



Pädagogische Hochschule Freiburg
Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

*Jürgen Gerdes, Igor Osipov,
Gözde Okcu & Uwe H. Bittlingmayer*

Die Entwicklung von *Life Skills* in eineinhalb Schuljahren

**Wirksamkeitsevaluation des schulischen
Life Skills-Förderungsprogramms
Lions-Quest „Erwachsen werden“**

**Eine Auswertung von drei Erhebungswellen im Projekt
„Zur Evidenzbasierung in der schulischen Gesundheitsför-
derung, Primärprävention und inklusiven Beschulung“
(EGePriB)**

**Endbericht im Rahmen der
Wirksamkeits- und Akzeptanz-Evaluation
des schulischen Unterrichtsprogramms
„Erwachsen werden“ von Lions-Quest (4. Ausgabe)
in einer eineinhalb-jährigen Interventionsphase in 5. und 6.
Klassen verschiedener allgemeinbildender Schulformen in
sechs Bundesländern**

Freiburg, September 2018

Inhaltsverzeichnis

.....	0
0. Zusammenfassung.....	2
1. Einleitung.....	4
2. Sample.....	5
3. Standardisierung von Erhebung und Intervention.....	7
3.1. Datenerhebung.....	7
3.2. Intervention.....	7
4. Eingesetzte Instrumente.....	8
5. Ergebnisse der Wirksamkeitsevaluation.....	11
5.1. Methode.....	11
5.2. Kulturelle Heterogenitätsakzeptanz.....	12
5.3. Soziale Kompetenzen: Selbstsicherheit.....	14
5.4. Soziale Kompetenzen: Interaktionssouveränität.....	15
5.5. Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich kultureller Heterogenitätsakzeptanz.....	17
6. Ergebnisse der Akzeptanzanalyse.....	19
6.1. Schülerinnen und Schüler.....	19
6.2. Lehrkräfte.....	22
7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	26
8. Literatur.....	32
9. Anhänge.....	34

0. Zusammenfassung

Im Rahmen dieser Evaluationsstudie des schulischen *Life Skills*-Förderungsprogramms Lions-Quest „Erwachsen werden“ wurden Schüler_innen der 5. und 6. Klassenstufe aus dem vorhandenen Schulformspektrum (von Förderschulen bis zu Gymnasien) aus sechs Bundesländern zu drei verschiedenen Zeitpunkten (vor, während und nach einer eineinhalbjährigen Interventionsphase) befragt. Die zunächst insgesamt 123 rekrutierten Projektklassen (von denen zum letzten Erhebungszeitpunkt noch 111 Projektschulen im Sample waren) wurden zufällig der Interventions- und der Kontrollgruppe zugeordnet. Begleitend wurden die Lehrkräfte der beteiligten Projektklassen, ebenfalls zu den drei Zeitpunkten, zum Programm(-einsatz) befragt.

Die Auswertungen der ersten Erhebung (N=2242) im Querschnitt haben ergeben, dass das jeweilige Niveau von allgemeinen Lebenskompetenzen im Hinblick auf bestimmte sozialstrukturelle und demographische Merkmale (Geschlechtszugehörigkeit, sozialer Hintergrund, Schulform, Bundesland und Schulperformanz) stark variiert (Gerdes et al. 2016). Zur Messung des Kompetenzniveaus wurden psychometrische Skalen in den Bereichen *soziale Kompetenzen*, *Selbstwertschätzung*, *Empathie*, *Emotionsregulierung* und *kulturelle Heterogenitätsakzeptanz* eingesetzt. In jedem dieser fünf Kompetenzbereiche verursachten mindestens drei verschiedene sozialstrukturelle Merkmale signifikante Differenzen im Kompetenzniveau. Im Fall von *Empathie* und *Heterogenitätsakzeptanz* werden signifikante Differenzen von vier bzw. fünf sozialstrukturellen Merkmalen verursacht. Ein höheres Wohlstandsniveau in Bezug auf sozialen Hintergrund, eine statushöhere Schulform (besonders Gymnasium) und bessere Schulleistungen stehen hier im Zusammenhang mit stärkeren Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind zudem ausgeprägter bei Mädchen als bei Jungen. Im Fall von *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* sowie in den Bereichen der *sozialen Kompetenzen* und der *Selbstwertschätzung* gibt es außerdem deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. In diesen Kompetenzbereichen schneiden die neuen Bundesländer (Brandenburg und Sachsen-Anhalt) systematisch schlechter als die alten Bundesländer (Nordrhein-Westfalen, Hessen und Bayern) ab.

Die Geschlechtszugehörigkeit und die von Schüler_innen berichtete Schulperformanz haben sich als die bedeutendsten Merkmale erwiesen, die alle der erwähnten Lebenskompetenzbereiche beeinflussen. Während bei der Geschlechtszugehörigkeit die Einflüsse insofern variieren, als dass in drei *Life Skills*-Bereichen (*soziale Kompetenzen*, *Selbstwertschätzung* und *Emotionsregulierung*) die Jungen und in zwei *Life Skills*-Bereichen (*Empathie* und *kulturelle Heterogenitätsakzeptanz*) die Mädchen signifikant bessere Ergebnisse erzielen, besteht hinsichtlich der Schulleistungen ein gleichgerichteter signifikanter Zusammenhang: Je besser die Schulperformanz (gemessen durch einen Summenindex von abgefragten Schulnoten in vier Fächern) ist, desto höher ist auch das durchschnittliche Niveau der allgemeinen Lebenskompetenzen in allen dieser fünf *Life Skills*-Dimensionen. Der Migrationshintergrund spielt dagegen in unserer Untersuchung, im Gegensatz zu zahlreichen anderen Studien, keine Rolle (wie bspw. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2007; Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006).

Die zweite Auswertung auf Grundlage der Daten aus zwei Erhebungszeitpunkten (N=1906) (nach etwa einem Schuljahr des Programmeinsatzes) bezog sich auf die Frage nach der Programmwirksamkeit, die auf Basis von Gruppenvergleichen zwischen Interventions- und Kontrollgruppen und mit Hilfe latenter Variablenmodelle untersucht wurde (Osipov et al. 2017). Auf der Ebene des generellen Interventions- und Kontrollgruppenvergleichs zeigten sich in den Bereichen *soziale Kompetenzen* und *kulturelle Heterogenitätsakzeptanz* signifikante kleine Effekte zugunsten der Interventionsgruppe. Nach Schulform differenzierende Analysen ergaben weitergehende Effekte des Programmeinsatzes: Insbesondere Hauptschüler_innen profitieren im Bereich *sozialer Kompetenzen* und Realschüler_innen in den beiden Bereichen *soziale Kompetenzen* und *kultureller Heterogenitätsakzeptanz*. Auch die Programmtreue hatte insofern einen Einfluss, als dass kleine Effekte zugunsten der Interventionsgruppe mit einem vergleichsweise intensiven bzw. kontinuierlichen Programmeinsatz in den Bereichen *kulturelle Heterogenitätsakzeptanz* und *hohes Selbstwertgefühl* (eine Subdimension von Selbstwertschätzung) gezeigt werden konnten.

Die Analysen der Programmwirksamkeit mittels von Mehrebenenmodellen über die gesamte eineinhalbjährige Interventionsphase und über drei Messzeitpunkte hinweg (N=1672) haben ergeben, dass sich Treatment-Effekte in den *Life Skills*-Dimensionen der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz*, der *Selbstsicherheit* und der *Interaktionssouveränität* (letztere beiden sind Subdimensionen *sozialer Kompetenzen*) feststellen lassen. In diesen drei *Life Skills*-Dimensionen konnten signifikant unterschiedliche Entwicklungsverläufe von Kompetenzzuwächsen in der Kontroll- und Interventionsgruppe zugunsten letzterer nachgewiesen werden. Diese Ergebnisse belegen die längerfristige Wirksamkeit des Programmeinsatzes. Im Fall kultureller Heterogenitätsakzeptanz sind diese Effekte jedoch auf geschlechtsspezifische Unterschiede zurückzuführen: Der überdurchschnittliche Kompetenzzuwachs im Bereich der kulturellen Heterogenitätsakzeptanz ergibt sich einseitig bei den Mädchen innerhalb der Interventionsgruppe, während sich die Kompetenzentwicklung bei den Jungen zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe kaum unterscheidet. Diese Ergebnisse bestätigen im Großen und Ganzen frühere Evaluationsbefunde sowohl im Hinblick auf die durch das Programm gestärkten Kompetenzbereiche als auch in Bezug auf die geschlechtsspezifische Programmwirksamkeit (Kähner 2002; 2003).

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen darüber hinaus die schon in früheren Evaluationen festgestellte hohe Programmakzeptanz sowohl bei den Schüler_innen als auch bei den Lehrkräften. Die Mehrheit der Schüler_innen geben an, dass die „Erwachsen werden“-Stunden Spaß gemacht haben und dass sie sich mehr solcher Unterrichtseinheiten wünschen würden. Die deutliche Mehrheit der Lehrkräfte beurteilen das Programm und die Materialien als sinnvoll, würden diese in Zukunft auch einsetzen und ihren Kolleg_innen weiterempfehlen. Außerdem ist die Mehrheit der Lehrkräfte der Meinung, dass das Programm zur Verbesserung des Klassenklimas, zur Förderung der Klassengemeinschaft sowie zur konstruktiven Bearbeitung von Konflikten unter den Schüler_innen beiträgt. Zudem berichten Lehrkräfte, dass durch den Einsatz des Programms das Sozialverhalten der Schüler_innen, wie fairer Umgang, Toleranz und Kooperation, gestärkt werden konnten.

Bei der Einschätzung der Wirksamkeit des Programmes ist zu berücksichtigen, dass der reguläre Einsatz des Programms auf mindestens drei Schuljahre angelegt ist, während die hier gefundenen Effekte sich auf einen Einsatz von nur eineinhalb Jahren beziehen. Es kann also vermutet werden, dass bei einem regulären dreijährigen Einsatz eine größere Wirkung erzielt werden kann. Darüber hinaus könnte ein noch günstigeres Ergebnis der Programmwirksamkeit durch einen Selektionsbias beeinträchtigt worden sein: Es ist anzunehmen, dass die letzte Entscheidung der rekrutierten Schulen und Lehrkräfte für die Teilnahme an der aus schulorganisatorischer Perspektive durchaus aufwändigen Intervention und Evaluation auch auf einer bereits vorhandenen Affinität zu außercurricularen Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen beruhte.

1. Einleitung

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der aktuellen Evaluationsstudie des an deutschen Schulen weit verbreiteten außercurricularen *Life Skills*-Förderungsprogramms Lions-Quest „Erwachsen werden“ (in seiner aktuellen 4. Auflage) vorgestellt. Die Evaluationsstudie wurde als akzeptanzbezogene, formative und summative Evaluation im Rahmen einer quasi-experimentellen Interventionsstudie mit Kontrollgruppendesign und Messwiederholung angelegt und im Schuljahr 2015/16 und 1. Schulhalbjahr 2016/17 durchgeführt. Die Zuteilung der Gruppen zur Interventions- bzw. Kontrollgruppe erfolgte randomisiert und schulklassenbezogen. In Prä-/Post-/Follow-Up-Gruppenvergleichen zwischen Interventions- und Kontrollgruppen sollte insbesondere die Programmwirksamkeit im Hinblick auf die Stärkung verschiedener Bereiche allgemeiner Lebenskompetenzen geprüft werden – vor dem Hintergrund einer zunehmenden sozialen und kulturellen Heterogenität an den Schulen. Die Stärkung von allgemeinen Lebenskompetenzen (*Life Skills*) gilt als Prävention eines breiten Spektrums selbst- und fremdschädigender Verhaltensweisen durch Unterstützung einer altersgemäßen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.¹

Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen drei durchgeführte Erhebungswellen ein. Die Datenerhebungen erfolgten durch standardisierte Klassenraumbefragungen der Schülerinnen und Schüler am Anfang des Schuljahres 2015/16 vor Beginn des Programmeinsatzes (T1), am Ende desselben Schuljahres (T2) und schließlich am Beginn des 2. Halbjahres (T3) des Schuljahres 2016/17. Darüber hinaus wurden begleitende Lehrkräftebefragungen, ebenfalls mittels standardisierter Fragebögen, nach jedem Halbjahr der Interventions- und Evaluationsphase durchgeführt. Zusätzlich zu diesen quantitativen Erhebungen wurde in T3 eine qualitative Erhebung im Rahmen einer ergänzenden Studie (Okcu 2017) durchgeführt, um die methodischen Einschränkungen der quantitativen Fragebogenerhebung (wie bspw. Response Set, Non-Attitude Problem oder dass der soziale Kontext durch standardisierte Instrumente nur begrenzt verstanden werden kann) zu kompensieren und somit die Wirkung vom Programm „Erwachsen werden“ noch besser einschätzen zu können. Der Untersuchungsschwerpunkt der qualitativen Erhebung war das Klassenklima, da dieses ein beeinflussender Faktor für Lebenskompetenzen der Schüler_innen ist, gleichzeitig von diesen geprägt wird und den sozial-emotionalen Kontext darstellt. Die qualitative Erhebung hat in vier ausgewählten Kontroll- und Interventionsklassen in Form von teilnehmenden Beobachtungen und halb-offenen Lehrer_innen-Interviews stattgefunden. Hierbei wurden die Entwicklung des Klassenklimas und der Einfluss des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ auf das Klassenklima aus der Perspektive der Lehrer_innen genauer untersucht und am Beispiel von jeweils zwei Interventions- und Kontrollklassen aus dem Gesamtsample vergleichend dargestellt.

Bevor die Ergebnisse der Auswertung im Hinblick der Wirksamkeit (Abschnitt 5) und der Akzeptanz (Abschnitt 6) dargestellt werden, folgen zunächst Informationen zu den wesentlichen Aspekten des Samples (Abschnitt 2), zur möglichst weitgehenden Standardisierung von Datenerhebung und Intervention (Abschnitt 3) sowie zu den im Kontext der Wirksamkeitsevaluation eingesetzten Erhebungsinstrumenten (Abschnitt 4). Im letzten Abschnitt werden die Ergebnisse zusammengefasst und im Kontext des Forschungsdesigns und früherer Evaluationsergebnisse von Lions-Quest „Erwachsen werden“ diskutiert (Abschnitt 7).

¹ Ausführlichere Erläuterungen zu den konzeptuellen Grundlagen der schulischen *Life Skills*-Förderung mit Angaben zur einschlägigen Referenzliteratur finden sich im 1. Zwischenbericht dieser Evaluationsstudie (Gerdes et al. 2016, Kap. 2).

2. Sample

Die an der laufenden Evaluationsstudie beteiligten Projektschulen wurden aus dem in sechs ausgewählten Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hessen, Bayern, Sachsen-Anhalt und Brandenburg) jeweils vorhandenen Schulformspektrum der 5. Klassenstufe zufällig aus den jeweiligen Schulregistern selektiert. Zusätzlich zu diesem randomisierten Schulsample sind einige Schulen einbezogen worden, die Lions-Quest „Erwachsen werden“ seit mehreren Jahren auf Jahrgangsstufenebene schulregulär implementiert haben.

Für die erste Erhebungswelle (T1) konnten 57 Kooperationsschulen – 11 Gymnasien, 2 Gesamtschulen, 6 Realschulen, 9 Sekundarschulen aus Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, 2 niedersächsische Oberschulen, 8 Hauptschulen (in Bayern Mittelschulen), 14 Förderschulen und 5 Grundschulen aus Brandenburg (in Brandenburg ist eine sechsjährige Grundschulphase die Regel) – mit insgesamt 123 Projektklassen (69 Interventions- und 54 Kontrollklassen) für die Teilnahme an der Evaluationsstudie angeworben werden. Dabei handelte es sich um 50 Schulen, die aus den Schulregistern der jeweiligen Bundesländer zufällig selektiert wurden, 6 Schulen, die das Programm bereits auf Schulebene implementiert hatten² und um eine weitere interessierte Schule aus dem Bundesland Baden-Württemberg. In den einzelnen Schulen wurden je nach den schulischen Gegebenheiten und Interessen 1-5 Projektklassen für die Evaluation rekrutiert. In den meisten Fällen stellten die Kooperationsschulen jeweils eine Interventionsklasse und eine Kontrollklasse aus der 5. Jahrgangsstufe.³

Insgesamt konnten bei der ersten Erhebungswelle **N = 2242** von 2685 in den Projektklassen vorhandenen Schülerinnen und Schülern befragt werden, davon 1285 aus Interventions- und 957 aus Kontrollklassen.⁴

Im Laufe des Schuljahres sind eine Schule mit einer Interventions- und Kontrollklasse sowie zwei Interventionsklassen aus unterschiedlichen Gründen ausgeschieden, so dass sich der Bestand an Projektklassen bei der zweiten Erhebung (T2) entsprechend reduziert hat. Insgesamt konnten bei der zweiten Erhebungswelle 2166 Schülerinnen und Schüler befragt werden, wovon mittels eines Kennwortverfahrens **N = 1906** Fälle den entsprechenden Fällen aus der ersten Erhebung zugeordnet werden konnten. Damit wurden 85% der Schüler_innen (83,3 % aus der Interventions-, 87,2% aus der Kontrollgruppe), die bei der ersten Befragung zu Beginn des Schuljahres teilgenommen hatten, bei der zweiten Befragung am Ende des Schuljahres erreicht.⁵

Im Kontext des Schuljahreswechsels und des Übergangs der Projektklassen von der 5. in die 6. Klassenstufe kam es in zahlreichen Fällen zu neuen Klassenzusammensetzungen, vermehrter Schüler_innen-Fluktuation oder zu einem Austausch der Klassenlehrkräfte. Dadurch sind weitere vier einzelne Interventionsklassen aus Förderschulen und ein Gymnasium mit zwei Interventions- und Kontrollklassen aus dem Projektschulsample und damit für das letzte

² Diese Schulen wurden aus vom Auftraggeber (HDL) zur Verfügung gestellten Schullisten ausgewählt.

³ Die Einbeziehung von zwei Parallelklassen in das Projekt ließ sich insbesondere bei Förderschulen nicht durchgängig realisieren, da diese in der 5. Klassenstufe sehr häufig einzügig waren. In diesen Fällen wurden die Einzelklassen entweder als Interventions- oder Kontrollklassen in das Sample aufgenommen. In einigen anderen Fällen wurden mehr als zwei Klassen für die Studie rekrutiert, weil es im Interesse der Schulleitungen war, alle Klassen des gesamten Jahrgangs in das Projekt einzubeziehen.

⁴ Bei den nicht befragten Schüler_innen aus den Projektklassen lag entweder keine im Vorfeld von den Lehrkräften einzuholende Elterneinverständniserklärung vor oder aber die betreffenden Schüler_innen waren am Tag der Befragung nicht anwesend.

⁵ In statusniedrigeren Schulformen lagen die Quoten der erreichten Schüler_innen vergleichsweise etwas niedriger, was wesentlich mit der in diesen Schulformen insgesamt höheren Schüler_innen-Fluktuation (Zu- und Abgänge in einer Klasse während des Schuljahres) zusammenhängt.

Schulhalbjahr der Evaluationsphase ausgeschieden. Insgesamt ist es aber gelungen, noch eine relativ hohe Fallzahl in der 3. Erhebungswelle zu erreichen. Es handelt sich um insgesamt **N = 1538 Fälle**, die mittels des eingesetzten Kennwortes mit den korrespondierenden und zugeordneten Fällen aus der 1. und 2. Erhebungswelle (N = 1906 Fälle) gematcht werden konnten. Wenn man außerdem die Fälle hinzunimmt, die nur in der 1. und 3. Welle, aber nicht bei der 2. Erhebungswelle erfasst wurden, die aber dennoch auch für einen Zeitvergleich im Rahmen der Wirksamkeitsanalyse einbezogen werden konnten, sind es **N = 1672 Fälle**. In der nachfolgenden Tabelle 1 findet sich eine Übersicht über die Verteilung der erhobenen Fälle in allen drei Erhebungswellen nach Bundesländern.

Tabelle 1: Erhobene und gematchte Fälle⁶ nach Bundesländern, Welle 1-3

	Erhobene Fälle Welle 1	Erhobene Fälle Welle 2	Erhobene Fälle Welle 3	Gematchte Fälle Welle 1+2	Gematchte Fälle Welle 1-3	Gematchte Fälle Welle 1+3
NW	282	263	295	240	204	220
ST	380	385	378	333	282	306
BB	191	156	160	127	112	140
NI	426	429	442	381	333	355
HE	433	441	437	391	344	370
BY	483	445	298	395	229	242
BW	47	47	53	39	34	39
Ges.	2242	2166	2063	1906	1538	1672

NW = Nordrhein-Westfalen
 ST = Sachsen-Anhalt
 BB = Brandenburg
 NI = Niedersachsen
 HE = Hessen
 BY = Bayern
 BW = Baden-Württemberg

In der nachfolgenden Tabelle 2 sind die jeweiligen Prozentanteile der in der 3. Erhebungswelle erreichten Fallzahlen in Relation zu den Fallzahlen aus der 1. und 2. Erhebungswelle ausgewiesen. Dabei ist zu sehen, dass der Anteil der insgesamt über alle drei Wellen zugeordneten Fälle im Verhältnis zum Ausgangssample der 1. Erhebungswelle knapp 70 (68,6%) und im Verhältnis zum integrierten Sample der 1. und 2. Welle noch gut 80 (80,7%) Prozent beträgt. Diese noch in der 3. Erhebungswelle erreichten Fallzahlen stellen für über eine eineinhalb Jahre laufende Interventionsstudie im schulischen Kontext, die gleichzeitig eine Vielzahl von Schulformen und Bundesländer einbezieht, ein überaus zufriedenstellendes Resultat dar. Die unterdurchschnittlichen Fallzahlen und Prozentanteile vor allem in Brandenburg und Bayern erklären sich daraus, dass insbesondere dort Projektschulen bzw. -klassen im Verlauf der Projektlaufzeit ausgefallen sind. Die Ursachen dafür waren Austausch der Klassenlehrkräfte (infolge des Schuljahreswechsels oder langwieriger Krankheit, in einer Klasse auch ein Todesfall

⁶ Die höheren Zahlen der insgesamt erhobenen Fälle im Verhältnis zu den gematchten Fällen erklären sich dadurch, dass in vielen Schulen die Einverständniserklärungen, die die Eltern zu Beginn des Projektes für alle drei Schüler_innen-Befragungen abgegeben haben in den meisten Schulen nicht mehr auffindbar waren. So wurden in diesen Schulen die gesamten Klassen befragt und die Fälle, die den Fällen aus den früheren Erhebungen nicht zugeordnet werden konnten, nachträglich ausgeschlossen und vernichtet, so dass keine Daten der Schüler_innen verwendet wurden, deren Eltern der Projektteilnahme nicht zugestimmt haben.

der Klassenleiterin) oder Restrukturierungen der Klassenzusammensetzungen beim Übergang von der 5. in die 6. Klassenstufe.

Tabelle 2: Prozentanteile: Erhobene und gematchte Fälle nach Bundesländern, Welle 1-3

	Gematchte Fälle W 1+2 (in Relation zu erhobenen Fällen W 1)	Gematchte Fälle W 1-3 (in Relation zu erhobenen Fällen W 1)	Gematchte Fälle W 1-3 (in Relation zu gematchten Fällen W 1-2)	Gematchte Fälle W 1+3 (ohne W 2; Relation zu erhobenen Fällen W 1)
NW	85,1 %	72,3 %	85,0 %	78,0 %
ST	87,6 %	74,2 %	84,7 %	80,5 %
BB	66,5 %	58,6 %	88,2 %	73,3 %
NI	89,4 %	78,2 %	87,4 %	83,3 %
HE	90,3 %	79,5 %	88,0 %	85,5 %
BY	81,8 %	47,4 %	58,0 %	50,1 %
BW	83,0 %	72,3 %	87,2 %	83,0 %
Ges.	85,0 %	68,6 %	80,7 %	74,6 %

3. Standardisierung von Erhebung und Intervention

3.1. Datenerhebung

Die Befragungen der Schüler/innen in den Projektschulen in allen drei Erhebungswellen wurden in Kooperation mit den jeweiligen Klassenleiter_innen der einzelnen Projektklassen von in den verschiedenen Bundesländern ansässigen mündlich und schriftlich geschulten externen Mitarbeiter_innen durchgeführt. Die erste Erhebung (T1) konnte ganz überwiegend innerhalb von spätestens 6 Wochen nach bundeslandspezifischen Schuljahresbeginn durchgeführt werden (95%), die übrigen nur mit wenig weiterer Verzögerung⁷: in der Zeitspanne von Mitte August bis Ende Oktober 2015. Die zweite Erhebung (T2) fand bundeslandspezifisch jeweils relativ kurz vor dem Beginn der Sommerferien statt: in der Zeit von Mitte Juni bis Anfang August 2016. Die dritte Erhebung (T3) fand ebenfalls bundeslandbezogen jeweils am Beginn des 2. Schulhalbjahres statt, und zwar in den Monaten Februar bis April 2017.

3.2. Intervention

Es wurde zunächst sichergestellt, dass der Einsatz des Unterrichtsmaterials aus dem Programm Lions-Quest „Erwachsen werden“ in den Interventionsklassen ausschließlich durch entsprechend LQ-qualifizierte Lehrkräfte erfolgte. Alle Interventionsklassen-Lehrkräfte, die über keine für den Einsatz des Programms erforderliche LQ-Qualifizierung verfügten, wurden – vor oder unmittelbar bei Beginn des betreffenden Schuljahres – in Kooperation mit dem Auftraggeber in ein obligatorisches zweieinhalbtägiges „Erwachsen werden“-Lehrkräfte-Einführungseminar vermittelt. Außerdem wurde denjenigen bereits LQ-qualifizierten Lehrkräften, die nicht schon über die neueste Ausgabe des Programms verfügten, die aktuelle 4. Ausgabe von Lions-Quest „Erwachsen werden“ zugestellt, um so zu gewährleisten, dass in allen Interventionsklassen dieselbe Interventionsgrundlage bestand. Darüber hinaus wurden allen beteiligten Interventionsklassen-Lehrkräften am Beginn und zur Mitte des betreffenden Schuljahres schriftliche Instruktionen zum Umfang und Inhalt des Einsatzes der „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten übermittelt, um auch in dieser Hinsicht eine möglichst einheitliche Interven-

⁷ In den Fällen der verbleibenden 5% der Projektklassen ergaben sich leichte Verzögerungen über die erwähnte Frist hinaus durch Probleme bei der Schulrekrutierung oder im ministeriellen Antragsverfahren.

tion zu erreichen. Im letzten Halbjahr der Interventionsphase musste infolge einzelschulbezogener Umstrukturierungen und Klassenlehrkraftwechsel allerdings in insgesamt vier Interventionsklassen in Kauf genommen werden, dass die Unterrichtseinheiten nicht mehr von LQ-qualifizierten Lehrkräften eingesetzt werden konnten.

