

Andrea Goldenbaum, Harm Kuper & Anne Knop

**Bericht zur Evaluation des Buddy-Projekts
„Mach mit! Verantwortung lernen“
im Landesprogramm Niedersachsen**

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie

Arbeitsbereich Bildungsmanagement und Weiterbildung

Berlin, Februar 2008

Inhalt

1	EINLEITUNG	1
2	KONZEPTION DES BUDDY-Projekts IM LANDESPROGRAMM NIEDERSACHSEN	2
3	EVALUATION: KONZEPT UND INSTRUMENTE	6
3.1	Qualitative Teilstudie	8
3.2	Quantitative Teilstudie	9
3.2.1	Durchführung, Stichprobe und Rücklauf	9
4	EMPIRISCHE BEFUNDE	11
4.1	Verbreitung des Buddy-Projekts und Teilnehmerstruktur	12
4.1.1	Verteilung der Schulformen im Buddy-Projekt	12
4.1.2	Anlässe für die Teilnahme am Buddy-Projekt	13
4.1.3	Buddy-Coaches	14
4.1.4	Buddy-Schüler	16
4.2	Einschätzungen zur Ausgangssituation der Schulen	20
4.3	Zielsetzungen des Buddy-Projekts	23
4.4	Reaktionen der Schulen	26
4.4.1	Projektaktivitäten	26
4.4.2	Kooperationen	29
4.5	Schulinterne Unterstützung	30
4.5.1	Zeitinvestitionen	30
4.5.2	Beteiligung von Kollegen und Schülern	31
4.5.3	Konferenzen	33
4.5.4	Steuerungsgruppe „Soziales Lernen“	35
4.6	Schulexterne Unterstützung	35
4.6.1	Buddy-Training	35
4.6.2	Prozessmoderatoren	36
4.6.3	Vernetzung der Schulen	38
4.7	Einschätzungen zum Buddy-Projekt	39
4.7.1	„Klammerfunktion“ des Buddy-Projekts	39
4.7.2	Bedarf und Akzeptanz von Buddys	40
5	ZUSAMMENFASSUNG	42
6	LITERATUR	49
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	50
8	TABELLENVERZEICHNIS	51

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht stellt Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Buddy-Projekts im Landesprogramm Niedersachsen dar. Die Evaluationsstudie wurde im Auftrag des buddy e.V. durchgeführt. An dieser Stelle richten wir unseren Dank an alle Personen, die sich an dieser Untersuchung beteiligt haben: die Schulleitungen, Buddy-Coaches und Buddy-Schüler sowie Prozessmoderatoren, Buddy-Trainer und Mitarbeiter des Kultusministeriums.¹

Das Buddy-Projekt wird in Niedersachsen seit Herbst 2005 in Kooperation mit dem Kultusministerium des Landes unter dem Motto „Mach Mit! Verantwortung lernen“ durchgeführt. Damit bot Niedersachsen als erstes Bundesland Schulen das Buddy-Projekt für die Klassen 5 bis 10 landesweit als Programm an. Das Projekt beabsichtigt die Stärkung der sozialen Verantwortung von Schülern und die Förderung sozialen Lernens in den Schulen. Es beruht auf einer progressiven pädagogischen Idee, nach der die Schule einen Raum für soziale Erfahrungen bietet. Die alltägliche Begegnung von Schülern, die gemeinsamen Erfahrungen des Lernens und der Zugehörigkeit zur Schule sind demnach nicht nur beiläufige Erscheinungen der Organisation von Unterricht, sondern bilden selbst eine pädagogische Handlungseinheit. Deren Gestaltung ist sehr voraussetzungsreich. Sie erfordert ein Verständnis der Schule, in dem Potentiale alltäglicher Kommunikation in Schulen – sei es in Pausen, im Unterricht, auf Klassenfahrten oder in Projekten – aufgegriffen werden, um die Schüler zu einer reflektierten Beteiligung zu veranlassen. Diese Idee schulpädagogischer Praxis entsteht weder auf dem Verordnungswege noch lässt sie sich als Baustein in die Schulen implementieren. Vielmehr ist von längerfristigen Entwicklungsprozessen auszugehen, in denen Schulen zunächst Impulse für die Förderung des sozialen Lernens erhalten, um in der Folge Programme auszuarbeiten, professionelle Begleitung und Beteiligung der Lehrerkollegien zu sichern, Verbindungen zum bestehenden schulischen Programm und Lernangebot herzustellen, institutionelle Unterstützung und Vernetzung aufzubauen und natürlich um Schüler zum Mitmachen zu gewinnen. Die Förderung sozialen Lernens ist pädagogische Schulentwicklung!

Gegenstand der hier dokumentierten Evaluationsstudie ist die Schulentwicklung der niedersächsischen Schulen, die am Buddy-Projekt beteiligt sind. Die Ergebnisse stellen einen Ausschnitt aus der Startphase der Projekte an den Schulen dar. Es geht darum, die Resonanz auf das Projektangebot in den Schulen zu erfassen, schulorganisatorische Voraussetzungen für die Entwicklung der Projekte darzustellen und erste Hinweise auf deren inhaltliche Ausgestaltung zu geben. Die hohe Komplexität der Buddy-Konzeption eröffnet den beteiligten Schulen vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten. Die in diesem Bericht vorgelegte Analyse macht erste Muster deutlich.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt weitgehend mit einem deskriptiven (also beschreibenden) Anspruch; besonderes Augenmerk liegt dabei zum einen auf den Reaktionen und Aktivitäten, die das Buddy-Projekt an den beteiligten Schulen auslöst. Zum anderen interessieren Zwischenziele im Prozess der Implementation des Projekts und Aspekte, bei denen aus der Sicht der Evaluation konzeptioneller bzw. operativer Klärungsbedarf besteht. Dabei ist im Sinne der formativen Evaluation eine entwicklungsbegleitende Optimierung von Maßnahmen intendiert. Abschließende Beurteilungen werden daher zurückhaltend angebracht. Über die formative Evaluation hinaus bietet die Untersuchung des Buddy-Projekts in Niedersachsen erste Vergleichsdaten für die anschließend erfolgende Evaluation des Buddy-Projekts im Landesprogramm Hessen.

¹ Um diesen Bericht so kurz und lesbar wie möglich zu halten, wird die männliche Form verwendet, wenn weibliche Personen ebenso gemeint sind.

Der Bericht ist wie folgt gegliedert: Im Kapitel 2 wird zunächst die Konzeption des Buddy-Projekts skizziert, um daraus Fragen für die Evaluationsstudie zu entwickeln. Im Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen in der Evaluationsstudie beschrieben. In diesem Teil erfolgt auch die Beschreibung der Stichprobe von Schulen, die sich an der Evaluation beteiligt haben. Er enthält damit wichtige Informationen über den Aussagegehalt der Daten, die in der Evaluation erhoben wurden. Im Kapitel 4 werden empirische Ergebnisse dargestellt; die sieben Unterkapitel widmen sich dabei jeweils einem Fragekomplex der Evaluationsstudie. Sie seien hier für Leser, die einen schnellen Einstieg in den Ergebnisteil suchen, kurz skizziert:

- Notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung des Buddy-Projekts sind die Beteiligung von Schulen und von Akteuren in den Schulen. Diesem Thema widmet sich das Kapitel 4.1 (Verbreitung des Buddy-Projekts und Teilnehmerstruktur).
- Schulen haben unterschiedlichen Bedarf und differierende Bedarfseinschätzungen für eine Beteiligung am Buddy-Projekt. Diese Aspekte werden in Kapitel 4.2 behandelt (Einschätzungen zur Ausgangssituation der Schulen).
- Kapitel 4.3 enthält Informationen über die Zielsetzungen, die Schulen im Buddy-Projekt verfolgen.
- Ergebnisse zur Entwicklungsarbeit der Schulen im Buddy-Projekt werden in Kapitel 4.4 dargestellt (Reaktionen der Schulen).
- Schulische Entwicklungsarbeit setzt eine gute Verankerung in Verantwortlichkeiten und schulinternen Entscheidungsstrukturen voraus. Diesem Aspekt widmet sich das Kapitel 4.5 (Schulinterne Unterstützung).
- Schulentwicklung kann nicht in der Schule als isolierte Einheit erfolgen; komplementär zur internen Unterstützung sind auch schulexterne Unterstützungsleistungen zu erbringen, die in Kapitel 4.6 behandelt werden.
- Abschließend werden in Kapitel 4.7 Einschätzungen der beteiligten Schulen über die Funktion und die Akzeptanz des Buddy-Projekts dargestellt (Einschätzungen zum Buddy-Projekt).

2 Konzeption des Buddy-Projekts im Landesprogramm Niedersachsen

Die Durchführung des Buddy-Projekts erfolgt in Niedersachsen, um den Erlass vom 15.02.2005 „Sicherheits- und Gewaltpräventionsmaßnahmen in Schulen“ (im Folgenden auch: Gewaltpräventionserlass) umzusetzen. Schulen, die noch kein umfassendes Programm zum sozialen Lernen durchführen, sollen mit dem Buddy-Projekt ein Modell für den Einstieg in die Umsetzung des Erlasses bzw. in die Thematik bekommen. Schulen, die bereits Projekte zum sozialen Lernen durchgeführt haben, erhalten ein Modell, das die vorhandenen Ansätze stützt und nachhaltig verankert, womit das Buddy-Projekt als eine Klammer für bestehende Projekte fungieren könnte (vgl. Faller & Kneip, 2007, S. 29). Schulen, die bereits über ein funktionierendes Programm zum sozialen Lernen verfügen, gewinnen Hilfen für eine zusätzliche Aktivierung und Beteiligung der Schülerschaft.²

² Vgl. http://www.mk.niedersachsen.de/master/C14995143_N14994889_L20_D0_I579.html, zuletzt gesehen am: 07.08.2007.

Das Buddy-Projekt arbeitet mit der umfassenden Zielsetzung der Förderung sozialen Lernens an Schulen und eröffnet vielfältige Optionen der Umsetzung in einzelschulischen Initiativen. Hierfür verknüpft es drei „bewährte Konzepte zu einem innovativen Programm“³: Peergroup-Education, systemischer Ansatz und Lebensweltorientierung (vgl. Abbildung 1). Diese Konzepte werden im Sinne von Leitideen für die pädagogische Schulentwicklung wie folgt differenziert.

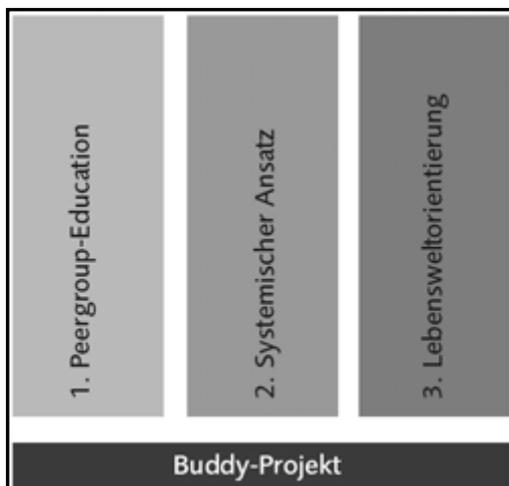


Abbildung 1 Die drei Säulen des Buddy-Projekts⁴

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 bzw. 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, 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.“⁵ 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 schulinternen Projekte einbezogen werden (vgl. 4.1.2 – Verbreitung des Buddy-Projektes und Teilnehmerstruktur). Neben dem Entwicklungsgrad der Projekte an den Schulen wird auch die programmatische Ausrichtung der Projekte einen maßgeblichen Einfluss auf den Umfang der Beteiligung haben.

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 2). Damit werden auch unterschiedliche Anspruchsniveaus der Projekte definiert.

³ http://www.buddy-ev.de/Buddy-Projekt/P%E4dagogisches_Konzept/, zuletzt gesehen am: 10.10.2007.

