränderungen in der Kommunikation mit Bildungseinrichtungen (regelmäßigerer Besuch von Elternabenden)
- Veränderungen im Bewegungsverhalten der Kinder (vermehrtes Aufsuchen von Spiel- und Sportplätze, auch von Sportvereinen)

Auch die befragten Stadtteilmütter bestätigen einen hohen Wissensstand bei den besuchten Familien hinsichtlich der Präventionsthemen des Projektes und damit einhergehend Veränderungen des Bewusstseins für die Relevanz frühkindlicher Förderung und aktiver Erziehungsgestaltung. Dabei benennen sie weitere, auch nachhaltige Veränderungen bei den besuchten Familien, die durch das Projektangebot bewirkt werden konnten, wie beispielsweise die Verbesserung der finanziellen und aufenthaltsrechtlichen Situation von besuchten Familien, die Öffnung von Familien in den Sozialraum und die Qualifizierung besuchter Mütter zu Stadtteilmüttern.

Schließlich unterstreicht die Heranziehung von Ergebnissen anderer Studien in der Gesamtanalyse den hohen präventiven Charakter des hier untersuchten Projektes und lässt mögliche Rückschlüsse darauf zu, dass soziale Risikofaktoren, die die Entwicklung von Kindern beeinträchtigen – wie beispielsweise Armut, ein niedriges Bildungsniveau der Eltern sowie Sprachbarrieren aufgrund geringfügiger Deutschkenntnisse – durch die Teilnahme an einem Elternbildungsprojekt kompensiert und Erziehungskompetenzen gestärkt werden können. Insbesondere bei Fragen der Vorbeugung von Kinderunfällen, Suchtvorbeugung, zahn- und kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen, aber auch der Stillhäufigkeit von Müttern weisen die in dieser Evaluationsstudie einbezogenen Mütter, die am Hausbesuchsangebot teilgenommen haben, im Vergleich zu migrantischen Eltern anderer Studien ein hohes Gesundheitswissen bzw. Bewusstsein für die Gesundheit ihrer Kinder auf.

Teilevaluation drei: Die ausgebildeten Stadtteilmütter

Die Ergebnisse der qualitativen Befragung von Stadtteilmüttern können wie folgt zusammengefasst werden:

Im Hinblick auf die Qualifizierungsmaßnahme berichten die befragten Stadtteilmütter von einer ausreichenden Vorbereitung auf die Hausbesuchstätigkeit und die Zielgruppen sowie von einer kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Begleitung durch die Projekt-Koordinatorinnen.

Ferner informieren die Befragten über vielfältige Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme des Präventionsangebotes durch potentielle Familien, die auch Fragen nach der Ausgestaltung und Zumutbarkeit des Stadtteilmütterangebotes aufwerfen. Als Gründe werden u. a. angegeben:

- die Eingrenzung des Radius der Hausbesuche auf die jeweiligen QM - Gebietsgrenzen, da sich diese nur teilweise mit den sozialen Netzwerkstrukturen der Stadtteilmütter decken würden, die wiederum als maßgeblich für den Zugang zu den Zielgruppen eingeschätzt werden (die Gebietskulisse wurde auch von den befragten Projekt-Koordinatorinnen problematisiert),
- Vorbehalte und Ängste potentieller Familien, dass sie im Auftrag des Jugendamtes tätig sein könnten,
- die Einschränkung der Ansprechbarkeit der Mütter durch die Ehemänner bzw. Schwiegermütter, wenn diese das Angebot als eine störende Einmischung empfanden,
- ein Zeitmangel bzw. eine zeitliche Überforderung insbesondere bei vielfach belasteten Familien,
- die Ablehnung von interessierten Familien, weil sie nicht zur originären Zielgruppe des Projektes gehörten (deutsche Familien) bzw. weil zu wenig oder gar keine Stadtteilmütter aus der entsprechenden Community ausgebildet wurden (kurdische Familien oder Roma - Familien). Schließlich werden in den Befragungsergebnissen bei der Zielgruppe der Stadtteilmütter, die die längste Verweildauer im Projekt aufweist, die integrationsfördernden Wirkungen des Projektes sichtbar.³⁵ Insgesamt kann hier ausgesagt werden, dass den Stadtteilmüttern durch die Teilnahme am Projekt Chancen auf eine Mehrfachintegration, d. h. Integrationsmöglichkeiten sowohl in die Aufnahmegesellschaft als auch in die jeweilige Migrantencommunity, angeboten werden. Sowohl die aktive Mehrsprachigkeit der Stadtteilmütter als auch ihre Interaktionsaktivitäten in den beiden Kontexten belegen, dass auch weniger bildungsnahe Schichten – wenn ihnen dazu die Gelegenheit gegeben wird – eine multiple Integration erlangen können. Dies bedeutet, dass eine erfolgreiche Integration in die Aufnahmegesellschaft nicht zwangsweise einhergehen muss mit dem Verlust der Herkunftssprache oder der Aufgabe von ursprünglicher Lebensweise und intraethnischen Kontakten.

Teilevaluation vier: Die Expert/innen

Die Ergebnisse der qualitativen Expertenbefragungen decken sich in vielen Teilen mit den vorangegangenen Ergebnissen und werden darum etwas kürzer dargestellt:

Die Projekt-Koordinatorinnen machen in erster Linie Aussagen über die sozialräumlichen Zusammenhänge des Projektes. Dabei berichten sie über unterschiedliche Ausgangslagen in den neun QM - Gebieten während der Implementierungsphase des Projektes. Für alle Gebiete gleichermaßen bedeutsam waren ihrer Erfahrung nach die Anknüpfungsmöglichkeiten des Projektes an vorhandene Netzwerkstrukturen der Stadtteilmütter und QM - Büros vor Ort.

Im Hinblick auf die Wirkungen des Projektes auf die Quartiere und ihre Bewohner/innen schätzen die Projekt-Koordinatorinnen ein, dass es erste Hinweise auf quartiersbezogene Veränderungen gibt, wie beispielsweise eine beginnende Imageverbesserung und mehr Bewohner/innenbeteiligung. Die größten Veränderungen zeichnen sich jedoch ihrer Einschätzung nach bei den Stadtteilmüttern ab, die über mehrere Jahre am Projekt beteiligt sind.

Auch die Ergebnisse der Interviews mit lokalen Kooperationspartner/innen (KiTa, Schule und Moscheeverein) zeigen, dass die Stadtteilmütter an vorhandene Strukturen in den QMs anknüpfen konnten, um Werbung für ihr Präventionsangebot zu machen.

Jedoch berichten die (vor-)schulischen Einrichtungen, dass bislang nur ein kleiner Teil von Eltern bzw. Müttern in ihrer Institution mit dem Projektangebot erreicht werden konnte. Obgleich die Bildungseinrichtungen auf diverse Angebote für Eltern migrantischer Herkunft hinweisen, an denen die Stadtteilmütter anknüpfen konnten, wie beispielsweise Elternfrühstücks, Elterncafés und themenspezifische Elternabende, blieb der Zugang zu ihnen insgesamt schwierig.

³⁵ In diesem Zusammenhang können in Anlehnung an der Integrationstheorie nach H. Esser sowohl kognitive/kulturelle, strukturelle als auch soziale Integrationsprozesse bei den Stadtteilmüttern identifiziert werden, auf die jedoch aus zeitlichen Gründen hier nicht näher eingegangen wird.

Die Erfahrungen zeigen, dass Gelegenheitstreffen bevorzugt von den Eltern aufgesucht, regelmäßige und verbindliche Treffpunkte jedoch kaum besucht werden. Ferner hat sich immer wieder gezeigt, dass ein Neuzugang zu den Zielgruppen nur über den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses gelingt.

Als besonders gelungen wird in der Evaluationsstudie die Kooperation mit einem Moscheeverein beschrieben, die große Erfolge beim Zugang zu eher schwer erreichbaren, isoliert lebenden Familien aufgezeigt hat. Sowohl die Akzeptanz von Stadtteilmüttern, die selber Mitglieder der Moschee sind, als auch positive Voten der Imame zu dem Projektansatz führten dazu, dass auch religiöse Familien Zugang zum Projekt gefunden haben. Somit konnte ihrer Einschätzung nach auch in diesen Kreisen die Anerkennung öffentlich geförderter Maßnahmen im Bezirk befördert werden.

Im Rahmen der abschließenden Expert/innenbefragung mit Vertreter/innen der Steuerungsrunde und Quartiersbüros beurteilen die Befragten, aber auch eine breite Fachwelt weit über Neukölln und Berlin hinaus, den aufsuchenden Ansatz mit geschulten Multiplikatorinnen aus derselben Zielgruppe für besonders geeignet, um niedrigschwellig das Bewusstsein von migrantischen Familien für frühe Bildungsförderung zu stärken. Die besondere Kombination der aufklärenden Tätigkeit im Rahmen einer Beschäftigungsmaßnahme wurde ebenfalls als beispielhaft bewertet und als ein sinnvolles Instrument der Arbeitsförderung eingeschätzt.

Bei der Frage nach der Gestaltung der Anbindung des Projektes an lokale Strukturen wird von den Befragten ausgesagt, dass viele der Kontakte zu KiTas und Grundschulen sich mühsam über die zwei Jahre aufgebaut haben und unbedingt fortgesetzt werden sollten, damit die vorrangig auf persönlicher Ansprache basierende Form der Werbung funktionieren kann. Auch das „Andocken“ der besuchten Familienmütter an bestehende Familienzentren oder Müttertreffs durch die Begleitung der Stadtteilmütter gelang ihrer Einschätzung nach nur in weit geringerer Zahl als gedacht. Offenbar waren für viele besuchte Frauen die Hürden zu groß, regelmäßig aus ihren familiären Strukturen herausgehen zu können.

Abschließend wird von allen Kooperationspartner/innen zum Ausdruck gebracht, dass das umgesetzte Projektvorhaben kein gewöhnliches Pilotprojekt darstellte. Es gab eine große Unterstützung vonseiten des Neuköllner Bezirksbürgermeisters, der die Idee der Stadtteilmütterarbeit aus dem QM-Gebiet Schillerpromenade ins Rathaus holte. Darüber hinaus wäre die Realisierung des Stadtteilmütterprojektes ohne die problemsensible Politik des Senats für den Bereich Nord-Neukölln (und der Gropiusstadt) und seine wohlwollende Begleitung und Genehmigung des Pilotcharakters im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ nicht möglich gewesen. Schließlich erlebte das Neuköllner Vorzeigeprojekt eine außergewöhnlich große mediale Aufmerksamkeit weit über die Neuköllner QM-Grenzen hinaus, die erhebliche personelle Ressourcen gebunden und ein hohes Engagement aller Beteiligten erfordert hat.

Konkrete Empfehlungen für die Fortführung des Projektes

Im Folgenden werden aus den dargelegten Evaluationsergebnissen Empfehlungen für die Fortsetzung des Projektes formuliert unter Berücksichtigung der Beurteilungskriterien, die für präventive Elternbildungsprojekte gelten bzw. als wichtig eingeschätzt werden.³⁶

³⁶ Vgl. Haug-Schnabel/Bensel (2003): Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Eine Recherche im Auftrag der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle (KSA) in Hamm, Arbeitsstelle der Deutschen Bischofskonferenz, http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/Elternbildung_01.pdf, Zugriff: 10.12.08 sowie Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2005): Niederschwelliger Zugang zu familienunterstützenden Angeboten in Kommunen. Handlungsempfehlungen des Deutschen Vereins, <http://www.bagfamilie.de/endg.pdf>, Zugriff: 10.12.08.

Niedrigschwelligkeit

Bei der Frage nach einem besonders erleichterten Zugang von sozial benachteiligten Eltern migrantischer Herkunft zu familien- und erziehungsunterstützenden Hilfen haben sich nachstehende Kriterien als besonders geeignet erwiesen:

- die Schulung von Multiplikatorinnen aus den Zielgruppen,
- die Ansprechbarkeit über Mütter (obgleich auch eine partielle Einbindung der Väter für sinnvoll erachtet wird),
- die Freiwilligkeit des Angebotes,
- die aufsuchende Form der Stadtteilmütterarbeit durch das Hausbesuchsangebot (Bring-Strukturen). Dabei hat sich die vertrauensvolle Beziehung zur Hausbesucherin als besonders niedrigschwellig erwiesen. Insgesamt wird jedoch empfohlen, das Hausbesuchsangebot unter geänderten, flexibleren Bedingungen weiterzuführen, wie beispielsweise durch die Möglichkeit von „Tandem - Einsätzen“ zu Beginn der Hausbesuchsphase bzw. durchgehend bei Multiproblemfamilien. Auch die Ausweitung der Hausbesuche bei besonders beratungsbedürftigen Familien wird hier vorgeschlagen. Daneben wird eine Kombination von Bring- und Komm-Strukturen für sinnvoll erachtet, um den primär auf persönlicher Ansprache basierenden Zugang des Projektes zu den Zielgruppen weiter auszubauen.
- Institutionelle Anbindung (Komm - Strukturen)
Vor diesem Hintergrund wird eine stärkere Wirksamkeit der Stadtteilmütter in den KiTas und Grundschulen empfohlen, um neue Familien für das Präventionsangebot gewinnen zu können.
Dabei werden u. a. die stundenweise Präsenz vor Ort und die regelmäßige Teilnahme der Stadtteilmütter an laufenden Angeboten und Projekten in den Einrichtungen für sinnvoll erachtet. Darüber hinaus kann die institutionelle Anbindung der Stadtteilmütter eine feste Anlaufstelle sowohl für bereits besuchte Familien darstellen, die einen weitergehenden Unterstützungsbedarf aufzeigen, als auch ein Ort für Familien sein, die nicht zu Hause besucht werden können.
- Flankierende Angebote (Gelegenheitsstrukturen)
Um eine intensivere Bindung der bereits besuchten Familienmütter zu ermöglichen, wird die Kooperation von Stadtteilmüttern mit Einrichtungen in den QMs empfohlen, die über Gelegenheitsstrukturen Angebote zu Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitsthemen machen. Für eine Zusammenarbeit können sich beispielsweise Familienzentren eignen, die weitergehende Kooperationen mit Sportvereinen, Kultureinrichtungen und der vor Ort ansässigen Wirtschaft eröffnen können.

Spezielles Konzept für Problem-Zielgruppen

- Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen
Der bisherige Fokus auf bestimmte Zielgruppen – nämlich türkische, arabische und später auch kurdische sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Vorschulalter – sollte beibehalten werden. Sinnvoll erscheint darüber hinaus eine Ausweitung der Zielgruppe auf Familien mit Kindern im Grundschulalter.
- Neue Konzepte und Werbestrategien für spezielle Zielgruppen
Weiterhin gilt es, verstärkt nach neuen Konzepten und Werbestrategien zu suchen bzw. solche zu entwickeln, um zukünftig vermehrt isoliert lebende Familien zu erreichen, deren Kinder den vorschulischen Bildungseinrichtungen fernbleiben. Hierbei kann die gezielte Kooperation mit Moscheevereinen und Grundschulen ein wichtiger Baustein sein.
- Vorbereitung auf die Zielgruppen
Eine weitere Voraussetzung für bedarfsgerechtes Arbeiten besteht in der ausreichenden Vorbereitung der Stadtteilmütter auf die Zielgruppen und deren Bedarfe.

- Stärkere Verankerung von Menschenrechts- und demokratischer Wertebildung in den zehn Themenschwerpunkten des Projektes
Hier empfehlen wir eine stärkere Verankerung von Menschenrechts- und demokratischer Wertebildung in den zehn Themenschwerpunkten des Projektes (z. B. Religionsfreiheit, freie Partnerwahl, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern).
- Sozialpädagogische Begleitung der Stadtteilmütter
Ferner hat die Evaluation gezeigt, dass die Stadtteilmütter kontinuierlich Hilfe und Unterstützung im Umgang mit Problemfamilien und in der Netzwerkarbeit benötigen.

Primärpräventiver Ansatz

- Fokus auf früher Bildungsförderung
Wir empfehlen die Beibehaltung des Fokus auf der frühen Bildungsförderung, d. h., dass die Zielgruppen bereits zu einem Zeitpunkt angesprochen werden, an dem die Kinder noch nicht gefährdet sind bzw. noch keine Auffälligkeiten zeigen.
- Kooperation mit Fachleuten bei Interventionsbedarf
Auch gilt es, zukünftig verstärkt Kooperationsstrukturen zwischen Stadtteilmüttern und Fachleuten aufzubauen, um Familien bei erhöhtem Hilfe- und Interventionsbedarf an kompetente Einrichtungen weiterleiten zu können.

Ressourcenorientiertes Arbeiten

- Stärkung des Empowerment- bzw. des lebensweltorientierten Ansatzes des Projektes
Sinnvoll erscheint die Aufhebung der QM - Grenzen zugunsten einer systematischen Nutzung der sozialen Netzwerkressourcen der Stadtteilmütter, d.h. quartiersübergreifende und gezielte Einsätze von Stadtteilmüttern in Kontexten, in denen sie bekannt und engagiert sind, z.B. Moscheevereine oder aber KiTas und Grundschulen, die von den eigenen Kindern besucht werden.
- Einbindung der Stadtteilmütter in QM - Strukturen
Eine engere Beteiligung der Stadtteilmütter an QM - Beteiligungsverfahren (Beirat, Jury, Stadtteilversammlung) und die Kooperation mit laufenden und geplanten Projekten in den QMs könnte das Projekt stärker vor Ort verankern.

Planung und Steuerung des Projektangebotes

- Ausweitung der Gebietskulisse auf den gesamten Norden Neuköllns
- Überprüfung der inhaltlichen Vorgaben des Projektes
Ferner wird als wichtig erachtet, zukünftig eine Überprüfung der inhaltlichen Vorgaben des Projektes vorzunehmen, die die Vermittlung des Themenspektrums und diesbezüglich verbundene Wertefragen im Rahmen der Hausbesuche betreffen.
- Kontinuierliche Qualitätssicherung der Hausbesuche
Für sehr wichtig halten wir die Einführung eines Abschlussgespräches, das die Stadtteilmütter mit den besuchten Familien nach Beendigung der Hausbesuchsphase führen.
- Öffentlichkeitswirksamkeit des Projektes
Für die Öffentlichkeitsarbeit des Projektes, z. B. das Angebot von Beratung für Nachahmer-Modelle in anderen Kommunen und Ländern, müssten mehr Ressourcen eingeplant werden.
- Regelförderung des Projektes
Wichtiges und zentrales Ziel ist, eine Regelförderung der Stadtteilmütterarbeit zu erreichen.

Kurze Zusammenfassung der Evaluation und Ausblick

Die hier vorgelegten Evaluationsergebnisse basieren auf einer statistischen Erhebung von nahezu 1000 Teilnehmerinnen, einer standardisierten Fragebogen - Erhebung von knapp 100 Teilnehmerinnen sowie auf fast 30 qualitativ geführten Einzelinterviews und zwei Gruppendiskussionen.

Durch die Zusammenführung der Ergebnisse aus den vier Teilevaluationen und den Einsatz vielfältiger und für den Evaluationsgegenstand geeigneter Methoden, Perspektiven und Datenquellen ergeben sich valide Ergebnisse, die letztlich der Gewinnung von Empfehlungen zur Fortführung und Weiterentwicklung des Projektes bzw. der Projektidee dienen.

Ein Großteil der hier formulierten Empfehlungen ist über die Pilotphase hinaus in die weitere konzeptionelle und praktische Stadtteilmütterarbeit eingeflossen. Im Rahmen des Modellprojektes „Stadtteilmütter gehen in die Grundschule – Stadtteilmütter II (2009 – 2010)“ werden neben der geographischen Ausweitung der Familienbesuche auf den gesamten Norden Neuköllns die Stadtteilmütter in dem neuen inhaltlichen Modul „Förderung von Kindern im Grundschulalter“ qualifiziert. Das heißt, dass neben den Eltern von Vorschulkindern auch verstärkt Eltern von Schulkindern in die Hausbesuchstätigkeit der Stadtteilmütter einbezogen werden, um deren Aufklärung hinsichtlich spezifischer Fragen zur schulischen Förderung, zum Übergang von der Grundschule in die Oberschule, zur (vor-)pubertären Entwicklung etc. zu unterstützen.

Das Modellprojekt Stadtteilmütter II hat eine Laufzeit vom 1. Januar 2009 bis zum 31. Dezember 2010 und wird ebenfalls von Camino evaluiert.

Abschließen möchte ich gerne mit einem Zitat des spanischen Lyrikers Antonio Machado, welches auch das Motto von Camino darstellt: „Wanderer, es gibt keinen Weg. Der Weg entsteht, indem man geht.“

In diesem Sinne vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Markus Hess / Herbert Scheithauer

fairplayer.sport – Soziale Kompetenzen spielerisch fördern

Sport ist unter Kindern und Jugendlichen als Freizeitaktivität nach wie vor sehr beliebt. Sport bietet nicht nur die Gelegenheit, Gesundheit und Körpergefühl zu fördern, sondern auch die Möglichkeit sozialer Kontakte zu Peers. Aushandlungen mit den Mitgliedern der eigenen und gegnerischen Mannschaft erfordern kooperatives Geschick und die Anwendung angemessener Konfliktlösungsstrategien. Gerade im Jugendalter bietet die Beteiligung an sportlichen Aktivitäten die Gelegenheit, den für die Identitäts- und psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen sehr wichtigen Umgang mit Gleichaltrigen in Freundschaftsgruppen („Cliques“) zu fördern (vgl. Flammer & Alsaker, 2002). Damit wird Sport aus sozial-konstruktivistischer Sichtweise zu einer idealen Lernumwelt verschiedener sozialer Kompetenzen. Dazu zählen Perspektivenübernahme und Empathie, der angemessene Umgang mit eigenen Emotionen und nicht zuletzt moralische Sensibilität.

Mangelnde soziale Kompetenzen stehen in Zusammenhang mit aggressiv-dissozialem Verhalten. Daher stellt die Förderung sozialer Kompetenzen ein wirksames Vorgehen dar, um aggressiv-dissozialem Verhalten unter Jugendlichen vorzubeugen (Scheithauer, Niebank & Rosenbach, 2008). Obwohl Sport / Bewegung, Freizeitgestaltung und soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen in der Entwicklung von Jugendlichen eine besondere Rolle einnehmen, verwundert es, dass bisherige Ansätze in der Gewaltprävention und Förderung sozialer Kompetenzen mit Jugendlichen eher selten – oder wenn, nur sehr unsystematisch – bewegungs-/ sportorientierte Elemente einbezogen und soziale Interaktion im Bewegungskontext angesprochen haben. Mit dem Programm fairplayer.sport soll diese Lücke geschlossen werden.

Der Erwerb moralischer und sozialer Kompetenz zählt zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben, die sich Jugendlichen und Heranwachsenden stellen (z.B. Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004): Viele Studien haben gezeigt, dass sozial, emotional und moralisch kompetente Jugendliche bei ihren Gleichaltrigen beliebter sind, ein positiveres Selbstbild aufweisen, einen größeren Freundeskreis aufbauen und auch tendenziell eine akademisch und beruflich erfolgreichere Laufbahn aufzuweisen haben.

Da in Sportvereinen viele junge Menschen mit einem gemeinsamen Ziel miteinander in Kontakt treten und gemeinsam die (Frei)Zeit verbringen, ist dieser Rahmen sehr gut dafür geeignet, sozial angemessenes Verhalten und zugehörige Kompetenzen zu erlernen und einzuüben. Allerdings stellt der Sport einen Kontext dar, der oftmals eigenen Regeln gehorcht. Durch den häufig wettbewerbsorientierten Charakter sportlicher Betätigung ist der Konflikt zwischen der Verfolgung eigener Interessen und der sozial kompetenten Orientierung am Wohl anderer bei sportlichen Aktivitäten besonders ausgeprägt. Bredemeier und Shields (1986) argumentieren, dass ein sportliches Umfeld geradezu dazu dienen kann, sich zeitweilig von den moralischen Anforderungen des Alltagslebens zu befreien. Damit wird unfaires und mitunter auch aggressives Verhalten als legitimes Mittel zur Zielerreichung, nämlich sportlichem Erfolg im Wettkampf, zumindest stillschweigend akzeptiert.

Sport stellt einen vom Alltag abgegrenzten Kontext dar. Aktionen im Sport bleiben in der Regel ohne Konsequenz für den Alltag. Zudem begeben sich die Personen in Spielsituationen häufig in die Hände von Trainern und Schiedsrichtern, die für die Dauer des Spiels darüber entscheiden, was fair, erlaubt oder unfair ist („Elfmeter ist, wenn der Schiedsrichter pfeift.“). Die Verantwortung für das eigene Verhalten wird dadurch des Öfteren abgegeben. Schließlich sorgt ein meist ausgefeiltes Regelwerk dafür, dass der Fortgang des Spiels festgelegt und Sanktionen für verschiedenartige Regelverstöße bereitgestellt werden. Der Alltag außerhalb des Sports gehorcht aber wesentlich vielfältigeren und weniger klar formulierten Regeln. Damit kann eine Übertragung der in diesem Kontext erworbenen Kompetenzen in andere Lebensbereiche nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden. Deshalb stellen im vorliegenden Programm Aspekte des Alltagstransfers einen Kernpunkt in der Förderung sozialer und moralischer Kompetenzen dar.

Es soll den teilnehmenden Jugendlichen klar werden, wo Parallelen zwischen Sport und Alltag gezogen werden können und wo nicht.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist es vor der Entwicklung der Bausteine eines Präventionsprogramms unbedingt notwendig, theoretische Annahmen über die Wirkungsweise des Programms abzuleiten. Im Rahmen der Entwicklung von fairplayer.sport wurde auf Basis entwicklungspsychologischer Forschungsergebnisse ein Wirkmodell zur Förderung prosozialen und Reduktion aggressiv - dissozialen Verhalten erstellt (Scheithauer, Hess & Pawlizki, im Druck). Um dieses Wirkmodell in aller Kürze zu skizzieren, sei gesagt, dass ein komplexes Zusammenspiel aus Aspekten des Selbstkonzeptes, der Emotionsregulation, der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, der Empathie und des Mitgefühls für andere, der Einstellung zu Kooperation und Wettbewerb, der Einschätzung des Gruppenklimas, der Einstellung zu Fairness sowie moralische Vorstellungen (unabhängige Variablen) prosoziales und aggressiv - dissoziales Verhalten (abhängige Variablen) bedingen. Dieses Wirkmodell wurde sowohl bei der Konzeption der Programminhalte als auch durch entsprechende Operationalisierungen im Rahmen der Evaluation abgebildet.

Ziele und Zielgruppe von fairplayer.sport

Ziel des von uns entwickelten Programms fairplayer.sport (Scheithauer, Hess & Pawlizki, 2009) ist es, vor einem entwicklungs- und sportwissenschaftlich fundierten Hintergrund, in spielerischer und bewegungsorientierter Form die sozialen Kompetenzen von Jugendlichen zu stärken und neue soziale Fertigkeiten zu trainieren. Durch das Programm soll bei den Jugendlichen prosoziales Verhalten gefördert und aggressiv - dissoziales Verhalten verhindert werden. Zielgruppe des Präventionsprogramms sind Jugendliche im Alter von 11 bis 14 Jahren und Trainer im Bereich des Breitensports.

Die Altersspanne der Frühadoleszenz – also die Transition von Kindheit zur Jugend – stellt in biologischer, psychosozialer und emotionaler Hinsicht eine wichtige Lebensphase dar, in der eine Weichenstellung für die spätere Anpassung erfolgt. Gerade in dem von uns anvisierten frühen Jugendalter findet eine zunehmende Orientierung an der Gruppe der Gleichaltrigen, den so genannten Peergruppen statt. Interaktionen unter Peers sind aufgrund der prinzipiellen Gleichrangigkeit der Interaktionspartner besonders förderlich für die individuelle Entwicklung. Konflikte, Probleme und Kooperationen lösen durch Aushandlungen unter Gleichberechtigten auch verstärkt innere Konflikte aus, deren Lösung für wichtiger für die persönliche Entwicklung erachtet wird, als die inneren Prozesse, die in asymmetrischen Beziehungen (d.h. Beziehungen mit einem Machtunterschied, z.B. Eltern-Kind) angeregt werden.

Ebenfalls in der Jugendzeit erreicht die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und -koordination in der Regel ihren Höhepunkt. Zusätzlich entwickeln sich soziale Problemlöse- und Aushandlungskompetenzen. Die Entwicklung des Selbstkonzepts im Jugendalter trägt ebenfalls zur Entwicklung prosozialen Verhaltens bei. Zugleich wird es im Jugendalter möglich, situationsübergreifende Stressoren zu erkennen, die beispielsweise auf gesellschaftliche Prozesse zurückgehen (z.B. soziale Lage) (Eisenberg & Morris, 2004). Damit einher geht ein ausgeprägtes Autonomiestreben. Eine weitere Begründung für den Fokus auf Jugendliche liefert die Hirnforschung: Die Entwicklung bildgebender Verfahren in der Neuropsychologie hat das Wissen über die Gehirnentwicklung wesentlich vorangebracht. Ohne ins Detail gehen zu können sei erwähnt, dass neuere Befunde deutlich machen, dass im Jugendalter noch einmal wichtige Hirnentwicklungen in Form neuer Vernetzungen stattfinden, auf die auch im Rahmen von Präventionsprogrammen Einfluss genommen werden kann (zum Überblick siehe z.B. Keating, 2004; Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004).

Eine weitere wichtige Zielgruppe im Rahmen unseres Programms stellen die Trainer dar. Trainer sind nicht nur für die spielerische Weiterentwicklung ihrer Spieler verantwortlich, sondern erfüllen weitere pädagogische Funktionen. Trainer sind auch Motivatoren, (Alltags)Psychologen und, gerade im Jugendsport, Vorbilder (z.B. Barnett, Smoll & Smith, 1992).

Die professionelle Befähigung von Trainern, die neben der Begeisterung für das Traineramt zur erfolgreichen Bewältigung der vielfältigen Aufgaben erforderlich ist, variiert in Sportvereinen mitunter erheblich. Wir möchten betonen, dass ein Trainerschein keine notwendige Voraussetzung für ein Traineramt darstellt. Allerdings erscheint es aus unserer Sicht notwendig, einen gewissen Professionalisierungsgrad zu erreichen. Dazu gehört auch, dass man sich über die Entwicklungsschritte von Kindern und Jugendlichen in motorischer, koordinativer, aber auch kognitiver, emotionaler und sozialer Hinsicht informiert und diese Erkenntnisse in den Trainingsplan einbaut. fairplayer.sport will dazu im Rahmen des Programms, aber auch durch weitergehende Fortbildungsangebote für Trainer einen Beitrag leisten.

fairplayer.sport verfolgt als primärpräventives Programm einen universellen Ansatz. Besondere Problemlagen in einer Mannschaft können aber durch die Akzentuierung einzelner thematischer Blöcke mithilfe zusätzlicher Übungen berücksichtigt werden. Um die Nachhaltigkeit des Programms zu sichern, wurden die Mannschaftstrainer in Vorgesprächen informiert und in den Programmablauf eingebunden. Der Trainer ist sowohl Vorbild als auch direkter Vermittler von moralischem Verhalten. Wir sprechen dem Trainer damit eine aktivere Rolle im Rahmen der Förderung sozialer Kompetenzen zu, als dies in anderen Präventionskonzepten im Bereich Sport der Fall ist.

Maßnahmen des Programm fairplayer.sport.

Zum Einstieg in das Programm fairplayer.sport wird ein Rahmen geschaffen, der gewährleistet, dass alle Beteiligten eine Vorstellung davon erhalten, was unter fairem Verhalten zu verstehen ist (Gruppendiskussion mit Hilfe von Bildmaterialien, die z.B. Dilemmasituationen darstellen). Es soll eine Verpflichtung zur Teilnahme am Programm eingegangen werden (Unterzeichnung eines Kontraktes). Außerdem werden gemeinsam erarbeitete übergreifende Regeln und Ziele vereinbart und sichtbar gemacht (Gruppendiskussion mit Visualisierung). Dem entwicklungspsychologisch fundierten Präventionsmodell entsprechend, durchlaufen die Jugendlichen während des Programms nach dieser Einführungsphase mehrere aufeinander aufbauende thematische Schritte. Die sechs fairplayer.sport - Schritte befassen sich gemäß unseres vorab formulierten Wirkmodells inhaltlich mit den Themen Selbstkonzept, Emotionsregulation, Perspektivenübernahme, Empathie, Kooperation / Vertrauen sowie Moral / Fairplay. Die angewendeten Methoden kombinieren einschlägige Verfahren der Gewaltprävention mit gängigen Übungsformen aus der Trainingslehre. Es finden sich Methoden wie Rollenspiele sowie Gruppen- und Dilemmadiskussionen. Zu den bewegungsorientierten Elementen gehören strukturierte Spielsituationen zumeist auf kleineren Spielfeldern (Intensitätssteigerung bei außergewöhnlichen Regelvorgaben) oder das so genannte Kolonnentraining, bei dem die Spieler der Reihe nach eine bestimmte Trainingssituation (z.B. Hindernislauf) durchlaufen.

Für die Einführung und jeden der weiteren thematischen Schritte sind bei einer exemplarischen Durchführung des Programms zwei Trainingseinheiten vorgesehen. Jede Trainingseinheit folgt dabei dem gleichen Ablaufschema: (1) *Begrüßung*: Rekapitulation der letzten Trainingseinheit, thematische Einführung in die aktuelle Einheit, Fokussierung auf die sozialen Anteile der Übungen; (2) *Partneraufwärmen*: gemäßigtes Warmlaufen, Vorgabe von Diskussionsfragen zur thematischen Einführung in Partnerarbeit, Anregung der teaminternen Kommunikation, Fokussierung der Aufmerksamkeit, Abschluss durch strukturierte Feedbackrunde; (3) *Einstiegs- und Hauptübung*: Bewegungsorientierte Trainingsübungen vermitteln in spielerischer Form Inhalte des jeweiligen thematischen Schwerpunktes, meist Modifikation oder Erweiterung von in der Trainingslehre üblichen Übungsformen; (4) *Reflexion zum Thema und Feedbackrunde*: Erfahrungsaustausch, Vertiefung relevanter Inhalte, nach Möglichkeit einen Lerneffekt erzielen und Aspekte des Alltagstransfers thematisieren. Die Erfahrung hat gezeigt, dass erst der Austausch über die in den Übungen gesammelten Erfahrungen die zur Kompetenzförderung notwendigen Denkprozesse in Gang setzt.

Exemplarisch seien hier zwei Hauptübungen skizziert, die im Rahmen des Programms zum Einsatz kamen. Die erste Übung diente zur Einübung kooperativen Verhalten sowie zur Teamstärkung.

Wir nennen die Übung „Teamparcours“. Auf dem Spielfeld sind verschiedene Stationen (Torschuss, Slalom, Zielpassen, etc.) aufgebaut. Zu Beginn wird der Gruppe erklärt, welche Aufgaben zu bewältigen und wie viele Punkte an den jeweiligen Stationen zu sammeln sind. Anschließend erhalten die Spieler 10 Minuten Zeit, um sich zu beratschlagen, wie sie die Aufgaben möglichst schnell gemeinsam bewältigen können. Wie sich die Spieler auf die Stationen verteilen, ist ihnen frei gestellt. Die Spieler zählen ihren Punktestand selber. Je besser sich die Spieler absprechen, aufteilen und gegenseitig helfen, umso schneller werden sie die vorgegebenen Aufgaben bewältigen. Vor Beginn der Übung kann jeder Spieler einen Tipp abgeben, wie viel Zeit die Gruppe für die Lösung aller Aufgaben benötigen wird. Alle Vorschläge werden notiert. Die Zeit zur Bewältigung der Aufgaben wird genommen. Im Anschluss an die Übung werden in der Gruppe Strategien beraten und es wird über Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert. Diese Übung hat sich bei den Jugendlichen als sehr beliebt herausgestellt und wurde häufig auch mehrfach im Rahmen des Programms durchgeführt.

Die zweite, hier kurz vorgestellte, Hauptübung nennt sich „Blindes Vertrauen“. Vertrauen stellt eine Grundvoraussetzung zum gemeinsamen Handeln und zur Teamstärkung dar. Die Jugendlichen erfahren, wie wichtig es ist, dass sie sich aufeinander verlassen können. Die Übung macht aber zudem deutlich, dass die Übernahme der Perspektive anderer Personen dazu verhilft, Verantwortung zu übernehmen, Sicherheit zu geben und somit Vertrauen zu schaffen oder zu festigen. Der Hälfte der Spieler werden die Augen verbunden. Jeder „blinde“ Spieler erhält einen sehenden Partner. Der „blinde“ Spieler soll den Ball führen. Der sehende Spieler gibt die notwendigen Anweisungen, damit sich der „blinde“ Spieler orientieren kann. Mit dieser Grundkonstellation lassen sich zahlreiche Teilübungen realisieren. Lassen Sie die Zweierteams in einem recht engen Spielfeld den Ball führen. Aufgabe ist es, nicht zusammen zu stoßen. Es wird ein Parcours aufgebaut, der das Dribbeln zwischen Kegeln, Hindernisse überspielen usw. beinhaltet. Wichtig hierbei ist natürlich der Rollentausch. Diese Übung führt zu intensiven Erfahrungen und ermöglicht daher auch eine sehr fruchtbare anschließende Reflexionsrunde.

Anhand dieser sportorientierten Übungen sollen die Jugendlichen Situationen, in denen sozial kompetentes Verhalten gefordert wird, spielerisch kennen lernen und ihre dort gemachten Erfahrungen reflektieren, diskutieren und ggf. ihr Verhalten ändern. Zudem werden - sofern möglich - im Rahmen des Programms Bezüge zu ähnlichen Situationen aus anderen Lebensbereichen hergestellt, um einen Alltagstransfer der erworbenen Kompetenzen zu erleichtern. Trainern bzw. Jugendleitern möchten wir Anregungen geben, wie sie in Konfliktsituationen mit den Jugendlichen besser agieren könnten, um die Auseinandersetzungen zum Wohle aller Beteiligten optimal zu lösen. Zugleich möchten wir Trainern mit Hilfe der einzelnen Bausteine unseres Programms die Möglichkeit geben, soziale Kompetenzen bei den Jugendlichen den Anforderungen der jeweiligen Trainingsgruppe entsprechend, aktiv und in spielerischer Form zu fördern.

Implementierung des Programm fairplayer.sport.

Vor der flächendeckenden Implementierung des Programms wurde eine Pilotstudie in drei Mannschaften eines Berliner Fußballvereins durchgeführt. Hier wurde das Programm in seiner ursprünglichen Form zum ersten Mal durchgeführt. Außerdem wurden die Evaluationsinstrumente für ihren Einsatz in der Hauptevaluation getestet. Nach den erforderlichen Modifikationen wurde das Programm fairplayer.sport von geschulten fairplayer.sport - Teamern und den Mannschaftstrainern mit den Jugendlichen in 13 Mannschaften aus 13 Berliner Fußballvereinen durchgeführt. Vorbereitend auf die Programmdurchführung wurden für die Mannschaftstrainer Vorgespräche angeboten und durchgeführt. Angestrebt wurde eine enge Kooperation zwischen Teamern und Trainern sowie zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, denn Grundhaltung während des Programms ist eine partizipative Orientierung. Insbesondere die Jugendlichen werden dazu aufgefordert, Verantwortung zu übernehmen und zum Gelingen des Teams beizutragen. Die fairplayer.sport - Trainingseinheiten fanden einmal wöchentlich im Rahmen der gewöhnlichen Trainingsstunden auf dem Fußballplatz statt. Jede Einheit dauert 50-60 Minuten.

Wirksamkeitsevaluation von fairplayer.sport

Das Programm wurde im Rahmen eines Warte-Kontrollgruppendesigns evaluiert. An der Evaluationsstudie nahmen insgesamt 13 Berliner Jugendmannschaften aus 13 Vereinen teil. Sechs Mannschaften (ca. 50 Jugendliche) wurden der Interventions- und 7 Mannschaften der Warte-Kontrollgruppe (ca. 70 Jugendliche) zugeteilt.

Die erforderlichen Messinstrumente wurden, wenn nötig, in der Formulierung an den Sportkontext angepasst (Schüler – Spieler, Lehrer – Trainer) sowie ins Deutsche übersetzt. Es wurde sowohl für die Pilot- als auch die Hauptevaluation eine multimethodaler und multiperspektivischer Evaluationsansatz gewählt. Multimethodal deshalb, weil eine Vielzahl unterschiedlicher methodischer Ansätze im Rahmen der Evaluation zum Einsatz kam.

Hauptbestandteil der Evaluation waren standardisierte Fragebögen zur Selbsteinschätzung für Spieler und Trainer. Hier kamen unter anderem folgende Verfahren zum Einsatz: Der Umgang mit Emotionen wurde mit Teilen des State - Trait - Ärgerausdrucks - Inventars (STAXI) (Schwenkmezger, Hodapp & Spielberger, 1992) erfasst. Zur Messung der Perspektivenübernahme wurden der Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1983) sowie eigenentwickelte Vignetten in Anlehnung an das False Belief Paradigma (zur genauen Beschreibung siehe Wimmer & Perner, 1983) eingesetzt. Einstellungen zu Kooperation und Wettbewerb und die Gruppenkohäsion wurden mit Hilfe des Fragebogens zur Kooperation und Wettbewerb für 4. bis 8. Klassen (FKW 4-8) (Littig & von Saldern, 1989) sowie des Multidimensional Group Cohesion Instruments (MGCI) von Yukelson, Weinberg & Jackson (1994) erhoben. In den Bereichen moralische Reife und Fairness wurde der Attitudes to Moral Decision-making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ) (Lee, Whitehead & Ntoumanis, 2007) verwendet. Auf Seiten der Messung prosozialen und aggressiven Verhaltens kamen das Teenage Inventory of Social Skills (TISS-D) (Pössel & Häußler, 2004) sowie der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997) aus Selbst- und Trainerperspektive zum Einsatz.

