

Universität Luxemburg

Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und  
Erziehungswissenschaften

Studeneinheit Sozial- und Erziehungswissenschaft

**SOZIALKOMPETENZTRAINING BEI KINDERN  
DARSTELLUNG UND EVALUATION  
DER KURZFRISTIGEN RESULTATE  
DES PROJEKTES „ECH AN DEI ANER“**

**ABSCHLUSSARBEIT ZUR ERLANGUNG DES BACHELOR IN SOZIAL UND  
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

**15. Juni 2009**

Eingereicht von

**CLOOS Aurélie  
JACOBY Monique**

Tutorat

**HAAS Claude**

**Studienjahr 2008 / 2009**

## Danksagung

Bevor wir unsere Abschlussarbeit vorstellen, möchten wir uns als erstes bei all den Menschen bedanken, die uns während unserer Arbeit begleitet und unterstützt haben. Ohne ihre Ratschläge, Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit und ihre Geduld, wäre es sicherlich schwierig gewesen, diese Arbeit zu Stande zu bringen.

Wir bedanken uns bei unserem Tutor, Claude Haas, für seine Unterstützung bei der Ausführung unserer Forschungsarbeit.

Zudem bedanken wir uns bei Lis Thomé, die das Projekt „Ech An Déi Aner“ initiiert hat.

Des Weiteren bedanken wir uns herzlich bei den zwei Lehrern und ihren Schulklassen aus Niederanven für ihre Beteiligung an unseren Interviews.

Ein besonderer Dank gehört auch unseren Familien und Freunden, die uns während unserem Studium unterstützt haben und uns in jeder Situation behilflich waren.

**Die Universität Luxemburg, die Fakultät III FLSHASE und der Studiengang BPSSE einschließlich der Unterrichtenden übernimmt keine Verantwortung für die in der Abschlussarbeit geäußerten Behauptungen noch für die eingesetzten Methoden oder die Art der Darstellung der Ergebnisse. Für den Inhalt der Abschlussarbeiten ist allein der Autor / die Autorin verantwortlich.**

**L'Université du Luxembourg, la Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education – Bachelor en sciences sociales et éducatives et leurs enseignants n'entendent donner ni approbation, ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire professionnel, celles-ci devant être considérées comme propres à leurs auteurs.**

**De la même façon, la méthode d'investigation et l'exploitation des résultats n'engagent que leurs auteurs.**

## **Ehrenwörtliche Erklärung / Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erklären wir, dass wir die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt haben. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden.

CLOOS Aurélie & JACOBY Monique

Luxemburg, 15. Juni 2009

## Abstract

Sozialkompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung im menschlichen Miteinander und für erfolgreiche Zusammenarbeit. Der Erwerb von sozialen Kompetenzen beginnt bereits in der frühesten Kindheit, darüber sind sich die Entwicklungspsychologen einig. Auch viele Grundschulen haben die Wichtigkeit sozialer Kompetenzen in Bezug auf den Lebenslauf erkannt und bieten dementsprechend verschiedene Projekte an, die auf einen Aufbau, eine Veränderung, beziehungsweise Verbesserung der sozialen Kompetenzen bei Kindern zielen. Das luxemburgische Projekt „Ech An Déi Aner“ steht im Mittelpunkt unserer Abschlussarbeit.

Das Hauptanliegen unserer Arbeit ist die Darstellung des Projektes „Ech An Déi Aner“ anhand eines logischen Modells, sowie die Evaluation der kurzfristigen Resultate und der Nebeneffekte. Um diesem Forschungsinteresse nach zu gehen, haben wir Gruppeninterviews mit zwei Schulklassen und Einzelinterviews mit zwei Lehren geführt. Die Befragten haben drei Wochen vor unserer Befragung an dem Projekt „Ech An Déi Aner“ teilgenommen.

Die Auswertung der Interviews ergibt, dass das Gesagte mit der Mehrzahl der kurzfristigen Resultate übereinstimmt und Nebeneffekte identifiziert werden konnten. Zudem haben auch schon Veränderungen stattgefunden, die mit den mittelfristigen Resultaten in Verbindung stehen. Alle Kinder sind sich darüber einig, dass sie sich und die anderen besser kennengelernt haben und wichtige Elemente über Konfliktlöseverfahren, sowie über Gefühle gelernt haben.

## Résumé

Les compétences sociales sont considérées comme étant une condition indispensable en ce qui concerne les relations humaines et la collaboration avec autrui. La psychologie du développement souligne que l'acquisition des compétences sociales débute dès la petite enfance. De nombreuses écoles se sont rendu compte du rôle que jouent les compétences sociales dans le parcours de vie des enfants et ont introduit des projets qui visent un développement, un changement, respectivement une amélioration des compétences sociales des enfants. Le projet luxembourgeois „Ech An Déi Aner“ se situe au centre de notre intérêt pour élaborer le travail de fin d'études.

L'objet de notre travail est la description du projet „Ech An Déi Aner“ à l'aide d'un modèle logique et l'évaluation des résultats à court terme, ainsi que des effets secondaires. Pour arriver à notre fin, nous avons mené des entretiens de groupe avec deux classes et des entretiens individuels avec deux instituteurs. Les interviewés ont participé trois semaines avant nos entretiens au projet „Ech An Déi Aner“.

L'analyse des interviews montre que la majorité des résultats à court terme correspond à ce qui a été dit et que les résultats à moyen terme ont pu être entamé. Tous les enfants pensent que dorénavant ils se connaissent mieux et qu'ils ont appris des éléments importants en ce qui concerne la résolution de conflits. De plus, ils sont d'avis qu'ils ont appris des choses intéressantes sur leurs propres sentiments et les sentiments d'autrui.

## Schlüsselbegriffe / « mots clés »

- Sozialkompetenz
- Sozialkompetenztraining
- Projekt EADA
- Evaluation
- Lerneffekte
- Compétence sociale
- Entraînement des compétences sociales
- Projet EADA
- Evaluation
- Effets d'apprentissage

# LITERATURVERZEICHNIS

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG / EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG .....	2
CLOOS AURÉLIE & JACOBY MONIQUE .....	2
LUXEMBURG, 15. JUNI 2009 .....	2
ABSTRACT .....	3
RÉSUMÉ .....	4
SCHLÜSSELBEGRIFFE / « MOTS CLÉS » .....	4
<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>6</b>
<b>2. SOZIALE KOMPETENZ .....</b>	<b>7</b>
2.1.    SOZIALE KOMPETENZ, EIN DEFINITIONSVERSUCH .....	7
2.2.    SOZIALKOMPETENZ UND GELINGENDE LEBENSGESTALTUNG .....	9
2.3.    KATEGORISIERUNG UND EINTEILUNG SOZIALER KOMPETENZEN .....	10
<b>3. THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN FÜR EIN SOZIALTRAINING....</b>	<b>13</b>
3.1.    THEORETISCHE GRUNDLAGEN FÜR EIN SOZIALTRAINING .....	13
3.1.1.    Modelllernen .....	14
3.1.2.    Selbstwirksamkeit .....	16
3.2.    METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN FÜR EIN SOZIALTRAINING .....	17
<b>4. SOZIALKOMPETENZTRAININGS AN LUXEMBURGER GRUNDSCHULEN .....</b>	<b>19</b>
4.1.    „PEACE-FORCE“ .....	19
4.2.    „FAUSTLOS“ .....	20
4.3.    „PRIMA!R“ .....	21
4.4.    „ECH AN DÉI ANER“ .....	21
<b>5. ZIELSETZUNG DER ARBEIT .....</b>	<b>23</b>
<b>6. EVALUATIONSANSATZ UND DESIGN DER STUDIE .....</b>	<b>24</b>
6.1.    EVALUATIONSANSATZ .....	24
6.1.1.    Theoriegeleitete Evaluation („theory driven evaluation“) .....	24
6.1.2.    Theoretische Grundlagen des logischen Modells .....	28
6.2.    DESIGN DER STUDIE .....	31
6.2.1.    Phase 1: Erstellung des logischen Modells .....	31
6.2.2.    Phase 2: Evaluation der kurzfristigen Resultate und der Nebeneffekte .....	32
6.2.3.    Der Gesamtprozess im Überblick .....	35
<b>7. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>36</b>
7.1.    DARSTELLUNG DES LOGISCHEN MODELLS VOM PROJEKT „ECH AN DÉI ANER“ .....	36
7.2.    ERGEBNISSE DER EVALUATION .....	44
7.2.1.    Lexikalische Analyse der Interviews .....	44
7.2.2.    Auswertung der kurzfristigen Resultate und Nebeneffekte .....	45
7.2.3.    Identifizierung von Elementen mittelfristiger Resultate .....	48
7.2.4.    Ergebnisse in Bezug auf die Lehrer .....	49
<b>8. DISKUSSION .....</b>	<b>51</b>
<b>9. GRENZEN .....</b>	<b>53</b>
<b>10. SCHLUSSFOLGERUNG .....</b>	<b>55</b>
<b>LITERATURANGABEN .....</b>	<b>57</b>

# 1. Einleitung

Sozialkompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung im menschlichen Miteinander und für erfolgreiche Zusammenarbeit. Als Grundstein dieser Voraussetzung ist deshalb die Förderung sozialer Kompetenzen seit der frühesten Kindheit von Bedeutung. Die Voraussetzungen, sowie Bedingungen der Sozialisation und somit der Entwicklung sozialer Kompetenzen, sind nicht für jedes Kind gleich. Dies haben auch viele Schulen erkannt und es haben sich im Ausland, sowie in Luxemburg, immer mehr Initiativen entwickelt, die das Ziel verfolgen den Aufbau sozialer Kompetenzen bei Kindern zu unterstützen und zu fördern.

Während unserem Studium haben wir in einem Seminar das Projekt „Ech An Déi Aner“ kennengelernt und durch einen Besuch des Workshops einen Einblick erhalten. Das Projekt zielt auf einen Aufbau, eine Veränderung und Verbesserung der sozialen Kompetenzen von Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren. Das Projekt hat unser Interesse geweckt, so dass wir uns im Rahmen von Hausarbeiten in unterschiedlichen Modulen mit dem Projekt beschäftigt haben und einige Gespräche mit der Initiatorin, Lis Thomé, geführt haben.

Lis Thomé hat das Projekt „Ech An Déi Aner“ im Rahmen ihrer Abschlussarbeit für ein Studium in Mediation entwickelt und im Rahmen einer zweiten Abschlussarbeit für ein Masterstudium in Mediation verändert und weiterentwickelt. Eine Evaluation der Resultate hat bisher noch nicht stattgefunden. Darauf hin haben wir uns dazu entschieden eine Evaluation des Projektes zum Thema unserer Abschlussarbeit zu machen.

Das Thema unserer Abschlussarbeit ist also einerseits aus unserem Interesse an der Thematik und der Wichtigkeit der Förderung von sozialen Kompetenzen in der Kindheit heraus entstanden. Andererseits aus einem Aspekt der Nützlichkeit gegenüber dem bestehenden Projekt „Ech An Déi Aner“, da es für die Weiterführung des Projektes von großer Bedeutung ist die Auswirkungen zu kennen.

In Bezug auf Sozialkompetenzen besteht eine Definitionsvielfalt, dabei haben sich verschiedene Richtungen entwickelt. In dieser Arbeit wird ein Überblick über die verschiedenen Dimensionen verschafft und sich mit den Grundlagen von Sozialkompetenztraining befasst. Um dem Forschungsinteresse zu folgen, werden die theoretischen Grundlagen von Evaluation dargestellt. Die Auswertung der ermittelten Ergebnisse, erfolgt nach Verdichtung des Materials, anhand von deren Einteilung in vorgefertigte Kategorien.

Unsere Arbeit ist in vier aufeinander aufbauende Phasen gegliedert. Die erste Phase ist die theoretische Basis der Abschlussarbeit. Sie umfasst Punkt 2 „Soziale Kompetenz“, Punkt 3 „Theoretische und methodologische Grundlagen für ein Sozialtraining“ und Punkt 4 „Sozialkompetenztraining an Luxemburger Grundschulen“. Die zweite Phase ist die Zielsetzung und die Vorgehensweise. Darunter fällt Punkt 5 „Zielsetzung der Arbeit“ und Punkt 6 „Evaluationsansatz und Design der Studie“. Die dritte Phase ist die Darstellung und Auswertung der Ergebnisse mit Punkt 7 „Darstellung der Ergebnisse“. Auf diese Phase folgt die reflexive Phase, in der Punkt 8 „Diskussion“ und Punkt 9 „Grenzen“ im Mittelpunkt stehen.<sup>1</sup>

## **2. Soziale Kompetenz**

Für den Begriff „soziale Kompetenz“ gibt es weder in der wissenschaftlichen Literatur noch im Alltagsgebrauch eine allgemeingültige Definition. Ausgehend von einer Definitionsvielfalt, wird der Begriff dementsprechend auch je nach Autor anders definiert.

### **2.1. Soziale Kompetenz, ein Definitionsversuch**

Im Meyers Lexikon wird soziale Kompetenz als die Fähigkeit, Kontakte zu anderen Personen herzustellen und aufrechtzuerhalten, Menschen für sich einzunehmen und Freunde zu gewinnen, bezeichnet.

Demnach entsteht soziale Kompetenz aus dem Zusammenwirken von Grundfähigkeiten wie beispielsweise Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Menschen; Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse; Einfühlungsvermögen; der Fähigkeit zu angemessener Einschätzung von Situationen und Affektkontrolle. Sie wird in der Berufswelt als eine Schlüsselqualifikation angesehen. (vgl. Haas, 2008)

Petermann et al. definiert sozial kompetentes Verhalten als „ein Set von Verhaltensweisen, das für alle an der Interaktion Beteiligten als vorteilhaft beschrieben werden kann“ (vgl. Petermann, In Petermann, Jugert, Regder, Tänzer, Verbeek 1999, S.7). Soziale Kompetenz bezieht sich somit auf alle Fertigkeiten, die für ein zufriedenstellendes Zusammenleben erforderlich sind. Solche Fertigkeiten setzen folgende Teilfertigkeiten voraus: eine differenzierte soziale Wahrnehmung, eine komplexe soziale Urteilsfähigkeit und ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen. (vgl. Jugert, Rehder, Notz, und Petermann 2007, S.9)

---

<sup>1</sup> Zu Gunsten eines besseren Leseflusses wird grundsätzlich die männliche Form verwendet. Selbstverständlich sind damit beide Geschlechter gleichermaßen gemeint.

Eisenberg und Harris definieren soziale Kompetenz als „Katalog von Entwicklungszielen“, der mindestens fünf der folgenden Aspekte umfasst: Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Erkennen des Stellenwerts von Freundschaften, Problemlösestrategien für soziale Interaktionen, Entwicklung von moralischen Wertvorstellungen und kommunikative Fertigkeiten (vgl. Eisenberg & Harris In Jugert et al. 2007, S.10).

Den drei Definitionen kann man entnehmen, dass soziale Kompetenz aus dem Zusammenwirken von Fertigkeiten entsteht, die für das Zusammenleben mit anderen Menschen als vorteilhaft angesehen werden. Menschen sollen dementsprechend aufgeschlossen sein gegenüber anderen, fähig sein, sich in andere hineinzusetzen, ihre Bedürfnisse wahrnehmen, aber auch fähig sein, Situationen einzuschätzen, Problemlösestrategien anzuwenden, sowie urteilsfähig zu sein und den Stellenwert der Beziehung zu anderen Menschen zu erkennen.

Verwandte Begrifflichkeiten sind „soziale Fertigkeiten“, „Softskills“ und „Lebenskompetenz“ (vgl. Haas, 2008). Auch für diese Begriffe gibt es keine allgemeingültige Definition. Die sozialen Fertigkeiten orientieren sich an den Anforderungen einer Situation, den vorhandenen Ressourcen und den persönlichen Bedürfnissen der Beteiligten, sowie an gesellschaftlichen Normen. Beispiele für soziale Fertigkeiten sind unter anderem Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen oder Selbstsicherheit. Diese Fertigkeiten dienen dazu einen akzeptablen Kompromiss zwischen sozialer Anpassung und persönlichen Bedürfnissen zu ermöglichen. (vgl. Jugert et al. 2007, S.9) Es wird unterschieden zwischen selbstbezogenen und partnerbezogenen Fertigkeiten. Zu den selbstbezogenen Fertigkeiten gehören Selbstbehauptung, Äußern von Gefühlen und allgemeine kommunikative Fertigkeiten; zu den partnerbezogenen Fertigkeiten zählen Hilfsbereitschaft, Kooperations- und Einfühlungsvermögen. (vgl. Petermann et al. 1999, S.10)

Unter dem Begriff „Softskills“ versteht man eine Reihe von menschlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Persönlichkeitszügen, die für das Ausüben eines Berufs nötig, beziehungsweise förderlich sind, wie Disziplin, Umgangsformen, Motivation, sprachliche Kompetenz, Selbständigkeit und Teamfähigkeit (vgl. Haas, 2008).

Der Begriff Lebenskompetenz bezeichnet allgemein die Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensführung. Hierzu gehören soziale Kompetenzen aber auch andere Fertigkeiten, wie zum Beispiel der Umgang mit Geld, Wohnung, Haushalt oder Behörden. (vgl. Haas, 2008)

## **2.2. Sozialkompetenz und gelingende Lebensgestaltung**

Der Erwerb und Aufbau von sozialen Kompetenzen beginnt bereits in der frühesten Kindheit. Beeinflusst durch seine Umwelt und den Umgang mit anderen, erlernt das Kind wichtige soziale Kompetenzen. Das Vorhandensein von sozialen Kompetenzen ist somit ein Produkt der Auseinandersetzung vom Kind mit seiner Umwelt, sowie seiner Sozialisation und verändert sich mit dem Fortschreiten seiner Entwicklung. Die Orientierung am Entwicklungsverlauf und den daraus resultierenden Entwicklungsaufgaben, bietet eine Möglichkeit, den Prozess des Aufbaus sozialer Kompetenzen zu betrachten.