⁴ Vgl. http://www.buddy-ev.de/Buddy-Projekt/die_drei_saeulen, zuletzt gesehen am: 10.10.2007.

⁵ http://www.buddy-ev.de/Buddy-Projekt/die_drei_saeulen, zuletzt gesehen am: 10.10.2007.

Kompetenzvermittlung	Schüler helfen Schülern (Peer-Helping)	Schüler lernen miteinander (Peer-Learning)	Buddys leiten Buddys an (Peer-Coaching)	Schüler beraten Schüler (Peer-Counseling)	Schüler vermitteln bei Konflikten (Peer-Mediation)
Altersübergreifend (Cross Age)	1 Schüler als Paten	4 Schüler als Tutoren	7 Erfahrene bilden jüngere Buddys aus	10 Schüler beraten jüngere Schüler	13 Schüler unterstützen Streitschlichter
In Peer-groups (Peer to Peer)	2 Schüler als Helfer	5 Schüler helfen beim Lernen	8 Buddys unterstützen Buddys	11 Schüler beraten Peers	14 Schüler schlichten Konflikte
Im Gegenseitigen Austausch (Reverse Role)	3 Schüler helfen sich gegenseitig	6 Schüler lernen voneinander	9 Austausch zw. den Buddygruppen	12 Schüler beraten sich gegenseitig	15 Schüler geben Feedback zur Schlichtung
Entwicklung →					

Abbildung 2 15-Felder-Modell nach Kurt Faller (vgl. Faller & Kneip, 2007, S. 26)

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 schulische Voraussetzungen einen Einfluss auf das Anspruchsniveau der schulintern implementierten Projekte haben (vgl. 4.2 – Einschätzungen zur Ausgangssituation der Schulen; 4.3 - Zielsetzungen des Buddy-Projekts).

Die Wirkungen der Peergroup-Education sollen dabei nicht nur dem Ziel der Entwicklung sozialer Handlungskompetenz dienen, sondern gemäß eines systemischen Ansatzes (Säule 2 in Abbildung 1) 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). 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. 4.4 – Reaktionen der Schulen).

Das Prinzip der Lebensweltorientierung (Säule 3 in Abbildung 1) 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 Fragen 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.).

Die anspruchsvollen Zielsetzungen des Buddy-Projekts werden zum einen über Schlüsselpersonen in den Schulen, zum anderen mit den in den Schulprogrammen verbundenen Implementierungsstrategien zu erreichen versucht. Damit richtet sich das Buddy-Projekt an zwei Zielgruppen: zum einen an Lehrer 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 Projektes in den Schulen erfährt (4.1 – Verbreitung des Buddy-Projekts und Teilnehmerstruktur; 4.5 – Schulinterne Unterstützung).

Um die Qualifikation der Buddy-Coaches und damit auch die Nachhaltigkeit des Buddy-Projekts zu sichern, erwerben diese in einem insgesamt fünftägigen Buddy-Training (auch: Regionaltraining) Ideen und Kompetenzen für die Realisierung eines Buddy-Projekts an ihrer Schule, das sie gemeinsam mit (gegebenenfalls entsprechend ausgewählten bzw. geschulten) Schülern umsetzen.⁶ Die Buddy-Coaches werden über den Projektverlauf in regionalen Netzwerken im Rahmen von so genannten Netzwerk- und Coaching-Tagen dauerhaft von Schulpsychologen bzw. Gewaltpräventionsbeauftragten begleitet, die von Trainern des buddy 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 3). In der Evaluation wird auch diesen schulexternen Unterstützungsleistungen nachgegangen (4.6 – Schulexterne Unterstützung).

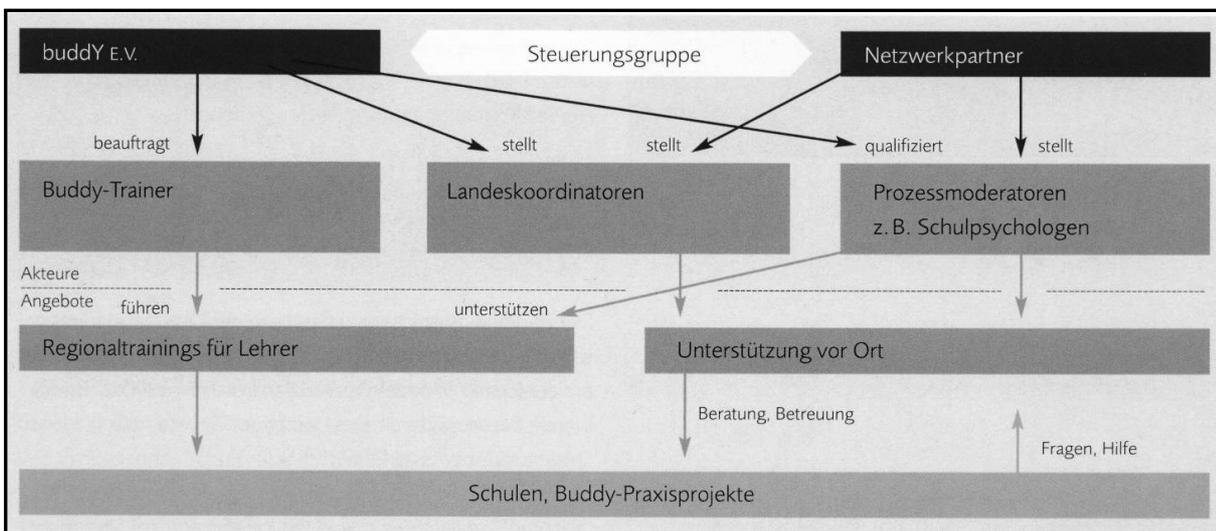


Abbildung 3 Akteure im Buddy-Projekt (vgl. Faller & Kneip, 2007, S. 95); in Niedersachsen wurden keine Landeskoordinatoren eingesetzt

⁶ Vgl. http://www.buddy-ev.de/Buddy-Projekt/Ablauf_Training/, zuletzt gesehen am: 04.10.2007

Im Zuge der Ausschreibung des Buddy-Projekts im Landesprogramm Niedersachsen wurden für die Schulen folgende Teilnahmebedingungen festgelegt:

- „Gewährleistung der Teilnahme von mindestens zwei Lehrkräften an der Coach-Fortbildung,
- Vorkenntnisse hinsichtlich der Durchführung von Sozialtrainings bei einer teilnehmenden Coach-Lehrkraft (z. B. als Beratungslehrkraft, als Teilnehmerin oder Teilnehmer des KIK-Projekts, als Schulsozialpädagogin oder Schulsozialpädagoge oder ähnlichem),
- Vorliegen eines Gesamtkonferenzbeschlusses zur aktiven Mitarbeit und Projektunterstützung für mindestens zwei Jahre,
- Einbindung in das Schulprogramm,
- zwei AG-Stunden werden von der Schule zur Verfügung gestellt (möglichst durch die Coach-Lehrkräfte doppelt besetzt),
- die Schule erklärt ihre Bereitschaft, an einer Projektevaluation teilzunehmen,
- die Einrichtung einer Projektgruppe ist förderlich.“⁷

Aus diesen Bedingungen ergeben sich einzelne Fragen zur formalen Einbettung der Buddy-Projekte an den Schulen, die ebenfalls in der Evaluation behandelt werden.

3 Evaluation: Konzept und Instrumente

Um die in Kapitel 2 aufgeworfenen Fragen beantworten zu können, sind Daten über den bisherigen Verlauf, die erreichten Teilziele, die Absichten und die Voraussetzungen der Buddy-Projekte an den einzelnen Schulen erforderlich. Bei der Datenerhebung sollten die Sichtweisen aller unmittelbar mit dem Projekt befassten Gruppen einbezogen werden. Das sind Mitglieder der Steuerungsgruppe, Prozessmoderatoren, Schulleitungen, Buddy-Coaches und Buddy-Schüler.

Die Daten sind sowohl mit qualitativen Verfahren (Interviews) als auch mit standardisierten quantifizierenden Verfahren (Fragebögen) erhoben worden.⁸ Der Einsatz beider Methoden in zwei Teilstudien (vgl. Abbildung 4), sichert einerseits die Erkundung der spezifischen Ansprüche und Implementationspraktiken des Buddy-Projekts und andererseits die umfassende Erhebung von Einstellungen und Rahmenbedingungen auf allen Ebenen der beteiligten Projektakteure. Zudem diente die qualitative Teilstudie der Operationalisierung von Fragen für die Fragebögen.

⁷ http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C14995218_L20.pdf, zuletzt gesehen am: 07.08.2007.

⁸ Die Erhebungsinstrumente werden auf Anfrage gerne zur Verfügung gestellt.

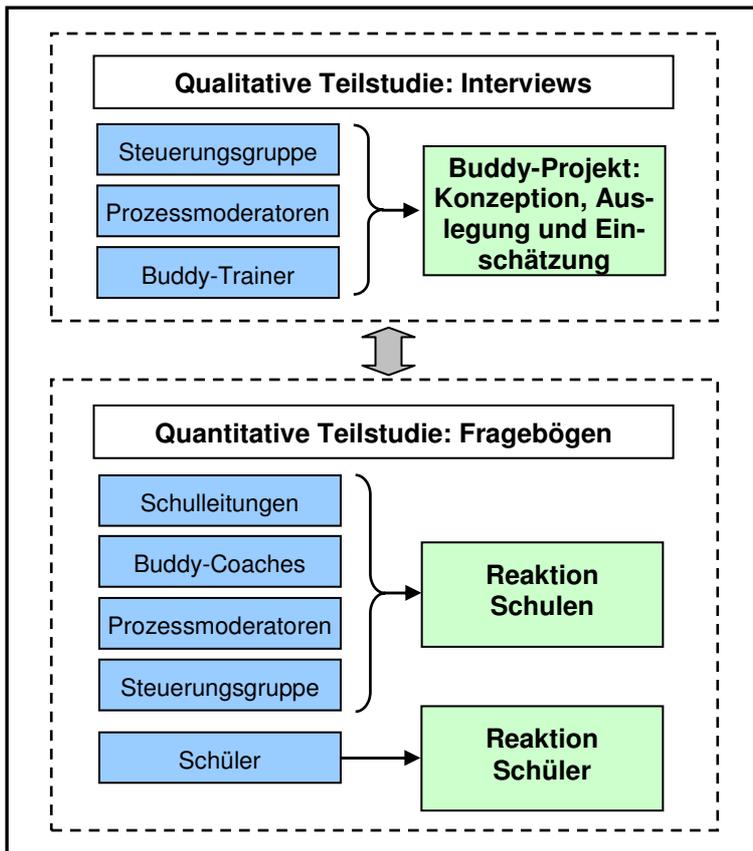


Abbildung 4 Befragte Gruppen in der qualitativen und quantitativen Teilstudie

Die Datenerhebungen der qualitativen und quantitativen Teilstudie waren im zeitlichen Verlauf verzahnt mit Maßnahmen im Rahmen des Buddy-Projekts (vgl. Tabelle 1): Nach Bewerbung und Auswahl der teilnehmenden Schulen nahmen die Buddy-Coaches zwischen August und September 2006 am dreitägigen ersten Regionaltraining teil, in dem sie mit theoretischen Grundlagen des Buddy-Projekts vertraut gemacht wurden und erste Praxisprojekte entwickeln konnten. Im Zeitraum Dezember 2006 bis Januar 2007 wurde die erste Befragung im Rahmen der qualitativen Teilstudie durchgeführt. Zwischen Februar und März 2007 fand für die Buddy-Coaches das zweite zweitägige Regionaltraining statt, in dem ihre Fragen aus der Umsetzung des Buddy-Projekts an ihrer Schule aufgegriffen wurden. Direkt nach diesem letzten Training wurde der erste Erhebungszeitpunkt der quantitativen Evaluationsstudie gesetzt. Aufgrund zeitlicher Rahmenvereinbarungen mit dem buddy e.V. wurde die zweite Erhebung nach drei Monaten im Zeitraum Juni bis Juli 2007 durchgeführt. Abschließend fand im September 2007 eine zweite mündliche Befragung der Prozessmoderatoren statt.

