

Andrea Goldenbaum, Harm Kuper & Anne Knop

## **Bericht zur Evaluation des Buddy-Projekts im Landesprogramm Hessen**

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie

Arbeitsbereich Bildungsmanagement und Weiterbildung

Berlin, September 2009

# Inhalt

<b>1</b>	<b>VORWORT</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>BUDDY-PROJEKT IN HESSEN</b>	<b>9</b>
3.1	Formale Bedingungen in Hessen	9
3.2	Konzeption des hessischen Buddy-Projekts	10
3.2.1	Qualifikation: Vom Lehrer zum Buddy-Coach	12
3.2.2	Auswahl: Vom Schüler zum Buddy	13
<b>4</b>	<b>FRAGESTELLUNGEN</b>	<b>14</b>
<b>5</b>	<b>EMPIRISCHE ERGEBNISSE</b>	<b>15</b>
5.1	Innovationsgehalt des Buddy-Projekts	15
5.2	Verbreitung des Buddy-Projekts und Teilnehmerstruktur	17
5.2.1	Welche Schulformen nehmen am Buddy-Projekt teil?	17
5.2.2	Warum nehmen Schulen am Buddy-Projekt teil?	18
5.2.3	Warum steigen Schulen aus dem Buddy-Projekt aus?	20
5.2.4	Wer wird Buddy-Coach?	21
5.2.5	Wie werden Buddy-Schüler ausgewählt?	23
5.2.6	Wie viele Kollegen und Schüler beteiligen sich?	25
5.2.7	Welche Rolle hat die Schulleitung?	27
5.3	Zielsetzungen des Buddy-Projekts	28
5.3.1	Welche Ziele sollen mit dem Buddy-Projekt erreicht werden?	29
5.3.2	Welche Ziele können Schüler mit dem Buddy-Projekt erreichen?	31
5.3.3	Welche Ziele können Schulen und Lehrer mit dem Buddy-Projekt erreichen?	33
5.4	Projektaktivitäten der Schulen	36
5.4.1	Wie wichtig ist ein schulinterner Auftrag für das Buddy-Projekt in der Startphase?	36
5.4.2	Welche Instrumente werden bei der Planung von Buddy-Projekten eingesetzt?	37
5.4.3	Welche Buddy-Projekte werden von Schulen entwickelt?	39
5.4.4	Wie implementieren Schulen Buddy-Projekte?	41
5.4.5	Wie wird das Buddy-Projekt mit bestehenden Maßnahmen verknüpft?	42
5.4.6	Mit wem arbeiten die Schulen im Rahmen des Buddy-Projekts zusammen?	44
5.5	Schulinterne Unterstützung	46
5.5.1	Wie viel Zeit wird in das Buddy-Projekt investiert?	46
5.5.2	Welche Hilfen von Einzelpersonen sind bedeutsam?	46
5.5.3	Ist Buddy ein Thema in Konferenzen?	47
5.5.4	Wie arbeiten und wirken schulische Steuergruppen?	49
5.6	Schulexterne Unterstützung	52
5.6.1	Regionaltraining	53
5.6.2	Prozessmoderatoren	56
5.6.3	Netzwerktreffen	60
5.7	Begünstigende Implementationsbedingungen	62
<b>6</b>	<b>EMPFEHLUNGEN</b>	<b>64</b>
<b>7</b>	<b>KONZEPT UND INSTRUMENTE DER EVALUATION</b>	<b>65</b>
7.1	Qualitative Teilstudie	66
7.2	Quantitative Teilstudie	67
7.2.1	Durchführung, Stichprobe und Rücklauf	67
<b>8</b>	<b>LITERATUR</b>	<b>69</b>

# 1 Vorwort

In Bildungsforschung und Bildungsdiskussion wird dem Aufbau und der Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen von Schülern<sup>1</sup> – auch vor dem Hintergrund steigender Gewaltdelikte an Schulen – zunehmend Bedeutung beigemessen. Konzepte für den Bereich des „Sozialen Lernens“ unterstützen Schulen und Lehrkräfte dabei, soziale Kompetenzen von Schülern zu fördern. Ein aktuelles Konzept in diesem Feld ist das „Buddy-Projekt“ („buddy“ = amerik. für Kumpel, guter Freund), das sich die Stärkung sozialer Handlungskompetenzen von Schülern und die Förderung des Sozialen Lernens in Schulen zur Aufgabe gemacht hat. In Kooperation mit den jeweiligen Kultusministerien ist es in Niedersachsen seit 2005, in Berlin und Hessen seit 2006 sowie in Thüringen seit 2007 landesweit eingeführt; in Düsseldorf und Ostwestfalen-Lippe wird es seit 2006/2007 für Nordrhein-Westfalen pilotiert.

Der vorliegende Bericht stellt Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Buddy-Projekts in Hessen vor. Die Evaluationsstudie wurde im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland von April 2007 bis Juni 2009 durchgeführt; die Stiftung hat das Buddy-Projekt initiiert und ist dessen Hauptförderer.

Die Zielstellungen der Evaluation bestehen darin, Aussagen über den Innovationsgehalt des Buddy-Projekts, dessen Verbreitung sowie begünstigende Bedingungen der Umsetzung (Implementation) zu treffen. Darüber hinaus werden Projektaktivitäten und Möglichkeiten der Einbettung des Buddy-Projekts in thematisch benachbarte Programme an Schulen untersucht. Die Untersuchung widmet sich damit den Reaktionen, die das Buddy-Projekt auf Schulebene und bei den professionellen Akteuren in den Schulen auslöst, und zeigt Differenzen der Ausprägungen auf, die Hinweise auf Veränderungstendenzen an den beteiligten Schulen geben. Lernprozesse auf der Schülerebene werden im Rahmen einer Evaluationsstudie der Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Monika Buhl am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M. untersucht.

Der vorliegende Bericht ist folgendermaßen aufgebaut: Kapitel 2 liefert eine Zusammenfassung der zentralen Evaluationsergebnisse. In Kapitel 3 werden die formalen Bedingungen und die Konzeption des hessischen Buddy-Projekts rekapituliert. Die leitenden Fragestellungen der Evaluationsstudie werden in Kapitel 4 ausführlich vorgestellt und liefern einen Überblick über die in Kapitel 5 in sieben Abschnitten berichteten umfangreichen empirischen Befunde. In Kapitel 6 werden daraus abgeleitete Empfehlungen für das Buddy-Projekt formuliert. Zeitliche und methodische Hinweise zur Evaluationsstudie sind zusammen mit Stichprobenbeschreibungen in Kapitel 7 nachzulesen.

An dieser Stelle bedanken wir uns bei allen Schulleitungen, Buddy-Coaches, Prozessmoderatoren, Mitarbeitern des buddy E.V. und Verantwortlichen im Kultusministerium, die mit viel Geduld und großem Engagement unsere zahlreichen Fragen beantwortet und damit die Evaluation des Buddy-Projekts möglich gemacht haben.

## 2 Zusammenfassung

Die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Buddy-Projekts im Landesprogramm Hessen werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt. Untersucht wurden der Innovationsgehalt des Projekts, seine Verbreitung in Hessen und an Schulen, Projektaktivitäten an Schulen und Möglichkeiten der Einbettung in thematisch benachbarte Initiativen sowie begünstigende Bedingungen der Implementation.

### ***Innovationsgehalt des Buddy-Projekts***

Der Innovationsgehalt des Buddy-Projekts wurde im Vergleich mit vier anderen Programmen des Sozialen Lernens ermittelt. Die Analyse ergab folgende innovative Merkmale in Bezug auf vier Kriterien. (1) *Zielstellungen*: Entwicklung der Lehrerrolle hin zum Coach, Schüler als Coach für Schüler (Peergroup-Education) sowie Orientierung an Anlässen und Problemen aus der Lebenswelt der Schüler; (2) *Bezugseinheiten*: Lehrkräfte, die zu Coaches weitergebildet werden; (3) *Implementationsansatz*: Berücksichtigung von Veränderungswünschen und Projektideen der Schüler („Buddy-Audit“); (4) *Strukturen*: ausgeprägte Aufbau- und Ablauforganisation im buddy E.V. mit differenzierter und abgegrenzter Zuweisung und Beschreibung von Funktionen und Aufgaben. Auf dem Markt schulischer Programme zum Sozialen Lernen sind diese Innovationen Alleinstellungsmerkmale des Buddy-Projekts. Diese gilt es weiter zu stärken, auszubauen und noch deutlicher zu kommunizieren.

### ***Verbreitung des Buddy-Projekts und Teilnehmerstruktur***

Das hessische Buddy-Projekt ist im Juni 2007 mit 152 Schulen gestartet. Im Projektverlauf von eineinhalb Jahren haben sich 14 Schulen zurückgezogen, so dass im Dezember 2008 noch 138 Schulen am Projekt teilnehmen.

Das Buddy-Projekt wird bevorzugt von *Schulen mit mehreren Bildungsgängen* gewählt. Diese Schulen sind mit 55.9 % im Projekt vertreten; im Vergleich zu ihrem Anteil an der hessischen Schullandschaft von 34.4 % sind sie damit im Buddy-Projekt überrepräsentiert. Schulen mit mehreren Bildungsgängen haben aufgrund einer heterogenen Schülerschaft besondere Voraussetzungen, Intentionen und Chancen hinsichtlich der Umsetzung des Projekts. Eine Berücksichtigung dieser Heterogenität in Konzeption, Regionaltrainings, begleitenden Materialien etc. könnte zum einen das Profil des Buddy-Projekts schärfen, zum anderen dem Ausstieg dieser Schulen entgegenwirken.

Das *Hauptmotiv zur Teilnahme* der Schulen am Buddy-Projekt ist ein interner Problemdruck, der durch Überlastung der Lehrkräfte und Gewalt unter Schülern entsteht. Der Landtagsbeschluss gegen Verrohung und Gewalt, in dessen Folge das Projekt vom Hessischen Kultusministerium landesweit eingeführt wurde, ist für die Schulen ein unbedeutender Anlass zur Teilnahme. Somit beteiligen sich in Hessen – anders als in Niedersachsen – Schulen, die durch einen konkreten schulinternen Handlungsbedarf motiviert sind.

Besonders hohe *Erwartungen* an das Buddy-Projekt haben Schulen hinsichtlich der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten bei den Lehrkräften. Damit erfährt eines der zentralen Ziele des Projekts deutliche Resonanz in den Schulen: Die Personalentwicklung, die als Haltungs- und Rollenänderung vom Lehrer zum Coach (Begleiter) in der Buddy-Konzeption zum Ausdruck kommt und in den Regionaltrainings angesteuert wird. Mit der Personalentwicklung sind grundsätzlich sowohl die Zielsetzungen in der Schulentwicklung als auch in der Unterrichtsentwicklungen zu befördern. Obwohl Schulleiter hohe Erwartungen in Bezug auf die Weiterentwicklung ihrer Lehrkräfte haben (96.7 % der Schulleiter stimmen dieser Erwartung zu), nehmen nur 55.1 % durch gezielte Auswahl von Personen darauf Einfluss; somit nutzen sie das Buddy-Projekt nicht zur Per-

sonalentwicklung. Vor diesem Hintergrund könnten z.B. Möglichkeiten und Empfehlungen zur systematischen Personalentwicklung durch das Buddy-Projekt in Weiterbildungen für Schulleitungen berücksichtigt werden.

Die *Beteiligung von Kollegen und Schülern* am Buddy-Projekt ist ein wichtiger (quantitativer) Indikator für den Implementationserfolg. Über den Projektverlauf ist die Beteiligung in den Schulen konstant. Im Verhältnis zur Größe des Kollegiums zeigt im Durchschnitt knapp ein Viertel (22.8 % bis 23.6 %) der Lehrkräfte Interesse, ein Fünftel (18.5 % bis 20.4 %) bietet Unterstützung an und 12 % bis 13 % arbeiten mit. Im Verhältnis zur Größe der Schülerschaft sind durchschnittlich 12 % der Schüler am Buddy-Projekt interessiert, 6 % bis 8 % unterstützen es, 4 % bis 5 % arbeiten mit und 10 % bis 11 % erhalten Hilfe; damit werden im Durchschnitt doppelt so viele Schüler erreicht wie mitarbeiten. Im Vergleich mit dem Buddy-Projekt in Niedersachsen ist die durchschnittliche Beteiligung von Schülern in den hessischen Schulen geringer. In den hessischen Kollegien ist der Anteil Interessierter im Durchschnitt nur halb so groß wie in Niedersachsen, zwischen den Anteilen anders Beteiligter bestehen nur geringfügige Unterschiede. Die durchschnittlichen Anteile intensiv beteiligter Kollegen, die unterstützen und mitarbeiten, sprechen für eine relativ gute Integration des Buddy-Projekts in den hessischen Schulen.

Zur *Steigerung der Beteiligung von Kollegen* am Buddy-Projekt zeigen sich regelmäßige Informationen in Konferenzen, gezielte Ansprache von Kollegen und die konkrete Vermittlung von Projektinhalten in schulinternen Trainings durch Buddy-Coaches als erfolgreich; weniger erfolgreich sind Ansprachen von Kollegen nur durch die Schulleitung und Informationen zum Projekt in informellen Gesprächen.

Die *Auswahl* von Buddy-Schülern und von Buddy-Coaches erfolgt an den Schulen vor allem inklusiv, d.h. jeder Interessierte kann teilnehmen. Dieses Vorgehen sichert zwar die Partizipation motivierter Akteure. Allerdings stellen sich Fragen danach, wie einerseits desinteressierte Schüler in das Projekt integriert und damit ihre (sozialen) Kompetenzen gefördert werden können, und andererseits wie Potenziale des Buddy-Projekts für Lehrkräfte im Sinne von Personalentwicklung besser genutzt werden können.

### **Zielsetzungen des Buddy-Projekts**

Die in der qualitativen Studie explorierten Zielsetzungen, die schulinterne und schulexterne Akteure mit dem Buddy-Projekt verknüpfen, beziehen sich auf Schüler, Lehrer und die Schule. Deutlich wird dabei ein systemischer Anspruch mit besonders hohen Erwartungen an die Schüler: Zum einen soll sich das Buddy-Projekt positiv auf ihre Sozialkompetenzen und ihre Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung auswirken, zum anderen werden die mit Verantwortung ausgestatteten Buddy-Schüler auch zum Motor, der soziale Schulentwicklung vorantreibt. Die Voraussetzungen dafür werden in einer Rollenänderung der Lehrkräfte hin zum Coach, einer Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen sowie einer Erweiterung methodischer Kompetenzen im Bereich des Sozialen Lernens gesehen. Insgesamt wird deutlich, dass die mit dem Buddy-Projekt angesteuerten Zielsetzungen langfristig angelegt sind. Schließlich erfordern Prozesse der Rollenänderung und Verantwortungsabgabe auf Lehrerseite, Prozesse des sozialen Lernens und der Verantwortungsübernahme auf Schülerseite sowie Prozesse der Verbesserung von Schul- und Lernklima Zeit.

Die quantitative Studie konzentriert sich sowohl auf Voraussetzungen von Schülern, Lehrerkollegien und Schulen zum Erreichen spezifischer Buddy-Ziele, als auch auf deren Realisierung nach etwa eineinhalb Jahren Projektlaufzeit im Dezember 2008. Die *Voraussetzungen der Schüler* zum Erreichen von Zielstellungen in den Bereichen Helfen, Pausen, Unterricht und verantwortliches Handeln sind in mittlerer Ausprägung ge-

geben. Somit kann das Buddy-Projekt an den Schulen zum einen als ressourcenorientiertes Konzept an den Kompetenzen der Schüler ansetzen, zum anderen als Förderkonzept zur Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen eingesetzt werden.

Schulformbezogen zeigen sich deutliche Unterschiede in den Voraussetzungen der Schüler zum Erreichen der genannten Zielsetzungen. So bringen Schüler an Gymnasien und an Schulen mit mehreren Bildungsgängen günstigere Bedingungen in den Bereichen des Helfens und verantwortlichen Handelns mit als Schüler an Förderschulen und Beruflichen Schulen. An Gymnasien bestehen auf Schülerseite die vergleichsweise besten Bedingungen für Buddy-Projekte im Unterricht; an Förderschulen sind die Voraussetzungen für Pausen-Projekte relativ gut. Dieses Ergebnis zeigt, dass das Buddy-Konzept sowohl in Schulen mit vergleichsweise homogener Schülerschaft (Gymnasien, Förderschulen) als auch in Schulen mit vergleichsweise heterogener Schülerschaft (Schulen mit mehreren Bildungsgängen) profiliert entwickelt werden kann. Es wird empfohlen, im Buddy-Konzept die Heterogenität bzw. Homogenität der Schülerschaft in den Regionaltrainings und in den begleitenden Materialien zu berücksichtigen, um dadurch das Projektprofil zu schärfen und die Zielgruppe besser zu erreichen.

Die *Voraussetzungen von Lehrerschaft und Schulen* für eine Festschreibung des Buddy-Prinzips im Schulprogramm als formale Zielstellung sind am günstigsten, gefolgt von informalen Zielen, die sich auf die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Schüler in Schule und Unterricht beziehen. Hinsichtlich der Bedingungen für diese schulorganisatorischen Ziele zeigen sich ebenfalls schulformspezifische Unterschiede: An Gymnasien sind die Voraussetzungen zum Erreichen des formalen Ziels sowie für eine veränderte Unterrichtsgestaltung am ungünstigsten; ein partizipatives Schulklima ist an Berufsschulen weniger gut zu erzielen.

Nach ca. eineinhalb Jahren Laufzeit des Buddy-Projekts schätzen Buddy-Coaches das *Erreichen vorher festgelegter Zielsetzungen in Bezug auf Schüler, Lehrerschaft und Schulen* in einem Ausmaß ein, das etwas über dem theoretischen Mittel liegt. Insofern sind angesteuerte Ziele im Bereich des Sozialen Lernens mit dem Buddy-Projekt in dieser Zeit zwar relativ gut erreichbar, allerdings besteht auch noch Entwicklungspotenzial an den Schulen. Das Erreichen der Zielstellungen erfolgte nach Einschätzung der Buddy-Coaches unabhängig vom Implementationsfeld des Buddy-Projekts im Unterricht bzw. im außerunterrichtlichen Bereich. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass sich bereits dessen Durchführung über das spezifische Anwendungsfeld hinaus auf die Schülerschaft, Lehrerschaft und das Schulleben insgesamt auswirkt.

Die *inhaltliche Verankerung von Sozialem Lernen und Peergroup-Education* in den beteiligten Schulen ist ein wichtiger (qualitativer) Indikator für den Implementationserfolg des Buddy-Projekts. Diesbezüglich zeigen die Befunde, dass das Thema „Soziales Lernen“ an den Projekt-Schulen überwiegend als wichtig wahrgenommen wird und relativ fester Bestandteil in Schulprofil und Unterricht ist. Allerdings hat sich das Buddy-spezifische Konzept der Peergroup-Education kaum etabliert.

### **Projektaktivitäten der Schule**

Die Untersuchung der Aktivitäten, die das Buddy-Projekt an den beteiligten Schulen auslöst, folgt modellhaften Phasen der Umsetzung von Innovationsprojekten: Start, Planung und Aktion. Einen schulinternen Auftrag, der in der *Startphase* des Buddy-Projekts an Schulen konzeptionell vorgegeben wird, haben zwei Drittel der Buddy-Coaches (65.8 %) erhalten; auf Schulebene aggregiert sind das 88.6 % und damit die deutliche Mehrheit der Schulen. Den Auftrag gab an über der Hälfte der Schulen die Schulleitung (53.8 %) und an gut einem Viertel der Schulen eine Konferenz (26.9 %). Nicht auszuschließen ist, dass es sich dabei um den Gesamtkonferenzbeschluss handelt, der für die Be-

werbung von Schulen zur Projektteilnahme obligatorisch war. Angesichts der positiven Auswirkungen eines formalen schulinternen Auftrags zur Durchführung des Buddy-Projekts auf die Beteiligung von Kollegen und Schülern erscheint diese konzeptionelle Vorgabe wichtig und sinnvoll.

Zur *Planung* von Buddy-Projekten haben fast alle Buddy-Coaches (90.0 %) eine Ist-Analyse für ihre Schule durchgeführt und die überwiegende Mehrheit (85.3 %) hat sich am 15-Felder-Modell orientiert. Lediglich ein Viertel (25.4 %) hat jedoch ein „Buddy-Audit“ zur Bedarfserfassung aus Schülersicht durchgeführt. Somit hat dieser zentrale und innovative Baustein der Buddy-Konzeption die Schulrealität überwiegend nicht erreicht. Wenn Buddy-Audits durchgeführt wurden, fanden sie überwiegend im Unterricht (92.0 %) statt. Im Durchschnitt haben 352 Personen teilgenommen, davon 343 Schüler, 4.5 Buddy-Coaches und 4.8 andere Kollegen. Analysen zeigen, dass eine Durchführung des Audits ebenso wie eine differenzierte Projektplanung, bei der Ist-Analyse, 15-Felder-Modell und Buddy-Audit kombiniert eingesetzt werden, die Beteiligung von Kollegen und Schülern am Buddy-Projekt positiv beeinflusst.

Die *Umsetzung* des Buddy-Projekts erfolgt an den Schulen überwiegend in den Bereichen des Helfens (Peer-Helping, Felder 1 bis 3) und Lernens (Peer-Learning, Felder 5 und 6). Damit folgen die Buddy-Coaches in Hessen – anders als im Landesprogramm Niedersachsen – der konzeptionellen Empfehlung, mit einfacheren Projekten zu beginnen. Die Buddy-Projekte werden dabei überwiegend in den Pausen umgesetzt, gefolgt von Arbeitsgemeinschaften; weniger Projekte werden im Unterricht und in sonstigen außerschulischen Bereichen (Schulfeste, Klassenfahrten, Werkstätten) durchgeführt.

Die für das Buddy-Projekt *relevanten schulorganisatorischen Entscheidungsmechanismen*, bleiben im Verlaufe der Projektumsetzung stabil. Das betrifft den Grad der Selbstständigkeit von Schulen, der innerschulischen Kooperation und der Verbindlichkeit an Schulen. Allerdings lassen sich leichte Unterschiede in der Stabilität der schulinternen Entscheidungsmechanismen in Abhängigkeit vom Implementationsfeld des Buddy-Projekts erkennen: Für unterrichtsbezogene Projekte bleiben die Entscheidungsmechanismen über den Implementationsverlauf weniger stabil als in Projekten des außerunterrichtlichen Bereichs. Dies erklärt sich möglicherweise dadurch, dass Buddy-Projekte im Unterricht eher von einzelnen Lehrkräften umgesetzt werden, der Implementationsverlauf also stärker von individuellen Entscheidungen abhängt und offener ist, wohingegen außerunterrichtliche Projekte eher auf innerschulische Koordinierung ausgerichtet sind, der Implementationsverlauf damit stärker von schulorganisatorischen Entscheidungen beeinflusst wird und festgelegter ist.

Die Frage nach der *Einbettung* des Buddy-Projekts in bereits bestehende, thematisch benachbarte Maßnahmen ist für die meisten beteiligten Schulen relevant. So haben 78.9 % der Buddy-Schulen bereits an einem oder mehreren Projekten zur Förderung des Sozialen Lernens teilgenommen und 62.6 % der Schulen haben mindestens eines dieser Projekte implementiert. 72.7 % der Schulleitungen geben an, dass das Buddy-Projekt an ihrer Schule mit anderen Maßnahmen vernetzt wurde. Die Einbettung des Buddy-Projekts in bereits bestehende Maßnahmen des Sozialen Lernens an den Schulen ist gekennzeichnet durch schulintern entwickelte, langfristige Vernetzungslösungen sowie durch eine parallele Umsetzung der Aktivitäten, die sowohl in einzelnen schulischen Bereichen als auch verbreitet in der Schule stattfindet. Für 70.0 % der Schulleitungen hat sich ihre Erwartung nach der Einbettung des Buddy-Projekts in thematisch benachbarte Maßnahmen ihrer Schule erfüllt.

Die am Buddy-Projekt beteiligten Schulen können aufgrund vor Projektbeginn etablierter schulexterner *Kooperationen* insgesamt als relativ „kooperationsfreudig“ eingeschätzt werden. Im Rahmen des Buddy-Projekts haben sie allerdings kaum Kooperatio-

nen aufgebaut. Vergleichsweise am häufigsten arbeiten sie mit der schulpsychologischen Beratung, die als Prozessmoderator die Schulen begleitet, und anderen Buddy-Schulen zusammen. Die Ergebnisse zeigen, dass schulexterne Kooperationen, die sowohl vor Projektbeginn bestanden haben, als auch für das Buddy-Projekt aufgebaut wurden, mit schulinterner Zusammenarbeit in Form von Interesse bzw. Unterstützung von Kollegen am Buddy-Projekt zusammenhängen.

### **Schulinterne Unterstützung**

Die untersuchten schulinternen Unterstützungsleistungen (Zeitinvestitionen, Hilfen von Einzelpersonen, Konferenzen und Steuergruppe) stellen wichtige personale und organisatorische Voraussetzungen für die Implementation des Buddy-Projekts dar. Der durchschnittliche wöchentliche *Zeitaufwand* von Schulleitungen und Buddy-Coaches für das Buddy-Projekt bleibt über den Projektverlauf konstant. Buddy-Coaches wenden im Durchschnitt etwa eine Stunde und 20 Minuten pro Woche dafür auf. Schulleitungen investieren wöchentlich 38 bis 45 Minuten in das Buddy-Projekt. Schulleitungen, die aktiv im Projekt mitarbeiten bzw. Mitglied der Steuergruppe sind, wenden durchschnittlich eine dreiviertel Stunde bis Stunde in der Woche auf; für Schulleiter, die nicht im Projekt mitarbeiten, reduziert sich der wöchentliche Arbeitsaufwand auf ca. 20 bis 25 Minuten. Im Vergleich mit dem niedersächsischen Buddy-Projekt sind die durchschnittlichen Zeitinvestitionen von Schulleitern etwa gleich groß, wohingegen Buddy-Coaches in Hessen etwa 40 Minuten weniger aufwenden. Dies liegt möglicherweise darin begründet, dass den Buddy-Coaches in Niedersachsen konkret zwei AG-Stunden für die Projektarbeit zur Verfügung gestellt werden sollten, in Hessen jedoch nur allgemein Projekt-Stunden ohne feste Vorgabe.

Bedeutsame *personale Unterstützung* bei der Umsetzung des Buddy-Projekts erfahren Buddy-Coaches vor allem durch Gespräche mit Kollegen und durch andere Buddy-Coaches an ihrer Schule. Im Vergleich dazu sind Hilfen durch die Schulleitung von zurückgesetzter Bedeutung; diese zeigen allerdings statistisch signifikante Zusammenhänge mit der inhaltlichen Integration des Themas „Soziales Lernen“ sowie der Verankerung der Buddy-spezifischen Peergroup-Education in Schule und Unterricht, so dass die Unterstützung durch die Schulleitung als besonders wichtig erachtet werden muss.

Der für die Teilnahme am Buddy-Projekt notwendige *Gesamtkonferenzbeschluss* lag zum Bewerbungsschluss zwar an den meisten Schulen (82.0 %) vor, doch eröffnet sich die Frage, wie Ausnahmeregelungen für die anderen Schulen getroffen werden. Über diesen formalen Beschluss hinaus ist das Buddy-Projekt insgesamt nur selten Thema in Konferenzen. Dies sollte gesteigert werden, da nicht nur – wie oben dargestellt – dessen Behandlung in dem regelmäßigen und strukturierten Rahmen von Konferenzen die kollegiale Beteiligung am Buddy-Projekt positiv beeinflusst, sondern auch die Häufigkeit, mit der es in Konferenzen thematisiert wird.

Etwa drei Viertel der Schulen (73.3 %) haben eine *Steuergruppe* für das Buddy-Projekt bzw. den Bereich Soziales Lernen eingerichtet. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass die Mehrheit der Schulen soziale Schulentwicklung betreiben möchte. Steuergruppen setzen sich durchschnittlich aus acht Personen zusammen: Eine Person aus der Schulleitung, vier Buddy-Coaches, zwei andere Lehrkräfte und zwei Schüler (gerundete Zahlen). Die Mitarbeit der Schulleitung macht deutlich, dass Steuerung und Schulentwicklung an den Buddy-Schulen als Teil der Leitungsarbeit verstanden wird. Zur Arbeit der Steuergruppe ist festzuhalten, dass sie häufiger Impulse für Buddy-Aktivitäten an Personen bzw. Konferenzen der Schule gibt, als dass sie von diesen Impulse bekommt bzw. ihnen Rechenschaft über ihre Arbeit ablegt. Dies wäre zu überdenken, angesichts der statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der Rechenschaftslegung, mit der eine Transparenz der Steuergruppenarbeit einhergeht, und der

Anzahl von Kollegen, die im Buddy-Projekt mitarbeiten, sowie der Anzahl an interessierten Schülern.

### **Schulexterne Unterstützung**

Der buddy E.V. und das Land Hessen bieten den Buddy-Coaches bzw. den Schulen Unterstützungsleistungen für die Umsetzung von Buddy-Projekten an. Als wichtigste Unterstützungen erachten die Buddy-Coaches das Regionaltraining und Materialien (wie das Buddy-Buch) über den gesamten Projektverlauf. Beratung durch den Prozessmoderator wird als relativ bedeutsam angesehen, gefolgt von Hilfen durch den buddy E.V. und von Netzwerktreffen. Eher unwichtig sind Hilfen durch die Schuladministration (Kultusministerium und Landesschulbehörde). Diese nehmen allerdings im Projektverlauf, wenn also schulorganisatorische Aspekte Klärung bedürfen, ebenso wie die Netzwerktreffen, die dann häufiger stattgefunden haben, statistisch signifikant an Wichtigkeit zu. Dagegen bleiben die Hilfen des Prozessmoderators und des buddy E.V. in ihrer wahrgenommenen Bedeutsamkeit konstant.

Das *Regionaltraining* wird von den Buddy-Coaches vor allem für die Entwicklung von Buddy-Projekten als relevant erachtet. Hilfreich erscheint es auch für die Projektplanung und -organisation sowie für die Erarbeitung von Lösungen bei Schwierigkeiten, wohingegen es für die Projektdurchführung, -steuerung und -einbindung in das Schulprofil von zurückgesetzter Bedeutung ist.

Unterschiede in der Wahrnehmung der Bedeutsamkeit des Regionaltrainings lassen sich zum einen auf die Trainer zurückführen, bei denen es die Buddy-Coaches absolviert haben, zum anderen auf das Implementationsfeld der Buddy-Projekte. So erachten Buddy-Coaches, die Unterrichtsprojekte durchführen, das Regionaltraining als bedeutender als ihre Kollegen, die außerunterrichtliche Projekte umsetzen. Eine Begründung findet dieses Ergebnis möglicherweise darin, dass Unterrichtsprojekte aufgrund formaler bzw. curricularer Anforderungen bei der Implementation mehr Unterstützung von außen benötigen.

Insgesamt fühlen sich 70.8 % der Buddy-Coaches durch das Regionaltraining sehr gut bis gut auf die praktische Umsetzung des Buddy-Konzepts vorbereitet, 29.2 % jedoch auch kaum oder gar nicht. Unabhängig von dieser Einschätzung machen sie Vorschläge für konzeptionelle Veränderungen und inhaltliche Schwerpunkte im Regionaltraining: Konzeptionell wird vor allem Verbesserungsbedarf gesehen in ausführlicheren Informationen zum Buddy-Konzept, gefolgt von einer stärkeren Beteiligung von Personen (Schulleitung bzw. mehr Kollegen) aus einer Schule und einem intensiveren Training. Vorschläge für inhaltliche Schwerpunkte des Regionaltrainings werden insbesondere zu Themen im Bereich des Sozialen Lernens (z.B. Gewaltprävention, Klassenrat, Mobbing, Mediation) gemacht, außerdem werden konkrete Praxishilfen, die Ausbildung, Motivation und Unterstützung von (Buddy-) Schülern, die Implementation des Buddy-Projekts sowie mehr Informationen zu schulexternen Unterstützungsleistungen genannt.

Die *Prozessmoderatoren* (Schulpsychologen und abgeordnete Lehrkräfte) haben sich in ihrer Ausbildung selber Standards für ihre Arbeit gesetzt, die sich auf allgemeine, schulbezogene und schulübergreifende Aufgaben beziehen. Die allgemeinen Aufgaben, die vor allem die Organisation des Regionaltrainings umfassen, nehmen mit 59 Minuten (59.4 %) den größten Anteil der wöchentlich aufgewendeten Zeit als Prozessmoderator ein; schulbezogene Aufgaben (Beratung von Buddy-Coaches, Kontaktaufnahme und -pflege) stehen mit 32 Minuten (31.9 %) an zweiter und schulübergreifende Aufgaben (Organisation von Netzwerktreffen) mit elf Minuten (10.7 %) an dritter Stelle. Zu prüfen wäre, inwiefern das Verhältnis zwischen allgemein-organisierenden und inhaltlich-beratenden Tätigkeiten zugunsten der letztgenannten verbessert werden könnte.

Für die Prozessmoderatoren resultieren aus der vorgegebenen regionalen Einteilung in Schulamtsbezirke große Varianzen in der Anzahl zu betreuender Schulen (zwei bis 14) bzw. Buddy-Coaches (neun bis 61). Dieser unterschiedliche Betreuungsschlüssel wirkt sich nicht nur auf die wöchentliche Arbeitszeit von Prozessmoderatoren für das Buddy-Projekt aus, sondern auch auf die Intensität und Qualität der Betreuungsarbeit. Möglicherweise unterscheiden sich auch aus diesem Grund die Einschätzungen der Buddy-Coaches bezüglich der Beratung durch Prozessmoderatoren erheblich: Von der einen Hälfte der Buddy-Coaches (51.3 %) wird sie als bedeutsame Unterstützung für die Umsetzung des Buddy-Projekts gesehen, die andere Hälfte (48.7 %) erachtet sie als unwichtige Hilfe. Um allen Schulen bzw. Buddy-Coaches eine gute Begleitung durch Prozessmoderatoren zu gewährleisten, wird empfohlen, den Betreuungsschlüssel zu prüfen und die Buddy-Schulen gleichmäßiger auf die Prozessmoderatoren zu verteilen.

Eine Vernetzung der Buddy-Coaches bzw. der am Projekt beteiligten Schulen soll im Rahmen von *Netzwerktreffen* erfolgen, die von Prozessmoderatoren angeboten werden. Im Jahr 2008 hat durchschnittlich ein Netzwerktreffen stattgefunden, an dem die Buddy-Coaches auch teilgenommen haben. Insofern sind die empirischen Befunde zu den Netzwerktreffen nur gering belastbar. Tendenziell zeigt sich eine als günstig einzuschätzende Gestaltung der Treffen hinsichtlich der Inhalte und des Arbeitsklimas. Während bei den Kontakten zwischen Prozessmoderator und Einzelschule organisatorische Themen im Vordergrund stehen, überwiegen bei den Treffen von Prozessmoderator und mehreren Buddy-Coaches Austausch, gegenseitige Beratung und Aspekte von Schulentwicklung. Die Befunde weisen zudem darauf hin, dass sich Netzwerktreffen positiv auf die inhaltliche Verankerung der Peergroup-Education an Schulen auswirkt. Allerdings findet eine Vernetzung von Schulen bzw. Personen über die Netzwerktreffen hinaus eher nicht statt. Insgesamt erscheint es empfehlenswert, Vorgaben zu entwickeln, die Häufigkeit und Frequenz von Netzwerktreffen sowie den Verpflichtungsgrad für deren Angebot durch Prozessmoderatoren und für eine Teilnahme von Buddy-Coaches festlegen.

### ***Begünstigende Implementationsbedingungen***

Die in der Evaluationsstudie identifizierten Gelingensbedingungen für die Implementation des Buddy-Projekts in Hessen beziehen sich auf die Schulorganisation, die Schulleitung und die Buddy-Coaches. *Schulorganisatorische Bedingungen* sind Schulform, Schulgröße, Kooperationskultur, Konferenzen und Steuergruppe. So nehmen Schulen mit mehreren Bildungsgängen (vor allem Gesamtschulen) bevorzugt am Projekt teil und verfügen außerdem über günstige Voraussetzungen zum Erreichen von Buddy-Zielen. Mit zunehmender Größe der Schule fällt es leichter, größere Anteile des Kollegiums in das Buddy-Projekt einzubeziehen. Zudem begünstigen eine häufige Behandlung des Buddy-Projekts in Konferenzen dessen Implementation ebenso wie eine schulextern ausgerichtete Kooperationskultur und Steuergruppen, die innerschulisch über ihre Arbeit Rechenschaft ablegen.

*Schulleitungen* können durch allgemeine Hilfen für Buddy-Coaches sowie die Übernahme einer aktiv fördernden und unterstützenden Rolle positiv auf die Implementation des Buddy-Projekts an Schulen wirken.

*Buddy-Coaches* begünstigen die Implementation des Buddy-Projekts zum einen durch die Anwendung der projektspezifischen Vorgaben: Einholen eines schulinternen Auftrags, differenzierte Projektplanung mit verschiedenen Instrumenten, dabei vor allem Durchführung eines Buddy-Audits sowie Teilnahme an Netzwerktreffen. Zum anderen können sie die Projektimplementation positiv beeinflussen durch gezielte Ansprachen von Kollegen, regelmäßige Informationen in Konferenzen und interne Trainings zum Buddy-Projekt.

### 3 Buddy-Projekt in Hessen

Das Buddy-Projekt ist ein Vorhaben, das auf der Basis von gesammelten Erfahrungen in der Praxis ebenso wie durch wissenschaftliche Erkenntnisse der Evaluation des niedersächsischen Landesprogramms kontinuierlich weiterentwickelt und optimiert wird. Von daher ist es für die Evaluation des hessischen Projekts notwendig, dessen Bedingungen, Zielstellungen und Organisationsstrukturen zugrunde zu legen, mit denen es in diesem Bundesland angetreten ist. Daraus ergeben sich auch einzelne Fragen zur formalen Einbettung der Buddy-Projekte an den Schulen, die ebenfalls in der Evaluation behandelt werden.

Die im Verlaufe der Durchführung des Landesprogramms in Hessen von Seiten des buddy E.V. initiierten Weiterentwicklungen des Buddy-Projekts können nicht in der Untersuchung berücksichtigt werden. Hierzu zählen vor allem die vier neu eingeführten Qualitätsleitziele des Buddy-Projekts „Peergroup-Education, Lebensweltorientierung, Partizipation und Selbstwirksamkeit“ mit ihren entsprechenden Indikatoren, die die drei Säulen „Schülerorientierung, systemisches Denken und Handeln, Lebensweltorientierung“ ablösen. Das systemische Denken und Handeln bildet nun die Grundlage des Buddy-Projekts. Eine weitere Änderung betrifft den Ablauf und die Inhalte des Regionaltrainings. Dieses ist inzwischen sechstägig und wird ergänzt durch einen zusätzlichen Kick-Off- und Bilanz-Tag, an dem die Schulleiter mit den Buddy-Coaches zur Auftragsklärung und zur Bilanzierung der Vereinbarungen verbindlich teilnehmen. Die Einteilung der Buddy-Regionaltrainings in eine Grundphase (sechstägiges Training) und Aufbauphase (Angebote für Schulen nach der Grundphase) gehört ebenfalls zu den Neuerungen, die in die Untersuchungen nicht einfließen können.