Alle Kooperationsschulen wurden unter der Maßgabe der Bereitschaft der beteiligten *Interventionsklassen-Lehrkräfte* angeworben, dass das Programm mindestens im Umfang von einer Schulstunde pro Schulwoche in der Interventionsklasse eingesetzt wird.⁸ Gleichzeitig wurde zur Kontrolle die Kontinuität und Intensität des Programmeinsatzes in den Interventionsklassen mittels einer auf Fragebögen basierenden Lehrkräftebefragung nach jedem Halbjahr der Interventions- und Evaluationsphase noch einmal retrospektiv erhoben. Dabei hat sich – trotz vorheriger verbindlicher schriftlicher Zusagen – eine gewisse Variationsbreite des Programmeinsatzes herausgestellt, die sich nach dem Klassenstufenwechsel im letzten Halbjahr noch einmal verschärft hat.

Gleichzeitig wurde bei den *Kontrollklassen-Lehrkräften*, mittels eines kurzen Fragebogens am Ende des Schuljahres 2015/16 und des 1. Schulhalbjahres 2016/17, erhoben, in welchem Maße ggf. in den Kontrollklassen andere Elemente sozialen Lernens während der Projektphase eingesetzt wurden. Es hat sich herausgestellt, dass in unterschiedlichem, z.T. erheblichem Maße außercurriculare Elemente zur Förderung sozial-emotionalen Lernens, des Klassenklimas, von Konfliktbewältigungskompetenzen u. ä. in den Kontrollklassen eingesetzt wurden.⁹

4. Eingesetzte Instrumente

Bei dieser Evaluationsstudie wurden insgesamt sieben psychometrische Skalen zur Messung des Niveaus verschiedener Bereiche allgemeiner Lebenskompetenzen in allen drei Erhebungswellen (T1 - T3) der Schüler_innen-Befragungen eingesetzt. Die Fragen-Formulierungen wurden z.T. altersgemäß für Schüler_innen der 5.Klasse reformuliert:

Die eingesetzte Skala zur **Kulturellen Heterogenitätsakzeptanz** ist eine Weiterentwicklung der Subskala „Kulturelle Offenheit“ aus dem Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ) (Reinders et al. 2011; Gresser et al. 2011). Die Items der Subskala „Kulturelle Offenheit“ zielen sowohl auf die Akzeptanz kultureller Unterschiede als auch auf die Neigung, mit Gleichaltrigen anderer kultureller Herkunft zu interagieren. Die Skala umfasst in der für diese Evaluationsstudie erweiterten Form insgesamt 7 Items, z.B. „Ist es für dich okay, mit Schülern, die eine andere Religion haben, für die Schule zu lernen?“, „Verbringst du deine Freizeit gerne

⁸ Dies wurde den Interventionsklassen-Lehrkräften vor jedem Halbjahr der Interventions- und Evaluationsphase schriftlich mitgeteilt.

⁹ Man muss davon ausgehen, dass das Programm Lions-Quest „Erwachsen werden“ in Bezug auf die schulische Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen eine Pionierrolle eingenommen hat. Der inzwischen erreichte Verbreitungsgrad an deutschen Schulen der Sekundarstufe I (vgl. dazu Bittlingmayer/Sirch 2006) hat sicherlich pädagogische Anstrengungen begünstigt, weitere und ähnliche Konzepte der schulischen *Life Skills*-Förderung – außercurricular oder auch im Fachunterricht – zu entwickeln und mehr oder weniger systematisch anzuwenden (vgl. z.B. Bühler/Heppekausen 2005; Casale et al. 2014).

mit Leuten aus anderen Ländern?“ „Ist es für dich o.k., mit Schüler/innen einer anderen Hautfarbe zu spielen?“.¹⁰ Die vierdimensionale Antwortskala enthielt die Kategorien: nie, selten, meistens, immer.

Die eingesetzte Skala zur eigenen **Selbstwertschätzung** besteht aus 6 Items, die sich im Rahmen eines zuvor durchgeführten Schulforschungsprojektes zur Erfassung von *Life Skills* in höheren Klassen als zusammenhängend und als ein eigenständiger Faktor („Hohes Selbstwertgefühl“) herausgebildet haben, der sich als reliabel erwiesen hat. Die verwendeten Items gehen auf die (umfassendere) Multidimensionale Selbstwertskala von Schütz/Sellin (2006) zurück. Das Konstrukt der Selbstwertschätzung geht davon aus, dass sich das Maß der Selbstwertschätzung einer Person als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal aus verschiedenen selbstbezogenen Bewertungen zusammensetzt (Daig et al. 2008). Einzelne Items lauten z.B. „Hast du eine positive Meinung von dir?“, „Zweifelst du an dir selbst?“, „Hast du das Gefühl, dass es keine Sache gibt, bei der du gut bist?“. Aufgrund von Pretest-Ergebnissen wurde eine fünffache Antwortskala gewählt, die im Vergleich zu einer vierfachen Antwortskala eine bessere Annäherung an eine Normalverteilung erreichte: nie, selten, manchmal, häufig, immer.¹¹

Die verwendete Skala zur Erhebung **sozialer Kompetenzen** wurde bereits in früheren Evaluationen des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ eingesetzt (Kähnert 2002, 2003). Die Skala wurde später um einige weitere Items weiterentwickelt (Sahrai/Bittlingmayer 2008). Bei der aktuellen Evaluation wurden insgesamt 13 Items aufgenommen¹², mit Aussagen, die die Fähigkeit beschreiben, sich von anderen Personen und deren Meinungen abzugrenzen sowie die Fähigkeit, in verschiedenen Situationen aus eigener Initiative andere Personen in Bezug auf verschiedene Aspekte oder Probleme anzusprechen. Die einzelnen Aussagen werden mit der Fragestellung eingeleitet: „Stell dir vor, du kommst in eine der folgenden Situationen. Wie leicht oder wie schwer fällt es dir, ...?“ Die zu bewertenden Aussagen lauten z.B.: „...dich zu beschweren, wenn du ungerecht behandelt worden bist“, „...jemanden aufzufordern, etwas zurückzugeben, das er/sie von Dir ausgeliehen hat“, „...jemandem zu sagen, dass Du etwas nicht gut findest, was er/sie tut“, usw. Die Schüler_innen konnten zwischen vier Antwortvorgaben wählen: sehr leicht, leicht, schwer, sehr schwer.

Die in dieser Evaluationsstudie verwendete Skala **Empathie** beruht auf drei von fünf Items aus der Skala Perspektivübernahme (ZSPUE), die bereits bei der PISA-Studie 2000 (PISA 2000: S. 176) sowie auch für die Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ verwendet wurde (Klieme 2006; Abs. et al. 2007: S. 32).¹³ Die Skala wurde ergänzt mit sieben weiteren Items aus einer „Checkliste für eigene Kompetenzen“ eines Konzeptes zum sozialen Lernen der Landeskooperationsstelle Brandenburg „Schule – Jugendhilfe“ zu Aspekten der „Kommunikation“, „Konfliktfähigkeit“ und „Empathiefähigkeit“ (Klein/Thimm 2004: S. 56) sowie durch ein weiteres selbst konzipiertes Item. Die einzelnen Items lauten z.B. „Ich kann Kritik anderer annehmen, ohne wütend zu werden“, „Ich kann mich in andere hineinversetzen“, „Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal,

¹⁰ Die Skala wurde insofern weiterentwickelt, als dass neben der Bezeichnung „andere Länder“ in der ursprünglichen Version weitere Aspekte kultureller Differenz (anderen Glauben, andere Religion, andere Lebensgewohnheiten, andere Muttersprache, andere Hautfarbe) inkorporiert und die Anzahl der Items erweitert wurden.

¹¹ Zwei Items sind positiv umformuliert worden, so dass die Skala jeweils drei positiv und drei negative formulierte Aussagen enthält.

¹² Das Item „... einem Freund/einer Freundin etwas Nettes zu sagen“ wurde herausgenommen, da es nach Pretest-Ergebnissen kaum Varianz aufwies.

¹³ Die anderen zwei Items wurden nicht übernommen, weil die entsprechenden Aussagen als zu kompliziert für die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler der 5.Klassenstufe erachtet wurden.

mich in seine Lage zu versetzen“. Das Antwortformat bestand aus fünf Vorgaben: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft teilweise zu, trifft eher zu, trifft zu.

Beim Thema **Inklusion** wurde auf eine Skala zurückgegriffen, die im Rahmen der Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ eingesetzt wurde (Klieme 2006). Allerdings wurde die Skala um drei Items ergänzt, die auch körperlich-leibliche Aspekte von Inklusion bzw. Benachteiligung erfassen. Das Antwortspektrum wurde nach Auswertungen des Pretests von vier auf sechs Antwortkategorien (stimme voll und ganz, ziemlich, etwas, nicht so ganz, kaum, überhaupt nicht zu) erweitert, um Decken- und Bodeneffekte zu vermeiden. Die einzelnen Aussagen werden mit der Fragestellung eingeleitet: „Sind alle Schülerinnen und Schüler in deiner Klasse gleich viel wert? In unserer Klasse ist jeder/jede gleich viel wert, ...“ Die einzelnen (insgesamt 11) Items lauteten z.B.: „...egal wie viel Geld die Eltern haben“, „...egal aus welchem Land jemand kommt“, „...egal ob jemand schnell oder langsam ist“.

Der Umgang mit den eigenen Gefühlen stellt eine relevante allgemeine Lebenskompetenz dar (vgl. WHO 1994; 2003), deren Förderung auch im Programm Lions-Quest „Erwachsen werden“ eine wichtige Rolle spielt. Zum Thema des Umgangs mit den eigenen Gefühlen wurde die Toronto-Alexithymie-Skala (TAS) nach Kupfer, Brosig & Brahler (2001) in der deutschen Übersetzung nach Stadelmaier (2006) herangezogen und in Bezug auf die spezifische Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler der 5. Klassenstufe adaptiert. Die einzelnen Items der hier genannten Skala **Emotionsregulierung** betreffen die Frage, inwiefern die eigenen Gefühle wahrgenommen, angemessen eingeschätzt und beschrieben werden können. Die Skala enthält Items wie z.B. „Ich wünschte, ich wäre nicht so schüchtern“, „Es fällt mir leicht, meine Gefühle zu beschreiben“, „Wenn ich aufgeregt bin, weiß ich nicht, ob ich traurig, ängstlich oder wütend bin“. Aufgrund von Ergebnissen im Pretest wurde hier eine fünfdimensionale Antwortskala eingesetzt, mit den Kategorien: nie, selten, manchmal, häufig, immer.

Das eingesetzte Fragenspektrum zum **Klassenklima** geht im Wesentlichen auf die Skala von Melzer/Schubarth (2006) zurück. Hier werden insbesondere der Zusammenhalt in der Klasse, die Konkurrenz innerhalb der Klasse und Desintegrationserfahrungen erfasst. Die Skala enthält positive wie negative Aussagen. Die Skala wurde um vier weitere Items aus dem Health Behavior in School-Aged Children-Fragebogen (HBSC 2006) ergänzt, damit das Klassenklima auch in positiver Hinsicht mehrdimensional abgebildet wird. Die Antwortskala wurde auf fünf Kategorien (stimmt genau, stimmt eher, teils/teils, stimmt eher nicht, stimmt überhaupt nicht) erweitert, da damit, wie der Pretest gezeigt hatte, Decken- und Bodeneffekte reduziert werden konnten. Die (insgesamt 18) einzelnen Items lauteten beispielsweise: „In unserer Klasse ist es für alle Schüler/innen einfach, Anschluss und Kontakt zu bekommen“, „In unserer Klasse sieht jeder nur auf seinen eigenen Vorteil, wenn es um die Noten geht“, „Wenn es einem Schüler mal schlecht geht, hilft ihm jemand aus der Klasse“.

Die qualitative Erhebung des Klassenklimas in vier ausgewählten Projektklassen erfolgte mittels Beobachtungs- und Interviewleitfäden. Beide Leitfäden beinhalten Fragen bzw. Beobachtungsdimensionen basierend auf den folgenden drei Klassenklima-Dimensionen, die aus der Literaturrecherche gewonnen wurden: Beziehungen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen (bspw. Unterstützung, Bevorzugung, Vertrauen, Gerechtigkeit), Beziehungen unter Schüler_innen (bspw. Klassengemeinschaft, Aggression, Ausgrenzung) und Unterrichtsqualität (bspw. Unterrichtsteilnahme, Zufriedenheit, Konkurrenz, Überforderung). Zusätzlich beinhaltet der Interviewleitfaden Fragen zu Determinanten des Klassenklimas (sozioökonomischer Hintergrund der Schüler_innen, Klima im Kollegium, Schüler-Eltern-Beziehungen, Eltern-Lehrer-Beziehungen), zur Entwicklung des Klassenklimas und zur Einschätzung der Wirkung des Programms „Erwachsen werden“ (Okcu 2017).

5. Ergebnisse der Wirksamkeitsevaluation

5.1. Methode

Bei der Analyse längerfristiger Treatment-Effekte wird die Entwicklung der relevanten Merkmale über drei Messzeitpunkte hinweg, von T1 zu T3, in der Kontroll- und Interventionsgruppe untersucht. Dabei wird geprüft, ob in der Interventions- und Kontrollgruppe unterschiedliche Entwicklungsverläufe vorliegen. Falls man von signifikant verschiedenen Verläufen sprechen kann, wird ferner inspiziert, welchen Mustern sie folgen und welche Variablen außer der Kontroll- bzw. Interventionsgruppenzugehörigkeit dafür verantwortlich sind. Die Auswertung erfolgt dabei mit Hilfe von Mehrebenenmodellen (Hox 2010; Bickel 2007; Gelman & Hill 2007). Mehrebenenmodelle sind ein flexibles statistisches Instrument, welches die gleichzeitige Berücksichtigung fixer und Zufallseffekte und somit z.B. unterschiedlicher Charakteristika einer komplexen bzw. hierarchischen Datenstruktur erlaubt. Im vorliegenden Fall werden auf Ebene eins wiederholte Messungen, die auf zweiter Ebene in einzelnen Individuen genestet sind, modelliert. Auf dritter Ebene werden wiederum Klasseneffekte berücksichtigt. Da in diesem Fall Entwicklungsverläufe von in Klassen zusammengefassten Schülerinnen und Schülern modelliert werden, handelt es sich um einen Spezialfall der Mehrebenenmodelle, nämlich um *Mehrebenenwachstumsmodelle* (Hox & Roberts 2011; Finch et al. 2014).

Mehrebenenmodelle haben eine Reihe von Vorteilen gegenüber anderen statistischen Verfahren, die häufig standardmäßig zur Analyse von Längsschnittdaten eingesetzt werden (z.B. Varianzanalyse mit Messwiederholung). Ein wichtiger Vorteil, der auch im Rahmen vorliegender Auswertung von besonderer Relevanz ist, ist ein „schonender“ Umgang mit fehlenden Werten. Die Verwendung des Schätzverfahrens Maximum Likelihood erlaubt es nämlich, unter bestimmten Bedingungen auch Fälle mit fehlenden Daten in das Modell ohne Datenimputation zu integrieren (Hox 2010). Wenn die fehlenden Daten einem zufälligen bzw. teilweise zufälligen Mechanismus folgen, können sie innerhalb des Modells geschätzt werden, und die statistische Teststärke wird somit nicht durch den Drop-Out zwischen den Zeitpunkten oder Item-Nonresponse beeinträchtigt.

Die Vorgehensweise bei der Auswertung bestand grundsätzlich aus den vier folgenden Schritten:

1) Zunächst wird ein *random-intercept*-Modell mit zwei Ebenen geschätzt (Modell 1). In diesem Fall handelt es sich um ein Wachstumsmodell mit wiederholten Messungen auf Ebene eins, in die Individuen auf Ebene zwei genestet sind. Random intercept bedeutet, dass das Modell die freie Variation von den Prätest-Messungen zum Zeitpunkt T1 zwischen den Individuen erlaubt (=Zufallseffekt für das Intercept auf dem individuellen Niveau). Der *Slope*-Parameter (die Steigung bzw. der zeitliche Wachstumstrend) wird im Gegenteil fixiert, so dass keine interindividuelle Variation der Steigung erlaubt ist und somit nur ein Durchschnittstrend für alle Probanden modelliert wird (=kein Zufallseffekt für den Slope auf dem individuellen Niveau). In dieses und in weitere Modelle (2 bis 4) werden insgesamt zwei Prädiktoren aufgenommen (=fixe Effekte). Die erste Prädiktorvariable ist die Variable „Zeit“. Sie stellt eine Indexvariable für den Zeitpunkt der Messungen dar. Die zweite Variable ist die Zugehörigkeit zur Kontroll- bzw. Interventionsgruppe („Gruppe“). Sie stellt eine zeitunabhängige Variable dar, d.h. sie nimmt denselben Wert für alle Messzeitpunkte an. Das primäre Interesse gilt aber dem Interaktionsterm $\text{Zeit} \times \text{Gruppe}$, der den Unterschied in linearen Wachstumstrends zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe darstellt. Wenn der Interaktionseffekt statistisch signifikant ist und zugunsten der Interventionsgruppe ausfällt, ist das als Hinweis auf einen Treatment-Effekt zu deuten.

2) Als zweites Modell wird das *random-slope*-Modell geschätzt (Modell 2). Hier werden individuelle Steigungsparameter (Slope) erlaubt, so dass interindividuelle Unterschiede in Wachstumstrends als zufällige Effekte modelliert werden können (=Zufallseffekt für den Slope auf dem individuellen Niveau).

3) Das Modell Nr. 3 ist ein *random-intercept*-Modell mit drei Ebenen, wo zusätzlich zum ersten Modell zufällige Intercept-Parameter auf der dritten Ebene der Schulklassen zugelassen werden (=Zufallseffekt für das Intercept auf individueller Ebene und dem Schulklassenniveau).

4) Das vierte Modell stellt schließlich eine Erweiterung des zweiten Modells dar. Hier wird zusätzlich zu individuellen Steigungseffekten ein zufälliger Steigungsparameter auf der dritten Ebene der Schulklassen zugelassen (=Zufallseffekt für den Slope auf individueller Ebene und dem Schulklassenniveau).

Welches Modell von den vier beschriebenen letztendlich beibehalten wird, wird auf der Grundlage der Modellvergleiche entschieden. Dabei werden die relative Modellfitstatistik (das Modell mit der niedrigeren AIC/BIC-Statistik wird bevorzugt) und der Likelihood-Quotienten-Test berücksichtigt.

Insgesamt zeigten die Wachstumsmodelle, dass insbesondere bezüglich *kultureller Heterogenitätsakzeptanz*, *Selbstsicherheit* und *Interaktionssouveränität* (letztere sind Subskalen der eingesetzten Gesamtskala *Soziale Kompetenzen*, die sich bereits in den Berechnungen zur ersten Auswertung auf Basis der ersten beiden Erhebungswellen ausdifferenziert haben (siehe Osipov et al. 2017) signifikant unterschiedliche Entwicklungsverläufe in der Kontroll- und Interventionsgruppe zugunsten der Interventionsgruppe resultieren. Die Ergebnisse der Wachstumsmodellierung bezüglich der drei Merkmale werden im Folgenden dargestellt.

5.2. Kulturelle Heterogenitätsakzeptanz

Die Tabelle 3 fasst alle vier Wachstumsmodelle zur *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz* zusammen. Das Modell 2 zeigt, dass man von einer signifikanten Variabilität individueller Steigungsparameter sprechen kann, d.h. dass die Wachstumskurven oder die lineare Entwicklung der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz* zwischen den Schülerinnen und Schülern über die Zeit statistisch signifikant variieren. Dies lässt sich vor allem aus den Unterschieden in der Modellfitstatistik zwischen den Modellen 1 und 2 schlussfolgern: Modell 2 hat einen niedrigeren AIC- und BIC-Wert und der Likelihood-Quotienten-Test weist darauf hin, dass das zweite Modell mit eingeführtem Slope-Zufallseffekt signifikant besser zu den Daten passt als das erste Modell (der Unterschied in Log-Likelihood kann unter der Nullhypothese mit der Chi-Quadrat-Verteilung approximiert werden: $\Delta LL = 15.2$, $\Delta df = 2$, $p < 0.001$). Das zweite Modell zeigt, dass es bezüglich *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* zwischen T2 und T3 im Durchschnitt eine statistisch signifikante Steigung von jeweils 0.83 Skalenpunkten gibt (Variable „Zeit“). Der Interaktionsterm Zeit*Gruppe deutet zusätzlich darauf hin, dass diese Steigung für die Interventionsgruppe um 0.25 Skalenpunkte steiler ist als für die Kontrollgruppe. Abbildung 1 mit standardisierten vorhergesagten Werten für kulturelle Heterogenitätsakzeptanz zeigt, dass die Kontroll- und Interventionsgruppen auf dem gleichen Niveau anfangen, die Interventionsgruppe über zwei weitere Erhebungszeitpunkte aber eine steilere Steigung aufweist und die Kontrollgruppe spätestens ein Jahr nach der Intervention „überholt“. Die schwache negative Korrelation ($r = -0.20$) zwischen den Intercept- und Slope-Zufallsparametern deutet darauf hin, dass bei Schüler_innen mit niedrigen Ausgangswerten die Steigung etwas steiler ausfällt als bei Schüler_innen mit höheren Ausgangswerten der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz*. Hier

lassen sich also durch den Programmeinsatz Kompensationseffekte für Schüler_innen mit niedrigeren Kompetenzausgangswerten ausmachen.

Tabelle 3: Wachstumsmodelle bezüglich *kultureller Heterogenitätsakzeptanz*: Schätzer fixer und zufälliger Effekte, Kovarianz zufälliger Effekte, Modellfitstatistik.

Kulturelle Heterogenitätsakzeptanz								
	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
Fixe Effekte	Schätzer (s.e.)	T	Schätzer (s.e.)	T	Schätzer (s.e.)	t	Schätzer (s.e.)	t
Intercept	17.77 (0.13)	133.23	17.77 (0.13)	133.92	17.43 (0.29)	60.17	17.45 (0.27)	63.92
Zeit	0.83*** (0.07)	11.57	0.83*** (0.08)	10.95	0.83*** (0.07)	11.66	0.81*** (0.12)	7.10
Gruppe	-0.04 (0.18)	-0.22	-0.04 (0.18)	-0.22	0.02 (0.39)	0.06	0.03 (0.36)	0.10
Zeit*Gruppe	0.25** (0.10)	2.64	0.25* (0.10)	2.48	0.23* (0.10)	2.35	0.19 (0.16)	1.21
Zufallseffekte	SD		SD		SD		SD	
Residuum	2.86		2.68		2.87		2.69	
Intercept (Schüler)	3.14		3.24		2.54		2.76	
Slope (Schüler)			1.02				0.82	
Intercept (Klassen)					1.92		1.77	
Slope (Klassen)							0.62	
Intercept-Slope Korrelation					R		R	
Schüler					-0.20		-0.35	
Klassen							0.14	
Modellfit								
LL	-15830.4		-15815.2		-15628.8		-15590.4	
df	5773		5771		5772		5768	
AIC	31672.8		31646.3		31271.7		31202.8	
BIC	31712.8		31699.6		31318.3		31276.0	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

s.e. = Standardfehler; SD = Standardabweichung; t = t-Wert; LL = Log-Likelihood; df = Freiheitsgrade; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion.

Die Modelle 3 und 4 zeigen zusätzlich, dass das Hinzufügen von Zufallseffekten auf der Ebene der Schulklassen den Modellfit wesentlich verbessert, d.h. dass die Variation von Ausgangswerten und Wachstumskurven zwischen den Schulklassen von den Daten unterstützt wird (Modell 1 vs. Modell 3: $\Delta LL = 201.6$, $\Delta df = 1$, $p < 0.001$; Modell 2 vs. Modell 4: $\Delta LL = 224.8$, $\Delta df = 3$, $p < 0.001$). Das Modell 4 mit variierenden Ausgangswerten und Wachstumskurven auf beiden Ebenen – Schüler_innen und Schulklassen – wird schließlich als das Modell mit dem besten Fit angenommen. Dies hat Konsequenzen für die Schätzung von fixen Steigungsparametern in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe: Durch den Einbezug des Schulklasseneffektes wird die Cross-level-Interaktion nicht statistisch signifikant. Dies hat damit zu tun, dass die Variation der Entwicklungsverläufe zwischen den einzelnen Klassen grösser ist als zwischen den Kontroll- und Interventionsklassen. Geschlechtsspezifische Ana-

lysen zeigen aber, dass der Trainingseffekt bezüglich *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* tatsächlich nicht homogen ausfällt, sondern ausschließlich für Mädchen gilt (siehe den Abschnitt 5.5. zu geschlechtsspezifischen Unterschieden bei *kultureller Heterogenitätsakzeptanz*).