Tabelle 1 Zeitlicher Ablauf von Buddy-Projekt und Evaluationsstudie

Zeitenfenster	Maßnahme bzw. <i>Evaluationsstudie</i>
bis 01.03.2006	Bewerbung der Schulen
08 – 09/2006	1. Regionaltraining
12/2006 – 01/2007	<i>Qualitative Studie – 1. Erhebungszeitpunkt</i>
02 – 03/2007	2. Regionaltraining
03 – 04/2007	<i>Quantitative Studie – 1. Erhebungszeitpunkt</i>
06 – 07/2007	<i>Quantitative Studie – 2. Erhebungszeitpunkt</i>
09/2007	<i>Qualitative Studie – 2. Erhebungszeitpunkt</i>

Die Zeitpunkte der Untersuchung waren dem engen Zeitrahmen von neun Monaten geschuldet, der für die Evaluationsstudie zur Verfügung stand: In diesem Zeitraum sollten die Beteiligten am Buddy-Projekt in Niedersachsen zweimal befragt werden, um Schulentwicklungen im Sinne des Buddy-Projekts zu erfassen. Diesbezügliche Veränderungen können jedoch in diesem kurzen Zeitfenster bei einem so voraussetzungsreichen und komplexen Projekt nicht erwartet, geschweige denn sichtbar gemacht werden.⁹ Von daher diente der zweite Erhebungszeitpunkt u. a. auch dazu, Datenausfälle des ersten Messzeitpunktes zu kompensieren. Diese resultierten neben individuellen Gründen der Befragten (Krankheit, Verlust des Fragebogens etc.) aus kommunikativen und projektorganisatorischen Aspekten. So waren Schulleitungen und Buddy-Coaches teilweise nicht ausreichend über die Durchführung der Evaluationsstudie informiert bzw. über die Zusendung von Fragebögen zu Beginn des Buddy-Projekts irritiert; auch hatte die Umsetzung des Buddy-Projekts an Schulen zum ersten Befragungszeitpunkt noch nicht begonnen. Diese Hintergründe gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Zudem ist für zukünftige Evaluationsvorhaben zum Buddy-Projekt zu empfehlen, die Beteiligten an den Schulen frühzeitig – eventuell mit der Ausschreibung des Projekts – über Ziele, Verfahren und Verlauf der Evaluation zu informieren.

3.1 Qualitative Teilstudie

Qualitative Verfahren bieten für die vorliegende Untersuchung die Möglichkeit, sowohl explorative Erkenntnisse über das in Entwicklung befindliche Buddy-Projekt in Niedersachsen zu gewinnen, als auch für nachfolgende Evaluationsschritte Fragestellungen zu präzisieren. Darüber hinaus eignen sich qualitative Verfahren in besonderer Weise, Prozesse und Prozessverläufe des Buddy-Projekts zu verfolgen und einzuschätzen.

Vor diesem Hintergrund wurden Gesprächspartner aus den auf unterschiedlichen Ebenen unmittelbar mit dem Buddy-Projekt befassten Stakeholdern ausgewählt, die eine differenzierte Beantwortung der Fragestellungen ermöglichen und als „Schlüssel-Informanten“ (Merkens, 2003, S. 294) gelten. Dazu zählen: Verantwortliche der Schuladministration, Buddy-Trainer und Prozessmoderatoren. Leitend für die Auswahl der Prozessmoderatoren waren deren Funktion (Schulpsychologen – Gewaltpräventionsbeauftragte) und die Größe der betreuten Schulnetzwerke.

Im Zeitraum Dezember 2006 bis Januar 2007 wurden acht Interviews (zwei face-to-face-Interviews und sechs Telefoninterviews) mit einem Verantwortlichen der Schuladministration, einer Buddy-Trainerin sowie vier Prozessmoderatorinnen und zwei Prozessmoderatoren geführt. Die Gespräche dauerten zwischen 20 und 63 Minuten, insgesamt knapp sechseinhalb Stunden. Im September wurde die zweite Interviewstudie mit drei Prozessmoderatorinnen und zwei Prozessmoderatoren telefonisch durchgeführt.¹⁰ Die Gespräche dauerten zwischen 15 und 31 Minuten, insgesamt gut zwei Stunden.

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.

⁹ Empirische Befunde zu Entwicklungen an Schulen durch das Buddy-Projekt werden in der zweijährigen Evaluationsstudie in Hessen geliefert.

¹⁰ Eine Prozessmoderatorin, die an der ersten Interviewstudie teilgenommen hatte, war aus dem Buddy-Projekt ausgestiegen.

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, institutionelle Einbettung und Ressourcen) aufgefordert.

Die mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommenen Interviews wurden zunächst nach festgelegten Transkriptionskonventionen verschriftlicht. Die damit vorliegenden Rohdaten wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. u. a. Mayring, 2003) in der Forschergruppe ausgewertet.

3.2 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 Stakeholder des Buddy-Projekts in Niedersachsen – Schulleiter, Buddy-Coaches, Buddy-Schüler, Prozessmoderatoren und Mitglieder der Steuerungsgruppe – wurden zu beiden Messzeitpunkten Fragebögen konstruiert.¹¹ 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 14.0“ (Statistical Package for the Social Sciences) ausgewertet.

Für diesen Teil der Evaluationsstudie wurde eine Vollerhebung der mit dem Buddy-Projekt in Niedersachsen befassten Stakeholder angestrebt, d. h. alle Schulleitungen, Buddy-Coaches, Prozessmoderatoren und Mitglieder der Steuerungsgruppen erhielten Fragebögen. Aus der Gruppe der Buddy-Schüler waren von den Buddy-Coaches fünf Personen pro Schule für die Befragung auszuwählen.

3.2.1 Durchführung, Stichprobe und Rücklauf

An die am Buddy-Projekt in Niedersachsen teilnehmenden Schulen wurden am 1. März 2007 und am 19. Juni 2007 jeweils Fragebögen für die Schulleitung, die beteiligten zwei bis vier Buddy-Coaches sowie fünf Schüler per Post verschickt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden auch vier Mitgliedern der Buddy-Steuerungsgruppe und den 13 Prozessmoderatoren in Niedersachsen Fragebögen zugesendet, die alle Erstgenannten und zehn der Zweitgenannten ausgefüllt zurückgeschickt haben. Die ursprüngliche „brutto“-Anzahl von 92 Schulleitungen, 229 Buddy-Coaches und 460 Schülern bzw. Schülerinnen, die gemäß einer Teilnehmerliste des buddy e.V. von Februar 2007 befragt werden sollten (vgl. Tabelle 2), wurde nach der ersten Erhebung durch den buddy e.V. im Mai 2007 auf 91 Schulleitungen, 226 Buddy-Coaches und 455 Schüler marginal nach unten korrigiert („netto“). Der Rücklauf konnte zu beiden Messzeitpunkten durch telefonische Nachfragen in den Schulen Anfang April bzw. Mitte Juli 2007 gesteigert werden. Die Rücklaufquoten der Buddy-Coach-Befragung können als gut, die der anderen Befragungen als sehr gut

¹¹ Die beiden letztgenannten schulexternen Projektbegleiter wurden nur einmal schriftlich befragt.

bezeichnet werden (vgl. Babbie, 2001, S. 256). Abgesehen davon, dass damit eine gute Datenbasis zur Auswertung vorliegt, kann der überaus zufriedenstellende Rücklauf als Indikator für eine hohe Verbundenheit der Beteiligten mit dem Buddy-Projekt interpretiert werden.¹²

Tabelle 2 Rücklauf

Befragte	N (02/2007) brutto	Rücklauf (%) 1. Messzeit- punkt	N (05/2007) netto	Rücklauf (%) 1. Messzeit- punkt	Rücklauf (%) 2. Messzeit- punkt
Schulleiter/innen	92	72 (78 %)	91	72 (79 %)	73 (80 %)
Buddy-Coaches	229	155 (68 %)	226	155 (69 %)	153 (68 %)
Buddy-Schüler	460	369 (80 %)	455	369 (81 %)	330 (77 %)
Prozessmoderatoren	13	10 (77 %)	13	10 (77 %)	---
Mitglieder Steuerungsgruppe	4	4 (100 %)	4	4 (100 %)	---
<i>Gesamt</i>	<i>798</i>	<i>610 (76 %)</i>	<i>789</i>	<i>610 (77 %)</i>	<i>556 (72 %)</i>

Anmerkung: 1 Buddy-Coach-Fragebogen und 29 Schüler-Fragebögen wurden zum ersten Messzeitpunkt unausgefüllt zurückgeschickt, diese gehen in die weiteren Berechnungen nicht ein.

Einschränkend ist hinsichtlich der Rücklaufquote aus der Befragung der Buddy-Schüler darauf hinzuweisen, dass zum ersten Messzeitpunkt in 28 Fällen fünf Schüler pro Schule – also dem Forschungsdesign entsprechend – ihren Fragebögen zurückgeschickt haben. In sieben Schulen haben mehr als fünf Schüler einen Fragebogen ausgefüllt und in 23 Schulen weniger als fünf Schüler. Zum zweiten Messzeitpunkt haben aus 42 Schulen jeweils fünf Schüler ihre Fragebögen ausgefüllt; in 17 Fällen haben weniger Schüler und in fünf Fällen mehr als fünf Schüler pro Schule einen Fragebogen zurückgeschickt. An einigen Schulen konnte die Befragung der Schüler nicht realisiert werden aufgrund noch nicht bestehender Buddy-Gruppen (insbesondere bei der ersten Erhebung) sowie eines von den Buddy-Coaches als zu hoch eingeschätzten Schwierigkeitsgrades des Fragebogens (insbesondere an Förderschulen). Um die Vergleichbarkeit der Schüler-Daten zu gewährleisten, wurden für die Datenauswertung zufällig fünf Fragebögen aus den Schulen ausgewählt, die mehr als sieben Fragebögen zurückgeschickt hatten. Somit sind in die Auswertung Daten von einem bis sieben Buddy-Schülern pro Schule eingegangen.

Ein noch deutlicher positives Ergebnis kann hinsichtlich des Rücklaufs aus den einzelnen Schulen zu beiden Messzeitpunkten konstatiert werden (vgl. Tabelle 3): So liegen zu beiden Messzeitpunkten aus 84 Schulen (92,3 %) Daten vor. Die Anzahl der Schulen, aus denen alle am Buddy-Projekt Beteiligten – Schulleitung, Buddy-Coaches und mindestens eine Schülerin bzw. ein Schüler – ihren Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt haben, erhöhte sich von 49 (53,8 %) auf 54 (59,3 %) zum zweiten Messzeitpunkt. Daten von Schulleitung und Buddy-Coaches liegen zum ersten Erhebungszeitpunkt aus 62 Schulen (68,1 %), zum zweiten Messzeitpunkt aus 61 Schulen (67,0 %) vor. Buddy-Coaches und Buddy-Schüler haben sich in 60 Schulen (64,9 %) an der ersten Befragung und in 64 Schulen (70,3 %) an der zweiten Befragung beteiligt. Diese Rücklaufquoten lassen auf eine stabile Verbindlichkeit der Einzelschulen dem Buddy-Projekt gegenüber schließen. Der zum zweiten Messzeitpunkt gestiegene Anteil rückgelaufener Schülerfragebögen spricht dafür, dass zwischen beiden Messzeitpunkten mehr Schulen ihre Projekte auch für die Schüler sichtbar angeboten haben.

¹² Als Gründe für eine Nichtbeteiligung von Schulleitung und Buddy-Coaches wurden Krankheit, Zeitmangel sowie Kritik an Fragebogen und Befragungszeitpunkt genannt.

