

Entwicklungsförderung & Gewaltprävention **2015/2016**

Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis



Heute für ein **besseres** Morgen.

Entwicklungsförderung & Gewaltprävention

2015/2016

Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis

Herausgeber:
Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK)
c/o Bundesministerium des Innern
Graurheindorfer Straße 198, 53117 Bonn

© Copyright 2016 DFK Bonn
Alle Rechte vorbehalten

gefördert vom:



Print  kompensiert
Id-Nr. 1656046
www.bvdm-online.de

Autoren:

Marion Altenburg-van Dieken, Hessisches Kultusministerium
Andreas Beelmann, Professor Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena
Judith Hercher, M.Sc. Psych., Friedrich-Schiller-Universität Jena
Wolfgang Kahl, Dipl. Kfm., Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK)
Saskia Niproschke, M.A., Universität Potsdam
Helmolt Rademacher, Dipl. Päd., Hessisches Kultusministerium
Herbert Scheithauer, Professor Dr., Freie Universität Berlin
Wilfried Schubarth, Professor Dr., Universität Potsdam
Sarah Ulrich, Dipl. Psych., Fachstelle Wirkungsorientierung buddy E.V.
Sebastian Wachs, Dipl. Päd., Universität Potsdam
Jutta Wedemann, Dr., Leuphana Universität Lüneburg

Endredaktion

Wolfgang Kahl, Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK)

Heute für ein **besseres** Morgen.

Vorwort des Herausgebers	1
Wilfried Schubarth, Saskia Niproschke & Sebastian Wachs	3
25 Jahre Forschung zu Gewalt an Schulen. Bilanz & Perspektiven in 25 Thesen	
Marion Alternburg – van Dieken & Helmut Rademacher	23
Schulische Gewaltprävention. Impulse für ideale Implementierung	
Jutta Wedemann & Wolfgang Kahl	29
Präventionsarbeit in Schulen und ihr Implementierungsprozess	
Sebastian Wachs & Wilfried Schubarth	41
Einblicke in die Unterstützungsstrukturen schulischer Gewaltprävention. Eine Bestandsaufnahme von Online-Darstellungen der Bildungs- bzw. Kultusministerien der Bundesländer	
Herbert Scheithauer	67
Implementationsbarrieren und andere zu beachtende Aspekte bei der flächendeckenden Umsetzung wirksamkeitsevaluierter und qualitätsgesicherter (Gewalt)Präventionsprogramme	
Sarah Ulrich	79
Qualitätssicherung durch Wirkungsorientierung. „Outcome Reporting“ als Instrument der Wirkungsanalyse in der Präventionsarbeit	
Andreas Beelmann & Judith Hercher	97
Methodische Beurteilung von Evaluationsstudien im Bereich der Gewalt- und Kriminalitätsprävention. Beschreibung und Begründung eines Methodenprofils	
Autorenverzeichnis	117

Vorwort

Einstellungen und Haltungen entstehen in Erlebnisräumen mit ihrem jeweiligen „*Betriebsklima*“. Lernen und Arbeiten in einem (von Menschen verursachten) abwertenden, demütigenden Klima bewirken schlechte Erfahrungen, Angst und auch keine guten Ergebnisse. Als Dauerzustand verschließt sich dadurch der Zugang zu den individuellen Potentialen, behindert das „*Projekt des eigenen Lebens*“ und auch das gute und friedliche Zusammenleben in komplexen Welten. Die bisherige Konditionierung auf Wettbewerb und materielle Erfolge verengt den Blickwinkel: Nicht die Tätigkeit und ihr Sinn sind bedeutsam sondern die Zensur, der Status, die Besoldungsstufe oder der Bonus. Schulen als Orte der „*angestregten Simulation von Lernen*“ sind noch lange keine vollendete Vergangenheit, ein Widerspruch zur allgemeinen Rhetorik, dass „*Bildung*“ heute das Wichtigste sei.

Gefragt sind jetzt die „*Mutmacher*“, die durch ihr Vertrauen, ihre Wertschätzung, Solidarität und Dankbarkeit den Kindern und Jugendlichen gesundes eigenes Wachstum mit Entfaltung ermöglichen, im Sinne einer Erlaubnis, die Probleme selbst lösen und auch Fehler machen zu dürfen. Viele Bildungsbegeisterte plädieren zu Recht für eine neue „*Potentialentfaltungskultur*“ mit weniger Ellenbogen und mehr Teamgeist: Nicht die Belehrung sondern nur die positive Erfahrung in einem angenehmen Klima kann persönliche Haltungen, Einstellungen, Denken und Handeln im guten Sinne prägen sowie das notwendige Wissen und Können dauerhaft verankern. Vorbilder spielen in solchen Erfahrungsräumen eine große Rolle (■ www.vorbilder.website).

Doch die meisten Schulen sind staatliche Behörden. Sie sind an Gesetze und Erlasse gebunden. Die meisten Lehrer/-innen haben als Beamte einen Treueeid abgelegt und müssen als besoldete und pensionsberechtigte Funktionäre Anforderungen ihrer Vorgesetzten und Ministerien erfüllen. Reichen die Spielräume aus, um einen Aufbruch für ein „*besseres pädagogisches Morgen*“ zu erreichen, bzw. können Politik und Gesellschaft die nötigen Freiräume schaffen?

Das Kompendium „*Entwicklungsförderung & Gewaltprävention 2015/2016*“ eröffnet verschiedene Perspektiven, um gewaltpräventive Ansätze und pädagogische Erneuerungen miteinander verknüpfen zu können. Den Fragen, welche Wirkungen erzielt werden und wie sie gemessen werden können, wird ebenfalls nachgegangen und sie werden zur Diskussion gestellt (■ www.wegweiser-praevention.de).

Optimisten und Pessimisten gibt es überall, und in uns selbst pendeln Verstand und Gefühl häufig zwischen Zuversicht und Resignation, wenn es um die Frage geht, ob und wie positive Veränderungen erreicht werden können. Dennoch: *Leidenschaft mit Augenmaß* ist notwendig. Ich vertraue allen engagierten Erziehungs-, Bildungs- und Präventionsakteuren und wünsche bei der Lektüre vielfältige Inspirationen und konkrete Anregungen für neue Tatkraft. Sich zu engagieren, sich auszutauschen und zusammen zu handeln ist Ausdruck von freudiger Verantwortungsübernahme in einer Welt, die immer wieder neu gestaltet werden muss: „*Wer will, daß die Welt so bleibt wie sie ist, der will nicht, daß sie bleibt*“ (Erich Fried).

Ihr Wolfgang Kahl

In der Reihe „Entwicklungsförderung & Gewaltprävention“ bisher erschienene Publikationen:



Entwicklungsförderung und Gewaltprävention 2014

Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis



Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen

Impulse für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme



Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersoneller Gewalt im Kindes- und Jugendalter

Expertise

25 Jahre Forschung zu Gewalt an Schulen: Bilanz und Perspektiven in 25 Thesen

Wilfried Schubarth / Saskia Niproschke / Sebastian Wachs

In Zeiten zunehmender Evidenzorientierung wird vermehrt Bilanz gezogen. Aus den bilanzierten Geschehnissen und Projekten können Perspektiven abgeleitet werden. Zudem wird gerne regelmäßig in zeitlichen Rhythmen (fünf oder zehn Jahre) zurückgeblickt, so auch nach 25 Jahren „Deutsche Einheit“ auf das Zusammenwachsen der vorher geteilten Gesellschaft.

Die folgende Bilanz bezieht sich auf Erkenntnisse zur schulischen Gewaltforschung und zur schulischen Gewaltprävention. Die Institution Schule hat den gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag, alle Kinder und Jugendliche zu selbstständigen, mündigen und gemeinschaftsfähigen Bürgern zu erziehen. Eingeschlossen sind Aufgaben der schulischen Gewaltprävention. Inwiefern Schule dabei erfolgreich ist und ob die pädagogischen Rahmenbedingungen heute zeitgemäß sind, kann insgesamt kaum eindeutig beantwortet werden. Der Beitrag analysiert die schulbezogene Gewaltforschung und die Entwicklungsperspektiven schulischer Gewaltprävention, die sich auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen ergeben.

Der Beitrag analysiert die schulbezogene Gewaltforschung und die Entwicklungsperspektiven schulischer Gewaltprävention.

Die folgenden Thesen sind in einem längeren Diskussionsprozess des Autorenteam entstanden. Die Leitfragen waren:

- Was wurde in der schulischen Gewalt(präventions)forschung und Präventionspraxis erreicht und was nicht?
- Welche Bedarfe und Perspektiven lassen sich ableiten?

Demzufolge sind die Thesen in zwei Bereiche gegliedert: (1) Bilanz und (2) Perspektiven der schulischen Gewalt(präventions)forschung. Das Autorenteam hat sich dabei um eine interdisziplinäre Sichtweise bemüht, wobei die erziehungswissenschaftliche Perspektive überwiegt.

Bilanz der schulischen Gewalt(präventions)forschung

1. These: Wider medialen Konjunkturen – für eine versachlichte Debatte

Ein Blick zurück auf 25 Jahre „Gewalt an Schulen“ macht die steile Karriere des Themas als „Medienereignis“ deutlich: Gewalt in der Schule avancierte in den 1990er Jahren zu einem Dauerbrenner in der öffentlichen Wahrnehmung. Der damit induzierte öffentliche Handlungsdruck führte zu Konjunkturen sowohl im Forschungsbetrieb und als auch in der Präventionsarbeit. Die *schulbezogenen Gewaltforschungen* haben dabei zu einer Versachlichung der Debatte beigetragen und somit das mediale Bild einer gewalttätigen Jugend bzw. Schülerschaft abschwächen können. Damit einhergehend haben die vermehrten Debatten und Präventionsbemühungen offenbar zu einer Sensibilisierung der Öffentlichkeit gegenüber den schulischen Gewaltphänomenen geführt. Dagegen stehen weiterhin Alltagsannahmen und Mythen, die Schule als „Horte zunehmender Gewalt“ charakterisieren. Dies ist vor allem der einseitigen Medienberichterstattung geschuldet, die eher über spektakuläre Gewaltvorfälle als über gelungene Präventionsmaßnahmen berichtet (Schubarth, 2013). Aber auch die Präventionsarbeit vor Ort ist nicht frei von (politischen) Konjunkturen. So hat die bis heute anhaltende Fokussierung auf messbare kognitive Kompetenzen infolge der PISA-Studien den Erziehungsauftrag der Schule in den Hintergrund gedrängt, was einer kontinuierlichen Präventionsarbeit auch im Sinne der Stärkung sozialer und demokratischer Kompetenzen eher abträglich ist. Folglich bleibt im Rückblick festzuhalten, dass erstens kontinuierliches *Monitoring der Gewaltentwicklung*, zweitens eine *nachhaltige schulische Gewaltprävention* sowie drittens eine *sachliche öffentliche, insbesondere mediale Debatte* weiterhin wichtige Desiderata darstellen.

2. These: Das Ausmaß von Gewalt weder dramatisieren noch verharmlosen

Obwohl das öffentliche Interesse an dem Thema „Gewalt an Schulen“ recht groß ist, gibt es nur wenige repräsentative Studien zu schulischer Gewalt, was eine genaue Einschätzung der aktuellen Lage erschwert. Diese wenigen Befunde machen jedoch deutlich, dass Gewalt unter Schüler/ -innen in Deutschland keine Seltenheit ist.

In der HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children) der WHO berichteten im Schuljahr 2013/14 immerhin 8% der befragten 11- bis 15-Jährigen, regelmäßig Gewalt

erfahren zu haben, weitere 8% gaben an, regelmäßig Gewalt ausgeübt zu haben und 1% berichtete über Erfahrungen aus beiden Perspektiven (Melzer & Schubarth, 2015). In absoluten Zahlen sind das rund 700.000 Schüler/-innen, die regelmäßig in *Gewalt in der Schule als Opfer, Täter oder Täter-Opfer* verwickelt waren. Ausmaß und Besonderheiten der Gewalt an Schulen können durch einen differenzierten Blick über verschiedene Aspekte (z.B. Erscheinungsform, Alter, Geschlecht und Schulform) aussagekräftiger herausgearbeitet werden.

Verbale Gewaltformen (z.B. fiese Spitznamen, Beschimpfungen, vulgäre Kommentare) und *psychische Gewaltformen* (z.B. Gerüchteverbreiten, Ignorieren, Ausschließen) sind am stärksten verbreitet, *physische Gewalt* (z.B. Herumschubsen, Treten oder Schlagen) kommt im Vergleich dazu eher seltener vor. Während Jungen deutlich häufiger als Mädchen in physische Gewalt verwickelt sind, ist das Verhältnis bei psychischer Gewalt umgekehrt. *Physische Gewalt* nimmt insgesamt mit zunehmenden Jugendalter und der damit einhergehenden Entwicklung pro-sozialer Fähigkeiten ab (Fuchs et al., 2009). *Psychische Gewalt* dagegen steigt gerade im Jugendalter an (Scheithauer et al., 2006).

Bezüglich der *Schulform* konnten Studien belegen, dass mit steigendem Bildungsniveau der Schülerschaft das Gewaltniveau sinkt. Es konnte aber auch gezeigt werden, dass der Schulform weniger Bedeutung zukommt, als allgemein angenommen wird. Das Augenmerk sollte viel stärker einerseits auf mögliche Risikofaktoren wie Gruppendynamik, Normengefüge und Klima in der jeweiligen Klasse bzw. Schule sowie andererseits auf die kontinuierliche Arbeit mit Gewaltpräventionsprogrammen an der jeweiligen Schule gelegt werden (Wachs et al., 2016).

3. These: Weniger körperliche, mehr psychische Gewalt im Zeitverlauf

Insbesondere mediale Berichterstattungen gehen meist von einer ständigen und manchmal extremen Zunahme schulischer Gewalt aus. Doch ob schulische Gewalt in den letzten 25 Jahren in Deutschland ab- oder zugenommen hat, lässt sich nicht sicher sagen. Einerseits gibt es kaum Trendanalysen zu schulischer Gewalt, andererseits unterscheiden sich die Studien in ihrer Methodik untereinander, wodurch die Ergebnisse nur begrenzt vergleichbar sind. In der HBSC-Studie, eine der wenigen Trendstudien, hat die Befragung von Schüler/-innen zwischen 2002 und 2014 gezeigt, dass der Täteranteil abnimmt (2002: 13% und 2014: 8%) aber auch die Opfer von Gewalt etwas weniger werden (2002: 9% und 2014: 8%). Deutlich weniger berichteten aktuell darüber, Täter und Opfer gleichermaßen zu sein (2002: 4% und 2014: 1%).

Parallel dazu stieg der Anteil derer, die *keine Gewalt* unter Gleichaltrigen in der Schule erlebt haben, kontinuierlich an (2002: 74% und 2014: 83%) (Melzer & Schubarth, 2015). Auch die Statistik der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) zu körperlichen, gewaltbedingten Schülerunfällen ermittelt einen abnehmenden Trend (von 1993 zu 2010: 15,9 zu 9,7 Fälle pro 1.000 Schüler/-innen, Rückgang von ca. 40%). Eine aktuelle Analyse für das Land Sachsen im Zeitvergleich von 1996 zu 2014 (Niproschke et al., 2016) verweist ebenfalls auf einen *Rückgang des Gewaltniveaus* unter der Schülerschaft. Bei einer näheren Berücksichtigung der Gewalt- und Beteiligungsformen zeigte sich allerdings, dass sowohl für die Opfer- als auch Tätererfahrungen vor allem die physische Gewalt abnahm. Das Ausmaß der verbalen Gewalt blieb nahezu unverändert und die Anzahl der Schüler/-innen, die psychische Gewalt (z.B. jemanden unter Druck setzen) erlebten, stieg fast um das Zweifache an. Insgesamt lässt sich somit zwar eine Abnahme schulischer Gewalt beobachten, wobei dies jedoch nicht für alle Gewaltformen und -beteiligten gilt.

4. These: Kein gesichertes Wissen über Verbreitung schulischer Präventionsarbeit

Im Unterschied zur Erforschung von Gewalt in der Schule gibt es nur sehr wenig Forschung, die sich dem Thema schulische Gewaltprävention an deutschen Schulen annimmt. Bisherige Studien (Baier et al., 2010; Beelmann, 2015a; Pütz et al., 2009; Wawretschek-Wedemann, 2013) geben allerdings einen ersten Einblick. Hiernach kann angenommen werden, dass rund zwei Drittel der Schulen in Deutschland schulische Gewaltprävention durchführen bzw. durchgeführt haben. Mehr Gesamtschulen als Gymnasien und mehr Schulen im Norden und Westen als im Süden oder Osten Deutschlands berichteten, im Bereich Gewaltprävention tätig zu sein. Die Mehrheit der Programme basiert auf Sensibilisierung für und Aufklärung über Gewalt sowie die Förderung von Sozialkompetenzen. Dabei richtet sich die überwiegende Mehrheit der Maßnahmen an die gesamte Schülerschaft und zielt eher selten auf gewisse Risikogruppen ab. Kritisch anzumerken ist, dass ein beachtlicher Anteil der durchgeführten Maßnahmen sich nicht an evaluierte Programme anlehnt, sondern selbst konzipiert wurde. Häufig wird auch auf die Evaluation der Maßnahmen verzichtet, wodurch verlässliche Informationen über den Erfolg der jeweiligen Maßnahme ausbleiben. Bundesweite Strategien, Konzepte, Fortbildungen oder Programme gibt es derzeit wenig. Selbst auf Landesebene und regionaler Ebene lassen sich kaum einheitliche Strategien oder gar Standards erkennen, und so bestehen große Unterschiede zwischen Regionen oder selbst zwischen einzelnen Schulen, wie Gewalt in der Schule begegnet wird.

5. These: Schulische Gewaltforschung mit Fortschritten und Defiziten

Die schulbezogene Gewaltforschung hat sich – ähnlich wie andere sozialwissenschaftliche Forschungen – in den letzten 25 Jahren stark entwickelt und zunehmend ausdifferenziert. Insbesondere in den 1990er Jahren erfuhr sie einen regelrechten Boom, der mit den 2000er Jahren wieder etwas abnahm. Neben den anfänglichen und vorwiegend quantitativen Untersuchungen zu Gewaltformen (physisch, psychisch, verbal, erpresserisch etc.) ging es darauffolgend um Formen und Häufigkeiten von Gewalt an verschiedenen Schulformen, um Alters- und Geschlechterunterschiede, um eine differenzierte Erfassung von Tätern und Opfern, z.T. auch im Zeitverlauf, sowie um inner- und außerschulische Ursachen und Einflussfaktoren für gewaltbereites Verhalten von Schüler/innen (Baier et al., 2010; Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998; Fuchs et al., 2009; Melzer et al., 2008; Niproschke et al., 2016; Tillmann et al., 1999). Die Befunde verwiesen auf Ansatzpunkte für die Prävention und Intervention, woraufhin sich die Präventionsforschung, insbesondere im Kontext von Präventionsprogrammen entwickelte (Scheithauer, 2015; Scheithauer et al., 2008; Wachs et al., 2016). Trotz aller Fortschritte der schulbezogenen Gewalt- und Präventionsforschung sind nach wie vor etliche *Forschungsdesiderate* festzustellen: Auf methodischer Ebene sind das z.B. die Dominanz quantitativer Studien gegenüber qualitativer Untersuchungen, die fehlende Triangulation der methodischen Forschungsparadigmen und die mangelnde Kooperation der Forschungsdisziplinen. Auf inhaltlicher Ebene betrifft dies z.B. folgende Themen: Geschlechtsspezifität, Motivation für Gewalthandeln, Gewalt von und gegen Lehrkräfte, schulklimatische und Schulentwicklungsaspekte, Interventionshandeln von Lehrkräften, Kooperation inner- und außerhalb von Schulen und die kommunale Netzwerkbildung. Gleiches gilt für die schulische Präventions- und Implementationsforschung und dem damit verbundenen Theorie-Praxis-Transfer.

6. These: Interdisziplinäre Gewaltforschung – Chance und Hindernis zugleich

Unter „Gewalt“ wird im Alltag sehr Unterschiedliches verstanden und auch die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, die Gewaltforschung betreiben (z.B. Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie), untersuchen „Gewalt“ aus sehr unterschiedlichen Forschungstraditionen und -perspektiven, was eine Verständigung mitunter erschwert. Das zeigt sich bspw. bei einem Vergleich der eher soziologisch ausgerichteten Gewaltforschung und der internationalen eher psychologisch orientierten Mobbingforschung. Unterschiede

betreffen dabei sowohl Begriffe, theoretische und empirische Zugänge als auch pädagogisch-praktische Folgerungen. Bspw. bezeichnet bekanntermaßen Gewalt – als Teilmenge der Aggression – die absichtsvolle Schädigung von Menschen durch Menschen, Mobbing hingegen sich wiederholende, negative Handlungen einer oder mehrerer Personen gegenüber einer schwächeren Person. Mobbing ist immer auch Aggression und Gewalt, aber nicht jede Aggressions- oder Gewalthandlung ist auch Mobbing. Eine besonders schwere Gewaltform stellen – seit Ende der 1990er Jahre auch an bundesdeutschen Schulen – Amokläufe, sog. School Shootings, dar, woraufhin sich ein neuer Forschungsstrang herausgebildet hat. Die unterschiedlichen disziplinären Zugänge und eine damit einhergehende Ausdifferenzierung der Forschungen stellen eine Chance dar, da sie auf unterschiedliche Schwerpunkte bzw. entsprechende Vertiefungen zielen. Gleichwohl ist zur Erfassung eines Gesamtbildes von schulischer Gewalt und deren Prävention eine intensivere Kommunikation und Zusammenarbeit der unterschiedlichen Disziplinen erforderlich, wobei einige Ansätze bereits sichtbar sind (vgl. z.B. Schubarth, 2013; DFK, 2015).

7. These: Fehlende Erkenntnisse zum „harten Kern“

Bis in die 1990er Jahre ging die Gewaltforschung von drei Beteiligungsformen aus: 1. *Täter, die Gewalt initiieren oder ausüben*, 2. *Opfer, die der Gewalt ausgesetzt sind und darunter leiden* und 3. *Täter-Opfer, die sowohl als Täter als auch als Opfer in Gewalt verwickelt sind* (Scheithauer et al., 2003). Stärker als *Täter* und *Opfer* zeigt die Gruppe der *Täter-Opfer* ein ausgeprägtes Problemverhalten. Sie sind u.a. häufiger in Gewaltvorfälle involviert, zeigen höheren Substanzmissbrauch, schwänzen häufiger die Schule oder haben mehr Auseinandersetzungen mit Lehrkräften (Wachs et al., 2015). Obwohl es im Allgemeinen leicht zur Vermischung unterschiedlicher Rollen kommen kann, bleiben die Rollen bei einem „harten Kern“ manchmal über Jahre hinweg stabil. Zu beobachten sind dabei Opfer- bzw. Täterkarrieren, die sich von der Grundschule bis hin in das Erwachsenenleben erstrecken und nachhaltig eine positive Entwicklung beeinträchtigen (Olweus, 1999). Die Erforschung dieses „harten Kerns“ ist derzeit noch nicht ausreichend, weshalb auch nur wenige Befunde dazu vorliegen, wie sich diese Rollenperpetuierung verhindern lässt.

8. These: Online-Gewalt als neues Phänomen und neue Herausforderung

Seit jeher war die Institution Schule kein hermetisch abgesicherten Raum, sondern immer auch durchlässig für den Import bzw. Export von Gewalt (Tillmann et al., 1999). Spielten dabei in der Vergangenheit Gewalterfahrungen unter Gleichaltrigen (außerhalb der Schule) oder Gewalt in der Familie eine zentrale Rolle, so kommt heute – mit zunehmender Mediatisierung kindlicher Lebenswelten – dem Online-Kontext als Austragungsort von Gewalt und Konflikten eine wachsende Bedeutsamkeit zu (Feierabend et al., 2014). Besonders am Beispiel von Cyber-Mobbing lässt sich ein starker Zusammenhang zwischen Gewalt in der Schule und Online-Gewalt aufzeigen. *Cyber-Mobbing* ist ein Sammelbegriff für Verhaltensweisen, die von einer Person oder Gruppe wiederholt und über einen längeren Zeitraum unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien durchgeführt werden, um eine unterlegene Person zu schädigen (Smith et al., 2008). Die deutliche Mehrheit von Schüler/innen, die in Cyber-Mobbing verwickelt sind, sind auch von Mobbing in der Schule betroffen. Diese Überlappungen führen nicht selten zu kumulierten Belastungserfahrungen, da bspw. den Opfern jegliche Chance des Rückzugs und der Regeneration genommen wird (Wachs et al., 2015). Daneben zeigen sich im Online-Kontext eine deutlich stärkere Vermischung der Beteiligungsformen: So ist der Anteil von *Täter-Opfern* online deutlich höher als offline (Riebel, 2008, Wachs & Wolf, 2011).

9. These: Auch Lehrgewalt gehört zur schulischen Gewaltprävention

Während die schulbezogene Gewaltforschung in den 1970/80er Jahren im Besonderen die *Gewalt seitens der Institution Schule* gegenüber der Schülerschaft thematisierte (vgl. strukturelle Gewalt nach Galtung [1975]), war seit den 1990er Jahren schulische Gewalt vor allem *Schülergewalt*. So wurde *institutionelle Gewalt* mitunter als Erklärungskontext für Schülergewalt herangezogen, wobei *gewalttätiges Verhalten von Lehrkräften* gegenüber der Schülerschaft kaum Berücksichtigung fand. Dies erweist sich in Anbetracht der mitunter schwerwiegenden Folgen für die Schüler/innen als verheerend (Krumm et al., 2002). Die wenigen vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass problematisches Lehrverhalten, wie Bloßstellen, Demütigung, ungerechte Benotung, z.T. auch Handgreiflichkeiten und sexuelle Belästigungen, durchaus als Lehrgewalt bezeichnet werden kann und keine Seltenheit darstellt (Schubarth & Ulbricht, 2015). Mit dem Bekanntwerden sexueller Gewalt von pädagogischen Fachkräften reformpädagogischer Einrichtungen im Jahre 2010 geriet das Tabu des

Machtmissbrauchs an Schulen und der *Lehrgewalt* ins Wanken, was zu einem verstärkten Forschungsinteresse und Präventionsaktionismus führte. Neuere Forschungen, auch im Kontext der Debatte um die Stärkung der Kinderrechte, führen mittlerweile zu differenzierteren Erkenntnissen (Prenzel & Winkhofer, 2014). Im Sinne der erzieherischen Funktion und Vorbildwirkung der Lehrkräfte für ein gewaltfreies Miteinander und wohlwollendes Lehrer-Schüler-Verhältnis sind gewaltpräventive Maßnahmen, die auch das Verhalten der Lehrkräfte einbeziehen, von wichtiger Bedeutung. Die Folgerungen für eine entsprechende Professionalisierung der Lehrerschaft sind bisher allerdings wenig spürbar.

10. These: Schule als Teil des Problems und damit auch Teil der Lösung

Empirische Untersuchungen weisen auf Zusammenhänge zwischen Schülergewalt und schulkulturellen sowie schulklimatischen Einflussfaktoren hin. Die schulbezogene Gewaltforschung kann belegen, dass Gewalt nicht allein von „außen“ in die Schule „hineinschwappt“, sondern Schule als Institution auch selbst an der Gewaltgenese beteiligt ist (Tillmann et al., 1999). *Schulische Risikofaktoren* betreffen dabei mehrere Bereiche, z.B. die Unterrichtsqualität, das Lehrerverhalten im Besonderen, soziale Beziehungen untereinander, die Schülerpartizipation (Baier et al., 2009; Melzer et al., 2011; Prenzel, 2013). Auch wird deutlich, dass schulklimatische Einflussbereiche insbesondere für psychische Folgeerscheinungen bei der Schülerschaft verantwortlich sind und sich negativ auf ihre Leistungsbereitschaft auswirken (Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998; Melzer et al., 2011; Tillmann et al., 1999). Als *gewaltmindernde Faktoren* gelten dementsprechend z.B. ein schülerorientierter Unterricht, ein aktives Schulleben oder ein konstruktives und anerkennendes Verhalten von Lehrkräften. Damit ist die Gewaltprävention in der Schule angehalten, ihre negativen Wirkmechanismen wahrzunehmen, daran anzusetzen und vor allem als Entwicklung der Schulkultur und des Schulklimas zu betrachten. Insofern ist Gewaltprävention untrennbar mit *Schul(qualitäts)-entwicklung* verbunden (Schubarth, 2013).

11. These: Interventionskompetenzen bei Lehrkräften sind ausbaufähig

Aktuelle Forschungsbefunde machen deutlich, dass Lehrkräften eine besondere Bedeutung bei der Bearbeitung von Gewalt zukommt (Bilz et al., 2015; Seidel et al., 2015). Sie müssen nicht nur bereit sein, sich konsequent gegen Gewalt und Mobbing zu stellen und durch entsprechendes Wissen sensibilisiert sein, sondern auch Täter und Opfer diagnostizieren

sowie Konflikte in der Klasse und mit Unterstützung des Kollegiums bearbeiten können. Allerdings weisen bisherige Studien auf *Unsicherheiten von Lehrkräften im Umgang mit Gewalt und Mobbing* hin, sodass sie Konflikte unzureichend wahrnehmen oder ignorieren. So sieht sich bspw. rund jeder dritte Referendar nicht in der Lage, Mobbing zu erkennen oder dagegen vorzugehen (Schubarth et al., 2007). Auch viele im Beruf stehende Lehrkräfte sind überfordert, kompetent zu reagieren (Jäger, 2012). Wichtig für die Motivation zur Intervention ist das Gewaltverständnis, das bei vielen Lehrkräften jedoch eher auf physische Gewaltformen oder Vandalismus beschränkt ist (Bilz et al., 2016; Melzer et al., 2011). Je breiter das Gewaltverständnis ist, desto häufiger greifen sie auch in Gewalt- und Mobbingssituationen ein. Problematisch erscheint auch, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte zur Identifizierung von Opfern und Tätern oftmals nur durch die Schülerleistungen beeinflusst wird (Bilz et al., 2017). Der Bedarf der Kompetenzförderung zeigt sich in allen Phasen der Lehrerbildung, weshalb Interventionskompetenzen bereits in der Ausbildung zu fördern sind (Ulbricht, 2015). Zwar betonen Lehramtsstudierende die Notwendigkeit, in Gewaltsituationen handeln zu können, schätzen aber ihre persönlichen Fähigkeiten dazu als gering ein (Gröschner & Nicklaussen, 2008). Dies steht im Einklang mit der fehlenden Verankerung des Themas „Gewalt“ in den Curricula der Lehramtsausbildung (Terhart et al., 2010). Auch entsprechende Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen bringen z.T. nicht die erhofften Ergebnisse, weil sie die spezifischen Bedürfnisse der Lehrkräfte nicht angemessen berücksichtigen (Jäger, 2012).

12. These: Programme von außen greifen zu kurz, es geht um ein erweitertes Bildungsverständnis

Wenn die Schule als Institution an der Gewaltgenese bzw. -minderung beteiligt ist, kann sie auch nur selbst im Rahmen ihrer Schulentwicklungsarbeit eine entsprechende gewaltvorbeugende bzw. -mindernde Schulkultur entwickeln. Dabei darf die EinzelSchule ihre Sozialisationsfunktion nicht außer Acht lassen, die für die Persönlichkeitsförderung von Schüler/innen zentral ist. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass vor allem persönlichkeitsbildende Kompetenzen, etwa im Hinblick auf soziales Verhalten, eng mit dem kognitiven Kompetenzerwerb und auch mit auffälligem Verhalten zusammenhängen (Melzer et al., 2011). Im Mittelpunkt etwaiger präventiver Maßnahmen sollte somit vor allem die Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen stehen, insbesondere *kommunikative und gewaltlose Problemlösefähigkeiten bei Schüler/innen* (Holthusen & Hoops, 2011; Schubarth, 2013). Eine Schule, die diese ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung im Schulalltag fördert, wirkt letztlich auch

gewaltpräventiv und kann dem Humboldt'schen Bildungsideal gerecht werden. In diesem Sinne ist Bildung mehr als eine Aneignung von Wissen, sondern die individuelle und persönliche Entfaltung nimmt gewiss eine bedeutendere Rolle ein, um Schüler/innen auf die gesellschaftlichen Anforderungen vorzubereiten sowie gewalttätiges Verhalten anzugehen. Dies setzt auf verschiedenen Ebenen allerdings (Politik, EinzelSchule usw.) ein erweitertes Bildungsverständnis voraus – ein Bildungsverständnis, das über bloße Wissensaneignung hinausgeht und auch andere Bildungsdimensionen wie Subjektbildung und Teilhabe umfasst und umsetzt. Insofern greifen auch von außen initiierte Präventionsprogramme oft zu kurz, wenn diese nicht mit schulinternen Bildungs- und Erziehungsprozessen eng verknüpft werden und Gewaltprävention als ganzheitliches Bildungsideal und Lernfeld nur in Teilen wahrnehmen. Programme können höchstens Initiator und Katalysator eines längeren Schulentwicklungsprozesses sein. Richtungsweisende Ansätze gibt es u.a. bei der Demokratiepädagogik, der Ganztagschulbewegung oder den ReformSchulen.

