

EXTERNE EVALUATION DES PROJEKTS „*RESPECT* *U*“

Eine Kooperation zwischen der Stiftung Gesellschaft
macht Schule und Anna Gieschen, wiss. Mitarbeiterin
der LMU München – Stand Juni 2022
(Abschlussbericht)

Anna Gieschen, M.A.

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und
Sozialisationsforschung

Ludwig-Maximilians-Universität München Leopoldstr.

13 | 80802 München

E-Mail: a.gieschen@edu.lmu.de

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort	3
2 Erfahrungen und Schlussfolgerungen	3
2.1 Stichprobe.....	4
2.2 Erhebungsinstrumente	4
2.3 Datenerhebung und -Auswertung.....	5
3 Zukünftige Evaluation	7
3.1 Projektübergreifend.....	8
3.2 Projektspezifisch	11
4 Zukünftige Zusammenarbeit	14
4.1 Quantitative Bachelorarbeiten	14
4.2 Qualitative Bachelorarbeiten	15
4.3 Einstellung von wissenschaftlichen Hilfskräften / Mitarbeiter*innen	15
5 Fazit und Ausblick	15
Quellen.....	17
Anhang.....	18

1 Vorwort

Im Rahmen der Kooperation zwischen der Stiftung Gesellschaft macht Schule und dem Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München wurde das Projekt „*respect U*“ evaluiert.

Die Projektevaluation wurde anfänglich von einer Studentin der LMU begleitet. Die Studierende entwickelte im Zuge ihrer Masterarbeit zielgruppenadäquate Erhebungsinstrumente, führte eine Status-Quo Analyse zu Beginn des Schuljahres 2020/21 durch und erarbeitete Möglichkeiten der zukünftigen Datenerhebung sowie -Analyse. Sie setzte in ihrer anschließenden Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin das Evaluationsvorhaben fort, indem die erarbeiteten Möglichkeiten in der weiteren Projektevaluation verankert wurden. Es wurde ein zweiter Messzeitpunkt durchgeführt und dieser im Sinne eines Vorher-Nachher-Vergleichs ausgewertet bzw. reflektiert. Darüber hinaus wurden bzgl. dem Evaluationskonzept sowie den Ergebnissen zwei Evaluationsberichte verfasst (November 2020, November 2021). Der erste Bericht thematisierte primär die theoretische und methodische Dimension des Vorhabens, wohingegen der Fokus der zweiten Berichterstattung auf der Ergebnispräsentation und - Interpretation lag.

Im vorliegenden Abschlussbericht der externen Evaluation werden nun die Erfahrungen und Schlussfolgerungen derer (Kapitel 2), Empfehlungen für die zukünftige Evaluation des Projekts (Kapitel 3) sowie Möglichkeiten der weiteren Zusammenarbeit der Kooperationspartner (Kapitel 4) besprochen und ein Fazit gezogen (Kapitel 5).

2 Erfahrungen und Schlussfolgerungen

Im ersten Kapitel des Berichts werden die im Zuge der Durchführung der Evaluation gesammelten Erfahrungen bzw. die aus diesen abgeleiteten Schlussfolgerungen erörtert. Diese Erörterung reicht von der Betrachtung der Stichprobe über die konzipierten Erhebungsinstrumente bis hin zur Datenerhebung und -Auswertung. Pro Teilkapitel erfolgt im ersten Schritt eine Schilderung der praktischen Umsetzung im Evaluationsprozess sowie die theoretisch fundierte Reflexion derer. Im zweiten Schritt werden dann jeweils Implikationen für weitere Evaluationsbestrebungen abgeleitet, welche einen Kompromiss zwischen illustrierter Praxis und dargelegter Theorie bilden sollen.

1. Stichprobe		2. Erhebungsinstrumente		3. Daten	
Praxis	Theorie	Praxis	Theorie	Praxis	Theorie
Implikation 1		Implikation 2		Implikation 3	

2.1 Stichprobe

Wie bereits im vorangegangenen Evaluationsbericht (November 2021) erörtert, bestand die Stichprobe der externen Evaluation aus den Schülern*innen der Ichoschule, welche im Schuljahr 2020/21 an „*respect U*“ teilgenommen hatten. Um die analysierte Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden kausal mit der Projektintervention in Verbindung bringen zu können, hätten die betrachteten Konstrukte ebenfalls in Vergleichsklassen (= Kontrollgruppe) erhoben werden müssen. Andernfalls kann (aus theoretischer Perspektive) nicht differenziert werden, ob die Veränderungen in den Kompetenzausprägungen sich trotz oder wegen der Teilnahme am Projekt zeigten.

Trotz dieser Limitation wird auch für zukünftige Evaluationsbestrebungen die Empfehlung ausgesprochen, von der Einführung einer Kontrollgruppe abzusehen. Dies ist primär der aktuellen Situation an Schulen (Corona-Krise, bevorstehende Aufnahme ukrainischer Geflüchteter) geschuldet. Der mit der Analyse von Vergleichsgruppen einhergehende bürokratische und organisatorische Aufwand würde eine weitere Belastung der schulischen Praxis darstellen und somit die Gewährleistung des Durchführbarkeitsstandards der Evaluation gefährden. Wie dennoch ein engerer Bezug zwischen Kompetenzentwicklung und Projektteilnahme geschaffen werden könnte, wird im weiteren Verlauf des Berichts erläutert.

2.2 Erhebungsinstrumente

Ebenfalls wurde im letzten Evaluationsbericht thematisiert, dass die verwendeten Erhebungsinstrumente eigens für die vorliegende Evaluation konzipiert wurden. Daran gilt es aus theoretischer Perspektive zu kritisieren, dass keine Gegenüberstellung der Kompetenzausprägungen der Teilnehmer*innen mit einer normierten Vergleichsgruppe möglich ist. Dies erschwert wiederum die Ergebnisinterpretation. Allerdings wurde sich aus praktischer Perspektive bewusst für die Erarbeitung eigener Messinstrumente entschieden, da vorangegangene Evaluationsbestrebungen des Projekts an der mangelnden Zielgruppeneignung bereits bestehender Instrumente scheiterten.

