



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Gieschen, Anna:

Der Erwerb von personalen und sozialen
Kompetenzen im Jugendalter
Am Beispiel des Projektes "respect U"

Masterarbeit, Wintersemester 2021

Gutachter*in: Eckert, Thomas

Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Department für Pädagogik und Rehabilitation
Pädagogik

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.94536>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Begriffsbestimmung.....	5
2.1	Jugendalter.....	5
2.1.1	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	6
2.1.2	Generationenspezifische Ausprägungen von Entwicklungsaufgaben	7
2.2	Personale und soziale Kompetenzen.....	9
2.2.1	Personale und soziale Kompetenzen und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.....	11
2.2.2	Empirische Befundlage.....	13
2.3	Ganztagsschule.....	15
2.3.1	Bildungspolitische Ansprüche	17
2.3.2	Generationenspezifische Ansprüche	19
2.3.3	Empirische Befundlage.....	20
2.4	Evaluation.....	22
2.4.1	Evaluation im Kontext Bildungssystem.....	23
2.4.2	Evaluation im Kontext Ganztagsschule	24
2.4.3	Evaluation im Kontext personaler und sozialer Kompetenzen	26
2.5	Zusammenfassung der theoretischen Analyse	27
3	Evaluation des Förderprogramms respect U.....	29
3.1	Gegenstand der Evaluation.....	29
3.1.1	Auswahl der Schulen	30
3.1.2	Thematischer Schwerpunkt	32
3.1.3	Finanzierung des Projektes	36
3.2	Fokus und Form der Evaluation	36
3.3	Ablauf der Evaluation	39
3.4	Qualitätsindikatoren.....	40
3.5	Evaluationsstandards	41
3.6	Überblick	42

4	Methodik	43
4.1	Design	43
4.2	Stichprobe	44
4.2.1	Eingrenzung der Stichprobe	44
4.2.2	Bereinigte Stichprobe	44
4.3	Erhebungsinstrumente	45
4.3.1	Schüler*innen Fragebogen	48
4.3.2	Kursleiter*innen Beobachtungsbogen	50
4.4	Programminterne Daten	52
4.4.1	Hintergrund	52
4.4.2	Programmteilnahme	53
4.5	Variablenübersicht.....	54
4.6	Statistische Auswertung	55
5	Ergebnisse.....	58
5.1	Faktorenanalysen.....	59
5.1.1	Schüler*innen Fragebogen	59
5.1.2	Kursleiter*innen Beobachtungsbogen	59
5.2	Deskriptive Statistiken	59
5.2.1	Jahrgangsstufenübergreifend	60
5.2.2	Jahrgangsstufenspezifisch	62
5.2.2.1	Jahrgangsstufe 5	62
5.2.2.2	Jahrgangsstufe 6	64
5.2.2.3	Jahrgangsstufe 7	66
5.2.2.4	Jahrgangsstufe 8	68
5.3	Korrelationen	70
5.3.1	Personale Kompetenzen	70
5.3.2	Soziale Kompetenzen.....	70
5.4	Multiple Regressionen.....	71
5.4.1	Personale Kompetenzen	72
5.4.2	Soziale Kompetenzen.....	77

6	Diskussion	82
6.1	Limitationen	82
6.1.1	Stichprobe.....	82
6.1.2	Methodik	82
6.1.3	Auswertung.....	83
6.2	Interpretation der Ergebnisse	85
6.2.1	Interpretation im Kontext respect U	85
6.2.2	Interpretation im Kontext Evaluation.....	90
6.2.3	Interpretation im Kontext Bildungssystem	93
7	Fazit.....	94
	Anhang	95
	Literaturverzeichnis	95
	Abbildungsverzeichnis	100
	Digitaler Anhang.....	101
	Eidesstattliche Erklärung.....	102

1 Einleitung

14.12.2020:

„Die bayerischen Schulen werden geschlossen. Schulveranstaltungen und Mittagsbetreuung finden nicht statt. Angebote des Distanzlernens werden in allen Schularten und Jahrgangsstufen bis zum 18. Dezember 2020 eingerichtet.“
(Bayrische Staatsregierung, 2020, o. S.).

Dies ist eine der Maßnahmen, welche die Bayrische Staatsregierung zur Eindämmung der Corona-Pandemie im Dezember 2020 beschloss. Der öffentliche Diskurs des Jahres 2020 war geprägt von dem Ausbruch und der bestmöglichen Bekämpfung der Pandemie. Im Fokus der Debatten stand dabei oft das gesellschaftliche Feld Schule bzw. Schulschließungen. In der Diskussion über Präsenz-, Wechsel- oder rein digitalen Unterricht an Schulen in ganz Deutschland beriefen sich Gegner*innen und Befürworter*innen im Laufe des Jahres auf unterschiedliche Studien und Zahlen. Von der einen Seite wird eine Ansteckungskette in den Schulen befürchtet, welche eine Erhöhung der Infektionen zur Folge hat und der Verdacht einer „Dunkelziffer“ formuliert, d.h. dass unwissentlich infizierte Schüler*innen am Unterricht teilnehmen, die keine Symptome zeigen. Die Gegenseite warnt vor einer Vergrößerung der „Schere“ zwischen Schüler*innen aus bildungsnahen und -fernen Haushalten, da diese zu Hause nicht die gleichen Lernvoraussetzung haben. Zudem wird der Verlust eines „Schutzraumes“ vor häuslichen Konflikten und Gewalt proklamiert. An dieser Stelle soll keine Partei ergriffen, aber dennoch die Frage aufgeworfen werden, was mit Schüler*innen passiert, deren Bildungslaufbahn schon vor der Corona-Pandemie von Chancenungerechtigkeit geprägt war.

Die schulische Praxis steht im Allgemeinen – und nun mehr denn je - vor der Herausforderung, Schüler*innen mit immer heterogener werdenden Startbedingungen gerechte Chancen auf Bildungserfolg und -teilhabe zu bieten. Inwieweit dieser Problemstellung durch Projekte wie *respect U* begegnet werden kann, soll in dieser Arbeit anhand eines Evaluationsvorhabens betrachtet werden.

Die Evaluation bildet die Grundlage der vorliegenden Analyse. Die Ergebnisse des Evaluationsvorhabens dienen dazu, den Initiator*innen des Projektes Rückmeldung zu den Teilnehmenden, deren Kompetenzen und somit den Zielstellungen von *respect U* zu geben. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse in den übergeordneten Kontext der zunehmenden Heterogenität im Bildungssystem eingebettet werden. Die vorliegende Analyse verfolgt demnach das Ziel, einen Einblick in das theoretische Feld der kompensatorischen Kompetenzförderung an Ganztagschulen zu gewähren und dies anhand eines praktischen Beispiels ganzheitlich zu betrachten.

Für dieses Vorhaben sollen zu Beginn der Arbeit die zentralen Begriffe der Evaluation und deren Beziehung zueinander erörtert werden. Auf diese Art und Weise soll ein theoretisches Verständnis für die Kontextbedingungen der Evaluation geschaffen werden (s. Kapitel 2). Im Anschluss daran werden die theoretischen Überlegungen mit der Praxis zusammengeführt, indem das Projekt *respect U* und das Evaluationsvorhaben vorgestellt werden. Diese Vorstellung reicht von der Beschreibung des Evaluationsgegenstandes, über die zugrundeliegenden Ziel- und Fragestellungen, hin zu den abgeleiteten Qualitätsindikatoren und zu beachtenden Evaluationsstandards (s. Kapitel 3). Daraufhin wird das methodische Vorgehen anhand der konzipierten Erhebungsinstrumente und der geplanten Auswertungsschritte, erörtert (s. Kapitel 4). Im Anschluss werden die Ergebnisse dieser Auswertungsschritte vorgestellt (s. Kapitel 5). Abschließend werden die Befunde anhand der vorangestellten theoretischen Überlegungen, vereint mit dem Praxiswissen der Mitarbeitenden des Projektes, diskutiert. Es werden Implikationen für das Projekt, dessen weitere Evaluation sowie die pädagogische Praxis im Allgemeinen, abgeleitet (s. Kapitel 6) und ein Fazit gezogen (s. Kapitel 7).

2 Begriffsbestimmung

Zu Beginn sollen die zentralen Begriffe der Arbeit bzw. Evaluation definiert und deren Zusammenhang analysiert werden. Diese Analyse soll anhand theoretischer Überlegungen und empirischer Erkenntnisse erfolgen. Das Verständnis der grundlegenden Begrifflichkeiten und ihr Zusammenspiel ist für Evaluationsvorhaben von Bedeutung, da der jeweilige Evaluationsgegenstand stark kontextabhängig ist (Mandl & Hense, 2007).

2.1 Jugendalter

In der Sozialisationsforschung wird die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen als Wechselwirkung von sozialen und ökologischen Umweltbedingungen sowie den persönlichen Ressourcen angesehen (Hurrelmann & Bauer, 2015). Sozialisation bezeichnet in diesem Kontext die erfolgreiche Verarbeitung der inneren (persönliche Ressourcen) und äußeren (soziale und ökologische Umwelt) Realität. Sie erreicht ihren Zenit im Jugendalter, denn in dieser Lebensphase entsteht die Fähigkeit, das eigene Leben zu reflektieren (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Das Jugendalter ist für die vorliegende Arbeit relevant, da die Teilnehmenden des zu evaluierenden Programmes am Beginn der Jugendphase stehen.

Hurrelmann (2007) erläutert, dass eine exakte Altersbegrenzung des Jugendalters nicht sinnvoll sei. Eine Abgrenzung von Jugendphase und Kindheit ist seiner Ansicht nach vertretbar, wenn sie auf dem Ereignis der Geschlechtsreife basiert. Diese tritt in den meisten Ländern zwischen 10 und 14 Jahren ein, wobei anzumerken ist, dass der Eintritt je nach Geschlecht und Region deutlich variiert. In ökonomisch bessergestellten (Industrie-) Ländern setzt die Geschlechtsreife früher ein. Außerdem ist bei Mädchen eine deutlich frühere Geschlechtsreife festzustellen als bei Jungen. Schwieriger als die Abgrenzung zur Kindheit ist seiner Ansicht nach, die Trennung von Jugendphase und Erwachsenenalter.

„Dennoch kann man sagen, dass etwa um das 21ste und das 27ste Lebensjahr herum bei den meisten Jugendlichen spürbare Einschnitte zu verzeichnen sind“ (ebd., S. 40).

2.1.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Das Jugendalter kann anhand spezifischer Entwicklungsaufgaben beschrieben werden, welche in diesem Lebensabschnitt bewältigt werden sollen. Dieses Konzept geht auf Robert J. Havinghurst zurück. Er beschreibt Entwicklungsaufgaben als Anforderungen in spezifischen Lebensabschnitten, deren Bewältigung mit sozialer Anerkennung und Lebensglück einhergeht (1953). Auf Basis dieser Definition kann die These aufgestellt werden, dass die Bewältigung der jeweiligen Aufgaben zentral für die Entwicklung des Menschen ist.

Demnach werden Individuen – bedingt durch ihre Disposition und aufgrund altersspezifischer sozialer Erwartungen – in bestimmten Lebensphasen mit ähnlichen Aufgaben konfrontiert. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass sie bei der Bewältigung vergleichbare Muster anwenden (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Vereint man nun Havinghursts Konzept der Entwicklungsaufgaben mit der Sozialisationstheorie, kann die Verarbeitung der Wechselwirkung von Person und Umwelt im Jugendalter in vier Aufgabengruppen unterteilt werden (ebd., S. 27):

1. *„Qualifizieren und Bilden“*: Entwicklung von intellektuellen und sozialen Kompetenzen für Leistungs- und Sozialanforderungen sowie spezifische Fähigkeiten
→ gesellschaftliche Mitgliedsrolle: Berufstätige*r
2. *„Binden und Beziehungen aufbauen“*: Entwicklung von Körper- und Geschlechtsidentität, emotionale Ablösung vom Elternhaus sowie Aufbau von freundschaftlichen und partnerschaftlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen
→ gesellschaftliche Mitgliedsrolle: Familiengründer*in
3. *„Konsumieren und Regenerieren“*: Entwicklung von Regenerationsstrategien und Fähigkeiten mit Wirtschafts-, Medien- und Freizeitangeboten umzugehen
→ gesellschaftliche Mitgliedsrolle: Konsument*in
4. *„Werte aufbauen und Partizipieren“*: Entwicklung eines eigenen Werte- und Normensystems sowie Fähigkeiten zur sozialen und politischen Gestaltung sowie Partizipation
→ gesellschaftliche Mitgliedsrolle: Bürger*in

2.1.2 Generationenspezifische Ausprägungen von Entwicklungsaufgaben

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters im Verlauf der Zeit unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Grund dafür sind die Erlebnisse von Individuen in dieser Lebensphase – historische Ereignisse, wirtschaftliche und kulturelle Bedingungen sowie technische Entwicklungen. Diese prägen aufeinanderfolgende Alterskohorten bzw. Generationen und bedingen charakteristische Merkmale ihrer Persönlichkeit (Hurrelmann, 2017). Man spricht von einer Generationslagerung, welche bestimmte Generationsgestalten hervorbringt (Hurrelmann & Albrecht, 2014). Jede Generation hat folglich die zuvor beleuchteten Entwicklungsaufgaben in generationenspezifisch variierender Form zu bewältigen (Hurrelmann, 2017).

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die „*Generation Z*“, da die Programmteilnehmer*innen dieser Generation zugeordnet werden können. Zu Beginn muss erwähnt werden, dass es sich bei diesem Namen um einen Arbeitstitel handelt, welcher bei genaueren Erkenntnissen über die Generationengestalt an die Charakteristika der Generation angepasst wird. Diese Generation umfasst die seit dem Jahr 2000 Geborenen, von denen sich die ersten gerade im Jugendalter befinden (ebd.). Angehörige dieser Generation zeichnen sich durch verschiedene Merkmale aus. Angeführt werden können das Aufwachsen mit digitalen Medien und weltweiter Vernetzung aber auch mit globalen (Klima-) Krisen, politischen Spannungen, Terror – und nun mit der Corona-Pandemie. An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass diese Generation gerade erst in die Jugendphase einmündet und viele soziale und ökologische Einflüsse noch auftreten und erforscht werden müssen.

Im Folgenden sollen die Entwicklungsaufgaben im Kontext der Generation Z betrachtet werden. Hurrelmann erläutert diese generationenspezifische Prägung 2017 in seinem Text „*Warum sind Jugendliche so anders als früher?*“ und stützt seine theoretischen Ausführungen auf die Ergebnisse der 2015 durchgeführten Shell-Jugendstudie. Bei der folgenden Beschreibung liegt der Fokus auf den Aufgabengruppen „*Qualifizieren und Bilden*“ und „*Binden und Beziehungen aufbauen*“, da das zu evaluierende Programm thematisch in diesen Bereichen zu verorten ist.

Für die Aufgabendimension „*Qualifizieren und bilden*“ kann festgehalten werden, dass der Erwerb hoher Bildungsabschlüsse, d.h. Abitur und Hochschulabschluss für Jugendliche von großer Bedeutung ist. Im Erwerb von Zertifikaten wird „*die einzige Chance*“ gesehen und wer dies nicht schafft, gilt als „*Bildungsverlierer*.“

Hinsichtlich der Entwicklungsdimension „*Binden und Beziehungen aufbauen*“ fällt sowohl bei der Generation Y als auch der Generation Z eine starke Orientierung an den Erziehungsberechtigten auf. Die Generation Y umfasst nach Hurrelmann die Geburtenjahrgänge 1985–2000. Die Eltern sind hier die Verbündeten in der unsicheren und unüberschaubar gewordenen Welt. Sie werden auch als wichtigste Berater*innen in Bezug auf Berufs- und Bildungsfragen angesehen. Die Ablösung vom Elternhaus verlagert sich nach hinten, genauso wie die Familiengründung. Diese hat neben der Führung einer partnerschaftlichen Beziehung, welche ebenfalls von zentraler Bedeutsamkeit ist, einen hohen Stellenwert (ebd.).

Es kann festgehalten werden, dass Jugendliche heutzutage Teil einer spezifischen Generation bzw. Generationslagerung sind, die eine Generationsgestalt hervorbringt. Diese generationenspezifischen Charakteristika wirken sich auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter aus und diesem Zusammenhang muss Rechnung getragen werden. Betrachtet man die Anforderungen an die Generation Z kann die Frage aufgeworfen werden, wie Jugendliche, die keine „*Bildungsgewinner*innen*“ sind und deren Eltern keine „*Berufs- und Bildungsberater*innen*“ sind, diesen Anforderungen gerecht werden sollen. Inwiefern pädagogische Institutionen, in diesem Fall die Ganztagschule, hier unterstützen und inwieweit Projekte wie *respect U* eine Hilfestellung sein können, soll im weiteren Verlauf der Arbeit erörtert werden. Dem vorangestellt wird im Folgenden auf die Relevanz von personalen und sozialen Kompetenzen für das Jugendalter und die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben eingegangen.

2.2 Personale und soziale Kompetenzen

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27).

Eine Kompetenz stellt damit ein kognitiv-motorisches Schema dar, das in emotionale und motivationale Regelkreise eingebunden ist und angeeignet, aufgebaut sowie verändert werden kann (Grob, Maag Merki & Büeler, 2003). Kompetenzentwicklung kann als ein umfassender Ansatz verstanden werden, mit dem mehrere Ziele simultan erreicht werden sollen: persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit (Gnahn, 2007). Auf diese Zielstellungen soll im weiteren Verlauf Bezug genommen werden. Es können verschiedene Arten von Kompetenzen kategorisiert werden, deren Benennung, Definition und Untergliederung in der Literatur variiert.

Die Autorin orientierte sich in ihrer Arbeit an der Darstellung von Gnahn (2010, S. 26):

Kompetenzen			
Fachkompetenzen	Überfachliche Kompetenzen		
	Methodenkompetenzen	Sozialkompetenzen	Personale Kompetenzen

Abbildung 1: Einteilung der verschiedenen Kompetenzen [eigene Darstellung]

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die personalen und sozialen Kompetenzen, welche im Rahmen des zu evaluierenden Projektes gefördert werden sollen. Diese können als überfachliche Kompetenzen kategorisiert werden. Überfachliche Kompetenzen sind jene, die sich durch „*Transversalität*“ (Rychn & Salganik, 2002, S. 12) auszeichnen und somit in unterschiedlichen Kontexten zur Anwendung kommen.

Sichtet man die Literatur zu überfachlichen Kompetenzen kann festgehalten werden, dass Definitionen und Abgrenzungen der personalen und sozialen Kompetenzen stark variieren. Im Folgenden sollen die beiden Begrifflichkeiten im Sinne der vorliegenden Arbeit definiert werden.

Personale Kompetenzen oder auch Selbstkompetenzen genannt, bezeichnen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die eigene Person betreffen und dazu dienen, das eigene Verhalten zu steuern, beispielsweise durch Selbstmotivation oder Selbstkontrolle (Qibb, 2012). Sie umfassen die Bereitschaft sich selbst weiter zu entwickeln, die eigene Begabung, Motivation und Leistungsbereitschaft zu entfalten sowie die Entwicklung von spezifischen Einstellungen, Werthaltungen und einer individuellen Persönlichkeit (Kopf, Leipold & Seidl, 2010).

Soziale Kompetenzen befähigen das Individuum in einer Interaktionssituation zu sozial kompetentem Verhalten. Da es sich um variierende Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, sind soziale Kompetenzen dabei als ein multidimensionales Konstrukt zu betrachten. Sozial kompetentes Verhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass der/die Handelnde seine eigenen Ziele gegenüber dem/der Interaktionspartner*in verwirklicht, wobei zugleich die soziale Akzeptanz des Verhaltens gegeben ist (Kanning, 2003). Somit muss das handelnde Individuum nicht nur die eigenen Interessen, sondern auch die Ziele, Wünsche und Bedürfnisse des/der Interaktionspartner*in beachten (Hinsch & Pfingsten, 2007), was als Kompromiss zwischen der Durchsetzung der eigenen Interessen und der Anpassung an die Anforderungen der Umwelt bezeichnet werden kann (Kanning, 2003). Als Beispiele können hier Empathie- oder Kooperationsfähigkeit angeführt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl die Selbst- als auch die Sozialkompetenzen als überfachliche Kompetenzen kategorisiert werden können. Sie beschäftigen sich beide mit dem Handeln des Individuums. Der zentrale Unterschied besteht darin, dass personale Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit sich selbst und soziale Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit anderen zum Tragen kommen.

2.2.1 Personale und soziale Kompetenzen und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Betrachtet man nach diesen einführenden Kompetenzdefinitionen erneut die Entwicklungsaufgaben im Allgemeinen und deren generationenspezifische Anforderungen, wird deutlich, wie bedeutsam Selbst- und Sozialkompetenzen für das Jugendalter in der Generation Z sind.

Die allgemeine Definition der Aufgabendimension „*Qualifizieren und Bilden*“ beinhaltet explizit die Entwicklung von Sozialkompetenz (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Begutachtet man die weiteren Bestandteile der Aufgabengruppe, wie die Entwicklung von intellektuellen und spezifischen Fähigkeiten, so wird ebenfalls die Relevanz von Sozial-, aber auch von Selbstkompetenzen für die Bewältigung dieser erkennbar. Es kann die These aufgestellt werden, dass eine Aneignung von spezifischen und intellektuellen Fähigkeiten ohne Kompetenzen wie Selbstkontrolle oder Selbstwirksamkeit nicht möglich ist. In Hinblick auf die generationenspezifischen Anforderungen gilt es hier zwei Aspekte genauer zu betrachten. Das Ziel der Aufgabe „*Qualifizieren und Bilden*“ ist es, dass das Individuum dazu in der Lage ist, die Rolle der/des Berufstätigen einzunehmen. In der zukünftigen Arbeitswelt werden „*Teamwork*“, „*Feedbackkultur*“ und „*Soft Skills*“ großgeschrieben (Hurrelmann, 2017, S. 56), was erneut die Relevanz derartiger Kompetenzen betont. Außerdem ist die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabengruppe bzw. die Entwicklung hin zu einem/r „*Bildungsgewinner*in*“ in der Generation Z, zentral.

Auch die Aufgabengruppe „*Binden und Beziehungen aufbauen*“ fordert implizit den Kompetenzerwerb. Für das Eingehen einer Partnerschaft oder enger Freundschaften, benötigt man entsprechende soziale und personale Kompetenzen, denn sie beeinflussen die Akzeptanz in der Peergroup und unterstützen den Aufbau sozialer Beziehungen (Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2016). Wie bereits ausgeführt, ist das Eingehen und Halten einer Partnerschaft für die Generation Z von zentraler Bedeutung, da diese als Anker in einer immer unübersichtlicheren Welt dient (Hurrelmann, 2017).

Soziale und personale Kompetenzen können demnach als Unterstützung, aber auch als Voraussetzung für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (in der Generation Z) angesehen werden.

Die Autoren*innen Wild, Hofer und Pekrun stellten 2001 ein „Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogisch bedeutsamer Sachverhalte des Sozialverhaltens“ auf, welches diese These unterstützt. Kompetenzen und Orientierungen bedingen hier, neben spezifischen und globalen Situationsmerkmalen, das Sozialverhalten. Das Sozialverhalten wiederum hat soziale und kognitive Folgen, wie Beliebtheit, Integration und Erfolg (Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 257):

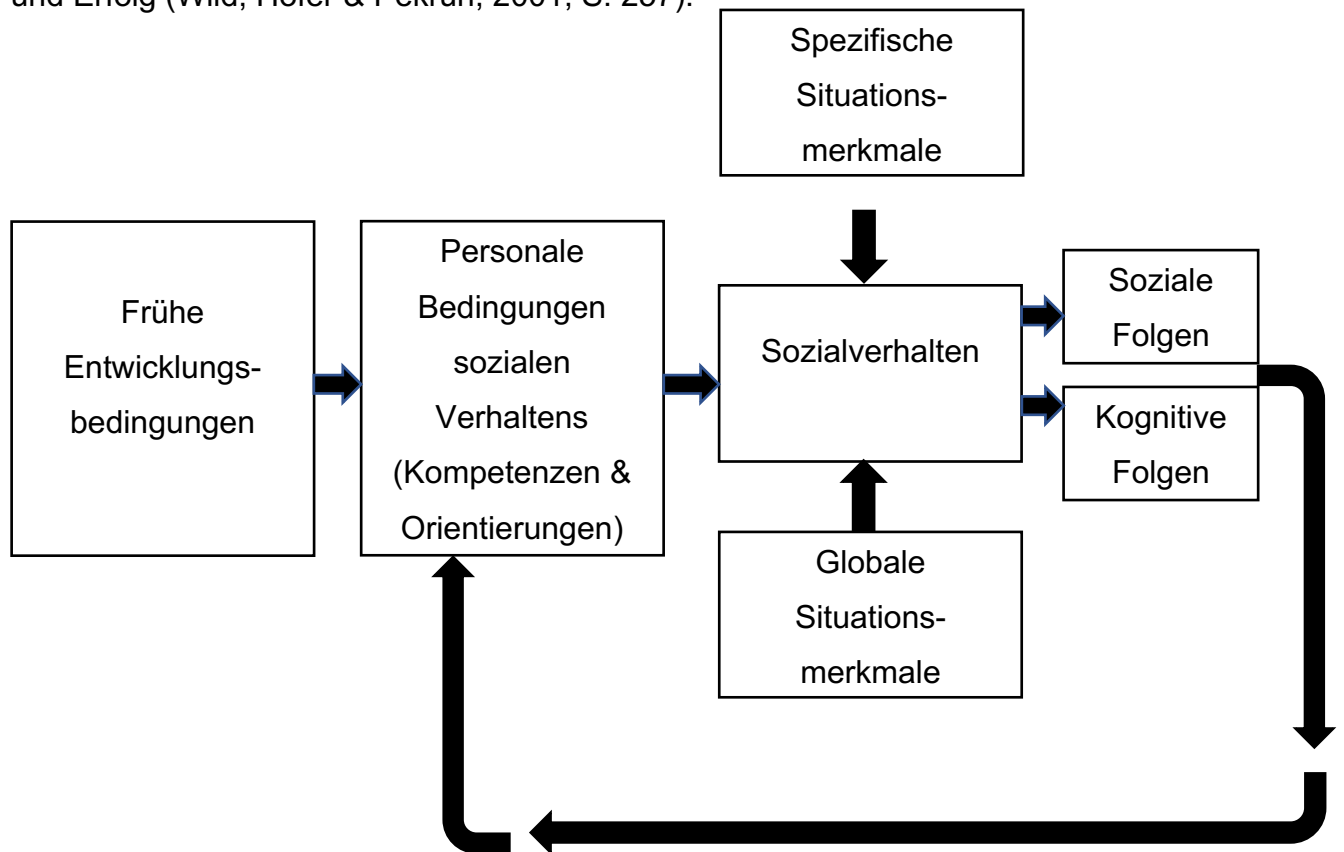


Abbildung 2: Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogisch bedeutsamer Sachverhalte des Sozialverhaltens (ebd.) [eigene Darstellung]

Diesem Modell folgend kann allerdings die These aufgestellt werden, dass derartige Kompetenzen und Orientierungen von entwicklungsbedingten Faktoren beeinflusst werden. Folglich kann angenommen werden, dass die unterstützend wirkenden Sozial- und Selbstkompetenzen nach dem Matthäus-Prinzip ungleich verteilt sind und deshalb für Jugendliche aus bildungsfernen Haushalten eher eine zusätzliche Herausforderung darstellen.

Diese theoretisch vermutete Wirkungskette soll im Folgenden anhand empirischer Befunde genauer analysiert werden.

2.2.2 Empirische Befundlage

Mareike Kunter und Petra Stanat untersuchten im Jahr 2002 differenzielle Wirkungen von Schulen und individuellen Merkmalen auf Aspekte der sozialen Kompetenz von Schülern*innen. Die Stichprobe bestand aus 5.026 15-jährigen Schülern*innen die an der PISA-Studie teilgenommen und einen Fragebogen zur Erfassung verschiedener Aspekte der Kompetenzdimensionen Kommunikation und Kooperation ausgefüllt hatten. Die Ergebnisse der Mehrebenen-Analysen zeigten, dass individuelle Hintergrundmerkmale für die Erklärung der Varianz der Sozialkompetenzen bedeutender sind als Schulmerkmale.

