

Das Modellprojekt gegen Schulschwänzen (ProgeSs)
in Niedersachsen:
Ergebnisse der Evaluation



Niedersachsen



Vorwort

Schülerinnen und Schüler, die sich häufig und auch über lange Zeiträume hinweg ihrer Schulpflicht entziehen, können ihre Bildungschancen nicht hinreichend nutzen. Wenn uns dieser Sachverhalt nicht schon zum Handeln veranlassen würde, so ist es spätestens die gesicherte Erkenntnis, dass diese Schülergruppe besonders gefährdet ist, in Kriminalität abzugleiten.

Fußend auf dieser Erkenntnis wurde unter Federführung des Kultusministeriums gemeinsam mit dem Ministerium für Inneres und Sport, dem Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit und dem Justizministerium von Mai 2002 bis Dezember 2004 das vom Landespräventionsrat koordinierte Projekt zur Vermeidung von unentschuldigter Abwesenheit im Unterricht (kurz: Projekt gegen Schulschwänzen - „ProgeSs“) aufgelegt und durchgeführt. Die wissenschaftliche Begleitung, Evaluation und Dokumentation übernahm die Universität Hamburg.

Insgesamt 78 Experimentalschulen und 65 Kontrollschulen in den Städten Hannover, Delmenhorst und Osnabrück sowie im Landkreis Friesland nahmen an dem Projekt teil, das auf Schülerinnen, Schüler, Eltern, sonstige Sorgeberechtigte und auf Lehrkräfte zielte.

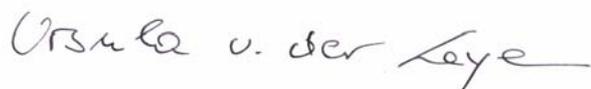
Mit den Erziehungsberechtigten wurden Vereinbarungen getroffen zur Ergänzung ihrer gesetzlichen Pflicht, für einen regelmäßigen Schulbesuch zu sorgen. Darüber hinaus haben die teilnehmenden Schulen mit den jeweiligen Elternhäusern an den Modellstandorten vertraglich eine frühzeitige Information sowie die gegenseitige Erreichbarkeit vereinbart. Mögliche, für das Schwänzen ursächliche Problemfelder sollten zunächst mit pädagogischen Mitteln bearbeitet werden. Bei hartnäckiger Schulverweigerung und einer nicht schnell zu behebenden Problemstruktur war die Einschaltung „externer Helfer“, z. B. kommunaler Dienste oder Jugendämter, vorgesehen.

Als begleitende kriminalpräventive Maßnahme kontrollierten besonders geschulte Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte an den Pilotstandorten Kinder und Jugendliche, die sich während der Schulzeit in Spielhallen, Kaufhäusern, Einkaufszentren, Gaststätten, Bahnhöfen und an ÖPNV-Haltestellen aufhielten. Nach einem erzieherischen Gespräch, in dem die Folgen von Schulverweigerung aufgezeigt wurden, erging die Aufforderung an die Schulschwänzer, unverzüglich die Schule aufzusuchen. Parallel wurde die Schule über den Fall informiert. Auch hier haben Polizei, Schule und Jugendbehörden kooperativ und vernetzt zusammengearbeitet.

Wir wissen aufgrund der nachfolgend abgedruckten Evaluationsergebnisse, dass die wesentlichen Ziele des Modellprojektes, die Verringerung des Schulschwänzens durch die Erhöhung der Kooperation zwischen Eltern, Schule und externen Stellen sowie die Veränderung der Binnenstruktur in den Schulen weitgehend erreicht werden konnten. Auch die flankierenden Maßnahmen der Polizei haben nachweislich zu dem genannten Erfolg beigetragen.

Nicht alle Angebote und Maßnahmen konnten wie vorgesehen umgesetzt werden. Die Ergebnisse der Evaluation geben insofern auch Aufschluss über Problembereiche. Sie ermöglichen, identifizierte Schwächen genauer unter die Lupe zu nehmen und – wo immer es geht – diese abzustellen.

Allen, die zum Gelingen dieses Projekts beigetragen haben, gilt unser Dank. Sie haben mit großem Engagement und zum Teil überdurchschnittlichem Einsatz mitgewirkt. Wir haben die Hoffnung, dass die erkennbar erfolgreiche Zusammenarbeit verschiedener Professionen fortgesetzt und ausgebaut wird. Die Ergebnisse der Evaluation können hier wertvolle Fingerzeige geben.



Niedersächsische Ministerin für Soziales,
Frauen, Familie und Gesundheit



Niedersächsischer Minister für Inneres und Sport



Niedersächsischer Kultusminister



Niedersächsische Justizministerin

Das Modellprojekt gegen Schulschwänzen (ProgeSs) in Niedersachsen: Ergebnisse der Evaluation

Katrin Brettfeld, Dr. Dirk Enzmann, Daniela Trunk, Prof. Dr. Peter Wetzels



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Das Modellprojekt ProgeSs	1
3	Die Implementation der Modellmaßnahmen	4
4	Fragestellung, Design und Datenquellen der Evaluation	6
4.1	Zur Definition von Schulschwänzen in der Evaluationsstudie.....	6
4.2	Zentrale Fragestellung der Evaluation.....	7
4.3	Datenquellen der Evaluation.....	8
4.3.1	Qualitative Experteninterviews	9
4.3.2	Statistiken der Ordnungsämter	10
4.3.3	Daten der Polizei über Kontrollen von Schulschwänzern	10
4.3.4	Die standardisierten Befragungen der Lehrkräfte und Schüler	10
4.4	Design der Evaluation.....	11
5	Zentrale Ergebnisse der Evaluation	13
5.1	Ergebnisse der qualitativen Experteninterviews.....	13
5.2	Ordnungsrechtliche Maßnahmen bei Schulpflichtverletzungen.....	16
5.3	Kontrollen von Schulschwänzern durch die Polizei	17
5.4	Ergebnisse der standardisierten Befragungen.....	19
5.4.1	Rücklauf der Lehrkräftebefragung	20
5.4.2	Rücklauf der Schülerbefragung	21
5.4.3	Einteilung in Experimental- und Kontrollgruppe	22
5.4.4	Effekte der Maßnahmen auf das Schulschwänzen	26
5.4.5	Umgang der Lehrkräfte mit Schulschwänzen.....	31
5.4.6	Prävention von Delinquenz durch die Modellmaßnahmen	34
5.4.7	Nicht intendierte Nebeneffekte: Schulgewalt und Unterrichtsstörungen	37
5.4.8	Die Bewertung der Modellmaßnahmen durch die Lehrkräfte.....	40
6	Zusammenfassung und Empfehlungen.....	45

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse mehrerer in den Jahren 1999 und 2000 in Niedersachsen durchgeführter Schülerbefragungen, die

- (1) eine hohe Verbreitung von Schulschwänzen,
- (2) deutliche Mehrfachbelastungen bei einem großen Anteil der massiv schwänzenden Schülerinnen und Schüler,
- (3) nur begrenzte Kontrollen und unzureichende Maßnahmen für diese Gruppen Jugendlicher auf schulischer Ebene sowie
- (4) deutliche Zusammenhänge zwischen Schulschwänzen und Delinquenz

feststellten, wurde durch eine interministerielle Arbeitsgruppe der Niedersächsischen Landesregierung im Jahr 2002 ein Eckpunktepapier zum Schulschwänzen entworfen. Dieses sieht auf mehreren Ebenen gezielte Maßnahmen zur Vermeidung (Prävention) unentschuldigter Abwesenheit vom Unterricht vor. Angesichts der festgestellten Zusammenhänge zwischen Schulschwänzen und Delinquenz erhoffte man sich – neben der Reduzierung des Schulschwänzens – von solchen Maßnahmen zugleich auch kriminalpräventive Effekte.

Der Landespräventionsrat Niedersachsen (LPR) wurde damit beauftragt, die im Eckpunktepapier der Landesregierung skizzierten Maßnahmen zu konkretisieren und im Rahmen eines Modells zu erproben. Gleichzeitig wurde der LPR beauftragt, eine externe Evaluation des Modells zu veranlassen, um dessen Umsetzung und Effekte zu prüfen. Mit der Durchführung der Evaluation wurde eine Forschungsgruppe aus dem Institut für Kriminalwissenschaften (Abteilung Kriminologie) an der Universität Hamburg unter Leitung von Prof. Dr. Wetzels beauftragt. Die dazu erforderlichen Untersuchungen wurden vom Sommer 2003 bis zum Dezember 2004 durchgeführt.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Evaluation vorgestellt. Es handelt sich um einen Kurzbericht, der sich im Schwerpunkt auf die wesentlichen Erkenntnisse insbesondere zu den Wirkungen der Modellmaßnahmen konzentriert, die in den niedersächsischen Modellregionen etwa ein halbes Jahr nach Maßnahmebeginn festgestellt werden konnten. Im Interesse der Prägnanz und Kürze wurde auf eine ausführliche Wiedergabe des einschlägigen internationalen Forschungsstandes und entsprechende ausführliche Literaturangaben verzichtet.

2 Das Modellprojekt ProgeSs

Das vom LPR anknüpfend an das Eckpunktepapier der Landesregierung entwickelte Modellprojekt ProgeSs (Projekt gegen Schulschwänzen) besteht aus mehreren, miteinander verknüpften Maßnahmebündeln, die auf drei Ebenen angesiedelt sind.

- (1) Die erste Ebene betrifft die Schulen. Durch eine explizit (schriftlich) geregelte, wechselseitige Vereinbarung, welche die sofortige gegenseitige Information von Schule und Elternhaus über Abwesenheiten von Schülerinnen und Schülern vom Unterricht beinhaltet, soll die Relevanz des regelmäßigen Unterrichtsbesuchs unterstrichen und die Aufmerksamkeit bezogen auf Episoden des Schulschwänzens erhöht werden. Auf diesem Wege soll zugleich die Wahrscheinlichkeit, dass solches Verhalten thematisiert wird, erhöht werden und damit auch die Möglichkeit, dass in angemessener Weise darauf pädagogisch reagiert wird. Entsprechendes Verhalten kann so leichter erkannt werden. Möglichkeiten seiner Bagatellisierung und unangemessenen Verschleierung werden

reduziert. In Ergänzung der gesetzlich geregelten Schulpflicht werden zwischen der Schule den Erziehungsberechtigten und dem Schüler symbolische "Verträge" schriftlich fixiert.

Neben einer schriftlichen Klarstellung der bestehenden Verpflichtung zum regelmäßigen Schulbesuch erklärt die Schule schriftlich ihre Bereitschaft, Erziehungsberechtigte bzw. von diesen benannte Personen noch am selben Tag vom Fehlen eines Schülers telefonisch zu informieren. Umgekehrt verpflichten sich die Erziehungsberechtigten schriftlich dazu, dies ihrerseits auch zu tun. Dazu werden die Telefonnummern, unter denen beide Seiten zu erreichen sind, ausgetauscht. Für die Schule führt dies zu dem Erfordernis, einerseits für die sorgfältige Feststellung von Abwesenheiten Sorge zu tragen und andererseits zu organisieren, dass die entsprechenden Mitteilungen vereinbarungsgemäß unverzüglich an die Sorgeberechtigten gelangen bzw. dass innerhalb der Schule entsprechende Mitteilungen von den Sorgeberechtigten auch entgegengenommen und an die zuständige Lehrkraft weitergeleitet werden.

- (2) Die zweite Ebene des Programms betrifft die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialen Diensten. Angesprochen ist damit insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Kooperation mit den Schulen. Dieser Baustein ist im Bereich der Kommunen verortet. Zur Unterstützung der Bearbeitung schwerwiegender Fälle massiven Schulschwänzens sollen in den Kommunen sogenannte Helferteams eingerichtet werden. Diese sollen aus Beratungs- und/oder Vertrauenslehrkräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe und der Schulpsychologie, Schulärzten und sonstigem Fachpersonal bestehen. Die Zusammenstellung wie auch die Koordination des Einsatzes einzelner oder mehrerer Kräfte solcher Helferteams soll durch die Sozialen Dienste erfolgen.

Dazu sollen seitens der Sozialen Dienste individuelle Personen eindeutig als Zuständige benannt werden, die sich in den jeweiligen Schulen vorstellen und für diese erreichbar sind. Diese Ansprechpartner sollen, u. a. indem sie sich individuell an den Schulen vorstellen, den Lehrkräften bekannt und kurzfristig erreichbar sein. Ihre Aufgabe besteht darin, in schwierigen Einzelfällen des Schulschwänzens, in denen Schulen ihrer eigenen Einschätzung nach an ihre Grenzen stoßen, zielgerichtete Diagnostik, Einzelfallberatung sowie ggfs. Verweisung an zuständige kompetente Institutionen zur Behandlung zu organisieren. Ziel ist die Verbesserung der Kooperation von Schule und Sozialen Diensten in diesem speziellen Feld.

- (3) Die dritte Maßnahme ist auf Ebene der Polizei verortet. Die Jugendbeauftragten der Polizei – bzw. andere geschulte Polizeibeamte – sollen zu schulüblichen Zeiten im Rahmen gezielter Kontrollen schulpflichtige Personen ansprechen, die sie außerhalb der Schule an jugendtypischen Treffpunkten wie Kaufhäusern, Plätzen, Spielhallen etc. antreffen. In Gesprächen soll geklärt werden, weshalb sich die Angesprochenen außerhalb der Schule aufhalten. Sofern sich der Verdacht auf ein unentschuldigtes Fernbleiben erhärtet, sollen die Jugendlichen – nach einem sogenannten ‚normverdeutlichenden Gespräch‘ – zurück in die Schule geschickt werden.

Von dem Verbringen der Schüler zur Schule (oder gar deren Abholung von zu Hause) durch die Polizei, wie es in anderen Modellen (z. B. in Nürnberg) praktiziert worden ist, wurde in Niedersachsen aus pädagogischen wie auch organisatorischen Gründen explizit Abstand genommen.

Die Beamten sollen die Personalien der Schüler aufnehmen und an die zuständige Schule weiterleiten. Die Schulen sollen ihrerseits wiederum eine Rückmeldung an die Polizei erstatten, aus der hervorgeht, ob es sich tatsächlich um eine Schulpflichtverletzung handelt.

Sowohl die Meldung an die Schule als auch die entsprechende Rückmeldung sollen nicht der Einleitung ordnungsrechtlicher Schritte dienen. Diesbezügliche Entscheidungen sollten der Schule überlassen werden. Dieser Modellbaustein zielt auf die Optimierung der Zusammenarbeit von Polizei und Schule, um unter anderem das Erkennen von Schwänzen zu verbessern und außerdem den Schülern über eine erkennbare Kontrollaktivität zu demonstrieren, dass der regelmäßige Schulbesuch eine relevante Verhaltensnorm darstellt.

Mit diesem dreigliedrigen Maßnahmenpaket werden mehrere Zielsetzungen verfolgt:

a.) Die erhöhte Kontrolle durch Elternhaus, Schule und Polizei soll dazu beitragen, dass Schulschwänzen früher erkannt werden kann, um darauf mit pädagogischen Mitteln zu reagieren. Im einzelnen sollen insbesondere der Modellbaustein (1) dazu führen, dass die Kontrollen der An- und Abwesenheit der Schüler im Unterricht verbessert werden. Dies sollte dazu führen, dass Schulschwänzen seltener auftritt. Die Bausteine zu (1) und (3) sollen dazu beitragen, dass Schulschwänzen seltener ohne jegliche Reaktion auf Seiten von Schule und Elternhaus bleibt. Ziel ist weiter, durch frühzeitige Intervention die Verfestigung schulaversiven Verhaltens zu vermeiden. Insofern sollen die Maßnahmen zu (1), unterstützt durch die Maßnahmen zu (2), auch dazu beitragen, dass sich das Ausmaß des massiven Schulschwänzens vermindert.

b.) Weiterhin wurde erwartet, dass sich über die Maßnahmen – auch kurzfristig – eine Reduzierung der Delinquenz junger Menschen erzielen lässt. Ein Rückgang wurde vor allem bezogen auf jugendtypische Delikte erwartet, die während der Schulzeit begangen werden (also in Zeiten, in denen sich die Schwänzer der sozialen Kontrolle der Schule entziehen). Die vermehrte Anwesenheit im Unterricht geht mit erhöhter sozialer Kontrolle und einer Verminderung von Gelegenheiten im außerschulischen Bereich einher, was sich beispielsweise in einem Rückgang des Ladendiebstahls (der ja nur außerhalb der Schule und oftmals am Tage, also teilweise auch während der Schulzeit begangen wird) niederschlagen sollte.

Über die verbesserte Bindung an die Schule und damit einhergehende soziale Lernprozesse sollten sich längerfristiger auch Verminderungen in anderen Deliktsbereichen zeigen. Ob dies auch schon kurzfristig stattfinden würde, war zu Beginn des Vorhabens unklar. Ganz langfristig wäre, so die Annahme, über eine Sicherung schulischer Bildung sowie daran anknüpfende verbesserte soziale Partizipationschancen auch eine Reduzierung massiv-delinquenter Karrieren erreichbar. Dies ist jedoch nicht Gegenstand der Evaluation.

c.) Über die Maßnahmen auf der zweiten Ebene (2) sollen die Schulen entlastet werden. Außerdem soll so der fachliche Umgang mit massiv auffälligen Schülerinnen und Schülern verbessert werden, bei denen möglicherweise mehrfache Belastungen bestehen oder die Gefahr eines Übergangs in den Bereich der totalen Schulverweigerung. Es wurde davon ausgegangen, dass dieser Teil des Maßnahmenpaketes vermutlich nur einen kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler betreffen würde. Insofern wurde von diesem Baustein nicht erwartet, dass er zu einer substanziellen Reduzierung der Gesamtrate Jugendlicher, die schwänzen oder mit Straftaten auffällig werden beitragen würde. Es wurde vielmehr angenommen, dass ein regelmäßiger Schulbesuch wie auch eine Reduktion massiverer Formen delinquenten Verhaltens bei dieser speziellen Gruppe vermutlich erst nach längerer Zeit zu erreichen sein werden. Kurzfristig erwartet wurde allerdings eine Entlastung der Schulen und eine Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Sozialen Diensten.

3 Die Implementation der Modellmaßnahmen

Die Implementation der Modellmaßnahmen wurde über die Steuerungsgruppe des LPR initiiert. In einem ersten Schritt wurden als Modellregionen die Städte Hannover (zzgl. eine Schule in Stadthagen), Osnabrück und Delmenhorst sowie der Landkreis Friesland bestimmt. Leitend für die Auswahl von Hannover, Delmenhorst und Friesland war der Umstand, dass für diese Orte bereits Erkenntnisse aus früheren Studien vorlagen, wodurch eine Veränderungsmessung auf der kommunalen Ebene möglich war. Weiter wurde Osnabrück einbezogen, um die Umsetzung in einer Region zu erproben, die ihrerseits noch keinerlei Vorerfahrungen und Sensibilisierungen aus früheren Studien aufwies.

Die Gestaltung des Modellvorhabens wurde zumindest in Teilen gezielt auf die Erfordernisse einer Effekt- und Prozessevaluation abgestimmt. Insbesondere wurde vorgesehen, hinsichtlich des Modellbausteins (1) (Verträge zwischen Schule und Sorgeberechtigten) ein experimentelles Kontrollgruppendesign einzusetzen. Es handelt sich um ein anspruchsvolles Design, durch das eine Identifikation von Effekten möglich wird. Dementsprechend sollte der schulbasierte Teil des Modells bei etwa der Hälfte der einbezogenen Schulen praktiziert werden. Deren Erfahrungen und die dort festgestellten Schulschwänzraten sollten mit jenen der sogenannten Kontrollschulen verglichen werden, die in dieser Hinsicht keine neuen Regularien eingeführt haben.

Die Zuordnung zu Experimental- und Kontrollgruppe erfolgte durch ein strenges Zufallsverfahren (randomisiert) durch die Forschungsgruppe. Die Information darüber, ob eine Schule zur Experimentalgruppe gehört oder aber zur Kontrollgruppe, wurde an die einzelnen Schulen weitergegeben. Ferner klärte die Forschungsgruppe in den Erstkontakten zu den Schulleitungen vor Maßnahmebeginn nochmals über die jeweilige Zuordnung auf.

Von August 2002 an wurden, nach einer zentralen Informationsveranstaltung in Hannover (zu der Vertreter aller Bezirksregierungen, Schulen und Sozialen Dienste eingeladen wurden), in allen Modellregionen lokale Informationsveranstaltungen durchgeführt, auf denen das Programm als Ganzes, die einzelnen Modellelemente und die dafür zur Verfügung stehenden Hilfsmittel durch den LPR, Vertreter der beteiligten Ministerien, der Landesregierung und Mitarbeiter der Universität Hamburg gegenüber Schulleitern und Lehrern, Mitarbeitern der Aufsichtsbehörden und örtlicher sozialer Dienste sowie den jeweils beteiligten Polizeidienststellen erläutert wurden. Den Beteiligten wurden dabei auch die im Rahmen der Evaluation vorgesehenen Erhebungen sowie das experimentelle Kontrollgruppendesign vorgestellt. Entsprechende spezielle Materialien für Schulen, aber auch Informationen über das Projekt insgesamt, wurden in Form von Faltblättern und Mustertexten direkt verteilt. Weiter waren diese Texte über das Internet abrufbar.

Die Akzeptanz des geplanten Programms nicht nur in den Schulen sondern vor allem auch auf kommunaler Ebene war nach Einschätzung aller Beteiligten von hoher Bedeutung. Insbesondere die kommunale Zuständigkeit für den Bereich der Sozialen Dienste ließ erwarten, dass der Baustein der Helferteams nur realisierbar sein würde, wenn die Akteure in den Kommunen davon überzeugt werden konnten, dieses Konzept auch umzusetzen. Während für die Initiierung der polizeilichen Kontrollen ein Erlass des Innenministeriums des Landes eine entsprechende Voraussetzung für den Modellbaustein zu (3) schuf und im Hinblick auf die Schulen (Modellbaustein zu (1)) durch das Kultusministerium Anregungen und Erwartungen formuliert sowie konzeptionelle und sachliche Unterstützung gewährt werden konnten, lag die Verantwortung für die Sozialen Dienste vorrangig im Zuständigkeitsbereich der Kommune. Eine konkrete, in Details gehende Handlungsanweisung wurde hier nicht formuliert. Die genaue Umsetzung des Konzepts der Helferteams musste mangels Anweisungs- und Eingriffbefugnis letztlich den kommunal zuständigen Akteuren überlassen werden.

Zu Beginn des Projektes kam es – teilweise vor dem Hintergrund regional spezifischer, bereits etablierter oder aber in Vorbereitung der Umsetzung befindlicher Ansätze, die sich auch mit Schulschwänzen befassten – zu partiell ablehnenden und skeptischen Haltungen.¹ In der Steuerungsgruppe des LPR wurde daraufhin beschlossen, dass die bisher in den Modellregionen implementierten, lokalen Projekte, die unabhängig von ProgeSs auf den Weg gebracht wurden, von den Landesmodellmaßnahmen nicht verdrängt werden sollten, sondern falls gewünscht auch davon unabhängig noch weiterbetrieben werden könnten.

Der Zeitplan sah vor, dass die Modellmaßnahmen aus ProgeSs zu Anfang des ersten Schulhalbjahres 2003/2004 an allen Orten beginnen sollten. Schulen, die der Experimentalgruppe angehörten, wurden gebeten, die notwendigen Vorbereitungen zur Umsetzung der schulbasierten Modellmaßnahme bis zum Ende des 2. Halbjahres 2002/2003 zu treffen, insbesondere die Verträge zwischen Schule, Schüler und Erziehungsberechtigten zu schließen. Zeitgleich sollte die Polizei mit den entsprechenden Kontrollen allmählich beginnen und dabei auch ein speziell für das Projekt entwickeltes Mitteilungs- und Dokumentationssystem erproben. Diese terminliche Planung wurde auch mit den Sozialen Diensten auf der kommunalen Ebene besprochen. Mit Beginn des 1. Halbjahres 2003/2004 sollten so auf allen Ebenen die Voraussetzungen geschaffen sein, das Modell praktisch anzuwenden.

Auf einer durch den Landespräventionsrat organisierten überregionalen Konferenz im Herbst 2003, an der Vertreter aller beteiligten Professionen teilnahmen, wurde deutlich, dass die Umsetzung des Konzeptes der Helferteams seitens der regionalen Sozialen Dienste teilweise gar nicht bzw. allenfalls zögerlich erfolgte. Auch die ersten Erhebungen der Forschungsgruppe im Sommer 2003 (zur Feststellung der Ausgangslage vor Projektbeginn) hatten gezeigt, dass bezogen auf die Helferteams erhebliche Unsicherheiten und Unklarheiten sowie Widerstände bestanden. Insbesondere wurde kritisiert, dass seitens des Landes Aktivitäten der Kommune eingefordert würden, ohne dass die Kommunen an der Konzipierung beteiligt wurden und ohne dass dafür zusätzliche Ressourcen bereitgestellt würden.² Weiter war den Beteiligten aus den Sozialen Diensten vor Ort unklar, was genau von ihnen hinsichtlich des Bausteins "Helferteam" erwartet wurde.

