

Evaluation in der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention

Eine Dokumentation



Arbeitsstelle Kinder- und
Jugendkriminalitätsprävention

Band 9

Evaluation in der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention

Eine Dokumentation



**Arbeitsstelle Kinder- und
Jugendkriminalitätsprävention**

Band 9

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.):
Evaluation in der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention.
Eine Dokumentation. München.

© Deutsches Jugendinstitut, München
Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention
Nockherstr. 2, 81541 München
Telefax: (089) 623 06 – 162
Internet: www.dji.de/jugendkriminalitaet
Email: jugendkriminalitaet@dji.de
ISBN: 978-3-935701-29-2

Layout und Umschlagentwurf: Erasmî + Stein, München
Titelfoto: Annette Kern
Druck: MEOX Druck GmbH, München
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	5
I	Einleitung:	
	Evaluation – von großen Erwartungen und ersten Schritten	7
II	Evaluation – einige Sortierungen zu einem schillernden Begriff	35
III	Dokumentation	45
01	Evaluation einer Rehabilitationsmaßnahme für straffällige Jugendliche	45
02	Soziale Trainingskurse und Jugendarrest in Nürnberg	47
03	Ambulante Maßnahmen für junge Straffällige in Niedersachsen	49
04	Prävention im Team (PIT) in Schleswig-Holstein	55
05	Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit in Schleswig-Holstein	58
06	Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung	62
07	Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen (Olweus)	66
08	Sozial- und kriminalpräventive Stadtteilarbeit im Hammer Norden	71
09	Untersuchungshaftvermeidung in Bayern	73
10	Jugendkriminalitätsprävention mittels behördenübergreifender Vernetzung in Rostock	82
11	U-Haftvermeidung in Thüringen	84
12	Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention in Berlin	87
13	Prävention der Kölner Polizei an Schulen (Ein Tag ohne Mobbing)	92
14	Erlebnispädagogisches Segelprojekt in Hamburg (Gangway)	94
15	Anti-Gewalt-Programm für achte Klassen (Konflikt-Kultur)	97
16	Gewaltpräventionsprogramm für Kindergärten und Grundschulen (Faustlos)	100
17	Anti-Aggressivitätstraining in der Jugendstrafanstalt Hameln	103
18	Mediationsprojekte in Berlin	107
19	Präventionsbuch der Polizei für Kindergärten	111
20	Schulische Gewalt- und Suchtprävention im Team (PIT) in Rheinland-Pfalz	114
21	Prävention im Team (PIT) in Bayern	119
22	Konfliktmediation in Wiener Grundschulen	121

23	Kooperation Polizei – Jugendhilfe – Sozialarbeit	124
24	Ambulante Intensive Begleitung (AIB)	128
25	Konfliktlösungstrainings für Justizvollzugsanstalten und Schulen (CAT – Creative and Active Training)	133
26	Jugendkriminalitätspräventionsprogramm in Thüringen (JKPP)	136
27	Anti-Aggressionstraining für gewaltbereite Jugendliche (GAG)	140
28	Gewaltprävention der Polizei an Kölner Schulen	142
29	Haus des Jugendrechts in Stuttgart	149
30	Präventionsprogramm für Familie und Schule (FAST – Families And Schools Together)	153
31	Konfliktvermittlung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern	158
32	U-Haft-Vermeidung in Frostenwalde	161
33	Gewaltpräventionsprogramm in Schulen (Cool and taff)	166
34	Präventionsprogramm für strafunmündige Kinder mit delinquentem Verhalten (ESCAPE)	170
35	Soziales Intensivtraining mit Jungen (Return)	173
36	Kriminalpädagogisches Schülerprojekt in Aschaffenburg	180
37	Ambulantes Anti-Aggressivitäts-Training in Jugenddörfern	186
38	Untersuchungshaftvermeidung in Hamburg	190
39	Präventionsprojekte im Stadtteil (Open Space)	198
40	Präventionsprogramm der Polizei für Grundschulen (Poli-Pap)	201
41	Mediationsprojekt an sächsischen Schulen	204
42	Peer-Mediation in der Schule	209
43	Eintägiges Präventionsprogramm der Polizei für achte Klassen (Ohne Gewalt stark)	214
44	Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT)	218
45	»Kinder lösen Konflikte selbst«: Ein Gewaltpräventions- programm für die Grundschule	223
46	Mediation an Schulen in Deutschland	228
47	Ambulante Arbeit mit delinquenten Jugendlichen in Berlin	236
IV	Verschlagwortung der Dokumentation	243
	Schlagwörter gesamt	243
	Personen und Institutionen	246
	Auftraggeber	247

Vorwort

Im Jahr 2003 legte die am Deutschen Jugendinstitut angesiedelte Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention als Band 7 ihrer Schriftenreihe einen Sammelband mit dem Titel »Evaluerte Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe – Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten« vor (Arbeitsstelle 2003). Im Wesentlichen dokumentierte dieser Band die Ergebnisse und Erfahrungen aus den wissenschaftlichen Begleitungen von fünf Modellprojekten. Neben der Bündelung der inhaltlichen Ergebnisse, ergänzend zu den ausführlichen Berichten der Modellprojekte, sollte in dem Band auf der Basis der Erfahrungen in den Projekten auch eine Annäherung an die methodologischen und methodischen Herausforderungen der Evaluation von pädagogisch orientierten kriminalpräventiven Projekten im Kindes- und Jugendalter geleistet werden. Alle damals Beteiligten waren sich einig, dass zur Weiterentwicklung der Fachlichkeit in der Jugendkriminalitätsprävention Evaluation unerlässlich (ebd., S.7) und dass deshalb sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht mehr Evaluation erforderlich sei. Man sah sich am Beginn einer notwendigen Entwicklung (ebd., S.11). Zugleich hörte man immer wieder von verstreuten Projekten und geplanten Studien. Da lag es nahe, diesen Hinweise nachzugehen und einen Versuch einer – wenn auch vorläufigen Sichtung der Forschungs- und Diskussionslagen auch jenseits der Modellprojekte zu wagen.

Dies war der Ausgangspunkt für den vorliegenden Band. In einer eigenen Recherche sollte der Stand der Evaluation im Bereich Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter nachgegangen werden. Von besonderem Interesse sollte dabei sein, welche Evaluationskonzepte den Untersuchungen zugrunde lagen. Angestrebt wurde gleichsam eine methodologische Zwischenbilanz, um sich abzeichnende zukünftige Herausforderungen in diesem Feld genauer benennen zu können.

Dem hiermit vorgelegten Band liegt eine Recherche von K.-D. Schuster zugrunde, der für die Arbeitsstelle im Rahmen eines Werkauftrages die einschlägigen Fachzeitschriften gesichtet hat. Ihm sei auf diesem Weg sehr herzlich für seine Ausdauer und Mühen gedankt, in den letzten zehn Jahrgängen von Zeitschriften und in den Untiefen des weltweiten Netzes nach einschlägigen Projekten zu suchen. Die Ergebnisse dieser Recherche wurden von der Arbeitsstelle für die Veröffentlichung aufbereitet.

Die Einführung in den Band (► Kap. I) wurde von der Arbeitsstelle auf der Basis des aufgefundenen Materials und ergänzender Expertinnen- und Expertengespräche sowie dreier Workshops erstellt. In ihr werden die Ergebnisse der Recherchen zusammengefasst. In einem ersten Schritt wird kurz die aktuelle Diskussionslage zum Themenkomplex Evaluation kriminalpräventiver Praxis skizziert; anschließend werden das Vorgehen bei der Recherche und ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Eine prägende Erfahrung der Recherche war, dass in dem untersuchten Feld der Begriff Evaluation für sehr heterogene Forschungsansätze steht. Mitunter schien er eher als ein inhaltsleerer »umbrella-term«, unter dem sich alles verbergen kann. Vor diesem Hintergrund schien es uns sinnvoll, gleichsam als eine Konsequenz aus der Analyse, diesem Band einen kurzen Text (► Kap. II) beizugeben, der in Zusammenarbeit mit dem DJI-Projekt »Strategien und Konzepte externer Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe« (eXe) entstanden ist und auch an anderer Stelle publiziert ist.¹ In dem Beitrag wird der Versuch unternommen, den Evaluationsbegriff bzw. seine unterschiedlichen Verwendungsformen zu klären. Im daran anschließenden Dokumentationsteil (► Kap. III) sind die einzelnen Evaluationsstudien chronologisch geordnet. Für die bessere Zugänglichkeit und einen gezielten Zugriff wurden die Dokumente verschlagwortet, so dass eine sowohl inhalts- als auch methodenbezogene Recherche möglich ist. Das Schlagwortverzeichnis findet sich am Ende der Publikation.

Gerade weil die Recherche in dem Feld schwierig war und nur eine eng begrenzte Zahl von Untersuchungen zu Tage förderte ist die Arbeitsstelle für den Hinweis auf oder die Zusendung von möglicherweise übersehenen, nicht veröffentlichten oder neu entstandenen und derzeit noch laufenden Evaluationen dankbar.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention

1 Haubrich, Karin/Holthusen, Bernd/Struhkamp, Gerlinde (2005): Evaluation. Einige Sortierungen zu einem schillernden Begriff. In: Bulletin 72 Plus, Deutsches Jugendinstitut, S. 1-4.

I Einleitung: Evaluation – von großen Erwartungen und ersten Schritten

In nahezu allen sozialen und pädagogischen Bereichen, in denen öffentliche Mittel aufgewendet werden, ist in den letzten Jahren der Ruf nach mehr Evaluationen lauter geworden. Die Gründe dafür sind vielfältig. Neben dem Interesse öffentliche Mittel möglichst sparsam, zielgenau und effizient auszugeben, steht das fachliche Anliegen, die Grenzen und Möglichkeiten der jeweiligen Ansätze genauer, als manche Programmschrift dies verspricht, bestimmen zu können. Das große Interesse an bewährten Strategien, an good oder gar best practice-Ansätzen und -Datenbanken sowie neuerdings an evidence-based-Strategien speist sich vorrangig aus diesem Anliegen.

Noch zu Beginn der neunziger Jahre – Jugendkriminalität erregte damals große öffentliche Aufmerksamkeit – wurde in einer Art »Präventionseuphorie« nahezu jedes Projekt, das sich selbst als kriminal- oder gewaltpräventiv bezeichnet hatte, begrüßt und finanziell gefördert. Wichtig war, dass etwas geschah, und was dabei herauskam, war zunächst zweitrangig. Dies änderte sich erst Ende der neunziger Jahre mit der aufkommenden Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen, aber auch Risiken von Prävention einerseits und der Erfahrung andererseits, dass bei dem einen oder anderen Präventionsprojekt wohl nur das Etikett ausgetauscht worden war.

Inzwischen hat sich die Forderung nach mehr evaluierten Projekten in den für die Prävention von Delinquenz im Kindes und Jugendalter zuständigen Handlungsfeldern Polizei und Justiz, in den Schulen sowie nicht zuletzt in der Kinder- und Jugendhilfe durchgesetzt, mit der Folge, dass sich in allen Handlungsfeldern Evaluation zu einem zentralen Thema entwickelte. Tagungen zum Thema wurden durchgeführt, Aufsätze veröffentlicht sowie erste Anleitungen und Leitfäden für die Durchführung von Evaluationen erarbeitet.² Dies waren erste Versuche einer gezielten und praktischen Hilfestellung für eine mitunter verunsicherte Fachpraxis, die

2 Vgl. z. B. Programm Polizeiliche Kriminalprävention: Qualitätssicherung Polizeilicher Präventionsprojekte. Eine Arbeitshilfe für die Evaluation, [Download unter www.polizei.propk.de/mediathek/kommunikationsmittel/dokumentationen/index/content_socket/dokumentationen/display/158]; Sachverständigenkommission für Kriminalprävention der Hessischen Landesregierung (Landespräventionsrat): Leitfaden zur praxisorientierten Erfolgskontrolle [Download unter [www.landespraeventionsrat.hessen.de/C1256E3F002CF42E/CcurrentBaselink/191193F02B75D1BEC12572E5001F7D04/\\$File/LF-Evaluation.pdf](http://www.landespraeventionsrat.hessen.de/C1256E3F002CF42E/CcurrentBaselink/191193F02B75D1BEC12572E5001F7D04/$File/LF-Evaluation.pdf)]; Landespräventionsrat Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kommunale Kriminalprävention. Ein Leitfaden zur Planung, Durchführung und Evaluation kriminalpräventiver Projekte [Download unter www.justiz.nrw.de/JM/praevention/evaluation/impulse/Evaluation/leitfaden.pdf].

Evaluationen eher skeptisch gegenüberstand und nicht ganz zu Unrecht in vielen Fällen vorrangig das öffentliche Sparinteresse im Hintergrund vermutete.

Nicht zuletzt der erste Periodische Sicherheitsbericht (BMI/BMJ 2001) setzte das Thema Evaluation kriminalpräventiver Praxis auf die fachpolitische Tagesordnung. Kurz und bündig formulierte der Bericht damals als einen Kernpunkt: »Eine systematische Evaluation kriminalpräventiver Maßnahmen, Projekte, Initiativen usw. findet bislang in der Regel nicht statt, ist aber auf Dauer erforderlich, wenn tatsächlicher Fortschritt auf gesicherter Grundlage erreicht werden soll.« (ebd., S.455). Fünf Jahre später, im Zweiten Periodischen Sicherheitsbericht (BMI/BMJ 2006), wird dem Thema Evaluation wiederum ein eigener Abschnitt gewidmet. Poin-
tierter als im ersten Bericht wird dort von Beginn an der Aspekt der *Wirkungsevaluation* in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt. Vor dem Hintergrund des Maryland-Reports³ wird als Minimalstandard die Durchführung von Vergleichsgruppenuntersuchungen gefordert. Neben der Feststellung, dass in Deutschland die Forschungskapazitäten der verschiedenen kriminalpräventiven Ansätze und Initiativen bislang unzureichend seien, betont der Bericht, dass es wünschenswert wäre, »eine Zusammenstellung gültiger oder zumindest passabler Evaluationsstudien aus Deutschland ähnlich dem Maryland-Report unter Anlegung geringerer methodischer Ansprüche erarbeiten zu lassen« (BMI/BMJ 2006, S.683).

Ein Vergleich der in den beiden Sicherheitsberichten formulierten Positionen indiziert eine interessante Entwicklung von der eher zunächst noch allgemein gehaltenen Forderung nach Evaluation kriminalpräventiver Praxis hin zu einer Wirkungsevaluation auf der Basis relativ strikter methodischer Vorgaben. Anders als z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe steht dabei bislang weniger die Kostenfrage im Vordergrund, als vielmehr das Interesse, »unwirksame oder sogar kontraproduktive Maßnahmen zu vermeiden« (ebd., S.684). Gleichzeitig wird im Zweiten Periodischen Sicherheitsbericht zumindest indirekt erwähnt: »Evaluation findet in Deutschland überwiegend als Prozess-, seltener als Effektevaluation statt« (ebd., S.681).

Auffällig ist in diesem Kontext eine besondere Schräglage: Mit der schnellen Ausbreitung und der raschen Qualifizierung der Debatten in Fachkreisen und Fachpublikationen zum Thema Evaluation entstand in Deutschland der Eindruck, als würden diese auf einem breiten Erfahrungs-

3 Dieser Bericht wird häufig auch als Sherman-Report bezeichnet, benannt nach dem Studienleiter Lawrence W. Sherman des kriminologischen Instituts der Universität von Maryland, vgl. Sherman 1997.

horizont basieren. Tatsächlich jedoch beziehen sich die Diskussionen um Evaluation in diesem Feld und damit die verbundenen Probleme nur selten und im günstigen Fall punktuell auf Erfahrungen in der Praxis; stattdessen dominieren theoretische und methodologische Fragestellungen. Diese Erkenntnisse haben – wie im Vorwort angedeutet – die Arbeitsstelle motiviert, den Versuch zu unternehmen, eine Art Zwischenbilanz zum Thema Evaluationen bzw. wissenschaftlichen Begleituntersuchungen von kriminalitäts- und gewaltpräventiven Projekten und Programmen im Kontext von Delinquenz und Gewalt im Kindes- und Jugendalter zu versuchen. Welche Erkenntnisse aus dieser Recherche gewonnen werden konnten und welche Herausforderungen sich daraus ergeben, wird in den Abschnitten 3 und 4 dargelegt.

Zunächst soll jedoch kurz das Vorgehen bei der Recherche, die diesem Band zugrunde liegt, beschrieben werden.

Schritte zur Erarbeitung eines Überblicks in einem schwer überschaubaren Feld

Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter und erst recht die Evaluation derselben gehören zu den Themen, die im deutschsprachigen Raum nicht nur keinen zentralen Publikationsort haben, sondern deren Ergebnisse offenbar in vielen Fällen gar nicht erst oder nur sehr eingeschränkt das Licht der Fachöffentlichkeit erblicken bzw. suchen. Das macht jede Recherche einerseits aufwändig und andererseits trotz intensiver Bemühungen risikobehaftet, weil man nie sicher sein kann, dass man tatsächlich alle mindestens öffentlich zugänglichen Projekte gefunden hat. So steht auch das Ergebnis der vorliegenden Recherche unter diesem Vorzeichen: Wir können nicht ausschließen, dass das eine oder andere Projekt durch die Suchnetze geschlüpft ist. Verbunden damit ist eine Einladung an diejenigen, die sich – obwohl thematisch einschlägig – in diesem Band nicht wieder finden. Wir würden uns freuen, von ihnen zu erfahren.

Bei der Suche nach einschlägigen Projekten gab es eine Reihe von Aufmerksamkeiten, die den suchenden Blick leiteten:

- Erstens zielte die Recherche auf Evaluationen von kriminalpräventiven Projekten im Kindes- und Jugendalter.
- Zweitens konzentrierte sich die Recherche primär auf bundesdeutsche Projekte.
- Drittens sollte der Blick vor allem auf evaluierte Projekte gelenkt werden. Ein Hinweiskriterium war dabei die Selbstdefinition der Evaluierenden: Wurde eine Studie als Evaluation bezeichnet, kam sie in die

nähere Auswahl und ihre Aufnahme in die Dokumentation wurde geprüft. Es wurden aber auch Projekte berücksichtigt, die sich selbst nicht als Evaluation beschrieben, die der Sache nach aber einschlägig waren und sich selbst z. B. als wissenschaftliche Begleitung, Begleitstudie o. Ä. definierten. Einen eigenständigen Bereich stellen die Forschungen über (Regel-)Angebote der Kinder- und Jugendhilfe dar, z. B. wenn untersucht wurde, wie der Allgemeine Sozialdienst mit polizeilichen Meldungen über tatverdächtige Kinder und Jugendliche verfährt, wie die Jugendbewährungshilfe arbeitet oder der Täter-Opfer-Ausgleich umgesetzt wird. Solche Untersuchungen würde man üblicherweise unter die Kategorie praxisbezogene Sozialforschung sortieren. In der Regel verstehen sie sich selbst nicht als Evaluationen, wenngleich sie – betrachtet man Vorgehen, Inhalte und Ergebnisse – durchaus Ähnlichkeiten aufweisen. Aufgrund des nicht expliziten evaluativen Selbstverständnisses gehen wir in diesem Band nicht weiter auf diese Untersuchungen ein.

■ Für das Ergebnis der Recherche folgenreich war das vierte Kriterium, nach dem vorrangig *extern* evaluierte Projekte von Interesse waren. Als Kriterium für externe Evaluationen galt, dass die Evaluatorinnen und Evaluatoren nicht der Organisation bzw. Institution angehörten, die für die Projektumsetzung verantwortlich waren. Allerdings war es nicht immer möglich, dieses Kriterium trennscharf einzuhalten. In der Dokumentation befinden sich – das muss offen eingeräumt werden – deshalb auch Evaluationen, bei denen die Projekt durchführenden und die Projekt evaluierenden Personen oder Institutionen identisch waren oder eine mitunter große, nicht immer offen gelegte, Nähe hatten. In manchen Fällen wurden die untersuchten Projekte teilweise von jenen Personen mitentwickelt oder aus dem Ausland importiert und anschließend in Deutschland adaptiert, die anschließend die Evaluation durchführten und das Programm zugleich »verkauften«. Ein Beispiel für dieses Vorgehen ist das Faustlos-Programm: In diesem Fall erfolgten Entwicklung, Implementation und Evaluation des Projekts in ein- und derselben Institution. Es sei angemerkt, dass dies z. B. in den USA, wo es verständlich ist, Programme zu vermarkten, gängige Praxis darstellt.⁴

4 Einige der in Europa als evaluiert bekannten und vertriebenen US-amerikanischen Präventionsprogramme zeichnen sich durch diese enge Beziehung zwischen denjenigen, die das Programm schaffen, einführen, durchführen und evaluieren, aus. Da diese Programme und deren Evaluationen aber in Deutschland Einfluss auf die sozialpädagogische und die kriminalpräventive Praxis hatten und haben, wurden deutsche Übertragungen und Programme ähnlichen Typs in die Dokumentation aufgenommen. Sie nicht zu berücksichtigen hätte bedeutet, eine starke Einschränkung bei der Beschreibung der Evaluation von Prävention gegen Kinder- und Jugendkriminalität sowie gegen Jugendgewalt in Deutschland in Kauf zu nehmen.

In wieder anderen Programmen oder Projekten waren die an der Evaluation Beteiligten gleichzeitig auch in die Umsetzung und Durchführung der Projekte einbezogen. Sie übten neben der Evaluation zusätzlich eine begleitende Projektberatung aus. Auch in diesen Fällen handelt es sich im strengen Sinne nicht um eine externe Evaluation; dennoch wurde der Typ berücksichtigt: Immer dann, wenn es sich nach unserer Meinung um ein umfangreiches und für die Fachdiskussion interessantes Vorhaben handelte, wurden die Studien ebenfalls in die Dokumentation aufgenommen. Hierzu zählen die in Deutschland verbreiteten wissenschaftlichen Begleitungen von Modellen, wie z. B. des Thüringer Jugendkriminalitätspräventionsprogramms (JKPP) (► Kap. III 26). Die Evaluation des Programms lag in den Händen eines Instituts, das teilweise gleichzeitig auch für die Entwicklung und Implementation des Programms, die Beratung der Akteure, die Dokumentation der Prozesse und die Evaluation zuständig war.

■ Fünftens sollten primär Projekte berücksichtigt werden, die einen deutlich erkennbaren sozialpädagogischen Anteil haben bzw. hatten. Mit dem Augenmerk auf Projekte mit einem erkennbaren sozialpädagogischen Anteil sollte gewährleistet werden, dass vor allem die einschlägigen Projekte im Umfeld der Kinder- und Jugendhilfe bzw. an ihren Schnittstellen, z. B. zur Schule, zur Polizei, zur Justiz und anderen erfasst werden konnten. Sofern dabei auch evaluierte, pädagogisch geprägte Projekte in anderen Bereichen, unabhängig von der Kinder- und Jugendhilfe, angegriffen wurden, z. B. von der Polizei in Kooperation mit Schulen durchgeführte Projekte zur Gewaltprävention, wurden diese ebenfalls aufgenommen.⁵

Für die Recherche wurde zunächst eine Auswertung der Jahrgänge 1995 bis 2004 in 75 einschlägigen Fachzeitschriften aus den Bereichen Soziologie, Sozialpädagogik, Psychologie und Pädagogik vorgenommen. Zusätzlich wurde in den darauf folgenden Jahren nach aktuellen Veröffentlichungen gesucht und diese wurde gegebenenfalls in die Dokumentation mit aufgenommen. Der Recherche lag die Annahme zu Grunde, dass externen Evaluierende, die ja meist im Wissenschaftsbereich verankert sind, aus professionellen Gründen stark an einer Veröffentlichung ihrer Arbeit und ihrer Ergebnisse interessiert sind. Die Artikel aus Periodika, die über Evaluationsstudien berichteten, waren ein erster Zugang. Zusätzlich wurde nach Zwischen- und Abschlussberichten sowie nach umfassenderen Studien, die die Evaluation von Projekten oder Programmen zum Gegen-

5 Unberücksichtigt blieben Evaluationen von psychotherapeutischen und medizinischen Maßnahmen, da diese sich an sehr spezifische Adressatinnen- und Adressatengruppen wenden und üblicherweise nur unter den besonderen (institutionellen) Bedingungen von therapeutischen Settings stattfinden.

stand hatten, recherchiert. Diese Strategie war allerdings wenig erfolgreich. Es gibt Hinweise, dass einige Studien nicht öffentlich zugänglich gemacht worden sind. Möglicherweise hatten die Auftraggeber kein Interesse daran, weitergehende Ergebnisse zu veröffentlichen. So blieb eine Zeitschriftenpublikation oft die allein zugängliche Information.

Neben dem Zugang über Fachzeitschriften wurden auch Recherchen im Internet durchgeführt. Homepages von Instituten und Lehrstühlen an Universitäten sowie von außeruniversitären sozialwissenschaftlichen Instituten wurden durchsucht und die Netzwerke genutzt, in denen einschlägige Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler engagiert sind. Auf diesem Weg, so die Erwartung, könnten in einer Art ›Schneeball-System‹ verborgene Quellen zugänglich gemacht werden.

In den Evaluationsstudien werden unterschiedliche Evaluationsfachbegriffe verwandt. In der Dokumentation wurden die Begriffe übernommen, die von den Autorinnen und Autoren gewählt worden waren. So finden sich in diesem Band durchaus unterschiedliche Begriffsverständnisse. Dies macht auch deutlich, dass es zukünftig wichtig sein wird, mehr Aufmerksamkeit auf die Entwicklung gemeinsamer Begrifflichkeit zu richten.

Insgesamt wurden 47 Evaluationsstudien für den genannten Zeitraum aus den Bereichen der Prävention von Delinquenz im Kindes- und Jugendalter sowie der Jugendgewalt in die Dokumentation aufgenommen. Diese überraschend geringe Anzahl lässt vermuten, dass die Recherche den definitiven Stand nur annäherungsweise abbildet. Es ist davon auszugehen, dass es jenseits der ermittelten Studien in Deutschland noch graue Papiere und Ergebnisberichte gibt, die mittels der von der Arbeitsstelle beschrittenen Recherchewege nicht zu finden waren. Dieses ›Dunkelfeld‹ zukünftig sichtbar zu machen wäre eine wichtige Aufgabe. Zudem wurde in Veranstaltungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention deutlich, dass die Evaluatorinnen und Evaluatoren aufgrund der hohen Arbeitsbelastungen und der engen Zeitfolge von Evaluationsstudien häufig kaum Zeit haben, die eigene Tätigkeit zu reflektieren oder zu publizieren.⁶

Die Recherche soll einen Beitrag zur empirischen Unterfütterung der Diskussionen um Reichweite und Grenzen der Evaluation im Bereich der Prävention von Kinder- und Jugendkriminalität sowie von Jugendgewalt leisten. Unsere Zielsetzung ist es nicht, in einer Metaevaluation die vorhandenen Evaluationen zu bewerten oder in einer Metaanalyse deren Er-

6 Damit wird häufig die Chance vertan, den Austausch unter den erfahrenen Evaluatoreninnen und Evaluatoren und die öffentlichen Debatten um die Schwierigkeiten mit der Evaluation, fruchtbar zu machen.

gebnisse mit statistischen Verfahren zusammenzuführen. Vielmehr sollen die Evaluationen dokumentiert und aus den ersten vorliegenden Erfahrungen möglichst viel Wissen über Ansätze der Jugendkriminalitätsprävention und deren Evaluation generiert werden. Die dokumentierten Evaluationsstudien wurden nach folgenden Punkten gegliedert:

- Unter dem Punkt *Beschreibung des Gegenstandes* werden in aller Kürze die wichtigsten Informationen zum evaluierten Projekt zusammenfassend wiedergegeben. In Bezug auf diesen Aspekt sind die Informationen je nach Status der Veröffentlichung sehr unterschiedlich: In manchen Studien werden beispielsweise ausführlich die Zielgruppen und Rahmenbedingungen des Projekts beschrieben, andere Evaluationen begnügen sich mit wenigen Sätzen.⁷ Diese Heterogenität spiegelt sich in unserer Dokumentation wieder.
- In zwei weiteren Punkten werden der *Auftraggeber* und die *Evaluationslaufzeit* benannt. Leider konnten wir hierzu nicht immer aussagekräftige Angaben finden.
- Neben der Nennung, *welches Institut* und *welche Personen* die Evaluation durchführten, interessierte uns die *Zielstellung* der Evaluation. Auch hier offenbart sich ein breites Spektrum: So fällt die Dokumentation bei manchen Studien geradezu spartanisch knapp aus, während die Zielstellungen, die leitenden Fragestellungen und in ihre Einbettung in anderen Untersuchungen ausführlich dargestellt werden.
- Ebenso verhält es sich mit dem Punkt *Form der Evaluation/Methode/ Datenbasis*. Manche Studien sind in diesen Aspekten präzise und ausführlich, während andere weniger informativ sind.
- Einen weiteren Punkt bilden die *Evaluationserfahrungen und -probleme* der Evaluatorinnen und Evaluatoren. Auch hier finden sich in den dokumentierten Studien nur wenige Angaben.
- Der abschließende Sortierungspunkt enthält *ergänzende Anmerkungen*. Dabei geht es nicht um eine grundsätzliche Bewertung der Reichweite und Gültigkeit der Studien, sondern allein darum, Besonderheiten und Auffälligkeiten der jeweiligen Studie zu benennen.⁸

7 Sicherlich ist die Heterogenität der Darstellungen der Studien auch damit zu erklären, dass die uns vorliegenden Evaluationsberichte für teilweise sehr unterschiedliche Zielgruppen verfasst wurden und damit auch unterschiedliche Berichtstypen verbunden sind. So wird z. B. die Beschreibung für eine wissenschaftlich orientierte Zielgruppe stärker auf Methoden eingehen als ein Evaluationsbericht, der sich an einen politischen Auftraggeber richtet.

8 Wir betonen, dass sich diese Einschätzung ausschließlich auf das uns zur Verfügung stehende Material beschränkt. Da wir teilweise nicht über die eigentlichen Evaluationsstudien verfügten, sondern uns mit Aufsätzen aus Zeitschriften oder knapp gehaltenen Abschlussberichten begnügen mussten, bedeutet dies meist keine Einschätzung der gesamten Evaluation.

Die dokumentierten Studien: Ein weites Feld

Schon eine erste Durchsicht der im Folgenden dokumentierten Projekte macht deutlich, dass man es weniger mit einem profilierten Forschungsfeld als vielmehr mit einer vielstimmigen Forschungslandschaft zu tun hat. Und dies in jeder Hinsicht – in Bezug auf die Untersuchungsgegenstände, also, was in den Projekten jeweils unter Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter verstanden wird, die Art und Weise des Vorgehens der Evaluation bis dahin, was in den einzelnen Studien jeweils unter Evaluation verstanden wird. So offenbart sich schnell ein breites Spektrum methodischer Ansprüche und Erwartungen an die Ergebnisse: Mal soll eine Evaluation vor allem eindeutige Aussagen zur Wirksamkeit machen, anderenorts soll sie in erster Linie zur Fortentwicklung der Fachlichkeit beitragen und in manchen Fällen beides gleichzeitig. Teilweise ähnelt Evaluation eher einer schlichten Feedback-Abfrage, wie beispielsweise die Evaluation des Bilderbuches »Bobby hör auf« (► Kap. III 19), manchmal ist die Initiierung, die Struktur und der Verlauf eines Projekts zentral wie bei der Evaluation des Projekts Haus des Jugendrechts (► Kap. III 29). Andere Projekte wiederum basieren auf einem Kontrollgruppendesign, wie die Studie zum Anti-Aggressivitätstraining in der JVA Hameln (► Kap. III 17). Zu einem guten Teil spiegelt sich darin zunächst der Stand der deutschsprachigen Evaluationsdiskussion. Während noch Anfang der Neunziger Jahre davon gesprochen wurde, dass Projekte »wissenschaftlich begleitet« wurden, teilweise jedoch dabei eine – wie auch immer geartete und fundierte – Bewertung erfolgte und damit evaluiert wurde, wird gegenwärtig oft von »evaluieren« gesprochen, ohne dass dabei immer klar wird, was wie auf der Basis welcher Verfahren und Kriterien bewertet wird. In nicht wenigen Fällen wäre es wohl angemessener, von wissenschaftlicher Begleitung zu sprechen, weil die Frage einer Bewertung nicht beantwortet wird. (vgl. Haubrich/Lüders 2004)

Versucht man das Feld ein wenig zu sortieren, so bieten sich aus unserer Sicht verschiedene Zugänge an. Dabei werden unterschiedliche Auffälligkeiten sichtbar, die im Folgenden kurz benannt und diskutiert werden sollen.

Dokumentierte Evaluationsstudien mit vorrangig standardisierten Untersuchungsdesigns

Zahlreiche Projekte im Bereich der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention werden mit standardisierten Methoden untersucht. Dies geschieht vorrangig bei Maßnahmen, denen ein Curriculum zugrunde liegt, also ein festgelegtes Ablaufschema auf der Basis klar definierter Voraussetzungen, Interventionen und Ziele. Die Stärke dieser Konzepte besteht

darin, dass sie auf Grund ihrer Standardisierung vergleichsweise klar strukturiert sind und deshalb gut erlernt und vermittelt werden können. Sie können relativ unabhängig von den Kontexten implementiert und umgesetzt werden und üblicherweise auf vergleichsweise lange Praxisbewährung verweisen. (Vgl. Faustlos ▶Kap. III 16; Anti-Aggressivitäts-Training ▶Kap. III 17; ▶Kap. III 37; Cool and taff ▶Kap. III 33; Prävention im Team-PIT ▶Kap. III 4; ▶Kap. III 20; ▶Kap. III 21).

Daraus wird dann häufig bei der Evaluation geschlossen, und in der Untersuchung nicht selten als Tatsache unterstellt, dass die im Projekt durchgeführten Arbeitsschritte bzw. Sitzungen dem Programm bzw. den im Konzept festgelegten Abläufen auch tatsächlich entsprechen. Das Curriculum stellt eine vorausgesetzte Konstante dar. In den meisten Fällen führt dies dazu, dass man sich auf Vorher-Nachher-Vergleiche beschränkt und der Zeitraum dazwischen, das ist die konkrete Projektarbeit, nicht eigens in den Blick genommen wird. Die in dieser Zeit stattfindende pädagogische Arbeit, die speziellen Ausprägungen in den Beziehungen zwischen den Beteiligten und die Veränderungen im Programmablauf stellen dann eine ›Blackbox‹ dar. Dies ist solange kein Problem, wie die die Evaluation durchführenden über ausreichendes Wissen zur Umsetzung des Programms und zur Programmtreue verfügten – z. B. wenn Evaluierende das Programm im Vorfeld selbst implementiert haben oder diese Prozesse anderweitig dokumentiert sind.

Schwierig wird es, wenn dieses Wissen nicht vorhanden ist, weil dann ein Zurechnungsproblem entsteht. Beobachtbare Auswirkungen des Programms werden theoretisch bzw. programmatischen Faktoren zugerechnet; ob diese tatsächlich empirisch wirksam waren, kann man nicht wissen. Hinzu kommt, dass andere denkbare Einflüsse wie Abweichungen vom Programm bei der Umsetzung, die Persönlichkeiten der Fachkräfte, das Klima der Einrichtung, situative Kontexte sowie die Voraussetzungen und Ressourcen auf Seiten der Adressatinnen und Adressaten systematisch unberücksichtigt bleiben. Es kennzeichnet eine ganze Reihe von Studien, dass sie hierzu keine Aussagen machen, so dass das Verhältnis von Programm und Programmtreue bei der Umsetzung nicht abgeschätzt werden kann.

Eine zweite Auffälligkeit bei diesem Typ von Projekten und den darauf bezogenen Evaluationsstudien besteht darin, dass sich der Blick weniger auf die Abläufe und Handlungen im Projekt richtet, sondern vielmehr einseitig auf Verhaltensdefizite und -kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Häufig liegen in diesem Typ von Evaluation zwischen den beiden Messzeitpunkten, vor Maßnahmebeginn und nach Beendigung der Maßnahme, nur wenige Tage, manchmal auch Wochen oder seltener Monate. Und weil statt der Abläufe und Handlungen im Projekt meist anvisierte

Änderungen bei den Einstellungen auf kognitiver und emotionaler Ebene und der Erwerb von neuen Handlungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen, wird vor allem mit psychologischen Testverfahren gearbeitet. So werden beispielsweise in der Evaluation eines ›Anti-Aggressivitätstrainings‹ (► Kap. III 37) ›feindliche Attributionen‹, ›nicht-aggressive Handlungsmuster in kritischen Situationen‹ und ›externalisiertes Problemverhalten‹ der Jugendlichen mit psychologischen Testverfahren untersucht. Auch in der Evaluation von ›Cool und taff‹ (► Kap. III 33) stehen Veränderungen von psychologischen Merkmalen der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt. Die Erwartungen von Praxis, Politik und Wissenschaft an diese curricularen Maßnahmen, die sich auf bestimmte Verhaltensweisen konzentrieren, sind hoch: Mit klaren Vorgaben und überschaubaren Strukturen sollen diese Curricula in einem meist eng definierten Zeitraum, üblich sind wenige Wochen oder Monate, hin und wieder sind es sogar insgesamt nur wenige Stunden, Einstellungen und Verhalten der beteiligten Kinder und Jugendlichen verändern. Doch diese Erwartungen sind häufig nur schwer zu erfüllen, denn insbesondere Verhaltensweisen verändern sich tendenziell nur über längere Zeiträume. So zeigen Evaluationen von diesen kurzfristigen Projekten auch eher geringe Effekte. Es gilt aber: Wenn langfristige Wirkungen von Programmen erfasst werden sollen, sind mehr Follow-Up Studien erforderlich.

Evaluationsstudien mit vorrangig qualitativen Forschungsdesigns

In den dokumentierten qualitativen Studien stehen die Prozesse und deren Durchführung und weniger die Wirkungen von Maßnahmen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Typischerweise handelt es sich dabei meist um Projekte, die sich noch im Modell-, Erprobungs- bzw. Implementationsstadium befinden. Die Evaluationen zielen vorrangig auf das Erzeugen von Wissen über die innere ›Logik‹ des Programms. Die Ergebnisse sind häufig stark kontextbezogen und deshalb nur schwer übertragbar. Nicht selten sind mit den Evaluationsstudien formative Komponenten im Sinne der Weiterentwicklung des Programms bzw. des Projekts verbunden. Auffallend ist, dass in einer Reihe dieser Projekte eine Perspektivenvielfalt angestrebt wird, so dass zumindest teilweise auch Sichtweisen und Einschätzungen der Jugendlichen auf die Maßnahme mit einbezogen werden.⁹ Allerdings berichten in diesem Kontext Evaluatorinnen und Evaluatoren immer wieder von Zugangsproblemen in die Projekte und von aus ihrer Sicht hinderlichen Datenschutzbestimmungen. Auf's Ganze gesehen zeigt jedoch ein Durchgang durch die vorliegenden

9 Vgl. Nentwig-Gesemann/Bohnsack 2005 (► III 42);

Strieder/von Wolffersdorff 2003 (► III 37); Melzer/Ehninger/Eulenberger 2004 (► III 41).

Studien, dass – zumindest aus unserer Sicht – der Einbezug von Kindern und Jugendlichen in den Evaluationsprozess bislang noch zu oft ausbleibt. Dies ist insofern eine Engführung in den Konzeptionen der Untersuchungen, als die Prävention von Delinquenz im Kindes- und Jugendalter ebenso wie alle anderen Felder der pädagogischen Praxis auch als eine koproduktive Leistung zu verstehen ist, also als ein Prozess, den auf der einen Seite die Fachkräfte und auf der anderen Seite die Kinder bzw. die Jugendlichen gemeinsam ermöglichen. Dementsprechend kann Prävention in ihrer Prozesslogik und -struktur erst angemessen verstanden und bewertet werden, wenn alle daran Beteiligten ihre Sicht der Dinge darstellen können.

Unter einem methodischen Blickwinkel ist es bemerkenswert, dass Evaluationsstudien mit qualitativen Untersuchungsmethoden Ziele, methodische Vorgehensweisen und Ergebnisse der Evaluationen häufig unsystematisch und unpräzise darstellen. So wird zum Beispiel pauschal vom Einsatz qualitativer Methoden berichtet, oft ohne genauere Angaben zu den Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie zu den Interpretationen der erhobenen Daten zu machen.¹⁰ Vielfach sind Fragestellungen, Ziele und Ergebnisse zu wenig aufeinander bezogen. Die Darstellung der Ergebnisse ist öfter unsystematisch und verliert sich in illustrierenden, aber in ihrer Systematik nicht immer erschließbaren, Details. Von den dargestellten Teilergebnissen wird häufig zu wenig abstrahiert, so dass die abschließenden Ergebnisse trotz einer Fülle empirischen Materials oberflächlich bleiben. Diese Art der Darstellung macht es schwer, zu übergeordneten und zentralen Erkenntnissen und Einsichten zu gelangen.

Sowohl für qualitative als auch für standardisierte Evaluationen gilt, dass geschlechtsspezifische Aspekte offenbar kaum eine Rolle spielen. Dabei stehen in der Jugendkriminalität, der Jugendgewalt und ihrer Prävention männliche Jugendliche im Mittelpunkt und die Berücksichtigung von Geschlechtsspezifik liegt nahe. Bislang haben sich jedoch Evaluatorinnen und Evaluatoren, so zeigen die dokumentierten Studien, dieser Herausforderung kaum gestellt.

Doch Schwierigkeiten und Herausforderungen ergeben sich nicht nur aus dem methodischen Vorgehen. Ebenso virulent für die Form und Ausgestaltung einer Evaluation sind die Gründe und Zielsetzungen von Evaluationen.

10 Als eine positive Ausnahme vgl. Nentwig-Gesemann/Bohnsack 2005 (► III 42).

Evaluation als Teil von Modellentwicklungen

Die überwiegende Zahl der dokumentierten Evaluationen wurde von öffentlichen Institutionen in Auftrag gegeben und finanziert. Bund und Länder, die in Deutschland seit Jahren Modellprojekte im sozialen Bereich fördern, sind dabei die Hauptauftraggeber. In Modellen sollen neue und innovative Ideen und Ansätze erprobt werden, die konzeptionell bzw. theoretisch aber viel versprechend erscheinen. Ein Beispiel für ein derartiges Modellprogramm ist die ›Ambulante Intensive Begleitung‹ (AIB) (► Kap. III 24), die als erfolgreiches Modell aus den Niederlanden nach Deutschland übertragen, angepasst und in einem mehrjährigen Modellprogramm an unterschiedlichen Standorten erprobt und evaluiert worden ist. Die im Auftrag des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführte Evaluation sollte vor allem die längerfristigen Effekte des Programms für die teilnehmenden Jugendlichen sowie deren Sichtweisen und die der Kooperationspartner auf den neuen Ansatz untersuchen. Dieser multiperspektivische Zugang machte kontextbezogene Einschätzungen aus unterschiedlichen Perspektiven möglich. Anders als in den anderen dokumentierten Studien hatte diese Evaluation ein Follow-Up Design, mit dem längerfristige Wirkungen und die Nachhaltigkeit untersucht werden konnten. Die Auftraggeber derart aufwendigen Designs zu überzeugen und dieses durchzusetzen, ist schwierig und gelingt selten – auch weil häufig die Finanzierungsbedingungen von Modellprogrammen einem follow-up nach Abschluss des Programms entgegenstehen und die Begleitung des Programms nur für die reine Programmlaufzeit ermöglichen.

Evaluationen als Teil von Modellentwicklungen sollen vor allem einen Beitrag zur Klärung der konzeptionellen Grundlagen der Programme leisten, die interne Logik und die Voraussetzungen rekonstruieren und die Prozesse und den Output der Programme sowie die praktischen Erfahrungen mit den Programmen dokumentieren und systematisieren. Sie sind dementsprechend häufig formativ angelegt.¹¹ Zwar gibt es manchmal auch summative Anteile, diese sind aber selten.

Die in diesem Abschnitt benannten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die Evaluationen haben in mehrfacher Hinsicht Konsequenzen. So führt die Konzentration auf formative Aspekte im Zusammenspiel mit dem Modellhaften der Programme dazu, dass die wenigen vorliegenden Aussagen zur Wirkung nur begrenzt belastbar sind. Im gün-

11 Häufig werden Evaluationen mit dem Begriffpaar »formativ« und »summativ« charakterisiert. Eine formative Evaluation verfolgt die Zwecksetzung, dass mit ihren Ergebnissen ein laufendes (ggf. eine geplantes) Projekt verbessert wird. Eine summative Evaluation bilanziert die Ergebnisse eines durchgeführten Projektes, (► II).

stigen Fall lässt sich sagen, dass dies dem Charakter von Modellprogrammen geschuldet ist, in denen bestimmte Effekte nur unter einer zeitlich eingeschränkten Perspektive und unter günstigen Rahmenbedingungen beobachtet werden können. Eine solche Einschränkung ist als solches noch nicht besonders problematisch, vernachlässigt man einmal die gelegentlich (zu) hohen Erwartungen der Öffentlichkeit, teilweise auch der Politik an Modellprogramme. Gravierender ist in diesem Kontext die Auflage bei der Förderung, dass Modelle übertragbar oder verallgemeinerbar sein sollen. Das Übertragen von Modellen in die Regelpraxis ist jedoch ein aufwändiger Prozess, der mit vielen Herausforderungen und Problemen verbunden ist. So müsste beispielsweise eine im Rahmen eines Modellprogramms, also unter zumeist günstigen Bedingungen erprobte, bewährte und ausgereifte Strategie in der Regelpraxis zunächst hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit beobachtet werden. Weil dies aber praktisch nie umgesetzt wird, steht der Anspruch nach Übertragbarkeit fast immer auf tönernen Füßen. Eine Umsetzung von Modellen in Regelpraxis geschieht eher aus der Situation heraus, fast unbemerkt, meist lokal begrenzt und immer wieder von vorne beginnend, selten systematisch begleitet. Vor diesem Hintergrund sind jene wenigen Untersuchungen von besonderem Interesse, die auf Grund ihrer Anlage auch als Implementationsforschungsprojekt verstanden werden können. Diese Studien lenken den Blick auf die Bedingungen der Implementierung und Anpassung vorhandener Programme in den jeweiligen institutionellen Kontexten vor Ort. Als Beispiel kann die Evaluation für das Mediationsprojekt Stadt X 2002-2004 (► Kap. III 41) genannt werden, in der die Implementation von Schulmediationsansätzen untersucht wurde. Eine wichtige Erkenntnis war, dass diese Form der Konfliktbearbeitung von den Schülerinnen und Schülern kaum angenommen wurde. In der Ergebnisdarstellung wurden deshalb nachvollziehbare Empfehlungen für eine verbesserte Implementation von Schulmediation formuliert. Die Recherche zeigt aber auch, dass es bislang zu wenige Studien dieser Art in Deutschland gibt. Wir wissen zu wenig über die Bedingungen erfolgreicher Implementation an anderenorts bewährter Programme und zahlen deshalb vor Ort immer wieder zu viel Lehrgeld.

Evaluation von aus dem Ausland übertragenen Programmen

In den USA entwickelte, erprobte und evaluierte Programme werden vor allem wegen der dort erfolgten Evaluation in Deutschland – aber nicht nur hier – als viel versprechend angesehen. Daraus erwächst der Wunsch, diese Programme auch nach Deutschland zu übertragen. Sie werden adaptiert, evaluiert und nicht selten danach – dem Vorbild folgend – in Lizenz vermarktet. Hierzu können Evaluationen von Projekten wie Faustlos

(►Kap. III 16) oder FAST (Families And Schools Together) (►Kap. III 30) gezählt werden: Ausgehend von meist wenigen, manchmal sogar nur einer theoretischen Annahme zu den Ursachen von Delinquenz, werden Methoden weiter oder neu entwickelt, in die Praxis eingeführt, dort erprobt und schließlich bewertet.

Neu für die Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention in Deutschland ist, dass diese Programme verkauft werden sollen und dass die Evaluation dafür quasi als Gütesiegel gilt. Diese Programme sind in den ›Herkunfts-ländern‹ fast immer lizenziert. Die Lizenzen müssen erworben werden, bevor die Programme nach Deutschland übertragen bzw. in Absprache bzw. mit Erlaubnis des Lizenzgebers an die Bedingungen in Deutschland angepasst werden können.

Problematisch ist, dass nicht selten Import, Übertragung, Implementierung, Durchführung und Evaluation im weitesten Sinne in einer Hand liegen. Es ist geradezu unvermeidlich, dass der Verdacht aufkommt, dass diese Form Wirksamkeitsüberprüfung nicht vollständig unabhängig arbeitet. Mindestens müssten deshalb diese so angelegten Studien sich um erhöhte Transparenz bemühen. Ein weiteres Problem ergibt sich aus dem verständlichen Interesse, vergleichbare Evaluationssettings vorzuschreiben. Die Hoffnung dabei ist, dass die Wirksamkeit eines Programmes auch unter veränderten Rahmenbedingungen nachgewiesen werden kann. So wurde z. B. das in den USA entwickelte Programm FAST (►Kap. III 30), angesiedelt zwischen aktiver Gemeinwesenarbeit und therapeutischer Intervention, vom Importeur gleichzeitig auch evaluiert. Für die Evaluation war vorgeschrieben, dass die in Deutschland erhobenen Daten methodisch mit denen amerikanischer FAST-Programme kompatibel sein mussten. Dabei musste bei der Auswertung auf ein amerikanisches Forschungsdesign und dessen Auswertungsroutinen zurückgegriffen werden.

Evaluation zur Qualifizierung der eigenen Arbeit

Es gibt zunehmend mehr Programme und Projekte, die ein großes Interesse daran haben, die eigene Arbeit evaluieren zu lassen. Manche sind schon länger vergebens auf der Suche nach finanziellen Mitteln für eine Evaluation, und weil dabei sie nicht erfolgreich sind, müssen sie diese deshalb z. B. ›hilfsweise‹ im Kontext von Qualifizierungsarbeiten durchführen lassen. Viele Projekte und Träger sind von der Qualität ihrer Arbeit überzeugt, wollen diese durch Dritte überprüfen, weiter entwickeln und bewerten lassen. Evaluation ist für sie ein Mittel der Qualifizierung. Sie sind bereit, Zugänge in die eigene Arbeit zu öffnen, sie wollen aber an der Konzeptentwicklung beteiligt sein. Sie wissen um ihre Stärken und Schwächen und erhoffen sich Sicherung der Qualität und Steigerung der

Leistung der eigenen Arbeit. Eine Evaluation von Außen ist für sie auch Instrument der Statussicherung bzw. -verbesserung innerhalb der eigenen Profession und im Handlungsfeld. Evaluation steigert vor Ort ihre Konkurrenzfähigkeit und kann zur Mittelsicherung beitragen.

Nächste Schritte und Ausblick

Die Dokumentation bestätigt, dass die Entwicklung von sachgerechten Verfahren und Kriterien der Evaluation im Bereich der Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter erste Schritte unternommen hat, dass aber man aber wohl noch kaum von einem elaborierten Forschungsfeld sprechen kann. Zu heterogen und zu wenig gefestigt sind dafür gegenwärtig die Konzepte und Verfahren. Von einer Kultur, die Evaluation als einen selbstverständlichen, aber auch selbstkritischen Moment der Fachpraxis begreift, sind alle noch weit entfernt. Dies gilt auch in anderen Feldern wie z. B. in der Forschung über justizielle Sanktionen oder polizeiliche Präventionsaktivitäten, auch hier ist noch ein großes Entwicklungspotenzial in der Evaluation auszumachen.¹²

In dieser Situation läge es nahe, mehr Einheitlichkeit in Bezug auf die Verfahren und Kriterien zu fordern. Diese Forderung bliebe jedoch angesichts der nach wie vor starken Kontextbezogenheit vieler Studien und dem bislang erreichten Entwicklungsgrad des Forschungsfeldes unvermeidlich abstrakt. Wir gehen deshalb davon aus, dass angesichts der nach wie vor sehr unterschiedlichen Entstehungshintergründe, Zielsetzungen und Funktionen, aber auch des breiten Spektrums von Finanziers und Auftraggebern von Evaluationen von Präventionsansätzen in dem hier ins Auge gefassten Praxisfeld man auch in absehbarer Zukunft unvermeidlich mit einem bunten Spektrum rechnen muss. Zwar werden damit vorerst alle Erwartungen bezüglich zukünftiger aussagekräftiger Metaanalysen obsolet; doch es wäre auch naiv, diese Bedingungen nicht wahrhaben zu wollen.

12 Rainer Hoffmann charakterisiert das Feld der Evaluation und Polizei folgendermaßen: »Insofern generieren sich die Evaluierungen zumeist eher situativ und sind mehr oder weniger pragmatisch der Lage angepasst. Einheitliche Standards, durch die verschiedene Einzelstudien zusammengeführt werden können und durch die eine Vergleichbarkeit verschiedener Maßnahmen hergestellt werden könnte, sozusagen Metaevaluations, sind unter diesen Umständen kaum möglich. Das polizeiliche Evaluationsgebiet zeichnet sich gegenwärtig noch stärker als Experimentierfeld mit Wildwuchscharakter aus, denn als Feld der geordneten Routine.« (Siehe Hoffmann 2006, S. 26). In dem Zitat wird hier der Begriff Metaevaluation eher im Sinne einer Synthese von Evaluationsergebnissen gebraucht.

Vor diesem Hintergrund wäre nicht mehr Einheitlichkeit in Bezug auf die Verfahren und Kriterien der nächste Schritt, sondern etwas bescheidener mehr Transparenz in der Durchführung und Darstellung. Es wäre schon ein Fortschritt, wenn jedes Projekt nachvollziehbare Antworten auf mindestens folgende Fragen liefern würde:

- Was wurde jeweils unter Evaluation verstanden und wie wurde der Gegenstand, der evaluiert werden sollte, bestimmt? Dabei vor allem: Welches Verständnis von Evaluation und welches Verständnis von Prävention lagen dem Projekt zugrunde und wie wurde die Zielerreichung definiert bzw. operationalisiert?
- Welches waren die Ziele, Aufgaben und Funktionen der Evaluation? Wer hat die Studie beauftragt und finanziert? Welche Rolle spielten die jeweiligen Betroffenen und Beteiligten? Wurden die im Projekt als Zielgruppe definierten Kinder bzw. Jugendlichen beteiligt, und wenn ja, wie?
- Welches methodische Design lag der Studie zugrunde?
- Welche Verfahren der Datenerhebung, der Datenauswertung und der Bewertung wurden eingesetzt?
- Welches waren die für die Evaluation und das empirische Vorgehen in Anspruch genommenen Standards und die für die Bewertung des Projektes verwendeten Qualitätskriterien?
- Wie ist die Reichweite der Ergebnisse einzuschätzen?

Es ist hier nicht der Ort, um diese Fragen im Detail zu begründen. Zum Teil ergeben sie sich aus der Diskussion zu den Evaluationsstandards, zum Teil resultieren sie aus den Spezifika präventiver Projekte im Kindes- und Jugendalter. Nur exemplarisch sollen deshalb an dieser Stelle zwei Aspekte herausgegriffen werden:

- Zu oft bleibt in den Untersuchungen nach wie vor unklar, wofür Informationen erhoben und bewertet, welche Ziele und Intentionen mit der Evaluation jeweils verfolgt werden. So macht es einen großen Unterschied, ob z. B. ein einzelnes Projekt oder ein Programm verbessert werden sollen und bzw. oder ob die Ergebnisse eines Projektes bilanziert werden, um eine Entscheidung z. B. hinsichtlich der weiteren Förderung oder der Ausdehnung des Programms zu treffen. Da derartige Zielsetzungen immer sowohl das Vorgehen, die Inhalte und die Ergebnisse von Evaluationen beeinflussen, ist es für den Nachvollzug und die Transparenz der Studien von zentraler Bedeutung, dass über die Zielsetzungen Auskunft gegeben wird.
- Es gibt verschiedene Bemühungen um die Entwicklung von Evaluationsleitlinien oder Standards, wie z. B. die Beccaria-Standards¹³, DeGEval-

13 verfügbar unter www.beccaria.de

Standards¹⁴ oder die Arbeitshilfe für die Evaluation zur Qualitätssicherung polizeilicher Präventionsprojekte¹⁵. Diese beziehen sich jedoch auf jeweils spezifische Kontexte und sind von ihrer Ausgestaltung, ihrer Ziel- und Zwecksetzung unterschiedlich. In den dokumentierten Evaluationen dieses Bandes lassen sich fast keine Bezugnahmen auf diese Standards und Leitlinien erkennen. Es muss aber einschränkend erwähnt werden, dass dies erst jüngere Entwicklungen sind und dass die Standards zum Zeitpunkt der Durchführung der Evaluationen teilweise noch gar nicht vorlagen.

Ein weiterer wichtiger Schritt in die angedeutete Richtung wäre der fachliche Austausch von Erfahrungen mit der Evaluation – und zwar unter Beteiligung derjenigen, die evaluiert worden sind und derjenigen, die Evaluation initiierten. Evaluation von kriminalitäts- und gewaltpräventiven Projekten stellen noch immer ein vergleichsweise junges Arbeitsfeld mit spezifischen Herausforderungen dar. Gerade deshalb wäre es wichtig, die gemachten Erfahrungen bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Studien systematisch aufzubereiten, um so aus ihnen zu lernen. Es ist vor diesem Hintergrund bedauerlich, dass nur wenige Evaluationsstudien offene Fragen benennen und über die Erfahrungen mit Evaluation in ihrem Fall berichten.

Aus jeder Evaluation kann gelernt und Wissen für die Fachdiskussion gewonnen werden. Weil auch aus Fehlern und Problemen wichtige Erkenntnisse für die Fachdebatte generiert werden können, wäre die Veröffentlichung von Evaluationsberichten über Projekte, die sich nicht als erfolgreich erwiesen haben, in stärkerem Umfang wünschenswert. Dies ist einerseits heikel, weil nicht selten mit dem Eingeständnis, dass Probleme aufgetreten sind, Finanzierungen in Frage gestellt werden – und zwar sowohl für das Projekt selbst als auch für die Evaluation. Da man aber Fehler nur vermeiden kann, wenn man vorher von ihnen weiß, wäre andererseits eine größere Offenheit und Fehlertoleranz im Umgang mit den Projekten zu begrüßen.

Eine Besonderheit von präventiven Programmen und Projekten besteht darin, dass ihr Erfolg sich an dem Nicht-Eintritt dessen, was vermieden werden soll, bemisst. Daraus resultieren spezifische Beobachtungsprobleme. Während auf »positive« Effekte angelegte Programme und Projekte, die z. B. Wissenszuwachs oder Kompetenzerwerb zum Ziel haben, vergleichsweise leicht entsprechende Beobachtungsverfahren entwickeln

14 verfügbar unter www.degeval.de

15 Die Arbeitshilfe ist über die Zentralen Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes zu beziehen: www.propk.de

können, stellt sich bei präventiven Ansätzen, die – zugespitzt formuliert – paradoxe Aufgabe, wie der Nicht-Eintritt eines Ereignisses als Erfolgskriterium beobachtet und dem Programm bzw. dem Projekt zugerechnet werden kann.

Üblicherweise behelfen sich Evaluationen kriminalpräventiver Programme und Projekte in dieser Situation mit Hilfskonstruktionen. Der Rückgang von problemindizierenden Ereignissen ist solch eine häufig genutzte Konstruktion.¹⁶

Versucht man abschließend vor diesem Hintergrund einige zentrale Herausforderungen neben den bereits erwähnten zu benennen, wären folgende Aspekte vorrangig von Bedeutung.

■ Ein nicht unerheblicher Teil der Evaluationsstudien findet im Kontext von Modellprojekten statt. Auch wenn Modellprojekte für neue Entwicklungen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern von Bedeutung sind, sollte der Blick in der Zukunft stärker auch auf die mittlerweile allort etablierte Regelpraxis gerichtet werden – selbst wenn hier noch anspruchsvollere methodische Hürden zu überwinden sind.¹⁷

■ Die auffallend häufigen Koppelungen von Evaluationen an zeitlich befristete Projekte führen dazu, dass man über die Nachhaltigkeit solcher Ansätze bislang wenig weiß. Deshalb sind mehr Follow-Up Studien erforderlich, das heißt Evaluationsdesigns, die nach Abschluss eines Projekts wenn möglich in mehreren Erhebungswellen die längerfristigen Effekte in den Blick nehmen.

■ Ein weiterer, häufig noch immer vernachlässigter Aspekt bei Evaluationen im Bereich Kriminalitätsprävention ist die Aufmerksamkeit gegenüber nicht intendierten Nebeneffekten. Nicht selten hat man den Eindruck, dass die gute Absicht, Delinquenz zu verhindern, schon für eine positive Bewertung ausreicht. Dabei läge es angesichts des schmalen Grades zwischen Prävention und sozialer Kontrolle nahe, gerade an dieser Stelle

16 Im Kontext pädagogisch orientierter Programme und Projekte wird auf Grund der Komplexität und der Vielfalt der Einflüsse die Zurechnung von beobachteten Phänomenen auf das Programm bzw. das Projekt zu einem ernstem Problem. Ohne dieses Problem hier schon lösen zu können, macht es doch darauf aufmerksam, dass man es in der Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter mit einem Gegenstand zu tun hat, der für sich genommen sowohl in der Praxis wie auch in deren Evaluation besondere Herausforderungen in sich birgt. Es lässt sich hinsichtlich seiner empirischen Umsetzung ein breites Spektrum von kurzfristigen, einfach angelegten Maßnahmen bis hin zu sehr komplexen Arrangements, die auf längerfristige Lerneffekte setzen, auffinden.

17 Insgesamt liegen auch über Regelangebote der Kinder- und Jugendhilfe nur sehr wenige Evaluationen vor (vgl. eXe – Datenbank, verfügbar unter www.dji.de/evaluation).

sensibel zu sein und das Problem zu beachten. Allerdings bedarf es dazu einer methodischen Weiterentwicklung von Evaluationsdesigns.

■ Nicht minder wichtig für die weitere Entwicklung des Feldes ist der Einbezug der Fachkräfte bereits zu Beginn eines Evaluationsvorhabens. Es gab und gibt noch immer Evaluationsvorhaben, die über die Köpfe der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter hinweg geplant und durchgeführt werden. Deren Beteiligung ist jedoch in mehrfacher Hinsicht für die Qualität der Evaluationen bedeutsam: Sie ermöglicht bereits in der Planung, das Evaluationsdesign dem Gegenstand angemessen zu entwickeln, geeignete Datenerhebungsinstrumente zu konstruieren, die Qualität der Datenerhebung zu steigern, die Daten sachgerechter zu interpretieren und macht es letztlich auch wahrscheinlicher, dass die Ergebnisse für Praxis und Fachdebatte von Relevanz sind. Außerdem können die Evaluationsergebnisse für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter folgenreich sein, so dass es selbstverständlich sein müsste, die Projektbeteiligten angemessen mit einzubeziehen.

■ Nicht minder bedeutsam erscheint uns die stärkere Einbeziehung der in den Projekten angesprochenen Kinder und Jugendlichen. Wenn – wie bereits angedeutet – Prävention nur denkbar ist, wenn die angesprochenen Kinder und Jugendlichen einfach ausgerückt mitmachen, das Ergebnis von präventiven Ansätzen also immer eine gemeinsam erbrachte Leistung darstellt, liegt es nicht nur aus normativen, sondern aus sachlichen Gründen nahe, Kinder und Jugendliche auch bei der Bewertung der Projekte und der Einschätzung ihrer Ergebnisse einzubeziehen.

■ Vor allem von Seiten der Auftraggeber werden – in ihrer Perspektive verständlicherweise – immer mehr Wirksamkeitsnachweise gefordert. Hier sind jedoch noch methodische und wissenschaftstheoretische Diskussionen zu führen, was Evaluationen realistischere tatsächlich leisten und redlicher Weise in Aussicht stellen können. Dies betrifft zunächst die Forderung nach Wirksamkeitsnachweisen selbst. Bei realistischer Betrachtung wird man einräumen müssen, dass diese weder den vorhandenen Bedingungen und Strukturen noch den anstehenden Herausforderungen gerecht werden. Programme und Projekte sind bislang so wenig ausgereift, dass für Wirksamkeitsnachweise bisher noch die konzeptionellen und empirischen Voraussetzungen fehlen. Außerdem wäre darauf hinzuweisen, dass vor dem Wirksamkeitsnachweis zu klären wäre, was jeweils unter Wirkung zu verstehen ist. Es gibt keine Wirkung an sich, sondern nur unterschiedliche Modelle von Wirkungsannahmen. Je nach dem, wie im konkreten Fall Wirkungen beschrieben und beobachtet werden, etwas abstrakter formuliert: wie sie modelliert werden, werden ganz unterschiedliche Zusammenhänge sichtbar (vgl. Lüders/Hau- brich 2006). Schließlich wäre zu berücksichtigen, dass nicht wenige kri-

minalitätspräventive Projekte von komplexer Natur sind und sich beständig wandelnden Bedingungen und Strukturen unterliegen, so dass einfache lineare Wirkungsmodelle schnell an ihre Grenzen kommen. Die methodische Herausforderung liegt in diesen Fällen darin, Konzepte der Wirksamkeitsbeobachtung zu entwickeln, die die Vielschichtigkeit von Wirkungen sozialer Interventionen mit sozialwissenschaftlichen Instrumenten modellhaft erfassen können – wobei zu bedenken ist, dass diese Modelle immer nur Vereinfachungen der Wirklichkeiten sein können.

■ Eine weitere bedeutsame Frage zur Weiterentwicklung der Fachlichkeit ist die nach der Übertragbarkeit von Strategien und Ansätzen der Kriminalitätsprävention. Auch methodisch liegt hier eine große Herausforderung, denn die teilweise leichtfertig und beliebig genutzten Begriffe ›good practice‹ und mehr noch ›best practice‹ halten oft nicht, was sie versprechen. Die Frage der Übertragbarkeit ist zentral, denn auch mittelfristig werden die Ressourcen für Evaluation – trotz der allgemeinen Forderung – begrenzt bleiben: Nicht jedes einzelne und jeweils in seiner Konzeption und Umsetzung spezifische Projekt kann evaluiert werden, sondern es gilt Ansätze und Strategien zu untersuchen, die für die jeweiligen Kontexte geeignet, spezifisch angepasst werden.

■ Projektevaluationen bieten die große Chance, pädagogische Arbeitsformen weiterzuentwickeln und generalisierbarer Wissen für die Fachdebatte zu gewinnen. Entscheidend ist, dass sich das Evaluationsdesign einerseits an der jeweiligen kriminalitätspräventiven Maßnahme ausrichtet und andererseits Ergebnisse und Erkenntnisse gewonnen werden, die von ihrer Aussage- und Verwendungskraft her über den Projektkontext hinausgehen und dass die Studien so angelegt werden, dass eine Erweiterung des Fachwissens möglich wird. Diese so genannte wissensgenerierende Funktion von Evaluation hat bislang zu wenig Interesse sowohl in der Praxis als auch auf Seiten der Auftraggeber gefunden (siehe Haubrich/Holthusen/Struhkamp 2005, S.2).

Es stellt sich also nicht die Frage, *ob* Evaluation, sondern *wie*, *wo* und *wozu*. Um auf diese Fragen Antworten zu finden, sind alle gefordert, sich zu beteiligen: Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, Auftrag- und Geldgeber, Evaluatorinnen und Evaluatoren. Viele Perspektiven und Interessen gilt es zu berücksichtigen – dabei werden Konflikte entstehen, die möglicher Weise nicht immer gelöst aber bearbeitet werden können. Doch die ersten Schritte sind getan und viele weitere werden folgen (müssen).

Literatur

- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.) (2003):** Evaluierter Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten. München.
- Aßhauer, Martin/Hanewinkel, Reiner (1996):** Evaluationsbericht des Projektes »Prävention im Team« (PIT), IFT-Nord, Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung. Kiel (unveröffentlicht).
- Behn, Sabine/Brandl, Matthias (2002):** Mediationsprojekte in Berlin. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin, [Download unter: www.camino-werkstatt.de].
- Behn, Sabine/Brandl, Matthias/de Vries, Heinz J. (2003):** Modellprojekt »Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention«. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Evaluierter Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten. München, S.31-65.
- Behn, Sabine/de Vries, Heinz J.:** Modellprojekt (1999): »Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention«. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin, [Download unter: www.camino-werkstatt.de].
- Behn, Sabine/Kügler, Nicolle/Lembeck, Hans-Josef/Pleiger, Doris/Schaffranke, Dorte/Schroer, Miriam/Wink, Stefan (2006):** Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation. Wiesbaden.
- Beywl, Wolfgang (2006):** Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg, S.92-116.
- Böhm, Sabine/Greifenhagen, Sylvia/Krämer, Ulla/Pümmerlein, Michaela (2003):** Kooperation als Querschnittsaufgabe und Schlüsselqualifikation. Das Modellprojekt »Kooperation Polizei – Jugendhilfe – Sozialarbeit«. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Evaluierter Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten. München, S.167-205.
- Brandt, Maria/Jung, Sabine (2001):** Gewalt an Schulen. Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms der Kölner Polizei. In: Polizei & Wissenschaft, o.Jg./H.2, S.37-47.
- Bräuer, Wolfgang/Klawe, Willy (1998):** Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim und München.
- Bundesministerium der Inneren/Bundesministerium der Justiz (BMI/BMJ) (2001):** Erster Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin.
- Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium der Justiz (BMI/BMJ) (2006):** Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin.

- Cierpka, Manfred/Schick, Andreas (2003):** FAUSTLOS – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. In: Dörr, Margret/Göppel, Rolf: Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen, S.146-162.
- Cierpka, Manfred/Schick, Andreas (2003):** Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: Kindheit und Entwicklung, Jg.12/H.2, S.100-110.
- Cierpka, Manfred/Schick, Andreas (2004):** »Faustlos« Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In: Wolfgang Melzer/Schwind, Hans-Dieter (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule, Baden-Baden, S.54-66.
- Cierpka, Manfred/Schick, Andreas/Ott, Isabell/Schütte, Ilse (2001):** FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention aggressiven Verhaltens. Göttingen.
- Drewniak, Regine (1996):** Ambulante Maßnahmen für junge Straffällige. Eine kritische Bestandsaufnahme in Niedersachsen. In: Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung. Baden-Baden.
- Eisenhardt, Thilo (2003):** FAST – ein Präventionsprogramm für Familie und Schule. In: forum kriminalprävention, Jg.3/H.1, S.26-28.
- El Zaher, Regina/Friedrich, Jürgen/Klawe, Willy/Pleiger, Doris (o.J.):** »Menschen statt Mauern«. Evaluation der Jugendhilfeeinrichtung zur Abwendung von U-Haft in Frostenwalde.
- Farrington, David P./Gottfredson, Denise/Sherman, Lawrence/Welsh, Brandon C. (2002):** The Maryland Scientific Methods Scale. In: Sherman, Lawrence (u.a.) (Hrsg.): Evidence-Based Crime-Prevention. London, S.13-21.
- Faßmann, Hendrik (2001):** Forschungspraktische Probleme der Evaluation von Programmen im Bereich der Rehabilitation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB), Jg.24/H.2, S.133-148.
- Feuerhelm, Wolfgang/Kügler, Nicolle (2003):** Das »Haus des Jugendrechts« in Stuttgart Bad Cannstatt. Ergebnisse einer Evaluation. Mainz.
- Frankenberg, Andrea/Zacharias, Annegret (2003):** Das Jugendkriminalitätspräventionsprogramm Thüringen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Evaluierter Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten. München, S.67-97.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2006):** Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT). Ein Handbuch. Stuttgart.

- Gapski, Jörg/Hollmann, Reiner (2003):** Evaluationsbericht. Prävention von Jugendkriminalität in der Region Hannover: Das Jugendhilfeprojekt Return des Kinder- und Jugendheims Waldhof, [Download unter: www.kinderheimwaldhof.de/return1.pdf und www.kinderheimwaldhof.de/return2.pdf].
- Gasteiger-Klicpera, Barbara (2002):** Konfliktmediation in der Grundschule - eine Pilotuntersuchung. In: Heilpädagogische Forschung, Jg.28/H.2, S.80-89.
- GESOMED (Hrsg.) (2003):** Evaluation von CAT – Creative and Active Training. Bericht der Evaluation in den Jahren 2002 und 2003, [Download unter: www.powerforpeace.de/documents/cat-eval-2003.pdf].
- Glattacker, Manuela/Engel, Eva-Maria/Hilt, Franz/Grüner, Thomas/Käppler, Christoph (2002):** Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? – Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm »Konflikt-Kultur«. In: Psychologie in Unterricht und Erziehung, Jg.49/H.2, S.141-150.
- Goldberg, Brigitta (2005):** Ohne Gewalt stark – Erste Ergebnisse einer Schülerbefragung und Projektevaluation. In: Polizei-Führungsakademie (Hrsg.): Jugendkriminalität in Deutschland. Lagebilder und Bekämpfungsansätze. Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie, H.2, S.64-90.
- Grieger, Katja/Schroer, Miriam (2002):** GAG – Was ist geiler als Gewalt? Anti-Aggressionstraining für gewaltbereite Jugendliche. Evaluation eines Modellprojektes. Berlin.
- Hanewinkel, Reiner/Knaack, Reimer (1997):** Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Holtappels, Heinz Günter/Heitmeyer, Wilhelm u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim, S.299-313.
- Haubrich, Karin/Holthusen, Bernd/Struhkamp, Gerlinde (2005):** Evaluation. Einige Sortierungen zu einem schillernden Begriff. In: Bulletin 72 Plus, Deutsches Jugendinstitut, S.1-4.
- Haubrich, Karin/Lüders, Christian (2004):** Evaluation – mehr als ein Modewort? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe, Jg.57/H.3, S.316-337.
- Hoffmann, Rainer (2006):** Ist Evaluation in der Polizei möglich? Rahmenbedingungen für ein Forschungsfeld. In: Hoffmann, Rainer (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung VII: Evaluation und Polizei. Konzeptionelle, methodische und empirische Einblicke in ein Forschungsfeld, Frankfurt, S.15-32.

- Hoops, Sabrina/Hanna, Permien (2002):** Das Jugendhilfe-Pilotprojekt AIB (Ambulante Intensive Begleitung) – Erste Ergebnisse der Follow-up-Programmevaluation. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Nachbarn lernen voneinander. Modelle gegen Jugenddelinquenz in den Niederlanden und in Deutschland. München, S.49-66.
- Hoops, Sabrina/Permien, Hanna (2003):** Empowerment auf dem Prüfstand – das neue Jugendhilfeangebot AIB aus der Sicht der Evaluation. In: Forum Erziehungshilfen, Jg.9/H.2, S.115-120.
- Kardorff, Ernst von (2006):** Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg, S.63-91.
- Klawe, Willy/Bräuer, Wolfgang (1997):** Evaluationsstudie Erlebnispädagogik. Einschätzung erlebnispädagogischer Projekte durch die Mitarbeiter der Jugendämter. In: Jugendhilfe, Jg.35/H.3, S.151-162.
- Klawe, Willy: Evaluationsstudie (o. J.):** »Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung« – Zusammenfassung der Ergebnisse, [Download unter: www.soziale-praxis.de/download/erlebnispaedagogik_ergebnisse.pdf].
- Köhler, Jan (2006):** Kinder lösen Konflikte selbst! Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms. Holzkirchen/Obb.
- Körner, Jürgen (2006):** Wirksamkeit ambulanter Arbeit mit delinquenten Jugendlichen – Erste Ergebnisse einer vergleichenden Studie. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ), Jg.17/H.3, S.267-275.
- Körner, Jürgen (o. J.):** Wirksamkeit ambulanter Arbeit mit delinquenten Jugendlichen. Erste Ergebnisse einer vergleichenden Studie, S.1-20, [Download unter: www.denkzeit.com/downloads/Denkzeit-Training_im_Vergleich.pdf].
- Landeshauptstadt Düsseldorf (2002) (Hrsg.):** Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen. Eine Sekundäranalyse der kriminalpräventiven Wirkungsforschung, Düsseldorf, [Download unter: www.duesseldorf.de/download/dg.pdf].
- Lösel, Friedrich/Pomplun, Oliver (1998):** Jugendhilfe statt Untersuchungshaft. Eine Evaluationsstudie zur Heimunterbringung, Pfaffenweiler.
- Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2006):** Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S.5-23.