Als signifikante Individualmerkmale konnten dabei Geschlecht, sozioökonomischer Status und die Lehrer*in–Schüler*in-Beziehung identifiziert werden. Dieser Merkmalszusammenhang gestaltete sich dahingehend, dass Mädchen sowie Teilnehmende mit höherem sozioökonomischen Status und besseren Verhältnissen zur Lehrkraft, höhere Kompetenzwerte aufwiesen. Folglich kann festgehalten werden, dass der theoretisch modellierte Zusammenhang von Entwicklungsbedingungen und Kompetenzen, empirisch aufgezeigt werden kann.

Der Zusammenhang zwischen Sozialverhalten und sozialen sowie kognitiven Folgen, war ein Untersuchungsgegenstand der von Neuenschwader und Malti im Jahr 2009 durchgeführten Studie „*Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II*“. Ziel der Studie war es, den Einfluss von familiären Verhältnissen, Noten und Leistungen sowie des Sozialverhaltens von Schüler*innen im Unterricht auf Bildungsverläufe zu untersuchen. Die Stichprobe bestand aus 454 Schweizer Schüler*innen und deren primären Bezugspersonen. In stufenweisen logistischen Regressionsanalysen wurde ermittelt, wie familiäre und individuelle Merkmale am Ende der Primarschule das Schulniveau der Sekundarstufe I und den weiteren Bildungsverlauf in die Sekundarstufe II (Gymnasium vs. Berufsbildung) vorhersagten. Im Hinblick auf das Sozialverhalten von Schüler*innen im Unterricht konnte gezeigt werden, dass Verhaltensprobleme im Unterricht die Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I direkt, auch unter Kontrolle von Noten, Leistungen, sozialer Schicht, Elternerwartungen und Geschlecht beeinflussen.

In Bezug auf den Übergang in die Sekundarstufe II konnte nur ein tendenzieller Effekt des gezeigten Sozialverhaltens auf die Entscheidung Gymnasium vs. Berufsbildung gezeigt werden, welcher sich nach Einbezug der Testleistungen auflöste. Testleistungen und Verhaltensprobleme korrelierten negativ.

Auf den ersten Blick lassen sich diese Befunde dahingehend interpretieren, dass kompetentes Sozialverhalten im Zusammenhang mit Lern- und Bildungserfolg steht (kognitive Folgen). Die Autoren werfen jedoch die Frage auf, ob dieser Zusammenhang auf das Phänomen der „*Institutionellen Diskriminierung*“ nach Gomolla und Radtke (2002) zurückzuführen ist, wonach Schüler*innen mit höherem Problemverhalten benachteiligt werden und soziale Selektion stattfindet. Es kann demnach die These aufgestellt werden, dass Sozialverhalten in erster Linie soziale Folgen hat, welche kognitive Konsequenzen nach sich ziehen.

Sozial- und Selbstkompetenzen können bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, im Besonderen in der Generation Z, unterstützend wirken. Allerdings wird deren Ausprägung von Individualmerkmalen beeinflusst, weshalb es für die erfolgreiche Unterstützung und der Reduzierung von Chancenungleichheit, einer expliziten Förderung dieser Kompetenzdimensionen bedarf. Inwiefern das Format der Ganztagschule und Projekte wie *respect U* hierbei einen Beitrag leisten können, soll im Folgenden erörtert werden.

2.3 Ganztagsschule

Die Kultusministerkonferenz berücksichtigt bei der Definition von Ganztagsschulen sowohl den Aspekt der ganztägigen Beschulung als auch den der Betreuung. Ganztagsschulen werden demnach als Schulen im Primar- und Sekundarbereich definiert, bei denen ...

- *„an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst;*
- *an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird;*
- *die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“*
(KMK, o. D., o. S.).

Angelehnt an die vorgegebene Definition für die Erfassung von Ganztagsschulen ordnen die Bundesländer ihr Ganztagsangebot den verschiedenen Ausprägungen - offen, teilweise gebunden und voll gebunden - zu (KMK, 2015). Die drei Formen der Ganztagsschule können wie folgt unterschieden werden: Voll gebundene Ganztagsschulen haben ein verpflichtendes Angebot für alle Schüler*innen. Bei teilweise gebundenen Schulen gilt diese Verpflichtung nur für einen ausgewählten Teil der Kinder und Jugendlichen, beispielsweise für bestimmte Klassen oder Jahrgangsstufen. Offene Organisationsformen hingegen sehen eine freiwillige Teilnahme der Schüler*innen vor (Eisnach, 2011). Bei der zu betrachtenden Projektschule handelt es sich um eine teilweise gebundene Ganztagsschule, da das Angebot sich auf einzelne Klassen beschränkt, für diese aber verpflichtend ist.

Die meisten Bundesländer bieten alle Formen der Ganztagsschule parallel an. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die einzelnen Konzepte landesspezifische Charakteristika in Hinblick auf Zeitstruktur, Finanzierung und Trägerschaft aufweisen. Die Konsequenz ist eine facettenreiche Ganztagsschullandschaft.

Der zeitliche Rahmen des Ganztagschulangebots orientiert sich länderübergreifend an den von der Kultusministerkonferenz festgelegten Werten.

Diese umfassen die Anzahl der Tage (3) sowie die Stunden pro Tag (7), an welchen das Angebot in Anspruch genommen werden kann. Bei der genaueren Begutachtung der Angebotslage ist die Entwicklung zu erkennen, dass in dem Großteil der Länder sogar viermal pro Woche ein Angebot bereitgestellt wird und die Schulen mindestens acht Stunden für die Schüler*innen geöffnet haben. Das Bundesland Bayern ist Teil dieser Mehrheit.

Das Angebot der Ganztagschule kann dabei in drei Dimensionen unterteilt werden. Den Pflichtunterricht, unterrichtsbezogene Ergänzungen sowie außerunterrichtliche Angebote (KMK, 2015). Diese Einteilung gilt es für das bessere Verständnis der folgenden Teilkapitel im Hinterkopf zu behalten. Das zu evaluierende Projekt kann im Bereich der außerunterrichtlichen Angebote verortet werden.

Peter Posch und Herbert Altrichter beschäftigten sich im Jahr 2009 mit den „*Merkmale[n] der Schule 2020*“ und prognostizierten eine flächendeckende Verbreitung und den Anstieg der Ganztagschulform. Betrachtet man elf Jahre später den Bildungsbericht 2020, kann diese Prognose bestätigt werden. Er listet auf, dass 68% aller Schulen in Deutschland im Schuljahr 2018/19 ganztätig organisiert waren. Noch sechs Jahre zuvor traf dies nur auf 30% aller Schulen zu, was den Trend hin zu ganztätigen Bildungs- und Betreuungsangeboten verdeutlicht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Auch im Münchner Bildungsbericht 2019 lässt sich die zentrale Stellung der Schulform in der Münchner Bildungslandschaft erkennen. Der bedarfsgerechte Ausbau von Ganztagsangeboten wird hier als „*zentrale bildungspolitische Schwerpunktsetzung des Münchner Stadtrats*“ bezeichnet (Landeshauptstadt München, 2019, S. 136). Anhand der Anzahl der öffentlichen Schulen mit schulischem Ganztagsangebot in München im Schuljahr 2017/2018 lässt sich diese theoretische Schwerpunktsetzung in der Praxis nachvollziehen (ebd.).

Die Gründe für den Ausbau der Ganztagschule sollen nun anhand der bildungspolitischen Ansprüche herausgearbeitet werden (2.3.1). Im Anschluss daran werden die generationenspezifischen Anforderungen an die Schulform präsentiert (2.3.2). Abschließend soll anhand empirischer Befunde analysiert werden, ob die Schulform diesen Ansprüchen gerecht werden kann (2.3.3).

2.3.1 Bildungspolitische Ansprüche

Als Ursache für den länderübergreifenden Ausbau des Ganztagsangebots können zwei Entwicklungen angeführt werden. Zum einen die Befunde verschiedener nationaler und internationaler Schulleistungsuntersuchungen, beispielsweise die der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 und der mit dieser einhergehende „Schock“. Zum anderen das „Investitionsprogramm, Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), dessen Mittel den bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen fördern sollen. Das Verständnis des bedarfsgerechten Auf- und Ausbaus des IZBB umfasst den „Ausbau und [die] Weiterentwicklung“ neuer Ganztagschulen, die „Schaffung zusätzlicher Plätze“ an bestehenden Schulen und die „Qualitative Weiterentwicklung“ von Angeboten (KMK, 2015, S. 4).

Die Gründe für die Förderung des Formats der Ganztagschule sind in den verschiedenen Bundesländern sehr ähnlich.

Auf der Ebene der Schüler*innen kann die Förderung von individuellem, fachlichem und sozialem Lernen durch das ganztägige Angebot als Zielstellung benannt werden. Die Schüler*innen sollen im Sinne ganzheitlicher Bildung in ihrer Entwicklung von kognitiven, aber auch von sozialen Kompetenzen gefördert werden. Darüber hinaus sollen die Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen verbessert werden (ebd.). Das zu evaluierende Projekt kann dabei im Bereich der Förderung der sozialen Kompetenzen verortet werden.

Neben dem Aspekt der individuellen Förderung spielt auch der des gesellschaftlichen Wandels in der Familien- und Erwerbsstruktur eine Rolle (ebd.).

„Ganztagschulen ermöglichen eine bessere Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familienleben. Beide Elternteile können so einer Berufsarbeit nachgehen und eher Zugang zu Arbeitsbereichen finden, die neben höheren Qualifikationen auch vollzeitnahe Beschäftigung erfordern. Die Eltern werden außerdem davon entlastet, in ihrer Familienzeit das Schulsystem zu unterstützen und sich für den Schulerfolg ihrer Kinder täglich einsetzen zu müssen“ (Landeshauptstadt München, 2016, S. 111).

Demnach soll durch Ganztagschulen nicht nur die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gefördert, sondern auch die Eltern nicht mehr in der Berufswahl eingeschränkt und dadurch finanziell entlastet werden. Folglich beeinflusst das Format Ganztagschule nicht nur Eltern und Kinder, sondern das gesamte Familienleben. Die Landeshauptstadt München sieht diese Kausalkette als Indiz für mehr Bildungsgerechtigkeit (2016) und sie kann als mögliche Antwort auf den „PISA-Schock“ gewertet werden.

Betrachtet man die bildungspolitischen Erwartungen an das Format der Ganztagschule, lassen sich die Schwerpunkte der Ganztagschulforschung identifizieren. Diese beschäftigt sich mit der Frage, ob die Ganztagschule in Deutschland als Alternative zur Halbtagschule, vielleicht sogar als Normalform der Schule etabliert werden kann. Als Schulform mit erweitertem Erziehungs- und Bildungsauftrag (Reh, Rabenstein, Fritzsche & Idel, 2015). Bevor bisherige Befunde der Ganztagschulforschung präsentiert werden, soll noch knapp auf die generationenspezifischen Anforderungen an die Schulform eingegangen werden.

2.3.2 Generationenspezifische Ansprüche

Zu Beginn der Arbeit wurde erläutert, dass die Generation Z spezifischen Entwicklungsaufgaben gegenübersteht. Klaus Hurrelmann erklärt deshalb, dass es für die pädagogische Praxis im Allgemeinen und Ganztagschulen im Besonderen wichtig ist, diesen Merkmalen Rechnung zu tragen. Auf Basis der skizzierten Charakteristika der Generation lassen sich drei übergreifende Ansprüche an die Ganztagschule benennen:

1. Angehörige der Generation Z erwarten eine individuelle Förderung, je nach persönlicher Lage und Bedürfnissen. Bildungsinstitutionen sollen ihnen als „*Digital Natives*“ die gleichen Freiheiten bieten wie andere Lebensbereiche. Sie sind auf eine komplexe und von Unsicherheit geprägte Lebenswelt eingestellt und möchten den Umgang mit dieser erlernen.
2. Die Bildungsinstitution Schule soll nicht nur im Bereich „*Bilden und Qualifizieren*“ unterstützen. Jugendliche wünschen sich Hilfestellung bei der Bewältigung aller vier Entwicklungsaufgaben. An dieser Stelle lässt sich das Potential der Ganztagschule erkennen, die durch außerunterrichtliche Programme all diese Bereiche intensiver aufnehmen und ansprechen kann als traditionelle Halbtagsschulen.
3. Beispielsweise kann soziale Kompetenz in der Schulgemeinschaft praktiziert und erlebt, sowie der Umgang mit persönlichen Enttäuschungen und Konflikten erlernt werden.
4. Schüler*innen wünschen sich einen Wandel in der sozialen Rolle von Pädagogen*innen. Lehrer*innen sollen sich weiterentwickeln hin zu Trainer*innen die Freiräume für eigenständiges Arbeiten im fachlichen und Stärkung von Selbständigkeit im sozialen Bereich schaffen. Angehörige der Generation Y, die bereits berufstätig sind, weisen diesen Weg. Sie fordern flache Hierarchien, Teamarbeit und Feedback. Diese Erwartungen richten sich nun auch an Lehrkräfte und Schulen (2017).

Im Folgenden soll anhand empirischer Befunde erörtert werden, ob das Format der Ganztagschule diesen bildungspolitischen und generationenspezifischen Anforderungen gerecht werden kann.

2.3.3 Empirische Befundlage

Inwiefern die an die Ganztagschule gestellten Ansprüche in der Realität zum Tragen kommen, ist seit 2005 Forschungsinteresse der „*Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*“ (StEG). Das Projekt wird von mehreren Forschungsinstitutionen gemeinsam durchgeführt und lässt sich in drei Förderphasen untergliedern (2005-2011, 2012-2015, 2016-2019), welche in ihren Schwerpunktsetzungen und Fragestellungen variieren. Im Folgenden soll eine kurze Synopse ausgewählter Befunde der drei StEG-Phasen präsentiert werden.

In der ersten Förderphase wurden unter anderem individuelle Wirkungen der Teilnahme an den außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten auf die Entwicklung von Schüler*innen untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass es keinen eigenständigen Effekt der Schulform und der Nutzung von Ganztagsangeboten auf die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen gibt. Im Falle eines positiven Zusammenhangs wird der Effekt durch die Regelmäßigkeit des Angebotes, die dauerhafte Teilnahme und die Qualität des Programmes bedingt.

Zu der genaueren Analyse dieser Befunde, wurden in der zweiten StEG-Phase die Wirkungen spezifischer Angebote, in den Bereichen der Lese-, naturwissenschaftlichen und sozialen Kompetenzförderung sowie Maßnahmen zum Übergang in den Beruf, untersucht. In Förderphase zwei konnte kein Einfluss der Angebotsnutzung auf die fachlichen Kompetenzen, aber auf das Sozialverhalten und die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen aufgezeigt werden. Voraussetzung war auch hier eine hohe Qualität des Angebots. Als Fazit der zweiten StEG-Phase konnte deshalb gezogen werden, dass der Besuch von Ganztagsangeboten im Besonderen die psychosoziale Entwicklung von Schüler*innen fördert (DIPF, 2019). Das zu evaluierende Projekt *respect U* ist thematisch im Bereich der Förderung von sozialen Kompetenzen zu verorten.

In der dritten Förderphase führten die beteiligten Forschungsinstitute eigene Teilstudien zum übergreifenden Thema "*Individuelle Förderung*" durch. Es konnte unter anderem gezeigt werden, dass das Vorhandensein eines Ganztagsangebots bei der Wahl der weiterführenden Schule vorerst eine untergeordnete Rolle spielt.

Allerdings beziehen Eltern, deren Kind kein Gymnasium besuchen wird, eher die Ganztagschulform in ihre Entscheidungsfindung mit ein. Insbesondere Eltern, denen es in ihrem Umfeld an (sozialen) Ressourcen fehlt, haben verstärkt den Ganztag bei der Schulsuche im Blick (ebd.).

An den StEG-Daten kann kritisiert werden, dass sie keine Vergleichsdaten für Halbtagsschulen beinhalten und dass standardisierte Instrumente der Kompetenzmessung erst ab Förderphase zwei zur Anwendung kommen.

Die Daten der dritten Startkohorte des „*Nationale[n] Bildungspanel[s]*“ (NEPS) werden diesen Ansprüchen gerecht. Anhand der Daten wurden schulformübergreifend die Kompetenzverläufe von Schüler*innen in den Bereichen Lesen und Mathematik betrachtet. Dabei wurde sowohl zwischen den verschiedenen Ganztagschulformen als auch zwischen Ganz- und Halbtagsschulen differenziert. Zudem wurden nicht nur Aspekte der Nutzung, sondern auch die Bewertung der Angebote durch die Schüler*innen erfasst.

Anhand der NEPS-Daten konnte erneut gezeigt werden, dass weder die schulische Organisationsform noch die Nutzung der Angebote einen eigenständigen Effekt auf die fachliche Kompetenzentwicklung von Schüler*innen haben. Potential wurde auch hier in der außerunterrichtlichen Förderung gesehen, allerdings nur dann, wenn diese von den Schülern*innen als attraktiv empfunden wurde (Linberg, Struck & Bäumer, 2018).

Das Format der Ganztagschule kann folglich den bildungspolitischen Erwartungen nicht vollständig gerecht werden. Die Schulform und ihre Angebote haben keinen eigenständigen Effekt auf die fachliche Kompetenzentwicklung von Schüler*innen. Sie wird allerdings verstärkt von Familien, denen es an (sozialen) Ressourcen fehlt und deren Kind kein Gymnasium besuchen wird, als attraktive Option wahrgenommen.

Im Kontext der Generation Z kann die These aufgestellt werden, dass das Potential der Ganztagschule in deren außerunterrichtlichen Angeboten zu verorten. Zum einen können deren Organisationsform und thematische Schwerpunktsetzung, den zuvor erläuterten generationsspezifischen Ansprüchen gerecht werden. Das Format zeichnet sich durch mehr gestalterische Freiheit, Raum zur Eigenständigkeit der Teilnehmenden und ganzheitliche Bildung aus.

Zum anderen konnte gezeigt werden, dass derartige Angebote sich positiv auf die psychosoziale Entwicklung bzw. auf den Erwerb der als relevant eingestuften personalen und sozialen Kompetenzen, auswirken. Hier kann das Potential der Schulform hinsichtlich der angestrebten Reduktion von sozialer Ungleichheit verortet werden. Dieser Effekt wird allerdings bedingt durch die Regelmäßigkeit, die dauerhafte Teilnahme und die Qualität des Angebots. Als weiterer potentieller Erfolgsfaktor kann die Attraktivität des Angebots gesehen werden, welcher allerdings bisher nur im Bereich der fachlichen Kompetenzförderung untersucht wurde. Auf Basis dieser Erkenntnisse lässt sich die Bedeutsamkeit einer Evaluation von derartigen Angeboten ableiten.

2.4 Evaluation

Es kann die These aufgestellt werden, dass Evaluation im praktischen Handeln allgegenwärtig ist. In der Praxis zu handeln bedeutet, Entscheidungen zu treffen. In der Entscheidungssituation ist jedoch keine vollständige Kontrolle der Konsequenzen dieser möglich. Deshalb wird im Anschluss auf den Entscheidungsprozess und dessen Ergebnis zurückgeblickt, evaluiert und gelernt (Kuper, 2011).

„Evaluation heißt somit: Lernen aus Erfahrung, um für zukünftige Entscheidungen praktisch verwertbare Informationen und [] tragfähige Urteilstkriterien zu erhalten“ (ebd., S. 132).

Auch im wissenschaftlichen Kontext beziehen sich Evaluationen auf Entscheidungen und deren Konsequenzen, der Evaluationsgegenstand weist jedoch einen höheren Komplexitätsgrad auf (ebd.). Der Evaluationsgegenstand bezeichnet das, was evaluiert wird (Mandl & Hense, 2007). Außerdem werden empirische Methoden zur Informationsgewinnung und systematische Verfahren zur Informationsbewertung anhand offen gelegter Indikatoren genutzt (Stockmann, 2004).

In diesem Teilkapitel wird der Begriff Evaluation vertieft, indem er in den für die vorliegende Arbeit relevanten Kontexten beleuchtet wird. Diese kontextspezifische Erörterung soll einen Bogen spannen zwischen den bisherigen theoretischen Überlegungen und der nachfolgenden praktischen Beschreibung. Außerdem soll anhand der Beleuchtung der Kontext-Charakteristika die Komplexität des Vorhabens und die Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Vorgehens verdeutlicht werden.

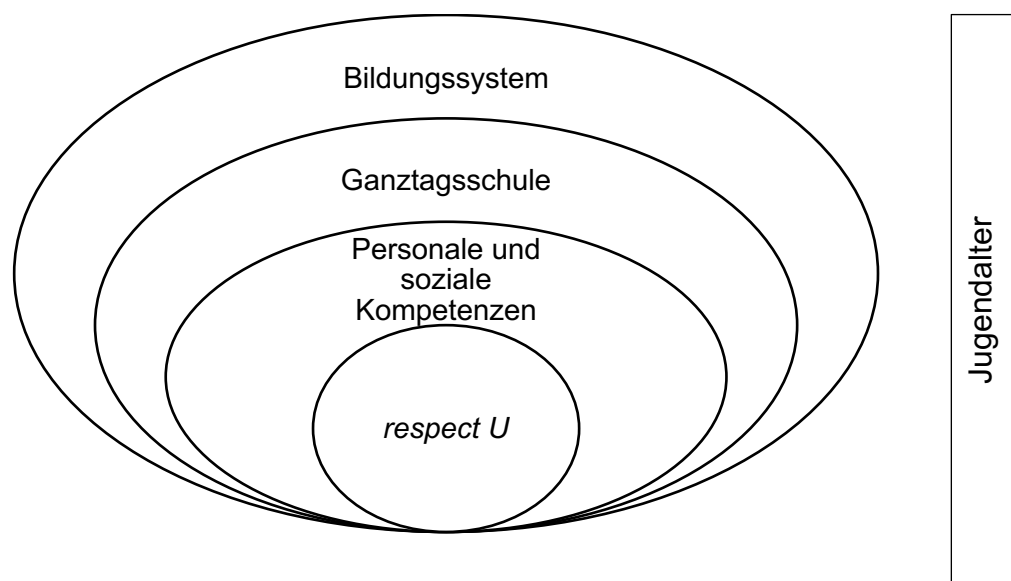


Abbildung 3: Kontexte der Evaluation

2.4.1 Evaluation im Kontext Bildungssystem

Die wissenschaftliche Evaluierung von Prozessen und Ergebnissen gewinnt auch im Bildungssystem immer mehr an Bedeutung. Diese Entwicklung kann unter anderem als Reaktion auf den „PISA- Schock“ der 2000er angesehen werden und anhand von gesteigerten Erwartungen an die Qualitätssicherung im Bildungswesen aufgezeigt werden (Kuper, 2011). Als weitere Ursache kann die zunehmende „Verwirtschaftlichung“ des Bildungssystems angesehen werden, welche dieses für den Gebrauch betriebswirtschaftlicher Steuerungsmittel zugänglich machte (Höhne, 2015, S. 27f.). Evaluationen sollen nicht nur Lernstanderhebungen umfassen, sondern auch Aussagen über Entwicklungstrends generieren oder pädagogische Praxis, in Form von Programmen und Projekten, systematisieren. Es kann an dieser Stelle von einer „evaluativen Grundhaltung“ gesprochen werden (Kuper, 2011, S. 134ff.).

„Eine evaluative Grundhaltung zeichnet sich durch die Bereitschaft aus, empirische Informationen zur Bewertung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems oder seiner Einheiten heranzuziehen und zur Gestaltung der Bildungspraxis zu verwenden“ (ebd., S. 134).

Eine Vielzahl von Evaluationen im Bildungswesen kann dabei im Bereich der Programm- und Projektevaluation verortet werden (ebd.). Da die vorliegende Evaluation als Projektevaluation charakterisiert werden kann, soll kurz auf diese Dimension eingegangen werden.

Diese Evaluationsvorhaben werden in der Regel von Trägern oder Programmverantwortlichen initiiert und auf der Ebene der einzelnen Projekte oder Einrichtungen durchgeführt. Bei derartigen Rahmenbedingungen wird empfohlen, das Evaluationsdesign eng mit dem Auftraggeber bzw. der pädagogischen Praxis abzusprechen (ebd.). Auf diese Empfehlung wurde bei der vorliegenden Evaluation viel Wert gelegt (s. Kapitel 3). An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass die methodischen Voraussetzungen für die Analyse von Effekten einzelner Merkmale oder Merkmalskomplexe von Projektinterventionen aus strukturellen Gründen oftmals ungünstig sind (ebd.). Diese Problematik wird bei der Erörterung der Limitationen diskutiert. Zur Vorbeugung dieser wird die stetige Orientierung an den Evaluationsstandards empfohlen (ebd.), welche im späteren Verlauf der Arbeit genannt werden und deren Einhaltung überprüft worden ist.

2.4.2 Evaluation im Kontext Ganztagschule

Bei der vorliegenden Evaluation handelt es sich um eine Projektevaluation an einer Ganztagschule. Wie zuvor erörtert, werden sowohl dem Konzept der Ganztagschule als auch dem der Evaluation immer mehr Bedeutung zugesprochen. Aus diesen Entwicklungen und dem analysierten Forschungsstand zu schulischer Ganztagsbetreuung lassen sich zwei Schlussfolgerungen ableiten. Erstens, dass die Evaluation von Projekten im Rahmen des Ganztagesunterrichts von bedeutendem empirischen Erkenntnisinteresse ist. Zweitens, dass diese Forschungsvorhaben einen hohen Grad an Komplexität aufweisen und nicht immer zu eindeutigen Ergebnissen führen. Als Beispiel kann hier wiederholt das StEG-Projekt angeführt werden. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurde das bestehende CIPO (Context, Input, Process, Outcome) Modell ergänzt und damit eine Orientierungshilfe für die Analyse von Konstrukten der Ganztagsforschung generiert. Das Evaluationsmodell ist für eine bereichsspezifische Auslegung vorgesehen und nicht pauschal auf den Kontext Ganztagschule übertragbar. Es soll einen Analyserahmen vorgeben, auf Basis dessen sich je nach Fragestellung auf unterschiedliche Konstrukte konzentriert wird (Fischer et al., 2011).

Context & Input	Process		Outcome
Schulische Rahmenbedingungen	Angebot	Nutzung	Fachübergreifend (erzieherisch)
Externer Kontext	Prozessmerkmale (Unterricht & Angebote)	Unterricht	Leistung & Schulerfolg
Individueller Kontext		Angebote	
Familiärer Kontext		Schulqualität	
Schulentwicklungsarbeit			

Abbildung 4: Konstrukte der Ganztagsforschung (ebd., S. 24) [eigene Darstellung]

Das häufig herangezogene CIPO-Modell ist wohlüberlegt und detailliert, aber die Ausrichtung an einer universellen Theorie für den komplexen Kontext der Ganztagschulforschung ist nicht immer sinnvoll und kaum umsetzbar.

Die vorliegende Analyse nutzt das Modell und dessen Konstrukte deshalb als Orientierungshilfe und stützt sich zusätzlich auf ein handlungsorientierteres Verfahren. Die Autorin bezieht sich auf die Empfehlungen von Burkhard und Eikenbusch für einen schrittweisen Evaluationsprozess (2005, S. 78):

1. Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses
2. Auswahl der Evaluationsbereiche
3. Klärung der Ziele und Fragestellung der Evaluation
4. Planung des Ablaufs einer Evaluation
5. Vereinbarung von Qualitätsindikatoren
6. Auswahl und Entwicklung der Evaluationsinstrumente
7. Umgang mit Daten und Evaluationsergebnissen
8. Reflexion des Evaluationsprozesses

Auf die hier gelisteten Schritte wird im weiteren Verlauf der Arbeit wiederholt mit Beispielen aus dem Evaluationsauftrag Bezug genommen, um das theoretisch fundierte Vorgehen der Autorin besser nachvollziehen und systematisieren zu können.

2.4.3 Evaluation im Kontext personaler und sozialer Kompetenzen

Evaluationen im Kontext der Kompetenzmessung bedienen sich zahlreicher Methoden. Allerdings können viele dieser Erhebungsmöglichkeiten die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität nicht gewährleisten. Aus diesem Grund ist eine reflektierte Methodenwahl ratsam (Frey, 2006). Auf die wissenschaftlichen Gütekriterien und deren Einhaltung wird im weiteren Verlauf der Arbeit Bezug genommen. Im Folgenden werden die in dieser Evaluation verwendeten Methoden erläutert und deren Vor- und Nachteile diskutiert. Außerdem werden die gewählten Varianten der Kompetenzmessung knapp in dem spezifischen Kontext der Sozial- und Selbstkompetenzmessung beleuchtet.

