

Sarah Fichtner, Matthias Sandau, Candelaria Fernández Tucci, Philipp Zosel

Fachliche Beratung: Klaus Hurrelmann

Wissenschaftliche Evaluation des Lebenskompetenz- und Präventionsprogramms Lions-Quest „Erwachsen handeln“

Abschlussbericht Wirkungsevaluation

Berlin, 20. Juli 2023

ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

www.fibs.eu

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangssituation	4
2	Untersuchungsdesign.....	5
2.1	Ziel der Evaluation und Limitationen	5
2.2	Anlage und Methodik der Evaluation	6
2.2.1	Was ist Gegenstand der Evaluation?	6
2.2.2	Was soll sich durch „Erwachsen handeln“ als Intervention verändern?	6
2.2.3	Wie sollen diese Ziele erreicht werden?	7
2.2.4	Mit welchen Instrumenten wird die Wirkung von „Erwachsen handeln“ bei den jugendlichen Adressat*innen gemessen?	7
2.2.5	Wie und in welchem zeitlichen Rahmen wurde die Befragung durchgeführt?	9
2.2.6	Wie setzt sich das Erhebungssample zusammen?	10
2.2.7	Welche Methode der Wirksamkeitsanalyse wird verwendet?.....	12
2.2.8	Welche qualitativen Methoden wurden ergänzend eingesetzt?	13
3	Wirksamkeitsanalyse	13
3.1	Konfliktlösung und Kritikfähigkeit.....	14
3.2	Selbstwirksamkeit.....	16
3.3	Einfühlungsvermögen, Vorurteile, Vielfalt	17
3.4	Äußerung von Meinungen und Gefühlen.....	18
3.5	Zusammenfassung und Diskussion der Wirksamkeitsanalyse	21
4	Ausblick: Bedeutsamkeit von Lebenskompetenzen in der Schule	23
4.1	Wie wichtig finden Jugendliche die Stärkung von Lebenskompetenzen in der Schule?	23
4.2	Werden an der Schule Lebenskompetenzen gestärkt? Einschätzung der Jugendlichen.....	24
4.3	In welchen Lebenskompetenzbereichen wünschen sich Jugendliche mehr Input in der Schule?.....	25
4.4	Was könnte aus Schüler*innensicht die Wirksamkeit des Programms verbessern?	27
5	Konklusion	29
6	Literaturverzeichnis.....	31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: An der Evaluation teilnehmende Schulen	11
---	----

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verlauf der Evaluationsstudie	10
Abbildung 2: Geschlecht der teilnehmenden Schüler*innen.....	12
Abbildung 3: Alter der teilnehmenden Schüler*innen	12
Abbildung 4: Mittlere Zustimmung zur Aussage „Mir fällt es schwer, ehrliche und faire Kritik zu üben“ nach Befragungszeitpunkt.....	15
Abbildung 5: Mittlere Zustimmung zur Aussage: „Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu übernehmen“ nach Geschlecht und Befragungszeitpunkt.....	17
Abbildung 6: Mittlere Zustimmung zur Aussage: „Ich habe kein Problem mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten an meiner Schule“ nach Geschlecht und Befragungszeitpunkt.....	18
Abbildung 7: Mittlere Ausprägung des Indexes: „Äußerung von Meinungen und Gefühlen“ nach Befragungszeitpunkt und Schule	19
Abbildung 8: Positionierung zur Aussage „Mir ist es wichtig, dass in der Schule auch Selbstbewusstsein, Teamarbeit und Kommunikation gestärkt werden“	24
Abbildung 9: Positionierung zur Aussage „In meiner Schule werden Selbstbewusstsein, Teamarbeit und Kommunikation gestärkt“	25
Abbildung 10: Themenspezifische Wünsche der Schüler*innen	26

1 Ausgangssituation

Lions-Quest ist ein Lebenskompetenz- und Präventionsprogramm für Kinder und Jugendliche. Ziel des Programms ist es, die persönlichen und sozialen Schlüsselkompetenzen von jungen Menschen zu stärken und dadurch selbst- und fremdschädigenden Verhaltensweisen vorzubeugen. Da das Programm nicht nur auf einen spezifischen Bereich – beispielsweise die Suchtprävention – abzielt, gilt Lions-Quest als *unspezifisches* Lebenskompetenz- und Präventionsprogramm. Lions-Quest basiert auf einem kompetenztheoretischen Modell der Sozialisationsforschung und möchte der salutogenetischen Perspektive folgend Gesundheitsförderung nicht durch Abschreckung, sondern durch Stärkung allgemeiner Lebenskompetenzen erreichen (siehe Antonovsky, 1997).

Den Begriff der Lebenskompetenzen prägte 1994 die Weltgesundheitsorganisation im Rahmen ihrer Präventionsarbeit (WHO, 1997). Zu den zehn wichtigsten Lebenskompetenzen zählen laut der WHO: Selbstwahrnehmung, Empathie, Kreativität, kritisches Denken, Entscheidungsfähigkeit, Problemlösefähigkeiten, effektive Kommunikationsfähigkeiten, interpersonale Beziehungsfähigkeiten, Emotionsregulierung und Stressmanagement (ebd.). Diese allgemeinen Lebenskompetenzen finden sich auch im Lions-Quest Programm wieder. Ihre positiven Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und die psychische Gesundheit können bis weit in das Erwachsenenalter beobachtet werden (Sandau, 2022; Sandmeier Rupena, 2009).

Seit 1994 können sich in Deutschland Lehrkräfte für eine zweieinhalb tägige Fortbildungsseminar des Programmformats Lions-Quest „Erwachsen werden“ anmelden, dies durchlaufen und das Programm, gestützt durch einen Materialienordner, an ihren Schulen umsetzen. Lions-Quest „Erwachsen werden“ richtet sich an Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 14 Jahren der Sekundarstufe I; Klassen 5-8. Es ist das meistgenutzte schulische Präventionsprogramm in Deutschland, das auch in Online-Datenbanken für evidenzbasierte Präventionsprogramme wie der „Grünen Liste Prävention“ und dem „Wegweiser Prävention“ aufgeführt wird. Lions-Quest „Erwachsen werden“ wurde bereits mehrfach evaluiert (Gerdes et al., 2018; Bittlingmayer & Sirch, 2006; Hartung & Bittlingmayer, 2009; Kähnert, 2002, 2003).

Seit 2014 wird Lions-Quest „Erwachsen werden“ bundesweit ergänzt durch das zweite Programmformat Lions-Quest „Erwachsen handeln“ für Jugendliche und junge Erwachsene von 15 bis etwa 21 Jahren in den Klassen 9-13, Sekundarstufe I und II, sowie am Übergang von der Schule zum Beruf. Dieser Programmsockel beinhaltet neben dem Schwerpunkt auf der Förderung von Lebenskompetenzen durch soziales und emotionales Lernen auch die Themenblöcke „politische Bildung“ (Demokratie und Menschenrechte) und „Service Learning“ (Projektengagement von Jugendlichen). Wengleich einige Elemente von Lions-Quest „Erwachsen werden“ und „Erwachsen handeln“ ineinander greifen und mittlerweile auch als Kombinationsfortbildung angeboten werden, können die Programme auch unabhängig voneinander eingesetzt werden.

Die Stiftung der Deutschen Lions hat das FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie beauftragt, das Programm Lions-Quest „Erwachsen handeln“ für Jugendliche und junge Erwachsene zwischen dem 01.02.2021 und 30.04.2023 wissenschaftlich zu evaluieren.

Der hier vorliegende Abschlussbericht konzentriert sich auf die Ergebnisse der durchgeführten Wirkungsevaluation im Schuljahr 2021/2022 mittels einer quasi-experimentellen Interventionsstudie mit Kontrollgruppensdesign und Follow-Up. Nach der hier beschriebenen Ausgangssituation wird in Kapitel 2 das Untersuchungsdesign vorgestellt. In Kapitel 3 folgt die Wirksamkeitsanalyse, Kapitel 4 enthält als Ausblick eine Relevanzanalyse, in der die Bedeutung von Lebenskompetenzen in der Schule aus Sicht der Jugendlichen thematisiert wird. Kapitel 5 enthält abschließend die Konklusion.

2 Untersuchungsdesign

2.1 Ziel der Evaluation und Limitationen

Die Evaluation hat das Ziel, das komplexe Interventionsprogramm Lions-Quest „Erwachsen handeln“ systematisch mittels eines Vergleichs von Interventionsgruppen und Kontrollgruppen sowie qualitativer Befragung nach seiner Wirkung im nicht minder komplexen Schulsystem zu untersuchen. Bei der Betrachtung der gesamten Wirkungstreppe aus Input, Output, Outcome, Impact liegt der Fokus dieses Berichts auf der Evaluation von Outcomes, das heißt den Wirkungen aufseiten der Adressat*innengruppe der Schüler*innen.

Bei der Interpretation der Evaluationsergebnisse muss berücksichtigt werden, dass unspezifische, salutogenetisch konzipierte Präventions- und Lebenskompetenzprogramme von ihrer Anlage her darauf abzielen, regelmäßig und über einen längeren Zeitraum eingesetzt zu werden, um langfristig Wirkungen bei den Adressat*innen zu entfalten, weshalb der Nachweis von Effekten in einem kurzen Interventionszeitraum von nur einem Schuljahr als begrenzt eingeschätzt werden kann (vgl. Gerdes et al., 2018). Ferner ist es nicht immer möglich, die Kompetenzzuwächse in den getesteten Bereichen eindeutig auf die Wirksamkeit des Lions-Quest Treatments zurückzuführen, da die Stärkung von Selbst- und sozialen Kompetenzen sowie des Demokratieverständnisses junger Menschen auch Gegenstand anderer schulischer und außerschulischer Lernerfahrungen sein kann.

Erschwerend kommt hinzu, dass der Evaluationszeitraum in den Jahren 2021-2023 von der Corona-Pandemie mit zeitweiligem Distanzunterricht an Schulen, Unterrichtsausfall, erhöhtem Krankenstand, temporärem Fortbildungsstopp, verpflichtenden Abstandsregelungen, einer wahrnehmbaren Verunsicherung und Überlastung schulischer Akteure und einem reduzierten bzw. adaptierten Lions-Quest Fortbildungsangebot geprägt war.

Dies bedeutete zum einen, dass sich die Gewinnung von an der Evaluationsstudie teilnehmenden Projektschulen verzögerte, da die sich häufig ändernden, pandemiebedingten rechtlichen Rahmenbedingungen eine vorausschauende Planung von Fortbildungs- und Unterrichtsaktivitäten sehr erschwerten. Schulen waren durch die äußeren Umstände zögerlich, sich auf etwas Neues, dessen Umsetzung sie nicht garantieren konnten, verbindlich einzulassen. Auch die Fortbildungsumsetzung, der erste Schritt also, durch den die Projektschulen mit dem Lions-Quest Programm „Erwachsen handeln“ in Berührung kamen, wurde durch die Corona-Pandemie in Mitleidenschaft gezogen. Das Trainingsprogramm konnte an einigen Schulen erst später durchgeführt werden als ursprünglich geplant. Es wurde zudem von zweieinhalb auf zwei Tage gekürzt, es mussten medizinische Masken getragen und Abstandsregelungen beachtet werden. Übungen aus dem Lions-Quest Repertoire, für die physische Nähe oder auch die Mimik der Teilnehmenden entscheidend ist, konnten nur mit Abstrichen ausgeführt werden. Die erschwerten Bedingungen (Masken tragen, Abstandsregelungen) wirkten sich auch auf den Transfer und die Umsetzung des Gelernten in den Schulalltag aus. Hinzu kam, dass Lehrkräfte in Interviews berichteten, dass sie in Zeiten des pandemiebedingten Distanzunterrichts die Lions-Quest Inhalte nur bedingt online umsetzen konnten. Die Lions-Quest Stunden fanden somit teilweise unregelmäßiger als vorgesehen statt und litten unter der krankheitsbedingten Fluktuation in Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft.

Es mag also vermutet werden, dass die Programmumsetzung unter günstigeren, nicht-pandemischen Kontextbedingungen gegebenenfalls stärkere Effekte generiert hätte. Andererseits wurde gerade während der Corona-Pandemie und in dessen Folge besonders deutlich, wie notwendig

Lebenskompetenz- und Präventionsprogramme für Jugendliche angesichts deutlich gesteigener psychosozialer Belastungen sind (siehe u.a. Ravens-Sieberer et al., 2023), insbesondere in der aktuellen Situation und im schulischen Rahmen (siehe u.a. Dohmen & Hurrelmann, 2021; Hurrelmann & Fichtner, 2022). Dies bestärkte uns in der Überzeugung, die Evaluationsstudie durchzuführen, auch im Kontext der Pandemie. Unsere Online-Befragung wurde dann auch überwiegend problemlos ausgefüllt, von einzelnen Verzögerungen abgesehen.

2.2 Anlage und Methodik der Evaluation

2.2.1 Was ist Gegenstand der Evaluation?

Evaluiert wird das Lebenskompetenz- und Präventionsprogramm Lions-Quest „Erwachsen handeln“. Die komplexe Architektur des Programms verlangt nach einer entsprechend vielschichtig angelegten Evaluation, die sowohl auf quantitative wie qualitative Methoden der Sozialforschung im Sinne einer umfassenden Triangulation zurückgreift.

Der vorliegende Bericht stellt dabei die erzielte Wirkung des Programms bei der Zielgruppe der Schüler*innen in den Mittelpunkt. Es werden die Ergebnisse aus der Vorher-Nachher-Follow-Up-Befragung mit Kontrollgruppenvergleich dargestellt und erläutert, die auf eine Programmwirksamkeit hinweisen. Diese Ergebnisse werden kontextsensitiv durch Daten zur Umsetzungspraxis aus der qualitativen Erhebung, das heißt aus leitfadengestützten Einzel- und Gruppeninterviews mit Schüler*innen, Lehrkräften und Schulleitungen ergänzt.

2.2.2 Was soll sich durch „Erwachsen handeln“ als Intervention verändern?

Als unspezifisches, lebenskompetenzorientiertes Präventionsprogramm verfolgt Lions-Quest „Erwachsen handeln“ das Ziel, durch eine ganzheitliche Persönlichkeitsstärkung selbst- und fremdschädigenden Verhaltensweisen generell entgegenzuwirken, also verschiedenen problematischen Verhaltensformen wie Substanzmissbrauch, Gewalt, Delinquenz, Fremdenfeindlichkeit, Extremismus, Depression, Ängsten etc. durch die Stärkung von Schutzfaktoren in Form von sozialen und persönlichen Schlüsselkompetenzen vorzubeugen.