Die Datenerhebung wurde von der Autorin selbst durchgeführt und es kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen (Einzelfälle ausgenommen) sehr gut mit den erstellten Fragebögen zurechtgekommen sind. Die beleuchteten Dimensionen der personalen und sozialen Kompetenzen sind in ihrer Natur, insbesondere für Schüler*innen der 5. - 8. Klassen, schwer zu greifen bzw. komplex zu reflektieren. Deshalb ist gerade an dieser Stelle eine Sicherstellung des rein sprachlichen Verständnisses der Fragestellungen sowie deren allgemeine Zielgruppen-Angemessenheit zentral, um nützliche Ergebnisse zu erzielen.

Aus diesem Grund wird für zukünftige Evaluationsbestrebungen die Empfehlung ausgesprochen, die Dimensionen der personalen und sozialen Kompetenzen weiterhin mit selbst konzipierten Messinstrumenten zu erheben. Allerdings könnte an einer anderen Stelle der Projektevaluation ein Erhebungsinstrument mit normierter Vergleichsgruppe eingesetzt werden, worauf in Kapitel 3 des Berichts genauer eingegangen wird. Auf diese Art und Weise könnte der Limitation bedingt entgegengewirkt werden, da dann teilweise eine Gegenüberstellung mit einer Vergleichsgruppe möglich wäre.

2.3 Datenerhebung und -Auswertung

Abschließend gilt es erneut auf die zu hinterfragende Auswertungsobjektivität (s. Evaluationsbericht November 2021) einzugehen. Diese gilt es sowohl in Bezug auf den Schüler*innen-Fragebogen als auch den Kursleiter*innen-Beobachtungsbogen kritisch zu reflektieren.

Für die Dimension der Selbstwahrnehmung ist die Auswertungsobjektivität aus dem Grund zu hinterfragen, da die Teilnehmenden ihre ausgewählte Antwortoption nicht ankreuzen, sondern anhand von mehr oder weniger zustimmenden Smileys einzeichnen sollten (beispielhaft in der Fragebogen-Legende demonstriert). An dieser Stelle gilt es aus theoretischer Sicht zu kritisieren, ob ein*e andere*r Anwender*in als die Autorin zu den gleichen Testergebnissen gekommen wäre bzw. die gezeichneten Antworten gleich codiert hätte. Diese Gestaltungsform wurde allerdings bewusst gewählt, um das Maß an kognitiver Aktivierung bei den Befragten zu fördern. Außerdem sollte unerwünschtes Antwortverhalten in Form von musterartigem Ankreuzen reduziert werden. Für die Gewährleistung eines möglichst hohen Maßes an Auswertungsobjektivität fertigte die Autorin eine Auswertungsschablone für die Zeichnungen an. Diese kam bei der Analyse beider Messzeitpunkte zum Einsatz und es erfolgte eine systematisierte Codierung der Angaben.

Für zukünftige Evaluationsbestrebungen wird empfohlen, das Antwortformat der einzuzeichnenden Smileys beizubehalten. Dieses erzielte in der (von der Verfasserin begleiteten) Erhebungssituation die erwünschten Effekte der kognitiven Aktivierung und der Reduktion von schematischem Antwortverhalten. Allerdings war trotz angefertigter Auswertungsschablone teilweise Interpretationsspielraum beim Codieren der Antworten gegeben, welcher wiederum die Objektivität der Auswertung gefährdet. Zur weiteren Steigerung der Auswertungsobjektivität werden deshalb zwei Änderungen am Erhebungsinstrument bzw. an der Erhebungssituation angeraten. Zum einen sollten die Beispiel-Smileys, welche Legenden-artig auf dem Schüler*innen-Fragebogen abgebildet sind, in ihrer Gestaltung deutlicher voneinander abweichen. Auf diese Art und Weise sollen die Befragten zu ebenfalls deutlicher voneinander abweichenden Antwort-Zeichnungen animiert und so die Codierung erleichtert werden.

Zum anderen sollte zu Beginn jeder Erhebungssituation das Einzeichnen der Antworten anhand einer einheitlich gestalteten Instruktion demonstriert werden, sodass jede*r Schüler*in eine identische Anweisung erhält. Sowohl die neu gestaltete Fragebogen-Legende als auch die verbale Instruktionsanweisung sind im Anhang des Berichts aufgeführt (s. Anhang_1).

In Bezug auf die Fremdwahrnehmung ist die Auswertungsobjektivität dahingehend als verletzt anzusehen, dass jeweils eine Kursleitung pro Schüler*in die Einschätzung vornahm. Hier gilt es kritisch zu hinterfragen, inwiefern andere Pädagogen*innen zu dem gleichen Beobachtungsergebnis gekommen wären. Diese Problematik bzw. Limitation hätte umgangen werden können, wenn mehrere Fremdeinschätzungen pro Teilnehmer*in erfolgt und eine Interrater-Reliabilität berechnet worden wäre. Dies konnte jedoch aufgrund mangelnder zeitlicher und personeller Ressourcen praktisch nicht umgesetzt werden. Es wurde vereinbart, dass die Kursleiter*innen ihre Bewertungen informell im Team absprechen. Auf diese Art und Weise sollte das Ausmaß der Limitation reduziert werden.

Für die Förderung der Auswertungsobjektivität in Bezug auf die Fremdwahrnehmung wird vorgeschlagen, dass die Kursleiter*innen einmal in einer "Übungsstunde" anhand von etwa drei Fällen den Beobachtungsbogen parallel bearbeiten. Im Anschluss an die Bearbeitung werden dann die verschiedenen Ergebnisse bzw. deren zugrundeliegender Reflexionsprozess ausdiskutiert. Auf diese Art und Weise kann mit wenig Zeitaufwand ein Konsens über mögliche Beobachtungskriterien geschaffen sowie eine aufwändige Doppelcodierung oder unsystematische informelle Absprachen vermieden werden. Ergänzend dazu wird an dieser Stelle des Evaluationsgefüges vorgeschlagen, neben dem quantitativen Beobachtungsbogen auch ein qualitatives Instrument einzusetzen, um eine ganzheitliche Fremdwahrnehmung der Kompetenzentwicklungen zu fördern. Auf dieses wird in Kapitel 3 des Berichts vertieft eingegangen.

Fazit: Für zukünftige Evaluationen wird empfohlen, keine Kontrollgruppe einzuführen und eigens konzipierte Erhebungsinstrumente zu verwenden. Allerdings wird für eine erneute Anwendung des erstellten Schüler*innen-Fragebogens angeraten, dessen beispielhafte Antwortoptionen bzw. -zeichnungen in ihrer Gestaltung deutlicher voneinander abweichen zu lassen und diesen in den Klassen einheitlich und ausführlich zu instruieren. In Bezug auf den wiederholten Einsatz des Kursleiter*innen-Beobachtungsbogens wird anstatt informeller Absprachen über dessen Beantwortung eine einmalige gemeinsame "Trainingsstunde" zur Konsens-Erzeugung empfohlen.

