

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE
WISSENSCHAFTEN HAMBURG

FAKULTÄT LIFE SCIENCES
STUDIENGANG GESUNDHEIT

DIPLOMARBEIT

**GEWALTPRÄVENTION
AUS GESUNDHEITSWISSENSCHAFTLICHER SICHT**

–

**EVALUATION VON SELBSTBEHAUPTUNGSKURSEN
IN HAMBURGER GRUNDSCHULEN**

Tag der Abgabe: 12. März 2007
Vorgelegt von: Christopher Kieck
Slomanstraße 15b
20539 Hamburg
Matrikelnummer: 1650157

Betreuende Prüfende: Prof. Dr. Annette C. Seibt
Zweiter Prüfer: Dr. Christian Böhm

Inhaltsverzeichnis

Danksagung

Zusammenfassung/ Abstract

Einleitung

1. Gewalt und Gewaltprävention als gesundheitswissenschaftliche Thematik	9
2. Prävalenz von Gewalt bei Schulkindern	10
2.1 Ursachen und Risikofaktoren für Gewalt in der Schule	10
2.2 Ausmaß und Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule	15
3. Theorien, Modelle und Strategien in der Gewaltprävention	18
3.1 Theorien für Gewaltprävention in der Schule	18
3.2 Ansätze und Strategien der Gesundheitsförderung in der Gewaltprävention	23
4. Selbstbehauptungskurse und Qualitätsstandards	29
4.1 Selbstbehauptungskurse	29
4.2 Qualitätsstandards für Selbstbehauptungskurse	33
4.3 Qualitätsstandards bei Selbstbehauptungskursen für Mädchen und Jungen	37
4.4 Erläuterung der Qualitätsstandards	38
5. Methodik und Ablauf der Evaluation	47
5.1 Ziel, Studienart und -design	47
5.2 Datenerhebung	48
5.3 Datenauswertung	51
6. Informationsauswertung: Ergebnisse	54
6.1 Beschreibung der Angebote	54
6.2 Assessmentqualität	57
6.3 Prozessqualität	62
6.4 Strukturqualität	64
6.5 Ergebnisqualität	71

7. Diskussion und Empfehlungen	75
7.1 Theoretische Grundlagen	75
7.2 Bedarfsanalyse	76
7.3 Protect-Ansatz	77
7.4 Stereotype	78
7.5 Selbstverteidigung und Selbstbehauptung	80
7.6 Preis-Leistungs-Verhältnis	81
7.7 Einschränkungen der Aussagekraft	89
8. Trennscharfe Qualitätsstandards und Fazit	93
Literaturverzeichnis	96
Abbildungsverzeichnis	103
Tabellenverzeichnis	103
Eidesstattliche Erklärung	105
Anhang A: Ergänzende Tabellen zum Ergebnisteil	106
Anhang B	114

Danksagung

Für die konstruktive Kritik, Anregungen und Unterstützungen bei der Erstellung meiner Diplomarbeit, möchte ich Frau Prof. Dr. Annette C. Seibt sowie Herrn Dr. Christian Böhm, Leiter der Beratungsstelle Gewaltprävention des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (BSG-Li) Hamburg, recht herzlich danken.

Besonderer Dank gilt den befragten Anbietern der untersuchten Selbstbehauptungskurse, für ihre Bereitschaft als Experten über ihre Angebote offen Auskunft zu geben. Sie alle haben dadurch dazu beigetragen wichtige Erkenntnisse für die Forschung aufzuzeigen.

Bei meinen Freunden und meiner Familie möchte ich mich ganz besonders herzlich für ihr Verständnis und ihren Beistand während der Diplomarbeitszeit bedanken.

Zusammenfassung

Hintergrund: Seit den 1990er Jahren ist das Thema „Gewalt an Schulen“ zunehmend im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Vor allem nach spektakulären und von den Medien stark skandalisierten Gewalttaten werden möglichst schnelle und effektive Lösungen gesucht. In diesem Zusammenhang werden, insbesondere für Grundschul-kinder, immer häufiger so genannte Selbstbehauptungskurse gebucht. Systematische Evaluationen und Belege für die Effektivität dieser Kurse fehlen jedoch in der Regel. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Arbeit theoriegeleitet Qualitätsstandards bei Selbstbehauptungskursen für Mädchen und Jungen entwickelt. Ziel der Arbeit ist, zu überprüfen inwieweit Selbstbehauptungskurse an Hamburger Grundschulen den entwickelten Standards entsprechen. Die Ergebnisse sollen dazu dienen, Empfehlungen für die Beurteilung und Umsetzung von Selbstbehauptungskursen zu geben.

Methode: Die vorliegende Untersuchung ist eine Strukturevaluation. Mittels der „Vorab-Festlegung der Samplestruktur“ konnten 13 Anbieter von Selbstbehauptungskursen für ein Experteninterview gewonnen werden. Diese wurden anhand eines leitfadengestützten qualitativen Interviews zu den strukturellen Eingangs- und Rahmenbedingungen ihrer Angebote befragt. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch die qualitative Inhaltsanalyse.

Ergebnisse: Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Angebote praktische Konzepte darstellen, die eher implizit auf theoretischen Grundlagen beruhen. In allen Angeboten ist das Empowerment der Kinder ein wichtiger Bestandteil. Der Protect-Ansatz, der das Augenmerk von der Zielgruppe der Kinder auf die Zielgruppe der Erwachsenen lenken soll, spielt in den untersuchten Angeboten eine untergeordnete Rolle. Des Weiteren werden die im Standard „Preis-Leistungs-Verhältnis“ geforderten Leistungen von 11 Anbietern nicht vollständig erfüllt. Die Kurskosten liegen im Durchschnitt bei ca. 36 Euro pro Teilnehmer. Eine Evaluationsstudie, die die Wirksamkeit der Kurse belegt, wurde für keines der untersuchten Angebote durchgeführt.

Diskussion: Selbstbehauptungskurse sollten das Ziel verfolgen die größtmögliche Wirkung und so viele Adressaten wie möglich zu erreichen. Dafür sollten die Angebote unter anderem den Protect-Ansatz umsetzen, ein gutes Preis-Leistungs-Verhältnis aufweisen und in ihrer Effektivität bestätigt sein. Die Prävention von Gewalt muss dabei verstärkt als dauerhafte gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden werden. Deshalb sollten Möglichkeiten der Finanzierung bzw. Bezuschussung für die Evaluation und Durchführung von geeigneten Selbstbehauptungskursen, durch die Kommunen oder die Bundesländer geprüft und ggf. entwickelt werden, um effektive und kostengünstige Kurse anbieten zu können.

Abstract

Background: Since the nineteen-nineties, violence in schools has increasingly become a central topic of discussion in our society. In this context, the demand for self-assertion courses has continually increased, primarily for children in elementary school. Especially when shocking acts of violence are scandalized by the media, quick, effective solutions such as the above mentioned courses are in demand. In most cases such courses are not systematically evaluated, hence no proof of their effectivity is given. Recognising the dilemma, the author of the following paper developed quality standards for children's self-assertion courses for the paper. The goal of the paper is to compare several of Hamburg's elementary school self-assertion courses to the newly developed quality standards. The results should serve as a guideline for the evaluation, development, and implementation of such courses.

Methods: The following survey is a structural evaluation. Using the method of selective sampling, thirteen self-assertion course instructors were recruited for the interview. The interview consisted of questions regarding the structure and content of their courses. The interviews were analyzed by qualitative content analysis.

Results: According to the results of the paper, one could concur, that the courses in question are practically oriented and generally not based on scientific knowledge. However, „Empowerment“ is a concept common to each of the courses. In the courses investigated, the focus lies upon the child's roll as opposed to the parent or caretaker's roll in protecting the child. In addition, eleven of the courses did not fulfil the quality standard of „cost efficiency“ which was developed for the following paper. The courses cost an average of 36 Euros per person. As mentioned above, none of the courses included in the survey has been scientifically proven effective.

Discussion: A self-assertion course should aim at having the greatest possible effect, and target as many groups as possible. In order to do so, such a course should focus on a caretaker's roll of protecting a child. It should be cost efficient as well as effective. Preventing violence should be seen as a continual responsibility of society as a whole. The community and the state should find ways to finance and/ or subsidize qualified self-assertion courses including their evaluation, in order to make them cost-efficient and affordable to the public.

Einleitung

In der öffentlichen Diskussion wird die Zunahme an Gewalttaten, insbesondere durch Kinder und Jugendliche weithin beklagt. Das Thema „Gewalt an Schulen“ ist seit Beginn der 1990er Jahre ein Dauerbrenner. Durch eine rasant zunehmende Zahl von Presseartikeln mit spektakulären Einzelfällen zu diesem Thema, entstand der Eindruck die befürchteten „amerikanischen Verhältnisse“ würden sich nun auch an deutschen Schulen manifestieren (vgl. Holtappels et. al., 2004: 11 ff.).

Die empirische Datenlage zeigt hingegen, dass von einer dramatisch steigenden Anzahl von Gewalthandlungen allgemein und in den Schulen nicht die Rede sein kann. Vielmehr ist die öffentliche Sensibilisierung für Gewalttaten gestiegen. Andererseits haben seit Anfang der 1990er Jahre Themen wie Ausländerfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt in und außerhalb der Schule durchaus besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität verdient (ebd.).

Nach spektakulären Gewalttaten, besonders wenn ein Übergriff im eigenen Umfeld bekannt geworden ist, werden vielfach präventive ad-hoc-Maßnahmen ergriffen. Präventionsmaßnahmen sollen oft möglichst schnelle und effektive Lösungen darstellen. In diesem Zusammenhang werden, vor allem für Grundschulkindern, zunehmend so genannte Selbstbehauptungskurse gebucht (vgl. Braun et al., 2006: 7).

Die potentiellen Auftraggeber und Kunden stehen dabei einer Vielzahl von Angeboten und großen Qualitätsunterschieden gegenüber. Systematische Programmevaluationen und Belege für die Effektivität dieser Konzepte fehlen jedoch zumeist.

Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit, in Kooperation mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) und der Beratungsstelle Gewaltprävention des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (BSG-Li) Hamburg, die Qualität von Selbstbehauptungskursen in Hamburger Grundschulen untersucht. Dafür werden Qualitätsstandards bei Selbstbehauptungskursen für Mädchen und Jungen entwickelt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, zu vergleichen inwieweit die untersuchten Selbstbehauptungskurse, die in Hamburger Grundschulen durchgeführt werden, den entwickelten Qualitätsstandards entsprechen.

Bei dem geplanten Forschungsvorhaben handelt es sich um eine Strukturevaluation. Die Datenerhebung erfolgte anhand eines Leitfadens für qualitative Interviews. Mit diesem Instrument wurden in der Hauptphase 13 Experteninterviews mit den Anbietern von Selbstbehauptungskursen in Hamburger Grundschulen geführt. Die Ergebnisse der Strukturevaluation sollen dazu dienen, Empfehlungen für die Auftraggeber und Kunden

sowie für die Anbieter und Anwender im Hinblick auf die Beurteilung der Qualität und die Umsetzung von Selbstbehauptungskursen zu erarbeiten.

Es soll noch darauf hingewiesen sein, dass für eine bessere Lesbarkeit auf das jeweilige Ausschreiben der weiblichen und männlichen Form verzichtet wurde. Geht es in der vorliegenden Arbeit speziell um Frauen oder Männer, wird besonders darauf hingewiesen. In allen anderen Fällen sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in folgende Abschnitte:

Zuerst wird der Themenkomplex „Gewalt und Gewaltprävention“ unter dem Blickwinkel der Gesundheitswissenschaften/ Public Health beleuchtet. Danach wird die Prävalenz von Gewalt bei Schulkindern beschrieben. Dafür werden Ursachen und Risikofaktoren für Gewalt in der Schule dargestellt. Da sich die Lebenswelt von Grundschulkindern weitgehend auf die Familie und die Schule beschränkt, wird hier auf die Bereiche Gewalt in der Familie, Peer-Groups, Medien und Schulkulturvariablen als Einflussfaktor für Gewalt in der Schule eingegangen. Zudem wird ein Überblick über das Ausmaß und die Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule gegeben.

In Kapitel 3 werden zum einen theoretische Erklärungsansätze und deren Bedeutung für die Gewaltprävention im Setting Schule dargestellt. Diese werden in Beispiele für psychologische und soziologische Theorien sowie einen integrativen Ansatz eingeteilt. Danach werden zentrale Ansätze und Strategien der Gesundheitsförderung und deren Anwendung in der Gewaltprävention veranschaulicht.

Kapitel 4 gliedert sich in vier Abschnitte. Zunächst wird die Entstehung und Entwicklung von Selbstbehauptungskursen für Mädchen und Jungen dargelegt. Anschließend wird die Entwicklung der eigenen Qualitätsstandards für diese Kurse erläutert. Des Weiteren werden die Qualitätsstandards in einer Tabelle übersichtlich dargestellt und nachfolgend ausführlich beschrieben.

Das Ziel, die angewandten Forschungsmethoden und die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes werden im Kapitel 5 „Methodik und Ablauf der Untersuchung“ aufgeführt und begründet. Ferner werden die Auswahl der Stichprobe, der genaue Ablauf der Untersuchung und die Auswertung der Interviews sowie die Darstellung der Ergebnisse geschildert.

Die Ergebnisse der Strukturevaluation werden im Kapitel 6 dargestellt. Im Anschluss daran werden die zentralen Ergebnisse und die gewählten Untersuchungsmethoden diskutiert und daraus Empfehlungen für die Auftraggeber, Kunden und Anbieter von Selbstbehauptungskursen abgeleitet. Die Empfehlungen werden letztlich zu zehn „Trennscharfen Qualitätsstandards“ für die Beurteilung und Umsetzung von Selbstbehauptungskursen zusammengefasst. Ein letztes Fazit schließt die Arbeit ab.

1. Gewalt und Gewaltprävention

als gesundheitswissenschaftliche Thematik

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) beschreibt 1948 Gesundheit als einen Zustand des geistigen, körperlichen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur als Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen. Ohne Unterschied der Rasse, der Religion, der politischen Überzeugung, der wirtschaftlichen oder sozialen Stellung soll es laut WHO eines jeden Menschen Grundrecht sein, sich des bestmöglichen Gesundheitszustandes zu erfreuen (vgl. Hurrelmann/ Franzkowiak, 2003: 52 ff.).

Um diesen idealen Gesundheitszustand erreichen und erhalten zu können, integrieren die Gesundheitswissenschaften/ Public Health („Öffentliche Gesundheit“) die Theorien, Modelle und Ergebnisse von vielen Wissenschaften wie der z.B. aus der Medizin, Soziologie, Psychologie, Sozialpädagogik und Kriminologie (vgl. Hurrelmann/ Franzkowiak, 2003: 52 ff.).

Für das Thema Gewalt ergeben sich im Hinblick auf ein geistiges, körperliches und soziales Wohlbefinden gemeinsame Berührungspunkte mit diesen Wissenschaften. Diese lassen sich unter dem Dach der interdisziplinär agierenden Gesundheitswissenschaften/ Public Health bearbeiten.

Public Health umfasst die Gesamtheit aller sozialen, politischen und organisatorischen Anstrengungen, um Gesundheit von Gruppen oder ganzer Bevölkerungen zu erhalten, zu fördern und zu verbessern sowie Krankheit zu vermeiden. Den Schwerpunkt von Public Health bilden die Gesundheitsförderung und Prävention in einem bestimmten Setting. Behandlung, Rehabilitation und Pflege spielen eine eher untergeordnete Rolle.

Erst seit den 80iger Jahren wurde das Thema Gewalt in die Public Health –Sichtweise integriert und vom Gesundheitsstandpunkt aus bearbeitet. Je mehr man über die Ursachen und Auswirkungen von Gewalthandlungen verstand, desto deutlicher wurden die negativen Konsequenzen für die Gesundheit. Aber nicht nur negative Konsequenzen für die Gesundheit kristallisierten sich heraus, sondern auch positive Lösungs- und Handlungsansätze zur Vermeidung der Gewalt wurden entwickelt.

2. Prävalenz von Gewalt bei Schulkindern

Die Lebenswelt von Grundschulkindern beschränkt sich im Wesentlichen auf die Familie und die Schule. Epidemiologische Daten über die Strukturen, Ausmaße und Entwicklung von Gewalt in der Familie und der Schule sind wichtig, um geeignete Präventionsmaßnahmen im Setting Grundschule für Kinder entwickeln und umsetzen zu können. Im Folgenden werden deshalb zunächst außer- und innerschulische Ursachen und Risikofaktoren für Gewalt in der Schule dargestellt. Im Anschluss daran wird auf das Ausmaß und die Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule eingegangen.

2.1. Ursachen und Risikofaktoren für Gewalt in der Schule

Gewalt in der Familie

„Gewalt gegen Kinder ist im Kontext mit häuslicher Gewalt zu sehen.“¹

Gewalt in der Familie ist die am häufigsten ausgeübte Gewalt in unserer Gesellschaft und in 90 bis 95% aller Fälle von häuslicher Gewalt sind Männer die Täter und zumeist Frauen die Opfer (vgl. Landesärztekammer Baden-Württemberg, 2001: 25).

Berücksichtigt man nun, dass auch das Miterleben von Gewalt in Form von elterlichen Partnerkonflikten eine Form der psychischen Misshandlung gegen das Kind bedeutet, so gehören Kinder in gewalttätigen Familienverhältnissen immer zu den Opfern (vgl. Kavemann, 2006; Kindler, 2006; Seith, 2006; Strasser, 2006; Engfer, 2002; Schneewind, 2002).

Kinder in gewalttätigen Partnerbeziehungen bleiben jedoch vielfach nicht „nur“ Zeugen der Gewalt. Sie werden im Vergleich zu Kindern aus gewaltfreien Haushalten achtmal so häufig geschlagen und misshandelt, sowie dreimal so häufig sexuell missbraucht (vgl. Engfer, 2002: 805; Seith, 2006: 107).

Misshandlung, Vernachlässigung und Missbrauch

Unter Kindesmisshandlung versteht man die gewaltsame physische oder psychische Beeinträchtigung von Kindern durch Eltern/ Erziehungsberechtigte und teilweise auch durch andere Erwachsene in der Umgebung. Kindesmisshandlung kann durch aktive (körperliche Misshandlung, sexueller Missbrauch) und passive Handlungen (z.B. emotionale Vernachlässigung) zustande kommen (vgl. Cierpka/ Egle, 2006: 370).

¹ Landesärztekammer Baden-Württemberg, 2001: 25.

Die Prävalenzrate für Misshandlungen liegt in der BRD bei etwa 9% (vgl. Engfer, 2002: 806).

Die Studienlage im Bereich Misshandlung und Missbrauch ist aber nur bedingt aussagefähig, da Vergleiche durch teilweise sehr unterschiedliche Definitionen und methodische Herangehensweisen nur eingeschränkt möglich sind (vgl. Cierpka/ Egle, 2006: 371; Freie und Hansestadt Hamburg, 2000).

Vernachlässigung und psychische Misshandlung

Verhaltensweisen, die Kinder ängstigen, die ihnen Gefühle der eigenen Wertlosigkeit und des Abgelehntseins vermitteln und dadurch ihre psychische und körperliche Entwicklung beeinträchtigen, werden als psychische Misshandlung/ Vernachlässigung bezeichnet (vgl. Melzer et al., 2004: 49).

Zur Häufigkeit von körperlicher und emotionaler Vernachlässigung sowie psychischer Misshandlung in der Allgemeinbevölkerung lassen sich nur schwer Aussagen machen. Einerseits wurden hierzu kaum Studien durchgeführt (vgl. Cierpka/ Egle, 2006: 371), andererseits ist es sehr schwierig eine Grenze zwischen üblichen Bestrafungen (Hausarrest/ Liebesentzug) und psychisch schädigendem Elternverhalten zu ziehen (vgl. Engfer, 2002: 800 ff.).

Dennoch wird davon ausgegangen, dass psychische Misshandlungen/ Vernachlässigungen die häufigste Form der Misshandlung darstellen (vgl. Cierpka/ Egle, 2006: 373; Engfer, 2002: 803). So verdeutlicht zum Beispiel die Statistik der deutschen Jugendämter, dass Vernachlässigungen etwa zwei Drittel aller betreuten Misshandlungsfälle ausmachen (vgl. Engfer, 2002: 800 ff.). Psychische Misshandlung ist oft mit körperlicher Gewalt verknüpft und psychisch misshandelte Kinder haben ein erhöhtes Risiko, zu Opfern sexuellen Missbrauchs zu werden (vgl. ebd.).

Körperliche Misshandlung

Körperliche Gewalt an Kindern hat viele Gesichter. Verschiedene Formen wie z.B. treten, schütteln des Kindes, Schläge mit und ohne Gegenstände und thermische Schäden (z.B. Verbrennen, Verbrühen, Unterkühlen) etc. sind hier zu nennen (Landesärztekammer Baden-Württemberg, 2001: 21).

Aus sozialwissenschaftlichen Studien geht hervor, dass etwa die Hälfte bis zwei Drittel der Eltern in Deutschland ihre Kinder körperlich bestrafen². So haben ca. 75 bis 80% aller

² Laut der Studie „Gewaltfreie Erziehung – Eine Bilanz nach Einführung des Rechts auf gewaltfreie Erziehung 2003“ im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche und des Bundesministeriums der Justiz halten 60% der Eltern in Deutschland „Leichte Ohrfeigen“ für eine geeignete Erziehungsmaßnahme. <http://www.bmj.de>, Stand am 08.12.2004.

Kinder in der Bundesrepublik mindestens einmal Ohrfeigen oder kleine Klapse bekommen.

Die Prävalenz schwerwiegender und relativ häufiger körperlicher Misshandlung liegt in Deutschland etwa zwischen 10 und 18% (vgl. Cierpka/ Egle, 2006; Engfer, 2002; Freie und Hansestadt Hamburg, 2000).

Sexueller Missbrauch

Die Instrumentalisierung von Kindern und Jugendlichen für die Befriedigung sexueller Bedürfnisse von Erwachsenen, wird als sexueller Missbrauch verstanden (vgl. Melzer et al., 2004: 49).

Sexueller Missbrauch findet in allen Altersgruppen und in allen sozialen Schichten statt, mit einer besonderen Häufung bei den 10- bis 13-jährigen (vgl. Engfer, 2002: 811). Die Prävalenzraten liegen in Deutschland für Frauen zwischen 6 und 25%, für Männer zwischen 2 und 8% (vgl. Engfer, 2002: 809). Wird eine enge Definition (genitale Manipulation bzw. Penetration) für sexuellem Missbrauch verwendet, liegen die Prävalenzraten in Deutschland für Frauen bei 6 bis 7% und für Männer bei 2 bis 3% (Cierpka/ Egle 2006: 371 f.).

Mädchen werden demnach dreimal häufiger missbraucht als Jungen. Bei etwa 97,5% der weiblichen sowie bei 78,7% der männlichen Opfer sind die Täter männlich (vgl. Engfer, 2002: 812).

Mythen im Bezug auf sexuellen Missbrauch

Der sexuelle Missbrauch ist mit verschiedenen Mythen behaftet, die sich in der Wissenschaft und in den Köpfen des „Normalbürgers“ bis heute als äußerst resistent erweisen. Diese falschen Annahmen müssen in Präventionsmaßnahmen berücksichtigt werden, damit es nicht zu unwirksamen (Verhaltens-) Empfehlungen kommt (vgl. Klehm, 2003: 94).

So entsprechen die in der Öffentlichkeit weit verbreiteten Bilder vom erwachsenen Fremdtäter sowie vom Vater-Tochter-Inzest nicht den Befunden der wissenschaftlichen Forschung. Zum einen sind in 30 bis 45% der Fälle Jugendliche oder auch nur wenig ältere Personen die Täter. Zum anderen sind die Täter vorrangig im sozialen Nahraum zu suchen. Jedoch sind es laut ausländischen Studien „nur“ in 2 bis 3% der Fälle die leiblichen Väter (vgl. Engfer, 2002: 812).

Eine bundesweite repräsentative Untersuchung des Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen aus den Jahre 1997 kommt zu dem Ergebnis, dass 42% der Täter Bekannte, 27% Familienangehörige und ein Viertel Fremdtäter sind. Dabei sind die Fremdtäter oft überrepräsentiert, da sexuelle Gewalt in der Familie viel seltener angezeigt wird (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2000: 12 f.).

Im Hinblick auf die Strategie der zumeist bekannten Täter ist die öffentliche Meinung weitgehend von der Vorstellung geprägt, dass sexueller Missbrauch gewaltsam verläuft. Empirische Studien zeigen jedoch, dass die häufigste Täter-Strategie durch nahe Angehörige und „gute Bekannte“ die emotionale Zuwendung ist (vgl. Bertschi et al., 2004: 18; Engfer, 2002: 813).

Gewalt in der Familie eine Ursache für Gewalt in der Schule

In den außerschulischen Lebenskontexten werden die Ausgangsbedingungen für die Entstehung von Aggressivität und Gewalt gelegt (vgl. Hurrelmann, 2003: 13). Risikofaktoren für aggressives Verhalten im Kindesalter sind unter anderem psychische Störungen der Mutter, antisoziale Störungen beim Vater sowie negative familiäre Faktoren (Arbeitslosigkeit eines Elternteils, alleinerziehender Elternteil, große Familien und sehr wenig Wohnraum etc.) verbunden mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (vgl. Cierpka/ Egle, 2006: 370 f.; Engfer, 2002: 804 ff.).

Kinder, die misshandelt werden und/ oder gewaltsame Partnerkonflikte der Eltern beobachten, weisen schon in jungen Jahren vermehrt aggressive Verhaltensweisen und Defizite in der kognitiv-emotionalen Entwicklung auf (vgl. Cierpka/ Egle, 2006: 370 f.; Koglin/ Petermann, 2006: 116 ff.; Engfer, 2002). Sie werden oft in der Schule aggressiv oder gewalttätig, da sie aufgrund fehlender sozial-emotionaler und leistungsmäßiger Kompetenzen überfordert sind und Defizite in sozialen Verhaltensregeln aufweisen (vgl. Hurrelmann, 2003: 13).

Peer-Groups und Medien

Bei Grundschulkindern ist der Einfluss der Peer-Group noch nicht sehr relevant, da die „Cliques“ erst mit Beginn der Jugendphase (ca. ab dem 15 Lebensjahr) an Bedeutung gewinnen. Sind Kinder und Jugendliche in Cliques, ist die Gruppenzugehörigkeit nicht automatisch ein gewaltfördernder Faktor. Da jedoch gewalttätige Jugendliche sich sehr wahrscheinlich gleichgesinnten Gruppen anschließen, kann dies ein Verstärkungsfaktor für Gewalt sein (vgl. Melzer et. al., 2004: 137 ff.).

Melzer et. al. (ebd.) haben in einer Repräsentativen Schülerbefragung von 1996 festgestellt, dass sich etwa zwei Drittel der Schüler nicht in aggressiven und intoleranten Peer-Groups befinden. Über 70% der Täter und Täter-Opfer³ gehören jedoch zu solchen gewalttätigen Cliques (ebd.).

Neben den Peers und der Familie als wichtige Sozialisationsinstanzen gelten heute die (elektronischen) Medien als ein weiterer Sozialisationsfaktor. Der Einfluss von Eltern und

³ Melzer et al. (2004: 114 f.) gehen darauf ein, dass die Mehrzahl der „Täter“ auch „Opfer“ sind und umgekehrt und bezeichnen diese Gruppe als „Täter-Opfer“.

Lehrern nimmt in vielen Alltagssituationen ab, da die Kinder vermehrt ihre Deutungs- und Handlungsmuster durch den Medienkonsum entwickeln. Es ist also anzunehmen, dass Gewaltdarstellungen in den Medien einen Einfluss auf die Einstellung zur Gewalt und auf das Konfliktlösungsverhalten von Kindern und Jugendlichen haben (vgl. Melzer et. al., 2004: 140 ff.). Die Forscher kommen in ihrer 1996er Studie zu dem Ergebnis, dass gerade die Gruppen der Täter und „Täter-Opfer“ überproportional einen problematischen Konsum von Horror-, Gewalt-, Action- und Sexfilmen aufweisen (ebd.).

Schulkulturvariablen als Einflussfaktor für Gewalt in der Schule

Empirische Untersuchungen zeigen Zusammenhänge zwischen der Schüलगewalt einerseits und Variablen der Schulkultur andererseits (vgl. Melzer et al., 2004: 145 ff.). Ein besonders wichtiger Faktor ist die Professionalität der Lehrkräfte.

Melzer et al. (2004: 148) haben durch repräsentative Schülerbefragungen in den Jahren 1996 und 1998 einen gesicherten Zusammenhang zwischen aggressiven Lehrerverhalten und durch Schüler verübte Gewalt ermittelt. Dabei ist das aggressive Verhalten der Lehrkräfte nicht nur eine Reaktion auf Schüलगewalt, es spielt vielmehr eine mitverursachende Rolle.

Konsequenzen, die sich aus diesen Untersuchungen für die Gewaltprävention ergeben, sind eine Optimierung der Schul- und Unterrichtskultur, eine Verbesserung des Klassenklimas sowie der Schülerbefindlichkeiten (ebd.). Des Weiteren sind opferbezogene Maßnahmen der Prävention notwendig, da die alleinige Veränderung von Schulkulturvariablen den Opferstatus wenig bis gar nicht beeinflussen. In diesem Zusammenhang wird unter anderem auf Präventionsprogramme in der Schule, die Lebensbewältigungskompetenzen stärken, hingewiesen (vgl. Melzer et al., 2004: 147).

Zusammenfassend stellen die Forscher fest, dass Gewalt nicht nur von außen in die Schule hineingetragen wird, sondern dass die Schule durch ihre innere Ausgestaltung mit zur Entstehung gewalttätiger Handlungsformen beiträgt. Die Entwicklung und Verbesserung verschiedener Faktoren der Schulkultur (z.B. die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung) sind ein sinnvoller Beitrag zur Gewaltprävention (ebd., S. 149, 162 ff.).

Gesamtbewertung der Ursachen und Risiken

Laut Melzer et al. (2004: 150) weisen zusammengefasste Daten auf der Klassenebene verglichen mit den Analysen von Individualdaten deutlich höhere Zusammenhänge zwischen den im Vorfeld beschriebenen Ursachenfeldern (Familie, Peers, Medien und Schule) und dem Auftreten von Gewalt auf. Das bedeutet, dass problematische Klassen und Schulformen erst durch die schulische Selektion entstehen (ebd.).

Die Forscher haben die 1996 und 1998 untersuchten Schulklassen miteinander verglichen und eine Gewichtung der Gewaltursachen vorgenommen. Dabei stellte sich heraus, dass die Sozialisationserfahrungen der Schüler in den Feldern des Erziehungsmilieus (Familie, Medien und Peers) am stärksten mit dem schulischen Gewaltniveau zusammenhängen. Darauf folgen Schulkulturvariablen wie zum Beispiel die Lehrerprofessionalität, die sozial-räumliche Schulumwelt und Schülerbefindlichkeiten. Am geringsten ist der Zusammenhang zwischen den sozialstrukturellen Einflüssen (soziale Herkunft) und dem Gewaltniveau an der Schule (ebd.).

Im Hinblick auf Gewaltpräventionsprogramme in der Schule ist die Lehrerprofessionalität der mit Abstand wichtigste Faktor, wenn die Schulkultur verbessert werden soll.

„An der Person des Lehrers macht sich also implizit oder explizit der Erfolg von Gewaltprävention und –intervention fest.“ (Melzer et al., 2004: 151).

2.2. Ausmaß und Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule

In den meisten Untersuchungen besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass nur eine kleine Minderheit der Schüler zum potentiellen, gewaltbereiten Täterkreis zu zählen sei. Etwa 3 – 4 % der Schüler bilden den harten Kern der Tätergruppen und 7 – 10 % sind Opfer (vgl. Holtappels, 2004: 15 ff.; Weißmann, 2003: 30 ff.).

Melzer et al. (2004: 114 f.) ermittelten in ihrer 1996er Studie zusätzlich zu den bekannten Typen der „Täter“ (8%), und „Opfer“ (7%), zwei weitere Typen von Schülern: die „Episodentäter“ (25,8%) und die Gruppe der „Täter-Opfer“ (3,4%). Die „Episodentäter“ wenden überwiegend weichere Gewaltformen an und das auch nur relativ selten.

Die Gruppe der „Täter-Opfer“ bilden den *harten Kern* der Täter. Sie sind zumeist für die schwerwiegenderen Gewalttaten verantwortlich, müssen aber im gleichen Maßstab einstecken wie sie austeilen (ebd.). Tabelle 1 enthält die Ergebnisse der 1996er Studie hinsichtlich der Wahrnehmung schulischer Gewaltphänomene aus der Sicht von Schülern und Lehrern⁴ (vgl. Melzer et al., 2004: 106). Die unterschiedlichen Gewaltphänomene

⁴ Parallel zur Schülerbefragung führten Meltzer et al. (2004) eine Lehrerbefragung durch. Diese wurde wegen ihres geringen Rücklauf (unter 50%) nicht systematisch ausgewertet, wird aber gelegentlich zur Illustration und Kontrastierung mit hinzu gezogen.

werden in einer Rangfolge von 1 (am häufigsten beobachtet/ erfahren) bis 7 (am wenigsten beobachtet/ erfahren) dargestellt.