Im Einzelnen sollen mit „Erwachsen handeln“ in fünf Modulen des Programmordners verschiedene Kompetenzen und Lernfelder gestärkt werden:

- Modul 1: in Gruppen zusammenarbeiten;
- Modul 2: Selbstkompetenzen (selbstbewusst, selbstwirksam und eigenständig denken und handeln, Problemlösungskompetenzen);
- Modul 3: Menschen- und Grundrechte (eigene Bedürfnisse und die anderer erkennen, Verantwortungsbewusstsein);
- Modul 4: Soziale Kompetenzen (gewaltfreie Kommunikation, Fähigkeiten im Umgang mit sozialer und kultureller Diversität);
- Modul 5: Demokratie und Beteiligung (politische Bildung, gesellschaftliche Teilhabe, Service Learning).

2.2.3 Wie sollen diese Ziele erreicht werden?

Ebenso wie die anderen Programmformate von Lions-Quest, ist das Programm „Erwachsen handeln“ mehrdimensional aufgebaut. Das Ziel, Jugendliche und junge Erwachsene zum kompetenten gesellschaftlichen und politischen Handeln durch die Stärkung von sozialen und persönlichen Schlüsselkompetenzen anzuregen, wird auf mehreren Ebenen verfolgt: Zuvorderst durch die direkte pädagogische Unterstützung und Anregung der Schüler*innen im Lions-Quest „Erwachsen handeln“ Unterricht. Hier wird soziales und emotionales Lernen verknüpft mit den Themenschwerpunkten Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung und „Service Learning“ (Lernen durch zivilgesellschaftliches Engagement). Doch auch die Gestaltung der Interaktion mit den Lehrkräften, das Klassenklima und die Organisation von zeitlichen, sozialen und räumlichen Strukturen der Schule haben Einfluss auf die Zielerreichung.

Eine entscheidende Rolle für die Umsetzung der Maßnahme tragen die Pädagog*innen, die speziell für die Durchführung des Programms von erfahrenen Lions-Quest Trainer*innen in einem zweieinhalbtägigen Seminar fortgebildet und für die eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten sensibilisiert werden. In der praxisorientierten Fortbildung werden die Ziele, Methoden und Inhalte des Programms von den Lehrkräften selbst erfahren und so vermittelt, dass sie anschließend mit der Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen langfristig an Schulen umgesetzt werden können. Alle Seminarteilnehmenden erhalten zum Abschluss der Fortbildung einen umfangreichen Programmordner mit Hintergrundinformationen und Übungen zu allen fünf Modulen für den Unterricht, den sie prinzipiell während ihrer gesamten beruflichen Tätigkeit einsetzen können. Unterstützendes (Bild)Material wird zukünftig in einem eigens eingerichteten Downloadbereich zur Verfügung stehen. Eine digitale Version des Programmordners existiert bislang noch nicht, wird aber mittelfristig vorgelegt.

2.2.4 Mit welchen Instrumenten wird die Wirkung von „Erwachsen handeln“ bei den jugendlichen Adressat*innen gemessen?

Für die Vorher-Nachher-Follow-Up-Befragung der Schüler*innen wurde ein Online-Fragebogen mit insgesamt neun Skalen verwendet, um das Kompetenzniveau verschiedener Bereiche der allgemeinen, in Lions-Quest „Erwachsen handeln“ geförderten Lebenskompetenzen in allen drei Wellen (T1, T2 und T3) zu messen. Die vierdimensionalen Antwortmöglichkeiten für alle Skalen umfassen die Kategorien: „stimme gar nicht zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme eher zu“ und „stimme voll und ganz zu“.¹

Die Skalen orientieren sich zum einen an den Kompetenzzielsetzungen der Module, die im Lions-Quest „Erwachsen handeln“ Unterricht zum Einsatz kommen, zum anderen an bereits getesteten Skalen vorangegangener Evaluationen von Lions-Quest „Erwachsen werden“ (Gerdes et al., 2018), die jedoch an die Altersstruktur der Zielgruppe angepasst wurden, ergänzt durch weitere relevante Literatur, die weiter unten im Einzelnen aufgeführt wird.

Zum **Modul 1** des Programmordners: **in Gruppen zusammenarbeiten („Teamarbeit“)** wurden drei verschiedene Skalen entwickelt. Die Skala „Teamfähigkeit – Wichtigkeit“ zielt auf die Bedeutung ab, welche die Jugendlichen der Stärkung der Beziehungen in der Klasse beimessen. Sie setzt sich aus den folgenden zwei Items zusammen: „Ich halte Übungen zur Stärkung des Klassenverbands in der Schule für wichtig“ und „Wenn jemand aus einer Gruppe ausgegrenzt wird, ist es mir wichtig, dass dies thematisiert wird“.

¹ Der Fragebogen ist auf Anfrage erhältlich.

Die Skala „Beziehungen und Teamfähigkeit“ setzt sich aus vier Items zusammen, welche die Wahrnehmung der eigenen Teamfähigkeit und die vertrauensvolle Beziehung zu den Mitschüler*innen erfassen, z.B.: „Ich bin in der Lage, mich gut in ein Team einzubringen“ und „Ich finde, dass meine Klasse sehr teamfähig ist“. Diese Skala weist eine gute Reliabilität sowie faktorielle Validität auf. Die Aussage „In meiner Klasse gibt es Schüler*innen, die nicht gut zusammenarbeiten können/wollen“ berührt zwar ebenfalls das Modul Teamarbeit, erwies sich jedoch als statistisch unabhängig und wird einzeln ausgewertet.

Um zu beurteilen, inwieweit das Wir-Gefühl in einer Klasse gestärkt wurde und das Unterrichtsklima teamorientierter geworden ist, wurde die Skala „Klassenklima“ (orientiert an Melzer & Schubarth, 2006 und WHO, 2006) entwickelt. Die Skala setzt sich aus sechs positiven Aussagen zusammen, aus denen ein Index gebildet wurde, der sich als reliabel und valide erwiesen hat. Darunter befinden sich z.B. folgende Aussagen: „Wir gehen in der Klasse vernünftig und fair miteinander um“, „Ich setze mich auch selbst für eine gute Lernatmosphäre in der Klasse ein“ und „Ich bin in der Lage, mich mit anderen auf gemeinsame Regeln zu einigen“.

Zum **Modul 2: Selbstkompetenzen** (selbstbewusst, selbstwirksam und eigenständig denken und handeln, Problemlösungskompetenzen, Umgang mit Stress) wurde eine Skala mit fünf Items erstellt, welche das Niveau des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit der Jugendlichen, orientiert an der multidimensionalen Selbstwertskala von Schütz und Sellin (2006), erfasst. Die einzelnen Items der Skala sind allesamt positive Aussagen, z.B. „Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden“, „Ich bin mir meiner Stärken bewusst und kann sie erfolgreich einsetzen“, und „Ich habe gelernt, mit Stress umzugehen“. Folgende negative Aussagen stehen zwar inhaltlich mit der Selbstwirksamkeit in Beziehung, werden jedoch aufgrund ihrer überwiegend externalen Attribution einzeln analysiert: „Ich fühle mich oft von anderen Leuten bevormundet“ und „Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu übernehmen“.

Für den Fragebogen entschieden wir uns, das **Modul 4: Soziale Kompetenzen** (Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und äußern, gewaltfreie Kommunikation, Fähigkeiten im Umgang mit sozialer und kultureller Diversität) VOR die Module 3 zu Menschen- und Grundrechten und 5 zu Politik und Beteiligung zu setzen, da diese Abfolge unserer Ansicht nach eine größere inhaltliche Kohärenz durch die inhaltliche Nähe und Überlappung mit Modul 2 zu Selbstkompetenzen bot. Dabei fragten wir die in Modul 4 behandelten Inhalte anhand von drei Skalen und einer Reihe von Einzelitems ab:

Als erstes fragten wir nach der sozialen und emotionalen Kommunikationsfähigkeit, d.h. der Fähigkeit, über sich selbst und die eigenen Gefühle zu sprechen, eine Meinung zu äußern und die Meinung anderer zu akzeptieren. Zu diesem Thema wurde die Skala „Äußerung von Meinungen und Gefühlen“ mit Referenzen zu Kupfer et al. (2001), Kähnert (2002, 2003) und Sahrai und Bittlingmayer (2008) konstruiert, die aus drei Items besteht und deren Index sich als reliabel und valide erwiesen hat. Die einzelnen Items der Skala sind allesamt positive Aussagen: „Ich traue mich, meine eigene Meinung vor anderen Personen zu äußern“, „Mir fällt es leicht mitzuteilen, wie manche Übungen im Unterricht auf mich wirken“ und „Ich kann offen über meine Gefühle sprechen“.

Diese sozial-emotionale Kommunikationsfähigkeit erfordert in vielen Fällen einen kritischen Umgang mit Inhalten sowie ein Grundvertrauen in das soziale Umfeld. Diese beiden Aspekte wurden durch folgende Aussagen erhoben: „Mir ist es wichtig, Themen kritisch zu hinterfragen“ und „Ich habe volles Vertrauen zu meinen Lehrer*innen“. Das letztgenannte Item der Vertrauensbeziehung zu den Lehrer*innen ist zudem ein Sensor für Veränderungen in der Beziehungsgestaltung zwischen Schüler*innen und ihren Lehrkräften.

Ebenfalls im Modul der sozialen Kompetenzen und eng verknüpft mit der effektiven Kommunikationsfähigkeit, ist die erfolgreiche und gewaltfreie Konfliktlösungs- und Kritikfähigkeit angesiedelt. Hierzu wurde die Skala „Konfliktlösung und Kritikfähigkeit“ entwickelt, die sich an Davis (1980) und darauf aufbauend PISA (2000) orientiert und fünf Aussagen umfasst: „Ich weiß, wie ich gut mit anderen in den Austausch trete“, „Ich fühle mich oft unverstanden“, „Ich kann ehrliche und faire Kritik gut annehmen“, „Mir fällt es schwer, ehrliche und faire Kritik zu üben“ und „Auch bei schwierigen Konflikten mit Mitschüler*innen kann ich eine gewaltfreie Lösung finden“. Da sie sich jedoch nicht als ausreichend reliabel und valide erwiesen, werden diese Aussagen einzeln betrachtet.

Die Themen Einfühlungsvermögen, Vorurteile und Vielfalt aus Modul 4 wurden aufgrund ihrer Komplexität sowohl mit einer Skala von drei Items als auch mit zwei Einzelitems operationalisiert. Die Skala bezieht sich auf den Teilaspekt Vielfalt und umfasst, orientiert am Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar von Reinders et al. (2011), zwei positive Aussagen („Ich habe kein Problem mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten an meiner Schule“ und „Ich finde es bereichernd, auf Menschen zu treffen, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben als ich“) und eine negative Aussage („Mich stört es, wenn Menschen eine andere sexuelle Orientierung haben als ich“). Sie besitzt eine gute Reliabilität und Validität. Negativ formulierte Items wurden im Rahmen der Indexbildung entgegengesetzt kodiert. Darüber hinaus wird der Aspekt Einfühlungsvermögen durch die Aussage „Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine/ihre Lage zu versetzen“ (orientiert an Leibetseder et al., 2001) und die Wahrnehmung eigener Vorurteile durch „Ich bin mir meiner Vorurteile bewusst“ operationalisiert.

Eine der zwei Skalen zum **Modul 3: Menschen- und Grundrechte** (eigene Bedürfnisse und die anderer erkennen, Verantwortungsbewusstsein) setzt sich aus vier positiven Items zusammen. Aus den Items wurde ein Index gebildet, der sich als reliabel und valide erwiesen hat. Die Items lauten „Ich interessiere mich für das Thema Menschen- und Grundrechte“, „Ich setze mich für meine Bedürfnisse ein“, „Ich setze mich für die Bedürfnisse anderer ein“ und „Ich setze mich mit dem Thema Diskriminierung auseinander“.

Die Bereitschaft der Schüler*innen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, wurde mit einer weiteren Skala „Verantwortung und Engagement“ gemessen. Die Skala umfasst die folgenden positiven Aussagen: „Ich finde es wichtig, dass Schüler*innen an der Schule Verantwortung übernehmen (z.B. für eigene Projekte, AGs, Pausenkiosk)“ und „Ich finde es wichtig, sich gesellschaftlich zu engagieren (z.B. durch ehrenamtliche Arbeit in Vereinen, Organisationen, Gemeinden)“.

Modul 5: Demokratie und Beteiligung (politische Bildung, gesellschaftliche Teilhabe, Service Learning) wurde einerseits durch einen Index operationalisiert, der zwei positive Aussagen zum Aspekt „Politik“ umfasst: „Ich interessiere mich für Politik“ und „Ich traue mir zu, mich an einem Gespräch über politische Fragen aktiv zu beteiligen“. Andererseits wird der Aspekt „Beteiligung“ durch die Aussage „Ich finde es wichtig, mich in der Schule an Entscheidungen zu beteiligen“ operationalisiert, die ein positives Verständnis von Demokratie erkennen lässt.

2.2.5 Wie und in welchem zeitlichen Rahmen wurde die Befragung durchgeführt?

Um die Wirkung von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ bei der Zielgruppe der Schüler*innen anhand der oben beschriebenen Skalen zu messen, wurden sie vor der Programmdurchführung zu Beginn des Schuljahres 2021, nach der Durchführung des Programms gegen Schuljahresende 2022 sowie als Follow-Up, um die Nachhaltigkeit der Effekte zu überprüfen, nach den Sommerferien 2022 per Online-Fragebogen befragt (siehe Abbildung 1).