#### 3.1 Formale Bedingungen in Hessen

Mit der Einführung des Buddy-Projekts reagierte das Hessische Kultusministerium auf den am 21. Juni 2006 ergangenen Beschluss des Landtags, mit neuen Maßnahmen die Verrohung und Gewalt an Hessens Schulen einzudämmen. Neben bereits bestehenden Programmen zur Förderung des Sozialen Lernens wurde im Herbst 2006 allen weiterführenden Schulen das Buddy-Projekt angeboten.<sup>2</sup> Die Schulen mussten sich um eine Teilnahme an dem Projekt bewerben; 250 Plätze standen zur Verfügung, wobei es sich um die maximal zu betreuende Anzahl von Schulen durch den buddy E.V. handelte. In einer öffentlichen Ausschreibung wurden durch das Hessische Kultusministerium folgende Teilnahmevoraussetzungen für die Schulen festgelegt:

- „Vorliegen eines Gesamtkonferenzbeschlusses zur aktiven Mitarbeit und Projektunterstützung für mindestens zwei Jahre
- Unterstützung des Buddy-Projekts durch die Schulleitung
- Gewährleistung der Teilnahme von mindestens zwei Lehrkräften bis max. 20% der Lehrkräfte an den Buddy-Trainings (Regionaltrainings), Vorkenntnisse hinsichtlich der Durchführung von Sozialtrainings bei einer teilnehmenden Lehrkraft sind hilfreich (z.B. als Beratungslehrkraft, als Schulmediatorin oder Schulmediator, als Teilnehmerin oder Teilnehmer eines Projektes zum Sozialen Lernen, als Schulsozialpädagogin oder Schulsozialpädagoge o.ä.)
- Bereitschaft zur Einrichtung einer Projektgruppe bzw. Einbindung in eine bestehende Projektgruppe zum sozialen Lernen
- Projekt-Stunden, die die Schule zur Verfügung stellt
- Bereitschaft, an einer schulinternen Projektevaluation teilzunehmen

- Übernahme eines Eigenkostenanteils von 15 € pro Lehr- oder Fachkraft und Tag (Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst 10 € pro Tag)<sup>3</sup>

Das Kultusministerium empfahl das Buddy-Projekt allen Schulen, unabhängig davon, ob diese über Erfahrungen bzw. Projekte im Bereich des Sozialen Lernens verfügen oder nicht. Demnach böte das Buddy-Projekt Schulen, die noch kein umfassendes Programm zum Sozialen Lernen durchführten, ein Modell für den Einstieg in die Thematik. Schulen, die mit der Umsetzung ihrer sozialen Projekte nicht zufrieden gewesen sind, würden Möglichkeiten und Hinweise zur Weiterentwicklung ihrer vorhandenen Ansätze erhalten, so dass diese gestützt und nachhaltig verankert werden könnten; das Buddy-Projekt könnte in diesem Sinne als eine Klammer für bestehende Projekte fungieren (vgl. Faller & Kneip 2007, S. 29). Schulen, die bereits über ein funktionierendes Programm zum Sozialen Lernen verfügten, könnten dieses um die Ansätze der Peergroup-Education und der Partizipation erweitern, wodurch eine zusätzliche Aktivierung und Beteiligung der Schülerschaft erreicht werden könne.<sup>4</sup>

Fragen, die sich daraus für die Evaluation ergeben, beziehen sich vor allem auf die formalen Schritte der Implementation. Hinsichtlich der Initiierung des Buddy-Projekts an Schulen interessiert, für wie bedeutsam diese den Landtagsbeschluss zur Teilnahme erachten (vgl. 5.2.2). Darüber hinaus können die vorgegebenen Kriterien für eine Beteiligung von Schulen überprüft werden; diesbezüglich eröffnen sich folgende Fragen: Welche Schulformen nehmen teil (vgl. 5.2.1)? Welche Rolle übernimmt die Schulleitung (vgl. 5.2.7)? Wer wird Buddy-Coach und wie viele Buddy-Coaches gibt es jeweils an den Projektschulen (vgl. 5.2.4)? Wie viel Zeit wird an Schulen für das Buddy-Projekt zur Verfügung gestellt (vgl. 5.5.1)? Lag vor Projektbeginn ein Gesamtkonferenzbeschluss vor (vgl. 5.5.3)? Richten Schulen eine Steuergruppe zum Sozialen Lernen ein bzw. besteht diese an den Schulen (vgl. 5.5.4)? Schließlich wird untersucht, welche Vorerfahrungen im Bereich des Sozialen Lernens Schulen haben, die am Buddy-Projekt teilnehmen (vgl. 5.4.5).

### 3.2 Konzeption des hessischen Buddy-Projekts

Das Buddy-Projekt in Hessen arbeitet mit der umfassenden Zielsetzung der Förderung Sozialen Lernens an weiterführenden Schulen und steuert Veränderungen auf personaler Ebene (Schüler und Lehrkräfte) und organisatorischer Ebene (Schulkultur, Unterricht, Pausen etc.) an.<sup>5</sup> Dafür eröffnet es vielfältige Optionen der Umsetzung in einzel-schulischen Initiativen, wobei es auf bewährte Ansätze zurückgreift, „die das methodisch-didaktische Konzept in Form von drei Säulen“ (Faller & Kneip 2007, S. 22) organisieren: (1) Peergroup-Education, (2) Systemisches Denken und Handeln sowie (3) Lebensweltorientierung. Diese im Folgenden dargestellten Konzepte gelten im Buddy-Projekt als Leitideen für eine pädagogische Schulentwicklung.

Mit dem Konzept der *Peergroup-Education* („Säule 1“) folgt das Buddy-Projekt dem reformpädagogischen Motiv, das die Akteure in den Schulen in die Verantwortung für die Gestaltung der Schule als ihre soziale Umwelt stellt. Altersübergreifend, in Peergroups und im gegenseitigen Austausch können Schüler einander helfen, miteinander lernen, einander anleiten, beraten und in Konflikten vermitteln. Die Peergroup-Education „bezieht die Problemlösungskompetenzen der ‚Peers‘, also der Gleichgesinnten bzw. Gleichaltrigen, in den Erziehungsprozess mit ein und ist die wichtigste Säule des Buddy-Projekts. Im Zentrum steht das ‚Empowerment‘, das heißt die Befähigung der Jugendlichen, als Experten für ihre eigenen Belange zu handeln.“<sup>6</sup> Das setzt in der Umsetzung der Projekte eine intensive Beteiligung der Schüler voraus. Für die Evaluation resultiert daraus die Frage, in welchem Umfang Schüler in die Buddy-Projekte einbezogen werden (vgl. Abschnitt 5.2.6).

Das von Kurt Faller entwickelte 15-Felder-Modell bildet ein Raster, in dem mögliche Ausrichtungen der Peergroup-Education im Rahmen von Buddy-Projekten dargestellt sind (vgl. Faller & Kneip 2007, S. 26; Abbildung 1). Damit werden auch unterschiedliche Anspruchsniveaus der Projekte definiert. Die fünf Ebenen – (1) Peer-Helping, (2) Peer-Learning, (3) Peer-Coaching, (4) Peer-Counseling, (5) Peer-Mediation – „bauen in Bezug auf die Komplexität der sozialen Kompetenz für die involvierten Buddys [Schüler; Anm. d. Autoren] aufeinander auf. Schulen, die noch keine oder nur wenig Erfahrung mit Peergroup-Education und Programmen zum Sozialen Lernen haben, sollten mit einem Projekt auf Ebene 1 oder 2 beginnen. [...] Projekte der Ebene 3 eignen sich erst, wenn Schüler ausreichend Erfahrung in beteiligungsorientierten sozialen Projekten erworben haben. [...] Die Ebenen 4 und 5 erfordern spezifische Kompetenzen seitens der beteiligten Buddys“ (Faller & Kneip 2007, S. 26). In der Evaluation werden die Schulen danach gefragt, welche Zielsetzungen ihre Projekte verfolgen und ob sie ihre Projekte in diesem Raster verorten können. Damit wird der Frage nachgegangen, ob variierende Voraussetzungen einen Einfluss auf das Anspruchsniveau der schulintern implementierten Projekte haben (vgl. Kapitel 5.3 und 5.4.3).

Kompetenzvermittlung	Schüler helfen Schülern (Peer-Helping)	Schüler lernen miteinander (Peer-Learning)	Buddy leiten Buddys an (Peer-Coaching)	Buddys beraten Schüler (Peer-Counseling)	Buddys vermitteln bei Konflikten (Peer-Mediation)
Altersübergreifend (Cross Age)	1 Schüler als Paten	4 Schüler als Tutoren	7 Erfahrene bilden jüngere Buddys aus	10 Buddys beraten jüngere Schüler	13 Buddys unterstützen Streitschlichter
Von Gleich zu Gleich (In Peergroups)	2 Schüler als Helfer	5 Schüler helfen beim Lernen	8 Buddys unterstützen Buddys	11 Buddys beraten Peers	14 Buddys schlichten Konflikte
Im gegenseitigen Austausch (Reverse Role)	3 Schüler helfen sich gegenseitig	6 Schüler lernen voneinander	9 Austausch zwischen Buddy-Gruppen	12 Buddys beraten sich gegenseitig	15 Buddys geben Feedback zur Schlichtung

Entwicklung →

Abbildung 1 15-Felder-Modell nach Kurt Faller (vgl. Faller & Kneip 2007, S. 26)

Die Wirkungen der Peergroup-Education sollen dabei nicht nur dem Ziel der Entwicklung sozialer Handlungskompetenz dienen, sondern gemäß eines *systemischen Ansatzes* („Säule 2“) auch „das soziale Klima in der Klasse und zuletzt die Schulkultur verändern. [...] Die drei Systeme (Individuen, Klasse und Schulkultur) sind also in einem zirkulären Bezugssystem eng miteinander verbunden. So bedingen und beeinflussen sie einander in wechselseitigem Zusammenwirken“ (Faller & Kneip 2007, S. 29). In diesem Sinne kann das Buddy-Projekt zur sozialen Schulentwicklung beitragen. Diese Absicht erfordert langfristig eine Verbindung des Buddy-Projekts mit bestehenden schulischen Initiativen und eine Verkopplung klassenbezogener Aktivitäten (Unterricht) mit schulischen Aktivitäten sowie externe Kooperationen (vgl. hierzu Abschnitt 5.4).

Das Prinzip der *Lebensweltorientierung* („Säule 3“) sieht schließlich soziale Lernmöglichkeiten vor, die sich an den realen Problem- bzw. Fragestellungen der Schüler orientieren. So erwerben bzw. erweitern die Schüler ihre Kompetenzen „nicht durch Diskussion abstrakter Modelle und mit Hilfe didaktischer Herleitung, sondern orientiert an Fra-

gen des realen Schulalltags, die sich ihnen ohnehin stellen“ (Faller & Kneip 2007, S. 30). Zudem können solche Lernkontexte Kinder und Jugendliche um ein Vielfaches mehr motivieren und beteiligen als abstrakte Lerninhalte (vgl. ebd.). Zur Erfassung des Bedarfs an Veränderungen im Schulleben aus Schülersicht ist in der Projektkonzeption die Durchführung eines sogenannten „Buddy-Audit“ durch die Buddy-Coaches vorgesehen (vgl. Faller & Kneip 2007, S. 48ff.). Dieses erfolgt idealerweise in drei Schritten: (1) schriftliche Befragung der Schülerschaft bzw. einer Schülergruppe oder Klasse zu ihrer Einschätzung des Schullebens und Lernens, (2) gemeinsame Besprechung der Befragungsergebnisse und deren Analyse hinsichtlich positiver und verbesserungswürdiger Aspekte sowie (3) Priorisierung der ermittelten Verbesserungsbedarfe. Das Audit ermögliche nicht nur die Identifizierung von Handlungsfeldern und die inhaltliche Planung für das Buddy-Projekt an den Schulen unter Einbeziehung der Schüler, sondern auch die schulinterne Evaluation: „Wenn die Befragung beispielsweise ein Jahr nach Einführung eines Buddy-Projekts wiederholt würde, können sich hier Veränderungen ablesen lassen“ (Faller & Kneip 2007, S. 50). Für die Evaluation eröffnet sich die Frage, ob bzw. wie das Audit an Schulen durchgeführt wird und welchen Einfluss es auf die Implementation des Buddy-Projekts hat (vgl. Abschnitt 5.4.2 und 5.2.5).

Die anspruchsvollen Zielsetzungen des Buddy-Projekts werden über Schlüsselpersonen in den Schulen zu erreichen versucht. Damit richtet sich das Buddy-Projekt an zwei Zielgruppen: zum einen an Lehrkräfte und Sozialpädagogen bzw. Schulsozialarbeiter (im Folgenden auch: Buddy-Coaches) als professionelle Akteure, zum anderen an Schüler (im Folgenden auch: Buddys bzw. Buddy-Schüler). Beide Zielgruppen sind als verantwortliche Akteure der Gestaltung des Schullebens angesprochen. In der Evaluation wird hinsichtlich der professionellen Akteure der Frage nachgegangen, wie intensiv die Beteiligung von Kollegien an den Buddy-Projekten ausfällt und welchen organisatorischen Rückhalt die Umsetzung des Projekts in den Schulen erfährt (vgl. Kapitel 5.2.6 und 5.5).

### 3.2.1 Qualifikation: Vom Lehrer zum Buddy-Coach

Die Qualifizierung von Lehrkräften und Sozialpädagogen bzw. Schulsozialarbeitern erfolgt im Rahmen eines insgesamt fünftägigen Buddy-Trainings (auch: Regionaltraining) durch 14 geschulte Trainer des buddY E.V. in 38 Gruppen, die sich an den 15 hessischen Schulamtsbezirken orientieren. Zeitlich ist eine breite Streuung der fünf Trainingstage zu konstatieren (vgl. Tabelle 22): Während die ersten Buddy-Coaches das erste zweitägige Regionaltraining im Juni 2007 absolvieren, beginnen die letzten damit im November 2007. Dieser zeitliche Abstand von fünf Monaten wird im Ausbildungsverlauf beibehalten. So findet das zweite Regionaltraining zwischen September 2007 und Februar 2008 statt, das dritte Regionaltraining wird zwischen Januar und Mai 2008 angeboten und das vierte Regionaltraining wird zwischen April und September 2008 absolviert.

Im Regionaltraining erwerben die Teilnehmenden Kompetenzen für die Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Buddy-Projekts an ihrer Schule, das sie gemeinsam mit (gegebenenfalls entsprechend ausgewählten bzw. geschulten) Schülern umsetzen. Von zentraler Bedeutung in der Konzeption des Buddy-Projekts ist eine Veränderung der Lehrerrolle vom „klassisch [...] (frontal) Lehrenden“ (Faller & Kneip 2007, S. 40) hin zu einem Lehrer als Coach. In dieser Rolle wird der Lehrer nicht nur zu einem *Organisator und Begleiter* von Lernprozessen der Schüler, sondern entlastet sich selber, indem er Lernformen einsetzt und Lernsituationen schafft, die es den Schülern ermöglichen, das Lernen eigenverantwortlich mitzugestalten und ihre Kompetenzen zu erweitern. Zu diesem Zweck muss der Lehrer eine bestimmte Haltung einnehmen, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist (vgl. Faller & Kneip, S. 40ff.):

- Der Lehrer als Coach ist *Berater*, der Aufgaben nicht verteilt, sondern zusammen mit der Gruppe Problemstellungen findet, die gemeinsam gelöst werden.
- Der Lehrer als Coach ist *Unterstützer*, der bedarfsgerecht Hilfestellung gibt.
- Der Lehrer als Coach ist *Förderer*, der an den Fortschritt seiner Schüler glaubt und Aufgabenstellungen einbringt, an denen jeder im Rahmen seiner Möglichkeiten wachsen kann.
- Der Lehrer als Coach ist *Moderator*, der Schülern Erfahrungen der Selbstreflexion ebenso wie der Bewältigung von Herausforderungen, Konfliktsituationen und Problemen ermöglicht.

Die Buddy-Coaches werden über den Projektverlauf in regionalen Netzwerken im Rahmen von so genannten „Netzwerktreffen“ dauerhaft von Schulpsychologen bzw. abgeordneten Lehrkräften begleitet, die von Trainern des buddyY E.V. zu Prozessmoderatoren ausgebildet wurden. Insgesamt ergibt sich ein großes Netz von Akteuren, deren Zusammenarbeit die Qualifizierung, Unterstützung, Beratung und Betreuung sichern soll (vgl. Abbildung 2). In der Evaluation wird den schulexternen Unterstützungsleistungen Regionaltraining, Prozessmoderatoren und Netzwerktreffen nachgegangen (vgl. Abschnitt 5.6).

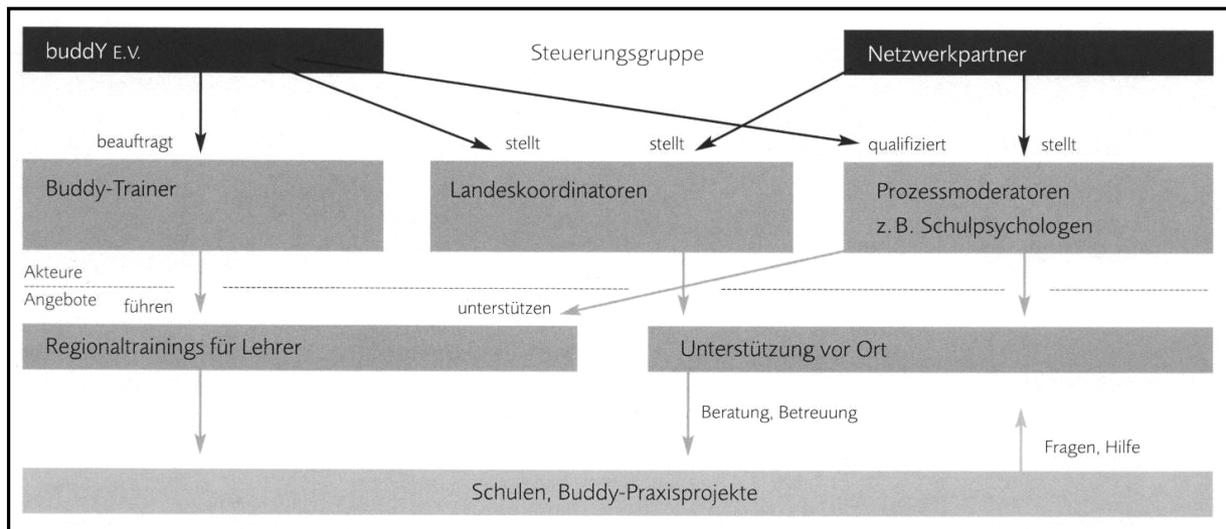


Abbildung 2 Rollen und Aufgaben der Akteure im Buddy-Projekt (vgl. Faller & Kneip 2007, S. 95)

### 3.2.2 Auswahl: Vom Schüler zum Buddy

Buddys werden nach dem Projektkonzept als „qualifizierte Helfer“ verstanden, die in Partner- oder Gruppenkonstellationen selbstverantwortlich Aufgaben übernehmen (vgl. Faller & Kneip 2007, S. 15). Die erforderlichen Kompetenzen der Buddys sind je nach Handlungsfeld unterschiedlich komplex: So erfordert die Anleitung jüngerer Buddys durch erfahrene Buddys andere Fertigkeiten als die Tätigkeit eines Pausen-Buddys und diese wieder andere als die eines Buddys, der Konflikte schlichtet. Konkrete Angaben zu den notwendigen Kompetenzen von Buddys, damit diese ihre Rolle erfolgreich ausfüllen können, werden im Konzept nicht gemacht. Es wird lediglich grob differenziert zwischen

- „Kompetenzen, die für alle Buddys gelten. Sie beinhalten basale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Helfen, Begleiten und Beraten von Peers, also Kindern und Jugendlichen aus der gleichen Alters- und Bezugsgruppe, erforderlich sind.“

- Spezifisches Wissen, das Buddys für spezifische Handlungsfelder erwerben müssen, beispielsweise zum Thema Mobbing“ (Faller & Kneip 2007, S. 16).

Buddys können gewonnen werden durch eine Ausschreibung, gezielte Ansprache von Lehrerseite, durch eine Wahl von Schülerseite oder durch ein spezielles Buddy-Auswahlverfahren (vgl. ausführlich Faller & Kneip 2007, S. 65; 148). Als allgemeine Kriterien zur Auswahl von Buddys werden im Projektkonzept folgende Aspekte genannt (vgl. Faller & Kneip 2007, S. 66): Interesse von Schülern, Einfluss und Akzeptanz in der Schülerschaft, Vorhandensein eines Mindestmaßes an sozialen Kompetenzen sowie die Berücksichtigung einer repräsentativen Verteilung von Merkmalen der Schülerschaft wie Herkunft, Einstellungen, Alter und Geschlecht in der Buddy-Gruppe. In der Evaluation interessiert, nach welchen Kriterien die Buddy-Schüler an den Schulen ausgewählt werden (vgl. Abschnitt 5.2.5).

## 4 Fragestellungen

Die Evaluationsstudie zum hessischen Buddy-Projekt untersucht dessen Innovationsgehalt, seine Verbreitung in Hessen und an Schulen, begünstigende Bedingungen der Umsetzung (Implementation) sowie Projektaktivitäten an Schulen und Möglichkeiten der Einbettung in thematisch benachbarte Programme. In Kapitel 5 werden die empirischen Ergebnisse präsentiert; sieben Unterkapitel widmen sich jeweils einem Fragenkomplex:

In Kapitel 5.1 wird der Innovationsgehalt des Buddy-Projekts untersucht; die leitende Forschungsfrage ist dabei: Was ist das Neue am Buddy-Projekt im Vergleich mit anderen Schulprogrammen zum Sozialen Lernen?

Das Kapitel 5.2 widmet sich der Verbreitung des Buddy-Projekts und der Teilnehmerstruktur. Hierzu werden zum einen objektive Indikatoren wie die Anzahl beteiligter Schulen unterschiedlicher Schulformen in Hessen sowie beteiligter Personen unterschiedlicher Gruppen an Schulen herangezogen. Zum anderen wird mit Blick auf die Schulen untersucht, welche Erwartungen diese mit ihrer Teilnahme am Buddy-Projekt verknüpfen, aus welchen Anlässen sie sich beteiligen und aus welchen Gründen einige Schulen aus dem Projekt aussteigen. Mit Blick auf die Personen an Schulen interessiert, wer Buddy-Coach wird und wie Buddy-Schüler ausgewählt werden. Zudem wird beleuchtet, inwiefern formale und konzeptionelle Vorgaben des hessischen Buddy-Projekts zur Teilnahme von Schulen und Personen Berücksichtigung finden.

In Kapitel 5.3 stehen die Zielsetzungen des Buddy-Projekts im Mittelpunkt. Dazu werden zunächst Zuschreibungen inner- und außerschulischer Akteure exploriert. Diese machen die Resonanz in Bezug auf unterschiedliche Zielebenen sichtbar, die das Buddy-Projekt ansteuern kann bzw. soll. Darüber hinaus werden Voraussetzungen von Schülern, Lehrkräften und Schulen zur Erreichung bestimmter Buddy-Ziele aus Sicht der beteiligten Buddy-Coaches und Schulleitungen erfasst. Schließlich werden deren Einschätzungen zum Ausmaß der Zielerreichung auf personaler und schulischer Ebene nach ca. eineinhalb Jahren Projektlaufzeit dargestellt. Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse machen zum einen die mit dem Buddy-Projekt verbundenen Ansprüche aus Sicht der Verantwortlichen in der Schuladministration und in den Schulen deutlich, zum anderen weisen sie auf Veränderungstendenzen im Zuge der Beteiligung am Buddy-Projekt auf Schüler-, Lehrer- und Schulebene hin.

In Kapitel 5.4 werden Ergebnisse zu Projektaktivitäten der Schulen dargestellt. Dabei werden Fragen dazu beantwortet, welche in der Buddy-Konzeption vorgesehenen Instrumente bei der Umsetzung des Buddy-Projekts von Schulen eingesetzt werden und welchen Einfluss diese auf den Implementationserfolg haben. Außerdem wird beschrie-

ben, welche Buddy-Projekte an den Schulen durchgeführt werden sowie welche Unterschiede es bei der Implementation von Projekten im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich gibt. Des Weiteren widmet sich das Kapitel der Einbettung des Buddy-Projekts in bereits bestehende, thematisch benachbarte Aktivitäten der Schulen und Kooperation, die im Zuge der Projektumsetzung etabliert werden.

Die Umsetzung des Buddy-Projekts an Schulen erfordert interne Unterstützungsleistungen, die Gegenstand von Kapitel 5.5 sind. So werden Support durch Zeitinvestitionen und Hilfen von Einzelpersonen ebenso wie durch Gremien der Schulen (Konferenzen und Steuergruppe) beschrieben und deren Einfluss auf die Implementation des Buddy-Projekts beleuchtet.

In Kapitel 5.6 werden die im Buddy-Projekt angebotenen schulexternen Unterstützungsleistungen für Buddy-Coaches bzw. Schulen behandelt. Untersucht wird, inwiefern das Regionaltraining, die Arbeit der Prozessmoderatoren und die Netzwerktreffen von den Buddy-Coaches als Unterstützungsquelle erachtet werden und welchen Auswirkungen diese schulexternen Maßnahmen auf die Implementation des Buddy-Projekts haben.

Abschließend werden in Kapitel 5.7 die zuvor identifizierten Bedingungen, die eine Implementation des Buddy-Projekts an Schulen begünstigen, gebündelt.

## 5 Empirische Ergebnisse

### 5.1 Innovationsgehalt des Buddy-Projekts

Auf dem Markt schulischer Programme zur Förderung Sozialen Lernens ist das Buddy-Projekt als ein neues Produkt bzw. ein neuer Service in fünf Bundesländern eingeführt. Insofern stellt es eine Produktinnovation dar, die verstanden wird als „the introduction of a good or service that is new or significantly improved with respect to its characteristics or intended uses“ (vgl. OECD 2005, S. 48). Zur Beurteilung des Innovationsgehalts des Buddy-Projekts – also dem spezifisch Neuen bzw. bedeutsam Verbesserten – ist es notwendig, dieses mit anderen, thematisch benachbarten Maßnahmen zu vergleichen. Zu diesem Zweck wurde eine bundesweite Recherche durchgeführt.<sup>7</sup> Dabei wurden zum einen ausschließlich Projekte berücksichtigt, die mindestens eine der vier pädagogischen Funktionen Sozialen Lernens erfüllen (vgl. Prior 1976): (1) elementare Funktion, verstanden als Erwerb von Sozialkompetenz bei Schülern sowie Lehrkräften, (2) gruppenspezifisch-interaktive Funktion, d.h. Förderung von Interaktionsverhalten in Lerngruppen, (3) kompensatorische Funktion, also die Reaktion auf Defizite bezüglich Affektregulierung und Sozialkompetenz, sowie (4) politische Funktion, worunter emanzipatorische Prozesse verstanden werden, die in Form von Aufklärung über psychosoziale Grundlagen politischen Verhaltens und in Vorbereitung auf politisches Handeln erfolgen. Zum anderen waren nur Programme von Interesse, die nicht auf Einzelschulen bzw. die lokale Ebene (einzelne Städte oder Gemeinden) beschränkt sind und in mindestens zwei Bundesländern durchgeführt werden.

Die Recherche nach diesen leitenden Kriterien „Thema“ und „Dissemination“ ergab folgende fünf Programme<sup>8</sup>:

- „Lions-Quest Erwachsenen werden“: Programm mit elementarer Funktion; in zehn Bundesländern vertreten
- „Faustlos“: Programm mit gruppenspezifisch-interaktiver und kompensatorischer Funktion; in sieben Bundesländern vertreten

- „PIT – Prävention im Team“: Programm mit kompensatorischer Funktion; in fünf Bundesländern vertreten
- „Demokratie lernen und leben“: Programm mit politischer Funktion; in 13 Bundesländern vertreten
- „Buddy-Projekt“: Programm mit allen vier Funktionen; in fünf Bundesländern vertreten

Zur Ermittlung des Innovationsgehalts des Buddy-Projekts im Vergleich mit den anderen vier Programmen sind folgende Kriterien herangezogen worden: (1) Zielstellungen, (2) Bezugseinheiten, (3) Implementationsansatz, (4) Strukturen und (5) Support-Bereitstellung. Die vergleichende Analyse ergab innovative Merkmale für die ersten vier Kriterien:

- (1) *Zielstellung*: Keines der anderen Projekte, die in die Untersuchung einbezogen wurden, intendiert eine Entwicklung des Lehrers zum Coach. Diese Zielstellung geht über eine Kompetenzerweiterung hinaus und umfasst eine Änderung der Rolle und Haltung von Lehrkräften. Zwei weitere innovative Zielstellungen beziehen sich auf die Schüler: Zum einen werden diese im Sinne der Peergroup-Education zu Helfern und Coaches für Mitschüler, zum anderen finden ihre konkreten Bedarfe, Anlässe und Probleme explizit Berücksichtigung (Lebensweltorientierung).
- (2) *Bezugseinheiten*: Die Innovation der Zielstellung in Bezug auf die Lehrer findet sich in logischer Konsequenz bei den Bezugseinheiten wieder. So richtet sich das Buddy-Projekt an die Lehrkräfte, die nicht nur als Multiplikatoren für Inhalte an Schulen bzw. Schüler angesehen, sondern vielmehr zu Coaches weitergebildet werden.
- (3) *Implementationsansatz*: Bei der Umsetzung des Buddy-Projekts werden Veränderungswünsche und -bedarfe der Schüler im Rahmen eines so genannten „Buddy-Audits“ berücksichtigt. Dieses innovative Instrument ermöglicht die freiwillige Partizipation von Schülern bei der Umsetzung schulischer Projekte.
- (4) *Strukturen*: Die Organisationseinheit buddy E.V. verfügt über eine ausgeprägte Aufbau- und Ablauforganisation mit differenzierter und abgegrenzter Zuweisung und Beschreibung von Funktionen und Aufgaben (z.B. sind Bildungsreferenten für einzelne Bundesländer zuständig). Im Vergleich mit den anderen untersuchten Projekten ist diese Organisationsstruktur als innovativ anzusehen.
- (5) *Support-Bereitstellung*: Die Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen für Schulen im materiellen Bereich (Literatur, Projekt-Homepage, Praxishinweise etc.) erfolgt in allen anderen Vergleichsprojekten ebenso wie die Unterstützung im personellen Bereich durch Fortbildungen. Die umfangreiche personelle Unterstützung durch Landeskoordinator(en) und Prozessmoderatoren, die im Zuge der Kooperation des buddy E.V. mit den jeweiligen Kultusministerien in den Bundesländern eingesetzt werden, findet sich (mit anderen Bezeichnungen) im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ wieder. Im Buddy-Projekt ist die Support-Bereitstellung somit nicht als innovativ zu bewerten.

Die identifizierten Innovationen hinsichtlich Zielstellung, Bezugseinheiten, Implementationsansatz und Strukturen sind Alleinstellungsmerkmale (= USP: Unique Selling Proposition) des Buddy-Projekts. Empfehlenswert ist es, diese weiter zu stärken, auszubauen und nach außen hin noch deutlicher zu kommunizieren.

## 5.2 Verbreitung des Buddy-Projekts und Teilnehmerstruktur

Zur Ermittlung der Resonanz des Buddy-Projekts in den hessischen Schulen werden zunächst objektive Indikatoren herangezogen: zum einen die Anzahl beteiligter Schulen und zum anderen die Höhe der Beteiligung unterschiedlicher Personengruppen in den Schulen. Während diese Indikatoren eine von inhaltlichen Kriterien unabhängige Einschätzung erlauben, geben die Anlässe von Schulen zur Teilnahme am Buddy-Projekt und deren daran geknüpfte Erwartungen ebenso wie Ausstiegsgründe erste Auskünfte über eine inhaltsbezogene Resonanz auf das Projekt in den Schulen. Darüber hinaus werden die Auswahl von Buddy-Coaches und Buddy-Schülern sowie die Rolle der Schulleitung in Buddy-Projekten untersucht.

### 5.2.1 Welche Schulformen nehmen am Buddy-Projekt teil?

Alle weiterführenden Schulen in Hessen konnten sich bis zum 30. April 2007 um einen der 250 Plätze im Buddy-Projekt bewerben (vgl. hierzu Kapitel 3.1). Gestartet ist das Buddy-Projekt dann mit 152 Schulen; die ausgeschriebene Anzahl der Plätze wurde somit nicht ausgeschöpft.<sup>9</sup> Nach dem Ausstieg von 14 Schulen nehmen im Dezember 2008 noch 138 Schulen am Projekt teil. Die Gesamtschule ist mit einem Drittel die am häufigsten vertretene Schulform. Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die am Buddy-Projekt teilnehmenden Schulen die Schullandschaft in Hessen hinsichtlich der Verteilung auf die Schulformen nicht repräsentieren: So sind Förderschulen und Berufliche Schulen deutlich unterrepräsentiert, Gesamtschulen sowie Grund-, Haupt- & Realschulen deutlich überrepräsentiert.

Tabelle 1 Verteilung der Schulen auf die Schulformen im Buddy-Projekt und in Hessen im Schuljahr 2007/2008

Schulform	Teilnahme am Buddy-Projekt 06/2007		Teilnahme am Buddy-Projekt 01/2008		Teilnahme am Buddy-Projekt 12/2008		Hessen 2007/2008	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gesamtschule	51	33.6	47	33.3	45	32.6	213	22.8
Gymnasium	25	16.5	21	14.9	21	15.2	167	17.8
Grund-, Haupt- & Realschule	18	11.8	18	12.8	18	13.0	32	3.4
Schule für Lernhilfe	14	9.2	14	9.9	14	10.1	99	10.6
Berufliche Schule	12	7.9	12	8.5	11	8.0	161	17.2
Haupt- & Realschule	11	7.2	10	7.1	10	7.2	40	4.3
Realschule	7	4.6	7	5.0	7	5.1	27	2.9
Förderschule	6	4.0	5	3.6	5	3.6	119	12.7
Grund- & Hauptschule	5	3.3	4	2.8	4	2.9	36	3.9
Grundschule m. Förderstufe	2	1.3	2	1.4	2	1.4	36	3.9
Hauptschule	1	0.7	1	0.7	1	0.7	6	0.6
<i>Gesamt</i>	<i>152</i>	<i>100.1</i>	<i>141</i>	<i>100</i>	<i>138</i>	<i>99.8</i>	<i>936</i>	<i>100.1</i>

Anmerkung: Die Angaben in der Spalte „Hessen 2007/2008“ stammen vom Hessischen Schulinformationssystem; Gesamtangaben über bzw. unter 100 % resultieren aus Rundungen

Die Verteilung der Schulen auf die Schulformen gibt Anlass zu konzeptionellen Überlegungen: Von den 152 Schulen, die im Juni 2007 mit dem Buddy-Projekt begonnen haben, sind 25 Schulen nicht bzw. nicht eindeutig der Sekundarstufe I bzw. II zuzuordnen. Es handelt sich dabei um zwei Grundschulen, fünf Grund- & Hauptschulen und 18 Grund-, Haupt- & Realschulen. Da das Buddy-Projekt in Hessen für Schulen der Se-

kundarstufe I konzipiert ist (vgl. Kapitel 3), besteht Klärungsbedarf dahingehend, nach welchen Kriterien Ausnahmeregelungen getroffen werden.

Darüber hinaus wird deutlich, dass Schulen mit mehreren Bildungsgängen bevorzugt am Buddy-Projekt teilnehmen. Diese Schulen – also Gesamtschulen, Grund-, Haupt- & Realschulen, Haupt- & Realschulen sowie Grund- & Hauptschulen – sind mit 55.9 % im Buddy-Projekt vertreten und damit im Vergleich zu ihrem Anteil an der hessischen Schullandschaft von 34.4 % überrepräsentiert. Schulen mit mehreren Bildungsgängen haben aufgrund einer heterogenen Schülerschaft besondere Voraussetzungen, Intentionen und Chancen hinsichtlich der Umsetzung des Projekts. Eine Berücksichtigung dieser Heterogenität in Konzeption, Regionaltrainings, begleitenden Materialien etc. könnte zum einen das Profil des Buddy-Projekts schärfen, zum anderen dem Ausstieg dieser Schulen entgegenwirken (vgl. hierzu Abschnitt 5.2.3).

### 5.2.2 Warum nehmen Schulen am Buddy-Projekt teil?

In diesem Abschnitt werden zunächst die Anlässe zur Teilnahme am Buddy-Projekt und im Anschluss die damit verknüpften Erwartungen von Schulen in den Blick genommen. Insgesamt sind die erfragten Anlässe für die Teilnahme am Buddy-Projekt von zurückgesetzter Bedeutung (vgl. Abbildung 3). Bedeutsamster Anlass für die Teilnahme ist aus Sicht der Schulleitungen eine Überlastung der Lehrkräfte, gefolgt von Gewalt unter Schülern. Kaum ausschlaggebend ist ein schlechtes Schulklima und marginale Bedeutung hat der Landtagsbeschluss zur Gewaltprävention in Hessen. Das letztgenannte externe Motiv ist somit im Durchschnitt schwächer ausgeprägt als die internen Motive (Überlastung der Lehrkräfte und Gewalt unter Schülern). Eine Verbesserung des Schulklimas, auf die die Umsetzung des Buddy-Projekts konzeptionell abzielt, ist für die teilnehmenden Schulen eher von geringer Bedeutung. Somit beteiligen sich zwar weniger Schulen als geplant am Buddy-Projekt, diese sind jedoch – anders als in Niedersachsen – durch einen konkreten schulinternen Handlungsbedarf motiviert.