Tabelle 1: Rangfolge der Gewaltphänomene aus Sicht der Schüler und Lehrer

Gewaltformen	Schüler	Lehrer
Verbale Aggressionen	1	1
Verbale Aggressionen gegen Lehrer	2	4
Körperliche Angriffe/ Prügelei	3	2
Vandalismus	4	3
Sexuelle Belästigung	5	6
Erpressung	6	5
Angriff mit Waffe (Messer etc.)	7	7

Tabelle nach Melzer et al., 2004: 108

Die Tabelle verdeutlicht, dass die verbalen Aggressionen, gefolgt von körperlichen Angriffen bzw. Vandalismus, dominieren. Sexuelle Belästigung, Erpressung und Waffengewalt sind weniger vorherrschend.

Aus der Sicht der Befragten gehören psychische, vor allem verbale Aggressionen gegen Mitschüler zum Schulalltag. Häufige Beschimpfungen und gemeine Ausdrücke beobachten 56% der Schüler und 63% der Lehrer (vgl. Melzer et al., 2004: 108). Die Lehrkräfte registrieren im Gegensatz zu den Schülern in dieser Studie etwas mehr psychische und physische Gewalt sowie Gewalt gegen Sachen. Dafür beobachten die Schüler an den Schulen mehr sexuelle Belästigungen als die Lehrkräfte (ebd.).

Exakte wissenschaftliche Aussagen über ein mögliches Anwachsen der Gewalt sind laut Melzer et al. (2004: 92) nicht möglich, da in Deutschland bislang keine Longitudinalstudien zur schulischen Gewalt vorliegen. Die Forscher kommen zu der Auffassung, dass sich die Gewaltproblematik in sozialen Brennpunkten und den unteren Schulformen deutlich und insgesamt an deutschen Schulen spürbar verstärkt hat. In den 1980er und 1990er Jahren scheint das Gewaltausmaß angestiegen zu sein und auf diesem Niveau bis heute konstant geblieben zu sein (ebd., S. 95).

In allen Gewaltformen sind Jungen häufiger als Mädchen, als Täter und als Opfer, in Gewaltsituationen verwickelt (vgl. Melzer et al., 2004: 89). Sie üben 2 – 3mal häufiger körperliche Gewalt aus als Mädchen und müssen öfter als Opfer von Gewalt in Krankenhäusern behandelt werden (vgl. WHO 2002, S. 26 ff.). Die Geschlechtsunterschiede nehmen mit der Härte der Gewalt zu. Diese sind bei körperlichen Auseinandersetzungen deutlich größer als bei verbalen Aggressionen (vgl. Melzer et al., 2004: 89).

Das Gewaltausmaß lässt sich neben dem Geschlecht auch anhand der verschiedenen Schulformen differenzieren. Die Förder- und Sonderschulen haben in den Untersuchungen durchgängig die höchste und die Gymnasien die niedrigste Gewaltbelastung. Für Förder- und Sonderschulen sind körperliche, für Gymnasien verbale und psychische und für Mittelschulen alle drei Gewaltformen kennzeichnend.

Die Erklärungskraft der Schulform wird heute jedoch nicht zu unrecht in Zweifel gezogen. In jeder Schulform sind es letztlich die Individualmerkmale der Schüler oder eben die milieuspezifischen Merkmale der Schülerpopulation, die mit ihrem jeweiligen Einfluss auf Gewalthandeln gebündelt werden. Somit lässt sich ein Einfluss der Schulform nicht nachweisen (ebd., S. 90 f.).

3. Theorien, Modelle und Strategien in der Gewaltprävention

3.1. Theorien über Gewalt und deren Bedeutung für Gewaltprävention in der Schule

Eine große Anzahl theoretischer Erklärungsmodelle für Aggression und Gewalt sind aus der Wissenschaft und Forschung hervorgegangen. Diese Theorien können grundsätzlich in psychologische, soziologische und integrative Erklärungsansätze eingeteilt werden.

Zuerst wird im Folgenden auf Beispiele für psychologische und soziologische Theorien eingegangen. Im Anschluss daran wird ein integrativer Ansatz veranschaulicht. Die Auswahl der nachfolgenden Erklärungsansätze liegt darin begründet, dass diese Ansätze gute Handlungshinweise für die Gewaltprävention im Setting Schule geben können (vgl. Melzer et al., 2004: 54 f.).

Stellvertretend für die psychologischen Theorien werden die Frustrationstheorie und die Lerntheorien dargestellt.

Frustrationstheorie

Eine Annahme der Frustrationstheorie ist, dass aversive, unangenehme Ereignisse (Angriffe, Belästigungen, Entbehrungen) Frustrationen hervorrufen, die sich immer in aggressives Verhalten umwandeln. Aufgrund fehlender Belege wurde diese Annahme modifiziert.

Ein breiter Konsens besteht heute darüber, dass ein frustrierendes Erlebnis eine Vielzahl von Reaktionen nach sich ziehen kann, wie z.B. Aggressionen, konstruktive Reaktionen, Ausweichen und Resignation. Subjektiv wahrgenommene Kränkungen oder ärgerliche Situationen stellen vermeintliche Provokationen dar, worauf Kinder und Jugendliche häufig zielgerichtet mit Aggressionen antworten.

Trainingsprogramme und Entspannungsverfahren, die aufbrausendes und unbeherrschtes Reagieren beeinflussen, und einen überlegteren, weniger spontanen Verhaltensstil einüben, wären hier zu empfehlen.

Gerade im Schulalltag kann es häufig zu verschobenen Aggressionen kommen, z.B. wenn der Frustrator ein dominanter Lehrer ist und Aggressionen gegenüber diesen negative Sanktionen erwarten lässt. Der in diesem Fall frustrierte Schüler würde seine Aggressionen wahrscheinlich vom Lehrer auf einen (zumeist schwächeren) Mitschüler verschieben.

Für Kinder und Jugendliche ist die Schule (z.B. durch schulische Misserfolge und Demütigungen bei Leistungseinschätzungen) eine der Hauptquellen für Frustrationen.

Da aber nicht alle Frustrationen vermieden werden können, ist es wichtig, den bewussten und kontrollierten Umgang mit Frustrationen und Aggressionen zu erlernen (vgl. Melzer et al., 2004: 57 ff).

Lerntheorien

Den Lerntheorien zufolge beruhen Aggressionen auf Lernvorgängen. Veränderungen personaler Dispositionen (Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten usw.) aufgrund von Erfahrungen wird in diesem Zusammenhang als Lernen verstanden.

Die drei Lerntheorien (Lernen am Modell, Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg und kognitives Lernen) sind besonders relevant für präventive Maßnahmen in Bezug auf Aggressionen und Gewalt.

Lernen am Modell bedeutet hier, dass man lernt, indem man andere beobachtet und dann nachahmt oder den beobachteten Vorgang im Gedächtnis speichert. Dabei hängt die Nachahmung vom Modell, vom Beobachter, von deren Beziehung zueinander und von der Situation ab. Wenn das Modell z.B. erfolgreich ist, es Macht ausstrahlt und die Handlung als moralisch gerechtfertigt dargestellt wird, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Verhalten nachgeahmt wird. Die eigenen Eltern oder Personen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis sind in der Regel die wichtigsten Vorbilder.

Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg bedeutet, dass durch Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen bestimmte Verhaltensweisen entstehen, die dann in erfolgsversprechenden Situationen angewendet werden. Positive folgen für den Aggressor sind unter anderem Durchsetzung und Gewinn, Beachtung und Anerkennung, Spannungsreduktion sowie Abwehr und Selbstschutz. Bleibt dagegen aggressives Verhalten erfolglos und hat negative Konsequenzen, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Wiederholung. Misserfolge und Rückfälle haben jedoch keine gravierenden Konsequenzen, wenn das Verhalten zumindest ab und zu erfolgreich ist.

Lernen im Sinne von Wissensbildung meint kognitives Lernen. Aggressionsrelevante Begriffe, Denkweisen, Handlungsmuster und Methoden werden erlernt (z.B. Freund/Feind; Notwehr/Ehre). Die Wahrnehmung und Interpretation von Dingen und entsprechende Handlungsmuster werden von solchen Kenntnissen und Überzeugungen beeinflusst. Vor allem wenn die Personenwürde des Opfers herabgesetzt wird, werden Aggressionen leicht ausagiert.

Die Lerntheorien machen deutlich, dass aggressives Verhalten nicht nur ein individuelles, sondern auch ein soziales und gesellschaftlich bedingtes Problem ist. Gerade junge

Menschen können alternative, nicht-aggressive, prosoziale Denk- und Verhaltensweisen durch kognitive Modelle erlernen.

Wie man mit Konflikten gewaltfrei umgeht und das Mitteilen von Gefühlen und Wünschen sowie kooperatives Verhalten und Problemlösungstechniken können unter anderem erlernt werden. Als Grundlage für die Entwicklung schulischer und außerschulischer Konzepte mit dem Ziel, prosoziale Verhaltensweisen zu fördern, sind Lerntheorien sehr gut geeignet (vgl. Melzer et al., 2004: 59 ff.).

Die soziologischen Erklärungsmodelle rücken die sozialen Bedingungen und Rollen der Akteure, z.B. in Settings wie Familie, Schule oder Freizeit, in den Mittelpunkt. Die Etikettierungstheorien und ein sozialökologischer Ansatz werden im Folgenden stellvertretend für die soziologischen Erklärungsansätze beleuchtet.

Etikettierungstheorien

Die vielen unterschiedlichen Etikettierungsansätze (labeling approach) hinterfragen die Verwendung von Merkmalen wie „abweichend“, „delinquent“ oder „kriminell“. Der „labeling approach“ beleuchtet Aggression und Gewalt unter Kinder und Jugendlichen nicht nur im Hinblick auf primäre Ursachen, sondern auch auf sekundärer Ebene über interaktionshandelnde und interaktionelle Reaktionsformen, und kann sehr gut die Prozesshaftigkeit der Gewaltgenese erklären.

Es kann zu Typisierung verbunden mit Statuszuschreibungen kommen, die sich wiederum im Laufe der Zeit verfestigen und zu Stigmatisierungen führen können. Der etikettierte Schüler verhält sich am Ende des Prozesses so abweichend, wie es seine Umwelt von ihm erwartet. Das abweichende Verhalten wird so vom Fremdbild zum Selbstbild.

Gewaltpräventionskonzepte, die in der Schule stattfinden, können die Etikettierungstheorie sehr gut nutzen. Der normgebenden Instanz Schule kann geholfen werden, ihre eigene Rolle im Verfestigungsprozess „Abweichenden Verhaltens“ zu erkennen, zu reflektieren und abzubauen. Die meist unbewusst ablaufenden Stigmatisierungsprozesse müssen sich Lehrer und Erzieher bewusst machen und Gegenstrategien (Techniken der Entstigmatisierung) entwickeln.

Die starke Wirkung von sozialen Etikettierungen und Vorurteilen (z.B. das „asoziale“ oder das „aggressive“ Kind) kann mit Schülern und Lehrern erarbeitet werden. Sie können lernen, über positive Verhaltensweisen zu berichten und jedem die Gelegenheit zu geben diese positiven Verhaltensweisen zu zeigen (vgl. Melzer et al., 2004: 65 ff.).

Sozialökologischer Ansatz

Das Umfeld der Handelnden wird beim sozialökologischen Ansatz als gewaltfördernder Faktor bezeichnet. In sozialökologischen Theorieansätzen leben Mensch und Umwelt in Symbiose, denn der Mensch ist Produkt und Gestalter seiner Umwelt zugleich.

Sozialökologische Ansätze knüpfen an interaktionistische Theorien an, da der Mensch durch Interaktionen mit den Umweltsystemen Erkenntnisse und Kompetenzen erwirbt.

Auf die Schule bezogen ist demnach Gewalt das Ergebnis der subjektiven Verarbeitung von Wechselbeziehungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen. So spielt hier z.B. der Zusammenhang zwischen aggressiven Verhaltensweisen und der sozialökologischen schulischen Umwelt eine Rolle.

Eine problembegünstigende schulische Umwelt (z.B. negatives Sozialklima, Defizite im Engagement der Lehrer) trägt mit zur Entstehung von Aggressionen und Gewalt bei. Beispiele für pädagogische Handlungsmöglichkeiten für eine positive Schulumwelt sind die Gestaltung eines interessanten Schullebens, Erweiterung der demokratischen Mitbestimmung durch die Schüler und die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Schülern und Lehrkräften (vgl. Melzer et al., 2004: 67 ff.).

In der modernen Sozialisationsforschung wurde der sozialökologische Ansatz weiterentwickelt (vgl. Melzer et al., 2004: 97 f.). Die auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Theorien wurden hierfür in ein Gesamt-Modell integriert (ebd.). Im Folgenden wird beispielhaft für integrative Ansätze das „Ecological Model for understanding violence“ der World Health Organisation (WHO) dargestellt.

The ecological model for understanding violence

Das „Ecological model for understanding violence“ (siehe Abb. 1) untersucht mögliche Faktoren, die das Verhalten beeinflussen und das Risiko Gewalt anzuwenden oder zu erleiden erhöhen können, indem es diesen Faktoren vier Ebenen zuteilt (Individuelle Ebene, Beziehungsebene, Gemeindeebene und Gesellschaftsebene). Die in der Abbildung 1 erkennbaren Überlappungen zeigen, dass die verschiedenen Ebenen miteinander in Beziehung stehen und nicht allein stehend betrachtet werden sollten. In Bezug auf Gewaltprävention sollte in allen vier Feldern gleichzeitig interveniert werden.

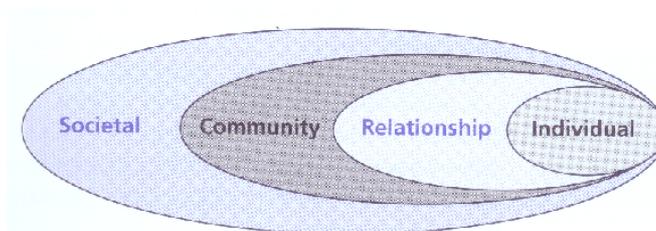
Abb. 1: Ecological model for understanding violence

Abbildung nach: WHO, 2002: 9

Im Folgenden werden die vier Ebenen des „Ecological Model for understanding violence“ und Beispiele für deren Bedeutung in der schulischen Gewaltprävention verdeutlicht.

Individuelle Ebene

Auf der *individuellen Ebene (Individual)* werden beispielsweise biologische Faktoren und Aspekte in der persönlichen Entwicklung/ Geschichte von Individuen identifiziert, welche das Verhalten von Individuen beeinflussen und die Wahrscheinlichkeit eines Opfer-/ Täterstatus erhöhen (vgl. WHO, 2002: 9 f.).

Für Gewaltprävention auf der individuellen Ebene steht demnach das Verhalten und die persönlichen Einstellungen des Einzelnen im Vordergrund (vgl. WHO, 2002: 25 f.).

Gewaltprävention im Setting Schule kann z.B. darauf abzielen, dass die Schüler mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer, mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten umgehen lernen (vgl. Melzer et al., 2004: 165 ff.; WHO, 2002: 25).

Beziehungsebene

Die *zweite Ebene (Relationship)* beleuchtet zwischenmenschliche Beziehungen wie Freundschaften, Familien, Partnerschaften oder Peers bezüglich deren Einflussnahme auf das Gewaltverhalten (vgl. WHO, 2002: 9 f.).

Gewaltprävention auf der Beziehungsebene im Setting Schule kann unter anderem an der Lehrer-Schüler-Beziehung und an den Beziehungen der Schüler untereinander ansetzen (vgl. Melzer et al., 163 ff.). Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler sollte von Wertschätzung und Akzeptanz geprägt sein. Engagement, Empathie und ein ausgeprägtes Interesse der Lehrkräfte tragen zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung bei (ebd.).

Gemeindeebene

Auf der *dritten Ebene (Community)* hingegen wird der gemeindebezogene Kontext, in dem soziale Beziehungen vorkommen, untersucht. Settings wie Schulen, Arbeitsplätze, Gemeinden und Nachbarschaften werden bezüglich jener Faktoren, welche die Entstehung von Gewalt fördern, in den Fokus gesetzt. Hierbei steht vor allem die Schaffung eines öffentlichen Bewusstseins für Gewaltprobleme im Vordergrund (vgl. WHO, 2002: 9 f.).

Für die *Gewaltprävention auf der Gemeindeebene* ist die Nutzung von Bildungs- und Lernressourcen des schulischen Umfeldes von großer Bedeutung. Auf diese Weise kann die unterrichtsfachliche Arbeit mit den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler verbunden werden (vgl. Melzer et al., 2004: 167).

Gesellschaftliche Ebene

Die *vierte Ebene (Societal)* betrachtet die gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Faktoren, welche ein Klima begünstigen, in dem Gewalt gefördert wird (vgl. WHO, 2002: 9 f.).

Gewaltprävention auf der gesellschaftlichen Ebene kann zum Beispiel beinhalten, dass Gesetze zur körperlichen Bestrafung in der Schule geändert werden (vgl. WHO, 2002: 28). Solche Gesetze begünstigen ein gesellschaftliches Klima, in dem Gewalt nicht akzeptiert, sondern sanktioniert wird (ebd., S. 9 f.). In der Schule können zudem Normen und Werte und die typischen Rollenbilder unserer Gesellschaft mit den Schülern kritisch reflektiert werden (vgl. Paul et al., 2005: 6 ff.; Melzer et al., 2004: 215 ff.).

3.2. Ansätze und Strategien der Gesundheitsförderung in der Gewaltprävention

In der Public Health Praxis ist eine genaue Abgrenzung der Bereiche Gesundheitsförderung und Prävention oft nicht möglich und auch nicht notwendig. Selbst in der Ottawa Charta, dem Leitdokument der Gesundheitsförderung, gibt es keine eindeutige Definition und Abgrenzung von Gesundheitsförderung und Prävention.

Auch wenn in der Praxis Gesundheitsförderung und Prävention fließend ineinander übergehen, können sie dennoch zumindest theoretisch voneinander abgegrenzt werden. Der Präventionsbegriff geht von der pathogenen Sichtweise aus, mit dem Ziel Krankheit und pathogene Risiken zu vermeiden.

Kennzeichnend für die Gesundheitsförderung ist dagegen die salutogenetische Perspektive. Hier werden Gesundheitsressourcen und –potentiale verbessert und

gestärkt. Gesundheitsfördernde Ansätze und Strategien in der Gewaltprävention zielen dementsprechend auf das Ermitteln und Stärken von kompensatorischen Schutzfaktoren ab (vgl. Jordan, 2003: 23 f.). Im Folgenden werden einige dieser Ansätze und Strategien näher dargestellt.

Ansätze der Gesundheitsförderung in der Gewaltprävention

Grob zusammengefasst gibt es drei Ansätze (den Problemansatz, den Zielgruppenansatz und den Setting-Ansatz) als Ausgangspunkt für Gesundheitsförderungsmaßnahmen.

Problemansatz

Das Problem, wie etwa eine Krankheit oder eine die Gesundheit negativ beeinflussende Bedingung, kann der Ausgangspunkt für eine Maßnahme sein. Heißt das Problem zum Beispiel „Gewalt in der Schule“, ist hier der Ansatz, gegen dieses Problem vorzugehen und entsprechende Programme zu entwickeln.

Bei problembasierten Ansätzen sollten die spezifischen Risikofaktoren möglichst krankheitsnah und unikausal ermittelt werden, damit die Maßnahmen fokussiert eingesetzt werden können (vgl. Seibt, 2007: 1 ff.).

Problembasierte Ansätze in der Schule richten sich vielfach an Schüler, die im Unterricht gesundheitsförderliche Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben sollen („life skills approach“). Die Schüler werden dabei befähigt (Empowerment) mit gesundheitsgefährdenden Anforderungen im Alltag angemessen umzugehen und Möglichkeiten der Gesunderhaltung und Gesundheitsförderung aktiv aufzugreifen.

Neuere Problembasierte Ansätze in der Gesundheitsförderung fokussieren stärker die salutogenen Faktoren wie Selbstwertgefühl, Kohärenz und Kompetenzaspekte (z.B. Selbstwirksamkeitserwartungen und Stress-Bewältigungsstile) (vgl. Paulus, 2003: 200 ff.).

Zielgruppenansatz

Im Rahmen des Zielgruppenansatzes werden Programme für bestimmte Personengruppen entwickelt (z.B. für Kindergarten- oder Grundschulkindern, für ältere Menschen, Flüchtlinge etc.). Der Zielgruppenansatz wird zumeist mit dem Problemansatz kombiniert.

Beispiele hierfür sind spezielle Programme für gewaltbereite Jugendliche oder für rauchende Schwangere. In der Praxis ist es für diese Ansätze notwendig, dass genau definiert wird, was z.B. unter gewaltbereit (verbale, körperliche oder Waffengewalt) oder unter Jugendliche (Mädchen und/oder Jungen, genaues Alter etc.) verstanden wird (vgl. Seibt, 2007: 1 f.).

Der Setting-Ansatz

Der Setting-Ansatz nimmt in der Gesundheitsförderung/ Prävention eine zentrale Rolle ein und wurde zu einer Schlüsselstrategie der Gesundheitsförderung. Eine Setting orientierte Gesundheitsförderung wird auf Lebensbereiche, Systeme und Organisationen wie z.B. Städte, Gemeinden, Schulen und Betriebe ausgerichtet, überall dort, wo Gesundheit gefördert und erhalten werden kann (vgl. Seibt, 2007: 2 ff.).

In der Gewaltprävention spielen Settings wie Kindergärten und Schulen eine große Rolle (vgl. Seibt, 2007: 2 f.; Cierpka 2003: 11 f.). Außerfamiliäre Sozialisation wird immer häufiger genutzt, da gewaltbelastete Familien meistens überfordert und die Zugangssituation schwierig ist.

Schulen sind gute Ansatzpunkte für Primärpräventionen, dafür gibt es viele Gründe. Die Breitenwirksamkeit der Maßnahme ist gewährleistet, da alle Kinder erreicht werden können. Stigmatisierungen entfallen, da sich die Interventionen an alle Kinder richten. Präventionsprogramme können über mehrere Jahre verankert werden, da die Einrichtungen in der Regel stabile Institutionen sind.

Die Pädagogen werden über die Jahre zu Identifikationsfiguren für die Kinder und bilden alternative Modelle, die Beziehungs-/ Konfliktverhalten vorleben. Die Kinder können sich somit auch an außerfamiliären Vorbildern orientieren (vgl. Cierpka, 2005: 72).

Problembasierte Ansätze in der Schule können als Bestandteile des settingbasierten Ansatzes verstanden werden (vgl. Paulus, 2003: 200 ff.) und bieten eine Möglichkeit, Lehrer und Erzieher zu unterstützen und die Kompetenzen aller im Setting wirkenden Akteure zu fördern (Cierpka, 2005: 72 ff.).

„Der Setting-Ansatz steht nicht im Gegensatz zur Problemorientierung, sondern die Kombination beider bringt den Erfolg.“ (Grossmann/ Scala, 2003: 206).

Strategien der Gesundheitsförderung in der Gewaltprävention, am Beispiel des Konzeptes der Lebenskompetenzförderung

Seit Anfang der 90er Jahre hat der Begriff „Lebenskompetenzförderung“ eine schnelle Verbreitung gefunden. Das Konzept der Lebenskompetenzförderung lässt sich in viele gesundheitsbezogene Strategien und Konzepte einbetten und ist als Strategie der Gesundheitsförderung zu verstehen (vgl. Bühler/ Heppekausen, 2005: 10, 19). Zunächst werden die zehn zentralen „Life Skills“ (Lebensfertigkeiten) für unseren Kulturkreis kurz veranschaulicht. Anschließend werden verschiedene zentrale Strategien und Konzepte der Gesundheitsförderung dargestellt und ihre Umsetzung durch das Lebenskompetenzkonzept sowie ihre Anwendung in der Gewaltprävention verdeutlicht.

Die zentralen Life Skills: „Lebenskompetent ist, wer

- sich selbst kennt und mag,
- empathisch ist,
- kritisch und kreativ denkt,
- kommunizieren und Beziehungen führen kann,
- durchdachte Entscheidungen trifft,
- erfolgreich Probleme löst
- und Gefühle und Stress bewältigen kann.“

(WHO, 1994 zitiert nach Bühler/ Heppekausen, 2005: 16).

Kompetenzförderung

Bühler und Heppekausen (2005: 16) beschreiben Lebenskompetenz in Anlehnung an den Begriff der *Kompetenzförderung* von Kardorff (2003: 135). Demnach wird (Lebens-) Kompetenz als Fähigkeit von Menschen verstanden, erworbene (Lebens-) Fertigkeiten, soziale Regeln und theoretisches Wissen sach- und situationsgerecht sowie zum richtigen Zeitpunkt zum Erreichen eines Ziels (z.B. gewaltpräventives Ziel) einzusetzen. Das Konzept der Lebenskompetenz enthält unter anderem soziale, emotionale und kommunikative sowie Handlungs- und Entscheidungskompetenzen, die eine wichtige Bedeutung für die Bewältigung des Alltags haben (vgl. Bühler/ Heppekausen, 2005: 16 ff.; Kardorff 2003: 135).

(Lebens-) Kompetenzförderung in der Gewaltprävention

Für die Gewaltprävention ist das Erlernen und Umsetzen von Kompetenzen ein wichtiger Faktor. Kinder, die häufiger viktimisiert werden, können z.B. durch die Erweiterung ihrer sozial-emotionalen (Lebens-)Kompetenzen besser Probleme lösen, sich behaupten und konfliktfähiger werden (vgl. Cierpka 2005: 74 ff.). Zum anderen fördern sozial-emotionale (Lebens-)Kompetenzen wie Empathie und Gefühlsbewältigung die Fähigkeit sich in andere Menschen hinein zu versetzen, sich über deren Absichten, Wünsche und Gefühle Gedanken machen zu können und diese besser zu verstehen und zu akzeptieren. Deshalb wird Empathie auch als ein wichtiger Hemmfaktor für Gewalt bezeichnet (vgl. Bühler/ Heppekausen, 2005: 16 ff.; Grüner 2004: 9 ff.).

Empowerment

Der Begriff *Empowerment*, welcher mit Stärkung von Selbsthilfe- und Durchsetzungsfähigkeit übersetzt werden kann, richtet sich an die individuellen, kollektiven und strukturellen Ressourcen, Stärken und Kompetenzen. Das Empowermentkonzept zielt darauf ab, dass Menschen die Fähigkeit entwickeln und stärken, ihren sozialen Lebensraum und ihr Leben selbst zu gestalten (vgl. Stark 2003: 28 ff.). Lebenskompetenzförderung kann demnach als potentielles Empowerment angesehen werden, da auch das Trainieren von (Lebens)Fertigkeiten Menschen dazu befähigen soll, ihre Lebensbedingungen und Lebensweisen aktiv selbst zu gestalten und zu verbessern (vgl. Bühler/ Heppekausen, 2005: 19 f.).

Empowerment in der Gewaltprävention

Eine Grundidee von (Lebens-)Kompetenzförderungskonzepten besteht im Empowerment der AdressatInnen (vgl. Kardorff, 2003: 136; Bühler/ Heppekausen, 2005). Gewaltpräventive Konzepte zielen häufig auf eine Stärkung der Teilnehmer ab, indem diesen, nach dem Prinzip des Empowerments, (Handlungs-)Wissen und Handlungskonzepte vermittelt werden (vgl. Bertschi et al., 2004: 16; Klehm, 2003: 94; 171).

Protektiv- und Risikofaktoren

Die Identifizierung von *Protektiv- und Risikofaktoren* ist in der Gesundheitsförderung von besonderer Bedeutung. Angesichts einer Risikosituation erhöhen Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit für ungesundes Verhalten. Protektivfaktoren hingegen verringern diese Wahrscheinlichkeit. Ob und wie Menschen in Belastungssituationen Protektiv-/Schutzfaktoren mobilisieren können, hat Einfluss auf eine erfolgreiche Bewältigung gesundheitsbedrohlicher Belastungen. Dabei spielen alle gesundheitserhaltenden Lebensbedingungen und Lebensweisen, alle sozialen und persönlichen Ressourcen, Fähigkeiten und Grundhaltungen eine wesentliche Rolle (vgl. Franzkowiak, 2003: 189 ff.). Lebensfertigkeiten stellen in diesem Zusammenhang intra- und interpersonale Schutzfaktoren dar. Sie können als Umsetzungsstrategie des Risiko- und Schutzfaktorenmodells verstanden werden (vgl. Bühler/ Heppekausen, 2005: 20).

Protektiv-/ Risikofaktoren in der Gewaltprävention

Für die Gewaltprävention spielen Protektiv- und Risikofaktoren eine große Rolle. Verschiedene negative familiäre und soziale Risikofaktoren (siehe Kap. 2.1) erhöhen die Wahrscheinlichkeit für kindliches aggressives/ antisoziales Verhalten. Schutzfaktoren senken die Wahrscheinlichkeit einer gestörten Entwicklung und können dazu beitragen, dass der Gewaltkreislauf unterbrochen wird (Engfer, 2002: 804 f.).

Schutzfaktoren sind z.B. ein sicheres Bindungsverhalten, überdurchschnittliche Intelligenz, ein robustes, aktives und kontaktfreudiges Temperament, internale Kontrollüberzeugungen und soziale Förderung sowie eine geringe Risikogesamtbelastung (vgl. Cierpka/ Egle, 2006: 372; Kusch et al., 1998: 220 f.).

Selbstwirksamkeit

Das *Konzept der Selbstwirksamkeit* bezieht sich auf die subjektive Überzeugung, in der Lage zu sein, ein Verhalten erfolgreich durchzuführen oder auf ein kritisches Verhalten verzichten zu können. Die Motivation, ein bestimmtes Verhalten auszuführen oder zu unterlassen, wird durch die Einschätzung der eigenen Kompetenz- und Ergebniserwartung einer Person kognitiv beeinflusst (vgl. Bühler/ Heppekausen, 2005: 20 f.; Seibt, 2003: 207 f.). Das Trainieren von Lebensfertigkeiten orientiert sich idealerweise an alltäglichen Situationen der jeweiligen Zielgruppe und sollte durch stetige Wiederholungen die Kompetenzerwartung festigen, dass die trainierten Verhaltensweisen/ Handlungen beherrscht und zielgerichtet umgesetzt werden können. Bühler und Heppekausen (2005) verstehen Selbstwirksamkeit in diesem Zusammenhang als Ergebnis erfolgreich angewandter Lebensfertigkeiten.

Selbstwirksamkeit in der Gewaltprävention

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit hat in der Gewaltprävention eine wichtige Bedeutung. Die Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Baustein in heutigen problembasierten Präventionskonzepten (vgl. Klehm, 2003: 93 f.; Paulus, 2003: 200 ff.). Klehm schreibt in Bezug auf Präventionsprogramme gegen sexualisierte Gewalt:

„Es soll ein positives Selbstkonzept der Selbstwirksamkeit und Kontrolle mit dem Abbau von Hilflosigkeit und unnötigen Risikoverhalten entstehen.“ (Klehm, 2003: 94).

4. Selbstbehauptungskurse und Qualitätsstandards

4.1. Selbstbehauptungskurse

Selbstverteidigung für Frauen und Mädchen — die Grundlage heutiger Selbstbehauptungskurse

„Lieber einmal vergewaltigt, als ein Leben lang tot!“⁵

In der BRD ist die Entstehung und Durchführung von Präventionskonzepten gegen sexualisierte Gewalt auf private Initiativen aus der Frauenbewegung zurückzuführen und entwickelte sich ab 1983 zunehmend (vgl. Klehm, 2003: 89; Kavemann et al., 1997: 14 ff.). Im Rahmen der Aktionen der Frauenbewegung hat die Vermittlung von Selbstverteidigungstechniken – immer eng verknüpft mit Selbstbehauptung und Selbstreflexion sowie der Auseinandersetzung mit den eigenen Ängsten und realen Grenzen – Tradition (vgl. Kavemann et al., 1997: 19).

Die damals vorherrschenden Annahmen zum Gegenwehrverhalten standen ganz im Gegensatz zu der Vermittlung von Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungstechniken. Viele Jahre lang wurde Frauen und Mädchen offiziell (z.B. von Polizeidienststellen) geraten, bei einer sexuellen Gewalttat keinerlei Gegenwehr zu leisten. Gegenwehrverhalten des Opfers würde entsprechend der damaligen Annahmen, die auch heute noch in den Köpfen der öffentlichen Meinung vorzufinden sind, eine Gewalteskalation des Täters bewirken oder sogar zur Tötung des Opfers führen (vgl. Klehm, 2003: 111 ff.; Bergmann et al., 1999: 96 ff.).

Derartige Auffassungen wurden inzwischen durch verschiedene Studien, vor allem in den 1980er und 1990er Jahren, widerlegt. Es zeigte sich, dass aktive Gegenwehr den Abbruch der Tat begünstigt. Dabei kristallisierte sich die Tendenz heraus, je energischer und massiver das Gegenwehrverhalten desto größer die Chance einen Abbruch der Tat zu erreichen (ebd.).

Diese Studien bildeten unter anderem eine Grundlage für erste Überlegungen zu praktischen Selbstverteidigungs(SV)- / Selbstbehauptungs(SB)-Kursen für Frauen und Mädchen außerhalb der Frauenbewegung. So wurden z.B. SV- und SB-Kurse von Vertretern der polizeilichen Kriminalprävention und der Kampfsportszene initiiert und durchgeführt (ebd.).

⁵ Bergmann et al., 1999: 96.

Selbstbehauptungskurse für Mädchen und Jungen

Die ersten SV- und SB-Kurse sind vor dem Hintergrund entstanden, dass sich Frauen und Mädchen, im Falle einer sexualisierten Gewalttat zur Wehr setzen sollten.