13. These: Wachsender Markt an Programmen verführerisch, aber wenig hilfreich

Um Gewalt vorzubeugen bzw. zu mindern, existiert mittlerweile eine kaum überschaubare Anzahl von Anti-Gewalt-Programmen für Schulen, dabei deutlich mehr Präventions- als Interventionsprogramme (Groeger-Roth, 2014; Huber, 2011; Kliegel & Zeintl, 2011; Schubarth, 2013). Dieser immer noch wachsende Markt an Programmangeboten überfordert nicht nur die Schulen, sondern er suggeriert auch, das „Problem“ schnell beheben zu können. Diese Tendenz der *„Ökonomisierung schulischer Gewaltprävention“* ist weder für die Professionalität der Anwender noch für die Qualität der Programme hilfreich und fördert die Skepsis bei den Schulen. Schulischer Gewalt allein mit dem Einsatz von Präventionsprogrammen zu begegnen, führt aber nicht zur Lösung des „Problems“ und oft nicht zur erhofften positiven Wirkung. Um den effektiven Einsatz von Programmen zu gewährleisten, ist auch zielorientiertes Handeln der Schulen gefragt: So muss sich Schule und darin das gesamte Kollegium mit dem Ausmaß der Gewalt (Bestandsaufnahme), ihrem individuellen Bedarf, dem schrittweisen Vorgehen sowie den gewünschten Zielen und Wirkungen (Evaluation) in einem Schulentwicklungsprozess über einen längeren Zeitraum auseinandersetzen. Dies erfordert im Umkehrschluss eine stärkere Transparenz der Angebote in deren Zielsetzung und Anforderungen für den Praxisalltag. Hierbei wäre auch zu fragen, ob modulare Angebote anstatt ganzheitlicher Programme für die individuelle EinzelSchule geeigneter wären, den spezifischen Bedürfnissen zu entsprechen. Bei dem Bemühen, Schulen eine erste Orientierung auf dem „Markt der

Programmöglichkeiten“ zu geben, zeichnen sich bereits gute Ansätze ab, z.B. die „Grüne Liste Prävention“ (siehe ■ www.grüne-liste-praevention.de) oder der „Wegweiser Entwicklungsförderung & Gewaltprävention“ (siehe ■ www.wegweiser-praevention.de).

14. These: Programmlogik vs. Schullogik. Konzept trifft Realität

Die wachsenden Anforderungen an Schulen lassen wenig Spielraum für eine nachhaltig wirksame Gewaltprävention. Insbesondere haben viele Schulen mit Problemen wie ungenügende Personalausstattung, überalterte Lehrerkollegien, finanzielle Engpässe und schlechte Schulausstattungen zu kämpfen. Deshalb ist es auch verständlich, dass für Schulen zunächst der Unterricht und seine Absicherung im Mittelpunkt stehen. Gewaltprävention erscheint dabei eher nachrangig, auch wenn es Gewalt- und Mobbingprobleme gibt. Die z.T. prekäre Situation an Schulen macht schulische Präventionsarbeit nicht leicht, verdeutlicht jedoch zugleich erforderliche Bedarfe, die für eine erfolgreiche Implementation von Präventionsprogrammen zentral sind. Sind entsprechende Ressourcen nicht ausreichend vorhanden, können bei der Umsetzung von Programmen auf mehreren Ebenen Probleme entstehen: auf *individueller Ebene*, z.B. bei den Durchführenden, denen es z.T. an Professionalität mangelt, um Präventionsmaßnahmen umzusetzen, auf *institutioneller Ebene*, z.B. negativ wirkende klimatische Faktoren, fehlende Kommunikation, undemokratischer Führungsstil, mangelnde Unterstützung im Kollegium etc. und auf *politisch-gesellschaftlicher Ebene*, z.B. die ungenügende Bereitstellung von finanziellen Ressourcen, kommunale Vernetzungen etc. (Beelmann, 2015a; Scheithauer et al., 2008). Damit zeigt sich, dass die Wirkung präventiver Programme nicht ausschließlich von der Programmkonzeption abhängig ist, sondern vor allem vor Ort beträchtliche Hindernisse entstehen können.

15. These: Gesamtstrategie entwickeln, Autonomie der Einzelschule stärken

Schulische Gewaltprävention ist durch eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure und Zuständigkeiten gekennzeichnet, was die Koordinierung und Verantwortungsübernahme offenbar erschwert. Zu prüfen wäre deshalb, wie auf den unterschiedlichen Ebenen (z.B. Ministerien, Verwaltung, EinzelSchule) die Ziele, Aufgaben und Ressourcen schulischer Gewaltprävention präzisiert und transparent gestaltet werden können. Zu überlegen wäre vor allem, inwieweit – bei Beibehaltung und Ausbau der Autonomie der EinzelSchulen – ein landesweites Gesamtkonzept den nachfolgenden Ebenen, insbesondere den Schulen, Orientierung geben kann. Zu klären wären dabei – neben dem rechtlichen Rahmen – auch die nötigen Ressourcen,

damit Schulen entsprechend ihren Bedürfnissen selbstständig über die Präventionsarbeit, einschließlich der nötigen Kooperationspartner, entscheiden können. Mit Blick auf die unterschiedlichen Herangehensweisen der Bundesländer wäre eine bundesweite Bestandsaufnahme zu länderspezifischen Strategien schulischer Gewaltprävention wünschenswert.

Perspektiven der schulischen Gewalt(präventions)forschung

16. These: Bestandsaufnahme zur Gewaltprävention an Schulen nötig

Bisherige Studien geben zwar einen ersten Einblick über das Ausmaß (meist regionaler) schulischer Gewaltprävention und ein grobes Bild darüber, was an Schulen zur Vorbeugung von Gewalt getan wird. Repräsentative Daten auf Länder- oder Bundesebene und somit verlässliche Befunde liegen allerdings nicht vor. Eine solche *Bestandsaufnahme schulischer Gewaltpräventionsstrategien* erscheint jedoch notwendig, um Schulen gezielt darin zu unterstützen, geeignete Maßnahmen auszuwählen und im Verbund mit weiteren Schulen regionale, landes- oder bundesweite Strategien gegen Gewalt an Schulen zu entwickeln. Eine wissenschaftliche Untersuchung und Begleitung derartiger gemeinsamer Bemühungen könnte bei der Auswahl besonders wirksamer Maßnahmen und Strategien hilfreich sein. Gerade ein Blick ins Ausland, z.B. nach Österreich oder Finnland, macht deutlich, dass landesweite Strategien schulischer Gewaltprävention durchaus möglich und erfolgsversprechend sind.

17. These: Soziale Kompetenzen bei Schüler/innen und Lehrer/innen stärken

Schulen haben den Auftrag, die Entwicklung und Persönlichkeit ihrer Schüler/innen zu fördern und damit auch Gewalt entgegenzuwirken (KMK, 2004). Studien verweisen – wie oben gezeigt – auf den Zusammenhang von Schulkultur und Gewaltbelastung sowie auf Wechselbezüge von sozialen und kognitiven Kompetenzen (z.B. Melzer et al., 2011). Vor diesem Hintergrund ist zu empfehlen, den *Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen* zu stärken und diesen mit der sozialen Kompetenzentwicklung von Schüler/innen enger zu verbinden. Dafür bietet der Unterricht vielfältige Möglichkeiten, schließlich entwickeln sich soziale Kompetenzen nicht nur außerhalb des Unterrichts (z.B. in Projekten), sondern vor allem im Unterricht selbst. Um dies zu befördern, benötigen auch Lehrkräfte ein hohes Maß an Sozial- und Personalkompetenz. Hier stehen die Schule und Lehrerbildung vor einer großen Herausforderung, insbesondere bei der Entwicklung von Kommunikations-, Interaktions- oder Mediationskompetenzen.

18. These: Gewaltprävention sollte obligatorischer Bestandteil der Lehrerbildung sein

Um in Gewaltsituationen adäquat handeln zu können, benötigen alle Lehrkräfte – wie oben aufgezeigt – Wissen über und Handlungskompetenzen im Umgang mit Gewalt. Die Vermittlung von derartigem Wissen und Fähigkeiten sollte in allen drei aufeinander folgenden Phasen der Lehrerbildung – *Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf* – obligatorisch festgeschrieben sein. Im Studium sowie Referendariat können neben der Vermittlung von Wissen über Gewalt in Seminaren konkrete Handlungskompetenzen durch ein zusätzliches Zertifikatsstudium oder durch Workshops erworben werden. Fort- und Weiterbildungsangebote für im Beruf stehende Lehrkräfte sollten eine genauere wissenschaftliche Überprüfung in Hinblick auf Effektivität erfahren. Bei dem großen Angebot an möglichen Fort- und Weiterbildungen erscheint es wichtig zu sein, Interessenten mehr Orientierung zu bieten, welche Angebote sich als besonders effektiv erwiesen haben. Ähnlich wie in anderen Bereichen sollten auch Fort- und Weiterbildungen auf ihre Wirksamkeit geprüft und ausgewiesen werden.

19. These: Schulische Gewaltprävention als Katalysator für Schulentwicklung nutzen

Der oben aufgezeigte Zusammenhang von Gewaltprävention und Schulentwicklung führt zur Annahme, dass Ansätze und Programme der Gewaltprävention als Anlässe bzw. Katalysatoren für Schulentwicklungsprozesse genutzt werden können. Programme können vor allem dann wirksam werden, wenn Schulen sich *erstens* ihren Problemen, *kontextualen Bedingungen und Bedarfen bewusst* werden. Daran anschließend ist zu entscheiden, welche Maßnahmen sinnvoll und passend erscheinen. Zugleich müssen konkrete Ziele definiert, die Vorgehensweise organisatorisch begleitet und für die Praxis umsetzbar sein (Beelmann, 2015b; Roos, 2014; Scheithauer et al., 2008). Solche Maßnahmen müssen *zweitens curricular fest verankert sein* und von der Schule gelebt sowie als Leitbild getragen werden. Und *drittens* ist die Schule angehalten, *innerschulische Kooperationsbeziehungen positiv zu festigen*, denn Einzelengagements können nur bedingt erfolgreich sein. Daeshalb muss Gewaltprävention vor allem an der Entwicklung der Schulkultur ansetzen.

20. These: Schulische Gewaltprävention als Teil der kommunalen Prävention entwickeln

Schulische Gewaltprävention sollte nicht nur schulische, sondern auch *außerschulische Akteure* mit einbeziehen. Meist verfügt die einzelne Schule nicht über die ausreichenden Mittel und Kompetenzen, um ursachen- und entwicklungsorientierte Präventionsarbeit zu leisten und gewalttätiges Verhalten einzudämmen. Deshalb ist zu empfehlen, mittels kommunaler Netzwerkarbeit langfristige Kooperationen mit den vor Ort verfügbaren Unterstützungssystemen (z.B. andere Schulen, Schulämter, Polizei, freie Träger, Familien- und Jugendhilfe, Wirtschaft) einzugehen und so ein gemeinsames, an die Lebensbedingungen der Schülerschaft angepasstes präventives Aktionsfeld zu schaffen (Niproschke & Schubarth, 2014; Roos, 2014; Steffen, 2014). Dies erfordert eine *offene Schule, kooperative kommunale Institutionen sowie funktionierende Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche*. Neben der konzeptionellen Grundausrichtung von Ganztagschulen gibt es bereits bedeutende regionale, kommunale und institutionenübergreifende Gewaltpräventionsansätze (z.B. PIT-Hessen, Mit-Ein-Ander in Kita und Schule im Landkreis Ostprignitz-Ruppin/ Brandenburg ö.ä.).

21. These: Neue Gewaltphänomene berücksichtigen, alte Tabus brechen

Gesellschaftliche Veränderungen schaffen neue Ausdrucksformen von Gewalt, worauf schulische Gewaltprävention mit innovativen und lebensnahen Angeboten reagieren sollte. Neben neuen Gewaltphänomenen, die unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durchgeführt werden (z.B. *Cyber-Mobbing*), sind darunter auch Formen extremer Gewalt wie z.B. *School Shootings, nationalistischer oder religiöser Extremismus* zu nennen. Bei der Identifizierung neuer Gewaltphänomene sollten auch innovative Wege der Präventionsarbeit gegangen werden. IKT-basierte Präventionsmaßnahmen stellen bspw. virtuelle Lernumgebungen dar, in denen Schüler/innen den Umgang in Gewaltsituationen erproben können. Neben neuen Gewaltphänomenen muss rückblickend auch die Auseinandersetzung mit lange Zeit tabuisierten Gewaltphänomenen wie *Lehrergewalt oder sexuelle Gewalt* in der Schule zukünftig stärker in den Fokus genommen werden. Bis heute liegen hierzu nur wenige Befunde vor, eine vorsichtige thematische Öffnung der Schulen lässt sich allerdings beobachten.

22. These: Sich den Herausforderungen von Inklusion und Integration stellen

Die *Inklusion* von z.B. Schüler/innen mit Handicaps in das Regelschulsystem darf von der schulischen Gewaltprävention nicht unbeachtet bleiben. Sowohl bei der Konzipierung neuer Maßnahmen als auch bei der Überprüfung bestehender Maßnahmen muss kritisch gefragt werden, wie inklusiv das jeweilige Angebot ist. Dabei sollten Maßnahmen u.a. sicherstellen, dass sie den Bedürfnissen von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf gerecht werden, ob die Schule eine willkommen heißende, unterstützende und inkludierende Schulkultur lebt und auch über Rechte auf Gleichstellung von Menschen mit Beeinträchtigungen aufklärt. Eine weitere Herausforderung, die sich derzeit abzeichnet, kann in der *Integration junger Geflüchteter* gesehen werden. Hierbei muss schulische Gewaltprävention vor allen Dingen interkulturelle Aspekte mitberücksichtigen und integrierende Aspekte verstärken. In jedem Fall geht es darum, mögliche (Werte)Konflikte zwischen verschiedenen Schülergruppen bereits im Vorhinein im Blick zu haben und durch geeignete Maßnahmen vorzubeugen. Sowohl die Inklusion als auch Integration erfordert, dass die künftige Schul- bzw. Gewaltforschung ihre Instrumentarien und Ansätze besser auf eine heterogene Schülerschaft ausrichtet.

23. These: Internationale und interdisziplinäre Zusammenarbeit ausbauen

Forschungsförderer und Stiftungen bevorzugen zunehmend international angelegte Studien, die es ermöglichen, schulische Gewalt im Kontext politischer, ökonomischer oder kultureller Entwicklungen zu betrachten. Mit internationalen Vergleichsstudien sind höhere Erkenntnisgewinne und Reputation verbunden. Dabei wird auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Kriminologie und Soziologie einer immer größeren Bedeutung zugemessen, da sich durch die unterschiedlichen Blickwinkel neue Perspektiven eröffnen. Auch durch die oft eingeforderte, bisher jedoch kaum praktizierte Kombination unterschiedlicher methodischer Verfahren können neue Erkenntnisse für ein tieferes Verständnis schulischer Gewalt und für die Präventionsarbeit generiert werden.

24. These: Schulische Gewaltprävention braucht Praxis, Politik und Wissenschaft

Anstelle des Engagements einzelner Akteure braucht nachhaltige Prävention ein enges und konstruktives Zusammenspiel verschiedener Akteure und zwar aus *Schulpraxis*, (*Kommunal*) *Politik und Wissenschaft* (Steffen, 2014). Anspruch sollte sein, die Sozialisationsbedingungen für Kinder und Jugendliche zu verbessern und sozialen Spaltungen entgegenzuwirken. Dies

entspricht der gemeinsamen gesellschaftlichen Verantwortung gegenüber der heranwachsenden Generation. Ein solches Netzwerk steht vor der Herausforderung, unterschiedliche Ziele und Interessen auszubalancieren und konstruktiv nach Lösungen zu suchen. Ein erster Schritt wäre der Aufbau einer funktionierenden Informations- und Kommunikationsstruktur.

25. These: Nicht nur über, sondern mit Schulen forschen

Die Erforschung von Gewalt an Schulen und entsprechender Präventionsansätze sollte nicht alleine der Wissenschaft überlassen werden. Eine Kooperation mit den Betroffenen, den schulischen Akteuren, erscheint – auch im Anschluss an die traditionelle Aktionsforschung – mehr als wünschenswert. Angesichts der intensiven Beforschung heißt das aber auch, den Schulalltag nicht allzu sehr zu stören. Neben der Verwertung möglicher Studienergebnisse sollten Schulen noch mehr von der Forschung profitieren, indem sie stärker in die Konzeption von Präventionsansätzen einbezogen werden. Dann wären auch die Chancen auf einen Praxistransfer größer.

Unsere 25 Thesen belegen eindrucksvoll, dass die schulische Gewalt(präventions)forschung in den zurückliegenden 25 Jahren auf viele wichtige, auch praxisrelevante Erkenntnisse verweisen kann. Gleichwohl bedarf es weiteren Anstrengungen, um bestehende Forschungslücken zu schließen und die Präventionspraxis gezielter zu unterstützen.

Literatur

- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S., Simonson, J. & Kappes (2010). Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). Jugendliche in Deutschland als Opfer. Hannover: Kriminologisches Institut.
- Beelmann, A. (2015a). Implementation als Voraussetzung und Herausforderung für wirksame Präventionsarbeit in der Praxis: Stand der Forschung. In Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) (Hrsg.), (S. 29-46). Entwicklungsförderung und Gewaltprävention. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bonn.
- Beelmann, A. (2015b). Zur Konstruktion und Entwicklung von Interventionsmaßnahmen. Ein Modell zur Evidenzbasierung professioneller Handlungsstrategien. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen (S. 340-346). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bilz, L., Schubarth W. & Ulbricht, J. (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(1), 99-105.
- Bilz, L., Steger, J. & Fischer, S. (2016, in Druck). Die Identifikation von an Mobbing beteiligten Schülerinnen und Schülern: Zur Genauigkeit des Lehrerurteils bei der Wahrnehmung von täter- und opferbezogenem Verhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Bilz, L., Steger, J., Fischer, S., Schubarth, W. & Kunze, U. (2017, in Druck). Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Bundesverband der Unfallkassen (2005). Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003. München: Bundesverband der Unfallkassen.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2014). JIM 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Zugriff unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf (Zugriff: 10.12.2015).
- Forschungsgruppe Schulevaluation (1998). Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). Gewalt an Schulen: 1994 – 1999 – 2004. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galtung, J. (1975). Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt.
- Groeger-Roth, F. (2014). Die „Grüne Liste Prävention“ – ein Beitrag zur nachhaltigen Kriminalprävention. In W. Schubarth (Hrsg.), Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (S. 125-141). Potsdam: Universitätsverlag.
- Gröschner, A. & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele (S. 132-157). Weinheim und Basel: Beltz.
- Holthusen, B. & Hoops, S. (2011). Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention – Handlungsfelder, Chancen und Risiken. In G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention (S. 54-69). Weinheim & Basel: Beltz.
- Huber, A. A. (Hrsg.) (2011). Anti-Mobbing-Strategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention. Köln: Carl Link.
- Jäger, R. S. (2012). Mobbing von Lehrkräften. Bericht über eine Onlinebefragung von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum. Landau: Zepf. Zugriff unter: <http://www.vbe-berlin.de/files/Mobbing%20von%20Lehrkraeften.pdf> (Zugriff: 10.12.2015).
- Kliegel, M. & Zeintl, M. (2011). IAG Report 3/2011. Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum. Literaturstudie. Dresden: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV).

- Krumm, V. & Weiß, S. (2002). Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 6(1), 23-35.
- Melzer, W. & Schubarth, W. (2015). Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. In Bundesgesundheitsblatt. Published online 28.10.2015. Zugriff unter: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00103-015-2270-y#page-1> (Zugriff: 10.12.2015).
- Melzer, W., Bilz, L. & Dümmler, K. (2008). Mobbing und Gewalt in der Schule im Kontext sozialer Ungleichheiten. In M. Richter, K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. (S. 116-140). Weinheim und München: Juventa.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niproschke, S. & Schubarth, W. (2014). Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus: Einführung in die Thematik und Beispiele aus Brandenburg. In W. Schubarth (Hrsg.), Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (S. 17-54). Potsdam: Universitätsverlag.
- Niproschke, S., Oertel, L., Schubarth, W., Ulbricht, J. & Bilz, L. (2016). Mehr oder weniger Gewalt an Schulen? Eine Replikationsstudie 1996-2014 an sächsischen Schulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36(1), 74-92.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R., Catalano & P. Slee (Hrsg.), The nature of school bullying: A cross-cultural perspective. (S. 7-27). London: Routledge.
- Prenzel, A. (2013). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. & Winklhofer, A. (Hrsg.) (2014). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Pütz, R., Schreiber, V. & Schwedes, C. (2009). Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Materialien zur Umfrage. Institut für Humangeographie. Zugriff unter: http://www.profil-s.de/2009_Umfrage.pdf (Zugriff: 10.12.2015).
- Riebel, J. (2008). Spotten, Schimpfen, Schlagen... Gewalt unter Schülern – Bullying und Cyberbullying. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Roos, A. (2014). Das Kreuz mit der Nachhaltigkeit – Was wirkt denn nun dauerhaft gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Rassismus an Schulen? In W. Schubarth (Hrsg.), Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (S. 387-399). Potsdam: Universitätsverlag.
- Scheithauer, H. (2015). Aggressives Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In W. Rössler & V. Ajdacic-Gross (Hrsg.), Prävention psychischer Störungen. Konzepte und Umsetzungen (S. 189-199). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive behavior*, 32(3), 261-275.
- Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K. (2008). Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. In Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) (Hrsg.), (S. 140-148). Bonn.
- Schubarth, W. (2013). Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2015). Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen (S. 278-282). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.) (2007). Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Seidel, A., Schubarth, W., Dudziak, I., Gottmann, C. & List, I. (2015). Erfolgreich intervenieren bei Gewalt und Mobbing. Eine Interventionsstrategie in zehn Schritten. In *Pädagogik*, 67(9), 38-41.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Zugriff unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 10.12.2015).

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Steffen, W. (2014). Kriminalprävention braucht Präventionspraxis, Präventionspolitik und Präventionswissenschaft. Gutachten für den 19. Deutschen Präventionstag in Karlsruhe. Heiligenberg (Baden)/München.
- Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) (2015). Entwicklungsförderung und Gewaltprävention. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bonn.
- Terhart, E., Lohmann, V. & Seidel, V. (2010). Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modellhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1999). Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.
- Ulbricht, J. (2015). Prävention von Aggression und Gewalt – Folgerungen für die Lehrerbildung. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 600-603.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing unter Schülern: Erkennen, Handeln, Vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wachs, S., Junger, M. & Sittichai, R. (2015). Traditional, Cyber and Combined Bullying Roles: Differences in Risky Online and Offline Activities. *Societies* 5, 109-135.
- Wachs, S., & Wolf, K. D. (2011). Zusammenhänge zwischen Cyberbullying und Bullying-erste Ergebnisse aus einer Selbstberichtsstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(9), 735-744.
- Wawretschek-Wedemann, J. (2013). *Schulische Gewaltprävention: Abbau sozialer Benachteiligung durch Schulentwicklung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Schulische Gewaltprävention: Impulse für ideale Implementierung

Marion Altenburg-van Dieken & Helmut Rademacher

*Der Beitrag ist eine stark gekürzte Fassung des Berichts
„Konzeptionierung eines Implementierungsmodells
schulischer Gewaltprävention“
(siehe www.wegweiser-praevention.de)*

Die Erfahrung der letzten Jahre zeigt, dass es nur schwer gelingt, theoretisches Wissen über gelingende Implementierung von Gewaltprävention in den schulischen Kontext zu übertragen. Die Implementationsarbeit und damit der Transfer muss auf verschiedenen Ebenen geleistet werden und es gilt Implementationskonzepte zu entwickeln, die Hilfestellungen und Angebote machen, um Präventionsbemühungen von Schulen langfristig und nachhaltig in den Institutionen zu verankern.

Dieser Aufgabe stellen sich die unterschiedlichsten regionalen und überregionalen Akteure sowohl im Bereich der Kommunen wie auch der Kultusministerien in allen Bundesländern. Nationale Besonderheiten bzw. föderale Strukturen machen es in Deutschland besonders schwer, verbindliche curriculare Anforderungen für den Bereich der Gewaltprävention und unterstützende Beratungsstrukturen für Schulen zu schaffen. Es gibt unterschiedliche und zum Teil unzureichende Verantwortungs- und Organisationsstrukturen in den Bundesländern. Deshalb ist für die einzelnen Schulen schwierig, nachhaltige Präventionsarbeit zu verankern. Es bleibt ihnen häufig selbst überlassen, sich in der kaum überschaubaren Präventionslandschaft zu orientieren.

Folgend werden einige Orientierungsaspekte aufgezeigt, die im Rahmen eines Workshops bei der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention im September 2015 vorgestellt und diskutiert wurden.

Faktoren für gelingende Implementierung

Folgende Faktoren sind für die gelungene Implementierung von Gewaltprävention in Schulen bedeutsam:

1. Wirksame Programme: Die für die schulische Praxis entwickelten Programme sollten extern evaluiert und in ihrer Wirksamkeit für die jeweilige Zielsetzung und Zielgruppe begründet sein (vgl. ■ www.wegweiser-praevention.de). Anzustreben wäre, dass sich Programme gegenseitig ergänzen und miteinander verzahnt sind, was einen sinnvollen Einsatz im Schulalltag befördern würde.

2. Qualifikation von Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern: Die Durchführung der Programme erfordert eine Qualifizierung, die in den meisten Fällen durch die Programmentwickler angeboten wird. Dabei werden die Inhalte der Programme und ihre Umsetzung in der Praxis vermittelt. Idealerweise geht es dabei auch um die Schulung einer wertschätzenden, partizipativen Haltung, die zur Umsetzung der Programme notwendig ist.

3. Umsetzung im System: Erfolgreiche Präventionsprogramme werden in der Schule systematisch umgesetzt und folgen einer systemischen Logik. Dieser Prozess wird durch die Schulleitung bzw. durch - mit einem Mandat durch die Gesamtkonferenz versehene - Verantwortliche begleitet. Diese haben möglichst eine Entlastung bzw. erfahren eine entsprechende Würdigung. Es gibt wie im Projektmanagement üblich Strukturpläne und eine ständige Kommunikation über den Entwicklungsstand. Eine relativ hohe Akzeptanz im Kollegium ist erreicht und es sind Vereinbarungen getroffen worden, die von möglichst allen getragen und umgesetzt werden. Bei diesem Prozess kommt der Schulleitung eine wesentliche Funktion zu, da sie einen solchen Prozess initiieren und steuern und das Vorhaben mit Ressourcen ausstatten muss.

4. Externe Unterstützungsstruktur: Gut organisierte systemische Prozesse in Schulen werden in der Regel durch qualifizierte externe Berater/innen begleitet. Günstig ist das Vorhandensein professionell geleiteter Netzwerke, die eine Prozessbegleitung über viele Jahre ermöglichen. Schulentwicklungsprozesse benötigen in der Regel 5 bis 10 Jahre Zeit und auch danach sind Nachjustierungen notwendig.

5. Langfristige Strukturen in der Bildungsverwaltung: Der Schulentwicklungsberatung (SEB) kommt bei der Implementierung von Gewaltprävention eine wichtige Rolle zu, da sie für die Langfristigkeit sorgen kann. SEB muss koordiniert, die beteiligten Personen weiter qualifiziert bzw. ggf. neu ausgebildet werden. Die koordinierenden Stellen müssen langfristig und zuverlässig wirken können.

6. Politische Unterstützung: Die Festschreibung des Themenfeldes „Gewaltprävention“ im Schulgesetz als verbindliche Aufgabe von Schule ist eine wichtige Grundlage. Auch Referenzrahmen zur Schulqualität, die u.a. von der Schulinspektion genutzt werden, haben eine politisch stabilisierende Wirkung, da dadurch eine institutionelle Grundlage geschaffen wird.

7. Evaluation: Zum Erhalt von Qualität ist eine ständige Evaluation und damit Qualitätskontrolle der ergriffenen Maßnahmen (Fortbildung, Beratung und Umsetzung) notwendig. Nur so kann im Bedarfsfall eine rechtzeitige Umsteuerung ermöglicht werden.

8. Vernetzung: Verschiedene Akteure (Jugendhilfe, Polizei, Schulpsychologie, ggf. Justiz) arbeiten vor Ort zusammen und unterstützen sich gegenseitig. Die Akteure kennen sich und ihre jeweiligen Kompetenzen und haben idealerweise einen regelmäßigen runden Tisch eingerichtet.

Wenn diese acht Punkte systematisch für alle Schulen bzw. in den entsprechenden Unterstützungsstrukturen erfüllt wären, könnte von einem idealen Zustand gesprochen werden. Aber davon ist die Realität noch weit entfernt.

Forderungen an die Politik und die Institutionen

Um die Rahmenbedingungen für Beratung, Unterstützung und Umsetzung verbessern zu können, sollten folgenden Forderungen beachtet bzw. erfüllt werden:

- Da wissenschaftliche Untersuchungen die grundsätzliche Wirksamkeit von Prävention erwiesen haben, sollten in allen Schulen per Erlass Gewaltpräventionsmaßnahmen verpflichtend eingeführt und mit entsprechenden finanziellen und personellen Ressourcen hinterlegt werden.
- In jeder Schule sollte es verantwortliche Ansprechpersonen als Koordinator/-innen für das Themenfeld Gewaltprävention geben, die entsprechend qualifiziert sind und für ihre Tätigkeit entlastet werden.
- Alle Lehrpersonen (Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter/-innen), die Gewaltprävention in ihren Klassen umsetzen, sollten neben einer Grundqualifikation kontinuierlich fortgebildet und beratend begleitet werden.
- Verschiedene Bereiche der Prävention (Gewalt-, Sucht- und Gesundheitsprävention) sollten miteinander verknüpft werden, da es in diesen Feldern immer auch um die Stärkung der Schülerpersönlichkeit geht.
- Gewaltprävention sollte mit Demokratielernen eng verbunden werden. Nur eine demokratische Schule, in der diese Werte auch gelebt werden,

In jeder Schule sollte es verantwortliche Ansprechpersonen als Koordinator/-innen für das Themenfeld Gewaltprävention geben.

wird eine nachhaltige Gewaltprävention ermöglichen. Das Wechselverhältnis zwischen Gewaltprävention und Demokratielernen ist wissenschaftlich erwiesen.

- Schüler und Eltern sollten systematisch in die Konzeption und die Umsetzung gewaltpräventiver Programme eingebunden werden. Damit wird der partizipatorische Gedanke von Prävention gestärkt.
- Entscheidend für die nachhaltige Umsetzung von Gewaltprävention ist die Einrichtung professioneller Unterstützungssysteme im Rahmen bestehender Strukturen (Lehrerfortbildung, Qualitätsagenturen). Es muss ein eigenes professionelles Feld mit festen unbefristeten Stellen entstehen, in dem multiprofessionelle Teams (Lehrkräfte, Schulpsychologen, Schulentwicklungsberater/-innen, Schulsozialarbeiter/-innen) zusammenarbeiten.
- Zur Sicherung von Qualitätsstandards ist eine Zusammenarbeit mit der Schulinspektion sinnvoll. Die Einrichtung von Qualitätszirkeln kann dabei hilfreich sein.
- Unterschiedliche Programmanbieter sollten sich auf Qualitätsstandards verständigen.
- Qualifizierte Berater/-innen sollten die Schulen unterstützen, Programme ergänzend aufeinander abzustimmen. Eine Konkurrenz verschiedener Programme ist zu vermeiden.
- Eine Vernetzung mit anderen Professionen (Polizei, Jugendhilfe, Justiz) ist zielfördernd und notwendig.
- Gewaltprävention sollte fester Bestandteil der Lehrerbildung sein. Masterstudiengänge an Fachhochschulen könnten einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssteigerung bieten. Die Entwicklung von MOOCs (Massive Open Online Courses) wäre dabei hilfreich.