- Marxen, Reinhard/Sudek, Rolf (2002):** Schulische Gewalt- und Suchtprävention im Team (PIT). Ein Evaluationsbericht. In: Pädagogik zeitgemäß, o.Jg/H.39, [Download unter: www.pz-rlp.de/neu/01/e-material/03.pdz/download/PIT.pdf].
- Melzer, Wolfgang/Ehninger, Frank/Eulenberger, Jörg (2004):** Evaluation für das Mediationsprojekt Stadt X 2002-2004 (Uni Dresden), [Download unter: [www.tu-dresden.de/erzwisg/spsf/forschun/gewalt/Material/AbschlussDFbericht%20\(mit%20Titelblatt\).pdf](http://www.tu-dresden.de/erzwisg/spsf/forschun/gewalt/Material/AbschlussDFbericht%20(mit%20Titelblatt).pdf)].
- Mensching, Anja (2006):** Zwischen Überforderung und Banalisierung. Zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg, S.339-362.
- Meyer, Anja/Marks, Erich (2004):** (Mehr) Qualität in der Kriminalprävention. In: Die Kriminalprävention, Jg.8/H.1, S.16-20.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Bohnsack, Ralf (2005):** Peer-Mediation in der Schule. Eine qualitative Evaluationsstudie zu einem Mediationsprojekt am Beispiel einer Berliner Oberschule. In: Jung, Talentierte. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern. Opladen, S.143-175.
- Ohlemacher, Thomas/Sögdling, Dennis/Höyneck, Theresia/Ethé, Nicole/Welte, Götz (2001):** Anti-Aggressivitätstraining und Legalbewährung: Versuch einer Evaluation. In: Bereswil, Mechthild/Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug, Bd.21, Baden-Baden, S.345-386.
- Pleiger, Doris (2003):** Verbesserung der Kooperation und Kommunikation von Kriminalpräventiven Räten in Mecklenburg-Vorpommern – Das Beispiel Rostock. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Evaluierter Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten. München, S.99-131.
- Projekt eXe (Hrsg.):** Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München.
- Reichertz, Jo/Misterek, Wolfgang (1997):** Auswirkungen lokaler Kriminalprävention auf die Jugenddelinquenz. Eine quantitative und qualitative Studie zu Möglichkeiten der Erfolgsmessung von sozial- bzw. kriminalpräventiver Stadtteilarbeit aufgezeigt am Beispiel des »Hammer-Nordens«/Westfalen. Universität Essen.
- Sabaß, Verena (2004):** Schülergremien in der Jugendstrafrechtspflege – Ein neuer Diversionsansatz. Das »Kriminalpädagogische Schülerprojekt Aschaffenburg« und die US-amerikanischen Teen Courts. Münster.
- Schäfer, Eckard (2002):** Evaluation zum Präventionsbuch »Bobby hör auf!«. In: Die Kriminalprävention, Jg.6/H.5, S.159-163.

Schaser/Benndorf (2004): Evaluation des polizeilichen Präventionsprogramm »Poli-Pap«. Landeskriminalamt Thüringen, Erfurt (unveröffentlicht).

Schubarth, Wilfried (2003): Gewaltprävention nach Erfurt und Pisa. Zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen am Beispiel der Schulmediation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg.26/H.2, S.199-212.

Schubarth, Wilfried u.a. (2002): Konfliktvermittlung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern: Konzepte – Erfahrungen – Wirkungen. Eine Evaluationsstudie zur Schulmediation. Forschungsbericht, Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Greifswald.

Schulzke, Matthias (1995): Wissenschaftliche Begleitung der Fachklinik Brauel. Endbericht Untersuchungen zur Evaluation der Rehabilitationsbehandlung. In: Sucht, Jg.41, H.2, S.81-83.

Sherman, Lawrence W./Gottfredson, Denise/MacKenzie, Doris/Eck, John/Reuter, Peter/Bushway, Shawn (1997): Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising. A report to the United States Congress prepared for the National Institute of Justice.

Sielert, Uwe/Grenz, Wilfried (1997): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit«. Wie können gefährdete Kinder und Jugendliche gewaltpräventiv erreicht und pädagogisch betreut werden? Arbeitspapier. Kiel.

Sielert, Uwe/Grenz, Wilfried/Bischoff, Sandra/Lutz, Thorsten (1999): Bericht der Evaluation des Projektes »Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit«. Universität Kiel, (Arbeitspapier).

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abt. Bildungsforschung & Schulentwicklung, Referat Soziologie II (2002): Evaluation der Erprobung des Programms PIT »Schulische Prävention im Team«. Schlussbericht, Stand 29.11.2002.

Stiftung Kriminalprävention/Europäisches Zentrum für Kriminalprävention (2001): »Gangway«. Langzeitevaluation eines segelpädagogischen Projektes – zusammenfassender Bericht. Münster/Hiltrup, (Arbeitspapier).

Strieder, Tobias/von Wolfersdorff, Christian (2003): Sächsisches Modellprojekt ESCAPE. Juli 2000 - März 2003. Schlussbericht zur Evaluation. Leipzig.

Villmow, Bernhard/Robertz, Frank J. (2004): Untersuchungshaftvermeidung bei Jugendlichen. Hamburger Konzepte und Erfahrungen. Münster.

Wagner, Ulrich/Lemmer, Gunnar/Becker, Julia/Stierle, Christian (2003): Wirkevaluation des Präventionsprojektes »Cool und taff«, unveröffentlichtes Manuskript, Marburg.

Weeber, Rotraut/Betz, Fabian/Lenuweit, Birgit/Rohn, Holger

(2004): Open Space – Offene Treffs für Teenies in der Ulmer Weststadt. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung, [Download unter: www.weeberpartner.de/SozialforschungSozialplanung/Beispiele_SozialforschungSozialplanung/439_OpenSpaceUlm.pdf].

Weichhold, Karina (2004): Evaluation eines Anti-Aggressivitätstrainings bei antisozialen Jugendlichen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung – Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, Jg.35/H.1, S.83-104, [Download unter: www.uni-jena.de/svw/devpsy/projects/download/aat.pdf].

Wellhöfer, Peter R. (1995): Soziale Trainingskurse und Jugendarrest. Versuch einer vergleichenden Erfolgskontrolle. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, Jg.78/H.1, S.42-46.

Widmer, Thomas (2000): Qualität der Evaluation. Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.) (2000): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen, S.77-102.

Will, Hans-Dieter (1999): U-Haftvermeidung in Thüringen. Evaluation einer Vereinbarung zwischen Jugendhilfe und Justiz. In: DVJJ-Journal, Jg.10/H.1, S.49-63.

Wolke, Angelika (2003): Gewaltprävention an Kölner Schulen. Untersuchungen an Schulen und im schulischen Umfeld im Rahmen des Stadtteilprojekts Köln-Porz. Abschlussbericht, [Download unter: www.uni-koeln.de/jur-fak/krimfor/kiforum2003_wolke.pdf].

II Evaluation – einige Sortierungen zu einem schillernden Begriff ¹

In den letzten Jahren wird allenthalben von Evaluation gesprochen – in der Kriminalitätsprävention, in Jugendhilfemaßnahmen, in Schulprogrammen usw. Unter diesem Begriff und seinen »Verwandten« wie Evaluierung oder Evaluationsforschung wird in den verschiedenen fachlichen Bereichen durchaus Unterschiedliches verstanden. Diese Abhandlung geht auf den Diskussionsstand ein, ferner werden unterschiedlich verwendete Begriffe geklärt: Was ist Evaluation, welche unterschiedlichen Formen gibt es, und auf welche Gegenstände, Fragestellungen sowie Untersuchungszwecke lassen sie sich anwenden?

Was versteht man unter Evaluation?

Evaluation im Alltag

Evaluation bedeutet in einem *alltagsweltlichen Verständnis*, dass irgendetwas durch irgendwen in irgendeiner Weise und anhand von (nicht immer klar ausgewiesenen) Kriterien bewertet wird. Evaluation in diesem Sinne ist ein integraler Bestandteil alltäglichen Handelns. Kein Tag verläuft ohne eine Vielzahl impliziter oder expliziter Prozesse der Bewertung: Das Abendessen wird ebenso bewertet wie der Fernsehfilm oder das Outfit des Kollegen. Jeder Entscheidungsprozess enthält ein Abwägen und Bewerten von bisherigen Erfahrungen, verfügbaren Wissensbeständen und möglichen Alternativen, ferner von erwünschten Folgen und möglichen Nebenwirkungen anhand von wie auch immer gearteten Kriterien. Im Kern geht es dabei um die Bewertung von Prozessen und Zuständen, gelegentlich um die Frage, wie das zu Bewertende ermöglicht bzw. verursacht wurde, und – wenn Aufwendungen und Kosten zusätzlich in den Blick genommen werden – nicht selten auch um Mittel-Zweck-Relationen bzw. Kosten-Nutzen-Aspekte. Das alles kann als *alltagsweltliche Evaluation* bezeichnet werden, wenn damit ein Abwägen und eine an impliziten oder expliziten Kriterien orientierte Prüfung verbunden ist. In diesem Sinne wären Bewertungen, die auf »Zufällen« beruhen, nicht als Evaluation zu bezeichnen – z. B. wenn man zur Erleichterung einer Bewertungsentscheidung eine Münze werfen oder auf göttliche Eingebung warten würde.

1 Zuerst veröffentlicht in: DJI Bulletin 72 Plus, Deutsches Jugendinstitut (2005), S. 1-4.

Evaluation in der Forschung

An dieses alltagsweltliche Verständnis von Evaluation schließt sich das *professionelle* und das *wissenschaftliche* Verständnis an. Evaluationen als professionelle Praxis und als eine Form sozialwissenschaftlicher Forschung sind charakterisiert durch ein systematisches und transparentes Vorgehen, um einen Gegenstand der sozialen Wirklichkeit auf der Grundlage empirisch gewonnener Informationen zu beschreiben und zu bewerten. Sowohl die gewonnenen Daten als auch die daraus gezogenen Schlussfolgerungen und Bewertungen müssen nachvollziehbar und gültig bzw. zuverlässig sein. Diese Bestimmung von Evaluation stellt einen minimalen Konsens darüber dar, was unter einer Evaluation im wissenschaftlichen Sinne zu verstehen ist. Evaluation unterscheidet sich von sonstigen Formen meist als »wertfrei« verstandener, sozialwissenschaftlicher Forschung insbesondere durch ihren Bewertungsanspruch (vgl. Haubrich/Lüders 2004).

Wer evaluiert?

Formen der Evaluation unterscheiden sich und sind davon abhängig, wer eine Evaluation durchführt und wie die Evaluatorin, der Evaluator zum Evaluationsgegenstand stehen (siehe Beywl/Schepp-Winter 2000, S.30ff.):

- Bei der *Selbstevaluation* evaluieren die beteiligten Personen das zu untersuchende Projekt selbst.
- Bei der *internen Evaluation* findet die Evaluation zwar innerhalb der Organisation bzw. Institution des Projektes statt, wird aber nicht durch die unmittelbaren Projektakteure verantwortet.
- Bei der *externen Evaluation* gehören die Evaluatorinnen und Evaluatoren nicht der Organisation bzw. Institution an, die für die Projektumsetzung verantwortlich sind.

Interne und *externe* Evaluation sind im Unterschied zur Selbstevaluation Formen der *Fremdevaluation*. In der Praxis gibt es durchaus fließende Übergänge und Mischformen. So kann z. B. eine externe Evaluation Instrumente zur Selbstevaluation zur Verfügung stellen, deren Ergebnisse wieder in die Gesamtbewertung durch die externe Evaluation einfließen können. Die Entscheidung für eine Selbstevaluation, eine interne bzw. externe Evaluation hat Konsequenzen hinsichtlich der Art der Informationen, die gewonnen werden können, der Reichweite und Gültigkeit der Ergebnisse sowie der benötigten Voraussetzungen und Ressourcen.

Wozu dient Evaluation?

Formative und summative Evaluation

Eine weitere wichtige Unterscheidung ergibt sich aus der Zwecksetzung einer Evaluation:

- Eine *formative Evaluation* stellt Ergebnisse zur Verfügung, durch die ein laufendes Projekt, eine Maßnahme oder ein Programm verändert bzw. verbessert werden können.
- Eine *summative Evaluation* soll Ergebnisse bereitstellen, um über die Beendigung oder die Fortführung eines Programms entscheiden zu können.

Das Begriffspaar *formativ* und *summativ* geht zurück auf Michael Scriven und hat sich auch im deutschen Sprachraum zu einer geläufigen Unterscheidung entwickelt; deren Pendanten sind *gestaltende Evaluation* sowie *bilanzierende Evaluation* (siehe DeGEval 2002, S.15). Dazu ein gängiges Beispiel, um den Unterschied zwischen beiden Zwecksetzungen zu verdeutlichen: »Wenn der Koch die Suppe probiert, dann ist dies formativ; wenn der Gast sie probiert, dann ist dies summativ.«

Dieses Beispiel ist allerdings auch trügerisch, denn man könnte den Eindruck gewinnen, dass die Verwendung der Ergebnisse (z. B. Nachwürzen der Suppe oder ein Lob für den Koch) ausschlaggebend dafür ist, ob eine Evaluation formativ oder summativ ist. Allerdings ist entscheidend, dass sich dieses Begriffspaar auf die Planung, Anlage und Durchführung einer Evaluation bezieht. Das Kernelement der Unterscheidung zwischen formativen oder summativen Evaluationen liegt in der mit der Evaluation verbundenen *Intention*, für welche Kontexte und welche Adressatinnen und Adressaten Informationen gewonnen und bewertet werden sollen.

Neben der Unterscheidung zwischen formativen oder summativen Evaluationen wird in der jüngeren Diskussion auf einen dritten Zweck bzw. eine dritte angestrebte Verwendung von Evaluationsergebnissen, die nicht an der unmittelbaren Nutzung ausgerichtet ist, hingewiesen, die *wissensgenerierende Evaluation*. Selbstverständlich kann man von jeder Evaluation einen Wissenszuwachs erwarten, doch die Besonderheit wissensgenerierender Evaluationen liegt darin, dass die direkte instrumentelle Nutzung nicht angestrebt wird. Vielmehr soll ein fachliches Wissen darüber gewonnen werden, warum unter gegebenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen bestimmte Arbeitsformen erfolgreiche Ansätze zur Lösung eines gesellschaftlichen Problems darstellen oder auch nicht. Für die Kinder- und Jugendhilfe dient die wissensgenerierende Evaluation als Instrument der Weiterentwicklung von Fachlichkeit. Die Zwecksetzung unterscheidet sich vom Ziel der Evaluation. Die Zielsetzung bezieht sich auf die inhaltliche Fragestellung, die Zwecksetzung auf die intendierte Verwendung der Ergebnisse.

Gegenstand der Evaluation

Programme, Politiken, Organisationen, Produkte, Personen

Eine weitere Unterscheidung zur Kennzeichnung von Evaluation – in Abgrenzung zur Zwecksetzung – ist die nach dem Gegenstand der Evaluation. Im Wesentlichen lassen sich Evaluationen von Programmen, Politiken, Organisationen, Produkten und Personen unterscheiden. Der Fokus und die Fragestellungen einer Evaluation sind dabei jeweils andere. So könnten bei der Evaluation eines Beratungsangebotes die Beraterinnen und Berater als Personen daraufhin überprüft werden, ob sie das Angebot fachlich angemessen und kompetent umsetzen und so zum Erreichen der Beratungsziele beitragen. In der Evaluation der Beratung (verstanden als Programm) dagegen wäre von Interesse, ob das Programm »funktioniert«: Mit welchen Ressourcen und mit welchen Aktivitäten werden unter bestimmten Rahmenbedingungen angestrebte Ziele erreicht? Im Folgenden geht es um die Evaluation von Programmen (Programmevaluation); hierzu zählen auch Maßnahmen, Projekte, Praxisformen, Konzepte und Strategien.

Prozesse und Ergebnisse

Innerhalb der Programmevaluation wird u. a. zwischen Prozess- und Ergebnisevaluation unterschieden:

■ Die *Prozessevaluation* begleitet das Programm und untersucht, welche Aktivitäten und Ereignisse die Umsetzung des Programms prägen (Erreichen der Zielgruppe, Aktivitäten und Angebote des Projektes, Reaktionen der Zielgruppe, Wechselwirkungen mit dem Umfeld usw.). Dies ist nicht zu verwechseln mit formativer Evaluation. Der Prozess ist der untersuchte Gegenstand. Eine formative Evaluation würde diesen unter dem Aspekt der Verbesserung untersuchen, eine wissensgenerierende Evaluation würde dagegen der Frage nachgehen, welche Prozesseigenschaften »good practice« darstellen.

■ Die *Ergebnisevaluation* dagegen zielt auf die Überprüfung der Resultate. Dabei liegt das Interesse weniger darauf, was während der Projektumsetzung passiert, sondern mehr auf der Frage, welche Konsequenzen im Endeffekt bei den Zielgruppen zu beobachten sind.

Ergebnis- und Prozessevaluationen können miteinander verknüpft werden, um Aussagen darüber zu erlangen, warum durch welche Aktivitäten in welchen Kontexten welche Ergebnisse erzielt wurden, um somit einen Beitrag zur Klärung der Wirkungsfrage zu leisten (siehe Stichwort »Evaluation von Wirkungen«). Neben Prozessen und Ergebnissen kann der Fokus einer Evaluation auch auf die Strukturen oder das Konzept des Programms gelegt werden (siehe Beywl/Schepp-Winter 2000, S.25ff.).

Reife und innovative Programme

Auf welche Komponenten eines Programms sich eine Evaluation konzentrieren sollte und welche Fragen sie beantworten kann, hängt wesentlich von der so genannten »Reife« eines Programms ab. Reife bedeutet hier die Klarheit über die Programmziele und den Wissensstand bezüglich der Struktur des Gegenstandes sowie den Beziehungen zwischen Programmaktivitäten und angestrebten Ergebnissen. Daher wird in der internationalen Fachliteratur mit guten Gründen sowohl bei den Verfahren als auch bei den zu Grunde liegenden Standards zwischen der Evaluation von *innovativen Programmen* einerseits und bewährten bzw. *reifen Programmen* andererseits unterschieden. John Owen und Patricia Rogers (1999) machen beispielsweise in einem Fünf-Stufen-Modell deutlich, dass sich je nach Reifegrad eines Programms für die wissenschaftliche Begleitung bzw. Evaluation deutlich benennbare unterschiedliche Aufgaben ergeben, wie etwa das Sichtbarmachen der »Logik« des Konzeptes, die Überprüfung der Zielerreichung oder schließlich die Beobachtung von Wirkungen.

Evaluation von Wirkungen

Hohe Erwartungen - Methodische Herausforderungen

In Abgrenzung zur reinen Ergebnisbeobachtung, die lediglich der Frage nachgeht, ob Veränderungen eintreten bzw. ob ein Konzept oder eine Maßnahme »funktionieren«, zielt die *Wirkungsevaluation* auf die ursächliche Zurechnung von Ergebnissen zu einem Programm. In der Kinder- und Jugendhilfe haben Fragen der Wirksamkeit in den letzten Jahren aus öffentlicher wie auch aus fachlicher Sicht erheblich an Bedeutung gewonnen. Es sollen Informationen gewonnen werden, mit deren Hilfe sowohl Angebotsstrukturen qualitativ weiterentwickelt als auch begründet Prioritäten gesetzt werden können.

Gleichwohl sind Wirkungszusammenhänge in den Feldern sozialer Dienstleistungen vielschichtig und komplex, insbesondere wenn man von der Annahme ausgeht, dass erzielte Wirkungen immer als Ergebnis einer Koproduktion zwischen Fachkräften, Adressatinnen und Adressaten gesehen werden müssen. Zudem beziehen sich die Maßnahmen der Jugendhilfe nur auf einen (kleinen) Ausschnitt im Leben der Jugendlichen, so dass immer auch gleichzeitig andere entscheidende Faktoren wirken, die in ihrer Gesamtheit nicht kontrolliert und im Forschungsprozess nicht umfassend abgebildet werden können. Evaluationen pädagogischer Interventionen stehen somit vor methodischen Herausforderungen, wenn nach Wirkungen und Ergebnissen gefragt wird.

Fachliche Erfordernisse - konzeptionelle Antworten

Über Wirkungen eines Programms zu sprechen, macht fachlich nur dann Sinn, wenn die »interne Logik« eines Programms, also das Verständnis darüber, wie Veränderungen erreicht werden sollen, beschrieben werden kann - sieht man einmal von den für die Kinder- und Jugendhilfe wenig hilfreichen so genannten »*black box*«-Konzepten ab. Anderenfalls könnte man zwar viele Phänomene beobachten und sie als »Ergebnisse« oder »Effekte« messen, man wüsste allerdings nicht, ob und inwiefern man sie als Wirkungen ursächlich auf das jeweilige Programm zurückführen kann. Aus diesen Überlegungen ergeben sich einige Einschränkungen für Möglichkeiten und Grenzen von Wirkungsevaluationen. Insbesondere im Falle von »unreifen« Programmen bedeutet dies, dass die Voraussetzungen dafür erst über eine kleinteilige empirische Rekonstruktion der Programmelemente und ihres konzeptionellen Zusammenwirkens geschaffen werden müssen.

Programmtheorie-Evaluation

Diese Zielsetzung wird mit neueren Ansätzen der *Programmtheorie-Evaluation* bzw. im Hinblick auf komplexe innovative Programme auch mit der Cluster-Evaluation verfolgt (vgl. Haubrich 2004).

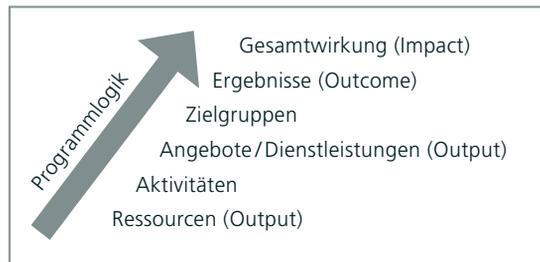
Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie Programme als einen konzeptionellen Rahmen verstehen, der Ressourcen unterschiedlicher Art (z. B. Geld, Personal, fachliche Qualifikationen, Zeit) sowie Aktivitäten (z. B. bestimmte Arbeitsschritte, auf diese Weise erbrachte Angebote oder Dienstleistungen) mit Zielgruppen fachlich so verknüpft, dass dabei Ergebnisse und längerfristige Effekte erzielt werden. Diese Zusammenhänge werden über eine Programmtheorie expliziert, die der Evaluation zu Grunde gelegt wird. Wirkungen analysieren zu wollen, bedeutet der Frage nachzugehen, ob und über welche Prozesse Arbeitsschritt X mit der Zielgruppe Y unter den gegebenen bzw. zu verändernden Voraussetzungen zu dem erwünschten Zwischenziel Z führt; dies stellt dann wiederum den Ausgangspunkt für den nächsten Schritt dar. Erst wenn das interne Zusammenspiel der Programmelemente einigermaßen plausibel beschrieben ist, können in einem nächsten Schritt Wirkungsbeobachtungen vorgenommen werden.

Logische Modelle

Als ein Instrument zur Beschreibung und graphischen Abbildung dieses Zusammenspiels können logische Modelle eingesetzt werden. Diese können als Instrumente der Praxis in der Konzipierung und Durchführung von Programmen verwendet werden sowie als heuristische Instrumente der Evaluation, um die meist implizit bleibenden Programmannahmen zu klären.

In einer Kette aus konzeptionellen »Wenn-Dann-Aussagen« bilden logische Modelle ab, aufgrund welcher »Inputs« (finanzielle oder personelle Ressourcen), mit welchen Aktivitäten, welche »Outputs« (Produkte und Dienstleistungen) bereitgestellt und welche »Outcomes« (Ergebnisse) sowie langfristigen gesellschaftlichen Resultate (»Impacts«) angestrebt werden (siehe Schaubild).

Beispiel für ein einfaches logisches Modell



Evaluationssynthese, Meta-Analyse und Meta-Evaluation

Von *Forschungs- oder Evaluationssynthesen* wird dann gesprochen, wenn der Untersuchungsgegenstand nicht ein einzelnes Programm ist, sondern die Erkenntnisse aus mehreren Studien in einem thematischen Feld zusammengefasst werden sollen. Diese können sich auf die Auswertung von Ergebnissen allein beziehen, oder auch auf Evaluationskonzepte, eingesetzte Methoden u. a. Als ein spezifisches Verfahren der (statistischen) Zusammenfassung von Forschungs- und Evaluationsergebnissen kann hierzu unter bestimmten Voraussetzungen eine *Meta-Analyse* durchgeführt werden. Nicht zu verwechseln sind Evaluationssynthese und *Meta-Analyse* mit dem Konzept der Meta-Evaluation, die als Bewertung bzw. Evaluation einer oder mehrerer Evaluationen zu verstehen ist. Die Analyse und Bewertung der Qualität von Evaluationen erfolgt anhand von Gütekriterien, wie etwa den Standards für Evaluation.

Partizipative Evaluation

Nicht nur die Gegenstände müssen in Evaluationen spezifiziert und die Evaluationsdesigns darauf zugeschnitten werden, sondern auch der Evaluationsprozess selbst kann unterschiedlich gestaltet werden: dies gilt sowohl für die Rolle(n) des Evaluators, der Evaluatorin als auch für ihren Einfluss auf die Gestaltung und Entscheidungen während des Verlaufs

einer Evaluation. Daraus ergeben sich eine Reihe von Fragen:

- Welches Gewicht haben *Beteiligte und Betroffene* des zu evaluierenden Programms?
- Ob und wie werden Auftraggeber, politische Akteure sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Programms eingebunden, ferner die Fachkräfte, die die Arbeit vor Ort erledigen?
- Welche Rolle spielen gleiche und ungleiche Machtverhältnisse, und wie können diese im Verlauf der Evaluation berücksichtigt werden?
- Woran kann sich ein Evaluator, eine Evaluatorin in der bewussten Gestaltung dieser Interaktionen orientieren?

Hierzu gibt es vielfältige Ansätze, die kontrovers diskutiert werden. Für die Kinder- und Jugendhilfe ist vor allem die Frage der Einbindung bzw. der Partizipation von Beteiligten und Betroffenen in Evaluationen bedeutend. Denn Partizipation ist als Gestaltungsprinzip sozialer Interaktion in der Kinder- und Jugendhilfe selbst grundlegend. Dies entspricht nicht nur dem Selbstverständnis der professionell Tätigen in diesem Feld, sondern ist auch im Hinblick auf den Einbezug von Kindern und Jugendlichen gesetzlich an verschiedenen Stellen im Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz (KJHG) festgeschrieben. Ansätze *partizipativer Evaluation* können daher als Pendant zu dieser Norm gelten. Partizipative Evaluation ist zunächst ein Ober- und Sammelbegriff für alle Formen und Verfahren der gezielten Einbindung von Beteiligten und Betroffenen einer Evaluation.

Differenzierungen lassen sich anhand von drei Dimensionen herstellen:

- Wer steuert maßgeblich den Evaluationsprozess – eher das Evaluationssteam oder die Beteiligten, d.h. die Fachkräfte vor Ort, die Auftraggeber etc.?
- Welche Beteiligtegruppen partizipieren in welchem Umfang?
- In welcher Intensität erfolgt die Partizipation – nur informierend oder kontinuierlich und aktiv?

Im Zusammenspiel dieser drei Dimensionen ergeben sich diverse Formen der Partizipation, die Verlauf und Ergebnisse einer Evaluation prägen (vgl. Cousins/Whitmore 1998).

Der Professionalisierungsprozess in Deutschland

Der seit einem guten Jahrzehnt steigenden Nachfrage an Evaluation in Deutschland steht im Bereich der sozialen Arbeit eine relativ junge Evaluationstradition gegenüber, vergleicht man dazu die angloamerikanische Debatte. Erst im Jahr 1997 wurde als Fachforum die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (*DeGEval - Gesellschaft für Evaluation*) gegründet, die sich zwar nicht speziell mit der Kinder- und Jugendhilfe befasst, aber

immerhin das Dach für einen Arbeitskreis zu sozialen Dienstleistungen bietet. Die amerikanischen Standards für Evaluation bildeten den Ausgangspunkt für die Diskussion und Entwicklung deutscher (*DeGEval- Standards* (DeGEval 2002)). Die DeGEval-Standards sind weder Resultat noch Endpunkt einer langen eigenen fachlichen Praxis, sondern begleiten die deutsche Entwicklung als ein Instrument zur Professionalisierung des Feldes. Der Begriff *Standards* darf in diesem Zusammenhang nicht als Mindeststandards verstanden werden, sondern eher als eine Rahmenrichtlinie oder Leitlinie.

Ein weiterer Beleg für die Professionalisierung ist die *Zeitschrift für Evaluation*, die als erste einschlägige deutschsprachige Fachzeitschrift im Jahr 2005 mittlerweile im vierten Jahrgang erscheint. Auch das DJI beteiligt sich an der Debatte über die methodologischen Voraussetzungen, Verfahren und Standards für Evaluationen, insbesondere mit der Einrichtung der *DJI-Konzeptstelle Evaluationsforschung* und dem daraus hervorgegangenen Projekt eXe.

Literatur

- Beywl, Wolfgang/Schepp-Winter, Ellen (2000):** Zielgeführte Evaluation von Programmen - ein Leitfaden, QS - Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Nr. 29, Bonn.
- Cousins, J. Bradley/Whitmore, Elizabeth (1998):** Framing Participatory Evaluation. In: Whitmore, Elizabeth (ed.): Understanding and Practicing Participatory Evaluation, New Directions for Evaluation, No. 80, San Francisco, S.5-23.
- DeGeval - Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2002):** Standards für Evaluation. Köln.
- Haubrich, Karin/Lüders, Christian (2004):** Evaluation - mehr als ein Modewort? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg.52/H.3, S.316-337.
- Haubrich, Karin (2004):** Cluster-Evaluation: Wirkungen analysieren und Innovation fördern. In: Meister, Dorothea M./Tergan, Sigmar-Olaf/Zentel, Peter (Hrsg.): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. GMW-Reihe Medien in der Wissenschaft, Bd. 25. Münster, S.155-170.
- Owen, John M./Rogers, Patricia J. (1999):** Program Evaluation. Forms and Approaches. London/Thousand Oaks/New Delhi.

III Dokumentation

01

Evaluation einer Rehabilitationsmaßnahme für straffällige Jugendliche

- Quelle** Schulzke, Matthias (1995): Wissenschaftliche Begleitung der Fachklinik Brauel. Enderbericht. Untersuchungen zur Evaluation der Rehabilitationsbehandlung. In: Sucht, Jg.41/H.2, S.81-83.
- Beschreibung des Gegenstandes** Die Fachklinik Brauel ist eine Modelleinrichtung zur Rehabilitation straffällig gewordener jugendlicher und heranwachsender Drogenabhängiger, die zu einem Maßregelvollzug gemäß § 64 Strafgesetzbuch in Verbindung mit § 93a Jugendgerichtsgesetz verurteilt wurden. Die Behandlung in der Fachklinik ist deshalb immer eine freiheitsentziehende Maßnahme. Die Rehabilitationsmaßnahme selbst wird nicht erläutert.
- Wer ist Auftraggeber?** Auftraggeber der wissenschaftlichen Begleitung war das Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit.
- Laufzeit** Der Zeitraum der wissenschaftlichen Begleitung erstreckte sich vom Sommer 1983 bis zum Dezember 1992.
- Wer evaluiert?** Die wissenschaftliche Begleitung wurde vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) durchgeführt.
- Zielstellung der Evaluation** Das Erkenntnisinteresse des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit war die Frage nach der Effektivität einer Rehabilitationsbehandlung in einer solchen Einrichtung.
- Form der Evaluation/Methode/Datenbasis** In die Evaluation waren alle 189 Klientinnen und Klienten einbezogen, die mindestens neun Monate in Brauel behandelt worden waren. Ein Jahr nach ihrer Entlassung wurden sie einer Erfolgeinstufung unterzogen. Kriterien für den Erfolg waren ›Drogenabstinenz‹, ›Legalbewährung‹, ›feste Tagesstrukturierung‹ und ›soziale Integration‹. Zu den Untersuchungsmethoden werden keine weiteren Angaben gemacht.

Zum Untersuchungsende, zwei Jahre später, waren 170 der 189 ehemaligen Klientinnen und Klienten drei Jahre oder länger entlassen. Bei ihnen wurde nach drei Jahren eine erneute Erfolgseinstufung vorgenommen. Eine dritte Erfolgseinstufung erfolgte bei 129 Klientinnen und Klienten, die bereits mindestens fünf Jahre wieder in Freiheit waren. Letzter Schritt war eine Diskriminanzanalyse, der alle Klientinnen und Klienten unterzogen wurden, die seit mindestens fünf Jahren regulär entlassen worden waren. Damit sollte versucht werden, ein Ensemble jener Variablen zu bestimmen, das für den Erfolg in Brauel wesentlich war.

Ergebnisse der Evaluation

Fünf Jahre nach ihrer Entlassung wurden 18 % der Klientinnen und Klienten der Kategorie ›Erfolg‹ zugeordnet, 20 % galten als ›Teilerfolg‹ und 63 % als ›Rückfällig‹. 41 % zeigten sich auch nach fünf Jahren nicht mehr delinquenzauffällig.

Auf der Basis der Daten wurden prognostische Aussagen getroffen. Dabei zeigte sich, dass weder das Alter noch die Dauer des Drogenkonsums bei Behandlungsbeginn entscheidend für den Behandlungserfolg waren. Eine hohe Erfolgsquote wies auch die kleine Gruppe der langjährigen Abhängigen auf. Entscheidend für den Behandlungserfolg waren der Umfang der Straffälligkeit und die Haftdauer: Je größer der Umfang der Straffälligkeit bzw. je länger die Haftdauer war, desto geringer war auch die Chance für einen Therapieerfolg. Überschritt die Aufenthaltsdauer zwei Jahre, reduzierte sich die Wahrscheinlichkeit eines Behandlungserfolges. Auch die Zugehörigkeit zu den ›unteren Sozialschichten‹ ließ die Wahrscheinlichkeit eines Therapieerfolgs sinken. Personen ohne Hauptschulabschluss hatten seltener Therapieerfolg. Ein beim Zeitpunkt der Entlassung vorhandener Ausbildungs- oder Arbeitsplatz hatte hingegen positiven Einfluss, gewährleistete jedoch längerfristig keine Stabilisierung.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es werden keine Angaben gemacht.

Ergänzende Anmerkungen

Unerwähnt bleibt, wie sich die Rehabilitationsmaßnahmen gestalteten. Auch die Untersuchungsmethoden werden nicht erläutert.

Soziale Trainingskurse und Jugendarrest in Nürnberg

Quelle Wellhöfer, Peter R. (1995): Soziale Trainingskurse und Jugendarrest. Versuch einer vergleichenden Erfolgskontrolle. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, Jg.78/H.1, S.42-46.

Beschreibung des Gegenstandes

Für diese Studie wurden Soziale Trainingskurse nach § 10 des Jugendgerichtsgesetzes, vom Nürnberger Jugendamt bezeichnet als ›Übungs- und Erfahrungskurse (ÜE-Kurse)«, mit dem Jugendarrest verglichen.

Wer ist Auftraggeber? Über den Auftraggeber werden keine Angaben gemacht.

Laufzeit Zur Laufzeit werden keine Angaben gemacht.

Wer evaluiert? Dieser Artikel basiert auf einer unveröffentlichten Diplomarbeit der Georg-Simon Ohm-Fachhochschule in Nürnberg. Die Daten wurden für diese Veröffentlichung vom Autor überarbeitet.

Zielstellung der Evaluation

Mit der Evaluation wurde angestrebt, die Rückfallhäufigkeit von Teilnehmerinnen und Teilnehmern von ÜE-Kursen und Jugendlichen in Arrest zu vergleichen.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Evaluation, definiert als vergleichende Erfolgskontrolle, wurde als Aktenanalyse bei 100 straffälligen Jugendlichen, von denen 50 zwischen 1989 und 1991 zu Jugendarrest und 50 zur Teilnahme an einem ÜE-Kurs verurteilt wurden, durchgeführt. In den Akten war die weitere Entwicklung der Probanden bis Oktober 1993 dokumentiert. Die Beobachtungsdauer für die Zeit nach der Maßnahme betrug mindestens 21 Monate. Mit einem inhaltsanalytischen Auswertungsbogen wurde erfasst, welches Delikt zu welcher Maßnahme führte, wie häufig die Jugendlichen vor der Maßnahme schon strafrechtlich aufgefallen waren und wie häufig und mit welchen Delikten sie nach der Maßnahme erneut auffielen. Es wurden Daten zur persönlichen Situation der Jugendlichen erhoben. Zur Methode der Untersuchung wird angemerkt, dass die einschlägigen statistischen Verfahren angewandt wurden.

Ergebnisse der Evaluation

Das Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowohl in den ÜE-Kursen als auch in der Arrestgruppe lag bei einem Mittelwert von 17,2 Jahren, die meisten waren männlich. Es gab nur sechs bzw. fünf weibliche Jugendliche in den ÜE-Kursen bzw. der Arrestgruppe. Hinsichtlich der schulischen oder beruflichen Qualifikation unterschieden sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Gruppen. So dominierten in den ÜE-Kursen Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende, während sich in der Arrestgruppe überdurchschnittlich viele arbeitslose Jugendliche befanden. Es wird darauf hingewiesen, dass diese Unterschiede zufällig waren.

Das jeweilige Urteilsmaß war unterschiedlich. In der Arrestgruppe lagen die Urteile zwischen einer und vier Wochen Dauerarrest. Nur in vier von 50 Fällen wurden eine zusätzliche Maßnahme wie eine Geldbuße oder eine Arbeitsauflage angeordnet. In den ÜE-Kursen wurde hingegen in 38 Fällen eine Kombination aus unterschiedlichen Sanktionsformen ausgesprochen.

Bei den begangenen Straftaten, die zu einem ÜE-Kurs oder zu Dauerarrest führten, ließen sich keine Unterschiede feststellen. Anders verhielt es sich mit der Gesamtzahl der begangenen Straftaten vor der jeweiligen Maßnahme: So wurde bei Ersttäterinnen und -tätern zumeist mit Dauerarrest reagiert.

Im Vergleich zur Gesamtzahl der begangenen Straftaten vor und nach der jeweiligen Maßnahme zeigte sich, dass die durchschnittliche Auffälligkeit bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von 2,3 auf 1,3 sank. Bei der Arrestgruppe betrug der Durchschnittswert vor der Maßnahme 1,7 und stieg auf 2,1. Dabei wird angemerkt, dass dieser Effekt statistisch nicht nachweisbar ist.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Hierzu werden keine Angaben gemacht.

Ergänzende Anmerkungen

In dieser Evaluation werden keine Angaben dazu gemacht, wie sich die ÜE-Kurse gestalteten. Die Untersuchung wird als »vergleichende Erfolgskontrolle zwischen ÜE-Kursen und Arrest« bezeichnet. Was unter »Erfolg« zu verstehen ist, wird nicht erläutert. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen strafrechtlich relevante Faktoren wie Rückfallhäufigkeit, Deliktart und Delikthäufigkeit.

Ambulante Maßnahmen für junge Straffällige in Niedersachsen

Quelle Drewniak, Regine (1996): Ambulante Maßnahmen für junge Straffällige. Eine kritische Bestandsaufnahme in Niedersachsen. Baden-Baden.

Beschreibung des Gegenstandes

Ambulante sozialpädagogische Angebote für junge Straffällige sind 1990 als ›Neue Ambulante Maßnahmen‹ (NAM) explizit als richterliche Weisungen in das Jugendgerichtsgesetz aufgenommen worden. Sie zählen zu den Erziehungsmaßregeln und werden in Form von Betreuungsweisungen, sozialpädagogisch betreuten Arbeitsleistungen, Täter-Opfer-Ausgleich und sozialer Gruppenarbeit umgesetzt.

Wer ist Auftraggeber? Die Studie wurde von der Landesarbeitsgemeinschaft Niedersachsen für ambulante sozialpädagogische Maßnahmen nach dem JGG (LAG) sowie der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e. V. (DVJJ), Landesgruppe Niedersachsen, initiiert. Gefördert wurde sie aus Mitteln des Niedersächsischen Landesjugendamtes.

Laufzeit Die Studie lief von 1995 bis 1996.

Wer evaluiert? Regine Drewniak führte die Evaluation für das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN) durch.

Zielstellung der Evaluation

Mit der Untersuchung sollte die Situation der neuen ambulanten Maßnahmen (NAM) in Niedersachsen bewertet werden. Gegenstand waren die Vernetzung bzw. Kooperationsgüte der Personen untereinander vor Ort, die subjektiven Bewertungen der Praxis der anderen Institutionen, die professionellen Orientierungen der Angehörigen in Jugendhilfe und Justiz sowie die Merkmale der von den einzelnen NAM erreichten Zielgruppen. Es sollte eine Antwort auf die Frage gefunden werden, ob die Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendhilfe und Justiz, die Rahmenbedingungen und Ausrichtungen der Projekte und die von den Angeboten tatsächlich erreichten Zielgruppen den Zielsetzungen der NAM entsprechen.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Fragebogenuntersuchung wurde mit dem niedersächsischen Datenschutzbeauftragten abgestimmt. Es sollten Informationen auf der Projektebene u.a. zu Trägerschaft, Laufzeit, Ausstattung, Vernetzung und Dokumentation erfasst werden. Die Zielgruppe sollte demographisch, anhand der Verstöße gegen das Strafrecht und mit ihren lebenssituationsspezifischen Merkmalen beschrieben werden. Außerdem wurden Informationen zu den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, der Jugendgerichtshilfe, der Jugendstaatsanwaltschaft und des Jugendgerichts erhoben sowie demographische Merkmale, Qualifikation, Beschäftigungsstatus, Tätigkeitsdauer, berufliche Interessen, professionelle Orientierung und Arbeitszufriedenheit. Die pädagogischen Fachkräfte wurden außerdem gebeten, die justizielle Nutzung sowie die Vermittlungstätigkeit der JGH zu bewerten. Die Beschäftigten in der Jugendgerichtshilfe sollten das Maßnahmeangebot und die Inanspruchnahme durch die Justiz einschätzen. Die Beschäftigten in Jugendstaatsanwaltschaft und beim Jugendgericht sollten zusätzlich die Vermittlungstätigkeit der Jugendgerichtshilfe bewerten.

Allen 58 landesgeförderten Projekten wurde der Fragebogen zugesandt, nachdem die Befragten vorab durch die zuständigen Behörden und Institutionen informiert worden waren. 53 Projekte nahmen an der Befragung teil. Der Rücklauf bei den 31 Angeboten freier Träger betrug 100 %. Die zurückgesandten Fragebogen waren unterschiedlich informativ, häufig fehlten Angaben.

Die 499 verschickten Fragebögen an die Beschäftigten in Jugendhilfe und Justiz wurden zu 55,1 % beantwortet. Der Rücklauf von den einzelnen Befragten war unterschiedlich. 64,2 % der Befragten waren männlich. Bei den pädagogischen Fachkräften und in der Jugendgerichtshilfe waren weibliche Fachkräfte über-, in der Justiz aber unterrepräsentiert.

Ergebnisse der Evaluation

Angebotsstruktur

79 % der Jugendämter gaben an, über ein eigenes Angebot an NAM zu verfügen. In 37,1 % der Bezirke kamen noch Angebote freier Träger hinzu. Etwa jedes fünfte Jugendamt (21 %) hatte keine eigenen Angebote, die Versorgung wurde vor allem von den freien Trägern getragen. In zwei Landkreisen und einer Gemeinde gab es keine ambulanten sozialpädagogischen Angebote für junge Straffällige.

Am häufigsten wurden Arbeitsweisungen, am seltensten der Täter-Opfer-Ausgleich (TOA) angeboten. TOA, Arbeitsweisungen sowie Betreuungsweisungen wurden meist allein von öffentlichen Trägern umgesetzt, die

soziale Gruppenarbeit häufiger allein durch die freien Träger. In über 90 % der Jugendamtsbezirke gab es mindestens ein Angebot der NAM. Die Angebote existierten unterschiedlich lange. So waren Arbeitsweisungen bereits seit 16 Jahren, Betreuungsweisungen und soziale Gruppenarbeit seit fast acht und der Täter-Opfer-Ausgleich seit gut vier Jahren vorhanden.

In den 53 Projekten waren insgesamt 130 pädagogische Fachkräfte beschäftigt. Mehr als drei Viertel hatten ein Diplom in Sozialpädagogik, rund 10 % waren Diplompädagogen und 7,1 % Lehrerinnen und Lehrer. In 80 Projekten wurden 64 Arbeitsweisungen, 57 Betreuungsweisungen, 58 Kurse der sozialen Gruppenarbeit und 48 Kurse für Täter-Opfer-Ausgleich durchgeführt. Fast die Hälfte der Kurse zur sozialen Gruppenarbeit wurde als Wochenendseminare angeboten. Häufig wurden in der Gruppenarbeit handlungs-, erlebnis- und gesprächsorientierte Elemente kombiniert.

Kommunikation

Bei den 34 Projekten mit mehreren Beschäftigten fand in etwas mehr als der Hälfte ein täglicher interner Informationsaustausch statt. 59,6 % der Träger boten regelmäßig, durchschnittlich einmal im Monat, Supervision an. Fast zwei Drittel der Projekte hatten je nach Bedarf Informationsaustausch mit anderen Institutionen. Separate Kontakte mit einzelnen Institutionen fanden am häufigsten wöchentlich bis monatlich mit der Jugendgerichtshilfe und außerjustiziellen Institutionen statt. Mit Polizei, Staatsanwalt oder Gericht erfolgten solche Kontakte, mit »mehrmals im Jahr« angegeben, seltener. Bei 55,3 % der Projekte fand einmal oder mehrmals im Jahr ein Informationsaustausch mit mehreren Institutionen statt.

Aufnahmekriterien

Etwa 40 % gaben Kriterien für die Aufnahme der Jugendlichen in eine NAM an. Ein Viertel nannte »Freiwilligkeit/Teilnahmebereitschaft«, nur etwa jedes 25. Projekt gab »Alternative zum Freiheitsentzug« an. Fast drei Viertel der Projekte benannte Ausschlusskriterien, darunter vor allem Drogenabhängigkeit (57,7 %) und Bagatelldelikte (21,1 %).

Dokumentation

78,9 % der Projekte dokumentierten ihre Arbeit schriftlich, freie Träger häufiger als öffentliche Träger. Am häufigsten wurde dokumentiert, ob die Weisung erfüllt wurde. Mehr als ein Drittel dokumentierte »Soziale Beziehungen« und etwas mehr als ein Viertel »Legalbewährung« als Erfolg. Die 53 Projekte erreichten im Jahr 1994 fast 5.000 junge meist männ-

liche Straffällige, von denen der überwiegende Teil (fast 80 %) zu Hause lebte, wenige (5 %) waren in Heimen oder anderen betreuten Wohnformen untergebracht, 2,5 % waren obdachlos. 40 % der Jugendlichen besuchten eine Sonderschule, befanden sich im Berufsvorbereitungsjahr oder waren arbeitslos. Über 30 % konsumierten regelmäßig Drogen.

Delikte

Bei den Delikten überwogen die Bagatelldelikte. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen war vor der Straftat, die zur Teilnahme an der NAM geführt hatte, mindestens schon einmal strafrechtlich auffällig. Bei über 50 % der Teilnehmer kam es zu keiner weiteren Sanktionierung. Von den anderen wurden 15 % zu einer weiteren Weisung, 18 % zu einer Auflage und 14 % zu Jugendarrest oder einer Jugendstrafe zur Bewährung verurteilt. 5 % erhielten eine sozialpädagogisch betreute Arbeitsleistung, 27,2 % Soziale Gruppenarbeit (davon 8 % am Wochenende), 17,3 % Täter-Opfer-Ausgleich und 10,5 % Einzelbetreuung.

Maßnahmenumfang

Beim TOA erfolgten durchschnittlich drei Kontakte zwischen Vermittler und Beschuldigtem, während die durchschnittlich auferlegte Stundenzahl bei den Arbeitsleistungen 56,3 Stunden betrug. Die durchschnittlich anberaumte Dauer der Betreuungsweisung betrug 8,2 und bei den Sozialen Trainingskursen 5,6 Monate. Die mittlere Teilnehmerzahl betrug bei den freien Trägern sieben, bei den öffentlichen Trägern neun Jugendliche und Heranwachsende.

Bei denjenigen Jugendlichen und Heranwachsenden, die ihre Weisung nicht erfüllten, gaben die Projekte eine höhere Stundenzahl und längere Weisungsdauer, ungünstigere Lebenssituationen und höhere Vorauffälligkeitsraten an.

73,1 % der Projekte gaben an, die Teilnahme Freiwilliger zu ermöglichen. Am häufigsten erfolgte dies in der Sozialen Gruppenarbeit. Unter den freiwilligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern befanden sich zu einem höheren Anteil weibliche Personen.

Kooperation

Die Jugendgerichtshilfe hatte häufiger Kontakt zu den Maßnahmemitarbeiterinnen und -mitarbeitern als zu den Justizangehörigen. Dabei hielten die Befragten die Häufigkeit und die Informationen für ausreichend. Das Jugendgericht fühlte sich durch die Maßnahmemitarbeiterinnen und -mitarbeiter und Jugendgerichtshilfe besser informiert als durch die Jugendstaatsanwaltschaft. Justiz und Jugendgerichtshilfe waren miteinander besser vernetzt als mit den Maßnahmemitarbeiterinnen und

-mitarbeitern. Die NAM wurde von der Jugendgerichtshilfe besser angenommen als von den Beschäftigten in der Justiz, vor allem der Jugendstaatsanwaltschaft.

Eignungsbeurteilung

Um Kriterien zu ermitteln, nach denen Jugendliche in eine NAM vermittelt werden, wurden Zuordnungen auf der Grundlage fiktiver Fälle ermittelt. Maßnahmemitarbeiterinnen und -mitarbeiter hielten diese eher für geeignet als Beschäftigte aus der Justiz und der Jugendgerichtshilfe. Allerdings nahm die Annahme der Eignung der NAM für Jugendliche ab, je stärker die Vorauffälligkeit und je schwerer die Delikte waren. Auffallend war, dass sich Justizangehörige eher an ›Strafe‹ und ›Zwang‹, die Jugendhilfeangehörigen hingegen eher an ›Hilfe‹ und ›Freiwilligkeit‹ orientierten. Vor allem bei Jugendlichen, die gefährliche Körperverletzungen begangen hatten, einschlägige Vorauffälligkeiten aufwiesen und sich in ›ungünstigen‹ Lebenssituationen befanden, sprachen sich Jugendstaatsanwaltschaft und Jugendgericht zum überwiegenden Teil, die Jugendgerichtshilfe etwa zur Hälfte und die pädagogischen Fachkräfte ca. zu einem Viertel für freiheitsentziehende Sanktionen aus.

Orientierung an Mindeststandards (BAG-Ambulante Maßnahmen der DVJJ) bei der Zuweisungspraxis

Weiterhin wurden die in den Mindeststandards formulierten Kriterien für die Zuweisung Jugendlicher in die NAM beim ›Täter-Opfer-Ausgleich‹ und in der ›Sozialen Gruppenarbeit‹ untersucht. Im TOA zeigte sich, dass die Hälfte der untersuchten Projekte keines der vier den Standards entsprechenden Zuweisungskriterien ›Freiwilligkeit‹, ›auch schwere Delikte‹, ›auch mehrere Vorverurteilungen‹ und ›keine Sanktionskombination‹ nannten. Sechs Projekte nannten mehr als ein Kriterium und fünf wurden von spezialisiertem Fachpersonal durchgeführt und benannten alle vier Kriterien. Diese erreichten zu einem größeren Anteil Jugendliche und Heranwachsende, die wegen schwerer Delikte aufgefallen waren. In der Sozialen Gruppenarbeit kannten 31 Projekte kein einziges Kriterium. Nur neun Projekte nannten mehrere Kriterien. Supervision gab es kaum und nur etwas mehr als die Hälfte der Projekte war den Standards folgend personell ausreichend ausgestattet. Auch hier zeigte sich, dass der Anteil der schweren Delikte in Projekten deutlich höher war, wenn diese den Mindeststandards entsprachen. Die daran teilnehmenden Jugendlichen blieben später weitgehend von Sanktionen verschont. In 43 % der Fälle war soziale Gruppenarbeit mit Jugendarrest kombiniert.

Bewertung des Kooperationsverhältnisses

Das Verhältnis zur Justiz wurde von jenen Projekten, die den Mindeststandards weitgehend entsprachen, negativer bewertet. Sie hielten deren Umgang mit jungen Straftätern für zu geduldig und vertraten die Ansicht, dass bei größerer Bereitschaft mehr Jugendliche vor Freiheitsentzug bewahrt werden könnten. Außerdem sahen sie ihre Erfolge zu wenig anerkannt.

In der Justiz galt die Einschätzung, dass die Maßnahmemitarbeiterinnen und -mitarbeiter die Bedeutung der Legalbewährung bagatellisierten, die Straftat zu wenig ernst nahmen, zu viel Verständnis für Jugendkriminalität zeigten und sich der Justiz gegenüber unkooperativ verhalten würden. Die Jugendhilfe hielt der Justiz eine zu hohe, die Justiz der Jugendhilfe eine zu geringe Orientierung an strafrechtlichen Kriterien vor. Diese Aussagen machten das besondere Spannungsverhältnis zwischen Jugendhilfe und Justiz deutlich.

Mögliche Konsequenzen

Jugendhilfe sollte deutlicher als bisher den Alternativanspruch der NAM im Gegensatz zu den freiheitsentziehenden Sanktionen betonen. Kommunikation, Akzeptanz und Transparenz sollten handlungsleitend werden. Der Anteil von nicht-deutschen Jugendlichen und Heranwachsenden in den NAM ist zu gering, vor allem vor dem Hintergrund des starken Anstiegs der nicht-deutschen Jugendlichen und Heranwachsenden im Jugendstrafvollzug. Eine explizite Öffnung, möglicherweise auch Umgestaltung und Ausweitung der neuen ambulanten Maßnahmen, wird für notwendig erachtet.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es wird betont, dass die Perspektive der Jugendlichen in der Untersuchung nicht erfasst wurde. Deshalb wurde eine Befragung der Jugendlichen und Heranwachsenden in den NAM in Niedersachsen in Aussicht gestellt.

Ergänzende Anmerkungen

In dieser Studie werden Einstellungen und kein tatsächliches Handeln erfasst. Die NAM bleiben in ihrer Ausgestaltung unklar. Es handelt sich in erster Linie um eine Bestandsaufnahme und weniger um eine Bewertung.

Prävention im Team (PIT) in Schleswig-Holstein

Quelle Abhauer, Martin/Hanewinkel, Reiner (1996): Evaluationsbericht des Projektes »Prävention im Team« (PIT), IFT-Nord, Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, Kiel (unveröffentlicht).

Beschreibung des Gegenstandes

Das Projekt »Prävention im Team« ist ein schulisches Programm zur Prävention von Kriminalität. Im Mittelpunkt stehen Verhaltensübungen zur Vermittlung sozialer Kompetenz und gesellschaftlicher Werte und die Festigung der Persönlichkeit. Kennzeichnend für dieses Programm ist außerdem die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Polizeibeamtinnen und -beamten. Das Programm besteht aus den drei Themenbereichen »Diebstahl«, »Gewalt« und »Sucht«. Die Schulklassen entscheiden sich für eines der Themen. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Polizeibeamtinnen und -beamten erhalten Lehrmaterialien. Die Lehrkräfte sind darüber hinaus zuständig für die Bereiche »Interaktion und Persönlichkeitsentwicklung« und »Samfund«, ein dänischer Begriff, der so viel bedeutet wie »Gemeinschaft«. Das Programm ist für die Klassenstufen 6, 7 und 8 vorgesehen.

Wer ist Auftraggeber? Zum Auftraggeber der Evaluation werden keine Angaben gemacht.

Laufzeit Die Daten wurden von März bis Juni 1996 erhoben, Angaben zur Gesamtlaufzeit der Evaluation werden nicht gemacht.

Wer evaluiert? Die Studie wurde vom IFT-Nord, Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Die Studie ist eine Prozessevaluation, in der untersucht werden sollte, wie Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Polizeibeamtinnen und -beamte Vorbereitung, Durchführung, Inhalte und Materialien von PIT beurteilten. Aus der Perspektive der Teilnehmenden sollte erfasst werden, welche Veränderungen sie unter Berücksichtigung der Zielsetzungen des Projektes feststellten und welche Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge sie ausmachen konnten.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Daten wurden mit Fragebögen in 11 Hauptschulklassen, 13 Realschulklassen und einer Gymnasialklasse erhoben. An der Erhebung nahmen ca. 500 Schülerinnen und Schüler teil, 44 % Mädchen und 56 % Jungen im Alter von durchschnittlich 13 ½ Jahren.

Die Befragten erhielten jeweils einen Stundenbeurteilungsbogen, 245 der Bögen wurden für den Themenbereich »Diebstahl« und 715 für den Themenbereich »Gewalt« ausgefüllt. Zusätzlich wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, das Programm als »langweilig«, »spannend« oder »super« zu bewerten und einzuschätzen, ob sie »etwas gelernt hatten, das sie im Alltag anwenden können«, »über sich und ihr Verhalten nachgedacht« haben, oder »viele nicht verstanden« haben. Mit den Lehrkräften sowie den Polizistinnen und Polizisten fand darüber hinaus eine Abschlussbefragung statt.

Ergebnisse der Evaluation

Die Hauptergebnisse wurden entlang der Themen von PIT: »Diebstahl«, »Gewalt« und »Sucht« dargestellt.

In den Klassen, die sich für das Thema »Diebstahl« entschieden hatten, bewerteten die Schülerinnen und Schüler den Unterricht der Lehrkräfte überwiegend positiv und als gewinnbringend. Der von der Polizei durchgeführte Unterricht wurde von den Schülerinnen und Schülern sowie von den Lehrkräften weniger positiv eingeschätzt.

»Diebstahl« schnitt im Vergleich zu den anderen Themen bei den Lehrkräften am schlechtesten ab und ist den Autoren zufolge am verbesserungsbedürftigsten. Die Schülerinnen und Schüler bewerteten das Themenfeld »Gewalt« am schlechtesten.

Die Lehrkräfte hielten die praktische Umsetzung des Unterrichts für verbesserungsfähig. Sie kritisierten, dass die Übungsinhalte nicht optimal an die angestrebten Lernziele heranführten. Gleichzeitig hielten die Lehrkräfte die Wahrscheinlichkeit von Veränderungen im Verhalten der Schüler bei dem Thema »Gewalt« am höchsten.

Auch die Polizisten gingen von einer Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Gewalt aus, hielten einen Einfluss auf das Verhalten der Schülerschaft aber für unwahrscheinlich.

Das Thema »Persönlichkeitsentwicklung und Interaktion« war bei Schülerinnen und Schülern beliebt, auch wenn sie nicht davon ausgingen, etwas Nützliches für den Alltag gelernt zu haben. Für die Lehrkräfte war dieser Themenkomplex der eindeutige Favorit: Dieser würde die soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler verbessern und positive Wirkungen auf das Klassenklima haben.

Zwischen einem Viertel und knapp der Hälfte der beteiligten Lehrkräfte

sah Verbesserungsbedarf. So erachteten sie es als notwendig, an einer speziellen Fortbildung oder einer begleitenden Betreuung durch externe Fachleute teilzunehmen. Daraus wird die Empfehlung abgeleitet, die Umsetzung des Programms an eine obligatorische Fortbildung zu knüpfen.

Die Interaktionsspiele sollten außerdem stärker auf die drei Themenbereiche zugeschnitten werden. Auch beispielhafte Unterrichtssequenzen sollten in das Material für die Lehrkräfte einfließen und die Durchführung erleichtern. Außerdem sollten stärker als bisher Risiko- und Versuchssituationen thematisiert werden. Hierfür sollten Rollenspiele eingesetzt werden. Für die Schülerinnen und Schüler sollten Selbstbeobachtungsaufgaben in das Programm integriert werden.

Für den Bereich ›Diebstahl‹ wurde von den Polizeibeamtinnen und -beamten sowie von den Lehrkräften ein hoher Überarbeitungsbedarf gesehen. Bisher war dieser Bereich dominiert von Fakten und Statistiken und sollte durch Verhaltensübungen aufgelockert werden.

Der Bereich ›Gewalt‹ könnte durch das Erarbeiten von Klassenregeln und regelmäßige Klassengespräche ergänzt werden. Das Thema ›Samfund‹ wurde kritisch gesehen, da das Material einen hohen Abstraktionsgrad aufwies und andererseits hohe Anforderungen an die psychologischen Kompetenzen der Lehrkraft stellte.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es wird betont, dass es sich bei dieser Untersuchung um eine reine Prozessevaluation handelt. Für die Zeit nach Abschluss der Überarbeitung wird die Durchführung einer Ergebnisevaluation vorgeschlagen, die prüfen soll, wie PIT für die Bereiche Wissen, Einstellungen und Überzeugungen sowie Verhaltensintentionen und tatsächliches Verhalten Veränderungen bewirkt. Ein Kontrollgruppendesign wäre hierfür erforderlich.

Ergänzende Anmerkungen

Diese Studie erläutert detailliert, was wie untersucht wurde. Die dargestellten Erkenntnisse haben einen klaren Bezug zu den erhobenen Daten. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler ist eher oberflächlich.

Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit in Schleswig-Holstein

Quelle

Sielert, Uwe/Grenz, Wilfried (1997): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit«. Wie können gefährdete Kinder und Jugendliche gewaltpräventiv erreicht und pädagogisch betreut werden? Kiel (Arbeitspapier).
 Sielert, Uwe/Grenz, Wilfried/Bischoff, Sandra/Lutz, Thorsten: Bericht der Evaluation des Projektes »Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit«. Universität Kiel 1999, (Arbeitspapier).

Beschreibung des Gegenstandes

Das Projekt »Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit« wurde 1994 von der Landesinitiative des Landessportverbandes Schleswig-Holstein, der Sportjugend und der Landesregierung Schleswig-Holstein initiiert. Etwa 30 ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter organisierten in der Freizeit sportliche Aktivitäten, mit denen Kindern und Jugendlichen Spaß und Wertvorstellungen vermittelt werden sollten. Dies geschah zusammen mit Schulen, Jugendämtern, sozialen Organisationen, kriminalpräventiven Räten und der örtlichen Polizei. Es gab einmalige, vor allem aber regelmäßig stattfindende Aktivitäten. Zielgruppen waren unter der Perspektive primärpräventiver Arbeit alle Kinder und Jugendlichen, besonders aber gewaltbereite und gefährdete, die andere verbal und körperlich bedrohten. Neben diesen vornehmlich aus sozialen Brennpunkten stammenden Kindern und Jugendlichen sollten besonders auch Heranwachsende mit Migrationshintergrund beachtet werden.

Wer ist Auftraggeber? Die Evaluation wurde vom Innenministerium Schleswig-Holstein finanziert.

Laufzeit Die Evaluation wurde in den Jahren 1996 und 1997 in einem Zeitraum von vier Monaten durchgeführt.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde von der Abteilung Sozialpädagogik und Weiterbildung in Kooperation mit der Arbeitsstelle Angewandte Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität in Kiel durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Im Mittelpunkt der Evaluation stand die Frage, wie Kinder und Jugendliche aus sozialen Brennpunkten erreicht werden können. Es sollte aber auch untersucht werden, ob Sport Gewaltprävention möglich macht. Weil gewaltpräventive Wirkungen nicht direkt empirisch nachgewiesen

werden können, sollten Indikatoren ausfindig gemacht werden, die es plausibel machen, dass gewaltpräventive Effekte wahrscheinlich waren.

Als Indikatoren wurden genannt:

- die Erreichbarkeit der Zielgruppe
- die Art und Dauer der Teilnahme
- das sozialpädagogische Bewusstsein und die Kompetenz der im Projekt Beschäftigten
- die über den Sport hinausreichenden sozialpädagogischen Impulse für die Zielgruppe
- der Grad der Anbindung der am Projekt Teilnehmenden an einen Sportverein oder andere Einrichtungen der Jugendarbeit
- das Zusammenkommen von verschiedenen Personengruppen
- die Kooperation
- die Popularität des Projektes in den Gemeinden.

Darüber hinaus wurde der Frage nachgegangen, ob Erfolg versprechende Ansatzpunkte für eine Institutionalisierung (›Verstetigung‹) des Projekts vorhanden waren.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Zu Beginn des Projekts wurden die Grundlagen erfolgreicher Arbeit mit gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen geklärt. Dazu wurden theoretische Annahmen zu den relevanten Gründen für das Gewalthandeln von Jugendlichen aufgearbeitet und daraus pädagogische Reaktionen abgeleitet. Diese sollten verhindern, dass Gewalt von Kindern und Jugendlichen zur Normalität wurde. Die Literaturlaufarbeitung ergab, dass hierfür ein geregelter, selbstverständlicher und verlässlicher Alltag erforderlich war.

Im zweiten Schritt wurden gewaltpräventive sozialpädagogische Ansätze kursiv beschrieben, bewertet und in Bezug zum Projekt ›Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit‹ gesetzt. Damit hatte das Projekt eine Mischung sozialpädagogischer Modelle, die sich als Erfolg versprechend und zweckmäßig in der Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen erweisen könnten.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten zumindest ansatzweise Kompetenzen in den Bereichen Straßensozialarbeit, Erlebnispädagogik und Beratung haben.

Die Untersuchung wurde in einer Projektgruppe (Schleswig) durchgeführt, die sich in einer zuvor durchgeführten Evaluation als sozialpädagogisch erfolgreich erwiesen hatte.

Erster Untersuchungsschritt war eine Fragebogenerhebung bei allen an einem Stichtag (13.6.1996) teilnehmenden 7- bis 17jährigen Kindern und Jugendlichen. Der Fragebogen beinhaltete 32 Fragen: zur Person, zur

Intensität der Teilnahme, zum Klima in der Gruppe, zum Verhältnis zu den Beschäftigten, zum Engagement und zu gewünschten Änderungen innerhalb der Gruppe. Die Bögen wurden in der Umkleidekabine ausgefüllt, den Jüngeren wurde dabei geholfen.

Im zweiten Schritt wurden zu einem späteren Zeitpunkt jeweils drei ausgewählte Jungen und Mädchen sowie die beiden Beschäftigten im Projekt anhand von Leitfäden einzeln zur Person, zur Lebenslage und Motivation der Teilnahme, zu Aktivitäten, Problemen und Positionen in der Gruppe, zur Partizipation, Bereitschaft zur Mitarbeit und zu den Gründen für die Teilnahme befragt.

In den Einzelinterviews mit den Beschäftigten gab es Fragen zu den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen (zu deren Lebenslage und Motivation), zu den Aktivitäten in der Gruppe, zur Partizipation der Kinder, zu den Kooperationen mit anderen und zu den vermuteten Gründen für die Teilnahme. Außerdem wurde im Juni 1997 ein spezieller Fragebogen zur Intensität der Kooperation mit anderen an die Beschäftigten an allen Projektstandorten verschickt (geschlossene und offene Fragen). Von 29 verschickten kamen 18 Bögen zurück, 16 konnten ausgewertet werden.

Ergebnisse der Evaluation

- Neben der Zielgruppe konnten auch gefährdete Kinder und Jugendliche erreicht werden. Minderjährige und Beschäftigte äußerten sich positiv zum Gruppenklima, und mehr als die Hälfte der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen gab an, in der Gruppe gelernt zu haben, miteinander auszukommen, Rücksicht auf Schwächere zu nehmen, neue Freunde zu gewinnen, ihr Eigeninteresse gegenüber anderen zurückzustellen, Freunden zu helfen, auch wenn das Probleme bereitet. Sie beschrieben ihr Verhalten als fair und kooperativ und gaben an, einen kameradschaftlichen Teamgeist erlebt zu haben.
- Die Beschäftigten beschrieben die Gruppen als überwiegend kooperativ und erlebten ebenfalls eine positive Gruppenstimmung. Außerdem stellten sie weniger Gewalt im Verhalten der Kinder und Jugendlichen fest und machten dafür auch die Gruppenregeln verantwortlich. Die Evaluierenden machten die längere Verweildauer der Kinder und Jugendlichen dafür verantwortlich, dass kooperative Konfliktbewältigungen eingeübt werden konnten. Es fand außerdem eine intensive Konfliktbearbeitung statt. Beschäftigte führten bei Regelverstößen Gespräche, unterbrachen Spielprozesse, wirkten vermittelnd bei Streitigkeiten und wollten die Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstwertgefühl unterstützen.
- Es wurde jedoch auch festgestellt, dass die Beschäftigten gleichzeitig Strategien anwandten, die nicht gewaltpräventiv wirken konnten. Dazu gehörte, dass in Konflikten abgewartet wurde, ob die beteiligten Kinder

und Jugendlichen das Problem selbst regeln konnten. Hier bestand das Risiko, dass sich machtorientierte und konkurrierende Konfliktstrategien durchsetzen würden, die latent oder offen zu Gewalt führen könnten.

- Außerdem hatten die Beschäftigten die Regeln für die jeweilige Sportart festgesetzt. Damit wurden konkurrierende Konfliktbewältigungsmuster angewandt, die Konflikte mit Hilfe von Macht entschieden. In diesen Kontext passt, dass die Beschäftigten keine Konflikte mit den Kindern und Jugendlichen in ihren Gruppen benannten und die eigene positive Autorität betonten. Dies wurde als Zeichen gedeutet, dass die Durchsetzungsmacht auf Seiten der Beschäftigten lag. Drei von vier Beschäftigten gaben an, dass sie Probleme und Konflikte immer alleine lösen mussten.
- Es wurde kaum geschlechtsbewusste Jungenarbeit geleistet.
- Eine Verbindung von Sport und kooperativer Konfliktregelung war selten festzustellen. Das Einhalten der Spielregeln stand im Mittelpunkt, weniger die sozialen Umgangsformen. Konfliktbewältigung war selten Gegenstand von Fortbildungen, diese waren aber gleichzeitig stark nachgefragt.
- Bei der Frage nach einer Institutionalisierung der Projektarbeit zeigte sich ein heterogenes Bild. Es kam häufig zu Kooperationen mit anderen Institutionen. Es wird allerdings vermutet, dass die Auflösung des Gesamtprojekts eine Reduzierung der einzelnen Projektgruppen zur Folge haben wird, da kein Präventionsansatz erprobt wurde, der von den Sportverbänden oder anderen Einrichtungen wegen seiner besonderen Attraktivität integriert oder weitergeführt werden könnte.
- Jugendliche aus sozialen Brennpunkten konnten immer dann erreicht werden, wenn ihnen von den Projektgruppen in erreichbarer Nähe ein Aufenthaltsraum zur Verfügung gestellt wurde. Diesen Raum mussten Fachkräfte mit Respekt gegenüber den Einzelnen und mit Genderkompetenz anbieten. Gleichzeitig musste dieser über einen überschaubaren sozialen Erfahrungsraum mit Gestaltungsmöglichkeiten für Minderjährige verfügen. Die Sportangebote mussten Selbsterfahrung und Integration ermöglichen und ein Netzwerk zur Stabilisierung der Gruppe haben. Die Auswertung der Befragungen führte in allen vier Punkten zu positiven Aussagen, so dass Jugendliche aus einem sozial schwachen Wohngebiet erreicht werden konnten.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Obwohl die Fragebögen für Kinder ab zehn Jahren konzipiert wurden, waren ebenso kleinere Kinder in die Untersuchung mit einbezogen. Die jüngeren Kinder (8,9 %) und die Minderjährigen mit Migrationshintergrund benötigten Hilfen beim Ausfüllen der Bögen. Schwierigkeiten mit dem Verstehen der im Fragebogen enthaltenen Begriffe hatten auch

einige der Beschäftigten. Der Nachweis gewaltpräventiver Wirkung bei kurzfristigen Maßnahmen wird von den Autoren problematisiert. Weil sich diese nicht direkt empirisch nachweisen lassen, wurde nach Indikatoren gesucht, die eine Gewalt mindernde und gewaltpräventive Wirkung plausibel machen können.

Die Projektgruppen konnten nicht einzeln untersucht werden; dies sollte durch viele qualitative Aussagen ausgeglichen werden.

Ergänzende Anmerkungen

In der Untersuchung wurden Kinder und Jugendliche, die qua Definition in einem ›sozial schwachen Wohngebiet‹ lebten und bereits länger im Projekt mitmachten, nach ihren Erfahrungen im Projekt befragt.

Es scheint einen Zirkelschluss zu geben: Mit den vom Projekt erreichten Jugendlichen wird nachgewiesen, dass die Jugendlichen erreicht werden können. Die Diskrepanzen in der Selbst- und Fremdeinschätzung der Jugendlichen werden von den Autoren als ›nichts Ungewöhnliches‹ beschrieben.

Im Anschluss an die Befragung werden zwei Konzepte vorgestellt: ein Vernetzungskonzept sowie das Interventionshaus als sozialpädagogisches Handlungsmodell. Während das Vernetzungskonzept an dem Kooperationsfragebogen anknüpft, wird das Interventionshaus allein theoretisch hergeleitet und hat keinen Bezug zur Untersuchung.

06

Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung

Quelle

Klawe, Willy/Bräuer, Wolfgang (1997): Evaluationsstudie Erlebnispädagogik. Einschätzung erlebnispädagogischer Projekte durch die Mitarbeiter der Jugendämter. In: Jugendhilfe, Jg.35/H.3, S.151-162.

Klawe, Willy (o. J.): Evaluationsstudie »Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung« – Zusammenfassung der Ergebnisse. In: www.soziale-praxis.de/download/erlebnispaedagogik_ergebnisse.pdf

Bräuer, Wolfgang/Klawe, Willy (1998): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim und München.

Beschreibung des Gegenstandes

Die Evaluation untersuchte zentral die Praxis der Jugendämter in der Durchführung erlebnispädagogischer Maßnahmen im Kontext der Hilfen zur Erziehung. Es wurden alle Jugendämter in Deutschland zu den soziodemographischen Daten der teilnehmenden Jugendlichen, zum Umfang der Maßnahmen und deren Rahmenbedingungen sowie zur Einschätzung der Erfolge der Maßnahmen befragt. Die erlebnispädagogischen Maßnahmen ließen sich in drei Projektarten unterscheiden: Standprojekte, Reiseprojekte und Segelprojekte. In den ›Standprojekten‹ leben Jugendliche in den Außenstellen von Trägern in Deutschland oder im Ausland bei deutschen Pädagogen, ›Reiseprojekte‹ haben die Zielsetzung, den Jugendlichen in neuen und unbekanntem Gegenden und Situationen neue Erfahrungen und Möglichkeiten des Handelns zu ermöglichen. ›Segelprojekte‹ sind Maßnahmen, die im Rahmen von Segelfahrten Zusammenarbeit und Verantwortung bei den Einzelnen stärken wollen.

Wer ist Auftraggeber? Die Evaluation wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegeben.

Laufzeit Die Evaluation wurde in den Jahren 1995 und 1996 durchgeführt.

Wer evaluiert? Evaluiert wurde vom ›Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis‹ (isp) in Hamburg.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation sollte Hinweise zur Qualitätssicherung erlebnispädagogischer Maßnahmen gewinnen, um so die professionelle Reflexion erlebnispädagogischer Arbeit und die Qualifizierung der Maßnahmen zu verbessern. Dafür wurden die Erwartungen an die Maßnahmen sowie die Effekte erfasst und die Entscheidungsprozesse sowie der Verlauf von erlebnispädagogischen Maßnahmen erforscht. Und schließlich waren hinderliche und förderliche Rahmenbedingungen, die pädagogische Ausgestaltung der Projekte sowie die Zielgruppenbeschreibungen Gegenstand der Untersuchung.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Daten wurden aus ca. 120 Textdokumenten gewonnen, darunter waren rund 50 Projektberichte und Konzeptionen. Außerdem wurden 24 Expertinnen- und Experteninterviews in Fachwissenschaften, Jugendämtern und bei Trägern der Jugendhilfe sowie mit Betreuerinnen und Betreuern von Jugendlichen durchgeführt.

Zusätzlich wurden alle Jugendämter der Bundesrepublik schriftlich befragt, so dass quantitative Daten zu 566 Maßnahmen und qualitative Aussagen zu 210 Projekten ausgewertet werden konnten. Der Rücklauf betrug etwa 40 % und war im Hinblick auf die Verteilung repräsentativ. Zu den quantitativen Daten zählten soziodemographische Daten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den erlebnispädagogischen Maßnahmen, deren Dauer und Kosten sowie die Anzahl der Abbrüche und deren Begründung.

Die Jugendämter sollten die letzten zwei Maßnahmen qualitativ bewerten, deren Verständnis von erlebnispädagogischen Maßnahmen und die erwarteten Effekte erfassen. Gefragt wurde u.a. nach den Entscheidungsgrundlagen, der Zielsetzung und nach den wesentlichen Bedingungen für Erfolg und Misserfolg solcher Projekte.

Für exemplarische Maßnahmen wurden außerdem Prozessrekonstruktionen aus der Sicht von Jugendlichen, der Betreuenden, der Träger und Beschäftigten bei den Jugendämtern sowie von Eltern vorgenommen.

Ergebnisse der Evaluation

- 66,5 % der Jugendämter nutzten erlebnispädagogische Maßnahmen im Rahmen von Hilfen zur Erziehung, 33,5 % von ihnen nicht.
- Die Jugendlichen in erlebnispädagogischen Projekten waren mehrheitlich zwischen 14 und 18 Jahren alt. Männliche Jugendliche waren mit 78,1 % deutlich überrepräsentiert. Wurden jedoch die Anteile in Inlands- und Auslandsprojekten verglichen, zeigte sich eine häufigere Teilnahme von Mädchen an Auslands- als an Inlandsprojekten. In Experteninterviews wurde dies von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendämter damit erklärt, dass es für Mädchen häufig notwendig sei, Distanz von problematischen heimischen Milieus (Prostitution, Drogen) zu schaffen. Bei vielen Jugendlichen ging der erlebnispädagogischen Maßnahme eine andere Maßnahme voraus: In Heimerziehung befanden sich zuvor etwa drei Viertel, in der Jugendpsychiatrie mehr als jeder Fünfte der Jugendlichen, während etwa jeder Zehnte eine Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung erhalten hatte.
- Aus der Sicht der Jugendämter war die Unfähigkeit der Jugendlichen, tragfähige soziale Beziehungen aufzubauen, der häufigste Grund für die Zuweisung in eine erlebnispädagogische Maßnahme. Ebenso wurden Perspektivlosigkeit sowie aggressives und wiederholt kriminelles Verhalten bei Jungen und Selbstgefährdung bei Mädchen als Zuweisungsgründe genannt. Die Jugendämter gaben an, dass die Vermeidung von gesicherter Unterbringung kein erklärtes Ziel erlebnispädagogischer Maßnahmen darstellte. Auf die Frage allerdings, welche Ziele mit der Maßnahme erreicht werden konnten, wurde ›Vermeidung von gesicherter Unterbrin-

gung« am häufigsten genannt. In der Begründung für die Durchführung einer Maßnahme im Ausland überwogen negative Argumentationslinien der Jugendämter wie »geringe Ausweichmöglichkeiten« und »Distanz zum Milieu«.

