

Evaluierung
des Projekts
**„Transkulturelle
Gewaltprävention und
Gesundheitsförderung“**

Endbericht

Stefanie Galbavy-Hengl
Andrea Reisinger
Veronika Richter
Tom Schmid

August 2015

**Evaluierung des Projekts
„Transkulturelle Gewaltprävention und
Gesundheitsförderung“**

Beauftragt von:

Verein samara – Verein zur Prävention von (sexualisierter) Gewalt

Stefanie Galbavy-Hengl, BA MA

Andrea Reisinger, BA

Veronika Richter, BA MA

Prof. (FH) Dr. Tom Schmid

Wien, August 2015

SFS-Projekt 76

Executive Summary

Das vierjährige Projekt „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ des Vereins samara wurde seit Beginn der Projektlaufzeit von der SFS – Sozialökonomische Forschungsstelle wissenschaftlich begleitet.

Um einen möglichst umfassenden Eindruck über das Projekt und **die drei Hauptzielgruppen Schüler*innen der Projektklassen, Lehrkräfte und Direktorinnen der Projektschulen sowie Eltern und Erziehungsberechtigte** erlangen zu können, kam ein **vielseitiger Methoden-Mix** bestehend aus Leitfadeninterviews, narrativen Interviews, Beobachtungen von Workshops, Fortbildungen und Elternabenden, Gruppendiskussionen mit Schüler*innen, Feedback-Bögen, Projekttagbüchern und einem Elternfragebogen zum Einsatz.

Im Hinblick auf die Zielerreichung im Bereich der Schüler*innen der Projektklassen ist zu sagen, dass ein Großteil der Projektziele gänzlich und weitere Ziele teilweise erreicht wurden. Um nur einige Beispiele heraus zu greifen: eines der Projektziele war es, mit den Kindern einen umfassenden Wortschatz zum Thema Gefühle zu erarbeiten, damit sie sich im Fall von unangenehmen Situationen, bei übergreifigen Vorfällen oder anderen Problemen einer Vertrauensperson gut mitteilen können. Über diesen Wortschatz verfügen sie Dank regelmäßigen Übungen und Ritualen nicht nur, sondern sie forderten im Rahmen der Workshops und Elternabende auch aktiv und klar den Raum ein, über Gefühle sprechen zu dürfen. Die Kinder konnten auch schon sehr bald erkennen, dass man mehr als ein Gefühl zur selben Zeit haben kann. Materialien wie unterschiedliche Gefühlsuhren unterstützten die Kinder von Anfang an. Bekommen die Kinder weitere methodische Hilfsmittel, wie etwa Gefühlsampeln, bereit gestellt, nutzen sie diese auch um eigenständig oder mit Unterstützung der Lehrerinnen Uneinigkeiten zu klären.

Ein großer Kompetenzzuwachs zeigt sich im Bereich der Konfliktlösung bzw. im generellen Umgang mit Konflikten. Die Kinder können nicht nur Strategien anwenden, um Streitigkeiten beizulegen sondern kennen auch präventive Möglichkeiten, um sich in Konflikte nicht verwickeln zu lassen.

Die Evaluierung belegt deutlich, dass die Kinder als Multiplikator*innen fungieren. Bei Elternabenden haben die Kinder den Eltern und Erziehungsberechtigten Übungen und Inhalte vorgezeigt und erklärt. Eine Fragebogen-Erhebung der Eltern ergibt, dass die Kinder zu Hause viel über die Inhalte der Workshops berichten.

Im Zusammenhang mit den Schulen und den Lehrkräften ist zu sagen, dass die Lehrerinnen der Projektklassen größtenteils sehr engagiert am Projekt teilgenommen haben und die Direktorinnen eine große Unterstützung für die Verankerung der Projektthemen in den Schulen darstellten. Ein wesentlicher Teil des Projekts waren die Lehrer*innen-Fortbildungen an den Projektschulen (insgesamt 30 Einheiten pro Projektschule), die viele der Direktorinnen aufgrund der hohen Bedeutung der Inhalte als verpflichtend für alle Lehrer*innen organisierten. An zwei Schulen wurde das Thema transkulturelle Gewaltprävention als sogenannter SQA-Schwerpunkt gewählt, was eine Weiterführung der Projekttinhalte über die Projektlaufzeit hinaus gewährleistet.

Im Projektverlauf wurde ersichtlich, dass die Lehrer*innen an den Projektschulen sehr viel leisten und sich auch mit vielen herausfordernden Situationen abseits des Lehrplans konfrontiert sehen, weshalb manche den zeitintensiven Fortbildungen zu Beginn durchaus kritisch gegenüber standen. Die regelmäßig ausgefüllten Feedback-Bögen zeigten weitgehend eine nahezu optimale allgemeine Zufriedenheit mit den Fortbildungen. Bei einer Skalierungsfrage, in der 1,00 den besten Wert und 3,00 die größte Unzufriedenheit symbolisiert pendelte sich die Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit den Fortbildungen im letzten Projektjahr im Durchschnitt bei 1,08 ein.

Ein Ziel des Projekts war die Vermittlung von Wissen, welches Lehrer*innen in schwierigen Alltagssituationen ihres Berufes unterstützt. Dieser Wissenszuwachs ist notwendig, denn ohne Rüstzeug – etwa einen kultursensiblen Umgang mit Eltern – sind viele Problemstellungen nicht zu bewältigen oder nur äußerst schwierig zu bearbeiten. Die Interviews mit den Direktorinnen zeigen weitgehend, dass das Projekt für diesen Wissenszuwachs in sehr sensiblen Bereichen sorgte. Die Fortbildungen sind ein Instrument, um bestehende Herausforderungen besser und sicherer lösen zu können, was nicht nur den Kindern zugute kommt, sondern auch der psychischen Gesundheit der Lehrer*innen. Jedoch stellen zeitliche, organisatorische und personelle Engpässe beachtliche Herausforderungen für die Abhaltung der Fortbildungen und in Folge die Umsetzung der Inhalte dar. In wenigen Fällen muss einzelnen Lehrkräften auch eine fehlende Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit eigenen Standpunkten, Ansichten und Vorurteilen bzw. fehlende Offenheit für bestimmte Problemstellungen attestiert werden.

Die dritte große Zielgruppe des Projekts sind **Eltern und Erziehungsberechtigte**. Ihre Einbindung erfolgte vor allem über Elternabende zum Projekt, die einmal pro Semester an den Projektschulen abgehalten wurden. Die Teilnahme daran war an den Projektschulen sehr unterschiedlich. Mehr als drei Viertel der Eltern und Erziehungsberechtigten haben einen von der SFS erstellten abschließenden Fragebogen zum Projekt ausgefüllt, was einen sehr hohen Wert darstellt und großes Interesse am Projekt bescheinigt.

Beinahe die Hälfte der Eltern gab im Hinblick auf die Elternabende zum Projekt an, dass deren Gestaltung ihnen besonders in Erinnerung bleibt. Ein Drittel bezeichnet die interaktiven Übungen bei den Elternabenden als besonders merkwürdig.

Die hohe Zustimmung zum Projekt und dessen Inhalten zeigt sich auch daran, dass mehr als 80 Prozent der Eltern das Projekt für alle Volksschulkinder in Wien befürworten.

Die Ergebnisse der Evaluierung zeigen deutlich, wie wichtig kontinuierliche Arbeit zum Thema Gewaltprävention ist.

Inhaltsverzeichnis

1	VORWORT	1
2	AUFBAU DES ENDBERICHTS	2
2.1	ZIEL DES ENDBERICHTS	2
2.2	EVALUATIONSANSATZ DER SOZIALÖKONOMISCHEN FORSCHUNGSSTELLE	2
2.3	DER ZEITRAHMEN DES ENDBERICHTS	4
2.4	AUFBAU DES VORLIEGENDEN ENDBERICHTS	4
2.5	FRAGESTELLUNGEN UND METHODEN DER EVALUIERUNG	5
2.6	EVALUIERUNGSKONZEPT FÜR DAS VIERTE PROJEKTJAHR	7
2.7	GEWINNUNG VON DATEN	8
2.8	METHODEN	13
2.8.1	METHODEN DER EVALUIERUNG	13
2.8.2	METHODEN DER AUSWERTUNG	14
3	ARBEIT AUF KLASSENEBENE	15
3.1	WORKSHOPS UND BERATUNGSGESPRÄCHE MIT KINDERN	16
3.2	INTERVIEWS MIT DEN KLASSENLEHRERINNEN DER PROJEKTKLASSEN	17
3.3	PROJEKTTAGEBÜCHER	25
3.4	GRUPPENDISKUSSSIONEN MIT DEN SCHÜLER*INNEN DER IN DEN PROJEKTKLASSEN	29
3.5	ZIELERREICHUNG	37
3.6	ZUSAMMENSCHAU	44
4	ARBEIT AUF SCHULEBENE	46
4.1	INTERVIEW MIT DEN DIREKTORINNEN DER PROJEKTSCHULEN	46
4.2	LEHRER*INNEN-FORTBILDUNGEN IM RAHMEN DES PROJEKTS	55
4.2.1	FÖRDERLICHE UND HEMMENDE FAKTOREN IM BEZUG AUF LEHRER*INNEN-FORTBILDUNGEN IM RAHMEN DES PROJEKTS	59
4.3	BERATUNGSGESPRÄCHE MIT LEHRER*INNEN UND DIREKTORINNEN	62
4.4	ZUSAMMENSCHAU	63
5	ARBEIT MIT DEN ELTERN UND ERZIEHUNGSBERECHTIGTEN	65
5.1	BERATUNGSGESPRÄCHE MIT ELTERN UND ERZIEHUNGSBERECHTIGTEN	66
5.2	ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENERHEBUNG	66
6	ZIELGRUPPENUNABHÄNGIGE EVALUIERUNGSERGEBNISSE	74
7	PROZESS UND EXPERT*NNEN-TEAM IM 4. PROJEKTJAHR	76
7.1	STUDY VISIT	78
7.2	NACHHALTIGKEIT	78
7.3	ÖFFENTLICHKEITSARBEIT	79
8	KRITISCHE WÜRDIGUNG	81
8.1	STÄRKEN	81
8.2	SCHWÄCHEN	84
8.3	CHANCEN	85
8.4	RISIKEN	86
9	LITERATUR	87
10	ANHANG	90

11	REFERENZEN	107
11.1	EVALUIERUNGSTEAM	107
11.2	DIE SOZIALÖKONOMISCHE FORSCHUNGSSTELLE	107
11.3	VEREINSORGANE UND GESCHÄFTSFÜHRUNG DER SFS	108
11.4	BISHERIGE FORSCHUNGSPROJEKTE DER SFS	108

1 Vorwort

Der Verein samara arbeitet seit 1992 im Bereich der Prävention von (sexualisierter) Gewalt. Zu den regulären Angeboten des Vereins zählen Workshops mit Kindern in Kindergärten und allen Schulstufen und –typen, Informationsveranstaltungen für Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Fortbildungen für Pädagog*innen.

Darüber hinaus führt samara Projekte mit speziellen inhaltlichen Schwerpunkten¹ durch, unter anderem ein einjähriges Projekt zur Implementierung von Kinderschutzstandards an Schulen und Kinderheimen in Bosnien und Herzegowina (2008) und ein Projekt für Mädchen an Kooperativen Mittelschulen zum Thema „Prävention von sexueller Gewalt in Neuen Medien“ (2010).

2011 wurde das Projekt „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ mit einer Laufzeit von vier Jahren gestartet, das neben dem Fonds Gesundes Österreich als Hauptfördergeber von 20 Fördergeber*innen und Unterstützer*innen finanziell unterstützt wird.

Mit der laufenden wissenschaftlichen Begleitung wurde die SFS – Sozialökonomische Forschungsstelle beauftragt. Die SFS ist ein unabhängiges Forschungsinstitut mit den beiden Geschäftsfeldern Forschung (SFS-Research) und Beratung (SFS-Consult) in der Rechtsform eines gemeinnützigen Vereins.

Forschungsschwerpunkte des Institutes sind Sozialpolitik, Gesundheitspolitik, Arbeitsmarktpolitik, Qualitätsforschung, Human Resources Management, Gender Mainstreaming sowie 3.-Sektor-Forschung. Dabei wird ein interdisziplinärer sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Ansatz verfolgt. Die SFS ist der Gleichstellungsstrategie Gender Mainstreaming in Inhalt, Forschungsstrategie und Darstellung verpflichtet.

Um einen möglichst umfassenden Eindruck über das vorliegende Projekt und die drei Hauptzielgruppen Schüler*innen der Projektklassen, Lehrkräfte und Direktorinnen der Projektschulen sowie Eltern und Erziehungsberechtigte erlangen zu können, kam ein vielseitiger Methoden-Mix zum Einsatz. Großer Dank gilt all jenen, die sich der Evaluierung zur Verfügung gestellt haben.

¹ Vgl. Verein samara, Homepage, <http://www.praevention-samara.at/unsere-arbeit/>

2 Aufbau des Endberichts

2.1 Ziel des Endberichts

Seit der Ottawa Charta 1986 gilt der Settingansatz als eine Kernstrategie von Gesundheitsförderung, die demnach dort erfolgen soll, wo Menschen spielen, lernen, arbeiten und lieben. Das Setting Schule betrifft viele dieser Aktivitäten: Schüler*innen lernen und spielen, Lehrer*innen arbeiten (siehe Wintersberger 1991).

Im Rahmen des Pilotprojekts „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ wurden in den Schuljahren 2011/2012-2014/2015 in sechs Wiener Volksschulen in jeweils einer Klasse von der ersten bis zur vierten Schulstufe Maßnahmen zur Prävention von (sexualisierter) Gewalt und Gesundheitsförderung im Kontext von Transkulturalität durchgeführt. Das Projekt begleitete die Kinder der Projektklassen somit über ihre gesamte Volksschullaufbahn. Ein weiterer Schwerpunkt während der gesamten Projektlaufzeit war die Einbindung der Eltern durch Elternabende, aber auch individuelle Beratungsgespräche mit allen Beteiligten nach Bedarf. Die Sensibilisierung und die professionelle Wissensvermittlung an das Lehrpersonal erfolgten durch Lehrer*innen-Fortbildungen an den beteiligten Projektschulen sowie Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Hauptziel des Pilotprojekts ist laut dem Konzept von samara eine Erhöhung der Schutz- und eine Verminderung der Risikofaktoren von Gewalt an Mädchen und Buben zu erreichen und so zur Förderung von (gesundheitlicher) Chancengerechtigkeit und der förderlichen Entwicklung der am Projekt beteiligten Schüler*innen beizutragen. Auf Ebene des Schulsystems ist das Pilotprojekt als Beitrag zur Professionalisierung im Umgang mit psychosozialer Gesundheit und Gewaltprävention im Kontext mit Transkulturalität und Inklusion zu betrachten. Aus den Erkenntnissen des Projekts und den darin vermittelten Inhalten wird aktuell ein Handbuch erstellt, das als Leitfaden für Lehrer*innen dienen kann und soll.

Der erstellte Endbericht der Evaluierung soll aufzeigen, wie das Projekt von Kindern, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Lehrer*innen, Direktorinnen und anderen Stakeholdern angenommen wurde, welche Wirkungen sich verorten lassen, was besondere Stärken des Projekts darstellten und welche hemmenden Faktoren bedacht werden mussten.

2.2 Evaluationsansatz der Sozialökonomischen Forschungsstelle

Unter sozialwissenschaftlicher Evaluationsforschung verstehen die Mitarbeiter*innen der SFS eine qualitative Methode, die sich mit der Güte bzw. dem Nutzen eines bestimmten, zu evaluierenden Vorhabens für vorher definierte Nutzer*innen beschäftigt. Die qualitative Evaluationsforschung beruht primär auf qualitativen bzw. rekonstruktiven Verfahren und den entsprechenden Standards. Dabei wird Evaluationsforschung nicht unmittelbar an Erwartungen, Evaluation habe der Optimierung von Praxis und den Interessen der

Nutzer*innen zu dienen, gekoppelt (Lüders 2006:56). Evaluation ist im Verständnis der SFS daher keine Rechtfertigungswissenschaft, sondern ein eigenständiger qualitativer Ansatz, der Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen des zu evaluierenden Prozesses oder Vorhabens aufzeichnen soll. Nach Lüders (2006:56) geht man davon aus, dass Bewertungen eine empirisch beobachtbare Leistung der Alltagspraxis sind. Daher liegt die aussichtsreiche Perspektive der qualitativen Evaluationsforschung in der empirischen Erhebung und Rekonstruktion der alltagspraktisch erzeugten Bewertungen des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes. Die Aufgabe der Evaluation besteht also nicht darin, selbst zu bewerten, sondern vorgefundene Bewertungen aufzuzeigen und nachvollziehbar zu machen. Die Grenzen dieses Ansatzes liegen mitunter in der Intensität der Mitwirkung der im Zuge der Evaluation zu befragenden Stakeholder bzw. der Tatsache, dass natürlich auch befragte Personen nicht allwissend antworten können.

In diesem Verständnis dienen die nach jedem Projektjahr vom Evaluationsteam übermittelten Zwischenberichte dem evaluierten Projekt durchaus auch als Möglichkeit, bei erkanntem Bedarf gegenzusteuern oder korrigierend einzugreifen. Dies ist aber nicht das Hauptanliegen qualitativer Evaluationsforschung. Es geht vielmehr im Sinne Donabedians (1982) darum Prozessqualität, Strukturqualität und Ergebnisqualität darzustellen, um sie seitens des Projekts absichern und weiterentwickeln zu können. In den ersten drei Projektjahren des zu evaluierenden Projekts lag der Schwerpunkt der Evaluationsforschung dabei naturgemäß auf der Prozess- und Strukturqualität, wobei hier der Schwerpunkt auf der „Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen“ (Lamnek 2005:224) lag. Im Sinne von Strauss (1989) geht es beim qualitativen Ansatz nicht darum, vorgefertigte Hypothesen abzuarbeiten, sondern durch den Forschungsprozess Hypothesen zu konstruieren („Grounded Theory“). Dieses Verfahren ist sinngemäß auch auf die qualitative Evaluation anzuwenden und garantiert sowohl größtmögliche Stabilität der Aussagen als auch den Schutz vor Beeinflussungsversuchen der zu evaluierenden Personen oder ihrer Stakeholdern.

Im nun vorliegenden Endbericht kommt nun ein wesentlicher Schwerpunkt, nämlich jener der Darstellung der Ergebnisqualität, hinzu.

Indem Evaluierung die definierten Prozesse beobachtet, analysiert und transparent macht, erschließt sie diese einer internen und externen Beurteilung, die wiederum sowohl Optimierung des zu evaluierenden Prozesses als auch seine Verallgemeinerung und Implementierung in vergleichbare Handlungsfelder erlaubt. Voraussetzung für diesen Prozess des Transparentmachens und daher der Beurteilbarkeit eines zu evaluierenden Prozesses ist, dass die Evaluation selbst die eingesetzten Instrumente und Bewertungskriterien transparent macht, letztendlich auch, um sich dem (möglichen) Vorwurf gegenüber immun zu machen, die Beobachtungsergebnisse parteilich gegenüber beliebiger Interessensträger gesteuert zu haben (siehe Stockmann/Meyer 2010:17). Daher werden selbstverständlich auch hier (siehe Kapitel 2.8) die herangezogenen Methoden und Kriterien offen gelegt.

2.3 Der Zeitrahmen des Endberichts

Der hier vorgelegte Endbericht wurde im Juli und August 2015 erstellt und richtet seinen Fokus einerseits auf das vierte (also letzte) Projektjahr und andererseits auf Vergleiche und Entwicklungen, die den gesamten Projektverlauf betreffen. Abschnitte zur Zielerreichung liegen Betrachtung der vollständigen Projektdauer zu Grunde.

Im Zentrum stand einerseits die weitere Begleitung der Projektklassen im Wintersemester 2014/2015, aber auch die Analyse der Eindrücke der Klassenlehrerinnen der Projektklassen und der Direktorinnen der Projektschulen. Die Klassenlehrerinnen der Projektklassen sowie die Lehrer*innen deren Parallelklassen wurden gebeten, über einen festgelegten Zeitraum (Dezember 2014 bis Ende Jänner 2015) ein Projekttagebuch zu führen, das Aufschluss über Unterschiede zwischen den Klassen gab. Des Weiteren wurden externe Vortragende im Rahmen der Lehrer*innen-Fortbildungen über ihre Ansichten zum Projekt und der Verankerung an den Schulen befragt. Darüber hinaus erhielten alle Eltern und Erziehungsberechtigten der Kinder in den Projektklassen einen Fragebogen, um die Perspektive der Eltern besser erfassen zu können. Nicht zuletzt war auch das Expert*innenteam von samara selbst ein Schwerpunkt im Evaluationskonzept.

Für die Ergebnisevaluierung der Workshops und deren Einflüsse auf das Verhalten der Schüler*innen ergab sich bis zuletzt die große Herausforderung, dass dem Evaluationsteam keine Vergleichsgruppe zugänglich ist, deren Entwicklung ohne Inputs aus den Workshops im selben Ausmaß beobachtet werden könnte. Um Vergleiche zu gleichaltrigen Kindern in ähnlichen Settings anstellen zu können, werden daher die Eindrücke von den Lehrerinnen und Direktorinnen der betreffenden Klassen/Schulen abgefragt.

2.4 Aufbau des vorliegenden Endberichts

Das Kapitel 2 befasst stellt die Herangehensweisen, Fragestellungen und Methoden der Evaluierung dar.

Anschließend folgen in den Kapiteln 3 bis 5 die nähere Betrachtung der Zielgruppen und deren Entwicklung sowie die Zielerreichung zum Ende der Projektlaufzeit. Im Kapitel 6 werden Ergebnisse angeführt, die nicht zwingend einer bestimmten Zielgruppe zuzuordnen sind, für Folgeprojekte oder ähnliche Konzepte bzw. auch zur Information mancher Stakeholder nicht unwesentlich erscheinen.

Kapitel 7 widmet sich dem Expert*innenteam von samara, dem Vergleich von geplanten Projektablauf (Soll) und die tatsächliche Umsetzung (Ist) sowie der Öffentlichkeitsarbeit zum Pilotprojekt.

Abschließend erfolgt in Kapitel 8 eine kritische Würdigung, die der Herangehensweise der SWOT-Analyse folgt.

Im Anhang sind Interviewleitfäden, Feedback-Bögen und Fragebogen inkl. vollständiger linearer Auswertung abgebildet.

2.5 Fragestellungen und Methoden der Evaluierung

Je nach Fragestellung und Zugänglichkeit der Daten kamen bei der Evaluierung verschiedene Methoden zur Anwendung.

	Fragestellung	Methode	Indikatoren
Prozess/Konzept	Planung und Umsetzung des Projekts	Datenauswertung (Teamprotokolle, gemeinsame Protokolle)	Einhaltung der Projektplanung Änderungen in Ablauf und/oder Umsetzung
	Zufriedenheit der Projektmitarbeiter*innen mit der Umsetzung	Datenauswertung (Feedback-Bögen, gemeinsame Protokolle, Teamprotokolle) Narrative Interviews mit den Expert*innen und Projektleiterinnen von samara	Selbsteinschätzung des Projektteams
Gesundheitsförderung	Wodurch wird die Gesundheitsförderung geleistet?	Zielgerichtete Fragen im Leitfadeninterview mit Klassenlehrerinnen und Direktorinnen sowie in Gruppengesprächen	Zusammenhang von Gewalterfahrungen und psychischer Gesundheit Beobachtung von (gefährdeter) psychischer Gesundheit
	Reichweite der gesundheitsfördernden Maßnahmen	Datenanalyse (Interventionenliste)	Anzahl der erreichten Schüler*innen, Lehrer*innen und Elternteile/Erziehungsberechtigten

Lehrerinnen der Projektklassen Direktorinnen der Projektschulen	Eindrücke über das Pilotprojekt	Zielgerichtete Fragen im Leitfadenterview mit Klassenlehrerinnen und Direktorinnen Datenauswertung (Projektstagebücher)	Einschätzung des Projektverlaufs Persönlicher Lerngewinn Berichte zu den Fortbildungen persönliches Interesse Vorfälle in Projekt- und Vergleichsklassen
	Beurteilung bisheriger Veränderungen	Zielgerichtete Fragen im Leitfadenterview mit Klassenlehrerinnen und Direktorinnen	Beobachtungen in der Klasse Beobachtungen an der Schule
	Nachhaltige Verankerung am Schulstandort / Auswirkungen der Fortbildungen	Zielgerichtete Fragen im Leitfadenterview mit Klassenlehrerinnen, Direktorinnen und externen Vortragenden Datenauswertung (Feedback-Bögen)	Bewertung der Inhalte Bewertung der Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte Einschätzung der Auswirkungen durch Fortbildungen im Rahmen des Projekts
Eltern und Erziehungsberechtigte	Wie zeigt sich das Interesse der Eltern am Projekt?	Zielgerichtete Fragen im Leitfadenterview mit Klassenlehrerinnen und Direktorinnen Beobachtungen (Elternabende)	Anwesenheit bei Elternabenden Rückmeldungen an die Klassenlehrerinnen Beratungen durch samara
	Eindrücke der Eltern über das Projekt	Datenauswertung (Fragebogen an alle Eltern und Erziehungsberechtigten der Kinder in den Projektklassen)	Skalierungsfragen zu Eindrücken über das Projekt und Projektelemente, Informationsweitergabe sowie Wunsch nach Ausweitung und Fortführung

Kinder	Einflüsse des Projekts – Erreichung der Projektziele im Sinne von Stärkung der Schutzfaktoren für Kinder	Beobachtung der Workshops Erhebung mittels Interview mit Lehrerinnen, Direktorinnen und den Projektexpert*innen und -leiterinnen von samara Gruppendiskussionen mit Schüler*innen der Projektklassen, geleitet von Mitarbeiterinnen des Evaluierungsteams	Wissen Können Verhalten
--------	---	--	-------------------------------

2.6 Evaluierungskonzept für das vierte Projektjahr

Das Evaluierungskonzept der vergangenen Projektjahre hat sich im Rahmen der vorhandenen Ressourcen gut bewährt. Daher sah das Konzept für das letzte Projektjahr ebenfalls die Begleitung von jeweils einem Workshop pro Semester an jeder Projektschule vor. Hinzu kam die Begleitung von jeweils einer Veranstaltung zur Erwachsenenarbeit (also entweder einer Lehrer*innen-Fortbildung oder eines Elternabends) pro Semester an jeder Projektschule. Diese Begleitungen ermöglichten nicht nur die Beobachtung und Analyse der konkreten Veranstaltung, sondern lieferten in informellen Gesprächen mit den Expert*innen von samara, Lehrkräften, Direktorinnen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wertvolle Informationen.

Im bisherigen Projektverlauf wurden sowohl die Lehrer*innen der Projektklassen (erstes und drittes Projektjahr) als auch die Direktorinnen der Projektschulen (zweites Projektjahr) mittels Interviewleitfaden befragt. Aufbauend darauf wurden in der Projektendphase im vierten Projektjahr sowohl Lehrerinnen als auch Direktorinnen um ein Abschlussinterview gebeten. Dabei kamen erneut Interviewleitfäden zum Einsatz, um eine Vergleichbarkeit der Interviews im Zeitverlauf aber auch zu den jeweils anderen Schulstandorten zu ermöglichen. Die Antworten wurden konsekutiv zusammengefasst, ausgewertet und in Abschnitten mit den Eindrücken aus den früheren Interviewrunden verglichen. Die Ergebnisse sind in den Abschnitten 3.2 und 4.1 dargestellt, die Interviewleitfäden im Anhang ersichtlich.

Bei den Lehrer*innen-Fortbildungen im Rahmen des Projekts wurden wie in den vergangenen Projektjahren auch im vierten Projektjahr Feedback-Bögen eingesetzt, um die Akzeptanz dieser Veranstaltungen zu erfragen. Damit eine umfassende Einschätzung zu den Lehrer*innen-Fortbildungen möglich wurde, war es erforderlich, auch schulexterne Beteiligte zu befragen. Daher wurden am Ende der Projektlaufzeit auch externe Vortragende (also andere mitwirkende Expert*innen als jene vom Verein samara) anhand eines Fragenkatalogs per E-Mail um ihre Eindrücke gebeten. Die Ergebnisse wurden vor allem in Abschnitt 4.2 eingespist.

Die Schüler*innen der Projektklassen entwickelten sich im Projektverlauf merkbar zu Wissensträger*innen und Multiplikator*innen. Damit ihre Perspektive ausreichend in der Evaluierung erfasst werden kann und auch um die Erreichung der Projektziele einschätzen zu können, fand im Zeitraum von März bis April 2015 an jeder Projektschule eine geleitete Gruppendiskussion statt, bei dem zwei Mitarbeiterinnen des Evaluierungsteams eine Unterrichtseinheit mit den Kindern gestalteten und strukturiert Erinnerungen und Eindrücke in Einzel- und Gruppenarbeiten abfragten.

Beibehalten wurde das Erhebungstool der „Mini-Projektstagebücher“: wie im dritten Projektjahr wurden Lehrer*innen der Projektklassen sowie deren Kolleg*innen in den Parallel- oder anderen Vergleichsklassen gebeten, über einen Zeitraum von zwei Monaten dieses niederschwellige Beobachtungstool zu befüllen. Mit diesem Instrument sollte einerseits erhoben werden, wie sich die Kinder außerhalb der Workshops verhalten – in welchen Bereichen Inhalte der Workshops also übernommen werden oder die Lehrer*innen Einflüsse des Projekts verorten. Andererseits sollte durch die Aufzeichnungen aus Parallelklassen eine Vergleichsgruppe zugänglich werden.

Ein zusätzliches Erhebungsinstrument, das sich mit der Zielgruppe Eltern und Erziehungsberechtigte beschäftigte, war ein Fragebogen mit Entscheidungs-, Skalierungs- und offenen Fragen. Eltern waren die im Projekt bisher am schwierigsten zu erfassende Gruppe. Ein kurzer, einfacher Fragebogen, der in mehreren Sprachen verfügbar ist, konnte von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ohne großen Aufwand ausgefüllt und anonym retourniert werden. Gerade auf Grund der bisherigen schweren Erreichbarkeit dieser Zielgruppe war der hohe Rücklauf ebenso positiv überraschend wie die große Zustimmung zum Projekt, wie in Abschnitt 5.2 näher erläutert wird.

Auch im 4. Projektjahr wurden bei Teamsitzungen der Expert*innen von samara Feedback-Bögen ausgefüllt, die ein „Stimmungsbarometer“ über die gesamte Projektlaufzeit ermöglichen. Die Einsicht in die Protokolle der Teambesprechungen erlaubt dem Evaluierungsteam eine Prozessanalyse, die auch im vierten Projektjahr durch regelmäßige Projektbesprechungen zwischen der Projektleitung von samara und der Projektleitung des Evaluationsteams ergänzt wurden.

Gegen Projektende wurden darüber hinaus narrative Interviews mit den Expert*innen und Projektleiterinnen von samara in Kleingruppen durchgeführt. Diese Gespräche ermöglichten durch nicht gelenkte Gesprächsentwicklung, dass ein sehr breites Spektrum an Projekterfahrungen ergebnisoffen erfasst werden konnte.

Alle erhobenen Daten wurden in regelmäßigen Abständen bei internen Auswertungstagen des Evaluierungsteams zusammengeführt und analysiert.

2.7 Gewinnung von Daten

Die folgende Aufstellung gibt Auskunft über die Herkunft und die Art der Daten, auf die sich die Evaluierung stützt. Bei den herangezogenen Daten handelt es sich um

- Protokolle der Projektsitzungen,
- Feedback-Bögen,
- Interviews mit den Klassenlehrer*innen der Projektklassen und Direktorinnen der Projektschulen,
- E-Mail-Verkehr mit externen Vortragenden,
- narrativen Interviews mit den Expert*innen und Projektleiterinnen von samara,
- Projekttagbücher der Projektklassen und gegebenenfalls Parallelklassen
- Beobachtungsprotokolle von Workshops, Lehrer*innen-Fortbildungen an den Schulen und Elternabenden zum Pilotprojekt.

Alle angeführten Daten wurden gesammelt analysiert und ausgewertet.

Treffen SFS und samara: Protokolle			
Projektbesprechung	22. Sept. 2014	9:30-10:30	Ursula Hinterleitner Veronika Richter
Projektbesprechung	4. Nov. 2014	9:30-10:30	Ursula Hinterleitner Veronika Richter
Projektbesprechung	15. Dez. 2014	9:00-10:30	Ursula Hinterleitner Veronika Richter
Projektbesprechung	23. Jänner 2015	9:30-10:30	Ursula Hinterleitner Veronika Richter
Projektbesprechung	17. März 2015	15:00-17:30	Ursula Hinterleitner Raina Ruschmann Veronika Richter
Projektbesprechung	21. April 2015	9:30-11:00	Ursula Hinterleitner Raina Ruschmann Veronika Richter
Projektbesprechung	13. Mai 2015	9:00-10:30	Ursula Hinterleitner Raina Ruschmann Veronika Richter
Projektbesprechung	21. Juni 2015	11:00-13:30	Amina Barakat Raina Ruschmann Veronika Richter
Präsentation Endbericht	26. Aug. 2015	11:00-13:30	Amina Barakat Raina Ruschmann Veronika Richter

Beobachtungen Workshops: Protokolle			
VS Pantzergasse	6. Nov. 2014	9:00-11:00	Veronika Richter
VS Svetelskystraße	13. Nov. 2014	8:00-10:00	Veronika Richter
VS Wagramer Straße	20. Nov. 2014	9:00-11:00	Andrea Reisinger
VS Vereinsgasse	21. Nov. 2014	11:00-13:00	Stefanie Galbavy-Hengl
VS Sonnenuhrgasse	11. Dez. 2014	9:00-11:00	Stefanie Galbavy-Hengl
VS Pannaschgasse	24. Feb. 2015	11:00-13:00	Stefanie Galbavy-Hengl

Gruppendiskussionen in den Projektklassen: Ergebnisse aus Gruppen- und Einzelarbeiten, Protokolle			
VS Vereinsgasse	24. März 2015	9:00-10:00	Andrea Reisinger Veronika Richter
VS Svetelskystraße	26. März 2015	9:00-10:00	Andrea Reisinger Veronika Richter
VS Sonnenuhrgasse	10. April 2015	10:00-11:00	Andrea Reisinger Veronika Richter
VS Wagramer Straße	13. April 2015	11:00-12:00	Andrea Reisinger Veronika Richter
VS Pantzergasse	14. April 2015	10:00-11:00	Andrea Reisinger Veronika Richter
VS Pannaschgasse	15. April 2015	10:00-11:00	Andrea Reisinger Veronika Richter

Beobachtungen Elternabende: Protokolle			
VS Vereinsgasse	4. Dez. 2014	17:00-19:00	Andrea Reisinger
VS Pantzergasse	17. Feb. 2015	17:30-19:30	Veronika Richter
VS Pannaschgasse	26. Feb. 2015	17:00-19:00	Andrea Reisinger

Beobachtungen Lehrer*innen-Fortbildung: Protokolle			
VS Wagramer Straße	9. Dez. 2014	13:30-17:00	Veronika Richter
VS Sonnenuhrgasse	8. Jänner 2015	13:00-16:30	Veronika Richter
VS Svetelskystraße	19. Feb. 2015	11:30-15:00	Andrea Reisinger

Lehrer*innen-Fortbildungen (Projektschulen und PH Wien): Feedback-Bögen

VS Pantzergasse	11. November 2014
VS Wagramer Straße	9. Dezember 2015
VS Sonnenuhrgasse	8. Jänner 2015
VS Vereinsgasse	13. Februar 2015
VS Svetelskystraße	19. Februar 2015
PH Wien	29. April 2015

Interviews mit Klassenlehrerinnen: Audio-Aufzeichnungen, Analyse mittels Matrix

VS Pantzergasse	27. April 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Veronika Richter
VS Vereinsgasse	29. April 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Stefanie Galbavy-Hengl
VS Svetelskystraße	11. Mai 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Veronika Richter
VS Pannaschgasse	11. Mai 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Andrea Reisinger
VS Sonnenuhrgasse	13. Mai 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Stefanie Galbavy-Hengl
VS Wagramer Straße	21. Mai 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Andrea Reisinger

Interviews mit Direktorinnen: Audio-Aufzeichnungen, Analyse mittels Matrix

VS Vereinsgasse	10. April 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Stefanie Galbavy-Hengl
VS Wagramer Straße	13. April 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Andrea Reisinger
VS Pantzergasse	14. April 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Veronika Richter
VS Sonnenuhrgasse	15. April 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Veronika Richter
VS Pannaschgasse	15. April 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Andrea Reisinger
VS Svetelskystraße	16. April 2015	Leitfaden-gestütztes Interview	Veronika Richter

Interviews mit externen Vortragenden: schriftlich beantworteter Fragenkatalog	
Mag. ^a DSA Esther Maria Kürmayr Schwarze Frauen Community	3. Juli 2015
Mag. ^a Samira Baig Lehrbeauftragte FH Campus Wien, Studiengang Soziale Arbeit	6. Juli 2015
Mag. ^a Renate Tanzberger Verein EfEU	9. Juli 2015
Mag. ^a Claudia C. Lohinger BEWEGUNGSWERKSTATT FÜR KINDER	14. Juli 2015

Interne Teambesprechungen/Fortbildungen (FB) samara: jeweils Protokoll und Feedback-Bogen	
Protokoll – Team	11. September 2014
Protokoll – Team	9. Oktober 2014
Protokoll – Team	24. Oktober 2014
Protokoll – Team	20. November 2014
Protokoll – Team	11. Dezember 2014
Protokoll – Team	15. Jänner 2015
Protokoll – Team	12. Februar 2015
Protokoll – Team	16. April 2015
Protokoll – Team	11. Juni 2015
Narrative Interviews mit den Expert*innen und Projektleiterinnen von samara	
22. April 2015, 12:00-13:00	Anne-Christine Bechter Christine Kossmeier Veronika Richter
23. April 2015, 12:00-13:00	Benjamin Weber Annika Bartkowiak Andrea Reisinger
22. Mai 2015, 9:30-10:30	Amina Barakat Raina Ruschmann Veronika Richter
28. Mai 2015, 15:00-16:00	Ursula Hinterleitner Veronika Richter

2.8 Methoden

2.8.1 Methoden der Evaluierung

Literaturanalyse: Erfassung der relevanten Literatur – wichtige Texte wurden entweder vom gesamten Evaluierungsteam oder von einzelnen Teammitgliedern gelesen und danach bei Arbeitssitzungen des Evaluierungsteams gemeinsam diskutiert und für die weitere Auswertung der Daten herangezogen.

Feedback-Bögen: Wie bei jedem SFS-Projekt kam auch bei dieser Evaluierung ein einseitiger anonym auszufüllender Evaluierungsbogen (siehe Anhang) für Teamsitzungen von samara und Lehrer*innen-Fortbildungen zur Anwendung, der zeitnahe linear ausgewertet wurde. Der Inhalt der Auswertungen wurde der Projektleitung von samara laufend zur Kenntnis gebracht.

Teilnehmende Beobachtungen: Workshops in den Projektklassen, Elternabende und Lehrer*innen-Fortbildungen wurden regelmäßig begleitet und die Beobachtungen von Mitarbeiterinnen der SFS schriftlich (formlos, ohne Beobachtungsschema) dokumentiert. Die teilnehmende Beobachtung bezeichnet eine Methode der Feldforschung in den Sozialwissenschaften. Der Sinn liegt darin, Erkenntnisse über das Handeln, das Verhalten oder die Auswirkungen des Verhaltens von einzelnen Personen oder einer Gruppe von Personen zu gewinnen. Die Teilnahme kann dabei je nach dem Verständnis und Einsatz der von bloßer physischer Präsenz bis zur vollständigen Interaktion mit eigener Rolle in der Gruppe reichen (vgl. Lüders, 2006). Weiters unterscheidet man zwischen offenen und verdeckten Beobachtungen: bei der offenen Beobachtung ist die Anwesenheit ein/e Forscher*in bekannt, bei der verdeckten Untersuchung erfahren dies die Versuchspersonen nicht.

In der Evaluierung des Pilotprojekts kamen ausschließlich offene, nicht teilnehmende Beobachtungen zum Einsatz.