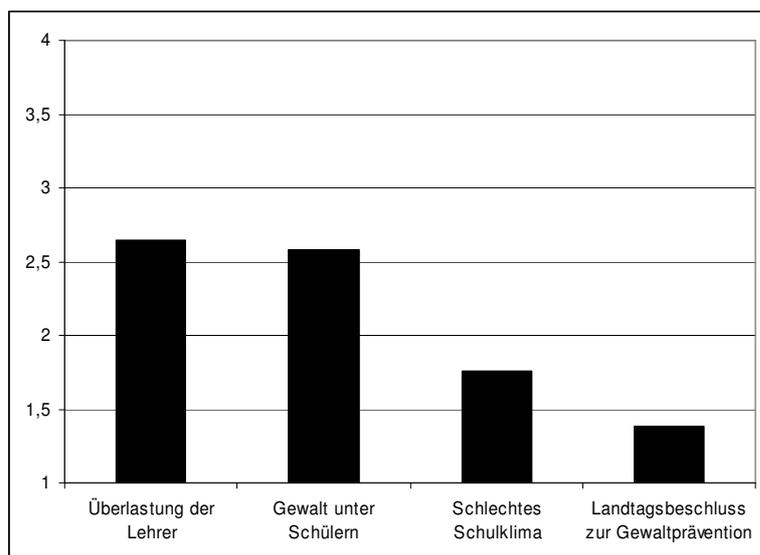


Abbildung 3 Bedeutsamkeit von Anlässen für die Beteiligung am Buddy-Projekt (Schulleiterangaben, 1. MZP; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

Die mit einer Teilnahme am Buddy-Projekt verknüpften Erwartungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches geben Aufschluss über die Resonanz, die das Projekt u.a. durch die Außendarstellung und die offizielle Ausschreibung an Schulen ausgelöst hat. Die seitens der Projektgeber versprochenen Leistungen und Auswirkungen auf personaler, thematischer und organisationaler Ebene finden in beiden Gruppen deutliche Zustim-

mung (vgl. Abbildung 4). Dieses Ergebnis entspricht den Annahmen, da bei Erwartungsabfragen meist hohe Zustimmungen bekundet werden. Von daher sind die Unterschiede zwischen den Erwartungsbereichen bei der Analyse relevant. Am wichtigsten ist danach für die Buddy-Coaches eine Entwicklung ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten; auch die Schulleitungen haben diesbezüglich – im Sinne von Personalentwicklung – besonders hohe Erwartungen. Von einer Teilnahme am Buddy-Projekt erhoffen sich Schulleitungen und Buddy-Coaches darüber hinaus zum einen eine Vernetzung von bestehenden Maßnahmen zum Sozialen Lernen an den Schulen, die auch in der Projektkonzeption angelegt ist (vgl. Kapitel 2; vgl. Faller & Kneip 2007, S. 29), zum anderen mehr Informationen zu diesem Themenfeld. Auf personaler Ebene erwarten Schulleitungen und Buddy-Coaches eine Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Die Erwartungen auf organisatorischer Ebene hinsichtlich einer Verbesserung der Schule, d.h. eine optimierte Zusammenarbeit im Kollegium, eine Veränderung der Schulkultur sowie eine Weiterentwicklung der Schule insgesamt, sind von relativ zurückgesetzter Bedeutung.

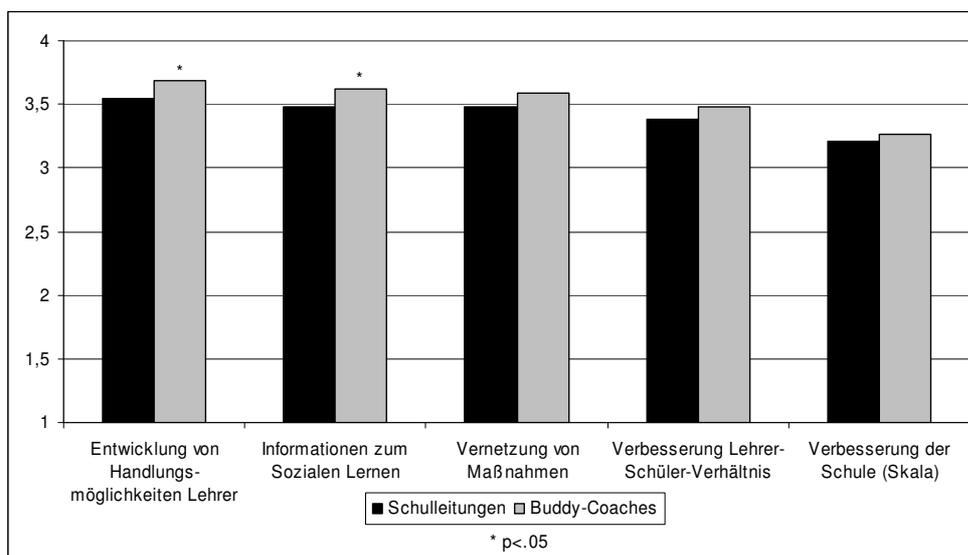


Abbildung 4 Erwartungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches an das Buddy-Projekt (1. MZP; 1-stimme nicht zu/4-stimme zu)<sup>10</sup>

Die hohen Erwartungen von Schulleitungen hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehrkräfte findet keine Entsprechung dahingehend, ob die Auswahl der Buddy-Coaches in ihrem Zuständigkeitsbereich lag. So übernehmen 44.9 % der Schulleitungen trotz ihrer Erwartung diese Aufgabe nicht und nutzen damit das Buddy-Projekt nicht zur Personalentwicklung. Vor diesem Hintergrund könnten z.B. Möglichkeiten und Empfehlungen zur systematischen Personalentwicklung, mit der auch Zielsetzungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung befördert werden können, in Weiterbildungen zum Buddy-Projekt für Schulleitungen Berücksichtigung finden.

Die ebenfalls bedeutsamen Erwartungen, durch das Buddy-Projekt mehr Informationen zum Thema Soziales Lernen und zur Vernetzung bestehender Maßnahmen in diesem Bereich zu erhalten, sind weitgehend unabhängig von der Anzahl an thematisch verwandten Projekten, die die Schulen durchgeführt haben (vgl. Tabelle 2).<sup>11</sup> So besteht aus Sicht von Schulleitungen und Buddy-Coaches Bedarf sowohl an Informationen zu diesem Thema als auch zur Verbindung bestehender Initiativen unabhängig von den Vorerfahrungen der Schule mit Projekten zum Sozialen Lernen (vgl. hierzu auch Kapitel 5.4.5. und 5.6.1).

Tabelle 2 Erwartungen von Schulleitungen an das Buddy-Projekt zum Thema „Soziales Lernen“ nach Kategorien Projektanzahl (1. MZP; 1-stimme nicht zu/4-stimme zu). Mittelwerte (Standardabweichungen)

<b>Buddy-Coaches</b>	<b>Kein Projekt</b>	<b>1-2 Projekte</b>	<b>3-6 Projekte</b>	<b>Gesamt</b>
Informationen	3.58 (.54)	3.63 (.53)	3.63 (.55)	3.62 (.54)
Vernetzung von Maßnahmen	3.53 (.64)	3.61 (.56)	3.62 (.56)	3.59 (.58)
<b>Schulleitungen</b>	<b>Kein Projekt</b>	<b>1-2 Projekte</b>	<b>3-6 Projekte</b>	<b>Gesamt</b>
Informationen	3.50 (.52)	3.49 (.65)	3.44 (.56)	3.48 (.61)
Vernetzung von Maßnahmen	3.25 (.68)	3.50 (.61)	3.54 (.51)	3.48 (.59)

### 5.2.3 Warum steigen Schulen aus dem Buddy-Projekt aus?

Aus dem Buddy-Projekt in Hessen haben sich im Verlauf von etwa eineinhalb Jahren 14 der 152 Schulen und 67 der 757 Buddy-Coaches zurückgezogen. Damit hat sich die Anzahl der hessischen Buddy-Schulen ebenso wie der Buddy-Coaches um 9 % reduziert. Bei den ausgestiegenen Schulen handelt es sich um sechs Gesamtschulen, vier Gymnasien, eine Grund- & Hauptschule, eine Haupt- & Realschule, eine Förderschule und eine Berufliche Schule (vgl. Tabelle 1). Wenngleich mit 91 % die deutliche Mehrheit der Schulen weiterhin am Buddy-Projekt teilnimmt, können die ausgestiegenen Schulen wertvolle Hinweise zur Verbesserung des Buddy-Projekts geben. Die Ausstiegsgründe, die in Telefoninterviews mit den Schulleitungen bzw. Ansprechpartnern für das Buddy-Projekt erfasst wurden, beziehen sich auf das Konzept des Buddy-Projekts und das Regionaltraining. Fünf Schulen, die aus dem Buddy-Projekt ausgestiegen sind, liegen in einem Schulamtsbezirk. Die Buddy-Coaches dieser Schulen haben das Regionaltraining gemeinsam bei derselben Trainerin absolviert. Die Kritikpunkte zum Regionaltraining stammen überwiegend von diesen Schulen.

Das *Buddy-Konzept* betreffend gibt es von drei Schulen die Rückmeldung, dass dieses keine Ergänzung zu bestehenden Projekten und Initiativen an den Schulen sei, insofern zum einen keinen neuen Erkenntnisgewinn liefern könne und zum anderen als wenig innovativ wahrgenommen werde. Von einer Schule wird darüber hinaus konstatiert, dass das Buddy-Projekt inhaltslos sei und mehr verspreche, als es einlösen könne. Ferner wird von vier Schulen kritisch angemerkt, dass der Anspruch des Buddy-Projekts, bestehende Maßnahmen zum Sozialen Lernen zu vernetzen, nicht erfüllt werden konnte.

Das *Regionaltraining* für die Buddy-Coaches wird von fünf Schulen (davon drei aus derselben Trainingsgruppe) als unzureichend erachtet: Es liefere weder konkrete Anregungen zur Umsetzung des Buddy-Konzepts noch neue Erkenntnisse, sei struktur- und inhaltslos, teilweise zu theoretisch und berücksichtige die Realität der Schule nicht. Darüber hinaus wird von drei Schulen (davon zwei aus derselben Trainingsgruppe) angemerkt, dass im Regionaltraining nicht auf die Bedürfnisse der Schule eingegangen wurde, zwei Schulen aus derselben Trainingsgruppe bemängeln eine fehlende individuelle Beratung und Betreuung. Ferner wird von einer Schule kritisiert, dass – nicht näher benannte – Organisationsstrukturen ohne Rücksprache geändert worden seien.

Die Kritikpunkte an der Konzeption des Buddy-Projekts lassen auf Schulen schließen, die bereits Erfahrung haben mit anderen Programmen zum Sozialen Lernen. Um diese Schulen im Projekt zu halten, wären eine Schärfung und Herausstellung der Neuartigkeit und Spezifik der Buddy-Konzeption (vgl. Kapitel 5.1) ebenso wie eine Überprüfung und Konkretisierung der Möglichkeiten zur Vernetzung bestehender Initiativen zum So-

zialen Lernen an Schulen zu empfehlen. Hinsichtlich der Kritik am Regionaltraining scheinen sich Trainereffekte, d.h. Unterschiede in der wahrgenommenen Qualität des Trainings, zu bestätigen (vgl. Abschnitt 5.6.1). Insofern empfiehlt sich weiterhin ein intensives Qualitätsmanagement bei Auswahl und Schulung der Trainer ebenso wie bei der Durchführung der Regionaltrainings, die sowohl mit Vergleichbarkeit durch Standardisierung als auch mit Berücksichtigung der Beteiligten durch Teilnehmerorientierung zu charakterisieren wäre. Darüber hinaus kann vor dem Hintergrund, dass es sich bei neun der 14 Aussteiger um Schulen mit mehreren Bildungsgängen handelt, die in Abschnitt 5.2.1 aufgestellte These erneut aufgegriffen werden: Eine Berücksichtigung der in diesen Schulen bestehenden heterogenen Voraussetzungen in Konzeption und Regionaltrainings könnte möglicherweise deren Rückzug aus dem Buddy-Projekt verhindern.

#### 5.2.4 Wer wird Buddy-Coach?

Maßgebliche Verantwortung für die Entwicklung des Buddy-Projekts in den Schulen tragen die Buddy-Coaches. An jeder teilnehmenden Schule sollten das laut Ausschreibung mindestens zwei Personen bis maximal 20 % des Lehrerkollegiums sein. Inwiefern diese Vorgabe an allen Schulen eingehalten wird, kann die Evaluationsstudie aufgrund der freiwilligen Beteiligung der Buddy-Coaches an der Befragung nicht eindeutig beantworten. Allerdings ist anhand der rückgelaufenen Fragebögen zum ersten Messzeitpunkt – also direkt vor Beginn des Buddy-Projekts – darauf hinzuweisen, dass in drei Schulen mehr als 20 % des Kollegiums (bestehend aus Lehrkräften, Referendaren und Sozialpädagogen) einen Fragebogen ausgefüllt haben und damit als Buddy-Coach tätig sind. Eine Unterschreitung der vorgegebenen Anzahl von zwei Personen wird anhand der Teilnehmerliste des buddy E.V. ersichtlich. So haben drei Schulen zu Beginn des Buddy-Projekts nur eine Person zum Regionaltraining angemeldet. Durch Schulwechsel, Krankheit, Elternzeit etc. fallen zudem Buddy-Coaches aus, so dass sich deren Anzahl an den Schulen reduzieren und auch unter die Zwei-Personen-Marke fallen kann. Die als Voraussetzung für eine Teilnahme am Buddy-Projekt gesetzte Mindestanzahl an Buddy-Coaches je Schule wird somit an einigen Schulen unterschritten, ebenso wie die Maximalanzahl in einigen Fällen überschritten wird. Klärungsbedarf besteht zum einen dahingehend, nach welchen Kriterien Ausnahmeregelungen getroffen werden. Zum anderen eröffnet sich die Frage danach, ob die Anzahl bzw. der prozentuale Anteil an Buddy-Coaches einer Schule Auswirkungen auf die Umsetzung des Buddy-Projekts hat (vgl. hierzu Kapitel 5.5.2).

Nun zu der Frage wer an den Schulen Buddy-Coach wird:<sup>12</sup> Von den Buddy-Coaches, die an der Evaluationsstudie teilgenommen haben, sind knapp drei Viertel Frauen (vgl. Tabelle 3). Im Vergleich zum Anteil an Lehrerinnen in Hessen, der 63.4 % beträgt, sind Frauen im Buddy-Projekt überrepräsentiert.<sup>13</sup> Die überwiegende Anzahl der Buddy-Coaches sind Lehrkräfte; der Anteil an Sozialpädagogen und anderen Professionen (z.B. Pfarrer) ist gering. Das Altersspektrum der Buddy-Coaches bewegt sich zwischen 26 und 62 Jahren und liegt im Durchschnitt bei 43.2 Jahren. Das Durchschnittsalter liegt damit sowohl unter dem der Kollegien der Buddy-Projekt-Schulen (45.7 Jahre) als auch unter dem der Lehrkräfte in Hessen (47.5 Jahre)<sup>14</sup>. Die Lehrkräfte unter den Buddy-Coaches sind durchschnittlich seit 12.5 Jahren im Schuldienst und seit 8.8 Jahren an der Schule tätig, an der sie das Buddy-Projekt durchführen. Allerdings handelt es sich bei der Mehrheit um dienstjüngere Kollegen: 59.7 % der Buddy-Coaches arbeiten kürzer im Schuldienst und 74.9 % sind kürzer an der Schule tätig. Die Betreuung des Buddy-Projekts durch (dienst-) jüngere Kollegen lässt darauf schließen, dass es langfristig an den Schulen stattfinden wird.

Tabelle 3 Beteiligte Buddy-Coaches

	Geschlecht		Profession		
	weiblich	männlich	Lehrkräfte	Sozialpädagogen	Sonstige
1. MZP (06/2007)	387 (72.7 %)	145 (27.3 %)	488 (91.2 %)	33 (6.2 %)	14 (2.6 %)
2. MZP (01/2008)	246 (73.0 %)	91 (27.0 %)	312 (92.3 %)	16 (4.7 %)	10 (2.9 %)
3. MZP (12/2008)	178 (70.1 %)	76 (29.9 %)	231 (90.2 %)	20 (7.8 %)	5 (2.0 %)

Bei der Auswahl der Buddy-Coaches sind nach Ansicht von Schulleitungen sowie nach Selbsteinschätzung der Buddy-Coaches das von ihnen bekundete Interesse am bedeutsamsten (vgl. Abbildung 5). Neben diesem „weichen“ Kriterium der Einstellung zum Projekt sind auch „harte“ Kriterien der individuellen Voraussetzungen ausschlaggebend wie Vorerfahrungen (z.B. durch ähnliche Projekte), Qualifikationen (z.B. Mediationsausbildung, Beratungserfahrungen) sowie die sozialen Ressourcen, über die Buddy-Coaches an der Schule verfügen, dazu zählen die Integration ins Kollegium, die Unterstützung durch das Kollegium und der Einfluss auf das, was an der Schule geschieht. Die Auswahl der Buddy-Coaches liegt an gut der Hälfte der Schulen (56.5 %) im Zuständigkeitsbereich der Schulleitungen. Allerdings hat diese Verantwortlichkeit keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Bedeutsamkeit der genannten Auswahlkriterien.

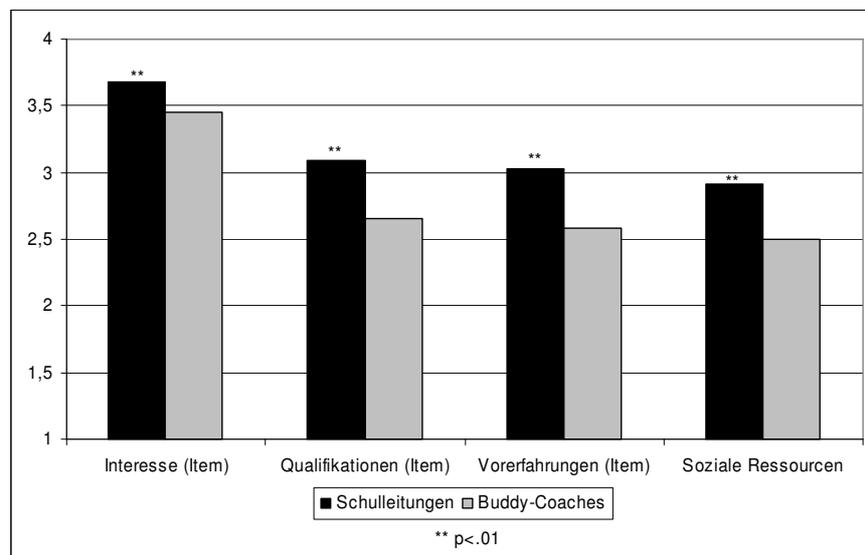


Abbildung 5 Bedeutsamkeit von Kriterien für die Auswahl der Buddy-Coaches aus der Sicht von Schulleitung und Buddy-Coaches (2. MZP; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

Die Unterschiede der Einschätzungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches hinsichtlich der Relevanz von Kriterien für die Auswahl der Buddy-Coaches werden statistisch signifikant<sup>15</sup> und stellen ein typisches Muster dar (vgl. auch Abschnitt 5.2.5): Je näher Personen mit der operativen Umsetzung von Maßnahmen befasst sind, desto skeptischer bzw. realistischer sind deren Einschätzungen. Entsprechend äußern die Buddy-Coaches einen niedrigeren Anspruch hinsichtlich der Kriterien ihrer Auswahl als die Schulleitungen. Vor diesem Hintergrund erscheint es empfehlenswert, dass sich Schulleitungen und Kollegium vor Beginn des Buddy-Projekts über die Teilnahmevoraussetzungen für Buddy-Coaches abstimmen (z.B. in vorbereitenden Workshops).

Zusammenfassend erfolgt die Auswahl von Buddy-Coaches inklusiv, d.h. interessierte Lehrkräfte, Sozialpädagogen und Personen anderer Professionen wie z.B. Pfarrer können sich beteiligen. Dieses Vorgehen führt auf der einen Seite zur Beteiligung eher motivierter Kollegen, auf der anderen Seite werden Potenziale des Buddy-Projekts zur

Personalentwicklung durch eine differenziertere Auswahl (auch durch die Schulleitung) nicht genutzt. Bei den Buddy-Coaches handelt es sich überwiegend um Lehrkräfte, die jünger als der Durchschnitt des Lehrerkollegiums und kürzer an der Schule tätig sind. Damit ist davon auszugehen, dass die durch Regionaltraining und Projekterfahrung gewonnene personale Expertise längerfristig an den Schulen bleibt. Hinsichtlich der deutlichen Überrepräsentation von Frauen als Buddy-Coaches wäre konzeptionell bzw. in den Schulen zu prüfen, wie verstärkt männliche Lehrkräfte angesprochen und für das Projekt gewonnen werden könnten.

### 5.2.5 Wie werden Buddy-Schüler ausgewählt?

Im Folgenden werden an den Schulen eingesetzte Verfahren und zugrunde gelegte Kriterien zur Auswahl von Schülern für die Buddy-Gruppe untersucht. Dies erfolgt zum einen vor dem Hintergrund der im Projektkonzept formulierten Vorschläge zur Rekrutierung von Buddys (vgl. Kapitel 3.2.2), zum anderen unter der Annahme, dass die Buddy-Gruppe neben den qualifizierten Helfern, die aktiv und unterstützend in den Buddy-Projekten ihrer Schulen mitwirken, Schüler umfasst, auf die diese Unterstützungsleistungen zielen.

Die Auswahl von Buddys stellt in der Praxis eine Aufgabe der Buddy-Coaches dar; lediglich 10 % der Schulleitungen geben an, dafür zuständig zu sein. Die gezielte Ansprache von Schülern durch Pädagogen wurde von gut der Hälfte der Buddy-Coaches (55.7 %) als Auswahlverfahren eingesetzt. Knapp ein Drittel der Buddy-Coaches (30.8 %) gibt an, dass Schüler sich im Zuge einer Ausschreibung beworben haben. Damit nutzen die Schulen die im Projektkonzept empfohlenen Auswahlverfahren.<sup>16</sup>

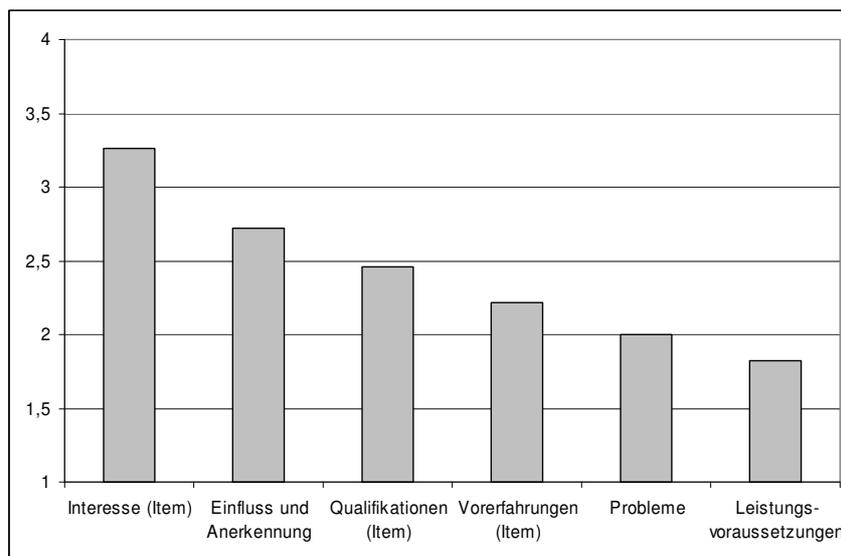


Abbildung 6 Bedeutsamkeit von Kriterien für die Auswahl der Buddy-Schüler (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

Für die Auswahl von Buddy-Schülern ist deren bekundetes Interesse das bedeutsamste Kriterium (vgl. Abbildung 6). Von geringerer Relevanz sind zum einen Kriterien der individuellen Befähigung, wie Einfluss und Akzeptanz in der Schülerschaft, Qualifikationen, Vorerfahrungen (z.B. durch ähnliche Projekte) und gute Leistungsvoraussetzungen, zum anderen Kriterien, die spezifische Förderbedarfe umfassen, also Belastung durch individuelle Probleme bzw. gering ausgeprägte Kompetenzen (z.B. Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten). Buddy-Coaches unterscheiden sich allerdings statistisch signifikant in ihrer Einschätzung der Bedeutsamkeit dieses letztgenannten Auswahlkriteriums in Abhängigkeit davon, ob sie zur Bedarfserhebung für das Buddy-Projekt ein so

genanntes Audit durchgeführt haben (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2 und 5.4.2).<sup>17</sup> Dieses Ergebnis könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Realisierung eines Audits dazu führt, dass Buddy-Coaches bei der Auswahl von Schülern beide Gruppen – qualifizierte Helfer und zu unterstützende Schüler – stärker berücksichtigen.

Weitere Analysen zeigen, dass sich die Buddy-Coaches in ihrer Einschätzung der Bedeutsamkeit von Auswahlkriterien für Schüler auch in Abhängigkeit vom Implementationsfeld der Buddy-Projekte unterscheiden (vgl. Abbildung 7).<sup>18</sup> So erachten sie positiv besetzte Voraussetzungen von Buddys (also deren Einfluss in der Schülerschaft, Qualifikationen, Vorerfahrungen und Leistungsvoraussetzungen) tendenziell für bedeutsamer zur Umsetzung außerunterrichtlicher Projekte im Vergleich zu Maßnahmen, die in den Unterricht integriert sind. Bei anspruchsvolleren Buddy-Projekten im außerunterrichtlichen Bereich z.B. zur Integration von Migranten und zur Organisation von Schulfesten werden Qualifikationen von Schülern tendenziell wichtiger; recht spezifische Maßnahmen wie die Integration von Migranten lassen zudem auch Leistungsvoraussetzungen von Buddys als Auswahlkriterium an Bedeutsamkeit gewinnen. Während zur Umsetzung von Projekten im Unterricht, in den Pausen und in Arbeitsgemeinschaften Einfluss und Anerkennung in der Schülerschaft wichtigstes und Leistungsvoraussetzungen unwichtigstes Kriterium zur Auswahl von Schülern sind, zeigen sich bei sehr spezifischen Projektaufgaben wie der Integration von Migranten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Auswahlkriterien.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Buddy-Coaches bei den zugrunde gelegten Kriterien zur Auswahl von Schülern zwischen den Implementationsfeldern von Buddy-Projekten und damit einhergehenden unterschiedlichen Anforderungen differenzieren. Darüber hinaus weisen die Befunde darauf hin, dass für Buddy-Projekte im Unterricht, in Pausen und Arbeitsgemeinschaften relativ ähnliche Auswahlkriterien angelegt werden, wobei der eher informale Aspekt der Akzeptanz in der Schülerschaft bedeutsam ist. Dagegen erfordern spezifische Buddy-Projekte wie die Integration von Migranten ein breitgefächertes Eigenschaftsprofil bei Schülern, das auch formale Voraussetzungen wie Qualifikationen und Vorerfahrungen umfasst.

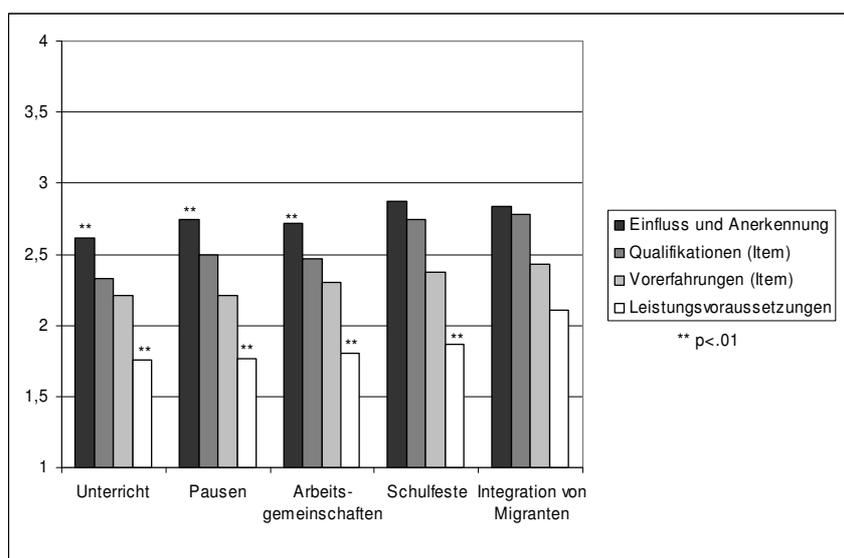


Abbildung 7 Bedeutsamkeit von Kriterien für die Auswahl der Buddy-Schüler nach Implementationsfeldern von Buddy-Projekten (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

Zusammenfassend folgen die Buddy-Coaches bei der Auswahl der Buddys den im Projektkonzept vorgeschlagenen Empfehlungen. Das Auswahlverfahren ist – ebenso wie das der Buddy-Coaches (vgl. 5.2.4) – als inklusiv zu beschreiben, d.h. jeder interessier-

te Schüler kann am Projekt teilnehmen. Dieses niedrig schwellige Vorgehen sichert auf der einen Seite die Motivation der Schüler, auf der anderen Seite stellt sich jedoch die Frage, wie auch uninteressierte Schüler – in späteren Projektphasen an den Schulen – integriert werden, die als Buddy ihre (sozialen) Kompetenzen erweitern könnten. Eine stärkere Berücksichtigung dieser Schülergruppe bei der Auswahl kann durch die Durchführung eines Audits gelingen. Die identifizierten Differenzierungen der Bedeutsamkeit von Auswahlkriterien in Abhängigkeit vom Implementationsfeld und damit verknüpftem Anspruchsniveau von Buddy-Projekten können genutzt werden für eine stärkere Spezifizierung und Schärfung von Zielgruppen und Rollen der Schüler im Buddy-Konzept.

### 5.2.6 *Wie viele Kollegen und Schüler beteiligen sich?*

Die Implementation des systemisch ausgerichteten Buddy-Konzepts an Schulen erfordert Entscheidungsprozesse: So werden in einem ersten Schritt Lehrkräfte, Sozialpädagogen bzw. andere Personen an Schulen (z.B. Pfarrer) ausgewählt, die sich im Regionaltraining mit ihrer Rolle als Coach und dem Buddy-Projekt insgesamt vertraut machen und dann für dessen Verbreitung in Kollegium und bei Schülern mitverantwortlich sind. In einem zweiten Schritt werden Schüler in die Umsetzung des Projekts einbezogen. Vor diesem Hintergrund erfolgt die Implementation des Programms an den Schulen auf zwei Ebenen: Über eine Verbreitung im Kollegium und in der Schülerschaft. Die Beteiligung von Kollegen und Schülern an Schulen stellt somit einen wichtigen Indikator für die Implementation des Buddy-Projekts dar. Der Implementationserfolg lässt sich in unterschiedlichen Intensitätsgraden der Beteiligung bemessen: Interesse, Unterstützung und Mitarbeit von Kollegen bzw. Schülern; auf Schülerebene kann zudem die Reichweite des Buddy-Projekts anhand der Anzahl von Schülern, die davon profitieren, bemessen werden. In den nachfolgenden Kapiteln des Berichts werden diese Beteiligungs-Indikatoren für Analysen herangezogen, um Gelingensbedingungen für die Implementation des Buddy-Projekts an Schulen zu identifizieren. In diesem Abschnitt wird zunächst ein deskriptiver Überblick über die unterschiedliche Beteiligung von Kollegen und Schülern in den Schulen gegeben. Erste Analyseergebnisse zur Steigerung der Beteiligung von Kollegen durch unterschiedliche Formen der Ansprache werden bereits in diesem Abschnitt vorgestellt; weitere Maßnahmen, die eine Verbreitung des Buddy-Projekts in Kollegium und Schülerschaft erhöhen, werden in den folgenden Kapiteln geprüft.

Interesse, Unterstützung und Mitarbeit von Kollegen sind im Projektverlauf von Januar bis Dezember 2008 jeweils konstant (vgl. Tabelle 4).<sup>19</sup> So bekunden nach Einschätzung der Buddy-Coaches in den Schulen durchschnittlich zehn Kollegen Interesse am Buddy-Projekt, neun bzw. acht Kollegen unterstützen es und sechs bzw. fünf arbeiten mit. Bei einer durchschnittlichen Anzahl von fünf Buddy-Coaches pro Schule interessieren sich damit doppelt so viele Personen für das Projekt; zum zweiten Messzeitpunkt im Januar 2008 hat zudem eine Person mehr mitgearbeitet. Im Verhältnis zur Größe des Kollegiums interessiert sich im Durchschnitt knapp ein Viertel der Lehrkräfte für das Buddy-Projekt, etwa ein Fünftel unterstützt es und 12 bis 13 % arbeiten insgesamt mit. Im Vergleich mit den niedersächsischen Projektschulen ist der Anteil interessierter Kollegen in Hessen nur halb so groß (Niedersachsen: 45.9 %), der Anteil unterstützender Kollegen ist geringfügig kleiner (Niedersachsen: 28.6 %) und der Anteil mitarbeitender Kollegen unterscheidet sich so gut wie gar nicht (Niedersachsen: 13.6 %). Somit scheinen die Lehrerkollegien in Hessen gezielter in das Buddy-Projekt eingebunden zu werden. Die stärkeren Formen der Beteiligung, Unterstützung und Mitarbeit weisen auf eine recht gute Integration des Projekts in den hessischen Schulen hin.

Tabelle 4 Erreichte Kollegen. Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD). (Angaben der Buddy-Coaches, aggregierte Längsschnittdaten, 2. und 3. MZP)

Beteiligungsform	MZP	Min	Max	Anzahl pro Schule MW (SD)	%-Anteil pro Schule MW (SD)
Interesse (N=43)	2.	0	35	9.99 (7.75)	22.78 (21.13)
	3.	2	31	10.07 (7.24)	23.62 (22.38)
Unterstützung (N=45)	2.	0	40	8.79 (8.23)	20.42 (19.94)
	3.	0	40	8.22 (8.39)	18.54 (18.49)
Mitarbeit (N=51)	2.	0	23	5.76 (4.41)	13.06 (9.48)
	3.	1	18	5.13 (3.71)	11.99 (9.46)

Die Zusammenhänge zwischen der absoluten Anzahl und dem prozentualen Anteil unterschiedlich am Buddy-Projekt beteiligter Kollegen in Hessen ist positiv.<sup>20</sup> Dieses Ergebnis weist – anders als in Niedersachsen – darauf hin, dass es mit zunehmender Größe der Schulen leichter fällt, größere Anteile des Kollegiums in die Projektarbeit einzubeziehen.

Die Verbreitung des Buddy-Projekts in Schulen kann durch unterschiedliche Arten der Ansprache und Information von Kollegen gesteigert werden. Ergebnisse von Korrelationsanalysen zeigen, dass regelmäßige Informationen über das Projekt in Konferenzen positiv mit dem Anteil interessierter und unterstützender Kollegen zusammenhängen (vgl. Tabelle 5; vgl. hierzu auch Abschnitt 5.5.3); die informelle Information (z.B. in den Pausen, nach Feierabend) wirkt sich dagegen nicht auf die unterschiedlichen kollegialen Beteiligungsformen aus. Ebenso wenig hat die alleinige Ansprache von Lehrkräften durch die Schulleitung Einfluss auf deren Beteiligung. Dagegen zeigen sich positive Zusammenhänge der drei Beteiligungsformen zum einen mit der gezielten Ansprache von Kollegen durch die Buddy-Coaches und zum anderen mit der Durchführung schulinterner Trainings von Buddy-Coaches, in denen sie Inhalte, Prinzipien etc. des Buddy-Projekts weitergeben. Insofern können regelmäßige Informationen in Konferenzen, gezielte Ansprache von Kollegen und die konkrete Vermittlung von Inhalten des Buddy-Projekts in Trainings als erfolgreiche Strategien der Verbreitung in Schulen gelten; weniger erfolgreich sind Ansprachen von Kollegen allein durch die Schulleitung und Informationen zum Projekt in informellen Gesprächen.

Tabelle 5 Korrelationen zwischen verschiedenen Arten der Ansprache von Kollegen und unterschiedlichen Beteiligungsformen (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP)

Art der Ansprache	Beteiligungsformen (relative Häufigkeiten)		
	Interesse	Unterstützung	Mitarbeit
Informelle Information z.B. in Pausen	$r = -.04, n = 234$	$r = .02, n = 236$	$r = -.10, n = 239$
Regelmäßige Information in Konferenzen	$r = .24^{**}, n = 231$	$r = .15^{*}, n = 234$	$r = .05, n = 237$
Ansprache durch Schulleitung	$r = -.04, n = 226$	$r = -.02, n = 230$	$r = -.07, n = 233$
Ansprache durch Buddy-Coaches	$r = .24^{**}, n = 231$	$r = .20^{**}, n = 237$	$r = .13^{*}, n = 240$
Interne Trainings zum Buddy-Projekt	$r = .13^{*}, n = 229$	$r = .20^{**}, n = 231$	$r = .15^{*}, n = 234$

Anmerkung: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Ebenso wie in den Kollegien ist in der Schülerschaft die Beteiligung am Buddy-Projekt von Januar bis Dezember 2008 jeweils konstant (vgl. Tabelle 6).<sup>21</sup> Durchschnittlich interessieren sich 66 bzw. 65 Schüler für das Projekt, was einem Anteil von 12 % bzw. 11.5 % entspricht. Bei der Unterstützung, der stärkeren Form der Beteiligung, variieren die Zahlen zwar deutlich, allerdings ohne dass die Unterschiede statistisch signifikant werden. So unterstützen im Januar 2008 durchschnittlich 59 Schüler (8 % der Schülerschaft) das Buddy-Projekt und im Dezember 31 Schüler (5.9 % der Schülerschaft). Am stärksten beteiligt zum einen durch die Mitarbeit am Buddy-Projekt sind im Durchschnitt 19 bzw. 25 Schüler, was einem prozentualen Anteil der Schülerschaft von 4.3 % bzw. 5.4 % entspricht, zum anderen durch erhaltene Hilfen sind durchschnittlich 92 bzw. 65 Schüler (10.9 % bzw. 9.8 % der Schülerschaft). Damit werden etwa doppelt so viele Schüler erreicht wie im Buddy-Projekt mitarbeiten.

Tabelle 6 Erreichte Schüler. Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD). (Angaben der Buddy-Coaches, Längsschnittdatensatz 2. und 3. MZP; aggregierte Daten)

Beteiligungsform	MZP	Min	Max	Anzahl pro Schule MW (SD)	%-Anteil pro Schule MW (SD)
Interesse (N=39)	2.	0	1 000	66.43 (162.12)	11.99 (18.08)
	3.	0	510	64.86 (90.62)	11.47 (10.87)
Unterstützung (N=37)	2.	0	1 200	58.76 (201.48)	7.96 (19.17)
	3.	0	100	31.17 (26.11)	5.87 (5.55)
Mitarbeit (N=42)	2.	0	150	19.17 (27.83)	4.30 (6.18)
	3.	0	100	25.40 (24.84)	5.43 (5.36)
Hilfe erhalten (N=29)	2.	0	1 200	91.79 (245.53)	10.87 (19.06)
	3.	0	400	65.27 (79.39)	9.77 (10.47)

Die Beteiligung von Schülern ist im Vergleich mit den niedersächsischen Projektschulen tendenziell geringer. Dort lag der Anteil interessierter Schüler bei 9.8 %, unterstützender Schüler bei 7.3 % und mitarbeitender Schüler bei 6.1 %. Deutlicher ist der Unterschied beim Anteil erreichter Schüler, die also Hilfe erhalten haben, der bei 16.4 % lag.