3 Zukünftige Evaluation

Primäres Ziel des vorliegenden Evaluationsberichts ist es, zu erörtern, wie bzw. mit welchen Instrumenten das Projekt zukünftig evaluiert werden soll. Dieser Erörterung vorangestellt gilt es auf die Bestrebung der Stiftung Gesellschaft macht Schule zu verweisen, deren Projekte „respect U“ und „beo+“ grundsätzlich mit dem gleichen Instrumentarium zu evaluieren. Dieses soll aus der übergreifenden Wirkungslogik der Stiftung abgeleitet und bei Bedarf um projektspezifische Messinstrumente erweitert werden.

Die Wirkungslogik des Auftraggebers (in Bezug auf die Zielgruppe Schüler*innen) kann wie folgt dargestellt werden:

Zielgruppen	Leistungen	Erwartete Wirkungen
<p>Grund- und Mittelschüler* innen im Ganztage (1. bis 9. Klasse)</p>	<p>Wöchentliche Kurse im Ganztage (à 90 Min.) mit beständiger Bezugsperson über mehrere Schuljahre hinweg</p> <p>Je nach Gruppengröße Einsatz von bis zu 3 Fachkräften</p> <p>1-3x pro Schulwoche</p> <p>Je nach Programmschwerpunkt Arbeit im Klassenverband, in Kleingruppen oder mit Einzelcoachings</p> <p>Kursangebot aus den Bereichen Spiel, Sport, Sprache, Kunst & kreatives Gestalten, Kochen & Backen sowie Lernen und Berufsorientierung</p>	<p><u>Lebenslage</u> Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen sind in ihrer Persönlichkeit gestärkt, haben ein gesundes Vertrauen in sich und andere entwickelt sowie ein positives Selbst- und Fremdbild (eine hierdurch verbesserte Lernbereitschaft und - motivation ist wissenschaftlich belegt). <i>Sie erkennen sich und andere an, haben belastbare Beziehungen aufgebaut und fühlen sich in ihrer Klasse wohl. Sie haben einen optimistischen Blick auf ihr weiteres Leben.</i></p> <p><u>Handeln</u> Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen gehen respektvoll, wertschätzend, gewaltfrei, tolerant, rücksichtsvoll und verantwortungsvoll miteinander und mit sich selbst um. <i>Sie achten auf ihre Bedürfnisse, treten für ihre Anliegen ein und handeln sozial kompetent.</i></p> <p><u>Wissen und Haltung</u> Die teilnehmenden Kinder & Jugendlichen verbessern ihre personalen und sozialen Kompetenzen.</p>

Im Folgenden werden nun Empfehlungen für die Gestaltung des projektübergreifenden und des „respect U“ - spezifischen Instrumentariums ausgesprochen.

3.1 Projektübergreifend

Die Autorin erstellte im Zuge ihrer Masterarbeit einen Schüler*innen-Fragebogen und einen Kursleiter*innen-Beobachtungsbogen für das Projekt, welche in ihren inhaltlichen Dimensionen auf der zuvor dargestellten Wirkungslogik basieren. Darüber hinaus wurde sich bei der Konzeption der Messinstrumente an den Empfehlungen von Sedlmeier und Renkewitz (2013, S.91f.) für das *“Erstellen von standardisierten Fragebögen und Tests”* orientiert. Diesen folgend wurden unter anderem die Verfahren der Faktoren-(= Erfassen die einzelnen Fragen ähnliche Inhalte (theoretisch zu Grunde liegende Kompetenzdimensionen)), der Trennschärfe-(= Wie gut kann zwischen Personen mit hoher und niedriger Kompetenzausprägung differenziert werden) und der Reliabilitätsanalyse (= Wie genau bzw. verlässlich ist meine Messung) angewandt, um die Eignung der erstellten Messinstrumente zu prüfen. Basierend auf den Ergebnissen der Prüfverfahren kann zusammengefasst festgehalten werden, dass die konzipierten Messinstrumente zielgruppenadäquat sind. Der detaillierte Erstellungsprozess des Kursleiter*innen-Beobachtungsbogens und des Schüler*innen-Fragebogens ist im ersten Evaluationsbericht (November 2020) dokumentiert. Die beiden Erhebungsinstrumente umfassen jeweils drei Selbstkompetenzen (*Selbstwirksamkeit / Selbstwahrnehmung / Selbstkontrolle*) und drei Sozialkompetenzen (*Kooperationsfähigkeit / Empathiefähigkeit / Konfliktfähigkeit*). Im Folgenden wird nun die projektübergreifende Wirkungslogik erneut analysiert bzw. ein Bezug zu zu extrahierenden Kompetenzdimensionen geschaffen. Ziel dieser Analyse ist es, die 2020 herausgearbeiteten Kompetenzen erneut auf den Prüfstand zu stellen und ggf. eine Reduzierung dieser herbeizuführen, um zusätzliche projektspezifische Messungen durchführbarer zu machen.

Welche Kompetenzdimensionen in den Projekten gefördert bzw. in deren Evaluation analysiert werden sollen, gilt es auf Basis der Spalte *“Erwartete Wirkungen”* herauszuarbeiten. Deren letzter Abschnitt *“Wissen und Haltung”* gibt Auskunft darüber, welche Kompetenzen im Allgemeinen im Fokus stehen: *“Personale und soziale Kompetenzen”*. Die untergeordneten Dimensionen dieser Kompetenzgruppen gilt es nun zu extrahieren. Vorangestellt setzte sich die Verfasserin an dieser Stelle das Ziel, die gleiche Anzahl an personalen und sozialen Kompetenzen in die Evaluation miteinzubeziehen, um beide Kompetenzkategorien gleichberechtigt abzubilden.

Der darüberstehende Abschnitt *“Handeln”* greift erneut explizit den Aspekt auf, dass die Teilnehmer*innen *“sozial kompetent [handeln]”*. Zudem wird das Ziel formuliert, dass die Schüler*innen *“respektvoll, wertschätzend, gewaltfrei, tolerant und rücksichtsvoll”* miteinander umgehen. Diese Zielstellung kann der übergreifenden Dimension der Sozialkompetenz zugeordnet werden, da es um Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, die die Schüler*innen in Interaktionssituationen anwenden bzw. sie zu diesen befähigen sollen (Kanning, 2003).