Schüler und Eltern sollten systematisch in die Konzeption & die Umsetzung gewaltpräventiver Programme eingebunden werden.

Fazit

Das Deutsche Forum für Kriminalprävention (DFK) arbeitet mit Experten/-innen aus der Wissenschaft sowie den Unterstützungsstrukturen der Kultusministerien in den Bundesländern in einem kontinuierlichen Prozess zusammen, um die erforderlichen Verbesserungen schrittweise zu erreichen.



Präventionsarbeit in Schulen und ihr Implementierungsprozess

Jutta Wedemann & Wolfgang Kahl

*Interview beim 20. Deutschen Präventionstag (DPT)
am 8. Juni 2015 in Frankfurt a.M.*

Der beim 19. DPT 2014 in Karlsruhe erstmals präsentierte „Wegweiser Entwicklungsförderung & Gewaltprävention (E&G)“ hat sich weiterentwickelt und gibt wichtige Impulse für die Implementierung von Präventionsprogrammen im schulischen Kontext (www.wegweiser-praevention.de). Fr. Dr. Jutta Wedemann ist Bildungsexpertin und hat für das „Wegweiser-Portal“ das Thema Gewaltprävention im Kontext von Schule vertieft, insbesondere vor dem Hintergrund der Frage, wie die Implementierung gewaltpräventiver Maßnahmen / Konzepte / Programme gut gelingen kann. Ein fiktives Fallbeispiel beschreibt einen Implementierungsprozess im schulischen Kontext. Für die einzelnen Implementierungsphasen gibt es Materialien sowie Hinweise zu weiterführenden Informationen. Hindernisse bzw. Bewältigungsaufgaben und mögliche Lösungen bzw. Hilfestellungen werden für die Phasen der Implementierung anwendungsorientiert thematisiert und vorgestellt.

Beim 20. Deutschen Präventionstag (DPT) am 8. Juni 2015 in Frankfurt a.M. stellte sich Jutta Wedemann den Fragen von Wolfgang Kahl.

Implementierung meint die Umsetzung von bestimmten Strukturen oder Prozessen in einem System.



Frage 1:
„Implementierung bzw. Implementation“: Mittlerweile in vieler Munde... zur Klarstellung, worum geht es bei diesem Begriff?

Implementierung meint ja die Umsetzung von bestimmten Strukturen oder Prozessen in einem System, dessen Rahmenbedingungen dabei immer mit zu berücksichtigen sind. Daher sollte Gewaltprävention (GP) im Schulkontext sowohl auf der Systemebene, der Ebene der Organisation von Schule und der Mikroebene des Handelns berücksichtigt werden. Maßnahmen und Programme schulischer GP sind in den institutionellen Kontext einzubetten. Erst dann können sie die gewünschte Wirkung erzielen.

Frage 2:
„Gewaltprävention in der Schule“ ist kein neues Thema, es gibt vielfältige Praxis in Deutschland. Vielfach zeigt sich aber, dass die Ansätze schnell im Sande verlaufen und wenige Veränderungen bewirken. Der eigentliche Erfolg bleibt dann häufig aus. Der Misserfolg ist sicherlich nicht gewollt... Was scheint ein Hauptproblem „schulischer Gewaltprävention“ in der beschriebenen Weise zu sein?

Schulische Gewaltprävention wird häufig durch zeitlich befristete und auf einzelne Jahrgangsstufen begrenzte Einzelmaßnahmen umgesetzt. Diese werden nicht systematisch geplant oder in Abhängigkeit von der schulspezifischen Ausgangslage ausgewählt. Das Angebot bestimmt hier häufig die Nachfrage. Die Maßnahmen oder Programme werden dann aber teilweise auch nur z.T. umgesetzt, was wiederum einen Punkt darstellt, der ihrer Wirksamkeit entgegenstehen kann. Darüber hinaus braucht schulische GP eigentlich eine Einbettung in den institutionellen Kontext, d.h. sie sollte von der ganzen Schule getragen werden und in der Schulorganisation verankert sein. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten an einem Strang ziehen: Die Schulleitung, Lehrkräfte, pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal, Schüler und Eltern. Dafür sind entsprechende Fortbildungen notwendig, da das Thema nicht zu den Standards der Lehrerbildung gehört. Schulische GP ist daher stark abhängig von dem Engagement einzelner Lehrkräfte oder der Schulleitung. Schulleiter werden auch als „gatekeeper“ für Präventionsmaßnahmen empfunden. Vor dem Hintergrund der ohnehin großen Fülle an Aufgaben bedarf es dann häufig erst eines Anlasses, der auf das Thema aufmerksam macht. Und um dann GP eben nicht nur punktuell umzusetzen, muss ein Konsens im Kollegium erreicht werden, die Schüler- und Elternschaft sind zu informieren und am besten in den Implementierungsprozess einzubeziehen. Insgesamt also ein zeit- und arbeitsintensiver Prozess.



Frage 3:

Sie haben drei Leitideen formuliert, die ein Verständnis von Gewaltprävention verdeutlichen, das konzeptionell mit einem bewussten und längerfristigen Veränderungsprozess des Schullebens verbunden ist. Welche Leitideen sind es?

Ja die lauten:

- 1) Gewaltprävention von Anfang an
- 2) Schulweite Implementierung von Gewaltprävention
- 3) Schulkulturentwicklung

GP, verstanden als Förderstrategie, sollte sich an evidenzbasierten Gelingensbedingungen orientieren. Diese weisen darauf hin, dass GP frühzeitig beginnen sollte. Dafür bietet die Schule, auch in Kooperation mit den Kindertagesstätten, einen geeigneten Rahmen. Sie erreicht Kinder kontinuierlich und langfristig vom 6. bis 15. Lebensjahr. Wenn Kindertagesstätten, Grundschulen und weiterführende Schulen entsprechend kooperieren, können Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden und damit eine begleitende Förderung über den gesamten Entwicklungsverlauf erzielt werden. Außerdem sollte GP multimodal angelegt sein, d.h. auf mehreren Ebenen gleichzeitig ansetzen. Daher empfiehlt sich eine schulweite Implementie-

Es empfiehlt sich eine schulweite Implementierung, die alle Ebenen bzw. Zielgruppen an einer Schule einbezieht.

rung, die alle Ebenen bzw. Zielgruppen an einer Schule einbezieht und die nicht nur von einzelnen Lehrkräften oder externen Kooperationspartnern, sondern von der gesamten Schulgemeinschaft getragen wird. Ebenen und Zielgruppen sind die Schule, die Klasse, der Unterricht, die Lehrkräfte, die Schüler, die Eltern und auch das außerschulische Umfeld. Wichtig ist immer eine Kombination von personen- und kontextbezogenen Maßnahmen, damit Ursachen für Probleme nicht allein den Schülern oder ihren Familien zugeschrieben werden.

Als kontextbezogene Maßnahmen eignen sich besonders die pädagogischen Maßnahmen der Schulentwicklung, die die Schule selbst als Ziel der Präventionsmaßnahmen verstehen: Schule soll so weiter entwickelt werden, dass eine Schulkultur entsteht, die partizipativ, sozialverträglich, integrierend und lernförderlich ist. Die Einbettung von GP in die Schulentwicklung ermöglicht zudem eine Orientierung an den Gelingensbedingungen der GP, indem sie eine systematische Planung, Umsetzung und Evaluation anleitet, sie schafft den Rahmen für ein Gesamtkonzept der Gewaltprävention und unterstützt damit eine schulweite Implementierung. Voraussetzung ist eine entsprechende Fortbildung, am besten eine schulinterne Lehrerfortbildung. Durch das Einrichten einer Steuergruppe können sich einige Kollegen als Experten weiterbilden und die Schulleitung entlasten.

Frage 4:

Anhand eines fiktiven Fallbeispiels haben Sie die einzelnen Phasen eines Entwicklungsprozesses im Sinne der Leitidee beschrieben. Schauen wir uns die Phasen etwas genauer an:

Herr M. hat die Schulleitung übernommen und will einen systematischen Schulentwicklungsprozess anstoßen. Er wird als „Pädagoge aus Leidenschaft“ beschrieben. Ist eine solche Haltung „Grundvoraussetzung“ für Erneuerungen im „System Schule“?

Nun, das ist etwas emotionalisierend. Ich wollte ein idealtypisches Fallbeispiel als Orientierungshilfe entwerfen. Eine gewisse Grundhaltung, ein Engagement für den Erziehungsbereich ist aber sicherlich förderlich, vor dem Hintergrund, dass Schulleiter als „gatekeeper“ für Präventionsmaßnahmen an Einzelschulen gelten und Schulleitung bei Entwicklungsprozessen eine tragende Rolle zukommt. Befunde der Schulqualitätsforschung verdeutlichen die Schlüssel-

funktion der Schulleitung für Schulentwicklungsprozesse. Eine um Kooperation und Konsens bemühte Schulleitung, die deutlich wahrnehmbar Führungsaufgaben übernimmt, eine klare Orientierung an gemeinsam festgelegten Zielen zeigt und Schulentwicklungsprozesse steuert, stellt einen entscheidenden Faktor für den Erfolg von Schulen dar. Schulleiter können durch ihre Initiative Prozesse anstoßen, Mut machen und für Rahmenbedingungen sorgen, die die Entwicklungsprozesse unterstützen. Sie sind aber keine Einzelkämpfer. Im Gegenteil: Heute wird Schulleitung zunehmend als eine im Team interpretiert.

Frage 5:
Wie kann er das Kollegium, Eltern und Schüler/innen für einen Entwicklungs- bzw. Erneuerungsprozess gewinnen?

Wenn der Schulleiter selbst eine Vision hat und mit Engagement bei der Sache ist, kann sich das auf die Schulgemeinschaft auswirken, zeigen entsprechende Untersuchungen zur Bedeutung der Schulleitung. Außerdem ist es wichtig alle Beteiligten frühzeitig in den Prozess einzubinden durch entsprechende Informationen aber auch Beteiligungsformen. Wenn der Schulleiter Verantwortung abgibt, wirkt sich das für ihn entlastend aus. Er behält aber immer die Letztverantwortung, so dass im Kollegium keine Überforderung entsteht. Gegenüber den Eltern kann es auch hilfreich sein deutlich zu machen, dass es in dem Gesamtkonzept der GP nicht nur um Formen der physischen Gewalt geht, die in der Einzelschule vielleicht gar kein Thema darstellen, sondern dass es um ein sozialverträgliches Miteinander geht, darum, dass alle in der Schule ihren Platz finden, sich wohlfühlen und keiner ausgeschlossen wird. Dabei kann es unterstützend sein, dass externe Beratung einbezogen wird und damit der Schulleiter nicht im Alleingang diesen anspruchsvollen und z.T. herausfordernden Prozess initiieren und umsetzen muss.

Frage 6:
Von wem können sich Schulleitung und Kollegium bzw. Projektbeauftragte aus dem Kollegium bei der Planung und Durchführung beraten und unterstützen lassen?

In den meisten Ländern sind hierfür die Landesinstitute für Lehrerbildung und ihnen angeschlossene Beratungsstellen Ansprechpartner. Ansonsten die Schulpsychologen oder externe Beratungsstellen, die über das Internet zu finden sind. Außerdem stellen mittlerweile Internetportale wie der Wegweiser Prävention oder KomPass des Landesinstituts für Präventives Handeln im Saarland nützliche Informationen als Orientierungshilfen bereit.

Frage 7: Wie wichtig ist Transparenz gegenüber allen Betroffenen bzw. Beteiligten? Wann ist der richtige Zeitpunkt und welche „Instrumente“ der Information sollten genutzt werden?

Es geht zentral um die Verbesserung der Kommunikation und des Klimas in der Schule

Es geht ja zentral um die Verbesserung der Kommunikation und des Klimas in der Schule, in der jeder seinen Platz finden soll, sich wahrgenommen und unterstützt, nicht ausgegrenzt fühlt. Und in der Mitsprache und Beteiligung sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite möglich sind. Daher sollte zu einem frühen Zeitpunkt das Gespräch gesucht werden, erst mit dem Kollegium, dann der Schülerschaft und

den Eltern, z.B. im Rahmen von Lehrer- oder Schulkonferenzen, durch Informationsbriefe, Elternbriefe und Eltern- oder Themenabende. Im Fallbeispiel wird vom Kollegium diskutiert, welcher Entwicklungsschwerpunkt gewählt wird. Durch die Beteiligung kann sichergestellt werden, dass die Schulgemeinschaft die Implementierung unterstützt. Außerdem ist es notwendig herauszufinden, wie sich die Schüler in der Schule fühlen. Dazu gibt es Fragebögen, die ergänzt und angepasst werden können. Und es gibt Instrumente für eine umfassende Bestandsaufnahme, wie SEIS der Bertelsmann-Stiftung, das extern ausgewertet wird.

Frage 8:
Nach Ihrem und meinem Verständnis ist die Planung und Umsetzung von GP nicht unbedingt die Folge von außergewöhnlichen Gewaltvorfällen oder statistisch signifikanten Entwicklungen. Warum sollte man trotzdem eine Analyse machen?

Erst durch eine Analyse kann geklärt werden, in welchem Maße und welcher Form in der Schule Konflikte herrschen, die möglicherweise gar nicht bekannt sind, aber doch eine Belastung darstellen. Es kann herausgefunden werden, in welchen Kontexten oder an welchen Orten Probleme auftreten, wie das Verhalten der Lehrer empfunden wird. All diese Informationen ermöglichen erst die Entwicklung eines Präventionsansatzes, der konkret auf die Ausgangslage Bezug nimmt, so dass also planvoll und systematisch Maßnahmen ausgewählt werden, die abschließend im Rahmen einer Evaluation auf ihre Wirkung hin befragt werden können. Gerade da schon im Vorfeld von Gewalt belastende Konflikte in Schulen herrschen können, Mobbing häufig unsichtbar bleibt, die Kritik an Lehrern meist ein Tabuthema ist und eben nicht nur körperlichen Auseinandersetzungen, die offensichtlich sind, Maßnahmen begründen, ist also eine Analyse der Ausgangslage angeraten.

Frage 9:

Eine wichtige Empfehlung lautet, Lehrer für die gewaltpräventive Arbeit fortzubilden. Betrifft es das ganze Kollegium? Oder nur ausgewählte Trainer bzw. Multiplikatoren? Wie kann diese aussehen? Wozu dient sie in erster Linie?

Beides. Das ganze Kollegium sollte eine Fortbildung erhalten, die eine pädagogische Diskussion zum Thema initiiert und grundlegende Kompetenzen vermittelt. Das kann am besten durch eine schulinterne Lehrerfortbildung passieren. Hier sollten Fragen aufgegriffen werden, wie die, wann denn überhaupt Gewalt anfängt. Es sollte ein Konsens im Kollegium erzielt werden zum Umgang mit Konflikten, Regelverstößen oder Gewalt.

Da GP auch in das zentrale Tätigkeitsfeld der Lehrer – den Unterricht - hineinreichen sollte, sind Fortbildungsveranstaltungen zur Konfliktbearbeitung oder Verbesserung des Klassenklimas sinnvoll. Kompetenzförderung ist damit nicht auf die Schüler begrenzt, sondern sollte genauso bei den Lehrern stattfinden.

Darüber hinaus sind einige Lehrer gezielt als Experten auszubilden, die als Multiplikatoren fungieren und beraten können. Eine hohe Kompetenz der Akteure trägt auf jeden Fall zur Wirksamkeit von Maßnahmen bei. Wenn externe Trainer für Maßnahmen eingeladen werden, sollten sie außerdem mit dem System Schule vertraut gemacht werden. Bei der Ausbildung von Lehrern und Sozialpädagogen geht es sowohl um fachliche und didaktische Inhalte als auch um Möglichkeiten zur Supervision.

Frage 10:

Kommen wir zum Projektplan. Wie umfangreich sollte er sein?

Der Projektplan sollte die ausgewählten Maßnahmen benennen, die Ziele des Projektes, die Zielgruppe und Ressourcen, die benötigt werden. Außerdem die Zuständigen, also die Projektgruppe. Wichtig ist, hier bereits die Evaluation mitzuplanen. Dafür sind Indikatoren zu benennen, anhand derer festgestellt werden kann, ob die Ziele erreicht worden sind. Letztlich kann ein Ausblick für anschließende Vorhaben bereits mit sicherstellen, dass eine Kontinuität und Langfristigkeit der Maßnahmen angestrebt wird. Eine Seite pro Projekt kann da schon ausreichend sein, so dass man sich nicht in Dokumentationen verlieren muss.

Frage 11:

Muss bei der Umsetzung mit Widerstand oder Ignoranz gerechnet werden? Wie kann damit umgegangen werden?

Ja, damit sollte man rechnen. Und es ist wichtig, Widerstände ernst zu nehmen und nicht zu ignorieren. Ziel sollte es sein, dass das Anliegen von allen getragen wird. Im Bedarfsfall ist es sonst sinnvoll, eine externe Beratung in Anspruch zu nehmen und weitere Fortbildungsmaßnahmen zu initiieren.

Frage 12:

Was kann für die Kontinuität und Nachhaltigkeit der Präventionsarbeit getan werden?

Mit der gemeinsamen Fortbildung und Konsensbildung im Kollegium ist eine gute Voraussetzung für die Verstetigung der gewaltpräventiven Arbeit geschaffen. Ebenso damit, dass die Präventionsarbeit in den Unterricht hineinreicht. Wenn die Lehrer durch die Entwicklungsarbeit eine Entlastung erfahren, entwickeln sie ein Eigeninteresse an der Fortsetzung der Maßnahmen.

Außerdem sollte der Implementierungsprozess fortlaufend dokumentiert werden. So kann sichergestellt werden, dass bei einem Personalwechsel eine Fortsetzung der Arbeit möglich ist. Eine entsprechende Dokumentation ermöglicht, dass nachvollziehbar ist, wo es zu Schwierigkeiten gekommen ist, was umsetzbar war und was sich als nicht geeignet heraus gestellt

Schulprogramme bieten einen guten Rahmen, der die Planung, Umsetzung und Evaluation von Maßnahmen anleitet und dazu auffordert, diese zu dokumentieren.

hat. Darauf kann dann in der weiteren Planung Bezug genommen werden.

Schulprogramme bieten einen guten Rahmen, der die Planung, Umsetzung und Evaluation von Maßnahmen anleitet und dazu auffordert, diese zu dokumentieren.

Dafür sind aber entsprechende Ressourcen mit zu planen, da die Schulprogrammarbeit eben auch Zeit in Anspruch nimmt. Zur Konsensbildung eignet sich das Entwickeln eines Leitbildes, das abschließend schriftlich festgehalten und veröffentlicht wird, ebenso wie die Schulordnung. Damit wird Transparenz geschaffen und ein Maßstab für die Arbeit der Schule festgelegt, der durch die Öffentlichkeit stärker ins Gewicht fällt, als wenn er nur intern abgestimmt werden würde.

Die Verteilung von Aufgaben auf Arbeitsgruppen bewirkt, dass Zuständigkeiten geklärt werden. Durch die gezielten Fortbildungen entsteht Expertenwissen, das ausgehend von den Einzelnen in der jeweiligen Schule gestreut werden kann.

Letztlich sollten auch kleinere und größere Veränderungen Beachtung finden. Die getane Arbeit sollte wahrgenommen und gewürdigt werden.

Zum Schluss nochmals der Hinweis auf die Beratungsstellen in den Bildungsverwaltungen und die Bedeutung von Eigeninitiative, Mut, Vertrauen und Beharrlichkeit. Vielen Dank für die Aufmerksamkeit.

Netzwerke und Initiativen zur innovativen Schulentwicklung

Bundesverband Innovative Bildungsprogramme (BIB) e.V.

Der „Bundesverband Innovative Bildungsprogramme (BIB)“ ist der Zusammenschluss der wichtiger und erfolgreicher deutscher Schulentwicklungs- und Schulunterstützungsprogramme. Der 2015 gegründete Bundesverband tritt dafür ein, dass unser Bildungssystem weit mehr als bisher Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen sicherstellt. Kinder und Jugendliche müssen auf die Anforderungen einer sich rasant ändernden Welt gut vorbereitet werden, so dass sie handlungsfähig im Sinne von gesellschaftlicher Teilhabe sind. Die aktuell 23 Mitgliedsorganisationen arbeiten bundesweit in Schulen und im schulnahen Bereich. Der Bundesverband versteht sich als die gebündelte nationale Stimme für ein chancengerechtes und innovatives Bildungssystem.

■ <http://www.innovative-bildung.de>



Archiv der Zukunft - Netzwerk

Auf Nachfrage nach Beispielen gelingender institutioneller Erneuerungen und erfolgreicher Pädagogik ist das Angebot des 2007 gegründeten Vereins „Archiv der Zukunft - Netzwerk e.V.“ entstanden. Der Zweck des Vereins ist die Förderung von Bildung und Erziehung. Das Ziel der Vereinsmitglieder ist über die Bildungsangebote und den Austausch im Netzwerk die pädagogischen Kompetenzen der Akteure zu verbessern. Ergebnisse werden der Öffentlichkeit über die Website zur Verfügung gestellt.



Es sind vor allem die Akteure vor Ort, die durch ihre Kompetenz und mit entsprechenden Handlungsspielräumen, den Unterricht, das Lernklima und die Ergebnisse in staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen verbessern. Zu diesem Zweck sammelt das „Archiv der Zukunft – Netzwerk“ Beispiele gelungenen Lernens, analysiert und verbreitet sie. Zum Handlungsfeld gehören vornehmlich Schulen und Kindergärten. Aber auch außerschulische Bildungsprojekte sowie verwandte Bildungsfelder werden in das Netzwerk einbezogen. Die Beispiele werden vorwiegend in Deutschland, Österreich und der Schweiz aber auch in anderen Ländern gesucht. Das „Archiv der Zukunft – Netzwerk“ transformiert die bisher noch vereinzelt Erfahrungen und Aktivitäten ihrer Mitglieder in organisiertes Handeln. Die Vereinsaktivitäten zielen darauf, dieses Wissen weit zu streuen. Das Bildungsangebot richtet sich in erster Linie an professionelle Pädagogen (Lehrer, Schulleiter, Erzieher) und im weiteren auch an Akteure wie Eltern, Schüler sowie mit Schul- und Bildungsfragen befasste Bürger.

■ <http://www.adz-netzwerk.de>

Schule im Aufbruch

Die 2012 entstandene Initiative „Schule im Aufbruch“ setzt sich dafür ein, dass jede Schule zu einem Ort wird, an dem Schülerinnen und Schüler ihre Talente entdecken und ihre Potenziale entfalten können. Sie versteht sich als

Plattform und lernendes Netzwerk für eine Lernkultur der Potenzialentfaltung, das Schulen einlädt, inspiriert und ermutigt, den eigenen Weg zu finden, um eine Schule im Aufbruch zu werden. Dazu bündelt Schule im Aufbruch das bereits vorhandene Wissen und die bereits gemachten Erfahrungen, vernetzt es und macht es für andere nutzbar. Denn auch davon ist Schule im Aufbruch überzeugt: Dieser Wandel kann nur eigeninitiativ von Menschen an den Schulen vor Ort umgesetzt werden.

Neben den Initiatoren Margret Rasfeld (Schulleiterin), Prof. Gerald Hüther (Neurobiologe) und Prof. Stephan Breidenbach (Jurist und Mediator) arbeitet ein kleines engagiertes Team verschiedener Disziplinen für Schule im Aufbruch. Unterstützt wird dieses Team von freien Mitarbeitern, Dienstleistern, Beratern und ehrenamtlichen Unterstützern.

Das Lernen in sinnvollen Zusammenhängen, erlebtes und selbstbestimmtes Lernen, Lernen mit Begeisterung, gemeinsam an etwas Bedeutsamen mitzuwirken – das macht Lernprozesse erfolgreich. Daher ist das wichtigste Ziel von „Schule im Aufbruch“, dass sich junge Menschen zu aktiven und selbstbewussten Gestaltern ihres Lebens und unserer gemeinsamen Zukunft entwickeln können. Schule im Aufbruch möchte daher Schulen einladen, inspirieren und dazu ermutigen, Orte der Potenzialentfaltung zu werden, an denen Kinder und Jugendliche ihr Potenzial – ihre Entdeckerfreude, ihre Gestaltungslust, ihre Kreativität und Offenheit - entfalten können.

■ <http://schule-im-aufbruch.de>



Einblicke in die Unterstützungsstrukturen schulischer Gewaltprävention: Eine Bestandsaufnahme der Online-Darstellungen der Bildungs- bzw. Kultusministerien der Bundesländern.

*Sebastian Wachs & Wilfried Schubarth
unter Mitarbeit von Benjamin Apostolow, Caroline Hein & Melanie Wippermann*

*Der Beitrag ist eine gekürzte Fassung des Berichts
„Unterstützungsstrukturen zur schulischen Gewaltprävention -
eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Ein Kurzstudie“
(siehe www.wegweiser-praevention.de)*

In den öffentlichen Debatten wird immer wieder die Forderung nach einer verstärkten Kriminal- und Gewaltprävention erhoben. Als gewaltpräventiv können Programme, Strategien und Maßnahmen bezeichnet werden, die die Vorbeugung bzw. Reduzierung von Gewalt zum Ziel haben (Schwedes, 2010; Wedemann, 2014). Mit Blick auf die Gewaltprävention (GP) kommt der Schule als Sozialisations- und Bildungsinstanz zentrale Bedeutung zu. Viele Schulen nehmen diese Verantwortung wahr, indem sie eine vielfältige Präventionsarbeit leisten und zum Teil mit speziellen Präventionsprogrammen arbeiten (Pütz, Schreiber & Schwedes, 2009). Als Folge hat sich allerdings mittlerweile eine unüberschaubare schulische und kommunale Präventionslandschaft an den 33.635 Schulen in Deutschland (BMBF, 2015) herausgebildet. Auch angesichts des wachsenden Marktes an Präventionsangeboten fühlen sich viele Schulen zunehmend überfordert und suchen nach mehr Orientierung und Beratung für ihre konkreten Bedürfnisse. Hier ist die Unterstützung seitens der zuständigen Akteure wie Kultusministerien, Schulämter, Institute für Lehreraus- und -fortbildung usw. gefragt.

Es ist davon auszugehen, dass sich in den Bundesländern – entsprechend dem Föderalismus-Prinzip und den kulturellen Besonderheiten – ganz unterschiedliche thematische Profile sowie Verantwortungs- und Organisationsstrukturen schulischer Gewaltprävention entwickelt haben. Offen ist insbesondere die Frage, ob bzw. welche Implementationsstrategien und Unterstützungsstrukturen für eine nachhaltige schulische Gewaltprävention in den Bundesländern bestehen und wie diese ggf. optimiert werden können. Eine solche Bestandsaufnahme liegt bisher nicht vor. Diese Lücke zumindest ein Stück weit zu schließen, ist Anliegen dieser Studie.

1. Zur aktuellen Situation schulischer Gewaltprävention in Deutschland

Gewalt in der Schule ist ein immer wiederkehrendes Thema in den Medien und der öffentlichen Diskussion. Bei der Forderung nach mehr Prävention ist insbesondere die Schule als zentrale Bildungsinstitution, die alle Heranwachsenden in Deutschland zwischen dem 6. und 15. Lebensjahr durchlaufen, gefragt (Schubarth, 2013). Als Folge hat sich in den letzten Jahren in Deutschland ein schwer überschaubares Angebot an schulischen Präventionsangeboten in einer sehr heterogenen Präventionslandschaft entwickelt (Schwedes, 2009; Wedemann, 2014; Schubarth, Niproschke & Wachs, 2016; Wachs u.a. 2016). Grundsätzlich ist eine vielfältige Präventionslandschaft, die regionalen Bedürfnissen und Bedarfen entspricht, zu begrüßen. Allerdings kann zu viel Heterogenität die Übersichtlichkeit einschränken. So besteht die Gefahr, dass es aufgrund eines fehlenden Informationsaustausches und Überschneidungen zu Effizienzverlusten kommt und Synergieeffekte ausbleiben.

Bisher liegen kaum systematische Bestandsaufnahmen vor. Hinzu kommt, dass die vorliegenden Studien meist nur schulische Präventionsaktivitäten im Allgemeinen untersuchen und nur begrenzt Informationen zu dem Bereich Gewaltprävention geben. Im Folgenden werden bisherige Befunde zu schulischer Gewaltprävention und ergänzend Befunde zu schulischer Prävention insgesamt zusammengetragen:

In einer *Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen von Baier, Pfeiffer, Rabold, Simonson und Kappes (2010)* nahmen 524 Schulen an einer Fragebogenerhebung zum Thema schulbezogene Gewaltprävention teil. In dieser Studie berichtete die Mehrheit der befragten Schulen, Gewaltpräventionsprojekte durchzuführen. An Gesamtschulen war die Anzahl der Schulen höher (73,8 %) als an Gymnasien (55,4 %). Bei einem Vergleich nach Regionen fällt auf, dass in Süddeutschland etwas weniger Schulen berichteten, Gewaltpräventionsprojekte durchzuführen als Schulen in Nord-, West- und Ostdeutschland. Zwischen Schulen in Großstädten, Mittelstädten oder Landkreisen ließen sich keine Unterschiede in Hinblick auf gewaltpräventive Maßnahmen erkennen.

Zur näheren Einschätzung der Präventionsaktivitäten wurden die Schulen gebeten, alle Programme in einem Zeitraum von 2002 bis 2008 aufzulisten. Die Auswertung ergab, dass gewaltpräventive Maßnahmen in diesem Zeitraum zugenommen haben. Aus den Ergebnissen der Analyse der schulischen Präventionsaktivitäten wird zudem ersichtlich, dass sich die deutliche Mehrheit der Präventionsmaßnahmen an alle Schüler (universelle Maßnahmen) richtet und nur ein kleiner Anteil sich an potentielle Täter oder Opfer (selektive oder indizierte Maßnahmen) angedacht ist. Die drei am häufigsten ausgeübten schulischen Maßnahmen zur Reduzierung bzw. Verhinderung von Gewalt zielen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen, Sensibilisierung für und Aufklärung über „Gewalt“ ab. Die drei am häufigsten verwendeten Gestaltungsmittel stellen dabei Rollenspiele, Vorträge und Gespräche dar. In Hinblick auf den zeitlichen Umfang einzelner Maßnahmen zeigte sich, dass rund ein Viertel der Maßnahmen maximal sechs Zeitstunden und die Hälfte der Projekte nicht länger als zwölf Zeitstunden dauerten. In Bezug auf Fortbildungsmaßnahmen verdeutlicht die Studie, dass durchschnittlich nur 5 % der Zeit, die von den Lehrkräften insgesamt für Fortbildungsmaßnahmen genutzt wird, mit Themenbereich Gewaltprävention verbracht wird. An Gymnasien sind es sogar nur 2 %. In Hinblick auf Evaluation der Maßnahmen wurde ersichtlich, dass nur 40 % der Projekte evaluiert werden und darunter nur ein sehr geringer Anteil nach wissenschaftlichen Standards.

Hinzu kommt, dass ein Großteil der in Schulen durchgeführten gewaltpräventiven Maßnahmen (69,4 %) sich nicht an bereits existierende Programme anlehnt, sondern selbst entwickelte Maßnahmen darstellt.

