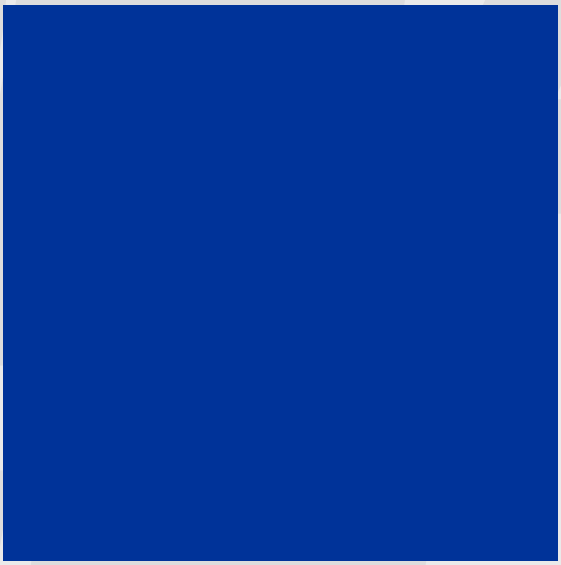
BEITRÄGE ZUR SOZIALEN SICHERHEIT

Bericht im Rahmen des nationalen Programms Jugend und Gewalt

Evaluation „chili – konstruktive Konfliktbearbeitung“

Forschungsbericht Nr. 14/13



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Bundesamt für Sozialversicherungen BSV
Office fédéral des assurances sociales OFAS

JUGEND UND GEWALT .CH | Präventionsprogramm von Bund, Kantonen, Städten und Gemeinden

Das Programm «Jugend und Gewalt»

Das gesamtschweizerische Präventionsprogramm Jugend und Gewalt wurde vom Bundesrat im Juni 2010 für die Jahre 2011 – 2015 beschlossen. Das Programm beruht auf einer tripartiten Zusammenarbeit zwischen Bund, Kantonen sowie Städten und Gemeinden. Mit dem Programm soll die Grundlage für eine wirksame Gewaltprävention in der Schweiz geschaffen werden. Im Mittelpunkt stehen zwei Aktionsschwerpunkte: Das voneinander Lernen im Bereich der Prävention und Bekämpfung von Jugendgewalt sowie der Austausch und die Vermittlung des gesicherten Wissens.

Weitere Informationen unter www.jugendundgewalt.ch

Die präsentierten Folgerungen und Empfehlungen geben nicht notwendigerweise die Meinung des Bundesamtes für Sozialversicherungen wieder.

Autor/-innen:
Heinz Messmer, Sandra Costantini, Rahel Heeg, Magdalene Schmid; Olivier Steiner
Fachhochschule Nordwestschweiz
Institut Kinder- und Jugendhilfe
Thiersteinerallee 57
4053 Basel
Tel. +41 (0) 61 337 27 48 / Fax +41 (0) 61 337 27 95
E-mail: heinz.messmer@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch/sozialearbeit/ikj

Auskünfte:
Bundesamt für Sozialversicherungen
Geschäftsfeld Familie, Generationen und Gesellschaft
Programm Jugend und Gewalt
Yvonne Haldimann
Effingerstrasse 20
3003 Bern
Tel. +41 (0) 31 322 90 98
E-mail: yvonne.haldimann@bsv.admin.ch

ISSN:
1663-4659 (eBericht)
1663-4640 (Druckversion)

Copyright:
Bundesamt für Sozialversicherungen, CH-3003 Bern
Auszugsweiser Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter Quellenangabe und Zustellung eines Belegexemplares an das Bundesamt für Sozialversicherungen gestattet.

Vertrieb:
BBL, Verkauf Bundespublikationen, CH-3003 Bern
http://www.bundespublikationen.admin.ch

Bestellnummer:
318.010.14/13d

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit
Institut Kinder- und Jugendhilfe

Evaluation
„chili - konstruktive Konfliktbearbeitung“

Evaluationsteam: Heinz Messmer
Sandra Costantini
Rahel Heeg
Magdalene Schmid
Olivier Steiner

Sounding Board: Miryam Eser Davilio
Carlo Fabian

September 2013

Institut Kinder- und Jugendhilfe
Prof. Dr. Heinz Messmer
Thiersteinerallee 57
4053 Basel
T +41 61 337 27 48
F +41 61 337 27 95
heinz.messmer@fhnw.ch
www.fhnw.ch

Vorwort der Tripartiten Steuergruppe

Im Rahmen des gesamtschweizerischen Programms Jugend und Gewalt werden eine Reihe von laufenden Präventionsmassnahmen evaluiert. Damit soll überprüft werden, ob die in der Schweiz ergriffenen Massnahmen tatsächlich zur Prävention von Jugendgewalt beitragen und ob sie internationalen Standards entsprechen. Die Ergebnisse fliessen in die Wissensbasis zur Gewaltprävention ein (www.jugendundgewalt.ch). Präventionsverantwortliche erhalten so Hilfestellungen bei der Auswahl, Entwicklung und Implementierung von Präventionsmassnahmen.

Auf Vorschlag des Vereins für Jugendfragen, Prävention und Suchthilfe (VJPS) des Kantons Schaffhausen hat die Steuergruppe des Programms Jugend und Gewalt Ende 2012 die Evaluation des an Deutschschweizer Schulen weit verbreiteten Konflikttrainingsprogramms chili gutgeheissen. Chili wird vom Schweizerischen Roten Kreuz (SRK) angeboten und hat zum Ziel, Kinder und Jugendliche für einen offenen und konstruktiven Umgang mit Konflikten zu sensibilisieren und ihre Handlungsmöglichkeiten in Streitsituationen zu erweitern.

Die von der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführte Konzept- und Vollzugsevaluation liegt nun vor. Aufgrund dieser kann davon ausgegangen werden, dass chili geeignet ist, Sozialkompetenzen und Konfliktbewältigungsstrategien bei Jugendlichen zu fördern. Positiv bewerten die Evaluatoren die in den Trainings eingesetzten Vermittlungsmethoden, welche durch ihre Vielfalt und ihren Variantenreichtum auffallen. Auch die im Rahmen der Evaluation befragten Beteiligten (Schulleitungen, Lehrpersonen, Trainerpersonen und Schülerinnen und Schüler) bewerten das Programm insgesamt als sinnvoll und bereichernd, wobei im Zentrum der positiven Wertungen häufig die didaktischen und fachlichen Kompetenzen der Trainerpersonen stehen. Hingegen weist das bestehende Konzept verschiedene Mängel auf. Dies in Bezug auf die nachhaltige Weiterbearbeitung der Trainingsinhalte, den Einbezug des Umfelds, die konsequente Verknüpfung der Übungseinheiten mit den Programmzielen sowie die Qualitätssicherung. Darüber hinaus haben sich die Rahmenbedingungen in den letzten Jahren verschlechtert, indem die Zuständigkeit von der nationalen Geschäftsstelle auf die kantonalen Sektionen des SRK verlagert wurde. Damit ist eine einheitliche Umsetzung und Weiterentwicklung von chili in Verbindung mit einer angemessenen Aus- und Weiterbildung von Trainerpersonen nur noch eingeschränkt oder nicht mehr gewährleistet.

Die Steuergruppe des gesamtschweizerischen Programms Jugend und Gewalt beurteilt ein kohärentes Konzept sowie eine hohe Programmtreue und Umsetzungsqualität als wichtige Aspekte, damit ein Präventionsprogramm tatsächlich die gewünschten Wirkungen im Sinne der Gewaltprävention erzielt. Das SRK sieht in den vorliegenden Evaluationsergebnissen einen grossen Mehrwert für die aktuelle und zukünftige Entwicklung von chili.

Im Namen der Tripartiten Steuergruppe des Nationalen Programms Jugend und Gewalt

Ludwig Gärtner
Bundesamt für Sozialversicherungen
Leiter Geschäftsfeld Familie, Generationen und Gesellschaft

Avant-propos du groupe de pilotage tripartite

Une série de mesures de prévention mises en œuvre en Suisse ont été évaluées dans le cadre du programme national Jeunes et violence dans le but de vérifier si elles contribuent effectivement à prévenir la violence chez les jeunes et si elles correspondent aux standards internationaux. Les résultats contribuent à alimenter la base de savoir sur la prévention de la violence (www.jeunesetviolence.ch) qui constitue une aide pour les responsables de la prévention dans le choix, le développement et la mise en œuvre des mesures de prévention.

Sur proposition de l'association Questions de la jeunesse, prévention et aide aux personnes dépendantes (Verein für Jugendfragen, Prävention und Suchthilfe [VJPS]) du canton de Schaffhouse, le groupe de pilotage du programme Jeunes et violence a approuvé fin 2012 la réalisation d'une évaluation de chili, programme de gestion des conflits, largement répandu dans les écoles de Suisse alémanique. Ce programme de la Croix-Rouge suisse (CRS) vise à sensibiliser les enfants et les jeunes à gérer les conflits de manière ouverte et constructive et à enrichir leur palette d'actions lors de disputes..

L'évaluation de la conception et de la mise en œuvre réalisée par la Haute école de travail social de la HES de la Suisse du Nord-Ouest est maintenant disponible. Elle montre que chili est un programme approprié pour promouvoir les compétences sociales et les stratégies de gestion des conflits chez les jeunes. Les personnes chargées de l'évaluation ont jugé positivement les méthodes pédagogiques utilisées dans les ateliers, qui se démarquent par leur diversité et leur richesse. Les participants interrogés dans le cadre de l'évaluation (directeurs, enseignants, animateurs et élèves) considèrent aussi chili comme un programme globalement utile et enrichissant, les compétences didactiques et techniques des animateurs étant souvent au centre des commentaires positifs. La conception actuelle présente en revanche plusieurs lacunes en ce qui concerne le suivi à plus long terme des contenus des ateliers, la prise en compte de l'entourage, l'adéquation des ateliers avec les buts du programme et enfin l'assurance qualité. Les conditions générales se sont en outre dégradées durant ces dernières années avec le transfert des compétences du siège national de la CRS aux sections cantonales. De ce fait, il devient plus difficile, voire impossible, de garantir une uniformité dans la mise en œuvre et le développement de chili ainsi qu'une formation et un perfectionnement adéquats des animateurs.

Le groupe de pilotage du programme national Jeunes et violence estime que la cohérence de la conception, le respect du programme et la qualité de la mise en œuvre sont des aspects importants pour qu'un programme atteigne effectivement les effets recherchés en matière de prévention de la violence. Pour la CRS, les résultats de la présente évaluation représentent une importante valeur ajoutée pour le développement actuel et futur de chili.

Au nom du groupe de pilotage tripartite du programme national Jeunes et violence,

Ludwig Gärtner
Office fédéral des assurances sociales
Responsable du domaine Famille, générations et société

Premessa del gruppo di gestione strategica tripartito

Nel quadro del programma nazionale Giovani e violenza viene valutata una serie di misure di prevenzione in corso in Svizzera, per verificare se queste contribuiscano veramente a prevenire la violenza giovanile e se soddisfino gli standard internazionali. I risultati vengono inseriti nella base di conoscenze sulla prevenzione della violenza (www.giovanieviolenza.ch), affinché i responsabili del settore dispongano d'informazioni utili per scegliere, sviluppare e attuare le misure necessarie.

Su proposta dell'associazione per le questioni giovanili, la prevenzione e l'aiuto in caso di dipendenze (VJPS) del Cantone di Sciaffusa, alla fine del 2012 il gruppo di gestione strategica del programma Giovani e violenza ha deciso di dare il via libera alla valutazione di «chili – gestione costruttiva dei conflitti», un programma di allenamento alla gestione dei conflitti ampiamente diffuso nelle scuole svizzero-tedesche. Promosso dalla Croce rossa svizzera (CRS), chili si prefigge di sensibilizzare i bambini e i giovani a una gestione aperta e costruttiva dei conflitti e di ampliare le loro possibilità di agire in situazioni di litigio.

La valutazione della strategia e dell'attuazione, svolta dalla Scuola superiore di lavoro sociale della Scuola universitaria professionale della Svizzera nord-occidentale (FHNW), è ora disponibile. Stando ai risultati, si può ritenere che il programma chili sia adeguato per promuovere presso i giovani le competenze sociali e le strategie di risoluzione dei conflitti. Gli autori dello studio valutano positivamente i metodi di attuazione impiegati per gli allenamenti, in particolare per la loro grande varietà e le numerose varianti. Nell'insieme, spesso soprattutto per le competenze didattiche e tecniche degli allenatori, chili è percepito come un programma sensato e fonte di ricchezza interiore anche dalle persone interpellate nel quadro della valutazione (direzioni scolastiche, insegnanti, allenatori e allievi). Per contro la strategia, nel suo stato attuale, presenta varie lacune, per esempio per quanto concerne l'elaborazione successiva dei contenuti degli allenamenti, il coinvolgimento del contesto, il collegamento sistematico tra i singoli esercizi e gli obiettivi del programma e la garanzia della qualità. Inoltre, si è verificato un peggioramento delle condizioni quadro negli ultimi anni, poiché in seno alla CRS le competenze sono state trasferite dalla segreteria nazionale alle sezioni cantonali. Di conseguenza, non è più possibile garantire, se non senza forti restrizioni, l'uniformità dell'attuazione e dello sviluppo del programma chili e nemmeno una formazione e un perfezionamento adeguati degli allenatori.

Secondo il gruppo di gestione strategica del programma nazionale Giovani e violenza, se si vogliono ottenere i risultati desiderati nell'ambito della prevenzione della violenza è necessario adottare una strategia coerente, applicare in modo rigoroso le direttive emanate e garantire un determinato livello di qualità nel processo di attuazione. Per la CRS i risultati della valutazione rappresentano un importante valore aggiunto che permetterà di migliorare il programma chili.

In nome del gruppo di gestione strategica tripartito del programma nazionale Giovani e violenza

Ludwig Gärtner
Ufficio federale delle assicurazioni sociali
Capo dell'Ambito Famiglia, generazioni e società

Foreword by the tripartite steering group

A series of ongoing prevention measures is being evaluated as part of the Swiss-wide Youth and Violence programme. The aim is to review whether the measures taken in Switzerland actually contribute to the prevention of youth violence and whether they correspond to international standards. The results will be incorporated in the knowledge base on violence prevention (www.jugendundgewalt.ch). Those responsible for prevention will thus receive assistance in selecting, developing and implementing prevention measures.

At the suggestion of the Verein für Jugendfragen, Prävention und Suchthilfe (Association for Youth Issues, Prevention and Addiction Assistance, or VJPS) in the Canton of Schaffhausen, the steering group of the Youth and Violence programme authorized an evaluation of the chili conflict training programme, which is used widely at German-speaking schools. Chili is offered by the Swiss Red Cross (SRC) and its aim is to show children and young people how to handle conflict constructively and expand their options for dealing with disputes.

The concept and implementation evaluation conducted by the School for Social Work at the University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland is now available. Based on this evaluation, it can now be assumed that chili is appropriate for promoting social skills and conflict management strategies among young people. The evaluators gave positive marks to the methods of conveying the material used in the training, which stood out for their diversity and range. Those surveyed as part of the evaluation (school leaders, teachers, trainers and students) also rated the programme as meaningful and enriching, with the positive evaluations frequently focusing on the teaching and technical expertise of the trainers. However, the current programme has several shortcomings, relating to the long-term development of training materials, an understanding of the setting, consistently connecting the training exercises with the programme goals, and quality assurance. Furthermore, the conditions have worsened in the last years because the national office has shifted responsibility to the cantonal sections of the SRC. As a result, the uniform implementation and development of chili in conjunction with the appropriate training and development of trainers can no longer be guaranteed or can only be guaranteed to a limited extent.

The steering group of the Swiss-wide Youth and Violence programme deems a coherent concept as well as a high level of programme reliability and implementation quality as key aspects for a prevention programme actually achieving the desired effects in terms of violence prevention. In its evaluation results, the SRC sees considerable added value for the current and future development of chili.

On behalf of the tripartite steering group of the national Youth and Violence programme

Ludwig Gärtner
Federal Social Insurance Office
Head of Family, Generations and Society

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis i
Zusammenfassung iii
Résumé ix
Riassunto xv
Summary xxi

1 Ausgangslage 1
2 Gegenstand und Zielsetzung der Evaluation chili 3
3 Konzeptevaluation 5
3.1 Literaturbericht 6
3.2 Konzeptanalyse chili für Kinder und Jugendliche 15
3.3 Zusammenfassung der Befunde aus der Konzeptevaluation 22
4 Vollzugsevaluation 25
4.1 Untersuchungsschritte 25
4.2 Methodische Vorgehensweise 27
4.3 Ergebnisse aus der Vollzugsevaluation 29
4.4 Zusammenfassung der Befunde aus der Vollzugsevaluation 74
5 Zusammenführung der Befunde aus der Konzept- und Vollzugsevaluation 77
6 Stärken und Schwächen von chili 81
7 Handlungsempfehlungen 83
Literaturliste 85
Materialanhang 87

Zusammenfassung

1 Ausgangslage

Das Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV – Geschäftsfeld Familie, Generationen und Gesellschaft) beauftragte das Institut Kinder- und Jugendhilfe, Hochschule für Soziale Arbeit/FHNW im Rahmen des gesamtschweizerischen Präventionsprogramms 'Jugend und Gewalt' mit der Evaluation des Konflikttrainingsprogramms chili. Träger des Programms ist das Schweizerische Rote Kreuz (SRK). Das Programm hat zum Ziel, "Kinder und Jugendliche für einen offenen und konstruktiven Umgang mit Konflikten zu sensibilisieren und ihre Handlungsmöglichkeiten in Streitsituationen zu erweitern" (BSV, Projektausschreibung, S. 2). chili ist ein Trainingsprogramm zur Gewaltprävention, das hauptsächlich an Schulen durchgeführt wird und insbesondere in der Deutschschweiz verbreitet ist. Nach vorgängiger Situationsanalyse wird ein zwei- bis viertägiges Trainingsprogramm von ausgebildeten Trainerpersonen durchgeführt, das konfliktrelevante Themen spielerisch aufgreift, um damit die sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden um den Aspekt 'konstruktive Konfliktbearbeitung' zu erweitern.

2 Gegenstand und Zielsetzung der Evaluation chili

Das Konflikttrainingsprogramm chili wird bereits seit vielen Jahren angeboten, wurde aber bis anhin noch nicht wissenschaftlich evaluiert. Mit der Ausschreibung einer *Evaluation chili - Konstruktive Konfliktbearbeitung* möchte die Auftraggeberschaft diese Lücke schliessen. Die Evaluation soll Aufschluss darüber geben, inwieweit das Konzept geeignet ist, die formulierten Ziele zu erreichen und wie sich seine Umsetzung in der Praxis bewährt.

Im Rahmen einer **Konzeptevaluation** war zu prüfen, inwieweit das Programmkonzept dem *state-of-the-art* vergleichbarer Sozialkompetenzprogramme entspricht, auf welche theoretischen Grundlagen es sich stützt und inwieweit es in sich konsistent ist (Ziele, Begründungen, Methoden, Instrumente, Vorgehensweisen und Wirkungsannahmen). Zu untersuchen war ferner, ob Aspekte der Nachhaltigkeit (im Sinne seiner Fortführung oder Wiederholung) dabei berücksichtigt werden. Hierzu wurden die SRK-internen Dokumente zum chili-Konzept ausgewertet und zum Forschungsstand vergleichbarer Programme der (schulischen) Gewaltprävention in Beziehung gesetzt.

Im Rahmen einer **Vollzugsevaluation** war zu prüfen, wie und mit welcher Qualität das Programm in verschiedenen Settings unter den dort vorherrschenden Bedingungen umgesetzt wird. Untersuchungsleitend waren Fragen im Hinblick auf die Identifizierung hemmender und unterstützender Einflussfaktoren bei der Durchführung verschiedener Trainings. Hierzu wurden im Rahmen von sieben chili-Durchführungen teilstandardisierte Interviews mit den beteiligten Akteur- und Zielgruppen durchgeführt. Zudem wurden zwei der sieben Durchführungen auf dem Wege ethnografischer Beobachtungen erhoben. Schliesslich wurden die Übungsmaterialien und SRK-internen Evaluationsinstrumente ausgewertet.

Auf Grundlage der erzielten Ergebnisse sollten **Stärken und Schwächen des Programms** aufgezeigt und **Handlungsempfehlungen** ausgesprochen werden.

3 Konzeptevaluation

Die Konzeptevaluation gliedert sich in zwei Untersuchungsabschnitte. In einem ersten Untersuchungsabschnitt wurden international anerkannte Standards und Ausbildungsrichtlinien thematisch vergleichbarer Sozialkompetenzprogramme herausgearbeitet und in Form eines **Literaturberichts** zusammengestellt. In einem zweiten Untersuchungsabschnitt wurden die Dokumente des Anbieters analysiert, die über die Zielsetzung und konzeptionelle Umsetzung der chili Programmdurchführung Auskunft geben. Im Rahmen der **Konzeptanalyse** wurden dabei insbesondere Konsistenz und Programmeignung im Hinblick auf die formulierten Ziele überprüft und ihre Übereinstimmung mit den Standards vergleichbarer Sozialkompetenzprogramme einzuschätzen versucht.

Nach vorliegenden Ergebnissen muss der **Explikationsgrad der vorliegenden Dokumente** auf unterschiedlichen Ebenen als eher gering eingestuft werden. Dies betrifft insbesondere die Hinweise zur Umsetzungsstrategie und zur Überprüfung der Zielsetzungen.

Die eingesetzten **Methoden** fallen dagegen durch ihre Vielfalt und ihren Variantenreichtum auf. chili will explizit sowohl die kognitive Ebene ansprechen als auch Verhaltensweisen einüben. Mit Blick auf die bekannten Wirkungsfaktoren vergleichbarer Sozialkompetenzerwerbsprogramme entsprechen die explizierten Vermittlungsmethoden den Standards. In welchem Umfang konkrete **Verhaltenstrainings** umgesetzt werden (Ausprobieren von Verhaltensvarianten, Rückmeldungen an die Kinder und Jugendlichen, Anwendung des Wissens im schulischen Alltag), kann aufgrund der konzeptuellen Dokumente nicht beurteilt werden.

Mit Blick auf die Erfahrungen anderer Programme wäre eine **zeitliche Streuung** der Trainingstage über mehrere Wochen möglicherweise vorteilhaft. Die **Weiterbearbeitung der Themen** durch die Lehrperson (während der Trainingsphase als auch anschliessend) wäre ausserdem verbindlich zu regeln. Es stellt sich die Frage, ob konkrete Beratungs- und Coachingangebote für Lehrpersonen dieser Zielsetzung förderlich wären. Auch die **systemische Ausrichtung** von chili ist konzeptuell unzureichend verankert. Entsprechend wäre zu prüfen, wie der Einbezug des Umfelds der Zielgruppe (Familie/Eltern, Klasse, ganze Schule) besser berücksichtigt werden könnte.

chili baut auf die hohe **Qualifikation der Trainerpersonen**. Die konzeptuelle Anpassung, Sicherung und Weiterentwicklung von **Qualität** hingegen ist weniger klar definiert. Eine Präzision der bestehenden SRK-internen Evaluationskriterien könnte sich hierbei als hilfreich erweisen. Auch die **Regelung der Zusammenarbeit** zwischen Trainerinnen, Trainern und SRK scheint entwicklungswürdig.

4 Vollzugsevaluation

Aufgabe der Vollzugsevaluation war es zu prüfen, wie das Programm unter verschiedenen Kontextbedingungen umgesetzt wird, inwieweit die Umsetzung konzepttreu geschieht und wie sich die Qualität des Umsetzungsprozesses generell einschätzen lässt. Insgesamt wurden **sieben Programmdurchführungen** in die Evaluation einbezogen.

1. **Schaffhausen** (Standarddurchführung)
2. **Basel-Land** ('schwierige' Klasse)
3. **Solothurn** (Eingliederungseinrichtung)
4. **Zürich** (Schule mit hohem Anteil Migrationskinder)
5. **Bern** ('reduziertes' chili)
6. **Luzern** (Standarddurchführung)
7. **Schwyz** (Pilottraining Neue Medien)

Das **methodische Vorgehen** im Rahmen der Vollzugsevaluation umfasste folgende Schritte: Zunächst wurde ein Interview mit der (damals) zuständigen Person aus der **Geschäftsstelle SRK** zu den Rahmenbedingungen der chili-Trainings durchgeführt. Im Hinblick auf die einzelnen Programmdurchführungen wurden die jeweils relevanten Akteure (**Schulleitungen, Lehrpersonen der betreffenden Klasse, durchführende Trainerperson**) zu Ablauf und Nutzen der Trainings befragt. Hierzu wurden auch die Einschätzungen von jeweils **sechs bis acht Schülerinnen und Schülern aus der betreffenden Klasse** erhoben. Zwei der sieben Durchführungen (Zürich, Schwyz) wurden darüber hinaus auf dem Wege **ethnografischer Beobachtungen** *in situ* analysiert. Schliesslich wurden die **Instrumente** (Übungsmaterialien) und **Dokumente zur Vor- und Nachbereitung** der Trainings einer Auswertung unterzogen.

Die **Daten aus der Vollzugsevaluation** zeichnen – wie kaum anders zu erwarten – gemäss den unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Akteurgruppen sowie den heterogenen Kontexten ein ebenso facettenreiches wie vielfältiges Bild der ausgewählten Trainings. Aus Sicht der erhobenen Akteurgruppen kann ins-

gesamt festgestellt werden, dass die Trainings unseres Samples in der Summe **positiv** eingeschätzt und beurteilt werden, sowohl was das Konzept wie auch ihre Durchführung als solche betrifft.

- **Zu den Rahmenbedingungen der chili-Trainings** haben sich neben der Mitarbeiterin aus der Geschäftsstelle SRK auch verschiedenen Trainerpersonen geäussert. Aus den vorliegenden Hinweisen geht hervor, dass das Konzept in einem ebenso engagierten wie dynamischen Prozess entstanden ist, mit dem Ziel, ein anwendungsorientiertes Programm der Konflikt- und Gewaltprävention auf nationaler Ebene zu entwickeln, das von der Trägerinstitution, dem SRK, anfänglich ebenso engagiert unterstützt worden ist. Durch die **Auslagerung der Zuständigkeit auf die kantonale Ebene** setzte jedoch eine Entwicklung ein, mit der die einheitliche Umsetzung und Weiterentwicklung des Konzepts nicht mehr vollumfänglich gewährleistet ist. Gleichzeitig scheinen sich auch die **finanziellen Rahmenbedingungen** zu verschlechtern, mit der Folge, dass eine angemessene SRK-interne Aus- und Weiterbildung von Trainerpersonen nur noch stark eingeschränkt gewährleistet ist und auf nationaler Ebene für die **Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität** nicht mehr genügend Mittel zur Verfügung stehen. Entsprechend sind konzeptionelle Anpassungen unumgänglich. Dies betrifft zum einen die **reduzierte Durchführungsdauer** der Trainings, dann aber auch die Möglichkeit ihrer inhaltlichen Weiterentwicklung, die zum Teil ohne das unentgeltliche Engagement einzelner Trainerpersonen so nicht stattfinden könnte.
- Von den **Schulleitenden** werden die Trainings primär aus **präventiven Gründen** nachgefragt, um damit ein gutes **Schulhausklima** zu konsolidieren, das zu einem guten Umgang unter der Schüler- und Lehrerschaft führen soll. Nach vorliegenden Hinweisen scheint dies insofern auch zu gelingen, als die Umgangsformen an diesen Schulen generell Anlass zur Zufriedenheit geben, wobei chili nach Einschätzung der Schulleitenden einen Anteil daran hat.
- **Lehrpersonen** schätzen den Nutzen der Trainings für die eigene Klasse. Insgesamt sind sie mit den Trainings sehr zufrieden, wobei sich das Lob vor allem auf die inhaltlichen, didaktischen und sozialen Kompetenzen der jeweiligen Trainerpersonen stützt. Betont wird insbesondere der **gemeinschaftsfördernde Effekt** auf die Klasse und dass sich die Schülerinnen und Schüler für konstruktive Konfliktlösungen eher aufgeschlossen erweisen.
- Aus Sicht der **Schülerinnen und Schüler** werden die Trainings primär als willkommene Abwechslung zum schulischen Alltag geschätzt, insbesondere diejenigen Aspekte der Trainings, die einen **spielerischen, aktionsreichen und gemeinschaftsfördernden Zugang zu den Themen der Trainings** versprechen. Umgekehrt werden diejenigen Aspekte der Trainings, die ihnen vorwiegend Stillsitzen, Zuhören und Konzentration abverlangt haben, im Nachhinein eher als zähflüssig empfunden und weniger leicht memoriert. Darüber hinaus wird z. T. zwischen **Wissens- und Verhaltensaspekten** unterschieden: Die Teilnehmenden sind der Ansicht, in Bezug auf Konflikt- und Streitsituationen dazugelernt zu haben, glauben jedoch, sich in konkreten Konfliktsituationen deswegen nicht unbedingt anders zu verhalten.
- In gewisser Weise korrespondieren die hier aufgeführten Befunde mit der **Sichtweise der Trainerpersonen**. Diese stehen einhellig hinter dem chili-Konzept und schätzen vor allem die **flexiblen Anpassungsmöglichkeiten** an das jeweilige Setting. Ihnen zufolge zielen die Trainings zuerst und vor allem auf eine konstruktive Haltung im Umgang mit Konflikten. In diesem Sinne verstehen sie die Trainings primär als ein Reflexionsanagebot, das lediglich die Instrumente vorgibt, die aber von den Nutzerinnen und Nutzern (pro)aktiv aufgegriffen und selbstständig erprobt werden müssten, damit das Training nachhaltig wirkt.

Zur Frage der **Nachhaltigkeit** der Trainings ergibt sich trotz aller Unterschiede in den Einschätzungen der einzelnen Gruppen ein **bemerkenswert übereinstimmendes Bild**. Trainerpersonen, Schulleitungen und Lehrpersonen, aber auch Teilnehmende stimmen in der Einschätzung überein, dass **nachhaltige Effekte nur dann möglich sind, wenn die Themen und Inhalte der Trainings an der Schule und im Unterricht immer wieder aufgegriffen, vertieft und ggfs. auch weiterentwickelt werden**. Diese müssen im Schulalltag ihren

Niederschlag finden und von Schulleitung, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern immer wieder von neuem mit Leben gefüllt werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrpersonen mit den Themen und Inhalten der Trainings vertraut sind.

5 Stärken und Schwächen der Trainings

Ausgehend von den Ergebnissen der Vollzugsevaluation ergibt sich mithin folgender **Gesamteindruck**: chili wird von allen **Beteiligten als sinnvoll und bereichernd erfahren**. Vor dem Hintergrund bestehender Erwartungen scheinen die untersuchten Trainings gelungen. chili unterstützt die Aneignung von Sozialkompetenzen und reflektiert nützliche Aspekte der Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention. chili-Trainings sind jedoch nur so gut wie die Personen, von denen sie ausgeführt werden, wobei die aktuellen Gegebenheiten keine strukturell verankerten Formen bieten, um chili inhaltlich und konzeptuell weiterzuentwickeln. In diesem Sinne sind das **Konzept und seine Umsetzung nicht optimal implementiert**. Probleme ergeben sich u. a. aus Fragen der Refinanzierung der Trainings sowie dem Mangel koordinierter Weiterentwicklung und Qualitätssicherung.

Die grundsätzlichen **Stärken von chili** sind darin zu sehen, dass das Konzept eine im Hinblick auf seine **Zielsetzungen** sinnvolle Themenbearbeitung begründet, die es gestattet, flexibel und bedarfsorientiert auf die jeweilige Zielgruppe einzugehen. Das Konzept wird dabei von einem reichhaltigen **Materialbaukastensystem** unterstützt, mit dem sich die zentralen Anliegen der Trainings bearbeiten lassen. Darüber hinaus sind die grundlegenden **Durchführungsschritte** definiert, lassen aber hinreichend Spielraum für Anpassungen offen. In unserem Sample wird das Konzept von gut qualifizierten und engagierten **Trainerpersonen** umgesetzt, die in Bezug auf die Zielsetzung der Trainings eine realistische Einschätzung vertreten, die darauf fokussiert, den Schülerinnen und Schülern eine konstruktive Konflikthaltung zu vermitteln, die sich im alltäglichen Umgang mit konkreten Konfliktsituationen unter Umständen als hilfreich erweist. Wie die Befunde weiterhin zeigen, arbeiten die Trainerpersonen mit den Teilnehmenden und Betroffenen gut zusammen und werden von diesen regelmässig gut unterstützt. Im Zentrum positiver Wertungen stehen oft die sozialen, didaktischen und fachlichen Kompetenzen, mit denen die Trainerperson die evaluierten Umsetzungen erfolgreich durchgeführt hat.

Die grundsätzlichen **Schwächen von chili** sind zum Teil durch das Konzept, zum Teil durch sich verschlechternde Rahmenbedingungen begründet. In Bezug auf das **Konzept** lässt sich zeigen, dass die definierten Zielsetzungen (Globalziele) zwar grundsätzlich umsetzbar sind, der Schritt zu ihrer Verwirklichung aber nicht näher erläutert oder zum Gegenstand entsprechender Überprüfungen wird. Dies betrifft vor allem das **Globalziel 'Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten'** im Konflikt, das zudem deutlich über das hinausweist, was den Trainerpersonen als sinnvoll und machbar erscheint. Am Verhalten orientierte Zielsetzungen bleiben sowohl konzeptuell wie auch in den Übungsmaterialen auffällig unterbelichtet. So mangelt es beispielsweise an **Vertiefungsmöglichkeiten** in den einzelnen Trainings wie auch an der Berücksichtigung der **Interessen und Kontexte** der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Vor allem ist aber die **nachhaltige Weiterbearbeitung der Trainingsinhalte konzeptuell nicht sichergestellt**.

Darüber hinaus ist die **Qualitätssicherung** des Konzepts chili zu einseitig an der Qualifizierung der Trainerpersonen orientiert, während Aspekte der Programm-, Prozess- und Effektqualität weithin unberücksichtigt bleiben. Die Programmqualität bleibt notwendigerweise solange defizitär, als eine koordinierte Konzeptentwicklung auf nationaler Ebene ausbleibt.

Am deutlichsten manifestieren sich die Schwächen des Konzepts mithin an den **aktuellen Rahmen- und Durchführungsbedingungen der Trainings**. Mit der Diversifizierung zentraler und kantonaler Steuerungsebenen wurde eine Funktionshierarchie etabliert, die wichtige Aspekte der Programm- und Prozessqualität von chili nicht nur nicht (oder kaum) unterstützt, sondern darüber hinaus mehr Unsicherheiten produziert als damit aus dem Weg geräumt würden.

6 Handlungsempfehlungen

Auf der Grundlage der vorliegenden Befunde ergeben sich folgende Handlungsempfehlungen:

Rahmenbedingungen

- Es bedarf einer klaren und verbindlichen Aussage über Status, Förderungswürdigkeit und Weiterentwicklung von chili auf nationaler Ebene. Die Rahmenbedingungen der Trainings (einschliesslich ihrer Finanzierungsgrundlagen) bedürfen der institutionellen Absicherung.
- Um die Qualität von chili zu gewährleisten, bedarf es der Entwicklung eines strukturierenden Qualitätsmanagements und der konzeptuell für alle teilnehmenden Kantone verbindlichen Verankerung zentraler Programmelemente.
- Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten auf nationaler und kantonaler Ebene sind verbindlich zu regeln.
- In diesem Zusammenhang empfiehlt sich die Einrichtung einer festen Steuergruppe, die für die kontinuierliche Sicherstellung und qualitative Weiterentwicklung der Programmstandards zuständig ist.

Konzeptqualität

- Auf konzeptueller Ebene bedarf es der Überprüfung, Anpassung und Weiterentwicklung definierter Standards zur Durchführung der Trainings, insbesondere der Überprüfung von Untergrenzen der Durchführungsdauer.
- Die definierten (Global-)Ziele sowie ihre Gewichtung untereinander bedürfen einer weiterführenden Klärung. Insbesondere das Globalziel 'Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten' wird den definierten Ansprüchen nicht gerecht.
- Klärungsbedürftig ist ferner der Anspruch eines 'systemischen' Zugangs der Trainings bzw. die Frage, wie dieser Anspruch inhaltlich und konzeptuell eingelöst werden kann.
- Unterstützungswürdig ist die verstärkte Nutzung von chili Trainings in aktuellen Konfliktkontexten und die Entwicklung entsprechender Standards.

Vermittlungsqualität

- Angesichts der überragenden Bedeutung der Trainerpersonen für die erfolgreiche Umsetzung der Trainings muss deren Qualifizierung sichergestellt sein. Für Schulung, Einarbeitung und Weiterbildung sind die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu stellen.
- Durch den Ausbau bestehender Gefässe sind effektivere Informations- und Erfahrungsaustauschmöglichkeiten aller Akteure, insbesondere aber die von Trainerpersonen sicherzustellen.
- Die Praxishandbücher bedürfen einer regelmässige Überarbeitung an die sich verändernden Gegebenheiten sowie einer Anpassung an die tatsächliche Praxis.
- Inhaltlich bedarf es der engeren Anbindung von Themenschwerpunkten an die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden. Eine stärkere Berücksichtigung bei der Planung der Trainings ist wünschenswert.
- Wenigstens ein Themenschwerpunkt der Trainings sollte sich vertiefend mit der alltagsnahen Einübung und Erprobung des erworbenen Wissens befassen. Diesbezüglich sind die Übungsmaterialien inhaltlich und konzeptuell zu erweitern.

Nachhaltigkeit

- Im Anschluss an die Trainings sind verbindliche Absprachen über eine nachhaltige Konsolidierung der bearbeiteten Themen zu treffen. Diese bedürfen ggf. der Begleitung und Unterstützung seitens der Trainerperson. Dabei sollen auch die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen verstärkt Berücksichtigung finden. Die organisatorischen und inhaltlichen Voraussetzungen hierfür sind konzeptuell zu verankern.
- Die regelmässige Auswertung SRK-interner Evaluationsinstrumente muss sichergestellt sein.
- Schliesslich empfehlen sich regelmässig durchgeführte Programmevaluationen auf nationaler Ebene zur besseren Einschätzung mittel- und langfristiger Wirkungen der Trainings.

Résumé

1 Contexte

Dans le cadre du programme national de prévention Jeunes et violence, l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS – domaine Famille, générations et société) a chargé l'Institut d'aide à l'enfance et à la jeunesse de la Haute école de travail social de la Fachhochschule Nordwestschweiz d'évaluer le programme « chili » mis en œuvre par la Croix-Rouge suisse (CRS). Ce programme de gestion des conflits se propose de « sensibiliser les enfants et les jeunes pour leur permettre de gérer les conflits avec ouverture d'esprit et de manière constructive et pour leur donner les moyens de réagir adéquatement lorsqu'une dispute éclate » (OFAS, appel d'offre, p. 2). Chili est un programme de prévention de la violence mis en œuvre principalement dans les écoles suisses alémaniques. Il prévoit tout d'abord une analyse de la situation, sur la base de laquelle sont ensuite organisés des ateliers sur deux à quatre jours. Des animateurs formés y abordent des thèmes en lien avec la gestion des conflits pour améliorer les compétences sociales des participants.

2 Objet et objectif de l'évaluation

Le programme chili existe depuis plusieurs années, mais il n'a encore jamais fait l'objet d'une évaluation scientifique. L'évaluation du programme « chili – gestion des conflits » a été mandatée pour combler cette lacune et vérifier s'il est en adéquation avec les objectifs formulés et s'il produit des résultats concrets.

Une **évaluation de la conception du programme** a été réalisée pour examiner la conformité du programme avec les dernières tendances observées dans des programmes similaires, pour vérifier les fondements théoriques sur lesquels il repose ainsi que sa cohérence (buts, fondements, méthodes, instruments, procédures et résultats escomptés). Cette évaluation devait également déterminer si le programme répond à l'exigence de durabilité (possibilité de poursuivre ou de reproduire le programme). Pour ce faire, les auteurs de l'évaluation ont exploité les documents internes de la CRS et les ont comparés à d'autres programmes similaires de prévention de la violence (à l'école).

L'**évaluation de la mise en œuvre du programme** servait, quant à elle, à examiner les modalités et la qualité de l'application du programme dans différents contextes. Elle visait à identifier les facteurs qui freinent ou au contraire qui favorisent la mise en œuvre des différents ateliers. A cette fin, des entretiens en partie standardisés ont été réalisés avec les acteurs et groupes cibles de sept ateliers du programme chili. Deux de ces ateliers ont également fait l'objet d'une observation ethnographique. Enfin, le matériel didactique et les instruments d'évaluation internes de la CRS ont été examinés.

Les résultats de l'évaluation devaient mettre en évidence **les points forts et les points faibles du programme** et déboucher sur des **recommandations**.

3 Evaluation de la conception du programme

L'évaluation de la conception s'articule en deux parties. La première partie présente les standards et les principes de formation reconnus au niveau international et en vigueur dans les autres programmes de développement des compétences sociales qui abordent des thèmes similaires à ceux du programme chili. Cette partie se présente sous forme d'un **rapport bibliographique**. La deuxième partie analyse les documents internes de la CRS qui définissent l'objectif et la mise en œuvre du programme chili. L'**analyse de la conception** sert principalement à vérifier la cohérence et l'adéquation du programme avec les objectifs formulés et à évaluer sa conformité avec les standards en vigueur dans des programmes similaires.

Les résultats obtenus montrent que **les documents analysés n'ont qu'une faible valeur explicative**, tout particulièrement pour évaluer les stratégies de mise en œuvre et vérifier les objectifs.

Les **méthodes** utilisées se démarquent en revanche par leur diversité et leur richesse. Le programme chili agit explicitement tant sur le plan cognitif que sur le plan comportemental. En étudiant les facteurs

d'influence d'autres programmes similaires, on constate que les méthodes pédagogiques de chili correspondent aux standards. Les documents à la base du programme ne permettent pas de savoir dans quelle mesure les **ateliers d'apprentissage comportemental** sont effectivement appliqués par la suite (adaptation du comportement, feed-back aux enfants et aux jeunes, utilisation à l'école du savoir acquis).

En observant les expériences réalisées dans d'autres programmes, il serait probablement préférable de **répartir les ateliers sur plusieurs semaines**. Il faudrait également régler de manière plus précise **le suivi des thèmes** par l'enseignant (durant toute la durée des ateliers, mais aussi après). La question se pose de savoir si des offres concrètes de conseil et de coaching pour les enseignants pourraient être utiles en ce sens. L'**approche systémique** du programme n'est pas suffisamment définie dans les documents de base. Il faudrait examiner comment mieux intégrer l'entourage des groupes cibles (familles/parents, classes, école dans son ensemble) dans le programme.

Le programme chili s'appuie sur des **animateurs bien formés**. Cependant, il n'est pas clairement déterminé comment adapter, garantir et développer la **qualité** du programme. C'est pourquoi il serait utile de préciser les critères d'évaluation internes de la CRS. Il serait en outre judicieux de mieux **réglementer la collaboration** entre les animateurs et la CRS.

4 Evaluation de la mise en œuvre du programme

L'évaluation de la mise en œuvre analyse comment le programme est appliqué en fonction des divers facteurs contextuels, dans quelle mesure la mise en œuvre est fidèle à la conception et quelle est la qualité générale de la mise en œuvre. Elle porte sur **sept cas concrets :**

1. **Schaffhouse** (programme standard)
2. **Bâle-Campagne** (classe « difficile »)
3. **Soleure** (établissements de réinsertion scolaire)
4. **Zurich** (école avec un taux élevé d'enfants issus de l'immigration)
5. **Berne** (chili « réduit »)
6. **Lucerne** (programme standard)
7. **Schwytz** (ateliers pilotes sur les nouveaux médias)

Cette évaluation a été effectuée selon la **méthode** suivante : tout d'abord, un entretien a été mené avec le **responsable du programme au sein de la CRS** pour définir les conditions de mise en œuvre des ateliers chili. Dans tous les cas concrets examinés, les acteurs (**direction d'école, personnel enseignant des classes concernées, animateur**) sont interrogés sur le déroulement et l'utilité des ateliers. **Six à huit élèves** sont aussi amenés à donner leur avis. Deux des sept cas (Zurich et Schwytz) ont en outre été analysés sous l'**angle ethnographique** directement sur place. Enfin, les **instruments** (matériel didactique) et les **documents pour la préparation et le suivi** des ateliers ont été examinés.

Les **données issues de l'évaluation de la mise en œuvre** ont montré – comme on pouvait s'y attendre – que les ateliers présentent de multiples facettes et diffèrent selon les contextes et qu'ils sont perçus différemment par les divers groupes interrogés. D'après ces données, les ateliers analysés sont généralement perçus comme **positifs**, autant du point de vue de leur conception que de leur mise en œuvre.

- Outre la collaboratrice de la CRS, plusieurs animateurs ont exprimé leur avis sur les **conditions de mise en œuvre des ateliers chili**. Les informations récoltées montrent que le programme a été conçu selon un processus dynamique dans le but de développer un programme de prévention des conflits et de la violence applicable sur le plan national. Au début, celui-ci a été soutenu avec engagement par l'institution responsable, la CRS. En **transférant la compétence au niveau cantonal**, il est cependant devenu impossible de garantir une mise en œuvre et un développement parfaitement uniforme du programme. En même temps, les **conditions financières** semblent aussi se détériorer, ce qui implique de fortes restrictions pour la formation interne des animateurs par la CRS et une pénurie de

moyens pour **assurer et développer la qualité** des ateliers. Par conséquent, des adaptations dans la conception du programme sont indispensables. Il faut d'une part **réduire la durée** des ateliers et, d'autre part, repenser le développement de leur contenu, qui dépend en partie de l'engagement bénévole de certains animateurs.

- Les **directions d'école** s'intéressent aux ateliers en premier lieu pour des motifs **préventifs**, afin d'instaurer une **bonne ambiance dans les écoles** et favoriser l'entente entre les élèves et les enseignants. D'après les indications obtenues, le résultat escompté est au rendez-vous, dans la mesure où les directeurs d'école confirment que chili participe à l'amélioration générale des relations.
- Les **enseignants** ont évalué l'utilité des ateliers pour leur propre classe. En règle générale, ils se sont montrés assez satisfaits, même si les compliments se portaient surtout sur les compétences techniques, didactiques et sociales des animateurs. Les enseignants apprécient tout particulièrement l'**effet de cohésion** qui se crée au sein de la classe, ainsi que l'effort plus important consenti par les élèves pour résoudre les conflits de manière constructive.
- Les **élèves** perçoivent principalement les ateliers comme un dérivatif bienvenu par rapport au quotidien scolaire, c'est surtout le cas lorsque les ateliers abordent les **thèmes de manière ludique, active et participative**. A l'inverse, les parties où ils ont dû rester assis, à écouter et à se concentrer, leur ont semblé a posteriori plutôt monotones et ils ont eu plus de peine à en retenir les contenus. De plus, certains élèves font une différence entre **l'acquisition de savoir théorique et l'application concrète** : ils estiment en effet avoir appris quelque chose en matière de conflits et de dispute, mais pensent que cela ne changera pas nécessairement leur comportement dans une situation réelle de conflit.
- D'une certaine manière, ces observations correspondent au point de vue des **animateurs**. Ces derniers soutiennent unanimement le programme chili et apprécient tout particulièrement **la flexibilité** qu'il offre pour s'adapter aux différents contextes. Selon eux, les ateliers ont comme objectif principal de former les jeunes à aborder les conflits de manière constructive. En ce sens, les ateliers doivent être considérés en premier lieu comme une offre qui fournit uniquement des instruments de réflexion et que les participants devront ensuite appliquer (pro)activement et tester par eux-mêmes, afin que l'atelier produise des effets durables.

Sur la question de la **durabilité** des ateliers se dessine une **image concordante**, malgré toutes les différences dans les avis des divers groupes interrogés. Les animateurs, les directions d'école, les enseignants et les participants sont tous d'accord pour dire que les ateliers **ne peuvent produire d'effets durables que si les thèmes et les contenus abordés sont repris, approfondis et éventuellement développés dans le cadre scolaire**. Ces thématiques doivent se retrouver dans le quotidien scolaire et être constamment entretenues par les directions d'école, les enseignants et les élèves. Pour ce faire, il faut que les enseignants maîtrisent les thèmes et les contenus des ateliers.

5 Points forts et points faibles du programme

L'impression générale suivante ressort des résultats de cette évaluation : chili est considéré par **toutes les personnes concernées comme un programme utile et enrichissant**. Au regard des attentes, les ateliers analysés semblent être des réussites. Le programme chili transmet des compétences sociales et des contenus utiles pour gérer les conflits et prévenir la violence. La qualité des ateliers dépend des personnes qui les mettent en œuvre (animateurs), et il n'existe actuellement pas de structure définie pour développer le contenu et la conception du programme. De ce point de vue, **le programme n'est pas exploité au mieux**. Des problèmes se posent entre autres quant au refinancement des ateliers, au développement du programme et à la garantie de la qualité.

Les principaux **points forts du programme** résident dans le fait qu'il permet d'aborder de manière judicieuse les thèmes fixés dans les **objectifs** et de s'adresser aux différents groupes cibles avec flexibilité pour répondre à leurs besoins respectifs. Le programme est en effet conçu selon un **système modulaire** très

complet, qui permet d'adapter les principaux contenus des ateliers. Qui plus est, bien que les principales **étapes de la mise en œuvre** sont définies, elles offrent suffisamment de liberté pour être adaptées. Dans les cas examinés, le programme est mis en œuvre par des **animateurs** bien formés et motivés, qui ont une vision réaliste des objectifs fixés dans les ateliers qui consiste à apprendre aux élèves à adopter un comportement constructif face aux conflits et qui pourra éventuellement se révéler utile au quotidien dans les situations concrètes. Les résultats montrent aussi que la collaboration entre les animateurs, les participants et toutes les autres personnes concernées a été positive et régulière. Les compétences sociales, didactiques et techniques dont font preuve les animateurs des ateliers évalués dans l'étude sont souvent au centre des commentaires positifs.

Les principaux **points faibles du programme** sont dus en partie à sa conception et en partie à la dégradation des conditions générales. Par rapport à la **conception**, les objectifs généraux définis sont certes réalisables, mais les étapes pour y parvenir ne sont pas définies assez clairement ou ne sont pas vérifiées. Cela concerne surtout l'**objectif principal consistant à élargir les possibilités d'action**, qui va bien au-delà de ce que les animateurs considèrent comme utile et réalisable. Les objectifs visant à influencer les comportements ne sont pas assez mis en valeur, que ce soit dans les documents de base du programme que dans le matériel didactique. Par exemple, les **possibilités d'approfondir** les différents ateliers sont insuffisantes, et les **intérêts et la situation** des élèves participants ne sont pas assez pris en considération. Mais c'est surtout le **développement sur la durée des contenus des ateliers qui n'est pas assuré**.

En plus, la **qualité** du programme chili est excessivement liée à la qualification des animateurs, alors que certains aspects liés à la qualité du programme, des processus et des effets ne sont pas pris en compte. La qualité du programme restera nécessairement déficitaire tant qu'il manquera un développement du programme coordonné au niveau national.

Par conséquent, les principaux points faibles du programme se manifestent par rapport aux **conditions générales et de mise en œuvre des ateliers**. La multiplication des instances de gestion au niveau national et cantonal introduit une hiérarchie qui non seulement ne favorise pas (ou peu) certains aspects importants liés à la qualité du programme et des processus, mais produit encore plus d'insécurité qu'elle n'en élimine.

6 Recommandations

Sur la base des résultats ci-dessus, on peut formuler les recommandations suivantes :

Conditions générales

- Il faut introduire des indications claires et contraignantes sur le statut du programme au niveau national, ainsi que sur l'opportunité de l'encourager et de le développer. Les conditions générales des ateliers (y compris les bases de financement) doivent être institutionnalisées.
- Pour assurer la qualité du programme, il faut développer un système structuré de gestion de la qualité et définir des éléments centraux du programme qui devront être obligatoirement respectés par tous les cantons concernés.
- Les tâches, les compétences et les responsabilités sur le plan national et cantonal doivent être réglées de manière contraignante.
- Par conséquent, il est conseillé de mettre sur pied un groupe de pilotage permanent responsable du contrôle continu et du développement qualitatif des conditions générales du programme.

Qualité de la conception

- Il faut examiner, adapter et développer les standards de mise en œuvre des ateliers et, en particulier, revoir la durée minimale de la mise en œuvre.
- Les objectifs (généraux) définis et leur importance respective doivent être clarifiés. En particulier, l'objectif consistant à « élargir les possibilités d'action » ne respecte pas les exigences définies.
- Il est également nécessaire de clarifier la prétention du programme à adopter une approche systémique ainsi que la manière dont cette approche peut être conçue et mise en œuvre.

- Il serait par ailleurs intéressant d'encourager l'utilisation renforcée du programme chili dans des contextes où des conflits sont en cours et de développer des standards pour cela.

Qualité du transfert de connaissances

- Vu l'importance considérable des animateurs pour la réussite des ateliers, ces derniers doivent être bien qualifiés. Il faut mettre des ressources à disposition pour leur formation, leur initiation et leur formation continue.
- Il faut améliorer les possibilités d'information et d'échanges d'expériences pour tous les acteurs, surtout pour les animateurs, en consolidant les canaux existants.
- Les manuels pratiques doivent être revus régulièrement en fonction des dernières évolutions et adaptés à la pratique réelle.
- Du point de vue du contenu, les thèmes principaux doivent être plus proches des intérêts et des besoins des participants. Il serait souhaitable d'en tenir plus compte lors de la planification des ateliers.
- Les ateliers doivent prévoir au moins une occasion pour exercer et tester plus à fond et en situation concrète les connaissances acquises. Le matériel didactique doit être adapté en conséquence au niveau de son contenu et de sa conception.

Durabilité

- Des accords contraignants doivent être conclus dans la foulée des ateliers pour assurer une consolidation durable des thèmes traités. Les animateurs doivent éventuellement participer à la conception de ces accords et apporter leur soutien. Les désirs et les besoins des enfants et des jeunes doivent y trouver une place majeure. Les exigences que ces rapports devront respecter du point de vue de leur organisation et de leur contenu doivent être fixées dans les documents de base du programme.
- Les instruments d'évaluation internes de la CRS doivent être régulièrement revus.
- Enfin, il est recommandé de procéder régulièrement à des évaluations des programmes mis en œuvre au niveau national afin de mieux estimer les effets des ateliers à moyen et long termes.

Riassunto

1 Situazione iniziale

Nell'ambito del programma di prevenzione nazionale Giovani e violenza, l'Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS, Ambito Famiglia, generazioni e società) ha incaricato l'Istituto per l'aiuto all'infanzia e alla gioventù (presso la Scuola superiore di lavoro sociale della Scuola universitaria professionale della Svizzera nord-occidentale [FHNW]) di effettuare una valutazione del programma «chili – gestione costruttiva dei conflitti». Promosso dalla Croce rossa svizzera (CRS), chili ha l'obiettivo di sensibilizzare i bambini e i giovani a una gestione aperta e costruttiva dei conflitti e ad ampliare le possibilità di agire in situazioni di litigio (UFAS, bando di concorso, p. 2). È un programma di prevenzione della violenza svolto sotto forma di allenamento; è attuato principalmente nelle scuole e diffuso prevalentemente nella Svizzera tedesca. Dopo un'analisi preliminare della situazione viene effettuato un programma formativo di 2–4 giorni condotto da allenatori formati, in cui vengono trattati in modo ludico temi attinenti alla gestione dei conflitti per integrare le competenze sociali dei partecipanti con quella di «gestire in modo costruttivo i conflitti».

2 Oggetto e obiettivo della valutazione di chili

Il programma di gestione dei conflitti chili viene offerto da molti anni senza essere mai stato sottoposto a una valutazione scientifica. Con la messa a concorso del progetto «Valutazione chili − gestione costruttiva dei conflitti» il promotore ha voluto colmare questa lacuna. La valutazione dovrà indicare fino a che punto la strategia adottata sia idonea a raggiungere gli obiettivi fissati e la sua attuazione si sia rivelata utile nella prassi.

L'obiettivo della **valutazione della strategia** è stato quello di verificare in quale misura la strategia del programma corrisponda al livello attuale di programmi analoghi per lo sviluppo di competenze sociali, su quali basi teoriche esso poggi e quale sia il grado di coerenza interna (obiettivi, motivazioni, metodi, strumenti, approcci, efficacia presupposta). Si è analizzato inoltre se il programma tiene conto di alcuni aspetti della sostenibilità (continuazione o ripetizione del medesimo). A questo scopo i documenti sul programma chili della CRS sono stati esaminati e messi a confronto con lo stato attuale della ricerca su programmi paragonabili di prevenzione della violenza (nelle scuole).

L'obiettivo della **valutazione dell'attuazione** è stato invece quello di verificare in che modo e con quale livello qualitativo il programma viene attuato alle condizioni date nei diversi contesti. Il filo conduttore della ricerca è stato un insieme di domande sui fattori di influenza che incidono in modo favorevole o sfavorevole sull'identificazione nel corso dell'attuazione degli allenamenti. Durante lo svolgimento di sette allenamenti chili sono state condotte interviste in parte standardizzate con gli attori e i destinatari coinvolti. Inoltre, in due dei sette allenamenti sono state svolte osservazioni di tipo etnografico. Infine sono stati analizzati il materiale per le esercitazioni pratiche e gli strumenti di valutazione della CRS.