Diese ursprünglich geschlechtsspezifischen Konzepte gegen sexualisierte Gewalt weiteten sich auf koedukative Konzepte für Mädchen und Jungen aus. Die Grundstruktur dieser ersten koedukativen Präventionskonzepte gegen sexualisierte Gewalt bilden sieben Punkte, die noch in vielen der heutigen Konzepte den inhaltlichen Schwerpunkt ausmachen (vgl. Kavemann et al., 1997: 25 ff.):

- Information über Hilfsangebote,
- Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Berührungen,
- Bestimmungsrecht über den eigenen Körper, Umgang mit Geheimnissen,
- Vertrauen auf die eigene Intuition, Nein-Sagen können,
- und Einüben von Selbstverteidigungsstrategien

Bei den ersten SV- und SB-Kursen für Mädchen und Jungen handelte es sich in der Regel um Präventionskonzepte gegen sexualisierte Gewalt (vgl. Paul et al., 2005: 2) und heute noch beschäftigen sich viele Eltern, Schulen, Vereine, Jugendarbeit und andere Institutionen mit dem Thema, wie Kinder vor sexuellem Missbrauch geschützt werden können (vgl. Braun et al., 2006: 7).

Besonders wenn ein solcher Übergriff im eigenen Umfeld bekannt geworden ist oder in den Medien stark skandalisiert wurde, wird nach schnellen und möglichst effektiven Lösungsmöglichkeiten gesucht. In solchen Fällen werden dann häufig SB- Kurse gebucht (ebd.). Zunehmend werden jedoch auch SB-Kurse nachgefragt, die nicht ausschließlich die Prävention von sexueller Gewalt zum Ziel haben, sondern allgemeine Strategien zum Schutz vor Gewalt vermitteln (vgl. Paul et al., 2005: 2; Rudolf-Jilg et al., 2003: 16 ff.). Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von SB-Kursen für Mädchen und Jungen, die

- verschiedenste Ziele verfolgen, sich an differenzierte Zielgruppen wenden
- und deren Anbieter aus den unterschiedlichsten Berufssparten kommen (ebd.).

Empowerment der Adressaten

Trotz der Ähnlichkeit mit den früheren Präventionsprogrammen geht es in den neueren Konzepten vielmehr um Empowerment/ Lebenskompetenzförderung und um eine veränderte Erziehungshaltung und Integration (vgl. Kavemann et al., 1997: 25 ff.). Klehm (2003: 93 ff.) geht in ihrer Arbeit „Sexualisierte Gewalt und ihre Prävention: Evaluation eines Konzeptes der polizeilichen Kriminalprävention, Selbstbehauptungskurse für Mädchen“ darauf ein, dass sich in neueren Präventionskonzepten nach dem Prinzip des Empowerment generell die zwei Bausteine „Wissensvermittlung“ und

„Handlungskonzepte“ identifizieren lassen. Zum einen wird über Gewalt informiert, zum anderen werden Sozial- und Handlungskompetenzen vermittelt, mit denen der Gewalt begegnet werden kann. Aspekte, die sich z.B. in der Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter als bedeutsam erwiesen haben, sind in den Bausteinen heutiger Präventionskonzepte enthalten (ebd.):

- „Wissensvermittlung
- Handlungswissen bzw. Vermittlung von Handlungskonzepten
- Veränderungen von kognitiven Strukturen zum Selbstkonzept
- Abbau von Risikoverhalten“ (Klehm, 2003: 94)

Protect-Ansatz

Bezweifelt wird jedoch, dass durch Präventionskonzepte, die allein auf die Stärkung der Selbstbehauptung von Kindern abzielen, Gewalttaten wie z.B. sexueller Missbrauch im sozialen Nahraum verhindert werden können.

Deshalb wird von Befürwortern und Gegnern der Präventionskonzepte gleichermaßen die alleinige Konzentration auf die Zielgruppe der potentiellen Opfer abgelehnt, da dies eine (Mit-)Verantwortlichkeit für das Abwenden der Gewalt implizieren würde (vgl. Klehm, 2003: 106). So könnten Kinder, die sich gegen eine Gewalttat nicht wehren konnten oder können, sich selbst die Schuld geben und sich verantwortlich fühlen, zum Opfer geworden zu sein, wenn ihnen in Präventionskonzepten vermittelt wird, dass sie sich wehren sollen (vgl. Bertschi et al., 2004: 16 f.).

Aus diesem Grund hat sich in den vergangenen 10 Jahren ein Perspektivwechsel vom Empowerment- zum Protect-Ansatz durchgesetzt. Das bedeutet, dass in erster Linie die Erwachsenen für die Sicherheit der Kinder zuständig und verantwortlich sind und den Kindern dieser Ansatz deutlich gemacht wird (ebd.).

Kinder müssen altersgerecht darüber aufgeklärt werden, dass sie keine Verantwortung für die erlittene Gewalt tragen und dass die Schuld immer bei den Tätern liegt. Ihnen muss deutlich vermittelt werden, dass Erwachsene für ihren Schutz verantwortlich sind und eine Fürsorgepflicht ihnen gegenüber haben.

Sie müssen wissen, dass gerade im Bereich der häuslichen Gewalt professionelle und individuelle Unterstützung von Fachleuten zur Beendigung der Gewalt benötigt wird (vgl. Paul et al., 2005: 2 ff.; Rudolf-Jilg et al., 2003: 5, 9).

Gezieltes Empowerment der Kinder ist im Protect-Ansatz zum „richtigen“ Zeitpunkt als eine Strategie präventiven Arbeitens integriert (vgl. Bertschi et al., 2004: 17).

Begriffserläuterungen für die vorliegende Arbeit

Die Nachfrage nach SB-Kursen für Mädchen und Jungen ist in den letzten Jahren gestiegen, so dass es mittlerweile zahlreiche unterschiedliche Anbieter solcher Kurse gibt (vgl. Paul et al., 2005: 2).

Die Angebote werden im allgemeinen Sprachgebrauch häufig als Selbstbehauptungs-, Selbstverteidigungs- und Selbstsicherheitskurse oder auch -trainings⁶ bezeichnet (vgl. Braun et al., 2006: 7)

In SB-Kursen geht es zumeist darum, dass die Teilnehmer lernen sollen, sich in gefährlichen und grenzverletzenden Situationen zu behaupten und zu verteidigen. Die Begriffe Selbstbehauptung und Selbstverteidigung kommen aus der Praxis und sind nicht einheitlich klar definiert (vgl. Rudolf-Jilg et. al., 2003: 5). Die Bedeutung und Verwendung der Begriffe variieren häufig von Anbieter zu Anbieter (ebd.). Anhand der folgenden Definitionen soll deshalb die Verwendung der Begriffe Grenzverletzung, Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für die vorliegende Arbeit verdeutlicht werden.

Grenzverletzungen

Die intendierte Überschreitung der Intimsphäre einer Person, durch die Grundrechte berührt werden (Eigentum, Gesundheit, Freiheit, Ehre), ist eine bewusste Grenzverletzung. Die Intimsphäre ist bei jedem Menschen unterschiedlich ausgeprägt, durch seine Sozialisation, Erfahrungen und seine Wahrnehmung. Führt eine Person unbewusst mit einer maximal bedingt vorsätzlichen oder unbewussten Handlung, eine Grenzverletzung herbei, spricht man von einer unbewussten Grenzverletzung. Bei der betroffenen Person werden bei einer bewussten Grenzverletzung die gleichen Emotionen ausgelöst wie bei einer unbewussten Grenzverletzung (vgl. Paul et al., 2005: 4 f.).

Selbstbehauptung

Selbstbehauptung bedeutet, in grenzüberschreitenden oder konflikthafter Situationen, die eigenen Grenzen wahrzunehmen und zu verdeutlichen (z.B. durch frühzeitiges Wahrnehmen, klare Kommunikation/ Körpersprache) (vgl. Paul et al., 2005: 4).

Selbstverteidigung

Unter Selbstverteidigung versteht man die Fähigkeit, sich oder andere in Notsituationen körperlich verteidigen zu können. Diese Techniken sollten auch Ungeübte in Notwehr und Nothilfesituationen einsetzen können (vgl. Paul et al., 2005: 4).

⁶ Im weiteren Verlauf wird stellvertretend für die gängigen Bezeichnungen der Begriff Selbstbehauptungskurs verwendet.

4.2 Qualitätsstandards für Selbstbehauptungskurse

Eine ausführliche Recherche zu Qualitätskriterien und Standards für (Gewalt-) präventions- und Interventionsprogramme und SB-Kurse hat ergeben, dass es eine Vielzahl von Veröffentlichungen auf diesem Gebiet gibt. Die einzelnen Qualitätskriterien und Standards sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit für eine wissenschaftlich fundierte Evaluation von SB-Kursen nicht geeignet.

Deshalb wurden aus den folgenden veröffentlichten Qualitätskriterien eigene Qualitätsstandards für diese Untersuchung entwickelt. Dabei stellen die ersten beiden Qualitätsparameter/ -kriterien die wissenschaftlich fundierte Basis und die folgenden Standards für Selbstbehauptungskurse die praxisorientierte Anwendung dar.

Wissenschaftlich fundierte Basis:

- Qualitätsparameter in der Prävention (vgl. Gutzwiller et al., 2001);
- Qualitätskriterien für Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme (vgl. Preiser/ Wagner, 2003)

Praxisorientierte Anwendung:

- Standards polizeilicher Selbstbehauptungs-/ Selbstverteidigungstrainings des Landeskriminalamtes Niedersachsen (vgl. Paul et al., 2005);
- Prävention vor sexueller Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit: Qualitätskriterien bei Selbstverteidigungskursen bzw. Selbstbehauptungstrainings, Empfehlungen des Bayerischen Jugendrings, Baustein 2 (vgl. Rudolf-Jilg et al., 2003)

Nachfolgend wird auf die benutzten Qualitätskriterien/ Standards näher eingegangen und erläutert, weshalb diese für die Entwicklung der eigenen Qualitätsstandards verwendet wurden. Abschließend werden die erarbeiteten Qualitätsstandards für die vorliegende Untersuchung dargestellt.

Qualitätsparameter in der Prävention

Qualitätskriterien sind eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung von Qualitätsstrategien in der Prävention. (vgl. Gutzwiller et al., 2001: 39).

„Sie basieren auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erfahrungswerten und gelten in der Umsetzung als Orientierungshilfen, was beachtet werden muss und was als erstrebenswert erachtet wird.“ (Gutzwiller et. al., 2001: 39).

Qualitätskriterien unterstützen das Identifizieren von Strategien und Methoden in der Praxis, wie diese Kriterien so optimal wie möglich erfüllt werden können. Mithilfe solcher Kriterien können außerdem Vergleiche zwischen Projekten durchgeführt werden. Im Folgenden werden die für erfolgreiche und wirksame Präventionsprojekte relevanten Qualitätsebenen der Assessment-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität sowie dazugehörige Qualitätsparameter dargestellt (nach Gutzwiller et al., 2001: 38 ff.):

1. Assessmentqualität: Die Ebene der Assessmentqualität beinhaltet Qualitätsparameter die das Fundament, auf dem eine Intervention basiert, beschreiben, wie z.B. *Bedarf und Bedürfnis und Theoretische Grundlagen*.

2. Strukturqualität: Der organisatorische und institutionelle Rahmen sowie die Rahmenbedingungen, unter denen ein Projekt abläuft, betreffen die Ebene der Strukturqualität. Qualitätsparameter der Strukturqualität sind z.B. *Finanzielle und personelle Ressourcen, Qualifikation der Mitarbeiter*.

3. Prozessqualität: Die Qualitätsparameter auf der Ebene der Prozessqualität bestimmen sämtliche Prozesse, die während der Umsetzung eines Projektes notwendig sind, wie z.B. *Projektplanung (durch konkrete Ziele), Dokumentation und Feedbackschlaufen*.

4. Ergebnisqualität: Die Qualitätsparameter der Ergebnisebene gehen darauf ein, ob die zu Beginn des Projektes formulierten Ziele und Wirkungen erreicht wurden, z.B. *Kosten-Nutzen-Verhältnis, Nachhaltigkeit und Wirkung bei der Zielgruppe*.

Die hier dargestellten wissenschaftlich fundierten Qualitätsebenen und -Parameter für Präventionsprojekte verdeutlichen, welche Kriterien die eigenen Qualitätsstandards berücksichtigen sollten. Deshalb bilden diese die Grundlage und Orientierungshilfe für die entwickelten Qualitätsstandards für Selbstbehauptungskurse.

Qualitätskriterien für Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme

Die Sektion „Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen“ und kooperierende Wissenschaftler haben Qualitätskriterien für die Beurteilung von Programmen zur Prävention und Verminderung von Gewalt in mehreren Expertenrunden und kongressöffentlichen Veranstaltungen erarbeitet.

Dieser Kriterienkatalog orientiert sich an allgemein akzeptierte Richtlinien fachwissenschaftlich begründeter Qualitätssicherung und Evaluation sowie an einer ziel- und handlungsorientierten Planung pädagogischer Interventionen (vgl. Preiser/ Wagner, 2003: 661 ff.).

Für Entwickler und Anwender von Programmen zur Gewaltprävention sollen diese Qualitätskriterien eine Orientierungshilfe über die geforderten fachwissenschaftlichen Standards bieten. Eine Checkliste im Kriterienkatalog soll es Fachkräften und Experten ermöglichen, detaillierte Programmbeschreibungen nach einheitlichen Kriterien in transparenter Weise zu beurteilen (ebd.).

Die Checkliste beinhaltet folgende Kriterien als entscheidende Dimensionen für eine Qualitätsbeurteilung von Programmen zur Prävention und Verminderung von Gewalt (nach Preiser/ Wagner, 2003: 664 ff.):

- Zielklärung: Benennung und Begründung
- Zielgruppe: Beschreibung sowie Begründung des Bedarfs und der Erreichbarkeit
- Theoretische Grundlagen: Explizite Benennung und Bezugnahme auf empirische Forschungs- und Anwendungsergebnisse
- Maßnahmenbeschreibung: Rahmenbedingungen, konkrete Methoden
- Kompetenzen der Trainer: Fachliche Kompetenz, Erfahrungen
- Evaluation und Qualitätssicherung: Formen, Ergebnisse, Dokumentation
- Preis-Leistungs-Verhältnis: Kosten und (erwarteter) Nutzen

Die Qualitätskriterien der Checkliste berücksichtigen die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Qualitätsparameter in der Prävention und sind speziell für die Beurteilung von Gewaltpräventions- und Interventionsprogrammen entwickelt worden. Deshalb bilden diese zusammen mit den Qualitätsparametern die wissenschaftlich fundierte Basis der entwickelten Qualitätsstandards (siehe Kap. 4.3).

Für die vorliegende Untersuchung wurden spezifische Standards für Selbstbehauptungskurse hinzugezogen, um mit den entwickelten Qualitätsstandards speziell auf die eher praxisorientierten Selbstbehauptungskurse eingehen zu können (vgl. Paul et al., 2005; Rudolf-Jilg et al., 2003).

Standards für Selbstbehauptungskurse

Wie im Kapitel 4.1 beschrieben gibt es, aufgrund der hohen Nachfrage, mittlerweile eine Vielzahl von SB-Kursen. Potentielle Kunden stehen dabei großen Qualitätsunterschieden, von hoch professionellen und effektiven bis hin zu nicht verantwortbaren Kursen, gegenüber (vgl. Braun et al., 2006: 7).

Aus diesem Grund haben verschiedene Institutionen, Arbeitsgemeinschaften, Vereine und Verbände Standards für SB-Kurse veröffentlicht⁷. Diese sollen den Kunden, interessierten Laien und den Anbietern als Beurteilungskriterien dienen, um Selbstbehauptungskurse auf ihre Qualität und Wirksamkeit prüfen zu können (Braun et al. 2006; Paul et al. 2005; Borek et al., 2003; Rudolf-Jilg et al. 2003).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden SB-Kurse, die in Hamburger Grundschulen stattfinden, evaluiert. Daher war ein Einschlusskriterium für die verwendeten Standards, dass diese auf Mädchen und Jungen im Grundschulalter ausgerichtet sind. Ferner sollten die Standards die im Kapitel 4.1 beschriebene Vielfalt heutiger SB-Kurse in Bezug auf die Zielsetzungen bzw. Schwerpunkte berücksichtigen und Aussagen über

- allgemeine Strategien zum Schutz vor Gewalt sowie
- spezifische Strategien zum Schutz vor sexueller Gewalt enthalten.

Deshalb wurden zum einen die Standards polizeilicher Selbstbehauptungs-/ Selbstverteidigungstrainings für Mädchen und Jungen des Landeskriminalamtes Niedersachsen verwendet, da diese vor allem auf allgemeine Strategien zum Schutz vor Gewalt eingehen (vgl. Paul et al., 2005).

Zum anderen wurden die Empfehlungen des Bayerischen Jugendrings⁸ (BJR) „Prävention vor sexueller Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit: Qualitätskriterien bei Selbstverteidigungskursen bzw. Selbstbehauptungstrainings“ berücksichtigt, welche spezifische Strategien zum Schutz vor sexueller Gewalt für Mädchen und Jungen enthalten (vgl. Rudolf-Jilg et al., 2003).

⁷ Zu diesen Einrichtungen gehören z.B. die Arbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz (AJS) Nordrhein-Westfalen e.V. (Braun et al., 2006), das Landeskriminalamt Niedersachsen (Paul et al., 2005), der Bayerischen Jugendring (Rudolf-Jilg et al., 2003), der Bundesverein zur Prävention von sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen e.V. (Borek et al., 2003).

⁸ Erste Überlegungen zu Qualitätskriterien wurden von einer Arbeitsgruppe des BJR entwickelt und diese anschließend während eines Hearings mit Anbietern von SB-Kursen aus der Praxis besprochen. Die neuen Erkenntnisse wurden in der Arbeitsgruppe reflektiert und soweit wie nötig in die Empfehlungen integriert.

4.3 Qualitätsstandards bei Selbstbehauptungskursen für Mädchen und Jungen

In Tabelle 2 sind die entwickelten Qualitätsstandards übersichtlich dargestellt. Sie verdeutlicht die theoriegeleitete Basis, aus der die Ebenen und Kategorien hervorgehen, nach denen sich die konkreten Standards der praxisorientierten Anwendung richten.

Tabelle 2: Übersicht Qualitätsstandards

Wissenschaftlich fundierte Basis		Praxisorientierte Anwendung	
Qualitätsebenen	Kategorien der Qualitätsstandards	Standards	
Assessment- qualität	Theoretische Grundlagen	Explizite Benennung Theoretischer Grundlagen. Benennung und Begründung konkreter Themen/ Inhalte.	S. 38
	Beschreibung der Zielgruppe mit Bedarf/ Erreichbarkeit	Die Zielgruppe wird beschrieben. Der Bedarf und die Erreichbarkeit der Zielgruppe werden begründet.	S. 40
Prozessqualität	Zielklärung	Benennung und Begründung konkreter Kurs-Ziele.	S. 41
Strukturqualität	Beschreibung der Maßnahmen	Rahmenbedingungen werden benannt. Die eingesetzten Methoden werden dargestellt.	S. 43 S. 44
	Kompetenzen der Trainer	Die Qualifikationen der Trainer werden nachgewiesen.	S. 45
Ergebnisqualität	Erfolgskontrolle / Qualitätssicherung	Instrumente zur Erfolgskontrolle/ Qualitätssicherung werden eingesetzt.	S. 46
	Preis-Leistungs-Verhältnis	Das Preis-Leistungs-Verhältnis wird beschrieben.	S. 46

4.4 Erläuterung der Standards

Im Folgenden werden die in Tabelle 2 bereits dargestellten Standards und deren Bedeutung ausführlich beschrieben.

Assessmentqualität

Standard: Explizite Benennung theoretischer Grundlagen

- A) Theorien (theoretische Grundannahmen)
- B) Strategien, Maßnahmen und Methoden, die sich daraus ableiten

Ein Konzept sollte explizit darstellen, welche theoretischen Grundannahmen ihm zugrunde liegen und welche Strategien, Maßnahmen und Methoden sich daraus ableiten (vgl. Böhm et al., 2006: 6; Preiser/ Wagner, 2003: 664; Gutzwiller et al., 2001: 41 f.). Laut Preiser und Wagner (2003: 664) sollten Gewaltpräventionsprogramme auf theoretischen Grundlagen basieren, die sich auf empirisch gestützte Forschungs- und Anwendungsergebnisse beziehen.

Standard: Benennung und Begründung konkreter Themen/ Inhalte

- A) Vertrauen und Schuld
- B) Informationen über Gewalt
- C) Hilfe und Recht

A) Vertrauen und Schuld

Der Standard Vertrauen und Schuld beinhaltet zum einen, dass zu Beginn eines SB-Kurses das Thema „Vertrauen“ besprochen wird. Das bedeutet, dass persönliche Informationen einzelner Teilnehmer vertraulich behandelt und nicht nach außen getragen werden dürfen. Die Eltern werden darüber informiert, dass auch die Trainer keine Informationen weitergeben. Das Schaffen einer solchen Vertrauensbasis ist notwendig, damit die Kinder abschätzen und entscheiden können, wie weit sie sich persönlich öffnen und einlassen wollen (vgl. Paul et al., 2005: 10; Rudolf-Jilg et al., 2003: 9; Bertschi et al., 2004: 23).

Zum anderen wird mit allen Teilnehmern, im Sinne des Protect-Ansatzes (vgl. Kap. 4.1), das Thema „Schuld“ besprochen. Kinder sollen hier altersgerecht darüber aufgeklärt werden, dass sie keine Verantwortung bzw. Schuld für die erlittene Gewalt tragen. Den Kindern muss verdeutlicht werden, dass auch wenn keine Gegenwehr durch das Opfer erfolgte, die Schuld immer beim Täter liegt.

Außerdem muss den Kindern deutlich vermittelt werden, dass Erwachsene für ihren Schutz verantwortlich sind und eine Fürsorgepflicht ihnen gegenüber haben. Sie müssen wissen, dass gerade im Bereich der häuslichen Gewalt professionelle und individuelle Unterstützung von Fachleuten zur Beendigung der Gewalt benötigt wird.

Wird dieses Thema nicht besprochen, kann ein SB-Kurs bei Kindern den Eindruck vermitteln, dass sie selbst für ihren Schutz und für die erlittene Gewalt verantwortlich sind. (vgl. Paul et al., 2005: 2, 15 ff.; Rudolf-Jilg et al., 2003: 5, 9.).

B) Informationen über Gewalt

Präventionskonzepte gegen Gewalt sollten über die verschiedenen relevanten Formen der Gewalt sowie über den Kreislauf der Gewalt (Opferrolle und Täterprofile) informieren (vgl. Paul et al., 2005: 6; Rudolf-Jilg et al., 2003: 10).

In diesem Zusammenhang müssen auch Mythen (siehe Kap. 2.1) korrigiert werden (vgl. Paul et al., 2005: 6; Rudolf-Jilg et al., 2003: 5 ff.).

Ein wichtiger Punkt vor allem für Präventionskonzepte gegen sexualisierte Gewalt ist die „Sexualaufklärung“ (vgl. Bertschi et al., 2004: 11 ff.; Klehm, 2003: 95; Rudolf-Jilg et al., 2003: 10). Dieser kommt eine große Bedeutung bei der Verhinderung von sexueller Gewalt zu. So sollten Mädchen und Jungen Informationen zu sexuellen Begrifflichkeiten erhalten, mit denen sie sexuelle Handlungen beschreiben können. Dadurch wird gerade für betroffene Kinder dieses Thema enttabuisiert und die Kommunikation ermöglicht. Ferner brauchen Kinder ein Verständnis in Bezug auf „positive Sexualität“ und ihrer Bedeutung, um sexuelle Übergriffe auch als solche wahrnehmen und benennen zu können (vgl. Bertschi et al., 2004: 11 ff.; Klehm, 2003: 96). In diesem Zusammenhang sollten die in unserer Gesellschaft vorherrschenden Rollenbilder kritisch reflektiert werden (siehe Standard „Geschlechtsspezifische Ziele“, S. 42).

D) Hilfe und Rechte

Informationen darüber, wie und wo sich Kinder Hilfe holen können, ist ein wichtiger Inhalt dieses Standards. Hier sollte zum einen vermittelt werden, dass sich Hilfe zu holen kein Anzeichen von Schwäche darstellt (vgl. Bertschi et al., 2004: 14 ff.). Zum anderen sollten konkret die jeweiligen Hilfemöglichkeiten aufgezeigt werden, wie z.B. Eltern, Lehrer, Beratungsstellen und Notrufe (vgl. Paul et al., 2005: 6).

Neben Informationen über Hilfemöglichkeiten geht es hier auch um Aufklärung über die Rechte (z.B. Notwehr/ Nothilfe, erlaubnisfreie Waffen) von Kindern. Außerdem sollen die Abläufe bei der Polizei und Justiz, die auf eine Anzeige folgen, erläutert und Aspekte der Opferhilfe beschrieben werden (vgl. Paul et al., 2005: 6).

Die Zielgruppe wird beschrieben.

- A) Festlegung der Zielgruppe
- B) Zusammensetzung der Teilnehmergruppen

Ein Gewaltpräventionskonzept sollte deutlich darstellen, für welche Zielgruppe das Konzept gedacht ist. Hierfür ist es wichtig, dass diese festgelegt und die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen beschrieben ist (vgl. Böhm et al., 2006: 6; Preiser/ Wagner; 2003: 664).

Für die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen in der Grundschule darf der Altersunterschied innerhalb einer Trainingsgruppe nicht größer als vier Jahre sein. Ein Altersunterschied von bis zu zwei Jahren wäre optimal. Ferner sollten die Teilnehmer in geschlechtshomogene Gruppen eingeteilt werden. Das Training für die Gruppen sollte möglichst zur gleichen Zeit stattfinden (vgl. Paul et al., 2005: 7 ff., 15 ff.). Die Teilnehmeranzahl von 32 Kindern in einem Kurs (max. 16 Kinder pro Trainer) sollte nicht überschritten werden (vgl. Paul et al., 2005: 9; Rudolf-Jilg et al., 2003: 8).

Standard: Begründung des Bedarfs und der Erreichbarkeit der Zielgruppe

- A) Bedarf und Bedürfnis
- B) Erreichbarkeit

Der Bedarf ist eine Voraussetzung für die Durchführung von Präventionsprojekten (vgl. Preiser/ Wagner, 2003: 662; Gutzwiller et al., 2001: 41). Ein Bedürfnis muss jedoch nicht unbedingt vorhanden sein, um präventiv aktiv werden zu können (vgl. Gutzwiller et al., 2001: 41).

Wichtig ist die Klarheit darüber, ob ein Handlungsbedarf für die geplante Aktivität gegeben ist oder ob nicht vielleicht andere Probleme eine größere Bedeutung haben. Kriterien zum Bedarf erlauben es leichter, an die Interessen (Motivationslage) der Zielgruppe anzuknüpfen (vgl. Böhm et al., 2006: 6).

Im Hinblick auf die Erreichbarkeit und Motivation der Zielgruppe ist es wichtig, dass SB-Kurse keine Pflichtveranstaltungen sind. Schulklassen oder andere Gruppen sollten nicht ungefragt teilnehmen müssen (vgl. Paul et al. 2005: 9 f.). Zudem sollte jede einzelne Übung des Kurses freiwillig sein, niemand muss teilnehmen. Gerade vor dem Hintergrund möglicher traumatischer Erfahrungen von Teilnehmern ist es wichtig, dass jedes Gruppenmitglied selbst entscheiden kann, wie weit sie/ er gehen kann(ebd.).

Prozessqualität

Standard: Benennung und Begründung konkreter Kurs-Ziele

- A) Persönlichkeitsstärkung
- B) Opfer- und Täterrollen bearbeiten
- C) Handlungs- und Entscheidungskompetenzen aufzeigen, erweitern
- D) Wahrnehmung und Grenzen bearbeiten
- E) Geschlechtsspezifische Ziele
- F) Ziele für Kurse zu sexualisierter Gewalt

A) Persönlichkeitsstärkung

Der Standard Persönlichkeitsstärkung beinhaltet die Steigerung des Selbstbewusstseins/Selbstwertgefühls von Mädchen und Jungen. Sie sollen ihre eigenen Ressourcen entdecken können, den Mut entwickeln, sich selbst zu behaupten und zu verteidigen und lernen mit den eigenen Gefühlen umgehen zu können (vgl. Paul et al., 2005: 5 f.; Rudolf-Jilg et al., 2003: 9).

B) Opfer- und Täterrollen bearbeiten

Betroffene Kinder sollten ihre Opferrolle verlassen können, ohne dabei in die Täterrolle zu fallen. Außerdem sollten Alternativen zu Täter-Rollen aufgezeigt werden (ebd.).

C) Handlungs- und Entscheidungskompetenzen aufzeigen, erweitern

Die Vermittlung vielfältigerer verbaler und körpersprachlicher Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten steht hier im Vordergrund. Dazu gehört beispielsweise, dass einfache und effektive Techniken der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung erlernt werden.

Unter Selbstbehauptungstechniken werden hier nonverbale und verbale, konfrontative und deeskalierende Techniken, wie z.B. klare Kommunikation verstanden. Selbstverteidigungstechniken sind dagegen einfache körperliche Abwehrtechniken, die effektiv gegen vitale und empfindliche Körperstellen eingesetzt werden. Diese Techniken sollten so weit wie möglich den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Mädchen und Jungen entsprechen (vgl. Paul et al., 2005: 6).

D) Wahrnehmung und Grenzen bearbeiten

Wahrnehmung und Grenzen bearbeiten bedeutet, dass die Kinder lernen, sensibilisierter wahrzunehmen. Ferner sollten sie durch frühzeitiges Wahrnehmen in die Lage versetzt werden, Grenzverletzungen zu erkennen und Grenzen setzen zu können (vgl. Paul et al. 2005: 6; Bertschi et al., 2004: 23).

E) Geschlechtsspezifische Ziele

Geschlechtsspezifische Ziele für Mädchen und Jungen, ergeben sich z.B. aus der kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Rollenbilder (vgl. Paul et al., 2005: 6 ff.). Die folgenden Ziele orientieren sich stark an eine professionelle Mädchen- und Jungenarbeit (vgl. Ganser et al., 2005; Munke et al., 2005).

In spezifischen Mädchentrainings sollen Rollenmuster wie verinnerlichte Ohnmachtvorstellungen, Recht und Anspruch auf eigenen Raum, Verantwortungsgefühl für das Wohl anderer (mehr als für das eigene Wohlergehen) und unangebrachte Schuldgefühle (die verhindern, dass ein Täter auch als solcher gesehen wird) bearbeitet werden (vgl. Paul et al., 2005 6 ff.).

Jungen sollen zwischen Gewalt, Kräfteressen und Selbstverteidigung unterscheiden können und ein neues Bewusstsein für Gewaltsituationen jenseits vieler traditioneller Männlichkeitsideale entwickeln. Hierzu zählen, die Vermittlung positiver Männlichkeit und die Sensibilisierung für Gewalt sowie Empathie für das Opfer.

In den spezifischen Mädchen- und Jungentrainings, sollten den traditionellen Rollenmustern andere Sicht- und Verhaltensweisen entgegengesetzt und diese jeweils von gleichgeschlechtlichen Trainern vorgelebt werden (ebd.).

F) Ziele für Kurse zu sexualisierter Gewalt

Diese Ziele orientieren sich weitgehend an der Grundstruktur der ersten koedukativen Präventioskonzepte gegen sexualisierte Gewalt (vgl. Kap. 4.1). Die Kinder sollen zwischen „guten“ und „schlechten“ Berührungen und Geheimnissen unterscheiden können und „Nein-Sagen“ (auch Erwachsenen gegenüber) lernen.

Außerdem sollte ihnen vermittelt werden, dass sie das Bestimmungsrecht über ihren eigenen Körper haben und wie sie mit Gefühlen wie Angst, Trauer und Wut besser umgehen können (vgl. Braun et al., 2006: 8 f., Klehm. 2003: 96, Rudolf-Jilg et. al. 2003: 9; Kavemann et al., 1997).

Strukturqualität

Standard: Rahmenbedingungen werden benannt

- A) Trainer
- C) Zeitansatz
- D) Eltern und Lehrkräfte
- E) Kampfkunstangebot

Die Rahmenbedingungen für die Teilnehmer wurden bereits unter „Zusammensetzung der Teilnehmergruppen“ und „Erreichbarkeit“ der Zielgruppe erläutert (siehe Kap. 4.4: 40).

A) Trainer

Die Trainer sollten immer in einem heterogenen Team arbeiten, damit die Teilnehmer von gleichgeschlechtlichen Trainern unterrichtet werden können (vgl. Paul et. al. 2005: 9).

B) Zeitansatz

Ein SB-Kurs mit Selbstverteidigungselementen sollte mindestens 7,5 Zeitstunden, möglichst verteilt auf drei Termine, umfassen. Optimal wären 16 Stunden verteilt auf vier Wochen (vgl. Paul et. al. 2005: 9).

Zusätzlich werden Auffrischkurse angeboten (vgl. Rudolf-Jilg et. al., 2003: 8). Für Selbstverteidigungszusatzangebote sollten mindestens 6 Zeitstunden zur Verfügung stehen, möglichst auf zwei oder mehr Termine verteilt (vgl. Paul et. al. 2005: 9).

C) Eltern und Lehrkräfte

Die Rahmenbedingungen „Eltern und Lehrkräfte“ umfassen vorbereitende/ begleitende Elternarbeit (mindestens ein erklärendes Anschreiben) und Lehrkräftearbeit.