Pütz et al. (2009) untersuchten auf der Basis einer Onlineerhebung mit 3.122 Schulen die Bedeutung schulischer Präventionsarbeit in Deutschland. Obwohl die Studie nicht ausschließlich den Fokus auf Gewaltprävention, sondern auf schulische Prävention im Allgemeinen (u.a. Gesundheitsförderung, Suchtprävention, Verkehrserziehung) legt, liefert sie auch Einblicke über den Stand der Gewaltprävention an deutschen Schulen. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass die absolute Mehrheit der Schulen, Präventionsaktivitäten unternehmen und der Umgang mit aggressivem Verhalten unter Schülern eine große Herausforderung darstellt. Im Vergleich zu anderen Präventionsbereichen kann die Gewaltprävention als Schwerpunkt im Bereich der schulischen Präventionsaktivitäten angesehen werden. Dabei führt die Hälfte der Schulen Programme im Bereich Gewaltprävention durch (50 %), bei den anderen Schulen sind gewaltpräventive Maßnahmen dagegen integraler Bestandteil des normalen Unterrichts (40,6 %). Nur ein relativ kleiner Anteil berichtete noch keine gewaltpräventiven Maßnahmen ergriffen zu haben (6,9 %) oder betrachtete es für die jeweilige Schule als nicht sinnvoll (2,5 %). In Hinblick auf Unterschiede nach Schulform zeigte die Studie, dass gewaltpräventive Maßnahmen am häufigsten an Haupt- und Gesamtschulen unternommen werden. Dabei zeigten sich keine Unterschiede zwischen Schulen in urbaner oder ruraler Lage.

Die Befragung von Pütz et al. (2009) gibt auch Auskunft über die Ausrichtung schulischer Gewaltprävention. Dabei zielen die Maßnahmen am häufigsten auf die Reduzierung von Beleidigungen, Bedrohung und Mobbing ab. Die Hälfte der Schulen (55,8 %) berichtete, hierfür ein selbst erarbeitetes Präventionskonzept zu nutzen. Bei rund Dreiviertel (74,4 %) der Präventionsprojekte ist mindestens ein Akteur beteiligt, der nicht aus dem Lehrerkollegium stammt. Ein zentraler außerschulischer Kooperationspartner stellt die Polizei dar. Zwei von drei Schulen (66,1 %) berichteten, mit der Polizei zu kooperieren. Abgesehen von der Polizei wird im Rahmen von Präventionsaktivitäten besonders häufig mit Akteuren aus dem Gesundheitswesen (41,3 %), Jugendämtern (40 %), Eltern und Familien (28,7 %), Vereinen, Initiativen und Organisationen (25,6 %) und Schulsozialarbeiter/-innen (24,6 %) kooperiert.

Bezüglich personeller Ressourcen berichteten rund 60 % der befragten Schulen, dass den Lehrkräften pro Woche weniger als eine Stunde Arbeitszeit für Präventionsarbeit zur Verfügung steht. Bei mehr als 90 % der Schulen sind es maximal drei Stunden, die Lehrkräfte in Form einer Reduktion ihrer sonstigen Arbeitszeit für Prävention aufbringen können. Schulformspezifische Unterschiede zeigen sich dahingehend, dass Gymnasien und Gesamtschulen angaben, mehr Zeit als die anderen Schulformen für Prävention zur Verfügung zu stellen. Unter den Schulstufen sind es die Grundschulen, die deutlich weniger personelle Ressourcen für Präventionsaktivitäten zur Verfügung haben als die weiterführenden Schulen. An rund drei von vier Grundschulen (76,2 %) steht weniger als eine Dreiviertelstunde offizieller Arbeitszeit pro Woche für Präventionsarbeit zur Verfügung (Pütz et al., 2009; Schwedes, 2009). Neben den personellen Ressourcen kommt den finanziellen Ressourcen einer Schule eine zentrale Bedeutung zu, da Präventionsaktivitäten oft mit finanziellen Ausgaben verbunden sind. Die Umfrage macht ersichtlich, dass die Hälfte der befragten Schulen (53,6 %) weniger als 500 Euro pro Jahr für Präventionsarbeit im Allgemeinen zur Verfügung hat (Schwedes, 2009). In Hinblick auf die Evaluation von schulischen Präventionsmaßnahmen zeigt die Studie, dass rund ein Drittel (32,5 %) der Präventionsprogramme evaluiert wurde. Maßnahmen-evaluationen finden dabei eher an Förderschulen (47,5 %) als an Gymnasien (22,2 %) statt und eher in Ostdeutschland und in Großstädten als in Westdeutschland bzw. in ländlich gelegenen Schulen.

Karing, Beelmann und Haase (2015) untersuchten Präventionsmaßnahmen und verschiedene Implementationsbedingungen an Grundschulen. An ihrer Umfrage nahmen 164 Thüringer Schulen (156 Grundschulen, 8 Gemeinschaftsschulen) teil. Aus den Ergebnissen der Untersuchung wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Schulen Präventionsmaßnahmen durchführt. Rund 90 % der Schulleiter gaben an, dass sie Bedarf für Präventionsprogramme an ihrer Schule sehen, wobei v. a. ein Bedarf an schulischer Gewaltprävention berichtet wird. Zwischen den Schulen lässt sich eine große Programmviefalt erkennen. Im Hinblick auf die Implementationsbedingungen zeigte sich, dass zwar viele Schulen eine positive Einstellung gegenüber den eingesetzten Präventionsmaßnahmen zum Ausdruck brachten, aber dennoch Programmadaptation vorgenommen wurden. Diese konzeptionellen Anpassungen geschahen überwiegend mit dem Ziel, die Programme an die schulische Situation und den Ablauf anzupassen. In Hinblick auf Kontextbedingungen schulischer Präventionsarbeit wurden insbesondere fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen kritisiert.

Den *Forschungsstand resümierend* lässt sich festhalten, dass

- die Mehrheit der Schulen gewaltpräventive Maßnahmen durchführt und der Thematik – quantitativ gesehen – einen recht hohen Stellenwert einräumt (Selbstauskunft),
- wesentliche Ziele präventiver Maßnahmen darin bestehen, die Sozialkompetenz zu erhöhen, für das Thema Gewalt zu sensibilisieren oder über das Thema aufzuklären,
- die Anzahl gewaltpräventiver Maßnahmen im befragten Zeitraum zugenommen hat,
- eine große Heterogenität in Hinblick auf gewaltpräventive Maßnahmen auf Bundes-, Länder- und auch auf regionaler Ebene besteht,
- die Maßnahmen i.d.R. Kurzzeitmaßnahmen sind,
- Präventionsprogramme/-projekte häufig an die schulische Realität angepasst werden,
- die Evaluation der Maßnahmen nur selten erfolgt und wenn, dann meist nicht nach wissenschaftlichen Standards,
- nur wenig personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen,
- bei Maßnahmen schulischer Gewaltprävention die Kooperation mit außerschulischen Akteuren eine große Rolle spielt und
- es nur wenige Hinweise über die Integration der Maßnahmen in den Schulalltag gibt.

Aus *methodischer Perspektive* ist festzustellen, dass als zentrale Akteure bisher vor allem Direktoren, Lehrkräfte und (Schul-)Sozialarbeiter und manchmal auch Schüler zu ihren Erfahrungen mit schulischer Gewaltprävention befragt wurden. Befragungen der Kultus- und Bildungsministerien des jeweiligen Bundeslandes liegen nicht vor. Aus *inhaltlicher Perspektive* lässt sich ein Mangel an Befunden zu Unterstützungsstrukturen feststellen. Die vorliegende Expertise möchte hier ansetzen und Unterstützungsstrukturen durch die Kultus- und Bildungsministerien in den Bundesländern untersuchen.

2. Empirische Analyse der Online-Informationsangebote der Bildungs- bzw. Kultusministerien der Bundesländer: Methodik und Strukturierung

Ziel der Expertise bzw. der empirischen Kurzstudie war es, eine erste Bestandsaufnahme der Unterstützungsstrukturen im Bereich schulischer Gewaltprävention in den 16 Bundesländern vorzunehmen und dabei zwei Fragen im Schwerpunkt zu behandeln:

1. Welche Unterstützungsstrukturen zu „Gewaltprävention“ werden in der öffentlichen Online-Darstellung der einzelnen Bundesländer sichtbar?
2. Von welchen Unterstützungsstrukturen berichten die Bildungs- bzw. Kultusministerien?

Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die erste Fragestellung.

Analyse der Webseiten

Zunächst wurden auf der Seite des Bildungs- und Kultusministeriums des jeweiligen Bundeslandes unter den verschiedenen Reitern, wie zum Beispiel „Lehrer“, „Eltern“, „Schüler“, „Schule“ oder „Schulsystem“, die relevanten Seiten zu den Themen Prävention und Gewalt in der Schule bestimmt. Wenn diese Schlüsselbegriffe unter den Reitern im Navigationsbereich der Webseite nicht zu finden waren, wurden die Begriffe „Prävention“ und „Gewalt“ beziehungsweise „Gewaltprävention“ bei der Suchfunktion der jeweiligen Webseite eingegeben. Auf diese Weise war es teilweise möglich, auf den richtigen Pfad zu gelangen oder entsprechende Informationen zu finden. Auch den expliziten Verweisen seitens der Bildungs- und Kultusministerien auf mögliche andere Webseiten, auf denen Informationen zum betreffenden Thema gefunden werden können, wie z.B. die Bildungsserver des Bundeslandes, wurde gefolgt. Die Informationen wurden auf einem Basisblatt für jedes Bundesland dokumentiert. Neben einer Abbildung der Struktur anhand von Verzeichnissen der Pfade, die zu Informationen über schulische Gewaltprävention führen, enthält das Basisblatt einen ausführlichen Überblick über alle gefundenen Informationen zu schulischer Gewaltprävention und themenangrenzende Informationen auf der jeweiligen Homepage. In einem nächsten Schritt wurde für jedes Bundesland ein Kurzprofil erstellt, um eine bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Dabei wurde ein Raster entwickelt, mit Hilfe dessen die Fülle an Informationen reduziert und die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Homepages erhöht werden sollte.

Strukturierung der Kurzprofile

Die Strukturierung der Kurzprofile wurde wie folgt vorgenommen: Als erste Information sollte eingeschätzt werden, welche Funktion die Onlinedarstellung zu schulischer Gewaltprävention hauptsächlich übernimmt. Dabei wurde zwischen drei Grundfunktionen unterschieden:

- **Wissensvermittlung:** Allgemeine Informationen zu Gewaltprävention wie z.B. Definitionen, Formen und Verbreitung
- **Kontaktvermittlung:** Links zu Projekten, Kontaktdaten zu Präventionsbeauftragten, Schulpsychologen etc.
- **Materialienbereitstellung:** Info- bzw. Unterrichtsmaterialien zur Gewaltprävention

Darauf aufbauend erfolgt eine Kurzbeschreibung der Online-Darstellung zum Thema Gewaltprävention. Diese Aspekte haben wir dabei ausgewertet:

1. Wo ist das Thema Gewaltprävention (GP) auf der Webseite zu finden?
2. Welche Inhalte werden thematisiert?
3. Welchen Stellenwert hat der Bereich?

3. Relevanz schulischer Gewaltprävention in der öffentlichen Online-Darstellung: Ergebnisse

Im Folgenden werden die Hauptergebnisse der Dokumentenanalyse zur schulischen Gewaltprävention auf der offiziellen Webseiten der Kultusministerien der 16 Bundesländer vorgestellt. Ziel war es, in einem ersten Zugriff grundlegende Informationen über den Stellenwert schulischer Gewaltprävention in den Bundesländern zu finden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Öffentlichkeitsdarstellungen nicht nur nach inhaltlichen Kriterien erfolgen, sondern von einer Reihe von themenunspezifischer Faktoren beeinflusst werden, z.B. Marketingstrategien und personelle und materiell-technische Ressourcen. Die Webseiten bilden also nur die „Oberfläche“ ab, hinter der die realen Handlungsstrategien und Aktivitäten stattfinden. Die genannten Aspekte schränken die Aussagekraft unserer Recherchen, insbesondere die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ein. Dennoch gehen wir davon aus, dass erste tendenzielle Aussagen zum Stellenwert schulischer Gewaltprävention für die weitere Diskussion anhand der Analyse der öffentlichen Online-Darstellungen formuliert werden können.

Es werden die *Kurzprofile* für jedes Bundesland dargestellt. Bei einem Vergleich lassen sich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Homepages der Ministerien in Hinblick auf schulische Gewaltprävention in der Online-Darstellung erkennen.

Baden-Württemberg

Adresse: ■ <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite> (Stand: 04.11.2015)

Funktion:

- Wissensvermittlung: allgemeine Informationen zu GP und Unterthemen
- Kontaktvermittlung: Links zu Projekten, Kontaktdaten zu Präventionsbeauftragten, Schulpsychologen, Fortbildungen, Polizei etc.
- Materialienbereitstellung: Informations- und Unterrichtsmaterialien zu Gewalt und Präventionsthemen.

Kurzbeschreibung: Gewaltprävention findet im Rahmen des landeseigenen Präventionskonzepts *stark.stärker.WIR* statt und besitzt einen eigenen Reiter auf der Homepage des Ministeriums, der direkt unter den Reitern „Themen“, „Arbeitsschwerpunkte“ und „Prävention“ zu finden ist. Informationen zu GP sind zentral verortet. Unterthemen bilden (Cyber-)Mobbing, Körperverletzung, Kindeswohlgefährdung und häusliche Gewalt, Sachbeschädigung, sexuelle Gewalt und Verbalaggression. Je nach Thema gibt es weitere Informationen und werden entsprechende Kontakte und Programme verlinkt. Der Bereich der GP ist sehr groß und breit angelegt. Schwerpunkte des Gesamtangebots liegen in allen wichtigen Bereichen wie der Informationsbereitstellung (zusätzlich Medien) zum Thema, der Kontaktherstellung zu Ansprechpartnern (hier Unterstützungssystem genannt) und Informationen zu Fortbildungen und Präventions-Projekten.

Bayern

Adresse: ■ <http://www.km.bayern.de/> (Stand: 06.11.2015)

Funktion:

- Wissensvermittlung: allgemeine Informationen zu Gewalt
- Kontaktvermittlung: Links zu Projekten, Kontaktdaten zu Beratungsstellen, Jugendbeamte und Polizei

Kurzbeschreibung: Der Bereich für Gewalt ist dezentral verortet und unter den Reitern „Schüler“, „Eltern“ und „Lehrer“ zu finden. Unter den Reitern „Lehrer“ und „Eltern“ ist der Begriff „Gewaltprävention“ beschrieben. Thematisiert werden die Themen „Gewalt“, „Mobbing“ und „Missbrauch“ unter dem Reiter „persönliche Sorgen“ der Schüler und Eltern. Unter jedem Thema werden Informationen bereitgestellt, regionale Kontakte zu Beratungsstellen, ggf. Jugendbeamten und Polizei vermittelt und Verlinkungen zu anderen Hilfsstellen und Projekten hergestellt. Insgesamt gestaltet sich der Bereich der GP als recht umfangreich. Vor allem die Darstellung und Bereitstellung wissenschaftlich fundierter Informationen zum Thema Gewalt lässt diese Funktion als besonderen Schwerpunkt erscheinen, z.B. ausführliche Beschreibung von Gewaltphänomenen, deren Erscheinungsformen, Verbreitung und Konsequenzen sowie Informationen zur Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz usw.

Berlin

Adresse: ■ <http://www.berlin.de/sen/bjw> (Stand: 11.11.2015)

Funktion:

- Wissensvermittlung: Informationen zu Gewaltthemen und Präventionsprojekten
- Kontaktvermittlung: Links zu Projekten, Kontaktdaten zu Präventionsbeauftragten, Schulpsychologen, Unfallkasse etc.

Kurzbeschreibung: Auf der Seite Berlin.de gibt es unter dem Themenpunkt Hilfe und Prävention einen extra Reiter zur GP. Das Thema ist zentral verortet. Den Schwerpunkt dieser Seite bilden einleitende Informationen zu Notfallplänen, Programmen, Gewaltprävention und Kontakten. Über weiterführende Links werden weitere Informationen bereitgestellt. Zudem gibt es einen Reiter „Gewaltprävention“, auf dem verschiedene Programme und Projekte, Fortbildungsträger und die Polizei verlinkt sind. Der Bereich der Gewaltprävention ist hier recht umfangreich. Der Schwerpunkt liegt auf Informationen für Schulen und Kontaktvermittlung über weiterführenden Links zu verschiedenen Projekten, Programmen und anderen Kontakten.

Brandenburg

Adresse: ■ <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/list.php/mbjs> (Stand: 11.11.2015)

Funktion:

- Kontaktvermittlung: Verlinkung zum Bildungsserver Berlin-Brandenburg (bbb-Homepage), der umfangreich informiert und Hilfsangebote und Programme anbietet.
- Materialbereitstellung: Über die bbb-Homepage werden Informations- und Unterrichtsmaterialien zu Gewalt und Präventionsthemen bereitgestellt, z.B. Anti-Gewalt-Fibel

Kurzbeschreibung: Auf der Seite des Ministeriums findet sich ein eigener Bereich für Gewaltprävention, das Thema ist also zentral verortet. Bei den Inhalten handelt es sich um Notfallpläne, Rundschreiben und die Anti-Gewalt-Fibel. Der Bereich der GP ist eher klein und beinhaltet relativ wenige Informationen. Deutlich mehr Informationen und Angebote sind über die Verlinkung zur bbb-Homepage zu finden.

Bremen

Adresse: ■ <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen02.c.730.de>
(Stand: 16.11.2015)

Funktion:

- Wissensvermittlung: Fortbildungen via Landesinstitut für Schule Bremen (LIS)

Kurzbeschreibung: Auf der Homepage ist GP nicht als eigenständiger Bereich verankert. Lediglich auf der Internetseite des LIS lassen sich einige Informationen zu Fortbildungen im Bereich von GP finden. Das „Team Schulkultur“ des LIS berät und begleitet Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung schulinterner Präventionskonzepte und bietet Fortbildungen zu den Themen Streitschlichtung, Mobbing, Zivilcourage und schulisches Konfliktmanagement an. Das Thema GP scheint auf der Homepage des Ministeriums eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Über das LIS werden Informationen zu Fortbildungen im Bereich GP, hier besonders Streitschlichtung und Mobbing, gegeben.

Hamburg

Adresse: ■ <http://www.hamburg.de/bsb> (Stand: 23.11.2015)

Funktion:

- Wissensvermittlung: Verlinkung und Beschreibung von Programmen
- Kontaktvermittlung: Zur Beratungsstelle Gewaltprävention und zu Fortbildungen
- Materialbereitstellung: Informations- und Unterrichtsmaterialien zu Gewalt und Präventionsthemen

Kurzbeschreibung: Der Bereich der GP lässt sich unter den Reitern „Bürgerthemen“ – „Bildung“ – „Schule“ – „Beratungsangebote“ – „Gewaltprävention“ zentral finden. Auf der Seite zur GP lassen sich inhaltliche Schwerpunkte in den Bereichen Krisenmanagement, Gewalthandlungen (auch Mobbing), Unterrichtsstörungen und Mediation erkennen. Es werden außerdem etliche Programme (z.B. Mobbingfreie Schule – Gemeinsam Klasse sein, Cool in School) ausführlich vorgestellt. Dabei wird auch auf das seit 2007 existierende Konzept für intensiv vernetztes Arbeiten („Handeln gegen Jugendgewalt“) hingewiesen. Die Beratungsstelle Gewaltprävention ist zentraler Ansprechpartner für alle Fragen zu Gewalt an Schulen sowie Fortbildungen in dem Bereich. Insgesamt ist der Bereich zur GP auf der Homepage des Ministeriums verhältnismäßig umfangreich gestaltet.

Hessen

Adresse: ■ <https://kultusministerium.hessen.de> (Stand: 02.12.2015)

Funktion:

- Wissensvermittlung: Informationen zu Präventionsprogrammen
- Kontaktvermittlung: Kontaktdaten der Programmleitung von drei ausgewählten Gewaltpräventionsprojekten
- Materialbereitstellung: Leitfaden für Krisensituationen, Handreichungen und Broschüren zu GP

Kurzbeschreibung: Die Seite zur GP ist unter dem Reiter „Lehrer“ zu finden und stellt auf einer Seite gebündelt Informationen dar. Sie bietet einen Überblick auf ausgewählte Präventionsprogramme (Gewaltprävention und Demokratie lernen, PiT-Hessen, buddY, Trau dich! und Cool and Safe). Außerdem wird das landesweite „Netzwerk gegen Gewalt“ als Initiative der Hessischen Landesregierung vorgestellt, welches Präventionsaktivitäten im Land fördert und vernetzt. Dabei werden u.a. folgende Themen dargestellt: Gewalt, Mobbing (auch Cybermobbing), sexuelle Gewalt oder Gewalt im Namen der Ehre. Der Bereich GP ist verhältnismäßig groß aufgebaut und bietet Informations- sowie Kontaktvermittlung. Der Schwerpunkt der Homepagedarstellung liegt auf dem „Netzwerk gegen Gewalt“ mit mehreren landesweiten Programmen wie zum Beispiel „Prävention im Team“ (PiT), welches in Kooperation mit Polizei und Jugendhilfe durchgeführt wird.

Ein besonderer Schwerpunkt in Hessen ist das Thema „Gewaltprävention und Demokratie lernen“ (GUD), siehe ■ <http://gud.bildung.hessen.de>.

Mecklenburg - Vorpommern

Adresse: <http://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm> (Stand: 29.12.2015)

Funktion:

- Kontaktvermittlung: Links zu Projekten und zu Fortbildungen

Kurzbeschreibung: Im Rahmen der Recherche konnte weder auf der Homepage des Ministeriums noch auf dem Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern (MV) eine Seite zur GP gefunden werden. Es lassen sich lediglich vereinzelt (sehr dezentral organisiert) Informationen finden. Auf dem Bildungsserver MV werden Lions-Quest-Zertifizierungsseminare vermittelt und die Seiten von „klicksafe“ und „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ verlinkt. Auf der Homepage des Ministeriums lässt sich eine Verwaltungsvorschrift zum Thema „Richtlinien zur Förderung von Projekten“ u.a. der Gewaltprävention finden. Auf der Homepage des Ministeriums gibt es keinen gesonderten Bereich für das Thema GP. Da die wenigen gefundenen Informationen dezentral organisiert sind, lässt sich nur schwer ein inhaltlicher Schwerpunkt identifizieren.

Niedersachsen

Adresse: (Stand: 29.12.2015)

http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1813&psmand=8

Funktion:

- Wissensvermittlung: Datenbank Niedersächsische Maßnahmen der Prävention (NiMaP) des Landespräventionsrates sowie Auflistung von Programmen
- Kontaktvermittlung: Links zu Projekten
- Materialienbereitstellung: Literatur und Unterrichtsmaterialien

Kurzbeschreibung: Das Thema GP bildet einen Unterpunkt zum übergeordneten Thema der Gesundheitsförderung und Prävention und lässt sich unter den Reitern „Schüler“ und „Eltern“ finden. Inhalte der Seite zur GP sind das Aktionsprogramm n-21, welches Literatur und Online-Materialien zur Verfügung stellt, die Datenbank NiMaP, in der Projekte und Maßnahmen zur GP zu finden sind, sowie eine Kampagne des Weißen Rings und der Polizei gegen sexuellen Missbrauch. Außerdem ist eine kommentierte Liste mit 16 verschiedenen Programmen dargestellt (z.B. Faustlos, Lions Quest, buddY, Klasse2000), die von den Schülern zur GP genutzt werden können. Der Bereich GP ist relativ klein auf der Homepage vertreten, bietet aber einen guten Überblick, z.B. über Gewaltpräventionsprogramme (GPP).

Nordrhein - Westfalen

Adresse: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/index.html> (Stand: 13.12.2015)

Funktion:

- Wissensvermittlung: allgemeine Informationen zu Gewalt
- Kontaktvermittlung: Vermittlung von Ansprechpartnern für Schüler in Problemlagen, Verlinkung von Programmen

Kurzbeschreibung: Die Seite zur Gewaltprävention lässt sich unter dem Reiter „Prävention“ finden, bei dem die Themen Extremismus, Mobbing sowie GP angesprochen werden. Es wird kurz erläutert, welches Gewaltverständnis vertreten wird; sodann wird auf einige Projekte verwiesen (u.a. Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie, buddY). Außerdem erfolgt ein Hinweis auf die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, die Fortbildungen zum Thema GP anbietet und reichlich Informationsmaterial zur Verfügung stellt. Der Bereich zur GP auf der Homepage des Ministeriums ist zwar im Vergleich zu anderen Ländern nicht sehr umfangreich, das Thema GP wird jedoch gut verortet. Der Schwerpunkt bei der Internetpräsenz liegt auf der Vermittlung von Kontakten, insbesondere wenn sich Schüler in Problemlagen befinden.

Rheinland - Pfalz

Adresse: <http://www.mbwwk.rlp.de> (Stand: 28.12.2015)

Funktion:

- Wissensvermittlung: Informationen über GPP

Kurzbeschreibung: Auf der Homepage des Ministeriums sind nur wenige Informationen zur GP zu finden, dafür aber auf dem verlinkten Bildungsserver von Rheinland-Pfalz (RP). Mobbing und sexueller Missbrauch werden als gesonderter Bereich der GP betrachtet. Ziel der allgemeinen GP sind die Entwicklung der Persönlichkeit und die Vermittlung allgemeiner gültiger Normen und Werte. Die Homepage des Ministeriums gibt ein eher begrenztes Maß an Informationen, aber der Bildungsserver RP stellt ein umfangreiches Informationsangebot zur Verfügung. Schwerpunkt sind Informationen über GPP (z.B. PiT, Programm zur Primärprävention (ProPP), Mobbingfreie Schule - Gemeinsam Klasse sein!).

Saarland

Adresse: ■ http://www.saarland.de/ministerium_bildung_kultur.htm (Stand: 13.01.2016)

Funktion:

- Kontaktvermittlung: Links zu Fortbildungen und Veranstaltungen

Kurzbeschreibung: Prävention ist unter dem Reiter „Themenportale“ zu finden. Unter einem weiteren Reiter „Landesinstitut für Präventives Handeln“ sind deren Fachbereiche pädagogische Prävention, Kriminalprävention, Gesundheitsförderung und Evaluation dargestellt. Unter einer weiteren Verlinkung zur „Internetseite des Landesamts“ lässt sich etwas zum Thema Gewalt finden. GP ist also eher dezentral verankert. Inhaltlich werden Fortbildungen und Veranstaltungen zu den Themen Mobbing, Krisenteams, Mediation, Deeskalation und Konfrontation etc. angeboten. Diese bilden auch den Schwerpunkt. Die Darstellung des Bereiches der Gewaltprävention ist vergleichsweise recht klein. Es gibt keinen eigenen Reiter für das Thema. Fortbildungen und Publikationen zum Thema müssen unter verschiedenen Reitern gesucht werden. Der Begriff „Gewaltprävention“ wird nicht explizit erwähnt.

Sachsen

Adresse: ■ <http://www.smk.sachsen.de> (Stand: 12.01.2016)

Funktion:

- Wissensvermittlung: Beratungslehrer, Schulpsychologen und Demokratieerziehung

Kurzbeschreibung: Unter den Stichworten Gewalt, Prävention und Gewaltprävention sind Informationen auf der Homepage dezentral verortet. Unter den Reitern „Bildung“, „Schule und Ausbildung“, „Lehr- und Lernkultur“ und „Politische Bildung und Demokratieerziehung“ wird Gewaltprävention als ein Aufgabenfeld der Beratungslehrer und Schulpsychologen benannt. Außerdem ist unter den Reitern etwas zu Gewalt an der Schule in Bezug auf Extremismus zu finden. Über die Suchfunktion konnte ein Download gefunden werden, der eine Liste verschiedener Präventionsprogramme enthält. Thematisiert wird die Wichtigkeit der Demokratieerziehung, um Gewalt präventiv entgegenzuwirken. Schwerpunkte bilden Fortbildungen, Materialien, Projekte und Initiativen. Die Projekte/Initiativen beschränken sich auf Rechtsextremismus und die Kooperation mit der Polizei. Der Bereich ist insgesamt inhaltlich nicht stark differenziert und nimmt auf der Homepage eher eine kleine Rolle ein.

Sachsen-Anhalt

Adresse: ■ <http://www.mk.sachsen-anhalt.de/kultusministerium> (Stand: 22.12.2015)

Funktion:

- Kontaktvermittlung: Allgemeine Informationen zu GP

Kurzbeschreibung: Informationen zu GP sind zentral verortet. Ein eigener Reiter und eine Broschüre der Techniker Krankenkasse zur GP sind nur über die Suchfunktion zu finden. Prävention soll laut der Homepage in erster Linie durch den Basislehrplan erfolgen und in den Unterricht integriert werden. Projekte, die im Schulalltag dazu beitragen, Schülern in Gewaltsituationen zu helfen (z.B. Faustlos, Arizona, Konstanzer Trainingsmodell und Streitschlichter), werden genannt, eine Verlinkung zu den Programmen wird nicht hergestellt. Das Thema Gewaltprävention ist auf eine Seite beschränkt, plus Leitfaden, Handreichung und E-Mail-Adresse. Der Bereich stellt sich im Vergleich zu anderen Homepages als eher klein dar. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt in der Förderung sozialer Kompetenzen im Schulalltag.

Schleswig-Holstein

Adresse: ■ http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/iii_node.html
(Stand: 04.01.2016)

Funktion:

- Kontaktvermittlung: Links zu Projekten und Kooperationen, Kontaktdaten zu Präventionsbeauftragten

Kurzbeschreibung: Das Thema GP ist zentral verortet und kann unter den Arbeitsfeldern des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) über einen eigenen Reiter eingesehen werden. Thematisiert werden Informationen zu verschiedenen Veranstaltungen und Fortbildungsmöglichkeiten, wie die Erstellung von gewaltpräventiven Gesamtkonzepten und Interventionssystemen, sowie schwerpunktmäßig Fortbildungsmöglichkeiten zu (Cyber-)Mobbing. Alle Angebote und Anmeldungen sind auf einer verlinkten Seite des IQSH zu finden. Zudem wurden Links zu Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein e.V., dem Beratungsnetzwerk gegen Rechtsextremismus und dem Landespolizeiamt erstellt. Der Bereich der GP ist zentral auf einer Seite verortet; der Umfang an Informationen ist verhältnismäßig klein. Er ist jedoch übersichtlich und schafft schwerpunktmäßig Kontaktmöglichkeiten zu Programmanmeldungen und Kooperationspartnern.

Thüringen

Adresse: ■ <http://www.thueringen.de/th2/tmbjs> (Stand: 30.12.2015)

Funktion:

- Kontaktvermittlung: Links zu Projekten, Kontaktdaten

Kurzbeschreibung: GP verfügt über einen eigenen Reiter. Dieser ist jedoch nicht direkt zu finden, sondern unter dem Thema „Jugendpolitik“. Doch auch unter anderen Reitern zur Prävention, vor allem Gesundheitsprävention, lassen sich Informationen zum Thema Gewalt finden. Es ist also nicht ausschließlich zentral verankert. Auf der Homepage wird auf drei Richtlinien der gewaltpräventiven Arbeit verwiesen:

- 1) Auf Lehrer- und Schülerenebene, innerschulische Curricula für den Erwerb sozialer Kompetenzen, schulpädagogische Ansätze und Programme,
- 2) Sekundäre und Tertiäre Präventionsprojekte,
- 3) Lokale Kooperationen mit Schule, Polizei, Jugendhilfe und Justiz.

Daneben sind Programme und Projekte verlinkt; Balu und Du, Von Aggression und Delinquenz, FAUSTLOS, BUDDY-Programm, Schulmediation an Thüringer Schulen (Schüler-Streitschlichter). Die knappe Darstellung verweist auf Ansprechpartner und Links der Programme und Projekte. Eigene Schwerpunkte sind kaum erkennbar.

Bei einem systematischen Vergleich der Kurzprofile lassen sich gewisse Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Onlinedarstellung in den verschiedenen Bundesländern in Hinblick auf Funktion, Verortung und Informationsgrad beobachten.