Sulla base dei risultati così ottenuti si è voluto indicare quali siano i **punti forti e quelli deboli del programma** e formulare **raccomandazioni su come agire in futuro**.

3 Valutazione della strategia

La valutazione della strategia è articolata in due fasi: nella prima sono stati raccolti i criteri riconosciuti a livello internazionale e le direttive sulla formazione di programmi di sviluppo delle competenze sociali paragonabili dal punto di vista tematico e compilati in un **rapporto bibliografico**. Nella seconda sono stati analizzati i documenti dell'organizzazione che forniscono informazioni sugli obiettivi e l'attuazione del programma chili. Nel quadro dell'**analisi della strategia** sono state esaminate in particolare la coerenza e l'idoneità del programma agli obiettivi fissati; quindi si è cercato di valutare la loro corrispondenza con i criteri di programmi paragonabili.

Secondo i risultati ottenuti il **grado di esplicitazione dei documenti disponibili** è da considerare piuttosto esiguo su vari livelli e riguarda in particolare le indicazioni sulla strategia di attuazione e la verifica degli obiettivi.

I **metodi** impiegati sono invece molto variegati e presentano numerose varianti. Chili si prefigge esplicitamente di coinvolgere le facoltà cognitive e allenare determinati comportamenti. Per quanto attiene ai fattori che incidono sull'acquisizione di competenze sociali nell'ambito di programmi analoghi, si rileva che i metodi di attuazione esposti corrispondono ai criteri standard del settore. In base ai documenti strategici disponibili non si può giudicare in quale misura gli **allenamenti comportamentali** siano stati attuati nella prassi (sperimentare varianti comportamentali, feedback ai bambini e ai giovani, applicazione delle conoscenze nella quotidianità scolastica).

Considerate le esperienze tratte da altri programmi sembra vantaggioso **distribuire** i giorni di allenamento su diverse settimane. Si raccomanda inoltre di definire in modo vincolante che l'insegnante **continui a trattare gli argomenti** (durante e dopo la fase di allenamento). Al riguardo ci si chiede se un'offerta concreta di consulenza e *coaching* per gli insegnanti possa favorire il raggiungimento di questo scopo. Inoltre, l'**orientamento sistemico** di chili non ha un fondamento concettuale sufficiente. Di conseguenza andrebbe valutato come migliorare il coinvolgimento del contesto dei destinatari (famiglia/genitori, compagni di classe, scuola nel suo complesso).

Chili si basa sull'elevata **qualifica degli allenatori**. L'adattamento della strategia, la garanzia e lo sviluppo della **qualità** sono strutturati in modo meno chiaro. Precisare i criteri di valutazione esistenti all'interno della CRS potrebbe essere utile al riguardo. È opportuno infine **definire meglio la collaborazione** tra gli allenatori e la CRS.

4 Valutazione dell'attuazione

Lo scopo della valutazione dell'attuazione è stato quello di esaminare in che modo il programma viene attuato nei diversi contesti, in quale misura l'attuazione si attiene al piano strategico e come valutare la qualità del processo di attuazione in generale. Complessivamente **sette processi di attuazione** sono stati sottoposti a una verifica in questo senso:

1. **Sciaffusa** (attuazione standardizzata)
2. **Basilea Campagna** (classe «problematica»)
3. **Soletta** (istituto di integrazione professionale)
4. **Zurigo** (scuola con quota elevata di bambini con background migratorio)
5. **Berna** (programma chili ridotto)
6. **Lucerna** (attuazione del programma standard)
7. **Svitto** (allenamento pilota incentrato sull'uso dei nuovi media)

Il **metodo** utilizzato per la valutazione dell'attuazione ha previsto le seguenti fasi: in un primo momento è stata effettuata un'intervista con la persona (allora) competente della **segreteria della CRS** riguardo alle condizioni quadro dell'allenamento chili. Per quanto attiene all'attuazione dei singoli programmi sono stati intervistati gli attori pertinenti (**direzioni scolastiche, insegnanti delle classi interessate, allenatori competenti**) per avere informazioni sullo svolgimento e sull'utilità degli allenamenti. Al riguardo sono state rilevate anche le valutazioni di **6–8 alunni di ciascuna delle classi interessate**. Inoltre, due dei sette allenamenti (Zurigo, Svitto) sono stati analizzati anche mediante **osservazioni etnografiche** in situ. Infine sono stati passati al vaglio anche gli **strumenti** (materiale per le esercitazioni pratiche) e i **documenti per la preparazione e l'elaborazione successiva** degli allenamenti.

Dai **dati così ottenuti** emerge un quadro poliedrico e variegato degli allenamenti selezionati, e non poteva essere diversamente, date le diverse prospettive assunte dai singoli gruppi di attori e l'eterogeneità dei

contesti. Dall'ottica dei gruppi di attori rilevati si può constatare che gli allenamenti nel loro complesso sono stati valutati e giudicati **positivi** per quanto riguarda sia la strategia che l'attuazione.

- **Sulle condizioni quadro degli allenamenti chili**, oltre alla collaboratrice della segreteria della CRS, si sono espressi anche alcuni allenatori. Dalle indicazioni fornite si evince che la strategia è il risultato di un processo di grande impegno e dinamicità, che ha avuto per scopo lo sviluppo di un programma, destinato alla prassi, di prevenzione dei conflitti e della violenza a livello nazionale, che inizialmente è stato sostenuto con altrettanto impegno dall'istituzione promotrice, la CRS. Tuttavia, in seguito alla **delega della competenza al livello cantonale**, il programma ha preso una direzione che non riesce più a garantire completamente l'uniformità dell'attuazione e dello sviluppo. Contemporaneamente sembrano essere peggiorate anche le **condizioni quadro finanziarie**. Di conseguenza non è più possibile garantire senza forti restrizioni la formazione degli allenatori e a livello nazionale non sono più disponibili sufficienti mezzi per la **garanzia e lo sviluppo della qualità**. Risulta quindi inevitabile adeguare il piano strategico. Ciò riguarda da un lato la **durata ridotta degli allenamenti**, dall'altro la possibilità di sviluppare ulteriormente il contenuto, garantita in parte solo dall'impegno gratuito degli allenatori.
- Le **direzioni scolastiche** svolgono il programma di allenamento principalmente per **motivi di prevenzione**, per creare un buon **clima scolastico** che aiuti a instaurare rapporti rispettosi tra gli alunni e gli insegnanti. Stando alle indicazioni disponibili, ciò sembra riuscire bene, in quanto i modi degli alunni presso queste scuole sono considerati in generale buoni, e secondo il parere delle direttrici e i direttori questo è dovuto in parte a chili.
- Gli **insegnanti** apprezzano l'utilità degli allenamenti per la propria classe. Sono molto soddisfatti degli allenamenti nel loro complesso, ma esaltano soprattutto le competenze tecniche, didattiche e sociali dei singoli allenatori. Sottolineano in particolare l'**effetto positivo sullo sviluppo del senso comunitario** della classe e la disponibilità degli alunni a trovare una soluzione costruttiva ai conflitti.
- Gli **alunni** considerano gli allenamenti, e in particolare gli aspetti che promettono di **accedere ai temi dei medesimi in modo ludico, proattivo e favorevole allo sviluppo del senso comunitario**, in primo luogo un piacevole diversivo nella quotidianità scolastica. Invece gli aspetti che presuppongono che essi stiano ad ascoltare seduti e concentrati sono percepiti a posteriori come ostici e vengono memorizzati con minore facilità. Oltre a ciò distinguono tra **aspetti che riguardano le conoscenze e il comportamento**: i partecipanti, nonostante siano del parere di aver imparato qualcosa di nuovo sui conflitti e sui litigi, credono di non cambiare per questo comportamento in situazioni conflittuali concrete. I risultati su questo punto convergono in qualche modo con **l'ottica degli allenatori:** fermi sostenitori della strategia chili, questi ultimi apprezzano soprattutto la **flessibilità** con cui adattarla al contesto del caso. Secondo il loro parere, gli allenamenti mirano innanzitutto all'adozione di un atteggiamento costruttivo nei confronti dei conflitti. In questo senso, l'allenamento è inteso primariamente quale offerta di riflessione con cui mettere a disposizione gli strumenti, che vanno però utilizzati (pro)attivamente affinché vi possa essere un effetto duraturo.

Riguardo **all'effetto duraturo** degli allenamenti si presenta un **quadro sorprendentemente uniforme**, nonostante i pareri dei singoli gruppi siano molto diversi fra di loro. Infatti, gli allenatori, le direzioni scolastiche e gli insegnanti, ma anche i partecipanti sono concordi nel ritenere che si possa ottenere un **effetto duraturo soltanto se i temi e i contenuti degli allenamenti vengono successivamente ripresi, approfonditi ed eventualmente ulteriormente sviluppati a scuola e in classe**. I temi devono riecheggiare nella quotidianità scolastica e le direzioni, gli insegnanti e gli alunni devono riempirli costantemente di nuova vita. Ciò presuppone che gli insegnanti abbiano dimestichezza con i temi e i contenuti degli allenamenti.

5 I punti forti e deboli degli allenamenti

A partire dai risultati della valutazione dell'attuazione si ottiene la seguente **impressione complessiva**: chili è percepito da tutti come **programma sensato e fonte di ricchezza interiore**. Considerate le aspettative, gli allenamenti esaminati sembrano essere riusciti. chili promuove l'acquisizione di competenze sociali e tratta aspetti utili per la risoluzione dei conflitti e la prevenzione della violenza. Gli allenamenti chili, per essere efficaci, dipendono però dalla qualità della preparazione delle persone che li svolgono, e le condizioni quadro attuali non offrono la possibilità di sviluppare ulteriormente il contenuto e la strategia del programma. In quest'ottica **né la strategia né la sua attuazione sono considerate ottimali**. Problemi derivano dalla questione del rifinanziamento degli allenamenti e dalla mancanza di coordinamento per sviluppare ulteriormente e garantire la qualità del programma.

I **punti forti di chili** vanno individuati in linea di massima nel fatto che la strategia si basa sul trattamento dei temi nell'ottica degli **obiettivi** da raggiungere, il che permette di adeguarla in modo flessibile alle esigenze dei singoli gruppi di destinatari. La strategia è sostenuta da un ricco **sistema modulare** con cui trattare le questioni centrali degli allenamenti. Le principali **fasi di attuazione** sono inoltre predefinite, ma lasciano abbastanza margine di manovra per gli adeguamenti. Nel nostro campione la strategia viene attuata con impegno da **allenatori** molto qualificati che danno un'interpretazione del tutto realistica all'obiettivo degli allenamenti: trasmettere agli alunni un atteggiamento costruttivo nei confronti dei conflitti che possa eventualmente aiutarli nella gestione quotidiana di situazioni conflittuali concrete. Dalla ricerca si evince inoltre che gli allenatori collaborano con i partecipanti e le altre persone coinvolte, da cui ricevono costantemente un valido sostegno. Le valutazioni positive si concentrano spesso sulle competenze sociali, didattiche e tecniche con cui gli allenatori riescono ad attuare con successo il programma.

I **punti deboli di chili** sono dovuti in parte alla strategia, in parte alle condizioni quadro che vanno peggiorando. Riguardo alla **strategia** si può dimostrare che mentre gli obiettivi (globali) definiti sono, in linea di massima, attuabili, non viene spiegato nel dettaglio quali passi compiere per realizzarli e tale processo non viene sottoposto a una valutazione. Questo vale soprattutto per **l'obiettivo globale «ampliamento di possibilità di agire»** nel conflitto, che va tra l'altro decisamente oltre ciò che gli allenatori ritengono ragionevole e fattibile. Gli obiettivi con orientamento comportamentale non ricevono abbastanza attenzione né sul piano strategico, né su quello del materiale per le esercitazioni pratiche: mancano, per esempio, le **possibilità di approfondimento** nei singoli allenamenti e non si tiene conto degli **interessi** e del **contesto** dei partecipanti. E soprattutto la strategia non garantisce che i **contenuti degli allenamenti vengano trattati anche successivamente** alla loro conclusione.

La **garanzia della qualità** di chili, inoltre, si basa eccessivamente sulla qualifica degli allenatori, mentre vengono largamente trascurati aspetti come la qualità del programma, dei processi e dell'effetto. La qualità del programma rimarrà per forza scarsa finché non vi sarà un coordinamento dello sviluppo strategico a livello nazionale.

I punti deboli della strategia si manifestano più chiaramente nelle **attuali condizioni quadro e di attuazione degli allenamenti**. Diversificando la gestione a livello centrale e cantonale è stata creata una gerarchia funzionale che non sostiene (praticamente) aspetti importanti della qualità del programma e dei processi di chili e per di più, invece di chiarire le insicurezze, ne crea delle altre.

6 Raccomandazioni

Dai presenti risultati si deducono le seguenti raccomandazioni:

Condizioni quadro

- Occorre una dichiarazione univoca e vincolante sullo status e la necessità di promuovere e di sviluppare ulteriormente il programma chili a livello nazionale. Le condizioni quadro degli allenamenti (incluse le basi per il loro finanziamento) necessitano di una garanzia istituzionale.

- Per garantire la qualità di chili occorre sviluppare una gestione della qualità strutturata e ancorare a livello strategico alcuni elementi del programma in modo che siano vincolanti per tutti i Cantoni partecipanti.
- I compiti, le competenze e le responsabilità vanno regolamentati in modo vincolante a livello nazionale e cantonale.
- In questo contesto si raccomanda l'istituzione di un gruppo direttivo permanente competente per la garanzia costante della qualità del programma e il suo ulteriore sviluppo.

Qualità della strategia

- A livello strategico occorre verificare, adeguare e sviluppare ulteriormente i criteri definiti per l'attuazione degli allenamenti, e in particolare va rivista la durata minima dei medesimi.
- Gli obiettivi (globali) e la loro ponderazione vanno chiariti in maggior dettaglio. Soprattutto l'esigenza dell'obiettivo globale «ampliamento delle possibilità di agire» non viene soddisfatta.
- Bisogna inoltre chiarire l'esigenza di conferire agli allenamenti un approccio sistemico e la questione su come soddisfarla a livello di strategia e contenuto.
- Meriterebbero un maggiore sostegno l'utilizzo degli allenamenti chili in contesti conflittuali attuali e lo sviluppo di criteri di valutazione adeguati.

Qualità della trasmissione delle competenze

- Data la straordinaria importanza degli allenatori per il buon esito degli allenamenti, occorre garantire che la qualifica dei medesimi sia adeguata mettendo a disposizione le risorse necessarie per la loro formazione e introduzione e il loro perfezionamento professionale.
- Potenziando le strutture esistenti occorre fare in modo che ci siano occasioni più efficaci per lo scambio di informazioni ed esperienze tra tutti gli attori, in particolare tra gli allenatori.
- I manuali pratici vanno adeguati regolarmente all'evoluzione delle circostanze nonché alla prassi.
- Per quanto riguarda i contenuti, occorre un collegamento più stretto tra temi centrali e interessi ed esigenze dei partecipanti. È auspicabile tener maggiormente conto di questo punto nel corso della pianificazione degli allenamenti.
- Almeno un tema centrale dovrebbe vertere sull'approfondimento delle conoscenze acquisite tramite esercitazioni pratiche e simulazioni di situazioni quotidiane. Di conseguenza va ampliato il materiale per le esercitazioni pratiche sia per quanto riguarda il contenuto che la strategia.

Sostenibilità

- Successivamente agli allenamenti si devono concludere accordi vincolanti per il consolidamento duraturo dei temi trattati. A tal fine occorrono eventualmente l'accompagnamento e il sostegno dell'allenatore. Una maggiore considerazione andrà dedicata alle esigenze e ai desideri dei bambini e dei giovani. Nel piano strategico andranno fissate le condizioni organizzative e contenutistiche per raggiungere questo scopo.
- Bisogna garantire la verifica regolare degli strumenti di valutazione interni della CRS.
- Per valutare meglio l'efficacia degli allenamenti a medio e lungo termine si raccomanda infine di svolgere a cadenze regolari una valutazione del programma a livello nazionale.

Summary

1 Background

As part of the nationwide "Youth and Violence" prevention programme, the Federal Social Insurance Office (FSIO – Family, Generations and Society domain) commissioned the Institute for Studies in Children and Youth Services in the School of Social Work, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland (FHNW) to evaluate the chili conflict training programme. This programme is funded by the Swiss Red Cross (SRC). The programme aims to "teach children and young people how to deal with conflict situations openly and constructively as well as extend their repertoire of responses in conflict situations" (FSIO, project outline, p. 2). Chili is a training programme for violence prevention which is run primarily in schools, predominantly in German-speaking Switzerland. Following analysis of the situation, qualified trainers run a two- to four-day training programme during which conflict-relevant issues are addressed in a playful way in order to improve the social skills of the participants with respect to 'constructive conflict management'.

2 Focus and objectives of the chili evaluation

The chili conflict training programme has been offered for many years already, but to date has not been scientifically evaluated. With *Chili evaluation – constructive conflict management*, the agency commissioning the study is seeking to close this gap. The purpose of the evaluation is to ascertain the extent to which the concept is suitable for achieving the formulated objectives, and how well it has been implemented in practice.

The intention of **evaluating the concept** was to determine how the programme concept matched up to comparable state-of-the-art social skills programmes, to examine the theoretical basis, and to verify whether it was consistent within itself (objectives, reasoning, methods, tools, approaches and assumptions). Another aspect to be examined was whether the concept took sustainability (in the sense of continuation or repetition) into account. For this purpose the internal SRC documents relating to the chili concept were analysed and compared with the state of research in similar violence prevention programmes (in schools).

The intention of **evaluating implementation** was to determine how the programme was implemented in various settings under the conditions prevailing there as well as the quality of that implementation. The analysis primarily focused on questions concerning the identification of inhibiting and promoting influences when running various training programmes. For this purpose, semi-standardized interviews were conducted with target groups and the people involved in seven different chili projects. In addition, two of these seven projects were conducted using an ethnographic observation approach. Finally, the training materials and SRC's own internal evaluation tools were evaluated.

On the basis of the findings, the **strengths and weaknesses of the programme** were to be identified and **actions recommended**.

3 Concept evaluation

The evaluation of the concept is divided into two parts. In the first part, internationally recognized standards and training guidelines of thematically similar social skills programmes were identified and collated in the form of a **literature review**. In a second part, documents of the provider containing information about the objectives and conceptual implementation of the chili programme were analysed. During the **concept analysis** in particular, the consistency and programme suitability from the point of view of the formulated objectives were examined, and an attempt was made to assess whether they met the standards of comparable social skills programmes.

The **degree of explication of the present documents** is found to be rather low on a number of levels. This applies in particular to information about the implementation strategy and verification of the objectives.

The **methods** used, on the other hand, are notable for their diversity and the large number of variants. Chili explicitly seeks both to address the cognitive level and provide behavioural training. With respect to factors known from comparable social skills programmes, the communication methods explained conform to the standards. It is not possible to assess the extent to which concrete **behavioural training** is performed (trying out various behaviours, feedback to children and young people, application of the knowledge during daily school life) on the basis of the conceptual documents.

The experience gained from other programmes suggests that **spreading** the training days over several weeks may be advantageous. Binding arrangements for **follow-up work on the issues** by the teacher (during the training phase and also directly afterwards) should also be made. The question arises as to whether concrete consulting and coaching provision for teachers would help achieve this objective. The **systemic design** of chili is also inadequately anchored in the concept. It should consequently be investigated how the people around the target group (family/parents, class, entire school) could be better integrated.

Chili is based on the use of highly **qualified trainers**. Concept adaptations and the assurance and further development of **quality** are less clearly structured, however. Stating the existing internal SRC evaluation criteria more precisely could prove helpful here. The **arrangements for cooperation** between trainers and the SRC would also appear to require further development.

4 Implementation evaluation

The purpose of evaluating implementation was to assess how the programme is implemented in various contexts, to what extent the implementation adheres to the concept, and the quality of the implementation process in general. In total, the evaluation covered the implementation of **seven programmes**.

1. **Schaffhausen** (standard programme)
2. **Basel-Land** ('difficult' class)
3. **Solothurn** (integration facility)
4. **Zurich** (school with a high proportion of migrant children)
5. **Berne** ('reduced' chili)
6. **Lucerne** (standard programme)
7. **Schwyz** (new media training pilot)

The **methodology** used for evaluating implementation was as follows: First an interview was conducted with the person responsible (at the time) at the **SRC office** about the general conditions under which the chili training was run. For each individual programme, the relevant people involved (**head teachers, class teachers, trainer**) were questioned on the execution and benefits of the training. The views of **six to eight pupils from the respective class** were also sought in each case. In addition, two of the seven programmes (in Zurich and Schwyz) were analysed *in situ* using an **ethnographic observation** approach. Finally, the **tools** (exercise materials) and **documents for preparing and following up** the training were evaluated.

The **data from the implementation evaluation** show – unsurprisingly – a multi-faceted and heterogeneous picture of the selected training from the various points of view of the individual stakeholder groups and the wide variety of contexts. From the point of view of the stakeholder groups consulted, it can generally be said that the training in our sample was rated **positive** overall, both in terms of the concept and its implementation.

- In addition to staff from the SRC office, various trainers also expressed a view regarding **the general framework of chili training**. It is clear from the information received that the concept was created in a committed and dynamic process, with the aim of developing a practice-oriented conflict and violence prevention programme at a national level, and that this was initially supported by the sponsoring institution, the SRC, with the same commitment. However, **devolving responsibility to the cantonal level** resulted in the project taking a path which no longer ensured the uniform implementa-

tion and further development of the concept. At the same time the **financial climate** also appears to be worsening, with the result that the training that SRC provides for the trainers is now very limited and there are no longer sufficient funds available for **quality assurance and the further development of quality** at the national level. As a consequence, adaptations of the concept are inevitable. This is seen on the one hand in the **reduced duration** of training, but also in the ability to develop the content of the training, which in some cases is not possible without the unpaid commitment of individual trainers.

- **Head teachers** primarily request the training programmes for **preventative reasons**, in order to consolidate a good **school climate** to engender good relations among pupils and teachers. From the data gathered, this would also appear to be successful, in that social conduct at these schools is generally found to be satisfactory, and head teachers attribute this to chili to some extent.
- **Teachers** value the benefit of the training for their own classes. Overall they are very happy with the training, and in particular they praise the content as well as the didactic and social skills of the respective trainers. They emphasize in particular the **community-fostering effect** on the class, and that the pupils are open to constructive conflict resolution.
- From the point of view of the **pupils**, the training is primarily seen as a welcome change from the usual school routine, especially the aspects of training involving a **playful, action-packed and community-centred approach to the training topics**. On the other hand, the aspects of the training that required them to mainly sit still, listen and concentrate were subsequently perceived to be rather boring and less memorable. In some cases they also draw a distinction between **knowledge and behavioural aspects**: participants consider they have learned more about conflict situations, but believe that they would not necessarily act any differently in concrete conflict situations.
- The findings here correspond to a certain extent with the **views of the trainers**. The trainers stand unanimously behind the chili concept, and appreciate above all the **flexibility that allows it to be adapted** to the respective setting. They believe the training is aimed first and foremost at fostering a constructive attitude when dealing with conflicts. They consequently consider that the training primarily offers an opportunity for reflection, in that it only provides the tools, and the users themselves must (pro)actively take these up and try them out for themselves if the training is to have a lasting effect.

With respect to the **sustainability** of the training, despite all the differences between the assessments by the individual groups, the **picture is remarkably homogeneous**. Trainers, head teachers, teachers and participants all agree that **lasting effects are only possible if the topics and the content of the training are repeatedly addressed in the school and in lessons, and are further developed where appropriate**. They need to be embedded in everyday school life and be constantly reinvigorated by head teachers, teachers and pupils. This requires the teachers to be familiar with the topics and content of the training.

5 Strengths and weaknesses of the training

Based on the findings of the implementation evaluation, the following **overall impression** emerges: all participants perceive chili to be **useful and enriching**. Against the background of existing expectations, the training programmes evaluated appear to be successful. Chili supports the acquisition of social skills and reflects on useful aspects of conflict management and violence prevention. Chili training programmes are only as good as the people who run them, however, and there are currently no structurally underpinned ways of developing the content and concept of chili. In this respect the **concept and its implementation are not optimally realized**. Problems arise, for instance, around questions of refinancing the training and the lack of coordinated further development and quality assurance.

The fundamental **strengths of chili** are that the concept enables the issues to be addressed in terms of its **objectives** in a flexible way that can be tailored as necessary to the respective target group. The concept is supported by a wide-ranging **modular materials kit** which can be used to address the key topics of the

training programme. In addition, the basic **steps for execution** are defined, but with sufficient leeway for adaptation. In our sample the concept was implemented by well qualified and committed **trainers** who had realistic expectations with regard to the objectives of the training, and who focused on communicating to the pupils a constructive attitude to conflict which can prove helpful when dealing with concrete conflict situations in daily life. As the findings further show, the trainers work well with participants and those affected, and are usually well supported by them. Positive ratings often emphasize the social and didactic skills and subject expertise with which the trainer successfully implemented the evaluated programmes.

The fundamental **weaknesses of chili** are partly the concept, and partly the worsening general climate. With respect to the **concept**, it can be demonstrated that, although the defined objectives (global aims) are in principle achievable, how they are to be implemented is not explained in detail, nor are they subject to closer examination. This applies above all to the **global aim of 'extending the repertoire of responses'** in conflict situations, which clearly goes beyond what trainers consider useful and feasible. Noticeably less attention is paid to behaviour-oriented objectives, both in terms of the concept and the exercise materials – for instance there is a lack of **opportunities for more in-depth study** in the individual training programmes, as well as for taking the **interests and contexts** of the participating pupils into account. Above all, the **concept does not ensure the long-term further development of the training content**.

Moreover, the **quality assurance** of the chili concept focuses too narrowly on the qualifications of the trainers, while aspects of the programme, process and effect quality are ignored. The programme quality will inevitably be deficient as long as there is no coordinated development of the concept at the national level.

The weaknesses of the concept are consequently most clearly apparent in the **current conditions and climate in which the training programmes are run**. With the diversification of central and cantonal steering levels, a function hierarchy has become established which not only does not support (or only minimally supports) important aspects of the programme and process quality of chili, it actually creates more uncertainties than it resolves.

6 Recommendations for action

Based on the above findings, the following actions are recommended:

General conditions

- A clear and binding statement regarding the status, support-worthiness and further development of chili is required at the national level. The general framework of the training programmes (including their funding) needs to be institutionally underpinned.
- To ensure the quality of chili, it is necessary to develop structured quality management and to anchor core programme elements that are conceptually binding for all participating cantons.
- Binding tasks and responsibilities should be specified at the national and cantonal level.
- With regard to the above, it is advisable to appoint a fixed steering group to be responsible for ongoing quality assurance and the further development of programme quality.

Concept quality

- At the conceptual level, defined standards for running the training should be reviewed, adapted and further developed. Consideration should be given to the minimum duration of the training in particular.
- The defined (global) aims and their relative weighting require further clarification. In particular, the global aim of 'expanding the repertoire of responses' does not satisfy the defined requirements.
- Another point requiring clarification is 'systemic' access to training, or the question of how this need can be met both in terms of content and concept.
- The increased use of chili training in current conflict contexts and the development of appropriate standards are worth supporting.

Communication quality

- In view of the critical importance of trainers for the successful implementation of training, it must be ensured that they are well qualified to do the job. Appropriate resources should be made available for training, induction and further training.
- By extending existing vehicles, more effective opportunities should be provided for the exchange of information and experiences among all the parties concerned, but above all among the trainers.
- The handbooks of practice require regular updating in order to keep abreast of the latest developments and actual practice in the field.
- In terms of content, the focus should be more closely aligned with the interests and needs of the participants. These should be taken into account more when planning training.
- At least one focal point of training should be more in-depth practising of the skills acquired in typical everyday situations. The concept and content of the exercise materials should be expanded with this in mind.

Sustainability

- Following the training, binding agreements on long-term consolidation of the topics should be made. This may require assistance and support from a trainer. The wishes and needs of children and young people should also be taken into account more here. The organizational and content prerequisites for this should be anchored in the concept.
- Regular assessment of SRC's internal evaluation tools must be ensured.
- Finally, it is recommended that programme evaluations should be regularly undertaken at a national level in order to better assess the medium and long-term impact of the training.

1 Ausgangslage

Das Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV – Geschäftsfeld Familie, Generationen und Gesellschaft) wünscht im Rahmen des gesamtschweizerischen Präventionsprogramms 'Jugend und Gewalt' eine Evaluation des Konflikttrainingsprogramms chili. Träger des Programms ist das Schweizerische Rote Kreuz (SRK). Das Programm hat zum Ziel, "Kinder und Jugendliche für einen offenen und konstruktiven Umgang mit Konflikten zu sensibilisieren und ihre Handlungsmöglichkeiten in Streitsituationen zu erweitern" (BSV, Projektausschreibung, S. 2). chili ist demgemäss ein Trainingsprogramm zur Gewaltprävention, das in lebensweltnahen Settings von Kindern und Jugendlichen (Schulen, Jugendtreffs, Quartierverein) zum Einsatz kommt und insbesondere in der Deutschschweiz verbreitet ist. Nach vorgängiger Situationsanalyse wird ein zwei- bis viertägiges Trainingsprogramm von ausgebildeten Trainerpersonen durchgeführt, das konfliktrelevante Themen und Kompetenzen spielerisch aufgreift, um damit die sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden um den Aspekt 'konstruktive Konfliktbearbeitung' zu erweitern.

Auf Gesuch des Kantons Schaffhausen (Verein für Jugendfragen, Prävention und Suchthilfe) wurde durch das BSV eine Evaluation des Programms chili lanciert. Übergreifendes Ziel dieser Evaluation ist es, erfolgreiche Elemente der Gewaltprävention zu identifizieren und im Sinne einer *good practice* für andere nutzbar zu machen. Insbesondere ist von Interesse,

- inwieweit das Programm den anerkannten Standards gewaltpräventiver Konfliktbearbeitungs- und Trainingsprogrammen entspricht,
- ob Konzept und Programmelemente konsistent und die Wirkungsannahmen in Bezug auf die Zielsetzung plausibel sind,
- wie das Programm umgesetzt wird, ob es konzeptgetreu umgesetzt wird und welche Abweichungen von Durchführungsstandards das Konzept zulässt,
- welche Stärken bzw. Schwächen für das Programm kennzeichnend sind.

2 Gegenstand und Zielsetzung der Evaluation chili

Das Konflikttrainingsprogramm chili wird bereits seit vielen Jahren angeboten, wurde aber bis anhin noch nicht wissenschaftlich evaluiert. Mit der Ausschreibung einer *Evaluation chili - Konstruktive Konfliktbearbeitung* will die Auftraggeberschaft diese Lücke schliessen. Die Evaluation soll Aufschluss darüber geben, inwieweit das Konzept geeignet ist, die formulierten Ziele zu erreichen und wie sich seine Umsetzung in der Praxis bewährt.

Im Rahmen einer **Konzeptevaluation** war zu prüfen, inwieweit das Programmkonzept dem *state-of-the-art* vergleichbarer Sozialkompetenzprogramme entspricht, auf welche theoretischen Grundlagen es sich stützt und inwieweit es in sich konsistent ist (Ziele, Begründungen, Methoden, Instrumente, Vorgehensweisen und Wirkungsannahmen). Zu untersuchen war ferner, ob Aspekte der Nachhaltigkeit (im Sinne seiner Fortführung oder Wiederholung) dabei berücksichtigt werden. Hierzu wurden die SRK-internen Dokumente zum chili-Konzept ausgewertet und zum Forschungsstand vergleichbarer Programme der (schulischen) Gewaltprävention in Beziehung gesetzt.

Im Rahmen einer **Vollzugsevaluation** war zu prüfen, wie und mit welcher Qualität das Programm in verschiedenen Settings unter den dort vorherrschenden Bedingungen umgesetzt wird. Untersuchungsleitend waren u. a. Fragen nach Motiven und Anlässen konkreter Programmdurchführungen, Nutzenerwartungen sowie nach den konkreten Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Umsetzungsmodalitäten an den einzelnen Durchführungsorten. Ferner stellten sich Fragen zur Einbindung unterschiedlicher Akteure und ihrer Rollen sowie Fragen nach der Identifizierung hemmender und unterstützender Einflussfaktoren hinsichtlich einer gelingenden Durchführung. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden im Rahmen von sieben chili-Durchführungen hauptsächlich teilstandardisierte Interviews mit den beteiligten Akteurs- und Zielgruppen durchgeführt. Zusätzlich wurden zwei der sieben Durchführungen auf dem Wege ethnografischer Beobachtungen erhoben. Schliesslich wurden die Materialien und SRK-internen Evaluationsinstrumente einer Auswertung unterzogen.

Auf Grundlage der erzielten Ergebnisse sollen schliesslich **Stärken und Schwächen des Programms** aufgezeigt und Empfehlungen ausgesprochen werden. Diese können sich sowohl auf die Frage beziehen, für welche Anlässe, Situationen, Zielgruppen und Kontexte das Programm angemessen ist als auch auf die Weiterentwicklung oder Ausdifferenzierung des Programms.

3 Konzeptevaluation

Zunächst nehmen wir Bezug auf anerkannte Standards und Ausbildungsrichtlinien thematisch vergleichbarer Sozialkompetenzprogramme, die auf den Erwerb folgender, für Gewaltprävention massgeblicher Kompetenzen zielen:

a) ***Kommunikative Kompetenzen*** beziehen sich auf die Fähigkeit, in Konfliktsituationen so zu kommunizieren, dass der Tendenz zur Konflikteskalation entgegengewirkt wird. Voraussetzung dafür sind insbesondere kognitive Fertigkeiten der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Empathie, das Erkennen und Unterscheiden konfliktfördernder und -hemmender Verhaltensweisen und Reaktionen, die Fähigkeit zur Wahrnehmung eigener und fremder Emotionen im Konflikt, Selbstbehauptung und Respektierung der Interessen anderer, und anderes mehr.

b) ***Kooperative Kompetenzen*** zielen auf die Fähigkeit, kompetitive Situationen in *win-win* Situationen zu transformieren. Vorausgesetzt ist die Bereitschaft, sich mit zurückliegenden Konfliktetappen auseinanderzusetzen (Konfliktgeschichte), die Interessen und Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen sowie der anderen Person/Partei zuzuhören und diese zu verstehen.

c) ***Deeskalations-Kompetenzen*** zielen auf die Fähigkeit, die physische und psychische Integrität der am Konflikt beteiligten Personen zu gewährleisten. Gefordert ist ein Reflexionsvermögen gegenüber medial vermittelten oder im Rahmen der eigenen Erziehung erlebten Gewalterfahrungen, wie auch gegenüber der Symbolfunktion von Gewalt (bspw. Männlichkeitsbeweis).

Die Literatur im Feld der konstruktiven Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention ist kaum noch zu überblicken. Entsprechend werden in diesem Untersuchungsabschnitt gezielt Erkenntnisse herangezogen, die in Zuschnitt und Zielsetzung mit dem Programm chili vergleichbar sind. Neben Befunden aus der Schweiz liegen auch aus den benachbarten Ländern vielfältige und wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse vor. Bedeutsam für die vorliegenden Zwecke ist die Monographie von Andreas Schick (2010), der den Forschungsstand zu evaluierten und praxiserprobten Projekten im Feld der Gewaltprävention in Schulen präsentiert.

An den Literaturbericht schliesst die **Konzeptanalyse** an. Ihr werden prioritär solche Dokumente des Anbieters zugrunde gelegt, die über die Zielsetzung des Trainingsprogramms sowie über grundlegende theoretische und konzeptionelle Bestandteile der Programmdurchführung informieren. Geprüft werden Konsistenz und Programmeignung der Konzepte und Instrumente im Hinblick auf die formulierten Ziele sowie ihre Übereinstimmung mit den anerkannten Standards vergleichbarer Sozialkompetenzprogramme. Untersuchungsleitend sind u. a. folgende Fragen:

- Auf welchen (entwicklungs-, lern- oder bildungs-)theoretischen Grundannahmen beruht das Trainingsprogramm?
- Welche konflikt- und gewaltpräventiven Überlegungen sind in die Konzeptentwicklung eingeflossen?
- Sind Zielsetzungen und Instrumente im Hinblick auf die intendierten Wirkungen des Programms hinreichend umfänglich und klar definiert?
- Sind die Instrumente und Konzepte hinreichend variabel, so dass ihre Anpassung an die jeweiligen Kontextbedingungen gewährleistet ist? Sind die einzelnen Umsetzungsschritte nachvollziehbar dokumentiert und begründet?
- Sind die Standards an die Qualifizierung der Fachpersonen definiert?
- Wie werden Aspekte der Nachhaltigkeit sichergestellt?
- Verfügt das Programm über Instrumente der Qualitäts- und Ergebnissicherung?
- Inwieweit entspricht das Programm den fachlich anerkannten Standards in diesem Feld?

3.1 Literaturbericht

Überblick über den Stand der Forschung zu Sozialkompetenzprogrammen in schulischen Kontexten

Die Sozialkompetenz und Konfliktlösefähigkeit von Kindern und Jugendlichen fördern zu wollen, ist kein neues Unterfangen. Vielmehr sind dies Ziele, auf welche Erziehende im Alltagsgeschehen hinarbeiten. In den letzten Jahrzehnten entstand darüber hinaus aber auch eine Vielzahl an Programmen, welche diese Ziele auf intensive und systematische Art fördern wollen. Insbesondere in den USA sind viele Erfahrungen mit unterschiedlichsten Programmen gemacht und kritisch daraufhin geprüft worden, ob – und wenn ja, in welchem Ausmass und in welcher Weise – diese Ziele tatsächlich auch erreicht werden können. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse diesbezüglich vorgestellt. Ziel des Literaturüberblicks ist es, das bestehende Wissen zur Förderung von Sozialkompetenzen und von Konfliktlösefähigkeiten zusammenzutragen und daraus mögliche Fragen an das chili-Programm abzuleiten. Ein direkter Vergleich von Sozialkompetenzprogrammen mit chili ist nur bei solchen Programmen möglich, welche einen ähnlichen Ressourcenrahmen zur Verfügung haben.

Überblick über bestehende Sozialkompetenzprogramme

Als Erstes eine Bemerkung zur **Verwendung der Begrifflichkeiten**: Präventionsprogramme beziehen sich auf unterschiedliche theoretische Konzepte. Manche Angebote sprechen von Gewaltprävention, andere Angebote von Konfliktlösefähigkeit oder Sozialkompetenz. Einige Programme beziehen sich auf Lebenskompetenz, welche gefördert werden sollen. Mit den verschiedenen Begrifflichkeiten sind unterschiedliche Zieldimensionen formuliert: eine Senkung des Ausmasses an Gewaltausübung durch Kinder und Jugendliche, die Förderung von Konfliktlösefähigkeiten (in anderen Worten: Erweiterung der Kompetenzen in Bezug auf Konflikte), die Förderung von Sozialkompetenz (in anderen Worten: Erweiterung der Kompetenzen im Umgang mit Menschen) oder die Förderung von Lebenskompetenz als umfassendste Zieldimension. Die begriffliche Trennschärfe ist auf Ebene der Programminhalte jedoch nicht gegeben. Inhaltlich und methodisch ergeben sich viele gemeinsame Themen und Überschneidungen. Erfolgreiche Gewaltpräventionsprogramme in Schulen 'wirken' beispielsweise dadurch, dass sie die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern (Fagan & Catalano, 2012: 10). Im Folgenden interessiert insbesondere diese Schnittmenge zwischen spezifischen und grundlegenden Kompetenzen. Wir unterscheiden demnach nicht nach den verschiedenen Begrifflichkeiten, sondern fragen nach den verbindenden Erkenntnissen. Wir benutzen im Folgenden den Begriff der Sozialkompetenz als Oberbegriff. Wenn wir einzelne Programme vorstellen, verwenden wir deren Begrifflichkeiten.

Eine Förderung von Sozialkompetenz kann an verschiedenen Punkten ansetzen. Sie kann bei ***Risikofaktoren*** ansetzen und versuchen, Prozesse und Merkmale zu reduzieren, welche das Risiko erhöhen, dass sich unerwünschtes Verhalten ausbildet (beispielsweise indem man Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärkt). Sie kann bei ***Schutzfaktoren*** ansetzen und Einflüsse verstärken, welche die negativen Auswirkungen von belastenden Faktoren mildern oder gar neutralisieren (beispielsweise indem verlässliche erwachsene Bezugspersonen ausserhalb der Kernfamilie verfügbar sind). Oder sie kann die ***Prozesse*** zu verändern versuchen, die zwischen einem Risikofaktor und dem Gewaltereignis vermitteln und die Kausalkette zu durchbrechen versuchen (beispielsweise mit strengen Sicherheitsmassnahmen in Fussballstadien, welche verhindern sollen, dass Gewaltbereitschaft tatsächlich zu Gewaltausübung führt) (Eisner, Ribeaud, & Locher, 2009: 5).

Fagan und Catalano (2012: 2) weisen darauf hin, dass sich die Bedeutsamkeit von Risiko- und Schutzfaktoren im Lebenslauf wandelt: So sind in der frühen Kindheit insbesondere familiäre Risiko- und Schutzfaktoren bedeutsam, insbesondere Missbrauch und Vernachlässigung, Gewalt in der Familie, ein autoritärer oder vernachlässigender Erziehungsstil, fehlende Beaufsichtigung u. ä. m. In der mittleren Kindheit und Jugendphase werden dagegen Peers und die Schule einflussreich, beispielsweise schlechte Schulleistungen oder delinquente Peers als Freunde. In der mittleren und späteren Jugend gewinnen schliesslich Faktoren wie die

Verfügbarkeit von Drogen und das Ausmass informeller sozialer Kontrolle an Einfluss. Insgesamt zeigt sich, dass identische Risiko- und Schutzfaktoren bei verschiedenen Menschen unterschiedliches Problemverhalten verursachen können. Präventions- resp. Interventionsmassnahmen, welche die Risikofaktoren senken und Schutzfaktoren stärken, bewirken entsprechend Veränderungen auf verschiedenen Verhaltensebenen (Gewalt, Substanzenmissbrauch, Mobbing, riskanten Gesundheitsverhalten, vgl. Fagan & Catalano, 2012: 2).

Präventions- resp. Interventionsmassnahmen können in Analogie dazu danach unterschieden werden, auf welcher Ebene sie ansetzen. Wilson, Gottfredson & Najaka (2001: 259) unterscheiden:

- **Auf die Umgebung fokussierte Interventionen**
  Mögliche Methoden: Verhaltensnormen schaffen; Klassenzimmer-Management; Schulregeln und Disziplinmanagement; Klassenreorganisation
- **Auf Individuen fokussierte Interventionen**
  Mögliche Methoden: Selbstkontrolle oder Sozialkompetenz (kognitiv vermittelt); kognitiv-verhaltensmässige oder verhaltensmässige Instruktion; Verhaltenstraining; andere Form der Instruktion; Beratung, Soziale Arbeit oder therapeutische Intervention
- **Freizeitangebote, kommunale Angebote**

Sozialkompetenzprogramme sind vorwiegend auf Individuen fokussiert. Programme zur Förderung von Sozialkompetenz werden oft an **Schulen** durchgeführt (wie auch das Programm chili). Der Einsatz an Schulen lässt sich durch pragmatische als auch inhaltliche Begründungen stützen. Der Einsatz von Präventionsprogrammen an Schulen hat verschiedene Vorteile. So werden viele Kinder und Jugendliche erreicht und es sind keine Stigmatisierungseffekte zu befürchten, da die Identifizierung besonderer Risikogruppen unnötig ist. Durch die Implementierung in eine bestehende Struktur sind ausserdem langfristige Curricula möglich und es besteht die Möglichkeit, das Gelernte direkt und permanent in konkreten sozialen Situationen umzusetzen (Schick, 2010: 47f). Schulbasierte Präventionsprogramme sind ausserdem meist mit relativ geringen Kosten verbunden und haben (im Vergleich zu eltern- oder familienzentrierten Ansätzen) geringe Umsetzungsprobleme (Schick, 2010: 60).

Insbesondere in den USA und in Kanada haben Sozialkompetenzprogramme in schulischen Kontexten eine lange Tradition und sind dort weit verbreitet. Beispiele sind 'Life Skills Training' (Botvin, Griffin, & Nichols, 2006; Botvin, Mihalic, & Grotpeter, 1998), 'Responding in Peaceful and Positive Ways' (Farrell, Meyer, & White, 2001a), 'Second Step' (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000) oder 'Vers le pacifique' (Bowen et al., 2006; Rondeau, Bowen, & Bélanger, 1999). Im deutschsprachigen Raum liegt ebenfalls eine Vielzahl an standardisierten Programmen vor, welche an Schulen eingesetzt werden. Zu nennen sind hier beispielsweise das Verhaltenstraining für Schulanfängerinnen bzw. -anfänger von Petermann et al. (2006, 2007), 'FAUSTLOS' (Cierpka, 2005a, 2005b; Cierpka & Schick, 2004), das Lebenskompetenzprogramm 'Fit und Stark fürs Leben' (Ahrens-Eipper, 2002; Asshauer, Burow, & Hanewinkel, 1999; Burow, Asshauer, & Hanewinkel, 1998, 2002) und das PFAD-Curriculum (Eisner, Ribeaud, Jünger, & Meidert, 2007). Diese umfangreichen Programme ziehen sich über mehrere Monate bis Jahre hin. Sie sind daher bezüglich Zielsetzung, Umfang und Rahmenbedingungen nur bedingt mit chili vergleichbar.

Zunehmend hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass ein **kritischer Blick auf Präventionsprogramme** durchaus angemessen ist, da die Mehrheit der Bemühungen im Bereich Gewaltprävention und Förderung von Sozialkompetenz als wirkungslos eingestuft werden muss (Center for the Study and Prevention of Violence, o.J.; Eisner, et al., 2009; Fagan & Catalano, 2012). Aus den USA und Kanada liegen eine grosse Zahl an Evaluationen, Reviews und Meta-Analysen vor, welche die Wirksamkeit der Präventionsprogramme thematisieren. Demnach haben insbesondere qualitativ überzeugende schulische Sozialkompetenztrainings positive Effekte. Dabei ist jedoch zu beachten, dass positive Veränderungen im Bereich sozialer Kompetenzen höher ausfallen als beim unmittelbaren Problemverhalten. Indizierte Programme, welche sich an spezifische Risikogruppen wenden, weisen ebenfalls höhere Effektstärken auf als universelle Programme (Eisner, et al., 2009: 69).

Grundsätzlich ist zu bedenken, dass die Diskussionen über standardisierte, evaluierte Programme vom Grundgedanken der **evidenzbasierten Prävention** ausgehen. Dabei wird, meist in Form von experimentellen Studien mit Kontrollgruppendesign, danach gefragt, ob mit der Durchführung des Programms ein positiveres Ergebnis erzielt wird als ohne Durchführung. Es wird in anderen Worten danach gefragt 'what works?' (Eisner, et al., 2009). Diese Form von evidenzbasierter Evaluation wird mitunter als übergeneralisierend kritisiert: Sie unterschlage unterschiedliche Kausalitätsbedingungen von Problemverhalten, da sie nicht zwischen verschiedenen Ursachen von Problemverhalten differenziere. Stattdessen sollte spezifischer gefragt werden: "What works for whom in what circumstances and in what respects, and how?" (Pawson & Tilley, 2011: 21). Insgesamt stellt sich die Frage, inwiefern stark strukturierte Programme an individuellen Ursachen und unterschiedlichen Risiko- und Schutzfaktoren anknüpfen können.

Neben standardisierten, auf Wirksamkeit geprüften Präventionsangeboten wird eine unüberschaubare Menge an Projekten durchgeführt, die grösstenteils als wirkungslos oder nicht auf Wirksamkeit geprüft eingestuft werden müssen (Eisner, et al., 2009: 3). Insgesamt zeigt sich damit – dies im Vorgriff auf die folgenden Themen –, dass eine nachhaltige Stärkung der Konfliktlösefähigkeit von Kindern und Jugendlichen eine schwierige und voraussetzungsreiche Aufgabe ist.

Im Folgenden wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Sozialkompetenz- und Gewaltpräventionsprogrammen gegeben. Es wird der Kenntnisstand zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen vorgestellt und danach gefragt, welche Schlussfolgerungen sich daraus für chili ergeben. Dabei wird unterschieden zwischen notwendigen formalen/methodischen Merkmalen von Programmen (*wie* wird etwas gemacht) und inhaltlichen Merkmalen (*was* wird gemacht). Schulische Programme zur Förderung von Sozialkompetenz, welche einen Umfang von 10 bis 20 Lektionen haben und damit ungefähr mit den zeitlichen Rahmenbedingungen von chili vergleichbar sind, werden ausführlicher vorgestellt (Überblick bei Schick, 2010: 49-68).

Formale Massstäbe

Auf der Grundlage von Evaluationen von Programmen sowie von Meta-Analysen lassen sich einige Kernpunkte formulieren, welche die Gelingensbedingungen von Sozialkompetenz- und Gewaltpräventionsprogrammen beeinflussen. Im Fokus stehen dabei Fragen nach *den notwendigen formalen Rahmenbedingungen,* nach der *Qualität des Konzepts* und nach der *Durchführungsqualität* (Center for the Study and Prevention of Violence, o.J.; Gugel, 2010, S. 45f; Schick, 2010, S. 84ff).

Als einflussreiche ***formale Rahmenbedingungen*** werden verschiedene Faktoren angeführt (Center for the Study and Prevention of Violence, o.J.; Gugel, 2010, S. 45f; Schick, 2010, S. 84ff):

- **Frühzeitigkeit:** Ein frühzeitiger Einsatz von Präventions- und Interventionsmassnahmen im Lebensverlauf (aber auch im Konfliktfall) wird als erfolgreicher beurteilt.
- **Intensität, Kontinuität:** Langfristige und kontinuierliche Programme werden allgemein als erfolgreicher beurteilt als „Schmalspur-Programme“ (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003). Auch werden Programme, welche verschiedene Settings (Schule, Familie, Gemeinde) und multiple Personengruppen (Lehrpersonen, Eltern, Peers) einbeziehen, als erfolgsversprechender angesehen als auf einzelne Settings/Personengruppen bezogene Angebote.
- **Einbettung:** Der Kontext der Programme, wie z. B. die institutionelle Absicherung, eine sozialräumliche Vernetzung und der Einbezug der Eltern wirken sich positiv auf den Erfolg einer Programmdurchführung aus (Gugel, 2010). Fagan & Catalano (2012: 12) stellen aufgrund eines Reviews von Gewaltpräventionsprogrammen einige gemeinhin akzeptierte Ansichten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern zur Diskussion. So könne Gewaltausübung nicht nur (wie allgemein gedacht) durch die Bearbeitung von multiplen Ursachen gesenkt werden, sondern auch, wenn man sich auf ein spezifisches, eng umgrenztes Set von Risiko- oder Schutzfaktoren beschränke. Auch könne mit einer relativ kurzen Programmdauer (in den von ihnen beschriebenen Bei-

spielen handelt es sich jeweils um eine Durchführungsdauer von einigen Monaten) Gewaltverhalten nachhaltig reduziert werden. Ebenso betonen Mihalic & Irwin (2003: 16) aufgrund einer Analyse von 42 Implementationsprozessen, dass Mehr nicht immer besser ist, sondern dass Inhalte und Qualität des Programms unter Umständen wichtiger seien als der Umfang oder die Dauer des Angebots. Dabei fällt auf, dass einige Monate Programmdauer als eher kurz diskutiert werden.

Für die ***Konzeptqualität*** werden folgende Faktoren als zentral diskutiert (Center for the Study and Prevention of Violence, o.J.; Gugel, 2010, S. 45f; Schick, 2010, S. 84ff):

- **Theoretische Fundierung:** Betont wird die Wichtigkeit eindeutiger Begriffsbestimmungen und ein expliziter Bezug auf Wissen zu Entstehungsbedingungen, Risiko- und Schutzfaktoren, Verläufen sowie Interventionsmöglichkeiten. Darauf aufbauend sollen spezifische Ziele formuliert werden.
- **Struktur:** Differenzierte und strukturierte, klar geschriebene Manuale erhöhen die Konsistenz von Konzepten. Insgesamt sind strukturierte Trainings erfolgreicher als weniger strukturierte Ansätze. Gleichzeitig wird jedoch auch betont, dass Programme differenziert auf die jeweiligen Zielgruppen angewandt und diese partizipativ beteiligt werden sollen (Gugel, 2010, S. 44). Ob – und wenn ja, in welcher Weise – standardisierte Programme auf diese Forderung eingehen, wird in den Reviews und Meta-Analysen nicht thematisiert.
- **Methoden:** Sozialkompetenztrainings sind dann wirkungsvoll, wenn sie mit behavioralen Komponenten (praktischen Übungen, Lernen am Modell etc.) verbunden sind. Reine Wissensvermittlung ohne Verhaltensübungen führt zu keinen Wirkungen (Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003) resp. zu negativen Wirkungen (bspw. eine Zunahme von Gewalt im Schulkontext oder eine Zunahme von Vorurteilen gegenüber Randgruppen, vgl. D. B. Wilson, et al., 2001). Entscheidend für die Wirkung eines Programms ist demnach eine Handlungsorientierung (learning by doing) (Dusenbury, et al., 2003). Insgesamt hat sich eine Kombination von sozial-kognitiven Inhalten mit sozialen Verhaltensübungen bewährt (Schick, 2010, S. 64). Wilson, Gottfredson & Najaka (2001: 268f) betonen darüber hinaus die Bedeutung von Methoden, welche auf lerntheoretischen Grundlagen beruhen. So sei es wichtig, Kinder und Jugendliche regelmässig mit neuen Verhaltensweisen zu konfrontieren, diese zu üben und Kindern und Jugendlichen Feedbacks zu geben. Beispielsweise seien Zeitverläufe von Verhaltensweisen aufzuzeigen, Verhaltensziele zu formulieren und mit positiver und negativer Verstärkung zu arbeiten. Programme, welche mit diesen Methoden arbeiten, seien effektiver als Programme, welche mit traditionelleren Methoden arbeiteten. Insbesondere eine 'klassische' Wissensvermittlung mit Frontalunterricht, Übungsblättern und Diskussion weist keine Effekte auf (Eisner, et al., 2009: 69).
- **Evaluation:** Aufbauend auf die theoretische Fundierung sollen Prüfkriterien für die Effektivität des Angebots formuliert werden.

Ein Aspekt, der in der Präventionsforschung erst in jüngerer Zeit Beachtung findet, ist die Bedeutung der ***Umsetzungsqualität*** für die Wirkung von Präventionsmassnahmen. Umsetzungsprozesse entscheiden massgeblich über die Wirkung eines Programms (Mihalic & Irwin, 2003). So zeigen Modellprojekte, die in die alltägliche Praxis implementiert werden, oft keine oder deutlich geringere Effekte als während der Pilotphase (Eisner, et al., 2009: 4). Entsprechend wichtig sind Planung, Qualitätskontrolle und Umsetzungstreue der Implementation (Eisner, et al., 2009: 9). Insofern sollten Prozess und Programm immer als miteinander verknüpfte Faktoren betrachtet werden (Mihalic & Irwin, 2003).

Die Forschung der letzten Jahre hat schliesslich Merkmale herausgearbeitet, die eine erfolgreiche Umsetzung in die Praxis beeinflussen können (Mihalic & Irwin, 2003). Wichtige Aspekte für die Umsetzungsqualität von Präventionsprogrammen sind (vgl. Center for the Study and Prevention of Violence, o.J.; Dusenbury, et al., 2003; Gugel, 2010, S. 45f; Karstedt, 2001; Mihalic & Irwin, 2003; Schick, 2010, S. 84ff):

- **Programmtreue/-integrität:** Umsetzung erfolgt im Sinne der Vorgaben der Programmentwickler.
- **Vermittlungsqualität:** Konsistenz, Professionalität und Engagement der Trainerinnen und Trainer: Grundvoraussetzung ist eine hohe Qualifikation der Trainerinnen und Trainer (Gugel, 2010, S. 45).

Wenn ein Programm nicht durch spezifisch qualifizierte Personen durchgeführt wird, wie bspw. durch Lehrpersonen, nimmt die Effektstärke ab (Eisner, et al., 2009). Was in einem Programm tatsächlich vermittelt wird, hängt stark davon ab, was die Durchführenden zu erreichen erhoffen und wie sie Erfolg für sich selbst definieren (Mihalic & Irwin, 2003: 16).

- **Support:** Eine wichtige Einflussvariable auf die Qualität der Vermittlung von Wissen besteht in der Intensität und Qualität der praxisbegleitenden Unterstützung seitens der Trainerinnen und Trainer vor und während der Programmdurchführung (Mihalic & Irwin, 2003).
- **Aufnahmebereitschaft:** Je mehr sich die Kinder und Jugendlichen für das Programm interessieren und sich dadurch angesprochen fühlen, umso aussichtsreicher die Zielrealisation. Gugel (2010: 44) betont die Wichtigkeit eines breiten, interaktiven Methodenspektrums, um die Interessen der Zielgruppe zu erreichen. Konkret sei unter anderem auf Zielgruppenorientierung (Einbindung von Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe) und auf Ganzheitlichkeit (Kognition, Emotion und Körperlichkeit ansprechen) zu achten.
- **Führungsstärke:** Es sind Leitungspersonen vorhanden, mit welchen das Programm identifiziert werden kann.
- **Qualitätskontrolle:** Eisner, Ribeaud & Locher (2009: 4) betonen die Wichtigkeit einer systematischen Prüfung obengenannter Punkte.