An den Mädchen- und Jungentrainings sollten jedoch keine Lehrkräfte oder andere Betreuer sowie Eltern teilnehmen, da in der Gegenwart von Erwachsenen, zu denen ein Abhängigkeitsverhältnis besteht, Mädchen und Jungen erfahrungsgemäß weniger offen sind (vgl. Paul et. al. 2005: 9 f.).

Im Gegensatz dazu sollten besonders bei Kindern unter 8 Jahren die Bezugspersonen intensiver eingebunden werden, z.B. durch spezifische Elternkurse oder Eltern-Kind-Kurse sowie Fortbildungsangebote für Erzieher und Lehrer (ebd., S. 16).

D) Kampfkunstangebot

Selbstbehauptungskurse, die mit Mädchen und Jungen arbeiten, dürfen keine reinen Kampfkunstangebote (Judo, Karate, Taekwondo etc.) sein (vgl. Rudolf-Jilg et al., 2003: 8).

Standard: Die eingesetzten Methoden werden dargestellt

- A) Gruppenregeln
- B) Rollen- und Gruppenspiele/ -arbeit und (körperorientierte) Übungen
- C) Individuelle Lösungen
- D) Zielgruppenorientierte und konzeptionelle Flexibilität

A) Gruppenregeln

Das Vereinbaren von Gruppenregeln (siehe Standard „Vertrauen und Schuld“, S. 38) soll klare Rahmenbedingungen, Transparenz und Vertrauen schaffen.

Diese Voraussetzungen ermöglichen es den Teilnehmern, besser abschätzen und entscheiden zu können, inwieweit sie sich auf den Kurs einlassen wollen (vgl. Paul et al., 2005: 10).

B) Rollen- und Gruppenspiele/ -arbeit und (körperorientierte) Übungen

Rollenspiele, die sich an realen oder fiktiven Alltagssituationen orientieren, sollten möglichst in der Selbstbehauptung zum Einsatz kommen. Gruppenarbeit und -spiele sowie (körperorientierte) Übungen sind weitere Methoden, die eingesetzt werden sollten (vgl. Paul et al., 2005: 10; Rudolf-Jilg et. al. 2003: 9 f.).

C) Individuelle Lösungen

In den SB-Kursen werden neben den Vorschlägen der Trainer auch individuelle Lösungen für die Teilnehmer erarbeitet und ausprobiert. Den Kindern soll nichts Fertiges übergestülpt werden, hier sind Kreativität und ein breites Hintergrundwissen der Trainer gefragt. (ebd.).

D) Zielgruppenorientierte und konzeptionelle Flexibilität

Eine zielgruppenorientierte und konzeptionelle Flexibilität bestimmt das Training. Die Trainer sollten in der Lage sein, z.B. gruppendynamische Prozesse und traditionelle Rollenmuster zu erkennen und adäquat zu reagieren (vgl. Paul et al. 2005: 10).

Standard: Die Qualifikationen der Trainer werden nachgewiesen

- A) Aus- und Fortbildung
- B) Kriseninterventionskompetenz
- C) Transparenz

A) Aus- und Fortbildung

Mit Grundschulkindern sollten überwiegend Trainer arbeiten, die eine (sozial-) pädagogische/ psychologische Ausbildung besitzen (vgl. Paul et. al. 2005: 7, 9). Die Trainer bilden sich weiterhin regelmäßig fort bzw. haben kollegialen Austausch/ Beratung (Rudolf-Jilg et. al. 2003: 10).

Durch Aus- und Fortbildung verfügen sie über Fähigkeiten im Umgang mit Seminargruppen, über fundierte Kenntnisse zu den unterschiedlichen Lebens- und Problemlagen der Zielgruppe und haben sich mit der eigenen Geschlechterrolle auseinandergesetzt (vgl. Paul et. al. 2005: 14).

Wenn Rollenspiele durchgeführt werden, hat die Kursleitung eine entsprechende Ausbildung, die sie befähigt, diese anzuleiten (ebd.).

Für Trainer, die Selbstverteidigungselemente durchführen, ist eine Ju-Jutsu-Übungsleiterlizenz oder eine gleichwertige Übungsleiterlizenz/ Ausbildung erforderlich. Ferner sollten die Trainer Erfahrungen in der Mädchen und Jungenarbeit vorweisen können (ebd.).

C) Krisenintervention

Der Standard „Krisenintervention“ beinhaltet zum einen, dass die Kursleitung ggf. eine Vermittlung an Interventions- und Beratungsstellen gewährleisten kann.

Zum anderen muss mindestens ein Trainer im Team Krisenintervention leisten können, wenn z.B. eine Traumatisierung aufbricht (vgl. Paul et al., 2005: 9, 18).

D) Transparenz

Die Kurs-Anbieter sind bereit, ihre persönlichen Qualifikationen und Ausbildungen darzustellen und zu begründen, sowie das Konzept und die darin enthaltenen Methoden offen zu legen (vgl. Paul et. al., 2005: 14).

Ergebnisqualität

Standard: Instrumente zur Erfolgskontrolle/ Qualitätssicherung werden eingesetzt

SB-Kurse sollten interne Erfolgskontrollen zur Qualitätssicherung des Angebotes durchführen. Instrumente, die dafür eingesetzt werden können, sind Abschlussfeedbacks, anonyme Rückmeldungen der Teilnehmer und Auswertungen mit allen verantwortlichen Beteiligten (vgl. Paul et al., 2005: 19).

Standard: Das Preis-Leistungs-Verhältnis wird beschrieben

- A) Preis-Leistungs-Verhältnis
- B) Positive Effekte
- C) Risiken

Stehen die Kosten und der Nutzen in einem ausgewogenen Verhältnis, weist ein Projekt eine hohe Qualität auf (vgl. Gutzwiller et al., 2001: 49). Somit ist es auf der einen Seite wichtig, dass Angaben über die Kosten und Nebenkosten der Anbieter gemacht werden (vgl. Böhm et al., 2006: 7; Preiser/ Wagner, 2003: 666).

Auf der anderen Seite steht der erwartete Nutzen (z.B. positive Langzeit-, Multiplikatoreffekte). Zudem sollte auf mögliche Risiken oder negative Nebenwirkungen eingegangen werden (vgl. Preiser/ Wagner, 2003: 666).

5. Methodik und Ablauf der Evaluation

Unter Evaluation wird die systematische Bewertung von Sachverhalten, Programmen, Objekten oder Personen anhand präzise festgelegter Kriterien verstanden (vgl. Stockmann, 2004: 14 f.). Eine Evaluation kann sowohl von Mitarbeitern des Projektes als auch von externen (von außerhalb beauftragten) Personen durchgeführt werden (vgl. Øvreveit, 2002: 21 ff.). Darüber hinaus wird in der Evaluationsforschung nach Evaluationart und -design unterschieden. Aufgrund dessen werden in diesem Kapitel zunächst Ziel, Art und Design der Evaluation dargestellt. Anschließend wird ausführlich auf die Datenerhebung und -auswertung eingegangen.

5.1. Ziel, Studienart und –design

Das **Ziel der vorliegenden Arbeit** ist zu vergleichen, inwieweit die untersuchten Selbstbehauptungskurse, die in Hamburger Grundschulen durchgeführt werden, den entwickelten Qualitätsstandards entsprechen.

Für die praktische Umsetzung können nach Stockmann (2004: 16) drei Arten der Evaluation (Struktur-, Prozess-, Ergebnisevaluation) unterschieden werden.

Um das beschriebene Ziel der vorliegenden Arbeit zu erreichen wird eine Strukturevaluation durchgeführt. Diese beleuchtet anhand der entwickelten Qualitätsstandards die strukturellen Rahmen- und Eingangsbedingungen von Selbstbehauptungs(SB)-Kursen, wie z.B. materielle, personelle, institutionelle, finanzielle und theoretische Aspekte (vgl. Stockmann, 2004: 16 ff.).

Die Beurteilung von SB-Kursen, indem diese mit Qualitätsstandards verglichen werden, entspricht dem Design einer Audit-Evaluation.

Eine Audit-Evaluation beschreibt z.B. eine Intervention oder eine Einrichtung in Relation zu den intendierten Zielen, Verfahrensweisen oder Standards (vgl. Øvretveit, 2002: 70 ff.). Die Wirkung oder mögliche Ursachen einer Intervention können mit diesem Design nicht ermittelt werden (ebd.).

5.2 Datenerhebung

Qualitatives leitfadengestütztes Interview

Die Evaluationsforschung gehört zum Teilgebiet der empirischen Sozialforschung und kann die gesamte Bandbreite sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden benutzen (vgl. Stockmann, 2004: 14 f.). Als Instrument für die Datenerhebung wurde ein Leitfaden für die Durchführung qualitativer Interviews entwickelt (siehe Anhang B: 114).

Die dafür gewählte Interviewform des informatorischen Interview, lässt sich in die Methoden der qualitativen Sozialforschung einordnen (vgl. Lamnek, 2005: 333 f.). Der Befragte ist hier Informationslieferant für Sachverhalte, die den Interviewer interessieren. Ziel des informatorischen Interviews ist die deskriptive Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Gesprächspartner, die als Experten verstanden und deren Fachwissen verhandelt wird (ebd.).

Der Leitfaden berücksichtigt die theoriegeleitet entwickelten Qualitätsstandards bei Selbstbehauptungskursen für Mädchen und Jungen. Tabelle 3 veranschaulicht die Ebenen und Kategorien der Qualitätsstandards und die daran entwickelten Leitfadenfragen.

Tabelle 3: Theoretischer Hintergrund und Leitfadenfragen

Theoretischer Hintergrund		Leitfadenfrage(n)
Qualitätsebenen	Kategorien der Qualitätsstandards	Beispielfragen
Assessment-qualität	Beschreibung der Zielgruppe (Bedarf und Erreichbarkeit)	Für welche Zielgruppen ist Ihr Angebot ausgelegt? Für welche Altersgruppen werden die Kurse angeboten? Wie groß darf der Altersunterschied innerhalb einer Gruppe in Ihren Kursen sein? Warum besteht für die Zielgruppe ein Bedarf für das Angebot?
	Theoretische Grundlagen	Welche Konzepte (theoretischen Grundannahmen) sind in Ihr Angebot eingeflossen? Was sind die wichtigsten Themen, die besprochen werden? Welche Verbindung haben die Methoden/ Maßnahmen zu den konzeptionellen Grundlagen, die Sie genannt haben?
Prozessqualität	Zielklärung	Welche Ziele hat das Kursangebot (was soll verändert werden)?
Strukturqualität	Beschreibung der Maßnahmen	Gibt es Rahmenbedingungen, die wichtig für den reibungslosen Ablauf und Erfolg des Kurses sind? Welche Methoden verwenden Sie in Ihrem Kursangebot?
	Kompetenzen der Trainer	Welche fachlichen/ wissenschaftlichen Qualifikationen haben die Trainer, die die Selbstbehauptungskurse in der Grundschule durchführen?
Ergebnisqualität	Erfolgskontrolle / Qualitätssicherung	Beschreiben Sie bitte einmal kurz von Anfang bis Ende den Ablauf einer typischen Stunde.
	Preis-Leistungs-Verhältnis	Wie würden Sie das Preis-Leistungsverhältnis Ihres Angebotes beschreiben? Welche mögliche Risiken oder negativen Effekte könnte das Kursangebot haben?

Die Durchführung der Interviews orientiert sich am Experteninterview mit offenen Leitfragen (vgl. Flick, 2005: 117 ff.), da die befragten Anbieter und Trainer in Bezug auf ihre SB-Kurse Experten darstellen. Dabei interessieren die Befragten weniger als (ganze) Person denn in ihrer Eigenschaft als Experte für das Handlungsfeld (ebd.).

Der Leitfragebogen ist so konzipiert, dass zu jeder Kategorie der Qualitätsstandards eine offene Frage verfasst wurde, die allen Interviewpartnern gestellt wurde (siehe Tabelle 3). Außerdem sind zu einigen Fragen weitere Nachfassfragen entwickelt worden, um von den Interviewpartnern bei Bedarf weitere Informationen über die jeweiligen Bereiche erhalten zu können (siehe Anhang B: 114).

Zugang und Stichprobe

Für die Ziehung der Stichprobe wurde die Strategie der Vorab-Festlegung der Samplestruktur verwandt (vgl. Flick, 2005: 97 ff.). Dies ist eine Samplingstrategie, bei der mittels bestimmter Kriterien (z.B. soziodemographische Kriterien) der Untersuchungsgegenstand (z.B. Personen) vor der Datenerhebung festgelegt wird (ebd.).

Die Kriterien für die vorliegende Untersuchung wurden von Personen erfüllt, die Anbieter oder Trainer von Selbstbehauptungskursen mit Grundschulkindern sind und diese Kurse in Hamburger Grundschulen durchführen. Durch die Hilfe der Beratungsstelle für Gewaltprävention des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (BSG-Li) Hamburg, der einige Kontaktadressen zu entsprechenden Anbietern vorlagen, und einer intensiven Internetrecherche wurden die befragten Personen ermittelt.

In einem ersten Telefonat wurden die möglichen Teilnehmer über das Vorhaben informiert und die Bereitschaft zu einem Interview abgefragt. Zusätzlich bekamen alle potentiellen Interviewteilnehmer den Leitfragebogen (ohne Nachfassfragen) und ein Anschreiben (siehe Anhang B: 114), in dem die Diplomarbeit sowie das Interesse des Autors an dieser Thematik kurz erläutert wurden. Insgesamt konnten auf diesem Wege 3 Interviews in der Pretest- und 13 Interviews in der Hauptphase durchgeführt werden.

Die Stichprobe stellt einen Ausschnitt von SB-Kursen in Hamburger Grundschulen dar und erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Dennoch soll sich das untersuchte Material, durch die vorab festgelegten Kriterien, so abbilden, dass von den Ergebnissen, die daraus gewonnen wurden, auf die Verhältnisse im Untersuchungsgegenstand (SB-Kurse mit Mädchen und Jungen im Setting Grundschule) geschlossen werden kann (vgl. Flick, 2005: 97 ff.).

Da die Methode der „Vorab-Festlegung der Samplestruktur“ vor allem für die Analyse, Ausdifferenzierung und Überprüfung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen bestimmten Gruppen genutzt werden kann (ebd.), ist sie für die vorliegende Untersuchung besonders geeignet.

Ablauf des Interviews und Datenschutz

Der Leitfragebogen wurde im Rahmen von drei Pilotinterviews getestet bevor die ersten Interviews für die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurden. Bei den Interviewpartnern für die Pretest-Phase handelte es sich um zwei ehemalige Anbieter und einem Anbieter, der keine Kurse im Raum Hamburg durchführt.

Die Befragten wiesen das nötige Expertenwissen in Bezug auf Selbstbehauptungskurse für Grundschul Kinder auf. Dadurch konnte die Anwendbarkeit der Leitfadenfragen geprüft werden.

Der Verlauf und das Ergebnis der Pretest-Phase bestätigten das Instrument und führten zu keinen weiteren Veränderungen. Die Ergebnisse der Pilotinterviews konnten für die vorliegende Arbeit nicht weiter verwendet werden, da sie nicht alle der vorab festgelegten Kriterien für die Ziehung der Strichprobe erfüllten (vgl. „Zugang und Stichprobe“).

Die Interviews der Haupt-Phase fanden an unterschiedlichen Orten statt. Der überwiegende Teil wurde in Geschäftsräumen der Interviewpartner durchgeführt (7), ein Teil in Cafés (4) sowie ein Interview in einer Schule und ein Interview in den Räumen einer Tagestätte, wo die jeweiligen Interviewpartner Kurse anbieten.

Um den zeitlichen Aufwand für die zumeist selbstständigen Interviewpartner so gering wie möglich zu halten, wurde ihnen die Wahl der Orte überlassen. Ferner beinhaltete das Interview konkrete Fragen zu Aspekten, die eventuell nicht im öffentlichen Raum besprochen werden sollten.

Die drei Pilotinterviews sowie die Interviews der Haupt-Phase wurden alle vom Autor der vorliegenden Arbeit selbst durchgeführt. Ein Interview dauerte zwischen 60 und 120 Minuten. Die Interviews fanden im Zeitraum von Juni bis Juli 2006 statt, sie wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend wortwörtlich transkribiert. Um den Datenschutz zu gewährleisten, wurden alle erhobenen Daten nur anonymisiert verwendet.

5.3 Datenauswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgte durch die Technik der inhaltlichen Strukturierung. Die inhaltliche Strukturierung ist eine der drei Grundformen (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung) der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2003: 58).

Nach Mayring (2003: 82 ff.) ist es Ziel der inhaltlichen Strukturierung, bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Dafür wird ein theoriegeleitetes Categoriesystem an das Material herangetragen und die Textsegmente, die durch diese Kategorien angesprochen werden, systematisch herausgefiltert (ebd.).

Das Categoriesystem für die vorliegende Arbeit bilden die entwickelten Qualitätsstandards. Anhand zwei zufällig ausgewählter Interviews wurde dieses zunächst auf seine Anwendbarkeit geprüft und so überarbeitet, dass die Kategorien sich sowohl an die Qualitätsstandards als auch an die Anforderungen des Materials orientierten. Um während der Auswertung neue Kategorien entwickeln zu können, wurde das Categoriesystem offen gelassen.

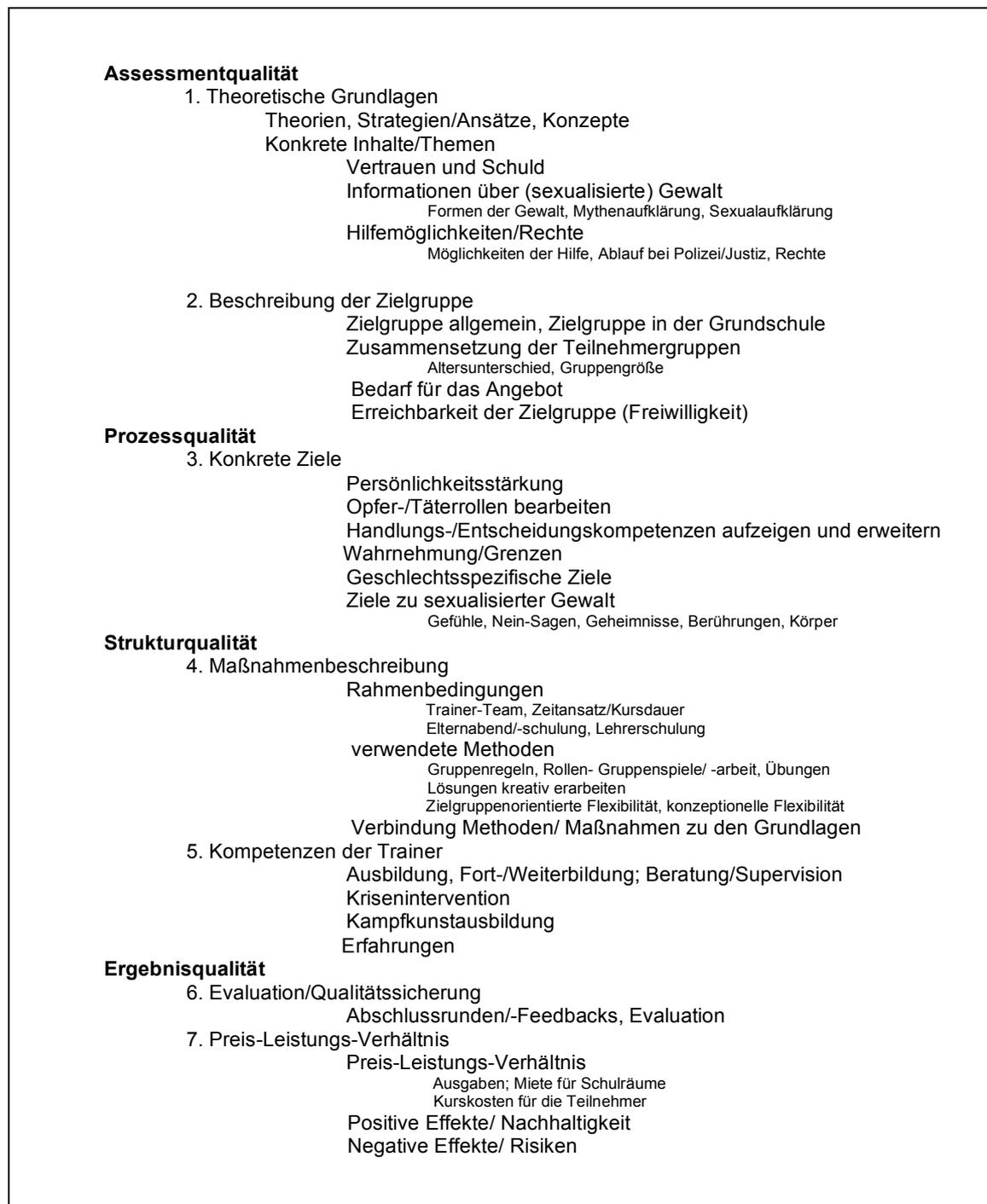
Ferner wurden bereits im Probedurchgang Kodierregeln für alle Kategorien ausgearbeitet, um die Kategorien klar voneinander abgrenzen sowie die entsprechenden Kodierungen begründen zu können.

Die Kodierregeln geben Bedingungen an, die ein Textsegment erfüllen muss, um einer bestimmten Kategorie eindeutig zugeordnet werden zu können. Hierfür wurden Textstellen (so genannte Ankerbeispiele) gesucht, die unter eine bestimmte Kategorie fallen und als „Musterbeispiel“ für diese Kategorie genutzt werden konnten. Für alle Kategorien war eine quantitative Häufigkeitsanalyse vorgesehen (vgl. Mayring 2003: 13 ff.).

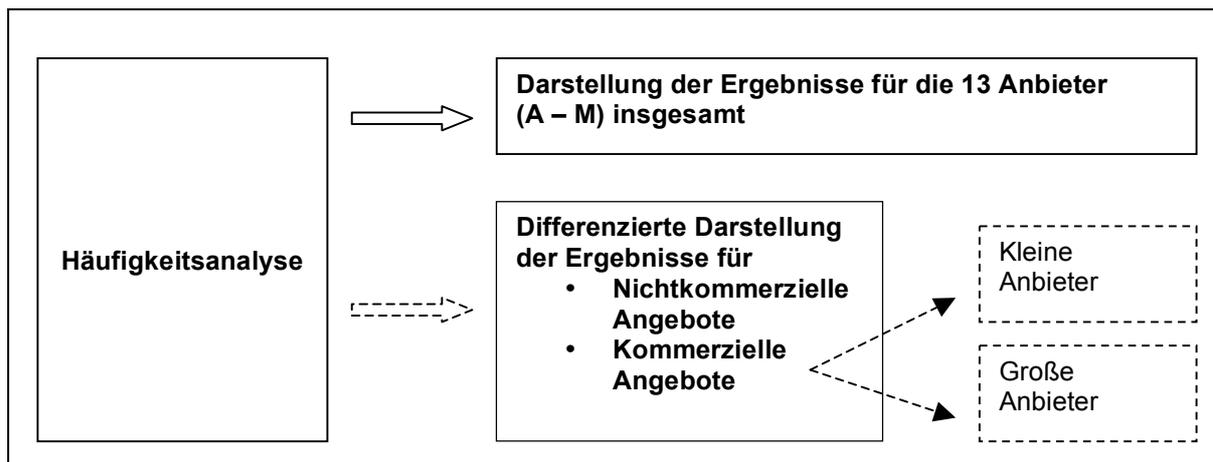
In mehreren Durchgängen wurden alle Interviews anhand des Kategoriensystems systematisch durchsucht und Textstellen, die den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden konnten, extrahiert. Diese Textstellen wurden paraphrasiert, pro Subkategorie und anschließend pro Hauptkategorie zusammengefasst und letztlich wurden die Häufigkeiten ausgezählt.

Die so zusammengefassten Kategorien und die Auswertung der Häufigkeitszählungen stellen den Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit dar. Im Zusammenhang mit den theoretischen Hintergründen bilden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit das Fundament für die Interpretation und die daraus abgeleiteten Empfehlungen.

Für die Auswertung wurde eine speziell für die qualitative Forschung entwickelte Software MAXQDA genutzt. Abbildung 2 veranschaulicht das letztendliche Categoriesystem mit Haupt- und Subkategorien.

Abbildung 2: Categoriesystem zur Auswertung der qualitativen Interviews**Darstellung der Ergebnisse**

Wie bereits beschrieben wurden 13 SB-Kursangebote anhand eines Categoriesystems und Häufigkeitszählungen dahingehend untersucht, inwieweit sie den entwickelten Qualitätsstandards entsprechen. Die unterschiedlichen Angebote werden im Ergebnis teil in anonymisierter Form von A bis M eingeteilt. Das nachfolgende Schaubild verdeutlicht, wie die ausgezählten Kategorien im Ergebnisteil dargestellt werden.

Abb. 3: Darstellung der Ergebnisse für die Anbieter und die Angebotsformen

Die Ergebnisdarstellung der untersuchten Angebote erfolgt in der Regel für die 13 untersuchten Angebote von A bis M insgesamt und zum Teil differenziert für verschiedene Angebotsformen. Für die differenzierte Darstellung werden die untersuchten Angebote in nichtkommerzielle und kommerzielle Angebote eingeteilt. Die kommerziellen Angebote lassen sich zudem in „kleine Anbieter“ und „große Anbieter“ unterscheiden.

Bei den nichtkommerziellen Anbietern handelt es sich um Beratungsstellen (für Menschen mit Gewalterfahrungen), deren SB-Kurse der Primärprävention und als „Türöffner“ für die Beratung dienen (die Angebote werden aus öffentlichen Mitteln bzw. Spenden finanziert).

Die kleinen Anbieter stellen in der vorliegenden Arbeit kommerzielle Angebote dar, die bis zu vier Trainer umfassen. Die Trainer sind selbständig und arbeiten als gleichberechtigte Partner.

Die großen Anbieter sind kommerzielle Angebote, bei denen ein oder mehrere Trainer die Leitung/ Geschäftsführung bilden und weitere Trainer für die Durchführung von SB-Kursen eingestellt haben. Die angestellten Trainer sind als selbständige bzw. studentische Mitarbeiter tätig.

6. Informationsauswertung: Ergebnisse

6.1. Beschreibung der Angebote

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind Selbstbehauptungs(SB)-Kurse. Deshalb wird auf die Beschreibung der Stichprobe verzichtet, da im Fokus der Untersuchung nicht die interviewten Personen, sondern die Angebote stehen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt das Entstehungsjahr der einzelnen Angebote und seit wann die Kurse in Hamburger Grundschulen durchgeführt werden.

Tabelle 4: Entstehungsjahr

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Entstehungs- jahr (Angebot allgemein)	2002	1988	1994	ca. 1980	1994	2005	1996	2002	2004	ca. 1986	1992	ca. 1986	1992
Entstehungs- jahr (Grundschul- Angebot)	2002	1992	1994	1990	1994	2005	1996	2002	2004	1986	1992	1996	1992

Acht der untersuchten Angebote gibt es schon seit über 10 Jahren. Von diesen acht Angeboten bestehen vier Angebote seit den 1980er und vier Angebote seit den 1990er Jahren. Die verbleibenden fünf Angebote sind in den Jahren von 2002 bis 2005 entstanden. Von den vier Angeboten die seit den 1980er Jahren bestehen, führen drei Angebote erst seit den 1990er Jahren Kurse mit Grundschulkindern durch. Bei den restlichen zehn Anbietern gehören die Kurse an Hamburger Grundschulen von Anfang an zum Angebot. Tabelle 5 zeigt, für welche Zielgruppe(n) die 13 Angebote SB-Kurse anbieten.

Tabelle 5: Zielgruppe(n) der Angebote

Zielgruppe	n
Gesamt	13
Mädchen ab 10 Jahre	1
Mädchen und Frauen ab 8 Jahre	1
Alle Menschen ab 4 Jahre	8
Mädchen und Jungen von 4 – 16 Jahre, Mädchen und Frauen ab 16 Jahre, Männer und Frauen ab 50 Jahre	1
Grundschul Kinder von 9 bis 10 Jahre	1
Alle Grundschul Kinder	1

Wie die Tabelle zeigt, bieten acht von 13 Anbietern SB-Kurse für alle Menschen ab 4 Jahre an. Das bedeutet, bei entsprechender Nachfrage werden Kurse für Mädchen, Jungen, Frauen und Männer aller Altersstufen (ab 4 Jahre) durchgeführt.

Ein Anbieter bietet Kurse für Mädchen und Frauen aller Altersstufen (ab 4 Jahre), jedoch keine Kurse für Jungen und Männer zwischen 16 und 50 Jahren an.

Zwei Anbieter führen ausschließlich Kurse für Mädchen bzw. Mädchen und Frauen durch und weitere zwei Anbieter haben sich auf die Zielgruppe Mädchen und Jungen im Grundschulalter spezialisiert. Tabelle 6 veranschaulicht, auf welche Form(e)n der Gewalt die Angebote ausgerichtet sind.

Tabelle 6: Ausrichtung der Angebote

Ausrichtung	n
Gesamt	13
Sexualisierte Gewalt	1
Allgemeine Gewalt	3
Allgemeine und sexualisierte Gewalt	7
Allgemeine und sexualisierte Gewalt + Persönlichkeitsstärkung	2

Die Tabelle verdeutlicht die in Kapitel 4.1 beschriebene Tendenz von SB-Kursen gegen sexualisierte Gewalt hin zu Angeboten, die eher allgemeine Strategien zum Schutz vor Gewalt vermitteln.

So sind von 13 untersuchten Angeboten 12 Angebote auf allgemeine und ein Angebot explizit auf sexualisierte Gewalt ausgerichtet. Von den 12 Angeboten, die eher auf allgemeine Gewalt ausgerichtet sind, gehen neun zudem auch immer auf sexualisierte Gewalt in ihren Kursen ein. Zwei dieser Angebote, die Strategien zum Schutz vor allgemeiner und sexualisierter Gewalt vermitteln, haben in erster Linie die unspezifische Stärkung der Persönlichkeit der Kinder zum Ziel.

Beschreibung der unterschiedlichen Angebotsformen

Tabelle 7 veranschaulicht die in dieser Untersuchung ermittelten Angebotsformen und wie viele Trainer die einzelnen Angebote umfassen.

Tabelle 7: Angebotsformen und Anzahl der Trainer

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Nichtkommerzielle Anbieter	X												X
Kommerzielle Anbieter:													
Kleine Anbieter				X	X	X	X		X	X			
Große Anbieter		X	X					X			X	X	
Pro Angebot: Anzahl der Trainer	2	40	52	1	2	4	2	8	1	1	24 ⁹	ka ¹⁰	2

Abkürzungen: ka = keine Angaben

Wie der Tabelle entnommen werden kann, handelt es sich bei zwei Anbietern um nichtkommerzielle, bei sechs Anbietern um kleine (kommerzielle) und bei fünf Anbietern um große (kommerzielle) Angebote (siehe Kap. 5.3: „Darstellung der Ergebnisse“).

Die Anzahl der Trainer variiert von Angebot zu Angebot teilweise erheblich. Die nichtkommerziellen Angebote beschäftigen jeweils zwei Personen, die zusammen die Trainings durchführen. Von den sechs kleinen Anbietern führen drei der Interviewpartner ihre Kurse in der Regel alleine durch, können aber bei Bedarf auch in einem Zweier-Team arbeiten. Zwei Anbieter bestehen jeweils aus einem Team von zwei Personen und ein Anbieter arbeitet mit insgesamt vier Trainern. Die verbleibenden fünf Angebote stellen die großen Anbieter dar. Hier variiert die Anzahl von 8 bis zu 52 Trainer.

⁹ Die 24 Trainer beziehen sich auf den Raum Schleswig-Holstein und Hamburg. In anderen Bundesländern sind weitere Trainer tätig.

¹⁰ Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Angebot zu den „Größeren“ gehört, da es Trainer in ganz Deutschland gibt.

6.2. Assessmentqualität

Fragen:

Welche Konzepte oder Theorien (theoretische Grundannahmen) sind in Ihr Angebot eingeflossen?

Welche Verbindung haben die Maßnahmen/ Methoden zu den theoretischen Grundlagen, die Sie genannt haben?

Standard: Explizite Benennung theoretischer Grundlagen

- A) Theorien (theoretische Grundannahmen)
- B) Strategien, Maßnahmen und Methoden, die sich daraus ableiten

Antworten

Auf die Frage welche Theorien (theoretischen Grundannahmen) oder Konzepte in das Angebot eingeflossen sind, sprachen insgesamt vier Interviewpartner eine bzw. zwei Theorie(n) explizit an. Drei Interviewpartner erwähnten die Lerntheorie (B, D, E) und zwei Interviewpartner (C, E) die Kommunikationstheorie von Schulz von Thun.

Drei weitere Interviewpartner gaben unter anderem jeweils eine der folgenden theoretischen Grundannahmen (Jungen sind öfter als Mädchen Opfer von Gewalt, selbstbewusste Menschen werden seltener Opfer von Gewalttaten, die ungleiche Wertigkeit zwischen Mann und Frau) als eine Grundlage des Angebotes an.

Überwiegend wurden praktische Erfahrungen und praktische Konzepte genannt, die die Grundlage der Angebote darstellen. So führten neun der interviewten Personen Erfahrungen (z.B. eigene Berufs-/ Selbstverteidigungs-/ Kampfsporterfahrungen) als eine Grundlage ihrer Angebote an. Sieben Interviewpartner erwähnten, dass praktische SB- und SV-Konzepte die Basis für ihr Angebot bilden.