Als mögliche Kontrollvariablen wurden neben soziodemographischen Informationen über die Spieler und Trainer (z.B. Trainerausbildung, Gewaltpräventionserfahrung) auch nähere Einschätzungen der Trainer zur jeweiligen Mannschaft, zum eigenen Verhältnis zur Mannschaft sowie zu den eigenen Einstellungen und zum eigenen Verhalten im Umgang mit Fairplay oder Konflikten innerhalb der Mannschaft erhoben (Character in Action Survey, CiAS, Davidson & Khmelkov, 2006).

Dieser gängige methodische Ansatz zur Evaluation von Präventionsprogrammen wurde (aufgrund des damit verbundenen Aufwandes nur in ausgewählten Mannschaften) ergänzt durch Methoden der Peernominierung (Coie, Dodge & Copotelli, 1982), der verdeckten und nichtteilnehmenden Verhaltensbeobachtung (Erweiterung des Beobachtungssystems zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings [BASYS-F], Wettstein, 2008 sowie Huber und Rösch, 2009), der qualitativen Befragung (Das Freundschaftsinterview von Keller [2001] zur Erfassung der moralischen Argumentation) sowie durch einen videobasierten standardisierten Test zum Entscheidungshandeln im Fußball (Höhner, 2006). Als multiperspektivisch kann die Evaluationsstudie deshalb bezeichnet werden, weil Selbstauskünfte mit Peernominierungen, Trainereinschätzungen, Beobachtungen und standardisierte Tests zum Evaluationsdesign zählten.

Zur Erfassung der Implementierungsqualität wurden von den fairplayer.sport - Teamern strukturierte Erhebungsbögen zu jeder Sitzung ausgefüllt. Zusätzlich zu den Erhebungsbögen wurden im Rahmen der formativen Evaluation des Programms während der Hauptevaluation regelmäßige Supervisionssitzungen der fairplayer.sport - Teamer sowie Feedbacksitzungen mit den Vereinstrainern durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Feedbackrunden sind im Rahmen der formativen Evaluation kontinuierlich in die Verbesserung der Trainingselemente eingeflossen.

Die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen der Interventionsgruppe wurden unmittelbar vor (Prä), unmittelbar nach (Post) und im Abstand von etwa drei Monaten nach (Follow-up) der Durchführung des Programms erhoben. Die Warte-Kontrollgruppe wurde zeitversetzt ohne Durchführung des Programms in ähnlichen Zeitabständen wie die Interventionsgruppe befragt. Nach der letzten Befragung fand in der Warte-Kontrollgruppe das Programm und im Anschluss daran eine weitere Erhebung statt.

Die Verhaltensbeobachtungen fanden kontinuierlich über den gesamten Programmzeitraum bei vier Jugendlichen (zwei aus der Warte-Kontrollgruppe, zwei aus der Interventionsgruppe) statt. Für die videobasierten standardisierten Tests wurde ein Prä - Post - Design gewählt, wobei die Tests unmittelbar vor und nach den Programmelementen zur Perspektivenübernahme stattfanden.

Erste Ergebnisse und Ausblick

Eine der Hauptthesen der Evaluationsstudie war, dass durch das Programm fairplayer.sport soziale Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen wie Kooperationsbereitschaft, Umgang mit eigenen Emotionen, prosozialem Verhalten und Perspektivenübernahme bei Jugendlichen gefördert werden. Bei ersten zeitversetzten Prä - Postvergleichen konnte diese These zumindest teilweise bestätigt werden. So ergaben sich bei der Interventionsgruppe im Vergleich zur Warte-Kontrollgruppe signifikant positivere Entwicklungen beispielsweise hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft und des prosozialen Verhaltens. Welche Erkenntnisse von der ersten umfangreichen Evaluation des Programms erwartet werden können, ist auf Basis der bisherigen Ergebnisse nur vorsichtig zu beurteilen. Zu spezifisch sind die strukturellen Bedingungen im Sportverein, als dass hierzu sichere Prognosen auf Basis globaler Gruppenvergleiche möglich wären. Im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation des Programms war es notwendig, eine standardisierte Durchführung des Programms anzustreben. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass hohe Fluktuationsraten in den Mannschaften sowie spezifische Bedürfnisse der Trainer eine differenzierte Anpassung des Programms in Kooperation mit den Trainern und den Jugendlichen nötig machen. Außerdem bedarf es aufgrund der doch häufigen Trainingsausfälle (witterungsbedingt, durch Nachholspiele etc.) eines recht großen Zeitraums zur Durchführung eines kompletten Programmzyklus. War das Gespräch und die Kooperation mit den Trainern bisher zwar auch schon ein Kernaspekt des Programms, so kann dieser Austausch (insbesondere im Vorfeld der Programmdurchführung) noch vertieft werden. Zu denken ist hierbei etwa an Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen der Trainerlizenzierung vor Programmdurchführung, so dass die Vereinstrainer eigenständig zur Durchführung des Programms befähigt werden und die fairplayer.sport - Teamer nur begleitende Controllingfunktionen übernehmen. Die Implementierungsqualität könnte dahingehend maximiert werden, dass eine an der im fairplayer.sport.trainerheft vorgegebenen Struktur ausgerichtete, in Schwerpunkten den Bedürfnissen der Mannschaft angepasste, kontinuierliche Durchführung der Programminhalte (= Lerneffekt durch Wiederholung) über den Zeitraum einer Saison erfolgt.

Die erweiterte Zielsetzung hinsichtlich der Bereiche, in denen das Programm Erfolg erreichen will, ist neben der Kompetenz- vor allem die Performanzebene. Vorhandene soziale Kompetenzen wie die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, entfalten nur dann ihre positive Wirkung, wenn sie in entsprechenden Situationen (etwa bei Konflikten) auch tatsächlich eingesetzt werden. Wenn es gelingt, auf motivationaler Ebene Prozesse in Gang zu setzen, die zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit den Themen Fairness und Moral auf dem und abseits des Fußballplatzes führen, dann kann das Programm als Erfolg gewertet werden. Die ersten Ergebnisse der Evaluation sprechen dafür. Weitere differenziertere Analysen unter Zuhilfenahme komplexerer Auswertungsstrategien (Ersetzen fehlender Werte durch multiple Imputation, Berücksichtigung individueller Verläufe im Rahmen von Wachstums- und Mehrebenenmodellen, Analyse von Risikogruppen innerhalb der Stichprobe) werden weitere Ergebnisse erbringen. Mit dem Programm fairplayer.sport wird ein – zumindest im deutschsprachigen Raum – recht unberührtes Handlungsfeld der entwicklungspsychologisch fundierten Gewaltprävention und Moralförderung betreten: die Arbeit mit Jugendlichen in Sportvereinen, um einen nachhaltigen Beitrag zur Gewaltprävention zu leisten.

Literatur

Barnett, N. P., Smoll, F. L. & Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach - athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127.

Bredemeier, B. & Shields, D. (1986): Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 7-18.

Coie, J., Dodge K., & Copotelli H. (1982): Dimensions and types of status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

Davidson, M. L., & Khmelkov, V. (2006): Character in Action Survey (CiAS). Cornerstone Consulting & Evaluation, LLC.

Davis, M. H. (1983): Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.

Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2004): Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.) *Handbook of Adolescent Psychology*, second edition (pp. 155-188). New York: Wiley & Sons.

Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002): *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.

Goodman, R. (1997): The Strength and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Höner, O. (2006): Das Abschirmungs - Unterbrechungs - Dilemma im Sportspiel – Eine Eye - Tracking - Studie zum Konzept der kognitiven Orientierungen. *Zeitschrift für Psychologie*, 214, 173-184.

Huber, K. & Rösch, F. (2009): Adaptation des Beobachtungssystems BASYS zur Beobachtung auffälligen sowie sozial kompetenten Verhaltens im Kontext des Freizeitsports im Rahmen der Evaluation des Präventionsprogramms fairplayer.sport. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Freie Universität Berlin.

Keating, D. P. (2004): Cognitive and brain development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (45-84). New York: Wiley.

Keller, M. (2001): Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis*, (111-140), Weinheim: Beltz.

Lee, M. J., Whitehead, J. and Ntoumanis, N. (2007): Development of the Attitudes to Moral Decision-making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 369-392.

Littig, K.-E. & von Saldern, M. (1989): Fragebogen Kooperation für 4. bis 8. Klassen (FKW 4-8). Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004): *Entwicklungswissenschaft*. Berlin: Springer.

Pössel, P. & Häußler, B. (2004): Übersetzungs- und Validierungsansätze der deutschen Version des „Teenage Inventory of Social Skills“. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 32, 37-43.

Scheithauer, H., Hess, M. und Pawlizki, C. (2009): fairplayer.sport.trainerheft – Soziale Kompetenzen spielerisch fördern. Berlin: Freie Universität Berlin.

Scheithauer, H., Hess, M., & Pawlizki, C. (2009): fairplayer.sport – ein bewegungsorientiertes Programm zur Förderung sozialer, emotionaler und moralischer Kompetenzen. In B. Latzko, & T. Malti (Hrsg.): Moralentwicklung und -erziehung in Kindheit und Adoleszenz (im Druck). Göttingen: Hogrefe.

Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K. (2008): Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise im Auftrag der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Berlin, 2., korr. Aufl. Bonn: Deutsches Forum Kriminalprävention.

Schwenkenberger, P., Hodapp, V. & Spielberger, C. D. (1992): State - Trait - Ärgerausdrucks - Inventar (STAXI). Bern: Huber.

Wettstein, A. (2008): Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings. Bern: Huber.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. Cognition, 13, 103-128.

Yukelson, D., Weinberg, R. & Jackson, A. (1984): A multidimensional group cohesion instrument for intercollegiate basketball teams. Journal of Sport Psychology, 6, 103-117.

Dr. Anja Meyer, Dr. Marc Coester, Erich Marks

Das Beccaria - Programm: Qualitätsmanagement in der Kriminalprävention

In der Kriminalprävention gibt es eine zunehmende Qualitätsdiskussion. Seit 2001 rücken ökonomische Begriffe – wie Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung oder Qualitätssteigerung – mehr und mehr in den Mittelpunkt der Diskussion. *Bis vor 10 Jahren* war das Problem, dass es zwar eine Vielzahl von Präventionsprojekten gab, zugleich aber einen Mangel an Evaluationsstudien, die die Wirksamkeit von Projekten prüften. Evaluation war zu dem Zeitpunkt, zumindest im deutschsprachigen Raum, eher selten. Ab dem Jahr 2000 erlebten Prävention und Präventionsforschung einen weltweiten Aufschwung.³⁷ Eine Vorreiterrolle nahm die evidenzbasierte Prävention als wissenschaftliche Bewegung in den USA ein.³⁸ In Deutschland wurden zunehmend neue Präventionsprogramme entwickelt und auch auf ihre Wirksamkeit hin überprüft.³⁹

Diese grundsätzlich positiv einzuschätzende Qualitätsentwicklung innerhalb der Kriminalprävention ist bis heute aber noch nicht vollständig ausgereift. Ein zentrales Beispiel hierbei ist, dass bei den diversen Projekten, die evaluiert werden, oftmals eher Prozessevaluationen und seltener Wirkungsevaluationen im Vordergrund stehen.⁴⁰ Neben Fragen zum Prozess und zur Wirkung von kriminalpräventiven Programmen stehen aber auch die Planung und Umsetzung im Fokus, wenn es um den Erfolg einer Maßnahme gehen soll.

Auch Eisner et. al. konstatieren 2009 in ihrem Expertenbericht hierzu: „Mangelhaft realisierte gute Programme erreichen daher oft weniger als gut umgesetzte mittelmäßige Programme (Mihalic & Irwin, 2003). Für die Praxis folgt hieraus, dass sorgfältige Planung, Qualitätskontrolle und Umsetzungstreue bei der Realisierung von Maßnahmen unbedingt berücksichtigt werden müssen“.⁴¹ Tatsächlich liegen häufig gar nicht erst die Voraussetzungen dafür vor, um Effekte und Effektstärken von Maßnahmen evaluieren zu können. Es scheitert dann bereits an mangelnden Konzeptionen geplanter Projekte. Vergessen wird hierbei, dass ohne Konzeption jedoch keine Evaluation stattfinden kann.

Dies bestätigen auch frühere Erfahrungswerte des Landespräventionsrates Niedersachsen. Aus der Praxis war lange Zeit bekannt, dass Akteure in der Kriminalprävention oftmals einfach darauf los marschierten – insbesondere nach spektakulären Vorfällen. In ihrem Eifer machten sie den zweiten vor dem ersten Schritt. Sie hatten eine Projektidee vor Augen, vergaßen jedoch, das Problem genau unter die Lupe zu nehmen. Die Probleme wurden zudem häufig nicht lokal angegangen. Eine dezidierte Ursachenanalyse erfolgte kaum und konkrete Ziele sowie Zielgruppen wurden selten definiert. So kritisiert auch Steffen: „Vielfach beginnen die Gremien gleich mit Aktivitäten und versäumen den ersten – und wichtigsten – Schritt, die lokale Kriminalitätsanalyse“.⁴² Die Folge sind Projekte, die nicht systematisch geplant, durchgeführt und überprüft werden, die zu wenig anlassbezogen und die erst gar nicht einer gezielten Wirkungsforschung zugänglich sind.⁴³

³⁷ Siehe Eisner / Ribeaud unter <http://www.praeventionstag.de/nano.cms/de/Dokumentation/Details/XID/191> (2010–03–08)

³⁸ Vgl. Sherman / Gottfredson et al 1997; Blueprints for Violence Prevention 1996 etc.

³⁹ Siehe hierzu Rössner / Bannenberg / Coester, 2002.

⁴⁰ Vgl. Eisner/Ribeaud / Locher 2009, S. 5.

⁴¹ Eisner / Ribeaud / Locher et al., 2009, S 9.

⁴² Steffen 2004, S. 6.

⁴³ Vgl. Steffen 2004, S. 8.

Diese Defizite aufzugreifen, weiterzuentwickeln und praxisnah zugänglich zu machen, war vor acht Jahren der Ausgangspunkt für das Beccaria - Programm. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse dieses Programms dargestellt.

Das Beccaria - Programm

Das Beccaria - Programm steht für bislang drei aufeinander folgende EU - Projekte, die der Landespräventionsrat Niedersachsen im Rahmen der EU - Programme AGIS und ISEC realisiert(e):

- Beccaria: Qualitätsmanagement in der Kriminalprävention (2003 - 2005)
- Beccaria: Aus- und Weiterbildung in der Kriminalprävention (2005 - 2007)
- Beccaria: Wissenstransfer in der Kriminalprävention (2008 - 2011).

An dem Programm sind mittlerweile europaweit zehn Partnerorganisationen aus den Ländern Belgien, Dänemark, England, Estland, Frankreich, Italien, Ungarn, Polen, Slowenien und Tschechische Republik beteiligt.

Namensgeber des Programms ist Cesare Beccaria, der als einer der Begründer der europäischen und strafrechtlichen Aufklärung und als Pionier moderner Kriminalpolitik gilt. Er sprach sich für die Abschaffung der Folter und der Todesstrafe aus und setzte sich für Prävention statt Repression ein. Der italienische Rechtsphilosoph und Strafrechtsreformer verfasste u.a. die Schrift: *Dei delitti e delle pene (Von Verbrechen und Strafen)* und prägte den Spruch: „*Besser ist es, den Verbrechen vorzubeugen, als sie zu bestrafen*“ (1764). Im Mittelpunkt des Beccaria - Programms steht die Sensibilisierung für das Thema „Qualität“ in der Kriminalprävention. Zentrale Aufgaben sind erstens die Beschreibung der Voraussetzungen für eine Überprüfbarkeit der Erfolge und Wirkungen kriminalpräventiver Projekte, zweitens die Festlegung, wie solche Projekte „idealtypischerweise“ gestaltet werden können, und drittens die Vermittlung der hierfür notwendigen Fachkenntnisse und methodischen Kompetenzen.

Beccaria: Qualitätsmanagement in der Kriminalprävention (2003 - 2005)⁴⁴

Innerhalb des ersten Beccaria - Projekts sind die Beccaria - Standards zur Qualitätssicherung in der Kriminalprävention entwickelt worden.⁴⁵ Die Standards umfassen Maßgaben und Anforderungen an die Qualität der Planung, Durchführung und Bewertung kriminalpräventiver Programme und Projekte.

Die Standards bestehen aus sieben zentralen Schritten:

- Problembeschreibung
- Analyse der Entstehungsbedingungen
- Festlegung der Präventionsziele, Projektziele und Zielgruppen
- Festlegung der Maßnahmen für die Zielerreichung
- Projektkonzeption und Projektdurchführung
- Überprüfung von Umsetzung und Zielerreichung des Projekts (Evaluation)
- Schlussfolgerungen und Dokumentation

Diese sieben Arbeitsschritte bauen jeweils aufeinander auf. Ein punktuelles Herausgreifen oder Nichtberücksichtigen bestimmter Schritte stellt das Qualitätsniveau insgesamt in Frage.

⁴⁴ Vgl. Marks / Meyer / Linssen ,2005

⁴⁵ Erarbeitet von Volkhard Schindler, Jörg Bässmann, Anja Meyer, Erich Marks und Ruth Linssen.

Standards als Maßstab zur Überprüfung der Projektplanung und -durchführung sind ein erster Schritt auf dem Weg zu Wirkungsüberprüfungen kriminalpräventiver Projekte und zu verstärkter Qualitätsorientierung. Sie bieten Entwicklern, Akteuren und anderen Verantwortungsträgern in der Kriminalprävention einen Leitfaden für die Qualitätssicherung ihres Handelns. Die Beccaria - Standards sollen gewährleisten, dass

- sich die Planung, Durchführung und Überprüfung kriminalpräventiver Projekte an den in Wissenschaft und Literatur genannten Qualitätskriterien orientiert,
- Projekte grundsätzlich so konzipiert werden, dass sie evaluierbar sind und
- wissenschaftliche Experten, Gutachter, Auftrag- und Geldgeber (bei Projektanträgen) auf eine fachliche Grundlage zur Einschätzung der Projektqualität zurückgreifen können.

Im Folgenden werden die sieben Schritte kurz skizziert. Grundsätzlich beinhalten diese jeweils die wichtigsten Fragen an Akteure, die angehalten werden, ihr Handeln zu reflektieren und Schritt für Schritt vorzugehen.

Problembeschreibung

Beschreibung der Ist - Situation vor Ort:

- Worin besteht das Problem?
- Wo tritt das Problem auf?
- Wann und in welchem Maße existiert das Problem?
- Wer ist von dem Problem betroffen?
- Welche Auswirkungen hat das Problem?

Analyse der Entstehungsbedingungen

Ein Problem lässt sich nur wirksam beheben, wenn man die Ursachen kennt. Daher ist es erforderlich, die Wurzel des Problems zu kennen:

- Was sind zentrale Ursachen?
- Welche theoretischen bzw. wissenschaftlichen Befunde und Annahmen sowie empirischen Erkenntnisse gibt es zur Erklärung des Phänomens?

Festlegung der Präventionsziele, Projektziele und Zielgruppen / Beschreibung der Soll - Situation (klare, messbare, realistische Ziele):

- Was soll erreicht werden?
- Wer soll erreicht werden?
- Wie viele sollen erreicht werden?
- Wie kann es erreicht werden?
- Wie kann es gemessen werden?
- Wann soll es erreicht werden?

Festlegung der Maßnahmen für die Zielerreichung

- Welche Maßnahme(n) ist / sind geeignet, um die Ziele und Zielgruppen zu erreichen?
- Welche Wirkungen sollen von den Maßnahmen ausgehen?
- Woran ist zu erkennen, dass die Maßnahmen wirken / Veränderungen eingetreten sind?
- Mit welchen (Erfolgs-)Kriterien kann die Ziel- und Zielgruppenerreichung überprüft werden bzw. wie sind diese Veränderungen zu messen?

Projektkonzeption und Projektdurchführung

- Wie gestaltet sich die Dokumentation von zentralen Arbeitsschritten, Terminen und Zuständigkeiten?
- Wie gestaltet sich die Kalkulation von personellen, finanziellen, zeitlichen Ressourcen?
- Welches sind Möglichkeiten der Zusammenarbeit (Synergieeffekte)? Wie werden Kooperationspartner, Beteiligte und Betroffene informiert und eingebunden?

Überprüfung von Umsetzung und Zielerreichung des Projekts (Evaluation)

Der Aspekt der Evaluation ist von Beginn an einzuplanen.

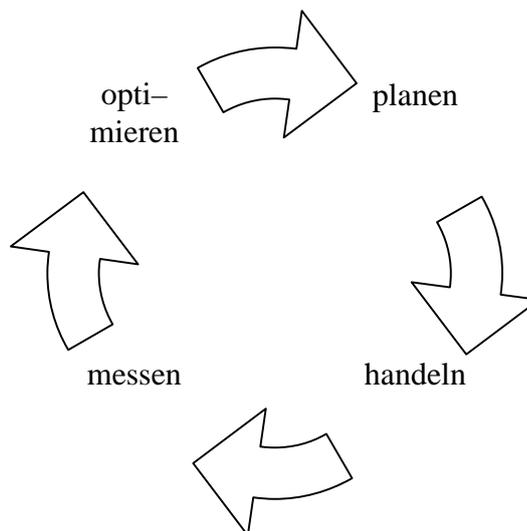
Beschreibung der Soll - Ist - Differenz:

- Was ist erreicht worden? Was sollte erreicht werden (Ausmaß: Ziele, Zielgruppen)?
- Warum wurden die Ziele und Zielgruppen nicht erreicht?
- Sind (Neben-)Wirkungen aufgetreten?

Schlussfolgerungen und Dokumentation

- Welche zentralen Erkenntnisse konnten gewonnen werden?
- Welche Schwierigkeiten traten bei der Planung / Umsetzung auf?
- Schriftliche Fixierung der Ergebnisse und Erkenntnisse, die in einem Endbericht münden (Ergebnisse sichtbar und nutzbar machen).
- Daraus: Ableitung von Handlungsempfehlungen, Verbesserungsvorschlägen.

Die dargestellten Beccaria - Standards⁴⁶ sind demnach eine Form von Projektmanagement und folglich nichts anderes als eine logische Vorgehensweise. Sie verstehen sich als praxisorientierter Ratgeber bzw. Leitfaden, an denen sich Entwickler orientieren bzw. abarbeiten können. Um Projekte effektiv zu managen, bauen die Standards auf sieben zentralen Schritten auf, die als eine Art Routenplaner beschrieben werden können: es geht hierbei darum, eine optimale Route zu bestimmen, um an das Ziel zu gelangen. Wie ein Routenplaner weisen sie den Weg von A nach B. Dabei steht eine kontinuierliche Qualitätssicherung im Vordergrund. Die folgende Grafik verdeutlicht diesen Kreislauf der Qualitätssicherung.



⁴⁶ Vgl. Meyer, 2006, S. 314ff

Diese Standards als Maßstab zur Überprüfung der Projektplanung und -durchführung sind ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu Wirkungsüberprüfungen kriminalpräventiver Projekte. Sie sind Bestandteil von Qualitätssicherung, der eine große Bedeutung zukommt.⁴⁷

Auch für den Landespräventionsrat Niedersachsen sind die Selbstverpflichtung auf Qualität und der Transfer der Standards in die Praxis eine wichtige Strategie. Seit 2002 gewährt der Landespräventionsrat Niedersachsen im Rahmen seines Förderprogramms Zuwendungen für kriminalpräventive Projekte auf kommunaler Ebene. Zwischen 2002 und 2008 wurden zahlreiche Maßnahmen in ganz Niedersachsen gefördert, deren überwiegende Zielgruppen Kinder und Jugendliche waren. Die Antragsformulare sind nach den Beccaria - Standards aufgebaut. d.h., die Antragsteller werden bereits bei der Einreichung von Projektanträgen in die Pflicht genommen, sich Schritt für Schritt, an diesen Standards zu orientieren. Da ein solches Vorgehen nicht nur für die deutsche Situation richtig und wichtig erscheint, wurden die Standards bisher in 13 verschiedene Sprachen übersetzt und entsprechend verteilt:⁴⁸ Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Hindi, Koreanisch, Kroatisch, Litauisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch und Ungarisch.

Nicht nur das Beccaria - Programm beschäftigt sich mit Standards zum qualitätsorientierten Vorgehen innerhalb der Kriminalprävention. Hingewiesen werden soll an dieser Stelle auch auf weitere empfehlenswerte nationale und internationale Beiträge zum Themenkomplex „Qualitätskriterien“:

- „Qualitätssicherung in der Polizeiarbeit. Arbeitshilfe für Planung, Durchführung und Bewertung von Projekten“ wurde herausgegeben von ProPK: Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes.
- „Leitfaden für lokale Sicherheitsanalysen. Ein Handbuch der Internationalen Praxis“ wurde erstellt vom Europäischen Forum für Urbane Sicherheit (EFUS, Paris) in Kooperation mit dem National Crime Prevention Center in Kanada.
- Olaf Lobermeier und Rainer Strobl haben in diesem Bereich das Buch „Evaluation und Qualitätsentwicklung. Ein Handbuch für die praktische Projektarbeit“ verfasst.
- Ron Clarke und John Eck haben das internationale Werk „Der Weg zur Problemlösung durch Kriminalitätsanalyse in 55 Steps“ vorgelegt.⁴⁹

Auch wenn diese Modelle in Nuancen von einander abweichen, so eint sie doch eines: sie plädieren für eine systematische Vorgehensweise im Handlungsfeld der Kriminalprävention. Sie sind als eine Art Leitfaden oder „Gebrauchsanweisung“ zu verstehen. Welchen Namen das Modell hat, spielt in diesem Kontext eine sekundäre Rolle. Entscheidender ist vielmehr die Orientierung an einer strukturierten Vorgehensweise, ein Verfahren, das festlegt, wie Präventionsprojekte konzeptionell anzulegen und durchzuführen sind, welche zentralen Aspekte und Arbeitsschritte dabei in die Projektplanung und Projektumsetzung einzufließen haben und wie der Prozess der Projektauswertung und Projektbewertung zu gestalten ist.

Standards allein genügen jedoch nicht. Weder sind sie komplett selbsterklärend, noch stellen sie per se eine Garantie für Qualität dar. Damit sie in der Praxis auch entsprechend angewendet werden können, müssen hierfür die notwendigen Voraussetzungen vorliegen. Dies gelingt nur durch eine Qualifizierung der Akteure vor Ort. Oder anders: Qualität ist letztlich nur durch Kompetenzvermittlung erreichbar. Einen solchen Ansatz beschreibt das zweite Beccaria - Projekt.

⁴⁷ Vgl. Lösel / Bender / Jehle, 2007, S. XV.

⁴⁸ www.beccaria-standards.net

⁴⁹ Alle diese Werkzeuge stehen unter

http://www.beccaria.de/nano.cms/de/Beccaria_Toolbox/Page/1/ in deutscher Sprache zur Verfügung

Beccaria: Aus- und Weiterbildung in der Kriminalprävention (2005 - 2007)⁵⁰

Mit der Kriminalprävention sind viele Institutionen, Professionen und Personen mit unterschiedlichen berufsbio-graphischen Werdegängen befasst. Dazu gehören beispielsweise Präventions-gremien, Jugendhilfe, Sozialarbeit, (Vor)Schule, Polizei, Justiz, Politik, Presse / Medien, Medi-zin / Gesundheitswesen, Sport, Wirtschaft oder Wissenschaft. Entsprechend handelt es sich um Lehrer/innen, Polizist/innen, Sozialarbeiter/innen, Soziolog/innen, Jurist/innen, Verwaltungsfachleute, Erzieher/innen, Mediator/innen etc. Insofern überrascht es kaum, dass die in den vor-ge-nannten Berufen tätigen Personen allesamt unterschiedliche Berufsbiographien aufweisen. Sie alle haben einen oder mehrere Ausbildungsweg(e) hinter sich, haben gegebenenfalls Sozialpä-dagogik studiert, eine Mediationsausbildung absolviert, eine Ausbildung bei der Polizei durch-laufen oder eine Verwaltungslaufbahn eingeschlagen.

Worüber sie allerdings bislang nicht verfügen, ist eine spezielle Präventionsausbildung, denn diese existiert bislang explizit nicht. Es gibt weder einen traditionellen Zugangsweg, einen typi-schen Berufsweg, noch eine Ausbildung in der Kriminalprävention, um in diesem vielschichti-gen Bereich arbeiten zu können. Die vielen Akteure in dem Bereich kennzeichnet ein hohes Engagement, starke Identifikation mit der Arbeit, häufig Idealismus und oft maximaler Einsatz. Hinzu kommt, dass sie zutiefst von dem überzeugt sind, was sie tun – schließlich geht es darum, der Kriminalität bzw. dem devianten und abweichenden Verhalten zuvorzukommen und sich aktiv für das Gute einzusetzen.

Die Frage ist allerdings, ob bloßes Engagement ausreicht bzw. ob Kriminalprävention letztlich von jedem (auch ohne spezifische Ausbildung) ausgeübt werden kann. Warum gibt es – wenn sich Kriminalprävention doch zunehmenden Bedeutungszuwachses erfreut – keine typische Ausbildung? Diese Frage hat Steffen schon 2002 gestellt. Sie konstatierte, „...dass sich im Be-reich der Kriminalprävention eine Vielzahl von Personen ‚tummeln‘, für die diese Aufgabe keine herkömmliche ist. Insbesondere bei den kommunalen Präventionsgremien entspricht dem großen Potenzial an Ehrenamtlichen und Freiwilligen ein (fast) ebenso großes Defizit an theo-retischem und methodischem ‚know – how‘. Aber auch bei den herkömmlichen Trägern der Kri-minalprävention, Polizei und Justiz, darf nicht ohne Weiteres von fundierten Kenntnissen und Befähigungen für diese Aufgabe ausgegangen werden...“⁵¹ Steffen kritisiert die Annahme, „Prävention könne jeder, dafür brauche es keine besondere Ausbildung, keine besonderen Befähigungen und Eignungen. Prävention kann aber nicht ‚jeder Polizeibeamte‘ und auch nicht ‚je-der andere Präventionsträger‘ quasi ‚naturwüchsig‘, ‚von Haus aus‘, sondern sie setzt wie jede andere qualitativ anspruchsvolle Tätigkeit Aus- und Fortbildung voraus.“⁵² Auf das Aus-bildungsdefizit in der Kriminalprävention weist auch Ekblom hin: „No other profession (public health or architecture, for example) would send out its practitioners into the field and expect them to deliver with such limited conceptual resources!“⁵³

Qualitativ hochwertige Kriminalprävention verlangt – wie in allen anderen Handlungsfeldern auch – nach gewissen Fachkenntnissen und Fähigkeiten. Dies wiederum erfordert kriminalprä-ventives Wissen. Es reicht nicht aus, das Kriminalitätsproblem x am Ort y zu erkennen und präzise zu beschreiben. Zur Erklärung des festgestellten Problems müssen einschlägige theo-re-tische bzw. wissenschaftliche Befunde herangezogen sowie empirische Erkenntnisse berücksich-tigt werden. Darüber hinaus sind Entstehungsbedingungen zu analysieren, Einflussgrößen (wie Risiko- und Schutzfaktoren) zu bedenken und zu benennen, sowie Projektziele und Zielgruppen zu definieren. Eine Möglichkeit, dieses Fachwissen zu erlangen, ist die Teilnahme an einer ge-zielten *Qualifizierungsmaßnahme*, die zur Kompetenzerweiterung und Verbesserung der beruf-lichen Praxis beitragen kann.

⁵⁰ Vgl. Coester / Marks / Meyer, 2008

⁵¹ Steffen 2002, S. 15.

⁵² Steffen 2002, S. 15.

⁵³ Ekblom 2002, S. 11.

Das Beccaria - Qualifizierungsprogramm Kriminalprävention

Der Landespräventionsrat Niedersachsen bietet seit 2008 das Beccaria Qualifizierungsprogramm in der Kriminalprävention an. Dieses Weiterbildungsangebot ist bundesweit – vermutlich auch international – derzeit noch einzigartig. Es ist modular aufgebaut und vermittelt Basis- und Spezialwissen für die Präventionsarbeit.

Module

Das Weiterbildungsangebot schließt vier Module ein, die entweder einzeln oder als Gesamtpaket gebucht werden können:

- Modul: Kriminologie,
- Modul: Kriminalprävention,
- Modul: Projektmanagement und
- Modul: Projektbegleitung.

Jedes Modul umfasst zwei Wochenenden. Da das Qualifizierungsangebot berufsbegleitend konzipiert ist, beginnen die Präsenzveranstaltungen jeweils Freitagmittag und enden Samstagnachmittag. Die Unterrichtsmaterialien werden in Form eines Readers und zusätzlich in einem ausschließlich von den Teilnehmenden zu nutzenden und geschützten Internet - Forum als Downloads zur Verfügung gestellt. Dieses Forum bietet bei Bedarf neben den Schulungsunterlagen die Möglichkeit des Austauschs und der Diskussion. Die Dozent/innen aller vier Module⁵⁴ zeichnet langjährige Lehrtätigkeit an Universitäten, Fachhochschulen bzw. in der Erwachsenenbildung aus. Die Teilnehmenden der bislang durchgeführten Qualifizierungsprogramme verfügen bereits über einschlägige Erfahrungen, kommen aus dem gesamten Bundesgebiet und arbeiten z.B. in der Jugendpflege, in der Jugendhilfe, in einem Präventionsrat oder in einem Landespräventionsrat, für die Polizei, in der Schule, in einer Kindertagesstätte, für die Stadt, in einem Schauspielkollektiv oder in der Suchtberatung.

Die vermittelten Lehrinhalte sind einerseits wissenschaftlich fundiert, weisen aber andererseits eine hohe Praxisrelevanz auf. Auf diese Weise kann das erworbene Wissen in die tägliche Präventionsarbeit einfließen. Im Modul Kriminologie lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die wichtigsten Grundbegriffe, Entwicklungen und Theorien der Kriminologie in ihren Grundzügen kennen. Im Anschluss sind sie in der Lage, Theorien kritisch zu hinterfragen, Kriminalstatistiken (z.B. Polizeiliche Kriminalstatistik) für die kriminalpräventive Arbeit zu nutzen und haben Einblicke in die kriminologische Dunkelfeldforschung bekommen. Im Modul Kriminalprävention spielen neben der kommunalen Kriminalprävention die Institutionen, Gremien und Strukturen auf Landes- und Bundesebene eine zentrale Rolle. Es werden methodische Grundlagen behandelt, wirkungsorientierte Programme und Projekte vorgestellt und ausgewählte Themenfelder der Kriminalprävention erarbeitet und diskutiert. Darüber hinaus werden rechtliche Grundlagen der Kriminalprävention vermittelt. Nach der Belegung des Moduls Kriminalprävention kennen die Teilnehmenden die Grundbegriffe, deren Systematisierung und die grundsätzliche Bedeutung der Kriminalprävention. Sie sind in der Lage, sachkundig an einer kommunalen kriminalpräventiven Netzwerkarbeit mitzuwirken, und sie sind qualifiziert, Präventionsmaßnahmen unter Hinzuziehung ihrer Erfahrungen und ihres Wissens kritisch zu analysieren und zu bewerten. Das Modul Projektmanagement soll die Teilnehmenden in die Lage versetzen, Projekte systematisch und nachvollziehbar zu planen, durchzuführen und zu überprüfen. Bei dem vierten und letzten Modul Projektbegleitung geht es für die Teilnehmenden primär darum, das gewonnene Wissen (Kriminologie, Kriminalprävention und Projektmanagement) auch praktisch anzuwenden (Transferleistung).

Nach Abschluss des Beccaria - Qualifizierungsprogramms sind die Teilnehmenden grundsätzlich befähigt,

⁵⁴ Prof. Dr. Jochen Werner, Thomas Müller und Dr. Olaf Lobermeier.

- Präventionsmaßnahmen unter Hinzuziehung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse und Daten zu entwickeln,
- fachliche Informationen (Fachaufsätze, Polizeiliche Kriminalstatistik, Forschungsergebnisse) kritisch zu bewerten,
- die Wirksamkeit präventiver Maßnahmen (Durchführung eines Vorher - Nachher - Vergleichs, Kenntnisse über qualitative und quantitative Verfahren) zu überprüfen,
- Präventionsgremien und Arbeitsgruppen zu leiten und zu moderieren,
- Projekte (Projektmanagement, Öffentlichkeits-, Netzwerkarbeit etc.) zu leiten, einschließlich der Planung und Organisation personeller, finanzieller und sachlicher Ressourcen sowie der Einwerbung von Fördermitteln.

Da das Qualifizierungsprogramm systematisch weiterentwickelt wird, gibt es am Ende des jeweiligen Moduls eine schriftliche Teilnehmer/innenbefragung. Die Teilnehmenden bewerten das Qualifizierungsprogramm auf drei verschiedenen Ebenen: so werden der Dozent / die Dozentin (fachlich / didaktisch), die Inhalte des Moduls und die Rahmenbedingungen beurteilt.

Nebeneffekte

Neben der Wissensvermittlung hat das Qualifizierungsprogramm weitere Effekte. Gelegenheiten in den Pausen oder in den Abendstunden werden genutzt, um über den „Tellerrand“ zu blicken und sich mit Standpunkten anderer Professionen auseinanderzusetzen und gegebenenfalls (interdisziplinär und bundesweit) zu vernetzen. Das Qualifizierungsprogramm schafft somit unter den Teilnehmer/innen ein Kontaktnetzwerk. Über die abgeschlossene Weiterbildung hinaus werden die Kooperationsbeziehungen und der fachliche Austausch der vertretenen Institutionen fortgeführt. So fand im Herbst 2009 die erste Fachtagung der „Kriminalpräventionsfachkräfte“ statt. Absolventen des ersten Jahrgangs 2008 und Teilnehmer/innen des Beccaria - Qualifizierungsprogramms 2009 trafen sich in Lüneburg zu einer ergänzenden Fortbildungsveranstaltung und zu einem weiteren Schwerpunktthema. Mittlerweile erhielten 45 Personen aus ganz Deutschland das Zertifikat „Fachkraft für Kriminalprävention“. Im Februar 2010 startete die dritte Runde des Qualifizierungsprogramms. Dass die Weiterbildung auch aus Sicht der Absolventen gewünschte Erfolge gerade für die eigene Praxis bringt, sollen abschließend Statements zweier Absolventen verdeutlichen.

Thomas Flocken vom Schauspielkollektiv Lüneburg war Teilnehmer des Qualifizierungsprogramms 2008. Er sieht konkrete Bezüge zu seiner eigenen Arbeit: *„Für mich liegt die besondere Qualität des Programms darin, dass es weit über eine reine Wissensvermittlung hinausging. Die Dozenten haben uns immer wieder zu einer kritischen aber auch selbstkritischen Betrachtung ermuntert. Da hab ich viel für die eigene (tägliche) Arbeit mitnehmen können, nicht zuletzt weil es immer möglich war, die Lerninhalte mit eigenen Erfahrungswerten in Relation zu stellen. Unsere Projektplanung wurde dadurch optimiert. Aber die Weiterbildung hat mich auch mutiger gemacht, wenn es darum geht, vor Entscheidungsträgern unsere Arbeit zu legitimieren und für bessere Gelingensbedingungen zu argumentieren.“*

Ähnlich beschreibt es Dr. Martin Eichhorn, der für „Sicherheit – in – Praxen“ zuständig ist. Er nahm am Qualifizierungsprogramm 2009 teil: *„Als Quereinsteiger war der Abschluss des Qualifizierungsprogrammes für mich besonders wichtig, denn er rundet mein Profil ab. Die vermittelten Themen orientieren sich an der Praxis. Den kollegialen Austausch mit den übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern empfand ich als besonders fruchtbringend, gerade auch, weil sie aus verschiedenen Berufsfeldern kamen. Ich nahm vieles mit.“*

Qualitativ hochwertige Präventionsarbeit setzt neben den zahlreichen Bedingungsfaktoren (wie Grundverständnis, Haltung, Offenheit und Selbstkritik, Klarheit über fachliche Zuständigkeit, gute Zusammenarbeit, Vernetzungskompetenzen, interdisziplinäre Kooperation, Transparenz) vor allem Fachwissen voraus. Ein möglicher Weg zu mehr Professionalität ist das hier skizzierte Beccaria - Qualifizierungsprogramm.

Beccaria: Wissenstransfer in der Kriminalprävention (2008 - 2011)

Hintergrund für das laufende Beccaria - Projekt ist der reichhaltige Fundus an kriminalpräventivem Wissen, über den Deutschland und gerade Europa verfügen. Mangelhaft sind jedoch die Bereitstellung, Bündelung und Bewertung des vorhandenen Wissens sowie ein professionelles Wissens- und Informationsmanagement. Darüber hinaus mangelt es in der Kriminalprävention an einem ausreichenden Wissenstransfer.