Um die Umsetzung dieses Modellbausteins zu befördern wurden durch die Steuerungsgruppe mit den kommunalen Entscheidungsträgern vor Ort Gespräche geführt und nochmals für die Einführung von Ansprechpartnersystemen und Helferteams geworben.

¹ Zwei regionale Konzepte (Delmenhorst und Osnabrück) bezogen sich allerdings stärker auf den Aspekt von Kontrolle und konsequente Umsetzung ordnungsrechtlicher Maßnahmen in Kooperation mit den zuständigen Ordnungsbehörden und Schulen. In Delmenhorst wurde das sogenannte Delmenhorster Modell bereits länger praktiziert; in Osnabrück befand es sich hingegen kurz vor seiner Umsetzung. In Hannover wiederum war durch den KSD ein eigenes Ansprechpartnersystem konzeptualisiert worden mit detaillierten Handlungsanweisungen des KSD für die Schulen. Hinsichtlich der Umsetzung dieses Systems waren die Informationen widersprüchlich: Während im KSD dieses Konzept zumindest von der Leitungsebene als verbindlich und quasi schon umgesetzt dargestellt wurde, war auf der Ebene der Schule neben massiver Kritik auch zu hören, dass von einer tatsächlichen Kooperation auch dann, wenn die in diesem Konzept vorgesehene Kooperationsvereinbarungen bereits geschlossen waren, nicht die Rede sein könne.

² Weiter schien die im Modellprojekt vorgesehene verbindliche Zuständigkeit für bestimmte Schulen in Konflikt mit der in einigen Bereichen üblichen, wohnortbezogenen Zuständigkeit zu stehen. Zudem sahen sich die Sozialen Dienste einiger Regionen auch personell überfordert. Gleichzeitig deutete sich an, dass die genaue Arbeitsweise der Helferteams, die Frage wer hier welche Aufgabe in welcher Weise übernehmen sollte, auf regionaler Ebene offensichtlich unklar war.

4 Fragestellung, Design und Datenquellen der Evaluation

Die Evaluation des Modellvorhabens besteht aus einer Kombination von Effekt- und Prozessevaluation unter Verwendung von Primär- und Sekundärdaten auf schulischer wie auch kommunaler Ebene. Kriterium der Evaluation, d. h. Maßstab für Erfolg, sind die Zielsetzungen des Modellprogramms. An erster Stelle stehen die Reduzierung des nicht legitimierte Fernbleibens vom Schulunterricht (Schwänzen) sowie die Verbesserung darauf bezogener Kontrollen und Reaktionen. Weiter ist die Optimierung von Kooperationsbeziehungen zu prüfen und zu klären, ob kriminalpräventive Effekte erzielt werden.

4.1 Zur Definition von Schulschwänzen in der Evaluationsstudie

Als Schulschwänzen wird in der Evaluation die *nicht legitimierte, physische Abwesenheit vom regulären Schulunterricht* bezeichnet. Von fehlender Legitimation ist auch zu sprechen, wenn formal akzeptable Gründe lediglich behauptet werden, tatsächlich jedoch nicht vorliegen. Schwänzen liegt auch im Falle des 'Zurückhaltens' von Schülern durch Eltern vor. Es handelt sich dabei um eine nicht legitimierte Abwesenheit vom Schulunterricht nach elterlicher Aufforderung. Dies wird auch dann als Schwänzen bezeichnet, wenn die Eltern sich subjektiv dazu legitimiert fühlen (z.B. Notwendigkeit der Mithilfe im Haushalt durch einen Jugendlichen zur eigentlichen Schulzeit). Hier ist die physische Anwesenheit nämlich nicht gegeben und eine konsentiertere Legitimation fehlt ebenfalls.

Im Mittelpunkt des Interesses steht das gehäufte, mehrere Schultage umfassende Schulschwänzen. Gelegentliches Schulschwänzen ist zumindest bei Jugendlichen ein sehr weit verbreitetes Phänomen, das durchaus, solange es sich nicht verfestigt, zumindest statistisch als normal und erwartbar bezeichnet werden kann. Dies gilt nicht mehr für nicht legitimierte Abwesenheiten, die mehrere Tage umfassen. Massives bzw. intensives Schulschwänzen liegt unserer operationalen Definition nach vor, wenn ein Jugendlicher insgesamt 5 oder mehr ganze Schultage innerhalb eines Halbjahres geschwänzt hat.

Davon abzugrenzen ist die Schulverweigerung. Als Schulverweigerung bezeichnen wir eine quantitativ besonders ausgeprägte Form des Schulschwänzens. Von Schulverweigerung sprechen wir, wenn 50 % oder mehr des regulären Schulunterrichts ohne zureichende Legitimation versäumt wurde. Sofern psychische Störungen wie Ängste, Depression o.ä. vorliegen, deretwegen Jugendliche nicht den Unterricht besuchen, wäre von langdauernder Abwesenheit zu sprechen. Diese kann jedoch durchaus legitimiert sein (sofern die Gründe in krankheitsbedingten psychischen oder anderweitigen Störungen liegen). Dies ist im Sinne unserer Definition keine Form des Schwänzens, auch wenn hier die Sicherung schulischer Bildung gefährdet sein kann. In der Praxis wie auch in der Literatur werden auch diese Formen vielfach als Schulverweigerung bezeichnet. Die vorliegenden Modellmaßnahmen konzentrieren sich jedoch auf das Schulschwänzen, welches allerdings in den relevanten Fällen durchaus eine Vorform von bzw. Durchgangsstadium zu den schwerwiegenderen Formen der Schulverweigerung sein kann. Die Schulverweigerung selbst war jedoch nicht Gegenstand des Modells und insofern auch nicht Thema der Evaluationsstudie.

Für das Evaluationsvorhaben wurde für die operationale Definition des Schulschwänzens somit auf das äußerlich beobachtbare Verhalten und dessen konsentiertere normative Wertung abgestellt. Nicht Bestandteil der Definition sind mögliche Ursachen dieses Verhaltens³, die mögliche Kenntnis anderer Personen von diesem Verhalten oder etwaige, anstelle der Unterrichtsteilnahme ausgeführte Aktivitäten.

³ Bestimmte Ursachen, wie z.B. Krankheit, können allerdings durchaus Bestandteil der Legitimation des entsprechenden Verhaltens (Abwesenheit vom Unterricht) sein.

Schulmüdigkeit, die wir als "geistige Abwesenheit bei physischer Anwesenheit" ansehen, kann als eine weitere Form der Unterrichts- oder Lernverweigerung angesehen werden. Sie ist jedoch, mangels physischer Abwesenheit, keine Form des Schwänzens, sondern eine innere Abkehr vom Unterricht. Im Kontext des Modellvorhabens geht es an erster Stelle darum, dass die Jugendlichen regelmäßig zu den vorgesehenen Zeiten im Unterricht sind, d.h. dort physisch anwesend sind. Probleme der Aufmerksamkeit, der Motivation und der tatsächlichen Beteiligung am Unterricht sind eine zweite Frage und stehen nicht im Zentrum der Evaluation.⁴

4.2 Zentrale Fragestellung der Evaluation

Die zentralen Fragestellungen der Effektevaluation knüpfen an die Zielsetzungen des Modellvorhabens an und lauten:

- Wurde durch die Modellmaßnahmen eine statistisch signifikante Reduzierung des Schulschwänzens erreicht?
- Wurde durch die Modellmaßnahmen auch ein kriminalpräventiver Effekt erreicht, d.h. bewirken sie eine Reduktion delinquenter Verhaltensweisen?

Angesichts der Ergebnisse zahlreicher Forschungsarbeiten in diesem Feld, wonach massiv schulschwänzende Jugendliche eine Problemgruppe darstellen, die durch verringerte Selbstkontrolle, erhöhte Aggressionsbereitschaft, schlechtere Schulleistungen, vermehrte Schulanxiety, geringere Lernmotivation sowie vermehrte familiäre Belastungen gekennzeichnet ist, war nicht auszuschließen, dass bei einer erfolgreichen Realisierung des zentralen Ziels des Modellvorhabens – Sicherstellung eines regelmäßigen Schulbesuchs – gerade diese Zielgruppe in erhöhtem Maße im Unterricht anwesend sein wird, was zu erhöhten pädagogischen Schwierigkeiten im Unterricht führen könnte.

Solche Effekte auf den Unterricht wie auch Aggression und Gewalt in der Schule stellen mögliche Nebenwirkungen dar, die in einer Effektevaluation ebenfalls zu beleuchten sind. Sie können sich zum einen in erhöhten Schwierigkeiten der Unterrichtsgestaltung, beispielsweise infolge vermehrter Störungen des Unterrichts niederschlagen. Weiter wäre denkbar, dass es zugleich mit einer Reduzierung des Schwänzens auch zu einer Verlagerung delinquenten Verhaltens vom außerschulischen in den innerschulischen Bereich kommen könnte, beispielsweise in der Form, dass es vermehrt zu Gewalt zwischen Schülern, gegen Sachen oder aber auch gegen Lehrer im schulischen Bereich kommt.

Beide Arten von Nebeneffekten würden, falls sie nachweisbar wären, Ergänzungen des Maßnahmenpaketes nahe legen. Von daher waren folgende weitere Fragen zu bearbeiten:

- Wurde in den Schulen infolge der Realisierung der Modellmaßnahmen die Unterrichtsgestaltung schwieriger?
- Lässt sich eine Erhöhung innerschulischer Gewalt aufgrund der Realisierung der Modellmaßnahmen feststellen?

Um Unterschiede oder Veränderungen als Effekte interpretieren, also auf die Wirkungen von Maßnahmen zurückführen zu können, ist es unerlässlich festzustellen, ob die vorgesehenen Maßnahmen auch tatsächlich praktiziert (umgesetzt) wurden. Ferner ist es auch für die Gestaltung künftiger Implementationen des Modells wesentlich zu ermitteln, wie sich die Akzeptanz der Maßnahmen darstellt, wie diese von den an der Umsetzung beteiligten Akteuren bewertet werden und welche Umstände eine erfolgreiche Implementation ggfs. erschweren. Dies ist Gegenstand der Prozessevaluation, die folgenden Fragen nachgeht:

⁴ Als eine Form unerwünschter Nebenwirkungen wird dieses Phänomen allerdings gleichwohl mit aufgegriffen.

- Wurden in den Modellschulen die schulinternen Maßnahmen tatsächlich realisiert, d.h. ist es zu den Vereinbarungen zwischen Erziehungsberechtigten und Schulen gekommen? Wie bewerten die Schulen die Sinnhaftigkeit und Praktikabilität dieser Maßnahme?
- Standen die geplanten Helferteams den Schulen und Lehrkräften zur Verfügung? Wie wird dieser Teil der Maßnahme von den Schulen in konzeptioneller Hinsicht bewertet?
- Wurden die geplanten polizeilichen Kontrollen schulpflichtiger Jugendlicher realisiert? Wie wird diese Maßnahme in konzeptioneller Hinsicht von den Schulen bewertet?
- Welche Schwierigkeiten haben die Beteiligten insgesamt bei der Umsetzung der geplanten Maßnahmen erlebt? An welchen Stellen wäre die Implementation eines solchen Modells aus Sicht der Akteure verbesserungswürdig?

4.3 Datenquellen der Evaluation

Offizielle Daten, die es zulassen würden, den Umfang und die Entwicklung des Schulschwänzens auf Ebene des Bundeslandes Niedersachsen (oder gar auf nationaler Ebene) zu beschreiben, also quasi das "Hellfeld" des erkannten Schulschwänzens, existieren in regelmäßig berichteter oder einheitlich dokumentierter Form nicht.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es keine allgemein verbindlichen Standards der Erfassung und Dokumentation von schulischen Fehlzeiten. Den Schulen ist es relativ frei gestellt, wie genau sie Abwesenheiten von Schülern registrieren. Zwar obliegt nach den Schulgesetzen der Länder den Schulen eine Pflicht zur Überwachung der Anwesenheit ihrer Schüler. In welcher Form Kontrollen realisiert und wie bzw. ob diese dokumentiert werden ist nicht einheitlich geregelt.

Mehrere Studien haben gezeigt, dass sowohl die Feststellung der Abwesenheit von Schülern als auch deren Dokumentation in den Schulen sehr lückenhaft sind. Neben dem Dunkelfeld des durch Lehrkräfte nicht erkannten Schulschwänzens existiert demnach weiter auch eine Grauzone des zwar erkannten aber nicht dokumentierten Schulschwänzens auf Ebene der Klassen und Schulen. Insoweit sind Klassenbücher eine ungeeignete Datenquelle für die vorgesehene Evaluation.

Ähnliche Probleme bestehen auch hinsichtlich der Ordnungswidrigkeitenverfahren, die auf kommunaler Ebene bearbeitet werden. Für Verstöße gegen die Schulpflicht, die eine Ordnungswidrigkeit darstellen, gilt – wie im Ordnungswidrigkeitenrecht insgesamt – kein striktes Legalitäts- sondern ein Opportunitätsprinzip, das im Einzelfall erlaubt, von der Einleitung eines Verfahrens aus Zweckmäßigkeitserwägungen abzusehen. Ob ein Verfahren überhaupt eingeleitet wird, kann (und sollte) sich nach pädagogischen Gesichtspunkten richten, ist also stark einzelfallbezogen.

Dem nachgeordnet ist die Dokumentation der tatsächlich vorgenommenen Anzeigen bzw. der ausgesprochenen Reaktionen auf solche Ordnungswidrigkeiten. Diese ist gleichfalls nicht einheitlich geregelt und erfolgt – schon innerhalb Niedersachsens – regional in äußerst unterschiedlicher Form und Genauigkeit. Demzufolge sind diesbezügliche Veränderungen auf regionaler Ebene offizieller Statistiken nur mit erheblichen Unsicherheiten überhaupt beschreibbar. Nationale Daten offizieller Stellen liegen dazu gar nicht vor.

Dies gilt auch bezüglich polizeilicher Aktivitäten im Vorfeld. Die verfügbaren polizeilichen Statistiken wie auch die entsprechenden Datenbanksysteme zur Dokumentation polizeilicher Kontrollen erlauben derzeit keine differenzierte Analyse polizeilicher Aktivitäten im Bereich des Schulschwänzens.

Um zuverlässig etwas über Verbreitung, Struktur und Intensität des Schulschwänzens sowie seiner Veränderung über die Zeit zu erfahren und Informationen zu dessen Korrelaten und Hintergründen zu erhalten, sind Erhebungen von Primärdaten bei Schülerinnen und Schülern in Form von Selbstberichten oder aber bei Lehrkräften, in Form von Angaben über Beobachtungen und Einschätzungen im eigenen Tätigkeitsfeld, erforderlich. Andere Datenquellen (Klassenbücher, Verfahrensdaten aus Statistiken der Ordnungsämter, Berichte von Schulleitungen) erlauben hingegen allenfalls stark gefilterte und zudem systematisch selektive Informationen über Ausschnitte der diesbezüglich relevanten Geschehnisse, begrenzt auf Vorkommnisse, die erkannt, dokumentiert und ggfs. weitergeleitet wurden.

Die Evaluation stützt sich für eine möglichst zuverlässige Einschätzung des diesbezüglichen Geschehens daher auf eine Kombination verschiedener Datenquellen:

- Qualitative Interviews mit Experten der verschiedenen beteiligten Berufsgruppen
- Statistiken der Ordnungsämter zu Schulpflichtverletzungen
- Gezielt gesammelte Daten über polizeiliche Kontrollen von Schulschwänzern unter Verwendung eines eigens entwickelten Erfassungs- und Dokumentationssystems
- Wiederholte, standardisierte Befragungen von Lehrkräften in Experimental- und Kontrollschulen vor Maßnahmebeginn und ein halbes Jahr nach Maßnahmebeginn
- Standardisierte Befragungen von Schülerinnen und Schülern aus Klassen der Experimental- und Kontrollschulen ein halbes Jahr nach Maßnahmebeginn

Keine dieser Datenquellen ist zu 100% valide und reliabel. Die Kombination mehrerer verschiedener Datenquellen erlaubt es jedoch, z. B. durch Feststellung gleichartiger Zusammenhänge und Tendenzen, Befunde mehrfach abzusichern. Mit dieser Art der Methodentriangulation werden Erkenntnisse weniger von den spezifischen Fehlerquellen und Unzulänglichkeiten einer einzelnen Methode abhängig.

4.3.1 Qualitative Experteninterviews

Experteninterviews waren ein wesentlicher Bestandteil vor allem der Prozessevaluation. Mit einer begrenzten Anzahl von Vertretern aller am Programm beteiligten Professionen aus allen vier Modellregionen wurde deren Sicht auf das Modellprojekt, die subjektiv wahrgenommenen Probleme des Programms und seiner Implementation, in themenzentrierten, ausführlichen Interviews erhoben. Da sich die jeweiligen Sichtweisen bereichsspezifisch auf unterschiedliche Aspekte beziehen können, wurde für jede der beteiligten Berufsgruppen ein eigener Gesprächsleitfaden entwickelt.

Aus dem schulischen Bereich wurden Schulleiter, Lehrkräfte und – soweit an den Schulen vorhanden – Koordinatoren, die für die Umsetzung des Modellprogramms verantwortlich zeichneten, als Gesprächspartner ausgewählt. Als Vertreter der Sozialen Dienste wurden Mitarbeiter in Leitungsfunktionen und Mitarbeiter aus möglichen Helferteams angesprochen. Bezogen auf die Polizei wurden Verantwortliche für Jugendsachen einzelner Polizeiinspektionen als Interviewpartner angesprochen.

Mit den betreffenden Gesprächspartnern wurde zunächst telefonisch Kontakt aufgenommen und um Zustimmung zu einem Interview gebeten. Das Interview wurde dann vor Ort

geführt und auf Tonträger aufgezeichnet. Insgesamt wurden so 25 Interviews realisiert⁵, die im Durchschnitt ca. 90 Minuten dauerten.

4.3.2 Statistiken der Ordnungsämter

Im Verlauf der Evaluation wurden die Ordnungsämter (bzw. – soweit zuständig – die Schulbehörden) aller vier Modellregionen zweimal gebeten, die ihnen vorliegenden Informationen zu Schulpflichtverletzungen mitzuteilen. Ziel war es, die Praxis der für die formelle Reaktion zuständigen Behörden in den Modellregionen zu erfassen und mögliche Veränderungen im Modellzeitraum sichtbar zu machen.

Bei den angeforderten Daten, handelt es sich um Angaben dazu, wie viele Anzeigen bei der jeweiligen Behörde eingegangen sind und in wie vielen Fällen es zu Einstellungen der Verfahren oder zur Androhung bzw. Verhängung von Bußgeldern gekommen ist.

4.3.3 Daten der Polizei über Kontrollen von Schulschwänzern

Im Verlauf der polizeilichen Kontrollen von Schulschwänzern sollten die Beamten alle Personen erfassen, die sie zur schulüblichen Zeit außerhalb der Schule antrafen und bei denen sie Schulschwänzen vermuteten. Es sollten die Personalien des Jugendlichen erfasst werden; weiter sollte die Schule, die er besucht, wann und wo er angesprochen wurde sowie der Grund, den der Jugendliche selbst angab, weshalb er sich zu dieser Zeit nicht in der Schule aufhält, festgehalten werden. Diese Informationen wurden unter Verwendung eines zur Verfügung gestellten Formblattes per Fax an die Schule weitergeleitet, die ihrerseits gebeten wurde anzugeben, ob es sich bei dem Jugendlichen tatsächlich um einen Schüler ihrer Schule handelt und inwieweit in diesem Fall eine Verletzung der Schulpflicht vorliegt.

Diese Informationen wurden in den Polizeidienststellen gesammelt und sollten mittels einer von der Universität Hamburg eigens programmierten und über das MI den Dienststellen zur Verfügung gestellten Eingabemaske erfasst werden. Diese Daten wurden zur Auswertung an die Universität Hamburg übermittelt.

4.3.4 Die standardisierten Befragungen der Lehrkräfte und Schüler

Bei Lehrkräften wurden in den 8. und 9. Jahrgangsstufen und dem BVJ, bei den Schülerinnen und Schülern begrenzt auf die 9. Jahrgangsstufe und das BVJ, im Rahmen von Totalerhebungen standardisierte, schriftliche Befragungen durchgeführt.

Bei den Lehrkräften erfolgte diese Erhebung einmal vor Implementation der Modellmaßnahme im Jahr 2003 und einmal, nachdem die Modellmaßnahmen bereits seit mindestens einem Schulhalbjahr umgesetzt waren, d.h. im Jahr 2004 zum Ende des ersten Schulhalbjahres. Die Schülerbefragungen wurden nur zu einem Zeitpunkt, zeitgleich mit der Befragung der Lehrkräfte im Jahr 2004, nach dem Halbjahreswechsel durchgeführt.

Die Befragung der Lehrkräfte dient zum einen der Prozessevaluation. Auf Basis der Lehrerangaben sollte geprüft werden, ob die Modellmaßnahmen umgesetzt wurden und welche Schwierigkeiten aus Sicht der Lehrkräfte dabei zu erkennen waren. Die Wiederholung der Erhebung dient dazu festzustellen, wie sich zwischen 2003 und 2004 die Kooperation der verschiedenen Institutionen aus Perspektive der Lehrkräfte entwickelt hat und inwieweit sich Kontrollaktivitäten und Reaktionen auf Schulschwänzen im Modellprojektzeitraum verändert haben. Weiter lassen die wiederholten Befragungen Rückschlüsse auf Veränderungen des Schulschwänzens aus Lehrersicht sowie auf Veränderungen der Unterrichtssituation zu.

⁵ In fünf Fällen waren zwei Personen anwesend, so dass die 25 Interviews sich auf 30 Personen beziehen.

Gleichzeitig dienen die Lehrerangaben der Kontrastierung und Validierung der Befunde, die auf Basis von Schülerangaben bezüglich des Schulschwänzens sowie der Kontrollaktivitäten und Reaktionen auf Schulschwänzen gewonnen werden. Zudem wurden sowohl in Lehrer- als auch Schülerbefragungen Daten zur Gewalt im schulischen Kontext erhoben, was eine Einschätzung aus mindestens zwei Perspektiven gestattet.

Die Schülerdaten erlauben Feststellungen dazu, wie die Kontrolle seitens der Lehrer erlebt wird und wie hoch Ausmaß und Intensität des Schulschwänzens nach Selbstberichten der Schüler sind.⁶ Daneben erlauben die Schülerangaben auch Feststellungen zur Delinquenz der Jugendlichen, einschließlich der polizeilich nicht registrierten Vorgänge, was für die Evaluation der kriminalpräventiven Zielsetzung des Modellprogramms – die Verringerung delinquenter Verhaltensweisen – entscheidend ist.

4.4 Design der Evaluation

Die Evaluation sollte sowohl die Einführung der Maßnahmen durch die beteiligten Professionen thematisieren, Schwierigkeiten in der Umsetzung der Maßnahmen aufzeigen und Hinweise für mögliche Verbesserungen geben (Prozessevaluation), als auch ermitteln, in welchem Maße die von den Modellmaßnahmen angestrebten Ziele erreicht wurden (Effektevaluation).

Um eine qualitativ möglichst aussagefähige, hochwertige Evaluation realisieren zu können, wurde ein randomisiertes Kontrollgruppendesign vorgesehen. Dieses Design zeichnet sich durch folgende Besonderheiten aus: (1) neben der sogenannten Experimentalgruppe, bestehend aus denjenigen Probanden, bei denen eine Maßnahme stattfindet, gibt es eine Kontrollgruppe, die der in ihrer Wirkung zu untersuchenden Maßnahme nicht ausgesetzt wird. (2) Die Zuteilung in die Experimental- oder Kontrollgruppe erfolgt streng zufällig. Dadurch ist es möglich, a priori bestehende Unterschiede der Probanden zu kontrollieren, insbesondere solche, die mit den abhängigen Variablen (Schwänzen bzw. Delinquenz) korreliert sind.

Falls eine zufällige Zuweisung zu Experimental- und Kontrollgruppe gelingt, ist die Wahrscheinlichkeit bezüglich aller nur denkbaren Merkmale in beiden Gruppen gleich. Beide Gruppen unterscheiden sich insofern vor Beginn der Maßnahme nicht. Da nur eine der beiden Gruppen – die Experimentalgruppe – an der Maßnahme teilnimmt, sind Unterschiede beim Vergleich der relevanten Zielgrößen zwischen beiden Gruppen nach Durchführung der Maßnahme als Effekte im Sinne der Wirksamkeit der Maßnahme interpretierbar. Nur in einem solchen Design lassen sich Effekte einer Maßnahme völlig frei von alternativen Einflussfaktoren exakt bestimmen und testen.