Die vorliegende Evaluation greift bei der Messung der personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen auf die Methode der „*Selbstbeurteilung*“ zurück. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass in kurzer Zeit viele Personen befragt werden können (ebd.). Die Autorin entschied sich für diese Methodik, da alle Schüler*innen der Ganztagsklassen der Jahrgangsstufen 5 – 8 zu einem spezifischen Messzeitpunkt befragt werden sollten.

Allerdings setzt eine Selbstbeurteilung voraus, dass die jeweilige Person sich und ihr Verhalten retrospektiv realistisch beurteilen kann. Außerdem besteht die Gefahr, dass die Befragten sich bewusst besser oder schlechter bewerten als sie sind oder unterbewusst im Sinne von sozialer Erwünschtheit urteilen (ebd.). Im Hinblick auf das Alter der Teilnehmenden und die Thematik der Befragung gilt es an dieser Stelle die Frage aufzuwerfen, ob eine realistische Selbsteinschätzung a) möglich ist und b) trotz Faktoren wie sozialer Erwünschtheit erfolgt. Die Autorin achtete aus diesem Grund bei den Erhebungen stets darauf, auf die Anonymität der Befragung und die Tatsache, dass keine Antwort „*richtig*“ oder „*falsch*“ ist, hinzuweisen. Eine weitere Möglichkeit der Schwachstelle dieser Methodik entgegenzuwirken ist, diese mit einer „*Fremdbeurteilung*“ zu kombinieren (ebd.). Diese Empfehlung wurde in der vorliegenden Evaluation befolgt.

Diese Fremdbeurteilung kann beispielsweise in Form einer „*direkten Beobachtung*“ und Erfassung von Kompetenzen in „*on – the - job*“ – Situationen erfolgen (ebd.). Diese Variante wurde auch in der vorliegenden Evaluation gewählt und die Kursleiter*innen sollten die Schüler*innen während der *respect U*-Kurse beobachten. Hierbei wird von gezeigten Verhaltensweisen auf Kompetenzen geschlossen.

Da gezeigte Verhaltensweisen komplexer sind als Konstrukte, die bei Selbstbeurteilungen abgefragt werden können, erhofft man sich von diesem Beobachtungsverfahren eine höhere prognostische Validität (ebd.). Als Nachteile dieses Verfahrens können zum einen die mögliche Reaktivität der Beobachteten und zum anderen das Auftreten von Beobachtungsfehlern genannt werden. Reaktivität meint in diesem Kontext, dass die Beobachteten sich anders verhalten, da sie merken, dass sie beobachtet werden (Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Die potentielle Reaktivität schätze die Autorin als gering ein, da die Schüler*innen von vertrauten Personen beobachtet wurden und dies innerhalb des gewohnten Kurskontextes stattfand. Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Beobachtungsfehlern sollte durch das Absprechen der Beobachtungsergebnisse unter den Kurleiter*innen reduziert werden. Außerdem kann angeführt werden, dass die Beobachter*innen die Schüler*innen teilweise seit Jahren kennen und über pädagogische Kenntnisse verfügen. Auf Basis dessen wird die These aufgestellt, dass die Kurleiter*innen sehr geeignet für die Rolle des/der Beobachter*in sind.

Bei der Evaluation von *respect U* erfolgte eine bewusste Auswahl der Methodik und es wurde versucht, bereits vorab möglichen Schwachstellen entgegenzuwirken. Dennoch sind diese bei der Interpretation und der Diskussion der Ergebnisse zu beachten und werden im weiteren Verlauf erneut aufgegriffen.

2.5 Zusammenfassung der theoretischen Analyse

Das Individuum steht im Jugendalter vor der Herausforderung, bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Diese Entwicklungsaufgaben weisen generationenspezifische Ausprägungen auf. Im Kontext der Generation Z kann die Frage aufgeworfen werden, wie Jugendliche mit ungünstigen Ausgangsbedingungen bei der Bewältigung dieser Anforderungen unterstützt werden können.

Bei genauerer Betrachtung dieser Aufgaben lässt sich die zentrale Rolle von personalen und sozialen Kompetenzen für die Bewältigung dieser erkennen. Bei der Analyse der Kompetenzausprägungen wird jedoch deutlich, dass diese ebenfalls von individuellen Merkmalen bzw. Ausgangsbedingungen beeinflusst werden.

Auf Basis dieses Zusammenhangs kann die These aufgestellt werden, dass Sozial- und Selbstkompetenzen als bedeutende Unterstützung bei der Bewältigung generationenspezifischer Entwicklungsaufgaben angesehen werden können, es aber einer expliziten Förderung dieser bedarf.

An das Format der Ganztagschule werden eine Reihe von bildungspolitischen Ansprüchen gestellt und ein Ausbau der Schulform angestrebt. Empirische Untersuchungen zeigten, dass das Potential der Ganztagschule im Besonderen in deren außerunterrichtlichen Angeboten zu verorten ist. Diese wirken sich positiv auf die psychosoziale Entwicklung von Schüler*innen aus und können generationenspezifischen Anforderungen gerecht werden. Sie können somit als geeignetes Format identifiziert werden, um Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Der positive Zusammenhang zwischen dem Besuch von Ganztagsangeboten und der Kompetenzentwicklung ist jedoch durch die Regelmäßigkeit und die Dauer der Teilnahme sowie durch die Qualität des Angebots bedingt. Aus dieser Erkenntnis heraus lässt sich die Forderung nach einer Evaluation von derartigen Projekten ableiten.

Evaluationen gewinnen im Bildungswesen immer mehr an Bedeutung. Bei der Evaluierung von Bildungsprozessen im Kontext der Ganztagschule und der Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen, ist die Berücksichtigung der komplexen Kontextbedingungen von großer Bedeutung. Dieser Umstand verweist auf die Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Evaluationsprozesses. Im Folgenden soll die Evaluation des Projektes *respect U*, welches auf die Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen von Schüler*innen im Ganztage abzielt, beschrieben werden.

3 Evaluation des Förderprogramms *respect U*

Bisher wurde das Projekt *respect U* der Stiftung *Gesellschaft macht Schule* mittels informeller Stimmungsbilder, angeleitet von den Programmmitarbeiter*innen, evaluiert. Nach der erfolgreichen Zusammenarbeit der LMU München und der Stiftung bei der Evaluation des Projektes *Eine Note besser!*, wurde eine erneute Kooperation bzw. externe Evaluation vereinbart. Diese sollte im Rahmen von Abschlussarbeiten am Lehrstuhl von Professor Eckert durchgeführt werden. Nach Vorgesprächen mit dem Lehrstuhl und der Stiftung entschied sich die Autorin, die erste Abschlussarbeit im Rahmen dieses Evaluationsprojektes zu verfassen.

Im Verlauf der Kooperation wurde, dem schrittweisen Evaluationsprozess folgend, ein gemeinsames Verständnis geschaffen (Schritt 1), der Fokus der Evaluation präzisiert (Schritt 2 und 3), ein gemeinsamer Zeitplan erstellt (Schritt 4), Erhebungsinstrumente erarbeitet und eine Piloterhebung durchgeführt (Schritt 5 und 6). Im Anschluss an die Testung der Messinstrumente erfolgte dann eine Haupterhebung. Aus den Ergebnissen dieser wurden Implikationen zur weiteren Gestaltung des Projektes und der externen Evaluation abgeleitet, in Form eines Workshops vorgestellt und diskutiert (Schritt 7 und 8).

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels soll der Evaluationsgegenstand und der ausgewählte Evaluationsbereich beschrieben werden. Im Anschluss daran werden die Ziel- und Fragestellungen sowie die Form der Evaluation herausgearbeitet. Nachfolgend werden der zeitliche Ablauf illustriert und die auf den Fragestellungen basierenden Qualitätsindikatoren präsentiert. Abschließend wird kurz auf die einzuhaltenden Evaluationsstandards eingegangen und eine Übersicht des Evaluationsvorhabens bereitgestellt.

Die entwickelten Messinstrumente werden im späteren Verlauf der Arbeit (s. Kapitel 4) erläutert.

3.1 Gegenstand der Evaluation

Zu Beginn soll der Evaluationsgegenstand beschrieben werden. Die Beschreibung des Evaluationsgegenstands und Evaluationsbereichs erfolgt anhand der Erläuterung der Auswahl der Projektschule(n), des thematischen Schwerpunktes des Programms und der finanziellen Rahmenbedingungen.

3.1.1 Auswahl der Schulen

Respect U ist ein Angebot für „Kinder und Jugendliche in Risikolagen“. Dies umfasst „Kinder aus einem bildungsfernen Elternhaus, deren Eltern erwerbslos, bzw. von Armut betroffen sind und die herkunftsbedingt, ungleiche Chancen im Bildungssystem haben“ (s. Anhang_1).

Die *respect U*-Kurse werden aktuell an der Grundschule an der St.-Martin-Straße und an der Mittelschule an der Ichostraße angeboten. Die vorliegende Evaluation fokussiert sich aus organisatorischen Gründen auf die Kurse an der Mittelschule.

Der Kontakt zwischen *Gesellschaft macht Schule* und der Ichoschule entstand nicht auf Basis eines systematischen Auswahlprozesses, sondern auf Grund von persönlichen Verbindungen zwischen Stiftung und Schulleitung.

Dennoch lässt sich die Verortung des Projektes an der Ichoschule und der Bedarf der Schüler*innen bildungspolitisch begründen. Der Förderbedarf der Schüler*innen an dieser Schule kann mit Hilfe von verschiedenen Konstrukten aufgezeigt werden. Die vorliegende Analyse stützt sich dabei auf den „Sozialindex“ des Münchner Bildungsberichts 2019 und den „Indikator Soziale Herausforderungen“ des Sozialreferats der Landeshauptstadt München 2020. Diese beiden Konstrukte sollen einander knapp gegenübergestellt werden:

Sozialindex	Indikator Soziale Herausforderungen
Anteil der Haushalte mit Abitur bzw. Fachabitur an allen Haushalten	-
Kaufkraftindex	Anteil der Arbeitslosen nach SGB II & III an der erwerbsfähigen Bevölkerung
Anteil der ausländischen Bevölkerung	Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung
(Landeshauptstadt München, 2019)	(Landeshauptstadt München, 2020)

Abbildung 5: Konstrukt- und Indikatoren-Auswahl zur sozialen Herkunft

Die beiden Konstrukte basieren demnach auf ähnlichen Indikatoren wie dem Migrationshintergrund und der Kaufkraft. Sie sind zwar nicht völlig identisch, können aber für die Beschreibung ähnlicher theoretischer Variablen, wie in diesem Fall der sozialen Herkunft, verwendet werden. Bei der Ermittlung des Sozialindex werden zudem bildungsrelevante Merkmale berücksichtigt.

Für den Stadtteil der Projektschule zeigt sowohl der Sozialindex für den zugeordneten Grundschulsprenkel als auch der Indikator Soziale Herausforderungen eine Abweichung vom Münchner Durchschnitt an. Die erste Kennzahl, der Sozialindex, lässt mit einem unterdurchschnittlichen Wert auf „*schwierige Rahmenbedingung[en]*“ für Kinder und Jugendliche schließen (Landeshauptstadt München, S. 45). Ein überdurchschnittlicher Wert für die zweite Kennzahl kann wiederum, seinem Namen entsprechend, als Indikator für soziale Herausforderungen des Stadtteils gesehen werden (Landeshauptstadt München, 2020). Neben diesen Konstrukten können weitere Kennzahlen aus der kommunalen Berichterstattung, wie beispielsweise ein überdurchschnittlicher Anteil an Kindern in SGB II-Bedarfsgemeinschaften, genannt werden. Dieser Anteil verweist auf „*arme und prekäre*“ Lebenslagen der Schüler*innen (Landeshauptstadt München, 2019, S. 43f.).

Zusammenfassend kann folglich festgehalten werden, dass sich die auf informellem Wege zu Stande gekommene Verortung des Projektes an der Ichoschule mit statistischen Kennzahlen begründen lässt.

3.1.2 Thematischer Schwerpunkt

Die Darstellung des thematischen Schwerpunktes orientiert sich am Konzept des Projektes *respect U* von *Gesellschaft macht Schule* (s. Anhang_1).

Problemstellung und Lösungsansatz

Die schulische Praxis steht vor der Herausforderung, Schüler*innen mit immer heterogener werdenden Startbedingungen gerechte Chancen auf Bildungserfolg und -teilhabe zu bieten. Verstärkt wird diese Herausforderung durch die Beobachtung, dass das Problemverhalten von Kindern und Jugendlichen in sozialen Brennpunkten weiter zunimmt. Projekte wie *respect U* wollen eine Lösung für diese Problemstellung bieten, indem prosoziales Verhalten, Neugierde und Lernfreude und somit Chancengerechtigkeit – gefördert werden.

Das Projekt *respect U* fördert als fester Bestandteil des Schulangebots im gebundenen Ganztagsunterricht über vier Jahre hinweg (1. bis 4. bzw. 5. bis 8. Klasse) das Lern- und Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen an Schulen in sozialen Brennpunkten. Aktuell werden *respect U*-Kurse an der Grundschule an der St.-Martin-Straße und an der Mittelschule an der Ichostraße angeboten. Wie bereits erläutert, fokussiert sich die vorliegende Evaluation auf die Kurse an der Mittelschule. Das Projekt verfolgt mit diesen Kursen verschiedene Ziele. Ein wesentliches stellt die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen dar. Dies soll durch die angebotenen Kurse, welche gezielt im spielerischen Kontext Kompetenzen wie z.B. Impulskontrolle, Teamfähigkeit und Frustrationstoleranz fördern, gelingen. Ein zentrales Erfolgskriterium des Projektes stellt dabei die „*vertrauensbasierte Bindung*“ an die Kursleiter*innen dar, die die Teilnehmenden über mehrere Jahre hinweg begleiten. Kinder und Jugendliche sollen auf diese Art und Weise die Schule als Ort des „*wertschätzenden Miteinanders*“ erleben. Indem das Projekt gezielt mit Schüler*innen aus sozialen Brennpunkten arbeitet, stellt es sich einem zentralen gesellschaftlichen Problem entgegen.

Rahmenbedingungen

An der Ichoschule werden pro Woche 22 Doppelstunden im gebundenen Ganztagsunterricht in den Klassenstufen 5 - 8 angeboten. Dabei erreicht das Programm insgesamt ca. 80 Schüler*innen.

Nachdem in der 5. Klasse mehrmals pro Woche Team und Spiel (s. unten) im Klassenverband besucht wird, startet ab der 6. Klasse das Ganztagsprogramm, welches sich durch „*klassenübergreifende Projekte*“ und „*Wahlmöglichkeiten*“ zwischen den Kursen, auszeichnet. Die Kursleitung, die die Schüler*innen bereits in der 5. Klasse betreut hat, wird *dieser* Klasse bis zur 9. Jahrgangsstufe hin *Team und Spiel* anbieten, um „*Kontinuität*“ in der Betreuung sicherzustellen.

Die Module

Der Kern des Angebots von *respect U* besteht aus drei Teamtrainings:

1. Team und Spiel
2. Team und Sport
3. Team und Hund

Zudem existiert ein begleitendes Zusatzangebot in den Bereichen Kultur und Bewegung. Im Folgenden sollen die drei Teamtraining genauer beschrieben werden. Bei der Vorstellung der Förderziele der Teamtrainings wählte die Autorin hier bewusst sich überschneidende Zielstellungen aus, da diese einen Ansatzpunkt für die zu bildenden Qualitätsindikatoren und deren Operationalisierung darstellen.

Team und Spiel

Kurzbeschreibung: Am Anfang jeder Kurseinheit werden die Schüler*innen mit Handschlag begrüßt und die Gruppe findet sich in einem Kreis zusammen. Anschließend wird „*gemeinsam*“ über den inhaltlichen Ablauf der Stunde entschieden. Die Schüler*innen sind hier aufgefordert „ *kreativ*“ zu sein und sich „ *bewusst*“ zu werden, wie sie die Stunde gestalten möchten. Die Kursleitung nimmt hier in erster Linie eine Moderatoren-Rolle ein. Während der Spiel-Phase beobachtet die Kursleitung und begleitet „*wertschätzend*“. Abschließend findet ein gemeinsamer Erfahrungsaustausch statt.

Pädagogische Annahmen: *Team und Spiel* war das erste *respect U*-Trainingsformat und entstand aus der Beobachtung heraus, dass der Schulalltag und die mit diesem einhergehenden sozialen Interaktionen für viele Schüler*innen bereits so anstrengend sind, dass sie von weiteren inhaltlichen Angeboten im gebundenen Ganzttag nicht profitieren würden. Außerdem wird angenommen, dass Schüler*innen erst Interesse zeigen können, wenn sie sich wohl und gut integriert fühlen.

Auf Basis dieser Annahmen entstand die Idee, ein Format mit einem hohen Maß an „*Selbstgestaltungsmöglichkeiten*“ zu konzipieren, das den Kontakt zu den einzelnen Schülern*innen erleichtert und diese für „*Kooperation*“ gewinnt. Das Medium Spiel kann dabei als Tätigkeit charakterisiert werden, die mit „*Vergnügung*“ und „*Entspannung*“ einhergeht.

Förderziele:

- „*Geduldig und rücksichtsvoll auf Mitschüler eingehen*“
- „*Teamfähigkeit erlernen*“
- „*Gefühle und Empfindungen wahrnehmen, ausdrücken und lernen, mit ihnen umzugehen*“

Team und Sport

Kurzbeschreibung: Zu Beginn finden sich die Schüler*innen in einem Kreis zusammen und werden mit Handschlag begrüßt. Daraufhin entscheidet entweder die Kursleitung, mit welcher Sportart begonnen wird oder es findet ein „*gemeinsamer Entscheidungsprozess*“ statt. Alle sollen sich „*aktiv*“ am Kurs beteiligen und die Regeln werden gemeinsam festgelegt. Zum Schluss wird miteinander reflektiert, was gut funktioniert hat und wo es Probleme gab.

Pädagogische Annahmen: Dem Medium Sport kann bei der Bildung von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle zugeschrieben werden. Beim Sport werden Werte wie „*Respekt*“, „*Fairness*“ und „*Teamfähigkeit*“ vermittelt, von denen Schüler*innen lange profitieren. Gleichzeitig ist Sport eine gesundheitsfördernde Maßnahme, welche gerade für Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus von zentraler Bedeutung ist (z.B. Feinstein, 1993). Aus diesen Gründen soll das Potential des Mediums Sport in den Kursen genutzt werden, wobei der Schwerpunkt auf den sozialen Komponenten der sportlichen Betätigung liegt.

Förderziele:

- „Selbstwirksamkeit erfahren“
- „Impulskontrolle verbessern“
- „Konfliktfähigkeit erlernen“
- „Empathisches und kooperatives Verhalten kennenlernen und verinnerlichen“

Team und Hund

Kurzbeschreibung: Auch hier finden sich die Teilnehmer*innen zu Beginn in der Gruppe zusammen und werden persönlich begrüßt. Nun wird gemeinsam besprochen, welche Spiele oder Übungen mit den Hunden gemacht werden. Es werden „Wünsche“ geäußert und ein „gemeinsamer Entscheidungsprozess“ folgt. Abhängig von der Gestaltung der Kurseinheit findet das Angebot im Gruppenraum, auf dem Pausenhof oder in nahegelegenen Grünanlagen statt. Die Schüler*innen reflektieren am Ende gemeinsam mit der Kursleitung, wo Schwierigkeiten lagen und es werden Lösungsideen gesammelt.

Pädagogische Annahmen: Tiere können unter bestimmten Bedingungen einen gesundheitsfördernden Einfluss auf die Entwicklung des Menschen haben (Beetz, 2012). Für die Teilnehmer*innen von *respect U* ist die Haltung von Haustieren jedoch oft nicht möglich. Da die These aufgestellt werden kann, dass der Umgang mit Tieren, insbesondere mit Hunden, für Schüler*innen eine bedeutende Ressource für die Entwicklung und Förderung von verschiedenen Kompetenzen darstellen kann, bedient sich *Gesellschaft macht Schule* dieses Mediums.

Hunde besitzen die Fähigkeit, körperlich das Verhalten und die Gefühle der Person, mit der sie interagieren, zu spiegeln. Dies wird genutzt, um mit den Jugendlichen die Reaktionen der Hunde zu besprechen und so Emotionen und Verhaltensweisen zu reflektieren.

Förderziele: Die Ziele dieses Kursangebotes sind sehr vielfältig, da die Kurseinheiten sehr unterschiedlich gestaltet werden. Als Förderschwerpunkte in *Team und Hund* können unter anderem genannt werden:

- „Selbstwirksamkeit“
- „Impulskontrolle“

- „Empathiefähigkeit“
- „Verantwortungsübernahme“

3.1.3 Finanzierung des Projektes

Bei der Beschreibung des Evaluationsgegenstandes gilt es abschließend auf die finanziellen Rahmenbedingungen einzugehen.

Das Projekt *respect U* wird von dem Auftraggeber, der Stiftung *Gesellschaft macht Schule*, finanziert. Die Stiftung selbst wird wiederum zum einen aus Fördergeldern der Regierung von Oberbayern für den gebundenen Ganzttag und zum anderen von privaten sowie unternehmerischen Förderpartnern unterstützt.

Letztendlich handelt es sich bei dem Evaluationsgegenstand um ein von *Gesellschaft macht Schule* konzipiertes und finanziertes Förderprogramm für Schüler*innen. Der Evaluationsbereich ist das Kursangebot an einer ausgewählten Mittelschule in den Jahrgangsstufen 5 - 8. Diese Schule kann auf Basis kommunaler Bildungsberichterstattung als Schule mit „*schwierige[n] Rahmenbedingung[en]*“ und „*sozialen Herausforderungen*“ eingestuft werden. Inhaltlicher Schwerpunkt ist die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer*innen. Die Kurse zeichnen sich auf konzeptioneller Ebene durch ein hohes Maß an Teilnehmer*innen-Orientierung und spielerischen Elementen aus.

3.2 Fokus und Form der Evaluation

Im Anschluss an die Präzisierung des Evaluationsbereichs soll der Fokus der Evaluation bestimmt werden. Dies soll, in Anlehnung an Burkhard und Eikenbusch (2005), mit Hilfe der Erarbeitung von Ziel- und Fragestellungen erfolgen. Vorab gilt es sich darüber im Klaren zu werden, welche Funktionen die Evaluation erfüllen soll. Die Literatur unterscheidet hier vier mögliche Funktionen (Hense & Mandl, S. 7f):

1. Entwicklungsfunktion
2. Entscheidungsfunktion
3. Kontrollfunktion
4. Lernfunktion

Für das vorliegende Evaluationsvorhaben sind die erste, die dritte und die vierte Funktion von Bedeutung. Es soll keine Entscheidung über die Weiterführung des Projektes getroffen werden (Entscheidungsfunktion), sondern im ersten Schritt Implikationen zur Optimierung des Projektes erarbeitet werden (Entwicklungsfunktion). Im zweiten Schritt soll kontrolliert werden, ob die aufgewendeten Mittel ihrem Aufwand gerecht werden (Kontrollfunktion) und Erkenntnisse geschaffen werden, die zur Qualitätssicherung sowie Weiterentwicklung des Projektes dienen (Lernfunktion).

Um die Erfüllung dieser übergeordneten Funktionen zu gewährleisten, sind die Projektziele zu betrachten. Die Ziele von *respect U* orientieren sich an der PHINEO-Wirkungslogik und lauten wie folgt:

1. Die teilnehmenden Schüler*innen sind mit dem Angebot zufrieden.
2. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen verbessern ihre personalen und sozialen Kompetenzen.
3. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen achten auf ihre Bedürfnisse und handeln sozial kompetent.
4. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen 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.

Bei der Klärung des Evaluationsauftrags wurde beschlossen, dass sich die Autorin mit dem potentiellen Erreichen von Ziel Zwei und Drei befassen wird. Aus diesen Projektzielen leitete sie folgende Evaluationsfragestellungen ab:

1. In welchem Ausmaß verbessern die teilnehmenden Jugendlichen ihre personalen und sozialen Kompetenzen?
2. In welchem Umfang achten die Jugendlichen auf ihre eigenen Bedürfnisse und handeln sozial kompetent?

Ziel dieser Evaluation ist es, diese Fragestellungen zu beantworten und somit einen Beitrag zur Entwicklungs-, Kontroll- und Lernfunktion zu leisten. An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass die vorliegende Arbeit eine Folgearbeit vorsieht.

Im Gespräch mit dem Auftraggeber wurde festgelegt, dass die Autorin im Rahmen ihrer Tätigkeit Erhebungsinstrumente für die Evaluation des Projektes konzipiert, zu Beginn des Schuljahres eine Bestandaufnahme der Kompetenzausprägungen durchführt, Einflussfaktoren und damit einhergehende Förderpotentiale identifiziert und abschließend Möglichkeiten der zukünftigen Datenerhebung und -analyse erarbeitet. An dieser Stelle steht die Entwicklungsfunktion des Evaluationsvorhabens im Vordergrund.

In einer Folgearbeit soll dann, am Ende des Schuljahres, das Erreichen der Projektziele überprüft und somit die Evaluationsfragestellungen beantwortet werden. Auf diese Art und Weise soll die Erfüllung der Kontroll- und Lernfunktion gewährleistet werden. Der genaue Ablauf der externen Evaluation wird im folgenden Teilkapitel illustriert.

Aus den Zielen und Fragestellungen heraus wird ein weiteres Charakteristikum der Evaluation erkennbar: Die Form der Evaluation. Im Allgemeinen kann hier zwischen einer Prozess- (formativen-) und einer Produkt- (summativen-) Evaluation unterschieden werden:

"Die summativ Evaluation beurteilt zusammenfassend die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention, während die formative Evaluation regelmäßig Zwischenergebnisse erstellt mit dem Ziel, die laufende Intervention zu modifizieren oder zu verbessern" (Bortz & Döring, 2006, S. 110).

Folglich handelt es sich bei der konzipierten Evaluation um eine formative, bzw. Prozess-Evaluation. In dieser Arbeit werden Förderbedarfe identifiziert und anhand derer praktische Implikationen abgeleitet, welche auf die Verbesserung des laufenden Projektes abzielen.

3.3 Ablauf der Evaluation

Im Folgenden soll der Ablauf der Evaluation präsentiert werden:

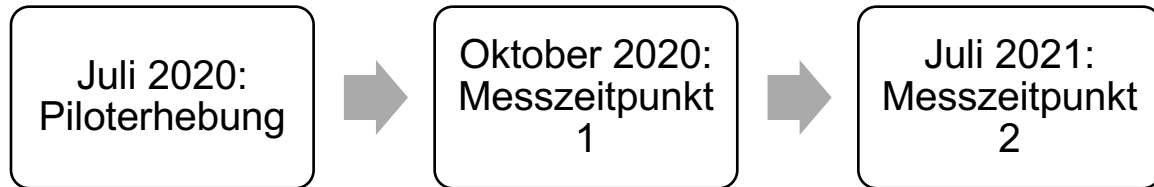


Abbildung 6: Ablauf der Evaluation

Die Autorin konzipierte Schüler*innen- und Kursleiter*innen-Fragebögen für die Evaluation des Projektes. Anschließend führte sie im Juli 2020 eine Piloterhebung durch, in welcher die Schüler*innen-Fragebögen getestet wurden. Im Oktober 2020, zu Beginn des Schuljahres, erfolgte dann die erste Datenerhebung. Diese wurde ebenfalls von der Autorin begleitet und ausgewertet, sie dient der Status-Quo Analyse. Basierend auf den erarbeiteten Erhebungsinstrumenten und den bisherigen Erkenntnissen soll dann im Juli 2021 eine zweite Datenerhebung, im Rahmen einer weiteren Masterarbeit an der LMU München, erfolgen.

3.4 Qualitätsindikatoren

Im Folgenden werden die Qualitätsindikatoren der Evaluation erarbeitet. Anhand dieser Indikatoren soll die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen erfolgen und das Erreichen der übergeordneten Projektziele bewertet werden (Burkhard & Eikenbusch, 2005).