Insbesondere der erste Punkt wird in der Literatur regelmässig betont. Dabei stellt sich die Frage, wie eine hohe Programmtreue vereinbar ist mit einer Zielgruppenorientierung. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse von Botvin, Griffin & Nichols (2006). Diese sind in der Evaluation des Life-Skills-Programms (vgl. unten) zum Schluss gekommen, dass eine Programmtreue von 50% ausreicht, um nachweisbare Effekte in der Reduktion von Gewalt und Delinquenz, aber auch von riskantem Autofahren und riskantem sexuellen Verhalten zu erreichen – die inhaltliche Qualität des Programms einmal vorausgesetzt. Insofern gebe es Spielraum für lokale Adaptionen.

Die Umsetzungsqualität wird nicht nur von Merkmalen des Programms bzw. der Programmtreue beeinflusst, sondern auch von davon unabhängigen Faktoren (Mihalic & Irwin, 2003):

- **Umfeld:** Ausmass der Unterstützung durch die kommunalen Behörden, die Schulleitungen etc.
- **Ressourcen:** Genügend Zeit, um das Programm zu implementieren resp. ausreichende Finanzierung (Eisner, et al., 2009)
- **Kontext:** Charakteristika der Institution/Schule, in welche das Programm durchgeführt wurde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Programm nur so erfolgreich sein kann, wie seine Einbettung in eine Gesamtstrategie dies zulässt:

> *„Finally, it is apparent that any one school-based strategy, implemented in isolation, will not have a large effect, given that none of the evaluated program categories observed large effects. […]This suggests that at least as important as the question 'Which program works?' are questions such as 'Which combinations or sequences of strategies work best?' and 'How can schools effectively design comprehensive packages of prevention strategies and implement them in a high quality fashion?'" (D. B. Wilson, et al., 2001: 269)*

Vor diesem Hintergrund lassen sich verschiedene **Einflussfaktoren** auf die Wirksamkeit eines Angebotes wie chili beziehen, das in eng umgrenzter Zeit die Sozialkompetenzen seiner Zielgruppe fördern will. Beispielsweise stellen sich folgende Fragen:

→ Zu welchem Zeitpunkt wird chili angeboten (frühzeitig oder eher spät)?
→ In welchem Umfang wird chili angeboten? Wie hoch ist die Intensität?
→ Gelingt es, die Kinder und Jugendlichen für das Angebot zu interessieren, und wenn ja, wie?
→ Gelingt es, die Inhalte breit einzubetten (Elternarbeit, Weiterführung der Themen im regulären Unterricht), und wenn ja, wie? Ist das chili-Angebot in eine umfassende Strategie eingebettet, und wenn ja, wie? Wie ist chili in schulische und gemeindebezogene Strategien eingebettet?

→ In welchem Umfang werden Zielsetzungen und methodisches Vorgehen theoretisch begründet? Wie strukturiert (und methodisch begründet) ist das Vorgehen?
→ In welchem Umfang/Verhältnis werden kognitive und behaviorale Elemente eingesetzt?
→ Wie und wodurch wird die Umsetzung daraufhin überprüft, ob sie den Vorgaben entspricht?
→ Wie wird die Vermittlungsqualität gewährleistet? (Qualifikation Trainerperson und Coaching)
→ Welche vom Programm unabhängigen Faktoren beeinflussen die Umsetzungsqualität und in welcher Art und Weise?

Inhaltliche Massstäbe

Metaanalysen und Reviews zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen benennen die Inhalte der verschiedenen Programme nur knapp. Systematisch verglichen werden die Theoriestringenz, Outcomes und Methoden, nicht jedoch die Inhalte im Detail. So lässt sich aufgrund des Literaturstudiums nur wiederholen, dass eine theoretische Fundierung des Konzepts respektive der vermittelten Inhalte ein entscheidendes Merkmal erfolgreicher Programme ist. Es lassen sich jedoch keine empirisch abgesicherten Aussagen darüber treffen, welche Inhalte welche Bedeutsamkeit haben. Die Entscheidung, *welche* Kompetenzen gefördert werden sollen und auf welche Weise eine Förderung als realistisch angesehen wird, scheint insofern nur möglich vor einem theoretischen Hintergrund.

Im Folgenden soll ein Überblick über Inhalte gegeben werden, welche in schulischen Programmen zur Förderung von Sozialkompetenz verwendet werden. **Schulbasierte Sozialkompetenzprogramme** bearbeiten insgesamt empirisch gut belegte Risikofaktoren, wie bspw. eine verzerrte soziale Informationsverarbeitung, defizitäre Problemlösekompetenzen, mangelnde prosoziale Interaktionskompetenzen und sozial-emotionale Kompetenzdefizite sowie eine geringe Empathiefähigkeit (Schick, 2010: 60).

Im Bereich der Sozialkompetenzförderung wird entsprechend eine Vielzahl an Zielen verfolgt, was bspw. die Auflistung von Eisner et al. (2009: 68) zeigt, die hier nach übergeordneten Themen (vgl. Altenburg-van Dieken, 2011: 41) dargestellt wird:

- **Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenzen:**
  - Fähigkeiten, die eigenen Gefühle und Absichten korrekt wahrzunehmen;
  - Fähigkeiten, die Gefühle und Absichten anderer korrekt wahrzunehmen und sich in andere hineinzuversetzen;
  - Fähigkeiten, die Ursachen eines Konflikts korrekt wahrzunehmen.
- **Kommunikationskompetenzen:**
  - Fähigkeiten zur angemessenen Interaktion mit Gleichaltrigen: z. B. Kontakt aufnehmen, jemanden loben, in einer Gruppe spielen;
  - Fähigkeiten der Regelbefolgung, etwa im Spiel mit anderen oder im Unterricht;
  - Kompetenzen, die mit der Selbstbehauptung in Zusammenhang stehen, wie etwa andere Kinder zum Spielen einladen oder ein Gespräch mit anderen zu beginnen.
- **Handlungskompetenzen:**
  - Fähigkeiten der Selbstregulierung: z. B. spontane Handlungsimpulse erkennen und kontrollieren, Kompromisse eingehen, einem Thema im Unterricht Aufmerksamkeit schenken;
  - Handlungsschritte planen und deren Folgen abschätzen können, z. B. alternative Reaktionen auf einen Konflikt abwägen und geeignete Strategien wählen;
  - mit anderen kooperieren können.

In schulischen Sozialkompetenztrainings sollen diese Kompetenzen gefördert werden. Methoden dazu sind bspw. Reflexion, Vermittlung von Wissen und Modellen, Rollenspiele, Geschichten, Rollenmodelle und das Einüben von Praktiken im Schulalltag. Die meisten schulischen Sozialkompetenztrainings bearbeiten aggres-

sive Schemata der Informationsverarbeitung, mangelnde Selbstkontrolle, Defizite im Umgang mit sozialen Problemen sowie abweichende / aggressive Überzeugungen (Eisner, et al., 2009: 69).

Für ein Angebot wie chili lässt sich demnach fragen, welche Kompetenzen auf welche Weise gefördert werden. Insbesondere lässt sich fragen:

→ Wie wird begründet, welche Kompetenzen gefördert werden sollen und auf welche Weise?
→ Werden Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenzen gefördert? Wie geschieht das?
→ Werden Kommunikationskompetenzen gefördert? Wie geschieht das?
→ Werden Handlungskompetenzen gefördert? Wie geschieht das?

Programme, die vom zeitlichen Umfang mit chili vergleichbar sind

Weiter oben wurde aus der Extraktion relevanter Merkmale von als wirksam evaluierten Sozialkompetenzprogrammen eine Reihe von Fragen abgeleitet, durch welche sich chili präziser charakterisieren und einordnen lässt. Im Folgenden soll eine weitere mögliche Vergleichsdimension diskutiert werden. Wir suchten gezielt nach Sozialkompetenzprogrammen an Schulen, welche einen vergleichbaren Umfang wie chili haben (maximal 20 Lektionen) und sich dabei als erfolgreich erwiesen/als erfolgreich diskutiert werden. Wir erhoffen uns daraus konkrete 'Wirksamkeitshinweise' für die Förderung von Sozialkompetenz unter engen zeitlichen Rahmenbedingungen zu erhalten.

Eine gesamtdeutsche Bund-Länder-Projektsammlung (Bundeskriminalamt, 2003) führt zwei kleinere Programme zu Gewaltprävention an Schulen auf: das Anti-Gewalt-Training 'Smily und Frusty' (Nordrhein-Westfalen) und 'Push together' (Bayern). Beide Programme werden von der Polizei durchgeführt (in enger Zusammenarbeit mit Lehrpersonen) und dauern einen halben oder ganzen Projekttag. Zu 'Push together' konnten keine weiterführenden Informationen gefunden werden.

Das Konflikt- und Anti-Gewalt-Training **'Smily und Frusty'** wurde 1994 entwickelt und seither in einer Vielzahl an Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Eine Schulung für Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende, Fachkräfte aus der Jugendarbeit und Mitarbeitende von Weiterbildungsträgern befähigt zur eigenständigen Durchführung. Das Training findet im Klassenkontext statt und umfasst vier bis fünf Schulstunden. Eine oder zwei Trainerpersonen führen es unter Einbezug der Lehrperson durch. Die Lehrperson übernimmt die Nachbereitung mit der Klasse. Methodisch wird mit erarbeitenden Gesprächen, Rollenspielen und Simulationen gearbeitet.

Folgende **Ziele** werden genannt:

- Gewaltstraftaten zu verhindern oder zumindest zu reduzieren;
- Konfliktlösungsstrategien gemeinsam zu erarbeiten;
- Kinder zu befähigen, Konflikte ohne Gewalt zu lösen;
- Situationsbewusstsein für die Rollen der Opfer, Täter, Zeugen und Zuschauer zu schaffen;
- die emotionale Seite, also die Gefühle von Opfern und Tätern zu verdeutlichen;
- Förderung interkultureller Kompetenz.

Als **Erfolgsindikatoren** werden Selbstaussagen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen verwendet:

- dass das Projekt angekommen ist;
- dass Gewaltausübung zurückgegangen ist;
- dass sich Schülerinnen und Schüler mit dem 'Klassenvertrag' Identifizieren;
- dass die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert sind.

Aufgrund der unpräzisen Erfolgsindikatoren kann die Wirksamkeit dieses Programms nicht abschliessend eingeschätzt werden.

Aus dem englischsprachigen Raum werden an dieser Stelle vier Programme vorgestellt, welche einen ähnlichen zeitlichen Umfang wie chili haben und in Schulen durchgeführt werden. Alle vier Programme wurden evaluiert und zeigen (zumindest begrenzte) Wirksamkeit. Das erste Programm wird von Fagan & Catalano (2012) positiv erwähnt, die übrigen Programme von Schick (2010).

Das **'Life Skills Training'** von Botvin et al. (1998) geht von der (empirisch mehrfach belegten) Annahme aus, dass eine Präventionsmassnahme bezogen auf das Thema Substanzmittelmissbrauch auch Effekte in Bezug auf Gewalt und Delinquenz hat. Es wurde entsprechend davon ausgegangen, dass Substanzmittelmissbrauch, Gewalt und Delinquenz eine ähnliche Ätiologie aufweisen (Botvin, et al., 2006: 404). Auf Deutsch liegt es als Programm **'Fit und stark fürs Leben'** vor (Ahrens-Eipper, 2002; Asshauer, et al., 1999; Burow, et al., 1998).

Das Training berücksichtigt verschiedene Altersstufen in unterschiedlichen Teilprogrammen. Im ersten Teilprogramm für das 3. bis 5. Schuljahr werden über 3 Jahre insgesamt 24 Lektionen durchgeführt. Daran anschliessend und darauf aufbauend liegt eine Einheit für die Schuljahre 6 bis 8 vor (30 Lektionen über 3 Schuljahre). Für die Schuljahre 9 und 10 liegt ein Programm über 10 Schulstunden vor. In den Schuljahren 11 und 12 kann ein Programm mit insgesamt 6 Lektionen durchgeführt werden. In jedem Schuljahr werden die entsprechenden Lektionen innerhalb von 3 bis maximal 12 Wochen unterrichtet. Die Teilprogramme können unabhängig voneinander oder in Kombination eingesetzt werden.

Es werden im Klassenkontext kognitiv-behaviorale Fähigkeiten trainiert (Problemlösen, Entscheidungen treffen, Stressmanagement, Kommunikation), Gewalt- und Drogenprävention thematisiert (Normen in Bezug auf Drogen und Gewalt, Peerdruck widerstehen), und der Umgang mit Ärger und Konfliktlösung geübt. Die Kompetenzen werden mit einer Kombination aus interaktiven Methoden vermittelt, unter anderem Gruppendiskussionen, Demonstration, Rollenspielen, Feedback und praktische Verhaltens(haus)aufgaben. Das Training wird meist von Lehrpersonen durchgeführt, die auf ein umfangreiches Manual mit Lektionenplanungen zurückgreifen können. Es kann aber auch durch Sozialarbeitende oder andere Fachkräfte durchgeführt werden. Für die Unterrichtenden werden Workshops und Online-Trainings angeboten.

Im Vergleich mit einer Kontrollgruppe ergibt sich für die Zielgruppe eine signifikante Reduktion von Delinquenz, verbaler und physischer Aggression – selbst bei einer Programmtreue von nur 50% (Botvin, et al., 2006). Insgesamt schneidet das Programm auch in Meta-Analysen erfolgreich ab (D. B. Wilson, et al., 2001: 269). Es wird in den USA vielfach empfohlen, unter anderem durch *Blueprints for Violence Prevention*, das *US Department für Erziehung*, die *American Medical Association* und die *American Psychological Association*. Evaluationen der deutschsprachigen Version 'Fit und stark fürs Leben' zeigen eine positive, jedoch deutlich geringere präventive Wirkung als nordamerikanische Studien (Aßhauer & Hanewinkel, 1999, 2000).

Das Programm **'Dealing with conflict'**, das von Bretherton, Collins & Ferreti (1993) erarbeitet wurde, stützt sich vorwiegend auf ein sozial-kognitives Modell, das auf den konstruktiven Umgang mit Konflikten abzielt. Während 10 Wochen wird in jeweils einer Lektion gearbeitet. Folgende Inhalte werden bearbeitet: Phase 1: Stärkung des Gemeinschaftsgefühls; Phase 2: Aktivitäten zur Vertrauensbildung, zur Steigerung des Selbstwertgefühls und des gegenseitigen Respekts; Phase 3: Erarbeitung von Ursachen und Arten von Konflikten und von verschiedenen Möglichkeiten, damit umzugehen; Phase 4: Formen und Ursachen von Kommunikationsstörungen und spezifische Lösungsmöglichkeiten. Das Programm wird von den Lehrpersonen durchgeführt, welche vorgängig ein Training erhielten. Nach der Selbsteinschätzung der teilnehmenden Kinder führt das Programm zu einer signifikanten Reduktion physischer Gewalt. Ausserdem wurde das Verhalten anderer seltener als feindselig attribuiert und die Kinder handelten selbst seltener feindselig. Keine Veränderung wurde bezüglich gewaltbefürwortender Einstellungen gefunden.

Das Programm '**Responding in Peaceful and Positive Ways**' (RIPP) von Farrell und Meyer wird in drei Versionen für die 6., die 7. und die 8. Jahrgangsstufe angeboten. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, wie gewalttätige Konflikte entstehen. Das Programm wird von Trainerinnen und Trainern durchgeführt, welche in einem fünftätigen Kurs vorbereitet wurden. Es umfasst 18 Lektionen, welche über ein Schuljahr verteilt

durchgeführt werden. Der Schwerpunkt des Trainings liegt in der Aufklärung und Informationsvermittlung. Die inhaltlichen Themen sind:

- Vertrauen aufbauen
- Respekt vor individuellen Unterschieden
- Gewalt und Risikofaktoren
- Umgang mit Ärger
- Persönliche Werte
- Überstürzte Kämpfe und deren Konsequenzen
- Gewaltfreie Alternativen zu einem Kampf

Die Ergebnisse in vier quasi-experimentellen Evaluationen (Farrell, Meyer, Sullivan, & Kung, 2003; Farrell, Meyer, & White, 2001b; Farrell, Valois, & Meyer, 2002; Farrell, Valois, Meyer, & Tidwell, 2003) zeigen kein eindeutiges Ergebnis in Bezug auf die Reduktion physischer Gewaltausübung. Jedoch stieg das Wissen zu Aggressionen, und die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen erhielten seltener Verweise durch die Schule wegen Gewalt sowie weniger Suspensionen.

Das Programm **'Think First'** für Jugendliche (J. Larson, 2005; J. D. Larson, 1992) und die Version für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren (J. Larson & Lochman, 2005) basiert auf kognitiv-behavioralen Prinzipien und zielt auf den konstruktiven Umgang mit Ärger und Wut. Es umfasst zehn Lektionen für Jugendliche resp. 18 Lektionen für Kinder, in denen folgende Themen bearbeitet werden: Ärger auslösende Faktoren, Selbstbeobachtung, lautes Denken, Techniken zu Selbstinstruktionen und Selbstbeobachtung, Problemlösetechniken. Neben Beobachtungsübungen und Rollenspielen werden Filmsequenzen gezeigt. Die Selbstevaluationen (J. Larson, 2005; J. D. Larson, 1992) zeigen positive, wenn auch nicht konsistente Effekte. Laut Aussagen der Autoren reduzieren sich dissoziale Verhaltensweisen. Der selbst eingeschätzte Ärger und die selbst eingeschätzte Aggression blieben in einer Evaluation konstant, und auch die Lehrpersonen erkannten keine Veränderung. Die Langzeiteffekte sind begrenzt (J. Larson & Lochman, 2005; J. D. Larson, 1992). Das Programm liegt in Buchform vor und kann von Lehrpersonen direkt eingesetzt werden.

Verbindende Elemente der hier vorgestellten englischsprachigen Programme sind:

- sie stellen einen expliziten Theoriebezug her;
- sie arbeiten vorzugsweise mit kognitiv-behavioralen Elementen;
- sie verteilen die Lektionen über einen längeren Zeitraum;
- oft wird das Programm von Lehrpersonen durchgeführt;
- es liegen Evaluationsdaten vor.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich bei diesen Programmen innerhalb von 10 bis 18 Lektionen gewisse Veränderungen initiieren lassen. Diese sind jedoch eher gering und nicht konsistent. Das als erfolgreich zu bezeichnende Programm „Life-Skills-Training“ zeichnet sich zum einen durch seine Themenbreite aus (Substanzmittelmissbrauch und Gewalt), zum anderen durch die modulare, einzeln einsetzbare und gleichzeitig aufeinander aufbauende Durchführungsform. In seiner deutschsprachigen Version 'Fit und stark fürs Leben' sind die in Evaluationen ermittelten Effekte jedoch geringer.

Beim Vergleich der Programme mit chili fallen zusätzlich zu einigen Punkten (Theoriebezug, Wichtigkeit behavioraler Elemente) einige weitere grundlegende Dimensionen auf, welche Anlass für Reflexion und Begründung sein können:

→ Wird das Programm kompakt, als Blockprogramm, oder verteilt über einen längeren Zeitraum durchgeführt? Wie wird diese Entscheidung begründet?
→ Wer führt das Programm durch? Wie wird diese Entscheidung begründet?

3.2 Konzeptanalyse chili für Kinder und Jugendliche

Im Rahmen der Konzeptanalyse werden die im Konzept des Programms formulierten Ziele, Methoden, organisatorischen Verfahren und Ressourcenverwendungen auf ihren Grad an Explikation, Vollständigkeit und Konsistenz geprüft und zueinander in Beziehung gesetzt. Die Konzeptevaluation zielt auf die deskriptive Beschreibung und Untersuchung der internen Kohärenz des Konzepts chili.

Die folgende Konzeptanalyse bezieht sich ausschliesslich auf die Unterlagen, welche chili für Kinder und Jugendliche betreffen. Die Angebote 'chili für Lehrkräfte und Schulgemeinden' und 'chili Railfair' werden nicht näher betrachtet.

In der untenstehenden Tabelle sind im Überblick die Untersuchungsdimensionen der Konzeptanalyse formuliert:

Tabelle 1: Relevante Kriterien für eine Konzeptanalyse

Ziele	Methoden	Organisation	Ressourcen
– Grad der Explikation von Projektzielen und Zielgruppen – Klarheit, Realisierbarkeit, Messbarkeit der Zielsetzungen – Explikation von prozess- und ergebnisorientierten Zielsetzungen	– Grad der Explikation von Methoden – Fachliche Begründung von Methoden (Orientierung an Theorie und Empirie) – Konzeptuelle Umsetzung aufgrund fachlicher Begründungen	– Verfahren: Explikationsgrad der Umsetzungsstrategie – Explikationsgrad der Zuständigkeiten – Vorgesehene Verfahren der Selbstevaluation, Konzeptanpassung, Qualitätssicherung	– Explikationsgrad zur Ressourcenverwendung materieller und personeller Art – Vorgesehene Qualifikation und Qualifizierung der Trainerpersonen

Im Folgenden wird auf der Grundlage verschiedener Dokumente dargestellt, welche Ziele chili verfolgt, mit welchen (Vermittlungs-)Methoden diese Ziele erreichen werden sollen, wie chili sich organisiert und welche Überlegungen zur Ressourcenverwendung dabei massgeblich sind. Ein Konzept im engeren Sinn liegt nicht vor, jedoch werden in verschiedenen Dokumenten konzeptuelle Überlegungen gemacht. Diese konzeptuellen Bausteine wurden zusammengetragen. Wir nennen die Analyse dieser Dokumente im Folgenden aus pragmatischen Überlegungen Konzeptanalyse.

Grundlage der Konzeptanalyse sind folgende Dokumente:

- 'Einführung in das Praxishandbuch für chili-Trainerinnen und Trainer' (2007): Auf knapp 40 Seiten werden darin die Grundsätze und Standards bis hin zu Musterformularen und Evaluationsbögen des chili-Trainings expliziert. Im Folgenden wird dieses Dokument 'chili-Einführung' genannt.
- 'Konstruktive Konfliktbearbeitung für Kinder: Praxishandbuch für TrainerInnen' (2004): Es werden verschiedene Ziele expliziert und mit einer ausführlichen Sammlung an Übungen veranschaulicht. Im Folgenden wird dieses Dokument 'Praxishandbuch Kinder' genannt.
- 'Anforderungsprofil für chili-TrainerIn chili für Kinder und chili für Jugendliche" (2006). Im Folgenden wird dieses Dokument 'Anforderungsprofil' genannt.
- 'Leitfaden Begleitung und Beurteilung angehender chili TrainerInnen' (2007).
- 'Grundsätze der Qualitätssicherung' (2006).

Ziele

Als *Zielgruppen* werden in der 'chili-Einführung' (S. 3) genannt: Schulklassen ab dem Kindergarten bis und mit Oberstufe, Klassen weiterführender Schulen (z. B. 10. Schuljahr) sowie Gruppen aus Jugendorganisationen bis zum Alter von 20 Jahren mit ihren Lehrpersonen oder Gruppenleitenden. Dabei fällt auf, dass die Zielgruppen nach ihrer institutionellen Einbettung (Schulen resp. Jugendorganisationen) und nicht nach

inhaltlichen Kriterien definiert werden. Deutlich wird damit zum einen der Fokus des Konzepts auf das schulische Setting, zum anderen, dass im Prinzip alle Kinder und Jugendlichen zwischen Kindergartenalter und 10. Schuljahr Zielgruppe sind.

chili arbeitet mit verschiedenen Begrifflichkeiten auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau. Es wird von projektbezogenen Globalzielen und themenspezifischen Richtzielen sowie von Detailzielen gesprochen. Im Folgenden werden diese vorgestellt.

Als **Globalziele** werden in der 'chili-Einführung' genannt (S. 3):

- Die Kinder und Jugendlichen sind für einen offenen, konstruktiven Umgang mit Konflikten sensibilisiert.
- Sie erweitern ihre Handlungsmöglichkeiten in Streitsituationen.

Es soll demnach Sensibilisierung sowohl auf der kognitiven Ebene (erweitertes Wissen) als auch auf der Handlungsebene (erweiterte Handlungsmöglichkeiten) initiiert werden.

Im 'Praxishandbuch Kinder' werden die **Globalziele folgendermassen umschrieben**:

chili "ermutigt die Kinder zu einem offenen Umgang mit Konflikten und erarbeitet mit ihnen konkrete Handlungskompetenzen für schwierige Situationen. […] Schwerpunkte des Konzepts sind insbesondere:

- in den Klassen ein positives Klima gegenseitigen Vertrauens […] schaffen, welches einen konstruktiven, gewaltfreien Umgang mit Konflikten begünstigt;
- die Achtung und die Verantwortung im Umgang mit anderen erhöhen, die Fähigkeit erweitern, eine andere Perspektive einzunehmen;
- einen angemessenen Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen erlernen;
- Selbstkontrolle trainieren, aggressive Impulse kontrollieren;
- für verletzende Aggressivität und Provokation in Sprache/Körpersprache sensibilisieren;
- Problemlösefähigkeit aufbauen und entwickeln, alternative Verhaltensmöglichkeiten und einen kreativen Umgang mit herausfordernden Situationen aneignen und einüben."

Somit wird über die auf individuelle Befähigungen abzielenden Globalziele 'Sensibilisierung' und 'Handlungskompetenzen' hinaus eine weitere Zieldimension genannt: in den Klassen ein positives Klima gegenseitigen Vertrauens zu schaffen. Zudem wird in diesem Dokument explizit als Zielsetzung die Sensibilisierung für die 'Gefahren von Gewalt und Rassismus' aufgeführt, also Aspekte, die zwar in den Themenübersichten und den querschnittlichen Kriterien (Gender, Rassismus) der 'chili-Einführung' enthalten sind, dort jedoch vorwiegend die Durchführung der Trainings anleiten sollen und weniger als eigenständige Ziele auftreten.

Der Aufbau des Trainings orientiert sich an Themenblöcken, denen verschiedene '**Richtziele'** und '**Detailziele'** zugeordnet werden (vgl. chili-Einführung 2007, S. 15). Die Richtziele dienen den Trainerinnen und Trainern als eine erste Orientierung. Damit werden die wichtigsten Ziele festgelegt, die mit einer Durchführung erreicht werden sollen. Die Detailziele dienen der Planung der einzelnen Unterrichtstage. Aus dem Katalog 'Richtziele' soll die Lehrperson drei Ziele auswählen, welche aus ihrer Sicht zentral sind. Diese drei Ziele definieren die Trainingsschwerpunkte und geben damit die Kriterien für die Prüfung der Zielerreichung der jeweiligen Programmdurchführung vor. Es wird betont, dass es nicht darum gehe, möglichst alle Themen 'abzuarbeiten'. Vielmehr solle ein Programm zusammengestellt werden, welches der Kapazität, der Aufnahmefähigkeit und den Vorkenntnissen der Klasse entspreche (ebd., S. 13).

Die Entwicklung der Themen ist im Rückgriff auf verschiedene Konzepte und theoretische Hintergründe erfolgt. Diese werden in der 'chili-Einführung' aufgeführt (vgl. ebd., S. 6). Es wird jedoch nicht kenntlich gemacht, in welcher Weise die theoretischen Grundlagen sich in den Richtzielen und Übungen widerspiegeln. Die formulierten Themen und Richtziele sind in den herangezogenen Dokumenten zudem nicht deckungsgleich. Im 'Praxishandbuch Kinder' sind in einem kurzen Abschnitt 'Grundgedanken' Überlegungen und Begründungen angeführt und weiterführende Detailziele formuliert. Im Folgenden werden die Themen

und Richtziele laut der 'chili-Einführung' (S. 15f.) vorgestellt. Die Begründung der jeweiligen Themen wird vorderhand entlang des 'Praxishandbuches Kinder' (Grundgedanken) expliziert.[1]

Kennen lernen, Vertrauensaufbau, Regeln

***Kennen lernen*:** „Damit in einer Gruppe zum Thema Konflikt gearbeitet werden kann, braucht es einen sicheren Rahmen und gegenseitiges Vertrauen. Damit bietet sich Gelegenheit, um die Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven sichtbar zu machen und sich mit sich und den anderen auseinanderzusetzen."

***Vertrauen*:** „Die respektvolle, ressourcenorientierte Haltung der Trainerinnen und Trainer trägt zur Stärkung des Selbstvertrauens und zu einer vertrauensvollen Atmosphäre bei. Wichtig ist, dass die Kinder darüber sprechen, wie sie sich bei der Übung gefühlt haben. Dies bringt sie näher zusammen, unterstützt eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit. In dieser Atmosphäre entwickeln die Kinder eher einen bewussten Zugang zu gegenseitiger Bestätigung, Kooperation, hilfreicher Kommunikation und kreativer Konfliktlösung."

***Richtziele** laut 'chili-Einführung':*

- Ein respektvolles Arbeitsklima, das den Teilnehmenden (TN) Sicherheit bietet, ist initiiert.
- Die Rahmenbedingungen sind für TN und Lehrpersonen (LP) klar.
- Die TN kennen einander und sich selber besser, von verschiedenen Seiten.
- Die TN und LP erleben die Vielfalt in der Klasse (Herkunft, Sprache, Fähigkeiten, Ressourcen, Interessen etc.).
- Vertrauen und Selbstvertrauen der TN ist gestärkt.

Was ist ein Konflikt? Wie funktionieren Konflikte, was steckt hinter einem Konflikt?

„Ziel dieses Themenblocks ist es, bewusst zu machen, dass ein Konflikt verschiedene Ursachen haben kann und dass es sich lohnt, diese Hintergründe aufzuspüren. Dabei ist die Wahrnehmung immer individuell. Durch einen 'analytischen' Zugang sollen die Kinder ein Mittel erhalten, um Konflikte zu 'fassen', in die Hand zu nehmen und in einem nächsten Schritt konstruktiv zu bearbeiten. Besonders wichtig ist dabei, die Gefühle der Beteiligten auszuloten."

***Richtziele** laut 'chili-Einführung':*

- Die TN erleben und erfahren Konflikte als Untersuchungs- und Forschungsobjekt und können Konflikte beschreiben;
- Die TN kennen Instrumente/Modelle (z. B. 'Eisbergmodell'), mit denen Konflikte beschrieben und analysiert werden können;
- Die TN können konkrete Konflikte nach verschiedenen Kriterien beschreiben, analysieren und einordnen;
- Die TN kennen Merkmale der Konflikteskalation (u. a. Zunahme der Stereotypisierung).

Kommunikation, Verstehen und Missverstehen

„Grundgedanke hierbei ist, das wir, wenn wir unsere Wahrnehmung schulen, leichter verstehen, warum Konflikte auftreten, und indem wir die Mitteilungsfähigkeit üben, die Chance erhalten zu überprüfen, wie gut wir von anderen verstanden werden. Ziel ist es, dass die TN erkennen, dass 'sich verstehen' keine Selbstverständlichkeit ist und dass Verstehen davon abhängt, wie gut wir beobachten und ob wir die richtigen Worte finden."

[1] Die Begründungen wurden leicht gekürzt, bewegen sich jedoch nah am Wortlaut. Sie werden deswegen wie ein Zitat mit Anführungs- und Schlusszeichen angeführt, um kenntlich zu machen, dass die Formulierungen aus den Dokumenten stammen.

***Richtziele** laut 'chili-Einführung':*

- Die TN können in Konfliktsituationen Gespräche initiieren und führen.
- Die TN kennen Möglichkeiten, Missverständnisse zu klären und können diese im Gespräch anwenden (Metakommunikation, Nachfragen, Spiegeln).

Gefühle, Einfühlungsvermögen, Respekt

„Damit Kinder über ihre Gefühle sprechen können, brauchen sie Begriffe und angemessene Ausdrucksmöglichkeiten. Viele Probleme resultierten daraus, dass Kinder weder ihre Gefühle benennen können, noch wissen, wie sie damit umgehen können. Dabei sind Gefühle weder richtig noch falsch, und sie können auch nicht ignoriert werden. Insbesondere Gefühle wie Wut und Ärger sind zwar unangenehm, aber deshalb nicht unbedingt 'schlecht'. Ausserdem zeigen diese Gefühle deutlich, dass ein Konflikt besteht."

***Richtziele** laut 'chili-Einführung':*

- Die TN können in Konfliktsituationen ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und in nicht verletzender Weise zum Ausdruck bringen.
- Die TN können sich in Konfliktsituationen in die Gefühle und Bedürfnisse ihres Gegenübers hineinversetzen.

Selbst- und Fremdwahrnehmung, Feedback

***Zusammenarbeit**:* „In einer im Konkurrenzdenken verhafteten Gesellschaft haben Kinder nur selten Gelegenheit, erfolgreich kooperatives Verhalten auszuprobieren. In Kooperationsübungen erhalten Kinder die Gelegenheit, auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten. Mit den Übungen soll eine positive Gruppenatmosphäre erzeugt werden, das Selbstbewusstsein soll gestärkt und persönliches Wachstum ermöglicht sowie kreative Konfliktlösungen ermöglicht werden."

***Richtziele** laut 'chili-Einführung':*

- Die TN können eigene Meinungen zum Ausdruck bringen, ohne zu verletzen.
- Die TN ergänzen die Selbstwahrnehmung durch zusätzliche Perspektiven (Feedbacks), sie können verschiedene Sichtweisen miteinander vergleichen, über unterschiedliche Wahrnehmungen reden und Missverständnisse klären.
- Die TN haben sich mit dem Thema „Stereotype und Vorurteile" auseinandergesetzt, sie erleben und reflektieren in Übungssituationen, was Vorurteile und Stereotype auslösen können.

Haltungen, Rollen und Muster[2]

***Richtziele** laut chili-Einführung':*

- Die TN sind sich ihrer eigenen typischen Verhaltensweisen und Rollen im Konflikt bewusst.
- Die TN haben in Konfliktsituationen zusätzliche Strategien zur Verfügung und erweitern so ihren Handlungsspielraum.
- 'Typisch männliche' und 'typisch weibliche' Konfliktmuster sind hinterfragt.

Konflikte bearbeiten, fair streiten, gute Gespräche führen, Konflikte lösen

***Richtziele** laut 'chili-Einführung':*

- TN kennen deeskalierende Strategien und können diese in konkreten Konfliktsituationen einsetzen. Sie können ihre Interessen gewaltfrei vertreten.
- Der Klasse und der Lehrperson stehen Methoden und Instrumente zur Verfügung, um aktuelle Konflikte konstruktiv bearbeiten zu können.

[2] Zu den nachfolgenden Themenkomplexen führen die Unterlagen keine Begründungen auf.

Der Explikationsgrad der Richtziele ist als hoch einzuschätzen. Insbesondere im 'Praxishandbuch Kinder' werden eine Vielzahl an Richt- und Detailzielen ausformuliert und diesen verschiedene Übungen zugeordnet.

Insgesamt erscheinen die zu bearbeitenden Themen angemessen und sinnvoll in Bezug auf die Ziele von chili. Die Begründungen decken jedoch nicht alle formulierten Richtziele ab und ihr Bezug auf die angeführten theoretischen Konzepte wird nicht expliziert. Es handelt sich mithin weniger um eine theoretische Einordnung, welche Bedeutung die verschiedenen Elemente und Richtziele haben, als mehr um eine 'Einstimmung ins Thema'. Ferner wird nicht ausdrücklich kenntlich gemacht, in welcher Weise die Übungen zielführend sind. Zumindest ist nicht im Detail nachvollziehbar, auf welche fachlichen und theoretischen Grundlagen sich die Themen und Umsetzungsvorgaben der Übungsanleitungen stützen.

Es fällt auf, dass sowohl die Themen als auch die Richtziele in den einzelnen Dokumenten teilweise unterschiedlich benannt sind. Nicht alle Themen (z. B. Kinder für Rassismus sensibilisieren) bilden sich in den Richtzielen und Übungen ab. Die verschiedenen Dokumente ergeben vielmehr ein vielschichtiges und teilweise nicht immer zusammenhängendes Bild verschiedener Zieldimensionen, in denen eine Vielzahl an Themen eingewoben ist. Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen bzw. die Auswahl an Zielen zu den einzelnen Trainings werden in Absprache mit der Lehrperson festgelegt.

Indirekt wird eine Gewichtung der Themen durch **Modellprogramme** ersichtlich (vgl. Praxishandbuch 2007, S. 14). Es werden Vorschläge für den Aufbau eines viertägigen, eines dreitägigen und eines zweitägigen Trainings gemacht.

Als Kernelemente eines **zweitägigen Trainings** werden vorgeschlagen:

- Kennen lernen, Vertrauensaufbau, Regeln
- Gefühle, Einfühlungsvermögen, Respekt
- Was ist ein Konflikt? (Eisberg)
- Kommunikation, Verstehen und Missverstehen, Feedback
- Haltungen, Rollen und Muster

In einem **dreitägigen Training** werden als zusätzliche Elemente vorgeschlagen:

- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Was ist ein Konflikt? (Wurzelanalyse)
- Konflikte bearbeiten, fair streiten, gute Gespräche führen, Konflikte lösen

In einem **viertägigen Training** werden als zusätzliche Elemente zu einem dreitägigen Training vorgeschlagen:

- Was ist ein Konflikt? (individuelle Konfliktdefinition)
- Vertiefungsfenster

Bei den zweitägigen Trainings liegt der Schwerpunkt auf kognitiven Elementen. Die Verhaltensebene, nämlich die Frage, wie Konflikte bearbeitet werden können, ist erst im dreitägigen Angebot integriert.

Die **Zielüberprüfung** geschieht durch eine Einschätzung durch die Lehrperson und durch die Trainerperson über das Formular 'Zielsetzung und Zielerreichung'. Darin werden vorgängig drei für das jeweilige Training ausgewählte Ziele notiert und nach dem Training festgehalten, inwieweit diese Ziele erreicht werden konnten. Die Trainerin, der Trainer und die Lehrperson 'übersetzen' die definierten Ziele demnach selbständig in Kriterien, anhand derer sie die Zielerreichung einschätzen. Hierfür sind jedoch keine Kriterien oder Indikatoren definiert. Damit sind auch keine intersubjektiv überprüfbaren und vergleichbaren Daten über das Ausmass an Veränderungen vorhanden. Zudem fällt auf, dass die zeitliche Perspektive nicht definiert ist (interessieren Veränderungen direkt nach Programmende oder eher im Sinne ihrer Nachhaltigkeit?). Die Perspektive der Teilnehmenden wird über zwei Instrumente ('Blackbox' und 'Happy-Check') direkt im Anschluss

an das Training eingeholt. Es handelt sich hierbei schwerpunktmässig um eine Einschätzung, wie gut das Training gefallen hat.

Der systemische Ansatz, welchen chili nach eigenem Anspruch verfolgt, spiegelt sich in 'chili für Kinder und Jugendliche' nur bedingt wider. Die Richt- und Detailziele beziehen sich primär auf individuelle Einstellungen und lassen Klasse, Schule, Familie etc. unberücksichtigt. Eine Weiterentwicklung der Themen durch die Lehrperson ist zwar explizit gewünscht, jedoch konzeptuell nicht verbindlich. Aufgrund der vorliegenden Dokumente lässt sich schliessen, dass ein chili-Training durchaus systemischen Charakter haben *kann* (bspw. wenn die Lehrperson die Themen in der Klasse weiterbearbeitet und Gruppenprozesse initiiert, wenn chili als Grundlage für Schulentwicklung oder weiterführende Elternarbeit genommen wird, wenn Lehrpersonen das Angebot 'chili für Lehrkräfte und Schulgemeinden' in Anspruch nehmen), aber nicht *muss*.

Vermittlungsmethoden

Explizite Hinweise auf im Programm verwendete Methoden finden sich in der 'chili-Einführung' unter dem Stichwort 'Methodische Grundsätze'. Darin wird dargelegt, dass die Themen für die Teilnehmenden entdeckt, erlebt und spürbar würden. Als Grundelemente werden genannt (S. 6): "Bewegung, Spiel, ausprobieren, experimentieren, üben und erleben – oder eben Training. […] Dazu kommen die Reflexion, das Nachdenken, das Diskutieren, eventuell auch Schreiben und Nachlesen, für die Vertiefung der einzelnen Themen". Die konzeptuelle Ausrichtung kann demnach als kognitiv-verhaltensorientiertes Programm umschrieben werden. Wie bereits in den Globalzielen formuliert, wird auch hier der Anspruch deutlich, sowohl auf der kognitiven Ebene als auch auf der Verhaltensebene ansetzen und Veränderungen bewirken zu wollen. Besonderes Gewicht wird auf das Erleben und aktive Handeln gelegt.

Aus Sicht empirisch validierter Wirkfaktoren ist vor allem bedeutsam, dass die Zielsetzungen eines Trainings mit verhaltensorientierten Elementen während der Durchführung systematisch in Beziehung gesetzt werden. Empfehlenswert sind demnach Rollenspiele, konkrete Feedbacks zu Verhaltensweisen, das Ausprobieren-Können verschiedener Reaktionsweisen u. ä. m. Die Materialanalyse ergab, dass die Übungen des Programms chili diese Kriterien grösstenteils eher nicht erfüllen (vgl. Kap. 4.3.2).

Organisation

Die Umsetzungsstrategie des Programms ist in der 'chili-Einführung' dokumentiert. Hier finden sich Ausführungen zur Zielgruppe (Durchführungsort, Dauer und Form, Zeitaufwand), den zur Verfügung gestellten Materialien, Verfahren der Selbstevaluation, Zusammenarbeit und Rollenverteilung zwischen Trainerin bzw. Trainer und Lehrperson, Pflichtenheft und Vorgehensschritte der Trainerinnen und Trainer sowie Aufbau des Trainingsprogramms. Im Folgenden werden die einzelnen in der 'chili-Einführung' erwähnten Punkte der Umsetzungsstrategie beschrieben und bei Bedarf durch Informationen aus weiteren Dokumenten ergänzt.

Zielgruppe: Die Zielgruppen werden über den institutionellen Rahmen definiert (schulischer Kontext, Jugendorganisationen). Insofern sind alle Kinder und Jugendlichen, welche den Kindergarten oder die Schule besuchen, Zielgruppe des Angebots.

Durchführungsort: Der Durchführungsort ist der jeweilige institutionelle Rahmen (Klassenzimmer, Jugendorganisation). Es sind keine Mindestanforderungen an die Lokalitäten bzw. Infrastruktur benannt (bspw. Raumgrösse, Anzahl Räume, Flipchart etc.).

Dauer und Form: chili wurde ursprünglich als viertägige Projektwoche entwickelt. In diesem Rahmen sei es möglich, alle chili-Themen zu bearbeiten. Aufgrund der veränderten Nachfrage wird das Training zunehmend auch als zwei- und dreitägiges Programm angeboten. Die Minimaldauer ist bei zwei Tagen angesetzt. Bei einer geringeren Programmdauer müssten die Ziele entsprechend bescheidener gesetzt und die Inhalte

reduziert werden. Es werden Vorschläge für den Aufbau eines viertägigen, eines dreitägigen und eines zweitägigen Programms gemacht. Diese wurden unter 'Ziele' dargestellt. Ein chili-Trainingstag beinhaltet normalerweise sieben Lektionen, in Ausnahmefällen (je nach Konzentrationsfähigkeit der Klasse und Stundenplan) sechs oder acht Lektionen.

Verteilung der chili-Tage: Die Tage können direkt aufeinanderfolgend oder über einen Zeitraum von maximal sechs Wochen (bei viertägigen Trainings) verteilt durchgeführt werden. Die Vorteile der sogenannten Kompakttrainings (direkt aufeinanderfolgend) werden vor allem in der Intensität gesehen, mit der das Thema bearbeitet wird. Dadurch käme in der Gruppe meist viel in Bewegung, die Teilnehmenden seien jedoch in ihrer Konzentrationsfähigkeit stark gefordert. Der Vorteil eines gestreckten Trainings liege dagegen in der Möglichkeit, dass die Lehrperson das Thema zwischenzeitlich aufgreifen und weiter vertiefen könne, wodurch das Training möglicherweise nachhaltiger werde.

Qualitätssicherung: Im Dokument 'Grundsätze der Qualitätssicherung' werden folgende Standards genannt:

- *Anforderungsprofil, Schulung und Praktikum für angehende Trainerinnen und Trainer*: Angehende Trainerinnen und Trainer verfügen über eine abgeschlossene Ausbildung im Themenbereich, über praktische Erfahrungen in der Arbeit mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen sowie über gutes Fachwissen in Konfliktbearbeitung/Mediation (mindestens fünftägiger Einführungskurs 'Mediation'); ferner verfügen sie über die notwendigen didaktischen Fähigkeiten und Kenntnisse;
- *Detaillierte Angaben zur Qualifikation der Trainerinnen und Trainer* (vgl. Kapitel 'Ressourcenverwendung' weiter unten);
- *Mindestanzahl durchzuführender Trainings* pro Trainerin bzw. Trainer: zwei Trainings pro Jahr;
- ein verpflichtendes *Weiterbildungs- und Erfahrungsaustauschtreffen* (jährlich);
- in schwierigen Situationen kann *Coaching* (ggf. auch bei der kantonalverantwortlichen Person) eingeholt werden;
- *Selbstevaluation über die beschriebenen Evaluationswerkzeuge*: die Evaluationsbögen werden bis zwei Wochen nach Beendigung des Trainings an die Kantonalverantwortlichen geschickt; die kantonalverantwortlich Person kann jederzeit ein Training besuchen;
- das Schweizerische Rote Kreuz (SRK) erstellt aufgrund der Evaluationsdaten der Kantonalverantwortlichen eine jährliche *Gesamtauswertung* und definiert allfälligen Weiterentwicklungs- und Anpassungsbedarf.

Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Qualitätssicherung auf einer hohen Qualifikation und intensiven Einarbeitung der angehenden Trainerinnen und Trainer. Die Qualitätssicherung in Form von Selbstevaluationen und Weiterbildungs- und Erfahrungsaustausch ist dagegen weniger klar geregelt.

Zusammenarbeit und Rollenverteilung zwischen Trainerin bzw. Trainer und Lehrperson: Die Verantwortlichkeiten und Verfahren der Arbeitsteilung sind präzise beschrieben. Die Lehrperson ist verpflichtet, vorgängig eine Situationsanalyse zu erstellen, während des Trainings anwesend zu sein und an der Auswertung mitzuwirken. Eine verpflichtende Weiterführung und Vertiefung der Themen durch die Lehrperson über das chili-Training hinaus besteht nicht.

SRK-interne Zusammenarbeit und Rollenverteilung: Standards der SRK-internen Organisation wie bspw. Zuständigkeiten (bspw. zwischen Kantonalverantwortlichen und Trainerinnen und Trainern, zwischen Kantonalverantwortlichen und Programmleitung) und Funktionshierarchien werden nicht thematisiert und können entsprechend nicht beurteilt werden.

Pflichtenheft und Vorgehensschritte der Trainerinnen und Trainer: Das Pflichtenheft und die Vorgehensschritte der Trainerinnen und Trainer sind präzise beschrieben. Schwerpunkte sind die vorgängige Abklärung der Ausgangssituation und Auftragsklärung mit der Lehrperson, die Vorbereitung und Durchführung

der Trainings, die Auswertung der Rückmeldungen von Lehrperson und Teilnehmenden und die Trainingsdokumentation zuhanden der Kantonalverantwortlichen.

Ressourcenverwendung

Ausführungen zur Qualifikation und Qualifizierung der Trainerinnen und Trainer sind in den Dokumenten 'Leitfaden Begleitung und Beurteilung angehender chili TrainerInnen' (2007), dem 'Anforderungsprofil für chili-TrainerIn chili für Kinder und chili für Jugendliche' (2006) und den 'Grundsätzen der Qualitätssicherung' (2006) enthalten. Diese wurden im Wesentlichen schon in den Abschnitten weiter oben zusammengefasst.

3.3 Zusammenfassung der Befunde aus der Konzeptevaluation

Insgesamt finden sich die konzeptuellen Überlegungen zum Programm chili in verschiedenen Dokumenten ausgeführt. Dabei fällt auf, dass die theoretischen Begründungen und Zieldefinitionen nicht durchgängig und einheitlich ausformuliert werden. Hier wäre unter Umständen eine Klärung und Präzisierung sowohl für die interne als auch die externe Verständigung hilfreich. Insgesamt muss der Explikationsgrad der vorliegenden konzeptuellen Dokumente auf unterschiedlichen Ebenen als eher gering eingestuft werden, insbesondere in Bezug auf die Umsetzungsstrategie und die Überprüfung der Zielsetzungen.

Die eingesetzten Methoden fallen durch ihre Vielfalt und ihren Variantenreichtum auf. chili will explizit sowohl die kognitive Ebene ansprechen als auch Verhaltensweisen einüben. Mit Blick auf die bekannten Wirkungsfaktoren vergleichbarer Sozialkompetenzerwerbsprogramme entsprechen die verfügbaren Vermittlungsmethoden den Standards. In welchem Ausmass konkrete Verhaltenstrainings geschehen (Ausprobieren von Verhaltensvarianten, Rückmeldungen an die Kinder und Jugendlichen, Anwendung des Wissens im schulischen Alltag), kann aufgrund der konzeptuellen Dokumente nicht beurteilt werden.

Mit Blick auf die Erfahrungen anderer Programme wäre eine zeitliche Verteilung der Trainingstage über mehrere Wochen möglicherweise als vorteilhaft einzustufen und dabei die Weiterbearbeitung der Themen durch die Lehrperson (während der Trainingsphase als auch anschliessend) verbindlich zu regeln. Es stellt sich die Frage, ob es hierzu konkrete Beratungs- und Coachingangebote für Lehrpersonen braucht.

Insgesamt erscheint die systemische Ausrichtung von chili auf Ebene 'chili für Kinder und Jugendliche' konzeptuell zu wenig geklärt. Entsprechend wäre zu prüfen, wie der Einbezug des Umfelds der Zielgruppe (Familie/Eltern, Klasse, ganze Schule) besser berücksichtigt werden könnte.

chili baut auf der hohen Qualifikation der Trainerinnen und Trainer auf. Die konzeptuelle Anpassung, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung hingegen ist weniger klar strukturiert. Eine Definition von Evaluationskriterien könnte hierbei hilfreich sein. Auch die Regelung der Zusammenarbeit zwischen Trainerinnen, Trainern und SRK erscheint entwicklungswürdig.

Im Einzelnen lassen sich die Befunde der Konzeptanalysen mit Blick auf die an chili herangetragenen Fragen und die aus dem Literaturbericht herausgearbeiteten Gelingensbedingungen von Sozialkompetenz- und Gewaltpräventionsprogrammen folgendermassen darstellen:

Tabelle 2: Befunde aus der Konzeptanalyse

Dimensionen der Konzeptanalyse	Fragen an die Konzeptanalyse	Befunde
Entwicklungs-, lern- oder bildungstheoretische Grundannahmen, konflikt- und gewaltpräventive Annahmen	Auf welchen (entwicklungs-, lern- oder bildungs-) theoretischen Grundannahmen beruht das Trainingsprogramm?	chili bezieht sich in loser Weise auf eine Vielzahl von theoretischen Grundlagen, führt diese jedoch nicht weiter aus. Betont wird in den evaluierten Unterlagen zu chili die Wichtigkeit konkreten Tuns und Erfahrens.
	Welche konflikt- und gewaltpräventiven Überlegungen sind in die Konzeptentwicklung eingeflossen?	
Umfang und Klarheit der Definition von Zielsetzungen und Instrumenten (im Hinblick auf die intendierten Wirkungen des Programms)	Sind Zielsetzungen und Instrumente im Hinblick auf die intendierten Wirkungen des Programms hinreichend umfänglich und klar definiert?	Die Ziele sind in hohem Mass ausdifferenziert. Die Instrumente (Übungen, Methoden) liegen in ausformulierter Form vor. Der Bezug zwischen Übung, Ziel und Zielerreichung (Wirkung) wird nicht explizit gemacht (vgl. dazu auch das Kapitel 4.3.2 zur Materialanalyse). Wünschenswert wären Überlegungen, wie die Zielerreichung überprüft werden könnte.
Flexibilität von Instrumenten und Konzepten, Möglichkeit der Anpassung an die jeweiligen Kontextbedingungen	Sind die Instrumente und Konzepte hinreichend variabel, so dass ihre Anpassung an die jeweiligen Kontextbedingungen gewährleistet ist? Sind die einzelnen Umsetzungsschritte nachvollziehbar dokumentiert und begründet?	chili zeichnet sich durch eine hohe Variabilität und Flexibilität aus, womit eine optimale Anpassung an die konkrete Durchführung konzeptuell gewährleistet ist.
Qualifikation der Trainerinnen und Trainer	Sind die Standards an die Qualifizierung der Fachpersonen definiert?	Die Qualifikation der Trainerpersonen ist laut Konzept einerseits über die Auswahl qualifizierter Fachpersonen gegeben und soll andererseits durch einen Einführungskurs und jährliche Treffen vertieft und in Bezug auf chili-Trainings konkretisiert werden. Eine chili-interne Qualifizierung ist insgesamt nur in geringem Umfang vorgesehen.
Durchführende des Trainings	Wie wird die Vermittlungsqualität gewährleistet? (Qualifikation der Trainerinnen und Trainer und Coaching)	chili-Trainings werden von qualifizierten Trainerinnen und Trainern durchgeführt.
Nachhaltigkeit	Wie werden Aspekte der Nachhaltigkeit sichergestellt?	Die Problematik der Nachhaltigkeit bei einem Training von wenigen Tagen wird diskutiert. Gewünscht wird eine Weiterbearbeitung der Themen durch die Lehrperson, diese wird aber konzeptuell nicht ausgeführt.
	Gelingt es, die Inhalte breit einzubetten (Elternarbeit, Weiterführung der Themen im regulären Unterricht), und wenn ja, wie? Ist das chili-Angebot in eine umfassende Strategie eingebettet, und wenn ja, wie? Wie ist chili in schulische und gemeindebezogene Strategien eingebettet?	
Instrumente der Qualitäts- und Ergebnissicherung/ Evaluation	Verfügt das Programm über Instrumente der Qualitäts- und Ergebnissicherung?	Diese beziehen sich vorwiegend auf Aspekte der Zufriedenheit mit der Durchführung. Mittel- oder längerfristige Veränderungen in Wissen, Einstellungen oder Verhalten werden nicht erhoben. Eine Überprüfung der Trainings an inhaltlichen oder methodischen Vorgaben ist konzeptuell nicht vorgesehen.
	Wie und wodurch wird die konkrete Umsetzung daraufhin überprüft, ob sie den Vorgaben entspricht?	

Dimensionen der Konzeptanalyse	**Fragen an die Konzeptanalyse**	**Befunde**
Einhaltung fachlich anerkannter Standards	Inwieweit entspricht das Programm den fachlich anerkannten Standards in diesem Feld?	Standards (Frühzeitigkeit, Intensität, Einbettung, theoretische Fundierung, strukturiertes Vorgehen, behaviorale Methoden, Evaluationskriterien) werden in konzeptuellen Dokumenten mehrheitlich diskutiert, jedoch nicht konzeptuell geregelt. Ein Bewusstsein für die Wichtigkeit dieser Aspekte ist vorhanden, deren Gewährleistung jedoch nicht sichergestellt. Durch die hohe Flexibilität und Nachfrageorientierung sind verschiedene dieser Standards (Alter der Kinder und Jugendlichen, Intensität und Umfang des Trainings, systemische Einbettung) von der Nachfrageseite resp. den Rahmenbedingungen abhängig.
***Umfang/Verhältnis kognitiver und behavioraler Elemente**:*	In welchem Umfang/Verhältnis werden kognitive und behaviorale Elemente eingesetzt?	In allgemeinen Beschreibungen von chili werden das Tun und das Machen von Erfahrungen betont. In den Modellprogrammen wird ersichtlich, dass bei verkürzten Durchführungen der Schwerpunkt auf eher kognitiven Elementen liegt. Grundsätzlich ist das Verhältnis von kognitiven und behavioralen Elementen nicht gewichtet.
Art der Durchführung	Zu welchem Zeitpunkt wird chili angeboten (frühzeitig oder eher spät)? In welchem Umfang wird chili angeboten? Wie hoch ist die Intensität?	chili wendet sich an Kinder ab dem Kindergartenalter, ebenso an Jugendliche in unterschiedlichen Settings und schliesslich an beteiligte Eltern und Lehrpersonen. Die beiden Varianten "kompakt" oder "verteilt über einen längeren Zeitraum" sind möglich, Vor- und Nachteile werden diskutiert.
Art, wie bei Kindern und Jugendliche Interesse geweckt wird	Gelingt es, die Kinder und Jugendlichen für das Angebot zu interessieren, und wenn ja, wie?	Die Motivation soll durch die Betonung spielerischer Elemente geweckt werden.
Nachvollziehbare Dokumentation und Begründung der Umsetzungsschritte	In welchem Umfang werden Zielsetzungen und methodisches Vorgehen theoretisch begründet? Wie strukturiert (und methodisch begründet) ist das Vorgehen?	Die einzelnen Bestandteile eines Trainings werden nicht theoriebezogen begründet oder dokumentiert, sondern lediglich mit Hinweis auf die Dauer der Trainings indirekt gewichtet.
Externe Faktoren, welche die Umsetzungsqualität beeinflussen	Welche vom Programm unabhängigen Faktoren beeinflussen die Umsetzungsqualität und in welcher Art und Weise?	Der finanzielle und zeitliche Rahmen der Nachfragenden für chili und deren Bereitschaft, Themen weiterzubearbeiten und in eine umfassende Strategie einzubauen, beeinflussen sowohl Umsetzungsqualität als auch Nachhaltigkeit der Trainings.
Auswahl und Begründung der zu fördernden Kompetenzen	Wie wird begründet, welche Kompetenzen gefördert werden sollen und auf welche Weise? Werden Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenzen gefördert? Wie geschieht das? Werden Kommunikationskompetenzen gefördert? Wie geschieht das? Werden Handlungskompetenzen gefördert? Wie geschieht das?	Es sollen sowohl Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenzen, Kommunikationskompetenzen als auch Handlungskompetenzen gefördert werden. Eine Begründung und genaue Erläuterung, wie dies geschieht und gewährleistet werden kann, liegt nicht vor.