Ausgehend vom Entwicklungsmodell Eriksons, wurde das Konzept der Entwicklungsaufgaben in den vierziger Jahren von dem Pädagogen Havighurst entwickelt. Im Zusammenhang mit der Etablierung einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, erhielt dieses Konzept in den siebziger Jahren noch größere Popularität. Bereits Erikson übernahm für sein Entwicklungsmodell Elemente von Freud und entwickelte dessen eher theoretischen Akzentuierungen weiter. Die daraus entstandenen Entwicklungsaufgaben ermöglichen dem Individuum während der gesamten Lebensspanne sich mit sich selbst zu identifizieren. (vgl. Gröning 2006, S.43) Das später überarbeitete Konzept von Havighurst wird dazu verwendet, die Anforderungen zu beschreiben, die ein Mensch zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens zu bewältigen hat. Laut Havighurst übernehmen Kinder und Jugendliche durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Anforderungen ihres Alters, neue Aufgaben und Rollen. Hiermit sind jene Aufgaben gemeint, die in einer bestimmten Lebensperiode dominieren und deren erfolgreiche Bewältigung zu Wohlbefinden und zum Gelingen späterer Aufgaben führt. Ein Misslingen dieser Aufgaben kann zu Unzufriedenheit, Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben, führen. Demnach bestimmen die charakteristischen Entwicklungsaufgaben jeder Phase des Lebens gewissermaßen die allgemeine Struktur des Lebenslaufs. (vgl. Peters & Radebold 2004, S.95)

Jedes Lebensalter zeichnet sich durch spezifische Entwicklungsaufgaben aus. In der frühen Kindheit (0-2 Jahre) sind Entwicklungsaufgaben beispielsweise die Anhänglichkeit und die Objektpermanenz, in der Kindheit (2-4 Jahre) die Selbstkontrolle, die Sprachentwicklung, die Phantasie und das Spiel oder im frühen Erwachsenenalter (23-30 Jahre) die Heirat, die Geburt von Kindern, Arbeit und Beruf, sowie die Findung des eignen Lebensstils (vgl. Preiser & Dresel 2003, S.158). Mit dem Fortschreiten und Meistern der verschiedenen Entwicklungsaufgaben, verändern sich auch die Erwartungen der Gesellschaft bezüglich des Vorhandenseins und Ausprägung sozialer Kompetenzen. Der Mensch braucht also unter anderem nicht nur soziale Kompetenzen, um diese Entwicklungsaufgaben zu meistern, sondern es wird ihm auch eine

bestimmte Erwartung von der Gesellschaft entgegengebracht, abhängig davon in welcher Entwicklungsperiode das Individuum sich befindet. Es muss drauf hingewiesen werden, dass die verschiedenen Entwicklungsaufgaben auch dem kulturellen Wandel unterliegen. Insofern sind die aufgestellten Aufgaben von Havighurst auch ein Spiegel seiner Zeit, angepasst an den Amerikaner der Mittelklasse. (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S.22ff)

Auch Petermann thematisiert die Erwartungen der Gesellschaft an das Individuum und betont die Wichtigkeit sozialer Kompetenzen. Diese werden, laut ihm, erst dann richtig offenbar, wenn es jemandem an sozial kompetentem Verhalten mangelt. (vgl. Petermann et al. 1999, S.10f) Es ist somit vor allem das Fehlen sozialer Kompetenz das auffällt, dementsprechend beinhaltet soziale Kompetenz beziehungsweise Inkompetenz eine Bewertung des Verhaltens. (vgl. Mc Fall & Dodge, 1982 In Jugert et al. 2007, S.10) Bewertet wird beispielweise inwiefern eine Person mit einer anderen Person in Kontakt kommt oder wie konfliktfähig sie ist. Die Bewertung hängt von den Normen und Rollenerwartungen ab, die je nach Alter, Geschlecht, Beruf und Status sehr verschieden sein können. (vgl. Petermann et al. 1999, S.10) Die sozialen Kompetenzen unterliegen also sehr stark den Erwartungen der Gesellschaft, sie variieren je nach Lebensalter und Lebenslage. Im Folgenden werden die bisher eher allgemein formulierten Sozialkompetenzen in verschiedene Kategorien eingeteilt.

### **2.3. Kategorisierung und Einteilung sozialer Kompetenzen**

Es gibt keine einheitliche und allgemeingültige Begriffserklärung oder Kategorisierung von Sozialkompetenzen, je nach Autor bestehen verschiedene Einteilungsmöglichkeiten und Richtungen der Kategorisierung. Im Folgenden gehen wir auf einige dieser Einteilungsmöglichkeiten ein. Laut Muller können demnach soziale Kompetenzen in Einzelfaktoren unterteilt werden, er unterscheidet dabei drei Blickwinkel:

1) Soziale Kompetenz im offen beobachtbaren Verhalten: Es wird festgestellt, wie oft sich ein zuvor als „sozial“ definiertes Verhalten bei einer Person in einem bestimmten Zeitabschnitt beobachten lässt (vgl. Muller In Evers 2000, S.27f).

2) Soziale Kompetenz in sozialen Beziehungen: Hierbei wird sich auf die Qualität sozialer Beziehungen konzentriert. Als Indikatoren sozialer Kompetenz gelten Peerakzeptanz und Freundschaftsbeziehungen (Eingehen und aufrechterhalten von Freundschaften). (vgl. Muller In Evers 2000, S.27f)

3) Soziale Kompetenz als sozial-kognitive Fähigkeit: Ansätze der Psychologie gehen davon aus, dass beobachtbares Verhalten nur dann sozialkompetent zu bezeichnen ist, wenn es Ausdruck von sozialem Wissen ist. In diesem Zusammenhang gelten die sozial-kognitiven Fähigkeiten des Individuums zur Perspektivübernahme und zur sozialen Problemlösefähigkeit als Kriterien sozialer Kompetenz. (vgl. Muller In Evers 2000, S.27f)

Grob und Maag Merki unterscheiden zwischen Komponenten sozialer Kompetenz, die einen konkreten Verhaltensbezug aufweisen und zwischen solchen denen eine erklärende Funktion für sozial kompetentes Verhalten zukommt (vgl. Grob & Maag Merki In Rohlfs, Harring, Palentien 2008, S.20):

1) Komponenten sozialer Kompetenz mit konkretem Verhaltensbezug: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Koordinationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit (vgl. Grob & Maag Merki In Rohlfs, Harring, Palentien 2008, S.20).

2) Komponenten sozialer Kompetenz mit erklärender Funktion für sozial kompetentes Verhalten: Empathie, Sensibilität, Interpersonale Flexibilität und Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Grob & Maag Merki In Rohlfs, Harring, Palentien 2008, S.20).

Zu erwähnen ist, dass Grob und Maag Merki in Bezug auf die begriffliche Vielfalt, nicht von „der sozialen Kompetenz“, sondern von „sozialen Kompetenzen“ sprechen. Sie machen damit deutlich, dass es nicht die eine allgemeingültige Begriffserklärung gibt, sondern dass soziale Kompetenz als Sammelbegriff anzusehen ist, der verschiedene Aspekte bündelt. (vgl. Grob & Maag Merki In Rohlfs, Harring, Palentien, 2008, S.20).

Oerter kommt zu der Feststellung, dass es sich bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulalter, um eine Vielzahl von Einzelleistungen handelt. Er spricht von affektiven, kognitiven und Handlungskomponenten. Er weist vor allem auf den Zusammenhang der Entwicklung von Perspektivübernahme und Peerinteraktionen hin und auf die Bedeutung eines gemeinsamen Gegenstandbezugs unter Kindern und Jugendlichen, wie das Aushandeln von Spielregeln als Grundlage reifen Sozialverhaltens. (vgl. Oerter In Rohlfs, Harring, Palentien, 2008, S.20)

Roth entwickelt 2006 ein Modell sozialer Kompetenz, das zusätzlich situative Faktoren beachtet. Dabei unterscheidet er zwischen vier Komponenten, die er jeweils auf die individuelle Person, auf das Gegenüber und auf Interaktions- und Kooperationsituationen bezieht (vgl. Roth In Rohlfs, Harring, Palentien, 2008, S.21):

Bei der ersten Komponente, steht das Individuum im Mittelpunkt, das Situationen individuell wahrnimmt, konstruiert und als individuelle Erfahrung speichert. Das Individuum tritt somit als eigenständiges und von den anderen sich unterscheidendes Subjekt auf. Die zweite Komponente geht auf die Wahrnehmungsfähigkeit nach innen und außen als Grundlage für jede Interaktion mit anderen, ein. Diese Komponente beinhaltet emotionale Kompetenzen wie Sensibilität, Empathie und Perspektivübernahme. Die dritte Komponente, ist die kommunikative Kompetenz, also die Mitteilungs- und Ausdrucksfähigkeit der eigenen Person. Diese findet sowohl in der nonverbalen, als auch in der verbalen Äußerung ihren Ausdruck, im Feedback geben, sowie im Formulieren von Wünschen, Bedürfnissen und Gefühlen. Die vierte Komponente ist das sozial kompetente Handeln, das Wahrnehmungs- und Ausgestaltungsfähigkeit umfasst. Diese Komponente zeigt sich in der Fähigkeit Konflikte zu konstruktiv zu lösen, Kooperationen durchzuführen und eigenes Interesse zu vertreten. (vgl. Roth In Rohlfs, Harring, Palentien, 2008, S.21)

In seiner Darstellung, hebt Roth hervor, dass alle aufgeführten Fähigkeiten einerseits als allgemein zu verstehen, andererseits aber auch situationsspezifisch ausgeprägt sind. Laut diesen Annahmen ist eine gescheiterte Kooperation nicht grundsätzlich auf mangelnde soziale Kompetenz zurückzuführen, sondern ist in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation und den beteiligten Personen zu betrachten. Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungskompetenzen ist eine wichtige Voraussetzung für Kommunikation und Interaktion mit anderen. Doch ohne kollektive Aushandlungsprozesse, gibt es laut Roth auch keine Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz. (vgl. Roth In Rohlfs, Harring, Palentien, 2008, S.21)

Zusammenfassend kann man sagen, dass es keine einheitliche und allgemeingültige Begriffserklärung oder Kategorisierung in diesem Sinne gibt und es somit auch nicht *die* soziale Kompetenz gibt. Es handelt sich vielmehr um verschiedene Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen bezüglich Teilaspekten sozialer Kompetenz. Diese bündeln die soziale Kompetenz zu einem Sammelbegriff, der verschiedene, oben aufgefasste Aspekte umfasst. Dazu

kommt, dass alle Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen bezüglich sozialer Kompetenz auch immer situationsspezifisch und in einem kontextuellen Rahmen zu betrachten sind.

### **3. Theoretische und methodologische Grundlagen für ein Sozialtraining**

Um die theoretischen Grundlagen eines Sozialtrainings darzustellen, beziehen wird uns im Folgenden auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura. Die methodologische Grundlagen werden am Beispiel des Fit For Life Trainings erläutert.

#### **3.1. Theoretische Grundlagen für ein Sozialtraining**

Die sozial-kognitive Theorie bezieht sich im Wesentlichen auf Banduras Beiträge zum Modelllernen und zur wahrgenommenen Selbstwirksamkeit (vgl. Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.277). Dieser Ansatz wurde anfangs von Bandura und seinen Anhängern als soziale Lerntheorie bezeichnet („social learning theory“), heute wählt Bandura jedoch die Bezeichnung sozial-kognitive Theorie („social cognitive theory“), um sich von sozialen Lerntheorien abzugrenzen, die sich an dem Prinzip der operanten Konditionierung orientieren (vgl. Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.277). Banduras Auffassung, dass sich Verhalten, Umwelteinflüsse sowie kognitive, biologische oder andere intraindividuelle Faktoren gegenseitig beeinflussen und miteinander in Wechselwirkung treten, spiegelt sich in der Bezeichnung als sozial-kognitive Lerntheorie wieder und soll dies zum Ausdruck bringen (vgl. Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.277).

Bandura zufolge, sind Menschen zur „Symbolisierung“, zum „vorausschauenden Denken“ und zur „Selbstreflexion“ in der Lage. Diese Prozesse befähigen sie zu selbst-reguliertem Handeln und zum Modelllernen. (vgl. Bandura In Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.278) Unter Symbolisierung sind „die kognitiven beziehungsweise sprachlichen Repräsentationen externer Ereignisse“ gemeint. Diese Repräsentationen nehmen Einfluss darauf, welche Bedeutung Individuen dem Erlebten geben. Zudem ermöglichen sie „die Erzeugung von Ideen, die unmittelbar über das Erlebte hinausgehen“, sowie ein Verständnis des Erlebten und interpersonelle Kommunikation. (vgl. Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.278) Vor allem künftige Zielzustände des eigenen Handelns werden im vorausschauenden Denken, kognitiv repräsentiert sowie auch die wahrscheinlichen Konsequenzen aus Handlungsalternativen antizipiert (vgl. Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.278). Die Fähigkeit über die Angemessenheit der eigenen Gedanken und das Ausmaß der Kontrolle über das eigene

Verhalten nachdenken zu können, bezeichnet man als Selbstreflexion (vgl. Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.278).

### **3.1.1. Modelllernen**

Bandura zufolge liegt es in der Natur des Menschen, Wissen und Fertigkeiten anhand von Modelllernen zu erwerben (vgl. Bandura In Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.277). Definiert wird das Lernen am Modell folgendermaßen: „Lernen am Modell ist der Vorgang, bei dem sich eine Person (= Beobachter) Erlebens- und Verhaltensweisen aneignet, die er bei einer anderen Person (= Modell) beobachten konnte“ (vgl. Altenthon, Dirrigl, Gotthardt, Hobmair, Höhle, Ott, Pöll und Schneider 2002, S.163). Verwandte Begrifflichkeiten für Modelllernen sind „Lernen am Modell“, „Nachahmungslernen“, „Imitationslernen“, „Vorbildlernen“ oder „Beobachtungslernen“ (vgl. Altenthon et al. 2002, S. 164).

Wesentlich für den Lernprozess ist die stellvertretende Verstärkung. Der Lernende beobachtet die positive oder negative Verstärkung, die das Modell für sein Verhalten erhält. Diese wirkt stellvertretend für den Beobachter, da dieser so die Folgen abschätzen kann falls er dieses Verhalten auch zeigt. Demnach beeinflusst die stellvertretende Verstärkung die Wahrscheinlichkeit ob ein Verhalten nachgeahmt wird oder nicht. (vgl. Altenthon et al. 2002, S. 168) Für den Erwerb neuer Verhaltensweisen sind vor allem die Aufmerksamkeit und ihre Bedingungen, das Gedächtnis und seine Optimierung, die Ausführung von Verhalten und die Motivation mit verschiedenen Arten von Verstärkung entscheidend (vgl. Altenthon et al. 2002, S.164).

Der Erwerb neuer Verhaltensweisen findet in einem Prozess statt. Innerhalb der ersten Phase, der sogenannten Aneignungsphase, finden Aufmerksamkeitsprozesse statt (vgl. Altenthon et al. 2002, S. 164). Hierbei konzentriert der Beobachter seine Aufmerksamkeit auf das Modell indem er es beobachtet und bewusst wahrnimmt. Dieses Modell kann sowohl eine konkrete Person sein, wie auch eine Person in einem Film (Beobachten über Medien). Bandura spricht hier von natürlichen und symbolischen Modellen. Die Auswahl für ein bestimmtes Modell hängt von der Persönlichkeit des Modells (Status, soziale Macht oder Attraktivität) und des Beobachters (geringes Selbstvertrauen oder Selbstachtung) ab, aber auch von der Art der Beziehung zwischen den Beiden sowie den Situationsbedingungen. Die Aufmerksamkeit wird erhöht, wenn das Modell in seinem Verhalten stark auffällt, wenn sich der Beobachter Vorteile aus der Beobachtung verspricht oder wenn der Beobachter diesbezüglich bereits nützliche Erfahrungen gemacht hat. In dieser ersten Phase, sind auch Gedächtnisprozesse von Bedeutung, der Beobachter speichert das beobachtete Verhalten mit Hilfe seines Gedächtnisses so lange bis er

sich einen Nutzen vom Zeigen der erlernten Verhaltensweise verspricht. Auf diese Weise ist es möglich, dass ein beobachtetes Modellverhalten, nicht unmittelbar, sondern erst längere Zeit nach dem Beobachten gezeigt wird. (vgl. Altenthon et al. 2002, S. 164)

In der zweiten Phase, der sogenannten Ausführungsphase, finden motorische Reproduktionsprozesse statt. Dabei wird das beobachtete Verhalten in einer dafür geeigneten Situation nachgeahmt, indem der Beobachter sich an das gespeicherte Verhalten erinnert und die Bewegungsabläufe wiederholt. Hierbei werden aus einer Vielzahl, der im Gedächtnis gespeicherten Kodierungen, die ausgewählt und organisiert, die für das beabsichtigte Verhalten relevant sind. Motivations- und Verstärkungsprozesse finden ebenfalls innerhalb der Ausführungsphase statt. Hierbei wird der Beobachter positiv oder negativ für sein Verhalten verstärkt, indem er Erfolg oder Ablehnung seines Verhaltens erfährt. Ob ein Mensch ein bestimmtes Verhalten überhaupt als nachahmungswürdig empfindet, hängt von seiner Motivation und seiner Erwartungshaltung ab. Ein Verhalten wird nur gezeigt, wenn es dem Menschen einen Vorteil beziehungsweise Erfolg verspricht oder einen Nachteil beziehungsweise Misserfolg abwenden kann. Die Motivation ist daher eng mit der Aussicht auf Bekräftigung verbunden. (vgl. Altenthon et al. 2002, S. 165)

Das Beobachten eines Modells kann dazu führen, dass erstens neue Verhaltensweisen erlernt werden, zweitens dass die Hemmschwelle für bereits vorhandene Verhaltensweisen steigt, beziehungsweise sinkt oder drittens, dass bereits bestehendes Verhalten ausgelöst wird. Man unterscheidet also zwischen drei verschiedenen Effekten des Modelllernens:

1) Der modellierende Effekt: Menschen lernen an Vorbildern neue, ihnen bisher nicht bekannte, Verhaltensweisen oder Einstellungen. Es wird eine in einer bestimmten Situation neue Verhaltensweise erlernt und es besteht die Möglichkeit, diese in adäquaten Situationen abzurufen. (vgl. Altenthon et al. 2002, S. 171)

2) Der enthemmende/hemmende Effekt: Durch das beobachtete Verhalten, das bereits bekannt ist, sinkt oder steigt die Hemmschwelle dieses Verhalten noch einmal zu wiederholen. Bereits erlerntes Verhalten kann durch wahrgenommene Konsequenzen beeinflusst werden. Zieht eine Verhaltensweise des Modells beispielsweise eine Belohnung nach sich, sinkt die Hemmschwelle dieses Verhalten nachzuahmen. Führt das Verhalten beim Modell jedoch nicht zum gewünschten Erfolg oder wird das Modell sogar für sein Verhalten bestraft, steigt die Hemmschwelle. (vgl. Altenthon et al. 2002, S. 171)

3) Der auslösende Effekt: Das Verhalten eines Modells veranlasst eine beobachtende Person dazu, ein bereits vorhandenes Verhalten unmittelbar auszuführen, beziehungsweise nachzuahmen (vgl. Altenthon et al. 2002, S. 172).

Die Kenntnis dieser verschiedenen Effekte lässt sich auch zum Erlernen neuer Verhaltensweisen, sowie zum Hemmen oder Enthemmen von Handlungen in Erziehung oder Therapie nutzen (vgl. Altenthon et al. 2002, S.163ff). Im Rahmen von Kompetenztrainings werden häufig folgende Methoden kombiniert angewendet: Modelllernen anhand von Videofilmen (symbolisches Modell), strukturierte und thematische Rollenspiele (natürliche Modelle), soziale Verstärkung (Bekräftigung von erwünschtem Verhalten) und Übungen zur Erleichterung des Transfers in den Alltag (vgl. Haas, 2008). Der Professionelle kann somit selbst als Modell auftreten, andere reale Modelle einsetzen oder mit symbolischen Modellen arbeiten. (vgl. Altenthon et al. 2002, S.163ff)

### **3.1.2. Selbstwirksamkeit**

Unter Selbstwirksamkeit wird „die subjektive Überzeugung“ einer Person verstanden, ein bestimmtes Verhalten erfolgreich auszuführen. Diese ist Bandura zu Folge, eine „wesentliche Bestimmungsgröße der Verhaltensaushführung.“ (vgl. Bandura In Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.285) Von ihr hängt es ab für welche Verhaltensweisen sich Menschen entscheiden, wie viel Anstrengung und Ausdauer sie investieren und bei Hindernissen und Misserfolgen zeigen, wie viel Stress sie erleben und wie sie mit Rückschlägen fertig werden (vgl. Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.278).