■ In 72,2 % der Fälle wurde die erlebnispädagogische Maßnahme vom Jugendamt, bei 32,2 % von der jeweiligen Einrichtung bzw. bei 8,3 % von der Psychiatrie initiiert. Erst dahinter folgten die Eltern mit 6,3 % oder der Jugendliche selbst in 4,4 % der Fälle. (Die Prozentzahlen sind so der Studie entnommen.) Die Maßnahme wurde hauptsächlich zwischen Jugendamt und Träger abgesprochen, während Betreuerinnen bzw. Betreuer und Jugendliche deutlich weniger beteiligt waren. Gleichzeitig gaben die Jugendämter an, die Beteiligung der Jugendlichen für einen außerordentlich wichtigen Faktor für den Erfolg einer solchen Maßnahme zu halten.

■ Bei der Auswahl der Träger nannten die Jugendämter als die drei wichtigsten Kriterien ein »fachlich überzeugendes Konzept«, ein »plausibles Anschlussprogramm« und die »Qualifikation der Mitarbeiter«.

■ Hinsichtlich der unterschiedlichen Projektarten zeigte sich ein annähernd gleiches Verhältnis in Bezug auf die Abbruchrate: So wurden Reiseprojekte zu 25 %, Segelprojekte zu 30,4 % und Standprojekte zu 29,8 % abgebrochen.

■ Wurde die Abbruchquote im Zusammenhang mit der unmittelbar vorangegangenen Hilfe betrachtet, zeigte sich mit 54,3 % eine besonders hohe Abbruchrate bei Jugendlichen, die zuvor aus sehr restriktiven Hilfformen kamen. Ebenso konnte ein Zusammenhang von Abbruch einer erlebnispädagogischen Maßnahme und der Anzahl vorangegangener Hilffmaßnahmen festgestellt werden: Stellte die erlebnispädagogische Maßnahme die erste Maßnahme dar, war die Abbruchquote 20 %, bei drei Vorhilfen lag sie bereits bei 45,5 %. Außerdem wurde untersucht, von wem der Abbruch einer Maßnahme ausging: In 57,1 % der Fälle ging die Initiative eines Abbruchs vom Jugendlichen selbst, in 34,7 % der Fälle vom Träger und zu 22,4 % von der Betreuerin bzw. vom Betreuer des Jugendlichen aus. Zu 16,3 % wurde die Maßnahme vom Jugendamt und zu 8,2 % von den Personensorgeberechtigten abgebrochen (Mehrfachnennungen waren möglich).

■ Die Analyse der Prozessverläufe zeigte u.a., dass in der Praxis häufig ein unreflektierter Umgang mit Nähe und Distanz zu Abhängigkeiten und Ablösungsproblemen bei Beendigung der Betreuung führte. Auf der anderen Seite wurde die Reichweite dieses »Erziehungsinstruments« überschätzt. Außerdem konnten Krisen und Konflikte aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Betreuerinnen und Betreuer vorwiegend als Chance genutzt werden, indem ihre Beziehung dadurch überprüft, gestärkt sowie

gestaltet wurde. Insgesamt wurde betont, dass beim Entscheidungsprozess im stärkeren Maße Wert auf Struktur, Transparenz und Adressatenorientierung zu legen wäre.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Angaben zu den Erfahrungen in der Evaluation und zu eventuellen Problemen wurden nicht gemacht.

Ergänzende Anmerkungen

Die Daten werden umfassend, kritisch und nachvollziehbar interpretiert und als Anregungen für die künftige Praxis verstanden. Im Zentrum stehen die Schwierigkeiten bei der Planung und Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen. Aus den Ergebnissen werden konkrete Forderungen an die Praxis abgeleitet.

07

Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen (Olweus)

Quelle

Hanewinkel, Reiner/Knaack, Reimer (1997): Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Holtapels, Heinz Günter/Heitmeyer, Wilhelm u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim, S.299-313.

Beschreibung des Gegenstandes

Die Evaluation untersuchte das Schulinterventionsprogramm ›Gewaltprävention an Schulen‹ in Schleswig-Holstein. Dieses von dem norwegischen Psychologie-Professor Dan Olweus entwickelte Präventionsprogramm will die Zahl von Gewalttätern und -opfern innerhalb und außerhalb der Schulen senken. Das Programm geht davon aus, dass bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, damit die Beziehungen zwischen den Gleichaltrigen verbessert werden können. Lehrkräfte und Eltern müssen das Gewalttäter- und Opfer-Problem an der jeweiligen Schule kennen und sich ernsthaft für eine Veränderung der Situation einsetzen. Das Programm wird als besondere Form schulinterner Lehrkräftefortbildung und Organisationsentwicklung verstanden. Hauptziel ist eine Kompetenzsteigerung bei den Schülerinnen und Schülern.

Das Interventionsprogramm fand auf drei Ebenen statt:

Auf der Schulebene wird das Ausmaß von Gewalt und Mobbing mit einem Fragebogen erhoben. An einem pädagogischen Tag werden die

Ergebnisse besprochen und mögliche Maßnahmen und Projekte diskutiert.

Außerdem wurden folgende Maßnahmen vorgesehen:

- eine Schulkonferenz, in der das Programm zur Gewaltprävention verabschiedet wird
- verbesserte Pausenaufsicht
- die Umgestaltung des Schulhofs
- ein Kontakttelefon für Schülerinnen und Schüler, um Gesprächsmöglichkeiten mit einer Vertrauensperson der Schule haben zu können
- die Fortbildung der Lehrkräfte
- themenbezogene Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern
- Arbeitsgruppen aus den Klassen- und Schulelternbeiräten.

Auf der Klassenebene werden Klassenregeln gegen Gewalt aufgestellt sowie regelmäßige Klassengespräche über die Einhaltung der aufgestellten Ziele durchgeführt. Kooperatives Lernen soll als eine spezifische Lernform eingeführt und Mobbing und Gewalt in Rollenspielen Gegenstand des regulären Unterrichts werden. Zu den Maßnahmen gehört außerdem die besondere Zusammenarbeit von Klassenelternbeiräten und Lehrkräften.

Neben diesen beiden Interventionsebenen wird noch die *individuelle Ebene* berücksichtigt. Hierzu zählen intensive Gespräche der Lehrkräfte mit Tätern und Opfern und ihren Eltern. Gleichzeitig sind Hilfen für den familiären Bereich und Diskussionsgruppen für Eltern von Tätern und Opfern vorgesehen.

In dem evaluierten Modellprojekt lag der Schwerpunkt des Programms in der Einführung von Klassenregeln und regelmäßigen Klassengesprächen. So wurde versucht, eine für das soziale Zusammenleben zentrale Regel aufzustellen, zu begründen, einzuführen und durchzusetzen. Die Politik der gesamten Schule gegen das Mobbing sollte das Schulklima nachhaltig und positiv verändern. Die schleswig-holsteinische Landesregierung verschickte im April 1994 an alle Schulen eine Informationsbroschüre über das Landesprojekt »Gewaltprävention an Schulen«, in der Interventionskonzepte und Ansprechpartner genannt wurden. Für alle interessierten Schulen fanden zwei Monate später Informationsveranstaltungen statt. Sie konnten sich für eine Teilnahme an dem Projekt bewerben. Alle am Projekt beteiligten Schulen bekamen das Olweus-Handbuch. Die gesamte Intervention wurde von einem Schulpsychologen geleitet und von den schulpsychologischen Diensten regional unterstützt. Außerdem wurden in der Projektlaufzeit mehrere eintägige Fortbildungen durchgeführt. Ebenso bestand für die teilnehmenden Schulen die Möglichkeit, Einzeltermine mit dem Projektteam und dem regionalen Schulpsychologischen Dienst zu vereinbaren.

Wer ist Auftraggeber? Die Studie wurde aus Mitteln des Ministeriums für Wissenschaft, Bildung, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein gefördert.

Laufzeit Die Evaluation umfasste einen Zeitraum von 1994 bis 1996.

Wer evaluiert? Reiner Hanewinkel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am IFT-Nord und Reimer Knaack, Schulpsychologischer Dienst des Kreis-Herzogtums Lauenburg, Ratzeburg führten die Evaluation durch.

Zielstellung der Evaluation

Es wurde keine Zielstellung der Evaluation formuliert.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Es handelte sich um eine quasi-experimentelle Studie mit einer Experimentalgruppe, die einem Vorher-Nachher-Vergleich unterzogen wurde. Außerdem wurde eine Totalerhebung aller Schülerinnen und Schüler, die zum Befragungstermin an den Schulen anwesend waren, durchgeführt. Im Juni 1994 fand eine erste Messung an allen Schulen statt, an zwei Schulen gab es nach einem Jahr, an fünf weiteren Schulen nach 18 Monaten und an den übrigen 30 Schulen nach zwei Jahren eine weitere Befragung.

Zum ersten Messzeitpunkt wurden 14.788 Schülerinnen und Schüler aus 47 Schulen befragt, vor allem aus Grund-, Haupt- und Realschulen. Dazu kamen neun Gymnasien und eine Förderschule. In 37 Schulen wurde eine zweite Befragung durchgeführt, während sich die anderen zehn Schulen gegen eine Zweitbefragung entschieden. Diese Möglichkeit war ihnen von Beginn an ausdrücklich eingeräumt worden. Die Weigerung wurde mit einer entsprechenden Entscheidung der Schule und mit der Unzufriedenheit mit dem Fragebogen begründet.

Die schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler wurde von den Lehrkräften im Rahmen von zwei Schulstunden durchgeführt. Die ausgefüllten Fragebögen wurden eingesammelt und in einen großen Briefumschlag gesteckt. Das Datum, der Name der Schule sowie der Klasse wurden auf die Vorderseite des Umschlags geschrieben und die Anzahl der fehlenden Schülerinnen und Schüler vermerkt. In Grundschulklassen wurde der Fragebogen laut vorgelesen.

Auch die Schulleitungen wurden schriftlich zum Prozess der Implementation befragt.

Ergebnisse der Evaluation

Unterschieden wurde zwischen den Ergebnissen der Prozess- und der Ergebnissevaluation. Zu etwa gleichen Teilen ging die Initiative zur Projektteilnahme von den Schulleitungen (40 %) und einer Gruppe im Kollegium (42,9 %) aus. In 17,1 % der Fälle wurde angegeben, dass das gesamte Kollegium die Initiative ergriffen hatte. Die Steuerung des Projektes lag zu einem Drittel (33 %) bei Lehrkräften und Schulleitungen gemeinsam, zu 27,8 % bei einer Koordinierungsgruppe von Lehrkräften, in 19,4 % der Fälle bei einer Lehrkraft und der Schulleitung, bei 13,9 % der Schulen bei der Schulleitung allein und bei einer Schule bei wechselnden Personen. Bis auf eine Schule führten alle Schulen einen Pädagogischen Tag zu ›Gewaltprävention in Schulen‹ durch. 88,9 % der Schulen hatten auf einer Schulkonferenz Beschlüsse zur Gewaltprävention verabschiedet. Die Schulen wurden zweimal zu ihren inhaltlichen Schwerpunktsetzungen während des Programms gefragt. Die meisten nannten Schulhof- bzw. Pausengestaltung, an zweiter Stelle wurden (Klassen-)Gespräche, Konfliktbewältigung und eine ›feste Stunde‹ genannt. Auf dem zehnten und letzten Rang stand das Thema ›Arbeit mit Tätern/Opfern (Hilfe)‹. Es gibt Vermutungen zu dieser Rangfolge: So hatte ein Mitglied des Organisationsteams viel Erfahrung auf dem Gebiet ›Schulhof- und Pausengestaltung‹ und machte den Schulen ein Beratungsangebot, das diese gerne annahmen. Ein anderer möglicher Grund könnte gewesen sein, dass die Pausengestaltung sichtbare Veränderungen versprach. Außerdem setzte der Schwerpunkt bei dem zentralen Ort des Mobbing an. Gleichzeitig war das Thema vermutlich leichter im Konsens zu bearbeiten als ›Klassenregeln‹ oder ›Sanktionen‹.

In der Abschlussbefragung gaben alle 37 Schulen an, die Schulkonferenz und damit auch die gewählten Elternvertretungen über die zentrale Datenauswertung informiert zu haben. Gleichzeitig führten jedoch nur 23 Schulen (63,9 %) eine inhaltliche Schulkonferenz zur ›Gewaltprävention in Schulen‹ durch. Dennoch wurden Eltern in einzelne Aktivitäten einbezogen. Trotz der vor Projektbeginn bekannten Empfehlung von Olweus für die Schwerpunktsetzung der unterschiedlichen Themen, nannten in der Abschlussbefragung acht der 37 Schulen keine der Kernmaßnahmen als einen ihrer Schwerpunkte.

In der Ergebnisevaluation sollte untersucht werden, wie sich die Zahl der Mobbingopfer verändert hatte. Jungen und Mädchen wurden deshalb befragt, wie oft sie seit den letzten Weihnachtsferien in der Schule gemobbt worden waren. Die Antwortkategorien lauteten:

- ›das ist überhaupt nicht vorgekommen‹,
- ›das ist ein- oder zweimal vorgekommen‹,
- ›das ist gelegentlich vorgekommen‹,

- „das ist einmal in der Woche vorgekommen“,
- „das ist mehrmals in der Woche vorgekommen“.

Bis zur Klassenstufe zehn einschließlich zeigte sich eine Abnahme bei den Opfern von 7,6 % auf 1,5 %. In den Klassenstufen 11 und 12 gab es eine Zunahme von 6,2 % auf 6,7 %. In diesen Klassenstufen wurde aufgrund des Kurssystems die Regelarbeit, die zum Kern des Programms von Olweus zählt, auf Klassenebene kaum umgesetzt.

Zusammenfassend wird jedoch eine Reduzierung der Mobbing-Problematik in dem zweijährigen Untersuchungszeitraum bestätigt.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Rückgang bei den Opfern nicht ausschließlich mit dem Programm zusammenhängen muss. So könnte auch angenommen werden, dass sozialer Druck oder Erwartungen im Sinne sozialer Erwünschtheit zu einer verminderten Beschreibung des Problems zum zweiten Messzeitpunkt geführt hatten. Auch mehr Toleranz gegenüber der Problematik an den Schulen könnte die Ursache sein.

Möglicherweise war auch der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe kein angemessenes Instrument, so dass dies zu der ermittelten Steigerung geführt haben könnte.

Die Untersuchung war keine repräsentative Stichprobe, denn die Schulen hatten sich für die Teilnahme am Programm beworben. Damit fand ein Selbstselektionsprozess statt.

Die Evaluationsergebnisse zeigten eine ähnliche Tendenz wie in den Untersuchungen von Olweus selbst.

Ergänzende Anmerkungen

Zu den Items des Mobbingfragebogens gibt es keine Angaben, die Erläuterung der Ergebnisevaluation ist kurz.

Das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler wird als entscheidende Aussage für die Bewertung einer Maßnahme genutzt. Die Anonymität der Befragung kann in Frage gestellt werden, denn die Klassenherkunft der einzelnen Bögen wurde vermerkt und die Schülerinnen und Schüler könnten möglicherweise auf Grund ihrer (charakteristischen) Schrift von den Lehrkräften identifiziert werden. Damit war das Risiko eines Antwortverhaltens im Sinne sozialer Erwünschtheit hoch.

Die Evaluation geht selbstkritisch mit ihren Ergebnissen um, indem sie unterschiedliche Thesen bei der Interpretation des Antwortverhaltens der Schülerinnen und Schüler diskutiert und nicht ausschließlich das Programm ursächlich für das Sinken der Opferanzahl sieht.

Sozial- und kriminalpräventive Stadtteilarbeit im Hammer Norden

Quelle Reichertz, Jo/Misterek, Wolfgang (1997): Auswirkungen lokaler Kriminalprävention auf die Jugenddelinquenz. Eine quantitative und qualitative Studie zu Möglichkeiten der Erfolgsmessung von sozial- bzw. kriminalpräventiver Stadtteilarbeit aufgezeigt am Beispiel des »Hammer-Nordens«/ Westfalen, Universität Essen.

Beschreibung des Gegenstandes

1992 wurde im Norden der Stadt Hamm ein Sozial- und Kriminalpräventiver Arbeitskreis (Präventivkreis Hammer Norden) gegründet. Er sollte die Durchführung sozialer und kriminalpräventiver Jugendarbeit fördern und durch ihn entstanden vielfältige Aktivitäten und Einrichtungen.

Wer ist Auftraggeber? Es bleibt unklar, wer letztlich Auftraggeber der Evaluation war. Beteiligt waren die Stadt Hamm, die Polizei und das Arbeitsamt.

Laufzeit Die Evaluation lief ab etwa dem Jahr 1994, genauere Angaben gibt es nicht.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde von der Universität Essen Fachbereich 3 – Kommunikationswissenschaft; Forschungsgruppe Empirische Polizeiforschung durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Im Vordergrund stand eine »Vorher-Nachher-Erhebung«. Die Jugendkriminalität im Hammer Norden wurde so weit möglich für die Zeit vor und nach der Einrichtung der kriminalpräventiven Initiative – für den Zeitraum von 1991 bis 1995 – rekonstruiert. Zentrale Frage war, ob die Jugendkriminalität im Hammer Norden durch eine Stadtteilinitiative, den »Präventivkreis Hammer Norden« und das »Sozial- und bewohnerorientierte Stadtteilentwicklungskonzept Hammer Norden« quantitativ oder qualitativ beeinflusst wurde.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Untersuchung versteht sich als Vorher-Nachher-Erhebung und erfolgte in zwei Schritten: Im ersten Schritt (quantitativ) wurde die Entwicklung der Kriminalitätsbelastung durch jugendliche Straftäterinnen und -täter in Hamm für den Zeitraum von 1991 bis 1995 dargestellt. Grundlage waren eine Sekundäranalyse der Polizeilichen Kriminalstatistik und die Daten der Jugendgerichtshilfe. Im zweiten Schritt (qualitativ)

wurden ethnografische bzw. explorative Interviews mit 24 Jugendlichen (12 bis 22 Jahre), 20 Fachkräften (Soziale Dienste, Schule, Polizei) und acht Bewohnerinnen und Bewohnern zu den Ursachen von Jugenddelinquenz und den Auswirkungen sozial- und kriminalpräventiver Maßnahmen durchgeführt.

Ergebnisse der Evaluation

Die verschiedenen Maßnahmen, die vom Präventivkreis realisiert wurden, haben zu folgenden Ergebnissen geführt:

Das Angebot für die Jugendlichen konnte durch diese Maßnahme verbessert und damit eine Ursache für die Delinquenz Jugendlicher beseitigt werden. Gleichzeitig wurde ein ›harter Kern‹ der kriminellen Jugendlichen in andere Stadtteile von Hamm verdrängt. Diese Abwanderung wurde durch das entschiedene Eingreifen der Polizei verstärkt. So ging die Beruhigung im Hammer Norden mit dem Anstieg von Straftaten an anderen Orten einher. Auf den Hammer Norden bezogen wird das Fazit gezogen, dass die durch den Verbund eingeleiteten Maßnahmen zu einer deutlichen quantitativen wie qualitativen Veränderung der Kriminalität im Stadtteil geführt hat. Allerdings blieben die Erfolge hinter den Erwartungen zurück, was unter anderem mit der begrenzten finanziellen Ausstattung erklärt wurde.

Probleme und Konflikte wurden in der Regel an einem dafür vorgesehenen Ort geklärt. Streetwork wurde für bestimmte Zielgruppen als erfolgreicher Ansatz eingeschätzt. Die Maßnahmen sollten stets an die sich verändernden Zielgruppen und sozialen Strukturen angepasst und gegebenenfalls modifiziert werden.

Es sollte auch überlegt werden, wie über die Stadt Hamm hinaus Kriminalitätsprävention betrieben werden kann.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Dazu gibt es keine Angaben.

Ergänzende Anmerkungen

Es handelt sich um eine gründliche Studie mit sowohl quantitativen als auch qualitativen Anteilen.

Untersuchungshaftvermeidung in Bayern

Quelle Lösel, Friedrich/Pomplun, Oliver (1998): Jugendhilfe statt Untersuchungshaft. Eine Evaluationsstudie zur Heimunterbringung, Pfaffenweiler.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Projekt »Jugendhilfe statt U-Haft« im St. Severinhaus des Jugenddorfs Piusheim ist Teil der Katholischen Jugendfürsorge der Erzdiözese München und Freising e.V. Es nutzt die Schul- und Freizeiteinrichtungen des Piusheims und verfügt über eigene arbeitstherapeutische Werkstätten. Tagsüber wird die notwendige Kontrolle durch einen angemessenen Personalschlüssel gewährleistet, während nachts die Fenster und Außentüren verschlossen sind.

Die Aufnahme beginnt mit einem Gespräch zwischen dem Einrichtungsleiter und dem Jugendlichen. Der Jugendliche wird zu seinem Erleben der U-Haftsituation, zu seiner Einstellung zur Straftat sowie zur persönlichen Entwicklung und familiären Situation befragt. Dieses Gespräch findet in der Untersuchungshaft statt. Außerdem wird der Jugendliche ausführlich über die Möglichkeiten und Anforderungen der pädagogischen Betreuung im Haus St. Severin informiert. Anschließend muss sich der Jugendliche explizit für die Einrichtung entscheiden. Der Leiter des St. Severinhaus entscheidet gemeinsam mit seinem Team über eine Aufnahme des Jugendlichen. Zwischen der Anfrage und der Entscheidung liegen in der Regel zwei bis drei Wochen. Dabei wird der Aufenthalt von ca. einem Monat in der U-Haft vom St. Severin Haus als motivationsförderlich angesehen.

Ausschlusskriterien für eine Aufnahme sind akute Suizidität, schwere psychische/psychiatrische Störungen sowie massive Alkohol- oder Drogenabhängigkeit. Als Voraussetzung gilt außerdem die Verständigungsmöglichkeit in deutscher Sprache.

In den Jahren 1994 und 1995 kam es zu 114 Anfragen, aufgenommen wurden jedoch nur 32 Jugendliche.

Das Betreuungskonzept der Einrichtung orientiert sich an einer tiefenpsychologisch orientierten Kriminalitätstheorie. Auf dieser Grundlage wurden von den Einrichtungsverantwortlichen folgende vier pädagogische Prinzipien entwickelt:

1. Strukturierung des Arbeitsalltags und der Lebensgestaltung;
2. Transparenz bezüglich aller den Jugendlichen betreffenden Entscheidungen und möglicher Konsequenzen seines Verhaltens;
3. Realitätsorientierung durch die Vermittlung der gesellschaftlichen Verzichts- und Leistungsanforderungen, die »Konfrontation der dissozialen

verzerrten Wahrnehmung der Realität und das Bewusstmachen der die individuelle Straffälligkeit bedingenden Zusammenhänge« (S.31);
4. Zielorientierte Einzelfallarbeit anstatt Gruppenerziehung, »da sich stabile und pädagogisch nutzbare Gruppenerziehungen aufgrund des kurzen Aufenthalts und häufigen Wechsels kaum entwickeln können« (S.31).

Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer liegt bei drei Monaten. In diesem Zeitraum soll eine realistische Zukunftsperspektive entwickelt und gegebenenfalls die Planung und Einleitung notwendiger pädagogischer Anschlussmaßnahmen erreicht werden.

Die Ziele der Unterbringung im St. Severinhaus sind im Wesentlichen:

- Vermeidung schädlicher Wirkungen der Haftsituation,
 - Verhinderung einer Entweichung und der Begehung erneuter Straftaten,
 - Erforschung der Persönlichkeit und der Bedingungen für die delinquente Entwicklung,
 - Bearbeitung der aktuellen psychosozialen Krise,
 - Modifikation von Einstellungen und Verhaltensweisen,
 - Aufbau einer realistischen Zukunftsperspektive,
 - Erstellung eines Abschlussberichtes mit der Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten sowie Bedingungen für eine günstige Legalprognose.
- Das Programm besteht aus schulischer Förderung und Arbeitserziehung, der Einzelfallarbeit, dem Lebenspraktischen Training und dem Stufenplan (das Ausmaß an Freiheiten wie Ausgangs- und Telefonmöglichkeiten in Abhängigkeit von Verhalten und dem Erfüllen bestimmter Anforderungen), den Freizeitmaßnahmen, Gruppengesprächen und der Familienarbeit.

Das Team bestand Anfang 1996 aus sieben hauptamtlichen und vollzeitbeschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und drei Teilzeitkräften.

Wer ist Auftraggeber? Die Studie wurde vom Bayerischen Staatsministerium der Justiz in Auftrag gegeben.

Laufzeit Das Projekt wurde von 1995 bis 1997 durchgeführt.

Wer evaluiert? Die Studie wurde von den oben genannten Autoren am sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum und dem Lehrstuhl für Psychologie I der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Die Ziele dieser Studie waren:

- Darstellung der Entwicklung, des pädagogischen Konzepts und der gegenwärtigen Durchführungsbedingungen des Projekts;
- Untersuchung personeller Faktoren der Durchführung wie Qualifikation, Motivation, Belastungsgrad und Zufriedenheit der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie deren subjektive Zielvorstellungen und Handlungskonzepte;
- Untersuchung der Erwartungen und Erfahrungen von Justiz und Jugendhilfe mit dieser Einrichtung sowie Schwierigkeiten der praktischen Zusammenarbeit;
- Beschreibung der Zielgruppe der Maßnahme anhand einer Stichprobe ehemals untergebrachter Jugendlicher;
- Darstellung des Verlaufs der Unterbringung bei dieser Stichprobe;
- Untersuchung der weiteren strafrechtlichen Entwicklung der Stichprobe;
- Vergleich der Ergebnisse zur Legalbewährung bzw. Rückfälligkeit mit den entsprechenden Ergebnissen einer Kontrollgruppe von jugendlichen Untersuchungshäftlingen;
- Einschätzung des erreichten Standards der Unterbringungsmaßnahme;
- Vorschläge zur weiteren Gestaltung der Maßnahme und zur Versorgungsstruktur für jugendliche Untersuchungshäftlinge in Bayern.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Untersucht wurden sowohl prozessuale Merkmale der Durchführungsqualität als auch Indikatoren der Ergebnisqualität. Hierfür wurden alle zur Verfügung gestellten offiziellen Konzeptionen, Berichte der anfänglichen Begleituntersuchung sowie Veröffentlichungen über das Projekt gesichtet. Diese Informationen wurden ergänzt durch mehrere Gespräche mit dem pädagogischen Leiter, dem Psychologen und mit Jugendlichen sowie durch teilnehmende Beobachtung am Programm des Hauses.

Zur Analyse der personellen Faktoren wurden alle im Gruppendienst und der arbeitstherapeutischen Werkstatt beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mittels eines halbstrukturierten Interviews zu verschiedenen Aspekten ihrer Tätigkeit befragt.

Zusätzlich wurde eine schriftliche Befragung bei Bayerischen Jugendrichterinnen und -richtern, Jugendstaatsanwältinnen und Jugendstaatsanwälten, Jugendgerichtshelferinnen und -helfern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Sozialdienste in Justizvollzugsanstalten durchgeführt (N = 92). Außerdem erfolgte eine Aktenanalyse zu allen Jugendlichen, die zwischen Juli 1989 und Juni 1993 aus dem St. Severinhaus entlassen wurden (N = 70). Diese Daten wurden codiert. Zusätzlich wurden die

Erziehungs- und Strafregisterauszüge eingeholt und hinsichtlich der Vorstrafenbelastung und der Sanktionen nach Entlassung ausgewertet. Hierfür wurde eine Kontrollgruppe aus Untersuchungshäftlingen zusammengestellt. Auch für diese Jugendlichen wurden die Erziehungs- und Strafregisterauszüge eingeholt und ausgewertet, um sie dann mit der Untersuchungsgruppe zu vergleichen.

Ergebnisse der Evaluation

Interviews mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Die unterschiedlichen Ausbildungsvoraussetzungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden im Hinblick auf ein interdisziplinäres Vorgehen und die Berücksichtigung unterschiedlicher professioneller Sichtweisen von den Evaluatoren positiv beurteilt. So verfügten sie alle über mehrjährige Berufserfahrung in unterschiedlichen erzieherischen Berufsfeldern. Allerdings hatte keine Fachkraft vor ihrer Tätigkeit im St. Severinhaus mit straffälligen Jugendlichen gearbeitet. Dieses Defizit wurde auch nicht durch Weiterbildungsveranstaltungen behoben.

Alle Fachkräfte waren von der Sinnhaftigkeit und Angemessenheit des Einrichtungskonzepts überzeugt. Gleichzeitig äußerten manche Fachkräfte auch Unzufriedenheiten. Allerdings bezogen sich ihre Kritikpunkte nicht auf die spezielle Einrichtung, sondern die allgemeinen beruflichen Bedingungen, wie die geringe Bezahlung oder der belastende Schichtdienst. Die Kooperation und gegenseitige Unterstützung im Team wurde als sehr gut beurteilt.

Die Fachkräfte nannten sehr unterschiedliche Ziele ihrer Einrichtung. Fünf der sieben Befragten gaben als Einrichtungsziel an, die aktuelle Lebenssituation der Jugendlichen zu klären und eine Zukunftsperspektive zu entwickeln. Jeweils vier Fachkräfte nannten die »Vermeidung schädlicher Folgen einer Unterbringung in einer Haftanstalt und Verbesserung der sozialen Kompetenz« (S.50). Jeweils drei Fachkräfte benannten als Ziel »das Erlernen eines angemessenen Umgangs mit Autoritäten und vorgegebenen Strukturen sowie den Erwerb von Voraussetzungen für ein künftig straffreies Leben« (ebd.).

Diese Zielnennungen stimmten nicht mit den Zielvorstellungen des Bereichsleiters und des zuständigen Psychologen überein: Sie nannten nämlich die Diagnostik, erste Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Jugendlichen und gegebenenfalls die Einleitung pädagogisch sinnvoller Anschlussmaßnahmen.

Umfrage bei bayerischen Justiz- und Jugendgerichtshilfeeinrichtungen

Zwei Drittel der Befragten gaben an, über den Inhalt des Angebots des St. Severinhauses informiert zu sein. Allerdings schickten weit mehr Be-

fragte den Fragebogen gar nicht erst zurück. Die Durchführung von Informationstagen hatte sich den Befragten zufolge sehr bewährt. Diese würden einen stärkeren Eindruck hinterlassen als lediglich das Lesen von Informationsbroschüren.

Die Mehrzahl der Befragten, die bereits Erfahrungen mit dem St. Severinhaus gemacht hatten, bewerteten diese positiv. Jedoch wurde gleichzeitig kritisiert, dass immer wieder Jugendliche aus dem Heim entwichen. Auch die konzeptuellen Einschränkungen bei der Auswahl der Jugendlichen wurden kritisiert. So wurde eine Ausdehnung des Angebots auf unmotivierte Jugendliche, Drogenabhängige, schlecht integrierte Ausländer, Mädchen, Heranwachsende und Strafunmündige gewünscht. Knapp 90 % sprachen sich für einen Ausbau des Platzangebots aus. So gingen die Befragten davon aus, dass ca. 31 % aller jugendlichen U-Häftlinge für die Einrichtung St. Severinhaus geeignet seien. Dennoch waren die sieben Plätze im St. Severinhaus zeitweise nicht belegt. Dies war zum einen in der großen Entfernung des Piusheims zum Wohnort vieler Jugendlicher begründet, zum anderen könnten auch die Einschränkungen bei der Auswahl der Jugendlichen durch das St. Severinhaus zu dieser Situation geführt haben. Die Mehrheit der Befragten aus dem Bereich der Justiz und Jugendgerichtshilfe befürwortete eine vergleichbare Einrichtung in Nordbayern.

Das Klientel und der Verlauf der Unterbringung

Für die Untersuchung wurden Heimakten von 70 Jugendlichen nach den Kategorien »Biographische Merkmale«, »Angaben zur Unterbringung«, »Verlauf der Unterbringung«, »Beurteilung bei Unterbringungsende« und »Anschlussmaßnahmen« ausgewertet. Folgende Erkenntnisse konnten auf diesem Wege gewonnen werden:

In den Jahren 1990, 1991 und 1992 wurden pro Jahr durchschnittlich 18 Jugendliche aufgenommen und 17 entlassen. Das Durchschnittsalter betrug 16 Jahre. Jugendliche unter 15 Jahren stellten eher eine Ausnahme dar. In drei Fällen waren die Jugendlichen bereits 18 Jahre alt. Von den 70 untergebrachten Jugendlichen hatten 61 % die deutsche und 39 % eine andere Nationalität. Zum bisherigen Lebenslauf der Jugendlichen enthielten die Heimakten kaum Informationen. Nur in Einzelfällen waren Entwicklungsberichte von vorher betreuenden Stellen wie Jugendamt oder Erziehungsheim verfügbar. Bei den meisten Jugendlichen lagen nur handschriftliche Aufzeichnungen über das von der Unterbringungsentscheidung vom Bereichsleiter des St. Severinhauses geführte Aufnahmegespräch vor.

26 Jugendliche wuchsen in ihrer vollständigen Ursprungsfamilie auf, 29 lebten in verschiedenen »Broken-home-Konstellationen« (S.71). Etwa die

Hälfte der Jugendlichen war mindestens einmal, häufig jedoch mehrmals in einem Heim oder einer betreuten Wohngruppe untergebracht. Dabei war allerdings ein mehrjähriger durchgehender Aufenthalt in einem Erziehungsheim die Ausnahme. Vier Jugendliche befanden sich teilweise mehrmals für längere Zeit in einem Internat. Fünf Jugendliche wurden bereits stationär in einer psychiatrischen Klinik behandelt.

Das *schulische Bildungsniveau* der untersuchten Stichprobe war gering. So hatten 42 Jugendliche die Hauptschule, 10 Jugendliche die Sonderschule, drei Jugendliche die Realschule und ein Jugendlicher das Gymnasium besucht. Teilweise waren die Jugendlichen zur Zeit der Unterbringung noch Schüler, während nur sechs Jugendliche in einem Ausbildungsverhältnis standen. Elf Jugendliche waren seit ihrer Schulentlassung arbeitslos. 24 Jugendliche hatten bereits eine Ausbildung begonnen, diese aber nach kurzer Zeit wieder abgebrochen.

Strafrechtliche Auffälligkeiten

Für 66 der 70 im St. Severinhaus aufgenommenen Jugendlichen konnte ein Bundeszentralregisterauszug ausgewertet werden, 20 Probanden hatten noch keine Eintragung im Straf- oder Erziehungsregister. 23 Jugendliche hatten eine bzw. bereits mehr als eine Eintragung. Die Klientel des St.-Severinhauses war hinsichtlich Sozialisationsbedingungen und sozialen Startchancen vergleichbar mit Insassen des Jugendstrafvollzugs. So stellt die Klientel »eine negative Auswahl aller jugendlicher Delinquenten« (S.80) dar.

Knapp die Hälfte aller Unterbringungsanordnungen ging vom Amtsgericht München aus. In nur zwei Fällen lag das Gericht außerhalb Bayerns.

Aufenthaltsdauer

Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer im St. Severinhaus betrug 89 Tage. Die Hälfte der Jugendlichen war weniger als 90 Tage untergebracht, 16 Jugendliche sogar kürzer als einen Monat. 19 Jugendliche hielten sich länger als vier Monate, drei Jugendliche sogar länger als ein halbes Jahr in der Einrichtung auf.

Entweichen und Straftaten während der Unterbringung

Bei der Hälfte der 70 untergebrachten Jugendlichen kam es zu einer Entweichung aus dem Heim. Bei 35 Jugendlichen kam es zu insgesamt 49 Entweichungen. Doch auch ein mehrmaliges Entweichen aus dem St. Severinhaus bedeutete nicht in jedem Fall eine Entlassung. Häufig aber wurde die Unterbringung durch die Entweichung beendet. Bei den

49 Entweichungen wurden insgesamt 14 Straftaten wie Autoaufbrüche oder -diebstähle begangen.

Beendigung der Unterbringungen

Die Unterbringung im St. Severinhaus dauerte im Regelfall bis zur Hauptverhandlung. In dem Untersuchungszeitraum blieben 34 Jugendliche bis zur Hauptverhandlung, 20 Jugendliche entzogen sich der Einrichtung durch ihre Flucht. Eine reguläre Beendigung der Unterbringung erfolgte bei 59 % der Jugendlichen, bei 41 % der Jugendlichen wurde das Unterbringungsziel einer Betreuung bis zur Hauptverhandlung nicht erreicht.

Abschlussbericht des St. Severinhaus

In diesem Bericht wurde vermerkt, ob es zu einer positiven oder negativen Verhaltensänderung gekommen war, wie die Legalbewährung und die weiteren beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten eingeschätzt wurden. Für neun Jugendliche gab es aufgrund der sehr kurzen Aufenthaltsdauer keinen Abschlussbericht. 32 der Jugendlichen entwickelten sich laut Bericht insgesamt oder in Teilaspekten trotz ihres problematischen Verhaltens oder ihrer ungünstigen familiären Beziehungen positiv. Keine bedeutsamen Veränderungen waren für 17 Jugendliche festzustellen. Bei zwölf Jugendlichen wurde eine deutliche Verschlechterung bzw. Zunahme unangemessener Verhaltensweisen im Bericht festgehalten. Bei der Mehrzahl der Jugendlichen wurden deshalb begleitende pädagogische Hilfestellungen für eine günstige Entwicklung als unbedingt notwendig erachtet. Bei neun Jugendlichen war die Einschätzung der weiteren Legalbewährung eindeutig negativ.

Anschlussmaßnahmen

Bei 39 % der Jugendlichen konnten Anschlussmaßnahmen geplant und mit den entsprechenden Einrichtungen Kontakt aufgenommen werden. Bei 23 der 27 Jugendlichen erfolgte nach der Hauptverhandlung wie vorgesehen der Übergang in die Anschlussmaßnahme. Sie wechselten in eine andere pädagogische teilstationäre oder stationäre Einrichtung, während sieben Jugendliche zu den Eltern zurückkehrten. In den übrigen Fällen verhängte das Gericht eine vollstreckende Jugendstrafe.

Die Rückfalluntersuchung

Für die Untersuchung der Legalbewährung wurden drei Gruppen gebildet. 40 Jugendliche, die bis zur Hauptverhandlung im St. Severinhaus verblieben waren oder kurz vorher in eine Anschlussmaßnahme entlassen wurden, gehörten zur Programmgruppe (PG). Die Kontrollgruppe (KG) setzte sich aus 39 Jugendlichen zusammen, die sich zwischen 1990 und

1992 in den vier bayerischen Vollzugsanstalten befanden. Sie ähnelten nach Alter, Nationalität, Haftdauer und Deliktstruktur der Programmgruppe. Eine weitere Gruppe wurde aus Jugendlichen zusammengesetzt, die aus dem St. Severinhaus entwichen oder aus anderen Gründen vor der Hauptverhandlung entlassen werden mussten. Sie stellten die Abbrechergruppe dar (AG).

Bei der Auswertung der Bundeszentralregisterauszüge zeigte sich, dass zwischen der Programmgruppe und Kontrollgruppe zum Teil signifikante Unterschiede bestanden. Diese ließen auf einen Einfluss der Betreuung im St. Severinhaus schließen. Dabei wurde die Delinquenzentwicklung nicht vollkommen gestoppt, sondern gedämpft und deeskaliert. Es wurde eine geringere Rückfallschwere und -häufigkeit sowie eine reduzierte Rückfallgeschwindigkeit festgestellt. Über den Gesamtzeitraum von vereinhalf Jahren wurde jedoch ein etwas größerer Anteil der PG im Vergleich zur KG mindestens einmal rückfällig. Allerdings waren es jene Jugendlichen aus der PG, die wegen geringfügiger Delikte erneut auffällig wurden und in keinem Fall eine Sanktion schwerer als eine Weisung erhielten. Fand eine Beschränkung auf mittelschwere bis schwere Delikte statt, so war der Anteil der Rückfälligen bei beiden Gruppen identisch. Beim schwersten Rückfallkriterium der Inhaftierung war hingegen der Anteil der Rückfälligen bei der KG höher als bei der PG. Die Autoren weisen darauf hin, dass ein geringfügiger Rückfall einen Hinweis auf eine schrittweise Beendigung der Delinquenz darstellt.

Die Abbrecher wiesen hinsichtlich verschiedener Biografie- und Persönlichkeitsmerkmale eine höhere Risikobelastung auf. Sie wuchsen häufiger bei allein erziehenden Müttern auf, bei wechselnden Verwandten und/oder in Heimen und waren bei der Festnahme öfter ohne festen Wohnsitz. Auch hatten die Abbrecher mehr aber weniger schwere Vorstrafen und höhere Anteile an Gewaltdelikten. Jugendliche mit sehr schweren Delikten wie Sexualstraftaten und versuchter Mord beendeten die Maßnahme hingegen ohne Zwischenfälle und zählten damit nicht zur Gruppe der Abbrecher. Die Gruppe der Abbrecher hatte die schlechteste Legalbewährung. Sie wies die geringsten Anteile an Nicht-Rückfälligen auf. Sie wurden ebenso zum hohen Teil zu einer Jugendstrafe ohne Bewährung verurteilt. Trotz dieser hohen Inhaftierungsrate wurden viele aus der AG bereits im ersten Jahr rückfällig.

Gesamtbewertung und Empfehlungen

Positiv wurde bewertet, dass das St. Severinhaus die besonderen Merkmale der Zielgruppe berücksichtigte. Auch waren pädagogische Prinzipien wie Normorientierung, Verantwortungsübertragung, positives Beziehungsangebot, straffe Alltagsstrukturierung und ständige

Verhaltensrückmeldung grundlegend. Die Schwächen bestanden in mangelnden Hinweisen auf konkrete pädagogische Methodik. So würde ein ausführliches Konzept für den internen Gebrauch mit explizit formulierten Verhaltenszielen und konkreter Methodik zum Erfolg der Maßnahme beitragen. Auch sei es aus klinisch-psychologischer Sicht problematisch, dass das Konzept ausschließlich auf einem tiefenpsychologischen Delinquenzverständnis aufgebaut sei. Gut strukturierte, aus einem kognitiv-lernpsychologischen Modell entwickelte Methoden würden erfahrungsgemäß höhere Effekte zeigen. Für eine konzeptuelle Weiterentwicklung des St. Severinhauses sollten deshalb stärker als bisher lerntheoretische Ansätze in das Konzept Eingang finden. Auch müsste das Fortbildungsdefizit behoben und ein Konsens hinsichtlich der Ziele und Handlungsstrategien innerhalb des Teams entwickelt werden. Die umfangreiche Infrastruktur des Piusheims erwies sich als günstig. Das berufsbildende Angebot war hingegen noch ausbaufähig. Der hohe Personalschlüssel sei günstig, allerdings wurde die Reduzierung der Psychologenstelle auf zehn Wochenstunden negativ bewertet. Auch wurde empfohlen, im Abschlussbericht der Einrichtung ebenso Angaben zu Informationen über Ziele und Ergebnisse der familientherapeutisch orientierten Kontakte mit den Angehörigen der Jugendlichen zu machen. Ebenso sollte die psychosoziale Versorgungsstruktur für junge U-Häftlinge verbessert werden. Bei Überlegungen, zusätzliche Unterbringungsplätze einzurichten, sollte eine Spezialisierung auf Jugendliche mit ausgeprägter Suchtproblematik stattfinden.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es werden keine Angaben zu Evaluationserfahrungen oder Problemen gemacht.

Ergänzende Anmerkungen

Es handelt sich hierbei um eine aufwändige quasi-experimentelle Studie. Der Gegenstand der Untersuchung wird ausführlich erläutert. Auch wird auf die zuvor genannten Ziele in der Ergebnisdarstellung Bezug genommen. Die Ergebnisse werden ausführlich dargelegt und auf dieser Basis nachvollziehbar Empfehlungen für die Praxis ausgesprochen.

Jugendkriminalitätsprävention mittels behördenübergreifender Vernetzung in Rostock

Quelle Pleiger, Doris (2003): Verbesserung der Kooperation und Kommunikation von Kriminalpräventiven Räten in Mecklenburg-Vorpommern – Das Beispiel Rostock. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Evaluierte Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten. München, S.99-131.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Modellprojekt ›Weiterentwicklung der Prävention delinquenten Verhaltens von Kindern und Jugendlichen‹ befasste sich mit der Fragestellung, inwieweit delinquentes Verhalten von Kindern und Jugendlichen von Polizei, Justiz, Jugendhilfe und Schule als gemeinsames Problem wahrgenommen wird. Um die Qualität der Kommunikation und Kooperation zwischen diesen Akteuren zu verbessern, wurden folgende Maßnahmen durchgeführt: Kriminalpräventive Vorhaben von Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen sollten durch Konzeptentwicklung, Leitbildentwicklung und Beratung unterstützt werden. Besonders wichtig war die Förderung und Unterstützung von Vorhaben, die sich im Laufe der Zeit bei mehreren der beteiligten Institutionen Akzeptanz erworben hatten. In Kooperation mit Gewerbetreibenden, Lehrkräften, Eltern, Kirchvertretungen und Kommunalpolitik sollten ›soziale Räume‹ für unterschiedliche Jugendszenen entwickelt werden. Teilweise wurden auch Jugendliche mit eingebunden. Die Durchführung des Modellprojektes fand in Rostock, Landkreis Ludwigslust und Ostvorpommern statt.

Wer ist Auftraggeber? Die Evaluation wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführt.

Laufzeit Die Evaluation fand in den Jahren 1997 bis 2001 statt.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde vom Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis (isp) durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation fand im Rahmen des Modellprojekts ›Weiterentwicklung der Prävention delinquenten Verhaltens von Kindern und Jugendlichen‹ statt. Die Qualität der Kommunikation und Kooperation zwischen Polizei, Staatsanwaltschaft und Jugendhilfe unter Einbezug der Schule sowie weiterer Beteiligter sollte untersucht sowie Impulse für eine Verbesserung gegeben werden. Außerdem sollte untersucht werden, inwieweit Straf-

fälligkeit und delinquentes Verhalten von Kindern und Jugendlichen von den unterschiedlichen Beteiligten bereits als gemeinsames Problem wahrgenommen und behandelt wurde. Darüber hinaus sollte die Arbeit der regionalen Präventionsräte über einen längeren Zeitraum begleitet werden, um vor Ort vorhandene Ressourcen zu aktivieren und gegebenenfalls zu intensivieren.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die wissenschaftliche Begleitung führte eine teilnehmende Beobachtung der Arbeit der Präventionsräte durch und unternahm Befragungen sowie Analysen. Sie beobachtete und evaluierte die Arbeit. Schwerpunkte waren eine fortlaufende Konzeptentwicklung und -beratung mit und von Trägern der Jugendhilfe sowie eine Leitbildentwicklung mit Schulen, die teilnehmende Beobachtung zur Ermittlung von vor Ort wahrgenommenen Arbeitsschwerpunkten und deren Umsetzung durch den Präventionsrat. Außerdem wurden Befragungen und Analysen zu den Aktivitäten von Präventionsrat und regionalen Arbeitsgruppen durchgeführt. Zusätzlich wurden für unterschiedliche Jugendszenen soziale Räume entwickelt.

Ergebnisse der Evaluation

Die Aktivierung regionaler Präventionsräte gelang, indem die Ergebnisse den Akteuren rückgekoppelt wurden. Diese stellten die Grundlage für eine Diskussion über Selbstverständnis, Zusammensetzung, Strukturierung und Möglichkeiten der Intensivierung dar. Darüber hinaus wurde die Arbeit des Präventionsrates strukturiert und intensiviert, es wurden Einschätzungen zu speziellen Problemlagen erarbeitet und notwendige Informationen verteilt.

Der Versuch, die Einstellungen zur Delinquenz von Kindern und Jugendlichen bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Polizei, Justiz, Jugendhilfe und Schule zu verändern, wurde exemplarisch in einer kleinen Arbeitsgruppe durchgeführt. Dies scheint in weiten Teilen gelungen zu sein. Es zeigte sich, dass Kooperationen und die Änderung von Einstellungen Zeit und einen konstruktiv-kritischen Rahmen benötigten.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Probleme der Evaluation bezogen sich in erster Linie auf die Doppelrolle zwischen Beratung und Evaluation: Es ging um den Spagat zwischen unmittelbarer Beteiligung und distanzierter Bewertung. Darüber hinaus war die Methodenwahl ein Dilemma, sie änderte sich von einem eher quantitativen zu einer schwerpunktmäßig qualitativen Ausrichtung und sie musste an die regionalen Verhältnisse angepasst werden.

Ergänzende Anmerkungen

Ziele und Ergebnisse spiegeln die Rollenmischung zwischen Beratung und Evaluation wieder. Die Ergebnisse liegen zwischen aktiver Einflussnahme und neutraler Beobachtung. Die Chancen und Gefahren eines solchen Auftrags werden an mehreren Stellen deutlich. Es handelt sich dem Auftrag entsprechend um einen Bericht über die Tätigkeiten der wissenschaftlichen Begleitung, die in der Tradition des isp eher einer Praxis- oder Aktionsforschung entsprechen als einer externen Evaluation.

11

U-Haftvermeidung in Thüringen

Quelle

Will, Hans-Dieter (1999): U-Haftvermeidung in Thüringen. Evaluation einer Vereinbarung zwischen Jugendhilfe und Justiz. In: DVJJ-Journal, Jg. 10/H.1, S.49-64.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Thüringer Modell zur Vermeidung von Untersuchungshaft versuchte, straffällig gewordene Jugendliche in die Jugendhilfe zu integrieren, statt sie in Untersuchungshaft unterzubringen. Dazu wurde in Thüringen eine Vereinbarung zwischen Justiz- und Sozialministerium getroffen. In ihr waren Regeln und Verfahrensweisen für Justiz und Jugendhilfe zur Durchführung der Untersuchungshaftvermeidung festgehalten:

- Der Jugendrichter entschied über Anordnung oder Aufhebung der Unterbringung in einer Jugendhilfeeinrichtung. Dabei musste er eine konkrete Einrichtung nennen.
- Der Jugendhilfeträger entschied über die Art der Unterbringung, die Besuchs- und Ausgangsregelungen sowie die Betreuungsformen.
- Gericht, Staatsanwaltschaft, Jugendgerichtshilfe und Jugendhilfeeinrichtungen sollten miteinander in Kontakt treten.
- Das Landesjugendamt erstellte eine Liste über die für die Untersuchungshaftvermeidung geeigneten Jugendhilfeeinrichtungen.
- Das Entweichen der untergebrachten Jugendlichen sollte mit pädagogischen Maßnahmen verhindert werden. Es sollte sich also nicht um geschlossene Unterbringung handeln.
- Die Staatsanwaltschaft sollte das Jugendamt möglichst vor der Vorführung vor dem Haftrichter kontaktieren.
- Das Jugendamt musste prüfen, ob die Untersuchungshaft durch Unterbringung in einer Jugendhilfeeinrichtung abgewendet werden konnte.
- Die Kosten der Unterbringung trug die Justizverwaltung.

Für die Umsetzung dieser Vereinbarungen wurde kein persönlicher Kontakt zu den beteiligten Institutionen gesucht, stattdessen wurde der Text allen Dienststellen in den vier Thüringer Landgerichtsbezirken zur Kenntnis gegeben. Auch das Sozialministerium gab die Vereinbarung an alle Landkreise und kreisfreien Städte weiter. Außerdem wurde sie in der Jugendhilfebroschüre ›Jugend und Familie‹ veröffentlicht.

Wer ist Auftraggeber? Der Auftrag zur und die Finanzierung der Evaluation erfolgte durch das Thüringer Ministerium für Justiz und Europaangelegenheiten.

Laufzeit Zur Laufzeit der Evaluation werden keine Angaben gemacht.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde an der Fachhochschule Erfurt im Fachbereich Sozialwesen von studentischen Hilfskräften durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation wollte herausfinden, ob die Vereinbarung für alle in den Jahren 1994 und 1995 entsprechend den §§ 71 (2) und 72 (4) Jugendgerichtsgesetz zur Entscheidung anstehenden Fälle angewendet worden war. Es sollte überprüft werden, wie das Thüringer Modell zu bewerten war.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Evaluation wurde als Analyse von Strafakten und mit Interviews von Fachleuten und Betroffenen durchgeführt. Analysiert wurden 327 Akten aus der Vollzugsanstalt und 136 Akten des Jugendamtes. Die Aktenauswahl ergab 264 Fälle, in denen eine Anwendung der Vereinbarung nach dem Gesetz möglich gewesen wäre. Zusätzlich wurden Interviews mit zwei Jugendrichtern und zehn Jugendlichen durchgeführt. Schriftlich befragt wurden 14 Jugendhilfeeinrichtungen.

Ergebnisse der Evaluation

Bei den insgesamt 264 Fällen gab es fünf Fälle von Untersuchungshaftvermeidung und 34 Fälle von Verkürzung der Untersuchungshaft. Es gab erhebliche regionale Unterschiede: So konnten in Erfurt 91 Fälle, in denen eine Anwendung der Vereinbarung möglich gewesen wäre, in Meiningen zwölf und in Mühlhausen 56 Fälle registriert werden. Dennoch wurden diese Möglichkeiten nicht immer genutzt. Auch die Interviews gaben Hinweise darauf, dass der Interpretationsspielraum, wie eine Straftat bei Jugendlichen zu ahnden war, sehr groß war.

Flucht- und Wiederholungsgefahr stellten fast gleichrangig die wichtigsten Haftgründe dar. Es handelte sich dabei um leichte bis mittel-

schwere Kriminalität. Für den Erlass eines Haftbefehls war weniger die Einzeltat selbst als vielmehr die Interpretation der Tat im weiteren Kontext von Bedeutung.

Nach der Entlassung aus der Untersuchungshaft kehrten 50 % der Jugendlichen in das Elternhaus zurück. Am zweithäufigsten fand eine Unterbringung in Heimen oder betreutem Wohnen statt. An dritter Stelle stand der Strafantritt: Nach jeder siebten Untersuchungshaft schloss sich der Übertritt in den Strafvollzug an. In den Interviews mit den Richtern zeigte sich, dass Richter und Staatsanwälte das Thüringer Modell nicht als Alternative zur Untersuchungshaft sahen. Sie hielten die geschlossenen Einrichtungen für das einzige Mittel der Fluchtsicherung. Gleichzeitig wurde mit der Untersuchungshaft Abschreckung intendiert, so dass erst nach einiger Zeit eine Unterbringung in Einrichtungen der Heimerziehung zur Verkürzung der Untersuchungshaft angeordnet wurde. Doch auch bei den Jugendlichen selbst war die Untersuchungshaftvermeidung kaum als Alternative akzeptiert.

Jeder zweite Fall von Untersuchungshaftvermeidung verlief erfolgreich. Bei Abbruch fand nicht automatisch eine Unterbringung in Untersuchungshaft statt: Manche Richter ordneten auch ein zweites Mal Untersuchungshaftvermeidung an.

Die Einrichtungen boten etwa 25 bis 30 Plätze an, zum Zeitpunkt der Untersuchung waren nur acht Plätze belegt. Die Einrichtungen verfügten über keine besonderen Konzeptionen für die Arbeit mit Jugendlichen im Rahmen von Untersuchungshaftvermeidung. Bei erfolgreichem Verlauf der Untersuchungshaftvermeidung schloss sich meist eine normale Heimunterbringung nach § 34 Kinder- und Jugendhilfegesetz an.

Jugendliche, die in Haftvermeidung oder Haftverkürzung kamen, waren im Durchschnitt jünger als die Untersuchungshäftlinge. In den Interviews mit den Jugendlichen zeigte sich, dass die Auseinandersetzungen mit den Straftaten unterschiedlich verliefen: Vom Leugnen und Verniedlichen über Ignorieren bis zum Einsehen, Wiedergutmachen und Bereuen. Darüber hinaus zeigte sich, dass Haft nicht sonderlich geeignet war, positive Lernprozesse und Entwicklungen anzuregen. Die Jugendlichen äußerten, dass sie ihre Familien, Eltern und Freunde vermissten. Bei einer Heimunterbringung war die Eingewöhnungsphase schwierig.

Ein weiteres Ergebnis waren Empfehlungen für den weiteren Umgang mit delinquenten Jugendlichen. Die Möglichkeiten der Untersuchungshaftvermeidung wurden nicht ausgeschöpft, es fehlten personelle, organisatorische und institutionelle Voraussetzungen wie z. B. die Bereitschaftsdienste bei der Jugendgerichtshilfe. Auch eine funktionierende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Justiz in Form von Arbeitsgruppen und Erfahrungsaustausch sowie konzeptionelle Erweiterungen der Unter-

bringungsangebote für die Untersuchungshaftvermeidung waren kaum vorhanden.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Ursprünglich sollten alle Fälle analysiert werden, in denen Jugendliche von der Polizei festgenommen worden waren. Denn dies waren diejenigen, die für einen Haftbefehl in Frage kamen. Eine solche Erhebung wurde aber vom Innenministerium abgelehnt, da der Kriminalaktennachweis keine Vollständigkeit des Untersuchungsmaterials gewährleistete. Deshalb wurden nur die von den Staatsanwaltschaften zur Verfügung gestellten Akten analysiert.

Ergänzende Anmerkungen

Die Studie ist eine der wenigen, in der Jugendliche selbst befragt worden sind. Dabei werden keine Angaben zur Methode der Durchführung und Auswertung der Interviews gemacht. Es wird eine allgemeine Zielsetzung der Studie benannt und am Ende werden die Ergebnisse und Empfehlungen zusammen dargestellt.

12

Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention in Berlin

Quelle

Behn, Sabine/de Vries, Heinz J. (1999): Modellprojekt »Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention«. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Download unter: www.camino-werkstatt.de
Behn, Sabine/Brandl, Matthias/de Vries, Heinz J. (2003): Modellprojekt »Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention«. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): *Evaluierte Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten.* München, S.31-65.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Modellprojekt Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention wurde von der Landeskommission »Berlin gegen Gewalt« konzipiert und initiiert. Herkömmliche Präventionsstrategien von Polizei und Justiz sollten durch Maßnahmen der primären und sekundären Prävention ergänzt werden. Dabei sollte eine Vernetzung von Behörden, Einrichtungen und Organisationen erfolgen.

Das Modellprojekt bezog sich mit seinen unterschiedlichen Maßnahmen und Projekten insbesondere für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende

räumlich auf einen bestimmten Teilbereich eines Stadtbezirks, den Kiez. Dort sollten vorhandene Ressourcen gebündelt werden, statt neue Institutionen zu schaffen. Über eine stärkere Identifikation der Menschen mit ihrem Kiez sollten soziale Kontrolle gestärkt und präventive Wirkungen gegen Gewalt und Kriminalität erzielt werden.

Das Modellprojekt sollte eine stärkere Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger sowie ressortübergreifende Vernetzung und Kooperation relevanter Institutionen und Träger erzielen.

Die Konflikte und Probleme der Menschen waren Grundlage des Projekts, gemeinsam sollten Lösungen entwickelt werden. Die Menschen orientierten sich in erster Linie an »Disorder-Phänomenen« (z. B. Schmutz, Vandalismus und die Präsenz auffälliger Jugendgruppen), sie störten sich weniger an Gewalt und Kriminalität.

Das Modellprojekt wurde in zwei Gebieten der als problematisch geltenden Berliner Stadtbezirke Neukölln (von April 1997 bis März 1999) und Friedrichshain (von Mai 1997 bis September 1999) durchgeführt. In beiden Projektgebieten sollten je zwei Koordinatorinnen und Koordinatoren die Menschen aktivieren, die Vernetzung der Institutionen vorantreiben sowie entsprechende Aktivitäten initiieren. Außerdem wurde eine bezirkliche Kommission geschaffen, die Problem- und Aufgabenfelder für das Modellprojekt recherchieren sollte. Später unterstützte diese Kommission in erster Linie einzelne Maßnahmen und den Informationsaustausch. Damit die Koordinatorinnen und Koordinatoren vor Ort erreicht werden konnten, wurde jeweils ein Büro eingerichtet.

Das Modellprojekt sollte in vier Phasen umgesetzt werden.

- In der ersten Phase wurde eine Situationsanalyse durchgeführt, d.h. der Kiez wurde unter dem Fokus Gewalt- und Kriminalitätsprävention analysiert und die Bewohnerinnen und Bewohner sollten einbezogen und zur Partizipation ermuntert werden.

- In der zweiten Phase (Entscheidungsfindung) sollte eine präzise Definition und Analyse der zuvor ausgemachten Problemfelder geleistet werden.

- In der dritten Phase (Konzeption eines Lösungsrahmens) sollte eine Lösungsstrategie unter Mitwirkung aller Beteiligten entwickelt werden.

- In der vierten Phase sollte die Umsetzung und Überprüfung der Lösung stattfinden.

Für das Modellprojekt wurden folgende Ziele genannt:

- Schaffung von lebenswelt- und lebenslagenorientierte Maßnahmen für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende, die zu wahrnehmbaren Teilerfolgen auf der Ebene der sekundären Prävention führen.

- Verbesserung des subjektive Sicherheitsgefühls.

- Qualifizierung der am Modellprojekt beteiligten Personen für das Arbeitsgebiet Prävention.
- Schaffung eines kiezübergreifenden Antriebs für die gesamtstädtische Diskussion und für die Entwicklung von Prävention.

Wer ist Auftraggeber? Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte im Auftrag der Landeskommision »Berlin gegen Gewalt« und wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziert.

Laufzeit Die Evaluation lief von Februar 1998 bis September 1999; sie begann etwa ein Jahr nach Beginn des Modellprojekts.

Wer evaluiert? Wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde das Modellprojekt durch Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH Berlin.

Zielstellung der Evaluation

Die Untersuchung stellte eine wissenschaftliche Begleitung dar, deren Ziel die Entwicklung von Qualitätskriterien, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsverfahren für gewalt- und kriminalpräventive Arbeit beinhaltete. Nur so sah die Forschungsgruppe die Möglichkeit, das gesamte Modellprojekt zu bewerten. In einem Expertinnen- und Expertentreffen wurden Kriterien zur Bewertung der Ziele und Maßnahmen diskutiert. Dazu zählten:

- die Minderung des Gewalt- und Kriminalitätsaufkommens
- die Verbesserung des subjektiven Sicherheitsgefühls
- die Etablierung alternativer, niedrigschwelliger Formen der Konfliktbearbeitung
- die Förderung sozialer Kontrolle
- mehr Zivilcourage in der Bevölkerung
- die Ausweitung von Partizipationsprozessen und der Abbau von Stigmatisierungsprozessen bzw. eine Imageverbesserung des Sozialraums.

Darüber hinaus wurden die Identifikation der Menschen mit ihrem Sozialraum, ressortübergreifende Kooperation und dadurch Förderung von Synergieeffekten und eine Verbesserung der Kommunikation unterschiedlicher sozialer Gruppen angestrebt. Die wissenschaftliche Begleitung sollte diese Qualitätskriterien überprüfen.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Mit einer Sozialraumanalyse wurden Daten zur Bevölkerungsentwicklung und zur sozialen Situation statistisch erfasst. Polizeiliche Daten aus den Jahren 1995 und 1996 wurden für die Modellkieze aufbereitet. Um die

Einschätzung der Lebensqualität zu erfassen, wurden 1200 bzw. 1300 Fragebögen an Haushalte verteilt. Durch die Koppelung mit einer Preisverlosung sollte ein zusätzlicher Anreiz zur Beantwortung geschaffen werden. Der Rücklauf betrug in den Bezirken 8 % bzw. 10 %. Zusätzlich wurden mit 13 bzw. 14 Expertinnen und Experten aus dem Kiez (u.a. Gewerbetreibende, Hausmeister, Beschäftigte in Jugend- und Bildungseinrichtungen, Anwohnerinnen und Anwohner) Leitfaden gestützte und problemzentrierte Interviews durchgeführt. Diese dauerten zwischen 60 und 90 Minuten. Darüber hinaus wurde eine Infrastrukturanalyse erstellt, die sich neben anderem mit der Verkehrsanbindung, der Wohnraumsituation, den Frei- und Grünflächen, den sozialen Einrichtungen sowie den kulturellen und kommerziellen Freizeitangeboten befasste. Und schließlich gab es eine protokollierte teilnehmende Beobachtung, um das Modellprojekt bewerten zu können.

Ergebnisse der Evaluation

Die Darstellung der Ergebnisse folgte den Projektzielen. In beiden Bezirken wurde Kooperation auf hochrangiger Ebene geschaffen. Mit dem Ende des Modellprojektes lösten sich jedoch die Kommissionen in den Bezirken auf, so dass sich vermutlich keine Strukturen vertikaler Vernetzung durchsetzen konnten. Allerdings hatten sich auf der Kiezebene neue Vernetzungsstrukturen entwickelt.

Ein Schwerpunkt des Projektes lag im Entwurf und der Umsetzung lebenswelt- und lebenslagenorientierter Maßnahmen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsenen beiderlei Geschlechts. Bei der Zielüberprüfung wurde festgestellt, dass in beiden Bezirken neue Jugendeinrichtungen, Ferienprogramme und Sportturniere geschaffen worden waren. Dies war ein Erfolg des Modellprojektes in der sekundären Prävention. Konflikte ergaben sich in der Geschlechterfrage. Die meisten Angebote sollten sich gleichermaßen an Jungen und Mädchen richten, doch waren häufig die Jungen dominant und es kam zu Konflikten zwischen den Jugendeinrichtungen. Mädchenarbeit war selten, Jungenarbeit fand gar nicht statt.

Die soziale Aktivierung der Bewohnerinnen und Bewohner funktionierte gut. Es wurden u.a. ein Kiezbüro eingerichtet sowie Kiezfrühstücke und Kiezfeste durchgeführt.

Ob das Modellprojekt das subjektive Sicherheitsgefühl verbessert und eine Verringerung von Gewalt und Kriminalität erreicht hatte, konnte nicht eindeutig beantwortet werden, weil die Ausgangssituation nicht erfasst werden konnte. Festgestellt wurde, dass das Sicherheitsgefühl in den untersuchten Kiezen auf demselben Niveau wie in anderen vergleichbaren Gebieten war.

Im Modellprojekt wurden außerdem erste Schritte unternommen, um Personen für das Arbeitsgebiet Prävention zu qualifizieren. Der vorhandene Bedarf konnte aber nicht gedeckt werden.

In den Ergebnissen wird von einer kiezübergreifenden Wirkung ausgegangen, da auch in anderen Berliner Bezirken Präventionsgremien entstanden waren. Das Modellprojekt als Ganzes wurde aber von keinem Bezirk übernommen.

Die Anschlussstudie zur Nachhaltigkeit des Modellprojektes von Oktober 1999 bis August 2000 zeigte, dass keine Institution ein Interesse an der Fortführung des Modellprojektes hatte. Auch eine Implementierung des Projektes in die vorhandenen Strukturen gab es nicht, stattdessen entwickelten sich Parallelstrukturen. Hinderlich war außerdem die starke Stellung der Koordinatorinnen und Koordinatoren: Mit deren Ausscheiden entfiel ein sehr wichtiges Standbein des Projektes, ohne dass Ersatz geschaffen werden konnte. Auch der Modellzeitraum von zwei Jahren war zu kurz und die anschließende Finanzierung blieb ungeklärt.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Der verspätete Beginn der wissenschaftlichen Begleitung wurde als erheblicher und folgenschwerer Nachteil empfunden. Eine Rückspiegelung der Ergebnisse konnte nicht im wünschenswerten Maß erfolgen, da sich in dem Zeitraum vor der wissenschaftlichen Begleitung bereits (Macht-) Strukturen entwickelt hatten, die eine Beeinflussung von außen nicht vorsahen.

Außerdem konnte die wissenschaftliche Begleitung nicht auf Ausgangsanalysen zu Gewalt oder Kriminalität sowie zum subjektiven Sicherheitsgefühl zurückgreifen. Da somit keine Informationen zur Ausgangslage vorlagen, konnte die wissenschaftliche Begleitung mögliche Entwicklungen auf diesen Gebieten nicht untersuchen.

Die recht allgemein beschriebenen Projektziele führten dazu, dass fast jede Aktivität irgendeinem Ziel zugeschrieben werden konnte. Nach und nach verloren die zentralen Ziele, nämlich die Verringerung von Gewalt und Kriminalität und die Entschärfung von Konfliktlagen, an Bedeutung, die Auseinandersetzung mit der sozialen Lage der Bevölkerung rückte immer stärker ins Zentrum der Modellprojektarbeit.

So konnte die Evaluation kaum noch Aussagen machen, inwieweit es eine Verringerung der Straftaten im Projektgebiet gab. Stattdessen rückte die Bewertung der anderen Ziele in den Mittelpunkt. Dabei wurde davon ausgegangen, dass diese Ziele Teilschritte bzw. Strategien darstellten, um das zentrale Ziel zu erreichen. So schien mit dem Erreichen der Mittlerziele, das Hauptziel näher gerückt zu sein.

Ergänzende Anmerkungen

Das Forscherteam war in unterschiedlichen Gremien des Modellprojektes beteiligt. Im Mittelpunkt stand die Qualitätssicherung. Die Ergebnisse sind knapp dargestellt.

13

Prävention der Kölner Polizei an Schulen (Ein Tag ohne Mobbing)

Quelle Brandt, Maria/Jung, Sabine (2001): Gewalt an Schulen. Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms der Kölner Polizei. In: Polizei & Wissenschaft, o.Jg./H.2, S.37-47.

Beschreibung des Gegenstandes

Evaluert wird das Präventionsprogramm ›Ein Tag ohne Mobbing‹, das sich gegen Gewalt an Schulen richtet. Es wird innerhalb von vier bis sechs Schulstunden an einem Tag von Beamtinnen und Beamten der Kriminalpolizei durchgeführt und seit 1994 vom Kommissariat Vorbeugung Kriminalität (KVK) in Köln angeboten. Zu dem Programm zählen Rollenspiele, in denen Gewaltsituationen nachgestellt werden, es wird über Gewalt informiert, vermittelt und mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert. In den Stunden sollen vorrangig eine Definition von Gewalt erarbeitet und die Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Gewaltformen sensibilisiert werden.

Wer ist Auftraggeber? Es wird kein Auftraggeber genannt.

Laufzeit Zur Laufzeit liegen keine Angaben vor.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde im Rahmen einer Diplomarbeit erstellt.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation untersuchte Effekte des Programms auf die unterschiedlichen Gewaltformen. Die einzelnen Fragen lauteten:

- Zeigt das Programm Wirkung bei psychischen und physischen Gewaltformen?
- Hat das Programm für Täter und Opfer positive Wirkung?
- Verringert das Programm das Gewaltpotenzial beider Geschlechter?
- Wirkt das Programm für alle Schulformen?

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Von 165 Schülerinnen und Schülern aus drei siebten Klassen eines Gymnasiums sowie einer Realschule wurden Daten erhoben. Von diesen besuchten 86 die Realschule und 79 das Gymnasium und waren zwischen 12 und 15 Jahre alt. Außerdem wurden drei Klassenlehrerinnen und -lehrer eines Gymnasiums in die Erhebung einbezogen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden zu drei Messzeitpunkten befragt. Die erste Fragebogenerhebung fand eine Woche vor dem Programm statt, die zweite unmittelbar nach dem Training, allerdings wurde hier nur ein Teil des Fragebogens eingesetzt. Die dritte Erhebung wurde sechs Wochen nach dem Ende des Programms durchgeführt. Hier kam erneut der gesamte Fragebogen zum Einsatz. Neben der Fragebogenerhebung hatten die Schülerinnen und Schüler außerdem die Möglichkeit, sich frei zum Programm zu äußern.

Die Untersuchungsinstrumente enthielten vier Skalen der ›Landauer Skalen zum Sozialklima‹:

- Zufriedenheit mit der Lehrkraft
- Hilfsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler
- Aggressionen gegen Mitschülerinnen und Mitschüler
- Diskriminierung.

Außerdem kam ein selbst konzipierter Fragebogen zum Einsatz, mit dem psychische und physische Gewalt sowie unterschiedliche Reaktionen auf Gewalt erfasst werden sollten.

Die Datenanalyse wurde mit verschiedenen quantitativen Verfahren (konfirmatorische Faktorenanalyse oder multivariate Varianzanalyse) durchgeführt. Die Befragung der Lehrkräfte und die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die offenen Fragen wurden qualitativ ausgewertet.

Ergebnisse der Evaluation

Es zeigte sich, dass das Programm nur partiell auf das *physische* Gewaltpotenzial der Schülerinnen und Schüler wirkte. Auch konnte kein signifikanter Einfluss des Programms auf das *psychische* Gewaltpotenzial gefunden werden.

Wurde hingegen nach Schulformen unterschieden, so zeigte sich, dass das Programm auf die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den gewünschten Effekt hatte. So verringerten sich die Ergebnisse für die *psychische* Gewaltskala signifikant, auch sechs Wochen nach der Intervention. Bei den Realschülerinnen und -schülern wurden hingegen negative Effekte festgestellt. So hatte sich die *psychische* Gewaltbereitschaft dieser Stichprobe sogar erhöht.

Darüber hinaus ergab die Untersuchung, dass die Kinder – wie mit dem Programm intendiert – Gewaltsituationen als gewaltvoller wahrnahmen.

So wurden sie durch das Programm für gewaltvolle Situationen sensibilisiert. Weiter zeigte sich, dass das Programm bei potenziellen Tätern, die *physische* Gewalt ausüben, positiv wirkte. Tendenziell wurde eine solche Wirkung auch bezüglich der potenziell *physischen* Opfer gefunden. Für den Bereich der *psychischen* Gewalt hatte das Programm ausschließlich positive Wirkung auf die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Zusammenfassend stellen die Autorinnen fest, dass das Programm positive Wirkungen auf alle potenziellen Täter wie Opfer bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hatte. Bei den Realschülerinnen und -schülern wirkte das Programm nur bei potenziellen Tätern und Opfern der *physischen* Gewaltform, während sich der Anteil von *psychischer* Gewalt sogar erhöhte. Für den Bereich Hilfsbereitschaft zeigte sich sogar eine signifikante Verschlechterung in beiden Schulformen. Außerdem hatte sich das Programm tendenziell besser auf die Mädchen als die Jungen ausgewirkt. Auch reagierten die 13-Jährigen eher positiv auf das Programm, während es bei den 12-Jährigen eher keine Auswirkungen hatte. Eine Verschlechterung konnte, unabhängig vom Alter und der Schulform, mehrheitlich bei den Jungen ausgemacht werden.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es wird darauf hingewiesen, dass die weniger positiven Ergebnisse der Jungen nicht eindeutig erklärt werden können. So bleibt ungeklärt, ob es sich um eine Verweigerungshaltung der Jungen handelt oder um einen Effekt des Programms.

Ergänzende Anmerkungen

Die Evaluation wird methodisch detailliert dargestellt. Aufbau, Auswertung und Ergebnisse werden deutlich gemacht. Die Ergebnisse aus dem qualitativen Teil werden nicht erwähnt.

Erlebnispädagogisches Segelprojekt in Hamburg (Gangway)

Quelle

Stiftung Kriminalprävention/Europäisches Zentrum für Kriminalprävention (2001): »Gangway«. Langzeitevaluation eines segelpädagogischen Projektes – zusammenfassender Bericht. Münster (Arbeitspapier).

Beschreibung des Gegenstandes

Das segelpädagogische Projekt des Jugendhilfeträgers Gangway richtet sich an benachteiligte männliche Jugendliche, die durch eine schulische

und/oder berufliche Integration gefördert werden sollen. Mit erlebnispädagogischen Ansätzen sollen sie in die Arbeitswelt der Berufsschiffahrt integriert werden. Sie erhalten einen Dienstvertrag auf einem Frachtsegler, haben dort feste Arbeitszeiten und bekommen jeden Freitag ihren Arbeitslohn. Das Schiff soll für die Jugendlichen einen überschaubaren Schutzraum darstellen, in dem Angst vermindert und Lernen gefördert wird. Die Teilnahme an der sechsmonatigen Segelschiffsreise ist stets freiwillig. Die ausschließlich männlichen Jugendlichen sollen Abstand zu schädlichen Milieueinflüssen gewinnen. Gleichzeitig sollten sie lernen, Regeln und andere Menschen zu respektieren sowie einen Arbeitstag zu strukturieren. Mit dem Schiffsaufenthalt werden Alltagsstrukturierung, Einstieg ins Arbeitsleben, Aufbau von Selbstbewusstsein und Förderung von Verantwortungsfähigkeit angestrebt. Außerdem soll ein Umgang mit Grenzen erlernt werden.