5.3. Soziale Kompetenzen: Selbstsicherheit

Bezüglich der *Selbstsicherheit* zeigt sich zunächst, dass das Modell mit interindividueller Variabilität linearer Wachstumsverläufe über die Zeit besser die Daten abbildet als das Modell mit nur interindividuell variablen Ausgangswerten (s. Tabelle 4; Modell 2 vs. Modell 1: $\Delta LL = 12.9$, $\Delta df = 2$, $p < 0.01$). Ohne Berücksichtigung von Gruppenunterschieden ergibt sich für die *Selbstsicherheit* zwischen dem ersten und dem zweiten bzw. zwischen dem zweiten und dem dritten Erhebungszeitpunkt jeweils eine Steigung um 0.12 Skalenpunkte, die statistisch nicht signifikant werden. Die Interaktion zwischen Erhebungszeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit zeigt allerdings, dass die Steigung in der Interventionsgruppe um 0.25 Skalenpunkte steiler ausfällt. Die Abbildung 1 veranschaulicht eine unterschiedliche Entwicklung der *Selbstsicherheit* in den zwei Gruppen: Beim ersten Erhebungszeitpunkt verfügt die Interventionsgruppe über eine signifikant niedrigere Ausprägung der *Selbstsicherheit* als die Kontrollgruppe, holt aber direkt nach der Intervention und insbesondere ein Jahr nach der Intervention auf. Auch im Fall von *Selbstsicherheit* deutet die negative mittlere Korrelation zwischen Intercept und Slope auf Schüler_innen-Ebene darauf hin, dass Schüler_innen mit niedrigerer Ausprägung der *Selbstsicherheit* einen steileren Anstieg zeigen als Schüler_innen, die über höhere Testwerte der *Selbstsicherheit* verfügen. Auch hier wirkt Lions Quest „Erwachsen werden“ bei denjenigen Schüler_innen-Gruppen, die sozialisationsbedingt niedrigere Ausgangswerte aufweisen, kompensatorisch.

Modelle mit drei Ebenen (3 & 4) zeigen ferner, dass die Variabilität der Ausgangswerte und linearer Entwicklungsverläufe zwischen den Schulklassen besser zu den Daten passen als Modelle 1 & 2, in welchen nur Individualdaten berücksichtigt wurden (Modell 1 vs. Modell 3: $\Delta LL = 23$, $\Delta df = 1$, $p < 0.001$; Modell 2 vs. Modell 4: $\Delta LL = 24.3$, $\Delta df = 3$, $p < 0.001$). Nach Beurteilung aller Modelfitstatistiken wird das Modell 4 mit Zufallseffekten für interindividuelle und schulklassenspezifische Variabilität von Ausgangswerten und Wachstumsverläufen als das Modell angenommen, das am besten die Daten abbildet. In diesem Modell zeigt sich, dass nach Berücksichtigung der klassenspezifischen Variabilität zeitlicher Veränderung die Interventionsgruppe einen um 0.23 Skalenpunkte steileren linearen Anstieg der *Selbstsicherheit* über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg aufweist. Dies spricht dafür, dass bezüglich der *Selbstsicherheit* die Interventionsgruppe eine andere Entwicklung als die Kontrollgruppe durchmacht, welche auf die Intervention zurückgeführt werden kann.

Tabelle 4: Wachstumsmodelle bezüglich *Selbstsicherheit*: Schätzer fixer und zufälliger Effekte, Kovarianz zufälliger Effekte, Modellfitstatistik.

Selbstsicherheit								
	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
Fixe Effekte	Schätzer (s.e.)	T	Schätzer (s.e.)	T	Schätzer (s.e.)	t	Schätzer (s.e.)	t
Intercept	22.06 (0.11)	196.11	22.06 (0.11)	194.24	21.98 (0.15)	143.41	21.99 (0.15)	147.20
Zeit	0.12 (0.06)	1.93	0.12 (0.07)	1.83	0.13 (0.06)	1.95	0.11 (0.07)	1.52
Gruppe	-0.37* (0.15)	-2.51	-0.37* (0.15)	-2.49	-0.37 (0.20)	-1.83	-0.37 (0.20)	-1.89
Zeit*Gruppe	0.25** (0.09)	2.87	0.25** (0.09)	2.68	0.24** (0.09)	2.77	0.23* (0.10)	2.34
Zufallseffekte	SD		SD		SD		SD	
Residuum	2.60		2.45		2.60		2.43	
Intercept (Schüler)	2.50		2.66		2.38		2.59	
Slope (Schüler)			0.92				0.90	
Intercept (Klassen)					0.76		0.71	
Slope (Klassen)							0.20	
Intercept-Slope Korrelation			R				R	
Schüler			-0.31				-0.34	
Klassen							0.21	
Modellfit								
LL	-15116.3		-15103.4		-15093.3		-15079.1	
df	5794		5792		5793		5789	
AIC	30244.6		30222.8		30200.6		30180.2	
BIC	30284.6		30276.1		30247.2		30253.5	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

s.e. = Standardfehler; SD = Standardabweichung; t = t-Wert; LL = Log-Likelihood; df = Freiheitsgrade; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion.

5.4. Soziale Kompetenzen: Interaktionssouveränität

Hinsichtlich *Interaktionssouveränität* zeigt die Wachstumskurvenanalyse in erster Linie, dass interindividuelle Unterschiede bezüglich linearer Veränderung des Merkmals über die Zeit zunächst ignoriert werden können: Laut BIC-Statistik und dem Likelihood-Quotienten-Test passt das Modell 2 mit dem Slope-Zufallsparameter nicht signifikant besser auf die Daten als das Modell 1 mit dem Intercept-Zufallsparameter (Modell 1 vs. Modell 2: $\Delta LL = 4.5$, $\Delta df = 2$, $p = 0.11$).

Das erste Modell zeigt, dass es gruppenunabhängig zum signifikanten Anstieg der *Interaktionssouveränität* um 0.17 Skaleneinheiten nach der Intervention kommt. Der signifikante Interaktionseffekt zeugt ferner davon, dass der mittlere lineare Anstieg in der Interventionsgruppe um 0.15 Punkte steiler als in der Kontrollgruppe ausfällt.

Tabelle 5: Wachstumsmodelle bezüglich *Interaktionssouveränität*: Schätzer fixer und zufälliger Effekte, Kovarianz zufälliger Effekte, Modellfitstatistik.

Interaktionssouveränität								
	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
Fixe Effekte	Schätzer (s.e.)	T	Schätzer (s.e.)	T	Schätzer (s.e.)	t	Schätzer (s.e.)	t
Intercept	10.99 (0.08)	137.15	10.99 (0.08)	138.79	10.95 (0.10)	109.77	10.95 (0.10)	111.48
Zeit	0.17*** (0.05)	3.67	0.17*** (0.05)	3.54	0.17*** (0.05)	3.72	0.17*** (0.05)	3.57
Gruppe	-0.30** (0.11)	-2.79	-0.30** (0.10)	-2.83	-0.30* (0.13)	-2.26	-0.30 (0.13)	-2.30
Zeit*Gruppe	0.15* (0.06)	2.43	0.15* (0.06)	2.36	0.15* (0.06)	2.35	0.15* (0.06)	2.28
Zufallseffekte	SD		SD		SD		SD	
Residuum	1.88		1.83		1.88		1.83	
Intercept (Schüler)	1.75		1.76		1.70		1.71	
Slope (Schüler)			0.45				0.45	
Intercept (Klassen)					0.43		0.42	
Slope (Klassen)							0.01	
Intercept-Slope Korrelation			R				r	
Schüler			-0.08				-0.09	
Klassen							--	
Modellfit								
LL	-13207.5		-13203.0		-13197.1		-13192.6	
df	5800		5798		5799		5795	
AIC	26427.1		26422.0		26408.3		26407.1	
BIC	26467.1		26475.3		26455.0		26480.1	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

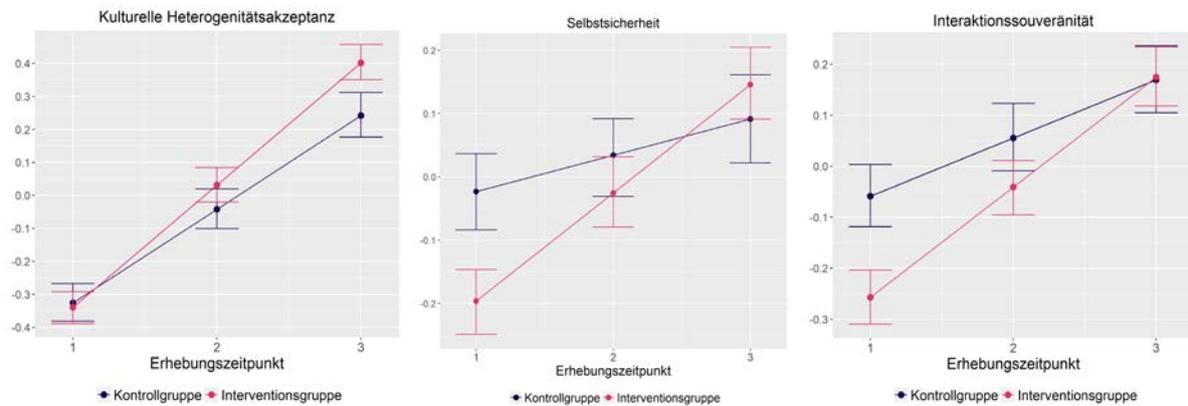
s.e. = Standardfehler; SD = Standardabweichung; t = t-Wert; LL = Log-Likelihood; df = Freiheitsgrade; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion.

In der Abbildung 1 sind die mittleren vorhergesagten Werte der Interaktionssouveränität in den beiden Gruppen über die drei Testzeitpunkte dargestellt. Es zeigt sich eine ähnliche Entwicklung wie bei der *Selbstsicherheit*. Der Unterschied in der mittleren linearen Veränderung ist so zu erklären, dass die Interventionsgruppe mit signifikant niedrigeren Ausgangswerten startet und die Kontrollgruppe spätestens zum dritten Messzeitpunkt einholt.

Das Modell 3 zeigt ferner, dass eine signifikante Variabilität in den klassenspezifischen Ausgangswerten der *Interaktionssouveränität* vorliegt und der Schulkontext bei der Modellierung somit nicht ignoriert werden darf (Modell 1 vs. Modell 3: $\Delta LL = 10.4$, $\Delta df = 1$, $p < 0.05$). Das Modell 3 wird schließlich als endgültiges Modell angenommen, da laut AIC/BIC-Statistik und dem Likelihood-Quotienten-Test die Aufnahme eines Zufallsfaktors für klassenspezifische Variabilität der linearen Entwicklung durch die Daten nicht unterstützt wird (Modell 3 vs. Modell 4: $\Delta LL = 4.6$, $\Delta df = 4$, $p = 0.33$). Der gruppenspezifische Unterschied in der linearen Veränderung über die Zeit, der durch den Interaktionseffekt Zeit*Gruppe repräsentiert wird, wird auch im Modell auf 0.15 Punkte geschätzt und ist statistisch signifikant. Dass die Interventionsgruppe den Ausgangsunterschied zur Kontrollgruppe bezüglich *Interaktionssouveränität*

minimieren und die Kontrollgruppe einholen konnte, lässt sich ähnlich wie im Fall der *Selbstsicherheit* als Beleg für die längerfristige Effektivität der Trainingsmaßnahme interpretieren.

Abbildung 1: Durch die Wachstumsmodelle vorhergesagte mittlere Ausprägungen der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz*, *Selbstsicherheit* und *Interaktionssouveränität* (z-standardisierte Werte) nach Treatment.



5.5. Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich kultureller Heterogenitätsakzeptanz

Bis jetzt erfolgte die Datenauswertung im Hinblick auf die kurz- und längerfristige Wirksamkeit des Trainingsprogramms unter der Annahme, dass Treatment-Effekte in der Zielpopulation homogen ausfallen. Abschließend wird noch mit Hilfe der Wachstumsmodelle ergänzend auf die Frage eingegangen, ob sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung über die Zeit ausmachen lassen und somit heterogene Trainingseffekte hinsichtlich des Geschlechts vorliegen. Das bisher verwendete Auswertungsdesign wird dabei nicht verändert, sondern lediglich um die Geschlecht-Variable ergänzt. Im Mittelpunkt statistischer Analysen steht der Interaktionsterm $\text{Zeit} \times \text{Gruppe} \times \text{Geschlecht}$, der Unterschiede in der mittleren linearen Veränderung über die Zeit zwischen den Geschlechtern in der Intervention- bzw. Kontrollgruppe repräsentiert.

Die Wachstumsmodelle zeigten, dass lediglich im Hinblick auf *kulturelle Heterogenitätsakzeptanz* von geschlechtsspezifischen Unterschieden zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe über die Zeit ausgegangen werden muss. Tabelle 6 fasst die Ergebnisse des Wachstumsmodells bezüglich *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* unter Berücksichtigung des Geschlechts zusammen. Das Modell A wurde bereits diskutiert: es handelt sich dabei um das endgültige Modell mit Intercept- und Slope-Zufallsparametern auf der individuellen und Schulklassenebene aus den vorangegangenen Analysen mit *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* (siehe Modell 4 in der Tabelle 3). Das Modell B stellt eine Erweiterung des Modells A um einen zusätzlichen Prädiktor Geschlecht und entsprechende Interaktionseffekte dar.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Berücksichtigung des Geschlechts mit einer Verbesserung der Modellpassung einhergeht: Das Modell B weist aufgrund niedrigerer AIC- und BIC-Werte einen besseren Fit als das Modell A auf und passt somit besser auf die Daten, d.h. das Geschlecht leistet einen signifikanten Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in Bezug auf *kulturelle Heterogenitätsakzeptanz* hinsichtlich der Ausgangswerte und linearen Ver-

änderungstrends über die Zeit. Ferner sind die Interaktionseffekte im Modell B von besonderem Interesse. Der statistisch nicht signifikante Term Zeit*Geschlecht deutet darauf hin, dass beide Geschlechter unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zur Kontroll- oder Interventionsgruppe eine ähnliche lineare Entwicklung über die drei Messzeitpunkte hinweg durchlaufen. Der statistisch signifikante dreifache Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Geschlecht bedeutet, dass Mädchen und Jungen in Abhängigkeit davon, ob sie am Trainingsprogramm teilgenommen haben oder nicht, unterschiedliche lineare Trends aufweisen.

Tabelle 6: Wachstumsmodelle bezüglich *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* unter Berücksichtigung des Geschlechts: Schätzer fixer und zufälliger Effekte, Kovarianz zufälliger Effekte, Modellfitstatistik.

Kulturelle Heterogenitätsakzeptanz				
	Modell A		Modell B	
Fixe Effekte	Schätzer (s.e.)	T	Schätzer (s.e.)	t
Intercept	17.44 (0.27)	63.92	18.13 (0.30)	60.61
Zeit	0.81*** (0.11)	7.10	0.67*** (0.14)	4.92
Gruppe	0.04 (0.36)	0.10	-0.09 (0.40)	-0.22
Zeit*Gruppe	0.19 (0.16)	1.21	0.40* (0.19)	2.18
Geschlecht			-1.32*** (0.25)	-5.35
Zeit*Geschlecht			0.28 (0.15)	1.88
Gruppe*Geschlecht			0.29 (0.32)	0.91
Zeit*Gruppe*Geschlecht			-0.43* (0.20)	-2.14
Zufallseffekte	SD		SD	
Residuum	2.69		2.69	
Intercept (Schüler)	2.76		2.70	
Slope (Schüler)	0.82		0.82	
Intercept (Klassen)	1.77		1.76	
Slope (Klassen)	0.62		0.62	
Intercept-Slope Korrelation	R		R	
Schüler	-0.35		-0.34	
Klassen	0.14		0.14	
Modellfit				
LL	-15590.4		-15512.1	
df	5768		5747	
AIC	31202.8		31054.1	
BIC	31276.0		31154.0	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

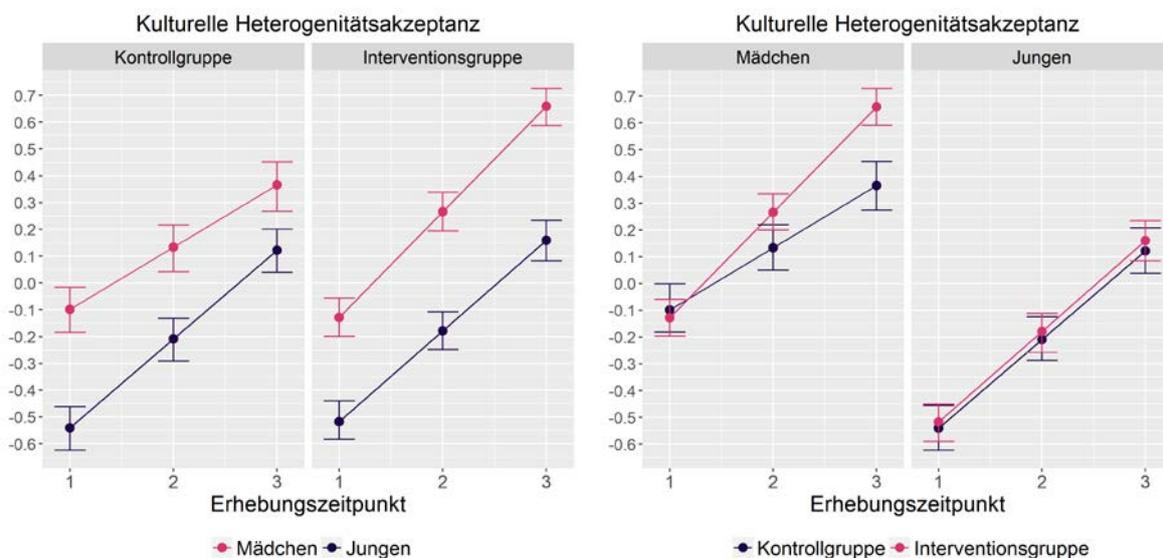
s.e. = Standardfehler; SD = Standardabweichung; t = t-Wert; LL = Log-Likelihood; df = Freiheitsgrade; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion.

Wie genau diese geschlechtsspezifischen Entwicklungsunterschiede aussehen, verdeutlicht die Abbildung 2, die die vom Modell B vorhergesagten Werte *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* über die drei Messzeitpunkte hinweg in Abhängigkeit von Geschlecht und Treatment zeigt. Zunächst fällt auf, dass die vorhergesagten Ausgangswerte und die linearen Trends für Jungen in der Kontroll- und Interventionsgruppe sich nicht bzw. nur minimal unterscheiden, d.h. sowohl in der Kontroll- als auch in der Interventionsgruppe zeigen Jungen einen sehr ähnlichen linearen Anstieg der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz* über die Zeit und verbessern sich um ca. zwei Drittel einer Standardabweichung. Bezüglich der Jungen kann also von

einem Treatment-Effekt nicht ausgegangen werden. Hinsichtlich der Mädchen zeigt sich dagegen eine andere Entwicklung. Erstens sieht der lineare Anstieg für Mädchen in der Interventionsgruppe etwas steiler als für Jungen aus. Zweitens verfügen Mädchen in der Interventionsgruppe über vergleichbare Kompetenzwerte vor dem Training wie auch Mädchen in der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt, überholen aber diese spätestens zum zweiten Messzeitpunkt und vergrößern den Abstand zur Kontrollgruppe weiter zum dritten Messzeitpunkt. Mädchen in der Interventionsgruppe zeigten einen steilen linearen Anstieg bzw. eine Kompetenzzunahme um ca. vier Fünftel einer Standardabweichung, Mädchen in der Kontrollgruppe konnten sich ohne das Training dagegen nur um knapp die Hälfte einer Standardabweichung verbessern.

Zusammenfassend lässt es sich also schlussfolgern, dass die Wirksamkeit des Trainings hinsichtlich der Steigerung *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* nicht für beide Geschlechter belegt werden konnte. Während im Sinne der Förderung von *Selbstsicherheit* und *Interaktions-souveränität* beide Geschlechter gleichermaßen vom Training profitiert haben (siehe Abbildung 1), hat sich das Trainingsprogramm hinsichtlich der Entwicklung *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* nur für Mädchen als wirksam erwiesen (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Durch die Wachstumsmodelle vorhergesagte mittlere Ausprägungen der kulturellen Heterogenitätsakzeptanz (z-standardisierte Werte) nach Treatment und Geschlecht.



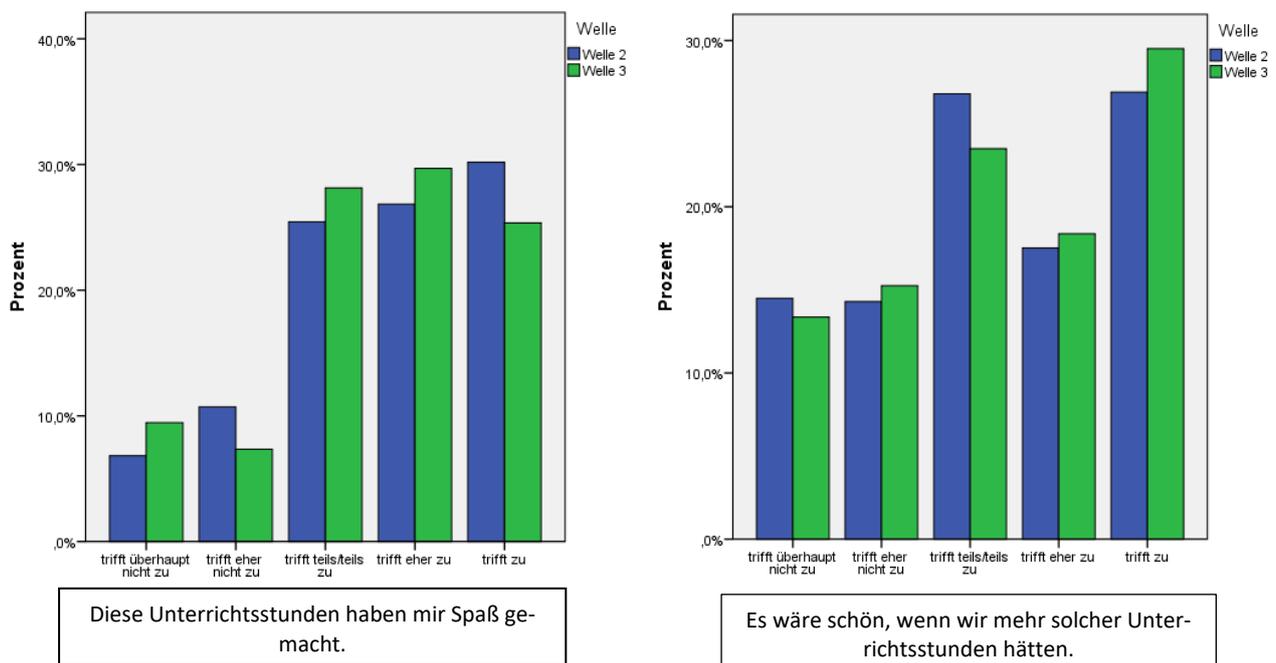
6. Ergebnisse der Akzeptanzanalyse

6.1. Schülerinnen und Schüler

In die Versionen der Interventionsklassen-Fragebögen der 2. und 3. Erhebungswelle wurden auch einige Fragen zur Akzeptanz und Attraktivität der Lions-Quest „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten bei den Schüler_innen aufgenommen. Dabei handelt es sich um insgesamt 12 Items, die aus einer früheren Evaluationsstudie des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ übernommen wurden (Kähnert 2003: 113).

Die Lions-Quest „Erwachsen werden“-Unterrichtsstunden wurden von den Schüler_innen durchgängig äußerst positiv bewertet. Beispielhaft wird hier die Verteilung der Antworten für zwei Items dargestellt. So gaben etwa 60 % aller befragten Schüler_innen an, dass ihnen die entsprechenden Unterrichtsstunden „Spaß gemacht haben“ (trifft zu und trifft eher zu) und unter 20% sagten, dass dies eher nicht oder überhaupt nicht zutrifft. Zudem hätte es nahezu die Hälfte der befragten Schüler_innen gut gefunden, wenn es „mehr solcher Unterrichtsstunden“ gegeben hätte (Abbildung 3), während diese Aussage jeweils etwa 30 % ablehnten. Die jeweiligen Ergebnisse basieren auf N = 1070 Fällen aus der Welle 2 und N = 913 Fällen aus der Welle 3.

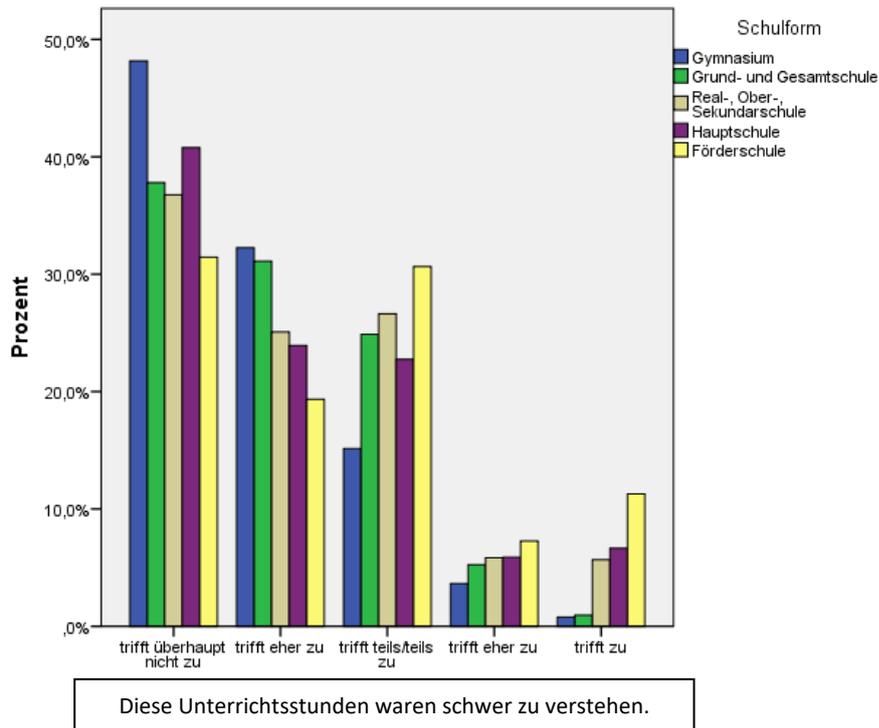
Abbildung 3: Die Meinung der Schüler_innen über die „Erwachsen werden“-Unterrichtsstunden



Dabei ist noch zu berücksichtigen, dass die tatsächliche Zustimmung der Schüler_innen zu den Unterrichtsstunden aus Lions-Quest „Erwachsen werden“ wahrscheinlich höher liegt. Der Grund für diese Annahme besteht darin, dass von den die Klassenraumbefragungen durchführenden Mitarbeiter_innen berichtet wurde, dass es häufiger vorkam, dass die Schüler_innen nicht wussten, welchen Unterricht sie bewerten sollten, weil einige Interventionsklassenlehrkräfte die entsprechenden Unterrichtseinheiten nicht unter dem Titel Lions-Quest „Erwachsen werden“ kommuniziert haben. Da die Unterrichtseinheiten im Fragebogen aber mit diesem Titel bezeichnet wurden, ist es nicht unwahrscheinlich, dass einige Schüler_innen die Fragen nicht dem Programm zugeordnet haben.