Acht¹¹ von 13 interviewten Personen nannten zudem allgemeine Forschungsrichtungen/ Wissenschaftsdisziplinen/ Philosophien, wie z.B. Pädagogik, (Humanistische) Psychologie, Behaviorismus, Budo- und Kampfkunstphilosophien, sowie Theologie und die Genderforschung, als eine Grundlage ihrer Angebote.

Von den vier Interviewteilnehmern, die eine oder mehrere Theorien ansprachen, nannte ein Interviewpartner Maßnahmen/ Methoden die sich explizit aus der Theorie ableiten lassen. Zwei weitere Gesprächspartner gingen darauf ein, dass die verwandten Maßnahmen/ Methoden auf praktische Konzepte bzw. Erfahrungswerte beruhen.

¹¹ Diese acht Gesprächsteilnehmer waren die Vertreter der Angebote: B, C, D, E, H, J, L, M.

Die verbleibenden zehn interviewten Personen bestätigten alle, dass die verwandten Maßnahmen/ Methoden und die theoretischen Grundlagen zusammengehören, gingen jedoch nicht genauer darauf ein (siehe Anhang A, Tab. 8: 106).

Frage:

Was sind die wichtigsten Themen, die besprochen werden sollten?

Standard: Benennung und Begründung konkreter Themen/ Inhalte

- A) Vertrauen und Schuld
- B) Informationen über Gewalt
- C) Hilfe und Rechte

A) Antworten zu „Vertrauen und Schuld“

Das Thema „Vertrauen“, welches die Verschwiegenheit über persönliche Informationen der Teilnehmer berücksichtigen sollte, wurde von keinem der 13 befragten Interviewpartner angesprochen.

Das Thema „Schuld“, im Sinne des Protect-Ansatzes, wurde von zwei Gesprächsteilnehmern und die „Schutz- und Fürsorgepflicht der Erwachsenen den Kindern gegenüber“ wurde von drei Gesprächsteilnehmern thematisiert (siehe Anhang A, Tab. 9: 106).

B) Antworten zu „Informationen über Gewalt“

Insgesamt gaben vier Interviewpartner an, dass die verschiedenen Gewaltformen thematisiert werden (siehe Anhang A, Tab. 10: 106). Zehn Interviewteilnehmer führten an, dass in ihren Kursangeboten auf sexuelle Gewalt eingegangen wird.

Von diesen zehn Anbietern sprachen drei Anbieter an, dass Grundinformationen zu dieser Form der Gewalt gegeben werden.

Die Bearbeitung des Themas „Opferrolle und Täterprofile“ wurde in allen 13 Interviews genannt. Sieben der interviewten Personen erwähnten das Zurechtrücken von falschen Annahmen und Vorurteilen (Mythenaufklärung) als einen Bestandteil des Kurses.

Zwei Interviewpartner führten die Thematisierung von „Rollenbildern“ in ihren Kursen an.

Das Thema „Sexualaufklärung“ wurde von drei Gesprächspartnern angegeben. Zwei dieser Gesprächspartner führen reine Mädchenkurse und ein Gesprächspartner spezifische Kurse zu sexualisierter Gewalt durch. Der nichtkommerzielle Anbieter (M) informiert über alle in diesem Standard geforderten Bereiche.

C) Antworten zu „Hilfe und Rechte“

Von den Inhalten des Standards „Hilfe und Rechte“ führten alle Gesprächspartner das Thema „Hilfemöglichkeiten“ und vier von 13 Gesprächspartnern zusätzlich das Thema „Recht“ als Bestandteil ihrer Kurse an.

In Bezug auf das Thema Hilfemöglichkeiten wurden verschiedene Formen der Hilfe (wie z.B. Hilfe holen, sich gegenseitig helfen [Zivilcourage]) genannt. Von den vier Interviewpartnern, die das Thema Recht ansprachen, bezogen sich zwei (F, M) auf Kinderrechte allgemein und zwei der interviewten Personen auf das Thema Notwehr.

Die Themen „Abläufe bei Polizei und Justiz nach Anzeigeerstattung“ und „Vor und Nachteile erlaubnisfreier Waffen“ wurden von keiner der befragten Personen angesprochen (siehe Anhang A, Tab. 11: 106).

Fragen:

Für welche Zielgruppen ist Ihr Angebot ausgelegt?

Für welche Altersgruppen bieten Sie ihre Kurse an?

Finden die Grundschulkurse im Klassenverbund für Jungen und Mädchen gemeinsam oder getrennt statt?

Wie groß darf der Altersunterschied innerhalb einer Gruppe in Ihren Kursen sein?

Welche Anzahl von Kindern bildet Ihrer Meinung nach die optimale Gruppengröße?

Standard: Die Zielgruppe wird beschrieben.

- A) Festlegung der Zielgruppe
- B) Zusammensetzung der Teilnehmergruppen

A) Antworten zu „Festlegung der Zielgruppe“

Die Tabelle 12 (siehe Anhang A: 107) zur Festlegung der Zielgruppe zeigt ein relativ einheitliches Bild. Von 13 befragten Personen gaben 11 an, dass ihre Kurse für Mädchen und für Jungen sind. Die verbleibenden zwei Kursangebote sind ausschließlich für Mädchen.

Insgesamt sind acht Kurse für alle Grundschulkinder (6 bis 12 Jahre), zwei Kurse für Kinder von 8 bis 12 Jahren und ein Kurs für Kinder von 9 bis 10 Jahren ausgerichtet.

Von den zwei Mädchenkursangeboten in der Grundschule, richtet sich ein Kursangebot an Mädchen von 10 bis 12 Jahren und das andere an Mädchen von 8 bis 12 Jahren.

B) Antworten zu „Zusammensetzung der Teilnehmergruppen“

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Teilnehmergruppen beinhaltet dieser Standard Aussagen zum Altersunterschied, zum Geschlecht (zeitgleich unterrichtete Mädchen- und Jungengruppen werden gefordert) und zur Gruppengröße (max. 32 Kinder in einem Kurs). Der Altersunterschied innerhalb einer Trainingsgruppe darf laut Standard nicht mehr als 4 Jahre betragen. Dass ihr Kursangebot diesem Standard entspricht gaben 12 der 13 befragten Gesprächspartner an. Der (laut Standard) optimale Altersunterschied von 2 Jahren innerhalb einer Trainingsgruppe wird von zehn Anbietern gewährleistet, da diese vorwiegend Kurse innerhalb einer Klassenstufe leiten.

Vier Anbieter führen dem Standard entsprechend geschlechtsspezifische Kurse in der Grundschule durch. Die Mädchen und Jungen werden in diesen Kursen zeitgleich unterrichtet bzw. zwei Anbieter arbeiten ausschließlich mit Mädchen. Fünf Anbieter setzen auf Koedukation und vier weitere arbeiten abwechselnd in koedukativer Zusammensetzung und in getrenntgeschlechtlichen Gruppen, auch hier werden die getrenntgeschlechtlichen Gruppen zeitgleich unterrichtet.

Wie viele Kinder pro Trainer die optimale Gruppengröße darstellen, wurde von den befragten Interviewpartnern unterschiedlich beantwortet. Die Angaben variieren von 8 bis 20 Kinder pro Trainer. Eine Gruppengröße die dem Standard von max. 32 Kindern pro Kurs bzw. 16 Kinder pro Trainer entspricht, gaben zehn Interviewpartner an. Sechs dieser Kursangebote würden nur bei sehr großen Schulklassen (über 32 Kinder) mit mehr als 16 Kindern pro Trainer in einer Gruppe arbeiten (siehe Anhang A, Tab. 13: 107).

Fragen:

Warum besteht für die Zielgruppe ein Bedarf für das Angebot?

Wie wird die Teilnahme organisiert und wie wird mit der Freiwilligkeit im Kurs umgegangen?

Standard: Begründung des Bedarfs und der Erreichbarkeit der Zielgruppe

- A) Bedarf und Bedürfnis
- B) Erreichbarkeit (Motivation)

Antworten

Der Bedarf für die Zielgruppe nach SB-Kursen wurde von den einzelnen Interviewpartnern unterschiedlich wiedergegeben. Am häufigsten (9 Personen) wurde der Bedarf damit begründet, dass viele Kinder Opfer von Gewalthandlungen sind. Jeweils fünf von den 13 interviewten Personen sahen den Bedarf darin, dass Kinder ohne Gewalterfahrungen

geschützt und allgemein gestärkt werden müssen, damit es gar nicht erst zu Gewalthandlungen kommt. Der gesellschaftlichen Wandel (Perspektivlosigkeit, veränderte Rollen-/ Vorbilder etc.) und fehlende kommunikative, soziale Kompetenzen sowie die Angst der Eltern um ihre Kinder war für jeweils vier Interviewpartner ein Kriterium, dass den Bedarf für die Zielgruppe begründet. Ein Interviewteilnehmer sah den Bedarf in der deutlich ansteigenden Gewalt und ein weiterer darin, dass zu viele Anforderungen an die Lehrer gestellt werden.

Im Hinblick auf die Bedürfnisse und Erreichbarkeit (Motivation) der Zielgruppe gingen alle Interviewteilnehmer darauf ein, dass entweder die Eltern der Kinder oder die Schule/ Lehrkräfte die Kurse buchen. So könnte es den Anbietern zufolge vorkommen, dass Kinder ungefragt oder sogar gegen ihren Willen an einem Kurs teilnehmen sollen. Alle 13 Interviewpartner gaben jedoch an, dass ihre Angebote keine Pflichtveranstaltungen sind und niemand gezwungen wird mit zu machen. Wie die einzelnen Anbieter mit der Freiwilligkeit in ihren Kursen umgehen ist unterschiedlich. Im Folgenden werden die genannten Möglichkeiten und die jeweils dazugehörigen Anbieter dargestellt (siehe Anhang A Tab. 14: 107):

- I. Die Kinder müssen den Kurs nicht besuchen (H, L).
- II. Die Kinder gehen in eine andere Klasse (E, M).
- III. Die Kinder können zuschauen und jederzeit einsteigen. Jede Übung ist freiwillig. (A, B, C, D, E, F, G, H, J, L, M).
- IV. Die meisten Kinder werden von den anderen Kindern mitgezogen (C).
- V. Es ist noch nie vorgekommen, dass Kinder nicht teilnehmen wollten (I, K).

Des Weiteren werden die Bedürfnisse und Interessen der Kinder berücksichtigt, indem in den Trainings viel gespielt und z.B. in Rollenspielen konkret auf die Erfahrungen der Kinder eingegangen wird (siehe Kap. 6.4: Standard „Methoden“).

6.3 Prozessqualität

Frage:

Welche Ziele hat das Kursangebot? (Was soll verändert werden?)

Standard: Benennung und Begründung konkreter Kurs-Ziele

- A) Persönlichkeitsstärkung
- B) Opfer- und Täterrollen bearbeiten
- C) Handlungs- und Entscheidungskompetenzen aufzeigen, erweitern
- D) Wahrnehmung und Grenzen bearbeiten
- E) Geschlechtsspezifische Ziele
- F) Ziele für Kurse zu sexualisierter Gewalt

A) Antworten zu „Persönlichkeitsstärkung“

Wie der Tabelle 15 (siehe Anhang A: 108) zu entnehmen ist, haben 12 von 13 Interviewteilnehmern Ziele wie Persönlichkeitsstärkung sowie Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen aufzeigen genannt. Diese Ziele lassen sich nach Meinung des Autors der vorliegenden Arbeit in den Standard „Persönlichkeitsstärkung“ integrieren und wurden deshalb mit aufgenommen.

Insgesamt verdeutlichen die Ziele in der Tabelle 15, dass in allen 13 Angeboten die Kinder lernen sollen, sich selbst zu behaupten und/ oder zu verteidigen. Außerdem wurde von allen Gesprächspartnern erwähnt, dass das Selbstbewusstsein und/ oder das Selbstwertgefühl der Kinder gestärkt werden soll.

Die Kinder stark zu machen, indem ihnen ihre Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen aufgezeigt werden, sprachen 12 von 13 Interviewteilnehmern an. Drei der Interviewpartner erwähnten explizit die Persönlichkeitsstärkung der Kinder als ein Kursziel.

B) Antworten zu „Opfer- und Täterrollen bearbeiten“

In den 13 Interviews erwähnten sieben Gesprächspartner, dass die Kinder in die Lage versetzt werden sollen, ihre Opferrolle verlassen zu können. Drei dieser sieben Anbieter gingen insbesondere auf eine mögliche Beratung und Begleitung für Teilnehmer mit Gewalterfahrungen ein (vgl. Kap. 6.4: Standard „Krisenintervention“).

Dass (potentiellen) Tätern Alternativen aufgezeigt werden, sprach ein Anbieter als einen wichtigen Punkt im Standardkurs an (siehe Anhang A, Tab. 16: 108).

C) Antworten zu „Handlungs- und Entscheidungskompetenzen aufzeigen, erweitern“

Das Aufzeigen und Erweitern von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen im Sinne einer Vermittlung von Handlungskonzepten (vgl. Kapitel 4.1), spielt bei allen befragten Anbietern eine wichtige Rolle (siehe Anhang A, Tab. 17: 108).

Von den 13 interviewten Personen gingen 11 Personen darauf ein, dass den Teilnehmern einfache und effektive SB- und SV-Techniken vermittelt werden.

Die verbleibenden zwei Interviewpartner sprachen keine SV-Techniken an. Sie erwähnten stattdessen, dass die Kinder über vielfältigere Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, wie z.B. Hilfe holen und Nein-Sagen können verfügen sollen. Dieses Ziel nannten zusätzlich zu den SB- und SV-Techniken sechs weitere Interviewpartner.

D) Antworten zu „Wahrnehmung und Grenzen bearbeiten“

Der Standard „Wahrnehmung und Grenzen“ ist fester Bestandteil in den SB-Kursen bei allen befragten Interviewpartnern.

Insbesondere das Ziel „Grenzverletzungen erkennen und Grenzen setzen zu können“ wurde von jedem der Interviewteilnehmer angesprochen. Hier wird in der Regel mit den Kindern über das Thema Grenzverletzungen gesprochen und sie sollen lernen wie sie durch „Nein-Sagen“, weitererzählen „schlechter Geheimnisse“ oder anderer SB- und SV-Techniken Grenzen setzen können.

Die Wahrnehmung der Teilnehmer zu sensibilisieren wurde explizit von sechs Gesprächspartnern erwähnt (siehe Anhang A, Tab. 18: 108).

E) Antworten zu „Geschlechtsspezifische Ziele“

Spezifische Mädchen- und/ oder Jungentrainings entsprechend dem Standard wurden in keinem der 13 Interviews angesprochen.

F) Antworten zu „Ziele für Kurse zu sexualisierter Gewalt“

Die Tabelle 19 (siehe Anhang A: 109) verdeutlicht, dass 12 von 13 Interviewpartnern Ziele zu sexualisierter Gewalt berücksichtigen. Von diesen 12 Interviewteilnehmern gaben zehn Personen an, dass in ihren Kursen auf sexualisierte Gewalt eingegangen wird.

Das Ziel „Gefühle“ (lernen mit Gefühlen umzugehen) wurde am häufigsten, das heißt von 12 Interviewteilnehmern angesprochen. Die Ziele „körperliches Selbstbestimmungsrecht“ und Unterscheidung zwischen „guten und schlechten Berührungen“ wurden von jeweils zehn Gesprächsteilnehmern genannt.

Sieben der interviewten Personen führten an, dass die Kinder in ihren Kursen „Nein-Sagen“ lernen sollen, und fünf Interviewpartner erwähnten das Unterscheiden zwischen „guten/schlechten Geheimnissen“ als ein Ziel in ihren Kursen.

6.4 Strukturqualität

Fragen:

Gibt es Rahmenbedingungen, die wichtig für den reibungslosen Ablauf und Erfolg des Kurses sind?

Über welchen Zeitraum erstreckt sich das Angebot?

Über welchen Zeitraum erstrecken sich zusätzliche/ aufbauende Angebote?

Führen Sie Elternabende oder Lehrkräfteschulungen durch?

Arbeiten die Trainer im Team?

Welche Besonderheiten gibt es für Kursangebote mit Kleinkindern unter 8 Jahren?

In welche Elemente/Bausteine (Selbstbehauptung/-Verteidigung) können Sie das Training „grob“ einteilen?

Standard: Unveränderliche Rahmenbedingungen werden benannt

- A) Trainer
- B) Zeitansatz
- C) Eltern und Lehrkräfte
- D) Kampfkunstangebot

A) Antworten zu „Trainer“

Sechs Anbieter arbeiten wie vom Standard gefordert mit gleichgeschlechtlichen Trainern für Mädchen und Jungen. Zwei weitere Anbieter arbeiten ausschließlich mit Mädchen und gleichgeschlechtlichen Trainerinnen (siehe Anhang A, Tab. 20: 109).

B) Antworten zum „Zeitansatz“

Der größte Teil der befragten Anbieter gab an, dass sie sich beim Zeitansatz stark an der Nachfrage und vor allem der Finanzierbarkeit orientieren und den Umfang sowie Inhalt der Kurse flexibel gestalten können.

Die meisten Anbieter sind immer bereit, langfristige Projekte zu initiieren und haben bereits Erfahrungen auf diesem Gebiet. Dennoch hat jeder der befragten Anbieter ein

Basis- oder Standardangebot, welches in der Regel nachgefragt und durchgeführt wird (siehe Anhang A, Tab. 21: 109).

Diese Basis- oder Standardangebote differieren hier von einem einmaligen dreistündigen Kurs bis hin zu einem Angebot von 16 Stunden Dauer, verteilt auf fünf Wochen. Einen Kursumfang entsprechend dem Standard von mindestens 7,5 Stunden erfüllen sechs Anbieter immer und vier Anbieter zum Teil. Der optimale Zeitansatz von 16 Stunden, wird von einem Anbieter (M) umgesetzt.

Ein Auffrischungs- oder Aufbaukurs gehört bei zehn Anbietern zum Standardangebot. Von diesen zehn Anbietern führen drei Auffrischungskurse durch, die dem geforderten Standard von mindestens 6 Zeitstunden entsprechen.

Eine der interviewten Personen erwähnte, dass ein Auffrischungskurs 3 bis 9 Zeitstunden umfassen kann. Bei den verbleibenden sechs Anbietern, die Auffrischungskurse anbieten, variiert der Zeitumfang von 1,5 bis zu 5 Zeitstunden.

C) Antworten zu „Eltern und Lehrkräfte“

Einbeziehen der Eltern und Lehrkräfte

Alle 13 Anbieter informieren die Eltern über ein erklärendes Anschreiben. Der größte Teil der Anbieter (11) führt zusätzlich einen Elternabend (bevor der Kurs stattfindet) durch.

Zwei Anbieter arbeiten mit einer Elternabend-Pflicht. Hier dürfen nur diejenigen Grundschüler am Kurs teilnehmen, deren Eltern an einem Elternabend teilgenommen haben. Ein Anbieter gestaltet die Elternabende überwiegend freiwillig, hat aber an einigen Institutionen auch schon mit einer Elternabend-Pflicht gearbeitet.

Elternabschlussgespräche nach dem Kurs gehören bei zwei Anbietern zum Standardangebot. Ein dritter Anbieter führt Elternabschlussgespräche nur auf Wunsch der Eltern durch. Das Durchführen von zusätzlichen Eltern-Trainings/ Work Shops, sprachen zwei Anbieter an.

Von den 13 untersuchten Angeboten arbeiten zehn auch mit Grundschulkindern unter acht Jahren (siehe Kap. 6.2: Standard „Festlegung der Zielgruppe“). Eltern-Kind-Kurse mit Kindern unter acht Jahren wurden von keinem dieser zehn Anbieter erwähnt (siehe Anhang A, Tab. 22: 110).

Lehrerschulungen, die zum Standardangebot gehören, sprachen sechs der befragten Personen an. Bei einem dieser sechs Angebote sind die Lehrerschulungen Pflicht. Hier werden nur Kurse für die Kinder an Grundschulen angeboten, an denen das Lehrerkollegium sich bereit erklärt, die Lehrerschulung wahrzunehmen.

Vier weitere Interviewpartner (B, D, E, J) führen Lehrerschulungen nicht regelmäßig, sondern auf Wunsch durch (siehe Anhang Tab. 23: 110).

Teilnahme der Eltern und Lehrkräfte am Kurs

Die Anwesenheit von Eltern und Lehrern während der Kindertrainings wird bei den einzelnen Anbietern sehr unterschiedlich gehandhabt. Der Tabelle 24 (Anhang A: 110) kann entnommen werden, dass drei Anbieter entsprechend dem Standard weder Eltern noch Lehrer an den Selbstbehauptungskursen teilnehmen lassen.

Fünf Anbieter dagegen stellen es sowohl den Eltern als auch den Lehrern frei, den ganzen Kurs über anwesend zu sein.

Drei Anbieter laden die Eltern zu extra dafür vorgesehenen Kursteilen ein, in der Regel ist das ein gemeinsames Abschlusstraining.

E) Antworten zu „Kampfkunstangebot“

Der Standard „Kampfkunstangebot“ fordert, dass SB-Kurse keine reinen Kampfkunstangebote (z.B. Judo-, Karatekurse) sein dürfen. Keine der befragten Personen gab an, dass es sich bei dem Angebot um ein reines Kampfkunsttraining handelt (siehe Anhang A, Tab. 25: 111).

Dennoch spielen SV-Elemente in 11 von 13 Angeboten eine Rolle. Vier der interviewten Personen sprachen an, dass der SV-Anteil etwa 30% ausmacht. Drei der befragten Personen erwähnten einen SV-Anteil von 20% und bei einem Anbieter liegt der SV-Anteil bei 50%. Zwei der verbleibenden Interviewpartner gaben jeweils einen SV-Anteil in den Kursen von 10% und 5% an und ein Anbieter machte über den Anteil der SV-Elemente im Kurs keine Angaben.

Die Umsetzung der SV-Elemente wird von den einzelnen Anbietern unterschiedlich gestaltet. Drei der befragten Personen führten an, dass die SV-Elemente im Vollkontakt gegen einen erwachsenen Trainer eingeübt werden.

Hier werden die Kinder von einem Erwachsenen in Schutzkleidung angesprochen und angefasst und die Kinder sollen sich durch Schläge und Tritte wehren. Diese Übungen finden drinnen oder auch draußen statt. Ein weiterer Interviewpartner ging darauf ein, dass die Kinder in den Kursen Techniken lernen, um sich gegen Stärkere und gegen Erwachsene verteidigen zu können.

Bei den verbleibenden Anbietern geht es eher darum, dass die Kinder ihre Kräfte ausprobieren und sich austoben können.

Frage:

Welche Methoden verwenden Sie in Ihrem Kursangebot?

Standard: Die eingesetzten Methoden werden dargestellt

- A) Gruppenregeln
- B) Rollen- und Gruppenspiele /-arbeit und (körperorientierte) Übungen
- C) Individuelle Lösungen
- D) Zielgruppenorientierte und konzeptionelle Flexibilität

Antworten

Im Bezug auf den Standard „Methoden“ gibt es keine starken Unterschiede zwischen den Angaben der Gesprächsteilnehmer (siehe Anhang A, Tab. 26: 111). Die Methoden Alltagsorientierte Rollenspiele, Gruppenarbeit/ -spiele und (körperorientierte) Übungen wurden von allen 13 Interviewpartnern als Bestandteil ihrer Kurse genannt.

Das Vereinbaren von Gruppenregeln mit den Teilnehmern ist bei zehn Interviewpartnern fester Bestandteil des Kurses. Drei Gesprächspartner hingegen vereinbaren Gruppenregeln nur in den Kursen, in denen es ihnen sinnvoll erscheint, z.B. wenn ohne klare Regeln nicht ungestört gearbeitet werden kann.

Individuelle Lösungen, die zusammen mit den Teilnehmern erarbeitet werden, führten sieben der interviewten Personen als eine Methode in ihren Kursen an.

Ein flexibles Konzept, was den Zeitumfang und den Inhalt des Kursangebotes betrifft, wurde von allen Interviewpartnern angegeben. Jeder der befragten Anbieter ist immer bereit, die Kurse im Hinblick auf die Nachfrage und die Finanzierbarkeit zu modifizieren.

Zwei Anbieter arbeiten z.B. mit verschiedenen Bausteinen, die unterschiedliche Themen enthalten, und können diese flexibel durchführen. Auf eine zielgruppenorientierte Flexibilität gingen alle 13 Anbieter ein. So wird in allen Kursen mit den konkreten Erfahrungen der jeweiligen Kursteilnehmer (z.B. durch alltagsorientierte Rollenspiele) gearbeitet.

Fragen:

Welche fachlichen/ wissenschaftlichen Qualifikationen haben die Trainer, die die Selbstbehauptungskurse in der Grundschule durchführen?

Welche Erfahrungen haben die Trainer in Bezug auf die Zielgruppe und über welche didaktischen Kompetenzen verfügen sie?

Standard: Die Qualifikationen der Trainer werden nachgewiesen

- A) Aus- und Fortbildung
- B) Krisenintervention
- C) Transparenz

A) Antworten zu „Aus- und Fortbildung“(Sozial-) pädagogische/ psychologische Ausbildung

Im Hinblick auf die Ausbildung kann zwischen den im Kapitel 6.1 dargestellten Angebotsformen unterschieden werden. Die vom Standard geforderte (sozial-) pädagogische/ psychologische Ausbildung wird von allen Trainern der zwei nichtkommerziellen Angebote erfüllt.

Von den sechs kleinen (kommerziellen) Anbietern arbeiten drei Anbieter ausschließlich mit Trainern die eine (sozial-)pädagogische/ psychologische Ausbildung vorweisen können. Die anderen drei kleinen Anbieter setzen sich jeweils aus einem Trainer-Team zusammen, in dem die Hälfte der Trainer, eine (sozial-)pädagogische/ psychologische Ausbildung besitzt.

Die fünf großen Anbieter bilden ihre Trainer durch interne Schulungen selbst aus. Für diese Anbieter stellt eine (sozial-) pädagogische/ psychologische Ausbildung keine Voraussetzung dar, um dort als Trainer arbeiten zu können. Die Interviewpartner der großen Anbieter erwähnten, dass ihre Trainer häufig aus (sozial-) pädagogischen Bereichen kommen. Sie beschäftigen jedoch ebenso Trainer aus den kaufmännischen und handwerklichen Bereichen sowie Studenten (siehe Anhang A, Tab. 27: 111).

Fortbildung

Trainer für SB-Kurse sollten sich regelmäßig fortbilden und kollegialen Austausch/ Beratung haben. Kollegialen Austausch und Beratungen sowie Fortbildungen erwähnten, dem Standard entsprechend, alle 13 Interviewteilnehmer. Vier Anbieter führen ausschließlich interne Fortbildungen durch. Sieben Interviewteilnehmer gaben an, dass ausschließlich externe Fortbildungen (z.B. Fachtagungen und Kongresse) besucht oder externe Fachkräfte eingeladen werden. Die verbleibenden zwei Gesprächsteilnehmer

fürten sowohl interne als auch externe Fortbildungen an. Sieben Gesprächspartner gingen darauf ein, dass zusätzlich zum kollegialen Austausch auch Supervisionen möglich sind.

Durch entsprechende Aus-/ Fortbildung sollten die Trainer fundierte Kenntnisse über die unterschiedlichen Lebens- und Problemlagen von Mädchen und Jungen in unserer Gesellschaft haben, sich mit der eigenen Geschlechterrolle auseinandersetzen und Seminargruppen leiten können. Diese Aspekte sind in der Regel Bestandteil (sozial-) pädagogischer/ psychologischer Aus- und Fortbildungen.

Die Inhalte und Qualität der internen Aus- und Fortbildungen der großen Anbieter waren nicht Gegenstand dieser Untersuchung und können deshalb nicht beurteilt werden (siehe Anhang A, Tab. 27: 111).

Rollenspielleitersausbildung

Rollenspiele werden den Interviewpartnern zufolge von allen Anbietern durchgeführt. Eine spezifische Rollenspiel-Ausbildung wird von keinem der 13 Interviewteilnehmer erwähnt.

Von 13 Anbietern erwähnten jedoch 11 eine Ausbildung, die die jeweiligen Trainer zur Anleitung von Rollenspielen befähigt. Die befragten Personen der nichtkommerziellen Angebote sowie zwei Interviewpartner der kleinen Anbieter gaben an, dass Rollenspiele ein Bestandteil ihrer (sozial-) pädagogischen Ausbildung waren.

Die Interviewpartner der fünf großen Anbieter gaben an, dass das Anleiten von Rollenspielen Bestandteil der internen Ausbildung ist. Zwei weitere Gesprächspartner erwähnten staatliche nicht anerkannte Ausbildungen, in denen das Durchführen von Rollenspielen erlernt wurde (siehe Anhang A, Tab. 27: 111).

Selbstverteidigungsausbildung und Erfahrungen mit der Zielgruppe

Eine SV-Ausbildung können drei Anbieter für alle Trainer und ein Anbieter für die Hälfte der Trainer vorweisen (siehe Anhang A, Tab. 27: 111).

Nach Angaben der befragten Interviewteilnehmer können alle der jeweils dazugehörigen Trainer Erfahrungen in der Arbeit mit der Zielgruppe vorweisen. Der Großteil der Anbieter führt SB-Kurse mit Mädchen und/ oder Jungen seit vielen Jahren durch (siehe Kap. 6.1, Tab. 4: 54).

B) Antworten zu „Krisenintervention“

Alle befragten Anbieter gaben an, dass die jeweiligen Trainer wissen, welche Beratungs- und/ oder Interventionsstellen für betroffene Kinder in Frage kommen und Adressen an die Eltern und Lehrer verteilen können. Auf das Thema Krisenintervention gingen im Laufe des Interviews 11 Interviewpartner ein.

Die Trainer der zwei nichtkommerziellen Angebote sind, wie in Kapitel 6.1 bereits erwähnt, Mitarbeiter einer Beratungsstelle für Kinder mit Gewalterfahrungen. Hier können die Trainer aufgrund ihrer Tätigkeit bzw. der engen Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeitern der jeweiligen Beratungsstelle, ein qualifiziertes Angebot an Krisenintervention sowie weitere Beratung und Begleitung leisten und bieten dies auch an.

Neben den nichtkommerziellen Angeboten führten von den kleinen (kommerziellen) Anbietern zwei Interviewpartner an, dass alle Trainer und zwei weitere, dass die Hälfte der Trainer in der Lage sind, Krisenintervention zu leisten. Einer dieser Anbieter gewährleistet auch eine persönliche Begleitung zu möglichen Beratungs- und Interventionsstellen.

Die Trainer die Krisenintervention leisten können, haben den jeweiligen Interviewpartnern zufolge auch Erfahrungen im Umgang mit traumatisierten Menschen.

Auffällig ist, dass Kriseninterventionskompetenz und Erfahrungen im Umgang mit traumatisierten Menschen ausschließlich von Interviewpartnern mit einer (sozial-) pädagogischen/ psychologischen Ausbildung erwähnt wurden. Die Interviewpartner der großen (kommerziellen) Anbieter sind auf die Möglichkeit zur Krisenintervention in den Standard-Grundschulkursen und/ oder Erfahrungen mit solchen Situationen nicht eingegangen (siehe Anhang A, Tab. 28: 112).

D) Antworten zu „Transparenz“

Jeder der befragten Anbieter war von Anfang an bereit, das Kurskonzept offen zu legen und in einem Interview über die strukturellen Eingangs- und Rahmenbedingungen offen Auskunft zu geben.

Zusätzlich sendeten alle Anbieter, auf Nachfrage, weiteres Informationsmaterial (soweit vorhanden) unendgeldlich zu. Weitere Informationen bieten 12 Anbieter auf Ihrer Homepage im Internet (siehe Anhang A, Tab. 29: 112).

6.5 Ergebnisqualität

Fragen:

Beschreiben Sie bitte einmal kurz von Anfang bis Ende den Ablauf einer typischen Stunde.

Gibt es eine Abschluss-Runde, in der die Kinder sagen können, was ihnen gefallen hat und was nicht?

Standard: Instrumente zur Erfolgskontrolle/ Qualitätssicherung werden eingesetzt

Antworten

Für die Qualitätssicherung verwenden acht von 13 Anbietern ausschließlich Abschlussfeedbacks und zwei Anbieter arbeiten mit anonymen Fragebogen-Rückmeldungen. Die verbleibenden drei Anbieter arbeiten sowohl mit Abschlussfeedbacks als auch mit anonymen Fragebogen-Rückmeldungen.

Sieben (A, D, F, I, J, K, L) der Interviewpartner erwähnten anonyme Rückmeldungen und Abschlussfeedbacks ausschließlich im Zusammenhang mit den Kindertrainings. Die restlichen sechs interviewten Personen gaben an, dass auch mit den Eltern und/ oder Lehrern anonyme Rückmeldungen/ Abschlussfeedbacks durchgeführt werden.

Zwei der interviewten Personen gingen zusätzlich darauf ein, dass für das Angebot bereits eine externe Prozessevaluation vorgenommen wurde. Eine Evaluation, mit der die Wirksamkeit des Angebotes nachgewiesen wurde, sprach keine der befragten Personen an (siehe Anhang A, Tab. 30: 112).

Fragen:

Wie würden Sie das Preis-Leistungs-Verhältnis Ihres Angebotes beschreiben?

Welche positiven Veränderungen/ Effekte werden erwartet?

Welche mögliche Risiken oder negativen Effekte könnte das Kursangebot haben?