Tabelle 3 Schulbezogener Rücklauf

Gruppe	1. Messzeitpunkt					2. Messzeitpunkt				
	Fragebögen			Schulen		Fragebögen			Schulen	
	SL	C	Sch	N	%	SL	C	Sch	N	%
A) SL – C – Sch	1	1-4	1-37	49	53,8	1	1-4	3-11	54	59,3
B) kein Sch	1	1-4	0	13	14,3	1	1-3	0	7	7,7
E) nur SL	1	0	0	9	9,9	1	0	0	12	13,2
F) kein C	1	0	13	1	1,1	---	---	---	---	---
G) nur C	0	1-2	0	1	1,1	0	1	0	1	1,1
H) kein SL	0	1-2	3-6	11	12,1	0	2-3	2-24	10	11,0
I) kein Rücklauf	0	0	0	7	7,7	0	0	0	7	7,7
<i>Gesamt</i>	<i>72</i>	<i>155</i>	<i>340</i>	<i>91</i>	<i>100</i>	<i>73</i>	<i>153</i>	<i>330</i>	<i>91</i>	<i>100</i>

Anmerkung: SL = Schulleitung, C = Buddy-Coach, Sch = Schüler

Die Verteilung der Schulen auf die Schulformen gibt Anlass zu einigen konzeptionellen Überlegungen. Von den 91 Schulen, die am Buddy-Projekt teilnehmen, sind drei Schulen nicht bzw. nicht eindeutig der Sekundarstufe I bzw. II zuzuordnen. Es handelt sich dabei um eine Grundschule, eine Grund- & Hauptschule sowie eine Grund-, Haupt- & Förderschule. Da das Buddy-Projekt für Schulen der Sekundarstufe I konzipiert ist (vgl. Kapitel 2), besteht Klärungsbedarf dahingehend, nach welchen Kriterien Ausnahmeregelungen getroffen werden. Überlegenswert erscheint für eine Übertragung der Buddy-Projekte auf die Primarstufe eine Differenzierung des 15-Felder-Modells unter Beachtung lebensalter-spezifischer pädagogischer Konzeptionen. Aus der vorliegenden Evaluation können aufgrund der geringen Fallzahl keine belastbaren empirischen Aussagen über die Beteiligung von Primarschulen getroffen werden.

Tabelle 4 Beteiligte Schulformen der Sekundarstufen I und II

Schulform	Teilnahme am 1. Messzeitpunkt		Teilnahme am 2. Messzeitpunkt		Teilnahme am Buddy-Projekt	
	N	%	N	%	N	%
Hauptschule	20	24,7	20	24,4	21	23,9
Förderschule	15	18,5	16	19,5	16	18,2
Realschule	15	18,5	16	19,5	16	18,2
Haupt- & Realschule	14	17,3	13	15,9	15	17,0
Gymnasium	12	14,8	11	13,4	13	14,8
Gesamtschule	5	6,2	6	7,3	7	8,0
<i>Gesamt</i>	<i>81</i>	<i>100</i>	<i>82</i>	<i>100</i>	<i>88</i>	<i>100,1</i>

Von den 88 Schulen der Sekundarstufe I und II beteiligten sich 81 (92,0 %) am ersten und 82 (93,2 %) am zweiten Erhebungszeitpunkt, indem sie Fragebögen für Schulleiter, Buddy-Coaches und/oder Buddy-Schüler ausgefüllt zurückgeschickt haben (vgl. Tabelle 4). Somit ist eine hohe Teilnahmequote der am Projekt beteiligten Schulen an der Evaluation über alle Schulformen zu konstatieren. Lediglich zwei Gesamtschulen, ein Gymnasium sowie jeweils eine Haupt-, Förder-, Real- und Haupt- & Realschule haben am ersten Messzeitpunkt nicht teilgenommen; zwei Gymnasien, zwei Haupt- & Realschulen, eine Gesamt- und eine Hauptschule haben sich am zweiten Messzeitpunkt nicht beteiligt. Die mit der Beteiligung an der Evaluation zum Ausdruck gebrachte Verbindlichkeit zum Buddy-Projekt ist somit für alle Schulformen gleichermaßen zu konstatieren.

4 Empirische Befunde

In Abschnitt 4.1 wird die Verbreitung des Buddy-Projekts im Land Niedersachsen und in den beteiligten Schulen beschrieben. Ergänzend werden die Projektbeteiligten an den Schulen – Buddy-Coaches und Buddy-Schüler – auch aus Sicht der schulexternen Projektbegleiter – Prozessmoderatoren und Mitglieder der Steuerungsgruppe – vorgestellt. Im Anschluss daran werden Einschätzungen zur Ausgangssituation an den Schulen (4.2) sowie die Zielsetzungen des Buddy-Projekts aus Sicht der Projektbeteiligten (4.3) präsentiert. Die Reaktionen der Schulen – insbesondere hinsichtlich Aktivitäten und Kooperationen im Rahmen des Buddy-Projekts – werden in Kapitel 4.4 in den Blick genommen. Die folgenden beiden Abschnitte widmen sich den Unterstützungsleistungen, die zum einen schulintern (4.5) zum anderen schulextern durch den buddy e.V. bzw. das Land Niedersachsen (4.6) angeboten werden. Abschließend werden in Kapitel 4.7 Einschätzungen der Projektbeteiligten zur „Klammerfunktion“ des Buddy-Projekts sowie zu Bedarf und Akzeptanz von Buddy-Schülern dargestellt.

4.1 Verbreitung des Buddy-Projekts und Teilnehmerstruktur

4.1.1 Verteilung der Schulformen im Buddy-Projekt

Recht grobe, aber objektiv zu erhebende Indikatoren für die Resonanz des Buddy-Projekts in den Schulen sind zum einen die Anzahl der beteiligten Schulen und zum anderen die Beteiligung am Projekt in den Schulen. Diese Indikatoren erlauben zudem eine von inhaltlichen Kriterien unabhängige Einschätzung zu einem Zeitpunkt der Befragung, an dem viele Schulen ihre Projekte noch nicht spezifiziert haben.

Auf die in Niedersachsen ausgeschriebenen 100 Plätze hatten sich bis zum Bewerbungsschluss am 1. März 2006 120-140 Schulen beworben (vgl. INT 01/52).¹³ Davon wurden 93 Schulen mit der Begründung ausgewählt, dass die räumliche Lage der Schule Netzwerkarbeit und Netzwerktreffen ermöglichen sollte (vgl. INT 01/52). In der Ausschreibung war dieser Aspekt zwar nicht als Bedingung genannt, doch explizit vorgesehen, dass „die teilnehmenden Schulen [...] in einem regionalen Netzwerk zusammenarbeiten“¹⁴ (vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 4.6.3). Nachdem zwei Schulen ihre Teilnahme zurückgezogen hatten, sind noch 91 Schulen am Buddy-Projekt Niedersachsen beteiligt. Dem Buddy-Projekt ist damit die Attraktion einer im Sinne der Programmziele günstigen Anzahl von Schulen gelungen, die mindestens über den Zeitlauf der Evaluation auch an das Projekt gebunden werden konnten.

Aus Tabelle 5 wird ersichtlich, dass die am Buddy-Projekt teilnehmenden Schulen die Schullandschaft in Niedersachsen nicht hinsichtlich der Verteilung auf die Schulformen repräsentieren. Hauptschulen sind im Buddy-Projekt überrepräsentiert, Gymnasien und Förderschulen sind unterrepräsentiert. Diese Verteilung ist teilweise erwartbar, da Hauptschulen aufgrund der Selektivität ihrer Schülerschaft in der Regel verstärkt Anlass (z. B. durch delinquentes Verhalten) haben, das soziale Lernen zu fördern. Im Selbstverständnis von Gymnasien steht dagegen oft eine Ausrichtung auf das fachliche Lernen im Vordergrund. Dieser Unterschied der schulformspezifischen Profile lässt sich auch mit den Daten der Buddy-Evaluation belegen. Es gibt entsprechend schulformspezifisch variierende An-

¹³ Wörtliche und sinngemäße Wiedergaben aus den Interviews werden mit dem Kürzel „INT“, der Interview- und Absatznummer gekennzeichnet.

¹⁴ Vgl. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C14995218_L20.pdf, zuletzt gesehen am: 07.08.2007.

lässe für die Beteiligung am Buddy-Projekt. Ein schlechtes Schulklima und Gewalt an der Schule werden insbesondere von Haupt- und Förderschulen als Anlass betont.

Vor diesem Hintergrund ist eine schulformspezifische Überarbeitung der Buddy-Konzeption anzuraten. Dabei wäre nicht nur auf die Bedürfnisse der Schulen einzugehen, sondern auch auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, die Schüler unterschiedlicher Schulformen hinsichtlich ihrer Kognition und sozialen Erfahrungshintergründe mitbringen.

Tabelle 5 Schulformen der Sekundarstufen I und II im Buddy-Projekt und in Niedersachsen

Schulform	Teilnahme am Buddy-Projekt		Niedersachsen 2006	
	N	%	N	%
Hauptschule	21	23,9	179	14,3
Förderschule	16	18,2	299	23,8
Realschule	16	18,2	227	18,1
Haupt- & Realschule	15	17,0	213	17,0
Gymnasium	13	14,8	251	20,0
Gesamtschule	7	8,0	86	6,9
<i>Gesamt</i>	<i>88</i>	<i>100,1</i>	<i>1.255</i>	<i>100,1</i>

Anmerkung: Die Angaben in der Spalte „Niedersachsen 2006“ stammen vom Niedersächsischen Landesamt für Statistik für das Jahr 2006; die Gesamtprozentangaben resultieren aus Rundungsfehlern.

4.1.2 Anlässe für die Teilnahme am Buddy-Projekt

Bedeutsamster Anlass für die Teilnahme war aus Sicht der Schulleitungen der Gewaltpräventionserlass in Niedersachsen (vgl. Abbildung 5). Somit nutzen die Schulen das Buddy-Projekt als Angebot des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Umsetzung des Erlasses (vgl. Kapitel 2). Weniger bedeutsam, aber insgesamt nicht belanglos, war Gewalt unter Schülern (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.2) als Anlass zur Beteiligung am Projekt; am wenigsten ausschlaggebend waren die Überlastung der Lehrer und ein schlechtes Schulklima. Die Veränderung von Schulkultur, auf die die Umsetzung des Buddy-Projekts konzeptionell abzielt, ist somit für die teilnehmenden Schulen in Niedersachsen eher von geringer Bedeutung.

Da das externe Motiv (Gewaltpräventionserlass) im Durchschnitt deutlich stärker ausgeprägt ist als die internen Motive (erlebte Gewalt unter Schülern), kann davon ausgegangen werden, dass viele Schulen mit dem Buddy-Projekt durch den formalen Anlass erstmalig programmatisch gezielt im Bereich der Gewaltprävention oder des sozialen Lernens aktiv werden. Es ist daher zu erwarten, dass pädagogische Qualifikationen in den Lehrerkollegien und inhaltliche Entwicklungsarbeit in den Schulen erst im Laufe des Projektes entstehen können und entsprechender Unterstützung bedürfen.