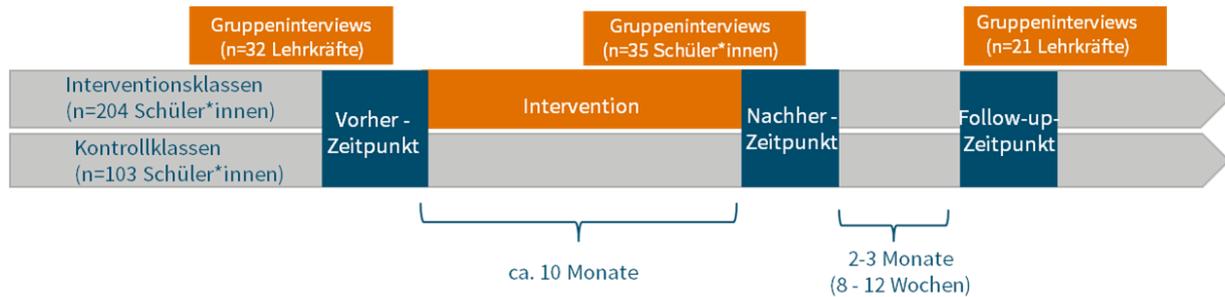


Abbildung 1: Verlauf der Evaluationsstudie

Der Fragebogen wurde nur von Schüler*innen ausgefüllt, die vorher bei ihren Klassenlehrer*innen eine Einverständniserklärung abgegeben hatten, die von ihnen selbst und bei Schüler*innen unter 18 Jahren auch von einer/m Erziehungsberechtigten unterschrieben war.

Der Befragungslink wurde den jeweiligen Klassenlehrer*innen per Email zugeschickt. Der Fragebogen war so programmiert, dass er sich auf diversen digitalen Endgeräten (PC, Tablet, Smartphone) ausfüllen ließ. Zur Wiedererkennung der Befragten bei gleichzeitiger Sicherstellung der Anonymität verwendeten die Schüler*innen einen Code, zusammengesetzt aus den ersten zwei Buchstaben des Vornamens ihrer Mutter, den ersten zwei Buchstaben ihres eigenen Vornamens und den letzten zwei Ziffern ihres Geburtsjahres.

Die Vorherbefragung startete am 18. August 2021 und dauerte bis zum 26. November 2021, da eine Schule erst spät die Fortbildung durchlaufen und mit dem Programm beginnen konnte. Die Nachherbefragung wurde im Zeitraum vom 17. Juni 2022 bis zum 13. Juli 2022 durchgeführt. Die Follow-Up-Befragung begann am 4. August 2022 und dauerte bis zum 15. September 2022, so dass der Zeitraum zwischen der Nachher- und Follow-Up-Befragung an den Schulen in etwa zwischen acht bis 12 Wochen betrug. Dieser recht knappe Zeitraum war dem Umstand geschuldet, dass wir für das Messen nachhaltiger Effekte einen Zeitraum benötigten, in dem keine weitere Intervention stattfand (Kolip, 2016; Pissarek & Wild, 2018), wir aber die Lehrkräfte auch nicht unnötig aufhalten wollten, das Programm nach den Sommerferien wieder aufzugreifen. Trotz der pandemischen Situation wurde der Fragebogen überwiegend problemlos ausgefüllt, von einzelnen Verzögerungen abgesehen.

2.2.6 Wie setzt sich das Erhebungssample zusammen?

Die an der Evaluationsstudie teilnehmenden sechs Projektschulen verfügten vor Beginn der Evaluation über keine Erfahrungen mit Lions-Quest Programmen, wie beispielsweise dem Vorgängerprogramm „Erwachsen werden“. Wie bereits erwähnt, gestaltete sich die Rekrutierung der Schulen während der Corona-Pandemie als herausfordernd. Es gelang jedoch, ein nach Schulformen, Schulgröße und geografischem Standort diverses Schulsample zusammenzusetzen, in dem auch die Schüler*innen erreicht werden konnten, die durch das sogenannte „Präventionsdilemma“ – dem überdurchschnittlichen Einsatz von Präventionsprogrammen in privilegierten Kontexten – häufig unerreicht bleiben (vgl. Bittlingmayer, 2014).

Schule	A	B	C	D	E	F
Lage in Deutschland	Ländlicher Südwesten	Kleinstadt in Mitteldeutschland	Städtischer Westen	Ländlicher Westen	Großstadt im Nordosten	Städtischer Osten
Größe	~ 670 Schüler*innen	~ 800 Schüler*innen	~ 2.300 Schüler*innen	~ 1107 Schüler*innen	~ 960 Schüler*innen	~ 290 Schüler*innen
Schulform	Berufliche Schule	Gymnasium	Berufliche Schule	Gesamtschule	integrierte Sekundarschule	Oberschule
Abschlüsse	Mittlere Reife, Beruflicher Abschluss, Fachhochschulreife	Mittlere Reife, Fachhochschulreife, Abitur	Beruflicher Abschluss, Fachhochschulreife, Abitur	Mittlere Reife, Fachhochschulreife, Abitur	Mittlere Reife, Abitur	Hauptschulabschluss, Mittlere Reife
An Studie beteiligte Klassen	A-I1	B-I1 B-I2 B-I3	C-I1 C-I2 C-I3	D-I1 D-I2 D-I3	E-I1 E-I2 E-I3	F-I1 F-I2
I=Intervention K=Kontrolle	A-K1	B-K1 B-K2	C-K1 C-K2	D-K1 D-K2	E-K1 E-K2	F-K1 F-K2

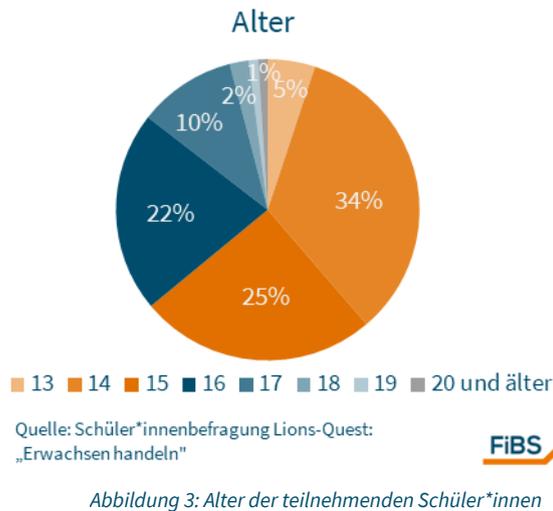
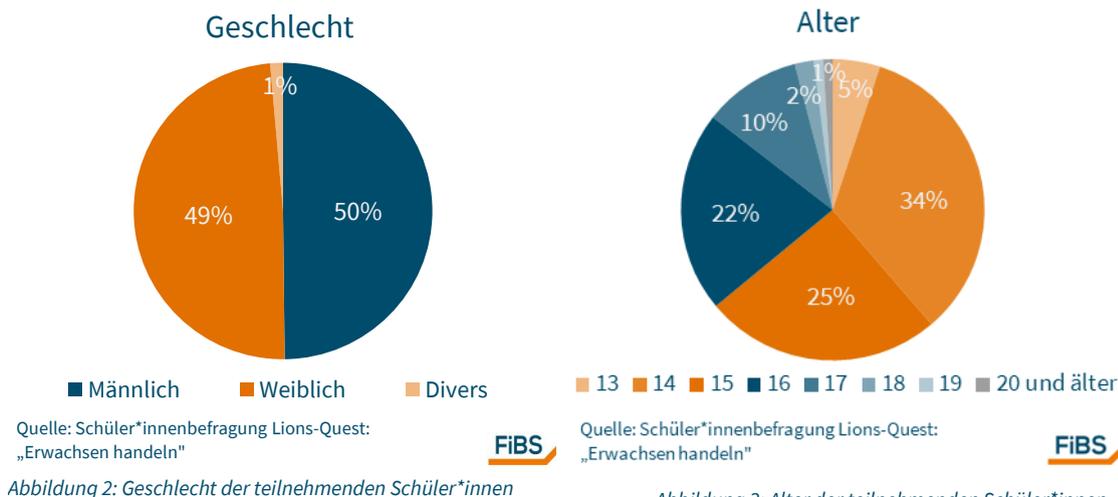
Tabelle 1: An der Evaluation teilnehmende Schulen

Um eine anonymisierte Betrachtung der verschiedenen Schulen zu ermöglichen, wurden Pseudonyme für die Projektschulen (Schulen A-F) und die ihnen zugehörigen Lehrkräfte, Schüler*innen und Schulleitungen erstellt. Die Teilnehmer*innen der Gruppeninterviews bekamen Nummern, um ihre Aussagen unterscheiden zu können. Alle Informationen zu den teilnehmenden Schulen finden sich in Tabelle 1.

Bei der Vorher-Nachher-Follow-Up-Befragung wurden zwei Gruppen von Schulklassen befragt: Interventionsklassen, in denen das Interventionsprogramm im Evaluationszeitraum durchgeführt wurde und Kontrollklassen, die in diesem Zeitraum keine Programmintervention erfuhren. In jeder Schule wurden zwischen zwei und fünf Projektklassen für die Evaluierung rekrutiert, je nach Schulcharakteristik (Doppelzügigkeit) und Rahmenbedingungen. Insgesamt 26 Projektklassen haben über die drei Wellen hinweg an der Evaluationsstudie teilgenommen. Die Gesamtstichprobe besteht aus 15 Interventionsklassen (I-Klassen) und elf Kontrollklassen (K-Klassen).

In der ersten Erhebungswelle konnten insgesamt 307 Schüler*innen in den Projektklassen befragt werden, davon 204 aus den Interventionsklassen (66%) und 103 aus den Kontrollklassen (34%). Von der Gesamtzahl der Schüler*innen, die den Fragebogen in der ersten Welle ausgefüllt hatten, konnten 87% (267 Schüler*innen) in der zweiten Welle und 59% in der dritten Welle (182 Schüler*innen) erneut befragt werden. Fehlende Werte wurden multipel imputiert (30 Datensätze, chained equations – MICE; Royston & White, 2011). Da sich fehlende Werte auf Variablenebene in Welle zwei und drei gut durch Angaben aus anderen Variablen bzw. aus vorherigen Zeitpunkten vorhersagen ließen, wird angenommen, dass fehlende Werte zufällig verteilt sind (MAR; Little & Rubin, 2020). Insbesondere das Geschlecht und die Zugehörigkeit zu den Untersuchungsgruppen konnten den Verbleib im Panel sehr gut vorhersagen. So wurden in der ersten Welle zu 42% Mädchen befragt; in der dritten Welle waren es 48%. Die Bleibewahrscheinlichkeit der Schüler*innen aus Interventionsklassen war ebenfalls höher als jene der Kontrollgruppe (Anteil Interventionsgruppe in Welle 1: 65%, Welle 3: 68%).

Schlussendlich kommt eine endgültige Stichprobe von 307 Schüler*innen zustande. Diese entspricht der Gesamtzahl der Schüler*innen, die in der ersten und mindestens einer weiteren Welle an der Erhebung teilgenommen haben. Auf Basis der imputierten Daten ergeben sich folgende Verteilungen in den demografischen Daten: 49% der Schüler*innen in der endgültigen Stichprobe definieren sich als weiblich, 50% als männlich und 1% als divers (siehe Abbildung 2). Was das Alter der Schüler*innen in der endgültigen Stichprobe betrifft, so sind 86% jünger als 17 Jahre, 10% sind 17 Jahre alt und 3% sind 18 Jahre oder älter (siehe Abbildung 3).



2.2.7 Welche Methode der Wirksamkeitsanalyse wird verwendet?

Die Analyse des Interventionseffekts erfolgt über die drei Zeitpunkte des Untersuchungszeitraums. Dabei wird untersucht, ob sich ausgehend vom Ausgangswert in der Interventionsgruppe zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle andere Entwicklungen im Bereich der Lebenskompetenzen der Schüler*innen zeigen als in der Kontrollgruppe. Ferner wird untersucht, wie groß diese Unterschiede sind. Es wird dabei fortwährend überprüft, ob es wahrscheinlich ist, dass mögliche Unterschiede auch über das vorliegende Sample hinaus in der Grundgesamtheit gelten, also statistisch signifikant sind ($p < 0,10$). Zudem wird nicht davon ausgegangen, dass sich über alle drei Messzeitpunkte hinweg lineare Verlaufsmuster darstellen. Vielmehr ist aufgrund der unterschiedlichen Abstände und Aktivitäten zwischen den Messzeitpunkten davon auszugehen, dass Entwicklungen von Welle 1 zu Welle 2 eine andere Qualität aufweisen als zwischen Welle 2 und Welle 3. Die Auswirkung der Intervention wird daher auf die Veränderung von Welle 1 zu Welle 2 als auch von Welle 1 zu Welle 3 deskriptiv dargestellt und in ihrer Effektstärke überprüft. Ferner werden im Folgenden nur die Berechnungen für jene Lebenskompetenzen dargestellt, bei denen Effekte festgestellt werden konnten, die auf eine Programmwirksamkeit hindeuten.

Die Wirksamkeitsanalyse erfolgte durch multivariate Regression der Mittelwertindizes sowie der Einzelitems zu den Lebenskompetenzen auf die Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe unter Kontrolle des jeweiligen Kompetenzbereichs in Welle 1. Damit wird das Ausgangsniveau kontrolliert und sichergestellt, dass der Wirkungseffekt nicht von einer möglichen geringeren oder höheren Kompetenz in der Untersuchungsgruppe zu Beginn der Untersuchung beeinflusst wird. Es werden standardisierte Regressionskoeffizienten berichtet, sogenannte Beta-Koeffizienten (β). Die Standardfehler wurden unter Zuhilfenahme des Huber-White-Sandwich-Estimators robust berechnet, da sich in einigen Modellen Heteroskedastizität der Residuen abzeichnete. Ferner werden für mögliche Befunde die Cohens-d-

Effektstärken ausgegeben; d-Werte über 0,20 gelten als geringe, über 0,50 als mittlere und über 0,80 als hohe Effektstärken (Cohen, 1992). Mittelwertvergleiche zwischen Interventions- und Kontrollklassen wurden zuvor auf die Varianzhomogenität beider Gruppen getestet. Es werden ausschließlich Mittelwertvergleiche zwischen Interventions- und Kontrollklassen berichtet, bei denen zuvor Varianzhomogenität beider Gruppen festgestellt wurde (Levene-Test; Levene, 1960). Die Durchführung der Wirksamkeitsanalysen erfolgte mit der Statistiksoftware STATA (Version 17).