Der zentrale untergeordnete Kompetenztypus, der aus dieser Formulierung extrahiert werden kann, ist die *Kooperationsfähigkeit*. Kooperation im Kontext Schule kann als eine Form der Organisation und Interaktion in der Klasse bzw. Gruppe verstanden werden, bei der Schüler*innen zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen (Slavin, 1989). Die Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren gilt heutzutage als eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen, die Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit erlernen sollten (Seyfried, 1995). Darüber hinaus kann auf Basis des Schlüsselbegriffs „*gewaltfrei*“ sowie den damit einhergehenden Wendungen „*respektvoll*“ und „*tolerant*“ die Annahme formuliert werden, dass sich die erwartete Wirkung nicht ausschließlich auf „alltägliche“ Interaktions-, sondern im Besonderen auf Konfliktsituationen bezieht. Darauf basierend kann die zweite zu analysierende Sozialkompetenz, die *Konfliktfähigkeit* herausgearbeitet werden. Unter *Konfliktfähigkeit* versteht man sowohl die Fähigkeit, ein Verständnis für Funktion und Sinn von Konflikten zu entwickeln als auch Konflikte zu erkennen und konstruktiv bewältigen zu können (Kopf, Leipold & Seidl, 2010). Im Kontext von „*respect U*“ bzw. der übergreifenden Wirkungslogik wird sich auf den zweiten Teil der Definition fokussiert: Die Bewältigung- (serwartung) von Konfliktsituationen mit Mitschüler*innen und anderen Gleichaltrigen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Am Satzende der Zielformulierung wird nun spezifiziert, dass sich die zuvor aufgelisteten Attribute nicht nur auf den Umgang mit anderen, sondern auch auf den Umgang „*mit sich selbst*“ beziehen. Dies verweist auf die zweite zu beleuchtende Kategorie: Die personalen Kompetenzen. Personale Kompetenzen bezeichnen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bzw. deren Umsetzung die eigene Person betreffen (Qibb, 2012). Beispielsweise das „*[be]achten der eigenen Bedürfnisse [...] [und] Anliegen*“. Hierfür benötigt das Individuum unter anderem die Kompetenz, sich selbst zum Objekt der eigenen Aufmerksamkeit zu machen. Dies bedeutet, dass man Informationen über sich und sein Handeln identifiziert, speichert und aktiv verarbeitet. Dies wird in der Literatur als *Selbstwahrnehmung* bezeichnet (Morin, 2011). Aus dem Absatz „*Handeln*“ können folglich die Kompetenzen *Kooperationsfähigkeit* (Soziale Kompetenz), *Konfliktfähigkeit* (Soziale Kompetenz) und *Selbstwahrnehmung* (Personale Kompetenz) extrahiert werden.

Abschließend gilt es den ersten Abschnitt der „*erwartete[n] Wirkungen*“ zu analysieren. Im Gegensatz zu „*Wissen und Haltung*“ sowie „*Handeln*“ ist es im Rahmen evaluativer Untersuchungen schwer möglich, Wirkungen von Projekten auf die „*Lebenslage*“ der Teilnehmenden zu untersuchen. Aus diesem Grund wird der Abschnitt nur dahingehend betrachtet, welche sozialen und personalen Kompetenzen als Basis für den illustrierten Zielzustand identifiziert werden können bzw. im Projekt gefördert werden sollten.

Neben Sozial- und Selbstkompetenzen werden in diesem Abschnitt auch die Dimensionen der *“Lernbereitschaft und -motivation”* angesprochen, auf deren potenzielle Integration in die Projektevaluation im weiteren Verlauf des Berichts eingegangen wird. Inwiefern die Teilnehmenden in *“ihrer Persönlichkeit gestärkt”* sind, ist im Rahmen einer Projektevaluation nicht erfassbar. Allerdings kann die Vorstufe dessen, das *“gesunde Vertrauen in sich”* bzw. ein *“positives Selbstbild”*, welches mit einem *“optimistischen Blick auf das weitere Leben”* einhergeht, betrachtet werden. Diese Ausführungen beziehen sich auf das Verhältnis des Individuums zu sich selbst und können demnach der übergreifenden Kategorie der personalen Kompetenzen zugeschrieben werden. Genauer gesprochen kann an dieser Stelle die Kompetenzdimension der *Selbstwirksamkeit* herausgearbeitet werden. *Selbstwirksamkeit* bezeichnet die Überzeugung, bestimmte Situationen bzw. Herausforderungen mittels eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Dabei kann zwischen allgemeiner und spezifischer Selbstwirksamkeit unterschieden werden (Bandura, 1977). In der bisherigen Evaluation wurde im Schüler*innen-Fragebogen die bereichsspezifische *soziale Selbstwirksamkeit* gemessen. Ein hoher Wert bringt hier die Überzeugung einer Person zum Ausdruck, in sozialen Situationen kompetent handeln zu können (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Bei erneuter Betrachtung der übergreifenden Wirkungslogik gilt es zu hinterfragen, ob an dieser Stelle nicht die Messung der *allgemeinen Selbstwirksamkeit* passgenauer wäre, da sich die Ausführungen nicht ausschließlich auf Interaktionssituationen beziehen. Zudem wurde im Kursleiter*innen- Beobachtungsbogen bereits eine Skala zur *allgemeinen Selbstwirksamkeit* verwendet. Von Seiten der Verfasserin wird hier eine Betrachtung bzw. Messung dieser empfohlen und eine neue Skala für den Schüler*innen-Fragebogen vorgeschlagen (s. Anhang_3). Darüber hinaus ist dem Abschnitt *“Lebenslage”* zu entnehmen, dass die Teilnehmer*innen auch ein *“gesundes Vertrauen [...] in [...] andere”* sowie *“belastbare Beziehungen aufgebaut”* haben und *“andere an[erkennen]”*. An dieser Stelle werden erneut soziale Kompetenzen impliziert. Es kann argumentiert werden, hier noch weitere Dimensionen derer, wie beispielsweise die *Beziehungsfähigkeit* zu extrahieren. Andererseits können die genannten Attribute auch als Folge der bereits herausgearbeiteten Komponente der *Kooperationsfähigkeit* interpretiert werden. Da diese im Schulkontext realistischer zu fördern ist und die projektübergreifenden Instrumente in ihrem Umfang begrenzt werden sollen, empfiehlt die Verfasserin sich dieser Interpretation anzuschließen.