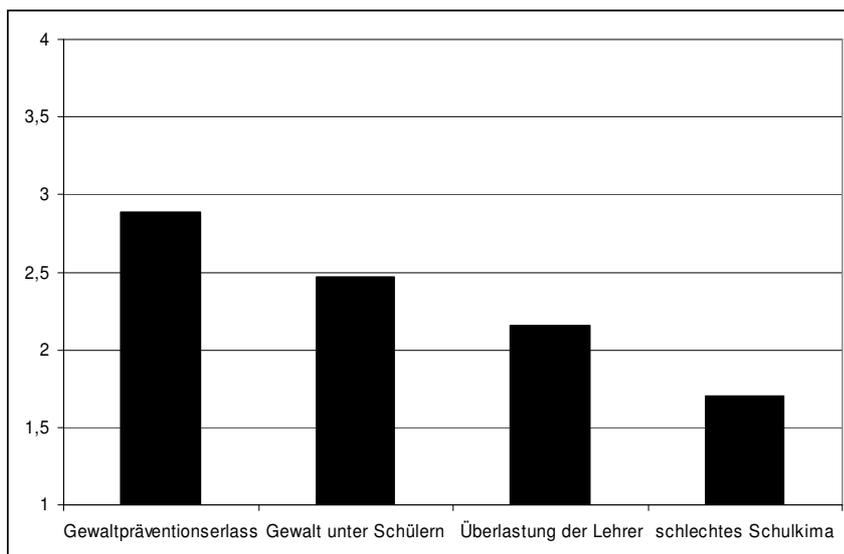


Abbildung 5 Bedeutsamkeit von Anlässen für die Beteiligung am Buddy-Projekt (Schulleiterangaben; 1-nicht bedeutsam; 4-sehr bedeutsam)

4.1.3 Buddy-Coaches

Maßgebliche Verantwortung für die Entwicklung des Buddy-Projekts in den Schulen tragen die Buddy-Coaches. Erste Informationen über diese wichtigen Akteure vor Ort können aus der qualitativen Studie geschöpft werden. Nach Auskunft der acht Interviewpartner sind diese eher jüngeren bzw. mittleren Alters. Drei Prozessmoderatoren geben an, dass es sich überwiegend um Frauen handelt. Als qualifikatorische Voraussetzungen werden viermal ein fundiertes Vorwissen bzw. bestehende Erfahrungen angegeben, wobei die Erfahrungen sich auf den Bereich des sozialen Lernens generell beziehen. Mit fundiertem Vorwissen sind vor allem bereits bestehende Kompetenzen in den Bereichen Mediation und Beratung (drei Nennungen), Erfahrungen durch das Programm Lions-Quest und Vorwissen resultierend aus der Funktion als Beratungslehrkraft (jeweils eine Nennung) gemeint. Zwei Interviewpartnerinnen machen zudem auf einige wenige Lehrkräfte aufmerksam, die – z. T. aufgrund ihres jungen Alters – über keine Erfahrungen im Bereich des sozialen Lernens verfügen. Diese seien – so eine der beiden Gesprächspartnerinnen – bewusst von der Schulleitung ausgewählt worden, um die Erfahrungen im Kollegium zu erweitern.

In Bezug auf die Einstellungen und Interessen der Buddy-Coaches wird insgesamt fünfmal darauf hingewiesen, dass es sich um engagierte und motivierte Lehrkräfte bzw. Sozialpädagogen („Progressisten“ bzw. „Selbstmelder“) handle, die großes Interesse an der Unterstützung von Schülern zu mehr Selbständigkeit hätten.

Die Befunde der quantitativen Untersuchung bestätigen und erweitern diese Ergebnisse. Danach sind 78,6 % der Buddy-Coaches Frauen und 21,4 % Männer. Im Vergleich zum Anteil an Lehrerinnen in Niedersachsen, der 66,7 % beträgt¹⁵, sind Frauen im Buddy-Projekt überrepräsentiert.¹⁶ Das Altersspektrum der Buddy-Coaches bewegt sich zwischen 26 und 62 Jahren; das Durchschnittsalter liegt mit 43,4 Jahren sowohl unter dem der Kol-

¹⁵ Die Zahlen für Niedersachsen sind der Broschüre „Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen“ (August 2007) entnommen.

¹⁶ Einschränkung ist darauf hinzuweisen, dass Gymnasien – an denen der Anteil männlicher Kollegen im Allgemeinen höher ist – in der vorliegenden Untersuchung unterrepräsentiert sind.

legien der Buddy-Projekt-Schulen (47 Jahre) als auch dem der Lehrkräfte in Niedersachsen (48 Jahre). Die Buddy-Coaches sind durchschnittlich seit 12,3 Jahren im Schuldienst und seit 8,3 Jahren an der Schule tätig, an der sie das Buddy-Projekt durchführen. Allerdings handelt es sich bei der deutlichen Mehrheit um dienstjüngere Kollegen: So arbeiten knapp zwei Drittel (63 %) der Buddy-Coaches 12 Jahre oder kürzer im Schuldienst und fast drei Viertel (72 %) sind acht Jahre oder weniger an der Schule tätig.

Bei der Auswahl der Buddy-Coaches waren nach Ansicht von Schulleitungen sowie Prozessmoderatoren und Mitgliedern der Steuerungsgruppe das von ihnen bekundete Interesse am bedeutsamsten (vgl. Abbildung 6). Neben diesem „weichen“ Kriterium der Einstellung waren 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.

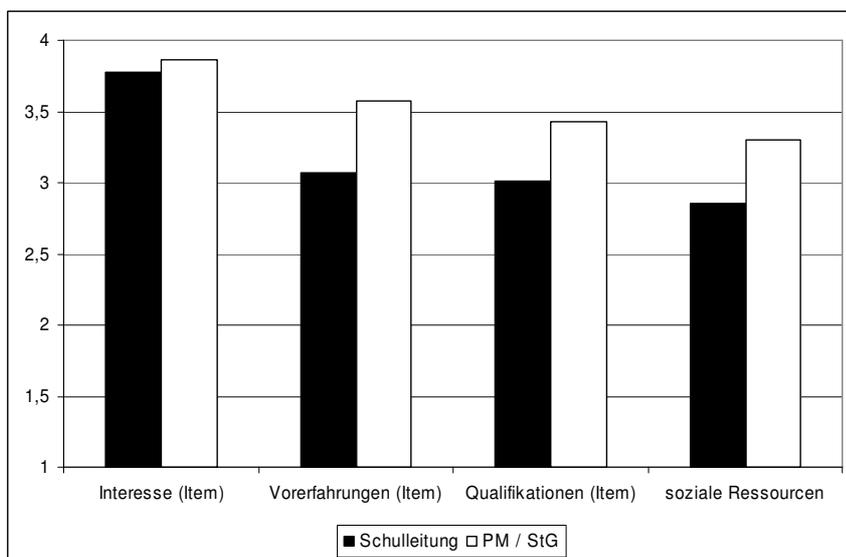


Abbildung 6 Bedeutsamkeit von Kriterien für die Auswahl der Buddy-Coaches aus der Sicht von Schulleitung und Prozessmoderatoren / Mitgliedern der Steuerungsgruppe (PM /StG; 1-nicht bedeutsam / 4-sehr bedeutsam)

Die unterschiedlichen Einschätzungen von Schulleitungen und schulexternen Projektbegleitern – Prozessmoderatoren und Mitglieder der Steuerungsgruppe – hinsichtlich der Relevanz von harten Kriterien für die Auswahl der Buddy-Coaches sind zwar nur gering belastbar, da sie statistisch nicht signifikant werden, stellen jedoch ein typisches Muster dar (vgl. auch Abschnitt 4.1.4): Je näher Personen mit der operativen Umsetzung von Maßnahmen befasst sind, desto skeptischer bzw. realistischer sind deren Einschätzungen hinsichtlich der Voraussetzungen. Entsprechend äußern die Prozessmoderatoren hinsichtlich der Auswahlkriterien von Buddy-Coaches einen höheren Anspruch. Vor diesem Hintergrund erscheint es empfehlenswert, dass die Prozessmoderatoren die Voraussetzungen vor der Projektbegleitung eruieren, um ein realistisches Bild der Implementationsbedingungen zu gewinnen (z. B. in vorbereitenden Workshops mit Schulleitungen und Prozessmoderatoren).

Für die Umsetzung des Buddy-Projekts sind aus Sicht der Buddy-Coaches vielfältige Kompetenzen erforderlich (vgl. Abbildung 7; vgl. zu Lehrerkompetenzen allgemein Oser, 1997a, 1997b; Oser & Oelkers, 2001). Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen, da bei Kompetenzabfragen meist hohe Zustimmungen bekundet werden. Von daher sind die

Unterschiede zwischen den Kompetenzbereichen bei der Analyse relevant. Am wichtigsten sind danach Fähigkeiten, die den Aufbau positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen betreffen. Unterrichtsbezogene Kompetenzen sind dagegen von relativ zurückgesetzter Bedeutung ebenso wie Fähigkeiten, die die Zusammenarbeit in der Schule sowie zur Herstellung von Kontakten mit der Öffentlichkeit und zur Vertretung der Schule nach außen betreffen.

Die bislang geringe Ausrichtung des Buddy-Projekts auf den schulischen Unterricht findet hier eine Entsprechung.

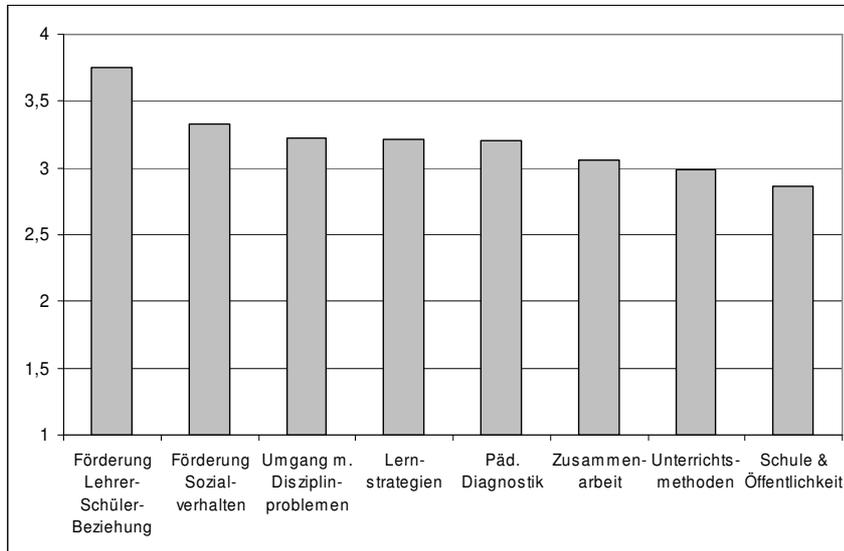


Abbildung 7 Erforderliche Kompetenzen zur Umsetzung des Buddy-Projekts (Einschätzungen der Buddy-Coaches; 1-gar nicht / 4-sehr erforderlich)

4.1.4 Buddy-Schüler¹⁷

Das Konzept des Buddy-Projekts spezifiziert die Rolle der Schüler kaum und lässt damit Entwicklungsspielraum für die Schulen. Grundsätzlich erscheint es aber sinnvoll, von einer Gruppe beteiligter Schüler auszugehen, die selbst aktiv gestaltend und unterstützend in den Buddy-Projekten ihrer Schulen mitwirken, und einer Gruppe, auf die diese Unterstützungsleistungen zielen. Schüler bringen unterschiedliche Voraussetzung mit, um diese Rollen auszufüllen; diesbezüglich dürften das Alter und die Kompetenzen der bislang einbezogenen Schüler wichtige Variablen sein, auf die sich die folgende Analyse bezieht.

In der Gruppe der befragten Buddy-Schüler sind weibliche Heranwachsende etwas stärker vertreten als männliche (vgl. Tabelle 6). Die Buddy-Schüler besuchen die vierte bis 13. Klasse und sind zwischen zehn und 19 Jahre alt, wobei die 13- bis 15-Jährigen die größte Altersgruppe darstellen.

¹⁷ Dem Forschungsdesign gemäß handelt es sich bei den Buddy-Schülern nicht um eine repräsentative Stichprobe, sondern um Mitglieder der Buddy-Gruppen an den Schulen, die von den Buddy-Coaches für die Befragung ausgewählt wurden. Wenn es sich dabei um mehr als sieben Personen handelte, gingen daraus per Zufall lediglich die Daten aus fünf Fragebögen in die Analyse ein. Somit beziehen sich die Befunde aus den Schüler-Daten auf einen bis sieben Schüler pro Schule.