In dem Konzept von *respect U* werden unterschiedliche Zielgruppen des Projektes aufgeführt. Die direkte Zielgruppe besteht aus den Schülern*innen und den pädagogischen Fachkräften. Die indirekte Zielgruppe bilden Lehrer*innen, Eltern und weitere Bildungsakteur*innen im Stadtteil. Die vorliegende Evaluation fokussiert sich auf die Zielgruppe der Schüler*innen. Nachfolgend sollen die Leitziele, die Kriterien und die Qualitätsindikatoren der Evaluation für diese Zielgruppe präsentiert werden:

Leitziele

Als Leitziele können die bereits vorgestellten Projektziele 2 und 3 der Stiftung *Gesellschaft macht Schule* angesehen werden:

1. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen verbessern ihre personalen und sozialen Kompetenzen.
2. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen achten auf ihre Bedürfnisse und handeln sozial kompetent.

Kriterien

Als Kriterien für die Erfüllung dieser Leitziele werden definiert, dass die Schüler*innen „*respektvoll, wertschätzend, gewaltfrei, tolerant, rücksichtsvoll und verantwortungsvoll miteinander und mit sich selbst um[gehen]*“.

Qualitätsindikatoren

Auf Basis der Leitziele und Kriterien können nun konkrete Indikatoren zur Beurteilung der potentiellen Erfüllung bzw. Einhaltung derer definiert werden:

Die Schüler*innen zeigen (nach einem Schuljahr) eine positive Tendenz in den Bereichen der personalen und sozialen Kompetenzen. Diese positive Tendenz wird zum einen anhand der Selbstauskunft der Teilnehmer*innen ersichtlich, zum anderen von den Kursleiter*innen beobachtet.

Beispielsweise wird beurteilt, ob die Schüler*innen in Konfliktsituationen gewaltfrei handeln. Welche spezifischen personalen und sozialen Kompetenzen erhoben werden bzw. wie operationalisiert wurde, wird im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert. Nachfolgend eine tabellarische Übersicht der Qualitätsindikatoren:

Befragte	Perspektive	Indikator	Ziel
Schüler*innen	Selbsteinschätzung	Personale Kompetenz	Verbesserung der personalen und sozialen Kompetenzen & Anerkennung der eigenen Bedürfnisse und sozial kompetentes Handeln
		Soziale Kompetenz	
Kursleiter*innen	Fremdeinschätzung	Personale Kompetenz	
		Soziale Kompetenz	

Abbildung 7: Übersicht der Qualitätsindikatoren

3.5 Evaluationsstandards

Bei der Evaluation von Projektinterventionen im Bildungsbereich wird aufgrund komplexer Kontextbedingungen die Orientierung an Evaluationsstandards empfohlen (s. Kapitel 2.4.1). Die vorliegende Analyse orientiert sich deshalb an den folgenden Standards (Bauer, 2007, S. 36):

1. Nützlichkeit
2. Durchführbarkeit
3. Ethische Korrektheit
4. Genauigkeit

Die Nützlichkeit der Evaluation kann mit ihren Zielen der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Projektes begründet werden. Für die Erfüllung des Standards der Durchführbarkeit wurde bei der Wahl der Erhebungszeitpunkte darauf geachtet, dass diese den Schulalltag nicht unterbrechen, sondern auf die Zeiten der *respect U-Trainings* fielen. So wurde weder für die Kursleiter*innen noch für die Schüler*innen ein zusätzlicher Organisationsaufwand geschaffen.

Darüber hinaus sollten die ethischen Standards durch die Gewährleistung des Datenschutzes und durch den wertschätzenden sowie würdevollen Umgang mit allen Beteiligten garantiert werden. Abschließend soll die Genauigkeit der Evaluation mit Hilfe der Verwendung von wissenschaftlichen Methoden und der Einhaltung ihrer Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität gesichert werden (ebd.).

3.6 Überblick

Abschließend soll das konzipierte Evaluationsvorhaben in einem Prozessbild zusammengefasst werden:

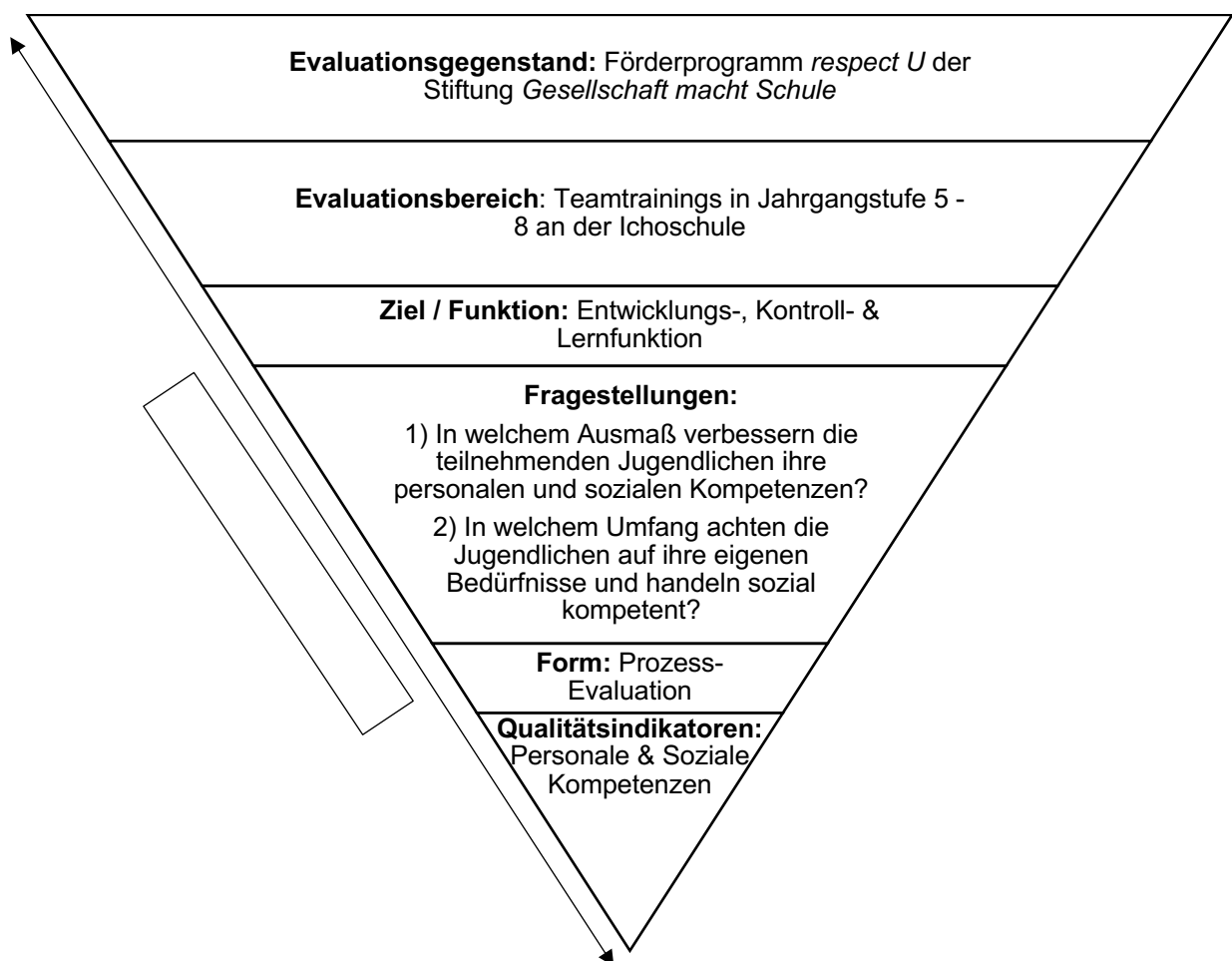


Abbildung 8: Übersicht der Evaluation

4 Methodik

Im schrittweisen Evaluationsprozess folgen nun die Auswahl und Entwicklung der Erhebungsinstrumente (Schritt 6) und der Umgang mit den Daten und den Evaluationsergebnissen (Schritt 7) (Burkhard & Eikenbusch, 2005).

In diesem Kapitel der Arbeit sollen deshalb die allgemeine Methodik der Evaluation sowie die darauf basierenden Berechnungen vorgestellt werden. Zu Beginn wird auf das Studiendesign eingegangen. Anschließend erfolgt eine Vorstellung der Teilnehmer*innen von *respect U* und der Charakteristika der resultierenden Stichprobe. Daraufhin werden die aus den Qualitätsindikatoren abgeleiteten Erhebungsinstrumente und deren Variablen präsentiert. Zusätzlich zu den vorzustellenden Erhebungsinstrumenten konnte bei der Evaluation auf programminterne Daten zurückgegriffen werden. Diese werden im Anschluss an die Erhebungsinstrumente genannt. Abschließend werden dann die jeweiligen Berechnungsverfahren erläutert und ein Bezug zwischen Auswertung und Evaluationsvorhaben hergestellt.

4.1 Design

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine externe Evaluation. Die Daten des zu beschreibenden Forschungsvorhabens basieren dabei auf drei Grundpfeilern:

1. Schüler*innen Fragebogen (Selbsteinschätzung)
2. Kursleiter*innen Beobachtungsbogen (Fremdeinschätzung)
3. Programminterne Daten

Diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit genauer erläutert.

An dieser Stelle ist es wichtig erneut anzumerken, dass die konzipierte Evaluation zwei Messzeitpunkte vorsieht (s. Kapitel 3.3). Die, im Folgenden zu präsentierenden, Befunde basieren dabei auf den Erkenntnissen der Piloterhebung und dem ersten Messzeitpunkt, zu Beginn des Schuljahres 2020/21.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe wurde aus den Schülern*innen der Ichoschule der Jahrgangsstufen 5 – 8 gebildet. Alle Teilnehmenden sind Schüler*innen im gebundenen Ganztage, die im Schuljahr 2020/21 an *respect U*-Kursen teilnehmen werden. Einige Schüler*innen haben bereits in vergangenen Schuljahren am Programm teilgenommen.

4.2.1 Eingrenzung der Stichprobe

Es liegen jedoch nicht für alle Teilnehmer*innen vollständige Daten vor. Das kann zum einen auf eine zu Beginn des Schuljahres noch wechselnde Klassenkonstellation zum anderen auf vereinzelte unvollständige Befragungen, aufgrund von Krankheit bei der Erhebung zurückgeführt werden.

Für die Berechnungen wurde die Auswahl auf diejenigen Schüler*innen reduziert, für welche neben den programminternen Daten mindestens die Selbst- oder die Fremdbeurteilung vorliegt. Ausgeschlossen wurden folglich sieben Jugendliche, bei welchen keine der beiden Einschätzungen vorhanden ist. Als Gründe dafür wurden von den Kursleitungen Klassen-, Schul- oder Wohnortwechsel genannt.

4.2.2 Bereinigte Stichprobe

Die gebildete Stichprobe kann wie folgt beschrieben werden:

Hintergrund Informationen

Die Stichprobe umfasst 87 Schüler*innen im Alter von 10-16 Jahren ($M = 12.15$, $SD = 1.68$). 51% der Teilnehmenden sind männlich, 49% weiblich. 38% sind nicht in Deutschland geboren und 89% sprechen zu Hause überwiegend nicht Deutsch. Durchschnittlich besuchen die Schüler*innen zwei Mal pro Woche einen *respect U*-Kurs, 33% davon im Klassenverband und 67% in klassenübergreifenden Gruppen. Für 39% ist es das erste, für 13% hingegen schon das vierte Jahr im Programm.

Es ergab sich folgende Verteilung über die Jahrgangsstufen:

Jahrgangsstufe 5	Jahrgangsstufe 6	Jahrgangsstufe 7	Jahrgangsstufe 8	Gesamt
29	18	16	24	87

Abbildung 9: Verteilung der Schüler*innen über die Jahrgangsstufen

Codierung

Die Daten wurden anonymisiert erhoben, d.h. jedem/r Teilnehmenden wurde vorab ein anonymer Code zugeteilt. Dieser basierte auf der Jahrgangstufe, der Klasse und der Nummer der Schüler*innen auf der Klassenliste. Die Codes wurden vorab auf den Fragebögen eingetragen, um Flüchtigkeitsfehler zu vermeiden. Die Kursleiter*innen erhielten bei der Erhebung eine Klassenliste, um die Bögen bzw. die Einschätzungen den Jugendlichen zuzuordnen und die entsprechenden programminternen Daten in eine Übersicht eintragen zu können. Die Autorin erhielt am Ende Schüler*innen -, Kursleiter*innen - und programminterne Angaben mit einem übergreifenden Code pro Schüler*in.

4.3 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden sollen die verwendeten Erhebungsinstrumente vorgestellt werden. Sowohl der Schüler*innen Fragebogen als auch der Kursleiter*innen Beobachtungsbogen wurden von der Studentin der LMU erstellt. Ziel der Konzeption der Erhebungsinstrumente war es, langfristig eine Entwicklungsdokumentation und kurzfristig eine Bestandsaufnahme der personalen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen, zu ermöglichen. Bei der Erstellung der Messinstrumente wurde sich an den Empfehlungen von Sedlmeier und Renkewitz (2013) für das „*Erstellen von standardisierten Fragebögen und Tests*“, orientiert. Der Prozess der Fragebogenerstellung beinhaltete folgende Schritte (S. 91f.):

1. Theoretische Vorarbeit

In diesem Schritt der Fragebogenkonstruktion wird aus der Theorie abgeleitet, wonach gefragt werden soll. In diesem Fall erfolgte die Auswahl der zu erhebenden Dimensionen bzw. Qualitätsindikatoren „*personale Kompetenzen*“ und „*soziale Kompetenzen*“ auf Basis der vorgegebenen Zielstellungen des Projektes und den aus diesen abgeleiteten Evaluationsfragestellungen (s. Kapitel 3.2). Welche Sozial- und Selbstkompetenzen erhoben werden sollten, ergab sich zum einen aus Gesprächen mit dem Auftraggeber, zum anderen aus der Analyse des Kurskonzeptes (s. Anhang_1). Darüber hinaus wurde auf eine ähnliche Gewichtung von zu betrachtenden personalen und sozialen Kompetenzen geachtet.

Es wurde sich auf drei Sozialkompetenzen (Kooperationsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Konfliktfähigkeit) und drei Selbstkompetenzen (Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle) geeinigt.

2. Entscheidung über die Form des Fragebogens

Wie bereits erwähnt wurde sich für das Verfahren der Selbstbeurteilung entschieden, da alle Schüler*innen der Ganztagsklassen zu einem spezifischen Messzeitpunkt befragt werden sollten. Um potentiellen Schwachstellen dieser Methode entgegenzuwirken wurde diese mit einer Fremdbeurteilung in Form eines Beobachtungsbogens kombiniert. Im Hinblick auf die geplante statistische Auswertung wurde sich bei beiden Fragebögen für geschlossene Antwortoptionen entschieden. Ausnahme bildet das Konstrukt des sozialen Status der Schüler*innen. Auf dessen Messung wird im weiteren Verlauf genauer eingegangen. Darüber hinaus wurde drauf geachtet, den Fragebogen möglichst kurz zu halten. Bisherige Erfahrungen mit den Schülern*innen haben gezeigt, dass diese eine geringe Motivation, aber auch Konzentrationsfähigkeit bei der Bearbeitung von schriftlichen Befragungen aufweisen. Die Kursleiter*innen Beobachtungsbögen sollten aufgrund des Anspruchs der Durchführbarkeit (s. Kapitel 3.5) ebenfalls kurz gehalten werden. Die Motivation der Schüler*innen, den Fragebogen gewissenhaft zu beantworten, sollte mit Hilfe eines ansprechenden Designs erhöht werden (s. Anhang_2).

3. Auswahl der Items

Die Auswahl der potentiellen Items erfolgte anhand einer Literaturrecherche zu bestehenden Skalen, zu den in Schritt 1 herausgearbeiteten Variablen. Bei der Auswahl der Skalen wurden folgende, mit dem Auftraggeber abgestimmte, Kriterien herangezogen: Die ausgewählten Skalen und deren Items wurden bereits 1) im deutschsprachigen Raum 2) im Schulkontext 3) in ähnlichen Jahrgangsstufen, verwendet. Welche Skalen ausgewählt wurden, wird bei der Vorstellung der Fragebögen aufgeführt. Auf Grund der Annahme, dass viele der teilnehmenden Schüler*innen, aber auch Kursleiter*innen über geringe Deutschkenntnisse verfügen, wurden die ausgewählten Items im ersten Schritt von der Autorin und im zweiten Schritt von Mitarbeiter*innen der *Stiftung Gesellschaft macht Schule*, sprachlich an die Zielgruppen angepasst.

Im Anschluss daran wurden die Fragebögen erstellt und die Items des Schülers*innen Fragebogens randomisiert abgebildet. Der Fragebogen wurde in einer Piloterhebung getestet, erneut sprachlich angepasst und kam dann im Oktober im ersten Messzeitpunkt zum Einsatz. Im Anschluss an die Erhebung wurde der Empfehlung nachgegangen, das Verfahren der Faktorenanalyse anzuwenden (ebd.). Auf diese Analyseverfahren, deren Voraussetzungen und Ergebnisse soll im weiteren Verlauf der Arbeit genauer eingegangen werden.

Zudem wurden die Trennschärfekoeffizienten der Items betrachtet (Schritt 4) und eine Reliabilitätsanalyse (Schritt 5) durchgeführt.

Unter der Trennschärfe eines Items versteht man in der klassischen Testtheorie den Zusammenhang des Items mit dem Gesamtergebnis des Tests. Die Trennschärfe soll eine Einschätzung ermöglichen, wie gut ein Item zwischen Personen mit niedriger und hoher Merkmalsausprägung trennt. Ein trennscharfes Item erlaubt eine Vorhersage darüber, dass Personen mit einer hohen (niedrigen) Merkmalsausprägung bei einem gegebenen Item einen hohen (niedrigen) Wert erzielen (ebd.).

Die Reliabilität wiederum ist ein Maß für die Genauigkeit bzw. die Verlässlichkeit einer wissenschaftlichen Messung (ebd.). Die Reliabilität eines Erhebungsinstrumentes kann dabei mit verschiedenen Methoden geschätzt werden. Im Falle der vorliegenden Evaluation wurde sich für die Variante der „*internen Konsistenz*“ entschieden. Die interne Konsistenz ist ein Maß dafür, wie die Items einer Skala miteinander zusammenhängen. Je höher der Zusammenhang zwischen den Items, desto „*konsistenter*“ ist die Skala. Die interne Konsistenz wird dabei mit dem Kennwert Cronbachs α abgebildet (Bühner, 2011).

Im Folgenden sollen die einzelnen Erhebungsinstrumente und die Ergebnisse dieser Verfahren vorgestellt werden. Auf Schritt 6 der Fragebogenkonstruktion, die Validitätsbestimmung, wird im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse eingegangen.

4.3.1 Schüler*innen Fragebogen

Fragebogen

Das Projekt *respect U* verfolgt das Ziel, die Sozial- und Selbstkompetenzen der Teilnehmer*innen zu fördern. Um deren Entwicklung zu beobachten sowie den Status-Quo am Schuljahresbeginn zu analysieren, entwickelte die Autorin einen Schüler*innen Fragebogen.

Konstrukte

Der Fragebogen umfasste jeweils drei, bereits erwähnte, Sozial- und Selbstkompetenzbereiche. Für alle verwendeten Items ergab sich ein Trennschärfekoeffizient von $r \geq .70$, was als gut einzustufen ist. Darüber hinaus wiesen die verwendeten Skalen gute ($\alpha \geq .80$) bis sehr gute ($\alpha \geq .90$) Reliabilitätswerte auf:

Kompetenzen	Kompetenzbereiche	Quelle	Itemanzahl	Reliabilität
Personale Kompetenzen	Selbstwirksamkeit	(Jerusalem & Klein-Heßling, 2002)	5	.84
	Selbstwahrnehmung	(Lohbeck, Nitowski, Petermann & Petermann, 2014)	4	.90
	Selbstkontrolle		4	.90
Soziale Kompetenzen	Kooperationsfähigkeit	(Quellenberg, 2009)	3	.87
	Empathiefähigkeit	(Lohaus & Nussbeck, 2016)	6	.91
	Konfliktfähigkeit	(Jerusalem & Klein-Heßling, 2002)	3	.88

Abbildung 10: Skalenübersicht Selbsteinschätzung

Außerdem wurde die wahrgenommene Attraktivität des Angebots anhand eines Items (s. Anhang_2), auf Wunsch des Auftraggebers erhoben. Der soziale Status der Teilnehmenden wurde ebenfalls abgefragt, da dessen Einfluss auf die Kompetenzzusprägungen der Schüler*innen im weiteren Verlauf untersucht werden sollte.

Kennwerte und operationalisierte Variablen

Die Antwortoptionen der jeweiligen Items reichten von „stimmt gar nicht“ (1), über „stimmt wenig“ (2), „stimmt manchmal“ (3) bis hin zu „stimmt total“ (4). Die einzelnen Selbstbeurteilungen wurden pro Kompetenzbereich, im Anschluss an die im Folgenden zu erläuternden Faktorenanalysen, zu einem Skalenmittelwert zusammengefasst. Für jede/n Schüler*in liegt folglich für jede der sechs Variablen ein Mittelwert vor. Für die wahrgenommene Attraktivität des Angebots wurde der gleiche Skalenanker verwendet.

Die Operationalisierung der Variable *sozialer Status* sollte so gestaltet sein, dass diese von den Schülern*innen erfragt werden konnte. Fragen nach Bildungsabschlüssen oder dem Einkommen der Eltern, sind für Teilnehmende dieser Altersgruppe schwer zu beantworten. Aus diesem Grund wurde der *Soziale Status* der Schüler*innen offen abgefragt (s. Anhang_2) und mit Hilfe der „*Magnitude-Prestige-Skala*“ (MPS) ¹codiert. Im ersten Schritt wurden alle Angaben bestimmten Berufskategorien zugeordnet, zum Beispiel „geht putzen“ zu „*Reinigungspersonal*“. Im zweiten Schritt wurde dann der jeweiligen Berufsbezeichnung anhand der MPS ein Wert zugeteilt, sodass die offenen Angaben zu intervallskalierten numerischen Variablen (*Prestige_Vater*, *Prestige_Mutter*) umcodiert wurden. Nicht kategorisierbare Fälle und „keine Angaben“ wurden als fehlend codiert („-77“), wohingegen Angaben wie „Hausfrau“, „arbeitslos“ oder „Umschulung“ mit Null codiert wurden. Die Bildung dieser zusätzlichen Kategorie ist nötig, um den Anteil an nicht-erwerbstätigen Eltern erfassen zu können.

¹ Mit Hilfe der MPS können Berufsbezeichnungen (nach ISCO 1968) Prestigewerte zugeordnet werden. Der jeweilige Prestigewert ist das Ergebnis einer Studie von Wegener (1988), in der Personen einschätzen sollten, wie hoch sie das soziale Prestige eines Berufes im Vergleich zu anderen sehen. Das Resultat ist eine hierarchische Abfolge, in der jeder Berufsgruppe einen Wert von 20.0 (Handlanger) bis 186.0 (Arzt/Ärztin) zugeordnet wird.

In einem letzten Schritt wurden die miteinander signifikant korrelierenden Variablen (*Prestige_Vater*, *Prestige_Mutter*) ($r(74) = .24$, $p = .022$) gemittelt in einer Variablen, *sozialer Status* zusammengefasst.

4.3.2 Kursleiter*innen Beobachtungsbogen

Fragebogen

Bei der Evaluation von Kompetenzen wird empfohlen, das Verfahren der Selbstbeurteilung mit dem der Fremdbeurteilung zu kombinieren (s. Kapitel 2.4.3). Aus diesem Grund entwickelte die Autorin einen Beobachtungsbogen für die Kursleiter*innen zur Einschätzung der personalen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer*innen.

Konstrukte

Der Beobachtungsbogen umfasste dieselben Kompetenzbereiche wie der Schüler*innen Fragebogen, um eine Gegenüberstellung der beiden Perspektiven zu ermöglichen. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass es eine Abweichung zwischen den beiden verwendeten Selbstwirksamkeitsskalen gibt, da die im Schüler*innen Fragebogen verwendete Skala sich explizit auf die Sub-Kategorie „*soziale Selbstwirksamkeit*“ bezieht. Da diese jedoch im Fokus des Projektes steht, wurde diese Abweichung bewusst in Kauf genommen. Die Items des Beobachtungsbogens wiesen ebenfalls als gut zu bewertende Trennschärfen auf (s. oben). Darüber hinaus kann die Reliabilität der verwendeten Skalen auch hier als gut bis sehr gut bewertet werden (s. unten).

Kompetenzen	Kompetenzbereiche	Quelle	Itemanzahl	Reliabilität
Personale Kompetenzen	Selbstwirksamkeit	(Institut für Bildungs- monitoring und Qualitäts- entwicklung, 2019)	4	.91
	Selbstwahrnehmung	(Petermann & Petermann, 2013)	5	.96
	Selbstkontrolle		5	.96
Soziale Kompetenzen	Kooperationsfähigkeit		5	.93
	Empathiefähigkeit		5	.96
	Konfliktfähigkeit	(Gießler- Fichtner, Freimann, Frey, Menzel & Petermann, 2000)	5	.94

Abbildung 11: Skalenübersicht Fremdeinschätzung

Kennwerte und operationalisierte Variablen

Die einzelnen Angaben wurden hier ebenfalls, im Anschluss an die Faktorenanalyse, pro Kompetenzbereich zu einem Skalenmittelwert zusammengefasst und es wurden die gleichen Antwortalternativen zur Verfügung gestellt wie im Schüler*innen Fragebogen (s. oben). Für jede/n Schüler*in liegt folglich eine Selbst- und eine Fremdeinschätzung für jeden Kompetenzbereich vor. Es wurde keine Standardisierung der Kompetenzeinschätzungen vorgenommen, da alle Skalen den gleichen Wertebereich (1 - 4) umfassen.

4.4 Programminterne Daten

Zusätzlich zu den erhobenen Variablen wurden der Autorin programminterne Daten zu den Dimensionen „*Hintergrund*“ und „*Programmteilnahme*“ zur Verfügung gestellt. Diese sollen im Folgenden knapp vorgestellt und ein Bezug zu den geplanten Analysen (s. Kapitel 4.6) hergestellt werden.

4.4.1 Hintergrund

Für die Analyse des Hintergrundes der Jugendlichen wurden die Variablen *Geschlecht*, *Alter*, *Jahrgangstufe*, *Migrationshintergrund*, *Familiensprache* und *sozialer Status* der Schüler*innen betrachtet. Wie bereits erwähnt, wurde der *soziale Status* im Rahmen des Schüler*innen Fragebogens erhoben. Die Variable *Migrationshintergrund* wurde im Kontext der vorliegenden Arbeit anhand des Geburtsortes erfasst. Dieser wurde wie die Variable *Geschlecht*, in Anbetracht der notwendigen Dummy-Codierung (s. Kapitel 4.6), mit den Ausprägungen „*nicht Deutschland*“ (0) / „*Deutschland*“ (1) bzw. „*männlich*“ (0) / „*weiblich*“ (1) codiert. Die Variablen wurden analysiert, um die Stichprobe charakterisieren zu können. Darüber hinaus wurde der Einfluss der Variablen *Geschlecht* und *Migrationshintergrund* auf die Ausprägung von Sozial- und Selbstkompetenzen bereits empirisch untersucht (s. Kapitel 2.2.2), weshalb ihnen auch in dieser Untersuchung Bedeutung zugesprochen wurde (s. Kapitel 4.6). Studien der letzten Jahre (z.B. PISA, 2015) erfragten den Migrationshintergrund allerdings nicht mehr über den Geburtsort oder die Nationalität, sondern mittels der Variable *Familiensprache*, d.h. welche Sprache zu Hause am häufigsten gesprochen wird. Aus diesem Grund wird diese Variable ebenfalls in die geplante Analyse miteinbezogen. Sie wurde anhand der Ausprägungen „*nicht Deutsch*“ (0) / „*Deutsch*“ (1) definiert. Allerdings ist anzumerken, dass die Angaben zur Familiensprache, im Gegensatz zu anderen Variablen, auf den Annahmen der Kursleiter*innen basieren.