Es ist so, dass Menschen danach streben, die Wirksamkeit ihres eigenen Handelns zu erfahren (vgl. Petermann et al. 1999, S.34). Wenn ein Kind beispielsweise wiederholt die Erfahrung macht, dass es das eigene Handeln und die Resultate beeinflussen kann, dann wirkt dies für das Kind bekräftigend. Durch solche Erfahrungen traut das Kind sich an die Bewältigung schwieriger Probleme heran, wodurch es ein „stabiles Selbstvertrauen“ erlangt. Eine bedeutende Rolle spielt hierbei „die Verknüpfung zwischen eigener Anstrengung und Erfolg“. Somit ist die erfahrene Selbstwirksamkeit entscheidend für die Ausdauer bei der Bearbeitung einer Aufgabe und für die Anstrengungsbereitschaft. (vgl. Petermann et al. 1999, S.34f)

Von der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit ist für Bandura eine zweite, ebenfalls subjektive Einschätzung abzugrenzen, die sogenannte Ergebniserwartung („outcome expectancy“). Diese spiegelt nach Bandura „die Erwartung einer Person wieder, dass ein gezeigtes Verhalten zu angestrebten Ergebnissen führen wird“. (vgl. Bandura In Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.285) Wahrgenommene Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung sind voneinander zu

trennen, weil Personen sich einerseits darüber bewusst sind, dass ein bestimmtes Verhalten auch zu bestimmten Ergebnissen führt, aber andererseits werden sie ein Verhalten nicht ausführen, wenn sie an ihrer Selbstwirksamkeit zweifeln“ (vgl. Jonas & Brömer In Frey & Irle 2002, S.285).

### **3.2. Methodologische Grundlagen für ein Sozialtraining**

Die methodologischen Grundlagen eines Sozialtrainings werden im Folgenden anhand des Sozialkompetenztrainings „Fit For Life“ näher erläutert. Das Fit For Life Training ist ein präventives Programm, das sich an sozial benachteiligte Jugendliche, wie beispielsweise Absolventen der Sonderschule, Jugendliche ohne Abschluss oder mit abgebrochener Lehre, richtet. Die Gruppe der Jugendlichen sollte mindestens aus fünf und maximal aus sieben Personen bestehen. Die Beteiligten sollten zudem vergleichbare Lern- und Leistungsvoraussetzungen, sowie kognitive Fähigkeiten und emotionale Ausdrucksfähigkeiten aufweisen um eine Über-, beziehungsweise Unterforderung zu vermeiden. (vgl. Haas, 2008)

Das Konzept des Trainings berücksichtigt, die verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, die soziale Situation, die Einstellungen und Wertvorstellungen sowie die Informationsverarbeitungsfähigkeit jedes Teilnehmers (vgl. Jugert, Rehder, Notz, Petermann 2006, S.14). Allgemeine Ziele des Trainings sind die berufliche und gesellschaftliche Integration durch die Vermittlung sozialer Kompetenzen und beruflicher Schlüsselqualifikationen, sowie das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit. Spezifische Zielbereiche sind Aufmerksamkeit und Ausdauer; Lern- und Leistungsmotivation; Selbst- und Fremdwahrnehmung; Realitätsnähe; Selbstsicherheit; Selbstkontrolle und Selbststeuerung; Selbstmanagementstrategien; Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen; Einfühlungsvermögen; Kommunikation; Kooperation und Teamfähigkeit; Entscheidung und Planung; Annehmen von Lob und Kritik; Überwinden von Misserfolgen; sozialkompetente Konfliktlösung, sowie Kritik- und Selbstkritikfähigkeit (vgl. Jugert et al. 2006, S.15).

Wie bereits unter Punkt 3.1. erwähnt, bildet die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura oft den Schwerpunkt für die theoretische Grundlage des Aufbaus von sozialer Kompetenz. Das Fit for Life Training orientiert sich an den bereits genannten Prozessen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, der Ausführung von Verhalten und der Motivation. Soll das Modelllernen erfolgreich sein, muss die Aufmerksamkeit geweckt und aufrecht erhalten werden. Dies geschieht beim Fit For Life Training durch ansprechende Arbeitsmaterialien und bedeutsame jugendrelevante Themen. Zudem sind Merkmale der Modellperson, des Beobachters aber auch

die Beziehung zwischen Modellperson und Beobachter wichtige Faktoren, die die Aufmerksamkeit des Lernenden beeinflussen können. (vgl. Haas, 2008)

Das Gedächtnis wird durch Entspannungs- und Konzentrationsübungen, Cartoons auf Modulblättern und Arbeitsbogen, sowie durch die Verwendung von Signalkarten optimiert. Es ist wichtig, dass das beobachtete Verhalten bildlich oder verbal gespeichert wird, damit die Person es auch zu einem späteren Zeitpunkt ausüben kann. Zur Optimierung ist eine symbolische oder motorische Wiederholung mit Feedback nötig. (vgl. Haas, 2008) Bei dem Prozess „Ausführung von Verhalten“ geht es um das motorische Einüben und Ausführen eines vorher beobachteten Verhaltens. Beim Fit For Life Training geschieht dies anhand von Übungen und Rollenspielen. Das strukturierte Rollenspiel ist eine Methode um neue Verhaltensweisen im geschützten Rahmen risikofrei einüben zu können. Themen, Zielverhalten, Rollenverteilung und Auswertungsmethoden sind vorgegeben. Bei jedem Rollenspiel wird unterschieden zwischen der Vorbereitungsphase, Durchführungsphase und Auswertungsphase.

Elemente der Vorbereitungsphase sind die Erarbeitung des Zielverhaltens, die Rollenverteilung, sowie ein „Warming up“. Die Durchführungsphase zeichnet sich aus durch das Durchspielen der sozialen Situation nach Rollenanweisung und durch einen Perspektivenwechsel mit dem Ziel, die Selbst- und Fremdwahrnehmung, sowie das Verständnis für die Interaktionspartner zu verbessern. Bestandteile der Auswertungsphase sind eine differenzierte Rückmeldung, ob das angestrebte Verhalten realisiert wurde, die Einschätzung über das eigene Verhalten, Feedback durch den Trainer. Den Abschluss bilden Fragen zum Transfer in den Alltag. Allgemein kann zur Unterstützung auf Videoaufnahmen zurückgegriffen werden. (vgl. Haas, 2008) Motivation wird aufrechterhalten durch direkte (Lob, Feedback), stellvertretende Verstärkung (Beobachtung, Verstärkung anderer) und Selbstverstärkung (Gruppenregel, Verhaltensübung in der Realsituation mit Beobachtungsbogen. (vgl. Haas, 2008)

Alle Trainingseinheiten sind nach dem gleichen Muster aufgebaut. Sie beginnen mit einer Stimmungslage, sowie der Besprechung von Regeln, gefolgt von einer Einheit der Entspannung. Dann kommt es zur Bearbeitung eines Moduls. Die Trainingseinheit endet mit der Auswertung, sowie einem Transfer und einer Abschlussrunde. (vgl. Haas, 2008)

## 4. Sozialkompetenztrainings an Luxemburger Grundschulen

In der heutigen Gesellschaft steigen die Anforderungen an den Einzelnen sich sozial angemessen zu verhalten (vgl. Petermann et al. 1999, S.7). Aus diesem Grund soll vor allem in der Familie, aber auch in der Schule die „geistige und soziale Förderung der Kinder“ erfolgen, durch den „Aufbau und die Einübung sozialer Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen“ (vgl. Petermann et al. 1999, S.7).

In manchen Situationen mangelt es einigen Lehrern und Eltern an entsprechenden Kenntnissen, um angemessen auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu reagieren (vgl. Petermann et al. 1999, S.10). Hilfestellung wird den Lehrern, Eltern, aber auch den Kindern anhand von zahlreichen Präventionsmaßnahmen angeboten, die immer mehr Zugang zu den verschiedenen Schulen finden. Im Folgenden geht es um vier Projekte, die an Luxemburger Grundschulen stattfinden: „Peace-Force“, „Faustlos“, „Prima!r“ und „Ech An Déi Aner“.

### 4.1. „Peace-Force“

Viele Kinder und Jugendliche wissen nicht, wie sie sich in Konfliktsituationen verhalten sollen, damit ein Streit ohne Verlierer beendet werden kann. Auch Lehrpersonen und Eltern sind in Konfliktsituationen oftmals hilflos und ohnmächtig, denn auch sie haben meistens nicht gelernt, das konstruktive Potential eines Konfliktes zu nutzen. Sie setzen in solchen Fällen dann oft ihre Autorität ein, um einen Konflikt zu schlichten. (vgl. [www.heureka-beratung.ch](http://www.heureka-beratung.ch))<sup>2</sup>

Das Projekt „Peace-Force“ wurde vom Sozialpädagogen Roland Gerber erarbeitet. Es ist ein „systemisch vernetztes Streitlöseprogramm für Kinder und Jugendliche“ ([www.peaceforce.ch](http://www.peaceforce.ch)) und erweitert „die Kenntnisse von Konfliktlösestrategien“ aller Beteiligten, indem die Kinder und Jugendlichen zu Streitschlichtern, so genannten Peer-Mediatoren, ausgebildet werden. Die Kinder, Eltern, sowie Lehrpersonen lernen ein „Win-Win-Konfliktlöseverfahren“ (vgl. [www.heureka-beratung.ch](http://www.heureka-beratung.ch)). Kinder und Erwachsene lernen demnach nach dem gleichen Muster zu schlichten. Auf diese Weise kann das Gelernte nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause angewendet werden (vgl. Baseler Schulblatt 12/2001 auf [www.peaceforce.ch](http://www.peaceforce.ch)).

„Im pädagogischen Spannungsfeld der Erziehung zwischen Autonomie und Anpassung favorisiere ich die Erziehung zur Autonomie“, so lautet Roland Gerbers pädagogischer Leitgedanke ([www.heureka-beratung.ch](http://www.heureka-beratung.ch)). Das Projekt hat nicht nur an Schweizer Schulen (z.B. Primarschule Bläsi in Basel), sondern auch an Luxemburger Schulen stattgefunden, wie

---

<sup>2</sup> Um den Lesefluss nicht unnötig zu erschweren, befinden sich alle vollständigen Internetadressen im Literaturverzeichnis.

beispielweise in der Grundschule Bridel, Esch/Alzette, Limpertsberg und Bartringen (vgl. Luxemburger Wort, 10/2005 auf [www.ecoles-bertrange.lu](http://www.ecoles-bertrange.lu)).

## **4.2. „Faustlos“**

Aggressives und gewaltbereites Verhalten resultiert aus einem Mangel an sozialen Kompetenzen, der eine konstruktive Form der Problem- und Konfliktbewältigung nicht zulässt. Aus diesem Grund haben Maßnahmen zur Steigerung der sozialen Kompetenz von Kindern im Rahmen von Gewaltprävention einen zentralen Stellenwert. Die Entwicklung pro-sozialer Verhaltensweisen kann durch einen oder mehrere der folgenden Faktoren beeinträchtigt werden:

- Die Kinder wissen nicht, was angemessenes Verhalten ist, weil ihnen Modelle für alternative Konfliktlösungen fehlen.
- Sie wissen zwar, was angemessenes Verhalten ist, aber ihnen fehlt die Umgebung, weil sie in ihrem Verhalten nicht adäquat verstärkt werden.
- Sie zeigen emotionale Reaktionen wie Ärger, Furcht oder Angst in einer Ausprägung, die sie in der Entwicklung des gewünschten Verhaltens behindert.
- Sie können Aggressionen nur unzutreffend einschätzen.
- Sie zeigen Entwicklungsverzögerungen, die entweder genetisch oder durch gesundheitliches Fehlverhalten der Mutter während der Schwangerschaft (z.B. Missbrauch von Alkohol oder Medikamenten) verursacht worden sind. (vgl. Das FAUSTLOS-Konzept auf [www.police.public.lu](http://www.police.public.lu))

Das Projekt Faustlos basiert auf dem amerikanischen Ansatz „Second Step“, der europaweit umgesetzt wird und vom „Committee for Children“ in Seattle entwickelt wurde (vgl. Schick & Cierpka, S.238 In Cierpka 2005). Kinder sollen auf spielerische Weise, anhand von 51 Lektionen lernen sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. Diese Lektionen sind in drei Einheiten unterteilt: Empathiefähigkeit, Impulskontrolle, sowie Umgang mit Ärger und Wut. Rollenspiele stehen hierbei im Mittelpunkt, in denen die Kinder verschiedene soziale Situationen aus ihrem Alltagsleben herangeführt werden. (Schick & Cierpka, S.238f In Cierpka 2005) Zu erwähnen ist noch, dass das Programm von den Lehrkräften selbst unterrichtet wird und in verschiedene Stunden des Unterrichts integriert werden kann (vgl. Schick & Cierpka, S.240 In Cierpka 2005). Voraussetzung ist, dass die Lehrkräfte an einem eintägigen Fortbildungsseminar teilnehmen um „die hohe Qualität und Effektivität des Curriculums zu

gewährleisten“ (vgl. Schick & Cierpka S.240 In Cierpka 2005). In Luxemburg hat unter anderem an der Grundschule Bascharage stattgefunden. (vgl. [www.schoulkaerjeng.lu](http://www.schoulkaerjeng.lu))

### **4.3. „Prima!r“**

Prima!r ist ein Projekt, das Schüler aus der Vor- und Grundschule gezielt dabei unterstützen soll, soziale und emotionale Fertigkeiten aufzubauen und zu verstärken, um so Probleme im Kontakt mit anderen seltener auftreten zu lassen und um sich den Herausforderungen des täglichen Gruppenlebens in der Schule oder anderswo zu stellen. (vgl. [www.gouvernement.lu](http://www.gouvernement.lu)) Die Prävention von aggressivem Verhalten bei unauffälligen und bereits verhaltensauffälligen Kindern in unterschiedlichen Lebensumfeldern (Vorschule, Grundschule, Familie/familienanaloges Bezugsfeld) steht hierbei im Mittelpunkt. Ausschlaggebend ist, die Kinder, Eltern und Lehrer, sowie Professionelle aus dem sozial erzieherischen Bereich gleichermaßen zu erreichen. Die Projektziele werden durch das Zusammenwirken mehrerer Programmkomponenten erreicht. Diese Komponenten sind so gewählt, dass die betreffenden Kinder in möglichst vielen Lebensbereichen unterstützt werden. Mehrwöchige Kurse, an denen die ganze Klasse teilnimmt, werden von Klassenlehrern durchgeführt und sind in den Schultag integriert. Eine große Bedeutung wird der positiven Ermutigung der Kinder beigemessen. Es geht nicht nur darum, Defizite zu beseitigen, sondern auch um den Aufbau von Kompetenzen, die notwendig sind, um beziehungsstechnische Probleme zu lösen.

Zu bemerken ist, dass dieses Projekt von 2004 bis 2007 im Auftrag des Bildungsministeriums und der Stadt Luxemburg durchgeführt wurde, in Kooperation mit der Arbeitsgruppe Präventionsforschung unter der Leitung von Franz Petermann, Universität Bremen (vgl. [www.gouvernement.lu](http://www.gouvernement.lu)). Das Projekt hat in Luxemburg in 17 Schulkassen stattgefunden, insbesondere in den Vierteln Luxemburg-Limpertsberg und Luxemburg-Gare, da sich nach Angaben von Luxemburger Experten eine signifikante Zunahme aggressiven Verhaltens vermehrt an diesen Schulen stattgefunden hat. (vgl. Petermann, Natzke, von Marées, Koglin 2007, S.23 auf [www.men.public.lu](http://www.men.public.lu))

### **4.4. „Ech An Déi Aner“**

Alle Kinder sind täglich mit Situationen konfrontiert in denen sie sich nicht so gut fühlen, beispielsweise vor einer Prüfung, nach einer Auseinandersetzung auf dem Schulweg, wenn das Haustier gestorben ist, wenn sie sehr wütend sind oder wenn sie beobachten, dass ein ausländisches Kind ständig ausgegrenzt wird. Diese Situationen verlangen den Kindern viel Kraft und Mut um sich diesen Situationen zu stellen. (vgl. [www.eada.lu](http://www.eada.lu))

Das Projekt „Ech An Déi Aner“ wendet sich an Professionelle, die regelmäßig mit Kindern arbeiten, an Eltern und an Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren. Während drei Monaten werden die Teilnehmer in verschiedenen Phasen von Ausbildern begleitet. Schlüsselmoment des Projektes ist ein dreitägiger Workshop in einer Jugendherberge. Ziel dieses Workshops ist es, den Kindern Mittel und Wege zu vermitteln um das Zusammenleben, sowie das Wohlbefinden zu verbessern. Allgemein zielt das Projekt auf einen Aufbau, eine Veränderung und Verbesserung der sozialen Kompetenzen von Kindern. (vgl. [www.eada.lu](http://www.eada.lu))

Die Idee für das Projekt entstand aus Lis Thomés beruflicher Vergangenheit. Nachdem sie 14 Jahre als „assistante d’hygiène sociale“ gearbeitet hat, dies im Bereich „placement familial“ und im Bereich Schulmedizin, interessierte sie sich für die Aspekte der Mediation. Dieses Interesse entstand erstens daraus, dass Lis Thomé merkte, dass das Thema Prävention im schulischen Bereich viel zu kurz kam und zweitens daraus, dass sie auf der Suche war nach neuen Arbeitsinstrumenten, um in verschiedenen Schulklassen in Konflikt- und Krisensituationen angemessen intervenieren zu können. Zudem hatte Lis Thomé die Möglichkeit in den Schulen von der Gemeinde Kopstal-Bridel zu arbeiten, wo das Projekt „Peace Force“ von Roland Gerber zum ersten Mal in Luxemburg stattfand. Der jetzige Auftraggeber ist der „Service de Coordination de la Recherche et de l’Innovation pédagogiques et technologiques“ (Script). (vgl. [www.eada.lu](http://www.eada.lu))

Im Schuljahr 2005/2006 haben 30 Kinder an dem Projekt „Ech An Déi Aner“ teilgenommen; 2007/2008 waren es 146 Kinder; 2008/2009 waren es 153 Kinder. Insgesamt haben seit Projektbeginn 329 Kinder teilgenommen (Informationen von Lis Thomé). Wir beziehen uns für unsere Abschlussarbeit lediglich auf 30 Kinder, die am letzten Projekt im März teilgenommen haben.

## 5. Zielsetzung der Arbeit

Um die Zielsetzung unserer Arbeit zu definieren, verweisen wir zunächst auf das Projekt Prima!r, das bereits in seiner Gesamtheit evaluiert wurde. Um dann zum Projekt „An Déi Aner“ überzuleiten, da hier lediglich die pädagogische Zielsetzung und die aufgestellten Hypothesen überprüft wurden. Unsere Zielsetzung, die im Folgenden erläutert wird, knüpft daran an.