Fragebogen: Für die Elternbefragung wurde ein kurzer Fragebogen erstellt und vor der ersten Verwendung getestet. Der Fragebogen wurde in mehreren Sprachen zur Verfügung gestellt. Er enthielt Skalierungsfragen, um nicht direkt beobachtbare Variablen wie Gefühle indirekt zu messen, geschlossene, zwei halboffene und eine offene Frage (vgl. Pallas 2006:339,341f).

Leitfadeninterviews: Für die verschiedene Interviewgruppen (Klassenlehrerinnen, Direktorinnen, externe Vortragende) wurden im Vorfeld vom Evaluierungsteam Leitfäden erstellt und getestet. Bei der Interviewgruppe der Direktorinnen wurde eine Vorgangsweise gewählt, die sich an der Delphimethode (Häder 2002) anlehnt: Vor der zweiten Befragungsrunde wurden den Direktorinnen die verdichteten anonymisierten Ergebnisse der ersten Runde übermittelt, der (getestete) Leitfaden für die zweite Runde baute auf diesen Ergebnissen auf. Alle Leitfadeninterviews wurden entweder auf Tonband aufgenommen oder per E-Mail geführt und anschließend konsekutiv in eine Auswertungsmatrix (vgl. Auer/Schmid 2014) eingetragen.

Narrative Interviews: Zusätzlich wurden mit den Expert*innen von samara narrative Interviews angelehnt an Strauss (1998) durchgeführt.

Projektstagebücher: Die Klassenlehrerinnen der Projektklassen sowie die Kolleg*innen in den Parallelklassen wurden gebeten über einen ausgewählten Zeitraum ein Projektstagebuch über Ereignisse in der Klasse zu führen.

2.8.2 Methoden der Auswertung

Strukturgeleitete Textanalyse: Die konsekutiv in einer Matrix zusammengefassten Leitfadeninterviews und Beobachtungsprotokolle wurden in einer strukturgeleiteten Textanalyse nach Auer und Schmid (2014) ausgewertet.

Kodierparadigma: Die Projektstagebücher und Protokolle diverser begleiteter Veranstaltungen sowie die narrativen Interviews wurden nach dem Kodierparadigma, angelehnt an Strauss (1998) und Mayring (2002) ausgewertet.

Fragebogenauswertung: Die lineare Auswertung der Fragebögen erfolgt nach Schulen gegliedert mit Hilfe von Excel. Alle Tabellen zum Fragebogen sind im Anhang ersichtlich.

3 Arbeit auf Klassenebene

Die ausgezeichnete Erreichbarkeit der Zielgruppe Schüler*innen der Projektklassen war während der gesamten Projektdauer gegeben, da die Workshops im Rahmen des Projekts in der Unterrichtszeit abgehalten wurden.

Ziel des Projekts ist es mitunter die Schutzfaktoren für Kinder zu stärken und sie in ihrer emotionalen, sozialen und ethischen Kompetenz zu fördern. In der Evaluierung wurden daher alle Erhebungen zur Entwicklung und zum Verhalten der Kinder im Hinblick an die von samara als Ziele formulierten Schutzfaktoren ausgewertet.

Das übergeordnete Ziel der Stärkung von Schutzfaktoren für Schüler*innen auf individueller Ebene sowie Klassenebene gliedert sich in der Zielformulierung von samara wie folgt:

- Fähigkeit zur Resilienz (emotionale Widerstandskraft)
- Empowerment
- Gestärkter Selbstwert / Selbstbewusstsein
- Sprache um über Gefühle sprechen zu können
- Respekt vor (kultureller) Vielfalt
- Wissen um Recht auf Hilfe
- Wissen um Kinderrechte
- Sicherer Umgang mit Tabus
- Sprache um über (sexualisierte) Gewalt sprechen zu können
- Gutes Klassenklima
- Prosoziales Verhalten (z.B. helfendes Verhalten, kollektives Handeln, teilen, sich entschuldigen, Offenheit)
- Konfliktlösungsstrategien
- Gutes Gesprächsklima
- Chancengleichheit

Bereits während des Projekts sollen die Schüler*innen eine Multiplikator*innenrolle einnehmen und Projektinhalte in Familien und das soziale Umfeld weitertragen.

Um die Auswirkungen des Projekts im Hinblick auf die Kinder erfassen zu können, kamen unterschiedliche Instrumente und Methoden zum Einsatz, deren Ergebnisse nun dargestellt werden.

3.1 Workshops und Beratungsgespräche mit Kindern

Wie im Projektkonzept vorgesehen, wurde an allen sechs Projektschulen jeweils eine Klasse von der ersten bis zur vierten Schulstufe begleitet. Somit wurden in der Projektlaufzeit regelmäßig etwa 125 Kinder² durch die Workshops von samara erreicht.

Das Evaluierungsteam begleitete diese Workshops ausschnittsweise, somit können diese Beobachtungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellen, bilden jedoch neben den Gesprächen mit den Beteiligten eine wichtige Grundlage der Evaluierung.

Vorweg ist anzumerken, dass die Kinder aktiv an den Workshops teilnahmen und das Projekt als fixen Bestandteil ihres Schulalltags wahrnahmen. Die Übungen und Inhalte nahmen sie mit Begeisterung auf und besonders Situationen, die fehlende Gleichbehandlung thematisieren, lösten bei den Kindern oftmals regelrechte Empörung aus (z.B. die Geschichte „Der Bus von Rosa Parks“ von Fabrizio Silei und Maurizio A.C. Quarello).

Im Schuljahr 2014/2015 fanden in jeder Projektklasse 6 Workshops statt, die an allen Schulen im Wintersemester organisiert wurden und nur in Einzelfällen auf Ersatztermine im Sommersemester verlegt werden mussten. Pro Klasse wurde ein Workshop im Zuge der qualitativen Evaluierung begleitet und beobachtet³.

Die Workshops wurden mehrheitlich mit allen Kindern der Klasse abgehalten, nur in seltenen Fällen – bedingt von den Inhalten des Workshops oder den Bedürfnissen der Klasse – wurden die Kinder in Gruppen eingeteilt.

Das Interesse der Kinder an den Workshops war seit Beginn des Projekts ungebrochen, doch ist in den letzten beiden Projektjahren ersichtlich geworden, dass die Kinder mittlerweile von ihren Partizipationsmöglichkeiten vermehrt Gebrauch machen und sehr viele eigene Fragen und Meinungen einbrachten. Sensiblen Themen konnten sie gut folgen und angesprochene Missstände oder fehlende Gleichbehandlung in besprochenen Geschichten oder dargestellten Situationen lösten konstruktive Diskussionen aus. Wenn Kinder das Gefühl hatten, dass Ritualen (z.B. dem Einstiegsritual der Gefühlsuhr) nicht ausreichend Raum geboten wurde, weil etwa eine andere Einstiegsübung vorgeschlagen wurde, forderten sie diese Rituale eigenständig ein. Aktivitäten, bei denen Kindern Verantwortung übernehmen mussten, blieben den Kindern positiv in Erinnerung (siehe Abschnitt 3.4).

Wurden die Kinder um ihre Ideen und aktive Mitarbeit gefragt, zeigten sie sich sehr kreativ in der Lösungsfindung und blieben dabei meist umsichtig und rücksichtsvoll.

Wie auch in den Vorjahren zeigte sich die Herausforderung, dass die Konzentration nicht bei allen Kindern gleich lange aufrechterhalten werden konnte. So brauchte es bei manchen

² Eine gewisse Fluktuation der Schüler*innen bedingt eine leichte Schwankung, 125 Kinder entspricht der Anzahl aller Schüler*innen in den Projektklassen zu Ende der Projektlaufzeit.

³ Der Evaluationsbericht erhebt nicht den Anspruch, über alle Workshops zu berichten, die Aussagen beziehen sich auf jene Workshops, die von Mitarbeiterinnen der SFS besucht wurden.

Gelegenheiten (wiederholt) Erinnerungen an vereinbarte Verhaltensregeln und Inhalte und/oder das Einschreiten der Lehrerinnen und Expert*innen von samara.

Die Anzahl der dokumentierten Beratungsgespräche mit Kindern ist im letzten Projektjahr deutlich geringer als in den vorangegangenen Projektjahren. Dies begründet sich zum einen darauf, dass im Schuljahr 2014/2015 die Workshops mit wenigen Ausnahmen ausschließlich im Wintersemester abgehalten wurden und die Kinder so weniger Möglichkeiten hatten, mit den Expert*innen von samara ins Gespräch zu kommen. Andererseits fiel in den Beobachtungen der Workshops auf, dass sich die Schüler*innen zunehmend im Rahmen des Workshops austauschen und miteinander diskutieren. Das legt den Schluss nahe, dass der Bedarf von Einzelgesprächen von den Kindern nicht mehr so häufig verspürt wurde. Die Interviews mit Lehrerinnen und Direktorinnen belegen, dass die Kinder sich außerdem mit ihren Problemen auch anderen erwachsenen Bezugspersonen (im Schulsetting vorrangig der Klassenlehrerin) anvertrauten.

Im Wintersemester des Schuljahres 2014/2015 wurden drei Beratungsgespräche mit insgesamt sieben Kindern dokumentiert, davon zwei im Gruppen- und eines im Einzelsetting. In den Gruppengesprächen sprachen jeweils drei Mädchen die Expert*innen von samara an. Themenschwerpunkte waren Schimpfwörter und die (wiederholte) Frage, ob Erwachsene gegenüber Kindern Gewalt anwenden dürfen. Im Bezug auf die Schimpfwörter stellte sich heraus, dass sie bei vielen Begriffen nicht genau wissen, worum es sich handelt. Trotzdem fühlen sie sich durch die Beschimpfungen sehr verletzt und wissen oft nicht, wie sie damit umgehen sollen. Hinsichtlich der Gewalt war spürbar, dass die Kinder ein Spannungsfeld erleben: einerseits wissen sie, was sie in den Workshops mit samara gelernt haben und können teilweise auch selbst Bezug zu den Kinderrechten herstellen, andererseits beobachten sie im Alltag – in der eigenen Lebenswelt aber auch durch starke Präsenz des Themas in den Medien – dass Erwachsene gegenüber Kindern immer wieder Gewalt anwenden. Das lässt die Interpretation zu, dass die Diskrepanz zwischen Gelerntem und Erlebtem den Kindern deutlich bewusst ist und ohne wiederholter Zusicherung, dass Gewalt nicht erlaubt ist, für Unsicherheit sorgt.

Ein Junge berichtete im Einzelsetting von seiner Hilflosigkeit, die er verspürt, wenn er das Gefühl hat einer Freundin mit sehr belastender Familiensituation nicht weiterhelfen zu können.

Die Anzahl aller Beratungsgespräche mit Schüler*innen der Projektklassen während der gesamten Projektlaufzeit beläuft sich auf 110 dokumentierte Gespräche, an denen die Kinder meist in Kleingruppen teilnahmen.

3.2 Interviews mit den Klassenlehrerinnen der Projektklassen

Die Lehrerinnen der Projektklasse stellen besonders wichtige Informationsquellen für die Evaluierung dar, da sie einerseits selbst Zielgruppe des Projekts sind und andererseits eine professionelle Einschätzung über das Verhalten und Befinden der Kinder auch außerhalb der Workshops mit samara geben können, wenngleich auch ihr Wissen über die Kinder sich auf

die gemeinsame Zeit in der Schule konzentriert. Während der vierjährigen Projektlaufzeit wurden daher in regelmäßigen Abständen leitfadengestützte Interviews mit den Klassenlehrerinnen der Projektklassen durchgeführt. Die Abschlussinterviews fanden zwischen 27. April und 21. Mai 2015 statt und dauerten zwischen 25 und 45 Minuten. Schwerpunkte waren naturgemäß Fragen, die zur Reflexion über das nun zu Ende gegangene Projekt anregen, um einerseits Informationen zur Zielerreichung zu erhalten und um Möglichkeiten zu bieten, weitere Ideen oder Änderungsvorschläge einzubringen. Der Interviewleitfaden ist im Anhang beigefügt.

Die Lehrerinnen, denen das Prozedere bei den abschließenden Interviews bereits gut bekannt war, zeigten sich in den Gesprächen sehr offen, froh gestimmt und kritisch. Eine Lehrerin bat im Vorfeld um Übermittlung unserer Fragen, um sich umfassend auf das Gespräch vorbereiten zu können. Die fünf anderen antworteten spontan, ohne die Fragen vorab zu kennen.

Zu Beginn wurden die Lehrerinnen gebeten, uns **ihre ersten, spontanen Gedanken zu nennen, die sie mit dem Projekt in Verbindung bringen**. Auffällig ist, dass an dieser Stelle ausschließlich positive Antworten gegeben wurden. Drei Punkte wurden mehrmals genannt, nämlich die positiv bewertete Erinnerung an die Pokalübergabe an die Kinder durch die Bezirksvertretung⁴, die gute Zusammenarbeit mit samara und die hohe Bereitschaft und Freude der Kinder an den Workshops teilzunehmen. Abgesehen davon waren die Antworten der Lehrerinnen sehr individuell und unterschiedlich. Eine Lehrerin betonte, dass die von samara bearbeiteten Themen ihr sehr wichtig erscheinen und nennt in diesem Zusammenhang vor allem das Thema Diskriminierung. In einer anderen Rückmeldung wurde ersichtlich, dass es die Lehrerin spannend fand, während der Workshops einen Rollenwechsel vornehmen zu können – sie konnte als Beobachterin an den Workshops teilnehmen, da die Leitung der Workshops von den Expert*innen von samara übernommen wurde. Eine andere Lehrerin antwortet bereits hier recht detailliert, dass es in der Klasse von Beginn an kaum Aggressionen gab und andere herausfordernde Situationen, wie etwa der Umgang mit Vorurteilen, durch das Projekt sehr gut bearbeitet werden konnten.

Anschließend wurden die Lehrerinnen aufgefordert, den **Projektverlauf in Relation zu ihren eigenen Erwartungen an das Projekt zu stellen**. Die positiven Rückmeldungen setzten sich, bis auf eine Ausnahme, fort. Die eigene Erwartungshaltung beschrieben die Lehrerinnen unterschiedlich von neutral über gute Grundeinstellung bis hin zu sehr hohen Erwartungen. Bis auf eine Lehrerin geben die befragten Personen an, dass ihre Erwartungen erfüllt wurden, teilweise sogar übertroffen wurden oder sie positiv überrascht waren und bestätigen somit die Eindrücke aus den vergangenen Befragungsrunden. Eine Lehrerin meinte: „*Das Projekt war mir eine große Hilfe, wenn es darum geht, wie ich etwas angehen kann.*“ Einmal wurden an dieser Stelle außerdem dezidiert die positiven Effekte des Projekts für Kinder und Eltern und Erziehungsberechtigte angemerkt. Nur eine Lehrerin gibt an, dass ihre sehr hohen Erwartungen nur teilweise erfüllt wurden. Sie hätte sich vor allem wegen der Intensität und auch zeitintensiven Workshops merkbarere Ergebnisse gewünscht und führt das Fehlen dieser darauf zurück, dass es den Schüler*innen der Klasse ihrer Einschätzung

⁴ Im dritten Projektjahr wurde jeder Projektklasse ein Pokal durch die jeweilige Bezirksvorstehung überreicht, um die Kinder und Lehrer*innen für die Teilnahme am Projekt auszuzeichnen.

nach schwer fällt, neue Inhalte anzunehmen, sich daran zu erinnern oder in ihre Überlegungen aufzunehmen.

Wiederkehrend waren Überlegungen zur Organisation: eine Lehrerin gab die Organisation generell als Herausforderung an. In zwei Gesprächen wurde darauf verwiesen, dass vor allem an Ganztagschulen die Möglichkeit bestehen sollte, dass für derartige Projekte auch Nachmittagsstunden verwendet werden können. An einer Schule war es phasenweise erforderlich, die Klasse bei den Workshops aufzuteilen – um die Teilnahme der Lehrerin am Workshop und gleichzeitig eine Betreuung aller Schüler*innen der Klasse sicherzustellen, waren Teamlehrer*innen-Stunden notwendig, die dann bei der Förderung einzelner Schüler*innen im regulären Unterricht fehlten.

Durch die Anwesenheit bei den Workshops, die Gespräche mit den Expert*innen von samara und die Fortbildungen an den Schulen im Rahmen des Projekts, hatten die Lehrerinnen wiederholt Gelegenheit, **neue Unterlagen und Materialien** kennenzulernen. Die nächste Frage befasste sich damit, **ob und welche davon sie derzeit außerhalb der Workshops im Schulalltag einsetzen**. Eine Lehrerin antwortete, dass sie keine davon verwendete, da diese bereits in den Workshops mit den Kindern bearbeitet wurden. Eine weitere Lehrerin gab ebenfalls an, in den Projektjahren keine Unterlagen oder Materialien übernommen zu haben, kann sich aber für die Zukunft vorstellen, Auflockerungsspiele, Bücher und Persona Dolls zu verwenden. In einem Gespräch wurde angegeben, dass die zeitlichen Ressourcen dafür zu knapp bemessen waren, aber gemeinsam erarbeitete Plakate aus den Workshops oder Fotos als Erinnerungen im Klassenzimmer aufgehängt wurden.

Eine Lehrerin antwortete, dass sie die Spiele zur Konzentrationsförderung und Zusammenarbeit gut in ihren Unterricht einbauen konnte. In einem weiteren Gespräch wurde berichtet, dass Materialien selten und anlassbezogen eingesetzt wurden (etwa die Gefühlsuhr bei Konfliktsituationen). Nur eine Lehrerin zählte mehrere konkrete Beispiele auf, die in ihrer Klasse Eingang in den Schulalltag gefunden haben. Außerdem berichtete sie darüber, dass die Schule sehr viel Material aus den Fortbildungen angeschafft hat, welches allen Lehrer*innen der Schule zur Verfügung steht. Auf Nachfrage gab sie an, in manchen Situationen als Beratung für die Kollegenschaft zur Verfügung zu stehen, wenn es etwa darum geht, wie manche Materialien gut eingesetzt werden können.

Im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Multiplikator*innenrolle der Lehrerinnen der Projektklassen wurde in Folge explizit danach gefragt, **ob der Einsatz von Materialien und Unterlagen in Zukunft – also auch in nachfolgenden Klassen – angedacht ist**. Alle befragten Lehrerinnen gaben an, dies vorzuhaben, allerdings in sehr unterschiedlicher Ausprägung. Häufig genannt wurden Bücher, bei denen die Lehrerinnen das Gefühl hatten, sie gut in den Unterricht integrieren zu können – vor allem auch in der Art der Umsetzung. Einzelnennungen waren Materialien zur Gefühlseinschätzung, Persona Dolls, Unterlagen zu Gewalt und generell Übungen, die in den Workshops beobachtet wurden. In einem Interview kam zur Sprache, dass viele der Materialien (Tools zur Arbeit mit Gefühlen, Vereinbarungen zu Gesprächsregeln in der Klasse etc.) auch schon vor dem Projekt bekannt und im Einsatz waren.

Im Sommersemester des letzten Projektjahres fanden an den Projektklassen keine Workshops mehr statt. Eine Frage befasste sich auch damit, **ob und wie viel Zeit die Lehrerinnen abseits der Workshops aufwenden, um sich mit der Klasse den Projektthemen zu widmen**. Eine Lehrerin antwortete an, dass unabhängig von der Abhaltung der Workshops viel Zeit darauf verwendet wird und nennt als Richtwert etwa eine Stunde pro Woche. Vier weitere Lehrerinnen gaben an, anlassbezogen zu Themen, die mit dem Projekt in Verbindung gebracht werden können (Arbeit zu Gefühlen, Konfliktsituationen, Ängste etc.) zu arbeiten und konnten keine konkreten Zeitangaben dazu treffen. Eine Lehrerin sagte, dafür keine zeitlichen Ressourcen zu haben, da es neben dem regulären Unterricht auch noch weitere Projekte zu betreuen gibt.

Obwohl hier nahezu alle Lehrerinnen in unterschiedlichem Ausmaß aktiv sind, lässt sich eine besorgte Grundstimmung feststellen: vor allem, wenn es um die Arbeit im Einzelsetting geht, braucht es mehr Zeit und auch entsprechende räumliche Ressourcen, um teilweise sehr sensible Themen gut bearbeiten zu können. In einem Gespräch gab eine Lehrerin an, ihrem Gefühl nach überschreiten die Probleme gelegentlich auch den Kompetenzbereich von Lehrkräften, vor allem wenn es um Themen wie häusliche Gewalt geht.

In früheren Interviews wurde von den Lehrerinnen vereinzelt thematisiert, dass das Projekt auch viel Arbeit für sie selbst bedeutet. Deshalb wurde in diesem Interviewdurchlauf erstmals die Frage gestellt, **ob bzw. welche zusätzlichen Aufgaben für die Lehrerinnen durch das Projekt anfallen und welches Ausmaß**. Die Antworten fielen unterschiedlich aus – zwei Lehrerinnen bestätigten, das zusätzliche Arbeiten durch das Projekt entstanden sind und zählen auch entsprechende Punkte auf (Projekttagbuch für die Evaluierung, Terminfindung, organisatorische Tätigkeiten), die vier weiteren Lehrerinnen antworteten mit „*nein*“, führten dann aber ebenfalls Aktivitäten an, die sie im Rahmen des Projekts erfüllten (Absprache mit samara, Projekttagbuch und Eltern-Fragebogen für die Evaluierung, Organisation von Veranstaltungen, Einladung der Eltern etc.). In einem Gespräch ergänzte die Lehrerin, dass der Austausch mit samara einerseits eine Notwendigkeit, aber gleichzeitig auch eine Bereicherung für sie war. Ähnliches berichtete eine Lehrerin, die einen Elternabend als bereichernde Herausforderung beschrieb. Eine andere Lehrerin relativierte und sagte, die zusätzlich anfallenden Tätigkeiten „*fallen nicht ins Gewicht*“. Diese Antworten lassen den Schluss zu, dass es durch das Projekt zusätzlichen Arbeitsaufwand für alle Lehrerinnen gab, dieser jedoch von zwei Drittel der Lehrerinnen als akzeptabel empfunden und so nur eingeschränkt als Zusatzaufwand benannt wurde.

Hinsichtlich der Frage nach den wichtigsten gesundheitsförderlichen Elementen im Projekt kann festgehalten werden, dass alle Lehrerinnen die psychischen und sozialen Aspekte im Projekt als wesentlichen Beitrag für die Gesundheitsförderung der Kinder erachteten. Die Bereiche Gefühle (Emotionen wahrnehmen, benennen und ausdrücken können) und Konfliktfähigkeit wurden in diesem Zusammenhang am häufigsten erwähnt.

Es ist als ein Erfolg des Projekts zu verstehen, dass das Projekt ein breiteres Verständnis für die Begriffe Gesundheit bzw. Gesundheitsförderung geschaffen hat, wurde doch in der ersten Interviewrunde (Schuljahr 2011/2012) bezüglich gesundheitsförderlicher Aspekte noch häufig auf andere Projekte an Schulen verwiesen, die sich etwa mit Zahngesundheit, Ernährung oder Bewegung – also physischer Gesundheit – befassten.

Das zu evaluierende Projekt zielt unter anderem darauf ab, Lehrkräften notwendiges Rüstzeug für die Alltagsarbeit zur Verfügung zu stellen. Ein Fragenblock befasste sich daher mit den **Arbeitsbelastungen der Lehrerinnen der Projektklassen, ihren Bewältigungsstrategien und der Reflexion der Rolle des Pilotprojekts in diesem Zusammenhang.**

Es zeigte sich, dass die von vier Lehrerinnen empfundenen Belastungen nicht im Zusammenhang mit dem Projekt oder Projektinhalten stehen, sondern vorwiegend administrative Tätigkeiten betreffen. Eine Lehrerin gab außerdem an, dass es im Schulalltag oft eine große Herausforderung ist, alle Kinder gleich gut abholen und fördern zu können, weil sowohl im Hinblick auf das Leistungsniveau der Kinder, aber auch hinsichtlich des sozialen Umfeldes, sehr große Unterschiede zu bemerken sind – individuelle Förderung ist jedoch nur begrenzt möglich. Dieselbe Lehrerin führt die Arbeit mit manchen Eltern als belastend an. Für eine Lehrerin ist es unbefriedigend, dass sie den Kindern oft mehr Förderung zukommen lassen möchte, als es das System leisten kann (zu wenig Unterstützungsangebote, Förderstunden etc.).

Eine Lehrerin gab an, dass Themen, die auch im Pilotprojekt behandelt werden, einen wesentlichen Platz im Schulalltag einnehmen: Konfliktaufarbeitung, Umgang mit Handy und Internet etc.

Für eine Lehrerin war phasenweise auch das Pilotprojekt eine Belastung: in den Workshops waren die Schüler*innen oft unruhig und unkonzentriert, was der Lehrerin das Gefühl gab, eingreifen zu müssen. Es stellte eine ungewohnte Situation für die Lehrerin dar, ein förderliches Lernklima zu schaffen während sie die Verantwortung in diesem Zeitraum auch mit den Expert*innen von samara teilte und gleichzeitig die für sie neuen Inhalte der Expert*innen von samara aufzunehmen – was ihr ein Anliegen war.

Unabhängig von der Art der Belastung konnten alle Lehrerinnen Bewältigungsstrategien nennen. Für zwei Lehrerinnen ist es eine gute Unterstützung, den Austausch mit Kolleg*innen zu suchen oder zusätzliche Ressourcen so weit wie möglich zu nutzen (Teamlehrer*innen, Schulpsycholog*innen, Expert*innen externer Organisationen wie samara etc.), ebenfalls zweimal wurde „*Prioritäten setzen*“ als hilfreich genannt.

Auch Abgrenzung und Ausgleich im privaten Bereich wurde mehrfach als erfolgreiche Strategie erwähnt.

Eine Lehrerin erzählte, so gut wie möglich individuell auf die verschiedenen Kinder einzugehen – manchmal mehr „nach Gefühl“ als nach Konzept, weil es ihrer Ansicht nach nicht für jede Situation ein Konzept gibt.

Zwei Lehrerinnen gaben in diesem Zusammenhang an, das Projekt als Unterstützung empfunden zu haben, eine Lehrerin fühlte sich durch das Projekt in ihrer eigenen Herangehensweise bestärkt. Eine andere Lehrerin meinte, dass sie auch vor dem Pilotprojekt den Ansatz verfolgt hat, Themen persönlich anzusprechen und aufzuklären.

Zwei Lehrerinnen zeigen sich mit dem Pilotprojekt grundsätzlich zufrieden, könnten sich aber Veränderungen vorstellen, wie etwa die Workshops an andere Tageszeiten zu legen oder sich bei bestimmten Problemen einzelner Kinder intensiver mit den Expert*innen von samara auszutauschen – dies war aufgrund von Zeitmangel nicht immer möglich.

Wesentlich für die Nachhaltigkeit des Pilotprojekts ist die Verankerung der Inhalte an den Projektschulen, die durch regelmäßige Fortbildungen vor Ort erfolgen sollte (insgesamt 30 Fortbildungseinheiten pro Projektschule, siehe dazu Abschnitt 4.2). Im Interview wurden die Lehrerinnen der Projektklassen gebeten, eine **persönliche Bilanz zu den Fortbildungen zu ziehen**, die sie besucht haben.

Eine Lehrerin antwortete, auf keiner Fortbildung gewesen zu sein. Die anderen fünf Lehrerinnen haben sehr unterschiedliche Punkte herausgegriffen, die ihnen besonders gefallen haben, gaben jedoch grundsätzlich positive Rückmeldungen und wünschen sich teilweise auch weitere Fortbildungen dieser Art. Zwei Lehrerinnen gaben an, dass Inhalte zwar abschnittsweise schon bekannt waren, die Teilnahme an den Fortbildungen jedoch trotzdem als wertvoll empfunden wurde. Mehrfach wurden die Materialien, die in den Fortbildungen vorgestellt wurden, als besonders interessant eingeschätzt. Zwei Lehrerinnen sind besonders jene Fortbildungen in Erinnerung geblieben, in denen es um ihnen fremde Kulturen und Familienstrukturen ging (Fortbildung zu Roma und Sinti, Fortbildung zu arabischen Familienstrukturen).

Um Gelerntes umsetzen zu können, braucht es ein entsprechendes Umfeld mit einer dafür förderlichen Struktur. Die Lehrerinnen wurden daher um eine Einschätzung gebeten, ob ihnen im Schulalltag ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, um das im Pilotprojekt gewonnene Wissen in den Arbeitsalltag zu übernehmen. Drei Lehrerinnen antworteten, dass es – sofern man es zur Priorität macht – durchaus möglich ist, wünschen sich aber teilweise mehr Ressourcen, denn um Gewaltprävention, Gesundheitsförderung und individuelle Förderung und Unterstützung der Kinder für alle als Standard zu ermöglichen, reichen derzeitige Strukturen nicht aus. Oft braucht es derzeit das Eigenengagement der Lehrer*innen.

An den beiden Projektschulen, die transkulturelle Gewaltprävention als SQA gewählt haben, gaben die Lehrerinnen an, dass erfreulicher Weise viele Materialien aus den Fortbildungen für den allgemeinen Gebrauch angeschafft wurden.

Laut Einschätzung zweier weiterer Lehrerinnen reichen die derzeitigen Ressourcen nicht oder sind unzureichend. Alle antwortenden Lehrerinnen waren sich einig, dass es mehr zeitliche und/oder personelle Ressourcen braucht. Zusätzlich bedarf es aber gemäß Erfahrungen einer befragten Lehrerin auch entsprechende Räumlichkeiten, die man für Einzelgespräche nutzen kann, wenn sich beispielsweise ein Kind mit einem sehr sensiblen Thema wie häuslicher Gewalt anvertrauen möchte. Eine Lehrerin wünscht sich außerdem mehr finanzielle Mittel, um mehr Lehr- und Übungsmaterial beziehen zu können.

Nach nun sechs Semestern mit regelmäßigen Workshops in den Projektklassen und Lehrer*innen-Fortbildungen im Rahmen des Projekts wurden die sechs Klassenlehrerinnen gebeten, die **von ihnen wahrgenommenen Auswirkungen des Projekts zu beschreiben**. Bis auf den Eindruck einer Lehrerin werden hier allgemein positive Erfahrungen und

Beobachtungen angeführt: in zwei Interviews wurde berichtet, dass die Kinder zu Hause viel über das Projekt erzählen und so die Inhalte bis in die Familien bringen. Auch die jeweiligen Eltern gaben den Lehrerinnen positive Rückmeldung zum Projekt, weil sie merken, wie bereichernd es für die Kinder ist. In zwei Dritteln der Gespräche wurde Kompetenzerweiterung in verschiedenen Bereichen genannt: respektvoller Umgang der Kinder miteinander, Toleranz gegenüber anderen, Selbstsicherheit und Verantwortungsbewusstsein, Akzeptanz und die Bereitschaft, sich mit schwierigen Themen auseinanderzusetzen sind bei den Kindern gut ausgeprägt. Außerdem habe das Projekt den Kindern geholfen, sich eigene Meinungen zu bilden und auch der theoretische Wissenszuwachs sei beachtlich.

In einem Gespräch gab die Lehrerin an, dass sie nicht sicher sei, ob positive Entwicklungen ausschließlich auf das Projekt zurückzuführen wären, denn das Thema Rassismus ist von Anfang an kein Problem in der Klasse gewesen und andere Projektinhalte sind ebenfalls im Sachunterricht behandelt worden.

Für die Evaluierung war außerdem wichtig zu wissen, **ob eventuell bestehende problematische Themen durch das Pilotprojekt besser zu bearbeiten waren**. Als hilfreich wurden hier mehrfach die Übungen zum Umgang und zur Einstufung von Schimpfwörtern genannt. Eine Lehrerin fügte hinzu, dass die Workshops mitunter eine gute Vorbereitung für den Sexualkundeunterricht waren, da die Kinder bereits die Begrifflichkeiten kannten und es gewohnt waren, über Gefühle und Fragen zu körperlichen Themen wie Sexualität zu sprechen.

Eine Lehrerin differenzierte – es haben nicht alle Kinder gleichermaßen vom Projekt profitieren können, „*bei manchen Kindern hat es vermutlich mehr gebracht als bei anderen.*“

Eine weitere Lehrerin sagte: „*Die Gesellschaft macht solche Projekte notwendig*“, woraus in diesem Zusammenhang schließen lässt, dass das Pilotprojekt bei der Aufarbeitung von (sozialen) Herausforderungen in Schulklassen hilfreich ist.

Um einen **Vergleich zu anderen Klassen**, die am Pilotprojekt nicht teilnehmen konnten, zu erhalten, **wurden die Lehrerinnen nach ihnen auffallenden Unterschieden** gefragt. Zwei Lehrerinnen gaben an, dass sie zu wenig Einblick in andere Klassen hätten, um einen soliden Vergleich anstellen zu können. Diese beiden und eine weitere Lehrerin beschreiben jedoch positive Beobachtungen in den eigenen Klassen, wie etwa die gute Klassengemeinschaft, selbstständiger Umgang mit Konflikten und das angenehme Gesprächsklima. Während eine der Lehrerinnen befand, dass Probleme in den verschiedenen Klassen meist ähnlich gestaltet sind, meinte eine andere Lehrerin, dass sie ihre vorherige 4. Klasse mit der derzeitigen kaum vergleichen könnte, weil es viele der heute aktuellen Konfliktpotentiale damals noch nicht in diesem Ausmaß gab (als Stichwort sei hier der Umgang mit Handy, Internet und WhatsApp genannt).

Zwei Lehrerinnen benannten Unterschiede, die konkret auf das Projekt bezogen sind. Dazu zählen der gute Umgang mit Konflikten und die Fähigkeit, sich in Konflikte nicht hineinziehen zu lassen, Respekt und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Kindern, die Reife der Kinder,

das Klima in der Klasse und die Gesprächsbereitschaft der Kinder auch über schwierige Themen.

Ein Befund einer Lehrerin lautete, dass ihrem Eindruck nach in anderen Klassen die Lehrerinnen die Konfliktbearbeitung früher abbrechen.

Die verbleibende Lehrerin konnte keine konkreten Eindrücke zu Vergleichsklassen schildern, bezeichnete ihre Klasse jedoch als „*sehr schwierig*“. Die Parallelklassen an der Schule sind laut Einschätzung der Lehrerin (und auch der Direktorin) weniger fordernd.

Für die Kinder der Projektklassen ist das kommende Schuljahr mit einem Schulwechsel verbunden. **Zum Projektabschluss sollten die Lehrerinnen daher einschätzen, ob und wenn ja was sich die Kinder vom Pilotprojekt in die neuen Schulen mitnehmen können.** Hier waren sich die Lehrerinnen einig, dass die Kinder sich auf alle Fälle positive Elemente und hilfreiche Tricks aneignen konnten – wobei auch bei dieser Frage eine Lehrerin einschränkt, dass manche Kinder mehr als andere aufgenommen haben. Aus Sicht der Lehrerinnen ist es vor allem der Umgang mit Konflikten, die Fähigkeit zur Selbsthilfe und zur richtigen Einschätzung in manchen Situationen Hilfe zu holen sowie der erlernte Umgang mit Schimpfwörtern. Auch ganz konkrete Tricks, wie mit schwierigen oder kränkenden Situationen umgegangen werden kann, bezeichnen die Lehrerinnen als Gewinn für die Kinder.

Eine Lehrerin hat für diese Antwort die Perspektive der Kinder eingenommen, und deren Nennungen weitergegeben: sie erinnern sich besonders an die Spiele (zur Förderung von Konzentration und Zusammenarbeit) und die Pokalübergabe durch die Bezirksvorstehung. Die Lehrerin zeigte sich jedoch sicher, dass die Schüler*innen wesentlich mehr mitnehmen, als sie selbst konkret benennen können.

Eine wesentliche Zielgruppe im Pilotprojekt waren die Eltern und Erziehungsberechtigten der Schüler*innen der Projektklassen (siehe Abschnitt 5). Im Gespräch wurde daher gefragt, ob sich **Eltern oder Erziehungsberechtigte auch außerhalb der dafür vorgesehenen Elternabende wegen des Projekts an die Lehrerinnen gewandt haben.** Eine Lehrerin antwortet mit ja, Eltern haben sie während eines Schulsprechtages interessiert angesprochen und positive Rückmeldung gegeben. Die anderen fünf Lehrerinnen gaben an, dass die Eltern außerhalb der Projekt-Elternabende keine Fragen an sie gerichtet haben. Vier dieser Lehrerinnen beziehen sich allerdings sofort auf die Elternabende. Während manche Elternabende nur wenig besucht waren, waren an anderen fast alle Elternteile anwesend. Unabhängig von der Teilnehmer*innenzahl geben die Lehrerinnen an, dass die Elternabende für alle Beteiligten sehr wertvolle Erfahrungen darstellten. Die Elternabende wurden von manchen Eltern auch genutzt, um den Lehrerinnen positives Feedback zum Projekt zu geben.

Nur eine Lehrerin zeigte sich enttäuscht von der geringen Beteiligung der Eltern und unterstrich, dass es für die Kinder schwierig ist, sich mit den Projekthaltungen zu befassen, wenn die Eltern nur wenig Interesse zeigen.

Abschließend wurden die Lehrerinnen gefragt, **ob sie sich erneut für eine Teilnahme am Projekt entscheiden würden** und bekamen die Möglichkeit, eigene Vorschläge einzubringen. Fünf Lehrerinnen antworteten mit ja, sie würden wieder an dem Projekt teilnehmen wollen. Eine Lehrerin lehnt eine erneute Teilnahme eher ab, denn obwohl sie die Projektinhalte als wichtig erachtet, war das Projekt zu zeitintensiv: andere Projekte konnten nicht in Anspruch genommen werden und vor allem in der 3. und 4. Klasse ist es eine große Herausforderung, ein derart zeitintensives Projekt in den Schulalltag zu integrieren. Im Verhältnis zum Zeitaufwand *„ist mir zu wenig rausgekommen“* – so der Befund der Lehrerin.

Zuletzt wurde in zwei Gesprächen die Zusammenarbeit mit samara besonders wertvoll und positiv erwähnt. Eine Lehrerin sagt *„es war schön, so lange Zeit in so einem professionellen Setting zu arbeiten und es fühlt sich an, als hat man im Verein samara eine gute neue Freundin gefunden.“*

Einige Rückmeldungen befassten sich mit den Lerneffekten, die ein Pilotprojekt mit sich bringt: sie zeigten viel Verständnis dafür, dass manche Entwicklungen im Projektverlauf entstanden sind, würden sich aber für ein weiteres Projekt mehr Information im Vorfeld wünschen. Wiederholt wurde der Wunsch nach einem Handbuch oder einer möglichen Anleitung zur Workshop-Gestaltung laut, da die Lehrerinnen gerne selbst die Übungen mit den Kindern umsetzen wollen. Ebenfalls mehrfach angesprochen wurde trotz allem die zeitliche Intensität des Projekts, was der Grund für Vorschläge wie kürzere Workshops bzw. längere Intervalle zwischen den Workshops ist.

Der Austausch mit den Expert*innen von samara war für die Klassenlehrerinnen laut den Gesprächen eine große Ressource und wird daher auch in Zukunft in Form von Beratungs- oder Austauschgesprächen bzw. eines Folgeprojekts gewünscht.

3.3 Projektstagebücher

Die Lehrerinnen der Projektklassen und jeweils einer Parallel- bzw. einer anderen Vergleichsklasse wurden gebeten, über einen Zeitraum von zwei Monaten ein Tagebuch zu führen, das Prozedere war bereits aus dem dritten Projektjahr bekannt.

Das Projektstagebuch wurde in Form eines Mäppchens an die Lehrerinnen übermittelt, jedes Mäppchen enthält für den Zeitraum von zwei Monaten ein Blatt pro Kalenderwoche.

Auf jeder Seite war ein vorgefertigtes Raster in dem maximal drei positive, erfreuliche oder berührende Ereignisse und maximal drei problematische, bedenkliche oder unangenehme Momente der Woche festgehalten werden konnten. Ein Begleitbrief verdeutlichte, was für die Evaluierung relevant ist: so konnten sowohl erfreuliche als auch problematische Beobachtungen in der Klasse festgehalten werden, die nicht die schulische Leistung sondern das Verhalten der Schüler*innen betrafen – etwa wenn sie ein besonders hilfsbereites oder tolerantes Verhalten zeigten oder auch wenn ein Konflikt von den Kindern selbstständig gelöst werden konnte. Die Einordnung, ob eine Beobachtung nun erwähnenswert und wenn ja, ob sie positiv oder problematisch empfunden wurde, oblag der professionellen Einschätzung der Lehrer*innen.