Effekte, die über dieses Design getestet werden können, betreffen allein die schulbasierten Elemente des Modells (Verträge zwischen Schule, Schüler und Erziehungsberechtigten). Die anderen im Programm ProgeSS vorgesehenen Maßnahmen fanden auf kommunaler Ebene statt und betreffen nicht allein die Experimentalgruppe. Da es sich hier innerhalb der Regionen um konstante Größen handelt (alle Schulen in derselben Region sind in gleicher Weise davon betroffen), ist einerseits die Beschreibung der Umsetzung und andererseits, als globales Maß, der Unterschied der Belastung der Schulen mit Schulschwänzen im Vergleich

⁶ So ist es durchaus vorstellbar, dass eine erfolgreiche Umsetzung des Modellprogramms zu einer sensibleren Wahrnehmung und daran anknüpfend einer vermehrten Registrierung schwänzender Schüler auf Lehrerseite führt, während sich auf der Schülerseite aber ein dem entgegengesetzter Trend der Abnahme des Schulschwänzens zeigen könnte. Dies ist ein Phänomen, dass aus dem Bereich der Kriminalprävention als Veränderung der Hell-Dunkelfeld-Relation bekannt ist.

zu früheren Jahren (bezogen auf die drei Regionen mit entsprechenden Informationen aus früheren Jahren) als Indikator verfügbar.

In der folgenden Grafik ist das Design der Evaluation, hier bezogen auf die erhobenen Daten bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, wiedergegeben. Die gestrichelten Pfeile stellen dabei Vergleiche im Rahmen eines sogenannten quasi-experimentellen Designs dar, die unter Verwendung der Daten früherer Erhebungen bezogen auf drei der vier Erhebungsorte möglich sind.

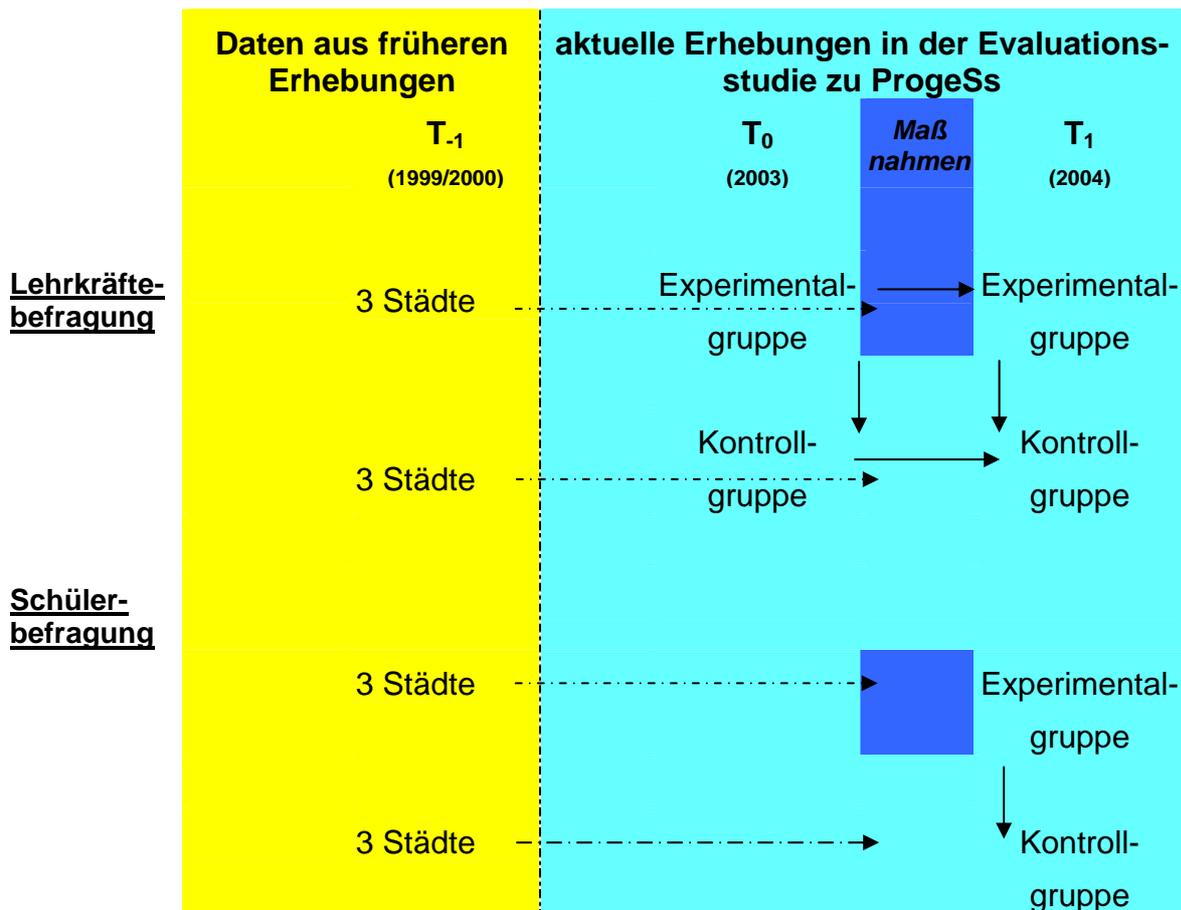


Abbildung 1: Das randomisierte Kontrollgruppendesign der Schüler und Lehrerbefragungen unter Einschluss von Vergleichen zu früheren Studien (quasi-experimentelles Design als Option)

Zur Kontrolle der Randomisierung und als Element der Prozessevaluation (Kontrolle der Umsetzung der Maßnahmen und Veränderung im Umgang mit Schulschwänzen) wurde die Lehrkräftebefragung im Jahre 2003 (vor Beginn der Modells) als Vormessung verwendet. Davon waren die Lehrkräfte der 8. und 9. Jahrgangsstufen umfasst. Diese Daten erlauben festzustellen, ob sich jene Klassen, die sich 2004 in Experimental- und Kontrollgruppe befinden, schon zuvor (im Jahr 2003) in relevanten Aspekten unterschieden haben.

Weiter erlauben die Lehrerdaten des Jahres 2004, unter Verwendung der Angaben zur tatsächlichen Praxishandhabung, zu erkennen, welche Klassen die schulischen Bestandteile des Modells auch tatsächlich umgesetzt haben. Damit wird es möglich, die Analysen auf jene

Klassen zu beschränken, die sich tatsächlich so verhalten haben, wie es ihrer Zuordnung zu Experimental- und Kontrollgruppe entspricht.⁷

Zusätzlich zu den von uns im Rahmen der Evaluation erhobenen Daten, standen uns aus drei der vier Modellregionen sowohl Lehrer- als auch Schülerdaten aus repräsentativen Erhebungen in Schulklassen aus den 9. Jahrgangstufen und dem BVJ aus den Jahren 1999 (Delmenhorst) und 2000 (Hannover und Landkreis Friesland) zur Verfügung. Die Befragungsmethode dieser früheren Studien entspricht dem Vorgehen in der aktuellen Evaluationsstudie, so dass ein unmittelbarer Vergleich Aufschluss über Veränderungen bietet. Diese Daten erlauben eine Überführung des experimentellen Kontrollgruppendedesigns in ein quasiexperimentelles Design mit Vorher-Nachher-Messung innerhalb der Kontroll- und Experimentalschulen.⁸

5 Zentrale Ergebnisse der Evaluation

Im folgenden wird auf wesentliche Ergebnisse der Evaluation auf Basis der verschiedenen Datenquellen eingegangen.

5.1 Ergebnisse der qualitativen Experteninterviews

Die qualitativen Experteninterviews zeichnen ein recht vielschichtiges, zum Teil ambivalentes Bild hinsichtlich der Bewertung der Maßnahmen, der Wahrnehmung ihrer Implementation und den Problemen ihrer weiteren Umsetzung sowie der Kooperation der beteiligten Berufsgruppen.

Zunächst erwies sich, dass das Nebeneinander von örtlichen Programmen und dem Landesprogramm für viele der Beteiligten irritierend war und insofern ein Hindernis der Implementation in mindestens zwei der vier Standorte. Wie sich bereits in der Vorphase der Implementation andeutete, stieß die Einführung des Landesprogramms dort bisweilen auf Unverständnis, wo bereits regionale Programme etabliert waren. Der Umgang mit diesem Problem war in den Regionen unterschiedlich. So wurde in Delmenhorst zwar an dem eigenen Konzept festgehalten. Auf schulischer Ebene wurden die vertraglichen Vereinbarungen jedoch (insbesondere von Schulen mit entsprechendem Problemdruck) übernommen, während in Osnabrück die zeitgleiche Einführung zweier unterschiedlicher Modelle bei den Schulen für Verwirrung sorgte und letztlich dazu führte, dass in einigen Schulen weder das eine noch das andere Konzept umgesetzt wurde. In Hannover wiederum zeigten sich in den Schulen teilweise recht starke Widerstände gegen ein örtliches, unabhängig von ProgeSS vom KSD auf den

⁷ Dementsprechend wird festgestellt, ob es sich um "echte" Experimental- und "echte" Kontrollgruppenklassen im Sinne des Designs handelt. Auch für diese identifizierten Teilgruppen ist, neben der Feststellung möglicher Verzerrungen der beiden Gruppen (Unterschiede (z.B. der Verteilung der Schulformen) von relevanten Merkmalen im Jahre 2004) zusätzlich durch den Rückbezug zum Jahr 2003 die Möglichkeit gegeben, a priori schon vor den Maßnahmen bestehende Unterschiede zu erkennen und dies in den Datenanalysen zu berücksichtigen.

⁸ Diese früheren Daten sichern ab, dass auch bei Schwierigkeiten der Umsetzung des experimentellen Kontrollgruppendedesigns im Feld - ein Problem, das bei Praxisprojekten immer wieder auftreten kann - gleichwohl abgesicherte Aussagen über Effekte auf Basis eines quasiexperimentellen Designs möglich sind. Sollte sich beispielsweise erweisen, dass aufgrund von Autoselektionsprozessen (unterschiedliche Teilnahmebereitschaft in Experimental- und Kontrollgruppe, i.e. selektiver Rücklauf, oder systematische Effekte bei der tatsächlichen Umsetzung bzw. Nichtumsetzung des Modells, i.e. selektive Compliance), die Experimental- und Kontrollgruppen sich schon vor der Modellmaßnahme signifikant unterscheiden, kann allein der Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, ohne weitere Kontrollen, nicht mehr als zuverlässiger Indikator für Wirkungen gelten. In diesem Fall ist entweder der querschnittliche Vergleich erst nach multivariater statistischer Kontrolle von a priori bestehenden, bekannten Unterschieden oder aber der Vergleich von Veränderungen über die Zeit innerhalb von Experimental- und Kontrollgruppe (und ggfs. deren Kontrastierung bei multivariater Kontrolle weiterer Einflussfaktoren) die Analyseverfahren der Wahl, um Effekte des Modells in einem quasi-experimentellen Design zu identifizieren.

Weg gebrachtes Programm, das ein Ansprechpartnersystems sowie die Vorgabe einer Schrittfolge von Maßnahmen enthält. Insbesondere die Vorgabe von Maßnahmen, die der KSD von den Schulen erwartete, wurden teilweise als Versuch wahrgenommen, die Schulen durch den KSD zu bevormunden bzw. als Bestreben des KSD, sich Fälle "vom Hals zu halten" und den Schulen gerade nicht zu helfen.

Die Interviewpartner der verschiedenen Berufsgruppen beschrieben recht unterschiedliche Sichtweisen und Haltungen im Rahmen des Modellprogramms:

Die befragten Polizisten beurteilten das Modellprojekt „ProgeSs“ durchweg positiv. Die Gespräche zeigten jedoch, dass nicht – wie eigentlich vorgesehen – die durchgeführten Schulschwänzerkontrollen auch vollständig im vorgesehenen Erfassungsprogramm dokumentiert wurde, sondern überwiegend nur die für relevant erachteten Fälle. Dies waren vor allem solche Fälle, in denen das Vorliegen einer Schulpflichtverletzung vermutet wurde. Von daher ist den Daten über die polizeiliche Kontrolltätigkeit nur ein begrenzter Aussagewert beizumessen. Von den befragten Vertretern der Polizei wurden ansonsten kaum Probleme bei der Einführung des polizeilichen Modellbestandteils erwähnt. Es wurden allerdings von Polizeivertretern Befürchtungen geäußert, dass die Kontrolle der Schüler mit der Erwartung verbunden werden könnte, dass die Polizei die Jugendlichen auch zur Schule bringen solle. Diese Forderung sei bisweilen auch durch Schulen an die Polizei herangetragen worden. Es wurde begrüßt, dass dies im Modell ProgeSs so nicht vorgesehen ist. Negativ wurde von Seiten der Polizei die mangelnde Zusammenarbeit mit Vertretern von Jugendamt bzw. KSD/ASD bewertet. So berichteten einzelne Interviewte von Bemühungen, ihrerseits mit Mitarbeitern des Sozialen Dienstes in Kontakt zu treten. Diese seien jedoch meist gescheitert. Die Zusammenarbeit mit Schulen wird demgegenüber in der Tendenz eher als gut bewertet, was auch von Seiten der Schulen so gesehen wird.

Die Interviewpartner aus den Schulen bewerteten es als sehr positiv, dass sie bei der Polizei bekannt sind und Beamte sich regelmäßig persönlich in den Schulen vorstellten. Die Polizeibeamten würden versuchen, auf die Wünsche der Lehrkräfte einzugehen. Wenn dies nicht möglich sei, werde das in einem Gespräch geklärt. Die Kontrollen durch die Polizei wurden in den Gesprächen als sinnvoll und effektiv eingestuft.

Hinsichtlich der Umsetzung der vertraglichen Vereinbarung mit Eltern machten die Befragten deutlich, dass sich die anfangs vorherrschende Sorge, dies sei eine zu hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und des Sekretariats, so nicht bewahrheitet habe. Zwar besteht eine Mehrbelastung, aber die halte sich noch im Rahmen des Leistbaren. Die Art und Weise der Umsetzung gestaltet sich sehr unterschiedlich: Teilweise wird das Sekretariat mit den Anrufen der Erziehungsberechtigten betraut, teilweise wird dies aber auch durch die Lehrkräfte selbst übernommen. Vereinzelt wurden jedoch auch Widerstände gegen das Modell erkennbar. Dies ging so weit, dass zwar Vereinbarungen mit Eltern geschlossen wurden, andererseits aber aktiv darauf hingearbeitet wurde, dass die Eltern sich nicht mit Mitteilungen an die Schulen wenden. Dies blieben jedoch offenkundig Einzelfälle. Was häufiger festzustellen war, ist ein gewisses Unverständnis hinsichtlich der Einteilung in Experimental- und Kontrollgruppe. Hier wurde in Frage gestellt, ob nicht eine Einteilung nach Gesichtspunkten von Bedarf und Problemdruck besser gewesen wäre als eine Zufallszuordnung.

Interviewpartner aus Schulen, die Kontakt mit den Sozialen Diensten gesucht haben, berichten gehäuft von Problemen bei der Kontaktaufnahme. Die Befragten berichten weiter von grundsätzlich unterschiedlichen Auffassungen über Zuständigkeiten und Arbeitsweisen zwischen Schule und Sozialen Diensten. Dies führe zu zahlreichen Missverständnissen zwischen den beiden Berufsgruppen.

Die Vertreter der Schulen wissen nach ihren Angaben kaum etwas darüber, wie im Bereich der Sozialen Dienste der Umgang mit Fällen massiven Schwänzens gestaltet sei. Das genaue Vorgehen im Jugendamt sei ihnen unbekannt. Ein wechselseitiger Informationsaustausch, bei dem auch die Schule über die weiteren Aktivitäten des Sozialen Dienstes unterrichtet würde, wurde von keinem Befragten berichtet.

In den Äußerungen dominiert insgesamt recht harsche Kritik, vor allem an mangelnder Erreichbarkeit und mangelndem Informationsaustausch. Es erfolge zumeist keine institutionell abgesicherte und verlässliche Kooperation, weil der Soziale Dienst sich nach Meinung der Schulen nicht engagiert an dem Modell beteilige. So gibt es nach Auffassung der Befragten bei ihnen im Grunde keine Helferteams im Sinne der Projektkonzeption. In den wenigsten Fällen seien tatsächlich feste Ansprechpartner bekannt. Die Ausnahme bilden Fälle, in denen ein Kooperationspartner aus dem Sozialen Dienst den Interviewten persönlich bekannt war und man sich und die Problemlage des anderen etwas näher kennen gelernt hatte. Es dominierte ansonsten eine skeptische bis negative Erwartungshaltung bezogen auf die Sozialen Dienste, zu deren Begründung vielfach auf langjähriger negative Vorerfahrungen verwiesen wird.

Kern der Aussagen der Interviewpartner aus den Sozialen Diensten ist, im Einklang mit Angaben von Vertretern der Schulen, dass der Baustein der Helferteams so gut wie gar nicht umgesetzt wurde. Zum Teil wird zur Legitimation dessen auf das Bestehen eigener Modellmaßnahmen oder die bestehenden Planungen dazu verwiesen.

Mehrfach wurde auf mangelnde Ressourcen als Grund für die Nichtumsetzung des Bausteins der Helferteams verwiesen. Es gebe zu wenig Personal und zu wenig finanzielle Unterstützung. Daneben wurde auch angemerkt, dass Schulschwänzen kein primärer Aufgabenbereich des Sozialen Dienstes sei. Man sehe eine Verantwortung für schwerwiegende erzieherische bzw. familiäre Probleme oder auch in Bereichen, die das Strafrecht berührten. Schulschwänzen hingegen sei primär ein Problem der Institution Schule.

Insgesamt deuten die Angaben der Interviewteilnehmer auf erhebliche Vorbehalte und Schwierigkeiten hinsichtlich der Kooperation zwischen Schule und Sozialen Diensten hin. Mehrfach wurden diesbezüglich auch grundsätzlich inkompatible fachliche Ansätze (Zwang vs. Freiwilligkeit) benannt. Hinsichtlich des fehlenden Informationsaustausches werden immer wieder Erfordernisse des Datenschutzes angeführt.

Generell hätten sich die Akteure sowohl aus den Schulen als auch aus den Sozialen Diensten eine stärkere Einbindung in die Modellplanungsphase gewünscht. Ihren Angaben zufolge wären sie daran interessiert gewesen, ihre Erfahrungen einzubringen und darauf zu achten, dass regionalen Besonderheiten besser Rechnung getragen wird.

Die qualitativen Erhebungen führen für die Evaluation zu zwei Feststellungen:

- Zum ersten wurde der Modellbaustein der Helferteams fast gar nicht umgesetzt. Dies liegt zum einen an regional konkurrierenden anderen Konzepten sowie Widerständen, die sich auf der kommunalen Ebene bezüglich eines Modells ergeben, dass als vom Land aufgezwungen und – ohne ausreichende lokale Partizipation – in die Regionen transferiert erlebt wird. Dies liegt aber zum anderen daran, dass offenkundig nicht nur Ressourcenmängel bestehen, sondern auch fachliche Unsicherheiten in der Frage, ob Schulschwänzen zum Aufgabenbereich der Sozialen Dienste gehört, was genau die Sozialen Dienste in solchen Fällen tun sollen und welche anderen, fachlich einschlägigen Kooperationspartner auf welche Weise einbezogen werden könnten. Zudem bestehen bezogen auf die Kooperation wechselseitige negative Grundhaltungen, die unabhängig von dem Modellprojekt schon vorher über längere Zeit entwickelt wurden und die eine Umsetzung dieses Teils des Modells erschweren.

- Zum zweiten wurden die anderen Modellkomponenten – bezogen auf den schulischen Bereich einerseits und die Polizei andererseits – positiv bewertet und nach Auskunft der Interviewpartner auch in weiten Teilen umgesetzt. Im Unterschied zu den Helferteams lagen für diese beiden Modellelemente allerdings auch klare Verhaltenserwartungen und Handlungsanweisungen vor und es wurden Materialien zur Umsetzung bereitgestellt.

In der Summe zeigen die Expertenbefragungen, dass das Modellprojekt ProgeSs real in erster Linie aus einer Kombination von "Schulverträgen" und polizeilichen Schulschwänzerkontrollen ("truancy sweeps") besteht. Diese können ggfs. auch Wirkung entfaltet haben. Im Bereich der sozialarbeiterischen und –pädagogischen Maßnahmen, die über Helferteams ins Feld gebracht werden sollten, ist hingegen kaum ein Effekt zu erwarten, da entsprechende Maßnahmen eher sporadisch, bei persönlicher Bekanntheit der Beteiligten, auf den Weg gebracht wurden.

5.2 Ordnungsrechtliche Maßnahmen bei Schulpflichtverletzungen

In allen Untersuchungsgebieten (ausgenommen dem Landkreis Friesland, bezüglich dessen das Zahlenmaterial kaum eine Interpretation zulässt) ist es seit Ende der 90er Jahre zu einem Anstieg ordnungsrechtlicher Verfahren, insbesondere des Erlasses von Bußgeldbescheiden gekommen. Auch kurzfristig, d.h. von 2003 auf 2004, lassen sich in Delmenhorst und Osnabrück relativ starke Anstiege (um etwa 1/5) der Verhängung von Bußgeldbescheiden feststellen. Daneben finden sich auch regionale Divergenzen: Bezogen auf die Schülerzahlen, die an allgemeinbildenden Schulen und BVJ in den Regionen existieren, weisen Delmenhorst und Osnabrück im Jahr 2004 im Vergleich zu Hannover eine etwa 1,6fach höhere Rate auf. Dies korrespondiert damit, dass die lokalen Programme in diesen beiden Regionen ihren Schwerpunkt unter anderem auf die Beschleunigung ordnungsrechtlicher Maßnahmen gelegt haben.

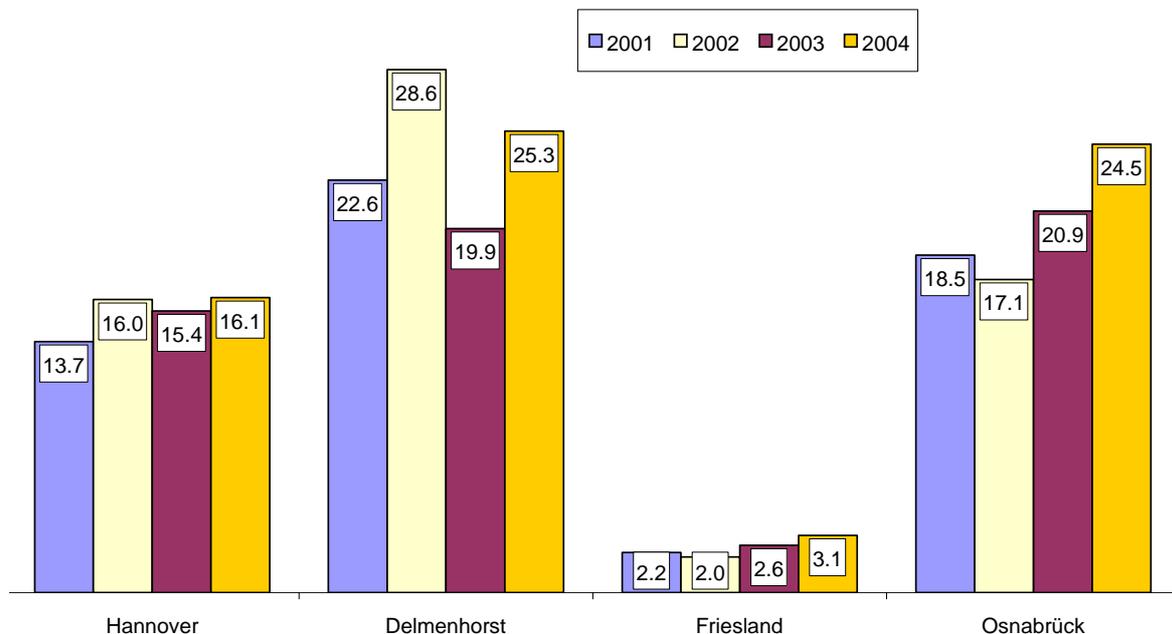


Abbildung 2: Entwicklung der Bußgeldbescheide wegen Schulpflichtverletzung je 1000 Schüler in den Modellregionen

Bei den ordnungsrechtlichen Maßnahmen liegt der Schwerpunkt der Schulpflichtverletzungen, gemessen an den absoluten Fallzahlen, bei den Haupt- und Berufsbildenden Schulen, was sich so auch in den Ergebnissen der aktuellen Lehrer- und Schülerbefragungen wiederfindet.

Anhand des vorliegenden Datenmaterials aus den Ordnungsbehörden lässt sich die Frage, ob das gestiegene Fallaufkommen auf eine Erhöhung der Schwänzzraten oder nur auf eine Erhöhung der Aufmerksamkeit der Institutionen zurückzuführen ist, nicht beantworten.⁹

Offenkundig ist dagegen, dass eine regelmäßige, nachvollziehbare und über alle Kommunen hinweg zumindest in Grundzügen einheitliche Erfassung von Fällen und Verfahren bei Verstößen gegen die Schulpflicht nicht erfolgt. Es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Regionen in der Frage, ob, von welcher Stelle und in welcher Form eine entsprechende Statistik geführt wird.¹⁰ Eine einheitliche Handhabung in den Regionen wäre zumindest eine wichtige Voraussetzung für jede Art von Controlling, Transparenz und Nachvollziehbarkeit.