Der Großteil der Schüler_innen finden die Lions-Quest „Erwachsen werden“-Unterrichtsstunden „nicht schwer zu verstehen“. Der Anteil der Schüler_innen, die diese Unterrichtsstunden als schwierig beurteilen liegt zwischen 4% (Gymnasien) und 19% (Förderschulen) (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Schwierigkeitsgrad der "EW"-Unterrichtsstunden



Auch die Interventionsklassenlehrkräfte haben in zahlreichen Kommentaren im Rahmen von offenen Fragen der drei begleitenden Lehrkräftebefragungen von sich aus auf die hohe Akzeptanz des Programms seitens der Schüler_innen hingewiesen. Nachstehend einige Beispiele entsprechender Äußerungen:

„Die bisherigen Erfahrungen sind überwiegend positiv. Die Methodik ist altersgerecht, die Stunden machen den Kindern Spaß, der Ordner erleichtert die Unterrichtsvorbereitungen in effektiver Weise.“ (Gymnasium, Niedersachsen, 1. Lehrkräftebefragung)

„Die Lerngruppe arbeitet motiviert und diskutiert lange über bestimmte Formulierungen wie z.B. bei den Verhaltensregeln.“ (Oberschule, Niedersachsen, 1. Lehrkräftebefragung)

„Die Einheit „Gemeinsames und Unterschiedliches“ kam bei den Schülern super an, obwohl diese bereits seit einigen Jahren Klassenkameraden sind. In diesem Moment fiel ihnen auf, dass sie sich eigentlich doch nicht gut kennen. Es kam somit zu interessanten Ergebnissen / Erfahrungen.“ (Förderschule, Nordrhein-Westfalen, 1. Lehrkräftebefragung)

„Die Schüler haben die Lions Quest-Stunden ... sichtlich genossen und als spannend erlebt.“ (Gymnasium, Bayern, 1. Lehrkräftebefragung)

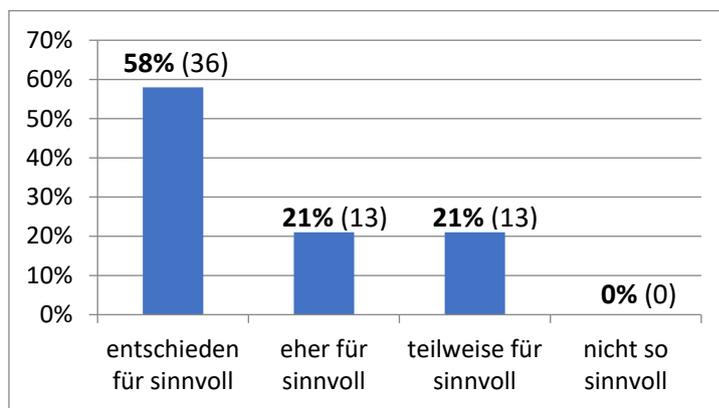
„Die Schüler haben es [gemeint ist das EW-Programm] sehr gut angenommen und handeln auch danach.“ (Sekundarschule, Sachsen-Anhalt, 2. Lehrkräftebefragung)

„Auch wenn es den Schülern nach außen hin oft nicht leichtfiel, sich zu öffnen und manche Kinder teilweise gar nicht mitmachten, habe ich insgesamt schon das Gefühl, dass es einem großen Teil Spaß gemacht hat. Eine Befragung meinerseits ergab, dass 15 von 16 Kindern der Meinung waren, das Programm hätte ihnen bzw. der Klasse etwas gebracht.“ (Grundschule, Brandenburg, 2. Lehrkräftebefragung)

6.2. Lehrkräfte

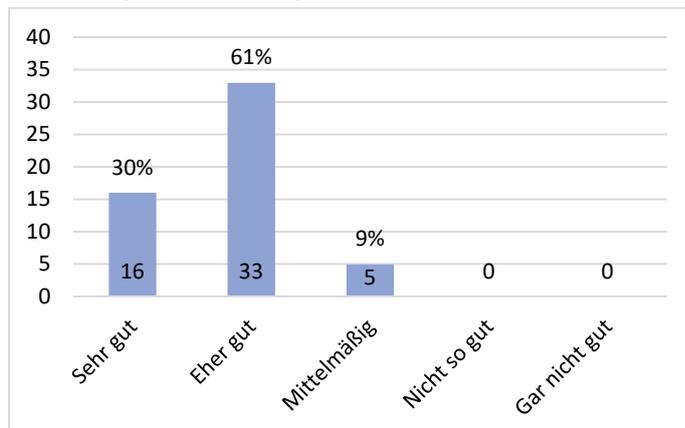
Die Akzeptanz des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ seitens der Lehrkräfte ist außerordentlich hoch. Das zeigen die Antwortverteilungen auf verschiedene Fragen zur Angemessenheit und Sinnhaftigkeit des Programms, die in den drei Lehrkräftebefragungen gestellt wurden. Nach dem ersten Halbjahr der Evaluationsphase wurden die Interventionsklassen-Lehrkräfte gefragt: „Nach Ihren bisherigen Erfahrungen: Halten Sie den Einsatz von Lions-Quest ‚Erwachsen werden‘ für sinnvoll?“ (Antwortvorgaben: entschieden für sinnvoll, eher für sinnvoll, teilweise für sinnvoll, nicht so sinnvoll) Auf Basis eines Rücklaufs von 62 Fragebögen aus 67 Interventionsklassen ergab sich, dass keine einzige Lehrkraft den Einsatz von „Erwachsen werden“ als „nicht so sinnvoll“ eingeschätzt hat, während insgesamt 79 % der Befragten dies als „entschieden für sinnvoll“ oder „eher für sinnvoll“ erachtete (Abbildung 5).

Abbildung 5: Sinnhaftigkeit des Einsatzes von „Erwachsen werden“, N = 62



Bei der dritten und letzten Befragung der Interventionsklassen-Lehrkräfte haben wir gefragt, wie die Lions-Quest „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten insgesamt beurteilt werden. Dabei haben 91% der Befragten das Programm als sehr gut oder eher gut bewertet (Abbildung 6; N = 56, zwei machten keine Angabe).

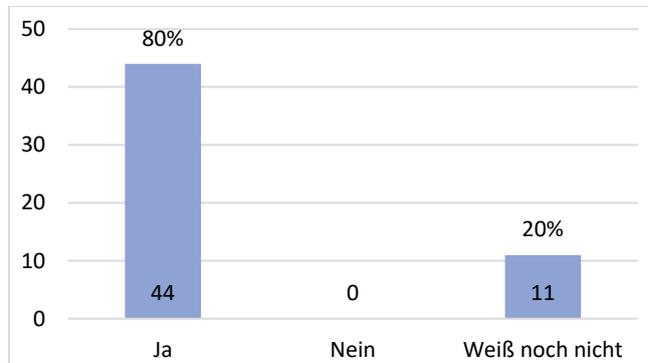
Abbildung 6: Bewertung der „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten (N=56)



In der letzten Befragung der Interventionsklassen-Lehrkräfte haben wir auch danach gefragt, ob sie Lions-Quest „Erwachsen werden“ auch in Zukunft über die Projektphase hinaus einsetzen werden. Die Frage lautete: „Werden Sie ‚Erwachsen werden‘-Unterrichtseinheiten auch in

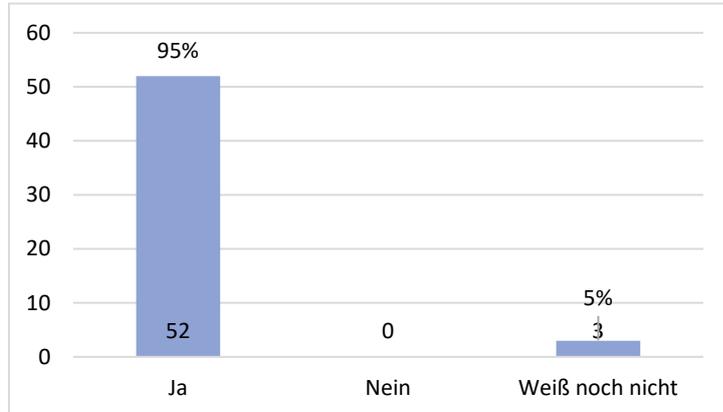
Zukunft in anderen Klassen/bei anderen Lerngruppen einsetzen?“ Die Antwortvorgaben sind in der Abbildung 7 sichtbar. Dabei gaben 80% der insgesamt 56 befragten Lehrkräfte (einmal wurde keine Angabe gemacht) an, dass sie die Unterrichtseinheiten auch in Zukunft einsetzen werden (Abbildung 7).

Abbildung 7: Absicht auch in Zukunft „Erwachsen werden“ einzusetzen (N=56)



In der gleichen Lehrkräftebefragung haben wir außerdem gefragt: „Würden Sie den Einsatz von „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten auch Kolleg_innen empfehlen?“ Die Antwortvorgaben sind wiederum in der nachfolgenden Tabelle sichtbar, einmal wurde keine Angabe gemacht. Hier haben 95% der Lehrkräfte zugestimmt (Abbildung 8).

Abbildung 8: Absicht der Empfehlung von „Erwachsen werden“ an Kolleg_innen (N=56)

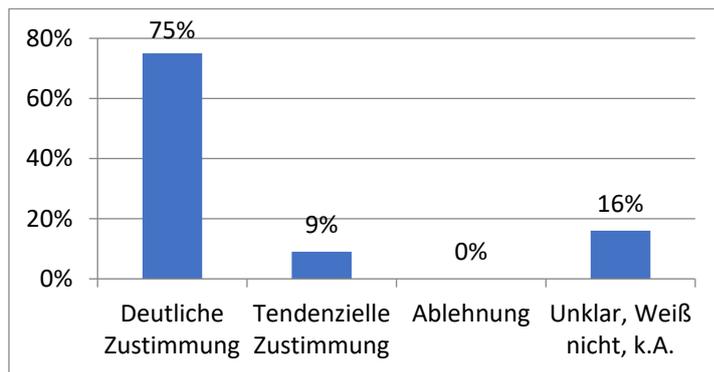


In den beiden letzten Lehrkräfte-Begleitbefragungen nach einem Schuljahr und am Ende der Interventions- und Evaluationsphase haben wir die Interventionsklassenlehrkräfte auch gefragt, ob sie denken, dass der Einsatz des Programms positive Effekte auf das Klassenklima hatte. Auf einer ersten Ebene evidenzbasierter Evaluationen kann auch bereits die Meinung der Lehrkräfte als Expert_innen die Wirksamkeit eines Programms ausreichend begründen (Casale et al. 2014: 38).

Die genaue Fragestellung lautete hier: „Haben Sie den Eindruck, dass das Programm Lions-Quest ‚Erwachsen werden‘ etwas zur Verbesserung des Klassenklimas beitragen konnte?“ Die Frage wurde offen, ohne jegliche Antwortvorgaben gestellt. Die jeweiligen Aussagen wurden in folgende Kategorien sortiert: Deutliche Zustimmung, tendenzielle Zustimmung, Ablehnung, unklare Aussage und weiß nicht bzw. kann ich nicht beurteilen. Aussagen wie „Kaum“

oder „Weniger“ wurden als Ablehnung gewertet. Als unklar wurden Aussagen eingestuft, die sich nicht auf Effekte hinsichtlich der Kompetenzen der Schüler_innen oder die Umgangsformen in der Klasse bezogen bzw. keine dementsprechende Erläuterung, Begründung oder Beispiele enthielten (z. B. nur eine Aussage zur lehrkraftfreundlichen Einsetzbarkeit des Materials u. ä.). Insgesamt ergab die Auswertung der 2. Lehrkräfte-Befragung nach dem ersten Schuljahr der Intervention, dass insgesamt 42 von 56 (75 %) der befragten Lehrkräfte (aus zu diesem Zeitpunkt 66 Interventionsklassen) in deutlicher Weise der Aussage zustimmten, dass der Einsatz des Programms zu einer Verbesserung des Klassenklimas beiträgt. Darüber hinaus stimmen dem 5 weitere Lehrkräfte (9 %) tendenziell zu (Abbildung 9).

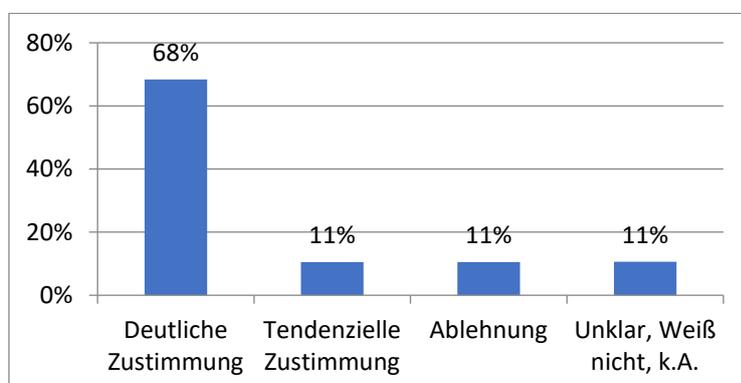
Abbildung 9: LQ ‚EW‘ trägt zur Verbesserung des Klassenklimas bei (2. Lehrkräftebefragung) (N=56)



Eine besonders hohe Zustimmungsrates mit 11 von 12 Lehrkräften (91,6 % deutliche Zustimmung) erreicht dabei Niedersachsen. Bezüglich der Schulformen sind es Haupt- (9 von 10 Lehrkräften mit deutlicher Zustimmung) und Realschulen (6 von 7 Lehrkräften), die die höchsten Zustimmungsrates erzielen.

Bei der 3. Lehrer_innen-Befragung am Ende der Evaluationsphase ist die Rate deutlicher Zustimmung auf dieselbe Frage mit 68 % zwar etwas geringer, aber immer noch sehr deutlich. Allerdings haben hier auch einige wenige Lehrkräfte (insgesamt nur sechs, was einem Anteil von etwa 11% entspricht) eine Auswirkung des Programms auf das Klassenklima verneint (Abbildung 10). Die Fallzahl beträgt hier insgesamt 57 befragte Lehrkräfte aus zu diesem Zeitpunkt noch 60 Interventionsklassen.

Abbildung 10: LQ ‚EW‘ trägt zur Verbesserung des Klassenklimas bei (3. Lehrkräftebefragung) (N=57)



Im Bundeslandvergleich hat diesmal Bayern mit 8 von 10 der befragten Lehrkräfte eine überdurchschnittliche Rate deutlicher Zustimmung erzielt. Schulformbezogen haben Sekundar- und Oberschulen sowie Förderschulen mit jeweils 7 von 9 der befragten Lehrkräfte (77,8 %) die höchste Rate deutlicher Zustimmung erreicht.

Wie schon oben erwähnt, wurde die Frage offen gestellt und die Lehrkräfte konnten dazu Kommentare abgeben. Bei der zweiten Lehrkräftebefragung nach dem 1. Interventionsschuljahr haben 34 von 42 Lehrkräften, die der betreffenden Aussage deutlich zugestimmt haben, entsprechende Erläuterungen angegeben. Bei der abschließenden Lehrer_innen-Befragung waren dies 30 von 39 Lehrkräften, die deutlich zugestimmt haben. Eine themen- und begründungsbezogene qualitative Auswertung dieser Kommentare ergibt, dass die meisten Erläuterungen zur Wirksamkeit des Programms sich zu folgenden drei Kategorien zuordnen lassen konnten:

a) die Förderung des Klassenklimas, des „Zusammenhalts“ und der „Klassengemeinschaft“, die Stärkung des „Vertrauens“ der Schüler_innen untereinander sowie der „Zusammenarbeit und Kooperation“ (über 20 Nennungen in beiden Wellen der Lehrkräftebefragung). Zur Illustration entsprechender Antworten werden nachfolgend zwei Äußerungen von Interventionslehrkräften wiedergegeben:

„Es hat auf alle Fälle zur Verbesserung des Klassenklimas beigetragen. Die Schüler fanden die Anregungen und Ideen gut. Sie haben überwiegend gut und gerne mitgemacht. Besonders beliebt waren die Mitmachaktionen. Häufig wurde auch im Stuhlkreis gearbeitet. Die Schüler fühlten sich ernst genommen und konnten über sich, ihre Probleme und Schwierigkeiten und ihre Rolle in der Klasse nachdenken. Sie erhielten auch Lob und Anerkennung. Die Noten standen im Hintergrund. (...)“ (*Grundschule, Brandenburg, 2. Lehrerbefragung*)

„Ja, sehr. Die Schüler gehen ganz gut miteinander um.“ (*Sekundarschule, Sachsen-Anhalt, 3. Lehrerbefragung*)

b) der Beitrag zur „Streitprävention“ und „Streitschlichtung“ bzw. zur Prävention oder konstruktiven Bearbeitung und Lösung von Konflikten (mindestens 15 Nennungen in beiden Wellen der Lehrkräftebefragung). Auch hier geben wir zwei Beispiele von Kommentaren aus dieser Kategorie:

„Ja. Es werden Probleme angesprochen bevor sie zu Konflikten führen. Die Sensibilität für Probleme wird geschärft. Wir denken mehr über Lösungsvorschläge nach.“ (*Hauptschule, Bayern, 2. Lehrerbefragung*)

„Die (...) Schüler konnten jedoch auf jeden Fall aus dem Programm Dinge für ihr tägliches Miteinander lernen, um beispielsweise Konflikte besser lösen zu können.“ (*Gymnasium, Niedersachsen, 3. Lehrerbefragung*)

c) die Stärkung sozialer bzw. sozial-emotionaler/sozial-moralischer Kompetenzen („fairer Umgang“, „Achtsamkeit“, „Toleranz“) bzw. die Verbesserung des „Sozialverhaltens“ (mindestens 15 explizite Nennungen in beiden Wellen der Lehrkräftebefragung). Zwei positive Kommentare in diesem Sinn lauteten:

„Ja, viele Kinder sind sicherer und gestärkt in ihrem Verhalten. Sie öffnen sich stärker ihren Mitschülern, Lehrern und Eltern. Insgesamt gehen die Kinder achtsamer mit sich und ihren Mitschülern um.“ (*Grundschule, Brandenburg, 3. Lehrerbefragung*)

„Definitiv. Meine Schüler sind in allen Lebenslagen deutlich sozialer, entwickeln eigene Strategien um Konflikte zu vermeiden und zeigen deutlich mehr Toleranz. Auch im Unterricht zeigen sie Verständnis für Regeln und halten sich an diese deutlich besser. Die Klasse fällt auch bei Kollegen positiv auf. Ich baue Elemente gerne auch in den normalen Unterricht ein und benutze das Programm z.B. auch sehr gerne in Ethik und Deutsch.“ (*Hauptschule, Hessen, 3. Lehrerbefragung*)

Darüber hinaus werden andere Themen und Aspekte in geringerer Häufigkeit erwähnt, wie z.B. die Bewusstwerdung eigener Stärken und Schwächen oder die Verbesserung der Kon-

zentrationen der Schüler_innen. Auffällig ist aber noch eine weitere sehr häufig genannte Kategorie: die explizite Erwähnung, dass auf den Einsatz des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ eigentlich bedeutend mehr Zeit verwendet werden müsste bzw. dass im Schulalltag dafür zu wenig Zeit und Stunden zur Verfügung stehen würden. Entsprechende Aussagen der Lehrkräfte lauteten z.B.:

„Ich finde das Programm super. Die Schüler arbeiten toll mit. Ich würde gern mehr Stunden einbauen. Aber dies ist im Schulalltag leider nicht möglich.“ (*Förderschule, Niedersachsen, 1. Lehrerbefragung*)

„Das Programm ist richtig klasse. Leider hat man viel zu wenig Zeit es einzusetzen. Ich habe 1 Klassenleiter-Stunde (45 Min. pro Woche). Dies ist entschieden zu wenig, vor allem da oft noch andere Dinge besprochen werden müssen.“ (*Gesamtschule, Hessen, 1. Lehrerbefragung*)

Dies verdeutlicht noch einmal aus anderer Perspektive die Wertschätzung, die das Programm seitens der mit ihm arbeitenden Lehrkräfte erfährt.

Die qualitative Untersuchung bestätigt die hohe Zufriedenheit mit den EW-Materialien seitens der Lehrkräfte, sowie eine hohe Akzeptanz für das Programm seitens der Schüler_innen. Lehrkräfte haben berichtet, dass die wenig verfügbaren Klassenlehrer_innen-Stunden eine Schwierigkeit für den Einsatz des Programms in gewünschtem Umfang darstellen. Beide Lehrkräfte der Interventionsklassen (und weitere Lehrkräfte der gesamten Untersuchung) haben wiederholt den Wunsch geäußert, insgesamt mehr Stunden für den Einsatz des Programms zur Verfügung zu haben. Trotz dieser schulorganisatorischen Einschränkungen wird das Programm von den Lehrkräften als sehr wichtig und nutzbringend beurteilt.

Außerdem belegt der Klassenklima-Vergleich der vier Klassen aus zwei Schulen mit unterschiedlichen sozioökonomischen Merkmalen nochmals, dass der Einfluss der primären Sozialisation im Elternhaus auf das Niveau allgemeiner Lebenskompetenzen erheblich ist. Dies deutet drauf hin, dass ein allgemein für wünschenswert erachteter kontinuierlicher und nachhaltiger Einsatz des Programms durch die Einbindung der Elternschaft und weiterer Akteure der Schule (wie es auch im Rahmen des Programmes vorgesehen ist) angestrebt werden sollte (Okcu 2017).

7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Unsere Analysen der Wirksamkeit des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ auf der Ebene der berichteten Einstellungen der Schüler_innen über drei Messzeitpunkte hinweg auf Basis von Mehrebenenwachstumsmodellen während einer eineinhalbjährigen Interventionsphase haben ergeben, dass sich Treatment-Effekte in den *Life Skills*-Dimensionen der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz*, der *Selbstsicherheit* und der *Interaktionssouveränität* feststellen lassen. In diesen drei *Life Skills*-Dimensionen konnten signifikant unterschiedliche Entwicklungsverläufe von Kompetenzzuwächsen in der Kontroll- und Interventionsgruppe zugunsten letzterer nachgewiesen werden. Diese Ergebnisse belegen die längerfristige Wirksamkeit des Programmeinsatzes.

Im Fall *kultureller Heterogenitätsakzeptanz* haben die Analysen unter Berücksichtigung weiterer Merkmale allerdings gezeigt, dass die signifikanten Effekte zugunsten der Interventionsgruppe geschlechtsspezifisch ausfallen: Der überdurchschnittliche Kompetenzzuwachs im Bereich der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz* ergibt sich einseitig bei den Mädchen innerhalb der Interventionsgruppe, während sich die Kompetenzentwicklung bei den Jungen zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe kaum unterscheidet. Der Programmeinsatz stärkt also bei Mädchen die Bereitschaft, mit Schüler_innen aus anderen Ländern, mit anderer Religion, Hautfarbe oder anderen kulturellen Gewohnheiten zusammen zu sein und zu kooperieren.

Dagegen lassen sich bei den gemessenen Effekten in den Bereichen der *Selbstsicherheit* und der *Interaktionssouveränität* keine geschlechtsspezifischen Verteilungen erkennen. In diesen beiden *Life Skills*-Bereichen weist die Interventionsgruppe, unabhängig von schulklassenspezifischen Besonderheiten und weiteren Merkmalen, einen signifikant steileren Kompetenzanstieg auf als die Kontrollgruppe. In beiden Fällen verfügt die Interventionsgruppe zunächst, zum ersten Messzeitpunkt, über signifikant niedrigere Werte als die Kontrollgruppe, holt dann aber auf und erreicht schließlich, beim dritten Erhebungszeitpunkt, etwa dasselbe Niveau (bei *Interaktionssouveränität*) oder überholt die Kontrollgruppe (bei *Selbstsicherheit*). Der Programmeinsatz stärkt also die Selbstsicherheit von Schüler_innen insbesondere dahingehend, dass es ihnen leichter fällt, in verschiedenen Situationen aus eigener Initiative andere Personen anzusprechen, bei Problemen nachzufragen, vor der ganzen Klasse zu sprechen und gegenüber der Peergroup abweichende Meinungen zu vertreten.

Im Vergleich zu den Ergebnissen nach einem Jahr der Intervention, die im 2. Projektbericht beschrieben wurden, zeigen sich die gefundenen Effekte in denselben *Life-Skills*-Dimensionen (Osipov et al. 2017). Die früheren Auswertungen auf Basis von zwei Messzeitpunkten hatte Wirksamkeitstendenzen bei der Skala *Soziale Kompetenzen*, aus der sich *Selbstsicherheit* und *Interaktionssouveränität* als Subskalen ausdifferenziert hatten, und im Bereich *Kulturelle Heterogenitätsakzeptanz* gezeigt. Im Bereich *sozialer Kompetenzen* hatte sich ein signifikanter sehr kleiner Effekt (latente Effektstärke $d = 0.12$) zugunsten der Interventionsgruppe herausgestellt, für den Bereich der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz* eine Wirksamkeitstendenz des Programms durch einen minimal kleinen Effekt (statistische Signifikanz auf dem Niveau von $\alpha = 0.1$; latente Effektstärke 0.08). Diese Tendenzen haben bei der Einbeziehung des dritten Erhebungs- und Messzeitpunkts nach einem weiteren halben Jahr der Intervention an Konturen gewonnen.

Allerdings haben sich die bei den vorherigen Auswertungen gefundenen Wirksamkeitseffekte in Abhängigkeit von Programmtreue¹⁴ und Schulform nicht weiter bestätigt. Der Grund dafür, dass die Programmtreue bei den gefundenen Treatment-Effekten keine signifikante Rolle mehr spielt, könnte darin bestehen, dass bei vielen Schulklassen Diskontinuitäten bei der Programmtreue zu verzeichnen waren¹⁵, was die Trennschärfe der gebildeten Variablenausprägungen beeinträchtigt haben dürfte. Darüber hinaus bleibt letztlich unklar, als wie zuverlässig die halbjährlichen retrospektiven Angaben der einzelnen Lehrkräfte über die Anzahl eingesetzter Unterrichtseinheiten und für Lions-Quest „Erwachsen werden“ in Anspruch genommene Unterrichtsstunden zu bewerten sind und inwiefern sich die Angaben auf soziale Erwünschtheit zurückführen lassen.