Nach dem Beobachtungszeitraum konnten fünf Tagebücher aus den Projektklassen sowie zwei Tagebücher aus Vergleichsklassen⁵ analysiert werden.

Die Projekttagbücher wurden, vorrangig angelehnt an das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996), ausgewertet. Hierbei werden die Daten aufgebrochen, kategorisiert und neuartig zusammengesetzt, wobei die Interpretationsarbeit und das kontinuierliche Verfassen von Memos einen großen Teil der Arbeit ausmacht. (vgl. Strauss/Corbin 1996:39-41) Ziel dieser Methode und auch der Grund für ihre Wahl ist es, „... *neue Einblicke in das untersuchte Phänomen* ...“ (Strauss/Corbin 1996:18) zu erhalten und daraus neue theoretische Hypothesen und Konzepte zu formulieren. (vgl. Strauss/Corbin 1996:18-41) Es sollen neue Theorien entwickelt werden, anstatt alte zu überprüfen. Beim gegenständlichen Forschungsprozess kam vor allem das offene Kodieren zum Einsatz, welches den „*Prozess des Aufbrechens*“ (Strauss/Corbin 1996:43) beinhaltet.

Mithilfe der Codes wurden dann jene Kategorien herausgefiltert, die auf die Inhalte des zu evaluierenden Projektes hinweisen und diese wurden zu Hauptkategorien zusammengefasst. Die Auswertung erfolgte nach Häufigkeit der vorkommenden Kategorien, spezifiziert nach Schulen bzw. Projekt- und Vergleichsklassen. Diese Spezifizierung ist notwendig, da mithilfe der Projekttagbücher ein Einblick in die Vergleichsklassen, also Klassen, die nicht am Projekt teilgenommen haben, erfolgen konnte. Die entstandenen Hauptkategorien sind Unterstützung, gesundheitliches Wohlbefinden, soziale Kompetenz, Gewalt(bereitschaft), Ausgrenzung, und mangelnde Empathie.

Die Kategorien im Einzelnen

Im Folgenden werden die Hauptkategorien beschrieben indem einzelne Unterkategorien herausgegriffen werden und diese anhand konkreter Beispiele aus den Projekttagbüchern skizziert werden.

Unterstützung

Diese Kategorie speist sich vorwiegend aus Einträgen die im Zusammenhang mit (der Unterkategorie) Hilfe stehen. Es finden sich sowohl in den Projektklassen - „*Schüler*innen helfen einander*“ als auch in den Vergleichsklassen – „*gegenseitiges Unterstützen*“ zahlreiche Hinweise auf Situationen, in denen sich die Schüler*innen gegenseitig helfen. Aber es geht auch darum, dass die Lehrerinnen durch die Kinder Hilfe und Unterstützung wahrnehmen: „*(Name d. Schülers) versucht mich sehr zu unterstützen, indem er mir (von selber) viele Handgriffe abnimmt*“. Auch in den Vergleichsklassen gibt es diese Hilfe: „*(Name d. Schülers) entwickelt sich zum ‚Problemlösehelfer‘ (entlastet mich sehr)*“.

⁵ Die Mitwirkung durch das Führen der Tagebücher war freiwillig. An allen Schulen wurde uns rückgemeldet, dass jede zusätzliche Aufgabe knappe Ressourcen bündelt. Die Lehrer*innen der Projektklassen zeigten sich jedoch sehr engagiert an der Dokumentation ihrer Beobachtungen und an den beiden Schulen, an denen transkulturelle Gewaltprävention als SQA gewählt wurde, erhielten wir das Feedback, dass das Tagebuch auch einen Nutzen für die Lehrer*innen der Vergleichsklassen darstellte, da es gut für die Aufzeichnung von Aktivitäten in der eigenen Klasse und Reflexion genutzt werden kann.

Weitere Aspekte von Unterstützung sind all jene Hinweise, die auf projektbezogene Interventionen des Vereins samara hinweisen. Diese wurden unter dem Sammelbegriff „samara tools“ subsummiert und es finden sich hierzu Einträge, die einen direkten Hinweis auf Workshop-Inhalte geben. Dabei geht es etwa darum, dass die Kinder *„richtig reagiert [haben], wie sie in unseren Workshops vorbereitet waren“*. Oder es werden die Tools selbst benannt: *„Schüler ist traurig (Gefühlsuhr)“* bzw. *„Hinweis auf samara-Regeln notwendig“*. Interessanterweise finden sich solche Aspekte aber auch in den Vergleichsklassen, in denen keine spezifische Intervention⁶ durch samara stattgefunden haben: *„Spielregeln werden akzeptiert und eingehalten“*. Im Unterschied zu direkten Hinweisen auf samara tools gibt es auch Einträge, die indirekt auf Auswirkungen des Projektes hindeuten: *„in Konfliktsituationen nach Lösungen suchen → Vorschläge“*. Dieser Eintrag lässt den Schluss zu, dass die Schüler*innen selbstständig nach Lösungen suchen und Vorschläge formulieren können, weil sie das in den Workshops geübt haben, wie aus zahlreichen Übungen ersichtlich ist (z. B. zur Geschichte von Bär Boris: Strategien, um Anschluss zu finden).

Gesundheitliches Wohlbefinden

Für diese Hauptkategorie wurden die Kategorien Gesundheit/Freude, Freundschaft und Sexualität zusammengefasst. Auffallend ist, dass bei der Kategorie Gesundheit/Freude sehr oft ein direkter Hinweis auf Regeln aus den Workshops mit samara von den Lehrerinnen formuliert wird: *„samara Workshop mit Eltern und Kindern am 4. Dezember. Die Vorfreude war riesengroß!“* oder *„...Mutter gesagt, dass (Name e. Schülerin) das samara-Projekt sehr gut tut“*. In einer Projektklasse wurde offenbar das Thema Freundschaft in Zusammenhang mit Diversität gebracht: *„Freunde können unterschiedlich sein (Haarfarbe etc.) und trotzdem kann man sich gut verstehen“*. Dieser Zusammenhang findet sich oft in den Inhalten der Workshops wieder, etwa in Form diverser Persona Dolls, Büchern (z.B. My Two Grannies) und Spielen (z. B. Welcome Diversity). Sexualität wurde etwa durch das Behandeln des *„Thema[s] Sexualität“* im Unterricht in den Projektstagebüchern sichtbar.

Soziale Kompetenz

Bei der Sozialen Kompetenz geht es vorrangig um Kategorien wie Empathie und ‚Gesellschaftsverhalten‘. Empathie wird in den Projektstagebüchern etwa durch Einträge in Zusammenhang mit Entschuldigungen sichtbar: *„Entschuldigt sich ohne Aufforderung“*. Aber auch das *„Teilen der Jause“* und das Ausbleiben von Streit: *„Mädchen und Buben treffen selbstständig eine Regelung ohne Streit“* deuten auf die Empathiefähigkeit der Schüler*innen hin. Beispiele für Gesellschaftsverhalten sind u.a. *„Zusammenhalt“* und folgender Eintrag: *„Gemeinschafts- und Konzentrationsspiele (ohne Sieger) funktionieren immer besser“*.

Gewalt(bereitschaft):

Diese Kategorie setzt sich vorwiegend aus den Unterkategorien Regelverstoß, Aggression und *„Streit“* zusammen. Regelverstöße reichen von *„[Patschen verstecken]“* über unangebrachtes Lachen: *„Lacht über alles und jeden“* bis hin zu *„Beschimpfungen“*.

⁶ Sollten andere Interventionen stattgefunden haben, etwa durch andere Projekte, entzieht sich das dem Kenntnis des Evaluationsteams und ist auch nicht Gegenstand dieser Evaluierung.

Aggressionen zeigen sich in Äußerungen wie „*ich will die Schule verbrennen*“ und konkreten Handlungen wie etwa „*Raufereien*“ und „*Stoßen*“

Ausgrenzung

Ausgrenzung passiert direkt, wie dieser Eintrag zeigt: „*Einige Schüler werden leider oft ausgeschlossen (), z. B. sie dürfen nicht mitspielen in der Pause*“ und indirekt „*findet keine Spielpartner*“. Ein Teil dieser Kategorie ist auch Exklusion. Gegebenheiten, die exkludierend wirken sind zum Beispiel Empfindungen von Ungerechtigkeit in einem religiösen Zusammenhang: „*Warum haben nichtkatholische Schüler*innen am 8. Dez. frei? Wir (kath. Ki.) dürfen andere relig. Feiertage nicht mitfeiern → ungerecht.*“. Hier passiert Exklusion sowohl in Richtung der katholischen Kinder, die nicht in den Genuss der anderen Feiertage kommen, als auch bezogen auf die nicht-katholischen Kinder, die dieser Ungerechtigkeit nicht unterworfen sind und deren Gruppenmitglieder durch das Beschließen von Nichtkatholischen Feiertagen womöglich auch für das Ungerechtigkeitsempfinden der anderen verantwortlich gemacht werden könnten und somit von Exklusion bedroht sind. In einer Projektklasse wurde ein Kind wegen Gewalt in der Familie den Eltern abgenommen, in ein Krisenzentrum gebracht und dann „*von einer Betreuerin aus dem Krisenzentrum in die Schule gebracht*“. Das betroffene Kind ist somit einer potenziellen Exklusion aus der Klassengemeinschaft und womöglich auch aus der Gesellschaft unterworfen. Jedoch lässt der Umgang der Klasse mit diesem Thema darauf schließen, dass das Projekt durchaus auch eine Auswirkung auf die heranwachsende Gesellschaft zu haben scheint, die aus Offenheit, Toleranz und Verständnis auch für schwierige Situationen von anderen besteht: „*Als (Name des Schülers) in der Schule war, haben die anderen Kinder ihm in den Pausen ausgefragt, wie es ihm geht und wo er jetzt lebt. Der Schüler ist auf die Fragen der Kinder eingegangen und wollte von der Klassenlehrerin, dass sie erklärt, was ein Krisenzentrum ist. Daraufhin wurde das Thema im Unterricht aufgegriffen und besprochen*“.

Mangelnde Empathie

Bei dieser Kategorie dominieren neben Einträgen über z. B. fehlende Einsicht oder Provokation zwei Themengebiete: zum einen ist diese Kategorie sexuell behaftet, wenn es etwa um „*‘körperliche Berührungen’ unter den Buben*“ oder um „*‘körperliche Berührungen’ zwischen Mädchen und Buben*“ geht, zum anderen finden sich vermehrt Einträge über das Auslachen – „*Es wird ausgelacht*“ oder „*Lacht aus und merkt nicht, dass er weint*“.

Entlang der Häufigkeiten in den unterschiedlichen Klassen konnte ein Vergleich zu den Nicht-Projektklassen hergestellt werden:

Kategorie	Gesamtanteile in Prozent (n=263)	Projektklassen – Anteile in Prozent (n=199)	Vergleichsklassen – Anteile in Prozent (n=64)
Unterstützung	28,9	35,2	9,4
Gesundheitliches Wohlbefinden	4,2	5,5	0
Soziale Kompetenz	23,2	22,6	25,0
Gewalt(bereitschaft)	31,2	25,6	48,4
Ausgrenzung	8,4	7,0	12,5
Mangelnde Empathie	4,2	4,0	4,7

Die Einträge gesamt betrachtet lässt sich erkennen, dass die am öftesten vorkommende Kategorie jene der Gewalt(bereitschaft) ist, dicht gefolgt von Unterstützung. Ein möglicher Grund für das häufige Auftreten der von den Lehrerinnen wahrgenommenen Gewalt(bereitschaft) könnte sein, dass es sich bereits in der Auswahl der Schulen durch das Team von samara um Schulen mit Kindern aus benachteiligten Personengruppen handelte. Dass der Bedarf gewaltpräventiver Interventionen also auch tatsächlich besteht, lässt sich an der Häufigkeit der Einträge zu diesem Thema erkennen. Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist womöglich auch eine hohe Arbeitsbelastung der Lehrerinnen. Auffallend ist, dass in den Projektklassen deutlich mehr Einträge zum Thema Unterstützung getätigt wurden, als in den Vergleichsklassen und deutlich weniger Einträge zu den Themen Gewalt(bereitschaft) und Ausgrenzung. Es kann also davon ausgegangen werden, dass in den Projektklassen mehr Unterstützung und weniger Gewalt(bereitschaft) und Ausgrenzung stattfindet, was mit den Informationen aus den Interviews mit den Klassenlehrerinnen der Projektklassen übereinstimmen würde. Das hohe Vorkommen von Unterstützung in den Projektklassen kann auf eine hohe Rezeption der Workshopinhalte zurückgeführt werden. Bei den restlichen Kategorien finden sich keine wesentlichen Unterschiede. Es kann also davon ausgegangen werden, dass in den Projektklassen mehr Unterstützung und weniger Gewalt(bereitschaft) und Ausgrenzung stattfindet.

3.4 Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen der in den Projektklassen

Ein wesentliches Element für die Evaluierung des Projekts waren die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen aller Projektklassen im Ausmaß einer Unterrichtseinheit, die durch zwei Mitarbeiterinnen des Evaluierungsteams angeleitet wurden. Ziel war es, die Kinder

außerhalb der Workshops zu erleben und sie auf Fragen eigenständig oder in Kleingruppen antworten zu lassen, um die Standpunkte und Eindrücke der Schüler*innen zu erfassen.

Die Beobachtung der Workshops hat gezeigt, dass eine Kombination aus interaktiven Elementen mit Bewegung und Übungen, für die mehr Konzentration erforderlich sind, gut angenommen werden kann, weshalb auch das Konzept der Gruppendiskussion danach aufgebaut wurde. Zum Einstieg wurden die Kinder gefragt, ob sie die beiden Mitarbeiterinnen schon einmal gesehen haben und wissen, was ihre Aufgabe ist. Danach wurden der Grund und Ablauf des Besuchs erklärt und Namenskärtchen verteilt. Im weiteren Verlauf folgten drei Übungen. Zunächst wurden die Kinder gebeten, sich anhand der Klassenzugehörigkeit in der Klasse aufzustellen – so wurde das Element der Bewegung abgedeckt und gleichzeitig konnte erhoben werden, wie sich die Zusammensetzung der Klasse entwickelt hat. Im Anschluss wurden alle Schüler*innen zuerst zu einer Einzelarbeit aufgefordert: jedes Kind sollte überlegen, was am samara-Projekt das Schönste war. Die Antwort konnte jede/r Schüler*in auf ein Kärtchen schreiben, welches dann jeweils auf ein vorbereitetes Poster geklebt wurde. Einige Kinder konnten außerdem erzählen, weshalb sie die ausgewählten Aktivitäten oder Eindrücke besonders gut fanden. Zum Abschluss dieser Übung konnten die Schüler*innen auch berichten, ob sie manche der gelernten Inhalte, Tipps und Tricks schon anwenden konnten.

Die zweite Übung widmete sich dem Thema Umgang mit Konflikten: die Schüler*innen wurden gefragt, wie es im Fall eines Streits gelingen kann, diesen zu beenden.

Der dritten Übung war wieder eine auflockernde Fragestellung vorangestellt: die Kinder sollten sich mit anderen Kindern zusammensetzen, wenn sie nach der 4. Klasse mit ihnen gemeinsam in eine neue Schule wechseln. Diese Übung diente nicht nur der Auflockerung, sondern auch der Gruppenfindung. Die nächste Fragestellung sollte nämlich in Gruppen beantwortet werden und betraf den Umgang mit Kindern, die ein derartiges Projekt nicht erleben konnten. Auch diese Antworten wurden auf Kärtchen geschrieben, dieses auf einem Poster befestigt und anschließend im Plenum vorgelesen und nach Bedarf diskutiert.

Folgende **Gemeinsamkeiten** ließen sich bei den gemeinsamen Einheiten an allen Projektschulen feststellen:

An allen Klassen war der Großteil der Kinder seit der 1. Schulstufe in der Klasse, nur wenige Kinder kamen im Projektverlauf dazu oder verließen die Klasse.

Die Mitarbeiterinnen des Evaluationsteams waren den meisten Kindern bekannt, viele kannten sogar die jeweiligen Vornamen. Manche Kinder waren anfangs etwas unsicher, es gab jedoch kein Kind, das nicht den Zusammenhang mit dem Projekt erkannte. Dies zeigt die große Aufmerksamkeit, die die Kinder nicht nur den Inhalten sondern auch den Personen im Projekt entgegenbringen. Außerdem wirkten die Schüler*innen in allen besuchten Klassen erfreut über die gemeinsame Unterrichtseinheit, wenngleich an einer Schule eine etwas gereizte Stimmung zwischen Schüler*innen und Lehrerin vorzufinden war.

Auf die Frage, was den Kindern am besten gefallen hat, gab es in allen Klassen Kinder, die nur schwer antworten konnten – sie gaben sehr häufig „alles“ an und konnten sich erst auf

Nachfrage für eines oder wenige Highlights entscheiden. Ist diese Entscheidung gefallen, benannten viele Kindern die Rollenspiele (bei denen sie teilweise aktiv beteiligt waren), gefolgt von Büchern zu verschiedenen Themen und unterschiedliche Konzentrationsspiele, welche die Gemeinschaft und die Zusammenarbeit in der Klasse fördern.

Besonders hinsichtlich der Konfliktlösung zeigten sich die Schüler*innen sehr kompetent und konnten viele Strategien nennen, wie sie einerseits bei einem Konflikt regieren können und wie dieser andererseits auch beigelegt bzw. beendet wird.

Als schwierig gestaltete sich die Übung zur Gruppenfindung. Hier war sowohl die Unterstützung der Mitarbeiterinnen des Evaluierungsteams als auch der Lehrerin erforderlich und es bedurfte mehr Hilfestellung als erwartet, um sich auf die Anschlussfrage – nämlich dem Umgang mit Kindern ohne Projekterfahrung – zu konzentrieren. Die Antworten dazu ließen sich letztlich in zwei Gruppen einteilen: zum einen das erworbene Wissen nutzen, um sich nicht in Konflikte, die sich an der neuen Schule ergeben könnten, verwickeln zu lassen und zum anderen die Erfahrungen und Tricks aus dem Projekt an andere Kinder weiterzugeben. Nur an zwei Schulen zeigten sich einige der Schüler*innen besorgt, dass sie mit diesen Inhalten bei anderen Kindern auf Desinteresse oder Unverständnis stoßen bzw. ausgelacht werden.

Bei der Durchführung der Übungen verhielten sich die Kinder weitgehend rücksichtsvoll und hilfsbereit im Umgang miteinander. An einer Schule entstand jedoch der Eindruck, dass die Stimmung zwischen Lehrerin und Kindern während des Besuchs von Spannungen geprägt war.

Die **Unterschiede** machten sich vor allem durch die Beteiligung der Klassenlehrerin bemerkbar: während an manchen Schulen die Lehrerinnen im Sesselkreis Platz nahmen und sich aktiv beteiligten, schritten andere ausschließlich dann ein, wenn es in der Klasse unruhig wurde und nahmen sonst eine eher beobachtende Rolle ein.

Auch der Geräuschpegel (jedoch nicht zwangsweise die Konzentration der Kinder) in den Klassen gestaltete sich unterschiedlich. Außerdem war ein breites Spektrum der Antworten bei jenen Kindern, die sofort ein Highlight aus dem Projekt benennen konnten, ersichtlich.

Bei manchen Klassen viel auf, dass bei freier Platzwahl Buben und Mädchen klar getrennt von einander saßen.

Nachstehend werden weitere Ergebnisse der einzelnen Klassen anonymisiert (Projektschule 01 – Projektschule 06) dargestellt, einzig die Information des SQA-Schwerpunkt transkulturelle Gewaltprävention wird bei den entsprechenden Schulen ergänzt.

An **Projektschule 01** verlief die gemeinsame Unterrichtseinheit für die Gruppendiskussion in der Projektklasse mitunter recht turbulent. Die Schüler*innen waren phasenweise aufgeregt und laut, die sehr bemühte und hilfsbereite Lehrerin wollte durch Eingriffe die Stimmung beruhigen, was jedoch nur mäßige Auswirkungen hatte oder bei den Kindern sogar eine Verstärkung des unruhigen Verhaltens bewirkte.

Die Antworten der Kinder auf die Frage, was ihnen im Projekt am besten gefallen hat, waren jedoch sehr breit gefächert, wenngleich die Kinder auch nicht immer begründen konnten, warum sie diese Auswahl getroffen haben. Auffällig oft wurde ein Buch genannt, in der die Lebenssituation einer Familie mit Migrationshintergrund thematisiert wird. Ebenfalls angeführt werden Übungen zur Sprache über Gefühle (die Stimmungsuhr, das Ratespiel zu „Dino zeigt Gefühle“), verschiedene Rollenspiele (in dieser Klasse konnten besonders „heftige“ Geschichten am meisten beeindruckend, etwa ein Rollenspiel wo ein Junge mit einem Messer bedroht wurde), die Pokalverleihung durch die Bezirksvorsteherin und Spiele zur Förderung der Klassengemeinschaft und Zusammenarbeit. Ein Mädchen wählt als Lieblingsbuch eine Geschichte mit dem Schwerpunkt auf Respekt vor kultureller Vielfalt und begründet dies mit eigener Betroffenheit.

Konflikte lösen die Kinder gemäß ihren Erzählungen durch Humor, der Bereitschaft sich zu entschuldigen, Toleranz gegenüber anderen („ich weiß, es war nicht so gemeint“) oder, sofern man den Konflikt nicht selbstständig lösen kann, durch das Hinzuziehen von Hilfe (genannt wurde in diesem Zusammenhang vor allem die Klassenlehrerin).

Noch während der Vorstellung der dritten Übung (Umgang mit Kindern ohne Projekterfahrung) zeigten sich einige Buben skeptisch *„die [anderen Kinder] interessiert das nicht!“*. Um die letzte Übung zu Ende zu bringen, brauchten die Schüler*innen viel Motivation, konnten dann aber vielfältige Gruppenergebnisse vorweisen. Die Antworten signalisieren Offenheit, Eigenverantwortung (andere nicht auslachen, freundlich sein etc.), den Wunsch sich von Konflikten abzugrenzen (*„weggehen, wenn jemand etwas komisches macht“*) und die Bereitschaft, als Multiplikator*innen tätig zu werden (anderen Kindern etwas beibringen, vom Projekt erzählen etc.). Eine Gruppe zeigt sich auch abseits der Projektinhalte konkret auf den Schulalltag bezogen sehr hilfsbereit und schlägt vor, kranken Kindern den versäumten Stoff zu erklären.

Während der Übungen waren immer wieder Erinnerungen an in den Workshops vereinbarte bzw. generell gültige Gesprächsregeln erforderlich, zwischenzeitlich drohten sich manche der Schüler auch Handgreiflichkeiten an, was sofort von den SFS-Mitarbeiterinnen kommentiert wurde und derartige Kommentare unterband. Die Gruppeneinteilung bei der letzten Übung zeigte, dass sich die Kinder nur widerwillig darauf einlassen konnten, mit anderen Kindern als guten Freund*innen zusammenzuarbeiten.

Eine Besonderheit in dieser Klasse war, dass die Mädchen einen wesentlich dominanteren Eindruck machen als die Buben.

Die Gruppendiskussion an **Projektschule 02**, an der transkulturelle Gewaltprävention als SQA gewählt wurde, verlief von Anfang an reibungslos. Die Klassenlehrerin setzte sich gleich mit den Kindern in den Sesselkreis, griff jedoch nur selten in das Geschehen ein. Der Umgang zwischen Schüler*innen und Lehrerin war sehr respektvoll und es wirkte, als freuen sich alle auf die Übungen, die seitens der SFS-Mitarbeiterin angekündigt wurden. Auch während der Übungen verhielten sich die Kinder untereinander rücksichtsvoll. Aus Interviews mit der Klassenlehrerin geht hervor, dass das Klassenklima bereits seit der 1. Klasse sehr ruhig und ausgeglichen ist.

Die Einzelarbeit brauchte etwas mehr Anleitung als erwartet, da die Kinder immer wieder begannen, sich gemeinsam an die Beantwortung der Frage zu machen. Als eindeutiges Highlight befand diese Klasse das „Cool-bleib-Training“, bei dem die Expert*innen von samara in kurzen Sequenzen vorzeigten, wie man sich im Fall von Belästigungen durch andere Kinder verhalten kann. Auch andere Rollenspiele wurden von den Kindern angeführt, alle verbunden mit einem von den Kindern erlebten und kommentierten Spaß-Faktor („*das war so lustig*“, „*das Schauspielern hat mir so großen Spaß gemacht*“) und Tricks, welche die Kinder dann auch selbst ausprobieren konnten. Im Anschluss berichteten drei Schüler*innen davon, dass sie diese Tricks schon im Park angewandt oder zu Hause ihren Geschwistern gezeigt haben. Während die Mehrheit der Kinder Rollenspiele und Übungen angab, bei denen sie aktiv werden konnten, hoben einige Schüler besonders ein Buch zum Thema Obdachlosigkeit hervor.

Um Konflikte zu lösen kann man laut Antworten der Kinder Abstand halten, darauf warten, dass der Streit von selbst wieder „aufhört“, sich entschuldigen, Humor nutzen oder Hilfe holen. Dabei konnten die Kinder sehr gut unterscheiden, ob es sich um einen tatsächlichen Konflikt handelt oder um eine Situation, in der Freund*innen oder Geschwister einander im Spaß ärgern. Bei einem Mädchen zeigte sich, dass sie ihren Gefühlen sehr gut Ausdruck verleihen und ihre Kränkung über unfaire Behandlung gut benennen kann, sie wollte jedoch nichts über den Weitergang dieser Situation berichten.

Obwohl die Schüler*innen verhältnismäßig zurückhaltend waren, wenn es darum geht eigene Erfahrungen zu erzählen, nahmen sie bis zum Schluss gerne und aktiv an den Übungen teil.

In den neuen Schulen wollen sie gelernte Inhalte und Tricks selbst anwenden, bei Gefahr Hilfe holen und den künftigen Mitschüler*innen viel aus dem Projekt erzählen, zeigen und beibringen.

Die Schüler*innen der Projektklasse an **Projektschule 03** warteten bereits im Flur, sprachen die Mitarbeiterinnen der SFS gleich auf das samara-Projekt an und wirkten fast enttäuscht, als sie erfuhren, dass es sich nicht um einen regulären samara-Workshop handelte. Trotzdem zeigten sie sich neugierig und selbstbewusst und wollten einige Fragen klären, bevor mit dem Programm begonnen werden konnte.

Nach einer relativ umfassenden gemeinsamen Einstiegsphase fiel es manchen Kindern schwer, sich auf die Einzelarbeit zu konzentrieren. Trotzdem konnten die Kinder sehr konkrete Antworten darauf geben, was ihnen am Projekt besonders gefallen hat. Auch in dieser Klasse wurden viele Gruppenspiele genannt, das Spektrum der Antworten war davon abgesehen jedoch sehr groß: Rollenspiele, Geschichten, die Pokalverleihung im Rahmen des Projekts (Schuljahr 2013/2014) und Briefe an den Außerirdischen Kodexu (eine Übung zum Thema Kinderrechte).

Die am häufigsten genannte Strategie einen Streit zu beenden ist Abstand einzuhalten (zeitlich, räumlich), aber auch Hilfe holen, Humor und Entschuldigungen wurden vorgeschlagen. Auch zwei etwas fragwürdige Ideen wurden eingebracht: Ein Junge meint, dass er manchmal die Schuld auf sich nimmt um einen Konflikt zu unterbinden, auch wenn

er unschuldig ist, ein anderer sagt, man kann den Streit beruhigen, wenn man der anderen Konfliktpartei etwas kauft oder Geld gibt. Ein anderer Schüler sagt selbstbewusst: „dann hau ich hin“. Auf die Nachfrage der SFS-Mitarbeiterinnen, was die Expert*innen von samara davon halten würden, reagierte er eher ablehnend. Andere Kinder konnten sofort einschätzen, dass Gewalt keine gute Lösung ist und das auch in den samara-Workshops thematisiert wurde.

Im Hinblick auf die neuen Schulen ist die Herangehensweise der Kinder relativ klar. Obwohl eine Gruppe von Buben und Mädchen meinte, dass sie die anderen ignorieren wollen, wenn es Konflikte gibt sagte die Mehrheit – nämlich zwei Mädchengruppen, zwei Bubengruppen und eine gemischt Gruppe – dass sie den Kindern in der neuen Schule viel erklären wollen und tendieren eher in Richtung Multiplikator*innen. Ein Schüler entgegnete „da wird man eh nur ausgelacht!“ und mit ihm zeigten sich auch weitere Mitschüler skeptisch, ob die anderen Kinder für die Themen Interesse zeigen werden. Der Großteil der Klasse lies sich davon jedoch nicht umstimmen.

Allgemein wirkte die Klasse sehr harmonisch. Obwohl sich die Kinder manchmal gegenseitig ärgerten, eskalierte die Situation zu keinem Zeitpunkt. Die Lehrerin nahm eine eher beobachtende Rolle ein und griff nur dann ein, wenn der Lärmpegel merkbar stieg. Die Mehrheit der Kinder beteiligte sich offensichtlich gerne an den Gesprächen, nur ein Mädchen wollte ihre Antworten nicht in der Gruppe einbringen sondern gab sie nur der SFS-Mitarbeiterin bekannt, die bei dem Termin für das Protokoll zuständig war. In dieser Klasse arbeiteten die Schüler*innen weitgehend in geschlechtergetrennten Gruppen zusammen.

Beim Besuch an **Projektschule 04** wirkten die Kinder mitunter recht fordernd: einerseits waren sie häufig quirlig und unruhig, wollten sich jedoch nur zaghaft zu Wort melden, wenn es darum ging Antworten in die Gruppe einzubringen. Da die Lehrerin nur selten eingriff liegt die Vermutung nahe, dass die Klasse generell sehr lebhaft ist.

Auffällig war, dass ein Kind gleich zu Beginn auf mangelnde Deutschkenntnisse einer Mitschülerin hinwies, was bei anderen Schüler*innen Lachen auslöste. Während der Übungen fielen sich die Kinder häufig ins Wort, bei der Einzelarbeit brauchte es viel Unterstützung, damit die Schüler*innen nicht eigenständig Gruppen bilden.

Nachdem die Konzentration jedoch gewährleistet war und die Antworten vorgetragen wurden, zeigten sich schnell zwei Favoriten: Rollenspiele und Geschicklichkeitsspiele, bei der die Klasse gut zusammenarbeiten musste. Auf die Frage, ob ein bestimmtes Rollenspiel besonders toll war, gaben die Kinder keine konkreten Angaben sondern teilten mit, dass die Rollenspiele alle gut waren und es immer lustig war. Die Inhalte verschiedener Rollenspiele konnten sie gut wiedergeben – meist handelte es sich um Sequenzen, in denen die Kinder Tricks erlernten, wie sie sich in schwierigen Situationen verhalten können.

Auch Geschichten und der Umgang mit Schimpfwörtern wurden mehrfach genannt, zu letzterem auch Handlungsstrategien im Falle von Verletzungen durch Schimpfwörtern. Hier zeigte sich, dass die Kinder auf Wissensebene viel gelernt haben, was sich in der praktischen Umsetzung noch nicht immer niederschlägt, wie ein Schüler selbst erklärt: „wir

haben die Schimpfwörter in den Mistkübel geworfen, und dort sollen sie auch bleiben. Zu Hause und in der Schule, aber es funktioniert nicht immer.“

Im Hinblick auf die Konfliktlösungskompetenz berichteten viele Kinder von ihrer Erfahrung, dass Streitigkeiten auch manchmal von selbst wieder aufhören. Häufiger waren jedoch die Strategien, sich zu entschuldigen oder Hilfe zu holen. Die Schüler*innen erzählten an dieser Stelle von einem schulinternen Programm zur Konfliktbearbeitung. Zwei Kinder berichteten, dass sie im Streit auch manchmal „hinhalten“ bzw. sie von Geschwistern im Streit geschlagen werden, ohne eine Lösungsstrategie anzuführen.

Gegenüber „neuen“ Kindern ohne Projekterfahrung an anderen Schulen zeigen sich die Kinder hilfsbereit („*wir wollen ihnen helfen und ihnen viel erzählen*“) bis distanziert („*Abstand halten*“). Sie fürchteten sich nicht vor eventuellem Desinteresse anderer Kinder, benannten aber von sich aus wenig konkrete Ideen.

Während der gemeinsamen Zeit wurde deutlich, dass sich die Buben aktiver an den Übungen beteiligten und die Mädchen sich auch auf Nachfrage eher ruhig verhielten. Sowohl im Sesselkreis als auch in der Gruppenarbeit haben sich Buben und Mädchen weitgehend separiert.

An **Projektschule 05** wurde das Thema transkulturelle Gewaltprävention im Projektverlauf als SQA gewählt. Die Lehrerin zeigte sich sehr aktiv, erkundigte sich, welches Setting für den Ablauf am besten ist und nahm im Sesselkreis Platz. Ergab sich der Eindruck, dass die Kinder sich nicht auskennen oder unsicher sind, leistete sie Hilfestellung – versuchte jedoch, sich im Verlauf des Besuchs zurückzuziehen, um die Kinder in ihren Antworten nicht zu beeinflussen und beschränkte ihre Unterstützung darauf, für Ordnung und Struktur zu sorgen (welche Kinder waren noch nicht dran, Intervention bei Unruhe, etc.).

Die Antworten, was den Kindern besonders gut gefallen hat, bestachen durch ihre Offenheit: die Mehrheit der Buben gab an, dass es für sie besonders wichtig war, mit den Expert*innen von samara über das Thema Sex und Gefühle zu sprechen. Weiters erachteten es die Kinder als sehr wertvoll, dass sie in den Workshops über ihre Probleme berichten konnten und dann gemeinsam Lösungen erarbeitet wurden. Ein Mädchen schrieb „*es war schön, dass man die Angst rauslassen konnte*“. Viele Antworten deuten darauf hin, dass auch die Arbeit zu Sprache über Gefühle einen wesentlichen Platz in den Workshops eingenommen hat.

Mehrere Mädchen führten an, dass ein gemeinsamer Workshop mit den Eltern als besonders schön erlebt wurde. Das verstärkt den Eindruck, dass die Kinder im Projekt (gerne) eine Multiplikator*innenrolle einnehmen.

Geschichten und Rollenspiele waren in dieser Klasse verhältnismäßig selten unter den Antworten vertreten. Auf Nachfrage, welche und warum gerade diese Geschichten und Rollenspiele ausgewählt wurden, stellte sich heraus, dass die Kinder vor allem für Geschichten rund um das Thema Respekt vor kultureller Vielfalt empfänglich waren.

Die Frage, ob sie gelernte Tricks und Inhalte schon anwenden konnten, löste bei den Kindern große Bereitschaft aus, Erlebnisse zu erzählen. Wenngleich manche davon sehr abenteuerlich anmuteten, so fanden sich in allen Schilderungen Aspekte von in den samara-Workshops gelernte Inhalte oder Strategien, die teilweise schon mehrere Jahre zurück lagen. Dies spricht auf jeden Fall dafür, dass sich die Kinder die Inhalte der Workshops über einen langen Zeitraum aneignen konnten.

Im Hinblick auf die Frage nach Konfliktlösungsmöglichkeiten zeigte sich einerseits, dass von den Kindern genannte Streitigkeiten vorrangig unter Geschwistern und gleichaltrigen Freund*innen stattfinden und andererseits, dass die Schüler*innen ein solides Wissen über die Möglichkeiten haben, einen Konflikt zu beenden. So wurden in unterschiedlicher Ausformulierung vor allem drei Strategien genannt: Abgrenzung/Abstand (räumlich, zeitlich), persönliches Einlenken („über Blickkontakt oder einem Zettel zum Ankreuzen“) und Hilfe holen (meistens in Form von Eltern, Erziehungsberechtigten oder der Lehrerin).

Was besonders auffiel ist die Fähigkeit der Kinder, viele konkrete Beispiele und Erlebnisse eigenständig einzubringen und mit den Inhalten des Projekts in Verbindung zu setzen.

Gefragt nach der Stimmung, mit der sie dem anstehenden Schulwechsel gegenüber stehen, zeigte sich deutlich, dass die Kinder ihre Gefühle gut in Worten ausdrücken können. Bei den meisten zeigte sich gleichzeitig eine gewisse Neugierde und Spannung, obgleich sie auch traurig sind, dass sie Freund*innen aus dem Klassenverband nicht mehr sehen werden und vor allem bei Kindern, die alleine in eine neue Schule wechseln, Unsicherheit zu bemerken ist. So meint etwa ein Mädchen „*wenn ich daran denke, geht es mir aber auch nicht so gut, weil ich alleine in eine neue Schule komme und da kenne ich noch niemand.*“ Auf besondere Weise reflektiert zeigte sich ein Junge, der mit seinem besten Freund in die neue Schule gehen wird. Obwohl sie sich sehr mögen, streiten sie auch oft und er überlegte, wie gut es ist, wenn sie auch in der neuen Schule dieselbe Klasse besuchen.

In Überlegungen zum Umgang mit anderen Schüler*innen, die auf keine Projekterfahrungen zurückblicken können, zeigten die Kinder sich zuversichtlich und wirkten überzeugt, dass sie den anderen Kindern etwas vermitteln können, wozu sie auch verhältnismäßig konkrete Vorschläge einbrachten: wenn sich andere Kinder streiten würden sie zum Beispiel dazwischen gehen oder bei Bedarf eine Lehrkraft holen, anderen Kindern möchten sie außerdem vom Projekt erzählen und wichtige Tricks beibringen.

An **Projektschule 06** konnte beobachtet werden, was auch in Interviews mit Direktorinnen und Lehrerinnen genannt wird: die Schüler*innen haben eine sehr enge Beziehung zu ihrer Klassenlehrerin. Nur selten wurde es in der Klasse unruhig, was die Lehrerin dann sehr ruhig kommentierte und dadurch die Stimmung wieder beruhigte. Im Umgang miteinander zeigten sich die Kinder äußerst rücksichtsvoll und hilfsbereit.

Die beiden Mitarbeiterinnen waren in dieser Klasse vergleichsweise nicht so bekannt wie an anderen Schulen, was darauf zurück geführt werden kann, dass die Workshops vorwiegend von einer dritten, nicht anwesenden Kollegin begleitet wurden.

In dieser Klasse war ganz deutlich, dass die meisten Kinder die Spiele zur Förderung der Klassengemeinschaft besonders positiv in Erinnerung hatten. Ein Junge führte die Einordnung der Schimpfwörter als beste Übung im Projekt an. Zwei Kinder fanden es besonders schön, dass sie für eine Expertin aus dem samara-Team ein Abschiedsplakat gestalten konnten.

Die Kinder verhielten sich im Vergleich zu den anderen Klassen sehr zurückhaltend, wenn es darum ging, eigene Erlebnisse zu erzählen. Auf ihnen gestellte, konkrete (Wissens)Fragen wollen jedoch viele Kinder antworten, so auch bei der Übung zu Verhalten im Konflikt. Die häufigste Antwort war hier, dass eine Entschuldigung wichtig ist, um einen Konflikt zu beenden. Auch Abstand, teilweise nicht nur freiwillig wie in den anderen Gruppenarbeiten genannt, sondern von Erwachsenen angeordnet, wurde als Möglichkeit genannt. Manche Kinder führten auch an, dass man Hilfe holen kann, diese Option wird aber von den Kindern selbst scheinbar nicht häufig genutzt – viel öfter berichteten sie, dass kleine Streitigkeiten *„nach einer Zeit von selber weggehen.“*

Nach viel Hilfestellung bei der dritten Übung zeigte sich eine Kleingruppe im Hinblick auf den Besuch neuer Schulen ab Herbst 2015 sehr offen (*„das wird sich ergeben“*), andere Antworten implizieren das Annehmen einer Multiplikator*innenrolle (Tricks verraten, anderen Kindern etwas zeigen), das Bemühen sich nicht in Konflikte verwickeln zu lassen und das Wissen um Recht auf Hilfe.