4.4.2 Programmteilnahme

Die Dimension *Programmteilnahme* umfasst die Variablen *Dauer*, *Intensität* und *Gruppenzusammensetzung*. Wie zuvor erläutert, wurde die Variable *Attraktivität* des Programms im Schüler*innen Fragebogen erhoben. Die Variable *Dauer* gibt an, wie lange die Jugendlichen bereits am *respect U*-Programm teilnehmen. Sie wurde mittels der Ausprägungen „Jahr 1“ (1) / „Jahr 2“ (2) / „Jahr 3“ (3) / „Jahr 4“ (4) definiert. Zudem wurde hinsichtlich der *Intensität* der Angebotsnutzung differenziert, d.h. an wieviel Tagen pro Woche der/die Schüler*in *respect U*-Kurse besucht. Hier liegen die Werte „einen Tag“ (1) / „zwei Tage“ (2) / „drei Tage“ (3) vor. Abschließend wird die Variable *Gruppenzusammensetzung* „im Klassenverband“ (0) / „Klassenübergreifend“ (1) betrachtet. Diese Variablen wurden ebenfalls untersucht, um die Stichprobe charakterisieren zu können. Des Weiteren soll die Variable *Dauer* in die geplante Analyse mitaufgenommen werden (s. Kapitel 4.6), da in bisherigen Untersuchungen gezeigt werden konnte, dass die Nutzung von Ganztagsangeboten sich dann positiv auf die Kompetenzentwicklung auswirkt, wenn diese über einen längeren Zeitraum hinweg besucht wurden (s. Kapitel 2.3.3).

4.5 Variablenübersicht

Aus den vorgestellten Erhebungsinstrumenten und den zur Verfügung stehenden Daten ergibt sich folgende Variablenübersicht:

Dimension	Variable	Quelle	
Hintergrund	Alter	Programminterne Daten	
	Geschlecht		
	Jahrgangstufe		
	Migrationshintergrund		
	Familiensprache		
	Sozialer Status	Schüler*innen Fragebogen	
Programmteilnahme	Attraktivität	Programminterne Daten	
	Dauer		
	Intensität		
	Gruppen- zusammensetzung		
Personale Kompetenzen	Selbstwirksamkeit	Schüler*innen Fragebogen	Kursleiter*innen Beobachtungsbogen
	Selbstwahrnehmung		
	Selbstkontrolle		
Soziale Kompetenzen	Kooperationsfähigkeit		
	Empathiefähigkeit		
	Konfliktfähigkeit		

Abbildung 12: Variablenübersicht

4.6 Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung des ersten Messzeitpunktes wurde mit dem Statistikprogramm *SPSS* (Version 27) der Firma *IBM* durchgeführt.

Der Auswertungsprozess der vorliegenden Analyse lässt sich in vier Schritte untergliedern, welche verschiedene Erkenntnisinteressen verfolgen. Diese sollen im Folgenden aufgeführt werden und so ein Bezug zwischen Auswertung und Evaluationsvorhaben geschaffen werden.

Schritt 1: Faktorenanalysen

Im ersten Auswertungsschritt wird der bereits erwähnten Empfehlung von Sedlmeier und Renkewitz gefolgt, das Verfahren der Faktorenanalyse anzuwenden. Mit Hilfe dieses Verfahrens kann untersucht werden, ob die verwendeten Items eines Fragebogens tatsächlich ähnliche Inhalte erfassen bzw. zu den theoretisch angenommenen Faktoren zusammengefasst werden können (2013). In diesem Fall wird das Verfahren angewendet, um zu überprüfen, ob die jeweiligen Selbst- und Fremdbeurteilungen in die sechs angenommenen Kompetenzbereiche eingeteilt werden können. Auf Basis des Ergebnisses dieses Auswertungsschrittes sollen dann Kompetenzfaktoren gebildet werden, welche in den weiteren Analysen verwendet werden. Außerdem soll somit das von der Autorin konzipierte Erhebungsinstrument überprüft werden, was das erste zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Analyse darstellt. Sedlmeier und Renkewitz erklären, dass das Verfahren der Faktorenanalyse die Überprüfung von Fragebögen hinsichtlich ihrer Konstruktvalidität ermöglicht (ebd.).

Für die Durchführung einer Faktorenanalyse müssen eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sein. Die zu analysierende Stichprobe muss groß genug sein (mindestens zehn Fälle pro Variable), ebenso die Anzahl an erhobenen Variablen (mindestens vier Variablen pro Faktor). Diese Variablen sollten zudem intervallskaliert sein (UHZ, 2018a). Darüber hinaus wird der Empfehlung von Bühner gefolgt, das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) als Maß für die Stichprobeneignung auf ein Minimum von .500 festzusetzen sowie die Signifikanz des Bartlett-Tests auf Sphärizität als Voraussetzung für die Faktorenanalyse anzusehen. Im Anschluss an die Prüfung dieser Kriterien erfolgt dann die Extraktion der Faktoren, anhand des Eigenwertkriteriums (>1) (2011).

Darüber hinaus orientiert sich die Auswertung an der Richtlinie, Faktorladungen unter $\pm .20$ nicht zu berücksichtigen und Faktorladungen von $\pm .30$ bis $\pm .40$ als Grenzwerte des Akzeptablen anzusehen (UHZ, 2018a).

Schritt 2: Deskriptive Statistiken

Nach den Faktorenanalysen sollen die deskriptiven Statistiken der Selbst- und der Fremdbeurteilungen für die gebildeten Kompetenzbereiche analysiert werden. Im ersten Schritt jahrgangsstufenübergreifend und daraufhin jahrgangsstufenspezifisch. Dieser Schritt verfolgt das Ziel, den Evaluationsanspruch der Status-Quo-Analyse der Kompetenzausprägungen der Schüler*innen am Anfang des Schuljahres zu erfüllen.

Schritt 3: Korrelationen

Im Anschluss an die Betrachtung der deskriptiven Befunde wird mittels Korrelationen untersucht, ob ein positiver Zusammenhang zwischen der jeweiligen Selbst- und Fremdbeurteilung der Teilnehmer*innen besteht. An dieser Stelle wurde sich für den Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient nach Pearson entschieden, dessen Zusammenhangsmaß nach Cohen (1988) bei $r = 0.1$ als schwach, bei $r = 0.3$ als mittel und bei $r = 0.5$ als stark, klassifiziert werden kann. Mit diesem Verfahren soll überprüft werden, ob ein/e Schüler*in der/die sich selbst eher positiv/negativ bewertet hat auch von dem/der Kursleiter*in entsprechend bewertet wurde. Dieser Auswertungsschritt verfolgt mehrere Ziele. Bei der Evaluation von Kompetenzen wird, wie bereits erwähnt, empfohlen, das Verfahren der Selbst- mit dem der Fremdbeurteilung zu kombinieren. Anhand der Analyse des Zusammenhangs der jeweiligen Beurteilungen können diese in Perspektive gesetzt und die geplante Bestandsaufnahme reflektiert werden. Außerdem kann die These aufgestellt werden, dass eine positive Korrelation der beiden Kompetenzeinschätzungen für die Zielgruppeneignung der beiden zu konzipierenden Erhebungsinstrumente spricht. Abschließend soll überprüft werden, ob die Selbst- und Fremdbeurteilungen der jeweiligen Kompetenzdimension zu einem übergreifenden Wert zusammengefasst werden können, welcher im letzten Auswertungsschritt, der multiplen Regression, verwendet werden kann.

Das Verfahren der Korrelation geht mit einer Reihe an Voraussetzungen einher, welche es zu erfüllen gilt. Die zu betrachtenden Variablen sollten mindestens intervallskaliert sein. Außerdem sollten sie normalverteilt sein (UHZ, 2018b), was mittels eines Histogramms überprüft wird.

Abschließend ist zu testen, ob die Variablen linear zusammenhängen (ebd.). Dies wird mit Hilfe eines Streudiagramms analysiert. Das Signifikanzniveau der Korrelationen wird auf $p < .05$ festgelegt, da von einem positiven bzw. gerichteten Zusammenhang ausgegangen wird.

Schritt 4: Multiple Regressionen

Das Verfahren der multiplen Regression ist

„an extension of a simple regression in which an outcome is predicted by a linear combination of two or more predictor variables” (Field, 2018, S. 1293).

Mit Hilfe einer multiplen Regression kann folglich untersucht werden, inwiefern eine beobachtete abhängige Variable durch mehrere unabhängige Variablen erklärt werden kann. Im Kontext der vorliegenden Evaluation soll mit Hilfe dieses Verfahrens analysiert werden, ob sich die zuvor theoretisch herausgearbeiteten Einflussfaktoren *Geschlecht*, *sozialer Status*, *Migrationshintergrund* und *Dauer* der bisherigen Programmteilnahme, aber auch Hintergrundinformationen wie *Alter* und *Jahrgangsstufe*, auf die Kompetenzausprägungen der Teilnehmenden auswirken. Weshalb die *Familiensprache* nicht wie geplant in die Analysen mitaufgenommen wurde, wird im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert. Auf diese Art und Weise sollen potentielle Einflussfaktoren auf die Kompetenzen der Schüler*innen identifiziert und somit spezifische Förderbedarfe ermittelt werden. Dieses Vorhaben stellt neben der Konzeption des Erhebungsinstrumentes und der ersten Bestandsaufnahme das dritte Erkenntnisinteresse des ersten Messzeitpunktes dar. Für die Bestimmung des Maßes an Varianzaufklärung durch das jeweilige Regressionsmodell wurde sich an dem korrigierten Determinationskoeffizienten *R-Quadrat* orientiert. Dieser kann nach Cohen (1988) bei $= .02$ als schwach, bei $= .13$ als moderat und bei $= .26$ als stark klassifiziert werden.

Zum Schluss sollen nun die Voraussetzungen für das Verfahren der multiplen Regression erläutert werden. Voraussetzungen für die Durchführung multipler Regressionen sind (UHZ, 2018c):

- 1) Die abhängige Variable ist intervallskaliert und die unabhängigen Variablen sind intervallskaliert oder als Dummy-Variablen codiert

- 2) Es besteht ein linearer Zusammenhang zwischen den unabhängigen - und der abhängigen Variablen
- 3) Der Fehlerwert für jeden Wert der unabhängigen Variablen weist die gleiche Varianz auf (Homoskedastizität)
- 4) Es liegt keine Autokorrelation der Residuen vor
- 5) Die Fehlerwerte sind normalverteilt
- 6) Die unabhängigen Variablen korrelieren nicht zu stark miteinander (Multikollinearität)

Die Linearität der Zusammenhänge und die Homoskedastizität der Residuen werden mittels Streudiagrammen kontrolliert. Zur Überprüfung der Autokorrelation der Fehlerwerte wird der Durbin-Watson-Test durchgeführt. Dieser kann Werte zwischen null und vier annehmen, wobei ein Wert von zwei auf die Unabhängigkeit der Fehlerwerte hinweist (ebd.). Die Prüfung der Normalverteilung der Residuen erfolgt mit Hilfe eines Histogramms. Abschließend wird mittels des Varianzinflationsfaktors (VIF) getestet, ob keine Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen vorliegt. Das Signifikanzniveau der multiplen Regressionen wird ebenfalls auf $p < .05$ festgelegt. Außerdem werden die Regressionen hinsichtlich starker Ausreißer, mittels des Maßes der Cook - Distanz (<1), untersucht.

5 Ergebnisse

Im Anschluss an die Auswahl der verschiedenen Verfahren wurden die Berechnungen durchgeführt und vorab deren oben genannte Voraussetzungen überprüft. Die Ergebnisse der einzelnen Auswertungsschritte werden im Folgenden präsentiert. Die Ergebnisse der einzelnen Auswertungsschritte werden im Folgenden chronologisch präsentiert, d.h. dem Auswertungsvorgehen der Autorin entsprechend.

5.1 Faktorenanalysen

Nachdem die Größe der Stichprobe und die Anzahl der erhobenen intervallskalierten Variablen als ausreichend beurteilt wurden, erfolgte im ersten Auswertungsschritt die Anwendung des Verfahrens der Faktorenanalyse. Ziel dieser Anwendung war es, die latente Struktur der konzipierten Erhebungsinstrumente bzw. der verwendeten Items zu erfassen. Die Ergebnisse dieses Auswertungsschrittes werden nun fragebogenspezifisch präsentiert.

5.1.1 Schüler*innen Fragebogen

Die Beschaffenheit des Erhebungsinstrumentes zur Operationalisierung der personalen und sozialen Kompetenzen aus Schüler*innen-Perspektive, wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse geprüft. Der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (300) = 1320.29, $p = .000$) und das KMO-Kriterium (= .758) weisen darauf hin, dass die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse gegeben sind. Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt und sechs Faktoren extrahiert, welche 76.35% der Gesamtvarianz erklären. Damit umfasst die Selbstbeurteilung sechs Faktoren (s. Anhang_4).

5.1.2 Kursleiter*innen Beobachtungsbogen

Die Struktur des Instruments zur Messung der Sozial- und Selbstkompetenzen aus Kursleiter*innen-Perspektive wurde ebenfalls mittels einer explorativen Faktoranalyse geprüft. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (406) = 2852.72, $p = .000$) als auch das KMO-Kriterium (= .909) weisen ebenfalls darauf hin, dass eine Faktorenanalyse durchgeführt werden kann. So wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Es wurden dabei sechs Faktoren extrahiert, die 84.60% der Gesamtvarianz erklären. Damit umfasst die Fremdbeurteilung sechs Faktoren, welche mit der Faktorenstruktur der Selbstbeurteilung übereinstimmen (s. Anhang_4).

Die sechs extrahierten Faktoren bzw. Kompetenzdimensionen sind: *Selbstwirksamkeit*, *Selbstwahrnehmung*, *Selbstkontrolle*, *Kooperationsfähigkeit*, *Empathiefähigkeit* und *Konfliktfähigkeit*.

5.2 Deskriptive Statistiken

Im zweiten Auswertungsschritt wurden die deskriptiven Statistiken der zuvor extrahierten Kompetenzdimensionen betrachtet. Ziel dieser Betrachtung war es, den Status-Quo der Kompetenzausprägungen zu Beginn des Schuljahres zu erfassen.

Die Ergebnisse dieses Auswertungsvorhabens werden nun zuerst jahrgangsstufenübergreifend und dann jahrgangsstufenspezifisch beleuchtet. Zu Beginn jeder Analyseeinheit wird der Status-Quo grafisch abgebildet und im Anschluss daran knapp beschrieben.

5.2.1 Jahrgangsstufenübergreifend

Personale Kompetenzen

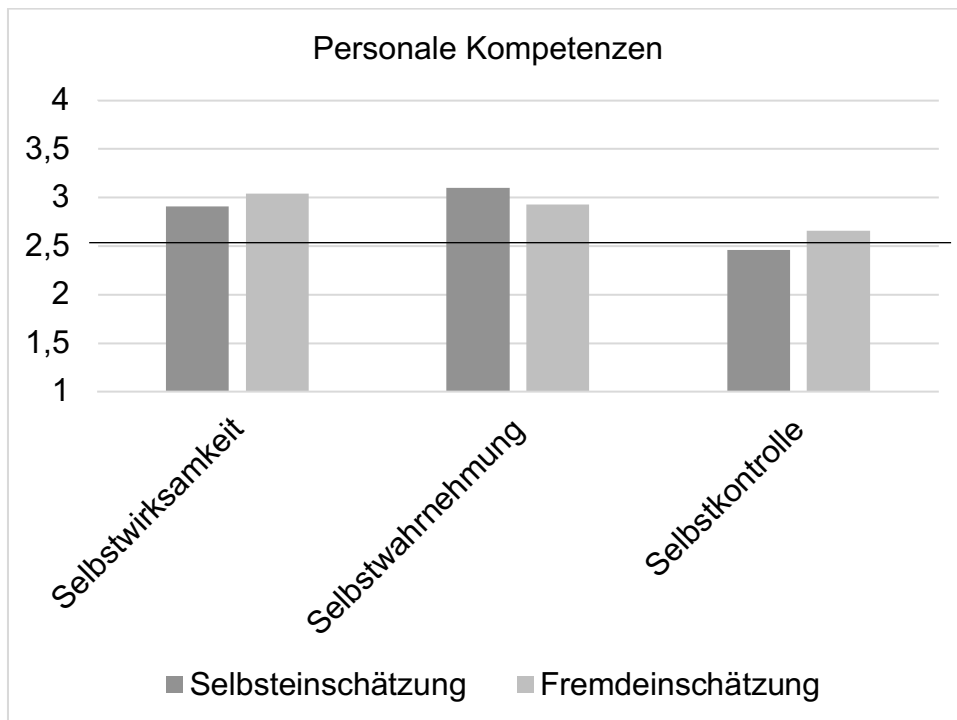


Abbildung 13: Personale Kompetenzen (jahrgangsstufenübergreifend)

Die zu erfassenden Kompetenzausprägungen der Dimensionen *Selbstwirksamkeit* (S. (Selbsteinschätzung): $M = 2.91$, $SD = 0.72$; F.(Fremdeinschätzung): $M = 3.04$, $SD = 0.71$), *Selbstwahrnehmung* (S.: $M = 3.10$, $SD = 0.73$; F.: $M = 2.93$, $SD = 0.80$) und *Selbstkontrolle*, aus Kursleiter*innen Perspektive (F.: $M = 2.66$, $SD = 0.86$) liegen über dem, in Absprache mit dem Auftraggeber bestimmten, Soll-Niveau von 2.5 (s. Grafik). Ausnahme bildet die Selbstbeurteilung der Kompetenz *Selbstkontrolle* (S.: $M = 2.46$, $SD = 0.88$).

Das Soll-Niveau wurde auf Basis der verwendeten Skala (s. Kapitel 4.3) festgelegt, im Rahmen derer ein durchschnittlicher Wert von bzw. ab 2.5 für eine positive Einschätzung der Kompetenzausprägung spricht. Auf die adäquate Interpretation dessen wird im Rahmen der Diskussion erneut Bezug genommen.

Die Schüler*innen schätzten sich im Bereich der *Selbstwahrnehmung* am kompetentesten ein, wohingegen die Kursleiter*innen die *Selbstwirksamkeit* der Teilnehmenden am besten bewerteten.

In zwei von drei Fällen fiel die Fremdbeurteilung besser aus, nur im Bereich *Selbstwahrnehmung* beurteilten die Jugendlichen sich selbst positiver.

Soziale Kompetenzen

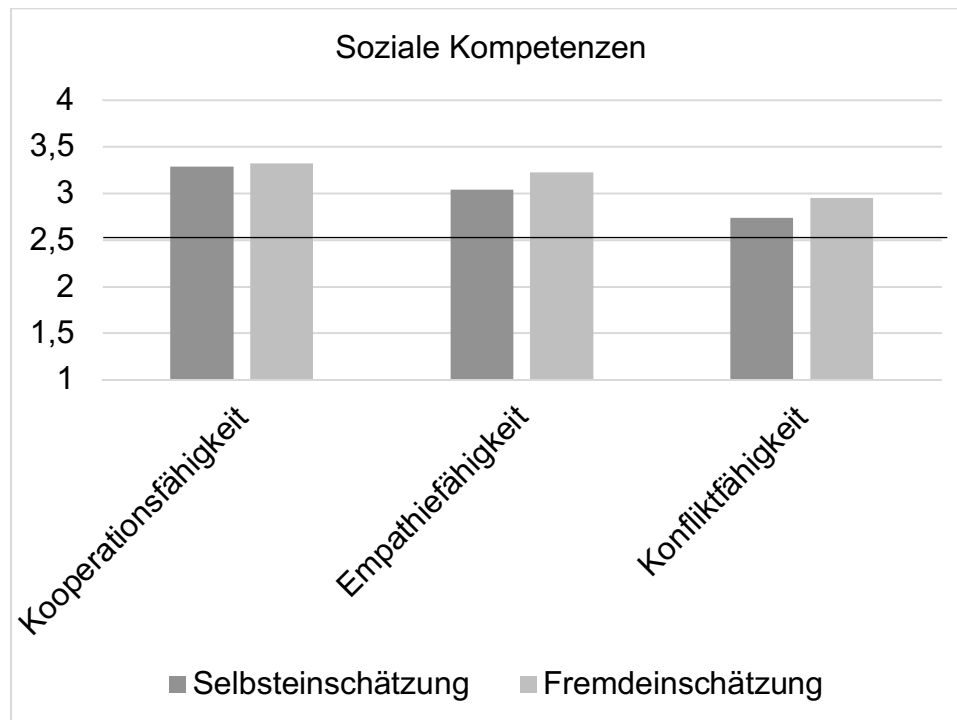


Abbildung 14: Soziale Kompetenzen (jahrgangsstufenübergreifend)

Die zu analysierenden Ausprägungen der *Kooperationsfähigkeit* (S.: $M = 3.29$, $SD = 0.65$; F.: $M = 3.32$, $SD = 0.66$), der *Empathiefähigkeit* (S.: $M = 3.04$, $SD = 0.72$; F.: $M = 3.23$, $SD = 0.74$) und der *Konfliktfähigkeit* (S.: $M = 2.74$, $SD = 0.82$; F.: $M = 2.95$, $SD = 0.75$) der Teilnehmenden liegen durchschnittlich über dem festgelegten Soll-Niveau.

Die Ausprägung der Kompetenzdimension *Kooperationsfähigkeit* wurde sowohl von den Schülern*innen als auch von den Kursleiter*innen am besten bewertet und über alle drei Dimensionen hinweg fiel die Fremdeinschätzung besser aus als die Selbsteinschätzung.

5.2.2 Jahrgangsstufenspezifisch

Für die genauere Analyse des Status-Quo wurden im Anschluss an die jahrgangsstufenübergreifende Betrachtung jahrgangsstufenspezifische Auswertungen durchgeführt. Diese werden im Folgenden präsentiert.

5.2.2.1 Jahrgangsstufe 5

Personale Kompetenzen

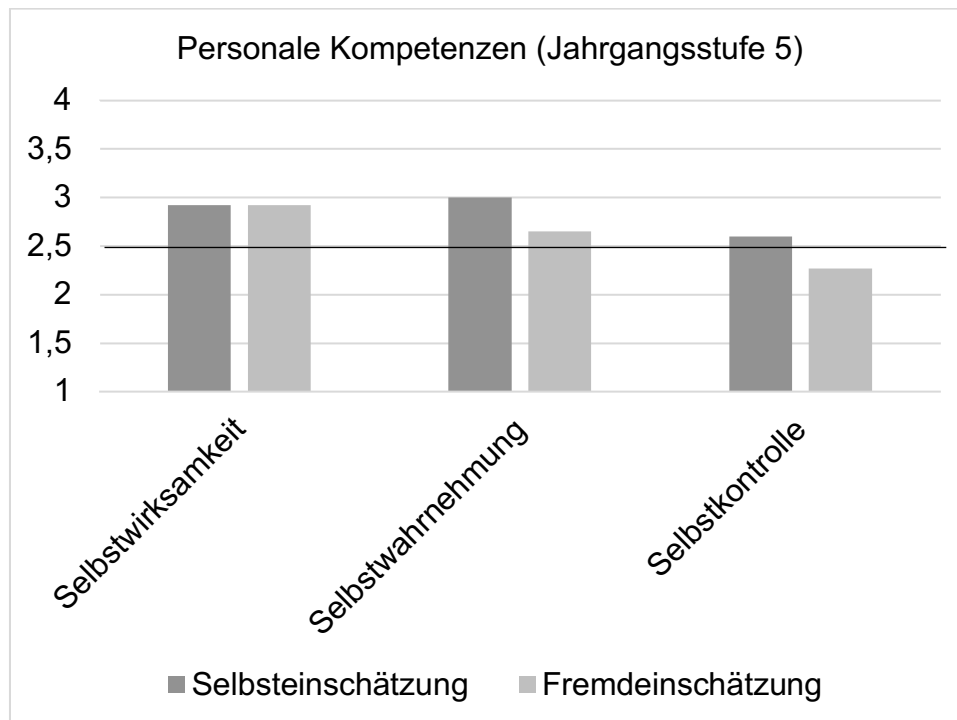


Abbildung 15: Personale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 5)

Im ersten Schritt wurden die Kompetenzen *Selbstwirksamkeit* (S.: $M = 2.92$, $SD = 0.78$; F.: $M = 2.92$, $SD = 0.70$), *Selbstwahrnehmung* (S.: $M = 3.00$, $SD = 0.89$; F.: $M = 2.65$, $SD = 0.83$) und *Selbstkontrolle* (S.: $M = 2.60$, $SD = 0.94$; F.: $M = 2.27$, $SD = 0.80$) der Teilnehmenden in Jahrgangsstufe fünf betrachtet.

Den jahrgangsstufenübergreifenden Werten entsprechend liegt hier ausschließlich der Selbsteinschätzungswert für die Dimension *Selbstkontrolle* unter dem Soll-Niveau.

Außerdem bewerteten die Teilnehmenden auch in Jahrgangsstufe 5 die Kompetenz *Selbstwahrnehmung* und die Kursleiter*innen die Kompetenz *Selbstwirksamkeit* als am stärksten ausgeprägt.

Der jahrgangsstufenübergreifenden Analyse widersprechend, fallen in dieser Jahrgangsstufe die Selbsteinschätzungen der personalen Kompetenzen überwiegend besser aus als die Fremdeinschätzungen.

Soziale Kompetenzen

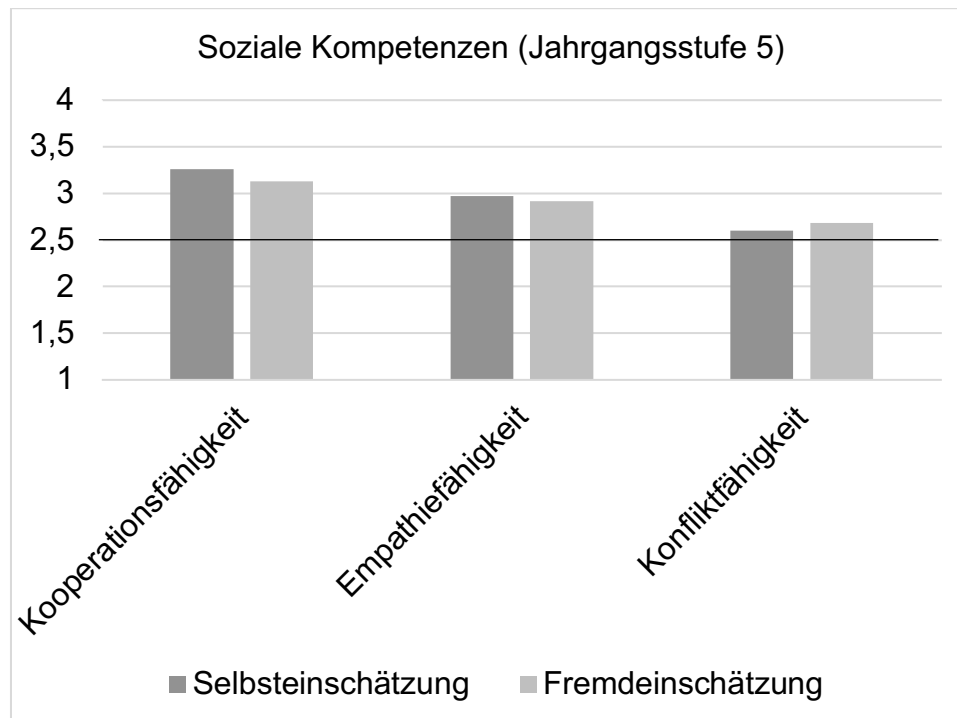


Abbildung 16: Soziale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 5)

Ebenfalls der jahrgangsstufenübergreifenden Betrachtung entsprechend, sind die durchschnittlichen Beurteilungswerte der sozialen Kompetenzen *Kooperationsfähigkeit* (S.: $M = 3.26$, $SD = 0.71$; F.: $M = 3.12$, $SD = 0.83$), *Empathiefähigkeit* (S.: $M = 2.97$, $SD = 0.92$; F.: $M = 2.92$, $SD = 0.84$) und *Konfliktfähigkeit* (S.: $M = 2.60$, $SD = 1.02$; F.: $M = 2.68$, $SD = 0.66$) über dem festgelegten Soll-Niveau zu verorten.

Zudem wurden die Teilnehmenden, sowohl von sich als auch von den Kursleitungen, wiederholt in Bezug auf ihre *Kooperationsfähigkeit* am kompetentesten eingestuft.

Auch in Hinblick auf die sozialen Kompetenzen fielen in dieser Jahrgangsstufe die Selbstbeurteilungen überwiegend positiver aus als die Fremdbeurteilungen.