Über die Ursachen dafür, dass sich die schulformspezifischen Effekte zugunsten des Programmeinsatzes, die sich noch in den Auswertungen der ersten beiden Erhebungswellen signifikant gezeigt hatten, bei den Analysen über alle drei Messzeitpunkte nicht weiter bestätigt haben, kann nur spekuliert werden. Das diesbezügliche vorhergehende Ergebnis war, dass

¹⁴ Auf Basis von Angaben über die Anzahl insgesamt eingesetzter Unterrichtseinheiten und einer Schätzung der für das Programm insgesamt aufgewendeten Schulstunden seitens der Lehrkräfte jeweils nach einem Halbjahr wurde eine Variable der Programmtreue mit drei Ausprägungen (intensiver, mittlerer und unterdurchschnittlicher Programmeinsatz) gebildet, um auf diese Weise ggf. Zusammenhänge der Programmwirksamkeit mit der Einsatzintensität zu prüfen. Die schulklassenbezogene Programmtreue wurde unter Einbeziehung der letzten Lehrkräfte-Befragung nach Abschluss der Intervention entsprechend aktualisiert.

¹⁵ D.h. dass es in den drei Schulhalbjahren der Interventionsphase Perioden intensiven Programmeinsatzes und solche eines weniger kontinuierlichen Einsatzes in einzelnen Schulklassen gab, was von den betreffenden Lehrkräften mit veränderten schulstrukturellen Rahmenbedingungen erklärt wurde.

insbesondere Hauptschüler_innen im Bereich *Soziale Kompetenzen* und Realschüler_innen in den beiden Bereichen *Soziale Kompetenzen* und *Kulturelle Heterogenitätsakzeptanz* profitieren. Es handelte sich hier um kleine bis mittlere latente Effektstärken ($d = 0.43$ zugunsten der Interventionsklassen in Hauptschulen, $d = 0.33$ zugunsten der Interventionsklassen in Realschulen). Der Grund des Verschwindens schulformspezifischer Effekte könnte darin bestehen, dass im letzten halben Jahr der Intervention, insbesondere in den nicht-gymnasialen Schulformen, die Einsatzintensität von Lions-Quest „Erwachsen werden“ insgesamt abgenommen hat. Das wurde von den Lehrkräften, soweit sie sich dazu geäußert haben, vielfach auf den Übergang in die 6. Klassenstufe und z.T. auch daraus resultierenden schulstrukturellen Umstellungen zurückgeführt. Außerdem gab es in den statusniedrigeren Schulformen auch stärkere Veränderungen in den Klassenzusammensetzungen durch Zu- und Abgänge von Schüler_innen als in den Gymnasien.

Im Vergleich zu älteren Evaluationsergebnissen von Lions-Quest „Erwachsen werden“ ergeben sich hinsichtlich der durch das Programm geförderten *Life Skills*-Dimensionen ähnliche Wirksamkeitsresultate, auch wenn unterschiedliche Instrumente eingesetzt wurden.¹⁶ Ebenso auf Basis einer Interventions-/Kontrollgruppen-Studie im Prä-, Post-, Follow-Up-Design mit 35 Schulklassen der 5. und 7. Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen in den Jahren 2000-2002 ($n = 760$) hatte Heike Kähnert (2002: 86ff., 2003: 191ff.) Programmeffekte bei dem individuellen Selbstwertgefühl und den sozialen Kompetenzen der befragten Schüler_innen festgestellt. In beiden Bereichen ließen sich die signifikant höheren Kompetenzzuwächse in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe aber nahezu vollständig auf geschlechtsspezifische Unterschiede zurückführen. Es waren in beiden Fällen die Mädchen, die vom Programmeinsatz signifikant profitiert haben. Bei unseren Analysen konnten dagegen in den Dimensionen der *Selbstsicherheit* und *Interaktionssouveränität* keine geschlechtsspezifischen Effekte festgestellt werden¹⁷, sondern „nur“ im Bereich der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz*. Geschlechtsspezifische Effekte der Programmwirksamkeit zugunsten der Mädchen sind vor dem Hintergrund früherer Evaluationsergebnisse wenig überraschend, da Mädchen den Inhalten und Methoden von *Life Skills*-bezogenen Präventionsprogrammen insgesamt aufgeschlossener gegenüberstehen (vgl. Bauer 2005: 152ff., 165). Daher ist es aus unserer Sicht ein günstiges Ergebnis, dass wir hier für zwei programmwirksame *Life Skills*-Dimensionen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr feststellen konnten. Hervorzuheben ist insofern auch, dass damit alle drei Ausgangsfragen der Evaluationsstudie in einem gewissen Maße positiv beantwortet werden können: Auch unter inzwischen veränderten schulischen Bedingungen werden mit dem Einsatz von Lions-Quest „Erwachsen werden“ soziale Kompetenzen gefördert, darüber hinaus ist der Programm-Einsatz offenbar auch hilfreich, um sowohl

¹⁶ Die von Heike Kähnert eingesetzte Skala für soziale Kompetenzen überschneidet sich jedoch in drei Items mit unserer Subskala Selbstsicherheit. Die damals auch genutzte Skala zur Messung des Selbstwertgefühls wurde von uns nicht eingesetzt; stattdessen haben wir die Skala Selbstwertschätzung, die sich in einem anderen Forschungszusammenhang bewährt hatte, eingesetzt. Hier haben die Auswertungen jedoch wider Erwarten keine Programmeffekte zeigen können. Die Items unserer Subskala Interaktionssouveränität wurden ebenfalls bei der damaligen Wirksamkeitsevaluation von Kähnert nicht berücksichtigt.

¹⁷ Diese Ergebnisse korrespondieren allerdings mit einer anderen früheren Evaluation, in der ebenfalls vor allem Aspekte sozialer Kompetenzen durch den Programmeinsatz als gestärkt ausgewiesen wurden (Roth/Petermann 2002). Auch eine aktuelle österreichische Evaluationsstudie des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ weist eine Programmwirksamkeit in ähnlichen Bereichen nach: bei der Stärkung des Klassenklimas und der Mobbing-Prävention (Matschek-Jauk et al. 2017).

den toleranten Umgang mit migrationsbezogener kultureller Heterogenität als auch die Gelingensbedingungen von Inklusion durch den Abbau von gruppenbezogenen Stereotypen und Vorurteilen (vgl. Art. 8 der UN-Behindertenrechtskonvention) zu fördern.

Auch die in früheren Evaluationen festgestellten hohen Akzeptanzwerte von Lions-Quest „Erwachsen werden“ sowohl seitens der Schüler_innen (Kähnert 2002: 83) als auch der Lehrkräfte (Kähnert 2002: 64) können mit den Ergebnissen unserer aktuellen Evaluationsstudie bestätigt werden. Gleichwohl zeigt sich eine gewisse Diskrepanz zwischen den überaus positiven Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms und den mittels der Schüler_innen-Befragungen gemessenen Effekte der Intervention. Hier ist außerdem zu berücksichtigen, dass die Lehrkräfte, die zugleich auf einer ersten Ebene als relevante Instanzen evidenzbasierter Wirksamkeit gelten können (Casale et al. 2014: 38), i.d.R. neuen Unterrichtsmaterialien und Fortbildungen relativ kritisch gegenüberstehen und ihren Wert sehr stark im Hinblick auf die praktische Anwendbarkeit, Umsetzbarkeit und den kurzfristig wahrnehmbaren pädagogischen Nutzen beurteilen. Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass die Lehrkräfte dem Programm auf Basis ihrer unmittelbaren Erfahrungen bei unserer 2. Lehrer_innen-Befragung zu 84% und bei der 3. Lehrer_innen-Befragung zu 79% verschiedene positive Effekte zugemessen und diese zum Teil auch detaillierter beschrieben haben. Das deutet darauf hin, dass die Programmeffekte insgesamt noch höher zu veranschlagen sind als die tatsächlichen Messergebnisse auf Basis der Schüler_innen-Befragungen ohnehin ausweisen.

Mittlerweile besteht weitgehende Einigkeit in der Schulprogramm-bezogenen Evaluationsforschung, dass sich Effekte von *Life Skills*-Programmen auf der Einstellungsebene entlang der üblicherweise eingesetzten psychometrischen Skalen nur sehr schwer feststellen lassen (Bittlingmayer et al. 2016).¹⁸ *Life Skills* sind relativ stabile, in komplexen herkunftsabhängigen Sozialisationsprozessen erworbene Fähigkeiten, die sich innerhalb kürzerer Zeiträume nicht in starkem Maß beeinflussen lassen. Insofern sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass die hier gefundenen Effekte sich auf einen Messzeitraum von nur eineinhalb Schuljahren beziehen, während der reguläre Einsatz des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ auf mindestens drei Schuljahre (5.-7. Klassenstufe) ausgelegt ist.¹⁹ Es ist auch in Rechnung zu stellen, dass sich zwar die meisten, aber nicht alle Interventionsklassenlehrkräfte strikt an die Vorgabe gehalten haben, Lions-Quest „Erwachsen werden“ mindestens mit einer wöchentlichen Schulstunde einzusetzen. Vor allem im letzten halben Interventionsjahr ist es durch den Klassenstufenwechsel in einigen Schulklassen vermehrt zu Diskontinuitäten gekommen. Die Erfassung der zeitlichen Veränderung untersuchter Kompetenzen wurde außerdem dadurch erschwert, dass die Schüler_innen bereits zum ersten Testzeitpunkt vor Beginn des Trainings bei fast allen Skalen über ein relativ hohes durchschnittliches Kompetenzniveau verfügt haben, was u.a. auf heutzutage üblichere demokratischere Erziehungsstile in der Familie und die inzwischen weiter verbreitete Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen und Kindergärten zurückgeführt werden kann. Diese „Deckeneffekte“ hatten für die gewählte Forschungsstrategie die missliche Folge, dass der mögliche Entwicklungsspielraum von Anfang an durch die hohen Ausgangswerte (T1) begrenzt wurde. Schließlich sind die festgestellten Treatment-Effekte auch in dem Sinn als eine konservative Schätzung der Wirksamkeit zu

¹⁸ Insofern erscheint es angemessen, das Instrumentarium für zukünftige Programm-Evaluationen zu erweitern, indem auch Methoden der qualitativen Sozialforschung wie teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen und Gruppeninterviews, wie in der hier zitierten Masterarbeit (Okcu 2017), systematischer eingesetzt werden.

¹⁹ Vor diesem Hintergrund wären auch längere Messzeiträume für Wirksamkeitsevaluationen von *Life Skills*-Förderprogrammen methodisch empfehlenswert.

betrachten, als dass das Schul- und Klassensample einen gewissen Selektionsbias impliziert: Es ist anzunehmen, dass die letztliche Entscheidung der rekrutierten Schulen und Lehrkräfte für die Teilnahme an der Intervention und Evaluation auch auf einer bereits vorhandenen Affinität zu außercurricularen Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen beruhte.

Zum anderen lassen sich die äußeren Einflüsse, die auf die ganze Schule, die Schulklasse und auf jeden einzelnen Schüler einwirken, im Rahmen eines klassischen Prä-Post-Forschungsdesigns nicht vollständig kontrollieren. Dieses dürfte als das bedeutendere methodische Problem einzuschätzen sein, weil die Instrumente zur *Life Skills*-Messung bei Querschnittsanalysen offenbar noch sensibel genug sind, durchaus hochsignifikante Differenzen bei einer Reihe von sozialstrukturellen Merkmalen auszuweisen. Die statistischen Analysen der Daten des ersten Messzeitpunkts hatten gezeigt, dass das jeweilige Niveau der verschiedenen Lebenskompetenzen in allen Fällen von der Geschlechtszugehörigkeit, in jeweils drei *Life-Skills*-Dimensionen vom Bundesland und der Schulform und in zwei Fällen vom sozialen Hintergrund signifikant abhängt (vgl. den 1. Bericht: Gerdes et al. 2016, Kapitel 4). Entsprechende Analysen der Daten aus der 3. Erhebung bestätigen die sozialstrukturell stark variierende Verteilung von *Life Skills*-Kompetenzen. Insbesondere die Unterschiede auf Basis von Geschlechtszugehörigkeit und Schulperformanz bleiben durchgängig hochsignifikant, schulform- und bundeslandbezogene Differenzen verlieren etwas an Bedeutung, während der Einfluss des sozialen Hintergrunds bzw. des Wohlstandsniveaus aber zunimmt und nun in allen fünf untersuchten *Life-Skills*-Bereichen signifikant wird.

Unsere Analysen weisen aus, dass sich in Bezug auf dieselben Zielkonstrukte vielfach auch eine positive Kompetenzentwicklung für Kontrollklassen ergeben hat. Auch das deutet auf Messprobleme in zunehmend heterogenen schulischen Settings hin. Man muss realistischerweise davon ausgehen, dass *Life Skills*-fördernde Effekte auch in den jeweiligen Kontrollklassen vorliegen. Sozial-emotionales Lernen im Zusammenhang der Gesundheitsförderung, der Prävention von Mobbing, Gewalt und Kriminalität sowie der Einsatz von Streitschlichterprogrammen stellt mittlerweile direkt oder indirekt ein festes Element des schulischen Curriculums sowie des didaktischen Repertoires von Lehrkräften dar, so dass nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass in den Kontrollklassen keine Entwicklung entsprechender Einstellungen und Kompetenzen stattfindet.²⁰ Diese Bedingungen erschweren den Nachweis von Effekten für ein einzelnes Programm erheblich. In dieser Hinsicht kann man sagen, dass Lions-Quest „Erwachsen werden“ durch den inzwischen erreichten Verbreitungsgrad an deutschen Schulen der Sekundarstufe I und auch dadurch, dass das Programm weitere Anstrengungen und Konzepte der schulischen *Life Skills*-Förderung begünstigt hat, gleichzeitig selbst dazu beigetragen hat, dass die spezifischen programmbezogenen Effekte weniger eindeutig auszuweisen sind. Dennoch konnten hier Interventionseffekte in mehreren *Life-Skills*-Dimensionen nachgewiesen werden.

Hervorzuheben ist auch die außergewöhnlich hohe Akzeptanz des Programms bei den Lehrkräften, auch in statusniedrigeren Schulformen. Die 4. Auflage von Lions-Quest „Erwachsen werden“ eignet sich offenbar hervorragend auch für den Einsatz in Haupt- und Sekundarschulen und kann dazu beitragen, das in früheren Evaluationen festgestellte „Präventionsdilemma“

²⁰ Bühler/Heppekausen (2005) haben z.B. außer Lions-Quest „Erwachsen werden“ 24 weitere *Life Skills*-Förderprogramme aufgelistet und kommentiert, von denen die meisten vorrangig in der Schule eingesetzt werden. Casale et al. (2014) führen neben Lions-Quest „Erwachsen werden“ weitere 27 ähnliche Programme nur für die Sekundarstufe I auf.

(Bauer 2005) allgemeiner Lebenskompetenzförderungsprogramme zu adressieren. Im Hinblick auf Aspekte einer inklusiven Schule und Pädagogik muss jedoch erwähnt werden, dass die beteiligten Interventionslehrkräfte aus dem Subsample der Förderschulen mehrfach darauf hingewiesen haben, dass die Vorgaben und Materialien der Unterrichtseinheiten von Lions-Quest „Erwachsen werden“ für die Zielgruppe der Förderschüler_innen i.d.R. bearbeitet werden mussten, um hier die jeweiligen Lernziele erreichen zu können. Notwendig waren insbesondere sprachliche Vereinfachungen und eine Reduktion in der Komplexität bei einzelnen Übungen und Aktivitäten.

In der Gesamtschau können wir auf der Grundlage einer eineinhalbjährigen Intervention in der 5. und 6. Klassenstufe verschiedener Schulformen und der statistischen Auswertung eines umfangreichen Datensatzes aus sechs Bundesländern festhalten, dass das Programm Lions-Quest „Erwachsen werden“ in seiner vierten Ausgabe in relevanten Dimensionen wirksam ist und bestimmte Lebenskompetenzen der Schüler_innen nachweislich stärkt. Darüber hinaus verweisen die festgestellten positiven Effekte im Bereich der *kulturellen Heterogenitätsakzeptanz* darauf, dass die 4. Ausgabe von Lions-Quest „Erwachsen werden“ auch einen Beitrag dazu leistet, die drängenden schulischen Herausforderungen des Umgangs mit kultureller Heterogenität und Inklusion zu adressieren. Bildungspolitisch relevant erscheint auch die kompensatorische Qualität von Lions-Quest „Erwachsen werden“: Wenn insbesondere Schüler_innen, die aufgrund der familiären Primärsozialisation mit geringeren sozialen Kompetenzen ausgestattet sind, durch den schulischen Programmeinsatz aufholen können, kann dies als ein Beitrag zur Ermöglichung größerer Chancengerechtigkeit aufgefasst werden.

8. Literatur

- Abs, H.J./Diedrich, M./Sickmann, H./Klieme, E. (2007): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Bauer, U. (2005): Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung, Wiesbaden: VS.
- Bickel, R. (2007) - Multilevel Analysis for Applied Research. New York, The Guilford Press.
- Bittlingmayer, U.H./Immerfall, S./Faßhauer, U./Riegel, C./Gerdes, J./Sahrai, F./Osipov, I. (2016): Life Skills als Transitionshilfe? Die Bedeutung spezifischer Lebenskompetenzen für den Übergang an der ersten Schwelle. Forschungsbericht. Durchgeführt im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung, Netzwerk Bildungsforschung, Freiburg i. Bsrq.: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Bittlingmayer, U. H./Sirch, U. (2006): „Erwachsen werden“ an deutschen Schulen. Eine Implementierungsstudie in den ausgewählten Bundesländern Hamburg, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg. Bielefeld: Fakultät für Gesundheitswissenschaften.
- Bühler, A./Heppekausen, K. (2005): Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht. Gesundheitsförderung konkret Band 6. Bonn: BZgA.
- Casale, G./Hennemann, T./Hövel, D. (2014): Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. In: Empirische Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 33-58.
- Daig, I./Gunzelmann, T./Brähler, E. (2008). Die Multidimensionale Selbstwertkala (MSWS) von Schütz und Sellin (2006). In: Diagnostica 54(3), S. 166-169.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Finch, W.H./Bolin, J.E./Kelley, K. (2014): Multilevel Modeling Using R. Boca Raton, CRC Press.
- Gelman, A./Hill J. (2006): Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models. New York, Cambridge University Press.
- Gerdes, J./Bittlingmayer, U. H./Osipov, I./Okcu, G. (2016): Die Verteilung von Life Skills nach sozialstrukturellen Merkmalen und Aspekten der Schulperformanz. Eine Auswertung der 1. Erhebung im Projekt „Zur Evidenzbasierung in der schulischen Gesundheitsförderung, Primärprävention und inklusiven Beschulung“ (EGePriB). 1. Zwischenbericht im Rahmen der Wirksamkeits- und Akzeptanz-Evaluation des schulischen Unterrichtsprogramms „Erwachsen werden“ von Lions-Quest (4. Ausgabe) in 5.Klassen verschiedener Schulformen in sechs Bundesländern. Freiburg. Bsrq.: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Gresser, A./Schnurr, S./Reinders, H. (2011): Ganztagschule und Integration von Migranten. Skalendokumentation. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 18. Würzburg: Universität Würzburg.
- HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) (2006): A WHO Cross-National Study. Survey 2006.
- Hox, J. (2010): Multilevel Analysis. Techniques and Applications. New York, Routledge.
- Hox, J./Roberts, J.K. (Eds.) (2011): Handbook of Advanced Multilevel Analysis. New York, Routledge.
- Kähnert, H. (2002): Evaluation des Lions-Quest-Programms „Erwachsen werden“. Abschlussbericht an das Hilfswerk der Deutschen Lions e.V. Ressort Lions Quest. https://www.lions-quest.de/fileadmin/content/Lions-Quest/Evaluationen/Abschlussbericht_EW_Kaehner_2002.pdf [Download am 10.09.2018]
- Kähnert, H. (2003): Evaluation des schulischen Lebenskompetenzförderprogramms „Erwachsen werden“. Dissertation an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld.

- Klein, E./Thimm, K. (2004): Soziales Lernen in der Schule - Schule als sozialer Erfahrungsraum. Landeskoooperationsstelle Brandenburg Schule – Jugendhilfe. Potsdam.
- Klieme, E. (2006): Fragebogen für Schülerinnen und Schüler 2006. Abschlussfragebogen zum BLK-Programm Demokratie lernen und leben. Frankfurt am Main.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kupfer, J./Brosig, B./Brähler, E. (2001): Toronto-Alexithymie-Skala-26 (TAS-26). Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: F. H. Müller/A. Eichenberger/M. Lüders/J. Mayer (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 65–70.
- Matischek-Jauk, M./Krammer, G./Reicher, H. (2017): The life-skills program *Lions Quest* in Austrian schools: implementation and outcomes. In: Health Promotion International, 1-11.
- Melzer, W./Schubarth, W. (2006): Gewalt als soziales Problem an Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen.
- Okcu, Gözde (2017): Eine qualitative Untersuchung des Klassenklimas im Rahmen der Evaluation des Lebenskompetenzenprogramms "Erwachsen werden". Masterarbeit. PH Freiburg, Freiburg.
- Osipov, I./Gerdes, J./Bittlingmayer, U.H./Okcu, G. (2017): Wirksamkeitsevaluation des schulischen *Life Skills*-Förderungsprogramms Lions-Quest „Erwachsen werden“ in der 5. Klassenstufe allgemeinbildender Schulen. Eine Auswertung der ersten beiden Erhebungswellen im Projekt „Zur Evidenzbasierung in der schulischen Gesundheitsförderung, Primärprävention und inklusiven Beschulung“ (EGePriB). Freiburg i. Brsg.: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- PISA (2000): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72. Berlin: Max-Planck Institut für Bildungsforschung.
- Reinders, H./Gniewosz, B./Gresser, A./Schnurr, S. (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 4, S. 429-452.
- Roth, M./Petermann, H. (2002): Primärprävention des Substanzkonsums - Ergebnisse einer Pilotstudie zum Lions-Quest-Programm „Erwachsen werden“. In: Petermann, H./Roth, M. (Hrsg.): Sucht und Suchtprävention. Berlin: Logos, S. 83-104.
- Sahrai, D./Bittlingmayer, U. H. (2008): Operationshandbuch, Item- und Skalendokumentation einer standardisierten Prä-Post-Befragung von Fünftklässlern an Hauptschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Bielefeld: Fakultät für Gesundheitswissenschaften.
- Schütz, A./Sellin, I. (2006): Multidimensionale Selbstwertkala (MSW). Göttingen: Hogrefe.
- Stadelmaier, U. W. (2006): Emotion Regulation Questionnaire, deutsche Version (ERQ-D).
- World Health Organization – WHO (1994): Life Skills Education in Schools. Geneva.
- World Health Organization – WHO (2003): Skills for Health. Skills-based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. The World Health Organization's Information Series on School Health, Dokument 9, Geneva.

9. Anhänge

Die meisten im Kontext der Durchführung der Evaluationsstudie relevanten Dokumente sind bereits in den Anhängen der ersten beiden Zwischenberichte enthalten.

Im 1. Zwischenbericht sind die folgenden Dokumente beigefügt: die Einschätzung der DeGEval bzgl. der ethischen Unbedenklichkeit der Evaluationsstudie (Anhang 1), Dokumente im Rahmen der ministeriellen Antragsverfahren und die Genehmigungsbescheide der Kultusministerien der beteiligten Bundesländer (Anhänge 2-14), ein interner Leitfaden und Textvorlagen (Anhänge 15-17) sowie Informationsbriefe (Anhänge 18, 19 und 21) zur Anwerbung der Projektschulen, die Form der Kooperationsvereinbarungen mit Projektschulen (Anhänge 23, 24), der Elterninformationsbrief mit Einverständniserklärung (Anhänge 20, 22), Hinweisbriefe für Interventionsklassenlehrkräfte zur Vermittlung in ein LQ EW-Einführungsseminar (Anhang 25) sowie zum Einsatz der Unterrichtseinheiten während der Intervention (Anhänge 26, 27), außerdem die Fragebögen des Pretests (Anhänge 30, 31), der 1. Schüler_innen-Erhebung (Anhang 32) und der begleitenden Lehrkräftebefragung (Anhang 28) sowie der Hinweisbrief zur Durchführung der Schulbefragungen für die beauftragten externen Mitarbeiter_innen in den Projektschulen der verschiedenen Bundesländer (Anhang 29).

Dem 2. Zwischenbericht sind die folgenden Dokumente angehängt: der Hinweisbrief zur Durchführung der 2. Schüler_innen-Befragung in den Projektschulen für die beauftragten externen Mitarbeiter_innen (Anhang 1), die eingesetzten Fragebögen der Schüler_innen-Befragung (Anhang 6) sowie diejenigen der begleitenden Lehrkräftebefragung in den Interventions- und den Kontrollklassen (Anhänge 2, 4) im Kontext der 2. Erhebung am Ende des Schuljahres, außerdem Übersichten über die Auswertung der Lehrkräfteangaben zur Frage der Einsatzintensität in den Interventionsklassen (Anhang 3) und dem Einsatz von sonstigen Elementen sozial-emotionalen Lernens in den Kontrollklassen (Anhang 5).