Zielsetzung ist daher, vorhandenes Wissen besser verfügbar zu machen. Im Vordergrund stehen die Identifizierung, Strukturierung, systematische Erfassung, Aufbereitung, der Austausch, Transfer sowie die Vermittlung und Nutzbarmachung von evidenzbasiertem Wissen innerhalb der europäischen Kriminalprävention.

Der vorgesehene Maßnahmenkatalog des dritten Beccaria - Projekts umfasst:

- die Entwicklung eines Beccaria - Portals im Internet,
- den Aufbau einer elektronischen Sammlung, Auswertung und Darstellung international gesicherten Wissens innerhalb der Kriminalprävention (Toolbox),
- die Implementierung von Weiterbildung (Qualifizierungsprogramm und Master in Crime Prevention),
- sowie die Durchführung eines Expertensymposiums.

Das Angebot bündelt handlungsrelevante Informationen und Instrumente der wissensbasierten europäischen Kriminalprävention (Wissensnetz). Alle Instrumente sind ebenso wie die vorangegangenen Projekte in eine Gesamtstrategie der qualitätsorientierten und evidenzbasierten Kriminalprävention eingebettet. Als zentrale Plattform dient die bereits etablierte Website www.beccaria.de sowie die derzeit noch zu entwickelnde englischsprachige Website www.beccaria-portal.org. Das webbasierte Portal soll europaweit einen effektiven Zugriff auf erforderliche Qualitäts- und Handlungsbausteine gewährleisten. Kriminalpräventives Wissen ist damit international für Institutionen, Experten sowie Praktiker schnell abrufbar und einstellbar. Vorhandenes Potential wird somit weltweit genutzt, vernetzt und weitergegeben und trägt letztlich zu einer effektiveren nationalen und internationalen Kriminalprävention bei.

Schlussfolgerung

Die Erfahrungen und Ergebnisse des Beccaria - Programms zeigen deutlich, was eine Qualitätssteigerung in der Kriminalprävention heutzutage erfordert. Hierzu zählt u.a.:

- Das qualitätsbewusste Denken und Handeln sowie die Entwicklung einer Evaluationskultur;
- eine solide Wissensbasis („Strategien, Methoden, Programme und Aktionen, zur Kriminalprävention sollten auf einer breiten, flächenübergreifenden Wissensgrundlage beruhen“⁵⁵);
- das Systematische Vorgehen und eine Orientierung an Qualitätskriterien (z.B. an den Beccaria - Standards);
- Interdisziplinarität;
- Networking;

⁵⁵ Vereinte Nationen 2006, S. 5

- Nachhaltigkeit („Die Kriminalprävention erfordert eine angemessene nachhaltige Bereitstellung von Mitteln mit einer klar definierten Rechenschaftspflicht für die Finanzierung und das Erreichen von Ergebnissen“⁵⁶);
- last but not least: die Professionalität durch Qualifizierung.

Zuletzt erfordert Qualitätssicherung und -steigerung gebührend Zeit. Nicht selten erleben die Akteure vor Ort dieses als durchaus frustrierend und brauchen einen sehr langen Atem. Die Erfahrungen des Beccaria - Programms zeigen aber, dass sich die Anstrengungen in jedem Fall lohnen. Letztendlich kann auch hier der Namensgeber und Visionär zitiert werden. Das Titelblatt von Beccarias berühmtem Werk schmückt der Satz: „Bei schweren Sachen ist nicht zu erwarten, dass man sowohl auf einmal säen als auch ernten kann, sondern, dass das Werk der Vorbereitung bedarf, um schrittweise zu reifen.“

Literatur

Center for the Study and Prevention of Violence. Blueprints for Violence Prevention. <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/>

Coester, M. & Marks, E. & Meyer, A. (Eds.) (2008): Qualification in Crime Prevention - Status Report from various European Countries, Mönchengladbach

Eisner, M. / Ribeaud, D. / Locher, R. (2009): Prävention von Jugendgewalt. Expertenbericht 05/09; S. 5, herausgegeben vom Bundesamt für Sozialversicherungen, Bern

Ekblom, P. (2002): European Crime Prevention Network - towards a logic model and mission statement. Vision of 1 July 2002, S. 11

Lösel, F. / Bender, D. / Jehle, J.M. (Hrsg.) (2007): Kriminologie und Kriminalpolitik. Entwicklungs- und Evaluationsforschung, Mönchengladbach

Marks, E. & Meyer, A. & Linssen, R. (Eds.) (2005): Quality in Crime Prevention, Hanover

Meyer, A. / Hasenpusch, B. / Coester, M. / Marks, E. (2010): Das Beccaria - Programm: Qualität durch Qualifizierung . In: Bundesministerium der Justiz: Verbrechensverhütung und Strafrechtspflege – XII. Kongress der Vereinten Nationen vom 12. - 19. April 2010 in Salvador (Brasilien)

Meyer, A. (2006): Beccaria - Standards – Tools für strukturiertes Vorgehen in der Kriminalprävention. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe; Heft 3, S. 314 - 317

Rössner, D. / Bannenberg, B. / Coester, M.(Hrsg.) (2002): Düsseldorfer Gutachten: Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen. Internetpublikation, Düsseldorf

Sherman, L. / Gottfredson, D. et al. (1997): Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising. National Institute of Justice. Washington, D.C. Steffen, W. (2002): Aus- und Fortbildung im Bereich der Kriminalprävention. In: forum kriminalprävention, Heft 5, S. 15ff

Steffen, W. (2004): Gremien Kommunaler Kriminalprävention – Bestandsaufnahme und Perspektive. In: Kerner, H.-J.; Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag Hannover. <http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=81>

⁵⁶ Vereinte Nationen 2006, S. 5

Vereinte Nationen (Oktober 2006): Auszug Resolution 2002/13. Maßnahmen zur Förderung einer wirksamen Kriminalprävention. Wirtschafts- und Sozialrat. Offizielles Protokoll, 2002, E/2002/99, Deutscher Übersetzungsdienst, Vereinte Nationen, New York, Beilage 1, S. 1ff

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Renate Soellner / Eva Dräger

Evaluation – aber wie? Ein Überblick über Evaluationsverfahren

„**E**valuation“ (lat.: valere – wert sein) ist nach der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2002) zu verstehen als die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Diese Evaluationsgegenstände können beispielsweise Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Technologien sowie Organisationen aus verschiedenen Gebieten wie Politik oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse müssen dabei nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen bzw. quantitativen Daten beruhen. So ist z. B. eine Selbstevaluation, die nicht auf wissenschaftlichen Methoden beruht, oder auch eine Theaterkritik nicht als wissenschaftliche Evaluation anzusehen. Evaluationen werden von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen unterschiedlicher Professionen durchgeführt. Zu nennen sind die Fachgebiete Medizin, Erziehungswissenschaft, Politik, Soziologie, Psychologie, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft.

Evaluationsziele und -perspektiven

Die Untersuchungen können dabei auf verschiedene Zwecke abzielen, beispielsweise können sie als Entscheidungshilfe für oder gegen eine von zwei Alternativen herangezogen werden oder in Form einer prognostischen Evaluation als Planungshilfe dienen, um eine Prognose über den Erfolg beispielsweise eines neuen Unterrichtsprogramms treffen zu können. Auch als strategisches Instrument zur Durchsetzung von favorisierten (politischen) Lösungen werden sie oft eingesetzt, da auf diese Weise Entscheidungen erleichtert und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen untermauert werden können. Evaluationen können aber auch die bloße Bewertung einer Einrichtung oder Maßnahme ohne explizite Zielangabe verfolgen. Im Vordergrund steht dann die Suche nach umfassenden Informationen, so dass alle Wirkungen und Ereignisse im Rahmen der Evaluationsstudie berücksichtigt werden. Im Gegensatz hierzu wird bei einer Bewertung mit Zielangabe der Nutzen einer Maßnahme an einem bestimmten, zuvor festgelegten Maß der Zielerreichung gemessen und die Untersuchung daher klar strukturiert.

Neben der Unterteilung in Ziele können eine Reihe von verschiedenen Evaluationsperspektiven unterschieden werden. Dabei beinhaltet eine Evaluationsperspektive Annahmen über das Evaluationsziel, das Vorgehen bzw. Design einer Studie, die Erhebungsmethoden, die Verwertung und die Auswertungsmethoden. Øvretveit (2002) unterscheidet z. B. die experimentelle, die ökonomische, die entwicklungsorientierte sowie die managementorientierte Perspektive. Die experimentelle Perspektive wird primär in der Wissenschaft eingenommen und untersucht, ob eine Intervention einen Effekt besitzt und worauf dieser zurückzuführen ist. Die ökonomische zielt dagegen darauf ab zu prüfen, wie viel Ressourcen durch eine Intervention verbraucht werden und ist primär für Manager und politisch Verantwortliche interessant. Bei der entwicklungsorientierten Sichtweise dient der Einsatz der Evaluation zur ständigen Verbesserung, z. B. von Dienstleistungen und unterstützt so Manager und Mitarbeiter der zu evaluierenden Einrichtung. Als letzte Perspektive ist die managementorientierte zu nennen, die dem Management und dem Führungsgremium dient, auf die Verbesserung von Leistungen abzielt und beispielsweise Kosten-Nutzen-Relationen beinhaltet. Obwohl die Wahl einer Evaluationsperspektive bzw. eines -paradigmas zumeist nicht explizit diskutiert wird, gehen damit klare Präferenzen für die Art der Datenerhebung sowie -analyse und somit für die gesamte Durchführung des Evaluationsprojekts einher. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass nicht „die“ richtige oder falsche Perspektive existiert. Vielmehr ist darauf zu achten, das dem Gegenstandsbereich adäquate Paradigma auszuwählen, methodisch korrekt vorzugehen sowie die dem jeweiligen Paradigma inhärenten Stärken und Schwächen aufzuzeigen.

Analyseschwerpunkte einer Evaluation

Analyseschwerpunkte einer Evaluation sind eine weitere Unterteilungsmöglichkeit, wobei zwischen Zielsetzung und Planung (1), Einrichtung und Durchführung (2) sowie Wirksamkeit und Effizienz (3) von Programmen, Reformen oder Produkten unterschieden wird. Beim Analyseschwerpunkt „Planung“ werden die materiellen, personellen, institutionellen sowie theoretischen Rahmenbedingungen eines Programms untersucht und beispielsweise Fragen nach dem Vorhandensein von ausreichend qualifiziertem Personal, nach dem Bedarf der Zielgruppe oder nach der Motivation der Betroffenen beantwortet. Dieser Evaluationsfokus dient in erster Linie dazu, möglichst frühzeitig Hinweise auf einen potentiellen Verbesserungsbedarf des Programms oder mögliche negative Effekte zu erhalten. Ein Beispiel für eine in diesem Analyseschwerpunkt verankerte Evaluation ist die Konzeptevaluation bzw. ex - ante - Evaluation. Sie beschreibt und bewertet die Intervention (z. B. eine Dienstleistung) sowie ihre Rahmenbedingungen vor deren Beginn. Dabei hat der Auftraggeber die Möglichkeit, aufgrund der durchgeführten Analyse einer vorläufigen, so genannten Beta - Version eine endgültige, optimale „Endversion“ der Intervention zu erarbeiten, die dann möglichst fehlerfrei anlaufen kann.

Beim zweiten Analyseschwerpunkt, der Einrichtung und Durchführung (auch Implementation genannt), wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Intervention entsprechend den Vorgaben umgesetzt wird und erwartete Wirkmechanismen sich entfalten können. Als Methode wird beispielsweise ein Monitoring eingesetzt, was bedeutet, dass laufend Daten z. B. über Teilnehmerzahlen, Kosten oder Mitarbeiteraktivitäten erhoben werden. Das Ziel ist es, festzustellen, inwieweit die geplante Intervention verwirklicht werden konnte bzw. wo und wann es zu Abweichungen kam, um möglichst rasch Verbesserungsmöglichkeiten einzuleiten. Ist eine sorgfältige Vorbereitung immer ein wichtiger Bestandteil vor der Implementierung ‚neuer‘ Programme oder Maßnahmen, so ist eine detaillierte Planung der anvisierten Ziele sowie der geplanten Schritte bei diesem Analyseschwerpunkt von besonderer Bedeutung, um deren Einhaltung überhaupt bestimmen zu können. Eine Implementationsevaluation konzentriert sich auf Aspekte der Durchführung und nicht auf das Ergebnis der Maßnahme.

Der dritte Analyseschwerpunkt befasst sich primär mit dem Ergebnis einer Intervention und beleuchtet Fragen wie „Sind die Ergebnisse auf die Intervention zurückzuführen?“, „War die Maßnahme effektiv?“ oder „Steht der Nutzen der Intervention in einem angemessenen Verhältnis zu deren Kosten?“. Die Ergebnisevaluation zielt demzufolge darauf ab, Veränderungen zu messen, indem sie z. B. den Zustand von den Teilnehmer/innen einer Maßnahme vor Erhalt der Intervention und nach deren Abschluss misst.

Gültigkeitsanspruch der Untersuchung und Vorteile vergleichender Evaluationsstudien

Jede Evaluationsstudie unterliegt hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Kriterien einem methodischen Gültigkeitsanspruch. Folgende methodische Qualitätskriterien, so genannte „Gütekriterien“ sichern den methodischen Anspruch. Evaluationsstudien mit einer hohen „internen Validität“ sichern, dass die Untersuchungsergebnisse eindeutig interpretierbar sind, d. h. dass die Effekte eindeutig auf die Intervention zurückführbar sind und z. B. nicht auf ein alternatives externes Ereignis. Dieses Gütekriterium wird auch „Kriterium der Schlüssigkeit“ genannt. Die Höhe der „externen Validität“ (Kriterium der Verallgemeinerbarkeit) gibt hingegen einen Hinweis darauf, inwiefern die Untersuchungsergebnisse generalisierbar sind. Sind diese z. B. auf ähnliche Einrichtungen übertragbar oder gelten die Ergebnisse nur für Einrichtungen wie die untersuchte mit ihrem speziellen Nutzerprofil?

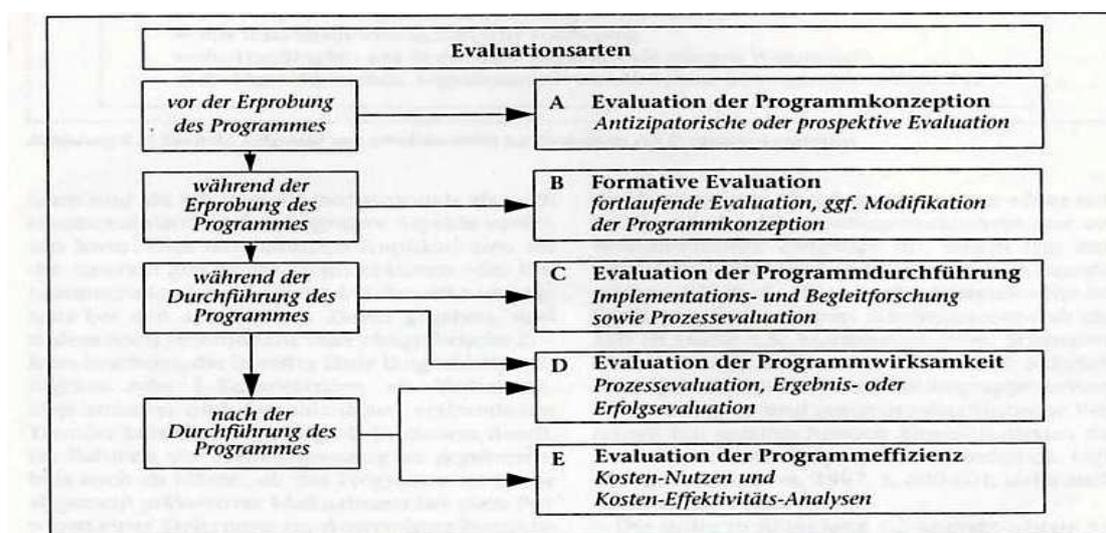
Eine weitere Variante der Ergebnisevaluation, bei der lediglich die Wirkungen eines Programms erhoben werden ist die vergleichende Ergebnisevaluation. Bei diesem Evaluationsvorgehen werden die Ergebnisse von Personen, die in einer Interventionsgruppe (Experimentalgruppe) eine bestimmte Intervention durchlaufen, verglichen mit Versuchsteilnehmern einer so genannten Vergleichsgruppe, die auch eine Intervention durchlaufen, die hinsichtlich der Rahmenbedingungen der zu testenden Intervention angeglichen ist, jedoch nicht dieselben spezifischen Ziele verfolgt.

Auf diese Weise gelingt es, verschiedene Programmwirkungen zu unterscheiden. Bei einer Versuchsordnung, bei der keine Kontrollgruppe eingeführt wird (wie bei einer „einfachen“ Ergebnisevaluation), ist es nicht möglich, programmspezifische Wirkungen, d. h. Wirkungen, die lediglich auf das spezielle Programm zurückzuführen sind, zu erfassen. Die gefundenen Wirkungen können ebenso aufgrund extern stattfindender Ereignisse oder auch aufgrund von Reifungsprozessen (z. B. Spontanheilung) entstanden sein. Mit der Einführung einer Vergleichsgruppe, die kein spezifisches Interventionsprogramm erhält, oder einer Wartekontrollgruppe, die eine spezifische Intervention später erfährt, können dagegen diese programmexternen Wirkungen ausgeschlossen werden. Allerdings können sich Wirkungen bei dieser Versuchsordnung immer noch aufgrund von Randbedingungen, d. h. Bedingungen, die mit der sozialen Situation der Maßnahme zusammenhängen (z. B. liebevolle Zuwendung in einer medizinischen Evaluationsstudie), ergeben haben. Aus diesem Grund ist eine Evaluationsstudie vorzuziehen, bei der eine Vergleichsgruppe bis auf das spezifische Interventionsprogramm die gleiche Intervention wie die Experimentalgruppe erfährt. Beispielsweise könnte eine Medikamentenstudie unter identischen Bedingungen stattfinden, die Vergleichsgruppe erhält jedoch ein Placebo. Auf diese Weise ist es möglich, ausschließlich die programmgebundenen, die so genannten Nettowirkungen einer Interventionsmaßnahme zu erfassen.

Evaluationsarten

Ein weiteres Differenzierungsmerkmal neben Analyseschwerpunkt und Evaluationsperspektive ist die spezifische Evaluationsart. Eine Programmevaluation ist umfassend und beinhaltet die Planung, Implementation und Kontrolle einer Intervention. Die Evaluation einer Maßnahme oder ähnlichem, die lediglich eine zusammenfassende Beurteilung gibt, wird summative Evaluation genannt. Formative Evaluationen haben hingegen zum Ziel, Zwischenergebnisse zu erstellen und zurückzumelden, um auf diese Weise die Intervention kontinuierlich zu verbessern. Ergebnisse bzw. die Effektivität einer Maßnahme zu überprüfen ist die Aufgabe einer ergebnisorientierten Evaluation. In einer prozessorientierten Evaluation werden dagegen Prozesse während der Planung und Durchführung einer Intervention überprüft. Evaluationsstudien können überdies von externen Evaluatoren durchgeführt werden (Fremdevaluation) oder von Mitarbeitern der zu evaluierenden Organisation. Letzteres wird als Selbstevaluation bezeichnet. Einen guten Überblick über Evaluationsarten und Analyseschwerpunkte geben Mittag und Hager (2003) in ihrem unten stehenden Rahmenkonzept.

Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen (Mittag & Hager, 2000)



Standards für Evaluation und Rolle von Evaluators und Auftraggeber

Evaluationsstudien sollten die grundlegenden Eigenschaften Fairness, Nützlichkeit, Durchführbarkeit und Genauigkeit aufweisen (DeGEval, 2004). Die Fairnessstandards sollen dabei sicherstellen, dass in einer Evaluation respektvoll und fair mit den betroffenen Personen umgegangen wird. „Nützlichkeit“ zielt darauf ab, dass sich die Evaluationsstudie an zuvor geklärten Evaluationszwecken sowie am vorhandenen Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer ausrichtet. Die Verpflichtung zur Durchführbarkeit soll bewirken, dass die Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch sowie kostenbewusst geplant und ausgeführt wird. Die Genauigkeitsstandards sollen schließlich sicherstellen, gültige Informationen und Ergebnisse zum jeweiligen Evaluationsgegenstand und seinen Fragestellungen hervorzubringen und zu vermitteln.

Um ein positives Arbeitsverhältnis zu schaffen bzw. aufrechtzuerhalten sollte der Evaluator als Experte auf seinem Gebiet bereits im Vorfeld der Studie bei der Zielklärung helfen, wobei es jedoch nicht seine Aufgabe ist, die Evaluationsziele festzusetzen. Des Weiteren sollte er aufzeigen, welche empirischen Indikatoren für welche Kriterien sprechen, auf nicht zu beantwortende Fragen hinweisen, gegebenenfalls gegensätzliche Interessen von involvierten Teilgruppen deutlich machen und versuchen, rechtzeitig auf später nur schwer korrigierbare Entwicklungen hinzuweisen. Überdies sollten der Hintergrund der Evaluationsstudie beachtet und eventuell existierende implizite Ziele beleuchtet werden. Auf der anderen Seite muss der Auftraggeber die Veränderbarkeit und gegebenenfalls Veränderungsbedürftigkeit des Evaluationsgegenstands akzeptieren. Hierzu gehören die Bereitschaft, sich dem Risiko des „Scheiterns“ auszusetzen, und die Offenheit, ein eventuell unangenehmes Evaluationsergebnis auch anzuerkennen. Mögliche Befürchtungen des Auftraggebers oder von Mitarbeitern der zu evaluierenden Einrichtungen können sich darauf beziehen, dass ineffiziente Arbeitsweisen aufgedeckt, Mittelzuweisungen gekürzt oder Vergabepaxen verändert werden müssen (z. B. in Wirtschaft oder Politik).

Zielklärung als zentraler Bestandteil einer Evaluationsstudie

Ein zentrales Moment des Evaluationsprozesses ist die Zielklärung. Existieren eine unklare Auftragslage, widersprüchliche und unklare Erwartungen bzw. Befürchtungen sowie eine geringe Transparenz über die Funktion der Evaluation, wird die Untersuchung höchstwahrscheinlich scheitern. Wichtig bei der Zielklärung ist es außerdem, zwischen Interventionsziel und Evaluationsziel zu unterscheiden. So hängt vom Interventionsziel die Auswahl der Indikatoren ab, das Evaluationsziel (Kontrolle, Entwicklung, Legitimierung) bestimmt hingegen das Evaluationsvorgehen. Um sich als Evaluator an einem möglichst konkreten Ziel zu orientieren, sollten Fragestellungen im Zusammenhang der Zielklärung fokussiert (Welche Bestandteile des Programms werden untersucht?), öffnend (Ausprägungen sind entscheidend, nicht Sachverhalte), realistisch (Was kann das Programm leisten?), deutlich bzw. verständlich, empirisch (mittels Datenanalysen zu beantworten), ressourcenorientiert (Beachtung des Budgets) sowie nützlich (Welche Informationsinteressen haben die Nutzer?) formuliert sein.

Ein Evaluationsvorhaben ist umgekehrt nicht von Nutzen, wenn (Weiss, 1974):

- es keine Fragen zum Programm gibt,
- das Programm keine klare Ausrichtung hat,
- die Ziele einer Evaluation zu vage sind,
- sich Akteure können nicht darüber einigen können, was das Programm leisten soll,
- sich die verschiedenen Programmziele widersprechen,
- bestimmte Ziele nicht gemessen werden können,
- sich kein Konsens hinsichtlich der Bedeutung der Evaluation erreichen lässt,
- nicht genug Geld oder ausreichend qualifiziertes Personal existiert, um die Evaluation durchzuführen.

Fazit

Evaluationsstudien sind ein hilfreiches Mittel, um Programm, Maßnahmen und Interventionen systematisch zu untersuchen und zu bewerten. Da man für alle Evaluationen viele gute Designs vorschlagen kann, das Perfekte jedoch nicht existiert (Cronbach, 1980), muss es in der Evaluationspraxis darum gehen, mit einem klaren Ziel vor Augen und wissenschaftlich fundiertem Pragmatismus einzigartige, adressatenspezifische Evaluationsstudien zu entwickeln.

Literatur

Cronbach, L. J. (1980): Toward reform of program evaluation. Washington, DC: Jossey-Bass.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V. (2004): Standards für Evaluation. Köln: Zimmermann-Medien.

Mittag, W. & Hager, W. (2000): Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In: W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen - Standards und Kriterien: Ein Handbuch, S. 102-128. Bern: Huber.

Øvretveit, J. (2002): Evaluation gesundheitsbezogener Interventionen. Einführung in die Bewertung von gesundheitsbezogenen Behandlungen, Dienstleistungen, Richtlinien und organisationsbezogenen Interventionen. Bern: Hans Huber.

Weiss, C. H. (1974): Evaluierungsforschung. Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mark Stemmler / Andreas Beelmann / Stefanie Jaurisch / Friedrich Lösel / Daniela Runkel / Funda Kabackci-Kara

Evaluation von EFFEKT[®] Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining

Die Prävention von Verhaltensproblemen sollte bereits im Kindergartenalter ansetzen. Dafür gibt es mehrere Gründe. Auffälligkeiten des Erlebens- und Verhaltens sind im Kindes- und Jugendalter keine seltenen Phänomene. Zwischen 7 und 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen in den westlichen Industrieländern leiden zumindest zeitweise unter moderaten bis schweren psychischen Störungen (Beelmann & Raabe, 2008), wie aggressives Verhalten, oppositionelles Trotzverhalten, aber auch unter emotionalen Problemen wie Ängstlichkeit und Depressivität. Zwar liegt die Prävalenz klinisch ausgeprägter Störungen des Sozialverhaltens nur bei zirka 10 Prozent (Ihle & Esser, 2002), doch sind gerade dissoziale Probleme oft recht stabil. Bei bis zu 40 Prozent der Kinder mit deutlichen Verhaltensproblemen besteht ohne Intervention die Gefahr der Verfestigung über die Zeit.

Daraus resultieren erhebliche Probleme für Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen und Gleichaltrige sowie hohe finanzielle Belastungen für die Gesellschaft. Die langfristigen Kosten für Jugendhilfe, Psychiatrie, Strafvollzug und andere Maßnahmen können durchaus bei einer Million Euro pro Fall liegen (Munõz, Hutchings, Edwards, Hounsome & O' C'Éilleachair, 2004). Die Behandlung von Dissozialität ist zudem schwierig und zeigt nur moderate Effekte (Lösel & Schmucker, 2008). Durch eine erfolgreiche frühe Prävention können somit jahrelange Verhaltensprobleme vermieden und das Risiko eines persistent dissozialen Lebensstils vermindert werden.

Angesichts der Argumente für die Prävention von Verhaltensproblemen im Kindergarten wurde die Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie konzipiert und durchgeführt (vgl. Lösel, Beelmann, Jaurisch & Stemmler, 2004; Lösel, Beelmann, Jaurisch, Koglin & Stemmler, 2005; Lösel, Beelmann, Stemmler & Jaurisch, 2006). Beginnend im Kindergartenalter, kombiniert sie eine prospektiv - längsschnittliche Untersuchung der Ursachen und Entwicklung kindlicher Verhaltensprobleme mit einer kontrollierten Evaluation eines Eltern- und Kindertrainings zur universellen Prävention. Im Rahmen der Prävention wurde für die Studie zum einen ein soziales Problemlösetraining entsprechend dem Ansatz von Spivack und Shure (Spivack & Shure, 1989; Shure, 1992a, b) für den deutschen Sprachraum adaptiert. Zum anderen adaptierten wir ein Elterntraining aus der Arbeitsgruppe um Patterson am Oregon Social Learning Center (Dishion & Patterson, 1996; Fisher et al., 1997). Beide Programme wurden zum Teil durch neue Übungen und Materialien modifiziert und erweitert bzw. gekürzt, um sie dem hiesigen kulturellen und organisatorischen Rahmen anzupassen. Im Folgenden werden die Inhalte der Trainingsprogramme kurz skizziert (siehe ausführlich Jaurisch & Beelmann, 2008; Lösel, Beelmann, Stemmler & Jaurisch, 2006; Lösel, Runkel, Beelmann, Jaurisch & Stemmler, 2008). Dabei werden auch die kürzlich neu entwickelten Erweiterungen EFFEKT - Interkulturell[®] für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund vorgestellt. Ziel der Weiterentwicklung war es, stärker auf die Bedürfnisse von Familien mit Migrationshintergrund eingehen zu können, Nutzungsbarrieren zu senken und somit die Inanspruchnahme der ansonsten nur schwer erreichbaren Zielgruppe zu erhöhen.

Das EFFEKT - Kindertraining

„Ich kann Probleme lösen (IKPL)“ ist ein soziales Kompetenztraining für Kindergartenkinder (Beelmann, Jaurisch & Lösel, 2004). Es wird in 15 Sitzungen über einen Zeitraum von drei bis fünf Wochen von zwei Trainer/innen in Gruppen mit jeweils sechs bis zehn Kindern im Kindergarten durchgeführt.

Zum einen werden Grundlagen der sozial - kognitiven Problemlösung geübt (sprachliche Grundbegriffe, Erkennen von Gefühlen, Gründe und Ursachen des Verhaltens).

Zum ändern werden verhaltensbezogene Problemlösefertigkeiten trainiert, zum Beispiel die Entwicklung alternativer Lösungen sowie die Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen. Die sozialen Problemlösefertigkeiten werden den Kindern in Form von stufenweise aufeinander aufbauenden, kindgerechten Spielen vermittelt. Als didaktische Mittel werden in dem Training u.a. Rollenspiele, Modell-Spiele, Frage-Antwort-Runden, Bewegungsspiele, Bildvorlagen, Singspiele und Handpuppen eingesetzt. An dem Kindertraining nahmen 178 Kinder teil, davon knapp drei Viertel intensiv (mindestens zwei Drittel der Stunden). Bei IKPL - Interkulturell (Beelmann, Jaurisch, Lösel, Bittner & Runkel, 2007) werden die Kursinhalte weiterhin auf Deutsch vermittelt, jedoch wurde die Sprache gegenüber dem ursprünglichen Programm vereinfacht. Für die Kinder gibt es mehr Bewegungselemente. Es ist vorteilhaft, aber keine Voraussetzung, wenn ein/e Trainer/in einen Migrationshintergrund hat. Tabelle 1 gibt einen Überblick über Art, Ziele und Inhalt des Kindertrainings.

Tabelle 1: Das EFFEKT - Kindertraining "Ich kann Probleme lösen (IKPL)" sowie IKPL - Interkulturell

Zielgruppe:	Vor- und Grundschul Kinder (4-7 Jahre)
Umfang:	15 Sitzungen à 45-60 Minuten
Art des Trainings:	Manualisiertes Gruppentraining 6-10 , 1-2 Kinder, 2 Kursleiter/innen
Umsetzung:	3 Wochen täglich oder 5 Wochen lang 3x pro Woche in Gruppenräumen des Kindergartens
Inhalte / Themen:	1. Grundlagen der sozial - kognitiven Problemlösung Wortkonzepte (z.B. einige - alle, gleich - verschieden) Identifikation von Gefühlen (z.B. fröhlich, wütend) Gründe und Ursachen des Verhaltens (Kausalitätsprinzip) 2. Sozial-kognitive Problemlösefertigkeiten Alternative Lösungsvorschläge Antizipation von Handlungskonsequenzen Bewertung von Handlungskonsequenzen
Methoden:	Modellspiele, Bildbetrachtung mit Frage-Antwort-Runden Bewegungsspiele, Rollenspiele, Fragespiele
Besonderheiten:	Begleitend: Ausmalen von Bildvorlagen, Singspiele Moderation durch Handpuppen Maßnahmen zur Förderung der Identifikation
IKPL - Interkulturell:	Sprachliche Vereinfachung, komplexere Einheiten wurden zugunsten von mehr spielerischen und Bewegungselementen verändert, Elternbriefe liegen in mehreren Sprachen vor

Das EFFEKT - Elternttraining

Das EFFEKT - Elternttraining ist ein Gruppentraining für zehn bis 15 Teilnehmer/innen und zielt auf die Förderung der Erziehungskompetenz ab (Beelmann & Lösel, 2005). Das Training ist bewusst kurz gehalten (fünf wöchentliche Sitzungen à 90-120 Minuten), um die Teilnehmerate der Eltern zu erhöhen und Ausfälle zu vermeiden. Die Inhalte beziehen sich auf Grundregeln positiver Erziehung, Bitten und Aufforderungen, Grenzen setzen, schwierige Erziehungssituationen, Überforderung in der Erziehung (Stress, Verhaltensprobleme) und soziale Beziehungen der Familie. Die Inhalte werden durch kurze Vorträge, Arbeitsgruppen, Gruppendiskussionen, Rollenspiele, strukturierte Arbeitsmaterialien und Hausaufgaben vermittelt.

Die Inhalte der **interkulturellen Version des Elternttrainings** wurden sowohl inhaltlich als auch sprachlich an die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen mit Migrationshintergrund angepasst und durch eine weitere Einheit zum Thema Erziehen im kulturellen Kontext (Werte, Zweisprachigkeit und Interkulturalität) erweitert.

An dem Elterntaining nahmen 163 Mütter und 48 Väter aus 170 Familien teil, davon drei Viertel an mindestens der Hälfte des Programms. Tabelle 2 gibt einen Überblick über den Ablauf, die Themen und Methoden des Trainings.

Tabelle 2: Das EFFEKT - Elterntaining "Förderung der Erziehungskompetenz" sowie Elterntaining - Interkulturell

Zielgruppe:	Eltern von Vor- und Grundschulkindern (3-10 Jahre)
Umfang:	5 Sitzungen á 90-120 Minuten
Art des Trainings:	Manualisiertes Gruppentraining 10-20 Teilnehmer/innen, 1-2 Kursleiter/innen
Umsetzung:	5 wöchentliche Termine in Gruppenräumen des Kindergartens
Inhalte/Themen:	Grundregeln positiver Erziehung Bitten und Aufforderungen Grenzen setzen, schwierige Erziehungssituationen Überforderung in der Erziehung (Stress, Verhaltensprobleme) Soziale Beziehungen in der Familie
Inhalte Interkulturell:	Erziehen im kulturellen Kontext
Methoden:	Vortrag, Arbeitsgruppen, Gruppendiskussionen, Rollenspiel, Hausaufgaben, strukturierte Arbeitsmaterialien
Besonderheiten Interkulturell:	Sprachliche Vereinfachung, mehr praktische Übungen, Materialien zeichnen sich durch weniger Text, mehr Beispiele und mehr Illustrationen aus

Die Wirkung der Programme wurde kurz- und langfristig evaluiert (vgl. Lösel, Beelmann, Stemmler & Jaursch, 2006). Zwei bis drei Monate nach den Trainings konnten wir bei etlichen, aber keineswegs allen Erfolgskriterien signifikante Unterschiede zu den Kontrollgruppen ohne Programm feststellen. So hatten nach den Einschätzungen der Erzieher/innen im Kindergarten die "Programm-Kinder" nach den Trainings niedrigere Werte im Problemverhalten. Am günstigsten schnitt jene Gruppe ab, in der die Kinder *und* die Eltern ein Training erhalten hatten (siehe Abbildung 1). Positive Effekte zeigten sich insbesondere bei der Hyperaktivität / Unaufmerksamkeit und den emotionalen Problemen sowie in geringerem Umfang bei den Störungen des Sozialverhaltens.

Zur Prüfung langfristiger Effekte werteten wir unter anderem die Zeugnisse der ersten beiden Grundschulklassen der Kinder aus. Der Zeitabstand zwischen Trainingsende und den Zeugnis-

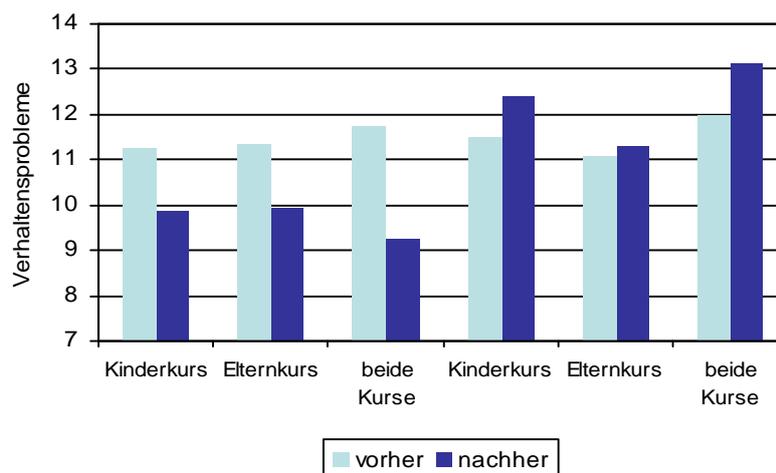


Abbildung 1: Ausmaß der Verhaltensprobleme in den verschiedenen Trainingsgruppen und den entsprechenden Kontrollgruppen vor und nach den Trainings (vgl. Lösel et al., 2006)

beurteilungen betrug durchschnittlich drei Jahre. Wir codierten die von den Lehrkräften genannten Probleme in Bereichen wie Arbeitsverhalten, Integrationsfähigkeit, Konfliktverhalten, Umgang mit Regeln und Aufmerksamkeit.

Bei den Kindern der Trainingsgruppen fanden sich weniger solche Probleme als in der Kontrollgruppe. In einer personenbezogenen Analyse konzentrierten wir uns auf jene Fälle, die multiple Probleme aufweisen und so wahrscheinlich eine Risikogruppe für langfristige Schwierigkeiten darstellen. Tabelle 3 zeigt die Prozentraten von Kindern, bei denen die Lehrer/innen drei und mehr Verhaltensprobleme genannt haben.

Abgesehen vom Kinderkurs gibt es in den Trainingsgruppen weniger solche „Problemkinder“: Beim Elternkurs lag die Rate der Problemkinder um 70% unter jener der Kontrollgruppe und bei der gesamten Trainingsgruppe um 66%. Beim kombinierten Training gab es keine „Problemkinder“. Dies zeigt, dass sich auch noch im schulischen Kontext und in „harten“ Aktdaten praktisch bedeutsame Auswirkungen der Präventionsprogramme abzeichnen. Da die Zahl der Problemkinder gering war, ergab sich leider keine statistische Signifikanz, sondern lediglich ein statistischer Trend ($p < .10$) bei der Gesamtgruppe sowie beim kombinierten Training. Geht man von einer Klassengröße von 30 Kindern aus, dann kann man bezogen auf die Gesamtgruppe festhalten, dass es in der Kontrollgruppe durchschnittlich ein „Problemkind“ mehr gibt als in der Trainingsgruppe.

Tabelle 3: Drei - Jahres - Follow - up - Vergleiche: Auswertung der Schulzeugnisse der ersten beiden Klassen bezüglich des Anteils der Schüler mit multiplen Verhaltensproblemen

Gruppe	Trainingsgruppen	Kontrollgruppen
Alle Trainings (TG = 162/ KG = 162)	1.2%	4.3%
Kindertraining (TG = 58/ KG = 58)	1.7%	1.7%
Elterntraining (TG = 56/ KG = 56)	1.8%	5.4%
Kombiniertes Training (TG = 48/ KG = 48)	0.0%	6.1%

(vgl. Lösel et al., 009) Anmerkungen. TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe.

Die Programmevaluation von EFFEKT - Interkulturell zeigt, dass durch die Adaptation der Kurse die Teilnahmequote der Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber der EFFEKT - Standardversion verbessert werden konnte. Hinsichtlich der Wirksamkeit sind zudem noch nach einem halben Jahr nach Abschluss der Trainings signifikant positive Effekte auf das Sozialverhalten der Kinder auszumachen (vgl. Runkel, 2009).

Zusammenfassend lässt sich folgendes festhalten: Prävention im Kindergarten in Form von Trainingskursen zur Förderung der Erziehungskompetenz von Eltern und sozialen Kompetenz von Kindern kann zu einer Verringerung von kindlichen Verhaltensproblemen beitragen. Dies gilt auch für längerfristige Effekte (bis zu drei Jahren nach Abschluss des Trainings). Allerdings sind die beobachteten Effekte nur moderat und bestehen keineswegs in allen Wirkungsindikatoren. Unsere Befunde entsprechen damit den Ergebnissen groß angelegter Studien in den USA (z.B. Conduct Problems Prevention Research Group (1999, 2002)), die wesentlich intensivere Maßnahmen bei Risikokindern implementiert haben. Unsere Resultate stimmen auch mit Synthesen der weltweiten Evaluationsforschung überein (vgl. Beelmann, 2006; Farrington & Welsh, 2003; Lösel & Beelmann, 2003, 2006). Dort fand man überwiegend positive, quantitativ aber moderate Effekte von einschlägigen Trainingsprogrammen. Unser Ansatz ist somit erfolgversprechend, doch sind in Deutschland noch wesentlich mehr kontrollierte und langfristige Evaluationen der frühen, familienbezogenen Prävention notwendig (vgl. Lösel, Schmucker, Plankensteiner & Weiss, 2006).