5.2.2.2 Jahrgangsstufe 6

Personale Kompetenzen

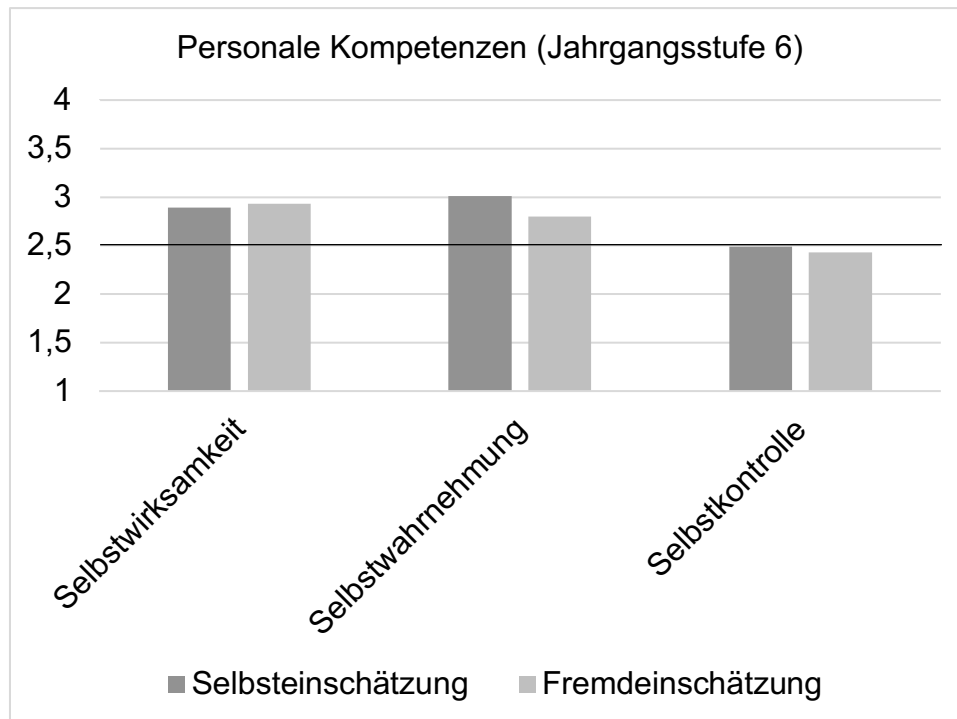


Abbildung 17: Personale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 6)

In Jahrgangsstufe sechs sind die Selbst- und Fremdbeurteilungswerte der *Selbstwirksamkeit* (S.: $M = 2.89$, $SD = 0.65$; F.: $M = 2.93$, $SD = 0.67$) und der *Selbstwahrnehmung* (S.: $M = 3.01$, $SD = 0.69$; F.: $M = 2.80$, $SD = 0.64$) im Durchschnitt als positiv einzustufen.

Die Ausprägung der Kompetenz *Selbstkontrolle* (S.: $M = 2.49$, $SD = 0.92$; F.: $M = 2.43$, $SD = 0.80$) wird hingegen sowohl von den Jugendlichen selbst als auch von den Pädagogen*innen kritisch eingeschätzt.

Auch in Jahrgangsstufe 6 nehmen die Teilnehmenden sich in Bezug auf ihre *Selbstwahrnehmung* und die Kursleiter*innen sie in Bezug auf ihre *Selbstwirksamkeit* am kompetentesten wahr. Zudem fallen, Jahrgangsstufe 5 entsprechend, die Selbsteinschätzungen überwiegend positiver aus.

Soziale Kompetenzen

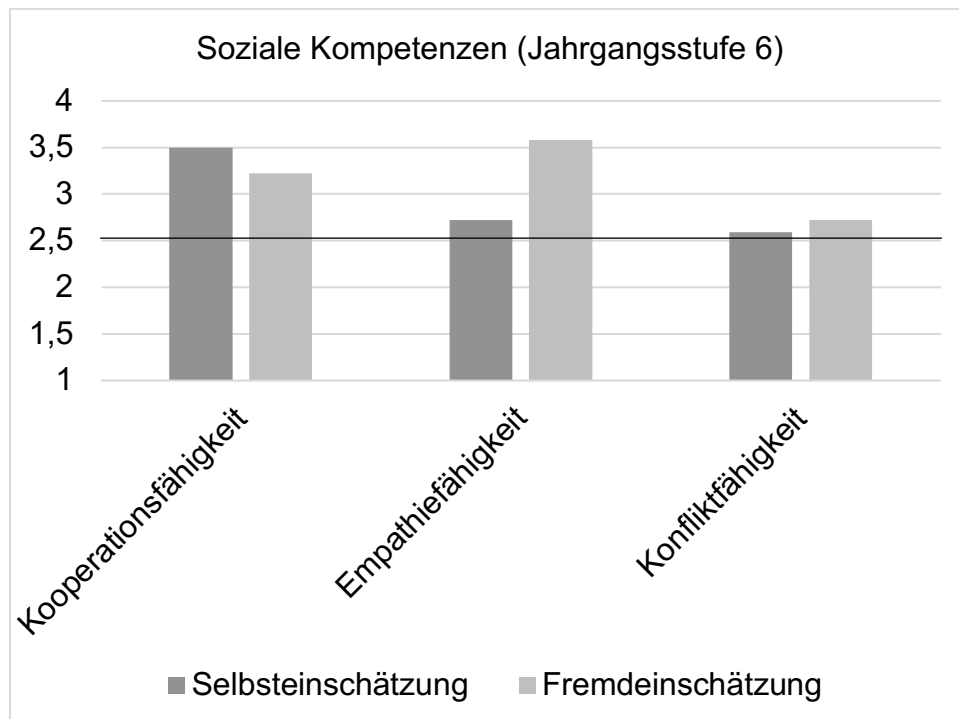


Abbildung 18: Soziale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 6)

Der bisherigen Analyse entsprechend werden die *Kooperationsfähigkeit* (S.: $M = 3.50$, $SD = 0.46$; F.: $M = 3.22$, $SD = 0.54$), die *Empathiefähigkeit* (S.: $M = 2.72$, $SD = 0.65$; F.: $M = 3.58$, $SD = 0.50$) und die *Konfliktfähigkeit* (S.: $M = 2.59$, $SD = 0.62$; F.: $M = 2.72$, $SD = 0.67$) der Jugendlichen auch in Jahrgangsstufe sechs im Durchschnitt positiv bewertet.

Außerdem wird die *Konfliktfähigkeit* erneut von beiden Seiten am kritischsten bewertet und die Fremdwahrnehmung fällt, der jahrgangsstufenübergreifenden Betrachtung entsprechend, überwiegend positiver aus.

Abschließend kann eine deskriptiv erkennbare Erhöhung der meisten Beurteilungswerte im Vergleich zu der Jahrgangsstufe 5 angemerkt werden.

5.2.2.3 Jahrgangsstufe 7

Personale Kompetenzen

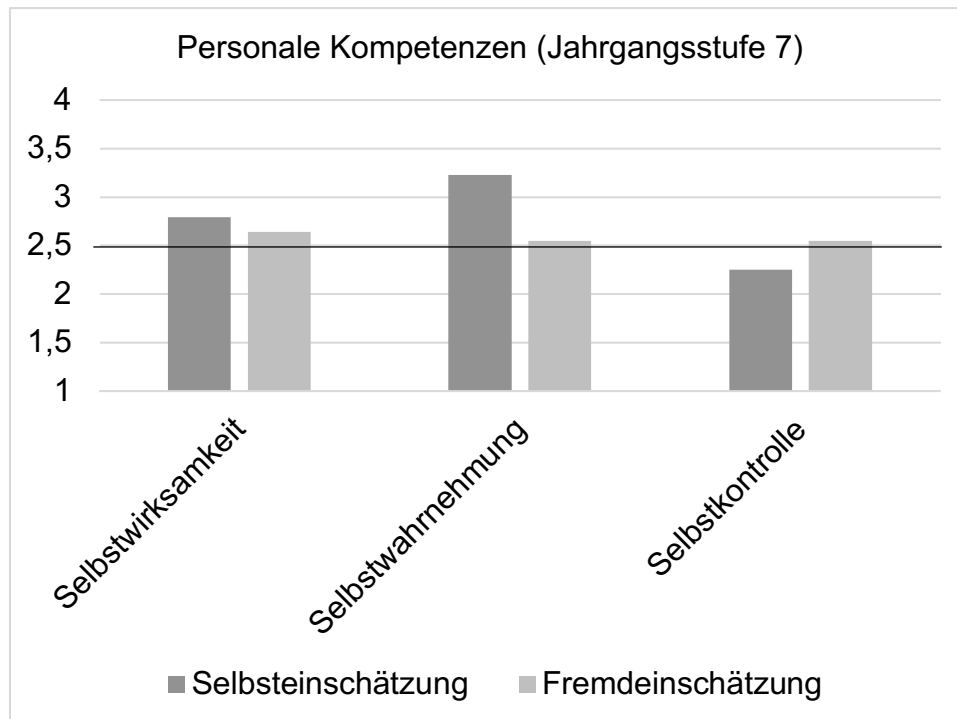


Abbildung 19: Personale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 7)

Mit Jahrgangsstufe 5 und 6 einhergehend fielen die Selbstbeurteilungen der personalen Kompetenzen überwiegend positiver aus und die Teilnehmenden bewerteten sich in Bezug auf ihre *Selbstwahrnehmung* - und die Kursleiter*innen diese in Hinblick auf ihre *Selbstwirksamkeit* - am kompetentesten.

Ebenfalls mit den bisherigen Analysen übereinstimmend, liegt allein der Selbsteinschätzungswert der Dimension *Selbstkontrolle* (S.: $M = 2.25$, $SD = 0.93$) unter dem Soll-Niveau. Die Einschätzungen der *Selbstwirksamkeit* (S.: $M = 2.79$, $SD = 0.71$; F.: $M = 2.64$, $SD = 0.52$), der *Selbstwahrnehmung* (S.: $M = 3.23$, $SD = 0.68$; F.: $M = 2.55$, $SD = 0.63$) und die Fremdeinschätzung der *Selbstkontrolle* (S.: $M = 2.25$, $SD = 0.93$; F.: $M = 2.55$, $SD = 0.68$) fallen gut aus.

Soziale Kompetenzen

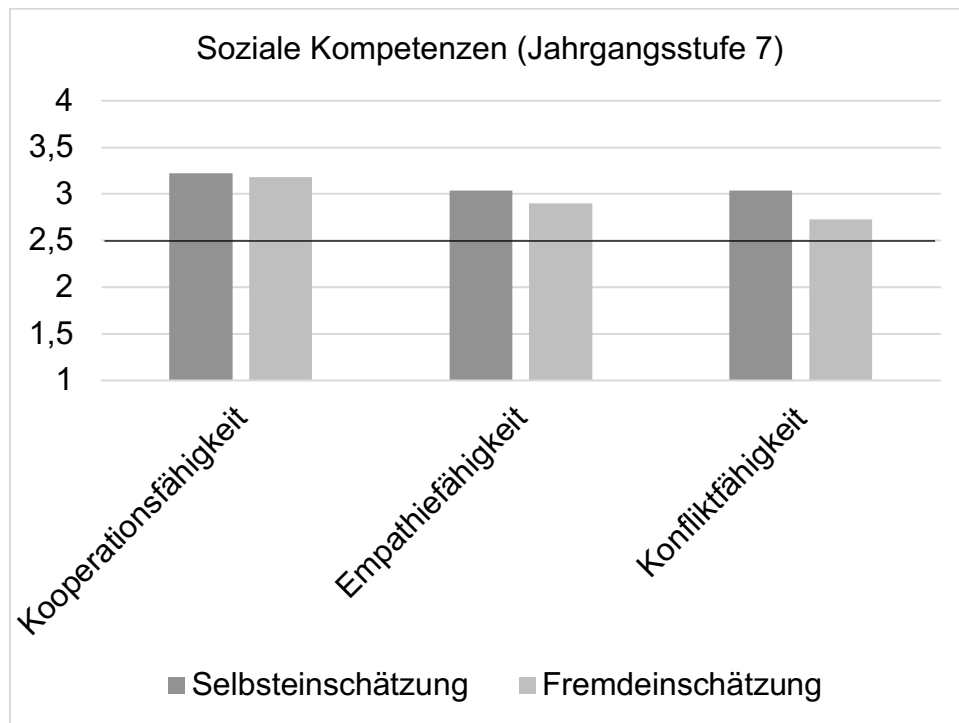


Abbildung 20: Soziale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 7)

Auch in Jahrgangsstufe 7 wird die *Kooperationsfähigkeit* (S.: $M = 3.22$, $SD = 0.81$; F.: $M = 3.18$, $SD = 0.53$) der Teilnehmenden von beiden Seiten am besten bewertet und in allen drei Kompetenzbereichen kann von einer durchschnittlich positiven Einschätzung gesprochen werden (*Empathiefähigkeit* (S.: $M = 3.04$, $SD = 0.42$; F.: $M = 2.90$, $SD = 0.70$), *Konfliktfähigkeit* (S.: $M = 3.04$, $SD = 0.71$; F.: $M = 2.73$, $SD = 0.58$)).

Im Gegensatz zu Jahrgangsstufe 6 fielen die Selbstbeurteilungen der sozialen Kompetenzen besser als die Fremdbeurteilungen aus und es lässt sich keine überwiegende Erhöhung der Werte im Vergleich zur unteren Jahrgangsstufe feststellen.

5.2.2.4 Jahrgangsstufe 8

Personale Kompetenzen

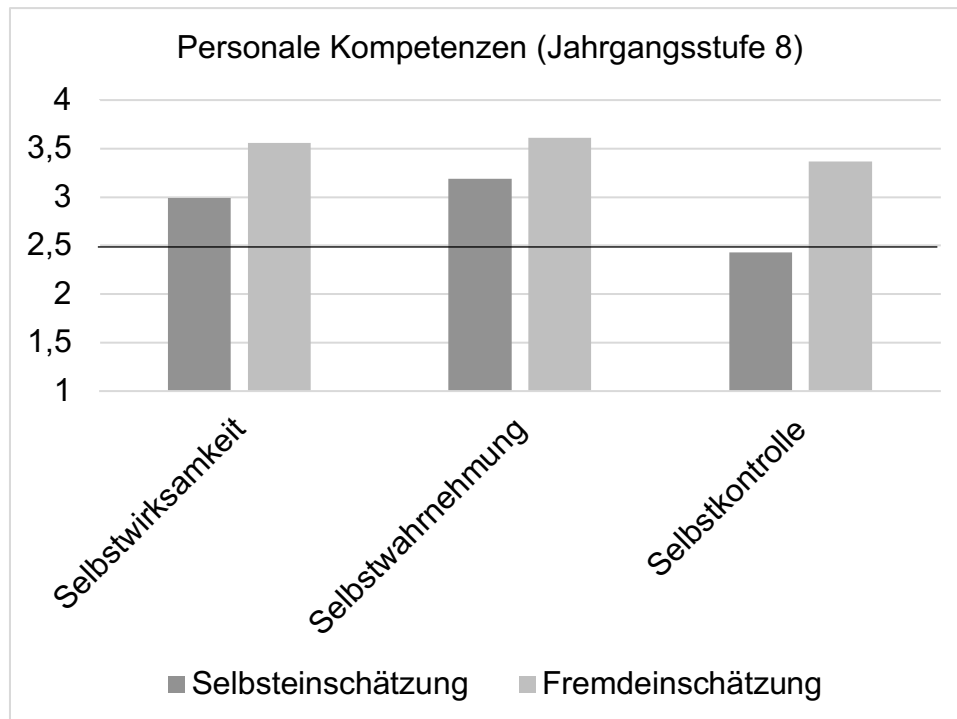


Abbildung 21: Personale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 8)

In Jahrgangsstufe 8 lassen sich Abweichungen von den anderen Jahrgangsstufen herausarbeiten. Zum einen fallen in allen drei Kompetenzbereichen die Fremdbeurteilungen in dieser Klassenstufe besser aus als die Selbstbeurteilungen. Zudem werden die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer *Selbstwahrnehmung* von beiden Seiten am kompetentesten eingestuft.

Kongruent fällt ausschließlich der Selbsteinschätzungswert der Kompetenz *Selbstkontrolle* (S.: $M = 2.43$, $SD = 0.80$) negativ aus. Die *Selbstwirksamkeit* (S.: $M = 2.99$, $SD = 0.73$; F.: $M = 3.56$, $SD = 0.59$), die *Selbstwahrnehmung* (S.: $M = 3.19$, $SD = 0.63$; F.: $M = 3.61$, $SD = 0.51$) und die *Selbstkontrolle* aus Kursleitungsperspektive (F.: $M = 3.37$, $SD = 0.68$) werden im Durchschnitt als positiv wahrgenommen.

Soziale Kompetenzen

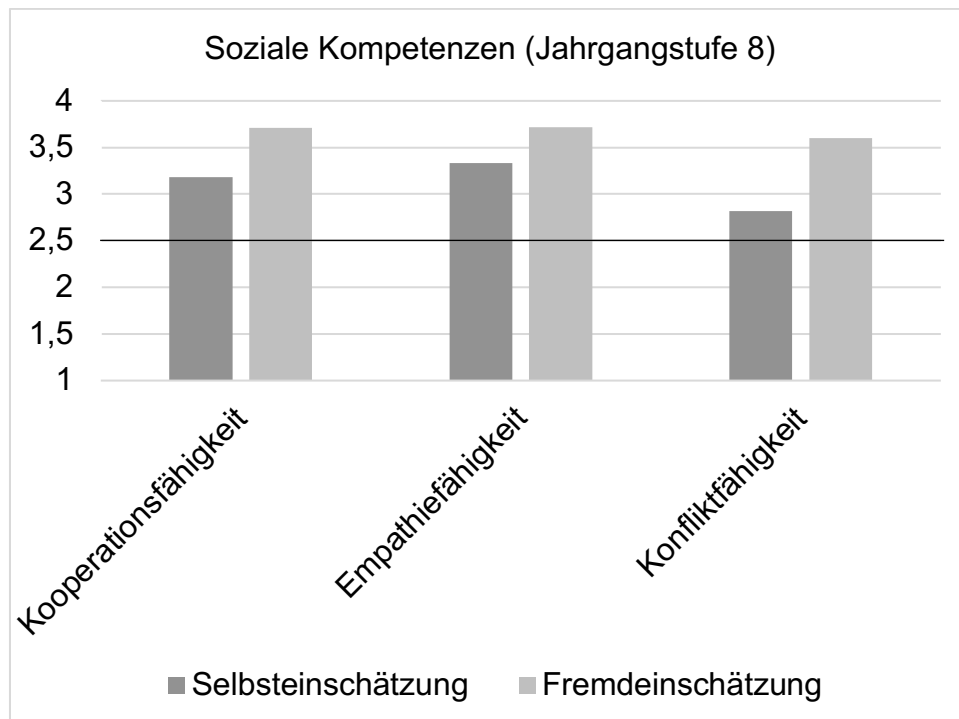


Abbildung 22: Soziale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 8)

Die im Bereich der personalen Kompetenzen beobachteten Abweichungen lassen sich auch in Hinblick auf die Bewertungen der Sozialkompetenzen feststellen. Die Fremdbeurteilung fällt in allen drei Dimensionen besser aus und an dieser Stelle wird die *Empathiefähigkeit* der Teilnehmenden von beiden Parteien am besten bewertet.

Auch in Jahrgangsstufe 8 werden alle erhobenen Sozialkompetenzen bzw. deren Ausprägungen, gut bewertet (*Kooperationsfähigkeit* (S.: $M = 3.18$, $SD = 0.60$; F.: $M = 3.71$, $SD = 0.41$), *Empathiefähigkeit* (S.: $M = 3.33$, $SD = 0.72$; F.: $M = 3.72$, $SD = 0.40$) *Konfliktfähigkeit* (S.: $M = 2.82$, $SD = 0.73$; F.: $M = 3.60$, $SD = 0.66$)).

Abschließend kann eine deskriptiv erkennbare Erhöhung der meisten Beurteilungswerte im Vergleich zu den unteren Jahrgangsstufen bemerkt werden.

5.3 Korrelationen

Im Anschluss an die Status-Quo-Analyse wurde anhand von Korrelationen überprüft, ob ein positiver Zusammenhang zwischen der jeweiligen Selbst- und Fremdbeurteilung der Schüler*innen besteht. An dieser Stelle soll geprüft werden, ob die beiden Beurteilungen zu einem übergreifenden Wert zusammengefasst werden können. Vorab wurden die Voraussetzungen der Normalverteilung der einzelnen intervallskalierten Variablen, sowie deren linearer Zusammenhang, überprüft. Es besteht eine lineare Beziehung zwischen den miteinander zu korrelierenden Variablen, jedoch erfüllen nicht alle die Voraussetzung der Normalverteilung. Nach dem das Verfahren der Korrelation jedoch als robust gegenüber dieser Voraussetzungsverletzung angesehen wird (Havlicek & Peterson, 1997), wurde mit den Berechnungen fortgefahren. Die Ergebnisse der Korrelationen werden nun, unterteilt nach den übergreifenden Kompetenzkategorien „*personal*“ und „*sozial*“, präsentiert.

5.3.1 Personale Kompetenzen

In Bezug auf die zu betrachtende Kompetenz *Selbstwirksamkeit* kann eine signifikante positive Korrelation von Selbst- und Fremdwahrnehmung präsentiert werden ($r = .33$, $p = .003$, $n = 83$). Dabei handelt es sich nach Cohen (1988) um einen mittleren Effekt.

Bei der Betrachtung der Dimension *Selbstwahrnehmung* konnte ebenfalls ein signifikanter positiver Zusammenhang aufgezeigt werden ($r = .29$, $p = .008$, $n = 83$).

Abschließend konnte auch im Bereich *Selbstkontrolle* eine signifikante positive Korrelation zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung ermittelt werden ($r = .25$, $p = .025$, $n = 83$).

Diese Zusammenhänge sind nach Cohen (ebd.) als schwach einzustufen.

5.3.2 Soziale Kompetenzen

Im Bereich der sozialen Kompetenzen konnte sowohl in Bezug auf die Dimension *Kooperationsfähigkeit* ($r = .23$, $p = .036$, $n = 83$) als auch auf die der *Konfliktfähigkeit* ($r = .24$, $p = .027$, $n = 83$) ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung aufgezeigt werden.

Diese Zusammenhänge sind erneut als schwach einzustufen (ebd.).

Zwischen den Einschätzungen der Schüler*innen und den der Kursleiter*innen zu der *Empathiefähigkeit* der Teilnehmenden besteht ein positiver Zusammenhang, dieser ist jedoch nicht signifikant ($r = .17$, $p = .117$, $n = 83$).

5.4 Multiple Regressionen

Im Anschluss an die Durchführung der Korrelationen wurden die signifikant korrelierenden Selbst- und Fremdbeurteilungswerte zu einem übergreifenden Wert pro Kompetenzdimension je Schüler*in zusammengefasst. Eine Ausnahme bilden die Beurteilungen der *Empathiefähigkeit* der Teilnehmenden, welche aufgrund des nicht-signifikanten Ergebnisses nach wie vor getrennt voneinander betrachtet werden.

Im letzten Auswertungsschritt der vorliegenden Arbeit wurde das Verfahren der multiplen Regressionsanalyse angewandt. Mit Hilfe dieses Verfahrens sollte überprüft werden, ob die zuvor erarbeiteten Prädiktoren (*Alter, Jahrgangsstufe, Geschlecht, sozialer Status, Migrationshintergrund* und *Dauer*; s. Kapitel 4.6) einen signifikanten Einfluss auf die jeweiligen Kompetenzwerte haben.

An dieser Stelle wurde in dem Statistikprogramm *SPSS* die Einstellung „*STEPWISE*“ gewählt. Dies hat zur Folge, dass die unabhängigen Variablen sequenziell in das Regressionsmodell aufgenommen werden. Die unabhängige Variable, welche am stärksten mit der abhängigen Variablen korreliert, wird dann als erstes zu dem Modell hinzugefügt. Daraufhin wird jene der verbleibenden Variablen, welche die höchste partielle Korrelation mit der abhängigen Variablen aufweist, hinzugenommen. Dieser Vorgang wird so lange wiederholt, bis sich die Güte des Modells nicht weiter signifikant erhöht oder alle Variablen in das Modell aufgenommen wurden. Zusätzlich wird bei jedem Schritt überprüft, ob der am wenigsten „nützliche“ Prädiktor wieder entfernt werden soll.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der multiplen Regressionen, unterteilt nach den Kompetenzkategorien „*personal*“ und „*sozial*“, berichtet. Vor der Darstellung der einzelnen Befunde wird jeweils auf die Überprüfung der Voraussetzungen der Durchführung der multiplen Regression eingegangen.

5.4.1 Personale Kompetenzen

Es werden nun die Ergebnisse der multiplen Regressionen in Hinblick auf die Einschätzungen der Selbstkompetenzen beleuchtet.

Selbstwirksamkeit

Im ersten Schritt wurden Einflussfaktoren auf die *Selbstwirksamkeit* der Teilnehmenden identifiziert.

Zunächst soll jedoch die Erfüllung der zuvor erläuterten Voraussetzungen des Verfahrens überprüft werden (s. Kapitel 4.6).

Die abhängige Variable des Modells ist intervallskaliert und die unabhängigen Variablen sind entweder ebenfalls intervallskaliert oder als Dummy-Variablen codiert. Zudem wurde mittels Streudiagrammen überprüft, ob zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen ein linearer Zusammenhang besteht. Diese Voraussetzung kann als erfüllt angesehen werden. Daraufhin wurde die Homoskedastizität der Residuen anhand eines weiteren Streudiagramms überprüft. Auch diese Bedingung wurde erfüllt. Im Anschluss wurde anhand der Durbin-Watson Statistik die Unabhängigkeit der Residuen betrachtet. Diese ergab einen Wert von 1.826, wonach keine Autokorrelation der Residuen vorliegt. Im fünften Schritt wurde die Voraussetzung der Normalverteilung der Fehlerwerte mit Hilfe eines Histogramms analysiert. Im vorliegenden Fall sind die Residuen normalverteilt. Im Folgenden wurde mittels des VIF-Wertes getestet, ob keine Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen vorliegt. Der Wert (< 10) verweist auf die Erfüllung dieser Voraussetzung. Abschließend wurde das Modell anhand der Cook-Distanz hinsichtlich starker Ausreißer untersucht. Da kein Wert das Kriterium (< 1) übersteigt, wird kein Fall ausgeschlossen.

Im Zuge der nachfolgenden Regressionsanalysen wurden die gleichen Prüfverfahren durchgeführt. In deren Ergebnispräsentationen wird nur noch knapp auf die Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung eingegangen.

Nachdem an dieser Stelle alle Voraussetzungen für eine multiple Regressionsanalyse erfüllt wurden, soll nun deren Ergebnis präsentiert werden.

Modellzusammenfassung_Selbstwirksamkeit^c

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
1	,317 ^a	,101	,089	,54628	
2	,413 ^b	,170	,149	,52808	1,826

a. Einflußvariablen : (Konstante), Sk_S_SozialerStaus

b. Einflußvariablen : (Konstante), Sk_S_SozialerStaus, Alter

c. Abhängige Variable: Selbstwirksamkeit

Abbildung 23: Modellzusammenfassung_Selbstwirksamkeit

Zusammengefasst leisten zwei der unabhängigen Variablen, *sozialer Status* und *Alter*, einen signifikanten Beitrag zu der Varianzaufklärung der abhängigen Variablen, *Selbstwirksamkeit*. Das festgelegte Signifikanzniveau liegt im Zuge der vorzustellenden Regressionsanalysen bei $p < .05$ (s. Kapitel 4.6). Da die unabhängigen Variablen schrittweise in die Regressionsanalyse aufgenommen wurden, können zwei signifikante Modelle präsentiert werden.

Koeffizienten_Selbstwirksamkeit^a

Modell		B	SE B	Beta	T	Sig.	Tol.	VIF
1	(Konstante)	2,719	,115		23,573	,000		
	Sk_S_SozialerStaus	,008	,003	,317	2,954	,004	1,000	1,000
2	(Konstante)	1,599	,454		3,521	,001		
	Sk_S_SozialerStaus	,009	,003	,347	3,319	,001	,988	1,013
	Alter	,090	,035	,266	2,543	,013	,988	1,013

a. Abhängige Variable: Selbstwirksamkeit

Anmerkungen: B = Regressionskoeffizient, SE B = Standardfehler des Regressionskoeffizienten, Beta = Standardisierter Regressionkoeffizient, T = T-Wert, Tol. & VIF = Toleranzwert und der Varianzinflationsfaktor der Kollinearitätsstatistik (n = 80)

Abbildung 24: Koeffizienten_Selbstwirksamkeit

Die am stärksten mit der abhängigen Variablen korrelierende unabhängige Variable *sozialer Status*, wurde als erstes zu dem Modell hinzugefügt (s. Modell_1 ($F(1,78) = 8.72$, $p = .004$)).