Zur Komplettierung der Dokumentation sind hier die relevanten Dokumente im Rahmen der 3. Erhebung angehängt:

- Anhang 1:** Informations-Mail an alle Interventionslehrkräfte der Projektschulen zum Beginn des 2. Schuljahres der Interventions- und Evaluationsphase
- Anhang 2:** Hinweisbrief zur Durchführung der 3. Schüler/innen-Befragungen in den Projektschulen für die beauftragten externen Mitarbeiter/innen
- Anhang 3:** Eingesetzter Fragebogen bei der 3. Schüler/innen-Befragung (T3). Dokumentiert ist hier die Version für Interventionsklassen. Die Version für die Kontrollklassen ist identisch, nur ohne die Frage 20 zur Schüler_innen-Akzeptanz der „Erwachsen werden“-Unterrichtsstunden.
- Anhang 4:** Fragebogen für Interventionsklassenlehrkräfte im Rahmen der 3. Erhebung zum Ende der eineinhalbjährigen Interventionsphase
- Anhang 5:** Fragebogen für Kontrollklassenlehrkräfte im Rahmen der 3. Erhebung zum Ende der eineinhalbjährigen Interventionsphase
- Anhang 6:** Übersicht über die Einsatzhäufigkeit von Lions-Quest „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten in Einzelklassen nach Angaben der Interventionslehrkräfte über die gesamte Interventions- und Evaluationsphase
- Anhang 7:** Übersicht über den Einsatz von Elementen sozialen Lernens in einzelnen Kontrollklassen nach Lehrerangaben über die gesamte Interventions- und Evaluationsphase

ANHANG 1

Informations-Mail an alle Interventionslehrkräfte der Projektschulen zum Beginn des 2.Schuljahres der Projektphase

Betreff: Schulforschungsprojekt Lions-Quest "Erwachsen werden"

Datum: Juli/August 2016 - Schuljahresbeginn

Von: Jürgen Gerdes <juergen.gerdes@ph-freiburg.de>

An: xyz@schule.de

Liebe/r Frau/Herr XYZ,

vielen Dank für die Unterstützung bei der Schüler/innen-Befragung am Ende des letzten Schuljahres!

Ich habe ein paar wenige Fragen, weil unser Evaluationsprojekt ja noch für ein halbes Jahr läuft:

Bleiben die Klassenzusammensetzungen in der Interventionsklasse, der früheren 5x, und der Kontrollklasse, der früheren 5y, auch in 6. Klassenstufe im Wesentlichen gleich?

Und können Sie als Klassenlehrer/in in der früheren 5x und jetzt wahrscheinlich 6x weiterhin LQ "Erwachsen werden" in derselben Klasse einsetzen?

Ich nehme mal an, dass das so ist - die Fragen sind nur zur Sicherheit.

Wenn dem so ist, kann ich ihnen mitteilen, dass wir für das letzte halbe Jahr der Projektphase keine Vorgaben in Bezug auf die einzusetzenden Unterrichtseinheiten aus "Erwachsen werden" mehr machen. Sie können also die Unterrichtseinheiten aus dem Lehrerhandbuch einsetzen, die sie für ihre Schüler/innen am ehesten für geeignet erachten.

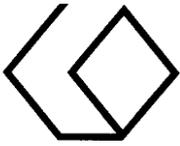
Wir fragen dann am Ende des Halbjahres nur noch einmal wieder per Kurzfragebogen ab, welche Einheiten in dieser letzten Phase eingesetzt wurden.

Ich wünsche Ihnen einen guten Start ins neue Schuljahr!

Viele Grüße

Jürgen Gerdes (PH Freiburg)

ANHANG 2



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG

Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziologie

An die
externen Mitarbeiter/innen,
die die Klassenraumbefragungen
in 6. Klassen der EW-Projektschulen
durchführen

Prof. Dr. Uwe H. Bittlingmayer
Jürgen Gerdes, Dipl.-Pol.
Institut für Soziologie
Kunzenweg 21
79117 Freiburg

juergen.gerdes@ph-freiburg.de
Tel. 0151/269 111 65

uwe.bittlingmayer@ph-freiburg.de
Tel. 0761/682-577

Freiburg, im Januar 2017

Schulforschungsprojekt „Lions-Quest-Erwachsen werden“ – Hinweise zur Durchführung der 3. Und letzten Welle der Klassenraumbefragungen an den Projektschulen

1. Termine für die 3. Welle der Schüler/innen-Befragung:

Die Schüler/innen-Befragungen sollten **am Ende 1. Schulhalbjahres 2016/17 bzw. unmittelbar danach, also im Februar/März 2017** durchgeführt werden.

2. Kontaktaufnahme mit Projektschulen:

Wir werden Ihre **Kontaktaufnahme** mit den Schulen bzw. Lehrkräften **per Mail**, in der Sie in cc gesetzt werden, **ankündigen**. Bitte nehmen Sie erst danach mit den betreffenden Lehrkräften Kontakt auf.

Nehmen Sie zunächst Kontakt auf mit der **Klassenlehrkraft der Interventionsklasse**, per mail oder telefonisch. Die Kontaktdaten finden Sie in der Schulliste der Projektschulen (3.Spalte). Wenn Sie per Mail Kontakt aufnehmen und innerhalb von ein paar Tagen keine Reaktion kommt, fassen Sie am besten telefonisch nach (Mails werden manchmal nicht so oft eingesehen), evtl. auch über das Sekretariat. Bitte weisen Sie darauf hin, dass es um das Forschungsprojekt „Lions-Quest Erwachsen werden“ von der Pädagogischen Hochschule Freiburg geht.

3. Terminvereinbarung und Koordination der Befragung:

In der Regel gibt es zwei Klassen, die an einer Schule befragt werden müssen: eine **Interventions-** und eine **Kontrollklasse**. Es ist sinnvoll, die Interventionsklassen-Lehrkraft zu bitten, mit der anderen Lehrkraft (der Kontrollklasse) einen Termin für eine bestimmte Schulstunde zu vereinbaren, in der beide Klassen gleichzeitig befragt werden können oder aber für zwei aufeinanderfolgende Schulstunden, in denen beide Projektklassen nacheinander befragt werden können.

In einigen Fällen gibt es aber auch nur eine Klasse an einer Projektschule, die dann meistens eine Interventionsklasse ist: dann ist die Terminkoordination einfach, weil sie nur die eine Lehrkraft betrifft. In ein paar wenigen Fällen gibt es auch nur eine oder mehrere Kontrollklassen: dann muss der Kontakt mit der Lehrkraft der bzw. einer Kontrollklasse aufgenommen werden.

In noch anderen Fällen gibt es mehr als zwei Klassen. Dann verfahren sie ebenso und versuchen, in allen Projektklassen zeitnah zusammenhängende Termine für Schulstunden zu bekommen, in dem der/die Ansprechpartner/in gebeten wird, das mit den anderen beteiligten Lehrkräften zu organisieren.

4. Vorbereitung der Schüler/innen-Befragung im Klassenraum:

Es dürfen nur die Schülerinnen und Schüler (SuS) befragt werden, bei denen eine **Elterneinverständniserklärung** vorliegt. Die unterschriebenen Elterneinverständniserklärungen, die vor der ersten Klassenraumbefragung eingeholt wurden, gelten für alle drei Wellen der SuS-Befragung. Die Elterneinverständniserklärungen müssten in der Schule vorliegen; sie sollten dort sicher aufbewahrt werden. Für den Fall, dass die Elterneinverständniserklärungen in der betreffenden Schule nicht mehr aufzufinden sind, können Sie auch alle SuS den Fragebögen ausfüllen lassen. Die Fälle, die bei der ersten Befragung nicht dabei waren, werden ohnehin nach der Befragung aussortiert und vernichtet.

Es gibt **zwei Fragebogenversionen**, einmal für **Interventionsklassen (I)** und **Kontrollklassen (K)**. Bitte unbedingt darauf achten, dass der jeweiligen Klasse die richtige Fragebogenversion zur Verfügung gestellt wird! Sie können die beiden Fragebogenversionen dadurch unterscheiden, dass auf dem **Deckblatt des Fragebogens** jeweils **oben rechts** eine **großes „I“** oder ein **großes „K“** steht.

Der Fragebogen für die Interventionsklassen unterscheidet sich durch die zusätzliche Frage 20 (in der die Akzeptanz der „Erwachsen werden“-Stunden abgefragt wird), die in der Fragebogenversion für die Kontrollklassen nicht enthalten ist.

5. Durchführung der SuS-Befragung im Klassenraum:

Zu Beginn der Befragung der Schülerinnen und Schüler (SuS) können Sie die SuS daran erinnern, dass sie an einem Forschungsprojekt teilnehmen und darauf hinweisen, dass die SuS ja schon zuvor, z.B. auch am Ende des letzten Schuljahres, einen Fragebogen ausgefüllt haben. Und jetzt geht es darum, ein weiteres Mal am Ende des 1. Schulhalbjahres 2016/17 in der 6. Klasse noch einmal Fragen zu beantworten. Bei Bedarf können Sie wieder kurz erläutern, dass es um ein wissenschaftliches Forschungsprojekt geht, durch das man mehr über die Meinungen, Interessen und Probleme von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte und dass es bei dieser zweiten Befragung darum geht, herauszubekommen, ob und wie sich die Meinungen der Schüler/innen im Laufe der Schulzeit verändern.

Mögliche weitere Erläuterung: „Es geht auch darum, herauszufinden, was die Lehrer in der Schule noch verändern können, um die Interessen, Meinungen und Probleme, die die Schülerinnen und Schüler heute haben, noch besser in der Schule und im Unterricht zu berücksichtigen.“

Sehr wichtig sind die Hinweise, die auch im Einführungstext des Fragebogens erwähnt sind:

- Es gibt **keine richtigen und falschen Antworten**, es ist **kein Test oder Klassenarbeit**, es gibt keine Noten dafür. Jeder und jede kann sagen, was sie/er will.
- Es sollte auch erwähnt werden, dass die SuS bei den einzelnen Fragen und Aussagen **nicht zu lange überlegen** sollten. Die SuS können ruhig **spontan** antworten und das ankreuzen, was ihnen zuerst dazu einfällt.
- Die Fragen sollen möglichst **ehrlich** beantwortet werden, denn die **Antworten bleiben geheim**. Es gibt keinen Namen auf dem Fragebogen und die Lehrer/innen sehen sich den Fragebogen auch gar nicht an.
- Wenn nicht etwas anderes in der Frage steht, **immer nur ein Kreuz** in einer Reihe bei den vorgegebenen Kästchen machen.
- Wichtig ist auch, noch einmal zu erwähnen: „Die Antworten auf die Fragen werden alle zusammengerechnet und keiner erfährt, wer genau welche Antworten gegeben hat!“

Nachfragen, ob es dazu Fragen gibt und diese ggf. beantworten.

Fragebogen austeilen.

Bitte zu Beginn der SuS-Befragung die **Systematik der Bildung des persönlichen Kennwortes am besten an der Tafel erklären** (steht auf dem Deckblatt des Schüler/innen-Fragebogens) und am besten ein Beispiel darstellen. „Am Anfang des Fragebogens geht es darum, dass jede/r ein persönliches Kennwort bekommt. Weil das etwas schwierig ist, erkläre ich euch das an der Tafel.“

In Klassen, die ein durchschnittlich geringeres Leistungsniveau aufweisen, kann es auch sinnvoll sein, das Kennwort schrittweise zu bilden: „Jetzt denkt ihr bitte alle an den Vornamen eurer Mutter und dann schreibt ihr nur erstmal die drei Anfangsbuchstaben in das Kästchen für das Kennwort – Habt ihr das alle? Oder hat jemand Schwierigkeiten damit? – Und dann schreibt ihr einfach die drei Anfangsbuchstaben eures Vaters direkt dahinter ... – Und zuletzt schreibt ihr noch eine Zahl dahinter, nämlich den Tag eures Geburtsdatums, aber nur den Tag, also die erste Zahl ...“

Mögliche **Erläuterung: „Warum das Kennwort?“** – „Weil ihr alle früher schon einmal befragt wurdet und wir gerne erfahren möchten, ob sich an euren Meinungen und Problemen etwas geändert hat. Und da ist es wichtig zu wissen, ob Ihr bei der heutigen Umfrage etwas anderes sagt als damals bei der früheren Befragung. Und mit dem Kennwort, das sich ja nicht ändert, kann man eure heutige Meinung mit der, die ihr damals gesagt habt, vergleichen.“

Evtl. könnte es bei Leseproblemen der SuS in Förder- oder Hauptschulklassen o.ä. auch hilfreich sein, einzelne Fragen und Aussagen nacheinander vorzulesen.

Bei Fragen zu bestimmten Begriffen, die nicht verstanden werden, bitte zunächst mit Hilfe von Synonymen zu antworten versuchen (z.B. „gleichgültig“ = „egal“). Wenn das

nicht ausreicht, die Erläuterungen so kurz wie möglich halten (z.B. „gleichgültig“ = „ist für mich nicht wichtig“).

Auf der letzten Seite sind einige mögliche Erklärungen von Begriffen und Ausdrucksweisen, wozu die SuS in den ersten Befragungen Verständnisfragen gestellt haben (siehe unten).

Am Ende bitte dann die Fragebögen einsammeln. Wenn die SuS Ihren Fragebogen einzeln abgeben, ist es sinnvoll, noch einmal zu kontrollieren, ob das Kennwort vollständig ist.

6. Durchführung einer ergänzenden Lehrerbefragung

Begleitend zur SuS-Befragung führen wir auch eine **Befragung der Klassenlehrkräfte in den beteiligten Projektklassen** durch. Die **Lehrkräfte** haben bereits ein oder zwei Fragebogen bei den früheren Wellen ausgefüllt. Nun würden wir sie gern wiederum bitten, uns einen Fragebogen auszufüllen.

Wir legen Ihnen die entsprechende Anzahl von Lehrerfragebögen bei und bitten Sie, die Fragebögen den Projektklassen-Lehrkräften zu übergeben und sie um die Ausfüllung bitten.

Auch bei den **Lehrer-Fragebögen** gibt es **zwei Versionen**: „K2“ (steht wiederum oben rechts auf dem Fragebogen) für die Klassenlehrkräfte der Kontrollklassen (diese Version ist kürzer) und „I3“ für die Klassenlehrkräfte der Interventionsklassen bzw. für die Lehrkräfte, die „Erwachsen werden“ eingesetzt haben. **Bitte achten Sie darauf, dass die Lehrkräfte die richtige Version bekommen!**

Es gibt **zwei Möglichkeiten**: **Entweder die Lehrkräfte füllen den Fragebogen gleich bei Ihrem Besuch** und Sie nehmen den Fragebogen gleich wieder mit **oder aber die Lehrkräfte schicken uns den Fragebogen später per Post oder eingescannt und per Mail wieder zurück**. Auch wenn die erste Variante zu bevorzugen ist, muss das den Lehrkräften natürlich freigestellt sein. Wenn der Fragebogen später gesendet werden soll, bitte an die (Mail-)Adresse, die im Kopf des Fragebogens angegeben ist.

7. Sortierung und Rücksendung der Fragebogen

Bitte die **Fragebögen in Klassensätzen bündeln** (Gummiband o.ä.) und **beschriften** mit dem Namen der Schule und der Klasse. Bitte außerdem unbedingt das jeweilige **Datum der Klassenraumbefragung** vermerken.

Die Klassensätze der Fragebögen bitte sammeln und nach Abschluss aller Klassenraumbefragungen im Postpaket zurücksenden an:

Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Soziologie/J. Gerdes
Kunzenweg 21

79117 Freiburg i. Brsg.

Anhang: Verständnisfragen von Schüler/innen zum Fragebogen und mögliche Erläuterungen

Begriffe/Formulierungen	Mögliche Erläuterungen
Gleichgültig	egal / wenn einem etwas nicht wichtig ist
Konflikt	Streit
eine andere Meinung haben	über etwas anders denken / etwas anderes richtig/besser finden
Meinung äußern	sagen, was man denkt / sagen, was man gut findet
Kritik	wenn man sagt, wenn man mit etwas nicht einverstanden ist
jemanden kritisieren	jemand anderem sagen, was man nicht gut findet an ihm/ihr und dem was er/sie macht
Lebensgewohnheiten	alles, was und wie Menschen etwas tun in ihrem Leben (z.B. was sie anziehen, was sie kochen und essen, welche Musik sie hören u.a.)
Kultur	alles, was Menschen zusammen/gemeinsam mit anderen (in einer Gruppe, in einem Gebiet, einem Land, einem Erdteil) denken und tun – wie sie leben, was sie glauben, was sie anziehen, was sie kochen und essen, was sie lesen usw.
auf den eigenen Vorteil schauen	wenn man an sich selbst denkt und daran, was man selbst haben und bekommen möchte und weniger an die Wünsche der anderen
sich in jemanden hineinversetzen / in jmds. Lage versetzen	wenn man sich überlegt, was der Andere/die Andere denkt und welche Wünsche und Interessen er/sie hat
eine positive Meinung von sich selbst haben / sich selbst gut leiden können	wenn man (meistens) denkt, dass man o.k. ist, wie man ist und was man tut (wenn man sich nicht so oft wünscht, anders zu sein und anderes zu tun als man tatsächlich ist und tut)
etwas wert sein	wenn andere denken, dass du wichtig für sie bist, als Mensch oder wie du bist oder für das was du tust
Beachtung finden	wenn andere zuhören, wenn man sagt, was man denkt oder was man möchte
anerkannt werden	wenn andere das eigene Denken und Tun wahrnehmen und auch mal loben
Zweifeln	wenn man überlegt, ob das richtig und gut ist, was man denkt und tut
jemandem entgegen kommen	wenn man bei Abmachungen nicht nur an die eigenen Wünsche und Interessen denkt, sondern auch an den Anderen/die Anderen denkt und auch an seine oder ihre Wünsche und Interessen
wohlhabend sein	wenn man viel Geld hat, viele Dinge besitzt (z.B. Auto, Haus oder eine große Wohnung) und sich immer viel kaufen kann
Berufstätigkeit / berufstätig sein	wenn man arbeitet und damit Geld verdient
benachteiligt sein/werden	dass du (wegen dieser Dinge) Nachteile hast, dass du nicht gerecht behandelt wirst; dass du (wegen dieser Dinge) schlechter als andere behandelt wirst



Liebe Schülerin, lieber Schüler,

mit Hilfe dieses Fragebogens möchten wir noch einmal etwas über die Meinungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zu bestimmten Themen erfahren. Es gibt daher **keine richtigen** oder **falschen Antworten**. Dieser Fragebogen ist **kein Test** und **keine Klassenarbeit**, und es gibt auch **keine Noten** dafür. Uns interessiert nur **deine persönliche Meinung**.

Versuche bitte daher auch nicht lange zu überlegen, sondern kreuze die Kästchen hinter den Aussagen an, die spontan auf dich zutreffen. Mache dabei bitte nur ein Kreuz in den vorgegebenen Kästchen. Es sei denn es steht etwas anderes in den Fragen.

Wir bitten dich, die Fragen ehrlich zu beantworten. Deine Antworten bleiben garantiert geheim. Niemand wird erfahren, was du geantwortet hast.

Danke und viel Spaß!

Jetzt geht's los! Bestimme dein Kennwort!

Dein persönliches Kennwort: Bitte nimm die ersten 3 Buchstaben des Vornamens deiner Mutter, die ersten 3 Buchstaben des Vornamens deines Vaters (oder falls unbekannt: XXX) sowie den **Tag** deines Geburtstages:

<u>Zum Beispiel:</u>	Der Vorname meiner Mutter ist <u>Marie</u>	mar
	Der Vorname meines Vaters ist <u>Klaus</u>	kla
	Ich habe am <u>03.</u> Juli Geburtstag	03

Das Kennwort wäre also: **markla03**

Dein persönliches Kennwort:

Deine Schule und deine Klasse:

ANHANG 3

Zuerst einige Fragen zu deiner Klasse:

1) Im Folgenden werden Aussagen über deine Klasse gemacht.

Bitte mache in jeder Zeile nur ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	Teils/teils	Stimmt eher nicht	Stimmt überhaupt nicht
1. In unserer Klasse gibt es eine ganze Reihe von Schüler/innen, die bei den anderen wenig Beachtung finden.	<input type="checkbox"/>				
2. In unserer Klasse ist es für alle Schüler/innen einfach, Anschluss und Kontakt zu bekommen.	<input type="checkbox"/>				
3. Bei uns wird man leicht zum Außenseiter, wenn man nicht tut, was die Klasse für richtig hält.	<input type="checkbox"/>				
4. Wenn es einmal drauf ankommt, halten die Schüler/innen unserer Klasse prima zusammen.	<input type="checkbox"/>				
5. In unserer Schule gibt es verschiedene Gruppen von Schüler/innen, zwischen denen eine richtige Feindschaft besteht.	<input type="checkbox"/>				
6. Die meisten Schüler/innen verstehen sich richtig gut miteinander.	<input type="checkbox"/>				
7. Auch wenn wir in der Klasse mal richtig Streit haben, werden die Konflikte rasch und gut gelöst.	<input type="checkbox"/>				
8. Unter den Schüler/innen meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl.	<input type="checkbox"/>				
9. Die Schüler/innen meiner Klasse sind mir völlig gleichgültig.	<input type="checkbox"/>				
10. In meiner Klasse habe ich überhaupt keine(n) guten Freund/innen.	<input type="checkbox"/>				
11. Ich werde von den Schüler/innen meiner Klasse anerkannt.	<input type="checkbox"/>				

ANHANG 3

	stimmt genau	stimmt eher	Teils/teils	Stimmt eher nicht	Stimmt überhaupt nicht
12. In unserer Klasse sieht jeder nur auf seinen eigenen Vorteil, wenn es um die Noten geht.	<input type="checkbox"/>				
13. Viele Schüler/innen sind hier manchmal neidisch, wenn ein/e andere/r bessere Leistungen hat als sie selbst.	<input type="checkbox"/>				
14. In unserer Klasse versucht unter den Schüler/innen jeder besser zu sein als der Andere.	<input type="checkbox"/>				
15. Die meisten Schüler/innen in meiner Klasse sind gern zusammen.	<input type="checkbox"/>				
16. Die meisten Schüler/innen in meiner Klasse sind nett und hilfsbereit.	<input type="checkbox"/>				
17. Wenn es einem Schüler oder einer Schülerin mal schlecht geht, hilft ihm jemand aus der Klasse.	<input type="checkbox"/>				
18. Die anderen Schüler/innen akzeptieren mich so, wie ich bin.	<input type="checkbox"/>				

3

Nun noch ein paar Fragen bei denen du dich selber einschätzen sollst

2) Stell dir vor, du kommst in eine der folgenden Situationen!

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

Wie leicht oder schwer fällt es dir, ...

	sehr leicht	leicht	schwer	sehr schwer
1. andere Kinder, die du nicht gut kennst, zu fragen, ob du mitmachen kannst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. dich zu beschweren, wenn du ungerecht behandelt worden bist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. vor der eigenen Klasse zu sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. jemanden um Hilfe zu bitten, wenn du ein Problem hast?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANHANG 3

	sehr leicht	leicht	schwer	sehr schwer
5. „nein“ zu sagen, wenn die Eltern dich um etwas bitten, was du nicht tun möchtest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. jemanden um einen Gefallen zu bitten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. mit jemandem zu reden, den du nicht kennst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. eine andere Meinung zu vertreten als deine Freunde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. jemandem zu sagen, dass du etwas nicht gut findest, was er/sie tut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. „nein“ zu sagen, wenn der Lehrer oder die Lehrerin dich um etwas bittet, was du nicht tun möchtest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. jemanden aufzufordern, etwas zurück zugeben, dass er/sie von dir ausgeliehen hat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. jemanden zu bitten, etwas zu wiederholen, wenn du es nicht verstanden hast?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. jemandem Hilfe anzubieten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4

3) Was trifft auf dich zu?

Bitte mache in jeder Zeile nur ein Kreuz!

	nie	selten	manchmal	häufig	immer
1) Hast du eine positive Meinung von dir?	<input type="checkbox"/>				
2) Wie häufig bist du so zufrieden mit dir, dass du denkst, dass du wertvoll bist?	<input type="checkbox"/>				
3) Wie häufig kannst du dich selbst gut leiden?	<input type="checkbox"/>				
4) Zweifelst du an dir selbst?	<input type="checkbox"/>				
5) Hast du das Gefühl, dass es gar nichts gibt, bei dem du gut bist?	<input type="checkbox"/>				
6) Wie häufig glaubst du, dass du nicht so viel wert bist?	<input type="checkbox"/>				

ANHANG 3

4) Wie gehst du mit Leuten oder Dingen um, die du nicht kennst?

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

	nie	selten	meistens	immer
1. Ist es für dich okay, mit Schüler/innen, die eine andere Religion haben, für die Schule zu lernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Willst du mit Schüler/innen mit anderen Lebensgewohnheiten (z.B. Kleidung, Essen, Musik) gerne etwas zu tun haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Findest du es gut, wenn Schüler/innen, die eine andere Muttersprache sprechen, an deiner Schule sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Verbringst du deine Freizeit gerne mit Leuten aus anderen Ländern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ist es für dich o.k., mit Schüler/innen einer anderen Hautfarbe zu spielen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Möchtest du mit Schüler/innen mit einem anderen Glauben etwas zu tun haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Findest du es gut, gemeinsam mit Schüler/innen aus anderen Ländern nach der Schule etwas zu unternehmen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5) Nun zu deinen Gefühlen

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

	nie	selten	manchmal	häufig	immer
1. Ich wünschte, ich wäre nicht so schüchtern.	<input type="checkbox"/>				
2. Mir ist oft unklar, was ich gerade fühle.	<input type="checkbox"/>				
3. Es ist schwierig für mich, die richtigen Worte für meine Gefühle zu finden.	<input type="checkbox"/>				
4. Es fällt mir leicht, meine Gefühle zu beschreiben.	<input type="checkbox"/>				

ANHANG 3

	nie	sel- ten	manch- mal	häu- fig	im- mer
5. Wenn ich aufgeregt bin, weiß ich nicht, ob ich traurig, ängstlich oder wütend bin.	<input type="checkbox"/>				
6. Ich habe Gefühle, die ich nicht richtig verstehen kann.	<input type="checkbox"/>				
7. Ich finde es schwierig zu beschreiben, wie ich anderen gegenüber fühle.	<input type="checkbox"/>				
8. Ich weiß immer, was in mir vor- geht.	<input type="checkbox"/>				
9. Ich erkenne meist, wann ich wü- tend bin.	<input type="checkbox"/>				

DU HAST JETZT DIE HÄLFTE GESCHAFFT!