2.2.8 Welche qualitativen Methoden wurden ergänzend eingesetzt?

Zwischen dem 24.05.2022 und 13.07.2022 führten wir acht halbstündige, leitfadengestützte Gruppeninterviews mit insgesamt 35 Schüler*innen aller sechs Projektschulen durch. Mit 21 Teilnehmerinnen waren die Schülerinnen gegenüber ihren 14 männlichen Mitschülern in der Mehrheit. Der Altersdurchschnitt lag bei 16 Jahren. Wir hatten bewusst nach freiwilligen Interviewteilnehmer*innen, unabhängig vom Alter und Geschlecht, gefragt.

Mit den verantwortlichen Lehrkräften führten wir sowohl nach ihrer Lions-Quest Fortbildung und somit vor der Intervention (n=32, zwischen dem 21.07.2021 und dem 03.11.2021) leitfadengestützte Gruppeninterviews durch, als auch nach der Intervention (n= 21, zwischen dem 23.08.2022 und 06.10.2022).

Ziel der leitfadengestützten Interviews in beiden Adressat*innengruppen war es, offen zu erfassen, was die Beteiligten unter Lions-Quest „Erwachsen handeln“ verstehen, wie sie die Umsetzung des Programms erleben, wo sie Wirkung erfahren bzw. Effekte ausmachen, was sie als Störfaktoren identifizieren und wo sie Veränderungsbedarfe sehen.

Die Interviews ergänzen qualitativ die per Online-Fragebogen erhobenen quantitativen Daten. Die Interviews wurden transkribiert und mithilfe der Software MAXQDA in einem zirkulären Prozess und angelehnt an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) sowohl deduktiv wie induktiv und axial inhaltsanalytisch kodiert und ausgewertet.

3 Wirksamkeitsanalyse

Im Folgenden wird die Wirksamkeit des Interventionsprogramms Lions-Quest „Erwachsen handeln“ überprüft. Hierfür werden die Entwicklungsverläufe der Schüler*innen in jenen Lebenskompetenzbereichen vorgestellt, in welchen sich die Entwicklung von Interventionsklassen (Schulklassen mit Intervention) von den Kontrollklassen (Schulklassen ohne Intervention) positiv und signifikant unterscheidet. Zuallererst betrachten wir die mittlere Ausprägung der Lebenskompetenzbereiche für alle *drei Erhebungszeitpunkte* (Vorher-, Nachher- und Follow-Up-Zeitpunkt). Dabei gilt das Hauptaugenmerk auf die zwei für eine Wirkung relevanten *Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollklassen*: Erstens vom ersten Beobachtungszeitpunkt (Vorher) hin zum zweiten Beobachtungszeitpunkt (Nachher) und zweitens vom ersten Beobachtungszeitpunkt hin zum dritten Beobachtungszeitpunkt (Follow-Up). Entsprechende Mittelwerte und das Vorhandensein von statistisch signifikanten Mittelwertsunterschieden werden grafisch dargestellt und auf ihre Stärke hin interpretiert.

In einem weiteren Schritt wird unter statistischer Kontrolle des Ausgangsniveaus des jeweiligen Lebenskompetenzbereichs zum Vorher-Zeitpunkt und der Schulzugehörigkeit überprüft, ob und wie stark sich die Intervention auswirkt. Diese multivariate Betrachtung stellt den Kern der Wirksamkeitsanalyse dar, da sie den Fokus auf die individuelle Entwicklung zwischen Vorher- und

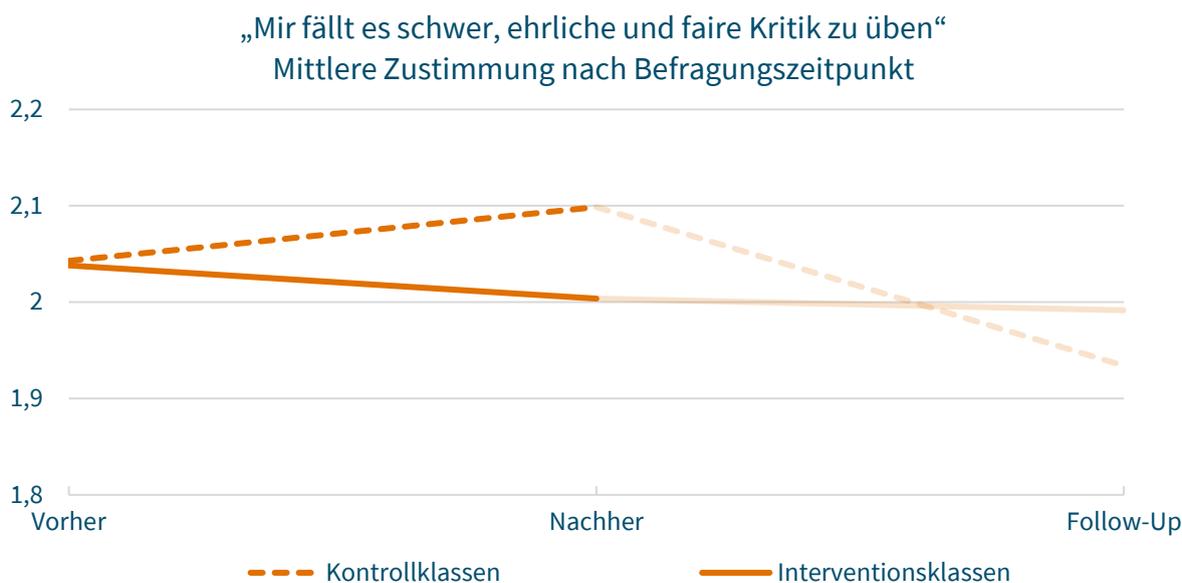
Nachher- bzw. Follow-Up-Zeitpunkt lenkt. Denn es ist wahrscheinlich, dass sowohl das individuelle Ausgangsniveau als auch die Schulzugehörigkeit die anschließende Entwicklung in den einzelnen Lebenskompetenzbereichen beeinflussen. Um den unterschiedlichen sozial bedingten Persönlichkeitsentwicklungen – insbesondere des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit – von jungen Frauen und Männern (Hannover, 2008) sowie der in der Literatur berichteten, höheren Aufgeschlossenheit von Frauen gegenüber Lebenskompetenzprogrammen (Bauer, 2005) Rechnung zu tragen, werden die Wirkanalysen zudem für die beiden Gruppen getrennt durchgeführt. Zum Ende dieses Kapitels werden signifikante Unterschiede in den Entwicklungen der Schüler*innen im Schulvergleich aufgezeigt.

Fortwährend gilt es, den Entwicklungskontext der Schüler*innen kontextsensibel in seiner Praxisrelevanz zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck verbinden wir die quantitativen Ergebnisse mit den Inhaltsanalysen der qualitativen Interviews. Letztere bieten neben tiefergehenden Beschreibungen des Klassenkontexts auch Deutungs- und Verstehensmuster, welche divergierende Wahrnehmungen des Interventionsprogramms im Erhebungszeitraum erklären können.

3.1 Konfliktlösung und Kritikfähigkeit

Die umfangreichsten Effekte durch Lions-Quest „Erwachsen handeln“ lassen sich im Bereich der **kommunikativen sozialen Kompetenzen** messen, die explizit Gegenstand von **Modul 4** des Programms sind, aber auch in den Übungen der anderen Module, insbesondere in der Reflexionsphase, eine Rolle spielen. Die Effekte zeigen sich in der Skala zu **Konfliktlösung und Kritikfähigkeit** anhand der Einzelaussage „Mir fällt es schwer, ehrliche und faire Kritik zu üben“.

Abbildung 4 stellt die Entwicklung der Mittelwerte im Zustimmungsverhalten zu dieser Aussage sowohl für die Kontroll- als auch für die Interventionsklassen über die drei Befragungszeitpunkte dar. Zu Beginn der Befragung befinden sich Kontroll- und Interventionsklassen auf gleichem Niveau, bei einem Mittelwert von 2,04 auf einer vierstufigen Skala (von 1=„stimme gar nicht zu“ bis 4=„stimme voll und ganz zu“). Mit der Durchführung der Intervention ist der Mittelwert in den Interventionsklassen auf 2,00 gefallen, d.h. den Schüler*innen fällt es weniger schwer, ehrliche und faire Kritik zu üben. In der Kontrollgruppe ist er auf 2,10 gestiegen. Diese entgegengesetzte Entwicklung lässt sich in Form einer positiv zu interpretierenden Effektstärke auf geringem Niveau ($d=-0,24$) und im Rahmen der multivariaten Regressionsanalyse ($\beta=-0,18$, $p=0,084$) wiederfinden. Eine Verbesserung in der Interventionsgruppe ist damit zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt zu beobachten; unabhängig vom Ausgangsniveau sowie der Schulzugehörigkeit. Dies deutet darauf hin, dass Lions-Quest „Erwachsen handeln“ eine positive Wirkung auf die Stärkung der Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeit der Schüler*innen hat. Die soziale Kompetenz einer angemessenen Kritikfähigkeit ist gestiegen. Mit der Follow-Up-Befragung verbleibt der Mittelwert in den Interventionsklassen auf knapp 2,0; in den Kontrollklassen hingegen sinkt er deutlich ab (auf 1,93) und geht damit unter das Ausgangsniveau zu Beginn der Befragung zurück. Vor diesem Hintergrund bestehen auch keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsklassen von der Vorher- zur Follow-Up-Befragung. Dieser, und die in den späteren Abbildungen dargestellten nicht-signifikanten Effekte von der Vorher- zur Follow-Up-Befragung sind in Teilen erwartbar, da in dem (Ferien-)Zeitraum zwischen Nachher- und Follow-Up-Befragung keine Intervention stattfand.



Anmerkung: Intransparente Linien stellen signifikante Unterschiede, transparente Linien nicht-signifikante Unterschiede in der Wirkung über die Beobachtungszeitpunkte dar.

Quelle: Schüler*innenbefragung Lions-Quest „Erwachsen handeln“

FIBS

Abbildung 4: Mittlere Zustimmung zur Aussage „Mir fällt es schwer, ehrliche und faire Kritik zu üben“ nach Befragungszeitpunkt

Die vorliegende Wirkung im Bereich der kommunikativen sozialen Kompetenzen bezogen auf die Kritik- und Konfliktlösungsfähigkeit der jugendlichen Adressat*innen des Programms, die beinhaltet, sich selbstbewusst zu trauen, Kritik auszudrücken und dies ehrlich und fair, wird durch Aussagen aus den Interviews mit Schüler*innen und Lehrkräften der Interventionsklassen gestützt. Beispielsweise sagt ein Schüler der Schule D rückblickend:

Ich finde, man sieht bei uns im Vergleich zu vor einem Jahr, dass die Personen offener sind, dass sie selbstbewusster und freundlicher zu den anderen sind. Das hat gut geklappt. (Schüler 3, 16, Klasse D-I3)²

Eine Schülerin der Schule A berichtet:

Also wir haben in verschiedenen Gruppen gearbeitet, nicht nur in Gruppen mit denen wir sonst abhängen oder zusammen sind. Wir haben unterschiedliche Meinungsverschiedenheiten gehabt und haben die gelöst. (Schülerin 3, 16, Klasse A-I1)

Eine Fachlehrerin der Schule F, die Lions-Quest im Englischunterricht einsetzte, zeigt auf, dass Übungen zur konstruktiven Kritikfähigkeit für die Klasse, in der sie unterrichtete, eine echte Bereicherung waren:

In der Klasse herrschte meiner Meinung nach kein gutes Klassenklima – viel Provokation und Beleidigungen. Wir haben dann den Fokus ein bisschen darauf gelegt, wertschätzendes Feedback zu geben, in englischer Sprache, und das richtig zu lernen.

² Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind die Namen der Interviewpartner*innen pseudonymisiert. Aus der Bezeichnung (beispielsweise Schüler, Fachlehrerin) geht die Geschlechtszugehörigkeit hervor. Die dahinterstehende Nummerierung erlaubt die Differenzierung von Gesprächspartner*innen eines Gruppeninterviews. Bei den Schüler*innen wird ferner das Alter als Zahl angegeben. Die Buchstaben A-F stehen für die Schulen, das Kürzel -I3 steht in diesem Fall für Interventionsklasse 3.

Wertschätzendes Feedback überhaupt erstmal zu lernen, war bereits ein Thema. Und da sehe ich eine Verbesserung. (Fachlehrerin Klasse F-12)

Der Schulleiter von Schule E betonte, dass er in der langfristigen Wirkung einer besseren Konfliktlösungs- und Kommunikationsfähigkeit seiner Schüler*innen das Potenzial von Lions-Quest sehe:

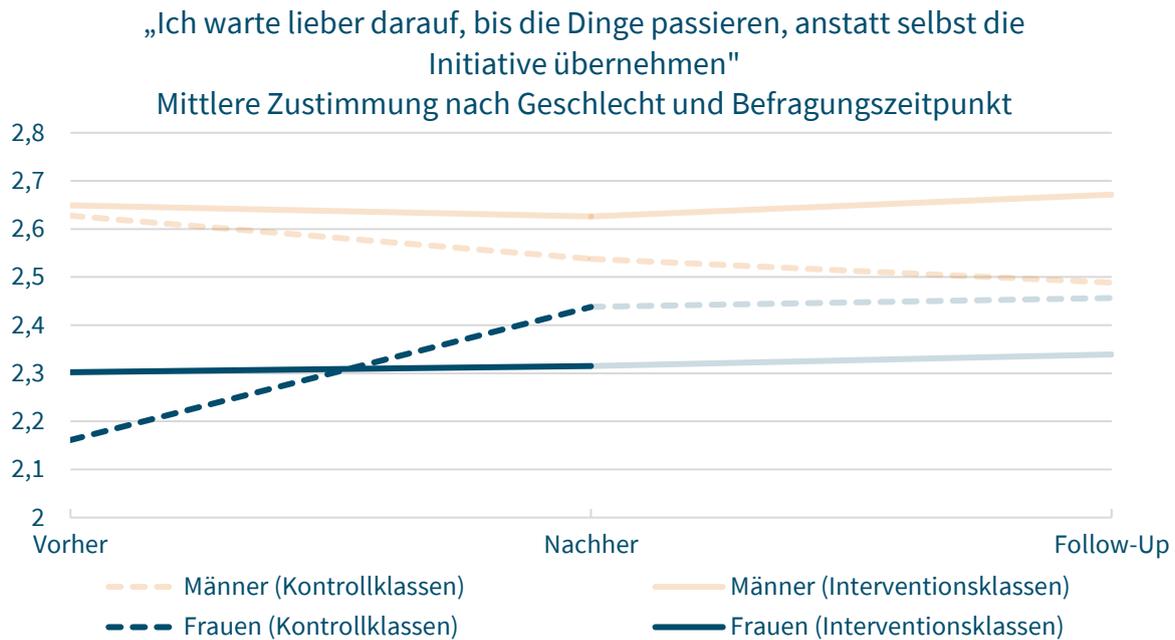
Das sind Dinge, die sich langfristig internalisieren. Ich finde das gut, dass wir das gemacht haben und auch hoffentlich weitermachen, so im Sinne der Menschen-bildung und des Menschwerdens, der Fähigkeit, sich eigene Meinungen anzueignen und die auch möglichst argumentativ im Sinne einer gewaltfreien Kommunikation miteinander auszutauschen. (Schulleiter Schule E)

3.2 Selbstwirksamkeit

Zur Beobachtung der **Selbstwirksamkeit**, einer Kompetenz, die Gegenstand von **Modul 2: Selbstkompetenzen** ist, sollten sich die Schüler*innen unter anderem zu folgender Aussage positionieren: „Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu übernehmen“.