4 Vollzugsevaluation

4.1 Untersuchungsschritte

Aufgabe der Vollzugsevaluation war es zu prüfen, wie das Programm in den jeweiligen Settings unter den vorherrschenden Bedingungen umgesetzt wird, inwieweit die Umsetzung gemäss Konzept geschieht und wie sich die Qualität des Umsetzungsprozesses generell einschätzen lässt. Hierzu werden Daten mit Hilfe folgender Untersuchungsschritte generiert:

Leitfadeninterviews Fachspezialistin Dienstleistung chili

In einem ersten Untersuchungsschritt wurde ein Interview mit der Fachspezialistin Dienstleistung chili durchgeführt. Die Interviewdurchführung verfolgte primär zwei Ziele: Zum einen wurden damit offen gebliebene Fragen aus den Dokumentenanalysen geklärt, zum anderen Einschätzungen des Programmträgers zu den Rahmenbedingungen und zum gegenwärtigen Stand des Konzepts (Stärken und Schwächen) sowie zu den Möglichkeiten seiner qualitativen Weiterentwicklung erhoben. Themen der Befragung waren u. a.:

- Was sind bis anhin die generellen Erfahrungen mit der Implementation, Durchführung und Zielerreichung des Programms?
- Wodurch unterscheiden sich die Programmdurchführungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen verschiedener Settings (gemäss Zielgruppen, Situationsanalysen, Erwartungen von Nutzerinnen und Nutzern)? Wie werden die Unterschiede konzeptionell berücksichtigt?
- Wo wurden bis anhin konzeptionelle Schwächen verortet?
- Inwiefern wurde bis anhin konzeptionell auf unterschiedliche Umsetzungsbedingungen und Anpassungsprobleme reagiert?
- Über welche Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung verfügt das Programm? Welche kommen zur Anwendung? Mit welchen Ergebnissen?
- Inwieweit werden die Standards vergleichbarer Sozialkompetenzprogramme berücksichtigt?

Materialanalyse

In einem zweiten Untersuchungsschritt wurden die Materialien des Anbieters analysiert, welche die Umsetzung einer Programmdurchführung begleiten und unterstützen (Lehrmaterialien, Materialien zum didaktischen Vorgehen, Kopiervorlagen, Arbeitsaufträge u. ä. m.). Die Fragen an das zu untersuchende Material sind mit denen zur Konzeptanalyse teilweise vergleichbar, konzentrierten sich jedoch dezidiert auf Fragen zur Umsetzung des Konzepts:

- Mit welchen Materialien wird die Umsetzung des Programms unterstützt?
- Inwieweit tragen die bereitgestellten Materialien zur Sensibilisierung und Bewusstmachung von Konflikt- und Gewaltphänomenen in den jeweiligen Settings bei?
- Welche Kompetenzen werden damit thematisiert?
- Inwieweit sind die Materialien konsistent und untereinander anschlussfähig?
- Inwieweit eignen sie sich für eine Wiederholung oder Fortführung des Trainingsprogramms?

Teilnehmende Beobachtungen von Trainings

An zwei Durchführungsorten liess sich eine teilnehmende Beobachtung der Trainings realisieren (vgl. Sampling). Schwerpunkte der teilnehmenden Beobachtung lagen u. a. auf folgenden Fragen:

- Welche Themen werden aufgegriffen, wie werden sie strukturiert und didaktisch umgesetzt?
- Wie verhalten sich Schülerinnen, Schüler und Lehrperson zu den Inhalten der Trainings und inwieweit werden ihre Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt?
- Welche Stärken und Schwächen geben sich durch Beobachtung zu erkennen?

Analyse und Auswertung der SRK-Dokumente 'Situationsanalyse'/'Evaluationsbögen'

Das chili-Praxishandbuch des SRK sieht als Standard vor, dass die Trainerperson im Vorfeld eines Trainings mit der begleitenden Lehrperson die Ausgangssituation für das betreffende Training analysiert und das Training nach der Durchführung mit der Lehrperson sowie den Teilnehmenden auswertet. Hierfür gibt es seitens des SRK vorgegebene Instrumente bzw. Dokumente, welche Gegenstand einer Beschreibung und Bewertung werden.

Leitfadeninterviews mit Schulleitenden

In einem fünften Untersuchungsschritt wurden Interviews mit den verantwortlich nachfragenden Schul- und Einrichtungsleitenden der ausgewählten Settings geführt. Im Mittelpunkt der Befragung standen Hintergründe, Ausgangsbedingungen und Erwartungen an die jeweiligen Trainings. Zudem wurden Angaben über das Setting und die Zielgruppen der Programmdurchführung erhoben. Schwerpunktmässig zielten die Interviews auf folgende Themen:

- Was waren die auslösenden Momente für die Nachfrage?
- War die Nachfrage für das Trainingsprogramm vorwiegend reaktiv oder präventiv motiviert? Welche anderen Erwartungen waren damit verbunden?
- Wie werden Zweckmässigkeit und Erfolg des Programms eingeschätzt? Was wurde erreicht?
- Wie werden Nutzen und Nachhaltigkeit der Programmdurchführung beurteilt?
- Was könnte verbessert werden?

Leitfadeninterviews mit Trainerpersonen

In einem weiteren Untersuchungsschritt wurden die für die jeweilige Durchführung zuständigen Trainerpersonen zu ihrem konkreten Vorgehen, ihren theoretischen Orientierungen sowie zu ihren Einschätzungen hinsichtlich der Wirksam- und Nachhaltigkeit für das ausgewählte Setting befragt. Im Mittelpunkt der Befragung standen neben Angaben zur Person und ihren fachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen vor allem Erfahrungen mit den einzelnen Umsetzungsschritten:

- Welche Akteure sind mit welchen Aufgaben in die Programmdurchführung involviert?
- Welche Besonderheiten haben sich bei der ausgewählten Programmdurchführung ergeben?
- Welche Umsetzungsschritte (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung) haben sich bei der aktuellen Programmdurchführung bewährt? Welche waren (noch) unzureichend und warum?
- Wie wird die Akzeptanz der Trainings am betreffenden Standort eingeschätzt?
- Wie wird die Nachhaltigkeit der Trainings beurteilt?
- Was waren die grundsätzlichen Stärken und Schwächen bezüglich der ausgewählten Programmdurchführung? Wie werden diese bewertet? Wie wurde darauf reagiert?

Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden

Für die Beantwortung der Frage nach den massgeblichen Kriterien für die erfolgreiche Umsetzung der Trainings ist der Einbezug von Einschätzungen der Zielgruppe notwendig. Damit sichergestellt ist, dass sich die beteiligten Kinder und Jugendlichen an das Training einschliesslich seiner Lerneffekte erinnern, sollte der Zeitpunkt für die Erhebung entsprechender Informationen nicht allzu weit nach der Durchführung liegen. Für die Erhebung der Perspektiven der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen waren folgende Aspekte der Programmdurchführung konstitutiv:

- Angaben zu den Teilnehmenden (Alter, Geschlecht, Schulstufe bzw. Schulart)
- Konflikt- und Gewalterfahrungen der Teilnehmenden im betreffenden Setting
- Teilnahmemotive resp. Erwartungen an die Programmdurchführung
- Fragen zur Durchführung des Trainings (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung)
- Deutungen über Anlässe und Effekte der Programmdurchführung (Individueller Nutzen/ Auswirkungen auf die Sozialkompetenz)
- Einschätzungen zu gelungenen und weniger gelungenen Bestandteilen einer Programmdurchführung

4.2 Methodische Vorgehensweise

Projektorganisation

Zur Planung und Durchführung der Untersuchung wurde eine Form der Arbeitsteilung gewählt, bei der jeweils zwei Personen aus dem Evaluationsteam für Absprachen bezüglich des Feldzugangs sowie für die Erhebung und Aufbereitung der Daten von wenigstens zwei Standorten zuständig waren. Das hatte den Vorteil, dass die betreffenden Paare eigenständig Terminabsprachen, Vereinbarungen und Vorgehensweise untereinander flexibel koordinieren konnten. Darüber hinaus war bei einzelnen Untersuchungsschritten eine Doppelbesetzung vorteilhaft.

Im Einzelnen fielen regelmässig folgende Aufgaben an:

- Beschaffung der Kontaktadressen von an der Durchführung beteiligter Akteure (Schulleitung, Lehrperson[3], Trainerperson)
- Beschaffung evaluationsrelevanter Dokumente (Situationsanalysen, Evaluationsbögen, etc.)
- Organisation und Durchführung Interviews mit Schulleitung und Lehrperson
- Organisation und Durchführung Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schülern
- Absprachen zur Einhaltung des Datenschutzes
- ggf. Beobachtung einer Durchführung
- Anfertigung von Interview- Gruppendiskussionsprotokollen

Datenschutz

Im Rahmen der Gruppendiskussionen mit den Kindern waren einschlägige Datenschutzbestimmungen zu berücksichtigen. Dabei haben wir uns an den Datenschutzbestimmungen Basel-Stadt orientiert. Entsprechend wurden die Eltern der betreffenden Kinder mittels Anschreiben (vgl. Materialanhang) über die Projektziele informiert und ihr Einverständnis zur Teilnahme des Kindes an der Gruppendiskussion nachgefragt (per Unterschrift). Die Einholung der Einverständniserklärung wurde über die betreffende Lehrperson organisiert.

Sampling

Das Sampling zur Evaluation war so zu gestalten, dass es bedeutsame Kontraste erzeugt. Vorzugsweise sollten solche Programmdurchführungen ausgewählt werden, die sich hinsichtlich des ***Settings*** (Schulsetting/andere Settings; einmalige/mehrmalige Durchführungen am Standort; 'Normal'-/'Problem'-Standort), der ***Ausgangssituation*** (präventive/reaktive Nachfragemotive; standard-/massgeschneiderte Durchführungen) und der ***Zielgruppe*** (Alter der Zielgruppe; 'normal' entwickelte/in ihrer Entwicklung beeinträchtigte Kinder und Jugendliche; 'gefährdete' bzw. 'schwierige' Kinder und Jugendliche; Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichem Bildungsstand; Einbezug anderer Bezugspersonen) unterscheiden. Sofern möglich, sollte eine gescheiterte/negativ evaluierte Durchführung in das Sampling einbezogen werden.

Insgesamt sollten **sieben Programmdurchführungen** in die Evaluation einbezogen werden. Grundlegende Auswahlkriterien waren:

- Zielgruppe der Programmdurchführungen sind Kinder/Jugendliche
- Der Durchführungszeitraum liegt nicht weiter als 12 Monate zurück
- Eine Durchführung soll beobachtet werden, also zukünftig im Projektzeitraum stattfinden
- Die Durchführungsdauer der auszuwählenden Programmdurchführungen sollte vergleichbar sein und minimal drei halbe Tage umfassen.

Grundlage des Samplings war eine Liste aller Durchführungen in der Deutschschweiz der letzten 12 Monate, die dem Evaluationsteam von der zuständigen Mitarbeiterin der Geschäftsstelle SRK zur Verfügung gestellt wurde. Aus dieser Liste gingen die nachfragenden Einrichtungen, Datum und Dauer der Durchführun-

[3] Für Trainings ausserhalb des Schulkontextes gelten entsprechend andere Funktionsbezeichnungen.

gen sowie die Anzahl der Teilnehmenden hervor. Weiterführende Informationen mussten bei den Kantonalverantwortlichen eingeholt werden, die das chili-Programm vor Ort koordinieren. Die Hauptschwierigkeiten beim Sampling sowie des Feldzugangs lagen in der dezentralen Organisation der Programms chili, da die notwendigen Informationen separat abgefragt und jeweils neu an den aktuellen Stand angepasst werden mussten.

Dabei stellte sich u. a. heraus, dass verschiedene Auswahlkriterien kaum anwendbar waren. Die Kriterien 'Setting' und 'Ausgangssituation' konnten beispielsweise nicht im gewünschten Ausmass kontrastiert werden, da chili nahezu ausschliesslich an Schulen durchgeführt wird; ferner sind praktisch alle Durchführungen aufgrund vorgängiger Situationsanalysen 'massgeschneidert', also auch dann, wenn es sich um Regeldurchführungen handelt; zu 'Ausgangssituation' und 'Zielgruppe' lagen zudem oft nicht genügend Informationen vor. Schliesslich waren in verschiedenen Kantonen die Anzahl der Durchführungen im vorgegebenen Zeitfenster nicht ausreichend, um die gewünschten Kombinationsmöglichkeiten realisieren zu können. Bei der Berücksichtigung von sieben Programmdurchführungen waren den Möglichkeiten zur Kontrastierung ohnehin enge Grenzen gesetzt. Entsprechend musste jeweils mit der kantonalverantwortlichen Person geprüft werden, welche Durchführungen näher in Betracht gezogen werden könnten. Aus diesen Umständen ergab sich eine gewisse Abhängigkeit bei der Auswahl und Zusammenstellung des Samples. Darauf basierend wurden schliesslich folgende Durchführungen ausgewählt:

1. **Schaffhausen** (Standarddurchführung)
2. **Basel-Land** ('schwierige' Klasse)
3. **Solothurn** (Eingliederungseinrichtung)
4. **Zürich** (Schule mit hohem Anteil Migrationskinder)
5. **Bern** ('reduziertes' chili)
6. **Luzern** (Standarddurchführung)
7. **Schwyz** (Pilottraining Neue Medien)

An zwei Standorten (Bern, Schwyz) spielten Auswahlkriterien eine Rolle, die vorab von uns nicht berücksichtigt worden waren. **Bern** als Standort haben wir deshalb in das Sample einbezogen, weil in diesem durchführungsstarken Kanton zukünftig nur noch Trainings mit zwölf Lektionen als Regeldurchführung angeboten werden. Gründe für die eingeschränkte Durchführungsdauer sind vor allem finanzieller Natur: Die nachfragenden Schulen könnten nach Auskunft der kantonalverantwortlichen Person immer weniger bezahlen, während gleichzeitig immer mehr finanzielle Unterstützungsleistungen seitens Dritter wegfallen würden. Da von dieser Entwicklung nicht allein der Kanton Bern betroffen ist, sondern das chili-Programm auf nationaler Ebene, schien es angezeigt, die nähere Zukunft des chili-Programms an diesem Einzelfall exemplarisch näher zu untersuchen.

Schwyz als Standort haben wir deshalb einbezogen, weil dort das Thema Konflikt in Verbindung mit Neuen Medien erstmalig aufgegriffen und umgesetzt wurde. Somit bestand die Möglichkeit, chili auch im Hinblick auf seine Anpassung an neue Themen resp. hinsichtlich seiner Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu evaluieren. Zudem bot sich die Chance, diese Durchführung auch beobachten zu können. Obwohl es sich in diesem Fall nur um eine eintägige Durchführung handelte (womit ein grundlegendes Auswahlkriterium unterlaufen wird), schienen uns die Vorteile des Einbezugs in das Sample gegenüber den Nachteilen (eingeschränkter Vergleichbarkeit) zu überwiegen.

Unabhängig von der Beobachtung am Standort Schwyz bot sich noch eine weitere Beobachtungsmöglichkeit an (**Zürich**). Dabei handelt es sich um eine zweitägige Durchführung in einer vierten Klasse einer Primarschule, die durch ihren hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auffällt.

Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die vorliegende Evaluation beruht auf einer Erhebung, Analyse und Interpretation qualitativer Daten. Aufgrund der Laufzeit der Evaluation sowie der dezentralen Organisation des Feldzugangs mussten die Erhe-

bungsinstrumente parallel entwickelt und aufeinander abgestimmt werden. Diese sind im Materialanhang dokumentiert und betrafen im Einzelnen:

- Leitfaden für Interview Programmzuständige
- Leitfaden für Interviews mit Trainingspersonen
- Leitfaden für Interviews mit Lehrkräften
- Leitfaden für Interviews mit Schulleitungen
- Leitfaden für Gruppendiskussionen mit Kindern
- Beobachtungsraster
- Auswertungsraster Material- und Dokumentenanalyse

Leitfäden und Beobachtungsraster hatten im Wesentlichen die Funktion, den Prozess der Datenerhebung unter den betreffenden Erhebungsteams zu vereinheitlichen und zu strukturieren, ohne ihn aber damit einzuengen oder zu prädestinieren. Durch den notwendig frühen Zeitpunkt bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente waren ohnehin nicht alle Aspekte vorhersehbar, die sich im Zuge eines Interviews möglicherweise als bedeutsam erweisen. Eine gewisse Flexibilität im Prozess der Interviewdurchführung war also durchaus erwünscht. In diesem Sinne wurden alle Instrumente im Team diskutiert und mehrfach überarbeitet.

Alle Befragungen wurden mit Einverständnis der Beteiligten per **Audioaufzeichnung** dokumentiert. Auf dieser Grundlage wurde für jedes Interview ein **Inhaltsprotokoll** erstellt, in dem neben persönlichen Eindrücken der Interviewenden und weiteren Kontextinformationen die wesentlichen Aussagen der interviewten Personen festgehalten wurden. Bei den Gruppendiskussionen wurde jeweils eine Auswahl unter den Teilnehmenden getroffen, da der Einbezug einer ganzen Schulklasse kaum opportun für eine sinnvolle Diskussion der zu bearbeitenden Themen erschien. Aus den betreffenden Klassen wurden daher jeweils aus allen Kindern und Jugendlichen, welche bereit waren, an einem Gruppeninterview teilzunehmen, teils von der Lehrperson, teils vom Projektteam sechs bis acht Schülerinnen und Schüler ausgewählt. Zu den beobachteten Trainingstagen wurden von den Beobachtenden umfassende **Beobachtungsprotokolle** erstellt und – soweit die Beobachtung zu zweit durchgeführt wurde – inhaltlich abgeglichen und in ein gemeinsames Protokoll überführt. Auf diese Weise ergab sich folgendes Datenkorpus für die Vollzugsevaluation:

- 12 Seiten Interviewprotokoll zuständige Fachspezialistin Dienstleistung chili
- 44 Seiten Interviewprotokolle Trainerpersonen
- 50 Seiten Interviewprotokolle Lehrkräfte
- 36 Seiten Interviewprotokolle Schulleitungen
- 61 Seiten Protokolle Gruppendiskussionen
- 52 Seiten Beobachtungsprotokolle

Die Auswertung dieser Protokolle erfolgte inhaltsanalytisch für jeden Untersuchungsabschnitt einzeln. Die protokollierten Aussagen oder Beobachtungen wurden **induktiv** in Form verschiedener Themengruppen zusammengefasst, geordnet und interpretiert. Jeder Untersuchungsabschnitt endet mit einem eigenen Zwischenresümee. Auf dieser Grundlage werden schliesslich die Ergebnisse der Vollzugsevaluation dargestellt und zusammen mit den Ergebnissen Konzeptevaluation in eine Stärken/Schwächen-Analyse überführt, die ihrerseits die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen und Hinweise zu den Merkmalen guter Praxis begründet.

4.3 Ergebnisse aus der Vollzugsevaluation

Die Ergebnisse aus der Vollzugsevaluation folgen einer Darstellungsordnung, die ausgehend von den **Rahmenbedingungen der Trainings** über die **Nachfragemotive** zu den einzelnen Durchführungen über die **Einschätzungen zu den Durchführungen** selbst bis hin zu ihren **Effekten** jeweils verschiedene Sichtweisen und Themenschwerpunkte der chili-Trainings behandelt. Die hier gewählte Reihenfolge stimmt mit der

Vorgehensweise der Datenerhebung insofern nur zum Teil überein. Mit dieser Darstellungsform ist vielmehr die Hoffnung verbunden, dass aus dem Verständnis des vorhergehenden Untersuchungsabschnitts sich Hinweise zum besseren Verständnis des nächsten Untersuchungsabschnitts ergeben.

4.3.1 Einschätzungen aus Sicht der zuständigen Fachspezialistin Dienstleistung chili

Am 16. Oktober 2012, also schon bald nach der ersten Sichtung von SRK-Materialien zum Programm chili wie auch vergleichbarer Gewaltpräventionskonzepte wurde ein **zweistündiges Interview mit der** zuständigen Fachspezialistin Dienstleistung chili (nachfolgend zitiert als 'ID'), in der Geschäftsstelle SRK (Wabern, Bern) durchgeführt. Ziel des Interviews war es, Aufschluss **über die Entstehung, Zielsetzungen sowie aktuelle und zukünftige Entwicklungen des chili-Programms** zu gewinnen. Grundlage der nachfolgenden Darstellung ist ein nach Themengebieten strukturiertes zwölfseitiges Interviewprotokoll, das sich auf eine Audio-Aufzeichnung des Interviews stützt.

Obwohl ID bereits in den Jahren 1996 und 2001 für das SRK gearbeitet hat, betont sie im Interview mehrfach, über gewisse Themen (v. a. bezüglich der Entstehungsgeschichte bzw. dem konzeptionellen Hintergrund von chili) nicht genau Bescheid zu wissen und dazu lediglich Vermutungen äussern zu können. In ihrer jetzigen Funktion arbeitet ID seit November 2011 beim SRK. Im Interview erlebten die Interviewenden ID als initiative Interviewpartnerin, die viele Themen selbstständig anspricht und in einen eigenen Bedeutungszusammenhang stellt.

Entstehung des Programms chili

Nach Aussagen von ID knüpft das Programm chili zum Teil an frühere SRK-Aktivitäten an (z. B. an Aktivitäten zur Friedenspädagogik bzw. an das SRK-Integrationsprogramms *'mitten unter uns'*). Fragen des Zusammenlebens, der Bildung und Erziehung waren zur Zeit der Entstehung von chili vielerorts wie auch beim SRK wichtige Themen. Um das Jahr 1990 begannen drei oder vier Personen mit der Umsetzung einer schon länger vorhandenen Idee, etwas in Richtung Gewaltprävention zu entwickeln, wofür auch externe Fachpersonen hinzugezogen wurden. Ausgangspunkt war das **Mediationskonzept** nach Hubbard, das sich nicht primär an den beteiligten Personen oder ihren Standpunkten orientiert, sondern auf gemeinsame Interessen und Anliegen fokussiert. Dieses Modell wurde mit sozialpsychologischen, pädagogischen sowie mit kommunikationstheoretischen Aspekten angereichert. Dabei wurden **Übungen und andere Unterrichtsmaterialen gesammelt**, in einem Ordner angelegt und kontinuierlich ergänzt und erweitert. Weniger Wert wurde dabei auf die Entwicklung eines theoretischen Konzeptes gelegt. Anfangs stand die Zielgruppe der Jugendlichen im Fokus, später (2001) wurde chili aufgrund der Nachfrage für die Zielgruppe der Kinder angepasst sowie für die Zielgruppe der Lehrpersonen weiterentwickelt. Diese Entwicklung korrespondierte mit einem **systemischen Ansatz**, wonach die ganze Schule in das Training einzubinden sei. Insgesamt ist die Entwicklung von chili weniger als gezielte, auf eine spezifische Problematik ausgerichtete Programmentwicklung zu verstehen, sondern mehr als ein Prozess, an dem viele Personen, die unterschiedliche Themen eingebracht haben, beteiligt waren. Eine gewisse Zeit lang war eine festangestellte Person mit einem Teilpensum für die inhaltliche, konzeptionelle und organisatorische (Weiter-)Entwicklung von chili zuständig, die es heute in dieser Form nicht mehr gibt (vgl. unten). Gegenüber vergleichbaren Angeboten in der Schweiz hatte chili damals den Vorteil hinreichender Ressourcen sowie eines grösseren Teams und eines anerkannten Labels (SRK), was dazu führte, dass chili in kurzer Zeit starke Verbreitung fand.

Übergang in die kantonale Verantwortlichkeit

Ein einschneidendes Jahr für die Entwicklung war 2008 (gemäss anderen Aussagen geschah die bereits in 2005, vgl. unten), als die **Zuständigkeit für chili von der nationalen auf die kantonale Ebene** überging. Mutmassliche Gründe dafür waren zum einen finanzieller Natur, da chili (insbesondere seine Personalausstattung) Gerüchten zufolge als zu teuer galt und mit dem Wechsel der Zuständigkeit auch die finanzielle Verantwortung den SRK-Kantonalverbänden übertragen wurde (mehr dazu ebenfalls weiter unten). Ein anderer Grund war möglicherweise auch der SRK-internen Reorganisationen geschuldet: So wurde das

nationale Sekretariat der SRK-Kantonalverbände in die Geschäftsstelle SRK integriert und spezifische Aufgaben des Sekretariats dort neu verteilt. Zudem hatte es nach Aussagen von ID auch interne Differenzen und häufige Personalwechsel gegeben, so dass eine koordinierte Steuerung, Administration und Entwicklung des Programms nicht mehr gewährleistet war.

Auf die Frage nach den Konsequenzen der organisatorischen Ausgliederung von chili auf die Kantonalverantwortlichen äussert ID, dass **seitdem keine inhaltlich substantielle Weiterentwicklung des Konzepts** auf nationaler Ebene mehr stattgefunden habe. Lediglich beim chili für Kinder und für Lehrpersonen habe es Anpassungen gegeben. Aktuell werde chili um verschiedene Themengebiete erweitert. Nebst den Kernthemen von chili waren bisher Themen wie Gender und Rassismus weitere zentrale Bestandteile. Aktuell würden Themen wie Mobbing, Cybermobbing, Medienkompetenz ergänzend konzipiert, wobei die elementaren Grundlagen des Programms unverändert blieben.

Eine weitere Konsequenz der organisatorischen Ausgliederung ist, dass der **Informationsfluss zwischen den SRK-Kantonalverbänden und der Geschäftsstelle SRK** nur beschränkt stattfindet. Regelmässig werden nur noch Informationen über die Anzahl von Trainings und Teilnehmenden an die Geschäftsstelle SRK zurückgemeldet. Nachfragen aus der Geschäftsstelle SRK erfolgen nur im Zusammenhang mit auffälligen Schwankungen der Zahlen. Dabei werde allerdings auf die Einhaltung der grundlegenden Standards geachtet, was vor allem die Durchführung der Trainings und die Auswahl von Trainerpersonen betrifft (wie dies erfolgt, wird jedoch nicht ausgeführt). In der Geschäftsstelle SRK besteht gegenwärtig Klärungsbedarf bezüglich der Frage, was zu den nationalen und was zu den kantonalen Entscheidungskompetenzen gehöre. Zwar ist ID seit 2011 für die Entwicklung und Projektleitung von chili auf nationaler Ebene zuständig, jedoch habe sie auch noch andere Bildungsangebote zu betreuen. Entsprechend begrenzt seien diesbezüglich ihre (Unterstützungs-) Ressourcen.

Rolle der Kantonalverantwortlichen

Mit der Ausgliederung der Zuständigkeiten für chili hat die **Bedeutung der Kantonalverantwortlichen** entsprechend zugenommen. Deren Haltung gegenüber chili ist Ergebnis eines komplexen Entwicklungsprozesses. Der Entschluss, die Administration, Entwicklung und Durchführung von chili in die Verantwortung der Kantonalverantwortlichen zu legen, wurde seinerzeit über die Köpfe der Kantonalverantwortlichen hinweg getroffen. Das habe zunächst Unmut ausgelöst, u. a. auch deswegen, weil man der Ansicht gewesen sei, schon genügend Produkte im kantonalen Angebot zu haben. Diese Haltung ist laut ID jedoch nicht chili-spezifisch, sondern zeige sich erfahrungsgemäss auch bei der Einführung anderer Angebote (innerhalb und ausserhalb des SRK), insbesondere wenn sie 'von oben' beschlossen würden. Nun, da die Aufgaben und Pflichten für chili seit einigen Jahren nahezu vollständig in der Zuständigkeit der Kantonalverbände lägen, sei es schwierig, auf deren **Autonomie** wieder Einfluss zu nehmen. Zudem läge ihnen chili mittlerweile auch mehr am Herzen. Entsprechend hoch ist derzeit der Einfluss der Kantonalverantwortlichen auf Erfolg und Verbreitung von chili. Dabei sei ein wesentlicher Einflussfaktor deren **persönliches Engagement**. Dieses wiederum hänge davon ab, ob sie als Kantonalverantwortliche ausschliesslich für chili zuständig seien oder ob sie noch andere Produkte betreuten. Darüber hinaus spiele deren örtliche Vernetzung, insbesondere zu Schulen, eine wichtige Rolle. Nachfragen für chili würden vor allem aus einer informellen Mund-zu-Mund Propaganda resultieren. Bedeutend für den Erfolg von chili sei ein effektives Management, d. h. Beziehungspflege, Auswahl und Unterstützung von Trainerpersonen und last-but-not-least die Festsetzung einer für die Nachfragenden erschwinglichen Preisstruktur.

Auswahl und Ausbildung von Trainerinnen und Trainern

Ursprünglich wurden die Trainerpersonen vorwiegend aus SRK-Personal rekrutiert. In der **Anfangsphase** von chili war deren Ausbildung umfassend und intensiv: das Coaching umfasste ursprünglich fünf Tage, wovon zwei Tage für die Grundausbildung zum Thema 'Mediation', welche von A. Guggenbühl und seinem Team durchgeführt wurde, reserviert waren. **Heute** werde aus Kostengründen insgesamt nur noch zwei Tage geschult, wobei die Ausbildungsstandards durch das SRK national definiert sind. Die **Auswahl der Trai-**

nerpersonen liege dagegen bei den für chili zuständigen Kantonalverantwortlichen. Meist hätten neue Trainerpersonen vielfältige Erfahrungen im bzw. Verbindungen zum schulischen Bereich und verfügten entweder über ein Lehrerpatent oder über chili-relevante Zusatzausbildungen (Organisationsentwicklung, Coaching, Mediation, etc.). Bei den einzelnen kantonalen Teams handle es sich oft um eine buntgemischte Gruppe, was ID angesichts der inhaltlichen und thematischen Vielfalt von chili als angemessen empfindet.

Qualitätsmanagement

Fasst man die Aussagen von ID zu diesem Thema zusammen, so findet ein für alle Trainings verbindliches **Qualitätsmanagement** seit der Auslagerung der Zuständigkeit auf die kantonale Ebene nur noch in **einem sehr eingeschränkten Ausmass** statt. Dass der Erfahrungs- und Wissensreichtum der Trainerpersonen nicht mehr zusammengeführt und für die qualitative Weiterentwicklung genutzt werden könne, betrachtet ID als ein erhebliches Manko. Durch die Dezentralisierung fehle es an geeigneten Gefässen, welche es den Trainerpersonen ermöglichen würden, zueinander in Kontakt zu treten und sich auszutauschen. Es gebe zwar regelmässig pro Jahr eine **Fachtagung** für die Trainerpersonen, die zu einem fachlichen Austausch genutzt werden könne; ferner würden zusätzlich oder alternierend **interne Weiterbildungsangebote** für Trainerinnen und Trainer gemacht; diese dienen jedoch in erster Linie der Qualitätssicherung der Trainings und weniger ihrer Weiterentwicklung, da die Trainerpersonen auf freischaffender Basis eingestellt seien und die Weiterentwicklung von chili nicht zu deren Aufgaben zähle. Dafür würden sie auch nicht bezahlt. Für sie gäbe es daher keine externen Impulse, sich für die Weiterentwicklung verantwortlich zu fühlen. Es würde weiterer Anreize brauchen, damit Trainerpersonen ihr Wissen und ihre Erfahrungen an andere weitergeben würden. Eine intensivere Einbindung der Trainerpersonen in das Qualitätsmanagement verursache Mehrkosten, die der Freigabe 'von oben' bedürfen.

Aufgrund der kantonalen Zuständigkeit sei auch nicht sichergestellt, dass chili sich in eine **einheitliche Richtung** weiterentwickeln würde. Nach Ansicht von ID wäre ein zentrales Wissensmanagement notwendig, welches derzeit jedoch noch nicht existiere. Die Frage der qualitativen Weiterentwicklung von chili hänge nicht zuletzt von der Frage ab, ob chili vom SRK als ein **'national bedeutsames Projekt'** weitergeführt werde. Das SRK sei dazu bereit. Damit entstünden aber weitere Fragen zu einer Qualitätsweiterentwicklung des Konzepts. Bis auf weiteres gehe man (minimal) davon aus, dass die im Praxishandbuch formulierten Standards auf kantonaler Ebene eingehalten würden.

Eine bedeutsame Grundlage des Qualitätsmanagements seien die **SRK-internen Evaluationen** der einzelnen Trainings (Evaluationsbögen). Laut ID war es früher so, dass die Kantonalverantwortlichen die Evaluationsbögen an die Geschäftsstelle SRK schickten, von dort aber keine Rückmeldung erhielten und diese Praxis daher eingestellt hätten. Für eine **zentrale Auswertung fehle es damals wie heute an Personal**. Da die Nachfrage nach chili sich zudem gut entwickelte, bestand auch keine Notwendig zur Analyse und Auswertung dieser Daten. In ihrer Rolle als Fachspezialistin, der für das Produkt chili nur ein Teilpensum zur Verfügung steht, könne ID diese Aufgabe ebenfalls nicht übernehmen. Allerdings müsse sie für eine für chili bedeutsame Stiftung (gemeint ist die 'Humanitäre Stiftung', vgl. mehr dazu weiter unten) für den Zeitraum der nächsten drei Jahre einen Evaluationsbericht schreiben – möglicherweise komme es dann zu einer Auswertung. Bis dahin würden die Evaluationsbögen bei den jeweiligen Kantonalverbänden gesammelt und (evtl.) ausgewertet. Die diesbezügliche Praxis sei unterschiedlich. Aus Zürich sei beispielsweise bekannt, dass eine Auswertung der Evaluationsbögen systematisch und regelmässig erfolge. Auf die Frage, ob aus den Evaluationen Konsequenzen abgeleitet würden, führt ID aus, dass die Rückmeldungen zu den Trainings ihres Wissens überwiegend positiv wären, was zum einen auf die Kompetenz und den flexiblen Einsatz der Trainerpersonen, zum anderen auf die inhaltliche Flexibilität des Programms zurückgeführt werden könne. Aus den Evaluationsbögen ergebe sich daher kein aktueller Änderungsbedarf. Negative Rückmeldungen beträfen mitunter einzelne Trainerpersonen, die, sofern sich negative Rückmeldungen häuften, nicht mehr weiterbeschäftigt würden. **Kundenzufriedenheit und kontinuierliche Nachfrage** (oft auch von 'Stammkunden') gelten ID daher als eine Art quasi-formelles Qualitätsmanagement für das chili-Programm.

Unter den aktuellen Bedingungen gestalten sich **Informationsrücklauf und Auswertung von Informationen aus den SRK-internen Evaluationen** also als **schwierig**, dies umso mehr, als die Kantonalverantwortlichen sich in ihrer Autonomie und Unabhängigkeit gut eingelebt hätten. Eingriffen aus der Geschäftsstelle SRK werde mitunter Misstrauen entgegengebracht bzw. diese würden schnell als Kontrollmassnahmen empfunden. Vergleichbares gelte hinsichtlich der Autonomie der Trainerpersonen. Andererseits sei den Kantonalverantwortlichen und den Trainerpersonen die (Weiter-)Entwicklung von chili keineswegs gleichgültig, diese seien vielmehr an der Fortführung von chili sehr interessiert. Es komme nunmehr vorrangig darauf an, die Trainerpersonen verstärkt in das Qualitätsmanagement einzubinden. Die klar eingegrenzte Zielgruppe von chili (Kinder, Jugendliche, Lehrpersonen) halte den Entwicklungsbedarf jedoch grundsätzlich in einem überschaubaren Rahmen.

Dauer der Trainings

Prinzipiell liegt es **im Ermessen der Kantonalverantwortlichen**, wie diese gemäss der verfügbaren Ressourcen und Nachfrage die Trainingsdauer gestalten bzw. die diesbezügliche Entscheidung an die Trainerpersonen weiter delegieren. Dadurch, dass bedeutsame **Unterstützungsgelder der 'Humanitären Stiftung'**[4] auf nationaler Ebene zukünftig entfielen, sei eine Reduzierung der Durchführungsdauer kaum zu umgehen. Aktuell werde die **Durchführungsdauer von durchschnittlich vier auf durchschnittlich zwei Trainingstage reduziert**. Dies ziehe Anpassungen der Zielsetzung des Programms nach sich. Zukünftig müsse bei der Charakterisierung von chili daher eher von einer Sensibilisierung statt von der Aneignung von Konfliktlösungskompetenzen gesprochen werden. Eine reduzierte Durchführungsdauer könne jedoch **durch den effektiven Einbezug von Elterngesprächen und/oder Lehrpersonen zum Teil wettgemacht** werden. Die Effektivität der Trainings hängt jedoch nach Meinung von ID nicht allein von der Dauer, sondern auch davon ab, ob das Programm als Block oder 'gestreckt' durchgeführt würde, bspw. wenn zwei Trainingstage auf vier halbe Tage verteilt über den Zeitraum von zwei Wochen durchgeführt werden. Diese Variante gehe allerdings zu Lasten der Trainerpersonen, da ein entsprechender Mehraufwand (Vorbereitung, Planung, Anreise, etc.) nicht vergütet werde.

Kontextbedingungen und Nachhaltigkeit

Mit Blick auf vergleichbare Sozialkompetenzerwerbsprogramme stellt sich die Frage, inwieweit nicht auch das **Lebensumfeld der Zielgruppen**, insbesondere familiäre Einflüsse konzeptionell zu berücksichtigen wäre. Inwieweit sich die im chili vermittelten Inhalte gegen äussere Einflüsse durchzusetzen vermögen und die jeweiligen Zielgruppen ihr Verhalten im Konflikt tatsächlich verändern würden, ist für ID jedoch eine offene Frage. Wenn das Gelernte Zuhause bei den Schülerinnen bzw. Schülern auf Widerstand stosse, werde es schwierig, dieses in das eigene Verhaltensrepertoire zu integrieren. In diesem Zusammenhang verweist ID auf die **Möglichkeit der Elternarbeit/Elterngespräche** im Rahmen der Trainings, welche zur besseren lebensweltlichen Einbettung der Inhalte optional angeboten würden. Unabhängig davon sei es jedoch grundsätzlich schwierig, das eigene Verhalten zu verändern. Wesentlich sei daher, dass **die im chili vermittelten Inhalte an der Schule bzw. in der Klasse** immer wieder aufgegriffen und in den Unterricht integriert werden. Dann könne man auch besser erkennen, ob und wie viel das Training an Verhaltensänderungen bringt. Man müsse das Training an kleinen Schritten bemessen. Wenn Neues nicht immer wieder kontinuierlich eingeübt werde, falle man schnell in alte Verhaltensmuster zurück. Letzten Endes hingen Veränderungen auch von der Lernfähigkeit der Zielgruppe (resp. einzelner Schülerinnen bzw. Schüler) ab.

Bezogen auf die Kontextbedingungen von chili äussert ID ausserdem, dass es bedauerlich sei, dass die **Möglichkeit der Verknüpfung von chili mit anderen Bildungsangeboten des SRK nicht ausgeschöpft** werde. Oft seien Kantonalverantwortliche nur für ein Produkt zuständig. Gleiches gälte für eine programmübergreifen-

[4] Die Humanitäre Stiftung SRK ist eine Förderstiftung des Schweizerischen Roten Kreuzes. Sie unterstützt ausschliesslich Projekte und humanitäre Aufgaben von Rotkreuz- und Rothalbmondorganisationen und ist seit 2002 aktiv, (vgl. http://www.hs-srk.ch/)

de Zusammenarbeit auf nationaler Ebene, die weniger aus mangelndem Interesse denn aus Zeitmangel nicht zustande komme.

Zum aktuellen Stand von chili

Laut Aussagen von ID ist die Nachfrage nach chili nach wie vor gut. Jedoch spielten die **Kosten** eine zunehmende Rolle. chili ist ein vergleichsweises teures Programm, das durchschnittlich CHF 600.- pro Trainingstag kostet. Bislang wurden die Trainings von der 'Humanitären Stiftung' mit CHF 500.-/ Durchführung unterstützt, jedoch werde dieser Betrag die in den nächsten Jahren schrittweise reduziert, um dann endgültig auszulaufen. Sofern das Training nicht anderweitig finanzielle Unterstützung erfährt, werde es für Schulen finanziell unattraktiver.

Die Finanzverantwortung für die Durchführung liege (wie schon oben erwähnt) bei den Kantonalverantwortlichen. Von den Unterstützungsgeldern der 'Humanitären Stiftung' würden den einzelnen Kantonen gemäss Verteilerschlüssel entsprechende Mittel zugeteilt, mit denen sie wirtschaften müssten. Sofern mehr Trainings durchgeführt als unterstützt werden können, müssten die Kantonalverantwortlichen die Kosten pro Durchführung entsprechend quersubventionieren oder selbst für Unterstützungsgelder sorgen. Gewisse Kantone (Zürich) nehmen für sich in Anspruch, auch ohne Spendengelder kostendeckend zu arbeiten. Den einzelnen Schulen stünden ausserdem oft ganz unterschiedliche Ressourcen zur Finanzierung von chili zur Verfügung, so dass wohl nicht alle Schulen gleichermassen auf die steigenden Kosten mit einer geringeren Nachfrage reagieren werden. Man merke aber bereits jetzt einen Einbruch in der Nachfragestatistik.

Die **Reaktionen der einzelnen Kantonalverbände** auf die Kostenentwicklungen seien uneinheitlich. Manche versuchten, sich über **Leistungsvereinbarungen mit den Kantonen** abzusichern, andere, die zu erwartenden Ausfälle mit einem besseren **Marketing oder der Akquise von Spendengeldern** zu kompensieren. Wieder andere **erhofften sich mehr Unterstützung durch die Geschäftsstelle SRK**. Jedoch stünden alle Kantonalverantwortlichen hinter ihrem Produkt. Wenn dagegen das SRK-Gremium chili nicht länger als 'national bedeutsames Produkt' einstufen würde, so läge es im Ermessen der Kantonalverantwortlichen, ob sie chili fortführen wollten. Letztere Möglichkeit wiederum hätte Auswirkungen auf die Qualität. Denn wenn Durchführung, Konzept und Weiterentwicklung zukünftig ganz in der kantonalen Verantwortung liegen, könne es kein einheitliches Qualitätsmanagement mehr geben. Möglicherweise würde dann unter dem Begriff chili sehr Verschiedenes offeriert. Ein Produkt, das (wie in diesem Szenario) nicht weiterentwickelt wird, würde zwangsläufig Qualitätseinbussen erleiden.

Bezüglich der Zukunft von chili gäbe es laut ID gegenwärtig verschiedene **mögliche Szenarien**. Man könnte beispielsweise chili durch eine Mischrechnung zu sichern und in andere Kundensegmente (ausserschulische Institutionen) vorzustossen versuchen. Das sei angesichts der flexiblen Baukastenstruktur von chili eine durchaus realistische Alternative. Denkbar sei auch, dass das Training von Ehrenamtlichen durchgeführt werde, jedoch gingen die Meinungen diesbezüglich auseinander.

Abschliessend angesprochen auf bedeutsame **konzeptuelle Schwächen** des Konzepts chili, macht ID verschiedene Aspekte geltend: Vor allem bedauert sie den Wissens- und Erfahrungsverlust auf Seiten der Trainerpersonen, worin sie eine wesentliche Schwäche des chili-Programms sieht; inhaltlich bezweifelt sie den Nutzen spielerischer Übungen für die Zielerreichung des Programms; zudem stelle sie sich die Frage nach nützlichen Zielen, da sich auch der friedlichste Mensch nicht zwangsläufig friedlich verhalte, wenn er sich in einer Krisensituation befinde.

Zwischenresümee

Laut Aussagen von ID handelt es sich bei chili um ein anwendungsorientiertes Programm, das, eine gesellschaftliche Nachfrage antizipierend, über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelt wurde und sich auf unterschiedliche Wissensgrundlagen stützt. Der Zeitpunkt ebenso wie die personellen und finanziellen Voraussetzungen zu Beginn der Konzeptentwicklung waren vergleichsweise günstig, was sich an der raschen Entwicklung und Ausbreitung des Programms ablesen lässt. Als problematisch hingegen erwies sich die

Verlagerung der Zuständigkeit von der nationalen auf die kantonale Ebene. Zwar war das Konzept bis dahin gut entwickelt und etabliert, wurde im Folgenden aber kaum mehr zentral koordiniert, so dass seine Konsolidierung und Weiterentwicklung seitdem stark vom Engagement der Kantonalverantwortlichen und den lokalen Gegebenheiten abhängig ist und sich der zentralen Steuerung weitestgehend entzieht. Unter der Diversifizierung von Zuständigkeiten hatte insbesondere der Informationsfluss zu leiden. Ein Austausch von Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen unter den verschiedenen Beteiligtengruppen erfolgt nur noch marginal und wirkt sich auf die Sicherung und Weiterentwicklung eines effektiven Qualitätsmanagements nachteilig aus. Diese Entwicklung wird durch den Wegfall von Stiftungsgeldern aktuell noch verschärft, was letzten Endes zu einer erhebliche Reduzierung der Durchführungsdauer der Trainings führen könnte. Die Kantonalverantwortlichen wollen chili weiterhin als Bildungsangebot führen. Es hängt jedoch von der Geschäftsstelle SRK ab, ob chili weiterhin als 'national bedeutsames Produkt' eingestuft und koordiniert auf nationaler Ebene fortgeführt wird.

Ergänzende Hinweise aus den Interviews mit Trainerpersonen

Drei der sechs interviewten chili-Trainerpersonen üben auch das Amt der kantonalverantwortlichen Person aus. Eine Trainerperson war zudem im Gründerteam von chili aktiv tätig. Da im Rahmen dieser Interviews jeweils auch Themen zum chili-Konzept angesprochen wurden, ergaben sich daraus vertiefte Einblicke in die Entstehungsgeschichte und Einschätzungen bezüglich des Konzeptes von chili. Es ist daher nützlich, relevante Aussagen aus den Interviews zur Entwicklung und gegenwärtigen Situation von chili zusätzlich zu den Ausführungen der zuständigen Fachspezialistin Dienstleistung chili zu berücksichtigen.

Konzeptentwicklung

Insbesondere aus den Ausführungen der Trainerperson, welche Mitglied des Gründerteams war, lassen sich zahlreiche weiterführende Hinweise zur Konzeptentwicklung herausdestillieren. Ende der 1990er Jahre bestand für Kaderpersonen die Möglichkeit zur Ausbildung im Bereich der Konfliktmediation, die in Kooperation des SRK, der Schweizerischen Stiftung für Friedensförderung sowie der Berghof Stiftung in Deutschland angeboten wurde. Ein zufällig frei werdender Platz, der so schnell nicht mehr gefüllt werden konnte, bot Möglichkeit zur Teilnahme. Besagte Trainerperson hatte als Abschlussarbeit ein praxisorientiertes Mediationskonzept für Jugendliche zu entwickeln, das an einer Schule erprobt werden sollte. Daraus ergab sich seitens der Schule der Wunsch, mit diesem Konzept gerne weiter zu arbeiten. Im SRK herrschte zu dieser Zeit Bedarf 'nach frischen Produkten', mit denen es sich positionieren konnte, sowie die Idee, Friedensförderung im Sinne von Gewaltprävention auch national zu verankern. Entsprechend wurde die Konzeptentwicklung für ein solches Produkt seitens des SRK stark unterstützt und Ende der 1990er Jahre damit begonnen. Es wurde ein Gründerteam für Entwicklungsarbeiten freigestellt, zu dem schliesslich weitere Fachpersonen hinzugezogen wurden, so dass es anfänglich eine eigene Entwicklungsabteilung für das chili-Programm gab, die das Konzept kontinuierlich ausbauen und schliesslich auch für andere Zielgruppen (Kinder, Lehrkräfte, Eltern) weiterentwickeln konnte. Im Jahr 2000 wurden bereits die ersten Trainings an Schulen durchgeführt, die sich an der Nachfrage orientiert schnell weiter entwickelt hätten. Zuerst kam also die Nachfrage, dann das Produkt. Schliesslich wurden auch eine Homepage, das Marketing und die Handbücher für die jeweiligen Zielgruppen entwickelt. Die ersten vier Jahre von chili dienten somit primär der Konzeptentwicklung und dem Transfer in die Praxis.

Übergang in die kantonale Verantwortlichkeit

Der Übergang des chili-Konzepts in die kantonale Verantwortlichkeit im Jahr 2005 markiert für alle der hier berücksichtigten Interviewpartner eine **scharfe Zäsur**. Gemäss den vorliegenden Aussagen entstanden dadurch Probleme auf verschiedenen Ebenen, die im Wesentlichen die Hinweise der zuständigen Fachspezialistin Dienstleistung chili zu diesem Thema (vgl. oben) bekräftigen. Auf der einen Seite fanden **konzeptionelle Weiterentwicklungen des chili-Konzepts primär nur noch auf kantonaler Ebene** statt (das Entwicklungsteam wurde im Jahr 2010 aufgelöst), auf der anderen Seite gestaltete sich der **Informationsaustausch** so-

wohl auf horizontaler (zwischen den Kantonalverbänden) wie auch auf vertikaler Ebene (zwischen Kantonalverbänden und Geschäftsstelle SRK) **immer schwieriger**. Nach übereinstimmenden Meinungen sei in der Geschäftsstelle SRK seit dem Übergang in die kantonale Verantwortung nur noch wenig geschehen. Zwar besteht noch eine zentrale Zuständigkeit für chili, die sich jedoch mehr auf administrative und weniger auf inhaltliche Belange bezieht. Häufige Personalwechsel sowie unklare Aufgaben- und Ressourcenaufteilungen kamen erschwerend hinzu. Inhaltliche Initiativen müssten also immer auf kantonaler Ebene entstehen.

Die Aussagen einer Interviewpartnerin, die nach Übertragung der Zuständigkeit als Kantonalverantwortliche eingestellt wurde, verdeutlichen die **Ressourcen- und Organisationsprobleme auf kantonaler Ebene** im Detail. Zum Zeitpunkt ihrer Einstellung (2007) als chili-Verantwortliche begannen die verfügbaren Zeit- und Geldressourcen bereits knapp zu werden. Da frühere chili-Durchführungen in diesem Kanton aus einem anderen Kanton mitbedient wurden, lagen auch keine tragfähigen Grundstrukturen vor, auf die sie zurückgreifen konnte. Die Einführung in ihr Amt beschränkte sich auf einen Tag (entsprechend der aktuell gängigen Ausbildung für Trainerpersonen), was ihr viel zu kurz erschien, so dass sie in ihrer Freizeit eine 15-tägige Grundausbildung zum Thema Konflikt nachgeholt hat. Mit einem Teilpensum von 70 Stellen-% und anfänglich geringer Nachfrage für chili war sie zunächst auch für andere Bildungsangebote zuständig und musste zudem selbst Trainings durchführen. Je mehr Tage sie aber für die Durchführung der Trainings aufwende, umso weniger Zeit bliebe ihr für die Akquise, die seit ihrer Einstellung als 'Dauerdruck' auf ihr laste. Auch hätten zwei Trainerinnen das Team bald schon wieder verlassen. Mit Auslagerung auf die Kantone vermisse sie kompetente Ansprechpartnerinnen bzw. -partner, die sie im Bedarfsfall unterstützen.

Qualitätsmanagement

Unter dem Begriff des Qualitätsmanagements werden von den Interviewten verschiedene Sachverhalte thematisiert, mit denen die Ausführungen der zuständigen Fachspezialistin Dienstleistung chili vertieft und auf eine breitere Basis gestellt werden können. Mit dem **Wegfall der zentralen Zuständigkeit für die Konzeptentwicklung** finden konzeptionelle Anpassungen und Weiterentwicklungen des Produkts chili (wenn überhaupt) vorwiegend nur noch auf kantonaler Ebene statt. Damit obliegen auch Fragen des Qualitätsmanagements primär der kantonalen Verantwortung. Gleichzeitig stehen früher noch vorhandene **Gefässe für Informations- und Erfahrungsaustausch** nicht mehr oder nur noch sehr eingeschränkt zur Verfügung. Damit stünden vor allem die Einheitlichkeit grundlegender Standards (und damit eine für alle Durchführenden gemeinsame Basis) zur Disposition. Die letzten Überarbeitungen im Praxishandbuch gab es nach Auskunft der dafür Verantwortlichen aus dem Entwicklungsteam 'wahrscheinlich 2007'. Weitere Anpassungen bedürften eines klaren Handlungsauftrags und vor allem der Bereitstellung entsprechender Mittel. Es fehle ausserdem eine klare Aussage der Geschäftsstelle SRK über die **Fortführung des chili-Programms**. Solche Unklarheiten seien aber nach Aussage der Mitarbeiterin aus dem Gründungsteam nichts Neues, sondern der Normalzustand. Jedoch habe die Gruppe der Kantonalverbände einheitlich dafür votiert, chili als ein 'national bedeutsames Produkt' fortzuführen und die Geschäftsstelle SRK über diesen Beschluss informiert.

Qualifizierung Trainerpersonen

In ihrer Eigenschaft als Kantonalverantwortliche bzw. Mitarbeiterinnen aus dem Entwicklungsteam beklagen die Interviewpersonen einhellig die als **zu kurz empfundene Grundausbildung neu eingestellter Trainerpersonen**. Im Unterschied zu früheren Ausbildungsgängen, als angehende Trainerpersonen umfassend in Mediation, Präsentations- und Moderationstechniken, im Umgang mit schwierigen Situationen, sowie im Hinblick auf unterschiedliche Zielgruppen (zwei Tage für Kinder, zwei Tage für Jugendliche, zwei Tage für Lehrkräfte) geschult, schrittweise an die Trainings herangeführt und dabei von erfahrenen Trainerpersonen unterstützt wurden, gebe es heute nur noch einen Tag für Lehrkräfte und einen weiteren Tag für Kinder und Jugendliche zusammengefasst (sogenannte 'Kurzbleiche'). Was diesen Missstand nach Aussage einer erfahrenen Trainerin, die die Neuzugänge selbst ausbildet, jedoch zum Teil kompensiere, ist, dass es sich bei den neu eingestellten Personen oft um junge, engagierte und mit einem soliden Bildungshintergrund ausgestattete Personen handelt, die für die Trainings von sich aus schon viel Wissen und Kompetenzen mitbrächten.

Aus Sicht eines Kantonalverantwortlichen ständen sie selbst vermehrt in der Verantwortung: chili dürfte sich einfach keine schlechten Trainings leisten, so etwas spräche sich an Schulen schnell herum.

Einschätzungen zur gegenwärtigen und zukünftigen Situation von chili

Massgebend für die Einschätzungen zur gegenwärtigen und zukünftigen Situation ist die **umfassende Einsparung von Mitteln**, die auf das Konzept und die Durchführungsmodalitäten von chili weitreichende Auswirkungen hat. Verschiedene, hier bereits angesprochene Konsequenzen haben in dieser Entwicklung ihre Ursache, also die reduzierte Qualifizierung von Trainerpersonen, die eingeschränkte konzeptionelle Unterstützung seitens der Geschäftsstelle SRK (insbesondere im Hinblick auf den fachlichen Austausch) sowie das Fehlen eines koordinierten Qualitätsmanagements und einer inhaltlichen Weiterentwicklung des chili-Programms. Mit dem **Wegfall der Unterstützungsgelder** der 'Humanitären Stiftung' werden nunmehr die Trainings in ihrer Substanz tangiert, da ohne Reduzierung der Durchführungsdauer das Programm nicht mehr (bzw. weniger noch als zuvor) kostendeckend angeboten werden kann.

Aus dem vorliegenden Sample hat vor allem der Kanton Bern bereits im zweiten Quartal 2012 umfassende Konsequenzen aus dieser Entwicklung gezogen und das Programm von vier Trainingstagen à sechs Lektionen auf drei Trainingstage à vier Lektionen, also um die Hälfte der **Durchführungsdauer**, reduziert. Im Kern würden den Schulen bei gleichem Preis jedoch immer noch dieselben Inhalte angeboten, indem man die spielerischen Übungen stark eingeschränkt bzw. stärker inhaltlich ausgerichtet habe. Die **Inhalte des reduzierten Trainingsprogramms seien zudem stärker standardisiert**, was zum einen dem Bedürfnis der nachfragenden Schulen entspreche, zum anderen aufgrund der verfügbaren Zeitressourcen ratsam sei, um die Vermittlung der Kerninhalte von chili sicherstellen zu können. Das angepasste, verkürzte Konzept sehe ausserdem vor, dass die **Lehrpersonen stärker eingebunden** werden sollen, indem ihnen verbessertes Material zur Vor- und Nachbereitung der Trainings zur Verfügung gestellt würden.