- 6) Jetzt geht es um deinen Umgang mit Konflikten
Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

6

	trifft überhaupt nicht zu	trifft e- her nicht zu	trifft teils/ teils zu	trifft eher zu	trifft zu
1. Wenn jemand anderer Meinung ist, verliere ich schnell die Geduld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich kann Kritik anderer annehmen, ohne wütend zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine Meinung äußere ich meist so, dass ich andere nicht verletze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wenn mich jemand verletzt, sage ich ihm das.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bei Konflikten bin ich bereit, dem Anderen/ den Anderen auf halbem Wege entgegen zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich kann mich in andere hineinversetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wenn andere Probleme haben, kann ich zuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich erkenne sehr leicht, wenn jemand Hilfe braucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANHANG 3

	trifft überhaupt nicht zu	trifft e- her nicht zu	trifft teils/ teils zu	trifft eher zu	trifft zu
9. Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir ihre Meinung vorstelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7) Sind alle Schülerinnen und Schüler in deiner Klasse gleich viel wert?

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

In unserer Klasse ist jede/ jeder gleich viel wert...

	Stimme voll und ganz zu	Stimme ziemlich zu	Stimme etwas zu	Stimme nicht so ganz zu	Stimme kaum zu	Stimme über- haupt nicht zu
1. egal, wie viel Geld die Eltern haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. egal, welche Muttersprache jemand spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. egal, aus welcher Kultur jemand kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. egal, welche Religion jemand hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. egal, aus welchem Land jemand kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. egal, wie schön jemand ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. egal wie gut die Noten von jemandem sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. egal, ob jemand ein Junge oder ein Mädchen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. egal, ob jemand schnell oder langsam ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANHANG 3

	Stimme voll und ganz zu	Stimme ziemlich zu	Stimme etwas zu	Stimme nicht so ganz zu	Stimme kaum zu	Stimme überhaupt nicht zu
10. egal, ob jemand gesund oder krank ist.	<input type="checkbox"/>					
11. egal, ob jemand dick oder dünn ist.	<input type="checkbox"/>					

8) Mit welchen Personen lebst du (hauptsächlich) zusammen?

Kreuze alles an was zutrifft!

Mutter <input type="checkbox"/>	Vater <input type="checkbox"/>	Partner der Mutter <input type="checkbox"/>	Partnerin des Vaters <input type="checkbox"/>	Geschwister <input type="checkbox"/>	Oma/Opa <input type="checkbox"/>	Sonstiges (z.B. im Heim) <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-----------------------------------	--	--	---	-------------------------------------	--

9) Berufstätigkeit deiner Eltern/ den Personen, mit denen du lebst

Bitte nur ankreuzen was zutrifft!

Mutter (oder Partnerin des Vaters)	nicht berufstätig <input type="checkbox"/>	arbeitet halbtags <input type="checkbox"/>	arbeitet ganztags <input type="checkbox"/>
Vater (oder Partner der Mutter)	nicht berufstätig <input type="checkbox"/>	arbeitet halbtags <input type="checkbox"/>	arbeitet ganztags <input type="checkbox"/>

8

Eine Frage zu deinen Schulnoten

10) Welche Schulnoten hast du im letzten Schuljahr bekommen?

Kreuze bitte an!

Mathematik	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Deutsch	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Englisch	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Sport	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

11) Wie ist dein Gesundheitszustand im Moment? Ist er ...

Kreuze bitte an!

sehr gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	sehr schlecht <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	---------------------------------	---	--------------------------------------	---	--

Jetzt wollen wir etwas darüber erfahren, wie du mit Informationen umgehst, die deine Gesundheit betreffen. Über Gesundheit kannst du viel lernen und herausfinden!

ANHANG 3

- 12) Hast du schon einmal versucht, etwas über das Thema **Gesundheit** herauszufinden? *Kreuze bitte an!*

<input type="checkbox"/> Ja
<input type="checkbox"/> Nein

- 13) Wie einfach oder schwierig ist es für dich, etwas über das Thema **Gesundheit** herauszufinden?

Kreuze bitte an!

sehr einfach <input type="checkbox"/>	eher einfach <input type="checkbox"/>	eher schwierig <input type="checkbox"/>	sehr schwierig <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>
--	--	--	--	--

- 14) Wie einfach oder schwierig ist es für dich, ...

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

	sehr einfach	eher einfach	eher schwierig	sehr schwierig	weiß nicht
1. herauszufinden, wie du bei einer Erkältung schnell wieder gesund wirst?	<input type="checkbox"/>				
2. herauszufinden, was du tun kannst, damit du nicht zu dick oder zu dünn wirst?	<input type="checkbox"/>				
3. herauszufinden, welches Essen für dich gesund ist?	<input type="checkbox"/>				

NUR NOCH EIN VIERTTEL!

Wir wollen jetzt von dir wissen, wie gut du die Dinge verstehst, die du über das Thema **Gesundheit hörst oder liest!**

- 15) Das meiste was ich über **Gesundheit** höre oder lese, ist ...

Kreuze bitte an!

sehr einfach zu verstehen <input type="checkbox"/>	eher einfach zu verstehen <input type="checkbox"/>	eher schwierig zu verstehen <input type="checkbox"/>	sehr schwierig zu verstehen <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	--

ANHANG 3

- 16) **Wie einfach oder schwierig ist es für dich, ...**
Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

	sehr einfach	eher einfach	eher schwierig	sehr schwierig	weiß nicht
1. zu verstehen, was der Arzt dir sagt?	<input type="checkbox"/>				
2. zu verstehen, warum du Impfungen brauchst?	<input type="checkbox"/>				
3. zu verstehen, was dir deine Eltern über deine Gesundheit erklären?	<input type="checkbox"/>				
4. zu verstehen, warum du dich auch manchmal ausruhen musst?	<input type="checkbox"/>				

Überall kannst du etwas über deine Gesundheit lernen. Aber nicht alles stimmt, was man so hört oder liest! Manchmal muss man also selbst beurteilen, was richtig ist, und was vielleicht eher falsch ist.

Beurteilen, das heißt:

- entscheiden, was richtig ist oder falsch ist
- entscheiden, wer recht hat
- entscheiden, was besser ist

10

- 17) **Wenn du etwas über Gesundheit hörst, wie oft überlegst du dir, ob es auch stimmt? Kreuze bitte an!**

(fast) nie <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/>	manchmal <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/>	(fast) immer <input type="checkbox"/>	weiß nicht <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------	--	--

- 18) **Wie einfach oder schwierig ist es für dich, ...**
Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

	sehr einfach	eher einfach	eher schwierig	sehr schwierig	weiß nicht
1. zu beurteilen, was gut und was schlecht ist, um eine Erkältung loszuwerden?	<input type="checkbox"/>				
2. zu beurteilen, ob es stimmt, was mit dir später einmal passieren kann, wenn du mit dem Rauchen anfängst?	<input type="checkbox"/>				
3. zu beurteilen, wie dein Wohngebiet (Nachbarschaft, Stadtteile, Straße) mit deiner Gesundheit zusammenhängt?	<input type="checkbox"/>				

ANHANG 3

	sehr einfach	eher einfach	eher schwierig	sehr schwierig	weiß nicht
4. zu beurteilen, wie dein Verhalten (Bewegung und Ernährung) mit deiner Gesundheit zusammenhängt?	<input type="checkbox"/>				

FAST GESCHAFFT 😊!

Oft reicht es nicht, nur zu wissen, was gesund ist. Sondern manche Sachen muss man auch machen! Wie ist das bei dir?

- 19) Wie einfach oder schwierig ist es für dich, ...
Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

	sehr einfach	eher einfach	eher schwierig	sehr schwierig	weiß nicht
1. zu tun, was deine Eltern dir sagen, um wieder gesund zu werden?	<input type="checkbox"/>				
2. im Notfall einen Krankenwagen zu rufen?	<input type="checkbox"/>				
3. dich daran zu halten, was du im Verkehrsunterricht gelernt hast?	<input type="checkbox"/>				
4. dich gesund zu ernähren?	<input type="checkbox"/>				
5. mitzubestimmen, ob es in der Schule gesundes Essen gibt?	<input type="checkbox"/>				

11

Jetzt kommen nur noch Fragen zu den Erwachsenen werden Schulstunden!

- 20) Wie haben dir die „Erwachsen werden“-Stunden gefallen?
Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
1. Diese Unterrichtsstunden haben mir Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Diese Unterrichtsstunden fand ich anstrengender als den „normalen“ Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANHANG 3

	trifft überhaupt nicht zu	trifft e- her nicht zu	teils/ teils	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
3. Über diese Unterrichtsstunde habe ich zuhause mit meinen Eltern gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Diese Unterrichtsstunden fand ich spannender als den „normalen“ Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Es wäre schön, wenn wir mehr solcher Unterrichtsstunden hätten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Durch diese Unterrichtsstunde habe ich einen besseren Kontakt zu meinen Mitschülern bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Diese Unterrichtsstunden waren schwer zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Diese Unterrichtsstunden haben uns geholfen, in der Klasse besser miteinander auszukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Diese Unterrichtsstunden haben mir geholfen, besser mit meinen Problemen umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Durch diese Unterrichtsstunde nehme ich mehr Rücksicht auf die Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Diesen Unterricht möchte ich lieber nicht noch einmal haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Durch diese Unterrichtsstunde habe ich einen besseren Kontakt zu meinen Lehren bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

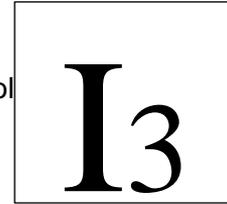
12

**GESCHAFFT - VIELEN DANK
FÜR DEINE HILFE 😊!**

ANHANG 4



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG
Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik
J. Gerdes, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg i. Brsg.
E-Mail: juergen.gerdes@ph-freiburg.de



Fragebogen 3 für Lehrkräfte der Interventionsklassen im Schulforschungsprojekt Lions-Quest „Erwachsen werden“ in der Klassenstufe 6

Liebe Lehrer/innen der Einsatzklassen im Projekt LQ „Erwachsen werden“,

wir würden Sie gern bitten, uns noch einmal einen Fragebogen auszufüllen, der einige Fragen zu den Einsatzbedingungen des Programms und zu den Kontextbedingungen des Einsatzes enthält.

Mit der Beantwortung der Fragen helfen Sie uns, die Ergebnisse aus den Schüler/innen-Befragungen angemessen zu bewerten und in den verschiedenen Schulformen und Bundesländern zu vergleichen.

Ganz herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Bitte eintragen:

Schule (Name):	
Klasse:	
Lehrer/in:	

Frage 1: **Wie regelmäßig war es Ihnen im 1. Halbjahr dieses Schuljahres möglich, „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten einzusetzen?**

- Sehr regelmäßig, mehr als 1 Schulstunde wöchentlich
- Regelmäßig, mindestens 1 Schulstunde wöchentlich
- Ziemlich regelmäßig, nahezu 1 Schulstunde pro Woche
- Nicht ganz regelmäßig
- Es war leider nur ab und zu möglich

Frage 2: **Aus welchen Unterrichtseinheiten des Programms „Erwachsen werden“ haben Sie Aktivitäten/Übungen im 1. Schulhalbjahr 2016/17 eingesetzt?**

Kapitel 1 „Gute Gemeinschaft“ (Bitte Ankreuzen)

- 1.01 Ich bin ich – und wer bist du?
- 1.02 Ich stelle dich vor
- 1.03 Gemeinsames und Unterschiedliches
- 1.04 Sich auf Verhaltensregeln einigen
- 1.05 Über Verhaltensregeln nachdenken
- 1.06 Über Verhaltensregeln verhandeln
- 1.07 Fertigmacher und Aufbauer
- 1.08 Künstlerwerkstatt
- 1.09 Spielwerkstatt

ANHANG 4

- 1.10 Kreativwerkstätten
- 1.11 Kooperationswerkstatt 1 „Rondua“
- 1.12 Kooperationswerkstatt 2 „Eisenbahn“
- 1.13 Konstruktionswerkstatt
- 1.14 Fundgrube

Kapitel 2 “Gesundes Selbstvertrauen“

- 2.01 Der Hocker des Selbstvertrauens
- 2.02 Fähigkeiten fördern Selbstvertrauen
- 2.03 Erfolge mit anderen teilen
- 2.04 Hör mir bitte zu!
- 2.05 Hilfen für gutes Zuhören
- 2.06 Ich finde dich klasse!
- 2.07 Verantwortung übernehmen
- 2.08 Zeitmanagement
- 2.09 Verantwortungsvolles Verhalten
- 2.10 Genau hinschauen statt vorschnell bewerten
- 2.11 Werte sind Wegweiser
- 2.12 Entscheidungen und Verantwortung

Kapitel 3 “Vielfältige Gefühle“

- 3.01 Was ist das für ein Gefühl?
- 3.02 Gefühle darstellen / beschreiben
- 3.03 Unterschiedliche Gefühle entdecken
- 3.04 Alles im Eimer?
- 3.05 Auf die Einstellung kommt es an
- 3.06 Was mich auf die Palme bringt
- 3.07 Drei Fragen bei Ärger und verletzten Gefühlen
- 3.08 Bei Stress einen kühlen Kopf behalten
- 3.09 Was ist Gewalt?
- 3.10 Die goldene Regel – Auch im Netz

Kapitel 4 “Wichtige Mitmenschen“

- 4.01 Im Angebot: Freundschaft
- 4.02 Neue Freunde finden
- 4.03 Zusammen geht es oft besser
- 4.05 Das ist mein Zuhause, meine Familie
- 4.05 Das ist mein Zuhause, meine Familie
- 4.06 Familiengeschichte mit Gästen
- 4.07 Fundgrube: Familiensymbole
- 4.08 Aufgaben und Verantwortungen zu Hause
- 4.09 Von Sorgen und vom Umsorgen

Kapitel 5 “Klärende Kommunikation“

- 5.02A Umgang mit Ärger 1
- 5.02B Umgang mit Ärger 2
- 5.03 Ich hab was falsch gemacht – und nun?
- 5.04 Mit Gruppendruck gut umgehen
- 5.05 Sich selbstsicher behaupten
- 5.06A Konflikte lösen ohne Streit 1
- 5.06B Konflikte lösen ohne Streit 2
- 5.07 Ärgern, Belästigen, Schikanieren
- 5.08 Wenn alle gegen mich sind - Mobbing
- 5.09 Kommunikation mit den Menschen zu Hause

ANHANG 4

Frage 3: Können Sie bitte einmal grob schätzen: In etwa wie vielen Schulstunden haben Sie im gesamten 1. Schulhalbjahr 2016/17 in der Projektklasse Unterrichtselemente aus dem Programm „Erwachsen werden“ eingesetzt?

- In bis zu 3 Schulstunden
- In 4-6 Schulstunden
- In 7-10 Schulstunden
- In 11-14 Schulstunden
- In 15-18 oder mehr Schulstunden
- In 19 oder mehr Schulstunden

Frage 4: Gab es im 1. Schulhalbjahr 2016/17 in Ihrer 6. Klasse andere Unterrichtselemente zur Förderung sozialer bzw. sozial-emotionaler Kompetenzen (z.B. Streitschlichter-Programme, Gewaltpräventionsprogramme wie „Faustlos“ o.ä.)?

- Nein
- Ja - Wenn ja, was genau? *Bitte eintragen*

.....

.....

Frage 5: Gab es beim Schuljahreswechsel oder im Verlauf des 1. Schulhalbjahres 2016/17 Veränderungen in der Klassenzusammensetzung (z. B. durch die Aufnahme von Flüchtlingskindern)?

- Nein
- Ja - Wenn ja, wodurch und in welchem Umfang? *Bitte eintragen*

.....

.....

Frage 6: Was war im Verlauf des 1. Schulhalbjahres 2016/17 für Sie die größte Herausforderung im Hinblick auf das Klassenklima?

.....

.....

.....

Frage 7: Haben Sie den Eindruck, dass das Programm Lions-Quest „Erwachsen werden“ etwas zur Verbesserung des Klassenklimas beitragen konnte?

.....

.....

.....

ANHANG 4

Frage 8: **Wie beurteilen Sie die „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten insgesamt?**

- Sehr gut
- Eher gut
- Mittelmäßig
- Nicht so gut
- Gar nicht gut

Frage 9: **Werden Sie „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten auch in Zukunft in anderen Klassen/bei anderen Lerngruppen einsetzen?**

- Ja
- Nein
- Weiß noch nicht

Frage 10: **Würden Sie den Einsatz von „Erwachsen werden“-Unterrichtseinheiten auch Kolleg/inn/en empfehlen?**

- Ja
- Nein
- Weiß noch nicht

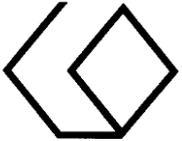
Frage 11: **Wie stark treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?**

Bitte machen Sie ein Kreuz in jeder Zeile!

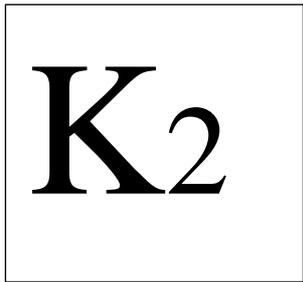
	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
1. Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler/innen in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.				
2. Obwohl ich im Unterricht wenig Zeit habe, kann ich erreichen, dass meine Schüler/innen oft miteinander kooperieren.				
3. Auch unter Zeitdruck kann ich in meinem Unterricht Anlässe schaffen, bei denen Schüler/innen ihre sozialen Kompetenzen erproben können.				
4. Ich kann bei unterschiedlichen Themen meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler/innen lernen, besser miteinander zu kommunizieren.				
5. Auch wenn es nicht einfach ist, kann ich Schüler/inne/n beibringen, wie sie Konflikte untereinander selbst lösen können.				
6. In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler/innen soziale Kompetenzen erwerben.				

Wenn Sie den Fragebogen nicht sofort ausfüllen und unserem Schulbefrager/unserer Schulbefragerin gleich mitgeben konnten, können Sie ihn auch per Post oder per Mail an die o.a. Adresse senden.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG
Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziologie,
J. Gerdes, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg i. Brsg.
E-Mail: juergen.gerdes@ph-freiburg.de



Fragebogen 2 für Lehrkräfte der Kontrollklassen im Schulforschungsprojekt
Lions-Quest „Erwachsen werden“ in der Klassenstufe 6

Liebe Lehrer/innen der Kontrollklassen im Projekt LQ „Erwachsen werden“,

wir würden Sie gern bitten, uns einen kurzen Fragebogen auszufüllen, der einige Fragen zur Förderung sozialer Kompetenzen und zum Einsatz von Unterrichtselementen zur des Klassenklimas enthält.

Mit der Beantwortung der Fragen helfen Sie uns, die Ergebnisse aus den Schüler/innen-Befragungen angemessen zu bewerten und insbesondere mit den Ergebnissen aus den Klassen zu vergleichen, in denen Unterrichtsmaterialien aus dem Programm „Erwachsen werden“ eingesetzt wurden.

Ganz herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Bitte eintragen:

Schule (Name):	
Klasse:	
Lehrer/in:	

Frage 1: **Gab es in diesem 1. Schulhalbjahr in Ihrer 6.Klasse Unterrichtsprogramme oder Unterrichtselemente zur Förderung sozialer bzw. sozial-emotionaler Kompetenzen (z.B. Streitschlichter-Programme, Gewaltpräventionsprogramme wie „Faustlos“ o.ä.)?**

- Nein
- Ja - Wenn ja, was genau? *Bitte eintragen*

.....

.....

.....

ANHANG 5

Frage 2: **Gab es im Verlauf des zu Beginn und im Verlauf dieses Schuljahres Veränderungen in der Klassenzusammensetzung (z. B. durch die Aufnahme von Flüchtlingskindern)?**

Nein

Ja - Wenn ja, wodurch und in welchem Umfang? *Bitte eintragen*

.....

.....

.....

Frage 3: **Was war im Verlauf des Schuljahres für Sie die größte Herausforderung im Hinblick auf das Klassenklima?**

.....

.....

.....

.....

Frage 4: **Wie stark treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?**

Bitte machen Sie ein Kreuz in jeder Zeile!

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
1. Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler/innen in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.				
2. Obwohl ich im Unterricht wenig Zeit habe, kann ich erreichen, dass meine Schüler/innen oft miteinander kooperieren.				
3. Auch unter Zeitdruck kann ich in meinem Unterricht Anlässe schaffen, bei denen Schüler/innen ihre sozialen Kompetenzen erproben können.				
4. Ich kann bei unterschiedlichen Themen meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler/innen lernen, besser miteinander zu kommunizieren.				
5. Auch wenn es nicht einfach ist, kann ich Schüler/inne/n beibringen, wie sie Konflikte untereinander selbst lösen können.				
6. In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler/innen soziale Kompetenzen erwerben.				

ANHANG 5

Frage 5: *NUR BEANTWORTEN, WENN ES EINE ANDERE 5. KLASSE AN IHRER SCHULE GIBT, IN DER LIONS-QUEST „ERWACHSEN WERDEN“ EINGESETZT WIRD (EINSATZ- BZW. INTERVENTIONSKLASSE)*

Haben Sie mit der Kollegin/dem Kollegen, die/der in der Parallelklasse Unterrichtseinheiten aus Lions-Quest „Erwachsen werden“ eingesetzt hat, auch über das Programm gesprochen?

- Nein, gar nicht.
- Ja, aber eher wenig.
- Ja, ab und zu.
- Ja, häufiger.
- Ja, ausführlich.

Wenn Sie den Fragebogen nicht sofort ausfüllen und unserem Schulbefrager/unsere(r) Schulbefragerin gleich mitgeben konnten, können Sie ihn auch per Post oder per Mail an die o.a. Adresse senden.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

ANHANG 6

ÜBERSICHT EINSATZHÄUFIGKEIT VON LQ-EW-UE IN INTERVENTIONSKLASSEN NACH LEHRERANGABEN

Spalte 1: Schule/Schulform

Spalte 2: Klasse

Spalte 3: Angekreuzte UE, die in allen Lehrerfragebögen genannt worden sind (**fett**=UE, die im FB 3 für das letzte Halbjahr genannt wurden)

Spalte 4: Gesamtzahl UE, die in der gesamten 1½-jährigen Interventionsphase eingesetzt wurden; **Rot eingefärbt** = stark unterdurchschnittlich

Spalte 5/6: Retrospektive Einschätzung der Lehrkräfte (nach Vorgaben), wie viele Schulstunden insgesamt auf den Einsatz von EW verwendet wurden

(FB 2: gesamtes Schuljahr 2015/16; FB 3: 1.Halbjahr 2016/17; falls jedoch keine Angaben aus FB 2 vorlagen, wurde diese Frage auf die gesamte 1½-jährige Interventionsphase bezogen); **Rot eingefärbt** = stark unterdurchschnittlich

Spalte 7-9: Einschätzung der Lehrkräfte über die Regelmäßigkeit des EW-UE-Einsatzes zu drei Zeitpunkten: FB 1=1.Halbjahr 2015/16; FB 2=Schuljahr 2015/16; FB 3=1.Halbjahr 2016/17: SR = Sehr regelmäßig; R = Regelmäßig; ZR = Ziemlich regelmäßig; **NR** = Nicht (ganz) regelmäßig; **AZ** = Nur ab und zu; **GN** = Gar nicht (keine UE im letzten Halbjahr mehr eingesetzt; kA = Keine Angabe (auch wenn Lehrerfragebogen in einer Welle fehlte); **Rot eingefärbt** = stark unterdurchschnittlich

Spalte 8: Nr. der Klasse im Datensatz (S-Klasse)

Klasse ist nach dem 1. Schuljahr ausgestiegen – Es liegen auch keine SuS-Daten der 3. Welle vor

In diesen Klassen wurde im letzten Halbjahr in der 6. Klassenstufe kein EW mehr eingesetzt – SuS-Daten der 3. Welle liegen aber vor

Im letzten Halbjahr wurden EW-UE nicht mehr von LQ-qualifizierter Lehrkraft eingesetzt

ANHANG 6

Spalte 9: VARIABLE PROGRAMMTREUE:

Kategorien für ein 1-jährige Interventionsphase (1. + 2. Welle)

	Anzahl UE	Anzahl Schulstunden insgesamt	Selbsteinschätzung
1 = Gering	< = 11	< = 16	2 x < = ZR
2 = Mittel	11-15	16 - 24	1 x > = ZR
3 = Hoch	> = 16	> = 25	2 x > = ZR

Kategorien für 1 ½-jährige Interventionsphase (1. – 3. Welle)

	Anzahl UE	Anzahl Schulstunden insgesamt	Selbsteinschätzung
1 = Gering	< = 16	< = 25	3 x < = ZR
2 = Mittel	17-24	26 - 34	1-2 x > = ZR
3 = Hoch	> = 25	> = 35	3 x > = ZR

Bei der Einstufung der Programmtreue (PT) werden vorrangig die Dimensionen „Anzahl UE“ und „Anzahl Schulstunden“ berücksichtigt. Wenn sich dort Differenzen bei der Kategorien-Einstufung ergeben, wird zusätzlich der Indikator der „Selbsteinschätzung“ herangezogen.