Tabelle 6 Verteilung der Buddy-Schülerinnen und Schüler auf drei Altersgruppen

Alter	Schülerinnen	Schüler	Gesamt
10-12 Jahre	25 (10,0 %)	19 (7,6 %)	44 (17,7 %)
13-15 Jahre	80 (32,1 %)	66 (26,5 %)	146 (58,6 %)
16-19 Jahre	34 (13,7 %)	25 (10,0 %)	59 (23,7 %)
<i>Gesamt</i>	<i>139 (55,8 %)</i>	<i>110 (44,2 %)</i>	<i>249 (100 %)</i>

Für die Auswahl der Buddy-Schüler war aus Sicht von Buddy-Coaches sowie Prozessmoderatoren und Mitgliedern der Steuerungsgruppe das von Ihnen bekundete Interesse von besonderer Bedeutung (vgl. Abbildung 8). Für die Buddy-Coaches von geringerer Relevanz sind auf die individuelle Befähigung abzielende Auswahlkriterien wie soziale Ressourcen von Schülern (z. B. eine gute Position in die Schülerschaft), Qualifikationen, Vorerfahrungen (z. B. durch ähnliche Projekte), Belastung durch individuelle Probleme bzw. gering ausgeprägte Kompetenzen von Schülern (z. B. Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, Außenseiter) und gute Leistungsvoraussetzungen.

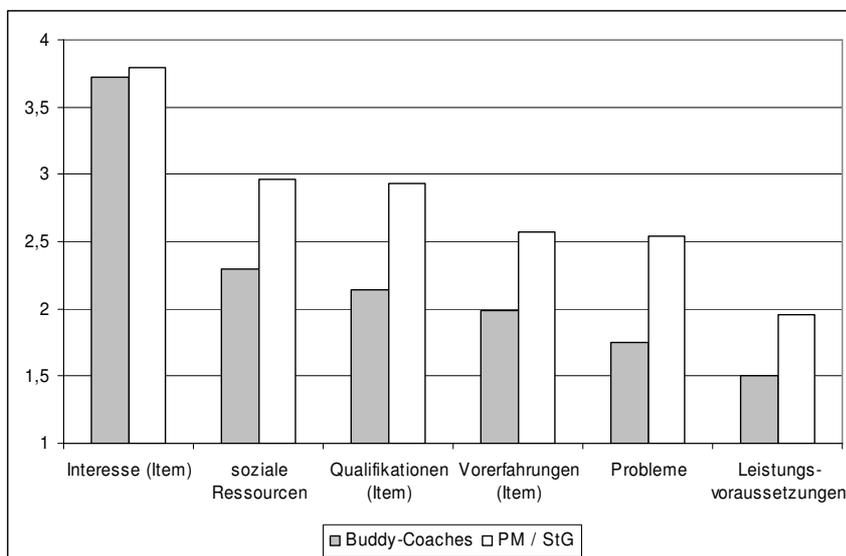


Abbildung 8 Bedeutsamkeit von Kriterien für die Auswahl der Buddy-Schüler aus der Sicht von Buddy-Coaches und Prozessmoderatoren / Mitgliedern der Steuerungsgruppe (PM / StG; 1-nicht bedeutsam / 4-sehr bedeutsam)

Wie bei der Auswahl der Buddy-Coaches messen die schulexternen Projektbegleiter (Prozessmoderatoren und Mitglieder der Steuerungsgruppe) den Auswahlkriterien für Buddy-Schüler – außer dem des Interesses – ebenfalls mehr Bedeutung zu als die schulintern Befragten; die Unterschiede zu den Einschätzungen der Buddy-Coaches werden – abgesehen von den Vorerfahrungen – statistisch signifikant. So sind für die Prozessmoderatoren und Mitglieder der Steuerungsgruppe neben dem bekundeten Interesse soziale Ressourcen und Qualifikationen bedeutsame Aspekte für die Auswahl von Buddy-Schülern. Tendenziell werden auch Vorerfahrungen und Probleme bzw. Schwierigkeiten von Schülern für Auswahlkriterien gehalten. Es ist davon auszugehen, dass dabei die oben skizzierte Differenz möglicher Rollen der Schüler leitend war. Leistungsvoraussetzungen der Schüler werden von den Prozessmoderatoren und Mitgliedern der Steuerungsgruppe zwar noch bedeutsamer eingeschätzt als von den Buddy-Coaches, doch im Vergleich mit den anderen Kriterien für am wenigsten relevant gehalten.

Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die schulexternen Projektbegleiter von anderen Voraussetzungen der Buddy-Schüler ausgehen als die Buddy-Coaches an den Schulen. Das von den Prozessmoderatoren und Mitgliedern der Steuerungsgruppe zugrunde gelegte Schülerbild scheint höhere Ansprüche zu stellen, als sie in den Schulen tatsächlich realisiert werden können. Interessant ist auch, dass ein von den Schülern individuell erfahrener Problemdruck gegenüber den anderen Teilnahmevoraussetzungen insbesondere bei den Buddy-Coaches deutlich zurückfällt. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich für die Konzeption, die Zielgruppe und die Rolle der Schüler in den Buddy-Projekten zu schärfen. Dabei kann unterschieden werden zwischen einer stärker verantwortlichen, aktiv-gestaltenden (z. B. helfenden) und einer stärker in Anspruch nehmenden Nutzerrolle. Diese Rollen stellen nicht nur unterschiedliche Anforderungen an die Voraussetzungen der Schüler, sondern machen auch unterschiedliche Wege der Ansprache und Inklusion der Schüler erforderlich. So werden das Eigeninteresse, das Schüler intrinsisch zur Beteiligung an Buddy-Projekten motiviert, und Formen des Unterstützungsbedarfs, die eine aufsuchende Aktivität aus den Buddy-Projekten heraus erfordern, vermutlich mit diesen Rollen variieren. Damit eröffnen sich die Fragen nach dem Angebotscharakter des Buddy-Projekts und den Anforderungsschwellen für den Einstieg. In diesem Zusammenhang wird auch ausschlaggebend sein, dass bei Projekten, die auf Gewaltprävention abzielen, anders mit den Schülergruppen gearbeitet wird, als bei Maßnahmen, die eine Verbesserung des Schulklimas intendieren. Grundsätzlich können diese Zielsetzungen aber auch durchaus ineinandergreifen.

In diesem Zusammenhang sind auch die Angaben der Buddy-Schüler zu deren Projektzugang zu hinterfragen. Diese bestätigen die Einschätzung von Buddy-Coaches, Prozessmoderatoren und Mitgliedern der Steuerungsgruppe, dass das Interesse der Buddy-Schüler bedeutsamster Aspekt für deren Auswahl ist. So geben drei Viertel der Befragten an, dass sie von dem Projekt gehört haben und gerne mitmachen wollten („Selbstmelder“; vgl. Abbildung 9). Zwei Drittel der Buddy-Schüler geben an, von einem Lehrer gefragt worden zu sein, etwa 20 % wurden von Mitschülern angesprochen und einige wenige von Schulsozialarbeitern, Eltern bzw. der Schulleitung gefragt.

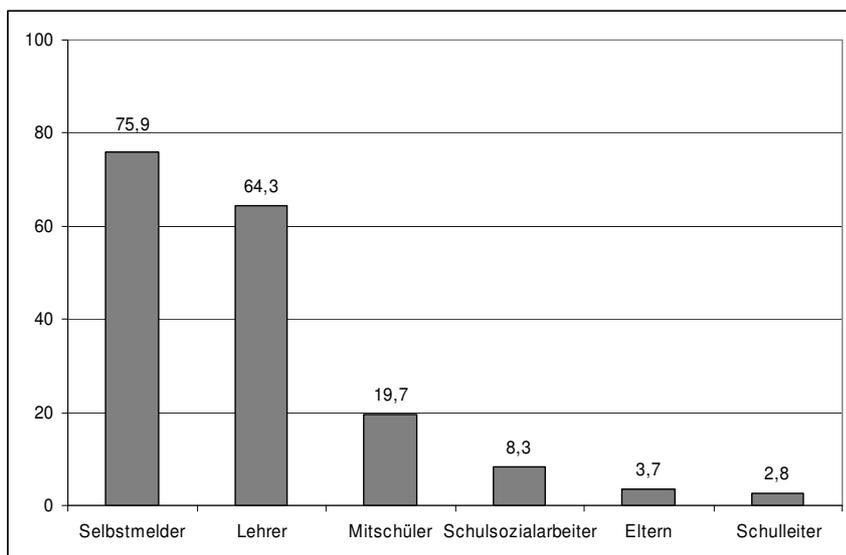


Abbildung 9 Prozentangaben zum Projekt-Zugang der Schüler; Mehrfachnennungen

Von den 176 Selbstmeldern gibt über die Hälfte zusätzlich an, von einem Lehrer angesprochen worden zu sein, am Buddy-Projekt mitzumachen (vgl. Tabelle 7). 21 % wurden von Mitschülern gefragt. Darüber hinaus gab es auch Anfragen von Schulsozialarbeitern, Eltern und der Schulleitung. Von den 56 Buddy-Schülern, die nicht von sich aus mitma-

chen wollten („Nichtselbstmelder“), wurden drei Viertel von einem Lehrer, 14 % von Mitschülern und knapp 13 % von einem Schulsozialarbeiter gefragt; Schüler dieser Gruppe wurden weder von Eltern noch der Schulleitung angesprochen. Dabei wird deutlich, dass die Verantwortung für die Einbindung von Schülern zum Start der Projekte an den Schulen zunächst bei den Buddy-Coaches liegt. Für den weiteren Verlauf der Projekte kann es ausschlaggebend sein, dass es zunehmend gelingt, neue Beteiligte an den Projekten auch über die bereits involvierten Schüler zu gewinnen.

Tabelle 7 Prozentualer Anteil der anfragenden Personen zur Beteiligung am Buddy-Projekt aus Sicht der Selbstmelder und Nicht-Selbstmelder; Mehrfachnennungen

gefragt von...	Selbstmelder (N=176)	Nicht-Selbstmelder (N=56)
... Lehrer	57,2 %	76,4 %
... Mitschüler	21,1 %	14,3 %
... Schulsozialarbeiter	6,8 %	12,7 %
... Eltern	5,0 %	---
... Schulleiter	3,7 %	---

Mit Blick auf die schulischen und sozialen Fähigkeiten der Buddy-Schüler wird deutlich, dass diese zwar keine Auswahlkriterien darstellen, die Heranwachsenden sich diesbezüglich jedoch selbst gut einschätzen (vgl. Abbildung 10). So beurteilen sie ihre soziale Kompetenz, ihre soziale Selbstwirksamkeitserwartung in Konfliktsituationen sowie ihre Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme als positiv. 80 % der Schüler schätzen sich als gute Schüler ein (gute Noten). Diese günstige Selbsteinschätzung ist ein Hinweis auf die positive Selektivität der bislang einbezogenen Schülerschaft, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der oben aufgestellten Frage nach den Rollen der Schüler im Buddy-Projekt steht.