Aus einer anderen Perspektive (Trainerpersonen) werden solche Entwicklungen kritisch betrachtet: Es drohe Gefahr, dass durch die reduzierte Durchführungsdauer den **kognitiven Lernkomponenten zu viel Gewicht** eingeräumt werde und Aneignungsformen auf der Handlungsebene dadurch zu kurz kämen. In anderen Kantonen erfahren die Trainings zum Teil noch anderweitig finanzielle Unterstützung, jedoch sei auch hier der Spardruck erkennbar, was sich u. a. in erhöhtem Konkurrenzdruck mit vergleichbaren Programmangeboten manifestiert.

Mit Blick auf die Zukunft wird in den vorliegenden Interviews vor allem die **unklare Haltung sowie die Untätigkeit der Geschäftsstelle SRK** beklagt. Einigkeit herrscht darin, dass die Einhaltung der Standards für die Durchführung der Trainings sichergestellt werden müsse. Zudem bestehe die Gefahr, dass man die inhaltliche Weiterentwicklung von chili verschlafe. Eine Person sieht der Zukunft von chili mit Skepsis entgegen und bereitet sich auf berufliche Alternativen vor. Für die anderen ist diese Unsicherheit teilweise schon 'Normalzustand', der man am besten dadurch begegne, dass man die Weiterentwicklung selbst in die Hand nimmt und sich auf kantonaler Ebene dafür engagiert.

Fazit

Die hier referierten Aussagen und Einschätzungen liefern wichtige Anhaltspunkte zu den Rahmenbedingungen, unter denen die chili-Trainings umgesetzt werden. Zum einen geht daraus hervor, dass das Konzept in einem ebenso engagierten wie dynamischen Prozess entstanden ist, mit dem Ziel, ein anwendungsorientiertes Programm der Konflikt- und Gewaltprävention auf nationaler Ebene zu entwickeln, das von der Trägerinstitution, dem SRK, anfänglich ebenso engagiert unterstützt worden ist. Durch die Auslagerung der Zuständigkeit auf die kantonale Ebene setzte eine Entwicklung ein, mit der die einheitliche Umsetzung und Weiterentwicklung des Konzepts nicht mehr vollumfänglich gewährleistet ist. Im Weiteren hängt die Quantität und Qualität der Durchführungen wesentlich von den kantonalen Voraussetzungen ab, insbesondere von den Möglichkeiten und Engagements der kantonal zuständigen Personen. Gleichzeitig scheinen sich auch die finanziellen Rahmenbedingungen zu verschlechtern, was vor allem dahingehend Auswirkungen

hat, dass die SRK-interne Ausbildung von Trainerpersonen nur noch stark eingeschränkt durchgeführt werden kann und auf nationaler Ebene für die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität nicht mehr genügend Mittel zur Verfügung stehen.

Nach vorliegenden Aussagen sind die Rahmenbedingungen zur Durchführung der chili-Trainings zum gegenwärtigen Zeitpunkt keineswegs besser geworden. Insbesondere durch den Wegfall bedeutender finanzieller Subventionen wie auch durch den Spardruck, der sich teilweise bei den Schulen bemerkbar macht, sind konzeptionelle Veränderungen anscheinend unumgänglich. Dies betrifft zum einen die Durchführungsdauer der Trainings, dann aber auch die Möglichkeit ihrer inhaltlichen Weiterentwicklung, die zum Teil ohne das unentgeltliche Engagement einzelner Trainerpersonen so nicht stattfinden könnte. Unklar ist derzeit, wie sich das SRK auf nationaler Ebene langfristig bezüglich chili positioniert. Während die aktiven Akteure (Kantonalverantwortliche, Trainerpersonen) einhellig für die Einstufung von chili als 'national bedeutsames Produkt' plädieren, ist die derzeitige Haltung der Geschäftsstelle SRK dazu anscheinend noch eine offene Frage. Die Entscheidung, wie und in welchem Umfang man sich für chili engagiert und das Konzept inhaltlich und finanziell abgesichert werden kann, liegt derzeit gänzlich auf Ebene der Kantone.

4.3.2 Materialanalyse

Zwei umfangreiche Ordner mit Arbeitsmaterialien (Lehrmaterialien, Materialien zum didaktischen Vorgehen, Kopiervorlagen, Arbeitsaufträge u. ä. m.) wurden in die Untersuchung einbezogen, um die Arbeitsgrundlagen von chili einschätzen zu können. Grundlage der Analyse sind folgende Dokumentensammlungen:

- **'Konstruktive Konfliktbearbeitung für Kinder: Praxishandbuch für TrainerInnen'** (2004): Es werden verschiedene Ziele expliziert und mit einer ausführlichen Sammlung an Übungen und Informations- und Arbeitsblättern veranschaulicht. Im Folgenden wird dieses Dokument 'Praxishandbuch Kinder' genannt. Für die Materialanalyse werden Übungen und Informations- und Arbeitsblätter berücksichtigt.
- **'Konstruktive Konfliktbearbeitung für Jugendliche: Praxishandbuch für TrainerInnen'** (o.J.). Dieser Ordner enthält eine Vielzahl an Übungen und Informations- und Arbeitsblättern. Im Folgenden wird dieses Dokument ‚Praxishandbuch Jugendliche' genannt.

Die Ordner bestehen im Wesentlichen aus einer **Sammlung von Übungen**, die von den Trainerpersonen im Laufe der Jahre kontinuierlich erweitert wurden. Auf dieser Untersuchungsgrundlage wird versucht, folgenden **Fragen** Rechnung zu tragen:

- Mit welchen Materialien wird die Umsetzung des Programms unterstützt?
- Inwieweit tragen die bereitgestellten Materialien zur Sensibilisierung und Bewusstmachung von Konflikt- und Gewaltphänomenen in den jeweiligen Settings bei?
- Welche Kompetenzen werden damit thematisiert?
- Inwieweit sind die Materialien konsistent und untereinander anschlussfähig?
- Inwieweit eignen sie sich für eine Wiederholung/Fortführung des Trainingsprogramms?

Wir haben uns einen Überblick über das vorhandene Material verschafft und auf dieser Grundlage unsere Eindrücke systematisiert. Der Fokus der Analysen lag dabei auf den Materialordner 'Praxishandbuch Kinder', da hier die Materialien nach Themengebieten abgelegt waren. Darüber hinaus enthielt der Ordner 'Praxishandbuch Kinder' auch zahlreiche Übungen aus dem Ordner 'Praxishandbuch Jugendliche'.

Aufbau der Übungsanleitungen (für Kinder und für Jugendliche)

Die Beschreibung der Übungen für Kinder und für Jugendliche ist **einheitlich aufgebaut**. Eine Übungsanleitung besteht aus folgenden Elementen (kursive Elemente sind nur bei manchen Übungen vorhanden):

- **Titel**
- **Ziel**: es werden ein Ziel oder mehrere Ziele aufgeführt (z. B.: 'Vielfalt der Meinungen zu Thema Konflikt in der Gruppe sichtbar machen', 'sich nonverbal mitteilen').
- Angaben zur **Gruppengrösse** (z. B.: '4 bis 16').
- Angaben, für welche **Altersgruppen** die Übung geeignet ist (z. B.: 'ab 10 Jahren').
- Auflistung aller benötigten **Hilfsmittel**, Materialien und Raumspezifika (z. B.: 'Grosser Raum, Klebeband oder andere Markierung am Boden').
- **Zeitbedarf** (z. B.: '15-30 Minuten').
- **Vorbereitungen**: Alle vorgängig zu erledigenden Arbeiten werden beschrieben (z. B.: 'Fragekärtchen vorbereiten').
- ***Anleitung***: Anleitungen sind unterschiedlich gehalten. In manchen Anleitungen wird das Vorgehen beschrieben (z. B.: Ein Kind, das sich freiwillig dazu bereit erklärt hat, legt sich auf den Bauch'); andere Anleitungen sind vorformuliert (z. B.: 'Ich werde euch nacheinander eine Reihe von Situationsbeschreibungen vorlesen. Überlegt euch, ob ihr dies als Streit bezeichnen würdet').
- ***Varianten*** unterscheiden nach dem Altersbezug oder nach der Länge der Durchführung
- ***Hinweise* auf mögliche Schwierigkeiten** (z. B.: 'Darauf achten, dass dieses Spiel ernst genommen wird und nicht durch Rempeleien verunsichert wird'; 'Achtung vor Blossstellungen und Verletzungen'; "Die Lehrkraft sollte den Korb behalten, sie kann damit weiterarbeiten").
- ***Auswertung***: meist sind Fragen an die Kinder/Jugendlichen vorformuliert (z. B.: 'Warum habe ich euch falsch verstanden? Kennt ihr auch solche Missverständnisse aus eurem Alltag?'); teilweise erfolgen Hinweise darauf, dass die Lehrperson eine Übung vertiefen und darauf verweisen soll.
- **Quelle**: die Übungen sind verschiedenen Büchern entnommen.

Ziel, Zielgruppen, Hilfsmittel, Zeitbedarf und Ablauf werden detailliert beschrieben sowie oft auch Hinweise für die Auswertung gegeben (z. B.: 'Besprechung der Übung mit Gruppe'), jedoch werden **keine weiteren Ausführungen** darüber gemacht, welche Übung sich für welche Zielgruppe eignet und wie eine Trainerin, ein Trainer einzelne Übungen in einen Gesamtablauf einbauen kann. Dies bedingt erfahrene Trainerpersonen, welche auf Erfahrungswissen zurückgreifen können, was bei wem wie 'funktioniert' und auf welche Weise sich die einzelnen Themen am besten erarbeiten lassen.

Aufbau und Inhalt Materialsammlung für Jugendliche

Der Ordner 'Praxishandbuch Jugendliche' enthält rund **150 Übungen** in alphabetischer Ordnung. Zusätzlich werden *Warmups* aufgeführt. Im Inhaltsverzeichnis wird auf methodische Anleitungen verwiesen, diese waren allerdings im uns vorliegenden Ordner nicht enthalten. Als übergreifende **Themen** werden genannt:

- Kennen lernen, Vertrauensaufbau, Regeln
- Was ist Konflikt, was steht hinter Konflikten?
- Kommunikation: Verstehen und Missverstehen
- Gefühle, Einfühlungsvermögen, Respekt
- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Haltungen, Rollen und Muster
- Konflikte bearbeiten, fair streiten, gute Gespräche führen, Konflikte lösen
- Mädchen/Jungen
- Rassismus

Die übergreifenden Themen folgen weitestgehend den programmatischen Zielen der chili-Trainings. Die **Übungen sind diesen Themen nicht direkt zugeordnet**, sondern die Zuordnung kann über die formulierten Ziele hergestellt werden.

Ausserdem ist eine **Sammlung mit 33 Arbeits- bzw. Informationsblättern** angehängt. Ein solches Arbeitsblatt stellt beispielsweise den Konflikteisberg dar, beschreibt die Rolle von Täter/in, Opfer und Helfer/in im

Konflikt oder Konfliktmuster und konstruktive Haltungen in einem Konflikt. Die Bedeutung der Arbeits- und Informationsblätter für den Ablauf und die Art des Einbaus in das Training wird nicht erläutert. Die Blätter bieten jedoch **fundierte, gut aufbereitete Informationen zu den Themen 'Konfliktgenese' und 'Konfliktlösung'**. Wenn den Teilnehmenden genügend Zeit eingeräumt wird, diese Informationen auf ihre eigene Lebenssituation zu übertragen, können die Blätter für eine Sensibilisierung Jugendlicher im Hinblick auf Fragen der Konfliktgenese und -lösung als geeignet eingeschätzt werden.

Aufbau und Inhalt der Materialsammlung für Kinder

Der Ordner 'Praxishandbuch Kinder' wird nachfolgend mehr im Detail analysiert, da er – wie oben erwähnt – thematisch geordnet ist und damit die Verknüpfung zwischen einzelnen Übungen und Thema explizit hergestellt ist. Der Ordner 'Praxishandbuch Kinder' enthält

- eine ausführliche **Rahmengeschichte**, auf welche Bezug genommen wird bzw. Bezug genommen werden kann (dies wird aus dem Ordner nicht deutlich);
- knapp **100 Übungen**, nach Thema geordnet (einige davon sind mehreren Themen zugeordnet und im Verzeichnis mehrfach aufgeführt);
- zwischen den Themen einsortierte **Arbeitsblätter/Informationsblätter**, z. B. eine Darstellung des Konflikteisbergs oder Regeln zum Formulieren von Ich-Botschaften. Deren Bedeutung und Art der Verwendung werden nicht erläutert.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der Übungen pro Themengebiet und über die Anzahl an Übungen mit Zielen, welche weitere Themen betreffen:

Thema	Anzahl Übungen und ev. weitere definierte Themen/Ziele
Kennenlernen	13 Übungen, davon • 1: Selbstvertrauen • 4: Selbstwahrnehmung
Vertrauen	8 Übungen, davon • 3: Einfühlungsvermögen
Was ist Streit	4 Übungen zu Definitionen 2 Übungen zu Auslösern und Formen 1 Übung zu möglichen Ausgängen
Gefühle	10 Übungen zu Gefühle wahrnehmen und ausdrücken, davon • 1: Erleben, dass Erfahrungen/Gefühle geteilt werden • 2: Rituale, mittels derer negative Emotionen in Gruppe geteilt und bewältigt werden können (Sorgentuch, Kummerdose)
Kommunikation 1	13 Übungen, davon • 1: sensibilisieren für Schimpfwörter • 4: Beobachtung schulen, genau zuhören • 2: erkennen, wie Missverständnisse/Gerüchte entstehen • 1: eigener Wahrnehmung nicht immer trauen • 4: sich nonverbal mitteilen, Köpersprache • 1: verschiedene Formen des Zuhörens ausprobieren
Wut	12 Übungen, davon • 1: Ausdrucksmöglichkeiten kennenlernen • 3: alternative Handlungsmöglichkeiten • 5: Wut bei sich und anderen erkennen • 1 Ritual zum Umgang mit Wut ('Wut-Zettel')
Gemeinsame Lösungen	8 Übungen, in denen eine Aufgabe gemeinsam gelöst werden soll

Kommunikation 2	6 Übungen, davon • 3: Ich-Botschaften üben, Unterschiede zwischen aggressiven/ nicht-aggressiven Antworten kennenlernen • 1: aktives Zuhören • 1: Trösten • 1: Spitznamen
Streitlösung	7 Übungen, davon • 5: Lösungswege sammeln • 1: Streitkonstellationen analysieren • 1: eigene Konflikte ansprechen
Warmups	41 Übungen

In dem Ordner wird keine Begründung gegeben, weswegen ein Thema anhand der vorliegenden Übungen bearbeitet werden soll, ob eine Übung oder ein Teilaspekt zentral ist, welche Teilaspekte weswegen ausgewählt wurden und wie diese Teilaspekte in einem Gesamtzusammenhang zu verorten sind. Zuweilen entsteht der Eindruck, dass manche Übungen vor allem deshalb ausgewählt wurden, weil sie sich in eine für die Zielgruppe mutmasslich ansprechende bzw. 'lustige' Form der Vermittlung einbinden lassen. Des Weiteren fällt auf, dass die **Ziele der Übungen nicht weiter ausgeführt** werden: Wie ein Ziel im Einzelnen konkret erreicht werden soll oder woran erkannt werden kann, ob es erreicht wurde, wird nicht näher erläutert. Manche Zielsetzungen erscheinen darüber hinaus willkürlich gewählt, genauso gut hätten für diese Übungen andere Ziele formuliert werden können.

Gleichwohl handelt es sich um ein breites Angebot an altersgerechten Übungen zu verschiedenen Themen. Die Übungen sind oft **bewegungsorientiert** und auf das **spielerische Erfahren und Erleben** ausgelegt. So sollen Kinder zum Beispiel ganz direkt erfahren, dass sie ihrer eigenen Wahrnehmung nicht immer trauen können. Das spielerische Moment und die Intensität der gemachten Erfahrungen können als hoch eingeschätzt werden.

Die Übungen sind **teilweise weit vom Alltagserleben der Kinder entfernt** und haben notwendig fiktiven Charakter. Der Ansatz, Kinder exemplarisch Erfahrungen machen zu lassen, um sie dann auf ein anderes Thema zu übertragen, ist jedoch voraussetzungsvoll. Die Herausforderungen werden an einem Beispiel erläutert. In einer Übung beschreibt Gruppe 1 der Gruppe 2 ein Bild, die wiederum der Gruppe 3 erzählt, wie ihr das Bild geschildert wurde, das die Gruppe 3 anhand der erhaltenen Informationen schliesslich zeichnen soll. Das dafür formulierte Ziel ist, dass Kinder erkennen, wie Gerüchte entstehen. Anhand der Erfahrung, wie schwierig es ist, ein Bild präzise zu beschreiben, sollen die Teilnehmenden lernen, wie schnell sich durch die Weitergabe von Informationen über andere Menschen der Inhalt von Informationen verändert. Nach unserer Einschätzung ist diese **Übertragung in die alltägliche Wahrnehmung der Teilnehmenden jedoch voraussetzungsvoll**. Etwas wiederzugeben, das einem erzählt wurde, erscheint wahrscheinlich vielen als unproblematischer als das Zeichnen nach einer Erzählung. Unberücksichtigt bleibt bei diesem Zugang auch, dass Informationen in Konfliktsituationen bewusst verzerrt oder gezielt selektiv kommuniziert und weitergegeben werden können. Die Ursache von Gerüchten wird möglicherweise nur zum Teil bearbeitet und aufgeklärt.

Mit diesen, durch Übungen etwas künstlich geschaffenen Situationen stellt sich die Frage, ob und inwieweit es Kindern gelingt, diese Situationen auf die eigene Alltagserfahrungen zu übertragen. Der Transfer zu eigenen Alltagserfahrungen braucht insofern *Zeit*, damit die Kinder selber Verbindungen zwischen der Übung und ihren Alltagserfahrungen machen, aber auch (thematischen) *Raum*, um andere Erfahrungen und Sichtweisen damit thematisieren zu können (z. B. dass es Spass machen kann, andere zu verletzen). In welchem Ausmass dies tatsächlich geschieht, lässt sich aufgrund der Übungsvorgaben nicht entscheiden.

Bei anderen Übungen wird wiederum näher an den eigenen **Erfahrungen** gearbeitet. Beispielsweise sollen die Kinder von eigenen Konflikten erzählen oder ihre momentanen Gefühle darstellen. Dies bedingt ein gewisses Vertrauen in die Gruppe, in der solche Übungen stattfinden. Der Vorteil bei dieser Herangehensweise ist die hohe Anschlussfähigkeit an die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden, jedoch ist es schwierig einzuschätzen, inwieweit die Trainerpersonen über das entsprechende Vorwissen verfügen, um einschätzen zu können, ob in einer Gruppe eine solche Vertrauensbasis besteht. Insgesamt bauen die Übungen auf der Annahme auf, dass ein **geteiltes Verständnis über Werte und Ziele** vorhanden ist. Mit einer Übung zum Thema 'Schimpfwörter' sollen Kinder beispielsweise dafür sensibilisiert werden, welche Worte verletzen. Implizit wird vorausgesetzt, dass Kinder anderen nicht wehtun wollen, wohingegen es durchaus möglich ist, dass man bewusst auf die Verletzungen anderer reagiert.

Viele Übungen setzen primär auf der **kognitiven Ebene** an. Kinder sollen Einsichten haben und daraus Schlüsse auf ihr eigenes Verhalten ziehen. Dagegen sind eher **wenige auf das Verhalten bezogenen** Übungen in dem Ordner vorhanden, mit denen Varianten des eigenen Verhaltens ausprobiert werden können. Vertiefende Übungen, mit denen Reaktionsweisen eingeübt und internalisiert werden können, sind eher selten, resp. beziehen sich nicht auf Konfliktsituationen, sondern auf Gruppenaufgaben, welche gemeinsam gelöst werden sollen. Für **Gruppenbildungs- und Gruppenstärkungsprozesse** sind solche Aufgaben entsprechend geeignet. Sie bieten jedoch keine ausreichende Grundlage, um Gruppenkonflikte gemeinsam zu lösen. Bei einer Gruppenaufgabe konstruktiv zusammenzuarbeiten ist nicht das Gleiche, wie einen Konflikt in der Gruppe zu lösen. Aus Sicht empirisch validierter Wirkfaktoren ist vor allem bedeutsam, dass Kinder und Jugendliche verschiedene Verhaltensweisen zu Konfliktlösungen ausprobieren können und dass sie konkrete Rückmeldungen zu Verhaltensweisen bekommen. Diese Ebene ist in eher geringem Mass abgedeckt.

Die Übungsaufgaben bieten zusammen mit den Informationsblättern eine **breite Vielfalt an Erfahrungen und Informationen**, welche **vorzugsweise auf die *Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenzen*** der Teilnehmenden zielen und sie darin unterstützen. Bedingung dafür ist jedoch, dass den Kindern genügend Zeit und Raum zur Verfügung steht, um die Informationen und Reflexionen mit ihrem eigenen Erfahrungswissen zu verknüpfen. Die Materialien bieten mithin eine geeignete **Grundlage für eine Sensibilisierung von Konflikt- und Gewaltphänomenen**, unter der Voraussetzung, dass die konkreten Erfahrungen der Teilnehmenden in hinreichender Weise thematisiert und miteinbezogen werden.

Die ***Kommunikationskompetenzen*** werden regelmässig insofern unterstützt, wie die meisten Übungen Reflexionsphasen beinhalten. Dabei wird entscheidend sein, ob immer die Gleichen (ohnehin kommunikativ kompetenten Kinder) aktiv teilnehmen oder die Mehrzahl der Kinder.

Die Erweiterung von ***Handlungskompetenzen*** kann mit den vorliegenden Materialien allenfalls angestossen werden. Das Einüben von alternativen Reaktionsweisen ist mit den vorliegenden Materialien kaum vorgesehen und auch unter den zeitlichen Voraussetzungen wenig wahrscheinlich.

Fazit

Sowohl der Ordner für Jugendliche als auch der Ordner für Kinder bieten eine breite Auswahl an Übungen, die durch Informations- und Arbeitsblätter ergänzt werden. Die Übungen lassen sich beliebig untereinander kombinieren und bieten die Möglichkeit, mehrere Trainings durchzuführen, in welchen Übungen und Informationen wiederholt und vertieft, aber auch neue eingeführt werden können. Die Materialien sind für das Ziel der **Sensibilisierung** für Konfliktphänomene angemessen, eignen sich jedoch weniger in Bezug auf den Transfer auf die Alltagserfahrungen der Teilnehmenden. Auf dieser Grundlage ist eine **Erweiterung von Handlungskompetenzen eher fraglich**.

Da im Materialordner die einzelnen Elemente nicht gewichtet oder theoretisch eingeordnet und keine Angaben dazu gemacht werden, wann ein Ziel als erreicht betrachtet werden kann, können die Materialien von chili nur von erfahrenen, kompetenten Trainerinnen und Trainern eingesetzt werden. Die (Selbst-)Eva-

luation der Durchführungen wird den Trainerinnen und Trainern jedoch nicht erleichtert, da keine Kriterien zur Bewertung einer guten Durchführung formuliert sind.

4.3.3 Auswertung teilnehmende Beobachtung

Bei der Auswahl der zu evaluierenden Durchführungen wurden die jeweiligen Kantonalverantwortlichen u. a. danach gefragt, ob ein in naher Zukunft stattfindendes Training evtl. auch beobachtet werden könnte. Diese Möglichkeit ergab sich in den Kantonen Schwyz und Zürich. Im einen Fall (Schwyz) handelte es sich um ein **eintägiges Pilottraining**, mit dem erstmals **Konflikte im Umgang mit Neuen Medien** thematisiert werden sollte; im anderen Fall (Zürich) handelte es sich um eine **zweitägige Standarddurchführung**, die unseres Wissens eine **durchschnittliche chili-Durchführung** repräsentiert. Erst im Nachhinein hat sich herausgestellt, dass die ausgewählten Trainings von ein- und derselben Trainerperson durchgeführt werden, was den erhofften Kontrast ebenso wie die analytischen Vergleichsmöglichkeiten beider Durchführungen entsprechend verringert. Ungeachtet dessen haben wir uns für die Beobachtung dieser Trainings entschieden, weil sich die Zielsetzungen und die anvisierten Inhalte der beiden Trainings dennoch klar unterscheiden.

Generell ist die Beobachtung ausgewählter Trainings Teil der Vollzugsevaluation. Ihr Ziel ist es, detaillierten Aufschluss über die chili-Trainings *in situ* zu gewinnen. Bei der Beobachtung stellen sich **drei grundsätzliche Fragen**: Was wird gemacht? Wie wird es gemacht? Und: Wie reagiert die Zielgruppe auf das Training? Für die Beobachtungen stand ein differenziertes Beobachtungsraster zur Verfügung, das die drei grundsätzlichen Fragen nochmals konkretisiert und für die Auswertungen herangezogen wurde (vgl. Materialanhang).

Die Beobachtungen des Pilottrainings im Kanton Schwyz sowie des ersten Trainingstages im Kanton Zürich wurden jeweils von zwei Teammitgliedern protokolliert, der zweite Trainingstag von einer Person. Im Falle der Co-Beobachtungen wurden die protokollierten Eindrücke wechselseitig ergänzt und ggfs. korrigiert. Subjektive Eindrücke, Kommentierungen und weiterführende Fragen wurden in die Protokolle eingefügt und als solche kenntlich gemacht. Insgesamt stützt sich dieser Untersuchungsabschnitt auf 52 Seiten Beobachtungsprotokoll.

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung fasst die Beobachtungen zu den einzelnen Trainings bzw. Trainingstagen zusammen. Dabei werden die Kontextbedingen der einzelnen Trainings sowie Eindrücke zu den einzelnen Beteiligtengruppen resümiert, die Inhalte der Trainings thematisiert und allfällige Besonderheiten kenntlich gemacht. Allfällige Stärken und Schwächen der einzelnen Trainings bzw. Trainingseinheiten werden beleuchtet.

chili-Sensibilisierungstag Neue Medien

Kontext

Das Pilottraining zum Umgang mit Neuen Medien wird von der Schulleitung einer unlängst erbauten Mittelpunktschule (MPS, Sekundarstufe eins) im Kanton Schwyz nachgefragt. Die Schülerinnen und Schüler an dieser Schule haben bereits an der Primarschule ein chili-Standardtraining durchlaufen, sind also mit der Zielsetzung der chili-Trainings schon bestens vertraut. Neben den Schülerinnen und Schülern sind die Lehrperson sowie eine Schulsozialarbeiterin, die erst seit kurzen mit einem geringen Pensum an der MPS tätig ist, ständig präsent. Zwischendurch schaut einmal der Schulleiter herein. Am Nachmittag ist für einige Zeit auch die Kantonalverantwortliche zu Besuch. Die Durchführung fand Ende Oktober 2012 statt.

Programm

Laut vorliegendem Programmvorschlag (bzw. 'Drehbuch') der Trainerperson werden mit diesem Training vor allem **drei Ziele** verfolgt: Die Schülerinnen und Schüler sollen das **eigene Medienverhalten reflektieren**, **Gefahren im Umgang mit den Medien erkennen** und **Handlungsmöglichkeiten bei Missbrauch herausarbeiten**. Der zeitliche Verlauf des Trainingstags wird im Wesentlichen durch drei (schulkompatible) Pausen

strukturiert (Vormittag, Mittag, Nachmittag), so dass daraus zwei längere Blöcke am Vormittag sowie ein längerer und ein kürzerer Block am Nachmittag resultieren. Alle Blöcke werden durch ein sog. *Warm-up* eingeleitet. Der *erste Block* des Vormittags dient dem Kennenlernen sowie der Reflexion des persönlichen Medienverhaltens; der *zweite Block* des Vormittags widmet sich dem Kennenlernen spezieller Begrifflichkeiten im missbräuchlichen Umgang mit Medien (Stalking, Cyberbullying, etc.) sowie dem Übertrag des Eisbergmodells auf den Konfliktkontext im Umgang mit Neuen Medien. Der *erste Block des Nachmittags* konzentriert sich auf Massnahmen und Lösungen für Opfer von Mediengewalt; der letzte Block reflektiert schliesslich die Handlungsmöglichkeiten auf subjektiver Ebene und klingt mit einem Fünffingerfeedback aus. Insgesamt weist der Trainingstag 25 einzelne Einheiten aus (von der Begrüssung bis zum Aufräumen des Klassenzimmers).

Beteiligte und Interaktionen

Das Beobachtungsprotokoll enthält **allgemeine Eindrücke** zu den einzelnen Beteiligtengruppen. Bei der **Trainerperson** handelt es sich um eine äusserst erfahrene chili-Mitarbeiterin, die bereits an der Entwicklung der chili-Trainings mitgearbeitet hat. Sie wirkt sehr souverän: Sie spricht mit lauter und präziser Artikulation, die Anweisungen zu den einzelnen Übungen sind immer sehr klar, sie fordert explizit die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler ein und reagiert unmittelbar auf Störungen aller Art, ohne selbst laut zu werden. Sie beteiligt sich meist selbst am *Warmup,* bringt beispielhaft persönliche Erlebnisse ein, wodurch sie als Person greifbar wird. Auffällig ist das präzise Zeitmanagement, ohne dass dabei der Eindruck entsteht, eine Übung abbrechen oder überhastet zu Ende bringen zu müssen.

Lehrperson und Schulsozialarbeiterin halten sich während des Trainingstages im Hintergrund. Sie haben beide keinen aktiven Part während des Trainings (ausgenommen bei der Vorstellung und Verabschiedung), machen aber bei manchen Übungen mit und beteiligen sich am Fünffingerfeedback.

Die **Klasse** besteht aus 18 Schülerinnen und Schülern zwischen 14 und 15 Jahren (geschätzt). Die Mädchen sind leicht in der Überzahl. Es sind keine Teilnehmenden in der Klasse, die die Beobachtenden auf einen Migrationshintergrund schliessen lassen. Die Klasse macht einen homogenen und harmonischen Eindruck. Zwistigkeiten oder Spannungen sind unmittelbar nicht zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler sind insgesamt engagiert und aktiv dabei und haben sichtlich Spass bei den Spielen.

Stärken des Trainings

Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich insbesondere bei den ***Warmups*** mit Begeisterung. Zum Teil zielen diese Aktivitäten auf die Reflexion von Teamkompetenzen, zum Teil haben sie eine Beziehung zum Thema 'Konflikte' und vermitteln auf diese Weise konfliktanaloge Erfahrungen (bspw. Nachgeben als Erfolgsstrategie, schneller Wechsel zwischen Täter- und Opferrolle). Die Funktion dieser *Warmups* ist unter den Beobachtenden und der Lehrperson (wie sich in der Feedbackrunde zeigt) nicht unumstritten, da ein näherer Bezug zum Thema des Trainings (Umgang mit Neuen Medien) nicht unmittelbar ersichtlich wird. Gleichwohl handelt es sich dabei um Aktivitäten, bei denen Gelegenheit besteht, konfliktrelevante Verhaltensaspekte in konkreten Situationen zu erproben.

Eng damit verknüpft kann der **Abwechslungsreichtum der Programmgestaltung** als Stärke eingeschätzt werden. Aktionsreiche *Warmups* wechseln sich mit eher reflexionsbetonten Übungsanteilen ab und klassen- und kleingruppenbezogener Übungen sind gut durchmischt. Ist die Klasse als Ganzes beteiligt, so achtet die Trainerperson darauf, dass möglichst auch die Stillen zu Wort kommen. Resultate aus den Kleingruppen werden entweder durch eine freiwillige Schülerin bzw. einen freiwilligen Schüler oder von den Beteiligten im Wechsel vorgetragen.

Wie oben erwähnt, ist der **Trainingsablauf genau strukturiert**, präzise getimt und wird von der Trainerperson mit entsprechender Präzision umgesetzt. Nach geteilter Einschätzung der Beobachtenden findet sie guten Zugang zur Schülerschaft und hat den Tag sehr lebendig gestaltet. Dies hat vermutlich mit dazu beige-

tragen, dass die Schülerinnen und Schüler trotz des langen und dicht gedrängten Trainingstages bis zum Ende überwiegend aufmerksam und konzentriert bei der Sache geblieben sind.

Schwächen des Trainings

Die Schwächen des beobachteten Trainings scheinen vor allen in den **Inhalten** bzw. der zu behandelnden Thematik zu liegen. Zwar verfügt der Grossteil der Klasse über Erfahrungen im Umgang mit Neuen Medien, weniger jedoch über Missbrauchserfahrungen in diesem Feld. Die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen bzw. Schüler zu Beginn des Trainings deuten jedenfalls auf einen vernünftigen und ihrem Alter entsprechenden Umgang mit dieser Thematik hin.

Da es an diesbezüglichen **(Selbst)Erfahrungen** fehlt, erscheint es schwierig, der Zielgruppe ein Problembewusstsein zu vermitteln. Die für diese Thematik typischen Schwierigkeiten werden möglicherweise oft erst in einem späteren Lebensabschnitt virulent, wie auch die von der Trainerperson herangezogenen Materialien und Beispiele zeigen: So waren die Schülerinnen und Schüler insbesondere mit den (englischsprachigen) Begrifflichkeiten des Medienmissbrauchs überfordert und erwiesen sich hierfür kaum zugänglich. Auch die verwendete DVD 'Handygewalt' spricht typischerweise eine ältere Zielgruppe an. Obgleich das Problem (Eingriff in einen Fremdkonflikt mit einem unterlegenen Opfer) den Schülerinnen und Schülern nicht unbekannt ist, hat sie das Medientypische daran weniger angesprochen. Auch scheinen die Themen der verschiedenen Beispiele aus dem persönlichen Erfahrungsbereich der Trainerperson (Umgang mit Passwörtern; Umgang mit Kreditkarten; Internetshopping) sowie die von ihr definierten Relevanzen (rechtlicher Hintergrund bzw. Beweissicherung im Falle missbräuchlicher Verwendung des Internets) für diese Altersgruppe weniger von Interesse zu sein.

Insgesamt wird bei dem Training nicht ganz klar, wo Trainerperson, Schülerinnen und Schüler bei dieser Thematik genau stehen. Entsprechend gelingt es der Trainerperson nach vorliegenden Einschätzungen nicht überzeugend, an die bestehenden Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler **anzuknüpfen**. Am ehesten gelingt es dort, wo die Schülerinnen und Schüler auf Erfahrungen aus dem früheren Training zurückgreifen können und wo der Konflikt im Mittelpunkt steht. Von den vermittelten Inhalten zu den Neuen Medien dagegen scheinen sie (wie sich aus ihren Reaktionen vermuten lässt) weniger betroffen zu sein. Umgekehrt stellt sich die Frage, ob die Erfahrungen und das (Fach)Wissen der Trainerperson in diesem Feld ausreichend sind, um diesen Vermittlungsschritt erfolgreich zu leisten. Zumindest nach Einschätzung der Beobachtenden gelingt es der Trainerperson nur zum Teil, ein Problembewusstsein zum Umgang mit Neuen Medien zu schaffen.

Darüber hinaus fällt noch eine weitere Besonderheit auf: Im Unterschied zu den Standarddurchführungen der Trainings, bei denen der *konstruktive* Umgang mit Konflikten im Mittelpunkt steht, werden in diesem Training die **Umgangsformen mit Neuen Medien vorwiegend *negativ oder defizitär* beschrieben**. Im Mittelpunkt steht primär die Gefahrenabwehr. Dagegen fehlen Anhaltspunkte über die nützlichen und kreativen Seiten im Umgang mit Neuen Medien oder wie diese genutzt werden könnten, um die Gefahrenquellen zu minimieren.

Schliesslich fällt auf, dass verschiedene **Übungen abrupt enden**, ohne dass auf die erarbeiteten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler näher eingegangen oder daran angeknüpft wird. Der Trainingstag ist verhältnismässig dicht mit Inhalten befrachtet, die zwar zeitgerecht zu einem Abschluss gebracht, nicht aber weiter vertieft werden können.

Fünffingerfeedback

Das Fünffingerfeedback unterteilt die Bewertungen der Teilnehmenden (hier: inkl. Lehrperson und Schulsozialarbeiterin) in fünf Kategorien: das Beste, das Wichtigste, was gestört hat, wie das Klassenklima war und was es noch zu sagen gäbe.

Das *Beste*: Alle Teilnehmenden sind sich einig, dass es ein abwechslungsreicher Trainingstag war. Die Schülerinnen und Schüler schätzten darüber hinaus die *Warmups* (Spiele) sowie die persönlichen Erzählungen der Trainerperson. Das *Wichtigste* betrifft die Herstellung eines Problembewusstseins im Umgang mit Medien und mit dem Internet respektive ihre Risiken und Gefahren. Lehrperson und Schulsozialarbeiterin nennen zudem ein Überdenken des Umgangs mit *Facebook*. *Was hat gestört?* Inhaltlich hat den Jugendlichen die Übung zu den fremdsprachlichen Fachbegriffen nicht gefallen, ansonsten die teilweise Unruhe in der Klasse sowie der Gendermix bei der Gruppenzusammenstellung (der insbesondere den Knaben sichtlich Probleme bereitet hat). Lehrperson und Schulsozialarbeiterin kritisieren den mangelnden Bezug der Übungen zu der Trainingsthematik. Das *Klassenklima:* wird übereinstimmend als engagiert, gut und lustig eingestuft. *Noch zu sagen* gibt es nichts weiter.

chili-Training für Kinder (erster Trainingstag)

Kontext

Bei dem hier beobachteten Training handelt es sich um eine **zweitägige Standarddurchführung** an einer Primarschule (vierte Klasse) an der Stadtgrenze zu Zürich. Die Klasse umfasst 17 Schülerinnen und Schüler, grösstenteils mit Migrationshintergrund. Wie sich aus verschiedenen Hinweisen ablesen lässt (vgl. unten), wurde die Klasse mit Beginn des neuen Schuljahrs (August 2012) neu zusammengesetzt. An dieser Schule hat es bereits ein Training für eine vierte Klasse gegeben. Ebenso wurde bereits ein chili-Training für Lehrkräfte durchgeführt, an dem aber die Klassenlehrerperson nicht teilnahm, da sie erst später an die Schule kam. Die Durchführung des beobachteten Trainings war Anfang Dezember 2012. Wie aus einem Zettel an der Pinnwand des Klassenzimmers hervorgeht, haben die Klassen an dieser Schule einen 'Klassenrat', dessen Aufgabe u. a. darin besteht, Probleme anzusprechen und Konflikte zu befrieden.

Programm

Das **'Drehbuch' für den ersten Trainingstag** fokussiert auf 'Kennen lernen', 'Vertrauen', 'Was ist Streit?', 'Einfühlungsvermögen' und den 'Umgang mit Wut'. Auch bei diesem Training werden die einzelnen Trainingsblöcke durch die Schulpausen strukturiert (zwei am Vormittag, zwei am Nachmittag) und jeweils mit einem *Warmup* eingeleitet. Insgesamt ergeben sich von Anfang bis Ende rund 20 einzelne Programmbausteine des Trainingstags. Der Vormittag dient primär dem Kennenlernen und widmet sich den Themen 'Vertrauen' und 'Erfahrungen im Umgang mit Konflikt', der Nachmittag mehr der Vielschichtigkeit von Konflikten (Eisberg) und der Frage des Einfühlungsvermögens.

Beteiligte und Interaktionen

Wie eingangs erwähnt, ist es dieselbe **Trainerperson** wie bei dem zuerst beobachteten chili-Training. Die in diesem Beobachtungsprotokoll notierten Eindrücke zur Trainerperson sind mit dem ersten weitgehendidentisch. Bei der **Lehrperson** handelt es sich um eine junge Lehrkraft, die neu an der Schule angestellt ist und bei dem chili-Training für Lehrkräfte nicht dabei war. Während des Trainings in der Klasse hält sie sich inhaltlich zurück, unterstützt aber die Trainerperson bei den *Warmups* und nimmt selbst daran teil. Wenn die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen arbeiten, geht sie (wie die Trainerperson) durch die Klasse und bietet Unterstützung an. Während des Trainingstages macht sie sich häufig Notizen. Insbesondere bei der Übung zum Kennenlernen, bei der die Schülerinnen und Schüler aufgefordert sind, Angaben über bestimmte Verhaltensweisen zu machen (bspw. 'Wer hat heute gefrühstückt?', 'Wer hat wie viele Geschwister?', 'Wer ist in einem Verein aktiv?', etc.) macht sie sich intensiv Notizen.

Trotz der neuen Klassenzusammensetzung vermittelt die **Klasse** einen homogenen und weitgehend spannungsfreien Eindruck. Schülerinnen oder Schüler in Aussenseiterrolle sind nicht zu erkennen. Zuweilen kommt es zu alterstypischen Sticheleien untereinander. Im Unterschied zu der ersten Beobachtung scheinen gendergemischte Kleingruppenbildungen kein Problem zu sein. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen

sich an den einzelnen Übungen engagiert, wenngleich zum Nachmittag der Eindruck nachlassender Konzentration entsteht.

Stärken des Trainings

Die beobachteten Stärken dieses Trainingstages sind im Wesentlichen mit den oben beschriebenen identisch. Erneut fallen die **vielfältigen und abwechslungsreichen Übungssequenzen** auf, mit denen die Inhalte des Trainings umgesetzt werden und die einen kurzweiligen Zugang zu den Trainingsthematiken erlauben. Dabei werden unterschiedliche Wahrnehmungsebenen angesprochen, etwa über zu lösende Aufgaben, durch Bildanalogien oder durch den spielerischen Umgang mit konflikt- oder kooperationsrelevanten Themen. Der Mix aus bewegungsbezogenen Übungen (*Warmups*), Anregungen zur themenbezogenen Reflexion sowie der Wechsel zwischen plenums- und kleingruppenbezogenen Aktivitäten bietet ein vielfältiges und anregendes Übungsfeld, das es den Schülerinnen und Schülern leicht macht, sich aktiv zu beteiligen.

Darüber hinaus **wirken Trainer- und Lehrperson gut erkennbar als Einheit zusammen**. Beide nehmen an den *Warmup*-Übungen teil und werden dadurch für die Schülerinnen und Schüler auch jenseits ihrer Funktionsrollen erlebbar. Das gilt insbesondere für das Kennenlernspiel, an dem sich neben der Lehrperson auch die Beobachtenden beteiligen. Die Trainerperson bietet den Schülerinnen und Schülern zudem an, dass sie ihr drei Fragen zu ihrer Person stellen dürfen. Auffällig sind auch dieses Mal die präzisen Strukturierungsvorgaben seitens der Trainerperson: Alle Übungen werden klar und nachvollziehbar erläutert, die damit verbundenen Zielsetzungen zum Teil expliziert. Der Zeitrahmen wird durchweg eingehalten, so dass es zu keinen Engpässen kommt.

Schwächen des Trainings

Im Unterschied zu der ersten Beobachtung liegen die Probleme dieses Trainingstages weniger in den Inhalten bzw. in den mangelnden Erfahrungen zur Thematik begründet, sondern vermutlich eher in den oben positiv vermerkten Strukturvorgaben seitens der Trainerperson, die nicht nur positive, sondern auch kritische Folgen mit sich bringen kann. Auffällig ist, dass mehrere Übungen dieses Trainingstages zwar zu Ende gebracht werden, aber **abrupt zur nächsten Trainingseinheit** überleiten, wobei die von den Schülerinnen und Schülern herausgearbeiteten Einsichten nicht weiter vertieft bzw. vertagt werden. Das ist beispeilsweise der Fall am Ende der Bilderrunde zum Thema Vertrauen, am Ende der Reflexionsübung mit Streitbildern, nach einem Brainstorming zum Thema Erkennen von Gefühlen und bei der Einheit 'Bilder lösen Gefühle aus'.

Man könnte diesen Sachverhalt evtl. so interpretieren, dass die Trainerperson sich aus Gründen vermuteter Aufmerksamkeitsressourcen der Schülerinnen und Schüler nicht zu lange an einer Thematik aufhalten will; andererseits bieten die von den Schülerinnen und Schülern erarbeiteten Einsichten und Hinweise potentiell einen guten Anknüpfungspunkt, die aus eigenem Erleben resp. Erfahrungen gewonnenen Einsichten weiter zu vertiefen. In die gleiche Richtungen deutet auch die Beobachtung, dass die Trainerperson die von den Schülerinnen und Schülern gewonnen Einsichten meist sehr schnell und bereitwillig in präzisiere und abstraktere Terminologien 'übersetzt' und den Teilnehmenden auf diese Weise eigenständige Reflexionsarbeit abnimmt. Obwohl den Schülerinnen und Schülern also hinreichend Zeit zur Verfügung steht, um selbstständig Wissen und Einsichten zu generieren, bleiben ihnen vergleichsweise wenig Möglichkeiten, um daran vertiefend weiterzuarbeiten.

Fünffingerfeedback

Das *Beste* im Erleben der Teilnehmenden sind wiederum die spielerischen Übungen (*Warmups*). Sie haben den Eindruck, etwas gelernt zu haben und finden es positiv, den Tag mit der Trainerperson verbracht zu haben. Das *Wichtigste* für sie war, gelernt zu haben, dass Reden und Zusammensitzen besser als streiten, Vertrauen wichtig und wertvoll ist und dass Streit oftmals verborgene Ursachen hat. *Gestört* hat die Teilnehmenden primär das Gerangel um die Sitzplätze (beim Plenum) und von den Mädchen wird die Unruhe

auf Seiten der Jungen moniert. Die *Klassenatmosphäre* beim Training wurde als positiv erfahren. Unter der Rubrik *'Was ich noch sagen wollte'* werden bereits genannte Eindrücke wiederholt.

chili-Training für Kinder (zweiter Trainingstag)

Der zweite Trainingstag findet eine Woche nach dem ersten Trainingstag statt. Das Programm schliesst an den ersten Trainingstag an und **vertieft inhaltlich das Gefühlerleben im Konflikt**, insbesondere den Umgang mit Wut. Darüber hinaus fokussiert dieser Tag das Thema **'Konfliktlösungen'**. Im Unterschied zum ersten Trainingstag wirkt die Klasse diesmal unruhiger und weniger konzentriert. Darüber hinaus bringt sich auch die Lehrperson stärker ein, sowohl auf Nachfragen der Trainerperson als auch unaufgefordert. In den Pausengesprächen mit der Trainerperson erkundigt sie sich über Möglichkeiten, die Inhalte des Trainings in den regulären Unterricht einzubinden und dort zu vertiefen.

Nach der Begrüssung und einem klasseninternen Adventsritual erläutert die Trainerperson der Klasse den geplanten Tagesablauf: Gewisse Themen seien mit der Lehrperson speziell auf die Bedürfnisse der Klasse abgestimmt, insbesondere das Thema 'unnötiger Streit'. Darüber hinaus kämen die Themen 'Jemanden ausschliessen' und 'Gefühle' (insbesondere der Umgang mit Wut) zur Sprache. Der Tag würde dann mit Blick auf 'Streitstrategien' bzw. 'Lösungsmöglichkeiten für den Streit' beendet. Insgesamt unterteilt sich dieser Trainingstag in 22 einzelne Sequenzen.

Stärken des Trainings

Im Unterschied zum ersten Trainingstag entsteht aufgrund des Beobachtungsprotokolls der Eindruck, dass an diesem Tag **mehr Verknüpfungen zum persönlichen Konflikterleben** der Schülerinnen und Schüler bestehen. Dies betrifft beispielsweise den Rückblick auf die Hinweise zur 'Eisbergübung' des ersten Trainingstages, die 'neue Streiteisbergübung' mit Fokus auf 'Jemanden ausschliessen', oder die Übung zum 'Eseltheater', die in Form einer Malübung praktisch fortgeführt wird. Mit diesen Sequenzen wird stärker an das subjektive Erleben der Schülerinnen und Schüler angeknüpft und es besteht deutlich mehr Raum zu gemeinsamen Vertiefungen.

Wiederum bestechen in diesem Training der **Abwechslungsreichtum und die Vielseitigkeit der Denkanstösse** der herangezogenen Materialien und Instrumente, die auf Geschichten, Bilder, Analogien, Reflexionsaufgaben und nicht zuletzt handlungsreichen Übungen (*Warmups*) zurückgreifen können. Insbesondere Letztere machen den Teilnehmenden sichtlich Spass, wenngleich durch ihren Wettbewerbscharakter notwendig Verlierer produziert werden (vgl. unten). Die Trainerperson macht gelegentlich Vorschläge, wo und in welcher Form verschiedene Übungen im Unterricht aufgegriffen und fortgeführt werden können, was bei der Lehrperson sichtlich auf Interesse stösst.

Schwächen des Trainings

Ungeachtet der besseren Anknüpfungs- und Vertiefungsmöglichkeiten des zweiten Trainingstages bestehen die festgestellten Schwächen des ersten Trainingstages gemäss Beobachtungsprotokoll weiterhin fort, beispielsweise bei den schülerspezifischen Erfahrungen zu den Übungen 'Eigenes Vertrauensbild', 'Wenn ich wütend bin dann …', 'Wutabbautrickkiste', 'Mit zusammengebundenen Händen malen', 'Wir einigen uns'. Hier werden die gesammelten **Erfahrungen nicht oder nur wenig aufgegriffen**. Wiederum fällt auf, dass die **Selbstreflexion durch Reflexionsangebote seitens der Trainerperson häufiger überformt** oder ersetzt wird, was den Raum zur Selbsterfahrung einschränkt.

Eine mögliche Schwäche liegt auch darin begründet, dass insbesondere die Inputs zu Übungen **(*Warmups*) auf Wettbewerbs- oder Konkurrenzdenken** abgestellt werden. Diese zielen zwar auf die Aneignung von Team- und Kooperationskompetenzen, gleichwohl wird dieser Effekt auf der Verliererseite und den damit einhergehenden Frustrationen offenbar überformt, wie die Anmerkungen in den Beobachtungsprotokollen zeigen. Demnach besteht in dem hier beobachteten Trainingstag zwar ein reichhaltiges **Reflexionsangebot**, das aber **nicht zureichend ausgeschöpft** wird. In diesem Zusammenhang ist schliesslich ein weiterer Ge-

sichtspunkt zu bedenken: Die Übungen zielen primär auf Reflexion, weniger hingegen auf die Einübung eines positiven bzw. konfliktlösenden Verhaltens.

Fazit

Die hier referierten Beobachtungen umfassen zwei Durchführungen mit unterschiedlichen Kontextbedingungen, die jedoch beide Male von derselben Trainerperson umgesetzt wurden, so dass sich bestimmte Eigenarten der Trainings wiederholen. ***Positiv*** fielen in beiden Trainings die präzise Planung und gute Führung seitens der Trainerperson auf, ebenso die abwechslungsreiche Programmzusammenstellung sowie die gute Durchmischung aus handlungs- und reflexionsbetonten Übungen. Es wurde deutlich, dass die Übungen teambildend wirken, indem die Teilnehmenden in grösseren oder kleineren Gruppen an Lösungsaufgaben zusammenarbeiten. In beiden Klassen wird dieser Umstand anhand der Feedbacks evident: Die Schülerinnen und Schüler fanden die Stimmung in der Klasse durchweg gut, hatten an den handlungsbetonten Übungen Spass und fanden die Trainings interessant, nicht zuletzt, weil sie eine willkommene Abwechslung zu ihrem Schulalltag boten.

Demgegenüber werden auch **Schwächen** bei den Durchführungen greifbar. Das Pilottraining zum Umgang mit Neuen Medien litt daran, dass der Brückenschlag zwischen allgemeinen Gefahren der Mediennutzung und dem Medienverhalten der beteiligten Schülerinnen und Schüler nicht gelang. Die Anknüpfungspunkte einzelner Übungen waren mit dem Problembewusstsein der Zielgruppe nur zum Teil kompatibel. Zu überdenken ist auch der einseitige Ausgangspunkt dieses Trainings, wonach im Umgang mit Neuen Medien vorwiegend Gefahren verborgen liegen, während ihre nützliche Seite nie Thema war. In beiden Durchführungen fiel überdies auf, dass zahlreiche von den Schülerinnen und Schülern erarbeitete Einsichten nicht weiter vertieft wurden. Beim eintägigen Training zum Medienverhalten bestand aufgrund der verfügbaren Zeit objektiv wenig Gelegenheit, in der zweitägigen Regeldurchführung wären (mehr) vertiefende Anschlüsse zu erwarten gewesen.

4.3.4 Situationsanalyse und SRK-interne Evaluation

Das chili-Praxishandbuch des SRK sieht als Standard vor, dass die Trainerperson im Vorfeld eines Trainings mit der begleitenden Lehrperson die Ausgangssituation für das betreffende Training analysiert sowie das Training nach der Durchführung mit der Lehrperson sowie den Teilnehmenden auswertet. Hierfür gibt es seitens des SRK vorgegebene Instrumente bzw. Dokumente, welche nachfolgend, nebst deren konkreten Anwendung seitens der Trainerpersonen, Gegenstand einer Beschreibung und Bewertung werden. Damit soll der Nutzen bzw. die Tauglichkeit der Instrumente hinsichtlich ihres Zwecks (Analyse der Ausgangssituation für eine zielgruppenadäquate und situationsangemessene Planung und Durchführung des Trainings bzw. Auswertung des Trainings zur Qualitätssicherung und Optimierung) erfasst sowie die Einheitlichkeit bzw. Genauigkeit der Informationserhebung seitens der Trainerperson eingeschätzt werden.

Situationsanalyse

Situationsanalyseinstrument des SRK

Das SRK-Praxishandbuch gibt auf den Seiten 18-20 ein Situationserhebungsraster vor. Im diesem Dokument ist vorgesehen, zu folgenden Dimensionen Informationen zu erheben bzw. abzufragen:

- **Schule**: Name der Schule/Anschrift der Schule/Stundenplan, Pausenzeiten, gewünschte Trainingszeiten/Informationen bezüglich an der Schule gebräuchlicher Regeln und Sanktionen/Leitbild der Schule/Infrastruktur und Räumlichkeiten an der Schule
- **Beteiligte Personen**: Name der Trainerperson (und Co-Trainerperson)/Name und Privatanschrift der Lehrperson (und weiterer Kontaktperson)
- **Klasse**: Alter/Schulstufe/Anzahl Mädchen/Anzahl Jungen/Anzahl SchülerInnen mit Migrationshintergrund/Anzahl SchülerInnen total/Angaben bezüglich 'Lehrperson dieser Klasse seit...'/Angaben be-

züglich Zeitpunkt der Klassenzusammensetzung in dieser Konstellation/Sprachkenntnisse (Mundart)/ Entwicklungsstand der Klasse/Besonderheiten einzelner SchülerInnen
- **Klassenatmosphäre**: Ressourcen der Klasse (Aspekte die nicht verändert werden sollten)/Schwierigkeiten der Klasse (bezogen auf die Klasse als Ganzes sowie einzelne SchülerInnen)
- **Bedürfnisse/Erwartungen Lehrperson**: Anlass, Grund für das Training/Erwartungen an das Training/ Befürchtungen
- **Erfahrungen und Angebote im Zusammenhang mit Konfliktbearbeitung**: Wurde das Thema von der Lehrperson mit der Klasse schon bearbeitet/Kenntnisse, Fähigkeiten der Lehrperson bezüglich dem Thema/Zusammenarbeit mit Fachpersonen zum Thema/
- **Aktuelle Konflikte**: im Schulhaus /in der Klasse/zwischen Klasse und Lehrperson
- **Weitere Bemerkungen**

Das von Seiten des SRK vorgegebene Dokument 'Situationsanalyse' erfragt Informationen, welche für die Organisation und Durchführung eines geplanten Trainings als relevant erachtet werden können. Einerseits werden damit Informationen erfasst, welche für die Kontaktaufnahme mit den beteiligten Personen und für die *zeitliche* und *räumliche Planung bzw. Durchführung* des Trainings als relevant erachtet werden; andererseits werden damit Informationen erhoben bzw. Einschätzungen der Lehrperson erfragt, welche sich auf die zielgruppenadäquate und situationsangepasste inhaltliche Gestaltung des Trainings beziehen. Schliesslich werden damit Wünsche, Erwartungen, aber auch Bedenken der Lehrperson erhoben, so dass das Training konkretisiert und bedarfsorientiert gestaltet werden kann.

Zusammenfassend kann das Instrument 'Situationsanalyse' als nützliches und geeignetes Instrument bewertet werden, um relevante Informationen für die Planung und Durchführung eines Trainings zu erfassen. Als Schwäche des Instrumentes muss erwähnt werden, dass die erhobenen Informationen lediglich die Sichtweise und Einschätzungen der Lehrperson widerspiegeln, Wünsche und Anliegen der Schüler und Schülerinnen jedoch unberücksichtigt bleiben. Dieser Punkt wiegt umso schwerer, als (wie sich in den Gruppendiskussionen (vgl. unten) noch näher zeigen wird) die Anliegen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler selten vorgängig erhoben werden. Dadurch wird es möglich, das Training zwar massgeschneidert zu gestalten, aber eben nur basierend auf der Sicht der Lehrperson.

Situationsanalysen Zürich/Luzern

Von sieben in der Evaluation untersuchten Durchführungen liegen zwei Situationsanalysen vor: Zürich und Luzern. Von den anderen in der Evaluation berücksichtigen Standorten liegen dem Projektteam keine Dokumente vor. In einem Fall (Solothurn) wurde aufgrund des eingeschränkten Trainings (halbtägig) und dem hohen Vertrautheitsgrad der Trainerperson mit der Einrichtung lediglich mündliche Informationen eingeholt; in einem anderen Fall (Bern) ist die Trainerperson laut vorliegenden Informationen als Ersatz kurzfristig für eine andere Person eingesprungen, so dass für die Situationsanalyse keine Zeit mehr blieb. Ob für die anderen Trainings keine Analysen gemacht wurden oder dem Projektteam trotz Nachfrage nicht zur Verfügung gestellt wurden, kann nicht beantwortet werden, sodass auch die Frage nach der Verbindlichkeit dieses Instruments zwangsläufig offen bleiben muss.