1 = geringer UE-Einsatz 1. Schuljahr, aber kein, sehr geringer oder nicht LQ-qualifizierter UE-Einsatz im 3. Halbjahr **oder** durchgehend geringer UE-Einsatz über 1,5 Halbjahre [11 Fälle]

2 = mittlerer UE-Einsatz 1. Schuljahr, aber kein, sehr geringer oder nicht LQ-qualifizierter UE-Einsatz im 3. Halbjahr [9 Fälle]

3 = hoher UE-Einsatz 1. Schuljahr, aber kein, sehr geringer oder nicht LQ-qualifizierter UE-Einsatz im 3. Halbjahr [5 Fälle]

4 = durchgehend mittlerer UE-Einsatz über 1,5 Halbjahre [18 Fälle]

5 = durchgehend hoher UE-Einsatz über 1,5 Halbjahre [17 Fälle]

ANHANG 6

Schule/Schulform	Klasse	Eingesetzte UE – ganze Interventionsphase	Ges	Schulstd.		LuL-Einschätzung			S-KI.	PT
				FB 2	FB 3	FB1	FB2	FB3		
NW GYM1 I1	5c/6c	101 102 103 104 201 202 204 205 206 301 302 303 307 308	14	25-27	GN	ZR	ZR	GN	1	2
NW RS1 I1	5c/6c	101 102 103 104 105 106 114 203 204 205 206 305 306 403 405 503 506A 508	18	6-10	7-10	ZR	kA	AZ	3	4
NW SKS1 I1	5d/6d	101 102 103 104 107 109 201 202 204 205 301 302 303 304 306 307 308 310 401	19	25-27	4-6	R	R	AZ	5	3
NW SKS2 I1	5c/6c	101 102 103 104 105 106 201 202 203 204 205 206 207 211 301 302 303 304 502A 502B	20	11-15	7-10	NR	AZ	kA	7	1
NW HS1 I1	5a/6a	101 104 105 107 110 111 114 201 204 205 206 301 302	13	11-15	4-6	ZR	NR	NR	8	1
NW HS2 I1	5a/6a	101 102 103 104 105 106 108 109 110 114 201 202 203 204 205 206 207 301 302 303	20	21-24	7-10	ZR	NR	AZ	10	4
NW FS1 I1	UMS 3	101 102 103 104 105 106 107 109 110 114 201 202 203 204 205 206 207 210 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 405 502A 502B 503 504 505 506A 506B 507	38	34+	19+	R	R	R	12	5
NW FS2 I1	4/5/6	101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 114 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 301 302 303 304	27	28-30		ZR	ZR		14	
NW FS3 I1	6a	104 105 106 107 109 201 202 203 204 205	10	11-15	4-6	NR	AZ	AZ	15	1
NW GYM(MS)1 I1	5a/6a	101 102 103 104 105 106 107 109 110 201 202 203 204 206 207 210 301 302 303 304 305 306 307 308 309	25	25-27	19+	R	R	R	17	5
NW GYM(MS)1 I2	5c/6c	101 102 103 104 107 109 110 201 202 206 302 304 307 310 401 402 409 503 504 505 507 509	22	28-30	11-14	R	R	ZR	18	5
ST GYM1 I1	5b/6b	101 102 103 104 107 109 110 202 202 206 (Angaben FB 3 nicht zuverlässig)	10	kA	21-25	ZR	kA	NR	19	1
ST GYM2 I1	5c/6c	101 102 103 104 105 106 107 201 202 204 205 207	12	16-20	kA	AZ	NR	kA	21	2
ST SKS1 I1	5c/6c	101 102 103 104 105 106 107 109 110 114 201 202 203 204 205 206 207 301 302 303 304 305 306 307 309 310 401 402 502A 502B 507 508	32	31-33	19+	R	ZR	SR	24	5
ST SKS2 I1	5a/6a	104 105 106 107 108 109 110 114 201 202 204 206 207 209 301 302 303 304 306 307 502A 502B	22	21-24	11-14	ZR	ZR	ZR	26	5
ST SKS3 I1	5b/6b	101 102 103 104 105 106 107 109 201 202 206 207 209 210 301 302 303 304 305 306 307	21	11-15	>=3	ZR	ZR	AZ	28	2
ST SKS4 I1	5a/6a	101 102 103 104 105 106 107 110 111 114 201 202 203 204 205 207 208 209 210 212 302 303 304 306 308 310 (lt. Mailnachfrage jede zweite Woche: geschätzt +8)	34	25-27	11-14	NR	ZR	NR	31	5
ST SKS5 I1	5b/6b	101 102 103 104 105 106 107 201 202 203 204 205 206 207 301 302 303 304 305 306	20	11-15	11-14	NR	NR	NR	33	4
ST SKS6 I1	5a/6a	101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 114 201 202 204 206 302 304 307 401 402 403 404 405 406 407 408 409 502A	28	28-30	11-14	R	R	ZR	35	5
ST SKS7 I1	5c/6c	101 102 103 104 107 109 110 201 202 204 205 206 208 209 301 302 303 304 307 310 401 402 403 409 503 507 509	27	28-30	GN	R	R	GN	37	3
ST FS1 I1	5a/6a	104 105 106 109 107 114 203 204 205 207 208 302 401 402 403 503 506A 506B 507	17	16-20	7-10	NR	NR	AZ	39	4
ST FS2 I1	5a/6a LB	101 103 104 105 106 201 202 204 205 207 209 502A 502B 503 (keine neuen Nennungen)	14	16-20	4-6	NR	kA	AZ	41	2
ST FS3 I1	5/6	103 104 105 106 107 109 110 111 112 114 201 202 204 205 206 207 209 210 302 304 305 306 308 309 310 401 402 403 405 409 502A 503 507 509	34	28-30	7-10	R	R	AZ	43	5

ANHANG 6

Schule/Schulform	Klasse	Eingesetzte UE – ganze Interventionsphase	Ges	Schulstd.		LuL-Einschätzung			S-Kl.	PT
				FB 2	FB 3	FB1	FB2	FB3		
BB GS3 I1	5/6	101 102 103 104 105 106 107 109 201 202 203 204 205 206 207 209 301 302 303 306 307 308 309 310 502A 502B 504 505 508	29	34+	16-20	R	R	R	49	5
BB GS4 I1	5b/6b	101 102 104 105 106 108 114 115 201 202 203 207 208 210 303 305 307 308 309 310 405 407 408 503 508 509	26	6-10	6-10	AZ	AZ	AZ	50	1
BB GS5 I1	5a/6a	103 104 107 109 110 114 201 202 203 204 205 206 207 209 210 301 302 303	18	21-24	>=5	ZR	ZR	AZ	52	2
BB FS1 I1	5b/6b	101 102 103 107 108 109 110 111 113 114 201 202 203 204 205 206 207 208 209	19	16-20	7-10	kA	ZR	NR	54	4
BB FS2 I1	5/6	101 103 104 105 106	5	6-10		kA	ZR		56	
NI GYM1 I1	5b/6b	102 103 107 109 111 201 202 203 204 205 206 207 301 302 303 304 305 307 308 310 401 402 502A 502B 503 504 507 508	28	25-27	11-14	R	kA	ZR	57	5
NI GYM1 I2	5c/6c	103 104 107 201 202 302 304 307 309 310 401 402 502A 502B	14	21-24	11-14	ZR	ZR	R	58	4
NI GES1 I1	5b/6b	101 102 103 104 105 106 107 110 114 201 203 205 207 210 306 309 310 403 408 502B 507 508	22	16-20	11-14	NR	NR	R	62	4
NI OBS1 I1	5b/6b	101 103 104 105 106 107 201 202 203 204 205 207 208 209 210 211 212	17	16-20	kA	ZR	ZR	ZR	64	4
NI OBS2 I1	5a/6a	104 105 106 202 204 205 210 305 306 307 310 402 407 408 503 506A 506B	17	31-33	GN	kA	R	GN	66	3
NI HS1 I1	5b/6b	101 102 103 104 107 109 110 302 304 307 401 402 403 409 506A 506B 507 508	14	16-20	4-6	ZR	NR	AZ	68	2
NI FS1 I1	L 5/6	101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 401 402 403 502A 502B 506A 506B 507	44	31-33	15-18	ZR	ZR	ZR	70	5
NI FS2 I1	5	101 102 103 104 105 106 107 110 202 205 206 209	(12)	(k. A.)		NR	kA		72	
NI GYM(MS)1 I1	5a/6a	101 102 103 104 105 106 107 201 202 203 204 205 206 207 209 302 307 401 403 404 405 508	22	11-15	11-14	ZR	ZR	ZR	73	4
NI GYM(MS)1 I2	5b/6b	101 102 103 104 105 106 107 109 201 202 203 204 205 206 207 208 301 302 303 304 305 306 307 401 402 403 404 405	28	16-20	7-10	ZR	ZR	AZ	74	4
NI GYM(MS)1 I3	5f/6f	101 102 103 104 105 106 107 201 202 203 204 205 206 207 209 212 401 402 403 405 408	21	21-24	11-14	ZR	ZR	ZR	75	4
NI RS(MS)1 I1	5b/6b	101 102 103 104 105 106 109 110 111 112 202 204 205 207 301 302 303 309 310 401 402	21	25-27	7-10	kA	ZR	AZ	76	4
NI RS(MS)1 I2	5c/6c	101 102 103 104 107 109 110 201 202 206 301 302 303 (keine neuen Nennungen)	13	16-20	>=3	ZR	ZR	AZ	77	2

ANHANG 6

Schule/Schulform	Klasse	Eingesetzte UE – ganze Interventionsphase	Ges	Schulstd.		LuL-Einschätzung			S-Kl.	PT
				FB 2	FB 3	FB1	FB2	FB3		
HE GES1 I1	5b/6b	101 102 103 104 201 202 204 205 206 207 209 210	12	kA	6-10	NR	kA	NR	83	1
HE GES1 I2	5c/6c	101 102 103 104 105 106 107 205 207 209	10	kA	11-15	NR	kA	NR	84	1
HE HS1, I1	5a/6a	101 102 103 104 105 106 107 109 110 201 202 203 204 205 207 208 209 210 211 212 301 302 303 304 305 306 307	27	21-24	19+	ZR	ZR	ZR	87	5
Weschnitztal-FS, Mörlenbach	5/6	101 103 104 105 107 201 202 206 302 304 307 308	12	16-20	GN	ZR	NR	GN	89	2
HE RS(MS)1 I1	5a/6a	101 102 103 104 105 114 201 205 209 403 502A 502B 506A 506B	14	16-20	7-10	NR	AZ	NR	90	1
HE RS(MS)1 I2	5b/6b	101 102 103 104 105 106 107 201 202 203 204 205 206 207 208 209 304 305 306 401 402 403	22	11-15	11-15	NR	NR	AZ	91	4
HE GYM(MS)1 I1	5a/6b	101 102 103 104 105 106 107 112 201 202 203 206 207 304 401 402	16	kA	11-15	AZ	kA	AZ	92	1
HE GYM(MS)1 I2	5b/6b	104 105 106 111 209 506A	6	kA	21-25	AZ	kA	NR	93	1
HE GYM(MS)1 I3	5c/6c	101 102 103 104 105 106 107 109 114 201 202 203 205 206 210 301 302 306 402 506A 506B 507 508	23	kA	21-25	ZR	kA	NR	94	4
HE GYM(MS)1 I4	5d/6d	101 102 103 104 107 110 111 114 201 202 205 206 209 210 302 303 304 307 309 401 402 403 502A 502B 506A 506B	26	kA	16-20	AZ	kA	NR	95	1
HE GYM(MS)1 I5	5e/6e	101 102 104 106 107 108 109 114 201 202 204 205 206 207 301 302 307	17	16-20	7-10	AZ	ZR	ZR	96	4
BY GYM1 I1	5d/6d	101 102 103 104 105 106 107 109 110 201 202 204 205 206 207 302 304 307 310 402 403 404 503 507 509	22	25-27	4-6	ZR	R	AZ	97	3
BY GYM2 I1	5d/6d	105 107 108 109 110 114 201 202 203 204 205 207 208 209 211 302 303 307 308 402 403 404 405 504 506A	25	kA	21-25	ZR	kA	ZR	99	4
BY GYM3 I1	5a	101 104 105 110 206 207 208	7	>= 5		NR	AZ		101	
BY GYM3 I2	5c	101 102 103 104 105 106 107 114	8	>= 5		AZ	AZ		102	
BY RS2 I1	5c/6c	101 102 103 104 105 107 110 201 202 205 207 212 301 302 304 307 401 402 409 502A 503 506A	22	25-27	7-10	ZR	ZR	NR	107	3
BY HS1 I1	5a/6a	101 102 103 104 105 107 109 110 201 204 205 206 208 209 301 302 304 306 308 309 310 401 402 403 405 502A 503 506A 508	29	28-30	6-10	ZR	ZR	ZR	109	5
BY HS2 I1	5b/6b	101 102 103 104 105 106 107 110 112 113 114 201 202 203 204 205 206 207 208 209 211 212 301 302 303 305 306 307 308 309 310 401 402 403 405 408 409 502A 502B 503 504 505 506A 506B 507 508 509	47	28-30	11-14	R	R	ZR	111	5
BY HS3 I1	5a/6a	101 102 103 104 105 106 107 109 110 113 201 202 204 205 206 207 209	17	25-27	7-10	R	NR	ZR	113	4
BY FS1 I1	5/6	101 102 103 104 106 107 109 110 201 202 204 205 206 207 209 210 301 302 303 306 307 308 401 402 403 405 408 409 502A 503	30	28-30	11-14	ZR	ZR	kA	115	5
BY FS2 I1	5	102 104 105 107 201 202 301 302 304 307	10	21-24		ZR	NR		116	
BY HS(MS) I1	5a/6a	101 102 103 104 105 107 109 110 113 204 205 206 207 208 210 211 301 304 306 308 401 402 405 502B 506A 507	26	6-10	7-10	ZR	SR	ZR	119	4
BY HS(MS) I2	5b/6b	101 102 103 104 105 106 107 109 110 201 202 204 205 206 208 210 211 301 302 304 306 308 401 405 408 502A 506A 507	28	28-30	11-14	ZR	ZR	SR	120	5
BY HS(MS) I3	5c/6c G	101 102 103 104 105 107 109 110 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 301 302 303 306 308 309 401 402 403 405 406 408 502A 503 504 506A 507	37	25-27	7-10	ZR	R	ZR	121	5
BW RS1 I1	5a/6a	101 102 103 104 105 106 110 111 201 202 204 205 302 303 304 307 308 310 402 506A	20	16-20	>=3	AZ	AZ	AZ	122	2

ANHANG 7

ÜBERSICHT: LEHRERANGABEN AUS KONTROLLKLASSEN BZGL. „SOZIALEM LERNEN“ IN DER INTERVENTIONSPHASE

1. Schule/Schulform
2. Klassenbezeichnung
3. Klassenlehrer-Antwort auf die folgende Frage im Lehrerfragebogen für Kontrollklassen (retrospektive Abfrage am Ende des Schuljahres):

Frage 1: **Gab es in diesem Schuljahr in Ihrer 5.Klasse Unterrichtsprogramme oder Unterrichtselemente zur Förderung sozialer bzw. sozial-emotionaler Kompetenzen (z.B. Streitschlichter-Programme, Gewaltpräventionsprogramme wie „Faustlos“ o.ä.)?**

Nein

Ja - Wenn ja, was genau? Bitte eintragen

4. SuS-Fluktuation: Anzahl Abgänge (-) und Neuzugänge (+) innerhalb der Klasse während des Schuljahres [F=Flüchtlingskinder; SF=Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf; H=Kinder aus Heim]

5. Klasse: lfd. Nr. im Datensatz [Variable: **Skasse**]

6. Kategorie zum Grad des Einsatzes von Elementen sozialen Lernens im gesamten Schuljahr 2015/16:

Es wurden drei Kategorien gebildet. Aufgrund der mitunter spärlichen und nur stichwortartigen Informationen birgt diese Einteilung eine Reihe von Unsicherheiten. Ein besonderes Problem besteht darin, dass vielfach nicht erkennbar ist, welchen Umfang und welche Kontinuität die angegebenen Aktivitäten, Unterrichtseinheiten und Projekte hatten.

1 = Keine oder nur rudimentäre Elemente sozialen Lernens – eindeutig: Ankreuzen von Nein; außerdem: die Anwendung kooperativer Methoden im üblichen Fachunterricht; Aktivitäten im Rahmen einzelner schulischer Veranstaltungen; der Hinweis auf bestimmte Aktivitäten zum gegenseitigen Kennenlernen der SuS am Beginn der 5.Klasse, da hier von keinem kontinuierlichen bzw. regelmäßigem und spezifischem Unterricht zusätzlich zum üblichen Fachunterricht auszugehen ist; weiterhin: wenn sozialpädagogische Maßnahmen nur mit einigen SuS, aber nicht mit der ganzen Klasse durchgeführt wurden

2 = Elemente sozialen Lernens im mittleren Umfang – Wenn es zwar *einerseits* Hinweise auf Aktivitäten/Unterrichtseinheiten gibt, indem entweder explizit die Rede ist von „sozialem Lernen“, „Sozialtraining“, Förderung „sozialer Kompetenzen“, „Unterrichtseinheiten mit Sozialpädagogen“ oder „Schulsozialarbeiter/in“, „Erlebnispädagogik“, „Prävention“ von Gewalt o.ä., es aber *andererseits* keine eindeutigen Hinweise auf Kontinuität und Regelmäßigkeit gibt. Außerdem wird der Hinweis auf einen Klassenrat hier eingeordnet, da Umfang, Themen und Kontinuität des Klassenrat-Einsatzes unklar sind.

3 = Starke Elemente sozialen Lernens – eindeutigste Fälle: Wenn von „sozialem Lernen“, „Sozialtraining“, Förderung „sozialer Kompetenzen“, „Unterrichtseinheiten mit Sozialpädagogen“ o. ä. die Rede ist *oder* Elemente benannt werden, die im engeren Sinn sozialem Lernen zugeordnet werden können (wie z.B. Streitschlichter, Konfliktlösungstraining, Anti-Mobbing, Anti-Rassismus-Training u. ä.) + es zusätzliche Hinweise auf Kontinuität, Regelmäßigkeit und Häufigkeit eines solchen über den Fachunterricht hinaus gehenden gibt.

Verteilung: 1 = 30; 2 = 16; 3 = 7. (K-Klassen insgesamt: 53; zu Beginn 54, eine Schule inkl. einer K-Klasse ausgefallen)

1 = 26 Fälle; 2 = 16 Fälle; 3 = 9 Fälle (insgesamt 51 Kontrollklassen)

ANHANG 7

Schule/Schulform	Klasse	Lehrerangabe	SuS-Fluk.	Klasse	Grad SL
NW GYM1 K1	5b/6b	I) „ ... immer nach Notwendigkeit bei auftretenden Problemen diese durch die Klasse bearbeiten lassen, aber ohne den Einsatz von Arbeitsbögen (Methoden: Brainstorming, Gesprächsrunde)“ II) Nein	-2/+2 +2	2	1
NW RS1 K1	5d/6d	I) Nein; II) „ABs zur Erarbeitung und Vertiefung sozialer Kompetenzen“	+1	4	2
NW SKS1 K1	5c/6c	I) „Soziales Lernen‘ mit der Schulsozialarbeiterin“ II) „Wir haben an einem sozialen Training (Klettern, Städtebau, Teambuilding) während der Klassenfahrt teilgenommen	-1/+1/ +3F; +3/-2	6	2
NW HS1 K1	5b/6b	I) „Soziales Lernen als Unterrichtsfach; Werken im Alpha-Projekt“ II) „1 Std. soziales Lernen wöchentlich“	-1/+2 -3/+8	9	3
NW HS2 K1	5b/6b	I) + II) „Streitschlichterausbildung, Sporthelferausbildung, gesamtes Programm ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage““	+2/+2F	11	3
NW FS1 K1	UMS5	I) + II) „Soziales Training, Erarbeitung von Konfliktlösungsstrategien, Mädchen- und Jungenarbeit“	+1	13	3
NW FS3 K1	5a/6a	I) + II) Nein	-1/+2; +2	16	1
ST GYM1 K1	5a/6a	I) + II) Nein	+1	20	1
ST GYM2 K1	5a/6a	<i>(kein Rücklauf > Anhaltspunkte aus beiden Parallelklassen > gegensätzliche Tendenzen)</i>	(k. A.)	22	2
ST GYM2 K2	5b/6b	I) „Anti-Mobbing-Projekt; Programme zur Förderung des Klassenzusammenhalts > Überleben im Wald, Leben in einem Ökodorf“; II) (k.A.)	---	23	3
ST SKS1 K1	5a/6a	I) „Streitschlichter; Umgang mit Medien“; II) Nein	+1F; +3	25	2
ST SKS2 K1	5b/6b	I) „Streitschlichter; Schule ohne Gewalt – Schule mit Courage (für gesamte Schule)“ II) „Selbstbehauptung; Teambildungsstunden mit der Schulsozialarbeiterin“	-2/+4H; -1/+1	27	3
ST SKS3 K1	5a/6a	I) „Anti-Mobbing-Projekt“; II) Nein	---	29	2
ST SKS3 K2	5c/6c	I + II) „Cybermobbing“	+1	30	2
ST SKS4 K1	5b/6b	I) Nein; II) (k.A.)	-3/+3F	32	1
ST SKS5 K1	5a/6a	I) „keine genaue Angabe möglich, da Fachlehrer vereinzelt auf Situationen im Unterricht eingehen (z.B. Eth., Verfügungsstd.)“; II) (k.A.)	---	34	1
ST SKS6 K1	5b/6b	I) + II) Nein	---	36	1
ST SKS7 K1	5b/6b	I) „Projekt gegen Cybermobbing; Streitschlichter-Programm (ausgewählte Schüler)“; II) (k.A.)	---	38	1
ST FS1 K1	5b/6b	I) „1 x in der Woche haben wir über Probleme gesprochen“; II) Nein	---	40	1
ST FS2 K1	5b/6b	I) „Streitigkeiten werden sofort im Klassenverband ausgewertet, entscheidende Rolle spielt die Klassensprecherin“; II) Nein	+1H	42	1
ST FS3 K1	5/6	I) + II) Nein	+1/-1; +2/-3	44	1

ANHANG 7

Schule/Schulform	Klasse	Lehrerangabe	SuS-Fluk.	Skasse	Grad SL
BB GS1 K1	5JC/6JC	I) „Nicht alle Kinder aber teilweise Streitschlichter“; II) Nein	---	45	1
BB GS1 K2	5MP/6MP	I) „Medien-Sozialkompetenz“; II) „Regelmäßig (14-tägig) durchgeführter Klassenrat (Lobrunde, von Schülern durchgeführter Rat, in dem gemeinsam Probleme besprochen und Lösungen gefunden wurden“	-1	46	2
BB GS2 K1	5b/6b	I) Nein ; II) (k.A.)	---	48	1
BB GS3 K1	5a/6a	I) „Gewaltprävention zum Thema ‚Aggressionen‘“; II) Nein	---	51	2
BB GS4 K1	5b/6b	I) „meine Bemühungen als Klassenlehrerin den Umgang miteinander zu verbessern (Klassenrat + Klassenprojekt)“; II) (k.A.)	-1/+1F	53	2
BB FS1 K1	5a/6a	I) „1 Stunde/Woche: Teamstunde mit Schulsozialarbeiterin“; II) Nein	-3	55	2
NI GYM1 K1	5a/6a	I) „Bei Kennenlertagen entsprechende Übungen“; II) Nein	+1	59	1
NI GYM1 K2	5d/6d	I) + II) Nein	+1	60	1
NI GYM1 K3	5e/6e	I) + II) Nein	-1	61	1
NI GES K1	5a/6a	I) Nein ; II) „Klassenräte wöchentlich, drop & hop (Drogenprävention), Smiley (Umgang mit Internet & Neuen Medien)“	---	63	3
NI OBS1 K1	5a/6a	I) „Sozialtraining 2 Std. pro Woche mit dem Sozialpädagogen der Schule und Klassenlehrerin“; II) Nein	+3/+3	65	2
NI OBS2 K1	5b/6b	I) + II) „Soziales Lernen, dieses Fach dient dazu, dass die Schüler einen guten Start an der neuen Schule haben, eine positive Klassengemeinschaft entwickeln und in ihren Kompetenzen gestärkt werden“	-4/+2/ +2F	67	3
NI HS1 K1	5a/6a	I) + II) „Sozialtraining durch Schulsozialarbeiter“	+3F; +3	69	2
NI FS1 K1	L5/L6	I) + II) Nein	+4	71	1
HE GYM1 K1	5a/6a	I) „(Es gab nur für 3 Schüler Gespräche mit einem Beratungslehrer zu Verhaltensänderungen)“, II) Nein	-1/+1; -3	78	1
HE GYM1 K2	5b/6b	I) Nein ; II) „Schulseelensorge, Schulpsychologen, Mentoren (E-Share)“	---	79	1
HE GYM1 K3	5c/6c	I) „Mentorenprojekt: 4 Schüler der 9.Klassen kommen 1x pro Monat in die Klasse und führen Spiele zur Stärkung der Klassengemeinschaft durch“; II) „Schattenspringer, ‚Abenteuer Teamtraining‘ während der Klassenfahrt“	-1	80	2
HE GYM1 K4	5d/6d	I) + II) Nein	---	81	1
HE GYM1 K5	5e/6e	I) + II) Nein	+1	82	1
HE GES1 K1	5d/6d	I) + II) Nein	+1	85	1
HE GES K2	5e/6e	I) + II) Nein	+2; - 2/+3/+1F	86	1
HE HS1 K1	5b/6b	I) „Durch die Doppelbesetzung in der iB-Klasse können und müssen ständig Konflikte geklärt und dies thematisiert werden (Schüler sind recht verhaltensauffällig)“; II) Nein	+1	88	1

ANHANG 7

Schule/Schulform	Klasse	Lehrerangabe	SuS-Fluk.	Skasse	Grad SL
BY GYM1 K1	5c/6c	I) + II) Nein	---	98	1
BY GYM2 K1	5c/6c	I) „Umgang mit sozialen Medien, konkret WhatsApp/Klassengruppe, durchgeführt durch die ausgebildete Streitschlichterin der Schule (Mobbing-Prävention)“; II) Nein	+1	100	2
BY RS1 K1	5b/6b	I) + II) Nein	---	106	1
BY RS2 K1	5d/6d	I) + II) Nein	---	108	1
BY HS(MS*)1 K1	5b/6b	I) „Konfliktbewältigungsseminar; wöchentlich 1 Unterrichtseinheit „Sozialkompetenz“ (versch. Themen, die aktuell wichtig erschienen, z.B. Pünktlichkeit, Verhalten im Unterricht, Miteinander ...“; II) „von Sept. – Dez. 2016 1 x wöchentlich 1 Std. Sozialkompetenz (Zeitmanagement, Benehmen im Klassenzimmer); seit Jan. 2017 1 x wöchentlich Kinderknigge (Grüßen, Bitte, Danke ...)	+1 - 2	110	3
BY HS(MS*)2 K1	5a/6a	I) „Prävention von Mobbing/Gewalt/Cybermobbing, Hr. Kratzer (Polizei)“ II) „Wir haben das Thema Konflikte (nach Lehrplan) ausführlich behandelt, verschiedene Konfliktsituationen dargestellt und gelöst > Rollenspiele“	---	112	2
BY HS(MS*)3 K1	5b/6b	I) „Vom Schulpädagogen/Sozialpädagogen immer wieder Trainingseinheiten“ II) „ständiges Unterrichtsprinzip“	---	114	2
BW RS1 K1	5d/6d	I) + II) „move & do Projekt: erlebnispädagogisches Projekt zur Förderung soz. Miteinanders“	(k. A.)	123	3

*Mittelschule