Um das Projekt Prima!r zu evaluieren, wurde eine wissenschaftliche Begleitstudie mit 183 Kindern und deren Familien durchgeführt. Ziel war es Informationen darüber zu erhalten, in welchem Ausmaß die durchgeführten Maßnahmen zu erwünschten Veränderungen im Verhalten der Kinder führten. Hierfür wurde ein Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppen zu drei verschiedenen Messzeitpunkten vorgesehen: vor Beginn der Präventionsmaßnahmen, direkt nach Abschluss der Maßnahmen und nach einem Zeitraum von einem Jahr. (vgl. Petermann, Natzke, von Marées, Koglin 2007, S.24, S.119 auf [www.men.public.lu](http://www.men.public.lu)) Die Interventionsgruppe bestand aus Kindern, die an dem Projekt teilnahmen; die Kontrollgruppe setzte sich aus vergleichbaren Kindern zusammen, die nicht an dem Projekt teilnahmen. Die Lehrer, Eltern und Kinder wurden anhand von Fragebögen an den verschiedenen Zeitpunkten befragt. (vgl. Petermann et al. 2007, S.32 auf [www.men.public.lu](http://www.men.public.lu))

Zu dem Projekt „Ech An Déi Aner“ ist zu sagen, dass Lis Thomé die pädagogische Zielsetzung, sowie die aufgestellten Hypothesen überprüft hat. Die Hypothesen besagen, dass die Kinder fähig sind in einem Workshop soziale Kompetenzen zu erlernen. Das Erlernte wurde anhand von zwei Fragebögen überprüft, die an die Kinder und an die Lehrer verteilt wurden. Der erste Fragebogen wurde vor dem Workshop ausgefüllt, der zweite ungefähr 8 Wochen nach dem Workshop. Sie hat die Fragebögen nicht nur an Beteiligte des Workshops ausgeteilt, sondern auch an die gleiche Anzahl von Kindern und Lehrern, die nicht an dem Projekt teilgenommen haben. Diese Maßnahme diente dazu, einen Vergleich aufzustellen, um festzustellen, ob die Formation Veränderungen im Verhalten der Kinder bewirken konnte. (vgl. S.76 auf [www.gouvernement.lu](http://www.gouvernement.lu))

Wie bereits erwähnt haben wir uns im Rahmen unseres Studiums mit dem Projekt „Ech An Déi Aner“ beschäftigt und hatten somit Kontakt mit Lis Thomé. In Gesprächen diesbezüglich, äußerte Sie die Notwendigkeit einer tiefer gehenden Evaluation, was jedoch aus Zeitgründen ihrerseits noch nicht möglich war. Darauf hin haben wir uns dazu entschlossen die kurzfristigen Resultate zu überprüfen. Basis dieser Evaluation stellt das von uns erarbeitete logische Modell

dar, das wir unter Punkt 7 „Darstellung der Ergebnisse“ näher erläutern. Mithilfe dieses Modells können wir die von uns aufgestellten Kurzzeitergebnisse überprüfen und Antworten auf folgende Forschungsfrage geben: Wurden die kurzfristigen Resultate, die im logischen Modell dargestellt sind, erzielt und welche positiven oder negativen Nebeneffekte haben zusätzlich stattgefunden? Demnach ist die Zielsetzung unserer Arbeit zu ermitteln, ob die kurzfristigen Resultate, welche im logischen Modell dargestellt sind, erzielt wurden. Und zu ermitteln welche Nebeneffekte zusätzlich stattgefunden haben.

## **6. Evaluationsansatz und Design der Studie**

### **6.1. Evaluationsansatz**

Im Folgenden beziehen wir uns für die Darstellung der theoriegeleiteten Evaluation vor allem auf Wissenschaftler wie Donaldson, Chen, Rossi und Weiss. Dieser Ansatz gilt als Perspektive an dem sich unser Forschungsinteresse orientiert. Demnach betrachten wir die theoriegeleitete Evaluation als Richtlinie, der wir jedoch in unserer Vorgehensweise, wegen den Rahmenbedingungen, nur bedingt gerecht werden. Die Ganzheitlichkeit der Ansätze und Methoden theoriegeleiteter Evaluation, geht bei weitem über das hinaus, was Ziel unseres Anliegens ist. Im Folgenden gehen wir auf diese Ansätze und Grundlagen der Evaluation ein.

#### **6.1.1. Theoriegeleitete Evaluation („theory driven evaluation“)**

Die Entstehung der modernen Evaluationsforschung hat ihre Wurzeln in den Sozial- und Bildungsprogrammen der USA, welche ab den späten 50er Jahren und verstärkt in den 60er Jahren aufgelegt wurden (vgl. Bank & Lames 2000, S.3). Aufgrund vielfach entstandenen Evaluationsbedürfnissen, hat sich ein eigener methodenorientierter Wissenschaftszweig herausgebildet, die sogenannte Evaluationsforschung („evaluation research“).

Weiss bezeichnete bereits in den siebziger Jahren die Ungenauigkeit des zu evaluierenden Programms als eines der Hauptprobleme für die marginale Verwendung von Evaluationsbefunden (vgl. Weiss In Stamm, 2003 S. 98). Denn die verwendeten theoretischen Grundlagen der Programme, waren selten Gegenstand einer differenzierten Analyse. Zudem gaben sich Evaluatoren oft mit der Beschreibung des Programms durch Beteiligte oder Betroffene zufrieden. Dadurch fand keine Ausdehnung auf theoretische Bezugspunkte statt. Aus diesem Grund können laut Weiss, Fragen wie und warum Programme funktionieren, beziehungsweise nicht funktionieren und welche Elemente die wesentlichen Teile für eine Implementierung darstellen, nicht beantwortet werden. Laut einer Studie von Birckmayer und

Weiss (2000) beanspruchen zwar viele Programme das Label „theoriebasiert“, operieren aber trotzdem eher auf Interventionsbasis. (vgl. Birckmayer & Weiss In Stamm, 2003 S. 99)

Chen und Rossi beklagen, dass in der bisherigen Evaluationsforschung, der Entwicklung von theoretischen Modellen für soziale Interventionen, einen zu geringen Wert zugeschrieben wird (vgl. Chen & Rossi In Bank & Lames 2000, S.11). Beide führen dies auf eine häufig einseitige Ausrichtung auf den Nachweis von Effekten zurück. Durch diese Ausrichtung, kann eine nachgewiesene Wirkungslosigkeit, die beispielsweise durch eine fehlerhafte Implementation oder etwa durch unzutreffende theoretische Grundannahmen, nicht erklärt werden. Aus diesem Grund fordern Chen und Rossi eine „theory-driven-approach“, also die Entwicklung von theoretischen Konzepten für die Identifikation von plausiblen Zielen, der Spezifikation eines Modells für die Interventionen und Implementation. (vgl. Chen & Rossi In Bank & Lames 2000, S.11)

Chen weist auf die Zusammenhänge zwischen Intervention, Output und Outcome aus theoretischer Perspektive hin. Er kritisiert Evaluationen, die als „black box impact assessments“ bezeichnet werden, die sich nur auf dessen Erfolg basieren und sich nicht mit der Frage nach dem Warum beschäftigen. (vgl. Chen In Stamm 2003, S. 98f) Die theoriegeleitete Evaluation bildet also einen weiteren Entwicklungsschwerpunkt seit den 90er Jahren.

Chens Kernaussage besteht in der Annahme, Programmevaluation sei anstelle einer methodenorientierten Perspektive mit einer theorieorientierten Perspektive auszustatten. Demnach könnte eine bessere theoretische Verankerung der Evaluation einerseits zu einer Programmverbesserung führen und andererseits zur Verbreitung theoretischen Wissens. (vgl. Chen In Stamm 2003, S. 98f)

Um Evaluation in einem ganzheitlichen Sinn durchführen zu können, stellen Programmtheorien die Zusammenhänge zwischen Intervention, „Output“ und „Outcome“ aus theoretischer Perspektive dar. Folgende Definition von Donaldson verdeutlicht den Ansatz der Programmtheorien: „The process through which program components are presumed to affect outcomes and the conditions under which these processes are believed to operate“ (Donaldson, 2001 In Shaw, Greene & Mark 2006, S.64). Die Hypothesen, die hinter dem Programm oder der Ausführung stehen und Veränderung bringen sollen, stehen im Mittelpunkt (vgl. Donaldson & Lipsey 2006, S.64). Mit Hilfe einer gut entwickelten Programmtheorie werden die Hauptfragen für Evaluation ersichtlich gemacht und beeinflussen den weiteren Verlauf der Evaluation: „The construction of a plausible and sensible model of how a program is supposed to work“ (Bickman

1987 In Shaw, Greene & Mark 2006, S.64). Programmtheorien sind also eine Darstellung davon, wie und warum ein Programm so funktionieren soll wie geplant (vgl. Chen 2005, S.16).

In diesem Zusammenhang, werden zwei Elemente unterschieden, das „action model“ und das „change model“. Sie stellen dar warum geplante Aktionen zu den gewünschten Veränderungen führen sollen. Das „change model“ beschreibt die Resultate („goals“, „outcomes“), die bestimmenden Faktoren („determinants“) und die Interventionen, die es zu implementieren gilt (vgl. Chen 2005, S. 20). Das „action model“ hingegen beinhaltet einen Plan der beteiligten Personen, Ressourcen, Ausstattung und Partner, um eine bestimmte Zielgruppe zu erreichen und um Interventionen durchzuführen (vgl. Chen 2005, S. 23). Nicht nur die einzelnen Elemente der Modelle stehen in Interaktion, sondern auch „action“ und „change modell“ stehen in Zusammenhang miteinander und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Chen 2005, S. 29).

Für die Wahl der Vorgehensweisen und Methoden in der Evaluation, gibt es zwei mögliche Richtungen, die universalistische („universalist“) und kontingente („contingency“). Bei der universalistischen Sichtweise geht man davon aus, dass eine bestimmte Vorgehensweise (qualitative, quantitative oder gemischt) die optimale ist. Diese Sichtweise führt oft zum scheitern, da man sich auf eine Ideal-Vorgehensweise für Evaluation beschränkt. (vgl. Chen 2005, S.10f) Die „contingency“ Sichtweise, geht im Gegensatz dazu, nicht davon aus, dass es eine einzige Ideal-Vorgehensweise für Evaluation gibt sondern, dass die Methoden und Ansätze zur Evaluation in einem situationsgebundenen Kontext stehen. Man berücksichtigt die Vielfältigkeit von möglichen Programmen und damit verbunden die Einzigartigkeit der angewendeten Evaluation, die verschiedene Methoden und Vorgehensweisen benötigt. Die Richtlinien dieser Sichtweise sind zwar weniger geradlinig als bei der universalistischen Sichtweise, haben aber den Vorteil, dass sie simplistische Hypothesen vorbeugen und dadurch realitätsnäher sind. (vgl. Chen 2007, S.11f)

Folgende Tabelle verdeutlicht die „contingency“ Sichtweise und schlägt verschiedene Vorgehensweisen und Methoden vor. Diese stehen stets in Verbindung zum Entwicklungsprozess in dem sich das jeweilige Programm befindet. In dieser Tabelle sind vier Phasen dargestellt: „Program Planning Stage“, „Initial implementation stage“, „Mature implementation stage“ und „Outcome stage“. Jedes Programm durchläuft nach Chen diese vier Phasen, aber nicht linear. Bei Problemen besteht die Möglichkeit auf vorherige Phase zurückzugehen. Je nachdem in welcher Phase ein Projekt sich befindet, gibt es auch verschiedene Strategien und Ansätze, für eine an die jeweilige Phase angepasste Evaluation.

## A Practical Taxonomy for Program Evaluation Means and Ends

<i>Program Stages and Evaluation Purposes</i>	<i>Evaluation Strategies</i>	<i>Evaluation Approaches</i>
<b>Program Planning Stage</b> Providing pertinent information and assistance to help stakeholders in developing program rationale and plan	Background information provision	Needs assessment Formative research
	Development facilitation	Conceptualization facilitation Concept mapping Relevancy testing Pilot testing Commentary or advisory
	Troubleshooting	Bilateral empowerment evaluation
<b>Initial Implementation Stage</b> Providing timely information on implementation problems and the sources for assisting stakeholders to fix the problem and stabilize the program	Development partnership	Bilateral empowerment evaluation
	Troubleshooting	Formative evaluation Program review / development meeting
<b>Mature Implementation Stage</b> Providing information on implementation problems and the sources for improving the implementation process	Development Partnership	Bilateral empowerment evaluation
	Troubleshooting Development facilitation	Formative evaluation Program review / development meeting Conceptualization facilitation Concept mapping Fidelity evaluation
	Performance assessment	Process monitoring
Assessing the quality of implementation for serving accountability needs	Performance monitoring	Theory-driven process evaluation
Monitoring progress of implementation	Enlightenment assessment	
Holistic assessment of implementation process		
<b>Outcome Stage</b> Assessing whether program is ready for outcome evaluation Monitoring client's progress of outcomes Assessing the effect on outcomes	Development facilitation	Evaluability assessment
	Performance monitoring	Outcome monitoring
	Performance assessment	Efficacy evaluation Effectiveness evaluation
	Enlightenment Assessment	Theory-driven outcome evaluation
Holistic assessment of the program effect for serving accountability and program improvement needs		

(Chen 2005, S.48)

### **6.1.2. Theoretische Grundlagen des logischen Modells**

Das Konzept der logischen Modelle geht zurück in die 70er Jahre, wo Wholey im Jahre 1979 in seiner ersten Veröffentlichung „Evaluation: Promise and Performance“ den Begriff „logic model“ benutzte. Die groben Vorläufer von der Denkweise der logischen Modelle stammen aus verschiedenen Bereichen, sowohl aus dem privaten, wie auch aus dem öffentlichen Sektor, dem non-profit Sektor, aus internationalen Bereichen oder dem Evaluationsfeld. (vgl. Ellen & Ellen 2008 auf [www.uwex.edu](http://www.uwex.edu))

Der Begriff „logic model“ also logisches Modell stammt aus dem Evaluationsbereich. Wie der Name schon sagt, sind logische Modelle ein grundlegendes Element für Programmationen, die die rationale Logik hinter Programmen darstellen. Darüber hinaus stellt das logische Modell, die dem Programm oder Projekt grundlegende Theorie und die Hypothesen, dar um die ausgewählten Handlungsschritte und Methoden zu legitimieren und um zu begründen, warum eine bestimmte Vorgehensweise zum daraus resultierenden Resultat kommen soll: „As the term suggests, they are a basic element of programming that communicates the logic behind a program, its rationale. A logic model’s purpose is to communicate the underlying "theory" or set of assumptions or hypotheses that program proponents have about why the program will work, or about why it is a good solution to an identified problem.“ (vgl. Haas, 2008)

Typischerweise werden logische Modelle in synthetischer schematischer Form dargestellt, innerhalb dessen Verbindungen und Rückkopplungen zwischen kontextuellen Faktoren, programmatischen Inputs, Prozessen und Resultaten dargestellt werden. Das logische Modell kann in allen Formen und Größen dargestellt werden, mit Kästchen die durch Linien, von oben nach unten oder von rechts nach links, verbunden werden oder mit Hilfe zirkulärer Darstellungen. Was die verschiedenen Schemata gemeinsam haben ist der Vorsatz die Verbindungen „links in a chain“ darzustellen und zu begründen welches Element was auslöst, ihre Verbindung oder Rückkopplung untereinander, sowie die Verbindung zum erwarteten Resultat.

“Logic modeling is an art that requires practice!” (Haas, 2008)

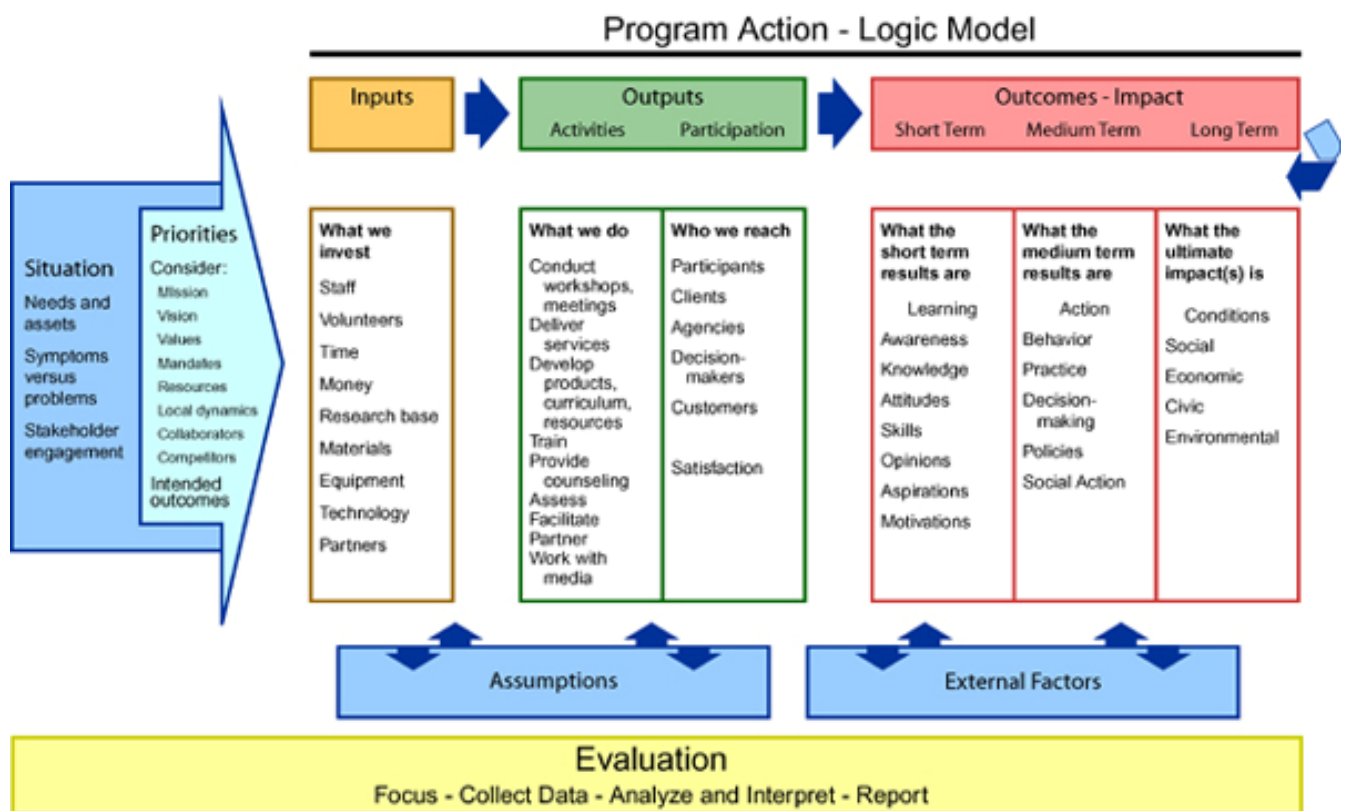
Das Aufstellen und Erarbeiten von logischen Modellen, ist sinnvoll für alle Akteure, die an einem Programm oder Projekt beteiligt sind, das heißt die Initiatoren, die administrativen Vorgesetzte, das Personal, teilnehmende Organisationen und die Evaluatoren. Logische Modelle vermitteln die grundlegenden Vorhaben einer Initiative und zeigen die Wichtigkeit der Initiative, sowie was aus der Initiative resultieren soll. Zudem stellen sie die Gründe für die Aktionen dar, die zu den erwarteten Resultaten führen sollen. Sie werden zur gemeinsamen Sprache und

Referenz für alle involvierten Akteure und dienen als Grundlage um festzulegen wie geplante Aktionen zu den erwarteten Resultaten führen sollen. (vgl. Haas, 2008)

Folgende Schritte verdeutlichen die Vorgehensweise zur Aufstellung eines logischen Modells (vgl. Haas, 2008):

1. Eine Arbeitsgruppe aufstellen, welche die Haupt- und Schlüsselakteure des Programms beinhaltet.
2. Die übergeordnete Zielsetzung und die erwarteten Resultate des Programms festlegen.
3. Die langfristigen Resultate festlegen, dies sind die erwarteten Veränderungen und Verbesserungen in Bezug auf die Teilnehmer des Programms, betrachtet über einen längeren Zeitraum.
4. Die kurzfristigen Resultate festlegen, also die erwarteten Veränderungen und Verbesserungen in Bezug auf die Teilnehmer des Programms, unmittelbar nach der Teilnahme am Programm.
5. Die mittelfristigen Resultate festlegen, welche zu den langfristigen Resultaten führen sollen.
6. Identifizierung jeder Aktivität des Programms, welche zu den kurzfristigen Resultaten führt.
7. Identifizierung der Produkte („outputs“), welche definieren was jede Aktivität des Programms produziert.
8. Die langfristigen Resultate mit den mittel- und kurzfristigen Resultaten verbinden.
9. Die Aktivitäten des Programms mit den Produkten („outputs“) verbinden.
10. Die kurzfristigen Resultate des Programms mit den Produkten („outputs“) verbinden.
11. Die zu ergänzenden oder fehlenden Elemente identifizieren, da ein logisches Modell, nach den ersten Versuchen nie komplett ist.