Das Dokument, welches für das Training in Zürich Verwendung fand, ist mit der SRK-Vorlage identisch. Das Instrument, welches für das Training in Luzern verwendet wurde, entspricht der SRK-Vorlage ebenfalls, wurde jedoch um zwei Aspekte erweitert. Zusätzlich zu den vom SRK vorgegebenen Dimensionen fragt das Luzerner Dokument noch danach, welche Art von Arbeitsverhalten die Klasse gut kennt und gut funktioniert sowie nach den wichtigsten drei Zielen/Schwerpunkten, welche mit dem Training gesetzt werden sollen.

Hinsichtlich der erhobenen Informationen kann für das Training in *Zürich* folgendes festgestellt werden: Es finden sich zu allen Dimensionen Aussagen, mit Ausnahme von Angaben zu 'Adresse weitere Kontaktperson', 'gewünschte Trainingszeiten', 'Angaben zum Leitbild der Schule', 'Angaben über vergangene Zusam-

menarbeit der Lehrperson mit schulinternen bzw. -externen Fachpersonen zum Thema' sowie 'Angaben zu aktuellen Konflikten in der Klasse bzw. im Schulhaus'.

Die Situationsanalyse des Trainings in *Luzern* ist in folgenden Punkten nicht vollständig: 'Kontaktdaten weitere Kontaktperson'; 'Leitbild der Schule' sowie 'Angaben zu den Räumlichkeiten' (wobei hier vermerkt ist, dass dies telefonisch besprochen werden wird).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass

1) das Dokument des SRK in der vorliegenden Fassung als geeignetes Instrument erachtet wird, um Informationen zu erfassen, die eine zielgruppenadäquate, situationsangepasste und bedarfsorientierte Planung und Durchführung ermöglichen;
2) in beiden Fällen die für eine zielgruppenadäquate, situationsangepasste und bedarfsorientierte Planung und Durchführung als relevant erachteten Informationen erhoben wurden;
3) Wünsche und Anliegen der Schülerinnen und Schüler in den betreffenden Dokumenten nicht berücksichtigt werden.

Evaluation des Trainings

Nebst der Erhebung der Ausgangslage sieht das SRK Praxishandbuch als Standard ebenfalls eine verbindliche Auswertung der jeweiligen Trainings aus Sicht der beteiligten Lehrperson, der Trainerperson sowie der teilnehmenden Zielgruppe vor. Hierfür werden im Praxishandbuch diverse Instrumente seitens des SRK vorgegeben (vgl. Praxishandbuch, S. 25-33). Auf eine kritische Würdigung der vom SRK vorgesehenen Instrumente wird an dieser Stelle verzichtet, da dieser Analyseschritt als Teil der Konzeptevaluation bereits vollzogen wurde.

Evaluationsinstrumente des SRK

Das SRK Praxishandbuch gibt folgende **Instrumente zur Auswertung der Trainings** vor:

- Gesprächsleitfaden Tagesauswertung und Evaluation
- Evaluationsbogen TrainerIn
- Evaluationsbogen Lehrkraft
- Blackbox
- Happy-Check sowie Brief an mich selbst

wobei die letzten drei genannten Instrumente der Erfassung der Teilnehmenden-Sicht dienen. Es liegen von drei Durchführungen dokumentierte Evaluationen vor (Zürich, Luzern, Schwyz). Auswertungen aus Sicht der Lehrperson liegen für alle drei Standorte vor, Auswertungen aus Sicht der Teilnehmenden für die Durchführungen in Zürich und Luzern. Wie in den vorliegenden Beobachtungsprotokollen vermerkt, fanden an beiden Durchführungsorten zum Abschluss der Trainings Fünffingerfeedbacks statt, mit denen die Teilnehmenden ihre Urteile ausdrücken konnten. Für das Training in Schwyz liegen ausserdem Auswertungsunterlagen aus Sicht der Schulsozialarbeiterin vor, sowie für die Trainings in Luzern und Schwyz Auswertungen aus Sicht der Trainerperson. Für die Durchführungen in Basel-Land und Solothurn liegen keine Evaluationsdokumente vor, da diese Trainings noch nicht abgeschlossen sind. Bei den Durchführungen im Kanton Bern wird nach mündlichen Informationen anscheinend auf interne Evaluationen verzichtet. Inwieweit dieser Befund damit zusammenhängt, dass die Evaluationsbögen schon seit Jahren nicht mehr zentral ausgewertet werden, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen.

Zusammenfassend ergibt sich, dass in allen drei Trainings die Sicht der Lehrperson erhoben bzw. schriftlich dokumentiert worden ist. Dadurch entsteht der Eindruck, als wäre die Auswertung des Trainings aus Sicht der **Lehrperson** für die Trainerperson die relevanteste Information. In einem Fall wurde die SRK Vorlage verwendet, in zwei Fällen davon abweichende Dokumente. Die dabei erhobenen Aspekte sind sich jedoch in grossen Teilen ähnlich und betreffen u. a. Fragen nach

- der Organisation des Trainings im Vorfeld,

- der Durchführung,
- den eingesetzten Unterrichtsmaterialen bzw. Trainingseinheiten,
- dem Erkenntnisgewinn für die Lehrperson,
- den Möglichkeiten chili weiter in der Klasse zu verankern,
- der Zielerreichung,
- Verbesserungsvorschlägen sowie
- Kritikpunkten.

Die Dokumente zur Erfassung der Sicht der Lehrpersonen evaluieren demnach grösstenteils dieselben Bereiche, die Vergleichbarkeit der Aussagen bzw. Daten wird jedoch durch Abweichung erschwert.

Die Sicht der **Teilnehmenden** wurde nur in zwei der drei Fälle erhoben und dabei wurde in keinem Fall ein vom SRK vorgegebenes Dokument verwendet. Hierbei wurde v. a. danach gefragt, was den Kindern und Jugendlichen mehr bzw. weniger Spass gemacht hat bzw. gut oder weniger gut gefallen hat. Es lässt sich eine gewisse Fokussierung auf Fragen der Methoden und Arbeitsweisen und weniger auf die Inhalte feststellen, was der allgemeinen Grundhaltung von chili, sich dem Thema Konflikte und Gewalt von einer eher spielerischen denn kognitiven Ebene aus zu nähern, durchaus entspricht.

Die Sicht der **Trainerperson** (Selbstevaluation) wurde in zwei von drei Fällen erhoben. Dabei wurde einmal die SRK Vorlage verwendet und einmal ein leicht abgewandeltes Instrument. Die Inhalte sind jedoch wiederum bei beiden Instrumenten ähnlich (Fragen zur Organisation, Zielerreichung, Verbesserungs- bzw. Änderungsvorschläge für nächste Durchführungen), so dass zwar die erhobenen Aspekte durchaus vergleichbar wären, die Vergleichbarkeit der Aussagen jedoch aufgrund der unterschiedlichen Dokumente wiederum an ihre Grenzen stösst.

Die Sicht der **Schulsozialarbeiterin** wurde in einem Fall erhoben, was darin begründet liegen kann, dass nur an diesem Training eine Schulsozialarbeiterin beteiligt gewesen war. Dabei wurde dasselbe Dokument verwendet wie zur Erhebung der Sicht der Lehrperson.

Schliesslich ist festzuhalten dass von sieben untersuchten Trainings lediglich von dreien dokumentierte Evaluationen vorliegen. Zudem sind diese, wenn man sich an den SRK Standards orientiert, nicht vollständig (einmal fehlt die Sicht der Teilnehmenden, einmal die Sicht der Trainerperson). Dies wirft bezüglich der standardmässigen Durchführung der Evaluation gewisse Zweifel auf, wie verbindlich die Trainings nach der Durchführung jeweils ausgewertet werden.

Ergebnisse der Bewertung

Die Evaluationen aus **Sicht der Lehrpersonen** sowie der Schulsozialarbeiterin ergeben ein **gutes bis sehr gutes Feedback** an die durchgeführten Trainings. **Kritikpunkte** waren zum Teil zu wenige Ruhephasen im Zusammenhang mit dem dichten Programm der Tage sowie die z. T. schwierige Vermittelbarkeit von Fachbegriffen und Inhalten im Zusammenhang mit dem Training 'Neue Medien'. Die Kompetenz der Trainerperson sowie ihr Zugang zur Klasse wird positiv vermerkt, die Möglichkeit, durch chili kennengelernte Übungen oder Inhalte mit der Klasse weiterhin zu vertiefen, wird gesehen. Ebenso werden die Absprachen und die Organisation des Trainings gut bewertet.

Die Evaluationen aus **Sicht der Trainerpersonen** verweisen auf **verschiedene Optimierungsmöglichkeiten**. Bezüglich der Situationsanalyse wurde vermerkt, dass es für die Lehrperson z. T. schwierig ist, im Vorfeld Erwartungen und Ziele zu formulieren, wenn diese chili noch nicht gut kennen. Eine Bemerkung bezieht sich auf die Veränderung einer Übung, welche statt wie immer im Stehen sitzend durchgeführt wurde, was zu mehr Ruhe und Konzentration beigetragen hat. Das Training bezüglich des Themas 'Neue Medien' hatte nach Ansicht der Trainerperson einen zu geballten Start, so dass zukünftig auf eine Lektion verzichtet werden soll. Ebenfalls wird für dieses Training angeregt, die Inhalte anhand eines konkreten Beispiels zu visualisieren.

Die Bewertungen aus **Sicht der Teilnehmenden** ergeben ebenfalls ein **mehrheitlich positives Bild**. Auffallend sind die **positiven bzw. sehr positiven Rückmeldungen an die Trainerperson**. Es gibt bei den standardisierten Rückmeldungen auf das Training in Luzern lediglich eine negative Bewertung. Bei den frei formulierten Rückmeldungen aus Zürich wird die Trainerperson oft gelobt oder mit Komplimenten bedacht. Daraus ergibt sich die Vermutung, dass die **Trainerperson ein bedeutender Faktor für das Gelingen eines chili-Trainings** ist: Nicht nur die inhaltlich-thematischen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Trainerperson werden wertgeschätzt, sondern auch zwischenmenschliche Aspekte wie Sympathie und die Fähigkeit der Trainerperson, einen 'Draht' zur Klasse zu finden.

4.3.5 Einschätzungen aus Sicht der Schulleitenden

Mit den Schulleitenden (bzw. der Einrichtungsleiterin) der ausgewählten chili-Durchführungen wurden im Februar/März 2013 Interviews mit einer Dauer von 30 bis 60 Minuten geführt. An zwei der sieben Durchführungsorte waren die interviewte Lehrperson und Schulvorsteherin bzw. Einrichtungsleiterin identisch. Deren Aussagen werden in der folgenden Auswertung berücksichtigt, sofern sie sich auf deren Leitungsperspektive beziehen. Die nachfolgenden Analysen basieren schwerpunktmässig auf fünf Protokollen von Interviews mit Schulleitenden, die bis auf ein telefonisch geführtes Interview persönlich stattfanden, sowie dem Protokoll eines – auf Wunsch der Schulleitung zusätzlich durchgeführten – Telefongesprächs mit der Sozialpädagogin einer Schule. Hauptthemen der Interviews waren die Gründe für die Nachfrage des konkret untersuchten Trainings, Erfahrungen mit den Durchführungen, Einschätzungen zur Wirksamkeit der Trainings und die Frage nach zukünftigen chili-Durchführungen an der jeweiligen Schule.

Schulkontexte und Gründe für die Nachfrage

Eine **ländliche Sekundarschule**, an der ein chili-Training evaluiert wurde, wird vom Schulleiter als spannungsfrei bezeichnet, was auch durch das überdurchschnittlich gute Ergebnis der letzten Schulevaluation bestätigt werde. chili wird an dieser Schule bereits seit fünf Jahren durchgeführt. Obwohl chili in dieser Gemeinde standardmässig bereits in der Primarschule stattfindet, hielt der Schulleiter eine zusätzliche Durchführung in der Oberstufe aus Gründen der Nachhaltigkeit für sinnvoll. Um die Medienbildung der Jugendlichen zu unterstützen, fand schliesslich in einer Oberstufenklasse ein chili-Training statt, bei dem es um Konflikte im Umgang mit neuen Medien geht, welches nun regelmässig zum Einsatz kommen soll.

Der Schulleiter einer anderen **ländlichen Primarschule** bezeichnet seine Schule als eher schwierig, was mit der spannungsreichen Vorgeschichte der Schule zusammenhängt, wobei durch einen Schulleiterwechsel Veränderungen in die Wege geleitet wurden. chili wurde an dieser Schule zum ersten Mal – in drei fünften Klassen – durchgeführt. Da der Schulleiter seine Stelle erst nach der Entscheidung zur Durchführung der chili-Trainings antrat, konnte er keine Auskunft zu den Gründen der Nachfrage geben. Denkbar ist für ihn, chili zukünftig regelmässig in den unteren Klassen anzubieten, damit die Schülerinnen und Schüler frühzeitig einen guten Umgang miteinander lernen. chili könnte so in ein Gesamtkonzept der Schule zu Themen des sozialen Miteinanders integriert werden.

An einer weiteren **ländlichen Schule mit Primar- und Oberstufenklassen** wird chili seit neun Jahren als präventive Massnahme jeweils in einer der Mittelstufenklassen durchgeführt. Für mehr Durchführungen sei kein Budget vorhanden. Die Durchführung in der Mittelstufe habe sich bewährt, so dass ein Training in der Oberstufe nicht mehr notwendig erscheint.

In einer **ländlichen Primarschule** wurde zum ersten Mal ein chili-Training durchgeführt, allerdings nicht präventiv, sondern interventiv. Es gab akuten Handlungsbedarf in einer Klasse, in der es angeblich schon seit Jahren häufig Streit gibt. Besorgte Eltern forderten, die Schule müsse nun etwas tun. Die Wahl fiel auf chili, da die Schulleiterin eine Trainerin aus einem anderen beruflichen Kontext kannte und den Eindruck hatte, die Inhalte von chili seien für die geplante Intervention geeignet. Das Training in der Klasse dauert insgesamt acht Vormittage und ist über das ganze Schuljahr verteilt.

In einer Agglomerationsgemeinde, in der es insgesamt vier Schulhäuser gibt, bezeichnet der Schulleiter einer **Oberstufenschule** das Schulhausklima als relativ ruhig. chili wird in dieser Gemeinde in allen Schulhäusern in der Primar- und Oberstufe (dritten, vierten, siebten und achten Klasse, mit unterschiedlicher Trainingsdauer) seit ca. drei Jahren regelmässig angeboten. Als Gelder für Präventionsmassnahmen von der Gemeinde zur Verfügung gestellt wurden, fiel die Entscheidung der Schulleitungskonferenz auf chili, da sie etwas suchten, das – neben der Schulsozialarbeit – eine kontinuierliche 'Begleitung' für die Kinder und Jugendlichen in allen Jahrgängen sein kann. In den siebten Klassen, in denen die Schülerinnen und Schüler teilweise aus vier unterschiedlichen Mittelstufen-Schulhäusern kommen, wird chili zur Klassenbildung am Anfang des Schuljahres durchgeführt.

An der **Primarschule** einer weiteren Agglomerationsgemeinde, die von 68% fremdsprachiger Kinder besucht wird, sei das Klima gut und friedlich. Es werde dort viel Wert auf gemeinsame Aktionen gelegt, meint der befragte Schulleiter. So wird auch chili seit drei Jahren in allen Klassen – vom Kindergarten bis zur sechsten Klasse – regelmässig von den Lehrpersonen durchgeführt, die zuvor eine Weiterbildung zu chili besuchten. Seit letztem Schuljahr findet in den vierten Klassen zusätzlich ein zweitätiges chili-Training mit einer externen Trainerperson statt, was damit begründet wird, dass die Kinder in diesem Alter allmählich in die Pubertät kämen. Gründe für die Nachfrage nach chili waren an dieser Schule zum einen der Bedarf nach einem einheitlichen Umgang der Lehrpersonen mit Schulhausregeln und zum anderen der Wunsch, die Schülerinnen und Schüler zu einer eigenständigen Lösung ihrer Konflikte untereinander zu befähigen.

Auch die evaluierte chili-Durchführung im ausserschulischen Setting wurde nachgefragt, um den Umgang der Jugendlichen miteinander zu thematisieren.

Erfahrungen mit den durchgeführten Trainings

Als **Stärken von chili** werden von den befragten Schulleitenden die **Handlungsorientierung** und die **Vielfältigkeit der Methoden** genannt, z. B. Rollenspiele, die es ermöglichten, dass die Kinder und Jugendlichen viel ausprobieren könnten. Es gibt unterschiedliche Einschätzungen bezüglich der einzelnen Methoden, so wird beispielsweise der 'Streitknoten' in einem Fall als vermeintlich kindisch und – aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – als unrealistisch bezeichnet, von einer anderen Schulleitung wird er als positives Beispiel und Hilfsmittel dafür genannt, dass die Schülerinnen und Schüler Konflikte eigenständig lösen könnten. Selbst für Kindergartenkinder gebe es geeignete Instrumente (das 'Striitsäckli'), damit diese ihre Konflikte eigenständig klären können. Ein Vorteil von chili sei, dass sich die Schülerinnen und Schüler 'an etwas festhalten' könnten und wüssten, was sie selbst bei Konflikten tun könnten. Eine Schulleiterin meint dagegen, dass die Schülerinnen und Schüler die Methoden von chili zwar nicht selbst anzuwenden scheinen, zumindest aber sie als Lehrerin in der betreffenden Klasse bei Konflikten darauf zurückgreifen könne und so bei manchen Situationen eine bessere Deeskalation möglich sei.

Hilfreich seien auch Modelle, die von chili eher **kognitiv** vermittelt werden, wie z. B. das Eisberg-Modell oder Konflikteskalationsstufen. Es sei für die Schülerinnen und Schüler interessant zu wissen, was bei Konflikten abläuft bzw. was hinter Konflikten stecken kann.

Gut findet ein Schulleiter, dass bei chili-Trainings Regeln gemeinsam erarbeitet werden, es aber auch Raum für Auseinandersetzungen gebe. Positiv hervorgehoben wird zudem, dass chili **alle Schülerinnen und Schüler einbeziehe**, da sich die Trainings an die ganze Klasse richten und nicht wie beispielsweise beim Programm 'Peacemaker' nur einzelne Schülerinnen oder Schüler ausgebildet würden. Für die Schülerinnen und Schüler seien die Trainings zudem eine interessante Abwechslung zum Unterrichtsalltag.

Es sei **für die Lehrpersonen bereichernd**, dass sie während der chili-Trainings mit einer externen Trainerperson eine beobachtende Rolle einnehmen und ihre Klasse dadurch anders kennenlernen können. Von vielen befragten Schulleitenden wird die Möglichkeit, die chili-Trainings mit den Trainerpersonen gut und auf die Situation der Klasse abgestimmt vorzubereiten, sehr geschätzt. Ein Vorteil sei, dass die Trainerper-

son von ausserhalb und 'neutral' in die Klasse komme, was besonders bei dem interventiven Training als positiv hervorgehoben wird.

Als struktureller Vorteil gegenüber anderen Programmen wird genannt, dass **chili-Trainings zeitgleich in mehreren Parallelklassen** durchgeführt werden können, da mehrere Trainerpersonen zur Verfügung stehen. Positiv wird von einigen der befragten Schulleitenden die zeitnahe Reaktion der Kantonalverantwortlichen und der Trainerperson bei akutem Handlungsbedarf hervorgehoben. Zudem schätzt ein befragter Schulleiter die verlässliche und gute organisatorische Zusammenarbeit mit der kantonalverantwortlichen Person von chili, von der auch Wünsche und kritische Rückmeldungen ernst genommen würden. Was die Kosten betrifft, sei auch der Preis des Programms – wenn chili subventioniert wird – ein deutlicher Vorteil gegenüber ähnlichen Trainings.

An der Schule, die im Programm 'chili für-Lehrpersonen' den **Umgang mit Schulhausregeln** erarbeitete, habe sich die Vereinheitlichung der Regeln und entsprechender Konsequenzen bei Regelverstössen bewährt. Zudem hätten die Lehrpersonen dadurch viele Ideen zum Umgang mit Konflikten sowie Wissen zum Einsatz bestimmter Spiele, die sie auch im Klassenrat verwenden könnten. Die Unterlagen zu chili für Lehrpersonen seien sehr gut und umfassend und würden sich gut dafür eignen, mehrere Lektionen zum Thema Konflikte in den eigenen Klassen zu gestalten. Beim chili-Training zum Thema Umgang mit Neuen Medien vermisst der Schulleiter (noch) entsprechende Lehrmaterialien, damit Lehrpersonen die Inhalte eigenständig aufgreifen und fortführen können. Es wurde ihm jedoch zugesichert, dass diese nachträglich noch zur Verfügung gestellt werden.

Auch an einem **chili-Elternabend** seien gute Unterlagen zum Download zur Verfügung gestellt worden. Der Elternabend mit der Trainerperson vor der Durchführung des interventiven chili-Trainings wird als sehr positiv bewertet. Die Eltern seien dadurch miteinander in Kontakt gekommen und hätten bemerkt, dass nicht nur ihre Kinder, sondern auch sie miteinander kommunizieren müssen, um ihre unterschiedlichen Ansichten transparent zu machen und Lösungen für sich anbahnende oder bestehende Konflikte zu finden.

chili trage allgemein zu einem **Verständnis von Konflikten und deren Lösung** bei, was die Individuen dazu befähige, ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, statt anderen Vorwürfe zu machen. Davon profitieren an einer untersuchten Schule nach Aussage der Schulleitung nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Eltern, die an einem chili-Elternabend teilnahmen sowie die Lehrpersonen, die eine chili-Weiterbildung besuchten. An einer anderen Schule profitiert davon explizit auch die Schulleitung, die nun anders mit von Eltern an sie herangetragen Konflikten umgehen würden.

Es werden jedoch auch **weniger positive Erfahrungen** erwähnt, welche sich jedoch **nicht auf die evaluierten Durchführungen beziehen**. In diesen Trainings haben die Lehrpersonen die Möglichkeit vermisst, Themen ansprechen zu können, die sie für ihre Klasse für wichtig erachteten. Das sei damals aufgrund eines starren Durchführungsschemas der Trainings nicht möglich gewesen.

Einschätzungen zur Wirksamkeit der Trainings

Die Einschätzung, dass die **Qualität und Wirkung der chili-Trainings stark von der Kompetenz der Trainerperson abhängt**, wird von mehreren Schulleitenden geäussert. Allerdings meint ein Schulleiter, dass es zusätzlich auch von den **Kindern und der Lehrperson in der Klasse abhängt** und davon, ob die Konstellation stimme, was ihn vermuten lässt, dass es manchmal eher zufällig sei, ob ein chili-Training gut funktioniere oder nicht.

Alle befragten Schulleitenden berichten von **mehrheitlich positiven Erfahrungen** mit chili. Allerdings merken sie an, dass es schwierig sei, die konkreten Gründe für ein überwiegend ruhiges Schulhausklima zu benennen – möglicherweise trage chili jedoch dazu bei.

Es gebe immer wieder Klassen, bei denen deutlich würde, dass sie von chili offensichtlich bezüglich des **Gemeinschaftsgefühls in der Klasse** profitiert hätten. Zudem wird erwähnt, dass ein guter bzw. besserer

Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander oder gegenüber Lehrpersonen möglicherweise auf chili zurückzuführen sei.

chili scheint jedoch auch über das Klassenzimmer hinaus Wirkung zu zeigen. Als deutliche Veränderung nennt ein Schulleiter die **Atmosphäre auf dem Flur**: die Schülerinnen und Schüler der drei Klassen, die an seiner Schule an einem chili-Training teilnahmen, erlebe er als freundlicher und weniger streitlustig vor und nach dem Unterricht. An einer anderen Schule wird beobachtet, dass man auf dem **Pausenhof** merke, dass es 'den Grössten in der Schule', in deren Klasse ein chili-Training durchgeführt wird, gut gehe.

Ein Schulleiter meint, dass solche Trainings wie chili nur dann fruchtbar seien, wenn die entsprechenden Themen in der **gesamten Schule**, also in der Lehrerschaft (Stichwort 'Teambuilding') und in der Schulentwicklung berücksichtigt würden, so dass eine gemeinsame Basis für die gesamte Schule bestünde, die sich auch in den alltäglichen Umgangsformen miteinander zeige. Andere Schulleiter nennen chili ebenfalls als ein Element im Kontext weiterer Massnahmen zur **Verbesserung der Schulhausklimas**. Selbst bei der Wirksamkeit des interventiven chili-Trainings an einer Schule wird ein Zusammenhang damit vermutet, dass auf vieles aufgebaut werden konnte, was bereits in den vergangenen Schuljahren u. a. durch die Sozialpädagogin der Schule mit der Klasse erarbeitet worden war.

Mehrere befragte Schulleitende erwähnen, dass es für die **Nachhaltigkeit der Trainings** wichtig sei, dass die Themen der chili-Trainings immer wieder von den Lehrpersonen in den Klassen aufgegriffen würden. Zudem sei es hilfreich, wenn Lehrpersonen für die von chili behandelten Themen offen seien. Ausserdem sei von Vorteil, wenn alle Lehrpersonen, die in einer Klasse unterrichten, über die Inhalte des chili-Trainings und dabei getroffene Abmachungen informiert würden.

Wenn die Bedeutung des Trainings – in diesem Fall zum Thema Neue Medien – an einem aktuellen Vorfall festgemacht werden könne, erhöhe sich vermutlich dessen Nachhaltigkeit, meint ein Schulleiter.

Bei dem **interventiven chili-Training** wird angenommen, es sei – da alle in der Klasse Stress hatten und sich Veränderung wünschten – vermutlich der richtige Zeitpunkt für die Durchführung gewesen, wobei dieser nicht so leicht zu bestimmen sei. Es wird bei diesem Training nicht nur von einer Wirkung auf die Kinder sondern auch nach aussen, auf die Eltern berichtet, so dass sich die Gesamtsituation beruhigt habe und chili vermutlich auch vieles in der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern bewirkt habe.

Zukünftige Perspektiven

Für die befragten Schulleitenden ist vorstellbar, auch zukünftig chili-Trainings für Schulklassen anzubieten bzw. chili-Lektionen durch Klassenlehrpersonen durchführen zu lassen. Die Ansichten, für welche Klassenstufe das geschehen soll, variieren. Die Vision eines Primarschulleiters einer grösseren Gemeinde ist, chili **schulhausübergreifend** in allen Schulen der Gemeinde durch Klassenlehrpersonen anzubieten, damit alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Strategien zum Umgang mit Konflikten kennen – was von Vorteil sei, wenn diese das Schulhaus wechseln oder in der Oberstufe in neue Klassen kommen. Andererseits meint ein Schulleiter, in dessen Gemeinde chili in allen Schulhäusern und Schulstufen von externen Trainerpersonen durchgeführt wird, dass gerade überdacht werde, ob zukünftig nicht jedes Schulhaus ein eigenes Programm – chili oder etwas Vergleichbares – wählen solle, welches für die jeweilige Schule angemessen erscheine. Eine Schulleiterin, an deren Schule chili zum ersten Mal durchgeführt wurde, kann sich vorstellen, chili **regelmässig** anzubieten, allerdings sei noch zu klären, wie die Trainings finanziert werden könnten.

Ein **chili-Training für die Lehrerschaft** zieht ein befragter Schulleiter deshalb nicht in Erwägung, da er befürchtet, den Lehrpersonen könne dadurch suggeriert werden, etwas sei nicht in Ordnung, da sie ein chili Training 'nötig hätten'. Bedeutend scheint daher, wie die Entscheidung für ein chili-Lehrertraining zustande kommt, z. B. indem die Durchführung 'top-down' beschlossen wird oder indem die Lehrpersonen einer Schule chili selbst kennenlernen möchten. An einer Schule, die über finanzielle Mittel als Mitglied des 'Netzwerks Gesunde Schule' verfügt, fand beispielsweise vor den Trainings in den Klassen ein eineinhalbtägiges chili-Lehrertraining statt, um chili zunächst kennenzulernen. An einer anderen Schule, in der die Lehr-

personen vor einigen Jahren – aufgrund eines damals aktuellen Bedarfs – an einer chili-Weiterbildung teilnahmen, um selbst chili-Lektionen in ihren Klassen anzubieten, soll wieder eine solche angeboten werden, damit Kenntnisse aufgefrischt werden und neue Lehrpersonen ihre Wissenslücken zu chili schliessen können. chili-Weiterbildungen für Lehrpersonen werden dort über das Budget für Teamweiterbildungen finanziert.

Bezüglich eines möglichen zukünftigen **chili-Trainings für Eltern** äussert ein Schulleiter sich skeptisch, da er davon ausgeht, dass die Teilnahme – wie auch bei anderen Elternanlässen der Schule – eher gering ausfallen würde. An einer anderen Schule war der Elternabend ein Erfolg und immerhin mittelmässig besucht, so dass er nun alle zwei bis drei Jahre durchgeführt werden soll.

Der Vorschlag eines Schulleiters ist, chili bei **kantonalen Verwaltungen** vorzustellen, und zwar gemeinsam mit anderen Programmen, die ähnliche Ziele verfolgen, wobei die jeweiligen Spezifika der Programme hervorgehoben werden könnten. Er geht davon aus, dass dies zum einen die Bekanntheit und zum anderen die Legitimation für die Durchführungen ausgewählter Programme an Schulen erhöhen würde. Ein weiterer Schulleiter erwähnt positiv, dass auf Kantonsebene die Wichtigkeit des Themas Medienbildung, zu dem ein chili-Training an seiner Schule durchgeführt wurde, klar wäre. Wichtig sei aber, dass Schulen – neben den finanziellen Ressourcen – auch Zeitressourcen zur Verfügung stünden, um neben der Dichte des Lehrplans die Nachhaltigkeit von chili-Trainings gewährleisten zu können.

Finanzierung von chili

Aus Sicht der Schulleitenden wird chili nicht nur inhaltlich bewertet, sondern auch der **Kostenaufwand** mitbedacht, d. h. chili-Trainings werden als 'Produkte' gesehen, die zu Lasten des Budgets der Schulen 'eingekauft' werden. Zur Finanzierung von chili greifen die Schulen auf unterschiedliche Quellen zurück. Eine Schule ist Mitglied im 'Netzwerk gesunde Schule' und konnte zur Finanzierung der chili-Trainings auf Mittel dieses Netzwerks zurückgreifen. An anderen Schulen gibt es im Rahmen eines kommunalen Früherfassungsprogramms bzw. über das Programm 'Qualität in multikulturellen Schulen' Gelder, durch die chili – zumindest teilweise – finanziert werden kann.

Schulen, die keinen Zugang zu Geldern aus solchen Programmen oder Netzwerken haben, fällt die Finanzierung von chili nicht immer leicht. Eine Schule konnte ihr chili-Training nur finanzieren, weil noch Gelder von vergangenen Jahren aus dem kantonalen Präventionspool vorhanden waren. Daher müsse noch geprüft werden ob chili-Trainings regelmässig finanzierbar seien. An einer anderen Schule ist die Projektkasse des Schulhauses nach der Durchführung in drei Klassen leer und bei einem Kostenanstieg wären weitere chili-Trainings an der Schule nicht möglich. Eine weitere befragte Person würde chili-Trainings allerdings trotz einer Kostenerhöhung weiterhin budgetieren und der Gemeinde gegenüber – selbst im Nachgang nach einer Ablehnung – zu begründen versuchen, da sie es für sinnvoll hält, chili weiterhin anzubieten.

An einer anderen Schule hat sich bereits bemerkbar gemacht, dass ein kantonaler Hauptsponsor chili nicht weiter subventioniert: die Trainings wurden verkürzt, da die nun höheren Kosten von der Schule bzw. Gemeinde nicht übernommen werden konnten. Nun werde auch überdacht, ob chili für den dafür vorgesehenen Rahmen einer Projektwoche noch passend sei. Der Vorteil von chili sei zuvor gewesen, dass man kontinuierlich einen fixen Betrag dafür reservieren konnte. Preisveränderungen seien für die Schule mit Schwierigkeiten verbunden, da sie höhere Kosten der Gemeinde gegenüber vertreten müsse.

Fazit

Die Schulleitenden charakterisieren ihre **Schulen unterschiedlich**, von ruhig bis schwierig und nennen unterschiedliche Gründe für die Durchführung von chili, die von dem Wunsch nach einem guten Umgang miteinander bis zu akutem Handlungsbedarf in einer Klasse reichen. Bei personenübergreifenden Klassenkonflikten hat sich der Einbezug der Eltern als wirksam erwiesen. Die Formen, wie chili in den Schulen durchgeführt wird, sind vielfältig und reichen von einmaliger Nachfrage bis zu einem stufenübergreifenden Konzept in allen Schulklassen bzw. auf mehreren Klassenstufen in der Gemeinde.

Alle befragten Schulleiter äussern sich positiv über chili und heben die Stärken und **Wirkungen des Programms auf unterschiedlichen Ebenen** hervor. Ihnen zufolge scheint chili einen Einfluss auf das Schulhausklima zu haben, jedoch wird dieser Einfluss zum Teil auch mit anderen schulischen Massnahmen in Verbindung gebracht. Die Nachhaltigkeit der Trainings könne nur gewährleistet werden, wenn die Lehrpersonen mit den Inhalten vertraut seien und regelmässig darauf eingingen.

Für Schulen, die einem kantonalen Netzwerk oder ähnlichen Programmen angehören, ergibt sich der Vorteil einer besseren Finanzierbarkeit der chili-Trainings bzw. von chili-Lektionen durch Lehrpersonen nach entsprechenden Weiterbildungen. Wenn sich – wie bei einer der evaluierten Durchführungen – die gewohnte Durchführungsdauer der Trainings aufgrund eines Kostenanstiegs verändert, kann das Auswirkungen auf die Kontinuität der Durchführungen an den Schulen haben. Die kontinuierliche **Finanzierung von chili scheint nicht an allen Schulen gesichert**, selbst wenn das Programm inhaltlich und organisatorisch überwiegend sehr positiv gesehen wird.

4.3.6 Einschätzungen aus Sicht der Lehrpersonen

Die Interviews mit insgesamt sieben Lehrpersonen aus den Klassen, in denen ein chili-Training durchgeführt wurde, wurden in Februar/März 2013 erhoben. Sie nahmen im Durchschnitt 45 Minuten in Anspruch. Schwerpunktmässig wurden in diesen Interviews Aussagen und Einschätzungen zum Konzept und den Inhalten der ausgewählten chili-Trainings sowie zum Nutzen und möglichen Wirkungen erhoben (vgl. den Leitfaden im Materialanhang). In zwei Fällen waren Lehrperson und Schulvorsteherin bzw. Einrichtungsleiterin identisch. In drei weiteren Fällen wurden auch Angaben zu Trainings in benachbarten Klassen der Schulen gemacht. Die Interviewinhalte wurden summarisch in Form von Interviewprotokollen zusammengefasst. Die nachfolgenden Analysen stützen sich auf ein Datenkorpus von 50 Seiten Interviewprotokoll.

Variierende Kontexte der chili-Trainings

An den Angaben der Lehrpersonen wurde zunächst einmal deutlich, dass die Einbettung der chili-Trainings in den jeweiligen Klassenkontext sich unterscheidet.

Neu zusammengesetzte Klassen: Bei vier von sieben Trainings wurden die Klassen vor nicht allzu langer Zeit neu zusammengesetzt. Der Klassenverband war also dabei, sich zu formieren, wobei dieser Prozess zum Zeitpunkt der Durchführungen noch nicht vollständig abgeschlossen war. Für die Einschätzungen der Lehrpersonen ergaben sich aus diesem Umstand verschiedene Konsequenzen. Zum einen machte es ihnen etwas Mühe, präzise Angaben für die Situationsanalyse zu liefern, die der Trainerperson Anhaltspunkte für Bedarfe und mögliche Schwerpunktsetzungen liefern sollte. Nach eigener Einschätzung kannten die Lehrpersonen ihre Klassen hierfür noch nicht gut genug. Umso aufmerksamer wurde im Gegenzug registriert, dass viele Übungen des Trainings teambildend wirken bzw. die Teambildung in der Klasse unterstützen. Entsprechend liessen sich für die Lehrpersonen aus einer Beobachterposition vielfältige Aufschlüsse über ihre Klasse bzw. das Verhalten einzelner Schülerinnen bzw. Schüler gewinnen.

Trainings mit präventivem und Trainings mit interventivem Charakter: Wie erwähnt, hat das Regelangebot der Trainings vorwiegend präventiven Charakter. Bei sechs Trainings lag weder an der Schule noch in den Klassen eine aktuelle oder besondere Konfliktlage vor. Stattdessen wird häufiger auf das friedliche Klassen- und Schulklima verwiesen. Dies gilt auch für Schulen und Klassen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. An fünf Standorten wurde chili zudem nicht zum ersten Mal durchgeführt, sondern findet regelmässig in einer oder mehreren Klassen (parallel) statt. Das gilt auch für die Trainings in der Eingliederungseinrichtung (Solothurn), jedoch gibt es dort häufiger konfliktanfällige Gruppen. Erstmalig wurde dagegen das Training an der Schule in Basel-Land mit ausdrücklich interventiver Zielsetzung nachgefragt und die zeitlichen und inhaltlichen Durchführungsmodalitäten dabei den aktuellen Konflikthintergründen angepasst.

Standarddurchführungen und Trainings mit innovativem Charakter: Drei der Trainings hatten in verschiedener Hinsicht Innovationspotential. Das betrifft erstens das angesprochene Training mit interventivem Charakter (Basel-Land), das den Anforderungen entsprechend mit acht Durchführungen über das Schuljahr verteilt die Klasse begleitet und das in engem Austausch mit Lehrperson, Schulsozialpädagogin und Schulleitung entwickelt wurde; ferner das erstmals durchgeführte (und beobachtete) chili-Training zum Umgang mit Neuen Medien im Kanton Schwyz wie auch das Training an der Schule im Kanton Bern, das erstmals in einer deutlich reduzierten Form als Standarddurchführung angeboten wurde.

Chili-erfahrene und chili-unerfahrene Lehrpersonen: Drei der interviewten Lehrpersonen hatten bereits Erfahrungen mit chili-Trainings an ihrer Schule/ Einrichtung. Dieses Merkmal hat möglicherweise Einfluss auf die Beurteilung der Trainings, da laut Angaben verschiedener Trainerpersonen die Erwartungen chili-unerfahrener Lehrpersonen oftmals höher liegen und diese entsprechend enttäuschungsanfälliger sind.

Hinweise zu den Durchführungen

Alle interviewten Lehrpersonen können sich gut an die ausgewählten Trainings erinnern und geben an, dass sie mit der Durchführung der Trainings in ihrer Klasse sehr zufrieden waren. Insbesondere die Führungs- und Gestaltungskompetenzen der Trainerpersonen haben einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen. Auch hatten sie die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse als engagiert und motiviert erlebt. Vor allem die Übungen mit Handlungsanteilen hätten den Schülerinnen und Schülern sichtbar Freude gemacht.

Vor- und Nachbereitungsphasen

Im Hinblick auf die **gemeinsame Vorbereitung** der Trainings geben die Lehrpersonen an, dass eine Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Interessen im Rahmen der Situationsanalyse immer gegeben war, jedoch aus den oben erwähnten Gründen nicht immer voll ausgeschöpft werden konnte, da die Lehrperson die Klasse noch nicht gut genug einschätzen konnte.

Alle Lehrpersonen führen weiterhin aus, dass in den Pausen, über Mittag und am Ende der Trainingstage **regelmässig Feedbackrunden** mit der Trainerperson stattgefunden haben, so dass spontane Eindrücke und Änderungswünsche bei Bedarf aufgegriffen und wenn nötig auch gleich umgesetzt werden konnten.

Eine **gemeinsame Nachbereitung** der Trainingstage unmittelbar nach erfolgter Durchführung (meist eine halbe Stunde) findet regelmässig statt, jedoch wurde diese Thematik in den Interviews nicht durchgängig abgefragt. Dagegen hatte die Lehrperson an der Schule im Kanton Bern von der Schulleitung den Auftrag, sich mit den anderen Lehrpersonen über alle in diesem Jahr durchgeführten Trainings auszutauschen und diese zu bewerten.

Unterrichts- und Übungsmaterial

Das in den Trainings herangezogene Unterrichts- und Übungsmaterial wurde von allen Lehrpersonen hoch **geschätzt**. Die Vielfalt der Übungen ebenso wie der Wechsel zwischen mehr reflexiven und mehr handlungsbezogenen Übungen sorgten nach vorliegenden Einschätzungen für einen abwechslungsreichen, lebendigen und dem Alter der Zielgruppen angemessenen Trainingsverlauf. Die von den Schülerinnen und Schülern erarbeiteten Ergebnisse (sofern sie auf Plakaten festhalten wurden) wie auch verschiedene Übungen wurden zum Teil im Nachhinein im Unterricht wieder aufgegriffen oder vertieft.

Einschätzungen zu den Stärken und Schwächen der ausgewählten Trainings

Stärken

Die betreffenden Trainings wurden von den Lehrpersonen generell sehr geschätzt, was zum einen auf die **Vielfalt und Flexibilität der herangezogenen Unterrichts- und Übungsmaterialien**, zum anderen auf die **Kompetenzen der jeweiligen Trainerperson** zurückgeführt wird. Kritikpunkte an einzelnen Übungsbestandteilen fielen dagegen kaum ins Gewicht. In einem Fall wurde eine Übung als zu theorielastig empfunden, in

einem anderen Fall schien eine Übungsaufgabe die Klasse zu unterfordern, in einem dritten Fall hatte die Trainerperson der Klasse nach Einschätzung der Lehrkraft zu wenig Pausen gegönnt.

Von nahezu allen interviewten Lehrpersonen wird die hohe Bedeutung der Trainerperson für das gelingende Training betont. Neben einer ausgewogenen, ansprechenden und altersgerechten Gestaltung der Trainings spielen nach Einschätzung der Lehrpersonen auch die **pädagogischen Qualifikationen der Trainerperson** eine tragende Rolle. Die Klasse sei dabei so zu führen, dass ein störungsfreies Training gewährleistet ist. Gefordert ist dabei ein gewisses Mass an Einfühlungsvermögen in die Klassendynamik, die richtige Einschätzung darüber, was der Klasse und einzelnen Schülerinnen und Schülern angemessen und zumutbar ist, sowie Durchsetzungs- und Disziplinierungsvermögen. Speziell diese Eigenschaften sind aus Sicht der Lehrpersonen wesentlich. Ein Grossteil des Lobes ist nicht zuletzt den didaktischen und pädagogischen Kompetenzen der Trainerpersonen geschuldet.

Diese Überlegungen gelten umso mehr, je schwieriger die Zielgruppe der Trainings ist, wie im Fall der Eingliederungseinrichtung im Kanton Solothurn. Gefordert war hier u. a. der respektvolle Umgang mit der Zielgruppe, ferner, dass für ihre Anliegen hinreichend Raum zur Verfügung steht. Gleichzeitig wurde erwartet, den Teilnehmenden klare Grenzen zu setzen, um den störungsfreien Ablauf der Trainings zu gewährleisten. Diesen Herausforderungen habe die Trainerperson in souveräner Weise entsprochen.

Schwächen

Mehrheitlich wird von den interviewten Lehrpersonen der **zeitliche Rahmen** der Trainings problematisiert und mehr Zeit für die Trainings gewünscht. Unabhängig davon, inwieweit die einzelne Lehrperson die Inhalte der Trainings aufgreift und weiterführt, wurde von fast allen Lehrpersonen der **Mangel an Vertiefungsmöglichkeiten** während der Trainings beklagt. Hier klingt an, was schon bei den Beobachtungen auffiel, dass nämlich die erarbeiteten Sichtweisen und Deutungen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das zu bearbeitende Thema oft stehengelassen, vertagt oder nur unzulänglich weitergeführt werden, damit die Vermittlung zentraler Inhalte und Themen auch bei verkürzter Durchführungsdauer gewährleistet ist. Obwohl nach vorliegenden Einschätzungen die Trainings über die Jahre immer weniger theorielastig wurden und Trainerpersonen zunehmend besser qualifiziert seien, machen sich die **Abstriche an verhaltensorientierten Trainingselementen**, mit denen die erarbeiteten Inhalte erprobt und vertieft werden könnten, aufgrund des engen zeitlichen Rahmens wieder bemerkbar. Dieser Zusammenhang war möglicherweise auch für die Einschätzungen des (eintägige) **Pilottrainings** zum Umgang mit Neuen Medien bedeutsam, als hier ebenfalls eine engere Verknüpfung der eingebrachten Themen mit den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülerangemahnt wurde. Nach Einschätzung der Lehrperson waren manche Module des Trainings zu abstrakt angelegt und hätten einer besseren Übersetzungsleistung zwischen behandelten Themen und Bedürfnislage der Klasse bedurft.

Einschätzungen zu Nutzen, Wirkung und Nachhaltigkeit der Trainings

Einschätzungen zum Nutzen für die Lehrperson

Im Hinblick auf den Nutzen bzw. die Effekte der Trainings werden von den Lehrpersonen Aussagen in verschiedene Richtungen gemacht. Eine erste Richtung thematisiert den Nutzen, den die Lehrperson selbst aus den Durchführungen zieht. Vor allem Lehrpersonen, deren Klasse vor nicht allzu langer Zeit neu zusammengesetzt wurde, profitieren von Trainings auch persönlich, sofern das Training ihnen die Möglichkeit bietet, ihre Klasse aus einer **handlungsentlasteten Beobachtungsposition** genauer wahrzunehmen und kennenzulernen

Ein zweiter Nutzen wird zum Teil darin gesehen, dass Themen, welche die Lehrpersonen selbst im **Umgang mit ihrer Klasse** beschäftigen, von den Schülerinnen und Schülern bereitwilliger aufgegriffen und reflektiert werden, wenn das Angebot dazu von einer externen Trainerperson kommt. Die Bearbeitung klassenspezifischer Problemlagen erhält mit den Trainings zusätzlich Gewicht.

Schliesslich ziehen sie allgemein Nutzen durch diejenigen Bestandteile der Trainings, die auf **Teambildung und Gruppenstärkung** zielen, was bei den Übungsanteilen praktisch immer der Fall ist. Davon profitieren zunächst die einzelnen Schülerinnen und Schüler, als sie in immer neu zusammengesetzten (Klein)Gruppen die zu bearbeitenden Themen reflektieren und in der Folge auch das Klassenklima und die Lehrperson.

Einschätzungen zu Effekten und ihrer Nachhaltigkeit für die Schülerinnen und Schüler

Bei den Einschätzungen zu den Effekten für die jeweilige Zielgruppe muss Verschiedenes berücksichtigt werden. Sofern die Trainings als Regeldurchführung mit präventiver Zielsetzung eingesetzt werden, lassen sich deren Auswirkungen nicht problemlos benennen, was den befragten Lehrpersonen durchaus bewusst ist. Darüber hinaus sind sich die Lehrpersonen des Umstands bewusst, dass eine **nachhaltige Wirkung** der Trainings nur dann erzeugt und sichergestellt werden kann, **wenn sie die vermittelten Inhalte der Trainings selbstständig und kontinuierlich im Unterricht aufgreifen und damit lebendig erhalten**.

Aus Sicht der Lehrpersonen haben die Trainings mithin den Effekt, dass sie den Lehrpersonen **konfliktlösende Umgangsweisen in ihrem Unterricht** erleichtern, weil diese von den Schülerinnen und Schülern leichter nachvollzogen und akzeptiert werden können. Manchmal reiche schon ein Hinweis auf das erarbeitete Problemwissen aus, um damit Akzeptanz zu erzeugen. Hätten die Trainings nicht stattgefunden, wäre vermutlich auch die Akzeptanz nicht so gross. Andere Lehrpersonen greifen gerne auf die spielerischen Elemente der Trainings bzw. auf die handlungspraktischen Übungen zurück (Streitknoten, Streittreppe, Turmbau, 'Wutbuch', fliegender Teppich, etc.), zum einen, weil es dem Klassenklima guttut und zum anderen, wenn aktuell ein Konflikt in der Klasse besteht. Eine Lehrperson hat dies so formuliert: Die Wirkungen der Trainings ergeben sich weithin "schleichend", man könne jedoch im Unterricht davon zehren und immer wieder darauf zurückkommen.

Wirkungen im interventiven Setting

Im Unterschied zu den Regeldurchführungen werden in eher interventiven Settings die Effekte der Trainings mitunter deutlicher sichtbar. Hier steht zunächst die Frage im Raum, inwieweit die Trainings die Intensität bestehender Konfliktlagen verringern und wie nachhaltig diese Wirkung tatsächlich ist. Mit Blick auf die Durchführungen in der Problemklasse im Kanton Basel-Land sind die **Effekte eindeutig positiv**. Zwar bestünden nach wie vor Konflikte in der betreffenden Klasse, jedoch habe sich die Situation insgesamt soweit verbessert, dass wieder 'normal' unterrichtet werden könne. Ausschlaggebend hierfür waren zum einen die Kompetenzen der Trainerperson, zum anderen hätten Lehrkraft, Schulleitung und Sozialpädagogin gut und engagiert bei der Vorbereitung und Durchführung der Trainings zusammengewirkt. Einflussreich war nicht zuletzt der Einbezug der Eltern (Elterninterventionsabend), für die neu ein speziell entwickeltes chili angeboten wird, um die Entwicklungen in der Klasse damit zu festigen.

Ein zweites Beispiel ist das Training in der Einrichtung für beeinträchtigte Menschen, das auf die Bearbeitung von Problemlagen bei schwierigen Jugendlichen zielt. Laut Auskunft der Lehrperson ist bei dieser Zielgruppe primär der respektlose Umgang untereinander und gegenüber Lehrpersonen ein Problem. Trotz der hohen Vermittlungskompetenz der Trainerperson seien unmittelbar sichtbare Wirkungen nicht zu erwarten, da sich aufgrund des sozialen Bildungshintergrundes der Teilnehmenden, ihrer familiären Voraussetzungen, des fortgeschrittenen Alters (17./18. Lebensjahr) sowie habitualisierter Umgangsformen in der Einrichtung (Respekt vor dem Stärkeren) problematische Verhaltensmerkmale schon verfestigt hätten. Ein Umdenken würde von den Teilnehmenden schnell mit Gesichtsverlust und Schwäche assoziiert. Angesichts dieser Voraussetzungen sei es ein **Erfolg, wenn die Teilnehmenden einen 'normalen' Umgang untereinander pflegten**, sich in den Gruppen beteiligten bzw. als ein Team erlebten und dazu imstande seien, Gefühle und Sachverhalte angemessen zum Ausdruck zu bringen. Die chili-Trainings wirkten tatsächlich in diese Richtung.

Hinweise auf andere Trainings

Wie erwähnt finden sich in drei Interviews mit Lehrpersonen Hinweise auf Trainings, die zwar an der gleichen Schule, nicht aber in der Klasse der Lehrperson stattfanden. Ein Hinweis bezieht sich auf ein Training an der Schule im Kanton Schaffhausen, das im Unterschied zu dem hier referierten in einer 'Problemklasse' stattgefunden hat, wobei gute Erfolge zurückgemeldet wurden. Die Schülerinnen und Schüler dort würden gute Fortschritte in Bezug auf ihr Sozialverhalten machen. In diesem Zusammenhang sei auch ein halbtägiges 'Refresher-Training' geplant.

Paralleldurchführungen an zwei der untersuchten Schulen, die jeweils von anderen Trainerpersonen durchgeführt wurden, führten im Unterschied zu den hier positiv beurteilten Trainings nach Aussage der interviewten Lehrkräften zu (deutlich) schlechteren Ergebnissen. An einer Primarschule wurden noch in zwei weiteren Klassen Trainings von einer anderen Trainerperson durchgeführt. Dabei sei ihr bei der ersten Durchführung mangelhafte Vorbereitung zum Vorwurf gemacht worden. Die zweite Durchführung (die aufgrund dieser Vorwürfe von der kantonalverantwortlichen Person hospitiert wurde), gab diesbezüglich keine Schwächen zu erkennen. Auch seien die Rückmeldungen der betreffenden Lehrperson nach der zweiten Durchführung positiv gewesen. Als Erklärung hierfür wurde genannt, dass Lehrpersonen unterschiedliche Erwartungen an die Trainings hegen und verschieden gut mit Trainerpersonen zusammenpassen und kooperieren.

An einer anderen Schule wurde das auf drei halbe Tage reduzierte chili-Training von einer anderen Trainerperson in zwei Realklassen durchgeführt und von den jeweiligen Lehrpersonen nach Aussage der interviewten Lehrperson sehr schlecht beurteilt. Nach vorliegenden Hinweisen wurden in die Trainings offenbar zu viele Inhalte hineingepackt, es wurde zu viel Frontalunterricht praktiziert, zu wenig auf die Situation der Schülerinnen und Schüler eingegangen und die Klassen zu wenig pädagogisch geführt. Entsprechend habe nur wenig Raum zur Vertiefung von Inhalten zur Verfügung gestanden, was die betreffenden Lehrpersonen an den Nachmittagen nachholen bzw. ausgleichen mussten.

Fazit

Die Interviews mit Lehrpersonen machen insgesamt deutlich, dass die ausgewählten chili-Trainings teilweise unter sehr **unterschiedlichen Kontextbedingungen** durchgeführt werden (erstmalige/mehrmalige Durchführungen an Schulen, chili-erfahrene/-unerfahrene Lehrpersonen, verschiedenartige Klassenverbände, unterschiedliche Schwerpunkt- und Zielsetzungen gemäss Zielgruppen). Ungeachtet dieser Verschiedenheit stehen alle hier interviewten Lehrpersonen hinter den Trainings, erkennen darin einen **Nutzen für die Klasse und mitunter auch für das Klima an der Schule insgesamt**, machen gleichzeitig aber darauf aufmerksam, dass eine **nachhaltige Wirkung** nur erzielt werden kann, **wenn die Inhalte der Trainings in der Klasse immer wieder aufgegriffen werden** – sei es aus spezifischen Anlässen heraus, sei es mit vorwiegend präventiven Absichten. Den befragten Lehrpersonen ist dabei bewusst, dass die Wirkungen der Trainings nicht unmittelbar eintreten, sondern sich allenfalls vermittelt und 'schleichend' erweisen.

Ferner wird deutlich, dass ein als erfolgreich wahrgenommenes Training aus Sicht der Lehrpersonen stark von den **Kompetenzen der jeweiligen Trainerperson** abhängig ist. Das Training ist demnach so gut, wie das Konzept von den Trainerpersonen mit Leben gefüllt wird und es diesen dabei gelingt, die Trainings mit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu setzen. Der Einfluss der Trainerperson wird nicht zuletzt daran sichtbar, dass parallele Durchführungen in anderen Klassen mit gleichem Konzept, aber wechselnder Trainerperson, mitunter auch als weniger erfolgreich eingeschätzt werden. Der Einfluss der Trainerperson auf die gelingende Umsetzung lässt sich schliesslich auch daran ermessen, dass problematische Kontextbedingungen mehr verlangen als die routinierte Umsetzung des Konzepts.

Als eine durchgängig problematische Einflussvariable erweist sich die **(verkürzte) Durchführungsdauer** der Trainings. Zwar sehen alle Lehrpersonen die Durchführungsdauer als ausreichend an, um darauf aufbauen zu können, halten sie jedoch nicht für optimal. Vermisst werden insbesondere zeitliche Ressourcen, um die

in den Trainings bearbeiteten Themen direkt aufzugreifen und zu vertiefen. Durch eine zu knappe Durchführungsdauer entsteht zudem das Risiko, dass die Trainings inhaltlich überfrachtet werden, wobei der (handlungspraktische) Aneignungsaspekt notwendigerweise hinter den reflexiven Inhalten zurückbleiben muss.

Eine weitere Einsicht betrifft schliesslich die Anforderungen an die **Trainings bei besonders problematischen Zielgruppen oder Konfliktsituationen**. Hierzu reichen die konzeptuellen Standards der Trainings unter Umständen nicht mehr aus. Wie am Beispiel Basel-Land gut zu erkennen ist, entstehen mitunter besondere Anforderungen an die Durchführungsdauer, an die zu berücksichtigenden (und einzubeziehenden) Kontexte der Durchführung, an eine besonders gründliche Vorbereitungs- und Zusammenarbeit mit beteiligten oder betroffenen Fachpersonen sowie an die Kompetenzen der Trainerperson.

4.3.7 Einschätzungen aus Sicht der Trainerpersonen

Die Interviews mit den ausgewählten Trainerinnen und Trainern des Samplings hatten zum Ziel, Aufschluss über die einzelnen Programmdurchführungen wie auch zum Programm als solches zu gewinnen. Demgemäss thematisierte der Leitfaden zur Interviewdurchführung (vgl. Materialanhang) zunächst Ausbildung und beruflichen Werdegang der Trainerpersonen, ferner verschiedene Aspekte zum ausgewählten Training sowie Fragen zum Konzept und seiner Nachhaltigkeit.