Nach **Geschlecht** aufgeschlüsselt, zeigt sich für junge Frauen zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt eine positive Wirkung der Intervention (siehe Abbildung 5).³ So bleibt die Zustimmung bei den jungen Frauen in den Interventionsklassen beim Durchlaufen des Programms konstant bei ca. 2,30, während in der Kontrollgruppe ein starker Anstieg in der Zustimmung zu diesem die Selbstwirksamkeit beeinträchtigenden Aspekt zu beobachten ist (von 2,16 auf 2,44). Diese entgegengesetzte Entwicklung lässt zwar nicht in einfachen Effektstärken ($d=0,04$) wiederfinden, jedoch in den signifikanten, positiv zu interpretierenden Resultaten der multivariaten Regressionsanalyse ($\beta=-0,18$, $p=0,087$). Die Ursache hinter diesem zuerst einseitig wirkenden Befund ist der zwischen den Gruppen unterschiedliche Ausgangswert (Vorher-Zeitpunkt), welcher nur in der multivariaten Betrachtung Gewichtung findet. Während die jungen Frauen in den Interventionsklassen von einem höheren Wert als die Kontrollgruppe starten, kehrt sich dieses Verhältnis nach der Intervention um. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt verfügen junge Frauen in den Interventionsklassen über eine höhere Kompetenz, Initiativen zu ergreifen, als ihre Altersgenossinnen in den Kontrollklassen. Es zeigt sich somit ein **präventiver Effekt** des Programms und damit eine **relative Stärkung der Selbstwirksamkeit**.

³ An dieser Stelle werden keine Vergleiche in den Effektstärken zwischen Männern und Frauen vorgenommen und statistisch getestet. Beide Gruppen werden für sich mit Hinblick auf die Wirksamkeit analysiert.



Anmerkung: Intransparente Linien stellen signifikante Unterschiede, transparente Linien nicht-signifikante Unterschiede in der Wirkung über die Beobachtungszeitpunkte dar.

Quelle: Schüler*innenbefragung Lions-Quest „Erwachsen handeln“

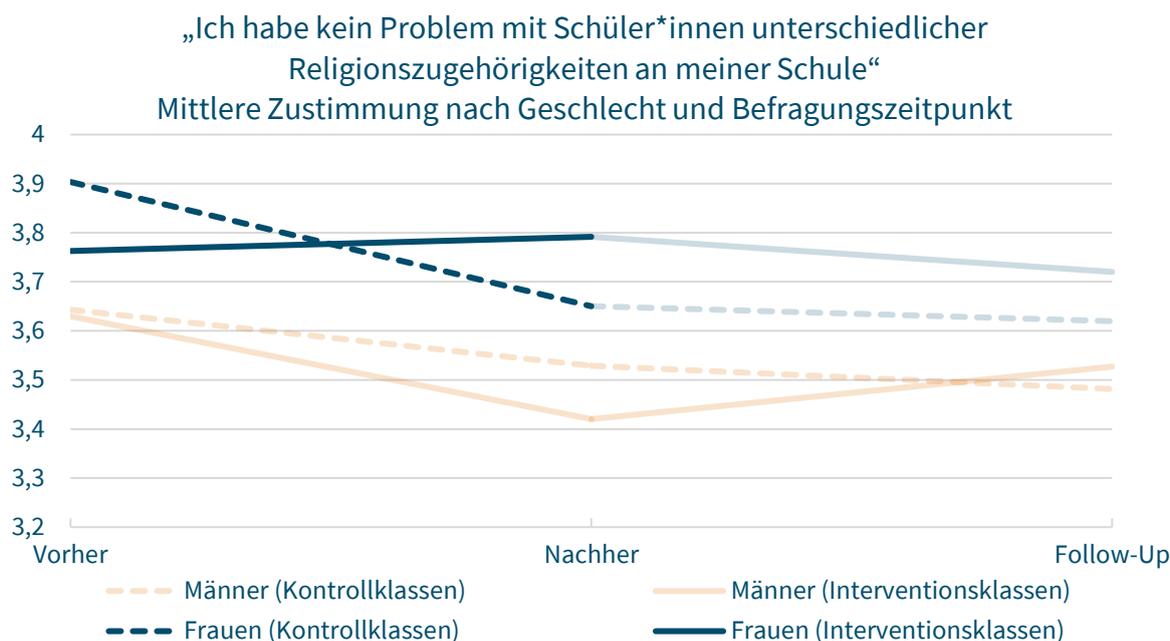


Abbildung 5: Mittlere Zustimmung zur Aussage: „Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu übernehmen“ nach Geschlecht und Befragungszeitpunkt

3.3 Einfühlungsvermögen, Vorurteile, Vielfalt

Das Lions-Quest Programmformat „Erwachsen handeln“ zeigt auch einen signifikanten positiven Effekt auf die im **Modul 4** unter **sozialen Kompetenzen** behandelte **interkulturelle Kompetenz** der **jungen Frauen** vom ersten auf den zweiten Befragungszeitpunkt. Dies spiegelt sich in der Bewertung der Aussage: „Ich habe kein Problem mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten an meiner Schule“ wider.

Über alle Personen hinweg zeigt sich vorab eine durchweg hohe Zustimmung zu dieser Aussage (3=„stimme eher zu“ und 4=„stimme voll und ganz zu“). Wie Abbildung 6 zeigt, stimmen junge Frauen in den Kontrollklassen am stärksten dieser Aussage zu ($M=3,90$). In Interventionsklassen liegt der Mittelwert der Frauen bei 3,76. Im Zuge der Intervention steigen die Mittelwerte bei den jungen Frauen der Interventionsgruppe um 0,03 Punkte, während er bei den Frauen der Kontrollgruppe stark sinkt (um -0,25). Diese entgegengesetzte Entwicklung lässt sich auch in Form positiver Effektstärken auf geringem Niveau ($d=0,23$) sowie positiven und ebenfalls gering ausfallenden Einflüssen in der multivariaten Regression ($\beta=0,14$, $p=0,095$) wiederfinden. Auch nach Kontrolle der Schulzugehörigkeit sowie des Ausgangswertes einer jeden jungen Frau, wirkt das Interventionsprogramm positiv auf diesen Aspekt der gelebten Vielfalt an Schulen.



Anmerkung: Intransparente Linien stellen signifikante Unterschiede, transparente Linien nicht-signifikante Unterschiede in der Wirkung über die Beobachtungszeitpunkte dar.

Quelle: Schüler*innenbefragung Lions-Quest „Erwachsen handeln“

FIBS

Abbildung 6: Mittlere Zustimmung zur Aussage: „Ich habe kein Problem mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten an meiner Schule“ nach Geschlecht und Befragungszeitpunkt

Im Folgenden wird der Fokus der Wirksamkeitsanalyse in einem Kompetenzbereich auf **Schulunterschiede** gelegt. Damit zeigen wir, dass ein gut aufgestelltes Programm wie Lions-Quest „Erwachsen handeln“ auch bei erheblichen Umsetzungsbemühungen der Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulen zu sehr unterschiedlichen Wirkungsverläufen führen kann, die sich durch schul- und wahrscheinlich auch durch klasseninterne Faktoren ergeben.

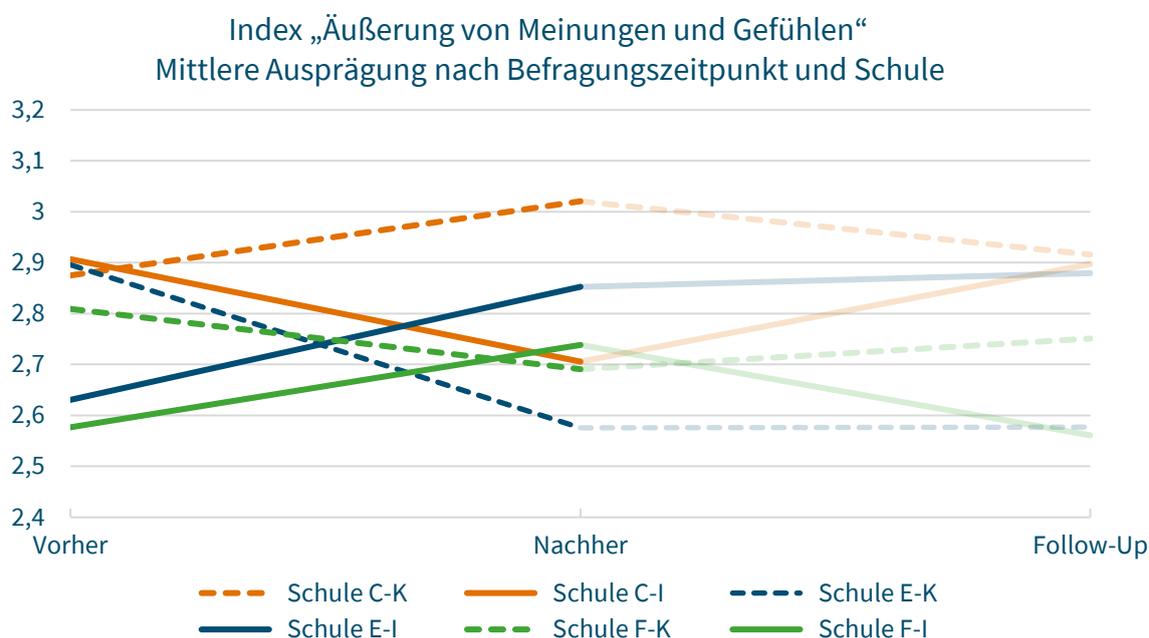
3.4 Äußerung von Meinungen und Gefühlen

Der Index „**Äußerung von Meinungen und Gefühlen**“ betrachtet die **kommunikativen und emotionalen Sozialkompetenzen** der Schüler*innen, sich selbst zu reflektieren, über sich selbst zu sprechen, ihre Gefühle und Meinungen auszudrücken und die Meinungen anderer zu akzeptieren und ist ebenfalls dem **Modul 4** des Lions-Quest Programms zuzuordnen, greift aber auch Aspekte aus Modul 2: Selbstkompetenzen, auf.

Die einzelnen Items der Skala sind allesamt positive Aussagen: „Ich traue mich, meine eigene Meinung vor anderen Personen zu äußern“, „Mir fällt es leicht mitzuteilen, wie manche Übungen im Unterricht auf mich wirken“ und „Ich kann offen über meine Gefühle sprechen“

Hinsichtlich dieses Index zeigen signifikante Interaktionseffekte in vertiefenden Regressionsanalysen, dass die Wirkung von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ in den Schulen E ($p=0,01$) und F ($p=0,05$) im Vergleich zu Schule C deutlich abweicht. Dabei werden ausschließlich *signifikante* Unterschiede in der Wirksamkeit zwischen Schulen berichtet. Die Heterogenität in der Wirksamkeit zwischen diesen und allen übrigen Schulen fällt gering aus, weshalb hier nur auf drei Schulen fokussiert wird.

Abbildung 7 stellt die mittlere Ausprägung des Indexes „Äußerung von Meinungen und Gefühlen“ in den Schulen C, E und F über die Beobachtungszeitpunkte hinweg dar. Während die Interventionsklassen der Schulen E und F auf eher niedrigerem Niveau in das Programm starten, steigt die Ausprägung an beiden Schulen unmittelbar nach der Intervention (+0,22 in Schule E und +0,16 in Schule F). Zugleich sinken die Werte in den Kontrollklassen beider Schulen (-0,32 in Schule E und -0,12 in Schule F). Diesen äußerst positiven Entwicklungen steht eine deutliche Verschlechterung dieser Kommunikationskompetenz an Schule C gegenüber. Hier ist zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt vom gleichen Niveau ausgehend eine positive Entwicklung in der Kontrollgruppe (Anstieg um 0,15) und eine negative in der Interventionsgruppe (Rückgang um 0,11 Punkte) zu beobachten. Mit Blick auf Effektstärken und Regressionskoeffizienten können mittlere positive Effekte an Schule E ($d=0,43$; $\beta=0,49$, $p=0,020$), geringe positive Effekte an Schule F ($d=0,11$; $\beta=0,15$, $p=0,078$) und eine mittlere negative Auswirkung an Schule C ($d=-0,40$; $\beta=-0,37$, $p=0,041$) identifiziert werden.



Anmerkung: Intransparente Linien stellen signifikante Unterschiede, transparente Linien nicht-signifikante Unterschiede in der Wirkung zwischen den Schulen dar. K = Kontrollklasse(n), I = Interventionsklasse(n)
Quelle: Schüler*innenbefragung Lions-Quest „Erwachsen handeln“

FiBS

Abbildung 7: Mittlere Ausprägung des Indexes: „Äußerung von Meinungen und Gefühlen“ nach Befragungszeitpunkt und Schule

Dieser interschulische Vergleich zeigt die heterogene Wirkung des Programms an den unterschiedlichen Schulen, die sich nicht auf Unterschiede in der Schulform zurückführen lässt – in diesem Fall müssten sich die Ergebnisse von Schule A und C als beruflichen Schulen von den anderen Schulen unterscheiden. Vielmehr legen unsere qualitativen Daten nahe, dass die Umsetzung von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ an Schule C durch eine Kumulation an herausfordernden, klasseninternen Faktoren gehemmt wurde. Auch mag die Schulgröße (Schule C ist mit ca. 2.300 Schüler*innen die mit Abstand größte Schule im Sample) und womöglich dadurch entstehende, geringere individuelle Betreuungsmöglichkeiten der Schüler*innen einen Einfluss haben.