Wissensvermittlung als Hauptfunktion der Webseiten

In Hinblick auf die Funktion der Online-Darstellung zeigt sich, dass Wissensvermittlung bei fast allen Webseiten als zentrale Funktion betrachtet werden kann. Weniger deutlich wird dies in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen. Bei den übrigen 12 Bundesländern sind Tiefe und Breite der Informationen allerdings stark divergierend. Als eine zweite zentrale Funktion der Webseiten konnte die Kontaktvermittlung, z.B. zu Präventionsprogrammen und Akteuren der Präventionsarbeit identifiziert werden. Weniger deutlich wird dies nur in Bremen, Rheinland-Pfalz und Sachsen. Von der Möglichkeit, Materialien zum Thema Gewaltprävention auf der Webseite bereitzustellen, machen vor allem Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt Gebrauch. Die zur Verfügung gestellten Materialien variieren jedoch in Hinblick auf Qualität, Quantität, Zielgruppe (Schüler, Lehrkräfte, Eltern) und Formate (z.B. Handreichungen, Broschüren, Unterrichtsmaterialien, Leitfäden, Publikationen oder Powerpoint-Präsentationen).

Schulische Gewaltprävention meist eigenständiges Thema auf den Webseiten

In Hinblick auf die Verortung von „Gewaltprävention“ wird deutlich, dass dieses Thema entweder in einem eigenen Bereich thematisiert (zentrale Darstellung), in unterschiedlichen Themenbereichen angesprochen (dezentrale Darstellung) oder das Thema ausgelagert und auf einer anderen Website verlinkt wird (ausgelagerte Darstellung). Zehn der 16 Webseiten verfügen über einen zentralen Reiter zum Thema Gewaltprävention, weitere vier Länder verorten das Thema dezentral in unterschiedlichen Bereichen der Webseite (Bayern, Saarland, Sachsen und Thüringen) und zwei Bundesländer lagern das Thema komplett aus (Bremen und Mecklenburg-Vorpommern). Die Adressierung des Themas erfolgt dabei ganz allgemein oder zielgruppenspezifisch, z.B. Lehrer (Hessen), Schülern/Eltern (Niedersachsen).

Die zentrale, dezentrale oder ausgelagerte Verortung beeinflusst auch die Zugänglichkeit bzw. Auffindbarkeit des Themas „Gewaltprävention“. Die Zugänglichkeit ist auf den Webseiten höchst unterschiedlich. Einen einfachen, schnellen Zugang bieten z.B. die Länder Bayern, Baden-Württemberg oder Hessen. Hier kann die Darstellung als sehr gut bezeichnet werden

kann, da das Thema schnell gefunden wird, die Informationen leicht verständlich sind, die Struktur der Informationsaufbereitung und der weiterführenden Reiter und Links logisch und übersichtlich sind. Diesem stehen eher schwierigere Zugänge gegenüber, wie beispielsweise auf der Seite des Landes Sachsen. Das Land mag über ein breites Spektrum an Gewaltpräventionsmaßnahmen verfügen, dies wird auf der Webseite jedoch nicht klar kommuniziert, was den Zugang zu Informationen erschwert. So finden sich z.B. Gewaltthemen eher punktuell unter anderen Unterthemen, wie Demokratieerziehung und Beratungsdienste.

Mobbing als übergreifendes Thema, aber kaum landesweite Gegenstrategien

Auch wenn die Themen vielfältig sind – Mobbing ist das beherrschende Thema auf den Webseiten: Zehn Webseiten thematisieren überwiegend dieses Gewaltphänomen. Während sich bei 13 Ländern inhaltliche Schwerpunkte, wie z.B. sexueller Missbrauch, (Cyber-) Mobbing und/oder Extremismus, erkennen lassen, konnten bei drei Ländern aufgrund von fehlenden Informationen keine klaren inhaltlichen Schwerpunkte im Bereich Gewaltprävention identifiziert werden (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen). In manchen Bundesländern (z.B. Hessen, Niedersachsen) lassen sich zudem landesweite gewaltpräventive Strategien erkennen (z.B. PiT, Netzwerk gegen Gewalt). Die folgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse der Webseiten-Analyse unter den Bundesländern.

Bundesland	Funktion			Verortung des Themas		Informationsgrad		
	Wissensvermittlung	Kontaktvermittlung	Materialservice	zentral	dezentral	hoch	mittel	niedrig
Baden-Württemberg	x	x	x	x		x		
Bayern	x	x			x	x		
Berlin	x	x		x		x		
Brandenburg		x	x	x			x	
Bremen	x				x			x
Hamburg	x	x	x	x		x		
Hessen	x	x	x	x		x		
Mecklenburg-Vorpommern		x			x			x
Niedersachsen	x	x	x	x			x	
Nordrhein-Westfalen	x	x		x		x		
Rheinland-Pfalz	x				x		x	
Saarland		x			x			x
Sachsen	x				x			x
Sachsen-Anhalt	x			x			x	
Schleswig-Holstein		x		x			x	
Thüringen		x			x		x	

Tabelle 1: Zusammenfassung der Webseiten-Analyse

4. Zwischenfazit zur Webseiten-Analyse

Im Folgenden sollen thesehaft die Hauptergebnisse der Webseiten-Analyse zur schulischen Gewaltprävention zusammengefasst werden. Aus der Analyse lassen sich sowohl eine Konsens- als auch eine Differenzthese ableiten.

Konsensthese: Grundsätzlich greifen alle Bildungs- und Kultusministerien das Thema schulische Gewaltprävention auf ihren Webseiten auf. Das bedeutet, dass der schulischen Gewaltprävention in der öffentlichen Darstellung der Länder einige Bedeutung beigemessen wird. Dabei dominieren die Funktionen der Informations- und Kontaktvermittlung, während die Materialbereitstellung eher zweitrangig ist. Fast alle Webseiten verstehen sich als Serviceleistung in punkto Gewaltprävention für Schulen und Lehrkräfte, z.T. auch für Eltern und Schüler. Dazu gehören auch Angebote für die Fort- und Weiterbildung, Informationen über Programme der Prävention (weniger der Intervention). Als inhaltliche Ausrichtung lassen sich überall die Prävention von Mobbing und Gewalt erkennen, einschließlich körperlicher, psychischer und sexueller Gewaltphänomene, sowie die Entwicklung eines friedlichen Miteinanders. Als Mittel dazu wird meist auf Handlungsansätze, Programme, Fortbildungsmaßnahmen und Kooperationspartner sowie weitere Informationsportale verwiesen.

Differenzthese: Obwohl alle Ministerien das Thema schulische Gewaltprävention aufgreifen, lassen sich wesentliche Unterschiede zwischen den Ländern erkennen. Diese Unterschiede betreffen folgende Aspekte:

- **Strukturelle Verankerungen und Verknüpfungen:** Schulische Gewaltprävention ist zwar in allen Ländern in den Kultus- bzw. Bildungsministerien thematisch angesiedelt, doch die institutionelle Verankerung innerhalb der Kultusministerien bzw. Bildungsministerien als auch die Verknüpfung mit anderen Ministerien, z.B. dem Innenministerium oder Justizministerium, Instituten und Gremien ist sehr unterschiedlich (z.B. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (SH), Landesinstitut für Schulen (HB) usw.
- **Begrifflichkeiten und Kontexte:** Unterschiedlich sind auch die Begriffsverwendung, das Verständnis von Prävention und die Anbindung an inhaltlich verwandte Themenbereiche. Das betrifft zum einen solche Begriffe wie Gewalt, Mobbing, Cybermobbing, Jugendgewalt oder Kriminalität und zum anderen solche Themenfelder wie Gesundheit, Drogen, Rechts extremismus/Rassismus, Demokratie-, Werteerziehung u.a.
- **Thematische Schwerpunkte:** Mit den unterschiedlichen Begriffen und Kontexten sind auch unterschiedliche thematische Schwerpunkte verbunden. Diese variieren z.B. zwischen Mobbing/Cybermobbing, Gewalt, Stärkung der sozialen Kompetenzen, Demokratieerziehung, Schulentwicklung, Kooperation mit der Polizei, Strategien des Antirassismus usw. Manche Bundesländer lassen ein inhaltlich-thematisches Profil erkennen, andere hingegen nicht.

- **Funktionen:** In den Bundesländern scheinen die Funktionen der Webseiten unterschiedlich gewichtet zu sein. So wird die Servicefunktion sehr unterschiedlich ausgefüllt, z.B. Anzahl und Zugänglichkeit der Fortbildungsangebote, Umfang und Qualität der Informationsmaterialien, einschließlich Programme, Vernetzung- und Verlinkungshinweise, Möglichkeiten der Projektförderung, Kontaktdaten zu Ansprechpartnern usw.
- **Grad der Zugänglichkeit:** Schließlich ist auch der Zugang zum Thema „schulische Gewaltprävention“ auf den Webseiten der Bundesländer sehr unterschiedlich. Er variiert zwischen einfachem Zugang (z.B. Bayern, Baden-Württemberg, Hessen) bis hin zu eher schwierigem Zugang (z.B. Sachsen). Manche Länder verlagern das Thema schwerpunktmäßig auch auf den Bildungsserver (z.B. Brandenburg) oder an ein Institut (z.B. Schleswig-Holstein).

Trotz vorsichtiger Interpretation der Ergebnisse lassen die zahlreichen Unterschiede auch auf Differenzen hinsichtlich des Stellenwertes schulischer Gewaltprävention und entsprechender Unterstützungsstrukturen in den Bundesländern schließen.

5. Zusammengefasst: Ergebnisse, Schlussfolgerungen, Fragen und Empfehlungen

Die Ergebnisse sowohl der Webseiten-Analyse als auch der (in diesem Artikel nicht dargestellten) Ministeriumsumfrage machen deutlich, welche große Rolle schulische Gewaltprävention in der Arbeit der Ministerien hat. Insofern kann schulische Gewaltprävention mittlerweile auf eine gewisse Erfolgsgeschichte zurückschauen. Das betrifft alle Bundesländer. Hier greift unsere *Konsensthese*, dass es wichtige Gemeinsamkeiten zum Thema „Schulische Gewaltprävention“ in den Bundesländern gibt. Schulische Gewaltprävention ist in der Arbeit der Ministerien nicht mehr wegzudenken.

Aufgrund des Föderalismus und der unterschiedlichen länderspezifischen Gegebenheiten konnten allerdings auch eine Reihe von Unterschieden zwischen den Bundesländern festgestellt werden, was unsere *Differenzthese* begründet. So zeigt die Webseiten-Analyse ein recht differenziertes Bild: Sechs Bundesländer thematisieren Gewaltprävention sehr umfangreich und informativ (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen). Hier werden neben Informationen z.B. auch Kontakte vermittelt und grundlegende Materialien zum Download angeboten. Länderspezifische Unterschiede bestehen auch darin, wie Gewaltprävention innerhalb der Ministerien institutionell verankert und mit Personal unteretzt ist. Ebenso lassen sich unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen, Begrifflichkeiten und Kontexte zwischen den Bundesländern erkennen.

Bei aller Differenziertheit in den Bundesländern lassen sich *übergreifende Entwicklungsbedarfe* identifizieren, die im Sinne einer pädagogisch angemessenen Gewaltprävention zu bearbeiten wären. Diese betreffen vor allem die große Unterschiedlichkeit zwischen den Bundesländern, was einen Austausch erschwert, den fehlenden Überblick über die zahlreichen Aktivitäten und Akteure in den Ländern, darin eingeschlossen die Koordination bzw. Steuerung der Aktivitäten, die meist unzureichenden Ressourcen personeller und zeitlicher Art der für die Gewaltprävention Zuständigen sowie die mangelnde Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit der Projekte und Aktivitäten.

Im Anschluss an diese vorläufigen Diagnosen lassen sich für die weitere Debatte um die schulische Gewaltprävention insbesondere folgende *Leitfragen* ableiten:

- Wie können die mit dem Föderalismus verbundenen Probleme der Kommunikation und Abstimmung minimiert und als Chance für die schulische Gewaltprävention besser genutzt werden?
- Wie kann ein Überblick über die Maßnahmen und deren Qualität im jeweiligen Bundesland gewonnen werden und wie können die Maßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen koordiniert bzw. gesteuert werden?
- Welche Mindeststandards an Kompetenz und Expertise, einschließlich entsprechender personeller und zeitlicher Ressourcen, bedarf es in den jeweiligen Bundesländern, um schulische Gewaltprävention professionell steuern und begleiten zu können?
- Welche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Lehrerbildung, insbesondere der Lehreraus- und -fortbildung, zu?
- Welche Rolle spielt dabei das Zusammenspiel von Politik, Wissenschaft und Praxis?

Abschließend sollen aufbauend auf unseren Analysen *erste Empfehlungen* für die weitere Diskussion formuliert werden:

- Durchführung von Bestandsaufnahmen und Erfahrungsaustausch zur schulischen Gewaltprävention in den jeweiligen Bundesländern, z.B. in Form von Runden Tischen
- Einrichten von Foren zum Austausch zwischen den Bundesländern über bewährte Strategien, Ansätze und Beispiele, z.B. auf Ebene der Ministerien bzw. Referenten
- Initiierung von länderübergreifenden themenspezifischen Netzwerken, z.B. Workshops oder Fortbildungen zu Strategien und Ansätzen auf unterschiedlichen Ebenen (Ministerien, Schulämter, Kommunen usw.)
- Erarbeitung von bundesweiten Mindeststandards für Gewaltprävention in den Curricula,

einschl. Diskussion von Möglichkeiten der Integration des Themas in übergreifende Präventionsfelder

- Aufwertung des Themas der schulischen Gewaltprävention als obligatorischer Bestandteil der Lehrerbildung (KMK-Standard)
- Aufbau eines Forschungsnetzwerkes zur (schulischen) Gewaltprävention

Mit Blick auf künftige Forschungen gilt es darüber hinaus, fördernde und hemmende Bedingungen für die schulische Gewaltprävention auf unterschiedlichen Ebenen weiter zu nachzugehen und Implementations- und Schulentwicklungsprozessen im Kontext kommunaler Prävention im Sinne von Bildungs- und Erziehungslandschaften zu begleiten und den Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik zu intensivieren.

Literatur

- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S., Simonson, J. & Kappes, C. (2010). Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrung, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN. Forschungsbericht, (109).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015). Allgemeinbildende Schulen nach Schularten und Trägerschaft. URL: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.1.html> [Zugriff:15.12.2015].
- Döring, N., & Bortz, J. (2014). Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg: Springer.
- Karing, C., Beelmann, A., & Haase, A. Herausforderungen von Präventionsarbeit an Grundschulen. Prävention und Gesundheitsförderung, 1-6.
- Lamnek, S. (1995). Qualitative sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Prior, L. (2003). Using Documents in Social Research. London u. a.: Sage Publications.
- Pütz, R., Schreiber, V., & Schwedes, C. (2009). Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland: Materialien zur Umfrage. Frankfurt a. M.: Institut für Humangeographie.
- Schratz, M., Iby, M., & Radnitzky, E. (2000). Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schubarth, W. (2013). Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W., Niproschke, S., & Wachs, S. (2016, in Druck). 25 Jahre schulische Gewaltpräventionsforschung: Bilanz und Perspektiven in 25 Thesen. Deutsches Forum Kriminalprävention.
- Schwedes, C. (2009). Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. In Handlungsfelder und räumliche Implikationen. Frankfurt a. M.: Institut für Humangeographie. URL: <http://www.geo.uni-frankfurt.de/fb/fb11/ifh/Forschung/Publikationen/Forum/downloads/FH-4.Pdf> [Zugriff:24.11.2015].
- Schwedes, C. (2010). Von der Erziehung zur Prävention. Befunde der ersten bundesweiten Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen. Forum Kriminalprävention, (2), 4-10.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H., Schubarth, W. (2016). Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wedemann, J. (2014). Theorie und Praxis entwicklungsförderlicher Prävention in Schulen - Gewaltprävention im Kontext von Schulentwicklung. Entwicklungsförderung & Gewaltprävention 2014. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, 73-90.

Implementationsbarrieren und andere zu beachtende Aspekte bei der flächendeckenden Umsetzung wirksamkeitsevaluierter und qualitätsgesicherter (Gewalt)Präventionsprogramme

*Herbert Scheithauer,
Freie Universität Berlin*

Der vorliegende Beitrag ist die Verschriftlichung von zwei Vorträgen des Autors (Scheithauer, 2014a, 2014b).

Warum gibt es das Phänomen, dass wissenschaftlich fundierte und wirksamkeitsevaluierte Programme bei der Auswahl von geeigneten Präventionsmaßnahmen in den relevanten Handlungsfeldern häufig nicht (hinreichend) berücksichtigt werden?

Der Beitrag stellt ausgewählte Aspekte dar, die sich auf die flächendeckende Umsetzung qualitätsgesicherter und wirksamkeitsevaluierter (Gewalt)Präventionsprogramme auswirken können bzw. die es bei der sorgsamten Planung der Umsetzung zu bedenken gilt.

1. Zum Problem der rationalen Entscheidungsfindung

Die Wissenschaft hat aufgrund zunehmender Nachfrage nach effektiver Gewaltprävention bereits zahlreiche theoretisch fundierte und qualitätsgesicherte Präventionsangebote entwickelt. Auch gibt es seit einigen Jahren Informationsportale und andere Materialien, die auf evaluierte Programme und ihre Grundlagen hinweisen. Entscheidungsträger in Ministerien, Schulverwaltungen, Schulen, Kindertagesstätten usw. werden mit diesen Hilfsmitteln in die Lage versetzt, sich für verschiedene Problemlagen schnell und fachkundig einen Überblick über „Best Practice Programme“ und ihre Implementierung zu verschaffen. Insbesondere sind zu erwähnen:

- Die Online-Datenbank „Grüne Liste Prävention“ „bietet auf der Basis nachvollziehbarer Kriterien einen Überblick über empfehlenswerte Präventionsansätze in den Bereichen Familie, Schule, Kinder/Jugendliche und Nachbarschaft: Welche Programme können mit Aussicht auf Erfolg wo, wann und wie eingesetzt werden, um die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen? Auf welche Weise beugen diese Programme der Entstehung oder der Verfestigung von Problemverhaltensweisen vor? Und schließlich: Was weiß man darüber, ob diese Programme funktionieren und zu welchen Ergebnissen sie führen?“ (■ www.gruene-liste-praevention.de)

Das in Kooperation mit der „Grünen Liste Prävention“ entstandene Online-Portal „Wegweiser Entwicklungsförderung und Gewaltprävention (E&G)“ der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) „weist den Weg zu Präventionsprogrammen, die auf ihre Wirksamkeit und Praxistauglichkeit hin überprüft sind und daher von renommierten Wissenschaftlern empfohlen werden. Insbesondere allen Verantwortlichen und Mitwirkenden in Kitas und Schulen, die ihre Einrichtungen weiterentwickeln und dafür professionelle Unterstützung in Anspruch nehmen wollen, wird die Orientierungshilfe empfohlen. Neben grundlegenden Empfehlungen zur Arbeit mit Präventionsprogrammen finden Sie gezielte Hinweise zu Zielsetzung, Qualität, Verbreitung und Verfügbarkeit einzelner Angebote.“ (■ www.wegweiser-praevention.de)

- Der Leitfaden „Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen“ (DFK 2013a, 2013b) knüpft an die Expertise „Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter“ (Scheithauer, Rosenbach, & Niebank, 2012) an und „erweitert die fördernde und präventive Perspektive insbesondere um Aspekte der Effektivität, der Messung von Wirksamkeit und Umsetzungsqualität sowie der Implementierung in Kitas und Schulen. Schließlich werden Fragen des Transfers und einer weiter-

**Es wäre
rational, in erster
Linie gemäß
transparenter
Qualitätskriterien
empfohlene
Programme
einzusetzen.**

gehenden Verbreitung (Dissemination) von wirksamen und praxistauglichen Präventionsangeboten erörtert. Der Leitfaden richtet sich an professionelle Praktiker, aber auch an Entscheidungsverantwortliche in Institutionen, in Verwaltung und nicht zuletzt in Politik.“ (S. 4)

Demnach wäre es rational, in erster Linie gemäß transparenter Qualitätskriterien empfohlene Programme einzusetzen, wenn Gewaltprävention systematisch begonnen und verbreitet werden soll. Ist die Erwartung einer „rationalen Entscheidungsfindung“ möglicherweise zu naiv?

Meinem persönlichen Eindruck nach werden nicht vorrangig „best practice“ Programme und Maßnahmen umgesetzt – im Gegenteil, es scheint fast so, als wären die Mehrzahl der in Schulen und Kindergärten durchgeführten Programme – wenn diese denn überhaupt nachhaltig und qualitätsgesichert umgesetzt werden – selbstentwickelte (ad hoc) Programme oder aber Programme, die nicht unbedingt einen Nachweis wissenschaftlicher Fundierung und Wirksamkeitsprüfung erbracht haben. In diesem Beitrag möchte ich ausgewählte Aspekte darstellen, die sich auf die flächendeckende Umsetzung qualitätsgesicherter und wirksamkeitsevaluierter (Gewalt)Präventionsprogramme auswirken können bzw. die es bei der sorgsamten Planung der Umsetzung zu bedenken gilt. Diese Aspekte sollen dazu verhelfen, von einer naiven zu einer realistischen Sichtweise zu gelangen.

2. Gelingensbedingungen effektiver Gewaltprävention

Auch wenn sich eine Maßnahme oder ein Programm in wissenschaftlichen Studien (*efficacy studies*) als wirksam erwiesen hat, muss diese(s) in der Praxis nicht zwangsläufig die gewünschte (positive) Wirkung erzielen: Wird die Maßnahme bzw. das Programm nicht richtig umgesetzt oder gibt es andere Einflüsse auf die Umsetzungstreue, so besteht die Gefahr, dass eine Maßnahme nicht zu den gewünschten Effekten – oder sogar zu negativen Effekten – führt, was wiederum in so genannten „*effectiveness studies*“ untersucht werden kann, also in Studien, die die Wirksamkeit von Programmen unter realen Praxisbedingungen untersuchen (vgl. Scheithauer & Petermann, 2000). In diesem Sinne haben Scheithauer, Rosenbach und Niebank (2012) eine umfassende Expertise vorgelegt, deren Ziel es unter anderem war „auf der Basis identifizierter risikoe erhöhender und -mildernder Faktoren Gelingensbedingungen für die Prävention von Gewalt herauszuarbeiten. Unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Befunde zur Wirksamkeit, bzw. Effektivität, einzelner Maßnahmen werden [...] Empfehlungen für die Entwicklung, Gestaltung, Implementierung und Überprüfung von Gewaltpräventionsmaßnahmen gegeben.“ (S. 7). Bezogen auf die konkrete Umsetzung (Implementation und Dissemination) von Maßnahmen und Präventionsprogrammen zum Beispiel in Schulen und Kindergärten können zusammengefasst und gekürzt folgende Aspekte angeführt werden, die wesentlich „zum Gelingen“ beitragen, also beeinflussen, ob Maßnahmen und Programme nach Umsetzung auch die gewünschten Effekte erzielen:

Es gibt Aspekte, die wesentlich „zum Gelingen“ von Prävention beitragen.

- Die Maßnahmen/Programme müssen theoretisch gut begründet sein,
- individuums- und umweltzentriert,
- Ressourcen und Defizite, wichtige Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsübergänge beachten/einbeziehen.
- Besonders wirksam sind settingübergreifende (z.B. Schule und Elternhaus) und
- Multikomponenten-Programme.
- Diese sollten kulturell angepasst sein, Alters- und Genderaspekte berücksichtigen.
- Als wirksam erweisen sich hochstrukturierte (z.B. manualisierte) Maßnahmen/Programme, die gleichsam auch
- variabel in der Didaktik sind, um auf individuelle Bedarfe der betreffenden Einrichtungen, in

denen diese umgesetzt werden, eingehen zu können.

- Die Maßnahmen/Programme sollen von trainierten AnleiterInnen durchgeführt werden,
- nicht nur kurzzeitig, sondern vielmehr langanhaltend (nachhaltig - mind. 9 Monate) durchgeführt werden.
- Zudem ist es wichtig, dass die Umsetzung der Maßnahmen/Programme einhergeht mit einer Wertlegung auf Beziehungspflege und Implementationsbereitschaft und
- in hoher (kontrollierter) Implementationsqualität umgesetzt werden.
- Besonders zu empfehlen sind offenbar Maßnahmen/Programme, die sowohl universell - als auch selektiv-/indiziert-präventive Elemente enthalten.
- Wünschenswert ist zudem die Beachtung so genannter iatrogener Effekte, das heißt, im Rahmen einer Evaluation muss ausgeschlossen werden, dass durch die Maßnahme/ das Programm unter Umständen negative Wirkungen erzielt werden.

Diese – noch nicht einmal vollzählige – Auflistung an zu beachtenden Umsetzungsaspekten verdeutlicht, dass die alleinige Auswahl wirksamer, wissenschaftlich fundierter Maßnahmen nicht ausreicht. Vielmehr sind Qualitätssicherungs- und Implementationsanstrengungen zu realisieren, um eine gelingende Umsetzung von Maßnahmen und Programmen sicherzustellen. Für eine Darstellung optimaler Strategien zur Umsetzung von Modellprogrammen in die Praxis sei an dieser Stelle u.a. verwiesen auf Rohrbach et al. (2006) sowie Sanders (2012).

3. Implementationswissenschaft (Implementation Science)

Wenn man wissenschaftlich fundierte Programme qualitätsgesichert und „gelingend“ in die Fläche umsetzen möchte, müssen weitere Aspekte bedacht werden. Die Implementationswissenschaft (implementation science; vgl. Bauer et al., 2015; Fixsen et al., 2005) befasst sich mit der wissenschaftlichen Untersuchung von Methoden und Prozessen, die dazu führen

Die Implementationswissenschaft untersucht das Verhalten als Schlüsselvariable.

sollen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse über evidenzbasierte Maßnahmen in der Praxis (im Sinne einer Standardversorgung) bestenfalls berücksichtigt und umgesetzt werden. Sie untersucht das Verhalten der an und von der Umsetzung von Maßnahmen Beteiligten und Betroffenen als Schlüsselvariable, um die Einführung und Umsetzung evidenzbasierter Maßnahmen zu verstehen. An dieser Stelle möchte ich insbesondere auf Erkenntnisse hinweisen, denen zufolge die flächendeckende Implementation einen

länger andauernden Prozess mit typischen Phasen und nicht ein temporäres Ereignis darstellt. Stellvertretend für verschiedene Modelle seien hier die sechs Phasen der Implementation nach Fixsen et al. (2005; s. Abbildung 1) dargestellt.

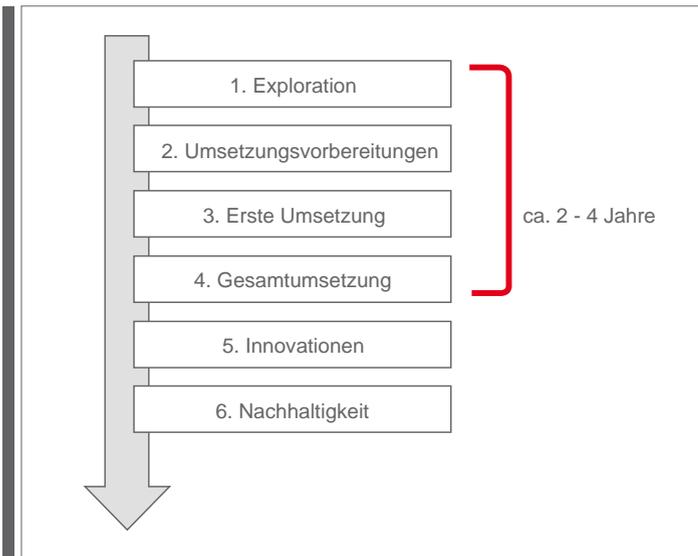


Abbildung 1:
Sechs Phasen der
Implementation von Maßnahmen
und Programmen (nach Fixsen
et al., 2005, S. 15; Übersicht der
Verfahren).

1. Exploration: Exploration bezieht sich auf das Abgleichen der Bedarfe (z.B. in einer Gemeinde) und den vorliegenden Angeboten sowie Ressourcen, mit einhergehender Informationsbeschaffung und erster Überprüfung, ob Programme und Maßnahmen für die notwendigen Bedarfe existieren. Es werden Organisationen, Personal, Ressourcen usw. mobilisiert und nach Unterstützung Ausschau gehalten.

2. Umsetzungsvorbereitungen: Nach der Entscheidung ein – bestenfalls evidenzbasiertes – Programm bzw. eine Maßnahme auszuwählen, folgen weitere Vorbereitungen: Personelle und finanzielle Ressourcen werden überprüft, unterstützende (Finanzierungs-)Strukturen gesucht / aufgebaut. Es erfolgen Überprüfungen bereits praktizierter Routinen, gesetzlicher Regelungen usw.

3. Erste Programm- bzw. Maßnahmenumsetzung: Damit gehen Veränderungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen einher, vom Individuum bis hin zur Organisation. Dabei unterliegen die umsetzenden Praktiker und Partner der verschiedenen Ebenen ebenso verschiedensten

Einflüssen (z.B. durch Medien). Oft kommen Hindernisse und Rückfälle zur Wirkung oder treten Befürchtungen auf. Insgesamt eine möglicherweise schwierige Phase, in der insbesondere die Praktiker Unterstützung benötigen werden.

4. Gesamtumsetzung: Ein Programm / eine Maßnahme wird auf allen Ebenen integriert (Praktiker, Organisation, Gemeinde usw.) und vollständig umgesetzt, es stellen sich routinierte Abläufe ein, das Programm / die Maßnahme wird Teil der Standardversorgung. Zudem sollte dies im Sinne einer Implementationsgüte und –treue („fidelity“) gemäß den Routinen im Modellprogramm erfolgen.

5. Innovationen: Nach Einstellen von Routine führen neue Situationen und Herausforderungen unter Umständen zum Wunsch bzw. zur Notwendigkeit, Anpassungen und Veränderungen im Programm / in der Maßnahme durchzuführen. Dies umfasst wünschenswerte, aber auch nicht-wünschenswerte Innovationen und Anpassungen, die voneinander getrennt betrachtet werden müssen, unter Beachtung der Implementationsgüte und -treue („fidelity“).

6. Nachhaltigkeit: Maßnahmen zur Absicherung der Nachhaltigkeit und der weiteren Umsetzungsgüte und –treue sind umzusetzen (z.B. wandern ausgebildete Trainer ab; müssen diese ersetzt werden; macht sich eine Umsetzungsmüdigkeit breit; ist neue Motivation nötig; aktuelle politische und soziale Veränderungen müssen berücksichtigt werden; langfristige Finanzierungen müssen gesichert werden).

Wichtig zu erwähnen ist, dass Fixsen und Kollegen davon ausgehen, dass die Phasen 1-4 zwischen zwei und vier Jahren Zeit in Anspruch nehmen können, so dass sowohl Programm-/ Maßnahmenentwickler, -anbieter, -empfänger als auch mögliche Finanzierungspartner einen „Langen Atem“ haben müssen, bis sich überhaupt eine einigermaßen abgesicherte und routinierte Umsetzung mit entsprechenden Wirkungserfolgen einstellen wird.

Diese zeitliche Dimension wird oft außer Acht gelassen, so dass anfänglich hochmotivierte Bemühungen von Programm- / Maßnahmenumsetzungen ggfs. im Sinne einer Nachhaltigkeit zu scheitern drohen. Hinzu kommen eventuell Programmveränderungen / -anpassungen, oftmals als Reaktion auf Umsetzungsbarrieren (s. folgender Abschnitt), die die Wirksamkeit eines Programms / einer Maßnahme nachhaltig negativ beeinflussen können (dazu siehe

Die ersten vier Phasen können zwischen zwei bis vier Jahren Zeit dauern.

z.B. Moore, Bumbarger & Cooper, 2013). Erfolgreiche Umsetzung von evidenzbasierten Modellprogrammen in die praktische Routineversorgung bedarf deshalb von Beginn an unterstützender Maßnahmen (s. dazu auch z.B. Fagan & Mihalic, 2003; Mihalic & Irwin, 2003).

Ebenso muss berücksichtigt werden, dass eine flächendeckende Umsetzung von Programmen und Maßnahmen in Gemeinden sorgsam vorbereitet werden muss. Edwards et al. (2000; s. Abbildung 3) beschreiben im *Community Readiness Model* sieben Phasen:

1. Mangelndes Problembewusstsein: Maßnahmen zur Förderung eines Problembewusstseins sind nötig, ebenso das Aufsuchen wichtiger Schlüsselpersonen und Unterstützer usw. in der jeweiligen Gemeinde.