Wie schon erwähnt, gibt es verschiedene Darstellungsmöglichkeiten von logischen Modellen. Im Folgenden beziehen wir uns auf das Wisconsin Modell, das wir auch in der Darstellung der Ergebnisse benutzen:



An der Universität Wisconsin-Extension wird dieses logische Modell in der Planung, der Implementation, der Evaluation und Kommunikation von Programmentwicklungen verwendet. Das logische Modell stellt die Folge von Aktionen dar, die beschreiben was das Programm ist, was das Programm will und wie Investitionen zu den geplanten Resultaten führen. Es gibt 5 Hauptkomponenten in der Darstellung der Programmaktion: „Inputs“, „Outputs“, „Outcomes“, „Assumptions“ und „external Factors“.

Die „inputs“ beinhalten die Ressourcen und die Investitionen die für die Umsetzung des Programms beigesteuert werden. Die „outputs“ stellen die Aktivitäten, Dienstleistungen und Produkte, sowie teilnehmende und einbezogene, beziehungsweise gezielte Personen dar. Die „outcomes“ präzisieren die Resultate und Veränderung für einzelne Teilnehmer, Gruppen, Organisationen oder Systeme. Die „assumptions“ beinhalten die Hypothesen und Annahmen über das Programm, die involvierten Personen und der Kontext, sowie die Art und Weise wie das Programm funktionieren soll. Die „external factors“ umschreiben das Umfeld in welchem das

Programm durchgeführt wird und beinhalten verschiedene Faktoren die mit dem Programm interagieren und es beeinflussen. (vgl. [www.uwex.edu](http://www.uwex.edu))

Zu erwähnen ist, dass in diesem Modell auch die Situation und die Prioritäten beschrieben werden. Die Situation stellt den Ausgangspunkt des Programms dar und beschreibt die Bedürfnislage. Die Prioritäten grenzen das Programm in seine Hauptanliegen ein.

Die dargestellten Resultate sind in einer „learning“ – „action“ – „change“ Logik aufgestellt. Die kurzfristigen Resultate („learning“) sind etwa nach drei Wochen zu identifizieren und beziehen sich auf folgende Elemente: Bewusstsein, Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten, Meinungen und Motivationen. Die darauf folgenden mittelfristigen Resultate („action“) umfassen die Umsetzung der zuvor durchlaufenen Lerneffekte. Diese sind frühestens nach einer Zeitspanne von einigen Monaten zu ermitteln. Die langfristigen Resultate („impact“) beziehen sich auf die, durch das Programm, bewirkten Veränderungen und sind in manchen Fällen erst nach einigen Jahren festzustellen. Bei den langfristigen Resultaten sind eindeutige Rückkopplungen zum Programm und vorherigen Resultaten nicht immer möglich. (vgl. Haas 2008)

## **6.2. Design der Studie**

Wie bereits oben erwähnt, ist die Zielsetzung unserer Arbeit erstens zu ermitteln, ob die kurzfristigen Resultate, die im logischen Modell dargestellt sind, erzielt wurden und zweitens zu ermitteln welche Nebeneffekte identifiziert werden konnten. Demnach können wir uns vorrangig in den Ansatz des „Concept mapping“ (siehe Tabelle „A Practical Taxonomy for Program Evaluation Means and Ends“) einordnen, da wir das logische Modell erarbeitet und aufgestellt haben. Das logische Modell wird als ein Instrument der theoriegeleiteten Evaluation betrachtet.

In der ersten Phase erläutern wird die Vorgehensweise zur Aufstellung des logischen Modells. In der zweiten Phase stellen wir die Evaluation der kurzfristigen Resultate und der Nebeneffekte dar. In der dritten Phase verschaffen wird anhand eines Schemas ein Überblick über die erste und die zweite Phase.

### **6.2.1. Phase 1: Erstellung des logischen Modells**

Ein logisches Modell von dem Projekt „Ech An Déi Aner“ gab es zum Zeitpunkt unserer Aufstellung noch nicht. Somit haben wir anhand der bestehenden Informationen zu dem Projekt das logische Modell aufgestellt. Da das Projekt bereits mehrmals stattgefunden und haben wir nicht alle Schritte in der Vorgehensweise zur Aufstellung des logischen Modells, die oben beschrieben wurden, durchlaufen. Dementsprechend haben wir neue Elemente im Modell

hinzugefügt, aber auch Informationen, die bereits bestanden, übernommen. Die Ermittlung bestehender Elementen geschah anhand von Gesprächen mit Lis Thomé und der Durcharbeitung ihrer Abschlussarbeiten. Neue Elemente zur Vervollständigung des Modells haben wir in Absprache mit der Initiatorin hinzugefügt. Die Zielsetzung des Projektes haben wir nachträglich erarbeitet, denn diese wurde nicht nach der Logik „learning-action-impact“ aufgestellt.

Um die zuvor beschriebenen Schritte in der Vorgehensweise zur Aufstellung eines logischen Modells zu erklären, haben wir sie auf unsere Erstellung des logischen Modells von „Ech An Déi Aner“ bezogen: In einem ersten Schritt wurden durch Gespräche und Recherchen die Haupt- und Schlüsselakteure des Programms identifiziert. In einem zweiten Schritt wurde die übergeordnete Zielsetzung des Programms, die Resultate sowie die Situation und die Prioritäten, in Zusammenarbeit mit Lis Thomé, festgelegt. In einem dritten Schritt wurden die in der Abschlussarbeit formulierten langfristigen Resultate übernommen. In einem vierten und fünften Schritt haben wir die kurzfristigen, sowie mittelfristigen Resultate definiert. Diese bestanden in der Form noch nicht. In einem sechsten Schritt wurden die verschiedenen Aktivitäten aufgelistet, die zu den aufgestellten Resultaten führen und in einem siebten Schritt wurden die Produkte („outputs“) identifiziert, die definieren was jede Aktivität produziert. In einem achten Schritt wurden die langfristigen Resultate mit den mittel und kurzfristigen und im nächsten Schritt die Aktivitäten mit den Produkten verbunden. In einem letzten Schritt wurden dann die kurzfristigen Resultate mit den Produkten verbunden. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Aufstellung eines logischen Modells nicht beim ersten Versuch der Aufstellung beendet ist.

### **6.2.2. Phase 2: Evaluation der kurzfristigen Resultate und der Nebeneffekte**

Für die Evaluation des Projektes „Ech An Déi Aner“ stehen mehrere Eingänge, so genannte Fokus, zur Auswahl. Wir haben uns für den Fokus der kurzfristigen Resultate entschieden. Unmittelbar nach Teilnahme, kann die Zufriedenheit („satisfaction“) der Teilnehmer gemessen werden, nicht aber die kurzfristigen Resultate. Diese sind erst etwa drei Wochen nach Teilnahme feststellbar. Die mittelfristigen Resultate können erst nach einigen Monaten ermittelt werden. Dies verhindert aber nicht, dass zu dem Zeitpunkt der Befragung mittelfristige Resultate bereits erkennbar sind. Wir haben die Kinder gefragt, was sich ihrer Meinung nach seit dem Workshop verändert hat, da man kann davon ausgehen, dass Veränderungsprozessen Lerneffekte vorausgehen. Langfristige Resultate („impact“) können erst nach etwa einem Jahr überprüft werden und kommen somit, neben den mittelfristigen Resultaten, für unsere Untersuchung nicht in Frage.

Aufgrund unserer Fragestellung haben wir uns für eine qualitative Herangehensweise entschieden. Wir haben zwei Schulklassen, mit je 16 Schülern im Alter von 8 bis 9 Jahren und deren Lehrer, aus der Grundschule Niederanven, befragt. Die Beteiligten haben drei Wochen vor unserer Befragung an dem Workshop des Projektes „Ech An Déi Aner“ teilgenommen. Für die Auswahl unserer Population haben wir uns für eine nicht probabilistische Vorgehensweise entschieden, das heißt, dass wir unsere Auswahl der Beteiligten nicht dem Zufall überlassen haben. Die Auswahl der zu befragenden Kinder und Lehrer geschah über Lis Thomé. Bei unserem Besuch in Eisenborn im März haben wir einen Lehrer und eine Schulklasse kennengelernt und mit dem Lehrer einen Termin für die Befragung vereinbart. Den zweiten Lehrer und die Schüler haben wir erst am Tag der Befragung kennengelernt.

Um die kurzfristigen Resultate und die Nebeneffekte zu ermitteln, haben wir Gruppeninterviews mit den Kindern und Einzelinterviews mit den Lehrern, anhand eines Leitfadenterviews, durchgeführt. Die Klasse wurde dafür in zwei Gruppen eingeteilt, da die Kinder sich in der Gruppe vermutlich wohler fühlen und sich uns dadurch eher mitteilen als im Einzelgespräch. Uns erschien das offene Gespräch mit den Beteiligten eine angemessene Methode zur Informationsgewinnung, da es einige Vorteile gegenüber anderen Methoden zeigt. Anhand eines Gesprächs können Meinungen, Motivationen und Kenntnisse der Befragten ermittelt werden und es wird ihnen erlaubt sich auszudrücken. Auf diese Weise erhielten wir Zugang zu Kenntnissen, Meinungen und Darstellungen. Zudem besteht die Möglichkeit des Vertiefens einzelner Aspekte, da Interviewer und Interviewte sich in Interaktion befinden. Obwohl die Ausgangssprache Deutsch ist, haben wir die Interviews auf Luxemburgisch durchgeführt, weil es die Muttersprache der meisten Kinder ist. Bei unserer Befragung handelt es sich um eine Querschnittbefragung, da die Zielpopulation an einem einzigen Zeitpunkt befragt wurde. Der Leitfaden für die Interviews befindet sich im Anhang an diese Arbeit.

Zu Beginn der Befragung haben wir die Kinder erzählen lassen, was ihnen besonders gut und nicht so gut gefallen hat an dem Workshop. Dann haben wir die Kinder gefragt, was sie und die anderen, ihrer Meinung nach, in dem Workshop hinzugelernt haben. Anschließend wollten wir wissen, ob sich den Kindern zu Folge etwas seit dem Workshop verändert hat. Zum Schluss haben wir die Kinder gefragt, ob sie erneut an einem solchen Projekt teilnehmen würden. Bei den Lehrerinterviews war es uns besonders wichtig herauszufinden, ob sie bereits Lerneffekte, die an den Workshop zurückzuführen sind, bei den Kindern beobachten konnten und was die Kinder ihrer Meinung nach dazugelernt haben.

Wir haben alle Interviews, nach Zustimmung der Beteiligten, mithilfe eines Diktaphons aufgenommen. Dies war erforderlich, damit wir uns auf das Gesagte konzentrierten und uns verschiedene Bemerkungen aufschreiben konnten. Auf diese Weise gingen keine Informationen verloren und wir konnten uns die Dynamik der Gespräche, sowie den Redefluss nachträglich anhören. Um das Gesagte auswerten zu können, ist eine inhaltlich vollständige Transkription Voraussetzung für die weiteren Schritte. (Meusel & Nagel In Bogner, Littig & Menz 2005, S.83)

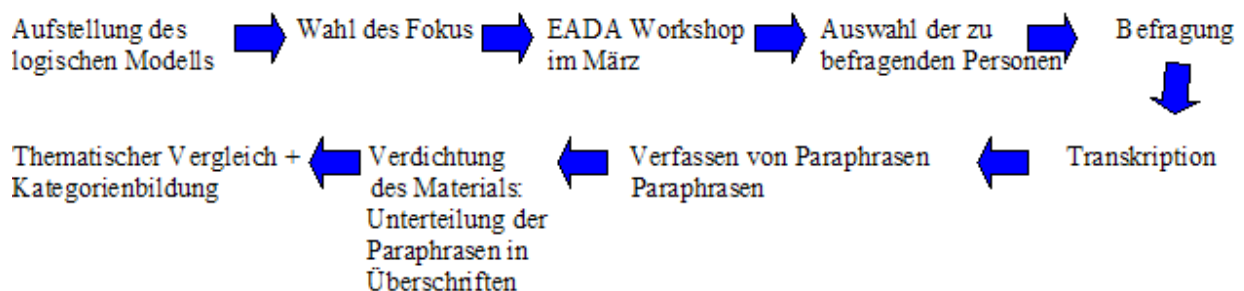
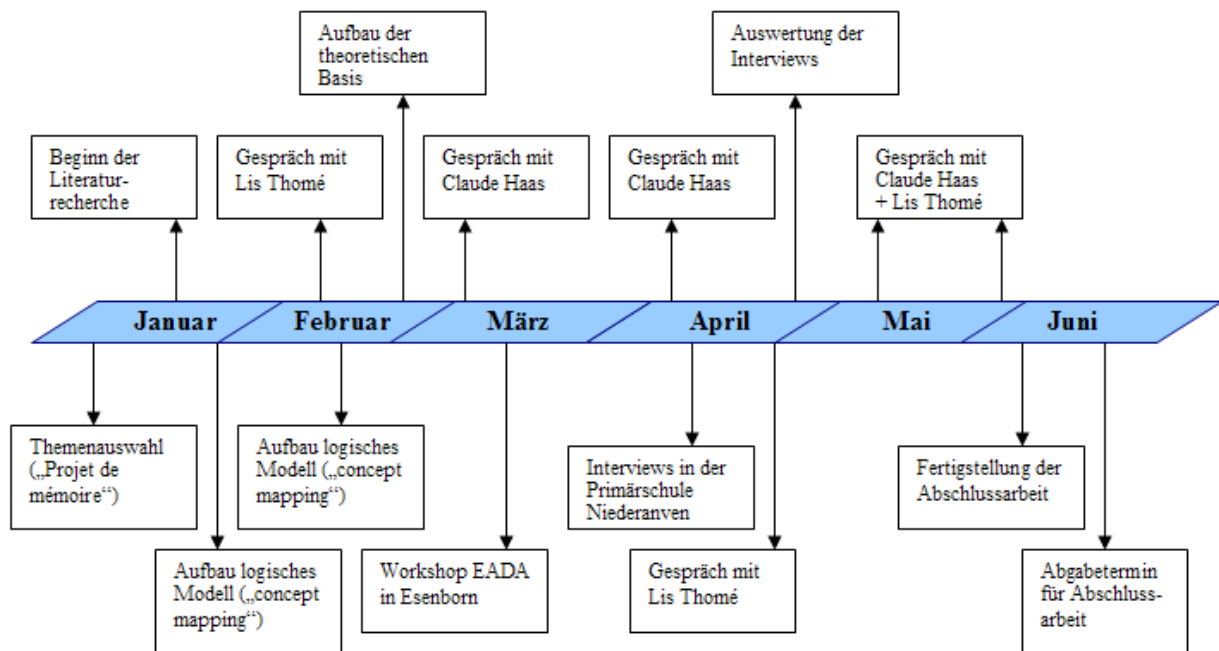
Auf Basis der vollständigen Transkription, folgt eine lexikalische Analyse, sowie das Ausformulieren von Paraphrasen, da wir uns für eine inhaltsanalytische Vorgehensweise entschieden haben. Dies ist der erste Schritt vom Verdichten des Textmaterials und notwendig, um die Interviews dann thematisch zu vergleichen. Um keine Wirklichkeit zu verschenken, muss die Paraphrase der Chronologie des Gesprächsverlaufs folgen. Zudem muss sie sich so nahe wie möglich am Inhalt der Transkription orientieren. (Meusel & Nagel In Bogner, Littig & Menz 2005, S.83f) Eine Paraphrase sollte nicht selektiv zum behandelnden Thema oder Inhalt aufgestellt werden. Die Schwierigkeit ist die Reduktion von Komplexität, ohne jedoch wichtige Aspekte oder Informationen zu verlieren. (Meusel & Nagel In Bogner, Littig & Menz 2005, S.84)

Der nächste Schritt in der Verdichtung des Materials, ist die Unterteilung der Paraphrasen in Überschriften. Wir haben hierzu die, im logischen Modell, definierten kurzfristigen Resultate genommen. Manchmal ist es notwendig bestimmte Paraphrasen mit verschiedenen Inhalten aufzubrechen, um sie verschiedenen Überschriften zuzuordnen. (Meusel & Nagel In Bogner, Littig & Menz 2005, S.85)

Dann folgt der thematische Vergleich der verschiedenen Interviews. Hierbei werden die zusammengetragenen Paraphrasen zu einem einheitlichen Text formuliert. Obwohl die Auswertung über die einzelne Textinhalte hinausgeht, ist an einer textnahen Kategorienbildung festzuhalten. (Meusel & Nagel In Bogner, Littig & Menz 2005, S.86) Zum Schluss folgt die Ablösung von den Texten und auch von der Terminologie der Interviewten (Meusel & Nagel In Bogner, Littig & Menz 2005, S. 88).

### 6.2.3. Der Gesamtprozess im Überblick

In den zwei Schemata wird unsere Vorgehensweise dargestellt. Das erste Schema bezieht sich auf den Gesamtprozess und beginnt bei der Themenauswahl für die Abschlussarbeit und endet beim Abgabetermin. Das zweite Schema gibt auf einen Blick die Schritte aus Phase zwei wieder.



## **7. Darstellung der Ergebnisse**

Nach Aufstellung der theoretischen Basis, der Abklärung der Zielsetzung und Vorgehensweise erläutern wir im Folgenden die Darstellung der Ergebnisse. In einer ersten Phase geht es um die Darstellung des logischen Modells vom Projekt „Ech An Déi Aner“. In einer zweiten Phase geht es um die Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die geführten Interviews.

### **7.1. Darstellung des logischen Modells vom Projekt „Ech An Déi Aner“**

Wie bereits erwähnt haben wir uns vor unserer Diplomarbeit mehrfach mit dem Projekt „Ech An Déi Aner“ auseinandergesetzt. Wir haben zwei Hausarbeiten in diesem Rahmen erarbeitet und Lis Thomé stellte zudem ihr Projekt auf der Universität vor. Ein logisches Modell des Projektes „Ech An Déi Aner“ gab es zu diesem Zeitpunkt noch nicht. In Gesprächen mit Lis Thomé und in der Durcharbeitung ihrer zwei Diplomarbeiten haben wir das logische Modell aufgestellt. Die ursprüngliche Zielsetzung, wurde nicht nach der Logik „Learning-Action-Impact“ aufgestellt, das haben wir nachträglich erarbeitet.