Zusammengefasst können bei erneuter Prüfung der projektübergreifenden Wirkungslogik die Kompetenzen *Kooperationsfähigkeit* (Soziale Kompetenz), *Konfliktfähigkeit* (Soziale Kompetenz), *Selbstwahrnehmung* (Personale Kompetenz) und *Selbstwirksamkeit* (Personale Kompetenz) extrahiert werden. Die bestehenden Erhebungsinstrumente können demnach in verkürzter Form weiterverwendet werden, unter Abänderung der Selbstwirksamkeitsskala im Schüler*innen-Fragebogen.

Eine Übersicht der final zu integrierenden Kompetenzskalen ist in Anhang 3 des Berichts zu finden. Für den Einsatz der quantitativen Kompetenzmessungen wird ein Rhythmus analog zu den Projekt-Kohorten (im Falle von „*respect U*“ alle 3-4 Jahre) empfohlen, um dem Projekt Spielraum für formative Programmanpassungen zu gewähren und einen Sättigungseffekt an quantitativen Befunden zu vermeiden.

Neben der Erfassung der personalen und sozialen Kompetenzen wird von Seiten des Auftraggebers erwünscht, projektübergreifend die *Angebotszufriedenheit* der Teilnehmer*innen zu betrachten. Diese inhaltliche Dimension ist nicht nur aus praktischer, sondern auch aus wissenschaftlicher Perspektive relevant. Zum einen stellt die *Zufriedenheit* oftmals den ersten Baustein in theoretischen Modellen zur Evaluation von Angeboten dar bzw. wird in diesen den Lernerfolgen durch Interventionen vorangestellt (s. Kirckpatrick & Kirckpatrick, 2010). Zum anderen zeigt die Empirie, dass Projektinterventionen im Ganztage dann ihre Wirkung entfalten, wenn die Schüler*innen diese attraktiv finden (Linberg, Struck & Bäumer, 2018). Anders ausgedrückt können Angebote, die von ihren Teilnehmenden nicht geschätzt werden, auch nicht wirken. Im vorangegangenen Evaluationsbericht (November 2021) wurde an dieser Stelle auch auf eine potenzielle Messung der *Angebotsattraktivität* verwiesen, wobei aus praktischen Gründen (Fragebogenumfang) an dieser Stelle eine Beschränkung auf die Dimension *Zufriedenheit* empfohlen wird. Eine Messung derer könnte, den vorangegangenen Argumenten folgend, einen Beitrag zur Projektoptimierung bzw. zur Erfüllung der Lernfunktion der Evaluation leisten. Im Anhang 4 des Berichts ist eine von der Autorin zusammengestellte Übersicht an Skalen, die zur Operationalisierung der *Zufriedenheit* der Teilnehmer*innen (mit „*respect U*“ / den Kursleiter*innen) dienen könnten, zu finden. Aus dieser kann von Seiten des Auftraggebers eine Auswahl getroffen werden.

Die Erhebung der *Zufriedenheit* kann in den projektübergreifenden Schüler*innen- Fragebogen integriert und im vorgeschlagenen Rhythmus, bei Bedarf aber auch separiert jedes Schuljahr durchgeführt werden.

3.2 Projektspezifisch

Das zuvor präsentierte projektübergreifende Instrumentarium kann bzw. sollte mit projektspezifischen Erhebungsinstrumenten kombiniert werden, um sowohl eine Passung zur übergreifenden Wirkungslogik als auch zu spezifischen Projekthaltungen zu gewährleisten. Im Kontext von „*respect U*“ werden von Seiten der Autorin zwei Anregungen ausgesprochen.

Quantitative Erweiterung

Der Wirkungslogik des Auftraggebers (s. Kapitel 3) kann entnommen werden, dass ein Zusammenhang zwischen den erwarteten Projektwirkungen und einer erhöhten „Lernbereitschaft und -Motivation“ postuliert wird. Die Betrachtung dieser letztgenannten Dimensionen wäre zentral, um vermutete Transfererfolge des Projekts zu untersuchen. Es könnten Erkenntnisse generiert werden, die zur Projektoptimierung bzw. zur Erfüllung der bisher nur bedingt gewährleisteten Lernfunktion der Evaluation beitragen. In „*beo+*“ könnten die Komponenten Bereitschaft und Motivation in Bezug auf den Berufswahlprozess - in „*respect U*“ hingegen im klassischen Schulkontext - betrachtet werden. Für dieses Vorhaben könnte ein Erhebungsinstrument mit normierter Vergleichsgruppe, beispielsweise der SELLMO-Test („Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation“) verwendet werden. Mit Hilfe dieses Messinstruments könnte außerdem einer der zuvor genannten Limitationen (s. Kapitel 2.2) entgegengewirkt werden, da dann eine bedingte Gegenüberstellung mit einer Vergleichsgruppe möglich wäre. Die quantitative Erweiterung sollte parallel zum projektübergreifenden Instrumentarium eingesetzt werden.

Qualitative Erweiterung

Zusätzlich oder alternativ zur quantitativen Erweiterung könnten die projektübergreifenden Instrumente im „*respect U*“ Kontext qualitativ ergänzt werden. Der Einsatz eines qualitativen Instruments hätte den Vorteil, dass Kompetenzentwicklungen der Projektteilnehmer*innen nicht nur anhand übergreifender Zahlen, sondern auch anhand individueller Beschreibungen nachvollzogen werden könnten. Auf diese Art und Weise könnte zum einen ein ganzheitliches Bild der Kompetenzverläufe gefördert (s. Kapitel 2.3), zum anderen diese noch stärker im Projektkontext betrachtet (s. Kapitel 2.1) werden.