### 5.2.7 Welche Rolle hat die Schulleitung?

Die Rolle der Schulleitung im Buddy-Projekt wird in der Projektkonzeption nicht spezifiziert. Allerdings ist aus der Schulentwicklungsforschung ebenso wie aus Untersuchungen zu anderen Innovationsprojekten bekannt, dass Schulleiter entscheidenden Einfluss auf Veränderungsprozesse an Schulen haben (vgl. u.a. Bonsen 2003). Insofern wird nachfolgend exploriert, welche Aufgaben und Rollen Schulleitungen im Buddy-Projekt übernehmen und welche Auswirkungen das auf die Verbreitung des Projekts hat.

Gut zwei Drittel der Schulleitungen (68.1 %) geben an, im Buddy-Projekt ihrer Schulen mitzuarbeiten, davon 14.3 % als Mitglied der schulischen Projekt- bzw. Steuergruppe und 53.8 % auf andere Weise; etwa ein Drittel (31.9 %) der Schulleiter arbeitet nicht im Buddy-Projekt mit.

Ihre Rolle im Buddy-Projekt sehen Schulleitungen vor allem in einer aktiven Förderung, indem sie z.B. Buddy-Coaches gezielt auswählen, eine vertrauensvolle Atmosphäre für das Buddy-Projekt schaffen und Engagement anerkennen (vgl. Abbildung 8). Mit hoher Zustimmung, doch statistisch signifikant geringer, schätzen sie sich auch als begleitende, inhaltliche Projektunterstützer ein, die u.a. Initiativen anregen, Ideen finden und

Buddy-Coaches entlasten. Die geringste Zustimmung erfährt eine führende Rolle im Projekt, die mit der Festlegung von Zielen, der Steuerung und Kontrolle des Projekts sowie der Beratung von Buddy-Coaches zu charakterisieren ist.<sup>22</sup> Die Untersuchung dieser selbsteingeschätzten Rollen von Schulleitungen differenziert nach deren Mitarbeit im Buddy-Projekt ergibt folgendes Bild: Die Rolle des aktiven Förderers ist stets am bedeutendsten, unabhängig davon, ob Schulleitungen Mitglied der schulischen Steuergruppe sind, auf andere Weise oder gar nicht im Buddy-Projekt mitarbeiten. Schulleiter, die Mitglied der Steuergruppe sind, sehen sich stärker in den Funktionen der inhaltlichen Unterstützung und vor allem der Führung als Schulleiter, die auf andere Weise oder gar nicht mitarbeiten. Bei diesen letztgenannten Schulleitungen sind Führungs- und Unterstützerrolle am deutlichsten zurückgesetzt.

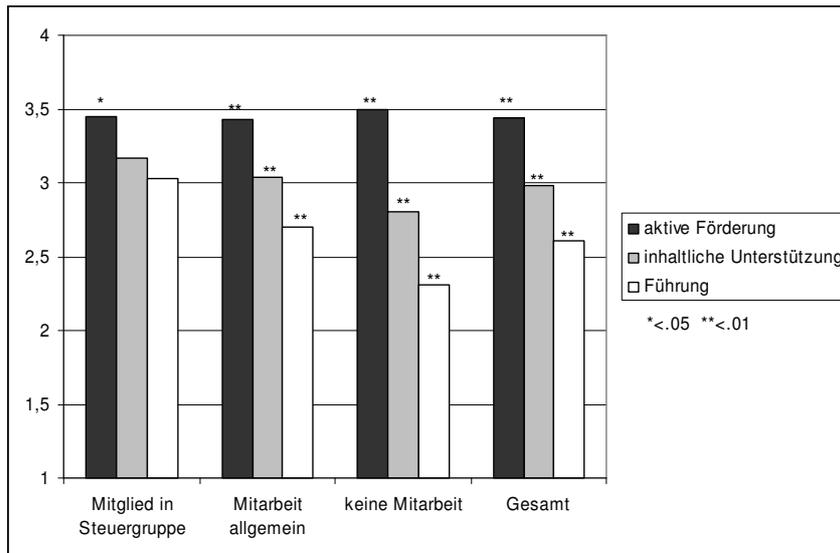


Abbildung 8 Rollen der Schulleitungen im Buddy-Projekt (Selbsteinschätzungen, 2. MZP; 1-stimme nicht zu/4-stimme zu)

Korrelationsanalysen zeigen, dass die fördernde Rolle negativ mit Desinteresse im Kollegium zusammenhängt ( $r = -.27$ ,  $n = 72$ ,  $p < .05$ ), d.h. Schulleiter, die das Buddy-Projekt im beschriebenen Sinne fördern, tragen dazu bei, das Interesse von Lehrkräften zu steigern. Die unterstützende Rolle korreliert positiv mit der Mitarbeit von Kollegen am Buddy-Projekt ( $r = .25$ ,  $n = 70$ ,  $p < .05$ ), Schulleiter, die das Buddy-Projekt inhaltlich unterstützen und begleiten, steigern also die Anzahl von intensiv beteiligten Kollegen. Insofern begünstigen die Rollen der aktiven Förderung und inhaltlichen Unterstützung die Implementation des Buddy-Projekts. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Schulleitungen ihre Rolle als Förderer und Unterstützer des Buddy-Projekts stärken sollten, um dessen Verbreitung im Kollegium zu gewährleisten. Außerdem wäre die Führungsrolle generell und vor allem für Schulleitungen, die Mitglied der schulischen Steuergruppe sind, zu reflektieren und zurückzunehmen.

### 5.3 Zielsetzungen des Buddy-Projekts

Unterhalb der generellen Zielsetzung des Sozialen Lernens müssen die Schulen die Zielsetzungen für ihre Buddy-Projekte spezifizieren. Im Folgenden wird zunächst untersucht, welche Zielsetzungen Schulleitungen, Prozessmoderatoren, Mitarbeiter des budY E.V. und des Kultusministeriums – also schulinterne und -externe Akteure – dem Buddy-Projekt zuschreiben. Damit wird dessen Resonanz in Bezug auf mögliche Ziele in den Blick genommen. Auf den Ergebnissen aufbauend erfolgt danach die Darstellung der Einschätzungen der beteiligten Buddy-Coaches und Schulleitungen sowohl zu den

Voraussetzungen ihrer Schülerschaft, Lehrerkollegien und Schulen, Projektziele zu erreichen, als auch zu dem Ausmaß, in dem diese Ziele nach etwa eineinhalb Jahren Projektlaufzeit im Dezember 2008 erreicht wurden.

### 5.3.1 Welche Ziele sollen mit dem Buddy-Projekt erreicht werden?

Die Zielsetzungen des Buddy-Projekts wurden vor Projektbeginn (im Mai bis Juni 2007) im Rahmen einer Interviewstudie aus inner- und außerschulischer Sicht exploriert. Diese beziehen sich auf verschiedene Akteure bzw. Ebenen: die Schüler, die Lehrkräfte, den Unterricht und die Schule insgesamt (vgl. Tabelle 7). Am häufigsten und auch von allen zehn Interviewpartnern werden Zielsetzungen des Buddy-Projekts hinsichtlich der Schülerschaft benannt. Ziele, die sich auf die Lehrkräfte beziehen, erfahren die zweithäufigste Anzahl an Nennungen. Die Zielebene der Schule fällt mit insgesamt dreizehn Nennungen bereits deutlich zurück, wird allerdings von neun der zehn Interviewpartner benannt. Der Unterricht schließlich als weitere Zielebene des Buddy-Projekts belegt mit lediglich vier Nennungen in drei Interviews insgesamt den letzten Platz.

Tabelle 7 Zielsetzungen des Buddy-Projekts. Anzahl der Nennungen von Interviewpartnern und in den Interviews

Zielebene	Beispiele	Anzahl Interviewpartner, die Zielebene benennen	Anzahl Nennungen in den 10 Interviews
Schüler	Soziale und personale Kompetenzen	10	25
Lehrkräfte	Rollenänderung, Kompetenzerweiterung	10	22
Schule	Verbesserung von Schulleben, Schul- und Lernklima	9	13
Unterricht	Veränderung von Unterricht, Qualitätsentwicklung	4	3

In Bezug auf die *Schüler* zielt das Buddy-Projekt nach Ansicht der Gesprächspartner auf die Förderung sozialer Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Perspektivenübernahme und Reflexionsfähigkeit. Diese finden sich in der Projektkonzeption ebenso wieder wie die in acht Interviews am häufigsten genannte Haltung der Verantwortungsübernahme (vgl. Faller & Kneip 2007, S. 15ff.). Damit meinen die inner- und außerschulischen Gesprächspartner Selbsttätigkeit und Eigeninitiative von Schülern, die Entwicklung und Einhaltung von Regeln des Miteinanders sowie die Weiterführung und Neuintiierung von Buddy-Projekten. Mit einer Verantwortungsübernahme in diesem Sinne verknüpfen sie positive Auswirkungen auf das Verhältnis der Schüler zur Schule ebenso wie auf ihr Verhalten in der Schule und damit eine Entlastung bzw. Unterstützung der Lehrkräfte sowie insgesamt eine Verbesserung des Schulklimas.

Bei den *Lehrkräften* zielt das Buddy-Projekt aus Sicht der Interviewpartner zum einen auf eine Rollenänderung und zum anderen auf eine Erweiterung methodischer und sozialer Kompetenzen. Die genannten Veränderungen der Lehrerrolle hin zum Coach, Moderator, Berater und Lernbegleiter entsprechen denen der Buddy-Konzeption (vgl. Kapitel 3.2.1). Aus der Rollenänderung resultiere nach Einschätzung der Interviewpartner eine (teilweise) Abgabe der Verantwortung des Lehrers an die Schüler ebenso wie eine stärkere Einbindung der Schüler, ihrer Interessen und Bedürfnisse in die Schule und den Unterricht. Als Folge davon entlasten sich die Lehrkräfte nicht nur, vielmehr verändere sich das tendenziell hierarchische Schüler-Lehrer-Verhältnis auch zu einer eher partnerschaftlichen Beziehung. Die Erweiterung von Methodenkompetenzen als Ziel des Buddy-Projekts in Bezug auf die Lehrkräfte ermögliche eine Entwicklung in diesem Sinne ebenso wie sie dazu führe, die Sozialkompetenzen der Schüler zu fördern.

Die Förderung der Sozialkompetenzen auch auf Lehrerseite durch das Buddy-Projekt bezieht sich in den Interviews auf Konfliktfähigkeit und Empathie, die zu einem besseren Umgang mit alltäglichen Konflikten sowie zu einem größeren Verständnis für die Probleme der Schüler, für die Jugendkultur sowie für kulturelle und religiöse Unterschiede führe.

Auf Ebene der *Schule* zielt das Buddy-Projekt aus Sicht der Interviewpartner auf eine allgemeine Verbesserung des Schul- und Lernklimas, des Schullebens und der Schulstruktur. Als Auslöser für diese Veränderungen wird die Verantwortungsübernahme von Schülern gesehen. Um die organisationsbezogenen Ziele zu erreichen, erachten zwei Interviewpartner die formale Festschreibung des Buddy-Prinzips im Schulprogramm als notwendig. In drei Fällen wird das Buddy-Projekt zudem als Chance betrachtet, bestehende Projekte fortzuführen oder als eine Art Klammer zusammenzufassen.

Der Bereich des *Unterrichts* schließlich als weitere Zielebene des Buddy-Projekts wird in nur drei Interviews benannt. Ein Gesprächspartner weist dabei auf die Schwierigkeiten hin, die als Hinweis für die geringe Anzahl von Nennungen dienen können. Demnach sei das Buddy-Projekt im Unterricht schwieriger umzusetzen als in außerunterrichtlichen Gruppen oder klassenübergreifend, weil es hier darum ginge, auch unterrichtsspezifische Stoffe an die Schüler weiterzugeben, die sie dann selbstständig erarbeiten sollen.

Die qualitativen Ergebnisse weisen die Resonanz aus, die das Buddy-Projekt hinsichtlich zu erreichender Zielstellungen für Schulen in Hessen bei inner- und außerschulischen Akteuren auslöst. Deutlich wird ein systemischer Ansatz, wonach Veränderungen auf einer Ebene bzw. bei einem Akteur zu Veränderungen auf einer anderen Ebene bzw. bei einem anderen Akteur auslösen. Dieser systemische Anspruch liegt auch der Buddy-Konzeption zugrunde (vgl. Abschnitt 3.2). Besonders hohe Erwartungen haben die Interviewpartner an die Schüler: Zum einen soll sich das Buddy-Projekt positiv auf ihre sozialen Kompetenzen und ihre in der Buddy-Konzeption als Haltung bezeichnete Verantwortungsübernahme auswirken, zum anderen werden die mit Verantwortung ausgestatteten Buddy-Schüler auch als der Motor gesehen, der soziale Schulentwicklung vorantreibt. Die Voraussetzungen für diese Prozesse auf Schülerseite werden in einer Rollenänderung der Lehrkräfte hin zum Coach, einer Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen sowie einer Erweiterung methodischer Kompetenzen im Bereich des sozialen Lernens gesehen. Als schulischer Bereich, in dem das Buddy-Projekt realisiert wird, Schüler also Verantwortung übertragen bekommen und übernehmen können, erscheint den Gesprächspartnern der Unterricht als weniger geeignet; andere außerunterrichtliche Bereiche (wie z.B. Pausen, Arbeitsgemeinschaften) werden in diesem Zusammenhang nicht genannt. Die Ergebnisse der qualitativen Studie machen deutlich, dass die mit dem Buddy-Projekt angesteuerten Zielsetzungen langfristig angelegt sind. Prozesse der Rollenänderung und Verantwortungsabgabe auf Lehrerseite, Prozesse des sozialen Lernens und der Verantwortungsübernahme auf Schülerseiten erfordern Zeit. Organisationsbezogene Veränderungen im Sinne (messbarer) Schulentwicklungsprozesse, die aus Veränderungen auf der Akteursebene resultieren sollen, benötigen in logischer Konsequenz und empirisch belegt mehrere Jahre. Allerdings ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass im Zuge der Umsetzung des Buddy-Projekts auch nach kürzerer Zeit Verbesserungen von Schulleben, Schul- und Lernklima auf Lehrer- und Schülerseite subjektiv wahrgenommen werden können.

Um die Zielsetzungen des Buddy-Projekts in der Breite der daran beteiligten Schulen zu erfassen, wurden auf Basis der Ergebnisse aus der Interviewstudie und unter Berücksichtigung der Buddy-Konzeption Items formuliert bzw. aus bewährten Instrumenten ausgewählt und in der Fragebogenstudie eingesetzt.<sup>23</sup> Im Folgenden interessiert, wie Schulleitungen und Buddy-Coaches zum einen ihre Schülerschaft und zum anderen ih-

re Schule und Lehrerschaft hinsichtlich deren Voraussetzungen einschätzen, verschiedene Ziele mit dem Buddy-Projekt zu erreichen. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern diese Zielsetzungen an den Schulen erreicht wurden.

### 5.3.2 Welche Ziele können Schüler mit dem Buddy-Projekt erreichen?

Die Voraussetzungen der Schülerschaft zum Erreichen spezifischer Buddy-Ziele schätzen Schulleitungen und Buddy-Coaches übereinstimmend als durchschnittlich ein (vgl. Abbildung 9). Demnach sind die Bedingungen für helfende Aktivitäten untereinander beim Lernen bzw. bei den Hausaufgaben, für unterstützendes Verhalten in den Pausen, für selbstständiges, kooperatives und partizipatives Agieren im Unterricht sowie verantwortliches Handeln z.B. beim Beraten anderer Schüler, Lösen von Konflikten, Planen und Durchführen von Projekten in mittlerer Ausprägung vorhanden. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Voraussetzungen an den Schulen zur Umsetzung von Buddy-Projekten mit dem Fokus auf Helfen, Pausen, Unterricht und verantwortlichem Handeln in gleichem Maße gegeben sind. Insofern kann das Buddy-Projekt an den Schulen zum einen ressourcenorientiert an den Kompetenzen der Schüler ansetzen, zum anderen aber auch im Sinne eines Förderkonzepts zur (Weiter-) Entwicklung der Kompetenzen von Schülern zum Einsatz kommen (vgl. hierzu auch Abschnitt 5.4.3).

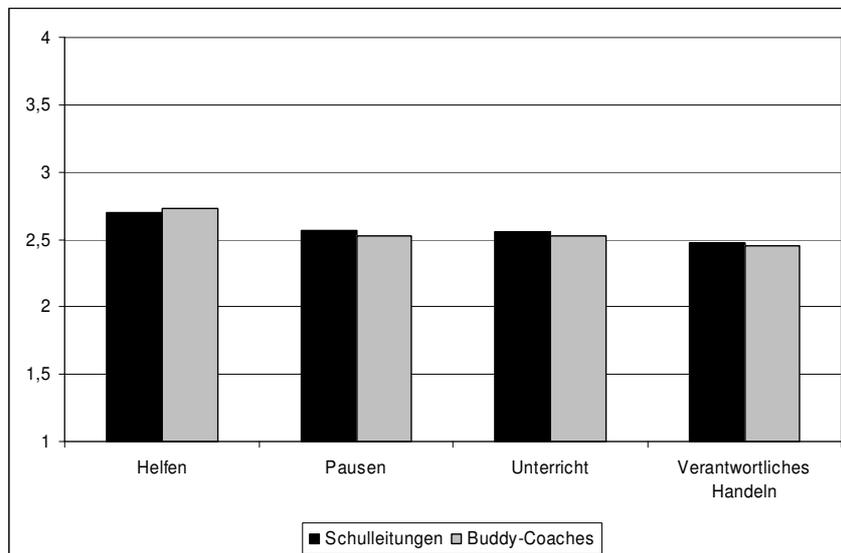


Abbildung 9 Einschätzungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches hinsichtlich der Voraussetzungen der Schüler, Buddy-Ziele zu erreichen (MZP 1; 1-ungünstig/4-sehr gut)

Allerdings unterscheiden sich die Voraussetzungen der Schülerschaft in Abhängigkeit von der Schulform, die sie besuchen (vgl. Abbildung 10).<sup>24</sup> So schätzen Buddy-Coaches die Bedingungen von Schülern aus Gymnasien und aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen<sup>25</sup> zum Erreichen von Zielsetzungen, die sich auf Helfen und verantwortliches Handeln beziehen, günstiger ein als von Schülern aus Förderschulen<sup>26</sup> und Beruflichen Schulen. Diese letztgenannten Schüler haben aus Sicht der Buddy-Coaches die ungünstigsten Voraussetzungen, mit Pausen-Projekten verknüpfte Ziele zu erreichen. Für unterrichtsbezogene Projektziele bringen nach Ansicht der Buddy-Coaches wiederum Schüler aus Gymnasien die besten Bedingungen mit. Insgesamt weist das Analyseergebnis darauf hin, dass Buddy-Projekte mit dem Fokus auf Helfen an diesen vier Schulformen auf günstige Voraussetzungen bei den Schülern treffen. Während an Förderschulen außerdem die Voraussetzungen für Pausen-Projekte relativ gut sind, sind diese an Beruflichen Schulen verhältnismäßig ungünstig.

Mit diesem Befund kann die in Abschnitt 5.2.1 im Hinblick auf Schulen mit mehreren Bildungsgängen aufgestellte Empfehlung für das Buddy-Projekt erweitert werden: Eine Berücksichtigung heterogener Voraussetzungen der Schülerschaft an den verschiedenen Schulformen allgemein und besonders an Schulen mit mehreren Bildungsgängen in der Buddy-Konzeption, den Regionaltrainings und begleitenden Materialien könnte nicht nur das Projektprofil schärfen, sondern auch die Zielgruppen deutlicher ansprechen und stärker unterstützen.

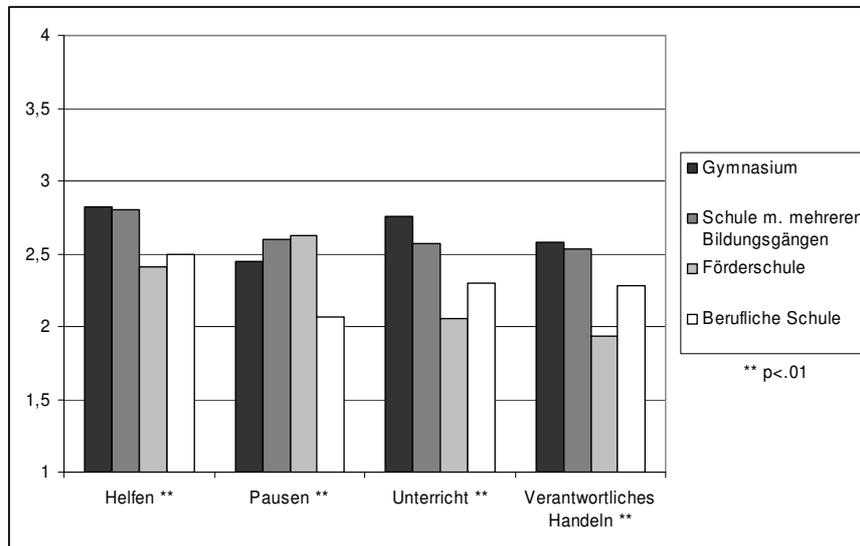


Abbildung 10 Einschätzungen von Buddy-Coaches hinsichtlich der Voraussetzungen der Schüler, Buddy-Ziele zu erreichen, differenziert nach Schulformen (MZP 1; 1-ungünstig/4-sehr gut)

Das Ausmaß, in dem die vier Zieldimensionen des Buddy-Projekts bei Schülern zum Zeitpunkt Dezember 2008 (nach ca. eineinhalb Jahren Projektlaufzeit) erreicht wurden, liegt nach Einschätzung der Buddy-Coaches über dem theoretisch zu erwartenden Mittel (vgl. Abbildung 11).<sup>27</sup> Gefragt wurden die Buddy-Coaches, ob sie die jeweiligen Zielsetzungen mit dem Buddy-Projekt erreichen wollten. Wenn dies der Fall war, sollten sie einschätzen, in welchem Umfang diese Ziele erreicht werden konnten. Insofern spricht das Ergebnis dafür, dass festgelegte Ziele zur Förderung helfender Aktivitäten, unterstützenden Verhaltens in den Pausen, verantwortlichen Handelns im schulischen Alltag allgemein sowie speziell im Unterricht aus Sicht der beteiligten Buddy-Coaches in der Projektlaufzeit relativ gut erreicht wurden. Allerdings besteht in diesen Bereichen auch noch Entwicklungspotenzial bei den Schülern. Interessant ist darüber hinaus, dass der Grad des Zielerreichens dieser vier Dimensionen unabhängig vom Implementationsfeld des Buddy-Projekts im Unterricht bzw. im außerunterrichtlichen Bereich ist.<sup>28</sup> D.h. unabhängig davon, ob ein außerunterrichtliches oder ein unterrichtliches Buddy-Projekt realisiert wird, gibt es in allen Zieldimensionen tendenziell günstige Einschätzungen. Dieses Ergebnis könnte darauf hindeuten, dass die Umsetzung eines Buddy-Projekts an Schulen eine gewisse „Breitenwirkung“ auf die Schülerschaft und das Erreichen von Zielen im Bereich des Sozialen Lernens hat und vom Unterricht auf den außerunterrichtlichen Bereich ebenso wie vice versa ausstrahlt.

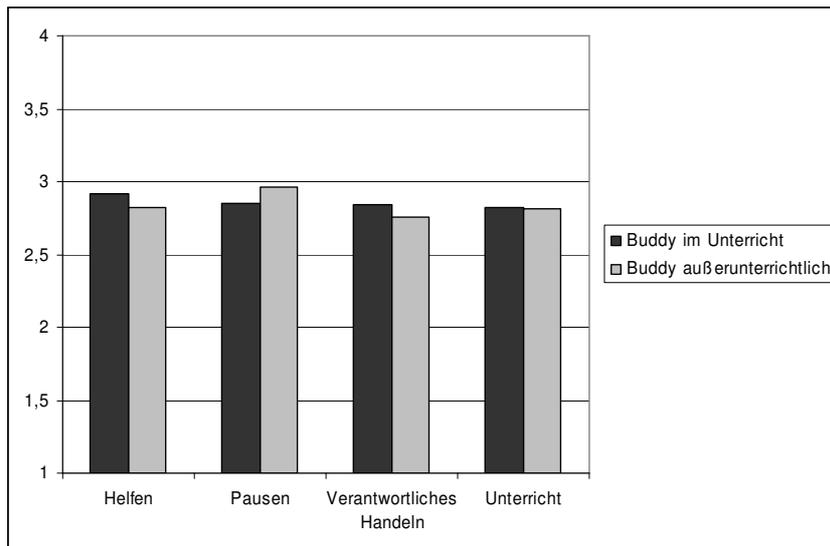


Abbildung 11 Erreichte Zielsetzungen bei der Schülerschaft durch das im Unterricht bzw. im außerunterrichtlichen Bereich umgesetzte Buddy-Projekt (Einschätzungen der Buddy-Coaches, 3. MZP; 1-nicht erreicht/4-erreicht)

### 5.3.3 Welche Ziele können Schulen und Lehrer mit dem Buddy-Projekt erreichen?

Die Voraussetzungen von Lehrerschaft und Schulen bestimmte Zielsetzungen des Buddy-Projekts zu erreichen, schätzen Schulleitungen günstiger ein als Buddy-Coaches (vgl. Abbildung 12). Als am besten erachtet die Befragten die schulischen Bedingungen für eine Selbstverpflichtung zum Buddy-Prinzip durch Aufnahme in das Schulprogramm. Etwas zurückgesetzt, doch ebenfalls überdurchschnittlich günstig sind die Voraussetzungen an Schulen zur Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Schüler. Dieses Ziel ist zum einen u.a. gekennzeichnet durch ein offenes, auf wechselseitige Anerkennung beruhendes Schulklima, die Eröffnung von Möglichkeiten, in denen Schüler echte Verantwortung übernehmen können und die Nachvollziehbarkeit von schulischen Entscheidungen, zum anderen impliziert es eine Rolle von Lehrern (und Schulleitungen) als Coach. Die vergleichsweise ungünstigsten Voraussetzungen bestehen an Schulen für die Erreichung der dritten Zieldimension, die eine (veränderte) Unterrichtsgestaltung durch Lehrkräfte betrifft, indem sie z.B. verstärkt Gruppenarbeit und regelmäßige Freiarbeit einsetzen, um damit den Schülern mehr Verantwortung für Unterrichtsprozesse zu übertragen. Diese Befunde, die die Ergebnisse der qualitativen Studie bestätigen (vgl. Abschnitt 5.3.1), weisen darauf hin, dass die Bereitschaft für formale und recht undifferenzierte Veränderungen an Schulen günstiger sind, als sehr spezifische Änderungen, die den Unterricht und die Rolle der Lehrkräfte betreffen.

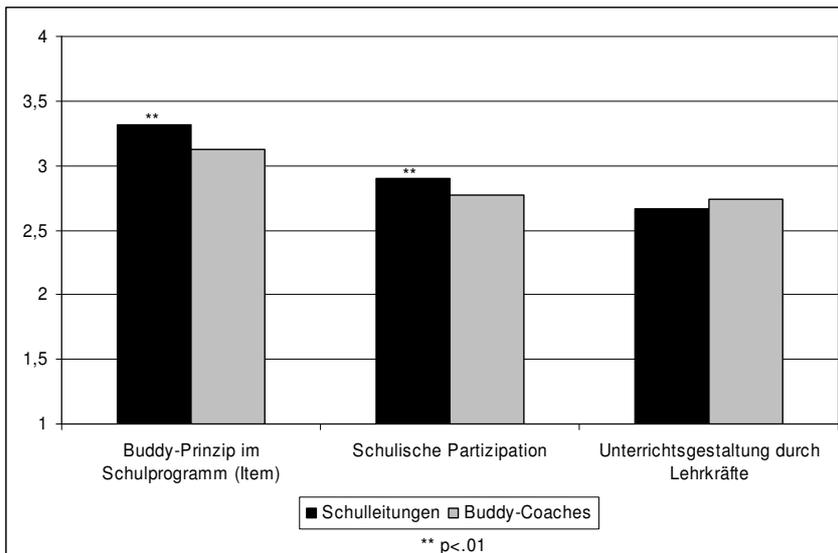


Abbildung 12 Einschätzungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches hinsichtlich der Voraussetzungen von Lehrerschaft und Schule, Buddy-Ziele zu erreichen (MZP 1; 1-ungünstig/4-sehr gut)

Wie bei der Schülerschaft unterscheiden sich auch die Voraussetzungen von Lehrerkollegien und Schulen in Abhängigkeit von der Schulform (vgl. Abbildung 13).<sup>29</sup> Das formale Ziel der Verankerung des Buddy-Prinzips im Schulprogramm ist für alle Schulformen am besten zu erreichen, wobei die Bedingungen dafür an Gymnasien am ungünstigsten sind. Die Voraussetzungen für die Etablierung eines partizipativen Schulklimas sind an Berufsschulen am ungünstigsten; eine veränderte Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte ist tendenziell an Gymnasien weniger gut zu erzielen.

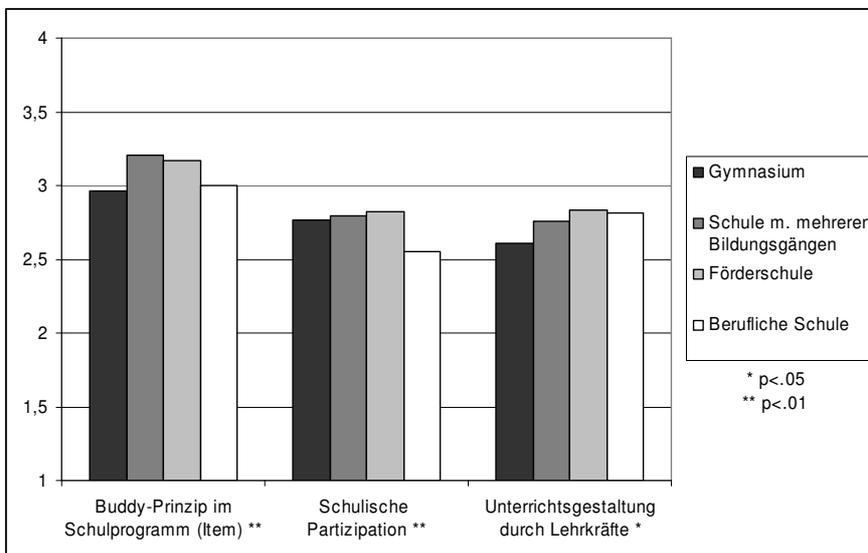


Abbildung 13 Einschätzungen von Buddy-Coaches hinsichtlich der Voraussetzungen von Lehrerschaft und Schule, Buddy-Ziele zu erreichen, differenziert nach Schulformen (MZP 1; 1-ungünstig/4-sehr gut)

Nach ca. eineinhalb Jahren Projektlaufzeit, im Dezember 2008, sind die drei Zielbereiche des Buddy-Projekts auf Schul-, Unterrichts- und Lehrerebene in einem Maße erreicht, das oberhalb des theoretischen Mittels liegt (vgl. Abbildung 14).<sup>30</sup> Auch in dieser Analyse sind wiederum nur Einschätzungen von Buddy-Coaches berücksichtigt, die die jeweiligen Ziele angesteuert haben. Ebenso wie bei den erreichten Zielen in der Schülerschaft weist dieser Befund darauf hin, dass festgelegte Ziele zur veränderten Unter-

richtsgestaltung, partizipativen Schulkultur und Festschreibung des Buddy-Prinzips im Schulprogramm relativ gut realisiert werden konnten, wobei auch für diese Schul- und Personalmerkmale noch Entwicklungspotenzial besteht. Korrelationsanalysen ergeben, dass das Ausmaß der erreichten formalen Zielsetzung (Festlegung des Buddy-Prinzips im Schulprogramm) zusammenhängt mit dem der beiden informalen Zielsetzungen (Unterrichtsgestaltung:  $r = .307, p < .01, n = 72$ ; schulische Partizipation:  $r = .250, p < .05, n = 101$ ). Somit wirken sich formale und informale Veränderungen im Sinne der Buddy-Konzeption aufeinander aus. Der Grad der Zielerreichung bei den drei Dimensionen ist – wie bei den Schülermerkmalen – unabhängig vom Implementationsfeld des Buddy-Projekts im Unterricht bzw. im außerunterrichtlichen Bereich.<sup>31</sup> Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass sich bereits die Umsetzung des Buddy-Projekts auf Schulleben, Unterricht und Lehrkräfte auswirkt.

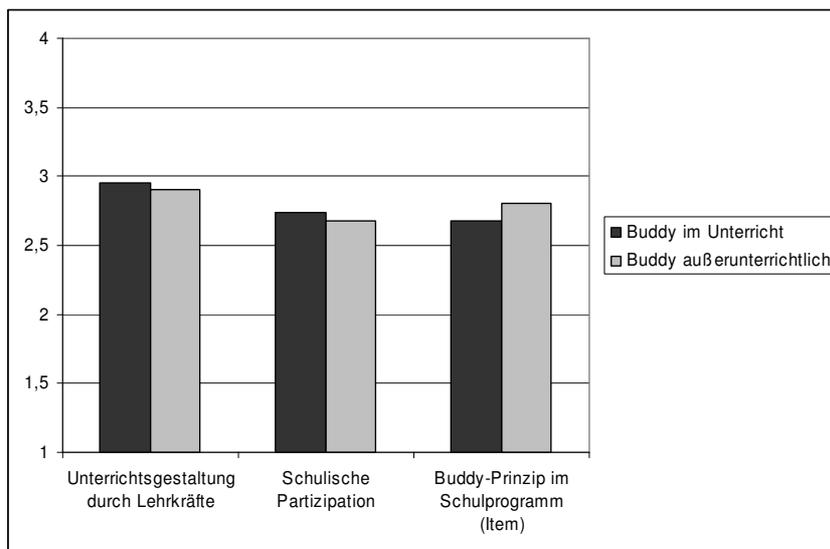


Abbildung 14 Erreichte Zielsetzungen bei der Lehrerschaft und an der Schule durch das im Unterricht bzw. im außerunterrichtlichen Bereich umgesetzte Buddy-Projekt (Einschätzungen der Buddy-Coaches, 3. MZP; 1-nicht erreicht/4-erreicht)

Abschließend wird untersucht, inwiefern Zielsetzungen zum Thema „Soziales Lernen“ allgemein und speziell zur Peergroup-Education an den beteiligten Schulen der Projektlaufzeit von eineinhalb Jahren bis Dezember 2008 realisiert werden konnten. Die Befunde zeigen, dass Soziales Lernen relativ fester Bestandteil in den Schulprofilen ist, dieses Thema an den Schulen also u.a. Gegenstand wiederholter, intensiver Diskussionen, besonderer Arbeitsschwerpunkt und deutliches Profilvermerkmal an Schulen ist (vgl. Abbildung 15). Auch ist Soziales Lernen überwiegend wichtiges inhaltliches Thema in den Schulen und im Unterricht, d.h. es werden z.B. besondere Materialien und Unterrichtseinheiten dazu entwickelt, eingesetzt und optimiert. Allerdings hat sich das Buddy-spezifische Konzept der Peergroup-Education an den Schulen kaum etabliert. Buddy-Coaches, die das Buddy-Projekt im Unterricht umgesetzt haben, schätzen das Erreichen der beiden Ziele zum Sozialen Lernen günstiger ein, als ihre Kollegen, die das Buddy-Projekt in außerunterrichtlichen Bereichen durchgeführt haben.<sup>32</sup> Somit hat dessen Implementation im Unterricht stärkere Auswirkungen auf eine feste Verankerung des Themas Soziales Lernen in Schulprofil, Schule und Unterricht.

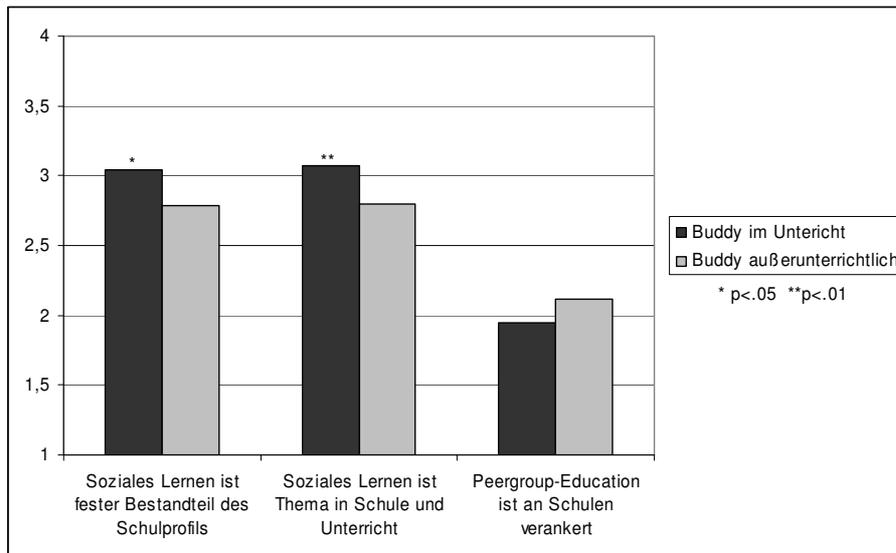


Abbildung 15 Inhaltliche Verankerung von Buddy-Zielen an den Schulen differenziert nach unterschiedlichen Implementationsfeldern (Einschätzungen der Buddy-Coaches, 3. MZP; 1-trifft nicht zu/4-trifft zu)

Neben der personalen Verbreitung des Buddy-Projekts an den Schulen, der als (quantitativer) Indikator für den Implementationserfolg bereits eingeführt wurde, werden in den folgenden Kapiteln auch diese drei unterschiedlichen inhaltlichen Verankerungen des Sozialen Lernens bzw. der Peergroup-Education im Sinne qualitativer Indikatoren eingesetzt, um Gelingensbedingungen für die Projektimplementation zu erfassen.

## 5.4 Projektaktivitäten der Schulen

Im Folgenden wird auf Aktivitäten eingegangen, die das Buddy-Projekt an den beteiligten Schulen auslöst. Dabei werden einzelne Phasen betrachtet, die Schulen bei der Umsetzung (Implementation) von Innovationsprojekten modellhaft durchlaufen: Start, Planung und Aktion (vgl. u.a. Hameyer 2005, S. 14ff.; Sonntag, Stegmaier & Jungmann 1998, S. 332f.; vgl. dazu kritisch Reinmann & Vohle 2004). Die Untersuchung konzentriert sich dabei zum einen auf Instrumente und Vorgehensweisen, die in der Buddy-Konzeption dafür vorgesehen sind, wie schulinterner Auftrag, Buddy-Audit, Ist-Analyse, 15-Felder-Modell und innerschulische Einbettung des Buddy-Projekts in bestehende Maßnahmen zum Sozialen Lernen. Zum anderen werden auch personale und organisatorische Bedingungen, wie Voraussetzungen der Schüler, Entscheidungsmechanismen und Kooperationsbeziehungen der Schule, in den Blick genommen. Ziel dieses Kapitels ist es, die Implementation des Buddy-Projekts an Schulen nachzuvollziehen und Gelingensfaktoren dafür zu identifizieren.