3.5 Zielerreichung

Zur Einschätzung der Zielerreichung flossen alle Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen der Projektklassen, Projekttagebüchern, Interviews mit den Klassenlehrerinnen und Direktorinnen sowie Gesprächen mit den Expert*innen von samara und der Auswertung aller begleiteter Workshops zusammen.

Die Workshop-Protokolle aller Projektjahre wurden dazu anhand der Ziele ausgewertet. Dabei lagen der Auswertung das von Weinert geprägte Kompetenz-Konzept, in dem sich Kompetenz aus Können, Wissen und Wollen zusammensetzt (vgl. Weinert 1999). Im Rahmen der Equal Entwicklungspartnerschaft QSI wurde diese Herangehensweise ebenfalls genutzt und leicht adaptiert (vgl. Pinetz, 2004:23), die danach vorliegende Herangehensweise eignete sich hervorragend für die Betrachtung des vorliegenden Pilotprojekts. Zu jedem Ziel wurden die abgehaltenen Übungen und Inhalte sowie die Reaktionen und Entwicklungen der Schüler*innen den Ebenen Wissen (Sachinhalte kennen und beschreiben können), Können (Sachinhalte anwenden, empathisch interagieren und über sich selbst reflektieren können) und Haltung (durchgängige Prinzipien berücksichtigen und einfordern) zugeordnet. So zeigte sich, in welchen Bereichen besonders ausgeprägte Wirkungen erreicht wurden. Die Kombination mit den oben erwähnten Erhebungen ermöglicht einen umfassenderen Blick auf die Entwicklung der Kinder.

Angeführte Übungen und Materialien stellen nur ansatzweise eine Auswahl an den von samara eingesetzten Methoden und Aktivitäten dar. Eine Auflistung besonders wirksamer

Übungen findet sich auf der Projekthomepage⁷ von samara und wird im Handbuch⁸ beschrieben sein.

Resilienz (emotionale Widerstandskraft) und gestärkter Selbstwert

Der Schutzfaktor Resilienz konnte durch das Projekt positiv beeinflusst werden, das Ziel gilt somit als erreicht. Einträge in den Projekttagebüchern der Projektklassen zeigen das Vorhandensein von Resilienz bei den Kindern dieser Klassen – verhältnismäßig lassen sich in den Tagebüchern der Projektklassen mehr Einträge mit Resilienz verbinden als in jenen der Vergleichsklassen.

Materialien und Übungen, die zur Erreichung des Ziels beigetragen haben sind unter anderem Übungen die dabei helfen, eigene Stärken und Ressourcen zu erkennen (z.B. „Die Blumenwiese – was ist mir in der vergangenen Woche gut gelungen?“ oder „Draw Yourself With A Friend – Freundschaften sichtbar machen“) und Geschichten, auf denen basierend in der Gruppe überlegt und diskutiert wird und die Kinder somit Strategien kennen lernen, um in unerfreulichen Situationen eigenwirksam aktiv werden zu können (z.B. „Ach, Boris!“ von Carrie Westeon).

Ein positives Selbstbild ist wichtig für emotionale Widerstandskraft. Ein Beispiel für die positive Wirkung des Projekts ist die Aussage eines Jungen zu Projektende, den seine Hautfarbe zu Projektbeginn sehr belastet hat: *„Im Hort haben mir einige Buben gesagt, dass mein Gesicht die Farbe von Kacke hat. Aber ich weiß, dass meine Haut so schön ist, wie die von einem Braunbär.“* Die Lehrerin einer Projektklasse unterstrich die Stärkung des Selbstbewusstseins mehrerer, zu Projektbeginn sehr schüchterner, Mädchen.

Sprache um über Gefühle sprechen zu können

Gefühle klar zu spüren und angemessen ausdrücken zu können ist eines der Basiselemente von gelungener Gewaltprävention. Einer der eindeutigsten Effekte des Projekts sind die Auswirkungen im Bereich Sprache über Gefühle. Alle Erhebungsmethoden (Begleitungen, Interviews, Projekttagebücher und Besuche in den Projektklassen) zeigen auf, dass die Schüler*innen ihre Gefühle erkennen und ihnen gut Ausdruck verleihen können – sowohl verbal als auch nonverbal mit Hilfe von Hilfsmitteln wie Gefühlsampeln oder durch körpersprachlichen Ausdruck. Die Fähigkeit, zwischen zum Teil gleichzeitig auftretenden Gefühlen differenzieren zu können, hat sich bei dem Großteil der Schüler*innen merkbar weiterentwickelt. Außerdem fiel bei den Begleitungen der Workshops auf, dass die Schüler*innen in den höheren (3. und 4. Klasse) Schulstufen dazu tendierten beim Einstiegsritual (Stimmungsbild mit der Stimmungsuhr) die Einstellungen an der Gefühlsuhr unabhängiger von den Klassenkolleg*innen einzustellen und individuellere Begründungen für ihre Verfassung anzuführen.

Der kontinuierliche Einsatz von Materialien zur Visualisierung der eigenen Befindlichkeit als Einstieg in den Workshop ist mitunter einer der Erfolgsfaktoren für dieses Ziel. Beobachtungsprotokolle und narrative Interviews belegen, dass die Schüler*innen, sollte den

⁷ www.transkulturell-samara.at

⁸ Erscheint im Wintersemester 2015/2016

Einstiegsritualen nicht ausreichend Raum zugeteilt werden, diese selbstständig einforderten. Die regelmäßige Wiederholung dieser Übungen führte dazu, dass sowohl der Wortschatz als auch die Bereitschaft zur Reflexion über die eigenen Gefühle und der Wunsch diese mitzuteilen gut verinnerlicht werden konnte.

An einer Volksschule (mit SQA-Schwerpunkt transkulturelle Gewaltprävention) besitzen die Schüler*innen in der Projektklasse jeweils eine eigene Gefühlsampel, bei der sie selbstständig nach Bedarf ihre Stimmungswechsel anzeigen können – ein Instrument, das von den Kindern auch im Schulalltag selbstständig genutzt werden kann.

Neben Übungen zum Ausdruck der eigenen Gefühle wurden im Zusammenhang mit diesem Ziel auch zahlreiche Aktivitäten gesetzt, bei denen es um die Wahrnehmung von Gefühlen anderer geht, die beobachtbare Entwicklung von Fremdempathie unter Klassenkolleg*innen (unabhängig von einer Freundschaft zur anderen Person) setzte bei den meisten Schüler*innen ab dem zweiten Semester des dritten Projektjahres ein. Der Umgang mit Schimpfwörtern war ein Thema, das von mehreren Klassenlehrerinnen als zu bearbeitender Punkt genannt wurde, weshalb auch er in den Workshops mit den Kindern besprochen wurde (z.B. mit Unterstützung des Buchs „Achtung, bissiges Wort“ von Edith Schreiber-Wicke).

Respekt vor (kultureller) Vielfalt

Die Bewertung in welchem Ausmaß dieses Ziel erreicht wurde ist insofern komplex, als das Ziel an sich sehr vielschichtig ist.

Vielfalt umfasst unterschiedliche Persönlichkeiten ebenso wie Geschlecht, Religion, Hautfarbe, Sexualität, Alter, Herkunftsfamilie, Lebenswelt und vieles mehr. Das Ziel wird an dieser Stelle daher weiter aufgesplittet.

Im Hinblick auf die Wissens Ebene wurde durch die Auswertung der Beobachtungsprotokolle deutlich, dass die Schüler*innen allen Themen der Vielfalt offen gegenüberstanden. Zu vielen Bereichen wie etwa Homosexualität, verschiedene Familienkonstellationen, Hautfarbe und Migrationshintergrund verfügten viele Kinder bereits über Grundwissen oder implizites Wissen in Form von eigenen Erfahrungen aus der individuellen Lebenswelt oder überliefertes Wissen durch Freund*innen oder Medien. Bereits vorhandene Informationen waren dabei nicht selten von Vorurteilen durchzogen. Trotzdem nahmen die Kinder neue Perspektiven und Wissens Elemente aus den Workshops gut an und/oder überdachten eigene Standpunkte. Bereits in den ersten beiden Projektjahren zeigte sich bei den meisten Kindern ein besonders großes Interesse an Inhalten, die sich mit Vielfalt auseinandersetzen. Die bearbeiteten Geschichten und Themen blieben den Kindern über mehrere Jahre sehr gut in Erinnerung und wurden bei den Besuchen durch Mitarbeiterinnen der SFS auch wiederholt als Highlights im Projekt genannt (etwa die Bücher „Unsa Haus: und andere Geschichten“ von Ben Böttger, Rita Macedo u.a., „Ich das machen!“ von Martin Auer oder „Der Bus von Rosa Parks“ von Fabrizio Silei und Maurizio A.C. Quarello).

Bei der Betrachtung von Elementen gelebten Respekts vor Vielfalt fiel bei der Auswertung der Projektstagebücher auf, dass Einträge mit Bezug auf Ausgrenzung generell eine kleine

Kategorie darstellen, Ausgrenzungen der Kinder untereinander von den Lehrer*innen also verhältnismäßig selten beobachtet wurde. Außerdem besteht in dieser Kategorie ein merkbarer Unterschied zwischen Projekt- und Vergleichsklassen: in den Projektklassen wurde Ausgrenzung seltener dokumentiert als in Vergleichsklassen.

Übungen zur Erreichung von Respekt vor Vielfalt enthielten sowohl Elemente der Wissensvermittlung als auch Aktivitäten, bei denen Kinder ihre eigene Vielfalt einbringen und erfahren konnten (z.B. bei der Übung „Welcome Diversity“).

In narrativen Gesprächen gaben die Expert*innen von samara an, dass die Schüler*innen der Projektklassen offener und toleranter geworden sind. Kinder von diskriminierten Gruppen wie Roma oder Kinder mit afrikanischen Eltern entwickeln mehr Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre Herkunft und begannen offen darüber zu sprechen. Eine Situation bei einem Schulbesuch bestätigt diesen Befund: Ein Mädchen gab als besonders schönes Erlebnis im Projekt an, dass sie sofort ein Buch verstehen konnte, das auf romanesk geschrieben war – weil sie auch Roma ist.

Interessant fielen die Beobachtungen zu Vielfalt im Sinne von Gender auf: bei Aktivitäten und Übungen zu Geschlechterstereotypen arbeiteten die Kinder mit und konnten auch rasch antizipieren, dass etwa Charakterzuschreibungen sowohl für Buben als auch Mädchen gelten können, taten sich dabei aber merklich schwerer als bei anderen Vielfältigkeitsbereichen. Ein Aufbrechen bestehender Bilder ist auch in diesem Bereich gelungen. Ein Junge bemerkte in einem Workshop: *„Ich finde es ungerecht, dass fast nur Männer zum Mond fliegen dürfen und außerdem finde ich es nicht richtig, dass immer wieder gesagt wird, dass Buben stärker sind als Mädchen.“* Eine Verinnerlichung ist jedoch nicht im selben Ausmaß passiert, wie sich bei der Auswertung der Beobachtungsprotokolle zeigte. Hier muss als hemmender Faktor anerkannt werden, dass die theoretischen Informationen aus den Workshops (z.B. hinsichtlich der Berufswünsche von Buben und Mädchen oder Charakterzuschreibungen) oft widersprüchlichen Erfahrungen aus der Lebenswelt gegenüber stehen (bei einer Übung in Workshops konnte beispielsweise beobachtet werden, dass sich die Berufsverteilung bei den Eltern und Großeltern der Schüler*innen weitgehend stereotyp darstellt; die Kinder haben weitgehend Zugang zu Medien, die „ideale“ Frauen- und Männerbilder transportieren). In vielen begleiteten Workshops sind Buben und Mädchen bei freier Platzwahl auffällig oft getrennt gesessen, wurden Kleingruppen mit beiden Geschlechtern eingeteilt, wurde dies in mehreren Fällen stöhnend von den Schüler*innen kommentiert.

Auf Wissensebene kann das Ziel mit Sicherheit als erreicht bezeichnet werden, auf Ebene des Könnens gibt vorwiegend im Bereich Respekt vor Vielfalt im Sinne von Gender noch weitere Entwicklungsmöglichkeiten.

Recht auf Hilfe

Einträge in den Projekttagbüchern und die Auswertung der Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen, dass dieses Ziel sowohl auf Ebene von Wissen als auch auf Ebene des Könnens erreicht wurde.

Bei den durch die Mitarbeiterinnen der SFS angeleiteten Gruppenübungen wurde deutlich, dass die Schüler*innen um ihr Recht auf Hilfe durch erwachsene Vertrauenspersonen – vor allem in Konflikt- oder Gefahrensituationen – wissen und diese Hilfe auch einfordern können. Aus den Projekttagbüchern ging des Weiteren hervor, dass Schüler*innen untereinander ebenfalls Hilfe einfordern aber auch hilfsbereites Verhalten anbieten; in den Projektklassen etwas mehr als in den Vergleichsklassen.

Förderlich für die Erreichung des Ziels war, dass das Recht auf Hilfe ein wiederkehrendes Element in Übungen und Aktivitäten darstellte, auch in vielen Aktivitäten ohne Ritualcharakter. Darüber hinaus liegt der Schluss nahe, dass dieses Ziel auch von „außerhalb“ des Projekts gefördert wird: In einigen Elternfragebögen führten die Eltern zum Beispiel an, dass sie ihren Kindern von Anfang an beigebracht haben, um Hilfe zu bitten oder in Notfällen um Hilfe zu schreien. Diese Übereinstimmung von Informationen aus Workshop und Lebenswelt trägt dazu bei, dass Kinder dieses Recht tatsächlich empfinden.

Wissen um Kinderrechte

In Bezug auf die Kinderrechte erlauben die erhobenen Daten den Schluss, dass die Schüler*innen Inhalte benennen können, wenn sie konkret nach den Kinderrechten gefragt werden. Auch Aufgaben, bei denen sie fiktiven Gestalten (etwa dem Außerirdischen Kodixu, der von einigen Buben bei den Schulbesuchen als Highlight genannt wurde) über die Rechte von Kindern berichten sollen, können sie gut lösen. Werden Kinder nicht direkt auf die Kinderrechte angesprochen oder befassen sich Übungen nicht in erster Linie damit, war ersichtlich, dass die Schüler*innen Inhalte der Kinderrechte einbringen, besprechen und teilweise einfordern, ohne sich dabei (bewusst) auf die Kinderrechte als Regelwerk zu beziehen.

Zu diesem Punkt ist jedenfalls ein merkbarer Wissenszuwachs festzustellen, auch im Bereich des impliziten Wissens.

Sprache um über (sexualisierte) Gewalt sprechen zu können

Die Erreichung dieses Zieles lässt sich insofern schwer beurteilen, da die Sprache über (sexualisierte) Gewalt in gewisser Weise ein Werkzeug darstellt, welches Kinder bei Bedarf – also bei Vorkommen von (sexualisierter) Gewalt – nutzen können. Erfreulicher Weise hat nicht jedes Kind über derartige Erfahrungen zu berichten, was jedoch die Evaluierung nicht einfacher möglich macht.

Nachdem jedoch sowohl in Interviews mit Klassenlehrerinnen der Projektklassen und mit Direktorinnen von Fällen berichtet wird, in denen Kindern sich mit großen Sorgen und sehr bedrückenden Erlebnissen (unter anderem auch Gewalt in der Familie) an die Klassenlehrerin gewandt haben ist sehr stark davon auszugehen, dass die Kinder durch das Projekt die dafür erforderliche Sprache erwerben konnten.

Weiters ist die Interpretation zulässig, dass Kinder durch das Projekt gelernt haben, dass der Nutzen, sich jemanden auch mit sensiblen Themen anzuvertrauen größer ist als die Scham oder Bedenken, die mit einem solchen Gespräch verbunden sein können. In den Workshops mit samara fühlten sich die Kinder sicher, um den Expert*innen entweder in

Beratungsgesprächen oder im Plenum von ihren Sorgen oder unangenehmen Erlebnissen zu berichten.

Als besonders förderliches Tool sollen an dieser Stelle die „Persona Dolls“ genannt sein: Den beinahe lebensgroßen Puppen wird eine eigene „persona“, also Persönlichkeit, zugeschrieben, die je nach Klassenzusammensetzung oder zu bearbeitender Thematik gewählt werden kann. Eine erwachsene Person (in den Workshops ein/e Expert*in von samara) fungiert als Sprachrohr für die Persona Doll und erzählt eine Geschichte aus ihrem Leben. Die Idee dahinter ist, dass die Kinder sich mit der Puppe identifizieren können und durch die positive Besetzung der einzelnen Kategorien (Geschlecht, Sprache, Fähigkeiten etc.) Empowerment möglich wird. Besteht eine gewisse Vertrautheit mit der Persona Doll, kann diese auch genutzt werden um von unangenehmen Erfahrungen zu sprechen. Die Kinder werden aktiv in die Geschichten – fröhliche wie traurige – einbezogen und sollen Gefühlszustände der Persona Dolls beschreiben und Lösungsmöglichkeiten für spezifische Probleme entwickeln. Auch schwierige Themen können dadurch auf eine spielerische, angstfreie und lustvolle Weise bearbeitet werden.⁹

Gutes Klassenklima

Sowohl Antworten in Interviews mit Klassenlehrerinnen und Direktorinnen als auch Beobachtungen zeigen, dass dieses Ziel in unterschiedlichem Ausmaß erreicht wurde.

Bei der Begleitung der Workshops wurde wiederholt beobachtet, wie sich Kinder auch provozieren, einander ins Wort fallen oder offen aussprechen, dass sie mit manchen Klassenkolleg*innen nicht gerne zusammenarbeiten wollen. Die Lehrerinnen stufen das Klassenklima in den meisten Fällen jedoch als gut ein und auch die Direktorinnen nehmen die Projektklassen weitgehend als harmonisch wahr. Nur eine Direktorin spricht von einer sehr fordernden Klasse, vermutet aber, dass das Projekt zur Verbesserung beigetragen hat.

Die Kinder selbst geben an, dass sie zwar manchmal auch Streit miteinander haben, diese Konflikte aber meistens schnell beigelegt sind. Gefragt nach ihren Gedanken zum bevorstehenden Schulwechsel führten viele Schüler*innen an, dass sie ihre Kolleg*innen vermissen werden, was ebenfalls für eine gute Klassengemeinschaft spricht.

Prosoziales Verhalten

In den begleiteten Workshops wurde vorwiegend prosoziales Verhalten (rücksichtsvoller Umgang, zuhören, Zusammenarbeit, Hilfsbereitschaft) aber auch antisoziales Verhalten (nicht ausreden lassen, auslachen, Beleidigungen) beobachtet.

Einträge in den Projekttagbüchern, die sich auf prosoziales Verhalten beziehen, sind oft mit dem Zusatz „ohne Aufforderung“ versehen, was für die Selbstständigkeit der Schüler*innen spricht. In den Interviews mit den Klassenlehrerinnen werden die Schüler*innen über die gesamte Projektdauer vorwiegend als hilfsbereit, umgänglich und rücksichtsvoll beschrieben, wenngleich in manchen Gesprächen angedeutet wurde, dass einige antwortende

⁹ Vgl. samara, Bericht Study Visit England unter <http://www.transkulturell-samara.at/offentlichkeitsarbeit/study-visit-england-london/>

Lehrerinnen größere Fortschritte erhofft haben. Aus Sicht der Evaluierung ist das Ziel als weitgehend erreicht einzustufen.

Unterstützende Aktivitäten waren in diesem Zusammenhang neben der Vermittlung von Wissen auch Spiele, bei denen die Schüler*innen gemeinsam eine Aufgabe lösen mussten. Diese Spiele waren bei den Kindern sehr beliebt, weil sie oft mit Bewegung und einem hohen Spaßfaktor verbunden waren, während sie die Klassengemeinschaft förderten.

Konfliktlösungsstrategien

Der Umgang mit Konflikten und Strategien, um sich in Konflikte nicht involvieren zu lassen oder sie zu lösen, waren wiederholt Themen der Workshops.

Zu Projektbeginn war bei Konflikten oft eingreifende Unterstützung von Erwachsenen erforderlich, gegen Ende des Projekts erfolgte Konfliktlösung eigenständiger. Die Schüler*innen können selbst Strategien zur Konfliktlösung nennen und anwenden. Interviews mit den Klassenlehrerinnen sowie Einträge in den Klassenbüchern bestätigen den Kindern die Fähigkeit, Konflikte selbstständig lösen zu können. Das Ziel ist klar als erreicht einzustufen.

Förderlich ist in diesem Zusammenhang das System der „Streitschlichter*innen“, welches abseits des Projekts an einem Standort seit mehreren Jahren betrieben wird. Eine bestimmte Anzahl an Schüler*innen jedes Jahrganges wird zu „Streitschlichter*innen“ ausgebildet und können von anderen Kindern zur Hilfe gezogen werden, wenn diese in einem Konflikt keine Möglichkeit zur eigenständigen Lösung sehen.

Gutes Gesprächsklima

Im Hinblick auf die Workshops zeigt die Auswertung der Daten, dass es in den Workshops oftmals unruhig war, aber durch Erinnerungen an Vereinbarungen zum Verhalten in den Workshops oder im Unterricht das Arbeiten gut möglich war. Bei Besuchen der Mitarbeiterinnen des Evaluierungsteams war es immer einfach mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Diese Ergebnisse sprechen für die Zielerreichung.

Förderlich war die Einführung einer „Lärmampel“, für die zwei Kinder pro Workshop verantwortlich waren. Ihre Aufgabe war den Lärmpegel einzustufen – auf ein grünes Feld für angenehme Lautstärke, auf ein gelbes Feld für einen unangenehmen und auf ein rotes Feld für einen wesentlich zu hohen Lärmpegel. Die Kinder konnten so nicht nur Verantwortung übernehmen sondern auch erfahren, dass sie eigenwirksam an der Veränderung des Gesprächsklimas mitwirken können. An einer Schule nannten einige Schüler*innen diese Lärmampel und die damit verbundene Verantwortung als besonders schöne Erinnerung an das Projekt.

Chancengleichheit

Die Chancengleichheit der Schüler*innen war im Rahmen der begleiteten Workshops auf jeden Fall gegeben. Ob sie auch außerhalb der Workshops so hoch war bzw. ob die Kinder selbst ihren Mitschüler*innen die gleichen Chancen einräumen, konnte durch die Evaluierung nicht erfasst werden.

3.6 Zusammenschau

Jene Ziele, die mit den Messinstrumenten der Evaluierung erfasst werden konnten, wurden gänzlich bis teilweise erreicht.

Der stärkste Kompetenzzuwachs bei den Schüler*innen der Projektklassen wurde in den Zielkategorien Sprache über Gefühle, Respekt vor (kultureller) Vielfalt (mit Einschränkungen im Bereich Gender), Konfliktlösung und Recht auf Hilfe festgemacht. Die Vorurteile der Kinder sind vor allem gegenüber Schulkolleg*innen in der Klassengemeinschaft gesunken, sie begegnen einander mit Toleranz und Wertschätzung. Besonders bei benachteiligten Kindern führte das Projekt zur Steigerung des Selbstwertgefühls.

Die Schüler*innen der Projektklassen nutzten häufig die Möglichkeit zur Partizipation und brachten eigene Erlebnisse, Meinungen und Erfahrungen in die Workshops ein. Häufig wurden dabei Diskriminierungserfahrungen zur Sprache gebracht – das zeigt, dass Gewaltprävention in Zusammenhang mit Transkulturalität nicht früh genug ansetzen kann.

Bei den Klassenlehrerinnen der Projektklassen kann ein wertschätzender, positiver Umgang mit den Schüler*innen festgemacht werden. Die Mehrheit der Lehrerinnen konnten Elemente des Projekts in den Unterricht übernehmen, sich weiterbilden (durch Fortbildungen, Beobachtung der Workshops und Austausch mit den Expert*innen von samara) und agierten dem Projekt zuträglich. Die Evaluierung zeigt auch auf, dass die Lehrerinnen wesentlich zur Nachhaltigkeit und Weiterentwicklung der selbstständigen Umsetzung gelernter Inhalte beitragen können, indem sie den Kindern beispielsweise Materialien zur Verfügung stellen (Gefühlsuhr, Lärmampel etc.).

Auffallend ist die Tatsache, dass in der ersten Interviewrunde mit den Lehrerinnen noch vermehrt Besorgnis geäußert wurde, ob Themen in Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt oder generell im Zusammenhang mit Sexualität im Volksschulalter bereits angebracht sind. In den folgenden Interviews fand sich diese Besorgnis nicht mehr, im Gegenteil wurde sogar überlegt, derartige Inhalte eventuell besonders früh zu thematisieren. Einschränkend erwähnt werden muss an dieser Stelle, dass aufgrund des hohen Lehrerinnenwechsels an den Projektklassen (ein Wechsel der Klassenlehrerin fand innerhalb der Projektlaufzeit in 4 von 6 Klassen statt) unklar bleibt, in welchem Ausmaß diese Veränderung dem Projekt oder der Persönlichkeiten der Lehrerinnen inne liegen.

Bei einigen Zielen war die Zielerreichung mit den Messinstrumenten und Ressourcen der Evaluierung nicht möglich bzw. lieferten die eingesetzten Methoden erforderliche Daten nicht im ausreichenden Maße, sodass eine aussagekräftige Einschätzung nicht getroffen werden kann.

Die Nachhaltigkeit der Auswirkungen auf die Kinder kann zu diesem Zeitpunkt nur ansatzweise erhoben werden (Frage nach Umgang mit Schüler*innen an den neuen Schulen). Tatsächlich ist die Nachhaltigkeit aktuell schwer zu messen, zumal sie größtenteils nicht statisch sind sondern stark vom Einfluss des Umfelds der Schüler*innen (Schule, Familie, soziale Netzwerke) abhängt. Um die Nachhaltigkeit in diesem Zusammenhang

feststellen zu können, müsste mit einigen Jahren Zeitabstand eine Studie mit den Kindern aus den Projektklassen durchgeführt werden.

Abseits der Arbeit mit den Schüler*innen der Projektklassen entwickelte sich im zweiten Projektjahr eine dauerhafte Zusammenarbeit mit der Kinderuni Wien¹⁰, in deren Rahmen drei weitere Workshops mit insgesamt 75 Kindern stattfanden. In diesem Setting nahmen die Schüler*innen im Alter von 7 bis 11 Jahren einmal an einem Workshop teil. Die Auswirkungen der Workshops und die Entwicklung der teilnehmenden Kinder im Zuge der Kinderuni Wien waren nicht Bestandteil der Evaluierung.

¹⁰ <https://www.kinderuni.at/>

4 Arbeit auf Schulebene

Das Pilotprojekt versteht sich als Beitrag zur Professionalisierung des Schulsystems im Umgang mit psychosozialer Gesundheit, insbesondere im Zusammenhang mit Gewaltprävention und Transkulturalität. Als Ziele auf Schulebene formulierte samara im Ressourcenplan zum Pilotprojekt die Sensibilisierung und Qualifizierung der Lehrkräfte an den Schulstandorten. Das Projekt soll bereits während des Projektzeitraums die Stärkung und/oder Entwicklung von Multiplikator*innen, Unterstützer*innen und Vertrauenspersonen für Mädchen und Buben bewirken. Ebenso war es ein Ziel, die Bereitschaft und Kompetenz der Lehrkräfte, mit einem komplexen Thema umzugehen, zu erhöhen. In der qualitativen Zielbeschreibung zum Projekt werden Ziele detaillierter beschrieben, auszugsweise etwa: Prävention ist ein Anliegen der gesamten Schule, klare Schulregeln zu Nähe und Distanz, klarer Plan zur Vorgehensweise bei Gewalt.

Bezüglich der nachhaltigen Wirkung sind als Ziele die Umsetzungskompetenz der Schulen für weitere Klassen sowie die Verankerung des Präventionsmodells auf struktureller Ebene der Projektschulen genannt – Schulen sollen zu einer Child Safe Organisation werden.

Um diese Ziele zu erreichen, wurden folgende Aktivitäten gesetzt:

- Teilnahme der Lehrerinnen der Projektklassen an den Workshops
- Beratungsgespräche mit Pädagog*innen und Direktorinnen der Projektschulen (während der gesamten Projektlaufzeit insgesamt 77 Beratungsgespräche Direktorinnen und 183 Beratungsgespräche mit Pädagog*innen)
- Partizipative Entwicklungsbegleitung
- Fortbildungen für alle Lehrer*innen und Direktorinnen der Projektschulen (33 abgehaltene Fortbildungen zu jeweils 5 Unterrichtseinheiten)

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Erhebungen im Hinblick auf Wirkungen des Projekts auf Schulebene dargestellt.

4.1 Interview mit den Direktorinnen der Projektschulen

Im zweiten Projektjahr (Schuljahr 2012/2013) fand ein erster Durchlauf an Interviews mit den Direktorinnen aller Projektschulen statt. Die abschließende, zweite Befragungsrunde wurde in Anlehnung an die Methode der sogenannten Delphi-Befragung (Häder 2002) gestaltet. Bei einer Delphi-Befragung wird einer Gruppe von Expert*innen (in diesem Fall den Direktorinnen der Projektschulen) ein Antworten- oder Thesenkatalog eines bestimmten Fachgebiets (in diesem Fall die anonymisierten Antworten der ersten Interviewrunde) vorgelegt. Die befragten Personen haben so die Möglichkeit, die Thesen einzuschätzen und zu kommentieren.

Dieser Meinungsbildungsprozess ermöglicht den Befragten ein Eingehen auf andere Eindrücke, teilweise Anpassung oder Verfeinerung eigener Antworten sowie Differenzierung und bietet offene Felder für Erläuterungen.

Die verdichteten, anonymisierten Antworten aus der ersten Befragungsrunde wurden den Direktorinnen im Vorfeld zugesandt. Die Gesprächspartnerinnen gaben an, die Zusammenfassung gelesen zu haben und gaben sehr positives Feedback, auf diese Art auch von den Erfahrungen der anderen Projektschulen zu erfahren. Im Verlauf der Interviews war jedoch auffällig, dass auf die Antworten und Eindrücke der anderen Schulen wenig Bezug genommen wurde. Wurde eine Verbindung zu den Antworten aus dem zweiten Projektjahr erstellt, dann vorwiegend in Form von Überlegungen für die eigene Schule, weniger in Form von Vergleichen zwischen der jeweils eigenen und den anderen Volksschulen. Hier liegt die Interpretation nahe, dass Schulen – wenngleich dieselbe Schulform – doch sehr unterschiedlich sein können bzw. sich auch in der Eigenwahrnehmung stark von anderen Schulen unterscheiden.

Auch im letzten Projektjahr zeigten die Direktorinnen hohe Bereitschaft und großes Interesse am Interview und trotz dichter Agenden war eine zuverlässige und rasche Terminvereinbarung gut möglich, was als ein Zeichen des großen Engagements im Zusammenhang mit dem Projekt zu sehen ist.

Das Interview war als Abschlussgespräche zum Projekt angesetzt, die Antworten bezogen sich abwechselnd auf Beobachtungen im letzten Projektjahr oder aber auf die gesamte Projektdauer bzw. die Entwicklung im Verlauf.

Erste **Gedanken im Zusammenhang mit dem Pilotprojekt** waren mehrheitlich positiv geprägt: die Expert*innen von samara wurden als sehr engagiert und unterstützend wahrgenommen und die Themen des Projekts als äußerst wichtig anerkannt. Eine Direktorin zeigte sich vom Grundkonzept und der umfassenden Einbindung von Eltern, Kindern und Schule beeindruckt. Gleichzeitig wurde in mehreren Gesprächen die Tatsache angesprochen, dass es eine große Herausforderung war, in derart komplexes Thema in den Schulalltag zu integrieren. An einer der Projektschulen wechselte die Direktorin im Projektverlauf – die nachfolgende Schulleiterin, die das Projekt erst in der Endphase kennen lernte, bemerkte ebenfalls die hohe Intensität dieses Pilotprojekts im Vergleich zu anderen Gewaltpräventionsmaßnahmen. An zwei Schulen wurden in diesem Zusammenhang auch die zeitintensiven Fortbildungen im Rahmen des Projekts angesprochen, die sowohl eine Herausforderung als auch eine Bereicherung darstellten.

Eine Direktorin gab gegen Ende der Projektlaufzeit an, dass ihre sehr hohen Erwartungen nur teilweise erfüllt wurden, gab jedoch zu bedenken, dass diese Klasse eine „*besonders schwierige*“ Klasse war, deren Entwicklung ohne dem Pilotprojekt vielleicht anders gewesen wäre und darüber hinaus auch ein Lehrerinnenwechsel dazu beigetragen hat, dass das Projekt „*in der Endsumme vielleicht nicht das geworden ist, was es hätte werden können*“.

Gefragt nach eventuellen **beobachteten Unterschieden zwischen den Projektklassen und deren Parallelklassen oder anderen Klassen an der Schule** gab die Hälfte der Direktorinnen an, keine konkrete Einschätzung geben zu können, welche Auswirkungen das

Projekt in den Klassen tatsächlich hatte, vermuteten jedoch positive Effekte wie eine sehr gute Klassengemeinschaft, weniger Konflikte bzw. besserer Umgang mit Konflikten sowie ein gestärktes Selbstbewusstsein der Kinder. Begründet wurde diese zurückhaltende Antwort vor allem dadurch, dass den Direktorinnen der umfassende Einblick in die Klassen (Projekt- wie Vergleichsklassen) fehlt.

Eine der Direktorinnen, die dem Projekt Erfolge zuspricht, verwies auch sofort auf die hohe Kompetenz der Lehrerin der Projektklasse. Sie hat den Eindruck, die Kinder wirken gut gerüstet – sowohl für ihre schulische als auch private Zukunft, wobei die Direktorin einräumte das Verhalten der Kinder außerhalb der Schule nicht zu kennen.

In einem Gespräch gab die Schulleiterin an, dass ihr besonders der Mut der Kinder, sich Vertrauenspersonen mit sensiblen Themen (darunter auch häusliche Gewalt) anzuvertrauen aufgefallen ist. Ebenso beobachtete sie bei den Schüler*innen eine auffallende Hellhörigkeit und Achtsamkeit im Bezug auf fremde Personen am Schulgelände: *„wenn die Kinder fremde Personen im Schulgebäude sehen, fragen sie nach und sorgen für Klarheit oder informieren Lehrkräfte, dass sie etwas gesehen haben – aber nicht auf eine ängstliche Art, sondern sehr hellhörig und aufmerksam.“*

Drei Direktorinnen gaben an, dass keine oder keine großen Unterschiede nach außen hin zu bemerken sind. Zwei der Direktorinnen merkten jedoch an, dass sie davon überzeugt sind, dass das Projekt die Arbeit und Entwicklung in der Klasse verbesserte.

Die Beobachtung einer Direktorin zeigt, dass sich die Beziehung der Kinder zur Klassenlehrerin durch das Projekt intensiviert hat, was nicht nur Vorteile mit sich bringt – die Kinder dieser Klasse können sich schwerer auf andere Lehrer*innen einlassen.

Gemeinsam ist den Antworten, dass die Direktorinnen tendenziell positive Effekte vermuten und/oder von Erfolgen durch die Klassenlehrerinnen erfahren haben, aber trotzdem selten eigene positive Beobachtungen benennen können.

Ein Fragenblock befasste sich damit, welche **wichtigen gesundheitsfördernden Aspekte** die Direktorinnen **im Pilotprojekt** verorten. Vier Direktorinnen gaben an, dass der Fokus auf die psychische Gesundheit als besonders wichtig erachtet wird. Eine Direktorin meinte dazu, sie habe den Eindruck, dass die Schule auch abseits des Lehrplans immer mehr abdecken muss, darunter eben auch die psychische Stabilität und Entwicklung von Schüler*innen. Eine Direktorin bemerkte bei der Lehrerin der Projektklasse einen auf körperliche Aspekte fokussierten Gesundheitsbegriff.

Auffallend war, dass an dieser Stelle im Gespräch häufig geschildert wurde, welche gesundheitsfördernden Projekte (alle genannten Projekte zielten auf körperliche Gesundheitsförderung ab, von Bewegung, Ernährung bis zur Zahngesundheit scheint es an den Volksschulen verschiedene Projekte zu geben) an den Schulen stattfinden, bevor der Schwerpunkt der psychischen Gesundheit im Pilotprojekt von samara erwähnt wurde. Es bleibt offen, ob sich diese Tatsache darin begründet, dass die Schulleiterinnen das gesamte Spektrum an Schwerpunkten am jeweiligen Standort präsentieren wollten, oder ob der

Begriff „Gesundheitsförderung“ vorrangig Assoziationen mit körperlicher Gesundheitsförderung auslöst und nicht primär auf die bio-psycho-soziale Einheit abzielt.

Ein wesentlicher Themenblock im Interview waren die **Fortbildungen im Rahmen des Pilotprojekts**. Zuerst wurden die Direktorinnen gebeten, das Interesse ihrer Lehrer*innen an Fortbildungen zu Projektthemen einzuschätzen. Hier zeigt sich ein durchwegs positiver Eindruck über die Fortbildungsbereitschaft der Lehrer*innen als Grundtendenz, jedoch mit unterschiedlichen Anmerkungen. So gaben zwei Direktorinnen an, dass die Lehrer*innen an den jeweiligen Standorten sehr anspruchsvoll sind und teilweise schon umfassende Vorkenntnisse haben. So kam es, dass die Inhalte der Fortbildungen nicht immer neu und manchmal zu wenig anspruchsvoll waren. Eine Direktorin sagte das Interesse der Lehrer*innen ist stark vom Thema der Fortbildung abhängig.

Zwei Direktorinnen führten an, dass die Lehrer*innen an den jeweiligen Schulen sich von den Fortbildungen „*Rezepte*“ erwarten oder erhoffen, danach mit allen Situationen perfekt umgehen zu können, waren sich aber klar, dass dies „*so einfach nicht umsetzbar ist*“.

In einem Gespräch wurde deutlich, dass externe Vortragende (von samara eingeladene Expert*innen, die nicht dem Projektteam angehörten) besonders gut angekommen sind und der Zugang zu diesen Vorträgen ohne das Projekt nicht möglich gewesen wäre.

Mehrmals wurde das hohe zeitliche Ausmaß der Fortbildungen thematisiert, ebenso eine gewisse Skepsis der Lehrer*innen, zumal die Fortbildungen überwiegend als verpflichtend galten. Zwei Direktorinnen gaben an, im Anschluss jedoch immer positive Rückmeldungen zu den Fortbildungen erhalten zu haben. Einmal brachte eine Direktorin den Eindruck ein, dass es für den „*schon etwas gesetzteren Lehrkörper*“ nicht immer einfach war, die Inhalte von den teilweise jungen bzw. jung wirkenden samara-Expert*innen annehmen zu können.

Interessant sind hier teils unterschiedliche Antworten der beiden Direktorinnen, an deren Schulen transkulturelle Gewaltprävention als SQA-Schwerpunkt gewählt wurde. Während eine Direktorin angibt, dass es durch die längere Beschäftigung mit dem Thema schon ein sehr hohes Wissensniveau an der Schule gibt und die Fortbildungen nicht immer neue Inhalte oder Veränderungen mit sich brachten (Ausnahme Gendersensibilität, wo die Fortbildung als wichtige Input-Veranstaltung genannt wurde) begrüßte die Direktorin der anderen Schule ganz besonders die Möglichkeit, die Themen der Fortbildungen im Vorfeld mit den Expert*innen von samara gemeinsam auswählen zu können. So konnten jene Schwerpunkte gewählt werden, zu denen die Schule noch mehr Wissen erwerben wollte.

In zwei Gesprächen zeigte sich, dass die Intensität erst während des Projekts tatsächlich realisiert wurde. Eine Direktorin gab an, dass ihr zu Beginn des Projekts nicht bewusst war, wie viele Fortbildungsstunden im Rahmen des Projekts anfallen würden. Eine zweite Direktorin schätzt die Fortbildungen im Rahmen des Projekts, merkt jedoch an, dass die Schule für die Projektlaufzeit für andere SCHILFs quasi blockiert war.

Spannend ist, dass es im Bereich der Fortbildungen im Rahmen des Pilotprojekts sehr unterschiedliche Eindrücke gibt (siehe dazu Abschnitt 4.2).