Literatur

- Beelmann A. (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151-162
- Beelmann, A., Jaurisch, S. & Lösel, F. (2004): Ich kann Probleme lösen: Soziales Trainingsprogramm für Vorschulkinder. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie
- Beelmann, A., Jaurisch, S., Lösel, F., Bittner, S. & Runkel, D. (2006): Ich kann Probleme lösen – Interkulturell: Soziales Trainingsprogramm für Vorschulkinder. Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Psychologie
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2004): Elterntraining zur Förderung der Erziehungskompetenz. Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Psychologie
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2008): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999): Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high - risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 648-657
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002): Evaluation of the first 3 years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 553-567
- Dishion, T. J. & Patterson, S. G. (1996): Preventive parenting with love, encouragement & limits. The preschool years. Eugene: Castalia
- Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2003): Family based prevention of offending: A meta-analysis. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 36, 127-151
- Fisher, P. A., Ramsay, E., Antoine, K., Kavanagh, K., Winebarger, A., Eddy, J. M. & Reid, J. B. (1997): Success in parenting: A curriculum for parents with challenging children. Eugene: Oregon Social Learning Center
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., Schlack, R. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 784-793
- Ihle, W., & Esser, G. (2002): Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechterunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159-169
- Jaurisch, S. & Beelmann, A. (2008): Förderung sozialer Kompetenzen bei Vorschulkindern: Ein sozial - kognitives Trainingsprogramm zur Prävention kindlicher Verhaltensprobleme. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*, 165-181. Stuttgart: Kohlhammer
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003): Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109

Lösel, F. & Beelmann, A. (2006): Child skills training. In B. C. Welsh & D. P. Farrington (Eds.), Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and places, 33-54. Dordrecht: Wadsworth Publishing

Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2005): Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberg Studie. In M. Cierpka (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention, 201-229. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S. & Stemmler, M. (2004): Soziale Kompetenz für Kinder und Familien: Ergebnisse der Erlangen - Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006): Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35, 127-139

Lösel, F., Stemmler, M., Jaurisch, S. & Beelmann, A. (2009): Universal prevention of antisocial development: Short- and long-term effects of a child- and parent - oriented program. Monatschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 2/3, 289-307

Lösel, F., Runkel, D., Beelmann, A., Jaurisch, S. & Stemmler, M. (2008): Das Präventionsprogramm Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training (EFFEKT). Bundesministerium des Innern (Hrsg.) Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts 199-219. Berlin: Texte zur inneren Sicherheit

Lösel, F. & Schmucker, M. (2008): Evaluation der Straftäterbehandlung. In: M. Steller und R. Volbert (Eds.), Handbuch Rechtspsychologie (S. 160-171). Göttingen: Hogrefe

Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B. & Weiss, M. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation der Elternbildung. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Gesundheit

Munõz, R., Hutchings, J., Edwards, R.T., Hounsome, B. & O'Ceilleachair, A. (2004): Economic evaluation of treatments for children with severe behavioural problems. Journal of Mental Health Policy and Economics, 7, 177-189

Runkel, D. (2009): EFFEKT® - Interkulturell: Implementierung und Evaluation eines präventiven Kinder- und Elterntrainings an Grundschulen mit einem hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Erlangen - Nürnberg

Shure, M. B. (1992a): I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem - solving program: Kindergarten & primary grades. Champaign, IL: Research Press

Shure, M. B. (1992b): I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem - solving program: Preschool. Champaign, IL: Research Press

Spivack, G. & Shure, M. B. (1989): Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS): A competence-building primary prevention program. Prevention in Human Services, 6, 151-178

Ulrich Wagner & Gunnar Lemmer
www.sozialpsychologie-marburg.de



Die Wirksamkeit von Interventionen zur Förderung interethnischer Beziehungen

10. Berliner Präventionstag, 10. November 2009

Gliederung

1. Interethnische Beziehungen
2. Theorien und theoriegeleitete Intervention
3. Ergebnisevaluation
4. Meta-Analyse – Integration von Evaluationsstudien
5. Fazit

1. Interethnische Beziehungen

Vorurteil:

Negative Einstellung bzw. ablehnende Haltung gegenüber Menschen anderer ethnischer Herkunft, die diesen Menschen entgegengebracht wird, weil sie Mitglieder anderer ethnischer Gruppen sind.

Diskriminierung:

Negatives Verhalten gegenüber Menschen anderer ethnischer Herkunft, das diesen Menschen entgegengebracht wird, weil sie Mitglieder anderer ethnischer Gruppen sind.

Hate crime:

Gewaltakte gegenüber Menschen anderer ethnischer Herkunft, die diesen Menschen entgegengebracht werden, weil sie Mitglieder anderer ethnischer Gruppen sind.

3

2. Theorien und theoriegeleitete Intervention

Empirisch gestützte Erklärungsansätze:

- Autoritarismusneigung (*Altemeyer, 1996*)
- Theorie des realistischen Gruppenkonflikts (*Sherif & Sherif, 1969*)
- Theorie der relativen Deprivation (*Runciman, 1966*)
- Theorie der Sozialen Identität (*Tajfel & Turner, 1979;1986*)
- Integrated Threat Theory (*Stephan & Stephan, 2000*)
- **Kontakttheorie** (*Allport, 1954*)
- ...

4

2. Theorien und theoriegeleitete Intervention

Kontakthypothese (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006)

Kontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen helfen, die Beziehungen zwischen den Gruppen zu verbessern.

Dies gilt insbesondere dann, wenn:

- a) die Kontakte persönlich und eng sind,
- b) die Beteiligten die gleiche Statusposition einnehmen
- c) und gemeinsame Ziele verfolgen sowie
- d) wenn der Kontakt durch Autoritäten unterstützt wird.

Extended Contact (Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Ropp, 1997)

Die Kenntnis, dass Mitglieder der eigenen ethnischen Gruppe freundschaftliche Beziehungen zu Mitgliedern anderer ethnischen Gruppen pflegen, verbessert die Haltung zu diesen anderen ethnischen Gruppe.

5

2. Theorien und theoriegeleitete Intervention

Theorie (empirisch belegt)

Ursache	→	Phänomen
<i>fehlender Kontakt</i>		<i>negative interethnische Beziehungen</i>

Intervention

non-Ursache	→	non-Phänomen
<i>Kontakt</i>		<i>verbesserte interethnische Beziehungen</i>

6

3. Theorien und theoriegeleitete Intervention

Beispiel: Kooperativer Gruppenunterricht

- Basis: Kontakthypothese
- heterogene Kleingruppen (hinsichtlich Ethnie und Leistung)
- Gruppenaufgabe (gemeinsames Ziel)
- Lösung erfordert Beitrag aller (positive Interdependenz, Kooperation)

Beispiel: Extended Contact Intervention

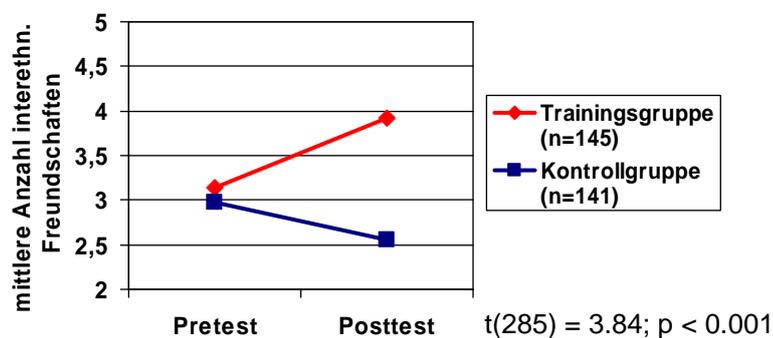
- Systematische Darstellung von interethnischen Freundschaften mittels Geschichten, Filmen, Hörspielen etc.

7

3. Ergebnisevaluation

Ein Beispiel (Slavin, 1979)

Pretest-Posttest mit Kontrollgruppe

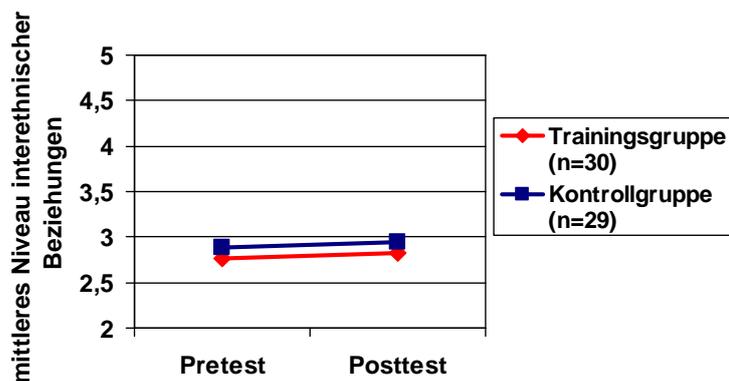


8

3. Ergebnisevaluation

Ein weiteres Beispiel (Lazovsky, 2007)

Pretest-Posttest mit Kontrollgruppe



9

4. Meta-Analyse: Einschlusskriterien

1. Intervention

Interethnisches Kontaktprogramm (direkt oder indirekt), implementiert zur Förderung interethnischer Beziehungen

2. Wirkindikator

Maß für interethnische Beziehungen (z.B. ethnische Vorurteile, Soziale Distanz)

3. Untersuchungsdesign

- Pretest-Posttest ohne Kontrollgruppe (PPOK)
- Posttest mit Kontrollgruppe (PMK)
- Pretest-Posttest mit Kontrollgruppe (PPMK)

4. Sprache

Englisch oder Deutsch

5. Berichterstattung

Genügend Daten zur Berechnung einer Effektstärke

10

4. Meta-Analyse: Literaturrecherche

1. **Suche in elektronischen (Fach) Datenbanken, z.B.**
 - PsychINFO
 - PSYINDEX
 - ERIC – Education Information Resource Center
 - Sociological Abstracts
 - Pro Quest Dissertations & Theses
 -
2. **Suche in Literaturverzeichnissen**
3. **Manuelle Suche in themenbezogenen Zeitschriften**
4. **Expertenkonsultation**
5. **Internetsuche (via Google und andere Suchmaschinen)**

Ergebnis:

5534 potentiell relevante Dokumente, davon 63 Studien geeignet

11

4. Meta-Analyse: Formelle Charakteristiken geeigneter Studien

Variable	Ausprägungen	Anzahl	Prozent
1. Veröffentlichung	publiziert	31	49,2
	unpubliziert	32	50,8
2. Typ des Dokuments	Journalartikel	23	36,5
	Buch / Buchkapitel	8	12,7
	Dissertation / Master Thesis	27	42,9
	Konferenzbeitrag	5	7,9
3. Land	USA	38	60,3
	Israel	9	14,3
	Großbritannien	5	7,9
	Österreich	4	6,3
	Kanada	3	4,8
	Deutschland	2	3,2
4. Jahr	Polen	1	1,6
	vor 1960	3	4,8
	1960 -1969	7	11,1
	1970 - 1979	10	15,9
	1980 - 1989	9	14,3
	1990 - 1999	13	20,6
2000 - 2009	21	33,3	

12

4. Meta-Analyse: Charakteristiken der Intervention

Variable	Ausprägungen	Anzahl	Prozent
1. Kontaktmechanismus	direkt (face to face)	55	87,3
	indirekt	8	12,7
2. Typ der Intervention	Kooperativer Unterricht	15	23,8
	Kontakt Meeting	38	60,3
	strukturierte Exkursion	2	3,2
	extended contact	6	9,5
	mediengestützter Kontakt	2	3,2
3. Intimitätsniveau	1 zu 1	13	20,6
	Kleingruppe (unter 10 Personen)	24	38,1
	Gruppe	26	41,3
4. Majorität-Minorität	Majorität	27	42,9
	Minorität	12	19,0
	Majorität und Minorität	11	17,5
	keine Statushierarchie	13	20,6
5. Kontext	kein ernsthafter Konflikt	51	81,0
	ernsthafter Konflikt	12	19,0
6. Ursache	Forschungsintervention	39	61,9
	praktisch evozierte Intervention	22	34,9
	nicht spezifizierbar	2	3,2

13

4. Meta-Analyse: Einige methodenbezogene Charakteristiken

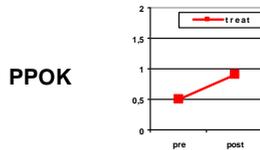
Variable	Ausprägungen	Anzahl	Prozent
1. Design	Pretest-Posttest ohne KG	10	15,9
	nur Posttest mit KG	12	19,0
	Pretest-Posttest mit KG	41	65,1
2. Zuweisung	nicht randomisiert	29	46,0
	randomisiert – Gruppen	8	12,7
	randomisiert – Individuen	16	25,4
	keine Kontrollgruppe	10	15,9
3. Alter der Stichprobe	5 - 9 Jahre	6	9,5
	10 -13 Jahre	23	36,5
	14 -18 Jahre	19	30,2
	über 18 Jahre	15	23,8

14

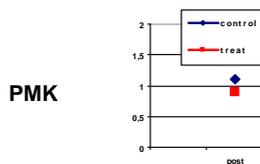
4. Meta-Analyses: Effektstärke und Untersuchungsdesign

Design

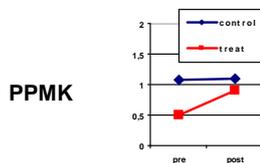
Effektstärke



$$g_{\text{becker}} = \left(\frac{\bar{X}_{\text{post;treat}} - \bar{X}_{\text{pre;treat}}}{SD_{\text{pre;treat}}} \right) C_p$$



$$g_{\text{hedges}} = \left(\frac{\bar{X}_{\text{post;treat}} - \bar{X}_{\text{post;control}}}{SD_{\text{post;pooled}}} \right) C_p$$



$$g_{\text{morris}} = \left[\frac{(\bar{X}_{\text{post;treat}} - \bar{X}_{\text{pre;treat}}) - (\bar{X}_{\text{post;control}} - \bar{X}_{\text{pre;control}})}{SD_{\text{pre;pooled}}} \right] C_p$$

15

4. Meta-Analyse: Generelle Wirksamkeit von Kontaktinterventionen

Gewichtete mittlere Effektstärken

g	k	N	95% CI	Q	I ²
a) Hedges' g					
0,29	47	6014	0,19-0,38	126,11; p=0,00	63,53
b) Becker's g					
0,23	48	3320	0,16-0,31	240,64; p=0,00	80,47
c) Morris' g					
0,25	33	4850	0,14-0,36	134,97; p=0,00	76,30

k = Anzahl der Vergleiche; N = Anzahl der Versuchspersonen; 95% CI = untere und obere Grenze des 95% Konfidenzintervalls für die gewichtete mittlere Effektstärke; Q = Heterogenitätsstatistik; I² = prozentualer Anteil der wahren Varianz an der Gesamtvarianz zwischen den einzelnen Effekten; Klassifikation von Effektstärken nach Cohen (1988): „klein“ = 0,20; „moderat“ = 0,50; „groß“ = 0,80

Random Effects Modell; DSL Schätzung von τ^2

16

4. Meta-Analyse: Moderatoren der Wirksamkeit

	Hedges' g		Becker's g		Morris' g	
	g	k	g	k	g	k
1. Kontaktmechanismus						
direkt (face to face)	0,27	40	0,24	44	0,25	30
indirekt	0,35	7	0,18	4	0,23	3
	Q _b = 0,33; p > 0,05		Q _b = 0,19; p > 0,05		Q _b = 0,15; p > 0,05	
2. Majorität-Minorität						
Majorität	0,42	23	0,29	19	0,43	15
Minorität	0,28	8	0,16	11	0,03	7
	Q _b = 1,13; p > 0,05		Q _b = 1,11; p > 0,05		Q _b = 4,11; p < 0,05	
3. Kontext						
Konflikt	0,29	42	0,24	37	0,27	28
kein Konflikt	0,28	5	0,20	11	0,13	5
	Q _b = 0,00; p > 0,05		Q _b = 0,24; p > 0,05		Q _b = 0,88; p > 0,05	
4. Veröffentlichung						
publiziert	0,37	21	0,24	26	0,22	17
unpubliziert	0,20	26	0,23	22	0,28	16
	Q _b = 3,79; p > 0,05		Q _b = 0,04; p > 0,05		Q _b = 0,25; p > 0,05	

Mixed Effects Modell; DSL Schätzung von τ^2

17

5. Fazit

- Relevanz theoriebasierter Interventionen
- Notwendigkeit von Ergebnisevaluationen
- Effektivität von Kontaktinterventionen
- Keine Wirksamkeitsunterschiede:
 - direkter vs. indirekter Kontakt
 - Kontext der Kontaktintervention
 - unveröffentlicht vs. veröffentlicht
 - ...
- Wirksamkeitsunterschiede:
 - Majorität - Minorität

18

Literatur

Zur Kontakttheorie:

Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.

Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.

Zur Evaluation von Interventionsstudien:

Wagner, U. (2004). Ansätze und Ergebnisse von Projektevaluation: Einige Überlegungen zu Präventionsprogrammen gegen Fremdenfeindlichkeit. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 6, 8-18.

Beispiele für Evaluationsstudien:

Slavin, R.E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology* 71, 381-389

Lazovsky, R. (2007). Educating Jewish and Arab Children for Tolerance and Coexistence in a Situation of Ongoing Conflict: An Encounter Program. *Cambridge Journal of Education*, 37, 391-408.

Zur Methode der Meta-Analyse:

Johnson, B. T., & Eagly, A. H. (2000). Quantitative synthesis of social psychological research. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 496-528). New York: Cambridge University Press

Lipsey, M. W. , & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

19

Marianne Meinhold

Qualitätsentwicklung – aber wie? Chancen und Fallen der Verfahren zur Qualitätsentwicklung

Als wir vor ca. 12 Jahren damit begannen, den Qualitätsbegriff etwas genauer anzuschauen, war nicht abzusehen, wie hartnäckig und erfolgreich sich dieser Begriff im Sozial- und Gesundheitswesen und in der Pädagogik verbreiten würde. Es waren jene Zeiten, in denen betriebswirtschaftlich Denkmodelle die Soziale Arbeit zu bereichern oder zu kolonisieren begannen. Die betriebswirtschaftliche Sprache erinnerte die sozialen Fachkräfte daran, dass soziale Dienstleistungen nicht nur erbracht, sondern auch finanziert werden müssen. Unter der erweiterten Perspektive sollten sich die Fachkräfte nicht mehr primär und ausschließlich für die Klienten verantwortlich fühlen, sondern Verantwortung für „das Ganze“ übernehmen, d.h. für die Lebensfähigkeit ihrer Einrichtung und den Erhalt ihrer Arbeitsplätze.

„Qualitätssicherung“, Qualitätsmanagement“, „Qualitätsentwicklung“: Diese Begriffe tauchten im Verlauf der letzten 10 Jahre schließlich in jedem Konzept auf und fanden Eingang in Gesetze und administrative Vorschriften. Die Frage, die wir uns heute stellen, ist: Ob diese Begriffsinflation auch zu mehr Qualität führt, bzw. unter welchen Bedingungen dies gelingen könnte. Ich möchte zunächst etwas über die Entwicklung des Qualitätsbegriffs in der Industrie sagen; schließlich weise ich auf Unterschiede hin zwischen der Qualitätsbeschreibung bei der Produktion von Autos und der Erbringung sozialer Dienstleistungen. Anschließend bringe ich Beispiele zur Beschreibung, Überprüfung und Entwicklung von Qualität ganz allgemein. Dabei wird zu fragen sein, inwieweit „Qualitätsmanagement“ auch „Qualitätsentwicklung“ befördert. Schließlich möchte ich noch einige der Missverständnisse und Absurditäten rund um den Qualitätsbegriff erläutern. Anhand dieser Beispiele lässt sich erkennen, unter welchen Bedingungen die Verbreitung des Qualitätsbegriffs zu mehr Qualität oder mehr Pseudo - Qualität führt. Am Ende weise ich auf einige Besonderheiten hin, die bei der Qualität von Präventionsprojekten zu beachten sind.

Anfänge von Qualitätsmanagement

Bereits in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts wurden in der Autoindustrie und in anderen Produktionszweigen Verfahren entwickelt, um die Qualität von Produkten zu beschreiben und zu sichern. Die großen Autoproduzenten bauen die einzelnen Fahrzeugtypen nicht von Grund auf zusammen, sondern kaufen vorgefertigte Teile an, die anderenorts durch so genannte Zuliefererbetriebe hergestellt worden sind. Die Autoproduzenten zwingen die Zulieferer sich bestimmten Qualitätskontrollen zu unterwerfen. Dabei ist es kostengünstiger, den Produktionsprozess in einzelne Teilschritte zu zergliedern und das Ergebnis eines jeden einzelnen Produktionsschritts zu überprüfen, anstatt nur einmal das Endprodukt zu kontrollieren und dann unter Umständen aufwendige Fehlersuche zu betreiben. Die einzelnen Kontrollverfahren und Maßnahmen zur **Fehlerverhütung** und -korrektur wurden anfangs unter dem Begriff „**Qualitätssicherung**“ zusammengefasst. Die Kontrollprozeduren sollten auch dazu beitragen, die **Effizienz** der Produktion zu fördern. Seit den 80er Jahren hat sich in den Produktionsfirmen und großen Dienstleistungszentren die Erkenntnis durchgesetzt, dass nicht allein der qualitätsvolle Umgang mit dem Material zur Qualität der Produkte beiträgt, sondern dass die Art und Weise, wie mit den Mitarbeitern eines Unternehmens umgegangen wird, qualitätsfördernd oder -hindernd wirken kann. Seit dieser Zeit wird der Begriff „Qualitätssicherung“ zunehmend durch den Begriff „**Qualitätsmanagement**“ ersetzt.

Damit wird ausgedrückt, dass die Entwicklung und Sicherung von „Qualität“ eine Führungsaufgabe ist und alle Mitarbeiter und Ereignisse in einem Unternehmen betrifft.

Ein System zum Qualitätsmanagement (QM - System) kann das gesamte System abbilden, in das eine Produktion oder Dienstleistung eingebettet ist.

Unterschiede

Es mutet etwas seltsam an, Verfahren, die sich in der Autoindustrie bewährt haben mögen, auf den Umgang mit Menschen zu übertragen. Verfahren zur Sicherung und Steuerung von Qualität bei der Produktion von Autos und Waschmaschinen folgen der berechtigten Grundannahme, dass eine funktionierende Technik zu vorhersagbaren Effekten führt. Diese Grundannahme gilt aber nur sehr begrenzt für Interventionen im Erziehungs- und Sozialbereich und partiell auch im Gesundheitswesen. Es geht in diesen Bereichen nicht um die Handhabung von bewegungslosen Materialien, sondern um die Interaktion mit Lebewesen. Diese Lebewesen – also Schüler, Jugendliche oder erwachsene Menschen – entziehen sich „bewährten“ Interventionen oder verändern diese durch eigenständige Aktivitäten. In diesen Arbeitsbereichen lassen sich weder Erfolge noch Misserfolge eindeutig auf das pädagogische Handeln zurückführen. „Denn pädagogisches Handeln bewirkt eben nicht zuverlässig, was es intendiert, und beschreibbare erwünschte Effekte gehen nicht unbedingt auf pädagogisches Handeln zurück“ (Honig 2002, S. 221)⁵⁷. Trotz des so genannten „Technologiedefizits“ dieser Arbeitsbereiche⁵⁸ müssten Verfahren konstruiert werden, mit denen sich die Qualität entsprechender Dienstleistungen nachweisen lässt, ohne mechanistischen Denkmodellen zu verfallen. Im Unterschied zum Qualitätsmanagement bei der Produktion von Autos oder kommerziellen Dienstleistungen steht beim Qualitätsmanagement sozialer Dienstleistungen nicht primär die effiziente Gestaltung der Arbeitsprozesse im Mittelpunkt, sondern die kontinuierliche Qualitätsentwicklung. Das heißt, es geht nicht darum, in kurzer Zeit möglichst viele Klienten fehlerfrei zu beraten, sondern es geht darum, kontinuierlich herauszufinden, welche Formen der Beratung und welche Formen von Hilfe oder Prävention angemessen sind. Was heißt das?

In den meisten Feldern der Sozialarbeit, Pädagogik und im Bereich von Prävention gibt es zwar eine Fülle bewährter fachlicher Erfahrungen, Standards und Konzepte, dennoch fallen immer dann Unsicherheiten auf, wenn neue Problemlagen entstehen und unvorhersehbare Ereignisse auftreten. Das, was gestern noch gut war, passt vielleicht heute nicht mehr, und das gilt ganz besonders im Bereich der Prävention. Es gibt blinde Flecken innerhalb der Organisation, ein Nicht - Wahrhaben - Wollen, dass sich die Umwelt verändert hat oder dass Problemlösungsroutinen nicht mehr weiterhelfen. Die Wirkungen unserer Handlungen sind nicht immer vorhersagbar. Wenn Qualitätsmanagement die Arbeit nicht belasten, sondern unterstützen soll, dann muss es so angelegt sein, dass es die Fachkräfte dazu anregt, die sich verändernden Problemlagen zu bemerken und Lösungen zu entwickeln. Dann steht weniger **Fehlervermeidung** im Mittelpunkt, sondern das Ziel, **Fehler überhaupt** zu entdecken und aus vergangenen Fehlern zu lernen. Es geht darum, eine Organisationskultur zu schaffen, in der es möglich ist zu offenbaren, welche Arbeitsweisen gelingen oder misslingen. Qualitätsentwicklung in diesen Bereichen wird immer von der Frage begleitet: Ist das, was wir tun, sinnvoll?

Muster für die Beschreibung von Qualität

Qualitätsentwicklung erfordert die nachvollziehbare, detaillierte Beschreibung der Ziele, Arbeitsprozesse, Ergebnisse und die regelmäßige Überprüfung der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns. Dies ist unter anderem eine Aufgabe derjenigen Mitarbeiter/innen, die die Leistung erbringen .

⁵⁷ Honig, M.-S. (2002): Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem. Neue Praxis 32(3), S. 216-230

⁵⁸ Luhmann, N. / Schorr, K.E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Ders.: Zwischen Technologie und Selbstferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp. S. 11-40.

Indem sich die Mitarbeiter/innen eines Arbeitsbereichs über ihre fachlichen Vorstellungen, Ziele und Handlungsweisen austauschen und sich über die wichtigsten Schritte ihrer pädagogischen Arbeit **einigen**, erweitern sie ihr Wissen. Somit kann jeder Schritt auf dem Weg zur Qualitätsbeschreibung auch einen Prozess zur Qualitätsentwicklung anregen.

Selbstverständlich haben die Mitarbeiter/innen vor Ort nicht die alleinige Definitionsmacht bei der Qualitätsbeschreibung. Da bestimmen noch andere Akteure mit. Aber wenn die Mitarbeiter/innen von Anfang an in diesen Prozess miteinbezogen sind, erkennen sie, dass Qualitätsbeschreibung unmittelbar mit ihrer Arbeit zu tun hat und Klarheit schafft über das, was wichtig ist. Qualitätsbeschreibung beginnt meistens mit der Identifikation von so genannten „**Kernprozessen**“.

Kernprozesse sind jene (Arbeits)Prozesse, die für den Geschäftserfolg einer Institution große Bedeutung haben. In der Sozialen Arbeit werden in der Regel kundenbezogene bzw. klientenbezogene Arbeitsprozesse „Kernprozesse“ genannt. „Beratung“ ist ein klassischer Kernprozess. Einige Autoren gebrauchen anstelle des Begriffs „Kernprozess“ dessen Synonym „Schlüsselprozess“.

Ein Kernprozess kann bei Bedarf in mehrere Teilprozesse untergliedert werden, z.B. „Erstberatung“, „Beratung zur Verhinderung finanzieller Notlagen“, „Sicherheit der Bewohnerin im Frauenhaus“.

Die einfachste Form der Qualitätsbeschreibung beinhaltet eine Auflistung der **Ziele und der Kriterien**, an denen sich das Erreichen der Ziele für jeden Kernprozess nachweisen lässt.

Beispiel⁵⁹

In den von administrativ politischer Seite vorgegebenen Leistungsbeschreibungen zur Jugendberufshilfe finden sich Zielvorgaben wie „Förderung der Lern- und Leistungsmotivation“. Damit daraus ein wohldefiniertes **Ziel** im Sinne einer Qualitätsbeschreibung wird, müsste es weitergehend präzisiert werden. Das Ziel ist so zu formulieren, dass der angestrebte Zustand zweifelsfrei zu erkennen ist.

In der unmissverständlichen Beschreibung von Zielen ist zu erkennen:

Wer

was

in welchen Situationen

wie

tun wird,

und zwar jeweils bezogen auf die Angehörigen der Zielgruppe; im Beispielsfall ist das ein junger Mensch auf dem Weg zu einem Schulabschluss.

Es ist sinnvoll, Ziele in Form von ganzen Sätzen zu beschreiben, und zwar so, als ob das Ziel bereits erreicht sei:

Ziel: Die Lern- und Leistungsmotivation des Jugendlichen ist gefördert.

Kriterien für das Erreichen des Zieles – besser: (Indikatoren auf dem Weg zum Ziel):

- Der / Die Jugendliche besucht den Unterricht regelmäßig
- Der / Die Jugendliche bleibt während des gesamten Unterrichts anwesend.
- Der / Die Jugendliche führt übertragene Aufgaben aus.
- usw.

Meistens werden Kernprozesse etwas detaillierter beschrieben, indem auch zu erkennen ist, was wie zu tun ist und wer zuständig ist. Die Beschreibung von Kernprozessen folgt dann diesem Muster:

⁵⁹Aus: der „Allgemeinen Leistungsbeschreibung zur Jugendberufshilfe von 2006

Zielgruppe	Wen betrifft dieser Kernprozess hauptsächlich? Für wen wird dieser Kernprozess durchgeführt?
Ziel(e)	Was soll mit diesem Kernprozess erreicht werden? Es werden die wichtigsten Ziele beschrieben, die durch das professionelle Handeln erreicht werden können.
Qualitätskriterien (Strukturkriterien)	Welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit dieser Kernprozess qualitativ bearbeitet werden kann (vgl. Strukturqualität)? Wer ist für diesen Prozess zuständig?
Qualitätskriterien (Prozesskriterien)	Durch welche Tätigkeiten, Arbeitsschritte oder Regeln wird die Qualität dieses Kernprozesses gefördert? Diese Tätigkeiten betreffen meistens die Arbeitsweisen der Mitarbeiter/innen (vgl. Prozessqualität).
Indikatoren auf dem Weg zum Ziel	Mit diesen „Indikatoren“ können sich die Mitarbeiterinnen selbst überprüfen, wie weit sie das in den Beschreibungen Versprochene erfüllen konnten. An einigen Indikatoren lässt sich ebenfalls erkennen, ob ein oder mehrere Ziele erreicht wurden bzw. wie weit man sich den Zielen angenähert hat. (vgl. Ergebnisqualität).
Selbstevaluation	Auswertung der Indikatoren

Beispiel: Schuldnerberatung (gekürzt) Kernprozess: Erstgespräch zur Existenzsicherung

Zielgruppe	Klient/in (nach telefonischem oder persönlichem Erstkontakt)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Klient/in hat Berater/in und die Angebote der Beratungsstelle kennen gelernt. • Der Beratungsauftrag ist geklärt. • Alle relevanten Ansprüche sind abgefragt. • Bei Primärschulden sind die ersten Schritte zur Existenzsicherung für Klienten eingeleitet. • Berater/in und Klient/in wissen, welches die nächsten Schritte sind. • Klient/in hat wieder Lebensmut und Motivation zum Handeln gewonnen.
Strukturkriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Eine qualifizierte/r Berater/in ist anwesend. • Ein Beratungsraum steht zur Verfügung. • Notwendige Arbeitsmaterialien sind vorhanden. • Das Erstgespräch dauert in der Regel eine Stunde.
Prozesskriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Berater/in und Klient/in klären gemeinsam den Beratungsauftrag. • Berater/in fragt relevante Daten ab (vgl. Aktenvorblatt) • Berater/in klärt Ansprüche. • Berater/in fertigt Gesprächsnotiz an. • Bei Primärschulden erfolgt sofortige Kontaktaufnahme mit Gläubigern (Sicherung von Wohnung, Heizung, Kontopfändung verhindern) • Klient/in bevollmächtigt Berater/in, in finanziellen und sozialen Angelegenheiten für ihn/sie tätig zu werden (Vollmacht). • Klient/in und Berater/in verabreden die nächsten Schritte und einen weiteren Termin. • ...

Indikatoren auf dem Weg zum Ziel

Die Strukturkriterien sind erfüllt.

gar nicht	<input type="radio"/>	zum Teil	<input type="radio"/>	weitgehend	<input type="radio"/>	vollständig	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	----------	-----------------------	------------	-----------------------	-------------	-----------------------

Wohnraum konnte gesichert werden.

gar nicht	<input type="radio"/>	zum Teil	<input type="radio"/>	in den meisten Fällen	<input type="radio"/>	in allen Fällen	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	----------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------

Strom wurde nicht abgeschaltet.

gar nicht	<input type="radio"/>	zum Teil	<input type="radio"/>	in den meisten Fällen	<input type="radio"/>	in allen Fällen	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	----------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------

Konto wurde freigestellt

gar nicht	<input type="radio"/>	zum Teil	<input type="radio"/>	in den meisten Fällen	<input type="radio"/>	in allen Fällen	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	----------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------

Ein zinsloses Darlehen wurde gewährt.

gar nicht	<input type="radio"/>	zum Teil	<input type="radio"/>	in den meisten Fällen	<input type="radio"/>	in allen Fällen	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	----------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------

Klient/in nimmt andere Hilfen in Anspruch.

gar nicht	<input type="radio"/>	zum Teil	<input type="radio"/>	in den meisten Fällen	<input type="radio"/>	in allen Fällen	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	----------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------

Klient/in hat eine Perspektive und ist zur Zusammenarbeit motiviert.

gar nicht	<input type="radio"/>	zum Teil	<input type="radio"/>	in den meisten Fällen	<input type="radio"/>	in allen Fällen	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	----------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------

Klient/in hält Vereinbarungen ein.

trifft nicht zu	<input type="radio"/>	trifft eher nicht zu	<input type="radio"/>	trifft eher zu	<input type="radio"/>	trifft zu	<input type="radio"/>
-----------------	-----------------------	----------------------	-----------------------	----------------	-----------------------	-----------	-----------------------

Berater/in hält Vereinbarungen ein.

trifft nicht zu	<input type="radio"/>	trifft eher nicht zu	<input type="radio"/>	trifft eher zu	<input type="radio"/>	trifft zu	<input type="radio"/>
-----------------	-----------------------	----------------------	-----------------------	----------------	-----------------------	-----------	-----------------------

Selbstevaluation

- In festgelegten Zeitabständen werten die Mitarbeiter/innen die Indikatoren aus.
- Einmal jährlich überprüfen die Mitarbeiterinnen die Sinnhaftigkeit der Qualitätsbeschreibung.

Die Indikatoren auf dem Weg zum Ziel sind ein wichtiges Element zur weiteren Qualitätsentwicklung.

Stellen wir uns vor, eine Beratungsstelle hat eine Reihe von Kernprozessen in dieser Form beschrieben. Dann kann sie in regelmäßigen Abständen überprüfen, welche Kernprozesse erfolgreich bearbeitet werden und bei welchen Prozessen es Schwierigkeiten gibt.

Die Selbstüberprüfung der Einrichtung (oder **Selbstevaluation**) verläuft am besten in folgender Weise:

Zunächst wertet jedes Team-Mitglied die Kernprozesse individuell aus. Anschließend vergleichen die Teammitglieder ihre Ergebnisse miteinander und erstellen für jeden Kernprozess ein Gesamtergebnis. Eine handlungsleitende Frage bei der Selbstüberprüfung sollte die Suche nach gelingenden und weniger gelingenden Arbeitsweisen und erreichten und verfehlten Zielen anregen.

Eine Einrichtung könnte dann dem zuständigen Träger oder Geldgeber im jährlichen **Qualitätsbericht** vermitteln: Was läuft gut bei uns und was bedarf der Veränderung.

Interessant sind ja jene Kernprozesse, deren Auswertung zeigt, dass nicht alles optimal verläuft. Das kann an strukturellen Problemen liegen, z.B. Personalmangel oder fehlendem Material. Es könnte das Team aber auch anregen, die Ziele und Arbeitsweisen zu überdenken.

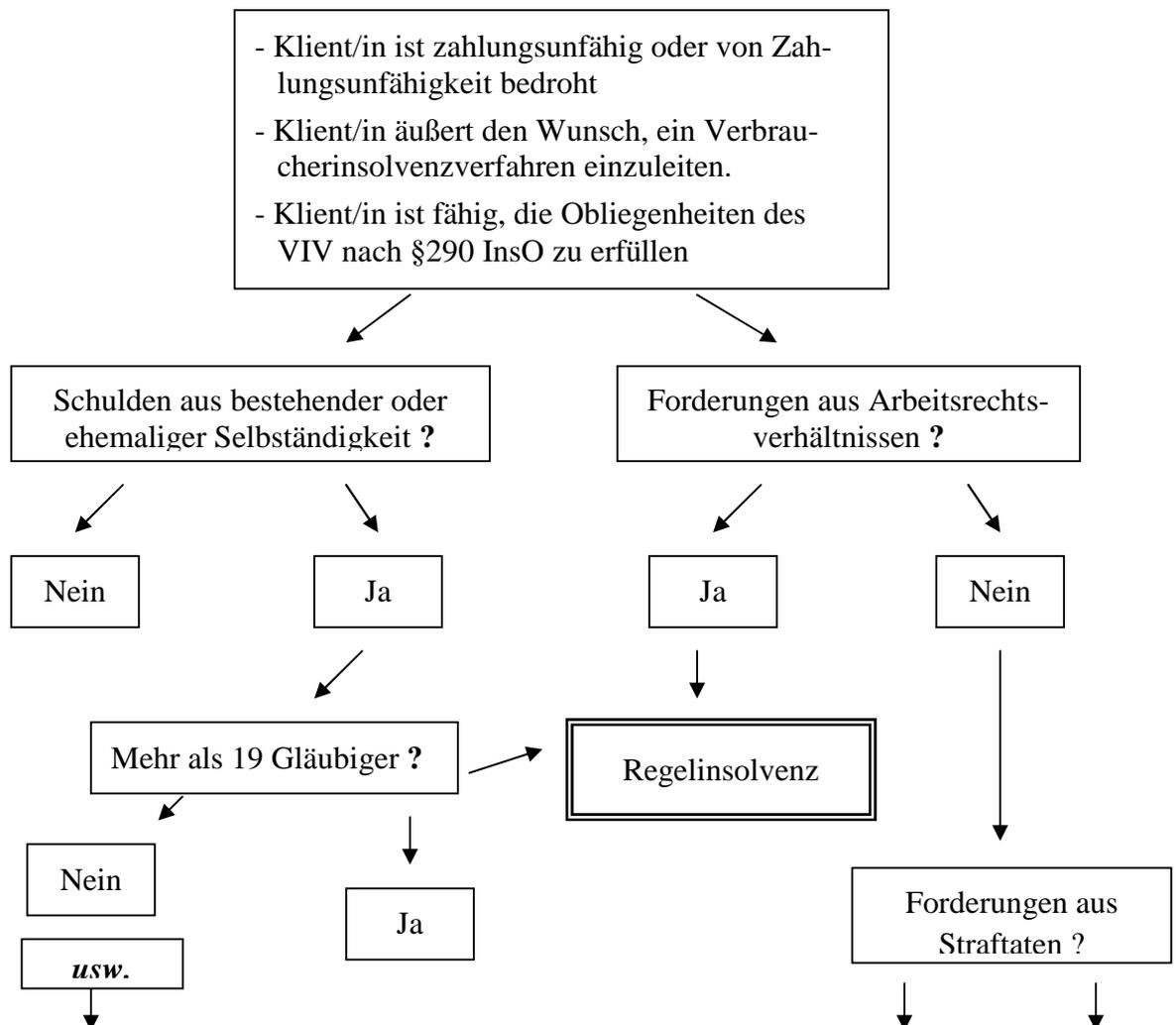
<p>Chancen dieser Art der Beschreibung und Selbstevaluation von Kernprozessen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele und Arbeitsweisen und Maßnahmen sind geklärt. • Erforderliche Rahmenbedingungen sind bekannt. • Es gibt Indikatoren, an denen man erkennen kann, wie weit man das Versprochene beachtet und man sich den Zielen angenähert hat.
<p>Fallen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es werden zu viele Kernprozesse beschrieben. • Es tritt Ermüdung ein. Die Selbst-Evaluation wird unregelmäßig durchgeführt

Damit die einmal erarbeiteten Kernprozesse nicht „im Regal verstauben“, sollte – je nach Zeitbudget – in festgelegten Zeitabständen eine Selbst-Überprüfung und Planung zur Verbesserung der Arbeit stattfinden. In dem Kreislauf von Beschreiben - Planen - Tun - Selbstbewerten und Verbessern realisiert sich eine lebendige Qualitätsentwicklung.

Die Zeitabstände zur Selbstüberprüfung (d.h. zur internen Evaluation) werden je nach Arbeitsfeld unterschiedlich gewählt. Es gibt Einrichtungen, die das einmal jährlich durchführen, aber auch solche, die sich monatlich oder vierteljährlich darüber austauschen.

Der Vollständigkeit halber sei noch eine andere Form der Beschreibung von Kernprozessen genannt.