### 5.4.1 Wie wichtig ist ein schulinterner Auftrag für das Buddy-Projekt in der Startphase?

In der Startphase des Buddy-Projekts an den Schulen ist konzeptionell vorgesehen, dass die Buddy-Coaches schulintern einen Auftrag zur Durchführung des Buddy-Projekts erhalten bzw. einholen. Zwei Drittel der Buddy-Coaches (65.8 %) geben an, diesen Auftrag zu haben; werden die Individualdaten auf Schulebene aggregiert, zeigt sich, dass an 88.6 % der Schulen der Auftrag zur Umsetzung des Buddy-Projekts erteilt wurde. An über der Hälfte der Schulen (53.8 %) wurde der Auftrag von der Schulleitung und einer Konferenz gegeben, an gut einem Viertel der Schulen (26.9 %) erteilte eine Konferenz den Auftrag, an 9.6 % der Schulen wurde der Auftrag von einer Konferenz, der Schulleitung und den Schülern eingeholt, an 7.7 % der Schulen erteilte die Schullei-

tung den Auftrag. Somit liegt die Auftragserteilung zur Durchführung des Buddy-Projekts an den Schulen überwiegend nicht im Aufgabenbereich der Schülerschaft, sondern vielmehr bei Schulleitungen und Konferenzen. Nicht auszuschließen ist, dass der Gesamtkonferenzbeschluss, der formal für die Bewerbung um die Teilnahme am Buddy-Projekt vorliegen musste (vgl. Kapitel 3.1), auch als schulinterner Auftrag verstanden wurde.

Die Auswirkungen eines schulinternen Auftrags zur Durchführung des Buddy-Projekts auf verschiedene Beteiligungsformen von Kollegen und Schülern sind in Tabelle 8 dargestellt. Es wird deutlich, dass zwischen Schulen, an denen der Auftrag erteilt wurde, und Schulen, an denen der Auftrag nicht erteilt wurde, statistisch signifikante Unterschiede bestehen in den prozentualen Anteilen von Kollegen, die am Projekt interessiert sind und die Unterstützung anbieten, sowie in den Anteilen von Schülern, die das Projekt unterstützen und die im Projekt mitarbeiten.<sup>33</sup> Somit beeinflusst der formale Auftrag zur Umsetzung des Buddy-Projekts die schwächeren Formen der Beteiligung (Interesse und Unterstützung) von Kollegen; auf die intensive Form der kollegialen Beteiligung (Mitarbeit) wirkt sich der schulinterne Auftrag allerdings nicht aus. Auf Seiten der Schüler wird die schwächere Form (Unterstützung) ebenso wie die starke Form der Beteiligung (Mitarbeit) durch die formale Auftragserteilung gesteigert; diese hat jedoch keinen Einfluss auf die zweite intensive Form (Hilfe erhalten) und die schwächste Form der Partizipation am Buddy-Projekt (Interesse).

Tabelle 8 Unterschiede der prozentualen Anteile erreichter Kollegen und Schüler im Buddy-Projekt bei vorliegendem und nicht vorliegendem schulinternen Auftrag. Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD), t-Tests. (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP)

Beteiligungsform (relative Häufigkeiten)	% - Anteil pro Schule MW (SD)		t-Test für unabhängige Stichproben		
	mit Auftrag	ohne Auftrag	t	df	p
<b>Kollegen</b>					
Interesse	30.00 (31.06)	21.42 (15.34)	-2.90**	248	.004
Unterstützung	27.30 (29.50)	20.29 (15.93)	-2.48*	256	.014
Mitarbeit	12.34 (8.48)	13.69 (8.43)	1.22	261	.222
<b>Schüler</b>					
Interesse	11.41 (18.70)	13.44 (21.70)	.74	225	.462
Unterstützung	8.05 (18.05)	3.50 (5.20)	-2.85**	188	.005
Mitarbeit	3.79 (5.65)	2.32 (3.07)	-2.34*	223	.012
Hilfe erhalten	13.42 (23.80)	10.62 (19.70)	-.86	206	.389

Anmerkung: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

#### 5.4.2 Welche Instrumente werden bei der Planung von Buddy-Projekten eingesetzt?

Konzeptionell stehen Schulen für die Planung von Buddy-Projekten drei Instrumente (zwei zur Analyse und eins zur Orientierung) zur Verfügung: (1) Überprüfung bestehender Problemfelder und bisheriger Aktivitäten zum Sozialen Lernen an den Schulen (Ist-Analyse), (2) Durchführung eines „Buddy-Audits“ mit Schülern zur Erfassung von Bedürfnissen und Ansatzpunkten für Buddy-Projekte an Schulen aus deren Sicht sowie (3) Orientierung an den 15 Feldern des „Buddy-Projektrasters“ nach Kurt Fallner.

Fast alle Buddy-Coaches (90.0 %) geben an, eine Ist-Analyse durchgeführt zu haben. Die überwiegende Mehrheit der Buddy-Coaches (85.3 %) orientiert sich zudem am 15-Felder-Modell. Allerdings hat lediglich ein Viertel (25.4 %) der Buddy-Coaches ein Audit

durchgeführt. Somit werden Buddy-Projekte überwiegend ohne Einbindung der Schüler geplant. Weitere Analysen zeigen, dass nur 3.9 % der Buddy-Coaches gar keine Planungsinstrumente eingesetzt haben, eines der Instrumente (vor allem Ist-Analyse und Projektraster) haben 13.3 % genutzt, zwei dieser Planungshilfen kombiniert (in der Mehrheit wieder Ist-Analyse und Projektraster) haben 59.7 % verwendet und alle Instrumente wurden von 23.1 % der Buddy-Coaches genutzt. Korrelationsanalysen weisen darauf hin, dass die Anzahl eingesetzter Planungsinstrumente positiv mit der Projektmitarbeit von Kollegen zusammenhängt ( $r = .173$ ,  $n = 236$ ,  $p < .01$ ) ebenso wie mit dem Interesse am Buddy-Projekt seitens der Schüler ( $r = .282$ ,  $n = 206$ ,  $p < .01$ ). Somit scheint eine differenzierte Planung von Buddy-Projekten, bei der schulische Problemfelder und Bedingungen, die Bedürfnisse von Schülern sowie das konzeptionelle Projektraster Berücksichtigung finden, die Implementation an Schulen zu begünstigen.

Im Folgenden wird das Analyseinstrument „Buddy-Audit“ als ein zentraler und innovativer Baustein der Buddy-Konzeption genauer betrachtet. Neben der bereits in den Blick genommenen Akzeptanz des Instruments an Schulen wird dessen Organisation untersucht und der Frage nachgegangen, ob das Audit ein Gelingensfaktor für die Implementation des Buddy-Projekts darstellt. Wie oben bereits gezeigt, hat die konzeptionell in der Planungsphase vorgesehene Erfassung von Veränderungsbedarfen im Schulleben aus Schülersicht durch ein Audit und die damit verbundene Partizipation von Schülern von Projektbeginn an die Schulrealität (noch) nicht erreicht; so haben 74.6 % der Buddy-Coaches kein Buddy-Audit durchgeführt. Die anderen Buddy-Coaches haben das Audit überwiegend im Unterricht (92.0 %) durchgeführt. Durchschnittlich haben daran 352 Personen teilgenommen, davon 343 Schüler, 4.5 Buddy-Coaches und 4.8 weitere Kollegen (vgl. Tabelle 9). Die hohe Durchschnittszahl teilnehmender Schüler weist darauf hin, dass das Audit an vielen Schulen mit der gesamten Schülerschaft durchgeführt wurde. Analysen bestätigen diese Annahme: So haben 40.1 % der Buddy-Coaches dieses Vorgehen gewählt, jeweils ein knappes Drittel der Buddy-Coaches hat das Buddy-Audit mit einer Klasse (31.4 %) bzw. klassenübergreifend (28.6 %) durchgeführt.

Tabelle 9 Beteiligung unterschiedlicher Personengruppen am Buddy-Audit (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP)

Personengruppen (N=63)	Min	Max	MW	SD
Schüler	2	1 500	342.48	419.35
Buddy-Coaches	0	20	4.46	5.30
Andere Kollegen	0	50	4.81	10.56
Schulleitung	0	2	.19	.47
<i>Gesamt</i>	<i>5</i>	<i>1 517</i>	<i>351.94</i>	<i>425.14</i>

Zur Beantwortung der Frage danach, ob das Buddy-Audit als eine Gelingensbedingung für das Buddy-Projekt gesehen werden kann, wird untersucht, ob bereits dessen Durchführung Auswirkungen darauf hat, wie viele Kollegen und Schüler sich in den Schulen am Buddy-Projekt beteiligen. Tabelle 10 zeigt, dass der Anteil an Kollegen, die im Buddy-Projekt mitarbeiten, an den Schulen, in denen ein Audit durchgeführt wurde, durchschnittlich bei 15.0 % liegt und damit statistisch signifikant höher ist als an Schulen, an denen kein Audit stattgefunden hat; dort arbeiten im Durchschnitt 12.1 % der Kollegen mit.<sup>34</sup> Deutlicher ist das Ergebnis für den Anteil an Schülern, die Interesse am Buddy-Projekt bekunden: Schulen, in denen ein Buddy-Audit durchgeführt wurde, haben durchschnittlich 21.5 % interessierter Schüler, wohingegen an Schulen, die kein Audit angeboten haben, im Durchschnitt nur 8.4 % Interesse signalisiert haben. Die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen prozentualen Anteilen anders beteiligter Kol-

legen und Schüler an Schulen, die das Buddy-Projekt mit bzw. ohne Audit durchführen, werden statistisch nicht signifikant. Somit hat bereits die Durchführung des Buddy-Audits Einfluss auf die Mitarbeit von Kollegen als intensivste Form der Beteiligung und auf das Interesse von Schülern als schwächste Form der Beteiligung. Andere Formen der Beteiligung von Kollegen und Schülern werden durch ein Buddy-Audit nicht gesteigert. Insgesamt kann die Durchführung des Audits als ein Gelingensfaktor bei der Implementation des Buddy-Projekts gesehen werden, da es dessen Verbreitung im Kollegium fördert und das Interesse bei Schülern steigert.

Tabelle 10 Unterschiede der prozentualen Anteile erreichter Kollegen und Schüler im Buddy-Projekt bei durchgeführtem und nicht durchgeführtem Buddy-Audit. Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD), t-Tests. (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP)

Beteiligungsform (relative Häufigkeiten)	% - Anteil pro Schule MW (SD)		t-Test für unabhängige Stichproben		
	mit Audit	ohne Audit	t	df	p
<b>Kollegen</b>					
Interesse	26.54 (27.72)	27.09 (27.15)	1.38	251	.891
Unterstützung	26.17 (22.65)	24.42 (26.78)	-.47	256	.639
Mitarbeit	14.95 (9.36)	12.07 (8.03)	-2.43*	261	.016
<b>Schüler</b>					
Interesse	21.54 (28.70)	8.41 (13.27)	-3.52**	74	.001
Unterstützung	5.73 (13.07)	6.77 (15.78)	.46	223	.648
Mitarbeit	2.85 (3.97)	3.47 (5.33)	.86	223	.393
Hilfe erhalten	17.37 (28.41)	10.45 (19.29)	-1.72	80	.089

Anmerkung: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

### 5.4.3 Welche Buddy-Projekte werden von Schulen entwickelt?

Die an den Schulen entwickelten Buddy-Projekte sind überwiegend den Typen des Helfens (Peer-Helping, Felder 1 bis 3) und Lernens (Peer-Learning, Felder 5 und 6) zugeordnet (vgl. Abbildung 16); 57 Buddy-Coaches führen auch anspruchsvollere Projekte im Bereich der Konfliktschlichtung (Peer-Mediation, Feld 14) durch. Die wenigsten Projekte sind den Typen „Anleiten“ (Peer-Coaching, Felder 7-9) und „Beraten“ (Peer-Counseling, Felder 10-12) zugeordnet. Die im 15-Felder-Modell angelegte Differenzierung von Projekttypen mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden findet in der Häufigkeitsverteilung der tatsächlich realisierten Projekte weitgehend Bestätigung. Anders als im niedersächsischen Projekt folgen die Buddy-Coaches in Hessen also der Empfehlung, mit einfacheren Projekten zu starten.

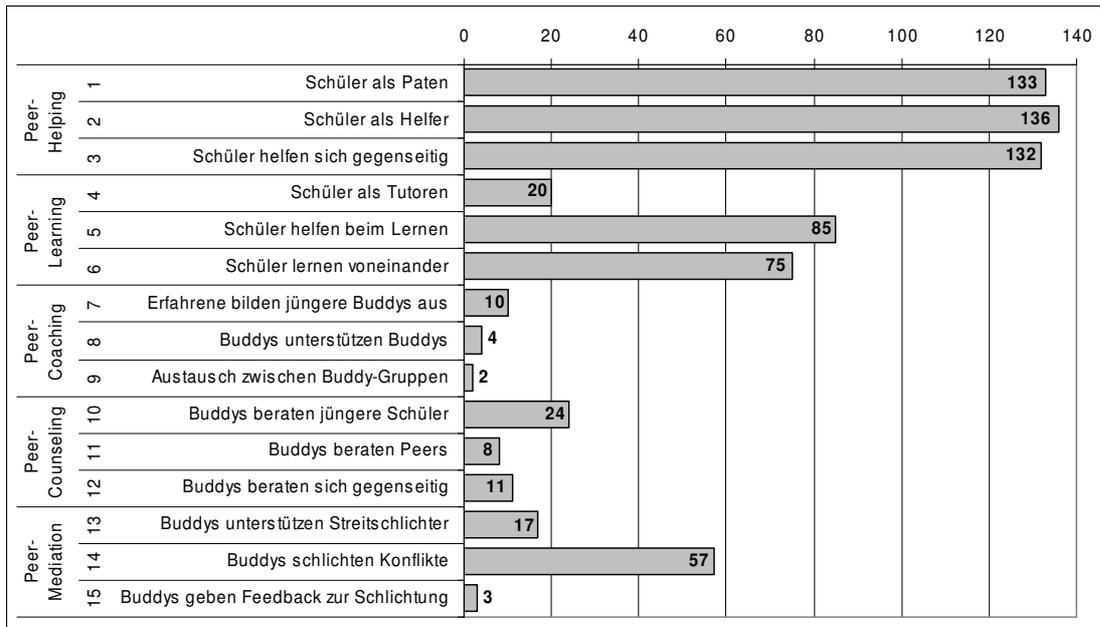


Abbildung 16 Zuordnung der Buddy-Projekte an den Schulen zu den Ebenen und Feldern des Projekt-rasters (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP; Mehrfachnennungen)

Die Zuordnung von Buddy-Projekten zu den Ebenen und Feldern des Projekt-rasters gibt erste Informationen über die Funktionen bzw. Rollen, die Schüler darin übernehmen. In den beteiligten Schulen sind sie überwiegend als Paten, als Helfer in allgemeinen Belangen und beim Lernen sowie als Streitschlichter tätig. Darüber hinaus eröffnet sich die Frage, in welchen Bereichen des Schullebens Buddy-Schüler diese Rollen übernehmen. Abbildung 17 zeigt, dass Buddy-Projekte überwiegend in Pausen implementiert werden, gefolgt von Arbeitsgemeinschaften (also AGs insgesamt sowie musisch-künstlerische und sportliche Angebote). Weniger Projekte sind im Unterricht ebenso wie in sonstigen außerunterrichtlichen Bereichen (Schulfeste, Klassenfahrten und Werkstätten) angesiedelt.

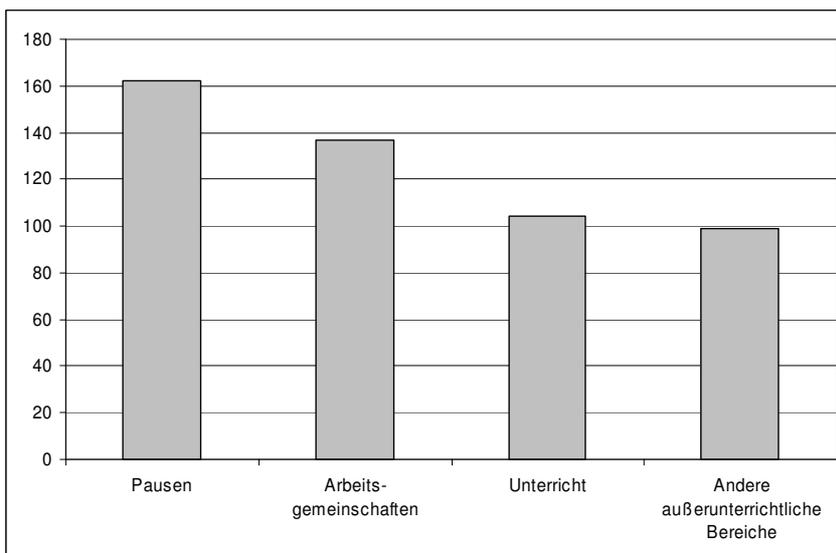


Abbildung 17 Schulische Implementationsfelder des Buddy-Projekts (Angaben der Buddy-Coaches zum 2. MZP; aufgrund von **Mehrfachnennungen** ist die Gesamtsumme der genannten Implementierungsfelder höher als die Zahl der befragten Schulen)

#### 5.4.4 Wie implementieren Schulen Buddy-Projekte?

Das systemisch ausgerichtete Buddy-Projekt verfolgt personen- und organisationsbezogene Veränderungen, indem es auf die pädagogische Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte, die soziale Kompetenzentwicklung der Schüler sowie die Entwicklung von Lern- und Schulkultur abzielt. Die gesamte Schule wird in dieser Konzeption als (sozialer) Erfahrungsraum verstanden. Vor diesem Hintergrund stellt die Umsetzung des Projekts eine anspruchsvolle schulorganisatorische Aufgabe dar. Anzunehmen ist, dass im Verlauf der Projektimplementierung – in diesem Abschnitt unterschieden in Start, Planung und Auswertung – Entscheidungen an Schulen getroffen werden. Aus Forschung und Praxis sind Implementationsstrategien (top-down, symbiotisch und bottom-up, vgl. ausführlich u.a. Gräsel & Parchmann 2004) bekannt, deren Kennzeichen als Entscheidungsmechanismen jeweils ein Kontinuum zwischen zwei Polen umfassen: (1) „schulextern – schulintern“, (2) „vertikal – horizontal“ und (3) „festgelegt – flexibel“. Die Entscheidungsmechanismen beziehen sich somit auf (1) den Grad der Selbstständigkeit von Schulen, (2) den Grad innerschulischer Kooperation und (3) den Grad von Verbindlichkeit an Schulen. Im Folgenden wird untersucht, wie stabil diese drei Entscheidungsmechanismen im Implementationsverlauf sind.<sup>35</sup>

Korrelationsanalysen zeigen, dass der Grad der Selbstständigkeit von Schulen in Start- bzw. Planungs- und Auswertungsphase konsistent bleibt (vgl. Tabelle 11). D.h. Schulen, an denen das Buddy-Projekt extern initiiert wurde, lassen es schulextern evaluieren, ebenso wie die Schulen es intern auswerten, an denen es intern initiiert wurde. Über die drei Phasen hinweg ist zudem der Grad innerschulischer Kooperation stabil. D.h. Schulen, an denen die Entscheidung für das Buddy-Projekt kollegial bzw. kooperativ getroffen wurde, entscheiden ebenso in der Planungs- und Auswertungsphase. Andersherum verhält es sich genauso: An Schulen, an denen das Buddy-Projekt direktiv bzw. durch Einzelpersonen initiiert wurde, werden Entscheidungen in den folgenden Phasen auf dieselbe Art getroffen. Der Grad zeitlicher und sachlicher Verbindlichkeit bleibt ebenfalls in der Planungs- und Auswertungsphase konsistent. Ausnahmen bilden die nicht signifikanten Zusammenhänge zwischen Start- und Planungsphase beim Entscheidungsmechanismus „schulextern – schulintern“ und zwischen Start- und Auswertungsphase beim Entscheidungsmechanismus „horizontal – vertikal“. Somit kann das Buddy-Projekt z.B. auf der Basis interner Entscheidungen an Schulen initiiert worden sein, in der Planungsphase dann schulexterne Entscheidungen bzw. Vorgaben (z.B. für Ziele und Maßnahmen) zum Tragen kommen. Insgesamt bleiben die Entscheidungsmechanismen jedoch über den Implementationsverlauf hinweg relativ stabil.

Tabelle 11 Korrelationen zwischen den Entscheidungsmechanismen im Verlauf der Implementation des Buddy-Projekts (Angaben der Buddy-Coaches, 3. MZP)

Entscheidungsmechanismen	Phasen der Implementation		
	Start	Planung	Auswertung
schulextern – schulintern		$r = .208^*, n = 137$	
	$r = .112, n = 210$	$r = .260^{**}, n = 141$	
vertikal – horizontal		$r = .095, n = 135$	
	$r = .201^{**}, n = 216$	$r = .533^{**}, n = 134$	
festgelegt – flexibel		$r = .360^{**}, n = 96$	

Anmerkung: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Werden unterschiedliche Implementationsfelder des Buddy-Projekts in den Analysen berücksichtigt, zeigt sich, dass die Entscheidungsmechanismen für unterrichtsbezogene Buddy-Projekte über den Implementationsverlauf überwiegend nicht konsistent bleiben (vgl. Tabelle 12). Eine Ausnahme stellt der Grad innerschulischer Kooperation in der Planungs- und Auswertungsphase dar, der stabil ist. Ansonsten fluktuieren die Entscheidungsmechanismen in den Implementationsphasen. Dagegen bleiben sie bei Buddy-Projekten, die im außerunterrichtlichen Bereich umgesetzt werden, über die Phasen hinweg stabil. Somit unterscheidet sich die Konsistenz der schulischen Entscheidungsmechanismen in Abhängigkeit vom Implementationsfeld des Buddy-Projekts. Dieser Unterschied kann damit erklärt werden, dass Projekte im Unterricht eher auf die einzelne Lehrkraft ausgerichtet sind, wodurch der Implementationsverlauf stärker von individuellen Entscheidungen beeinflusst und damit offener ist. Buddy-Projekte, die im außerunterrichtlichen Bereich umgesetzt werden, sind dagegen eher auf innerschulische Koordinierung ausgerichtet; der Implementationsverlauf dieser Projekte ist stärker von schulorganisatorischen Entscheidungen beeinflusst und damit festgelegter.

Tabelle 12 Korrelationen zwischen den Entscheidungsmechanismen im Verlauf der Implementation des Buddy-Projekts im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich (Angaben der Buddy-Coaches, 3. MZP)

Entscheidungsmechanismen	Buddy-Projekt im Unterricht Phasen der Implementation			Buddy-Projekt außerunterrichtlich Phasen der Implementation		
	Start	Planung	Auswertung	Start	Planung	Auswertung
schulextern – schulintern	$r = .038, n = 37$			$r = .194, n = 55$		
	$r = -.043, n = 67$		$r = .171, n = 39$	$r = .381^{**}, n = 72$		$r = .324^*, n = 58$
vertikal – horizontal	$r = -.005, n = 36$			$r = .173, n = 53$		
	$r = .188, n = 68$		$r = .714^{**}, n = 36$	$r = .350^{**}, n = 72$		$r = .392^{**}, n = 55$
festgelegt – flexibel		$r = .260, n = 23$			$r = .449^{**}, n = 45$	

Anmerkung: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

#### 5.4.5 Wie wird das Buddy-Projekt mit bestehenden Maßnahmen verknüpft?

Konzeptionell ist das Buddy-Projekt so angelegt, dass es an Schulen eingebettet werden kann in bereits bestehende Maßnahmen zur Förderung des Sozialen Lernens bzw. diese als Klammer verbindet (vgl. Abschnitt 3.1).<sup>36</sup> Im Folgenden wird zunächst untersucht, an welchen Projekten Schulen vor dem Buddy-Projekt teilgenommen und welche sie implementiert haben. Im Anschluss daran werden Charakteristika der Vernetzung bestehender Maßnahmen mit dem neuen Buddy-Projekt an Schulen exploriert.

Für die Schulen bestand die Möglichkeit, vor Beginn des Buddy-Projekts an folgenden bundesweit bzw. in Hessen angebotenen Programmen zum Sozialen Lernen teilzunehmen:

- Faustlos (bundesweit)
- Lions-Quest Erwachsen werden (bundesweit)
- PIT – Prävention im Team (bundesweit)

- Mediation und Partizipation (regional für Hessen)<sup>37</sup>
- Mediation und Schulprogramm (regional für Hessen; Laufzeit: 1997-2007)

Knapp zwei Drittel der Schulen (62.6 %) haben am hessischen Projekt „Mediation und Schulprogramm“ teilgenommen, das sich der Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention widmet (vgl. Tabelle 13). Über ein Drittel der Schulen (37.4 %) war am bundesweit stattfindenden Projekt „Lions-Quest Erwachsen werden“ beteiligt, das allgemein auf die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und deren Persönlichkeitsentwicklung abzielt. 28.5 % der Schulen haben im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ an dem hessischen Projekt „Mediation und Partizipation“ teilgenommen, das sowohl die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen bei Schülern als auch die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur anstrebt. Am bundesweit angebotenen Projekt „Faustlos“, das auf die Prävention aggressiven Verhaltens Heranwachsender durch die Förderung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen abzielt, hat jede achte Buddy-Schule teilgenommen. Ebenfalls der Gewaltprävention hat sich das bundesweite Projekt „PIT – Prävention im Team“ verschrieben, an dem 8.9 % und damit die wenigsten Schulen beteiligt waren. Im Durchschnitt haben die Buddy-Schulen an 1.5 (anderen Projekten im Bereich des Sozialen Lernens teilgenommen; wobei 26 Schulen (21.1 %) an keinem anderen Projekt beteiligt waren, 36 Schulen (29.3 %) ein Projekt vor dem Buddy-Projekt absolviert haben, 40 Schulen (32.5 %) an zwei anderen Projekten und 21 Schulen (17.1 %) an drei bis vier weiteren Projekten teilgenommen haben.

Tabelle 13 Teilnahme an und Implementation von anderen Projekten zum Sozialen Lernen der Buddy-Schulen an (Schulleiterangaben, 1. MZP)

Projekt (N=123)	Teilnahme	Implementation
Mediation und Schulprogramm	77 (62.6 %)	66 (53.7 %)
Lions-Quest Erwachsen werden	46 (37.4 %)	20 (16.3 %)
Mediation und Partizipation	35 (28.5 %)	20 (16.3 %)
Faustlos	15 (12.2 %)	7 (5.7 %)
PIT – Prävention im Team	11 (8.9 %)	6 (4.9 %)
<i>durchschnittliche Projektanzahl</i>	<i>1.50 (SD=1.09)</i>	<i>.97 (SD=.93)</i>

Implementiert ist das Projekt „Mediation und Schulprogramm“ an über der Hälfte der Buddy-Schulen (53.7 %; vgl. Tabelle 13). Die Projekte „Lions-Quest Erwachsen werden“ und „Mediation und Partizipation“ sind jeweils an jeder sechsten Schule (16.3 %) umgesetzt. „Faustlos“ wurde an 5.7 % der Schulen und „PIT – Prävention im Team“ an 4.9 % der Schulen durchgeführt. Durchschnittlich haben die Buddy-Schulen ein anderes Projekt aus dem Bereich des Sozialen Lernens implementiert; an 46 Schulen (37.4 %) ist allerdings keins umgesetzt, ein anderes Projekt wurde an 43 Schulen (35.4 %) durchgeführt, zwei andere Projekte haben 27 Schulen (22.0 %) und drei bis vier Projekte haben sieben Schulen (5.7 %) umgesetzt.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass jede fünfte Schule (21.1 %) noch keine (Projekt-) Erfahrung im Bereich des Sozialen Lernens hat und durch die Teilnahme am Buddy-Projekt erstmals systematisch mit diesem Thema in Berührung kommt. Über ein Drittel der Schulen (37.4 %) hat zudem keine Erfahrung mit der Implementation von Maßnahmen zur Förderung des Sozialen Lernens. Demgegenüber stehen 97 Schulen (78.9 %), die vor dem Buddy-Projekt an einem oder mehreren thematisch ähnlichen Projekten teilgenommen hat; an 77 Buddy-Schulen (62.6 %) ist mindestens eins dieser Projekte implementiert. Insofern ist für die deutliche Mehrzahl der Buddy-Schulen die Frage nach der Einbettung des Buddy-Projekts in bereits bestehende, thematisch benachbarte

Maßnahmen relevant (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2.2). Die empirischen Befunde der dritten Befragung bestätigen dies: Demnach haben 90.7 % der Schulleitungen mit der Beteiligung am Buddy-Projekt die Erwartung an dessen Einbettung in andere Projekt des Sozialen Lernens verknüpft. In 72.7 % dieser Fälle ist das Buddy-Projekt mit anderen Maßnahmen an der Schule vernetzt worden; für 70.0 % der Schulleitungen hat sich schließlich ihre Erwartung nach der Einbettung des Buddy-Projekts erfüllt.

Wie das Buddy-Projekt in bereits bestehende Maßnahmen im Bereich des Sozialen Lernens der Schule eingebettet wird, ist Gegenstand nachfolgender explorativer Analysen (vgl. Abbildung 18). Dazu geben zwei Drittel der Schulleiter (66.2 %) an, dass schulinterne, kreative Lösungen zur Vernetzung des Buddy-Projekts mit anderen Aktivitäten gefunden werden; 6.5 % der Schulen adaptieren schulexterne Vorschläge und 28.3 % nutzen sowohl derartige Anregungen als auch interne Ideen. In 40.4 % der Schulen wird das Buddy-Projekt vereinzelt in andere Maßnahmen eingebunden, in 38.3 % der Fälle wird es verbreitet über die Schule mit bestehenden Projekten verknüpft und in 21.3 % der Fälle sowohl punktuell als auch flächig eingebettet. Drei Viertel der Schulen (73.9 %) bieten das Buddy-Projekt parallel neben anderen Maßnahmen an, 6.5 % der Schulen setzen ihre Maßnahmen zum Sozialen Lernen nacheinander um und jede fünfte Schule (19.6 %) führt diese Aktivitäten sowohl nebeneinander als auch nacheinander durch. Die Vernetzung des Buddy-Projekts mit bereits bestehenden Aktivitäten im Bereich des Sozialen Lernens ist an den meisten Schulen (83.0 %) langfristig und an 17.0 % der Schulen auch kurzfristig angelegt. Insgesamt ist die Einbettung des Buddy-Projekts in bereits bestehende Maßnahmen des Sozialen Lernens an den Schulen gekennzeichnet durch schulintern entwickelte, langfristige Vernetzungslösungen sowie durch eine parallele Umsetzung der Aktivitäten, die sowohl in einzelnen schulischen Bereichen als auch verbreitet in der Schule stattfinden. Eine auf diese Weise gestaltete Einbindung des Buddy-Projekts weist auf relativ günstige schulinterne Kommunikations- und Kooperationsbedingungen an Schulen hin.

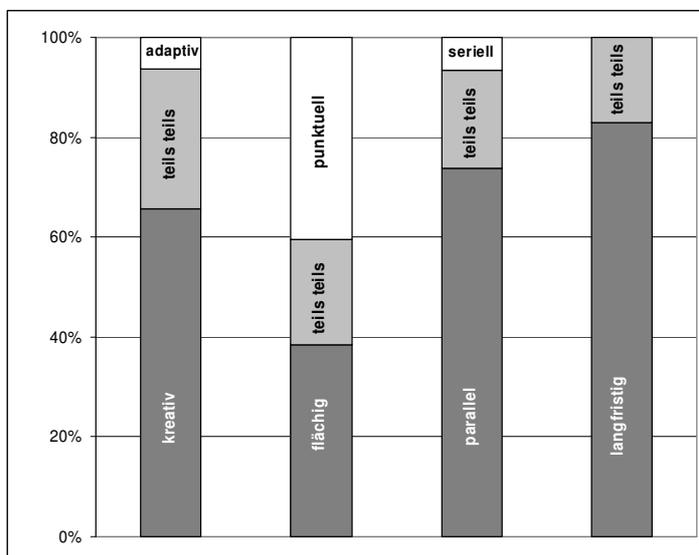


Abbildung 18 Charakteristika der Einbettung des Buddy-Projekts an den Schulen (Angaben der Schulleitungen in Prozent, 3. MZP)

#### 5.4.6 Mit wem arbeiten die Schulen im Rahmen des Buddy-Projekts zusammen?

Die an den Schulen ausgelösten Aktivitäten beziehen sich auch auf die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen. Diese Kooperationen im Sinne der Netzwerkbildung zu fördern, stellt eine zentrale und schulpädagogisch zu begrüßende Zielsetzung des Buddy-Projekts dar. Im Folgenden werden Fragen danach beantwortet, welche Kooperatio-

nen im Projektkontext entstanden sind und inwiefern Zusammenhänge zwischen Kooperationen und der Implementation von Buddy-Projekten an Schulen bestehen.

Bei den am Buddy-Projekt beteiligten Schulen handelt es sich um relativ kooperationsfreudige Schulen, die mit anderen Einrichtungen (z.B. Polizei, Ämter, Vereine, Schulen) gelegentlich bis dauerhaft zusammenarbeiten. Im Rahmen des Buddy-Projekts kooperieren die Schulen allerdings kaum mit anderen Einrichtungen oder Schulen (vgl. Abbildung 19). Vergleichsweise am häufigsten arbeiten sie mit der schulpsychologischen Beratung und anderen Buddy-Schulen zusammen. Bei der schulpsychologischen Beratung ist anzunehmen, dass es sich um die zu Prozessmoderatoren ausgebildeten Schulpsychologen handelt, die die Buddy-Coaches bzw. Schulen begleiten (vgl. Kapitel 3.2.1). Schulleitungen schätzen die Kooperationsbezüge etwas intensiver ein als die Buddy-Coaches; die Unterschiede werden statistisch signifikant<sup>38</sup>, was darauf hindeuten könnte, dass Kooperationen ohne Wissen der Buddy-Coaches existieren.

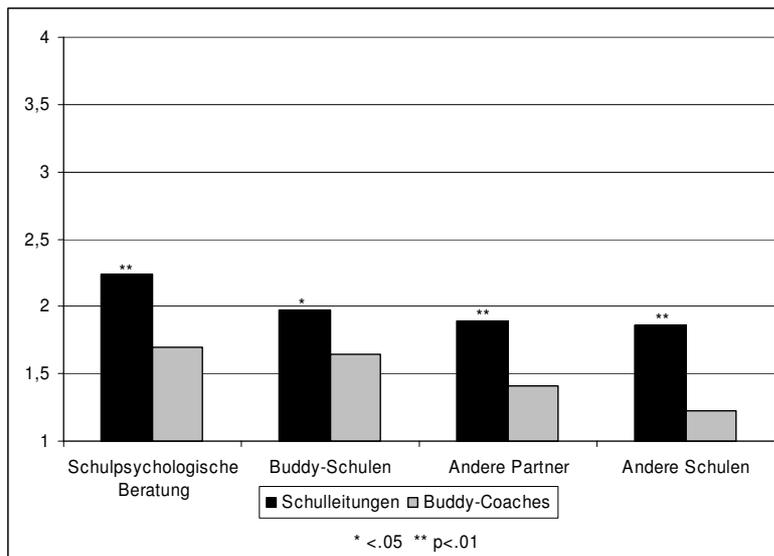


Abbildung 19 Kooperationen im Rahmen des Buddy-Projekts (Angaben der Buddy-Coaches und Schulleitungen, 2. MZP; 1-nie/4-dauerhaft)

Analysen zeigen, dass vor Projektbeginn bestehende Kooperationen der Schulen ebenso wie Kooperationsbezüge im Rahmen des Buddy-Projekts positiv mit dessen Verbreitung im Kollegium zusammenhängen. So korreliert die Anzahl von interessierten Kollegen mit der Intensität von Kooperationen, die im Rahmen des Buddy-Projekts etabliert werden ( $r = .164$ ,  $n = 153$ ,  $p < .05$ ); die Anzahl von Kollegen, die das Buddy-Projekt unterstützen, hängt mit der Intensität bereits vor Projektbeginn etablierter Kooperationen zusammen ( $r = .215$ ,  $n = 225$ ,  $p < .01$ ). Somit weisen die Befunde darauf hin, dass die nach außen gerichtete Kooperationskultur von Schulen mit schulinternen Formen der Zusammenarbeit wie Interesse und kollegiale Unterstützung zusammenhängt. Die Kooperationskultur von Schulen erweist sich in den vorliegenden Datensätzen als stabil, d.h. Schulen, die vor Beginn des Buddy-Projekts Kooperationen aufgebaut haben, arbeiten auch im Projektkontext mit anderen Partnern zusammen.<sup>39</sup> Insofern können bestehende Kooperationen mit schulexternen Partnern als ein Indikator für die Implementation des Buddy-Projekts von Schulen gelten.

## 5.5 Schulinterne Unterstützung

Die Untersuchung der schulinternen Unterstützung bezieht sich auf die personalen und organisatorischen Voraussetzungen für die Implementation des Buddy-Projekts. Neben der zur Verfügung gestellten bzw. aufgewendeten Zeit von Schulleitungen und Buddy-Coaches interessieren Unterstützungsleistungen durch Einzelpersonen ebenso wie Konferenzen und Steuergruppen als Struktur gebende Gremien in Schulen.