Werden die Direktorinnen nach **der eigenen Anwesenheit bei den Fortbildungen** im Rahmen des Projekts gefragt, so stellt sich heraus, dass alle Direktorinnen zumindest manchmal an den Veranstaltungen teilnehmen konnten. Drei Direktorinnen gaben an, immer an den Fortbildungen teilgenommen zu haben – eine der Direktorinnen erklärte, dass die Fortbildungen als verpflichtend angesetzt wurde, was dann auch für sie als Schulleiterin gilt.

Die **Organisation der Fortbildungen** gestaltete sich sowohl an den verschiedenen Standorten als auch im Projektverlauf unterschiedlich. Drei Direktorinnen hoben besonders die Möglichkeit, die Fortbildung als SCHILF über die Pädagogischen Hochschulen organisieren zu können, positiv hervor. In drei Gesprächen wurde außerdem davon berichtet, dass die Fortbildung in Form von pädagogischen Konferenzen oder einem pädagogischen Nachmittag angesetzt wurden. Unabhängig davon gaben die Direktorinnen an, dass bei manchen Fortbildungen auch Mitarbeiter*innen aus dem Bereich der Nachmittagsbetreuung teilnehmen konnten.

Während an manchen Schulen die Fortbildungen von den Direktorinnen als verpflichtend organisiert wurden, war an anderen Projektschulen die Teilnahme anfangs freiwillig. Hier berichten die Direktorinnen von wenigen teilnehmenden Lehrer*innen, weshalb die Fortbildungen im Projektverlauf letztlich an allen Projektschulen verpflichtend waren. Diese Entscheidung zeigt sehr deutlich das große Commitment der Direktorinnen im Zusammenhang mit dem Projekt und den Wunsch nach nachhaltiger Verankerung der Inhalte an den Schulstandorten.

Als Herausforderung im Zusammenhang mit den Fortbildungen wurde von zwei Direktorinnen in erster Linie die Terminfindung bzw. der zeitliche Aufwand genannt. Mehrere Direktorinnen gaben an, dass der Arbeitsaufwand hinsichtlich der Organisation nach dem Wegfall der Möglichkeit, die Fortbildung als SCHILF anzubieten, größer wurde.

Eine Direktorin gab an, dass die Fortbildungen für sie ein zeitliches Problem darstellten. An dieser Schule wurden überlappend mit der Projektlaufzeit zwei andere SQA-Schwerpunkte eingeführt, die ebenfalls mit zeitintensiven Fortbildungen verbunden waren, was für die Lehrkräfte eine große Belastung darstellte.

Als interessant und teilweise auch sehr fordernd stufte eine Direktorin die Nachwirkungen der Fortbildungen ein: vor allem nach Fortbildungen über andere Kulturen und Familienstrukturen wurde unter den Lehrer*innen häufig diskutiert, in wieweit man das Gelernte hinnehmen oder übernehmen möchte oder sollte. Die Fragestellung wurde letztlich nicht gelöst, Einigkeit bestand jedoch darin, dass ein gewisses Wissensdefizit besteht und es gut ist, weitere Informationen über fremde Kulturen und Familienstrukturen zu bekommen.

Zwei Direktorinnen gaben an, keine nennenswerten Herausforderungen hinsichtlich der Fortbildungen empfunden zu haben.

Nach vier Jahren Projektlaufzeit wurden die Direktorinnen auch gebeten, **Veränderungen an der Schule, die auf das Projekt zurückzuführen sind, zu benennen.**

Eine Direktorin erklärte in diesem Zusammenhang, dass sie erst zu kurz an der Schule ist, um Veränderungen bemerken zu können – aus Erzählungen würde sie aber kaum Veränderungen wahrnehmen. Zwei weitere Direktorinnen geben ebenfalls an, dass sie keine Veränderungen verorten, die sie auf das Projekt zurückführen.

An einer Schule sei das Arbeitsklima allgemein sehr gut, ob das auf das Projekt zurückzuführen ist, kann die Direktorin laut eigenen Angaben nicht beurteilen. Am Standort ist eine hohe Fluktuation und viele Karenzen zu bemerken, das erschwert in der Wahrnehmung der Schulleiterin, dass der gesamte Lehrkörper eine Veränderung aufnehmen kann bzw. zu verschiedenen Themen am gleichen Wissensstand ist. Das positive Klima an der Schule ist jedoch umso wichtiger, da Lehrer*innen sehr viele Aufgaben erfüllen müssen und zeitgleich unter einem hohen Druck (Erwartungen von Eltern, Ansprüche an sich selbst, Darstellung von Lehrer*innen und Schule in den Medien, etc.) stehen – *„es braucht ein gutes Klima an der Schule, damit man das aushalten kann!“*.

Eine Direktorin beschrieb keine großen Veränderungen sondern einen Wechsel des Blickwinkels: Gemeinsamkeiten stehen nun vielmehr im Fokus als Unterschiede, bestehender Verschiedenheit wird wertschätzender begegnet. Das Klima an der Schule bezeichnet sie als sehr gut, das Aggressionspotential als sehr niedrig und das Projekt habe vor allem in der Klasse viel bewirkt im Umgang der Kinder untereinander. Auch bei der Parallelklasse sind hier Auswirkungen zu vermuten, weil die beiden Klassen sehr viel im Austausch stehen.

An einer Schule gab die Direktorin an, dass es ganz klare Veränderungen gibt, die auf das Projekt zurückzuführen sind. Dazu zählen ein verstärkter Austausch im Kollegium, Förderung der Kommunikation und generell eine große Begeisterung aller Lehrer*innen für die Projektthemen, die auch nach außen getragen wird. Darüber hinaus wurden viele der Materialien aus dem Projekt übernommen und auch in anderen Klassen verwendet, zumal das Thema transkulturelle Gewaltprävention an diesem Standort zum SQA gewählt wurde. Außerdem können Inhalte aus dem Projekt mit einem anderen an der Schule durchgeführten Projekt gut verknüpft werden.

Eine Frage, die weniger auf den Projektverlauf als in die Zukunft gerichtet ist, lautete, **was für die Übernahme in den Regelbetrieb erforderlich wäre, damit Projektthemen künftig gut bearbeitet werden können.**

Hier lässt sich zusammenfassend feststellen, dass alle Direktorinnen sehr auf die nachhaltige Verankerung von Wissen und Fähigkeiten am Standort bedacht sind, die sie durch breit angelegte Schulung der Lehrer*innen als erreichbar einstufen. Diese Schulungen sollten nicht nur Wissen vermitteln, sondern die Lehrer*innen auch dazu befähigen, selbst Workshops mit den Kindern zu diversen Projektthemen durchführen zu können.

Bei einer Fortführung der Projektinhalte bedachten vier der gefragten Direktorinnen eine Umsetzung an der gesamten Schule, in einem Gespräche wurde vorrangig die Projektklasse bedacht. Unterschiedlich sind die Wahrnehmungen, ob die Lehrerinnen der Projektklassen bzw. generell die Lehrer*innen, die an Fortbildungen teilgenommen haben, bereits jetzt Multiplikator*innen sind. Eine Direktorin gab an, dass dies noch nicht der Fall ist, eine andere

schilderte den Eindruck, dass die Lehrer*innen und besonders die Lehrerin der Projektklasse sehr viel von den Expert*innen von samara und den Fortbildungen lernen konnten, aber noch weiteres Entwicklungspotential genutzt werden sollte. Auch eine weitere Direktorin äußerte den Wunsch, dass es weiterhin regelmäßige Inputs von außen braucht und erachtet auch eine Reflexion und Wiederholung bereits besprochener Inhalte für wichtig, damit diese nicht in Vergessenheit geraten.

Gemäß dem Empfinden einer Direktorin geschieht am Standort bereits sehr viel zum Stichwort kultursensible Arbeit. Sie plädierte vor allem für einen angemessenen Workload und den Respekt vor kleinen Interventionen, die ebenfalls Wirkung zeigen. Außerdem sieht sie das Risiko eines „Abgleiten in die Kulturalität“, ihrer Beobachtung nach entstehen jedoch viele (soziale) Widersprüche und Problemlagen aus den finanziellen Situationen der Familien – ganz besonders wichtig ist also nicht nur eine kultursensible Arbeit, sondern auch die Beachtung sozioökonomische Milieus, die in Zukunft stärker einbezogen werden sollen.

Eine wichtige Zielgruppe im Projekt waren die Eltern und Erziehungsberechtigten der Kinder aus den Projektklassen. Die Direktorinnen wurden daher gebeten, die **Beteiligung der Eltern und Erziehungsberechtigten am Projekt einzuschätzen**.

Gemeinsam ist den Antworten, dass die Elternarbeit im Rahmen des Projekts grundsätzlich als gelungen betrachtet wird, einzig an einer Schule herrschte der Eindruck vor, dass die Beteiligung der Eltern an den Elternabenden eher abgenommen hat. Je nach Standort gaben die Direktorinnen an, dass Elternabende von wenig über unterschiedlich und abhängig vom Thema bis hin zu sehr gut besucht wurden. In zwei Interviews wurde besonders darauf hingewiesen, wie wichtig die Vorarbeit der Klassenlehrerin ist, um die Eltern auf das Thema und dessen Bedeutung vorzubereiten. Damit viele Eltern kommen, ist es oft nicht damit getan, einfach eine Information auszuschicken, sondern es braucht viel Kontakt und mehrmaliges Nachfragen.

Eine Direktorin zeigte sich besonders stolz auf die Entwicklung der Eltern, die dem Projekt anfangs durchaus skeptisch gegenüber standen, jedoch im Projektverlauf viel Vertrauen fassen konnten und bei den (größtenteils interaktiven) Elternabenden immer sehr stolz waren, wenn sie miterleben konnten, was die Kinder gelernt haben und wie sie sich entwickelt haben.

Mehrfach beobachtet wurde, dass es vorrangig dieselben Eltern sind, die an Elternabenden (schulischen wie Projekt-bezogenen) teilnahmen und laut Einschätzung der Direktorinnen sind es „häufig Eltern, die das nicht so dringend brauchen“. Die Antworten gleichen sich auch in der Einschätzung, dass ein Fernbleiben in den meisten Fällen nicht dem Desinteresse der Eltern geschuldet ist, sondern andere Gründe (organisatorische, sprachliche, etc.) dahinter liegen.

Bei einer Ausrollung auf die gesamte Schule braucht es in Sachen Elternarbeit laut Erachtens einer Direktorin jedoch zusätzlich noch mehr Einsatz der Direktorin selbst, was dann wieder eine Ressourcenfrage bedeutet.

Abschließend wurden auch die Direktorinnen gefragt, **ob sie erneut am Projekt teilnehmen würden.**

Fünf Direktorinnen geben an, dass sie sich gut vorstellen können, erneut an einem derartigen Projekt teilzunehmen – hatten zum Teil aber auch Veränderungswünsche oder Anmerkungen, vorwiegend im Hinblick auf (mehr) klare Information vor Projektbeginn, wobei sich die Direktorinnen verständnisvoll zeigten, dass sich *„manches erst im Verlauf des Pilotprojekts entwickelt hat.“* Es wird jedoch davon ausgegangen, dass Lerneffekte im Pilotprojekt dazu beitragen, dass in einem weiteren Projekt mehr Information vorab möglich ist. Das legt darüber hinaus die Interpretation nahe, dass die Direktorinnen davon ausgehen, dass sich im Regelbetrieb eine gewisse Struktur einspielen würde, die es im Pilotprojekt aufgrund der Neuartigkeit noch nicht gab.

In zwei Gesprächen wurden ambivalente Einstellungen zu den Fortbildungen sichtbar: einerseits wurde thematisiert, dass die Fortbildungen *„blockieren“* indem sie viele Ressourcen bündeln und andere große Themen nicht bearbeitet werden konnten bzw. die zeitliche Intensität an sich problematisch betrachtet. Andererseits wurde die Notwendigkeit der Fortbildungen anerkannt, wenn sensible und komplexe Inhalte nachhaltig am Standort verankert werden sollen.

Eine Direktorin regte an, die Schwerpunkte im Projekt zu verlagern – in einem Gespräch wurde die Idee eingebracht, die Lehrer*innen-Fortbildungen zu Gunsten von Elternarbeit und Workshops mit Kindern zu reduzieren und die Themen der Fortbildungen verstärkt an den Wünschen der Lehrer*innen auszurichten.

Als besonders ausschlaggebend für eine erneute Projektteilnahme befindet eine Direktorin den breiten Ansatz des Projektkonzepts: die Arbeit mit Kindern, Eltern und Lehrkräften sei entscheidend, damit Inhalte gut angenommen und umgesetzt werden können.

Die sechste Direktorin gab an, sie würde die Entscheidung für oder gegen eine erneute Teilnahme nur gemeinsam mit dem Kollegium treffen wollen, nachdem aber an der Schule schon länger und intensiv zum Thema Gewaltprävention gearbeitet wurde, könnte sie sich auch vorstellen in Zukunft eher an anderen Projekten teilzunehmen.

Die Antworten auf die Frage, **was sich die Direktorinnen persönlich mitnehmen konnten**, waren erwartungsgemäß sehr unterschiedlich und individuell. Trotzdem war eine Gemeinsamkeit auffällig, nämlich dass mehrere Schulleiterinnen angaben, sich schon viel mit dem Thema Gewaltprävention befasst, im Rahmen des Projekts jedoch weitere neue Tools und Inhalte kennen gelernt zu haben bzw. den fachlichen Zugang des Projektteams besonders geschätzt haben. Eine Direktorin zeigte sich besonders begeistert von den vielseitigen Fortbildungen.

Zwei Direktorinnen zeigten sich als Befürworterin des Projekts, merkten aber auch Veränderungswünsche an: in einem Gespräch wurde der Wunsch deutlich, dass die Gesundheitsförderung (im Hinblick auf körperliche Gesundheit) im Verhältnis zur Gewaltprävention stärker betont werden könnte. In einem anderen Interview verwies eine Direktorin darauf, dass Gewaltpräventionsarbeit an Ganztagschulen mittlerweile Common

Sense darstellt. Sie sieht ein Gefahrenpotential darin, dass „*nicht wirklich bearbeitet wird, wie soziale Konflikte entstehen*“. Politische Bildung im Sinne von Konfliktanalyse, Partizipationsorientierung und Auseinandersetzung mit sozialen Differenzen wird ihrer Ansicht nach durch soziales Lernen ersetzt. Sie plädiert sowohl für Gewaltpräventionsmaßnahmen als auch für eine intensivere Beschäftigung mit Milieus und der Entstehung von Konflikten.

Auf Nachfrage konnte auch festgestellt werden, dass das Pilotprojekt positiv im Hinblick auf die Öffentlichkeitsarbeit (Homepage, Bezirkszeitungen, Tageszeitungen, Radiobeitrag, etc.) der Schulstandorte genutzt werden konnte. Dies war jedoch nicht Hauptaugenmerk der beteiligten Schulen.

Mehrheitlich nutzten die Direktorinnen das Interview auch als Gelegenheit, um ihre Dankbarkeit für die Möglichkeit der Projektteilnahme auszudrücken und fanden lobende Worte für die Arbeit mit den Expert*innen von samara. Fast alle Schulleiterinnen zeigten sich bedenklich und würden es bedauern, wenn nun „*alles zu Ende wäre*“ – in allen Gesprächen wurde laut über Folgeprojekte oder weitere Fortbildungen, Input-Veranstaltungen oder Workshops mit Kindern nachgedacht. Nur eine Direktorin empfiehlt für ein Folgeprojekt Standorte mit höherem Handlungspotential auszuwählen – an ihrer Schule wird schon lange zum Thema gearbeitet, weshalb sie ein sehr hohes Kompetenzniveau bei den Lehrkräften am Standort bemerkt.

Zwei Direktorinnen – beide Schulleiterinnen von Ganztagschulen – sprechen sich dafür aus, derartige Projekte auf Schulstunden und Nachmittagsbetreuung aufzuteilen, da bei Projekten dieser Intensität und Dauer merkbar viele Ressourcen an das Projekt gebunden sind und dann im Regelunterricht fehlen – als Beispiel wurden Teamlehrer*innen-Stunden genannt, die etwa für die Betreuung der Kinder benötigt werden, wenn die Klasse für Workshops getrennt wurden.

Wiederholt artikuliert wurde auch der Wunsch nach einer Art Stundenbild oder Anleitung, wie die Lehrer*innen Übungen mit der Klasse durchführen können. Ein gutes Hilfsmittel kann in diesem Zusammenhang das Handbuch sein, das von den Expert*innen von samara im Rahmen des Projekts erstellt wird, den Direktorinnen zum Zeitpunkt des Interviews allerdings noch nicht vorlag.

Abschließend ist anzumerken, dass sich in allen Interviews ein gewisses Dilemma beobachten lässt: auf der einen Seite erkennen die Schulleiterinnen, wie viel Handlungsbedarf zu Themen wie transkultureller Gewaltprävention besteht, auf der anderen Seite kennen sie die Engpässe und strukturellen Schwierigkeiten im System Schule, die häufig als Hemmschuh spürbar sind. Mehrmals wurde angemerkt, dass ohne einem deutlichen politischen Bekenntnis und auch entsprechenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen eine dauerhafte, qualitätsvolle Arbeit erschwert wird und nur durch das persönliche Engagement aller Beteiligten zu leisten ist – dies geht jedoch häufig zu Lasten der (psychischen) Gesundheit der Lehrer*innen, die über ihre Grenzen hinaus Aufgaben übernehmen.

Über ihre Mitarbeiter*innen – also die Lehrer*innen und weiteres Personal an den Standorten – sprachen die Direktorinnen sehr wertschätzend, jedoch nicht ohne auch einen kritischen Blick auf deren Schwächen oder überfordernde Situationen zu werfen.

4.2 Lehrer*innen-Fortbildungen im Rahmen des Projekts

Gemäß dem Projekt Konzept standen im letzten Projektjahr jeder Schule fünf Fortbildungseinheiten zur Verfügung. An fünf Standorten wurden wie auch in den früheren Projektjahren Lehrer*innen-Fortbildungen organisiert, die für alle Lehrkräfte am jeweiligen Standort verpflichtend waren. Die sechste Schule hat ihr Fortbildungskontingent im Rahmen des Projekts bereits in den Vorjahren in Anspruch genommen.¹¹ Im Hinblick auf die Organisation (gewünschte Inhalte, Termin, Uhrzeit, etc.) bewährte sich die individuelle Abstimmung mit den einzelnen Projektschulen. Im Projektablaufplan waren die Fortbildungen für September 2015 vorgesehen. Durch die individuelle Termingestaltung mit den Projektschulen und externen Vortragenden fanden die Veranstaltungen im Zeitraum von Dezember 2014 bis Februar 2015 statt.

Bei allen Fortbildungen im letzten Projektjahr wurden externe Vortragende eingeladen, um zu bestimmten Themenschwerpunkten ihre Expertise einzubringen. Manche Vortragende waren schon in früheren Projektjahren bei Fortbildungen oder Elternabenden dabei, nicht selten auch an mehreren Schulen.

Die Fortbildungen standen unter den Titeln „Geschlechtssensible Gewaltprävention“ (Mag.^a Renate Tanzberger, an drei Projektschulen), „Geschlechtssensible Pädagogik im Unterricht“ (Philipp Leeb) und „Familienstrukturen in arabischen Familien“ (Bakk.^a Umyma El Jeldede).

Zur Evaluierung der Lehrer*innen-Fortbildungen wurden jene fünf externen Vortragenden per E-Mail befragt, die mehr als eine Fortbildung gestaltet haben. Vier von ihnen haben auf die Fragen zu Besonderheiten der Fortbildungen, Unterschiede zwischen den Schulen, didaktischen Herausforderungen und Notwendigkeiten für nachhaltige Implementierung geantwortet.

¹¹ Das Projektkonzept sah zu Beginn insgesamt 18 Fortbildung und 54 Elternabende vor. Bereits im ersten Projektjahr wurde deutlich, dass eine Umschichtung zielführend ist und es wurden Stunden für die Elternarbeit zu Gunsten der Lehrer*innen-Fortbildung umgeschichtet, sodass sich ab dem zweiten Projektjahr ein Rhythmus von einer Fortbildung und einem Elternabend pro Semester je Projektschule ergab. Einzig an einer Schule war das Interesse des Elternvereins so stark, dass die ursprünglich konzipierte Stundenverteilung beibehalten wurde.

Die folgende Übersicht zeigt die Anzahl der Fortbildungseinheiten pro Projektschule, die Anzahl der Teilnehmer*innen (TN) sowie die Anzahl der retournierten Feedback-Bögen.

Volksschule	Fortbildungs- einheiten	Anzahl TN	Anzahl Feedback-Bögen
VS Pantzergasse	5	15	15
VS Wagramer Straße	5	16	13
VS Sonnenuhrgasse	5	17	17
VS Vereinsgasse	5	29	28
VS Svetelskystraße	5	30	26
VS Pannaschgasse	Stundenkontingent für Fortbildungen in Vorjahren aufgebraucht		

Zusätzlich wurde im April 2015 eine Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule abgehalten, bei der 12 Teilnehmer*innen registriert wurden. Eine für September 2014 anberaumte Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule musste abgesagt werden, da nicht genügend Anmeldungen eingegangen sind.

Auch dieses Schuljahr zeigt sich im Zusammenhang mit den Lehrer*innen-Fortbildungen ein sehr hoher Rücklauf an Feedback-Bögen (im Durchschnitt 92,89 Prozent, je nach Standort zwischen 81,25 bis zu 100 Prozent). Unter den Teilnehmer*innen waren sowohl Lehrer*innen als auch Direktorinnen und in einzelnen Fällen auch Freizeitpädagog*innen.

Der Feedback-Bogen der SFS fragt die ausfüllende Person nach allgemeiner Zufriedenheit, Zufriedenheit mit dem Ablauf der Fortbildung und Zufriedenheit mit den Erkenntnissen durch die Fortbildung. Es stehen jeweils drei Bewertungsmöglichkeiten zur Verfügung, die beste Bewertung lautet 1, die schlechteste 3. Bei allen Fragen wird auch nach Gründen der Einschätzung gebeten. Weiters werden die Befragten aufgefordert, die wichtigsten Ergebnisse, offene Fragen und nächste Aufgaben aus ihrer persönlichen Sicht bekannt zu geben. Da eine Organisation der Fortbildung im Rahmen einer SCHILF im Schuljahr 2014/2015 nicht mehr möglich war, wurde bei allen Fortbildungen der Feedback-Bogen der SFS eingesetzt.

Die Auswertung ergibt für das letzte Projektjahr eine sehr gute Bewertung in allen Bereichen, die Werte zur allgemeinen Zufriedenheit befinden sich bis auf einen Ausreißer (1,27) alle im Bereich unter 1,1. Die niedrigste Bewertung finden sich an zwei Projektschulen bei der Frage nach den Erkenntnissen durch die Fortbildung (1,36), wobei die Auswertung der Bögen bei den Lehrkräften der anderen Standorte auch hier eine äußerst hohe Zufriedenheit zeigen (Werte zwischen 1,00 und 1,08).

Die Auswertung der Feedback-Bögen über die gesamte Projektdauer zeigt insgesamt eine hohe allgemeine Zufriedenheit mit den Veranstaltungen. Besonders positiv hervorgehoben werden die kurzweilige Gestaltung und lockere Atmosphäre, der Wissenszuwachs durch die Vorträge, das Auftreten der Vortragenden und neue Inputs und Anregungen durch die

Fortbildung. Vereinzelt wird angeführt, dass die Fortbildung als anstrengend weil zu lang und inhaltlich zu dicht empfunden wurde oder zu wenig neue Inhalte präsentiert wurden.

Hinsichtlich der Abwechslung von Praxis und Theorie besteht bei den Lehrer*innen offenbar ein sehr unterschiedliches Empfinden: in manchen Bögen zählt der Mix aus Praxis und Theorie zu den am besten bewerteten Punkten, in anderen Bögen ist bei offenen Fragen zu lesen, dass sich die Lehrer*innen mehr Praxisbeispiele und Anleitung zur Umsetzung im Schulalltag gewünscht hätten.

Was den Lehrer*innen besonders positiv auffällt (offene Frage: Was mir besonders gefallen hat) ist die gute Vorbereitung der Vortragenden, die nette und offene Atmosphäre und die Möglichkeit zum Austausch – sowohl im Kollegium als auch mit den Vortragenden. In Bereichen mit nur wenigen Vorkenntnissen wird der Wissenszuwachs als größter „Gewinn“ betrachtet. Auch die vorgestellte Literatur wird wiederholt positiv wahrgenommen und kommentiert – was nicht selten bereits in den Fortbildungen dazu führt, dass vorgeschlagen wird, manche der Werke für die Schule anzukaufen. Vereinzelt kritische Kommentare befassen sich zum einen mit dem wahrgenommenen Ressourcenmangel (wie das Erlernte implementieren, wenn die Ressourcen kaum für bestehende Anforderungen ausreichen?) oder dem Gefühl, dass die Fortbildungen interessante Inputs lieferten, jedoch ohne Anleitung zur Umsetzung.

Wurde die Frage nach den nächsten (eigenen) Schritten beantwortet, dann zumeist mit dem Bestreben, die Inhalte der Fortbildungen in den Schullalltag zu integrieren, selbst verstärkt auf die eigene Wahrnehmung zu achten und weiter am Thema zu arbeiten.

In Kombination mit diesen außerordentlich guten Bewertungen scheinen Beobachtungen bei Begleitungen durch Mitarbeiterinnen der SFS aber auch Eindrücke von externen Vortragenden und Expert*innen von samara relativierend.

So konnte an mehreren Projektschulen wiederholt beobachtet werden, wie Lehrer*innen zu Beginn eine sehr vorsichtige bis ablehnende Haltung einnehmen. Häufig wurde argumentiert, dass der Zeitpunkt für die Fortbildung gerade nicht gut wäre, weil zahlreiche andere Projekte oder Aktivitäten zu bewältigen sind. Dieser Befund soll keinesfalls als generelles Desinteresse gewertet werden, vielmehr war durch die mehrjährige Begleitung ersichtlich, dass die Lehrer*innen an den Projektschulen sehr viel leisten und sich mit vielen problematischen Situationen auch abseits des Lehrplans konfrontiert sehen, was die anfänglich skeptische Haltung bis zu einem gewissen Punkt verständlicher macht.

Im Laufe der Fortbildungen ist deutlich ersichtlich, dass ein Großteil der Lehrer*innen sich öffnet, Lehrer*innen vermehrt ins Thema eintauchen, bei Übungen aktiv mitmachen und zu Ende der Fortbildung wesentlich entspannter und zufriedener wirken als zuvor. Einige blieben jedoch bis zum Ende der Veranstaltung in ablehnender Haltung. Vortragende, die seitens der Lehrer*innen eine ablehnende Haltung bemerkten oder teils ungehaltene Kommentare erfuhren, vermuteten hinsichtlich des behandelten Themas Unsicherheiten, Überforderung oder fehlendes Wissen bei den betroffenen Lehrer*innen. An einer Projektschule fiel auf, dass einzelne Lehrer*innen parallel zum Vortrag mit Korrekturarbeiten befasst waren.

Die befragten Vortragenden verorten außerdem große Unterschiede in der Bereitschaft zur Selbstreflexion im Zusammenhang mit (eigenen) Vorurteilen und Stereotypen. Eine Vortragende hatte an einem Standort sogar den Eindruck, dass eine nicht unbeachtliche Anzahl an Lehrkräften das Problem (Thema: Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe) negierte, was eine tiefere Auseinandersetzung erschwerte. Auch andere Vortragende bemerkten bei einzelnen Lehrer*innen eine eher ablehnende Haltung bei Themen wie vielfältige L(i)ebensweisen und geschlechtergerechter Sprache bzw. auffällige Teilnahmslosigkeit.

In allen Rückmeldungen der externen Vortragenden wurde jedoch im Gegenzug die große Offenheit und Bereitschaft der anderen Lehrkräfte als besonders positive Erinnerung an die Fortbildungen gelobt. Erfreulich war bei manchen Lehrer*innen (unabhängig von der Schulzugehörigkeit) auch umfassendes Vorwissen und die Selbstverständlichkeit, mit der sie auch Übungen zu sehr sensiblen Themen in den Schulalltag übernehmen möchten – ohne negative Reaktionen von Kindern oder Eltern zu fürchten.

An den beiden Schulen mit transkultureller Gewaltprävention als SQA-Schwerpunkt wurde vermehrt bemerkt, dass Lehrer*innen Vorwissen und Reflexionsbereitschaft mitbringen und das Interesse an Materialien für die eigene Umsetzung höher ist.

Auffallend ist die Beobachtung mehrerer Expert*innen, dass der Umgang mit der Diversität im eigenen Team bei den Standorten sehr unterschiedlich ist: während an einigen Standorten Lehrer*innen mit Migrationshintergrund diesen aktiv zeigen, sich darauf beziehen und als wesentliche Mitgestalter*innen der Fortbildung agieren, machen sich an anderen Standorten vor allem die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund viel weniger sichtbar.

Sowohl die Begleitung der Fortbildungen, als auch Ergebnisse aus Interviews und die Einschätzung der Vortragenden stimmen darin überein, dass die meisten Lehrer*innen sehr offen für neue Übungen mit konkreten Tipps für die Umsetzung in der Klasse sind. Auch gegenüber neuen Inhalten zeigen sie sich äußerst offen, wenn sie sich dadurch eine Erleichterung der Arbeit oder eine bessere Bearbeitungsmöglichkeit bestimmter Situationen erwarten. Diese Offenheit reduziert sich bei einigen Lehrer*innen, wenn es darum geht, die eigenen Standpunkte und Einstellungen zu hinterfragen oder, wie es eine Direktorin im Interview ausdrückt, „es allzu wissenschaftlich wird“. Im Gegenzug geben sowohl Direktorinnen als auch Vortragende an, dass sie über die Bereitschaft anderer Lehrer*innen, über persönliche oder komplexe Themen zu sprechen, erstaunt und davon beeindruckt waren.

Damit Inhalte nachhaltig und wirkungsvoll an den Schulen verankert werden können, erachten alle befragten Expert*innen weitere Fortbildungen – zum Teil auch intensiver, zum Beispiel als mehrtägige Veranstaltung mit verschiedenen Workshops – als notwendig. So können einerseits Inhalte wesentlich tiefgründiger bearbeitet werden und die Lehrer*innen hätten länger Zeit für einen Vertrauensaufbau, was nach Einschätzung der Vortragenden zu einer höheren Reflexionsbereitschaft eigener Standpunkte und Verhaltensweisen beitragen könnte. Einige Vortragende können sich auch schulinterne Gremien vorstellen, die für ihre Kolleg*innen Inhalte aufbereiten, Reflexionsrunden anbieten oder bei Vorfällen unterstützend eingreifen. Im selben Absatz sind jedoch auch die hinderlichsten Faktoren dafür genannt:

Personal- und Ressourcenmangel an den Schulen. Umso wichtiger sind Projekte wie dieses Pilotprojekt, um Schulen möglichst viel Know-How zukommen zu lassen, ohne ihnen enorme organisatorische Zusatzaufgaben zu verursachen.

Auch die meisten Direktorinnen wünschen sich – trotz der angesprochenen zeitlichen Engpässe und belastenden Arbeitsbedingungen – weitere Fortbildungen zu Projektthemen und vor allem auch eine Befähigung der Lehrer*innen, selbst Gewaltpräventionsworkshops mit den Kindern ihrer Klassen anleiten und durchführen zu können.

4.2.1 Förderliche und hemmende Faktoren im Bezug auf Lehrer*innen-Fortbildungen im Rahmen des Projekts

Eine Auswertung aller von der SFS begleiteten Fortbildungen diene dazu, Beobachtungen in förderliche und hinderliche Faktoren für erfolgreiche Wissensvermittlung in den Fortbildungen zu gliedern.

Folgende Punkte wurden als förderliche Faktoren identifiziert:

- **Mitsprache der Lehrer*innen und Direktorin bei der Themenwahl:** Bei Fortbildungen, bei denen das Thema im Vorfeld von der Schule mitbestimmt wurde, war eine höhere Aufmerksamkeit zu beobachten. Den vermittelten Inhalten wurde ein hoher Wert für die eigene Arbeit beigemessen.
- **Vorwissen und/oder Betroffenheit:** Gab es zu einem Thema Vorwissen (unterschiedlich ob auf Ebene von Grundlagen oder bereits vertieft) am Standort oder bei einzelnen Lehrkräften, konnten externe Expert*innen und die Expert*innen von samara mit ihren Inputs besser an vorhandene Wissensbestände anknüpfen. Die eigene Betroffenheit machte Lehrer*innen besonders neugierig und aufnahmefähig.
- **Möglichkeit zur (Klein)Gruppenarbeit:** Eigenständiges Kennenlernen von mitgebrachten Materialien und gemeinsam die mögliche Einsetzbarkeit im Unterricht zu überlegen lies die meisten Lehrer*innen kreative Lösungen erarbeiten.
- **Konkrete Tipps, praktische Hinweise und neues Material:** Je konkreter Anleitungen und Möglichkeiten für die Umsetzung im Schulalltag formuliert waren, desto besser konnten die Lehrer*innen sich damit auseinander setzen. Das bezieht sich nicht nur auf Anregungen zur Arbeit mit den Schüler*innen, sondern vor allem auch auf den Bereich der Elternarbeit.

Neuen Materialien, die von den Vortragenden teilweise selbst entwickelt oder von Study Visits adaptiert übernommen wurden, standen die Lehrer*innen sehr interessiert gegenüber. Literatur- und Materiallisten wurden gerne entgegen genommen.

- **Didaktik:** Wo es das Thema zulässt sind interaktive Übungen mit Bewegung, Möglichkeit zum Ausprobieren und Erfahren und spielerische Einstiege zu empfehlen. Als Beispiel sei die Fortbildung zum Thema sensorische Integration genannt: nachdem Lehrer*innen bei einer spielerischen Übung merkten, wie knifflig eine Aufgabe sein

kann, die auf den ersten Blick leicht erschien, zeigten sie gesteigertes Interesse daran, wie mit dieser Erfahrung des Scheiterns umgegangen werden kann und welche Möglichkeiten der Förderung es gibt.

- **Vortragende:** Externe Vortragende wurden als Expert*innen zu ihren Schwerpunktthemen besonders gut angenommen, von den Projektmitarbeiter*innen von samara wurden besonders konkrete Übungen und Anleitungen erwartet.
Von Vorteil war die Flexibilität der Vortragenden, auch vom Thema abweichende Diskussionen zuzulassen, um dann wieder auf den Ausgangspunkt zurück zu führen. Dadurch wurde das Verständnis für die Komplexität der Inhalte und das Zusammenspiel mit anderen Alltagsbereichen gefördert.
- **Vernetzung:** Auf großes Interesse stießen Vortragende, wenn sie zum jeweiligen Themenschwerpunkt Vernetzungsmöglichkeiten bereit stellten – entweder mit dem eigenen Verein oder durch die Weitergabe von Kontakten zu entsprechenden Beratungsstellen, hilfreichen Angeboten oder Vereinen.
- **Struktur der Fortbildung:** Begrüßt wurde eine grobe Struktur, in der ein ungefährer Ablauf der Fortbildung zu Beginn vorgestellt wurden. Als sehr wertvoll empfunden wurde es, wenn Pausenlänge und –häufigkeit den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen angepasst wurden.
- **Organisation:** Die Direktorinnen begrüßten die Möglichkeit, die Projektfortbildungen als SCHILFs organisieren zu können. Auch für den Verein samara war das eine optimale Lösung, da einerseits die Teilnahme der Lehrer*innen sicher gestellt wurde und andererseits finanzielle Möglichkeiten genutzt werden konnten.

Die verpflichtende Teilnahme, die sich im Projektverlauf an allen beteiligten Schulen durchsetzte, kann ebenfalls nur als förderlich für die Verbreitung der Projektinhalte gewertet werden und zeigt das große Commitment der Direktorinnen.

Die Anwesenheit der Direktorinnen verstärkte die Botschaft, wie wichtig die Projektinhalte für die Schulen sind.

Ein banal wirkender, aber nicht zu verachtender Punkt sind die Veranstaltungsräume, die genug Raum für Diskussionen im Plenum aber auch für Gruppenarbeiten bieten sollten.

- **Anerkennung:** Die Verleihung eines Zertifikats zu Projektende drückt Wertschätzung aus – sowohl für die Teilnahme der Lehrer*innen an den Fortbildungen als auch gegenüber der Wichtigkeit der Projektinhalte.

Als hinderliche Elemente oder Herausforderungen zeigen sich folgende Aspekte:

- **Zu hohe Teilnehmer*innenanzahl:** Ist die Gruppengröße zu groß erschwert dies die Auseinandersetzung mit sensiblen, persönlichen Themen. Es wird schwieriger einen Rahmen zu schaffen, in dem ein Austausch ermöglicht wird bei dem sich alle Teilnehmer*innen wohlfühlen können.
- **Ressourcenmangel:** Personalengpässe und fehlende zeitliche Ressourcen werden immer wieder als strukturelle Mängel im Schulwesen thematisiert und beeinflussen die Fortbildungsbereitschaft und vor allem –fähigkeit negativ.

- **Fluktuation an den Schulen:** Durch einen beachtlichen Wechsel des Personals ist es schwierig, alle Mitarbeiter*innen auf gleichem Wissensstand zu halten und Visionen des Standortes an alle Lehrer*innen gleichermaßen zu vermitteln.
- **Fremdsprachige Unterlagen:** Zeigen sich die Lehrer*innen neuen Materialien und Unterlagen gegenüber ausgesprochen interessiert, nimmt dieses Interesse bei fremdsprachigen Unterlagen wieder ab. Auch bei der Übernahme in den Unterricht wird beispielsweise bei fremdsprachigen Büchern zurückhaltender reagiert.
- **Unklar formulierte Übungen:** Es zeigte sich, dass Lehrer*innen bei Unklarheiten hinsichtlich der Aufgabenstellungen selten nachfragten, sondern häufig eigenständig und dadurch gelegentlich an der Aufgabenstellung vorbei arbeiteten.

Die im Folgenden dargestellten Punkte, die zusammenfassen was bei Begleitungen besonders positiv oder irritierend aufgefallen ist, beurteilen nicht das Verhalten jeder einzelnen Lehrkraft, sondern stellen beobachtete Tendenzen dar.

Positive Beobachtungen	Hemmende Beobachtungen
<ul style="list-style-type: none"> • Großes Interesse zu Projektthemen, besonders an Schulen mit Gewaltprävention als SQA-Schwerpunkt • Vorwissen und Sensibilität oft vorhanden, ausreichend Tools um (verbessernd) gegenwirken zu können jedoch nicht stark genug ausgeprägt • Offenheit/Neugierde vieler Lehrer*innen gegenüber vielen sensiblen Themen, Einbringen eigener Erlebnisse und Erfahrungen • Bereitschaft zu angeregten Diskussionen • Großes Interesse an der Vernetzung mit Beratungsstellen, Expert*innen und Vereinen • Freude über das Eingehen der Vortragenden auf individuellen Bedürfnisse der Gruppe • Hilfsbereitschaft (z.B. Abwesenden Kolleg*innen werden Unterlagen mitgenommen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Begrenzte Bereitschaft einiger Lehrkräfte zur Reflexion eigener Standpunkte, Verhaltensweisen oder Vorurteile • Ablehnende oder beschönigende Haltung gegenüber thematisierten Problemschilderungen • Begrenztes Verständnis für bestimmte Themenbereichen (z.B. gendersensible Sprache) • Entwicklung von Paralleldiskussionen, Unaufmerksamkeit • Eigene kultur- und geschlechtersensible Sprache nicht immer stark ausgeprägt • Teils zögerliche Bereitschaft zur vollständigen Übernahme in den Unterricht

Die Beobachtung von positivem, aktivem aber auch unproduktivem Verhalten ist nicht unerwartbar, da die agierenden Personen im System Schule ein Abbild der gesamten Gesellschaft mit all ihren Stärken und Schwächen sind.

4.3 Beratungsgespräche mit Lehrer*innen und Direktorinnen

Die Termine an den Projektschulen fanden im Schuljahr 2014/2015 weitgehend im Wintersemester statt, nur wenige Termine wurden zu Beginn des Sommersemesters gelegt, was mitunter ein Grund für den Rückgang der Beratungsgespräche war. Jedoch lässt sich der Dokumentation entnehmen, dass die Intensität und Tiefe im Hinblick auf manche Problemstellungen und/oder Einzelfälle zugenommen hat.