Nach der Rückkehr werden die Jugendlichen auf der Pontonanlage im Hamburger Hafen betreut. Die auf dem Schiff vorhandenen Regeln werden beibehalten. Nun steht die Vermittlung schulischer und beruflicher Qualifikationen stärker im Mittelpunkt. Eine Vorbereitung auf Lehre und Beruf ist beabsichtigt. Gangway verfügt über ein eigenes Schulprojekt, wird aber ebenso von der staatlichen Gewerbeschule ›Werft und Hafen‹ unterstützt. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, neun Monate nach Ende des Segelprojektes den Hauptschulabschluss zu erlangen. Jüngere oder lernschwache Schüler haben dafür ein Jahr Zeit. Nach dem Hauptschulabschluss ist der Umzug in eine trägereigene Jugendwohnung oder Wohngruppe vorgesehen. Die Betreuungsintensität wird nach und nach reduziert. Der maximale Nachbetreuungszeitraum beträgt vier Jahre.

- Wer ist Auftraggeber?** Die Initiative für die Evaluation des Jugendhilfeprojekts Gangway ging von der Stiftung für Kriminalprävention Münster aus.
- Laufzeit** Die Evaluationsstudie bezieht sich auf sieben Jahrgänge von Jugendlichen, die sich zwischen 1993 und 1999 auf dem Segelschiff aufhielten.
- Wer evaluiert?** Durchgeführt wurde die Evaluation vom Europäischen Zentrum für Kriminalprävention der Universitäten Münster und Twente/NL.

Zielstellung der Evaluation

Es sollte untersucht werden, ob die Jugendlichen vor wiederholter Straffälligkeit bewahrt werden konnten und Gangway kriminalpräventiv wirkte. Um die Frage nach der Wirkung zu operationalisieren, wurden folgende Erfolgskriterien festgelegt und untersucht: Die erfolgreiche Teilnahme an der gesamten Schiffsphase, der Hauptschulabschluss in der

Maßnahme und keine Straffälligkeit innerhalb von drei Jahren nach der Schiffsphase.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Methode wird nicht systematisch dargestellt; es wird lediglich auf eine Aktenauswertung und die drei genannten Kriterien verwiesen.

Ergebnisse der Evaluation

Die Ergebnisse werden für die 78 Teilnehmer getrennt nach den drei Kriterien dargestellt.

48 Teilnehmer (61,5 %) blieben bis zum Ende auf dem Schiff. 27 Teilnehmer (34,6 %) erreichten den Hauptschulabschluss, 45 (57,7 %) scheiterten. Für sechs war keine Aussage möglich oder sie befanden sich noch in einer Schule. Das Kriterium, die ersten drei Jahre straffrei zu sein, wurde aufgrund der Laufzeit der Untersuchung nur auf die ersten vier der sieben Jahrgänge bezogen. Hier zeigte sich, dass von 44 teilnehmenden Jugendlichen 17 (39 %) erneut straffällig wurden. Insgesamt hatten 17 der 78 Teilnehmer (21,8 %) alle drei Kriterien erfüllt.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es wird darauf hingewiesen, dass die Zielgruppe als besonders problematisch bezeichnet werden musste. Häufig waren diese Jugendlichen bereits zuvor in anderen Jugendhilfeeinrichtungen gescheitert. Deshalb seien Erfolge im Sinne einer Wirksamkeit besonders schwer zu erreichen.

Ergänzende Anmerkungen

Das methodische Vorgehen wird nicht erläutert. In dem Bericht wird auf einen zu erwartenden Abschlussbericht hingewiesen, der bisher nicht vorliegt.

Anti-Gewalt-Programm für achte Klassen (Konflikt-Kultur)

Quelle Glattacker, Manuela/Engel, Eva-Maria/Hilt, Franz/Grüner, Thomas/Käppler, Christoph (2002): Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? – Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm »Konflikt-Kultur«. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg.49/H.2, S.141-150.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Anti-Gewalt-Programm Konflikt-Kultur wurde von der Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz (AGJ) in Freiburg entwickelt und seit 1997 an einer Realschule erprobt. Konflikt-Kultur verbindet zwei methodische Konzepte miteinander: Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich. Dabei geht es dem Programm zufolge nicht darum, eine konfliktfreie Jugend heranzuziehen, sondern Konflikte als sinnhaft anzusehen und zu erkennen, dass diese einen Beitrag zur Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen leisten können. Die Jugendlichen sollen lernen, möglichst konstruktive Konfliktlösungswege anzuwenden. Konflikte und deren offene Bearbeitung werden als Werkzeuge eingesetzt, um Kindern und Jugendlichen konsequent aber nicht strafend Werte, Normen, Arbeitshaltungen und soziale Spielregeln zu vermitteln. Konflikt-Kultur setzt auf einer präventiven, interventiven und strukturellen Ebene an. Jährlich werden ca. zwölf Schülerinnen und Schüler der achten Klasse in Konfliktmediation ausgebildet und betreut. Diese führen dann Konfliktschlichtungen durch, bei Bedarf werden sie auch von ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt.

Wer ist Auftraggeber? Zum Auftraggeber werden keine Angaben gemacht.

Laufzeit Die Evaluation lief von April 1998 bis Mai 1999.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde vom Psychologischen Institut der Universität Freiburg und vom Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Zürich durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Das Konzept sollte bewertet und dessen Akzeptanz an den Schulen eingeschätzt werden. Zusätzlich sollten allgemeine und konkrete Veränderungen im Ausmaß von Gewalt aus unterschiedlichen Perspektiven beurteilt sowie eine Bewertung des Gesamtprojekts vorgenommen werden. Es wurde außerdem das Ziel formuliert, die Wirksamkeit des Projekts zu überprüfen und einzuschätzen.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Um das Gewaltaufkommen an der Schule vor der Implementierung von Konflikt-Kultur zu erfassen, wurde eine Stichprobe von 558 Schülerinnen und Schülern der fünften bis neunten Klassenstufen per Fragebogen befragt. Gewalt wurde in körperliche und verbale Gewalt, in Vandalismus und abweichendes Verhalten unterschieden. Die Schülerinnen und Schüler sollten angeben, wie häufig sie im letzten halben Jahr an ihrer Schule körperliche und seelische Gewalt, Vandalismus und als Teil abweichenden Verhaltens Diebstahl und Kontakte mit Drogen erfahren hatten. Dafür wurde ein Fragebogen zur Gewalt konzipiert und die einzelnen Items zu den Skalen körperlicher Gewalt (schlagen, zwingen, quälen), seelischer Gewalt (beleidigen, fertig machen, belügen, ausgrenzen), Vandalismus, Drogen und Diebstahl aggregiert. Eine Differenzierung nach Klassenstufe und Geschlecht wurde vorgenommen. Die Auswertung ergab, dass mehr als jede/jeder dritte Schülerin und Schüler Opfer seelischer Gewalt geworden war, während die anderen Gewaltformen durchschnittlich etwa halb so stark vertreten waren.

Erst nach dieser Erhebung folgte eine Kurzevaluation, die als formativ beschrieben wird, weil sie begleitend während der Durchführung von Konflikt-Kultur durchgeführt worden war. Ihr Ziel war es, das Konzept zu modifizieren und zu optimieren. Die Kurzevaluation hatte eine Stichprobe von 60 Schülerinnen und Schülern, zwölf Mediatorinnen und Mediatoren sowie zwölf Lehrkräften.

Auch qualitative Aspekte wurden erfasst. Ein Interviewleitfaden richtete drei Fragen jeweils an Schülerinnen und Schüler, an Lehrkräfte sowie an die Mediatorinnen und Mediatoren. Gefragt wurde danach, ob sich mit Konflikt-Kultur etwas an der Schule und im Speziellen am Ausmaß der Gewalt verändert hatte und wie die einzelnen Gruppen das Programm bewerteten. Zusätzlich wurden die Mediatorinnen und Mediatoren nach ihrer Bewertung der Streitschlichterausbildung befragt. Auch die Lehrkräfte erhielten zwei spezifische Fragen. Sie sollten bewerten, ob Konflikt-Kultur zu einer Entlastung geführt hätte und ob eine Fortsetzung sinnvoll sei. Ebenso sollten sie Angaben dazu machen, was sich explizit durch Konflikt-Kultur an der Schule verändert hatte.

Die Befragung pro Schülerinnen und Schüler dauerte zwischen fünf und zehn Minuten, die der Lehrer 15 Minuten. Die Befragung wurde von projektexternen Personen durchgeführt.

Ergebnisse der Evaluation

Die Auswertung zeigte, dass 40 % der Mediatorinnen und Mediatoren und 60 % aller Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte Veränderungen wahrgenommen hatten. 20 % bis 25 % der Befragten hatten keine Veränderungen registriert. Knapp 60 % der Schülerinnen und Schüler sowie der Mediatorinnen und Mediatoren gaben an, dass es zu weniger Gewalt gekommen war; eine Verbesserung der Konfliktkultur gab jede und jeder vierte Befragte an. Immerhin 15 % bewerteten die Einführung von Schulmediation als abschreckend. Die Beilegung von Konflikten im Streitschlichterraum wurde häufig als Sanktion angesehen.

Von den Lehrkräften nahmen 40 % einen Rückgang der Häufigkeit von Gewalt wahr, 50 % der Befragten stellten diese rückläufige Tendenz nicht fest. Trotzdem sprachen sich alle Lehrkräfte für eine Fortsetzung von Konflikt-Kultur aus, schlugen aber gleichzeitig eine stärkere Einbeziehung des gesamten Lehrerkollegiums, z. B. in Fortbildungen, vor.

Über 80 % aller beteiligten Gruppen bewerteten eine Streitschlichtung positiv, Mediatorinnen und Mediatoren betonten besonders den Zuzugewinn an Problemlösekompetenz. Bei einer Bewertung des Programms anhand von Schulnoten gaben Schülerinnen und Schüler einen Mittelwert von 2,35, die Mediatorinnen und Mediatoren von 2,25 und die Lehrkräfte von 2,2 an.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Die Evaluation weist darauf hin, dass die als Hawthorne-Effekt bekannte Neigung, jede Art von Veränderung zunächst positiv zu bewerten, auch im vorliegenden Fall eine Rolle gespielt haben könnte. Allerdings sprechen die Befunde auf der Verhaltensebene, die eine konkrete und konstante Nutzung der Hilfsangebote Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich zeigen, dagegen. Der Stellenwert dieser Evaluationsstudie wird eingeschränkt, da es sich nicht um eine summative Evaluation handelt. Jedoch könnten die gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse für die Fortentwicklung und Implementierung des Projekts genutzt werden.

Ergänzende Anmerkungen

Die Evaluation hat eine kleine Stichprobe. Die Auswertung der Daten wird präzise vorgenommen: Es wird deutlich benannt, was untersucht wird, welche unterschiedlichen Perspektiven Akteurinnen und Akteure haben, und schließlich wird in der Ergebnisbeschreibung eng entlang der Daten argumentiert.

Gewaltpräventionsprogramm für Kindergärten und Grundschulen (Faustlos)

Quelle

Cierpka, Manfred/Schick, Andreas (2004): »Faustlos«. Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In: Melzer, Wolfgang/Schwind, Hans-Dieter (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule, Baden-Baden, S.54-66.

Cierpka, Manfred/Schick, Andreas (2003): Faustlos. Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: Kindheit und Entwicklung, Jg.12/H.2, S.100-110.

Cierpka, Manfred/Schick, Andreas (2003): FAUSTLOS – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. In: Dörr, Margret/Göppel, Rolf: Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?, Gießen, S.146-162.

Cierpka, Manfred/Schick, Andreas/Ott, Isabell/Schütte, Ilse (2001): FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention aggressiven Verhaltens. Göttingen.

Beschreibung des Gegenstandes

Faustlos soll Aggression und Gewaltbereitschaft von Kindern entgegenwirken. Es wurde speziell für den Einsatz an Grundschulen konzipiert und ist die deutschsprachige Version des amerikanischen Programms Second Step. Faustlos wurde unter der Leitung von Manfred Cierpka übertragen und an die deutschen Verhältnisse angepasst.

Das Curriculum des Programms basiert auf entwicklungspsychologischen Theorien zu Defiziten aggressiver Kinder und besteht aus 51 Lektionen. Faustlos will Empathie, Impulskontrolle und den Umgang mit Ärger und Wut fördern und verbessern. Negative Emotionen wie Wut und Ärger sollen nicht unterdrückt und weg erzogen, sondern unsoziales und schädigendes Verhalten soll korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden. Die Kinder müssen sich mit verschiedenen sozialen Situationen ihres Alltagslebens auseinandersetzen. Das Rollenspiel ist hierbei wesentlich.

Faustlos wird an Schulen von Lehrkräften durchgeführt, die an einer ein-tägigen Fortbildung teilgenommen haben. Von der ersten bis zur dritten Klasse wird durchschnittlich alle zwei Wochen eine der Lektionen unterrichtet. Als Materialien stehen Folien und ein Handbuch zur Verfügung.

Wer ist Auftraggeber? Die Evaluation des Programms wurde vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg in Auftrag gegeben.

Laufzeit

Die Evaluation lief vom November 1998 bis zum Dezember 2001.

Wer evaluiert?

Die Evaluation wurde von der Abteilung für psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie am Universitätsklinikum Heidelberg durchgeführt. Der ärztliche Direktor ist Prof. Dr. Manfred Cierpka.

Zielstellung der Evaluation

Überprüft wurden Effekte auf der Verhaltensebene und mögliche Auswirkungen des Programms auf verschiedene Einstellungen und emotionale Haltungen der Kinder. Im Mittelpunkt standen die emotionalen Aspekte. Untersucht wurde darüber hinaus, ob Faustlos zu einer Reduktion aggressiven Verhaltens führte. Da sich die Evaluation auf psychoanalytische, bindungstheoretische sowie lerntheoretische Ansätze beruft und ein Zusammenhang von Aggression und Ängstlichkeit angenommen wird, wurden ebenfalls ›Verletzungsängstlichkeit‹, ›Angst vor Schlimmem‹ und ›Kontrollverlustangst‹ der Kinder untersucht. Schließlich sollten auch die geschlechtsspezifischen Effekte des Curriculums identifiziert werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Lehrkräfte und Schulleitungen aus den Schulbezirken Heidelberg und Mannheim wurden über das Programm und die Durchführung von Faustlos informiert und schließlich für eine Beteiligung gewonnen. Sie wurden mit dem Curriculum vertraut gemacht und anschließend wurde in enger Kooperation mit den Oberschulämtern von Mannheim und Heidelberg eine für Baden-Württemberg repräsentative Stichprobe von Grundschulen ausgewählt. In diesen Schulen mussten jeweils mindestens zwei Lehrkräfte Interesse an der Teilnahme haben.

Der Evaluation lag ein Kontroll-Gruppen-Sequenz-Design mit insgesamt vier Messzeitpunkten zugrunde. Nach einer Erhebung zu Beginn des Programms wurden weitere Erhebungen jeweils nach Abschluss der für die Klassen vorgesehenen Lektionen durchgeführt. Für 161 Mädchen und 174 Jungen lagen zu allen Messzeitpunkten Daten vor.

Der Stichprobe gehörten Kinder aus 21 Grundschulen an, und nach dem Zufallsprinzip wurden 30 Klassen zu einer Experimentalgruppe und 14 Klassen zu einer Kontrollgruppe zusammengefasst. In der Kontrollgruppe wurde das Faustlos-Curriculum nicht durchgeführt.

In die Untersuchung wurden Lehrkräfte, Kinder und Eltern einbezogen. Pro Klasse wurden zwei Kinder, ein Mädchen und ein Junge, zufällig ausgewählt und in strukturierten Interviews befragt. Bei ihnen wurden die Empathiefähigkeit (FEAS – Fragebogen zur Erfassung von Empathie), der Selbstwert (SPP – Self-Perception Profile for Children), die Aggressionen (EAS – Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situat-

onen) und die Angst (GASC – General Anxiety Scale for Children) an vier Messzeitpunkten erhoben.

Die Lehrkräfte wurden mit einem Fragebogen zu ihrer Berufszufriedenheit, zum Klassenklima (LASSO – Landauer Skalen zum Sozialklima) und zur Qualität der Durchführung von Faustlos befragt. Mit einem selbst entwickelten Fragebogen wurde erfasst, ob und wie sich die Lehrkräfte an die Vorgaben des Curriculums hielten und wie sie dieses abschließend beurteilten.

Die Eltern beurteilten in einem Fragebogen die Verhaltensauffälligkeiten (CBCL – Child Behavior Checklist) und sozialen Kompetenzen (HKI – Heidelberger Kompetenz-Inventar) ihrer Kinder im außerschulischen Bereich. Darüber hinaus wurden allgemeine soziodemographische Daten erhoben. Die Rücklaufquote der Elternfragebögen betrug 47 %, die der Lehrerinnen- und Lehrer-Fragebögen 66 %. Von den Kindern konnten 64 % in der Postbefragung erreicht werden.

Ergebnisse der Evaluation

Aus den Interviews mit den Kindern ergab sich, dass sich Kontrollverluste ausschließlich bei Kindern der Experimentalgruppe signifikant mit einem schwachen bis mittleren Effekt verringerten. Die signifikanten Zeiteffekte verwiesen außerdem auf eine Reduktion aggressiver Verhaltensweisen unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit hin.

Aus der Perspektive der Eltern war das Ausmaß an Angst/Depressivität nur bei Kindern der Experimentalgruppe signifikant zurückgegangen, während sich in der Kontrollgruppe ein tendenzieller Anstieg abzeichnete.

Die Angaben der Lehrkräfte zum Klassenklima zeigten keine signifikanten Unterschiede in den Interaktionseffekten. Die Diskriminierungen von Mitschülerinnen und Mitschülern hatten bis zur zweiten Klasse in beiden Gruppen nachgelassen.

Aus der Perspektive der Kinder ließen sich keine geschlechtsspezifischen Effekte nachweisen. Nach Einschätzungen der Eltern steigerte sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei den Jungen in beiden Gruppen. Bei den Mädchen ließ sich nur in der Experimentalgruppe eine signifikante Steigerung feststellen. Aus der Sicht der Eltern konnten Jungen hinsichtlich der Externalisierungsstörungen, der Perspektivenübernahmefähigkeit und des kooperativen Verhaltens sowohl vom Regelunterricht als auch von den Faustlos-Lektionen gleichermaßen profitieren. Die Mädchen konnten in diesen Bereichen durch den Regelunterricht nicht ausreichend gefördert werden.

77 % der Lehrkräfte wollten auch weiterhin mit dem Curriculum arbeiten, da sich spürbare Veränderungen im Klassenklima, Sozialverhalten

und Lernverhalten ergeben hatten. Sie forderten eine Verankerung des Curriculums in Grund- und Hauptschulen und wünschten sich weitere Fortbildungen zum Thema.

Evaluationserfahrungen und -probleme

In der Evaluation wird auf Schwierigkeit hingewiesen, die entstanden, weil das Curriculum über einen relativ langen Zeitraum durchgeführt wurde. Bereits während der Implementierung gab es strukturelle Veränderungen an den Schulen, so dass die Rahmenbedingungen für die Studie nur unzureichend stabil gehalten werden konnten. So konnten einige Kinder bei der Post-Erhebung durch einen Umzug der Familie, Rückstufung oder einen Wechsel in eine andere Klasse nicht mehr erfasst werden.

In der Evaluation werden die von Faustlos ausgelösten Effekte insgesamt als gering bewertet. Da es sich bei Faustlos jedoch um ein Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen handelt, wird dies als »erwartungskonform« bewertet, denn die Effektivität des Curriculums wurde anhand distaler Erfolgsindikatoren und nicht mittels eng an die Inhalte des Curriculums angelehnter Indikatoren überprüft. Wäre dies geschehen, so die Annahme, wären größere Effekte zu erwarten gewesen.

Ergänzende Anmerkungen

Die Praxis des Faustlos-Unterrichts wird in der Evaluation nicht erforscht. Damit bleibt unklar, wie die Umsetzung des Curriculums in den einzelnen Unterrichtsstunden aussah.

Die Evaluation nimmt Änderungen in den Einstellungen und beim Verhalten der Kinder an, weil die Eltern in Befragungen solche im außerschulischen Verhalten ihrer Kinder angeben. Dies wird als Indiz dafür genommen, dass es deutliche Transfereffekte des Curriculums gab. Die Selbsteinschätzungen der Kinder widersprechen den elterlichen Angaben: Sie berichten von keinen signifikanten Veränderungen im Verhalten.

Anti-Aggressivitätstraining in der Jugendstrafanstalt Hameln

Quelle

Ohlemacher, Thomas/Sögding, Dennis/Höyneck, Theresia/Ethé, Nicole/Welte, Götz (2001): Anti-Aggressivitätstraining und Legalbewährung: Versuch einer Evaluation. In: Bereswill, Mechthild/Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug. Interdisziplinäre Beiträge zur Kriminologischen Forschung, Bd.21, Baden-Baden, S.345-386.

Ohlemacher, Thomas/Sögdig, Dennis/Höynck, Theresia/Ethé, Nicole/Welte, Götz (2001): Anti-Aggressivitätstraining und Legalbewährung: Versuch einer Evaluation. KFN-Forschungsberichte Nr. 83, Hannover.

Beschreibung des Gegenstandes

Die Evaluation bezieht sich auf das Anti-Aggressivitätstraining (AAT) der Jugendstrafanstalt Hameln aus den Jahren 1987 bis 1999. Mit diesem Training sollten Gewaltneigung und Gewalthandlungen von männlichen Inhaftierten verringert werden. In einem Zeitraum von sechs Monaten wurden jeweils sechs bis acht Jugendliche für ein gewaltfreies Verhalten geschult. In Gruppensitzungen stand das Delikt, das zur Inhaftierung führte, im Mittelpunkt. Auch das Gewaltverhalten in der Anstalt wurde thematisiert.

Das Team setzte sich aus Sozialpädagoginnen und -pädagogen, ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des AATs (Tutorinnen und Tutoren) und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammen. In gesprächsorientierten Seminaren, die zwei Mal wöchentlich stattfanden, wurde versucht, bei den Tätern Schuld und Scham für die Taten und Mitgefühl für die Opfer zu wecken. Für die Aufnahme in ein AAT wurden Behandlungsbedürftigkeit und -bereitschaft sowie die Fähigkeit der Jugendlichen zur Teilnahme vorausgesetzt. Ausschlusskriterien waren Drogenabhängigkeit, erhebliche intellektuelle Defizite und extreme Gruppenunfähigkeit.

Das AAT gliederte sich konzeptionell in drei Phasen:

- Der erste Trainingsmonat wurde als *Integrationsphase* bezeichnet. Hier sollte die Motivation der Jugendlichen und ihr Interesse an Veränderung erörtert werden. Zudem wurden sie aufgefordert, die eigenen Gewalttaten zu schildern. Diese bildeten dann die Grundlage für die Analyse der gewaltauslösenden Situationen.
- In der *Konfrontationsphase* (zweiter bis einschließlich vierter Monat) sollten die Teilnehmer in einem »Provokationstest« in eine Situation gebracht werden, die sie selbst als gewaltauslösend empfanden. Sie sollten lernen, mit ihrer Reizbarkeit umzugehen. Rechtfertigungen wurden hinterfragt und die Täter mit den Folgen ihrer Taten konfrontiert. Eine Opferempathie sollte entwickelt oder verstärkt, Schuld- und Schamgefühle sollten geweckt werden. Hierfür wurden fiktive Opferbriefe verfasst oder potenzielle Opfer in die Sitzung eingeladen.
- In der dritten Phase, der *Gewaltverringerungsphase* (fünfter und sechster Monat), sollten Werte und Normen der Teilnehmer verändert und der Verzicht auf Gewalt als Souveränität und Stärke begriffen werden. Die Jugendlichen sollten im Vollzug schwächere Insassen unterstüt-

zen und in Gesprächen mit Eltern und Freunden ihre neu gewonnenen Einsichten demonstrieren.

Nach Trainingsabschluss bestand für die Jugendlichen die Möglichkeit, als Tutoren zu agieren. Zudem wurden sie nach ihrer Entlassung einmal im Jahr zu einem ›Gewaltworkshop‹ eingeladen.

Ergänzung und Überarbeitung des Programms

Das ursprüngliche AAT wurde von 1989 bis 1991 überarbeitet und um einen sporttherapeutischen Ansatz ergänzt, um eine Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit zu erreichen. Ein spezielles Sportprogramm sollte den Aggressionsabbau fördern. Die zwei Mal in der Woche stattfindenden AAT-Treffen wurden somit um die zusätzlichen Sportstunden erweitert, sodass das AAT-Training insgesamt vier Mal wöchentlich stattfand. Es wurden in erster Linie Kampfsportarten gelehrt, da eine ›psycho-physische Selbstbeherrschung‹ eingeübt und praktiziert werden sollte.

1995 wurde das Programm nach einem Personalwechsel erneut stark modifiziert. Ein ›Aktivitätstraining‹ mit z. B. Rhetorik, Schauspiel, Flirt und Deeskalation sowie Gehirnjogging kam neu hinzu. Zusätzlich wurden ein ›Nähetraining‹, ein ›Entspannungstraining‹ und ein ›Anti-Blamier-Training‹ in das Gesamtprogramm integriert.

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber der Evaluation war das Niedersächsische Ministerium für Justiz und Europaangelegenheiten.

Laufzeit Die Projektlaufzeit umfasste die Jahre 1999 und 2000.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) durchgeführt und aus Eigenmitteln finanziert.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation sollte eindeutige Aussagen zu Haftverlauf und Legalbewährung von 73 Personen, die seit 1986 das AAT durchlaufen hatten, ermöglichen. Die Studie bezieht sich ausschließlich auf das Kriterium der Legalbewährung, so dass keine Aussagen zu anderen potenziellen Qualitäts- und Bewertungskriterien gemacht werden können.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Evaluation wird von den Evaluatorinnen und Evaluatoren als ›quasi-experimentelles Design‹ bezeichnet. In einem ersten Schritt wurden die Rückfalldaten von 73 Inhaftierten, die das Training von 1986 bis 1999 durchlaufen hatten, durch Auskünfte aus dem Bundeszentralregister

(BZR) analysiert. Mit diesen Daten wurden Rückfallraten, -geschwindigkeit, -intensität und -häufigkeit ermittelt. Rückfälle waren jene Taten, die nach der Entlassung der JVA Hameln verübt worden sind. 59 Inhaftierte hatten die deutsche, 14 eine andere Staatsangehörigkeit. Das Durchschnittsalter bei Haftantritt betrug 19,8 Jahre. Die Gruppe war, so die BZR-Auszüge, von den Vorstrafen her hoch belastet: Annähernd 40 % der Untersuchten hatten bereits vor Haftantritt fünf und mehr Eintragungen im Bundeszentralregister oder Erziehungsregister, zehn und mehr Eintragungen hatten 6 %. Annähernd 15 % waren wegen Mord oder Totschlag und über 40 % wegen Körperverletzung inhaftiert, ebenfalls 40 % hatten einen Raub begangen.

In einem zweiten Schritt wurden Jugendliche in einer Kontrollgruppe (73 ehemalige Gefangenen der JVA Hameln) zusammengefasst, die zwar an keinem AAT-Training teilgenommen, aber andere Behandlungsformen wie eine Sozialtherapie absolviert hatten. Es wurde darauf geachtet, dass die Kontrollgruppe hinsichtlich der Deliktschwere, der Vorstrafenbelastung, der sozialstrukturellen Merkmale und der Inhaftierungsdaten der AAT-Gruppe sehr ähnlich war.

Ergebnisse der Evaluation

Der Vergleich der Rückfallraten, -häufigkeiten und -geschwindigkeiten von Untersuchungs- und Kontrollgruppe zeigte ein nahezu identisches Bild: Ungefähr ein Drittel der inhaftierten Gewalttäter wurde mit Gewaltdelikten rückfällig. Eine weitere Parallele zeigte sich bei der Rückfallhäufigkeit. Etwa 15 % hatten einen und 18 % zwischen zwei und vier Einträge. Lediglich in der Rückfallintensität gab es Unterschiede: So beging die Hälfte (55,5 %) der AAT-Trainierten schwächere Delikte, in der Kontrollgruppe war es nur ein Drittel (32 %). Teilnehmer der Kontrollgruppe begingen zu 56 % ein stärkeres Rückfalldelikt, bei den Trainierten waren dies lediglich 29,6 %. Diese Differenz liegt aber noch unterhalb der Grenze zur statistischen Signifikanz. Vor allem die Differenz in der Intensität des Rückfalls muss in weiteren Evaluationsstudien mit mehr Trainierten und Untrainierten erklärt werden.

Die Evaluation weist darauf hin, dass die Ergebnisse kein Beweis für die Erfolglosigkeit des AATs in Hameln bedeuten muss. Vielmehr könnte es ebenso gut sein, dass die vielen Angebote zur Therapie und Resozialisierung in der Hamelner Strafanstalt zu einem allgemein wirksamen ›Hamelner-Effekt‹ führten.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Mit der Studie wurde der Rahmen einer Ex-Post-Analyse der Legalbewährung so weit wie möglich ausgeschöpft. Daraus wird der Schluss gezogen: »Will man eine methodisch bestmöglich abgesicherte Evaluation des ›Nettoeffekts‹ einer Maßnahme erreichen (wie auch immer der Effekt definiert und die Maßnahme gestaltet sein mag), so bedarf es einer zufälligen Zuweisung von Inhaftierten zu der Gruppe der Trainingsteilnehmer und Nicht-Teilnehmer – und damit der Planung der Evaluation, *bevor* eine Maßnahme beginnt« (S.381).

Ergänzende Anmerkungen

In der Studie sollen anhand der Legalbewährung Aussagen zum AAT gemacht werden, allerdings sind wegen eben dieser Einschränkung keine Aussagen zur Gesamtqualität der Maßnahme möglich.

In der Studie können zahlreiche deskriptive Aussagen gemacht werden, undeutlich bleibt sie jedoch, wenn diese interpretiert werden sollen: Ist der geringe Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe so zu verstehen, dass das AAT keine Effekte hat? Oder sind die anderen (Regel-)Angebote in der Haftanstalt ebenfalls wirksam und ist darin der Grund für geringe Effekte des AATs zu sehen? Wie ist mit den Ergebnissen umzugehen und welche Konsequenzen müssen gezogen werden? Auch wenn das Ziel der Evaluation klar definiert wurde (eine Antwort auf die Frage: Werden AAT-Nutzer seltener rückfällig?) schwingt in diesem zunächst deskriptiven Erkenntnisinteresse der Wunsch mit, Aussagen machen zu können, ob diese Maßnahme Sinn macht, ob sie Wirkung zeigt, ob sie empfohlen werden kann. Für diese eher impliziten Fragestellungen kann das Vorgehen keine Antworten geben.

Mediationsprojekte in Berlin

Quelle

Behn, Sabine/Brandl, Matthias (2002): Mediationsprojekte in Berlin. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin. Download unter: www.camino-werkstatt.de

Beschreibung des Gegenstandes

Im Berliner Bezirk Reinickendorf wurden an interessierten Ober- und Sonderschulen Schülerinnen und Schüler zu Streitschlichtern ausgebildet. Eine Koordinatorin des Bezirksamtes unterstützte die Schulen bei der Umsetzung der Streitschlichterprogramme und organisierte die Vernet-

zung der Schulen. Es war ein regelfinanziertes Programm. Die Koordinatorenstelle wurde von der Abteilung Jugend des Bezirksamtes finanziert, die Abteilung Schule übernahm die Trainerhonorare. Zusätzliche finanzielle Mittel wurden u.a. von Wohnungsbaugesellschaften eingebracht. In einem Schulhalbjahr betreute die Koordinatorin drei Schulen und führte zusammen mit externen Trainerinnen und Trainern die Ausbildung der Streitschlichtung durch. Interessierte Schülerinnen und Schüler wurden in den Grundlagen der Konfliktmediation ausgebildet. Die Ausbildung umfasste acht Trainingstage mit je sechs Unterrichtsstunden. Hier sollten sie lernen, Konflikte als normal zu verstehen, die Interessen der Beteiligten zu erkennen und unterschiedliche Konfliktformen zu identifizieren. Es wurde von den Schülerinnen und Schülern verlangt, sich kritisch mit den eigenen Formen ihres Umgangs mit Konflikten auseinanderzusetzen. Im Anschluss an diesen Ausbildungsteil folgte das konkrete Training: Es wurden Gesprächsführungstechniken vermittelt und im Rollenspiel fiktive Mediationen durchgespielt. In einem Ausbildungsdurchgang wurden pro Schule 15 Schülerinnen und Schüler ausgebildet, eine Altersmischung und eine Gleichverteilung von Jungen und Mädchen wurden dabei berücksichtigt. Nach dem Training bekamen die Schülerinnen und Schüler sowie die Beschäftigten noch sechs Monate Beratung und Unterstützung. Es wurde vorausgesetzt, dass das Kollegium der Schule dieses Vorgehen unterstützte und zwei Lehrkräfte oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter freistellte. Außerdem sollte die Schule einen Raum für die Mediation zur Verfügung stellen. Die Studie evaluierte die Umsetzung des Reinickendorfer Streitschlichterkonzeptes an zwei Gesamtschulen des Bezirks.

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber war die Landeskommission Berlin gegen Gewalt. Die Finanzierung erfolgte durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Laufzeit Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich von November 2000 bis zum September 2001.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde von Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Im Mittelpunkt der Evaluation stand die Untersuchung der folgenden Fragen:

- Wie gestaltete sich der Prozess der Einrichtung des Streitschlichter-Modells? Vor allen Dingen Schwierigkeiten bei der Implementierung und die

vorhandenen Rahmenbedingungen sollten analysiert werden. Auch die Resonanz des Programms in den Schulen und Fragen der Finanzierung waren wichtig.

- Hat sich das »Reinickendorfer Modell«, das die Schülertrainings fokussierte und die Lehrerinnen- und Lehrertrainings in den Hintergrund stellte, bewährt?
- Welche kurzfristigen Auswirkungen des Schulmediationsprojektes ließen sich feststellen? Die Wirkungen auf die beteiligten Schülerinnen und Schüler standen im Mittelpunkt und es ging nicht um die Überprüfung langfristiger Effekte. Es sollte ausdrücklich nicht untersucht werden, wie sich das Gewaltverhalten der Schülerinnen und Schüler durch das Projekt veränderte.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Daten für die Evaluation wurden durch qualitative auf Leitfaden gestützte Interviews mit Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie mit den am Training teilnehmenden Schülerinnen und Schülern gewonnen.

Die Untersuchung wurde in drei Erhebungszeiträumen durchgeführt:

- Die *erste Erhebung* fand zu Beginn der ersten Phase der Streitschlichterausbildung statt. Es sollte ermittelt werden, was die Gründe für die Einführung der Schulmediation waren und welche Hoffnungen und Befürchtungen damit verbunden waren.
- Die *zweite Erhebung* wurde nach dem Ende der Streitschlichterausbildung durchgeführt. Themen waren die positiven und negativen Aspekte in der Ausbildung, die Rolle der coachenden Lehrkräfte, der weitere Verlauf des Projektes, eine Untersuchung der vorhandenen Akzeptanz bei den nicht beteiligten Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern.
- In der *dritten Erhebungsphase* stand die Installation des Programms im Mittelpunkt nebst den damit verbundenen Problemen und Schwierigkeiten. Und es wurde wieder nach der Akzeptanz durch Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler gefragt. Es sollte erfasst werden, ob in den zwei Schulen tatsächlich Mediationen durchgeführt und Veränderungen des Schulklimas wahrgenommen wurden. Welche Auswirkungen dieses Streitschlichterprojektes auf andere Einrichtungen im Kiez hatte, sollte ebenfalls ermittelt werden.

Zusätzlich fanden Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern des Bezirksamtes, einer Wohnungsbaugesellschaft (Gesobau), die das Projekt finanziell unterstützte, sowie den Trainerinnen und Trainern des Programms statt.

An der einen Schule nahmen 15, an der anderen Schule 14 Schülerinnen und Schüler der siebten bis zwölften Klasse am Projekt teil, insgesamt

verließen zwölf Schülerinnen und Schüler das Programm jedoch im Laufe des Trainings.

Ergebnisse der Evaluation

In der einen Schule wollten mehr Schülerinnen und Schüler teilnehmen als Plätze vorhanden waren. Die Auswahl der 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde von der begleitenden Pädagogin vorgenommen, die den Leistungsstand und die Fehlzeiten als Kriterien berücksichtigte. Die Schülerinnen und Schüler nannten schulspezifische und persönliche Gründe für die Teilnahme. Insgesamt gaben sie an, die sozialen und kommunikativen Kompetenzen hoch einzuschätzen.

Alle Schülerinnen und Schüler äußerten sich lobend zur Ausbildung, sie bemerkten einen besseren eigenen Umgang mit Konflikten und konnten anders mit Leuten reden. Einige erwähnten, dass sie neue Fähigkeiten in die Familie einbringen würden. Sie kritisierten den Theorieteil am Beginn der Ausbildung. Er sei »zum Einschlafen« und »hochgestochen und formell« formuliert.

Die begleitenden Fachkräfte stellten insbesondere bei den älteren Jugendlichen große Entwicklungen im Sozialverhalten fest. Schülerinnen und Schüler und begleitende Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben ein positives Gruppengefüge. Die jahrgangsübergreifende Zusammensetzung und das Zusammentreffen unterschiedlicher Ethnien und Religionen wurden positiv erlebt.

Als öffentlichkeitswirksame Maßnahme wurde das Programm in Klassen und schulinternen Gremien vorgestellt. Auch wurden Plakate und Flyer verteilt.

Während die eine Schule feste Sprechstunden für die Peer-Mediation einrichtete, hatten Schülerinnen und Schüler der anderen Schule die Möglichkeit, direkt einen Termin zu vereinbaren.

Den begleitenden Erwachsenen wurde große Bedeutung zugesprochen. Die Schülerinnen und Schüler äußerten, dass durch sie die Akzeptanz des Modells der Peer-Mediation gesteigert werde.

Es zeigte sich, dass die Peer-Mediationen die traditionellen schulischen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nicht ablösten. Bei schwerwiegenderen Konflikten kamen sie häufig parallel zur Anwendung.

Im Vergleich der Aussagen der Schülerinnen und Schüler des ersten und des zweiten Erhebungszeitpunktes konnte eine Veränderung der Kompetenzen festgestellt werden: Das vorzeitige Ausscheiden der zwölf Jugendlichen wurde mit zeitlicher Belastung, nachlassendem Interesse oder unzuverlässiger Beteiligung am Programm erklärt.

An beiden Schulen wurde das Angebot der Mediation durch Mitschülerinnen und Mitschüler von den anderen Kindern und Jugendlichen nur

wenig wahrgenommen. Die Teilnehmenden wurden in erster Linie von den begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen oder den Lehrkräften vermittelt. Die wenigen Selbstmeldungen wurden von den ausgebildeten Schülerinnen und Schülern mit dem zeitlichen Aufwand, einer gewissen ›Peinlichkeit‹ der Mediation und Zweifel an der Geheimhaltung der geschilderten Konflikte begründet. Die bearbeiteten Konflikte waren meist Beleidigungen und ›Sich-Etwas-Wegnehmen‹.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Ursprünglich sollten die Auswirkungen der Mediation auf das Stadtviertel und die dortigen Jugendeinrichtungen untersucht werden. Dies war wegen der zu kurzen Zeit aber nicht möglich.

Ergänzende Anmerkungen

Zur Auswertungsmethode der Interviews liegen keine Angaben vor, die Anzahl der Interviews wird nicht genannt. Hingegen wird präzise beschrieben, was untersucht werden soll. Neben den übergeordneten Zielen werden die jeweiligen Themen zu den einzelnen Erhebungszeiträumen benannt. Mit dem Hinweis darauf, dass sich das Erkenntnisinteresse auf kurzfristige Effekte beschränkt, wird einem zu hohen Erwartungsdruck entgegengesteuert.

Die Darstellung der Ergebnisse ist nicht an den genannten Untersuchungszielen ausgerichtet. In einem Fazit werden zentrale Erkenntnisse, Bewertungen, allgemeinen Einschätzungen und Praxisverbesserungsvorschläge erläutert.

Präventionsbuch der Polizei für Kindergärten

Quelle Schäfer, Eckard (2005): Evaluation zum Präventionsbuch »Bobby hör auf!« In: Die Kriminalprävention, Jg.11/H.5, S.159-163.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Bilderbuch »Bobby, hör auf!« wurde für Erzieherinnen und Erzieher sowie Kinder im Kindergarten konzipiert. Mit dem 36seitigen Bilderbuch sollen alltagsnahe Geschichten über Kinderkonflikte vorgestellt und Kinder zu sozial erwünschten Verhaltensweisen angeregt werden. Es wurde kostenlos an Kindergärten in Baden-Württemberg und an Studierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg versandt. Im Buch werden drei Geschichten erzählt:

- In der ersten Geschichte ›Die Jacke‹ kommt es zu Gewalt unter Kindern. Im Anschluss an die Erzählung taucht in dem Bilderbuch eine Polizistin auf, die den Täter benennt und Sachbeschädigung, die Strafmündigkeit des Jungen und die Haftbarmachung seiner Eltern thematisiert. Außerdem ist in dem Buch dargestellt, wie die Polizistin mit dem aggressiven Jungen ein Einzelgespräch führt.
- Die zweite Geschichte ›Bücherkiste‹ handelt von einem ›widerspenstigen Mädchen‹. Weil das Mädchen einen Wunsch nicht erfüllt bekommt, wirft es absichtlich Bücher und Bauklötze auf den Boden. Es zieht sich zurück und beteiligt sich nicht mehr an Aktivitäten. Als ein Junge es hänselt, wirft es ihm einen Bauklotz an die Stirn und er wird verletzt. Anschließend taucht erneut die Polizistin auf und thematisiert diesmal die Aufsichtspflicht, das Gemeinschaftseigentum und Aggressionen. Außerdem schlägt sie ein Rollenspiel zwischen den streitenden Kindern vor.
- In der dritten Geschichte ›Der Kakao‹ kommt es beim Kindergartenfrühstück zu einer Auseinandersetzung über die mitgebrachten Brote. Bobby möchte einem anderen Jungen sein Brot wegnehmen und stößt dabei den Kakao um. Bobby weist dem anderen Jungen die Schuld zu und wird im Laufe des Tages immer wieder handgreiflich. Diesmal thematisiert die Polizistin Körperverletzung und körperliche Gewalt. Die Erzieherin fragt die Kinder im Buch, ob man einen Menschen ›hauen‹ dürfe. Anhand mit ›vernünftigen und unvernünftigen Texten‹ (S.160) gefüllter Sprechblasen sollen die Kinder nun die sinnvollen Antworten heraussuchen.

Wer ist Auftraggeber?

Zum Auftraggeber der Evaluation wurden keine Angaben gemacht.
 Laufzeit
 Die Evaluation lief vom Winter 2001/2002 bis Sommer 2002.

Wer evaluiert?

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg evaluierte in Zusammenarbeit mit der Polizeilichen Kriminalprävention der Länder und des Bundes (ProPK).

Zielstellung der Evaluation

In der Quelle lassen sich keine Angaben zur Zielstellung der Evaluation finden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

An der Evaluation nahmen 69 Erzieherinnen und 110 Lehramtstudierende teil. Der Fragebogen wurde in den Kindergärten zumeist von den Leite-

rinnen ausgefüllt. Von den Erzieherinnen wurden außerdem sozialstatische Daten erhoben.

Folgende Hypothesen wurden formuliert:

- Je nachdem ob der Träger kirchlich oder öffentlich war, können Rückschlüsse auf den ›weltanschaulichen Hintergrund der Familien‹ gezogen werden.
- In kleineren Gemeinden (unter 10.000 Einwohner) wird möglicherweise weniger Gewalt als in großen Städten wahrgenommen.
- Etwa zwei Drittel der Einrichtungen wurden von mehr als 50 Kindern besucht und es wird angenommen, dass diese Einrichtungen ›bis zum Maximum‹ gefüllt waren und die ›räumliche Enge möglicherweise zu den Wurzeln von Gewaltentstehung im Kindergarten‹ gehört.

Von den 69 angeschriebenen Erzieherinnen hatte nur eine das Buch angewendet, dennoch erhielten alle den Fragebogen und wurden gebeten, das Buch und seinen Einsatz zu beurteilen. Zum verwendeten Fragebogen wurden keine Angaben gemacht.

Ergebnisse der Evaluation

85,5 % der Erzieherinnen und fast alle Studierende (98 %) gaben an, das Buch nicht zu kennen. Von 69 Erzieherinnen gab nur eine an, mit dem Buch gearbeitet zu haben. Als Gründe für den Nichtgebrauch des Buches wurden Zeitmangel und mangelnder Bedarf am Thema angegeben. Andere Themen wie z. B. ›Herbst, Laternenfest oder Nikolaus‹ hatten einen höheren Stellenwert.

75,4 % der Erzieherinnen hatten im vergangenen Jahr keine Veränderungen in der Gewaltbereitschaft im Kindergarten bemerkt. Wenige stellten fest, dass Gewalt etwas zugenommen hatte. 56,5 % hielten die Bearbeitung des Themas Gewalt anhand eines Bilderbuchs für ein sehr geeignetes Mittel. 81 % der Erzieherinnen hielten das Buch erst für Kinder ab fünf Jahren für geeignet. Sie begründeten es damit, dass jüngere Kinder die Fachwörter der Polizistin nicht verstehen würden.

68 % der Erzieherinnen beurteilten die im Buch enthaltenen Geschichten mit gut. Negativ wurde angemerkt, dass im Buch der Kindergarten mit den Gedanken der Polizei gekoppelt werde. Die Erzieherinnen wurden befragt, wie sie die ›pädagogischen Anregungen zur Weiterverfolgung dieses Themas‹ beurteilen: 87 % hielten die Anregungen für gut. Über 50 % der Erzieherinnen konnten nicht einschätzen, wie die Eltern der Kinder zu dem Buch stehen. Sie begründeten es damit, dass die Eltern zumeist nicht über den Einsatz des Buches informiert waren. Ein Drittel gab jedoch an, dass die Eltern dem Buch positiv gegenüberstehen.

Darüber hinaus sollten die Erzieherinnen einschätzen, wie das Buch bei

den Kindern angekommen war. Sie bewerteten die Wirkung des Buches auf die Kinder mit gut bis sehr gut.

72 % der Erzieherinnen bewerteten es positiv, dass das Buch von der Polizei herausgegeben wurde. Die wenigen Erzieherinnen, die das Buch mit den Kindern bearbeitet hatten, beurteilten die Wirkung der Polizistin auf die Kinder positiv.

Die pädagogische Qualität des Buches wurde von etwa der Hälfte der Erzieherinnen (49,2 %) hoch eingeschätzt. Als mittelmäßig bewerteten sie 40,6 % der Erzieherinnen, die Übrigen schätzten die pädagogische Qualität niedrig ein.

Fast jede zweite Erzieherin bewertete das Buch in seiner Gesamtheit mit gut (47,8 %), etwa jede Dritte mit zufriedenstellend, etwa jede Fünfte (19 %) lehnte das Buch ab. 62,3 % der Erzieherinnen wollten das Buch weiterempfehlen, 33,3 % wollten dies nicht bzw. enthielten sich einer Antwort auf diese Frage.

Auf die genannten drei Hypothesen wurde bei der Ergebnisdarstellung kein Bezug genommen.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es wurden keine Schwierigkeiten genannt.

Ergänzende Anmerkungen

Der kurze Bericht lässt Fragen der Vorgehensweise der Untersuchung offen. Es werden keine Forschungsmethoden genannt.

Schulische Gewalt- und Suchtprävention im Team (PIT) in Rheinland-Pfalz

Quelle

Marxen, Reinhard/Sudek, Rolf (2002): Schulische Gewalt- und Suchtprävention im Team (PIT). Ein Evaluationsbericht. Download unter: www.pz-rlp.de/neu/01/e-material/03.pdz/download/PIT.pdf

Beschreibung des Gegenstandes

Das Projekt »Prävention im Team« ist ein schulisches Programm zur Prävention von Kriminalität. Verhaltensübungen zur Vermittlung sozialer Kompetenz und gesellschaftlicher Werte und die Festigung der Persönlichkeit stehen dabei im Zentrum. Kennzeichnend für dieses Programm ist außerdem die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Polizeibeamtinnen und -beamten. Das Programm besteht aus den drei Themenbereichen Diebstahl, Gewalt und Sucht. Die Schulklassen entscheiden sich für eines

der Themen. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Polizeibeamtinnen und -beamten erhalten Lehrmaterialien. Die Lehrkräfte sind darüber hinaus zuständig für die Bereiche ›Interaktion und Persönlichkeitsentwicklung‹ und ›Samfund‹, ein dänischer Begriff, der so viel wie Gemeinschaft bedeutet. Das Programm ist für die Klassenstufen 6, 7 und 8 vorgesehen.

Wer ist Auftraggeber? Finanziell und organisatorisch wurde die Studie durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz unterstützt.

Laufzeit Durchgeführt wurde die Studie in den Jahren 1999 und 2000. Die erste Befragung fand zwischen November 1999 und Februar 2000, die zweite zwischen März und Mai 2000 statt.

Wer evaluiert? Evaluiert wurde durch das Institut für Soziologie der Universität Mainz in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz; es waren 22 Studierende beteiligt.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation sollte erfassen, wie Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Polizistinnen und Polizisten PIT einschätzten. Den Lehrkräften und Schulleitungen, die ebenfalls an der Durchführung des Programms interessiert waren, sollten Anregungen und Entscheidungshilfen geboten werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Untersuchung sah vor, alle beteiligten Akteure zu befragen. Vor Beginn und nach Abschluss der Maßnahme wurden Schülerinnen und Schüler mit standardisierten Fragebögen zu ihren Einschätzungen und Erfahrungen mit aggressivem Handeln befragt. Die Klassen wurden beim Ausfüllen der Fragebögen beaufsichtigt. Um mögliche Veränderungen zu erfassen, wurden die Schülerinnen und Schülern nach Abschluss des Programms erneut befragt. Dabei wurden einige Fragen erneut gestellt und weitere Fragen zum Ablauf des Programms und zu seiner Bewertung gestellt.

Die Lehrkräfte wurden nach dem Programm anhand eines standardisierten Fragebogens mündlich und mit offenen Fragen zum Konzept, zum Ablauf und zu den Ergebnissen des Programms befragt.

Auch die Polizistinnen und Polizisten wurden erst nach Beendigung des Programms befragt. Sie erhielten den Fragebogen, der ihre Sicht des Programmablaufs erheben sollte, per Post. Außerdem wurden sie gebeten, Vorschläge für eine Überarbeitung des Programms zu machen.

Am Programm mit dem Schwerpunkt Gewalt nahmen zehn Schulen mit insgesamt 17 Klassen teil. Die Vorher-Befragung hatte eine Stichprobe von N = 346, an der Befragung nach Abschluss des Programms nahmen 288 Schülerinnen und Schüler teil.

Ergebnisse der Evaluation

Die Auswertung der Fragebogenerhebung vor dem Beginn des Programms kam zu folgenden Ergebnissen:

- Mehr als 80 % der befragten Schülerinnen und Schüler erlebten in den vergangenen zwölf Monaten, dass jemand beschimpft, beleidigt, getreten oder gehänselt wurde.
- 60 % der Befragten erinnerten sich daran, dass jemandem etwas weggenommen, Dinge beschädigt oder jemand angespuckt wurde.
- Fast 60 % gaben an, selbst beschimpft oder beleidigt worden zu sein, während 45 % von Tritten berichteten.
- Die meisten Täter waren in anderen Situationen Opfer gewesen.
- Eine große Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler hielt Ausdrucksformen massiver physischer Bedrohung oder Beeinträchtigung sowie psychische Erniedrigung für besonders schlimm.

Auf Grund dieser ersten Auswertung wurden Clustergruppen gebildet. Das erste Cluster setzte sich aus 306 Schülerinnen und Schülern zusammen (89 % der Gesamtstichprobe). Sie wurden als die ›Sensiblen‹ bezeichnet, weil sie sich als sensibel in Bezug auf Eingriffe in die physische und psychische Integrität zeigten. Die zweite Clustergruppe bestand aus 38 Schülerinnen und Schülern (11 % der Gesamtstichprobe). Sie nahmen eine nachsichtige und entschuldigende Position ein. Sie verharmlosten Aggressivität, physische und psychische Gewaltanwendung und akzeptierten sie als normale Umgangsformen unter Jugendlichen. Diese Gruppe wurde als die ›Unsensiblen‹ bezeichnet. Über 80 % von ihnen waren Jungen, während sich in der anderen Clustergruppe das Geschlechterverhältnis ausgeglichen zeigte. Bei den Schulformen Gymnasium, Hauptschule und Schule für Lernbehinderte waren keine Unterschiede zu erkennen. Bei den Schulnoten der zwei Clustergruppen zeigten sich ebenfalls keine Unterschiede: Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler neigten ebenso häufig zu Aggressivität und Gewalt wie Leistungsschwächere.

Die Ergebnisse unter dem Blickwinkel der Clusterbildung

- Die ›Sensiblen‹ waren mit 77 % überwiegend der Meinung, man könne Streitigkeiten durch ein vernünftiges Gespräch regeln. Bei den ›Unsensiblen‹ waren dies 46 %.
- 14 % der ›Sensiblen‹ waren der Auffassung, sich mit Gewalt durchzu-

setzen, gehöre zur menschlichen Natur. Bei den ›Unsensiblen‹ waren dies 53 %.

- Die ›Unsensiblen‹ klagten häufiger als die ›Sensiblen‹ über zu hohe Erwartungen ihrer Eltern. Außerdem Würden ihnen diese zu viele Vorschriften machen.
- Bei der Bewertung der Schule zeigte sich, dass 32 % der ›Unsensiblen‹ die Note gut vergaben, niemand von ihnen vergab sehr gut. Schülerinnen und Schüler des anderen Clusters bewerteten ihre Schule zu 51 % mit sehr gut oder gut.

Im Vorher-Nachher-Vergleich konnten folgende Veränderungen festgestellt werden:

- Die negative Grundhaltung der ›Unsensiblen‹ gegenüber der Schule konnte durch das Programm nicht positiv beeinflusst werden.
- In Bereichen, die nicht direkt mit der Schule zu tun hatten, zeigte sich ein anderes Bild. Die ›Unsensiblen‹ waren etwas selbstkritischer und zeigten eine höhere Bereitschaft, Widerspruch und Kritik hinzunehmen. So stimmten beispielsweise bei der ersten Befragung 21 % der ›Unsensiblen‹ der Aussage zu: ›Wenn ich Pech habe, sind meistens andere Schuld‹, während es nach dem Programm nur noch 16 % waren. Eine ähnliche Tendenz zeigte sich bei der Aussage: ›Es geht mir auf die Nerven, wenn andere mir widersprechen.‹ Während dem vor der Maßnahme noch 34 % der ›Unsensiblen‹ zustimmten, sank die Zustimmung zum zweiten Erhebungszeitpunkt auf 25 %.
- Auch die Tendenz der ›Unsensiblen‹, Gewalt als ubiquitäre, selbstverständliche und naturwüchsige Handlungsform zu rechtfertigen, ging deutlich zurück. So stimmten nur noch 32 % der ›Unsensiblen‹ dem Statement: ›Sich mit Gewalt durchsetzen gehört zur menschlichen Natur‹ zu.
- Unverändert stimmten 19 % der ›Unsensiblen‹ der Aussage zu, es sei akzeptabel, zur Verteidigung eine Waffe mit in die Schule zu nehmen, während nur 5 % der ›Sensiblen‹ ihre Zustimmung dafür gaben.

Bewertung des Programms aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

- Die Durchschnittsnote betrug 2,0.
- 50 % der ›Unsensiblen‹ bewerteten das Programm mit gut oder sehr gut, bei den ›Sensiblen‹ waren es 80 %.
- Besonders gefiel beiden Gruppen die Beteiligung der Polizei. Die Hospitation auf der Polizeidienststelle und der Besuch des Polizisten in der Klasse wurden am besten bewertet.
- Die von den Lehrkräften gestalteten Programmelemente wurden insbesondere von den ›Unsensiblen‹ negativ bewertet.

Bilanzierend konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler differenziertere Ansichten über Ursachen, Erscheinungsformen und Folgen von Gewalt entwickelt hatten, ihre tatsächlichen Handlungsorientierungen sich aber anscheinend kaum veränderten.

Auswertung der Befragungen von Lehrkräften sowie Polizistinnen und Polizisten

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Polizei wurde positiv bewertet. Allerdings wäre die Polizei gerne vorab über Besonderheiten der jeweiligen Klasse informiert gewesen. Auch hätten sich viele eine gemeinsame Vorbereitung aller Phasen mit den Lehrkräften gewünscht.

- Polizistinnen und Polizisten bewerteten den Besuch auf der Polizeistation sehr positiv und sahen dies als Möglichkeit, in gelöster Atmosphäre ins Gespräch zu kommen sowie ein Vertrauensverhältnis aufzubauen.
- Die Lehrkräfte erlebten ihre Klassen während des Programms engagiert und interessiert. Auch die vom Programm vorgeschlagenen Spiele und Übungen bewerteten sie positiv. Sie hatten den Eindruck, dass PIT den Schülerinnen und Schülern Spaß gemacht hatte. Allerdings stellten sie keine Veränderungen im Verhalten der Schülerinnen und Schüler durch das Programm fest.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Die Besonderheiten vor Ort blieben teilweise unbeachtet, da eine für das Projekt wünschenswerte Begleitung aller Sequenzen von PIT an den teilnehmenden Schulen in Form teilnehmender Beobachtungen im Rahmen der Möglichkeiten nicht geleistet werden konnte.

Ergänzende Anmerkungen

In dieser Studie werden Einstellungen der Kinder und Jugendlichen untersucht und gleichzeitig Aussagen zu nicht erfolgten Veränderungen auf der Verhaltensebene gemacht.

Die Erläuterung der Methoden fällt knapp aus. Der Zeitpunkt der zweiten Befragung der Schülerinnen und Schüler wird nicht genannt.

Prävention im Team (PIT) in Bayern

- Quelle** Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abt. Bildungsforschung & Schulentwicklung, Referat Soziologie II (2002): Evaluation der Erprobung des Programms PIT »Schulische Prävention im Team«. Schlussbericht.
- Beschreibung des Gegenstandes** Das Projekt »Prävention im Team« ist ein schulisches Programm zur Prävention von Kriminalität. Verhaltensübungen zur Vermittlung sozialer Kompetenz und gesellschaftlicher Werte und die Festigung der Persönlichkeit stehen dabei im Zentrum. Kennzeichnend für dieses Programm ist außerdem die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Polizeibeamtinnen und -beamten. Das Programm besteht aus den drei Themenbereichen Diebstahl, Gewalt und Sucht. Die Schulklassen entscheiden sich für eines der Themen. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Polizeibeamtinnen und -beamten erhalten Lehrmaterialien. Die Lehrkräfte sind darüber hinaus zuständig für die Bereiche »Interaktion und Persönlichkeitsentwicklung«, und »Samfund«, ein dänischer Begriff, der so viel wie Gemeinschaft bedeutet. Das Programm ist für die Klassenstufen 6, 7 und 8 vorgesehen.
- Wer ist Auftraggeber?** Die Evaluation wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und vom Bayerischen Landeskriminalamt in Auftrag gegeben.
- Laufzeit** Die Evaluation wurde zwischen Januar 2001 und Juli 2002 durchgeführt.
- Wer evaluiert?** Evaluiert wurde vom Bayerischen Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB).
- Zielstellung der Evaluation** Zur Zielstellung der Evaluation werden in der Publikation keine Angaben gemacht.
- Form der Evaluation/Methode/Datenbasis** Für die Evaluation wurde eine Fragebogenuntersuchung durchgeführt. In 20 Hauptschulen wurden 39 und in 20 Realschulen 28 Lehrerfragebögen ausgefüllt und an das Staatsinstitut zurückgesandt. Der Fragebogen enthielt in erster Linie strukturelle und organisatorische Fragen z. B. zur Schulart und Klassenstufe; es wurde gefragt, ob die Projektmaterialien rechtzeitig vorhanden waren und das Programm im Rahmen eines Faches oder fächerübergreifend durchgeführt wurde. Gefragt wurde auch nach

der Vorbereitungsdauer, danach, was besonders arbeitsaufwändig war sowie mit wem die Lehrkräfte kooperierten. Sie wurden außerdem gefragt, aus welchem Anlass und zu welchem Zeitpunkt ihrer Meinung nach das Programm in der Schule durchgeführt werden sollte. Vorgegeben waren zwei Antworten: »bei entsprechendem (aktuellen) Präventionsbedarf« oder »grundsätzlich, ohne aktuellen Anlass, in den Jahrgangsstufen 6, 7 und 8«. Schließlich sollten die Projektmaterialien danach beurteilt werden, ob sie sehr gut, gut, mittelmäßig, noch nicht oder gar nicht brauchbar waren. Die Begründung konnte auf drei Zeilen notiert werden. Die einzige Frage, die sich auf die Schülerinnen und Schüler bezog, zielte auf die Einschätzung ihrer Motivation ab. Mit den Kategorien ++, +, 0, – oder – – sollten die Schülerinnen und Schüler nachträglich zu drei Zeitpunkten (zu Beginn, im Verlauf und am Ende des Projekts) ihre Motivation einschätzen.

Ergebnisse der Evaluation

Die Auswertung des Fragebogens ergab, dass ca. zwei Drittel der Lehrkräfte an Hauptschulen und 60 % an Realschulen zehn Stunden zur Vorbereitung benötigten. Ein Drittel der Lehrkräfte an Hauptschulen bzw. 40 % der Realschullehrerinnen und -lehrer gaben ihre Vorbereitungszeit mit mehr als zehn Stunden an. Die Durchführung von Elternabenden und die Teilnahme daran wurden als Gradmesser für den Erfolg der Elternarbeit angesehen. Die Auswertung ergab, dass ein Drittel der Lehrkräfte keinen Elternabend angeboten hatte. 18 % der Realschullehrer und -lehrerinnen hatten die Eltern mit einem Infobrief informiert. Zu den Elternabenden, die 19 von 24 Hauptschulen durchführten, war etwa ein Drittel der Eingeladenen erschienen. In fünf von 24 Schulen hatte die Hälfte der eingeladenen Eltern teilgenommen.

Zur Durchführung des Projektes brauchten 55 % der Lehrkräfte an Hauptschulen mehr als zehn Stunden, an den Realschulen 72 % weniger als zehn Stunden.

■ Die Motivation der Schüler wurde mit gut bewertet und stieg im Projektverlauf an.

■ Fast zwei Drittel (63 %) der Lehrkräfte an Hauptschulen und 66 % an Realschulen bewerteten die Projekt-Materialien mit sehr gut oder gut brauchbar. Als mittelmäßig, noch brauchbar oder gar nicht brauchbar stufte 29 % der Lehrkräfte an Hauptschulen und 35 % an Realschulen die Materialien ein.

■ Die Kooperation zwischen Schule und Polizei wie auch die Akzeptanz der Polizeibeamten bei den Schülerinnen und Schülern wurde als sehr gut (4,71 bzw. 4,58 von 5 möglichen Punkten) bewertet.

- 42 % der Lehrkräfte an Hauptschulen wollten das Projekt als fächerübergreifende Stundensequenz, 26 % lieber in Form von Projekttagen durchführen. Die Lehrkräfte an den Realschulen sprachen sich mehrheitlich für Projekttage aus.
- Die Einführung in die Materialien war für die meisten hilfreich, sie standen außerdem meist in ausreichender Anzahl und in brauchbarer Qualität zur Verfügung. Sie wurden von den Lehrkräften als gut brauchbar bewertet, allerdings wurden mangelnde Aktualität und ein fehlender Bezug zu bayerischen Gegebenheiten kritisiert.
- Die Lehrkräfte kooperierten vor allem mit anderen Lehrkräften und mit der Polizei, die Beteiligung der Eltern »klappte nicht so gut«.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Erfahrungen oder Probleme wurden nicht erwähnt.

Ergänzende Anmerkungen

In dieser Studie werden Einstellungen erfragt. Die Aussagen und Bewertungen der Befragten werden nicht erläutert. Die beschriebenen Bewertungen sind häufig kaum nachvollziehbar, so bleibt z. B. unklar, was sich hinter der Aussage, die Elternbeteiligung »klappte nicht so gut«, verbirgt. Einschätzungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind nur peripher Gegenstand der Untersuchung.

Konfliktmediation in Wiener Grundschulen

Quelle

Gasteiger-Klicpera, Barbara (2002): Konfliktmediation in der Grundschule – eine Pilotuntersuchung. In: Heilpädagogische Forschung, Jg.28/H.2, S.80-89.

Crick, Nicki R./Grotpeter, Jennifer K. (1995): Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. In: Child Development, 66, S.710-722.

Beschreibung des Gegenstandes

Gegenstand der Evaluation war ein Projekt der Konfliktmediation in vierten Klassen, das auf einem von Johnson/Johnson entwickelten Programm »Teaching students to be peacemakers« beruht und ins Deutsche übertragen wurde (Gasteiger-Klicpera 2002: 80).

Das Programm umfasste zwölf einstündige Sitzungen mit allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse, die alle in Streitschlichtung ausge-

bildet wurden. Abwechselnd waren sie für die Durchführung von Konfliktmediationen zuständig. Mit diesem Programm wurde nicht nur beabsichtigt, zwischen den Parteien zu vermitteln und Streit zu reduzieren. Vielmehr sollten die Kinder lernen, die Anliegen der Konfliktpartner zu verstehen und Lösungen zu finden.

In den ersten drei Stunden wurden verschiedene Arten von Konflikten vermittelt. Das Ziel bestand darin, diese unterscheiden zu können und gleichzeitig das eigene Verhalten und das der Mitschülerinnen und -schüler in Konfliktsituationen besser zu beobachten. Deren Verhaltensstrategien sollten erkannt und den damit verbundenen jeweiligen Zielen zugeordnet werden. In den drei anschließenden Sitzungen wurden Schritte richtigen Verhandeln erarbeitet, eingeübt und vertieft. Dann folgten weitere drei Stunden, in denen besonders der Umgang mit negativen Emotionen trainiert wurde. Die Kinder sollten lernen, sich während eines Streits selbst zu beruhigen. Es wurden Fantasiereisen, Entspannungsübungen sowie körperliche Aktivitäten durchgeführt und auf kognitive Selbstinstruktionen zurückgegriffen. Zum Abschluss fand die Einübung der einzelnen Mediationsschritte statt. Die Ausübung der Rolle der Mediatorin bzw. des Mediators war ebenso freiwillig wie die Teilnahme an einer Mediation. Jeweils ein Schüler und eine Schülerin übten für eine Woche die Rolle des Konfliktmediators bzw. der Konfliktmediatorin aus, bevor diese an andere Schulkameraden weitergegeben wurde.

Wer ist Auftraggeber? Zum Auftraggeber werden keine Angaben gemacht.

Laufzeit Das Projekt lief von Oktober bis Juni des darauf folgenden Jahres (Jahreszahl wird nicht angegeben).

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde am Institut für Psychologie und empirische Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Die Effektivität der Konfliktmediation und die Veränderungen im Verhalten der Schülerinnen und Schüler sollten überprüft werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

An der Evaluation nahmen vier vierte Klassen aus zwei Wiener Schulen teil. Jeweils eine vierte Klasse beteiligte sich am Projekt der Konfliktmediation, während die Parallelklasse als Kontrollklasse fungierte. Insgesamt bestand die Stichprobe aus 122 Schülerinnen und Schülern, hiervon gehörten 73 der Kontrollgruppe an.

Die Befragungen der Kinder fanden zu drei Zeitpunkten statt. Der erste

Messzeitpunkt lag vor Beginn der Intervention, der zweite unmittelbar nach Abschluss der Intervention, während die dritte Befragung vier Monate später (Follow-Up) erfolgte. Mit dem Fragebogen sollten das soziale Klassenklima, die Einschätzung des eigenen Verhaltens und das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler erfasst werden. Für das Klassenklima wurden die drei Skalen ›positive Merkmale der Klassengemeinschaft‹, ›Streit und Unstimmigkeiten in der Klasse‹ sowie ›negative Haltung gegenüber Außenseitern‹ verwendet. Zusätzlich wurde erfragt, wie häufig in den letzten Monaten physische Auseinandersetzungen wahrgenommen worden sind.

Um die Einschätzung des eigenen Verhaltens zu erfassen, orientierte sich die Autorin an von Crick/Grotzinger (1995) verwendeten Skalen. Die Subskalen sollten das direkte und das indirekte aggressive Verhalten der Schülerinnen und Schüler erfassen. Außerdem sollten prosoziale Verhaltensweisen erfragt werden.

Um das Verhalten der Mitschülerinnen und -schüler einschätzen zu können, wurde danach gefragt, wie oft diese Opfer direkter und indirekter Aggressionen geworden waren, oder ob sie prosoziale Verhaltensweisen erfahren hatten.

Gleichzeitig sollte die Beziehung zur Lehrkraft erfasst werden. Hierfür wurden vier Items verwendet: ›sich an den Lehrer wenden, wenn man bedrückt ist‹, ›anvertrauen persönlicher Dinge‹, ›den Lehrer mögen‹ und ›sich vom Lehrer ungerecht behandelt fühlen‹.

Zusätzlich wurde ein Mitschüler-Rating durchgeführt. So wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, das Verhalten ihrer Mitschüler gleichen Geschlechts auf einer vier-stufigen Skala nach Ausmaß der Zustimmung von ›stimmt nicht‹ bis ›stimmt genau‹ (0-3) einzustufen. Diese Bewertungen sollten für folgende Verhaltensweisen vorgenommen werden – für:

- direktes reaktives und pro-aktives aggressives Verhalten
- indirektes aggressives Verhalten
- Viktimisierung
- zurückgezogenes und pro-soziales Verhalten.

Auch die Lehrkräfte wurden nach ihrer Einschätzung befragt. Sie sollten ebenfalls das Verhalten jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers zu offener Aggression, indirekter Aggression, störendem Verhalten, Aufmerksamkeitschwierigkeiten, Hyperaktivität und emotionalen Problemen bewerten. Ebenso wurden sie gebeten, die soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen. Diese Einschätzung umfasste die Aspekte ›Anderen helfen können‹, ›Konflikte lösen‹, ›Andere kennen lernen‹, ›Einfluss nehmen‹ und ›sich anvertrauen‹.

Ergebnisse der Evaluation

Zu Beginn des Schuljahres wurde die »Involvierung in aggressive Auseinandersetzungen« in der Interventionsklasse größer eingeschätzt als in der Kontrollgruppe, während sich dies am Ende des Jahres ausgeglichen hatte. Die berechnete Effektstärke lag für das offene aggressive Verhalten bei 0.22 und für Viktimisierungen bei 0.32.

Die Selbsteinschätzungen des Verhaltens durch die Schülerinnen und Schüler der Interventions- und Kontrollklasse wurden in einer Varianzanalyse mit wiederholten Messungen verglichen. Es zeigte sich in der Interventionsgruppe eine Abnahme von selbst berichtetem, offen aggressivem Verhalten sowie bezüglich der Viktimisierung. Hinsichtlich des indirekt aggressiven Verhaltens konnte dieser Rückgang nicht festgestellt werden. In der Kontrollgruppe war dieser Rückgang nicht zu beobachten. Die Effektstärke betrug 0.29.

Bei den Einschätzungen durch die Lehrkräfte zeigte sich, dass die Kompetenzen beim Lösen von Konflikten als ein Aspekt sozialer Kompetenz in der Interventionsgruppe deutlicher als in der Kontrollgruppe anstiegen. Dies galt jedoch nicht für die anderen erfragten Aspekte der sozialen Kompetenzen. Die Beurteilung des Unterrichtsverhaltens der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte zeigte keine signifikanten Veränderungen. Auch auf das Klassenklima hatte das Mediationsprogramm keine Auswirkungen.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es werden keine Angaben gemacht.

Ergänzende Anmerkungen

Das Programm an sich wird in aller Kürze beschrieben. Die Effektstärken sind eher gering.

Kooperation Polizei – Jugendhilfe – Sozialarbeit

Quelle

Böhm, Sabine/Greiffenhagen, Sylvia/Krämer, Ulla/Pümmerlein, Michaela (2003): Kooperation als Querschnittsaufgabe und Schlüsselqualifikation. Das Modellprojekt »Kooperation Polizei – Jugendhilfe – Sozialarbeit«. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Evaluerte Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten. München, S.167-205.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Modellprojekt wurde vor dem Hintergrund entwickelt, dass sowohl die Polizei als auch das Jugendamt mit dem Vorgehen der jeweils anderen Akteure unzufrieden waren. Um der Jugendkriminalität gemeinsam erfolgreich begegnen zu können, waren sie bereit, gemeinsam nach Lösungen zu suchen. In den ersten Gesprächen zwischen den Leitungen von Polizei und Jugendamt stimmten beide Seiten überein: Diese Unzufriedenheit resultiere in erster Linie aus der Unkenntnis über die jeweiligen Arbeitsweisen und Rahmenbedingungen. Deshalb sei eine konstruktive Zusammenarbeit nur möglich, wenn das Wissen um die Grenzen und Potenziale der Beteiligten vorhanden ist. Eine zweite wichtige Voraussetzung für gelingende Kooperation sei eine klare Abgrenzung der Tätigkeitsfelder.

Es wurden ein regelmäßiger Austausch auf der Leitungsebene von Polizei und Jugendamt beschlossen, der Arbeitskreis ›Jugendamt – Polizei‹ gegründet und eine von Polizei und Jugendamt gemeinsam getragene Tagung ›Jugend – HILFE – Polizei‹ veranstaltet. Damit war der Grundstein für das Modellprojekt ›Polizei – Jugendhilfe – Sozialarbeit‹ gelegt. Im weiteren Verlauf wurde von der Polizeidirektion Nürnberg, dem Jugendamt und dem Allgemeinen Sozialdienst (ASD) unter dem Dach des Referats Jugend, Familie und Soziales der Stadt Nürnberg ein Rahmenkonzept erarbeitet. Die Beteiligten waren gleichzeitig Träger des Modellprojekts, mit dem die Verbesserung von Kommunikation und Kooperation zwischen Polizei, Jugendhilfe und Sozialarbeit sowie der Ausbau und die Optimierung des Krisenversorgungssystems in Nürnberg erreicht werden sollte. Das erste Ziel sollte vor allem durch eine Verbesserung der Kenntnisse über Aufgaben und Strukturen der jeweils anderen Dienste sowie durch den Aufbau konkreter Kooperationsbeziehungen erreicht werden. Zusätzlich sollten die Verfahrensabläufe verändert, für die Kooperation wichtige Arbeitsmittel und Informationsmaterialien erarbeitet und bereitgestellt und schließlich die Kooperation in ausgewählten Themenbereichen optimiert werden. So wurden Foren für den Fachaustausch und Dienstgruppenunterrichte eingeführt, Kontakte auf Sachbearbeiterebene initiiert und unterstützt. Zusätzlich wurden etwa dreimal pro Jahr dreitägige Fortbildungen mit 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den beteiligten Diensten durchgeführt. Dort sollten Kenntnisse über die jeweiligen Arbeitsweisen verbreitet und Motivationen zu effektiver Kooperation geweckt werden. Die rasche Übermittlung von Informationen sollte die Bearbeitungswege verkürzen. Die ›Straßendatei‹ mit ihrer Übersicht auf CD-Rom über die jeweiligen Sachbearbeitungen von ASD und Jugendamt nach Straßen- und Zuständigkeitsbereichen sowie über Aufgabenstellung, Arbeitsweise und Erreichbarkeit der am Modellprojekt Be-

teiligten bekam einen hohen Stellenwert. Das ursprünglich formulierte Ziel der Einrichtung einer Krisenleitstelle wurde zu Gunsten einer stärkeren Vernetzung bereits vorhandener Krisendienste aufgegeben.

Wer ist Auftraggeber? Die Evaluation wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien, Frauen und Gesundheit sowie der Stadt Nürnberg durchgeführt.

Laufzeit Das Modellprojekt lief von März 1998 bis Februar 2003, die wissenschaftliche Begleitung von November 1999 bis Dezember 2001.

Wer evaluiert? Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch die Evangelische Fachhochschule Nürnberg.

Zielstellung der Evaluation

Die beteiligten Projektakteure wollten von einer externen wissenschaftlichen Begleitung durch Wissenstransfer, Methodenberatung für Teilprojekte sowie durch Rückkoppelung von Zwischenergebnissen unterstützt werden. So verstand sich die wissenschaftliche Begleitung zum einen als Beratung, zum anderen als neutrale Beobachtung, um so die Arbeit im Modellprojekt zu evaluieren. Mit ihr sollte die Arbeit des Modellprojekts detailliert dokumentiert, eine Rückmeldung über die Genauigkeit von Mitteleinsatz und Zielen gegeben und die systematische Überprüfung der Ergebnisse des Projekts und die Erarbeitung von Empfehlungen für die Übertragbarkeit der Konzeption auf andere Kommunen erreicht werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Das Vorgehen war prozessorientiert im Sinne einer formativen Prozessevaluation, Ergebnisse wurden früh zurückgekoppelt und in das Modellprojekt eingespeist. Die Projektakteure wurden von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als Experten ihrer Arbeit verstanden. Sie waren kompetente Auskunftspartner für die Forschung und entsprechend integriert.