2. Verleugnung: Ein bestimmtes Problem wird zwar wahrgenommen, aber nur von einer kleinen Gruppe in der Gemeinde, ansonsten verleugnet.

3. Erste Anzeichen für Problembewusstsein: Einhergehend mit der Erkenntnis, dass etwas getan werden muss, aber es bestehen Unklarheiten, was getan werden könnte.

4. Vorplanungen: Klares Bewusstsein für und Wahrnehmung von Problemen, erste „Fürsprecher“ für Maßnahmen ergeben sich, aber bisher keine ausgewählten Aktionen. In dieser Phase können von außen konkrete Informationen, Maßnahmen zur Förderung eines Problembewusstseins, konkrete Ideen für Programme/ Maßnahmen mit möglichen positiven Verläufen usw. im Allgemeinen und für ausgewählte Schlüsselpersonen erfolgen.

5. Vorbereitungen: Klare Planungen mit Klärung von Detailfragen, Führungspersonen/ Ansprechpartner sind ersichtlich, Ressourcen werden aktiviert/evaluiert usw.

6. Initiierung: Genügend Vorbereitungen wurden getroffen, um mit der Umsetzung von Maßnahmen und weiteren Regelungen usw. zu beginnen.

Das „Community Readiness Model“ hat sieben Phasen.

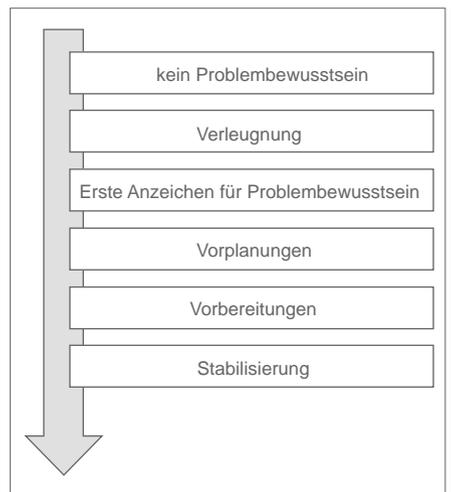


Abbildung 2: Sieben Phasen des Community Readiness Model von Edwards, Jumper-Thurman, Plested, Oetting, und Swanson (2000) (nach Fixsen et al., 2005, S. 10; Übers. d. Verf.).

7. Stabilisierung: Programme/ Maßnahmen laufen, werden unterstützt, Personal ist ausgebildet, Schwierigkeiten wurden ausgeräumt.

Zur Ermittlung, in welcher Phase sich eine bestimmte Gemeinde befindet, schlagen Edwards und Kollegen Interviews vor, die mit Schlüsselpersonen in der Gemeinde geführt werden. Auf sechs Dimensionen wird abgewogen, ob eine Gemeinde bereit ist, mobilisiert zu werden, um ein bestimmtes Problem usw. zu bearbeiten, oder ob zunächst andere Maßnahmen angezeigt sind, die Gemeinde bzw. Schlüsselpersonen in der Gemeinde zu informieren und motivieren.

4. Implementationsbarrieren

Neben der Berücksichtigung von Gelingensbedingungen, um evidenzbasierte Maßnahmen und Programme „gelingend“ in die Fläche zu übertragen, der Berücksichtigung von Voraussetzungen in der Gemeinde und zeitlichen bzw. motivationalen Abläufen bei der Implementation von Maßnahmen und Programmen, kann es zu einer Reihe von Hindernissen kommen, denen man sich im Vorfeld bewusst sein muss, um ggfs. rechtzeitig entgegenwirkende Maßnahmen einleiten zu können. Sogenannte „Implementationsbarrieren“ behindern eine flächendeckende Umsetzung von Präventionsprogrammen, Maßnahmen und Innovationen. In Anlehnung an Vernberg und Gamm (2003) sind in Tabelle 1 ausgewählte Barrieren – auf unterschiedlichen Ebenen – im Bereich der Gewaltprävention mit einigen Beispielen aufgeführt.

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

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

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

Gemeindeebene

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

Institutionelle Ebene (z.B. Schule, Kindergarten)

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

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

Alle bisher aufgeführten Punkte finden Niederschlag in individuellen Sichtweisen, Werten, Einstellungen:

- „Gewaltpräventionsprogramme machen keinen Sinn“, innere Widerstände – inkl. negative Kommentare und Aussagen gegenüber Eltern, Schüler usw.
- Keine Verantwortungsübernahme, Situation zu verändern (z.B. „sollen doch die Eltern...“), Herunterspielen negativer Folgen von Gewalt
- Hinzu kommt Ablehnung aufgrund persönlicher Betroffenheit, weil einige Personen selbst Täter oder Opfer von Gewalt geworden sind
- Generell: Keine Bereitschaft, Zeit/Geld zu investieren

Tabelle 1: Ausgewählte Implementationsbarrieren, die eine flächendeckende Umsetzung von Programmen und Maßnahmen behindern können (vgl. Vernberg & Gamm, 2003).

5. Abschließende Betrachtung

Fasst man die hier dargestellten ausgewählten Befunde - ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zusammen, so wird deutlich, dass die Implementierung evidenzbasierter Programme und Maßnahmen in die Fläche eine große Herausforderung darstellt, die typischen Phasen unterliegt und einen länger andauernden Prozess darstellt. Sie bedarf förderlicher Rahmenbedingungen. Hindernisse müssen ausgeräumt werden. Erst dann wird sich bei der Abwägung, was zu tun ist, eine realistische Sichtweise ergeben (s. Abbildung 3) und deutlich werden, welche Ressourcen zu investieren sind, um die Umsetzung evidenzbasierter Programme und Maßnahmen in die Fläche nachhaltig und gelingend zu gewährleisten.

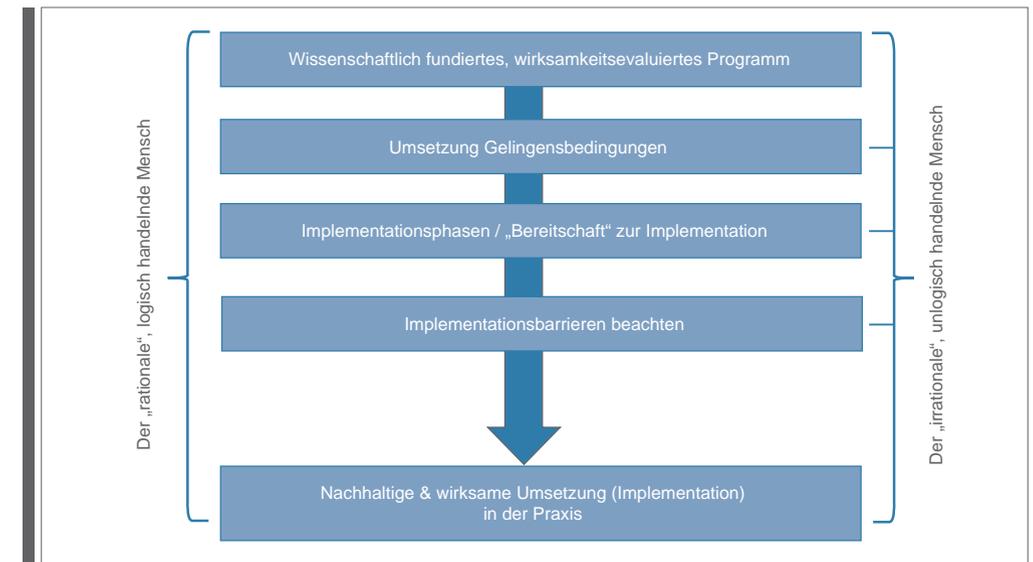


Abbildung 3: Aspekte zur nachhaltigen Implementation von Präventionsprogrammen in die Praxis

**Die Programm-
Implementierung
unterliegt
typischen Phasen
und ist ein länger
andauernder
Prozess.**

Der vorliegende Beitrag ist auf einige ausgewählte Aspekte begrenzt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne weitere Lösungsansätze zu präsentieren – diese sind entweder z.B. den im Beitrag erwähnten Quellen zu entnehmen oder sie sind noch nicht formuliert worden. Eine Berücksichtigung der angeführten Aspekte kann meiner Meinung nach aber zu einer realistischeren Planung und Umsetzung sowie Abwägung von Erfolgsaussichten bei der Umsetzung von Programmen führen.

Literatur

- Bauer, M.S., Damschroder, L., Hagedorn, H., Smith, J., & Kilbourne, A.M. (2015). An introduction to implementation science for the non-specialist. *BMC Psychology*, 3, 32 (Online Article). DOI: 10.1186/s40359-015-0089-9
- Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.). Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görge, T., Heinrichs, N., Kahl, W., Lösel, F., Marks, E., Preiser, S., Scheithauer, H., Spiel, C., Undorf, E., Wagner, U., & Zick, A. (2013a). *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme. Ein Leitfaden für die Praxis.* Bonn: Deutsches Forum für Kriminalprävention.
Online: http://www.kriminalpraevention.de/images/pdf/2013_dfk_entwicklungsforderung.pdf
- Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.). Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görge, T., Heinrichs, N., Kahl, W., Lösel, F., Marks, E., Preiser, S., Scheithauer, H., Spiel, C., Undorf, E., Wagner, U., & Zick, A. (2013b). *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme.* Bonn.
Online: http://www.kriminalpraevention.de/images/pdf/2013_dfk_kriterien.pdf
- Edwards, R. W., Jumper-Thurman, P., Plested, B. A., Oetting, E. R., & Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of Community Psychology*, 28, 291-307.
- Fagan, A.A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*, 31, 235-253. DOI: 10.1002/jcop.10045
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature.* Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). Online: <http://ctndisseminationslibrary.org/PDF/nirnmonograph.pdf>
- Mihalic, S.F., & Irwin, K. (2003). Blueprints for Violence Prevention: From research to real-world settings—Factors influencing the successful replication of model programs. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1, 1-23. DOI: 10.1177/1541204003255841
- Moore, J. E., Bumbarger, B. K., & Cooper, B. R. (2013). Examining adaptations of evidence-based programs in natural contexts. *Journal of Primary Prevention*, 34, 147–161.
- Rohrbach, L.A., Grana, R., Sussman, S., & Valente, T.W. (2006). Type II Translation - Transporting prevention interventions from research to real-world settings. *Evaluation and the Health Professions*, 29, 302-333. DOI: 10.1177/0163278706290408
- Sanders, M.R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review in Clinical Psychology*, 8, 345-379. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104
- Scheithauer, H. (2014a, September). Von den Mühen der Ebenen – Engagement und Partizipation in Bildungseinrichtungen verankern. Vortrag auf der Fachtagung „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“ der Bertelsmann Stiftung im Kongresshotel Potsdam.
- Scheithauer, H. (2014b, Oktober). „Sitzen wir nicht alle im selben Boot?“ – Implementationsbarrieren in der flächendeckenden Umsetzung qualitätsgesicherter und wirksamkeitsevaluierter Programme. Vortrag auf der dritten Trägerkonferenz zur Grünen Liste Prävention, Hannover, Deutschland.
- Scheithauer, H., & Petermann, F. (2000). Die Ermittlung der Wirksamkeit und Effektivität psychotherapeutischer Interventionen: Eine internationale Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 48, 211-233.
- Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K. (2012). *Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise im Auftrag der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) Berlin, 3. korr. und überarb. Aufl.* Bonn: Deutsches Forum Kriminalprävention. Online: http://www.kriminalpraevention.de/images/pdf/dfk_2012expertise_gelingensbedingungen_2012.pdf
- Vernberg, E.M., & Gamm, B.K. (2003). Resistance to violence prevention interventions in schools: Barriers and solutions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 125-138.

Qualitätssicherung durch Wirkungsorientierung

„Outcome Reporting“ als Instrument der Wirkungsanalyse in der Präventionsarbeit

Sarah Ulrich

Der zivilgesellschaftliche Sektor ist im Wandel. Aufgrund steigender Vielfalt von sozialen, pädagogischen oder präventiven Angeboten einerseits und begrenzter Ressourcen auf der anderen Seite, rückt für Stifter und Spender, Ehrenamtliche und Sozialunternehmer die Frage in den Mittelpunkt ob und wie gut sie zur Lösung des sozialen oder ökologischen Problems beitragen, dessen sie sich angenommen haben. Dies gilt auch für die Präventionsarbeit, welche seit jeher im Rahmen der Ökonomisierung sozialer Maßnahmen durch Kosten-Nutzen-Nachweisverpflichtung unter ständigem Legitimationsdruck zu stehen scheint. Wirksamkeit ist somit für die organisierte Zivilgesellschaft die Währung, beziehungsweise Legitimation ihres Handelns. Im Folgenden wird Wirkungsorientierung als Handlungsprinzip erläutert und mit dem Outcome-Reporting als Instrument der Wirkungsanalyse verknüpft.

Der zivilgesellschaftliche Wirkungsbegriff

Und doch ist der Begriff „Wirkung“ mit allerlei Verständnissen und Missverständnissen beladen, so dass schon allein die Einigung auf eine einheitliche Definition zur Herausforderung wird.

Die Phineo gAG schlägt in ihrem „Kursbuch Wirkung“ (2013) vor: *„Wirkungen sind Veränderungen, die Sie mit Ihrer Arbeit bei Ihren Zielgruppen, deren Lebensumfeld oder der Gesellschaft erreichen.“* Wirkungsorientiert arbeiten bedeutet demnach also, Projekte und Prozesse systematisch zu planen, zu steuern und zu überprüfen, um gewünschte Veränderungen in den gewünschten Zielgruppen, ihrem Umfeld oder der Gesellschaft zu erreichen und ungewünschte Veränderungen zu vermeiden. Angesichts dieser Erkenntnis müssen sozialpräventiv tätige Organisationen sich mit mehreren Fragen auseinandersetzen:

- Wie kann die Wirkung von Präventionsmaßnahmen kurz-, mittel- und langfristig sichtbar gemacht werden?
- Braucht die Zivilgesellschaft ein Wirkungsverständnis jenseits einer ökonomisch motivierten Kosten-Nutzen-Logik?
- Ist die klassisch empirische Evaluationsstudie ein probates Mittel, um die Wirkung dauerhaft zu kontrollieren und kontinuierlich zu verbessern?

Wirkungsorientiert arbeiten bedeutet Projekte & Prozesse systematisch zu planen, zu steuern & zu überprüfen, um gewünschte Veränderungen zu erreichen.

Dieser Artikel möchte sich diesen Fragen im Folgenden annähern und eine praxisorientierte Perspektive auf nachhaltiges Wirksamkeits-Monitoring bieten.

Wozu Wirkungsorientierung?

In ihrer Studie „Wirkungsorientierte Steuerung in Non-Profit-Organisationen“ (2013) benennt die Phineo gAG ein neues Leitbild des öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Sektors: Wirkungsorientierung.

Gleichzeitig wird in der Studie festgestellt, dass nur 13% der untersuchten NPOs den Eindruck haben, Wirksamkeit hinreichend zu erfassen, hingegen ein Drittel der Organisationen beschreibt sich selbst als „stark wirkungsorientiert“.

Es handelt sich bei Wirkungsorientierung um einen fortlaufenden Prozess, der im Rahmen einer Evaluation seinen Anfang, nicht aber sein Ende finden kann.

Hieraus lässt sich ableiten, dass der Begriff der Wirkungsorientierung für sich genommen noch nicht hinreichend definiert ist:

- Was genau muss ein zivilgesellschaftlicher Akteur tun, um wirkungsorientiert arbeiten zu können?
- Welche Analyseverfahren und -instrumente erfassen Wirkung?
- Wie werden Prozesse effektiv im Sinne der Wirksamkeit geplant und gesteuert?

Missverständlich bzw. zu eng verstanden wäre es, Wirkungsorientierung auf die Durchführung einer klassischen, empirischen Evaluationsstudie zum objektiven Nachweis von Veränderungen innerhalb einer Zielgruppe, im Vergleich zu einem Ausgangspunkt (Prä-Post-Design-Studie) oder einer Vergleichsgruppe (Vergleichgruppen-Design-Studie) zu begrenzen.

Es handelt sich bei Wirkungsorientierung vielmehr um einen fortlaufenden Prozess, welcher durchaus im Rahmen einer Evaluation seinen Anfang, nicht aber sein Ende finden kann.

Die prozessbegleitende Wirkungsanalyse erfolgt zunächst explorativ. Anstatt, wie bei einer klassisch-empirischen Evaluationsstudie Hypothesen über die angenommene Wirksamkeit zu testen, wird hier vorrangig eruiert, welche intendierten und gegebenenfalls auch nicht-intendierten Veränderungen von der Zielgruppe konkret wahrgenommen und beschrieben werden.

Dadurch lassen sich Erkenntnisse über die tatsächlichen Wirkungen einer Maßnahme bzw. eines Programms oder Projektes erlangen. Die Maßnahme wird nicht nur in Hinblick auf ihre vermuteten Wirkungen und Zielgruppen-Passung hin nur einmal monolithisch untersucht, sondern in einen fortlaufenden, flexiblen Prozess der bedarfsgerechten Optimierung gebracht.

Wirkungsorientierung ist eine wichtige Prämisse, um gesellschaftliche Verantwortung beim zweckmäßigen bzw. effektiven und effizienten Einsatz von zivilgesellschaftlichen Ressourcen übernehmen zu können.

Wirkungsorientierung bei buddy E.V.

Aus über zehnjähriger Erfahrung in der Präventionsarbeit und Erprobung zahlreicher klassischer¹ und neuerer² Evaluationsansätze hat der *buddy E.V.* kontinuierlich Erkenntnisse zum Verständnis von Wirkungsorientierung gewonnen. Somit ist die starke strategische Auseinandersetzung mit diesem Thema trotz seiner allgemein zunehmenden Bedeutsamkeit nicht als reaktiv, sondern die logische Konsequenz aus einem jahrelangen Erfahrungs- und Lernprozess.

¹ z.B. Evaluation im buddy-Landesprogramm Niedersachsen, FU Berlin, 2008; http://www.buddy-ev.de/fileadmin/user_upload/allgemein/pdf/Publikationen/Evaluation_buddy_Niedersachsen.pdf

Evaluation im buddy-Landesprogramm Hessen, DIPF Frankfurt a. M. und FU Berlin, 2010; http://www.buddy-ev.de/fileadmin/user_upload/allgemein/pdf/Publikationen/Evaluation_FU_DIPF_buddy_Hessen.pdf
Evaluation im familY-Programm, PH Heidelberg und Uni Bielefeld, 2012; <http://www.buddy-ev.de/family-programm-my-kita/qualitaetsmanagement/evaluation/>

² z.B. SROI Erprobung in drei Schulen des buddy-Programms

Wirkungsorientierung bedeutet das Ausrichten aller investierten Ressourcen auf das Erreichen maximaler Effektivität.

Wirkungsorientierung bedeutet folgerichtig das Ausrichten aller investierten Ressourcen auf das Erreichen maximaler Effektivität in Hinblick auf die Ziele und zugleich das Prüfen aller Prozesse hinsichtlich ihrer Effizienz zur Erreichung dieser Ziele. Dies bedeutet, dass wir in der Planung und Prüfung unserer Angebote einen kreisläufigen Dreischritt vollziehen: *Wirkungsplanung, Wirkungssteuerung, Wirkungsanalyse.*

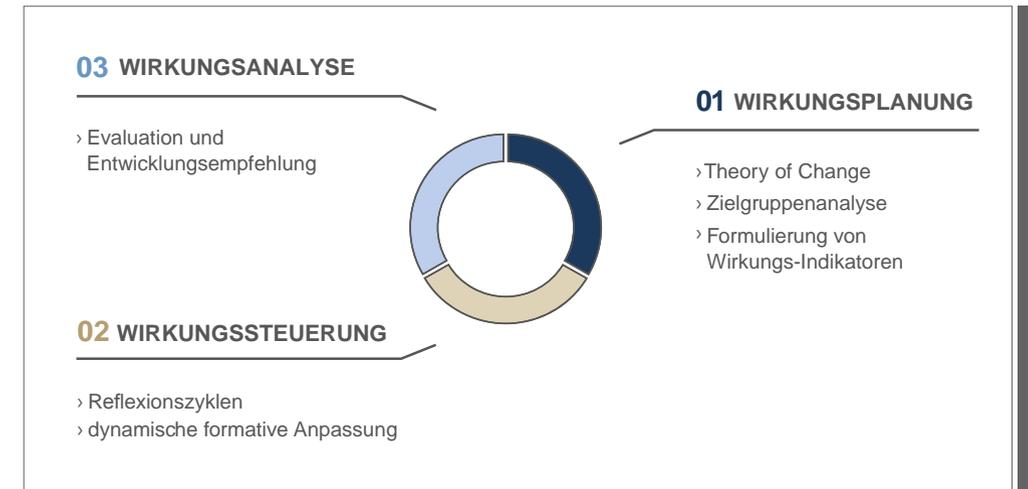


Abbildung 1: Der Wirkungskreislauf

©buddYE.V.

Wirkungsplanung

Wirkungsplanung nehmen wir entlang des Logikmodells *Theory of Change*³ (*Theorie der Veränderung*) vor. Hierbei handelt es sich um ein „Baukastensystem“, anhand dessen sich planen und prüfen lässt, welche Ressourcen (Input), Maßnahmen (Output) und Effekte bei den Zielgruppen (Outcome) zur Erreichung der übergeordneten Zielvision (Impact) führen.

³ vgl. u.a. Connell, J.P.; Kubisch, A.C.: Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Progress, Prospects, and Problems, 1998 | Annie E. Casey Foundation: Introduction to Theory of Change, 2003 | International Network on Strategic Philanthropy: Theory of Change Manual, 2005 | Innovation Network: Logic Model Workbook, 2005 | New Philanthropy Capital: Theory of Change - The beginning of making a difference, 2012

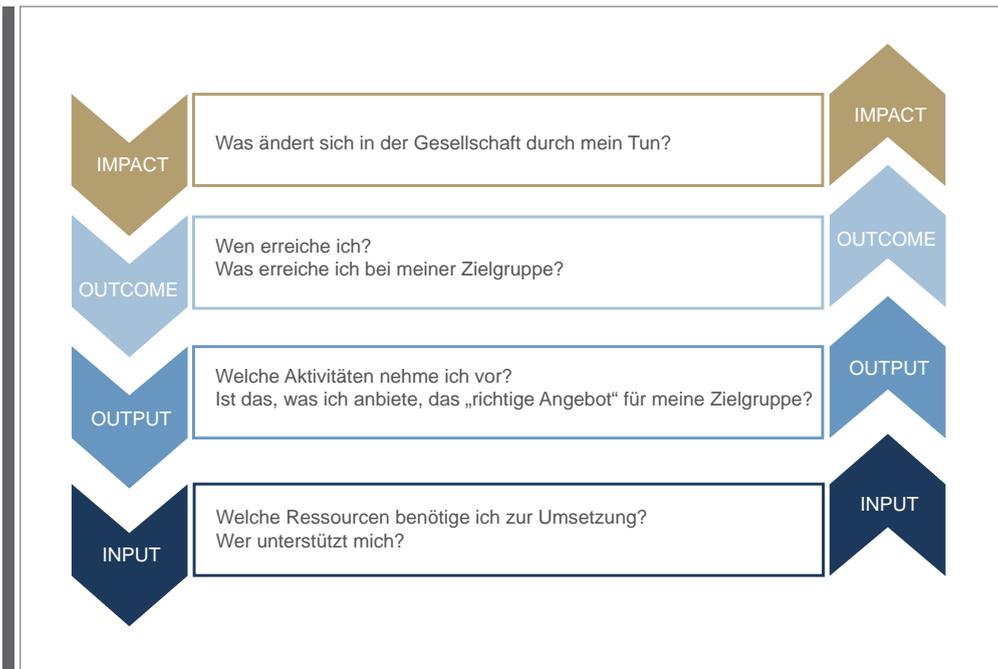


Abbildung 2: Elemente der Wirkungslogik

©buddYE.V.

Ogleich oder gerade weil es sich bei der *Theory of Change* um ein sehr komplexes Projektplanungsinstrument handelt, unterstützt es die Abgrenzung und Priorisierung von Zielgruppen, schärft die lineare Wirkungslogik und bietet einen übersichtlichen Ausgangspunkt, um sich mit konkreten Indikatoren für den Erfolg einer Maßnahme auseinander zu setzen. Insbesondere bei der Präventionsarbeit ist es wichtig, sich diese Zusammenhänge vor Augen zu führen, da die angesteuerten Effekte häufiger nicht unmittelbare Folge einer Maßnahme sind. Trainings, Schulungen und Informationsmaterialien legen oftmals erst den Grundstein für Effekte, die lange nach der Maßnahme ihre Wirksamkeit erweisen. Entsprechend ist es unumgänglich, sich bei der Planung einer Maßnahme mit der Frage auseinanderzusetzen, inwieweit die angesteuerte Zielvision durch die geplante Präventionsmaßnahme hinreichend operationalisiert ist.

Anders formuliert: Warum glauben wir, dass das was wir tun das Richtige ist, um zu erreichen, was wir erreichen wollen? (Verlässlichkeit des Zusammenhangs)

Damit wird zugleich auch ein effizientes Projektmanagement begünstigt, da Ressourcen, Maßnahmen und Zwischenschritte, welche nicht zielführend sind, bereits in der Planungsphase hinterfragt und gegebenenfalls aussortiert werden.

Ein Beispiel

Das *buddy*-Programm entfaltet seine Wirkung über mehrere Multiplikatoren-Ebenen hinweg. Zunächst nehmen erwachsene Akteure aus dem Schulkontext (z.B. Lehrer/-innen, Schulsozialarbeiter/-innen) am *buddy*-Training teil. Das Training läuft über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren und steuert über thematische Impulse, Übungen, Reflexionsraum sowie Vertiefungen von Praxiskompetenzen, wie beispielsweise Projektmanagement, eine Haltungs- und Handlungserweiterung bei den Trainingsteilnehmenden an und bildet sie zu Coaches aus (erste Ebene: Fortbildung und Training der Coaches).

Die „gecoachte“ Projektentwicklung und -gestaltung in der Schule, beginnend mit der Themenwahl über die Umsetzung bis hin zur Qualitätsprüfung, leisten die Schüler/-innen selbst und sind in der Rolle von Handelnden und Experten in „eigener Sache“ (zweite Ebene: Haltungen und Handlungen der Schüler/-innen). Die Coaches nehmen lediglich die beratende und begleitende Projektverantwortung wahr. Für die Schüler/-innen eröffnet sich demzufolge ein Erprobungs- und Erfahrungsraum für ihre Kompetenzen und zur Entfaltung ihrer Talente und Potenziale. Sie erleben Selbstwirksamkeit, Verantwortung füreinander und miteinander, entwickeln eine aktivere Identifikation mit dem Projekt und mit der Schule, fühlen sich beteiligt und wertgeschätzt und lernen zugleich demokratisches Miteinander sowie einen wertschätzenden und respektvollen Umgang.

Voraussetzung für die positive Veränderung bei den Schüler/-innen ist der vorherige Haltungswandel bei den begleitenden Erwachsenen.

Voraussetzung für die positive Veränderung bei den Schüler/-innen ist der vorherige Haltungswandel bei den begleitenden Erwachsenen im Schulkontext. Der Veränderungsprozess beginnt mit Trainings in geeigneten Formaten für Erwachsene. In Abhängigkeit der Rahmenbedingungen des Trainings (zeitliche Ressourcen, Materialien und Organisation), der persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten von Trainern und Trainierten werden in der Folge unterschiedliche Wirkungen eintreten und sind nur bedingt „planbar“ bzw. „steuerbar“.

Über eine explizierte Wirkungslogik wird versucht genau diese Kausalkette von Bedingungen und Zielen darzustellen und setzt sie in Bezug mit dem übergeordneten gesellschaftlichen

Ziel, Bildungsbenachteiligung zu verhindern und Kinder und Jugendliche gemäß ihrer individuellen Potenziale sozial, emotional und kognitiv zu stärken und somit auf gesellschaftliche Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten (Impact).

5. Exkurs: Wirkungs-Indikatoren

Für den späteren Nachweis der geplanten Wirkung ist von zentraler Bedeutung, dass bereits in der Planungsphase *Wirkungs-Indikatoren* gesammelt werden.

Wirkungs-Indikatoren sind messbare oder beobachtbare Hinweise der Veränderung in Folge der Durchführung einer Maßnahme.

Das Finden oder Formulieren gehaltvoller und sichtbarer Wirkungs-Indikatoren ist ein komplexer und zugleich umstrittener Schritt der Wirkungsorientierung. Die Ansprüche an einen Indikator sind zahlreich: Er soll über eine gewisse objektive Aussagekraft verfügen, möglichst replizierbar sein, eine Anschlussfähigkeit zu anderen relevanten Kennzahlen haben, über die Zeit hinweg stabil sein und die Realität so genau wie möglich abbilden, um Rückschlüsse über die Zielerreichung einer Maßnahme zu ermöglichen.

In der Präventionsarbeit sind die Ziele allerdings nicht immer für den unmittelbar sichtbaren Bereich formuliert. Vielmehr geht es häufig zunächst um Handlungsveränderungen, um Sensibilisierung, Wissenserweiterung einer Zielgruppe, welche sich dann erst mittel- oder langfristig in verändertem Verhalten zeigt.

Hilfreiche Leitfragen zur Ermittlung geeigneter Wirkungsindikatoren sind entsprechend:

- Welche Veränderung lässt sich in der Zielgruppe beobachten?
- Inwiefern handelt die Zielgruppe nun anders, als andere Personen?
- Was kann die Zielgruppe nun an sich oder in Hinblick auf ihr Verhalten und Erleben beschreiben?
- Welche relevanten, objektiven Daten stehen zur Verfügung, welche eine sinnvolle Operationalisierung meines Ziels darstellen (etwa: Schulnoten, Gewaltvorfälle, Mobbinganzeigen, demografische Daten etc.)?

Es ist jedoch wichtig, sich dabei vor Augen zu führen, dass ein Indikator auch dann gut und aussagekräftig sein kann, wenn er sich aus subjektiven Einschätzungen ableitet und nicht

Ein Indikator kann auch dann aussagekräftig sein, wenn er sich aus subjektiven Einschätzungen ableitet.

Insbesondere über mehrere Effektmultiplikationsebenen hinweg bedarf es regelmäßiger Feedbackschleifen.

„objektiv“ messbar ist. Aus einer partizipativen Perspektive sind die subjektiven Aussagen der Zielgruppe in Hinblick auf die von ihnen empfundene Wirksamkeit nicht nur ein zulässiger, sondern sogar notwendiger Wirkungs-Indikator⁴. Dies gilt im Besonderen, jedoch nicht ausschließlich, für Maßnahmen, die für bestimmte Themenbereiche Bewusstsein (Awareness-Maßnahmen) schaffen sollen.

Im Verlaufe des Artikels wird die Relevanz subjektiver Indikatoren für die Wirkungsanalyse noch einmal aufgegriffen.

6. Wirkungssteuerung

Ist die Planung abgeschlossen und ein Projekt befindet sich in der Umsetzungsphase, liegt die nächste Herausforderung darin, den laufenden Prozess kontinuierlich im Hinblick auf seine zielgerichtete Laufrichtung zu reflektieren und zu justieren. Insbesondere über mehrere Effektmultiplikationsebenen hinweg bedarf es regelmäßiger Feedbackschleifen mit den Multiplikatoren und Zielpersonen, um sicher zu stellen, dass sich das Projekt entlang der Wirkungsplanung entfaltet. Denn nur durch sorgfältige Wirkungssteuerung lassen sich bei der abschließenden Wirkungsanalyse ermittelte Effekte auch auf die Maßnahme zurückführen.

Die Wirkungssteuerung bietet in der Praxis sehr viel Spielraum. Es ist abhängig von der Art der Maßnahme, von der Verfügbarkeit zeitlicher und personeller Ressourcen und nicht zuletzt auch von etwaigen Vereinbarungen mit (Förder-)Projektpartnern, wie intensiv ein Projekt formativ gesteuert wird.