Im zweiten Modell wurde die Variable *Alter*, welche die höchste partielle Korrelation mit der zu analysierenden abhängigen Variable aufwies, hinzugenommen ($F(2,77) = 7.90, p = .001$). In diesem Modell führt eine Erhöhung der Variable *sozialer Status* um eine Einheit zu einem Anstieg der Kompetenzausprägung um $.35 (\beta)$ Einheiten und bei der Erhöhung der Variable *Alter* um $.27 (\beta)$ Einheiten.

Im Anschluss daran erhöhte sich die Güte des Modells nicht mehr signifikant, weshalb die anderen unabhängigen Variablen nicht in das Modell mitaufgenommen wurden.

Modell zwei ist am geeignetsten, um die Streuung in der Kompetenzdimension *Selbstwirksamkeit* zu erklären. Es erklärt 15% der Varianz der abhängigen Variablen (Korrigiertes R -Quadrat = $.15$). Hierbei kann nach Cohen (ebd.) von einem mittleren Effekt gesprochen werden.

Selbstwahrnehmung

Anschließend wurden die Kompetenzausprägungen der Schüler*innen hinsichtlich der Dimension *Selbstwahrnehmung* betrachtet.

Zu Beginn der Analyse wurden erneut die Voraussetzungen für die Durchführung einer multiplen Regressionsanalyse überprüft. Diese können auch hier als erfüllt angesehen werden.

In Bezug auf die abhängige Variable *Selbstwirksamkeit* können daher folgende Befunde vorgestellt werden: Eine der unabhängigen Variablen, das *Alter* der Schüler*innen, kann als signifikanter Prädiktor für deren *Selbstwahrnehmung* identifiziert werden. Demnach kann ein signifikantes Modell präsentiert werden:

Modellzusammenfassung_Selbstwahrnehmung^b

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
1	$.361^a$	$.130$	$.119$	$.57514$	1.901

a. Einflußvariablen : (Konstante), Alter

b. Abhängige Variable: Selbstwahrnehmung

Abbildung 25: Modellzusammenfassung_Selbstwahrnehmung

In dem vorliegenden Modell wurde die Variable *Alter*, welche am stärksten mit der *Selbstwahrnehmung* der Schüler*innen korreliert, aufgenommen ($F(1,78) = 11.67, p = .001$). Der Anstieg des *Alters* der Schüler*innen um eine Einheit führt zu einer Erhöhung des Kompetenzwertes in der Dimension *Selbstwahrnehmung* um .36 Einheiten (β). Nachdem die anderen unabhängigen Variablen nicht zu der signifikanten Erhöhung der Modellgüte beitragen, wurde das Modell nicht erweitert.

Koeffizienten_Selbstwahrnehmung^a

Modell		B	SE B	Beta	T	Sig.	Tol.	VIF
1	(Konstante)	1,445	,470		3,078	,003		
	Alter	,131	,038	,361	3,416	,001	1,000	1,000

a. Abhängige Variable: *Selbstwahrnehmung*

Anmerkungen: B = Regressionskoeffizient, SE B = Standardfehler des Regressionskoeffizienten, Beta = Standardisierter Regressionskoeffizient, T = T-Wert, Tol. & VIF = Toleranzwert und der Varianzinflationsfaktor der Kollinearitätsstatistik (n = 80)

Abbildung 26: Koeffizienten_Selbstwahrnehmung

Das *Alter* der Teilnehmenden erklärt folglich 12% der Varianz der Ausprägungswerte der *Selbstwahrnehmung* (Korrigiertes R -Quadrat = .12), was nach Cohen (ebd.) einem schwachen Effekt entspricht.

Selbstkontrolle

In Hinblick auf die personalen Kompetenzen der Jugendlichen, galt es abschließend Einflussfaktoren auf deren *Selbstkontrolle* zu identifizieren.

Vorab wurden erneut die Voraussetzungen für das Verfahren der multiplen Regression überprüft, welche auch an dieser Stelle vollständig erfüllt wurden. Auf Basis dessen können folgende Ergebnisse präsentiert werden:

Modellzusammenfassung_Selbstkontrolle^c

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
1	,315 ^a	,099	,087	,67141	
2	,383 ^b	,147	,125	,65758	1,578

a. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht

b. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Alter

c. Abhängige Variable: Selbstkontrolle

Abbildung 27: Modellzusammenfassung_Selbstkontrolle

Zwei der unabhängigen Variablen, *Geschlecht* und *Alter*, leisten einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung der Ausprägungen der *Selbstkontrolle* der Teilnehmer*innen. Die Prädiktoren wurden schrittweise in die Analyse aufgenommen, weshalb zwei Modelle vorliegen.

Koeffizienten_Selbstkontrolle^a

Modell		B	SE B	Beta	T	Sig.	Tol.	VIF
1	(Konstante)	2,336	,109		21,443	,000		
	Geschlecht	,440	,150	,315	2,928	,004	1,000	1,000
2	(Konstante)	1,240	,538		2,306	,024		
	Geschlecht	,414	,148	,296	2,800	,006	,993	1,007
	Alter	,091	,044	,219	2,077	,041	,993	1,007

a. Abhängige Variable: Selbstkontrolle

Anmerkungen: B = Regressionskoeffizient, SE B = Standardfehler des Regressionskoeffizienten, Beta = Standardisierter Regressionskoeffizient, T = T-Wert, Tol. & VIF = Toleranzwert und der Varianzinflationsfaktor der Kollinearitätsstatistik (n = 80)

Abbildung 28: Koeffizienten_Selbstkontrolle

Modell 1 kann 9% der Varianz der abhängigen Variablen erklären (Korrigiertes R-Quadrat = .09). In diesem Modell ($F(1,78) = 8.57, p = .004$) ist das *Geschlecht* der Teilnehmenden der alleinige Prädiktor. Das Modell 2 ($F(2,77) = 6.63, p = .002$), welches 13% der Varianz erklärt (Korrigiertes R-Quadrat = .13) ist um die Variable *Alter* erweitert. Hier kann von einem mittleren Effekt gesprochen werden (ebd.).

In Modell 2 führt eine Erhöhung der Variable *Geschlecht* um eine Einheit zu einem Anstieg der *Selbstkontrolle* der Jugendlichen um .30 (β) Einheiten und bei der Erhöhung der Variable *Alter* in gleichem Maße, um .22 (β) Einheiten. Bei der Interpretation der Variable *Geschlecht* gilt es deren Dummy-Codierung zu beachten (s. Kapitel 4.4.1).

Daraufhin konnte die Modellgüte, unter der Hinzunahme der zu Verfügung stehenden Faktoren, nicht weiter erhöht werden, weshalb keine weiteren Variablen in die Analyse aufgenommen wurden.

5.4.2 Soziale Kompetenzen

Abschließend werden die Resultate der multiplen Regressionsanalysen in Bezug auf die Beurteilungswerte der Sozialkompetenzen präsentiert.

Kooperationsfähigkeit

Für die Dimension *Kooperationsfähigkeit* können keine signifikanten Prädiktoren identifiziert, bzw. Modelle präsentiert werden. Auf dieses Ergebnis soll im Rahmen der Ergebnisinterpretation eingegangen werden.

Empathiefähigkeit_Selbsteinschätzung

In Bezug auf die *Empathiefähigkeit* der Teilnehmenden wurden Selbst- und Fremdeinschätzung getrennt hinsichtlich potentieller Einflussfaktoren untersucht. Im ersten Schritt wird die Selbstbeurteilung dieser Kompetenzdimension in den Blick genommen.

Vorab wurden die Voraussetzungen für das geplante Auswertungsverfahren überprüft und als erfüllt bewertet.

Insgesamt leisten zwei unabhängige Variablen, die *Jahrgangsstufe* und der *soziale Status* der Schüler*innen einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Streuung der Selbsteinschätzungen der *Empathiefähigkeit*. Die unabhängigen Variablen wurden erneut schrittweise in die Analyse aufgenommen, weshalb zwei Modelle vorliegen.

Modellzusammenfassung_Empathiefähigkeit_Selbsteinschätzung^c

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
1	,239 ^a	,057	,045	,74867	
2	,324 ^b	,105	,081	,73422	1,984

a. Einflußvariablen : (Konstante), Jahrgangstufe

b. Einflußvariablen : (Konstante), Jahrgangstufe, Sk_S_SozialerStaus

c. Abhängige Variable: Sk_S_Empathiefähigkeit

Abbildung 29: Modellzusammenfassung_Empathiefähigkeit_Selbsteinschätzung

Die Variable *Jahrgangsstufe*, welche am stärksten mit der Selbsteinschätzung der *Empathiefähigkeit* korreliert, wurde als erstes zu dem Modell hinzugefügt (s. Modell_1 ($F(1,78) = 4.71, p = .033$). Im Anschluss wurde die Variable *sozialer Status*, welche die höchste partielle Korrelation mit dem Kriterium aufwies, hinzugenommen ($F(2,77) = 4.50, p = .014$). In Modell 2 führt eine Erhöhung der Variable *Jahrgangsstufe* um eine Einheit zu einem Anstieg der Kompetenzausprägung um .26 (β) Einheiten und bei der Erhöhung der Variable *sozialer Status* um .22 (β) Einheiten.

Koeffizienten_Empathiefähigkeit_Selbsteinschätzung^a

Modell		B	SE B	Beta	T	Sig.	Tol.	VIF
1	(Konstante)	2,071	,455		4,556	,000		
	Jahrgangsstufe	,151	,070	,239	2,171	,033	1,000	1,000
2	(Konstante)	1,721	,478		3,599	,001		
	Jahrgangsstufe	,164	,069	,259	2,392	,019	,991	1,009
	Sk_S_SozialerStaus	,008	,004	,219	2,025	,046	,991	1,009

a. Abhängige Variable: Sk_S_Empathiefähigkeit

Anmerkungen: B = Regressionskoeffizient, SE B = Standardfehler des Regressionskoeffizienten, Beta = Standardisierter Regressionkoeffizient, T = T-Wert, Tol. & VIF = Toleranzwert und der Varianzinflationsfaktor der Kollinearitätsstatistik (n = 80)

Abbildung 30: Koeffizienten_Empathiefähigkeit_Selbsteinschätzung

Nachdem sich die Güte des Modells im Folgenden nicht mehr signifikant erhöhte, wurden keine weiteren Prädiktoren in das Modell mitaufgenommen und die *Jahrgangsstufe* und der *soziale Status* als signifikante Einflussfaktoren identifiziert.

Modell zwei ist am geeignetsten, um die Streuung in der Selbstbeurteilung der *Empathiefähigkeit* zu erklären. Es erklärt 8% der Varianz der abhängigen Variablen (Korrigiertes R-Quadrat = .08). Hierbei kann nach Cohen (ebd.) von einem schwachen Effekt gesprochen werden.

Empathiefähigkeit_Fremdeinschätzung

Im Anschluss an diesen Auswertungsschritt, sollte die Fremdbeurteilung des Kompetenzbereichs in den Blick genommen werden.

Es wurden erneut die Voraussetzungen der multiplen Regression überprüft. An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass das Kriterium der Normalverteilung der Residuen verletzt wurde. Nachdem das Verfahren jedoch als robust gegenüber dieser Voraussetzungsverletzung angesehen werden kann (Lumley, Diehr, Emerson & Chen, 2002), wurde dennoch mit den Berechnungen fortgefahren und es können folgende Ergebnisse vorgestellt werden:

Modellzusammenfassung_Empathiefähigkeit_Fremdeinschätzung^c

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
1	,337 ^a	,114	,103	,66994	
2	,412 ^b	,170	,148	,65258	1,813

a. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht

b. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Dauer

c. Abhängige Variable: Sk_K_Empathiefähigkeit

Abbildung 31: Modellzusammenfassung_Empathiefähigkeit_Fremdeinschätzung

Das *Geschlecht* der Teilnehmer*innen und die *Dauer* ihrer bisherigen Teilnahme am Projekt können als signifikante Einflussfaktoren auf die Fremdeinschätzung ihrer *Empathiefähigkeit* identifiziert werden.

Koeffizienten_Empathiefähigkeit_Fremdeinschätzung^a

Modell		B	SE B	Beta	T	Sig.	Tol.	VIF
1	(Konstante)	3,063	,109		28,186	,000		
	Geschlecht	,475	,150	,337	3,166	,002	1,000	1,000
2	(Konstante)	2,741	,177		15,528	,000		
	Geschlecht	,460	,146	,327	3,145	,002	,998	1,002
	Dauer	,160	,070	,237	2,281	,025	,998	1,002

a. Abhängige Variable: Sk_K_Empathiefähigkeit
 Anmerkungen: B = Regressionskoeffizient, SE B = Standardfehler des Regressionskoeffizienten, Beta = Standardisierter Regressionkoeffizient, T = T-Wert, Tol. & VIF = Toleranzwert und der Varianzinflationsfaktor der Kollinearitätsstatistik (n = 80)

Abbildung 32: Koeffizienten_Empathiefähigkeit_Fremdeinschätzung

Anhand des ersten Modells können 10% der Streuung in der Fremdeinschätzung erklärt werden (Korrigiertes R -Quadrat = .10). In diesem Modell ($F(1,78) = 10.03, p = .002$) ist das *Geschlecht* der Jugendlichen der alleinige Prädiktor. Im zweiten Modell ($F(2,77) = 7.89, p = .001$), welches 15% der Varianz erklärt (Korrigiertes R -Quadrat = .15) ist dieses um den Prädiktor *Dauer* erweitert. Es kann von einem moderaten Effekt gesprochen werden (Cohen, 1988). Im zweiten Modell führt eine Zunahme der Variable *Geschlecht* um eine Einheit zu einem Anstieg der Fremdeinschätzung der *Empathiefähigkeit* um .33 (β) Einheiten und bei der Erhöhung des Prädiktors *Dauer* in gleichem Maße, um .24 (β) Einheiten.

Auf Basis des schrittweisen Einschlussprinzips wurden keine weiteren Variablen in die Analyse mitaufgenommen.

Konfliktfähigkeit

Im letzten Auswertungsschritt wurden die Ausprägungen der Kompetenzdimension *Konfliktfähigkeit* betrachtet. An dieser Stelle wurden Selbst- und Fremdwahrnehmung wieder zusammengefasst analysiert.

Im Anschluss an die positiv ausfallende Überprüfung der Voraussetzungen konnte folgender Befund analysiert werden:

Eine der unabhängigen Variablen, die *Jahrgangsstufe* der Jugendlichen, kann als signifikanter Einflussfaktor auf deren *Konfliktfähigkeit* identifiziert werden. Demnach liegt ein signifikantes Modell vor.

Modellzusammenfassung_Konfliktfähigkeit^b

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
1	,371 ^a	,138	,127	,59037	2,001

a. Einflußvariablen : (Konstante), Jahrgangstufe

b. Abhängige Variable: Konfliktfähigkeit

Abbildung 33: Modellzusammenfassung_Konfliktfähigkeit

In diesem wurde die Variable *Jahrgangsstufe*, welche am stärksten mit der *Konfliktfähigkeit* der Jugendlichen korreliert, aufgenommen ($F(1,78) = 12.45, p = .001$). Die Erhöhung der *Jahrgangsstufe* um eine Einheit führt zu einem Anstieg der Kompetenzausprägung der *Konfliktfähigkeit* um .37 Einheiten (β). Aufgrund der Tatsache, dass die anderen unabhängigen Variablen nicht zu einer signifikanten Erhöhung der Güte des Modells beitragen, wurde dieses nicht erweitert.

Koeffizienten_Konfliktfähigkeit^a

Modell		B	SE B	Beta	T	Sig.	Tol.	VIF
1	(Konstante)	1,596	,359		4,451	,000		
	Jahrgangsstufe	,194	,055	,371	3,528	,001	1,000	1,000

a. Abhängige Variable: Konfliktfähigkeit

Anmerkungen: B = Regressionskoeffizient, SE B = Standardfehler des Regressionskoeffizienten, Beta = Standardisierter Regressionkoeffizient, T = T-Wert, Tol. & VIF = Toleranzwert und der Varianzinflationsfaktor der Kollinearitätsstatistik (n = 80)

Abbildung 34: Koeffizienten_Konfliktfähigkeit

Folglich erklärt die *Jahrgangsstufe* der Teilnehmer*innen 13% der Streuung der Kompetenzwerte innerhalb der Dimension *Konfliktfähigkeit* (Korrigiertes R-Quadrat = .13), was nach Cohen (ebd.) einem mittleren Effekt entspricht.

6 Diskussion

Im letzten Kapitel der Arbeit sollen die Ergebnisse diskutiert werden. Dieser Analyseabschnitt entspricht dem achten und letzten Auswertungsschritt im schrittweisen Evaluationsprozess, der Reflexion (s. Kapitel 2.4.2). Der Diskussion wird die Limitationen der vorliegenden Evaluation und der damit zusammenhängenden Berechnungen vorangestellt.

6.1 Limitationen

Für eine adäquate Interpretation der Ergebnisse gilt es, sich vorab mit den Limitationen der Analyse auseinanderzusetzen. Im Zuge dessen soll auf die Stichprobe, die ausgewählten Konstrukte und deren Operationalisierungen sowie auf die Auswertung, eingegangen werden.

6.1.1 Stichprobe

Das übergeordnete Erkenntnisinteresse der vorliegenden Evaluation ist es, die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen kausal mit der Förderung durch das Projekt in Verbindung zu bringen. Für dieses Vorhaben wäre es von zentraler Bedeutung gewesen, die zu analysierenden Konstrukte zusätzlich in einer Kontrollgruppe zu erfassen. Anhand der zu Messzeitpunkt 1 gebildeten Stichprobe wird es zu Messzeitpunkt 2 nicht möglich sein, zu differenzieren, ob Veränderungen in den Kompetenzausprägungen sich trotz oder wegen der Teilnahme am Projekt zeigen. In der Projektschule gäbe es passende Vergleichsklassen, hier gilt es jedoch anzumerken, dass die Einführung einer Kontrollgruppe mit einem zu hohen Arbeitsaufwand für eine Masterarbeit verbunden gewesen wäre. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen und dem Auftraggeber vorab kommuniziert.

6.1.2 Methodik

Das Evaluationsvorhaben entwickelte sich im Laufe des Projektes und war nicht in dessen Planungsphase integriert. Deshalb ist die Operationalisierung der Qualitätsindikatoren als eingeschränkt anzusehen. Die konzipierten Erhebungsinstrumente konzentrieren sich auf die, mit dem Auftraggeber abgestimmten, zentralen Förderdimensionen des Projektes. Allerdings können die erhobenen Variablen nicht alle durch das Projekt geförderte Bereiche abdecken und sind somit als eine Auswahl anzusehen.

Außerdem wurden die Erhebungsinstrumente eigens für die vorliegende Evaluation konzipiert. Aus diesem Grund ist keine Gegenüberstellung der Kompetenzausprägungen der Teilnehmenden mit einer normierten Vergleichsgruppe möglich. Dieser Umstand erschwert die Ergebnisinterpretation. Wie in dieser Analyse damit umgegangen wurde, wird im weiteren Verlauf erläutert. Es wurde sich bewusst für die Erarbeitung eigener Messinstrumente entschieden, da bisherige Evaluationsbestrebungen des Projektes an der mangelnden Zielgruppeneignung bereits vorhandener Fragebögen scheiterten.

Abschließend ist knapp auf die übergeordnete Methodendiskussion, welche in Kapitel 2.4 der Arbeit bereits angedeutet wurde, einzugehen. Im Allgemeinen kann die Frage aufgeworfen werden, inwiefern eine valide Messung von Selbst- und Sozialkompetenzen möglich ist. Des Weiteren ist im Kontext von Projektevaluationen im Bildungswesen darauf hinzuweisen, dass deren Umsetzung von komplexen Merkmalszusammenhängen innerhalb der Projekte gekennzeichnet ist und deshalb die Evaluationsergebnisse kritisch zu hinterfragen sind (Kuper, 2011). In dieser Analyse wurde versucht der komplexen Kontextsituation Rechnung zu tragen, indem den Empfehlungen der Literatur gefolgt wurde. Es wurde auf die Einhaltung der Evaluationsstandards geachtet (s. Kapitel 3.5), das Verfahren der Selbst- mit dem der Fremdbeurteilung kombiniert (s. Kapitel 4.3) und die Auswertung mit Hilfe von wissenschaftlichen Methoden durchgeführt (s. Kapitel 5).

6.1.3 Auswertung

Hinsichtlich der Auswertung der Angaben ist das Kriterium der Auswertungsobjektivität als verletzt anzusehen, sowohl bei der Fremd- als auch bei der Selbstbeurteilung.

„Ein Test erfüllt die Forderung nach Auswertungsobjektivität dann, wenn verschiedene Anwender aufgrund der Antworten eines Probanden zu demselben Testergebnis gelangen“ (Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 70).

In Bezug auf die Fremdbeurteilung ist die Auswertungsobjektivität dahingehend als verletzt anzusehen, da jeweils eine Kursleitung pro Schüler*in die Bewertung vornahm. An dieser Stelle muss kritisch hinterfragt werden, inwieweit andere Kursleitungen zu dem gleichen Beobachtungsergebnis gekommen wären.

Diese Problematik hätte umgangen werden können, wenn mehrere Beobachtungen pro Schüler*in gemacht – und eine Interrater-Reliabilität berechnet worden wäre. Dies konnte jedoch aufgrund mangelnder zeitlicher und personaler Ressourcen nicht umgesetzt werden. Um dieser Einschränkung entgegenzuwirken, wurde vereinbart, dass die Kursleitungen ihre Beurteilungen informell im Team absprechen.

In Hinblick auf die Selbstbeurteilung ist die Erfüllung des Kriteriums ebenfalls als eingeschränkt anzusehen. Grund hierfür, ist die Gestaltung des Schüler*innen Fragebogens. Wie in Kapitel 4.3 erläutert, entschied man sich bei beiden Fragebögen für geschlossene Antwortoptionen. Allerdings sollten die Schüler*innen, im Gegensatz zu den Kursleiter*innen, ihre ausgewählte Antwortoption nicht ankreuzen, sondern anhand von mehr oder weniger zustimmenden Smileys (beispielhaft in der Instruktion demonstriert), einzeichnen (s. Anhang_2). Diese Gestaltungsform wurde gewählt, da so ein höheres Maß an kognitiver Aktivierung der Befragten erwartet wurde. Zudem sollte unerwünschtes Antwortverhalten, in Form von musterartigem ankreuzen, umgangen werden. An dieser Stelle gilt es ebenfalls zu hinterfragen, ob ein/e andere/r Anwender*in als die Autorin, zu den gleichen Testergebnissen gekommen wäre. Für die Gewährleistung eines möglichst hohen Maßes an Auswertungsobjektivität fertigte die Autorin deshalb eine Auswertungsschablone an, welche auch zu Messzeitpunkt 2 genutzt werden kann und sollte. Mit Hilfe der Schablone erfolgte eine systematisierte Codierung der Angaben.

Abschließend muss in Bezug auf die Auswertung bzw. die Ergebnisse angemerkt werden, dass die erhobene Variable *Familiensprache* nicht wie geplant in die multiplen Regressionen aufgenommen wurde. Grund dafür ist die mangelnde Varianz der unabhängigen Variablen. Wie in der Stichprobenbeschreibung erwähnt, sprechen 89% der Teilnehmenden zu Hause überwiegend kein Deutsch und somit liegt hier bei nahezu allen Schüler*innen die Variablenausprägung „0“ vor. Da keine Primärvarianz gegeben war und somit die Validität der Befunde gefährdet worden wäre (Sarris, 1992), erfolgte im Vorfeld ein methodisch überlegter Variablenausschluss.

6.2 Interpretation der Ergebnisse

Die Autorin präsentierte dem Auftraggeber und den Mitarbeiter*innen des Projektes die Evaluationsergebnisse im Rahmen eines Workshops (s. Anhang_5). Ziel dieses Workshops war es, ein gemeinsames Verständnis für die Ergebnisse zu entwickeln, indem die Autorin ihre Befunde aus methodischer Perspektive erläutert und das *respect U-Team* diese mit Hilfe der eigenen Erfahrungen in einen praktischen Kontext einbettet. Auf diese Art und Weise kann eine ganzheitliche Interpretation ermöglicht werden.

Im Anschluss an die gemeinsame Interpretation wurden dann Implikationen, im Sinne der Entwicklungsfunktion der formativen Evaluation (s. Kapitel 3.2), für die verschiedenen Analyseebenen abgeleitet. Darüber hinaus kann der Workshop als eine Art „*kommunikative Validierung*“ (Schritt 6, s. Kapitel 4.3) der Ergebnisse angesehen werden. Dieses Verfahren sieht vor, dass Ergebnisse einer Untersuchung entweder mit anderen Forschern*innen oder aber den Beforschten selbst reflektiert werden und dass eine diskursive Einigung über die Interpretation dieser hergestellt wird (Steinke, 1999).

Im Folgenden werden nun die Ergebnisinterpretationen und deren Schlussfolgerungen für das Projekt selbst (6.2.1), das weitere Evaluationsvorhaben (6.2.2) sowie die pädagogische Praxis im Allgemeinen (6.2.3), präsentiert.

6.2.1 Interpretation im Kontext *respect U*

Im Folgenden werden die berichteten Befunde im Kontext des Projektes interpretiert und praktische Schlussfolgerungen für dieses abgeleitet.

Die Autorin und der Auftraggeber vereinbarten in Hinblick auf das Projekt vier Zielstellungen für die Evaluation (s. Kapitel 3.2). Die erste Zielstellung beinhaltete die Konzeption zielgruppenadäquater Erhebungsinstrumente für das Projekt, welche die Kompetenzausprägungen der Schüler*innen aus Eigen- und Fremdperspektive erfassen sollten.

Die in Kapitel 4.3 berichteten Befunde weisen darauf hin, dass die in den Fragebögen verwendeten Items gut zwischen Personen mit hoher und niedriger Merkmals- bzw. Kompetenzausprägung trennen. Außerdem konnte gezeigt werden, dass die verwendeten Skalen ein hohes Maß an interner Konsistenz aufweisen.

Darüber hinaus bestätigten die Ergebnisse der Faktorenanalysen (s. Kapitel 5.1) die theoretisch angenommene Struktur des Fragebogens, dass beide Erhebungsinstrumente sechs Kompetenzdimensionen abdecken. Abschließend kann die These aufgestellt werden, dass die positiven Korrelationen der jeweiligen Kompetenzeinschätzungen für die Zielgruppeneignung der beiden zu konzipierenden Erhebungsinstrumente sprechen. Wenn beide Gruppen die gleiche Kompetenzdimension ähnlich bewerten, verweist dies auf einen Konsens, der auf einem geteilten Verständnis der gestellten Fragen basiert. An dieser Stelle gilt es nach einer Erklärung zu suchen, weshalb einzig der Zusammenhang zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung hinsichtlich der *Empathiefähigkeit* der Teilnehmenden nicht signifikant wurde. Dieses Ergebnis kann beispielsweise damit erklärt werden, dass empathisches Verhalten nicht aktiv gezeigt wird, sondern ein latenter Bestandteil von Äußerungen und Gesten ist, was eine adäquate Fremdeinschätzung erschwert.

Auf Basis der Ergebnisse der Trennschärfeanalysen, der Reliabilitätsanalysen, der Faktorenanalysen, der Korrelationen sowie der informellen Wahrnehmung der Mitarbeiter*innen und der Autorin, wurden die konzipierten Erhebungsinstrumente als zielgruppenadäquat bewertet.

Die Projektmitarbeiter*innen berichteten, dass sie gut mit den Beobachtungsbögen zurechtgekommen sind. In Bezug auf die Schüler*innen wurde der erarbeitete Fragebogen sowohl von der Autorin, welche die Erhebung durchführte, als auch von den Kursleiter*innen, die die Erhebung begleiteten, als geeignet empfunden. Auf Grundlage dessen wurde die Schlussfolgerung abgeleitet, dass die konzipierten Erhebungsinstrumente bei weiteren Analysen im Projekt (s. Kapitel 6.2.2) zum Einsatz kommen sollen.

Die zweite Zielstellung des Evaluationsvorhabens war es, eine Status-Quo Analyse zu Beginn des Schuljahres durchzuführen.