Die von den Behörden in dieser Hinsicht erhältlichen Informationen sind bestenfalls als rudimentär zu bezeichnen. So fehlten in einer Region die kompletten Daten für einzelne Jahre, andere differenzierten nicht nach Androhung oder Erlass eines Bußgeldes. Alle Regionen waren von Umstrukturierungen in den entsprechenden Behörden betroffen, die entweder Einfluss auf die Zählweise oder gar die Frage hatte, ob überhaupt eine Erfassung der Daten stattfand. Von daher erwiesen sich diese Informationen nicht sehr aussagekräftig.

5.3 Kontrollen von Schulschwänzern durch die Polizei

Für die Erfassung der durch die Polizei gesammelten Daten wurde seitens der Universität Hamburg ein entsprechendes Erfassungsprogramm entwickelt und den Polizeidienststellen über das Landesinnenministerium Niedersachsen zur Verfügung gestellt.

Nach der Sichtung der eingegangenen Daten wurde deutlich, dass die Protokollierung und Dokumentation in mindestens drei der vier Regionen nicht alle Kontrollen umfasste, sondern in erster Linie diejenigen Fälle, in denen sich bei den Beamten der Verdacht auf eine Schulpflichtverletzung erhärtete. Dies zeigten auch die Angaben in den qualitativen Befragungen.

Eine solchermaßen systematisch selektive, unvollständige Protokollierung lässt die Einschätzung der Effizienz der polizeilichen Kontrollen nicht mehr zu. Auch Indikatoren der polizeilichen Kontrolldichte in den Regionen können so nicht mehr valide berechnet und demzufolge auch nicht bei der Analyse der Ergebnisse der standardisierten Befragungen von Lehrkräften und Schülern als Kontrollgrößen mitgeführt werden.

Aus den qualitativen Interviews ergab sich weiter, dass in einer Reihe von Dienststellen die Verwendung des speziell für diesen Zweck gedachten Erfassungsprogramms völlig abgelehnt wurde, so dass die Dokumentation auch dadurch unvollständig sein dürfte.

Insgesamt wurden – gemäß den vorliegenden Daten der über das Erfassungsprogramm dokumentierten Kontrollen – im Zeitraum vom 27.1.2003 bis zum 31.1.2005 durch die Beamten der Polizei Kontrollen von 567 Personen im Alter von 7 bis zu 25 Jahren protokolliert.¹¹ Die Zeiträume der polizeilichen Kontrollen waren jedoch je nicht an allen vier Standorten gleich.

⁹ Für Letzteres sprechen allerdings die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der Lehrer- und Schülerbefragungen, die ja auf einen Rückgang des Schulschwänzens hinweisen.

¹⁰ Dies könnte auch erklären, warum die Raten in Friesland extrem niedrig ausfallen, und zwar in einer Größenordnung, die mit den weiter unten berichteten Ergebnissen der Lehrer- und Schülerbefragungen zur Häufigkeit des Schulschwänzens nicht korrespondiert.

¹¹ In den verschiedenen Orten wurden über diesen Zeitpunkt hinaus Kontrollen durchgeführt, die hier bei der Evaluation nicht mehr berücksichtigt werden, da die entsprechenden Daten nicht aus allen Orten zur Verfügung stehen und die Datenanalysen bereits im Februar 2005 abgeschlossen wurden. Aufgrund von Hinweisen aus Hannover und Osnabrück wurden die Daten unter Beibehaltung des Analysezeitraums nochmals überprüft und für eine zweite Auflage des Abschlussberichtes korrigiert.

Tabelle 1: Polizeiliche Kontrollen in den Modellstandorten

	Anzahl kontrollierter Personen	Schulpflichtverletzung		
		Ja	Nein	unbekannt
Delmenhorst	40	23	9	8
(5/03-1/05) **		57.5%	22.5%	20.0%
Friesland	15	12	2	1
(5/03-1/05) **		80.0%	13.3%	6.7%
Hannover	413	154	221	38
(1/03-1/05) **		37.3%	53.5%	9.2%
Osnabrück	99	49	48	2
(5/03-1/05)**		49.5%	48.5%	2.0%
Total*	567	238	280	49
		42.0%	49.4%	8.6%

* 43 der 567 Schwänzer wurden nicht durch Kontrollen auf der Straße entdeckt, sondern im Rahmen anderer Ermittlungen (auf der Polizeidienststelle oder in der Wohnung)

** Zeitraum innerhalb dessen Daten über Fälle von Kontrollen laut Erfassungsprogramm vorliegen.

Angaben aus den schriftlichen Berichterstattungen aus den Polizeidirektionen bestätigen den Verdacht, dass die Protokollierung der Kontrollen im dazu vorgesehenen Erfassungsprogramm unvollständig bzw. eingeschränkt auf erhärtete Verdachtsfälle vorgenommen wurde. So findet sich in einem Bericht der Polizeidirektion Hannover vom 22.3.2005 folgende Passage: "Der Tabelle sind 182 Verdachtsfälle zu entnehmen. Erfahrungsgemäß werden wesentlich mehr Schüler/-innen angesprochen und befragt. Eine Datenerhebung und -speicherung erfolgte immer dann, wenn sich ein Verdacht auf eine Schulpflichtverletzung ergab.". Ähnliche Hinweise liegen aus Osnabrück vor. Dort heißt es in einem Bericht vom 15.7.2003: „Allein von den Beamten/innen der Bereitschaftspolizei wurden bis zum Ferienbeginn 230 Schüler/innen angesprochen. ... Die Kontrollen führten zu folgendem Ergebnis: 41 gemeldete "Verdachtsfälle" ...“. Mit Schreiben vom 6.7.2005 teilte die Polizeiinspektion Osnabrück weiter mit, dass "...nur in Fällen, in denen sich bereits zur Beginn der Kontrollen eindeutig herausstellte, dass die angesprochenen Personen nicht unentschuldig der Schule ferngeblieben waren, wurde auf eine Personalienfeststellung und Protokollierung/Erfassung verzichtet.". Schon früher berichtete die Polizeidirektion Hannover mit Schreiben vom 12.2.2004, dass bis dahin 237 Kontrollen durchgeführt worden seien, bei denen insgesamt 892 Schüler (Personen) angesprochen wurden (d.h. durchschnittlich je Kontrolle ca. 3-4 Personen). Nur in 231 Fällen sei eine eingehende Prüfung erfolgt. Diese habe in 77 Fällen (also ca. 1/3) zur Bestätigung einer Schulpflichtverletzung geführt. Dies Diskrepanzen indizieren, dass Schlussfolgerungen auf Basis von Daten über die mit dem speziellen Erfassungsprogramm dokumentierten Fälle mit Zurückhaltung zu interpretieren sind.

Über alle Modellregionen hinweg hat sich der Verdacht der Polizeibeamten, dass eine Schulpflichtverletzung vorliegt bei 42.0% dieser im Erfassungsprogramm dokumentierten Fälle bestätigt. In weiteren 8.6% (49 Fälle) konnte keine abschließende Klärung des Verdachts erfolgen.

Bei den 49 Fällen, in denen unbekannt blieb, ob eine Schulpflichtverletzung vorlag, erfolgte in 29 Fällen keine Rückmeldung durch die Schule. In sechs weiteren Fällen ist

unklar, ob die Polizei ihrerseits der Schule überhaupt eine Meldung erstattet hat. Sechs Schüler machten bezüglich ihrer Person falsche Angaben, sodass die Schule eine Verletzung der Schulpflicht nicht bestätigen konnte.

Die geringe Anzahl der protokollierten Kontrollen in Friesland (bei einer Rate von 80.0% bestätigten Schulpflichtverletzungen) sowie die überdurchschnittlich hohe Rate in Delmenhorst (57.5%) sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Polizei dort in besonderem Maße nur erhärtete Verdachtsfälle in die Dokumentation und damit in diese Statistik eingehen ließ.¹²

Die Verteilung der Schüler mit nachgewiesener Schulpflichtverletzung über die verschiedenen Schulformen bestätigt die Ergebnisse anderer Studien: Die höchsten Anteile finden sich bezüglich der allgemeinbildenden Schulen bei den Hauptschülern (29.1%) sowie bei Schülern aus Förderschulen (23.6%). Die Zahl der angetroffenen Schwänzer aus Gesamtschulen und Gymnasien ist hingegen deutlich geringer (3.0% für Gesamtschulen und 3.8% für Gymnasien). Die – verglichen mit den Angaben aus der Schüler- bzw. Lehrerbefragung – mit 20.2% relativ geringen Anteile der Berufsbildenden Schulen, die auch die BVJ einschließen, lässt sich vermutlich auf das höhere Alter der dort anzutreffenden Schüler zurückführen.¹³

Weiter wird eine hohe Anzahl an Rückmeldungen seitens der zuständigen Schulen auf die polizeilichen Anfragen hin bestätigt. Dies unterstreicht den aus den Experteninterviews gewonnenen Eindruck einer gut funktionierenden Zusammenarbeit von Polizei und Schule.

5.4 Ergebnisse der standardisierten Befragungen

Bei den standardisierten Befragungen der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler handelt es sich in allen vier Modellregionen um Totalerhebungen.

In einer ersten Erhebungswelle, die von April bis Juni 2003 stattfand, erfolgte eine postalische Befragung der Lehrkräfte. Die zweite Erhebungswelle, die im Zeitraum von Ende März bis Anfang Mai 2004 stattfand schloss neben den Lehrkräften der 8. und 9. Jahrgangsstufe auch die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe und des BVJ ein.

Der Lehrerfragebogen umfasste in dieser zweiten Welle neben den Themen, die bereits 2003 Gegenstand der Befragung waren, auch die Umsetzung der Modellmaßnahmen sowie Fragen zur Einschätzung von Effektivität und Praktikabilität der Maßnahmen. Dieser Teil sollte zum einen Daten für die Prozessevaluation liefern, zum anderen aber auch eine Kontrolle ermöglichen, inwieweit sich die Klassen der Experimental- und Kontrollgruppe an die jeweiligen Vorgaben gehalten haben und die Maßnahmen auch tatsächlich umsetzten (Experimentalgruppe) bzw. dies – wie geplant – nicht taten (Kontrollgruppe).

Im Jahr 2004 wurden die Lehrkräfte der 8. Klassen, wie auch im Jahr 2003, postalisch befragt. Zur Befragung der 9. Jahrgangsstufen begaben sich Mitarbeiter der Universität Hamburg in die jeweiligen Schulklassen. Dort füllten die Schülerinnen und Schüler in zwei Schulstunden den ihnen vorgelegten Fragebogen aus. Gleichzeitig wurde von den aufsichtführenden Lehrkräften ein spezieller Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer ausgefüllt.

¹² Die „Fehlerquote“ des Verdachts, die über alle Modellregionen hinweg bei 49.4% liegt macht es zudem wahrscheinlich, dass sich auch unter den nicht protokollierten Fällen ein gewisser Anteil an Schülern befindet, bei denen tatsächlich eine Schulpflichtverletzung vorlag.

¹³ Die Polizeibeamten hatten im Rahmen dieses Projektes die Aufgabe, schulpflichtige Personen anzusprechen, was dazu geführt haben dürfte, dass insbesondere ältere Schüler gerade dieser Bildungsform entweder gar nicht erst angesprochen wurden, bzw. relativ einfach den Verdacht einer Schulpflichtverletzung mit Hinweis darauf, dass sie angeblich keine Schüler seien, ausräumen konnten.

5.4.1 Rücklauf der Lehrkräftebefragung

Für die Lehrkräftebefragung wurden im Jahr 2003 N=114 Schulen angeschrieben, von denen 102 Schulen (89.5%) kooperierten. 12 Schulen verweigerten die Zusammenarbeit aus unterschiedlichen Gründen. Zum Teil wurde darauf hingewiesen, dass die Schulen im Jahr 2003 bereits mehrfach in Befragungen zu anderen Thematiken involviert waren und die Beteiligung an einer neuerlichen Befragung – die im Jahr 2004 auch eine Befragung der Schüler zum Inhalt hätte – aus Zeitgründen nicht möglich sei. Einige Schulen verweigerten bereits zu diesem Zeitpunkt die Teilnahme am Modellprogramm, was zumeist ohne nähere Begründungen blieb.

Die Verweigerung von Schulleitungen führte im Jahr 2003 zu einem Ausfall von insgesamt 56 Lehrern (14.9%) der 8. Jahrgangsstufe. Weitere 142 Lehrer (37.8%) der 8. Jahrgangsstufe verweigerten die Kooperation, obwohl die Schulleitung sich mit der Befragung einverstanden erklärte, sodass, bezogen auf die 8. Jahrgangsstufe, im Jahr 2003 sich schließlich 178 Lehrer an der Befragung beteiligten. Der damit erreichte Rücklauf von 47.3% ist für eine postalische Befragung als gut zu bezeichnen.

Der Rücklauf der Lehrkräfte aus der 8. Jahrgangsstufe im Jahr 2004, nach Implementation der Modellmaßnahmen, war hingegen deutlich geringer. Obwohl annähernd die gleiche Anzahl von Schulen (2004: 115) angeschrieben wurde, kooperierten nur 93 Schulen (80.9%), was auf Lehrerseite einem Ausfall von 19,7% entspricht. Von den 306 angeschriebenen Lehrkräften nahmen letztlich nur 91 an der Befragung teil. Der damit erreichte Rücklauf von 23.9% ist auch für eine postalische Befragung als schlecht zu bezeichnen. Bei einer solch geringen Rücklaufquote kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein annähernd repräsentativer Querschnitt der Lehrkräfte aus den 8. Klassen überhaupt erreicht wurde. Daher wurden diese Daten (8. Klasse; 2004) in der Auswertung nicht berücksichtigt.¹⁴

Auch in der 9. Jahrgangsstufe und dem BVJ fand die Befragung der Lehrkräfte in der ersten Welle im Jahr 2003 als postalische Befragung statt. Die Rücklaufquoten sind in etwa mit denen der Lehrkräfte aus dem 8. Jahrgang vergleichbar. Insgesamt beteiligten sich 196 Lehrer, was einer als gut zu bezeichnenden Rücklaufquote von 45.5% entspricht.

Da in der zweiten Welle die Befragung der Lehrkräfte aus den 9. Jahrgangsstufen und des BVJ an die Schülerbefragung gekoppelt war und auch zeitgleich mit dieser als persönlich-schriftliche Befragung durchgeführt wurde, finden sich für das Jahr 2004 höhere Rücklaufquoten als im Jahr 2003. Zwar ist die Verweigerungsrate ganzer Schulen im Jahr 2004 mit 18.7% deutlich höher als im Vorjahr (11.4%), jedoch ist die Quote der Lehrkräfte, die ihrerseits – trotz Kooperation der Schule – entschieden haben, nicht an der Befragung teilzunehmen, wesentlich geringer als im Jahr 2003 (2003: 40.6%; 2004: 25.8%). So beläuft sich die Zahl der in Jahr 2004 erreichten Lehrkräfte auf 228, was 54.0% aller Lehrkräfte dieser Jahrgangsstufe entspricht.

Für die Aussagekraft der Evaluation ist es von besonderer Bedeutung, dass es gelingt, die Schulformen in den Proportionen, wie sie in der Grundgesamtheit vorliegen, auch in der Analytestichprobe abbilden zu können. Vergleicht man die Anteile der jeweiligen

¹⁴ Zu beachten ist hier, dass diese Lehrkräfte nicht in dem Maße in die Informationsveranstaltungen des Jahres 2003 einbezogen waren, der Kontakt zu ihnen von daher weniger weit entwickelt war. Durch die Forschungsgruppe wurde dies zwar durch entsprechende Anschreiben mit Informationen zu kompensieren versucht. Dies war jedoch nur von begrenzter Wirkung. Diese geringe Rücklaufquote verweist auf die Notwendigkeit, im Feld den Kontakt zu den Probanden sorgfältig vorzubereiten und zu pflegen. Die geringe Beteiligung der 8. Jahrgangsstufe ist schade, da sie zur Einschätzung möglicher Veränderungen des Kontrollverhaltens sowie der Kooperation zusätzliche Informationen hätten bieten können. Die Fallzahlen der 9. Jahrgangsstufe reichen jedoch aus, um die anvisierte Effektevaluation zu realisieren, so dass das Gesamtvorhaben davon nicht schwerwiegend beeinträchtigt wird.

Schulformen zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit im Jahr 2003, zeigt sich, dass Gymnasien und Gesamtschulen unterrepräsentiert sind, wohingegen Förder- und Hauptschulen etwas häufiger in der Stichprobe vertreten sind als dies in der Grundgesamtheit der Fall ist. Diese Unterschiede sind jedoch nicht signifikant. Mithin ist es gelungen hier ein repräsentatives Abbild der Schulformen zu erreichen. Ähnliches gilt für den Rücklauf im Jahr 2004. Auch hier bestehen die auffälligsten Unterschiede zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit bei den Gymnasien und Gesamtschulen, deren Lehrkräfte sich in geringerem Maße an der Untersuchung beteiligten, als erwartet; das BVJ wie auch die Realschulen sind etwas überrepräsentiert. Doch auch hier sind diese Differenzen für keine der Schulformen signifikant.

Zur Kontrolle, ob es im Verlauf des Projektes zu einem – hinsichtlich des Modellprogramms systematischen – selektiven Ausfall gekommen ist, wurde untersucht, ob Lehrkräfte, die 2004 eine Kooperation verweigerten, sich in Bezug auf die für das Programm relevanten Variablen (wie Schulschwänzen und diesbezüglich subjektiv wahrgenommenem Problemdruck) von den Teilnehmern unterscheiden. Von den 178 Klassen der 9. Jahrgangsstufe, zu denen aus dem Jahr 2003 Informationen aus der 8. Jahrgangsstufe vorliegen, beteiligten sich die Lehrer von 124 (69.7%) Klassen im folgenden Jahr erneut – nun als 9. Jahrgangsstufe. Lediglich 47 Lehrer beteiligten sich im Folgejahr nicht; für 7 weitere Klassen gab es in der 9. Jahrgangsstufe keine vergleichbare Klasse. Ein Vergleich der im Jahr 2004 erneut teilnehmenden Lehrkräfte mit denen, die sich nur im Jahr 2003 beteiligten, zeigt nur geringe Unterschiede bezüglich der Raten des Stichtagsschwänzens und der Prävalenz massiverer Formen des Halbjahresschwänzens (5-10 Tage und > 10 Tage), die sich jedoch als nicht signifikant erwiesen. Gleiches gilt für den von Lehrkräften wahrgenommenen Problemdruck (hier gemessen als Zustimmung zu der Aussage: „Schulschwänzen stellt an meiner Schule ein ernsthaftes Problem dar“). Insofern ist der Ausfall hier nicht systematisch selektiv.

5.4.2 Rücklauf der Schülerbefragung

Die ebenfalls als Totalerhebung geplante Befragung der Schülerinnen und Schüler sah eine Bruttostichprobe von 9.214 Schülern vor. Durch die Verweigerung ganzer Schulen kam es zu einem Ausfall von 21.7% (n=2002) der Schüler.

Trotz Kooperation der Schulen, war es – teilweise auf Grund mangelnder Bereitschaft der Klassenleiter, zum Teil aber auch wegen terminlicher Schwierigkeiten (einige Klassen befanden sich während des gesamten Befragungszeitraumes auf Klassenfahrten und/oder in den Betriebspraktika) – nicht möglich, in allen Klassen der teilnahmewilligen Schulen eine Befragung durchzuführen. So fielen weitere 21.3% aller Schüler (n=1960) durch Ablehnung einer Teilnahme seitens der Lehrerinnen und Lehrer aus. Wie o.a. waren diese Ausfälle auf Schul- und Klassenebene jedoch noch nicht mit Blick auf die zentrale Variable des Schulschwänzens systematisch selektiv, beeinträchtigen somit die Aussage der Evaluation nicht.

Tabelle 2: Rücklauf der Schülerbefragung 2004: Gesamtüberblick

	Schulen	Klassen	Schüler
Brutto geplante Totalerhebung	123	422	9214
Ausfall ganzer Schulen	23	85	2002
erreichte Schulen	100	337	7212
Ausfall ganzer Klassen		96	1960
erreichte Klassen		241	5252
am Befragungstag abwesende Schüler			500
am Befragungstag anwesende Schüler			4752
Teilnahmeverweigerung wegen fehlender Einwilligung der Eltern			31
Teilnahmeverweigerung durch Schüler selbst			27
Anzahl der teilnehmenden Schüler			4694
davon verwertbare Fragebögen			4567
Rücklauf der Schulen	81.30%		
Rücklauf der Klassen		57.11%	
Rücklauf verwertbare Schülerfragebögen bezogen auf Brutto geplant			49,57%
Rücklauf verwertbare Schülerfragebogen bezogen auf erreichte Klassen			86,96%
Rücklauf verwertbarer Schülerfragebogen bezogen auf am Befragungstag anwesende Schüler			96,11%

Von den 5.252 Schülern, in deren 241 Klassen eine Befragung realisiert werden konnte, fehlten am Befragungstag $n=500$ (5.4%). Die Teilnahmebereitschaft der angetroffenen Schüler ($n=4.752$) war ansonsten sehr gut. Lediglich 27 Schüler hatten von sich aus entschieden, an der Befragung nicht teilzunehmen; bei 31 weiteren Schülern hatten die Eltern die Teilnahme ihres Kindes explizit untersagt. Bei den insgesamt teilnehmenden 4.694 Schülern erwiesen sich einige Fragebögen (2.7%) als nicht verwertbar. Basierend auf den verwertbaren Fragebögen wurde eine Rücklaufquote von 49.6% bezogen auf die Gesamtpopulation (Bruttostichprobe) erreicht. Bezogen auf die Anzahl der in den Klassen um Teilnahme gebetenen Schüler beträgt die Rücklaufquote 96.1%. Insgesamt ist der Rücklauf in der 9. Jahrgangsstufe somit zufriedenstellend.

Im Hinblick auf die Schüler wurde weiter geprüft, inwieweit es gelungen ist, die in der Grundgesamtheit vorfindlichen Proportionen der Schulformen abzubilden. Es zeigten sich für fast alle Schulformen signifikante Abweichung der Stichprobe von der Grundgesamtheit. Die einzige Ausnahme bildet die Hauptschule. Während die Schüler des BVJ sehr stark unterrepräsentiert sind, was auf die besonders hohen Abwesenheitsraten am Stichtag der Befragung zurückzuführen ist (29.0% abwesend; 10.6% nach Lehrerangaben schwänzend), ist die Gruppe der Realschüler (inklusive der Schüler Integrierter Haupt- und Realschulen) stark überrepräsentiert.

Die Stichprobe der befragten Schüler weicht mithin in ihrer Zusammensetzung signifikant von der Grundgesamtheit ab. Dies muss bei den entsprechenden Auswertungen der Daten berücksichtigt werden. Insbesondere ist zu kontrollieren, inwieweit die Abweichungen in Experimental- und Kontrollgruppe ggfs. unterschiedlich sind.

5.4.3 Einteilung in Experimental- und Kontrollgruppe

Die Schulen der Modellregionen waren per Zufall in eine Experimental- bzw. Kontrollgruppe eingeteilt worden. Aus den Gesprächen, die im Rahmen der regionalen Informationsveranstaltungen sowie der überregionalen Workshops geführt wurden, ergaben

sich erste Hinweise, dass die Teilnahmebereitschaft am Modellprogramm in Experimental- und Kontrollgruppe unterschiedlich ausgefallen sein könnte. So wurde einige Male Enttäuschung über die als willkürlich empfundene Einteilung in die beiden Gruppen geäußert.¹⁵ Nicht von allen Beteiligten wurde die für eine Prüfung von Effekten bestehende Notwendigkeit einer solchen Vorgehensweise nachvollzogen. So wurden Einwände der Art formuliert, dass an der eigenen Schule ein deutlicher Bedarf bestehe, weshalb man zur Experimentalgruppe gehören wolle, oder der Hinweis, es gebe keine Probleme, weshalb man lieber zur Kontrollgruppe gehören und den Aufwand für die Modellmaßnahmen nicht betreiben wolle.

Damit korrespondierend zeigt der Rücklauf der Lehrkräftebefragung im Jahr 2004 Unterschiede zwischen den beiden Gruppen: Der Rücklauf in der Experimentalgruppe fiel besser (höher) aus als in der Kontrollgruppe. Mit Ausnahme des BVJ war der Rücklauf bei jenen Schulformen, die – wie bereits aus früheren Untersuchungen bekannt – höhere Schulschwänzraten aufweisen dann größer, wenn sie der Experimentalgruppe zugeordnet waren. Umgekehrt war der Rücklauf bei jenen Schulen, die regelmäßig weniger Probleme mit Schulschwänzen haben (z.B. Gymnasien), in der Experimentalgruppe geringer, hingegen in der Kontrollgruppe besser. Insofern sind die Rückläufe in Experimental- und Kontrollgruppe in 2004 mit Blick auf das Phänomen des Schulschwänzens systematisch selektiv.