Die wissenschaftliche Begleitung arbeitete mit folgenden Methoden: Mit einem Analyseraster wurden bestehende Kommunikationsstrukturen und -verläufe und die Form und Steuerung der Zusammenarbeit erfasst. Die Auswertung von Protokollen aus Teamsitzungen und Arbeitsbesprechungen mit externen Kooperationspartnern machte es möglich, den Verlauf der Projektentwicklung nachzuvollziehen. Aktuelle Erwartungen und Veränderungswünsche der Beteiligten wurden mit Leitfadeninterviews erhoben.

Mit Expertinnen- und Experten- sowie Basisbefragungen wurde untersucht, ob und wie die bisher erarbeiteten und nun in die Praxis zu integrierenden Maßnahmen sinnvoll und effektiv umgesetzt werden konnten. Wichtig waren vor allem die Akzeptanz gegenüber dem Modellprojekt und Verfahrensänderungen sowie deren Auswirkungen auf die formulierten Ziele.

Ergebnisse der Evaluation

Die Ergebnisse werden als Zwischenergebnisse betrachtet, denn die wissenschaftliche Begleitung endete vor dem Ablauf des Projekts.

Im Zentrum standen verschiedene Aspekte von Kooperation, die auch zentrales Anliegen des Projekts waren:

- In der Selbsteinschätzung der Befragten wurde über mehr Wissen und eine Steigerung der Akzeptanz gegenüber den anderen Diensten berichtet. Die Befragten gingen davon aus, dass das Projekt mehr und verbesserte Kooperationen bewirkt hätte. Entscheidend waren nach ihrer Meinung die Fortbildungen. Sie steigerten die Motivation zur Kooperation, denn dort waren persönliche Beziehungen zwischen den Beschäftigten verschiedener Dienste entstanden. Außerdem betonten sie die Wichtigkeit von Multiplikatoren in den einzelnen Diensten, die die Kooperationen in den eingefahrenen Arbeitsabläufen durchsetzen mussten. Eine Schwierigkeit lag in der hohen Personalfuktuation, die ständiges Bemühen erforderlich machte, damit Kooperation längerfristig abgesichert werden konnte.
- Beim Projektziel ›Veränderung von Verfahrensabläufen‹ zeigte sich, dass Expertinnen und Experten die Veränderungen anders einschätzten als die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst. Während in der offenen Befragung und den Interviews mit den Expertinnen und Experten deutlich wurde, dass die Informationsübermittlung zwischen Polizei und ASD stark beschleunigt wurde, registrierten nur wenige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Veränderungen im Verfahren.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Da die wissenschaftliche Begleitung erst 20 Monate nach Beginn des Modellprojekts begann und 14 Monate vor dem Abschluss endete, war keine Vorher-Nachher-Messung möglich. Auch zur Nachhaltigkeit der Maßnahmen konnte deshalb nichts ausgesagt werden.

Ergänzende Anmerkungen

Die reflektierte Untersuchung weist auf die Schwierigkeiten der Doppelrolle als Praxisberatung und objektive Evaluation hin. Dies wird mehrfach betont. Weil das damit verbundene Spannungsfeld von Nähe und Distanz in der Arbeit berücksichtigt worden ist, leidet der Erkenntnisgewinn der Studie nicht. Sie ist ein gutes Beispiel dafür, dass ein Offenlegen des Vorgehens und der Schwächen in der Evaluation deren Glaubwürdigkeit nur erhöhen kann und eine Weiterentwicklung des Feldes bedeutet.

Ambulante Intensive Begleitung (AIB)

Quelle

Hoops, Sabrina/Permien, Hanna (2002): Das Jugendhilfe-Pilotprojekt AIB (Ambulante Intensive Begleitung) – Erste Ergebnisse der Follow-up-Programmevaluation. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Nachbarn lernen voneinander. Modelle gegen Jugenddelinquenz in den Niederlanden und in Deutschland. München, S.49-66.

Hoops, Sabrina/Permien, Hanna (2003a): Empowerment auf dem Prüfstand – das neue Jugendhilfeangebot AIB aus der Sicht der Evaluation. In: Forum Erziehungshilfen, Jg.9/H.2, S.115-120.

Hoops, Sabrina/Hanna, Permien (2003b): Evaluation des Pilotprojekts Ambulante Intensive Begleitung (AIB), München.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Jugendhilfe-Programm Ambulante Intensive Begleitung (AIB) ist abgeleitet aus einem niederländischen Programm für junge delinquente und obdachlose Menschen. Es wurde von November 1998 bis Mai 2002 im Rahmen eines vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Pilotprojektes vom Institut für soziale Praxis des Rauhen Hauses in Hamburg (isp) an die deutschen Jugendhilfestrukturen angepasst und an fünf Standorten (Dortmund, Magdeburg, Leipzig, Nürnberg und Landkreis Harburg) erprobt.

Das Programm richtet sich an Jugendliche und Heranwachsende in schwierigen Lebensumständen und akuten Krisen. Sie sind oft mit Delinquenz, Drogen, Schulden und ungesichertem Lebensunterhalt und drohender Obdachlosigkeit belastet und wollen etwas verändern. In einer auf drei Monate befristeten Begleitung soll die Lebenssituation der Jugendlichen und Heranwachsenden durch Sofortmaßnahmen stabilisiert werden. Dazu können Wohnungssuche, Sicherung des Lebensunterhalts oder Unterstützung bei der Ausbildungssuche gehören. Gleichzeitig soll

ein soziales Netzwerk für die Jugendlichen und Heranwachsenden aktiviert werden, auf das sie nach dieser Zeit zurückgreifen konnten. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Jugendlichen müssen ihre Ziele selbst setzen.

Die Ambulante Intensive Begleitung gliedert sich in drei Phasen:

- Die erste Phase ist die Kontaktphase, in der sich die Jugendlichen für eine Kooperation entscheiden und einen Vertrag abschließen.
- In der zweiten Phase, der Intensivphase, ist die AIB-Fachkraft für den Jugendlichen in Krisenfällen dauerhaft erreichbar. Vorrangig soll eine gemeinsame Arbeit an den vereinbarten Zielen erfolgen.
- Die letzte Phase besteht aus Kontrollkontakten. Nach zwei, sechs und 18 Monaten sollten erneut Kontakte zur bzw. zum Jugendlichen aufgenommen werden. Hier besteht die Möglichkeit einer erneuten Intensivphase. Mit dem AIB-Konzept ist eine pädagogische Beziehung verbunden, die als Arbeitsbeziehung charakterisiert werden kann und quasitherapeutische Beziehungen vermeidet. Gleichzeitig ist eine starke Ressourcenorientierung notwendig. Hierzu zählt u. a. die Entwicklung eines verlässlichen privaten und institutionellen Netzwerks. Dies soll den Jugendlichen auch nach Abschluss der AIB weiter unterstützen und die AIB-Fachkraft als Unterstützungsperson ersetzen.

Wer ist Auftraggeber? Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert.

Laufzeit Die Evaluation erstreckte sich vom 1. Juni 2000 bis zum 31. Oktober 2002.

Wer evaluiert? Die Evaluation erfolgte durch Mitarbeiterinnen des Deutschen Jugendinstituts.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation sollte vor allem längerfristige Effekte des Programms untersuchen und klären, wie die wesentlichen Aspekte des Programms aus der Sicht der betreuten Jugendlichen und deren Netzwerkpartner realisiert und bewertet wurden. Darüber hinaus sollte untersucht werden, welche längerfristigen Effekte eine AIB für die Stabilisierung der Lebenssituation der Jugendlichen hatte. Auch die Perspektiven der Expertinnen und Experten aus der Jugendhilfe und angrenzenden Feldern sollten erhoben werden. Wie bewerten sie AIB und welche Wirkungen nehmen sie wahr? Wichtig war ein multiperspektivischer Zugang, so dass kontextbezogene Einschätzungen aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst werden konnten.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Studie war eine ›qualitative Follow-Up Studie‹, die formative und summative Elemente enthielt. Nicht die Evaluation der Arbeit einzelner Teams war wichtig, sondern das Programm selbst. Es wurden sowohl Aussagen zu den Maßnahmeneffekten und -nebeneffekten und die Überprüfung der Programmziele angestrebt als auch Beschäftigte der Standorte bei der Gestaltung der Evaluation beteiligt. So wurden sie beispielsweise um Anregungen für die Gestaltung von Interviewleitfäden für die Jugendlichen gebeten. Zwischenergebnisse wurden an die Standorte rückgekoppelt.

Für die Evaluation wurden 23 Expertinnen und Experten aus der Jugendhilfe befragt. Diese Personen hatten potenziell mit AIB-Nutzerinnen und -Nutzern Kontakt oder stellten für die Jugendlichen zum Teil wichtige Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner dar. Es waren in erster Linie Beschäftigte der Jugendämter, von Freien Trägern, aus Berufsprojekten, Schulsozialarbeit und von der Polizei. Es wurden auch zwei Interviews mit Personen aus der Wohnungsvermittlung geführt. Über diese Befragungen sollte herausgefunden werden, wie die Wirkungen der Implementation des Programms auf das Hilfesystem an den fünf Standorten eingeschätzt wurde.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die mehrmalige Befragung von anfangs 24 weiblichen und 26 männlichen Jugendlichen. Die erste Befragung fand sechs Monate nach dem Ende einer AIB statt. Zum zweiten Zeitpunkt, zwölf Monate nach dem AIB-Ende, konnten von den 50 noch 39 Jugendliche in Form von Telefoninterviews erreicht werden. Das Verhältnis von Mädchen und Jungen war dabei ausgeglichen. Die Abschlussinterviews fanden dann eineinhalb Jahre nach der AIB statt. Zu diesem Zeitpunkt waren nur noch 29 Jugendliche, davon 16 Mädchen und 13 Jungen, erreichbar. Die Erstinterviews stellten narrative-biographische Interviews nach Schütze (1983) dar. Nachdem die Jugendlichen ihre Biographie geschildert hatten, folgte ein Nachfrageteil, der sich thematisch auf die AIB bezog.

Ursprünglich sollten mit dieser Studie auch wichtige Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner interviewt werden. Schwierigkeiten beim Zugang zu den informellen VIPs (u.a. Verwandte, Partnerinnen und Partner sowie Freundinnen und Freunde) erschwerten dies, und es konnten weniger Interviews durchgeführt werden als geplant. Es kam zu 18 Interviews mit informellen VIPs bei 15 Jugendlichen und zu sechs Interviews mit institutionellen VIPs von der Jugendgerichtshilfe und aus Berufshilfe-maßnahmen bei elf Jugendlichen.

Die Interviews wurden auf Band aufgenommen und transkribiert, außerdem wurden Gedächtnisprotokolle verfasst. Die transkribierten Texte

wurden strukturierend inhaltsanalytisch nach Mayring ausgewertet. Es wurden Ordnungskriterien festgelegt, die sich auf die leitenden Forschungsfragen bezogen. Im Fokus stand damit, wie die AIB insgesamt und wie die einzelnen Essentials wahrgenommen und bewertet wurden, welche kurz- und langfristigen Ziele erreicht werden konnten, welche Vorschläge zur Veränderung und Verbesserung von AIB genannt wurden und wie die Expertinnen und Experten Wirkungen und Nebenwirkungen von AIB einschätzten. Die forschungsleitenden Fragen gaben die wesentlichen Auswertungskriterien vor. Es wurden jedoch auch neue Aspekte eingearbeitet, die sich aus den Interviews ergaben. Die Zuordnung der Textpassagen zu den einzelnen Kategorien wurde im Team abgeglichen, so dass Kategorien vereinzelt modifiziert wurden. Mittels eines Codewortbaums wurde das Kategoriensystem vercodet. Die endgültige Auswertung der Interviews erfolgte dann über WIN MAX.

Ergebnisse der Evaluation

AIB wurde besonders für solche Jugendliche für geeignet gehalten, die auf dem Weg der Verselbständigung sind und Probleme in Schule und Ausbildung, der Arbeit und beim Wohnen lösen wollten. Mit geringerem Anteil setzten sie sich auch Ziele im Umgang mit Geld, bei Familienkonflikten und Behörden sowie bei Drogenproblemen und Delinquenz. AIB zeigte vor allem Erfolge beim Wohnen und bei der Behördenkompetenz. Längerfristige Erfolge konnten jedoch nur dann festgestellt werden, wenn der Lebensunterhalt gesichert war. Verbrachte der Jugendliche jedoch vermehrt Zeit in der ehemaligen Peergroup und war sein Erfolg in Schule oder Arbeit nur kurzfristig, dann entwickelten sich rasch wieder Probleme in den anderen Bereichen. Dennoch zeigte sich hinsichtlich einer längerfristigen Stabilisierung, dass bei fast allen Jugendlichen von einem sehr guten bis guten Erfolg von AIB gesprochen werden konnte. Jugendliche, die mit mehr Ressourcen in eine AIB starteten, konnten ihre Situation auch längerfristig stabil halten. Aber selbst Jugendliche, bei denen sich nach einigen Monaten die Situation erneut verschlechtert hatte, hatten einiges an Orientierung aus der AIB mitgenommen und wussten besser als vorher, wohin sie sich wenden konnten.

Bei der Befragung der Expertinnen und Experten überwog ebenfalls ein positives Bild von AIB. Sie wurde als intensive und schnelle Unterstützung in akuten Krisensituationen angesehen. Positiv bewertet wurde, dass AIB schnell, umfassend, unbürokratisch und kompetent Hilfen leisten konnte. Auch die erfolgreiche Kooperation wurde hervorgehoben. Soziale Dienste und Jugendgerichtshilfe hoben die vereinfachte Beantragung von AIB positiv hervor, sahen dies als Arbeitserleichterung und für die Jugendlichen als Möglichkeit einer schnellen und unbürokratischen Hilfe an.

Manchen Expertinnen und Experten war allerdings die Arbeitsweise der AIB nicht genügend bekannt gewesen, »so dass sie deshalb keine oder auf teilweise irrtümlichen Vorstellungen beruhende Einschätzungen abgaben« (2003b, S.171). Die stark zielgerichtete, flexible Arbeitsweise von AIB wurde durchweg positiv bewertet. Die Schwerpunktsetzung auf eine Arbeitsbeziehung zwischen Fachkräften und Klientel und die begrenzte Dauer stießen hingegen auf geteilte Zustimmung. Kritik oder Befürwortung von AIB durch die Expertinnen und Experten hing von der fachlichen Orientierung und davon ab, welche Zielgruppen sie für AIB vorsahen. Während Kritiker einer reinen Arbeitsbeziehung und begrenzter Zeit meinten, dass Jugendliche mehr Zeit und mehr Beziehung bräuchten, gingen die Befürworter davon aus, dass AIB insbesondere für jugendhilfemüde Jugendliche geeignet sei. Sie würden keine längere und stärker auf eine Beziehung ausgerichtete Maßnahme durchhalten. Die Netzwerkkonzeption, insbesondere bezüglich der informellen Netzwerke, löste bei den Expertinnen und Experten hingegen stärkere Zweifel aus. Zum einen seien Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner aus dem Freundeskreis oder der Familie zum Teil Mitverursacher der Probleme und damit für AIB nicht geeignet. In anderen Fällen sei das Netzwerk zu schwach. Weiter betrachteten die Expertinnen und Experten AIB als Krisenintervention, Clearing des Hilfebedarfs und als wichtigen Anlaufpunkt. Außerdem habe AIB eine Anregungsfunktion für eine engere Kooperation der Träger miteinander sowie mit der öffentlichen Jugendhilfe. Allerdings hat sich herausgestellt, dass Jugendliche, die eher eine längere Begleitung gebraucht hätten, sich nach Beendigung der kurzfristigen AIB oftmals noch nicht in die Lage versetzt sahen, ihre Ziele alleine weiter zu verfolgen. Einige Expertinnen und Experten wiesen darauf hin, dass AIB an manchen Standorten eine Konkurrenz zu bereits bestehenden Angeboten bedeute. Zusammenfassend kamen die Autorinnen jedoch zu dem Ergebnis, dass mit AIB eine hohe Prozess- und Ergebnisqualität verbunden sei.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Der Evaluationsbericht macht deutlich, dass die präsentierten Ergebnisse der Evaluation, insbesondere bezüglich der Aussagen zur Güte des Programms und seiner Essentials von drei Faktoren maßgeblich beeinflusst wurden:

- Von der Qualität der programmgetreuen Umsetzung (sg. »Reife«) des Programms,
- von dem empirisch untersuchten Ausschnitt der Zielgruppe,
- von der Art der Evaluation.

Aufgrund der Programmumsetzung gestaltete sich z. B. der Zugang zu den Netzwerkpartnerinnen und -partnern als schwierig, so dass die ursprünglich vorgesehene Zahl von Interviews nicht durchgeführt werden konnte. Die angestrebte Multiperspektivität der Evaluation konnte daher nicht vollständig umgesetzt werden.

Ergänzende Anmerkungen

Die Studie ist umfassend und trotz der genannten Einschränkungen multiperspektivisch. Das Forschungsdesign wird ausführlich erläutert, Ziele und Ergebnisse werden klar benannt. Durch die Fallbeschreibungen kommt die Perspektive der Jugendlichen zum Ausdruck. Sowohl die Fachkräfte als auch die Jugendlichen wurden als Experten des Programms zu ihrer Einschätzung über Stärken und Schwächen von AIB befragt.

25

Konfliktlösungstrainings für Justizvollzugsanstalten und Schulen (CAT – Creative and Active Training)

Quelle

GESOMED – Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Forschung in der Medizin mbH (2003): Evaluation von CAT – Creative and Active Training. Bericht der Evaluation in den Jahren 2002 und 2003. Download unter: www.powerforpeace.de/documents/cat-eval-2003.pdf

Beschreibung des Gegenstandes

Das CAT-Training ist ein zweitägiges Kursprogramm und besteht aus einem Grund- und einem Aufbaukurs. Im Grundkurs werden Themen wie Positive Bestätigung, Gemeinschaftsbildung, Kommunikation, Kooperation, Vertrauen und Konfliktlösung behandelt. In dem Aufbaukurs sind die Themen Selbstvertrauen, Wut, Ärger, Zorn, Mann-Frau-Beziehungen und Macht zentral. Es werden auch Rollenspiele durchgeführt.

Mit dem Training sollen Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung in Justizvollzugsanstalten und Schulen verbessert werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen befähigt werden, Konflikte konstruktiv zu lösen und Verantwortung zu übernehmen, ihre interkulturellen und sozialen Kompetenzen sollen ausgebildet, destruktive und aggressive Verhaltensweisen bei Tätern und passive und selbstunsichere Verhaltensweisen von Opfern verändert werden. Außerdem sollen sie über die Konsequenzen von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Antisemitismus reflektieren und Zivilcourage entwickeln. Vorurteile sollen bewusst gemacht und über Konsequenzen soll nachgedacht wer-

den. Das CAT-Training wird sowohl von Fachkräften als auch von Jugendlichen selbst, von so genannten Multiplikatoren, geleitet.

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber war Power for Peace e.V., München, der auch die Kurse durchführte.

Laufzeit Die Evaluation lief von Mitte 2002 bis Ende 2003.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde von der Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Forschung in der Medizin mbH (GESOMED) aus Freiburg durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Die Ziele der Studie werden nicht explizit genannt. Aus der Beschreibung der verwendeten Instrumente lassen sich jedoch Ziele rekonstruieren. So sollten die Strukturqualität und die Prozessqualität sowie die Ergebnisqualität aus der Sicht der Jugendlichen bewertet werden. Dazu gehörten die Bewertung von Trainerinnen und Trainern, der Gruppen und der eingesetzten Methoden. Es sollte auch überprüft werden, ob die Zielgruppe erreicht werden konnte und sich bei den Teilnehmern Einstellungen durch das Training veränderten.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Im Rahmen der Evaluation wurden elf CAT-Trainingskurse untersucht. Fünf Kurse wurden in zwei Justizvollzugsanstalten (JVA), zwei in einer Förderschule, einer in einer Hauptschule und drei in einer Berufsschule durchgeführt.

Es wurden 291 Akzeptanzfragebögen ausgewertet, mit denen die Struktur-, Prozess-, und Ergebnisqualität erfasst werden sollte. Für die Lernzielbewertung wurden den Jugendlichen zwölf Lernziele vorgegeben. Sie sollten einschätzen, ob ihnen das Training für ihr Gruppenverhalten, das Ansprechen von Emotionen und ihre Selbstwahrnehmung sehr viel, viel, wenig oder nichts gebracht hatte.

Fragen zu der Zielgruppenerreichung und den Einstellungsveränderungen sollten mit einem Einstellungsfragebogen vor Trainingsbeginn und nach Trainingsabschluss erhoben werden. Vor dem Training wurden 193 Fragebögen ausgefüllt, nach dem Training 103. Als Vergleichsgruppe wurde aus dem Teilprojekt ›Jugend und Gewalt‹ der Universität Bielefeld ein Datensatz von einer Befragung von 804 Jugendlichen im Alter von 15 bis 22 Jahren hinzugezogen. Es wurden zwei Skalen eingesetzt: Die Skala ›Gewaltbefürwortende Einstellung‹ und die Kurzskala ›interne und externe Kontrollüberzeugungen‹. Jede Skala bestand aus sechs Items.

Für die Skala zu internen und externen Kontrollüberzeugungen wurden

ebenfalls Vergleichsdaten in die Studie mit einbezogen: zum einen aus der Studie ›AIDS – Vorstellungen in Deutschland – Stabilität und Wandel mit einer Stichprobe von N = 3156, zum anderen aus der ebenfalls sehr umfangreichen Repräsentativbefragung ›Krankheit und Gesellschaft‹ mit einer Stichprobe N = 3138. Aus diesen beiden Studien wurde die Gruppe der 14- bis 22jährigen zum Vergleich herangezogen.

Das Evaluationsdesign wurde 2003 verändert: Zum einen wurde der ›Fragebogen zum CAT-Training‹ nur noch einmal nach der Teilnahme am Training eingesetzt und zum anderen wurden Auffrischkurse entwickelt und dazu ein neues Befragungsinstrument konzipiert. Hierfür wurden zwei Fragebögen zusammengeführt.

Ergebnisse der Evaluation

- Bei der Bewertung der Basis- und Aufbaukurse durch die Jugendlichen zeigte sich, dass die Trainerinnen und Trainer am besten, die Teilnehmergruppe am schlechtesten bewertet wurden. Bei den Institutionen im Vergleich bewerteten die JVA-Gruppen den Kurs am besten, die Berufs- und Hauptschulgruppen am schlechtesten.
- Die Methoden wurden insgesamt positiv bewertet, von über 60 % wurden sie als sehr gut oder gut eingeschätzt, die Schlussrunde wurde hingegen schlechter bewertet. Rollenspiele wurden am besten bewertet. Auch hier zeigte sich, dass die Berufsschülerinnen und -schüler die Methoden am schlechtesten bewerteten.
- Aus der Sicht der Jugendlichen waren die Trainings für die Lernziele Kooperation, Selbstreflexion, und Zuhören am besten.
- Bei der Frage ›Welche Note geben Sie rückblickend dem Training insgesamt?‹ zeigten sich zwischen den Gruppen erneut Unterschiede: So bewerteten die Jugendlichen aus der JVA und der Förderschule das CAT-Training im Durchschnitt mit den Schulnoten 1,9 und 1,8. Die Berufsschüler vergaben hingegen im Durchschnitt die Note 2,6.
- Die CAT-Teilnehmerinnen und -nehmer befürworteten vor Trainingsbeginn Gewalt stärker als die Normal-Stichprobe. So hatten 25 % der CAT-Teilnehmer niedrigere Gewalteinrichtungen, während es in der Vergleichsstichprobe 75 % waren. Interne Kontrollüberzeugungen waren etwas niedriger und externe Kontrollüberzeugungen etwas höher als in der Vergleichsstichprobe.
- In einem Vorher-Nachher-Vergleich zeigte sich, dass der Anteil Jugendlicher mit hohen und mittleren Gewalteinrichtungen sank und derjenige mit niedrigen Gewalteinrichtungen zunahm. Besonders in einer JVA-Gruppe fanden deutliche Veränderungen statt: Dort sank der Anteil der Befragten mit hohen Gewalteinrichtungen von 16 % vor dem Training auf 4 % nach dem Training, der Anteil mit niedrigerer Gewalteinrichtung stieg

von 20 % auf 40 %. In den Schulgruppen fand hingegen eine Polarisierung statt: Sowohl der Anteil von Jugendlichen mit hohen als auch mit niedrigeren Gewalteinstellungen stieg.

■ In den Schulen stieg der Anteil interner, aber auch externer Kontrollüberzeugungen an. In den JVA-Gruppen sanken hingegen die internen zugunsten der externen Kontrollüberzeugungen.

Zusammenfassend hatten die Trainings eine hohe Akzeptanz erfahren. Die nicht eingetretene Veränderung von Kontrollüberzeugungen durch das CAT-Training wird mit dem Einsatz eines ungeeigneten Evaluationsinstruments erklärt.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Die Evaluation weist darauf hin, dass die aus datenschutzrechtlichen Gründen fehlenden Angaben zu Geschlecht und Alter die Auswertungsmöglichkeiten beträchtlich einschränkten.

Ergänzende Anmerkungen

Die Darstellung Ergebnisse ist – statt zusammenfassend oder resümierend – eher selektiv, so wird z. B. ausschließlich das Ergebnis für eine Gruppe der beiden JVAs genannt. In der Darstellung wird nicht zwischen Zielen, Methoden und den Ergebnissen differenziert.

Jugendkriminalitätspräventionsprogramm in Thüringen (JKPP)

Quelle

Frankenberg, Andrea/Zacharias, Annegret (2003): Das Jugendkriminalitätspräventionsprogramm Thüringen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): *Evaluierte Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten*. München, S.67-97.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Jugendkriminalitätspräventionsprogramm (JKPP) geht auf die Initiative des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familien und Gesundheit (TMSG) und des Thüringer Innenministeriums (TIM) vom Frühjahr 1997 zurück. Es zielte auf eine systematische und zielorientierte Kooperation von Jugendhilfe und Polizei in der Kriminalprävention bei Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung der jeweiligen Funktionen und Berufsrollen. Das Projekt wollte tragfähige Konzepte der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Polizei und geeignete Hilfen für gefährdete und auffällig

gewordene Kinder und Jugendliche unter besonderer Berücksichtigung des Sports erproben. Fortbildung und Qualifizierung in Jugendhilfe und Polizei sollten verbessert sowie ein paralleler Erfahrungstransfer in zielgruppenorientierte Projekte sowie in interessierte Jugendämter und Polizeiinspektionen anderer Regionen erreicht werden.

Es ging nicht um die Initiierung neuer Projekte und Träger, die vorhandenen örtlichen Ressourcen der Jugendhilfe sollten genutzt werden. So wurden Kontaktstellen eingerichtet, in denen Koordinatorinnen und Koordinatoren auf kommunaler Ebene Anlaufpunkte für delinquente bzw. auffällige Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern waren. Dort sollte der Hilfebedarf geklärt werden und gegebenenfalls in Hilfeangebote anderer Jugendhilfeträger weiter vermittelt werden. Neben dieser Einzelfallarbeit hatten die Koordinatorinnen und Koordinatoren die Aufgabe, gemeinsam mit der Polizei einen örtlichen Arbeitskreis zur Prävention aufzubauen. Die Polizei wiederum sollte Kinder und Jugendliche motivieren, die Kontaktstellen aufzusuchen.

Das Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit hatte die Federführung und Fachverantwortung für das Gesamtprojekt, das Innenministerium war für die fachliche Begleitung und Umsetzung des JKPP auf polizeilicher Seite zuständig. Das Landesjugendamt sorgte für die administrative Abwicklung des Modellprojektes und hatte die Fachaufsicht über die beteiligten Projekte und Träger. Die acht beteiligten Jugendämter hatten das Modellprojekt vor Ort ausgeschrieben, der örtliche Jugendhilfeausschuss über die jeweilige Trägerschaft der Koordinationsstellen entschieden. Während der gesamten Projektlaufzeit sollten die Jugendämter eng mit den Trägern des JKPP kooperieren.

Die acht Träger der Kontaktstellen hatten die Aufgabe, das JKPP entsprechend der Vergaberichtlinien und der örtlichen Erfordernisse umzusetzen. Das Landeskriminalamt war für die Rahmenbedingungen des Modellprojektes in den örtlichen Polizeiinspektionen zuständig. Zusätzlich zu Jugendhilfe und Polizei war auch die Thüringer Sportjugend im Landessportbund Thüringen e.V. einbezogen. Neben ihrer direkten Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen bot sie ein Fortbildungsprogramm für ehrenamtliche Übungsleiterinnen und Übungsleiter an.

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) hatte die Aufgabe, das JKPP zu implementieren, die örtlichen Akteure zu beraten, den Prozess zu dokumentieren sowie zu evaluieren.

Mit dem Modellprojekt sollten auffällig gewordene Kinder und Jugendliche durch systematische Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Polizei in adäquate Freizeitangebote vermittelt werden. Besonders gefährdete Kinder und Jugendliche sollten frühzeitiger durch die Jugendhilfe unter-

stützt werden. Damit sollte künftiger Straffälligkeit von Kindern und Jugendlichen vorgebeugt werden.

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber war das Thüringer Ministerium für Soziales, Familien und Gesundheit (TMSFG), die Finanzierung der Evaluation erfolgte durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Laufzeit Die Evaluation lief von 1997 bis 2000.

Wer evaluiert? Die Untersuchung führte das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS), Landesbüro Thüringen durch.

Zielstellung der Evaluation

Das ISS war neben der Evaluation auch dafür zuständig, das Projekt zu dokumentieren, die Akteure in der Praxis zu beraten, die Projektziele zu überwachen und zu steuern. Im Zentrum standen als Fragen, wie sich die regionalen Arbeitskreise konstituierten und miteinander kooperierten und wie sich die Qualifizierung der polizeilichen Kinder- und Jugendsachbearbeitung gestaltete. Von Bedeutung waren auch die Qualifizierung der Jugendhilfe im Umgang mit den polizeilichen Meldungen und die Dokumentation von Art und Umfang der Kinder- und Jugenddelinquenz an einigen Standorten.

Ziel eines externen Evaluationsauftrags, der an die Fachhochschule Erfurt vergeben wurde, war die kritische Würdigung der im JKPP erreichten Arbeitsergebnisse und der Entwicklung der Kooperation aller beteiligten Akteure.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die vorliegende Quelle geht ausschließlich auf die Methoden der Evaluation des ISS ein. Hier wurde zum einen die Methode der Teilnehmenden Beobachtung bei Veranstaltungen regionaler Arbeitskreise der am JKPP beteiligten Akteure eingesetzt. Zum anderen wurde ein Monitoring-System entwickelt, das die Arbeit in den Projekten nachzeichnete und evaluierte. Zentral waren die Bereiche Zielgruppe, Träger, Konzeption, Ressourcen und Aktivitäten. Das Monitoring-System als Evaluationsinstrument erlaubte der Kontaktstelle als Schlüsselstelle im Projekt, die eigene Arbeit zu dokumentieren, zu quantifizieren und qualitativ zu bewerten. Außerdem wurden an einigen Standorten quantitative Auswertungen zur Jugendsachbearbeitung und an einem Standort eine Aktenrecherche zu Intensivtäterinnen und -tätern vorgenommen.

Ergebnisse der Evaluation

Die Ergebnisse der Evaluation wurden stets mit Verbesserungsvorschlägen und Empfehlungen verknüpft. So wurde festgestellt, dass eine Annäherung und Kooperation zwischen Jugendhilfe und Polizei zwar stattgefunden hatte, weitere gemeinsame Fortbildungen diese Entwicklung jedoch unterstützen müssten. Gleichzeitig wurden die Meldewege zwischen Polizei und Jugendamt durch den Einsatz eines spezifischen Meldebogens verbessert. Und an allen Standorten wurden Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfe und Polizei abgeschlossen.

Einige Zielsetzungen konnten nicht erreicht werden. So führte die hohe Zahl der Tatverdächtigen im Kindes- und Jugendalter dazu, dass die Sachbearbeitung nicht allein auf die Jugendsachbearbeiterinnen und -sachbearbeiter konzentriert werden konnte. Vor allem bei stark gefährdeten und mehrfach auffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen hätten sich Schule und Justiz ebenfalls an Problemlösungen beteiligen müssen.

Weitere Herausforderungen wurden bei der Einbindung der mehrfach auffällig gewordenen Kinder und Jugendlichen in sportliche Freizeitaktivitäten gesehen. Empfohlen wurde die Umorganisation der polizeilichen Ermittlungsarbeit im Sinne einer Spezialisierung für die Bearbeitung von Kinder- und Jugenddelinquenz und eine landesweite Vergleichbarkeit von Statistiken.

Es wurden auch grundsätzliche Empfehlungen formuliert. So wurde eine bessere Durchlässigkeit zwischen Lenkungs- und Umsetzungsebene gefordert und auf die Notwendigkeit einer angemessenen zeitlichen und finanziellen Ausstattung von Personalstellen in Kooperationsprojekten hingewiesen. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit einer systematischen Analyse des Bedarfs an Sportangeboten für die Zielgruppe betont.

Schließlich wurde eine Trennung von Praxisberatung und Dokumentation auf der einen und Evaluation auf der anderen Seite favorisiert.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Die Zuweisung unterschiedlicher, teils sich widersprechender Aufgaben an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Institution wurde als problematisch erlebt. So wurden durch die Aufgaben ›Beratung und Unterstützung‹ einerseits und ›Steuerung und Kontrolle‹ andererseits an einigen Standorten Irritationen und Widerstände gegenüber dem ISS hervorgerufen.

Ergänzende Anmerkungen

Das ISS hatte im JKPP mehrere Funktionen: Es sollte das Gesamtprogramm implementieren, die örtlichen Akteure beraten, den Prozess dokumentieren und evaluieren. Im Grunde, und dies wurde auch vom ISS so gesehen, handelte es sich also eher um eine interne Evaluation.

Anti-Aggressionstraining für gewaltbereite Jugendliche (GAG)

Quelle Grieger, Katja/Schroer, Miriam (2002): GAG – Was ist geiler als Gewalt? Anti-Aggressionstraining für gewaltbereite Jugendliche. Evaluation eines Modellprojektes. Berlin.

Beschreibung des Gegenstandes

Dieses Anti-Aggressionstraining richtet sich an Jugendliche, »bei denen auf längere Sicht kriminelles Verhalten zu befürchten ist« (S.7). Jugendliche mit einer richterlichen Weisung können an dem Training nicht teilnehmen. Zielgruppe sind Jugendliche zwischen 13 und 20 Jahren, »die durch eine hohe Gewaltbereitschaft, stark mobbendes Verhalten, mangelnde Selbstkontrolle von Wut und Aggressionspotenzialen und fehlende Kenntnisse von konstruktiven Konfliktlösungsmöglichkeiten gefährdet sind, kriminell zu werden« (S.8). Außerdem müssen die Jugendlichen eine Eigenmotivation erkennen lassen, etwas an ihren Einstellungen und ihrem Verhalten zu ändern.

Die Teilnahme am GAG erfordert eine schriftliche Bewerbung. Die Jugendlichen erfahren von diesem Training meist durch andere professionelle Helferinnen oder Helfer. Außerdem erhalten sie häufig bei der Zusammenstellung ihrer Bewerbung Unterstützung.

Das Training setzt sich aus zwei bis drei Einzelsitzungen zusammen und einer zwei- bis dreimonatigen Phase von regelmäßigen Gruppensitzungen. In den ersten zwei bis drei Treffen geht es nicht nur um ein Kennenlernen, vielmehr soll hierbei die Eignung festgestellt werden. Neben der Eigenmotivation dürfen keine »schwerwiegenden psychischen Probleme« (S.8) vorliegen. Außerdem wird bei der Zusammenstellung der Gruppen darauf geachtet, dass die Jugendlichen »von Alter und Schwere ihrer bisherigen kriminellen Biographie zumindest soweit homogen sind, dass ein Zusammenwachsen der Gruppe möglich bleibt« (ebd.).

Ziel ist es, dass die Jugendlichen ihr gewaltbereites Verhalten hinterfragen und alternative Konfliktlösungsmöglichkeiten entwickeln.

Zu dem Projekt zählt außerdem eine Fortbildung für Trainerinnen und Trainer. Sie nehmen vorerst an einem Training als CO-Trainer teil und qualifizieren sich damit selbst zum Trainer. An den evaluierten Trainings nahmen ausschließlich männliche Jugendliche teil.

Wer ist Auftraggeber? Über den Auftraggeber werden keine Angaben gemacht.

Laufzeit Die Evaluation wurde vom 1. Januar bis zum 31. Dezember 2001 durchgeführt.

Wer evaluiert?

Das Projekt wurde von den Autorinnen evaluiert.

Zielstellung der Evaluation

Mit der Evaluation sollte überprüft werden, ob das Training eine Relevanz für den Alltag der Jugendlichen auch über den zeitlichen Rahmen des Projektes hinaus hatte. Ebenso sollten bei den männlichen Jugendlichen Entwicklungen von gewaltfreien und gewaltsamen Handlungsmöglichkeiten erfasst werden, insbesondere hinsichtlich ihres Handelns in konflikträchtigen Situationen.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Für die Evaluation kamen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz. So führten die Wissenschaftlerinnen zu Beginn des Trainings mit jedem Teilnehmer das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI), den Giessen-Test und den Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (FAF) durch. Außerdem fand eine Gruppendiskussion statt. Dabei wurde ein strukturierter Leitfaden eingesetzt. Themen waren dabei unter anderem die grundsätzliche Denkweise der Jugendlichen zum Einsatz von Gewalt bei Konflikten, die konkreten Erfahrungen der Einzelnen mit gewaltförmigen Situationen wie auch eine erste Einschätzung des Trainings.

Darüber hinaus wurde versucht, Aussagen über die Entwicklung der Teilnehmer durch Dritte einzuholen, um eventuelle Verhaltensänderungen der Teilnehmer in ihrem Alltag zu erfassen. Dabei handelte es sich um Heimerzieherinnen und -erzieher sowie pädagogische Fachkräfte aus Jugendhilfeeinrichtungen. Außerdem fand eine teilnehmende Beobachtung in den Trainingsstunden statt. Die Beobachtungen wurden im Anschluss des Trainings zu Protokoll gebracht. Mit den Trainerinnen und Trainern wurden Experteninterviews durchgeführt. Hierbei wurden sie zur Projektentstehung, zu den Auswahlkriterien bei der Zusammensetzung der Gruppen sowie zu ihren Zielen, Erwartungen und Befürchtungen befragt. Nach Abschluss des Trainings sollten sie die Entwicklungsprozesse und mögliche Verhaltensänderungen der Jugendlichen bewerten.

Ausgewertet wurden die qualitativ erhobenen Daten nach der Grounded Theory.

Ergebnisse der Evaluation

Die Autorinnen orientieren sich bei der Ergebnisdarstellung stark an den zuvor genannten Evaluationszielen. Bei der Frage, welche Relevanz das Training für ihren Alltag hatte, zeigte sich eine widersprüchliche Einstellung der Jugendlichen: Einerseits berichteten sie immer wieder, dass sie

das Training nicht unbedingt bräuchten, andererseits merkten sie an, dass das Training doch länger gehen könnte. Einige wünschten sich mehr Rollenspiele. Alle Jugendlichen gaben an, das Training für ihren Alltag nutzen zu können. Insbesondere die Gruppendiskussionen wiesen auf kleine Entwicklungsschritte in Richtung eines Verzichts auf körperliche Gewalt hin.

Evaluationserfahrungen und -probleme

In der zweiten evaluierten Trainingsgruppe waren nur vier der sieben Jugendlichen bereit, an der Gruppendiskussion teilzunehmen.

Ergänzende Anmerkungen

Für diese Evaluation standen die Jugendlichen mit ihrer Perspektive stark im Mittelpunkt.

Gewaltprävention der Polizei an Kölner Schulen

Quelle

Wolke, Angelika (2003): Gewaltprävention an Kölner Schulen. Untersuchungen an Schulen und im schulischen Umfeld im Rahmen des Stadtteilprojekts Köln-Porz. Abschlussbericht. Porz.

Beschreibung des Gegenstandes

Gewaltprävention an Kölner Schulen ist ein praxisorientiertes und auf Kontinuität angelegtes Konzept der Polizei. Durch Kontaktbeamte, die in Schulen verankert sind, sollen Gewaltdelikte verhindert und Vertrauen zur Polizei aufgebaut werden. Wichtig ist dabei die verbindliche und dauerhafte Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Fachkräften der Jugendhilfe und Polizei. Die Polizeiinspektion Köln-Porz bietet eine Intensivierung der polizeilichen Präsenz im Schulumfeld an. Bezirksbeamtinnen und -beamte halten sich häufig in Uniform am Beginn und Ende des Schultags in der Nähe der Schule auf und sind für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern ansprechbar. Sie stellen sich außerdem in jeder Klasse der weiterführenden Schulen während einer Unterrichtsstunde vor und erläutern dabei ihre Funktionen und die Organisation der Polizeiinspektion. Die Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, Fragen zu stellen. Auf Wunsch können weitere Klassenbesuche zu bestimmten Themen vereinbart werden. Die Polizistinnen und Polizisten bieten eine Schülersprechstunde im Schulgebäude an. Mit diesen Angeboten sollen Kontakt und Austausch zwischen Polizei, Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern regelmäßig und dau-

erhaft ausgeweitet werden. Die objektive und subjektive Sicherheitslage soll verbessert und mit mehr Anzeigen mittel- bis längerfristig die Kinder- und Jugendkriminalität gesenkt werden. Es sollen Bedingungen geschaffen werden, die Opfern und gewalttätigen Kindern und Jugendlichen einen gewaltfreien und mitmenschlichen Umgang innerhalb und außerhalb der Schule ermöglichen.

Im Rahmen der Maßnahme stellten die Leitungen der Polizeiinspektion, des Bezirksdienstes sowie der zuständige Bezirksbeamte die Angebote den Schulleitungen und den Lehrerkollegien vor. Auch das Bezirksjugendamt und der Allgemeine Soziale Dienst waren anwesend.

In einem weitergehenden Schritt wurde die Kooperation zwischen elf weiterführenden Schulen, dem Schulamt, dem Bezirksjugendamt, Freien Trägern und der Porzer Polizeiinspektion fest etabliert. Ein Runder Tisch wurde eingerichtet.

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber ist das Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.

Laufzeit Die Evaluation lief über ein Schuljahr von 2000 bis 2001.

Wer evaluiert? Das Institut für Kriminologie der Universität Köln führte die Evaluation durch.

Zielstellung der Evaluation

Mit der Evaluation sollte untersucht werden, wie die auf eine kontinuierliche Zusammenarbeit ausgerichteten Maßnahmen in den Schulen und auf dem Schulweg von den Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften beurteilt werden. Und es sollte untersucht werden, ob, und wenn ja, welche Veränderungen durch den kontinuierlichen polizeilichen Kontakt bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern festgestellt werden konnten. Auch Kritik, Verbesserungsvorschläge und Auswirkungen der polizeilichen Maßnahmen sollten erfasst und bewertet werden.

Mit der Begleitforschung sollte gemessen werden, inwieweit die zuvor entwickelten Ziele der Gewaltprävention erreicht werden konnten und welche intendierten und nicht intendierten Wirkungen aufgetreten waren. Es sollte herausgefunden werden, ob die tatsächlich durchgeführten polizeilichen Arbeiten mit dem Konzept des Projekts übereinstimmten.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Eingesetzt wurden die »für Programmevaluationen üblichen Methoden«¹ (S.11). Die Evaluation wurde als Verlaufsuntersuchung mit mehreren Messzeitpunkten und zwei Messwiederholungen über ein Schuljahr angelegt.

Die Evaluation wurde in vier Schritten geplant: die Erfassung der polizeilichen Maßnahmen in Schulen und Schulumfeld, die Beurteilung der Maßnahme durch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und die Einschätzung von möglichen Verhaltensänderungen der Teilnehmenden. Außerdem sollten Kritik und Verbesserungsvorschläge sichtbar werden. Nach Informations- und Kooperationsgesprächen mit den Schulleitungen wurde ein teilstandardisierter Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler und Klassenlehrerinnen und -lehrer entwickelt, für die Bezirksbeamtinnen und -beamten ein Dokumentationsbogen. In einer Voruntersuchung wurden die Fragebögen getestet und leicht modifiziert.

An der Evaluation nahmen 16 Schulklassen der fünften Stufe in Haupt- und Realschulen, die dazugehörigen Klassenlehrerinnen und -lehrer sowie vier Bezirksbeamtinnen bzw. -beamte der Kölner Polizei teil.

Die Schülerinnen und Schüler wurden zu drei Messzeitpunkten befragt: Vor dem Polizeikontakt in der Klasse, nach dem ersten Schulhalbjahr und nach Abschluss des Projekts. Die Lehrkräfte wurden vor dem Polizeikontakt und zum Ende des Schuljahres befragt, die Polizistinnen und Polizisten mussten fortlaufend ihre Tätigkeiten dokumentieren.

Die schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte klassenweise und beanspruchte in etwa eine Schulstunde. Der Fragebogen setzte sich aus unterschiedlichen Themen zusammen. Neben demografischen Daten wurde nach der Furcht vor persönlichen Übergriffen und Gewalthandlungen sowie dem Bekanntheitsgrad und der Inanspruchnahme der polizeilichen Angebote gefragt. Die Schülerinnen und Schüler wurden außerdem aufgefordert, ihre Einstellungen und Erwartungen an die Angebote der Polizei zu nennen. Ebenso sollten sie über selbst erlebte oder ausgeübte Übergriffe und Gewalthandlungen berichten. Die

1 Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. 2. vollständig überarbeitete Auflage, Berlin; Graham, John/Bennet, Trevor (1997): Strategien der Kriminalprävention in Europa und Nordamerika, Bonn; Heinz, Wolfgang (1998): Kriminalprävention: Anmerkungen zu einer überfälligen Kurskorrektur in der Kriminalpolitik. In: Kerner, Hans-Jürgen/Jehle, Jörg-Martin/Marks, Erich: Entwicklung der Kriminalprävention in Deutschland. Mönchengladbach, S.17-59; Landespräventionsrat Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004): Kommunale Kriminalprävention – ein Leitfadens zur Planung, Durchführung und Evaluation kriminalpräventiver Projekte, Düsseldorf; Rossi, Peter H./Freeman, Howard Edgar/Hofmann, Gerhard (1988): Programm-Evaluation, Stuttgart.

Lehrkräfte hielten sich während dieser Befragung im Hintergrund oder außerhalb des Klassenzimmers auf.

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden mit einem standardisierten Fragebogen zu der Tätigkeit der Polizeibeamtinnen und -beamten und der schulischen Gewaltwahrnehmung befragt.

Die Polizeibeamtinnen und -beamten sollten Angaben zur Person und zum Bezirk machen, z. B. zu den spezifischen Problemen im Bezirk, zu den Kontakten der Polizei mit den Schulen sowie zu den Wünschen der Schulen vor und nach Projektbeginn. Sie sollten die Kontakte, d.h. den Grund des Schulbesuchs, die Anzahl und Dauer der Gespräche, die Gesprächspartner, die Gesprächsanlässe und die Ergebnisse dokumentieren. Von den Schülerinnen und Schülern kamen 1249 und von den Lehrkräften 26 Fragebögen zurück, außerdem gab es vier Interviews mit Schulleitungen. Die Bezirksbeamtinnen und -beamten füllten 426 Dokumentationsbögen aus.

Ergebnisse der Evaluation

Befragung der Schülerinnen und Schüler

■ Zur Schulsituation:

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler zeigte, dass diese am ersten Messzeitpunkt (vor Beginn der Maßnahme: 94,2 %) lieber zur Schule gingen als am Ende des ersten Schuljahrs (85,3 %). Auch mit ihren Leistungen sind die Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres unzufriedener als zu Beginn. Statt 44,1 % am ersten Messzeitpunkt gaben nur noch 32,3 % der Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres an, mit den Lehrkräften Persönliches besprechen zu können. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Schulsituation für die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schuljahres verschlechtert hatte. Verbessert hatten sich jedoch die freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern. Aus ihrer Perspektive verringerten sich ebenso die Streitigkeiten innerhalb der Klassen.

■ Zu Angst und Furcht von Schülerinnen und Schülern:

Die Befragung ergab, dass die Angst der Schülerinnen und Schüler allgemein signifikant zurückging, die Angst auf dem Schulhof jedoch nur bei den Mädchen signifikant abgenommen hatte. Knapp ein Viertel der Befragten gab an, auf dem Schulweg Angst zu haben. Die meist genannte Angst war die vor Beleidigungen (19 %). Zu Beginn des Schuljahres waren zwischen Mädchen und Jungen keine Unterschiede festzustellen, am Schuljahresende hatten die Schülerinnen eine signifikant höhere Furcht vor Schlägen als die Schüler. Insgesamt gaben Schülerinnen größere Ängste vor konkreten Übergriffen auf dem Schulweg, insbesondere in öffentlichen Verkehrsmitteln, an als die Schüler.

Schülerinnen und Schüler wurden außerdem gefragt, ob sie bei Bedarf einen Ansprechpartner haben. 85 % der Mädchen und 74 % der Jungen bejahten diese Frage. Favorisiert wurden die Eltern und ungefähr ein Drittel gab an, sich an Freunde wenden zu können. 10 % hatten die Geschwister als Ansprechpartner.

■ Zu Handlungsstrategien in Gefahrensituationen:

Auch die Handlungsstrategien in Gefahrensituationen sollten erfasst werden. Ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten sollten die Schülerinnen und Schüler angeben, wie sie sich in Gefahr schützen würden. Die Antworten wurden kategorisiert und 27,9 % der Mädchen wurden als ›aktiv-aggressiv: mit Worten und Handlungen‹ bezeichnet, von den Jungen wurden dieser Kategorie 52,8 % zugeordnet. Gegenteilig war das Bild in der Kategorie ›aktiv-defensiv: Keine Hilfe holen‹: 61,7 % der Mädchen und 39,5 % der Jungen wurden hier einsortiert. Deutliche Geschlechterunterschiede waren also im Antwortverhalten auszumachen.

Die genannten Reaktionen veränderten sich im Laufe des Schuljahrs. Am Ende des Schuljahrs wurden vermehrt aktiv-aggressive Verhaltensweisen genannt. Mädchen tendierten in ihrem Antwortverhalten bei massiven Übergriffen zu defensiveren Reaktionen, Jungen eher zu aggressiven Handlungen. Zusammenfassend zeigte die Befragung, dass 21 % der Befragten (mehr als jede/jeder fünfte Jugendliche) in einer als gefährlich empfundenen Situation niemanden ansprechen konnte. Dies galt für doppelt so viele Jungen wie Mädchen. Je gravierender die Gefährdungen allerdings waren, desto eher gaben die Jugendlichen an, Hilfe holen zu wollen.

■ Empfundene Präsenz des Bezirksbeamten:

Bekanntheitsgrad und die empfundene Präsenz des Bezirksbeamten stiegen im Laufe des Jahres stark an und wurden aufrechterhalten über einen Zeitraum von einem halben bis zu einem drei Viertel Jahr nach der Vorstellung der Beamtin bzw. des Beamten in den Schulklassen. Am Ende des Schuljahres gaben 88 % der Schülerinnen und Schüler an, dass sich Bezirksbeamtin und -beamte vorgestellt hätten. 95 % bezeichneten die Schulstunde als sehr freundlich oder freundlich. Auch am Ende des Schuljahres war die Präsenz der Polizei in der Schule noch hoch, so dass von einer nachhaltigen Bekanntschaft zwischen Jugendlichen und Polizei ausgegangen werden konnte. Knapp zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler gaben an, persönlich mit der Bezirksbeamtin bzw. dem -beamten gesprochen zu haben und eine positive Einstellung gegenüber ihnen vorhanden war. 78 % der Schülerinnen und Schüler hielten die Polizei für wichtig, während sie für 22 % weniger oder gar nicht wichtig war. Dieser Anteil war am Ende des Schuljahres gestiegen. Am Schuljahresende gaben 40 % an, bei Bedarf polizeiliche Hilfe in Anspruch nehmen zu wollen.

Befragung der Lehrkräfte

- Die befragten Lehrerinnen und Lehrer wurden darum gebeten, die Schülerschaft ihrer Schule zu bewerten. Sie gingen davon aus, dass Gewalt unter den Schülerinnen und Schülern allgemein zugenommen hätte, dies aber nicht dramatisiert werden sollte. Auch der Umgangston sei rauer geworden. In der ersten Befragungsrunde vertraten 48 % der Lehrkräfte die Meinung, dass die Aggression gegenüber Lehrerinnen und Lehrern gestiegen sei. Der Anteil sank am Ende des Jahres auf 34 %. Die Lehrkräfte gaben außerdem an, dem Thema Gewalt einen hohen Stellenwert beizumessen. 60 % der Lehrkräfte in der ersten und 89 % in der letzten Befragungsrunde berichteten, das Thema Gewalt und Gewaltprävention im Unterricht besprochen zu haben. Sie nannten Themen wie Konfliktlösung, Klassenregeln, Aggressionen, Gewalt, Respekt und Würde. Ebenso zählten sie Gefühle, Außenseiter, Minderheiten und Ausländer sowie »Rechte Gewalt« zu den im Unterricht besprochenen Themen.
- Rund 27 % der Klassenlehrerinnen und -lehrer bezeichneten ihre Einstellung zur Polizei als sehr gut, 67 % als »im großen und ganzen gut« und nur ein Klassenlehrer als weniger gut. Diese Einschätzung blieb über das gesamte Schuljahr konstant. In dem ersten Fragebogen gaben zwölf Lehrkräfte an, dass sie im Rahmen der Schule bereits Kontakt zur Polizei hatten. Zehn Lehrkräfte gaben ihre Bereitschaft an, Probleme wie Gewalt, Drogen, Diebstahl und Bedrohung mit dem Bezirksbeamten zu besprechen.
- Außerdem wurden die Lehrkräfte um eine Einschätzung gebeten, ob durch das Polizeiangebot Verhaltens- oder Einstellungsveränderungen bei den Schülerinnen und Schülern erreicht worden waren. Während in der ersten Befragung noch 45 % mit »ja« antworteten, waren es zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nur noch 30 %. Mit »nein« antworteten zum ersten Messzeitpunkt 22 % und zum zweiten 20 %. Für die dritte Antwortmöglichkeit »weiß nicht« hatten sich zum ersten Zeitpunkt 33 % entschieden. Der Anteil der Unentschiedenen erhöhte sich bei der zweiten Befragung auf 50 %. Damit wurde eine wachsende Unsicherheit über die Wirkungen der Polizeiangebote deutlich.
- Die Zusammenarbeit mit der Polizei wurde von 50 % der Lehrkräfte als sehr gut und von 40 % als im Großen und Ganzen gut bewertet.

Auswertung der Dokumentation der Bezirksbeamtinnen und -beamten

Die Auswertung ergab, dass die Polizei nur von einer Schule schon vor Projektbeginn wegen besonderer Probleme häufiger in Anspruch genommen worden war. Diese Schule wurde zeitweise mit etwa einer Stunde pro Tag betreut. Für die anderen Schulen wandte die Polizei zwischen zwei und sechs Stunden monatlich auf.

Auf Wunsch der Schulvertretungen wurde die Schulwegpräsenz der Polizei intensiviert, in der Regel zwei bis drei Mal wöchentlich für eine bis eineinhalb Stunden. In einzelnen Fällen wurden die Schulen auch täglich besucht. Die polizeiliche Präsenz wurde auch auf die Schulgelände ausgeweitet. Hier hielt sich die Polizei ungefähr eine Stunde auf. Mit jeder Schule wurde ein Dauerkontakt vereinbart, der ein bis drei Stunden wöchentlich umfasste. Dazu gehörten Schülersprechstunden sowie Gespräche mit Lehrkräften und Schulleitungen. Insgesamt dokumentierte die Polizei 350 Schulbesuche, davon 81 Sprechstunden und 129 Schulhofbesuche. In 43,4 % der Fälle wurde mit einzelnen Schülerinnen und Schülern geredet, in 20,8 % waren Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte beteiligt.

Die Polizeibeamtinnen und -beamten wurden gebeten, die durch die Prävention erzielten Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern einzuschätzen. 58 % gaben an, dass diese Vertrauen gewonnen hätten, und ein Nachlassen der Gewalt stellten 1,9 % fest.

Ergebnis der Studie

Das Präventionsprogramm ›Gewaltprävention an Kölner Schulen‹ unterstützte das Landesziel, die objektive und subjektive Sicherheitslage an Schulen und im Schulumfeld zu verbessern – so ein zusammenfassendes Ergebnis der Studie. Das Programm hatte Strukturen geschaffen, die den Umgang mit Gewalt veränderten und diese verminderten. Durch persönliche Kontakte zwischen Polizei und Schulen konnten diese Strukturen geschaffen werden. So waren wirkungsvolle Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugend- und Gewaltkriminalität mittelfristig möglich. Ein isolierter wissenschaftlicher Nachweis der Wirkungen der polizeilichen Angebote konnte aufgrund der komplexen sozialen Situation nicht geführt werden.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Empfohlen wird eine Nachfolgeuntersuchung mit differenzierten empirischen Überprüfungen der Beziehungen zwischen Polizei, Schule und Jugendhilfe im achten oder neunten Schuljahr. So könnten die erkennbaren positiven Effekte überprüft werden. Soll die Kosten-Nutzen-Relation des Kölner Konzeptes untersucht werden, wären zuverlässige Kriminalitätsdaten für den Untersuchungsraum notwendig. Eine Wirkungsüberprüfung konnte auf Grund der komplexen sozialen Situation nicht gemacht werden.

Ergänzende Anmerkungen

Da nicht von Antwortverhalten auf tatsächliches Handeln geschlossen werden kann, sind Annahmen der Evaluatorinnen und Evaluatoren, wie sich die Kinder in Gefahrensituationen verhalten würden, mit Vorsicht zu interpretieren.

Haus des Jugendrechts in Stuttgart

Quelle

Feuerhelm, Wolfgang/Kügler, Nicolle (2003): Das »Haus des Jugendrechts« in Stuttgart Bad Cannstatt. Ergebnisse einer Evaluation. Mainz. Kügler, Nicolle/Feuerhelm, Wolfgang (2003): Das Modellprojekt »Haus des Jugendrechts« in Stuttgart Bad Cannstatt. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Evaluierter Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten. München, S.133-167.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Modellprojekt Haus des Jugendrechts in Stuttgart Bad Cannstatt hatte das Ziel, die Bearbeitungszeiten im Jugendstrafverfahren durch die enge Zusammenarbeit von Polizei, Staatsanwaltschaft und Jugendgerichtshilfe sowie eine enge Anbindung an das Amtsgericht zu senken. Charakteristisch für das Projekt war die räumliche Zusammenlegung der Institutionen, die sich mit jungen, zum Teil auch strafunmündigen Straftäterinnen und Straftätern befassten. Dazu zählten Polizei, Staatsanwaltschaft, Jugendgerichtshilfe (JGH), Gericht und Sozialberatung. Eine zeitnahe und umfassende Reaktion auf Straftaten von Jugendlichen sollte möglich und mit notwendigen Hilfsmaßnahmen verbunden werden. Im Mittelpunkt des Modellprojekts stand deshalb neben der Qualifizierung der Tätigkeit der jeweiligen Akteure die Entwicklung der Kooperation. Vor allem die Polizei war von dieser Neustrukturierung betroffen. Sie musste wegen der Umstellung vom Tatort- auf das Wohnortprinzip zusätzliche Aufgaben übernehmen und verstärkt mit anderen Polizeidienststellen zusammenarbeiten.

Auch für die Staatsanwaltschaft ergaben sich Veränderungen in den Arbeitsstrukturen. Sie wurde schneller über Anzeigen informiert und konnte früher Sanktionen planen. Die Jugendlichen erhielten nicht wie üblich Serienbriefe, sondern persönliche Briefe mit direkter Ansprache. Persönliche Ermahnungsgespräche waren ebenfalls vorgesehen.

Die Jugendgerichtshilfe sollte zeitnah von der Staatsanwaltschaft einge-

schaltet werden, um früh mit den Jugendlichen arbeiten zu können, und sie war zuständig für die Kontaktaufnahme mit den ›Auffälligen‹ und ihren Eltern. Die Beschäftigten der JGH sollten die Kinder und Jugendlichen an den Allgemeinen Sozialen Dienst oder andere Träger der Jugendhilfe vermitteln. Auch Schulsprechstunden wurden angeboten. Ab Februar 2001 wurde eine zusätzliche Präventionsstelle eingerichtet und mit einer Sozialarbeiterin besetzt. Sie war ausschließlich für Prävention zuständig.

Wer ist Auftraggeber? Die Finanzierung erfolgte durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Laufzeit Die Evaluation lief von 1998 bis 2002.

Wer evaluiert? Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch das Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz e. V. (ism).

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation sollte die Struktur, den Verlauf und die Ergebnisse des Modellprojekts untersuchen. Im Wesentlichen ging es dabei um die Erforschung der Effekte, der Wirkungen und der Zielrealisierung des Modellprojekts. Ausdrücklich wurde die Konkretisierung der Projektziele als Untersuchungsgegenstand der Evaluationsstudie benannt. Gleichzeitig sollte eine unterstützende Begleitung der Projektentwicklung erfolgen. Ziel der Evaluation war es auch, die Art, Intensität und Bewertung der Kooperation der einzelnen Institutionen im Haus des Jugendrechts zu untersuchen. Bei den Schulsprechstunden interessierte vor allem, welche Themen angesprochen wurden. Die Beschreibung der als gefährdet eingestuften Strafmündigen und der strukturellen Verankerung der Arbeit mit ihnen war ein weiteres Untersuchungsziel. Insgesamt sollten Initiierung, Verlauf und Bewertung der präventiven Aktivitäten überprüft werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Das Modellprojekt sollte über den Verlauf des Reformprozesses informieren, um eine Weiterentwicklung zu fördern und den Beteiligten die Möglichkeit zu geben, Modifikationen im Verlauf vorzunehmen. Es handelte es sich also in erster Linie um eine formative Evaluation.

Die Daten wurden quantitativ und qualitativ erhoben. So wurde eine Quantitative Verlaufsstatistik erstellt, in die Daten von Polizei, Staatsanwalt, Jugendgerichtshilfe und Amtsgericht einbezogen wurden. Die Beschäftigten des Projektes wurden alle sechs Monate leitfadengestützt

interviewt, die gesetzten Ziele, die Zielerreichung und die aktuelle Projektentwicklung sollten so erhoben werden. Zusätzlich wurden die Protokolle der Hauskonferenzen ausgewertet.

Auch in den Schulen wurden Daten erhoben. Zwei Mal fand eine schriftliche, teilstandardisierte Befragung von Lehrkräften statt, zusätzlich wurden die Inhalte der Schulsprechstunden erfasst. Auch Fachkräfte der freien Träger, die im Projekt arbeiteten, wurden einbezogen. In der ersten Erhebung wurden sie leitfadengestützt interviewt, in der zweiten Erhebung schriftlich und teilstandardisiert befragt. Die Fachkräfte der Präventionsstelle wurden wiederholt leitfadengestützt mündlich befragt, während die Befragung der Fachkräfte aus dem Bereich der Einzelfallarbeit teilstandardisiert schriftlich befragt wurden. Die Protokolle der Hauskonferenzen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ergebnisse der Evaluation

Zu Projektbeginn waren Neugier und Motivation hoch. Die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit wurde betont. Der erwarteten präventiven Wirkung des Projektes wurde eine besonders hohe Bedeutung beigemessen. Kritisch gesehen wurden die im Konzept genannten Projektziele, sie wurden als zu anspruchsvoll und global bezeichnet. Es wurde außerdem deutlich, dass anfangs Berührungängste zwischen Jugendgerichtshilfe und Polizei bestanden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass bei allen beteiligten Institutionen im Laufe der Zeit Veränderungen im beruflichen Selbstverständnis stattgefunden haben. Der Staatsanwältin im Haus des Jugendrechts wurde in allen Interviews eine zentrale Bedeutung für die Zusammenarbeit der Institutionen eingeräumt.

Insgesamt gab es eine hohe Zufriedenheit der Beschäftigten mit den Arbeitsstrukturen. Es kam aber gleichzeitig auch zu konfliktreichen Aushandlungs- und Annäherungsprozessen, gemeinsame Handlungsstrategien wurden entwickelt. Kurz vor Ende des Projektes gab etwa die Hälfte der Befragten an, dass die Qualität der Kooperation sehr gut war, jedoch eine weitere Intensivierung negative Folgen haben könnte. Die Grenzen zwischen den Institutionen sollten gewahrt werden, um Transparenz zu gewährleisten. Außerdem war ein Ausbau der Kooperationen auf Grund der begrenzten zeitlichen Ressourcen nicht umsetzbar.

Die Zusammenarbeit mit Institutionen außerhalb des Projekts hatte für die Zielerreichung zentrale Bedeutung. Insbesondere die Kooperation von Schule und Jugendhilfe war wesentlich. Der Trend ging dabei zu einer Intensivierung der bestehenden und weniger zu neuen Kooperationen. Die Beschäftigten gaben an, dass das Ziel der Beschleunigung staatlicher und kommunaler Reaktionen auf Straftaten erreicht werden konnte. Aller-

dings wurde zusätzlich zur Beschleunigung des Verfahrens gefordert, dass die gesamte Lebenssituation der Jugendlichen einbezogen werden müsse. Eine zu starke Beschleunigung könne sogar die Motivierung der Jugendlichen zur aktiven Mitarbeit bei der Lösung eigener Probleme behindern.

Die Präventionsstelle wollte durch einen ressourcenorientierten und systemischen Ansatz die Vermeidung von Delinquenzkarrieren erreichen. Sie unterstützte die direkt am Konflikt beteiligten Personen in Schule und Familie bei der Entwicklung von Handlungs- und Lösungsstrategien sowie bei der Einübung alternativer Verhaltensweisen. Hierfür wurden Sprechstunden, Konflikttrainings unter Einbeziehung von Eltern und Lehrkräften, Mediation und Einzelfallarbeit eingesetzt.

Die Arbeit im Haus des Jugendrechts hat zu einer erheblichen Verkürzung der Bearbeitungszeiten (vom Eingang bei der Polizei bis zur Erledigung durch die Staatsanwaltschaft) geführt, von durchschnittlich 105 (1998) auf 52 Kalendertage. Auch die Verfahrensdauer verringerte sich: von durchschnittlich 230 Tagen im Jahr 1998 auf 105 Tage zum Ende der Evaluation. Mit dieser Beschleunigung war eine verstärkte Nutzung ambulanter Sanktionen verbunden.

37,6 % der auffälligen jungen Menschen waren bis 13 Jahre alt, 40 % zwischen 14 bis 17 Jahren und 22,4 % zwischen 18 bis 20 Jahren. Insgesamt waren die strafunmündigen Kinder die zweitstärkste Gruppe. Eine differenziertere Betrachtung der Altersgruppen zeigte, dass die größte Gruppe zwischen 14 und 15 Jahre alt war. Drei Viertel aller von der Polizei registrierten Straftaten wurden von männlichen Jugendlichen begangen. Bei rund 30 % der registrierten Straftaten handelte es sich um einfachen Diebstahl, bei 19,8 % um Körperverletzung.

Von den auffälligen Jugendlichen unter 14 Jahren waren 50 % zwischen 12 und 13 Jahre alt, 21 % von ihnen unter 10 Jahren und 29 % zwischen 12 und 13 Jahren. Mit zunehmendem Alter nahm der einfache Diebstahl eindeutig ab, während das Delikt Körperverletzung erst anstieg, dann aber wieder leicht abnahm.

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass die Verfahrensdauer im Haus des Jugendrechts erheblich verkürzt werden konnte. Bei den Sanktionen hat sich die Orientierung an der Diversion und am Täter-Opfer-Ausgleich verstärkt. Die Häufigkeit der Straftaten und die Belastungen einzelner Gruppen hatten sich im Laufe der Projektzeit nicht grundlegend verändert.

Von einer direkten Übertragung dieses Projektes in ländliche Regionen wird abgeraten. Hier stoße die Regionalisierung der Tätigkeit von Staatsanwaltschaft und Jugendamt an Grenzen. Für eine erfolgreiche Umsetzung werden folgende zentrale Strukturmerkmale genannt:

- In der Planungsphase müssen die Zustimmung, Akzeptanz und Unterstützung aller am Modell beteiligten Behörden gegeben sein.
- Die Organisationsstruktur muss außerdem über Transparenz, Klarheit von Rollen, Hierarchien und Entscheidungsgewalten verfügen.
- Bei der Implementierung ist die interdisziplinäre und multiprofessionelle Zusammenarbeit hinsichtlich eines gemeinsamen Ziels wichtig. Das beinhaltet, bereits zu einem frühen Zeitpunkt die unterschiedlichen Erwartungen abzuklären.
- Für eine gelingende Arbeit sind außerdem Orte wichtig, an denen inhaltlicher und fachlicher Austausch stattfinden kann.
- Zudem muss die Ausgestaltung von präventiven Angeboten unter Einbindung von Jugendhilfeträgern bedarfsorientiert erfolgen.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Die Erfahrungen der Jugendlichen sollten in die Evaluation einbezogen werden. Auf Grund von Datenschutzbestimmungen mussten die Beschäftigten der Jugendgerichtshilfe in vier Monaten die Bereitschaft der Jugendlichen zur Teilnahme an einer Befragung klären. Das Vorhaben scheiterte jedoch, sodass mit keinem der Jugendlichen ein Interview durchgeführt wurde.

Ergänzende Anmerkungen

Die umfangreiche Studie erhob viele qualitative und quantitative Daten. Die vom Projekt genannten Ziele wurden von der Evaluation aufgegriffen und überlegt in konkrete, überprüfbare Teilziele operationalisiert. Die Beschäftigtenperspektive wurde stark gemacht. Die Evaluation ließ sich die Projektziele von den Beschäftigten erläutern und erfasste damit die Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterperspektive. In der Evaluation wurde bei den Zielgruppen nach Geschlecht, Alter und Herkunft differenziert.

Präventionsprogramm für Familie und Schule (FAST – Families And Schools Together)

Quelle

Eisenhardt, Thilo (2003): FAST – ein Präventionsprogramm für Familie und Schule. In: forum kriminalprävention, Jg.3/H.1, S.26-28.

Beschreibung des Gegenstandes

›Families And Schools Together‹ (FAST) ist ein Präventionsprogramm, das auf der Kooperation von Eltern, Schule und psychosozialen Organisati-

onen basiert. Es soll kindlichen Verhaltensstörungen, Schulversagen und daraus resultierender Delinquenz sowie Drogenabhängigkeit vorbeugen. Das Programm wurde 1988 von der Familientherapeutin Lynn McDonald an der University of Wisconsin, Madison, USA entwickelt und zwischen aktiver Gemeinwesenarbeit und therapeutischer Intervention angesiedelt. Die Eltern sollen in der Erziehung gestärkt, das Schülerverhalten verbessert und Schule und Familie durch Netzwerkbildung unterstützt werden. Das Programm wurde aus den USA importiert und vom Autor durch Vorträge und Besprechungen in Deutschland bekannt gemacht.

Für das Programm wurden zwei Schulen, eine davon in einem sozialen Brennpunkt, ausgewählt. Hier fanden Informationsveranstaltungen für die Eltern zu dem Programm statt. Anders als in den USA, wo die Eltern von Problemkindern aufgesucht und zum Training eingeladen werden, konnten sich hier interessierte Eltern aus eigener Initiative heraus zur Teilnahme anmelden. Dies sollte einer Stigmatisierung entgegenwirken.

Für das Projekt wurden zwei Lehrerinnen, zwei pädagogische Fachkräfte aus einer sozialen Einrichtung, zwei Eltern und zwei Sozialpädagogikstudentinnen zu einem FAST-Team ausgebildet. Das Training wurde von einem erfahrenen FAST-Trainer durchgeführt und dauerte sechs Tage. Einzelne Übungen wurden in Rollenspielen eingeübt. Das Programm richtete sich an Kinder im Alter von vier bis neun Jahren mit Verhaltensproblemen in Schule und Elternhaus. Klinische Fälle waren nicht dabei. Das Programm sollte die protektiven Faktoren stärken und die Resilienz der Kinder erhöhen.

Im Rahmen von FAST wurden zehn bis zwölf Familien zu einer Gruppe zusammengeschlossen. Zentral für das Programm waren acht wöchentlich stattfindende Treffen von je drei Stunden, in denen unterschiedliche Aktivitäten durchgeführt wurden. Diese zielten auf die Stärkung der Bindungen zwischen Eltern und Kind durch Spieltherapie, strukturierte Interaktionen, Selbsthilfegruppen von Eltern, »Parent Empowerment« und die elterliche Beteiligung an der Schule. Damit wurde gleichzeitig eine Verbindung zwischen Schule und Gemeinde entwickelt. Die Treffen sollten einen einheitlichen Ablauf haben, somit Sicherheit durch Struktur und Regelmäßigkeit erreichen. Der Familienzusammenhalt sollte insgesamt mit Spaß hergestellt werden.

Die Familien sollten innerhalb der Gruppe durch ausgewählte Techniken (gemeinsame Aktivitäten wie Spielen oder Kochen) Gemeinschaft fördern und Hemmungen abbauen. Es gab aber auch Zeiten, die von Kindern und Eltern getrennt verbracht wurden. Dort sollten Kinder spielerisch Regeln lernen und Eltern sich in Erziehungsfragen austauschen können. In der Auseinandersetzung mit dem eigenen Kind wurden Eltern angeleitet, mit ihnen zu spielen, ohne sich belehrend, urteilend oder anleitend zu

verhalten. Diese Technik sollten sie dann auch zu Hause umsetzen. Es gab auch einen Themenabend und eine Graduierungsfeier, die Eltern nahmen weiterhin für zwei Jahre an selbst organisierten monatlichen Treffen teil und bei Bedarf erhielten sie weiterhin Unterstützung vom FAST-Team.

Wer ist Auftraggeber? Die Evaluation während der Pilotphase des Programms wurde vom Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen finanziell gefördert.

Laufzeit Die Evaluation lief von 2000 bis 2002.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde von Prof. Dr. Thilo Eisenhardt, Universität Siegen, durchgeführt, der auch das Programm importiert hatte.

Zielstellung der Evaluation

Ziele der Evaluation werden nicht genannt.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Für die Evaluation wurden als Instrumente eingesetzt:

- Die deutsche Fassung der Child Behavior Checkliste (CBCL/4-18), die mit acht Skalen u.a. sozialen Rückzug, soziale Probleme, dissoziales und aggressives Verhalten sowie Aufmerksamkeitsprobleme der Kinder misst;
- der Teacher's Report Form (TRF), der die Bewertung des Verhaltens der Kinder nach den gleichen Bereichen wie beim CBCL durch Lehrkräfte beinhaltet;
- mit einer weiteren Skala sollten Lehrkräfte mit 30 Items die sozialen Fähigkeiten, Schulleistungen und das Lernverhalten der Kinder vor Beginn des Programms einschätzen;
- mit dem »Fragebogen Elterninterview« wurde die Situation der Familie und deren Schulbezug erfasst;
- die deutsche Version des State-Trait-Angstinventar (STAI) versucht, elterliche Anspannung, Sorgen, Nervosität, innere Unruhe und Furcht vor zukünftigen Ereignissen zu erheben;
- im Team-Evaluationsbogen wurden die Teammitglieder aufgefordert, den Programmablauf einzuschätzen. Damit war ein Vergleich der einzelnen FAST-Projekte möglich;
- mit den Skalen aus dem Teambericht sollte das Team die unterschiedlichen Programmteile von FAST bewerten;
- der Fragebogen Schulinformationen erhob die Rahmendaten der Schulen.

Es wurden sechs Standorte evaluiert: In Bonn nahmen neun, in Lemgo zu

Beginn ebenfalls neun (am Ende jedoch nur noch sieben), in Lüdenscheid sieben, in Köln und Wuppertal mehr als sieben und in Essen eine nicht benannte Anzahl Familien an dem Programm FAST teil.

Ergebnisse der Evaluation

Die Ergebnisse werden für die einzelnen Orte gesondert erläutert:

■ Für *Bonn* zeigte sich, dass im Team Probleme auftauchten. Dies wurde bei der Einschätzung der Gefühlslage deutlich. Im CBCL war die Gesamtstichprobe $N = 9$. Es zeigte sich, dass die Veränderungen im Vorher-Nachher-Vergleich statistisch nicht signifikant waren. Die Auswertung des TRF ($N = 9$) ergab ebenfalls keine signifikanten Werte, allerdings zeigten sich Veränderungen in die erwünschte Richtung, sechs Werte zeigten eine Zunahme, bei 27 Werten gab es keine Veränderungen.

■ In *Essen* benannte das Team die Fluktuation der am Programm teilnehmenden Familien als Störfaktor. Für den CBCL war $N = 6$. Auf Grund von fehlenden Daten konnte kein Vorher-Nachher-Vergleich durchgeführt werden, so dass mögliche Veränderungen nicht erfasst werden konnten. Für den TRF war $N = 8$. Auch hier fehlten Daten, dennoch konnte ein Vergleich vorgenommen werden. Es zeigte sich, dass die Verhaltensprobleme nach dem Ende von FAST zugenommen hatten, allerdings waren sie statistisch nicht signifikant.