Standard: Das Preis-Leistungs-Verhältnis wird beschrieben

- A) Preis-Leistungs-Verhältniss
- B) Positive Effekte
- C) Risiken

A) Antworten zum „Preis-Leistungs-Verhältnis“

Damit (potentielle) Kunden und Teilnehmer das Preis-Leistungs-Verhältnis einschätzen können, ist es auf der einen Seite wichtig zu wissen, was der Kurs für die einzelnen Teilnehmer kostet.

Tabelle 31: Kurskosten

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Kurskosten pro Kind in Euro	0	36	40 bis 60	55	3 bis 20	45	43	25	16 bis 20		10 bis 30	55	5
Kosten für den Kurs insgesamt in Euro			640							600			

Die Tabelle zeigt, dass die Kosten für die SB-Kurse von Angebot zu Angebot stark variieren können. Die nichtkommerziellen Angebote sind mit 0€ bzw. 5€ (in der Regel) am günstigsten. Zwischen den kleinen (kommerziellen) Anbietern und den großen (kommerziellen) Anbietern gibt es keine nennenswerten Unterschiede, hier differieren die Kurskosten von (teilweise) 3€ bis zu 60€ pro Kind.

Auf der anderen Seite müssen die Kosten mit den dafür enthaltenen Leistungen verglichen werden. Die Leistungen der 13 Anbieter werden hier anhand der Standards „Aus- und Fortbildung“, „Krisenintervention“, „Trainer“, „Zeitansatz“ und „Gruppengröße“ sowie „Eltern und Lehrkräfte“ dargestellt (vgl. Kap. 4.4).

- *Aus- und Fortbildung/ Krisenintervention:* die Trainer sollten eine (sozial-) pädagogische/ psychologische Aus- und Fortbildung vorweisen können und mind. ein Trainer im Team muss in der Lage sein Krisenintervention zu leisten.
- *Trainer:* die Trainer sollten immer in einem heterogenen Team arbeiten, damit die Teilnehmer von gleichgeschlechtlichen Trainern unterrichtet werden können.

- *Gruppengröße*: die Teilnehmeranzahl von 32 Kindern in einem Kurs (max. 16 Kinder pro Trainer) sollte nicht überschritten werden.
- *Zeitansatz*: ein SB-Kurs sollte mindestens 7,5 Zeitstunden, möglichst verteilt auf drei Termine, umfassen, optimal wären 16 Stunden verteilt auf vier Wochen.
- *Eltern und Lehrkräfte*: die Anbieter führen vorbereitende/ begleitende Eltern- und Lehrkräftearbeit durch.

Ein gutes Preis-Leistungs-Verhältnis weisen dementsprechend Kurse auf, die kostengünstig sind und gleichzeitig die oben aufgeführten Leistungen bieten. Den Informationen der 13 interviewten Personen zufolge erfüllen zwei Angebote (G, M) diese Leistungen vollständig (siehe Anhang A, Tab. 32: 113). Angebot (M) ist mit 5€ pro Kind das günstigere Angebot und bietet somit insgesamt das beste Preis-Leistungs-Verhältnis.

B) Antworten zu „Positive Effekte“

Neben den oben beschriebenen Kosten und Leistungen der Angebote ist für das Preis-Leistungs-Verhältnis vor allem der effektive Nutzen/ die Wirksamkeit eines Angebotes von Bedeutung. Über die tatsächliche Wirksamkeit der untersuchten Angebote können jedoch keine Aussagen getroffen werden, da hierzu keine Ergebnisse vorlagen. Dennoch wurden zumindest die einzelnen Interviewpartner dazu befragt, welche positiven, nachhaltigen Effekte sie von ihrem Kursangebot erwarten.

Neben den Aspekten nachhaltige Effekte und Wissenszuwachs, spielen positive Effekte wie „Persönlichkeitsstärkung“, das „Verlassen der Opferrolle“, „erweiterte Handlungs- und Entscheidungskompetenzen“ sowie „Wahrnehmung und Grenzen bearbeiten“, wie sie in Kapitel 4.4 beschrieben worden sind, eine wichtige Rolle bei den Antworten der Interviewpartner.

Von den 13 befragten Personen erwarten 11 Personen, dass die Kinder über erweiterte Handlungs- und Entscheidungskompetenzen (z.B. Hilfe holen, Nein-Sagen können, sich selbst behaupten und verteidigen können) verfügen werden. Zehn Interviewpartner erwarten bzw. hoffen auf eine Persönlichkeitsstärkung (steigendes Selbstbewusstsein/ Selbstwertgefühl, erweiterte Ressourcen/ Stärken etc.) durch das Kursangebot.

Auf einen Wissenszuwachs (Informationen über Gewaltformen/ Gefahren, Verantwortung der Erwachsenen für die Kinder etc.) und frühzeitiges Wahrnehmen sowie deutliches Setzen von Grenzen als einen positiven Effekt des Kursangebotes gingen jeweils zwei Gesprächspartner ein. Insgesamt fünf der interviewten Personen erwarten nachhaltige Effekte durch das Kursangebot (siehe Anhang Tab. 33: 113).

C) Antworten zu „Risiken“

Die Frage nach möglichen Risiken oder negativen Effekten des Angebotes wird unterschiedlich beantwortet (siehe Anhang A, Tab. 34: 113). Sechs von 13 Interviewpartnern gaben an, dass das Angebot keinerlei Risiken haben könnte. Zwei dieser sechs Interviewpartner differenzierten jedoch diese Aussage.

Ein Interviewpartner (B) ging darauf ein, dass dies nicht für Kinder mit Gewalterfahrungen zutreffen würde, da die im Kurs aufgezeigten Verhaltensalternativen dazu führen könnten, dass diese Kinder sich selbst die Schuld an der erlittenen Gewalt geben. Die aufgezeigten Verhaltensweisen könnten bei diesen Kindern den Eindruck vermitteln, dass sie es selbst in der Hand hätten sich anders zu verhalten und die Gewalt zu beenden. Der zweite Interviewpartner wies darauf hin, dass sich Risiken ergeben könnten wenn die Eltern kontraproduktiv arbeiten würden.

Die verbleibenden sieben Gesprächspartner erwähnten mögliche Risiken und gingen darauf ein, dass diese im Kursangebot berücksichtigt und soweit wie möglich vermieden werden würden. Von diesen sieben Gesprächspartnern sprachen vier Personen das Risiko an, dass durch den Kurs einem Kind eine kritische Situation bewusst werden oder gar eine Traumatisierung aufbrechen könnte, die vielleicht nicht aufgefangen werden könne. Zum anderen müsste das Bewusstwerden einer solchen Situation eventuell allein verarbeitet werden, weil das Angebot nur punktuell besteht und das Kind nicht langfristig begleitet werden könnte.

Einer dieser vier Interviewpartner erwähnte außerdem das oben bereits geschilderte Risiko, dass Kinder mit Gewalterfahrungen sich selbst die Schuld an der erlittenen Gewalt geben könnten.

Zwei weitere Interviewteilnehmer äußerten das Risiko, dass Kinder sich nach dem Kurs überschätzen und vielleicht die erlernten SV-Techniken unangemessen anwenden könnten und dass aus diesem Grund dieses Thema im Kurs berücksichtigt werden sollte.

Die verbleibende dieser sieben befragten Personen ging ebenfalls auf das bereits erwähnte Risiko, dass die Eltern kontraproduktiv arbeiten könnten, ein.

7. Diskussion und Empfehlungen

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargestellt, inwieweit die 13 untersuchten Angebote (A – M) die Qualitätsstandards bei Selbstbehauptungs(SB)-Kursen für Mädchen und Jungen umgesetzt haben. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Strukturevaluation im Zusammenhang mit dem aktuellen Forschungsstand diskutiert und daraus Empfehlungen im Hinblick auf geeignete Standards als Orientierungshilfe zur Beurteilung von SB-Kursen abgeleitet. Die Diskussion wird in sechs Themenbereichen dargestellt. Dazu gehören die Bereiche „Theoretische Grundlagen“, „Bedarfsanalyse“, „Protect-Ansatz“, „Stereotype“, „Selbstverteidigung und Selbstbehauptung“ und „Preis-Leistungs-Verhältnis“. Im Anschluss daran wird auf die Aussagekraft der Ergebnisse eingegangen.

7.1 Theoretische Grundlagen

Für präventive Konzepte in Deutschland wird häufig beklagt, dass sie zwar oft mit großem Engagement verfolgt werden, jedoch meistens ohne theoretisches Fundament nach dem Prinzip Versuch und Irrtum vorgehen (vgl. Gutzwiller et al., 2001: 41 f.; Cierpka, 2005: 76 f.). Cierpka geht zu diesem Thema in „Möglichkeiten der Gewaltprävention“ (2005: 76 f.) darauf ein, dass in deutschen Präventionsprojekten konsistente Theorien für die Maßnahmen zumeist fehlen, genauso wie Belege für die Effektivität der Projekte.

Analog hierzu lassen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zum Standard „Theoretische Grundlagen“ darauf schließen, dass es sich bei den untersuchten SB-Kursen um praktische Konzepte handelt. So wurden von den 13 interviewten Personen hauptsächlich Erfahrungen, praktische Konzepte und allgemeine Forschungsrichtungen, Wissenschaftsdisziplinen und Philosophien angesprochen, welche die Grundlage der Angebote bilden. Nur eine der befragten Personen nannte theoretisch fundierte Grundlagen und leitete daraus konkrete Maßnahmen für das Kurskonzept ab.

Empfehlungen

SB-Kurse müssen auf theoretischen Grundlagen basieren, die sich auf empirisch gestützte Forschungs- und Anwendungsergebnisse beziehen.

Diese Grundlagen sollten für das Konzept insgesamt und für die einzelnen Strategien und Maßnahmen explizit dargestellt werden. Nur so können z.B. theoretisch unterschiedliche Zugänge längerfristig auf ihre Effektivität hin überprüft werden.

Diese Empfehlungen richten sich vor allem an die Anbieter entsprechender Kurskonzepte, da die Auftraggeber und Kunden in der Regel weder die Fachkompetenz noch die

Ressourcen haben, um Konzepte im Hinblick auf ihre theoretischen Grundlagen überprüfen zu können (vgl. Preiser/ Wagner, 2003: 661).

7.2 Bedarfsanalyse

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Anbieter von SB-Kursen gefragt, warum für Grundschul Kinder ein Bedarf für ihr Angebot besteht. An erster Stelle wurde hier die Vielzahl von Kindern mit Gewalterfahrungen genannt. Die Angst der Eltern um ihre Kinder, Überforderungen durch den gesellschaftlichen Wandel und fehlende Kompetenzen zur Begegnung der Gewalt, kommen gleich an zweiter Stelle.

Klehm (2003: 274) ermittelte in ihrer Evaluationsstudie „Selbstbehauptungskurse für Mädchen“ durch Befragungen der Teilnehmerinnen und der Eltern, dass das eigene Interesse der Mädchen, gefolgt von dem Wunsch der Eltern, die Hauptmotive für die Teilnahme an den SB-Kursen bilden. Dabei nannten auch in dieser Studie die Befragten vor allem die Furcht vor Gewalt (Furcht einflößende (Alltags-) Situationen, Anstieg der Gewalt) und ein Defizit an Wissen und Handlungskompetenzen zur Begegnung dieser Gewalt als konkrete Trainingsmotivation.

Die Kriminalitätsfurcht¹² und Defizite an Wissen und Handlungskompetenzen spielen demnach eine große Rolle im Hinblick auf die Teilnahme an einem SB-Kurs. Im Bezug auf die Kriminalitätsfurcht ist jedoch unstrittig, dass diese nicht die Kriminalitätswirklichkeit abbildet. Sie spiegelt vielmehr die gesellschaftliche Bewertung und Befürchtungen vor der Kriminalität, beeinflusst von der Verzerrung durch die Massenmedien, wieder (vgl. Klehm, 2003: 152 ff.). Das bedeutet, dass die statistisch gesehen geringere Gefahr im öffentlichen Raum häufig relativ hoch eingeschätzt wird und Botschaften wie „es passiert einfach immer mehr“ das Unsicherheitsgefühl verstärken (vgl. Braun et al., 2006: 7; Klehm, 2003: 274 ff.).

In diesem Zusammenhang wird in verschiedenen veröffentlichten Standards für SB-Kurse darauf hingewiesen, dass vereinzelte Anbieter aus der Kriminalitätsfurcht und der Sorge der Eltern um ihre Kinder ein Geschäft schlagen wollen. In diesen Standards wird explizit vor Kursanbietern, die mit den Ängsten der Eltern und Kinder spielen, gewarnt. Das häufige Erwähnen von steigender Kriminalität, Überfällen und Sexualstraftaten durch Fremdtäter wird hier als unseriöse Werbestrategie verstanden (vgl. Braun et al., 2006: 7; Aktion Jugendschutz et al., 2006; Landeskriminalamt NRW et al., 2006).

¹² Allgemein formuliert, beschreibt Kriminalitätsfurcht die Angst, selbst Opfer einer Straftat werden zu können (vgl. Klehm, 2003: 152).

Empfehlungen

Die Adressaten von SB-Kursen (Kinder, Eltern, Lehrkräfte etc.) müssen über Gewalttaten, Vorkommen und Ausmaß durch adäquate Informationen aufgeklärt werden, damit den gesellschaftsbezogenen, verzerrten Befürchtungen wie „es passiert immer mehr“ und den Ängsten vor Übergriffen im öffentlichen Raum entgegengewirkt werden kann. Dabei sollten die Anbieter die spezifischen Ängste der jeweiligen Adressaten berücksichtigen, da diese eine subjektive und lebenspraktische Bedeutung haben (vgl. Klehm, 2003: 277).

Die Auftraggeber und Adressaten von SB-Kursen sollten Angebote im Hinblick auf unseriöse Werbestrategien und falsche Versprechen, die mit der Angst der Eltern und Kinder spielen, kritisch betrachten. Kursangebote können keine 100%ige Sicherheit und keine starken, abwehrfähigen Kinder in wenigen Tagen garantieren (vgl. Braun et al., 2006: 7).

7.3 Protect-Ansatz

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, sollten SB-Kurse für Kinder dem Protect-Ansatz folgen. Hier muss den Kindern deutlich gemacht werden, dass für ihren Schutz in erster Linie die Erwachsenen verantwortlich und zuständig sind. Zudem beinhaltet der Protect-Ansatz, dass den Kindern nach dem Prinzip des Empowerment „Wissen“ und „Handlungswissen/ -konzepte“ vermittelt werden.

Die Ergebnisse zur Wissensvermittlung zeigen, dass die 13 untersuchten Hamburger Angebote vor allem Wissen über „Opferrolle- und Täterprofile“ und „Hilfemöglichkeiten“ vermitteln. Das Zurechtrücken von Mythen bezüglich der Gewaltthematik wurde als weiterer wichtiger Aspekt häufig erwähnt. Die Thematisierung der verschiedenen Gewaltformen haben dagegen nur vier der befragten Personen angesprochen.

Die Kurse von zehn Anbietern sind auf sexuelle Gewalt ausgerichtet. Im Vergleich dazu gehen im Interview deutlich weniger als die Hälfte der befragten Personen auf das Thema Sexualaufklärung ein. Eine altersgerechte Sexualaufklärung ist jedoch für die Prävention von sexualisierter Gewalt besonders wichtig (siehe Kap. 4.4).

In Bezug auf die Vermittlung von Handlungswissen/ -konzepten verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Kinder Grenzverletzungen erkennen und Grenzen setzen können sowie über erweiterte Handlungs- und Entscheidungskompetenzen (z.B. SB-/ SV-Techniken erlernen) verfügen sollen. Ferner erwähnten alle Anbieter die Stärkung (z.B. Aufbau von Selbstbewusstsein/ Selbstwertgefühl) der Kinder als ein Ziel ihrer Kurse. Das

Empowerment der Adressaten kann den Ergebnissen zufolge als ein wichtiger Baustein in allen untersuchten Angeboten betrachtet werden.

Der Protect –Ansatz hingegen wurde von keiner der interviewten Personen genannt. Dieser spielt scheinbar eine eher untergeordnete Rolle. So erwähnen lediglich drei der interviewten Personen, dass den Kindern die „Schutz- und Fürsorgepflicht der Erwachsenen“ vermittelt wird. Auf die „Täter-Schuld“ gehen nur zwei der befragten Personen ein.

Dies lässt vermuten, dass die Verantwortung der Erwachsenen und die „Täter-Schuld“ ungenügend in den Kurskonzepten berücksichtigt werden. Deshalb können unerwünschte negative Folgen für die Teilnehmer (siehe Kap. 4.1) nicht ausgeschlossen werden.

Empfehlungen

Die alleinige Konzentration auf das Empowerment der Kinder, impliziert ihre (Mit-) Verantwortlichkeit für das Abwenden der Gewalt. Deshalb sollten SB-Kurse dem Protect-Ansatz folgen.

Kinder müssen altersgerecht darüber aufgeklärt werden, dass sie keine Verantwortung für die erlittene Gewalt tragen und dass die Schuld immer beim Täter liegt, auch wenn sie sich nicht gewehrt haben. In diesem Zusammenhang muss den Kindern deutlich vermittelt werden, dass Erwachsene für ihren Schutz verantwortlich sind und eine Fürsorgepflicht ihnen gegenüber haben. Sie müssen wissen, dass gerade im Bereich der häuslichen Gewalt professionelle und individuelle Unterstützung von Fachleuten zur Beendigung der Gewalt benötigt wird (vgl. Paul et al., 2005: 2 ff.; Rudolf-Jilg et al., 2003: 5, 9.).

Hier sollte ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass nicht die Fokussierung auf die (potentiellen) Opfer, sondern nur eine nach allen Seiten offene Herangehensweise an die Gewaltproblematik dieser auch gerecht werden kann (vgl. Klehm, 2003: 106).

7.4 Stereotype

Klehm (2003: 164 ff.) spricht in ihrer Evaluationsstudie „Selbstbehauptungskurse für Mädchen“ der Vermittlung von (Handlungs-) Wissen über Geschlechtsstereotype eine besondere Position zu. Geschlechterstereotype und konservative Rollenvorstellungen sind als eine Ursache der Entstehung sexualisierter Gewalt und als Faktor der Reviktimisierung und der Aufrechterhaltung von sozialen Gewaltstrukturen identifiziert worden. Eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung ist auch ein starker Indikator für die Akzeptanz so genannter „Opfer- und Täterstereotype“.

Stereotype des gewalttätigen, pathologischen Triebtäters, der die verführerische, provozierende und somit mitschuldige „Lolita“ nachts im Park überfällt, sind in der Wissenschaft, im Sexualstrafrecht sowie in den Köpfen der öffentlichen Meinung bis heute äußerst resistent (ebd., S. 93 f.).

Durch diese Vorstellungen werden Gewalttaten auf gesellschaftliche Außenseiter geschoben und als allgemeines gesellschaftliches Problem ausgeblendet. Dadurch werden die statistisch häufigeren Gewalttaten im sozialen Nahraum und deren Ursachen (siehe Kap. 2), zu Lasten der Opfer tabuisiert und die Schuld des Täters wird umgedeutet. Aus dieser Kriminalitätsverzerrung ergeben sich für die (potentiellen) Opfer eine Vielzahl von negativen Folgen, wie z.B. falsche Schutzmaßnahmen und unwirksame Bewältigungsstrategien (vgl. Klehm, 2003: 281 ff.).

In der vorliegenden Untersuchung ist der größte Teil der untersuchten Angebote auf sexualisierte Gewalt ausgerichtet. Eine geschlechtsspezifische Mädchen- und Jungenarbeit, indem Geschlechtsstereotype und konservative Rollenbilder kritisch reflektiert werden, wurde jedoch von keiner der befragten Personen erwähnt. Zudem wurde auch die besondere Bedeutung von Opfer- und Täterstereotypen von den Interviewpartnern nicht angesprochen.

Empfehlungen

Besonders in SB-Kursen gegen sexualisierte Gewalt sollte durch eine kritische Reflexion, der in unserer Gesellschaft vorherrschenden Geschlechtsstereotype und Rollenbilder, die tatsächlichen Gewaltgegebenheiten und Ursachen enttabuisiert werden. Dabei sollte altersgerecht die opferbeschuldigende Wirkungsweise der Stereotype erläutert und Opferempathie aufgebaut werden.

Außerdem müssen verzerrte Täterstereotype korrigiert und Sexualdelikte als ein allgemeines gesellschaftliches Problem beschrieben werden.

Das Trainer-Team sollte in seiner Vorbildfunktion ein positives Bild der Opferempathie und Inakzeptanz von schuldzuweisenden Opferstereotypen und Gewalt verdeutlichen (vgl. Klehm, 2003: 284 f.).

7.5 Selbstverteidigung und Selbstbehauptung

SV-Elemente verknüpft mit Selbstbehauptung haben in SB-Kursen für Frauen und Mädchen eine lange Tradition und spielen auch in den koedukativen Konzepten für Kinder zumeist eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 4.1).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass bei den meisten der untersuchten Angebote die SV-Elemente 20% bis 50% des Kurses ausmachen und hier einen wichtigen Aspekt in den Trainings darstellen. Bei einigen Anbietern werden die SV-Elemente im Vollkontakt gegen erwachsene „Angreifer“ eingeübt. Hier werden häufig Situationen simuliert, in denen ein fremder Erwachsener die Kinder – z.B. aus dem Auto heraus oder im Park – anspricht, anfasst und diese sich behaupten und wehren sollen.

Die Verwendung von SV- und SB-Elementen in SB-Kursen für Kinder, ist jedoch kritisch zu betrachten. Zum einen ist es sehr unwahrscheinlich, dass sich „trainierte“ Kinder im Falle eines Angriffs durch einen erwachsenen Täter mit den erlernten Techniken behaupten, zur Wehr setzen oder gar den Angreifer überwältigen können. Braun et al. (2006) schreiben hierzu:

„Auch wird häufig der Anschein geweckt, dass Kinder – wenn sie nur entsprechend geschult werden – jeden erwachsenen Angreifer in die Flucht schlagen können. Aber das können sie natürlich nicht.“ (Braun et al., 2006: 7).

Zum anderen geht die Fokussierung auf gewaltsame, fremde, erwachsene Täter an der Realität vorbei, da die Täter in den meisten Fällen aus dem sozialen Nahraum kommen und Kinder vorrangig psychische Gewaltformen/ Vernachlässigungen erleiden (vgl. Kap. 2). Kinder sind bei Gewalttaten im sozialen Nahraum von den „geliebt-gehassten“ Tätern noch viel abhängiger als Erwachsene und haben größte Schwierigkeiten sich aus der Opferrolle herauszuentwickeln (vgl. Paul et al., 2005: 3). Zudem wird ein Kind kaum gegen vertraute Personen, deren Strategie zumeist die emotionale Zuwendung ist, körperlich angehen. Hier helfen keine SV-Elemente (vgl. Braun et al., 2006: 8; Paul et al., 2005: 17).

Das Vermitteln von SV- und SB-Techniken birgt somit die Gefahr, dass Kinder, die trotz der erlernten Techniken die Gewalterfahrungen nicht beenden können, sich die Verantwortung und Schuld für das Fortbestehen des Opferdaseins geben (vgl. Paul et al., 2005: 4).

Empfehlungen

Selbstbehauptungskurse die vorrangig auf das Vermitteln von SB- und SV-Techniken ausgerichtet sind und/ oder vor allem Belästigungen, Angriffe durch fremde, erwachsene Täter fokussieren, sind nicht zu empfehlen.

Zum einen muss vermieden werden, dass Kinder sich selbst überschätzen und glauben Erwachsene überwältigen zu können. Zum anderen müssen vor allem Strategien, wie z.B. Hilfe holen und weitererzählen von „guten und schlechten Geheimnissen“ vermittelt werden, die im sozialen Nahraum eingesetzt werden können.

Auf gar keinen Fall sollten so genannte Überraschungsangriffe bzw. „Ernstfallproben“ durchgeführt werden, in denen die Kinder unerwartet und überfallartig angegriffen werden. Hier können die Kinder ähnliche Folgen davontragen wie bei einem realen Überfall (vgl. Braun et al., 2006: 8).

Aufgrund der in diesem Abschnitt beschriebenen möglichen negativen Folgen, sollten Evaluationsstudien durchgeführt werden, die den tatsächlichen Nutzen von SB- und SV-Elementen in Kindertrainings prüfen. Nach Meinung des Autors dieser Arbeit spricht vieles dafür, dass in der Gewaltprävention für Kinder keine SV-Techniken verwendet werden sollten.

7.6 Preis-Leistungs-Verhältnis

Die zentralen Ergebnisse des Preis-Leistungs-Verhältnisses werden in die Bereiche „Leistungen“ sowie „Kosten und Effekte“ gegliedert. Zunächst werden die Leistungen der Angebote diskutiert. Hierfür wird auf die Standards „Aus- und Fortbildung“, „Krisenintervention“, „Trainer“ und „Gruppengröße“ sowie auf den „Zeitansatz und Multiplikatorschulungen für die Eltern und Lehrkräfte“ eingegangen (siehe Tab. 32: 11). Danach werden die Kosten und Effekte von Selbstbehauptungskursen diskutiert.

Leistungen

Aus- und Fortbildung der Trainer

Die Qualifikation der Trainer ist ein sehr wichtiger Aspekt der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung bei SB-Kursen (vgl. Klehm, 2003: 128).

„Offt steht und fällt die Qualität eines Kurses mit der Ausbildung der Trainerinnen und Trainer. Leider gibt es keine geschützte Ausbildung, die eindeutig für Fachlichkeit garantiert.“ (Braun et al., 2006: 9).

Deshalb werden in Standards für SB-Trainer, die mit Mädchen und Jungen arbeiten, (sozial-) pädagogische/ psychologische Aus- und zusätzliche Fortbildungen gefordert, da diese Aus- und Fortbildungen in der Regel zur professionellen Arbeit mit der Zielgruppe befähigen (vgl. Braun et al., 2006: 9, Paul et al., 2005: 7 ff.; Klehm, 2003: 127 ff.).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zum Standard „Aus- und Fortbildung“ zeigen, dass vor allem bei den nichtkommerziellen, gefolgt von den kleinen (kommerziellen) Anbietern (sozial-) pädagogisch/ psychologisch ausgebildete Trainer arbeiten.

Die fünf großen (kommerziellen) Anbieter bilden ihre Mitarbeiter durch interne Schulungen selbst zu „SB-/ SV-Trainern“ aus und fort. Eine (sozial-) pädagogische/ psychologische Ausbildung stellt bei diesen Anbietern keine Voraussetzung dar, um dort als Trainer arbeiten zu können.

Die Quantität und Qualität der internen Aus- und Fortbildungen der verschiedenen Anbieter können jedoch nicht beurteilt werden. Aus- und Fortbildungen im Bereich Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sind staatlich nicht anerkannt.

Diesbezügliche Zertifikate z.B. als „Selbstbehauptungstrainer“ sind nicht geschützt und können willkürlich vergeben werden (vgl. Rudolf-Jilg et al., 2003: 8).

Empfehlungen

Die Trainer von SB-Kursen sollten eine staatlich anerkannte (sozial-) pädagogische/ psychologische Ausbildung und zusätzliche Fortbildungen im Bereich der Gewaltprävention vorweisen, um eine qualitativ hohe und professionelle Arbeit mit Grundschulkindern gewährleisten zu können. Staatlich nicht anerkannte Aus- und Fortbildungen im Bereich Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sollten kritisch betrachtet werden, da diese willkürlich vergeben werden können.

Allerdings kann nicht allein aus der beruflichen Qualifikation und über theoretisches Wissen ein Bewusstsein für die Gewaltthematik, eine kritische Selbstreflexion bezüglich eigener Einstellungen und Verhaltensweisen und eine prinzipielle Bereitschaft zur Krisenintervention abgeleitet werden.

Hier muss von den Trainern ein aktives Handeln und reflektierendes Auseinandersetzen im Hinblick auf diese Zielsetzungen vorausgesetzt werden können (vgl. Klehm, 2003: 128).

Krisenintervention

Während eines SB-Kurses besteht die Möglichkeit, dass sich Teilnehmer an erlittene Gewalt erinnern. Deshalb muss bei Gewaltpräventionsangeboten die aufdeckende Wirkung von Prävention berücksichtigt und ggf. kompetente Intervention geleistet werden (vgl. Paul et al., 2005: 18 f.).

„Eine Präventionsmaßnahme, ohne die Fähigkeit, eine (Krisen-) Intervention durchführen zu können, hieße unprofessionell und verantwortungslos zu agieren.“ (Klehm, 2003: 117).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen jedoch, dass ausschließlich Anbieter, deren Trainer eine (sozial-) pädagogische/ psychologische Ausbildung haben, auf die wichtige Bedeutung einer Kriseninterventionskompetenz und auf Erfahrungen mit traumatisierten Kindern eingehen.

Die im Kapitel 2 beschriebene Prävalenz von Gewalt bei Schulkindern sowie Erfahrungswerte von Trainern entsprechender Präventionskonzepte (vgl. Paul et al., 2005; Klehm, 2003, Kavemann, 1997) verdeutlichen, dass eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit besteht, in SB-Kursen Kinder mit Gewalterfahrungen vorzufinden.

Vor diesem Hintergrund geht Klehm (2003: 116) darauf ein, dass ein fehlendes Hilfsangebot (für Gewaltopfer) seitens der Trainer bedeutet, dass für die Teilnehmer keine Ansprechpartner vorhanden sind. Bezieht man diesen Aspekt auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, lässt sich vermuten, dass Trainer, die auf erlebte Gewalterfahrungen nicht eingehen und keine Beratung und Begleitung anbieten, von den Teilnehmern auch nicht angesprochen werden. Dies könnte dazu führen, dass diese Trainer keinen Handlungsbedarf in Bezug auf mögliche Kriseninterventionen erleben.

In verschiedenen Konzepten wird jedoch ein direktes Opferangebot unter der Trainingsintention „Training als Prävention und keine Therapie“ ablehnend betrachtet (vgl. Klehm, 2003: 289).

Dem entgegnet Klehm (2003: 289), dass diese Intention die Lebenswelt der Teilnehmer verleugnen würde. Zudem wird die Forderung unterstrichen, dass in Bezug auf Gewaltpräventionskonzepte für Kinder, Präventions- und Interventionsarbeit vernetzt werden muss (vgl. Klehm, 2003: 289; Kavemann et al., 1997: 20).

Empfehlungen

SB-Kurse im Setting Grundschule müssen die erlebten, bestehenden Viktimisierungen der Kinder berücksichtigen. Aus diesem Grund müssen Maßnahmen der primären und sekundären Prävention gleichwertig im Vordergrund stehen. In einem Trainer-Team muss mindestens ein Trainer zur Krisenintervention und einer adäquaten, individuellen Beratung befähigt sein (vgl. Klehm, 2003: 289).

Vor diesem Hintergrund scheinen gerade Anbieter, deren Präventionskonzepte mit kompetenter, professioneller Intervention verknüpft sind, wie z.B. (Gewalt-) Beratungsstellen, besonders für die Arbeit mit Grundschulkindern geeignet.

Trainer und Gruppengröße

Für eine optimale Betreuung der Kinder in Selbstbehauptungskursen sollten die Trainer in einem heterogenen Trainer-Team mit einer Gruppe von max. 32 Kindern arbeiten. Eine derartige Betreuung können fünf der untersuchten Angebote gewährleisten.

In Bezug auf eine mögliche Krisenintervention sollten jedoch alle Selbstbehauptungskurse von einem heterogenen Trainer-Team unterrichtet werden. Bricht bei einem Kind eine Traumatisierung auf, sollte sich in der Regel ein gleichgeschlechtlicher Trainer um dieses Kind kümmern. Das betreffende Kind sollte an einem sicheren Ort beruhigt und zum Reden motiviert werden (vgl. Paul et al., 2005: 18).

Die anderen Teilnehmer dürfen zudem nicht unkommentiert mit diesem Ereignis allein gelassen werden. Sie müssen durch einen weiteren Trainer betreut werden.

Darüber hinaus sollten im Hinblick auf den Modelcharakter und die Vorbildfunktion der Trainer für die Mädchen und Jungen jeweils gleichgeschlechtliche Trainer vorhanden sein, da so neue und ungewohnte Sicht- und Verhaltensweisen im Training eher angenommen werden (vgl. Paul et al., 2005: 6 ff.).

Empfehlungen

SB-Kurse sollten von einem heterogenen Trainer-Team geleitet werden, um eine gute Betreuungssituation und Krisenintervention sicherstellen zu können. Ferner tragen gleichgeschlechtliche Trainer für Mädchen und Jungen zu einem effektiverem Modellernen bei.

Ein weiterer wichtiger Faktor für eine gute Betreuungssituation stellt die Gruppengröße dar. Hier wird aufgrund von Erfahrungswerten der Polizei Niedersachsen sowie des Bayerischen Jugendrings empfohlen, mit max. 32 Kindern in einem Kurs (16 Kinder pro Trainer) zu arbeiten (vgl. Paul et al., 2005: 9; Rudolf-Jilg et al., 2003: 8).

Zeitansatz und Multiplikatorschulungen für die Eltern und Lehrkräfte

Kavemann et al. (1997: 14) gehen darauf ein, dass in Deutschland außerfamiliäre Präventionskonzepte für Vorschul- und Schulkinder aus drei aufeinander aufbauenden Bestandteilen bestehen sollten:

- Schulung/ Information der verantwortlichen Pädagogen
- Pädagogische Arbeit mit den Mädchen und Jungen
- Information der Eltern

Die Präventionskonzepte sollten dabei generell langfristig – am besten nachhaltig – über mehrere Jahre hinweg (kein einmaliges, kurzfristiges Projekt) umgesetzt werden (vgl. Cierpka, 2005: 72 ff.; Gutzwiller et al., 2001: 49; Kavemann et al., 1997: 14 ff.).