### 5.5.1 Wie viel Zeit wird in das Buddy-Projekt investiert?

Buddy-Coaches wenden durchschnittlich etwa eine Stunde und 20 Minuten in der Woche für Tätigkeiten im Rahmen des Buddy-Projekts auf (vgl. Tabelle 14). Diese Werte sind über die Projektlaufzeit konstant ebenso wie die von Schulleitungen.<sup>40</sup> Diese investieren bei der zweiten Befragung im Januar 2008 wöchentlich 45 Minuten in das Buddy-Projekt. Eine Mitarbeit im Buddy-Projekt bzw. als Mitglied der Steuergruppe erhöht den durchschnittlichen Zeitaufwand pro Woche auf eine Stunde; Schulleiter, die nicht im Buddy-Projekt mitarbeiten, investieren dennoch ca. 20 Minuten in der Woche dafür. Im Dezember 2008 geben die Schulleitungen an, wöchentlich etwa 38 Minuten für das Buddy-Projekt aufzuwenden. Bei einer aktiven Mitarbeit bzw. als Steuergruppenmitglied erhöht sich die Arbeitszeit auf wöchentlich eine dreiviertel Stunde; Schulleitungen, die nicht im Projekt mitarbeiten, wenden jedoch ca. 25 Minuten pro Woche auf.<sup>41</sup>

Tabelle 14 Investierte Zeit für das Buddy-Projekt unterschiedlicher Personengruppen an Schulen. Mittelwerte (Standardabweichung). (Selbstauskünfte, 2. und 3. MZP)

Personengruppe	2. MZP (01/2008)		3. MZP (12/2008)	
	N	Zeit in Std./Woche	N	Zeit in Std./Woche
Buddy-Coach	281	1.32 (1.32)	228	1.29 (1.62)
Schulleitung gesamt	78	0.76 (0.91)	56	0.64 (0.63)
Mitglied Steuergruppe	11	0.95 (0.69)	7	0.79 (0.70)
Andere Mitarbeit	41	0.99 (1.09)	25	0.74 (0.68)
Keine Mitarbeit	22	0.32 (0.39)	22	0.41 (0.45)

Im Vergleich mit den niedersächsischen Schulen, an denen die Schulleitungen ca. 35 Minuten und die Buddy-Coaches etwa zwei Stunden und zehn Minuten wöchentlich für das Buddy-Projekt aufgewendet haben, investieren Schulleitungen in Hessen etwa gleich viel Zeit und die Buddy-Coaches 40 Minuten weniger. Möglicherweise erklärt sich der Unterschied damit, dass den Buddy-Coaches in Niedersachsen den Teilnahmebedingungen gemäß konkret zwei AG-Stunden für die Projektarbeit zur Verfügung gestellt werden sollten, während in der hessischen Ausschreibung allgemein Projekt-Stunden – ohne feste Stundenzahl – als Teilnahmebedingung genannt werden (vgl. Kapitel 3.1).

### 5.5.2 Welche Hilfen von Einzelpersonen sind bedeutsam?

Im Folgenden interessiert, welche schulinternen personalen Ressourcen bei der Umsetzung des Buddy-Projekts hilfreich sind. Abbildung 20 zeigt, dass Buddy-Coaches insbesondere Gespräche mit Kollegen allgemein und anderen Buddy-Coaches an ihrer Schule als bedeutsame Unterstützung wahrnehmen; etwas zurückgesetzt sind Hilfen durch die Schulleitung. Darüber hinaus wird deutlich, dass Gespräche mit Kollegen im Projektverlauf an Bedeutsamkeit zunehmen.<sup>42</sup>

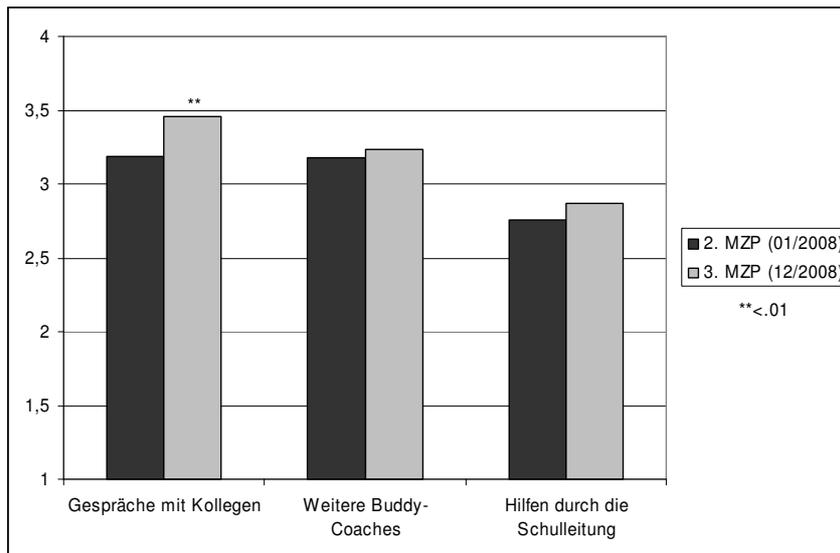


Abbildung 20 Personale Unterstützung (Angaben der Buddy-Coaches, 2. und 3. MZP; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

Korrelationsanalysen ergeben allerdings, dass sich lediglich Hilfen der Schulleitung auf eine inhaltliche Implementation des Buddy-Projekts auswirken (vgl. Tabelle 15). So bestehen statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dieser personalen Unterstützungsleistung und der Integration des Themas „Soziales Lernen“ in Schule und Unterricht einerseits und der Verankerung der Buddy-spezifischen Peergroup-Education in Schule und Unterricht andererseits. Keine statistisch signifikanten Zusammenhänge bestehen zwischen kollegialen Unterstützungsleistungen (Gespräche mit Kollegen bzw. weitere Buddy-Coaches an der Schule) und der inhaltlichen Implementation von Sozialem Lernen bzw. Peergroup-Education. Auf eine Verankerung des Themas Soziales Lernen im Schulprofil haben keine personalen Unterstützungsleistungen Einfluss.

Tabelle 15 Korrelationen zwischen verschiedenen Formen personaler Unterstützung und inhaltlicher Verankerungen des Buddy-Projekts (Angaben der Buddy-Coaches, 2. und 3. MZP)

Personale Unterstützung (2. MZP)	Inhaltliche Verankerungen (3. MZP)		
	Soziales Lernen im Schulprofil	Soziales Lernen in Unterricht und Schule	Peergroup-Education verankert
Gespräche mit Kollegen	$r = -.081, n = 101$	$r = -.020, n = 104$	$r = -.056, n = 102$
Weitere Buddy-Coaches	$r = .101, n = 93$	$r = .118, n = 95$	$r = .202, n = 93$
Hilfen durch Schulleitung	$r = .126, n = 100$	$r = .200^*, n = 102$	$r = .263^{**}, n = 100$

Anmerkung: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

### 5.5.3 Ist Buddy ein Thema in Konferenzen?

Der für die Bewerbung zur Teilnahme am Buddy-Projekt notwendige Gesamtkonferenzbeschluss der Schulen zur aktiven Mitarbeit und Projektunterstützung für mindestens zwei Jahre (vgl. Kapitel 3.1) lag gemäß der Angaben von 111 Schulleitungen bis zum Bewerbungsschluss Ende April 2007 an 91 Schulen (82.0 %) vor; 20 Schulen (18.0 %) haben diesen Beschluss später gefasst. Diese 20 Schulen haben sich somit für eine Teilnahme am Buddy-Projekt beworben und wurden dafür ausgewählt, ohne eine wichtige formale Voraussetzung erfüllt zu haben. Das Ergebnis eröffnet die Frage danach, wie Ausnahmeregelungen getroffen werden.

Über diesen formalen Akt des Gesamtkonferenzbeschlusses hinaus ist für eine erfolgreiche Umsetzung des Buddy-Projekts auch bedeutsam, inwiefern es im Rahmen von Konferenzen besprochen wird (vgl. hierzu auch Abschnitt 5.2.6). Abbildung 21 zeigt, dass es in den beteiligten Schulen insgesamt selten Thema ist, wobei sich die Einschätzungen der Schulleitungen und der Buddy-Coaches statistisch signifikant unterscheiden.<sup>43</sup> Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass Schulleitungen, die Konferenzen überwiegend leiten, die Ansprache und Relevanz bestimmter Themen stärker wahrnehmen als die teilnehmenden Buddy-Coaches, die die Projekte durchführen. Im Vergleich mit anderen Aspekten im Kontext des Buddy-Projekts wird das Pausenverhalten von Schülern am häufigsten besprochen. Seltener Themen sind die pädagogische Konzeption des Buddy-Projekts und dessen Organisation; äußerst selten werden schulexterne Kooperationen und unterrichtsbezogene Aspekte behandelt. Vor dem Hintergrund, dass Buddy-Projekte an den Schulen häufig in Pausen und selten in Unterrichtsfächer integriert sind (vgl. Abschnitt 5.4.3), erscheint dieses Ergebnis plausibel.

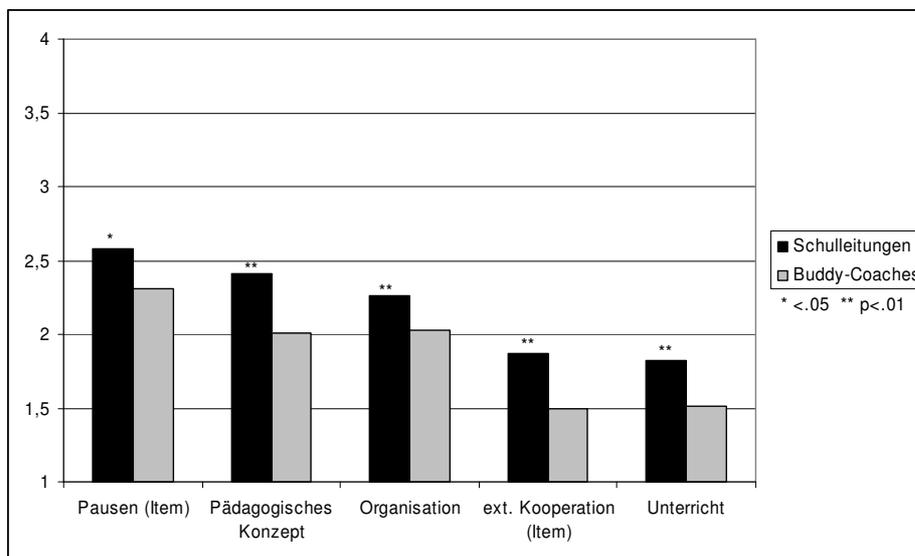


Abbildung 21 Häufigkeit der Behandlung von Themen im Kontext des Buddy-Projekts in Konferenzen (Einschätzungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches, 2. MZP; 1-gar nicht/4-sehr oft)

Korrelationsanalysen zeigen, dass die Behandlung des Buddy-Projekts in Konferenzen der Schulen statistisch signifikant mit unterschiedlichen Beteiligungsformen von Kollegen zusammenhängt (vgl. Tabelle 16). Das Interesse von Kollegen wird demnach gesteigert, wenn die oben genannten Themen (abgesehen von schulexternen Kooperationen) häufig besprochen werden. Eine intensive Behandlung aller Themen in Konferenzen wirkt sich positiv auf die Unterstützung des Buddy-Projekts aus. Auf die Mitarbeit von Kollegen hat die Häufigkeit thematisierter Aspekte des Projekts bezüglich Pausen, dem pädagogischen Konzept und Unterricht Einfluss. Dieses Ergebnis ist zum einen dahingehend zu interpretieren, dass sich die häufige Thematisierung des Buddy-Projekts auf dessen Implementation an Schulen positiv auswirkt; zum anderen weist es darauf hin, dass eine Verbreitung im Kollegium einen relativ strukturierten und regelmäßigen Rahmen für Absprachen erfordert.

Tabelle 16 Korrelationen zwischen unterschiedlichen Beteiligungsformen von Kollegen und behandelten Themen im Kontext des Buddy-Projekts in Konferenzen (Angaben der Buddy-Coaches, 2.MZP)

Konferenzthemen	Beteiligungsformen (relative Häufigkeiten)		
	Interesse	Unterstützung	Mitarbeit
Organisation	$r = .277^{**}$ , $n = 206$	$r = .240^{**}$ , $n = 211$	$r = .110$ , $n = 213$
Pausen (Item)	$r = .274^{**}$ , $n = 204$	$r = .332^{**}$ , $n = 209$	$r = .176^*$ , $n = 211$
Pädagogisches Konzept	$r = .248^{**}$ , $n = 203$	$r = .226^{**}$ , $n = 208$	$r = .161^*$ , $n = 210$
Unterricht	$r = .215^{**}$ , $n = 203$	$r = .182^{**}$ , $n = 208$	$r = .153^*$ , $n = 210$
Ext. Kooperation (Item)	$r = .028$ , $n = 196$	$r = .148^*$ , $n = 200$	$r = -.004$ , $n = 203$

Anmerkung: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

#### 5.5.4 Wie arbeiten und wirken schulische Steuergruppen?

Eine Voraussetzung für die Teilnahme von Schulen am Buddy-Projekt bestand in deren Bereitschaft zur Einrichtung einer Projektgruppe bzw. zur Einbindung in eine existierende Steuergruppe zum Sozialen Lernen (vgl. Kapitel 3.1). Vor dem Hintergrund, dass die Installation von Projekt- bzw. Steuergruppen an Schulen u.a. darauf abzielt, Schulentwicklung zu initiieren sowie schulinterne Veränderungsprozesse zu steuern und zu unterstützen (vgl. ausführlich Berkemeyer & Holtappels 2007), kann diese Teilnahmebedingung dahingehend verstanden werden, dass das Buddy-Projekt keine isolierte Einzelmaßnahme an Schulen sein, sondern vielmehr Entwicklungsprozesse anstoßen soll. Im Folgenden wird untersucht, ob an den Schulen Steuergruppen eingerichtet worden sind und wenn ja, ob diese speziell für das Buddy-Projekt oder allgemeiner für den Bereich des Sozialen Lernens zuständig sind. Außerdem werden personale Zusammensetzungen und Aufgaben von Steuergruppen exploriert. Darauf aufbauend werden weitere Analysen durchgeführt, deren Ergebnisse Hinweise dahingehend geben, welche personalen Bedingungen für eine strukturierte Steuergruppenarbeit notwendig sind und inwiefern sich diese auf die Implementation des Buddy-Projekts auswirkt.

Knapp drei Viertel der Schulen (73.3 %) geben nach etwas über einem halben Jahr Projektlaufzeit an, eine Steuergruppe installiert zu haben (vgl. Tabelle 17). An einem Drittel der Schulen besteht eine Steuergruppe für das Buddy-Projekt, 21.1 % der Schulen haben eine Steuergruppe für den Bereich Soziales Lernen und an 20.0 % der Schulen existieren zwei Steuergruppen, eine für diesen Bereich und eine für das Buddy-Projekt. Die Hälfte der Schulen (52.7 %) hat bereits vor Beginn des Buddy-Projekts mit den Regionaltrainings im Juni 2007 eine Steuergruppe eingerichtet.

Tabelle 17 Steuergruppe an den Schulen (Schulleiterangaben, 2. MZP)

Steuergruppe für ...	Schulen		
	N	%	kum. %
... Buddy-Projekt	29	32.2	32.2
... Soziales Lernen	19	21.1	53.3
... Buddy-Projekt und Soziales Lernen	18	20.0	73.3
Keine Steuergruppe	24	26.7	100
<i>Gesamt</i>	<i>90</i>	<i>100</i>	

In den schulinternen Steuergruppen arbeiten durchschnittlich acht Personen mit (gerundete Zahlen; vgl. Tabelle 18); Steuergruppen für den Bereich Soziales Lernen haben mit zehn Personen mehr Mitglieder als Steuergruppen für das Buddy-Projekt, in denen sieben Personen mitarbeiten.<sup>44</sup> Die Mitgliederanzahl der jeweiligen Personengruppen in den unterschiedlichen Steuergruppen ist relativ unabhängig von deren Anzahl in der Schule. Statistisch signifikante Zusammenhänge finden sich lediglich für die Anzahl von Sozialpädagogen an den Schulen und deren Anzahl in Steuergruppen insgesamt ( $r = .453$ ,  $n = 45$ ,  $p < .01$ ) und in Steuergruppen für den Bereich Soziales Lernen ( $r = .809$ ,  $n = 16$ ,  $p < .01$ ) zum einen, zum anderen für die Anzahl von Lehrkräften an den Schulen und der Anzahl an Buddy-Coaches in Steuergruppen für den Bereich Soziales Lernen ( $r = .568$ ,  $n = 16$ ,  $p < .05$ ).

Weitere Analysen zeigen mittlere Zusammenhänge zwischen der Personenanzahl in Steuergruppen und deren Grad der Arbeitsorganisation auf ( $r = .482$ ,  $n = 52$ ,  $p < .01$ ). Insofern haben Steuergruppen, die in hohem Maße organisiert sind (indem sie z.B. einen Vorsitzenden und einen Sprecher haben), strukturiert arbeiten (indem sie u.a. Sitzungen protokollieren und Aufgaben aufteilen) sowie nach innen und außen wirken (indem z.B. sie beraten und Beschlüsse fassen), mehr Mitglieder als Steuergruppen, deren Arbeitsorganisation geringer ausgeprägt ist. Aus diesem plausiblen Ergebnis kann für die Installation von Steuergruppen in der Schulpraxis abgeleitet werden, dass die Gruppenstärke zwar überschaubar, doch möglichst groß sein sollte, um strukturierte, organisierte und wirkungsvolle Arbeit zu erreichen.

Tabelle 18 Verteilung der Personengruppen auf unterschiedliche Steuergruppen an den Schulen. Mittelwerte (Standardabweichung). (Schulleiterangaben, 2. MZP)

Personengruppen	Anzahl der Personen		
	Steuergruppe insgesamt (N=64)	Steuergruppe Buddy-Projekt (N=27)	Steuergruppe Soziales Lernen (N=18)
Schulleitung	0.79 (0.95)	0.70 (1.20)	1.11 (0.76)
Buddy-Coaches	3.84 (2.45)	3.85 (2.16)	3.00 (2.35)
Andere Lehrkräfte	1.51 (2.72)	0.19 (0.48)	3.56 (3.90)
Schüler	1.49 (5.68)	1.96 (7.72)	1.89 (4.92)
Sozialpädagogen	0.44 (0.84)	0.26 (0.59)	0.67 (0.97)
<i>Gesamt</i>	<i>8.07 (7.26)</i>	<i>6.96 (9.13)</i>	<i>10.23 (6.94)</i>

Steuergruppen setzen sich insgesamt zusammen aus der Schulleitung, vier Buddy-Coaches sowie je zwei anderen Lehrkräften und Schülern (gerundete Durchschnittszahlen). In Steuergruppen für das Buddy-Projekt sind durchschnittlich keine anderen Lehrkräfte vertreten; in Steuergruppen für den Bereich Soziales Lernen arbeitet im Durchschnitt ein Buddy-Coach weniger, zwei andere Lehrkräfte mehr und zudem ein Sozialpädagoge mit. Beim Vergleich der Zusammensetzung dieser beiden Arten von Steuergruppen fällt auf, dass in der Steuergruppe für den Bereich Soziales Lernen im Durchschnitt zwar ein Buddy-Coach weniger vertreten ist als in Steuergruppen für das Buddy-Projekt, jedoch vier andere Lehrkräfte Mitglied sind. Die allgemeine Steuergruppe Soziales Lernen integriert somit die Buddy-Coaches und ermöglicht eine Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften. Die Mitarbeit der Schulleitung in den Steuergruppen macht deutlich, dass Steuerung und Schulentwicklung an den Buddy-Schulen als Teil der Leitungsarbeit verstanden wird.

Mit Blick auf die Arbeit der Steuergruppen für das Buddy-Projekt zeigt sich, dass diese häufiger Impulse an Personen bzw. Konferenzen der Schulen geben, als dass sie von diesen Impulse bekommen bzw. diesen Rechenschaft über ihre Arbeit ablegen (vgl. Abbildung 22). Die Schulleitung, Lehrkräfte und die Gesamtkonferenz sind wichtigste Adressaten für Impulse der Steuergruppe ebenso wie diese am häufigsten Impulse für Buddy-Aktivitäten von ihnen erhält. Im Vergleich zur Impulsgebung für das Projekt berichteten Steuergruppen häufiger der Schulleitung und der Gesamtkonferenz über ihre Tätigkeiten. Analysen zeigen, dass diese Rechenschaftslegung zusammenhängt mit der Anzahl von Kollegen, die im Buddy-Projekt mitarbeiten ( $r = .381, n = 48, p < .01$ ), und mit der Anzahl an interessierten Schülern ( $r = .542, n = 25, p < .01$ ). Dieses Ergebnis spricht dafür, dass Berichtspflicht und damit einhergehende Transparenz der Steuergruppenarbeit sich positiv auf eine Verbreitung des Buddy-Projekts in Kollegium und Schülerschaft auswirken.

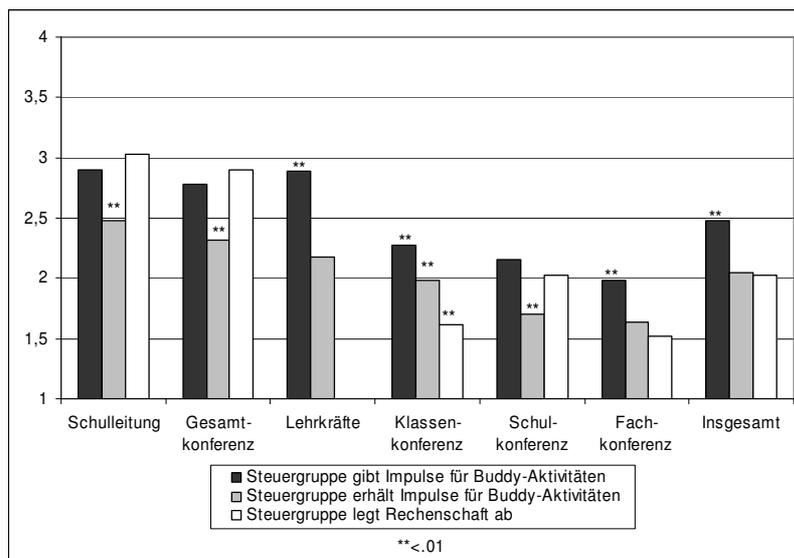


Abbildung 22 Impulse für das Buddy-Projekt von bzw. an Steuergruppen (Angaben der Schulleitungen, 2. MZP; 1-nie/4-sehr oft)

Steuergruppen für das Buddy-Projekt geben den genannten Personen und Konferenzen häufiger Impulse für Buddy-Aktivitäten als Steuergruppen für den Bereich Soziales Lernen (vgl. Abbildung 23).<sup>45</sup> Im Vergleich dazu legen beide Steuergruppen seltener Rechenschaft über ihre Arbeit ab und erhalten seltener Impulse, wobei Steuergruppen für das Buddy-Projekt tendenziell häufiger berichten und Impulse bekommen. Dieses zum Teil erwartbare Ergebnis lässt den Schluss zu, dass eine spezifische Steuergruppe zum Buddy-Projekt für die Weiterentwicklung von Buddy-Aktivitäten (zumindest zu Beginn der Projektarbeit) geeigneter ist als die allgemeine Steuergruppe für den Bereich des Sozialen Lernens.

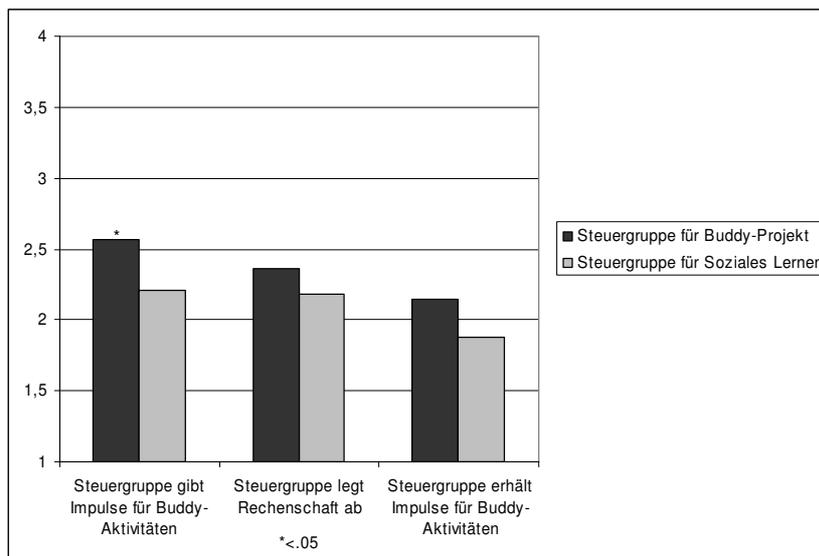


Abbildung 23 Aufgaben unterschiedlicher Steuergruppen (Angaben der Schulleitungen, 2. MZP; 1-nie/4-sehr oft)

## 5.6 Schulexterne Unterstützung

Den Buddy-Coaches bzw. den am Buddy-Projekt beteiligten Schulen stehen seitens des buddy E.V. und des Landes Hessen schulexterne Unterstützungssysteme zur Verfügung, wie Buddy-Training, Materialien (z.B. Buddy-Buch), Prozessmoderatoren und Netzwerkstrukturen (vgl. Kapitel 3). Einen ersten Überblick über die wahrgenommene Bedeutsamkeit dieser Unterstützungsleistungen im Projektverlauf liefert Abbildung 24. Für die Buddy-Coaches sind das Regionaltraining und Materialien am wichtigsten zur Umsetzung des Buddy-Projekts. Wenngleich die Bedeutsamkeit dieser beiden Hilfen zum zweiten Befragungszeitpunkt im Dezember 2008 (nach dem Ende der fünf Trainingstage) statistisch signifikant abnimmt,<sup>46</sup> bleiben sie auch dann noch wichtiger als die anderen Unterstützungsleistungen. Beratung durch den Prozessmoderator wird als relativ bedeutsame Unterstützung erachtet, gefolgt von Hilfen durch den buddy E.V. und von Netzwerktreffen. Eher unwichtig sind Hilfen durch das Kultusministerium und die Landesschulbehörde beim zweiten Messzeitpunkt im Januar 2008. Diese nehmen ebenso wie die Netzwerktreffen, die dann auch häufiger stattgefunden haben (vgl. Abschnitt 5.6.3), bei der dritten Befragung Ende 2008 statistisch signifikant an Wichtigkeit zu, während die Hilfen des Prozessmoderators und des buddy E.V. im Projektverlauf in ihrer wahrgenommenen Bedeutsamkeit konstant bleiben.

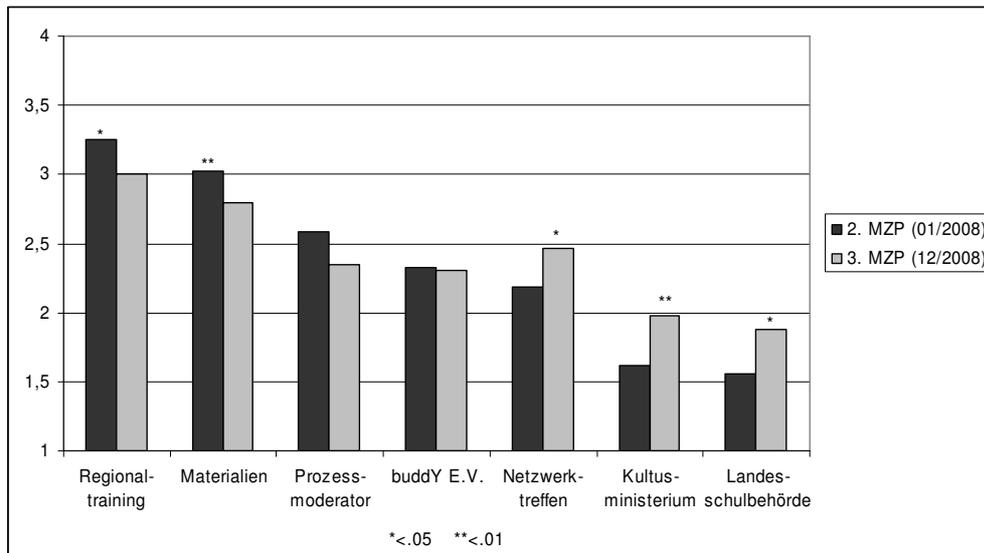


Abbildung 24 Bedeutsamkeit schulexterner Unterstützungen für die Implementation des Buddy-Projekts im Projektverlauf (Einschätzungen der Buddy-Coaches; Längsschnittdatensatz; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

Die Befunde weisen darauf hin, dass zu Beginn des Buddy-Projekts inhaltliche Fragen und Themen an den Schulen im Vordergrund stehen, die der Unterstützung durch vom buddY E.V. installierte Unterstützungssysteme (Regionaltraining und Materialien) bedürfen, und im Projektverlauf schulorganisatorische Aspekte in den Fokus kommen, die stärker Hilfen von Kultusministerium und Landesschulbehörde benötigen. Vorsichtig interpretiert sprechen die Ergebnisse außerdem dafür, das Regionaltraining und die Projektmaterialien in der bestehenden Form beizubehalten, jedoch mit der Durchführung von Netzwerktreffen frühzeitiger zu beginnen.

Im Folgenden werden die drei projektspezifischen Supportsysteme Regionaltraining, Beratung durch Prozessmoderatoren und Netzwerktreffen differenzierter auf ihre Bedeutsamkeit als Unterstützungsleistung für die Ausgestaltung von Buddy-Projekten untersucht.

### 5.6.1 Regionaltraining

Im fünftägigen Regionaltraining werden die ausgewählten Lehrkräfte und Sozialpädagogen der beteiligten Schulen sowohl zu Buddy-Coaches ausgebildet als auch über ein Schuljahr bei der Entwicklung, Umsetzung und Steuerung von Buddy-Projekten begleitet (vgl. ausführlich Kapitel 3.2.1). Insofern stellt diese Weiterbildung konzeptionell und – wie oben dargestellt – auch aus Sicht der Teilnehmenden eine äußerst bedeutsame schulexterne Unterstützungsleistung für die Umsetzung von Buddy-Projekten an Schulen dar. Hinsichtlich unterschiedlicher Phasen, die dabei durchlaufen werden, zeigt Abbildung 25, dass für die Buddy-Coaches das Regionaltraining eine bedeutsame Unterstützung vor allem bei der Entwicklung von Buddy-Projekten ist.<sup>47</sup> Darüber hinaus wird es als hilfreich für die Planung und Organisation des Buddy-Projekts sowie bei der Erarbeitung von Lösungen für auftauchende Schwierigkeiten erachtet; als relativ wichtig, jedoch von zurückgesetzter Bedeutung, wird es für die Projektdurchführung, -steuerung und -einbindung in das Schulprofil angesehen. Insofern scheint das Regionaltraining eine ausgesprochen gute Unterstützung bei der Konzeption von Buddy-Projekten darzustellen, für deren praktische Durchführung und Verankerung im Schulprofil an Schulen wird es tendenziell als weniger wichtig wahrgenommen. Die Ergebnisse von Korrelationsanalysen bestätigen das: Demnach steht die Bedeutsamkeit des Regionaltrainings in keinem Zusammenhang mit einer inhaltliche Implementation des

Buddy-Projekts, bei der das Thema Soziales Lernen fester Bestandteil von Schulprofil oder Unterricht bzw. das spezifische Konzept der Peergroup-Education verankert wird.

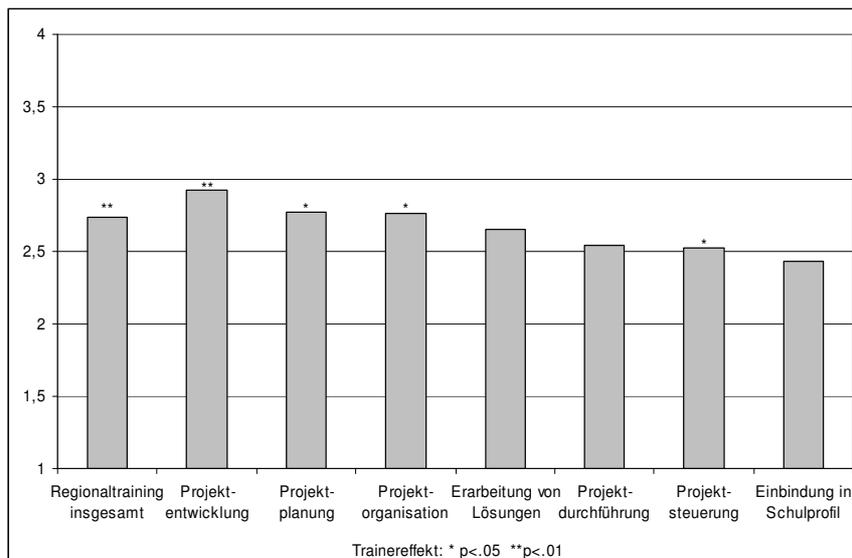


Abbildung 25 Bedeutsamkeit des Regionaltrainings als Unterstützungsleistung für unterschiedliche Phasen der Umsetzung des Buddy-Projekts (Einschätzungen der Buddy-Coaches, 3. MZP; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

In Abbildung 25 ist außerdem das Ergebnis von Varianzanalysen abgetragen: Danach unterscheiden sich Buddy-Coaches statistisch signifikant in ihrer Einschätzung der Bedeutsamkeit des Regionaltrainings für die inhaltliche Ausgestaltung des Buddy-Projekts insgesamt und für einzelne Aspekte dabei (Entwicklung, Planung, Organisation und Steuerung) in Abhängigkeit vom Trainer, bei dem sie das Regionaltraining absolviert haben.<sup>48</sup> Inwiefern Buddy-Coaches das Regionaltraining als Unterstützungsleistung – vor allem für die Konzipierung von Buddy-Projekten – wahrnehmen, wird somit auch von den Trainern beeinflusst.

Weitere Unterschiede in der Einschätzung der Bedeutsamkeit des Regionaltrainings lassen sich für die Implementation von Buddy-Projekten im Unterricht bzw. im außerunterrichtlichen Bereich identifizieren (vgl. Abbildung 26): So erachten Buddy-Coaches, die das Projekt im Unterricht umsetzen, das Training für bedeutsamer als Buddy-Coaches, die das Projekt außerunterrichtlich (z.B. in Pausen, Arbeitsgemeinschaften) anbieten. Statistisch signifikant werden die Unterschiede für die Projektplanung, -organisation und -durchführung sowie die Erarbeitung von Lösungen.<sup>49</sup> Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte darin bestehen, dass Unterrichtsprojekte aufgrund ihrer formalen bzw. curricularen Anforderungen stärkere Unterstützung bei der Umsetzung von außen benötigen, weshalb die Bedeutsamkeit des Regionaltrainings von dieser Gruppe der Buddy-Coaches als größer erachtet wird.

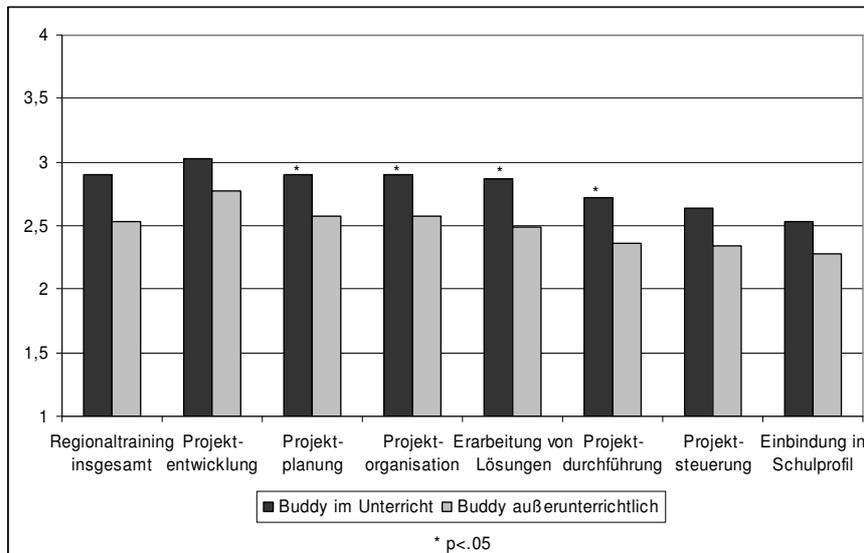


Abbildung 26 Bedeutsamkeit des Regionaltrainings als Unterstützungsleistung für unterschiedliche Phasen der Umsetzung des Buddy-Projekts differenziert nach verschiedenen Implementationsfeldern (Einschätzungen der Buddy-Coaches, 3. MZP; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

Insgesamt fühlen sich 70.8 % der Buddy-Coaches durch das Regionaltraining sehr gut bis gut auf die Umsetzung des Buddy-Konzepts in der Praxis vorbereitet, 29.2 % allerdings auch kaum bzw. gar nicht. Unabhängig von dieser Einschätzung machen Buddy-Coaches Vorschläge für konzeptionelle Änderungen und für inhaltliche Schwerpunkte im Regionaltraining. Konzeptionellen Verbesserungsbedarf für das Regionaltraining sehen Buddy-Coaches vor allem zum einen in Bezug auf ausführlichere Informationen zum Buddy-Konzept, z.B. vor Projektbeginn und durch Berichte erfahrener Buddy-Coaches (vgl. Abbildung 27). Zum anderen wird eine Verbesserung auch in einem intensiveren Training gesehen, indem Zusatzseminare ca. ein Jahr nach dem Regionaltraining bzw. zusätzlich z.B. zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Buddy-Projekts im Schulalltag durchgeführt werden, theoretische Grundlagen intensiviert und insgesamt mehr als fünf Trainingstage angeboten werden. Etwas zurückgesetzt ist der Wunsch nach einer stärkeren Beteiligung von Personen aus einer Schule, also die Einbindung von mehr Lehrkräften bzw. Sozialpädagogen sowie der Schulleitung.

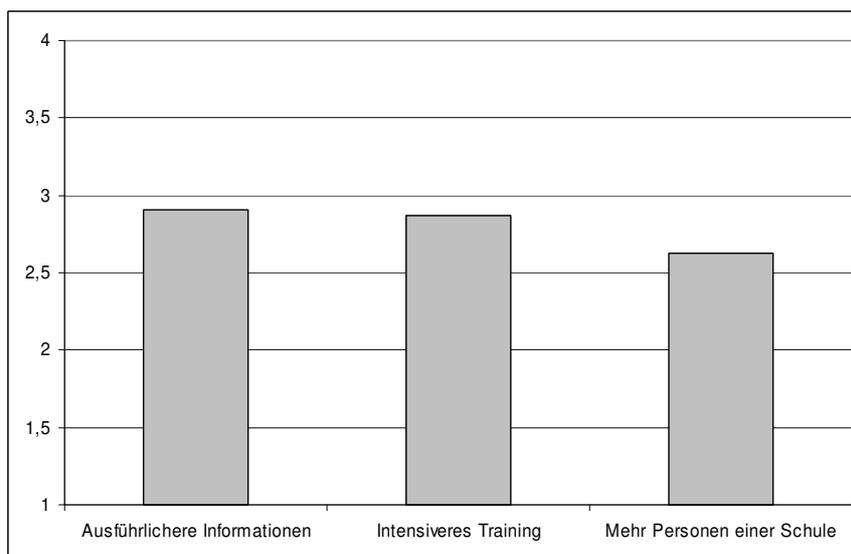


Abbildung 27 Konzeptionelle Veränderungsvorschläge für das Regionaltraining (Angaben der Buddy-Coaches, 3. MZP; 1-stimme nicht zu/4-stimme zu)

Hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunkte des Regionaltrainings gibt fast die Hälfte der Buddy-Coaches (45.6 %) Themen an, die sie gerne ausführlicher behandelt hätten. Am häufigsten werden Themen zum Bereich des Sozialen Lernens genannt, wie Gewaltprävention, Klassenrat, Mobbing und Mediation (vgl. Tabelle 19). Der Wunsch nach konkreten Praxishilfen, Vorgaben und Vorlagen steht deutlich dahinter an zweiter Stelle gefolgt von Aspekten, die die (Buddy-) Schüler, deren Ausbildung, Motivation und Unterstützung betreffen. Elf Buddy-Coaches hätten gerne die Implementation des Buddy-Projekts in Schulpraxis und Schulprogramm behandelt, neun Buddy-Coaches wären gerne intensiver über Unterstützungsleistungen u.a. von der Bildungsadministration und dem buddY E.V. informiert worden. Schließlich wurden auch einige nicht eindeutig zuzuordnende Inhalte genannt, wie die Berücksichtigung unterschiedlicher Schulformen, Elternarbeit und die Dokumentation von Buddy-Projekten.