Weiter wurde die sogenannte Compliance geprüft: Es wurde untersucht, inwieweit die Modellmaßnahmen in den Experimentalgruppen tatsächlich umgesetzt wurden und inwieweit die Kontrollgruppen sich solcher Maßnahmen, wie vorgesehen, enthalten haben. Insgesamt 71 Lehrkräfte aus 35 Schulen hielten sich nicht an die vorgegebene Zuordnung. Diese Abweichungen betreffen sowohl Experimental- als auch Kontrollschulen. Die Kombination der vorgegebenen Zuordnung einerseits und der tatsächlichen Praxis in den Klassen andererseits ergibt folgende Verteilung:

¹⁵ Entscheidend ist hier die Verwechslung von Randomisierung (d.h. zufällige Einteilung ohne Beachtung von Merkmalen der Klassen, Schulen, Lehrkräfte oder Schüler) mit Willkür (die, im Gegensatz zur Zufallsprozedur, eine von den Untersuchern gewillkürte, d.h. gezielt, nach (einseitig von den Forschern, d.h. nicht abgesprochenen) inhaltlichen Kriterien und ohne Beteiligung der Untersuchten erfolgende Zuteilung wäre). Solange die tatsächlichen Wirkungen wie auch Nebenwirkungen einer Maßnahme nicht ausreichend bekannt sind - was bei Modellen regelmäßig anzunehmen ist, denn schließlich werden sie deshalb erprobt - stellt die Randomisierung nicht nur die methodisch angemessenste Form der Zuordnung dar. Sie ist nach entsprechender Information und Aufklärung auch unter forschungsethischen Gesichtspunkten - da eine Aufteilung gleichsam "unter Absehung von Person und Stand", also ohne gezielte Bevor- oder Benachteiligung erfolgt - die am besten vertretbare Variante einer Erprobung.

Tabelle 3: Zuordnung zu Experimental- und Kontrollgruppe und tatsächliche Verfahrensweise in 2004 (9. Klasse und BVJ)

tatsächliches Verhalten (bezogen auf vertragliche Vereinbarungen)	a priori Zuordnung	
	Kontrollgruppe	Experimentalgruppe
<u>umgesetzt</u>	<i>unechte Modellklasse</i>	<i>echte Experimentalgruppe</i>
<i>n</i>	23	77
<i>Spaltenprozent</i>	22.3%	61.6%
<u>nicht umgesetzt</u>	<i>echte Kontrollgruppe</i>	<i>unechte Kontrollklasse</i>
<i>n</i>	80	48
<i>Spaltenprozent</i>	77.7%	38.4%
Summe	103 (100%)	125 (100%)

Weitere Auswertungen zeigen, dass mehrere Faktoren zu einer systematisch selektiven Compliance geführt haben:

(1) Zum einen wurde von Seiten der Lehrkräfte mit einer zusätzlichen Belastung durch die Umsetzung der Modellmaßnahmen gerechnet. Wie sich im Rahmen der qualitativen Interviews zeigte, waren die Befürchtungen in dieser Hinsicht zunächst beträchtlich – auch wenn sich diese nach der Umsetzung in den Klassen, die die Maßnahmen realisierten als unbegründet erwiesen. Dass in der geplanten Experimentalgruppe die Rate derer, die sich entgegen ihrer Zuordnung aus eigener Entscheidung heraus passiv verhielten (unechte Kontrollgruppe), höher ist als in der Kontrollgruppe die Rate derer, die entgegen ihrer Zuordnung aktiv wurden sind, ist ein weitere Hinweis auf die Bedeutung der unterstellten Mehrbelastung.

(2) Neben der Einschätzung des Problemdrucks Schulschwänzen wurde untersucht, inwieweit sich die Halbjahresschwänzraten in den Klassen der betreffenden Lehrkräfte bereits vor Beginn der Maßnahme im vorhergehenden Halbjahr (damals noch 8. Jahrgangsstufe) unterschieden. Dabei zeigten sich deutliche Unterschiede: Die Klassen, die der Experimentalgruppe zugeordnet waren und die Maßnahmen tatsächlich umsetzten, wiesen schon vor Maßnahmebeginn im Jahr 2003 nach Auskunft der Lehrkräfte die höchsten Schulschwänzraten auf. Dies gilt sowohl für die Prävalenzrate als auch für massiverer Formen des Schulschwänzens.

Insofern ist davon auszugehen, dass die Schulen der Experimentalgruppe schon vor Maßnahmebeginn deutlich stärker mit Schulschwänzen belastet waren.

Tabelle 4: Angaben der Lehrkräfte zu wahrgenommenen Schulschwänzraten im letzten Schulhalbjahr im Jahr 2003 (vor Maßnahmebeginn) bezogen auf die 8. Jahrgangsstufe, Zuordnung zu den Gruppen entsprechend den Angaben aus 2004 (9. Jahrgangsstufe)

	Prävalenz Schulschwänzen			Anzahl	
	insgesamt	5–10 Tage	>10 Tage	Lehrkräfte	Schüler
echte KO	17.83%	2.37%	2.37%	50	1.223
echte EX	26.39%	7.02%	4.19%	38	883
unechte Modell	15.75%	2.56%	2.93%	11	273
unechte Kontroll	17.67%	2.12%	2.47%	24	566
geplante Kontrollgruppe	17.45%	2.41%	2.47%	61	1.496
geplante Experimentalgruppe	22.98%	5.11%	3.52%	62	1.449

(3) Im Rahmen der Prozessevaluation zeigte sich systematische Unterschiede der Informationen über die schulbasierten Maßnahmen bei den Lehrkräften. Die Lehrkräfte in der echten Experimentalgruppe waren deutlich häufiger durch ihre Schulleitungen über die geplanten Maßnahmen informiert worden: Während 64.3% der echten Experimentalgruppe durch die Schulleitung informiert wurden, erhielten in der unechten Kontrollgruppe lediglich 35.0% diese Information durch die Schulleitung. Deutlich häufiger wurden auch jene von ihrer Schulleitung informiert, die sich gemäß ihrer Gruppenzuordnung eigentlich passiv verhalten sollten – es aber nicht taten: 54.5% der unechten Experimentalgruppe wurden explizit von Seiten der Schulleitung auf die Modellmaßnahmen aufmerksam gemacht.

(4) Relevant ist weiter, dass die Materialien zur Umsetzung der vertraglichen Vereinbarungen sowohl auf der Internetseite des Kultusministeriums als auch auf der des Landespräventionsrates abrufbar waren. Dies war einerseits notwendig, um eine unkomplizierte Umsetzung des Modellprogramms in den Experimentalschulen zu sichern. Andererseits eröffnete das für die Kontrollschulen die Möglichkeit, sich der veröffentlichten Materialien zu bedienen und die Maßnahmen damit umzusetzen.

Für die Effektevaluation bedeuten die systematisch selektive Beteiligung (Rücklauf) und die selektive Umsetzung der Maßnahmen (Compliance), dass das ursprüngliche experimentelle Kontrollgruppendesign, bei dem der Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe die Wirkungen der Maßnahme aufzeigt, so nicht mehr aussagekräftig ist. Die Randomisierung, deren Zweck die Gleichheit von Experimental- und Kontrollgruppe vor Maßnahmebeginn war, wurde durch diese selektive Umsetzung und Beteiligung unterlaufen.

Für die Analyse der Effekte des Modellprogramms bedeutet dies, dass auf die Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten Bezug genommen, und multivariate Kontrollen durchgeführt werden müssen. Im Rahmen der Lehrkräftebefragung stehen dafür die Vormessungen aus dem Jahre 2003 zur Verfügung; für die Schülerbefragung, die innerhalb der Evaluation nur im Jahr 2004 stattfand, muss dafür auf die Daten aus früheren Erhebungen zurückgegriffen werden, die in zwei Modellregionen (Hannover und Landkreis Friesland) im Jahr 2000 sowie in Delmenhorst im Jahr 1999 stattfanden.¹⁶

¹⁶ Glücklicherweise erlaubt die Codierung der Daten des Jahres 2000 hier auch eine eindeutig Zuordnung gleicher Schulen und Klassen, was eine weitere Kontrolle der Verzerrungen gestattet.

5.4.4 Effekte der Maßnahmen auf das Schulschwänzen

Die nachfolgende Tabelle stellt die Häufigkeit und Intensität des Schulschwänzens nach den Selbstberichten der Jugendlichen dar. Die niedrigste Schwänzrate findet sich an Gymnasien, die höchsten finden sich (in absteigender Reihenfolge) in BVJ, Hauptschule und Gesamtschule. Über alle Schulformen hinweg hatten in den Modellregionen 43,8% der Jugendlichen im letzten Halbjahr mindestens einmal die Schule geschwänzt. Insofern ist Schulschwänzen nach wie vor enorm verbreitet, zumindest in seiner gelegentlichen Form.

9,8% der Jugendlichen können als Intensivschwänzer (5 und mehr Tage geschwänzt) bezeichnet werden. Im BVJ finden sich in dieser Gruppe 32,1% der Jugendlichen. An den Hauptschulen liegt diese Quote bei 15,9%.

Tabelle 5: Angaben Jugendlicher zum Schulschwänzen im letzten Halbjahr nach Schulform (Schüler der 9. Jahrgangsstufe und des BVJ, 2004)

	Schwänzen						gültige N
	nie	1 Tag	2-4 Tage	5-10 Tage	mehr als 10 Tage	Tage unbekannt	
Förderschule	68 55.7%	18 14.8%	18 14.8%	5 4.1%	6 4.9%	7 5.7%	122
BVJ	68 36.4%	25 13.4%	30 16.0%	20 10.7%	40 21.4%	4 2.1%	187
Hauptschule	335 44.5%	146 19.4%	136 18.1%	55 7.3%	65 8.6%	15 2.0%	752
IHR	32 49.2%	19 29.2%	5 7.7%	4 6.2%	3 4.6%	2 3.1%	65
Realschule	936 63.5%	232 15.7%	173 11.7%	69 4.7%	47 3.2%	18 1.2%	1475
Gesamtschule/IGS	193 46.0%	115 27.4%	54 12.9%	31 7.4%	22 5.2%	5 1.2%	420
Gymnasium	823 61.1%	325 24.1%	120 8.9%	44 3.3%	19 1.4%	17 1.3%	1348
Total	2455 56.2%	880 20.1%	536 12.3%	228 5.2%	202 4.6%	68 1.6%	4369 100.0%

Ein Vergleich der Angaben zum Schulschwänzen im letzten Halbjahr zwischen den Modellstandorten zeigt, dass in Hannover die Raten signifikant höher liegen als an den anderen Orten. Unterdurchschnittlich sind demgegenüber in Delmenhorst und Osnabrück die Raten derer, die intensiv geschwänzt haben.

Ähnliche Differenzen zwischen den Erhebungsorten finden sich, wenn die Wahrnehmungen der Lehrkräfte im Jahr 2004 zum Kriterium gemacht werden, was auf die Reliabilität dieses Befundes verweist.

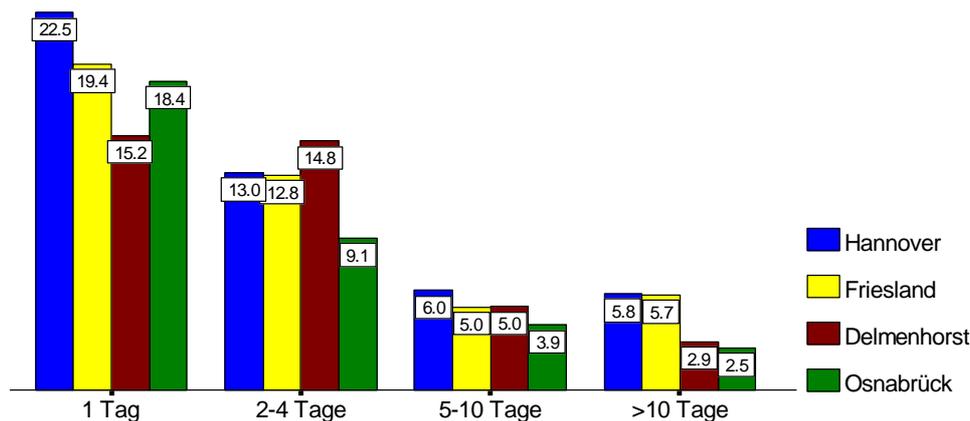


Abbildung 3: Schulschwänzen nach Intensität und nach Erhebungsort
(Schüler selbstberichte bezogen auf das letzte Schulhalbjahr in 2004)

Der bivariate Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe führt zu dem – nach den o.a. Befunden zur systematischen Selektion der Gruppen erwartbaren – Ergebnis einer höheren Belastung der Experimentalschulen mit Schulschwänzen. Die Prävalenzrate des Schulschwänzens liegt, legt man die Selbstberichte der Schüler zugrunde, in den echten Kontrollklassen bei 43,3%, in den echten Experimentalklassen hingegen bei 44,2%. Überraschend ist allerdings, dass dieser Unterschied so klein und nicht signifikant ist. Etwas größer ist die Differenz bezogen auf das intensive Schwänzen (>5 Tage): Die Rate in den Kontrollschulen liegt bei 8,0%, an den Experimentalschulen beträgt sie 11,8%. Auch dieser Unterschied ist statistisch jedoch nicht signifikant.¹⁷

Angesichts der Verzerrungen, insbesondere unter Beachtung des Umstandes, dass vor allem problembelastete Schulen sich entschlossen haben, die schulbezogenen Modellmaßnahmen umzusetzen, während weniger problembelastete Schulen sich in die „unechten Kontrollgruppen“ verlagert haben, lässt sich auf bivariater Basis jedoch keine tragfähige Aussage über die Effekte der schulbasierten Modellmaßnahmen ableiten.¹⁸

Eine erste Option festzustellen, inwieweit die Modellmaßnahmen Wirkung entfaltet haben, ist ein Vergleich der Unterschiede der Veränderungen des Schulschwänzens zwischen 2003 und 2004 in den betreffenden Gruppen auf Basis der Angaben der Lehrkräfte. Hier zeigt sich ein Rückgang der Stichtagsschwänzerate (i.e. Rate der Schüler, die am Befragungstag wegen Schwänzen abwesend waren) von 4,0% auf 1,4% zwischen 2003 und 2004. Dieser Rückgang ist in der echten Experimentalgruppe (von 5,7% auf 1,8%) stärker ausgeprägt als in der echten Kontrollgruppe (von 3,4% auf 1,4%).

Ähnliche Effekte finden sich auch für die von den Lehrkräften im letzten Halbjahr wahrgenommenen Schulschwänzepisoden (Halbjahresschwänzen): Während die Quote der Schüler, die nach Auskunft der Lehrkräfte im letzten Halbjahr 5 und mehr Tage geschwänzt haben, in der echten Experimentalgruppe von 18,4% auf 10,2% zurückgegangen ist (eine höhere Belastung in 2003 um den Faktor 1,8) ist in der echten Kontrollgruppe nur ein Rückgang von 7,5% auf 5,7% zu verzeichnen (eine höhere Belastung in 2003 um den Faktor 1,3).

¹⁷ Dies würde im unbeeinträchtigten experimentellen Design nahe legen, dass die Modellmaßnahmen auf Schulebene keinen Effekt gehabt hätten. Aufgrund der geschilderten Verzerrungen wäre dieser Schluss jedoch falsch.

¹⁸ Es ließe sich wohl argumentieren, dass aufgrund der deutlich höheren Ausgangsbelastung der Experimentalschulen das Fehlen eines signifikanten Unterschiedes hier eher auf einen erwünschten Effekt der Modellmaßnahmen hindeutet.

Offenkundig ist in beiden Gruppen ein Rückgang des Schulschwänzens zu registrieren. Dies verweist darauf, dass neben den schulbasierten Maßnahmen (darauf bezieht sich die Einteilung in Experimental- und Kontrollgruppe) vermutlich auch die Maßnahmen auf kommunaler Ebene Wirkungen entfaltet haben. Dies lässt sich letztlich allerdings im vorliegenden Design nicht mit Sicherheit als kausale Wirkung feststellen, da diesbezüglich eine Kontrollgruppe (dies wäre eine vergleichbare Kommune ohne solche kommunalen Maßnahmen) nicht in dem Design enthalten ist.

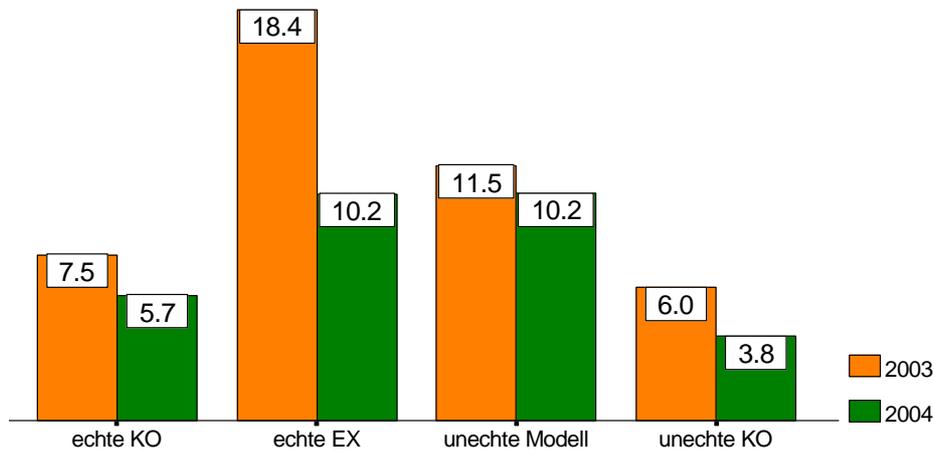


Abbildung 4: Prozent Schüler, die im letzten Halbjahr 5 und mehr Schultage geschwänzt haben nach Lehrerangaben : Vergleich zwischen 2003 und 2004 in den Experimental- und Kontrollklassen

Dieses Resultat legt nahe, dass die Maßnahmen auf Ebene der Schulen eine Reduktion des Schulschwänzens bewirkt haben. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die Einschätzungen der Lehrer fehlgehen können. So könnte sich erweisen, dass Lehrkräfte aus Experimentalklassen in 2004 tatsächliches Schwänzen seltener erkannt haben. Es könnte ferner eingewandt werden, dass Lehrkräfte, die entsprechende Maßnahmen eingeführt haben, quasi im Sinne einer Selbstbestätigung der Sinnhaftigkeit ihres Tuns, stärker dazu tendieren, tatsächliches Schwänzen nicht als solches zu kennzeichnen. Schließlich könnte auch argumentiert werden, dass Schüler aus Experimentalklassen nicht wirklich seltener geschwänzt haben, sondern sich (im Einklang mit ihren Eltern) nur häufiger erfolgreich mit fragwürdigen Entschuldigungen legitimierten.

Diesen Einwänden, die regelmäßig die Validität der Lehrerangaben bezweifeln, kann durch Verwendung anderer Datenquellen begegnet werden. Vor allem kommt hier eine kontrastierende Analyse der Schülerselbstberichte in Betracht. Ein Vergleich der Selbstberichte zum Schulschwänzen der Schüler aus 2004 in Relation zur den Angaben der Probanden aus den Jahren 1999/2000 zeigt ebenfalls deutliche Rückgänge: So lag die Prävalenzrate des Schulschwänzens im Jahr 1999/2000 bei 53.9%; im Jahr 2004 liegt sie bei 46.4%. Mithin hat insgesamt ein Rückgang stattgefunden. Abnahmen zeigen sich auch für das intensivere Schulschwänzen. Betrachtet man die Entwicklung getrennt für die drei in diesen Vergleich einbezogenen Orte, so ist festzustellen, dass an allen Orten entsprechende Entwicklungen stattgefunden haben, allerdings in regional unterschiedlichem Ausmaß. Am ausgeprägtesten ist die relative Verminderung in Delmenhorst, wo sich die Quote mehr als halbiert hat (dort war freilich auch der Anteil der Experimentalschulen an den untersuchten Schulen in 2004 am größten). Weitere Analysen zeigen, dass diese erfreuliche Tendenz in allen Schulformen zu beobachten sind.

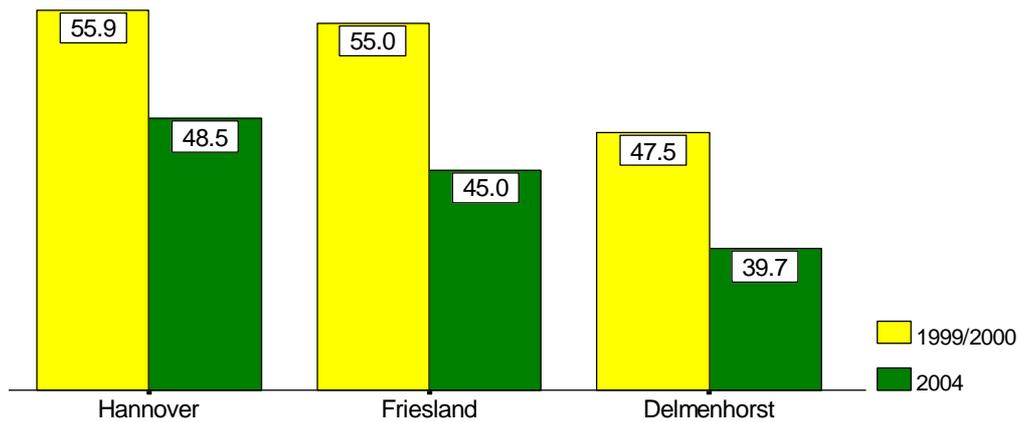


Abbildung 5: Prävalenz des Schulschwänzen im Vergleich von 1999/2000 zu 2004 (Schülerselbstberichte)

Nicht nur die Prävalenz des Schwänzens insgesamt (bei dem ja das gelegentliche Schwänzen den größten Anteil ausmacht), sondern auch das mehrfache, intensive Schwänzen ist in allen drei Orten rückläufig, wie die folgende Abbildung zeigt.

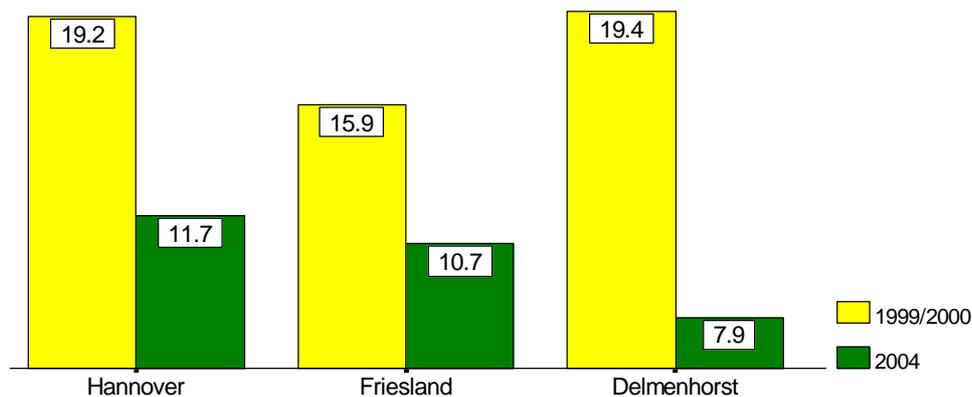
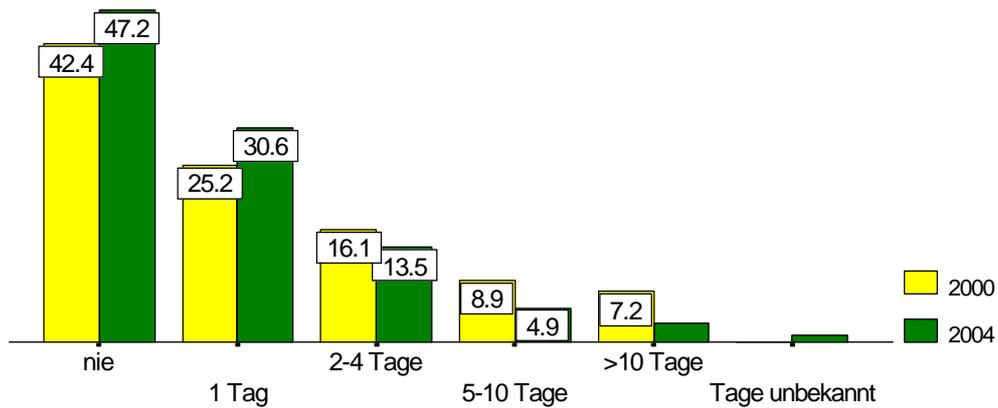


Abbildung 6: Prävalenz Intensivschwänzen (>5 Tage) im Vergleich von 1999/2000 zu 2004 (Schülerselbstberichte)

Diese Ergebnisse zur Abnahme des Schulschwänzens lassen jedoch noch keine Aussage darüber zu, ob es sich hier um Wirkungen der schulbasierten Maßnahmen handelt. Dazu ist ein Vergleich der Veränderungen für Experimental- und Kontrollgruppenklassen nötig.