#### **a) Situation**

Die Idee für das Projekt „Ech An Déi Aner“ entstand aus Lis Thomés beruflicher Vergangenheit. Nachdem sie 14 Jahre als „assistante d’hygiène sociale“ gearbeitet hat, dies im Bereich „placement familial“ und Schulmedizin, interessierte sie sich für die Aspekte der Mediation. Dieses Interesse entstand erstens daraus, dass Lis Thomé merkte, dass das Thema Prävention im schulischen Bereich viel zu kurz kam. Zweitens war sie auf der Suche nach neuen Arbeitsinstrumenten, um in verschiedenen Schulklassen in Konflikt- und Krisensituationen angemessen intervenieren zu können. Die Initiation des Projektes basiert also sozusagen auf Lis Thomés Beobachtungen und Erfahrungen im sozialen Bereich. Sie hatte auch das Glück in den Schulen der Gemeinde Kopstal-Bridel zu arbeiten, wo das Projekt „Peace Force“ von Roland Gerber zum ersten Mal in Luxemburg stattfand. Zusammen mit den Schülern und dem Lehrerteam wurden hier Streitschlichter ausgebildet die Peermediationen durchführen konnten. (vgl. Thomé 2006, S.5)

#### **b) Prioritäten**

Laut Lis Thomé zielen die Prioritäten des Projektes in der Annahme, dass bestehende Sozialkompetenzen durch gezielte Interventionen aufgebaut, verändert oder verbessert werden können. Die Bedürfnisse liegen in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt. Die Interventionen zielen dabei auf das „wie“ des Umgangs. Also wie man dem Bedürfnis nachgeht sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Wichtig ist dabei zu erfahren welche

Rolle die Person selbst spielt und wie die anderen die Situation dabei wahrnehmen.  
(Informationen von Lis Thomé)

### c) Ressourcen

Zu den räumlichen Ressourcen gehören die Schulen und die Jugendherbergen. Das benutzte Material, das den Kindern zur Verfügung gestellt wird (Kamera, Computer, Beamer, Kinderspielsachen), kommt zum größten Teil aus Lis Thomés privaten Ressourcen. Manche Materialien, wie beispielsweise Bastelmaterial, werden von dem verfügbaren Budget finanziert. Wird in der Jugendherberge in Eisenborn gearbeitet, kann auf die sehr gute materielle Ausstattung der Einrichtung des Hauses zurückgegriffen werden. Auch können Kameras in Eisenborn ausgeliehen werden, das ein Filmen in Gruppen ermöglicht. (Informationen von Lis Thomé)

Zu den personalen Ressourcen gehört die Initiatorin Lis Thomé, sowie die Mitarbeiter des „Service de Coordination de la Recherche et de l’Innovation pédagogiques et technologiques“ (Script) Eliane Lamesch und Ralf Gilberts. Finanzielle Ressourcen, die für die Workshops und deren Organisation benutzt werden, bestehen hauptsächlich aus Förderungen des Ministeriums. Die Eltern der Kinder und die zuständige Gemeinde übernehmen einen Teil der Verpflegungskosten des Workshops. Es entstehen beispielsweise Kosten für die Jugendherberge, die Verpflegung (Essen und Kollationen), das Material (Papier, Bastelmaterial, Folien, Filmmaterial und DVD). Das Organisations- und Formationsteam arbeitet auf Honorarbasis. Momentan ist es so, dass das Projekt vom Schulministerium unterstützt wird. (Informationen von Lis Thomé)

### d) die Projekt-Audience

Driver	Supporter	Beobachter
Schulkinder Lehrer Lis Thomé	Mediatorin (Lis Thomé) Lehrer Erzieher  Gemeinde Schulministerium	Script Schulmedizin Gemeinde SNJ Jugendherberge Eltern Lehrer Andere Schüler + Lehrer Service de Guidance Schulministerium Andere Projekte

Zu den direkt am Projekt beteiligten Personen zählen die Schulkinder, Lis Thomé, die Erzieher und die Lehrkräfte. Zu den indirekt am Projekt beteiligten Personen zählen die Eltern der Kinder, der Script, der „Centre de psychologie et d’orientation scolaire“ (Cpos), das Schulministerium und die zuständige Gemeinde. Die Zusammenarbeit ist interdisziplinär und multiprofessionell. Für die Organisation und der Koordination der Formation ist vor allem Lis Thomé, eine Supervisorin des Script und ein Erzieher zuständig. Die zuständige Gemeinde stimmt der Ausführung des Projektes zu und übernimmt verschiedene Kosten die anfallen. Zudem findet eine enge Zusammenarbeit mit dem Script, dem “Service national de la Jeunesse” (SNJ) in Eisenborn, sowie den Jugendherbergen (Einschreibung, Räume mieten, für Essen sorgen,...) und anderen Professionellen, wie beispielsweise dem „Services de Guidance“ und der Schulmedizin statt. Das Team findet projektbezogen zusammen und arbeitet in einem Netzwerk der verschiedenen Akteure und Instanzen.

Als Driver werden Personen bezeichnet, die bei den Ergebnissen die das Projekt erzielen soll, ein Mitspracherecht haben, also auch Personen für die das Projekt durchgeführt wird (vgl. Portny 2007, S.77). In diesem Fall werden die teilnehmenden Lehrer und Kinder als Driver bezeichnet.

Als Supporter, werden Personen bezeichnet, die bei der Durchführung des Projektes dadurch helfen, dass sie Mittel zur Verfügung stellen oder wichtige Arbeit am Projekt machen (vgl. Portny 2007, S.77). Das sind in erster Linie die Initiatorin Lis Thomé, die Mitarbeiterin Eliane Lamesch und der Script. Dazu gehören auch die Mitarbeiter aus der Jugendherberge, die Material und Räumlichkeiten zur Verfügung stellen, sowie auch die Gemeinde die ebenfalls Mittel zur Verfügung stellt. Schlussendlich wird das Schulministerium auch als Supporter bezeichnet, da diese die Ausbilder bezahlt.

Als Beobachter werden Personen bezeichnet, die ein Interesse an den Tätigkeiten und Ergebnissen des Projektes haben, jedoch, kein direktes Mitspracherecht und keine aktive Teilnahme am Projekt haben. Sie könnten aber in Zukunft vom Projekt beeinflusst werden. (vgl. Portny 2007, S.77) In diesem Fall zählen zu den Beobachtern, der Script, das Schulministerium, die Gemeinde, der SNJ, die Jugendherberge, andere Schüler und Lehrer, die Eltern, die teilnehmenden Lehrer andere ähnliche Projekte sowie der Service de Guidance und die Schulmedizin.

## e) Aktivitäten

In einer ersten Phase ist ein Informationstag für alle Interessierten und die Einschreibungsprozedur vorgesehen. Des Weiteren werden die Eltern anhand eines Briefes informiert und zu einer Informationsversammlung eingeladen. In den Schulklassen wird den Schülern von einem Verantwortlichen des Projektes die verschiedenen Elemente, sowie Ziele und Ablauf des Projektes erklärt. Zudem wird den Schülern ausführlich das Vorhaben im Workshop erklärt und es werden die ersten Fragebögen ausgeteilt.

In der nächsten Phase steht der dreitägige Aufenthalt in einer Jugendherberge im Mittelpunkt. Am letzten Tag des Workshops eine unmittelbare Evaluation statt. Der Ablauf eines Workshops mit den verschiedenen Aktivitäten wird am Beispiel des Programms für die Grundschule Niederrhein verdeutlicht:

### "ech an dei aner" - Programme Niederrhein

Mercredi	Jèudi	Vendredi
<p>matin Theater PP Marees-Test Kleeder-Kim <i>Nimm-Schelder / Zemmeropdeelen</i> Schritt in die Mitte Nimm-mat 1 mol Loft</p> <p>Paus Blann feiern (an 3 Gruppen) Camera (an 3 Gruppen) Pantomimik</p> <p>ap-midi EG: witsch, wutsch, boing, zap nos points communs (3 Gruppen) Schokola (groussen Grupp) PP Seilenvillchen (groussen Grupp) Mimikwürfel (kleng Gruppen)</p> <p>bei d'Wasser goen an Spiller machen</p> <p>soir EG: Rotkäppchen Talentestest ♂ ♀ raus goen Relaxation progressive</p>	<p>matin EG 5 Geschwindigkeiten PP Den Baam PP Problèmes et réactions BD Problem Jo-Neen / Bd sichen Orange 1 Orange 2 Stop bastelen</p> <p>Paus</p> <p>ap-midi EG Bälle im Kreis werfen Lidd: Ich schaff das schon Rollenspiel ich schaff das schon an 3 Gruppen</p> <p>Besch Holz sichen / Stratego Versteppches / Gemeis schneiden</p> <p>soir Feu / devinettes / Massage Ich bin der Hannes chansons Relaxation progressive</p>	<p>matin EG macht es mir nach PP Wiederholung / Spagetti optische Teuschungen 4er Kampf 3 Ateliers Rollenspiller Ralf: dei aner hellefen Rob: ech froen mir Hellef Lis: ech dinn mir eppes Gudds</p> <p>ap-midi EG: Banane und Smaragd Evaluatioun raumen Lob-runde</p> <p><b>Paus</b> Bastelen, Kappla, Lego, Bicher neischt machen, dobaussen spillen</p>

PP = Powerpoint

Energizer = EG: mat Spass ufenken

Hier eine Übersicht der angebotenen Aktivitäten während dem Workshop<sup>3</sup>. Im ersten Teil, sind Inputs zusammen gefasst, die für das Projekt als wesentlich betrachtet werden. Um den logischen Aufbau zu respektieren, ist es bei diesen Aktivitäten wichtig, dass die Reihenfolge bestmöglichst eingehalten wird. Im zweiten Teil, sind die Aktivitäten untereinander wechselbar und müssen oder können durch Rahmenbedingungen, nicht alle durchgeführt werden. Diese Aktivitäten wurden alphabetisch geordnet.

<b>Bei diesen Aktivitäten soll Reihenfolge eingehalten werden:</b>	<b>Dies Aktivitäten können nach belieben stattfinden:</b>
Trouver les changements	Arbre
Nos règles	Atterrissage forcé sur une île
Pantomime	Banc
Tester nos talents	Bouche à oreille
Chocolat	Bricolage
Petit oiseau intérieur	Chanter
Problème? Oui ... non !!	Dé mimique
Un problème peut susciter différentes réactions	Dessiner en écoutant
Orange partie 1	Goofie
Orange partie 2	Histoire de Sophie
Nos solutions en jeux de rôles	Jeu d'allumettes
Smarties	Nos points communs
Spaghetti	Pas comme ça !
Médiation par les pairs	Petites boîtes (les apparences)
Mauvais secret	Relaxation progressive selon Jacobson
	Rangées

Der Inhalt der Aktivitäten des Workshops besteht hauptsächlich aus pädagogischen Aktivitäten, wie Rollen- und Kooperationsspielen, Relaxationen, Diskussionen und aus kreativen Aktivitäten, wie Kochen, Pantomime, Basteln, Singen oder Videoaufnahmen.

Während der Nachbearbeitungsphase besucht ein Verantwortlicher des Projektes erneut die Schulklassen um Gelerntes aufzufrischen und um nachzufragen, wie die Kinder und Lehrer mit

<sup>3</sup> Im Anhang 6, befindet sich eine detaillierte Beschreibung der verschiedenen Aktivitäten.

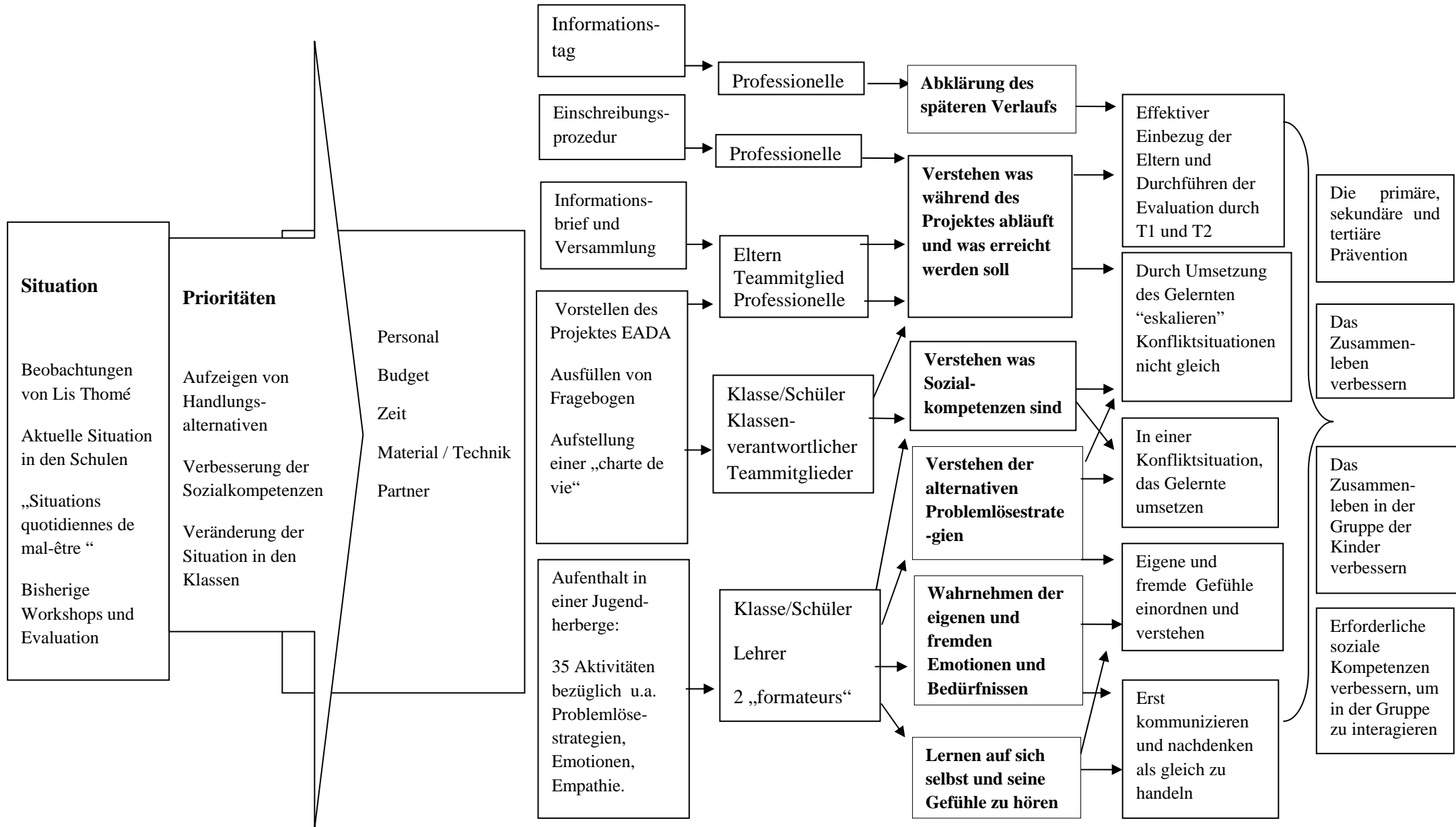
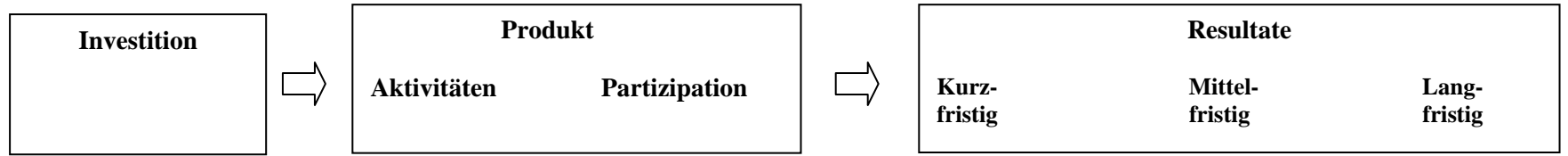
dem Gelernten umgehen. Es ist Aufgabe des Lehrers wichtige Lerneffekte regelmäßig zu wiederholen und die Kinder auf verschiedene Elemente in Konflikt- oder Streitsituationen hinzuweisen. In dieser Phase findet erneut eine Befragung anhand von Fragebögen statt. Diese dient hauptsächlich dazu, um herauszufinden, ob eine Verbesserung, beziehungsweise Veränderung der sozialen Kompetenzen bei den Kindern stattgefunden hat. Gegen Ende des Schuljahres sehen sich die Verantwortlichen erneut, um die Resultate der Fragebögen auszuwerten und sie an Interessierte weiterzugeben.

#### **f) Resultate**

Die kurzfristigen Resultate beziehen sich auf Lerneffekte - „learning“. Sie umfassen die Abklärung des späteren Verlaufs; das Verstehen was während dem Projekt abläuft und was erreicht werden soll und das Verstehen was Sozialkompetenzen sind; das Lernen auf sich selbst und seine Gefühle zu hören; die Wahrnehmung der eigenen und fremden Emotionen und Bedürfnissen und das Verstehen der alternativen Problemlösestrategien.

Die mittelfristigen Resultate beziehen sich auf „action“. Sie umfassen den Effektiven Einbezug der Eltern und Durchführen der Evaluation; durch Umsetzung des Gelernten sollen Konfliktsituationen nicht gleich „eskalieren“ und in einer Konfliktsituation, das Gelernte umzusetzen.

Die langfristigen Resultate beziehen sich auf „impact“. Sie umfassen die primäre, sekundäre und tertiäre Prävention; das Zusammenleben zu verbessern; das Zusammenleben in der Gruppe der Kinder zu verbessern und Erforderliche soziale Kompetenzen zu verbessern, um in der Gruppe zu interagieren.





## Hypothesen

Für das Projekt EADA bestehen bereits Hypothesen, diese haben wir für unser logisches Modell verwendet und durch andere ergänzt. Diese Hypothesen gehen davon aus, dass der dreitägige Workshop, Kindern im Alter von 7-11 Jahren, ermöglicht ihre sozialen Kompetenzen zu optimieren, um in heterogenen Gruppen interagieren zu können.

2006: “Un stage pédagogique de trois jours permet aux enfants de 8-10 ans à optimiser leurs compétences sociales pour interagir dans des groupes hétérogènes.” (vgl. Thomé 2006, S.17)

2008: “Le dispositif de formation “moi et les autres” permet aux enfants de 7-11 ans à optimiser leurs compétences sociales pour interagir dans des groupes hétérogènes.” (vgl. Thomé 2008, S.53)

Folgende Hypothesen wurden ergänzend formuliert:

Durch gezielte Aktivitäten und Interventionen, werden die bestehenden Wissens- und Erfahrungsgrundlagen, bezüglich sozial kompetenten Verhaltens, ergänzt und verbessert.

Durch die Möglichkeit sozial kompetentes Verhalten innerhalb eines geschützten Rahmens von künstlich geschaffenen Situationen, zu zeigen und nachzuspielen festigen sich bestehende Wissens- und Erfahrungsgrundlagen.

Durch diese gezielten Aktivitäten und Interventionen, sowie durch die Möglichkeit sozial kompetentes Verhalten in konkreten Situationen zu zeigen und nachzuspielen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit dieses Verhalten in entsprechenden Alltagssituationen anzuwenden.

## Externe Faktoren

Mitarbeit der Eltern und Lehrer

Zusammensetzung der Klasse/Gruppe

Aktuelle Situation und Atmosphäre in den Klassen

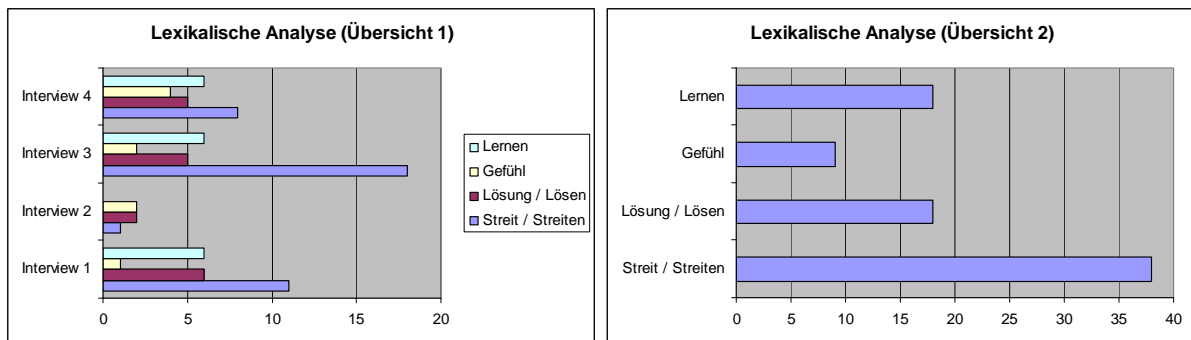
Persönlichkeitsmerkmale und Wissensstand der Mitwirkenden

## 7.2. Ergebnisse der Evaluation

Die Darstellung und Analyse der Ergebnisse erfolgt anhand einer lexikalischen Analyse, der Auswertung der kurzfristigen Resultate und Nebeneffekte, der Ermittlung von Elementen mittelfristiger Resultate und der Ergebnisse in Bezug auf die Lehrer.