Hier gilt es anzumerken, dass zum Zeitpunkt des Workshops nur die jahrgangsstufenübergreifenden Befunde vorhanden waren. Da keine normierte Vergleichsgruppe zur Verfügung stand und von den Mitarbeitenden die zentralen Erkenntnisse dieses Analyseschritts zwischen den einzelnen Jahrgangsstufen vermutet worden waren, wurden diese Ergebnisse als schwer einzuordnen befunden.

Es wurde sich auf das bereits erwähnte Soll-Niveau verständigt und eine jahrgangsstufenspezifische Betrachtung eingefordert. Das festgelegte Soll-Niveau kann bei der Betrachtung der Ergebnisse als Orientierung genutzt werden, jedoch wird eine Ergebnisreflexion auf Basis der unterschiedlichen Kompetenzdimensionen und der verschiedenen Klassenstufen nahegelegt.

Dem Wunsch des Auftraggebers wurde nachgekommen und die entsprechenden Befunde in der vorliegenden Arbeit berichtet. Anhand der Differenzierung nach Jahrgangsstufen lassen sich deskriptive Unterschiede, sowohl zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen als auch zwischen den verschiedenen Jahrgangsstufen, nachvollziehen. In Hinblick auf die verschiedenen Jahrgangsstufen kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen aus höheren Klassenstufen überwiegend höhere Kompetenzwerte aufweisen. Auf diesen Befund wird erneut bei der Betrachtung der multiplen Regressionen eingegangen. In Bezug auf die verschiedenen Kompetenzbereiche wird deutlich, dass in der Kategorie der personalen Kompetenzen primär die Dimension *Selbstkontrolle* kritisch bewertet wird. Im Bereich der sozialen Kompetenzen wurde die Dimension *Konfliktfähigkeit* eher kritisch beurteilt, wohingegen beispielsweise die Dimension der *Kooperationsfähigkeit* durchgehend sehr positiv bewertet wurde.

Bezogen auf das Programm und dessen pädagogische Praxis wurde sich darauf verständigt, dass die Kursleiter*innen anhand der jahrgangsstufenspezifischen Kompetenzeinschätzungen die Förderschwerpunkte ihrer Kursgestaltung spezifischer setzen können. Beispielsweise könnten vermehrt Programmelemente eingesetzt werden, welche auf die Förderung von *Selbstkontrolle* oder *Konfliktfähigkeit* in Form von Rollenspielen abzielen, anstatt den Schwerpunkt auf Teamspiele zu setzen.

Das dritte Ziel der Evaluation war es, Einflussfaktoren bzw. Förderbedarfe hinsichtlich der Kompetenzausprägungen der Schüler*innen zu identifizieren.

Um ein besseres Verständnis für die Charakteristika der Zielgruppe und deren Zusammenhang mit den bewerteten Kompetenzausprägungen zu generieren, wurden im Workshop nicht nur die zuvor berichteten Ergebnisse der Regressionsanalysen vorgestellt, sondern den Zuhörenden „*Kompetenzprofile*“ zur Verfügung gestellt (s. Anhang_5). Diese Profile erstellte die Autorin eigens für den Workshop, mittels des Verfahrens des Median-Split.

Dies bedeutet, dass die Teilnehmenden pro Kompetenzdimension, anhand des Median in zwei Gruppen eingeteilt wurden („hohe Kompetenzausprägung“ / „niedrige Kompetenzausprägung“). Für jeden Kompetenzbereich wurden dann zwei Profile erstellt, welche anhand der Verteilungen der Ausprägungen der unabhängigen Variablen deskriptiv beschreiben, welche Schüler*innen jeweils in der „hohen“ und welche in der „niedrigen“ Ausprägungsgruppe sind. Unter der Hinzunahme dieser Kompetenzprofile können bestimmte Förderbedarfe für die jeweiligen Kompetenzdimensionen bzw. bestimmte Bedarfsgruppen, greifbarer gemacht werden.

Diese Förderbedarfe werden zudem statistisch anhand der Ergebnisse der multiplen Regressionen ersichtlich. Hier können übergreifend die Einflussfaktoren des Geschlechts, des Alters und der Jahrgangsstufe, aber auch des sozialen Status benannt werden. Diese ermittelten Einflussfaktoren decken sich mit bisherigen wissenschaftlichen Befunden hinsichtlich derartiger Kompetenzen von Schüler*innen (s. Kapitel 2.2.2).

An dieser Stelle gilt es einen zentralen Unterschied zwischen den Selbst- und den Sozialkompetenzen herauszuarbeiten. Während das Geschlecht und der soziale Status innerhalb beider Kompetenzkategorien als Einflussfaktoren identifiziert werden konnten, spielt darüber hinaus bei den Selbstkompetenzen überwiegend das Alter und bei den Sozialkompetenzen überwiegend die Jahrgangsstufe der Teilnehmenden eine Rolle. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Sozialkompetenzen im Rahmen der Klassen- und Schulgemeinschaft (soziale Umwelt) und Selbstkompetenzen im individuellen Entwicklungsprozess entwickelt werden. Die Befunde wurden ebenfalls im Workshop präsentiert und von praktischer Seite, im Sinne der kommunikativen Validierung, als sehr plausibel bewertet. Auf die übergeordnete Bedeutung der Ergebnisse der Regressionsanalysen wird im letzten Teilkapitel der Arbeit erneut Bezug genommen.

An dieser Stelle gilt es knapp auf zwei Auffälligkeiten in Bezug auf die Ergebnisse der multiplen Regressionen einzugehen. Zum einen auf den Umstand, dass für die Dimension *Kooperationsfähigkeit* keine signifikanten Prädiktoren ermittelt werden konnten.

Zum anderen gilt es zu hinterfragen, weshalb die *Dauer* der bisherigen Programmteilnahme kaum einen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzwerte der Teilnehmenden hat.

Eine Erklärung, weshalb keine signifikanten Einflussfaktoren hinsichtlich der *Kooperationsfähigkeit* der Teilnehmenden identifiziert werden konnten, ist die Varianzeinschränkung der abhängigen Variablen. Die Kompetenzausprägungen der Schüler*innen variieren kaum und werden durchgehend sehr gut bewertet. Dies erschwert die statistische Identifikation von Einflussfaktoren. Betrachtet man jedoch die erstellten Kompetenzprofile (s. Anhang_5), lassen sich die gleichen Tendenzen wie in den anderen Kompetenzbereichen erkennen.

Die deskriptiven Befunde können auch für die Erklärung des nicht signifikanten Einflusses der Variable *Dauer* auf die Kompetenzwerte herangezogen werden. Hier gilt es anzumerken, dass das Programmjahr 1 mit 39% aller Teilnehmenden über- und das Programmjahr 4 mit nur 13% der Teilnehmenden unterrepräsentiert ist. Deskriptiv lässt sich ein Einfluss der unabhängigen Variablen vermuten, dieser wird jedoch nur im Falle der Fremdeinschätzung der *Empathiefähigkeit* signifikant. Kritisch zu hinterfragen ist allerdings die, anhand der ungleichen Verteilung der Teilnehmenden auf die Programmjahre zu erkennende, Fluktuation im Projekt.

Abschließend können auf Basis der ermittelten Bedarfsgruppen ebenfalls spezifische Fördermöglichkeiten, bezogen auf die Kursgruppen, erarbeitet werden. Als Beispiel für einen möglichen Ergebnistransfer kann hier ein Ausbau des Angebots in den unteren Jahrgangsstufen genannt werden.

Für den erfolgreichen Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis wurden die Workshop Unterlagen allen Mitarbeiter*innen zur Verfügung gestellt und der Zugang zu der Masterarbeit ermöglicht. Außerdem wurde ein Bericht über die externe Evaluation von der Autorin verfasst, welche dem Projektförderer, der PHINEO AG, vorgelegt wurde (s. Anhang_6).

Die vierte und letzte Zielstellung des Evaluationsauftrags war es, Implikationen für den weiteren Verlauf der externen Evaluation bzw. für potentielle Folgearbeiten abzuleiten. Diese sollen im folgenden Teilkapitel der Arbeit präsentiert werden.

6.2.2 Interpretation im Kontext Evaluation

Es werden nun drei Vorschläge der Autorin für eine Weiterführung des Evaluationsvorhabens und die methodische Ausgestaltung des zweiten Messzeitpunkts unterbreitet. Die Vorschläge basieren auf den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit und wurden im Rahmen des Workshops mit dem Auftraggeber und seinen Erkenntnisinteressen abgestimmt.

Vorher-Nachher-Vergleich

An erster Stelle ist der geplante „*Vorher-Nachher-Vergleich*“ anzuführen. Die von der Autorin konzipierte externe Evaluation sieht, wie in den vorangegangenen Kapiteln erläutert, einen zweiten Messzeitpunkt vor.

Dies bedeutet, dass die entwickelten Erhebungsinstrumente zu einem zweiten Zeitpunkt (am Ende des Schuljahres) wiederholt zum Einsatz kommen sollen. Ziel dieser erneuten Erhebung ist es zu überprüfen, ob die Teilnehmenden nach einem Jahr im Projekt ihre personalen und sozialen Kompetenzen verbessern (Projektziel 2) sowie vermehrt auf ihre eigenen Bedürfnisse achten und sozial kompetenter handeln (Projektziel 3).

Die Überprüfung soll dabei anhand der in Kapitel 3.4 erarbeiteten Qualitätsindikatoren erfolgen. Die Projektziele zwei und drei können dann als erreicht angesehen werden, wenn die Teilnehmenden nach einem Schuljahr im Vorher-Nachher-Vergleich eine positive Tendenz hinsichtlich der Qualitätsindikatoren zeigen, welche sowohl anhand der Selbstbeurteilung als auch anhand der Fremdbeurteilung zu erkennen ist.

Mit Hilfe eines Vorher-Nachher-Vergleichs könnten somit die übergeordneten Evaluationsfragestellungen beantwortet (s. Kapitel 3.2) und die Kontrollfunktion der Evaluation (s. Kapitel 3.2) erfüllt werden.

Programmspezifische Einflussfaktoren

Wie in Kapitel 4.4.2 erläutert, wurden der Autorin neben den Hintergrundinformationen über die Teilnehmenden auch Informationen über die Programmteilnahme zur Verfügung gestellt. Diese umfassen die *Dauer* der bisherigen Teilnahme, die *Intensität* der Angebotsnutzung, sowie die *Gruppenzusammensetzung* des besuchten Moduls.

In Kapitel 2.3.3 der Arbeit wurde anhand der StEG-Daten aufgezeigt, dass die Regelmäßigkeit und die Dauer der Programmteilnahme die Wirkung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen bedingen. Auf Basis dieser Befunde wird empfohlen, die Variable *Dauer* zum zweiten Messzeitpunkt erneut in die Analysen mitaufzunehmen.

Da alle Schüler*innen regelmäßig am Programm teilnehmen, wird hier von der Autorin in Absprache mit dem Auftraggeber vorgeschlagen, hinsichtlich der *Intensität* der Angebotsnutzung zu differenzieren.

Von Seiten des Auftraggebers wird darüber hinaus die These aufgestellt, dass die Zusammensetzung der jeweiligen Modulgruppen bzw. deren Dynamik ebenfalls einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben könnte. Aus diesem Grund könnte die Variable *Gruppenzusammensetzung* in die Analyse mitaufgenommen werden.

Abschließend wurde in Kapitel 2.3.3 mittels der NEPS-Daten herausgearbeitet, dass neben derartigen strukturellen Charakteristika die wahrgenommene Attraktivität des Angebots von Seiten der Teilnehmenden einen Effekt auf die Wirkung dessen hat. Die Abfrage der Variable *Attraktivität* erfolgte bereits zu Messzeitpunkt 1, als Bestandteil des Schüler*innen Fragebogens und könnte somit einheitlich weitergeführt werden.

Die Betrachtung potentieller programmspezifischer Einflussfaktoren im Rahmen der externen Evaluation könnte folglich Erkenntnisse zur Weiterentwicklung des Projektes liefern und somit die Erfüllung der angestrebten Lernfunktion gewährleisten (s. Kapitel 3.2).

Lernmotivation

Betrachtet man die Beschreibung von *respect U* genauer, wird ein weiterer möglicher Schwerpunkt für künftige Untersuchungen deutlich. Das Projekt möchte, wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben, neben prosozialem Verhalten, Neugierde und Lernfreude fördern und so einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten. Für die Kontrolle der erwünschten übergeordneten Wirkungskette könnte deshalb beispielsweise die Lernmotivation der Teilnehmenden erhoben werden. Wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, konnte empirisch bereits der Einfluss von Sozialverhalten auf den Verlauf der Bildungslaufbahn aufgezeigt werden.

Von Seiten des Auftraggebers besteht darüber hinaus die Annahme, dass durch *respect U* die Schule als Ort des „*wertschätzenden Miteinanders*“ und gelingender sozialer Interaktion erlebt (s. Kapitel 3.1.2) und somit die Lernmotivation erhöht wird. Folglich wäre eine weitere Implikation für das Evaluationsvorhaben, die Lernmotivation der Teilnehmenden zu erheben.

Für dieses Vorhaben könnte ein Erhebungsinstrument mit normierter Vergleichsgruppe, beispielsweise der SELMO-Test („*Skalen zur Erfassung der Lern und Leistungsmotivation*“) verwendet werden. Auf diese Art und Weise könnte einer der zuvor genannten Limitationen (s. Kapitel 6.1.2) entgegengewirkt werden, da dann eine bedingte Gegenüberstellung mit einer normierten Vergleichsgruppe möglich wäre. Dies könnte zu einem besseren Verständnis der Ergebnisse beitragen.

Es lässt sich folglich festhalten, dass im weiteren Verlauf der externen Evaluation ein Vorher-Nachher-Vergleich stattfinden sollte, um deren Kontrollfunktion zu gewährleisten. Darüber hinaus wird die Analyse programmspezifischer Faktoren empfohlen, da sowohl aus theoretischer - als auch aus praktischer Perspektive hier Einflüsse auf den Kompetenzerwerb vermutet werden. Die Identifikation dieser, wäre für die Lernfunktion der Evaluation von Bedeutung. Darüber hinaus kann im letzten Schritt, über die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen hinaus das „*Meta-Vorhaben*“ des Projektes untersucht werden. Im Zuge dessen könnte analysiert werden, ob die geförderten Kompetenzausprägungen der Teilnehmenden mit deren Lernmotivation zusammenhängen.

Abschließend wurde von Seiten des Auftraggebers daran festgehalten, dass Projekt in Kooperation mit der LMU (im Rahmen von weiteren Abschlussarbeiten) oder aber in Kooperation mit der Autorin, weiterhin evaluieren zu wollen.

6.2.3 Interpretation im Kontext Bildungssystem

Im letzten Teilkapitel der Arbeit sollen die Erkenntnisse der Analyse knapp in den übergeordneten Kontext des Bildungssystems eingebettet werden.

Das zu evaluierende Projekt möchte die personalen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden verbessern und auf diese Art und Weise einen Beitrag zu der Förderung von Bildungsgerechtigkeit leisten.

In der vorliegenden Arbeit wurde anhand von theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden analysiert, dass Sozial- und Selbstkompetenzen für die Angehörigen der Generation Z von zentraler Bedeutung sind. Sie können als notwendige Voraussetzung für die Bewältigung generationenspezifischer Entwicklungsaufgaben identifiziert werden. Allerdings weisen Theorie und Empirie darauf hin, dass derartige Kompetenzen von entwicklungsbedingten Faktoren beeinflusst werden. Folglich gilt es diese explizit zu fördern, um Jugendliche aus sozial schwächeren Haushalten kompensatorisch zu unterstützen. Anhand zweier nationaler Längsschnittstudien konnte herausgearbeitet werden, dass außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen – wie das Projekt *respect U* - ein geeignetes Format für derartige Förderung darstellen.

Die Ergebnisse der Evaluation bestätigen die These, dass entwicklungsbedingte Faktoren die Sozial- und Selbstkompetenzen von Jugendlichen beeinflussen. Neben alters-, jahrgangsstufen- und geschlechtsspezifischen Einflüssen, konnte - deskriptiv und teilweise inferenzstatistisch – die Bedeutsamkeit des sozialen Status für diese Kompetenzausprägungen identifiziert werden.

Auf Basis dieser Befunde kann festgehalten werden, dass Projekte wie *respect U* theoretisches und empirisches Potential für die Verbesserung von Bildungschancen aufweisen. Ob *respect U* diesem Anspruch auf projektinterner Ebene gerecht wird, kann in dieser Arbeit jedoch nicht geklärt werden und es gilt auf den Bedarf einer Folgearbeit zu verweisen.

Zum Schluss dieser Arbeit soll nun die Frage in den Raum gestellt werden, ob der Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen von Jugendlichen mehr Bedeutsamkeit in der schulischen Bildung zugesprochen werden sollte und ob das angepriesene Format der Ganztagschule sein erhofftes Potential entfalten kann.

7 Fazit

„Bundeskanzlerin Merkel hofft angesichts der bevorstehenden Zulassung eines ersten Corona-Impfstoffs auf einen baldigen Durchbruch bei der Bekämpfung der Pandemie. [...] Gesundheitsminister Jens Spahn [...] erklärte, die bevorstehende Zulassung sei „für die Welt Anlass zur Zuversicht“ und der Impfbeginn „der Weg aus der Krise“ (tagesschau.de, 2020, o. S.).

Das Ende des Jahres 2020 ist geprägt von der Hoffnung, dass die Corona-Pandemie bald eingedämmt werden könne. Politiker*innen zeichnen ein Zukunftsbild, in welchem Restaurantbesuche, Reisen, aber auch der Präsenzunterricht an Schulen wieder zum Alltag gehören.

Zu Beginn der Arbeit wurde das, sich durch den Corona-Virus noch verschärfende, Problem der zunehmenden Heterogenität zwischen den Schüler*innen und ihrer Bildungschancen thematisiert.

Diese Arbeit beschäftigte sich mit einem Projekt bzw. dessen Evaluation, dass versucht, eine Lösung auf diese Problemstellung zu bieten. In diesem Projekt sollen die personalen und sozialen Kompetenzen von Schüler*innen aus sozial schwächeren Haushalten gefördert werden.

Im Rahmen des Evaluationsvorhabens wurden zielgruppenadäquate Erhebungsinstrumente konzipiert und pilotiert, welche die Ausprägungen der Sozial- und Selbstkompetenzen der Teilnehmenden erfassen sollen. Mit Hilfe dieser Instrumente wurde dann eine Status-Quo Analyse zu Beginn des Schuljahres durchgeführt, potentielle Förderbedarfe der Schüler*innen analysiert und somit ein Beitrag im Sinne der Entwicklungsfunktion von Evaluationen geleistet. Abschließend wurden Implikationen für das Projekt, dessen Evaluation sowie die pädagogische Praxis im Allgemeinen, abgeleitet. Übergreifend orientierte sich das Evaluationsvorhaben an dem Verfahren des schrittweisen Evaluationsprozesses.

Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit verdeutlichen das Potential, welches Projekte wie *respect U* für die Verbesserung von Bildungschancen aufweisen. Ob derartige Projekte jedoch der „Weg aus der Krise“ sind und die „Schere“ verkleinern können, kann in dieser Arbeit nicht geklärt, sondern nur vermutet werden.

Anhang

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Verfügbar unter https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf [21.10.20].
- Bauer, K.O. (2007). Theorie und Methodologie der Evaluation an Schulen. In K.-O. Bauer (Hrsg.), *Pädagogisches Training. Evaluation an Schulen: Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis* (S.13–48). Weinheim: Juventa.
- Bayrische Staatsregierung. (2020). *Bericht aus der Kabinettsitzung vom 14.12.2020*. Verfügbar unter <https://www.bayern.de/bericht-aus-der-kabinettsitzung-vom-14-12-2020/> [17.12.20].
- Beetz, A. (2012). *Hunde im Schulalltag* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Burkard, C., & Eikenbusch, G. (2005). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DIPF. (2019). *Individuelle Förderung: Potentiale der Ganztagschule*. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28579_20191129_StEG.pdf [09.10.20].
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ecirli, H. (2012). *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Analysen ihrer differentiellen Wahrnehmung und Bewältigung bei 13- bis 17- Jährigen*. Dissertation, Universität Bremen.
- Feinstein, J. S. (1993). The relationship between socioeconomic status and health: a review of the literature. *The Millbank Quaterly*, 71 (2), 279 - 322.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Aufl.). Los Angeles: Sage.

- Fischer, N., Holtappels, H. G., Stecher, L., & Züchner, I. (2011). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge - ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 18–29). Weinheim, Basel: Juventa.
- Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 125- 145.
- Gießler-Fichtner, O. A., Freimann, M., Frey, F., Menzel, S., & Petermann, U. (2000). The Verhaltensbeurteilungsbogen Schule (VBS-L). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(4), 307-317.
- Gnahs, D. (2007). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Grob, U., Maag Merki, K., & Büeler, X. (2003). Young adult survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (2), 309-330.
- Havinghurst, R. J. (1953). *Human Development and Education*. New York: Longmans, Green and Co.
- Havlicek, L., & Peterson N. (1997). Effect of the violation of assumptions upon significance levels of the pearson r. *Psychological Bulletin*, 84, 373-377.
- Hinsch, R., & Pfungsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung: Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K., & Albrecht, E. (2014). *Die heimlichen Revolutionäre: Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend* (13. Aufl.). Weinheim: Juventa.

- Hurrelmann, K. (2017). Warum sind Jugendliche so anders als früher? In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der Ganztagschule: Grundlagen – Ziele – Perspektiven* (S. 47 – 58). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. (2019). *Einschätzungsbogen für Lehrkräfte. Überfachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 bis 4*. Verfügbar unter https://www.schulenfoerdern.de/ueko/downloads/ÜKO_BogenLehrer_KI1bis4_1906.pdf [09.06.20].
- 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.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., & Petermann, F. (2016). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training*. Weinheim: Beltz.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- KMK. (2015). *Ganztagschulen in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf [08.10.20].
- KMK. (o. D.). *Ganztagschulen in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagschulen-in-deutschland.html> [08.10.20].
- Kopf, M., Leipold, J., & Seidl, T. (2010). *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen: Handreichung für Lehrende*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- Kunter, M., & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 49-71.
- Kuper, H. (2011). Evaluation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 131 - 145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landeshauptstadt München. (2016). *Münchner Bildungsbericht*. München: Schul- und Kultusreferat.
- Landeshauptstadt München. (2019). *Münchner Bildungsbericht*. München: Referat für Bildung und Sport.
- Landeshauptstadt München. (2020). *Monitoring für das Sozialreferat*. München: Sozialreferat.

- 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.
- Lohaus, A., & Nussbeck, F. W. (2016). *FRKJ 8-16 Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohbeck, A., Nitkowski, D., Petermann, F., & Petermann, U. (2014). Erfassung von Schülerelbsteinschätzungen zum schulbezogenen Sozial- und Lernverhalten – Validierung der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 701-722.
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual review of public health*, 23, 151–169.
- Mandl, H., & Hense, J. (2007). Lässt sich Unterricht durch Evaluation verbessern? In W. Schönig (Hrsg.), *Spuren der Schulevaluation: Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Evaluationskonzepten im Schulalltag* (S. 85–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuenschwander, M. P., & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 216-232.
- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten: LSL*. Göttingen: Hogrefe.
- Posch, P., & Altrichter, H. (2009). Schulen 2020 – Projektionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Die Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 31-37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Qibb. (2012). *Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch*. Wien: bm:ukk.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams*. Frankfurt am Main: DIPF u.a..
- Reh, S., Rabenstein, K., Fritzsche, B., & Idel, T. S. (2015). Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagschulforschung. In S. Reh, B. Fritzsche, T. S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 19 - 63). Wiesbaden: Springer VS.

- Rychen, D. S., & Salganik, L. (2002). *DeSeCo Symposium – Discussion Paper*. Verfügbar unter <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf> [10.10.2020].
- Sarris, V. (1992). *Methodologische Grundlagen der Experimentalpsychologie 2. Versuchsplanung und Studien*. Bern: UTB für Wissenschaft.
- Sedlmeier, P., & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler (2. Aufl.)*. Hallbergmoos: Pearson.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Stockmann, R. (2004). *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden der Evaluationsverfahren*. Saarbrücken: Centrum für Evaluation, Arbeitspapiere.
- Tagesschau.de. (2020). *Hoffen auf den Durchbruch*. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/merkel-hofft-auf-baldigen-impfstart-101.html> [27.12.2020].
- UHZ. (2018a). *Faktorenanalyse*. Verfügbar unter https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/interdependenz/reaktion/faktor.html [29.11.2020].
- UHZ. (2018b). *Korrelation nach Bravais-Pearson*. Verfügbar unter https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/korrelation.html [29.11.2020].
- UHZ. (2018c). *Multiple Regressionsanalyse*. Verfügbar unter https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/mreg.html [29.11.2020].
- Wegener, B. (1988). *Kritik des Prestiges*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17 - 32). Weinheim: Beltz.
- Wild, E., Hofer, M., & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (4. Aufl.)* (S. 207-280). Weinheim: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einteilung der verschiedenen Kompetenzen [eigene Darstellung]	9
Abbildung 2: Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogisch bedeutsamer Sachverhalte des Sozialverhaltens (ebd.) [eigene Darstellung]	12
Abbildung 3: Kontexte der Evaluation.....	23
Abbildung 4: Konstrukte der Ganztagsforschung (ebd., S. 24) [eigene Darstellung]	25
Abbildung 5: Konstrukt- und Indikatoren-Auswahl zur sozialen Herkunft	30
Abbildung 6: Ablauf der Evaluation.....	39
Abbildung 7: Übersicht der Qualitätsindikatoren.....	41
Abbildung 8: Übersicht der Evaluation.....	42
Abbildung 9: Verteilung der Schüler*innen über die Jahrgangsstufen	44
Abbildung 10: Skalenübersicht Selbsteinschätzung	48
Abbildung 11: Skalenübersicht Fremdeinschätzung.....	51
Abbildung 12: Variablenübersicht	54
Abbildung 13: Personale Kompetenzen (jahrgangsstufenübergreifend)	60
Abbildung 14: Soziale Kompetenzen (jahrgangsstufenübergreifend).....	61
Abbildung 15: Personale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 5)	62
Abbildung 16: Soziale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 5).....	63
Abbildung 17: Personale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 6)	64
Abbildung 18: Soziale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 6).....	65
Abbildung 19: Personale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 7)	66
Abbildung 20: Soziale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 7).....	67
Abbildung 21: Personale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 8)	68
Abbildung 22: Soziale Kompetenzen (Jahrgangsstufe 8).....	69
Abbildung 23: Modellzusammenfassung_Selbstwirksamkeit	73
Abbildung 24: Koeffizienten_Selbstwirksamkeit	73
Abbildung 25: Modellzusammenfassung_Selbstwahrnehmung	74
Abbildung 26: Koeffizienten_Selbstwahrnehmung	75
Abbildung 27: Modellzusammenfassung_Selbstkontrolle	76
Abbildung 28: Koeffizienten_Selbstkontrolle	76
Abbildung 29: Modellzusammenfassung_Empathiefähigkeit_Selbsteinschätzung ...	78
Abbildung 30: Koeffizienten_Empathiefähigkeit_Selbsteinschätzung	78
Abbildung 31: Modellzusammenfassung_Empathiefähigkeit_Fremdeinschätzung ...	79

Abbildung 32: Koeffizienten_Empathiefähigkeit_Fremdeinschätzung.....	80
Abbildung 33: Modellzusammenfassung_Konfliktfähigkeit.....	81
Abbildung 34: Koeffizienten_Konfliktfähigkeit.....	81

Digitaler Anhang

Nr.	Dateiname	Format
1	1_Gesamtkonzept_respectU	.pdf
2	2_SchülerInnen_Fragebogen	.pdf
3	3_KursleiterInnen_Beobachtungsbogen	.pdf
4	4_Faktorladungen	.pdf
5	5_Präsentation_Workshop	.pptx
6	6_Externer_Evaluationsbericht	.pdf

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende schriftlich verfasste Abschlussarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel genutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind in jedem Fall unter Angabe der Quellen (einschließlich des WWW und anderer elektronischer Text- und Datensammlungen) kenntlich gemacht. Dies gilt auch für beigegebene Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen, Fotos u. dgl.. Die Abschlussarbeit war in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung. Die vorliegende Druckfassung der Abschlussarbeit ist identisch mit der eingereichten PDF-Datei.



Unterschrift



Ort, Datum