Um Verzerrungseffekte zu kontrollieren, wurde jeder Klasse des Jahres 2004 eine Klasse derselben Schule aus der Erhebung des Jahres 2000 zugeordnet. Dies war für die Stichproben aus Hannover und Friesland möglich. Auf diese Weise wird eine Analyse des Effektes der schulbasierten Modellmaßnahmen möglich, bei welcher die Verzerrungen durch selektiven Rücklauf und Compliance kontrolliert werden.

Echte Kontrollgruppe



Echte Experimentalgruppe

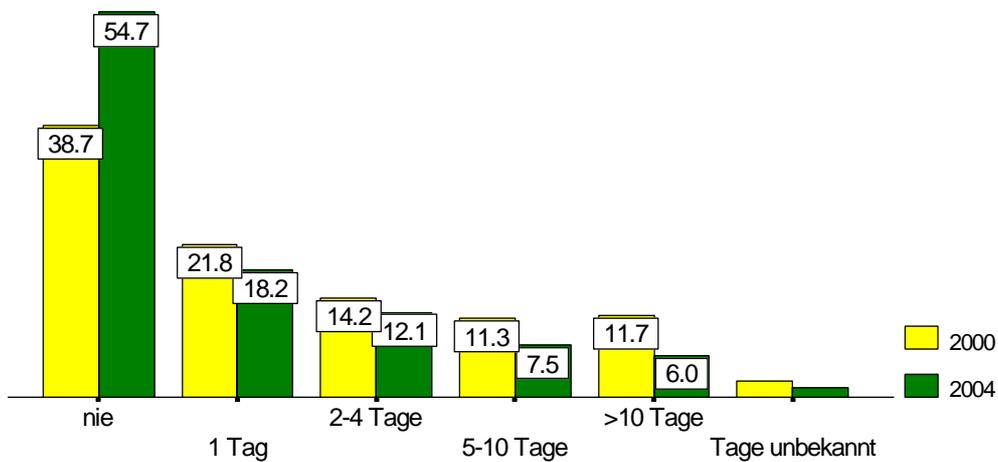


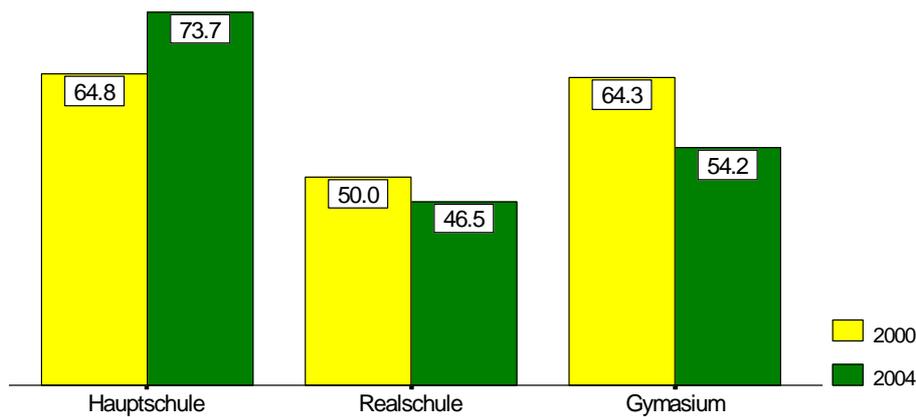
Abbildung 7: Selbstberichtetes Schulschwänzen im Vergleich von 2000 zu 2004

In der echten Kontrollgruppe ist es zu einem Rückgang des Schwänzens um absolut -4.8% gekommen. In der echten Experimentalgruppe wurden das Schwänzens um -16% gemindert. Der relative Rückgang liegt in der echten Experimentalgruppe somit bei einem Faktor von 0.74 (die Rate im Jahr 2004 liegt bei dem 0.74fachen dessen, was in der Vormessung festzustellen war), während in der Kontrollgruppe der Faktor des relativen Rückgangs deutlich niedriger war (er liegt dort bei 0.92).

Eine multivariate Analyse (ordinale logistische Regression), mit der Unterschiede der relativen Veränderung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe unter Berücksichtigung der Ausprägungsgrade (Intensitäten) des Schwänzens geprüft wurde, bestätigt, dass der relative Rückgang des Schulschwänzens zwischen 2000 und 2004 in den Experimentalklassen signifikant größer war. Er war in den echten Experimentalklassen um etwa das 1,45fache stärker ausgeprägt ist als in den Klassen der echten Kontrollgruppe.

Dies gilt auch, wenn verschiedene Schulformen getrennt betrachtet werden: So finden sich in der echten Kontrollgruppe sogar Anstiege der Prävalenz der Schulschwänzerate für Hauptschulen in 2004, während sich in den echten Experimentalschule bei allen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasien) im Jahr 2004 signifikante Rückgänge zeigen.

Echte Kontrollgruppe



Echte Experimentalgruppe

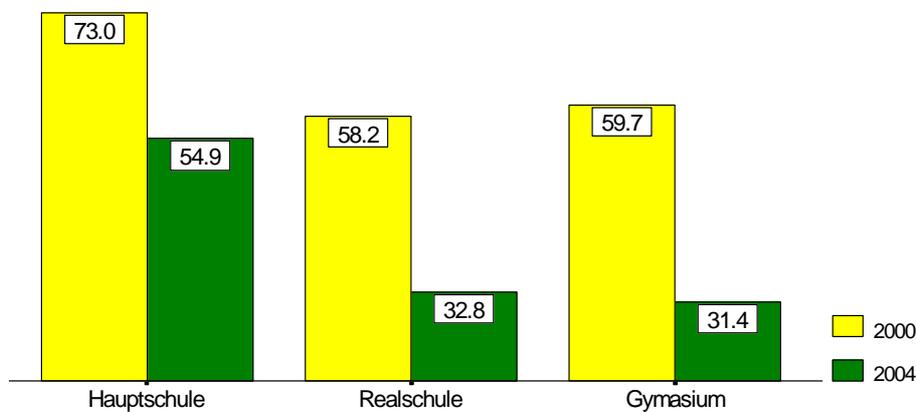


Abbildung 8: *Selbstberichtetes Schulschwänzen im Vergleich von 2000 und 2004 nach Schulform in echter Experimental- und Kontrollgruppe*

Als Zwischenresümee ist damit festzustellen, dass die Modellmaßnahmen insgesamt mit einem Rückgang des Schulschwänzens einhergegangen sind. Speziell die schulbasierten Modellmaßnahmen haben dabei einen statistisch signifikanten Effekt in Form der Reduzierung des Schulschwänzens gehabt. Die Vereinbarungen zwischen Elternhaus und Schule sind damit wahrscheinlich auch kausal für die Verminderung des Schwänzens. Insofern war das Modellprojekt mit Blick auf sein Hauptziel, die Reduzierung des Schulschwänzens, schon nach einem halben Jahr bereits erfolgreich.

5.4.5 Umgang der Lehrkräfte mit Schulschwänzen

Ein weiteres Ziel von ProgeSs war es, die schulinternen Kontrollen der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler zu verbessern um sicherzustellen, dass Schulschwänzen erkannt und thematisiert wird. Die Vereinbarungen zwischen Eltern und Schulen sollten diese Verbesserung der Kontrollen befördern. Über die Verpflichtung, die Eltern zu informieren, waren Lehrkräfte zugleich angehalten zu prüfen, ob die Jugendlichen sich im Unterricht befinden. Rückmeldungen der Eltern an die Schule sind eine zusätzliche Information, mit deren Hilfe die Lehrkräfte frühzeitig Kenntnis von einer möglichen Abwesenheit erhalten, was ebenfalls zu erhöhter Aufmerksamkeit beitragen sollte. Schließlich werden vermutlich auch Rückmeldungen der Polizei über kontrollierte Schulschwänzer für Lehrkräfte damit verbunden sein, sich stärker mit bestimmten Schülern zu befassen.

Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte kontrolliert in der ersten Stunde die

Anwesenheit im Unterricht. Etwa die Hälfte praktiziert Kontrollen in jeder Stunde. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die echte Experimental- und Kontrollgruppe nicht.

In der echten Kontrollgruppe ist jedoch die wechselseitige Information der Lehrkräfte über An- und Abwesenheiten von Schülern signifikant schlechter. Hinsichtlich der Mitteilungen an Eltern, der Nachfrage nach Entschuldigungen, dem Vermerk der Abwesenheit im Klassenbuch und der Nachfrage bei Schülern nach den Gründen für Abwesenheit zeigt sich, dass – ganz im Sinne des Modells – in den echten Experimentalklassen solche Kontrollaktivitäten signifikant häufiger praktiziert wurden.

Weiter hat zwischen 2003 und 2004 in der echten Experimentalgruppe die Kommunikation mit und die Mitteilung an die Eltern deutlich zugenommen. Das gilt auch für Nachfragen nach Entschuldigungen. In der Kontrollgruppe hat hingegen die wechselseitige Information der Lehrkräfte im fraglichen Zeitraum sogar signifikant abgenommen. In der Kontrollgruppe hat auch der persönliche Kontakt zwischen Eltern und Schule signifikant abgenommen, während er in der Experimentalgruppe gestiegen ist. Diese zwischen den Gruppen unterschiedlichen Veränderungen zwischen 2003 und 2004 indizieren, dass die Modellmaßnahmen Wirksamkeit entfaltet haben.

Das zeigt sich auch, wenn die Angaben der Lehrkräfte einerseits und die Selbstberichte der Schüler zum Schulschwänzen andererseits aufeinander bezogen werden.¹⁹ In der echten Experimentalgruppe stimmen die Angaben der Lehrkräfte zum Intensivschwänzen mit den Angaben der Schülerinnen und Schüler überein. Im Vergleich dazu findet sich in den Kontrollklassen eine Diskrepanz von 1,3% zwischen den Angaben der Lehrkräfte und den Selbstberichten der Schüler bezogen auf 5 und mehr Tage Schwänzen. Beim mehrfachen gelegentlichen Schwänzen (2-4 Tage) sind die Differenzen zwischen Schüler- und Lehrerangaben in Experimental- und Kontrollgruppe ähnlich. Beim seltenen Schwänzen erweist sich hingegen, dass auch hier die Lehrer der echten Experimentalgruppe zu einem deutlich höheren Anteil das Schwänzen der Schüler bemerken: In der echten Kontrollgruppe wird davon nur etwa ein Drittel durch die Lehrkräfte bemerkt, in der echten Experimentalgruppe hingegen etwa die Hälfte.

¹⁹ In unseren Studien des Jahres 2000 hatte sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den Angaben der Lehrkräfte zum Schulschwänzen in ihren Klassen und den Selbstberichten der Jugendlichen zum eigenen Schulschwänzen gezeigt.

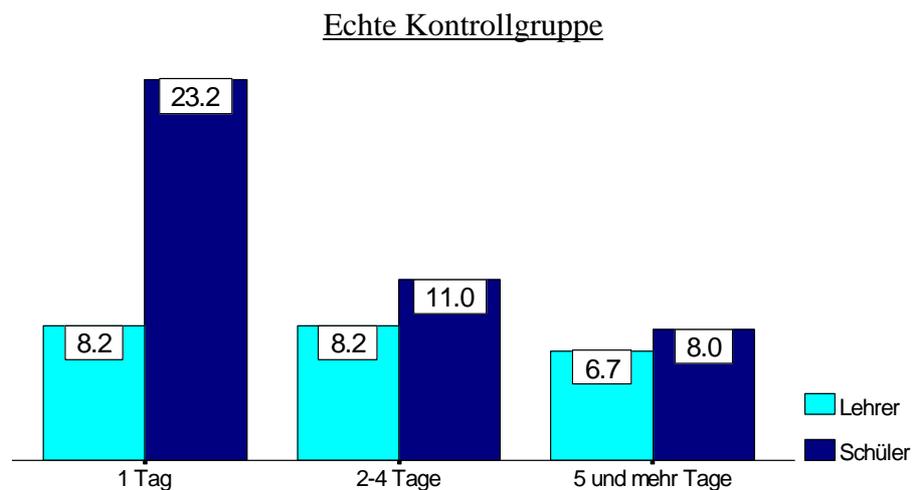
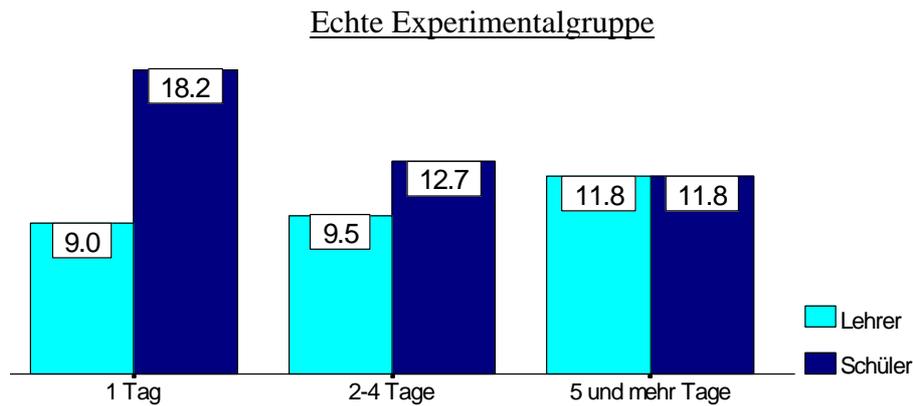


Abbildung 9: Schülerelbstberichte und Lehreeinschätzungen zum Schulschwänzen: Intensität des Schwänzens in Experimental- und Kontrollgruppe

Demnach hatten die Maßnahmen den Effekt, dass in 2004 Schulschwänzen von Lehrkräften in den Experimentalklassen in erhöhtem Maße kontrolliert und auch erkannt wird.

Ein weiteres Ziel des Modellvorhabens war es dazu beizutragen, dass vermehrt aktiv auf Schulschwänzen reagiert wird. Die Jugendlichen sollen so erleben, dass die Verpflichtung zum regelmäßigen Schulbesuch seitens der Lehrerschaft und der Schule ernst gemeint ist.

Ein Vergleich der Schülerinnen und Schüler aus den echten Experimental- und Kontrollgruppenklassen zeigt, dass schwänzende Jugendliche aus der Experimentalgruppe signifikant häufiger Konsequenzen erlebt haben. So fand häufiger in solchen Situationen ein Gespräch mit einem Lehrer statt. Weiter erweist sich, dass in der echten Experimentalgruppe im Falle intensiven Schwänzens signifikant seltener gar keine Reaktionen erfolgten (25.2% gegenüber 39.6% in der echten Kontrollgruppe). Insofern haben die Modellmaßnahmen auch hier der Zielsetzung entsprechende Effekte entfaltet.

Vergleicht man die von den befragten Jugendlichen eingeschätzte Kontrolle durch Lehrer zwischen Probanden aus der echten Experimental- und der echten Kontrollgruppe (dazu wurde eine entsprechende Kurzsкала verwendet) so zeigt sich, dass in den Experimentalklassen die subjektiv wahrgenommene Lehrerkontrolle sowohl 2000 als auch 2004 höher ausgeprägt war als in den Kontrollklassen. Entscheidend ist hier jedoch, dass zwischen 2000 und 2004 die wahrgenommene Lehrerkontrolle in den Experimentalklassen signifikant zugenommen hat. In den Kontrollschulen ist in derselben Zeit kein solcher Zuwachs zu verzeichnen.

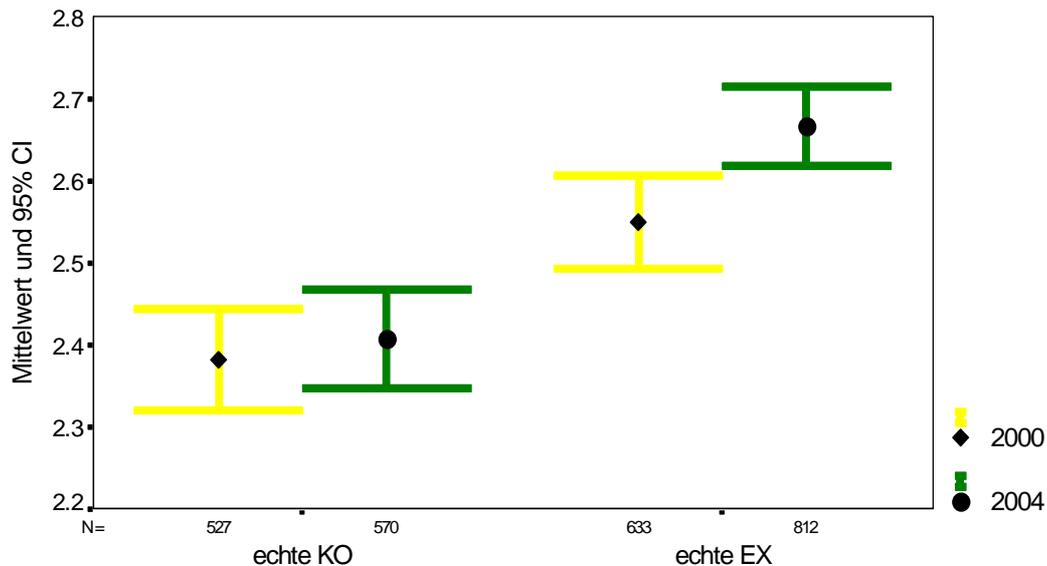


Abbildung 10: Mittelwerte und 95% Konfidenzintervalle der "wahrgenommenen Lehrerkontrolle" für echte Experimental- und Kontrollgruppe nach Erhebungsjahr

Aufgrund der Modellmaßnahmen ist es in den Experimentalklassen also nicht nur zu einer signifikanten Steigerung der Reaktionen bei tatsächlichem Schwänzen gekommen, sondern auch dazu, dass alle Schüler (unabhängig davon ob sie schwänzen oder nicht) eine erhöhte Aufmerksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer wahrnehmen. Die Modellmaßnahmen haben also auch in diesem Punkte die beabsichtigten Wirkungen entfaltet.

5.4.6 Prävention von Delinquenz durch die Modellmaßnahmen

Ziel von ProgeSs war weiter, dass die Modellmaßnahmen – auch schon kurzfristig – zu einer Reduktion von Jugenddelinquenz beitragen sollten. Vor dem Hintergrund kontrolltheoretischer Überlegungen sowie von Annahmen zum Effekt von Gelegenheitsstrukturen sollte die bessere Bindung an die Schule und die damit verbundene erhöhte informelle Kontrolle zu einer Verringerung von Gelegenheiten führen, die sich im außerschulischen Bereich zur normalen Unterrichtszeit bieten. Dies dürfte vor allen Dingen für den Ladendiebstahl zu Effekten führen.

Stärkere informelle Kontrolle, bessere Bindungen an die Schule wie auch die bessere Absicherung von Prozessen sozialen Lernens im schulischen Kontext könnten ferner dazu beitragen, dass es auch im Bereich von Gewalt- und schwerwiegenderen Eigentumsdelikten zu einer Minderung der Delinquenz kommt. Bezogen auf diese Delinquenzformen ist allerdings unklar, ob solche Effekte auch schon kurzfristig (hier nach 6 Monaten) erreichbar sein werden. Insofern war diese Frage offen.

Ein grundsätzliches Problem der Analyse besteht darin, dass die maßgebliche Datenquelle für die Bestimmung des Ausmaßes der Delinquenz die Selbstberichte der Jugendlichen sein müssen. Angesichts des erheblichen Dunkelfeldes einerseits sowie der mit Prävention einhergehenden Veränderungen von Sichtbarkeiten andererseits sind andere Quellen zur Delinquenz junger Menschen (z.B. Polizeidaten oder Gerichtsstatistiken) wenig aussagekräftig.

Gleichzeitig ist jedoch damit zu rechnen, dass dann, wenn delinquenzgeneigte Jugendliche, die vor der Implementation noch schwänzten, nun aber infolge der Modellmaßnahmen vermehrt am Unterricht teilnehmen (und somit auch durch eine Befragung in größerem Maße als in früheren Jahren erreicht werden), eine Zunahme der Delinquenz durch eine in den Schulen durchgeführte Befragung festzustellen sein wird. Dies wäre jedoch kein valider

Indikator für einen tatsächlichen Anstieg der Jugenddelinquenz in der betreffenden Population. Die Zunahme kann sich eben auch daraus ergeben, dass die Maßnahmen im Hinblick auf die Prävention von Schulschwänzen erfolgreich waren und aufgrund dessen vorher nicht erreichte, delinquente Jugendliche nunmehr erreicht werden. Insofern ist nicht auszuschließen, dass tatsächlich delinquenzmindernde Effekte überdeckt, gar nicht erkannt oder unterschätzt werden.²⁰

Eine Option, dieses Problem methodisch in den Griff zu bekommen, wären sehr aufwändige, echte Paneldesigns, in denen die gleichen Personen wiederholt befragt werden. Diese würden ermöglichen festzustellen, welche Personen früher schwänzten und zu einem späteren Zeitpunkt in der Klasse bei einer Befragung erreicht werden.²¹ Sowohl aus zeitlichen als auch aus finanziellen Gründen stand diese Option nicht zur Verfügung, so dass die folgenden Ergebnisse als konservative Schätzungen möglicher Effekte angesehen werden müssen.

Insgesamt wurden Angaben zu 12 verschiedenen Delikten erhoben. Im Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe finden sich – ausgenommen Schwarzfahren, Sachbeschädigung und Graffiti – für die übrigen Delikte höhere Täterraten (bezogen auf die letzten 12 Monate vor der Befragung) bei den Jugendlichen aus den Experimentalschulen. Dies ist angesichts der schon a priori in der Experimentalgruppe feststellbaren höheren Anteile von Jugendlichen aus Risikogruppen so nicht verwunderlich. Auch hier erlaubt deshalb der bivariate Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Jahr 2004 nicht den Schluss, dass die Modellmaßnahmen keine kriminalpräventiven Effekte gehabt hätten. Für die weiteren Analysen wurden die Delikte zu fünf Deliktgruppen zusammengefasst.

Für diese fünf Deliktgruppen wurden die Unterschiede der Delinquenzbelastung der Stichproben aus 2000 und 2004 getrennt für echte Kontrollgruppen- und echte Experimentalgruppenklassen untersucht. Bei den Kontrollgruppenklassen zeigt sich bivariat in 2004 ein Rückgang im Bereich des Ladendiebstahls. Die leichten Rückgänge in den übrigen Deliktbereichen sind bivariat nicht signifikant.²² Nach multivariater Kontrolle von Schulform und soziodemographischen Merkmalen ist ein signifikanter Effekt des Erhebungsjahres für den Ladendiebstahl jedoch nicht mehr nachweisbar. Der bivariate Unterschied ist von daher Resultat unterschiedlicher Populationszusammensetzungen bei den beiden Erhebungszeitpunkten. Insgesamt hat sich also in der echten Kontrollgruppe die Delinquenz nicht in statistisch bedeutsamer Weise verändert.

In der echten Experimentalgruppe stellt sich die Situation anders dar. Bivariat sind auch hier die Delinquenzraten für Ladendiebstahl in 2004 signifikant niedriger als 2000. Bei den anderen Delikten zeigen sich 2004 in der Stichprobe gegenüber 2000 eine leichte Steigerung. Diese ist aber nur für den qualifizierten Diebstahl bivariat statistisch signifikant. Wesentlich

²⁰ Sofern die Modellmaßnahmen, die ja nach dem bisher Gezeigten erfolgreich waren, in den Experimentalklassen mit einer Reduktion der Delinquenz einhergehen, ist der tatsächliche Effekt des Modells aufgrund der geschilderten Umstände vermutlich größer als das, was nachweisbar ist. Feststellungen unverändert hoher Delinquenz deuten (wegen der höheren Anzahl erreichter "Problemjugendlicher" und der demnach eigentlich bei Nulleffekten zu erwartenden Delinquenzanstiege in der Stichprobe) darauf hin, dass vermutlich eine geringfügige Reduktion stattgefunden hat. Vermeintliche Anstiege können hingegen nicht mehr ohne weiteres interpretiert werden.

²¹ Auch solche Paneldesigns sind nicht ohne Schwierigkeiten. Auf weitere Probleme solche Paneldesigns wie Autoselektion und Attrition, Schul- und Klassenwechsel wegen Schulschwänzen, totaler Ausfall wegen Delinquenz etc. wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen.

²² Zu beachten ist hier, dass auch in den Kontrollklassen in 2004, wenn auch in geringerem Maße als in den Experimentalklassen, das Schulschwänzen gegenüber 2000 reduziert war, d.h. auch hier etwas vermehrt Risikojugendliche in den Befragungen erreicht wurden.

ist nun aber Folgendes: Nach multivariater statistischer Kontrolle bleibt bei der echten Experimentalgruppe – im Gegensatz zur echten Kontrollgruppe – eine in 2004 signifikante geringere Delinquenzrate bezogen auf den Ladendiebstahl weiterhin nachweisbar. Diese Divergenz zwischen Experimental- und Kontrollgruppe indiziert einen kriminalpräventiven Effekt, wie er von uns angenommen wurde.