### 7.2.1. Lexikalische Analyse der Interviews

Die Auswertung der Interviews haben wir mit einer lexikalischen Analyse begonnen. Hierbei haben wir uns in den Gruppeninterviews der Kinder auf folgende Schlüsselbegriffe bezogen: „Streit / streiten“, „Lösung / lösen“, „Gefühl“ und „Lernen“. Folgende Grafiken verdeutlichen, wie oft die verschiedenen Schlüsselbegriffe von den Kindern in den verschiedenen Interviews genannt wurden:



Allgemein kann bei Betrachtung von Übersicht 1 festgehalten werden, dass die ausgewählten Schlüsselbegriffe am wenigsten im zweiten Interview von den Kindern genannt wurden. Der Begriff „Lernen“ wurde hierbei von den Kindern überhaupt nicht erwähnt.

In dem ersten, dritten und vierten Interview wurden die Begriffe „Streit / streiten“ am häufigsten genannt, gefolgt von den Begriffen „Lernen“, „Lösung / lösen“ und „Gefühl“.

Bei Betrachtung von Übersicht 2 wird deutlich, dass Aussagen mit den Begriffen „Streit / streiten“ überwiegen. Die Begriffe „Lösung / lösen“ und „Lernen“ wurden von den Kindern gleich oft genannt. Der Begriff „Gefühl“ wurde, entgegen unserer Erwartungen, am wenigsten genannt.

Anzumerken ist, dass nur bei der lexikalischen Analyse in der Auswertung die vier Gruppeninterviews differenziert werden, da Unterschiede feststellbar sind. Im Folgenden wird nicht mehr zwischen den verschiedenen Interviews differenziert, da die zu identifizierenden Lern- und Nebeneffekte global für die Teilnehmer betrachtet werden.

## 7.2.2. Auswertung der kurzfristigen Resultate und Nebeneffekte

Die Ergebnisse wurden für die Auswertung nach den kurzfristigen Resultaten des logischen Modells eingeteilt. Das erste Resultat bezieht sich nicht auf unsere Zielpopulation und wird somit im Folgenden nicht berücksichtigt.

1. Abklärung des späteren Verlaufs.
2. Verstehen was während dem Projekt abläuft und was erreicht werden soll.
3. Verstehen was Sozialkompetenzen sind.
4. Lernen auf sich selbst und seine Gefühle zu hören.
5. Wahrnehmen der eigenen und fremden Emotionen und Bedürfnissen.
6. Verstehen der alternativen Problemlösestrategien.

### **Verstehen was während dem Projekt abläuft und was erreicht werden soll (Resultat 2)**

In Bezug auf das Verständnis und das Vorhaben was während dem Projekt erreicht werden sollte, konnten sich einige Kinder anfangs nicht mehr genau erinnern und ihnen fiel spontan nichts zum Workshop ein. Nach einiger Zeit äußerten die Kinder, dass sie während den drei Tagen dort waren um sich selbst und die anderen besser kennen zu lernen, wie folgende Aussage zeigt: *Mir woren an e Stage fir eis an di aner besser kennenzeléiren* (I1, 9). Auch sprachen die Kinder davon schwierige Situationen, wie Konflikte, zu lösen: *Mir kennen besser mat enger schwéirer Situatioun ens gin an eng Léisung fannen* (I4, 72-73).

Die Kinder haben erzählt, sie hätten etwas über Gefühle und Vertrauen gelernt und wie sie am besten bei Streit Lösungen finden können: *Jo mir hun do geléiert zu Esebuer den Streit ze léisen* (I3, 17). Viele Kinder haben über die Übung mit der Schokolade gesprochen, wo erreicht werden sollte, dass sie diese genießen: *Ech iessen de Schokola nemmi sou schnell, (...) ech kann daat da besser genéissen* (I1, 131-135). Die Kinder waren der Meinung, dass auch ihr Lehrer etwas dazu gelernt hat und die Klasse besser kennen gelernt hat. Allgemein ist den Kindern bewusst geworden, dass auch Jungs und Mädchen miteinander spielen können: *Dass mir och kennen net nemmen d'Meedercher zesummen spillen mee och d'Jongen an d'Meedercher* (I2, 130-131) und dass es wichtig ist sich zu respektieren und dadurch Streit leichter zu verhindern.

Die Kinder haben verstanden, was während dem Projekt erreicht werden sollte, denn in allen Interviews wurden die Hauptanliegen, sich und die anderen besser kennenzulernen, Konflikte und schwierige Situationen zu lösen und etwas über Gefühle und Vertrauen zu lernen, erfüllt. Es stellt sich heraus, dass hier als Teilelement sozialer Kompetenz, vor allem die Konfliktfähigkeit und Empathie angesprochen wurde.

### **Verstehen was Sozialkompetenzen sind (Resultat 3)**

Wir können keine Paraphrasen, konkret zu diesem Resultat einordnen. Die Kinder sprachen zwar von Verhaltensweisen in diese Richtung, diese können aber nicht konkret als Sozialkompetenzen bezeichnet werden. Es gibt Indizien, dass die Kinder zwar verstehen was Sozialkompetenzen sind, können diese aber nicht als solche beschreiben. Ihre Aussagen bezogen sich eher auf Teilaspekte der sozialen Kompetenz, welche das Miteinander erleichtern, wie beispielsweise sich zu respektieren.

### **Lernen auf sich selbst und seine Gefühle zu hören + Wahrnehmen der eigenen und fremden Emotionen und Bedürfnissen (Resultat 4 + 5)**

Die Kinder haben gelernt als Klasse zusammen zu arbeiten und zu halten, dies wird anhand der Aussage eines Kindes besonders deutlich: *„mir hun och geléiert als Klass ehm zesummen, eh, ze schaffen an ehm besser zesummen auszekommen“ (I1, 102-103)*. Zudem haben sie gelernt sich gegenseitig besser zu verstehen und sich gegenseitig respektvoller zu behandeln *„Ech fannen, dass mir alleguerten bäigeléiert hun, dass een Respekt soll haalen“ (I1, 111-112)*. Den Kindern ist auch bewusst geworden, dass sie nicht nur an sich, sondern auch an andere denken sollen: *„Also mir hun och geléiert, dass een net nemmen un sech selwer denken soll, sondern och un di aaner denken soll“ (I1, 118-119)*.

Des Weiteren haben die Kinder für Gefühle anderer ein anderes Bewusstsein erlangt und haben ein Verständnis dafür entwickelt wie sie auf andere eingehen können: *„Ma wann en den Gesichtsaudrock geseit, dann geseit en genau ob den rosen as oder frou as oder traureg“ (I4, 113)* und *„dass een net bräuch ze mengen, dass wann een engkéier stuer war, dass deen emmer sou as an dann direkt net léif mat em ze sin. Wann een engkéier stuer as da muss een him eng Chance gin da muss een en besser kennenléiren. Jo an da wees en dass deen och kann léif sin kann an dass een net direkt muss béis mat deem sin“ (I2, 191-195.)*

Den Kindern wurde vermittelt, dass auch andere Gefühle haben und wie sie ihre Gefühle deuten können. Sie haben das Hauptanliegen verinnerlicht. Dies wurde deutlich, da in den vier Interviews Gefühle vermehrt thematisiert wurden. Hier wurde als Teilelement sozialer Kompetenz, vor allem die Empathie angesprochen.

## **Verstehen der alternativen Problemlösestrategien (Resultat 6)**

Die Hauptproblemlösestrategien, die die Kinder genannt haben sind erstens Konflikte lösen anhand der Übung mit dem Schlüssel und zweitens anhand des Stoppschildes, wie folgende Aussagen zeigen: *An wat mir och vill geléiert hun, war den Stop, den S war fir sief relax ..., Tiptop kuken an lauschteren, ... Oppassen ob d'Gefiller, ... Wie den Pitchenpuk Léisungen fannen an denken* (I4, 118-124). *Wann mir streiden oder wa mir zum Beispill e Probleem hun, ... wi de Schlessel do, daat waat d'Lis gesoot huet, de Schlessel.* (I1, 93-95) Die Kinder konnten nachvollziehen, wieso sie Lösungen suchen sollen und verstanden auch warum: *Dofier muss een probéieren eben d'Léisung ze fannen well heiansto as et guer net deen Grund wou een mengt, dass een stuer as oder sou* (I2, 56-58).

Die Kinder verstehen die verschiedenen Problemlösestrategien und können sie auch erklären. Nicht jeder konnte jedoch konkrete Situationen nennen, in denen er sie anwenden konnte. Darüber hinaus, haben die Kinder verstanden, dass sie diese Strategien in verschiedenen Kontexten (Schule, zu Hause) anwenden können. Damit wird deutlich, dass als Teilelement sozialer Kompetenz, hier vor allem die Konfliktfähigkeit angesprochen.

### **Identifizierte Nebeneffekte:**

Zu den identifizierten Nebeneffekten gehören erstens die sekundären Lerneffekte, das sind beispielsweise das Handhaben einer Kamera *„mir hun geléiert wéi mir mat enger Kamera emgin wa mir filmen“* ( I1, 98), sowie das Auftreten als Schauspieler bei Theateraufführungen *„do hun mir geléiert wei en eng Kamera benotzen soll an Schauspiller ze spillen. Also theater spillen an wei en mat enger Kamera emgeht“* (I4, 179-181).

Ein zweiter Nebeneffekt ist das Erwecken von nach nachhaltigem Interesse, wie beispielsweise die Bereitschaft einer erneuten Teilnahme *„Fleicht sin och Sachen wou mir wessen net, wou mir wessen wann mir nach emol dohin gin“* (I4, 203-204), sowie das Anwenden der vermittelten Konfliktlösungsstrategien *„Ma e puer haten Streit an dun hun se och probéiert den Streit op dei Manéier dann ze léisen wei mir et geléiert hun“* (I3, 39-40).

Ein dritter Nebeneffekt ist das Gefallenfinden als solchen Projekten und die Motivation einer erneuten Teilnahme. Die Mehrzahl der Kinder würde gerne noch einmal teilnehmen *„Ech geif och naengkéier zerekoen, well ech hun et richtig flott fonnt“* (I1, 279) oder wäre gerne länger geblieben *„Ech geif direkt eng Woch dobleiwen“* (I3, 214). Zudem haben die Kinder das dort

Erlernete nicht als ein Lernen wie in der Schule wahrgenommen weil die Aktivitäten sehr anschaulich und interessant gestaltet waren: „*An ech hun et och flott fonnt well daat Schaffen net richtig Schaffen war. (...) Also dass mir net sou Schreiwen an sou, keng sou richtig Saachen, Franséisch, Mathé oder Daitsch, an bessi mat Spaass sou alles*“ (I1, 29-33).

Ein vierter Nebeneffekt war das Auftreten von Ängsten. Dies äußerte sich vor allem im ungewohnten Übernachten außerhalb von Zuhause und in Unsicherheiten bei verschiedenen Aktivitäten. Dies unterstreichen folgende Aussagen: *Wei mir sou e Bierg ropgangen sin, also do haat ech Angscht kritt fir eroof* (I1, 68-72). *Ech hu meng Mama vermesst* (I1, 78).

Unter den fünften Nebeneffekt fallen Erfahrungen, die die Kinder als negativ wahrgenommen haben, wie beispielsweise verschiedene Spiele, die sie als langweilig empfunden haben oder persönliche Eindrücke: *Daat waat mech gernevt huet, ech konnt guer net gudd schloofen* (I1, 74). *Dat mam Séilenvillchen dat hun ech e besser langweileg fonnt* (I3, 117).

Als letzten Nebeneffekt wurde die Tatsache identifiziert, dass die Kinder einen Unterschied zwischen den Angeboten und der Freizeit machen konnten und dass sie bemerkten, dass sie öfter in der freien Zeit stritten als während den Aktivitäten: *Ech hun et flott fonnt well mir haten och heiansto Fraizait, wou mir da besser machen wat mir wellen an dofier hun ech et och flott fonnt an ech hun d'Schaffen flott fonnt.* (I1, 23-25). *Dach an der Freizeit do hat ech och besser mei oft Streit mat den Meedercher* (I3, 156-157).

### **7.2.3. Identifizierung von Elementen mittelfristiger Resultate**

In dieser Untersuchung, liegt der Schwerpunkt auf den kurzfristigen Resultaten, also den Lerneffekten, welche etwa 3 Wochen nach der Teilnahme zu identifizieren sind. Trotzdem deuten einige Ergebnisse darauf hin, dass der Prozess hin zur Umsetzung, also den mittelfristigen Resultaten, bezogen auf Aktion, bereits begonnen hat. In allen Interviews haben die Kinder mehrfach von Veränderungen gesprochen, die auf die Umsetzung der erworbenen Lerneffekte zurück zu führen sind. Der Umgang unter den Kindern hat sich verändert „*et huet sech och geännert dat d'Medercher sou mengen ech mol vill manner lang Streit hun oder bal guer ken Streit mei hun*“ (I3, 142-143) und die Kinder haben Situationen geschildert, in denen sie die gelernten Lösungsstrategien angewendet haben „*Ma e puer haten Streit an dun hun se och probéiert den Streit op dei Manéier dann ze léisen wei mir et geléiert hun*“ (I3, 39-40).

#### **7.2.4. Ergebnisse in Bezug auf die Lehrer**

Zum Schluss unserer Auswertung stellen wir, anhand einer Zusammenfassung der bedeutsamsten Themen, die Ergebnisse der Interviews mit den beiden Lehrern dar.

Beide Lehrer waren sich einig, dass die Aktivitäten dem Niveau der Kinder angepasst waren und darauf zielten, dass die Kinder sich besser kennenlernen und besser miteinander auskommen sollen. Zudem sind sie der Meinung, dass die Kinder viel gelernt haben in den drei Tagen und dass sie die verschiedenen Techniken und Lösungsmöglichkeiten auch im Alltag anwenden können. Beide Lehrer haben die Stoppschilder der Kinder in der Klasse aufgehängt, um die Kinder von Zeit zu Zeit wieder an das Gelernte zu erinnern. Zum Zeitpunkt unserer Befragung haben die Lehrer keine Situation beobachten können, in denen die Kinder das Gelernte angewendet haben, insofern konnten sie uns auch keine Lerneffekte nennen, die auf den Workshop zurückzuführen seien. Sie sind jedoch der Meinung, dass die Kinder die Inhalte des Workshops verinnerlicht und verstanden haben, dass sie aber in verschiedenen Momenten nicht dran denken. Insofern muss der Reflex zur Umsetzung des Gelernten erst gefestigt werden.

Besonders der erste Lehrer war froh, dass der Workshop von „Ech An Déi Aneer“ sich von der Ferienkolonie unterschied, die er gegen Ende des Schuljahres mit den Kindern organisiert. Hier stehen sportliche Aktivitäten und weniger Spiele im Mittelpunkt. Ihm war es sehr wichtig, dass die Kinder den ganzen Tag die Möglichkeit hatten, sich auszutauschen und ungezwungen mit ihren Freunden zu spielen. Dadurch waren die Kinder sich sehr nah und es kamen Momente auf, die in der Schule unter Zeitdruck so nicht aufkommen. Beide Lehrer haben sich gefreut, dass die Kinder die Aktivitäten nicht als lernen wahrgenommen haben. In diesem Kontext wies vor allem der zweite Lehrer auf die Wichtigkeit der Rollenspiele hin, in denen den Kindern gewisse Situationen bewusst gemacht wurden.

Der erste Lehrer hat sich gefragt, ob der Anspruch, der Lis Thomé an die Kinder stellt, nicht zu hoch ist und sie zuviel von den Kindern erwartet. Er denkt, dass sie die Formation als eine Art Zaubermittel ansieht und so die Kinder nach der Formation fähig seien alle Konflikte selbst zu lösen. Daran glaubt er jedoch nicht. Zudem ist er der Meinung, dass das Programm während dem Workshop zu überfüllt und anstrengend war. Trotz Abwechslung hätte er sich gewünscht, dass die Kinder zwischendurch mehr Zeit für sich gehabt hätten. Der zweite Lehrer wies im Gespräch darauf hin, dass vieles sehr theoretisch war und dass man auf einzelne auftretende Konfliktsituationen im Workshop mehr hätte eingehen können.

Besonders der erste Lehrer war erstaunt, mit welcher Begeisterung Lis Thomé die Formation gestaltet hat. Zudem hat er sich verschiedene Techniken von ihr abgeschaut, die er auch im schulischen Kontext anwenden möchte. Er denkt jedoch dass die Anwendung dieser Techniken im schulischen Kontext nur bedingt möglich ist.

Abschließend ist zu sagen, dass beide Lehrer sehr begeistert waren und erneut mit einer Klasse an der Formation teilnehmen würden.

## **8. Diskussion**

Diesen Punkt haben wir in zwei Teile gegliedert um einen besseren Überblick über die verschiedenen Diskussionspunkte zu verschaffen. Im ersten Teil geht es um die Diskussion der Ergebnisse und im zweiten Teil geht es um unsere Vorgehensweise und Methoden.

### **Diskussion der Ergebnisse**

Die Inhalte des Projektes „Ech An Déi Aner“ haben bewirkt, dass die Kinder sich und die anderen besser kennenlernen, lernen Konflikte und schwierige Situationen zu lösen und zu meistern, sowie etwas über Gefühle und Vertrauen lernen. Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass die Mehrzahl, der zu untersuchenden kurzfristigen Resultate, und somit das Hauptanliegen des Projektes, erreicht wurde. Es wird erstens deutlich, dass die Kinder verstanden haben, was während dem Projekt „Ech An Déi Aner“ erreicht werden sollte und zweitens, dass den Kindern bewusst geworden ist, dass auch andere Gefühle haben und wie sie ihre eigenen Gefühle besser deuten können. Darüber hinaus, können wir festhalten, dass die Kinder die verschiedenen Problemlösestrategien erklären, sowie in verschiedenen Kontexten anwenden können.

In der Auswertung der Gruppeninterviews haben wir festgestellt, dass einige Kinder verschiedene Elemente nicht richtig verstanden haben. So sagten beispielsweise manche Kinder, sie hätten während dem Workshop gelernt, dass sie nicht streiten sollen, beziehungsweise dürfen. Folgendes Zitat verdeutlicht dies: „also ehm mir hun ganz oft an der Schoul gestriden an ehm lo geet et schon besser well ehm daat, waat mir zu Esebuer geléiert hun, dass mir net sollen vill streiden“ (I1, 157-159). Die Idee des Workshop ist es, den Kindern Konfliktlösestrategien zu vermitteln, damit sie in Konfliktsituationen besser auf den anderen eingehen können, seine Sichtweise berücksichtigen, ihn respektieren und einen Kompromiss finden können. Zudem sollen die Kinder lernen Lösungen zu suchen, um einen Streit ohne Verlierer zu beenden. Es geht somit weniger darum, dass die Kinder nicht streiten sollen, sondern eher, dass sie nach dem Workshop besser mit Konfliktsituationen umgehen können.