Im Vergleich dazu zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass die hauptsächlich nachgefragten/ durchgeführten Standard- und Auffrischkurse der untersuchten Angebote kurzfristige Projekte darstellen. Die Standard- bzw. Auffrischkurse variieren von einem einmaligen neunzigminütigen Angebot bis hin zu einem Angebot von 16 Stunden.

Kurzfristige Projekte können jedoch nachhaltige Effekte erzielen, wenn innerhalb ihrer Laufzeit eine nachhaltige Struktur etabliert wird (vgl. Cierpka, 2005: 72 ff.; Gutzwiller et al., 2001: 49).

SB-Kurse an Grundschulen können sinnvoll in den Lebensalltag der Kinder verankert werden, indem die Lehrkräfte und die Eltern der Kinder als Multiplikatoren geschult werden. Die Multiplikatorwirkung dieser Bezugspersonen ist zudem besonders wichtig, da außerfamiliäre Präventionsmaßnahmen kaum stabile Effekte erzielen können, wenn Eltern und Lehrkräfte konträre Informationen und Einstellungen darbieten (vgl. Klehm, 2003: 322 ff.)

In der vorliegenden Untersuchung beziehen 11 Angebote die Eltern durch Elterninformationsabende oder Elternabschlussgespräche bzw. „Eltern-Work-Shops“ mit ein. Bei einigen Anbietern ist die Teilnahme der Eltern an einem Elternabend Voraussetzung. Es werden nur die Kinder zum Kurs zugelassen, deren Eltern an einem Elternabend teilgenommen haben.

Laut Cierpka (2005: 76) stellen jedoch kurzfristige Interventionen wie Projekttag an einer Schule oder ein Wochenende für die Eltern eine viel zu geringe „Dosis“ dar, um Veränderungen im Verhalten bei Kindern oder bei den Eltern erreichen zu können. Des Weiteren muss die Elternabendpflicht einiger Angebote kritisch betrachtet werden. Diese Maßnahme führt sehr wahrscheinlich dazu, dass nur Kinder engagierter Eltern teilnehmen und gerade Kinder aus „Risikofamilien“ (chaotische, gewalttätige Familienverhältnisse) von den Präventionsmaßnahmen nicht profitieren können. Denn besonders „Risikofamilien“ sind oft überfordert und schwer zu erreichen (vgl. Cierpka, 2005: 73) und zeichnen sich häufig durch mangelnde Kooperation und Compliance seitens der Eltern aus (vgl. Hahlweg/ Kuschel, 2005: 158 f.).

Damit SB-Kurse im Setting Schule nicht nur kurzfristige Präventionskonzepte darstellen, die bestimmte Kinder von vornherein ausschließen, bietet sich vor allem die Schulung der verantwortlichen Pädagogen an. Aufgrund der Schulpflicht können Lehrer über mehrere Jahre langfristig präventive Arbeit leisten und zu Identifikationsfiguren für die Kinder werden, durch deren Vorbild-/ Modellcharakter die Kinder wichtige außerfamiliäre Erfahrungen machen können (vgl. Kap. 3.2). Zudem ermittelten Melzer et al. (2004) in ihren Studien, dass der Erfolg von Gewaltpräventionsprogrammen in der Schule stark von den Lehrkräften abhängig ist (vgl. Kap. 2.1).

Regelmäßige Schulungen der Lehrkräfte werden jedoch nur von fünf der befragten Anbieter erwähnt und nur bei einem dieser fünf Anbieter (M) stellt die Bereitschaft des Lehrerkollegiums, sich fortbilden zu lassen, eine Voraussetzung für das Angebot dar.

Werden jedoch Lehrkräfte als Multiplikatoren für SB-Kurse eingesetzt, muss bei diesen ein Bewusstsein für die aufdeckende Wirkung von Präventionsarbeit vorhanden sein. In diesem Zusammenhang muss bedacht werden, dass Lehrkräfte in der Regel weder die nötigen Erfahrungen in Bezug auf Kriseninterventionen aufweisen (vgl. Klehm, 2003: 332), noch in einem heterogenen Team arbeiten.

Deshalb sollten Lehrkräfte bzw. die Schule mit außerschulischen Fachkräften und Einrichtungen kooperieren (vgl. Melzer et al., 2004: 242 f.; Braun et al., 2006).

Eine Möglichkeit bestünde in der Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitern, die über Kriseninterventions- und Beratungskompetenzen verfügen (vgl. Melzer et al., 2004: 167, 242) und einer weiteren Vernetzung mit den regionalen Interventionsstrukturen (vgl. Braun et al., 2006: 10).

Empfehlungen

SB-Kurse in Grundschulen sollten so angelegt sein, dass hauptsächlich durch die Schulung der Lehrkräfte eine nachhaltige Struktur etabliert wird. Darüber hinaus sollten die Eltern als wichtige Multiplikatoren für die Präventionsmaßnahmen, soweit wie möglich miteinbezogen werden.

Die Schulung der Lehrkräfte sollte Bewusstsein dafür schaffen, dass Präventionsarbeit eine qualifizierte Krisenintervention, Beratung und ein Netzwerk von weiteren Unterstützungsangeboten erfordert. Hierfür sollten die Schule bzw. die Lehrkräfte mit entsprechenden Fachkräften und Einrichtungen kooperieren.

Kurzfristige SB-Kurse deren Adressaten ausschließlich die Kinder und deren Eltern darstellen, sind nicht zu empfehlen, da diese wenig effektiv und nachhaltig sind (vgl. Cierpka, 2005: 76; Gutzwiller et al., 2001: 49).

Die Diskussion der Leistungen zeigt, wie wichtig die einzelnen „Leistungen“ sind. Gleichzeitig fehlt zumeist deren Umsetzung. Insgesamt betrachtet erfüllen lediglich zwei Anbieter (G, M) alle Leistungen.

Kosten und Effekte

Präventionskonzepte sollten kostengünstig und in ihrer Effektivität ausgewiesen sein (vgl. Cierpka, 2005: 76 f.).

Der Bayerische Jugendring (BJR), welcher SB-Kurse im Rahmen von Jugendbildungsmaßnahmen fördert, wies im Oktober 2002 darauf hin, dass in Bayern Kurskosten von ca. 5-7€ je Teilnehmer und je Kursstunde realistisch sind. Für die untersuchten Angebote in Hamburg zeigt sich ein vergleichbares Bild. Im Durchschnitt¹³ liegen hier die Kosten für die Teilnehmer bei ca. 36€ und die Kursdauer bei etwa 8 Stunden. Daraus lässt sich ein Stundensatz von 4,50€ je Teilnehmer errechnen.

Dem BJR zufolge schließen Teilnehmergebühren in dieser Höhe viele Kinder und Jugendliche von vornherein aus. Hier werden jedoch nicht die „hohen“ Preise der Anbieter kritisiert, vielmehr schätzt der BJR die derzeitigen Regelungen zur Finanzierung dieser Kurse als äußerst unbefriedigend ein. Deshalb sollten Möglichkeiten der Finanzierung/ Bezuschussung von Kursen, z.B. durch die Kommunen oder die Bundesländer geprüft und ggf. entwickelt werden (vgl. Rudolf-Jilg et al., 2003: 5 ff.).

Werden Präventionsprogramme aus öffentlichen Mitteln bezuschusst, muss zum einen im Interesse der öffentlichen Auftraggeber vermieden werden, dass finanzielle und andere Ressourcen in ineffektive Konzepte investiert werden. Zum anderen dürfen unwirksame oder gar schädliche Konzepte im Interesse der Adressaten keinesfalls angeboten werden (vgl. Preiser/ Wagner, 2003: 661). Hier sollte auf ein gutes Preis-Leistungs-Verhältnis geachtet werden. Die Praxis sieht jedoch anders aus.

In Deutschland wurden, vor allem seit Mitte der 1990er Jahre, eine Vielzahl von Konzepten zur Gewaltprävention und –verringeringung entwickelt und angewandt, aber Evaluationsstudien dazu und Belege für deren Effektivität gibt es bisher kaum (vgl. Cierpka, 2005: 76 f.; Preiser/ Wagner, 2003: 661; Klewin et al., 2002: 1101).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen dieses Bild. Zum einen erfüllen lediglich zwei Angebote die oben aufgeführten Leistungen. Zudem lassen die Ergebnisse zum Protect-Ansatz und zu den SB- und SV-Elementen darauf schließen, dass die meisten Angebote mögliche negative Konsequenzen für die Teilnehmer nicht ausschließen können. Dennoch gaben sechs Personen an, dass ihre Angebote keinerlei Risiken haben könnten.

Zum anderen sprachen die befragten Personen positive Effekte an. Sie erwarten, dass die Kinder vermehrt über vielfältigere Handlungs- und Entscheidungskompetenzen verfügen werden und dass die Kurse eine Persönlichkeitsstärkung (steigendes Selbstbewusstsein/ Selbstwertgefühl etc.) bei den Kindern erreichen.

¹³ Ein Vergleich der Kurskosten fällt schwer, da zum Teil keine genauen Preise sowie unterschiedliche Konzepte von unterschiedlicher Kursdauer angegeben wurden (siehe Kap. 6.2: Standard „Zeitansatz“).

Evaluationsstudien, welche die positiven Effekte oder generell die Effektivität der Konzepte nachweisen und anhand derer die möglichen Risiken ausgeschlossen werden können, gibt es jedoch nicht.

Hierfür fehlen zumeist die finanziellen und zeitlichen Ressourcen. Stattdessen arbeiten die 13 Anbieter mit Abschlussfeedbacks und/ oder anonymen Fragebogen-Rückmeldungen zur Teilnehmerzufriedenheit. Auf der einen Seite bildet die emotionale Akzeptanz eine Voraussetzung für ein Lernen und Umsetzen von neuen Erkenntnissen. Auf der anderen Seite sagen allein Ergebnisse zur Teilnehmerzufriedenheit und Erfahrungen der Trainer nichts über die Effektivität der Konzepte aus. Diese sollten deshalb keinesfalls als einzige Kriterien zur Beurteilung der Konzepte herangezogen werden (vgl. Klehm, 2003: 268; Hoepner-Stamos et al., 2001: 34).

Empfehlungen

Präventionsmaßnahmen wie SB-Kurse an Grundschulen sollten so viele Adressaten wie möglich erreichen und eine möglichst große Wirkung erzielen. Damit den Teilnehmern keine unwirksamen Konzepte angeboten und keine Adressaten aufgrund der Kurskosten von vornherein ausgeschlossen werden, sollten SB-Kurse kostengünstig und in ihrer Wirksamkeit bestätigt sein.

Aus diesem Grund sollten zum einen öffentliche Mittel für die Evaluation von SB-Kursen bereitgestellt werden. Zum anderen sollten Kurse, deren Effektivität nachgewiesen wurde, aus öffentlichen Mitteln bezuschusst werden, um diese breitenwirksam anbieten zu können. Möglichkeiten der Finanzierung bzw. Bezuschussung von SB-Kursen sollten durch die Kommunen oder die Bundesländer geprüft und ggf. entwickelt werden.

Werben Anbieter mit Zitaten von „zufriedenen“ Eltern und Kindern oder der Zusammenarbeit mit Prominenten sowie der Polizei, ist dies keine Garantie für einen guten Kurs. Die Teilnehmerzufriedenheit oder die Zusammenarbeit mit bestimmten Institutionen kann nichts über die Effektivität von Konzepten aussagen.

Angebote sollten sich dagegen durch eine hohe Transparenz auszeichnen, indem die jeweiligen Stärken und Schwächen sachlich dargestellt werden (vgl. Böhm et al., 2006: 7). So sollten SB-Kurse beispielsweise über die Eignung des Konzeptes für unterschiedliche Zielgruppen, die zu erwartenden Effekte und über methodische sowie inhaltliche Stärken und Schwächen Auskunft geben (ebd.). Dadurch können potentielle Auftraggeber und Kunden besser einschätzen, welches Konzept für sie in Frage kommt.

7.7 Einschränkungen der Aussagekraft

Qualitative Sozialforschung hat den Anspruch, durch die Orientierung an der empirischen sozialen Welt, wie sie sich für die Untersuchten darstellt, zu zuverlässigen und gültigen Ergebnissen zu kommen (vgl. Lamnek, 2005: 145). Deshalb müssen sich auch Methoden der qualitativen Sozialforschung Gütekriterien stellen, welche die Tauglichkeit der Analyse als wissenschaftliche Forschungsmethode einschätzen können (vgl. Mayring, 2003: 109). Im Folgenden wird zuerst das methodische Vorgehen im Hinblick auf das Phänomen der „sozialen Erwünschtheit“ und Anhand von Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung überprüft. Anschließend wird auf die Relevanz der Ergebnisse eingegangen.

Das Phänomen der sozialen Erwünschtheit

In der vorliegenden Arbeit wurden die Anbieter von SB-Kursen anhand eines leitfadengestützten qualitativen Interviews befragt. Die Fragen zielten darauf ab, zu prüfen inwieweit die untersuchten Angebote den für diese Arbeit entwickelten Qualitätsstandards entsprechen. So wurden unter anderem Aspekte wie die Qualifikationen der Trainer, das Preis-Leistungs-Verhältnis, inklusive der erwarteten positiven und möglichen negativen Effekte des Angebotes, beleuchtet.

Im Hinblick auf die Antworten der befragten Anbieter kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese dem Phänomen der „sozialen Erwünschtheit“ unterliegen. Die soziale Erwünschtheit kann als eine Sonderform der Selbstdarstellung angesehen werden. Die Befragten geben in diesem Fall sozial erwünschte Antworten, die sich an verbreitete Normen und Erwartungen orientieren, um soziale Verurteilungen zu vermeiden (vgl. Bortz/ Döring, 2002: 233). Es besteht jedoch Grund zu der Annahme, dass das Ausmaß sozial erwünschter Antworten relativ gering gehalten werden konnte. Zum einen wurden die Daten nur in anonymisierter Form verwendet und zum anderen fanden, bis auf zwei Ausnahmen, alle Gespräche ohne die Anwesenheit Dritter statt. Ferner wurden die Gespräche zumeist nicht in der Öffentlichkeit, sondern in (für die Befragten) vertrauten Räumen durchgeführt.

Dennoch hatte der Autor dieser Arbeit ab und zu das Gefühl, vor allem wenn mögliche Risiken und negative Effekte der Angebote, Kompetenzen der Trainer und die freiwillige Teilnahme an den Kursen angesprochen wurden, dass die Antworten einen maximal positiven Eindruck vermitteln sollten. In diesem Zusammenhang hat der Autor der vorliegenden Arbeit, wenn er das Gefühl hatte eine sozial erwünschte Antwort erhalten zu haben, teilweise auf weitere Nachfassfragen zu diesem Thema verzichtet. Wissenschaftlich korrekt wäre es gewesen notwendige Nachfassfragen in jedem Fall zu stellen, um alle Antworten (auch die sozial erwünschten) zu erfassen. Denn sozial

erwünschte Antworten sollten gleichermaßen als wichtiger Bestandteil des Forschungsprozesses betrachtet, aufgenommen und als solche beschrieben werden. Qualitative Forschung ist als Kommunikation zwischen Forscher und dem zu Erforschenden zu sehen. Demnach ist der Einfluss der Interaktionsbeziehung auf das Resultat der Untersuchung nicht als Störgröße, sondern als Bestandteil des Forschungsprozesses zu verstehen (vgl. Kuchler 1983 zitiert nach Lamnek, 2005: 22).

Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung

Die klassischen Gütekriterien Validität und Reliabilität der quantitativen Sozialforschung hält Mayring (2002) für das qualitative Paradigma für wenig tragfähig. Er empfiehlt stattdessen sechs Gütekriterien für qualitative Forschungsprozesse, auf deren Einhaltung die vorliegende Arbeit nachfolgend geprüft wird (nach Mayring, 2002: 102 ff.).

1. Verfahrensdokumentation: Damit der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit nachprüfbar ist, wurden alle Prozesse dokumentiert und vor allem das methodische Vorgehen ausführlich dargestellt (siehe Kap. 5). Dieses Kriterium wurde somit eingehalten.

2. Argumentative Interpretationsabsicherung: Auch dieses Kriterium wurde erfüllt. Die einzelnen Schritte der Interpretation sind nachvollziehbar dokumentiert und durch übersichtliche und überprüfbare Tabellen verdeutlicht worden.

3. Regelgeleitetheit: Durch die Verfahrensregeln und systematische Vorgehensweise der verwendeten inhaltlichen Strukturierung (siehe Kap. 5.3) ist das Kriterium der Regelgeleitetheit eingehalten worden.

4. Nähe zum Gegenstand: Die Nähe zum Gegenstand kann durch die direkte, leitfadengestützte qualitative Befragung von Experten der untersuchten Angebote als erfüllt angesehen werden.

5. Kommunikative Validierung: Die Rückkoppelung der Interpretationen an die Befragten ist nicht erfolgt. Allerdings wird dieses Kriterium als Wahrheits- und Gütekriterium kritisch betrachtet (vgl. Lamnek, 2005: 147).

6. Triangulation: Aufgrund fehlender (zeitlicher, finanzieller, personeller) Ressourcen konnten im Rahmen der vorliegenden Strukturevaluation keine weiteren Untersuchungsmethoden, Theorieansätze oder Datenquellen etc. herangezogen werden. Dieses Kriterium wurde somit nicht eingehalten.

Relevanz der Ergebnisse

Die vorliegende Strukturevaluation für SB-Kurse ist, nach Kenntnisstand des Autors dieser Arbeit, ein erster Forschungsansatz in diesem Bereich der Gewaltprävention. Daher konnte im Rahmen dieser Diplomarbeit auf keine validierten Standards bzw. Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden. Die verwendeten Standards wurden zwar theoriegeleitet entwickelt, dennoch handelt es sich nicht um empirisch gesicherte/ valide Standards. Dies führt zu Limitationen, da zum Beispiel das gewählte Audit-Design empirisch untermauerte Standards voraussetzt, um allgemein gültige Erkenntnisse erhalten zu können (vgl. Øvretveit, 2002: 70 ff.).

Die Repräsentativität, Relevanz und Generalisierbarkeit der Ergebnisse sind eng mit der Auswahl der Population verknüpft (vgl. Lamnek, 2005: 187). So sollten sich beispielsweise durch die gewählte Samplingmethode der „Vorab-Festlegung der Samplestruktur“ die untersuchten Angebote so abbilden, dass von den Ergebnissen, die daran gewonnen wurden, auf die Verhältnisse im Untersuchungsgegenstand geschlossen werden kann (vgl. Flick, 2005: 97 ff.).

Die geringe Anzahl von 13 untersuchten Angeboten kann jedoch nicht als repräsentativ angesehen werden und auch aus den gewählten Zugangswegen ergeben sich Limitationen. Der größte Teil der untersuchten Angebote stand bereits direkt oder zumindest indirekt (indem Adressen/ Kurzkonzepte vorlagen) in Kontakt mit der Beratungsstelle für Gewaltprävention des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (BSG-Li) Hamburg. Die Beratungsstelle, welche die Teilnahme der Anbieter an dieser Untersuchung befürwortete, leitete die Kontaktadressen an den Autor der vorliegenden Arbeit weiter und sprach mit einigen Anbietern auch persönlich. Aus diesem Zugangsweg ergibt sich eine nicht zufällige Auswahl der Angebote. Das bewusste, gezielte Auswählen ist jedoch eine legitime Vorgehensweise innerhalb qualitativer Studien, um für die Fragestellung möglichst relevante „Fälle“ erfassen zu können (vgl. Lamnek, 2005: 189 f.).

Des Weiteren müssen auch Einschränkungen hinsichtlich der Datenerhebung und Auswertung betrachtet werden, deren Grundlage in der vorliegenden Arbeit die Kommunikation zwischen Forscher und Erforschendem bildet. Forscher und der zu Erforschende müssen hier als orientierungs-, deutungs- und theoriemächtige Subjekte begriffen werden, deren Aussagen/ Interpretationen perspektivenabhängig sind.

„Mit dem Wechsel der Perspektive ändert sich auch das, was als wirklich gilt.“ (Lamnek, 2005: 22).

Dennoch zeigte die Diskussion der zentralen Ergebnisse, dass diese häufig durch den bisherigen Kenntnisstand der Gewaltforschung bestätigt werden und somit auf SB-Kurse für Mädchen und Jungen im Setting Grundschule übertragen werden können.

Zudem wurden die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Gütekriterien weitestgehend eingehalten. Dadurch lässt sich die Übertragbarkeit der Ergebnisse zusätzlich untermauern.

Lamnek (2005: 148) verweist in diesem Zusammenhang jedoch darauf, dass nicht hinreichend genug geklärt ist, ob es sich bei diesen Gütekriterien wirklich um Zielvorgaben und Prüfsteine für die qualitative Sozialforschung handelt.

Die Relevanz der Fragestellung dieser Strukturevaluation wurde bereits ausführlich im Kapitel 4 beschrieben. Aufgrund der hohen Nachfrage und den starken Qualitätsunterschieden bei SB-Kursen für Mädchen und Jungen sind Qualitätsstandards notwendig, an denen sich Auftraggeber und Kunden sowie Anbieter und Anwender von SB-Kursen orientieren können. Dadurch sollen insbesondere im Interesse der Adressaten und Auftraggeber dieser Angebote ineffiziente Kurse und unnötige Kosten vermieden werden.

Die hier theoriegeleitet entwickelten Qualitätsstandards stellen einen ersten Ansatz in die richtige Richtung dar. Mit der vorliegenden Strukturevaluation kann die tatsächliche Effektivität der Angebote nicht ermittelt werden. Die Ergebnisse können jedoch zur Beurteilung der Qualität der untersuchten Angebote verwendet werden. Um generalisierbare Erkenntnisse im Hinblick auf den Erfolg bzw. Misserfolg von Angeboten erhalten zu können, wären weitere qualitative und quantitative Evaluationsstudien notwendig, die im Rahmen einer Diplomarbeit nicht möglich sind.

8. Trennscharfe Qualitätsstandards und Fazit

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die zentralen Ergebnisse diskutiert und daraus Empfehlungen für SB-Kurse abgeleitet. Ferner wurde auf die Einschränkung in der Aussagekraft dieser Ergebnisse eingegangen und gezeigt, dass einige Aussagen als richtig angenommen werden können, da sie den aktuellen Kenntnisstand der Forschung bestätigen.

Im Folgenden werden die Empfehlungen zu „Trennscharfen Qualitätsstandards (TQS)“ zusammengefasst und in einer Checkliste (siehe Tab. 35) dargestellt. Die Checkliste richtet sich in erster Linie an die Auftraggeber und (potentiellen) Kunden von SB-Kursen. Diese verfügen in der Regel weder über die Zeit, noch über spezifische Kompetenzen, um die in der vorliegenden Arbeit aufgeführten Standards und Empfehlungen vollständig überprüfen zu können.

Aus diesem Grund wurden zehn leicht nachvollziehbare TQS herausgefiltert, damit die Auftraggeber und Kunden die Qualität von Angeboten besser bewerten und geeignete Kurse auswählen können. Darüber hinaus soll die Checkliste den Entwicklern, Anbietern und Anwendern von SB-Kursen als Beurteilungshilfe dienen, um die Qualität ihrer Angebote überprüfen zu können.

Ausführliche Erläuterungen zu den einzelnen TQS finden sich unter den angegebenen Seiten.

Tabelle 35: Checkliste Trennscharfer Qualitätsstandards

Trennscharfe Qualitätsstandards	Seite
1. Die Trainer von Selbstbehauptungskursen müssen eine staatlich anerkannte (sozial-) pädagogische/ psychologische Ausbildung und zusätzliche Fortbildungen im Bereich der Gewaltprävention vorweisen können.	S. 81
2. In einem Trainer-Team muss mindestens ein Trainer zur Krisenintervention und einer individuellen Beratung befähigt sein und eine Weiterleitung an ein Unterstützungsangebot gewährleisten können.	S. 82
3. Die Trainer sollten in einem heterogenen Team und mit max. 32 Kindern in einem Kurs (16 Kinder pro Trainer) arbeiten.	S. 84
4. Selbstbehauptungskurse sollten dem „Protect-Ansatz“ folgen. Das bedeutet, den Eltern, Lehrkräften und Kindern muss vermittelt werden, dass in erster Linie die Erwachsenen für den Schutz der Kinder verantwortlich sind und eine Fürsorgepflicht ihnen gegenüber haben. Angebote, die nur mit den Kindern arbeiten und den Bezugspersonen sichere und starke Kinder suggerieren, sind nicht zu empfehlen. Die Erwachsenen sollten aktiv mit einbezogen werden.	S. 77
5. Im Rahmen von Selbstbehauptungskursen im Setting Grundschule sollten hauptsächlich die Lehrkräfte als Multiplikatoren geschult werden. Darüber hinaus sollten die Eltern als wichtige Multiplikatoren für die Präventionsmaßnahmen, soweit wie möglich mit einbezogen werden.	S. 84

6. Kurzfristige Angebote, z.B. in Form einer Projektwoche, die sich ausschließlich an die Kinder und deren Eltern wenden, sind nicht zu empfehlen, da diese wenig effektiv und nachhaltig sind.	S. 84
7. Die Angebote sollten alle Kinder einer Klassenstufe erreichen. Deshalb sollten die Kurse während der Unterrichtszeit stattfinden und kostengünstig sein. Ferner sollte die Kooperation der Eltern keine Voraussetzung für die Teilnahme der Kinder am Kurs darstellen.	S. 84, 87
8. Angebote, die vorrangig auf das Vermitteln von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungstechniken ausgerichtet sind und/ oder vor allem auf Belästigungen und Angriffe durch fremde erwachsene Täter eingehen, sind nicht zu empfehlen. Auf gar keinen Fall sollten so genannte Überraschungsangriffe bzw. „Ernstfallproben“ durchgeführt werden, in denen die Kinder unerwartet und überfallartig angegriffen werden. Hier können die Teilnehmer ähnliche Folgen davontragen wie bei einem realen Überfall.	S. 80
9. Anbieter, die häufig von steigender Kriminalität, Überfällen und Sexualstraftaten durch Fremdtäter sprechen, sind unseriös. Diese Anbieter spielen mit der Angst der Eltern, Lehrkräfte und Kinder. Des Weiteren können Kursangebote keine 100%ige Sicherheit und keine starken, abwehrfähigen Kinder in wenigen Tagen garantieren. Solche Informationen und Garantien entsprechen nicht der Wirklichkeit. Derartige Angebote sind nicht zu empfehlen.	S. 76
10. Selbstbehauptungskurse sollten sich durch eine hohe Transparenz auszeichnen, indem die jeweiligen Stärken und Schwächen sachlich dargestellt werden. So sollten beispielsweise die Eignung des Konzeptes für unterschiedliche Zielgruppen, die zu erwartenden Effekte sowie die methodischen und inhaltlichen Stärken und Schwächen dargestellt werden.	S. 87

Fazit

Selbstbehauptungskurse sollten das Ziel verfolgen, die größtmögliche Wirkung zu erzielen und so viele Adressaten wie möglich zu erreichen. Die vorliegende Strukturevaluation verdeutlicht, dass dafür viele sich gegenseitig beeinflussende Qualitätsstandards auf den Ebenen der Assessment-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität berücksichtigt werden müssen.

Die Ergebnisse zeigen, dass einzelne Standards in den untersuchten Angeboten zum Teil sehr unterschiedlich umgesetzt werden und lassen in mancher Hinsicht große Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Angeboten vermuten.

Zum Beispiel sind die in vielen Angeboten betonten Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungselemente eher kritisch zu betrachten. Wichtige Aspekte dagegen, wie der Protect-Ansatz und ein aktives Hilfsangebot verbunden mit der notwendigen Kriseninterventionskompetenz, werden scheinbar wenig berücksichtigt. Dadurch können mögliche negative Konsequenzen für die Teilnehmer der Kurse nicht ausgeschlossen werden.

Im Interesse der Auftraggeber und der Adressaten von Selbstbehauptungskursen muss deshalb die Wirksamkeit der verschiedenen Kurse nachgewiesen werden, damit keine ineffektiven oder gar schädlichen Konzepte angeboten werden. Ferner muss vermieden werden, dass Teilnehmer durch zu hohe Kosten von vornherein ausgeschlossen werden.

Denn gerade Präventionsmaßnahmen im Setting Schule haben die Möglichkeit alle Kinder zu erreichen.

Die Prävention von Gewalt sollte dabei verstärkt als dauerhafte gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden und Möglichkeiten der Finanzierung bzw. Bezuschussung für die Evaluation und Durchführung von geeigneten Präventionsmaßnahmen, sollten durch die Kommunen oder die Bundesländer geprüft und ggf. entwickelt werden.

Präventive Interventionen wie Selbstbehauptungskurse in Grundschulen, finden in einem sozialen und dynamischen Feld statt, in dem sich die Kräfteverhältnisse stetig verändern (vgl. Gutzwiller et al., 2001: 49). Für die präventive Arbeit ist es dementsprechend eine große Herausforderung, diese Veränderungen wahrzunehmen und darauf flexibel und adäquat zu reagieren.

Die in dieser Arbeit entwickelten Qualitätsstandards und die in der Diskussion ausgesprochenen Empfehlungen müssen dafür stetig weiterentwickelt werden, um dem prozesshaften Geschehen einer Intervention gerecht werden zu können.

„In einem solch komplexen Feld genügt es nicht, einmal formulierte Standards zu erfüllen.“ (Gutzwiller et al., 2001: 49).

Hierfür müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, unter denen diese Anspruchshaltung realisiert und gefördert werden kann.

Aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht, sollten Maßnahmen der Gewaltprävention im Setting Schule in ein gesundheitsförderliches Gesamtkonzept eingebettet sein. In ganzheitlichen Konzepten wie z.B. der „Gesundheitsfördernden Schule“ werden häufig verschiedene Projekte zur gezielten Bearbeitung unterschiedlicher gesundheitsbezogener Themen (z.B. Ernährung, Bewegung, Drogen und Alkohol, Sexualaufklärung und Gewalt) initiiert (vgl. Paulus, 2003: 200 ff.). Selbstbehauptungskurse können hier, als ein Baustein, zur Bearbeitung des Gewaltthemas beitragen.

Literaturverzeichnis

Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (Hrsg.), Landeskriminalamt Baden-Württemberg (Hrsg.), LandesArbeitsGemeinschaft feministischer Beratungsstellen gegen sexualisierte Gewalt an Frauen, Mädchen und Jungen in Baden-Württemberg (Hrsg.), Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für Kinder: Kritisch hinsehen und bewusst auswählen!, www.ajs-bw.de, Stand 02.02.2006.

Altgeld T., Kolip P., Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention: Ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung im Gesundheitswesen. In: Altgeld T. (Hrsg.), Kolip P., Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention: Theoretische Grundlagen und Modelle guter Praxis, Weinheim und München 2006.

Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Krankenkassen, Gemeinsame und einheitliche Handlungsfelder und Kriterien der Spitzenverbände der Krankenkassen zur Umsetzung von § 20 Abs. 1 und 2 SGB V vom 21. Juni 2000 in der Fassung vom 10. Februar 2006, <http://www.g-k-v.de/index.php>, Stand 18.05.2006.

Bergmann R., Brandwiede J., Fietze K. et al., Polizei Hamburg und Senatsamt für die Gleichstellung (Hrsg.), Gewalt gegen Frauen und Mädchen – Selbstverteidigung / Selbstbehauptung -, Ein Handbuch für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, für Trainerinnen und Trainer, 3. Auflage, Hamburg 1999.

Bertschi S., Bichler C., Ebert AM. et al., Bayerischer Jugendring (Hrsg.), Prävention vor sexueller Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit: Grundlagen und Methoden präventiver Arbeit, Baustein 3, München, September 2004.

Böhm C., Lünse D., Ranau J., Kriterien zur Beurteilung von gewaltpräventiven Angeboten und Projekten. In: Fachkreis Gewaltprävention – Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.), Konflikte und Gewalt 3: Präventive Konzepte, praktische Hilfen, Adressen, Hamburg 2006, S. 5 - 7.

Borek M., Buber SA., Braun G. et al., Empfehlungen für Qualitätskriterien in der Präventionsarbeit im Bereich der sexualisierten Gewalt an Mädchen und Jungen. Bundesverein zur Prävention von sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen e.V., „o. O.“ 2003.

Bortz J., Döring N., Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. überarbeitete Auflage, Heidelberg 2002.

Braun G., Bundschuh C., Hasebrink M. et al., Selbstsicherheitstrainings für Mädchen und Jungen gegen sexuelle Übergriffe: Woran erkenne ich gute Angebote? Die Position des Kinder und Jugendschutz. In: AJSForum, Januar 2006, S. 7 - 10.

Brückner M., Wege aus der Gewalt gegen Frauen und Mädchen: Eine Einführung, 2. aktualisierte Neuauflage, Frankfurt am Main 2002.

Bühler A., Heppekausen K., Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland: Grundlagen und kommentierte Übersicht. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Gesundheitsförderung Konkret Band 6, Köln 2005.

Charbel A., Schnell und einfach zur Diplomarbeit: Der praktische Ratgeber für Studenten, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, Nürnberg 2004.

Christiansen G., Evaluation – Ein Instrument zur Qualitätssicherung in der Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung Band 8, Köln 1999.

Cierpka M., Egle UT., Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. In: Jerusalem M. (Hrsg.), Klein-Heßling J. (Hrsg.), Lohaus A. (Hrsg.), Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter, Göttingen 2006.