Insgesamt wurden mit sechs Trainerpersonen Interviews durchgeführt (eine Trainerperson führte zwei der evaluierten Trainings durch). Drei Trainerpersonen fungierten gleichzeitig als Kantonalverantwortliche. Eine Trainerperson war Mitglied des Gründungs- bzw. Entwicklungsteams von chili. Soweit die befragten Personen in dieser Eigenschaft Angaben zum Konzept chili gemacht haben, wurden ihre Ausführungen an anderer Stelle berücksichtigt (vgl. Kap. 4.3.1.1) und werden hier nicht wieder aufgeführt. Zwei Kantonalverantwortliche haben sich durch ihre Vorschläge betreffend den im Sampling zu berücksichtigenden Trainings gewissermassen selbst für die Interviews ausgewählt.

Die Interviews wurden meist in den SRK-Aussenstellen oder Schulen durchgeführt, in denen die Trainerpersonen tätig sind. Ein Interview wurde telefonisch geführt, da kein gemeinsamer Termin gefunden werden konnte. Die Interviews dauerten zwischen 70 und 100 Minuten, wurden per Audiomitschnitt aufgezeichnet und die wesentlichen Aussagen in Interviewprotokollen zusammengefasst, die insgesamt 44 Seiten umfassen. Die nachfolgende Auswertung fasst die Aussagen der Trainerpersonen unter drei Themenblöcken zusammen: Angaben zum fachlichen und beruflichen Werdegang; Angaben zu der konkret ausgewählten Programmdurchführung; Angaben zum Konzept und seiner Nachhaltigkeit.

Angaben zur fachlichen Qualifikation

Mit einer Ausnahme weisen alle interviewten Trainerpersonen **berufliche Verbindungen zum Schulwesen** auf. Sie sind entweder im Besitz eines Lehrerpatents und/oder in Schulpädagogik oder Schulsozialarbeit tätig. Durchgängig verfügen sie über eine **Aus- oder Weiterbildung in Mediation**, teilweise auch in Spezialgebieten wie Wirtschaft, Administration und Strafrecht. Diese haben sie entweder in Eigenregie oder im Zuge ihrer Ausbildung als chili-Trainerperson erworben. Darüber hinaus verfügen sie über **zahlreiche Zusatzqualifikationen**, wie beispiwlesweise in (systemischer) Supervision, Coaching und Beratung, Weiterbildung im Erwachsenen- und Migrationsbereich, u. ä. m. Alle interviewten Trainerpersonen verfügen über **Erfahrungen in der Führung von Gruppen**, sei es im inner- oder ausserschulischen Kontext.

Umfang und Qualität der SRK-Ausbildung zur chili-Trainerin bzw. zum chili-Trainer hingen nach vorliegenden Angaben wesentlich vom Zeitpunkt der Anstellung ab. Trainerpersonen, die vor der Übertragung von chili in die kantonale Zuständigkeit ausgebildet wurden, nahmen meist an einer mehrtägigen Qualifizierung teil, in welcher verschiedene Themen bearbeitet wurden (verschiedene Zielgruppen, Durchführungsstandards und teilweise den Grundlagen konstruktiver Konfliktbearbeitung). Darüber hinaus wurden sie von erfahrenen Trainerpersonen schrittweise an die Trainings herangeführt. Nach Übertragung von chili in die

kantonale Zuständigkeit wurden die Ausbildungszeiten auf eine insgesamt eintägige Qualifizierung verkürzt, die zudem stark administrativ-organisatorisch ausgerichtet ist und angehenden Trainerpersonen entsprechend wenig Inhalte und Kompetenzen zu den Trainings vermittelt. Diese werden zum Teil schon vorausgesetzt (Mediation; Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen) oder müssen ggfs. nachträglich erworben werden. Die Kontrolle zur Einhaltung der Standards obliegt den Kantonalverantwortlichen. Drei der Trainerpersonen fallen in die erste, drei in die zweite Ausbildungsgruppe.

Zwei der Trainerpersonen sind mit 40-50 resp. 80-90 Trainings/Jahr intensiv für chili tätig. Die anderen absolvieren rund zehn Trainings pro Jahr (Lehrertrainings bzw. chili RailFair zum Teil nicht mitgezählt). Laut Hinweisen führen andere Trainerpersonen noch weniger Trainings durch. Bei einer Person wurden keine Angaben erfragt.

Im Hinblick auf die Frage, welche **Kompetenzen und Fertigkeiten die Trainerpersonen** für die erfolgreiche Durchführung der Trainings mitbringen müssten, herrscht unter den Befragten weitgehend Einigkeit: Wichtig sei der Zugang zur, bzw. die Vertrautheit mit, resp. das Interesse an der Zielgruppe, wobei damit nicht allein Kinder und Jugendliche angesprochen sind, sondern die Lehrpersonen gleichermassen. Die Trainings könnten nur dann auch erfolgreich sein, wenn beide Seiten miteinander kooperieren. Einigkeit besteht ferner darin, dass ein solides Fachwissen in Bezug auf Konfliktbearbeitung notwendig ist, man also sein Handwerk beherrschen müsse. Mehrfach wird betont, dass die Trainerperson die Inhalte, die sie vermittelt, im Zuge der Trainings auch müsse vorleben können. Eine Trainerperson betont insbesondere methodisch-didaktische Kompetenzen als Voraussetzung gelingender Trainings.

Angaben zur ausgewählten Durchführung

Standarddurchführungen: Die Angaben zu den ausgewählten Trainings lassen sich danach unterscheiden, ob es sich dabei um regelhaft wiederkehrende oder exzeptionelle Durchführungen handelt. Drei der hier referenzierten Trainings fallen unter die erste (Regeldurchführung), vier unter die letzte Kategorie (besondere Durchführung). Bei 'Regeldurchführungen' handelt es sich um Trainings, die wenigstens zwei Tage à sechs Lektionen umfassen und an Schulen mit einer präventiven Zielsetzung durchgeführt werden. An diesen Schulen wurden meist schon früher in anderen Klassen Trainings durchgeführt. Diejenigen Trainerpersonen, bei denen Standarddurchführungen Gegenstand des Interviews waren, äussern sich zu den betreffenden Trainings – wie auch zu den Nachfolgefragen (Vorbereitung, Nachbereitung) – meist nur knapp: **'wie üblich'**. 'Wie üblich' meint dabei, dass sich die Trainerpersonen seitens der Lehrkraft, der Schule und nicht zuletzt auch seitens der Schülerinnen und Schüler gut unterstützt gefühlt haben. Eine Durchführung fand in der Klasse einer jungen und 'chili-unerfahrenen' Lehrkraft statt, die nach Einschätzung der Trainerperson anscheinend zu hohe Erwartungen an das Training und teilweise auch an die eigenen Schülerinnen und Schüler hatte.

Angesprochen auf die Bedeutung der SRK-internen Evaluation geben die Befragten an, dass die **Rückmeldungen aus der Schülerschaft regelmässig sehr gut bis gut** seien. Bei den **Lehrkräften** seien die Rückmeldungen dagegen **manchmal durchwachsen**, besonders wenn diese zur Teilnahme an den Trainings gedrängt würden. Bei chili-unerfahrenen Lehrpersonen seien zuweilen die in die Trainings gesetzten Erwartungen zu hoch. Manche Lehrpersonen gäben zudem mündlich positive Rückmeldungen, äusserten sich schriftlich aber häufiger kritisch.

Spezielle Durchführungen: Die 'besonderen Durchführungen' waren, was Typ, Zielgruppe und Durchführungsmodalitäten anbelangt mithin sehr verschieden. Eine erste Durchführung widmete sich im Rahmen einer eintägigen Durchführung erstmals dem Thema **'Konflikte im Umgang mit Neuen Medien'** (vgl. dazu auch die Auswertung der beobachteten Trainings). Auslöser hierfür war die konkrete Nachfrage aus der Schule nach einem solchen Training (vgl. dazu die Interviews mit Schulleitenden). Das Basiswissen zu diesem Training musste von der Trainerperson selbstständig erarbeitet werden (ohne zusätzliches Salär). Nach eigener Einschätzung hätte das Thema durchaus Potential, wenngleich die Trainerperson mit einigen Übun-

gen im Nachhinein unzufrieden war (wobei sie im Übrigen die gleichen Trainingselemente benennt, die auch von der Lehrerperson sowie den Schülerinnen und Schülern im Zuge der Gruppendiskussion moniert worden sind). Ansonsten sei das Feedback zu dieser Thematik ermutigend gewesen. Geplant ist eine weitere Durchführung zur Medienproblematik, wobei am ersten Trainingstag ein reguläres Konflikttraining durchgeführt werden soll, während die Medienproblematik am zweiten Trainingstag darauf aufbauen soll (was auch der Vorschlag einer beteiligten Schülerin im Zuge der Gruppendiskussion war).

Bei einer zweiten Durchführung handelt es sich um ein **'reduziertes' chili**, das zukünftig im Umfang von drei Tagen à vier Lektionen als Standard angeboten wird, wodurch sich der Umfang des Trainings in diesem Kanton praktisch halbiert, was in anderen Kantonen zum Teil schon länger als 'Regeldurchführung' angeboten wird. Die kürzere Durchführungsdauer wird dabei durch eine inhaltliche Straffung kompensiert, so dass keine wesentlichen Themen dadurch unberücksichtigt blieben. Ferner wurden die Dokumente verbessert, die den Lehrkräften im Anschluss an die Trainings ausgehändigt werden, damit diese eigenständig Themen aufgreifen und weiterentwickeln können. Abgesehen von der reduzierten Durchführungszeit fiel bei diesem Training nur die Tatsache auf, dass sich in der Klasse viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund befanden, die sich jedoch – anders als frühere Generationen – durch ihre hohe Leistungsbereitschaft auszeichneten und das Training gut unterstützten.

Eine dritte Durchführung fällt dadurch aus dem Rahmen der Standarddurchführungen, weil sie nicht an einer Schule, sondern in einer **Eingliederungseinrichtung** (dort allerdings regelmässig) durchgeführt wird, deren Zielgruppe beeinträchtigte Jugendliche sind. Ein erster halber Trainingstag findet im ersten Lehrjahr, zweite weitere halbe Tage im zweiten Lehrjahr statt. Laut Trainerperson waren es früher vier halbe Tage gewesen. Die Beeinträchtigungen der Zielgruppe liessen sich auf den ersten Blick nicht so leicht erschliessen, jedoch hätten die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen ein schulisch tiefes Niveau. Zudem sei auch die Ausrichtung der Trainings häufiger interventiv, da die Jugendlichen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen mit den Erwartungen ihrer Lehrmeister Probleme bekämen und sich in den Trainings darüber beklagten, dass zwar sie selbst, nicht aber auch ihre Lehrmeister einen konstruktiven Umgang mit Konflikten erlernen. Dieses Anliegen habe die Trainerperson aufgegriffen und bietet nun neu Trainings für die Lehrmeister an. Nach vorliegenden Angaben reicht die (reduzierte) Durchführungsdauer zur Vermittlung der Anliegen von chili im Regelfall aus, nicht aber, um auf individuelle Probleme einzelner Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer näher eingehen zu können. Aus diesen Gründen sei die Vorbereitungszeit mit der Lehrperson bei den einzelnen Trainings weniger intensiv und beschränke sich auf knappe Informationen zu den Teilnehmenden. Gleichwohl fühle sich die Trainerperson von der Lehrperson gut unterstützt. Diese greife die im chili angesprochenen Themen in der Zeit zwischen den einzelnen Trainings auf. Dies sei auch so mit ihr vereinbart. Zielerreichung und Feedback seien gemäss der unterschiedlichen Bedarfe, Fähigkeiten und Probleme der Teilnehmenden oft sehr verschieden.

Bei der vierten Durchführung handelt es sich ebenfalls um einen Sonderfall, da in der Schulklasse, in der das Training stattfinden sollte, schon seit Jahren **massive Konflikte** zwischen Schülergruppen auftreten, bei denen teilweise auch die Eltern der Jugendlichen beteiligt sind und die von der Schule nicht aus eigener Kraft gelöst werden konnten. Dieses chili wurde vor allem in Zusammenarbeit mit der Schulleitung vorbereitet und seine Durchführung von der Schulleitung stark unterstützt. Vereinbart wurde, dass über das gesamte Schuljahr hinweg acht Trainingstage und ein 'Elterninterventionsabend' durchgeführt werden. An Letzterem nahmen nicht nur die betroffenen Eltern, sondern ebenso Schulleitung, Lehrpersonen und Schulpädagogin teil. Dieser Abend war laut Trainerperson "ziemlich heftig", legte aber den Grundstein dafür, dass zunächst einmal die beteiligten Eltern die Positionen der anderen Eltern (aber auch die von Schulleitung und Lehrpersonen) besser verstehen und einschätzen konnten. Im Anschluss daran wurde mit den eigentlichen Trainings begonnen, von denen bis zum Interviewzeitpunkt sechs durchgeführt wurden, zu Beginn mit kürzeren, später mit längeren Abstanden zwischen den Trainingstagen. Der Erfolg dieser Durchführung (unterstützt durch ein von der Schule organisiertes 'Velolager') sei für alle Beteiligten (Eltern, Schülerinnen,

Schüler und Lehrpersonen) unmittelbar greifbar, die Konflikte in der Klasse hätten stark abgenommen, die Situation in der Klasse sei seither deutlich entspannter.

Stärken von chili

Alle befragten Trainerinnen und Trainer äussern sich **grundsätzlich positiv** über das Konzept chili. Übereinstimmend sehen sie das vorrangige Ziel der Trainings in der **Vermittlung einer inneren Haltung zum Konflikt**. Es gehe nicht darum, Konflikte zu meiden, sondern zu lernen, sich diesen zu stellen und in einer Weise gegenüberzutreten, die einen positiven Ausgang wahrscheinlich macht. Primär gehe es um den **Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenzen** sowie um die **Bewusstmachung der eigenen Stärken**. Geschätzt wird der äussere Rahmen der Trainings, welcher Zeit und Möglichkeiten für gemeinsame Erfahrungen biete. Mit einer so formulierten Zielsetzung könnten sich alle Trainerpersonen gut identifizieren.

Ferner werden seitens der Trainerpersonen die **Flexibilität und die Anpassungsmöglichkeiten des Konzepts** im Hinblick auf unterschiedliche Zielgruppen und Ausgangssituationen geschätzt. Konzeptionell lässt chili hinreichend Schwerpunktsetzungen und Gestaltungsmöglichkeiten offen, so dass die Trainings jeweils zielgenau an die Bedürfnisse der nachfragenden Einrichtungen, der dort Tätigen und der Zielgruppen angepasst werden können. Manche Trainerpersonen sehen darin allerdings auch die **Gefahr**, dass den individuellen Präferenzen und dem Ermessen der Trainerpersonen inhaltlich kaum Grenzen gesetzt sind und konzeptionelle Standards deswegen ausgehöhlt werden könnten. Schliesslich stimmen alle Trainerpersonen darin überein, dass chili im Grundsatz präventiv ausgerichtet ist. Sofern chili auch bei aktuellen oder gravierenden Konfliktlagen eingesetzt wird, bedürfe es über die standardmässige Anwendung hinaus besonderer Vorbereitungen und ggfs. zusätzlicher Ressourcen, beispielsweise um Lehrkräfte zu coachen oder Nachhaltigkeit sicherzustellen.

Nachhaltigkeit

Alle Trainerpersonen vertreten zur Frage der Nachhaltigkeit die Position, dass die Trainings nicht mehr seien als ein blosses Event, solange die vermittelten Inhalte in dem betreffenden Kontext von den dort arbeitenden Lehr- oder Fachpersonen nicht auch aufgegriffen und fortgeführt würden. Speziell dieser Punkt sei jedoch im Konzept nicht verbindlich verankert.

Möglichkeiten zur Vertiefung und Fortführung des vermittelten Wissens bestünden zum einen zwischen den einzelnen Trainingstagen wie auch nach Abschluss der Trainings. Beide Möglichkeiten würden genutzt, aber nicht von allen Lehrpersonen gleichermassen. In manchen Fällen würden Vereinbarungen mit den Lehrpersonen getroffen oder zumindest Möglichkeiten der Fortführung explizit aufgezeigt; in anderen Fällen (meist im Rahmen von Regeldurchführungen) verlasse man sich dagegen auf das Einsehen oder die Einschätzung der Lehrperson, ob die vertiefte Behandlung einzelner Themen angezeigt oder notwendig ist. Manche Trainerpersonen stellen hierzu standardmässig Instrumente und Materialien (Reader) zur Verfügung (bzw. beabsichtigen dies zu tun), manche nur auf Anfrage, manche gar nicht.

Aus Sicht der Trainerpersonen ist die Frage der **Nachhaltigkeit insofern das Ergebnis einer intensiven Zusammenarbeit** zwischen der Trainerperson, der nachfragenden Einrichtung sowie den dort tätigen Lehrpersonen. Wesentlich sei, dass die vermittelten Inhalte kontinuierlich weiterbearbeitet würden. Darüber hinaus sei wesentlich, die Kontexte stärker in die Trainings miteinzubeziehen, also die Schule (und nicht nur die einzelne Klassen) ebenso wie alle Lehrpersonen und Eltern. Zum Teil würden solche Möglichkeiten bereits realisiert, bspw. indem Schulen über grössere Zeiträume und Klassenzüge hinweg alle Schülerinnen und Schüler durch ein chili-Training führen. Diese Variante könnte durch die Idee einer 'Schulpartnerschaft' zusätzlich Unterstützung erfahren. In diesem Zusammenhang wären nach verschiedenen Meinungen auch mehr Coachings oder Lehrertrainings wünschenswert. Nachhaltigkeit ist demnach nicht zuletzt eine Frage des Einbezugs der massgeblichen Kontexte, relevanten Bezugspersonen und Berücksichtigung des Umfeldes der Kinder und Jugendlichen.

Zum Teil wird die Frage der Nachhaltigkeit auch zu den Kompetenzen der einzelnen Trainerpersonen in Beziehung gesetzt. Nachhaltigkeit hängt demnach auch davon ab, inwieweit es den Trainerpersonen gelingt, mit der **Zielgruppe** 'mitzugehen' bzw. sie bei ihren Möglichkeiten 'abzuholen'. Ferner sei wichtig, dass es Trainer- und Lehrpersonen gelingt, in Bezug auf Konfliktbearbeitung eine gemeinsame Haltung zu entwickeln und diese im Sinne einer Vorbildfunktion der Zielgruppe gegenüber mit Leben zu füllen.

Schwächen im Konzept/in der Konzeptentwicklung

Von den hier interviewten Trainerpersonen werden auch Kritikpunkte vorgetragen, die vor allem auf die aktuellen Entwicklungen zielen:

- Die Reduzierung der **Durchführungsdauer** wird von den meisten Trainerpersonen als problematisch wahrgenommen. Mithin sei man damit am unteren Limit angelangt. Zwar könne man diese Entwicklung zum Teil inhaltlich (über die Straffung des Programms und Abbau spielerischer Inhalte) oder strukturell (stärkerer Einbezug der Lehrpersonen) kompensieren, jedoch sind diese Gegenmassnahmen konzeptionell nicht verankert und ihre Realisierung entsprechend ungewiss.
- Die starke Verkürzung der **SRK-internen Ausbildungszeiten** für Trainerpersonen wird durchgängig kritisch beurteilt. Diese lasse sich zwar zum Teil durch die gezielte Auswahl gut ausgebildeter Bewerberinnen und Bewerber, das persönliche Engagement einzelner Trainerpersonen und/oder durch erhöhte Unterstützungsleistungen seitens der Kantonalverantwortlichen kompensieren, jedoch würden allen Beteiligten damit beträchtliche Zusatzleistungen abverlangt, was nicht unbedingt motivationsfördernd sei.
- Auch der **Mangel von Gefässen für den Erfahrungs- und Informationsaustausch** wird durchgängig kritisch vermerkt. Trainerpersonen würden dadurch vermehrt zu Einzelkämpfern, was sich allenfalls durch das Engagement auf kantonaler Ebene auffangen liesse.
- Die im **Praxishandbuch** definierten Standards zu den chili-Durchführungen hielten mit den konzeptionellen Entwicklungen und Diversifizierungen in der Praxis nicht Schritt. Das hätte mitunter zur Folge, dass mehrere Trainings, die gleichzeitig an einer Schule von verschiedenen Trainerpersonen durchgeführt würden, sich bezüglich Inhalt und Qualität teilweise sehr unterschieden, was von den Schulen nicht unbemerkt bliebe. Ohne zentrale Weiterentwicklungsprojekte auf nationaler Ebene werde unter demselben Label mitunter sehr Verschiedenes offeriert.
- Indem die **SRK-internen Evaluationsbögen** zu den Trainings weitgehend ungenutzt blieben, liessen sich daraus auch keine Anhaltspunkte für eine Verbesserung oder Weiterentwicklung gewinnen. Entsprechend fände auch kein Qualitätsmanagement auf zentraler Ebene statt.

In allen diesen Kritikpunkten spiegelt sich letztlich auch die Kostenfrage wider, die sich in den hier beschriebenen Einschränkungen bzw. in fehlender Unterstützung manifestiert. Auch die Bezahlung der Trainerpersonen sei, gemessen an den Herausforderungen, wenig attraktiv, nicht zuletzt deswegen, weil von den Trainerpersonen viel unentgeltliches Engagement und Gratisleistungen abverlangt würden.

Fazit

Bei den hier interviewten Trainerpersonen handelt es sich um **qualifizierte und erfahrene Fachkräfte**, die ihre Aufgabe darin sehen, den betreffenden Zielgruppen eine konstruktive Haltung im Umgang mit Konflikten zu vermitteln. Voraussetzung dafür sei ein angemessener Zugang zu den Kindern und Jugendlichen und ihren Anliegen und Bedarfen, ferner fachliche, pädagogische und didaktische Qualitäten sowie eine gute Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen aus dem jeweiligen Setting. Vor diesem Hintergrund werden die SRK-interne Ausbildung für Trainerpersonen sowie die wenigen Möglichkeiten zur Weiterbildung und zum Erfahrungsaustausch kritisch gesehen.

Das chili-Konzept wird von allen Trainerpersonen **positiv eingeschätzt**, da es hinsichtlich den einzelnen Zielgruppen und Problemlagen hinreichend flexibel und anpassungsfähig ist. Als Standarddurchführung wirke chili vorwiegend präventiv, bedürfe jedoch der Mitwirkung von Lehrpersonen aus dem jeweiligen

Setting: Nur wenn die Inhalte der Trainings dort auch aufgegriffen, vertieft und fortgeführt würden, bestünde eine Chance auf Nachhaltigkeit. Dies werde im Einzelfall häufig (aber nicht immer) praktiziert und ist zudem konzeptionell nicht verankert.

Trainings, die in besonders anspruchsvollen **Kontexten** interventiv ansetzen, bedürfen dagegen der Erarbeitung besonderer Wissensgrundlagen und Formen der Zusammenarbeit sowie schliesslich hoher Vermittlungskompetenzen der Trainerperson. Diese sind im Einzelnen konzeptionell nicht definiert.

Die von den Trainerpersonen als **kritisch eingestuften Aspekte** der Trainings betonen zum einen die knappen Zeitressourcen für eine Durchführung wie auch die knappen Ressourcen zur Weiterentwicklung von chili sowie zum fachlichen Austausch unter den Trainerpersonen. Auf nationaler Ebene werden die unzureichende Weiterentwicklung fachlicher Standards, die Nichtberücksichtigung der SRK-internen Evaluationen sowie die unzureichende Wertschätzung der Trainerpersonen beklagt.

4.3.8 Einschätzungen aus Zielgruppensicht

Es wurde für alle sieben Programmdurchführungen Gruppendiskussionen mit der Zielgruppe geführt. Damit war beabsichtigt, die Sichtweise der unmittelbaren Nutzerinnen und Nutzer zu erheben sowie Anhaltspunkte für förderliche und hinderliche Einflussfaktoren einer erfolgversprechenden Umsetzung aufzudecken. Fragen danach, was den Teilnehmenden von den Trainings **in Erinnerung geblieben** ist, was ihnen an den Trainings besonders **gut gefallen bzw. nicht gefallen** hat, nach **Lerneffekten** sowie **Veränderungen** infolge des Trainings standen dabei im Zentrum des Interesses. Die Gruppendiskussionen wurden im Zeitraum von Januar bis März 2013 geführt. Aus den betreffenden Klassen haben jeweils sechs bis acht Schülerinnen und Schüler teilgenommen. Die Gruppendiskussionen nahmen zwischen 30 und 45 Minuten in Anspruch. Die Auswahl der Teilnehmenden für die Gruppendiskussion wurde z. T. von den Lehrpersonen, z. T. von den Interviewenden getroffen, wobei nur diejenigen für eine Teilnahme an den Gruppendiskussion berücksichtig worden sind, deren Eltern sich im Vorfeld nicht gegen eine Teilnahme ihres Kinders ausgesprochen hatten. Es wurde darauf geachtet, dass die Gruppe wenn möglich mit einer ausgewogenen Geschlechterdurchmischung zusammengesetzt war. Die Gruppendiskussionen wurden meist von zwei Projektmitarbeitenden geführt, auf Audiodatei aufgenommen und die wesentlichen Aussagen in Interviewprotokollen zusammengefasst. Insgesamt umfassen die Protokolle 61 Seiten.

Die nachfolgende Auswertung fasst die Aussagen der Gruppendiskussionen unter drei Themenschwerpunkten zusammen:

- Angaben zum konkreten Training und seiner Inhalte (Vorbereitung des Trainings/Themen, Inhalte des Trainings/Weiterführung der Inhalte in der Schule bzw. 'Nachklang' im Alltag/Erkenntniszugewinn)
- Angaben zu Lerneffekten und evtl. Veränderungen durch das chili-Training sowie
- subjektive Bewertung der Teilnehmenden (Was hat besonders gefallen? Was war nicht gut? Was würden die Teilnehmenden anders gestalten?)

Angaben zum Training

In allen Gruppendiskussionen konnten sich die Kinder und Jugendlichen an das zurückliegende chili-Training sowie einzelne Programmpunkte erinnern, teilweise mit erstaunlicher Präzision. Am schwächsten ausgeprägt war das **Erinnerungsvermögen** der Teilnehmenden in der Eingliederungseinrichtung (Solothurn). Einzelne Teilnehmende äusserten, dass sie sich erst durch die Ankündigung der Gruppendiskussion wieder an das Training erinnerten. Bei der Einschätzung des Erinnerungsvermögens muss zudem berücksichtigt werden, dass gewisse Erinnerungen erst durch die Gruppendiskussion und den Austausch mit den anderen wachgerufen wurden.

Ungeachtet dessen, dass die Trainings hinsichtlich ihrer Inhalte unterschiedlich aufgebaut waren und nicht immer dieselben Schwerpunktsetzungen verfolgten, erwiesen sich die **Urteile und Angaben** der Teilneh-

menden in den Gruppendiskussionen als doch recht **homogen**. Auf die Frage, was von dem Training in Erinnerung geblieben sei bzw. was am meisten Spass gemacht habe, wurden zumeist spontan ***Übungen oder Spiele*** genannt, also diejenigen Elemente des Trainings, bei denen Bewegung, Handlung und sinnliches Erleben im Mittelpunkt standen, während die reflexiven Aspekte der Trainings meist erst im Laufe des Gesprächs erinnert wurden. Gut in Erinnerung geblieben sind zum Beispiel die spielerischen Elemente der Trainings (Theater und Rollenspiele zum Thema Streit und Konfliktbearbeitung), die Übungen zum Thema 'Vertrauen' (z. B. sich fallen lassen, fliegender Teppich, etc.) sowie Übungen und Spiele zum Kennenlernen, zur Teambildung und Kooperation (z. B. Bambus, Team-Olympiade, Geschicklichkeitsspiel mit Klötzchen). Neben der Tatsache, dass die Übungen Spass gemacht haben, hat sich ihr Sinn bzw. die dahinterliegende Absicht den Teilnehmenden z. T durchaus erschlossen. Häufig war ihnen bewusst, dass die Übungen auf Kennenlernen, Teamwork und Zusammenarbeit, Bewusstmachung von Andersartigkeit und Vertrauensaufbau zielten, sie also hinter den spielerischen Elementen auch die eigentlichen Absichten einschätzen konnten. Auf der mehr inhaltlichen bzw. reflexiven Ebene der Trainings waren vor allem folgende Inhalte noch präsent:

- **Streit-/Konfliktverhalten** (Umgangston; respektvolle und freundliche Kommunikation; andere ausreden lassen; andere nicht auslachen/sich nicht provozieren lassen; innehalten; ruhig bleiben/provokative Aussagen an sich abprallen lassen; nicht hinhören oder Provokationen nicht ernst nehmen; Streit aus dem Weg gehen; Grenzen aufzeigen; Stopp sagen; Wut nicht an anderen auslassen)
- **Konfliktlösungsstrategien** (Gründe für Konflikt erfragen; miteinander sprechen; keine Schuldzuweisungen und Vorwürfe machen; anderen auch mal recht geben; über Konflikt und seine Ursachen sprechen; Kompromisse eingehen; win-win-Lösungen suchen; sich nicht um jeden Preis durchsetzen wollen; auch einmal nachgeben; Meinung der anderen akzeptieren; sich entschuldigen; etc.)
- **Folgen von Gewalt** (Strafe und Reue auf der Täterseite; nachhaltige Folgen auf psychischer und physischer Ebene auf der Opferseite)

Schliesslich konnten sich die Teilnehmenden noch an folgende **Methoden bzw. Instrumente** erinnern: 'Streittreppe', 'Wutbuch', 'Wutball', 'Streitknoten', 'WWW' (Wahrnehmung, Wirkung, Wunsch). Das (eintägige) Training zum Umgang mit Neuen Medien war der Gruppe der Teilnehmenden inhaltlich nahezu vollständig präsent.

Die **eigenen Erfahrungen** mit dem Thema Konflikt bzw. die jeweilige Problemsicht stehen vermutlich im Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Wissensbedarf bzw. mit den damit einhergehenden Interessen. Die Antworten auf die Frage, ob die Teilnehmenden sich im Vorfeld des Trainings darauf gefreut hätten, fallen entsprechend verschieden aus. Einige Teilnehmende sahen hierzu keinen Bedarf und konnten auch nicht verstehen, warum sie sich mit dem Thema auseinandersetzen sollten. Andere wiederum waren neugierig und interessiert und haben sich auf das Training gefreut. In einer Gruppendiskussion wurde das chili-Training mit der Zuschreibung einer 'Problemklasse' in Verbindung gebracht, da an der Schule bereits eine konfliktträchtige Klasse ein solches Training absolviert habe, woraus die Teilnehmenden schlossen, dass sie ebenfalls als Problemklasse angesehen würden. In anderen Fällen wurden die chili-Trainings mit einem Kochkurs assoziiert. Andere wiederum verstanden den Begriff 'chili' nicht oder es wurden Wohltätigkeitsveranstaltungen damit assoziiert (Spendensammlung). Anscheinend ist es im Vorfeld der Trainings nicht immer gelungen, den Schülerinnen bzw. Schülern Sinn und Zweck der Trainings zu vermitteln. Manche Teilnehmende hatten durch ältere Geschwister genaueres in Erfahrung gebracht. Die Teilnehmenden wurden zwar von der Lehrperson über den thematischen Kern der Trainings informiert (Teamarbeit, Stärkung des Klassengeist, Antiaggressionstraining, Thema Streit), konnten sich zum Teil aber trotzdem nichts Konkretes darunter vorstellen.

Vorfreude löste unter anderem die Tatsache aus, dass der reguläre Schulunterricht ausfallen würde. Andere wiederum beklagten sich darüber, dass der Ausfall den Turn- oder Werkunterricht betraf. Weil mithin keine konkreten Vorstellungen darüber vermittelt wurden, was die Schülerinnen und Schüler an den chili-Tagen

erwartet und sich diese daher etwas anderes vorgestellt haben als dann tatsächlich stattgefunden hat, führte dies z. T. zu Enttäuschungen. Die Wünsche, Anliegen und Bedarfe der Zielgruppe wurden gemäss den vorliegenden Aussagen im Vorfeld nicht erfragt.

Lerneffekte und Veränderungspotential

Die Frage nach den durch die Trainings ausgelösten Lerneffekten bzw. Veränderungspotentialen hängt teilweise von den **Besonderheiten des Settings** bzw. von besonderen Intentionen ab, mit denen die Trainings durchgeführt wurden. Das betrifft insbesondere die Trainings in Solothurn (Eingliederungseinrichtung), Basel-Land (Konfliktintervention) und Schwyz (Neue Medien). Wie die Gruppendiskussionen mit diesen Teilnehmenden u. a. zeigten, unterscheiden sich beispielsweise die (männlichen) Teilnehmenden aus der Eingliederungseinrichtung im Hinblick auf Alter, Gewaltbereitschaft und Reflexionsfähigkeit im Vergleich zu den Teilnehmenden aus den anderen Gruppen z. T. erheblich. Die explizit auf Konfliktintervention ausgerichteten Trainings in Basel-Land wiederum machen anscheinend die Veränderungen vor dem Hintergrund eskalierter Konflikte deutlicher sichtbar als anderswo. Das Pilottraining zum Umgang mit Neuen Medien (Schwyz) zielt schliesslich auf einen Sachverhalt, zu dem im Kontext der chili-Trainings keine Erfahrungen vorlagen.

Die Frage nach Lerneffekten und Veränderung ist nicht immer eindeutig und klar zu beantworten. Lerneffekte erzeugen einen **Reflexionszugewinn**, der aber nicht zwangsläufig auch in **konkreten Verhaltensänderungen** seinen Niederschlag findet. So geben etwa einige Teilnehmende aus den Gruppendiskussionen an, im Hinblick auf das Thema Konflikt zwar dazugelernt zu haben, dies habe jedoch keine unmittelbaren Auswirkungen auf ihr Streitverhalten. Die Gründe dafür sind komplex. Einige Gruppendiskussionsteilnehmende äusserten sich beispielsweise dahingehend, dass sie viel und gerne streiten und deshalb nur bedingt bereit dazu sind, ihr Verhalten zu ändern. Andere wiederum schätzen ihre Klasse und sich selbst als friedliebend ein. Darüber hinaus werden Streit in der Klasse oder Raufereien auf dem Pausenplatz als normale Ereignisse eingestuft, die durch unbeteiligte Dritte mitunter noch verstärkt würden, während in anderen Fällen dazwischen gegangen werde.

Andere Äusserungen lassen schliesslich auch Vermutungen zum **ausserschulischen Umfeld der Kinder** und Jugendlichen zu. So wurde zum Beispiel geäussert, dass Erwachsene Konflikte schnell mit den Fäusten regeln. Andere berichten von Streit und Zankereien mit Geschwistern und Eltern oder mit Peers während der Freizeit, die im Regelfall aber schnell zu bereinigen sind. Auch von Prügeleinen auf den Nachhauseweg, Hänseleien, Ausschlusserfahrungen und gruppenbedingten Konflikten (Plagen) wurde berichtet. Einige dieser Konflikte scheinen wenig belastend zu sein (ohne Streit wäre es langweilig, ist nach zehn Minuten wieder gut); andere Erfahrungen sind zum Teil durchaus belastend (machte mich traurig, fand es gemein). Für manche Jugendlichen aus der Eingliederungseinrichtung wiederum gehört das gewaltsame Austragen von Konflikten scheinbar eher zu ihrem Alltag.

Manche Teilnehmende sind nach eigenen Angaben in puncto 'Konflikt' schon vorher zurückhaltend gewesen, andere streiten sich einfach gern, wieder andere tun sich mit Veränderungen im Umgang mit Aggressionen schwer oder unterscheiden zwischen Konflikten in- und ausserhalb des schulischen Settings. Ungeachtet dieser Unterschiede lassen sich aus den Gruppendiskussionen jedoch verschiedene wiederkehrend erwähnte Aspekte herausdestillieren, die Hinweise auf das Potential der chili-Trainings geben und wie folgt zusammengefasst werden können:

Aneignung reflexiven Wissens

Aus den erinnerten Inhalten der Trainings und deren Einschätzung lassen sich Rückschlüsse auf die **Wissensaneignung** der Teilnehmenden ziehen. Der grösste gemeinsame Nenner hierzu betrifft die Ausrichtung auf den Konflikt und die Möglichkeiten einer konstruktiven Konfliktbearbeitung. Diesbezügliche Angaben beziehen sich u. a. auf folgende Themen:

- **Streit** hat meist tiefere Ursachen (wie kommt es zum Streit?; Streitphasen; Streiteskalation/ -deeskalation; etc.);
- Jede Seite hat ihren Anteil am Streit;
- Man kann Streit auch im Gespräch, mit Worten und nicht nur mit Fäusten klären – Kompromisse schliessen und Lösung suchen;
- Durch **Kooperation** geht es einfacher; Zusammenhalt, Vertrauen, Respekt, Anerkennen der Anders- und Einzigartigkeit der anderen sowie Teamwork sind wichtig.

Die angeführten Punkte wurden in den Gruppendiskussionen auch als diejenigen Aspekte genannt, welche die Teilnehmenden für sich selbst als wichtigsten Erkenntniszugewinn bezeichnen. Des Weiteren wurde erwähnt, dass im Training gelernt wurde, Konflikte ohne die Hilfe von Erwachsenen lösen zu können. Mehrheitlich bejahten die Teilnehmenden die Frage, ob sie im Training etwas **Neues dazugelernt** hätten bzw. ob die Inhalte der Trainings sich bei ihnen verfestigt hätten. Eher zurückhaltend äusserten sich die älteren Teilnehmenden. Manche unter ihnen hatten schon einmal an einem chili-Training teilgenommen oder wurden im schulischen und ausserschulischen Kontext mit einzelnen Themen bekannt. So hatten beispielsweise nahezu alle Teilnehmende aus dem Konflikttraining zum Umgang mit Neuen Medien zuvor ein reguläres Training durchlaufen.

An der Frage, ob die **Inhalte** als sinnvoll angesehen wurden, zeigte sich ein Zusammenhang mit der subjektiven Problemeinschätzung bzw. -wahrnehmung. Diejenigen Gruppendiskussionsteilnehmenden, welche den Eindruck hatten, ihre Klasse bzw. sie selber hätten wenig Streit oder keine Probleme im Umgang mit Neuen Medien, erachteten das Training als weniger nützlich bzw. als weniger für ihre Situation passend als andere.

Als Begründung, warum manche Inhalte von chili nicht mehr präsent seien, wurde u. a. angeführt, dass das Training schon zu lange zurückliege und insbesondere diejenigen Aspekte des Trainings, bei denen man **stillsitzen und zuhören** musste, eher als langweilig empfunden wurden und die Konzentrationsfähigkeit entsprechend schnell nachliess. Ein weiterer Grund hierfür könnte sein, dass die vermittelten Inhalte der Trainings nach vorliegenden Hinweisen nur in Ausnahmefällen später von Lehrpersonen aufgegriffen wurden und entsprechend rasch in Vergessenheit gerieten.

Die Anschlussfähigkeit der chili-Inhalte hängt demnach auch davon ab, welche Konflikterfahrungen die Kinder und Jugendlichen bereits gemacht haben und wie sie diese deuten. Die Verknüpfung der chili-Themen mit dem **ausserschulischen Alltag** ist jedoch nicht allein eine Frage von Erfahrungen. Manche Diskussionsteilnehmende äusserten sich kritisch darüber, dass sie aufgefordert waren, im Training von persönlichen Konflikten zu berichten, was sie als Grenzüberschreitung empfanden. Andere Teilnehmende gaben an, dass sie zu Hause vom Training erzählt hätten. Auch mit den Peers wurde nach dem Training noch über chili gesprochen. Andere wiederum sagten, dass sich die Inhalte von chili im ausserschulischen Bereich nicht niederschlagen würden oder sie sich nur in Anwesenheit der Lehrperson chili-konform verhielten.

Veränderungspotential

Nach vorliegenden Aussagen waren die unmittelbaren Auswirkungen der chili-Trainings auf das Verhalten zum Teil sehr **verschieden**. So machten die Teilnehmenden aus der Eingliederungseinrichtung klar, dass sie sich eigentlich nicht mehr verändern würden, dazu sei ihr Verhalten schon zu verfestigt und der Umfang der Trainings zu gering. Andere äusserten, dass keine Veränderungen festgestellt wurden oder es gar nicht erst nötig sei, etwas zu ändern, da man schon seit jeher eher friedliebend sei. Ähnliches gilt auch für das Pilottraining zum Umgang mit Neuen Medien, wonach die Teilnehmenden nach ihrer Einschätzung keine Probleme im Umgang mit Medien haben und daher auch kein Bedarf besteht, diesbezüglich etwas zu verändern. Die Schüler und Schülerinnen der Problemklasse in Basel-Land gaben an, dass sich die Situation in ihrer Klasse deutlich verbessert habe, zum einen, weil sie zwischenzeitlich älter und reifer geworden wären sowie durch ein gemeinsam verbachtes Velo-Lager. Aber auch das chili-Training habe viel bewirkt. Ein Schüler gibt

an, 75% der Verbesserungen gingen auf chili zurück. Die Gruppe, welche andere Schüler und Schülerinnen drangsaliert habe, habe eingesehen, dass es unfair sei, wenn eine Gruppe gegen einen Einzelnen vorgehen würde. In einer anderen Gruppendiskussion wurde geäussert, dass sich die Fähigkeit, Konflikte ohne die Hilfe von Erwachsenen lösen zu können, verbessert habe.

Einige Gruppendiskussionsteilnehmer stellen bezüglich des eigenen Verhaltens Veränderungen fest: Einzelne streiten und prügeln sich weniger, sind zurückhaltender und weniger dominant, lassen sich weniger schnell provozieren oder die Wut an anderen aus, sind ruhiger oder würden es 'langsamer angehen' lassen. Veränderungen werden z. T. auch im ausserschulischen Kontext manifest, etwa im Umgang mit Geschwistern und Eltern. Es wird jedoch auch eingestanden, dass es nicht immer möglich sei, die im Training gelernten Tipps anzuwenden. Beispielsweise falle es schwer, sich nicht provozieren zu lassen oder ruhig zu bleiben, wenn die Schwester allzu sehr nerve.

Bezüglich der **Klassenatmosphäre** bzw. dem Zusammenhalt der Klasse wurden ebenfalls Veränderungen festgestellt. So beobachten einige, dass sich die Atmosphäre in der Klasse verbessert habe, man sich untereinander mehr vertraue, gegenseitig entschuldigen und Fehler eingestehen könne. Auch wären die Zusammenarbeit und der Klassengeist besser geworden. chili hat gerade in denjenigen Klassen, in denen sich die Teilnehmenden noch nicht so gut kannten, dazu beigetragen, dass diese sich untereinander besser kennen gelernt haben und sich nun mehr als Gemeinschaft fühlen, was u. a. daran festgemacht wird, dass sie ihre Pausenbrote teilen.

Diese Einschätzungen werden jedoch nicht von allen geteilt. Einige geben an, überhaupt keine Veränderung festgestellt zu haben – oder eben nur dann, wenn die Lehrperson in der Nähe sei und sie an chili erinnere. Auch wird ein gewisser Abschwächungseffekt festgestellt: Je länger das Training zurückliege und je weniger die Inhalte in der Schule aufgegriffen würden, desto schwächer seien die festgestellten Effekte. Unter den Schülerinnen und Schülern des Pilottrainings zum Umgang mit Neuen Medien äussern verschiedene Teilnehmende dass die Frage nach der Veränderung nicht nur eine Sache der Trainings sei, sondern vor allem auch in der eigenen Verantwortung läge: Man müsse schon selbst herausfinden, was gut und schlecht sei bzw. wie etwas läuft. Einen Fall von Cybermobbing in der Klasse hätten sie zuvor schon selbstständig gelöst: Verschiedene Schülerinnen bzw. Schüler seien zu der Person, welche die betreffenden Inhalte im Netz veröffentlicht habe, hingegangen und hätten mit ihr darüber gesprochen. Danach war die Situation wieder in Ordnung.

Nachhaltigkeit

In diesem Zusammenhang interessiert vor allem die Frage, ob und inwieweit die chili-Inhalte im betreffenden Setting aufgegriffen, aufgefrischt und gegebenenfalls vertieft worden sind. Manche Gruppendiskussionsteilnehmende geben an, dass verschiedene Elemente des Trainings in der Klasse nachgewirkt haben. So blieb z. B. das Streitseil für längere Zeit in einer Klasse, in einer anderen Klasse wurde der Hausmeister gebeten, das Klötzchenspiel nachzubauen. Selbstgemalte Bilder und Plakate blieben häufiger für einige Zeit in der Klasse. Darüber hinaus wurden Teilnehmende in konkreten Streit- und Konfliktsituationen von der Lehrperson immer wieder aufgefordert, sich zu erinnern, was sie im chili-Training gelernt hätten. Teilweise wurden Übungen des Trainings im Turnunterricht wiederholt (Streittreppe, fliegender Teppich) oder mit der Klasse ein 'Wutbuch' angefertigt. Eine Klasse erwähnt, sie hätte nun eine spezielle Lehrerin für Vertrauen, welche mit ihnen ähnliche Inhalte bearbeite wie beim chili. Abgesehen von der Einsetzung einer 'Vertrauenslehrerin' wurden Aspekte von chili in den Klassen nur vereinzelt und kursorisch aufgegriffen. In anderen Klassen geschah nach dem Training gar nichts mehr. Die Teilnehmenden hatten nicht den Eindruck, noch weiter spezifisch an den Themen zu arbeiten, in ihren Klassen war das Thema anscheinend nicht sehr präsent.

Bewertung der Teilnehmenden

Schliesslich wurden die Teilnehmenden aufgefordert zu erzählen, was ihnen am chili-Training gut und was weniger gut gefallen habe und Verbesserungsvorschläge zu äussern.

Positiv wurden vor allem die **Spiele** und die aktiven Teile von chili bewertet. Dies habe viel Spass gemacht und sei toll gewesen. Durch den Abwechslungsreichtum der Trainings mussten die Teilnehmenden nicht so lange zuhören und stillsitzen. Umgekehrt wurden die inaktiven Phasen der Trainings als zu lange empfunden und geäussert, dass es noch mehr Abwechslung bedürfe. Die Möglichkeit, seine Meinung äussern sowie Regeln mitgestalten zu können, wurde ebenso geschätzt wie ein längerer Austausch in einer Klasse, wo alle über ihre Probleme erzählt hätten – etwas, was normalerweise nicht stattfinde. Das Diskutieren einzelner Themen habe Spass gemacht. Von den Teilnehmenden des Pilottrainings wurde die Verknüpfung der spielerischen mit der inhaltlichen Ebene positiv hervorgehoben, ferner, dass man durch das Training etwas über das Medienverhalten der anderen erfahren und dadurch das eigene Medienverhalten besser einschätzen könne. Schliesslich wurden die Rollenspiele bzw. das Theaterspiel mehrmals erwähnt, weil man damit Wut rauslassen und Ärger verbalisieren konnte. Ein (positiv) geschätzter Nebeneffekt war, dass der reguläre Schulunterricht ausgefallen war und es keine Hausaufgaben gab.

Durchgängig positiv wurden die **Trainerpersonen** beurteilt. Diese seien nett, cool, humorvoll oder lustig gewesen, konnten gut erklären, die Inhalte an Beispielen verdeutlichen oder gaben Zeit zum Nachdenken. Die Teilnehmenden hatten das Gefühl, der Trainerperson vertrauen zu können. Besonders positiv hervorgehoben wurde, wenn diese persönliche Geschichten erzählten, die Teilnehmenden einbezogen und auf deren Wünsche eingingen. In Bezug auf die Vermittlung konfliktrelevanter Themen werden die Trainerpersonen hinsichtlich Wissen, Ideen und Informationen kompetenter als Lehrpersonen eingeschätzt. Lediglich eine Trainerperson wurde als 'komisch' empfunden, wobei der Grund für diesen Eindruck nicht genauer zu klären war.

Aufgrund der als positiv erlebten Aspekte würden viele Teilnehmende gerne **nochmals ein chili-Training** machen: Man könne immer dazulernen und besser werden, die Veränderungen in der Klasse seinen positiv, jedoch noch nicht perfekt. Einige äusserten sich zudem positiv bezüglich einer möglichen Wiederholung, weil es Spass gemacht habe und man die Tage lustig fand, aber auch, um die eigenen Anliegen besser platzieren zu können. Demgegenüber stehen die (älteren) Teilnehmenden der Eingliederungseinrichtung einer Wiederholung eher skeptisch gegenüber, über Konflikte wisse man schon genug. Die Teilnehmenden des Pilottrainings äusserten die Idee, das Konfliktchili und das Medienchili zusammenzulegen, da beide Themen bekannt seien und so Doppelungen zu vermeiden wären.

Negativ erlebt wurde vor allem die als lang empfundenen **Phasen des Sitzens und Zuhörens**, welche auch bei interessanten Inhalten zu nachlassender Konzentration geführt haben. Einige Inhalte wurden jedoch auch unabhängig davon als langweilig erlebt, dies besonders häufig im Zusammenhang mit weit bekannten bzw. verbreiteten Inhalten, welche die Teilnehmenden schon in einem anderen Zusammenhängen bearbeitet haben (Streiteisberg). Die Aufforderung, Konfliktbeispiele aus dem privaten Bereich zu erzählen, wurde mitunter als Grenzüberschreitung erlebt. Für manche Teilnehmende war das **Trainingsprogramm zu dicht**, es habe zu wenig Pausen und zu wenig Gestaltungsspielraum gegeben. Sobald eine Übung oder ein Thema abgeschlossen war, habe gleich die nächste Sequenz begonnen. Mehrfach ist der Eindruck entstanden, das Programm werde wie geplant 'durchgezogen' und es bestehe kein Platz für eigene Ideen und Gestaltungswünsche. Mehrfach wird Zeitknappheit und die zu kurze Dauer der Trainings angesprochen. Das Training sei zu kurz gewesen, um eigene Erfahrungen machen und sammeln zu können bzw. um herausfinden zu können, wie man selbst gut mit Konflikten umgehen könne. In einem Fall wurde jedoch spontan das Thema 'Facebook' thematisiert, das (fast) alle interessiert habe und bei dem die Zeit wie Fluge vergangen sei.

Entsprechend wurden verschiedene **Änderungswünsche bzw. Verbesserungsvorschläge** geäussert: Das Training sollte (noch) aktiver und abwechslungsreicher gestaltet sein, weniger Sitz- und Zuhörphasen umfassen, es sollte die Möglichkeit bestehen, nach draussen zu gehen. Die Äusserung einer bzw. eines Teil-

nehmenden wurde schliesslich konkret: Die betreffende Person wisse nach wie vor nicht, wie sie reagieren solle, wenn sie geschlagen werde. Auch wurde der Wunsch geäussert, Wut ausagieren zu können und nicht nur den Umgang mit Wut passiv zu lernen. In diesem Zusammenhang wurde der Vorschlag gemacht, boxen zu gehen.

Fazit

Aus den Gruppendiskussionen mit teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ergibt sich, dass diese die chili-Trainings **fast durchgehend positiv in Erinnerung** haben. Sie erinnern sich mehrheitlich noch gut an die Übungen und die Inhalte der durchgeführten Trainings. Die Bezeichnung 'chili' fanden sie teilweise verwirrend. Häufig war ihnen nicht klar, weshalb das Training in ihrer Klasse durchgeführt wurde.

Was die Vorbereitung der Trainings betrifft, lassen die Aussagen der Teilnehmenden darauf schliessen, dass sie zuvor **nicht nach ihren Anliegen gefragt** wurden. Trotzdem schätzen die befragten Kinder und Jugendlichen die Inhalte der durchgeführten Trainings häufig als gewinnbringend ein, denn sie hätten neues Wissen zu den jeweiligen Themen erhalten oder bisheriges Wissen vertiefen können. Die gewonnenen Erkenntnisse scheinen sich ihrer Meinung nach jedoch nur bedingt in veränderte Verhaltensweisen, bspw. im alltäglichen Umgang mit Konflikten übertragen zu lassen.

Die Nachhaltigkeit der chili-Trainings wird in den Gruppendiskussionen unterschiedlich eingeschätzt und hängt vor allem davon ab, ob die Themen im Unterricht wieder aufgegriffen wurden. Bei der Einschätzung zu Schwächen und Stärken der chili-Trainings wird der **Wunsch nach mehr Raum für eigene Ideen und Wünsche** und nach **mehr Zeit für Übungen** deutlich. Vor allem die handlungsorientierten Anteile der chili-Trainings blieben den befragten Kindern und Jugendlichen positiv in Erinnerung. Ebenso sind die Meinungen zu der Trainerperson durchgehend positiv und die chili-Trainings werden als willkommene Abwechslung zum Unterrichtsalltag bezeichnet.

4.4 Zusammenfassung der Befunde aus der Vollzugsevaluation

Die Daten aus der Vollzugsevaluation zeichnen – wie kaum anders zu erwarten – gemäss den unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Akteurgruppen sowie den heterogenen Kontexten ein ebenso facettenreiches wie vielfältiges Bild der ausgewählten Trainings. Aus Sicht der hier erhobenen Akteurgruppen kann insgesamt festgestellt werden, dass die Trainings unseres Samples in der Summe positiv eingeschätzt und beurteilt werden, sowohl was das Konzept wie auch die Durchführung also solche betrifft.

Von den **Schulleitenden** werden die Trainings primär aus präventiven Gründen nachgefragt, um damit ein gutes Schulhausklima zu konsolidieren, das zu einem guten Umgang unter der Schüler- und Lehrerschaft führen soll. Dies scheint insofern auch zu gelingen, als die Umgangsformen an diesen Schulen generell Anlass zur Zufriedenheit geben, wobei chili nach Einschätzung der Schulleitenden einen Anteil daran hat, insbesondere dann, wenn die Trainings regelmässig und in mehreren Klassen durchgeführt werden. Aber auch wenn das Schulhausklima oder die betreffende Klasse weniger harmonische Voraussetzungen bietet, werden die Trainings von den Schulleitenden wertgeschätzt. Bei solch vertieften Konfliktanlässen sind die Ziele jedoch mit einer Standarddurchführung nicht mehr zu erreichen.

Lehrpersonen schätzen den Nutzen der Trainings für die eigene Klasse. Insgesamt sind sie mit den Trainings sehr zufrieden, wobei sich das Lob zu einem hohen Anteil auf die inhaltlichen, didaktischen und sozialen Kompetenzen der jeweiligen Trainerpersonen stützt, denen es offenkundig gelang, einen guten Zugang zur Klasse zu finden, diese sicher durch die Trainings zu führen und mit der Lehrperson im Hinblick auf die Vor- und Nachbereitung der Trainings konstruktiv zu kooperieren. Mit Blick auf den Nutzen der Trainings wird zum einen der gemeinschaftsfördernde Effekt auf die Klasse betont, zum anderen die Möglichkeit geschätzt, in Konfliktsituationen auf die erarbeiteten Einsichten aus den Trainings verweisen zu können, mit dem Effekt, dass sich die Schülerinnen und Schüler für konstruktive Konfliktlösungen eher aufgeschlossen erweisen.

Aus Sicht der **Schülerinnen und Schüler** werden die Trainings primär als willkommene Abwechslung zum schulischen Alltag erfahren, wobei ihnen der eigentliche Zweck im Vorhinein nicht immer verständlich ist. Besonders geschätzt werden diejenigen Aspekte der Trainings, die einen spielerischen, aktionsreichen und gemeinschaftsfördernden Zugang zu den Themen der Trainings ermöglichen. Diese sind den Teilnehmenden gut in Erinnerung geblieben. Umgekehrt werden diejenigen Aspekte der Trainings, die ihnen vorwiegend Stillsitzen, Zuhören und Konzentration abverlangt haben, im Nachhinein eher als zähflüssig empfunden und weniger leicht memoriert. Auffallend ist, dass eine einstündige Diskussion zum Thema Facebook, die sich spontan während des chili-Trainings ergab, im Nachhinein von den befragten Kindern als sehr positiv und wichtig bewertet wurde. Generell werden die Trainings als Bereicherung des Schulalltags gewertet, wobei auch hier ein Gutteil der Wertschätzung den Kompetenzen der Trainerperson geschuldet ist. Darüber hinaus wird z. T. zwischen Wissens- und Verhaltensaspekten unterschieden: Die Teilnehmenden sind der Ansicht, in Bezug auf Konflikt- und Streitsituationen dazugelernt zu haben und diese teilweise auch besser durchschauen und reflektieren zu können. Gleichzeitig glauben sie, sich deswegen in konkreten Konfliktsituationen nicht unbedingt anders zu verhalten, insbesondere dann, wenn der Streit untereinander oder zu Hause Bestandteil ihres Beziehungsalltages ist.

Insgesamt lässt sich bei allen Antworten eine ähnliche Einschätzung zur Frage der **Nachhaltigkeit** der Trainings ablesen. Es besteht weitgehend Einigkeit bei Trainerpersonen, Schulleitungen und Lehrpersonen, dass nachhaltige Effekte nur dann möglich sind, wenn die Themen und Inhalte der Trainings an der Schule und im Unterricht immer wieder aufgegriffen, vertieft und ggfs. auch weiterentwickelt werden: Sie müssen im Schulalltag ihren Niederschlag finden und von Schulleitung, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern immer wieder von Neuem mit Leben gefüllt werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrpersonen mit den Themen und Inhalten der Trainings vertraut sind, um darauf zurückgreifen und selbstständig Trainingsaspekte wiederholen zu können. Nach vorliegenden Hinweisen werden in fünf der sieben ausgewählten Settings chili-Trainings regelmässig durchgeführt, wobei zum Teil auch die Lehrpersonen in die Trainings einbezogen wurden (Lehrer-chili) bzw. chili ohne externe Trainerperson in ihren Klassen durchführen.