Ein Beispiel

In einem Pilotprojekt bietet es sich oft an, den laufenden Prozess kontinuierlich zu prüfen und noch in der laufenden Projektphase Änderungen vorzunehmen, sofern man zu der Ansicht gelangt, bestimmte Themen oder Maßnahmen seien nicht optimal zielführend.

⁴ Zur Problematik der Messung von Wirksamkeit und Umsetzungsqualität vgl. DFK [Hrsg.] Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen – Impulse für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme – Leitfaden für die Praxis, Bonn 2013
Beelmann, Andreas: Methodische Beurteilung von Evaluationsstudien im der Gewalt- und Kriminalitätsprävention: Beschreibung und Begründung eines Methodenprofils in diesem Band S. xx

Ein Modellprojekt zum Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule wurde bei *buddY E.V.* sehr intensiv – also mit Feedback-Fragebögen nach jeder Trainingsmaßnahme und monatlichen Reflexionszirkeln mit den Trainer/innen (Multiplikatoren) – überprüft. Abgefragt wurde bei den Teilnehmenden nicht nur deren Einschätzung in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Trainings, sondern auch, inwieweit sie die Formate und Inhalte annehmen konnten, ob es noch Vertiefungsbedarf gibt, ob gegebenenfalls noch weitere Themen als notwendig erachtet werden, ob sie selbst den Eindruck haben, sich aktiv im Training einbringen zu können. Die Rückmeldungen der Projektteilnehmenden hat bereits dazu geführt, dass noch in der laufenden Pilotphase Übungen und Inhalte im Rahmen der Trainings überarbeitet, ergänzt oder ausgetauscht wurden.

In einem etablierten Projekt liegt der Fokus der Wirkungssteuerung zumeist eher auf der Zielgruppenpassung und Bedarfsanalyse.

So wurde beispielsweise im *family-Programm* durch Reflexion mit den *family*-Begleiter/innen (Multiplikatoren) deutlich, dass zusätzlich zum Wirkungsspektrum des Programms Bedarf besteht, an der Beziehungsqualität zwischen Kita-Erzieher/innen und Eltern zu arbeiten. Diese wichtige Erkenntnis wurde dann in die Entwicklung eines neuen Programmangebotes, *mYKita*, überführt.

7. Wirkungsanalyse

Wenn von Wirkungsorientierung gesprochen wird, denkt man häufig lediglich in Dimensionen der Wirkungsmessung. Aber die Evaluation von Wirkung muss, wie bereits beschrieben, in einen größeren Zusammenhang eingebettet werden.

Darüber hinaus darf man sich im Bereich der zivilgesellschaftlichen und wiederum besonders der präventiven Arbeit fragen, ob der Begriff der „Messung“ überhaupt probat ist. So setzt „Messung“ das Vorhandensein objektiver und replizierbarer Maßeinheiten voraus, etwa wie bei einem geeichten Maßband oder einer Waage. Da jedoch, wie bereits ausgeführt, auch subjektive Indikatoren im Rahmen der

Vielmehr soll auch nicht-intendierten Effekten oder „Streueffekten“ nachgespürt werden, welche von der Wirkungslogik nicht vorgesehen waren.

Wirkungsorientierung als zulässige und notwendige Anhaltspunkte für Wirkung gewertet werden, ist das Untersuchen von Wirkung in diesem Sinne weniger ein summativ-konsolidierender, sondern vielmehr ein qualitativ-explorativer Akt, also eine *Wirkungsanalyse*.

Für den *buddY E.V.* bedeutet dies mehr als eine legitimierende Evaluation nach Projektabschluss. Vielmehr soll auch nicht-intendierten Effekten oder „Streueffekten“ nachgespürt werden, welche von der Wirkungslogik nicht vorgesehen waren, unter Umständen aber wertvollen Aufschluss über weitere (erwünschte und unerwünschte) Wirkungsfelder geben.

Darüber hinaus werden Evaluationsergebnisse vor dem Hintergrund der Wirkungsplanung reflektiert, um mögliche „blinde Flecken“ aufzudecken und die Maßnahmen entsprechend anzupassen.

Demzufolge wurde ein Analyseinstrument entwickelt, welches sich dank offener, partizipativer Methodik besonders eignet, Wirkung nicht nur zu erfassen, sondern die Wirkungslogik zu prüfen und immer wieder orientiert an der Realität der Zielgruppen anzupassen: Das *„Outcome Reporting“*.

8. Outcome Reporting – Ein neues Tool zur Wirkungsanalyse

Der *buddY E.V.* arbeitet mit seinen vier Programmen an zentralen Knotenpunkten des Bildungserwerbs, mit dem Ziel, die Lern- und Umgangskultur zu verändern und damit eine gerechtere Bildungsteilhabe für alle Mitglieder der Gesellschaft zu erreichen.

Wie aber wird nachgewiesen, dass die Programme dort, wo sie angeboten werden auch wirken?

Schon früh hat der *buddY E.V.* sich mit Möglichkeiten der Wirkungsmessung auseinandergesetzt, gemeinsam mit verschiedenen Partnern. Es erfolgten im *buddY*- und *family*-Programm mehrere wissenschaftlich begleitete Evaluationsuntersuchungen (2006-2009; 2011-2013). Auch die Wirkungsexperten von Phineo wurden immer wieder konsultiert: sowohl dem *buddY*- als auch dem *family*-Programm wurde das *„Wirkt“-Siegel* beschieden.

Im Jahr 2012 erfolgte die Erprobung des SROI (Social Return on Investment) Verfahrens an einigen Schulen des *buddY*-Programms.

Social Return on Investment (SROI)

SROI ist eine Methode zur Messung und Darstellung von Mehrwert einer Maßnahme oder eines Programms im sozialen Kontext über die Grenzen der rein wirtschaftlichen Rendite hinaus. Dies soll über die Errechnung des gesellschaftlichen (ggf. zusätzlich zum ökonomischen) Mehrwerts einer Maßnahme gewährleistet werden.

Im Nachgang der Erprobung wurden gemeinsam mit den niederländischen SROI-Experten („Social Evaluator“) sowie in der Analyse durch weitere Experten (u.a. CSI Heidelberg) Aspekte identifiziert, die die Durchführung eines vollständigen SROI Verfahrens im *buddY*-Programm beeinträchtigen.

Eine zentrale Schwierigkeit ergab sich in der sogenannten Monetarisierung der von den Befragten genannten sozialen Mehrwerten. Es wurde auf Empfehlung von „Social Evaluator“ hin die Methode „Value Game“ erprobt, welche sich jedoch als sehr abstrakt und in der Anwendung für die Schüler schwer verständlich herausstellte. Die teilnehmenden Lehrpersonen wiederum verweigerten sich z.T. der Methode aufgrund ihres „spielerischen“ Charakters.

Nach sorgfältiger Überlegung, wie man mit den gewonnenen Erkenntnissen nun im Sinne des *buddY*-Programms weiter verfahren sollte, wurde entschieden, in Anlehnung an das SROI Verfahren und unter Berücksichtigung der erfolgten Beratungseinheiten ein zweischrittiges Evaluationsverfahren zu entwickeln – das [Outcome Reporting](#) –, welches die gewinnbringenden Aspekte des SROI (Fokusgruppenbefragung und qualitative Datenerhebung) aufgreift und mittels einer folgenden Fragebogenuntersuchung mit dem Bedarf nach robusten, quantitativen Daten, kombiniert.

Der Name *Outcome Reporting* leitet sich aus der *Theory of Change* (Input, Output, Outcome, Impact) ab, da die Methode nach Gelingensbedingungen für die Programmpraxis und Effekten auf Ebene der Schulen und Schülern forscht, verbleibt die Messung auf der Outcome-Ebene und tangiert die Impact Ebene nur teilweise.

Als kurzer semantischer Einschub sei vermerkt, dass Wirkung gemäß der englischen Übersetzung oft als „Impact“ verstanden wird. Da der Impact jedoch nach unserem Verständnis und klassischerweise in der Theory of Change die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen beschreibt, welche sich selten isoliert auf eine Maßnahme zurückführen lassen, ist das, was wir als Wirkung analysieren und kommunizieren stets „Outcome“.

Zur Identifikation von konkreten Wirkungen, beispielsweise des *buddY*-Programms, finden in Anlehnung an die Fokusgruppenbefragung im Rahmen der SROI-Maßnahmen semistrukturierte Interviews mit allen relevanten Zielgruppen (Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Schulleitung, Schüler/innen) an mehreren Schulen statt. Ziel der Befragung ist in diesem Fall die Sammlung von Effekten verschiedener *buddY*-Projekte auf Schule, Schüler/innen und Lehrerkollegium.

Ein Beispiel

Die Interview-Leitfragen für die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern in Berlin Lichtenberg (2014) waren:

- Was ist *buddY* an eurer Schule? Wie wird es umgesetzt? Welche Projekte gibt es?
- Wie seid ihr auf die Idee gekommen? Was hat euch daran interessiert?
- Wie viel Zeit nimmt *buddY* in Anspruch?
- Gibt es Dinge, die im Zusammenhang mit *buddY* schwierig sind? Gibt es Dinge, die im Zusammenhang mit *buddY* gut sind? Wenn ja, welche?
- Was habt ihr mit *buddY* an eurer Schule zu tun?
- Welche anderen Schulprojekte/Programme kennt ihr/gibt es an eurer Schule?
- Im Abgleich mit anderen Aktivitäten (AGs, Schulprogramme etc.), welchen Stellenwert nimmt *buddY* auf einer Skala von 0 bis 10 ein?
- Wenn ihr jemandem von euren *buddY*-Projekten erzählen würdet, was glaubt ihr, was derjenige sich dabei denkt? Was HOFFT ihr, was derjenige sich dabei denkt?
- Gibt es Veränderungen in der Schule durch das *buddY*-Programm? Wenn ja, welche?
- Wenn ihr dem *buddY* E.V. noch etwas „mit auf den Weg“ geben könntet in Bezug auf das *buddY*-Programm, was wäre das?

Zu beachten ist, dass hier keine erwarteten oder geplanten Wirkungen abgefragt werden. Die Beschreibung von Veränderungen und Mehrwerten sowie Zuschreibung zum *buddY*-Programm erfolgt allein durch die Interviewten.

Aus der Untersuchung in Berlin Lichtenberg (2014) ließen sich beispielsweise die folgenden Aussagen ableiten (Auszug):

- *buddY* hilft bei der Verbesserung des Klassenklimas
- Durch *buddY* werden Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Lehrerbeteiligung geklärt
- *buddY* hilft, Probleme/Konflikte mit Lehrerinnen und Lehrern zu lösen
- *buddY* fördert Selbstständigkeit
- *buddY* fördert Teamfähigkeit
- *buddY* bringt etwas an der Schule
- *buddY* hilft gegen Mobbing
- *buddY* hilft gegen Gewalt an der Schule

„Outcome Reporting“ versteht sich als partizipative Evaluationsmethode.

Um die Ergebnisse der Fokusgruppenbefragung zu stabilisieren, wird im nächsten Schritt die Gesamtschülerschaft der teilnehmenden *buddY*-Schulen befragt, um zu ermitteln, welche der ermittelten Wirkungsfaktoren die stabilsten sind (also am häufigsten vorkommen, am stärksten ausgeprägt sind).

Auf Basis dieser Fragebogendaten lassen sich qualitative Wirkungsfelder des Programms darstellen.

Outcome Reporting versteht sich als partizipative Evaluationsmethode. Das bedeutet, dass die Untersuchung nicht über eine bestimmte Population, sondern mit ihr zusammen erfolgt. Im ersten Schritt ist es also eine qualitative Untersuchungsmethode.

In vielen natur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen wird die qualitative Forschung in ihrer empirischen Aussagekraft geringer geschätzt: Zu unkontrollierbar seien die Untersuchungsbedingungen oft, zu offen die Befragungssituationen. Tatsächlich erzeugt man durch qualitative Forschung allein keine dauerhaft wissenschaftlich belastbaren Ergebnisse. Darum haben wir die Methode zudem noch um einen quantitativen Anteil erweitert. Durch eine anschließende Fragebogenabfrage werden die Aussagen, die zuvor in Fokusgruppeninterviews erhoben wurden, über eine große Stichprobe stabilisiert, beziehungsweise entkräftet.

Die hypothetische Aussage eines Schülers, beispielsweise, „Dank *buddY* gibt es auf dem Pausenhof weniger Streit“, würde dann im Fragebogen von allen Schülerinnen und Schülern mit Berührungspunkten zum *buddY*-Programm auf einer Likert-Skala bewertet. Hält der Großteil der Schülerschaft sie für zutreffend, wird sie als Effekt des *buddY*-Programms beibehalten. Bewertet der größere Teil der Schülerschaft sie als nichtzutreffend, muss davon ausgegangen werden, dass der Effekt nur sehr schwach oder eben auch nicht wahrnehmbar ist.

Es soll also darum gehen, einen aktuellen Stand des *buddY*-Programms und dessen Auswirkungen in den Schulen darzustellen. Einzelne Schulen oder Projekte können die Ergebnisse dann für ihren eigenen Reflexionsprozess benutzen und auf dieser Basis den Schulentwicklungsprozess vorantreiben. Für den *buddY E.V.* ist die Gesamtheit der Ergebnisse jedoch interessant, um zu sehen, ob sich wiederkehrende Befunde zeigen, die in der Summe Rückschlüsse auf stabile Effekte des Programms zulassen.

Dies hat den Vorteil, ein möglichst gültiges Bild der Effekte, die das *buddY*-Programm an der entsprechenden Schule hat, zu erhalten.

Schulen oder Projekte können die Ergebnisse für ihren eigenen Reflexionsprozess benutzen.

Die durch diese Methode erhobenen Daten haben zudem wiederum eine hohe Anschlussfähigkeit: Um Kostenersparnisse oder Zugewinn durch das *buddY-Programm* oder andere Programme/Projekte darzustellen (Kosten-Nutzen-Anspruch), könnten die so ermittelten reinen Wirkungsfaktoren in monetarisierte „Proxys“ (z.B. Einsparung durch weniger Stunden Personal bei Schülerbetreuung etc.) übersetzt werden. Unter Umständen lässt sich also eine SROI Berechnung angliedern.

Auch die Nutzung der identifizierten Wirkungsfaktoren bei der strategischen Programmentwicklung ist von Vorteil. Um das Programm strategisch auszurichten, kann beispielsweise auf die ermittelten Wirkungsfaktoren zurückgegriffen werden, um gemeinsam mit den zukünftigen *buddY*-Schulen Ziele besser formulieren zu können (Strategische Steuerung/Formativer Nutzen).

Auf der Basis der ermittelten Wirkungsfaktoren ließe sich zudem eine quantitative Studie im prä-post-Design an Schulen durchführen, die sich neu für das *buddY-Programm* entscheiden. Die so gewonnenen Daten dienen zum einen der Darstellbarkeit des Programmmerwertes

auf qualitativer Ebene und können zudem als Basis für formative Prozesse und quantitative Analyse dienen.

Das Outcome Reporting wurde in allen Programmbereichen des *buddy E.V.* mittlerweile erfolgreich erprobt.

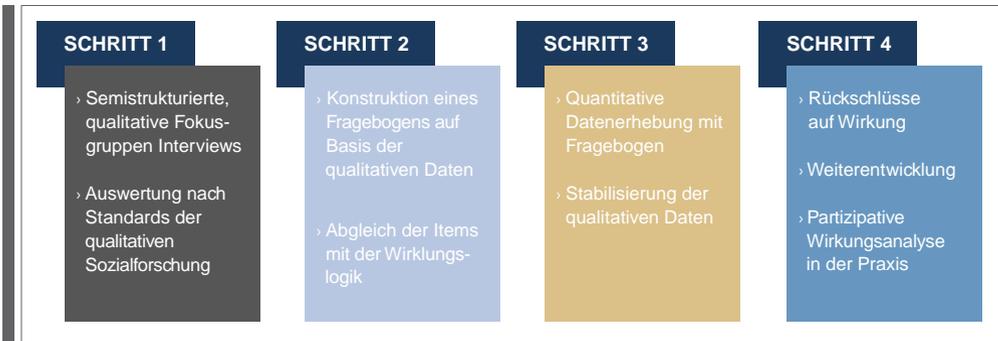


Abbildung 2: Elemente der Wirkungslogik ©buddyE.V.

9. Wirkungsorientierung als Haltung

Wirkungsorientierung, so sollte nach Lektüre dieses Artikels deutlich geworden sein, umfasst also mehr als regelmäßige Evaluation von Maßnahmen. Es ist ein umfassender, projektumspannender Prozess, der jedoch – einmal implementiert – auch deutlich mehr über die Wirksamkeit eines Programmes oder Projektes aussagt, als eine einmalige Untersuchung im Rahmen einer Evaluation.

Es ist eine strategische Entscheidung, Wirkungsorientierung zu leben und zu einem zentralen Teil der Programmarbeit zu machen. Wirkungsorientierung bindet Ressourcen, insbesondere bei der Einführung, bietet dann jedoch, wie ein gutes Prozessmanagement-Instrument, im Verlauf der Zeit auch Erleichterung, beispielsweise durch verbesserte Projekt-Transparenz sowie optimierte Maßnahmen- und Ressourcenplanung.

Eine Organisation, die sich entscheidet, wirkungsorientiert zu arbeiten, benötigt ein gemeinsames Verständnis davon, was dies bedeutet. Veränderungen durchdringen die Entwicklungsarbeit, das Fundraising, die Kommunikation und sogar die Personalentwicklung.

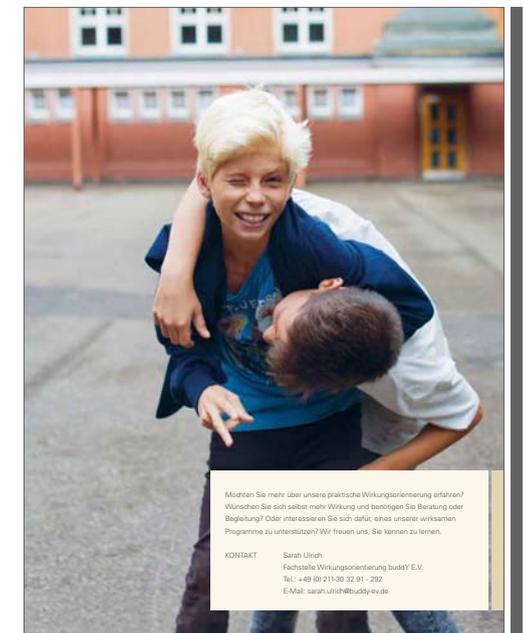
Wirkungsorientierung bindet Ressourcen bei der Einführung bietet aber im Verlauf der Zeit Steuerungsmöglichkeiten.

10. Fachstelle Wirkungsorientierung beim buddy E.V.

Der *buddy E.V.* hat 2015 eine Fachstelle *Wirkungsorientierung* eingerichtet, welche nicht nur die Maßnahmen und Instrumente der Wirkungsorientierung entwickelt, implementiert und durchführt, sondern auch die Kollegen und Kolleginnen schult, berät und begleitet in der kontinuierlichen Umsetzung von Wirkungsorientierung in allen Bereichen. Wirkungsorientierung ist aufgrund ihrer strategischen Relevanz jedoch auch und vorrangig eine Leitungsaufgabe.

Da Wirkungsorientierung nicht für sich genommen, sondern nur im Rahmen eines Projektes oder Programmes entsteht, ist sie jedoch – anders als die meisten Evaluationsmaßnahmen – maßgeschneidert, höchst partizipativ und co-kreativ.

Wenn Sie mehr über Wirkungsorientierung in der Präventionsarbeit im Allgemeinen oder aus der Praxis des *buddy E.V.* erfahren möchten, freuen wir uns über Fragen, Rückmeldungen, Austausch und Diskussion. Kontaktieren Sie uns gerne!



Der buddy E.V. und seine Programme

Der buddy E.V. versteht sich als Forum für eine Neue Lernkultur. Der Verein gestaltet und verändert mit innovativen Konzepten die Bildungslandschaft. Im Verbund der zentralen Bildungsinstitutionen KITA - SCHULE - FAMILIE - HOCHSCHULE entwickelte er das buddy-Programm, das familY-Programm, das studY-Programm und aktuell mYkita.



Das buddy-Programm hat die Zielsetzung, Schulen in potenzialentfaltenden Reformprozessen zu begleiten und zu unterstützen.



Im familY-Programm werden Eltern in ihrer Rolle als Bildungsbegleiter und Potenzialentfalter gestärkt.



Das neue mYkita-Programm unterstützt pädagogische Fachkräfte in der Kooperation mit Eltern.



An der Universität Duisburg-Essen werden im studY-Programm Lehramtsstudierende durch innovative Lehre und die Erfahrung zukunftsweisender Schulpraxis in der Entwicklung ihrer professionellen Rolle unterstützt.

Methodische Beurteilung von Evaluationsstudien im Bereich der Gewalt- & Kriminalitätsprävention: Beschreibung und Begründung eines Methodenprofils

Andreas Beelmann & Judith Hercher
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Der Einsatz von Präventionsprogrammen und Präventionsstrategien wird unter anderem mit dem wissenschaftlichen Nachweis legitimiert, dass vorab intendierte Effekte tatsächlich auftreten. Eine wissenschaftliche Fundierung ist daher vor allem mit der Notwendigkeit verbunden, die Evidenz mit Ergebnissen aus aussagekräftigen Untersuchungen zur Wirksamkeit zu belegen (Beelmann, 2015). Darauf beruht auch der Anspruch wissenschaftlich fundierter bzw. evidenzbasierter Maßnahmen, anderen Handlungsstrategien überlegen zu sein.

1. Zur Bewertung der forschungsmethodischen Qualität von Evaluationsstudien

Der wissenschaftliche Anspruch wird allerdings nur eingelöst, wenn entsprechende Untersuchungen nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführt und ausgewertet werden. Eine Bewertung der forschungsmethodischen Qualität von Evaluationsstudien ist somit unerlässlich, will man zu einer rationalen und reflektierten Entscheidung über die Einsatzmöglichkeiten von Fördermaßnahmen und Präventionsprogrammen kommen. Dafür sprechen unter anderen Befunde über den Einfluss der Forschungsmethodik auf die erzielten Ergebnisse (Wilson & Lipsey, 2001). Die gewählte Forschungsmethodik beeinflusst danach nicht nur grundsätzlich die Aussagekraft einer Untersuchung. Methodisch schwache Studien können zudem zu systematischen Ergebnisverzerrungen führen, die möglicherweise Fehleinschätzungen oder den Einsatz unwirksamer Programme nach sich ziehen. Im Hinblick auf eine Praxisempfehlung und Routine-Implementation eines Präventionsprogramms ist es nicht nur wichtig, ob und mit welchen Ergebnissen ein Präventionsprogramm evaluiert wurde, sondern auch, mit welcher Forschungsmethodik diese Befunde erzielt wurden.

Nun können wissenschaftlich fundierte Evaluationen sehr unterschiedlich aufgebaut und durchgeführt werden (vgl. kurze Einführung in DFK, 2013). In der empirisch orientierten Sozialforschung hat sich eine Position durchgesetzt, die der experimentellen Überprüfung und der Erfassung quantitativer Daten einen hohen Stellenwert zumisst. Im Rahmen dieser Festlegung können unter Forschungsmethodik alle Aspekte einer wissenschaftlichen Untersuchung verstanden werden, die mit der Erfassung sowie Verarbeitung von Befunden und Ergebnissen im Rahmen einer Wirksamkeitsstudie zu tun

Methodisch schwache Studien können zu systematischen Ergebnisverzerrungen führen.

Die Vorteile eines Globalratings bestehen in der relativ einfachen und zuverlässigen Beurteilung.

haben, insbesondere die Festlegung der Untersuchungsstrategie (dem Forschungsdesign), die Auswahl der Untersuchungstichprobe, die Datenerhebung (Feststellung von Veränderungen bei der Untersuchungsgruppe) und die statistische Auswertung der Untersuchungsergebnisse.

Zur Bewertung der forschungsmethodischen Qualität von Evaluationsstudien können grob zwei Ansätze unterschieden werden. Ein erster Ansatz versucht, die Studienqualität in einem methodischen Global-

rating zu erfassen. Dabei werden Qualitätsangaben zumeist aus dem Studiendesign der Untersuchung abgeleitet. Ein zweiter Ansatz besteht darin, eine mehr oder weniger detaillierte Liste von methodischen Einzelkriterien zu bewerten und ggf. im Anschluss zu einem zusammenfassenden Urteil zu kommen. Die Vorteile eines Globalratings bestehen in der relativ einfachen und damit i.d.R. zuverlässigen Beurteilung, die auch für methodische Laien leicht nachvollziehbar ist. Die Nachteile liegen in der wenig differenzierten Auseinandersetzung mit forschungsmethodischen Fragen, die unter Umständen zu erheblichen Fehleinschätzungen führen können.

2. Das randomisierte Experiment zwischen „Gold-Standard“ und Praxisferne

Gegen diese Logik wird allerdings eingewandt, dass mit der Nutzung bestimmter Forschungsdesigns (z.B. einer randomisierten Kontrollgruppenstudie) zumindest ein gewisser methodischer Standard gesetzt wird, der nur dann gefährdet ist, wenn erhebliche zusätzliche Probleme bei der Untersuchung auftreten. Anhänger dieser Sichtweise plädieren daher dafür, das randomisierte Experiment als sogenannten „Gold-Standard“ in der Evaluationsforschung zu verwenden, zumindest wenn es sich um die Bewertung von abgegrenzten Interventionsprogrammen handelt und nicht etwa die Wirkungen von populationsbasierten Interventionen mit vollständiger Erfassung der Zielgruppen (z.B. Auswirkungen einer neuen Gesetzgebung). Das randomisierte Experiment zeichnet sich in seiner einfachsten Form dadurch aus, dass mindestens zwei Versuchsgruppen gebildet werden (i.d.R. eine Gruppe, die an einem Präventionsprogramm teilnimmt, und eine Vergleichs- oder Kontrollgruppe, die nicht an dem Programm teilnimmt), die mindestens einmal vor und einmal nach der Durchführung der Maßnahme einer systematischen Datenerhebung (die mit den Zielen der Maßnahme

korrespondiert) unterzogen wird. Die Aufteilung der Untersuchungsgruppe in die Programm- und Kontrollbedingung erfolgt dabei zufällig (randomisiert), d.h. jeder Studienteilnehmer hat die gleiche Chance in eine der beiden Gruppen gelost zu werden. Mit dieser Zufallsaufteilung auf unterschiedliche Gruppen soll garantiert werden, dass sich die Vergleichsgruppen möglichst gleichen und keine interventionsrelevanten Unterschiede (etwa im Alter, der Geschlechteraufteilung oder in der Motivation, am Programm teilzunehmen) entstehen. Damit sollen Ergebnisverzerrungen vermieden und irrelevante Einflüsse sogenannter Störvariablen kontrolliert werden. Dies geschieht allerdings nur, wenn die Randomisierungsannahmen nicht durch andere Probleme konterkariert werden. Dies kann z.B. der Fall sein, wenn die Stichprobengröße gering (z.B. unter 30) oder die Ausfallrate (d.h. Anzahl der Personen, die aus der Studie aussteigen) während der Studie hoch ist. Darüber hinaus wird die Praktikabilität von randomisierten Experimenten bei Untersuchungen in realen Settings (Feldstudien) durchaus angezweifelt (z.B. in Schulen, wo zumeist eine klassenweise Förderung vorgenommen wird und eben nicht jedes Kind die gleiche Chance hat, in die Präventions- oder Vergleichsgruppe gelost zu werden). Zudem unterlaufen unkalkulierbare Vorkommnisse nicht selten die Randomisierungsprozedur, wenn etwa Personen aus welchen Gründen auch immer nicht mehr an der Maßnahme oder der Studie teilnehmen wollen. Aus diesen Gründen wird vorgeschlagen, zur methodischen Bewertung von Evaluationsstudien weitere methodische Einzelkriterien zu erfassen. Dazu haben etwa Cook und Campbell (1979) eine umfangreiche Liste von methodischen Gefährdungen der Validität (d.h. der Gültigkeit von Forschungsergebnissen) vorgelegt. Die Grundidee dieses Modells besteht darin, anhand methodischer Überlegungen Alternativerklärungen und Interpretationsprobleme auszuschließen, um damit zu einer besonders gültigen und wahren Aussage über die Wirkung eines Programms zu kommen.

Andere Forscher haben dieses Modell der Validitätsgefährdungen aufgegriffen und schlagen zum Beispiel eine Bewertung von relativ breiten methodischen Unteraspekten vor (z.B. Eindeutigkeit des kausalen Schlusses, Repräsentativität der Studie), die je nach Bedarf

Die Praktikabilität von randomisierten Experimenten wird bei Untersuchungen in realen Settings (Feldstudien) durchaus angezweifelt.

differenzierter gestaltet werden können (z. B. Valentine & Cooper, 2008), oder wählen Aspekte je nach ihrer Bedeutung im betrachteten Forschungsfeld aus (z.B. MacLeod & Weisz, 2004). Unabhängig vom konkreten Vorgehen liegen die Vorteile eines derartigen Vorgehens in der detaillierten Bewertung einer Evaluationsstudie. Die Nachteile betreffen die zum Teil schwierigen Beurteilungsprozesse, die unter Umständen auch dadurch erschwert werden, dass relevante Informationen in den Studienberichten fehlen oder nur indirekt zu erschließen sind.

3. Vorschlag für ein einheitliches Bewertungssystem von Evaluationsstudien

Vor diesem Hintergrund verfolgt das im Folgenden dargestellte Methodenprofil den Zweck, ein einheitliches forschungsmethodisches Bewertungssystem von Evaluationsstudien bereitzustellen. Dabei haben wir versucht, die unterschiedlichen Beurteilungsmethoden für die Einschätzung von Präventionsstudien miteinander zu kombinieren und schlagen vor, einerseits ein methodisches Globalrating anzuwenden und andererseits eine relativ detaillierte Einschätzung methodischer Einzeleffekte vorzunehmen. Selbstverständlich lassen sich über die ausgewählten Aspekte wie auch über die Bewertungsaspekte selbst aus forschungsmethodischer und wissenschaftstheoretischer Sicht sehr kontroverse Diskussionen führen. Zudem kann die folgende Darstellung nicht als Einführung in die Evaluationsforschung angesehen werden, in der alle verwendeten Kriterien und Einschätzungen ausreichend begründet werden. Interessierte Leser seien hier an zwei ausgezeichnete (allerdings englischsprachige)

Das Bewertungssystem versteht sich als eine mögliche Variante der forschungsmethodischen Begutachtung.

Standardwerke verwiesen (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004; Shadish, Cook & Campbell, 2002). Das nachfolgende Bewertungssystem versteht sich somit als eine mögliche Variante der forschungsmethodischen Begutachtung, die allerdings auf intensiven Erfahrungen im Bereich der Evaluationsforschung und auf einer Vielzahl von Evaluationsbewertungen im Rahmen von Meta-Analysen und integrativen Forschungszusammenfassungen basiert.