Tabelle 19 Inhaltliche Schwerpunkte im Regionaltraining (Angaben der Buddy-Coaches, offene Frage, 3. MZP)

Inhalte	Beispiele	N
Themen	Soziales Lernen; Gewaltprävention; Klassenrat; Mobbing; Mediation	47
Praxishilfen	Fallbeispiele; Konkrete Tipps (Arbeitsblätter, Briefvorlagen); Best Practices; weniger Austausch, mehr Vorgaben	19
Schüler	Ausbildung; Motivation; Unterstützung; Umgang mit schwierigen Schülern	17
Implementation	Umsetzung in der Schulpraxis; zeitlicher Rahmen; Einbettung ins Schulprogramm	11
Unterstützung	Konkrete Hilfen; Freistellung; Schulämter; Kultusministerium; buddY E.V.	9
Sonstige	Bezugnahme auf Schulformen; Elternarbeit; Dokumentation der Projekte	15

### 5.6.2 Prozessmoderatoren

Bei den Prozessmoderatoren in Hessen handelt es sich um Schulpsychologen und abgeordnete Lehrkräfte aus 13 staatlichen Schulämtern, die das Buddy-Projekt an den Schulen nachhaltig sichern sollen (vgl. INT 10/2). Im Rahmen ihrer sechstägigen Ausbildung durch den buddY E.V. haben sich die 23 Prozessmoderatoren selber Standards bezüglich ihrer Aufgaben gesetzt, die in allgemeine, schulbezogene und schulübergreifende Aufgaben unterteilt sind (vgl. INT 10/6-8). Die *allgemeinen Aufgaben* umfassen die Organisation der Regionaltrainings (Räume, Material, Versorgung), die Einladung und Verwaltung der Teilnehmer, die transparente Rückmeldung an die staatlichen Schulämter sowie die Sicherstellung der Akkreditierung von Fortbildungen zum Buddy-Projekt. Die *schulbezogenen Standards* umfassen die Kontaktaufnahme zu Schulleitungen, das Führen von Gesprächen und die Kontaktpflege mit Ansprechpartnern zum Buddy-Projekt in den Schulen. Als *schulübergreifende Standards* haben die Prozessmoderatoren zum einen festgelegt, an mindestens einem Regionaltraining teilzunehmen, wobei die gesamten fünf Tage angestrebt werden, Minimum aber der erste oder zweite Trainingstag sein sollte. Zum anderen wollen sie für regionale Netzwerktreffen der Buddy-Schulen sorgen.

Im Folgenden werden zunächst die (selbst gesetzten) Aufgaben und Tätigkeiten der Prozessmoderatoren auf der Basis von Selbstauskünften untersucht.<sup>50</sup> Im Anschluss

daran wird die Funktion der Prozessmoderatoren als schulexterne Unterstützungsleistung aus Sicht der Buddy-Coaches beleuchtet.

### *Zeitressourcen, Aufgaben und Tätigkeiten der Prozessmoderatoren*

Die Prozessmoderatoren wenden bis zu drei Stunden pro Woche, im Durchschnitt eine Stunde und 39 Minuten ( $MW=1.65$ ,  $SD=1.05$ ), für Tätigkeiten im Rahmen des Buddy-Projekts auf. Dabei nimmt die Organisation des Regionaltrainings mit 42.29 % bzw. 42 Minuten den größten Anteil ein (vgl. Tabelle 20). 14.29 % (14 Minuten) der wöchentlichen Tätigkeiten als Prozessmoderator wird für die Beratung der Buddy-Coaches aufgewendet. Jeweils elf Minuten pro Woche beanspruchen Absprachen mit dem buddY E.V. und den Landeskoordinatoren (11.21 %) sowie die Organisation von Netzwerktreffen (10.71 %). Für die Aufnahme und Pflege der Kontakte zu den Schulen benötigen die Prozessmoderatoren durchschnittlich neun Minuten bzw. 9.14 % ihrer Arbeitszeit. Die Beratung und Unterstützung von Schulen erfordert acht Minuten (8.5 %), die Rückmeldung an Schulämter fünf Minuten (4.86 %) und die Akkreditierung von Fortbildungen lediglich eine Minute (1 %).

Tabelle 20 Prozentualer Anteil unterschiedlicher Aufgaben und Tätigkeiten der Prozessmoderatoren. Mittelwerte (Standardabweichungen). (Angaben der Prozessmoderatoren)

<b>Aufgaben</b>	<b>%-Anteil</b>
Organisation des Regionaltrainings	42.29 (16.27)
Beratung der Buddy-Coaches	14.29 (9.78)
Absprachen mit buddY E.V., Landeskoordinatoren	11.21 (6.94)
Organisation von Netzwerktreffen	10.71 (9.38)
Kontaktaufnahme und -pflege mit den Schulen	9.14 (5.29)
Beratung und Unterstützung von Schulen	8.50 (8.23)
Rückmeldung an Schulämter	4.86 (3.92)
Akkreditierung	1.00 (1.84)

Somit nehmen die von den Prozessmoderatoren als allgemeine Aufgaben bezeichneten Tätigkeiten, also Organisation der Regionaltrainings, Rückmeldung an Schulämter und Akkreditierung, ergänzt durch Absprachen mit dem buddY E.V. und Landeskoordinatoren den größten wöchentlichen Anteil mit 59.4 % (59 Minuten) ein. Schulbezogene Aufgaben in Form von Beratung der Buddy-Coaches und Schulen sowie Kontaktaufnahme und -pflege umfassen 31.9 % (32 Minuten) ihrer Arbeitszeit. Die schulübergreifende Aufgabe der Organisation von Netzwerktreffen nimmt 10.7 % (11 Minuten) der wöchentlichen Arbeitszeit als Prozessmoderator ein. Einen anderen schulübergreifenden Standard haben sie erreicht, indem sie an drei bis 19 Tagen des Regionaltrainings, durchschnittlich sieben ( $MW=6.96$ ,  $SD=4.82$ ), teilgenommen haben; drei Personen waren bei drei bis vier Tagen anwesend, fünf an fünf Tagen und drei an acht bis 19 Tagen.

Insgesamt finden sich die selber gesetzten Standards in den Arbeitszeiten der Prozessmoderatoren wieder. Zu prüfen wäre, inwiefern das Verhältnis zwischen organisierenden und inhaltlich-beratenden Tätigkeiten zugunsten letztgenannter verbessert werden könnte. Zudem eröffnet sich die Frage, ob bzw. inwiefern die Prozessmoderatoren die nach dem Ende der fünf Trainingstage frei gewordenen zeitlichen Ressourcen für die Begleitung der Schulen bei der Umsetzung und nachhaltigen Implementierung des Buddy-Projekts genutzt haben. Im Folgenden wird der Blick auf diese zentralen Aufgaben der Prozessmoderatoren gerichtet, die sich in den von ihnen gesetzten schulbezogenen Standards teilweise auch wiederfinden. Dabei interessieren zum einen quantita-

tive Parameter (die Anzahl begleiteter Schulen und Buddy-Coaches sowie die Anzahl durchgeführter Netzwerktreffen), zum anderen qualitative Aspekte (Aufnahme und Inhalte der Kontakte zwischen Prozessmoderatoren und Schulen).

Die befragten Prozessmoderatoren geben an, dass sie zwischen zwei und 14 Schulen, durchschnittlich sechs ( $MW=5.87$ ,  $SD=3.38$ ), begleiten, von denen sie zwischen keiner und fünf Schulen, im Durchschnitt zwei ( $MW=2.00$ ,  $SD=1.73$ ), besucht haben. Die Anzahl begleiteter Buddy-Coaches bewegt sich zwischen neun und 61, durchschnittlich 26 ( $MW=25.60$ ,  $SD=16.89$ ), von denen die Prozessmoderatoren alle bis keinen, durchschnittlich wieder 26 ( $MW=25.08$ ,  $SD=16.30$ ), persönlich kennen. Die große Streuung bei der Anzahl zu begleitender Schulen und Buddy-Coaches resultiert aus der vorgegebenen regionalen Zuordnung von Schulen zu den Prozessmoderatoren in den jeweiligen Schulamtsbezirken. Dieser unterschiedliche Betreuungsschlüssel hat allerdings Auswirkungen auf die zeitlichen Ressourcen der Prozessmoderatoren: So zeigen sich Zusammenhänge zwischen deren wöchentlicher Arbeitszeit für das Buddy-Projekt und der Anzahl betreuter Schulen ( $r = .259$ ,  $n = 13$ ,  $p = .39$ , Varianzaufklärung: 7 %) <sup>51</sup> bzw. der Anzahl betreuter Buddy-Coaches ( $r = .333$ ,  $n = 13$ ,  $p = .27$ , Varianzaufklärung: 11 %). Zudem steigt die Arbeitszeit von Prozessmoderatoren mit der Anzahl Schulen, die sie besuchen ( $r = .455$ ,  $n = 13$ ,  $p = .12$ , Varianzaufklärung: 21 %), bzw. der Anzahl Buddy-Coaches, die sie persönlich kennen lernen ( $r = .429$ ,  $n = 11$ ,  $p = .19$ , Varianzaufklärung: 18 %). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Zeitressourcen der Prozessmoderatoren die Intensität und Qualität der Betreuung von Schulen bzw. Buddy-Coaches beeinflussen. Von daher wäre zu empfehlen, den Betreuungsschlüssel zu überdenken und die Buddy-Schulen relativ gleichmäßig unter den Prozessmoderatoren zu verteilen.

Die Kontaktaufnahme zwischen Prozessmoderatoren und Buddy-Schulen bzw. Buddy-Coaches geht überwiegend von den Prozessmoderatoren aus. So geben zehn Befragte an, dass zumeist sie die Kontakte herstellen. Bei sieben dieser Prozessmoderatoren bleibt der Kontakt dann auf das Regionaltraining bzw. die Netzwerktreffen (vgl. hierzu Abschnitt 5.6.3) beschränkt. Kontakte darüber hinaus gehen eher von den Buddy-Coaches aus. Im Vordergrund der Kontakte zwischen Prozessmoderatoren und Buddy-Coaches stehen Absprachen von Terminen (vgl. Abbildung 28), d.h. organisatorische Aspekte, die die Arbeit der Prozessmoderatoren insgesamt dominieren. Daneben sind Themen relevant, die sich auf die Umsetzung des Buddy-Projekts an den Schulen beziehen und damit die inhaltlich-beratenden Kompetenzen der Prozessmoderatoren erfordern. Seltener ermitteln die Prozessmoderatoren Fortbildungsbedarfe von Buddy-Coaches und klären die Ausgangssituation der Schulen ab. Dieses Ergebnis könnte darauf hinweisen, dass Prozessmoderatoren nachsteuernd wirken, wenn der individuelle Kompetenzgewinn und die Erfassung schulischer Bedarfe durch das Regionaltraining von den Buddy-Coaches als zu gering erlebt werden. Sehr selten wird bei den Kontakten zwischen Prozessmoderatoren und Buddy-Coaches die Buddy-Gesamtkonzeption spezifiziert, was darauf hindeutet, dass diese durch die Teilnahme am Regionaltraining und die Nutzung begleitender Materialien deutlich ist. Am seltensten werden Schwierigkeiten mit dem Buddy-Projekt an Schulen thematisiert. Dieses Ergebnis kann zum einen dahingehend interpretiert werden, dass diesbezüglich keine Probleme bestehen, zum anderen sind Prozessmoderatoren dafür eventuell nicht die Adressaten.

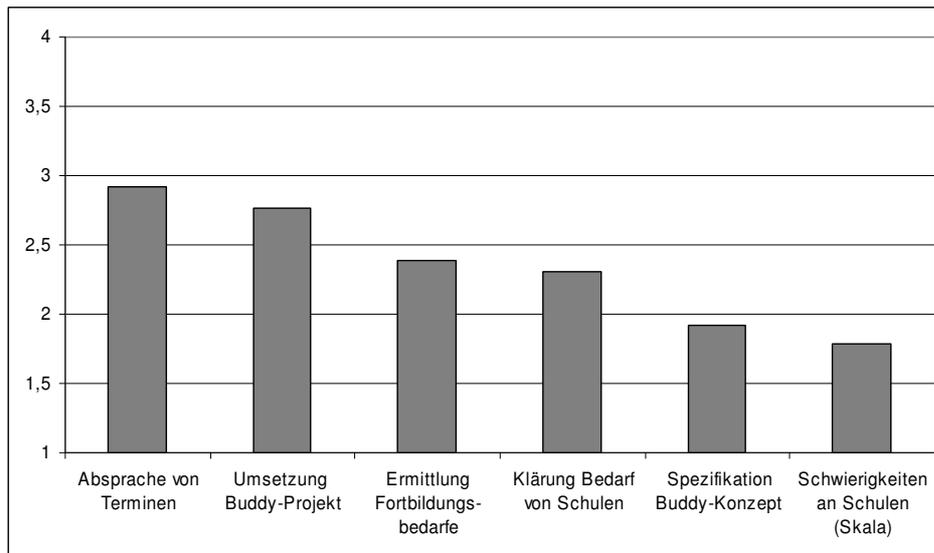


Abbildung 28 Inhalte und Themen der Kontakte zwischen Prozessmoderatoren und Buddy-Coaches (Einschätzungen der Prozessmoderatoren; 1-gar nicht /4-sehr oft)

### *Einschätzungen der Buddy-Coaches*

Die Beratung durch Prozessmoderatoren wird von der Hälfte der Buddy-Coaches (51.3 %) als bedeutsame Unterstützung für die Umsetzung des Buddy-Projekts angesehen, die andere Hälfte (48.7 %) erachtet sie als unwichtige Hilfe.<sup>52</sup> Im Vergleich mit dem Buddy-Projekt in Niedersachsen, in dem drei Viertel der Buddy-Coaches (75.2 %) die Beratung der Prozessmoderatoren für eine bedeutsame schulexterne Ressource hielten, fällt Hessen deutlich zurück. Auch zeigen Korrelationsanalysen keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen der Bedeutsamkeit dieser schulexternen Unterstützungsleistung und einer inhaltlichen Verankerung des Themas „Soziales Lernen“ bzw. der Peergroup-Education. Angesichts des relativ geringen Zeitaufwands der Prozessmoderatoren von 14 Minuten pro Woche für die Beratung der Buddy-Coaches erscheinen diese Ergebnisse jedoch plausibel.

Für die unterschiedlichen Phasen, die bei der Umsetzung von Buddy-Projekten an Schulen durchlaufen werden, wird die Beratung von Prozessmoderatoren jedoch als relativ bedeutsam erachtet (vgl. Abbildung 29). Am wichtigsten ist diese für die Erarbeitung von Lösungen sowie für die Entwicklung, Planung und Organisation von Buddy-Projekten; etwas zurückgesetzt ist die Bedeutsamkeit der Hilfen durch Prozessmoderatoren für die Projektsteuerung und -durchführung. Als am unwichtigsten wird deren Beratung bei der Einbindung des Buddy-Projekts in das Schulprofil angesehen.<sup>53</sup> Die abgetragenen Unterschiede dieser Einschätzungen der Buddy-Coaches zwischen zweiter und dritter Befragung werden statistisch nicht signifikant, d.h. sie bleiben über die Projektlaufzeit von Januar bis Dezember 2008 konstant.

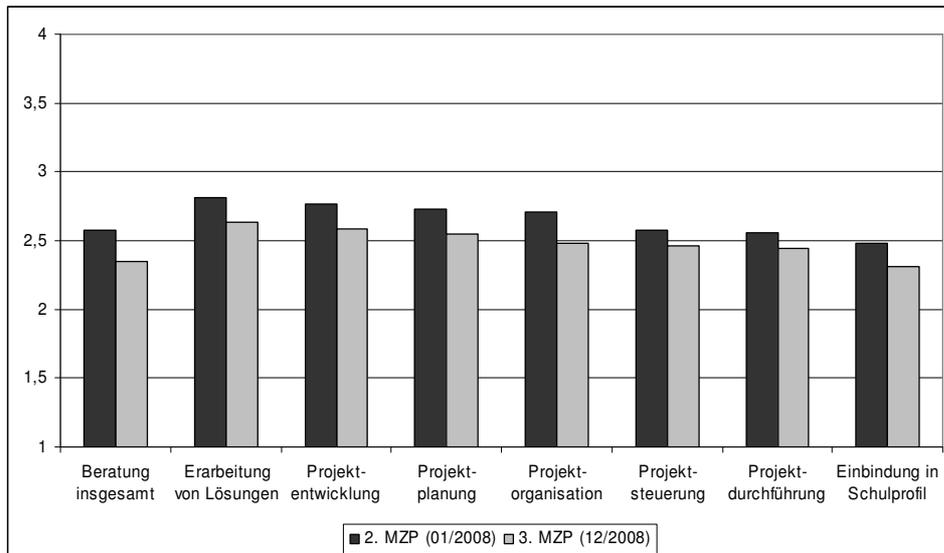


Abbildung 29 Bedeutsamkeit der Beratung durch Prozessmoderatoren als Unterstützungsleistung für unterschiedliche Phasen der Umsetzung des Buddy-Projekts (Einschätzungen der Buddy-Coaches, 2 und 3. MZP; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

### 5.6.3 Netzwerktreffen

Die Vernetzung der am Buddy-Projekt beteiligten Schulen soll im Rahmen von Netzwerktreffen für die Buddy-Coaches erfolgen, die von den Prozessmoderatoren geleitet werden (vgl. Kapitel 3.2.1). Im Folgenden werden zunächst objektive Indikatoren untersucht wie die Anzahl von Netzwerktreffen, die angeboten werden und an denen Buddy-Coaches teilnehmen. Im Anschluss daran werden Einschätzungen zur Arbeitsweise bei diesen Treffen aus der Sicht von Buddy-Coaches und Prozessmoderatoren beleuchtet.

Die Prozessmoderatoren geben an, durchschnittlich ein Netzwerktreffen durchgeführt zu haben. Dieses Ergebnis findet sich auch bei den Buddy-Coaches wieder: Im Durchschnitt hat im Jahr 2008 ein Netzwerktreffen stattgefunden, an dem sie auch teilgenommen haben (vgl. Tabelle 21). Interessant ist das Ergebnis von Längsschnitt-Daten, also der Informationen von Buddy-Coaches zu den Netzwerktreffen, die sich an der zweiten und dritten Befragung beteiligt haben. Danach hat bis Januar 2008 im Durchschnitt ein Netzwerktreffen stattgefunden und bis Dezember 2008 wurden durchschnittlich zwei Netzwerktreffen angeboten. Somit fand in diesem Zeitraum ein weiteres Netzwerktreffen statt. Allerdings bleibt die durchschnittliche Anzahl von Netzwerktreffen, an denen die Buddy-Coaches teilgenommen haben, konstant bei einem; die Buddy-Coaches haben somit das zweite Netzwerktreffen nicht genutzt.

Tabelle 21 Querschnittliche und längsschnittliche Ergebnisse zu Netzwerktreffen (NT). Mittelwerte (Standardabweichungen). (Angaben der Buddy-Coaches)

	Anzahl NT, die stattgefunden haben		Anzahl NT, an denen teilgenommen wurde	
	2. MZP (01/2008)	3. MZP (12/2008)	2. MZP (01/2008)	3. MZP (12/2008)
Querschnitt-Daten	.91 (.88)	1.34 (1.01)	1.10 (.76)	1.04 (.90)
Längsschnitt-Daten	1.12 (.74)	1.87 (1.08)	1.06 (.75)	1.06 (1.03)

Vier Prozessmoderatoren geben an, kein Netzwerktreffen angeboten zu haben, und begründen dies damit, dass die Buddy-Coaches diesbezüglich keinen Bedarf hätten.

Korrelationsanalysen weisen darauf hin, dass mit steigender Anzahl an Netzwerktreffen folgende der in Abbildung 28 genannten Inhalte und Themen zwischen Prozessmoderatoren und Buddy-Coaches häufiger behandelt werden: Umsetzung des Buddy-Projekts ( $r = .745$ ,  $n = 13$ ,  $p < .01$ , Varianzaufklärung: 56 %), Fortbildungsbedarfe der Buddy-Coaches ( $r = .739$ ,  $n = 13$ ,  $p < .01$ , Varianzaufklärung: 55 %) und die Ausgangssituation von Schulen ( $r = .487$ ,  $n = 13$ ,  $p = .09$ , Varianzaufklärung: 24 %). Angesichts dieser sowohl für das Buddy-Projekt als auch für die Personal- und Organisationsentwicklung relevanten Themen stellt sich die Frage, ob Prozessmoderatoren Netzwerktreffen eher verbindlich anbieten sollten und nicht nur bedarfsorientiert.

Inhaltlich werden Netzwerktreffen vor allem zum Erfahrungsaustausch genutzt (vgl. Abbildung 30). Etwas zurückgesetzt sind die Behandlung von Fragen und die gegenseitige Beratung zum Buddy-Projekt, deutlicher zurückgesetzt ist die Erörterung von Schulentwicklung. Relativ geringe Zustimmung erfährt die Behandlung von unterrichtsrelevanten Themen, wie die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsmaterialien. Während bei den Kontakten zwischen Prozessmoderator und Einzelschule also organisatorische Themen überwiegen, steht bei den Treffen von Prozessmoderator und mehreren Schulen bzw. Buddy-Coaches ein offener Austausch von Erfahrungen, gegenseitige Beratung und Aspekte von Schulentwicklung im Vordergrund.

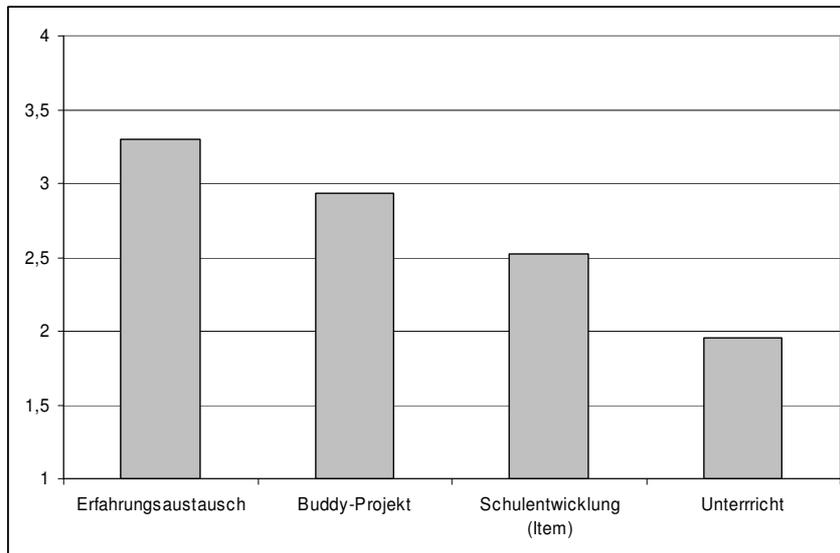


Abbildung 30 Inhalte von Netzwerktreffen (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP; 1-stimme nicht zu/4-stimme zu)

Bei den Netzwerktreffen herrscht aus Sicht der Buddy-Coaches überwiegend ein konstruktives Arbeitsklima, d.h. es wird strukturiert und engagiert gearbeitet, Ansätze und Ideen werden weiterentwickelt (vgl. Abbildung 31). Die Relevanz einer Zusammenarbeit auf Ebene des Netzwerks u.a. in Bezug darauf, wichtige Anregungen zu erhalten und die Projektarbeit in der Schule zu stabilisieren, wird als eher durchschnittlich eingeschätzt. Über die Netzwerktreffen hinaus stehen die Buddy-Coaches kaum im Kontakt, d.h. eine Vernetzung von Schulen bzw. Personen unabhängig von den Treffen findet eher nicht statt. Allerdings zeigen Korrelationsanalysen, dass die Bedeutsamkeit von Netzwerktreffen in geringem Maße mit der inhaltlichen Implementation des Buddy-Projekts zusammenhängt, bei der die Peergroup-Education in der Schule verankert wird ( $r = .139$ ,  $n = 219$ ,  $p < .05$ ).

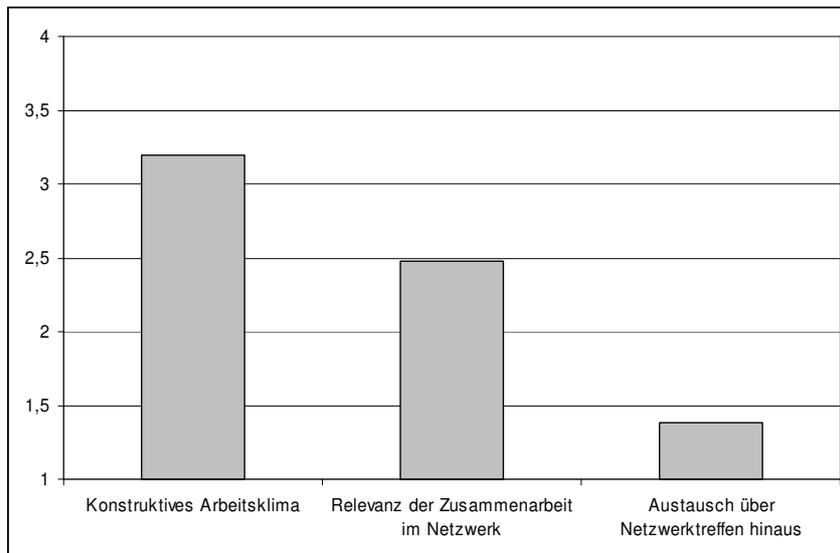


Abbildung 31 Einschätzungen von Netzwerktreffen (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP; 1-stimme nicht zu/4-stimme zu)

Angesichts der wenigen Netzwerktreffen, die im Zeitraum der Evaluation stattgefunden haben, sind die berichteten Ergebnisse nur gering belastbar. Tendenziell zeigt sich eine als günstig einzuschätzende Gestaltung der Treffen hinsichtlich der Inhalte und des Arbeitsklimas. Zu empfehlen wäre, über konzeptionelle Vorgaben nachzudenken, die zum einen die Häufigkeit und die Frequenz von Netzwerktreffen regeln, und zum anderen den Verpflichtungsgrad festlegen, nach dem Prozessmoderatoren Netzwerktreffen anbieten und Buddy-Coaches daran teilnehmen.

## 5.7 Begünstigende Implementationsbedingungen

Abschließend werden in diesem Abschnitt die Befunde der Evaluationsstudie zu den Bedingungen gebündelt, die eine Implementation des Buddy-Projekts an hessischen Schulen begünstigen. Bemessen wurde ein Implementationserfolg zum einen anhand quantitativer Indikatoren, die die Verbreitung des Buddy-Projekts in Hessen und die unterschiedlichen Beteiligungen von Kollegen und Schülern in den Schulen umfassen, zum anderen anhand qualitativer Indikatoren, die sich auf eine inhaltliche Verankerung des Themas „Soziales Lernen“ und der Buddy-spezifischen Peergroup-Education beziehen. Die identifizierten Gelingensbedingungen beziehen sich auf die Schulorganisation, die Schulleitung und die Buddy-Coaches; für die Personengruppe der Buddy-Coaches wird differenziert zwischen projektspezifischen Vorgaben, die von ihnen umgesetzt werden sollten, und davon unabhängigen Maßnahmen, die sie ergreifen können. Im Folgenden werden die begünstigenden Implementationsbedingungen mit Verweis auf die entsprechenden Kapitel, in denen sie bereits ausführlich dargestellt wurden, lediglich zusammenfassend genannt.

*Schulorganisatorische Bedingungen*, die eine Implementation des Buddy-Projekts positiv beeinflussen, umfassen Schulform, Schulgröße, Kooperationskultur, Konferenzen und Steuergruppe. Schulen mit mehreren Bildungsgängen (vor allem Gesamtschulen) nehmen nicht nur bevorzugt am Buddy-Projekt teil (vgl. 5.2.1), sondern verfügen auch über günstige Voraussetzungen zum Erreichen von Buddy-Zielen (vgl. 5.3). An großen Schulen können große Teile des Kollegiums in das Projekt einbezogen werden, so dass es in der Breite implementiert wird (vgl. 5.2.6). Eine strukturierte und häufige Behandlung des Buddy-Projekts in Konferenzen der Schule wirkt sich positiv auf dessen Implementation aus (vgl. 5.5.3) ebenso wie eine nach außen gerichtete Kooperations-

kultur an Schulen die innerschulische Verbreitung des Buddy-Projekts beeinflusst (vgl. 5.4.6). Schulische Steuergruppen begünstigen schließlich die Projektimplementation, wenn sie ihre Arbeit innerschulisch transparent machen, also über ihre Tätigkeiten berichten und Rechenschaft ablegen (vgl. 5.5.4).

*Schulleitungen* können die Implementation des Buddy-Projekts insbesondere durch allgemeine Hilfen für Buddy-Coaches (vgl. 5.5.2) sowie durch die Übernahme einer aktiv fördernden und unterstützenden Rolle im Rahmen des Projekts positiv beeinflussen (vgl. 5.2.7). Eine wichtige Entwicklungsperspektive für das Buddy-Projekt wäre daher eine gezieltere Verankerung des Projekts im Verantwortungsbereich von Schulleitungen, die Aufträge an das Kollegium einer Schule im Sinne des Buddy-Projekts erteilen.

*Buddy-Coaches* begünstigen durch die Anwendung folgender projektspezifischer Vorgaben die Implementation des Buddy-Projekts an Schulen: Einholen bzw. Erhalt eines schulinternen Auftrags (5.4.1), differenzierte Projektplanung mit verschiedenen Instrumenten, also Ist-Analyse, 15-Felder-Modell und insbesondere Buddy-Audit (vgl. 5.4.2) sowie Teilnahme an Netzwerktreffen (vgl. 5.6.3). Darüber hinaus können Buddy-Coaches die Projektimplementation positiv beeinflussen durch gezielte Ansprachen von Kollegen zur Teilnahme am Buddy-Projekt, durch regelmäßige Informationen zum Projekt in Konferenzen und vor allem durch interne Trainings, in denen sie Kollegen Inhalte, Prinzipien etc. des Buddy-Projekts vermitteln (vgl. 5.2.6).

## 6 Empfehlungen

Abschließend können aus den Ergebnissen der Evaluation folgende Empfehlungen und Anregungen für das Buddy-Projekt abgeleitet werden:

- Ausbau und Kommunikation der als Alleinstellungsmerkmale des Buddy-Projekts identifizierten Innovationen (vor allem: Lehrer als Coach und Buddy-Audit)
- Keine Ansprache neuer Zielgruppen für das Buddy-Projekt, sondern vielmehr Verbesserung und Ausbau der Ansprache bisheriger Zielgruppen in Schulen
- Weiterentwicklung des Regionaltrainings zu einer längerfristigen, „echten“ Ausbildung von Lehrkräften zu Coaches
- Konzeptentwicklung und Angebot von Fortbildungen für Schulleitungen (u.a. mit Themen wie: Nutzung des Buddy-Projekts zur Personalentwicklung, Rolle der Schulleitung für eine erfolgreiche Implementation des Buddy-Projekts)
- Einsatz eines Qualitätsmanagements für die Durchführung von Buddy-Trainings sowie Auswahl und Ausbildung von Trainern
- Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen von Schülern in Konzeption, Regionaltraining und Materialien, damit verbunden eine deutlichere Differenzierung von Rollen und Aufgaben der Schüler im Projekt sowie klarere Vorgaben für eine Steigerung der Komplexität von Buddy-Projekten an Schulen
- Festlegung der Aufgaben von Prozessmoderatoren mit deutlichem Schwerpunkt auf inhaltlich-beratende Tätigkeiten; Prüfung der Verbindlichkeit von Einzelschulberatung und Angebot der Netzwerktreffen durch Prozessmoderatoren; Verbesserung und Vereinheitlichung des Betreuungsschlüssels von einem Prozessmoderator zur Anzahl der Buddy-Schulen bzw. Buddy-Coaches
- Mut zu differenzierteren Teilnahmevoraussetzungen mit klaren Einschluss- und Ausschlusskriterien für Schulen zum gezielten Einsatz des Buddy-Projekts und seiner Ressourcen
- Fokussierung auf die bereits am stärksten interessierten Schulen mit mehreren Bildungsgängen; diese werden angesichts bildungs- und schulpolitischer Entwicklungen die Schullandschaft dominieren und aufgrund ihrer heterogenen Bedingungen Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler vor besondere Herausforderungen stellen, denen mit dem Buddy-Projekt begegnet werden kann
- Änderung des Namens „Buddy-Projekt“ in „Buddy“ oder „Buddy-Programm“, um die Nachhaltigkeit und Langfristigkeit auch im Titel zu bekunden, die in der Konzeption und mit den Kooperationen zwischen buddy E.V. und den jeweiligen Kultusministerien der Bundesländer angelegt sind

## 7 Konzept und Instrumente der Evaluation

Bei der Evaluation des Buddy-Projekts in Hessen sind Sichtweisen zentraler, unmittelbar mit dem Projekt befasster Personengruppen innerhalb und außerhalb von Schulen einbezogen worden. Dabei handelt es sich um Schulleitungen und Buddy-Coaches, Prozessmoderatoren, Mitarbeiter des Hessischen Kultusministeriums und des buddyY E.V. Die Datenerhebung erfolgte mit qualitativen Verfahren (Interviews) und standardisierten quantifizierenden Verfahren (Fragebögen).<sup>54</sup> Der Einsatz beider Methoden in zwei Teilstudien (vgl. Abbildung 32) ermöglichte einerseits die Erkundung der spezifischen Ansprüche des Buddy-Projekts und sicherte andererseits die umfassende Erhebung personaler und schulischer Merkmale sowie die Erfassung von Reaktionen, die das Buddy-Projekt auslöst. Zudem diente die qualitative Teilstudie der Operationalisierung von Konstrukten und der Entwicklung von Items für die schriftliche Befragung.

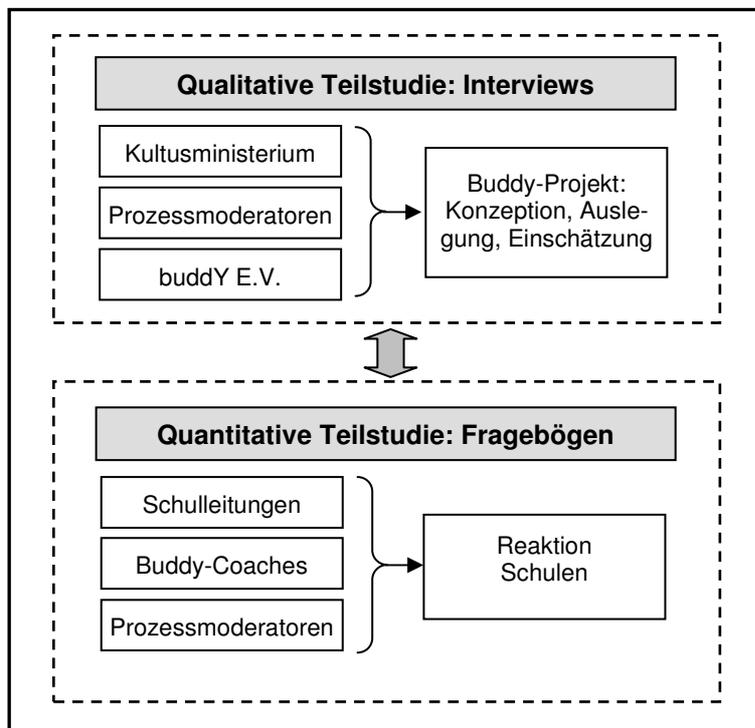


Abbildung 32 Befragte Gruppen in der qualitativen und quantitativen Teilstudie

Die Datenerhebungen der qualitativen und quantitativen Teilstudie waren im zeitlichen Verlauf verzahnt mit Maßnahmen im Rahmen des Buddy-Projekts (vgl. Tabelle 22): Nach Bewerbung und Auswahl der teilnehmenden Schulen wurde im Zeitraum Mai bis Juni 2007 die qualitative Teilstudie und gleich im Anschluss die erste quantitative Erhebung durchgeführt. Zwischen Juni und November 2007 nahmen die Buddy-Coaches am zweitägigen ersten Regionaltraining teil, in dem sie mit didaktisch-methodischen Grundlagen des Buddy-Projekts vertraut gemacht wurden und erste Praxisprojekte entwickeln konnten. Zwischen September 2007 und Februar 2008 fand das zweite eintägige Regionaltraining für die Buddy-Coaches statt. An diesem Trainingstag ebenso wie an den beiden folgenden Trainingstagen, die in einem etwa dreimonatigen Abstand stattfanden, erhielten die Buddy-Coaches „zum einen Hilfestellung bei der konkreten Projektumsetzung, zum anderen werden sie zu den Themen Projektmanagement, Implementierung und Evaluation geschult“ (Faller & Kneip 2007, S. 98). Nachdem die überwiegende Anzahl der Buddy-Coaches den zweiten Trainingstag absolviert hatte und davon auszugehen war, dass bereits erste Buddy-Projekte an den Schulen geplant bzw. umgesetzt werden, wurde im Januar 2008 eine zweite schriftliche Befragung durchgeführt. Die Ta-

ge vier und fünf des Regionaltrainings fanden zwischen Januar und Mai 2008 bzw. April und September 2008 statt. Nach dem Ende des Trainingszyklus', der ungefähr ein Schuljahr umfasste, war davon auszugehen, dass die Schulen Buddy-Projekte bereits entwickelt, implementiert und eventuell auch intern evaluiert hatten. Von daher wurde im Dezember 2008 die dritte, abschließende Erhebung zusammen mit einer schriftlichen Befragung der Prozessmoderatoren durchgeführt.