■ Für *Lemgo* zeigte sich in der Auswertung des Teamfragebogens, dass Familienmitglieder öfter fehlten und nicht immer pünktlich erschienen. Es gab, so die Auswertung, Probleme bei der Durchführung. In der Auswertung der CBCL-Skala ($N = 7$) wurden fehlende Daten zum Problem: Nur für zwei Kinder gab es Vorher-Nachher-Daten, so dass keine Signifikanzberechnung vorgenommen werden konnte. Für den TRF war die Gesamtstichprobe $N = 9$. Obwohl Daten fehlten, konnte eine Auswertung vorgenommen werden. Dabei zeigte sich, dass die Veränderungen in die erwartete Richtung zeigten und Verhaltensprobleme zurückgegangen waren, jedoch waren sie mit Ausnahme einer Skala statistisch nicht signifikant.

■ In *Lüdenscheid* konnte bei der Auswertung des Teamfragebogens festgestellt werden, dass das FAST-Team mit der Durchführung des Programms zufrieden war. Bei der Auswertung der CBCL-Skala ($N = 6$) konnten wegen fehlender Daten keine Berechnungen vorgenommen werden. Bei dem TRF war $N = 8$. In der Bewertung durch die Lehrkräfte zeigte sich, dass die Verhaltensprobleme der Kinder in fast allen Skalen zugenommen hatten, doch waren diese Veränderungen statistisch nicht signifikant. Von den 64 vorhandenen Messwerten veränderten sich 14 in die gewünschte Richtung, 16 zeigten eine Zunahme, und bei 34 Werten gab es keine Veränderungen.

- In *Köln* wurde das Programm – so die Ergebnisse des Teamfragebogens – nach den Vorgaben durchgeführt. Das FAST-Team schätzte die Arbeit insgesamt positiv ein. Für die Auswertung des CBCL (N=7) fehlten erneut so viele Daten, dass keine Berechnungen vorgenommen werden konnten. Beim TRF konnten keine signifikanten Veränderungen festgestellt werden.
 - Die Auswertung des Teamfragebogens in *Wuppertal* ergab, dass das Programm nach den Vorgaben durchgeführt wurde und die Teammitglieder zufrieden waren. Im CBCL war N = 5. Zur Auswertung gibt es keine Angaben. Im TRF (N=7) zeigten 25 Werte eine Zunahme, für 18 gab es keine Veränderungen, 13 gingen in die richtige Richtung. Die einzige signifikante Veränderung ist jedoch für die erste Skala gegeben. Zusammenfassend wird für Wuppertal festgestellt, dass das Programm eher negativ als positiv gewirkt hat.
- Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Evaluation, dass Eltern und Lehrer das Verhalten der beteiligten Kinder, den Familienzusammenhalt, das Verhältnis von Eltern gegenüber der Schule als verbessert bewerteten. Eine soziale Netzwerkbildung hatte begonnen. Die gewünschten präventiven Wirkungen konnten unterstellt werden.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Der hohe Anteil fehlender Daten bei den Eltern weist darauf hin, dass ihnen die Bedeutung der Evaluation nur unvollständig vermittelt werden konnte. Auch eine ausführlichere Schulung der FAST-Teams wird für notwendig gehalten, selbst wenn es generelle Vorbehalte gegenüber psychologischen Verfahren gibt.

Die in der Evaluation erhobenen Daten mussten methodisch mit den Daten amerikanischer FAST-Programme kompatibel sein. Bei der Auswertung musste auf ein amerikanisches Forschungsdesign und die dortigen Auswertungsroutinen zurückgegriffen werden. Dabei wurde eine völlig unzureichende Ausstattung auf deutscher Seite deutlich.

Ergänzende Anmerkungen

Es bleibt unklar, wie die Aussagen der Evaluation mit den erhobenen und erläuterten Daten zusammenpassen. Das erwähnte Siegener Modellprojekt wurde an zwei Schulen als Trainingsevaluation durchgeführt und stellte nicht das Programm, sondern die Ausbildung der Trainer für FAST in den Mittelpunkt. Die an dem Projekt teilnehmenden Familien wurden nicht einbezogen.

Die Pilotstudie in Nordrhein-Westfalen wird ausführlich beschrieben. Die Teilstudien verfügen nicht über einheitliche oder vergleichbare methodische Designs.

Konfliktvermittlung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern

Quelle

Schubarth, Wilfried (2003): Gewaltprävention nach Erfurt und Pisa. Zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen am Beispiel der Schulmediation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg.26/H.2, S.199-212.
 Schubarth, Wilfried u.a. (2002): Konfliktvermittlung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern: Konzepte – Erfahrungen – Wirkungen. Eine Evaluationsstudie zur Schulmediation. Forschungsbericht, Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Greifswald.

Beschreibung des Gegenstandes

Im Rahmen der Studie wurden zahlreiche Mediationsprojekte an Schulen untersucht. Unter Schulmediation wurde eine Konfliktschlichtung von und für Schülerinnen und Schüler verstanden. Einige Ansätze bezogen aber auch Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern auf der einen sowie mit Lehrkräften auf der anderen Seite ein.

Zugrunde gelegt wurde ein Mediationskonzept, nach dem die Streitschlichtung in fünf Phasen verlaufen sollte:

- In der *Einleitungsphase* sollten von der Konfliktschlichtung Ziele und Gesprächsregeln, wie andere ausreden lassen, keine Beleidigungen aussprechen und aufmerksam zuhören, festgelegt werden. Die Gespräche sollten moderiert und auf die Einhaltung der Regeln sollte geachtet werden.
- In der *zweiten* Phase sollten die Streitenden aufgefordert werden, den Konflikt zu schildern.
- In der *dritten* Phase sollten der Gefühlshintergrund angesprochen, Verletzungen verbalisiert und Gefühle ausgedrückt werden.
- In der *vierten* Phase war die Lösungssuche vorgesehen. Die Streitenden wurden aufgefordert, eigene Ziele zu benennen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.
- In der *fünften* Phase sollte eine schriftliche Vereinbarung getroffen werden. Damit war der Mediationsprozess abgeschlossen.

Zur Ausbildung von Peer-Mediatoren gehörten Übungen zur Wahrnehmung und Kommunikation, aktives Zuhören, Konfliktanalysen, Wahrnehmen von Gefühlen und Ich-Botschaften, Körpersprache und die Phasen des Mediationskonzepts. Einen besonderen Stellenwert hatten die Rollenspiele.

Auch für die Implementierung der Mediation in die Schulpraxis waren Phasen vorgesehen. So sollten zuerst alle Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern an einem Schnuppertag informiert werden. Zusätzlich war die Fortbildung interessierter Lehrkräfte vorgesehen, die als Coaches zukünftig die Streitschlichterinnen und -schlichter begleiten sollten. In

einer weiteren Phase sollten dann die Schülerinnen und Schüler ausgebildet werden.

Wer ist Auftraggeber? Die Studie zur Evaluation der Schulmediation wurde vom Landesrat für Kriminalitätsvorbeugung in Mecklenburg-Vorpommern gefördert.

Laufzeit Die Untersuchung fand im Schuljahr 2001/2002 statt.

Wer evaluiert? Die Studie wurde von Studierenden der Universitäten Greifswald und Rostock unter Leitung von Wilfried Schubarth und Evelyn Gassmann durchgeführt. Zusätzlich waren zahlreiche Mediationsfachleute des Landes einbezogen.

Zielstellung der Evaluation

Im Rahmen der Studie sollte der Entwicklungsstand der Modelle von Konfliktvermittlung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern untersucht werden. Einzelne Konzepte sollten dargestellt, Erfahrungen zur schulischen Konfliktvermittlung erfasst sowie die Akzeptanz und Wirkungen der Mediationsmodelle untersucht werden. Ebenso sollte die Multiplikatoren Ausbildung untersucht werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Studie wurde von den Untersuchenden als Konzept- und als Ergebnisevaluation bezeichnet. Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren lieferten Expertisen und Erfahrungsberichte, mit Schülerschlichterinnen und -schlichtern fanden Gruppendiskussionen statt, während Kontakt- und Betreuungspersonen einen Fragebogen erhielten. Schulleitungen wurden schriftlich befragt und Expertinnen und Experten interviewt. In ausgewählten Schulen sollten Fallstudien angefertigt werden.

Die Stichprobe bestand aus 250 Schülerinnen und Schülern sowie 50 Pädagoginnen und Pädagogen. Insgesamt wurden Daten an 30 Schulen erhoben.

Ergebnisse der Evaluation

Die Analyse der in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführten Schulmediationen zeigte in den unterschiedlichen Schulen auf der Konzeptebene starke Ähnlichkeiten. Unterschiede gab es in den Ausbildungen, sowohl in der Struktur, im Umfang und in der Gestaltung. Manche Ausbildungen legten mehr Gewicht auf theoretische Ansätze, andere hatten mehr praktische Anteile integriert. Auch die Einbeziehung der Lehrkräfte und der

Schülerinnen und Schüler verlief verschieden und außerschulische Akteure waren ebenfalls unterschiedlich eingebunden.

Die Ausbildung wurde von den verschiedenen Akteuren getragen: den freien Trägern der Jugendhilfe, dem Jugendamt, den Stiftungen und von einzelnen engagierten Personen. Zum Teil bildeten die Schulen selbst oder in Kooperation mit außerschulischen Partnern aus. Die Bewertung der Qualität der Ausbildung war unterschiedlich. Die eher theoretischen Seminare wurden stärker kritisiert und die stärker auf die Praxis bezogen eher bevorzugt.

Die Schülerinnen und Schüler profitierten nach eigenen Angaben auch im privaten Bereich von der Ausbildung. Sie berichteten von mehr Selbstbewusstsein, fühlten sich reifer und gaben an, dass ihnen das erworbene Wissen bei Konflikten mit Freunden und in der Familie nützlich war. In Mecklenburg-Vorpommern wurden insgesamt über 500 Konfliktschlichterinnen und -schlichter ausgebildet. Weil sich an zahlreichen Schulen ausschließlich Mädchen als Streitschlichterinnen gemeldet hatten, stellten diese mit zwei Dritteln deutlich die Mehrheit und kamen vorwiegend aus den achten bis zehnten Klassen.

Die Anzahl der bearbeiteten Konflikte an den Schulen lag zwischen null und 80. Die meisten Schulen hatten maximal zehn Konfliktfälle. Dies wurde in der Evaluation damit begründet, dass Mediation in den Schulen kaum akzeptiert war. Meistens wurden die Fälle von Lehrkräften oder von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zugewiesen, nur wenige Schülerinnen und Schüler kamen freiwillig.

Bearbeitet wurden Beschimpfungen, Beleidigungen, körperliche Auseinandersetzungen und Diebstahl, vor allem aber andauernde Hänseleien und Mobbing. Nach Angaben der Schlichterinnen und Schlichter verlief die Mediation meist erfolgreich. Die vorgesehene Protokollierung der Vereinbarungen und die Nachgespräche erfolgten jedoch nicht regelmäßig. Das Gelingen der Schulmediation hing entscheidend von deren Akzeptanz an der jeweiligen Schule ab. Sehr häufig wurde die Schlichtung von den Lehrkräften toleriert, aber nicht aktiv unterstützt; sie war nicht in den Schulalltag integriert. Viele Lehrkräfte wollten die Konflikte lieber selbst lösen. An einigen Schulen jedoch wurde die Mediation von Schulleitung und Lehrkräften aktiv unterstützt und als wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit anerkannt.

Befragungen in ausgewählten Klassen zeigten, dass nur knapp jede zehnte Schülerin bzw. jeder zehnte Schüler schon einmal die Schlichtung aufgesucht hatte, fast jede und jeder Vierte wollte es zukünftig vielleicht tun. Zwei Drittel zeigten sich jedoch eher skeptisch und gaben an, die Konflikte selbst lösen zu wollen.

So ist die mangelnde Implementation von Schulmediation in den Unter-

sonen für die Jugendlichen sind in der Regel die Eltern, gleichzeitig wird aber auch der Kontakt zum Jugendamt des Heimatortes und zur dortigen Jugendgerichtshilfe gehalten. Damit soll eine längerfristige und über die Entlassung hinausgehende Perspektive vorbereitet werden.

Das Team in Frostenwalde setzt sich aus sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und einem Psychologen zusammen.

Der Tagesablauf der Jugendlichen beinhaltet Arbeit, Lernen, Hausarbeit und Freizeit. Dazu kommen Einzel- und Gruppengespräche, in denen die Jugendlichen regelmäßig zur Reflexion ihres Alltags, des bisherigen Lebens und der Zukunft aufgefordert werden.

In regelmäßigen Teamsitzungen aller Beschäftigten wird das Verhalten der Jugendlichen reflektiert und bewertet. Der Träger verfügt über einen Leistungsvertrag mit dem Brandenburger Justizministerium. Der Aufenthalt in Frostenwalde dauert von wenigen Tagen bis zu mehr als zwei Jahren. Der Mittelwert liegt bei 184 Tagen. Die Klientel ist überwiegend männlich. Die meisten Jugendlichen werden wegen wiederholter Eigentumsdelikte, Diebstählen und Einbrüchen eingewiesen. Gewaltdelikte spielen ebenfalls eine erhebliche Rolle.

Zwischen 1995 und 2000 wurden ca. 300 Jugendliche in Frostenwalde betreut. Im Anschluss kehrten viele Jugendliche zu ihren Familien zurück oder wurden in Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht. Eine anschließende Haftstrafe blieb die Ausnahme.

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber der Evaluation war das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Laufzeit Der Evaluationszeitraum erstreckte sich von Oktober 1999 bis September 2002.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde vom Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis (isp) durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Erfolgsenerwartungen und Bewertungen aller Beteiligten sollten expliziert, differenziert und für die Beteiligten transparent gemacht werden. Zu den Beteiligten zählten die Beschäftigten, die Jugendlichen, die Jugendgerichtshilfe, die Jugendgerichte und die beteiligten Staatsanwaltschaften. Darüber hinaus sollten die Interventionen in Frostenwalde und die des zuweisenden Systems rekonstruiert werden. Es sollte sichtbar werden, wie die unterschiedlichen Personen handelten und in welchem Verhältnis die formulierten Erfolgsenerwartungen zu den Interventionen standen. Es sollten »Parameter dieser sozialen Konstruktionen« (S.23) herausgearbei-

tet und in ihrem Kontext beschrieben werden. Außerdem sollte nachvollzogen werden, warum und für welche Zielgruppen wer eine Unterbringung in der Einrichtung für sinnvoll erachtete. Schließlich sollten die Erfolgserwartungen erfasst werden.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nannte als Ziele der Studie die Untersuchung und Darstellung der aus dem Projekt gewonnenen Erfahrungen sowie deren Umsetzung und Übertragbarkeit, der Kooperation von Jugendhilfe und Justiz, der Auswirkungen auf die Entscheidungspraxis der Gerichte sowie die Untersuchung der Wirkung der sozialpädagogischen Arbeit.

Während des Forschungsprozesses erfolgten dann in Absprache mit dem Auftraggeber und dem Träger der Einrichtung weitere Konkretisierungen und Modifizierungen der Zielsetzungen. So wurde z. B. auf die Untersuchung der Wirkung der sozialpädagogischen Arbeit im Sinne einer Analyse späterer Legalbewährung verzichtet, stattdessen wurde qualitativ untersucht, welche Bedeutung die Jugendlichen dem Aufenthalt in Frostenwalde beigemessen hatten. Außerdem begleitete die Frage, ob es sich bei Frostenwalde um eine offene oder geschlossene Einrichtung handele und für wen sie geeignet sei die Untersuchung. Und schließlich sollte ein grundsätzlicher Beitrag zur Problematik der Untersuchungshaftvermeidung an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Justiz geleistet werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Studie wurde als interaktive Evaluation bezeichnet, da sie den Charakter eines Rekonstruktions- und Aushandlungsprozesses hatte, an dem die zu Evaluierenden beteiligt waren. So fanden regelmäßig diskursive Auseinandersetzungen über den Forschungsprozess mit den Beschäftigten von Frostenwalde statt.

Die unterschiedlichen Forschungsteile der Evaluation waren:

Basisdaten

In einem ersten Schritt wurden 294 Datensätze zur Aufnahme von Jugendlichen zwischen 1995 und 2000 ausgewertet. Dabei wurden Geschlecht, Alter und Deliktart bestimmt.

Ethnografische Studien

Die drei ethnografischen Studien, die sich mit den Beschäftigten, dem zuweisenden System und den Jugendlichen befassten, standen im Mittelpunkt der Untersuchung. Ihre Ergebnisse wurden diskutiert, aufeinander bezogen und erneut diskutiert. So wurden zentrale Themen identifiziert und zur Diskussion gestellt. Für die Erstellung der Ethnografien zu den

Beschäftigten und den Jugendlichen lebte eine Forscherin eine Woche lang in Frostenwalde. Neben Beobachtungsprotokollen führte sie einzelne Gespräche mit den Akteuren.

Darüber hinaus wurden mit den Beschäftigten, der Jugendgerichtshilfe, der Staatsanwaltschaft und den Jugendgerichten 14 Einzel- bzw. Teamin-terviews durchgeführt. Zusätzlich fanden zwei interdisziplinäre Gruppen-gespräche mit jeweils 20 Teilnehmern statt.

Biografische Interviews

Mit 20 jungen Männern und einer jungen Frau, die zwischen 1997 und 2001 in Frostenwalde waren, wurden biografische Interviews durchgeführt. Die Zeit ihres Aufenthalts lag zwischen neun Monaten und viereinhalb Jahren zurück. Die Interviews wurden u.a. nach folgenden Fragestellungen ausgewertet: Was bedeutet Frostenwalde im Nachhinein für die Jugendlichen? Lassen sich Unterschiede je nach Aufenthaltsdauer feststellen? Welche Rolle spielt das Aufnahmealter? Wie werten die Jugendlichen ihre Straftaten und welche Motive lassen sich rückblickend erkennen?

Gruppendiskussionen

Zusätzlich wurden in vier Wohngruppen Gruppendiskussionen durchgeführt. Im Durchschnitt diskutierten vier bis sechs männliche Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren über den Alltag in Frostenwalde. Sie sollten von ihren Erfahrungen und dem Besonderen an Frostenwalde erzählen.

Ergebnisse der Evaluation

Frostenwalde stellt eine offene Einrichtung dar. Die Abgeschlossenheit der Lage und die Dichte der internen Kommunikation macht sie jedoch gleichzeitig zu einem geschlossenen System mit hoch reglementierten Durchlässen nach Außen. Die wesentlichen Bedingungen, die zu dieser spezifischen Struktur führten, sind die drohende Untersuchungshaft bei wiederholtem Fehlverhalten, die Konzentration auf männliche Jugendliche, der im Vergleich zu anderen Einrichtungen gute Personalschlüssel sowie die Freiheitsbeschränkung innerhalb und außerhalb der Einrichtung.

Dazu zählen auch das hohe Maß an Beschäftigung und der stark strukturierte und reglementierte Alltag. Die Jugendlichen werden aufgefordert, sich von ihrer Vergangenheit zu lösen, Regeln der Fairness einzuhalten und sich insgesamt den bestehenden Konventionen anzupassen. Gleichzeitig haben sie jedoch die Möglichkeit, wegzulaufen. Die Entscheidung gegen das Weglaufen wird als Symbol für die geforderte Veränderung

betrachtet. Frostenwalde befindet sich in der Schnittstelle von Jugendhilfe und Justiz. Der nicht freiwillige Aufenthalt, die Ausrichtung an einem spezialisierten, milieufernen, stark reglementierenden Leitbild widersprechen Kernsätzen der Jugendhilfe. Die Botschaft für die Jugendlichen lautet: ›Wenn ich will, kann ich auch anders‹.

Die Studie zeigte, dass Beziehungsaspekte einen wesentlichen Stellenwert hatten. Die Jugendlichen erlebten den Umgang mit ihnen überwiegend als fair und respektierten weitgehend die Spielregeln. Entscheidend hierfür war die starke Präsenz der Beschäftigten.

Der stark strukturierte Tagesablauf der Jugendlichen führte zu Übersichtlichkeit. Sie reagierten positiv auf Angebote, die zu engeren Grenzen, einer besseren Überschaubarkeit ihrer Lage und ihres Lebens führen sollten.

Die Einrichtung war auf die Untersuchungshaft als latente Drohung angewiesen. Die Chance zur Bewährung wurde als unverzichtbar angesehen.

Als *Empfehlungen für die sozialpädagogische Praxis* wurde die Entwicklung von Qualitätsstandards für die interne Hilfeplanung und -leistung gefordert. Die Vorgeschichte des Jugendlichen sollte ausführlicher erhoben, der Fokus stärker als bisher auf Familienentwicklung, innerfamiliäre Dynamiken und Familie-Helfersystem-Aspekte gelegt werden. Zudem sollte eine stärkere Perspektivenentwicklung unter Beteiligung des Jugendlichen erfolgen und ein qualifiziertes Konzept für die Elternarbeit unterstützend fungieren. Gefordert wurde eine höhere Transparenz der vorhandenen Regeln. So wären die daraus erfolgten Konsequenzen für die Jugendlichen besser nachvollziehbar. Da außerdem fast ausschließlich Jungen in Frostenwalde untergebracht waren, wurde eine jungenspezifische Arbeit gefordert. Für das Personal wurde dem Träger Rotation empfohlen, um ein Burn-out zu verhindern. Weiterbildungsveranstaltungen sollten sich außerdem weniger auf heilpädagogische als vielmehr auf verhaltenstherapeutische Ansätze konzentrieren.

Im Kontext der Kooperationsbeziehungen zwischen Frostenwalde und Jugendhilfe bzw. Justiz wurde empfohlen, ein systematisches Feedback über die weitere Entwicklung der Ehemaligen durch Jugendämter und Jugendgerichte zu gewährleisten. Zusätzlich wurde Nachbetreuung empfohlen.

Auch für *Jugendhilfe und Justiz* gab es *Empfehlungen*. So wurden weitere dezentrale und regionale Angebote zur U-Haftvermeidung für notwendig erachtet. Auch sollten Jugendhilfe und Justiz stärker eine Verantwortung für die Nachbetreuung der Jugendlichen übernehmen.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Ergebnisse und Erkenntnisse hatten immer wieder Unverständnis bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgelöst. Manche Wertungen wurden als unverständlich oder unangebracht empfunden. Deshalb war immer wieder ein starker Diskussionsbedarf zwischen den Fachkräften und dem Evaluationsteam gegeben. Da die Evaluation aber keine vermeintliche Objektivität anstrebte, war dies kein Problem, sondern stellte eine Chance für alle Beteiligten dar.

Ergänzende Anmerkungen

Diese Studie ist sehr umfangreich und enthält zahlreiche qualitative Daten. Sie beschreibt vorrangig Erfahrungen, Aussagen und Eindrücke einzelner Fachkräfte und Jugendlichen.

33

Gewaltpräventionsprogramm in Schulen (Cool and taff)

Quelle

Wagner, Ulrich/Lemmer, Gunnar/Becker, Julia/Stierle, Christian (2003): Wirkevaluation des Präventionsprojektes »Cool und taff«, unveröffentlichtes Manuskript, Universität Marburg.

Beschreibung des Gegenstandes

Das von der Landesregierung Baden-Württemberg im Rahmen ihrer ›Zukunftsoffensive III – Junge Generation – Zur Reduktion von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit‹ initiierte Präventionsprogramm ›Cool and taff‹ sollte kontinuierlich die sozialen Kompetenzen und die Persönlichkeiten 13- und 14-jähriger Schülerinnen und Schüler stärken sowie Normen verdeutlichen. Das Programm sollte Ausländerfeindlichkeit, Kontaktabwehr sowie Gewaltakzeptanz und Gewaltbereitschaft verringern, gleichzeitig die Sympathie gegenüber ethnischen Minderheiten erhöhen und mehr Selbstwertschätzung und Zivilcourage erzeugen. Dazu wurden in fünf Haupt- und Realschulen statt Einzelaktionen und Kurzzeitinterventionen länger andauernde Präventionsangebote gemacht. Um die Ziele zu erreichen, wurden 17 Bausteine des Projekts durchgeführt: vom Kommunikations- und Konfliktlösungstraining über Video-Workshops und Informationsveranstaltungen bis hin zu Kletterprojekten. Durchgeführt wurden diese Projekte von Referentinnen und Referenten der Landeszentrale für politische Bildung, des Deutschen Roten Kreuzes, der Polizeidirektion Waiblingen, des Landratsamtes, des Gesundheitsamtes und des Schulpsychologischen Dienstes.

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber war, so lässt sich aufgrund der Unterlagen annehmen, die Polizeidirektion von Waiblingen in Baden-Württemberg.

Laufzeit Die Evaluation wurde im Jahr 2002 und in der ersten Hälfte des Jahres 2003 durchgeführt. Der Vertrag wurde im Dezember 2001 abgeschlossen, der Bericht im September 2003 vorgelegt.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde von Prof. Dr. Ulrich Wagner, Gunnar Lemmer, Julia Becker und Christian Stierle von der Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Psychologie, Arbeitsgruppe Sozialpsychologie durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation versteht sich als wissenschaftliche Wirkevaluation. Mit der Befragung der Schülerinnen und Schüler, die am Projekt ›Cool und taff‹ teilgenommen haben, und solchen aus Kontrollklassen sollten Veränderungen psychologischer Merkmale gemessen werden. Es sollte überprüft werden, ob das Projekt wirksam war und sich die Projektklassen im Vergleich zu den Kontrollklassen in den Merkmalen Neigung zu Vorurteilen, Bereitschaft zur Diskriminierung, Kontakte zu ethnischen Minderheiten, Akkulturationseinstellungen, Sympathie gegenüber nationalen Gruppen, Akzeptanz von Gewalt und Bereitschaft zu ihrer Ausübung, Selbstwertschätzung, Nationalstolz, Zivilcourage, Autoritarismus und Soziale Dominanzorientierung verbessert hatten.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Schülerinnen und Schüler aus den fünf siebten Klassen, aus denen die Trainings- und Kontrollgruppe zusammengesetzt waren, wurden vor dem Beginn des Programms, nach der Durchführung der meisten Projektbausteine und dem Ende des gesamten Programms schriftlich befragt. Der Fragebogen enthielt Items zur Messung der oben genannten Merkmale. Neben Faktorenanalysen (Klärung der Skalen) wurden Reliabilitätsanalysen (Überprüfung der internen Konsistenz) und Varianzanalysen (interferenzstatistische Prüfverfahren) durchgeführt. Nach dem Ende des Programms wurde außerdem eine ergänzende offene schriftliche Befragung von zuständigen Jugendsachbearbeitern und einigen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern der Projektklassen durchgeführt.

Ergebnisse der Evaluation

Unabhängig vom Messzeitpunkt und allen anderen unabhängigen Variablen, wie z. B. Soziale Dominanzorientierung und Geschlecht, waren Ausländerfeindlichkeit sowie Gewaltakzeptanz und -bereitschaft in den Trainingsklassen höher als in den Kontrollklassen. Die Evaluation sieht einen Grund darin, dass für das Training eher problematische und als Kontrollklassen eher wenig problematische Klassen ausgewählt wurden. Die Zivilcourage war bei den Kontrollklassen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt deutlich stärker angestiegen als in den Trainingsklassen. Außerdem fand in der Experimentalgruppe keine Reduktion des Nationalstolzes statt. Die Ausländerfeindlichkeit, Kontaktabwehr, Gewaltakzeptanz und -bereitschaft sowie der Nationalstolz fielen mit zunehmender sozialer Dominanzorientierung der Befragten höher aus. Damit sah sich die Evaluation in der Annahme bestätigt, dass ihre Instrumente sehr wohl in der Lage waren, zwischen unterschiedlichen Befragten zu differenzieren. Die Gewaltakzeptanz und -bereitschaft wurde weder bei den weiblichen, noch bei den männlichen Befragten der Trainingsgruppe dauerhaft reduziert.

Die Ergebnisse der zusätzlichen offenen schriftlichen Befragung von Jugendbeschäftigteninnen und -beschäftigten, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zeigten ebenfalls keine konkreten Hinweise auf die intendierte positive Wirksamkeit des Projekts.

Zusammenfassend stellen die Evaluierenden fest, dass positive Effekte ausblieben und das Programm somit im Sinne der Programmintention nicht effektiv war.

Die Gründe für dieses Resultat konnten unter anderem in der fehlenden Abstimmung der einzelnen Bausteine aufeinander gesehen werden. So handelte es sich um Programmbausteine verschiedener Personen und Organisationen, die inhaltlich nur wenig aufeinander bezogen waren. Auch wurden nicht alle Bausteine in jeder Schule eingesetzt. So konnten möglicherweise einzelne Bausteine nur wenig vertieft werden, so dass bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck von Beliebigkeit aufkam.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Einzelne Referentinnen und Referenten zeigten wenig Bemühen, die Inhalte ihrer Angebote umfassend zu erläutern. Deshalb war eine Feinabstimmung der Messinstrumente auf die Programminhalte nicht möglich. Außerdem lagen große Unterschiede in der Unterstützung der Evaluation vor. Eine einzelne Referentin versuchte zum Beispiel, die Evaluation grundsätzlich abzuwehren. Auch variierten die Angebote in den verschiedenen Trainingsgruppen, da teilweise zu den vereinbarten fünf Modulen

drei weitere hinzugefügt wurden. Damit wurde die Vergleichbarkeit der Trainingsgruppen untereinander erschwert.

Zu einem späteren Zeitpunkt wurde deutlich, dass auch mit den Kontrollgruppen ein Modul des Trainings durchgeführt wurde, so dass möglicherweise Unterschiede zwischen der Kontroll- und Trainingsgruppe reduziert wurden.

Hinzu kam, dass sich im Projektzeitraum der Amoklauf in Erfurt ereignete. Die Evaluatoren zogen in Erwägung, dass mögliche Diskussionen in den Klassen erhebliche Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler gehabt und Effekte des Trainings überdeckt haben könnten.

Einige Lehrerinnen und Lehrer kritisierten den Fragebogen als dem Alter nicht angemessen und wenig kindgerecht. Ausländische Eltern beschwerten sich, dass ihre Kinder den Fragebogen langweilig fänden und einige Items für sie zu schwer wären. Deutsche Eltern waren der Meinung, dass bei ihren Kindern Ausländerfeindlichkeit noch nie ein Problem dargestellt hätte und der Fragebogen sie erst auf solche Gedanken bringen würde und sie damit negativ beeinflusste.

Vereinzelte Items wurden von den Kindern während der Fragebogendurchführung nachgefragt. So war beispielsweise vielen Kindern der Begriff ›Versager‹ nicht geläufig. Auch merkten sie an, dass sie nicht in Discos oder Kneipen gehen würden und deshalb auch keine Items dazu beantworten könnten. Auch die Items ›Die deutsche Politik kümmert sich zuviel um die hier lebenden Ausländer‹ und ›Die Zeiten, in denen sich Frauen unterordnen mussten, sollten ein für alle Mal vorbei sein‹ wurde von vielen nicht verstanden.

Ergänzende Anmerkungen

Die Evaluation orientiert sich an individual-psychologischen Merkmalen und lässt soziale Faktoren wie z. B. mögliche Veränderungen im Klassenklima oder beim Umgang zwischen den Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen außer Betracht. Die Daten des qualitativen Teils werden im Vergleich zu den quantitativen Daten weniger ausführlich interpretiert.

Die Evaluation beschränkt sich konsequent auf die Überprüfung der Wirksamkeit des Programms. Dabei lässt sie potenzielle Einflussfaktoren wie die Bedeutung der Referentinnen und Referenten, des Klassenklimas oder der Lehrkräfte außer Acht.

Es ist eine der wenigen Studien, die detailliert auf Evaluationserfahrungen eingeht und Schwierigkeiten benennt.

Präventionsprogramm für strafunmündige Kinder mit delinquentem Verhalten (ESCAPE)

Quelle

Strieder, Tobias/von Wolffersdorff, Christian (2003): Sächsisches Modellprojekt ESCAPE. Juli 2000 – März 2003. Schlussbericht zur Evaluation. Download unter: www.uni-leipzig.de/~sozpaed/escape/leipzig/berichte/Bericht_ESC_LJA_Vorwort_%FCb.pdf

Beschreibung des Gegenstandes

Das Modellprojekt ESCAPE des Freistaats Sachsen richtet sich an strafunmündige Kinder mit delinquentem Verhalten. Zum Zeitpunkt der Evaluation handelte es sich um ein Modellprojekt. Im ländlichen Auerbach, im Problemstadtteil Dresden-Prohlis sowie im mittelstädtischen Riesa wurde jeweils ein Modellstandort eingerichtet. Träger der drei lokalen Projekte war das Diakonische Werk, während die Gesamtträgerschaft für das Landesmodellprojekt dem Caritasverband Leipzig e.V. in enger Kooperation mit dem Lehrstuhl für Sozialpädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Leipzig übertragen wurde. Projektmanagement und wissenschaftliche Begleitung waren dabei eng miteinander verbunden. Die drei Projekte stimmten die Konzeptentwicklung mit dem örtlichen Jugendamt ab, in den konzeptionellen Ausrichtungen gab es von Beginn an Unterschiede: So wurde in Dresden und Riesa hauptsächlich soziale Gruppenarbeit durchgeführt, während in Auerbach Einzelfallhilfe im Vordergrund stand.

Das Modellprojekt setzte sich zum Ziel, pädagogische Konzepte für den Umgang mit wiederholt delinquenten Kindern neu und bereits vorhandene Ansätze weiter zu entwickeln. Grundlegende Arbeitsschwerpunkte von ESCAPE sind dabei die Entwicklung adäquater ambulanter Hilfeangebote für Kinder und deren Familien, die Suche nach neuen und unkonventionellen Wegen zur Früherkennung und die Erreichbarkeit der Adressaten sowie die Entwicklung alternativer Strategien der Zusammenarbeit und institutionellen Vernetzung.

Das Ziel von ESCAPE wurde mit Hilfe einer Befragung der Kooperationspartner –Jugendamt, Polizei und Schule – entwickelt. ESCAPE soll den Kindern Zuwendung geben, ihnen Normen vermitteln und einen sinnvollen Beitrag zur Freizeitgestaltung leisten. Kompetenzen der Kinder sollen gefördert und Eltern gestärkt werden.

Das etwa viermonatige Programm ESCAPE hat drei wesentliche Arbeitsphasen:

- In der *Vermittlungsphase* soll das Kind an die Hilfe herangeführt werden. Dafür wird mit anderen Institutionen kooperiert und die Motivation von Kindern und Eltern abgeklärt.

■ In der folgenden *Intensivphase* wird zwei Mal pro Woche ein zweistündiges Training als Einzelfallhilfe oder als soziale Gruppenarbeit durchgeführt. Elternarbeit findet ebenfalls statt. Die Intensivphase dauert mindestens acht Wochen, zusätzlich wird eine mehrtägige erlebnispädagogische Gruppenfreizeit durchgeführt.

■ In der *Integrationsphase* steht die Integration der Jugendlichen in örtliche, bereits bestehende Freizeitangebote oder in weiterführende Hilfeangebote der Jugendhilfe im Mittelpunkt. Damit wird der Ablöseprozess der Kinder vorbereitet. ESCAPE sieht eine Nachbetreuung vor, so dass die Beschäftigten auch nach dem Training für die Kinder und ihre Eltern Ansprechpartner sind. Das Training setzt sich aus einem thematischen und einem freizeitbetonten Teil zusammen. Themen wie Freundschaft, Fairplay und Coolness werden mit Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung bearbeitet und ein Provokationstraining zur Kritikfähigkeit oder Frustrationstoleranz und Kommunikationstrainings durchgeführt.

In der Modellphase wurden von 113 angemeldeten Kindern 55 Kinder (49 %) ins Projekt aufgenommen, davon waren 27 Kinder polizeilich mit mindestens einer Straftat registriert. Bei den anderen, zu denen die Jugendhilfe und die Schule den Zugang hergestellt hatten, lag keine polizeiliche Registrierung vor.

Um die Kinder in das Projekt vermitteln zu können, wurde eine Kooperation zwischen Polizei, Jugendamt und ESCAPE vereinbart. Die Polizei meldete jedes straftatverdächtige Kind beim Allgemeinen Sozialen Dienst, während das Jugendamt den Eltern ein Beratungsgespräch anbot. Dort informierten Beschäftigte von ESCAPE die Eltern über das Modellprojekt. Kamen die Eltern nicht zum Gespräch, wurde ihre Adresse an ESCAPE weitergegeben, wo ›Gehstrukturen‹ entwickelt wurden. Es wurde versucht, den Kontakt zur Familie herzustellen und sie vom Projekt zu überzeugen. Zusammenarbeit war auch mit den Schulen geplant, konnte aber nur in Auerbach verwirklicht werden. In den Projektstandorten wurden Malen, Graffiti-Gestaltung, Medienarbeit sowie Sport- und Bewegungsspiele (Fußball, Tischtennis, Jonglieren und Schwimmen) angeboten. Zusätzlich wurde an zwei Standorten ein verhaltenstherapeutisches Belohnungssystem eingeführt: Gesammelte Belohnungspunkte konnten in Freizeitaktivitäten umgesetzt werden. Die Gruppen setzten sich aus maximal sechs Kindern zusammen.

Wer ist Auftraggeber? Das Projekt wurde vom Sächsischen Ministerium für Soziales gefördert.

Laufzeit Die Laufzeit betrug drei Jahre, das Modellprojekt endete am 31. März 2003.

Wer evaluiert?

Evaluatoren waren Christian von Wolffersdorff, Professor an der Universität Leipzig, Lehrstuhl für Sozialpädagogik, und Tobias Strieder, Caritasverband Leipzig.

Zielstellung der Evaluation

Mit der wissenschaftlichen Begleitung sollten Aspekte zur Wirksamkeit und Akzeptanz des Modellprojektes ESCAPE untersucht werden. Die Rückfälligkeit der Kinder, mögliche Änderungen ihrer Einstellungen und die Bewertung der Hilfen durch die Kinder, die Eltern sowie die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter waren dabei zentral.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

In der Untersuchung wurden quantitative und qualitative Instrumente eingesetzt. Außerdem wurde eine Sonderrecherche des sächsischen Landeskriminalamtes im Polizeilichen Auskunftssystem zur Untersuchung der Rückfälligkeit bei 27 Kindern herangezogen.

Mit dem Persönlichkeitsfragebogen PFK für 9- bis 14jährige sollten Einstellungsänderungen erfasst werden. Er wurde in einem Vorher-Nachher-Verfahren angewandt, die erste Erhebung wurde zu Beginn der Maßnahme und die zweite am Ende der Intervention durchgeführt. Der Fragebogen zur Beurteilung der Hilfe/des Trainings (FBH) sollte Informationen zur Akzeptanz der Trainings bei Kindern, Eltern und Fachkräften erheben.

Ergebnisse der Evaluation

Die Ergebnisse zur *Legalbewährung* bezogen sich nur auf die 27 polizeilich registrierten Kinder.

23 Jungen und vier Mädchen wurden zwischen zwei und 27 Monaten nach dem Ende des Projekts befragt. Fünf Kinder waren während der Projektlaufzeit mit insgesamt zehn Delikten und acht Kinder nach Beendigung der Maßnahme mit insgesamt 25 Delikten aufgefallen. Von den acht Kindern hatten fünf die Maßnahme vorzeitig abgebrochen. Bei den 55 Kindern, die an ESCAPE teilgenommen hatten, gab es eine Rückfallquote von 14,5 %. In der Evaluation wurden jedoch nur jene Kinder berücksichtigt, die bis zum Ende teilgenommen hatten, und so wurden nur drei Kinder als rückfällig bezeichnet (Rückfallquote: 5,4 %). Dies wird als ein Erfolg der Hilfe angesehen.

Bei den Einstellungsänderungen zeigten sich nur geringe Effekte, es konnten aber eine erhöhte Offenheit gegenüber sozialen Kontakten und ein Rückgang von Angst festgestellt werden. Gleichzeitig wurden von den Kindern häufiger aggressive und oppositionelle Motive genannt. Zwischen den Projektstandorten gab es Unterschiede: Bei den elf Kindern in

Auerbach hatte sich das Selbstwertgefühl erhöht, Unterlegenheitsgefühle hatten abgenommen. Bei acht Kindern hatten sich entweder die Emotionalität oder das aktive Engagement erhöht.

In Dresden ließen zehn von 13 Kindern realistischere Einschätzungen der eigenen Person erkennen, während sich das Interesse an sozialen Interaktionen erhöht hatte. In Riesa konnte eine Steigerung des Vertrauens der Kinder in sich und das eigene Tun festgestellt werden, beim gleichzeitigen Rückgang aggressiver Verhaltensweisen.

Die subjektive Beurteilung der Hilfe fiel bei Kindern, Beschäftigten und Eltern positiv aus. Dabei gab es jedoch Unterschiede: So beurteilten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von ESCAPE die Maßnahme im Durchschnitt ungünstiger und die Eltern günstiger als die Kinder.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Da die Maßnahme in den Standorten unterschiedlich durchgeführt wurde, waren Vergleiche der Arbeit in den jeweiligen Standorten schwierig.

Ergänzende Anmerkungen

Auf die Abbrecher des Programms wird nicht eingegangen. In einer Tabelle (S.63) wird sichtbar, dass es sich dabei um schwierige Kinder mit mehreren Delikten vor und nach der Maßnahme handelt.

Der Evaluationsbericht erläutert allgemeine theoretische Annahmen, die konkrete Projektbeschreibung, die Darstellung des forschungspraktischen Vorgehens, die Interpretation der Ergebnisse und Erkenntnisse, allgemeine Eindrücke und Erfahrungen sowie Empfehlungen für die Praxis gemeinsam.

Die Evaluation äußert sich reflektiert zu den Schwierigkeiten von Evaluationen und dämpft die Erwartungen, weil sie auf die begrenzte Wirksamkeit *einer* Maßnahme für *alle* Kinder hinweist.

ESCAPE ist eines der wenigen Modellprojekte, das in die Regelpraxis der kommunalen Jugendhilfe überführt wurde.

Soziales Intensivtraining mit Jungen (Return)

Quelle

Gapski, Jörg/Hollmann, Reiner (2003): Evaluationsbericht. Prävention von Jugendkriminalität in der Region Hannover: Das Jugendhilfeprojekt Return des Kinder- und Jugendheims Waldhof. Download unter: www.kinderheimwaldhof.de/return1.pdf; www.kinderheimwaldhof.de/return2.pdf

Beschreibung des Gegenstandes

Das Projekt Return ist ein Gruppentraining für strafunmündige polizeilich auffällig gewordene Jungen. Das Training ist zeitlich befristet, auf die Zielgruppe Jungen zugeschnitten, wird ambulant durchgeführt und als soziales Intensivtraining bezeichnet. In Gruppen sollen die Jungen lernen, sich an Termine, vorgegebene strukturelle Rahmen und feste Gruppenregeln zu halten. Sie sollen Konflikte konstruktiv lösen und gezielt an ihren Schwächen arbeiten. Die Gruppentreffen finden drei Mal wöchentlich statt.

Zwischen der Einrichtung, den Jungen und ihren Erziehungsberechtigten wird eine schriftliche Betreuungsvereinbarung abgeschlossen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Punkte Anwesenheit und Pünktlichkeit. Diese werden täglich kontrolliert und mit Punkten honoriert und in einen Teilnehmerpass eingetragen.

Das Training setzt sich inhaltlich wie folgt zusammen:

- Alle Jungen sollen sich mit ihren Straftaten auseinandersetzen, ihre Täterrolle reflektieren, die Opferperspektive einnehmen und Aggressionen durch Verbalisierungen abbauen. Damit soll der Weg in die Berufskriminalität und Heimunterbringung verhindert werden.
- Es wird außerdem angestrebt, die Persönlichkeit der Jungen im Training zu entwickeln. Dies ist vor dem Hintergrund unzureichender Wertorientierung, Migrationserfahrung, oft unvollständigen Familienkonstellationen und fehlender sozialer Anerkennung der Kinder ein wichtiges Ziel.
- Orientierungen und Werte sollen eingeübt werden. Dabei wird nicht nur das Einhalten von Regeln vermittelt, sondern ebenso der Umgang mit Autoritätspersonen und anderen Kindern eingeübt. Des Weiteren sollen die Jungen lernen, sich auf andere Personen zu verlassen.
- Auch die Freizeit soll sinnvoll gestaltet werden. »Abhängen in Gruppen« soll vermieden und der Zugang zu alternativen Kontakten, Perspektiven und Räumen jenseits der Straße geschaffen werden.
- Darüber hinaus werden regelmäßig Ausflüge unternommen und Gespräche mit Eltern und Lehrkräften geführt.

Return wurde als Modellprojekt evaluiert. In der zweiten Förderungsphase entwickelte sich das Training zu einer komplexen Maßnahme mit Fallmanagementcharakter, in dem verstärkt auch mit Eltern, Familien, Lehrkräften sowie Vereinen und Institutionen gearbeitet wurde. Die pädagogische Arbeit wurde von einer Sozialpädagogin und einem Sozialpädagogen geleistet, die sich jeweils intensiv um drei Jungen kümmerten. Einmal wöchentlich fand eine etwa zweistündige Teamsitzung mit dem Bereichsleiter der Einzelbetreuung statt.

Return war als Modellprojekt ursprünglich auf sechs Monate konzipiert, wurde dann jedoch noch einmal um sechs Monate verlängert.

Wer ist Auftraggeber? Zum Auftraggeber der Evaluation werden keine Angaben gemacht.

Laufzeit Das Projekt wurde 2003 und 2004 evaluiert.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde von Jörg Gapski und Reiner Hollmann am Institut für Soziologie und Sozialpsychologie der Universität Hannover durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Im Zentrum der Evaluation standen die Wirksamkeit der Maßnahmen und die Kooperations- und Kommunikationspraxis mit den örtlichen Trägern der Jugendhilfe sowie mit anderen Externen, z. B. Schule oder Polizei. Die Wirksamkeit sollte aus der Perspektive der Betreuerinnen und Betreuer, externer Akteure sowie aus der betreuten Kinder untersucht werden. Sie sollte an den Zielen der Vermeidung oder deutlichen Verringerung weiterer polizeilicher Auffälligkeiten, der Veränderung des auffälligen Sozialverhaltens der Kinder, der Beseitigung oder Reduzierung schulischer Probleme sowie der Veränderung des Freizeitverhaltens oder der sozialen Integration festgemacht werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Untersuchung wurde als intervenierende Evaluation bezeichnet, damit war ein begleitender Lern- und Entwicklungsprozess und nicht ausschließlich eine Überprüfung der Arbeit gemeint.

Es wurden vier Arbeitsschritte formuliert:

- Die Ausgangssituation der Jungen wurde vor Beginn der Maßnahme erfasst und bewertet. Dafür wurden Wirkungskategorien und -indikatoren entwickelt.
- Auf deren Grundlage wurden Aussagen über mögliche Verhaltensänderungen während der etwa sechsmonatigen Maßnahmenlaufzeit dokumentiert.
- Nach deren Abschluss wurden die erreichten Verhaltensänderungen überprüft.
- Im Sinne einer prozessorientierten Evaluation wurde untersucht, wie die projektinternen Verfahrens- und Arbeitsweisen sowie die internen und externen Kooperations- und Kommunikationsformen optimiert werden könnten.

Mit einer Aktenanalyse beim Jugendamt der von der Polizei registrierten Auffälligkeiten, der Aufzeichnungen der Betreuerinnen und Betreuer aus den Teamgesprächen und deren Notizen aus den ersten Gruppensitzungen wurden alle Informationen über die Jungen vorab zusammenge-

tragen. Außerdem wurden die Betreuer und Betreuerinnen zu den Vorgesprächen mit den Jungen, Eltern oder Lehrkräften befragt. Daraus wurden Klientenprofile erstellt.

Aus den vorliegenden Dokumenten und Gesprächen mit der Projektleitung sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wurden die Ziele des Projekts konkretisiert. Hierbei wurden die vier wesentlichen Ziele von Return festgelegt (vgl. Abschnitt Zielstellung der Evaluation). Diese Ziele wurden dann operationalisiert.

Um die Entwicklung bei den polizeilichen Auffälligkeiten zu ermitteln, gab es einen Vorher-Nachher-Vergleich.

Die Entwicklungen bei den Schulproblemen wurden mit einem Fragebogen für Lehrkräfte erhoben. Enthalten waren Einschätzungen zum regelmäßigen Schulbesuch, zur Pünktlichkeit, zu den schulischen Leistungen und zu Engagement und Verhalten. Außerdem gab es Gespräche mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern, in denen das Verhalten der Jungen gegenüber den Mitschülerinnen und -schülern, das Verhalten zu den Lehrkräften, ihre Akzeptanz von Notwendigkeiten sowie ihr Freizeitverhalten und ihre familiäre Situation im Mittelpunkt standen.

Das Sozialverhalten der Jungen wurde von den Betreuerinnen und Betreuern eingeschätzt. Langfristig war die Evaluation an den Entwicklungen während des Trainings insgesamt interessiert, kurzfristig wurden monatliche Veränderungen in den Entwicklungen der Jungen beobachtet. Die Fachkräfte sollten ihre Arbeit reflektieren, jeweils den aktuellen Anforderungen anpassen und stärker auf die einzelnen Kinder eingehen. Das Verhalten der Kinder sollte mit unterschiedlichen Indikatoren bewertet werden, um es besser einschätzen zu können.

Ergebnisse der Evaluation

Statements der Kinder belegten, dass ihnen das Training gefallen hatte. Die Kinder gingen gerne in die Gruppe und machten in der Freizeitgestaltung und im sozialen Gruppenerleben interessante Erfahrungen. Auch zu den Betreuerinnen und Betreuern hatten sie insgesamt ein gutes Verhältnis, problematisch war für sie jedoch die unerwartete Verlängerung des Projektes um ein halbes Jahr.

Vor Beginn des Trainings hatten fünf der sechs teilnehmenden Jungen große Probleme im schulischen Bereich. Nach dem Training hatten sich, so die Lehrkräfte, drei von ihnen verbessert. Je einer hatte sich in einigen Bereichen verschlechtert und in anderen verbessert, zwei Jungen hatten sich ausschließlich verschlechtert. Die Fehlzeiten hatten nur bei einem Jungen abgenommen, bei zwei dagegen zugenommen. Zwei Jungen ohne gravierende Probleme mit der Pünktlichkeit fielen im zweiten Halbjahr gerade damit auf.

Return war, so die Bewertung der Evaluierenden, dennoch nicht gescheitert, denn dieses Verhalten mache deutlich, dass die Jungen unter enormem Druck gestanden seien. Sie mussten drei Mal wöchentlich zum Training erscheinen. Um die Jungen wirksam in ihrem Verhalten kontrollieren zu können, war eine Kooperation zwischen der Jugendhilfeeinrichtung und der Schule notwendig. Insgesamt stellten die Lehrkräfte fest, dass die Schüler einzelne Klassenarbeiten mit besseren Noten abschlossen und regelmäßiger Hausaufgaben vorlegten.

Die polizeilichen Auffälligkeiten der sechs Kinder waren groß. Für alle lag eine Akte vor. Eines der Kinder war bereits erkennungsdienstlich behandelt worden. Vor Projektbeginn wurden den Kindern insgesamt folgende Delikte vorgeworfen:

- 29 Mal Diebstahl und Ladendiebstahl
- 23 Mal Einbruch und Einbruchsdiebstahl
- 3 Mal räuberische Erpressung
- 5 Mal Körperverletzung
- 2 Mal Nötigung und Bedrohung
- 3 Mal Sachbeschädigung
- 2 Mal Brandstiftung
- 3 Mal Betäubungsmittelverstöße.

Dabei wichen die Daten von Jugendhilfe und Polizei erheblich voneinander ab. Während die Jugendhilfe 70 Straftaten zählte, kam die Polizei auf 100. Nach der Teilnahme an Return wurde nur ein Junge wieder polizeilich auffällig. Ihm wurden zwei Ladendiebstähle, ein Einbruchdiebstahl sowie je eine Brandstiftung und eine Sachbeschädigung vorgeworfen. Alle anderen traten polizeilich nicht mehr in Erscheinung.

Beim *Sozialverhalten* zeigten die Jungen vor Beginn des Trainings Defizite im Umgang mit Konflikten und Einhalten von Regeln. Beim Verhalten in der Gruppe hatten sie Stärken. Sie unterschieden sich deutlich voneinander. Nach der ersten Projektphase zeigten sich Verbesserungen. Diese wurden als Indiz dafür bewertet, dass Return einerseits gut funktionierte, dass aber der erreichte Entwicklungsstand der Kinder andererseits gefestigt und ausgebaut werden musste. Bei der Konfliktlösungskompetenz, der Verarbeitung von Frustration und der Gewaltbereitschaft zeigte sich jedoch ein eher negatives Bild: Hier waren kaum Verbesserungen zu sehen, so dass ein deutlicher Handlungsbedarf sichtbar wurde. Das war auch der Grund für die Verlängerung des Projektes. Aus einer fallübergreifenden Perspektive zeigte sich eine positive Wirkung des Projekts. Bezog man die Wirksamkeit auf jeden einzelnen Jungen, dann hatte einer solche Fortschritte gemacht, dass es keinen weiteren Handlungsbedarf mehr gab. Bei den anderen konnten zwar auch Fortschritte erkannt

werden, aber es bestand weiterhin Handlungsbedarf in den Bereichen Schule und Sozialverhalten. Das zentrale Ziel, den Weg in die Kriminalität umzukehren, wurde bei fünf von sechs Jungen erreicht. Besonders positiv war die Entwicklung im Verhalten in der Gruppe.

Der Bereich *Kommunikation und Kooperation* wurde zwischen der Jugendhilfestation in Garbsen und dem Projekt Return als sehr gut beurteilt, ebenso mit der Schule. Hervorgehoben wurde die enge und zielgerichtete Kooperation. Auch die Polizei schätzte Wirkung und Art der Kommunikation mit Return positiv ein. Als besonders positiv wurde erwähnt, dass Return offensiv Kontakt suchte und Absprachen getroffen werden konnten.

Die Projektbeschäftigten hatten durch die Evaluation höhere Arbeitsbelastungen als geplant. Dies war nach Einschätzung der Beteiligten jedoch durchaus erwünscht und produktiv. Die inhaltlichen Informationen waren wertvoll für die weitere praktische Arbeit im Projekt und die eingesetzten Erhebungsverfahren nützlich für die zukünftige Arbeit und erste Schritte in Richtung eines bisher unzureichenden Instrumentariums für das interne Berichtswesen und Controlling. Insbesondere die im Rahmen der Evaluation entwickelten Instrumentarien zur Bewertung der monatlichen Veränderungen des Sozialverhaltens erwiesen sich als nützlich.

Die Zwischenbilanz der monatlichen Veränderungen bei den Jungen machte deutlich, dass Return bei der Einhaltung von Regeln und im Umgang mit Konflikten positive Entwicklungen bewirkt hatte. Der feste Rahmen der Gruppe wurde von allen Jungen angenommen und war für deren Entwicklung förderlich. Sie wurden auch für andere Angebote der Jugendhilfe zugänglich. Erfolge setzten nicht sofort, sondern nach und nach ein. Es wurde auch deutlich, dass Gruppenarbeit eine Findungsphase benötigte. In der gesamten Projektlaufzeit zeigten die Jungen unterschiedliche Verläufe in ihrer Entwicklung. Aufgabe der Fachkräfte war es, auf diese individuellen Entwicklungen schnell, zielgenau und sensibel zu reagieren.

Auch die Evaluation hatte für das Projekt Effekte: So wurden mit ihr eine strukturierte Reflexion, eine Verdeutlichung von Entwicklungen, ein Controlling sowie eine Dokumentation möglich.

In der zweiten Projekt- und Evaluationsphase wurden Veränderungen vorgenommen. Die Betreuungszeit wurde reduziert, ein Gruppentermin blieb für alle verbindlich, während die anderen Termine mit den Teilnehmern individuell vereinbart wurden. Die Jungen sollten, wenn möglich, auch in Einzelbetreuung überführt werden. Deren Ziel war die Integration in örtliche Vereine oder Einrichtungen. Außerdem wurde die Elternarbeit intensiviert sowie die Kooperation mit der Schule ausgebaut.

Die Ergebnisse dieser Phase waren erfreulich. Das Sozialverhalten der

Jungen konnte stabilisiert werden und die Auffälligkeiten in der Schule nahmen erheblich ab. Während der ersten neun Monate spielten Auffälligkeiten bei der Polizei keine Rolle. Am Ende des Projekts hatten sie wieder an Bedeutung gewonnen. Dabei erreichten sie nicht mehr das Niveau der Situation vor Projektbeginn. Die Integration in Vereine und andere Einrichtungen gelang für drei Jungen. Darüber hinaus zeigte sich, dass ein Teil der Eltern besser erreicht werden konnte.

Hilfe beim Umgang mit Konflikten und beim Grundwissen in der Schule blieb aber weiterhin notwendig. Die Jüngeren fielen wieder verstärkt durch strafbare Handlungen auf und wurden wieder häufiger im »Milieu« beobachtet. Zwei der vier im Projekt verbliebenen Jungen konnten außerdem nicht in einen Verein integriert werden.

Definiert man Erfolg nicht nur mit positiven Entwicklungen, sondern mit deren Abschluss und Stabilisierung, so dass keine weiteren Hilfsmaßnahmen mehr erforderlich wären, dann konnte Return nur als begrenzt erfolgreich bezeichnet werden.

Ergebnis war, dass im hohen Maße ein auf den Einzelfall bezogenes Vorgehen notwendig war. Unterschieden wurden drei Typen von Jungen: Die Gefährdeten, die in ihrem Milieu regelrecht Gefangenen und die Unerreichbaren.

Die Evaluation hielt den Betreuungszeitraum als wesentlich für den Erfolg. Für viele Jungen war eine zwölfmonatige Betreuungszeit nicht ausreichend; für sie hätte es keine zeitliche Befristung geben dürfen. Für nicht erreichbare Jungen war Return ungeeignet. Hier müssten andere Ansätze greifen. Dabei wurde eine geschlossene Jugendhilfeeinrichtung als Alternative nicht ausgeschlossen.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es werden keine Erfahrungen oder Probleme der Evaluation genannt.

Ergänzende Anmerkungen

Die Evaluation ist strukturiert und gründlich. Es wurde versucht, gemeinsam mit den Fachkräften das Evaluationsdesign umzusetzen. Die Untersuchung hat den Charakter einer Einzelfallstudie: Einzelne Jungen werden in ihrer Entwicklung beschrieben und analysiert.

Kriminalpädagogisches Schülerprojekt in Aschaffenburg

Quelle Sabaß, Verena (2004): Schülergremien in der Jugendstrafrechtspflege – Ein neuer Diversionsansatz. Das »Kriminalpädagogische Schülerprojekt Aschaffenburg« und die US-amerikanischen Teen Courts. Münster.

Beschreibung des Gegenstandes

Das kriminalpädagogische Schülerprojekt Aschaffenburg lehnt sich an das US-amerikanische Konzept der Teen Courts an.

Ein jugendlicher Beschuldigter führt auf Anregung der Staatsanwaltschaft mit einem Gremium aus drei dafür ausgebildeten Schülerinnen und Schülern ein Gespräch über seine Tat. Das Gespräch wird von einer pädagogischen Fachkraft begleitet. Ziel ist es, in Übereinstimmung mit dem Beschuldigten eine pädagogische Maßnahme festzusetzen. Wenn der Jugendliche diese Maßnahme erfolgreich durchlaufen hat, stellt die Staatsanwaltschaft das Verfahren ein. Die Teilnahme ist freiwillig. Anders als in den amerikanischen Teen Courts findet die Maßnahme am runden Tisch statt und hat somit keinen förmlichen Gerichtscharakter.

Ziel dieser Maßnahme ist die positive Beeinflussung jugendlicher Straftäter zu spezialpräventiven Zwecken durch Gleichaltrige. Für die Mitglieder des Schülerprojekts werden soziale Lerneffekte erwartet: Sie sollen kommunikative Fähigkeiten vermittelt bekommen, Teamwork üben und Verantwortung für die Durchsetzung und Akzeptanz der Rechtsordnung übernehmen. Die Ausbildung umfasste insgesamt 34 Stunden und fand als Block an drei Wochenenden statt; sie wurde von einer Diplomsozialpädagogin geleitet. Ausgebildet wurde in Methoden der Gesprächsführung, eigenem Konfliktverhalten, Sanktionen, Erwartungen und Selbstverständnis der Gruppe sowie Rollenspielen zum Erleben der eigenen Rolle im Gremium und zum Ablauf der Gremiensitzung. Referenten von Polizei und Staatsanwaltschaft erläuterten Verfahrensablauf, Zielsetzung des Projekts und juristische Hintergründe. In der Ausbildung wurde verdeutlicht, dass das Gremium kein Schülergericht ist und keine Urteile aussprechen konnte. Die Mitglieder des Projektes entwickelten den Namen »Wellenbrecher-Schüler statt Richter« und entwarfen ein Logo. Die Maßnahme richtet sich an jugendliche Beschuldigte zwischen 14 und 18 Jahren, die ein Geständnis abgelegt haben. Außerdem muss der Sachverhalt der Tat geklärt sein. Die Teilnahme jugendlicher Intensivtäter ist ausgeschlossen. Die Taten sollen aus dem Bereich der leichten und mittelschweren Kriminalität kommen – wie Diebstahl, Hehlerei, Betrug, Fahren ohne Fahrerlaubnis, Vortäuschen einer Straftat, unbefugter Gebrauch eines Fahrzeugs.

Nachdem die zu verhandelnden Fälle nach einer ersten Projektphase abnahmen, wurden auch Delikte wie Sachbeschädigung bei Ersttätern, gefährliche Körperverletzung, Einzelfälle von Raub, Erwerb und Besitz von Haschisch, Marihuana und synthetischen Drogen (allerdings nicht bei Hinweisen auf Dealen) berücksichtigt. Als auch diese Ausweitung keinen Anstieg der Fallzahlen brachte, wurden die Wertgrenze von 50 bis 150 Euro bei Betrug, Diebstahl und Unterschlagung fallen gelassen und zusätzlich der besonders schwere Fall des Diebstahls aufgenommen.

Ausgesucht werden die Fälle von der Polizei. Sie klärt die jungen Straftäter auf und holt bei ihnen eine Einverständniserklärung ein. Danach wird der Vorgang der Staatsanwaltschaft gemeldet, die entscheidet, ob der Fall für das Schülergremium geeignet ist oder nicht. Erfolgt eine Zustimmung, wird die Akte an den Verein Hilfe zur Selbsthilfe e.V. weitergeleitet, der die Schülerinnen und Schüler ausbildet und das Verfahren durch eine Sozialpädagogin begleiten lässt. In der Akte ist ein Kurzbericht mit dem Sachverhalt der Tat, der verletzten Strafvorschrift und den erforderlichen persönlichen Daten enthalten.

Das Schülergremium lädt die Beschuldigten zu einem Vorgespräch, an dem auch die Eltern teilnehmen können. Dieses Erstgespräch wird von einer Schülerin bzw. einem Schüler des Gremiums in Begleitung der Sozialpädagogin durchgeführt. Die anderen Mitglieder werden den Jugendlichen per Foto vorgestellt. So soll sichergestellt werden, dass Täter und Mitglieder des Gremiums einander bekannt sind.

Die Beschuldigten werden über die Freiwilligkeit der Teilnahme und die erwartete Gesprächsbereitschaft aufgeklärt. Außerdem sollen sie sich einen Vorschlag für eine Maßnahme zur Wiedergutmachung überlegen. Die Jugendlichen erhalten aufgrund einer Empfehlung des Landesbeauftragten für Datenschutz eine etwa einwöchige Bedenkzeit.

Das Schülergremium wird für jeden Fall neu zusammengestellt, damit sich keine Verhaltensmuster verfestigen und zur Routine werden können. Bei der Zusammensetzung wird darauf geachtet, dass die Mitglieder möglichst unterschiedlichen Schulen und Schultypen angehören. Das Gespräch dauert in der Regel 30 bis 90 Minuten. Die dabei anwesende Sozialpädagogin soll in Notfällen Hilfe leisten und anschließend den Sitzungsverlauf besprechen. Während der Sitzung hält sie sich jedoch im Hintergrund.

Der bzw. die Beschuldigte berichtet zu Beginn den Tathergang, während das Gremium nach der Vorgeschichte, den Motiven, den Reaktionen im persönlichen Umfeld, nach dem Gefühl der Jugendlichen während der Tat und heute fragt. Dann berät sich das Gremium und erarbeitet einen oder mehrere Maßnahmenvorschläge, wobei Vorschläge der Beschuldigten berücksichtigt werden. Freiheitsentziehende Maßnahmen oder Maß-

nahmen oberhalb der Schwelle des § 45 Abs. 3 JGG dürfen nicht gewählt werden. Gemeinnützige Arbeit kann nur bis maximal 15 Stunden angeregt werden. Das Schüलगremium ist aufgefordert, bei der Maßnahmensuche kreativ zu sein, doch sollten diese in einem Zusammenhang zur Tat stehen. Anschließend wird dem Beschuldigten das Ergebnis mitgeteilt. Es wird versucht, eine Einigung zu finden und die Frist für die Erfüllung schriftlich festzuhalten. Sowohl der Beschuldigte als auch das Schüलगremium unterschreiben anschließend. Wenn der Beschuldigte die vereinbarte Leistung erbracht hat, wird die Akte mit einem entsprechenden Vermerk an die Staatsanwaltschaft zurückgeleitet. Diese stellt das Verfahren in der Regel gemäß § 45 Abs. 2 JGG unter Hinweis auf das Kriminalpädagogische Schülerprojekt als erzieherische Maßnahme ein.

Wer ist Auftraggeber? Angeregt und unterstützt wurde das Projekt vom Bayerischen Staatsministerium der Justiz.

Laufzeit Die Laufzeit erstreckte sich von November 2000 bis 2003.

Wer evaluiert? Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für Kriminologie, Jugendrecht und Strafvollzug der Ludwig-Maximilians-Universität München führten die Evaluation durch.

Zielstellung der Evaluation

Erforscht werden sollte, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen das Projekt als Diversionaltemative im Jugendstrafrecht geeignet war. Im Einzelnen sollten Aussagen zur Anzahl und Art der für Kriminalpädagogische Schülerprojekt (KPS)-Verfahren vorgeschlagenen Fälle gemacht werden.

Eine tieferegehende Evaluation wurde für 61 KPS-Fälle durchgeführt. Zu 41 dieser Fälle wurde eine nach bestimmten Kriterien paarweise gemachte Vergleichsgruppe gebildet. So sollte untersucht werden, inwieweit das KPS-Projekt tatsächlich auch solche Fälle zugewiesen bekam, die ansonsten gemäß §§ 45 Abs. 2 oder 3 JGG nach Erbringung bestimmter Leistungen durch den Beschuldigten eingestellt worden wären.

Des Weiteren sollte untersucht werden, wie die Schüलगremien zusammengesetzt und tätig waren. So sollten Daten über Alter, Geschlecht und Schulbildung der Gremienmitglieder erhoben und mit den Daten der Beschuldigten nach Bedingungen für die angestrebte Peerakzeptanz überprüft werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

In zweieinhalb Jahren wurden mehr als 200 Fälle von der Polizei ausgewählt und über 160 Gremiensitzungen durchgeführt. Für die Bestandsaufnahme von Anzahl und Art der behandelten Fälle wurden die von Polizei und Staatsanwaltschaft ausgefüllten Meldebögen genutzt. Damit wurden Angaben zum Delikt, zum Geburtsdatum und zum Geschlecht gewonnen. In diesen Meldebögen wurde außerdem vermerkt, ob und aus welchen Gründen ein Schülergremium eingeschaltet wurde oder nicht. Im Sommer 2003 lagen der Evaluation 228 Meldebögen vor. Mit standardisierten Fragebögen sollten weitere Aussagen zur Motivation der Schülerinnen und Schüler, zu deren Einstellungen zu den Straftaten und Ansichten über die Motive der Täter und die Wirksamkeit der KPS-Verfahren gewonnen werden. Diese Fragebögen erhielten die Schülerinnen und Schüler nach der Schulung durch den Verein ›Hilfe zur Selbsthilfe‹. Eine zweite eineinhalb Jahre später durchgeführte Befragung sollte klären, ob sich die Einstellung der Schülerinnen und Schüler durch die Mitarbeit im Projekt verändert hatte. Die Evaluation beobachtete vier Vorgespräche und sieben Gremiensitzungen. Außerdem wurden mehrere persönliche Gespräche mit einzelnen Schülerinnen und Schülern geführt und diese in ihrer Ausbildung einen Tag lang begleitet. Um einen Eindruck vom Verlauf der Sitzungen zu gewinnen, füllten die Gremiumsmitglieder nach jeder Sitzung einen Fragebogen aus. Darin wurden Angaben zur Dauer, zu den vereinbarten Maßnahmen und deren Akzeptanz gemacht. Auch sollten die Schülerinnen und Schüler das Unrechtsbewusstsein der Beschuldigten einschätzen und angeben, wie zufrieden sie selbst mit dem Verlauf der Sitzung und mit der eigenen Tätigkeit waren. Im Sommer 2003 lagen 149 ausgefüllte Protokollbögen vor. Auch die jugendlichen Straftäterinnen und Straftäter erhielten nach Abschluss des KPS-Verfahrens einen standardisierten Fragebogen. Sie sollten das KPS-Projekt ebenfalls bewerten. Weiter wurde eine Rückfalluntersuchung anhand der Auszüge aus dem Erziehungs- und Verfahrensregister der Staatsanwaltschaft Aschaffenburg durchgeführt. Dabei wurde ein Vergleich mit der Kontrollgruppe angestrebt. Die Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 11,5 ausgewertet.

Ergebnisse der Evaluation

Die Zahl der von der Polizei monatlich vorgeschlagenen Fälle schwankte stark. Als das Projekt wegen wenig zugewiesener Fälle beinahe zum Erliegen kam, wurde der Deliktkatalog erweitert und die Anzahl der Fälle nahm zu. Seitdem sank die monatliche Zahl nicht mehr unter drei, lag mehrere Monate bei neun und zeitweise zwischen zehn und 18 Fällen.

Dabei blieb unklar, ob diese Schwankungen von dem Anfall geeigneter Fälle abhängen oder eher von der Arbeitsbelastung der Polizei, denn das Auswählen der Fälle bedeutete für diese eine zusätzliche Arbeitsbelastung.

Die Mehrheit der Jugendlichen (64,0 %) hatte ein Diebstahldelikt begangen, etwa jeder Fünfte (18 %) war ohne Fahrerlaubnis gefahren und jeder Zwanzigste (5,3 %) hatte eine Körperverletzung begangen. Betrug, räuberische Erpressung, Sachbeschädigung und Hausfriedensbruch machten einen Anteil von 1,8 % aus.

Die Jugendlichen waren im Durchschnitt 15,2 Jahre alt, weit über die Hälfte 14 oder 15 Jahre. Diese Alterstruktur schien an der vorgegeben Deliktauswahl des KPS-Verfahrens zu liegen, da es sich in erster Linie um Diebstahldelikte handelte, die von jüngeren Jugendlichen begangen werden.

57 % der Jugendlichen waren männlich, 43 % weiblich. Wenn berücksichtigt wird, dass im Rahmen des KPS-Projekts vorrangig einfacher Diebstahl bearbeitet wurde (Mädchenanteil lag bayernweit bei 45,5 %), ist dieser hohe Anteil der Mädchen nachvollziehbar.

Die von der Polizei ausgewählten Jugendlichen erklärten sich zu 94,3 % mit der Teilnahme am KPS einverstanden, nur 4,4 % lehnten ab. Die Staatsanwaltschaft leitete 71,1 % der von der Polizei vorgeschlagenen Fälle an den Verein Hilfe zur Selbsthilfe weiter.

Schülergremien – Zusammensetzung und Ausbildung

Schülerinnen und Schüler aus sechs Schulen nahmen an der Ausbildung teil. Sie hatten sich nach einem Infoabend schriftlich angemeldet. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stellten mit zehn Schülerinnen und Schülern (58,8 %) die Mehrheit, vier Schülerinnen kamen aus einer Mädchenrealschule. Die Jungenrealschule in Aschaffenburg beteiligte sich nicht, sie hatte bereits ein Streitschlichtungsprojekt. Hinzu kamen ein Berufsschüler, eine Berufsschülerin sowie eine Berufsfachschülerin.

Die Gremiumsmitglieder waren zwischen 14 und 20 Jahren alt, der Altersdurchschnitt lag bei 16,24 Jahren. Unter den Gremiumsmitgliedern waren drei Jungen, von denen zwei das Gymnasium besuchten.

Die Sitzungen der Gremien dauerten zwischen 30 und 90 Minuten, die Mitglieder waren hoch motiviert und wollten für jeden Beschuldigten eine individuell passende erzieherische Maßnahme finden. Es fiel ihnen schwer, erforderlichenfalls auch sachlich kritische Resonanz zu geben. Dieses Ergebnis müsste in zukünftigen Ausbildungskursen stärker berücksichtigt werden. Die sozialpädagogische Fachkraft musste nur in Einzelfällen akut unterstützend eingreifen.

Fast alle Sitzungen (96,6 %) konnten erfolgreich abgeschlossen werden.

Drei Sitzungen wurden vom Gremium vorzeitig abgebrochen und an die Staatsanwaltschaft zurückverwiesen, zwei scheiterten, weil keine Einigung über weitere erzieherische Maßnahmen erreicht werden konnte. Wenige Beschuldigte brachten eigene Vorschläge für Sanktionen ein. Soweit es überprüfbar war, wurden alle Vereinbarungen erfüllt. In rund vier von zehn Fällen (41,4 %) wurden Arbeitsleistungen von durchschnittlich 6,9 Stunden vereinbart, in 29 % der Fälle eine schriftliche (Text) oder bildliche (Comic) Reflexion der Tat, bei 17,9 % die Teilnahme an einem Verkehrsunterricht, in 15,7 % der Fälle eine Entschuldigung bei den Betroffenen und bei 38,6 % sonstige, individuelle Maßnahmen. Bei annähernd jeder zweiten Vereinbarung (42,8 %) wurde mehr als eine Leistung verabredet und es wurden zum Teil hohe Anforderungen an die Kreativität, die Eigeninitiative und die Zivilcourage der Jugendlichen gestellt.

Für die ersten 59 teilnehmenden Jugendlichen wurde eine Rückfalluntersuchung vorgenommen. In den achteinhalb Monaten nach Abschluss des Verfahrens wurden drei der 59 Teilnehmenden und damit 5,1 % erneut straffällig. In der Kontrollgruppe wurde eine deutlich höhere Rückfallquote festgestellt. Auf Grund der geringen Stichprobengröße waren diese Ergebnisse jedoch nicht signifikant.

Ein positives Bild der Arbeit der Schüलगremien wurde auch in der Befragung der Beschuldigten deutlich. Sie fühlten sich fair behandelt, und eine deutliche Mehrheit war der Ansicht, dass sie dort besser verstanden worden waren als von einem Richter oder Staatsanwalt. Die überwiegende Zahl der Beschuldigten war schon vor Beginn der Maßnahme vollständig einsichtig, so dass nur selten eine Steigerung des Unrechtsbewusstseins erfolgte. In den ersten 60 KPS-Verfahren vergingen durchschnittlich 73,6 Tage von der Straftat bis zur Maßnahmenvereinbarung mit dem Gremium. Insgesamt kam die Evaluation zur Einschätzung, dass die Fallzahlen die Erwartungen erfüllten, die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen gut funktionierte und die Schülerinnen und Schüler hoch motiviert waren. Die begleitende Betreuung durch eine sozialpädagogische Fachkraft sei dennoch unverzichtbar. Ob das neue Modell sein Potenzial zukünftig entfalten werde, hänge entscheidend von der Fallauswahl ab. Der sich in Aschaffenburg abzeichnende Trend zu etwas schwereren Delikten, oberhalb der Schwelle der Bagatelldelikte, weise dabei in die richtige Richtung.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Um das Verfahren nicht zu beeinflussen, wurde auf eine intensivere teilnehmende Beobachtung verzichtet.

Ergänzende Anmerkungen

Es handelt sich um eine klar strukturierte Evaluation mit starker Orientierung an den vorhandenen Daten und plausiblen Interpretationen. Die Frage der Verknüpfung zwischen den gesetzten Zielen und ihren Ergebnissen lässt der Beitrag offen.

37

Ambulantes Anti-Aggressivitäts-Training in Jugenddörfern

Quelle

Weichhold, Karina (2004): Evaluation eines Anti-Aggressivitäts-Trainings bei antisozialen Jugendlichen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung – Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, Jg.35/H.1, S.83-104. Download unter: www2.uni-jena.de/svw/devpsy/projects/download/aat.pdf.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Training wurde für Jugendliche mit stabilem antisozialen Verhalten durchgeführt. Delinquentes Verhalten lag jedoch nicht vor. Alle an der Evaluation beteiligten Jugendlichen lebten in Jugenddörfern des Christlichen Jugenddorfwerk (CJD) e.V. Die Intervention sollte verhindern, dass die antisozialen Verhaltensauffälligkeiten dieser Jugendlichen in Kriminalität mündeten.

Wer ist Auftraggeber? Ein Auftraggeber wurde nicht genannt.