4. Ein Methodenprofil für Präventionsstudien

Das vorgeschlagene Methodenprofil besteht aus insgesamt zehn Aspekten, die bei einer konkreten Wirksamkeitsstudie eingeschätzt werden, um zu einer einheitlichen Bewertung der forschungsmethodischen Qualität zu kommen. Darin enthalten sind ein Globalrating zum Studiendesign sowie neun ausgewählte Einzelaspekte. Die Auswahl multipler Beurteilungskriterien trägt dem Umstand Rechnung, dass die forschungsmethodische Qualität einer empirischen Studie in der Regel mehrdimensionale Einschätzungen verlangt und in einem einzigen Globalrating nur unzureichend abgebildet werden kann. Selbstverständlich beeinflusst etwa die Qualität des Forschungsdesigns im Globalrating in nicht unwesentlichem Maße mehrere der nachstehenden Einzelkriterien, wie auch diese untereinander eine gewisse Abhängigkeit aufweisen (z.B. die Qualität der statistischen Auswertungen hängt i.d.R. auch mit der mit Qualität der Erfolgsmessung zusammen). Diese Abhängigkeit wird aber zugunsten einer detaillierteren Beurteilung in Kauf genommen, die unseres Erachtens der Forschungspraxis gerechter wird als alleinige Globalbeurteilungen. Im Einzelnen werden folgende zehn Aspekte (A1 - A10) zu einer Wirksamkeitsstudie eingeschätzt:

- A1 Ein Globalrating zum Studiendesign
- A2 Die Qualität des Vergleichsmaßstabs
- A3 Die Kontrolle weiterer Einflussfaktoren (z.B. konfundierende Ereignisse)
- A4 Die Qualität des statistischen Materials und der statistischen Auswertungen
- A5 Die Qualität der Erfolgsmessung (Breite, Kriterienqualität)
- A6 Die Qualität der Implementation der Maßnahme
- A7 Die Repräsentativität für die Praxis (Zielgruppe, Setting, Durchführungsbedingungen)
- A8 Die Angemessenheit der Ergebnisinterpretation
- A9 Die Qualität der Studiendokumentation
- A10 Die Kontrolle von Interessenkonflikten

Das Globalrating zum Studiendesign (A1) wird sechsstufig vorgenommen (s.u.) und zu den Aspekten A2 bis A10 werden jeweils dreistufige Qualitätseinschätzungen vergeben:

- mehrere oder gravierende Qualitätseinschränkungen (geringe Aussagekraft)
- höchstens eine bedeutsame oder mehrere moderate Qualitätseinschränkungen (mittlere Aussagekraft)
- keine oder nur geringfügige Qualitätseinschränkungen (hohe Aussagekraft)

Zudem ist die Einschätzung *nb = nicht beurteilbar* in den Fällen vorgesehen, in denen eine Bewertung nicht zuverlässig vorgenommen werden kann (wenn etwa wichtige Aspekte in den Studienberichten nicht ausreichend ausführlich erläutert werden).

A1 Globalrating zum Studiendesign

Zunächst werden Studien anhand ihrer Untersuchungsstrategie (ihres Forschungsdesigns) eingeschätzt. Dabei werden sechs Qualitätsstufen angewandt, die einer modifizierten bzw. ausdifferenzierten Form der *Maryland-Scale of Scientific Rigor* entsprechen (vgl. Farrington, 2003), die international bereits seit einiger Zeit für die Qualitätseinschätzung von Evaluationsstudien eingesetzt wird. Danach können sechs Qualitätseinstufungen vorgenommen werden, die sich im Wesentlichen auf drei Studienmerkmale beziehen, nämlich (1) wie oft eine Datenerhebung erfolgte, (2) inwieweit Vergleichsgruppen vorliegen und (3) inwieweit diese Vergleichsgruppen nach wichtigen interventionsrelevanten Merkmalen vergleichbar sind bzw. nach welchen Prinzipien Studienteilnehmer in verschiedene Vergleichsgruppen aufgeteilt wurden.

Globalrating zum Studiendesign (A1)

- | | |
|----------|--|
| 1 | Korrelative Designs: Die Untersuchung besteht ausschließlich aus korrelativen Daten, d.h. die Teilnahme an einem Programm wird mit dem aktuellen Verhalten, mit der eingeschätzten Veränderung des Verhaltens oder mit Daten zur Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Programm in Verbindung gebracht. Daten zur Wirksamkeit werden bei diesen Untersuchungsdesigns vorwiegend aus Angaben von Programmteilnehmern nach einer Maßnahme erfasst (z.B. Zufriedenheitsangaben, Einschätzungen von Veränderungen oder Verbesserungen durch die Intervention). |
| 2 | Vorher-Nachher-Design ohne angemessene Vergleichsgruppe: Es werden Vergleiche zwischen den Daten vor und nach einer Intervention angestellt, diese Ergebnisse aber nicht mit einer angemessenen Vergleichsgruppe kontrastiert. Dazu gehören beispielsweise auch retrospektive Designs (Vorher-Daten werden rückwirkend erfasst), Designs mit Eigenwertgruppe (Vergleich wird über den Verlauf der Interventionsgruppe vor der Intervention hergestellt) und Zeitreihen ohne Vergleichsgruppe oder Untersuchungsdesigns, in denen Teilnehmer mit Aussteigern einer Intervention verglichen oder vorhandene normative Daten (sogenannte generische Kontrollen) zum Vergleich herangezogen werden. |

- 3 Quasi-Experiment mit angenommener Vergleichbarkeit der Versuchsgruppen:** Ein Quasi-Experiment verlangt mindestens zwei Versuchsgruppen (z.B. mit und ohne Intervention) und mindestens zwei Erhebungszeitpunkte (vor und nach der Intervention). Als Vergleichsgruppe wird eine sogenannte nicht-äquivalente Gruppe herangezogen, die nach wichtigen Variablen vergleichbar sein sollte (z.B. zwei Schulklassen einer Schulstufe). Es liegen jedoch keine expliziten Nachweise zur Vergleichbarkeit hinsichtlich bedeutsamer und präventionsrelevanter Merkmale vor. Weitere Designs, die diesem Typus zugeordnet werden können sind unterbrochene Zeitreihen mit nicht-äquivalenter Kontrollgruppe sowie das Regression-Diskontinuitäts-Design.
- 4 Quasi-Experiment mit demonstrierter Vergleichbarkeit oder mit Verwendung bestimmter Kontrolltechniken:** Designs dieser Qualität entsprechen dem Rating 3, nur wird die Vergleichbarkeit der Versuchsgruppen entweder explizit hergestellt oder aposterio überprüft. Techniken zur Konstruktion von vergleichbaren Kontrollgruppen sind z.B. bestimmte Matching Prozeduren (Parallelisierung, Propensity Score Matching). Aposteriori Techniken beziehen sich auf statistische Verfahren wie etwa der statistische Vergleich hinsichtlich relevanter Parameter, Kovarianzanalysen oder regressionsbasierte Auswertungsverfahren.
- 5 Randomisiertes Experiment mit Problemen in der Vergleichbarkeit der Versuchsgruppen oder anderen Validitätseinschränkungen:** Es wird mindestens ein Design wie unter 3 angewandt (zwei Messzeitpunkte, zwei Gruppen) und zusätzlich werden die Personen zufällig (randomisiert) auf die Versuchsgruppen aufgeteilt. Es liegen aber Einschränkungen der Aussagekraft vor, da trotz Randomisierung wichtige Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen (z.B. zufällige Unterschiede bei geringer Stichprobengröße) existieren bzw. Validitätsprobleme wie etwa differentieller Dropout (mehr als 10%) aufgetreten sind. Dabei werden unterschiedliche Randomisierungsstrategien (individuelle, Block-, Clusterrandomisierung) berücksichtigt.
- 6 Randomisiertes Experiment mit Vergleichbarkeit/ohne Einschränkungen:** Dieses Rating bezieht sich auf Designs wie unter 3 mit einer Randomisierung wie unter 5, jedoch mit zusätzlich demonstrierter Vergleichbarkeit der Versuchsgruppen und dem Ausschluss wichtiger Validitätsgefährdungen.

A2 Qualität des Vergleichsmaßstabs

Um fundierte Aussagen hinsichtlich der Wirksamkeit einer Intervention treffen zu können, ist ein zuverlässiger Vergleichsmaßstab von zentraler Bedeutung. Dieser Vergleichsmaßstab wird i.d.R. durch eine vergleichbare Gruppe von Untersuchungsteilnehmern erzeugt, die nicht an einem Programm teilnehmen und deren Ergebnisse mit denen einer geförderten Gruppe verglichen werden. Das Ausmaß der Vergleichbarkeit dieser (im einfachsten Fall zwei) Versuchsgruppen (Interventions- und Kontrollgruppe) ist insofern ein wichtiges methodisches Qualitätskriterium, als aus diesem Vergleich unmittelbar auf die Wirksamkeit der Maßnahme geschlossen wird. Liegt kein oder nur ein unzureichender Vergleichsmaßstab vor, können massive Ergebnisverzerrungen oder Fehleinschätzungen resultieren, weil nicht zweifelsfrei entschieden werden kann, ob erzielte Wirkungen durch die Programmteilnahme oder aus einem anderen Grund entstanden sind.

Die Vergleichbarkeit zweier Gruppen bezieht sich dabei auf interventionsrelevante Merkmale, d.h. auf alle Faktoren, die die Erfolgskriterien potentiell beeinflussen können. Hierzu zählen sowohl demographische (z.B. Alter, Geschlecht, Bildungsstand) und andere personengebundene Faktoren (z.B. Persönlichkeit, Motivation), als auch die Ausprägung der Erfolgskriterien vor der Intervention (d.h. zur Vorher-Messung) selbst. Von einer hohen Vergleichbarkeit wird bei einer randomisierten Zuweisung der Studienteilnehmer zu den Versuchsgruppen ausgegangen (vgl. Globalrating unter Punkt 1). Mittels der Randomisierung wird (bei ausreichend großer Stichprobe, d.h. mindestens 30 Personen pro Versuchsgruppe) mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Gleichverteilung aller beobachteten und nicht-beobachteten Faktoren vor der Intervention erreicht. Weitere Möglichkeiten vergleichbare Versuchsgruppen zu erhalten, bieten sogenannte Matching-Verfahren. Dabei wird versucht, die Versuchsgruppe vorab vergleichbar zu gestalten, indem z.B. eine Gleichverteilung personenbezogener Merkmale (Alter, Geschlecht) bewusst hergestellt wird oder nach unterschiedlichen Merkmalen vergleichbare Personen zusammengestellt werden (sogenannte Parallelisierung). Auch bei sehr guten Designs, die eigentlich eine Gleichverteilung der Merkmale garantieren (Globalratings von 3 bis 6), sollte eine Überprüfung der Vergleichbarkeit der Versuchsgruppen hinsichtlich relevanter Variablen erfolgen. Dies setzt jedoch entsprechende Vorüberlegungen (welche Merkmale sind wichtig?) sowie die Erfassung potentiell bedeutsamer Einflussgrößen voraus. Weiterhin kann die Vergleichbarkeit von Versuchsgruppen auch während der Studie beeinträchtigt werden, wenn etwa ein differentieller Ausfall auftritt (d.h. in den Versuchsgruppen scheiden unterschiedlich viele und auch jeweils andere Studienteilnehmer aus). Liegen systematische

Unterschiede vor, können statistische Kontrollverfahren wie die Kovarianzanalyse oder regressionsanalytische Auswertungen eingesetzt werden, die diese Unterschiede bei den Auswertungen mit berücksichtigen. Solche Techniken erlauben trotz der aufgetretenen Unterschiede vor der Maßnahme eine einigermaßen unverzerrte Interpretation der Ergebnisse.

Einschätzungen zur Qualität des Vergleichsmaßstabes (A2)

- | | |
|---|---|
| ● | Eingeschränkte Vergleichbarkeit der Versuchsgruppen ohne Anwendung angemessener statistischer Kontrollverfahren oder kein geeigneter Vergleichsmaßstab. |
| ● | Quasi-experimentelles Design oder eingeschränkte Vergleichbarkeit trotz Randomisierung, mit (nachträglicher) statistischer Kontrolle. |
| ● | Randomisierte Zuweisung bei hinreichender Stichprobengröße (≥ 30 pro Gruppe) und demonstrierte Vergleichbarkeit (keine signifikanten Vortestunterschiede zwischen den Versuchsgruppen sowie keine Beeinträchtigungen der Vergleichbarkeit im Untersuchungsverlauf). |

A3 Kontrolle weiterer Einflussfaktoren

Um eindeutige kausale Schlüsse hinsichtlich der Effekte eines Präventionsprogramms ziehen zu können, muss eine Konfundierung der Interventionswirkung mit möglichen Störvariablen (d.h. Einflussfaktoren, die neben der Intervention einen Einfluss auf die Erfolgskriterien haben) reduziert werden. Nur so kann mit hoher Sicherheit auf die Wirkung eines Interventionsprogramms geschlossen werden. Nicht-programmbezogene Einflüsse liegen z.B. vor, wenn zwischenzeitliche Ereignisse (z.B. die öffentliche Diskussion eines Amoklaufs während eines Gewaltpräventionsprogramms), die natürliche Entwicklung (z.B. Schwankungen im Aggressionsniveau mit dem Alter) oder wiederholte Erhebungen (sogenannte Test-Effekte) mit Veränderungen in den Erfolgskriterien einhergehen. Diese Einflüsse können i.d.R. durch sehr gut vergleichbare Kontrollgruppen bei ausreichend großer Stichprobe kontrolliert werden. Zusätzliche Probleme ergeben sich z.B. durch Interventionen in der Kontrollgruppe (Teilnehmer werden auch von anderer Seite gefördert), Kontakte zwischen den Versuchsgruppen (z.B. Interventions- und Kontrollklassen treffen sich in Schulpausen und tauschen Inhalte des Programms aus) oder bestimmten Reaktionen auf die Gruppenzuweisung (ausgleichende Rivalität oder Demoralisierung in der Kontrollgruppe). Diese Faktoren können zu Effekten führen, die fälschlicherweise der Intervention zugeschrieben werden und sind somit bei der Untersuchungsplanung und -durchführung zu beachten und ggf. zu dokumentieren.

Einschätzungen zur Kontrolle weiterer Einflussfaktoren (A3)

- | | |
|---|--|
| ● | Design ohne Kontrollgruppe oder Vorliegen einer Kontrollgruppe ohne demonstrierte Vergleichbarkeit oder anderweitige Indikationen für Störfaktoren oder Konfundierungen aufgrund des Designs und der Kontextbedingungen. |
| ● | Vorliegen einer Kontrollgruppe mit eingeschränkter Vergleichbarkeit oder anderweitige Indikationen für Störfaktoren oder Konfundierungen aufgrund des Designs und der Kontextbedingungen. |
| ● | Vorliegen einer Kontrollgruppe mit demonstrierter Vergleichbarkeit; keine oder nur geringfügige Indikationen für Störfaktoren oder Konfundierungen aufgrund des Designs und der Kontextbedingungen. |

A4 Qualität des statistischen Materials und der statistischen Auswertungen

Die Aussagekraft des statistischen Materials ist zunächst von einer vollständigen, korrekten und ausführlichen Berichterstattung der statistischen Befunde abhängig. Darüber hinaus hängt die statistische Qualität mit der Auswahl adäquater Auswertungsmethoden einschließlich der zu überprüfenden Anwendungsvoraussetzungen zusammen. Im Hinblick auf die Schätzgenauigkeit der statistischen Parameter sowie die Identifikation von (in der Präventionsforschung häufig anzutreffenden) eher kleinen Effekten sollte eine ausreichend große Stichprobe zugrunde gelegt werden (sogenannte statistische Power). Die Frage der Stichprobengröße ist von maßgeblicher Bedeutung für die Anwendung statistischer Auswertungsverfahren. Die notwendige Stichprobengröße kann stark variieren, mindestens sollte jedoch eine Teilnehmerzahl von 30 pro Versuchsbedingung vorliegen. Weiterhin sind Auswirkungen multipler statistischer Vergleiche zu beachten und mittels multivariater Verfahren oder einer Korrektur des kumulierten Alphafehlers zu adjustieren. Zudem sollte das Ausmaß fehlender Werte (missing data) und eine entsprechende Schätzung der Daten (Datenimputation) genauestens beschrieben oder weiterführende Vergleichsanalysen (z.B. ein Vergleich von Teilnehmern vs. ausgeschiedenen Teilnehmern) durchgeführt werden. Dies gilt vor allem für differentielle Ausfälle von mehr als 10 % des Stichprobenumfangs.

Einschätzungen zur Kontrolle weiterer Einflussfaktoren (A4)

- Gravierende Einschränkungen der statistischen Aussagekraft aufgrund mehrfacher Nichteinhaltung von Auswertungsstandards (geringe Power, Fehlen von Anwendungsvoraussetzungen, fehlerhafte Anwendung statistische Verfahren).
- Adäquate statistische Analysen samt Adjustierung multipler Vergleiche; eingeschränkte statistische Aussagekraft aufgrund eines unzureichenden Stichprobenumfangs oder nennenswerte Probleme mit fehlenden Daten.
- Adäquate statistische Analysen bei ausreichend großer statistischer Power; ggf. Anwendung erforderlicher statistischer Korrektur- und Kontrollmaßnahmen.

A5 Qualität der Erfolgsmessung

Die Auswahl geeigneter Erfolgsmaße setzt eine theoretisch und wissenschaftlich fundierte Operationalisierung der Erfolgskriterien (abhängigen Variablen) entsprechend der Fragestellung und Programmziele voraus. Zudem sollten vorrangig etablierte Erhebungsverfahren, die bestimmten psychometrischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) genügen, sowie alltagsrelevante (augenscheinvalide) Kriterien (z.B. Polizeikontakte) eingesetzt werden. Von der Verwendung sogenannter Ad-hoc-Instrumente (z.B. selbstkonstruierter Fragebögen) ohne Nachweis seiner psychometrischen Qualitäten ist abzuraten. Um die Befunde zuverlässig interpretieren und generalisieren zu können, ist eine möglichst breite Erfolgsmessung zu empfehlen. Wünschenswert wäre die Erfassung mehrerer Inhaltsbereiche (multi-modale Messung bestehend z.B. aus der Erfassung von sozialer Kompetenz und aggressivem Verhalten), die Erhebung mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden (multi-methodale Messung bestehend z.B. aus Daten aus Fragebögen und Verhaltensbeobachtung) sowie die Erfassung von Daten mehrerer Informationsquellen (multi-informante Erhebung bestehend z.B. aus Selbsteinschätzungen und Befragungen von Eltern oder Lehrern). Zudem wäre eine Ergebnismessung unter Verwendung proximaler (bezogen auf unmittelbare Programmziele) und distaler (bezogen auf langfristige Ziele) Erfolgskriterien optimal.

Einschätzungen zur Qualität der Erfolgsmessung (A5)

- Gravierende Einschränkungen in der Qualität der Erfolgsmessung aufgrund von Operationalisierungsdefiziten, einseitigen Erhebungsstrategien oder der Verwendung von Instrumenten geringer oder nicht dokumentierter psychometrischer Qualität.
- Gewisse Einschränkungen in der Qualität der Erfolgsmessung aufgrund unzureichender Operationalisierungen, einseitigen Erhebungsstrategien oder der Verwendung von Instrumenten geringer oder nicht dokumentierter psychometrischer Qualität.
- Keine oder nur geringfügige Einschränkungen in der Qualität der Erfolgsmessung; theoriegeleitete Auswahl und Operationalisierung der abhängigen Variable(n); Anwendung zuverlässiger Instrumente; umfassende und multiple Erfassung relevanter Erfolgskriterien.

A6 Qualität der Implementation

Neben der wissenschaftlichen Fundierung der Inhalte einer Intervention zeigt sich auch deren qualitativ hochwertige Umsetzung als wirkungsrelevant (Beelmann & Karing, 2014; Durlak & DuPre, 2008). Hierbei ergeben sich unterschiedliche Aspekte, die sich mit der Frage befassen, ob das Programm zuverlässig und wie geplant durchgeführt werden konnte. Probleme der Implementation können sich auf verschiedenen Ebenen ergeben: bei der Auswahl der Zielgruppe (z.B. intendierte Zielgruppe konnte nicht erreicht werden), bei der Durchführung des Programms (z.B. die Inhalte werden nur zum Teil umgesetzt oder das Programm willkürlich verändert), im Hinblick auf die Mitarbeit und Motivation der Zielgruppe (z.B. Ausscheiden von Personen, mangelhafte Mitarbeit), bei der Auswahl und der professionellen Kompetenz der Administratoren (z.B. geringes Engagement, negative Einstellungen zum Programm) sowie durch finanzielle sowie institutionelle Rahmenbedingungen (z.B. notwendiges Zeitbudget wird durch die Schule nicht bereit gestellt). Maßnahmen zur Verbesserung der Implementation beziehen sich beispielsweise auf die Manualisierung der Intervention sowie die Ausbildung und Supervision der Programmadministratoren. Eine ausführliche Dokumentation der Durchführung einschließlich möglicher Veränderungen der Intervention/des Programm-Manuals ist ebenso unabdingbar wie Verfahren der Implementationskontrolle (Monitoring, Erfassung der Mitarbeit, Abbruchrate etc.). Unterschiede in der Interventionswirkung aufgrund systematischer Variationen der Implementationsqualität (z.B. bei unterschiedlichen Administratoren) sollten nach Möglichkeit überprüft werden.

Einschätzungen zur Qualität der Implementation (A6)

- Hinweise auf gravierende Einschränkungen der Implementationsqualität; mangelnde Implementationskontrolle.
- Hinweise auf eine eingeschränkte Realisierung der intendierten Programmimplementation (z.B. Haltequote in der Maßnahme unter 90%); Maßnahmen zur Implementationskontrolle werden aber angewandt.
- Keine oder nur geringfügige Probleme hinsichtlich der Programmrealisierung; von konzepttreuer Durchführung kann ausgegangen werden (z.B. Vorliegen eines detaillierten Manuals); Maßnahmen zur Sicherung der Implementationsqualität sowie Implementationskontrollen sind dokumentiert.

A7 Repräsentativität für die Praxis

Aussagen bezüglich der Wirksamkeit einer Intervention unter natürlichen Bedingungen erfordern die Repräsentativität der Stichprobe und der Kontextbedingungen einer Studie. Dies bedeutet: (a) die Erfassung einer möglichst repräsentativen Stichprobe, die die Zielpopulation einer Maßnahme ausreichend gut abbildet, und (b) die Auswahl eines Settings sowie Rahmen- und Durchführungsbedingungen entsprechend der realen Versorgungspraxis (z.B. Durchführung im Rahmen des regulären Schulunterrichts). Probleme der Repräsentativität treten etwa auf, wenn nur bestimmte Zielgruppen (z.B. aus städtischen Kontexten) ausgewählt wurden oder besonders günstige Rahmenbedingungen vorlagen (z.B. deutlich mehr Personal als es normalerweise in der Praxis verfügbar wäre, um die Maßnahmen durchzuführen).

Einschätzungen zur Repräsentativität für die Praxis (A7)

- Gravierende Einschränkungen hinsichtlich der Repräsentativität in mindestens zwei Bereichen (Stichprobe, Setting).
- Gravierende Einschränkungen hinsichtlich der Repräsentativität in einem Bereich (Stichprobe, Setting).
- Repräsentativität der Stichprobe und der Rahmenbedingungen; Generalisierbarkeit auf die vorgesehene Zielgruppe und die reale Versorgungspraxis möglich.

A8 Angemessenheit der Ergebnisinterpretation

Die Ergebnisse werden entsprechend der Befundlage und der Fragestellung sowie unter Berücksichtigung methodischer Limitationen (Validitätseinschränkungen) interpretiert. Dabei erfolgt eine ausführliche Berichterlegung hypothesenkonformer als auch nicht-konformer Resultate unter Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand sowie eine reflektierte Diskussion der Untersuchung und möglicher Validitätseinschränkender Aspekte oder Ergebnisverzerrungen. Bei geringer forschungsmethodischer Qualität kann sowohl eine Überschätzung der Programm-Effekte (sogenannter Alpha-Fehler) oder auch eine Unterschätzung (Beta-Fehler) resultieren.

Einschätzungen zur Angemessenheit der Ergebnisinterpretation (A8)

●	Unangemessene, verzerrte Interpretation der Ergebnisse; fehlende kritische Auseinandersetzung mit Limitationen und Validitätseinschränkenden Aspekten der Studie.
●	Angemessene, reflektierte und sachliche Interpretation der Ergebnisse; unzureichende Diskussion möglicher Limitationen und Validitätsgefährdungen.
●	Angemessene, reflektierte und sachliche Interpretation der Ergebnisse; kritische Diskussion möglicher Limitationen und Validitätsgefährdungen.

A9 Qualität der Studiendokumentation

Für eine angemessene Interpretation der Programmeffekte, die Replikation der Untersuchung und den Vergleich verschiedener Studien ist eine ausführliche, nachvollziehbare und vollständige Dokumentation erforderlich. Dies bezieht sich sowohl auf die Beschreibung von Fragestellung und Zielsetzung als auch auf die Schilderung der gesamten Untersuchungsmethodik inklusive Selektions- und Zuweisungsmodalitäten, Stichprobencharakteristika, Programminhalte, Rahmenbedingungen der Untersuchung, Erfolgsmaße und experimentelle Mortalität. Weiterhin sollte eine detaillierte Berichterlegung der statistischen Analysen und der Befundlage erfolgen, die relevante Kennwerte aller Erfolgskriterien umfasst (Primär- und Teststatistiken, Signifikanzniveaus, Effektgrößen). Tabellen, Graphiken und Flussdiagramme dienen der Veranschaulichung.

Einschätzungen zur Qualität der Studiendokumentation (A9)

●	Gravierende Einschränkungen in der Studiendokumentation; Unstimmigkeiten oder Auslassungen in der Berichterlegung.
●	Partielle Einschränkungen in der Studiendokumentation; teilweise unzureichende Berichterlegung.
●	Keine oder nur geringfügige Einschränkungen in der Studiendokumentation; vollständige und stringente Berichterlegung in allen Bereichen.

A10 Kontrolle von Interessenkonflikten

Meta-Analysen konnten wiederholt zeigen, dass die Wirksamkeit eines Interventionsprogramms auch mit dem Status der Studienautoren variiert. Sind Autoren zugleich auch die Programmentwickler (oder sind mit ihnen assoziiert) werden in der Regel höhere Effekte berichtet. Dies ist möglicherweise Folge einer besseren Implementation der Intervention durch die Programm-Autoren. Eine alternative Erklärung für diesen Zusammenhang bilden Interessenkonflikte und damit einhergehende intentionale als auch unbewusste Verzerrungen der Ergebnismessung, -darstellung, -interpretation sowie -publikation. Interessenkonflikte treten vor allem in Situationen auf, in denen professionelle Kriterien (z.B. Wissenschaftsstandards) mit Eigeninteressen der durchführenden Personen konkurrieren. Wesentliche Quellen dieses Konflikts bilden einerseits finanzielle (z.B. Urheberrechte, Honorare, Lizenzen, Fördergelder) und andererseits immaterielle Interessen (z.B. Ansehen, erhöhte Wahrscheinlichkeit weiterer erfolgreicher Publikationen, Vertreten eines persönlichen Standpunktes). Die Wahrscheinlichkeit eines potentiellen Interessenkonflikts wird hierbei von drei Variablen beeinflusst: (a) Es besteht eine enge Verbindung zwischen Programmentwicklern und Evaluatoren, (b) es erfolgt eine kommerzielle Verbreitung des gesamten Programms oder einzelner Elemente, (c) es wird eine gewinnorientierte Vermarktung des Programms angestrebt (vgl. Eisner & Humphreys, 2011).

Einschätzungen zu Interessenkonflikten (A10)

●	Studienautor ist Programmentwickler bzw. Mitarbeiter; Programm wurde kommerziell verbreitet; gewinnorientierte Vermarktung.
●	Studienautor ist Programmentwickler bzw. Mitarbeiter; Programm wurde (bisher) nicht kommerziell verbreitet; keine gewinnorientierte Vermarktung.
●	Unabhängige Evaluation, d.h. keiner der Studienautoren ist Programmentwickler, Mitarbeiter des Programmentwicklers oder Lizenzhalter.

5. Fazit

Mit den genannten Einschätzungen sollte eine hinreichend zuverlässige wie umfängliche Einschätzung der Aussagekraft möglich sein, die in der Gesamtschau einen raschen Überblick zu den jeweiligen Einschätzungen erlaubt. Die folgende Tabelle 1 zeigt ein exemplarisches Methodenprofil. Es ist geplant, entsprechende Methodenprofile der deutschsprachigen Evaluationsstudien zu Programmen im Bereich „Entwicklungsförderung und Gewaltprävention“ (vgl. Beelmann, Pfof & Schmitt, 2014) im Webportal des DFK (www.wegweiser-praevention.de) zu publizieren. In einheitlich strukturierten Steckbriefen sollen zudem die Studienergebnisse dokumentiert und – auch für vergleichende Einschätzungen - zur Verfügung gestellt werden.

Methodenkriterium	Einschätzung
A1 Globalrating zum Studiendesign	4 / 6 *
A2 Qualität des Vergleichsmaßstabs	●
A3 Kontrolle weiterer Einflussfaktoren	●
A4 Qualität des statistischen Materials/der Auswertungen	●
A5 Implementationsqualität	●
A6 Repräsentativität für die Praxis	●
A7 Qualität der Erfolgsmessung	●
A8 Angemessenheit der Ergebnisinterpretation	●
A9 Qualität der Studiendokumentation	●
A10 Kontrolle von Interessenkonflikten	nb
Gesamteinschätzung	●

Tabelle 1: Exemplarische Zusammenfassung der Einschätzungen im Methodenprofil
 Anmerkungen: ● = geringe, ● = mittlere, ● = hohe Aussagekraft, nb = nicht beurteilbar
 * 4/6 = Qualitätsstufe 4 von möglichen 6 Stufen erreicht

Literatur

- Beelmann, A. (2015). Konstruktion und Entwicklung von Interventionsmaßnahmen. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 340-346). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65, 129-139.
- Beelmann, A., Pfost, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22, 1-14.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Eisner, M., & Humphreys, D. (2011). Measuring conflict of interest in prevention and intervention research. A feasibility study. In T. Bliesener, A. Beelmann, & M. Stemmler (Hrsg.), *Antisocial behavior and crime. Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention* (S. 165-180). Cambridge: Hogrefe.
- Farrington, D. P. (2003). Methodological quality standards for evaluation research. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 49-68.
- MacLeod, B. D. & Weisz, J. R. (2004). Using dissertations to examine potential bias in child and adolescent clinical trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 235-251.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic approach* (7. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.). (2013). *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme. Ein Leitfaden für die Praxis*. Bonn: DFK.
- Valentine, J. C. & Cooper, H. (2008). A systematic and transparent approach for assessing the methodological quality of intervention effectiveness research: The Study Design and Implementation Assessment Device (Study DIAD). *Psychological Methods*, 13, 130-149.
- Wilson, D. B., & Lipsey, M. W. (2001). The role of method in treatment effectiveness research: Evidence from meta-analysis. *Psychological Methods*, 6, 413-429.

Autorenverzeichnis

Marion Altenburg-van Dieken,

Projekt des Hessischen Kultusministers "Gewaltprävention und Demokratielernen" (GuD) Frankfurt, Landeskoordinatorin Hessen-Süd
Email: marion.altenburg@kultus.hessen.de

Andreas Beelmann, Professor Dr.

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie, Abteilung für Forschungssynthese, Intervention, Evaluation
Email: andreas.beelmann@uni-jena.de

Judith Hercher, M.Sc. Psych.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie, Abteilung für Forschungssynthese, Intervention, Evaluation

Wolfgang Kahl, Dipl. Kfm.

Projekt- und Redaktionsleiter bei der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention
Email: wolfgang.kahl@bmi.bund.de

Saskia Niproschke, M.A.,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam, Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie
Email: niprosch@uni-potsdam.de

Helmolt Rademacher, Dipl.Päd.

Projekt des Hessischen Kultusministers "Gewaltprävention und Demokratielernen" (GuD) Frankfurt, Projektleiter
Email: helmolt.rademacher@kultus.hessen.de

Herbert Scheithauer, Professor Dr.,

Freie Universität Berlin, Professur für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie, Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft & Angewandte Entwicklungspsychologie, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Wissenschaftsbereich Psychologie
Email: herbert.scheithauer@fu-berlin.de

Wilfried Schubarth, Professor Dr.,

Universität Potsdam, Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie
Email: wilschub@uni-potsdam.de

Sarah Ulrich, Dipl. Psych.,

Fachstelle Wirkungsorientierung beim buddy E.V.
Email: sarah.ulrich@buddy-ev.de

Sebastian Wachs, Dipl.-Päd.,

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam, Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie
Email: wachs@uni-potsdam.de

Jutta Wedemann, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Bildungswissenschaft der Leuphana Universität Lüneburg
Email: jutta.wedemann@leuphana.de

Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention

c/o Bundesministerium des Innern
Graurheindorfer Straße 198
53117 Bonn

www.kriminalpraevention.de
e-Mail: dfk@bmi.bund.de



wegweiser prävention
entwicklungsförderung & gewaltprävention

www.wegweiser-praevention.de