Checkliste: Zugangsvoraussetzungen zum Verbraucherinsolvenzverfahren in der Schuldnerberatung



Es empfiehlt sich, nur einen kleinen Teil der Kernprozesse in Form von Ablaufdiagrammen oder Checklisten zu beschreiben; denn in diesen Fällen wird wenig über das **Wie** des Handelns, also die Prozesskriterien und die **Ergebnisse**, ausgesagt. Eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung ist dabei kaum möglich.

Die Sammlung der Kernprozesse bildet die Grundlage für das so genannte Handbuch zum Qualitätsmanagement. Dieses kann 10 oder 200 Seiten umfassen, je nach Arbeitsfeld und Größe der Einrichtung. In den meisten QM - Handbüchern sind an erster Stelle allgemeine Handlungsgrundsätze (Leitbild) beschrieben; es folgen Hinweise zu den Angeboten der Einrichtung, zur Ausstattung, zur Erreichbarkeit und zur besonderen Situation der Zielgruppen. Des Weiteren sind Strukturkriterien beschrieben, die für alle oder die meisten Kernprozesse gelten, beispielsweise, dass die Fachkräfte eine bestimmte Ausbildung absolviert haben.

Die Kernprozesse betreffen dann die Arbeitsorganisation, z.B. die Aufgaben der Leitung, insbesondere den qualifizierten Umgang mit den Mitarbeiterinnen, des Weiteren die Sicherung der fachlichen Weiterentwicklung aller Beteiligten und schließlich die einzelnen Angebotsarten. Weiterhin wird beschrieben, wie häufig die interne Selbstausswertung von Kernprozessen stattfindet und welche Befragungen durchzuführen sind.

An welchen Werten orientieren wir uns

In den meisten Handbüchern zum Qualitätsmanagement gibt es ein Leitbild, in dem die Werte der Einrichtung dargestellt sind. Diese Werte sind aber sehr allgemein beschrieben, sodass sich beliebig viele – auch unterschiedliche Handlungen aus ihnen ableiten lassen, wie das folgende Beispiel zeigt. Im Leitbild eines Handbuchs aus dem Bereich „Hilfen zur Erziehung / Sozialpädagogische Familienhilfe“ könnte es unter anderem heißen:

„Zentrales Anliegen ist es, positive Lebens- und Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen oder zu erhalten“, und etwas später heißt es: „Wir zeigen eine wertschätzende Grundhaltung hinsichtlich familiärer Traditionen und Werte“.

So etwas zu schreiben ist sehr sinnvoll, aber es können sich daraus auch Widersprüche ergeben, wie der klassische Widerspruch zwischen Kinderschutz und dem Respektieren der Selbstbestimmungsrechte von Familien. Bei der Beschreibung der Kernprozesse müsste anhand der Prozesskriterien deutlich werden, wie dieser Widerspruch im konkreten Fall aufgelöst wird (s.u.).

Kernprozess „Kritische Situationen“ – Familie verweigert Kontakt (verkürzt)

Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Familienhelfer/in • Team • Fachkraft im Jugendamt
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Situation ist geklärt • Gründe für die Verweigerung wurden deutlich und führen zu modifiziertem Hilfeplan • ...
Strukturkriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt regelmäßig Supervision • Der Kontakt zum Jugendamt ist gut • ...
Prozesskriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Helfer/in sucht das Gespräch mit der Familie (telefonisch, SMS, Briefkontakt). • Bei zwei aufeinander folgenden nicht eingehaltenen Terminen informiert die Helfer/in das JA • ...

Indikatoren auf dem Weg zum Ziel:

- Klient/in macht deutlich, dass er/sie diese Art von Hilfe ablehnt.

gar nicht	<input type="radio"/>	selten	<input type="radio"/>	in den meisten Fällen	<input type="radio"/>	in allen Fällen	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------

- Kontakt mit dem Jugendamt kommt zeitnah zustande

trifft nicht zu	<input type="radio"/>	trifft eher nicht zu	<input type="radio"/>	trifft eher zu	<input type="radio"/>	trifft zu	<input type="radio"/>
-----------------	-----------------------	----------------------	-----------------------	----------------	-----------------------	-----------	-----------------------

- Der Hilfeplan wird modifiziert

gar nicht	<input type="radio"/>	selten	<input type="radio"/>	in den meisten Fällen	<input type="radio"/>	in allen Fällen	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------

Systeme zur Beschreibung und Entwicklung von Qualität

Alle bekannten Systeme zum Qualitätsmanagement sind nur als Anregungen zu nutzen, um zu sehen, was alles bei der Qualitätsentwicklung beachtet werden könnte, aber nicht beachtet werden muss (**Chance**).

Die vollständige Übernahme und Abarbeitung dieser Systeme ist problematisch, weil dabei der Entwicklungsgedanke vernachlässigt wird (**Fallen**).

Am weitesten verbreitet – aber auch kritisiert – ist das auf den ISO-Normen basierende Modell. Hiernach wird Qualität wie folgt definiert: Qualität ergibt sich aus der Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgesetzter und vorausgesetzter Erfordernisse beziehen. Demnach sind die Erfordernisse festgelegt und im Einzelnen nicht mehr verhandelbar. Das System ist relativ statisch und fördert Standardisierung.

Sofern die ISO - Normen nur als Richtschnur genutzt werden, um zu erkennen, **was** beim Aufbau eines QM - Systems zu beachten ist, kann man bei der Qualitätsbeschreibung im Detail eigene Wege gehen und Regeln zur Qualitätsentwicklung einbauen.

Trotz des sperrigen Sprachkorsetts der ISO-Normen und des erheblichen Dokumentationsaufwandes, der zur Erlangung eines Zertifikats erforderlich ist, hat das Qualitätsmanagement gemäß den ISO-Normen im Sozial- und Pflegebereich weite Verbreitung gefunden, obwohl die Anwendung dieser Normen in keiner der entsprechenden gesetzlichen Vorschriften gefordert ist. Möglicherweise bietet diese Art des Qualitätsmanagements verbunden mit einem Zertifikat den Anbietern der Dienstleistungen die (Pseudo)Sicherheit, im Fall von Prüfungen oder Klagen Fehlerfreiheit nachweisen zu können. Dies hat sich vielfach als Irrtum erwiesen: Die Prüfberichte des Medizinischen Dienstes der Krankenkassen zeigen beispielsweise, dass in zertifizierten Pflegeeinrichtungen ebenso viele Mängel erfasst werden, wie in nicht - zertifizierten (vgl. Weigert 2008)⁶⁰.

Insbesondere in der Sozialen Arbeit beschränkt die Standardisierung der Prozesse die Reflexion über die Sinnhaftigkeit des Tuns.

Eine Zertifizierung nach der ISO - Norm beweist ja nicht, dass qualitativ gearbeitet wird. Die Zertifizierung sagt nur, dass das erarbeitete Qualitätsmanagement - System den Anforderungen an ein zertifizierbares QM - System genügt. Über die fachliche bzw. inhaltliche Qualität der Arbeit wird damit nicht automatisch etwas ausgesagt. (Man denke nur an die zertifizierten Banken).

So überrascht es nicht, dass der Bericht über Ärger mit dem Qualitätsmanagement aus Einrichtungen kommt, deren QM - System nach den ISO-Normen zertifiziert wurde (vgl. Abschnitt 6). Das zweite bekannte QM - System ist das EFQM - Modell⁶¹. Dieses Modell basiert großenteils auf nachvollziehbarer Selbstbewertung und passt tendenziell zu den Intentionen sozialpädagogischer Vorhaben zur Qualitätsentwicklung durch (Selbst)Evaluation.

⁶⁰ Weigert, J. (2008): Der Weg zum leistungsstarken Qualitätsmanagement. Hannover

⁶¹ EFQM steht für European Foundation for Quality Management

Es geht dabei auch um Prozessbeschreibungen, Ressourcen und Ergebnisse, ebenso um die Zufriedenheit von Mitarbeitern/innen und Kunden, um gesellschaftlich relevante Ergebnisse und Geschäftsergebnisse.

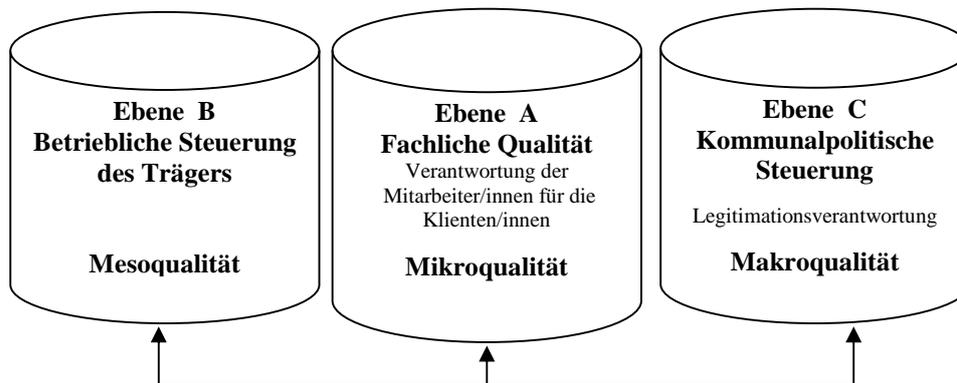
Es gibt inzwischen so viele unterschiedliche Systeme zum Qualitätsmanagement, dass die Autorin Andrea Rogy bei einer Auswertung der Qualitätsmerkmale in den Vergaberichtlinien der EU zu dem Ergebnis kommt: Es scheint, als ob sich jede vergebende öffentliche Stelle ihre Qualitätskriterien selber strickt.⁶²

Für die pädagogische und die soziale Arbeit eignet sich eine Definition von Qualität besser, in der die unterschiedlichen Erwartungen der handelnden Personen und Institutionen mitbedacht werden können: Qualität ergibt sich aus der Übereinstimmung zwischen den Erwartungen hinsichtlich einer Leistung und der tatsächlich erbrachten Dienstleistung. Demnach gibt es kein objektives, für alle Beteiligten in gleicher Weise gültiges Kriterium für Qualität. Dies lässt sich am Beispiel von Jugendfreizeiteinrichtungen erläutern. Die unterschiedlichen Erwartungen der einzelnen Beteiligten repräsentieren unterschiedliche Qualitätserwartungen. Beispiel:

- Die Jugendlichen erwarten möglicherweise „Spaß“, „Action“, „Kontakte“;
- Die Mitarbeiter/innen möchten ihre fachlichen Standards umsetzen, die Jugendlichen aktivieren, sich zu beteiligen.
- Die Fachverwaltungen im Jugendamt wünschen regelgerechte Verwendungsnachweise.
- Die kommunalpolitischen Entscheider hoffen, eine gute Presse zu erhalten sowie schnelle Reaktionen auf tagesaktuelle Ereignisse.

Jede soziale Einrichtung und jedes noch so kleine Projekt hat die unterschiedlichen Qualitätsperspektiven von beteiligten oder betroffenen Institutionen zu beachten.

Unterschiedliche Qualitätsperspektiven im Gesamtsystem



In allen drei Ebenen bestehen unterschiedliche Aufgaben und somit auch unterschiedliche Ziele, Interessen und Zuständigkeiten. Dies kann eine Quelle von Missverständnissen sein. Weil im Bereich der Ebene C die Verteilungsgerechtigkeit im Gesamtsystem ein handlungsleitendes Prinzip sein kann, werden die Entscheidungen von Ebene C auf den Ebenen A und B unter der Perspektive „wir erhalten nicht genug“ bewertet.⁶³

Tatsächlich leisten die Fachkräfte vor Ort, die die Dienstleistung erbringen (Ebene A), den umfangreichsten Teil der Qualitätsbeschreibung. Die Akteure der Ebene B achten vorrangig darauf, dass die Leistung finanzierbar bleibt, d.h. dass die Personalausstattung und die Personalqualifikation kalkulierbar bleiben. Damit entsteht naturgemäß auch ein Konflikt zwischen den Ebenen A und B.

⁶² Rogy, A. / Dörfler, L. (2007): Qualität in der Vergabe sozialer Dienstleistungen. In: Entwicklungsgemeinschaft Donau-Quality in Inclusion. Linz S.83-106

⁶³ Meinhold, M. / Matul, C. (2003): Qualitätsmanagement aus der Sicht von Sozialarbeit und Ökonomie. Baden - Baden: Nomos

Chancen	Bei Vorhaben zur Qualitätsentwicklung frühzeitig erkunden, mit welchen Qualitätserwartungen die anderen Ebenen das Vorhaben verbinden.
Fallen	Die Mitarbeiter/innen der Ebene A haben Kernprozesse erarbeitet, der Träger (Ebene B) oder Geldgeber (C) hat andere Vorstellungen.

Ärgernisse

Es gibt eine Reihe von typischen Klagen über Missstände, die Mitarbeiter/innen mit dem Qualitätsmanagement verbinden, sofern ihnen ein fachfremdes oder unverständliches QM-Handbuch verordnet wird:

- Die Qualitätsbeschreibung erfolgt nach dem Prinzip „leicht und schnell zu erfassen“. Im Ergebnis ist vieles anzukreuzen, was aufwendig ist oder nur so etwas wie „Pseudoqualität“ misst.
- Es werden unwichtige Dinge abgefragt, aber nicht die „eigentliche“ Qualität
- Die Rahmenbedingungen stimmen nicht, und zwar sowohl die Rahmenbedingungen für qualitätsvolles Arbeiten als auch für die Erarbeitung des Handbuchs.
- Das QM - Handbuch ist weder in die alltägliche Arbeit noch in die Existenzsicherung der Einrichtung integriert.
- An der Erarbeitung des QM - Handbuchs sind die ausführenden Mitarbeiterinnen nicht beteiligt. Es werden fertige Lösungen aufgedrückt, statt sie gemeinsam zu erarbeiten.
- Chaos und Hektik an der Organisationsfront
- In der Organisation gibt es keine fehlerfreundliche Kultur.
- Aufwand und Ertrag stehen in einem Missverhältnis
- Es gibt einen hohen Verunsicherungsgrad. Die Anforderungen, was verlangt wird, sind nicht eindeutig kommuniziert.
- Manchmal ist Qualitätsmanagement auch **grober Unfug**.

Auf dem Weg zu einem brauchbaren QM - System

Ein brauchbares QM - System regt Qualitätsentwicklung an. Auf dem Weg zu einem brauchbaren QM - System sind die folgenden Kommunikationsaufgaben zu bearbeiten:
Zuerst ist mit jener Institution zu sprechen, die den Auftrag gibt, ein QM - System zu erarbeiten. Hierbei sollten folgende Fragen geklärt werden:

- Ist ein bestimmtes QM - System vorgeschrieben?
- Auf welche Weise erfolgt die Prüfung der Qualität? Gibt es Qualitätsdialoge oder lediglich die Auswertung von Dokumentationen?
- Welche Information wird gesucht oder für wichtig gehalten? Werden beispielsweise Erfolgsindikatoren gesucht, die von der Einrichtung gar nicht zu erbringen sind, oder werden vorrangig quantitative Größen gesucht, die etwas über die Anzahl der Nutzer aussagen?
Hier sind die Erwartungen der prüfenden Institution rechtzeitig in eine realitätsgerechte Spur zu lenken.
- Wie sieht die Vergabep Praxis aus? Wird die Dienstleistung ausgeschrieben und an den preisgünstigsten vergeben oder finden Qualitätsstandards eine Berücksichtigung?
- Werden die Rahmenbedingungen verändert oder bleiben sie konstant?

Die 2. Kommunikationsaufgabe wird in der Einrichtung vor Ort zwischen Leitung und Mitarbeiter/innen zu klären sein. Es ist zu klären, wie zukünftig mit dem Handbuch zu arbeiten ist: Soll es eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung anregen oder soll es in erster Linie den Nachweis der geleisteten Arbeit sichern? Wie passt das zu erarbeitende QM - System zu den schon immer zuvor abgearbeiteten Dokumentationspflichten und Statistiken?

Die 3. Kommunikationsaufgabe besteht in der Motivierung der beteiligten Mitarbeiterinnen, sich auf diesen offenen Diskussionsprozess einzulassen. Bewährt haben sich dabei Pro - Contra - Diskussionen, in denen das Für und Wider zum Qualitätsmanagement zur Sprache kommt. Tatsächlich erkennen Mitarbeiter/innen sehr schnell, dass die Arbeit an den Qualitätsbeschreibungen einige Erleichterungen und Vorteile erbringen kann:

- Transparenz über Ziele, Kriterien, Indikatoren, Grad der Zielerreichung
- Erleichterung der Einarbeitung neuer Mitarbeiter/innen
- Legitimation nach innen und außen
- Basis zur Selbst- / Fremd-Evaluation
- Basis für Jahresplanungen / Berichte
- Implizites Wissen wird explizit.

Besonderheiten von Prävention

Die Qualitätsbeschreibungen von Präventionsprojekten orientieren sich oft an dem folgenden (vereinfacht dargestellten) Modell:

- Es gibt ein schädliches Ereignis, z.B. die Pockenerkrankung.
- Ein Risikofaktor ist identifiziert: Pockenviren.
- Eine Maßnahme zur Abschwächung des Risikofaktors ist gefunden: die Impfung gegen Pocken.
- Als Indikator für den Erfolg der Maßnahme gilt: Reduktion der Erkrankung an Pocken.

Nun ist dieses einfache Modell – Identifikation von Risikofaktoren und die Durchführung von passenden Maßnahmen – zur Abschwächung der Risikofaktoren selbst für einfache Krankheitsbilder oder gar die Gesundheitsprävention nicht mehr ausreichend.

Sehr viel komplizierter gestaltet sich die Prävention von Gewaltereignissen. Wir haben es mit Bündeln von Risikofaktoren unterschiedlicher Gewichtung zu tun, mit Szenarien und Settings, die sich im Detail gar nicht aufspalten lassen.

Es gibt zahlreiche erfolgreiche Präventionsprojekte, und dennoch wirken viele Maßnahmen so, als würde man blind mit einem großen Netz ein paar der wichtigsten Risikofaktoren einzufangen suchen. Das entspricht dem jeweils aktuellen Erkenntnisstand, der sich kontinuierlich verändert und erweitert.

Die Veränderung der Wissensbestände zur Prävention erfordert es, bei der Qualitätsbeschreibung von Präventionsprojekten oder bei deren Evaluation den Wegweiser zur Qualitätsentwicklung zu beachten. Das heißt, zu fragen:

- Führen wir die einzelnen Maßnahmen in der Weise aus, wie es im Konzept versprochen wurde? – Das betrifft die (Selbst)Evaluation der Prozesskriterien.
- Wieweit nähern wir uns den präzise beschriebenen Zielen oder Teilzielen an?
- Sind die einzelnen Maßnahmen sinnvoll?
- Sind die Ziele sinnvoll?



Christian Lüders

Neue Wege der Evaluation gewalt- und kriminalpräventiver Maßnahmen und Projekte

Das Logische Modell als Instrument der Evaluation in der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention⁶⁴

Warum es zu Beginn sinnvoll ist, bei Evaluationen zwischen standardisierten und nicht standardisierten Projekten zu unterscheiden.

Wenn man die pädagogische Praxis im Bereich gewalt- und kriminalpräventiver Projekte⁶⁵ aus einer Evaluationsperspektive betrachtet, zerfällt diese in zwei sehr ungleich große Gruppen. Die eine, deutlich kleinere Gruppe bilden jene Projekte, die im hohen Maß einem vorgegebenen Satz von Verfahrensregeln, nicht selten im Anschluss an die Schule als Curriculum bezeichnet, folgen. Derartige Maßnahmen und Angebote sind häufig in eine relativ klare Abfolge von unterscheidbaren Phasen gegliedert, die mit bestimmten Arbeitsschritten verbunden sind. Üblicherweise handelt es sich um vergleichsweise überschaubare, weitgehend standardisierte Settings für eine kleine, meist ausgewählte Zahl von Adressatinnen und Adressaten. Es gibt spezifische Zugangsbedingungen, die Fachkräfte müssen in dem Verfahren geschult sein und es wird großer Wert auf die Einhaltung des Verfahrens gelegt. In den meisten Fällen existieren für diese Projekte ausgearbeitete Handbücher, blueprints oder Manuale.

⁶⁴ Manuskript eines Vortrages im Rahmen des 10. Berliner Präventionstages am 10.11.2009. Auch wenn ich in Berlin das Referat gehalten habe und als Autor über diesem Texte stehe, so muss darauf hingewiesen werden, dass Referat und Text nicht möglich gewesen wären ohne die intensiven Diskussionen mit den Kolleginnen und Kollegen am DJI und die Erfahrungen aus den Projekten. Allen voran habe ich Berit Haußmann und Annalena Yngborn zu danken. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten DJI-Projektes „Das Logische Modell als Instrument der Evaluation in der Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter“ (<http://www.dji.de/logmod>) haben sie sich auf das Wagnis eingelassen, den Voraussetzungen, Chancen und Grenzen des Konzeptes „Logisches Modell“ an einem praktischen Handlungsfeld auf den Grund zu gehen. Vor allem der Abschnitt über die Erfahrungen und Herausforderungen im folgenden Text verdankt sich ihrer Arbeit und den Diskussionen mit ihnen. Das Projekt wird unterstützt von Sabrina Hoops; ihr haben wir wichtige Lernprozesse, aber auch manche Warnungen zu verdanken. Zu nennen sind als unverzichtbare Partner die Praxisprojekte, die hier aus Gründen der Anonymität nicht näher personalisiert oder verortet werden. Für ihre Bereitschaft, sich auf das gemeinsame Abenteuer einzulassen, danken wir herzlich. Bernd Holthusen, Gabriele Heins und Karin Haubrich, die schon in anderen DJI - Projekten mit dem Konzept des Logischen Modells gearbeitet hat und der der Verdienst zukommt, das Konzept inzwischen auch in akademischen Kreisen diskursfähig gemacht zu haben, erweisen sich immer wieder als geduldige Zuhörer, hilfreiche und kompetente Diskussionspartner und – gelegentlich – als unverzichtbare Tröster, wenn die Dinge mal wieder sehr verfahren erscheinen. Ohne die Unterstützung von Ingrid Zsolnay schließlich wäre manches sehr viel mühsamer.

⁶⁵ Im Folgenden wird um der Lesbarkeit willen der Begriff Projekt bzw. Projekte als Sammelbegriff für deren Formen verwendet, die auf gewalt- und kriminalitätspräventives Lernen abzielen. Als Projekte werden dementsprechend für Adressatinnen und Adressaten zeitlich befristete, in ihrer Form und in ihren Abläufen von Fachkräften angebotene und für alle Beteiligten erkennbare Settings bezeichnet, innerhalb derer eine im weiteren Sinne pädagogische Praxis mit dem Ziel der Verhinderung bzw. Verminderung von Gewalt und Kriminalität aufseiten der Adressatinnen und Adressaten ermöglicht wird. Die sonst üblichen Differenzen zwischen Angeboten und Maßnahmen, Programmen und Projekten etc. spielen dabei keine Rolle.

Nicht selten sind die Verfahren zertifiziert und zumindest ansatzweise evaluiert. Ein typisches Beispiel für diese Art von Projekten sind zeitlich befristete Trainings für ausgewiesene Zielgruppen.⁶⁶

Der große Vorteil dieser Projekte aus der Perspektive von Evaluationen besteht darin, dass – eine hohe Programmtreue in der Praxis vorausgesetzt – die beobachtbaren Effekte des Angebots vergleichsweise gut dem Verfahren bzw. einzelnen Phasen oder Arbeitsschritten zugeschrieben werden. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: So wird im Rahmen eines Coolness - Trainings der Inhalt der dritten sogenannten „Neuorientierungsphase / Wachstumsphase“ wie folgt beschrieben: „In dieser dritten Phase geht es um die Reflektion und Übertragung der alternativen, in der Konfrontationsphase erlebten, Handlungs- und Reaktionsmöglichkeiten in den Alltag. Diese sollen es den Teilnehmern ermöglichen, Schwierigkeiten, Probleme, Frustrationen und Enttäuschungen in ihrem Lebensalltag auszuhalten, zu lösen und aktiv nach Alternativen zu suchen. Die neuen Konfliktlösungsmuster und Lebensmanagements werden in der Gruppe durch Interaktionsübungen und Rollenspiele gemeinsam entwickelt und trainiert“.⁶⁷ Selbst wenn man nicht das Training summativ als Ganzes, sondern nur einzelne Arbeitsschritte oder Phasen evaluieren möchte, würde diese relativ konkrete Beschreibung ausreichen, um empirisch überprüfen zu können, ob nach Abschluss dieser Phase die Teilnehmerinnen und Teilnehmer z. B. in der Lage sind, „Enttäuschungen in ihrem Lebensalltag auszuhalten, zu lösen und aktiv nach Alternativen zu suchen“. Besonders hohe Evidenzen für die Wirksamkeit der ersten drei Phasen würde man dabei erzeugen, wenn man mit einem Kontrollgruppenvergleich arbeiten würde und die Trainingsgruppe zu erkennbar besseren Ergebnissen bei ansonsten gleichen Voraussetzungen kommen würde. Aber selbst wenn man keine Kontrollgruppe installieren kann, würden z. B. schon erkennbar höhere Werte nach dem Training in einem Vorher - Nachher -Vergleich gute Argumente für die Wirksamkeit des Trainings liefern.

Es sei angemerkt, dass die Argumentation nur gilt, wenn man begründet annehmen darf, dass das konkrete evaluierte Training tatsächlich dem Handbuch gefolgt ist, also weitgehend programmtreu realisiert worden ist. Sollten darauf bezogene Zweifel bestehen, haben Evaluatorinnen und Evaluatoren nur zwei Möglichkeiten: Entweder sie überprüfen die Programmtreue oder sie haben große Schwierigkeiten, die jeweils beobachteten Effekte als plausible Effekte des Trainings auszuweisen. Man kann dann zwar sagen, dass etwas bewirkt worden ist, weiß aber nicht, wie die Effekte zustande kamen, sodass man eigentlich nicht mehr von der Evaluation des Trainings bzw. des Programms sprechen kann.

Vor Problemen ganz anderer Art stehen Evaluationen bei der zweiten Gruppe, die aus dem weit überwiegenden Teil der gewalt- und kriminalitätspräventiven Projekte im deutschsprachigen Raum besteht. Kennzeichnend für diese Projekte ist, dass sie gerade nicht über eine bewährte, praxisnahe Programmtheorie verfügen und dementsprechend auch wenig formalisiert sind. An anderer Stelle haben wir diese offene Form von Projektpraxis deshalb als wenig formalisierte Settings bezeichnet.⁶⁸ Während die Projekte der ersten Gruppe auf vergleichbare und standardisierte Settings und vergleichsweise festgefügte Curricula setzen, betonen die Protagonisten der zweiten Gruppe die Situations- und Kontextbezogenheit des Angebots. Während die erste Gruppe meist spezifische Fähigkeiten ausbilden möchte, betont die zweite Gruppe häufig die Ganzheitlichkeit der Problemkonstellation und des Angebots. In diesen Projekten hängt nicht selten alles mit allem zusammen, und was jeweils angeboten wird, wird situativ entschieden. „Das kommt darauf an“ ist deshalb auch eine häufig verwendete Antwort, wenn man im Detail nach einzelnen Arbeitsschritten fragt.

⁶⁶ Vgl. als ein wunderbar ausgearbeitetes Beispiel: Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2006): Freiburger Anti - Gewalt - Training (FAGT). Stuttgart, Kohlhammer. Vgl. auch: <http://www.konfrontative-paedagogik.de/>

⁶⁷ Lück, Lars-Oliver: AAT / CT Kurzbeschreibung. Verfügbar über:

<http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb->

[ikbgb/bfg/nummer38/10_oliver_1_ck.pdf?start&ts=1255341361&file=10_oliver_1_ck.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-ikbgb/bfg/nummer38/10_oliver_1_ck.pdf?start&ts=1255341361&file=10_oliver_1_ck.pdf)

[Zugriff: 12.02.2010]

⁶⁸ Lüders, Christian / Haubrich, Karin (2007): Evaluation in wenig formalisierten pädagogischen Settings. In: Glaser, Michaela / Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. München & Halle, DJI, S. 136-149.

Der Zusammenhang zwischen praktischem Handeln bzw. Setting einerseits und dem Ziel der Verhinderung von Gewalt und Delinquenz andererseits ist eher locker geknüpft, wobei die Ziele eher allgemeiner, häufig programmatischer Art sind und nicht selten sehr hoch gehängt werden. Eine Erfolgsmessung auf der Basis der formulierten Zielvorstellung empfiehlt sich üblicherweise nicht, weil erstens die meisten Projekte angesichts der selbst formulierten, sehr weitgehenden Ansprüche schlicht durchfallen würden und weil zweitens – und das ist gravierender – niemand in der Lage ist, die beobachteten Effekte auf ein einigermaßen identifizierbares und nachvollziehbares Arbeitsprogramm zuzurechnen. Zwar könnte man nach dem black - box - Modell derartige Projekte auf ihre Effekte hin untersuchen, ohne die inneren Abläufe und Strukturen zu kennen; ob und ggf. wie die beobachteten Effekte etwas mit dem Projekt zu tun haben, lässt sich auf dieser Basis nicht beantworten. Das ist also keine aussichtsreiche Option.

Logische Modelle als ein Ausweg

Will man an dieser Stelle nicht auf Evaluationen verzichten, bleibt nur die Möglichkeit, in einem eigenen Arbeitsschritt der Frage nachzugehen, wie das jeweilige Projekt de facto arbeitet. Denn wenn die hier vertretene These zutrifft, dass auch derart wenig bzw. fluide formalisierte und situativ hoch flexible Maßnahmen und Angebote nur dann sachgerecht im Hinblick auf ihre Leistungen und Wirkungen evaluiert werden können, wenn man über eine entsprechende empirisch verlässliche „Theorie“ des Programms verfügt, bedeutet dies, dass diese überall dort, wo sie aus welchen Gründen auch immer nicht vorliegt, sie vor Beginn der Evaluation oder als ein Schritt im Evaluationsdesign erst erarbeitet werden muss.⁶⁹

Für diese vorgängige Rekonstruktion der für das jeweilige Projekt konstitutiven Rahmenbedingungen, Strukturen und Prozesse hat sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum der Begriff des „Logischen Modells“ etabliert. Eine zentrale Annahme ist dabei, dass es aufseiten der Praxis trotz aller Offenheiten, Situations- und Kontextabhängigkeiten, Komplexitäten und rekursiven Dynamiken so etwas wie implizite Regieanweisungen gibt. Mit anderen Worten: Fachkräfte verfügen über ein Wissen, wie sie im Rahmen eines Projektes, eines Angebotes oder einer Maßnahme zu ihrem Ziel kommen. Dieses Wissen ist zu Teilen explizit verfügbar, manchmal in gemeinsamen Programmpapieren niedergeschrieben; zu anderen Teilen erweist es sich als professionspraktisches, habituell verfügbares Wissen, das sich mitunter nur schwer verbalisieren lässt. Wissenssoziologisch betrachtet handelt es sich dabei um eine auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelte Gemengelage

- von mehr oder weniger verbindlichen Regeln, z. B. in Form von wiederkehrenden Ritualen und fest gelegten Abläufen,
- von vielfältigen Strategien der situativen Anpassung und Nachjustierung, z. B. in Form von Schleifen und Wiederholungen, Möglichkeiten des Verlassens und Wiederkommens, des Auskühlens, der Besinnung und Vergegenwärtigung,
- von verschiedenen Möglichkeiten, Lernen und Bildungsprozesse vonseiten der Adressatinnen und Adressaten anzuregen, z. B. in Form von Angeboten zur Reflexion, Bewusstwerdung, zum Wissenserwerb, Erleben, Einüben und anderen Formen der Aneignung,⁷⁰
- von professionstypischen Erfahrungen mit gelungenen und gescheiterten Fallverläufen, klaren Fällen und typischen Beispielen,

⁶⁹ Es sei angemerkt – diesen Hinweis verdanke ich Berit Haußmann -, dass Logische Modelle auch eine Lösung für weitgehend formalisierte Projekte in jenen Fällen darstellen können, bei denen man aber nicht so ganz sicher sein kann, wie programmgetreu das Konzept umgesetzt wird. Die empirisch unterfütterte Analyse der Projektpraxis könnte in diesen Fällen entweder die Programmtreue bestätigen, einen Anlass bieten, die Einhaltung des Programms einzufordern, oder eine Nachjustierung des Programms angesichts einer – möglicherweise aus gutem Grund – veränderten Praxis anzustreben.

⁷⁰ Vgl. für die pädagogische Praxis insgesamt z. B. Prange, Klaus / Gabriele Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Stuttgart, Kohlhammer

- von lebensweltlich und professionspraktisch bewährten Stoppregeln und Warnungen, Empfehlungen und Tipps
- von unterschiedlichen Formen normierender Vorgaben, Erwünschtheiten und hohen Zielen und anderem mehr.

Die Kunst der Fachkräfte besteht vor diesem Hintergrund darin, situationsangemessen und bezogen auf den jeweiligen Fall bzw. die jeweilige Gruppe die „Regieanweisungen“ so zu realisieren, dass einerseits eine für alle Beteiligten identifizierbare Form, eben das Projekt, erkennbar wird, andererseits aber auf die je spezifischen Bedingungen variabel eingegangen wird.

Genau auf die Rekonstruktion dieses Aspektes, der Form des Projektes, zielt das Konzept des „Logischen Modells“. Es geht davon aus, dass, will man black - box - Evaluationen vermeiden, jede Evaluation eine Vorstellung über die innere Form und die damit einhergehenden Abläufe und Prozesse des zu evaluierenden Projektes haben muss. Die Fachdiskussion stellt dafür mittlerweile eine ganze Reihe von ähnlich gelagerten Konzepten zur Verfügung. Da wird von einer „Theorie der Veränderung“ (theory of change) oder von „Ereignisketten“ (chain of events) gesprochen. Eine breite Debatte widmet sich den vielfältigen Problemen der Programmtheorie bzw. entwickelt diese – z. B. in Form rekonstruktiver Programmtheorien⁷¹ – weiter. Trotz aller Unterschiede im Detail stellen diese Ansätze immer wieder die gleichen Fragen:

- Wie funktioniert das Programm?
- Was sind die beabsichtigten kurz- mittel- und längerfristigen Ziele bzw. Effekte des Programms?
- Wie ist das Programm angelegt, um diese jeweils zu erreichen?
- Aus welchen wesentlichen Elementen (institutionelle Rahmenbedingungen, Ressourcen aller Art und Prozessen) besteht das Programm?
- Welcher innere Zusammenhang (Aufbau und Abläufe) besteht zwischen ihnen?
- Wie kann die zugrunde liegende „Regieanweisung“ bzw. die Form des Programms („underlying rationale for this program?“) beschrieben werden?⁷²
- Ist das Programm nachvollziehbar bzw. plausibel?

Die verdichteten Antworten auf diese Fragen sind die „Logischen Modelle“ der jeweiligen Projekte, also „ein Konzept, das die einer Intervention, eines Ergebnisses oder einer Politika zugrundeliegende Theorie der Veränderung (theory of change) beschreibt“. Logische Modelle „charakterisieren ein Projekt als ein System von Elementen, das Komponenten und Verknüpfungen einschließt (...)“⁷³ Logische Modelle von Projekten in diesem Sinne sind empirisch basierte Beschreibungen, die dazu dienen

- die zentralen Elemente eines Programms / Projektes in ihrem Zusammenspiel zu benennen,
- die nur selten explizierten pädagogischen Strategien modellhaft beschreiben zu können,
- begründete Grundlagen für die Evaluation eines Projektes / Programms zu liefern,
- der Praxis zu mehr Klarheit über die eigenen Voraussetzungen, Grenzen und Möglichkeiten zu verhelfen.

Dabei wird der Begriff „Logisches Modell“ nicht in einer doppelten Wortbedeutung verwendet. In der ersten Bedeutung bezeichnet er das formale Konzept, das Instrument, mit dessen Hilfe die „innere Logik“ der Projekte beschrieben werden soll.