Die meisten Beratungsgespräche (14) fanden mit den Klassenlehrer*innen der Projektklassen statt und deckten ein breites Spektrum an Themen ab.

Am häufigsten wurden Einzelfälle besprochen, bei denen etwa Verdacht auf Gewalt in der Familie bestand, Schüler*innen durch untypisches oder unkollegiales Verhalten aufgefallen sind, Konfliktsituationen mit anderen Kindern (bzw. mitunter auch mit Elternteilen) sich auch über längeren Zeitraum nur schwer bearbeiten ließen oder die Lehrer*innen beobachteten, dass Schüler*innen unter einem enormen Leistungsdruck standen.

Ebenso wurde über die allgemeine persönliche Entwicklung der Schüler*innen in den Projektklassen und den positiven Einfluss durch das Projekt gesprochen. Sind in der vierten Klasse neue Schüler*innen zur Klassengemeinschaft gestoßen, war deren Eingewöhnung und Entwicklung in der Klasse auch Thema in den Beratungsgesprächen.

Wie auch in den vergangenen Jahren ist in der Dokumentation der Beratungsgespräche zu erkennen, dass die Lehrer*innen mit Personalmangel und einer merklichen Ressourcenknappheit zu kämpfen haben. Wiederholt waren diese Themen Inhalt der Beratungsgespräche, an manchen Standorten wurde zusätzlich zur bestehenden Situation auch der weitere Wegfall von Förderstunden als Herausforderung verdeutlicht.

Die Problemstellungen rund um neue Medien und soziale Netzwerke (WhatsApp, Facebook, youtube, etc.) wurde vor allem von Lehrer*innen mit längerer Berufserfahrung als ein Phänomen beschrieben, dass es früher nicht in dieser Ausprägung gab. In diesem Zusammenhang viel auf, dass manche Kinder einen sehr ausgeprägten Wunsch nach Privatsphäre äußerten und daher sehr besorgt waren, wenn andere Schulkolleg*innen die Veröffentlichung von privaten Informationen „androhten“.

Der Umgang mit Schimpfwörtern wurde auch in diesem Projektjahr thematisiert, wobei sich in der Dokumentation die eindeutige Tendenz festhalten lässt, dass die Kinder das Gelernte mittlerweile auch besser und häufiger anwenden können als in den früheren Projektjahren.

Neben den Beratungsgesprächen mit den Klassenlehrer*innen fand auch ein umfassendes Gespräch mit einer Beratungslehrerin statt. Hier war es vor allem ein Anliegen, mit den Expert*innen von samara über besonders belastende Einzelfälle zu reflektieren.

Neun dokumentierte Beratungsgespräche wurden mit den Direktorinnen der Projektschulen abgehalten. Neben der Vorbereitung und Nachbesprechung der Lehrer*innen-Fortbildungen im Rahmen des Projekts war auch in diesen Gesprächen die Belastung durch mangelnde Ressourcen und strukturelle Probleme ein wiederkehrender Punkt. Die Direktorinnen thematisierten dabei nicht nur die eigene Belastung und den Wunsch nach mehr Zeit, die sie Kindern, Eltern und Lehrer*innen widmen möchten anstatt sie in administrative Tätigkeiten investieren zu müssen, sondern bemerken auch wie manche Lehrkräfte unter der Belastung leiden.

Die Gespräche mit den Direktorinnen hatten seltener Einzelfälle zum Inhalt als Themen oder Problemstellungen, welche mehrere Klassen oder die ganze Schule betreffen (wie zum Beispiel der Umgang mit Mobbing).

Außerdem wurde in diesem Rahmen das Bedauern über das Projektende mit einer gleichzeitigen Interessensbekundung für Folgeprojekte ausgesprochen.

4.4 Zusammenschau

Die eingangs angeführten Ziele im Hinblick auf die Zielgruppe der Lehrer*innen und Projektschulen wurden in unterschiedlichem Ausmaß erreicht.

Positiv hervorzuheben ist vor allem die Entwicklung der Lehrerinnen der Projektklassen: hier ist weitgehend zu bemerken, dass die angestrebte Sensibilisierung und Qualifikation gut in hohem Ausmaß erreicht wurde. Die Direktorinnen wünschen sich eine Fortführung der Projektinhalte vor allem durch die Lehrerinnen der Projektklassen und in den Interviews mit eben diesen Lehrerinnen finden sich bereits konkrete Aussagen dazu, dass sie mit künftigen Klassen zu Themen des Projekts arbeiten wollen. Die Ergebnisse der Interviews zeigen außerdem, dass die Klassenlehrerinnen von den Schüler*innen als Vertrauensperson anerkannt und konsultiert wurden.

Die Ergebnisse der Evaluierung legen nahe, dass die Lehrerinnen der Projektklassen in vielen Bereichen über die Kompetenz zur Umsetzung für weitere Klassen verfügen, die tatsächliche Umsetzung jedoch immer im Zusammenhang mit der Frage der Ressourcenknappheit an den Schulen steht.

An manchen, jedoch nicht allen Projektschulen haben sich die Lehrerinnen der Projektklassen für ihre Kolleg*innen als Ansprechpartnerin in Sachen Gewaltprävention entwickelt.

Betrachtet man den gesamten Lehrkörper, so wurden die gesetzten Ziele teilweise erreicht: während der Großteil der Lehrer*innen die Fortbildungen als sehr wertvoll empfanden, sich den Themen gegenüber offen zeigten und aktiv an den Fortbildungen mitwirkten, gab es

auch einige Lehrer*innen, die ihre anfänglich Ablehnung gegenüber der Fortbildungen auch im Verlauf nicht ablegen konnten, Problemstellungen nicht als solche empfanden und angaben, nur wenig neue Inhalte mitnehmen zu können. Gegenüber Expert*innen von samara geben Lehrkräfte der Projektschulen an hellhöriger, feinfühlicher und aufmerksamer gegenüber Themen wie Gewaltprävention, Antidiskriminierung, Transkulturalität und Toleranz geworden zu sein.

Auffällig ist die unterschiedliche Bereitschaft der Lehrer*innen, Materialien in den eigenen Unterricht zu übernehmen: während Lehrer*innen angaben, eine Übernahme sensibler Themen und Materialien konkret geplant zu haben und diesbezüglich auch keine unerfreulichen Reaktionen von Schüler*innen oder Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erwarten, gibt es ebenso Lehrkräfte, die einer Übernahme mancher Themen kritisch gegenüberstehen bzw. eine Übernahme nur in eingeschränktem Ausmaß (etwa wenn ein Kind in der Klasse von einem Thema / einer Familienkonstellation / einer Fragestellung betroffen wäre) andenken.

Die Verankerung auf struktureller Ebene konnte teilweise erreicht werden. Als größter Erfolg ist hier zu nennen, dass sich zwei Projektschulen im Projektverlauf dazu entschlossen haben transkulturelle Gewaltprävention als SQA-Schwerpunkt zu wählen und somit transkulturelle Gewaltprävention auch nach Projektende nachhaltig zu verfolgen. An diesen Standorten entwickeln die Direktorinnen und Lehrer*innen selbst Ideen zur Arbeit an transkultureller Gewaltprävention und setzen diese im Schulalltag um. Aber auch an anderen Schulen hat das Projekt gute Auswirkungen zu verzeichnen, so wurden beispielsweise an mehreren Standorten Handlungsrichtlinien (z.B. bei Verdacht auf Gewalt, bei Gewaltvorfällen, Richtlinie zu Nähe und Distanz zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen) anlässlich des Projekts er- oder überarbeitet.

Eine Direktorin betont im Zusammenhang mit Veränderungen aufgrund des Projekts vor allem den vollzogenen Paradigmenwechsel: die Betonung von Gemeinsamkeiten überwiegt das Suchen von Unterschieden, Vielfalt wird als Bereicherung anerkannt.

Eine vollständige Übernahme des Präventionsmodells auf alle Projektschulen hat im Rahmen der Projektlaufzeit nicht stattfinden können, die Vorbildwirkung und öffentliche Wahrnehmung ist jedoch beachtlich (siehe auch Abschnitt 7.2).

Ein enormer Erfolg ist die Übernahme des Projektmodells über die Grenzen Österreichs hinaus: es wird von Kolleginnen in England ab Herbst 2015 an Schulen in London aufgebaut.

5 Arbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten

Das Konzept sah im Wintersemester des vierten Projektjahres einen Elternabend pro Schule vor, an zwei Schulen wurde der Elternabend jedoch aus organisatorischen Gründen zu Beginn des Sommersemesters abgehalten. Drei der Elternabende wurden von Mitarbeiterinnen der SFS begleitet.

Damit die Eltern und Erziehungsberechtigten leichter am Elternabend teilnehmen konnten stand es ihnen frei, die Kinder (sowohl jene, die die Klasse besuchen als auch Geschwisterkinder) zum Elternabend mitzubringen. Diese Möglichkeit wurde stark genutzt und hatte den zusätzlichen positiven Effekt, dass die Schüler*innen der Projektklassen Übungen vorzeigen konnten, ihre Angehörigen zum Mitmachen animierten und die Reichweite des Projekts vergrößert wurde. Insgesamt nahmen an den Elternabenden im vierten Projektjahr 66 Elternteile bzw. Erziehungsberechtigte und 79 Kinder teil, wobei die Anzahl der anwesenden Eltern und Erziehungsberechtigten je nach Standort sehr unterschiedlich war (von zwei bis 19 erwachsene Teilnehmer*innen). Die Lehrerinnen der Projektklassen waren beim jeweiligen Elternabend ebenso anwesend, an einer Schule (mit transkultureller Gewaltprävention als SQA) war auch die Direktorin dabei.

Während der Elternabende wurde sehr praxisnah aus den Workshops berichtet und ausgewählte Übungen wurden gemeinsam mit den anwesenden Kindern und Erwachsenen durchgeführt. Die Expert*innen von samara banden die Kinder der Projektklassen dabei aktiv ein: sie konnten zum Beispiel ihren Eltern und Geschwistern erklären, wie die Übungen gedacht sind und was zu tun ist bzw. wenn eine Auswahl an Materialien verfügbar war, konnten sie die nächste Übung auswählen.

In den Beobachtungen wurde ersichtlich, dass die Eltern und Erziehungsberechtigten – teilweise nach anfänglicher Zurückhaltung – aktiv an den Übungen mitmachen, umso mehr, wenn die eigenen Kinder erklären oder animieren. Im Verlauf des Elternabends wurde der Großteil der Eltern offener und sie begannen, ihre Ansichten einzubringen, nach Rat zu fragen oder zu erzählen, was ihre Kinder von den Workshops an der Schule berichten.

Aus Interviews mit den Expert*innen von samara und informellen Gesprächen mit den Klassenlehrer*innen geht hervor, dass es vor allem bei Elternabenden mit wenigen Teilnehmer*innen möglich war, in die Tiefe zu arbeiten. Vor allem Übungen, bei denen Eltern(teile) und ihre Kinder gemeinsam miteinander eine Aufgabe bewältigten (zum Beispiel eine Übung, bei der sich Eltern und Kinder gegenseitig sagen sollten, was sie aneinander besonders mögen, was der/die andere sehr gut kann, etc.), lösten bei einigen Beteiligten merkbar Emotionen aus. Die Elternabende haben bei den Eltern laut Einschätzung der Lehrer*innen und der Expert*innen jedenfalls einen bleibenden Eindruck hinterlassen, was auch die Auswertung der Fragebögen (siehe Abschnitt 5.2) belegt.

5.1 Beratungsgespräche mit Eltern und Erziehungsberechtigten

Im Schuljahr 2014/2015 wurde ein Beratungsgespräch mit Eltern dokumentiert. Eine Gruppe von vier Müttern und einem Vater nutzte die Gelegenheit, nach einem Elternabend im Rahmen des Projekts mit den Expert*innen von samara ins Gespräch zu kommen.

Die Eltern gaben einerseits sehr positives Feedback zum Projekt und betonten die Wichtigkeit der Projektinhalte, eine Mutter zeigte sich vor allem erfreut darüber, dass die Kinder verschiedene Familienkonstellationen abseits der „klassischen“ Familie (Vater, Mutter, Kind/er) kennen und schätzen lernen, da eigene Familie davon auch betroffen ist. Eine Mutter zeigte sich sehr interessiert am Projekt generell und besonders am Verhalten ihres Kindes während der Workshops, da es laut Angaben der Mutter zu Hause nicht sehr viel davon erzählt. Im Gesprächsverlauf wurde andererseits auch (kritisch) hinterfragt, welche Inhalte und Aspekte im Projekt behandelt werden, nachdem sich eine Mutter besorgt zeigt, dass zwar der Umgang mit Aggression anderer Personen, jedoch nicht mit der eigenen behandelt wird. Die Expert*innen von samara und andere Eltern konnten diese Bedenken jedoch widerlegen.

5.2 Ergebnisse der Fragebogenerhebung¹²

Die Gruppe der Eltern und Erziehungsberechtigten stellte sich in den vergangenen Projektjahren als die für die Evaluierung schwierigste Zielgruppe heraus. Ein kurzer, niederschwelliger Fragebogen, der in mehreren Sprachen verfügbar ist, sollte dem entgegenwirken.

Der im Anhang ersichtliche Fragebogen enthielt neben Entscheidungs- und Skalierungsfragen auch eine offene Frage sowie Raum für eigene Anmerkungen. Er wurde den Eltern und Erziehungsberechtigten Ende des Wintersemesters 2014/2015 über das Mitteilungsheft ihrer Kinder übermittelt, ebenso hatten sie entweder die Möglichkeit, den anonym ausgefüllten, kuvertierten Fragebogen über das Mitteilungsheft zurück kommen zu lassen oder in eine bereitgestellte Box in der jeweiligen Klasse einzuwerfen.

Die retournierten Fragebögen wurden nach Schulen getrennt ausgewertet, die auch nach Schulen anonymisierten Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

¹² Diese Befragung stellt keine repräsentative Erhebung dar und gibt daher nur die Meinung jenes Teils der Eltern und Erziehungsberechtigten wieder, die den beantworteten Fragebogen retourniert haben. Ein Rückschluss auf die Meinung der anderen Eltern und Erziehungsberechtigten ist aufgrund der Ergebnisse der Befragung nicht möglich.

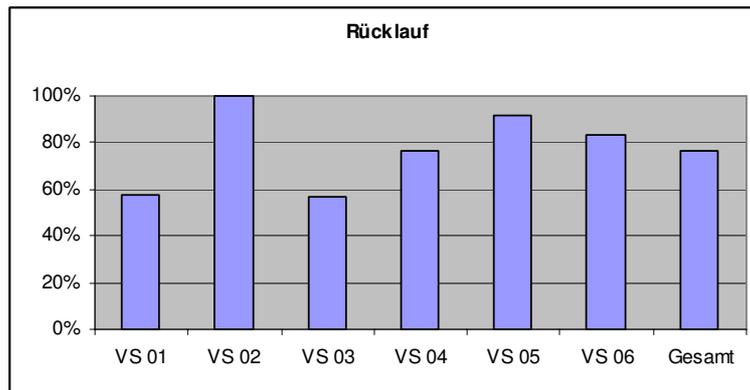


Abbildung 1: Rücklauf der Fragebögen

Eine äußerst positive Überraschung war der hohe bis sehr hohe Rücklauf: insgesamt beläuft sich die Rücklaufquote auf 77 Prozent, an einer Schule erreichte sie sogar 100 Prozent. Selbst an der Schule mit den wenigsten retournierten Fragebögen beläuft sich die Rücklaufquote auf 57 Prozent. Das lässt die Interpretation zu, dass die Eltern und Erziehungsberechtigten großes Interesse am Projekt haben und diese Möglichkeit des Feedbacks gerne nutzen.

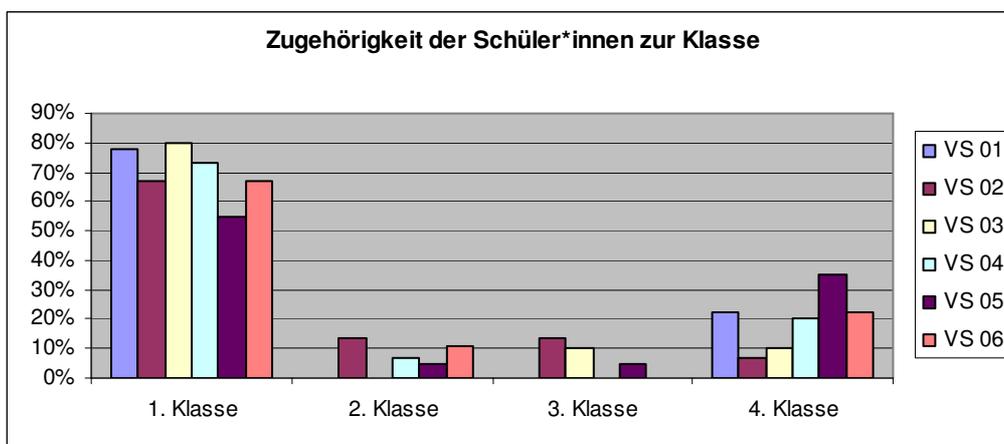


Abbildung 2: Zugehörigkeit der Schüler*innen zur Klasse

Die Frage nach der Zugehörigkeit der Schüler*innen zur jeweiligen Klasse sollte einen Hinweis darauf geben, wie lange die antwortenden Personen schon die Möglichkeit hatten, sich mit dem Projekt und seinen Inhalten vertraut zu machen. Wie bei den Gruppendiskussionen mit Schüler*innen in den Projektklassen zeigt sich ein ähnliches Bild: der Großteil der Schüler*innen gehört seit der ersten Schulstufe zum Klassenverband, eine gewisse Fluktuation ist an allen Projektklassen zu beobachten.

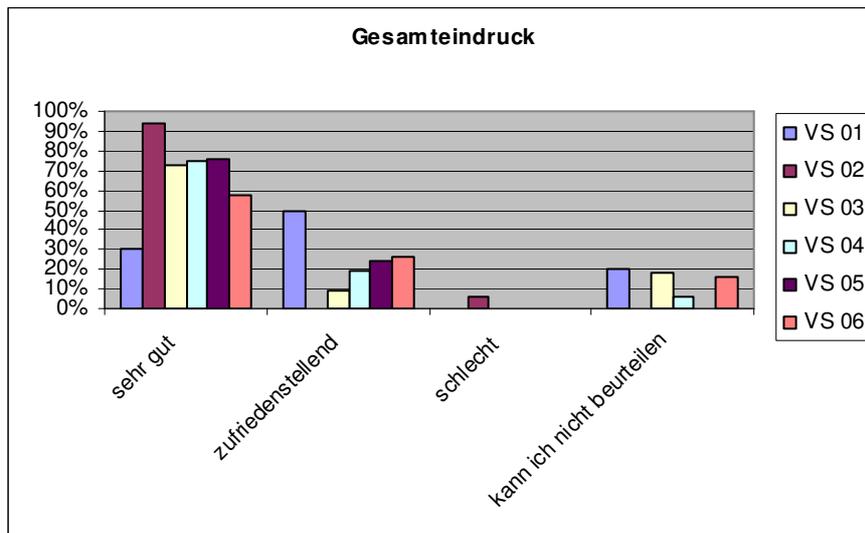


Abbildung 3: Gesamteindruck der Eltern/Erziehungsberechtigten zum Projekt

Zu Beginn wurde im Fragebogen nach dem Gesamteindruck der Eltern und Erziehungsberechtigten über das Pilotprojekt gefragt. Bei dieser Skalierungsfrage hatten sie die Möglichkeit, anhand von Smileys (😊 für sehr gut, 😐 für zufriedenstellend, ☹️ für schlecht) ihre Einschätzung anzugeben. Hier zeigt sich eindeutig ein sehr positiver Eindruck über das Projekt. An einer Schule ist der Wert besonders hoch: mehr als 90 Prozent der antwortenden Eltern und Erziehungsberechtigten konstatieren einen sehr guten Gesamteindruck. An drei weiteren Schulen beträgt der Anteil über 70 Prozent. Nur an Projektschule 01 gibt es mehr Eltern und Erziehungsberechtigte, die den Gesamteindruck mit zufriedenstellend als mit sehr gut bewerten. Eine negative Beurteilung gibt es mit einem sehr geringen Wert (6,25 Prozent) nur an einer Schule.

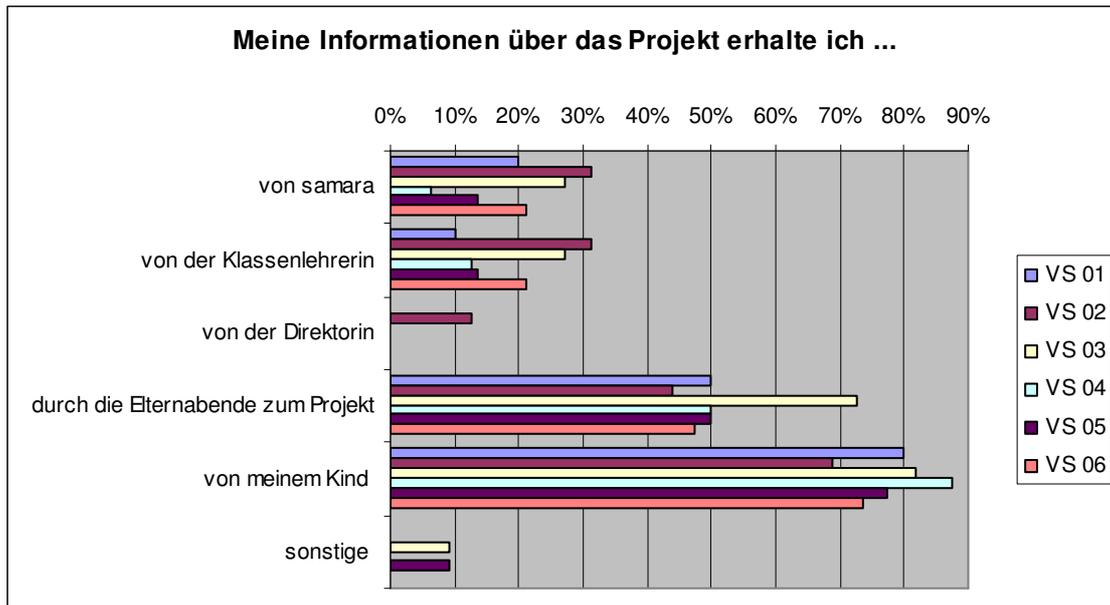


Abbildung 4: Informationsquellen der Eltern/Erziehungsberechtigten zum Projekt

Bei der Frage nach den Informationsquellen der Eltern und Erziehungsberechtigten waren mehrere Nennungen möglich. Hier wird ganz besonders deutlich, wie sehr die Kinder als Multiplikator*innen fungieren: an den meisten Schulen geben zwischen 73 und 87 Prozent der antwortenden Personen an, ihre Informationen zum Projekt von ihren Kinder zu bekommen. Nur an einer Projektschule ist dieser Wert etwas geringer und beläuft sich auf 68 Prozent. Gut ersichtlich ist auch die große Bedeutung der Elternabende, die von den Eltern und Erziehungsberechtigten am zweithäufigsten genannt werden.

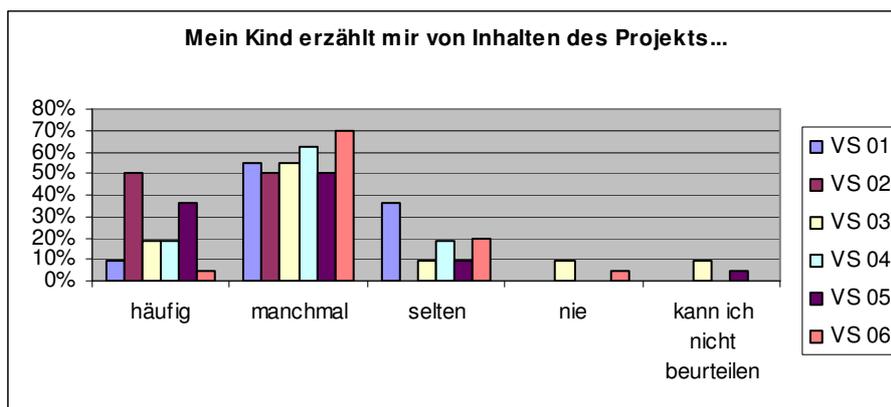


Abbildung 5: Multiplikator*innenrolle der Kinder

Ein weiterer Beleg für die Multiplikator*innenrolle der Kinder findet sich in der Auswertung zur Frage, wie häufig das Kind den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten von Inhalten des Projekts erzählt. Im Durchschnitt geben 57 Prozent aller antwortender Eltern und Erziehungsberechtigten an, dass ihre Kinder manchmal vom Projekt erzählen, durchschnittlich 23 Prozent geben an, dass ihre Kinder sogar häufig davon berichten. Nur von Eltern und Erziehungsberechtigten an zwei Schulstandorten gab es (in äußerst geringem Ausmaß) die Rückmeldung, dass die Kinder nie über Inhalte des Projekts sprechen.

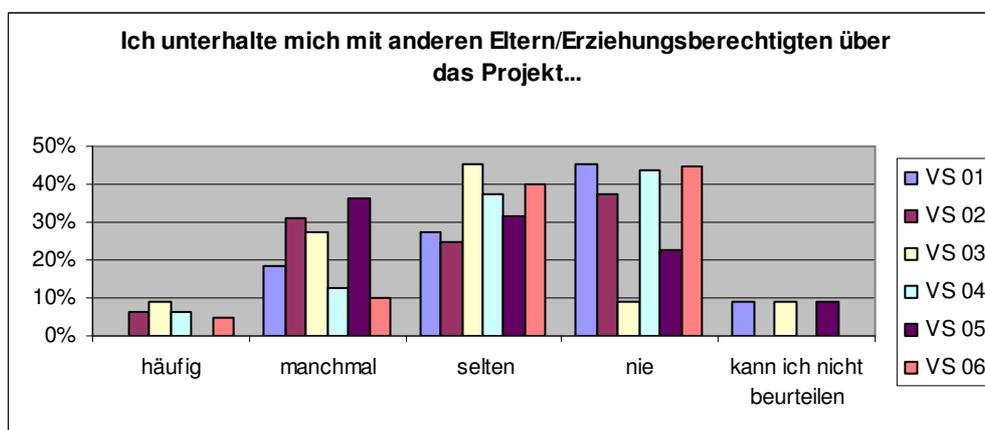


Abbildung 6: Austausch Eltern/Erziehungsberechtigte über das Projekt

Der Austausch der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zum Projekt findet weitaus weniger statt. Nur an drei Projektschulen geben mehr als 30 Prozent der antwortenden Personen an, sich manchmal oder häufig über das Projekt zu unterhalten. Die meisten Nennungen finden sich hier jedoch in den Kategorien selten (bis zu 40 Prozent) und nie (bis zu 45 Prozent).

In einer Frage wurden die Eltern gebeten anzugeben, wie viele Elternabende sie besucht haben. Bis auf die Projektschulen 03 und 04 gab es an allen anderen Schulen Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, die an allen Elternabenden teilnahmen. Am häufigsten wurde jedoch an allen Projektschulen angegeben, dass zwei Elternabende besucht wurden. Auf manchen

Fragebögen fand sich der Hinweis, dass die Elternteile sich den Besuch der Elternabende aufteilten, sodass mehrere Termine wahrgenommen werden konnten.

Im Fragebogen wurde auch gefragt „Warum?“ – was den Eltern freistellte, ob sie darauf eingehen möchten weshalb sie an den Elternabenden teilnahmen oder ihnen fern blieben.

Auf insgesamt 47 Fragebögen, also beinahe der Hälfte, fanden sich (teilweise fremdsprachig) individuelle Antworten zu einem oder mehreren Themenbereichen, die sich folgendermaßen gliedern lassen:

Anzahl der Nennungen	Themenbereich
20	Interesse am Projekt (organisatorisch, didaktisch, inhaltlich): Was lernen die Kinder? Welche Übungen werden in den Workshops gemacht? Wie werden ihnen Inhalte beigebracht
8	Persönliches Interesse der Eltern/Erziehungsberechtigten an Projektinhalten
3	Interesse an konkreten Übungen: Nutzen auch für Geschwisterkinder, Eltern/Erziehungsberechtigte wollen Übungen mit den Kindern durchführen können
2	Überzeugung von der Relevanz der Themen: Kinder sollen wissen, wie sie sich in schwierigen Situationen verhalten können
4	Interesse an den Expert*innen von samara: Wer steht hinter dem Projekt? Wer leitet mein Kind in den Workshops an?
4	Begeisterung des Kindes als Motivation zur Teilnahme: Kind erzählt viel vom Projekt, bei früheren Elternabenden wurde die Begeisterung der Kinder sichtbar
2	Kind wünscht sich die Teilnahme der Eltern/Erziehungsberechtigten
2	Einladung durch die Klassenlehrerin
3	Teilnahme nicht möglich wegen Unklarheit bzgl. Termin
1	Teilnahme nicht möglich weil Kind erst nach Termin in die Klasse kam
8	Zeitliche Ressource als Engpass: Teilnahme war aus zeitlichen Gründen nicht möglich,

	Eltern/Erziehungsberechtigte konnten aus zeitlichen Gründen nicht an mehreren Elternabenden teilnehmen
2	Lob für Elternabende: Elternabende werden rückblickend als interessant, informativ und kurzweilig betrachtet
3	Positives Feedback zum Projekt: Hervorragende Kommunikation mit den Kindern, wichtiges Projekt – auch für andere Klassen und Schulen, Dank für das Engagement

Diese Ergebnisse stimmen mit Befunden aus den Interviews mit Lehrer*innen, Direktorinnen und Expert*innen von samara weitgehend überein: ein Fernbleiben ist häufig nicht dem Desinteresse der Eltern oder Erziehungsberechtigten geschuldet, sondern organisatorischen Gründen. Die häufigen Nennungen zum Interesse am Projekt allgemein oder speziellen Inhalten zeigt eine große Offenheit und Neugierde seitens der Eltern.

Welch bleibenden Eindruck die Elternabende hinterlassen haben, zeigt auch die folgende Grafik.

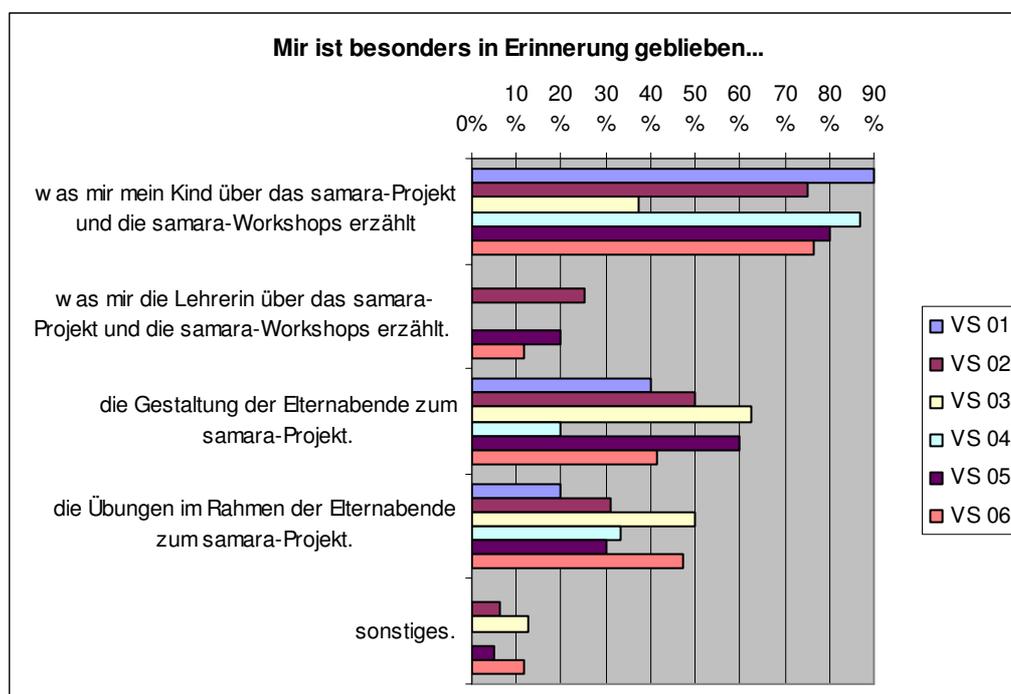


Abbildung 7: Besondere Erinnerungen an das Projekt

Eindeutig bleiben den Eltern und Erziehungsberechtigten die Erzählungen ihrer Kinder besonders in Erinnerung. An zweiter Stelle dieser Frage mit Möglichkeit zur Mehrfachnennung liegt jedoch die Gestaltung der Elternabende zum Projekt (durchschnittlich 46 Prozent), dicht gefolgt von konkreten Übungen im Rahmen der Elternabende

(durchschnittlich 35 Prozent). Diese Zahlen zeigen, wie wichtig Veranstaltungen wie regelmäßige, interaktiv gestaltete Elternabende für eine erfolgreiche Elternarbeit sind.

Die Ausführungen in der Kategorie sonstiges betrafen vor allem den Wissenszuwachs bei den eigenen Kindern und die Freude der Kinder im Rahmen der Elternabende, die den Eltern noch gut in Erinnerung ist, die sympathische Art der ExpertInnen von samara sowie die Traurigkeit mancher Kinder, als das Projekt zu Ende ging.

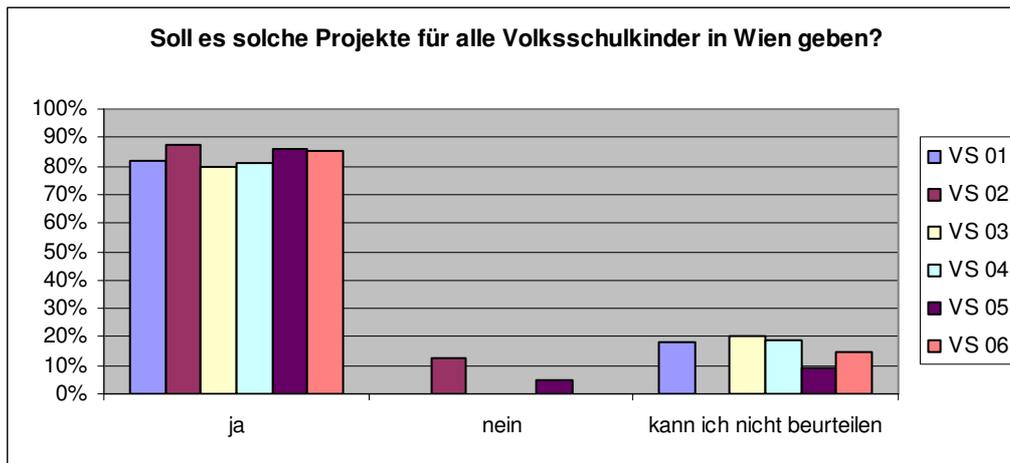


Abbildung 8: Zustimmung zum Projekt

Besonders eindeutig waren die Antworten zur Frage, ob es Projekte dieser Art für alle Wiener Volksschulkinder geben soll. An allen Projektschulen befürworten dies über 80 Prozent der antwortenden Eltern und Erziehungsberechtigten.

Abschließend noch eine kurze Zusammenschau statistischer Element: 61 Prozent der Fragebögen wurde von Frauen, 11 Prozent von Männern beantwortet. Die verbleibenden 28 Prozent enthielten keine Angaben zum Geschlecht. In den meisten Haushalten der antwortenden Eltern und Erziehungsberechtigten leben mehr als zwei oder zwei Kinder, in 14 Prozent der Fragebogen waren Haushalte mit nur einem Kind angegeben.

Die Bereitstellung fremdsprachiger Fragebögen hat sich bewährt: mehr als 10 Prozent der retournierten Fragebögen waren fremdsprachige Exemplare, davon waren bei zwei Drittel auch fremdsprachige Kommentare auf offene Antwortmöglichkeiten vorzufinden.

6 Zielgruppenunabhängige Evaluierungsergebnisse

Abseits der Evaluierung im Hinblick auf die Erreichung der Ziele gemäß Projektkonzepts brachte die Begleitung und Auswertung im Verlauf des Projekts auch zielgruppenunabhängige Ergebnisse, die sich über die Projektjahre hinweg schäfften.

Migration

Bei einem Referat zu Bildung und Interkultur am 18. Oktober 2012 in Wien sagt Migrationsforscher Mark Terkessidis „Institutionen müssen sich darauf einstellen, dass sie mit Vielfalt konfrontiert sind.“ Diese Aussage trifft auf die am Projekt beteiligten Schulen zu: Vielfalt und Heterogenität – auch im Sinne von Migrationshintergrund – ist an allen am Projektschulen ein alltägliches Phänomen. Bei der Auswahl der Projektschulen wurde darauf geachtet, dass vor allem auch Kinder mit Migrationshintergrund vom Projekt profitieren sollen. Keine der am Projekt beteiligten Schulen gilt als (der Migration geschuldete) „Problemschulen“.

Ein Großteil der Probleme, die sich aus Sicht der Lehrerinnen und aus Beobachtungen im Rahmen der Evaluierung in den Volksschulklassen ergeben, sind nicht der (ausschließlich) dem Faktor Migration geschuldet, sondern haben andere Gründe, vor allem soziale Benachteiligungen aller Art. Bei den beteiligten Direktorinnen herrscht ein hohes Bewusstsein dafür, dass benachteiligte Faktoren sich oft kumulieren (z.B. finanzielle Schwierigkeiten, Migrationshintergrund, geringer Bildungsabschluss der Eltern).

Ab dem zweiten Projektjahr verfestigte sich der Eindruck einiger Klassenlehrerinnen und Direktorinnen, dass Kinder mit Migrationshintergrund besonders vom Projekt profitieren.

Fluktuation

Fluktuation ist an allen Projektschulen ein Thema, sowohl hinsichtlich der Lehrkräfte – nur an zwei von sechs Klassen kam es zu keinem Wechsel der Klassenlehrerin – als auch im Bezug auf die Schüler*innen. Es ist keine Seltenheit, dass Kinder die Schule verlassen bzw. neue Schüler*innen der Klasse zugeteilt werden. Für das Projekt bedeutete das, dass in unterschiedlichem Ausmaß Bedarf an Aufarbeitung ausgelöst wurde.

Nutzung von Beratungsangeboten

Schon gegen Ende des ersten Projektjahres entstand der Eindruck, dass die Expert*innen von samara von den Klassenlehrerinnen der Projektklassen, den Direktorinnen und an manchen Standorten auch von anderen Pädagog*innen als kompetente Berater*innen für Anlassfälle erkannt und herangezogen wurden. Die besprochenen Fälle betrafen nicht immer Kinder/Situationen aus den Projektklassen, sondern immer wieder auch die gesamte Schule. Dadurch ergab sich eine durchaus komplexe Situation: samara ist in erster Linie eine Präventionsfachstelle – Beratungen sind möglich, stellen aber nicht den Kern des Tätigkeitsbereiches dar. Die Workshops, Veranstaltungen mit Eltern und Lehrer*innenfortbildungen im Rahmen des Projekts fallen klar in den Bereich der Prävention. Unter manchen Umständen schien Beratung im Anlassfall für Schulen dringlicher als

Prävention, weshalb samara in diesem Zusammenhang regelmäßig hinzugezogen wurde. Im Sinne des Projekts galt es hier zu entscheiden, bis zu welchem Ausmaß (intensive) Beratung geleistet werden kann, ohne die Ressourcen zu überlasten und wie die Schulen eventuell anderweitig (z.B. Vermittlung an passende Beratungsstellen) unterstützt werden können.

Unter Bedacht dieses Eindrucks verwundert die Tatsache, dass die befragten Lehrerinnen andere Unterstützungsmöglichkeiten (wie etwa Supervision) kaum in Anspruch nehmen.

Strukturelle Engpässe an den Projektschulen, Ressourcenmangel

An allen Schulen berichten sowohl Pädagog*innen, Direktorinnen und die Lehrer*innen der Projektklassen von Arbeitsbelastungen durch Ressourcenmangel – notwendig wären mehr Förderstunden, ein höheres Kontingent an Stunden mit Teamlehrer*innen, mehr Zeit und teilweise auch bessere räumliche Möglichkeiten um im Bedarf Einzelgespräche in geeigneter Atmosphäre organisieren zu können.