Als projektspezifische Erweiterung des bestehenden Evaluationsinstrumentariums wird eine qualitative Beobachtung vorgeschlagen. Bei dieser Methode steht ein interpretativer Zugang zum beobachteten Geschehen im Vordergrund, im Zuge dessen Hypothesen bzgl. des Untersuchungsgegenstands aufgestellt werden können (= Kompetenzbeurteilung der Teilnehmenden). Es kann zwischen verschiedenen Formen der qualitativen Beobachtung unterschieden werden (Greve & Wentura, 1997), wobei im Falle von „*respect U*“ folgende Kombination an Charakteristika empfohlen wird:

- **Beobachterposition:** Teilnehmende Fremdbeobachtung
- **Beobachtungssituation:** Verdeckte Feldbeobachtung
- **Datenerhebungsverfahren:** Systematische, direkte, unvermittelte Beobachtung

Dies bedeutet, dass die Beobachtungen von den Kursleiter*innen im Zuge der „*respect U*“ Stunden durchgeführt werden. Die Teilnehmer*innen werden dabei nicht davon in Kenntnis gesetzt, dass sie in diesem Moment beobachtet werden. Die Beobachtung soll nach einem vorgegebenen Schema vollzogen und dokumentiert werden, ohne die Hinzunahme von weiteren (technischen) Hilfsmitteln. Zudem soll sie sich auf direkt beobachtbares Verhalten der Schüler*innen beziehen.

Die Verfasserin konzipierte einen Vorschlag für ein systematisches qualitatives Beobachtungsschema, welches im Anhang 5 des Berichts zu finden ist. Bei der Erstellung dessen wurde sich thematisch an den zuvor extrahierten Kompetenzdimensionen der *Selbstwirksamkeit*, der *Selbstwahrnehmung*, der *Kooperationsfähigkeit* und der *Konfliktfähigkeit* orientiert. Die qualitative Dokumentation der Kompetenzbeurteilungen ermöglicht, individuelle Kompetenzentwicklungen im unmittelbaren Projektkontext zu erfassen und somit einen engeren Bezug zwischen den Bewertungen und dem pädagogischen Alltag herzustellen. Neben den thematischen Dimensionen wurde sich bei der Konzeption des Instruments an dem Aufbau des Schul-Beobachtungsprotokolls nach Heimlich, Lutz und Wilfert-Icaza (2013) orientiert und so ein Kompromiss aus Projektcharakteristika und Fachliteratur geschlossen.

Der Beobachtungsbogen könnte, neben den oben genannten Vorteilen, als eine Art Dokumentation der Praxis in den „*respect U*“ Kursen dienen und bspw. als Gedächtnisstütze von den Pädagogen*innen herangezogen werden. Aus diesem Grund wurde auch der letzte Abschnitt des Beobachtungsprotokolls „*nächste Schritte*“ von der Autorin ergänzt.

Die qualitativen Daten, welche auf die Analyse individueller Entwicklungsverläufe abzielen, sollten jedes Schuljahr erhoben werden. Insbesondere dann, wenn das quantitative Instrumentarium im Kohorten-Rhythmus eingesetzt wird. Für den Einsatz des Beobachtungsbogens werden zwei mögliche Optionen vorgeschlagen: Entweder könnten pro Schuljahr aus jeder Jahrgangsstufe randomisiert ca. drei Schüler*innen ausgewählt und diese über das Schuljahr hinweg zwei Mal beobachtet werden. Alternativ könnten zu Beginn der fünften Klasse ca. sechs Schüler*innen ausgewählt und über mehrere Schul- bzw. Programmjahre hinweg beobachtet werden. Beide Optionen bringen keinen zu großen Aufwand für die Pädagogen*innen mit sich, aber ermöglichen es, jahrgangsstufen- übergreifend individuelle Entwicklungsverläufe im Kontext von „*respect U*“ nachzuvollziehen.

Fazit:

Projektübergreifend

Bei erneuter Prüfung der projektübergreifenden Wirkungslogik konnten die Kompetenzen *Kooperationsfähigkeit* (Soziale Kompetenz), *Konfliktfähigkeit* (Soziale Kompetenz), *Selbstwahrnehmung* (Personale Kompetenz) und *Selbstwirksamkeit* (Personale Kompetenz) extrahiert werden. Demnach können die bestehenden quantitativen Erhebungsinstrumente in verkürzter Form weiterverwendet werden. Abzuändern gilt es die Selbstwirksamkeitsskala im Schüler*innen-Fragebogen sowie dessen Legende bzw. die beispielhaft illustrierten Antwort- Zeichnungen. Zusätzlich zu den sozialen und personalen Kompetenzen wird empfohlen, eine Zufriedenheitsmessung in die Teilnehmer*innen-Befragung zu integrieren. Die quantitative Erhebung sollte im Kohorten-Rhythmus (im Falle von „*respect U*“ alle 3-4 Jahre) erfolgen.

Projektspezifisch

Das projektübergreifende Instrumentarium kann bzw. sollte um projektspezifische Erhebungsinstrumente erweitert werden. Im Falle von „*respect U*“ wurden an dieser Stelle zwei Optionen präsentiert. Zum einen könnte eine quantitative Erhebung der Lernbereitschaft und - Motivation mittels des SELLMO-Tests, parallel zum Einsatz des projektübergreifenden Instrumentariums erfolgen. Zum andern könnten jedes Schuljahr qualitative Beobachtungen der Kompetenzentwicklungen der Teilnehmer*innen erfolgen.

4 Zukünftige Zusammenarbeit

Im abschließenden Kapitel werden Möglichkeiten der weiteren Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartnern im Kontext der Evaluation von „*respect U*“ besprochen. Dem vorangestellt kann festgehalten werden, dass sowohl die Stiftung als auch der Lehrstuhl Interesse am Fortbestehen der Kooperation haben.

4.1 Quantitative Bachelorarbeiten

Eine Kooperationsmöglichkeit wäre, die zuvor illustrierten quantitativen Befragungen (mittels der erarbeiteten Messinstrumente) von Studierenden der LMU durchführen und auswerten zu lassen. Die Studierenden könnten diese Tätigkeit im Rahmen ihrer Bachelorarbeit ausüben bzw. sich für diese die Evaluation von „*respect U*“ zum Thema nehmen. Derartige Bachelorarbeits-Plätze sollten folglich analog zum vorgeschlagenen Rhythmus der quantitativen Erhebungen vergeben werden. Die Abschlussarbeiten würden von der Autorin betreut und somit ein nahtloser Wissens- und Erfahrungsaustausch sichergestellt werden.

4.2 Qualitative Bachelorarbeiten

In Kapitel 3 wurde die Empfehlung ausgesprochen, die (bestehenden) quantitativen Evaluationsinstrumente qualitativ zu ergänzen. Auf diese Art und Weise soll ein ganzheitliches Bild über die Wirkungen des Projekts bzw. die Kompetenzentwicklungen der Teilnehmenden geschaffen werden. Die Analyse der qualitativen Daten könnte ebenfalls im Zuge von Bachelorarbeiten erfolgen, welche von der Verfasserin betreut werden würden.