⁷¹ Haubrich, Katrin (2009): Sozialpolitische Innovation ermöglichen. Die Entwicklung der rekonstruktiven Programmtheorie - Evaluation am Beispiel der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Münster, Waxmann

⁷² Owen, John M. / Rogers, Patricia J. (1999): Program Evaluation. Forms and Approaches. London, Thousand Oaks & New Dehli, Sage, S. 43

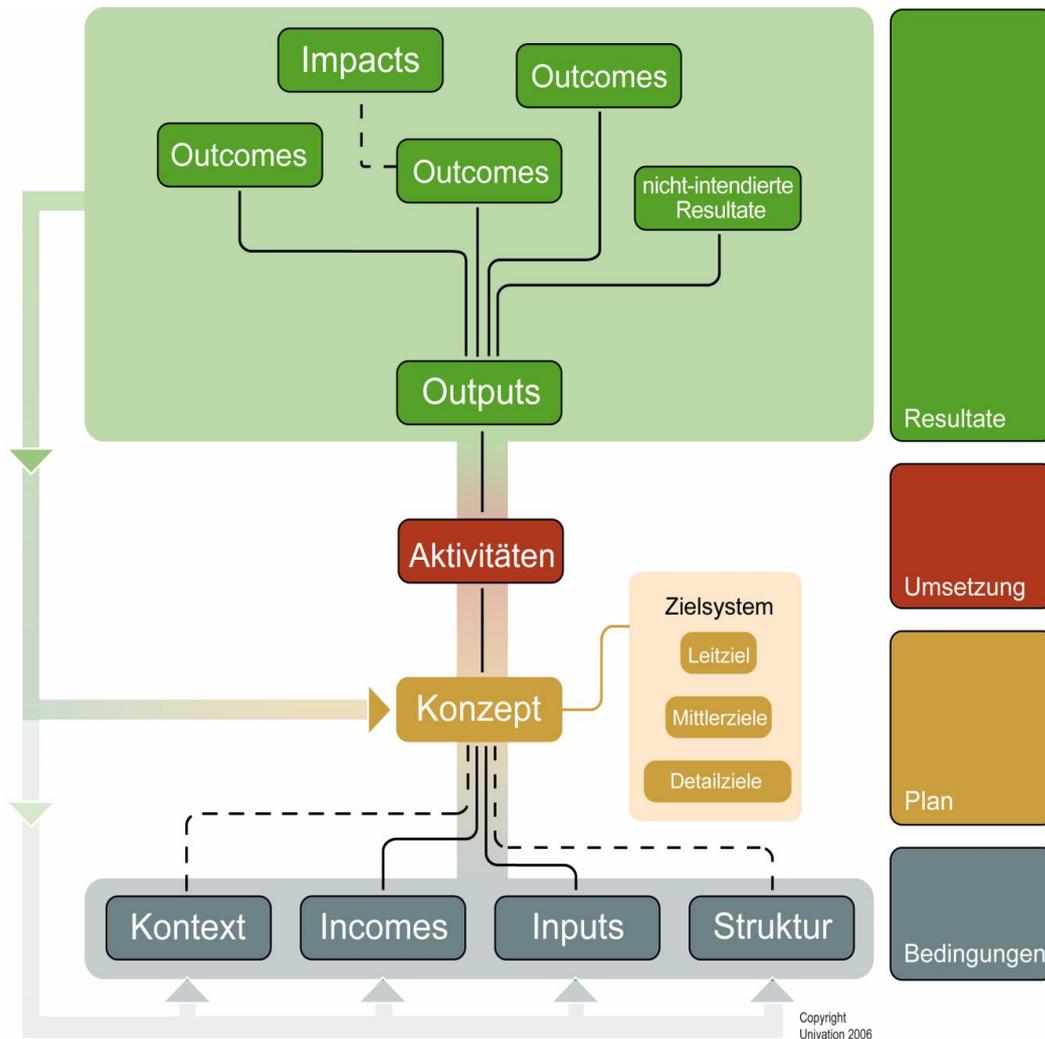
⁷³ Eigene Übersetzung einer kurzen Definition der Logischen Modelle von Frechtling, Joy A. (2007): Logic Modeling. Methods in Program Evaluation. San Francisco, John Wiley & Sons / Jossey-Bass, S. 1

Das Logische Modell in diesem Sinne stellt eine Art formale Heuristik bzw. wenn man so will aufmerksamkeitsleitende, sensibilisierende Begrifflichkeiten zur Verfügung, um Projekte entsprechend beschreiben zu können. In ihren elementarsten Varianten bestehen diese Heuristiken aus ähnlichen Komponenten. W. Beywl beschreibt diese z. B. als vier Hauptbereiche und benennt sie als „Bedingungen“, „Plan“, „Umsetzung“ und „Resultate“. Etwas differenzierter führt dies zu folgender Unterscheidung:⁷⁴

„Kontext:	Systemumwelt des Programms auf lokaler bis internationaler Ebene; inkl. rechtlicher, politischer, sozialer, kultureller u. a. Aspekte, die sich langfristig und unabhängig vom Programm selbst ändern
Struktur:	Mittelfristig stabile Aufbau- und Ablauforganisation der das Programm tragenden Organisation, des Verbundes / Netzwerks, Verbands (...)
Incomes:	Voraussetzungen, mit denen die Mitglieder der Zielgruppen in das Programm „hinein kommen“, insbesondere Wissen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Bedürfnisse, Werte (evtl. durch Teilnehmendenauswahl beeinflussbar)
Inputs:	Finanzielle, personale oder andere Ressourcen, die in ein Programm investiert werden, teils als monetäre Kosten erfassbar
Konzept:	Gedanklicher Entwurf, welche Resultate bis wann / wo / bei wem ausgelöst werden sollen (vgl. Zielsystem), welche Aktivitäten / Interventionen zur Zielerreichung eingesetzt werden sollen (Interventionsplan)
Aktivitäten:	Handlungen der im Programm beruflich, ehrenamtlich oder als koproduzierende Zielgruppenmitglieder Tätigen, die bei Umsetzung des Programms ausgeführt werden (direkt auf Ziele gerichtete Interventionen, Hilfsaktivitäten sowie Zielgruppenaktivitäten)
Outputs:	Durch die Interventionen erzeugte Resultate wie (zählbare) Leistungen / Produkte, Teilnahme- / Nutzungsmengen, Zufriedenheit der Zielgruppenmitglieder mit den Interventionen
Outcomes:	Intendierte Resultate von Aktivitäten / Interventionen des Programms bei Mitgliedern der Zielgruppe bzw. Vorteile für diese (staffelbar in kurz-, mittel- und langfristige Outcomes)
Impacts:	Resultierende Merkmale sozialer Systeme, insbesondere von Organisationen (Unternehmen, sozialen Dienstleistern, Schulen...), von Sozialräumen (Nachbarschaften, Kommunen, Regionen...) oder eines Netzwerks im Politikfeld (...)
Nebenresultate:	Resultate, die im Konzept nicht als zu erzielend vorgesehen sind (nicht-intendiert), können auftreten bei Mitgliedern der Zielgruppe wie bei anderen Personen, im Kontext oder in der Struktur des Programms; sind bei Programmbeginn nicht voraussehbar und können erst nachträglich als positiv oder negativ bewertet werden“

⁷⁴ Beywl, Wolfgang (2006): Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation – Entwicklungspfade im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblick in die Projektpraxis. München, DJI, S. 37; siehe auch http://www.univation.org/index.php?class=Calimero_Article&id=13275

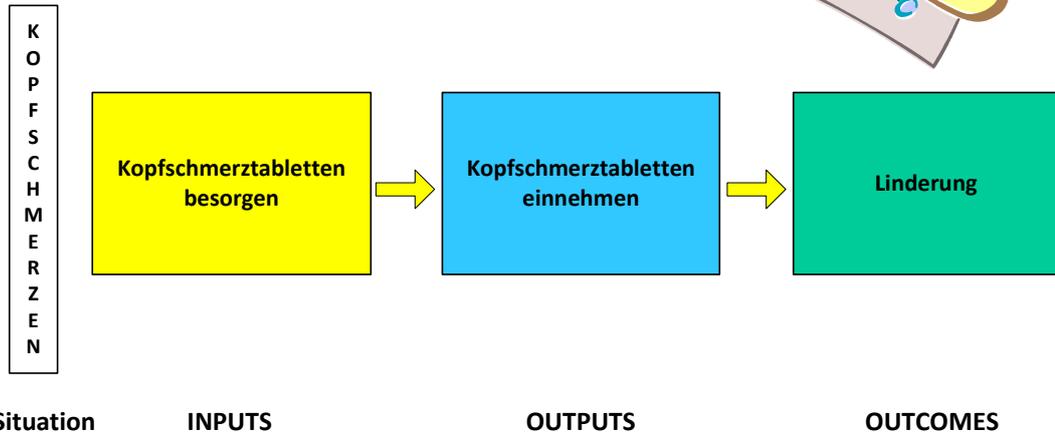
Stark formalisiert kann man diese Struktur z. B. in Form eines so genannten Programmabbaues darstellen:



Quelle: Beywl 2006, S. 36; http://www.univation.org/index.php?class=Calimero_Article&id=13275

In einer zweiten Wortbedeutung bezeichnen Logische Modelle aber auch die projektbezogenen Ergebnisse der jeweiligen Analysen. Die schematischen Heuristiken werden dann mit den Inhalten der jeweiligen Projekte „gefüllt“ und entsprechend strukturiert und ggf. vertextet. Dabei muss allerdings konstatiert werden, dass die große Neigung, Logische Modelle vorrangig mit Hilfe von PC - basierten Visualisierungsprogrammen zu erstellen, um sie dann auf Power - Point - Folien zu bannen, mittlerweile den Eindruck nährt, als ob Logische Modelle nur in dieser schematisierten Form existieren. Die im Netz verfügbaren Beispiele entsprechender mehr oder weniger gelungener Grafiken verstärken diesen Eindruck. Demgegenüber ist zunächst festzuhalten, dass projektbezogene Logische Modelle das Ergebnis eines meist eher aufwändigen Rekonstruktionsprozesses darstellen (vgl. hierzu Abschnitt 4 unten). Dabei schreibt niemand vor, wie die Ergebnisse zusammengefasst und jeweils präsentiert werden. Selbstverständlich sind textförmige Zusammenfassungen zulässig. Eine ergänzende grafische Darstellung kann diese unterstützen, aber nach aller Erfahrung nicht ersetzen. Denn die schematisierte Verdichtung erzeugt üblicherweise so viele Fragezeichen, dass ihr Gewinn verloren geht. Nichtsdestoweniger gibt es Beispiele, die so einfach gestrickt sind, dass auch eine einfache grafische Darstellung die Zusammenhänge sichtbar macht. Ein nettes, in der Struktur simples Beispiel aus dem Alltagsleben, Kopfschmerzen, allerdings ohne weitere textförmige Erläuterung, findet sich auf einer amerikanischen Präsentation:

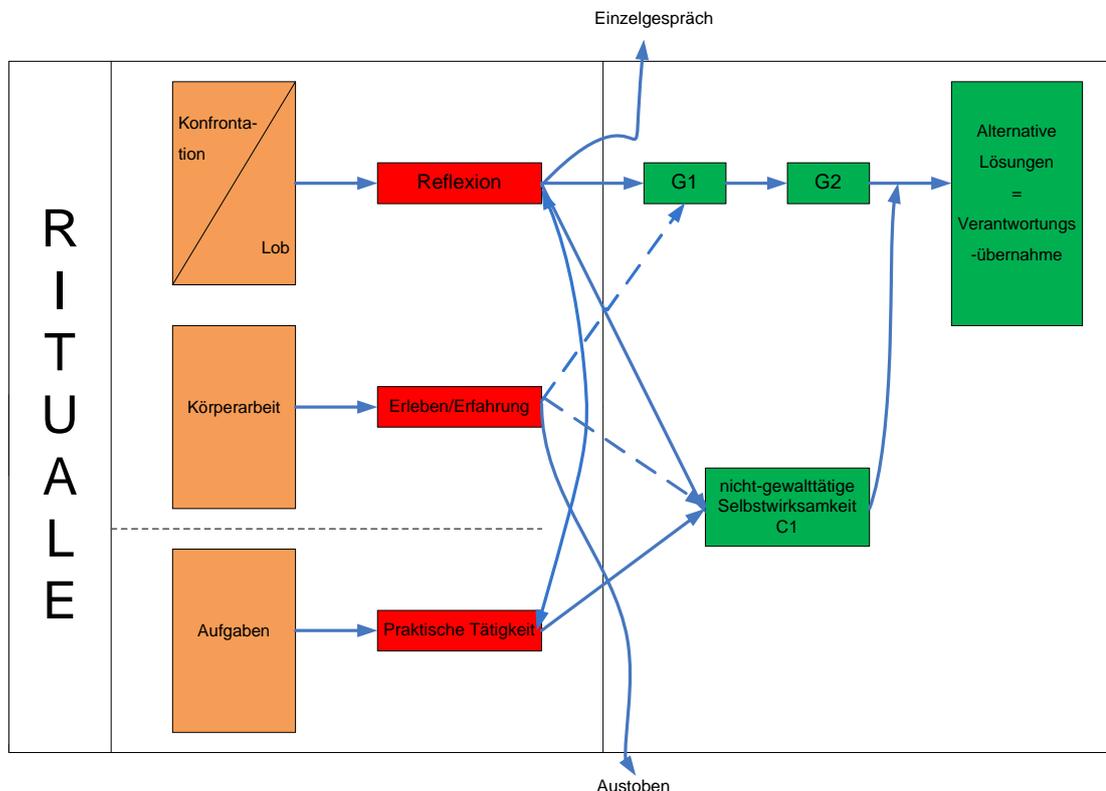
Ein Alltagsbeispiel



Quelle: <http://www.uwex.edu/ces/pdande/evaluation/evallogicmodel.html> [eigene Übersetzung]

Gewalt- und kriminalitätspräventive Projekte sind deutlich komplexer. Ein Beispiel hierfür stellt der folgende – stark vereinfachte und noch vorläufige – Ausschnitt aus einer Modellierung eines Praxisprojektes dar – wobei links die Aktivitäten stehen und rechts die Outcomes:

Dem Typ nach handelt es sich um gruppenbezogenes Training gegen Gewalt, das sich an Jugendliche richtet. Die schematische Darstellung deutet an, dass in dieser Phase des Projektes das Angebot zunächst mit immer ähnlich angelegten Ritualen zu Beginn des gemeinsamen Kursangebotes startet. Diese dienen dem Sich - Einstimmen und Ankommen, dem wieder Miteinander



- Vertrautwerden, der Konzentration auf den Kurs, der Vergegenwärtigung des Standes u. Ä. Im Kern dieser Phase des Projektes stehen drei Angebotsformen, die sich entlang von drei Aneignungsmodi sortieren lassen: Eher auf Reflexion zielen Angebote der Konfrontation und des Lobes. Diese werden verbalisiert in der Gruppe ausgesprochen.

Die verschiedenen Varianten der Körperarbeit zielen demgegenüber auf das unmittelbare Erleben, während verschiedene Aufgaben, die mit praktischen Tätigkeiten verbunden sind, einen weiteren unmittelbaren Erfahrungshorizont öffnen sollen. Bei allen drei Angeboten sind Exit-Möglichkeiten in Form von Einzelgesprächen oder Angeboten zum Austoben vorgesehen für die diejenigen der Adressatinnen und Adressaten, die sich – aus welchen Gründen auch immer – gerade nicht auf das Kursangebot einlassen können.

Das Schema macht darüber hinaus deutlich, dass dem Konzept eine zweispurige Strategie zugrunde liegt. Auf der einen Seite zielt das Projekt auf die Wahrnehmung von Gewalt als Gewalt (G1) und die Problematisierung ihrer Rechtfertigungen (G 2), um sich dann auf die Suche nach alternativen Lösungswegen in entsprechenden Konfliktsituationen zu begeben. Auf der zweiten Schiene geht das Projekt davon aus, dass Gewaltausübung häufig etwas mit mangelndem Selbstbewusstsein zu tun hat. Deshalb zielen alle Angebote auch auf eine Stärkung der eigenen Selbstwirksamkeit (C1).⁷⁵

Erfahrungen und Herausforderungen

So überzeugend der Ansatz und die Konzepte auf den ersten Blick auch sein mögen, so zeigt die praktische Arbeit mit diesen Konzepten auch eine ganze Reihe von Hürden und Herausforderungen. Das beginnt schon auf der semantischen Ebene; dort zeigt sich, dass beide Begriffselemente je unterschiedliche Probleme bereiten.

Wendet man sich zunächst dem Substantiv „Modell“ zu, werden in der praktischen Nutzung zumindest im deutschsprachigen Raum immer wieder zwei Assoziationen in den Hinterköpfen mobilisiert, die beide in die Irre führen:

In der ersten Variante ist dies der Anspruch, Wirklichkeit originalgetreu, maßstabsgerecht nachzubilden. Ich nenne dies die Modellbauassoziation. Ähnlich wie Modellbauer alles daran setzen, die Wirklichkeit z. B. im Maßstab 1:87 nachzubilden, und sich erfreuen, wenn man bei dieser Größe auch die einzelnen Äste an den Bäumen, das Gelände an der Treppe oder die Nieren auf der Lokomotive gut erkennen kann, führt dieser Anspruch im Kontext der Entwicklung projektbezogener Logischer Modelle dazu, dass alle beteiligten Fachkräfte konsequent darauf achten, dass alle ihnen wichtigen Details in dem Schema auftauchen. Die Folge davon ist, dass nicht nur die Darstellung ungeheuer komplex wird, sondern auch dass nicht mehr zwischen dem Kern des Projektes und immer wieder notwendigen werdenden Varianten bei der Umsetzung unterschieden wird.

In der zweiten Variante schwingt – häufig auch eher subkutan – in dem Modellbegriff die Bedeutung des „Modellhaften“ im Sinne von Vorbildlichkeit mit. Dies wiederum führt dazu, dass allzu leicht scheinbar triviale und selbstverständliche Elemente der Projektpraxis ausgeblendet werden und man sich auf das eigentlich pädagogisch Wertvolle des Projektes konzentriert. Die externe Beobachtung kämpft dann z. B. mit dem Problem, dass all jene Aktivitäten, die notwendig sind, damit Jugendliche in einem Projekt bei der Stange bleiben, lernbereit sind, ihre Gefühle sich und anderen zugänglich machen etc. zunächst nicht auftauchen.

Beide Assoziationen sind – wie angedeutet – irreführend. Wenn in unserem Kontext von Modell gesprochen wird, dann soll damit vorrangig auf den Aspekt der empirisch unterfütterten, auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedelten Modellierung der Projektpraxis verwiesen werden. Dabei handelt es sich um heuristische (Re-)Konstruktionen, mit deren Hilfe die komplexe Wirklichkeit in einem vereinfachenden, schematisierten Modell verdichtet wird. Bewusst sprechen wir dabei von (Re-)Konstruktionen, denn erstens können Logische Modelle keine getreue Abbildung der Wirklichkeit sein; sie sind als grafisches Konzentrat unvermeidlich hochgradig schematisiert, als textförmige Beschreibung ebenso unvermeidlich auf das Wesentliche beschränkt.

⁷⁵ Der zuvor erwähnte Aspekt der Nebenfolgen ist bislang nicht in die Grafik eingearbeitet.

Zweitens sind sie immer positionsgebundene Leistungen derjenigen, die die Modelle anfertigen. Und drittens schließlich sind Logische Modelle immer das Ergebnis eines – mitunter mühseligen – Arbeits- bzw. Rekonstruktionsprozesses, was im Übrigen in dem Begriff der Modellierung bzw. in dem englischen Ausdruck „logic modelling“ viel deutlicher wird.

Skepsis erzeugt weiterhin das Adjektiv „logisch“, weil nicht wenige sofort ein strenges Verständnis von formaler Logik assoziieren. Unterstellt wird dann, dass das Konzept der Logischen Modelle vorrangig an formalen Wirkungsketten oder gar logarithmus - analogen Zusammenhängen interessiert sei und dass ihm deshalb ein sehr technologisches Verständnis von Praxis zugrunde liegen würde. In den schematisierten Darstellungen sind es üblicherweise die symbolisierten Pfeile zwischen den Elementen des Projekts, die derartige Befürchtungen wecken. Es sei zugestanden, dass es Konzepte gibt, die genau dies intendieren. Allerdings führt dies dazu, dass das Konzept nur noch auf eine winzig kleine Gruppe von Projekten bezogen werden kann, weil nur für diese entsprechende Wirkungszusammenhänge nachgewiesen werden können. Wir verstehen deshalb das Konzept in einem weiteren, wenn man so will weicheren Sinn. Logisch könnte man dabei zunächst übersetzen im Sinne von plausiblen Zusammenhängen und Abläufen. In diesem Sinne symbolisieren die Pfeile zunächst das Nacheinander von Schritten; dabei liegt den jeweiligen Abläufen in vielen Fällen ein sachlogischer Zusammenhang zugrunde. Es macht eben Sinn und ist plausibel, um das Beispiel von oben aufzunehmen, sich erst der Bereitschaft zur Mitarbeit zu vergewissern bzw. diese anzuregen, bevor man mit bestimmten, diese Mitarbeit voraussetzenden Angeboten beginnt, während die Umkehrung dieser Reihenfolge notwendigerweise Irritationen auslösen würde. Derartige sachlogische Zusammenhänge lassen sich sehr wohl angemessen in Form von Pfeilen symbolisieren; es ist aber eine eigene Aufgabe, empirisch zu klären, ob und inwiefern derartigen sachlogischen Abfolgen jeweils auch ein Wirkungszusammenhang innewohnt. Aufgabe der Rekonstruktion wäre es, die konkrete Projektpraxis so zu beschreiben, dass ihre inneren Zusammenhänge plausibel auf einer mittleren Abstraktionsebene beschrieben werden können.

Die entscheidende Herausforderung besteht allerdings in der Beantwortung der Frage, was hier unter „plausibel“ verstanden wird. Sind plausibel nur jene Zusammenhänge, für die es gute empirische Belege gibt, oder nur jene, für die gute theoretische Argumente vorliegen? Oder darf auch das jeweilige Professionswissen, bewährtes Erfahrungswissen bzw. – um das Feld noch weiter zu öffnen – der „gesunde Menschenverstand“ mobilisiert werden? Mit anderen Worten: Es geht um die zugrunde liegenden Gütekriterien dessen, was als „sachlogische und plausible Zusammenhänge“ zu verstehen ist.

Verkompliziert wird das Problem durch die Erfahrung, dass es nicht selten genau an dieser Stelle deutliche Differenzen zwischen der Fachpraxis, also den Verantwortlichen vor Ort und teilnehmenden Fachkräften einerseits, und den externen Beobachtern, den Evaluatorinnen und Evaluatoren andererseits, auftreten. Was aus der Sicht der Praxis ein stimmiger Zusammenhang sein mag, überzeugt externe sozialwissenschaftlich geschulte Beobachter noch lange nicht, wie umgekehrt deren Plausibilitäten üblicherweise der Praxis deutlich zu unterkomplex und linear erscheinen.

Die Erfahrung zeigt, dass es darauf keine allgemeingültige Antwort gibt. In dem erwähnten DJI - Projekt wird versucht, ausgehend von einem pragmatischen Handlungsverständnis zunächst die sachlogischen Abfolgen der Arbeitsschritte zu beschreiben, um dann soweit als jeweils notwendig zu klären, welcher Art die mit den Pfeilen symbolisierten Zusammenhänge sind.

Eine zweite – auch für die Nutzung in der Praxis nicht zu vernachlässigende – Herausforderung an dieser Stelle sei wenigstens kurz angesprochen. Die zuvor dargestellte formale Heuristik Logischer Modelle mit ihren kurz beschriebenen Kategorien (Bedingungen, Plan, Umsetzung, Resultate sowie ihren Unterkategorien) erweist sich in Bezug auf eine Kategorie immer wieder als viel zu abstrakt. Denn während es der Praxis vergleichsweise gut gelingt, Kontexte, Inputs, Incomes, Strukturen und das eigene Konzept und darauf aufbauend die anvisierten Ziele zu beschreiben, bereitet die Kategorie „Aktivitäten“ insofern Probleme, als sich in den meisten Projekten darunter eine Vielzahl von Arbeitsschritten verbirgt, die noch nicht einmal in klaren Abfolgen realisiert werden.

Und bei dem Bemühen, diese zu benennen und zu sortieren, taucht irgendwann unweigerlich das Problem der Abstraktionshöhe bzw. der Tiefe der Detailliertheit der Darstellung auf.⁷⁶ Man kann sich dies sehr schnell anhand des oben erwähnten Praxisbeispiels deutlich machen. Dort wird zwischen drei Formen von Aktivitäten unterschieden: Konfrontation und Lob, Körperarbeit und Aufgaben. Dahinter steht die Annahme, dass Konfrontation und Lob vorrangig im Medium der Sprache vermittelt werden und primär auf Reflexion als Lernmodus setzen, während Körperarbeit das unmittelbare Erleben und Erfahren des eigenen Körpers nutzen möchte und damit ganz andere, gerade nicht - sprachliche Erfahrungsräume der eigenen Person für Lernen eröffnet. Die dritte Form der praktischen Aufgaben zielt ebenfalls eher auf nicht - sprachlich vermittelte Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit. Nun muss man aber sehen, dass mit dieser Begründung eine relativ abstrakte Ordnung der Aktivitäten geschaffen worden ist, die erstens – wenn man das Sortierkriterium ändern würde – entsprechend anders ausfallen würde. Und zweitens handelt es sich um bündelnde Begriffe, unter denen sich eine ganze Reihe von unterschiedlichen, je nach Situation auch wechselnden Aktivitäten verbergen. Unter dem Begriff der Körperarbeit können sich dabei so unterschiedliche Angebote wie Entspannungsübungen, Yoga, Elemente aus dem gesamten Spektrum körperbezogener, psychotherapeutischer Ansätze, aber auch Malen und Gestalten und anderes mehr verbergen. Kein Leitfaden dieser Welt formuliert eine Regel, anhand derer entschieden werden kann, wie detailgetreu die Aktivitäten beschrieben und schließlich als Kästchen oder Prozesssymbole in die Grafik aufgenommen werden sollten.

Die Erfahrungen aus dem DJI - Projekt deuten an, dass es mittelfristig hilfreich sein könnte, die Kategorie „Aktivitäten“ mit etwas weniger abstrakten Begriffen zu unterfüttern. Der zuvor, gleichsam nebenbei eingeführte Begriff des Vermittlungs- bzw. angestrebten Aneignungsmediums im Kontext pädagogischer Projekte könnte eine derartige Unterfütterung darstellen. Denn im Hinblick auf die Aktivitäten eines Projektes macht es große Unterschiede, ob Gewalt- und Kriminalprävention vorrangig auf Lernen im Sinne von Informations- und Wissenserwerb setzt oder eine Erweiterung der Kompetenzen der Adressatinnen und Adressaten anvisiert wird. Sollte Letzteres der Fall sein, wäre zu klären, auf welchen Wegen dieses Ziel jeweils erreicht werden soll: Ob also – um nur ein paar Optionen zu nennen – dafür eher Reflexionsangebote, das Aufzeigen von Grenzen durch Konfrontation, Trainings und Möglichkeiten des praktischen Einübens oder die Ermöglichung neuer (sozialer und körperlicher) Erfahrungen und Erlebnisse bzw. ggf. das Überwinden von individuellen Grenzen, wie es erlebnispädagogische Projekte mitunter vorsehen, bereitgestellt werden. Mit anderen Worten: Was in der Schule unter dem Begriff der Didaktik und des Curriculums firmiert, stellt sich als handlungspraktisches Problem auch in allen gewalt- und kriminalitätspräventiven Projekten, sodass es nahe liegt, nach ähnlich gelagerten Begriffen zu suchen, die den Aktivitätsbegriff ein wenig konkretisieren könnten, ohne zu sehr an Schule zu erinnern. Formen und Medien der Vermittlung und Aneignung, früher sprach man in der sozialen Arbeit von Methoden, Arbeitsformen, etwas abstrakter von Praxisansätzen und Strategien, könnten solche Begriffe sein.

Unabhängig davon gibt es aber doch eine pragmatisch hilfreiche Faustregel. Die Tiefe der Darstellungen in projektbezogenen Logischen Modellen hängt von dem Evaluationsinteresse ab. Wenn sich die Evaluation auf einzelne Bausteine des Projektes konzentrieren soll, ist es sinnvoll, diese und ihren Stellenwert im Projektzusammen im Detail zu benennen. Soll das Projekt als Ganzes evaluiert werden, reichen meist eher abstraktere Darstellungen.

⁷⁶ Vgl. hierzu auch die Praxisbeispiele in: Frechtling, Joy A. (2007): Logic Modeling. Methods in Program Evaluation. San Francisco, John Wiley & Sons / Jossey-Bass; Knowlton, Lisa Wyatt / Phillips, Cynthia C. (2009): The Logic Model Guidebook. Better Strategies for Great Results. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington D C, Sage-Verlag. Wunderbare Beispiele für die Unterschiedlichkeit, wie dieses Problem gelöst wird, findet man auch, wenn man unter Google - Bilder Begriffe wie „Logical Model“, „logische Modelle“ oder ähnliches eingibt.

Methodisches Vorgehen

Schon zuvor wurde wiederholt angedeutet, dass die Rekonstruktion von Logischen Modellen ein empirischer Prozess ist. Logische Modelle werden nicht am grünen Tisch entwickelt oder auf der Basis irgendeines Programmpapiers gezeichnet, sondern sie beanspruchen, in verdichteter Form die Wirklichkeit des Projektes schematisch darzustellen. Vor dem Hintergrund der Beteiligungsstandards für Evaluation einerseits und der Prämisse, dass man ohne die Beteiligten wenig über die Praxis erfährt, haben wir uns auf ein partizipativ angelegtes bottom - up - Verfahren konzentriert. In der einen Variante haben nach einer Einführung in das Konzept des Logischen Modells die Fachkräfte zunächst die ersten Entwürfe für ihre Projekte selbst entwickelt. In einer anderen Variante wurden nach den Einführungen und der Einigung über das gemeinsame Vorgehen bzw. das Ziel verschiedene Verfahren wie qualitative Dokumentenanalyse, ethnographisch orientierte Projektbesuche inklusive leitfadengestützte Expertinnen- bzw. Experteninterviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung u. Ä. eingesetzt. In gemeinsamen Workshops und vielfältigen Austauschprozessen werden schrittweise die Ergebnisse verdichtet, soweit als möglich validiert und schließlich zu einem Modell zusammengefügt. Zentral für dieses Vorgehen sind die regelmäßigen Rückkoppelungen an die Fachkräfte, ihre Beteiligung und die Transparenz des Vorgehens.

Dieser Fokus auf die Beteiligung der Fachkräfte ist insofern diskussionswürdig, weil man so gleich die Frage stellen kann, warum nicht auch die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten einbezogen wird. Mit dem Verweis auf den koproduktiven Charakter der Praxis, wie er seit der Diskussion um die so genannten personenbezogenen Dienstleistungen selbstverständlich geworden ist, wäre diese Nachfrage argumentativ gut zu begründen. Die Erfahrung zeigt aber, dass dies jedoch in der Praxis mitunter zu erheblichen Problemen führt. In jedem Fall müssten die Fachkräfte und ggf. – je nach Alter der Adressatinnen und Adressaten – die Personensorgeberechtigten einer derartigen Einbeziehung zustimmen. Selbst wenn man einmal die Personensorgeberechtigten an dieser Stelle außen vor lässt, gibt es nachvollziehbare Gründe aus der Sicht der Fachkräfte, einem derartigen Anliegen – vorsichtig formuliert – skeptisch gegenüberzustehen. Immerhin würde mit der Befragung ein ggf. weitgehender Perspektivwechsel der Adressatinnen und Adressaten auf das jeweilige Projekt provoziert, was ggf. ohnehin vorhandene pädagogische Probleme massiv verstärken könnte. In derartigen Konstellationen kann es pragmatisch sinnvoll sein, sich allein auf die Informationen vonseiten der Fachkräfte und die eigenen Beobachtungen zu beschränken.

Unabhängig davon provoziert dieses Vorgehen immer wieder die Nachfrage, welche Art von Erkenntnis denn auf diesem Weg zu erwarten ist. Verknüpft wird diese Anfrage meist mit dem Verdacht, dass dieses Vorgehen ohnehin nur die Perspektiven der Fachkräfte widerspiegeln würde. In seiner schärferen Variante wird dann der Vorwurf erhoben, Logische Modelle würden nur die professionellen Ideologien reproduzieren und deshalb keinen wirklichen Erkenntniswert besitzen. Sieht man einmal davon ab, dass dieser Kritik ein durchaus fragwürdiges Bild professioneller Handlungskompetenz zugrunde liegt, so wäre zunächst zu erwidern, dass das methodische Vorgehen sich an dem gängigen Verständnis ethnografischer Forschung orientiert: Sie zielen auf die empirische Beschreibung der für das jeweilige Projekt konstitutiven Wissensbestände und Handlungsmuster.⁷⁷ Wie in anderen Handlungskontexten auch sind die dafür relevanten Wissensbestände und die jeweils zugrunde liegenden Handlungsmuster, die Regieanweisungen für den Projektalltag, den Beteiligten im unterschiedlichen Maße unmittelbar explizit verfügbar und problemlos zu versprachlichen, zu Teilen aber eben auch habituell inkorporiert und nicht ohne Weiteres explizierbar. Und wie in allen anderen Forschungskontexten auch, ist es Aufgabe derjenigen, die die dem jeweiligen Projekt zugrunde liegenden Strukturen und Prozesse rekonstruieren und verdichten, die Balance zwischen diesen Momenten explizit und implizit verfügbaren Wissensbeständen hinzubekommen.

⁷⁷ Lüders, Christian (2008): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.) Qualitative Forschung. Reinbek, Rowohlt, S. 384-401

Die eigentliche Herausforderung liegt an einer anderen Stelle. Während ethnografische Forschung üblicherweise nicht der Zustimmung derjenigen bedarf, die sie untersucht hat, und es sich leisten kann, heterogene Perspektiven nebeneinanderstehen zu lassen bzw. im Rahmen jüngerer Konzepte von Ethnografie diese Vielfalt der Perspektiven geradezu zu einem Qualitätsmerkmal macht, würde dies in dem hier anstehenden Kontext zu erheblichen Folgeproblemen führen. Denn am Ende der Rekonstruktion eines projektbezogenen Logischen Modells bedarf es unvermeidlich der Zustimmung mindestens der Fachkräfte, dass das entwickelte projektbezogene Logische Modell tatsächlich ein angemessenes Modell ihrer Praxis darstellt. Dabei treten mitunter zwei Probleme auf: Erstens zeigt die Erfahrung, dass die Fachkräfte eines Projektes sich intern keineswegs immer einig sind, sondern gelegentlich deutlich unterschiedliche Perspektiven auf die eigene Praxis formulieren. Man kann dies zum Schluss nur feststellen, woraus allerdings das Folgeproblem resultiert, welche Variante denn nun leitend für die Evaluation werden soll. Zweitens tritt mitunter das Problem auf, dass die Fachkräfte dem von den Evaluatoreninnen und Evaluatoren rekonstruierten Logischen Modell ihrer Praxis – aus welchen Gründen auch immer – nicht zustimmen. Wenn sich diese Diskrepanzen nicht diskursiv auflösen lassen, kann aus unserer Sicht ein klarer Evaluationsauftrag nicht mehr gewährleistet werden, weil unscharf bleibt, was eigentlich Gegenstand der Evaluation sein soll. Mit anderen Worten: Es liegt eine Verletzung der Nützlichkeits-, Durchführbarkeits- und Fairness - Standards vor.⁷⁸

Ein nicht unerhebliches Problem für alle Beteiligten ist schließlich die Frage, wie viel Aufwand eigentlich für die Erstellung von projektbezogenen Logischen Modellen angemessen ist. Die Erfahrungen – auch aus anderen Projekten – belegen, dass es ein breites Spektrum gibt. Während man in manchen Projekten mit zwei oder drei vierstündigen Terminen auskam, gibt es auch Beispiele, bei denen sich der Prozess über mehrere Monate hinzog. Ursache dafür war meist, dass die Nachfragen der externen Beobachter vielfältige projektinterne Verständigungsnotwendigkeiten sichtbar machten. Manche Projekte brechen – vorausgesetzt, sie können es sich leisten – an dieser Stelle ab. Andere betrachten die Nachfragen als wichtige Anlässe, unklare Aspekte des eigenen Konzeptes zu klären. Dies braucht aber üblicherweise Zeit – vor allem in jenen Fällen, in denen es an den Kern des Projektes geht, währenddessen der Alltagsbetrieb weitergeführt werden muss. Man kann auch hier keine allgemeine Antwort geben. Abhängig von der Größe und Komplexität des Projektes, dem Vorliegen oder Nicht - Vorliegen einschlägiger Informationen, der Homogenität bzw. Heterogenität der Perspektiven der Beteiligten vor Ort, der möglichen methodischen Zugänge, der angestrebten leitenden Fragestellungen der Evaluation und dem anvisierten Nutzen der Evaluation, um nur die wichtigsten Momente zu nennen, variiert der Zeit- und Ressourcenaufwand deutlich.

Schlussbemerkung

Wenn man sich an die Überschrift dieses Beitrages erinnert, dann ist es an der Zeit, eine Differenzierung vorzunehmen. Logische Modelle sind ein neuer Weg, aber sie dienen eher der Ermöglichung und Vorbereitung von Evaluationen, als dass sie selbst als Evaluationen zu verstehen sind. Aussichtsreich ist dieser Weg vor allem im Fall jener zu evaluierenden Projekte, über die kein ausreichend verlässliches Wissen über ihre inneren Strukturen und Prozesse vorliegt. Allerdings wäre es einigermaßen tollkühn zu behaupten, dass das Konzept des Logischen Modells bereits ausgereift sei. Bislang handelt es sich um ein vielversprechendes, vereinzelt erprobtes und in der Entwicklung befindliches Instrument, das noch ein paar Bewährungsproben zu bestehen hat, bis es als Grundlage für praxisbezogene Evaluationen genutzt werden kann.⁷⁹ Auch das DJI - Projekt läuft noch bis Ende des Jahres 2010.

⁷⁸ Vgl. hierzu die Standards für Evaluation der für den deutschsprachigen Raum zentralen Fachgesellschaft DeGEval – Gesellschaft für Evaluation:

http://www.degeval.de/index.php?class=Calimero_Webpage&id=9025

⁷⁹ Das bereits erwähnte DJI - Projekt läuft noch bis Ende des Jahres 2010. In Form eines Abschlussberichtes werden seine Ergebnisse Anfang 2011 der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen.

Zugleich dokumentiert ein Blick in die internationale Diskussion, dass dort Logischen Modellen mittlerweile ein immer breiter werdender Funktionsbereich zugeschrieben wird. So beschreibt die schon zitierte J. A. Frechtling den Nutzen von Logischen Modellen die Diskussion zusammenfassend wie folgt: Sie dienen der Klärung dessen, was in den Projekten oder Programmen wirklich beabsichtigt ist. Sie bereichern die Kommunikation zwischen Mitgliedern des jeweiligen Projektes an und dienen dem Projektmanagement („managing the project“). Sie fungieren als Grundlage für einen Entwurf eines Evaluationsdesigns und der Festlegung der leitenden Fragestellung. Mit ihrer Hilfe können Projekte dokumentiert werden und es kann gezeigt werden, wie die Projekte arbeiteten („how it worked“). Und schließlich lassen sich mit diesem Konzept Programme oder Projektverbände untersuchen.⁸⁰ In eine ähnliche Richtung argumentieren L. Wyatt Knowlton und C. C. Philipps, wenn sie schreiben: „Logic models also offer highly participatory learning opportunities, document explicit outcomes (and) clarify knowledge about *what works* and *why*“.⁸¹

Wie immer man diese Erweiterung der Funktionen von Logischen Modellen im Detail bewerten mag, so zeigt unsere eigene Erfahrung in der Zusammenarbeit mit den Praxisprojekten, dass diese unabhängig von dem Evaluationskontext das Konzept der Logischen Modelle als hilfreiches Instrument erfahren, um die eigene Projektpraxis realistisch(er) zu beschreiben. Sie verhelfen der Praxis zu ein bisschen mehr Bewusstsein ihrer selbst – und schon das wäre ein professionspolitisch hoch zu schätzender Gewinn.



⁸⁰ Frechtling, Joy A. (2007): Logic Modeling. Methods in Program Evaluation. San Francisco, John Wiley & Sons / Jossey-Bass, S. 11. Oder in einer anderen Formulierung: „It can be used as a tool for planning, for managing, or for documenting innumerable activities from educational intervention to organizational redesign and problem solving“ (a.a.O., S. 2).

⁸¹ Knowlton, Lisa Wyatt / Phillips, Cynthia C. (2009): The Logic Model Guidebook. Better Strategies for Great Results. Los Angeles, London New Delhi, Singapore & Washington D C, Sage-Verlag

Herbert Scheithauer

Gelingsbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter ⁸²

Für eine zielgerichtete Empfehlung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen ist eine präzise Definition des Gewaltbegriffs eine notwendige Grundlage. Dabei meint Aggression eine Haltung, Einstellung oder Emotion gegenüber Menschen, Tieren, Dingen oder Einrichtungen, mit dem Ziel, sie zu beherrschen, zu schädigen oder zu vernichten; aggressives Verhalten meint die Umsetzung dieser Ziele und Aggressivität die überdauernde Bereitschaft zu aggressiven Verhaltensweisen. Unter interpersonaler Gewalt verstehen wir die spezifische, zielgerichtete physische und/oder psychische beabsichtigte Schädigung einer/mehrerer Person(en) durch eine/mehrere andere Person(en), die über eine höhere körperliche und/oder soziale Stärke / Macht verfügt/verfügen.

Für die Herausstellung von Gelingsbedingungen für die Prävention von Gewalt ist eine genaue Kenntnis der Entwicklungsbedingungen von Gewalt unumgänglich. Um Interventionen und Präventionen effektiv einsetzen zu können, ist es von Vorteil, mit Entwicklungsmodellen aggressiven / dissozialen Verhaltens vertraut zu sein und die Entwicklungspfade zu kennen, auf denen sich Kinder mit einem erhöhten Risiko für gewalttätiges Verhalten bewegen. Aufgrund von Längsschnittbefunden wurden verschiedene Entwicklungsmodelle konzipiert, die die Entwicklungsabfolgen und vielfältige risikoe erhöhende und aufrechterhaltende Bedingungen für aggressiv - dissoziales Verhalten beschreiben. Ein Entwicklungspfad wird definiert durch die Entwicklung ähnlicher Verhaltensmerkmale bei einer größeren Anzahl von Personen. Sie befinden sich auf dem gleichen Entwicklungspfad und unterscheiden sich darin von denen anderer Personen⁸³. Übereinstimmend unterscheiden die anerkannten Entwicklungsmodelle aggressiv / dissozialen Verhaltens zwischen Früh- und Spätstartern. Frühstarter weisen schon während der Kindheit ein hohes Maß aggressiv / dissozialen Verhaltens auf, Spätstarter zeigen dies hingegen erst im Jugendalter. Moffitt⁸⁴ geht darüber hinaus davon aus, dass der Entwicklungspfad der Frühstarter über den Lebenslauf stabil ist, während der andere auf das Jugendalter begrenzt bleibt. Die beschriebenen Entwicklungspfadmodelle werden untermauert durch Befunde verschiedener Längsschnittstudien, die belegen, dass ein Großteil der gewalttätigen Straftaten im Jugendalter von einer kleinen Gruppe jugendlicher „chronischer“ Wiederholungstäter begangen wird. Befunde aus neueren Längsschnittstudien⁸⁵ führten zu der Erkenntnis, dass für die in den Entwicklungsmodellen angeführten Annahmen Ausnahmen existieren.

⁸² Der vorliegende Beitrag ist eine gekürzte Version von: Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K. (2008). Interpersonale Gewalt im Kindes- und Jugendalter: Gelingsbedingungen für die Prävention. In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts – aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus. Reihe Texte zur Inneren Sicherheit – Gesellschaftlicher Zusammenhalt (S. 39-64). Berlin: BMI. [Mit freundlicher Genehmigung des Bundesministerium des Innern]. Er basiert auf einer Expertise, die für das Deutsche Forum Kriminalprävention (DFK) angefertigt wurde: Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K. (2008): Gelingsbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise im Auftrag der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Bonn, 2008.

⁸³ Scheithauer, H. & Petermann, F. (2002): Prädiktion aggressiv/dissozialen Verhaltens: Entwicklungsmodelle, Risikobedingungen und Multiple - Gating - Screening, Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 10, 121-140, S. 134.

⁸⁴ Moffitt, T.E. (1990): Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from age 3 to age 15, Child Development, 61, 893-910.

⁸⁵ z.B. Silverthorn, P. & Frick, P.J. (1999): Developmental pathways to antisocial behavior: The delayed-onset pathway in girls, Development and Psychopathology, 11, 101-126.

Hervorzuheben sind hier vor allem die Befunde, zu denen Moffitt und Kollegen⁸⁶ gelangten, als sie die Jugendlichen, die in der Dunedin Längsschnittstudie als Frühstarter bzw. als auf das Jugendalter Begrenzte eingestuft worden waren, im Alter von 26 Jahren erneut verglichen. Als Jugendliche hatten sich beide Gruppen hinsichtlich ihres delinquenten Verhaltens nicht unterschieden. Mit 26 Jahren zeigten die Spätstarter zwar weniger extreme, aber doch erhöhte Werte in der Impulsivität, psychischen Gesundheitsproblemen, Substanzabhängigkeit, finanziellen Problemen und bei Eigentumsdelikten. Die Autoren der Studie sehen in diesen Befunden sowohl eine Bestätigung als auch eine Erweiterung ihres Entwicklungsmodells des lebenslang anhaltenden und des auf das Jugendalter begrenzten antisozialen Verhaltens. Sie empfehlen aufgrund dieser Ergebnisse, Interventionen allen aggressiven Kindern und allen delinquenten Jugendlichen zugute kommen zu lassen, um eine Vielzahl von Fehlanpassungen im Erwachsenenalter zu vermeiden. Abb. 1 fasst risikoerhöhende Bedingungen aggressiv - dissozialen Verhaltens über den Lebensverlauf zusammen.