Tabelle 22 Zeitlicher Ablauf von Buddy-Projekt und Evaluationsstudie

<b>Zeitraum</b>	<b>Maßnahme Buddy-Projekt bzw. Evaluation</b>
bis 30.04.2007	Bewerbung der Schulen
05 – 06/2007	<i>Qualitative Studie</i>
06/2007	<i>Quantitative Studie – 1. Messzeitpunkt</i>
06 – 11/2007	1. Regionaltraining (Tag 1+2)
09/2007 – 02/2008	2. Regionaltraining (Tag 3)
01/2008	<i>Quantitative Studie – 2. Messzeitpunkt</i>
01 – 05/2008	3. Regionaltraining (Tag 4)
04 – 09/2008	4. Regionaltraining (Tag 5)
12/2008	<i>Quantitative Studie – 3. Messzeitpunkt</i> <i>Befragung der Prozessmoderatoren</i>

## 7.1 Qualitative Teilstudie

Qualitative Verfahren boten für die vorliegende Untersuchung die Möglichkeit, sowohl explorative Erkenntnisse über das in Entwicklung befindliche Buddy-Projekt in Hessen zu gewinnen, als auch für nachfolgende Evaluationsschritte Fragestellungen zu präzisieren. Vor diesem Hintergrund wurden Gesprächspartner aus den auf unterschiedlichen Ebenen unmittelbar mit dem Buddy-Projekt befassten Personengruppen ausgewählt, die eine differenzierte Beantwortung der Fragestellungen ermöglichten und als „Schlüssel-Informanten“ (Merkens 2003, S. 294) gelten konnten. Dazu zählten: Verantwortliche in Kultusministerium und buddY E.V., Schulleitungen und Prozessmoderatoren. Leitend für die Auswahl der Schulleitungen war eine Berücksichtigung verschiedener Schulformen; bei der Auswahl von Prozessmoderatoren wurden hessische Regionen berücksichtigt.

Im Zeitraum Mai bis Juni 2007 wurden zehn Telefoninterviews mit je einem Verantwortlichen von Kultusministerium und buddY E.V. sowie drei Prozessmoderatoren und fünf Schulleitungen geführt. Als Erhebungsverfahren wurde das problemzentrierte Interview (nach Witzel 1982, 1985) eingesetzt. Dieser offene, halbstrukturierte Interviewtyp ermöglicht den Gesprächspartnern freie Narrationen. Das problemzentrierte Interview ist dabei jedoch zentriert auf die Problemstellung, auf die der Interviewer immer wieder zurückkommt. Die Gesprächssituation ist durch eine vertrauliche und sanktionsfreie Atmosphäre gekennzeichnet. Als geeignetes Hilfsmittel bei der Datenerhebung hat sich die Konstruktion eines Interviewleitfadens erwiesen, der aus Vorüberlegungen zum interessierenden Problembereich erstellt wurde (vgl. Witzel 1982, 1985). Nach einer Vorstellung des Forschungsprojekts wurden die Gesprächspartner mit gezielten Frageimpulsen zu ausführlichen Narrationen bezüglich der interessierenden Segmente des Buddy-Projekts (u.a. Anwendungsfelder, Zielsetzungen, Überprüfung der Zielsetzungen, Tätigkeiten im Projekt, institutionelle Einbettung und Ressourcen) aufgefordert. Die mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommenen Interviews wurden nach festgeleg-

ten Transkriptionskonventionen verschriftlicht. Die damit vorliegenden Rohdaten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. u.a. Mayring 2003) in der Forschergruppe ausgewertet.

## 7.2 Quantitative Teilstudie

Mit quantitativen Forschungsmethoden wird die (repräsentative) Verteilung von Merkmalsausprägungen in einer gegebenen Grundgesamtheit erhoben. Quantitative Verfahren bieten Analysemöglichkeiten auf Aggregatniveau einzelner Akteursgruppen (Lehrerkollegien, Schülerschaften); sie sind für vergleichende Untersuchungen geeignet.

Für die schriftlichen Befragungen der Schulleitungen, Buddy-Coaches und Prozessmoderatoren wurden zu den drei Messzeitpunkten Fragebögen konstruiert.<sup>55</sup> Dies erfolgte zum einen auf der Basis der qualitativen Befunde, zum anderen wurde auf bewährte Frageinstrumente zurückgegriffen. Mit den Fragebögen wurden neben organisatorisch-strukturellen Merkmalen und personellen Bedingungskonstellationen der Schulen (vgl. Kuper 2002; Nickolaus et al. 2006) spezifische Aspekte zum Buddy-Projekt erhoben. Die Daten wurden mit dem Statistik-Programm „SPSS für Windows 16.0“ (**S**tatistical **P**ackage for the **S**ocial **S**ciences) ausgewertet. Dieser Teil der Evaluationsstudie war als Vollerhebung konzipiert, d.h. alle Schulleitungen, Buddy-Coaches und Prozessmoderatoren wurden befragt.

### 7.2.1 Durchführung, Stichprobe und Rücklauf

Die am Buddy-Projekt in Hessen teilnehmenden Schulen erhielten im Juni 2007, Januar und Dezember 2008 jeweils Fragebögen für die Schulleitung und die Buddy-Coaches. Nach dem Ausstieg von elf Schulen aus dem Buddy-Projekt reduzierte sich zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) die Anzahl der Schulleiter von 152 auf 141 und die Anzahl der Buddy-Coaches von 757 auf 700 (vgl. Tabelle 23). Zum Zeitpunkt der dritten Befragung waren nach dem Ausstieg von drei weiteren Schulen noch 138 Schulleitungen und 690 Buddy-Coaches am hessischen Projekt beteiligt. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Stichprobengröße der Buddy-Coaches um die bei der Anmeldung der Schulen angegebenen Zahlen handelt, die von uns nach dem Ausstieg der elf Schulen entsprechend verändert wurden; aktuelle Zahlen der tatsächlich teilnehmenden Buddy-Coaches liegen dem buddY E.V. nicht vor.

Tabelle 23 Personengruppenbezogener Rücklauf

Befragte	1. MZP (06/2007)		2. MZP (01/2008)		3. MZP (12/2008)	
	N	Rücklauf (%)	N	Rücklauf (%)	N	Rücklauf (%)
Schulleiter	152	123 (80.9 %)	141	95 (67.4 %)	138	67 (48.6 %)
Buddy-Coaches	757	541 (71.5 %)	700	342 (48.9 %)	690	254 (36.8 %)
<i>Gesamt</i>	<i>909</i>	<i>664 (73.1 %)</i>	<i>841</i>	<i>437 (52.0 %)</i>	<i>828</i>	<i>320 (38.6 %)</i>

Der Rücklauf konnte zu allen Messzeitpunkten durch Nachfragen per Telefon bzw. E-Mail an den Schulen gesteigert werden. Die Rücklaufquoten von 80.9 % bei den Schulleitungen und 71.5 % bei den Buddy-Coaches des ersten Erhebungszeitpunktes sind als sehr gut einzuschätzen; die Rücklaufquote der Schulleitungen bei der zweiten Befragung von 67.4 % ist als gut zu bewerten. Die Rückläufe von 48.9 % bei den Buddy-Coaches zum zweiten Messzeitpunkt und von 48.6 % bei den Schulleitungen zum letzten Messzeitpunkt entsprechen durchschnittlichen Quoten. Als unterdurchschnittlich ist der Rücklauf aus der dritten Befragung der Buddy-Coaches einzuschätzen.

Insgesamt ist im Evaluationsverlauf eine Verringerung der Rücklaufquoten zu konstatieren. Auch wenn dies ein bekanntes Phänomen in Längsschnittstudien ist und immer noch eine gute Datenbasis zur Auswertung vorliegt – wie auch die hohen Ausschöpfungsquoten der verschiedenen Schulformen an der Evaluation zeigen (vgl. Tabelle 24) –, erscheint es doch notwendig, über mögliche Erklärungen nachzudenken: So hat eventuell die Verbundenheit mit dem Buddy-Projekt abgenommen. Auch kann es an einigen Schulen nach der ersten Befragung keine Weiterentwicklung des Buddy-Projekts gegeben haben, so dass eine Beantwortung der weiteren zwei, an den Projektverlauf angepassten Fragebögen als nicht möglich erachtet wurde. Anzunehmen ist auch eine projektunabhängige „Evaluationsmüdigkeit“ durch zahlreiche andere Befragungen in Hessen.

Tabelle 24 Schulformbezogener Rücklauf

Schulform	1. MZP (06/2007)		2. MZP (01/2008)		3. MZP (12/2008)	
	N	Rücklauf	N	Rücklauf	N	Rücklauf
Gesamtschule	51	46	47	36	45	29
Gymnasium	25	23	21	17	21	14
Grund-, Haupt- & Realschule	18	14	18	16	18	12
Schule für Lernhilfe	14	14	14	12	14	14
Berufliche Schule	12	11	12	10	11	11
Haupt- & Realschule	11	11	10	9	10	8
Realschule	7	7	7	6	7	4
Förderschule	6	6	5	5	5	4
Grund- & Hauptschule	5	4	4	3	4	2
Grundschule mit Förderstufe	2	2	2	2	2	1
Hauptschule	1	1	1	1	1	0
<i>Gesamt</i>	<i>152</i>	<i>139 (92 %)</i>	<i>141</i>	<i>117 (83 %)</i>	<i>138</i>	<i>99 (72 %)</i>

Als Reaktion auf diese denkbaren Erklärungen ist die gezielte Vermittlung und Diskussion ausgewählter Evaluationsergebnisse an Schulen zu erwägen. Dadurch könnten Einzelschulen ihren eigenen Entwicklungsstand und Entwicklungsbedarf im Vergleich zum Gesamttrend des Buddy-Projekts in Hessen besser einschätzen; darüber hinaus ist davon auszugehen, dass eine Rückmeldung von Evaluationsergebnissen an die Schulen die Einstellungen gegenüber der Evaluation begünstigt. Denkbar wäre z.B. eine Behandlung und Reflexion der Befunde im Rahmen von Netzwerktreffen.

## 8 Literatur

- Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2007). *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Weinheim & München: Juventa.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Faller, K. & Kneip, W. (2007). *Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System*. Düsseldorf: Druckerei Meinke.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Hameyer, U. (2005). Wissen über Innovationen. Forschungsergebnisse und praktischer Nutzen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 7-19.
- Kuper, H. (2002). Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 856-878.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Merkens, H. (2003). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 286-299). Reinbek: Rowohlt.
- Nickolaus, R. et al. (2006). Transferkonzepte, Transferprozesse und Transfereffekte ausgewählter Modell- und Schulversuchsprogramme. Expertise I zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 5-444). Baltmannsweiler: Schneider.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Technological Innovation Data (3. Aufl.). Paris: OECD.
- Prior, H. (Hrsg.). (1976). *Soziales Lernen*. Düsseldorf: Schwann.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2004). Implementation als Designprozess. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 234-247). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Erfahrungen. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 327-347.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-256). Weinheim: Beltz.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Mit Rücksicht auf die Lesbarkeit des Berichts wird auf die geschlechtergerechte Verwendung der weiblichen und männlichen Form verzichtet. Wenn möglich, werden geschlechtsneutrale Formulierungen benutzt; ansonsten wird die männliche Form verwendet, die die weibliche Form dann einschließt.
- <sup>2</sup> Seit August 2007 ist das Buddy-Projekt zusammen mit den Projekten „Prävention im Team (PIT)“ und „Mediation und Partizipation“ in das Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD)“ des Hessischen Kultusministeriums integriert, das bis Juli 2012 läuft (vgl. <http://www.gud.bildung.hessen.de>; zuletzt gesehen am 17.02.2009).
- <sup>3</sup> Zitiert aus dem Ausschreibungstext des Hessischen Kultusministeriums.
- <sup>4</sup> Vgl. den Ausschreibungstext des Hessischen Kultusministeriums.
- <sup>5</sup> Die in der Buddy-Konzeption angestrebten Zielsetzungen in Bezug auf Schüler werden in diesem Bericht nur verkürzt dargestellt, da diese nicht Gegenstand der durchgeführten Untersuchung sind. Vgl. dazu ausführlicher Faller & Kneip 2007, S. 15ff.
- <sup>6</sup> [http://www.buddy-ev.de/Buddy-Projekt/die\\_drei\\_saeulen](http://www.buddy-ev.de/Buddy-Projekt/die_drei_saeulen), zuletzt gesehen am 29.01.2009.
- <sup>7</sup> Die Recherche erfolgte in mehreren Schritten: 1. Recherche auf den Homepages der Kultusministerien der Bundesländer; 2. Recherche auf den Homepages der Landesinstitute der Bundesländer; 3. Recherche auf den Homepages der identifizierten Programme; 4. Abgleich der Rechercheergebnisse mit den zuständigen Ansprechpartnern in den Kultusministerien der Bundesländer.
- <sup>8</sup> Diese Programme werden in Hessen angeboten. Die Recherche zeigte insgesamt die große Vielfalt an unterschiedlichen Projekten, Initiativen und Ansätzen im Bereich der Förderung des Sozialen Lernens an Schulen. Neben eher wenigen bundeslandübergreifenden Programmen gibt es zahlreiche einzel-schulische, lokale und regionale Maßnahmen ebenso wie verschriftlichte pädagogische Konzepte, Materialien und Handlungsstrategien.
- <sup>9</sup> Die ausgeschriebenen 250 Plätze entsprechen der maximalen Kapazität an Schulen, die der buddy E.V. betreuen kann. Die geringere Anzahl an Schulen, die am Buddy-Projekt in Hessen teilnimmt, stellt somit kein negatives Ergebnis dar. Vielmehr kann daraus eine intensivere Betreuung für die Schulen durch den buddy E.V. resultieren.
- <sup>10</sup> T-Tests für unabhängige Stichproben zeigten signifikante Unterschiede zwischen Schulleitungen und Buddy-Coaches. Ergebnis Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten Lehrer: Schulleitungen ( $M=3.54$ ,  $SD=.59$ ) und Buddy-Coaches ( $M=3.69$ ,  $SD=.51$ ),  $t(162)=-2.37$ ,  $p < .05$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $-.15$ , 95% CI:  $-.27$  bis  $-.03$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.01$ ); Ergebnis Information zum Sozialen Lernen: Schulleitungen ( $M=3.48$ ,  $SD=.61$ ) und Buddy-Coaches ( $M=3.62$ ,  $SD=.54$ ),  $t(165)=-2.37$ ,  $p < .05$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $-.14$ , 95% CI:  $-.26$  bis  $-.02$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.01$ );
- <sup>11</sup> Varianzanalysen wiesen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen der jeweiligen Erwartung und der gruppierten Anzahl durchgeführter Projekte zum Sozialen Lernen aus.
- <sup>12</sup> Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die berichteten Ergebnisse zur Beschreibung der Buddy-Coaches auf deren Selbstauskünften beruhen. D.h. es sind keine generellen Aussagen über die Buddy-Coaches möglich, sondern nur über die, die sich an der Evaluationsstudie beteiligt haben.
- <sup>13</sup> Die Angabe stammt vom Hessischen Statistischen Landesamt für das Schuljahr 2007/2008.
- <sup>14</sup> Die Angabe stammt vom Hessischen Kultusministerium für das Jahr 2007.
- <sup>15</sup> T-Tests für unabhängige Stichproben zeigten signifikante Unterschiede zwischen Schulleitungen und Buddy-Coaches. Ergebnis Interesse: Schulleitungen ( $M=3.68$ ,  $SD=.56$ ) und Buddy-Coaches ( $M=3.45$ ,  $SD=.72$ ),  $t(184)=3.13$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.23$ , 95% CI:  $.08$  bis  $.37$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.03$ ); Ergebnis Qualifikationen: Schulleitungen ( $M=3.09$ ,  $SD=.80$ ) und Buddy-Coaches ( $M=2.65$ ,  $SD=.89$ ),  $t(160)=4.38$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.44$ , 95% CI:  $.24$  bis  $.64$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.05$ ); Ergebnis Vorerfahrungen: Schulleitungen ( $M=3.02$ ,  $SD=.85$ ) und Buddy-Coaches ( $M=2.58$ ,  $SD=.88$ ),  $t(147)=4.22$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.44$ , 95% CI:  $.24$  bis  $.65$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.05$ ); Ergebnis Soziale Ressourcen: Schulleitungen ( $M=2.92$ ,  $SD=.58$ ) und Buddy-Coaches ( $M=2.50$ ,  $SD=.58$ ),  $t(144)=5.93$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.42$ , 95% CI:  $.28$  bis  $.56$ ) ist moderat (part.  $\eta^2=.09$ ).
- <sup>16</sup> Das spezielle Buddy-Auswahlverfahren, das im Projektkonzept vorgeschlagen wird (vgl. Kapitel 3.2.2), war nicht Gegenstand der Evaluationsstudie.
- <sup>17</sup> Ein T-Test für unabhängige Stichproben zeigte signifikante Unterschiede in den Werten zur Bedeutsamkeit der Probleme von Schülern als Auswahlkriterium bei durchgeführtem Buddy-Audit ( $M=2.21$ ,

- $SD=.66$ ) und nicht durchgeführtem Buddy-Audit ( $M=1.91$ ,  $SD=.70$ ),  $t(178)=2.40$ ,  $p < .05$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.30$ , 95% CI:  $.05$  bis  $.54$ ) ist klein (part.  $\text{Eta}^2=.03$ ).
- <sup>18</sup> Es wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet mit den vier Auswahlkriterien (Einfluss und Akzeptanz, Qualifikationen, Vorerfahrungen, Leistungsvoraussetzungen) als abhängige Variablen. Ergebnis für Implementationsfeld Unterricht:  $F(3,73)=43.82$ , Wilks Lambda=.36;  $p<.01$ ; part.  $\text{Eta}^2=.64$ ; Ergebnis für Implementationsfeld Pausen:  $F(3,110)=60.07$ , Wilks Lambda=.34;  $p<.01$ ; part.  $\text{Eta}^2=.66$ ; Ergebnis für Implementationsfeld Arbeitsgemeinschaften:  $F(3,89)=56.87$ , Wilks Lambda=.35;  $p<.01$ ; part.  $\text{Eta}^2=.65$ ; Ergebnis für Implementationsfeld Schulfeste:  $F(3,39)=26.73$ , Wilks Lambda=.33;  $p<.01$ ; part.  $\text{Eta}^2=.67$ ; Ergebnis für Implementationsfeld Integration von Migranten:  $F(3,20)=31.03$ , Wilks Lambda=.18;  $p<.01$ ; part.  $\text{Eta}^2=.82$ .
- <sup>19</sup> Varianzanalysen mit Messwiederholung ergaben keine signifikanten Unterschiede bei der Anzahl ebenso wie dem prozentualen Anteil unterschiedlich beteiligter Kollegen an den Schulen im Projektzeitraum Januar bis Dezember 2008.
- <sup>20</sup> Es wurden Korrelationsanalysen gerechnet. Ergebnis für interessierte Kollegen:  $r=.68$ ,  $n=75$ ,  $p<.01$ ; Ergebnis für unterstützende Kollegen:  $r=.69$ ,  $n=76$ ,  $p<.01$ ; Ergebnis für mitarbeitende Kollegen:  $r=.52$ ,  $n=81$ ,  $p<.01$ .
- <sup>21</sup> Varianzanalysen mit Messwiederholung ergaben keine signifikanten Unterschiede bei der Anzahl ebenso wie dem prozentualen Anteil unterschiedlich beteiligter Schüler an den Schulen im Projektzeitraum Januar bis Dezember 2008.
- <sup>22</sup> Es wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet mit den drei Rollenmustern als abhängige Variablen. Ergebnis Gesamt:  $F(2,88)=59.93$ , Wilks Lambda=.42;  $p<.01$ ; part.  $\text{Eta}^2=.58$ ; Ergebnis für Mitarbeit in Steuergruppe:  $F(2,11)=6.14$ , Wilks Lambda=.47;  $p<.05$ ; part.  $\text{Eta}^2=.53$ ; Ergebnis für Mitarbeit allgemein:  $F(2,46)=32.25$ , Wilks Lambda=.42;  $p<.01$ ; part.  $\text{Eta}^2=.58$ ; Ergebnis für keine Mitarbeit:  $F(2,23)=34.04$ , Wilks Lambda=.25;  $p<.01$ ; part.  $\text{Eta}^2=.75$ .
- <sup>23</sup> Die Zieldimensionen konnten in der quantitativen Studie durch Skalenbildung bestätigt werden. Die Skalenbildung erfolgte nach Faktorenanalyse und Prüfung der Skalenhomogenität.
- <sup>24</sup> Es wurden Varianzanalysen gerechnet mit der unabhängigen Variable Schulform, die für alle vier Zieldimensionen statistisch signifikante Unterschiede auf dem Niveau von  $p<.01$  auswies. Ergebnis für Helfen:  $F(3, 486)=11.31$ ,  $p<.01$ ; moderater Effekt: part.  $\text{Eta}^2=.07$ ; Post-hoc-Vergleiche mit Nutzung des Tukey HSD-Tests zeigten signifikante Mittelwertunterschiede auf dem Niveau von  $p<.01$  zwischen Gymnasium, Förderschule und Beruflicher Schule sowie Schule m. mehreren Bildungsgängen, Förderschule und Beruflicher Schule. Ergebnis für Pausen:  $F(3, 476)=7.35$ ,  $p<.01$ ; kleiner Effekt: part.  $\text{Eta}^2=.05$ ; Post-hoc-Vergleiche mit Nutzung des Tukey HSD-Tests zeigten signifikante Mittelwertunterschiede auf dem Niveau von  $p<.05$  zwischen Beruflicher Schule und Gymnasium, auf dem Niveau von  $p<.05$  zwischen Beruflicher Schule und den zwei anderen Schulformen. Ergebnis für Unterricht:  $F(3, 485)=34.25$ ,  $p<.01$ ; großer Effekt: part.  $\text{Eta}^2=.21$ ; Post-hoc-Vergleiche mit Nutzung des Tukey HSD-Tests zeigten signifikante Mittelwertunterschiede auf dem Niveau von  $p<.01$  zwischen Gymnasium und den drei anderen Schulformen sowie zwischen Schule m. mehreren Bildungsgängen und den drei anderen Schulformen; auf dem Niveau von  $p<.01$  zwischen Förderschule und Beruflicher Schule. Ergebnis für Verantwortliches Handeln:  $F(3, 485)=24.37$ ,  $p<.01$ ; großer Effekt: part.  $\text{Eta}^2=.15$ ; Post-hoc-Vergleiche mit Nutzung des Tukey HSD-Tests zeigten signifikante Mittelwertunterschiede auf dem Niveau von  $p<.01$  zwischen Förderschule und den drei anderen Schulformen sowie zwischen Beruflicher Schule und den drei anderen Schulformen.
- <sup>25</sup> Unter Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind Gesamtschulen, Grund- & Hauptschulen, Grund-, Haupt- & Realschulen sowie Real- & Hauptschulen zusammengefasst.
- <sup>26</sup> Zu den Förderschulen werden bei dieser Analyse auch Schulen für Lernhilfe gezählt; andere Schulformen (z.B. Real-, Hauptschule) werden aufgrund der geringen Anzahl und damit einhergehender geringerer Vergleichbarkeit nicht berücksichtigt.
- <sup>27</sup> Varianzanalysen wiesen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen aus.
- <sup>28</sup> T-Tests für unabhängige Stichproben zeigten keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Buddy-Coaches, die das Projekt im Unterricht umsetzen, und Buddy-Coaches, die das Projekt außerunterrichtlich (z.B. in AGs, Pausen) implementieren.
- <sup>29</sup> Es wurden Varianzanalysen gerechnet mit der unabhängigen Variable Schulform, die für die drei Zieldimensionen statistisch signifikante Unterschiede auswies. Ergebnis für Buddy-Prinzip im Schulprogramm:  $F(3, 470)=4.96$ ,  $p<.01$ ; kleiner Effekt: part.  $\text{Eta}^2=.03$ ; Post-hoc-Vergleiche mit Nutzung des Tukey HSD-Tests zeigten signifikante Mittelwertunterschiede auf dem Niveau von  $p<.01$  zwischen Gymnasium und Schule m. mehreren Bildungsgängen. Ergebnis für Schulische Partizipation:  $F(3, 485)=4.47$ ,  $p<.01$ ; kleiner Effekt: part.  $\text{Eta}^2=.03$ ; Post-hoc-Vergleiche mit Nutzung des Tukey HSD-Tests zeigten signifikante Mittelwertunterschiede auf dem Niveau von  $p<.01$  zwischen Beruflicher Schule und

- Schule m. mehreren Bildungsgängen, auf dem Niveau von  $p < .05$  zwischen Beruflicher Schule und den zwei anderen Schulformen. Ergebnis für Unterrichtsgestaltung durch Lehrkräfte:  $F(3, 480) = 2.95$ ,  $p < .05$ ; kleiner Effekt: part.  $\eta^2 = .02$ ; Post-hoc-Vergleiche mit Nutzung des Tukey HSD-Tests zeigten keine statistisch signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Schulformen.
- <sup>30</sup> Varianzanalysen wiesen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen aus.
- <sup>31</sup> T-Tests für unabhängige Stichproben zeigten keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Buddy-Coaches, die das Projekt im Unterricht umsetzen, und Buddy-Coaches, die das Projekt außerunterrichtlich (z.B. in AGs, Pausen) implementieren.
- <sup>32</sup> Ein T-Test für unabhängige Stichproben zeigte signifikante Unterschiede zwischen Buddy-Coaches, die das Projekt im Unterricht umsetzen, und Buddy-Coaches, die das Projekt außerunterrichtlich (z.B. in AGs, Pausen) implementieren. Ergebnis für Soziales Lernen als Bestandteil des Schulprofils: Buddy-Projekt im Unterricht ( $M = 3.04$ ,  $SD = .67$ ) und Buddy-Projekt außerunterrichtlich ( $M = 2.79$ ,  $SD = .72$ ),  $t(150) = 2.24$ ,  $p < .05$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.25$ , 95% CI:  $.03$  bis  $.48$ ) ist klein (part.  $\eta^2 = .03$ ); Ergebnis für Soziales Lernen ist Thema in Schule und Unterricht: Buddy-Projekt im Unterricht ( $M = 3.07$ ,  $SD = .57$ ) und Buddy-Projekt außerunterrichtlich ( $M = 2.80$ ,  $SD = .64$ ),  $t(154) = 2.77$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.27$ , 95% CI:  $.08$  bis  $.46$ ) ist klein (part.  $\eta^2 = .05$ ).
- <sup>33</sup> Die Effektstärken sind jeweils klein (Interesse von Kollegen: part.  $\eta^2 = .03$ , Unterstützung von Kollegen: part.  $\eta^2 = .02$ ; Unterstützung von Schülern: part.  $\eta^2 = .04$ , Mitarbeit von Schülern: part.  $\eta^2 = .03$ ).
- <sup>34</sup> Die Effektstärken sind jeweils klein (Mitarbeit von Kollegen: part.  $\eta^2 = .02$ ; Interesse von Schülern: part.  $\eta^2 = .05$ ).
- <sup>35</sup> Die Entscheidungsmechanismen für die untersuchten Phasen der Implementation (Start, Planung und Auswertung) konnten durch Skalenbildung bestätigt werden (abgesehen von der Skala „Startphase festgelegt – flexibel“). Die Skalenbildung erfolgte nach Faktorenanalyse und Prüfung der Skalenhomogenität.
- <sup>36</sup> Dieser konzeptionelle Ansatz findet eine politisch-organisatorische Umsetzung in dem im August 2007 initiierten Projekt des Hessischen Kultusministeriums „Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD)“, in das das Buddy-Projekt neben den Projekten „Prävention im Team (PIT)“ und „Mediation und Partizipation“ integriert ist (vgl. <http://www.gud.bildung.hessen.de>; zuletzt gesehen am 17.02.2009).
- <sup>37</sup> Das Projekt „Mediation und Partizipation“ (vollständiger Titel: „Mediation als systemisches Element für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur – Mediation und Partizipation“) wurde im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (Laufzeit 2002-2007) in Hessen realisiert und ist nach dessen Ende Bestandteil des hessischen Projekts „Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD)“. Vgl. zum BLK-Programm und zu den drei erstgenannten Projekten auch Kapitel 5.1.
- <sup>38</sup> T-Tests für unabhängige Stichproben zeigten signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches. Ergebnis für Schulpsychologische Beratung: Schulleitungen ( $M = 2.24$ ,  $SD = 1.24$ ) und Buddy-Coaches ( $M = 1.69$ ,  $SD = 1.06$ ),  $t(90) = 3.16$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.55$ , 95% CI:  $.20$  bis  $.87$ ) ist klein (part.  $\eta^2 = .04$ ); Ergebnis für Buddy-Schulen: Schulleitungen ( $M = 1.97$ ,  $SD = 1.08$ ) und Buddy-Coaches ( $M = 1.64$ ,  $SD = .95$ ),  $t(86) = 2.07$ ,  $p < .05$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.32$ , 95% CI:  $.01$  bis  $.63$ ) ist klein (part.  $\eta^2 = .02$ ); Ergebnis für Andere Partner: Schulleitungen ( $M = 1.89$ ,  $SD = .89$ ) und Buddy-Coaches ( $M = 1.41$ ,  $SD = .66$ ),  $t(77) = 3.89$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.48$ , 95% CI:  $.24$  bis  $.73$ ) ist klein (part.  $\eta^2 = .05$ ); Ergebnis für Andere Schulen: Schulleitungen ( $M = 2.24$ ,  $SD = 1.24$ ) und Buddy-Coaches ( $M = 1.69$ ,  $SD = 1.06$ ),  $t(65) = 3.97$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.63$ , 95% CI:  $.31$  bis  $.95$ ) ist moderat (part.  $\eta^2 = .06$ ).
- <sup>39</sup> Hier gibt es geringe Zusammenhänge in den Datensätzen der Buddy-Coaches ( $r = .223$ ,  $n = 192$ ,  $p < .01$ ) und der Schulleitungen ( $r = .240$ ,  $n = 68$ ,  $p < .05$ ).
- <sup>40</sup> Varianzanalysen mit Messwiederholung wiesen keine Effekte über die Projektzeit bei Buddy-Coaches und Schulleitungen gesamt sowie deren unterschiedlicher Mitarbeit aus.
- <sup>41</sup> Varianzanalysen wiesen keinen Unterschied zwischen den Schulleiter-Gruppen beim 3. Messzeitpunkt aus; zum 2. Messzeitpunkt zeigte sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Schulleiter-Gruppen:  $F(2, 71) = 4.43$ ,  $p < .05$ ; moderater Effekt: part.  $\eta^2 = .12$ ; Post-hoc-Vergleiche mit Nutzung des Tukey HSD-Tests zeigen signifikante Mittelwertunterschiede auf dem Niveau von  $p < .05$  für Schulleiter, die nicht im Buddy-Projekt mitarbeiten, und Schulleiter, die auf andere Weise mitarbeiten.
- <sup>42</sup> Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigten signifikante Effekte nur für Gespräche mit Kollegen:  $F(1, 101) = 12.87$ , Wilks Lambda =  $.89$ ;  $p < .01$ ; part.  $\eta^2 = .11$ .
- <sup>43</sup> T-Tests für unabhängige Stichproben zeigten signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches. Ergebnis für Pausen: Schulleitungen ( $M = 2.58$ ,  $SD = .92$ ) und Buddy-Coaches ( $M = 2.31$ ,  $SD = 1.01$ ),  $t(359) = 2.25$ ,  $p < .05$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz =  $.28$ , 95% CI:  $.35$  bis  $.52$ ) ist klein (part.  $\eta^2 = .01$ ); Ergebnis für Pädagogisches Konzept: Schulleitungen ( $M = 2.41$ ,

- $SD=.76$ ) und Buddy-Coaches ( $M=2.01$ ,  $SD=.73$ ),  $t(358)=4.32$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz  $=.40$ , 95% CI:  $.22$  bis  $.58$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.05$ ); Ergebnis für Organisation: Schulleitungen ( $M=2.26$ ,  $SD=.62$ ) und Buddy-Coaches ( $M=2.03$ ,  $SD=.65$ ),  $t(361)=2.95$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz  $=.23$ , 95% CI:  $.08$  bis  $.39$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.03$ ); Ergebnis für ext. Kooperation: Schulleitungen ( $M=1.87$ ,  $SD=.83$ ) und Buddy-Coaches ( $M=1.50$ ,  $SD=.72$ ),  $t(349)=3.93$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz  $=.37$ , 95% CI:  $.18$  bis  $.55$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.04$ ); Ergebnis für Unterricht: Schulleitungen ( $M=1.82$ ,  $SD=.62$ ) und Buddy-Coaches ( $M=1.51$ ,  $SD=.52$ ),  $t(358)=4.50$ ,  $p < .01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz  $=.31$ , 95% CI:  $.17$  bis  $.44$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.05$ ).
- <sup>44</sup> Dieser Unterschied wird allerdings statistisch nicht signifikant: Anzahl der Mitglieder insgesamt in Steuergruppen für das Buddy-Projekt ( $M=6.96$ ,  $SD=9.13$ ) und in Steuergruppen für den Bereich Soziales Lernen ( $M=10.22$ ,  $SD=6.94$ ),  $t(43)= -1.29$ ,  $p=.21$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz  $= -3.26$ , 95% CI:  $-8.37$  bis  $1.86$ ) ist klein (part.  $\eta^2=.04$ ). Jedoch wird für die Personengruppe „Andere Lehrkräfte“ der Unterschied in der Anzahl signifikant bei Steuergruppen für das Buddy-Projekt ( $M=.19$ ,  $SD=.48$ ) und Steuergruppen für den Bereich Soziales Lernen ( $M=3.56$ ,  $SD=3.90$ ),  $t(43)= -3.65$ ,  $p<.01$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz  $= -3.37$ , 95% CI:  $-5.32$  bis  $-1.42$ ) ist groß (part.  $\eta^2=.24$ ).
- <sup>45</sup> Ein T-Test für unabhängige Stichproben zeigte statistisch signifikante Unterschiede in den Werten zur Häufigkeit der Impulsgebung für Buddy-Aktivitäten von Steuergruppen für das Buddy-Projekt ( $M=2.57$ ,  $SD=.39$ ) und von Steuergruppen für den Bereich Soziales Lernen ( $M=2.21$ ,  $SD=.54$ ),  $t(42)= 2.60$ ,  $p<.05$ ; die Effektstärke (Mittlere Differenz  $= .36$ , 95% CI:  $.08$  bis  $.65$ ) ist groß (part.  $\eta^2=.17$ ).
- <sup>46</sup> Es wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet, um die Einschätzungen der jeweiligen Unterstützungsleistungen zum zweiten Messzeitpunkt (Januar 2008) und zum dritten Messzeitpunkt (Dezember 2008) zu vergleichen. Ergebnis für Unterstützung durch das Regionaltraining:  $F(1,72)=5.03$ , Wilks Lambda $=.94$ ;  $p<.05$ ; part.  $\eta^2=.07$ ; Ergebnis für Unterstützung durch Materialien:  $F(1,102)=8.10$ , Wilks Lambda $=.93$ ;  $p<.01$ ; part.  $\eta^2=.07$ ; Ergebnis für Unterstützung durch Netzwerktreffen:  $F(1,93)=4.82$ , Wilks Lambda $=.95$ ;  $p<.05$ ; part.  $\eta^2=.05$ ; Ergebnis für Unterstützung durch Kultusministerium:  $F(1,83)=7.10$ , Wilks Lambda $=.92$ ;  $p<.01$ ; part.  $\eta^2=.08$ ; Ergebnis für Unterstützung durch Landesschulbehörde:  $F(1,84)=6.41$ , Wilks Lambda $=.93$ ;  $p<.05$ ; part.  $\eta^2=.07$ .
- <sup>47</sup> Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung wies das Regionaltraining für die Projektentwicklung als bedeutsamste Unterstützungsleistung auf dem Signifikanzniveau von  $p<.01$  aus:  $F(6,208)=14.00$ , Wilks Lambda $=.71$ ;  $p<.01$ ; part.  $\eta^2=.29$ .
- <sup>48</sup> Ergebnis für Regionaltraining insgesamt:  $F(10,147)=2.87$ ,  $p<.01$ , part.  $\eta^2=.20$ ; Ergebnis für Projektentwicklung:  $F(10,197)=3.22$ ,  $p<.01$ , part.  $\eta^2=.16$ ; Ergebnis für Projektplanung:  $F(10,196)=2.31$ ,  $p<.05$ , part.  $\eta^2=.12$ ; Ergebnis für Projektorganisation:  $F(10,195)=2.11$ ,  $p<.05$ ; part.  $\eta^2=.11$ ; Ergebnis für Projektsteuerung:  $F(10,193)=2.19$ ,  $p<.05$ ; part.  $\eta^2=.11$ .
- <sup>49</sup> Ergebnis für Projektplanung:  $F(1,141)=5.39$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2=.04$ ; Ergebnis für Projektorganisation:  $F(1,142)=5.18$ ,  $p<.05$ , part.  $\eta^2=.04$ ; Ergebnis für Erarbeitung von Lösungen:  $F(1,141)=7.04$ ,  $p<.05$ , part.  $\eta^2=.05$ ; Ergebnis für Projektdurchführung:  $F(1,142)=5.65$ ,  $p<.05$ , part.  $\eta^2=.04$ .
- <sup>50</sup> Die Prozessmoderatoren wurden im Dezember 2008 schriftlich befragt. Von den zu diesem Zeitpunkt aktiven 21 Personen haben 15 ihren Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von 71.43 % entspricht. Die Befragten, neun Frauen und sechs Männer, sind durchschnittlich 50.64 ( $SD=10.11$ ) Jahre alt und seit 14.40 ( $SD=11.27$ ) Jahren als Schulpsychologe bzw. abgeordnete Lehrkraft tätig. Ihre Ausbildung als Prozessmoderatoren im Buddy-Projekt haben sie im Mai 2007 absolviert.
- <sup>51</sup> Aufgrund der kleinen Stichprobe der Prozessmoderatoren werden geringe und mittlere Korrelationen statistisch nicht signifikant. Von daher wird im Folgenden jeweils auch die Varianzaufklärung angegeben, um die Aussagekraft der Ergebnisse zu verdeutlichen.
- <sup>52</sup> Die Angaben stammen von der dritten Befragung im Dezember 2008; ähnlich sind die Aussagen bei der zweiten Befragung im Januar 2008: Zu diesem Zeitpunkt wurde die Beratung durch die Prozessmoderatoren von 54.4 % der Buddy-Coaches als bedeutsame und von 45.6 % als unbedeutende Unterstützung eingeschätzt.
- <sup>53</sup> Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung wies die Beratung durch Prozessmoderatoren zur Einbindung des Buddy-Projekts in das Schulprofil als unwichtigste Unterstützungsleistung auf dem Signifikanzniveau von  $p<.01$  aus:  $F(6,258)=10.94$ , Wilks Lambda $=.80$ ;  $p<.01$ ; part.  $\eta^2=.20$ .
- <sup>54</sup> Die Erhebungsinstrumente werden auf Anfrage gerne zur Verfügung gestellt.
- <sup>55</sup> Die Prozessmoderatoren wurden nur einmal schriftlich befragt.