4.3 Einstellung von wissenschaftlichen Hilfskräften / Mitarbeiter*innen

Alternativ zu der Vergabe von Abschlussarbeiten könnten wissenschaftliche Hilfskräfte rein für die Erhebung (quantitativ) und Analyse (quantitativ und qualitativ) der Daten engagiert werden. Hier gilt es allerdings zu hinterfragen, ob Studierende für eine derart niedrige Stundenzahl motiviert und von Seiten der universitären Verwaltung eingestellt werden können.

Eine weitere Option wäre, erneut einen Kooperationsvertrag mit der Autorin zu schließen. Dieser würde dann sowohl die quantitative als auch die qualitative Seite der Evaluation sowie das Verfassen von Evaluationsberichten beinhalten. Auch hier müsste allerdings eine vertragliche Übereinkunft zwischen den Kooperationspartnern getroffen bzw. entschieden werden, mehr Geld in die Evaluation zu investieren (im Vergleich zu dem Lösungsweg der Abschlussarbeiten).

5 Fazit und Ausblick

Im Zuge der Kooperation zwischen der Stiftung Gesellschaft macht Schule und der LMU wurden zielgruppenadäquate Erhebungsinstrumente konzipiert und pilotiert, welche die Ausprägungen der Sozial- und Selbstkompetenzen der Teilnehmenden von „*respect U*“ erfassen sollten. Mittels dieser Instrumente wurde dann eine Status-Quo Analyse zu Beginn des Schuljahres durchgeführt und potenzielle Förderbedarfe der Teilnehmer*innen analysiert. Die Befunde des ersten Messzeitpunkts wurden dem Projektteam im Rahmen eines Workshops präsentiert und über deren mögliche Umsetzung, einer prozessbegleitenden Evaluation entsprechend, diskutiert. Zudem wurden diese detailliert in der Masterarbeit der Verfasserin analysiert, welche ebenfalls den Projektmitarbeiter*innen zur Verfügung gestellt wurde. Auf diese Art und Weise wurden Implikationen zur Optimierung des Projekts erarbeitet (Entwicklungsfunktion von Evaluationen). Außerdem wurden Möglichkeiten der weiteren Evaluation bzw. Datenerhebung und -Analyse erörtert.

Diese wurden größtenteils im Rahmen des zweiten Messzeitpunkts umgesetzt. Es wurde kontrolliert, ob die für das Projekt aufgewendeten Mittel ihrem Aufwand gerecht werden (Kontrollfunktion von Evaluationen).

Dies erfolgte mittels eines Vorher-Nachher-Vergleichs der Kompetenzbeurteilungen zu Beginn und zum Ende des Schuljahres. Die Ergebnisse dessen zeigten, dass die teilnehmenden Jugendlichen nach einem Projektjahr eine (signifikant) positive Tendenz in den Förderbereichen der Sozial- und Selbstkompetenzen aufwiesen.

Somit kann im Kontext des Projekts von einem ausgeglichenen Kosten-Nutzen-Verhältnis gesprochen werden. Abschließend wurden potenzielle programmspezifische Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb analysiert, um Erkenntnisse zu schaffen, die zur Weiterentwicklung des Projekts dienen sollten (Lernfunktion von Evaluationen). Diese Evaluationsfunktion konnte allerdings nur bedingt erfüllt werden (s. Evaluationsbericht November 2021).

Die Lernfunktion, welche auf die Optimierung von Untersuchungsgegenständen sowie deren weitere Evaluation abzielt, bildete den zentralen Analysegegenstand des vorliegenden Berichts. Im Rahmen dessen wurde die konzipierte Evaluation vertieft reflektiert und damit einhergehend Implikationen für zukünftige (optimierte) Evaluationsbestrebungen abgeleitet. Die illustrierten Empfehlungen könnten im Zuge weiterer Kooperationsprojekte umgesetzt und somit Erkenntnisse zur Projektoptimierung generiert werden.

Zusammengefasst wurde ein externes Evaluationsprojekt durchgeführt, welches seiner Entwicklungs- und Kontroll- sowie bedingt seiner Lernfunktion gerecht wird. Beide Kooperationspartner zeigen sich offen für eine weitere Zusammenarbeit, welche verstärkt die Erfüllung der letztgenannten Funktion in Angriff nehmen sollte.

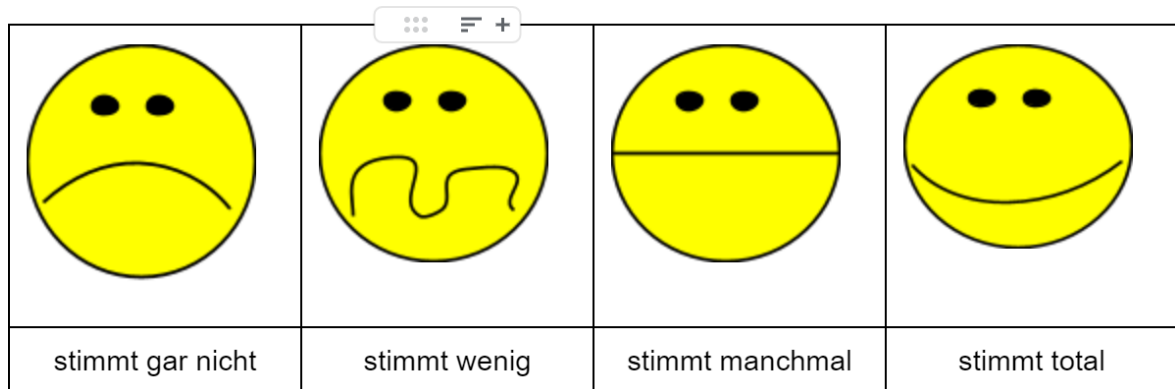
Quellen

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung: Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union beltz.
- Heimlich, U., Lutz, S., & Wilfert de Icaza, K. (2013). *Ratgeber Förderdiagnostik: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen*. Hamburg: Persen.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. In M. Jerusalem, J. Klein-Heßling & I. Schlesinger (Hrsg.). *Skalendokumentation der Lehrer- und Schülerskalen Projektes „Sicher und Gesund in der Schule“ (SIGIS)*. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kirckpatrick, D., & Kirckpatrick, J. (2010). *Evaluating training programs. The four levels* (3. Aufl.). San Francisco: Berrett Koehler.
- Kopf, M., Leipold, J., & Seidl, T. (2010). *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen: Handreichung für Lehrende*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- Linberg, T., Struck, O., & Bäumer, T. (2018). Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1205-1227.
- Morin, A. (2011). Self-awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and personality psychology compass*, 5(10), 807-823.
- Sedlmeier, P., & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Seyfried, B. (1995). Team und Teamfähigkeit. Stolperstein Sozialkompetenz. *Berichte zur beruflichen Bildung*, 179, 15-32.
- Slavin, R. E. (1989). Cooperative learning and student achievement. In R. E. Slavin (Hrsg.), *School and classroom organization* (S. 129–156). Hillsdale: Erlbaum.
- Qibb. (2012). *Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch*. Wien: bm:ukk.