Prävention von Gewalt im Kindes- und Jugendalter

In allen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen (Individuum, Familie, Schule, Nachbarschaft) können risikoerhöhende Bedingungen auftreten. Risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen sind dabei stark verwoben und interagieren miteinander. Eine multimodale, d.h. auf unterschiedliche Bereiche ausgerichtete Prävention, ist daher unausweichlich. Darüber hinaus spielen zu unterschiedlichen Entwicklungszeitpunkten unterschiedliche (veränderliche) risikoerhöhende Bedingungen eine größere Rolle für die Entwicklung von interpersonaler Gewalt. Die Notwendigkeit, Prävention individuell auf unterschiedliche Bereiche auszurichten und in der Entwicklung relevante risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen anzusprechen, wird klar ersichtlich. Früh beginnende Entwicklungspfade (Frühstarter) machen ein frühes Eingreifen notwendig. Zusätzlich muss bedacht werden, dass klinische Interventionen bei bereits entwickeltem, aggressivem oder gewalttätigem Verhalten nur wenige Kindern und Familien erreichen, kostenintensiv und – gerade nach Verfestigung des Verhaltens – nur bedingt wirksam sind. Es ist daher von großem Nutzen, sinnvolle Maßnahmen möglichst früh im Entwicklungsverlauf erkennen zu können. Dabei sollten die jeweiligen Maßnahmen eine klare Beziehung zwischen den identifizierten risikoerhöhenden Bedingungen und der geplanten Veränderung / Verbesserung (Outcome) herstellen. Präventionen im Kindes- und Jugendalter orientieren sich idealer Weise eng an Entwicklungsmodellen und an den im Entwicklungsverlauf bekannten risikoerhöhenden und -mildernden Bedingungen. Solche entwicklungsorientierten Präventionen verfolgen das Ziel, jene risikoerhöhenden Bedingungen zu reduzieren und risikomildernde Bedingungen zu fördern, von denen ein bedeutsamer Einfluss auf die weitere (positive oder negative) Entwicklung eines Individuums angenommen wird⁸⁷. Entwicklungsorientierte Prävention muss somit folgende entwicklungs-wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen⁸⁸:

- Wissen um die normgerechte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,
- Kenntnisse über mögliche Variationen im Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen innerhalb einer Altersgruppe,
- Wissen über Ursprung, Bedeutung und Folgen von Störungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Altersstufe,
- Berücksichtigung des Einflusses von wichtigen Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsübergängen (z.B. Übergang zur weiterführenden Schule).

⁸⁶ Moffitt, T.E., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B.J. (2002): Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years, *Development and Psychopathology*, 14, 179-207.

⁸⁷ Tremblay, R.E. & Craig, W.M. (1995): Developmental crime prevention. In: M. Tonry & D.P. Farrington (Eds.): *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention*, Chicago, pp. 151-236.

⁸⁸ Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003): Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv - dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch, *Kindheit und Entwicklung*, 12, 84-99.

Abb. 1

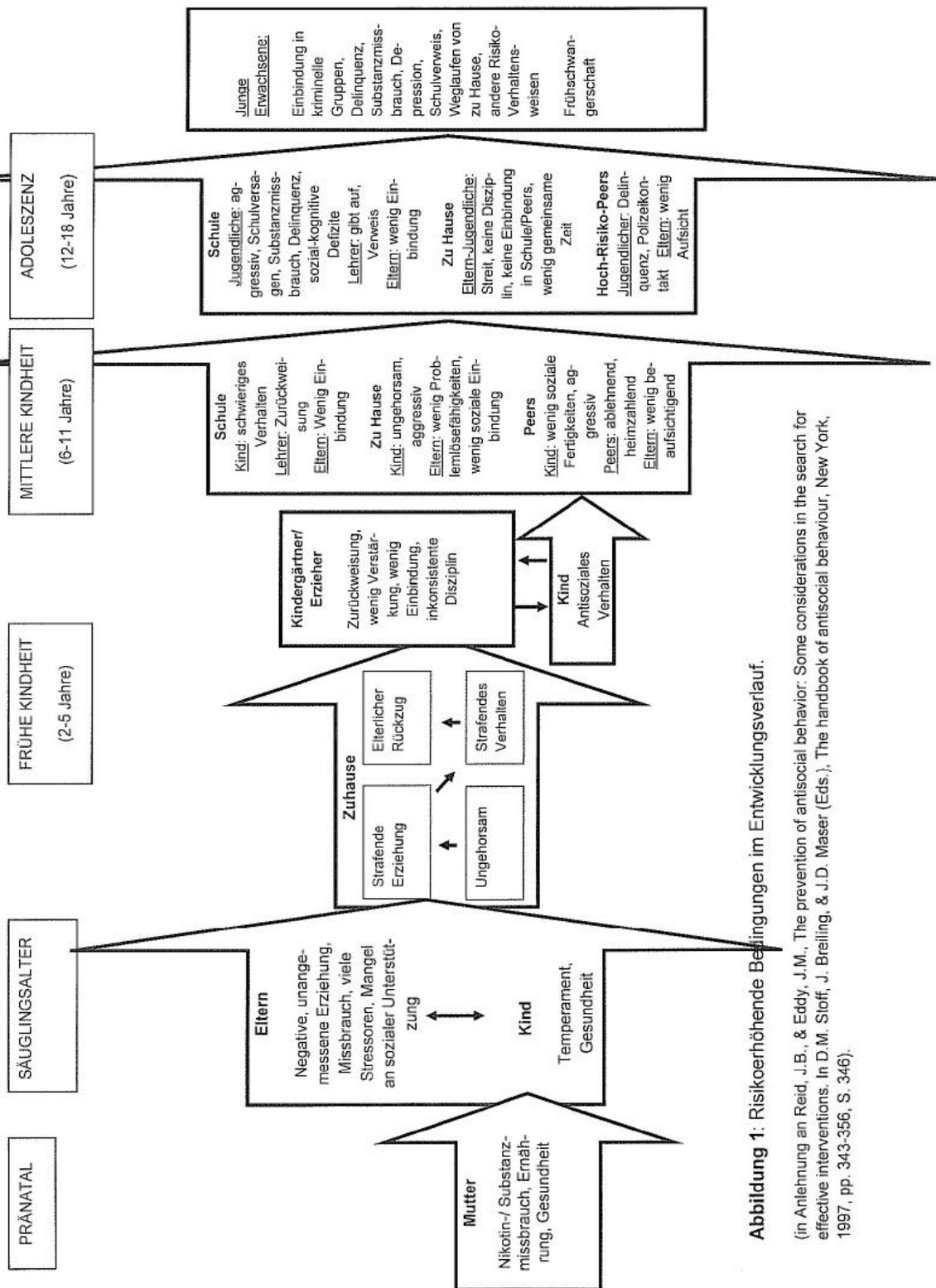


Abbildung 1: Risikoerhöhende Bedingungen im Entwicklungsverlauf.

(in Anlehnung an Reid, J.B., & Eddy, J.M., The prevention of antisocial behavior: Some considerations in the search for effective interventions. In D.M. Stoff, J. Breiling, & J.D. Maser (Eds.), The handbook of antisocial behaviour, New York, 1997, pp. 343-356, S. 346).

Entwicklungsorientierte Prävention interveniert somit gleichsam auf drei Ebenen:

1. altersspezifische risikoerhöhende Bedingungen vermindern bzw. verhindern,
2. altersspezifische risikomildernde Bedingungen fördern und
3. bei der Bewältigung von wichtigen Entwicklungsaufgaben / Entwicklungsübergängen zu helfen.

Entwicklungsorientierte Prävention zeichnet sich zudem aus durch eine frühe Intervention, bevor das Problemverhalten auftritt oder sich stabilisiert bzw. bevor sich risikoerhöhende Bedingungen im Entwicklungsverlauf potenzieren können, durch die Einbeziehung jener Personen mit dem höchsten Risiko für eine Entwicklungsgefährdung sowie durch die Berücksichtigung multipler Risikobedingungen auf multimodale (d.h. auf verschiedenen Ebenen wie: die Jugendliche selbst, Peers und Freunde, Familie, Schule, Sportverein) und multimethodale Weise (d.h. mittels verschiedener präventiver Maßnahmen wie z.B. Elterntraining und sozial-kognitive Maßnahmen fürs Kind). Auf der Basis eines entwicklungsorientierten Präventionsansatzes lässt sich somit schlussfolgern, dass eine sinnvolle Gewaltprävention nicht erst dann ansetzen kann, wenn das Auftreten gewalttätigen Verhaltens am wahrscheinlichsten ist (z.B. im Jugendalter), sondern sie sollte bereits in unspezifischer Hinsicht im frühen Kindesalter ersten Verhaltensproblemen vorbeugen, aber auch Gewalt entgegenwirkende, risikomildernde Bedingungen (z.B. sozial-emotionale Kompetenzen) fördern. Diese unspezifische Prävention sollte mit Maßnahmen kombiniert werden, die dieselben Kinder im Jugendalter bzw. zu wichtigen Entwicklungszeitpunkten (z.B. Übergang zur weiterführenden Schule) erneut erreichen. Im Jugendalter können dann gewaltspezifische Präventionsmaßnahmen durchgeführt werden (s. Abb. 2). Abbildung 2 soll zusätzlich deutlich machen, dass eine frühe, unspezifische Prävention – bzw. die Förderung allgemeiner Kompetenzen – positive Effekte bezüglich der Verhinderung / Verminderung verschiedener Problemverhaltensweisen haben kann. Für Jugendliche, die im frühen Kindesalter risikoerhöhende Bedingungen aufgewiesen haben und in Folge einer unspezifischen Maßnahme im Jugendalter ein Problemverhalten (z.B. Gewalt, Sucht) nicht entwickelt haben, kann somit von einer Präventionsmaßnahme gesprochen werden. Kinder, die keinerlei Risiken besitzen und einen normalen, angepassten Entwicklungsweg einschlagen, profitieren dennoch von unspezifischen Maßnahmen im Sinne einer allgemeinen Entwicklungsförderung.

Im Zweiten Periodischen Sicherheitsbericht⁸⁹ wird auch auf die Prävention kriminellen Verhaltens eingegangen: „Kriminalprävention zielt auf die direkte oder indirekte Beeinflussung von Personen bzw. Situationen, um das Risiko zu vermindern, dass Straftaten begangen und Menschen Täter oder Opfer werden. (...) Es geht dabei einerseits um die Einschränkung von verbrechensfördernden Gelegenheiten (...), andererseits wird mit Blick auf Täter, Situation und Opfer zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden.“ (ebd., S.667)

- Primäre Prävention wird als positive Generalprävention verstanden, die sich in Form von Normverdeutlichung (Sozialisationshilfen, Aufklärung über Gefahren von z.B. Drogen, Alkohol), Bildungsangeboten und Maßnahmen der Sozial-, Arbeitsmarkt-, Jugend-, Familien-, Wirtschafts-, Verkehrs- und Kulturpolitik an die Allgemeinheit richtet.
- Sekundäre Prävention richtet sich an kriminalitätsgefährdete Gruppen bzw. Kontexte (z.B. Jugendhilfe in Form von Straßensozialarbeit mit auffälligen Jugendlichen).
- Tertiäre Prävention setzt nach der Begehung einer Straftat ein und soll der Vorbeugung weiterer Rückfälligkeit dienen. Hierzu zählen Resozialisierungsmaßnahmen, Sozialtherapie, Entlassungshilfe für Straffällige (ebd.).

Überträgt man diese Aspekte auf den Bereich der Gewaltprävention, bedeutet dies für die Definition von Gewaltprävention:

Gewaltprävention zielt auf die direkte oder indirekte Beeinflussung von Personen bzw. Situationen, um das Risiko zu vermindern, dass Gewalttaten begangen und Menschen Täter oder Opfer von Gewalt werden.

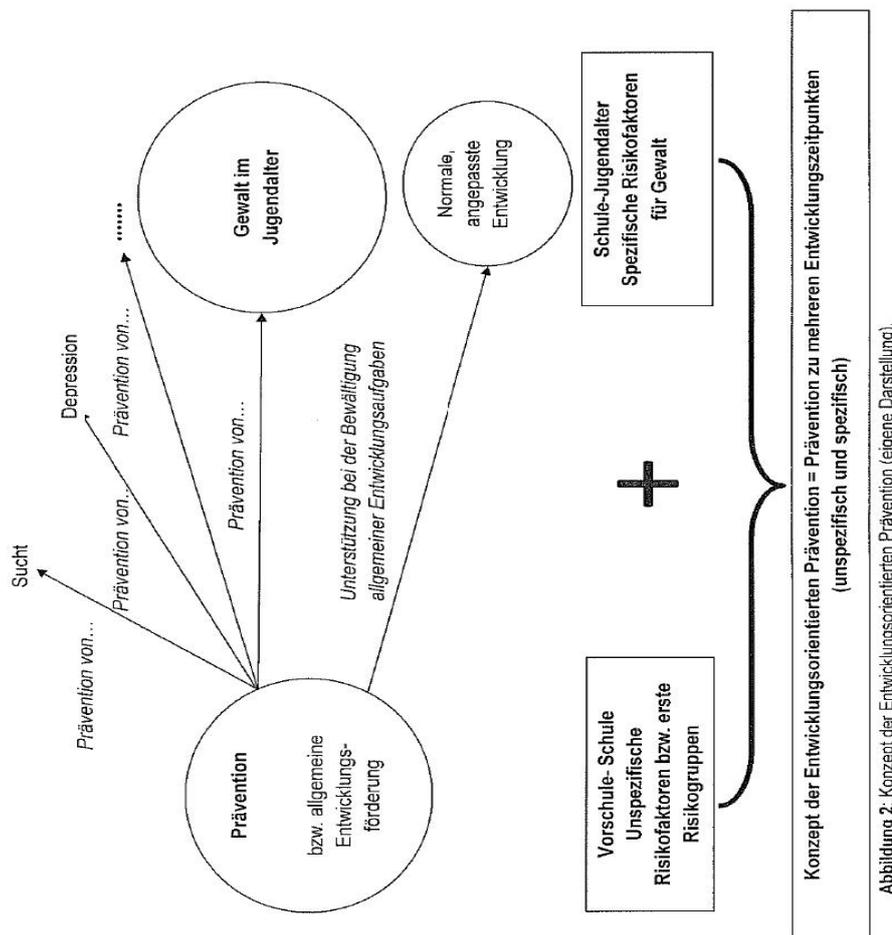
Dementsprechend wird im Folgenden ein breiteres Präventionsverständnis – auch vor dem Hintergrund, dass insbesondere Gelingensbedingungen für Gewaltpräventionsmaßnahmen im Kindes- und Jugendalter behandelt werden, die einen entwicklungsorientierten Fokus haben sollten – zugrunde gelegt. Berücksichtigt werden sowohl

⁸⁹ Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium der Justiz (Hrsg.), Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht, Berlin, 2006.

- universelle Maßnahmen im Sinne der positiven Generalprävention, als auch
- selektive Maßnahmen, die sich an gewaltgefährdete Risikogruppen richten, und
- indizierte Maßnahmen, die sich an von Gewalt betroffene Gruppen richten.

Universelle Maßnahmen richten sich an alle Mitglieder einer bestimmten Population (z.B. Kindergarten), ungeachtet dessen, ob das jeweilige Kind ein Risiko für später gewalttätiges Verhalten aufweist. Für diejenigen Kinder, die eine negative Entwicklung einschlagen und sich später gewalttätig verhalten würden, ist eine (effektive) universelle Maßnahme dann definitiv gewaltpräventiv (vgl. Abb. 2).

Abb. 2



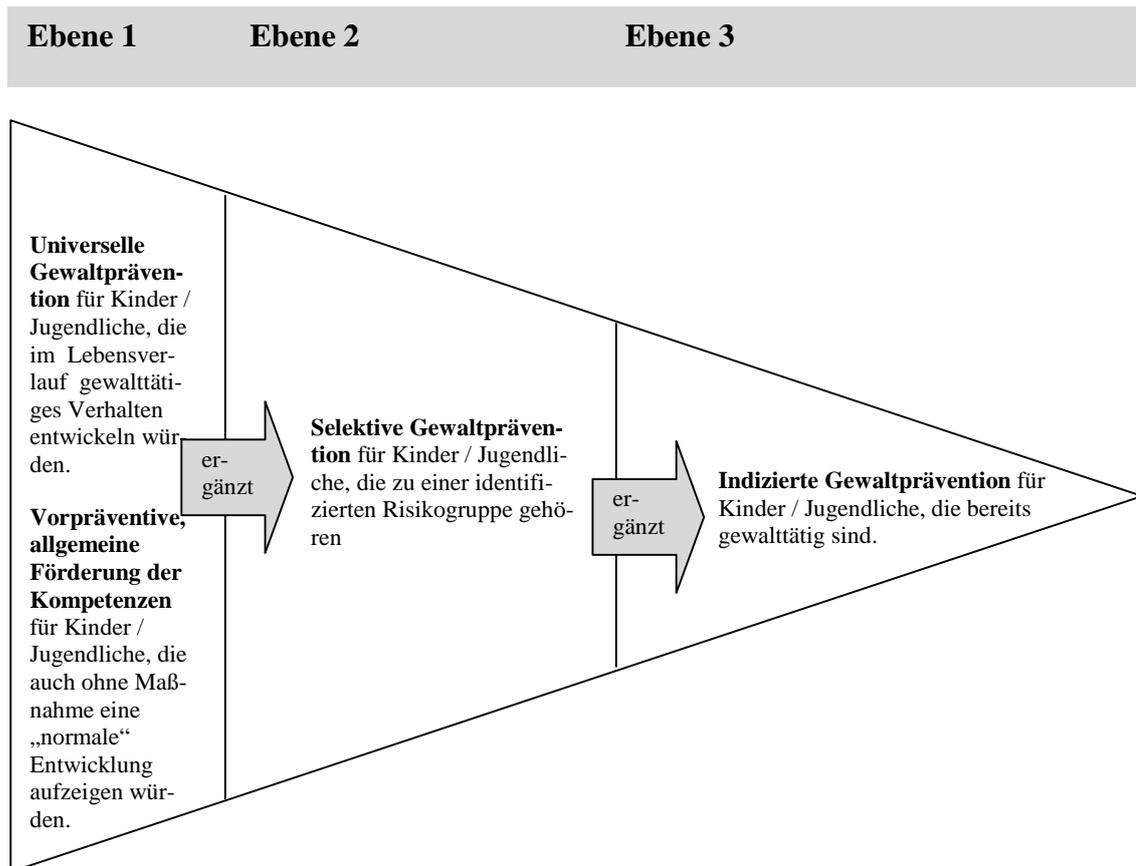


Abb. 3: Ebenen der Gewaltprävention (eigene Darstellung).

Aber auch Kinder, die sich ohne eine solche Maßnahme ebenfalls „normal“ entwickelt hätten, profitieren erfahrungsgemäß von den Maßnahmen. Bei ihnen kann man universelle Präventionsmaßnahmen als Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen betrachten. Abbildung 3 fasst die Einteilung der verschiedenen Präventionsformen auf drei Ebenen zusammen. Ein zentraler Vorteil universeller Präventionsstrategien ist die ausbleibende Stigmatisierung und die Verhinderung der damit unter Umständen einhergehenden gegenteiligen (negativen) Effekte. Des Weiteren existieren die Möglichkeit einer großen Breitenwirkung und die Möglichkeit, kostengünstig breite Bevölkerungsgruppen über annähernd flächendeckend aufgesuchte Einrichtungen (z.B. Kindergärten, Schule) zu erreichen. Die konkrete Wirksamkeit universeller Programme ist dennoch schwer überprüfbar, da im Vorfeld nicht bekannt ist, ob ein Kind / Jugendlicher ohne die Maßnahme gewalttätig geworden wäre. Zusätzlich muss aus ethischer Perspektive bedacht werden, dass es schwierig ist, die Wirksamkeit universeller Präventionsmaßnahmen mit Hilfe von Kontrollgruppendedesigns zu überprüfen. Kindern und/oder Jugendlichen keine Maßnahme zukommen zu lassen, um auf diesem Wege zu überprüfen, ob Personen aus der unbehandelten Kontrollgruppe später ein gewalttätiges Verhalten zeigen – im Gegensatz zu den behandelten Kindern und Jugendlichen aus den Behandlungsgruppen – ist ethisch nicht vertretbar, zumal auch eine allgemeine Kompetenzförderung nicht einigen Kindern vorenthalten werden sollte.

Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen

Das generelle Problem der Gewaltprävention besteht nicht darin, dass zu wenig Programme entwickelt oder angeboten werden, sondern in der mangelnden Überprüfung bestehender Programme auf ihre Wirksamkeit. Evaluationsstudien, die zentrale wissenschaftliche Standards befolgen, sind rar.

Die meisten Beiträge beschränken sich eher auf allgemeine Empfehlungen oder Handlungsanweisungen und berücksichtigen selten wissenschaftlich fundierte Evaluationsstrategien. Vor allem die Anzahl der für den deutschen Sprachraum angebotenen Präventionsprogramme mit angemessenem empirischem Wirksamkeitsnachweis ist sehr gering^{90 91}.

Die Beurteilung der Qualität und Güte von Präventionsprogrammen muss bestimmten Voraussetzungen genügen. Nach Heinrichs und Kollegen⁹² sollten präventive Programme eine klare Definition der Ziele (z.B. Reduktion von gewalttätigem Verhalten), eine theoretische (zugrunde liegende Annahmen über Zusammenhänge von risikoerhöhenden Bedingungen und Problemverhalten) und empirische Fundierung (Nachweis ihrer Wirksamkeit) sowie eine gute Erreichbarkeit (Implementation) vorweisen. Die Bewertung von Präventionsprogrammen nach einheitlichen Maßstäben kann mithilfe eines Kriterienkatalog geschehen⁹³. Anhand einer umfangreichen Checkliste mit Fragen zu Zielklärung, Zielgruppe, theoretischen Grundlagen, Maßnahmenbeschreibung, Kompetenzen der Trainer/innen, Evaluation und Qualitätssicherung sowie Preis-Leistungs-Verhältnis sollen Maßnahmen einheitlich und transparent begutachtet werden können. Einen ähnlichen Ansatz verfolgen z.B. die Autoren der „Beccaria-Standards“, eines Leitfadens für die Qualitätssicherung kriminalpräventiver Projekte⁹⁴.

Planung, Implementierung und Evaluation von Präventionsmaßnahmen

Die folgenden Empfehlungen orientieren sich an wichtigen Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogrammen.

Planung

Präventionsbemühungen zur Verhinderung und/oder Reduktion von Gewalt in Deutschland berücksichtigen zwar einzelne, auch in dieser Expertise identifizierte risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen, häufig fehlt jedoch eine tatsächliche theoretische Fundierung der jeweiligen Maßnahme (z.B. im Sinne einer zugrunde liegenden Präventionstheorie). Eine Voraussetzung für die Entwicklung einer Maßnahme sollte die Bezugnahme auf theoretisch fundierte und empirisch nachgewiesene Bedingungen von Gewalt sein. Im Vorfeld muss die Zielgruppe spezifiziert worden sein. Individuelle risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen, deren Anzahl, Intensität und Dauer sowie ihre Wechselwirkung müssen identifiziert und es muss auf eventuelle interindividuelle Unterschiede in der physischen, psychischen und auch sozialen Entwicklung geachtet werden. Im Sinne eines entwicklungsorientierten Gewaltpräventionsansatzes müssen vor allem Aspekte der psychosozialen Entwicklung der Zielgruppe berücksichtigt werden. Unterschiedliche risikoerhöhende Bedingungen spielen in unterschiedlichen Altersstufen eine mehr oder weniger wichtige Rolle. Erst nachdem die Eigenschaften der Zielgruppe identifiziert worden sind, kann auf passende theoretisch und empirisch abgesicherte Methoden zurückgegriffen werden. Zusätzlich ist eine spezifische Orientierung an den jeweiligen Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen notwendig. Die theoretische Basis einer Maßnahme bezieht sich u.a. auch auf grundlegende entwicklungswissenschaftliche Erkenntnisse.

⁹⁰ Scheithauer, Mehren et al. (2003), a.a.O.

⁹¹ Beelmann, A. & Raabe, T. (2009): The effects of preventing antisocial behavior and crime in childhood and adolescence: Results and implications of research reviews and meta-analyses, *European Journal of Developmental Science*, 3, 206-281.

⁹² Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez., M. (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen, *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.

⁹³ Preiser, S. & Wagner, U.(2003) Gewaltprävention und Gewaltverminderung: Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme, *Report Psychologie*, 28, 660-666.

⁹⁴ Meyer, A., Schindler, V., Bässmann, J., Marks, E. & Linssen, R. (2005): The Beccaria Standards for ensuring quality in crime prevention projects. In: E. Marks, A. Meyer & R. Linssen (Eds.), *Quality in crime prevention*, Hannover, 201-209.

Nur so können die tatsächlichen Ziele einer Maßnahme bestimmt und hinsichtlich der Wirkung der Maßnahme eine Überprüfung durchgeführt werden.

Implementierung.

Auch die Art und Weise, in der Präventionsmaßnahmen implementiert werden, beeinflusst ihre Wirksamkeit. Häufig werden in der Implementierung Form und Länge der Maßnahme variiert und diese somit anders durchgeführt als ursprünglich gedacht. Dies kann letztlich mit unterschiedlichen Wirkungen einhergehen (treatment integrity und treatment fidelity). Dennoch werden in Publikationen nach wie vor kaum Angaben zur Implementierung von Programmen gemacht. Die Umsetzung einer Maßnahme muss bereits im Vorfeld genau geplant werden. Sowohl die konkreten Inhalte und Methoden, angewandte Techniken und einzelne Komponenten als auch die Rahmenbedingungen und die Mittel zur Gewährleistung der Akzeptanz einer Maßnahme müssen bestimmt werden. Auch diese sollten auf bewährten theoretischen und empirischen Kenntnissen beruhen. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Rahmen der Implementierung ist die Kompetenz der Durchführenden. Eine hohe Kompetenz der Trainer/innen trägt auch zu einer höheren Wahrscheinlichkeit der Wirksamkeit einer Maßnahme bei. Dies kann durch eine angemessene Ausbildung, Instruktion und Supervision der jeweiligen Trainer/innen erfolgen. Eine Manualisierung der Maßnahmen gewährleistet eine höhere Übertragungsqualität.

Eine nachhaltige Gewaltprävention sollte durch aufeinander abgestimmte Maßnahmen und Programme über den Entwicklungsverlauf hinweg realisiert werden. Gewaltpräventionsmaßnahmen werden aber häufig unsystematisch „nebeneinander her“ oder nacheinander durchgeführt, ohne also die jeweiligen Inhalte und Ansatzpunkte der jeweils anderen Programme zu berücksichtigen. Eine gemeinsame Grundlage und theoretische Fundierung von Präventionsmaßnahmen und damit aufeinander abgestimmtes Vorgehen im Sinne eines entwicklungsorientierten Ansatzes ist bisher nicht realisiert worden. Dies betrifft auch die Ergänzung universeller Maßnahmen durch selektive / indizierte Maßnahmen für die jeweiligen Risikogruppen oder bereits auffällige Kinder und Jugendliche.

Wirksamkeitsüberprüfung

Die meisten Programme bleiben den Nachweis ihrer Wirksamkeit schuldig oder belegen durch eine Selbstevaluation häufig nur die Durchführbarkeit, erbringen jedoch in den seltensten Fällen die tatsächliche Wirksamkeitsnachweise im Rahmen randomisierter Interventions-Kontrollgruppen-Designs (Prä - Post - Follow - up). Teilweise wird davon ausgegangen, dass „Irgendetwas - Machen“ immer noch besser sei als gar keine Maßnahme, da es „schon helfen wird“. Dabei wird vernachlässigt, dass Präventionsmaßnahmen auch iatrogene Effekte haben können, das heißt, schlimmstenfalls nicht Gewalt vorbeugen bzw. Kompetenzen fördern, sondern sogar zu einem Anstieg von Gewalt führen können. Eine Evaluation hinsichtlich der geplanten (positiven) Effekte darf demnach nicht fehlen. Dies gilt auch für Programme, die aus einem anderen Sprachraum übertragen werden. Auch wenn für die „Originalmaßnahme“ positive Evaluationsergebnisse erbracht wurden, muss ein adaptiertes Programm im hiesigen Sprach- und Kulturraum nicht dieselben Wirkungen erzielen. Für die Bewertung der Wirksamkeit sollten sowohl die Effekte direkt im Anschluss an eine Maßnahme als auch in Form einer Nachbefragung einige Zeit nach Abschluss der Maßnahme (Follow-Up) geprüft werden. Eine langfristige Evaluation von Maßnahmen ist vor allem dann wichtig, wenn berücksichtigt wird, dass die Wirkung früher Förderungen auch erst zu späteren Zeitpunkten offensichtlich werden kann. Dieser Zeitpunkt tritt dann ein, wenn neue Anforderungssituationen auftreten (z.B. Einschulung), in der die erlernten / geförderten Kompetenzen benötigt werden. Die Überprüfung der Effekte sollte über die Vergleiche der Teilnehmer vor und nach der Maßnahme, aber auch durch eine Kontrollgruppe stattfinden.

Zusammenfassend kann man folgende wichtige Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt anführen⁹⁵:

- Theoretisch gut begründet
- Individuums- UND umweltzentriert
- Ressourcen UND Defizite, Entwicklungsaufgaben / Transitionen ansprechend
- Settingübergreifend (z.B. Schule und Elternhaus)
- Multikomponenten-Programme
- Kulturell angepasst, Alter und Geschlecht berücksichtigend
- Hochstrukturiert (z.B. manualisiert)
- Variabel in der Didaktik
- Von trainierten Anleiter/innen durchgeführt
- Lang anhaltend (mind. 9 Monate)
- Auf Beziehungspflege und Implementationsbereitschaft Wert legend
- Hohe Implementationsqualität
- Iatrogene Effekte beachtend
- Universell und selektiv / indiziert.

**GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT**

⁹⁵ vgl. Beelmann, Raabe (2009), a.a.O.

Thomas Bliesener

Gewalttätige Jugendliche – Evaluation von Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege: Soziale Trainingskurse, Anti - Aggressions- bzw. Anti - Gewalt - Trainings

Begriffsbestimmung

Für die Zielgruppe der strafunmündigen Kinder und Jugendlichen, die durch gewalttätiges Verhalten auffallen, sind seit der Mitte der 1980er Jahre eine Reihe von Trainingsmaßnahmen entwickelt worden, die in der sozialpädagogischen Praxis einen hohen Stellenwert und eine beachtliche Verbreitung erfahren haben (Ohlemacher et al., 2001). Bevorzugte Orte für diese Trainingsmaßnahmen liegen sowohl im nicht justiziellen als auch im justiziellen Bereich.

- Als primär-präventive Maßnahme werden sie da, wo aggressives und gewalttätiges Verhalten als Problem aufscheint (z.B. in der Schule) als universelles Training der Sozialkompetenz, als Sozialtraining oder als Coolness-Training® angeboten.
- Als sekundär-präventive Maßnahme (nach § 10 JGG, bzw. § 29 SGB VIII) finden sich Angebote für dissozial auffällige und gewaltbereite Kinder und Jugendliche bei ambulanten Diensten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder auch stationär in Einrichtungen von öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe (z.B. in Heimeinrichtungen oder Programmen der U-Haftvermeidung; Lukas, 2008).
- Schließlich gibt es ein Anti-Aggressionstraining® (AAT) und verschiedene Anti-Gewalt-Trainings (AGT) als stationäre tertiär-präventive Maßnahmen für strafrechtlich sanktionierte Gewalttäter in Jugendanstalten und Justizvollzugsanstalten

Die Sozialen Trainingskurse (STK) gehen im Wesentlichen auf ein Konzept von Otto (1993) zurück. Hier sollen in einem verhaltensbasierten Programm Defizite der Sozialkompetenz beseitigt und darüber das Verhalten konstruktiv modifiziert werden. Den Ursprung des AAT bildet das deliktspezifische Behandlungsprogramm der Jugendanstalt Hameln (Weidner & Wolters, 1991). Hier werden seit Mitte der 1980er Jahre jugendliche Gewalttäter in einem speziellen Programm mit ihren Taten konfrontiert und sollen dadurch dazu gebracht werden, sich von ihre Gewaltbereitschaft ab- und einem neuen Selbstbild zuzuwenden (Ohlemacher et al., 2001). Nicht zuletzt der markenrechtliche Schutz des AAT, der die Bezeichnung, die Ausbildung und die Zertifizierung des Programms sichern soll, hat dazu geführt, dass sich in der Folgezeit eine Reihe von Programmvarianten des AAT entwickelt haben, die zumeist unter dem Begriff des Anti-Gewalt-Trainings (AGT) firmieren, den Angebotsmarkt jedoch schwer überschaubar machen. Programmmodifikationen im Laufe der Zeit und der Umstand, dass alle genannten Programme verschiedene Komponenten in sich vereinen und miteinander kombinieren, erschweren die Unterscheidung zusätzlich.

Gleichwohl lassen sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten finden. Strukturell arbeiten die verschiedenen Trainings i.d.R. mit Gruppen von 6-8 Teilnehmern, die durch 1-2 professionelle und speziell ausgebildete Trainer angeleitet werden. Insbesondere beim AAT und AGT kommen noch nicht- oder semi-professionelle externe Helfer (z.B. in der Trainerausbildung befindliche Personen, Praktikanten aus pädagogisch-psychologischen Ausbildungsgängen, ehemalige Absolventen des Trainings aber evtl. auch Gäste) hinzu. Die Trainings finden i.d.R. in ein - zwei Sitzungen pro Woche über einen Zeitraum von 6 Wochen bis zu 12 Monaten statt.

Bezüglich der inhaltlichen Arbeit in den Trainings finden sich folgende Elemente bei den STK, AAT und AGT:

- Förderung des Problembewusstseins
- Förderung der Empathie
- Vertrauensübungen
- Vermittlung sozialer Fertigkeiten
- Stärkung deeskalierender Konfliktlösungen und der Impulskontrolle
- Gruppendiskussionen zum Gewalterleben

- Stärkung der Affektkontrolle und des Ärgermanagements
- Rollenspiele zur Transferförderung in den Alltag

Bei den AAT und AGT kommen zusätzlich häufig noch hinzu:

- eine biographische Analyse
- eine konfrontative Auseinandersetzung mit dem Selbst, der Tat und den Tatfolgen auf dem „Heißen Stuhl“
- Übungen zur Tatverarbeitung und Verantwortungsübernahme
- Entspannungsübungen
- ein Rhetorik-Training sowie
- teilweise auch sporttherapeutische und erlebnispädagogische Elemente

Theoretisch - empirische Grundlagen der Trainings

Wenngleich sich nicht jedes dieser Elemente theoretisch ausreichend begründen lässt und die empirische Literatur zur Ätiologie zu den Gewalthandlungen von Kindern und Jugendlichen sehr komplex ist und besonders das Wechselspiel verschiedener bio-psycho-sozialer Risikofaktoren hervorhebt (Beelmann & Raabe, 2007; Bliesener, 2007, 2008), erfährt dieses Vorgehen doch eine grundsätzliche Unterstützung durch die einschlägige Literatur. Bedeutsame Risikofaktoren in diesen kumulativen Risikomodellen sind u.a. die besonderen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in Interaktionen mit anderen, aber auch aggressionsförderliche Einstellungen und Rechtfertigungsmuster, die das dissoziale Verhalten begünstigen und stabilisieren (Köhnken & Bliesener, 2002). Auch jüngere Meta-Analysen der vornehmlich im anglo - amerikanischen Raum entwickelten Programme für junge gewalttätige Straftäter weisen besonders kognitiv - behaviorale Trainings mit diesen Ansatzpunkten als „best practice“ aus (Lipsey & Landenberger, 2006). Die durchschnittliche Effektstärke solcher „best practice“ - Programme liegt bei $d = 0,25$, das bedeutet, dass eine durchschnittliche Rückfallrate von 45% in einer nicht - behandelten Straftätergruppe auf 33% in der trainierten Gruppe reduziert werden kann. Anders ausgedrückt entspricht diese Senkung des Rückfalls um 12 %-Punkte einer Reduktion des Rückfalls um 27%. Dieser Befund der Meta-Analyse macht deutlich, dass sich Gewalt und Rückfälligkeit durch gute und geeignete Programme reduzieren lassen, er macht aber auch deutlich, dass es in der Regel nur zum Teil gelingt, langjährige Fehlentwicklungen des Verhaltens allein mit einzelnen, zwar sorgfältig entwickelten, aber in ihrer Zeit und Intensität eng begrenzten Trainingsmaßnahmen aufzuhalten oder sogar umzukehren.

In Deutschland ist die Befundlage zur Evaluation der STK, AAT und AGT vergleichsweise schwach. Im Verhältnis zur Zahl der Kurse und ihren Variationen liegen nur sehr wenige Evaluationsstudien vor. Dies ist umso problematischer, als Evaluationen in diesem Themenfeld mit einigen methodischen Problemen umzugehen haben. Erst die Gesamtschau wiederholter und mit unterschiedlichen Stichproben, Untersuchungsmethoden, -designs und Herangehensweisen erzielten Evaluationsbefunde ermöglicht hier eine belastbare Aussage.

Probleme der Evaluation

Bei der bisher verwendeten Paradigmen der Evaluation, lassen sich grundsätzliche proximale und distale Erfolgsmaße unterscheiden. Proximale Erfolgsmaße sind Variablen, die zeitlich und inhaltlich dicht bei den trainierten Inhalten liegen. Dazu gehört beispielsweise die Erfassung der Verantwortungsübernahme, der Opferempathie, der selbst berichteten Aggressionsbereitschaft oder Einstellungsänderung im direkten Anschluss an ein Training. Distale Erfolgsmaße sind hingegen zeitlich und inhaltlich von den trainierten Inhalten abgegrenzt, zu ihnen gehören der Rückfall bzw. die Legalbewährung, aber auch Maße der Sozialbewährung oder Indikatoren der sozialen Integration in Haft bzw. in Freiheit. Erwartbar lassen sich bei den proximalen Variablen höhere Erfolge erzielen, da sie zeitlich näher am Programm erhoben werden und weniger durch Faktoren und Prozesse mitbestimmt sind, die mit dem Training nicht im Zusammenhang stehen (z.B. dem Einfluss der Peergruppe außerhalb des Trainings). Umgekehrt besteht bei den proximalen Maßen die Gefahr, dass hier nur reaktive Selbstbekundungen der Änderung eigener Kognitionsmuster oder Verhaltensweisen ohne externe Validierung betrachtet werden, wohingegen distale Erfolgsmaße in der Regel nicht nur durch einen evtl. Trainingserfolg sondern durch eine Vielzahl anderer Merkmale und Prozesse beeinflusst werden.

Ein weiteres methodisches Problem ergibt sich aus den variablen individuellen Verläufen des Problemverhaltens. Zum einen weist die bekannte Alters - Kriminalitäts - Kurve (Moffitt, 1993) bereits darauf hin, dass sich die durchschnittliche Häufigkeit dissozialen Verhalten nach einem Gipfel im späten Jugendalter zunehmend beruhigt. Zum anderen führen natürlich auftretende Schwankungen dazu, dass eine Gruppe, die zu einem bestimmten Zeitpunkt wegen ihrer momentan extremen Werte ausgewählt wird, zu einem beliebigen anderen Zeitpunkt im Mittel weniger extreme Werte hat (sog. Regression zur Mitte). Beide Effekte machen in der Wirkungsevaluation die Verwendung äquivalenter oder sogar randomisierter Kontrollgruppen notwendig, um darüber die Effekte der natürlichen Erholung bzw. der Regression zur Mitte abzuschätzen.

Die hier besprochenen Maßnahmen arbeiten mit einer schwierigen Klientel, deren Teilnahmemotivation oft gering ist. Der Abbruch der Maßnahme ist deshalb nicht selten. Die weitere Entwicklung dieser Personen darf bei der Evaluation jedoch nicht aus dem Auge verloren werden, da der Abbruch einer Maßnahme durchaus als Risikofaktor für weiteres Problemverhalten wirken kann. Die Fokussierung allein auf die Teilnehmer, die durchhalten, verstellt evtl. den Blick auf die nachteiligen Auswirkungen (im Sinne einer weiteren Misserfolgserfahrung) auf die Abbrecher des Trainings.

Aus der bisherigen umfangreichen meta - analytischen Literatur zur Wirkungsforschung hat sich schließlich die Unterscheidung zwischen einer Eigen- und einer Fremdevaluation ergeben. Während im ersten Fall diejenigen, die ein Programm entwickelt haben und dieses Programm anschließend auch durchführen, für die Evaluation verantwortlich zeichnen, wird die Evaluation im zweiten Fall von unabhängigen, externen Evaluatoren durchgeführt. Beim empirischen Vergleich von Fremd- und Eigenevaluation zeigen sich regelmäßig günstigere Effekte und höhere Wirkungsnachweise bei Eigenevaluationen (Beelmann & Raabe, 2007). Obwohl dieser Unterschied in der Vergangenheit auch schon zu Spekulationen auf unlautere Vorgehensweisen geführt hat, können wohl besser eine Reihe anderer Faktoren diese Überlegenheit der Eigenevaluationen erklären. So finden Eigenevaluationen in der Regel in der frühen Projektphase eines Programms statt, in der alle Projektbeteiligten mit sehr hohem Engagement arbeiten. Auch das Umfeld, das das neue Programm nach Kräften unterstützt, und die Integrität des Programms, die noch nicht durch eventuelle Einsparungen gefährdet ist, können zu dem besseren Abschneiden beitragen, um nur einige plausible Gründe für die günstigeren Ergebnisse von Eigenevaluationen zu nennen.