Um die Kontexte der Schulen und die spezifische Praxis hinter den signifikant unterschiedlichen positiven wie negativen Wirkungen verstehen zu können, werden die quantitativen Befunde mit den qualitativen Analysen der Interviews verknüpft. So finden sich die positiven Ergebnissen in Schule E in den Schüler*inneninterviews wieder. Beispielsweise sagt eine Schülerin der Schule E retrospektiv:

Ich fand's gut, dass wir immer offen mitteilen konnten, ob wir was anders erlebt haben oder etwas anders empfunden haben. (Schülerin 2, 16, Klasse E-11)

Auch Lehrkräfte der Schule E stützen diese Aussage:

Ich hatte das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler ganz viele Methoden verinnerlicht hatten. Es wurde viel diskutiert auf einer ganz angenehmen Ebene, da ist glaube ich ganz viel rumgekommen. (Klassenlehrerin Klasse E-13)

An Schule F kontextualisierten zwei Lehrkräfte ihre unterschiedlichen Erfahrungen in ihren Klassen und brachten zum Ausdruck, dass die Äußerung von Meinungen und Gefühlen ein starkes Vertrauensverhältnis innerhalb der Klassengemeinschaft voraussetze, das nicht von vorneherein gleich gegeben sei:

*Die Stundenentwürfe setzen viel Vertrauen der Schüler*innen untereinander voraus und das muss vorher schon bestehen. In meiner Klasse wollen die Schüler*innen untereinander nichts miteinander zu tun haben. Wenn man diese Voraussetzung des gegenseitigen Vertrauens nicht hat, ist es sehr schwer Lions-Quest-Impulse einzusetzen. (Fachlehrerin Klasse F-12)*

*In so einem Fall müsste man viel früher ansetzen z.B. in der Klasse 5. Obwohl ich meine Klasse schon ein paar Jahre kenne, habe ich dennoch ganz bewusst erstmal mit Übungen aus Modul 1 angefangen, damit die Schüler*innen die Scheu voreinander ablegen. Zum Glück hat meine Klasse einen viel besseren Zusammenhalt. Wir haben in Klasse 5 ganz hart an solchen Themen arbeiten müssen, weil es damals ähnliche Probleme gab, wie bei meiner Kollegin, darum ist heute das Klima hier viel besser. Die Schüler*innen sind da über die Jahre sensibler geworden. Wenn man solch ein Programm von der 5. Klasse an hochzieht, dann entstehen solche Probleme gar nicht erst. Vor allem, wenn jedes Jahr neue Klassenleitungen kommen – dann ist das echt schwer, ein Gemeinschaftsgefühl zu finden. (Klassenlehrerin Klasse F-11)*

An Schule C erwies sich dieser Klassenzusammenhalt und die Vertrauensbasis als eher schwierig. Schüler*innen einer Klasse berichteten, dass die Übungen *durch* die freie Äußerung von Meinungen und Gefühlen eher zu Spaltungen, Konflikten und Vorurteilen geführt hätten, die nicht gelöst werden konnten. Es sei letztlich also zu mehr Frustration und Distanz durch die erhöhte Kommunikation und das bessere Kennenlernen gekommen.

Es hat nicht viel gebracht, wir haben uns etwas näher kennengelernt; dadurch aber gleichzeitig auch ein bisschen mehr distanziert. Wir haben uns vor dem Lions-Quest Unterricht besser verstanden. Am Anfang hat unsere Klasse mehr zusammengehalten und sich halt besser verstanden, nach den Spielen bzw. durch die Spiele gab es dann mehr Vorurteile. Man hat gemerkt, dass man nicht so akzeptiert wird, wie man ist. (Schülerin 2, 17, Klasse C-11)

Was erst einmal paradox erscheint, ist nicht so widersprüchlich sondern sogar hilfreich, um unsere Ergebnisse kontextsensibel zu interpretieren. Je mehr eine Person von sich preisgibt, desto verletzlicher macht sie sich, weshalb der Umgang mit sensiblen Informationen, der Umgang mit Gefühlsäußerungen und konträren Meinungen, von Lehrkräften moderiert und mit ihnen kommunikativ trainiert werden muss. Das Lions-Quest Programm bietet hierfür Übungsmaterialien, die jedoch Fingerspitzengefühl und vor allem Zeit voraussetzen, um ihre volle Wirkung zu entfalten. Zu Beginn kann das Programm – ähnlich wie es in der Homöopathie verstanden wird – mit einer „Symptomverschlimmerung“ als Wirkung

einhergehen, insbesondere dann, wenn die Basis für einen vertrauensvollen Umgang miteinander noch nicht gelegt ist.

Die Bewusstwerdung von Vorurteilen ist bereits ein Schritt zur Akzeptanz von Differenz, auch wenn dies die Schüler*innen in der Momentaufnahme der Befragung vielleicht (noch) nicht reflektieren. Lehrkräfte der Schule C berichteten im Interview, dass sie generell Schwierigkeiten hatten, mit ihren Schüler*innen in eine Reflexionsphase zu treten, verbunden mit der Hoffnung, dass sich dies mit mehr Zeit und Praxis ändern könnte:

Ich persönlich glaube, dass unsere Schüler noch nicht in der Lage sind, sich selbst zu reflektieren. Gleichzeitig setzt das Programm selbst sehr viele Schwerpunkte auf diese Selbstreflexion und das gelingt bei den Schülern einfach noch nicht. Sie sehen einfach nicht die Sinnhaftigkeit dahinter, ihr eigenes Handeln und Tun zu reflektieren. NOCH nicht, so hoffe ich. (Klassenlehrerin Klasse C-11)

3.5 Zusammenfassung und Diskussion der Wirksamkeitsanalyse

Die sich über ein Schuljahr erstreckende Analyse des Interventionsprogramms Lions-Quest „Erwachsen handeln“ hat Wirkungen auf die Entwicklungsverläufe der Schüler*innen in den Lebenskompetenzbereichen **„Konfliktlösung und Kritikfähigkeit“**, **„Selbstwirksamkeit“** und **„Einfühlungsvermögen, Vorurteile und Vielfalt“** festgestellt. In diesen Bereichen konnten über ca. 10 Monate hinweg, vom Vorher-Befragungszeitpunkt hin zum Nachher-Befragungszeitpunkt, signifikant positive Entwicklungen der Schüler*innen in Interventionsklassen im Vergleich zu Schüler*innen in Kontrollklassen beobachtet werden. Diese Befunde deuten auf eine längerfristige Wirkung des Programmeinsatzes hin.

Im Fall der Kompetenzbereiche „Selbstwirksamkeit“ und „Einfühlungsvermögen, Vorurteile und Vielfalt“ konnte der präventiv wirkende Einsatz der Intervention ausschließlich für **junge Frauen** beobachtet werden. Die Befunde bestätigen in Teilen frühere Evaluationsbefunde, darunter insbesondere die geschlechtsspezifische Programmwirksamkeit (Gerdes et al., 2018; Kähnert, 2002, 2003) und weisen erneut auf die unterschiedlichen sozial bedingten Persönlichkeitsentwicklungen, insbesondere bei der Selbstwirksamkeit, von jungen Frauen und Männern (Hannover 2008), sowie der höheren Aufgeschlossenheit von Frauen gegenüber Lebenskompetenzprogrammen (Bauer 2005) hin.

Ferner zeigten sich für den Kompetenzbereich **„Äußerung von Meinungen und Gefühlen“** signifikant unterschiedliche Wirkungsrichtungen an **einzelnen Schulen**. In diesen Bereichen profitierten zwei Schulen sehr stark vom Programmeinsatz, eine Schule kaum. Dieser Befund weist auf die Kontextheterogenität an den Schulen hin, mit ihren verschiedenen Ausgangslagen und daraus resultierenden Entwicklungspotenzialen in den jeweiligen Klassen. So ging aus qualitativen Befunden hervor, dass eine solide Vertrauensbeziehung zur Lehrkraft und innerhalb der Klasse, das Fundament für das Gelingen des Programms legen kann. Diese Ergebnisse stellen die Wirksamkeit des Programms nicht in Frage, sondern verweisen vielmehr auf zweierlei Potenziale: Einerseits kann die Programmgestaltung und -begleitung von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ von einer größeren Kontextsensibilität nur profitieren, um noch mehr junge Menschen gezielt erreichen zu können. Andererseits muss eine solche Kontextsensibilität noch stärker in die Evaluationspraxis mit einfließen dürfen, um aufzeigen zu können, wie sich paradox anmutende Wirkungsverläufe erklären lassen und wie sich Wirkungspotenziale noch besser entfalten können.

Mit Blick auf den gesamten Beobachtungszeitraum (vom Vorher- zum Follow-Up-Zeitpunkt) lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsklassen vorfinden. Dieser Befund ist in Teilen erwartbar und unterstützt die vorgefundene Wirksamkeit insofern, da in dem (Ferien-)Zeitraum zwischen Nachher- und Follow-Up-Zeitpunkt eben keine Intervention stattfand. Zudem ist bei der Bewertung der Programmwirksamkeit zu berücksichtigen, dass der reguläre Einsatz des Lions-Quest Programms „Erwachsen handeln“ für mehrere Schuljahre empfohlen wird und idealerweise auf die vorherige mehrjährige Durchführung von Lions-Quest „Erwachsen werden“ aufbaut. Aufgrund des vorliegenden Beobachtungszeitraums von insgesamt 12-13 Monaten vom Vorher-Befragungszeitpunkt hin zum Follow-Up-Befragungszeitpunkt kann vermutet werden, dass bei einem langfristigeren und kontinuierlichem Einsatz an die beobachtbaren positiven Wirkungen angeknüpft und damit eine größere und langfristige Wirkung erzielt werden kann. Ferner wurden aufgrund des quasi-experimentellen Interventionsdesigns lediglich Schulen ohne vorherige Erfahrung mit Lions-Quest Programmen (wie „Erwachsen werden“) ausgewählt. Gleichzeitig erfordert ein adäquater Umgang mit den Methoden von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ – wie auch bei anderen Schulprogrammen – ein gewisses Maß an Erfahrung und Gewöhnung.

Ganz grundlegend sind Auswirkungen auf die Lebenskompetenzen von jungen Menschen nur schwer festzustellen, da es sich um in verschiedensten sozialen Kontexten sowie über einen langen Zeitraum hinweg hervortretende Merkmale handelt, deren Entwicklung nicht in einem Jahr gemessen werden kann (Gerdes et al., 2018; Bittlingmayer et al., 2016). Klassische Interventionsstudien kommen hier an ihre Grenzen und erfordern zugleich deutlich längere Beobachtungszeiträume. Dadurch würden letztlich erhebliche Kosten- und Ressourcenbelastungen bei den Programmanbietern entstehen; dem muss auch die Evaluationspraxis mit ihren Anforderungen Rechnung tragen und innovationsbereiter werden.

4 Ausblick: Bedeutsamkeit von Lebenskompetenzen in der Schule

Wie aus der vorangehenden Zusammenfassung der Wirksamkeitsanalyse deutlich wird und auch andere, ähnlich angelegte Studien zeigen (Gerdes et al., 2018), ist die Erfassung von statistisch signifikanten Effekten nach einem kurzfristigen Einsatz von Lebenskompetenzprogrammen wie Lions-Quest „Erwachsen handeln“ an Schulen nicht einfach. Dies schmälert allerdings nicht die Bedeutsamkeit, die den in diesen Programmen vermittelten Inhalten – der Stärkung sozialer Schlüsselkompetenzen, Selbstkompetenzen und politischer Partizipation – auf gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Ebene als auch in der schulischen Praxis beigemessen wird.

Nicht erst seit der Corona-Pandemie wurde erkannt, welche gesellschaftliche Bedeutung Lebenskompetenz- und Präventionsprogramme für Kinder und Jugendliche, gerade auch im Hinblick auf eine ganzheitliche Gesundheitsförderung, haben (siehe u.a. Bühler & Heppekausen, 2007). Im Kontext der Pandemie trat der Bedarf angesichts gesteigerter physischer und psychosozialer Belastungen bei dieser Zielgruppe noch einmal deutlicher hervor (siehe u.a. Dohmen & Hurrelmann, 2021; Ravens-Sieberer et al., 2023).

Eine aktuelle Studie belegt allerdings, dass die Stärkung von emotionalen Kompetenzen, eines Kernbereichs der Lebenskompetenzen, in den deutschen Lehrplänen kaum Beachtung findet. 40 Prozent der Lehrpläne beinhalten *keinerlei* Elemente zur Stärkung von emotionalen Kompetenzen. Im Durchschnitt fanden sich weniger als drei Verweise pro untersuchtem Dokument, was der Relevanz des Kompetenzbereichs nicht gerecht wird (Grund & Holst 2023). Denn auf die Bedeutung des sozialen-emotionalen Lernens für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird auf internationaler Ebene von Institutionen wie der OECD zunehmend verwiesen (Chernyshenko et al., 2018). Auch die Schulleitungen in Deutschland sprechen sich mit einem überwältigenden Anteil von 93% dafür aus, Lebenskompetenzen generell stärker im Schulunterricht zu verankern, wie eine aktuelle Studie zeigt (Fichtner et al., 2022). Das Thema Lebenskompetenzen besetzt in der repräsentativen Cornelsen Schulleitungsstudie die Spitzenposition an auswählbaren Inhalten.

Doch wie wichtig ist es für die Jugendlichen selbst, dass Lebenskompetenzen in der Schule gestärkt werden? Und inwiefern sind sie der Meinung, dass dies bereits der Fall ist? In welchen Kompetenzbereichen wünschen sie sich mehr Input in der Schule? Und welche Impulse könnten ihrer Meinung nach die Wirksamkeit des Programms verbessern? Die Antworten auf diese Fragen bilden den Schwerpunkt des folgenden Ausblicks, der losgelöst von der Wirksamkeitsanalyse Hinweise auf die Relevanz und Ideen für die Weiterentwicklung von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ bieten kann.