Auch aus Sicht der **Schülerinnen und Schüler** besteht partiell ein Bewusstsein über die Bedingungen für ein nachhaltiges Training – etwa mit dem Hinweis, dass die Trainings bald in Vergessenheit gerieten, wenn sie nicht durch die Lehrkraft kontinuierlich aufgegriffen und am Leben erhalten würden. Nach Aussagen der Teilnehmenden ist dies aber nicht durchgängig der Fall: So verbleiben die erarbeiteten 'Produkte' zwar noch häufiger für eine gewisse Zeit in der Klasse und manche Spiele und Übungen, an denen die Teilnehmenden besondere Freude hatten, werden in der Klasse wiederholt – systematisch darüber hinausführende Anschlüsse sind jedoch nicht zu erkennen. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist das Programm als solches zudem auch kein Garant für nachhaltige Veränderung: Die Teilnehmenden müssten vielmehr für sich selbst herausfinden, was gut und schlecht für sie sei. Und – so der Hinweis einer Schülerin in einer Gruppendiskussion: Verändern müsse man sich schon selber.

Mit Blick auf die evaluierten Durchführungen werden von den befragten Nutzergruppen **nur wenig kritische Aspekte** benannt. Aus Sicht der Lehrpersonen werden häufiger der zeitliche Rahmen und die Durchführungsdauer der Trainings kritisch vermerkt, die Abstriche an Vertiefungsmöglichkeiten und handlungsorientierten Übungen notwendig machten. In dieselbe Richtung weisen auch vereinzelte Hinweise aus Sicht der Schülerinnen und Schüler: Manchmal wurde der Ablauf der Trainings als zu dicht empfunden, es habe mithin zu wenig Gestaltungsmöglichkeiten und Pausen gegeben. Zum Teil deutlich kritischer wurde von Schulleitungen auf ausserhalb des Samples liegende Trainings verwiesen.

In gewisser Weise korrespondieren die hier aufgeführten Befunde der verschiedenen befragten Zielgruppen mit der **Sichtweise der Trainerpersonen**. Diese stehen einhellig hinter dem chili-Konzept und schätzen vor allem die flexiblen Anpassungsmöglichkeiten an das jeweilige Setting. Auch besteht weitgehend Übereinstimmung hinsichtlich der Zielsetzung und Grenzen des chili-Konzeptes: Grundsätzlich zielten die Trainings auf eine konstruktive Haltung im Umgang mit Konflikten, die mittels variabler Instrumente und Themen der

Zielgruppe nahe gebracht werde. In diesem Sinne verstehen sie die Trainings primär als ein Reflexionsanagebot, das lediglich die Instrumente bereithält, deren Einsatz in den Trainings erprobt werden kann, welche letztlich aber von den Nutzerinnen und Nutzern aktiv aufgegriffen und selbstständig angewendet werden müssen. Die Trainings können somit zu einem nachhaltig konstruktiven Umgang mit Konflikten motivieren, diesen jedoch mit den verfügbaren Mitteln keinesfalls sicherstellen. Aus Sicht der befragten Trainerpersonen sind der Wirksamkeit der Trainings somit klare Grenzen gesetzt: Sie verfügen nicht über die notwendigen Mittel, mit denen eine Verhaltensänderung erzielt werden kann.

Mit Berücksichtigung dieser Einschränkungen sind die Trainerpersonen mit ihrer **Rolle** in den evaluierten Durchführungen zufrieden. Was realistisch betrachtet mit den Trainings erreicht werden kann, können sie leisten und fühlen sich dabei von Schulleitenden, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen gut unterstützt. Selbstkritische Äusserungen finden sich nur vereinzelt, vor allem bei der Umsetzung des Pilottrainings zum Umgang mit Neuen Medien. Gleichzeitig ist sich die Mehrheit der Trainerpersonen des Umstands bewusst, dass die Rahmenbedingungen für die Durchführungen nicht optimal sind und sich zukünftig ggfs. noch verschlechtern, was durch zusätzliche Anstrengungen kompensiert werden muss. Dies betrifft etwa die Reduzierung der Durchführungsdauer der Trainings, die nach ihrer Einschätzung mittlerweile an der unteren Grenze des Sinnvollen liegt; ferner die fehlende Unterstützung durch Aus- und Fortbildung insbesondere der neu dazukommenden Trainerpersonen; schliesslich den Mangel an Gefässen für einen Erfahrungs- und Informationsaustausch untereinander. Nicht zuletzt wird ein zentral koordiniertes Qualitätsmanagement bzw. die konzeptionelle Weiterentwicklung von chili auf nationaler Ebene stark vermisst. Inwieweit diesen als kritisch erlebten Entwicklungen entgegengesteuert werden kann, hängt zum einen vom Engagement auf Ebene der Kantonalverantwortlichen ab, verlangt aber auch von den Trainerpersonen zusätzliches Engagement, um die angesprochenen Entwicklungen kompensieren zu können.

Nach vorliegenden Hinweisen werden die **Kantonalverantwortlichen** auf nationaler Ebene nur noch minimal unterstützt. Im Hinblick auf die inhaltliche und konzeptionelle Weiterentwicklung der Trainings sind sie weitgehend auf sich selbst gestellt. Zwar gelten nach wie vor die definierten Durchführungsstandards, ihre Umsetzung wird jedoch nicht zentral gesteuert und überprüft. Verschärfend wirkt sich der Wegfall zentraler Stiftungsgelder aus. Den befragten Kantonalverantwortlichen ist derzeit noch unklar, was auf nationaler Ebene aktuell geplant ist und ob chili als 'national bedeutsames Produkt' zukünftig weitergeführt werden wird.

5 Zusammenführung der Befunde aus der Konzept- und Vollzugsevaluation

In diesem Abschnitt stellt sich die Frage nach der **Korrespondenz von Befunden aus der Konzept- und Vollzugsevaluation,** der entlang dreier Schwerpunktfragen nachgegangen werden soll:

1. In welchem Zusammenhang stehen die Ergebnisse aus der Vollzugsevaluation zu den Zielsetzungen des Konzepts?
2. In welchem Zusammenhang stehen Anspruch und Wirklichkeit zu den Ansprüchen an Nachhaltigkeit und Qualität?
3. Welche Auswirkungen hat die kantonale Dezentralisierung des chili-Konzepts?

Ad 1. Als Globalziele des 'Konzepts chili' werden *erstens* die Herstellung eines positiven Klimas in der Klasse, *zweitens* die Sensibilisierung im Umgang mit Konflikten und *drittens* die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten genannt. Der Grad der Explikation der Detail- und Richtziele ist hoch, die verfügbaren Materialien sind reichhaltig, die Ausführungen zu ihrer methodischen Umsetzung und Zielerreichung jedoch vergleichsweise niedrig. Mit Blick auf die Ergebnisse der Vollzugevaluation lassen sich hierzu weiterführende Erkenntnisse formulieren.

Zunächst ist klar, dass das **Globalziel 'positives Klima in der Klasse'** notwendigerweise von vielfältigen Einflüssen abhängt. Obwohl der Einfluss eines chili-Trainings nur schwer ausgemacht werden kann (und mehrheitlich unbestimmt bleiben muss, in welchen Wechselwirkungen es zu weiteren Faktoren steht), liegen hierzu (insbesondere von Seiten der Schulleitungen) vergleichsweise eindeutige Einschätzungen vor: Schulleitungen und Lehrpersonen erachten die chili-Trainings für ein positives Klima an einer Schule sowie für den Zusammenhalt und das Gemeinschaftsgefühl in den Klassen als förderlich und unterstützend. Auch die Schülerinnen und Schüler geben an, dass untereinander z. T. ein besserer Umgang herrscht und das Vertrauen zueinander zugenommen hat. Insbesondere diejenigen Schulleitenden, an deren Schulen die Trainings seit längerem und in vielen Klassen durchgeführt werden, betonen jedoch, dass solche Veränderungen nicht durch ein einzelnes Training herbeigeführt werden könnten.

Demgegenüber können die Auswirkungen der Trainings auf das Klassenklima dezidierter und auch kurzfristiger eingeschätzt werden, wenn es sich dabei um neu zusammengesetzte Klassen handelt oder wenn diese durch konkrete Problemlagen gekennzeichnet sind. Fraglich ist dabei jedoch, ob die erwähnten Veränderungen genuin durch Trainingsinhalte ausgelöst wurden, oder ob nicht auch die team- und vertrauensbildenden Trainingsmodule dafür verantwortlich sind, die sich nicht, oder nur mittelbar auf die eigentlichen Themen der Trainings beziehen (Kennenlernspiel, Bambus-/Klötzchenspiel, fliegender Teppich, Teamolympiade, etc.).

Im Hinblick auf das **Globalziel 'Sensibilisierung im Umgang mit Konflikten'** finden sich konzeptuell vielfältige Angaben, entlang welcher Dimensionen und Themen sich diese Zielsetzung in Detailziele herunterbrechen und umsetzen lässt. Entsprechend wäre zu erwarten gewesen, dass sich ebenfalls genügend Hinweise finden, wie und mit welchen Effekten diese Zielsetzung ihren Niedereschlag findet. In der Vollzugsevaluation sind diesbezügliche Hinweise jedoch wenig eindeutig. Aus den Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern geht immerhin so viel hervor, dass sie sich – teilweise recht gut, teilweise vage – an die Inhalte der Trainings erinnern und insofern ihr Wissen in Bezug auf die Entstehung von und den Umgang mit Konflikten erweitert haben. Nicht wenige Teilnehmende erweisen sich darüber hinaus in der Lage, ihren je eigenen Umgang mit Konflikten angemessen in Worte zu fassen und in dieser Form auch zu reflektieren. Diesen Teilnehmenden gelingt es anscheinend, die vermittelten Inhalte mit ihren eigenen Erlebnissen und Einstellungen zu verknüpfen. Inwieweit sich das erlernte Wissen in ihrem Bewusstsein tatsächlich auch verfestigt und sie im Alltag darauf zurückgreifen können, lässt sich allenfalls nur vermuten. Auf dieser Ebene

siedeln jedoch auch die interviewten Trainerpersonen die grundsätzliche Zielsetzung an, wenn sie formulieren, dass mit den Trainings in erster Linie eine spezifische *Haltung* zu Konflikten erreicht werden soll.

Einen anderen Hinweis auf das Ausmass der Sensibilisierung vermitteln die Aussagen der Lehrpersonen, dass im Anschluss an die Trainings oftmals wenige Rückverweise genügten, um bei den Schülerinnen und Schülern Akzeptanz in Konfliktsituationen zu erzeugen. Das vermittelte Wissen scheint somit zwar abrufbar zu sein, was aber an sich kein Hinweis für den Gebrauch in deren alltäglichen Handeln ist.

Damit sind zugleich auch schon Hinweise auf das **Globalziel 'Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten'** gegeben. Wir haben im Rahmen der Konzeptanalyse bereits festgestellt, dass nur wenige Angaben dazu gemacht werden, wie diese Dimension der Zielsetzung methodisch umgesetzt und sichergestellt wird. Weder mit Blick auf die Übungsmaterialien, noch im Hinblick auf die Durchführung der Trainings lassen sich hierzu verlässliche Hinweise finden. Dieser Mangel an konkreter und nachvollziehbarer Planung des Ziels, auch auf der Handlungsebene Veränderungen zu initiieren, spiegelt sich in den Ergebnissen der Vollzugsanalysen in entsprechender Weise wider. In den Beobachtungsdaten, aber auch in den Interviews mit Lehrpersonen (und zum Teil auch in den Gruppendiskussionen) wird regelmässig das Problem evident, dass die Trainingsinhalte nicht unbedingt an den Themen der Zielgruppe ansetzen, welche für diese konkret erfahrbar und aktuell von Bedeutung sind; ferner, dass keine (oder nur wenig) Zeit zur Verfügung steht, um das angeeignete Wissen habituell oder behavioral zu vertiefen. Dieses Problem wird zusätzlich dadurch verschärft, dass durch die reduzierte Durchführungsdauer der Trainings gerade der Handlungsaspekt zugunsten der Vermittlung kognitiver Elemente zurückgestellt wird. Aus Sicht der Teilnehmenden sind die Resultate diesbezüglich ernüchternd: Hinweise auf konkrete Verhaltensänderungen im Umgang mit Konflikten sind mehr die Ausnahme als die Regel; das vermittelte Wissen bleibt zwar erhalten, lässt sich gleichwohl aber nicht unvermittelt in die Alltagspraxis der Schülerinnen und Schüler übertragen. Dies ist in gewisser Weise auch nachvollziehbar: Wenn man selbst wütend ist, verspürt man nur wenig Neigung, in Ich-Botschaften zu kommunizieren, die Selbst- und Fremdwahrnehmung kognitiv zu analysieren oder verletzende Schimpfwörter zu vermeiden, die man gerade selbst zu hören bekommen hat. Manche Übungen werden entsprechend als vergleichsweise umständlich eingeschätzt. Daraus lässt sich Folgendes schliessen: Das reflexive Wissen, das in den Trainings vermittelt wird, muss erst einmal unter den Bedingungen, unter denen die Teilnehmenden real Konflikte erleben und austragen, anwendbar sein und entsprechend erprobt werden können, um seine Nützlichkeit zu beweisen und handlungspraktisch erfahrbar zu werden. Dieser (entscheidende) Schritt wird jedoch in den Trainings zu wenig vollzogen und – soweit bekannt – auch später nicht realisiert.

Ad 2. An die Frage hinsichtlich der Übereinstimmung (konzeptueller) Ansprüche und Vollzugswirklichkeit schliessen eine Reihe weiterführender Beobachtungen an. Der erste Punkt betrifft die Frage nach der **Nachhaltigkeit.** In Bezug auf ein **positives Schulhaus- oder Klassenklima** legen die Analysen nahe, dass es dazu mehr als nur einmaliger Trainings bedarf. Auf Schulhausebene wird diesem Umstand (Finanzierbarkeit vorausgesetzt) insofern Rechnung getragen, als möglichst viele Schülerinnen und Schüler wenigstens einmal ein chili-Training durchlaufen. Darüber hinaus wird an den hier untersuchten Schulen häufig auch noch mittels anderer Bemühungen der Auf- und Ausbau von Sozialkompetenz gefördert. Insofern sind die Voraussetzungen für nachhaltige Veränderungen in Bezug auf das Schulhaus- und Klassenklima in den meisten der von uns untersuchten Settings gegeben. Bezüglich des Aspektes **individueller Sensibilisierung oder 'erweiterter Handlungsmöglichkeiten'** werden dagegen Defizite manifest. Obwohl unter den Trainer- und Lehrpersonen Konsens darüber besteht, dass mit den Trainings allein keine Nachhaltigkeit gewährleisten ist, werden die Inhalte der Trainings, nach vorliegenden Hinweisen eher zufällig und sporadisch wieder aufgegriffen oder vertieft. Sofern die chili-Trainings nachhaltig sein wollen, bedarf es klarerer und verbindlicherer Regeln, welche gewährleisten, dass die Themen der Trainings im Unterricht fortgeführt werden.

Obwohl 'Sensibilisierung' bzw. 'erweiterte Handlungsmöglichkeiten' sich primär an den individuellen Kompetenzerwerb richten, beansprucht das chili-Konzept auch einen **systemischen Zugang,** womit dem Umstand Rechnung getragen wird, dass Individuen nicht losgelöst von ihren sozialen Umwelten interagieren.

Wie schon in der Konzeptanalyse deutlich wurde, bildet sich dieser Anspruch auf der Ebene konkretisierter Richt- und Detailziele der chili-Trainings weniger ab – zumindest soweit es sich dabei um Standarddurchführungen handelt. Wie die Ergebnisse aus der Vollzugsevaluation im Weiteren zeigen, wird ein systemischer Zugang in den Trainings nur teilweise eingelöst, was wesentlich eine Frage verfügbarer zeitlicher und finanzieller Ressourcen ist. Vorbildfunktion hat jedoch die untersuchte Durchführung in Basel-Land, bei welcher aufgrund der Tragweite des Konflikts in der Klasse erhebliche Anstrengungen unternommen wurden, um auch die Konfliktkontexte in die Konfliktbearbeitung einzubeziehen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulsozialpädagogin, Eltern), was sich in diesem Fall nicht nur als notwendig sondern auch als äusserst gewinnbringend erwiesen hat. Innovativ ist ferner die Absicht, im Kontext der Trainings der Eingliederungseinrichtung auch für die Lehrmeister chili-Trainings anzubieten.

Ein letzter Punkt betrifft die Frage der **Qualitätssicherung.** Hierzu hatte die Konzeptanalyse ergeben, dass sich diese nahezu ausschliesslich auf die Qualifikation und das Kompetenzprofil der Trainerpersonen konzentriert, während andere Dimensionen des Qualitätsmanagements (Programm-, Prozess-, Ergebnisqualität) weitgehend unberücksichtigt bleiben. chili-Trainings sind demnach so gut wie die Personen, von denen sie ausgeführt werden. Der Vorteil davon ist, dass wesentliche Teile der Durchführungsqualität sich verhältnismässig einfach beeinflussen lassen, da man lediglich auf Engagement und fachliche Qualifizierung geeigneter Trainerpersonen zu achten braucht. Unbestritten handelt es sich dabei um einen zentralen Einflussfaktor für eine qualitativ hochwertige und erfolgreiche Umsetzung der Trainings. Andererseits bleiben jedoch Fragen der Programm-, Prozess- und Ergebnisqualität ebenso wie Fragen der konzeptuellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Trainings weitgehend ausser Acht.

Ad 3. Diese Überlegungen führen schliesslich zu einem letzten Punkt, dessen Bedeutung sowohl für die Konzept- wie die Vollzugsevaluation nicht überschätzt werden kann: Obwohl die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für die chili-Trainings auf die Ebene der Kantone übertragen wurden, blieben wesentliche Kontroll- und Steuerungsfunktionen nach wie vor auf nationaler Ebene angesiedelt. Diese werden jedoch nicht oder nur unzureichend ausgeübt. Auffällig ist, dass **SRK-interne Zuständigkeiten und Funktionshierarchien** (mit Ausnahme der SRK-internen Evaluationen) in den konzeptuellen Grundlagen zu den chili-Trainings nicht angesprochen werden und insoweit als ungeregelt gelten müssen. Auf den ersten Blick erscheint dies lediglich als Organisationsproblem, das auf die Qualität der einzelnen Trainings nicht notwendigerweise Einfluss ausüben muss. Tatsächlich lassen sich die Konsequenzen dieser Differenzierung jedoch bis hinunter auf die Durchführungsebene einzelner Trainings verfolgen, worauf insbesondere die Befunde aus den Interviews mit den Programmverantwortlichen auf nationaler und kantonaler Ebene aufmerksam machen. Besonders greifbare Konsequenzen haben diese Zuständigkeitsaufteilungen bei Fragen des Qualitätsmanagements, wenn etwa Evaluationsbögen aus den einzelnen Trainings unausgewertet bleiben, für den Austausch von Erfahrungen und Kompetenzen der Trainerpersonen keine angemessene Plattform zur Verfügung steht oder die Kontrolle der Einhaltung von Standards im Ermessen der Kantonalverantwortlichen liegt. Weiterhin sind davon wichtige Fragen der inhaltlichen und konzeptuellen Weiterentwicklung der Trainings betroffen, ferner die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Programmqualität wie auch die Sicherstellung eines finanziellen Rahmens und der Konkurrenzfähigkeit der angebotenen Trainings. Demgegenüber finden sich Hinweise, dass die Entwicklungen in den Kantonen unterschiedlich verlaufen und der gemeinsame Rahmen von 'chili' sich damit weiter auflöst.

6 Stärken und Schwächen von chili

Die grundsätzlichen **Stärken von chili** sind darin zu sehen, dass das Konzept eine im Hinblick auf seine **Zielsetzungen** sinnvolle Themenbearbeitung begründet, die es gestattet, flexibel und bedarfsorientiert auf die jeweilige Zielgruppe einzugehen. Das Konzept wird dabei von einem reichhaltigen **Materialbaukastensystem** unterstützt, mit dem sich die zentralen Anliegen der Trainings bearbeiten lassen. Darüber hinaus sind die grundlegenden **Durchführungsschritte** definiert, lassen aber hinreichend Spielraum für Anpassungen offen. In unserem Sample wird das Konzept von gut qualifizierten und engagierten **Trainerpersonen** umgesetzt, die in Bezug auf die Zielsetzung der Trainings eine realistische Einschätzung vertreten, die darauf fokussiert, den Schülerinnen und Schülern eine konstruktive Konflikthaltung zu vermitteln, die sich im alltäglichen Umgang mit konkreten Konfliktsituationen unter Umständen als hilfreich erweist.

Wie die Befunde weiterhin zeigen, arbeiten die Trainerpersonen mit den Teilnehmenden und Betroffenen gut zusammen und werden von diesen regelmässig gut unterstützt. Im Zentrum positiver Wertungen stehen oft die sozialen, didaktischen und fachlichen Kompetenzen, mit denen die Trainerperson die evaluierten Umsetzungen erfolgreich durchgeführt hat. Vor diesem Hintergrund werden Trainings und Trainerperson meist als eine Einheit betrachtet und demgemäss positiv evaluiert. Hervorgehoben wird insbesondere der **teamfördernde Beitrag der Trainings** auf das Klima in Schulen und Klassen.

Die **Schwächen von chili** sind zum Teil durch das Konzept, zum Teil durch sich verschlechternde Rahmenbedingungen begründet. In Bezug auf das Konzept lässt sich zeigen, dass die definierten Zielsetzungen (Globalziele) zwar grundsätzlich umsetzbar sind, der Schritt zu ihrer Verwirklichung aber nicht näher erläutert oder zum Gegenstand entsprechender Überprüfungen wird. Dies betrifft vor allem das **Globalziel 'Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten'** im Konflikt, das zudem deutlich über das hinausweist, was den Trainerpersonen als sinnvoll und machbar erscheint. Am Verhalten orientierte Zielsetzungen bleiben sowohl konzeptuell wie auch in den Übungsmaterialen auffällig unterbelichtet. Diese Schwäche zeigt sich auf verschiedenen Ebenen der Vollzugsevaluation in entsprechender Weise: Beispielsweise am **Mangel an Vertiefungsmöglichkeiten** respektive an der Überbetonung kognitiver Übungsanteile in den Trainings oder an der nur **geringen Berücksichtigung von Interessen und lebensweltlichen Kontexten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler**.

Konzeptuell wird den teambildenden Effekten der Trainings zu wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht. Diese spielen in Bezug auf das Klassen- oder Schulhausklima eine wichtige Rolle. Hinweise aus den Gruppendiskussionen deuten auf den Sachverhalt hin, dass Schülerinnen und Schüler vor allem diese Trainingsanteile als bereichernd erleben und daraus Gewinn für ihr schulisches Umfeld ziehen.

Nach vorliegenden Hinweisen ist die **Qualitätssicherung** des Konzepts chili zu einseitig an der Qualifizierung der Trainerpersonen orientiert, während Aspekte der Programm-, Prozess und Effektqualität weithin unberücksichtigt bleiben. Wenn aus Sicht der Akteure Übereinstimmung herrscht, dass durch die Trainings keine nachhaltigen Effekte erzeugt, sondern allenfalls angeregt werden können, bedürfte es diesbezüglich klarer konzeptueller Ausführungen, wie sichergestellt werden kann, dass die intendierten Effekte nicht dem Zufall anheimgestellt bleiben. Auch die Programmqualität bleibt notwendigerweise defizitär, solange eine koordinierte Konzeptentwicklung ausbleibt oder relevanten Akteuren kein Gefäss für den Austausch von Informationen und Erfahrungen zur Verfügung steht.

Am deutlichsten manifestieren sich die Schwächen des Konzepts an den **aktuellen Rahmen- und Durchführungsbedingungen der Trainings**. Mit der Diversifizierung zentraler und kantonaler Steuerungsebenen wurde eine Funktionshierarchie etabliert, die wichtige Aspekte der Programm- und Prozessqualität von chili nicht nur nicht (oder kaum) unterstützt, sondern anscheinend auch mehr Unsicherheiten produziert als damit aus dem Weg geräumt würden. Dies betrifft bspw. die Haltung der Geschäftsstelle SRK zum Programm (Fortführung als 'national bedeutsames Produkt'), die Sicherstellung eines finanziellen und organisa-

torischen Rahmens wie auch Fragen eines koordinierten Qualitätsmanagements, wofür die Vernachlässigung der Auswertung der Evaluationsbögen beispielhaft steht.

7 Handlungsempfehlungen

Ausgehend von den Ergebnissen der Vollzugsevaluation ergibt sich mithin folgender Gesamteindruck: chili wird von allen Beteiligten als sinnvoll und bereichernd erfahren. Vor dem Hintergrund bestehender Erwartungen scheinen die untersuchten Trainings gelungen. chili unterstützt die Aneignung von Sozialkompetenzen und reflektiert Aspekte der Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention. chili-Trainings sind jedoch nur so gut wie die Personen, von denen sie ausgeführt werden, wobei die aktuellen Gegebenheiten keine strukturell verankerten Formen bieten, um chili inhaltlich und konzeptuell weiterzuentwickeln. In diesem Sinne sind das Konzept und seine Umsetzung nicht optimal implementiert. Probleme ergeben sich u. a. aus Fragen der Refinanzierung der Trainings sowie dem Mangel koordinierter Weiterentwicklung und Qualitätssicherung.

Auf der Grundlage der vorliegenden Befunde ergeben sich folgende Handlungsempfehlungen im Hinblick auf die Rahmenbedingungen und qualitative Weiterentwicklung der chili-Trainings:

Rahmenbedingungen

- Auf nationaler Ebene bedarf es einer klaren und verbindlichen Kommunikation über Status, Förderungswürdigkeit und Weiterentwicklung von chili seitens der zuständigen Gremien. Die Rahmenbedingungen der Trainings (einschliesslich ihrer Finanzierungsgrundlagen) bedürfen der institutionellen Absicherung.
- Um die Qualität von chili zu gewährleisten, bedarf es der Entwicklung eines strukturierenden Qualitätsmanagements und der konzeptuell für alle teilnehmenden Kantone verbindlichen Verankerung zentraler Programmelemente.
- Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten auf nationaler und kantonaler Ebene sind verbindlich zu regeln.
- In diesem Zusammenhang empfiehlt sich die Einrichtung einer festen Steuergruppe, die für die kontinuierliche Sicherstellung und qualitative Weiterentwicklung der Programmstandards zuständig ist.

Konzeptqualität

- Auf konzeptueller Ebene bedarf es der Überprüfung, Anpassung und Weiterentwicklung definierter Standards zur Durchführung der Trainings, insbesondere der Überprüfung von Untergrenzen der Durchführungsdauer.
- Die definierten (Global-)Ziele sowie ihre Gewichtung untereinander bedürfen einer weiterführenden Klärung. Insbesondere das Globalziel 'Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten' wird den definierten Ansprüchen nicht gerecht.
- Klärungsbedürftig ist ferner der Anspruch eines 'systemischen' Zugangs der Trainings bzw. die Frage, wie dieser Anspruch inhaltlich und konzeptuell eingelöst werden kann.
- Unterstützungswürdig ist die verstärkte Nutzung von chili Trainings in aktuellen Konfliktkontexten und die Entwicklung entsprechender Standards.

Vermittlungsqualität

- Angesichts der überragenden Bedeutung der Trainerpersonen für die erfolgreiche Umsetzung der Trainings muss deren Qualifizierung sichergestellt sein. Für Schulung, Einarbeitung und Weiterbildung sind die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu stellen.
- Durch den Ausbau bestehender Gefässe sind effektivere Informations- und Erfahrungsaustauschmöglichkeiten aller Akteure, insbesondere aber die von Trainerpersonen sicherzustellen.
- Die Praxishandbücher bedürfen einer regelmässige Überarbeitung an die sich verändernden Gegebenheiten sowie einer Anpassung an die tatsächliche Praxis.

- Inhaltlich bedarf es der engeren Anbindung von Themenschwerpunkten an die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden. Eine stärkere Berücksichtigung bei der Planung der Trainings ist wünschenswert.
- Wenigstens ein Themenschwerpunkt der Trainings sollte sich vertiefend mit der alltagsnahen Einübung und Erprobung des erworbenen Wissens befassen. Diesbezüglich sind die Übungsmaterialien inhaltlich und konzeptuell zu erweitern.

Nachhaltigkeit

- Im Anschluss an die Trainings sind verbindliche Absprachen über eine nachhaltige Konsolidierung der bearbeiteten Themen zu treffen. Diese bedürfen ggf. der Begleitung und Unterstützung seitens der Trainerperson. Dabei sollen auch die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen verstärkt Berücksichtigung finden. Die organisatorischen und inhaltlichen Voraussetzungen hierfür sind konzeptuell zu verankern.
- Die regelmässige Auswertung SRK-interner Evaluationsinstrumente muss sichergestellt sein.
- Schliesslich empfehlen sich regelmässig durchgeführte Programmevaluationen auf nationaler Ebene zur besseren Einschätzung mittel- und langfristiger Wirkungen der Trainings.

Literaturliste

Ahrens-Eipper, S. (2002). Fit und stark fürs Leben. 5. und 6. Schuljahr: Prävention des Rauchens durch Persönlichkeitsförderung. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Altenburg-van Dieken, M. (2011). Klassenprogramm Soziales Lernen - Konstruktive Konfliktbearbeitung. In H. Rademacher & M. Altenburg-van Dieken (Eds.), Konzepte zur Gewaltprävention in Schulen: Prävention und Intervention (pp. 39-49). Berlin Cornelsen.

Asshauer, M., Burow, F., & Hanewinkel, R. (1999). Fit und stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr: Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Leipzig: Klett.

Aßhauer, M., & Hanewinkel, R. (1999). Lebenskompetenzförderung und Suchtprophylaxe in der Grundschule. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 7(4), 158-171.

Aßhauer, M., & Hanewinkel, R. (2000). Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitkläßler: Ergebnisse einer Interventionsstudie. Kindheit und Entwicklung, 9(4), 251-263.

Botvin, G. J., Griffin, K. W., & Nichols, T. D. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. Prev Sci, 7(4), 403-408.

Botvin, G. J., Mihalic, S. F., & Grotpeter, J. K. (1998). Life skills training. Denver (Colo.): C&M Press.

Bowen, F., Rondeau, N., Fortin, F., Dias, T., Bélanger, J., Desbiens, N., et al. (2006). Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005). Montréal.

Bretherton, D., Collins, L., & Ferretti, C. (1993). Dealing with conflict: Assessment of a course for secondary school students. Australian Psychologist, 28(2), 105-111.

Bundeskriminalamt (Ed.). (2003). Kriminal-Prävention in Deutschland. Länder-Bund-Projektsammlung. München: Luchterhand.

Burow, F., Asshauer, M., & Hanewinkel, R. (1998). Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr: Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverl.

Burow, F., Asshauer, M., & Hanewinkel, R. (2002). Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr: Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht (4. Dr. ed.). Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.

Center for the Study and Prevention of Violence. (o.J.). Effective programs. from http://www.colorado.edu/cspv/effectiveprograms.html

Cierpka, M. (2005a). Faustlos: das Buch für Eltern und Erziehende. Freiburg im Breisgau: Herder.

Cierpka, M. (2005b). Faustlos: wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen (2. Aufl. ed.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Cierpka, M., & Schick, A. (2004). Faustlos: ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Göttingen: Hogrefe.

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. Health Education Research, 18(2), 237-256.

Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R., & Meidert, U. (2007). Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojektes an Schulen (zipps). Zürich: Rüegger.

Eisner, M., Ribeaud, M., & Locher, R. (2009). Prävention von Jugendgewalt. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.

Fagan, A. A., & Catalano, R. F. (2012). What Works in Youth Violence Prevention: A Review of the Literature. Research on Social Work Practice.

Farrell, A. D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N., & Kung, E. M. (2003). Evaluation of the responding in peaceful and positive ways (RIPP) seventh grade violence prevention curriculum. Journal of Child and Family Studies, 12(1), 101–120.

Farrell, A. D., Meyer, A. L., & White, K. S. (2001a). Evaluation of responding in peaceful and positive ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. Journal of Clinical Child Psychology, 30(4), 451–463

Farrell, A. D., Meyer, A. L., & White, K. S. (2001b). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A School-Based Prevention Program for Reducing Violence Among Urban Adolescents. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30(4), 451-463.

Farrell, A. D., Valois, R. E., & Meyer, A. L. (2002). Evaluation of the RiPP-6 violence prevention program at a rural middle school. American Journal of Health Education, 33(3), 167-172.

Farrell, A. D., Valois, R. F., Meyer, A. L., & Tidwell, R. P. (2003). Impact of the RIPP violence prevention program on rural middle school students. The Journal of Primary Prevention, 24(2).

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social competence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8, 102–112.

Gugel, G. (2010). Handbuch Gewaltprävention II: für die Sekundarstufe und die Arbeit mit Jugendlichen: Grundlagen - Lernfelder - Handlungsmöglichkeiten. Tübingen Institut für Friedenspädagogik.

Karstedt, S. (2001). Prävention und Jugendkriminalität – welche Maßnahmen sind erfolgreich, welche nicht? ajs-informationen(1), 11-19.

Larson, J. (2005). Think First. Addressing aggressive behavior in secondary schools. New York: The Guilford Press.

Larson, J., & Lochman, J. E. (2005). Helping schoolchildren cope with anger: A cognitive-behavioural intervention. New York: The Guilford Press.

Larson, J. D. (1992). Anger and aggression management techniques through the think first curriculum. Journal of Offender Rehabilitation, 18(1-2), 101-118.

Mihalic, S. F., & Irwin, K. (2003). Blueprints for violence prevention: From research to real-world settings – factors influencing the successful replication of model programs. Youth Violence and Juvenile Justice, 1(4), 307–329.

Pawson, R., & Tilley, N. (2011). Realistic evaluation (Repr. ed.). London: Sage.

Petermann, F. (2006). Verhaltenstraining für Schulanfänger: ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen (2., veränd. u. erw. Aufl. ed.). Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F. (2007). Verhaltenstraining in der Grundschule: ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

Rondeau, R., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire. Rapport final. Montréal: Centre Mariebourg.

Schick, A. (2010). Effektive Gewaltprävention: evaluierte und praxiserprobte Konzepte für Schulen. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht.

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. Journal of Quantitative Criminology, 17(3), 247-272.

Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: a meta-analysis. Journal of consulting and clinical psychology, 71(1), 136-149.

Materialanhang

1. Themen und Fragen für das Leitfadeninterview mit SRK- chili-Verantwortlichen

1. Intro

2. Entstehung des Programms
- Wann? Warum? Mit welchen Absichten? (präventiv/interventiv)
- Wie gestartet? Wie ursprünglich implementiert und verbreitet?
- Welches waren die ursprünglichen Zielgruppen?

3. Inhalte des Programms
- Auf welche Kompetenzen zielen die wesentlichen Inhalte des Programms?
- Auf welche theoretischen Grundlagen stützen sie sich? systematischer Ansatz?
- Was hat chili, was andere nicht haben?

4. Entwicklungen des Programms
- Signifikante Veränderungen im Laufe der Zeit? (Verbreitung? Vertiefung?)
- Bezogen auf den Kontext? die Zielgruppen? die Durchführungsbedingungen?

5. Auswahl und Ausbildung von Trainerpersonen
- Wie werden Trainerpersonen akquiriert?
- Welches sind die Anstellungsbedingungen?
- Welche Ausbildungsvoraussetzungen/Kompetenzen? Spezialisten/Generalisten?
- Supervision? Coaching? Fortbildung?
- Wie werden Kompetenzen von Trainerpersonen konzeptionell eingebunden?
- Formen der Überprüfung?

6. Kantonalverantwortliche
- Einbindung in Organisationsstruktur?
- Ausbildungsvoraussetzungen? Anstellungsverhältnisse?
- Aufgaben?
- Rolle für QM? Wirksamkeitskontrollen? Einhaltung Programmstandards?
- Wünschbarkeit von Dezentralisierung?

7. Formen der Zusammenarbeit (einschl. Lehrpersonen)
- Instrumente der Kompetenzsicherung? Erfahrungsaustausch?
- Konflikte in der Zusammenarbeit?
- Rolle des/der Qualitätsverantwortlichen?
- Zusammenarbeit KV/Trainerperson bei schwierigen Situationen?

8. Qualität und Wirkungen
- Über welche Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung verfügt das Programm? bzw.:
- **Wie** bzw. in welcher Form wird die Qualität der Programmdurchführungen kontrolliert?
- **Wer**?
- **Wann**?
- **Was**? (Konzeptqualität? Prozessqualität? Ergebnisqualität?)
- Bisherige Evaluationen?

- Mit welchen Ergebnissen? Wie werden Ergebnisse gesichert?
- Wie Konzept weiterentwickelt?
- Inwieweit werden die Standards vergleichbarer Sozialkompetenzprogramme dabei berücksichtigt? (Stichworte: Dauer der Durchführung/ Einbezug des Umfeldes/ Sequenzialität)

9. Gegenwärtiger Stand

- Was sind bis anhin die generellen Erfahrungen mit der Implementation, Durchführung und Zielerreichung des Programms?
- Erfahrungen mit Nachhaltigkeit?
- Wo liegen seine Stärken und Schwächen?
- Worin liegt eine sinnvolle Weiterentwicklung?
- Wie werden die finanziellen Möglichkeiten der nachfragenden Einrichtungen aktuell eingeschätzt? Wie die zukünftigen Entwicklungen in diesem Feld?
- Welche Rolle spielen Subventionen?

2. Themen und Fragen für das Leitfadeninterview mit Trainerpersonen

1. Intro

2. Angaben zur Person
- Angaben zur beruflichen Ausbildung und zum beruflichen Werdegang

3. Angaben zum Tätigkeitsfeld chili
- Seit wann für chili tätig?
- Weitere /ähnliche Tätigkeitsfelder?
- Wie viele Trainings haben Sie in den letzten zwölf Monaten durchgeführt?
- Welche Voraussetzungen für das chili-Training bringen Sie mit? Welche davon sind die wichtigsten, und warum?
- Wenn Sie sich mit anderen Trainerinnen und Trainer im chili vergleichen: Was ist gemeinsam, was individuell an der Ausfüllung/Interpretation der Trainerrolle?
- Beschreiben Sie für mich chili. Was macht es aus?

4. Fragen zur ausgewählten Durchführung
- Können Sie sich an die Durchführung XY noch gut erinnern?
- Hat sich die ausgewählte Durchführung von anderen Durchführungen unterschieden? Was war besonders? Was war gleich?
- Haben sich Schüler, Lehrperson (evtl. auch Schulleitung) aktiv an der Durchführung beteiligt? Fühlten Sie sich bei der Durchführung unterstützt?
- Hatten Sie den Eindruck, dass das Training bei diesen Gruppen gut angekommen ist? Wenn ja; Woran machen Sie das fest?
- Erinnern Sie sich an besonders gelungene Aspekte? Oder an welche, die problematisch waren?
- Wie war die Vorbereitung der ausgewählten Durchführung?
- Wie war die Nachbereitung der ausgewählten Durchführung?
- In welcher Weise wurde das Training evaluiert?
- Was war das hauptsächliche Ergebnis der Evaluationen?
- Welche Schlüsse haben Sie daraus gezogen?
- Gab es im Anschluss an das ausgewählte Training noch weitere/weiterführende Aktivitäten? Welche? Was war das Ergebnis?

5. Fragen zu den Rahmenbedingungen
- Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach die zeitliche Dauer eines Trainings auf seine Qualität und seinen Erfolg?
- Wo liegt für Sie die Zeitliche Untergrenze für die sinnvolle Durchführung eines Trainings?

6. Fragen zum Chili-Konzept

Neben Fragen zur Durchführung des ausgewählten Trainings interessieren im Folgenden auch Fragen zum Konzept des chili-Programms allgemein:

6.1 Fragen zur Zielgruppe
- Haben Sie Trainings auch ausserhalb von Schulen durchgeführt?
- Für welche Zielgruppe(n) ist das Training Ihrer Meinung am besten geeignet?
- Inwieweit spielen Gender' und 'kultureller Hintergrund' eine Rolle bei der Planung und Durchführung eines Trainings?

- Inwieweit spielt das soziale Umfeld (Eltern, Peers) der Zielgruppe bei der Planung und Durchführung der Trainings eine Rolle? Inwieweit ist es mit in die Situationsanalyse einbezogen?

6.2 Fragen zum Programmnutzen

- Welche Kompetenzen und Fertigkeiten werden durch die chili-Trainings vor allem vermittelt?
- Wie schätzen Sie deren Nachhaltigkeit ein? Wovon hängt diese ab?
- Sind die vorhandenen Instrumente (Konzepte, Richtlinien, Unterrichtsmaterialien) angemessen und ausreichend?
- Was sind die Stärken und Schwächen des chili-Trainingsprogramms?
- Unter welchen Voraussetzungen / in welchen Settings wirkt es besonders gut? wo weniger gut?
- Macht es einen Unterschied, ob auch das Lehrerchili und/oder das Elternchili eingekauft werden – wenn ja, welchen? woran machen sie das fest?
- Was beurteilen Sie die Zukunft der Trainings?

6.3 Fragen zur Programmqualität

- Wo liegen erfahrungsgemäss wiederkehrende Probleme bei der Vorbereitung/ Durchführung/ Nachbereitung eines Trainings?
- Welche Bedeutung hat die interne Evaluation? (Nachbesprechung, Evaluationsbögen, Anpassungen für die nächste Durchführung etc.)
- In welchem Umfang finden Weiterbildung, Coaching, Supervision o. ä. statt? Sind diese angemessen und ausreichend?
- Welche Rolle spielt der Erfahrungsaustausch unter den Trainerpersonen? Reichen die bestehenden Gefässe hierfür aus?
- Inwieweit wird an der Weiterentwicklung des Programms gearbeitet? Was ist der Beitrag der einzelnen Trainerperson?
- Wie beurteilen Sie die Massnahmen zur Sicherstellung und Weiterentwicklung von Qualität Inwieweit sind diese angemessen und ausreichend?

6.4 Fragen zur Kooperation beteiligter Akteure

- Wie beurteilen Sie die Qualität der Zusammenarbeit und Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren (Schulleitung, Lehrperson, Kantonsverantwortliche, Geschäftsstelle SRK)?
- Was gelingt gut? Was weniger gut?
- Wo sehen Sie wiederkehrende Probleme?
- Was ist Ihrer Ansicht nach im Hinblick auf die Kooperation noch verbesserungsbedürftig?

3. Themen und Fragen für das Leitfadeninterview mit Schulleitenden

1. Intro
- Vorstellung Projekt
- Klärung Zeitrahmen (20-30 Minuten)
- Klärung Fragestellung

2. Angaben zur Person
- Position im/zum Setting; seit wann?

3. Angaben zum Setting
- Angaben zum Standort (ländlich/städtisch/Agglomeration)
- Angaben zur Schule (Typ, Besonderheiten)
- Welche Konfliktsituationen an der Schule/im Setting sind typisch?
- Allfällige Besonderheiten des Settings?

4. Angaben zu den Nachfragemotiven des/der chili-Trainings
- Durchführungen erstmals seit wann?
- Mit welcher Regelmässigkeit?
- Wie darauf aufmerksam geworden?
- Was waren die Gründe für die Nachfrage?
- (Falls mehrfache Durchführungen:) Sind die Gründe für die Nachfrage gleichgeblieben oder haben sie sich über die Zeit verändert?
- Werden die Themen von chili an der Schule/in der Einrichtung noch in anderer Weise bearbeitet?

5. Erwartungen an die Nützlichkeit der Trainings:
- Worin liegen aus Ihrer Sicht die Stärken von chili?
- Was steht für Sie im Vordergrund?
- Welche Bedeutung hat das Training für Ihre Schule?
- Werden neben den Kindern auch Lehrkräfte oder Eltern in das Angebot einbezogen?

6. Einschätzungen zur Wirksamkeit der Trainings
- Hat das Training aus ihrer Sicht etwas verändert?
  - Bezüglich Schule/Setting?
  - Bezüglich Lehrerschaft/andere Fachpersonen?
  - Bezüglich Zielgruppe?
  - Bezüglich Umfeld der Zielgruppe?
- Woran machen Sie die Veränderungen fest?
- Sind Sie zufrieden mit den Veränderungen? Oder sehen Sie noch Entwicklungsbedarf?
- Erleben Sie die Veränderungen als nachhaltig?

7. Zukünftige Perspektiven
- Sind weitere Durchführungen geplant?
- Welche Rolle spielen dabei die Kosten?
- Würden Sie das Programm weiter empfehlen? Warum (nicht)?

4. Themen und Fragen für das Leitfadeninterview mit Lehrpersonen

1. Intro

2. Angaben zur Person

- Position an der Schule/Setting? Wie lange? Wie lange schon Lehrperson dieser Klasse? Beziehung zur Klasse?
- Erfahrungen mit den chili-Trainings? Selbst schon geschult?
- Erfahrungen mit vergleichbaren Trainings/Programmen?

3. Angaben zum ausgewählten Setting (in Solothurn: Einrichtung)

- Schultyp? Normalschule? Krisenhäufigkeit? etc.
- Welche Konfliktsituationen an der Schule/in der Klasse/in der Einrichtung sind typisch? Was sind ihre Ursachen?
- Gibt es neben chili in der Schule/Einrichtung weitere Aktivitäten im Bereich Sozialkompetenzförderung? Falls ja: Welche sind das? Handelt es sich dabei um (schul-)interne oder externe Fördermassnahmen?

4. Angaben zum ausgewählten Training (Bedarf)

- Wie gut können Sie sich an das ausgewählte Training erinnern?
- Wie ist es zum ausgewählten Training gekommen? Wer hat darüber entschieden? Aus welchen Gründen? Waren Sie an die Entscheidung beteiligt?
- Was waren die hauptsächlichen Ziele der ausgewählten Durchführung? Was war die Situationsanalyse?
- Wie würden Sie die Klasse / die Zielgruppe im Hinblick auf ihre Sozialkompetenzen charakterisieren? Hat sich speziell diese von anderen Klassen/Zielgruppen unterschieden? Wenn ja: Wodurch?
- Hatte das Training aus Ihrer Sicht mehr einen aktuellen oder mehr einen präventiven Bezug?

5. Fragen zu Inhalten und Durchführung des ausgewählten Trainings

- Was waren die hauptsächlichen Inhalte des Trainings?
- Was ist Ihnen davon speziell in Erinnerung geblieben?
- Waren die Instrumente/Materialien zur Durchführung des Trainings angemessen?
- Wie war die Vorbereitung des Trainings?
- Wie war die Nachbereitung des Trainings?
- Wie beurteilen Sie die Vermittlungskompetenzen der Trainerperson?
- Waren die Inhalte des Trainings ihrer Ansicht nach dem Entwicklungsstand der Zielgruppe angemessen?
- Was kam bei der Klasse gut an? Was war weniger gut? Woran machen Sie das fest?
- Wurden Ihrer Einschätzung nach die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler hinreichend berücksichtigt? War das Training diesbezüglich flexibel?
- Hatten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Trainings ausreichend Möglichkeit, sich die anvisierten Kompetenzen selbst zu erarbeiten und/oder einzuüben?
- Wie haben Sie die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler beim Training erlebt?

6. Fragen zum Nutzen des ausgewählten Trainings

- Hat sich durch das chili-Training bei Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen, in der Schule, bei den Eltern oder anderen etwas verändert? Bei wem? Was? Woran machen Sie die Veränderungen fest?
- Gibt/Gab es Anzeichen, dass die Schülerinnen und Schüler die vermittelten Kompetenzen (oder Teile davon) auch eingesetzt haben?

- Wurden/Werden die Zielsetzungen von chili an der Schule/in der Einrichtung aufgegriffen und weiterbearbeitet? Bei welchen Gelegenheiten? In welchem Umfang?
- Wie würden Sie den Nutzen des chili-Trainings für (unbeteiligte) Lehrpersonen/die Schule einschätzen?
- Wie würden Sie den Nutzen des chili-Trainings für das soziale Umfeld der Zielgruppe (Eltern, Peers, andere) beurteilen?
- Sind weitere Trainings geplant?

7. Fragen zum Nutzen der Trainings generell

- Wird chili an der Schule/in der Einrichtung regelmässig durchgeführt? Gehört es zum Standard/Routine der Schule?
- Reichen die Trainings Ihrer Meinung nach aus?
- Würden mehr Durchführungen den Nutzen der Trainings erhöhen?

8. Angaben zur Zusammenarbeit mit der Trainerperson bei der ausgewählten Durchführung

- Wie war die Zusammenarbeit bei der Vorbereitung des Trainings? (z. B. bei Situationsanalyse; Abstimmung zwischen Bedürfnissen und Angebot; Zielvereinbarung; etc.)? War der Aufwand angemessen?
- Wurden im Vorfeld der Durchführung die Rollen geklärt?
- Wie war die Zusammenarbeit bei der Durchführung des Trainings? (eigene Rolle bei der Durchführung; Präsenz; aktiv/passiv; etc.)
- Wie war die Zusammenarbeit bei der Nachbereitung des Trainings? (Abschlussbesprechung; Evaluation; Stärken/Schwächenanalyse; Nachhaltigkeit und weitere Schritte; etc.)?
- War der Aufwand angemessen?

9. Einschätzung zu Stärken und Schwächen der ausgewählten Durchführung

- Wie / wo haben Sie Stärken und Schwächen der ausgewählten Durchführung erlebt?
- Was hätten sie sich anders gewünscht? Wieso?

10. Offene Themen/Aspekte

5. Themen und Fragen für die Gruppendiskussion

1. Intro

2. Sozio-demographische Daten (Diese Daten werden nicht eigens erfragt, sollten aber notiert werden)

- Anzahl Teilnehmende
- Alter
- Geschlecht
- Nationalität
- Bildungsstufe
- Teilnahme freiwillig?

3. Konflikt- und Gewalterfahrungen im betreffenden Setting

- chili sollte euch helfen, Streit besser zu lösen. Wie war denn das bei euch, hattet ihr vor dem chili oft Streit? Erzählt mal. Wie kam es jeweils dazu? Was waren die Gründe? Was habt ihr dann gemacht? Wie ging es dann jeweils weiter?
- Wie ging es euch dabei? (war es für euch ein Problem oder fandet ihr die Situation ok?) Was hat euch dabei am meisten belastet?
- Habt ihr in der Schule schon mal Gewalt erlebt oder gesehen? Was ist da passiert? Wie ging es dann weiter?

4. Konflikt- und Gewalterfahrungen ausserhalb des Settings

5. Fragen zur Durchführung des Trainings

A. Vorbereitung

- Was hat man euch im Voraus gesagt, worum es bei chili geht? (Was die Ziele sind?)
- Habt ihr euch auf das chili gefreut? Warum (nicht)?
- Hat euch jemand im Voraus gefragt, ob ihr Wünsche ans chili habt? Wurden eure Wünsche erfüllt?

B. Durchführung

- Erzählt mal, wie das chili war. Was habt ihr da gemacht? Könnt ihr euch noch erinnern? (erzählen lassen und Punkte notieren. Im Anschluss nachfragen zu den einzelnen Punkten: Ihr habt gesagt, ihr habt… gemacht. Worum ging es dabei (warum habt ihr das gemacht), wisst ihr das oder habt ihr eine Idee?
- Wie fandet ihr das chili? Habt ihr es gern gemacht? Warum (nicht)? Was davon hat besonders Spass gemacht, was hat euch weniger gut gefallen?
- Haben euch die Themen interessiert? Habt ihr etwas Neues gelernt? Wenn ja, was?
- Wie fandet ihr die Trainerin?

C. Nachbereitung

- Habt ihr mit der LP in der Klasse nochmals über das chili gesprochen? Was?
- Hat die LP mit euch weiter am Thema Streit gearbeitet oder darüber gesprochen? Wie?
- Habt ihr untereinander über das chili geredet? Was?
- Habt ihr mit anderen Lehrern darüber gesprochen? Oder mit euren Eltern? Wie ist das gewesen?

6. Fragen zum Nutzen?

- Habt ihr etwas gelernt zum Thema Streit, das ihr wichtig und gut findet? Was?
- Habt ihr etwas gelernt über euch selber? Oder über die anderen?
- Hat sich durch das chili etwas verändert? Bei euch selber, in der Klasse? Macht ihr selber jetzt etwas anders?
- Machen die anderen in der Klasse jetzt etwas anders?
- Würdet ihr gern nochmal ein chili machen?
- Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

6. Beobachtungsraster

Relevante Beobachtungskategorien für eine Programmdurchführung können sein:

1. **Beobachtungen zum Setting**

- Anwesende Akteure / Zielgruppe
- Räumlichkeiten
- Räumliche Anordnung bei der Durchführung
- Anderes?

2. **Beobachtung zu Beginn der Durchführung**

- Hinführung zum Thema: Wie wird Durchführung eingeleitet? Wie wird seine Relevanz begründet?
- (Wie) Wird der Programmablauf vorgestellt?
- Durchführung im Block oder zeitlich gestreckt?
- Werden Ziele der Programmdurchführung angesprochen?
- Inwieweit wird auf die Bedürfnisse/Interessen der Zielgruppe eingegangen? Kommen diese zu Wort?

3. **Beobachtungen zur Didaktik**

- Verhältnis Plenum/Kleingruppen
- Verhältnis Input/Selbstlernen
- Herangezogenes (Unterrichts)Material/Didaktische Instrumente
- Reaktivität/Interaktivität: Inwieweit wird auf die Bedürfnisse/Interessen/Fragen der Zielgruppe flexibel reagiert? Inwieweit werden diese berücksichtigt?
- Strukturiertheit der Durchführung

4. **Beobachtung zu den Inhalten/Themen**

- Welche Themen kommen zur Sprache?
- Wie werden diese generiert?
- Wie sind sie gewichtet?
- Wie werden Unterrichtsmaterialien eingesetzt?
- Ziele benannt? Ziele erreicht?

5. **Beobachtungen zu der Zielgruppe**

- Gruppenmerkmale (Alter; Geschlecht; Nationalität; Bildungsstufe)
- Einbezug der Zielgruppe während der Durchführung (Häufigkeit; Regelmässigkeit; Relevanz; etc.)
- Mitarbeit
- Verhalten der Gruppenmitglieder untereinander
- Feedback während der Durchführung

6. **Beobachtungen zur Kontaktperson**

- aktiv/passiv?
- wann/an welchen Stellen der Durchführung aktiv?
- unterstützend oder störend?
- Verhältnis zur Trainerperson? zu Kindern/Jugendlichen?

7. **Beobachtungen zum Ende der Durchführung**

- Was passiert zum Abschluss der Durchführung?
- Wird die Teilnahme der Zielgruppe evaluiert? Wer? Wie? Mit welcher Intensität?
- Sind kritische Stimmen zugelassen?
- Wie ist der Ausblick? Gibt es nachbereitende Elemente? Weiterentwicklungen? Oder bleibt es bei einer einmaligen Durchführung?

8. **Einschätzungen zur Qualität der Durchführung**

- Wie gelungen wird die Durchführung eingeschätzt?
- Stärken? Schwächen?
- Durchführungsqualität

7. Einverständniserklärung Datenschutz: Elternbrief

Gruppengespräch in der Klasse Ihres Kindes zum chili-Training

Liebe Eltern

In der Klasse Ihres Kindes wurde vor einiger Zeit ein sogenanntes "chili"-Training zum Thema Gewaltprävention durchgeführt. Verantwortlicher für die Durchführung dieser Trainings ist das Schweizerische Rote Kreuz. Im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen (BSV) führen wir von der Fachhochschule Nordwestschweiz derzeit eine Evaluation durch, die folgende Fragen beantworten möchte:

1. Wie werden die chili-Trainings zum Thema Gewaltprävention an den Schulen durchgeführt und umgesetzt?
2. Welche Erfahrungen haben die Kinder und Jugendlichen dabei gemacht? Wie haben sie die Trainings erlebt und was ist ihnen davon in Erinnerung geblieben?
3. Hat das chili-Training den teilnehmenden Kinder und Jugendlichen etwas genutzt?

Aus diesem Anlass möchten wir gerne mit einigen Kindern aus der Klasse Ihres Kindes während des Unterrichts ein Gruppengespräch führen, um Antworten auf diese Fragen zu erhalten. Wenn Sie nicht wollen, dass Ihr Kind an einem solchen Gespräch teilnimmt, geben Sie bitte den unten stehenden Talon ausgefüllt bis zum XXX dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin Herr/Frau XXX.

Wenn Sie noch Fragen zur Evaluation haben, können Sie sich für weitere Auskünfte gerne an uns wenden.

Mit freundlichen Grüssen

Heinz Messmer

Ich will nicht, dass mein Kind an einem Gruppengespräch zum chili-Training teilnimmt.

Name: _____

Weitere Forschungs- und Expertenberichte aus der Reihe «Beiträge zur Sozialen Sicherheit»

http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=de

Autres rapports de recherche et expertises de la série «Aspects de la sécurité sociale»

http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=fr

Altri rapporti di ricerca e perizie della collana «Aspetti della sicurezza sociale»

http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=it

Further research reports and expertises in the series «Beiträge zur Sozialen Sicherheit»

http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=en