Befundlage

Bei der nun folgenden Zusammenstellung der vorliegenden Evaluationsbefunde aus Deutschland werden diese angesprochenen methodischen Merkmale jeweils gesondert ausgewiesen, um dem Leser auch einen Eindruck über den Umgang der jeweiligen Evaluatoren mit diesen Problemen zu vermitteln (siehe Tabelle 1).

Für die STK werden teilweise deutliche Effektstärken berichtet, die erheblich über dem Wert von $d = 0,25$ liegen, der sich international als durchschnittliche Effektstärke kognitiv - behavioraler Programme ergeben hat. In drei der Evaluationsstudien fehlen allerdings brauchbare Quantifizierungen des Erfolgs, dennoch wird auch dort von positiven Veränderungen bei der Trainingsteilnehmern berichtet. Lediglich die aktuelle Arbeit von Boxberg und Bosold (2009) kommt zu einem ernüchternden Ergebnis, da hier der Rückfall bei der trainierten Gruppe höher ausfällt als in der sorgfältig gewählten Kontrollgruppe.

Für die AAT / AGT sieht die Befundlage eher ernüchternd aus. Bisher liegen nur drei Evaluationen vor. Zwei davon kommen zu teilweise beachtlichen Effektschätzungen, betrachten aber sehr kleine Stichproben und arbeiten mit trainingsnahen Konstrukten, bei deren Erfassung reaktive Tendenzen und Effekte der sozialen Erwünschtheit auf das Antwortverhalten nicht auszuschließen sind. Lediglich die Arbeit von Ohlemacher et al. (2001) erfüllt höhere methodische Standards, kann aber den Nachweis der Wirksamkeit des Trainings nicht erbringen.

Problematisch erscheint der Zusammenhang zwischen der methodischen Qualität der Untersuchung und der Höhe der jeweils nachgewiesenen Effekte, der sich über alle Studien finden lässt. Bestimmt man einen einfachen Index, der eine angemessene Stichprobengröße, die Verwendung einer äquivalenten Kontrollgruppe und eine Evaluation durch Externe beinhaltet, so korreliert dieser Index hoch mit der Effektstärke, d.h. methodisch bessere Studien kommen zu eher ungünstigeren Effektschätzungen.

Schlussfolgerungen

Zieht man ein Fazit der bisherigen Evaluationsforschung zu den STK, AAT und AGT, lässt sich folgendes festhalten:

- Die STK, AAT und AGT haben grundsätzlich das Potential, die Gewaltbereitschaft, Dissozialität und Rückfall zu reduzieren. Ihr Vorgehen ist theoretisch begründbar und sinnvoll.
- Die Grundprinzipien erfolgreicher Programme (Andrews & Bonta, 2003) werden durch die vorhandenen Trainingsangebote erfüllt.
- Es besteht allerdings nach wie vor ein großes Defizit an Evaluationen.
- Die vorhandene Befundlage ist recht uneinheitlich, die Klärung der Bedingungen einer erfolgreichen Trainingsdurchführung (z.B. bezüglich des Settings, der Zielgruppe, der Intensität der Maßnahme) steht noch aus.
- Die Trainings integrieren in der Regel eine Vielzahl von Trainingselementen, deren einzelne Wirksamkeit und Wechselwirkungen bisher nicht untersucht sind.

Neben der Forderung nach weiteren, methodisch belastbaren Evaluationen, bei denen auch Erfolgsmaße der sozialen Integration Berücksichtigung finden sollten, bleibt zu wünschen, dass nach erfolgreicher Evaluation eine Zertifizierung der Trainingsprogramme erfolgt. Derartige Zertifizierungen sichern die Qualität der Programme, indem sie einerseits zur Sicherung der Qualifikation und Professionalität der Trainer beitragen, andererseits aber auch die Integrität der Programme gewährleisten. Beide Aspekte scheinen insbesondere vor dem Hintergrund der knappen Kassen und der sich daraus ergebenden ständigen Suche nach Einsparpotenzialen besonders gefährdet. Ein weiteres Desiderat ergibt sich aus der bisherigen Art der Durchführung der Trainingsprogramme.

Bislang fehlt weitgehend die Integration der Programminhalte in ein pädagogisches Setting (z.B. eine Wohngruppe), in dem die neu vermittelten Kompetenzen und Verhaltensweisen aufgegriffen und unterstützt werden, um so den Transfer der Trainingserfolge auf den Alltag der Teilnehmer zu erhöhen.

Tabelle 1: Übersicht der Evaluationen Sozialer Trainingskurse und der Anti-Aggressions- bzw. Anti-Gewalt-Trainings

Programmbezeichnung (Evaluator/en)	Setting	Umfang / Intensität	Zielgruppe	Stichprobengröße (Abbrecher)	Kontrollgruppe	Fremd- eval.	Erfolgsmaße	Follow-up	Effektstärke
Soziale Trainingskurse									
Soziale Trainingskurse (Wellhöfer, 1995)	ambulant	??	Erziehungsmaßregel nach § 10 JGG	N = 50 (15-18 J., 44 männl., überw. Schüler / Auszub.)	N = 50, Jugendarrest	ja	Auffälligkeiten laut Akte des Jugendamts	mind. 21 Monate	d = .45
„Was ist geiler als Gewalt?“ GAG (Grieger & Schoer, 2002)	ambulant	2-3 h / Woche über 3 Monate	13-25-j. Personen mit hoher Gewaltbereitschaft	N = 6 + 4	keine	ja	Standard. Fragebögen, Selbstbeschreibungen	---	---
RETURN (Gapski & Hollmann, 2003, 2004)	ambulant	wöchentl. Grp.-sitzungen über 6+6 Mon.	strafunmündige Kinder	N = 6 (davon 1 Abbrecher)	keine	ja	Daten der polizeilichen Ermittlung	---	d = 1.36
Creative and Active Training, CAT (Gesomed, 2004)	Schule und JVA	2-tägiges Training über 6+6 Mon.	Gewaltbaffworfende Jugendliche und Männer	N = 103 (von insgesamt 193 Kurs-Teilnehmern)	nicht-äquiv. Vergleichsgrp. aus anderen Studien	ja	Standard. Fragebögen	---	---
TESYA (Schwenzer, o.J.)	ambulant	10-13 Sitzungen à 2 – 2,5 h	gewaltauffällig handelnde Jugendliche	N = 29 (davon 20 Mädchen)	keine	nein	Standard. Fragebögen, Selbstbeschreib., Fremdeinschätzungen (Eltern, Trainer)	---	---
Denkzeit-Training (Körner & Friedmann, 2005; Körner, 2006)	ambulant	Einzeltraining mit ca. 40 Sitzungen über ca. 9 Monate	delinquente Jugendliche	N = 42 (von 67 Trainierten, 25 Abbrecher)	Vergleich mit Soz. Trainingsgrp. (N = 72) und Be-währungshilfe-Grp. (N = 44)	nein	Rückfall	0,9 – 4,2 Jahre	d = 1,74 (So.Tr.-Grp.: d = 0,97; Be-währ.hilfe-Grp.: d = 0,86)
STK der JA Hameln (Boxberg & Bosold, 2009)	stationär	ca. 20 Gruppensitzungen (8-10 TN)	15-24-j. Inhaftierte	N = 109	äquivalente Kontrollgruppe (N = 109)	ja	Rückfall, soziale Integration	mind. 4,5 Jahre	OR = .77 bis .97 für Rückfall ^b

Tabelle 1

Tabelle 2

Programmbezeichnung (Evaluator/en)	Setting	Umfang/ Intensität	Zielgruppe	Stichprobengröße (Abbrecher)	Kontrollgruppe	Fremd- eval.	Erfolgsmaße	Follow- up	Effektstärke
Anti-Aggressions- und Anti-Gewalt-Trainings									
AAT der JA Hameln (Ohlemacher u.a., 2001)	stationär	Gruppentraining mit 7-9 TN, 1 Sitzung / Woche über 6 Monate	gewalttätige jugendl. Inhaftierte	N = 73 (von insgesamt 97 Trainierten)	äquivalente Kontrollgruppe	ja	Rückfall	1-13 Jahre	d = .08 (für Gewaltrückfall)
AAT in Jugenddörfern (Weichold, 2004)	ambulant	wöchentl. Gruppensitzungen (3-5 TN) über 9 Monate	Bewohner der CJD mit stabil antisozialem Verhalten	N = 10	randomisierte Kontrollgruppe (N = 11)	ja	Standard. Fragebögen (insges. 26 Maße)	---	d = -.38 (soziale Macht) bis zu d = 1.60 (spontane Aggression)
AGT in der JA Schleswig (Wendisch, 2003)	stationär	12 wöchentl. Gruppensitzungen (6-8 TN)	inhaftierte junge Gewalttäter	N = 14	keine	ja	Standard. Fragebögen, nicht-reaktive Verfahren	---	d = .64

^a Eine Effektstärke ist aufgrund fehlender quantitativer Angaben nicht berechenbar

^b Die Effektstärke wurde hier als Odds Ratio (OR) bestimmt. Ein OR größer als 1.0 spricht für einen positiven Trainingserfolg, ein OR kleiner 1,0 für einen günstigeren Verlauf in der Kontrollgruppe.

Literatur

- Andrews, D.A. & Bonta, J. (2003): Prevention and Rehabilitation. In D.A. Andrews & J. Bonta (Eds.), *The psychology of criminal conduct* (3rd edition, pp. 273-327). Cincinnati: Anderson.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007): *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Behandlung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bliesener, T. (2007): Gewalttätige Kinder und Jugendliche. Familie, Partnerschaft, Recht, Schwerpunktheft: Gefährdete Kinder - Gefährliche Kinder, 13, 16-20.
- Bliesener, T. (2008): Prävention und Bewältigung von Delinquenz und Devianz. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, C, V, 7; Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 677-719). Göttingen: Hogrefe.
- Boxberg, V. & Bosold, C. (2009): Soziales Training im Jugendstrafvollzug: Effekte auf die Sozial- und Legalbewährung. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 3, 237-243.
- Gapski, J. & Hollmann, R. (2003): Evaluationsbericht. Prävention von Jugendkriminalität in der Region Hannover. Das Jugendhilfeprojekt Return des Kinder- und Jugendheims Waldhof.
- Gesomed (2004). Evaluation von CAT – Creative and Active Training. Bericht der Evaluation in den Jahren 2002 und 2003. <http://www.powerforpeace.de/documents/cat-eval-2003.pdf>
- Grieger, K. & Schroer, M. (2002): GAG – Was ist geiler als Gewalt? Anti-Aggressionstraining für gewaltbereite Jugendliche. Evaluation eines Modellprojekts. Berlin.
- Köhnken, G. & Bliesener, T. (2002): Psychologische Theorien zur Erklärung von Gewalt und Aggression. In: H. Ostendorf, G. Köhnken & G. Schütze (Hrsg.), *Aggression und Gewalt*. Frankfurt: Lang, 71-94.
- Körner, J. (2006): Wirksamkeit ambulanter Arbeit mit delinquenten Jugendlichen. Erste Ergebnisse einer vergleichenden Studie. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 3, 267-275.
- Körner, J. & Friedmann, R. (2005): Denkzeit für delinquente Jugendliche. Theorie und Methode dargestellt in einer Fallgeschichte. Lambertus, Freiburg
- Lipsey, M.W. & Landenberger, N.A. (2006): Cognitive_behavioral interventions. In B.C. Welsh & D.P. Farrington (Eds.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and places* (pp. 57-70). Dordrecht: Springer.
- Lukas, H. (2008): Trainings, Kurse und Seminare für junge Gewalttäter/innen – eine kritische Bestandsaufnahme In Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hrsg.), *Berliner Forum Gewaltprävention*, Nr. 38, S. 8-16.
- Moffitt, T.E. (1993): Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Ohlemacher, T., Sögding, D., Höynck, T., Ethé, N. & Welte, G. (2001): Anti - Aggressivitäts - Training und Legalbewältigung: Versuch einer Evaluation. In: Bereswill, M. & Greve, W. (Eds.), *Forschungsthema Strafvollzug* (pp. 345-386). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Otto, M. (1993): Verhaltensmodifikation durch allgemeines und spezielles Soziales Training. *Kriminalpädagogische Praxis*, 21, 48-51.

Schwenzer, V. (o.J.): „Und was hat es bewirkt?“ Evaluation der TESSYA - Trainings für gewalttätig auffällige Jugendliche. http://www.tessya.de/dokumentation/seiten/evaluation_d.htm

Weichold, K. (2004): Evaluation eines Anti - Aggressivitäts - Trainings bei antisozialen Jugendlichen. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 1, 81-104.

Weidner, J. & Wolters, J.M. (1991): Aggression und Delinquenz: Ein Spezialpräventives Training für gewalttätige Wiederholungstäter. Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 74, 210-223.

Wellhöfer, P.R. (1995): Soziale Trainingskurse und Jugendarrest. Versuch einer vergleichenden Erfolgskontrolle. Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 78, 42-46.

Wendisch, N. (2003): Das Anti - Aggressivitäts - Training nach Heilemann in der Jugendanstalt Schleswig. Entwicklung und Erprobung eines Evaluationskonzepts. Unveröffentl. Diplomarbeit. Institut für Psychologie der Universität Kiel.

Angelika Maillard-Städter

Miteinander mit Musik – Gemeinsames Musizieren als Mittel der Gewaltprävention

Gefühle werden gemeinsam statt gegeneinander ausgelebt, Kommunikation erfolgt über Sprachgrenzen hinweg, Mitschüler werden als Gruppenmitglieder geschätzt statt als Außenseiter ausgegrenzt, Stärke wird demonstriert durch Spiel eines Solos statt durch Prügelei auf dem Hof, Andersartigkeit wird als Wert geschätzt, Selbstwertgefühl entwickelt...

Die Fritzlar - Homberg - Grundschule

An der Fritzlar - Homberg - Grundschule musizieren 80% der Kinder gemeinsam in ihrer Freizeit: Sie erlernen ein Instrument wie Geige, Cello, Gitarre, Schlagzeug, Saxophon, Trompete, Flöte und spielen in einem der 10 Ensembles. Die Lage der Schule lässt dies nicht erwarten: Sie liegt im Gebiet des Quartiersmanagements Magdeburger Platz, einem Kiez in Tiergarten-Süd, der durch eine hohe Arbeitslosenquote, einen hohen Migrantanteil sowie eine hohe Kriminalitätsrate geprägt ist. 80% der Schüler/innen dieser Schule sprechen zu Hause kein Deutsch, viele Familien sind auf staatliche Unterstützung angewiesen.

Das Konzept

Gezielt setzt die Schule Musik als Mittel der Gewaltprävention ein, um das Selbstwertgefühl, die Sensibilität, das Verantwortungsgefühl, die Toleranz der Kinder zu stärken, positive Gruppenbildung zu fördern, das Ausleben von Gefühlen zu ermöglichen sowie nachmittäglicher Langeweile vorzubeugen.

Einige Aspekte des Konzepts sollen hier dargestellt werden.

Die Kinder musizieren in diversen gemischten Ensembles: dem Schulorchester, dem Vororchester sowie den Orchestern, die jeweils aus den Kindern einer Klasse gebildet werden.

Sensibilität und Verantwortung

Beim gemeinsamen Musizieren *hören sie aufeinander*: Der Schlagzeuger / die Schlagzeugerin spielt nur so laut, dass die Gitarren noch gut zu hören sind; die Gitarren spielen genau im Tempo des Schlagzeugs. Diejenigen, die gerade die Melodie spielen, müssen diese ausdrucksvoll und einheitlich spielen, die anderen Instrumente ordnen sich unter bis zu der Stelle, wo sie wiederum die Führung übernehmen. Die Kinder spielen alle Stücke auswendig, damit sie ihre volle Aufmerksamkeit den anderen schenken können. Jedes Orchestermittglied übernimmt *Verantwortung für die Gruppe*, jede/r ist *wichtig für die Gruppe*.

Toleranz

Die Kinder erleben, dass der Erfolg ihres Orchesters auf der Verschiedenartigkeit der Instrumente basiert. Ein Orchester, das nur aus Geigern besteht, oder eine Trommelgruppe, die nur aus Schlagzeugern besteht, würde nicht gut klingen, hätte keinen Erfolg. Sie lernen, *Verschiedenartigkeit als Wert* anzuerkennen und zu schätzen.

Sie spielen Musik, die ihnen gefällt, weil sie „fetzt“, weil sie schöne Melodien hat, weil sie „nicht langweilig ist“, unabhängig davon, woher sie stammt: Musik aus der Türkei und Griechenland, Musik aus Pop, Jazz, Klassik.

Gemeinsames Ausleben von Gefühlen

Mittels der Musik, die die Kinder gemeinsam spielen, drücken sie *Gefühle* aus, und zwar *miteinander statt gegeneinander*. Aggressivität, Wut, Bedrohung, Angst, Nervosität, Hektik, aber auch Zärtlichkeit und Ruhe, werden (als wichtige Elemente der Musik) akzeptiert und gemeinsam ausgelebt.

Eine Schülerin fragte: „Wie kommt es, dass wir nach dem Musizieren immer so friedlich sind?“

Anerkennung und Selbstwertgefühl

Bei den Schulkonzerten hören alle Schüler/innen der Schule alle Ensembles. 90% der Schüler/innen stehen auch auf der Bühne: innerhalb eines Orchesters, einer Trommelgruppe, einer Streicher-, Gitarren- oder Flötengruppe. Die Schüler/innen werden an ihrer Schule zu *Berühmtheiten* durch das Spiel eines Solos, durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Musikgruppe, dadurch, dass sie Beleuchter/in, Bühnenhelfer/in, Moderator/in sind.

Sie entwickeln *Selbstbewusstsein und Stolz* auf die eigene Leistung sowie die ihrer Gruppe. Am Ende des Konzertes applaudieren die Schüler/innen ihren *Lehrer/innen*: Ausdruck dessen, dass sie von den Kindern bei der Vorbereitung als Helfer und Experten wahrgenommen worden sind.

Wissenschaftlicher Nachweis der Wirksamkeit des Konzepts

Dass das gemeinsame Musizieren emotionale Stabilität, die Akzeptanz von Mitschüler/innen und die soziale Reflektionsfähigkeit fördert, wurde nachgewiesen in der vom Bundesbildungsministerium finanzierten Langzeitstudie zum Thema: „*Zum Einfluss von intensiver Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern*“, von Professor Bastian (Frankfurt, Main), die unter anderem an der Fritzlar - Homberg - Grundschule durchgeführt worden ist.

Organisatorische Rahmenbedingungen

An einer Schule, an der viele Eltern selber nur kurz eine Schule besuchen konnten, an der nur wenige Eltern selber Instrumentalunterricht erhalten haben, bedarf es besonderer Konzepte und Rahmenbedingungen, damit Gewaltprävention mit Hilfe des gemeinsamen Musizierens möglich ist.

Die Lehrer/innen sowie die älteren Mitschüler/innen *motivieren* die jüngeren Kinder, ein Instrument zu erlernen. Klassenlehrer/in und Musiklehrer/in arbeiten eng zusammen, um jedes einzelne Kind dabei zu unterstützen sowie die Eltern einzubeziehen.

Die Fritzlar - Homberg - Grundschule ist eine von 15 musikbetonten Grundschulen Berlins. Die Teilnahme an der *Musikbetonung* ist freiwillig und kostenlos. Sie umfasst Instrumentalunterricht in Gruppen zu ca. 4 Kindern sowie die Anwendung des Gelernten beim Ensemblespiel. Die Instrumente werden kostenlos zur Verfügung gestellt. Für diese Schulen werden je drei zusätzliche Lehrerstellen vom Land Berlin sowie Sachmittel vom jeweiligen Bezirk bereitgestellt.

Stephan Voß

Ergebnisse der Auswertung des 10. Berliner Präventionstages

Zur Auswertung des 10. Berliner Präventionstages standen uns 67 ausgefüllte Fragebögen zur Verfügung (nicht in allen Fragebögen wurden alle Fragen beantwortet). Im Einzelnen ergab die Befragung folgende Beurteilungen verschiedener Aspekte der Veranstaltung:

- **Die Organisation des 10. Berliner Präventionstages beurteilten mit**
(In Klammern die entsprechenden Zahlen des 9. Präventionstages)

sehr gut	38 Personen	58,46%	(67,54%)
gut	27 Personen	41,54%	(32,46%).

- **Die Programmgestaltung des 10. Berliner Präventionstages bewerteten mit**

sehr gut	27 Personen	42,19%	(33,91%)
gut	34 Personen	53,13%	(57,39%)
mittelmäßig	3 Personen	4,67%	(08,7%).

- **Den Hauptvortrag des 10. Berliner Präventionstages beurteilten mit**

sehr gut	44 Personen	67,7%	(17,86%)
gut	18 Personen	27,69%	(41,96%)
mittelmäßig	3 Personen	4,6%	(29,46%)
schlecht	0 Personen		(07,14%)
sehr schlecht	0 Personen		(03,57%).

- **Das Themenspektrum des 10. Berliner Präventionstages beurteilten mit**

sehr gut	27 Personen	41,54%	(53,04%)
gut	34 Personen	52,3%	(44,34%)
mittelmäßig	4 Personen	6,15%	(2,6%).

- **Das fachliche Niveau des 10. Berliner Präventionstages beurteilten**

sehr hoch	25 Personen	38,46%	(18,34%)
hoch	40 Personen	61,53%	(74,31%)
mittelmäßig	0 Personen		(07,33%).

- **Die Betreuung und Versorgung des 10. Berliner Präventionstages beurteilten mit**

sehr gut	48 Personen	71,64%	(60,0%)
gut	18 Personen	26,86%	(32,17%)
mittel	1 Personen	1,49%	(6,95%)
nicht zufrieden	0 Personen		(0,86%).

- **Die inhaltliche Gestaltung der Foren bewerteten mit**
(Jede/r Besucher/in des Präventionstages konnte 2 Foren besuchen)

sehr gut	38 Personen	32,2%	(40,86%)
gut	69 Personen	58,47%	(45,21%)
mittelmäßig	11 Personen	9,32%	(10,43%)
schlecht	0 Personen		(03,47%).

- **Das fachliche Niveau der Foren beurteilten mit**

sehr gut	50 Personen	45,45%	(50,90%)
gut	56 Personen	50,91%	(39,09%)
mittelmäßig	4 Personen	3,64%	(09,09%)
schlecht	0 Personen		(0,90%).

Offenbar ist es auch beim zehnten Berliner Präventionstag gelungen, unseren Gästen ein anspruchsvolles Programm auf ähnlich hohem fachlichem und organisatorischem Niveau zu bieten, wie sie es von den vorhergehenden Berliner Präventionstagen gewohnt waren.

Mit dem 9. Berliner Präventionstag hatten wir begonnen, 14 einstündige Foren anzubieten, um allen Besucher/innen der Veranstaltung die Möglichkeit zu geben, zwei Foren zu besuchen. Schon die Auswertung des 9. Berliner Präventionstages hatte gezeigt, dass diese Neuerung positiv aufgenommen wurde. Die Auswertung des 10. Berliner Präventionstages bestätigt dies nicht nur, sondern die Zustimmung zu dieser Form der Foren fiel noch höher aus als im Vorjahr.

Schließlich ist besonders hervor zu heben, dass der Hauptvortrag „Evaluation und Qualität in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention“ von Prof. Dr. Andreas Beelmann so ausgezeichnete Bewertungen erhalten hat, wie noch kein anderer Vortrag im Rahmen der Berliner Präventionstage. Eine solch positive Resonanz auf einen Vortrag, der sich mit einem relativ trockenen und sperrigen Thema befasst hat, haben wir nicht erwartet. Umso mehr freuen wir uns darüber, dass es Herrn Prof. Dr. Beelmann offenbar sehr gut gelungen ist, unseren Gästen das Thema des 10. Berliner Präventionstages nahe zu bringen und seine Gedanken und Ideen dazu vor allem auch verständlich darzustellen.

Autor/innenverzeichnis***Prof. Dr. Andreas Beelmann***

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie
Humboldtstr. 26
07743 Jena
Telefon: 03641 945901
Fax: 03641 945902
andreas.beelmann@uni-jena.de
www.uni-jena.de

Prof. Dr. Thomas Bliesener

Universität Kiel, Psychologisches Institut
Olshausenstr. 75
24118 Kiel
Telefon: 0431 880-3619
Fax: 0431 880-3237
<http://www.uni-kiel.de/psychologie/entwpaed>
bliesener@psychologie.uni-kiel.de

Dr. Marc Coester

Landespräventionsrat Niedersachsen, Niedersächsisches Justizministerium
Am Waterlooplatz 5A
30169 Hannover
Telefon: 0511-120 5263
Fax: 0511-120 99 5263
mail@marc-coester.de
www.marc-coester.de

Eva Dräger

Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Telefon: 030 838 563 27
Fax: 030 838 552 00
e.draeger@fu-berlin.de

Thomas Härtel

Vorsitzender der Landeskommision Berlin gegen Gewalt
Seit 2007 Staatssekretär für Sport bei der Senatsverwaltung für Inneres und Sport
1999 bis 2006 Staatssekretär für Bildung, Jugend und Sport
Senatsverwaltung für Inneres und Sport, Klosterstraße 47, 10179 Berlin

Markus Hess

Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
Telefon: 030 838 53630
mhess@zedat.fu-berlin.de

Stefanie Jaursch

Universität Erlangen-Nürnberg
Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Psychologie I
Bismarckstr. 6
D-91054 Erlangen
Telefon: 09131 85 26090:
Stefanie.Jaursch@psy.phil.uni-erlangen.de
www.psych1.phil.uni-erlangen.de

Dr. Funda Kabackci-Kara

Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Psychologie I
Bismarckstr. 6
D-91054 Erlangen
Telefon: 09131 85 22359
Funda.Kabackci-Kara@psy.phil.uni-erlangen.de
www.psych1.phil.uni-erlangen.de

Liv-Berit Koch

Camino gGmbH, Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich
Scharnhorststraße 5
10115 Berlin
Telefon: 030 786 29 84
Fax: 030 785 00 91
mail@camino-werkstatt.de
www.camino-werkstatt.de

Gunnar Lemmer

Philips Universität Marburg
Gutenbergstraße 18,
35032 Marburg
Telefon: 06421 2823636
g.lemmer@staff.uni-marburg.de
www.sozialpsychologie-marburg.de

Dr. Dr. h.c. Friedrich Lösel

Universität Erlangen-Nürnberg, Institute of Criminology, University of Cambridge, UK
Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Psychologie I
Bismarckstr. 6
D-91054 Erlangen
Telefon: 09131 85 22330:
fal23@cam.ac.uk
www.psych1.phil.uni-erlangen.de

Dr. Christian Lüders

Deutsches Jugendinstitut, Jugend und Jugendhilfe
Nockherstr. 2
81541 München
Telefon: 089 62306210/-211
Fax.: 089 62306-162
<http://www.dji.de>
lueders@dji.de

Angelika Maillard-Städter

Fritzlar - Homberg - Grundschule - musikbetonte Ganztagsgrundschule
Musik-Fachleitung
Lützowstr. 84
10 785 Berlin-Mitte (Tiergarten-Süd)
Tel.: 030 / 257 57 27 17
Fax:030/ 257 57 27 34
angelika_maillard@freenet.de
www.fhg.cidsnet.de

Erich Marks

Landespräventionsrat Niedersachsen, Niedersächsisches Justizministerium
Am Waterlooplatz 5 A
30169 Hannover
Telefon: 0511 120 5255
Fax: 0511 120 5272
info@lpr.niedersachsen.de
<http://www.erich-marks.de>

Heidrun Mayer

Papilio c/o beta Institut gemeinnützige GmbH
Kobelweg 95
86156 Augsburg
heidrun.mayer@beta-institut.de

Prof. Dr. Marianne Meinhold

Kaunstr. 7
14163 Berlin
mari.meinhold@t-online.de
www.marianne-meinhold.de
www.tri-q.de

Dr. Anja Meyer

Landespräventionsrat Niedersachsen, Niedersächsisches Justizministerium
Am Waterlooplatz 5 A
30169 Hannover 7
Telefon: 0511 120-5261
anja.meyer@mj.niedersachsen.de
www.beccaria.de

Prof. Dr. Claudius Ohder

Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin
Alt-Friedrichsfelde 60
10315 Berlin
Telefon: 030 90214001
Fax: 030 90214006
c.ohder@fhvr-berlin.de

Daniela Runkel

Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Psychologie I
Bismarckstr. 6
D-91054 Erlangen
Telefon: 09131-85 24734:
Daniela.Runkel@psy.phil.uni-erlangen.de
www.psych1.phil.uni-erlangen.de

Prof. Dr. Herbert Scheithauer

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
hscheit@zedat.fu-berlin.de

Victoria Schwenzer
Camino gGmbH,
Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich
Scharnhorststraße 5
10115 Berlin
Telefon: 030 786 29 84
Fax: 030 785 00 91
mail@camino-werkstatt.de
www.camino-werkstatt.de

Prof. Dr. Renate Soellner
Universität Hildesheim
Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Psychologie
Marienburger Platz 22
D - 31141 Hildesheim
Telefon: 05121 883 480
Fax: 05121 883 479
soellner@uni-hildesheim.de
www.uni-hildesheim.de

Prof. Mark Stemmler Ph.D
Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft Abteilung für Psychologie
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld
Telefon: 0521 106 4521
Fax: 0521 106 154508
mark.stemmler@uni-bielefeld.de

Stephan Voß
Leiter der Geschäftsstelle der Landeskommision Berlin gegen Gewalt
Klosterstr. 47
10179 Berlin
Telefon: 030 90223 2910
Fax: 030 90223 2921
stephan.voss@seninnsport.berlin.de
www.berlin-gegen-gewalt.de

Dr. Ulrich Wagner
Philips Universität Marburg
Sozialpsychologie
Gutenbergstraße 18,
35032 Marburg
Telefon: 06421 2823664
Fax: 06421/28-23789
wagner1@staff.uni-marburg.de
www.sozialpsychologie-marburg.de

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Veröffentlichungen der Landeskommision Berlin gegen Gewalt

Broschüren und Papiere
Graffiti - wo liegen die Möglichkeiten und Risiken der Prävention? Dokumentation einer Fachtagung vom 8. Dezember 1995
Der Berliner „Aktionsplan Graffiti“ Ein zuständigkeitsübergreifendes Präventionsmodell, 1995
Berliner Modell: Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention, 1996
Aktionsplan Graffiti - Fortschreibung, 1997
Schüler- und Elternbrief Graffiti, 1997
Aktionsplan Hilfen für wohnungslose Frauen, 1998
Psychische Krankheit bei wohnungslosen Frauen, 1998 Ein ergänzender Beitrag zum Aktionsplan Hilfen für wohnungslose Frauen
Antidiskriminierungsregelungen in den Bundesländern, 1998
Maßnahmen gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in Berlin, 1999
„Trainingsangebote zur Gewaltprävention - ein Wegweiser“, 2002
Handreichung für Schule und Jugendhilfe zum Umgang mit Schuldistanz, 2003
Häusliche Gewalt: Präventive Ansätze auf bezirklicher Ebene – Projekte, Maßnahmen, Aktivitäten, Initiativen, Strukturen, 2003
Adressen gegen Gewalt, 2009
Empfehlungen der von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt eingesetzten Arbeitsgruppe „Schuldistanz“ zum Umgang mit Schuldistanz, 2004
Möglichkeiten für Gewalt- und Kriminalitätsprävention in der Berliner Schule – Informationspaket, 2005
Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt, Prof. Dr. Sybille Krämer, 2005
Integration von Migrantinnen und Migranten – Dokumentation des Open Space am 26. / 27.09.2006 der Landeskommision Berlin gegen Gewalt und der Friedrich – Ebert – Stiftung, 2006
Sexuelle Gewalt – Entwicklung und Standortbestimmung eines facettenreichen Themas des Kinder- und Frauenschutzes, Prof. Dr. Barbara Kavemann, 2007
Sexuelle Gewalt – Wo stehen wir heute? Ein Überblick über die Zugänge zu Vergewaltigung und sexueller Gewalt in Großbritannien, Prof. Liz Kelly, 2008
Schreibwettbewerb der Landeskommision Berlin gegen Gewalt für alle Berliner Schulen zum Thema „Das ist mir fremd. Das war mir fremd. Das kenne ich. Die Suche nach Wegen zur interkulturellen Verständigung“ – Die Texte der Preisträgerinnen und Preisträger, 2007
Flyer
Flyer: Elterinformation „Null Bock auf Schule“ zum Thema Schuldistanz, 2003 Deutsch, Russisch, Türkisch, Arabisch
Flyer: Elterninformation zum Thema: Was tun, wenn Ihr Kind erstmals beim Ladendiebstahl erwischt wurde?, 2004 Deutsch, Türkisch, Russisch, Polnisch, Arabisch, Serbo – Kroatisch
Elternflyer: Rechtsextremismus und Gewalt im Jugendalter, 2006

Plakate
Siegerplakat des Wettbewerbs zum Thema „Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus“. Das Plakat richtet sich an die Öffentlichkeit und insbesondere an Opfer von rechtsextremistischen Gewalttaten und entsprechenden sonstigen Übergriffen. Opfer sollen ermutigt werden, sich Unterstützung zu holen, 2004
Siegerplakat des Wettbewerbs für ein respektvolles Miteinander gegen Rechtsextremismus mit dem Titel: „Intoleranz betäubt die Sinne“, 2008
Hefte aus der Reihe Berliner Forum Gewaltprävention (BFG)
Berliner Forum Gewaltprävention Nr.1, 1999 <i>Schwerpunkt: Kommunale Prävention in Berlin</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr.2, 2000 <i>Schwerpunkt: Gewaltprävention in der Schule Teil I</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 3, 2000 „Kriminalität, Gewalt und Gewalterfahrungen von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft in Berlin“ - Dokumentation eines Erfahrungsaustausches
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 4, 2001 Dokumentation des 1. Berliner Präventionstages am 8.11.2000 <i>Schwerpunkte: Kommunale Prävention in Berlin, Schule – Jugend – Gewalt, Beteiligung von Gewerbe und Einzelhandel an der Präventionsarbeit, Beteiligung von Wohnungsbaugesellschaften an der Präventionsarbeit, Beteiligung ethnischer, kultureller und religiöser Minderheiten, Prävention und Polizei, Gewalt gegen Frauen und Mädchen</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 5, 2001 Dokumentation der Tagung „Wer ist fremd?“ am 6.7.2000 <i>Schwerpunkt: Binationalität</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 6, 2001 Dokumentation der Tagung „Kooperation von Jugendhilfe, Polizei und Justiz – Projekte und Standpunkte“ am 23. und 24.11.2000
Berliner Forum Gewaltprävention Nr.7, 2001 <i>Schwerpunkt: Gewaltprävention in der Schule Teil 2</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 8, 2001 <i>Schwerpunkt: Rechtsextremismus</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 9, 2002 Dokumentation des 2. Berliner Präventionstages am 10.10.2001 <i>Schwerpunkte: Männliche Sozialisation und Gewalt, Rechtsextremismus, Beteiligung – Vernetzung und Prävention, Justiz als Partner in der Prävention, Sport und Gewaltprävention, Kooperation von Polizei und Schule</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 10, 2002 <i>Schwerpunkt: Häusliche Gewalt</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 11, 2003 Dokumentation des 3. Berliner Präventionstages am 14.11.2002 <i>Schwerpunkte: Gewalt in der Erziehung, Kommunale Gewalt- und Kriminalitätsprävention, Männliche Sozialisation und Gewalt, Soziales Lernen in der Schule, Häusliche Gewalt, Rechtsextremismus, Antiaggressionstraining</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 12, 2003 <i>Schwerpunkt: Kriminalitätsoffer</i>

<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 13, 2003 <i>Schwerpunkt: Rechtsextremismus und Gewalt im Jugendalter – Eine Elterninformation</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 14, 2004 <i>Schwerpunkt: Schuldistanz</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 15, 2004 <i>Schwerpunkt: 10 Jahre Landeskommission Berlin gegen Gewalt</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 16, 2004 Dokumentation des 4. Berliner Präventionstages am 13.11.03 <i>Schwerpunkte: Prävention und Wirtschaft, Gewalt in der Erziehung, Ressourcen für die Gewaltprävention, Opfer von Rechtsextremismus, Streitschlichtung im Stadtteil, PiT – Prävention im Team, Jugendrechtshäuser und Rechtspädagogik</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 17, 2004 Dokumentation eines Workshops zur Jugenddelinquenz – Entwicklungen und Handlungsstrategien vom 29.04. bis 30.04.2004</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 18, 2004 Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus – Programme, Maßnahmen, Projekte</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 19, 2005 Dokumentation der Konferenz der Friedrich – Ebert – Stiftung und der Landeskommission Berlin gegen Gewalt „Erziehen für’s Leben – Eltern in der Verantwortung“ am 30.11.2004, <i>Schwerpunkt: Elternkurse</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 20, 2005 Dokumentation der Fachtagung „Engagement erwünscht! Konsequenzen aus Berliner Bezirksstudien und Lokalen Aktionsplänen für Demokratie und Toleranz“ am 23.11.2004 in der Friedrich – Ebert – Stiftung <i>Schwerpunkt: Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 21, 2005 Dokumentation des 5. Berliner Präventionstages am 3.11.2004 <i>Schwerpunkte: Gewalt der Sprache, Antisemitismus, Prävention und Medien, Intensivtäter, Präventionsräte für alle Berliner Bezirke?, Communities von Bürger/innen nichtdeutscher Herkunft und Gewaltprävention, Prävention im Internet</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 22, 2005 Soziales Lernen in der Berliner Schule – Grundlagen, in Unterricht und Schulleben, Lernprogramme</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 23, 2005 Plakatwettbewerb der Landeskommission Berlin gegen Gewalt „Die Opfer von rechter Gewalt brauchen Unterstützung“</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 24, 2006 Dokumentation des 6. Berliner Präventionstages am 24.11.2005 <i>Schwerpunkt: Männliche Sozialisation und Gewalt</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 25, 2006 Dokumentation der Tagung „Häusliche Gewalt gegen Migrantinnen“ am 22.2.2006</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 26, 2006 <i>Schwerpunkt: Intensivtäter Teil I – Ergebnisse der Analyse von Intensivtäterakten der Staatsanwaltschaft Berlin</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 27, 2007 Dokumentation der Fachtagung „Das jugendliche Opfer“ vom 28.9.2006</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 28, 2007 Gewalt von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern mit Migrationshintergrund in Berlin – Bericht und Empfehlungen einer von der Landeskommission Berlin gegen Gewalt eingesetzten Arbeitsgruppe</p>

<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 29, 2007 Dokumentation des 7. Berliner Präventionstages am 1.11.2006 <i>Schwerpunkt: Psychische Gewalt</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 30, 2007 Berliner Projekte gegen Rechtsextremismus – Forschungsbericht des Zentrums für Antisemitismusforschung, Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus an der TU Berlin</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 31, 2007 Schreibwettbewerb der Landeskommission Berlin gegen Gewalt – „Das ist mir fremd. Das war mir fremd. Das kenne ich. Die Suche nach Wegen zur interkulturellen Verständigung“</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 32, 2007 Dokumentation der Tagung „Männliche Sozialisation und Gewalt – Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen: Kita, Schule, Jugendhilfe, Familie, Sport“ am 29. und 30.08.2006</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 33, 2007 <i>Schwerpunkt: Intensivtäter in Berlin - Teil II – Ergebnisse der Befragung von Intensivtätern sowie der Auswertung ihrer Schulakten</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 34, 2007 SCHLAGWORT Integration – Junge Zuwanderer und Gewalt in Berlin Dokumentation der Tagung am 27. und 28.8.2007 <i>Schwerpunkt: Gewalt von jungen männlichen Personen mit Migrationshintergrund in Berlin</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 35, 2008 Dokumentation des 8. Berliner Präventionstages am 31.10.2007 <i>Schwerpunkte: In Würde aufwachsen (Prof. Dr. Klaus Hurrelmann), Stärkung von Erziehungskompetenzen, Frühe Hilfen, Zusammenarbeit von Eltern und Schule, Erziehungspartnerschaften, Koordinierter Kinderschutz</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 36, 2009 Dokumentation des 9. Berliner Präventionstages am 14.10.2008 <i>Schwerpunkt: Kinder- und Jugenddelinquenz</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 37, 2009 Plakatwettbewerb der Landeskommission Berlin gegen Gewalt für ein respektvolles Miteinander gegen Rechtsextremismus „Vielfalt entdecken. Neugier empfinden. Zusammenhalt stärken. Mach mit!“</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 38, 2009 Dokumentation der Veranstaltung „Jugendgewalt: Was leisten Trainings, Kurse und Seminare“ am 7.10.2008</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 39, 2009 Was tun gegen rechte Gewalt? Forschungsbericht der Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus am Zentrum für Antisemitismusforschung, September 2009</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 40, 2010 Schnittstellenanalyse zum Themenkomplex Sexuelle Gewalt</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 41, 2010 Dokumentation des 10. Berliner Präventionstages Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention</p>

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

Landeskommission Berlin gegen Gewalt
Klosterstr. 47, 10179 Berlin
Tel.: 90223 2913, Fax: 90223 2921