Anhang

Anhang_1

A Legende



B Instruktionsanweisung (Zeichnung)

Bevor wir starten, gehen wir alle gemeinsam durch, was genau zu tun ist. Ihr seht vor euch einen Fragebogen liegen.

Hier lest ihr immer zuerst den Satz, der auf der linken Seite steht in Ruhe durch.

Demonstration am Fragebogen - zeigen auf den Satz

Dann malt ihr in den gelben Kreis, der neben dem Satz abgebildet ist, einen Smiley.

Demonstration am Fragebogen - zeigen auf den gelben Kreis

Der Smiley kann unterschiedlich aussehen, je nach dem, ob der Satz gar nicht, wenig, manchmal oder total auf euch zutrifft.

Ich mache das jetzt mal an einem Beispiel vor.

Lautes Vorlesen des ersten Satzes

Ok, jetzt überlege ich ...

... stimmt das gar nicht, dann male ich einen traurigen Smiley

Trauriger Smiley wird an die Tafel gemalt

... oder stimmt das wenig, dann male ich einen Smiley mit gekräuselter Lippe

Smiley mit gekräuselter Lippe wird an die Tafel gemalt

... oder stimmt das manchmal, dann male ich einen Smiley mit ganz geradem Mund

Smiley mit ganz geradem Mund wird an die Tafel gemalt

... oder stimmt das total, dann male ich einen glücklichen Smiley.

Glücklicher Smiley wird an die Tafel gemalt

Haben das alle verstanden? Dann können wir jetzt loslegen!

Und bitte seid ganz offen und ehrlich, hier gibt es kein richtig oder falsch!

Anhang_3

Schüler*innen-Fragebogen

Kompetenz	Kompetenzbereich	Itemanzahl	Quelle
Personale Kompetenzen	Selbstwirksamkeit	5	Jerusalem & Schwarzer, 1999 (gekürzt)
	Selbstwahrnehmung	4	Lohbeck, Nitowski, Petermann & Petermann, 2014
Soziale Kompetenz	Kooperationsfähigkeit	3	Quellenberg, 2009
	Konfliktfähigkeit	3	Jerusalem & Klein-Heßling, 2002

(Neue) Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit (gekürzt) (Jerusalem & Schwarzer, 1999)

n	Item
1	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
2	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
3	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
4	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
5	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

Kursleiter*innen-Beobachtungsbogen

Kompetenz	Kompetenzbereich	Itemanzahl	Quelle
Personale Kompetenz	Selbstwirksamkeit	4	Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2019
	Selbstwahrnehmung	5	
Soziale Kompetenz	Kooperationsfähigkeit	5	
	Konfliktfähigkeit	5	Gießler-Fichtner, Freimann, Frey, Menzel & Petermann, 2000

Anhang_4

Konstrukt	n	Item_original	Item_angepasst	Quelle
Unterrichts-zufriedenheit	1	Den meisten machen die im Unterricht besprochenen Themen Spaß.	Den meisten aus meiner Klasse machen die Inhalte aus respect U Spaß.	Saldern & Litig, 1987
	2	Im Allgemeinen haben wir viel vom Unterricht.	Generell haben wir viel von respect U.	
	3	Wir finden den Unterricht meistens interessant.	Wir finden die respect U Stunden meistens interessant.	
Schüler-orientierung		Unsere Lehrerinnen und Lehrer ...	Unsere Kursleiter*innen ...	Gerecht et al., 2007
	1	berücksichtigen die Interessen der Schüler im Unterricht.	achten bei den respect U Stunden auch darauf, was uns interessiert.	
	2	gestalten den Unterricht interessant und spannend.	machen die respect U Stunden interessant und spannend.	
	3	nehmen die Schüler ernst.	nehmen uns ernst.	
	4	kümmern sich auch darum, wenn es einem Schüler einmal schlecht geht.	kümmern sich auch darum, wenn es einem Schüler einmal schlecht geht.	
	5	fördern meine Bereitschaft, lernen zu wollen (unterstützen mich beim Lernen).	unterstützen mich dabei, mich für die Schule zu motivieren.	
	6	mögen uns Schüler.	mögen uns.	
Fürsorglichkeit des Lehrers (gekürzte Version)	1	Wenn wir mit unseren Lehrern etwas bereden wollen, dann finden sie auch die Zeit dazu.	Wenn wir mit unseren Kursleiter*innen etwas besprechen wollen, dann nehmen sie sich dafür auch Zeit.	Saldern & Litig, 1987
	2	Unsere Lehrer helfen uns wie Freunde.	Unsere Kursleiter*innen helfen uns wie Freunde.	
	3	Unsere Lehrer kümmern sich um unsere Probleme.	Unsere Kursleiter*innen helfen uns, wenn wir Probleme haben.	
	4	Unsere Lehrer bemühen sich, unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.	Unsere Kursleiter*innen geben sich Mühe, auf unsere Wünsche für die Stunden zu achten.	
	5	Unsere Lehrer sind meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.	Wenn uns etwas an den respect U Stunden nicht gefällt, können wir mit unseren Kursleiter*innen gut darüber reden.	

Anhang_5

Beobachtungsprotokoll

1. Allgemeine Angaben	
Klassenstufe:	Datum / Uhrzeit:
Schüler*in:	Beobachter*in:

2. Beobachtung		
Kompetenz	Beobachtetes Verhalten / Situation	Interpretation
Selbstwirksamkeit		
Selbstwahrnehmung		
Kooperationsfähigkeit		

Konfliktfähigkeit		

3. Fazit	
Selbstwirksamkeit	
Selbstwahrnehmung	
Kooperationsfähigkeit	
Konfliktfähigkeit	
Gesamt	

4. Nächste Schritte	
1.	
2.	
3.	