Laufzeit Die Studie wurde von 2002 bis 2003 durchgeführt.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde von Prof. Dr. Rainer K. Silbereisen und Dr. Karina Weichold vom Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Mit der Evaluation sollten Durchführbarkeit und Effektivität des Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) bei antisozialen Jugendlichen überprüft werden. Spezifisch war gefragt, wie weit AAT bei antisozialen männlichen Jugendlichen deren Fokussierung auf feindliche Umweltreize und feindliche Attributionen reduziert, nicht-aggressive Handlungsmuster in kritischen Situationen gefördert, externalisiertes Problemverhalten (Aggressivität, Substanzkonsum) und soziale Probleme reduziert werden. Außerdem sollte untersucht werden, ob deviante Peerkontakte positiv

beeinflusst, eine positive Wertorientierung gefördert und intrapersonale und interpersonale Kompetenzen gesteigert werden konnten.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Mit den männlichen Jugendlichen wurde vor Beginn der Intervention ein Screening für antisoziale Verhaltensstörungen durchgeführt. Die Erzieherinnen und Erzieher gaben in einem Kurzfragebogen, der auf DSM-IV-Kriterien zu antisozialen Verhalten basiert, an, welches Verhalten die Jugendlichen in den vergangenen sechs bis zwölf Monaten gezeigt hatten. Dazu konnten sie die Akten einsehen. Es wurden nur die Jugendlichen in die Stichprobe aufgenommen, die im vergangenen Monat mindestens drei und in den letzten sechs Monaten mindestens eine der antisozialen Verhaltensweisen und damit stabiles antisoziales Verhalten gezeigt hatten. Diese Jugendlichen wurden der Versuchs- oder Kontrollgruppe zugewiesen. Die Kontrollgruppe wurde als »Wartegruppe unbehandelt« bezeichnet. Im Durchschnitt dauerte das Training neun Monate; die Trainingsgruppe bestand aus drei bis fünf Jugendlichen. Zum ersten Messzeitpunkt bestand die Stichprobe aus 43 »antisozialen Jugendlichen«, fast drei Viertel (71,1 %) von ihnen hatten (noch) keinen Schulabschluss. Nur etwa jeder zweite Junge (21 von 43) nahm sowohl am Prä- als auch am Posttest teil: zehn aus der Versuchsgruppe und elf aus der Kontrollgruppe. Die während der Trainingslaufzeit ausgeschiedenen Jugendlichen wurden mit der Gesamtstichprobe im Alter, in der Nationalität, der Schulbildung, der Aufenthaltsdauer und bei den externalisierten Verhaltensproblemen verglichen. Es konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

Angestrebt wurden eine Prozess- und eine Ergebnisevaluation. Zur Prozessevaluation zählten die Supervision der Trainer während und nach der Implementation sowie schriftliche Feedbacks nach jeder vermittelten AAT-Einheit. In der Ergebnisevaluation wurden Fragebögen im Prä- und Posttest ausgefüllt. In der Mitte des Trainings wurden die Jugendlichen außerdem telefonisch befragt. An einer vorgesehenen weiteren Telefonbefragung nach dem Training nahmen aus organisatorischen Gründen nicht genügend Jugendliche teil. Der Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe ergab keine signifikanten Unterschiede. Die am AAT teilnehmenden Jugendlichen wurden verglichen mit Jugendlichen der Kontrollgruppe »äquivalent hinsichtlich verschiedener prädisponierender distaler Risikofaktoren für antisoziales Verhalten im personalen und interpersonalem Bereich« (S.13). Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten vor und nach dem Training lagen durchschnittlich zehn Monate.

Folgende Messinstrumente kamen zur Anwendung:

- ›Schema typicality‹²: Die ›feindlichen Wissensstrukturen‹ der Jugendlichen wurden anhand dreier Serien von neun vorgegebenen Wortpaaren erhoben. Peers, Eltern und Lehrer sollten z. B. mit ›streiten viel‹, oder ›kommen gut miteinander zurecht‹ beschrieben werden. Es sollte erhoben werden, wie weit die Jugendlichen bei Beschreibungen von Personen auf feindliche Attribute fokussieren.
- ›Soziale Informationsverarbeitung in kritischen Situationen‹³: Am Beispiel von neun Situationen, in denen z. B. offene Ablehnung durch Gleichaltrige geschildert wird, sollten Jugendliche beantworten, wieweit sie den Akteuren feindliche Absichten unterstellten. Es handelte sich um offene Fragen.
- ›Aggressionshemmungen‹⁴: Zum Einsatz kamen zehn Items. Die Jugendlichen sollten Items wie ›Ich schlage selten zurück, wenn man mich schlägt‹ mit ›stimmt‹ oder ›stimmt nicht‹ einschätzen.
- ›Soziale Probleme‹ (CBCL)⁵: Die Jugendlichen sollten acht Items, darunter z. B. ›Ich bin bei anderen Kindern und Jugendlichen nicht beliebt‹ zwischen ›1 = trifft nicht zu‹ bis ›3 = trifft genau zu‹ bewerten.
- ›Substanzkonsum‹: Die Jugendlichen wurden zu ihrem Alkohol-, Zigaretten- und Drogenkonsum befragt.
- ›Devianter Peerkontext‹: Cliquenzugehörigkeit und -zusammensetzung sowie die Zahl derjenigen Peers, die älter als der Befragte sind, wurden erfragt. Ebenso wurden mit fünf Items deviante Einstellungen im Freundeskreis erhoben. Dazu zählten auch Schuleschwänzen oder Schlägereien.
- ›Wertorientierung‹: Die befragten Jugendlichen sollten angeben, ob sie die Werte ›Soziale Macht‹ und ›Frieden‹ besonders wichtig fanden.
- ›Empathie und angemessenes soziales Verhalten‹ (FEAS)⁶: Anhand

2 Salzer-Burks, Virginia/Laird, Robert D./Dodge, Kenneth A. (1999): Knowledge structures, social information processing and childrens aggressive behavior. In: Social Development, Jg.8/H.2, S.220-236.

3 Petermann, Franz/Petermann, Ulrike (1992): Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Göttingen.

4 Hampel, Rainer/Selg, Herbert (1975): Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren. Göttingen.

5 Achenbach, Thomas M./Howell, Christopher Thomas/Quay, Herbert C./Conners, C. Keith (1991): National Survey of competencies and problems among 4- to 16-year-olds. In: Parents' reports for normative and clinical samples. Monographs of the Society for Research in Child Development No. 225, H.56.

6 Meindl, C. (1998): Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialen Verhalten. Göttingen.

eines Fragebogens sollte erfasst werden, ob und wenn ja, wie die Jugendlichen Gefühle, Perspektiven und Gedanken einer Person erkennen und verstehen konnten. Vorgegeben waren zehn Konfliktsituationen und Antworten, die den emotionalen Zustand der Person adäquat oder inadäquat abbildeten.

■ ›Selbstkonzept‹ (Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN))?: Mit diesen Skalen sollten Dimensionen des Selbstkonzepts erfasst werden. Erhoben wurden das Selbstkonzept zur Standfestigkeit gegenüber Gruppen, der allgemeine Selbstwert, zur Irritierbarkeit durch andere sowie zu den Gefühlen und Beziehungen zu anderen.

Ergebnisse der Evaluation

Das AAT beeinflusste feindliche Attributionen in kritischen Situationen sowie die Entwicklung von nicht-aggressiven Verhaltensweisen zur Lösung eines Konflikts bei den untersuchten antisozialen Jugendlichen positiv. Damit bewirkte das AAT Veränderungen in der Verarbeitung sozialer Informationen. Keinen Einfluss hatte das Training auf kognitive Schemata.

Bei externalisierten Verhaltensproblemen hatte das AAT keine Effekte hinsichtlich des Aggressionsniveaus, sozialer Probleme und Substanzkonsum. Auch das deviante Umfeld der Jugendlichen blieb während des Untersuchungszeitraums stabil und konnte durch das AAT nicht beeinflusst werden. Das AAT trug außerdem nicht effektiv zur Veränderung von Wertorientierungen bei. Auch hinsichtlich der Empathiefähigkeit und positiver Verhaltensweisen, die Jugendliche in kritischen Situationen generierten, sowie des allgemeinen Selbstwerts konnte keine Wirkung des AATs festgestellt werden. Die intra- und interpersonale Kompetenzen konnten jedoch stabilisiert werden.

Für die Prozessevaluation wurden Aussagen der Trainer, die angaben, das AAT entsprechend des Manuals durchgeführt zu haben, ausgewertet. Sie gaben an, dass das Attraktivitätstraining den Jugendlichen am besten gefallen hätte. In der Auswertung wurde deutlich, dass die Probanden in der Stichprobe über die Zeit beträchtlich fluktuierten. Die Trainer betonten, dass eine hohe Unterstützung von Seiten der Leitung der Einrichtung für eine erfolgreiche Durchführung des AATs sehr wichtig gewesen war.

Darüber hinaus sollten Trainer sowie Erzieherinnen und Erzieher Verhaltensänderungen der Jugendlichen einschätzen. Es wurde berichtet, dass sich nach den ersten beiden Trainingsphasen bei einigen Jugendlichen das problematische Verhalten verstärkt hatte. Die meisten Jugendlichen

7 Deusinger, I. M. (1986): Frankfurter Selbstkonzeptskalen. Göttingen.

hatten sich jedoch besonders gegenüber den Erzieherinnen und Erziehern verbessert. Die nicht am AAT beteiligten Erzieherinnen und Erzieher bestätigten diesen Effekt nur selten. Die Befunde der Prozessevaluation gehen in den Verhaltensbeobachtungen bei den AAT-Jugendlichen mit der Ergebnisevaluation einher, denn nur selten und inkonsistent wurden deutliche positive Verhaltensänderungen im Alltag der Jugendlichen im CJD beobachtet.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Der Bericht setzt sich kritisch mit den eigenen Ergebnissen auseinander und diskutiert das methodische Vorgehen. Problematisch war die geringe Stichprobe, so dass eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse nur begrenzt möglich war. Auch dass die Befunde der Evaluation auf Selbstberichten der Jugendlichen beruhten, beförderte die Zweifel an der Validität.

Ergänzende Anmerkungen

Diese Studie ist ausführlich, gut dokumentiert und strukturiert. Die Effekte waren gering.

Untersuchungshaftvermeidung in Hamburg

Quelle

Villmow, Bernhard/Robertz, Frank J. (2004): Untersuchungshaftvermeidung bei Jugendlichen. Hamburger Konzepte und Erfahrungen. Münster.

Beschreibung des Gegenstandes

Im Herbst 1998 und Frühjahr 1999 wurden in Hamburg zwei neue Einrichtungen geschaffen. Diese halten sechs Plätze zur U-Haftvermeidung und zehn Plätze im Rahmen von Hilfen zur Erziehung bereit. Mit dieser Kombination wurde beabsichtigt, das Konfliktpotenzial in den Einrichtungen zu verringern. Außerdem sollte gesichert werden, dass junge Menschen, die im Rahmen einer U-Haftvermeidung untergebracht sind, auch nach der Hauptverhandlung in den Einrichtungen leben können und so ein Lebensortwechsel verhindert werden kann. Diese Einrichtungen nennen sich ›Intensiv Betreute Wohngruppen (IBW)‹. Die Einrichtungen wollen erreichen, dass die Lebenssituation der Jugendlichen stabilisiert, die Situation und Probleme der Jugendlichen analysiert und ihre Perspektiven für den Schul-, Arbeits- und Wohnbereich geklärt werden. Ein weiteres Ziel ist es, die Anschlussmaßnahme zu planen und einzuleiten und Straftaten zu vermeiden. Für die Probanden sollten

außerdem die Untersuchungshaft und damit verbundene mögliche Schädigungen vermieden werden. Nicht zuletzt wurde angestrebt, die Durchführung der Hauptverhandlung zu sichern und die Auflagen des Haftrichters zu erfüllen.

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber war das Amt für Jugend der Stadt Hamburg.

Laufzeit Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ging vom 1. April 2000 bis zum 31. Mai 2002.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde durchgeführt von der Universität Hamburg im Fachbereich Rechtswissenschaften.

Zielstellung der Evaluation

Mit der Untersuchung sollte folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Wie hat sich das Gesamtkonzept in den ersten zwei bis drei Jahren inhaltlich entwickelt?
- Wie wurde es in den einzelnen Phasen umgesetzt?
- Hat es sich insgesamt und im Hinblick auf beide Zielgruppen bewährt?
- Welche Kriterien haben die Zuweisung von Klienten in die Einrichtung geleitet?
- Wie hat sich die Kooperation zwischen den Einrichtungen und den beteiligten Stellen in Justiz und Jugendhilfe gestaltet?

Außerdem sollten für die Weiterentwicklung und mögliche Veränderungen der Konzeption, für das pädagogische Handeln der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Zuweisungs- und Kooperationspraxis zwischen Justiz, Allgemeinem Sozialem Dienst und weiteren Stellen wie beispielsweise Polizei und den Einrichtungen Empfehlungen erarbeitet werden. Auch wurde angestrebt, Empfehlungen für eine Selbstevaluation und ein qualifiziertes Berichtswesen der Einrichtungen zu entwickeln. Hinsichtlich der Erfolgsmessung bezüglich der Jugendlichen sollten sowohl jugendhilfespezifische als auch justizielle Zielvorstellungen berücksichtigt werden.

So ergaben sich daraus für die Untersuchung drei Hauptteile:

- die Dokumentation und Analyse der Konzeptentwicklung
- die Analyse der Umsetzung und Bewertung des Konzepts sowie der Rahmenbedingungen durch interne und externe Beteiligte
- die Analyse der Effektivität der Einrichtungen anhand der Einzelfallevaluation.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Evaluation beinhaltete sowohl formative als auch summative Anteile. Dokumente, Unterlagen, Protokolle und Vereinbarungen der verschiedenen Beteiligten wurden gesammelt und analysiert. Ebenso wurden Expertengespräche durchgeführt und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Einrichtungen, der Justiz, der Jugendgerichtshilfe und des Allgemeinen Sozialen Dienstes befragt. Dabei ging es um das Erfragen von Einstellungen zur U-Haft und U-Haftvermeidung, um Erwartungen und Erfahrungen mit der Konzeption und der Kooperation zwischen den Beteiligten. Auch wurde zu den Rahmenbedingungen und der Einschätzung der Arbeit mit den Jugendlichen gefragt.

In einer »Einzelfallevaluation« (S.35) sollte die Entwicklung der Jugendlichen mit ihrer Ausgangs- und Entlassungssituation, Veränderungen etc. analysiert werden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtungen erhoben Daten durch Befragungen, Aktenanalysen und Begleitbögen, so dass die Sozialdaten und individuellen Problemlagen der Jugendlichen erfasst wurden. Ebenso definierten sie die jeweils vorrangigen Ziele der Hilfe und dokumentierten den Unterbringungsverlauf und die Entlassungssituation. Anschließend bewerteten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Zielerreichung. Außerdem wurden Jugendliche befragt, die die Einrichtung verlassen hatten. Sie wurden gebeten, die Einrichtung und ihre Abläufe aus ihrer Sicht einzuschätzen.

Die in diesem Kontext vorgesehene Kontrollgruppe wurde später »angeichts der begrenzten Forschungskapazitäten« (S.35) nicht realisiert.

Ergebnisse der Evaluation

Die Konzeption der intensiv betreuten Wohngruppen (IBW) wurde zwischen 1998 und 2001 überarbeitet. Dabei wurde die Zielgruppe auf die JGG-Plätze beschränkt, so dass nur noch in Ausnahmefällen Jugendliche im Rahmen von Hilfen zur Erziehung aufgenommen wurden. Ebenso wird im Vergleich zur ursprünglichen Planung ein deutlich längerfristiger Erziehungsprozess angestrebt. So soll der Jugendliche auch nach der Hauptverhandlung in den IBW bis zu zwölf Monaten leben können. Zusätzlich wurden im Konzept die Ausgangsmöglichkeiten der Jugendlichen teilweise deutlich eingeschränkt und die Tagesstrukturen inhaltlich verdichtet. Auch wurden die zentralen Regeln des Zusammenlebens übersichtlicher und eindeutiger formuliert, was ebenso für Sanktionen bei einer Regelverletzung galt. Im Konzept wurden die Beschulungs- und Arbeitsangebote sowie die Gruppen- und Freizeitangebote teilweise ausgebaut. Darüber hinaus wurde festgehalten, dass die psychiatrische und psychologische Beratung intensiver genutzt werden sollte. Ebenso wurden das Anforderungsprofil bezüglich der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und

die Verhaltensmaximen für die Betreuungsarbeit verdeutlicht und ein Weiterbildungsangebot eingeleitet sowie die Kooperation mit den beteiligten Fachkräften und Institutionen im Rahmen von konkreten Vereinbarungen und Verfahrensabsprachen verstärkt. Allerdings wurden diese Veränderungen in erster Linie in dem Konzept festgehalten und nur teilweise auch in der praktischen Arbeit umgesetzt.

Obwohl sich in Befragungen zeigte, dass das Konzept der IBW von vielen Beteiligten inhaltlich weitgehend akzeptiert wurde, brachten statistische Daten eine erhebliche Zurückhaltung gegenüber den IBW zum Ausdruck. Die beiden Einrichtungen spielten bis zum Zeitpunkt der Untersuchung im Bereich der U-Haftvermeidung bzw. -verkürzung in Hamburg nur eine untergeordnete Rolle. Die Zahlen zeigten, dass in zwei von drei Fällen ein Haftbefehl verhängt wurde, ein knappes Drittel endete mit Entlassung bzw. Haftverschonung. Die Vermeidung der U-Haft in den IBW war in den Jahren 1999 bis 2000 nur bei ca. 3 bis 4 Prozent für die Richterinnen und Richter eine sinnvolle Alternative zur U-Haft oder Haftentlassung bzw. -verschonung.

Befragung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der intensiven betreuten Wohngruppe

In der Befragung aller 14 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der intensiven betreuten Wohngruppe im Sommer 2000 kam deutliche Kritik zum Ausdruck. So klagten sie über eine unzureichende Einführung und Auseinandersetzung mit dem Konzept, lange Zeit vakant bleibende Stellen, fehlende Fortbildungsmöglichkeiten, fehlende Umsetzung konzeptioneller Versprechungen und eine Überforderung durch die Aufnahme einer besonders belasteten Klientel.

Diese Stimmungslage der IBW-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatte sich dann zum zweiten Befragungszeitpunkt, ein Jahr später, zum Positiven hin verändert. Viele der damals genannten Missstände waren nun ihrer Ansicht nach behoben, verbessert oder in Angriff genommen. Insbesondere die Empfehlungen hatten zu einer größeren Berufszufriedenheit geführt. Auch die Zusammenarbeit im Team wurde von beiden Einrichtungen positiv bewertet. Sie beschrieben ihre Teams als selbstbewusst, stabil und funktionsfähig. Der Austausch und Informationsfluss mit den Trägern verlief allerdings nach wie vor »extrem »schwerfällig« (S.98). Zum Abschluss der zweiten Erhebung nannten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter folgende drei dringende Probleme:

So sei es notwendig, die Belegzahl zu erhöhen, da so mehr Jugendliche von der Einrichtung profitieren könnten. Gleichzeitig wurde die Fortentwicklung der Konzeption als notwendig erachtet. Die Aufnahmekriterien als auch die Sanktionsmöglichkeiten seien nach wie vor unklar, so dass

diesbezüglich eine Unsicherheit bestehe. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nannten außerdem eine sinnvollere Tagesgestaltung für die Jugendlichen als weiteres Ziel. Nur so könnten sie etwas fürs Leben lernen, anstatt nur verwahrt zu werden.

Befragung der Jugendrichterinnen und -richter – der Jugendgerichtshelferinnen und -helfer

Es wurden zwei Befragungen im Abstand von einem Jahr durchgeführt. Richterinnen und Richter, die konkrete Erfahrungen mit den Einrichtungen gemacht hatten, bewerteten sie günstiger als zum ersten Befragungszeitpunkt. Dennoch herrschte ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber den IBW.

Im Herbst/Winter 2000 wurden 31 von 43 Jugendgerichtshelferinnen und -helfern befragt. Hier zeigte sich, dass nur zwei von ihnen an Vorführungsterminen teilgenommen hatten. In einem Gespräch mit einem Abteilungsleiter der JGH wurde geäußert, dass der Informationsfluss von der Polizei zur JGH in ca. 90 % der Fälle nicht zufrieden stellend sei. Beide Berufsgruppen waren sich einig darin, dass Untersuchungshaft bei Jugendlichen »möglicherweise zu erheblichen negativen Folgen führen kann« (S.124). So wurde ein Bedürfnis nach Alternativen gesehen. Die Mehrheit in beiden Berufsgruppen stand dem Konzept positiv gegenüber. Sie nannten keine Aspekte, die grundsätzlich gegen eine Unterbringung in diesen Einrichtungen sprachen. Allerdings waren die eigenen Erfahrungen mit den beiden Einrichtungen ambivalent. So machten die Vertreterinnen und Vertreter der beiden Berufsgruppen auch sehr negative Beobachtungen. Viele äußerten den Eindruck, dass ein im Prinzip akzeptables Konzept in der Praxis nicht ausreichend und konsequent genug umgesetzt werde. Eine konsequente Umsetzung des Konzeptes würde zu einer größeren Akzeptanz bei den Beteiligten im Justizbereich und der Öffentlichkeit führen.

Befragung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD)

Das Verhältnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ASD schien komplexer und komplizierter zu sein. Es wurde häufig von atmosphärischen Störungen gesprochen. Größere Teile der Fachkräfte, die bisher noch keine Kontakte mit den IBW hatten, verfügten über wenig oder keine ausreichenden Informationen hinsichtlich der Einrichtungen. Diese Berufsgruppe zeigte den größten Widerstand gegen die schriftliche Befragung. Bei den Angebotsberatern war das kritische Potenzial am größten. Deshalb gehen die Autoren auch davon aus, dass sie in ihrer Rolle als Multiplikatoren ihre Kolleginnen und Kollegen »vermutlich nur sehr begrenzt

motiviert haben, bei bestimmten Fällen eine Einweisung in die IBW zu erwägen« (S.139).

Die Zurückhaltung hinsichtlich eines Ausbaus der Einrichtungen war bei dieser Berufsgruppe am stärksten ausgeprägt.

Beschreibung der untergebrachten Jugendlichen und des Verlaufs der Unterbringung in der IBW im Vergleich zur Untersuchungshaft

Sehr junge Festgenommene wurden seltener in U-Haft und auch seltener in einer IBW untergebracht. Stattdessen wurden sie häufig aus polizeilicher Haft nach Hause entlassen.

Es zeigte sich, dass erheblich mehr junge Ausländer im Vergleich zu jungen Deutschen dem Haftrichter vorgeführt wurden. Auch die U-Haftquote fiel bei den Ausländern höher aus als bei den deutschen Jugendlichen. In der IBW waren 55 % deutsche Jugendliche. Es war unklar, ob die Sprachkompetenz in der IBW einen Selektionsaspekt bedeutete; allerdings wurde für einige Jugendliche, die in den IBW untergebracht waren, ein Dolmetscher benötigt.

Bei der Frage nach der zuletzt besuchten Schulform lagen zu 44 % der Jugendlichen keine Angaben vor. Die vorhandenen Daten ließen erkennen, dass der Förderschulanteil im IBW-Bereich mit 25 % im Vergleich zu den U-Häftlingen mit 10 % deutlich höher lag. Allerdings konnten die Autoren die Gründe hierfür nicht eindeutig klären: Es könnte zum einen daran liegen, dass Haftrichter einen Chancenausgleich in den Jugendhilfeeinrichtungen gewähren oder andererseits aber die U-Häftlinge einen negativen Eindruck vermeiden wollten und deshalb nicht wahrheitsgemäß antworteten.

30 % der U-Häftlinge gaben an, in früheren Phasen schon einmal in stationärer Unterbringung gewesen zu sein, während es bei den in den IBW untergebrachten Jugendlichen 27 % waren. Drei Viertel der entsprechenden U-Häftlinge hatten nur einen Heimaufenthalt erlebt, während bei den Jugendlichen aus der IBW in 70 % der Fälle von Erfahrungen aus mindestens zwei Einrichtungen berichtet wurde.

Drei Viertel der U-Häftlinge waren schon einmal verurteilt worden, bei den Jugendlichen in den IBW waren es rund 30 %. Auch hinsichtlich der Delinquenzkarrieren gab es Unterschiede: So waren zwei von drei U-Häftlingen bereits in der Kindheit straffällig geworden im Gegensatz zu jedem achten Jugendlichen aus den IBW.

Bei den IBW-Untergebrachten war der Anteil der Diebstahlfälle größer. Gleichwohl handelte es sich nicht um »leichte Fälle«, denn sie wiesen erhebliche soziale Belastungen und Problemlagen auf.

Die Anfangssituation wurde von den Jugendlichen in der U-Haft anders erlebt als von den Jugendlichen der IBW. So beschrieben die Jugend-

lichen aus der IBW ihre Situation als überwiegend erträglich bis positiv, während die jungen U-Häftlinge häufig eine schwierige und belastende Umstellung erfahren hatten. Viele waren dabei in eine erhebliche psychische Drucksituation geraten.

Das Verhältnis zu den Betreuerinnen und Betreuern bzw. den Beamtinnen und Beamten ist von hoher Relevanz. Hier erscheinen die Bedingungen in der IBW günstiger. Hier schnitten insbesondere die beiden Bezugsbetreuerinnen bzw. -betreuer in der Einschätzung der Jugendlichen gut ab. Die Mehrheit der Jugendlichen gab außerdem an, das Gefühl zu haben, immer bzw. oft verstanden worden zu sein. In der U-Haftanstalt wurden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schlechter bewertet, ihre Ansprechbarkeit und ihr Einfühlungsvermögen wurden außerdem als geringer eingestuft. Die Jugendlichen aus den IBW bewerteten die Unterstützungsleistung positiv. U-Häftlinge nannten in erster Linie Vollzugerleichterungen als positive Erfahrungen. Sechs von zehn Häftlingen gaben außerdem an, dass einzelne Gefangene unterdrückt, erniedrigt, genötigt, bedroht und verletzt würden.

Die Mehrzahl der Häftlinge behauptete, die U-Haft hätte eine abschreckende Wirkung. Gleichzeitig räumten sie jedoch auch ein, dass es schwer sei, die guten Vorsätze in einem Leben draußen auch umzusetzen.

Überlegungen und Empfehlungen zur Praxis der (Hamburger) U-Haftvermeidung

Einrichtungen der U-Haftvermeidung sollten durch einen Unterbau für weniger belastete Jugendliche und damit für leichtere Fälle ergänzt werden.

- Die Umsetzung des Konzeptes sollte erheblich zügiger und konsequenter vorangebracht werden.
- Innerhalb der IBW sollte eine halbe psychologische/psychiatrische Stelle integriert werden.
- Die Elternarbeit sollte ausgebaut werden. So sollten Elterngespräche in der IBW institutionalisiert werden.
- Es sollte eine längere und systematische Fortbildung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angeboten werden.
- Es sollten für das Team mehr Gelegenheiten für die Diskussion grundsätzlicher Fragen geschaffen werden. Dabei sollte möglichst ein Konsens zu den gemeinsamen Strategien erzielt werden.
- Das Verhältnis zwischen IBW, Justiz und Jugendgerichtshilfe sollte durch verbesserte Kommunikationsstrukturen und Arbeitsgruppen, runde Tische und ähnliche Kooperationsformen verbessert werden.
- Die Jugendgerichtshilfe sollte ihre bedeutsame Rolle in der Vorfüh-

rungssituation verstärkt ausfüllen und versuchen, mehr zur unmittelbaren Haftvermeidung beizutragen.

- Die in der IBW erarbeiteten und gesammelten diagnostischen und prognostischen Informationen über die Jugendlichen sollten den Jugendricht-terinnen und -richtern regelmäßig als Beitrag zur Entscheidungsfindung angeboten und vermittelt werden.
- Die Kooperation mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des ASD sollten inhaltlich und formal gefördert werden.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Die Autoren weisen explizit darauf hin, dass sich in ihrer Studie Probleme und Schwierigkeiten ergeben hatten. Teilweise waren diese verbunden mit den Untersuchungsinstrumenten, teilweise mit den Beteiligten. So sei es nicht immer einfach gewesen, das Interesse der Beteiligten für eine durchzuführende Forschung zu gewinnen und aufrechtzuerhalten. Auch waren Vorbehalte gegenüber verschiedenen Institutionen verbreitet, was sich für die Wissenschaftler ebenfalls als hinderlich zeigte. Außerdem war das Thema Jugendkriminalität, geschlossene oder offene Unterbringung im Untersuchungszeitraum öffentlich sehr emotional und kontrovers diskutiert worden und geriet im Jahr 2001 in die Phase des Hamburger Wahlkampfs. Diese Umstände hätten teilweise die Begleitforschung beeinflusst.

Im Kontext der Interviews mit U-Häftlingen wurden die Wissenschaftler ebenfalls mit Schwierigkeiten konfrontiert. So war mit der Haftanstalt vereinbart, dass die Häftlinge über das Anliegen der Wissenschaftler und die Interviewsituation insgesamt aufgeklärt werden. Jedoch wurde erst in der Interviewsituation deutlich, dass diese Aufklärung nicht erfolgt war und die Häftlinge so die Rolle der ›unabhängigen‹ Wissenschaftler nicht nachvollziehen konnten.

Ergänzende Anmerkungen

Es handelt sich um eine Evaluationsstudie, die sehr bemüht ist, auch Schwierigkeiten und Probleme im Evaluationsprozess offen zu schildern. Auf Grund der Perspektivenvielfalt entstehen viele Ergebnisse und Erkenntnisse, die in zentrale Empfehlungen münden.

Präventionsprojekte im Stadtteil (Open Space)

Quelle

Weeber, Rotraut/Betz, Fabian/Lenuweit, Birgit/Rohn, Holger (2004): Open Space – Offene Treffs für Teenies in der Ulmer Weststadt. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Download unter: weeberpartner.de/SozialforschungSozialplanung/Beispiele_SozialforschungSozialplanung/439_OpenSpaceUlm.pdf

Beschreibung des Gegenstandes

Die AG West e.V. – ein Verein für Jugendhilfe und Gemeinwesenarbeit – entwickelte, unterstützt vom Arbeitskreis Sicherheit Weststadt, dem Stadtteil Forum West und dem Quartiersmanagement Weststadt in Kooperation mit der Kriminalpolizei Ulm, das Projekt Open Space. Zahlreiche türkische und deutsche Sportclubs, dazu Schulen, eine Kirchengemeinde und Jugendhilfeeinrichtungen waren als Kooperationspartner eingebunden.

Mit dem Projekt sollten offene und informelle Treffpunkte für 10- bis 14-Jährige in einem sozial schwachen Bezirk etabliert werden. Da es in dem Stadtteil an Freiräumen und Treffpunkten für Kinder und Jugendliche fehlte, wurden an öffentlichen Standorten Spiel- und Sportangebote eingerichtet. Damit sollte dem Wunsch der Kinder und Jugendlichen, im öffentlichen Raum präsent und sichtbar zu sein, anerkannt werden. Das Projekt Open Space legte Wert auf die Verbindlichkeit und Kontinuität der Angebote: Sie fanden stets am selben Ort, zur gleichen Zeit und mit denselben Übungsleitern statt. Diese kamen aus Jugendarbeit, Polizei, Sportvereinen, Schulen und Kirchen. Auch ehrenamtliche Helferinnen und Helfer beteiligten sich am Projekt.

Träger der Initiative war der gemeinnützige Verein für Jugendhilfe und Gemeinwesenarbeit im Ulmer Westen – die AG West e.V.

Neben dem Ziel, Gewalt und Regelverstößen schon früh vorzubeugen, sollten Kinder und Jugendliche mit Open Space für Spiel und Sport interessiert und darin unterstützt werden, eigene Talente zu entdecken und ihr Selbstvertrauen zu stärken.

Die beteiligten Kinder und Jugendlichen sollten stärker in die Sportvereine und Jugendhilfeeinrichtungen integriert werden. Sie sollten unterstützt werden, ihre Freizeit zu organisieren und ohne Gewalt und Zerstörungen Konflikte beizulegen. Darüber hinaus sollten über kulturelle Grenzen hinweg ein Wir-Gefühl entstehen und Vorurteile abgebaut werden.

Insbesondere Kinder und Jugendlichen aus Problemfamilien sollten in die offenen und niedrigschwelligen Angebote eingebunden werden, um Kompetenzen und stabile soziale Beziehungen aufbauen zu können.

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber der Wissenschaftlichen Begleitung war das Landeskriminalamt Baden-Württemberg.

Laufzeit Die Laufzeit war von September 2002 bis September 2003.

Wer evaluiert? Die Wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch das Büro Weeber + Partner, Institut für Stadtplanung und Sozialforschung.

Zielstellung der Evaluation

Das Projekt sollte auf Wirksamkeit und Effizienz überprüft werden. Gefragt wurde, ob die offenen Treffpunkte tatsächlich zu den gewünschten präventiven Wirkungen führten und wenn ja, in welchem Ausmaß. Darüber hinaus sollten die Auswirkungen des Erfolgs erfasst und geklärt werden, ob Open Space in anderen Städten eingesetzt werden könnte.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

In einer Vorher-Nachher-Untersuchung wurden Interviews mit Expertinnen und Experten, Betreuungskräften sowie mit den Kindern durchgeführt. Zum ersten Untersuchungszeitpunkt im Frühjahr wurden 50 Kinder befragt, im Herbst folgte die zweite Befragung, in der sich 22 Kinder zum wiederholten Male und 19 Kinder erstmalig äußerten. Außerdem wurden die Kinder, die nicht mehr zu den Treffs erschienen, telefonisch nach den Gründen ihres Wegbleibens befragt.

Mit Fragebögen wurden die Motive und Erfahrungen der Betreuerinnen und Betreuer erfasst und es gab Gespräche mit Schlüsselpersonen aus Schulsozialarbeit, Jugendhilfe und Polizei. Zusätzlich besuchten die Evaluatoren verschiedene Treffs und dokumentierten dies mit Fotos und Protokollen.

Die Ergebnisse der Interviews und Beobachtungen wurden interpretiert und flossen in den Bericht ein. Die Auswertungsmethode der erhobenen Daten wird nicht näher erläutert.

Ergebnisse der Evaluation

Es nahmen in etwa gleich viele Jungen und Mädchen an dem Projekt teil. 22 % waren zwischen zehn und elf Jahren, 27 % zwölf Jahre und 15 % dreizehn Jahre alt. 78 % der befragten Kinder hatten einen Migrationshintergrund und 17 % wuchsen in Haushalten von alleinerziehenden Eltern auf.

Von den Befragten besuchten 22 % eine Grundschule, ein Drittel eine Hauptschule, ein Viertel die Realschule und 15 % das Gymnasium. In der Frage des Zugangs zum Projekt zeigte sich, dass fast die Hälfte der Kinder (49 %) in der Schule davon erfahren hatten: durch Faltblätter, Plakate

und über die Schulsozialarbeit. Durch Freundinnen und Freunden erfuhr 34 % von dem Projekt.

Die Kinder und Jugendlichen begründeten ihre Teilnahme zu 46 % mit Spaß und zu 33 % mit Interesse an der Sportart. 38 % der Kinder gaben an, immer zu kommen, 47 % meistens und 16 % nur manchmal.

Die Kinder verstanden sich untereinander relativ gut, in manchen Gruppen sogar besonders gut. Die Autoren fassen zusammen: »Insgesamt sind die Antworten unauffällig, bis auf ein Kind beim Taekwondo, das antwortet: ›Wenn sich einer vordrängt, dann schlag ich ihn‹ « (S.25). Die befragten Kinder und Jugendlichen gaben an, die Betreuerin oder den Betreuer ganz gern zu mögen, einem Drittel war es jedoch egal, wer den Treff leitete. 60 % der Kinder gaben an, mit der Betreuerin oder dem Betreuer über alles reden zu können, 40 % verneinten dies.

Die Kinder sollten einschätzen, wie oft es in ihrem Wohnviertel Ärger mit Jugendlichen gab, z. B. Polizeikontakte wegen Diebstahl oder Schlägereien, und ob sie das beunruhigend oder eher normal fanden. 40 % gaben an, dass so etwas manchmal vorkam, und mehr als die Hälfte davon fand, dass das beunruhigend war. Im Vorher-Nachher-Vergleich zeigte sich, dass sich bei den Kindern eine zunehmende Sensibilisierung für Kriminalität in der Weststadt entwickelte.

Die Kinder wurden auch nach den Gründen des gewalttätigen Verhaltens von Jugendlichen in ihrem Wohnviertel befragt. Die Antworten sind in Auszügen aufgelistet, Auswertungen oder Interpretationen wurden aber nicht vorgenommen.

Die Antworten der Kinder auf die Frage, was gegen gewalttätiges Verhalten getan werden könne, wurden in zwei Kategorien zusammengefasst. »Ein Teil der Kinder schlug vor, mehr Beschäftigungsmöglichkeiten anzubieten, einige Male wurde auch direkt auf das Open-Space-Programm Bezug genommen. Ein anderer Teil meinte, es müsse mehr Polizei eingesetzt werden, bzw. diese stärker präsent sein, ein Junge sagte sogar, es könne helfen, ›sie mal einen Tag im Knast zu lassen‹ (S.40). Antworten im Einzelnen wurden nicht vorgestellt.

Die Kinder erlebten die Beschäftigung als sinnvoll und die vom Konzept verfolgten Ziele in der Beschäftigung und beim sozialen Lernen kamen bei ihnen an.

Bei der Befragung der Koordinatorin und Teamer der Open-Space-Gruppen zeigte sich, dass sie mit dem Angebot sehr zufrieden waren. Kritisch wurde angemerkt, dass die besonders schwierigen Kinder nicht erreicht werden konnten.

Ohne Verweis auf empirische Daten wurde gefolgert, dass die Angebote zu einer Förderung von persönlicher und sozialer Kompetenz geführt hätten. Begründet wurde dies mit der Auseinandersetzung mit den Verhal-

tensweisen und Regeln in der Gruppe und der Möglichkeit positive Formen der Konfliktlösung zu üben. Außerdem hätten sich Lernprozesse bei Spiel und Bewegung von der Motorik über Geschicklichkeit bis zum Zusammenspiel in der Gruppe entwickelt.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es werden keine Angaben gemacht.

Ergänzende Anmerkungen

Die wissenschaftlichen Methoden dieser Untersuchung werden nicht genannt.

40

Präventionsprogramm der Polizei für Grundschulen (Poli-Pap)

Quelle

Schaser/Benndorf (2004): Evaluation des polizeilichen Präventionsprogramms »Poli-Pap«. Landeskriminalamt Thüringen, Erfurt 2004 (unveröffentlicht).

Beschreibung des Gegenstandes

Über eine Symbolfigur mit dem Namen Poli-Pap sollten spielerisch kriminal- und verkehrspräventive Inhalte an Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter vermittelt werden. Es wurden Hausaufgabenhefte und Elternbriefe zu einzelnen Themen sowie eine Kostümplastik bei Großveranstaltungen der Polizei und auf Schulfesten eingesetzt. Mit der Symbolfigur sollten die Kinder spielerisch an die präventiven Inhalte des Programms herangeführt werden. Gleichzeitig sollten Aufmerksamkeits-, Informationsaufnahme- sowie Informationsverarbeitungsprozesse verbessert werden. Dieses Programm wurde in Kooperation mit dem Thüringer Innenministerium, dem Landeskriminalamt (TLKA), der Landespolizei, dem Thüringer Kultusministerium sowie dem Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit durchgeführt.

Wer ist Auftraggeber?

Die Evaluation wurde von der Kriminalistisch-Kriminologischen Forschungsstelle (KKFoSt) des Landeskriminalamts in Kooperation mit dem Sachbereich Prävention (TLKA) des Landeskriminalamts in Thüringen veranlasst.

Laufzeit

Die Fragebögen wurden im November 2002 versandt, der Evaluationsbericht wurde im April 2004 vorgelegt.

Wer evaluiert?

Die Evaluation wurde von der Kriminalistisch-Kriminologische Forschungsstelle (KKFoSt) durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation sollte die Wirksamkeit des Präventionsprogramms aus Sicht der Grund- und Förderschullehrkräfte erfassen. Positive Aspekte und Schwachpunkte sollten deutlich werden. Vor allem das Hausaufgabenheft und die von den Poli-Pap-Beauftragten (Polizistinnen und Polizisten) durchgeführten Unterrichtsstunden sollten durch die Lehrkräfte auf ihre Effizienz und Praktikabilität beurteilt werden. Und sie sollten die Eignung des Programms für Förderschülerinnen und -schüler einschätzen.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Evaluation wird als formativ bezeichnet. Die Stichprobe setzte sich aus 521 Grundschulen und 88 Förderschulen (N = 609) zusammen, und die Klassenlehrerinnen und -lehrer aller dritten Klassen erhielten einen Fragebogen. Er bestand aus 97 Items und war »kein validiertes und erschöpfend standardisiertes Untersuchungsinstrument« (S.2). Der Fragebogen enthielt geschlossene und offene Fragen, in denen es um Einschätzungen zu Schule und Klasse, allgemein zum Poli-Pap-Programm, zum Hausaufgabenheft, zur Eignung des Hausaufgabenheftes für Förderschülerinnen und -schüler, zu den Begleitmaterialien, zum Einsatz der Kostümplastik, zum direkten Briefkontakt zu Poli-Pap, zum Elternbrief, zum Lehrerbrief, zu den Unterrichtsstunden durch die Poli-Pap-Beauftragten, zur Kooperation zwischen Schule und Polizei ging. Darüber hinaus konnten die Lehrkräfte Kritik und Verbesserungsvorschläge zum Fragebogen äußern.

Ergebnisse der Evaluation

Von den 609 versendeten Fragebögen wurden 213 ausgefüllt zurückgesandt, 208 konnten verwendet werden. 71 % der Lehrkräfte gaben darin an, das Programm in seiner Gänze zu kennen, etwa die Hälfte der Lehrkräfte (48 %) arbeitete damit – mehr in Grund- als in Förderschulen.

- Viele Lehrkräfte sprachen sich für eine Fortsetzung des Programms über die dritte Klassenstufe hinaus aus, allerdings hielten die Lehrkräfte in den Förderschulen das Programm für die Förderschülerinnen und -schüler nur bedingt für geeignet. Nach Gründen für diese Einschätzung wurde nicht gefragt.
- Das Hausaufgabenheft wurde von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert und gern verwendet. Detaillierte Verbesserungen wurden zur Gestaltung und zu den Inhalten vorgeschlagen.
- Den Einsatz der Kostümplastik hatten nur 7 % der Lehrkräfte schon

einmal erlebt, dennoch befürworteten 48 % deren Einsatz und regten an, diese bereits im Kindergarten zu nutzen.

- Auch Werbe- und Informationsträger (wie Schlüsselanhänger, Tischfiguren und Stickerbogen) wurden bewertet. Auf einer Skala von 1 (in hohem Maße sinnvoll) bis 6 (überhaupt nicht sinnvoll) erhielten sie durchschnittlich den Wert von 2,0. Die Lehrkräfte sahen insbesondere Plakat und Tischfigur als wichtigstes zusätzliches Medium an, um die Schülerinnen und Schüler für die Mitarbeit am Programm zu begeistern.
- Die Einführungsveranstaltung der Poli-Pap-Beauftragten wurde von den Lehrkräften mit 2,5 als bedingt ausreichend informativ bewertet. Die Unterrichtsmethode war nur bedingt geeignet, um verkehrs- und kriminalpräventive Lehrinhalte zu vermitteln. Es gab Verbesserungsvorschläge dazu, wie der Unterricht abwechslungsreicher gestaltet, die Gruppenarbeit stärker betont, Kinder besser einbezogen, weniger Frontalunterricht erteilt und der Praxisbezug erhöht werden könnten.
- Im Rahmen des Programms war vorgesehen, Briefkontakte zu Poli-Pap zu schaffen. Von dieser Möglichkeit hatten die meisten Lehrkräfte nichts gewusst.
- Der Elternbrief sollte von den Lehrkräften über die Kinder an die Eltern ausgegeben werden. Nur 39 % der Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dies getan zu haben; in größeren Grundschulen geschah dies eher als in kleineren.
- Zusätzlich wurde ein Lehrerbrief ausgegeben, der die Lehrkräfte über Ziele, Inhalte und Methodik des Programms informieren sollte, der aber nur bei weniger als der Hälfte der Befragten (42 %) angekommen war. Die Lehrkräfte schlugen vor, in dem Brief stärker auf die Methodik des Programms, den Ablauf, die Organisation und die Methodik des Hausaufgabenheftes einzugehen.
- Die Lehrkräfte wurden auch nach einer Einschätzung der kriminalpräventiven Wirkung (Vermittlung kriminalpräventiver Verhaltensgrundsätze, Förderung von Unrechtsbewusstsein und Risikobewusstsein) des Programms gefragt. Der durchschnittliche Wert lag bei 2,2.
- Die Schülerinnen und Schüler bewerteten das Programm mit 1,9. Diese gute Akzeptanz stimmte mit der Einschätzung der Lehrkräfte überein. Diese gaben an, dass die Kinder sich aktiv am Unterricht beteiligen würden, z. B. durch Mitarbeit in Unterrichtsgesprächen, durch das Aufstellen und die Kontrolle von Verhaltensregeln und eigenständiges Arbeiten mit dem Poli-Pap-Hausaufgabenheft. Die Eltern zeigten sich mit der Note 2,7 gegenüber dem Programm eher zurückhaltend.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Die Evaluation merkt kritisch an, dass die vorliegenden Ergebnisse nur eingeschränkt repräsentativ sind. Dies lag vor allen Dingen an der hohen Anzahl fehlerhafter Angaben in den Bögen, bei einzelnen Fragen enthielten sich bis zu 59 % der Befragten. Der Fragebogen war möglicherweise zu umfangreich. Es gab Schwierigkeiten, die Evaluation im System Schule umzusetzen. Auch fand kein Dialog zwischen Schule, Polizei und Elternhaus statt. Aus den Erfahrungen wurde geschlossen, dass im Vorfeld einer solchen Evaluation alle Beteiligten an einen Tisch gebracht werden sollten.

Ergänzende Anmerkungen

Es handelt sich um eine der wenigen Studien, die die Evaluation kritisch hinterfragt.

41

Mediationsprojekt an sächsischen Schulen

Quelle

Melzer, Wolfgang/Ehninger, Frank/Eulenberger, Jörg (2004): Evaluation für das Mediationsprojekt Stadt X 2002-2004 in: [www.tu-dresden.de/erzwisg/spsf/forschun/gewalt/Material/Abschlu %DFbericht %20\(mit %20 Titelblatt\).pdf](http://www.tu-dresden.de/erzwisg/spsf/forschun/gewalt/Material/Abschlu%DFbericht%20(mit%20Titelblatt).pdf)

Beschreibung des Gegenstandes

In dem Projekt wurde in den Schulen einer sächsischen Stadt Schülermediation flächendeckend eingeführt. Lehrkräfte verschiedener Schulen sollten zu Multiplikatoren ausgebildet werden, um Schülerinnen und Schüler in der Mediation zu qualifizieren. Jede Schule sollte eine eigene Streitschlichtergruppe etablieren, der Austausch der Schulen untereinander wichtig werden. Dazu wurden alle Lehrkräfte gleichzeitig ausgebildet; es gab regelmäßig Projekttreffen, eine Supervisionsgruppe sowie Fortbildungsangebote.

Wer ist Auftraggeber?

Die Evaluation wurde von der VdK Sozialakademie in Kamenz in Auftrag gegeben und aus dem XENOS-Programm der Bundesregierung sowie weiteren Zuwendungen finanziert.

Laufzeit

Die Evaluation wurde von 2002 bis 2004 durchgeführt.

Wer evaluiert?

Die Evaluation wurde von der Forschungsgruppe Schulevaluation der Technischen Universität Dresden durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Mit der Evaluation sollten die Ergebnisse des Projekts eingeschätzt und mögliche Probleme der Beteiligten erfasst werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Betreuungslehrkräfte, Schülermediatorinnen und -mediatoren, Schulleitungen sowie die Ausbildungs- und Projektleitung von fünf Schulen (A bis E) wurden in problemzentrierten Leitfadenterviews nach dem Stand der Entwicklung, den mit dem Projekt verbundenen Zielen und Erwartungen sowie den positiven und negativen Aspekten der bisherigen Arbeit befragt.

Ergebnisse der Evaluation

- *Schule A:* In der Ausbildungsphase bewerteten Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte ihre Zusammenarbeit positiv. Es meldeten sich genügend Schülerinnen und Schüler für die Entwicklung einer Streitschlichtergruppe. Zehn Jungen und Mädchen verschiedener Altersstufen wurden hier ausgebildet. Die Betreuungslehrkräfte bewerteten die Ausbildungsinhalte als so anspruchsvoll, dass nach ihrer Einschätzung nur zwei Jugendliche aus der neunten Klasse den Anforderungen auch tatsächlich gewachsen waren. Am Ende der Ausbildung geriet das Projekt ins Stocken. Hinderlich war nach Meinung der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler das Fehlen eines Raumes für die Mediation und dass diese zu wenig von den Mitschülerinnen und -schülern akzeptiert war. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler erlebten die Ausbildungsinhalte als besonders wichtig für die individuelle Entwicklung.
- *Schule B:* In dieser Schule war das Mediationsprojekt in einen längerfristigen Kontext eingebunden. Durch die Kombination verschiedener Maßnahmen sollte das Schulklima verbessert werden. Eine skeptische Haltung des Kollegiums gegenüber dem Mediationsprojekt sowie deren mangelnde Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler waren zwar spürbar, dies sollte jedoch durch die kontinuierliche Arbeit mit den jüngeren Klassen verändert werden. Positiv wurde bewertet, dass Streitschlichtung und Betreuungslehrkräfte kommunikative und soziale Fähigkeiten gewonnen hatten. Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin wurde hervorgehoben. Insgesamt gab es günstige Rahmenbedingungen und klare Vorstellungen über die Weiterentwicklung des Mediationsprojekts. Mit Sorge wurde eine mögliche Resignation der Streitschlichterinnen und -schlichter, denen Tätigkeitsbereiche und Erfolgserlebnisse fehlten, gesehen.

- *Schule C:* In dieser Schule stand das Bekanntmachen des Projektes stärker im Vordergrund als die eigentliche Schlichterarbeit. Dazu erarbeitete die Streitschlichtung ein Unterrichtskonzept für die fünften und sechsten Klassen. Auch wenn die älteren Schülerinnen und Schüler eher skeptisch waren, konnte keine Resignation bei den Streitschlichtern beobachtet werden. In der Schule gab es für die Weiterentwicklung von sozialem Lernen neue und kreative Ideen, doch war es wichtig, die Motivation zu bewahren und die aktiven Betreuungslehrkräfte zukünftig zu entlasten.
- *Schule D:* Wie das Mediationsprojekt nach den Ausbildungsabschnitten eingesetzt werden sollte, blieb unklar. Die Schulleiterin beschrieb die Ausbildungsphase der Lehrkräfte als sehr zeitaufwändig und anstrengend. Die ausgebildeten Schülerinnen und Schüler bewerteten die Ausbildung als lehrreich und angenehm. Sie berichteten von Spaß an der Arbeit und einer Steigerung ihres Selbstbewusstseins. Die Schulleiterin beklagte hingegen die hohen methodischen Anforderungen und dass nicht alle zehn teilnehmenden Schülerinnen und -schüler in der Lage gewesen seien, diese umzusetzen. Damit erklärte sie auch die hohe Zahl der Abbrecher (= 5). Die Schulleiterin wünschte sich eine sozialpädagogische Fachkraft für die Koordination des Projekts. Die ausgebildeten Jugendlichen schätzten die längerfristige Akzeptanz der Mediation unter den Schülerinnen und Schülern als gering ein. Zur Projektunterstützung wurde die Schule von einer Psychologin beraten, und es sollten weitere Lehrkräfte gewonnen werden. Der weitere Erfolg des Programms schien wesentlich davon abzuhängen, ob die Schulleiterin entlastet und der Streitschlichteransatz den Bedingungen vor Ort angepasst werden konnte.
- *Schule E:* In dieser Schule wurden zwei Lehrkräfte befragt, die unfreiwillig an dem Projekt teilnahmen. Sie berichteten, dass das Projekt stagnieren würde und sie auch keinen Sinn darin sehen, Schülerstreitschlichter auszubilden. Da es sich um eine Berufsschule handelte, war der Kontakt der Mediatorinnen und Mediatoren zu den Schülerinnen und Schülern immer wieder für längere Zeit unterbrochen. Beide Lehrkräfte waren skeptisch, dass die Konflikte der Jugendlichen etwas mit der Schule zu tun hätten. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler bewerteten die Ausbildungsphase sehr positiv. Die Lehrkräfte bewerteten die Gruppenatmosphäre mit Abstand am höchsten, die eigene Motivation und die Aktivitäten im Seminar eher negativ. Außerdem zeigten sie sich sehr skeptisch, dass die praktische Umsetzung des Gelernten in der schulischen Arbeit gelingen könnte. Die Schülerinnen und Schüler erlebten eine sehr positive Gruppenstimmung. Das Seminar als Praxisvorbereitung wurde mit deutlichem Abstand am schlechtesten bewertet.

Zusammenfassend kommt die Evaluation zu folgenden Erkenntnissen:

- Damit eine Implementierung von Schülerstreitschlichtung gelingen kann, müssen die damit verbundenen Ziele in den Schulen zukünftig intensiver diskutiert und erarbeitet werden. Außerdem sollten diese verbindlich festgehalten und regelmäßig überprüft werden. Bisher vernachlässigten viele Schulen solche für eine erfolgreiche Implementation wichtigen Überlegungen.
- Schülerinnen und Schüler sowie Betreuungslehrkräfte bewerteten die Ausbildung sehr positiv. In vier von sechs Schulen wurden Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme am Projekt gewonnen. Von den zwei Schulen ohne Streitschlichtung wurde eine Schule geschlossen, die andere hatte sehr spezifische Rahmenbedingungen und verfolgte einen anderen Weg bei der Implementation von Mediation.
- Die Schülerinnen und Schüler waren mit der Ausbildung hoch zufrieden. Das wurde auch in einer Befragung sechs bis zwölf Monate nach Beendigung der Seminare ausgesagt. Die Jugendlichen gaben an, dass die Ausbildung eine besondere Bedeutung für ihr Leben und für ihre schulische Situation hatte. So hatten sie nach eigener Einschätzung ihre Kompetenzen erweitert und ihre Konfliktfähigkeit im privaten Umfeld verbessert. Die Ausbildung empfanden sie als positives Gruppenerlebnis.
- Die eigene soziale Situation in der Schule bzw. ihrer Klasse hatten die meisten Schülerinnen und Schüler als schlecht eingeschätzt. Dies könnte ein Motiv für die Teilnahme an der Ausbildung gewesen sein.
- Die Streitschlichterprojekte erhielten teilweise sehr wenig Unterstützung durch ihr schulisches Umfeld. Lehrkräfte betonten deshalb die Notwendigkeit einer sachlichen und organisatorischen Unterstützung für eine gelungene Umsetzung des Projekts durch die Schulleitung.
- Bei der Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeiten der Umsetzung des Projekts einschätzten, wurden viele kritische Stimmen laut und betont wurde häufig der hohe Zeitaufwand.
- Die Evaluation machte deutlich, dass Schülerstreitschlichtung in der Praxis nur sehr wenig umgesetzt wurde. In allen untersuchten Schulen kamen zu Beginn nur wenige Schülerinnen und Schüler freiwillig zur Schlichtung. Damit wurden die Erwartungen der Streitschlichter und der Betreuungslehrer nicht erfüllt, das Angebot kaum angenommen. Eine Wirkung auf das Schulklima wurde weder von den Lehrkräften noch von den Streitschlichterinnen und -schlichtern festgestellt.

Auf der Basis dieser Erkenntnisse und der Diskussionen mit Praktikerrinnen und Praktikern konnten Lösungsideen entwickelt werden. So wurde eine verbesserte Implementierung vorgeschlagen. Diese setzt voraus, dass das Projekt in der gesamten Schule diskutiert wird, und dass die in-

haltlichen Aspekte der Mediation vermittelt werden. Zudem müsste gleich zu Projektbeginn Klarheit geschaffen werden, wie viel Aufwand die Aufgaben in Anspruch nehmen werden. Außerdem wäre eine Bestandsaufnahme der aktuellen Schulsituation erforderlich. Nur auf dieser Basis könnten Ziele, die durch die Mediation erreicht werden sollen, formuliert werden. In der schulischen Streitschlichtung seien konkrete, überprüfbare Zielbeschreibungen bisher eher selten. Außerdem sei es erforderlich, die Streitschlichterarbeit durch mehrere Lehrkräfte zu betreuen. Die Einbindung des Projektes in ein übergreifendes Schulprogramm und damit seine Integration in den Kontext der schulischen Handlungs- und Entwicklungsbemühungen sei ebenfalls erforderlich. Einen besonderen Stellenwert hätte ein Streitschlichterprogramm, wenn es Teil des Schulprogramms würde. Dies würde Aufmerksamkeit und Beachtung bedeuten.

Die Autoren raten, sich zukünftig an folgende – aus der Schulentwicklung abgeleiteten – Schritte zu halten:

1. Einstiegsphase
2. Problemdiagnose, Datensammlung, Analyse
3. Zielklärung
4. Maßnahmeplanung
5. Durchführung
6. Evaluation
7. Infrastruktur.

Der Kompetenzbereich der Streitschlichtung sollte erweitert werden. Die Streitschlichter und Streitschlichterinnen könnten Erstklässler auf dem Weg in den Schulalltag begleiten und ihnen bei Schwierigkeiten helfen. Dadurch wären sie stärker in den einzelnen Klassen präsent, und der Zugang der Schülerinnen und Schüler zur Streitschlichtung wäre leichter. Streitschlichtung würde so zu etwas ganz Normalem, einem in den Schulalltag integrierten Hilfeangebot.

Ein anderer Vorschlag beinhaltet, die Streitschlichter die Gruppenarbeit für Soziales Lernen mit Schulklassen durchführen zu lassen. In enger Absprache mit Betreuungs- und Klassenlehrkräften sollten Inhalte und Konzeptionen erarbeitet werden. So könnten die Streitschlichterinnen und -schlichter ihr Wissen und ihre Kompetenzen präsentieren und die anderen Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte für ihr Vorhaben gewinnen.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Zu Erfahrungen und Problemen werden keine Angaben gemacht.

Ergänzende Anmerkungen

Die Studie will Perspektivenvielfalt entwickeln und gemeinsam mit den Evaluierten Vorschläge für Lösungen erarbeiten. Es werden Erkenntnisse oder Herausforderungen formuliert, die über die untersuchten Schulen hinaus von Bedeutung sein können. Die methodischen Grundlagen der Evaluation bleiben etwas unklar, allerdings verweisen die Autorinnen und Autoren auf zwei Zwischenberichte für die VdK Sozialakademie.

42

Peer-Mediation in der Schule

Quelle

Nentwig-Gesemann, Iris/Bohnsack, Ralf (2005): Peer-Mediation in der Schule. Eine qualitative Evaluationsstudie zu einem Mediationsprojekt am Beispiel einer Berliner Oberschule. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (Hrsg.): Jung. Talentierte. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern. Opladen, S.143-175.

Beschreibung des Gegenstandes

In dem Mediationsprojekt, das Teil einer Kooperation von Berliner Jugendbildungsstätten, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung sowie der Sportjugend Berlin war, wurden Jugendliche aus den siebten und zehnten Klassen Berliner Oberschulen qualifiziert. Sie erhielten eine mehrstufige Ausbildung sowie kontinuierliche Begleitung und Beratung durch pädagogische Fachkräfte aus einer Jugendbildungsstätte. Außerdem wurde das Projekt durch Lehrkräfte der jeweiligen Schule begleitet. Nach Abschluss der Ausbildung erhielten die Schülerinnen und Schüler ein Zertifikat, das sie zur Mediation in Schulen berechtigte.

In der Ausbildung sollten die Schülerinnen und Schüler lernen, zwischen zwei Konfliktparteien zu vermitteln, indem sie das Gespräch moderierten und auf die Einhaltung der Kommunikationsregeln achteten. Vorschläge für Lösungen wurden von den Streitenden selbst erarbeitet und nur akzeptiert, wenn sie von allen Konfliktparteien getragen wurden.

Ein weiteres Ziel der Ausbildung war der Erwerb sozialer Grundqualifikationen für die persönliche Entwicklung der Mediatorinnen und Mediatoren. Für die Ausbildung wurden Jungen und Mädchen mit deutscher und nicht-deutscher Herkunft ebenso wie solche mit guten und schlechten Schulleistungen ausgewählt.

Wer ist Auftraggeber? Der Auftraggeber der Evaluation wird nicht benannt.

Laufzeit Die Gruppendiskussionen wurden von Dezember 2002 bis Juni 2003 durchgeführt.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde gemeinsam von Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Freie Universität Berlin, und Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Das Hauptinteresse der empirischen Analyse lag bei den Erfahrungen der Mediatorinnen und Mediatoren sowie der anderen Schülerinnen und Schüler. Besonders interessierte, was eine Gruppe als Bewertung des Projekts formulierte und was sich aus deren Erzählungen zu Erfahrungen und impliziten Werthaltungen rekonstruieren ließ.

Im Mittelpunkt standen die Programmaktivitäten und die Dynamik der Prozessverläufe. Erreicht werden sollten so eine umfassende Beschreibung, Interpretation, vergleichende Analyse und Bewertung eines Prozessverlaufs mit seinen Wendepunkten, Krisen, Widerständen und kreativen Potenzialen. Die Erkenntnisse über den Projektverlauf, die Dynamiken und Wirkungen des Mediationsprojekts auf die unterschiedlichen Gruppen und auf das System Schule sollten dann in Bezug zueinander zu den Einschätzungen und Bewertungen der verschiedenen Beteiligten sowie zu den Zielen des Mediationsprojekts gesetzt werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Maßnahme wurde mit qualitativen bzw. dokumentarischen Methoden untersucht. Es gab Gruppendiskussionsverfahren und angewandt wurde die dokumentarische Methode der Interpretation. Sieben etwa zweistündige Gruppendiskussionen wurden geführt mit:

- pädagogischen Fachkräften einer Jugendbildungsstätte im Anschluss an ein sechstägiges Ausbildungsseminar für Schülerinnen und Schüler zur Mediatorin und zum Mediator,
- neu ausgebildeten Mediatorinnen und Mediatoren unmittelbar im Anschluss an ein sechstägiges Ausbildungsseminar,
- einer Gruppe von erfahrenen Mediatorinnen und Mediatoren,
- einer gemischten Gruppe aus neuen und erfahrenen Mediatorinnen und Mediatoren,
- mit den Projektbetreuenden und weiteren Lehrkräften der Oberschule,
- Schülerinnen und Schülern, die bereits einen Konflikt mit Hilfe der Mediation bearbeitet hatten,
- Schülerinnen und Schülern, die nach Aussage der Lehrkräfte besonders

häufig in konflikthafte und teilweise gewaltförmige Auseinandersetzungen verwickelt waren und als radikal gegen Mediation eingestellt bezeichnet wurden.

Ausgewählt wurde ein multiperspektivischer Ansatz, und der Schwerpunkt der empirischen Analyse lag im Bereich der Erfahrungen.

Ergebnisse der Evaluation

Die Gruppe der *neuen und jüngeren Mediatorinnen und Mediatoren* beschrieb die Schulsituation als bedrohlich und katastrophal und berichtete von alltäglichen Gewalterfahrungen. Insbesondere die Jungen waren selbst in Auseinandersetzungen und gewalttätigen Aktionismen verstrickt. Diese Situationen erschienen ihnen als undurchschaubar und unkontrollierbar. Die Motivation für die Ausbildung in Mediation war der Wunsch nach einer Reflektion und Änderung des eigenen Konfliktverhaltens. Die Jugendlichen wollten ihre Durchsetzungsfähigkeit stärken und die Achtung der Mitschülerinnen und -schüler erlangen. Es ging um ihre eigenen Probleme und um ihre Befreiung aus der Opferrolle. Gleichzeitig sahen die ausgebildeten Mediatorinnen und Mediatoren ihren Einfluss auf die Schlichtung von Konflikten skeptisch.

Die *älteren und erfahrenen Mediatorinnen und Mediatoren* schätzten die Situation ganz anders ein: Sie erlebten in der Schule weniger Konflikte und wenn, dann eher »Kleinigkeiten«, und stellten dem die massiven Erfahrungen mit Gewalt außerhalb der Schule gegenüber. Schule verspricht nach ihrer Meinung sogar Schutz vor gewalttätigen Auseinandersetzungen. Bei Streit in der Schule würde es eher um Bagatellen und nicht um ernste, gewalttätige Konflikte gehen. Sie gingen davon aus, dass es weniger Streit an ihrer Schule gab, seit sie als Streitschlichterinnen und Streitschlichter arbeiteten. Viele der Konflikte waren, so ihre Einschätzung, weniger für ernsthafte Mediation geeignet. Sie bewerteten die Probleme der jüngeren Schülerinnen und Schüler als nicht so ernst. Außerdem zeigte sich, dass ein Teil der Erfahrenen gerade jene Fälle nicht so ernst nahm, die vom Konzept her als besonders geeignet definiert wurden.

In den Gruppendiskussionen brachten die jüngeren Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck, dass sie sich häufig gegenseitig durch verbale Provokationen aufschaukelten und die Grenze zwischen spielerischen Prügeleien und ernsthaften Schlägereien nicht kontrollieren konnten. Die Älteren betonten hingegen eine Abgrenzung zwischen innerschulischen, eigentlich harmlosen Konflikten und ernsthaften, unter Einsatz von Waffen stattfindenden Auseinandersetzungen außerhalb der Schule.

Es zeigte sich, dass die Jugendlichen sich durchsetzungsstarke Erwachsene wünschten, die Normen und Grenzen setzen konnten. Die Kompetenz

der Lehrkräfte, sich bei Konflikten couragiert einzumischen ohne ausschließlich auf institutionell vorgegebene Sanktionen zurückzugreifen, wurde in Frage gestellt. Während die jüngeren Schülerinnen und Schüler sich schwer damit taten, Erwachsene als positive Orientierungsfiguren zu sehen, betonten die älteren diese Funktion. Sie wiesen auf Lehrkräfte und insbesondere pädagogischen Fachkräfte in den Jugendbildungsstätten hin, die weniger am rollenförmigen Erwachsenen-Schüler-Verhältnis orientiert waren, sondern sich auf wechselseitige Beziehungen einließen, die zugewandt und verlässlich waren und Autorität und empathisches Interesse an den Belangen und Perspektiven der Jugendlichen verbinden konnten.

Die *neuen Mediatorinnen und Mediatoren* standen den Teamerinnen und Teamern der Jugendbildungsstätte skeptisch gegenüber, wollten sich ihnen gegenüber nicht öffnen und mit ihnen keine persönlichen Probleme besprechen, da sie dies als Versuch der Kontrolle deuten. Die erfahreneren Mediatorinnen und Mediatoren begrüßten dieses Angebot und erlebten Verständnis, Verlässlichkeit und Wechselseitigkeit.

Die *Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen*, die am Mediationsprojekt teilgenommen hatten, wurde eindeutig gefördert. Sie waren nach ihrer Ausbildung nicht nur um vorbildliches Verhalten bemüht, sondern konnten auch konstruktive Konfliktlösungsstrategien im Alltag anwenden. Die allgemeine Distanz gegenüber Verstrickungen in konfliktträchtiges Verhalten der älteren Schülerinnen und Schüler wurde als entwicklungsstypisches Merkmal interpretiert, allerdings durch die Mediationsausbildung und -tätigkeit positiv verstärkt.

Unter *geschlechtsspezifischer Perspektive* zeigte sich, dass Mädchen seltener in gewaltförmige Auseinandersetzungen verstrickt waren als Jungen. Gleichwohl litten gerade die jüngeren Mädchen unter dem als aggressiv und bedrohlich wahrgenommenen Schulklima. Jungen setzten sich dagegen häufig mit körperlichem Einsatz durch. Die Hemmschwelle, Mediation in Anspruch zu nehmen, war bei Jungen deutlich höher als bei Mädchen. Jungen befürchteten, den ›Respekt‹ ihrer Mitschüler zu verlieren.

Die Mediationsausbildung und die damit verbundene Veränderung der eigenen Rolle führte dazu, dass Schülerinnen und Schüler sich von provokativem, eskalierendem Verhalten distanzieren und kontrollierter sowie selbstregulativer auf Provokationen reagierten. Sie gewannen an Sicherheit, die auch mit dem Zusammenhalt der neu zusammengesetzten Gruppe der Mediatorinnen und Mediatoren verbunden war. Die einschneidende Selbsterfahrung zeigte sich auch darin, dass die eigene Perspektive in ein davor und danach getrennt wurde. Durch die Ausbildung wurde eine geregelte Kommunikation positiv bewertet.

Die Analyse der Erfahrungen sowohl der Mediatorinnen und Mediatoren

als auch der daran teilnehmenden Schülerinnen und Schüler machte deutlich, dass die Peer-Mediation zumeist gelingt und konstruktive Konfliktlösungsstrategien zum Einsatz kamen. Insbesondere ältere Mediatorinnen und Mediatoren erlebten dies als einen Erfolg.

Den Mediationsgegnerinnen und -gegnern erschien die Peer-Mediation als kaum akzeptiert und wirkungslos. Die Mediatorinnen und Mediatoren wurden als ›beknackt‹, ›schwach‹, als ›Opfer‹ und ›Loser‹ bezeichnet – und Mediation, zu der man niemals freiwillig hingehen würde, ›nütze eh nix‹. Dies wurde als Befürchtung interpretiert, ›Respekt‹ zu verlieren, wenn Konflikte nicht mit körperlicher Gewalt bzw. deren Androhung ›gelöst‹ werden könnten. Insbesondere eine kleine Gruppe älterer Jungen mit traditionellen Männlichkeitsvorstellungen zeigte sich nicht bereit, kommunikative Reziprozität und Regelmäßigkeit anzuerkennen sowie Kompromissbereitschaft zu zeigen. Eine wichtige Rolle nahm dabei die Person des Mediators ein: Wenn er keinen ›Respekt‹ genoss, hatte Mediation keine Chance. Kulturelle oder soziale Nähe führte nicht automatisch zum Erfolg. Ein arabischer, männlicher Mediator wurde gerade von den arabischen jungen Männern abgelehnt und als ›Loser‹ und ›Schwuchtel‹ diffamiert, da Mediation das eigene Selbstverständnis und ihre Rollenvorstellungen in Frage gestellt hätte.

Während Jungen das gegenseitig beschimpfen nicht als ernsthaften Streit verstanden, bedeutete dies für Mädchen eine Belastung. Obwohl sie sich immer wieder gegenseitig beschimpften, wollten sie sich aus dieser provozierten Selbstverstrickung befreien. Durch die Mediation gelang zumindest eine zeitweilige Lösung.

Die Analyse der Gruppendiskussionen und Interviews ergab, dass es besonders wichtig war, jene Schülerinnen und Schüler für die Ausbildung zur Mediatorin bzw. zum Mediator zu gewinnen, die in der Schule eine Führungsrolle einnahmen. Dazu gehörten neben den ›positive leaders‹ auch die ›negative leaders‹.

Es wurde angenommen, dass es wichtig sei, in der Peer-Mediation weder Konflikte zu bagatellisieren noch sie zu psychologisieren. So sollte in der Peer-Mediation beispielsweise nicht nach individuellen und familiären Ursachen für Gewalt gesucht werden.

Die Studie zeigte weiter, dass *Mediationsprojekte in Schulentwicklungsprozesse integriert* sein müssen. Nur so können konstruktiv schulische Konfliktkultur gestärkt und ausgeschöpft sowie darüber hinaus nachhaltige Wirkung erreicht werden. Wichtig scheint, dass der Mediationsraum in der Schule eine zentrale und leicht zu erreichende Anlaufstelle ist. Auch sollten Konflikte möglichst noch am selben Tag bearbeitet werden. Eine Ausweitung des bisherigen Angebots auf Mediation in Klassen könnte den Zugang erleichtern und die Hemmschwelle einiger Schüle-

rinnen und Schüler senken. Eine enge Kooperation zwischen Lehrerkollegium und Mediationsprojekt unterstützte die Akzeptanz der Schulmediation an der Schule ebenfalls. Gleichzeitig sollte Klarheit bestehen, dass der Auftrag der Mediation erst nach einer Deeskalation des Konfliktes beginnen könne. Das Eingreifen in Schlägereien auf dem Schulhof oder Regelverletzungen im Klassenraum wurden nicht als Aufgabe der Mediation angesehen.

Für eine nachhaltige Etablierung der Peer-Mediation war es unabdingbar, Unterrichtsstunden und Lehrerstunden bereitzustellen.

Schulmediation konnte nicht mit Androhung von Sanktionen erzwungen werden; dies hätte keine positiven Erfahrungen und Lerneffekte erbracht. Wenn die Streitenden aber bereit waren, sich auf die Grundprinzipien der Mediation einzulassen und nach Lösungen zu suchen, verletzte das ›in die Mediation geschickt-werden‹ nicht das Prinzip der Bereitwilligkeit.

Die Umsetzungsprobleme des Projektes waren schulorganisatorisch verursacht und ergaben sich aus der mangelnden Verankerung des Projektes im Bewusstsein des Lehrerkollegiums. Peer-Mediation bot mehr Potenziale für eine konstruktive Konfliktkultur als in Anspruch genommen wurden.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Aus der empirischen Studie können über die eine Schule hinaus keine generalisierenden Erkenntnisse formuliert werden.

Ergänzende Anmerkungen

Die differenzierte Studie kommt zu klaren und für die Praxis relevanten Aussagen. Auch kommen die Schülerinnen und Schüler selbst ausführlich zu Wort, und ihre Bewertungen wie ihre impliziten Werthaltungen stehen im Mittelpunkt der empirischen Analyse. Dies macht die Studie zu einer Ausnahme.

Eintägiges Präventionsprogramm der Polizei für achte Klassen (Ohne Gewalt stark)

Quelle

Goldberg, Brigitta (2005): Ohne Gewalt stark – Erste Ergebnisse einer Schülerbefragung und Projektevaluation. In: Polizei-Führungsakademie (Hrsg.): Jugendkriminalität in Deutschland. Lagebilder und Bekämpfungsansätze, Münster, S.64-90.

Beschreibung des Gegenstandes

Die Aktion ›Ohne Gewalt stark‹ wird vom Bochumer Polizeipräsidium für achte Klassen in weiterführenden Schulen angeboten. Im Klassenverband gehen Schülerinnen und Schüler, begleitet von Lehrkräften, für einen Vormittag in das Polizeipräsidium. Der Projektvormittag setzt sich zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern Gewalt als ein vielschichtiges Phänomen nahe zu bringen. So werden in Übungen und Spielen Konfliktlösungsstrategien erarbeitet und eingeübt. Das Programm soll zur Förderung der Zivilcourage beitragen und soziale Kompetenzen wie gesellschaftliche Werte vermitteln. Außerdem sollen Schülerinnen und Schüler für die unterschiedlichen Rollen als Opfer, Täter, Zeuge oder Zuschauer sensibilisiert werden. Dabei geht es auch um eine Wissensvermittlung in Form von Aufklärung über Gefahren und Konsequenzen. Es werden fünf Übungen durchgeführt:

1. Auf dem Fußboden werden durch zwei Blätter mit der Aufschrift ›Gewalt‹ und ›Keine Gewalt‹ zwei Pole gebildet. Anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler Blätter mit Aussagen, die zwischen den Polen angeordnet werden sollen. Wenn alle Blätter auf dem Boden liegen, werden sie gebeten, die Blätter neu zu ordnen. Lernziel ist die Erkenntnis, dass es zu Gewalt unterschiedliche Meinungen und Empfindungen gibt.
2. Die Übung Notwehr ist ein Rollenspiel, in dem ein Überfall inszeniert wird. Diskutiert werden sollen Reaktionsmöglichkeiten und Voraussetzungen für Notwehr.
3. Die Gewaltspirale ist ebenfalls ein Rollenspiel. Hier soll demonstriert werden, wie aus einer verbalen Auseinandersetzung eine Schlägerei werden kann. Damit soll verdeutlicht werden, dass eine Eskalation häufig kaum zu stoppen ist.
4. Im Busspiel soll ebenfalls im Rollenspiel eine Bedrohungssituation nachgespielt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in den Rollen Opfer, Zuschauer und Helfer ausprobieren.
5. In der fünften Übung setzt sich eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern auf den Boden und klammert sich aneinander. Eine andere Gruppe hat die Aufgabe, sie zu trennen. Anschließend soll dann der Unterschied zwischen Kraft und Gewalt thematisiert werden.

Wer ist Auftraggeber? Zum Auftraggeber der Evaluation wurden keine Angaben gemacht.

Laufzeit Die Evaluation wurde im Schuljahr 2003/2004 durchgeführt.