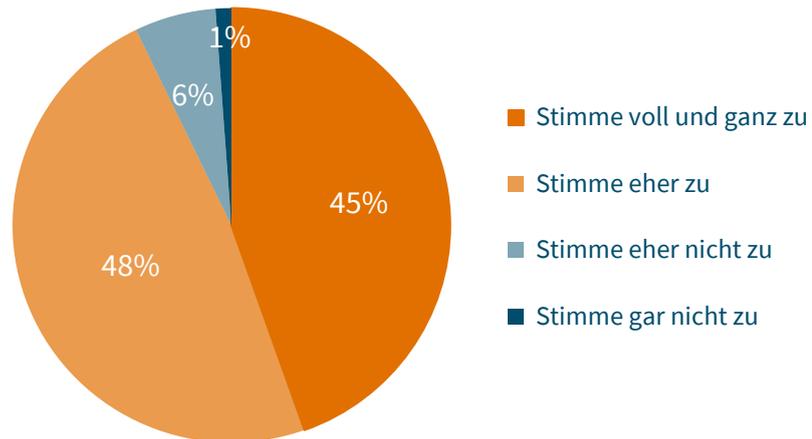
4.1 Wie wichtig finden Jugendliche die Stärkung von Lebenskompetenzen in der Schule?

Um den Begriff der „Lebenskompetenzen“ für die an der Befragung teilnehmenden Jugendlichen (n=307) mit Inhalt zu füllen und greifbar zu machen, fragten wir sie nach Abschluss der Intervention, ob sie es für wichtig erachten, dass in der Schule auch Selbstvertrauen, Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeiten gestärkt werden, drei zentrale Elemente des Lions-Quest „Erwachsen handeln“ Programms.

Abbildung 8 veranschaulicht die Antworten der Schüler*innen nach der Intervention. 93% halten es für wichtig, dass Selbstvertrauen, Teamfähigkeit und Kommunikation in der Schule gestärkt werden - davon stimmen 45% voll und ganz zu und 48% stimmen eher zu. 6% der Schüler*innen sind eher nicht der

Meinung, dass es wichtig ist, diese Kompetenzen in der Schule zu stärken. Nur 1% der Befragten stimmt der Aussage gar nicht zu. Dies zeigt, dass diese Inhalte für die Jugendlichen eine hohe Relevanz an der Schule haben und neben den kognitiven Fähigkeiten, die ihnen vermittelt werden, nicht zu kurz kommen sollten.

„Mir ist es wichtig, dass in der Schule auch Selbstbewusstsein, Teamarbeit und Kommunikation gestärkt werden“



Quelle: Schüler*innenbefragung Lions-Quest „Erwachsen handeln“

FiBS

Abbildung 8: Positionierung zur Aussage „Mir ist es wichtig, dass in der Schule auch Selbstbewusstsein, Teamarbeit und Kommunikation gestärkt werden“

4.2 Werden an der Schule Lebenskompetenzen gestärkt? Einschätzung der Jugendlichen

Die Schüler*innen wurden außerdem nach der Intervention gefragt, ob sie der Meinung sind, dass Selbstvertrauen, Teamarbeit und Kommunikation an ihrer Schule gestärkt werden (siehe Abbildung 9). Hier sind die Ergebnisse heterogener: Einerseits sind 58% der Schüler*innen der Ansicht, dass diese Kompetenzbereiche an ihrer Schule gefördert werden; von ihnen stimmen 9% voll und ganz und 49% eher zu. Andererseits sind 42% der Schüler*innen der Auffassung, dass diese Kompetenzen an ihrer Schule nicht gefördert werden; 32% sind eher nicht und 10% gar nicht dieser Auffassung.

Dieser Befund kann so interpretiert werden, dass an einigen Schulen die Förderung von Lebenskompetenzen stärker als solche gerahmt und kommuniziert wird. Den Schüler*innen an diesen Schulen ist also bewusst, dass sie bestimmte Übungen an der Schule – beispielsweise im Lions-Quest Unterricht – machen, die auf die Stärkung von Selbstvertrauen, Teamarbeit und Kommunikation abzielen. An anderen Schulen werden diese Inhalte gegebenenfalls eher nebenbei und implizit vermittelt, weshalb es den Schüler*innen nicht wirklich klar ist, ob sie diese Kompetenzen trainieren. Auch machen die Lions-Quest „Erwachsen handeln“ Stunden nur einen sehr kleinen Teil des gesamten schulischen Unterrichts aus, der aus Schüler*innensicht stärker auf die Vermittlung fachlichen Wissens als auf die Aneignung sozialer Kompetenzen abzielt. Lions-Quest Stunden oder Aktivitäten zur Förderung der Lebenskompetenzen allgemein, sind zudem nicht fest in den offiziellen Lehrplänen und der Stundentafel verankert. Schüler*innen, denen bewusst ist, dass im Lions-Quest „Erwachsen handeln“ Unterricht ihr Selbstvertrauen, Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit gefördert werden und dies bei

der Beantwortung des Fragebogens reflektieren, werden somit eher positiv geantwortet haben. Zwei Interviewauszüge illustrieren dieses Verständnis:

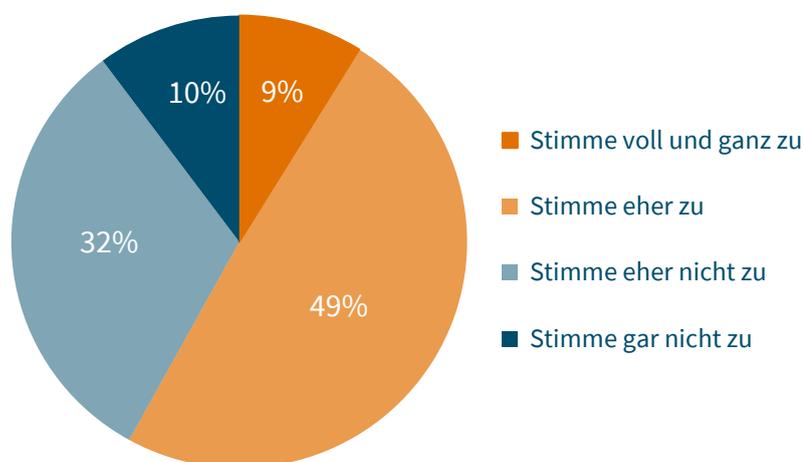
In anderen Fächern ist es ja eher eine Informationsaufnahme. Und Lions-Quest ist halt eher was für die Klasse. (Schülerin 2, 15, Klasse B-I1)

Schüler*innen, denen die Inhalte und Zielsetzungen des Lions-Quest Unterrichts nicht so klar waren und die bei der Beantwortung des Fragebogens an konkrete, an ihren Schulen artikuliert Zielsetzungen dachten, werden eher negativ geantwortet haben.

Wir wussten nicht wirklich, um was es geht. Deswegen haben auch bei der Online-Umfrage viele keine Ahnung gehabt. Z.B. "Werden bei euch Werte vermittelt oder wird die Teamfähigkeit gestärkt"? Da haben viele "Nein" angekreuzt, weil das so an der Schule noch nie vorgekommen ist. Und jetzt [im Rahmen des Interviews] wissen wir erst, was Lions-Quest überhaupt ist. (Schüler 1, 15, Klasse D-I1)

Festzuhalten ist: Während die Mehrheit der Schüler*innen (93%) es für sehr wichtig hält, Lebenskompetenzen wie Selbstvertrauen, Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit an der Schule zu stärken, stimmt nur etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen (58%) zu, dass diese Kompetenzen bereits (explizit) in der Schule gefördert werden.

„In meiner Schule werden Selbstbewusstsein, Teamarbeit und Kommunikation gestärkt“



Quelle: Schüler*innenbefragung Lions-Quest „Erwachsen handeln“

FIBS

Abbildung 9: Positionierung zur Aussage „In meiner Schule werden Selbstbewusstsein, Teamarbeit und Kommunikation gestärkt“

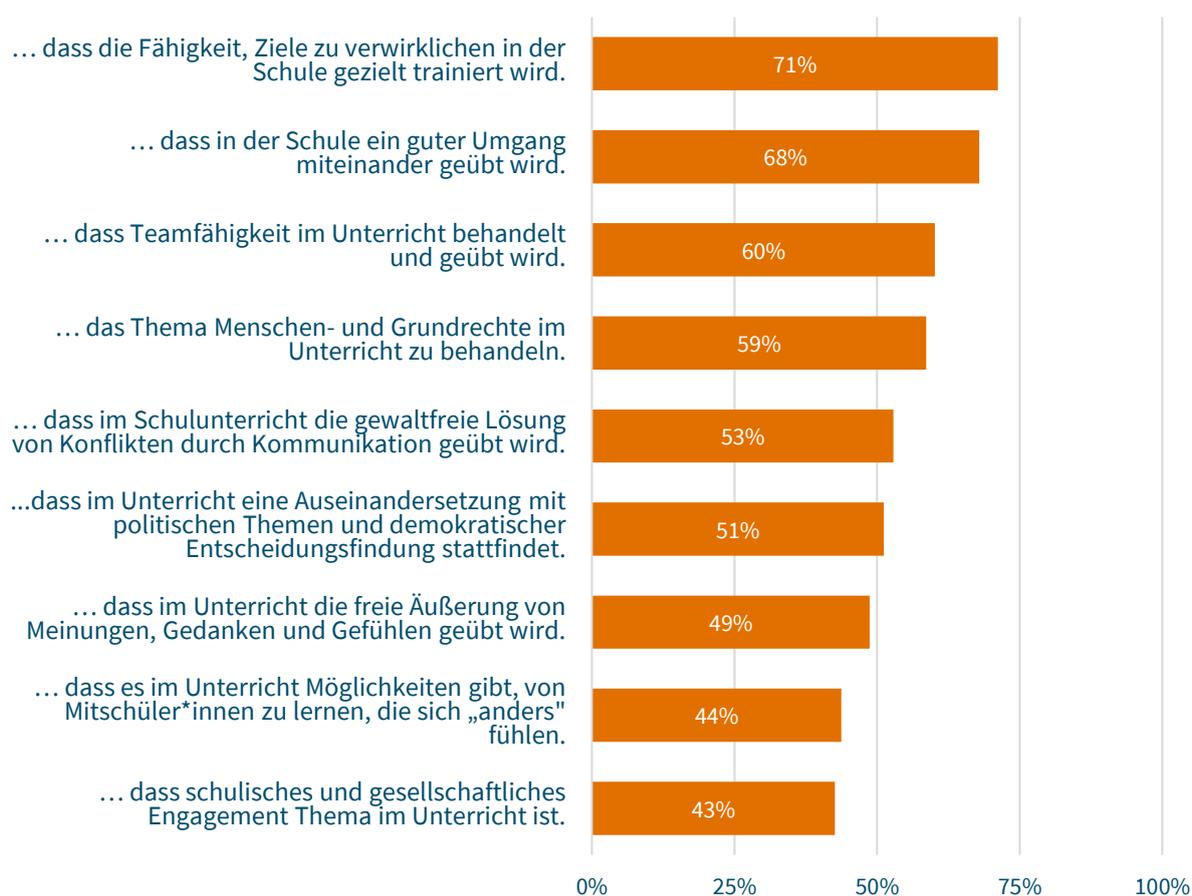
4.3 In welchen Lebenskompetenzbereichen wünschen sich Jugendliche mehr Input in der Schule?

In einem weiteren Schritt fragten wir die Jugendlichen nach Abschluss der Intervention, in welchen von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ abgedeckten Lebenskompetenzbereichen sie sich konkret mehr Input in der Schule wünschen, welche Themenfelder sie also priorisieren. Abbildung 10 zeigt, dass die Wunschliste mit 71% Zustimmung von der auf die Selbstwirksamkeit abzielenden Aussage angeführt wird: „dass die Fähigkeit, Ziele zu verwirklichen, in der Schule gezielt trainiert wird“. Auf dem zweiten

und dritten Platz stehen Aussagen zur Sozialkompetenz: „dass in der Schule ein guter Umgang miteinander geübt wird“ (68%) und zur Übung von Teamfähigkeit (60%). Hohe Zustimmungswerte von über 50% erzielen außerdem die Auseinandersetzung mit Menschen- und Grundrechten (59%), das Training gewaltfreier Konfliktlösung durch Kommunikation (53%) und die Demokratiebildung (51%) („die Auseinandersetzung mit politischen Themen und demokratischer Entscheidungsfindung“). Die Stärkung emotionaler und kommunikativer Selbstkompetenzen („dass im Unterricht die freie Äußerung von Meinungen, Gedanken und Gefühlen geübt wird“) wird von 49% der Schüler*innen gewünscht. Übungen zum konstruktiven Umgang mit Vielfalt („dass es im Unterricht Möglichkeiten gibt, von Mitschüler*innen zu lernen, die sich ‚anders‘ fühlen“) werden von 44% der Jugendlichen befürwortet. 43% der Befragten wünschen sich mehr Input zum Themenbereich „Service Learning“, dem schulischen und gesellschaftlichem Engagement.

Diese insgesamt hohen Zustimmungswerte können auf eine generelle Akzeptanz der von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ abgedeckten Kompetenzbereiche bei den jugendlichen Adressat*innen deuten und Hinweise geben, welche Bereiche für diese von besonderer Bedeutung sind.

Anteil der Schüler*innen die sich wünschen, ...



Quelle: Schüler:innenbefragung Lions-Quest „Erwachsen handeln“

FIBS

Abbildung 10: Themenspezifische Wünsche der Schüler*innen

4.4 Was könnte aus Schüler*innensicht die Wirksamkeit des Programms verbessern?

In unseren Interviews stellten wir den Schüler*innen auch die Frage, was sie bei der Umsetzung von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ anders tun würden, um das Programm noch wirkungsvoller zu machen. Die Antworten decken sich teilweise mit den von uns bereits beschriebenen Limitationen in der Umsetzung (zu kurze Interventionsdauer, keine Erfahrungen mit Lions-Quest „Erwachsen werden“, teils Unregelmäßigkeiten in der Durchführung aufgrund der Corona-Pandemie) und den Interpretationen der Wirkungs- und der Relevanzanalyse (mehr Zeit für die Aufarbeitung; Zielsetzung des Programms klarer vermitteln).