Eine weitere Herausforderung für Pädagog*innen ist laut Interviews und informellen Gesprächen mit dem starken Druck umzugehen unter dem sie stehen: „klassische“ Kenntnisse wie lesen, schreiben, rechnen vermitteln, Aufmerksamkeit schenken, eventuelle Defizite aus der frühen Kindheit ausgleichen, Kindern mit anderer Muttersprache die deutsche Sprache lernen, soziale Kompetenzen vermitteln, Projekte abwickeln, mit manchmal schwierigen Eltern zusammenarbeiten, keine Wertschätzung durch die Öffentlichkeit/Medien.

Die Direktorinnen bedauern vor allem, dass administrative Tätigkeiten zunehmend mehr Zeit und Ressourcen bündeln, was häufig zu Lasten der Arbeit mit Eltern und Kinder und der Erreichbarkeit für Pädagog*innen fällt.

Herausforderungen durch das Fördersystem

Um dauerhaft gute Arbeit auf hohem Niveau erbringen zu können, empfanden die Teammitglieder von samara den professionellen Austausch im Team aber auch Supervision im Rahmen des Projekts als besonders wertvoll und notwendig.

Austausch im Projektteam verlangt nach einem Mehr an Projektstunden, aus Gründen von Ressourcenknappheit wurde im Zweifelsfall die Verwendung der verfügbaren Arbeitsstunden jedoch meist zu Gunsten der Projektschulen verwendet. Gruppensupervision kann durch die Projektförderung gedeckt werden, in seltenen Fällen wäre allerdings eine Einzelsupervision als zielführender anzusehen gewesen. Einzelsupervision ist in den Förderrichtlinien jedoch nicht vorgesehen und daher nicht finanzierbar, wodurch eine sinnvolle Unterstützung der Projektmitglieder erschwert wird.

7 Prozess und Expert*innen-Team im 4. Projektjahr

In diesem Abschnitt erfolgt ein Überblick über den geplanten Projektablauf (Soll) und die tatsächliche Umsetzung (Ist). Die Grafik auf der folgenden Seite zeigt jene Ausschnitte aus dem Projektzeitplan, die für das vierte Projektjahr geplant waren.

	Aug 14	Sep 14	Okt 14	Nov 14	Dez 14	Jan 15	Feb 15	Mrz 15	Apr 15	Mai 15	Jun 15
Projektmanagement - intern											
Interne Arbeits- und Planungstreffen											
Projektcontrolling, laufende interne Steuerung											
Intervision, Supervision, Projektberatung											
Projektsteuerung & Vernetzung - extern											
Projektspezifische Fortbildungen											
Arbeits- und Vernetzungstreffen											
Ausbau der bestehenden Netzwerke											
Projektumsetzung											
Workshops für Mädchen und Buben											
Informationsabende mit Eltern / Mütter											
Beratungsgespräche f. Kinder und ihre Bezugspersonen											
Fortbildungen mit PädagogInnen											
Projektabschluss und Transfer											
Handbuch verfassen											
Erstellung Abschlussbericht											
Öffentliche Präsentation der Ergebnisse											
Pressegespräch											
Dokumentation, Evaluation											
Laufende Dokumentation der einzelnen Aktivitäten											
Laufende Arbeitstreffen externe Evaluation											
Abschluss- und Evaluationsbericht sind erstellt (M5)											

Alle im Projektplan vorgesehenen Punkte für das vierte Projektjahr konnten umgesetzt werden, wenngleich manche mit zeitlichen Veränderungen verbunden waren oder andere Änderungen im Vergleich zum Projektplan stattfinden mussten.

Interne Arbeitstreffen fanden regelmäßig – im Wintersemester mindestens einmal monatlich, im Sommersemester in größeren Intervallen – statt.

Ein wesentliches Arbeitspaket im letzten Projektjahr war im Rahmen der im September 2014 gegründeten **Arbeitsgruppe (AG) Strukturhandbuch** die Erarbeitung eines Handbuchs,

welches grundlegende Informationen zu verschiedenen Bereichen der Gewaltprävention, Ergebnisse des Projekts und konkrete Übungsanleitungen für Pädagog*innen enthalten soll.

Trotz effizientem Einsatz aller Mittel stand im Februar 2015 fest, dass das Handbuch nicht in der ursprünglich geplanten Form geschrieben werden kann, sondern in adaptierter Form gestaltet wird. Das ursprüngliche Konzept für das Handbuch verlangte einen (zeit)intensiveren Arbeitsaufwand, die Stunden, die für die Expert*innen dadurch anfallen würden, waren durch die Projektförderungen jedoch nicht gedeckt. Die adaptierte Version wurde derart gestaltet, dass die Projektextpert*innen im Ausmaß der durch das Projekt gedeckten Ressourcen Beiträge erstellten. Um dieses Vorhaben umsetzen zu können, wurde nach Rücksprache mit dem Hauptfördergeber FGÖ der Abgabetermin für das Handbuch verschoben. Zum Zeitpunkt der Endberichtserstellung wurde an der Fertigstellung des Handbuches gearbeitet.

Weitere Schwerpunkte für interne Arbeitstreffen waren der laufende Austausch über die Arbeit an den Projektschulen, Konzeptarbeiten im Hinblick auf ein Folgeprojekt sowie die **Vorbereitung der Abschlussveranstaltung** im Bundesministerium für Bildung und Frauen im Mai 2015. Letztere war im ursprünglichen Projektplan nicht geplant und daher auch nicht budgetiert oder gefördert. Die Umsetzung stellte sich jedoch als derart wichtig heraus, dass sie zusätzlich organisiert wurde, um zur Verbreitung der Ergebnisse beizutragen. Das große Interesse der annähernd 100 Besucher*innen bestätigte diesen Arbeitsaufwand.

Die Auswertung der Feedback-Bögen der Teamsitzungen zeigt trotz intensiven Anforderungen durch die Projektschulen und eigener Ressourcenknappheit (vor allem in den Bereichen Zeit und Finanzierung) nach wie vor eine hohe Motivation aller Teammitglieder. Die eigene Entwicklung wurde sehr positiv beurteilt, neue Mitarbeiter*innen waren schnell im Team integriert. Besonders wertvoll empfanden die Expert*innen den wertschätzenden und konstruktiven Umgang im Team und den inhaltlichen Austausch (vor allem auch über unterschiedliche Erfahrungen an den Projektschulen), wenngleich einigen die Zeit für den Austausch manchmal zu knapp war.

Auf auftretende Herausforderungen wurde zeitnah und professionell reagiert, Anlassfälle führten dazu, dass Rahmenbedingungen generell besprochen und bei Bedarf adaptiert wurden.

Weiterhin zeigen die Erhebungsinstrumente, dass die Finanzierung und administrative Abwicklung des Projekts einen großen Aufwand bedeutete.

Im vierten Projektjahr nahm eine der beiden Projektleiterinnen eine Karenz in Anspruch, durch eine hervorragende Übergabe an die Karenzvertretung konnten alle Agenden professionell und ohne für außenstehende Personen ersichtlichen Schwierigkeiten übernommen und fortgeführt werden.

Für die Zusammenarbeit mit dem Evaluationsteam fanden regelmäßige Austausch- und Projektbesprechungstermine in Intervallen von etwa zwei Monaten statt.

Im letzten Projektjahr fanden keine für das gesamte Projektteam organisierten internen Fortbildungen für das Projektteam statt. Die Expert*innen besuchten Fortbildungen im Zusammenhang mit dem Projekt individuell und brachten das erworbene Wissen durch Austausch mit den Kolleg*innen in das Projektteam ein.

Zeitliche Verschiebungen im Vergleich zum Projektplan gab es hinsichtlich der Elternabende und der Lehrer*innen-Fortbildungen, vor allem auch weil die Projektschulen individuell an der Termingestaltung Mitspracherecht hatten und nutzten. Vereinzelt fanden Workshops mit den Projektklassen auch noch im Februar 2015 statt, wobei hier ursprünglich früher angesetzte Termine aus gesundheitlichen Gründen verschoben werden mussten.

7.1 Study Visit

Im Oktober 2014 konnte das gesamte Projektteam an einem Study Visit nach Budapest teilnehmen. Einen wesentlichen Teil der Reise nahm eine Fortbildung zur Arbeit mit Persona Dolls ein. Die neu erworbenen Arbeitsweisen wurden in die Arbeit im Rahmen der Workshops integriert. Darüber hinaus lieferte intensiver fachlicher Austausch mit Expert*innen der Ec-Pec Foundation wertvolle Informationen für den Einsatz der Methode der Persona Dolls: die Ec-Pec Foundation arbeitet derzeit in internationalen Kooperationen mit Schulen in Kroatien, der Slowakei und Tadschikistan an dem Projekt „Introducing the Persona Doll Method to Educate Early Childhood Teachers in four Step by Step Countries“.

7.2 Nachhaltigkeit

Vor allem die Projektschulen, an denen das Thema Gewaltprävention als SQA-Schwerpunkt gewählt wurde zeigen sich sehr engagiert. Aus informellen Gesprächen mit Klassenlehrer*innen der Projektklassen und Expert*innen geht hervor, dass das Projekt seit diesem Schuljahr im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder an allen Schulen „so richtig greift“. Bezogen auf die Klassenlehrerinnen sind Unterschiede in der Annahme der Projektinhalte bemerkbar, die das Projekt jedoch nicht gefährdeten. Auf Schulebene ist das Interesse des Großteils der Lehrer*innen erkennbar, die tatsächliche Umsetzung an Standorten mit anderen SQA-Schwerpunkten ist jedoch unmittelbar an die Problematik des laufend angesprochenen Ressourcenmangels geknüpft.

Auch die Beobachtungen der begleiteten Workshops unterstützen diesen Befund, der sich mitunter darauf begründet, dass die Kinder ihre eigene Stimmung gut reflektieren und dafür ausschlaggebende Erlebnisse klar beschreiben können. Die Inhalte der Workshops und besprochene Lösungsmöglichkeiten für unangenehme, komische oder gefährliche Situationen sind den Kindern verinnerlicht bzw. bleiben sie lange im Gedächtnis und können auf Nachfragen schnell abgerufen werden. Aus Erzählungen von Eltern im Rahmen der Elternabende sowie Auswertungsergebnissen des Elternfragebogens kann festgehalten werden, dass viele Kinder zu Hause aus den Workshops berichten und somit auch als Multiplikator*innen für Geschwister, Familie und Freundeskreis fungieren.

Damit das Projekt auch für die Schulen einen nachhaltigen Effekt erzielt, sind aus Sicht der Evaluierung die Lehrer*innen-Fortbildungen essentiell. Durch Auswertung der Feedback-

Bögen und der Interviews mit den Direktorinnen im zweiten und vierten Projektjahr wird deutlich, dass den Direktorinnen hierbei eine große Rolle zukommt: je deutlicher sie hinter dem Projekt stehen, desto besser gelingt eine Implementierung. Die verpflichtende Anwesenheit bei den Lehrer*innen-Fortbildungen im Rahmen des Projekts wurde – teils durchaus kritisch – von verschiedenen Seiten thematisiert. Nach Einschätzung der Evaluierung zeigt die Verordnung zur verpflichtenden Anwesenheit ganz deutlich das hohe Commitment der Direktorinnen zum Projekt. Die vermittelten Inhalte werden als weitgehend als wichtig (an manchen Standorten nicht immer als neu) eingestuft, sowohl von Direktorinnen als auch von Lehrer*innen, was den Bedarf an Fortbildung bestätigt.

Selten aber doch in merkbarer Zahl berichten Lehrer*innen von belastenden Situationen, wenn bei Kindern Gewalterlebnisse in der Familie offenkundig werden oder andere Verdachtsmomente auftreten. Nicht an allen Schulen, an denen von diesen Erlebnissen berichtet wurde, gab es von Anfang an klare Handlungsrichtlinien, wie in solchen Fällen reagiert werden soll. Meist gibt es eine ungeschriebene Art des Vorgehens, die häufig in eine richtige Richtung geht: ein/e Beratungslehrer*in wird hinzugezogen und gemeinsam entschieden, ob die Jugendwohlfahrt verständigt wird oder wie alternativ vorgegangen werden kann. Ein nachhaltiger Erfolg des Projektes ist die Erarbeitung solcher Richtlinien bzw. deren Überarbeitung und Aktualisierung, sofern sie schon vor Projektbeginn vorlagen. Vor diesem Hintergrund kann auch das geplante Handbuch für Lehrer*innen eine zusätzliche, nachhaltige Stütze sein.

In einem eventuellen Folgeprojekt könnte die Er- oder Überarbeitung eines Verhaltenskodex, von Leitbildern oder Handlungsrichtlinien gemeinsam mit Direktor*innen und Lehrkräften ein eigenes Projektziel darstellen. Da diese Entwicklungen direkt auf strukturelle Ebene eingreifen, könnten sie mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit für eine nachhaltige Entwicklung sorgen.

7.3 Öffentlichkeitsarbeit

Im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit konnte an die Erfolge der bisherigen Projektjahre angeknüpft werden.

Elf Projektpräsentationen für Entscheidungsträger*innen, Stakeholder und/oder Fachpublikum im Zeitraum von Juli 2014 bis April 2015 trugen noch während der Projektlaufzeit zum Transfer von Projekthinhalten und –erfahrungen bei. In Fachkreisen erfährt das Projekt seit Beginn großen Zuspruch. Auch im letzten Projektjahr wurde das Konzept unter anderem bei Expert*innen-Veranstaltungen vorgestellt (Europäische Konferenz „Sport respects your rights“ und Round Table der Sportunion Wien zu sexuellen Übergriffen im Sport).

An einer Projektschule nahm die Bezirksvorsteherin nicht nur an der Pokalübergabe im dritten Projektjahr sondern auch an der Abschlussurkundenübergabe im Februar 2015 teil. Dieses Engagement bezeugt den bleibenden Eindruck des Projekts und den starken Zuspruch (politischer) Entscheidungsträger*innen.

In fünf Publikationen in Zeitungen und Magazinen (Bezirksblätter Simmering, Bezirkszeitung Döbling, die Magazine „Buntes Wien“ der MA 17 und „Wiener Kinderfreunde“ und die Schulzeitung einer Projektschule) berichteten über das Pilotprojekt bzw. die Abschlussveranstaltung. Zwei Online-Publikationen¹³ auf vom Bundesministerium für Familien und Jugend geförderten Homepages richten sich sowohl an Fach- als auch an Laienpublikum.

Insgesamt wurde auf sieben verschiedenen Internetauftritten von Stakeholdern und Entscheidungsträger*innen im Zusammenhang mit dem Projekt berichtet (Homepage Vielfalter, Homepage SPÖ, Facebook-Profilseiten von Entscheidungsträger*innen und Einrichtungen).

Ein Interview zu Gewaltvorkommen und –prävention wurde im April 2015 auf den Sendern Puls4, Pro7 und Sat1 ausgestrahlt.

Im Rahmen der Mädchen- und Burschengesundheitstage konnten vier Stände für Mädchen zu transkultureller Gewaltprävention bespielt und dadurch 700 Mädchen (Schülerinnen an Schulen des 10., 20. und 22. Wiener Gemeindebezirks).

Ein Interview mit der Projektleitung fand anlässlich der Erstellung einer Masterthese einer Studentin der Karl-Franzens Universität statt.

Auf große Resonanz stieß die Abschlussveranstaltung im Bundesministerium für Bildung und Frauen im Mai 2015. Annähernd 100 Besucher*innen, darunter Stakeholder, Entscheidungsträger*innen, Fördergeber*innen und interessiertes Fachpublikum nahmen an der Veranstaltung teil. Die inhaltlichen Programmpunkte – Impulsreferat der Projektleiterinnen von samara, Kurzpräsentation der Evaluierung, Beschreibung der Besonderheiten des Projekts und Ausblick durch beteiligte Stakeholder (Förderstellen, Kooperationspartner*innen) – wurden durch die einleitenden Worte des Leiters des Fonds Gesundes Österreich (in Vertretung der Bundesministerin für Gesundheit), der Bundesministerin für Bildung und Frauen, der Stadträtin für Integration, Frauenfragen, Konsument*innenschutz und Personal sowie der Stadträtin für Gesundheit ergänzt.

Der Projekthomepage sind Eckdaten und Entwicklungen des Projekts zu entnehmen, außerdem wird für alle Zielgruppen entsprechend aufbereitetes Material zum Download bzw. zur Ansicht angeboten.

Für den 14. November 2016 ist eine internationale Präventionsfachtagung in Wien in Zusammenarbeit mit dem Wiener Netzwerk gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen geplant, bei der unter anderem die Ergebnisse des Projekts präsentiert und so einer breiten Fachöffentlichkeit zuteil werden.

Eine detaillierte Aufstellung über Veröffentlichungen und Präsentationen ist den Auflistungen von samara zu entnehmen.

¹³ http://www.gewaltinfo.at/themen/2015_03/

8 Kritische Würdigung

Die abschließende kritische Würdigung erfolgt anhand der Struktur einer SWOT-Analyse, die eigentlich ein Marketinginstrument darstellt, welches erhobene Daten filtert um erfolgskritische Faktoren aus der Analyse von Unternehmen und Unternehmensumwelt aufzuzeigen (vgl. Kolter/Armstrong/Saunders/Wong 2007:100).

SWOT steht dabei für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken). Diese Art der Betrachtung lässt sich insofern gut auf das vorliegende Projekt umlegen, als sie das gesamte Projekt mit einem Blick nach „innen“ – also auf Stärken und Schwächen des Projekts – aber auch nach „außen“ betrachtet und somit die Projektumwelt mit einbezieht, wodurch Chancen und Risiken abgebildet werden.

Die folgende Grafik gibt einen Eindruck über die Leitfragen für die vorliegende Analyse:

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none">• Was läuft gut?• Was sind die Stärken?• Worauf sind wir stolz?• Was gibt uns Energie?	<ul style="list-style-type: none">• Was ist/war schwierig?• Wo liegen unsere Barrieren?• Welche Störungen behindern uns?• Was fehlt uns?
Chancen	Risiken
<ul style="list-style-type: none">• Was sind unsere Zukunftschancen?• Was könnten wir ausbauen?• Wozu wären wir noch fähig?	<ul style="list-style-type: none">• Wo lauern künftig Gefahren?• Was kommt an Schwierigkeiten auf uns zu?• Was sind mögliche kritische Faktoren?

Die in den bisherigen Kapiteln dargestellten Ergebnisse bilden in Kombination mit den narrativen Interviews mit den Expert*innen und Projektleiterinnen von samara die Grundlagen dieser Analyse.

8.1 Stärken

Eine Stärke des Projekts war die **europaweite Einzigartigkeit des Konzepts** hinsichtlich Dauer und Intensität an sich. Auch der breite Ansatz in Kombination mit der in die Tiefe gehende Arbeit mit den Zielgruppen findet in Fachkreisen und bei Stakeholdern großen

Zuspruch. Die Kontinuität, die durch die langjährige Projektdauer ermöglicht wurde, trug wesentlich zur umfassenden Zielerreichung bei.

Übersichtsstudien zeigen, dass bestimmte **Qualitätskriterien** berücksichtigt werden müssen, damit Präventionsmaßnahmen erfolgreich sein können (vgl. Knorth/Knot-Dickscheit/Strijker 2009). Dazu zählen Einsatz verschiedener Methoden und Bezugspunkte, Dauer des Programmes, Einbeziehung von Eltern und Erziehungsberechtigten, Lehrer*innen und/oder Peers, entsprechende Beteiligungsmöglichkeiten, eine zielgruppenadäquate didaktische Durchführung, die Vernetzung und Kooperation mit andern Fachstellen sowie ein kultur- und gendersensibler Zugang. Im Pilotprojekt waren die angeführten Qualitätskriterien erfüllt und somit eine gute Grundvoraussetzung für erfolgreiche Auswirkungen gesetzt.

Dauer, didaktische Durchführung, verwendete Materialien und deren Einbindung, aber auch die transparent gemachte Qualifikation der (externen) Durchführenden, die Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen (Beratungsdienste, Hotlines, therapeutische Dienste, Trauma-Ambulanzen) sind ebenso relevant wie eine kultur- und gendersensible Arbeit

Das **Wissen**, das die Mitarbeiter*innen im Projektverlauf hinsichtlich Projektinhalte und Projektschwerpunkte **generieren** konnte, ist als weitere Stärke zu nennen – sowohl im Hinblick auf die fachliche Weiterentwicklung der einzelnen Teammitglieder durch Input-Fortbildungen und Study Visits, der Fokussierung auf den Schwerpunkt Transkulturalität als auch hinsichtlich der teilweise selbst entwickelten Materialien, die im Projekt zum Einsatz kamen.

In diese Kategorie fällt auch eine hervorragende Kenntnis des Systems Schule. Es ist gelungen, eine gute, starke Beziehung zu den Projektklassen aufzubauen, die dazu beigetragen hat, das Klientel (sowohl Pädagog*innen und Direktorinnen, Schüler*innen und ihre Eltern und Erziehungs-berechtigten sowie das System Schule an sich) kennenzulernen.

Das Projekt war in seiner Laufzeit geprägt von Lerneffekten, die sofort Einfluss auf die Umsetzung nahmen. Ein Experte von samara formulierte treffend: „Wir wissen jetzt, was funktioniert.“

Ein Faktor, der zur Beziehungsbildung mit den Schulen beigetragen hat, waren die weitreichenden Partizipations- und Mitspracherechte von Direktorinnen, Pädagog*innen und Lehrerinnen der Projektklassen. Sowohl bei Inhalten der Workshops als auch bei der Themenwahl für die Lehrer*innen-Fortbildungen im Rahmen des Projekts wurde individuell auf die Wünsche und Bedürfnisse der jeweiligen Projektschulen und –klassen eingegangen, sofern diese artikuliert wurden.

Ebenso zuträglich war der Zugang, den Druck der Lehrer*innen im Berufsalltag wahrzunehmen und anzuerkennen und die Fortbildungen so gestalten, dass dadurch bestehende Herausforderungen besser bearbeitet werden können und von den Lehrer*innen nicht als zusätzliche zu erfüllende Anforderungen wahrgenommen werden. Praktische Übungen und die Vernetzung mit Expert*innen und Beratungsstellen stellen vor allem im Hinblick auf Nachhaltigkeit eine Stärke dar, weil sie dabei unterstützen, dass Schulen in Zukunft mehrere Ressourcenquellen kennen, um Problemstellungen lösen zu können.

Eine Stärke stellt das **professionelle und hoch motivierte Team** von samara selbst dar: die Überzeugung vom Thema ermöglichte es, auch in fordernden Situationen „*hartnäckig zu sein und dran zu bleiben*“. Hartnäckigkeit war vor allem auch im Hinblick auf die Bewilligung von ausreichend finanziellen Fördermitteln erforderlich – in diesem Zusammenhang ist als Stärke anzuführen, dass bis zuletzt neue Unterstützer*innen neben dem Hauptfördergeber FGÖ lukriert werden konnten.

Der Austausch im Team und das Feedback der Kolleg*innen wurde als wichtige Ressource beschrieben. Schieden Mitarbeiter*innen aus dem Projekt aus, wurden dadurch keine Verzögerungen oder Problemstellungen für das Projekt ausgelöst. Schon während der Einstiegsphase wurden neue Expert*innen als Bereicherung für das Team anerkannt. „*Durch die Beteiligung von neuen Kolleg*innen ist sowohl inhaltlich immer wieder neue Schwung ins Team gekommen als auch neue Energie, die für alle gut war*“, befand eine Expertin von samara.

Die Umsetzung des Projekts hat neben den Projekterfolgen auch Erfolge „hinter den Kulissen“ gebracht: m Laufe des Projekts hatten die Expert*innen die Möglichkeit, in neue Aufgabengebiete hineinzuwachsen, die Anerkennung des Expert*innenstatus der Mitarbeiter*innen von samara ist gestiegen und auch die Anerkennung des Teams und des Projekts durch Stakeholder und Entscheidungsträger*innen.

Die **Erreichung der definierten Ziele** stellt per se eine Stärke des Projekts dar. Wie die Kapiteln 3 bis 5 zeigen, konnten die Mehrheit der Ziele für jede Zielgruppe gänzlich oder teilweise erreicht werden. Besonders bei den Kindern ist eindeutig, wie weitgreifend die Wirkungen des Projekts sind – in vielen Bereichen haben eine tatsächliche Verinnerlichung der Inhalte und ein großer Kompetenzzuwachs stattgefunden. In anderen Bereichen wurde ein Aufbrechen vorhandener Muster oder Einstellungen bewirkt.

Im Hinblick auf die Sensibilisierung und Qualifizierung der Lehrer*innen ist festzuhalten, dass vor allem die Klassenlehrer*innen der Projektklassen aber auch andere Pädagog*innen an den Projektschulen durch das Projekt einen Wissenszuwachs erfahren haben. Zwei Projektpert*innen berichten: „*Lehrerinnen gehen mit Konflikten jetzt anders um. Es wird nicht weggeschaut oder unsicher agiert, sondern uns wurde rückgemeldet, dass sie sich viel von samara anschauen konnten, wie man mit Konflikten umgeht.*“ Sowohl auf Ebene der Schüler*innen als auch der Pädagog*innen wurde eine Kultur des Hinschauens und Erzählens geschaffen. Ein wichtiger, förderlicher Faktor zur guten Arbeit mit den Projektschulen waren die zahlreichen Partizipationsmöglichkeiten, die vor allem von Schüler*innen, Lehrer*innen der Projektklassen und Direktorinnen genutzt wurden.

Besonders nachhaltige Effekte des Projekts an den Schulen sind die Entscheidung zweier Standorte transkulturelle Gewaltprävention als SQA-Schwerpunkt zu übernehmen sowie die Er- oder Überarbeitung von Handlungsrichtlinien an mehreren Projektschulen.

Das Pilotprojekt hatte über die Arbeit an den Projektschulen hinaus auch die Möglichkeit zu zeigen, dass **Breitenwirksamkeit** und Arbeit in die Tiefe sich nicht ausschließen: durch eine Kooperation mit der Kinderuni Wien konnten weitere 75 Kinder an Workshops teilnehmen, in denen intensiv zu sensiblen Themen im Bereich von transkultureller Gewaltprävention

gearbeitet wurde. Drei durchgeführte Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Wien sorgten auch im Hinblick auf die Zielgruppe der Pädagog*innen auf eine erhöhte Reichweite der Projektinhalte.

Eine Stärke des Vereins samara und somit auch des Projekts ist die **ausgezeichnete Vernetzung in Fachkreisen** und die Kooperationen mit wichtigen Projektpartner*innen, wie etwa den Pädagogischen Hochschulen Wiens. Während der absolvierten Study Visits (Deutschland, England, Israel, Schottland, Schweden und Ungarn) wurden insgesamt 27 Organisationen besucht. Die Erkenntnisse daraus führten mitunter zur Entwicklung eigener Materialien und dauerhaften, internationalen Kooperationen.

8.2 Schwächen

Eine Schwierigkeit im Projekt lässt sich unter dem **Spannungsfeld von hohem Engagement und der unklaren Grenze zur „Selbstausschöpfung“** beschreiben. Im Projekt wurde bald deutlich, wie viel Handlungsbedarf es auf unterschiedlichen Ebenen gab. Die Expert*innen von samara verfügen über ein umfassendes Repertoire an Wissen und Methoden, was von den Lehrerinnen und Direktorinnen rasch erkannt wurde. In vielen Bereichen hat es den Wunsch nach (noch) intensiverer Beratung und Begleitung gegeben, der jedoch mit den zur Verfügung stehenden Projektressourcen nicht abzudecken war. Das Engagement und die Hilfsbereitschaft der Expert*innen stellte unter diesem Aspekt einen Risikofaktor für die eigene (psychische) Gesundheit dar: *„Grundsätzlich sehe ich das fast als Gefahr, gerade im Sozialsektor oder eben im sozialen Bereich, dass alle so motiviert sind. Man tut dann immer mehr, als für einen selbst eigentlich gut ist, bis man fast ausbrennt.“* Diese Problematik steht in engem Zusammenhang mit der unbefriedigenden Finanzierungssituation des Projekts. Trotz der Förderung durch den FGÖ und zahlreichen anderen Förderstellen und Unterstützer*innen konnte die vollständige Finanzierung des Pilotprojekts nicht erreicht werden. Die laufende Akquise von weiteren Förderungen sowie die Betreuung (im Sinne von Austausch, Informationsweitergabe und Einhaltung der jeweiligen Förderrichtlinien) stellten einen enormen Aufwand für die Projektorganisation dar und bündelten ein hohes Maß an Ressourcen.

Eine Projektmitarbeiterin von samara führte an dieser Stelle auch an, dass es sich ein so wichtiges Projekt verdient hätte, bestehende Chancen abseits von Fachinhalten noch viel mehr zu nutzen: *„Im Hinblick auf Öffentlichkeitsarbeit oder Sponsoring wäre mit mehr zeitlichen Ressourcen oder dem Zuschalten einer Agentur vielleicht noch mehr möglich gewesen, das war jedoch mit den vorhandenen Mitteln nicht möglich. So konnte manchmal nur an der Oberfläche gekratzt werden, weil ja die Zeit so aufgeteilt werden musste, dass alle notwendigen Aufgaben erledigt wurden.“* Die Kompetenz im Team war da, Zeitmangel führte jedoch dazu, dass sie nicht immer völlig ausgeschöpft werden konnte.

Nicht nur die eigene Ressourcenknappheit sondern auch **die als belastend beschriebenen Engpässe an den Schulen** übten zum Teil eine hemmende Wirkung auf das Projekt aus. Strukturelle Mängel wie Personalmangel und das Fehlen von finanziellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie der hohe Druck auf die Lehrer*innen (Vermittlung von Fähigkeiten gemäß des Lehrplanes, Erwartungen mancher Eltern, individuelle Förderung

etc.) wurden von Direktorinnen und Lehrkräften immer wieder als Barriere bei der Umsetzung von Projekthinhalten im Schulalltag genannt.

Im Hinblick auf die **Messbarkeit der Ziele** muss anerkannt werden, dass es sich im Bereich von Prävention und (psychischer) Gesundheit fast immer um sehr schwer festzumachende Ziele handelt. Das traf auch auf Ziele im Projekt zu: *„Oft handelt es sich ja auch einfach um ein Gefühl, das Kinder haben können oder entwickelt haben.“*

Eine Verbesserungsmöglichkeit besteht hinsichtlich der Transparenz der Erfolgsbeschreibung: welche Auswirkungen auf die Kinder sehen die Expert*innen von samara als Erfolg an? Für manche Lehrerinnen der Projektklassen war das offensichtlich nicht immer transparent und sie zeigten sich enttäuscht über die Entwicklung der Kinder. Wird klarer transportiert, was als realistischer Erfolg erwartet werden kann, könnte dieser Enttäuschung vorgebeugt werden. Eine Direktorin hat diesbezüglich treffend formuliert: *„Wir haben jetzt nicht lauter Engerl in der Klasse – aber sie wissen unheimlich viel und gehen die meiste Zeit sehr wertschätzend miteinander um.“*

Ein Ziel, das nach sorgfältiger Evaluierung und auch nach Selbsteinschätzung der Expert*innen **nicht zufriedenstellend erreicht wurde ist die Implementierung der Projekthinhalte allen Projektschulen**. Während die Umsetzung in den Projektklassen sehr gut wirkte, ist das Durchdringen der ganzen nicht an allen Standorten gelungen. Während Veranstaltungen wie Lehrer*innen-Fortbildungen fand Beschäftigung mit dem Thema statt, *„aber wenn wir nicht da waren, ist es nicht gelungen, ins System einzudringen.“* Das Hinaustragen der Inhalte aus der Projektklasse in die gesamte Schule ist zu wenig gelungen, wenngleich manche Schulen gegenüber dem Thema interessiert waren. Ausnahmen sind in diesem Zusammenhang die Schulen, die transkulturelle Gewaltprävention als SQA gewählt haben.

Als unsicherer Faktor stellte sich auch die **Abhängigkeit von der Unterstützung durch Lehrer*innen und Direktorinnen** heraus. Wie erfolgreich das Projekt sein kann hängt wesentlich davon ab, wie sehr die beteiligten Erwachsenen im System Schule dahinter stehen – das ist im Vorfeld eines Projekts kaum abschätzbar und erfordert im Projektverlauf intensive Beziehungsarbeit mit den betroffenen Projektpartner*innen.

8.3 Chancen

Die **Erfahrungen aus dem Pilotprojekt liefern gute Inputs für das Konzept eines Folgeprojekts**, an dem bereits während der noch laufenden Projektzeit bereits Interesse geäußert wurde. Das Pilotprojekt hat unter anderem gezeigt, dass die Ressourcen von samara begrenzt sind und für eine nachhaltige Umsetzung an Projektschulen die Beteiligung von so vielen Lehrkräften wie möglich förderlich ist. Als nächster Schritt ist eine Befähigung der Lehrer*innen geplant, damit diese Aufgaben eigenständig übernehmen können.

Durch die guten Erfahrungen der Schulen im Pilotprojekt entwickelte sich an manchen Standorten schon während der Projektlaufzeit eine **Zusammenarbeit** mit dem Verein samara abseits des Projekts. An anderen Schulen wurden Lehrer*innen selbst kreativ und

äußerten den Vorschlag eines „Gewaltpräventionstages“ für die ganze Schule. Solche und andere Ideen könnten von samara aufgegriffen und begleitet werden.

(Transkulturelle) **Gewaltprävention** ist im Bereich der Pädagogik mittlerweile als **Common Sense** zu betrachten. Die behandelten Themen sind aktuell und betreffen vor allem auch den Arbeitsalltag von Personen, die im Bildungswesen arbeiten. Die starke **Präsenz des Themas an Schulen und in den Medien** unterstützt die Forderung nach mehr Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der transkulturellen Gewaltprävention. Erste Auswirkungen sind beispielsweise die Schaffung eines Netzwerks zur Deradikalisierung und Prävention, welches vor allem Schulungen für Jugendarbeiter*innen und Pädagog*innen bietet. Durch die im Projekt erlangte Expertise ist die Bekanntheit und Anerkennung des Vereins samara gestiegen, was mitunter ein Grund für die Beauftragung des Vereins samara durch das Bundesministerium für Bildung und Frauen war, außerhalb des Pilotprojekts Deradikalisierungsworkshops an Schulen abzuhalten.

Auch samara wurde mit der Abhaltung von Deradikalisierungsworkshops beauftragt.

8.4 Risiken

Als risikoreiche Elemente sind bereits beschriebene Faktoren zu betrachten.

Eine **ausreichende Finanzierung** muss gewährleistet sein, damit qualitätsvolle Arbeit möglich ist. Die positiven Signale und das Commitment von Politik und Entscheidungsträger*innen muss sich auch in der finanziellen Unterstützung spiegeln.

Die Herausforderungen an den Schulen stellen mitunter auch einen Risikofaktor dar: wenn Problemlagen so groß werden, dass sie alle Ressourcen bündeln scheint es nicht realistisch, dass Lehrkräfte über ausreichend Energie verfügen um sich erfolgreich neuen Themen und Inhalten öffnen zu können. In Einzelfällen wurde diese Tendenz bereits im Pilotprojekt bemerkt: „Wir wären mit dem Wissen gekommen, das die Lehrer*innen gebraucht haben, aber manchmal hatte ich das Gefühl, es war nicht möglich, das anzubringen, weil es eben noch so viel vorher gebraucht hätte an Austausch, Anerkennung und Entlastung.“

9 Literatur

- Ahrens, Dieter / Güntert, Bernhard (Hrg.) (2004): Gesundheitsökonomie und Gesundheitsförderung. Baden-Baden.
- Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.
- Auer, Katharina / Schmid, Tom (2014): Strukturgeleitete Textanalyse. St. Pölten. (Manuskript)
- Bangö, Jenö (2000): Wissenschaftliches Arbeiten in der Sozialarbeit. Eine Einführung für Studierende und Lehrende. Wiesbaden.
- Baric, Leo / Conrad, Günter (1999): Gesundheitsförderung in Settings. Konzept, Methoden und Rechenschaftspflichtigkeit zur praktischen Anwendung des Settingansatzes der Gesundheitsförderung. Gamburg.
- Behnke, Cornelia / Meuser, Michael (1999): Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen.
- Bogner, Alexander /Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hginnen) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden
- Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hrg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bortz, J./ Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation, 2. Aufl., Berlin.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung, Wiesbaden.
- Donabedian, Avedis (1982): The Criteria and Standards of Quality – Explorations in Quality, Assessment and Monitoring, Volume II, Health Administration Press, Ann Arbor, Michigan
- Flaker, Vito / Schmid, Tom (Hrg.,) (2006): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft. Wien.
- Flick, Uwe (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview, Wien.
- Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2009): Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien.
- Gieseke, Michael / Rappe-Gieseke, Kornelia (1997): Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Beratung und Wissenschaft. Frankfurt/Main.
- Häder, Michael (2002): Delphi-Befragung. Wiesbaden.

- Heiner, Maja (Hrg.) (1996): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg.
- Jahoda Maria / Lazarsfeld, Paul / Zeisel, Hans (1982): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziografischer Versuch. Frankfurt/Main
- Kessl, Fabian / Reutlinger, Christine (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Kleemann, Frank / Krähnke, Uwe / Matuschel, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden
- Knorth, E./Knoth-Dickscheit, J./Strijker, J. (2009): Intervention und Prävention. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, Th./Horlacher, R./ Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 438–451
- Kotler, Philip / Armstrong, Gary / Saunders, John / Wong, Veronica (2007): Grundlagen des Marketing. 4. Auflage. München
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel
- Lüdders, Christian (2006): Evaluationsforschung. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hg.) Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Basel., S, 55-56
- Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden, Wien.
- Lutter, Christina / Reisenleitner, Markus (2001): Cultural Studies. Eine Einführung. Wien.
- Mayring, Phillip (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim und Basel 2002.
- Mielck, Andreas (2005) Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Einführung in die aktuelle Diskussion. Huber, Bern
- Myrdal, Gunnar (1971): Objektivität der Sozialforschung. Frankfurt/Main
- Nollmann, Gerd (Hg.): Sozialstruktur und Gesellschaftsanalyse. Sozialwissenschaftliche Forschung zwischen Daten, Methoden und Begriffen
- Pantucek, Peter (2005): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis sozialer Arbeit. Wien – Köln – Weimar.
- Pallas, Bettina (2006): Der Fragebogen. In Schmid, Tom / Flaker, Vito (Hrsg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft. Böhlau Verlag. Wien Köln Weimar. S. 333-348
- Pinetz, Petra (2004): Prüfungsmodalitäten. In Equal Entwicklungspartnerschaft QSI (Hrsg.): Die Nachlese. Handbuch zu den QSI Lehrgängen für Integrationsfachkräfte. Wien. S .22-54
- Rossi, Peter H. / Freemann, Howard E. /Lipsey, Mark E. (1999): Evaluation. A Systemic Approach. Thousand Oaks. London – New Delhi
- Schmidbauer, Wolfgang (1998): Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek
- Stockmann; Reinhard / Meyer, Wolfgang (210): Evaluation. Eine Einführung. Opladen – Farmington Hills.
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.

Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim.

Weinert, Franz Emanuel (1999): Definition and selection of competencies. Concepts of competence.

Wilke, Helmuth (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart

Wintersberger, Barbara (1991): „Gesundheit für Alle bis zum Jahr 2000“ und das Gesundheitsförderungskonzept. WHO-Programme aus pädagogischer Sicht. In: Wintersberger, Barbara (Hrg.): Ist Gesundheit erlernbar? Beiträge zur Gesundheitspädagogik. Wien, S. 17 – 55.