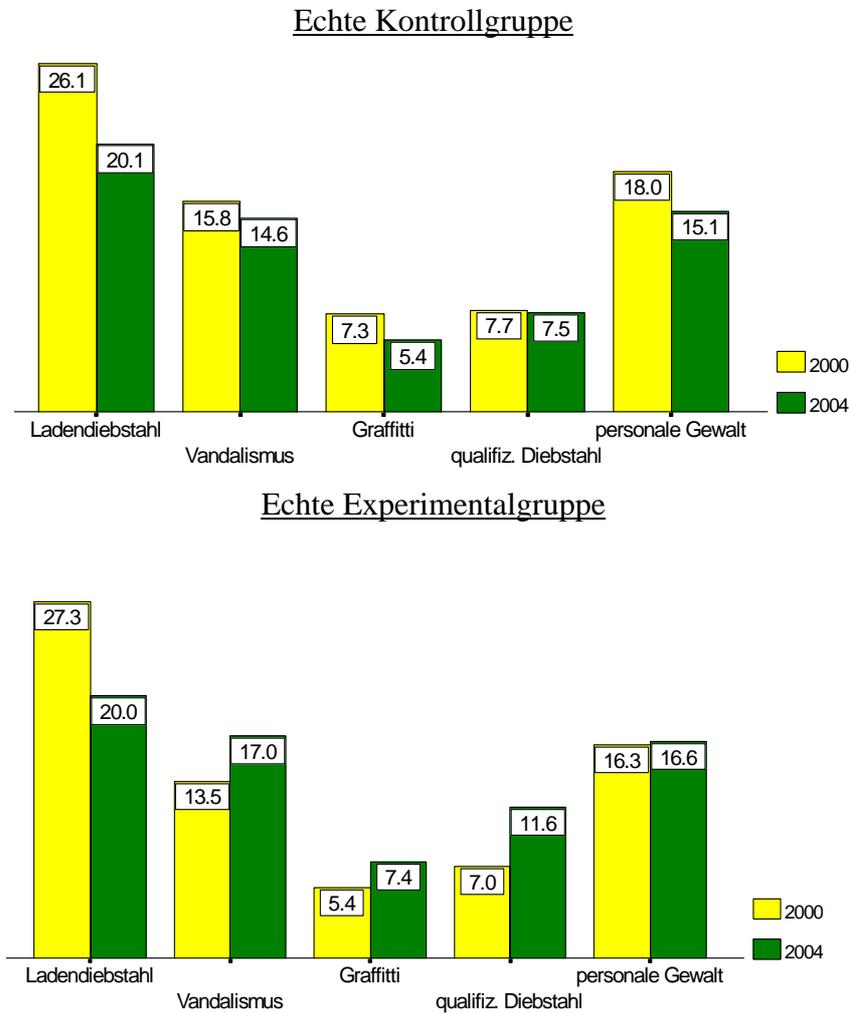


Abbildung 11: Vergleich der Prävalenzraten selbstberichteter Delinquenz (letzte 12 Monate) nach Erhebungsjahr für Experimental- und Kontrollgruppe

Allerdings bleibt auch die in 2004 höhere Rate für qualifizierten Diebstahl nach multivariater Kontrolle von Schulform und soziodemographischen Merkmalen weiterhin signifikant. Dieses letztere, auf den ersten Blick negative Ergebnis ist jedoch gut erklärlich: Es ist durch die Modellmaßnahmen gelungen, in erhöhtem Maße delinquenzgeneigte, "Risiko"-Jugendliche stärker an die Schulen zu binden. Diese finden sich jetzt in größerer Anzahl im Unterricht wieder als in unseren früheren Erhebungen, was sich sowohl in Lehrerangaben als auch Schülerberichten zeigt. Dadurch entsteht der Eindruck, die schulischen Modellmaßnahmen würden zu einer Erhöhung der Delinquenz in diesem speziellen Deliktsbereich führen. Richtig ist demgegenüber vermutlich eher, dass die Maßnahmen dazu geführt haben, dass gerade auch delinquenzgeneigte Jugendliche nun in größerer Anzahl im Unterricht (und damit auch in der Befragung) anzutreffen sind.

Die hier erhobenen qualifizierten Diebstahlsdelikte (Einbruchsdelikte, Fahrzeugdiebstahl) werden typischerweise nicht während der Schulzeit begangen. Dies bedeutet, dass die kriminalpräventiven Effekte sich vor allem aus der Reduzierung von Gelegenheiten während der Schulzeit erklären lassen. Situative, soziale und personale Bedingungen für

Delinquenzformen, die von solchen Gelegenheiten während der üblichen Schulzeiten nicht beeinflusst werden, wurden demnach von den Modellmaßnahmen nicht bzw. nicht in dem Maße verändert.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass durch die Modellmaßnahmen ein gewisser kriminalpräventiver Effekt erzielt wurde. Dieser ist allerdings kurzfristig nur bezogen auf Delikte nachweisbar, die durch eine Veränderung von Gelegenheitsstrukturen, die sich auf die Schulzeit beziehen, leicht zu beeinflussen sind (Ladendiebstahl). Hier finden sich in der Experimentalgruppe multivariat Rückgänge, die in der Kontrollgruppe in diesem Maße nicht nachweisbar sind.

Eine Reduktion in anderen Deliktsbereichen, die stärker auf personale Ausgangsbedingungen und soziale Lernprozesse (wie bei Gewaltdelikten) oder informelle soziale Kontrollen durch außerschulische Einrichtungen (so bei Graffiti, Vandalismus und qualifizierten Diebstahl) verweisen, ist durch die Modellmaßnahmen hingegen kurzfristig nicht erreicht worden.

Es ist allerdings recht fraglich, ob das Ziel, auch in diesen anderen Bereichen zu einer Reduktion von Delinquenz zu gelangen, in nur 6 Monaten erreichbar ist. Die Veränderung der Delinquenz in diesen Bereichen setzt – über die Veränderung von Gelegenheitsstrukturen hinaus – auch einen Wandel von Einstellungen, informellen Bindungen und Verhaltenskompetenzen sowie sozialer Einbindungen voraus. Dazu sind vermutlich längere Lern- und Entwicklungsprozesse erforderlich. Diese können zwar, zumindest teilweise, auch in der Schule erfolgen oder dort zumindest befördert werden. Sie brauchen aber in jedem Falle ihre Zeit, weshalb man nicht ohne weiteres erwarten kann, dass sie innerhalb von 6 Monaten schon zu statistisch signifikanten, sichtbaren Effekten führen. Andererseits ist die Erreichbarkeit dieser Jugendlichen in den Schulen eine der zentralen Vorbedingungen solcher schulischer Entwicklungsprozesse. Diese konnte durch die Modellmaßnahmen offensichtlich verbessert werden.

5.4.7 Nicht intendierte Nebeneffekte: Schulgewalt und Unterrichtsstörungen

Die befragten Jugendlichen waren auch gebeten worden anzugeben, ob und wie oft sie im letzten Schulhalbjahr im schulischen Kontext Gewalt gegen Personen oder Sachen angewandt haben bzw. anderen Schülern gegenüber verbal aggressiv waren. Für die Analysen wurden drei aus mehreren Items bestehende Indikatoren verwendet: Physische Gewalt (anderen Schüler schlagen oder treten); Sachbeschädigung (Sachen eines Schülers absichtlich kaputt machen) und Bedrohung/Erpressung (einen anderen Schüler mit einer Waffe bedrohen bzw. ihn zwingen, Geld oder Sachen herauszugeben).

Im Einklang mit den meisten Studien stellen wir auch in der vorliegenden Untersuchung in den niedrigeren Bildungsstufen die höchsten Schulgewaltquoten fest. Im Bereich der physischen Gewalt weisen die Hauptschulen die höchsten Raten auf. Für Sachbeschädigung sowie Bedrohung/Erpressung finden sich die höchsten Quoten im BVJ.

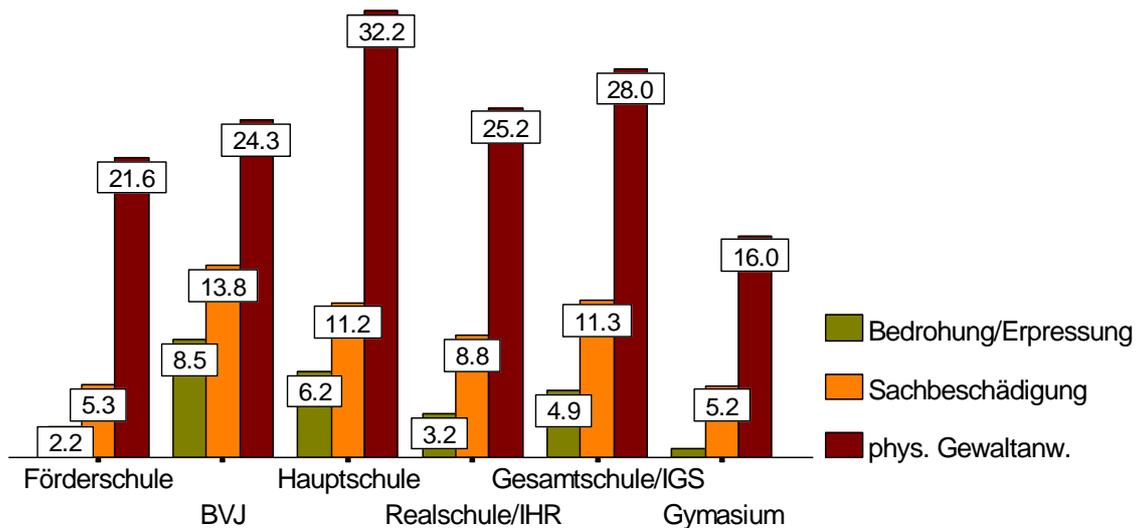


Abbildung 12: Prävalenz selbstberichteter Schulgewalt 2004 nach Schulform

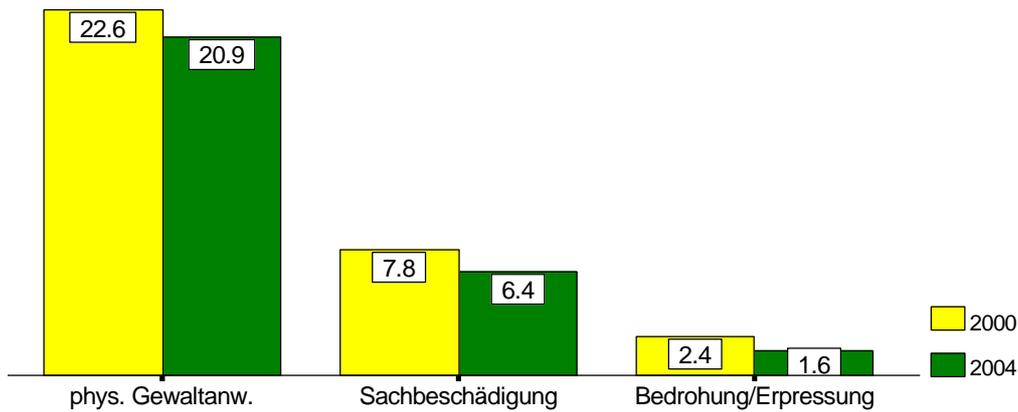
Dieses Ergebnis lässt (aufgrund des höheren Anteils an Klassen aus den unteren Bildungsniveaus in der Experimentalgruppe sowie der selektiven Beteiligung der Schulen und Lehrkräfte an dem Modellprojekt) erwarten, dass sich bivariat eine höhere Gewaltbelastung der Experimentalschulen findet. Das wäre ein Effekt der Populationsunterschiede, der nicht ohne weiteres auf die Modellmaßnahmen zurückzuführen ist.

Um Maßnahmeeffekte zu prüfen, bedarf es auch hier einer multivariaten Kontrolle der unterschiedlichen Schulformverteilung in Experimental- und Kontrollgruppe. Diese Analysen führen zu dem Ergebnis, dass für alle drei hier untersuchten Formen der Gewalt in der Schule multivariat im Querschnitt für 2004 keine signifikanten Unterschiede zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen nachweisbar sind. Insofern kann festgestellt werden, dass die schulbasierten Modellmaßnahmen nicht zu unerwünschten Nebeneffekten im Sinne einer vermehrten Schulgewalt in den Experimentalschulen (als einem Ausdruck theoretisch denkbarer Verlagerungseffekte) führten.

Bezieht man die Analyse auf die Veränderungen zwischen 2000 und 2004 (hier wieder nur Klassen, in denen aus beiden Zeitpunkten Daten vorliegen) und vergleicht Experimental- und Kontrollklassen, so bestätigt sich dies. In der echten Kontrollgruppe sind Rückgänge der Schulgewalt zwischen 2000 und 2004 zu beobachten, deren Ausprägungen allerdings statistisch nicht signifikant sind. In der echten Experimentalgruppe sind für Bedrohung und Erpressung Rückgänge, bei Sachbeschädigung und Gewalt hingegen leichte Zuwächse in der Stichprobe zu beobachten. Auch diese sind jedoch statistisch nicht signifikant.

Das Ergebnis zeigt allerdings, dass es in den Experimentalklassen in der Stichprobe eine andere Entwicklung, nämlich leichte Anstiege, gegeben hat, insbesondere im Bereich physischer Gewalt, der sich so in den Kontrollschulen nicht findet.

Echte Kontrollgruppe



Echte Experimentalgruppe

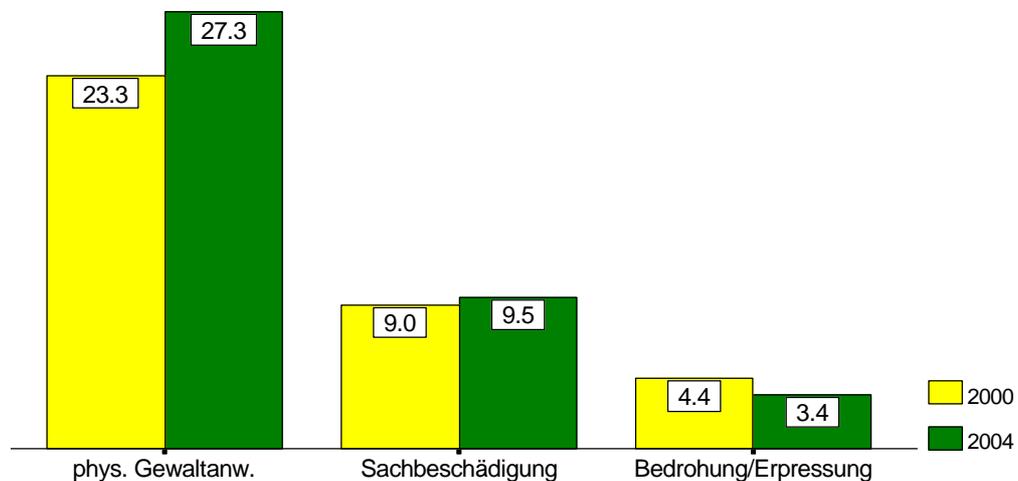


Abbildung 13: Prävalenz selbstberichteter Schulgewalt im Zeitvergleich

Auch hier wurde untersucht, wie sich die Situation in Experimental- und Kontrollgruppe nach multivariater Analyse darstellt. In der echten Kontrollgruppe zeigt sich, dass Zusammenhänge zwischen Schulgewalt und Schulform sowie soziodemographischen Merkmalen bestehen, die zwar signifikant sind, die aber nicht dazu führen, dass signifikante Unterschiede zwischen den Erhebungswellen sichtbar würden. Es zeigt sich allerdings auch, dass die zuvor tendenziell niedrigere Belastung etwas ansteigt, wenn die Schulschwänzeffekte sowie die soziodemographischen Indikatoren kontrolliert werden. Statistische Signifikanz findet sich jedoch nach wie vor nicht.

In der echten Experimentalgruppe sinken die Effekte für das Erhebungsjahr sobald multivariat soziodemographische Indikatoren einbezogen und kontrolliert werden. Auch wenn dies ebenfalls statistisch nicht signifikant ist, deutet es doch darauf hin, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Experimentalschulen im Jahr 2004 etwas problematischer darstellt, als das im Jahr 2000 der Fall war. Das wiederum steht im Einklang mit der Feststellung, dass es den Experimentalklassen gelungen ist, das Schulschwänzen zu reduzieren, d.h. hier nun auch solche Jugendliche an die Schule zu binden, die zuvor als Schwänzer nicht in dem Maße erreicht wurden.

Es lässt sich als Zwischenfazit feststellen, dass es den Experimentalklassen, wie in den vorigen Kapiteln gezeigt, gelungen ist, das Schulschwänzen deutlich zu reduzieren, was gleichzeitig dazu führte, dass im Vergleich zu früheren Jahren sich nun mehr "problembelastete" Jugendliche (Jugendliche aus der potentiellen Risikogruppe für aktive

Schulgewalt) in den Klassen befinden. Die schulbasierten Maßnahmen führten jedoch nicht dazu, dass die Zunahme der physischen Gewalt in den Experimentalklassen die Grenze der statistischen Signifikanz überschreitet.²³

Andererseits ist im Vergleich zu den Vorjahren zumindest in der Stichprobe eine gewisse Erhöhung der physischen Gewalt in der echten Experimentalgruppe festzustellen. Auch wenn diese nicht statistisch signifikant ist, sollte sie als Tendenz sehr wohl Beachtung finden. Diese Folgerung wird durch die Ergebnisse der Angaben der Lehrkräfte zu wahrgenommenen Unterrichtsstörungen gestützt: Die Quoten derer, die durch mangelnde Lernbereitschaft, undiszipliniertes Verhalten im Unterricht oder aggressives Verhalten im Klassenraum auffallen, hat sich in den echten Experimentalklassen im Vergleich zu den echten Kontrollschulen nicht signifikant in problematische Richtung verändert. Zugleich ist aber festzustellen, dass die echten Experimentalklassen eine deutlich erhöhte Belastung der Lehrkräfte durch aggressive Verhaltensweisen von Schülern erkennen lassen, und zwar auch nach multivariater Kontrolle der Schulform, d.h. eines wesentlichen Verzerrungsfaktors.

Die verbesserte schulische Anbindung von "schwierigen", "problembelasteten" Schülern kann danach mit dem Preis verbunden sein, dass die Belastung der Lehrkräfte durch eine etwas größere Anzahl gewalttätiger oder aggressiver Schüler steigt.²⁴ Im Zuge der Durchführung solcher Modellmaßnahmen wie ProgeSs können somit die Anforderungen an Konfliktschlichtung und Gewaltprävention in der Schule zunehmen. Daher sollte bei künftigen Maßnahmeimplementationen in Rechnung gestellt werden, dass Erfolge bei der Prävention des Schulschwänzens einen Preis haben können: steigende Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Hier ist ein höherer Bedarf an Konfliktschlichtung und Gewaltprävention in Rechnung zu stellen.

5.4.8 Die Bewertung der Modellmaßnahmen durch die Lehrkräfte

Die Lehrkräfte wurden auch gebeten anzugeben, inwieweit sie die Modellmaßnahmen als konzeptionell sinnvoll einstufen und welche Probleme sich aus ihrer Sicht bei der Umsetzung ergeben haben.

*Tabelle 6: Bewertung der Verträge mit Eltern durch Lehrkräfte
(Antwortformat 7-stufig: von 1=,überhaupt nicht sinnvoll' bis 7=,sehr sinnvoll')*

		echte KO N=73	echte EX N=75	unechte Modell. N=20	unechte KO N=43	Total N=211
Halten Sie persönlich den Abschluss solcher vertraglicher Vereinbarungen zwischen Elternhaus und Schule mit dem Ziel der unmittelbaren wechselseitigen Information für sinnvoll?	MW	<u>5.34</u>	6.17	6.65	5.70	5.83
	% sinnvoll (>5)	53.4%	82.6%	85.0%	58.1%	68.7%

* sig. unterdurchschnittlich unterstrichen; sig. überdurchschnittlich **fett**; $F_{[207;3]} = 9.58$; $p < .001$

Betrachtet man die Einschätzungen der vertraglichen Vereinbarungen getrennt für die echten Experimental- und Kontrollklassen, so erweist sich, dass jene mit tatsächlichen

²³ Auch eine Prüfung eines möglichen Interaktionseffekts (Interaktion von Gruppenzugehörigkeit und Erhebungsjahr) zeigt, dass die unterschiedliche Entwicklung in Experimental- und Kontrollschulen noch nicht die Schwelle statistischer Signifikanz überschreitet.

²⁴ Dass sich dies noch nicht signifikant im Hinblick auf die Gesamtgruppe niederschlägt, hat damit zu tun, dass die Anzahl der zusätzlich in den Schulen durch die Maßnahme angebotenen Schüler begrenzt ist, weshalb das Gesamtgewaltniveau der Klasse nur etwas gesteigert wird.

Erfahrungen eine sehr positive Einschätzung abgeben. Die Einschätzung der Befragten aus den Kontrollgruppen ohne entsprechende Erfahrungen fällt etwas weniger positiv aus.

Weiter wurden die Lehrkräfte aus der echten Experimentalgruppe, die tatsächliche Erfahrungen im Umgang mit derartigen Verträgen zwischen Elternhaus und Schule sammeln konnten, dazu gefragt, in welchem Maße die tatsächliche Umsetzung der unterschiedlichen Bestandteile der Vereinbarung für sie mit Problemen verbunden war.

Tabelle 7: Probleme in der praktischen Handhabung der abgeschlossenen Schulverträge (n=68; Antwortformat 4-stufig: 1=,sehr problematisch' - 4=,völlig unproblematisch')

	Angabe 'kaum problematisch'/ 'völlig unproblematisch'	MW
Die Erreichbarkeit der Schule für die Eltern sicherstellen.	89.7%	3.49
Die Weiterleitung der Mitteilung der sich meldenden Eltern an die Lehrkräfte in den Klassen.	95.6%	3.53
Die Weiterleitung der Information über die Abwesenheit eines Schülers von der Klasse hin zu der Stelle, welche die Eltern verständigen soll.	79.1%	3.05
Die Erreichbarkeit der Eltern, denen eine Mitteilung über Abwesenheit gemacht werden soll.	33.9%	2.28

Danach bestanden kaum Probleme bei der Weiterleitung der Information von Eltern an die zuständigen Lehrkräfte. Aus Sicht der Lehrkräfte bereitet es auch sehr selten Probleme sicherzustellen, dass Eltern die Schule erreichen können. Etwas schwieriger ist demgegenüber die schulinterne Weiterleitung der Information über die Abwesenheit eines Schülers von der Klasse an eine Stelle in der Schule, die Kontakt mit den Eltern aufnimmt. Allerdings ist ein Anteil von 79% 'überwiegend' oder 'völlig unproblematisch' immer noch recht hoch. Deutlich größere Probleme bereitete hingegen die Erreichbarkeit der Eltern, denen eine Mitteilung zukommen sollte.

Bezogen auf die Helferteams wurden die Lehrer neben der Bewertung auch um ihre Einschätzung bezüglich der Verfügbarkeit der Helferteams gebeten. Unter Berücksichtigung dessen, dass 49.5% der Lehrer der Experimentalgruppe und 45.6% der Lehrer aus der Kontrollgruppe angaben, gar keine Informationen über den Modellbaustein "Helferteam" erhalten zu haben, war nur eine Teilgruppe der Lehrkräfte (n=137) in der Lage, diese Frage zu beantworten. Im Mittel wurde die Verfügbarkeit von Helferteams durch diese Probanden als nicht ausreichend bewertet.

Tabelle 8: Bewertung der Verfügbarkeit der Helferteams im ersten Schulhalbjahr 2004 (N=137 gültigen Angaben, Antwortformat 4-stufig: von 1=,absolut unzureichend', 2='nicht ausreichend', 3='fast ausreichend' bis 4=,gerade richtig')

		echte KO N=41	echte EX N=55	unechte Modell. N=18	unechte KO N=23	Total N=137
Wie bewerten Sie die Verfügbarkeit solcher Helferteams im letzten Schulhalbjahr in Ihrer Kommune?	MW	2.05	1.93	2.61	1.78	2.03
	%					
	ausreichend (>2)	22.0%	16.4%	50.0%	8.6%	21.1%

* sig. unterdurchschnittlich unterstrichen; sig. überdurchschnittlich **fett**, $F_{[133;3]} = 3.39$; $p < .05$

Bei Differenzierung nach Experimental- und Kontrollgruppe erweist sich, dass die Lehrkräfte aus den unechten Modellklassen, also jene Gruppe mit einem subjektiv hohen Bedarf, die Verfügbarkeit weniger negativ bewerteten. Aber auch hier liegt der Mittelwert in einem Bereich, der eine noch nicht ausreichende Verfügbarkeit indiziert (zwischen nicht ausreichend und fast ausreichend). Insofern kann festgestellt werden, dass die Helferteams noch nicht in dem Maße zur Verfügung standen, wie es Lehrkräfte für nötig halten.