Cierpka M., Besser vorsorgen als nachsorgen: Möglichkeiten der psychosozialen Prävention. In: Cierpka M. (Hrsg.), Möglichkeiten der Gewaltprävention, Göttingen 2005.

Cierpka M., Schick A., Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das FAUSTLOS-Curriculum. In Cierpka M. (Hrsg.), Möglichkeiten der Gewaltprävention, Göttingen 2005.

Cierpka M., Gewaltprävention durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen – Das Projekt FAUSTLOS. In: Public Health Forum 2003, Heft 39(11), S. 11 - 12.

Dahlberg LL., Krug EG., Mercy JA., Zwi AB., Violence and Health: The United States in a Global Perspective. In: American Journal of Public Health February 2003, Vol. 92 (12), S. 256 – 260.

Diekmann A., Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 11. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2004.

Engfer A., Misshandlung, Vernachlässigung und Missbrauch von Kindern. In: Oerter R. (Hrsg.), Montada L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 2002.

Franzkowiak P., Protektivfaktoren/Schutzfaktoren. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung, 4. erweiterte und überarbeitete Auflage, Schwabenheim a.d. Selz 2003.

Franzkowiak P., Protektivfaktoren. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung, 3. Auflage, Schwabenheim a.d. Selz 2000.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Umwelt und Gesundheit, Amt für Gesundheit, Techniker Krankenkasse, Landesvertretung Hamburg, Hamburger Leitfaden für Arztpraxen - Gewalt gegen Kinder und Jugendliche: Fallmanagement, Hamburg 2000.

Ganser K., Grote C., Jantz O., Landeshauptstadt Hannover, der Oberbürgermeister, Referat für Frauen und Gleichstellung (Hrsg.), Jungenarbeit in Hannover, 2. Auflage, Hannover Februar 2005.

Greve E., Konzepte für die Grundschule. In: Fachkreis Gewaltprävention – Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.), Konflikte und Gewalt 3: Präventive Konzepte, praktische Hilfen, Adressen; Hamburg 2006, S. 18 - 20.

Grossmann R., Scala K., Setting-Ansatz in der Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung, 4. erweiterte und überarbeitete Auflage, Schwabenheim a.d. Selz 2003.

Grüner T., Gewaltprävention – Erfolgskriterien erfolgreicher Programme. In: Impulse 2004, Heft 45, S. 9 - 10.

Gutzwiller F., Kolip P., Ruckstuhl B., Qualitätsparameter in der Prävention. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Qualitätsmanagement in der Gesundheitsförderung und Prävention: Grundsätze, Methoden und Anforderungen, Band 15, Köln 2001.

Häcker H-O., Stapf H-H., Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 14. Auflage, Bern 2004.

Hahlweg K., Kuschel A., Gewaltprävention – Allianz von Eltern, Kindergarten und Schule. In: Cierpka M. (Hrsg.), Möglichkeiten der Gewaltprävention, Göttingen 2005.

Hartung J., Sozialpsychologie, Stuttgart, Berlin, Köln 2000.

Hoepner-Stamos F., Schwartz FW., Walter U., Zielorientiertes Qualitätsmanagement und aktuelle Entwicklungen in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Qualitätsmanagement in der Gesundheitsförderung und Prävention: Grundsätze, Methoden und Anforderungen, Band 15, Köln 2001.

Holtappels H.-G., Heitmeyer W., Melzer W., Tillmann K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, 3. Auflage, Weinheim und München 2004.

Hurrelmann K., Franzkowiak P., Gesundheit. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung, 4. erweiterte und überarbeitete Auflage, Schwabenheim a.d. Selz 2003.

Hurrelmann K., Gewalt ist ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In: Hurrelmann K., Rixius N., Schirp H., Gewalt in der Schule: Ursachen – Vorbeugung – Intervention, Weinheim und Basel 2003.

Jorden S., Der Beitrag von Public Health zur Gewaltprävention. In: Public Health Forum 2003, Heft 39 (11), S. 23 - 24.

Jorden S., Adolescent Violence in Cities from a Public Health Perspective: A Global Health Problem Presented within a Comprehensive Framework, Bielefeld 2000.

Kaba-Schönstein L., Gesundheitsförderung VI: Einordnung und Bewertung der Entwicklung (Terminologie, Verhältnis zur Prävention, Erfolge, Probleme und Perspektiven). In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung, 4. erweiterte und überarbeitete Auflage, Schwabenheim a.d. Selz 2003.

Kardorff von E., Kompetenzförderung als Strategie der Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung, 4. erweiterte und überarbeitete Auflage, Schwabenheim a.d. Selz 2003.

Kavemann B., Zusammenhang von häuslicher Gewalt gegen die Mutter mit Gewalt gegen Töchter und Söhne – Ergebnisse neuerer deutscher Untersuchungen. In: Kavemann B., Kreyssig U. (Hrsg.), Handbuch Kinder und häusliche Gewalt, Wiesbaden 2006.

Kavemann B., May A., Mebes M. et al., Von RotCAPPchen zum Bundesverein – Unsere Debatte zur Prävention von sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen. In: Böhm I., Braun G., Ehrenteich B. et al., Bundesverein zur Prävention von sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen e.V., Kavemann B. (Hrsg.), Prävention: Eine Investition in die Zukunft, Ruhmard 1997.

Kindler H., Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung: Ein Forschungsüberblick. In: Kavemann B., Kreyssig U. (Hrsg.), Handbuch Kinder und häusliche Gewalt, Wiesbaden 2006.

Klehm K., Sexualisierte Gewalt und ihre Prävention: Evaluation eines Konzeptes der Polizeilichen Kriminalprävention, Selbstbehauptungskurse für Mädchen, Frankfurt am Main 2003.

Klewin G., Schülergewalt. In: Public Health Forum 2003, Heft 39 (11), S. 10 - 11.

Klewin G., Tilmann KJ., Weingart G., Gewalt in der Schule. In: Hagan J. (Hrsg.), Heitmeyer W., Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden 2002.

Koglin U., Petermann F., Aggressivität und Gewalt. In: Jerusalem M. (Hrsg.), Klein-Heßling J. (Hrsg.), Lohaus A. (Hrsg.), Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter, Göttingen 2006.

Kolip P., Altgeld T. (Hrsg.), Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention: Theoretische Grundlagen und Modelle guter Praxis, Weinheim und München 2006.

Krappmann L., Oswald H., Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, Weinheim und München 1995.

Kusch M., Niebank K., Petermann F., Entwicklungspsychopathologie, Weinheim 1998.

Lamnek S., Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch, 4. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel 2005.

Landesärztekammer Baden-Württemberg (Hrsg.), Gewalt gegen Kinder: Leitfaden für Ärztinnen und Ärzte, 2. Auflage, Stuttgart 2001, <http://infomed.mds-ev.de/sindbad.nsf/0/d2b116640e47ef4cc1256f56003d9fff?OpenDocument>, Stand 09.08.2006.

Landeshauptstadt Düsseldorf, der Oberbürgermeister, Düsseldorfer Gutachten: Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen, Düsseldorf Februar 2001, www.duesseldorf.de/download/dg.pdf, Stand 21.02.2006.

Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen (NRW), Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS), Sicherheitstrainings für Mädchen und Jungen: Ja aber richtig..., www.lka.nrw.de, Stand 02.02.2006.

Landesverband Bayern, Berufsverband der Ärzte für Kinderheilkunde und Jugendmedizin Deutschlands e.V. (Hrsg.), Gewalt gegen Kinder und Jugendliche: Leitfaden für Kinderarztpraxen in Bayern, 2. geringfügig überarbeitete Auflage, München 2001, www.stmas.bayern.de/gewaltschutz/beratung/ltfkidoc.pdf, Stand, 09.08.2006.

Lünse D., Gemeinsam gegen Gewalt – Gewaltprävention im Sozialraum. In: Fachkreis Gewaltprävention – Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.), Konflikte und Gewalt 3: Präventive Konzepte, praktische Hilfen, Adressen, Hamburg 2006, S. 40 - 42.

Mayring P., Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2003.

Mayring P., Einführung in die Qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zum qualitativen Denken, 5. Auflage, Weinheim und Basel 2002.

Melzer W., Schubert W., Ehninger F., Gewaltprävention und Schulentwicklung: Analysen und Handlungskonzepte, Bad Heilbrunn 2004.

Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit (MS) Niedersachsen, Die wichtigsten Fakten zum Thema häusliche Gewalt auf einem Blick, http://www.ms.niedersachsen.de/master/C739040_N746063_L20_D0_I674.html, Stand 08.08.2006.

Moggi F., Kindesmisshandlung. In: Schlotzke PF. (Hrsg.), Schneider S. (Hrsg.), Silbereisen RK. (Hrsg.), Lauth GW. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten Band 6, Göttingen 2005.

Munding R., Sexualpädagogische Jungenarbeit. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung Band 1, Köln 2005.

Munke A., Reiff T., Schrader S., Landeshauptstadt Hannover, der Oberbürgermeister, Referat für Frauen und Gleichstellung (Hrsg.), Mädchenarbeit in Hannover, 2. Auflage, Hannover November 2005.

Neubauer G., Winter R., Kompetent, Authentisch und Normal?: Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, 2. unveränderte Auflage, Köln 2005.

Nolting H., Lernfall Aggression: Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist, Hamburg 2004.

Oelemann B., Schmidt K., ... cool aber einsam. Über die Auswirkung von Jungensozialisation in Schule und Gesellschaft. In: Fachkreis Gewaltprävention – Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.), Konflikte und Gewalt 3: Präventive Konzepte, praktische Hilfen, Adressen, Hamburg 2006, S. 33 - 35.

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

Paul S., Standards polizeilicher Selbstbehauptungs-/ Selbstverteidigungstrainings. In: Landeskriminalamt Niedersachsen Dez. Prävention/Jugendsachen (Hrsg.), Hannover Februar 2005, <http://www.polizei.niedersachsen.de/dst/lka/praevention>, Stand 24.03.2006.

Paulus P., Schulische Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung, 4. erweiterte und überarbeitete Auflage, Schwabenheim a.d. Selz 2003.

Petermann F., Scheithauer H., Aggressives und antisoziales Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In: Kusch M., Niebank K., Petermann F., Entwicklungspsychopathologie, Weinheim 1998.

Preiser S., Wagner U., Gewaltprävention und Gewaltverminderung: Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. In: Reportpsychologie, November/ Dezember 2003, S. 660 – 666.

pro-aktiv Hamburg, Interventionsstelle bei häuslicher Gewalt, www.gewaltschutz.org, Stand 08.08.2006.

Rudolf-Jilg C., Bertschi S., Ebert AM. et al., Bayerischer Jugendring (Hrsg.), Prävention vor sexueller Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit: Basisinformationen zum Thema „Sexuelle Gewalt“, Baustein 1, München, August 2001.

Rudolf-Jilg C., Bichler C., Ebert AM. et al., Bayerischer Jugendring (Hrsg.), Prävention vor sexueller Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit: Qualitätskriterien bei Selbstverteidigungskursen bzw. Selbstbehauptungstrainings, Empfehlungen des Bayerischen Jugendrings, Baustein 2, München, Februar 2003.

Schillmöller Z., Seibt AC., Gewaltprävention mit einem Public Health Ansatz, Diplomarbeit Hamburg 2003.

Schneewind KA., Familienentwicklung. In: Oerter R. (Hrsg.), Montada L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 2002.

Scholand B., Aranat e.V. (Hrsg.), WenDo für Mädchen mit und ohne Behinderung: Eine Information für LehrerInnen und andere PädagogInnen, Lübeck 1999.

Seibt AC., Soziale Lerntheorie/ Sozial-kognitive Theorie. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung, 4. erweiterte und überarbeitete Auflage, Schwabenheim a.d. Selz 2003.

Seibt AC., Interventionsansätze in der Gesundheitsförderung. In: Gesundheitsförderung, Gesundheitserziehung, Prävention: Entwicklungen und Konzepte, Akteure und Finanzierung sowie Praxisbeispiele, Institut für Gesundheitswissenschaften, Hamburg 2007.

Seith C., „Weil sie dann vielleicht etwas falsches tun“ – Zur Rolle von Schule und Verwandten für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder aus Sicht von 9 bis 17-Jährigen. In: Kavemann B., Kreyssig U. (Hrsg.), Handbuch Kinder und häusliche Gewalt, Wiesbaden 2006.

Stark W., Empowerment. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung, 4. erweiterte und überarbeitete Auflage, Schwabenheim a.d. Selz 2003.

Stockmann R., Evaluation in Deutschland. In: Stockmann R. (Hrsg.), Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, 2. Überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen 2004.

Strasser P., „In meinem Bauch zitterte alles“ – Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In: Kavemann B., Kreyssig U. (Hrsg.), Handbuch Kinder und häusliche Gewalt, Wiesbaden 2006.

Trojan A., Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Qualitätsmanagement in der Gesundheitsförderung und Prävention: Grundsätze, Methoden und Anforderungen, Band 15, Köln 2001.

Wanzeck-Sielert C., Emanzipatorische Sexualerziehung als schulische Prävention von sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen. In: Körner W. (Hrsg.), Lenz A. (Hrsg.), Sexueller Missbrauch, Band 1: Grundlagen und Konzepte, Göttingen 2004.

Weißmann I., Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen: Modelle der Gewaltprävention, Marburg 2003.

World Health Organisation (Hrsg.), World report on violence and health, summary: World Health Organisation 2002.

Wustmann C., Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim und Basel 2004.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ecological model for understanding violence	22
Abb. 2: Kategoriesystem zur Auswertung der qualitativen Interviews	52
Abb. 3: Darstellung der Ergebnisse für die Anbieter und die Angebotsformen	53

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Rangfolge der Gewaltphänomene aus Sicht der Schüler und Lehrer	16
Tab. 2: Übersicht Qualitätsstandards	37
Tab. 3: Theoretischer Hintergrund und Leitfragen	48
Tab. 4: Entstehungsjahr	54
Tab. 5: Zielgruppe(n) der Angebote	54
Tab. 6: Ausrichtung der Angebote	55
Tab. 7: Angebotsformen und Anzahl der Trainer	56
Tab. 8: Theoretische Grundlagen	106
Tab. 9: Vertrauen und Schuld	106
Tab. 10: Informationen über Gewalt	106
Tab. 11: Hilfe und Rechte	106
Tab. 12: Festlegung der Zielgruppe	107
Tab. 13: Zusammensetzung der Teilnehmergruppen	107
Tab. 14: Bedarf und Erreichbarkeit der Zielgruppe	107
Tab. 15: Persönlichkeitsstärkung	108
Tab. 16: Opfer- und Täterrollen	108
Tab. 17: Handlungs- und Entscheidungskompetenzen aufzeigen, erweitern	108
Tab. 18: Wahrnehmung und Grenzen	108
Tab. 19: Ziele für Kurse zu sexualisierter Gewalt	109
Tab. 20: Rahmenbedingungen für Trainer	109

Tab. 21: Zeitansatz Standard- und Auffrischkurse	109
Tab. 22: Einbeziehung der Eltern	110
Tab. 23: Einbeziehung der Lehrkräfte	110
Tab. 24: Teilnahme der Eltern und Lehrkräfte am Kurs	110
Tab. 25: Kampfkunstangebot	111
Tab. 26: Verwendete Methoden	111
Tab. 27: Aus- und Fortbildung der Trainer	111
Tab. 28: Krisenintervention	112
Tab. 29: Transparenz	112
Tab. 30: Erfolgskontrolle/ Qualitätssicherung	112
Tab. 31: Kurskosten	72
Tab. 32: Leistungen	113
Tab. 33: Positive Effekte	113
Tab. 34: Risiken/ negative Nebenwirkungen	113
Tab. 35: Checkliste Trennscharfer Qualitätsstandards	93

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, den 12.03.2007

Christopher Kieck

Anhang A: Ergänzende Tabellen zum Ergebnisteil

Tabelle 8: Theoretische Grundlagen

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Theorien		X	X	X	X								
Theoretische Grundannahmen							X			X		X	
Praktische Konzepte	X		X	X	X	X					X		X
Erfahrungen	X		X	X	X	X	X		X	X	X		
Die Maßnahmen/ Methoden wurden daraus abgeleitet		X											
Die Maßnahmen/ Methoden beruhen auf Erfahrungen									X		X		

Tabelle 9: Vertrauen und Schuld

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Vertrauen													
Täter-Schuld		X											X
Schutz- und Fürsorgepflicht der Erwachsenen	X					X							X

Tabelle 10: Informationen über Gewalt

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Sexualisierte Gewalt gehört zum Angebot	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X
Gewaltformen		X	X							X			X
Grundinformationen zu sexueller Gewalt	X									X			X
Opferrolle und Täterprofile	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mythen-Aufklärung	X	X			X	X	X			X			X
Rollenbilder							X						X
Sexualaufklärung	X									X			X

Tabelle 11: Hilfe und Rechte

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Hilfemöglichkeiten	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Abläufe bei P und J nach einer Anzeige													
Recht						X				X	X		X
Erlaubnisfreie Waffen													

Abkürzungen: P = Polizei; J = Justiz

Tabelle 12: Festlegung der Zielgruppe

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Zielgruppe in der Grundschule:													
Mädchen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jungen		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Alter in Jahren	10 bis 12	6 bis 12	6 bis 12	6 bis 12	6 bis 12	9 bis 10	8 bis 12	6 bis 12	6 bis 12	8 bis 12	6 bis 12	6 bis 10	6 bis 12

Tabelle 13: Zusammensetzung der Teilnehmergruppen

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Altersunterschied innerhalb einer Gruppe	idR bis 2 J	idR 2 J	bis 3 J	idR bis 2 J	idR bis 2 J	idR bis 2 J	bis 5 J	idR bis 2 J	bis 2 J	idR bis 2 J	idR bis 2 J	bis 4 J	idR bis 2 J
Koedukativer Unterricht		X	X	X	X	X		X	X		**14	X	X
Geschlechts-homogener Unterricht	X	X	**15		X	X	X			X	X		X
Optimale Gruppengröße (Anzahl der Kinder)	10	12 bis 20	16	20	8 bis 12	8	15	18	12	10	7 bis 10	16	2T für gK
Reale Größe (Anzahl der Kinder)	IK	12 bis 20	16	IK	IK	IK	IK	IK	IK	16	IK	15/16	IK
Trainer pro Kurs	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2

Abkürzungen: idR = in der Regel; J = Jahre; IK = im Klassenverbund; od. = oder; AG = Arbeitsgemeinschaft

Tabelle 14: Bedarf und Erreichbarkeit der Zielgruppe

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Bedarfs-Begründung:													
Viele von Gewalt betroffene Kinder	X	X	X	X		X	X			X	X		X
Ansteigende Gewalt											X		
Schutz vor Gewalt	X			X		X	X						X
Unspezifisches stärken der Kinder					X	X	X		X				X
Gesellschaftlicher Wandel			X		X			X			X		
Fehlende Kompetenzen		X	X		X			X					
Kriminalitätsfurcht der Eltern		X				X					X	X	
Lehrkräfte überfordert					X								
Erreichbarkeit:													
Der Kurs ist freiwillig	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jede Übung ist freiwillig	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

¹⁴ Wenn Kinder mit Gewalterfahrungen im Kurs sind, wird zunächst in geschlechtshomogenen Gruppen geschult.

¹⁵ Auf Wunsch der Schule oder wenn es organisatorisch nicht anders geht, wird in heterogenen Gruppen unterrichtet.

Tabelle 19: Ziele für Kurse zu sexualisierter Gewalt

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Sexualisierte Gewalt gehört zum Angebot	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X
Nein-Sagen	X					X	X	X		X		X	X
Körperliches Selbstbestimmungsrecht	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X
Gute und schlechte Geheimnisse	X					X		X		X			X
Gute und schlechte Berührungen	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X
Gefühle	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X

Tabelle 20: Rahmenbedingungen für Trainer

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Anzahl der Trainer im Kurs	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Geschlecht der Trainer	w	w & m	w od. m	m	w & m	w & m	w & m	m	m	w	w & m	w od. m	w & m

Abkürzungen: w = weiblich; m = männlich; od. = oder

Tabelle 21: Zeitanatz Standard- und Auffrischkurse

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M ¹⁶
Zeitanatz													
Wochen	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	6	5
Tage pro Woche	2-3	4	1 bis 4	3	2 bis 3	4	2	2 bis 3	2 bis 3	1 bis 3	1 bis 3	1	
Stunden pro Tag	1,5 bis 3	2	2 bis 8	3,5	3 bis 5	1,5	4	1,5	**17	**	3	1	4
Stunden insgesamt	3 bis 9	8	8	10,5	6 bis 15	12	8	3 bis 4,5	4 bis 5	4 bis 12	3 bis 9	6	16
Zeitanatz STA													
Wochen		1	1	1	1	IP	1	1		**18	1	6	
Tage pro Woche		1	1	3	1		2	1 bis 3			1 bis 3	1	
Stunden pro Tag		2	3,5	3,5	3 bis 5		4	1,5			3	1	
Stunden insgesamt		2	3,5	10,5	3 bis 5		8	1,5 bis 4,5			3 bis 9	6	

Abkürzungen: STA = Standardangebot Auffrischkurse; IP = in Planung

¹⁶ Anbieter M unterrichtet an insgesamt 4 Tagen, 3 Tage in einer Woche und vier Wochen später noch 1 Tag.¹⁷ Die Anbieter (I, J) verteilen die jeweilige Gesamtstundenzahl sinnvoll auf die entsprechenden Tage.¹⁸ Der Umfang der Aufbaukurse wird, den Wünschen der Auftraggeber entsprechend, flexible gestaltet.

Tabelle 22: Einbeziehung der Eltern

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Erklärendes Anschreiben	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elternabend Pflicht				Tw.					X			X	
Elternabend vor dem Kurs	Tw	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Tw	X	X
Zeitansatz In Stunden		kA	kA	2	2	kA	kA	1,5	2	kA		kA	2,5
Elterngespräch nach dem Kurs		aW		X				X					
Zeitansatz In Stunden				kA				0,5					
Zusätzliche Elternkurse			X					X					
Zeitansatz in Stunden			3,5					kA					

Abkürzungen: kA = keine Angaben; Tw = Teilweise; aW = auf Wunsch

Tabelle 23: Einbeziehung der Lehrkräfte

Anbieter	A	B	C	D	E	F ¹⁹	G	H	I	J	K	L	M
Lehrerschulung	X		X				X	X					X
Lehrerschulung auf Wunsch		X		X	X					X			
Lehrerschulung Pflicht													X
Zeitansatz in Stunden	2 bis 8	2	3,5 bis mT	3,5 bis WE	kA		2 bis 8	ab 6		kA			3

Abkürzungen: mT = mehrere Tage; WE = Wochenende; kA = keine Angaben

Tabelle 24: Teilnahme der Eltern und Lehrkräfte am Kurs

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Elternteilnahme am Kurs		X ²⁰	X	X		X		X	X		X	X	
Elternteilnahme an extra Kursteilen			X	X		X							
Lehrerteilnahme am Kurs		X	X	X		X	X	X	X		X	X	Tw.

Abkürzungen: Tw. = Teilweise

¹⁹ Den Anbieter gibt es erst seit kurzer Zeit und es lagen noch nicht genügend Erfahrungen, die Lehrerschulungen betreffend, vor.

²⁰ Sind Mädchen im Kurs, die nicht möchten das Männer dabei sind, dürfen die Eltern bei Anbieter B nicht teilnehmen.

Tabelle 25: Kampfkunstangebot

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
SB-Anteil im Kurs in Prozent (%)	90	70	80	kA	kA	80	50	95	40	70	70	70	0
SV-Anteil im Kurs in Prozent (%)	10	30	20	kA	0	20	50	5	20	30	30	30	0
SV- Elemente im Vollkontakt		X	X						X		X		
SV- Elemente gegen Erwachsene		X	X						X		X		

Abkürzungen: SB = Selbstbehauptung; SV = Selbstverteidigung

Tabelle 26: Verwendete Methoden

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Gruppenregeln	X	Tw.	X	X	X	X	X	X	X	Tw.	X	X	Tw.
Alltagsorientierte Rollenspiele	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gruppenarbeit/-Spiele	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
(körperorientierte) Übungen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Individuelle Lösungen erarbeiten	X	X		X		X		X		X			X
Flexibilität													
Flexibles Kursangebot	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Flexibles Bausteinangebot			X										X

Abkürzungen: Tw. = Teilweise

Tabelle 27: Aus- und Fortbildung der Trainer

Anbieter	A	B	C	D	E	F ²¹	G	H	I	J	K	L	M
Trainer insgesamt	2	40	52	1	2	4	2	8	1	1	24	kA	2
Trainer mit sppA	2			1	1	2	1		1	1			2
Interne Ausbildung		X	X					X			X	X	
Kollegialer Austausch/Beratung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Supervision	X				X			X	X	X	X		X
Interne Fortbildung		X	X			X		X			X	X	
Externe Fortbildung	X		X	X	X	X	X		X	X			X
Rollenspiele sind Teil der Ausbildung	X	X	X		X	Tw	Tw	X		X	X	X	X
Trainer mit Selbstverteidigungsausbildung				1	1		1			1	24		
Erfahrungen in der Mädchen/ Jungenarbeit	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Geschlechtsspezifisches Kurskonzept	X	X			X	X	X			X	X		X

Abkürzungen: sppA = (sozial-) pädagogische/psychologische Ausbildung; kA = keine Angaben; Tw = Teilweise

²¹ Der Anbieter hat für den Bereich Fortbildung noch keine konkreten internen Maßstäbe festgelegt.

Tabelle 32: Leistungen

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Leistungen:													
Trainer insgesamt	2	40	52	1	2	4	2	8	1	1	24	kA	2
Trainer mit sppA	2			1	1	2	1		1	1			2
Krisenintervention ist möglich	X			X		X	X			X			X
Heterogenes Trainer-Team		X			X	X	X				X		X
Max. 16 Kinder pro Trainer (32 insgesamt)	X		X		X	X	X			X	X	X	X
Zeitungsbereich mind. 7,5 Stunden		X	X	X		X	X			X			X
Multiplikatorschulung													
Elternabend		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Lehrerschulung	X		X				X	X					X

Abkürzungen: sppA = (sozial-) pädagogische/ psychologische Ausbildung; kA = keine Angaben

Tabelle 33: Positive Effekte

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Wissenszuwachs						X			X				
Persönlichkeitsstärkung	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X
Operrolle verlassen											X		
Erweiterte Handlungs- und Entscheidungskompetenzen	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
Wahrnehmung und Grenzen			X							X			
Nachhaltige Effekte	X		X		X				X		X		

Tabelle 34: Risiken/ negative Nebenwirkungen

Anbieter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Keine Risiken		X		X			X		X		X	X	
Bewusst werden einer Situation	X					X				X			X
Traumata bricht auf	X					X				X			X
Betroffene Kinder geben sich selbst die Schuld		X											X
Selbst-überschätzung			X		X								
Das Angebot ist nur punktuell	X					X				X			X
Eltern arbeiten kontraproduktiv								X				X	

Anhang B

Anschreiben für die Datenerhebung	115
Interviewleitfaden für die qualitativen Experteninterviews	116
Interviewprotokolle	CD

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN
HAMBURG
FAKULTÄT LIFE SCIENCES
STUDIENGANG GESUNDHEIT

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Hinblick auf das Interview mit Ihnen möchte ich kurz meine Diplomarbeit sowie mein Interesse an diesem Thema erläutern.

Seit 2001 studiere ich Gesundheit (Public Health) an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) in Hamburg.

Public Health umfasst die Gesamtheit aller sozialen, politischen und organisatorischen Anstrengungen, die darauf abzielen, die Gesundheit von Gruppen oder ganzer Bevölkerungen zu erhalten, zu fördern und zu verbessern sowie Krankheiten zu vermeiden. Den Schwerpunkt von Public Health bilden die Gesundheitsförderung und die Prävention in Lebensbereichen, Systemen und Organisationen wie zum Beispiel in Städten, Gemeinden, Schulen und Betrieben – überall dort, wo Gesundheit gefördert und erhalten werden kann.

Je intensiver ich mich während meines Studiums mit dem Thema Gewaltprävention beschäftigte, desto deutlicher wurde mir, wie wichtig die Arbeit in diesem Feld ist.

Meine Diplomarbeit behandelt das Thema Gewaltprävention und Selbstbehauptungskurse aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht und trägt den vorläufigen Arbeitstitel:

„Strukturevaluation von Selbstbehauptungskursen in Hamburger Grundschulen“.

Ziel dieser Untersuchung ist, einen Überblick über Selbstbehauptungskurse in Hamburger Grundschulen zu geben und die Strukturen der verschiedenen Angebote anhand von Qualitätsstandards zu vergleichen.

Die Interviews sind im Rahmen dieser Untersuchung besonders wichtig. Für Ihr Interesse und Ihre Unterstützung möchte ich mich deshalb recht herzlich bedanken!

Mit freundlichen Grüßen

Christopher Kieck

GEWALTPRÄVENTION
AUS GESUNDHEITSWISSENSCHAFTLICHER SICHT
—
EVALUATION VON SELBSTBEHAUPTUNGSKURSEN
IN HAMBURGER GRUNDSCHULEN

Interviewleitfaden

1. Assessmentqualität

1.1 Allgemeine (Einstiegs-)Fragen

Name des Anbieters?

Name und Funktion des Interviewpartners?

Seit wann wird dieses Angebot durchgeführt?

Wie oft haben Sie schon Kurse geleitet?

Erläutern Sie bitte kurz, um was für eine Art Kurs es sich bei Ihrem Angebot handelt?

1.2 Fragen zur Zielgruppe

Für welche Zielgruppen ist Ihr Angebot ausgelegt?

Nachfassfrage: Auf welcher Zielgruppe liegt der Schwerpunkt des Angebotes?

Für welche Altersgruppen bieten Sie ihre Kurse an?

Nachfassfrage: Welche Altersgruppe bildet den Schwerpunkt des Angebotes?

Finden die Grundschulkurse im Klassenverbund für Jungen und Mädchen gemeinsam oder getrennt statt?

Wie groß darf der Altersunterschied innerhalb einer Gruppe in Ihren Kursen sein?

Welche Anzahl von Kindern bildet Ihrer Meinung nach die optimale Gruppengröße?

Warum besteht für die Zielgruppe ein Bedarf für das Angebot?

Wie wird die Teilnahme organisiert und wie wird mit der Freiwilligkeit im Kurs umgegangen?

1.3 Fragen zu theoretischen Grundlagen

Welche Konzepte oder Theorien (theoretische Grundannahmen) sind in Ihr Angebot eingeflossen?

Welche Verbindung haben die Methoden/ Maßnahmen zu den theoretischen Grundlagen, die Sie genannt haben?

Was sind die wichtigsten Themen, die in einem Selbstbehauptungskurs besprochen werden sollten?

2. Prozessqualität

Fragen zur Zielklärung

Welche Ziele hat das Kursangebot? (Was soll verändert werden?)

Leisten Sie mit Ihrem Angebot einen Beitrag zur Gesundheitsförderung?

3. Strukturqualität

3.1 Fragen zur Maßnahmenbeschreibung

Gibt es Rahmenbedingungen, die wichtig für den reibungslosen Ablauf und Erfolg des Kurses sind?

Über welchen Zeitraum erstreckt sich das Angebot?

Über welchen Zeitraum erstrecken sich zusätzliche/ aufbauende Angebote?

Nachfassfrage: Bestehen Kooperationen mit Beratungs-/Interventionsstellen?

Führen Sie Elternabende oder Lehrkräfteschulungen durch?

Nachfassfrage: Dürfen Eltern/ Betreuer beim Training anwesend sein?

Arbeiten die Trainer im Team?

Welche Besonderheiten gibt es für Kursangebote mit Kleinkindern unter 8 Jahren?

In welche Elemente/Bausteine (Selbstbehauptung/-Verteidigung) können Sie das Training „grob“ einteilen?

Wie viel Zeit nimmt jeder Baustein in etwa in Anspruch?

Welche Methoden verwenden Sie in Ihrem Kursangebot?

3.2 Fragen zur Qualifikation der Trainer

Welche fachlichen/ wissenschaftlichen Qualifikationen haben die Trainer, welche die Selbstbehauptungskurse in der Grundschule durchführen?

Nachfassfragen: Besuchen Sie Fort- /Weiterbildungen (welcher Art)?

Führen Sie Kollegiale Beratungen oder Supervisionen durch?

Haben die Trainer eine Kampfkunst-Übungsleiterlizenz?

Können Sie Krisenintervention leisten?

Haben alle Trainer dieselbe Ausbildung?

Wie viele Trainer gibt es insgesamt?

Welche Erfahrungen haben die Trainer im Bezug auf die Zielgruppe und über welche didaktischen Kompetenzen verfügen sie?

4. Ergebnisqualität

4.1 Fragen zur Evaluation/ Qualitätssicherung

Beschreiben Sie bitte einmal kurz von Anfang bis Ende den Ablauf einer typischen Stunde.

Gibt es eine Abschluss-Runde, in der die Kinder sagen können was ihnen gefallen hat und was nicht?

4.2 Fragen zum Preis-Leistungs-Verhältnis

Wie würden Sie das Preis-Leistungs-Verhältnis Ihres Angebotes beschreiben?

Nachfassfragen: Welche Kosten entstehen für Sie als Anbieter?

Welche Kosten entstehen für die Teilnehmer?

Welche positiven Veränderungen/ Effekte werden erwartet (Langzeit-/Multiplikatoreffekte)?

Welche mögliche Risiken oder negativen Effekte könnte das Kursangebot haben?