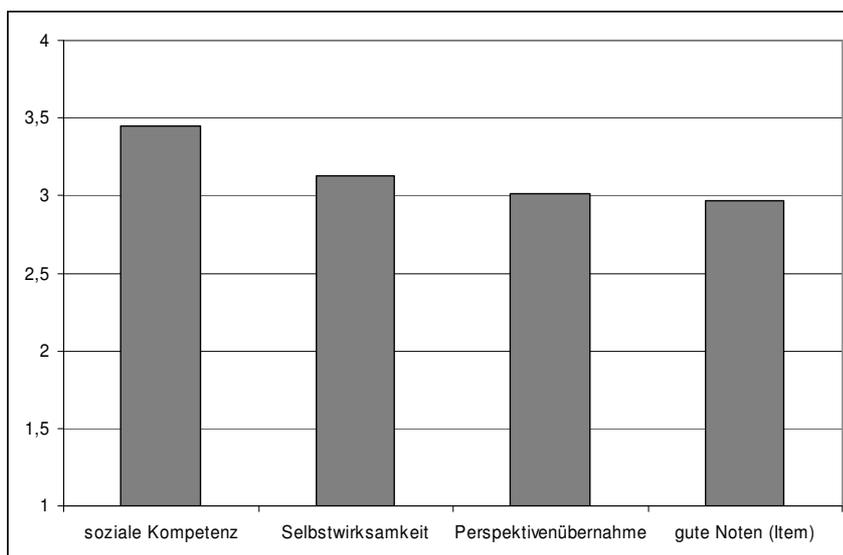


Abbildung 10 Schulische und soziale Fähigkeiten der Buddy-Schüler – Selbsteinschätzungen (1-gering / 4-hoch)

Auch die durchschnittliche Ausprägung der Motive, die das prosoziale Verhalten der Buddy-Schüler steuern, bestätigen die positive Selektion (vgl. Abbildung 11): Helfendes Verhalten, das sich an den Bedürfnissen anderer Personen orientiert (Allozentrismus), ist das

stärkste Motiv. Schüler mit allozentrischer Motivationslage verfügen über Empathiefähigkeit, d. h. sie sind sensibel für die (emotionale) Befindlichkeit anderer Menschen (vgl. Köller, o. J.). Deutlich geringer sind prosoziale Motivationen bei den befragten Schülern ausgeprägt, die durch den expliziten oder impliziten Druck einer Autorität bzw. einer Bezugsgruppe ausgelöst werden (Konformität). Ein an konventionellen Moralvorstellungen orientiertes Hilfemotiv ist daher gegenüber dem Allozentrismus von zurückgesetzter Bedeutung. Am geringsten ausgeprägt ist prosoziales Verhalten zum Schutz bzw. zur Förderung eigener Interessen (Ipsozentrismus). Heranwachsende mit ipsozentrischer Motivationslage handeln, um sich persönliche Vorteile zu verschaffen und neigen zu deviantem bzw. delinquenten Verhalten (vgl. Köller, o. J.).

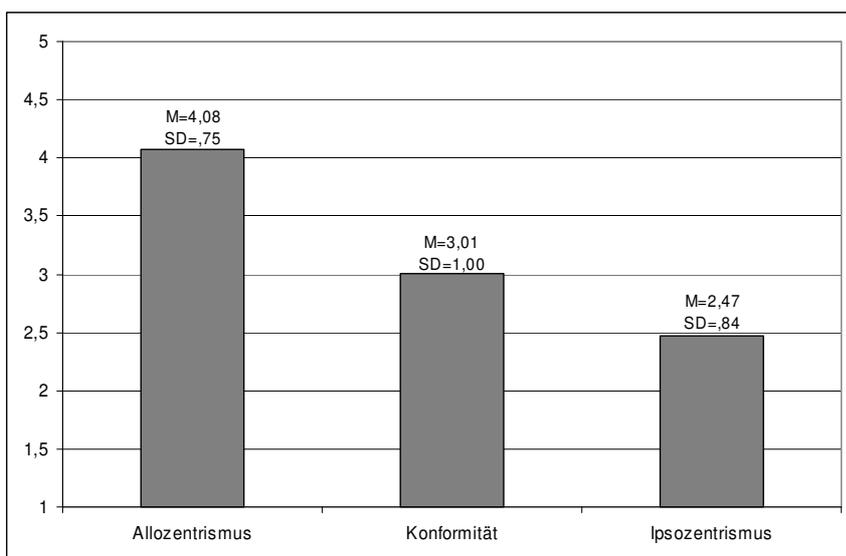


Abbildung 11 Prosoziale Motivationen der Buddy-Schüler – Selbsteinschätzungen (1-gering / 5-hoch; M= Mittelwert, SD= Standardabweichung)

Diese Ergebnisse aus den Selbsteinschätzungen der Schüler weisen darauf hin, dass überwiegend Heranwachsende als Buddy-Schüler mobilisiert werden, die in der Lage sind zu helfen bzw. eine aktiv-gestaltende Rolle einzunehmen.¹⁸ Zu fragen wäre erneut, in welchem Verhältnis diese Voraussetzungen zu den Bedarfen und Zielstellungen der Schulen stehen. Denkbar ist, dass der Projektstart an den Schulen in getrennten Phasen erfolgt, in denen zunächst die Projekte über die Besetzung der aktiv-gestaltenden Rollen aufgebaut werden, um anschließend Angebote an hilfebedürftige Schüler zu unterbreiten.

Zusammenfassend kann aus den Befunden die Empfehlung abgeleitet werden, die Auswahl von Buddy-Schülern an den Schulen nach einer klaren Zielgruppendefinition erfolgen zu lassen. Dies impliziert auch, dass die Aufgaben und Verantwortungen der Schüler geklärt werden. Die Kriterien für die Zielgruppe sind auf der Basis von Bedarfseinschätzungen und Zielfestlegung für das Buddy-Projekt an den jeweiligen Schulen zu bestimmen.

4.2 Einschätzungen zur Ausgangssituation der Schulen

Die Beteiligung von Schulen am Buddy-Projekt ist u. a. im Zusammenhang mit deren Ausgangsbedingungen zu sehen. Wie bereits dargestellt sind die bedeutsamsten Teilnahmeanlässe der Schulen der Gewaltpräventionserlass und Gewalt unter Schülern (vgl.

¹⁸ Einschränkung ist erneut darauf hinzuweisen, dass die befragten Buddy-Schüler von den Buddy-Coaches ausgewählt wurden.

Abbildung 5). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden diesbezügliche objektive und subjektiv eingeschätzte Belastungen in den Blick genommen. Als ein objektiver Belastungsfaktor ist die Anzahl schulintern durch die Schulleitung geahндeter Delikte von Schülern zu sehen. Nach Angaben der Schulleitung gibt es Schulen, an denen abweichendes Verhalten (z. B. Drogen, Schwänzen), Gewaltdelikte (z. B. Gewalt gegen Schüler und Lehrer, Waffenbesitz) und Eigentumsdelikte (z. B. Diebstahl, Betrug) im Schuljahr 2006/2007 nicht geahндet wurden (vgl. Tabelle 8).

An den anderen Schulen werden im Durchschnitt 21 Delikte intern geahндet; darunter am häufigsten abweichendes Verhalten. Deutlich wird, dass sich die Schulen stark voneinander unterscheiden: So gibt es eine große Spanne zwischen Schulen, die keine geahндeten Delikten angeben, und einer Schule mit einem Maximalwert von 233 geahндeten Delikten. In Relation zur Anzahl der Schüler einer Schule werden 0,03 Fälle abweichenden Verhaltens pro Schüler geahндet; bei den Gewaltdelikten beträgt dieser Faktor 0,01 und bei den Eigentumsdelikten 0,005; insgesamt werden pro Schüler 0,05 Delikte intern geahндet. Diese Werte geben Auskunft über die Fälle und nicht über die Zahl der delinquenten Schüler.

Tabelle 8 Delikte an den Schulen (Schulleiterangaben)

Delikt	Anzahl Schulen ohne Delikt	durchschnittl. Deliktanzahl in Schulen mit Delikt	Anzahl Delikte pro Schüler
Abw. Verhalten	22	17 (max. 198)	0,033
Gewalt	17	5 (max. 16)	0,012
Eigentum	38	4 (max. 30)	0,005
<i>Gesamt</i>	<i>12</i>	<i>21 (max. 233)</i>	<i>0,05</i>

Die Anzahl der berichteten, vermutlich schwersten Delikte an Schulen zeigt, dass die am Buddy-Projekt beteiligten Schulen nicht in besondere Weise von abweichendem Verhalten ihrer Schüler belastet sind. Auffällig ist aber die Diskrepanz zu der subjektiv eingeschätzten Belastung durch gewalttätiges bzw. unfares Verhalten unter Schülern, das ungerechte Behandlung, Kränkung und körperliche Bedrohung umfasst. So erleben Schulleiter (vgl. Abbildung 12) und vor allem auch Buddy-Coaches (vgl. Abbildung 13) derartiges Verhalten häufig. Entsprechendes Verhalten von Schülern gegenüber Lehrkräften kommt seltener vor und unfair bzw. gewalttätig verhalten sich Lehrkräfte gegenüber Schülern selten.¹⁹

¹⁹ Diese Einschätzungen entsprechen auch denen der befragten Buddy-Schüler.

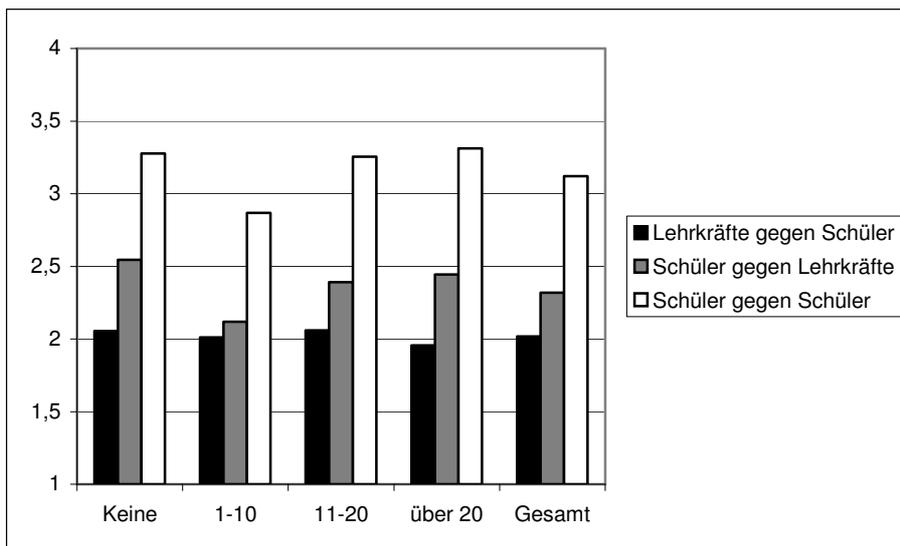


Abbildung 12 Von Schulleitern eingeschätzte Belastung durch unfaires/gewalttätiges Verhalten nach Kategorien Delikthäufigkeit (1-nie / 4-oft)

Prüft man die Zusammenhänge zwischen den subjektiven Einschätzungen zur Belastung durch Gewalt und den objektiv berichteten Fällen, so wird deutlich, dass sowohl Schulleiter als auch Buddy-Coaches die Belastung durch gewalttätiges bzw. unfaires Verhalten von Schülern weitgehend unabhängig von der Anzahl der geahndeten Delikte einschätzen. Es ist zu vermuten, dass es neben unterschiedlichen Einschätzungen und unterschiedlichem Problemdruck auch unterschiedliche Praxen im Umgang mit Delikten an Schulen gibt. Dieses Ergebnis könnte zum Anlass genommen werden, am Buddy-Projekt beteiligte Schulen z. B. im Rahmen von Netzwerktreffen bei der Auseinandersetzung u. a mit folgenden Fragen zu unterstützen: Was ist ein Delikt? Wie sollte Schule mit Delikten umgehen? Woraus resultieren subjektive Einschätzungen zur Belastung durch Gewalt, die wiederum pädagogisches Handeln leiten?