In konzeptioneller Hinsicht wird seitens der Lehrkräfte eine solche Unterstützung durch Helferteams weit überwiegend für sinnvoll erachtet. Diesbezüglich unterscheiden sich Experimental- und Kontrollgruppe nicht.

Tabelle 9: *Bewertung der von Helferteams als sinnvolle Maßnahme*
alle Lehrer mit gültigen Angaben, N=217,
(Antwortformat 7-stufig: von 1=,überhaupt nicht sinnvoll' bis 7=,sehr sinnvoll')

		echte KO	echte EX	unechte Modell.	unechte KO	Total
		N=76	N=74	N=22	N=45	N=217
Halten Sie persönlich die Einrichtung eines solchen Helferteams zur Unterstützung in Fällen massiven Schulschwänzens aus Ihrer fachlichen Sicht für sinnvoll?	MW	5.70	5.86	6.32	5.80	5.84
	% sinnvoll (>5)	63.1%	64.8%	81.8%	64.5%	65.9%

$F_{[213;3]} = 1.81$; p: n.s.

Als Zwischenfazit lässt sich feststellen, dass die Maßnahme "Helferteam" von den Lehrkräften fachlich für sinnvoll erachtet wird. Die Verfügbarkeit eines Helferteams wurde jedoch in hohem Maße, insbesondere auch von Lehrkräften mit entsprechendem Bedarf, als nicht ausreichend eingeschätzt.

Hinsichtlich der fachlichen Bewertung der Sinnhaftigkeit von Polizeikontrollen als Maßnahme im Umgang mit dem Problem des Schulschwänzens sind sich die Befragten aus Experimental- und Kontrollgruppe relativ einig; es finden sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen. Im Mittel liegt die Einschätzung bei "eher sinnvoll".

Tabelle 10: *Bewertung polizeilicher Kontrollen*
(Antwortformat 7-stufig: von 1=,überhaupt nicht sinnvoll' bis 7=,sehr sinnvoll')

		echte KO	echte EX	unechte Modell.	unechte KO	Total
		N=78	N=76	N=23	N=46	N=223
Halten Sie persönlich die Durchführung solcher polizeilicher Kontrollen zum Zwecke der Sicherstellung eines regelmäßigen Unterrichtsbesuchs aus Ihrer fachlichen Sicht für sinnvoll?	MW	5.37	5.57	5.04	5.28	5.39
	% sinnvoll (>5)	52.5%	59.2%	47.8%	52.2%	54.3%

$F_{[219;3]} = .78$; n.s.

In der Bewertung des Umfangs, in dem polizeiliche Kontrollen durchgeführt werden, unterscheiden sich die Angaben der Lehrkräfte aus Experimental- und Kontrollgruppe ebenfalls nicht. Dies gilt auch, wenn man die verschiedenen Modellstandorte miteinander vergleicht. Hier liegt der Durchschnittswert in etwa bei der Kategorie "fast ausreichend". Betrachtet man die Angaben jener Lehrkräfte, die in ihren Schulklassen im letzten Halbjahr

mit Schulschwänzen konfrontiert waren, so zeigt sich, dass die polizeilichen Schulschwänzerkontrollen bei einem relevanten Teil offenbar gerne häufiger gesehen würden.

In der folgenden Übersicht ist die Bewertung der drei Maßnahmentearten durch die Lehrkräfte getrennt nach den verschiedenen Schulformen im Überblick dargestellt.

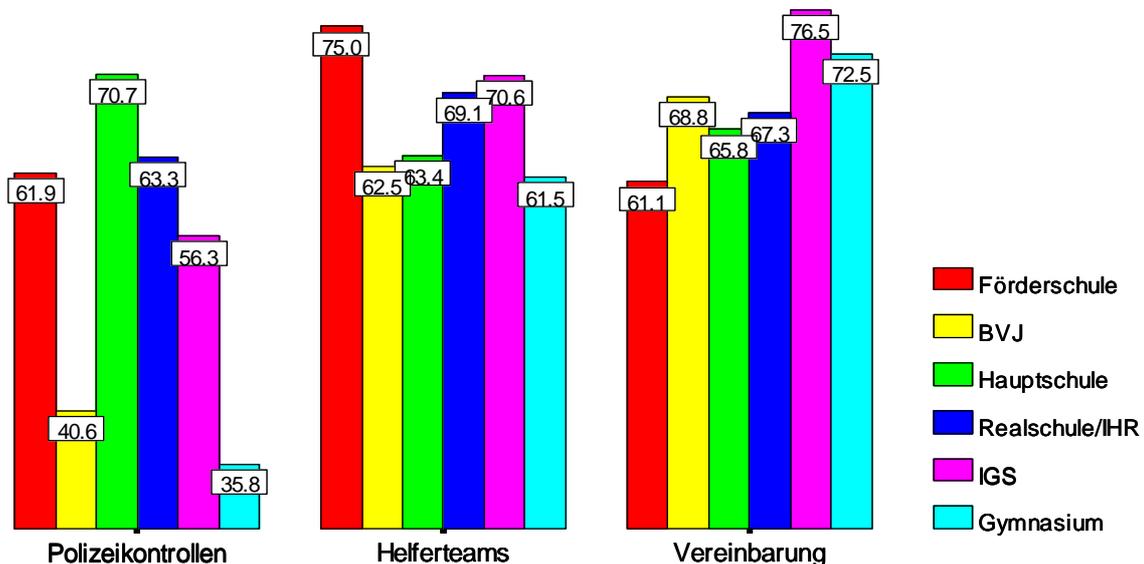


Abbildung 14: Bewertung der Sinnhaftigkeit der Modellmaßnahmen durch Lehrkräfte: Prozent „ziemlich“ und „sehr sinnvoll“ nach Schulform

Auffallend ist, dass polizeiliche Kontrollen von Schulschwänzern durch Lehrkräfte aus BVJ-Klassen sowie Gymnasien in geringerem Maße positiv bewertet wurden, als das für die Lehrkräfte der anderen Schulformen gilt. Die Helferteams werden von der deutlichen Mehrheit der Lehrkräfte für eine konzeptuell sinnvolle Maßnahme gehalten, was bei Lehrkräften aus Förderschulen besonders ausgeprägt ist. Die Vereinbarungen zwischen Elternhaus und Schule werden von allen Lehrkräften für sinnvoll erachtet. Nur die Lehrkräfte aus den Förderschulen halten häufiger die Helferteams für sinnvoll, was darauf verweisen könnte, dass gerade dort der Kontakt zu den Eltern in höherem Maße Probleme bereitet.

Die Modellmaßnahmen auf kommunaler Ebene sollten auch dazu beitragen, dass die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren im Feld verbessert wird. Diesbezüglich ist nicht mehr zwischen Experimental- und Kontrollschulen zu differenzieren, da die entsprechenden Modellmaßnahmen die ganze Kommune betreffen.

In dieser Hinsicht waren die Lehrkräfte in 2003 wie auch in 2004 gebeten worden anzugeben, inwieweit ihnen Vertreter der verschiedenen Professionen als Ansprech- und Kooperationspartner zur Verfügung stehen. In der untenstehenden Grafik ist dazu die Prozenträte derer aufgeführt, die erklärten, dass ihnen ein entsprechender Kooperationspartner zur Verfügung stünde, wenn es um Probleme mit schwänzenden Jugendlichen gehe.

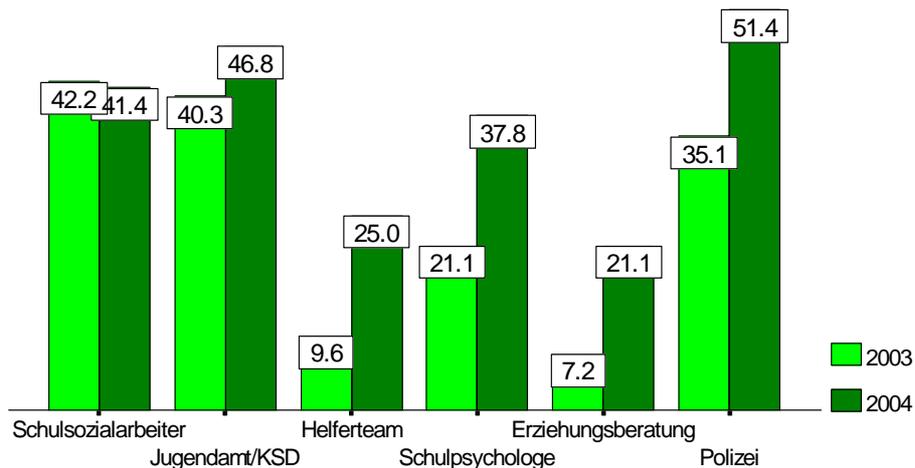


Abbildung 15: Verfügbarkeit von Kooperationspartnern: Einschätzung von Lehrkräften

Es zeigt sich, dass – abgesehen von der Schulsozialarbeit – in allen anderen Bereichen die Rate derer, die entsprechende Akteure als Kooperationspartner zur Verfügung haben, angestiegen ist. Im Bereich der Helferteams ist allerdings zu beachten, dass die Angaben sich auch auf individuelle Ansprechpartner aus dem Bereich der Sozialen Dienste beziehen können. Insgesamt ergibt sich ein Bild, wonach die Verbesserung der Kooperation im Sinne einer quantitativen Steigerung der Verfügbarkeit auf den Weg gebracht wurde. Lediglich im Bereich der Helferteams offenbart sich doch eine Diskrepanz zwischen dem Modellanspruch wie auch dem von Lehrkräften artikulierten Bedarf einerseits und der tatsächlichen Verfügbarkeit andererseits.

Interessant ist, dass die wenigen Lehrer, die über eine tatsächliche Kooperation mit einem Helferteam berichten, eine besonders gute Bewertung der Qualität dieser Kooperation abgeben (die Bewertung erfolgte mit Schulnoten). Ebenfalls sehr positiv wurden Schulsozialarbeiter bewertet. Gute Bewertungen erhielt auch die Polizei. Demgegenüber fiel die Bewertung der Qualität der Kooperation mit Jugendamt/KSD, im Einklang mit den kritischen Stimmen aus den Intensivinterviews, deutlich schlechter aus.

In der Summe lässt sich damit feststellen, dass die durch ProgeSs eingeführten Maßnahmen von Lehrerinnen und Lehrern mehrheitlich für sinnvoll erachtet werden. Die Vereinbarungen zwischen Elternhaus und Schule bereiten in der Praxis keine ausgeprägten Probleme, sind also handhabbar. Hinsichtlich der Helferteams ist der bestehende Bedarf offenkundig größer als das verfügbare Angebot. Die Polizeikontrollen werden von Lehrkräften überwiegend positiv bewertet.

Die Kooperation zwischen den Akteuren konnte durchgehend verbessert werden. Die Verfügbarkeit von Kooperationspartnern wurde gesteigert. Allerdings bestehen im Hinblick auf Jugendamt/KSD/ASD offensichtlich Schwierigkeiten, die sich in einer negativen Bewertung der Qualität der Kooperation niederschlagen. Bemerkenswerterweise werden Schulsozialarbeiter demgegenüber deutlich positiver bewertet. Dies ist ein Hinweis darauf, dass eine stärkere Einbindung von Sozialarbeit in den schulischen Bereich ein Weg sein könnte, Schwierigkeiten der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu überwinden.

6 Zusammenfassung und Empfehlungen

Nach den Ergebnissen der Evaluation wurden die zentralen Ziele des Modellprojekts ProgeSs erreicht. Durch die Modellmaßnahmen wurde der Umfang des Schulschwänzens reduziert. Weiter wurde in den Schulen die Aufmerksamkeit für An- und Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern erhöht. Es kam vermehrt zu pädagogischen Reaktionen auf Schulschwänzen, das deutlich seltener konsequenzenlos blieb. Die Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren in diesem Feld, hier insbesondere Schule, Soziale Dienste, Beratungsstellen aber auch Polizei konnte verbessert werden.

Ausgeprägte negative Nebenwirkungen des Modells in Form eines signifikanten Anstiegs von Unterrichtsstörungen oder Schulgewalt waren nicht festzustellen. Allerdings war unverkennbar, dass in den untersuchten Klassen mit der Reduzierung des Schwänzens eine geringfügige, statistisch nicht signifikante Zunahme von Gewaltvorfällen in der Schule einherging. Angesichts dessen, dass es gelungen ist, einen Teil der "Risikojugendlichen", die vormals dem Unterricht ferngeblieben sind, nun zu erreichen, ist dies durchaus erklärlich. Dieser Befund verweist aber auch darauf, dass bei einer landesweiten Ausdehnung eines solchen Modells dem Aspekt der zielgerichteten Gewaltprävention in der Schule eine erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.

Signifikante und eindeutig auf die Modellmaßnahmen rückführbare kriminalpräventive Effekte waren nur im Bereich des Ladendiebstahls festzustellen. Allerdings ist es auch zweifelhaft, dass kriminalpräventive Effekte im Bereich gravierenderer Delikte schon so kurzfristig, immerhin schon nach nur sechs Monaten, eintreten. Ermutigend ist insoweit, dass trotz der durch die Reduzierung des Schulschwänzens bewirkten stärkeren Präsenz von "Risikojugendlichen" (i.e. solche mit mehrfachen Belastungen) im Unterricht ein Anstieg der Gewaltdelinquenz nicht feststellbar war. Die Feststellung einer erhöhten Rate delinquenten Jugendlicher, die mit schwerwiegenderen Eigentumsdelikten auffällig wurden, lässt zwei Folgerungen zu: Sie ist einerseits ein Hinweis darauf, dass bezogen auf dieses Delikt, das üblicherweise nicht während der Schulzeit begangen wird, keine präventiven Wirkungen entfaltet wurden. Andererseits verweist dieser Befund aber auch darauf, dass durch die Modellmaßnahmen solche massiv delinquenten Jugendlichen stärker an die Schule angebunden werden konnten.

Deren verbesserte Erreichbarkeit über die Schule ist ein Argument dafür, im schulischen Kontext – angedockt an ein solches Maßnahmenpaket zur Reduzierung des Schulschwänzens – auch Prozesse sozialen Lernens sowie der Auseinandersetzung mit Normvorstellungen sowie Normakzeptanz gezielt zu befördern, um so (gerade bezogen auf diese Zielgruppe) zu einer weiteren Reduktion delinquenten Verhaltens zu gelangen. Zudem verspricht der Programmserfolg in diesem Punkte, dass über die Schule vermittelte Bildungsprozesse und damit auch die weiteren Entwicklungsoptionen dieser Jugendlichen gezielt gefördert werden können, was vorher, mangels Erreichbarkeit, nicht in dem Maße gegeben war.

In der Summe sind die Ergebnisse des Modellprojektes ProgeSs ermutigend. Von daher ist die Empfehlung, das Modell landesweit umzusetzen, empirisch gut abgestützt. Allerdings sind dabei einige Einschränkungen und Ergänzungen zu beachten.

Kritisch anzumerken ist zunächst, dass der Baustein der Helferteams nicht in dem Maße realisiert wurde, wie es eigentlich vorgesehen war. Auf der anderen Seite weisen die Angaben der Lehrkräfte darauf hin, dass solche Helferteams tatsächlich benötigt werden. Weiter ist kritisch zu vermerken, dass nicht alle Schulen sich tatsächlich an den Modellmaßnahmen beteiligt haben. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Dokumentation der polizeilichen Aktivitäten unzulänglich war. All dies weist auf Probleme in der Implementation und der anschließenden Umsetzung hin.

So ist nicht auszuschließen, dass sich gerade solche Schulen nicht beteiligt haben, denen die Ressourcen zur Umsetzung der Vereinbarungen zwischen Elternhaus und Schule fehlten. Insofern sind die positiven Bewertungen hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten der Maßnahmen durchaus mit Vorsicht zu betrachten. Der Umstand, dass nach unseren Ergebnissen jene Schulen, die sich nicht daran beteiligt haben, Vereinbarungen zwischen Elternhaus und Schule zu schließen, deutlich geringere Verbesserungen im Bereich des regelmäßigen Schulbesuchs erlebt haben als die teilnehmenden Schulen, führt allerdings auch zu der Einschätzung, dass hier Überzeugungsarbeit und Unterstützung bei der Umsetzung sinnvolle Investitionen wären. Im übrigen hat sich der Baustein der Verträge zwischen Elternhaus und Schule gut bewährt. Es ist dringend zu empfehlen, diesen Teil des Modellprojektes weiterzuführen.

Weiter ist zu empfehlen – vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Polizei und der Bewertung diesbezüglicher Aktivitäten seitens der Lehrkräfte – das Konzept der polizeilichen Schwänzerkontrollen in der gewählten Form beizubehalten. Ob es in quantitativer Hinsicht begrenzt oder ausgedehnt werden sollte, kann auf Basis der verfügbaren Daten allerdings nicht beurteilt werden. Die entsprechende Dokumentation war dafür nicht ausreichend. Insofern ist weiter zu empfehlen, dass Vorkehrungen getroffen werden, diese Aktivitäten ökonomisch und effizient zu dokumentieren, um ein Monitoring zu ermöglichen und ggfs. gezielte Modifikationen und Optimierungen durchzuführen. Die selektive Dokumentation nur „erfolgreicher“ d.h. die Zielgruppe auch erreichender Kontrollen ist nicht hilfreich.

Hinsichtlich der Helferteams ist festzustellen, dass diese von der Schule nachgefragt werden. In den wenigen Fällen, wo eine fachliche Kooperation zustande kam, wurde sie äußerst positiv bewertet. Es handelt sich um einen Projektbaustein, für den ein Bedarf besteht und der deshalb ebenfalls in künftigen Konzepten vorgesehen werden sollte. Es handelt sich um eine Option, bei massiveren Problemfällen, in denen die Grenzen der Möglichkeiten von Schulen erreicht werden, zielgerichtet Hintergründe und Ursachen zu abklären und daran anknüpfend geeignete Maßnahmen auf den Weg bringen zu können.

Um diesen Projektbaustein besser zu verankern, sollten die Erfahrungen der Schwierigkeiten seiner Umsetzung im Kontext von ProgeSs produktiv genutzt werden. Ein Teil der Probleme ist offenbar darin begründet, dass keine klaren Handlungsanweisungen für die Akteure vorgegeben wurden. Die Ressourcen wie auch das Wissen auf kommunaler Ebene alleine reichen ersichtlich nicht aus, diesen Baustein eigenständig zu konturieren und einzuführen. Andererseits sind die lokalen Gegebenheiten der zentrale Anknüpfungspunkt für die Arbeitsmöglichkeiten eines solchen Helferteams. Es sollte daher intensiv der Kontakt mit den lokal verantwortlichen Akteuren und Entscheidungsträgern gesucht werden, um ein verbindliches, für die beteiligten Adressaten transparentes, lokales Konzept zu entwickeln, das auf die regionalen Gegebenheiten angepasst ist. Dies funktioniert allerdings nicht in der Form, dass lediglich seitens einer Gruppe einseitig Regeln definiert und schriftlich fixiert werden, die alle anderen dann befolgen sollten. Das löst eher im Gegenteil Abwehrreaktionen und die Vermeidung von Kooperation aus.

Es erscheint weiter – angesichts der offenkundig über lange Zeit gewachsenen Probleme zwischen Schule und Jugendhilfe – wenig erfolgversprechend, die Entwicklung und Implementation eines solchen Konzeptes und die Herstellung von Kooperationsbeziehungen eigenständig den Sozialen Diensten zu überlassen. Auch dürften reine Appelle an die Akteure, ohne die Einschaltung vermittelnder Instanzen, nicht viel weiterführen. Dies dürfte vermutlich eher zur Perpetuierung wechselseitiger Vorurteile und negativer Haltungen beitragen. Eine stärkere Einbeziehung von Schulsozialarbeitern als koordinierende Instanz könnte hier ein möglicher Schritt sein, da diese in den beiden Bereichen – einerseits Schule und andererseits Soziale Dienste – Kenntnisse besitzen und nach den Eindrücken aus den qualitativen Interviews wie auch den Ergebnissen der Lehrkräftebefragungen in beiden Feldern auf Akzeptanz stoßen.

Um in einer Kooperation mit Schulen die ihnen zugedachte fachliche Rolle adäquat ausfüllen zu können, bedarf es weiter gezielter Maßnahmen der Qualifizierung der hierfür zuständigen Mitarbeiter aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Im Fokus sollten dabei insbesondere Methoden der diagnostischen Abklärung individueller Entwicklungsprobleme und gravierender Schulschwierigkeiten stehen. Eine solche weitere Qualifizierung ist auch mit Blick darauf vonnöten, dass Schulschwänzen in gravierender Form nach Erkenntnissen der Entwicklungspsychopathologie wie auch der Kriminologie nicht selten Symptom für Belastungen von Jugendlichen in anderen, außerschulischen Bereichen sein kann, die es zu erkennen und zu bearbeiten gilt. Eine so abzusichernde und zu fördernde fachliche Eignung ist eine unabdingbare Voraussetzung, um schwerwiegende Fälle kompetent zu bearbeiten. Dazu gehört auch, gezielt andere Professionen bei Bedarf einbeziehen zu können. Ohne eine nachgewiesene fachliche Kompetenz dürfte es vermutlich nicht gelingen, als Partner in diesem Feld akzeptiert zu werden, was wiederum eine Voraussetzung dafür ist, dass tragfähige Kooperationsbeziehungen etabliert werden können.

Unabdingbar scheint weiter – vor dem Hintergrund internationaler Befunde, die durch die positiven Erfahrungen in der Kooperation Schule-Polizei im Laufe von ProgeSs bestätigt werden – für die Sicherung einer kontinuierlichen Kooperation ein individualisiertes Ansprechpartnersystem zu installieren. Dies hat jedoch zur Voraussetzung, dass die Arbeit mit Schulschwänzern als ein originäres Arbeitsfeld und wichtiger Schwerpunkt im Bereich der Sozialen Dienste anerkannt ist. Mit Blick auf die Förderung der Entwicklung junger Menschen entsprechend den Regelungen des SGB VIII (KJHG) ist dies rechtlich ohnehin eindeutig der Fall. Offenkundig ist ein solches Bewusstsein jedoch nicht bei allen Vertretern der sozialen Dienste anzutreffen. Eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung eines solchen individuellen Ansprechpartnersystems ist das persönliche Kennen lernen der beteiligten Akteure. Dies bedeutet, dass Vertreter der Sozialen Dienste sich an den Schulen vorstellen bzw. Vertreter der Lehrerschaft die Sozialen Dienste aufsuchen sollten, um so das Wissen umeinander auf eine unmittelbar greifbare Basis zu stellen.

Hinsichtlich der Umsetzung der Elternvereinbarungen sind die Erfahrungen der Lehrkräfte in der Praxis ermutigend. Es sollte allerdings darauf geachtet werden, dass die Schulen sich auf vermehrte Anforderungen im Bereich der Gewaltprävention vorbereiten. Von daher sind zugleich mit Maßnahmen der Reduzierung von Schwänzen auch Konzepte zu etablieren, wie die einzelne Schule mit Fällen von Gewalt, erhöhter Aggressivität und eskalierender Konflikte verfährt und in welcher Weise präventiv in diesem Feld agiert wird. Es wäre nicht vertretbar, wenn die durch ein gezieltes Programm zusätzlich erreichten Schülerinnen und Schüler seitens ihrer Mitschülerinnen und -schüler oder der Lehrerschaft als Stör- oder Bedrohungsfaktor wahrgenommen und behandelt würden oder als Katalysator gewaltbereiter Gruppen aktiv werden könnten. Ohne entsprechende Konzepte zum Umgang mit derartigen Schwierigkeiten kann hier durchaus ein Problem entstehen.

Vermutlich sind die Effekte der Prävention von Schulschwänzen um so nachhaltiger, je früher entsprechende Maßnahmen einsetzen. Diesbezügliche Erfahrungen liegen zwar national in Form methodisch solider Evaluationen nicht vor. Neben den positiven Erfahrungen mit ProgeSs legen internationale Erfahrungen wie auch theoretische Überlegungen aber nahe, dass eine frühzeitige Herstellung von Verbindlichkeit des Schulbesuchs sowohl Bildungsverläufe als auch soziale Lernprozesse befördert. Diese können dazu beitragen, Phasen der Delinquenz junger Menschen weniger lang und intensiv werden zu lassen. Insofern spricht vor dem Hintergrund der positiven Erfahrungen mit ProgeSs vieles dafür, ein gleichartiges Programm, das um strukturierte und bereits erprobte gewaltpräventive Maßnahmen ergänzt sein sollte, schon früher in den unteren Klassenstufen einzusetzen und zu erproben.

Herausgeber:

Landespräventionsrat Niedersachsen
-Niedersächsisches Justizministerium-
Am Waterlooplatz 5 A
30169 Hannover

Email: info@lpr.niedersachsen.de
www.lpr.niedersachsen.de

in Kooperation mit:

Niedersächsisches Justizministerium
Niedersächsisches Kultusministerium
Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport
Niedersächsisches Ministerium für Soziales,
Frauen, Familie und Gesundheit

September 2005