Woolf, Virginia (2003): Ein eigenes Zimmer. Frankfurt/Main

10 Anhang

- Monitoring-Blatt für Projektsitzungen
- Monitoring-Blatt für Lehrer*innen-Fortbildungen
- Interviewleitfaden für die Interviews mit Lehrerinnen der Projektklassen
- Interviewleitfaden für die Interviews mit den Direktorinnen der Projektschulen
- Befragung externer Vortragender zu den Lehrer*innen-Fortbildungen
- Fragebogen für Eltern/Erziehungsberechtigte (DE / EN / SH / TR)
- Tabellen zur Fragebogenauswertung

Projektname

Monitoring-Blatt
für die Projektsitzung vom _____

1. Allgemeine Zufriedenheit



Wieso: _____

2. Ablauf der Sitzung



Wieso: _____

3. Ergebnisse der Sitzung



Wieso: _____

4. Die drei wichtigsten Ergebnisse für mich

5. Offen geblieben ist

6. Nächste Aufgaben aus meiner Sicht

Bitte ANONYM ausfüllen! Danke

Schule _____

Monitoring-Blatt
für die Lehrer*innen-Fortbildung vom _____

1. Allgemeine Zufriedenheit



Wieso: _____

2. Ablauf der Fortbildung



Wieso: _____

3. Ergebnisse der Fortbildung



Wieso: _____

4. Die drei wichtigsten Erkenntnisse für mich

5. Offen geblieben ist

6. Nächste Aufgaben aus meiner Sicht

Bitte ANONYM ausfüllen! Danke

Interviewleitfaden (Klassenlehrerinnen der Projektklassen)

Sommersemester 2015

1. Mittlerweile hat das Projekt „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ nahezu das Ende der Projektlaufzeit erreicht. Was kommt Ihnen im Zusammenhang mit dem Projekt als erstes in den Sinn?
2. Wie sehen Sie den Projektverlauf in Relation zu Ihren Erwartungen?
3. Verwenden Sie Materialien/Unterlagen, die Sie erhalten oder kennengelernt haben, im Unterricht?
4. Wie viel Zeit in der Klasse verwenden Sie nun, nachdem keine Workshops mehr stattfinden, auf Projektthemen?
5. Sind für Sie durch das Projekt zusätzliche Arbeiten angefallen?
Welche und in welchem Ausmaß?
6. Wodurch zeigen sich Ihrer Ansicht nach die Auswirkungen des Projekts?
7. Was waren Ihrer Ansicht nach die wichtigsten gesundheitsförderlichen Elemente im Projekt?
8. Gesundheitsförderung für Lehrer*innen:
Welche Arbeitsbelastungen empfinden Sie?
Welche Bewältigungsstrategien haben Sie?
Wie empfinden Sie das Projekt in diesem Zusammenhang?
9. Sind eventuelle Probleme in der Klasse durch das Projekt besser zu bearbeiten gewesen?
10. Wie unterscheidet sich diese Klasse Ihrer Erfahrung nach von anderen 4. Klassen?
11. Glauben Sie, dass die Schüler*innen sich durch das Projekt etwas mitnehmen konnten, das Ihnen in der weiterführenden Schule hilft?
Wenn ja: was?
12. Wurden Sie außerhalb der Elternabende von den Eltern auf das Projekt angesprochen?
13. Was haben Sie sich persönlich aus den Fortbildungen mitgenommen?
14. Haben Sie ausreichend Ressourcen, um dieses Wissen im Arbeitsalltag umzusetzen?
Wenn nicht: Was bräuchte es zusätzlich?
15. Sollte es dieses Projekt noch einmal geben?
Würden Sie wieder teilnehmen wollen?
16. Gibt es etwas, was Sie uns noch sagen möchten?

Interviewleitfaden (Direktorinnen der Projektschulen)

Sommersemester 2015

1. Mittlerweile hat das Projekt „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ nahezu das Ende der Projektlaufzeit erreicht. Was kommt Ihnen im Zusammenhang mit dem Projekt als erstes in den Sinn?
2. Bemerkten Sie Unterschiede im Vergleich zu anderen Klassen (Parallelklassen oder andere Jahrgänge), die keine Workshops zu diesem Thema hatten oder haben Sie davon über andere Kolleg*innen / in pädagogischen Konferenzen / Lehrerkonferenzen erfahren?
Wodurch machen sich die Unterschiede bemerkbar?
3. Welche gesundheitsförderlichen Aspekte für Kinder und Lehrer*innen erscheinen Ihnen besonders wichtig?
4. Wie beurteilen Sie das Interesse der Kollegenschaft an Fortbildungen zu diesem Thema (im Vergleich zu anderen Fortbildungen)?
5. Waren Sie selbst auch bei den Fortbildungen im Rahmen des Projekts dabei?
6. Wie wurden die Fortbildungen an Ihrer Volksschule organisiert (Stichwort SCHILF) und was waren dabei die größten Herausforderungen?
7. Was wäre wichtig, damit die Inhalte aus dem Projekt gut in den Regelbetrieb übernommen werden können?
8. Wie haben sich die Eltern Ihrer Wahrnehmung nach am Projekt beteiligt?
9. Würden Sie sich noch einmal dafür entscheiden, bei diesem Projekt teilzunehmen?
10. Was nehmen Sie sich persönlich als Schulleiterin vom Projekt mit?
11. Gibt es noch etwas, das Sie uns sagen möchten?

Befragung externer Vortragender zu den Lehrer*innen-Fortbildungen Sommersemester 2015

1. Was ist Ihnen im Hinblick auf die Fortbildung im Rahmen des Projekts besonders (positiv und/oder bedenklich) in Erinnerung geblieben?
2. Sie haben an mehreren Projektschulen Fortbildungen abgehalten. Waren zwischen den Schulen Unterschiede für Sie zu spüren? Wenn ja: woran waren diese Unterschiede festzumachen?
3. Gab es besondere didaktische Herausforderungen (im Vergleich zu Fortbildungen an anderen Schulen aber auch für andere Zielgruppen)? Wenn ja, welche?
4. Wie schätzen Sie die Bereitschaft der Projektschulen und der Lehrer*innen ein, sich den Projektthemen zu öffnen?
5. Was braucht es, um die Inhalte der Fortbildungen nachhaltig in den beruflichen Alltag der Lehrer*innen zu integrieren?
6. Gibt es sonst noch etwas, das Sie uns im Zusammenhang mit dem Projekt mitteilen möchten?

Fragebogen für Eltern/Erziehungsberechtigte

Liebe Eltern! Liebe Erziehungsberechtigte!

Die 4. Klasse nimmt seit dem Schuljahr 2011/2012 am Projekt „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ von samara teil. Wir von der SFS sind beauftragt, den Eindruck der Eltern über dieses Projekt zu erheben.

Bitte nehmen Sie sich ein paar Minuten Zeit, um unsere Fragen zu beantworten.

Diese Befragung wird anonym ausgewertet. Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen in das beiliegende Kuvert und legen Sie dieses zugeklebt ins Mitteilungsheft. Die verschlossenen Kuverts werden gesammelt von der Schule an die SFS weitergeleitet.

Herzlichen Dank für Ihre Hilfe,

Veronika Richter
SFS

1. Mein Kind ist in dieser Klasse seit:
(Bitte kreuzen Sie den zutreffenden Punkt an)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 2011/2012 (1. Klasse) | <input type="checkbox"/> 2013/2014 (3. Klasse) |
| <input type="checkbox"/> 2012/2013 (2. Klasse) | <input type="checkbox"/> 2014/2015 (4. Klasse) |

2. Wie ist ihr Gesamteindruck vom samara-Projekt?
(Bitte kreuzen Sie den zutreffenden Punkt an)

- 😊 😐 ☹️ Kann ich nicht beurteilen

3. Meine Informationen über das samara-Projekt erhalte ich...
(Mehrere Antworten sind möglich, bitte kreuzen Sie zutreffende Punkte an)

- von samara
- von der Klassenlehrerin
- von der Direktorin
- durch die Elternabende zum Projekt
- von meinem Kind
- sonstige: _____

4. Mein Kind erzählt mir von Inhalten des samara-Projekts...
(Bitte kreuzen Sie den zutreffenden Punkt an)

häufig manchmal selten nie kann ich nicht beurteilen

5. Ich unterhalte mich mit anderen Eltern über das samara-Projekt...
(Bitte kreuzen Sie den zutreffenden Punkt an)

häufig manchmal selten nie kann ich nicht beurteilen

6. Ich habe ___ Elternabende zum samara-Projekt besucht. (Bitte Anzahl eintragen)
Warum? _____

7. Mir ist besonders in Erinnerung geblieben...
(Mehrere Antworten sind möglich, bitte kreuzen Sie zutreffende Punkte an)

- was mir mein Kind über das samara-Projekt und die samara-Workshops erzählt.
 was mir die Lehrerin über das samara-Projekt und die samara-Workshops erzählt.
 die Gestaltung der Elternabende zum samara-Projekt.
 die Übungen im Rahmen der Elternabende zum samara-Projekt.
 sonstiges: _____

8. Soll es solche Projekte für alle Volksschulkinder in Wien geben?
(Bitte kreuzen Sie den zutreffenden Punkt an)

Ja Nein Kann ich nicht beurteilen

9. Ich bin:
(Bitte kreuzen Sie den zutreffenden Punkt an)

Weiblich Männlich Keine Angabe

10. In meinem Haushalt leben ___ Kinder. (Bitte Anzahl eintragen)

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Fragebogen für Eltern/Erziehungsberechtigte (EN)

Dear Parents,

Since first grade in 2011/2012, the children of 4th class have been taking part in the project „Trans-cultural Prevention of Violence and Promotion of Health” organized and operated by samara.

We - the SFS - carry out the external scientific evaluation of the project. Please take some minutes to answer our questions below to let us see which impressions you have on the project.

All questionnaires will be treated anonymously. Please put the questionnaire into the envelope after answering it, close it and send it back to school via your child's Mitteilungsheft. The collected envelopes will be sent to SFS by the teacher.

With our sincere thanks,

Veronika Richter
SFS

1. My child is part of this class since:
(Please tick the appropriate point.)

2011/2012
 2012/2013

2013/2014
 2014/2015

2. What is your overall impression of the project?
(Please tick the appropriate point.)



I cannot answer this question.

3. Information about the samara-project I get from/at ...
(Several answers are possible, please tick appropriate points.)

samara
 my child's teacher
 the headmistress
 parent-information-evenings at
school
 my child
 others: _____

4. My child talks about the samara-project...
(Please tick the appropriate point.)

often sometimes rarely never I cannot answer this question.

5. I talk about the samara-project with other parents ...
(Please tick the appropriate point.)

often sometimes rarely never I cannot answer this question.

6. I have been at ___ parent-information-evenings organized in the context of the samara-project. (Please enter the number.)

Why? _____

7. I especially remember...

(Several answers are possible, please tick appropriate points.)

- what my child tells me about the samara-project and the samara-workshops.
- what my child's teacher tells me about the samara-project and the samara-workshops.
- the parent-information-evenings organized in the context of the samara-project.
- the activities at the parent-information-evenings.
- others: _____

8. Should such projects be conducted at all elementary schools in Vienna?
(Please tick the appropriate point.)

yes no I cannot answer this question.

9. I am:

female male I do not want to answer this question.

10. There is/are ___ child/children living in our household. (Please enter the number.)

Thank you for your support.

Fragebogen für Eltern/Erziehungsberechtigte (SH)

Postovani roditelji!

Od skolske godine 2011/12 razred 4 ucestvuje u samar-inom projektu „transkulturalna prevencija nasilja i podupiranje zdravlja“. Mi od institucije SFS smo opunomoceni ispitati dojam, koji su roditelji stekli u vezi tog projekta.

Molimo uzmite si nekoliko minuta vremena i posvetite se pitanjima.

Procjena upitnika je anonimna. Molimo Vas stavite ispunjen upitnik u prilozenu kovertu, zalijepljenu polozite je u „Mitteilungsheft“.

Zbirka zatvorenih koverti ce skola proslijediti instituciji SFS.

Veoma zahvalna za Vasu pomoc,

Veronika Richter
SFS

1. Moje dijete je u tom razredu od:
(Molimo oznacite doticnu tacku)

2011/2012 (1. razred)
 2012/2013 (2. razred)

2013/2014 (3. razred)
 2014/2015 (4. razred)

2. Kakav je Vas opceniti utisak o samara-projektu?
(Molimo oznacite doticnu tacku)



nemogu procijeniti

3. Moje informacije o samara-projektu dobijam....
(Mnogobrojni odgovori su moguci, molimo oznacite doticne tacke)

od samara
 od razrednice
 od direktorice
 roditeljske sastanke u vezi projekta
 od mog dijeteta
 druge: _____

4. Moje dijete mi prica o sadržaju samara-projekta...
(Molimo označite doticnu tacku)

cesto ponekad rijetko nikada nemogu procijeniti

5. Razgovaram sa drugim roditeljima o samara-projektu...
(Molimo označite doticnu tacku)

cesto ponekad rijetko nikada nemogu procijeniti

6. Posjetio/posjetila sam ____ roditeljske sastanke u vezi samara-projekta. (Molimo ispunite broj)
Zasto? _____

7. U sjećanju mi je ostalo pogotovo...
(Mnogobrojni odgovori su moguci, molimo označite doticne tacke)

- Sta mi moje dijete pricalo o samara-projektu i o samara-radionicama.
- Sta mi je uciteljica pricala o samara-projektu i o samara-radionicama.
- Oblikovanje roditeljskih sastanaka u vezi samara-projekta.
- Vježbe u sklopu roditeljskih sastanaka u vezi samara-projekta.
- druge: _____

8. Da li treba takvih projekata za sve skolarce osnovnih skola u Becu?
(Molimo označite doticnu tacku)

Da Ne Nemogu procijeniti

9. Ja sam:
(Molimo označite doticnu tacku)

zensko musko bez oznake

10. U mom domacinstvu zive ____ djece. (Molimo ispunite broj)

Hvala Vam puno na podrsci!

Fragebogen für Eltern/Erziehungsberechtigte (TR)

Degerli Veliler!

4 sinifi samaranin düzenlediği “Kültürler arası şiddet önleme ve sağlığı geliştirme” projesini 2011/2012 öğretim yılından itibaren katılımda bulunuyor.

Biz SFS olarak velilerin düşüncesini ve izlenimi yükseltmekle görevlendirildik.

Lütfen, bizim soruları cevaplamak için bir kaç dakikanızı.

Bu anket anonim değerlendirilecektir. Tamamlanan anketi yanında bulunan zarfın içine koyup ve bantlanmış şekilde Mitteilungsheftin içine ekleyin.

Yardımlarınız için teşekkür ederiz,

Veronika Richter
SFS

1. _____' den itibaren Çocuğum bu sınıfta:
(Lütfen uygun cevapi işaretleyiniz)

- 2011/2012 (1. sınıf)
 2012/2013 (2. sınıf)

- 2013/2014 (3. sınıf)
 2014/2015 (4. sınıf)

2. samara projesinin genel izleniminiz nedir?
(Lütfen uygun cevapi işaretleyiniz)



değerlendiremiyorum

3. samara projesinin hakkında bilgilendiriliyorum ...
(Birden fazla cevap mümkün, uygun olanı işaretleyiniz)

- samara
 Sınıf öğretmeni tarafından
 Müdür tarafından
 Veli toplantılarından
 Çocuğum tarafından
 Diğer: _____

4. Çocuğum beni samara projesinin konularından bilgilendiriyor...
(Lütfen uygun cevapi işaretleyiniz)

sık sık bazen nadir hic değerlendiremiyorum

5. samara projesi hakkında diğeri velilerle konuşuyoruz...
(Lütfen uygun cevapi işaretleyiniz)

sık sık bazen nadir hic değerlendiremiyorum

6. Ben samara projesi için ____ veli toplantilarına katıldım. (Lütfen sayi yazınız)
Neden? _____

7. Özellikle hatırladığım...
(Birden fazla cevap mümkün, uygun olanı işaretleyiniz)

- Çocuğumun bana samara projesi hakkında ve samara seminerleri hakina bahsettikleri.
 Öğretmenin bana samara projesi hakkında ve samara seminerleri hakina bahsettikleri.
 Samara projesi için düzenlenen veli toplantiları.
 Samara projesi hakkında veli toplantilarında düzenlenen etkinlikler.
 Diğeri: _____

8. Viyanada tüm iklokul çocukları için bu tür projeler olmalı mıdır?
(Lütfen uygun cevapi işaretleyiniz)

Evet Hayir değerlendiremiyorum

9. Ben:
(Lütfen uygun cevapi işaretleyiniz)

Kadın Erkek Bilgi yok

10. Benim evimde ____ çocuk yaşıyor. (Lütfem sayi yazınis)

Desteğinin için teşekkür ederiz!

Klassenzugehörigkeit						
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	ohne Antwort	n=
VS 01	77,78%	0,00%	0,00%	22,22%	2	9
VS 02	66,67%	13,33%	13,33%	6,67%	1	15
VS 03	80,00%	0,00%	10,00%	10,00%	2	10
VS 04	73,33%	6,67%	0,00%	20,00%	2	15
VS 05	55,00%	5,00%	5,00%	35,00%	2	20
VS 06	66,67%	11,11%	0,00%	22,22%	2	18

Gesamteindruck						
	sehr gut	zufriedenstellend	schlecht	kann ich nicht beurteilen	ohne Antwort	n=
VS 01	30,00%	50,00%	0,00%	20,00%	1	10
VS 02	93,75%	0,00%	6,25%	0,00%	0	16
VS 03	72,73%	9,09%	0,00%	18,18%	1	11
VS 04	75,00%	18,75%	0,00%	6,25%	1	16
VS 05	76,19%	23,81%	0,00%	0,00%	1	21
VS 06	57,89%	26,32%	0,00%	15,79%	1	19

Meine Informationen über das samara-Projekt erhalte ich...								
	von samara	von der Klassenlehrerin	von der Direktorin	durch die Elternabende zum Projekt	von meinem Kind	sonstige	ohne Antwort	n=
VS 01	20,00%	10,00%	0,00%	50,00%	80,00%	0,00%	1	10
VS 02	31,25%	31,25%	12,50%	43,75%	68,75%	0,00%	0	16
VS 03	27,27%	27,27%	0,00%	72,73%	81,82%	9,09%	1	11
VS 04	6,25%	12,50%	0,00%	50,00%	87,50%	0,00%	1	16
VS 05	13,64%	13,64%	0,00%	50,00%	77,27%	9,09%	0	22
VS 06	21,05%	21,05%	0,00%	47,37%	73,68%	0,00%	1	19

Mein Kind erzählt mir von Inhalten des samara-Projekts...							
	häufig	manchmal	selten	nie	kann ich nicht beurteilen	ohne Antwort	n=
VS 01	9,09%	54,55%	36,36%	0,00%	0,00%	0	11
VS 02	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0	16
VS 03	18,18%	54,55%	9,09%	9,09%	9,09%	1	11
VS 04	18,75%	62,50%	18,75%	0,00%	0,00%	1	16
VS 05	36,36%	50,00%	9,09%	0,00%	4,55%	0	22
VS 06	5,00%	70,00%	20,00%	5,00%	0,00%	0	20

Ich unterhalte mich mit anderen Eltern über das samara-Projekt...							
	häufig	manchmal	selten	nie	kann ich nicht beurteilen	ohne Antwort	n=
VS 01	0,00%	18,18%	27,27%	45,45%	9,09%	0	11
VS 02	6,25%	31,25%	25,00%	37,50%	0,00%	0	16
VS 03	9,09%	27,27%	45,45%	9,09%	9,09%	1	11
VS 04	6,25%	12,50%	37,50%	43,75%	0,00%	1	16
VS 05	0,00%	36,36%	31,82%	22,73%	9,09%	0	22
VS 06	5,00%	10,00%	40,00%	45,00%	0,00%	0	20

Mir ist besonders in Erinnerung geblieben...							
	was mir mein Kind über das samara-Projekt und die samara-Workshops erzählt	über das samara-Projekt und die samara-Workshops erzählt.	die Gestaltung der Elternabende zum samara-Projekt.	Rahmen der Elternabende zum samara-Projekt.	sonstiges.	ohne Antwort	n=
VS 01	90,00%	0,00%	40,00%	20,00%	0,00%	1	10
VS 02	75,00%	25,00%	50,00%	31,25%	6,25%	0	16
VS 03	37,50%	0,00%	62,50%	50,00%	12,50%	4	8
VS 04	86,67%	0,00%	20,00%	33,33%	0,00%	2	15
VS 05	80,00%	20,00%	60,00%	30,00%	5,00%	2	20
VS 06	76,47%	11,76%	41,18%	47,06%	11,76%	3	17

Soll es solche Projekte für alle Volksschulkinder in Wien geben?					
	ja	nein	kann ich nicht beurteilen	keine Antwort	n=
VS 01	81,82%	0,00%	18,18%	0	11
VS 02	87,50%	12,50%	0,00%	0	16
VS 03	80,00%	0,00%	20,00%	2	10
VS 04	81,25%	0,00%	18,75%	1	16
VS 05	86,36%	4,55%	9,09%	0	22
VS 06	85,00%	0,00%	15,00%	0	20

Geschlecht					
	weiblich	männlich	keine Angabe	keine Antwort	n=
VS 01	100,00%	0,00%	0,00%	0	11
VS 02	75,00%	12,50%	12,50%	0	16
VS 03	70,00%	20,00%	10,00%	2	10
VS 04	87,50%	6,25%	6,25%	1	16
VS 05	77,27%	18,18%	4,55%	0	22
VS 06	75,00%	25,00%	0,00%	0	20

11 Referenzen

11.1 Evaluierungsteam

Projektleitung:

Veronika **Richter**, BA MA

Projektleitung der Evaluierung, 2011-2015
Bachelorstudium Gesundheitsmanagement an
der FH IMC Krems, Masterstudium Soziale Arbeit
an der FH St. Pölten

Projektmitarbeiter*innen:

Katharina **Auer**, BA, MA

Projektmitarbeit 2011-2012
Bachelor- und Masterstudium Soziale Arbeit an
der FH St. Pölten

Carina **Bauer-Unzeitig**, BA MA

Projektmitarbeit 2012-2013
Bachelorstudium der Bildungswissenschaften an
der Universität Wien, Masterstudium Soziale
Arbeit an der FH St. Pölten

Stefanie **Galbavy-Hengl**, BA, MA

Projektmitarbeit 2011-2015
Bachelor- und Masterstudium Soziale Arbeit an
der FH St. Pölten

Carolina **Hebberling**, BA MA

Projektmitarbeit 2012-2014
Bachelorstudium Hungarologie sowie
Transkulturelle Kommunikation, Masterstudium
Soziale Arbeit an der FH St. Pölten

Andrea **Reisinger**, BA

Projektmitarbeit 2013-2015
Bachelorstudium der Philosophie an der
Universität Wien

Prof. (FH) Dr. Tom **Schmid**

Projektmitarbeit 2011-2015
Institutsleiter der SFS und FH Professor,
Politologe und dipl. Sozialmanager, Wien und St.
Pölten

11.2 Die Sozialökonomische Forschungsstelle

Die Sozialökonomische Forschungsstelle (SFS) ist ein unabhängiges Forschungsinstitut mit den beiden Geschäftsfeldern Forschung (SFS-Research) und Beratung (SFS-Consult) in der Rechtsform eines gemeinnützigen Vereins und als solcher nicht umsatzsteuerpflichtig. Der Vereinssitz ist in Wien.

Forschungsschwerpunkte des Institutes sind Sozialpolitik, Gesundheitspolitik, Arbeitsmarktpolitik, Qualitätsforschung, Human Resources Management, Gender Mainstreaming sowie 3.-Sektor-Forschung. Dabei wird ein interdisziplinärer sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Ansatz verfolgt. Die SFS ist der Gleichstellungsstrategie Gender Mainstreaming in Inhalt, Forschungsstrategie und Darstellung verpflichtet.

Die SFS wurde im Juli 1997 unter dem Vorsitz von Präsidenten Hans Sallmutter (Gründungsobmann des Vereins) und unter der Leitung von Univ. Lektorin Mag^a. Andrea Holzmann-Jenkins (Ökonomin) gegründet. Zur Durchführung von Forschungsprojekten aus dem Bereich der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik werden mitunter Kooperationen mit in- und ausländischen Instituten und Wissenschaftler*innen eingegangen.

11.3 Vereinsorgane und Geschäftsführung der SFS

Die statutarischen Organe der SFS werden seit Juli 2015 von folgenden Personen besetzt:

Obmann: Laun Pascal, BA, Sozialarbeiter und Sozialwissenschaftler, Masterstudent der Sozialarbeit

Kassier: Prof. (FH) Dr. Tom Schmid, Politologe und diplomierter Sozialmanager

Schriftführer: Andreas Neidl, BA, MA, Sozialarbeiter und Sozialforscher

Die SFS ist ein gemeinnütziger Verein und von der Umsatzsteuer befreit

11.4 Bisherige Forschungsprojekte der SFS

85. *Voll- und teilbetreutes Wohnen in Österreich* .- Expertise im Auftrag des oö Landesrechnungshofes. Dezember 2014 bis Juni 2015 - GESPERRT
84. *Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in den Gesundheitsberufen in der Steiermark und in Tirol* – im Auftrag der AK – April 2013 bis Februar 2014
83. *Kinderarmut in Österreich* - im Auftrag der Volkshilfe Österreich – April – August 2013
82. *Re-Edition des Arltschen Schriftgutes* – im Auftrag der MA 7. Herbst 2012 – Sommer 2013
81. *Social Familyship – Auswirkung von Pflege- und Betreuung auf gelebte Familienstrukturen*, im Auftrag von Univ.-Prof. Dr. Nikolaus Dimmel. - LÄUFT
80. *Evaluierung des BAGS Kollektivvertrages* – im Auftrag der BAGS, der GPA und des BMAGS – April 2011 – Jänner 2014
79. *Evaluierung des VOLKSHILFE-Projekts „Betreuungsgruppe demenzkranker Menschen“* – Im Auftrag der Volkshilfe Österreich - 2012
78. *Integrationsbeauftragte Österreichischer Städte* – gemeinsam mit dem Städtebund im Auftrag des BMI - Jänner 2012 – April 2013
77. *Evaluierung des Kollektivvertrages des Fonds Soziales Wien* – im Auftrag des FSW - LÄUFT

76. *Evaluierung des Projektes „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“* im Auftrag des Vereins Samara, gefördert u.A. vom Fonds gesundes Österreich in den Jahren 2011 bis 2015. LÄUFT.
75. *Hausarztmodell*: Unterstützung des Ilse Arlt Instituts für Inklusionsforschung der FH St. Pölten bei der Analyse der hausärztlichen Versorgung in Wien und Niederösterreich im Auftrag des Vereines SV-Wissenschaft und gefördert durch den FFG. Sommer 2010 – Sommer 2011
74. *Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen der Gesundheitsberufe – Sonderauswertung Wiener KAV– März 2011*. GESPERRT
73. *Evaluierung des Projekts „Seniorenrechte Wohnhaussanierung“* – Evaluierung im Auftrag der Wohnbauvereinigung der Gewerkschaft der Privatangestellten, Jänner bis März 2011 - GESPERRT
72. *Labour market measures to reduce undeclared work in private homes of elderly people – EU-Projekt unter Leitung der IWAK, Frankfurt/Main April 2010 – März 2011*.
71. *Armut macht krank* – Studie im Auftrag des Fonds Gesundes Österreich. Gemeinsam mit der Volkshilfe Österreich, Jänner bis Oktober 2010.
70. *Wirtschaftskrise* – Auswertung von Expert*innen-Interviews – im Auftrag der Donau-Universität Krems, im August 2009. - GESPERRT
69. *Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen angestellter Ärzt*innen in Niederösterreich und Wien* – im Auftrag der Ärztekammer, August 2009 – Oktober 2010
68. *Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in den Gesundheitsberufen* – im Auftrag der AK, Februar 2009 – Dezember 2010.
67. *Familienbelastungen durch Selbstbehalte und Kostenbeiträge* – im Auftrag der GRÜNEN NÖ Mai bis Juli 2008.- GESPERRT
66. *Evaluierung der 24-Stunden-Betreuung* – im Auftrag des Bundesministeriums für Soziales und Konsumentenschutz. Mai bis Juli 2008
65. *Familienbericht der Bundesregierung* – unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Nikolaus Dimmel – Mitarbeit in mehreren Kapiteln, Mai 2008 - Juni 2009
64. *Befragung zum Sicherheitsgefühl während der Fussball-EM* – im Auftrag der Donau-Universität im Juni 2008
63. *Regress im Niederösterreichischen Sozialhilferecht*. Im Auftrag von LR Emil Schabl, Herbst 2007 - Jänner 2008
62. *Antragsberatung Kiras-Antrag* – im Auftrag der Donauuniversität, Oktober 2007 - GESPERRT
61. *Dialogforum Spezial: 24-Stundenbetreuung* – im Auftrag der Arbeiterkammer Niederösterreich, August – Dezember 2007
60. *Beratungsdienstleistung zur Entwicklung eines Fördermodells zum Hausbetreuungs-gesetz* – im Auftrag des Bundesministers für Soziales und Konsument*innenschutz, März – Juni 2007 - GESPERRT

59. *Vorbereitung von Produkten für den Chancengleichheitskongress in Kärnten* – im Auftrag des Amtes der Kärntner Landesregierung, Oktober 2007
58. *Frauenbericht Burgenland 2007* – im Auftrag des Landes Burgenland, Jänner - Oktober 2007
57. *Beratung Finanzabwicklung EQUAL für den „Sozaktiv – Verein zur Förderung von Fortbildung und Forschung in der Sozialarbeit“* – im Auftrag des Vereins SOZAKTIV, August 2006 - Juni 2007 - GESPERRT
56. *Mögliche neue Geschäftsfelder des ASBÖ in der Oststeiermark* – im Auftrag des Arbeiter-Samariterbundes Steiermark, August - November 2006 - GESPERRT
55. *Hochbetagtenbericht* – Kapitel Ältere und Behinderung – im Auftrag von Prof. Majce, Uni Wien, Februar 2006 - Jänner 2007
54. *Antragstellung für ein K1-Zentrum für Gesundheits- und Sozialpolitik* – gemeinsam mit Fachhochschule St. Pölten (Projektleitung) und KWI, im Auftrag der Stadt St. Pölten, Oktober 2006 - GESPERRT
53. *Befragung zur GPA Mitgliederwerbung T-Mobile*, im Auftrag der GPA, September 2006 - April 2007
52. *Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbedarf Salzburg 2010 unter besonderer Berücksichtigung der Produktionswirtschaft*, im Auftrag des Landes Salzburg, Juni 2006 - November 2006 - GESPERRT
51. *24-Stundenpflege in Österreich* – Wissenschaftliches Gutachten und Referate, im Auftrag der ÖKSA, Jänner 2006 - GESPERRT
50. *Sozialmanagement – Beratung der „ARGE-Sozialmanagement“*, im Auftrag der Arge Sozialmanagement, Jänner 2006 - März 2007 - GESPERRT
49. *500 Plus – Betriebsrät*innenbefragung der Gewerkschaft der Privatangestellten in der Energiewirtschaft* – im Auftrag der GPA, Dezember 2005 - März 2006
48. *Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming* – Equal Projekt AT-5-01/260, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2005 - Juni 2007
47. *Donau-Entwicklungspartnerschaft – „Quality in Inclusion“* – Equal-Projekt AT-3B-02/295, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, Juli 2005 - Juni 2007
46. *U-Turn. Erfahrung wertschätzen, Wertschätzung erfahren* Equal Projekt AT-1A-02/290, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, Juli 2005 – Juni 2007
45. *Pro_Fit NÖ –Equal Projekt AT-1B-12/288*, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, Juli 2005 – September 2006
44. *Sozialpolitische Expertise zur Sonderprüfung „Maßnahmen der Behindertenhilfe“*, im Auftrag des Oberösterreichischen Landesrechnungshof, 2005 - GESPERRT
43. *Sozialpolitische Expertise zur Überprüfung der „Oberösterreichischen Pflegeheime“* im Auftrag des Oberösterreichischen Landesrechnungshof, 2005 - GESPERRT
42. *Bedarfsanalyse in derzeitigen und möglichen Geschäftsfeldern des Arbeiter-Samariter-Bundes*, im Auftrag des Arbeiter Samariter-Bundes Österreich, 2005 - GESPERRT

41. *Evaluierung des Ausbaus der Suchtberatungsstellen Baden und Lilienfeld*, im Auftrag der Pantucek - OEG, 2004
40. *Erstellen eines Kapitels „Gesundheitsversorgung“ für den Wiener Gesundheitsbericht 2003*, im Auftrag der Stadt Wien, Bereichsleitung für Gesundheitsplanung und Finanzmanagement, 2003 - 2004
39. *„barrierefrei“ – Gynäkologische Vorsorge und Versorgung behinderter Frauen*, im Auftrag des Fonds Soziales Wien, Abteilung Wiener Frauengesundheitsprogramm, Juni 2003 - November 2004
38. *Mama Mia“ Gesundheit von Müttern mit Kleinkindern*, im Auftrag des Fonds Soziales Wien, Abteilung Wiener Frauengesundheitsprogramm, Mai 2003 - Juli 2004
37. *Bedarfsanalyse für ein Wiener Institut für Gesundheitsökonomie*, im Auftrag der Bereichsleitung für Gesundheitsplanung und Finanzmanagement der Stadt Wien, Mai 2003 - Juni 2005
36. *„gemeinsam erweitern“*, gemeinsam mit dem ÖGB, im Auftrag der EU, 2003 - 2005
35. *„Pflege im Spannungsfeld zwischen Angehörigen und Beschäftigung“*, im Auftrag der GPA und AK, 2003 – 2005 - GESPERRT
34. *Recherche – Bedarf und Erfolgsbedingungen für Mentor*innen – Projekt an der Hans Mandl Berufsschule“*, im Auftrag von Interdisk – das Netzwerk für Arbeit und Wirtschaft, 2002 - 2003
33. *INTequal – Integration Jugendlicher mit Behinderungen in Niederösterreich – Equal Projekt AT 1B-12/*, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2002 - 2005
32. *QSI – Quality Supported Skills for Integration – Equal Projekt AT 3-01/61*, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2002 - 2005
31. *Der Dritte Sektor in Wien: Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung – Equal Projekt AT 3-11/87*, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2002 - 2005
30. *Wohnen und Arbeiten – Sozialwirtschaftliche Beschäftigungsmodelle für die Wohnwirtschaft – Equal Projekt AT 3-11/28*, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2002 - 2004
29. *DON'T WAIT, Asylwerber*innen und der Arbeitsmarkt – Schaffung innovativer Lösungsansätze für einen scheinbaren Widerspruch – Equal Projekt AT 6-01/55*, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2003 - 2004
28. *Berufsbilder und Ausbildungen in den Gesundheits- und Sozialen Diensten – Equal Projekt AT 3-01/68*, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2003 - 2004
27. *Muster-Kollektivvertrag für das Österreichische Gesundheits- und Sozialwesen inklusive Behindertenwesen und Kinder- und Jugendwohlfahrt – Equal Projekt AT 3-01/64*, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2003 - 2004
26. *Social Networking – Neue Finanzierungsmöglichkeiten in der Sozialwirtschaft – Equal Projekt AT 3-19/105*, im Auftrag der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2004 - 2005
25. *Bürger*innen-Befragung zur Stadterneuerung in St. Pölten*, im Auftrag des Stadterneuerungsbeirates St. Pölten – in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule St. Pölten, November 2003 - April 2003

24. *Enquête „Health Care Management“, Organisation einer wissenschaftlichen Tagung*, im Auftrag der Stadt Wien, Bereichsleitung für Gesundheitsplanung und Finanzmanagement, 2003
23. *Finanzierung von Alten- und Pflegeheimen in Österreich* – Referat zu Fachtagung, im Auftrag ARGE Heimleiter*innen, 2002
22. *Wissenschaftliche Begleitung der Lehreinsteigs-Begleitung „LeB!“ für sozial und emotional benachteiligte Jugendliche*, im Auftrag des Bundessozialamtes für Wien, Niederösterreich und Burgenland, 2002 – 2005 GESPERRT
21. *Organisationsentwicklung für „Bürowerkstatt“*, im Auftrag des Vereins zur beruflichen Integration behinderter Menschen „Bürowerkstatt“, 2002 – 2003 GESPERRT
20. *Evaluierung und begleitende Bewertung der Maßnahme der Beschäftigungsoffensive der Bundesregierung 2001 – 2003*; im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Sicherheit und Generationen, November 2002 – Juni 2005
19. *RegAB: „Regionale Arbeit und Beschäftigung für Menschen mit Behinderungen im Kontext des NÖ Beschäftigungspaktes“*, im Auftrag des Vereines „Jugend und Arbeit“ (Koordinationsstelle des NÖ Beschäftigungspaktes), 2002 – 2003
18. *Studie Neuordnung der Integrativen Betriebe nach dem Behinderteneinstellungsgesetz* im Auftrag des BMSG unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Christoph Badelt, Abteilung für Sozialpolitik, WU Wien gemeinsam mit Contrast Management Consulting, Mai 2001 - Juli 2002
17. *Oberösterreichischer Sozialbericht* – Prototyp 2001 – im Auftrag des Landes Oberösterreich, Sozialabteilung, 2001 - 2004
16. *EU Osterweiterung – Auswirkungen auf den Wiener Raum mit besonderer Berücksichtigung des Arbeitsmarktes und des Wirtschaftsstandortes Wien*, eine Literaturrecherche im Auftrag des WZW Wissenschaftszentrums Wien, 2001 - 2002
15. *„Projekt Yone“ – Ambulante Jugendarbeit in Wieselburg*, im Auftrag der Stadtgemeinde Wieselburg, September 2001 - Juli 2002
14. *Standortstudie FH St. Pölten*, im Auftrag der Fachhochschule St. Pölten, Dezember 2001 - Mai 2002
13. *Sozialbericht Wien – Machbarkeitsstudie*, im Auftrag des WZW Wissenschaftszentrum Wien, Juli – Dezember 2001
12. *Bewältigung von Ungleichheiten im Gesundheitswesen – Rechtsetzung; Länderbericht Österreich* im Zuge des wissenschaftlichen Projektes Tackling inequalities in health des European Network for Health Promotion Agencies (Österreichleitung Dr. MPH Otto Raffetseder, Fonds Gesundes Österreich) im Auftrag der EU-Kommission, 2000
11. *Status of Collective Agreements on the Competitive Internal Market. A Overview of the Relationship between Collective Labour Law and Competition Law in Certain Member States (COLCOM)* unter Leitung von Prof. Niklas Bruun (Helsinki), 1999 - 2000
10. *Erhebung der Situation älterer Arbeitnehmer*innen am Wiener Arbeitsmarkt unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitslosigkeit* im Auftrag des Magistrats der Stadt

- Wien – MA 57 und des AMS Wien (gemeinsam mit L&R Social Research), 2000 - 2001
9. *Evaluierung des Ansatzes Gender Mainstreaming in der Wiener Arbeitsmarktpolitik* im Auftrag des AMS Wien (gemeinsam mit dem Zentrum für soziale Innovationen, ZSI), 2000 - 2002
 8. *Beschäftigungspolitische Aspekte der Altenbetreuung* im Auftrag des Jubiläumfonds der Österreichischen Nationalbank (gemeinsam mit R. Finder, W.A.S. Wien), 2000
 7. *Darstellung der „geschlechtsspezifischen Disparitäten“ auf Grundlage einer umfassenden Erhebung von Statistik Austria* im Auftrag des BMSG, 2000 - 2001
 6. *Evaluierung der Grundausbildung des Arbeitsmarktservice Österreich* im Auftrag des AMS Österreich, Bundesgeschäftsstelle, 1999 - 2000
 5. *Firmenspezifische Studie zum Hausbesorgerwesen der BUWOG* im Auftrag der BUWOG, 1998 - GESPERRT
 4. *Evaluation des arbeitsmarktpolitischen Projekts Sambas in Wien* im Auftrag des Arbeitsmarktser vice Wien (gemeinsam mit E. Dimitz, M. Grisold, R. Finder), 1998
 3. *Evaluation des arbeitsmarktpolitischen Projekts HomeService in Wien* im Auftrag des Arbeitsmarktservice Wien und des Wiener Arbeitnehmer*innenförderungsfonds (WAFF), 1998
 2. *Best Practice in der betrieblichen Frauenförderung – Strategien für wirtschaftliche Entscheidungsträger* im Auftrag der Europäischen Kommission unter Ko-Finanzierung des Bundesministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales sowie der MA 57 der Stadt Wien, gemeinsam mit R. Finder (W.A.S. Wien), M. Dotsika (University of Chania), K. Tijdens (University of Amsterdam), 1998 - 1999
 1. *Das Wiener Hausbesorgerwesen – Beschäftigungspolitische Perspektiven* im Auftrag der Finanzstadträtin der Stadt Wien, 1997 - 2000