Neben Änderungsvorschlägen zu den Rahmenbedingungen (regelmäßiger Unterricht, Durchführung nicht in der ersten oder letzten Stunde) wurde beispielsweise der Vorschlag gemacht, Zeit einzuräumen für Nachbesprechungen am Tag nach den Übungen, insbesondere nach Konflikten.

Es gab am Ende des Spiels immer eine Umfrage, wie wir das fanden und so. Da haben wir auch Probleme angesprochen. Die hat man aber nicht so vertieft. Ich hätte das Problem nicht nur angesprochen, ich hätte es nicht offen gelassen sondern geklärt. Ich glaube, was helfen könnte, wäre so etwas wie: an einem Tag diese Übungen machen und am nächsten Tag nochmal reflektieren, damit man auch eine Nacht darüber schlafen kann und überlegen kann. (Schülerin 1, 17 Klasse C-I1)

Diese Anregung kam bezeichnenderweise von einer Schülerin der Klasse C-I1, in der, wie in Kapitel 3.4 berichtet, Schüler*innen das Gefühl hatten, dass der Lions-Quest Unterricht bei ihnen *durch* die freie Äußerung von Meinungen und Gefühlen eher zu Spaltungen, Konflikten und Vorurteilen geführt hätte, die nicht gelöst werden konnten und für die Lehrkräfte von der Herausforderung erzählten, Reflexionsphasen einzuleiten. Die Umsetzung von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ braucht einen sicheren Rahmen, der sowohl von Schulleitung, Lehrkräften und auch den Schüler*innen als sinnvoll erachtet und gegebenenfalls angepasst werden muss.

Des Weiteren kam die Anregung, Ergebnisse festzuhalten, um ein besseres Gefühl für Veränderungen zu entwickeln:

Dass die Ergebnisse ein bisschen deutlicher notiert werden, weil davon bekommen wir irgendwie gar nichts mit. Dass wir halt das Gefühl bekommen, dass es was bringt. (Schülerin 4, 16, Klasse C-I2)

Dabei wurde allerdings auch reflektiert, dass sich einige Wirkungen vielleicht nicht direkt festhalten lassen, sondern erst einmal im Unterbewusstsein abgespeichert werden:

Vielleicht ist das auch ein bisschen so unterbewusst. Dass man sich nicht ganz direkt daran erinnert, „Okay das haben wir da und da gemacht“, sondern einfach so, dass man sich das so ein bisschen abspeichert und so. (Schülerin 3, 16, Klasse B-I1)

Für eine nachhaltige Wirkung kam der Vorschlag, die Inhalte und den Nutzen des Programms den Schüler*innen beispielsweise mit einem PowerPointvortrag (oder Film⁴) zu Beginn des Programms deutlicher zu machen:

⁴ Hierfür könnte der neue Lions-Quest Filmclip: „Was ist Lions-Quest ‚Erwachsen handeln‘? Das sagen Schüler*innen“ (Fichtner & Dzeik 2023) im Sinne einer Peer-to-Peer Erläuterung dienlich sein.

Vielleicht ließe sich das durch eine Power-Point am Anfang des Schuljahres aufzeigen: „Passt auf, das sind die Themen, die wir haben, wie Teamfähigkeit, Politik, Gerechtigkeit etc.“ (Schüler 1, 15, Klasse D-I1)

Es geht ja auch darum, sich besser kennenzulernen und auch um Empathiefähigkeit; Spiele spielen und sich dadurch auch nähergekommen. Und ich würde sagen, einander besser vertrauen. (Schülerin 1, 17, Klasse C-I1)

Um diese Zielsetzungen von Lions-Quest „Erwachsen handeln“, die Stärkung sozialer und persönlicher Schlüsselkompetenzen und politischer Partizipation, auf eine noch bessere Basis zu stellen, wurde angeregt, bereits in den unteren Klassenstufen mit dem Programm zu beginnen, wie es im Grunde die Abfolge von Lions-Quest „Erwachsen werden“ und Lions-Quest „Erwachsen handeln“ vorsieht.

Das müsste ein paar Schuljahre früher starten, wahrscheinlich schon in der 6. Klasse. (Schüler 1, 15, Klasse D-I1)

Vielleicht sogar eher in der 5. Klasse. (Schüler 2, 15, Klasse D-I1)

5 Konklusion

Die auf einer Vorher-Nachher-Follow-Up-Befragung mit Kontrollgruppenvergleich basierende Analyse des Interventionsprogramms Lions-Quest „Erwachsen handeln“ hat Wirkungen auf die Entwicklungsverläufe der Schüler*innen in den Lebenskompetenzbereichen **„Konfliktlösung und Kritikfähigkeit“**, **„Selbstwirksamkeit“** und **„Einfühlungsvermögen und Vorurteile und Vielfalt“** festgestellt. Im Kompetenzbereich „Konfliktlösung und Kritikfähigkeit“ konnte im Schuljahr 2021/2022 über ca. 10 Monate hinweg, vom Vorher-Befragungszeitpunkt hin zum Nachher-Befragungszeitpunkt, eine allgemeine, signifikant positive Entwicklung der Schüler*innen in Interventionsklassen im Vergleich zu Schüler*innen in Kontrollklassen beobachtet werden. In den Kompetenzbereichen „Selbstwirksamkeit“ und „Einfühlungsvermögen und Vorurteile und Vielfalt“ wurden signifikant positive Wirkungen für die befragten jungen Frauen festgestellt. Ferner zeigten sich für den Kompetenzbereich **„Äußerung von Meinungen und Gefühlen“** signifikant voneinander verschiedene Wirkungsrichtungen an einzelnen Schulen, was auf die Kontextheterogenität an den Schulen mit ihren verschiedenen Ausgangslagen und daraus resultierenden Entwicklungspotenzialen in den jeweiligen Klassen verweist.

Im Rahmen dieser Untersuchung setzte sich das Sample aus 307 Schüler*innen an sechs nach Schulformen, Schulgröße und geografischem Standort heterogenen Projektschulen zusammen.

Der Evaluationszeitraum war durch die Corona-Pandemie und ihre Folgen geprägt: Die Lions-Quest Stunden fanden teilweise unregelmäßiger als vorgesehen statt und litten unter anderem auch unter der krankheitsbedingten Fluktuation in Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft, was sich vermutlich auch limitierend auf die Ergebnisse ausgewirkt hat. Unsere Online-Befragung konnte allerdings überwiegend problemlos ausgeführt werden, von einzelnen Verzögerungen abgesehen.

Mit Blick auf den gesamten Beobachtungszeitraum (vom Vorher- zum Follow-Up-Zeitpunkt) lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsklassen vorfinden. Dieser Befund ist in Teilen erwartbar und unterstützt die vorgefundene Wirksamkeit insofern, da in dem (Ferien-)Zeitraum zwischen Nachher- und Follow-Up-Zeitpunkt eben keine Intervention stattfand. Zudem ist bei der Bewertung der Programmwirksamkeit zu berücksichtigen, dass der reguläre Einsatz des Programms Lions-Quest „Erwachsen handeln“ für mehrere Schuljahre empfohlen wird und idealerweise auf die vorherige mehrjährige Durchführung von Lions-Quest „Erwachsen werden“ aufbaut. Hierdurch können sich die vorgefundenen positiven Wirkungen und zugleich auch die Vertrauensbeziehungen zur Lehrkraft, die, wie aus unseren qualitativen Befunden hervorgeht für die Wirksamkeit des Programms als sehr unterstützend, wenn nicht essentiell wahrgenommen wird, festigen und vertiefen.

Die Ergebnisse der als Ausblick formulierten Relevanzanalyse zeigen, dass die Mehrheit der nach der Intervention befragten Schüler*innen (**93%**) es für sehr wichtig hält, Lebenskompetenzen wie **Selbstvertrauen, Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit** an der Schule zu stärken. Demgegenüber stimmt nur etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen (58%) zu, dass diese Kompetenzen bereits (explizit) in der Schule gefördert werden. Mehr Input wünschen sich Schüler*innen vor allem in den Lebenskompetenzbereichen der **Selbstwirksamkeit** (Ziele verwirklichen) und der **Sozialkompetenz** (Umgang untereinander/Teamfähigkeit).

In unseren Interviews gaben Schüler*innen dabei konstruktive Hinweise, wie sie vorgehen würden, um die Wirkung von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ noch weiter zu verstärken. Dazu sei eine **klare Vermittlung** der Ziele und des Nutzens des Programms **zu Beginn des Einsatzes** erforderlich. Es brauche zudem **mehr Zeit**, um die angeregten Veränderungen aufzuarbeiten und festzuhalten sowie einen

regelmäßigen Unterricht. Und im Grunde sollte das Programm **bereits in der 5. oder 6. Klasse starten**, um eine richtige Basis zu legen, wie es die Abfolge von Lions-Quest „Erwachsen werden“ und Lions-Quest „Erwachsen handeln“ vorsieht.

Die vorliegende Studie bestätigt damit die Wirkung des Programms Lions-Quest „Erwachsen handeln“ und deutet zugleich auf die umfangreichen Potenziale einer Weiterentwicklung des Programms in fortwährender Rückkopplung mit den Erfahrungen und individuellen Entwicklungen der beteiligten Personen.

6 Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese - Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, DGVT-Verlag.
- Bauer, U. (2005). *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bittlingmayer, U. H. (2014). Lions-Quest „Erwachsen handeln“-Einführung und Informationen für Lehrkräfte. In *Lions-Quest „Erwachsen handeln“ Programmordner*.
- Gerdes, J., Osipov, I., Okcu, G. & Bittlingmayer, U. H. (2018). *Die Entwicklung von Life Skills in eineinhalb Schuljahren. Wirksamkeitsevaluation des schulischen Life Skills-Förderungsprogramms Lions-Quest „Erwachsen werden“*. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- 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*. Netzwerk Bildungsforschung, 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. Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Universität Bielefeld.
- Bühler, A. & Heppekausen, K. (2007). *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. <https://doi.org/10.4126/38m-002822891>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD education working papers No. 17. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*(10), 1–19.
- Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (2021). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Fichtner, S., Bittner, M., Bayreuther, T., Kühn, V., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2022). „Schule zukunftsfähig machen“: *Cornelsen Schulleitungsstudie 2022: Gesamtstudie*. FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Studie_Cornelsen_web.pdf
- Fichtner, S. & Dzeik, S. (2023). *Was ist Lions-Quest „Erwachsen handeln“? Das sagen Schüler*innen*. Berlin: Lions-Quest/FiBS. <https://www.youtube.com/watch?v=WFwuwXgLS2k>
- Grund, J. & Holst, J. (2023). Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100238. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100238>
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (1. Aufl., S. 339–388). Huber.
- Hartung, S. & Bittlingmayer, U. H. (2009). *Schulische Elternedukation im Spannungsfeld zwischen Gesundheitsförderung und Präventionsdilemma. Eine empirische Studie zur integrierten schulischen Elternedukation von „Erwachsen werden“*. Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Universität Bielefeld.
- Hurrelmann, K. & Fichtner, S. (2022). Welche pädagogischen Konsequenzen hat die Pandemie? *Pädagogik* (4), 33–38.

- Kähnert, H. (2002). *Evaluation des Lions Quest-Programms „Erwachsen werden“: Abschlussbericht an das Hilfswerk der Deutschen Lions e.V., Ressort Lions Quest*. Universität Bielefeld.
- Kähnert, H. (2003). *Evaluation des schulischen Lebenskompetenzförderprogramms „Erwachsen werden“*. Universität Bielefeld.
- Kolip, P. (2016). *Ergebnisevaluation von Maßnahmen der Prävention und Gesundheitsförderung: Leitfaden Selbstevaluation für Praktikerinnen und Praktiker*. Landeszentrum Gesundheit Nordrhein-Westfalen. <https://doi.org/10.4126/FRL01-006401886>
- Kupfer, J., Brosig, B. & Brähler, E. (2001). *Toronto-Alexithymie-Skala-26 (TAS-26): Manual*. Hogrefe.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R., Riepler, A. & Köller, T. (2001). E-Skala: Fragebogen zur Erfassung von Empathie - Beschreibung und psychometrische Eigenschaften. *Zeitschrift für Differentielle und diagnostische Psychologie*, 22(1), 70–85.
- Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. In I. Olkin (Hrsg.), *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling* (S. 278–292).
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2020). *Statistical analysis with missing data* (3. rev. ed.). Wiley.
- Melzer, W. & Schubarth, W. (2006). *Gewalt als soziales Problem in Schulen: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*. Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:16061>
- PISA. (2000). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung: Bd. 72*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Pissarek, M. & Wild, J. (2018). Prä-/Post-/Follow-Up-Kontrollgruppendesign. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (1. Aufl., Bd. 1, S. 215–236). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiss, F., Löffler, C., Simon, A., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Erhart, M. (2023). Three Years into the Pandemic: Results of the Longitudinal German COPSy Study on Youth Mental Health and Health-Related Quality of Life. *SSRN Electronic Journal*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4304666>
- Reinders, H., Gniewosz, B., Gresser, A. & Schnurr, S. (2011). Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen: das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). *Journal of Childhood and Adolescence Research*(6(4), 429–452).
- Royston, P. & White, I. (2011). Multiple Imputation by Chained Equations (MICE): Implementation in Stata. *Journal of Statistical Software*, 45(4). <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i04>
- Sahrai, D. & Bittlingmayer, U. H. (2008). *Operationshandbuch, Item- und Skaldokumentation einer standardisierten Prä-Post-Befragung von Fünftklässlern an Hauptschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen*. Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Universität Bielefeld.
- Sandau, M. (2022). The long-term effects of school education on further education: a longitudinal view on motivation and behaviour in youth and adulthood. *Longitudinal and Life Course Studies* (13(4), 527-550). <https://doi.org/10.1332/175795921X16608162829933>
- Sandmeier Rupena, A. (2009). Psychologische Gesundheit im Lebensverlauf. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (3. Aufl., S. 429-448). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütz, A. & Sellin, I. (2006). *Die Multidimensionale Selbstwertskala (MSWS)*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.54.3.166>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- WHO. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction to life skills for psychosocial competence*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- WHO. (2006). *Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC). Survey 2006*.

ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

Research Institute · Consulting · Think Tank
Germany · Europe · Worldwide

www.fibs.eu

FIBS, Michaelkirchstr. 17/18, D-10179 Berlin, Germany
Tel: +49 (0)30 8471 223-0 · Fax: +49 (0)30 8471 223-29