In der Auswertung der Lehrerinterviews wird deutlich, dass die Lehrer die Wichtigkeit der Festigung des Gelernten nach der Teilnahme am Workshop betonen. Die Kinder verfügen, laut den Lehrern, zwar über das nötige Wissen, können dieses jedoch ohne Anleitung nicht optimal umsetzen. Zudem sind sie der Meinung, dass die Kinder immer wieder an das Gelernte erinnert werden müssen. Hierzu wird die Unterstützung der Schule und des sozialen Umfeldes der Kinder benötigt, sowie konkrete Situationen, in denen die Kinder das Gelernte umsetzen können. In

diesem Rahmen, haben wir uns die Frage nach der Wichtigkeit einer Einführung für die Lehrer in die angewandten Methoden und Techniken, gestellt. Uns erscheint eine Ausbildung der Lehrer notwendig, damit sie den Prozess der Lerneffekte weiterführen und somit das Gelernte festigen können. Auch die Eltern könnten, unserer Meinung nach, mehr in die Formation miteinbezogen werden, damit auch sie befähigt werden, den Kindern die wichtigsten Inhalte nach Teilnahme in konkreten Situationen zu vermitteln. In Bezug auf die mangelnde Festigung, wäre eine weitere Möglichkeit, die Eltern und Lehrer in einem separaten Projekt zu befähigen, den Kindern diese Inhalte eigenständig zu vermitteln.

Schlussfolgernd kann man sagen, dass den Ergebnissen zufolge, das übergeordnete Ziel des Projektes, die Sozialkompetenzen der Kinder zu verbessern, nicht in seiner Ganzheit angesprochen wurde. Unserer Meinung nach, liegt der Schwerpunkt des Projektes eher auf einzelnen Elementen von sozialer Kompetenz. In diesem Zusammenhang stehen die Elemente Konfliktlösung und Empathie im Mittelpunkt. Daraufhin haben wir und die Frage gestellt, ob das das Projekt „Ech An Déi Aner“ ein ganzheitliches Sozialkompetenztraining oder eher ein Konfliktraining ist.

### **Diskussion der Vorgehensweise und Methoden**

In der Literaturliteraturbasis unserer Forschungsarbeit verweisen wir auf Aspekte der theoriegeleiteten Evaluation und auf den Phänomen der so genannten „Blackbox“. In erster Linie ist festzuhalten, dass wir, wie schon erwähnt, der theoriegeleiteten Evaluation nur im Ansatz gerecht werden. Wir sehen sie als Perspektive in die wir uns einschreiben. In zweiter Linie stellen wir uns die Frage, ob unsere Vorgehensweise, die Untersuchung der kurzfristigen Resultate, nicht auch in einer gewissen Weise in Richtung des „Blackbox“ - Phänomens geht. Unsere Untersuchung bezieht die grundlegenden und rahmenübergreifenden Elemente, wie das Konzept, die Literaturliteraturbasis oder andere einflussnehmende Faktoren des Projektes, nicht mit ein. Um einer theoriegeleiteten Evaluation gerechter zu werden und uns vom Phänomen der „Blackbox“ zu lösen, hätten wir beispielsweise zurück in die Phase der Konzeptualisierung gehen können und somit den Fokus darauf richten.

In der Programmtheorie wird auf das „action - change model“ hingewiesen. Dieses Modell erklärt, warum und wie bestimmte Aktionen erwünschte Veränderungen bewirken sollen. Bezogen auf unser logisches Modell werden die 35 Aktivitäten nicht einzeln, mit den jeweilig erwünschten Veränderungen, sondern zusammengefasst dargestellt. Aus diesem Grund kann man sich die Frage stellen, inwiefern welche konkreten Aktivitäten welche Resultate erzielen sollen.

## 9. Grenzen

Im Folgenden kommen wir auf die Grenzen zu sprechen, bezüglich der Rahmenbedingungen und Hürden, die während der Aufstellung unserer Forschungsarbeit aufgetreten sind.

Zu der Aufstellung des logischen Modells ist zu sagen, dass wir der Meinung sind, dass wir uns zu sehr auf bestehende Informationen bezogen haben und dementsprechend nur fehlende Informationen ergänzt haben. Im Laufe der Arbeit haben wir festgestellt, dass dadurch das logische Modell nicht präzise und ausgereift genug war. Aus diesem Grund haben wir das logische Modell im Laufe unserer Arbeit immer wieder ergänzt. Zudem wurde uns die Bedeutung und Tragweite eines gut ausgereiften und präzisen logischen Modells, mit der Auswirkung auf die verschiedenen Etappen, auch erst später bewusst.

Was die Führung der Gruppeninterviews mit den Kindern angeht, mussten wir feststellen, dass es uns an Erfahrung mangelte. Uns ist beispielsweise aufgefallen, wie schwierig es in verschiedenen Momenten war, das Interview immer wieder auf unser Hauptanliegen zu lenken und den Kindern nicht ungewollt Antworten vorzugeben. Hinzukommt, dass uns, von den jeweiligen Lehrern, für zwei Interviews nur eine Stunde zur Verfügung gestellt wurde. Wir mussten uns somit an das vorgegebene Zeitlimit halten. Bei der Auswertung der Interviews ist uns aufgefallen, dass wir die verschiedenen Interviews unterschiedlich begonnen haben. Zudem ist uns aufgefallen, dass wir die Kinder vermehrt nach Lerneffekten gefragt, bei den Lehrern hingegen den ganzen Workshop thematisiert haben. Die Lehrer hatten zum Zeitpunkt unserer Befragung noch nicht die Möglichkeit, die Kinder intensiv zu beobachten und uns somit von Lerneffekten zu berichten.

Der Leitfaden unserer Interviews war sehr offen, da wir die Kinder nicht beeinflussen wollten. Wichtig war es uns erst mal anzuhören an was sie sich erinnerten und was sie zu sagen hatten. Es wäre jedoch von Vorteil gewesen sich von Anfang an näher an den kurzfristigen Resultaten des logischen Modells zu orientieren. Dies spiegelte sich dann auch in der Auswertung unserer Interviews wieder. Etwa zu gleichen Teilen haben wir primär verwertbares Material übereinstimmend mit unserem Vorhaben und sekundär verwertbares Material zu sonstigen Themen erhalten. Diese Offenheit führte dazu, dass die Kinder von sehr vielen Dingen redeten, die sie beschäftigt haben und in ihrer persönlichen Wahrnehmung sehr wichtig waren, jedoch sich nicht auf Lerneffekte bezogen. Zudem hatten wir bei der Darstellung der Ergebnisse, bezüglich der von uns aufgestellten Paraphrasen, das Problem, dass verschiedene Paraphrasen sich auf mehrere Resultate bezogenen und wir uns somit bei der Einteilung einig werden mussten.

In den Interviews erkennt man deutliche Unterschiede in der Dynamik, aber der Inhalt der Aussagen war überwiegend ähnlich. Dies kann in erster Linie mit der Gruppenzusammensetzung zusammen hängen. Obwohl wir den ersten Lehrer darum gebeten hatten, die Klasse in heterogene Gruppen aufzuteilen, tat er die Aufteilung der Sitzordnung nach eher zufällig. Der zweite Lehrer teilte die Kinder auch zufällig ein und achtete nicht auf eine heterogene Zusammensetzung. Im Unterschied zu der ersten Klasse, hatten wir bei der zweiten Klasse keinen Termin. Der Lehrer entschied sich spontan dazu, uns eine Schulstunde für die Interviews zur Verfügung zu stellen. Dies bedeutet, dass die Kinder der ersten Klassen von ihrem Lehrer auf die bevorstehenden Interviews vorbereitet wurden und sich darauf einstellen konnten. Die zweite Klasse hingegen, hatte dazu keine Zeit und die Kinder mussten sich sehr plötzlich und spontan an das Projekt „Ech An Déi Aner“ zurück erinnern und konnten sich innerlich nicht darauf vorbereiten.

Da wir in unserer Forschungsarbeit die kurzfristigen Resultate, die sich auf Lerneffekte beziehen, untersucht haben und diese erst etwa drei Wochen nach der Teilnahme festzustellen sind, konnten wir uns aus organisatorischen Gründen nur an zwei Klassen richten. Zu bemerken ist, dass im März ein Workshop des Projektes „Ech An Déi Aner“ stattfand an der die zwei Klassen teilnahmen, die wir für unsere Forschungsarbeit befragt haben. Weil wir nur diese zwei Klassen befragt haben, stellt sich die Frage inwiefern unsere Ergebnisse repräsentativ sind. Dazu ist zu sagen, dass die Ergebnisse und Schlussfolgerungen unserer Arbeit für diese zwei Klassen, nicht aber für alle teilnehmenden Klassen übertragbar sind.

## 10. Schlussfolgerung

Schlussfolgernd können wir festhalten, dass die teilnehmenden Kinder zum Zeitpunkt unserer Befragung, noch eine sehr lebendige Erinnerung an das Projekt „Ech An Déi Aner“ hatten und begeistert waren uns ihre Erlebnisse mitzuteilen. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die Kinder ein Verständnis gezeigt haben für das was während dem Projekt erreicht werden sollte. Sie erzählten beispielsweise, dass sie sich und die anderen besser kennen gelernt haben, gelernt haben Konflikte und schwierige Situationen zu lösen und Aspekte bezüglich Gefühle und Vertrauen. Wir haben festgestellt, dass den Kindern vermehrt bewusst wurde, wie sie ihre Gefühle deuten können und Gefühle anderer wahrnehmen können. Zudem konnten sie verschiedene Problemlösestrategien nennen, erklären und teilweise anwenden. Neben den geplanten Resultaten ergaben sich auch einige Nebeneffekte. Diese sind vor allem mit sekundären Lerneffekten in Verbindung zu setzen. Die Kinder haben weitere Fähigkeiten erworben als vorgesehen, wie beispielweise das Handhaben einer Kamera oder Schauspielern.

Als Nebeneffekt konnten auch erworbene Erfahrungen bezeichnet werden, wie beispielsweise außerhalb von Zuhause zu Übernachten oder die Eltern zu vermissen. Zu erwähnen ist, dass wir bereits Elemente mittelfristiger Resultate ermitteln konnten in denen die Umsetzung des Gelernten deutlich wurde. Die Lehrer betonen die Wichtigkeit einer Festigung des Gelernten, nach der Teilnahme am Projekt. Die Kinder würden zwar über das nötige Wissen verfügen, dieses jedoch ohne Anleitung nicht optimal umgesetzt werden könnte. Trotzdem haben einige Kinder berichtet auf eigene Initiative, die gelernte Strategien zu Hause angewendet zu haben und dass das auch von den Eltern unterstützt wird.

In Bezug auf unsere Forschungsfrage haben wir demnach ermittelt, dass die kurzfristigen Resultate größtenteils erreicht wurden, viele Lerneffekte stattgefunden haben und zusätzlich wertvolle Nebeneffekte identifiziert wurden. Den ermittelten Ergebnissen kann entnommen werden, dass die Kinder sehr viel vom Projekt mitgenommen haben und einen Teil der Umsetzung bereits begonnen hat. Doch für die Festigung des Gelernten, müsste das vorhandene Wissen der Kinder regelmäßig aufgefrischt werden. Zudem müssten die Kinder auch später noch in konkreten Situationen die Möglichkeit haben das Gelernte umzusetzen, damit sich die vermittelten Strategien und Methoden festigen.

In Bezug auf das Hauptanliegen des Projektes „Ech An Déi Aner“, die Sozialkompetenzen der Kinder zu verbessern, wurde ermittelt, dass dieses nicht in seiner Ganzheit angesprochen wurde, da die Schwerpunkte des Projektes sich eher auf Teilaspekte von sozialer Kompetenz beziehen.

Dabei stehen Konfliktlösung und Empathie im Mittelpunkt, was bedeutet, dass das Projekt ein Sozialkompetenztraining mit Schwerpunkt Konflikttraining ist.

Zusammengefasst sind die Ergebnisse der Forschungsarbeit, dass die kurzfristigen Resultate größtenteils erreicht sind und verschiedene Nebeneffekte stattgefunden haben. Ebenfalls sind bereits Elemente, die erst später zu erwartenden mittelfristigen Resultate, identifiziert worden. Der thematische Schwerpunkt bei den Lerneffekten, liegt in der Konfliktbewältigung und in der Wahrnehmung von eigenen und fremden Emotionen. Das spiegelt sich auch in der Förderung sozialer Kompetenz wieder, denn es wurden hauptsächlich die Teilelemente Konfliktfähigkeit und Empathie angesprochen.

Betrachtet man die Bedeutung von Sozialkompetenzen im Laufe des Lebens, erfüllt dieses Projekt eine wichtige Rolle und kann komplementär zum sozialen Umfeld wirken. Demnach beeinflusst dies auch die ganzheitliche Planung, Durchführung und Evaluation solcher Projekte ihre langfristige Wirkung auf ihre Teilnehmer. Vor allem die Evaluation ist in diesem Zusammenhang unverzichtbar. Evaluation sollte sich jedoch nicht nur auf die Resultate beziehen, sondern sollte alle Elemente eines Projektes mit einbeziehen. Solche Ansätze, wie die hier dargestellten Methoden zur Evaluation, sind noch wenig verbreitet und deren Wichtigkeit wird oft unterschätzt.

Allgemein kann man festhalten, dass Projekte wie „Ech An Déi Aner“, Faustlos, Prima!r oder Peace-Force ein wertvolles Instrument sind, um soziale Kompetenzen bei Kindern zu fördern. Sie bieten verschiedene Handlungsalternativen für Konfliktsituationen an und helfen die Wahrnehmung und Regulierung von Emotionen zu verbessern. Es benötigt aber die Unterstützung der Schule und des sozialen Umfeld der Kinder, um das Gelernte langfristig zu festigen und umsetzen zu können.

## Literaturangaben

Altenthan, S. Dirrigl, W., Gotthardt, W., Hobmair, H. (Hrsg.), Höhle, R., Ott, W. Pöll, R., & Schneider, K.-H. (2002). *Pädagogik* (3. Auflage). Troisdorf: Bildungsverlag EINS-Stam.

Bank, V., & Lames, M. (2000). *Über Evaluation*. BoD – Books on Demand.

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Hrsg) (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Chen, H.-T. (2005). *Practical Program Evaluation. Assessing and Improving Planning, Implementation and Effectiveness*. Thousand Oaks: SAGE

Chen, H.-T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA: Sage.

Cierpka, M. (Hrsg.) (2005). *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Evers, R. (2000). *Soziale Kompetenz zwischen Rationalisierung und Humanisierung. Eine erwachsenenpädagogische Analyse*. Berlin: LIT Verlag.

Frey, D., & Irle, M. (2002). *Theorien der Sozialpsychologie* (2. Auflage. ) Bern: Hans Huber Verlag

Grob, A., & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden* (1. Auflage). Berlin: BELTZpvu.

Gröning, K. (2006). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haas, C. (2008). Modul 35: Pauvreté, précarité, chômage et âges de vie. (Kursunterlagen Universität Luxemburg).

- Aufbau von Arbeits- und Sozialkompetenzen.
- Aufbau von Arbeits- und Sozialkompetenzen am Beispiel des Fit for Life Trainings.

Haas, C. (2008). Modul 15: Programmation d'actions sociales et éducatives. (Kursunterlagen Universität Luxemburg).

- *Programmes et modèle logique d'un programme.*
- *Etapas dans l'élaboration du modèle logique d'un programme.*
- *W.K. Kellogg Foundation (WKKF). Everything You Wanted to Know About Logic Models But Were Afraid to Ask".*
- *Modèle logique de programmes*

Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., & Petermann, F. (2006). *Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche* (4. Ausgabe). Weinheim: Juventa.

Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., & Petermann, F. (2007). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung.* Ort: Juventa.

Petermann, F., Jugert, G., Rehder, A., Tänzer, U., & Verbeek, D. (1999). *Sozialtraining in der Schule* (2. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Peters, M., & Radebold, H. (2004). *Klinische Entwicklungspsychologie des Alters. Grundlagen für psychosoziale Beratung und Psychotherapie.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Portny, S. (2007): *Projektmanagement für Dumme s*(3.Auflage). Weinheim: Wiley-VCH,

Preiser, S., & Dresel, M. (2003). *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht.* München: Juventa.

Rohlf, C., Harring, M., & Patentien, C. (2008). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Shaw, I., Greene, J., & Mark, M. (2006). *Handbook of Evaluation Great Britain:* Sage

Stamm, M. (2003). *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung.* Münster: Waxmann Verlag.

Thomé, L. (2006). Optimiser les compétences sociales, est-ce possible. Mémoire présente en vue de l'obtention du diplôme universitaire en médiation.

Thomé, L. (2008). Optimiser et évaluer les compétences sociales. Mémoire présente en vue de l'obtention du master professionnel en médiation.

Gerber, R. (2009). PEACE FORCE. Verfügbar unter <http://www.peaceforce.ch/home.htm> und [http://www.peaceforce.ch/h/bilder/H1a\\_b.pdf](http://www.peaceforce.ch/h/bilder/H1a_b.pdf)  
[März, 2009]

Heureka! Beratung im Bildungsbereich. PEACE FORCE. Verfügbar unter <http://www.heureka-beratung.ch/peace.htm>  
[März, 2009]

Metz, S. (2005). Projekt Peace Force: Kinder als Streitschlichter [Online Version]. Luxemburger Wort, 8. Verfügbar unter <http://www.ecoles-bertrange.lu/peaceforce/PeaceForce.pdf>  
[März 2009]

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Courrier de l'Éducation nationale – n° spécial Éducation à la paix. Verfügbar unter [http://www.gouvernement.lu/salle\\_presse/actualite/2007/06/07delvaux\\_paix/cen\\_sp\\_education\\_paix.pdf](http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2007/06/07delvaux_paix/cen_sp_education_paix.pdf)  
[März, 2009]

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2005). Présentation du Projet PRIMA!R (Dossier de presse). Verfügbar unter: [http://www.gouvernement.lu/salle\\_presse/actualite/2005/05/26delvaux\\_primaire/presentation.pdf](http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2005/05/26delvaux_primaire/presentation.pdf)  
[März 2009]

Petermann, F., Natzke, H., von Marées, N., & Koglin, U. (2007). Luxemburger Modell zur Prävention aggressiven Verhaltens in der Spiel- und Primarschule. Verfügbar unter [http://www.men.public.lu/publications/primaire/brochures\\_information/071231\\_projet\\_primair/071231\\_primair\\_abschlussbericht.pdf](http://www.men.public.lu/publications/primaire/brochures_information/071231_projet_primair/071231_primair_abschlussbericht.pdf)  
[März, 2009]

Police Grand-Ducale-Luxembourg (2007). Das FAUSTLOS-Konzept. Verfügbar unter [http://www.police.public.lu/conseils\\_prevention/protection\\_enfance/20071115-faustlos/index.html](http://www.police.public.lu/conseils_prevention/protection_enfance/20071115-faustlos/index.html)  
[März, 2009]

Rommès, R. Ecoles et Administration Communale de Bascharage (2009). Ideen zur Gewaltprävention und -Intervention an der Grundschule Bascharage. Verfügbar unter <http://www.schoulkaerjeng.lu/cgi-bin/olefa?com=0000001050000038630772201627349000>  
[März, 2009]

Thomé, L. (2008). Ech An Déi Aner. Verfügbar unter <http://www.eada.lu/a-propos/> & <http://www.eada.lu/a-propos/genese-du-projet/>  
[Juni, 2009]

Ellen, T-P, & Ellen, H. (2008). Developing a logic model: Teaching and training guide. Verfügbar unter <http://www.uwex.edu/ces/pdande/evaluation/pdf/lmguidcomplete.pdf>  
[April, 2009]

University of Wisconsin –Extension. Logic Model. Verfügbar unter: <http://www.uwex.edu/ces/pdande/evaluation/evallogicmodel.html>  
[März, 2009]