Wer evaluiert? Die Evaluation wurde von Dr. Brigitta Goldberg, Ruhr-Universität Bochum, Lehrstuhl für Kriminologie durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Die Evaluation sollte überprüfen, ob bzw. inwieweit die Ziele des Projekt-tages erreicht wurden und damit bei den Schülerinnen und Schülern Veränderungen messbar waren, die auf das Projekt zurückgeführt werden konnten. Die Studie wird explizit als Wirkungsevaluation bezeichnet.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Es wurden zwei schriftliche Befragungen mit den Schülerinnen und Schülern des Schuljahrs 2003/2004 durchgeführt. Die erste Befragung fand wenige Tage vor, die zweite sechs bzw. acht Wochen nach dem Projektvormittag statt. Die Nachbefragung sollte dabei dauerhafte Wirkungen erfassen. Die Stichprobe bestand aus 4091 Probanden aus 152 Klassen von 40 weiterführenden Schulen aller Schultypen, mit Ausnahme der Sonderschulen, bei denen eine Wirkungsanalyse mittels Fragebogenerhebung kaum durchführbar erschien. Von allen Befragten verweigerten neun die Teilnahme, 54 hatten unehrlich geantwortet und wurden nicht berücksichtigt. Insgesamt wurden 3266 Fragebögen vor und nach dem Projektvormittag ausgewertet. Für jene Fragen, die sich nur auf den Zeitraum vor dem Projekttag bezogen, wurden alle 3823 ausgewertet. Das Durchschnittsalter betrug 13,9 Jahre; Jungen und Mädchen waren etwa gleich beteiligt. Aus der Gesamtschule kamen 29 %, aus der Hauptschule 18 %, aus der Realschule 30 % und vom Gymnasium 23 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

In der Untersuchung kamen zwei standardisierte Testverfahren zum Einsatz: Mit dem AMG (Aggression-Motiv-Gitter) sollte das Aggressionspotenzial ermittelt werden, mit dem YSR (Youth Self Report) sollten Aggressionen, Ängstlichkeit/Depression und Sozialkompetenz erfasst werden. Darüber hinaus wurden Fragen vorgelegt, die sich stärker auf die Projektinhalte bezogen. Hierbei wurden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Gefühle und Reaktionen in bestimmten Alltagssituationen zu beschreiben. Im Vorher-Nachher-Vergleich sollte so herausgefunden werden, ob die Schülerinnen und Schüler das im Projekt Gelernte auch in ihrem Alltag umsetzten.

Die Befragungen wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Lehrstuhls durchgeführt. Die Anwesenheit der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten war nicht erlaubt, die der Lehrkräfte ausdrücklich erwünscht. Sie schufen unter Wahrung der Anonymität der Befragung die nötige Disziplin. Für die Bearbeitung der Fragebögen hatten die Schülerinnen und Schüler eine Schulstunde Zeit.

Ergebnisse der Evaluation

Die Auswertungen waren zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch nicht abgeschlossen.

Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler gaben an, im vergangenen Jahr von jemandem beschimpft, beleidigt oder ›angemacht‹ worden zu sein. 10 % wurden nach eigenen Angaben schon einmal gezwungen, etwas zu tun, was sie nicht wollten, 9 % wurden beraubt und 6 % gaben an, schon mit einer Waffe bedroht worden zu sein. Jungen gaben doppelt so häufig wie Mädchen an, Opfer von Raub oder Bedrohungen geworden oder mit einer Waffe verletzt worden zu sein. Mädchen erlebten nach eigenen Angaben weit häufiger sexuelle Belästigungen als Jungen. 80 % der Schülerinnen und Schüler gaben an, mindestens einmal im Monat eine ›Spaßkloppe‹ beobachtet zu haben und fast jede dritte Schülerin bzw. jeder dritte Schüler eine heftigere Schlägerei mit Verletzung.

Außerdem zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler ebenso häufig selbst Gewalt ausübten. So gaben etwa 50 % an, im vergangenen Jahr eine ›Spaßkloppe‹ angezettelt zu haben; 14 % berichteten, jemanden so geschlagen oder getreten zu haben, dass er oder sie zum Arzt musste. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Täter deutlich häufiger Opfer wurden als Nichttäter.

Die Schülerinnen und Schüler wurden nach den Gründen für ihr gewalttätiges Verhalten gefragt. Hier stellte sich heraus, dass die ›Ehre‹ wichtig war. 62 % gaben an, die eigene Ehre in jedem Fall verteidigen zu müssen. Als ›besonders schlimm‹ bewerteten die Befragten Hänseleien und das Verbreiten von Lügen ebenso wie angespuckt oder geschlagen zu werden. Auch gab es Geschlechtsunterschiede: Mädchen reagierten sensibler auf Ohrfeigen, Hänseleien und Schläge, Jungen auf Tritte oder darauf, angespuckt werden.

Die Schülerinnen und Schüler bewerteten das Projekt mit einer Durchschnittsnote von 2,5. Die Aktionsspiele kamen besser an als Übungen mit hohem Diskussionsanteil.

- Fast 40 % der Schülerinnen und Schüler gaben an, aufgrund des Projekttags über sich und ihr Verhalten nachgedacht zu haben. Ein Drittel erklärte, dass sich die eigene Einstellung zur Polizei geändert habe.
- Jeder Vierte gab in der Nachherbefragung an, im Alltag etwas aus dem Projekt Gelerntes angewandt zu haben. Außerdem erklärten 80 %, dass sie nun besser wüssten, wie anderen geholfen werden kann, und mehr als 60 % fühlten sich in Gewaltsituationen weniger hilflos.
- Die Evaluation des Busspiels zeigte, dass Schülerinnen und Schüler bereits vor dem Projekt wussten, wie sie helfen können. Jedoch lernten sie durch das Busspiel noch weitere Handlungsmöglichkeiten kennen und die Risiken besser einzuschätzen.

- Gymnasiasten gaben häufiger als Hauptschüler an, in der Opferrolle Angst zu haben. Hier nahm die Angst im Vorher-Nachher-Vergleich am stärksten ab.
- In der Helferrolle zeigten sich ebenfalls Unterschiede abhängig von den Schulformen. Schülerinnen und Schüler in Gymnasien und Realschulen waren deutlich vorsichtiger und zurückhaltender.
- In der Notwehrübung zeigte sich, dass nach dem Projektvormittag deutlich mehr Schülerinnen und Schüler eine Anzeige bei der Polizei für möglich erachteten.

Die Projektteilnahme hatte zu dauerhaften Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern geführt. Die gelernten Handlungsmöglichkeiten wurden auch sechs bis acht Wochen nach der Teilnahme erinnert. Auch eine deutliche Minimierung der Angst und Hilflosigkeit konnte verzeichnet werden.

Die Autorin weist darauf hin, dass mit der Befragung ausschließlich Einschätzungen erfasst wurden. Eine Umsetzung in tatsächliches Verhalten sei jedoch erhöht, da die gewünschten Verhaltensmuster erinnert werden.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es werden keine Angaben zu Erfahrungen oder Problemen gemacht.

Ergänzende Anmerkungen

In dieser Studie werden Einstellungen und nicht tatsächliche Handeln untersucht. Die Autorin stellt die These auf, dass das Verhalten sich an erlernten, gewünschten Einstellungsmustern orientieren würde.

Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT)

Quelle Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2006): Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT). Ein Handbuch. Stuttgart.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Freiburger Anti-Gewalttraining (FAGT) wurde 1997 vom Autor entwickelt. Dieses Training setzt sowohl am aggressiven Verhalten an als auch an der Stärkung von Ressourcen. Es soll eine bessere Konfliktbewältigungsfähigkeit und Integration der Betroffenen in ihr Umfeld erreicht werden. Das Training verfügt über ein gründlich ausgearbeitetes Trainingsmanual. Der Autor weist explizit darauf hin, dass das Training nicht zu grundlegenden Persönlichkeitsveränderungen führen kann.

Das FAGT wurde für Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 17 Jahren konzipiert. Es beginnt mit einem Einzelvorgespräch und einer Diagnostik, an dem möglichst die Eltern beteiligt sein sollen. Dann folgen zehn Gruppensitzungen à 90 Minuten und eine abschließende Gruppenaktivität. Alle Sitzungen beinhalten ein Anfangs- und Schlussritual sowie Reflexion und Entspannungsmethoden. Im Mittelpunkt des Programms stehen die Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwertstabilisierung, Verbesserung der Selbststeuerung und der Ausbau und die Verbesserung von sozialen Kompetenzen. Insbesondere beim letzten Themenschwerpunkt wird mit videounterstützten Rollenspielen gearbeitet. Das Programm arbeitet außerdem mit einem Verstärkungs-/Belohnungssystem. Zu dem Training zählen ebenso zwei Elternabende. Nach Abschluss des Trainings und dem Verstreichen einer gewissen Zeit ist noch einmal eine Katamnese-Sitzung vorgesehen.

Die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Gruppen umfassten sechs bis acht Schülerinnen und Schüler und wurden jeweils von zwei Traineerinnen bzw. Trainern geleitet. Hierfür wurden 17 Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik der EFH Freiburg im Rahmen einer zweistündigen Lehrveranstaltung und einem studienbegleitenden Projekt (5 Semesterwochenstunden) vom Autor theoretisch und in Form von Rollenspielen ausgebildet.

Im Laufe eines Semesters wurden das Training an sieben Schulen unterschiedlichen Typs in Freiburg und Umgebung mit 50 Schülerinnen und Schülern der sechsten und siebten Klassen durchgeführt. Die Studierenden erhielten während der Durchführungsphase einmal pro Woche Supervision beim Autor. Gleichzeitig wurde das Training in einer Schule für Erziehungshilfe und Kranke in Homberg/Nordhessen von einem Diplom-Psychologen und einem Lehrer mit sechs Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Wer ist Auftraggeber? Hierzu werden keine Angaben gemacht.

Laufzeit Die Evaluation erstreckte sich über das Wintersemester 2004/2005.

Wer evaluiert? Das Training wurde vom Autor evaluiert.

Zielstellung der Evaluation

Mit der Evaluation sollte das Praxistraining sowohl prozessbegleitend als auch hinsichtlich der Effekte überprüft werden.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Für die Evaluation wurden neun Gruppentrainings durchgeführt. Die Teilnahme am Training war freiwillig. Allerdings wurden die Schülerinnen und Schüler der Kontroll- wie auch der Programmgruppe von den zuständigen Lehrkräften bzw. Schulleiterinnen und Schulleitern benannt, »so dass in Einzelfällen ein gewisser Druck gegeben war« (S.135). Insbesondere in den Hauptschulen wurden die schwierigsten Schülerinnen und Schüler dem Training zugeteilt. Eine klassische Zufallsaufteilung in Durchführungs- und Kontrollgruppe war unter diesen Umständen nicht gegeben.

Insgesamt elf von ursprünglich 67 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern brachen nach der ersten oder zweiten Sitzung das Training ab. Dies waren ausschließlich Schülerinnen und Schüler aus Haupt- und Sonderschulen. Bei der Zusammenstellung der Kontrollgruppe zeigte sich, dass die Variablen Geschlecht und Schulart nicht vollständig der Trainingsgruppe entsprachen. So war es nicht möglich, eine adäquate Vergleichsgruppe zusammenzustellen.

Für die *Prozessevaluation* wurden folgende Bögen angewandt und ausgewertet:

- Protokollbögen für die Trainerinnen und Trainer;
- Einschätzungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler;
- Einschätzungen von zwei Elternabenden durch die Eltern;
- Einschätzungen von zwei Elternabenden durch die Trainerinnen und Trainer;
- Auswertung der Supervisionssitzungen.

Für die *Ergebnisevaluation* wurden folgende Instrumente verwendet:

- die Aggressionsskala der Child-Behavior-Checklist (CBCL) für die Fremdeinschätzungen der Kinder durch die Lehrkräfte und der Eltern zu den Zeitpunkten vor und nach dem Training;
- der Fragebogen Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ-DEU) ebenfalls vor und nach dem Training mit Lehrkräften und Eltern;
- Leitfadeninterviews mit Lehrkräften;
- Fragebogen zur Selbsteinschätzung aggressiven Verhalten (FSA) durch die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler;
- Leitfadeninterview mit Trainerinnen und Trainern zu ihren Einschätzungen;
- Auswertung der schriftlichen Gesamtreflexion der einzelnen Trainerinnen und Trainer bzw. Teams.

Ergebnisse der Evaluation

Prozessevaluation

Die Trainerinnen und Trainer schätzten den Trainingsverlauf positiv ein. Die Entwicklung der Teilnehmerinnen und -nehmer wird weniger positiv bewertet als die Einschätzung des eigenen Handelns. Die Projektarbeit war jedoch mit einem sehr hohen Aufwand verbunden. Auch erlebten die studentischen Trainerinnen und Trainer Schwierigkeiten in der organisatorischen Zusammenarbeit mit einzelnen Schulen.

Die Teilnehmerinnen und -nehmer beurteilten die jeweiligen Stunden insgesamt überdurchschnittlich positiv, zum Ende hin mit einer leicht steigenden Tendenz.

Ebenso wurde die Elternarbeit von Trainerinnen und Trainern sowie den Eltern positiv bewertet. Allerdings stellte es sich als schwierig heraus, die Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Geling es allerdings, den Kontakt zu ihnen aufzubauen, so bewerteten die Eltern dies als hilfreich.

Ergebnisevaluation

Es konnten deutliche und signifikante Unterschiede zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe festgestellt werden. So war die Trainingsgruppe problembelasteter und wurde als aggressiv-auffällig eingeschätzt. Da somit eindeutig die besonders auffälligen Kinder am Training teilnahmen, wurde in methodischer Hinsicht auf einen Vergleich zwischen den beiden Untersuchungsgruppen verzichtet. Stattdessen fand ein Vorher-Nachher-Vergleich ausschließlich in Bezug auf die Trainingsgruppe statt.

In den standardisierten Testverfahren zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkt vor und nach dem Training. Als tendenziell positive Veränderung konnte eine Abnahme der Hyperaktivität und eine Zunahme prosozialen Verhaltens festgestellt werden – dies ergab die Auswertung der Interviews. In der Auswertung des FSA-Fragebogens zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler eine leichte Abnahme des eigenen aggressiven Verhaltens beobachteten.

Anders als die Ergebnisse der standardisierten Verfahren zeigte die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten positive Effekte. So stellten zehn von zwölf Lehrkräften positive Verhaltensänderungen fest, auch wenn es in jeder Gruppe Teilnehmerinnen und Teilnehmer gab, bei denen keine Verbesserung erreicht werden konnte. Rund 92 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten außerdem eigene Verhaltensänderungen und Lernerfahrungen beschreiben und benennen, wie sich diese in konkrete Verhaltensänderungen niedergeschlagen hatten. Auch begrüßten fast alle Lehrkräfte eine Wiederholung des Trainings und ebenso bewerteten fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Training auch im Nach-

hinein positiv. Elf von 17 Trainerinnen und Trainern gaben eine hohe Gesamtzufriedenheit an und konnten eigene Entwicklungsfortschritte benennen.

Für viele Schülerinnen und Schüler hatte das Belohnungssystem einen hohen Stellenwert. Auch die Trainerinnen und Trainer wurden von den Schülerinnen und Schülern positiv bewertet. Eine weitere Erkenntnis der Evaluation war die gemeinsame Feststellung von Lehrkräften und Trainerinnen bzw. Trainern, die Zusammenarbeit zu intensivieren, um somit einen besseren Transfer zu gewährleisten.

Der Autor kommt zu der Einschätzung, »dass sich das ›Freiburger Anti-Gewalt-Training‹ (FAGT) in der Praxis als eine erfolgreiche Methode zum Abbau aggressiven Verhaltens bei auffälligen Schülerinnen und Schülern bewährt hat« (S.173). Wichtig sei es jedoch, dass die Trainerinnen und Trainer nicht nur flexibel und situationsangemessen mit dem Manual umgehen, sondern ebenso differenziert auf die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingehen.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Die Evaluation wird vom Autor als schwierige Studie eingeschätzt, da es sich hierbei um eine ganzheitlich ausgerichtete Praxisforschung handelte. Die dabei entstandenen Probleme werden vom Autor als typisch bezeichnet: »Wenn Empirie praktisches Handeln möglichst umfassend abbilden will, sind klassisch-(naturwissenschaftlich)-experimentelle Grundprinzipien (wie z. B. eine ›saubere‹ Randomisierung) nicht realisierbar« (S.170). Durch fehlende und falsche Codierungen von Fragebögen kam es außerdem zu Datenverlust.

Der Autor geht davon aus, dass das Verfahren SDQ nicht veränderungssensitiv genug sei. Ähnliche Erfahrungen wurden bei der Evaluation des Programms Faustlos gemacht (► Kap. III 16).

Ergänzende Anmerkungen

Die Evaluation des FAGT ist differenziert und transparent beschrieben. Es werden alle Instrumente und ihre Auswertungsschritte expliziert. Der Autor geht ebenso auf Schwierigkeiten des methodischen Vorgehens als auch des Praxiszugangs sorgfältig ein. Es wird kritisch beschrieben, wie ein Kontrollgruppendesign versucht und nicht umgesetzt werden konnte. Mit dieser Evaluation liegt ein gutes Beispiel dafür vor, dass klassisch-naturwissenschaftlich-experimentelle Grundprinzipien nicht immer umzusetzen sind.

»Kinder lösen Konflikte selbst«: Ein Gewaltpräventionsprogramm für die Grundschule

Quelle Köhler, Jan (2006): Kinder lösen Konflikte selbst! Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms. Holzkirchen, Obb.

Beschreibung des Gegenstandes

Das Gewaltpräventionsprogramm »Kinder lösen Konflikte selbst« ist der speziell auf die Grundschule ausgelegte Teil des Bensberger-Mediations-Modells (BMM). Dabei wird versucht, mit medialen Methoden ein Streitschlichtungsprogramm vom Kindergarten über die Grundschule bis in die Sekundarstufen zu etablieren. Das Programm bezieht sich sowohl auf die kognitiven als auch emotional-sozialen Fähigkeiten der Kinder. Dabei werden nicht einzelne Schülerinnen und Schüler zu Streitschlichterinnen und -schlichtern ausgebildet, sondern allen Kindern mittels eines Klassentrainings die notwendigen Kompetenzen zur Konfliktlösung vermittelt. Mit Hilfe eines Streitschlichtungsleitfadens, dem so genannten Hosentaschenbuch, sollen möglichst alle Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erlernen, ein Streitschlichtungsgespräch alleine zu führen. In der ersten bis dritten Klasse erhalten die Schülerinnen und Schüler Unterstützung durch die Lehrkräfte.

Das Programm setzt sich aus acht Übungsbausteinen zusammen:

1. Regeln und Rituale (ab der 1. Klasse)
2. Umgang mit Streitgeschichten (ab der 1. Klasse)
3. Auf dem Weg zum anderen Streiten (ab der 1. Klasse)
4. Klassenübung »anders streiten I« (ab der 2. Klasse)
5. Klassenübung »anders streiten II« (ab der 3. Klasse)
6. Konfliktgespräch demonstrieren (ab der 3. Klasse)
7. Konfliktgespräch mit dem Hosentaschenbuch (ab der 4. Klasse)
8. Konfliktgespräch mit dem Hosentaschenbuch, Training für Streithelfer (ab der 4. Klasse).

Wer ist Auftraggeber? Es wird kein Auftraggeber genannt.

Laufzeit Die Evaluation fand von Oktober 2003 bis Juni 2004 statt.

Wer evaluiert? Die Evaluation wird vom Autor an der Universität Bochum, Fachbereich Rechtswissenschaften, im Rahmen seiner Dissertation durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Mit der Evaluation sollte der Frage nachgegangen werden, ob das Präventionsprogramm grundsätzlich geeignet ist, sich im Sinne von Krimina-

litätsprävention positiv auf gewalt- und delinquenzauslösenden Faktoren auszuwirken. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler stand dabei im Vordergrund.

Konkret sollte untersucht werden, ob das Programm das schulische Selbstkonzept, das Gefühl der sozialen Integration, die Empathiefähigkeit, das Klassenklima, die dialogisch selbstständige und gewaltfreie Konfliktlösung, das friedvolle Zusammenleben in der Schule fördert. Weiter sollte den Fragen nachgegangen werden, ob das Programm langfristig und kontinuierlich an der Schule umgesetzt wird, die Lehrkräfte ausreichend auf den Einsatz des Programms vorbereitet sind und Elternarbeit zum Programm stattfindet.

Ebenso interessierte, ob das Programm von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert oder Unterschiede z.B. nach Geschlecht oder Schlichtungserfahrungen festgestellt werden können.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Evaluation stellt eine Wirksamkeitsstudie in Form einer Fallstudie dar, die die Wirkung des Programms nur in Bezug auf die ausgewählte Probandengruppe einer ausgewählten Grundschule dokumentiert. Das Methodendesign ist dabei überwiegend qualitativ. Es wurden Interviews mit Kindern durchgeführt und mit einem Fragebogen der Entwicklungsstand der Kinder erhoben. Darüber hinaus wurde die Umsetzung des Programms erfasst. Hierfür wurden auch Gespräche mit der Schulleitung und den zuständigen Lehrkräften geführt.

Für den Fragebogen kamen folgende standardisierte Tests zum Einsatz:

- FEES (Fragen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung);
- Täter- und Opferaussagen zu Gewalt und Aggression;
- EAS (Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen).

Die qualitativen Interviews mit den Schülerinnen und Schülern fanden eine Woche vor sowie eine Woche nach der Streitschlichtung statt und dauerten ca. 20 Minuten. Hierbei wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Folgende Hauptfragen sollten mit den Interviews beantwortet werden:

1. Gehen die Kinder freiwillig zur Streitschlichtung?
2. Denken die Kinder in den Konfliktsituationen an die Möglichkeit der Streitschlichtung?
3. Können die Kinder sich in ihr Gegenüber hineinversetzen?
4. Mit welchen Gefühlen gehen die Kinder in die Streitschlichtung?
5. Können die Kinder alle Schritte der Streitschlichtung ausführen?
6. Was ist/war das Besondere an der Schlichtung?
7. Wie benutzen die Kinder das Hosentaschenbuch?

Zusätzlich fand eine teilnehmende Beobachtung statt, mit der Hinweise für die Implementierbarkeit des Programms in der Praxis gewonnen werden sollten. Der Autor hospitierte in Unterrichtsstunden und verfasste Beobachtungsberichte. Dabei ging es nicht um die Bewertung der Kinder oder Lehrkräfte, sondern um die Beurteilung der Handhabbarkeit des Programms und des Hosentaschenbuchs. Der Evaluator war weder an der Unterrichtsplanung noch an der Durchführung beteiligt. Außer ihm war stets noch eine weitere Beobachterin bzw. ein weiterer Beobachter anwesend. Die schriftlich festgehaltenen Beobachtungen wurden dann nachträglich verglichen.

Die Befragungen der Schülerinnen und Schüler fanden zu zwei Zeitpunkten statt: Im Oktober 2003 sowie im Juli 2004.

Ergebnisse der Evaluation

Ergebnisse in Bezug auf die Förderung von <Life Skills>

Die Schülerinnen und Schüler der untersuchten Schule verfügten über gut ausgeprägte Kompetenzen im Bereich der sozialen Integration und des schulischen Selbstkonzepts. Die Selbsteinschätzungen der Kinder blieben im Untersuchungszeitraum stabil. Dabei schienen weniger die konkreten Streitschlichtungserfahrungen als vielmehr das intensive Klasesstraining ausschlaggebend gewesen zu sein. Außerdem gelang den Kindern die Übernahme der Rolle des Anderen in und nach einem erfolgreichen Schlichtungsgespräch wesentlich besser als zum Zeitpunkt der Vorgespräche. Die Übernahme der Rolle des Anderen verlange von den Kindern eine hohe Konzentration. Deshalb sei es sehr wichtig, dass das Schlichtungsgespräch in einer ruhigen Atmosphäre geführt werde. Auch sei unbedingt auf die Freiwilligkeit bei der Teilnahme an einer Streitschlichtung zu achten. Wenn diese nicht gegeben sei, seien die Voraussetzung für ein erfolgreiches Streitschlichtungsgespräch sehr ungünstig.

Ergebnisse in Bezug auf die Programmziele des BMM

Es lassen sich dem Autor zufolge an einzelnen konkreten Situationen Beispiele belegen, wo Ansatzpunkte möglicher positiver Effekte des Programms zu sehen sind.

Das Klassenklima wurde von den Kindern sowohl zum ersten als auch zum zweiten Befragungszeitpunkt als besonders gut eingeschätzt. Sie lagen dabei in ihren Einschätzungen deutlich über den Angaben der Kinder der von den FEESS 3.-4. Autoren untersuchten Kontrollgruppe.

Fast die Hälfte aller Kinder der vierten Klasse besuchte im Untersuchungszeitraum eine Streitschlichtung. Allerdings ging die Initiative häufig von den Lehrkräften aus. »Die permanente Erinnerung durch die Lehrkräfte an die Streitschlichtung schein unerlässlich für den Erfolg des BMM

in der Primarstufe zu sein« (S.271). Wichtig erschien dabei jedoch, den Kindern die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme selbst zu überlassen.

Der Umgang mit dem Schlichtungsleitfaden oder dem Hosentaschenbuch fiel den Mädchen leichter als den Jungen. Von allen Kindern wurde diese Möglichkeit der Schlichtung besonders gelobt. Hiermit ließen sich die Konflikte am unauffälligsten und geheimsten lösen.

Insgesamt wurde eine Verlagerung des Schlichtungsverhaltens der Kinder, weg von einer Schlichtung mit einer Lehrkraft im Schlichtungsraum hin zu den neu erlernten Möglichkeiten wie dem Hosentaschenbuch oder den gleichaltrigen Streithelfern, festgestellt.

Auf die Möglichkeit des Schlichtungsgesprächs wurde vor allem dann zurückgegriffen, wenn sich zum einen der Konflikt bereits über einen längeren Zeitraum hingezogen hatte und zum anderen eine gewisse Intensität vorhanden war. So kam es in allen in der Streitschlichtung verhandelten Fällen im Vorfeld des Konflikts zu gewalttätigen Auseinandersetzungen. Das Schlichtungsmodell des BMM wurde von den Kindern auch genutzt, um das eigene Verhalten aufzuarbeiten. Mit der Anmeldung zum Schlichtungsgespräch stellten die streitenden Parteien ihre gegenseitigen Angriffe ein. Sie ließen sich dabei auf eine spätere Bearbeitung des Konfliktes ein. Von zentraler Bedeutung war der Friedensvertrag. Diese schriftliche und verpflichtende Vereinbarung hatte für die Kinder offenbar eine hohe Verbindlichkeit. So erhielten sie Regeln für das eigene Verhalten und hatten die Möglichkeit, ihr Gegenüber an das zugesicherte Verhalten zu erinnern. Häufig wurden in dem Friedensvertrag auch weitere gemeinsame Aktivitäten festgehalten. Damit erhielten die Kinder die Möglichkeit, ihre Beziehung wieder zu normalisieren.

Das tatsächliche Gewaltaufkommen in der untersuchten Schule blieb im Untersuchungszeitraum recht stabil, jedoch hatten sich die Einstellungen der Kinder zu Gewalt punktuell verändert. Die Akzeptanz verbaler Aggressionen lag nach wie vor höher als bei körperlicher Gewalt, allerdings nahm diese Akzeptanz im Untersuchungszeitraum von 25 % auf 18 % ab. Auch das Aggressionspotenzial der Kinder nahm im Untersuchungszeitraum von Oktober 2003 bis Juli 2004 von 18 % auf 8 % ab. Dieser Trend bezog sich jedoch beinahe ausschließlich auf die Mädchen: Während das Aggressionspotenzial bei den Jungen innerhalb der Vergleichszeitpunkte ungefähr gleich blieb, waren es nur noch 3 % der Schülerinnen, die ein hohes Aggressionspotenzial aufwiesen (im Oktober 2003 lag es noch bei 18 %). Die Zahl der Kinder, die eine Streitschlichtung besucht hatten, wies ebenfalls einen Rückgang auf. So hatte sich der Anteil der Kinder mit hohem Aggressionspotenzial um 10 % verringert.

Insgesamt wurden bei den Mädchen höhere Effekte gemessen als bei

den Jungen, so dass das Programm der Untersuchung zufolge eher die Mädchen förderte als die Jungen.

Es zeigte sich, dass das Programm im Schulalltag verankert war. So gab es nicht nur einen Streitschlichtungsraum, sondern ebenso die Friedenskoffer und eine Friedensbank auf dem Schulhof. Außerdem lagen in jedem Klassenzimmer Anmeldungskarten aus, während die Schlichtungsregeln auf einer Wandzeitung vermerkt wurden. Da nicht nur die Streitschlichtung implementiert, sondern ebenso ein Klassentraining umgesetzt wurde, konnten alle Kinder von dem Programm profitieren. Auch waren die Themen der Streitgeschichten an der Alltagswelt der Kinder orientiert.

Gleichzeitig schlägt der Autor der Studie vor, geschlechtsspezifische Aspekte zu berücksichtigen. Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Umgang mit Konflikten sollten sich auch im Programm wieder finden. Die Untersuchung machte deutlich, dass die Projektschule innerhalb einer Arbeitsgemeinschaft einen Austausch mit anderen Grundschulen, Kindergärten und weiterführenden Schulen pflegt.

Lehrerinnen und Lehrer, die das Programm BMM in einer Schule umsetzen möchten, durchlaufen ein dreiteiliges, 60stündiges Ausbildungsseminar zu Schulmediatoren. In dieser Fortbildung entwickeln sich Vernetzungen mit anderen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulen. Die Thomas Morus Akademie bietet Begleitungen zur Einführung des Konzeptes in Schulen an. Zusätzlich werden Materialien und Literatur zur Verfügung gestellt.

Eltern der Schülerinnen und Schüler werden ebenfalls mit einbezogen. Bereits bei der Anmeldung ihrer Kinder wird auf die spezifische Ausrichtung der Schule aufmerksam gemacht, das Programm wird ihnen vorgestellt und auf Klassenkonferenzen wird immer wieder von dem Programm berichtet. Auch können die Eltern an einem Training teilnehmen, um den Einsatz des BMM im eigenen familiären Umfeld einzusetzen.

Ergebnisse in Bezug auf die Akzeptanz des Programms durch die Schülerinnen und Schüler

Vorteile des Schlichtungsverfahrens sehen die Kinder in der nachhaltigen und endgültigen Konfliktlösung. Viele erklärten, sich nach der Schlichtung besser zu fühlen. Sie hoben positiv hervor, dass die Lehrkräfte sich mehr Zeit für die Streitigkeiten der Schülerinnen und Schüler nahmen. Dadurch fühlten sie sich mit ihren Konflikten ernster genommen. Einen zentralen Stellenwert schrieben sie der Verbindlichkeit des Friedensvertrags zu. Es konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Einschätzung des Programms festgestellt werden. Es nahmen etwa gleich viele Jungen und Mädchen die Streitschlichtung in Anspruch. Jedoch un-

terschieden sich die Motive für den Besuch einer Streitschlichtung: Während die Mädchen eine intensive, emotionale Aufarbeitung wünschten, war den Jungen eher eine faire und geregelte Gesprächsatmosphäre wichtig. Insgesamt schien es für die Schülerinnen und Schüler jedoch normal zu sein, die Streitschlichtung in bestimmten Konfliktfällen in Anspruch zu nehmen.

Es zeigte sich in der Evaluation, dass sich das BMM zu einem festen Bestandteil der Schulkultur entwickelt hatte.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Der Fragebogen musste teilweise überarbeitet werden, weil manchen Kindern die Begrifflichkeiten nicht geläufig waren.

Ergänzende Anmerkungen

Es handelt sich bei dieser Evaluation um eine umfangreiche Studie, die sich verorten lässt zwischen qualitativer Fallanalyse und quantitativer Vorher-Nachher-Untersuchung. Das methodische Design wird ausführlich dargelegt. Die Projektbeschreibungen, theoretischen Ansätze, Diskussionen sowie Evaluationsergebnisse werden gemeinsam erläutert. Auch diese Evaluation beinhaltet Empfehlungen für die Praxis.

Mediation an Schulen in Deutschland

Quelle Behn, Sabine/Kügler, Nicolle u.a. (2006): Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation. Wiesbaden.

Beschreibung des Gegenstandes

Für die Studie wurden Projekte an Schulen untersucht, die als zentrales Element die Mediation enthielten. Hierzu zählten sowohl Peer-Mediationsprojekte als auch Projekte, in denen Pädagoginnen und Pädagogen oder andere Personen als Mediatorinnen und Mediatoren fungierten. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand allerdings die Evaluation von Peer-Mediationsprojekten. Für die Studie wurden jene Projekte aufgenommen, die von sich selbst behaupteten, Mediationsprojekte darzustellen. »Dadurch ist das abgebildete Spektrum an Mediationsprojekten sehr weit und facettenreich« (S.17).

Wer ist Auftraggeber? Auftraggeber war das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Laufzeit Das Projekt lief über einen Zeitraum von zwei Jahren.

Wer evaluiert? Die Evaluation war ein Kooperationsprojekt der Institute ›Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis (isp)‹, ›Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich‹ und dem ›Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ism)‹.

Zielstellung der Evaluation

Es sollten Aussagen über Stand, Rahmenbedingungen und Umsetzungsformen von Mediationsprogrammen an Schulen in Gesamtdeutschland gemacht und überprüft werden, inwieweit die von der Literatur und vom Bundesverband für Mediation genannten Standards in der Praxis umgesetzt werden. Einzelne Fragen lauteten:

- Kann Freiwilligkeit als zentrales Element von Mediation im Rahmen von Schulmediation tatsächlich praktiziert werden?
- Wo liegen die Grenzen von Mediation in der Schule?
- Welche Wirkungen von Mediationsprojekten an Schulen lassen sich einschätzen?
- Welche Rolle nimmt die Jugendhilfe bei der Initiierung und Durchführung von Mediationsprojekten an Schulen ein?

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Für die Evaluation wurden fünf Phasen durchlaufen:

In der *ersten Phase* wurde eine Übersicht zu Schulmediation in Deutschland erstellt. Hierfür wurde in allen Bundesländern nach Projekten recherchiert und erste Angaben zum Schultyp, zur Projektkonzeption und zur Dauer der Programme erhoben. Bei diesem Vorgehen konnten 1455 Schulen mit laufenden oder abgebrochenen Mediationsprojekten ausfindig gemacht werden. Des Weiteren wurden so genannte Länderbilder erstellt. Hierfür wurde mit Expertinnen und Experten aus Kultus- und Jugendministerien und Fortbildungsinstituten eine Einschätzung zu Struktur und Rahmenbedingungen von Mediationsprogrammen an Schulen erarbeitet.

In der *zweiten Phase* erhielten 1455 Schulen einen quantitativ, halbstandardisierten Fragebogen. Erfragt wurden folgende Themenfelder:

- Stand und Typ des Mediationsprojektes
- Vorbereitung- und Einführungsphase
- Ausbildung der Beteiligten
- Umsetzung der Standards

- Verankerung des Projektes in der Schule
- Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe
- Rückblickende Einschätzung der Erreichung der Ziele sowie die gegenwärtige Situation an der Schule in Bezug auf Gewaltvorkommnisse und Schulklima.

Der Rücklauf des Fragebogens betrug 40 %.

Nach einer ersten Auswertung fand eine theoretische Typenbildung statt. Sie basierte auf Variablen zum Erreichen von Programmzielen. Damit sollten statistische Zusammenhänge des Umsetzungserfolges mit den Rahmenbedingungen bzw. der Einhaltung von Standards gefunden werden. Weitere qualitative Ergebnisse sollten Hinweise darauf liefern, welche Rahmenbedingungen und Standards für eine erfolgreiche Implementierung von Schulmediation förderlich sind und welche bei Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten oder abgebrochenen Mediationsprojekten möglicherweise fehlten. Die vorgenommene theoretische Typenbildung bildete die Grundlage für die qualitative Phase. So wurden vier Typen gebildet: Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten, Schulen mit neu angelaufenen Mediationsprojekten (Laufzeit geringer als 1 ½ Jahre), Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten und Schulen mit erfolgreich implementierten Mediationsprojekten.

In der *dritten Evaluationsphase* wurden Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Schülerinnen und Schüler und Jugendhelfemitarbeiterinnen und Jugendhelfemitarbeiter von 50 Schulen qualitativ mit leitfadengestützten Interviews und Gruppendiskussionen befragt. Als Vergleichsgruppe wurden 18 Schulen mit Umsetzungsschwierigkeiten, 23 Schulen mit erfolgreich implementierten Projekten und neun Schulen mit abgebrochenen Mediationsprojekten einbezogen. Für die qualitative Befragung wurden an neun Schulen die Akteursgruppen befragt. Die Ergebnisse wurden in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet. Daraus wurden Arbeitshypothesen gebildet, die für die Erstellung eines strukturierten Leitfadens für die Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren der weiteren 41 Schulen maßgeblich waren. Diese Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die *vierte Evaluationsphase* beinhaltete den Ergebnistransfer, die Praxisentwicklung und kommunikative Validierung der Ergebnisse. Die einzelnen Untersuchungsphasen wurden vom Fachbeirat unterstützt und begleitet. Auch konnte man sich auf der Homepage des Forschungsprojektes über den Verlauf und die Zwischenergebnisse informieren. Es wurde ein Workshop mit Expertinnen und Experten sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den Bereichen Forschung, Schule und Jugendhilfe durchgeführt. In diesem Rahmen wurden die Zwischenergebnisse validiert und hinsichtlich der Konsequenzen für die Praxis bewertet.

In der *fünften und abschließenden Evaluationsphase* wurden alle Ergebnisse aus den vorhergehenden Evaluationsphasen nach thematischen Schwerpunkten in einem Abschlussbericht zusammengeführt. Die Ergebnisse wurden im Rahmen einer abschließenden Fachtagung für leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Bereichen der Jugendhilfe und Schule als weiterer Bestandteil der Ergebnismultiplikation und Praxisentwicklung präsentiert.

Ergebnisse der Evaluation

Allgemeine Angaben

Bei einem Drittel der Schulen betrug die Laufzeit der Mediationsprojekte ein bis zwei Jahre. Ein weiteres Drittel gab eine Laufzeit von zwei bis drei Jahren an. 16 % der Projekte verfügten über eine Projektlaufzeit von fünf bis sechs Jahren, während 7 % der Projekte sieben Jahren und länger liefen. 70 % bis 90 % der Schulen gaben an, dass an ihrer Schule Konfliktformen wie ›Störungen im Unterricht‹, ›Beschimpfungen unter Schüler/innen‹, ›Hinter-dem-Rücken-Reden‹, ›wiederholtes Hänselfn und Ausgrenzen‹ und Rängeleien mehrmals in der Woche vorkommen. Körperliche Gewalt wurde von 69 % der Schulen mit mindestens monatlich angegeben. 5 % der Schulen gaben an, mehrmals pro Woche Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern zu mediieren. 18 % gaben an, dies ca. jeden Monat zu tun, während 15 % der Schulen angaben, jährlich einen Fall zu bearbeiten.

Die Schulen wurden auch nach den wichtigsten Zielen für die Einführung von Mediation befragt. Hier wurden u. a. Gewaltprävention, Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler, Verbesserung des Schulklimas, Entlastung der Lehrkräfte, Kommunikationsfähigkeit und Steigerung der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler genannt.

38 % der Schulen führten bis zu zehn Mediationen durch, an 29 % der Schulen waren es elf bis 20 und an 26 % der Schulen 21 bis 50. Mehr als 50 Mediationen wurden an 7 % der Schulen umgesetzt.

In den einzelnen Schulen waren durchschnittlich 4,6 Jungen und 7,3 Mädchen als Streitschlichterinnen und Streitschlichter tätig. Die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler wurden vorrangig aus Schulmitteln und Mitteln der Fördervereine bezahlt. Auch Stiftungs- und Sponsorenmittel gaben Unterstützung.

Die Ausbildung der Lehrkräfte wurde hauptsächlich über Fortbildungsinstitute finanziert. Zusätzlich unterstützten Fördervereine, die Schule selbst, das Land sowie Stiftungen und Sponsoren die Ausbildung.

Kooperation Jugendhilfe – Schule

Nur wenige Schulen berichteten von einer engen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Gleichzeitig liefern die Ergebnisse der Evaluation Hinweise darauf, dass eine enge Zusammenarbeit einen positiven Effekt auf die Durchführung bzw. das Gelingen eines Mediationsprojektes haben kann.

Zu diesen Effekten zählen:

- die zentrale Lernerfahrung für die Schulen, dass Konfliktfälle und die Aufmerksamkeit für die persönlichen Probleme von Schülerinnen und Schülern in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe liegen können;
- die Möglichkeit des Austausches zu den Einschätzungen der verschiedenen Institutionen zur Lebenssituation von jungen Menschen;
- die neuen Lernerfahrungen für Schülerinnen und Schüler, dass ihnen mit Personen aus der Jugendhilfe Ansprechpartnerinnen und -partner zur Seite gestellt sind, »deren Autorität (...) nicht durch das Bewertungssystem der Schule belastet ist« (S.98).
- Schulen profitieren von einem Synergieeffekt – sie können Konflikte von Schülerinnen und Schülern besser einschätzen, den Zugang zu den Familien leichter herstellen und rasch Hilfe durch die beratende Unterstützung der Jugendhilfe aufgreifen.

Außerdem wurde in den Interviews deutlich, dass eine hauptverantwortliche Zuständigkeit und Koordinationsfunktion einer Schulsozialarbeiterin bzw. eines Schulsozialarbeiters für ein Mediationsprojekt von Lehrkräften und Schulleitung begrüßt wird. So sei die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter mit den Themenbereichen vertrauter und könne außerdem auf andere Methoden als die Lehrkräfte zurückgreifen.

Die Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Bereich der Schulmediation sind:

- der frühzeitige Einbezug eines Jugendhilfeträgers bzw. der Schulsozialarbeit;
- die Ausbildung von Schülermediatorinnen und -mediatoren gemeinsam durch Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter;
- ein gemeinsames und kongruentes Verständnis von partnerschaftlicher Zusammenarbeit entwickeln;
- die Vorteile und den Nutzen von Kooperationen für den Erziehungs- und Bildungsauftrag erkennen und umsetzen.

Die Untersuchung zeigte außerdem, dass für eine erfolgreiche Umsetzung von Mediationsprojekten alle Beteiligten als Akteure gewonnen werden müssen, die das Vorhaben aktiv unterstützen. So hatten viele Begleitlehrerinnen beklagt, dass die Schulleitung nur zu Projektbeginn und

bei anfallenden Schwierigkeiten aktiv werden würde. Es sei jedoch von hoher Bedeutung, dass die Schulleitung das Projekt moralisch unterstütze und diesem damit nach Außen und Innen einen wichtigen Stellenwert einräumt. Auch das Lehrerinnen- und Lehrerkollegium müsse für das Projekt gewonnen werden. Die Interviews ergaben jedoch, dass an vielen Schulen das Mediationsprojekt eine relativ hohe Zustimmung erfuhr, ein ebenso hoher Anteil von Lehrerinnen und Lehrern ihm jedoch skeptisch gegenüberstand. Gründe für eine Ablehnung oder Skepsis waren dabei ein Unmut über Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler, das Infragestellen der Wirksamkeit von Mediation, mangelnde Kenntnis der Mediationsidee und -methode, ein ›allzuständiges‹ Selbstverständnis der Lehrkräfte sowie ein defizitorientiertes Schülerinnen- und Schülerbild. Ebenso zeigten viele Schülerinnen und Schüler eine ablehnende Haltung dem Projektvorhaben gegenüber. Die Studie machte deutlich, dass das Mediationsangebot von den Schülerinnen und Schülern zumeist nicht in Anspruch genommen wird. Dabei würden Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Haltung dem Projekt gegenüber einen starken Einfluss auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler haben. Entscheidend sei außerdem, dass die Methoden an die jeweilige Altersgruppe angepasst seien, Anreize geschaffen und angemessene Informationen über das Projekt gewährleistet werden.

Mediationspraxis in der Schule

- Für die Auswahl von Schülerinnen und Schülern, die zu Mediatorinnen und Mediatoren ausgebildet werden, lagen in den untersuchten Schulen keine eindeutigen Kriterien vor. Häufig wird jedoch betont, dass Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten sozialen und kommunikativen Kompetenzen geeignet seien. Eine Mediation von Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften durch Schulmediatorinnen und -mediatoren wurde mit großer Skepsis betrachtet.
- In der Studie wurde außerdem deutlich, dass mehrheitlich durch die Lehrerinnen und Lehrer eine Weiterleitung an die Schulmediationsstelle erfolgte, während eine durch die Schülerinnen und Schüler initiierte Teilnahme nur vereinzelt vorkam. In der Tendenz haben sich Mischformen entwickelt. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler bestehen jedoch Unsicherheiten, welche Konsequenzen erfolgen, wenn sie nicht zur Mediation gehen würden.
- In der Untersuchung zeigten sich Hinweise, dass Mediation an Schulen verstärkt den Charakter von Sanktion bekommt.
- Schulen mit erfolgreich implementierten Projekten definieren genauer Themen und Konflikte, die nach ihrer Auffassung für eine Bearbeitung durch Schülermediatorinnen und -mediatoren ungeeignet sind.

Erwartungen und Wirkungen

Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass bei den Schülermediatorinnen und -mediatoren eine deutlich wahrnehmbare Zunahme von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten erfolgt war. Für den Erfolg eines Mediationsprojektes sei es der Studie zufolge zudem wichtig, dass Lehrkräfte mit dem Projekt nicht nur die Hoffnung der eigenen Entlastung verknüpfen und außerdem weitere Veränderungen innerhalb der Lehrerschaft mit der Umsetzung des Projekts passieren. An Schulen mit erfolgreich implementierten Projekten zeigte sich, dass laut der beteiligten Akteure die Zahl der Konflikt- und Gewaltvorfälle zurückgegangen war. Auch hatte sich das Schulklima verbessert.

Mediation im System Schule

Die Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass das System Schule in einem Spannungsverhältnis zur Schulmediation steht. Auf der einen Seite würden Pflicht, hierarchische Verhältnisse, Bewertungen und eine stark strukturierte Zeitplanung vorherrschen, während für Mediation ein partnerschaftlicher Umgang, Eigenverantwortung und eine Zeitplanung nach situativem Bedarf zentral seien. Dieses Verhältnis führt zu bestimmten Projektstrukturen:

- Das Mediationsprojekt lässt sich als Insel beschreiben, die anderen Regeln folgt als die Schule insgesamt. Das Projekt wird nur wenig genutzt. Die Begleitlehrerin und der Begleitlehrer tragen die alleinige Verantwortung. Wenn die Schulleitung nicht die Verantwortung für übergreifende Belange des Projekts übernimmt, kann das in dieser Konstellation zum Abbruch des Projekts führen.
- Teilweise wird das Mediationsprojekt aber auch an die Schule angepasst. Dafür wird häufig das Freiwilligkeits-, Gleichberechtigungs-, Selbstverantwortungs- und Anonymitätsprinzip eingeschränkt. In dieser Form hat das Projekt dann oft einen festen Stellenwert in der Schule, wobei das eigentliche Mediationsprinzip nicht erhalten bleibt.
- Eine weitere Form ist die der wandelnden Schule. Hier werden die Prinzipien von Schulmediation auf das gesamte System Schule angewandt. Hierbei handelt es sich um langfristig angelegte strukturelle Veränderungen. Eine Fortbildung für das gesamte Kollegium zum Thema Konfliktbearbeitung, die Einrichtung einer Steuerungsgruppe, die gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie eine kollegiale Beratung und Supervision sind dabei von zentralem Stellenwert.

Strategien zur erfolgreichen Umsetzung eines Mediationsprojektes

Wenn Mediation in einem ganzheitlichen Ansatz integriert ist, kann sie zu einem wichtigen Baustein werden. Die zusätzliche Umsetzung von weiteren Gewaltpräventions- oder Demokratierziehungsprojekten ist dabei hilfreich.

- Auch eine regelmäßige Öffentlichkeitsarbeit innerhalb und außerhalb der Schule wurde bei Schulen mit erfolgreich implementierten Projekten häufiger beobachtet.
- Damit Schülerinnen und Schüler das Projekt besser annehmen, sind Patenmodelle hilfreich.
- Förderlich sind ebenso Trainings zur sozialen Kompetenz und Konfliktbearbeitung, die für alle Schülerinnen und Schüler angeboten werden.
- Die Einbindung von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern erweist sich ebenfalls als hilfreich.
- Die Einführungsphase nimmt einen gewichtigen Stellenwert für eine erfolgreiche Umsetzung des Projektes ein. Wichtig sei dabei, dass die Entscheidung für Schulmediation nicht allein durch die Schulleitung entschieden wird, sondern das gesamte Kollegium, die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern mit einbezogen werden.
- Wichtig ist es ebenso, ein systematisches, verbindliches und transparentes Konfliktmanagementsystem einzuführen. Darin sollte das Vorgehen im Konfliktfall geklärt werden.
- Eine weitere zentrale Rahmenbedingung sei die Freistellung der Begleitlehrerin bzw. des Begleitlehrers für die Ausbildung und die Begleitung der Schülermediatorinnen und -mediatoren.

Empfehlungen

Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse formulieren die Autorinnen und Autoren Empfehlungen für die Umsetzung von Mediationsprojekten:

- Es sei notwendig, dass die Landespolitik konstruktive Konfliktbearbeitung in Form von Schulmediation in die Schul- bzw. Landesausführungsgesetze aufnehme und Mittel für die Einführung von Mediationsprojekten und die Etablierung von Kooperationsstrukturen bereitstelle.
- Das Thema des konstruktiven Umgangs mit Konflikten sollte verpflichtender Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften sein.
- Für die wirksame und nachhaltige Implementation von Schulmediationsprojekten seien außerdem Abstimmungsprozesse im Kollegium erforderlich. Hierzu zählten eine Zielbestimmung, transparente und gemeinsame getragene Strukturen und Abläufe, die Klärung der Aufgaben der nicht direkt Beteiligten und die Klärung des Verhältnisses zwischen Mediation und schulischen Sanktionen.

- Es sollte eine Steuerungsgruppe eingerichtet werden.
- Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema Mediation sollten verpflichtend sein.
- Auch sei es notwendig, ein ganzheitliches Konzept zu Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung zu entwickeln.
- Um die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, sollten Patenschaftsmodelle entwickelt werden. Auch wird empfohlen, die Ideen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.
- Die Empfehlung an Schülerinnen und Schüler zur Mediation zu gehen, sollte einen Vorschlag und eine offene Bitte darstellen und keine Verpflichtung.
- Um die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu verbessern, sollten die entsprechenden übergeordneten Behörden wie Schulämter, Bezirksregierungen und Sozialdezernate bereits in die Planung mit einbezogen werden. Auch sei es unabdingbar, dass sich die Schule und die Jugendhilfe über eine gemeinsame Rollen- und Aufgabenverteilung sowie Zielrichtung verständigen.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Es werden keine Evaluationserfahrungen oder -probleme genannt.

Ergänzende Anmerkungen

Diese Evaluation ist eine sehr umfassende und sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichtete Studie.

47

Ambulante Arbeit mit delinquenten Jugendlichen in Berlin

Quelle

Körner, Jürgen (2006): Wirksamkeit ambulanter Arbeit mit delinquenten Jugendlichen – Erste Ergebnisse einer vergleichenden Studie. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe – ZJJ, Jg.17/H.3, S.267-275.

Körner, Jürgen: Wirksamkeit ambulanter Arbeit mit delinquenten Jugendlichen. Erste Ergebnisse einer vergleichenden Studie. In: www.denkzeit.com/downloads/Denkzeit-Training_im_Vergleich.pdf (o.J.), S.1-20.

Beschreibung des Gegenstandes

Im Rahmen der Evaluation wurden Soziale Trainingskurse, das sozialkognitive Einzeltraining Denkzeit und die Bewährungshilfe vergleichend evaluiert.

Ein *Sozialer Trainingskurs* ist ein ambulantes gruppenpädagogisches Angebot für straffällig gewordene Jugendliche und soll die Wahrscheinlichkeit erneuter Straffälligkeit reduzieren sowie die Entwicklung sozial akzeptierter Verhaltensweisen fördern. Unter anderem sollen Jugendliche entscheidungs- und handlungsfähig gemacht und ihre Ich-Funktion gestärkt werden. Angeboten werden auch klassische soziale Betreuung der Jugendlichen und Gespräche mit Eltern, Lehrkräften sowie Ausbilderinnen und Ausbildern. Ebenso wird den Jugendlichen bei der Suche eines Ausbildungsplatzes oder einer Arbeitstelle geholfen. Acht bis zwölf Jugendliche treffen sich während eines halben Jahres ein oder zweimal wöchentlich. Zusätzlich werden freizeit- oder erlebnispädagogische Angebote durchgeführt. An der Evaluation waren zwei Freie Träger der Jugendhilfe in Berlin beteiligt, einer führte zusätzlich mehrtägige Auslandsaufenthalte durch. Dort sollten die Jugendlichen mit Anleitung unter einfachen Verhältnissen in einsamer Gegend lernen, miteinander auszukommen.

Denkzeit ist ein kognitiv-behavioral orientiertes Einzeltraining. Eine Trainerin oder ein Trainer durchläuft gemeinsam mit einem Jugendlichen in 40 Sitzungen ein Manual. In den ersten 23 Sitzungen sind Inhalte, Ziele und die didaktischen Methoden festgelegt, die anschließenden 17 Sitzungen können freier gestaltet werden. So können einzelne Sitzungen bei Bedarf wiederholt und Alltagsbezüge hergestellt werden. Das Training, insbesondere die ersten 23 Sitzungen, setzt sich aus drei Modulen zusammen: Es geht um die Analyse von Konflikten, das Kontrollieren von Affekten sowie um moralisches Denken und Handeln. Jede der 23 Sitzungen dauert ca. 45 Minuten. Werden die Ziele einer Einheit nicht erreicht, soll die jeweilige Sitzung wiederholt werden.

Auch die *Bewährungshilfe* für Jugendliche und Heranwachsende der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport wurde evaluiert. Die Jugendlichen waren vom Jugendgericht zu einer Freiheitsentziehenden Maßnahme verurteilt, doch war diese zur Bewährung ausgesetzt. Anders als in den Sozialen Trainingskursen und bei Denkzeit kam nur ein kleiner Teil der Jugendlichen auf Grund einer Betreuungsweisung gemäß § 10 JGG. Die Jugendlichen wurden regelmäßig beraten. Die Fallbelastung der einzelnen Bewährungshelfer war im Jahre 2003 mit 58,8 Jugendlichen je Bewährungshelfer sehr hoch. Damit konnte für jeden Jugendlichen nur wenig Zeit aufgewendet werden.

Wer ist Auftraggeber? Die Evaluation wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in Auftrag gegeben.

Laufzeit

Die Evaluation lief von 1999 bis 2006.

Wer evaluiert?

Die Evaluation wurde von der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Sozialpädagogik unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Körner durchgeführt.

Zielstellung der Evaluation

Ursprünglich wollte das Bundesministerium die Sozialen Trainingskurse (nach § 10 JGG) auf Wirksamkeit hin überprüft haben. Für die Evaluation schien jedoch die Frage interessanter, für welche Jugendlichen unter welchen Voraussetzungen welche der drei Methoden (Sozialer Trainingskurs, Bewährungshilfe oder Denkzeit) geeigneter war.

Form der Evaluation/Methode/Datenbasis

Die Stichprobe bestand aus 192 Jugendlichen. In den Sozialen Trainingskursen wurden 76 Jugendliche untersucht, 55 in der Bewährungshilfe und 61 Jugendliche im Denkzeittraining. 180 Jugendliche waren männlich, 12 weiblich. Das Durchschnittsalter war relativ hoch: 154 Jugendliche waren zwischen 17 und 21 Jahren alt.

Alle Jugendlichen wurden zu Beginn etwa eineinhalb Stunden mit einem Fragebogen interviewt, der standardisierte Messinstrumente, halboffene Fragen und projektive Testverfahren enthielt. Vollständig oder leicht verändert wurden durchgeführt:

- Fragen zur eigenen Biographie, der Bildungsgeschichte, der aktuellen ökonomischen Lage
- Fragen zum elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)
- Fragen zum Selbstwertgefühl (in Anlehnung an Rosenbergs self-esteem-scale)
- Fragen zur Messung der Perspektivenübernahme
- Skala Rollenübernahmeinteresse
- Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (FAF)
- Übersetzte und erweiterte Version des Expanded Moral/Conventional Distinction Task.

Der Fragebogen sollte nach Abschluss der jeweiligen Maßnahme noch einmal eingesetzt werden.

Zusätzlich erfasst wurden Daten aus den Straf- und Erziehungsregisterauszügen. Ebenso wurden die Jugendlichen selbst zu ihren Straftaten befragt, wobei diese Angaben bis dahin nicht in die Auswertung gingen. Prozessbegleitend wurden die Jugendlichen nach jeder Sitzung zu ihren persönlichen Eindrücken befragt. Die vier Aussagen: ›Ich habe mich heute wohl gefühlt‹ – ›die heutige Sitzung hat mich genervt‹ – ›die Sitzung hat mir was gebracht‹ – ›die Sitzung hat mich heute gelangweilt‹ sollten

mit ›stimmt überwiegend‹, ›stimmt teils teils‹ oder ›stimmt überwiegend nicht‹ beurteilt werden. Die beiden offenen Fragen lauteten: ›Besonders gefallen hat mir heute... – Besonders nervig und ärgerlich war heute...‹. Auch die Pädagoginnen und Pädagogen sollten nach jeder Sitzung einen Fragebogen ausfüllen und darin den Jugendlichen einschätzen. Dieser Fragebogen enthielt sieben gegensätzliche Itempaare, die auf einer fünfstufigen Skala beurteilt werden sollten. Die Paare lauteten: interessiert – nicht interessiert, seine Ansicht vertretend – nachgebend, konstruktiv – destruktiv, introvertiert – extrovertiert, sich anvertrauend – sich verschließend, selbstsicher – unsicher, zugewandt – abgewandt. Auch diese Daten wurden bis dahin nicht in die Auswertung einbezogen.

Ergebnisse der Evaluation

Von 192 Anfragen an das Straf- und Erziehungsregister konnten 183 Auskünfte über Jugendliche und Heranwachsende verwendet werden. Zwischen dem Erstinterview und der jüngsten Registerabfrage lagen im Minimum 0,3 und maximal 3,6 Jahre. 110 der 183 Jugendlichen hatten einen Follow-Up Zeitraum von mindestens zwei Jahren nach dem Erstinterview zurückgelegt. Die erfasste Stichprobe verminderte sich auf 132 Jugendliche, da die anderen aus unterschiedlichen Gründen die Maßnahme abgebrochen hatten.

Für die erste Auswertung der Wirksamkeit der drei untersuchten Methoden wurden die erfassten Delikte der Jugendlichen vor und nach dem Erstinterview zusammengezählt. Es zeigte sich, dass die Jugendlichen hoch mit Delinquenz belastet waren. So hatten 41 Jugendliche bis zu fünf, 55 Jugendliche zwischen sechs und zehn und 40 Jugendliche zwischen elf und 15 Straftaten begangen. 19 Jugendliche hatten zwischen 16 und 20 sowie 13 Jugendliche zwischen 21 und 25 Straftaten verübt.

Die im Register erfassten Straftaten wurden auf Delikte pro Jahr für die Zeiträume vor und nach dem Erstinterview umgerechnet. So hatten 66 Jugendliche bis zu zwei Straftaten, 52 Jugendliche drei oder vier Straftaten, 27 Jugendliche fünf oder sechs, 15 Jugendliche sieben oder acht, 11 Jugendliche neun oder zehn und 12 Jugendliche über zehn Straftaten pro Jahr begangen.

Die Wirksamkeitsberechnung der drei Maßnahmen bezog sich allein auf die Deliktbelastung (definiert als im Straf- und Erziehungsregister eingetragene Delikte pro Jahr) abzüglich der minder schweren Delikte. Jedes Delikt wurde mit dem jeweils angedrohten Höchststrafmaß gewichtet. Es zeigte sich, dass jede der drei untersuchten Maßnahmen zu signifikanter Reduktion der registrierten, gewichteten Straffälligkeit führte; deren Reduktion war über alle drei Maßnahmen hochsignifikant. Auch die Gruppen unterschieden sich in der Varianzanalyse signifikant voneinander. So

waren die Mittelwerte der gewichteten Delikte pro Jahr bei Denkzeit 16,8 vor und 1,1 nach dem Erstinterview. Bezogen auf Jugendliche, die einen Sozialen Trainingskurs durchlaufen hatten, war der Mittelwert der gewichteten Delikte pro Jahr ohne minder schwere Vergehen vor dem Erstinterview 25,5 und nachher 2,8. In der Bewährungshilfe zeigte sich vor dem Interview ein Mittelwert von 10,5 und nachher von 2,4.

Auf Grund der ungünstigen Betreuungsrelation in der Bewährungshilfe und der damit verbundenen geringen Zeit für den einzelnen Jugendlichen konnte die Gruppe der Jugendlichen mit Bewährungshilfe gegenüber den anderen Gruppen als Kontrollgruppe betrachtet werden. Allerdings musste berücksichtigt werden, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den einzelnen Jugendlichen unterschiedlich viel Zeit widmeten, den Schwierigeren mehr als den Anderen. So wurde die Effektstärke des Denkzeittrainings und der Sozialen Trainingskurse gegenüber der Betreuung durch die Bewährungshilfe berechnet. Es zeigte sich, dass die beiden anderen Methoden einen erkennbaren, aber nicht sehr ausgeprägten Zusatznutzen bringen. Es konnte nicht entschieden werden, ob die mutmaßlich höheren Kosten diesen Zusatznutzen rechtfertigten. Es schien aber so, dass die Bewährungshilfe annähernd gleich gute Ergebnisse erzielte wie die anderen Verfahren, obwohl sie materiell ungünstiger ausgestattet war. Dieses Ergebnis wurde damit erklärt, dass die Bewährungshilfe schwierigen Jugendlichen mehr Zeit widmete und dadurch intuitiv eine differenzielle Indikation verwirklicht wurde.

Es wird darauf hingewiesen, dass es mit hoher Wahrscheinlichkeit auch ohne ambulante Maßnahmen zu einem Rückgang der Delinquenzbelastung gekommen wäre. Allerdings bezog sich die Wirksamkeitsanalyse auf die schweren Delikte; dort ist die Rückfallhäufigkeit am höchsten, so dass die Wirksamkeit der untersuchten ambulanten Maßnahmen bei Jugendlichen mit schweren Delikten erwiesen war.

Für die Eigenschaften, die Jugendliche charakterisieren, die vom Denkzeittraining im Sinne der Legalbewährung profitierten, wurden die Daten aus den Erstinterviews mit einem Erfolgskriterium in Beziehung gesetzt. Dieses Erfolgskriterium wurde definiert als: gewichtete Delinquenz pro Jahr vor T1 minus gewichtete Delinquenz pro Jahr nach T1, dividiert durch die gewichtete Delinquenz pro Jahr vor T1.

Damit sollte die Ausgangslage des jeweiligen Jugendlichen berücksichtigt werden, »denn ein Jugendlicher, dessen gewichtete Delinquenzbelastung pro Jahr von 22 vor T1 auf vier nach T1 fällt, ist erfolgreicher als ein anderer, dessen Belastung von 14 auf vier fällt« (S.272).

Prädiktoren für Erfolg oder Misserfolg wurden dort in den Fragebögen gesucht, in denen nach Selbsteinschätzung, sozialem Interesse und Beziehungen zu den Eltern gefragt worden war. Die Items wurden faktorena-

nalytisch gruppiert. Daraus wurde dann für jeden Jugendlichen summativ ein Wert berechnet, der in die Regressionsrechnung mit der Kriteriumsvariable einging. Auf diese Weise konnten drei Faktoren identifiziert werden, deren Items geeignet waren, den Erfolg oder Misserfolg im Denkzeit-Training nachträglich ›vorauszusagen‹:

- Faktor I: ›Respekt, Vertrauen, Verbundenheit mit den Eltern‹
- Faktor II: ›Elterliche Besorgtheit, Concern‹
- Faktor III: ›Selbstzufriedenheit/Selbstidealisierung‹.

Diese drei Faktoren haben sich in multiplen Regressionsrechnungen als Prädiktoren für die Vorhersage von Erfolg oder Misserfolg der Jugendlichen im Denkzeit-Training erwiesen. So profitierten Jugendliche umso mehr vom Denkzeit-Training, je mehr sie im Fragebogen Respekt vor den Eltern bekundeten, die Eltern als ängstlich besorgt beschrieben und mit sich selbst zufrieden waren. War dem nicht so, profitierten die Jugendlichen weniger vom Training.

- Ein Faktor IV ›Interesse an Anderen‹ besagte, dass sich Jugendliche im Sozialen Trainingskurs umso positiver entwickelten, je stärker sie sich für Gleichaltrige interessierten.

- Ein Faktor V ›Aggressive Gruppendinguenz‹ zeigte sich als Prädiktor für eine tendenzielle Vorhersage von Erfolg bei Sozialen Trainingskursen und Misserfolg im Denkzeit-Training.

So kommt die Evaluation zur Schlussfolgerung, dass frühere Beziehungserfahrungen von Jugendlichen starken Einfluss auf ihre Fähigkeiten und Bereitschaft haben, in ambulanten Maßnahmen mitzuarbeiten. Selbst wenn die Erfahrungen in der Kindheit weniger positiv waren als die Jugendlichen selbst schilderten, genügt doch die Idee einer förderlichen Beziehung zu einem Erwachsenen, um die Chance des Denkzeit-Trainings ergreifen zu können.

Gleichzeitig wird festgestellt, »dass ein Jugendlicher, der sozial wenig bezogen ist, weil er sich vielleicht vor anderen zu sehr fürchtet oder leicht beschämbar ist, nicht an einem Sozialen Trainingskurs teilnehmen sollte, weil er dort nicht gut lernen kann« (Siehe Körner 2006, S.274).

Diese Prädiktoren könnten zukünftig für eine Indikation zu geeigneten pädagogischen Maßnahmen verwendet und ein eigenes diagnostisches Instrument gebildet werden. Damit wäre es der Jugendgerichtshilfe möglich, das Jugendgericht anhand des Instruments zu beraten, welche Maßnahme Jugendliche erhalten sollten.

In einer nächsten prospektiven Studie soll deshalb die Entwicklung delinquenten Jugendlicher nach dem Einsatz dieser Diagnostik und Indikation begleitet werden. Ebenso soll die Datenbasis erweitert werden, um die gefundenen Effekte zu überprüfen.

Evaluationserfahrungen und -probleme

Der Autor bedankt sich bei den Jugendlichen für die Zusammenarbeit. Ihnen wurde einiges zugemutet, da sie ein sehr ausführliches, anstrengendes Interview durchstehen und am Ende einer jeden Sitzung einen Fragebogen ausfüllen mussten. Fast ausnahmslos waren die Jugendlichen bereit, in dem Erstinterview mitzuwirken. Keiner der Jugendlichen verweigerte während des Interviews die Zusammenarbeit. Allerdings füllten etliche Jugendliche die begleitenden Fragebögen nicht aus und vermieden den Interviewtermin insbesondere zum Zeitpunkt T2.

In etwa einem Jahr soll die Gesamtstichprobe mit einem Follow-Up Zeitraum von drei Jahren durchgerechnet sein. Hier soll dann über die Ergebnisse der begleitenden Erhebungen sowie über die ermittelten Prädiktoren Auskunft gegeben werden.

Der Autor weist darauf hin, dass Evaluationen und Wirksamkeitsanalysen sozialpädagogischer Arbeit ein grundsätzliches Problem haben: Die zu evaluierende Methode bleibt in ihrer tatsächlichen, praktischen Anwendung im Dunkeln. Auf Denkzeit träfe dies jedoch nicht zu, da die Methode strikt manualisiert und in Inhalt, Methoden und Ablauf klar festgelegt sei.

Ergänzende Anmerkungen

Es werden keine Ergebnisse der zu zwei Zeitpunkten durchgeführten Interviews dargestellt. Die Wirksamkeitsanalyse bezieht sich ausschließlich auf Daten aus den Straf- und Erziehungsregisterauszügen.

Die Studie konzentriert sich auf die Legalbewährung.

Verschlagwortung der Dokumentation

Die Verschlagwortung verfolgt das Ziel, die dokumentierten Evaluationen leichter zugänglich zu machen. Dabei folgen die Schlagwörter nicht den bestehenden Thesauri z.B. der Deutschen Bibliothek, sondern orientieren sich am Inhalt des jeweiligen Dokuments und an den Fachtermini innerhalb der Kriminalitätsprävention. Die Schlagwörter erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und haben wegen der Komplexität des Gegenstandes Evaluation sowie der Unterschiedlichkeit der dokumentierten Untersuchungen zwangsläufig Ungenauigkeiten. Im Bemühen, der Terminologie der Autorinnen und Autoren zu folgen, haben wir deshalb auf eine mögliche ‚strengere Klassifizierung‘ verzichtet. Wir sind davon überzeugt, dass diese Schlagwörter und ihre Kategorisierung einen neuen und interessanten Zugang ermöglichen. Neben der Gesamtliste der Schlagwörter haben wir noch Sortierungen nach folgenden Kategorien vorgenommen: Befragte Personen und Institutionen der Evaluation; Auftraggeber der Evaluation; Evaluierende; Dauer der Evaluation; angegebenes Vorgehen (Arbeitsmethode) und Typ der Evaluation sowie Ort des Programms oder des Projektes. Wo es möglich war, haben wir stets den Singular bei den Schlagwörtern benutzt. Angegeben sind die laufenden Nummern der Dokumente.

Schlagwörter gesamt

Aggression, s. Gewalt	
Ambulante Intensive Begleitung (AIB)	24
Ambulante Maßnahme	03
Anti-Agressions-Training (AAT)	17, 27, 37
Arbeitsweisung	03
Beratung	10, 26
Berufsschule	25, 36
Betreuungsweisung	03
Bewährungshilfe	47
Bilderbuch	19
Cool and taff	33
Creative and Active Training (CAT)	25
Curriculum	16, 30, 33, 34, 35, 43, 44, 45
Denkzeit	47
Diversion	29
Drogenmissbrauch	01, 04, 15, 20, 21

Diebstahl	04, 20, 21
Eltern	07, 32, 36, 40
Erlebnispädagogik	06, 14
Escape	34
Fachkräfte der Jugendhilfe	05, 08, 09, 11, 17, 18, 23, 27, 34, 36
Familie	30
Families and Schools Together (FAST)	30
Faustlos	16
Förderschule	07, 18, 25, 38, 40, 44
Freiburger-Anti-Gewalt-Training	44
Freier Träger	03, 06, 31
Freiwilligkeit	03, 36, 44, 46
Fremdenfeindlichkeit	05, 33
Geiler als Gewalt (GAG)	27
Gesamtschule	18, 43
Gewalt/Aggression	04, 05, 07, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 28, 33, 39, 43, 44
Grundschule	07, 16, 22, 40
Gymnasium	07, 13, 36, 43
Haftverlauf	14, 17
Hauptschule	07, 21, 25, 33, 43, 44
Haus des Jugendrechts	28, 29
Jugendarrest	02
Jugenddorf	37
Jugendgericht	29, 32, 38
Jugendgerichtshilfe	03, 11, 29, 38
Jugendhilfe	09, 10, 23, 26, 29, 32, 34, 38, 39, 46
Jugendlicher	32
Jugendstrafanstalt	17, 25
Junge	06, 35, 42, 45
Justiz	01, 03, 09, 10, 11, 32, 38
Kinder lösen Konflikte selbst	45
Kirche	39
Kindergarten	16, 19
Konflikt	15, 18, 19, 22, 25, 31, 45
Konflikt-Kultur	15
Konzeptentwicklung	06, 09, 10, 38, 41
Kooperation/Netzwerk	03, 04, 05, 09, 10, 12, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 38, 40, 46

Kriminalpräventiver Rat	05, 08, 10
Legalbewährung	01, 02, 08, 09, 14, 17, 29, 34, 35, 47
Lehrer	07, 31, 41
Mädchen	06, 42, 45
Maßnahmeabbruch	06, 11, 14, 44
Maßregelvollzug	01
Mediation	15, 18, 22, 25, 30, 31, 41, 42, 46
Mediatorenausbildung	15, 18, 27, 41, 42, 46
Migration	05, 29, 38
Mobbing	07, 08, 13, 15, 43
Netzwerk, siehe: Kooperation	
Oberschule	18, 42
Öffentlicher Träger	03, 06, 11, 23
Ohne Gewalt stark	43
Olweus	07
Open Space	39
Partizipation	12
Persönlichkeitsentwicklung	04, 20, 21
Poli-Pap	40
Polizei	04, 10, 13, 19, 20, 21, 23, 26, 28, 29, 34, 36, 38, 40, 43
Prävention im Team (PIT)	04, 20, 21
Realschule	07, 13, 15, 21, 28, 33, 36
Rehabilitation	01, 43
Reisen	06
Return	35
Rückfallhäufigkeit, s. Legalbewährung	
Schüler	07, 31, 36, 41, 42, 45, 46
Schulabschluss	14
Schule	04, 10, 20, 21, 29, 30, 31, 34, 35, 39, 41, 45, 46
Schule, s. auch Berufsschule, Förderschule, Gesamtschule, Gymnasium, Hauptschule, Realschule	
Schulklima	04, 07, 16, 20, 21, 22
Schulklasse	07, 18
Schulkonferenz	07, 18
Segeln	06, 14
Sozialberatung	29
Soziale Gruppenarbeit	03, 35, 36

Soziale Kompetenz	04, 16, 20, 21
Sozialer Trainingskurs	02, 35, 47
Sport	05, 17, 26, 38, 39, 42
Staatsanwaltschaft	29, 34
Stadtteil/Sozialraum	05, 08, 12, 38
Stadtteilarbeit	08
Strafgefangener	32
Strafunmündigkeit	34
Sucht, siehe: Drogenmissbrauch	
Teen Courts	36
Täter-Opfer-Ausgleich (TOA)	03, 15, 29
Untersuchungshaftvermeidung	09, 11, 32, 38
Vandalismus	15

Befragte (Untersuchte) Personen und Institutionen

Drogenabhängige	01
Eltern	06, 07, 16, 21, 28, 30, 34, 44
Erzieherin	19, 37
Fachkräfte der Jugendhilfe	03, 05, 06, 08, 09, 10, 11, 18, 24, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 46, 47
Förderschule	20
Gymnasium	04, 20
Hauptschule	04, 20, 21
Heranwachsender	03, 05, 08
Jugenddorf	37
Jugendgerichtshilfe	09, 29, 38
Jugendhilfe	10
Jugendhilfeeinrichtung	11
Jugendlicher	03, 05, 06, 08, 09, 11, 17, 24, 25, 27, 32, 36, 38, 47
Jugendrichter	03, 11, 29, 38
Jugendstaatsanwaltschaft	03, 29
Junge	01, 02, 03, 05, 07, 13, 14, 18, 20, 24, 27, 32, 33, 34, 37, 39
Justiz	10
Kind	05, 08, 34, 35, 38
Kriminalpräventiver Rat	10
Lehramtsstudent	19
Lehrer	04, 07, 08, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 44, 46

Mädchen	01, 02, 05, 07, 13, 16, 18, 20, 24, 32, 33, 34, 39
Mediator	15, 31
Migrant	03
Täter/Opfer	13
Polizei	04, 08, 10, 20, 29
Realschule	04, 21
Schule	10, 29
Schüler	04, 07, 13, 15, 16, 18, 20, 22, 28, 31, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46
Staatsanwaltschaft, siehe Jugendstaatsanwaltschaft	
Stadtteilbewohner	08, 12
Straffälliger	01, 02, 03, 09, 25, 35, 36
Strafgefangener	17, 38

Auftraggeber der Evaluation

Baden-Württemberg Landeskriminalamt	39
Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport	16
Bayern Landeskriminalamt	21
Bayern Staatsministerium der Justiz	09, 36
Bayern Staatsministerium für Arbeit, Sozialordnung, Familien, Frauen und Gesundheit	23
Bayern Staatsministerium für Unterricht und Kultus	21
Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (BMFSFJ)	06, 10, 12, 18, 23, 24, 26, 29, 32, 46, 47
Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG)	01
Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfe (DVJJ)	03
Fachhochschule	02

Hamburg Amt für Jugend	38
Landeskommission »Berlin gegen Gewalt«	12, 18
Kamenz VdK Sozialakademie	41
Mecklenburg-Vorpommern Landesrat für Kriminalitätsvorbeugung	31
Niedersachsen LAG für ambulante sozial- pädagogische Maßnahmen nach dem JGG	03
Niedersachsen Landesjugendamt	03
Niedersachsen Ministerium für Justiz und Europaangelegenheiten	17
Nordrhein-Westfalen Innenministerium	28
Nordrhein-Westfalen Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit	30
Nürnberg (Stadt)	23
Power for Peace e.V.	25
Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung	20
Sachsen Ministerium für Soziales	34
Schleswig-Holstein Innenministerium	05
Schleswig-Holstein Ministerium für Wissenschaft, Bildung, Forschung und Kultur	07
Stiftung für Kriminalprävention Münster	14
Thüringen Landeskriminalamt	40
Thüringen Ministerium für Justiz und Europaangelegenheiten	11
Thüringen Ministerium für Soziales, Familien und Gesundheit	26
Waiblingen Polizeidirektion	33



Weitere Veröffentlichungen der Arbeitsstelle
Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention
stehen unter www.dji.de/jugendkriminalitaet
als Download zur Verfügung

Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention
Nockherstraße 2
81541 München
jugendkriminalitaet@dji.de
www.dji.de

Gefördert vom



ISBN: 978-3-935701-29-2