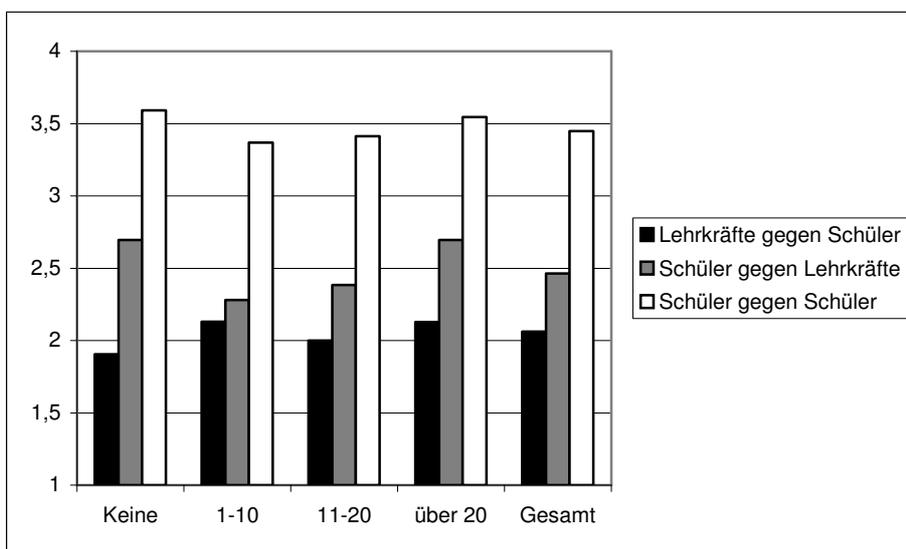


Abbildung 13 Von Buddy-Coaches eingeschätzte Belastung durch unfaires/gewalttätiges Verhalten nach Kategorien Delikthäufigkeit (1-nie / 4-oft)

Für Schulleiter, die keine geahndeten Delikte angegeben haben, ist Gewalt unter Schülern ein unterdurchschnittlich bedeutsamer Anlass, um am Buddy-Projekt teilzunehmen (vgl.

Abbildung 14). Die Schwankungen in der Einschätzung der Gewalt unter Schülern bei den Schulen, die nach der Anzahl der geahndeten Delikte gruppiert sind, lassen keine systematische Interpretation zu. Teilweise wird der Problemdruck aufgrund gewalttätigen Verhaltens von Schülern als hoch empfunden. Sofern er als Beteiligungsanlass ausschlaggebend oder gar dominant wird, stellt sich mit Blick auf die konzeptionelle Ausrichtung des Buddy-Projekts die Frage, ob und wie die gesamte Schülerschaft einer Schule in das Projekt einbezogen werden soll, wenn dieses sich auf den speziellen Anlass der Gewaltprävention konzentriert, der für eine tendenziell eher kleine Zielgruppe von Schülern relevant ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es empfehlenswert, einerseits die Kriterien dieser Zielgruppe zu bestimmen und andererseits Buddy-Projektaktivitäten zu konkretisieren, um den Gewaltpräventionserlass an Schulen umzusetzen.

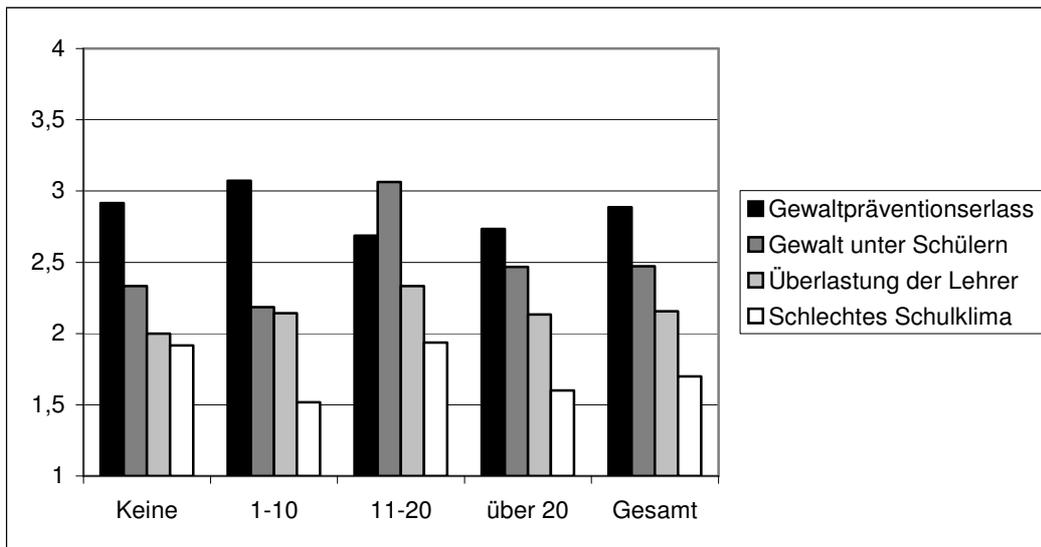


Abbildung 14 Bedeutsamkeit von Anlässen für die Beteiligung am Buddy-Projekt aus Sicht der Schulleiter nach Kategorien Delikthäufigkeit (1-nicht bedeutsam; 4-sehr bedeutsam)

4.3 Zielsetzungen des Buddy-Projekts

Unterhalb der generellen Zielsetzung des sozialen Lernens müssen die Schulen die Zielsetzungen für ihre Buddy-Projekte spezifizieren. Der Zeitpunkt der Befragung – zu dem sich die Projektideen teilweise erst noch formieren mussten – lässt hierzu nur sehr grobe Aussagen zu.

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie wurden die Zielsetzungen des Buddy-Projekts aus Sicht der Projektbeteiligten exploriert. Diese beziehen sich auf verschiedene Ebenen bzw. Akteure: auf die Schüler, die Lehrkräfte, den Unterricht, die Klasse und die Schule als Ganzes.

In Bezug auf die *Schüler* geht es um die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen. Dieser Anspruch wird durch Zielsetzungen wie „Entwicklung von Sozialkompetenzen“ oder „Erfahrungen im sozialen Raum“ direkt benannt sowie durch Schwerpunktsetzungen wie „Erlernen von Verantwortungsübernahme“ (für sich selbst und für andere), „Kooperationsbereitschaft“, „Entwicklung von Solidarität“, „Konfliktvermeidung und Konfliktlösung“, „Stärkung der Persönlichkeit“, „Stärkung des Selbstbewusstseins“ oder „Selbstwirksamkeitserleben“ indirekt angedeutet. In machen Fällen werden eher die Wege zum Erwerb von Kompetenzen beschrieben, indem das „Erleben von Partizipationsprozessen“ oder „Peergroup-Education“ als Zielsetzungen des Buddy-Projekts genannt werden.

In Bezug auf die *Lehrkräfte* ist ebenfalls eine Fokussierung auf den Erwerb bzw. die Erneuerung oder Modifizierung sozialer Kompetenzen erkennbar. So wird auch bei dieser Zielgruppe nicht nur Wert darauf gelegt, dass deren Selbstständigkeit und Selbstbestimmung gefördert wird, sondern dass eine grundlegende „Haltungsveränderung“ bzw. „Entwicklung einer Coaching-Rolle“ im Sinne einer zukünftigen Ermöglichung bzw. Förderung partizipativer und integrativer Strukturen sowie einer Veränderung der Kultur des „Miteinander-Umgehens“ stattfindet. Ferner werden auch operative Zielsetzungen für die Lehrkräfte benannt. Sie sollen durch das Buddy-Projekt Strategien zur Konfliktvermeidung und -lösung erlernen und an der „Veränderung des Menschenbildes“ arbeiten, um schließlich ihren Unterricht positiv verändern zu können. Darüber hinaus werden kognitive Kompetenzerweiterungen als Ziel des Buddy-Projekts benannt, wie etwa der „Zuwachs an Wissen und Können im Projektmanagement“ ebenso wie ein Wissens- respektive Perspektivenzuwachs durch die Vernetzung mit anderen Schulen und Schulformen.

Im Bereich des *Unterrichts* als weitere Zielebene der Buddy-Projekte laufen die zuvor benannten Zielsetzungen zusammen bzw. sind diese Voraussetzungen für eine grundlegend erwünschte „Veränderung von Unterricht“ ebenso wie für Unterrichtsprozesse, die „mit viel mehr Eigentätigkeit“ der Schüler funktionieren.

Gleiches gilt für die Zielebene *Klasse*, auf die das Buddy-Projekt insofern wirken soll, als es zur „Steigerung der Konfliktfähigkeit, der Teamfähigkeit und der Kommunikationsfähigkeit“ beitragen, Ausgrenzung von Außenseitern und Entstehung von „Schutzgruppen“ vermeiden sowie grundlegend ein prosoziales Klassenklima mit gegenseitiger Anerkennung und Unterstützung hervorbringen soll.

Auf der Ebene der *Schule* schließlich wird entsprechend der vorangegangenen Ebenen vom Buddy-Projekt eine grundlegende Verbesserung von Schulklima, Schulleben und Schulqualität erwartet. Außerdem wird auf dieser Ebene die Chance gesehen, Schwierigkeiten an der jeweiligen Schule mit dem Prinzip der Peergroup-Education nicht nur bearbeiten, sondern auch verbessern zu können.

Tabelle 9 Zielsetzungen des Buddy-Projekts – Ergebnis der qualitativen Studie

Zielebene	Beispiele	Anzahl Interviewpartner, die Zielebene benennen	Anzahl Nennungen in den Interviews insgesamt
Schüler	Soziale und personale Kompetenzen	8	19
Schule	Verbesserung von Schulklima, Schulleben, Schulqualität	7	16
Lehrkräfte	Kompetenzerweiterung, „Haltungsänderung“	5	11
Unterricht	Veränderung von Unterricht, Eigentätigkeit der Schüler	2	2
Klasse	Prosoziales Klassenklima	1	5

Die Zielebene „Schüler“ wird sowohl am häufigsten als auch von allen acht Interviewpartnern benannt (vgl. Tabelle 9). Zielsetzungen, die sich auf die Schule als System beziehen, erfahren die zweithäufigste Anzahl an Nennungen von sieben der acht Gesprächspartner. Besondere Chancen für diese Zielebene durch die Umsetzung des Buddy-Projekts werden mit fünf der 16 Nennungen seitens des Kultusministeriums gesehen. Veränderungen auf Seiten der Lehrkräfte werden in fünf Interviews mit elf Nennungen antizipiert. Die Klasse als weitere Zielebene des Buddy-Projekts belegt zwar in Bezug auf die Häufigkeit der Nennungen den dritten Platz, allerdings nur aufgrund der ausführlichen Erläuterungen in

einem Interview. Der Unterricht schließlich als letzte Zielebene wird jeweils einmal von zwei Interviewpartnern benannt. Die beiden letztgenannten Zielsetzungen „Klasse“ und „Unterricht“ werden von den Gewaltpräventionsbeauftragten thematisiert.

Auf der Basis dieser qualitativen Befunde wurden für die quantitative Studie Items formuliert bzw. aus bewährten Instrumenten ausgewählt, um die Zielsetzungen des Buddy-Projekts aus Sicht der Schulleitungen und Buddy-Coaches zu erfassen. Diese Zieldimensionen konnten in der quantitativen Studie durch Skalenbildung bestätigt werden.²⁰

In Bezug auf die *Schülerschaft* haben die Buddy-Coaches und Schulleitungen die im Durchschnitt gleiche Einschätzung, dass unterstützendes Verhalten in den Pausen bedeutsamstes Ziel ist, gefolgt von helfenden Aktivitäten der Schüler untereinander beim Lernen bzw. bei den Hausaufgaben sowie eigenverantwortlichem Handeln der Schüler z. B. beim Lösen von Konflikten, Planen und Durchführen von Projekten (vgl. Abbildung 15). Zielsetzungen, die sich auf Verhalten und Handeln der Schüler im Unterricht beziehen sind dagegen weniger bedeutsam.

Sehr auffällig sind die vergleichsweise geringen Korrelationen zwischen den Zielsetzungen, die sich auf Pausenaktivitäten beziehen, und den drei anderen Zieldimensionen. Das spricht dafür, dass Schulen, die sich für die Einrichtung so genannter Pausen-Buddys entscheiden, das tendenziell ohne Verzahnung zu anderen Zielbereichen tun; dagegen scheinen sich hohe Wertschätzungen der Ziele des Helfens, der Förderung eigenverantwortlichen Handelns und unterrichtsbezogener Ziele gegenseitig zu stützen.

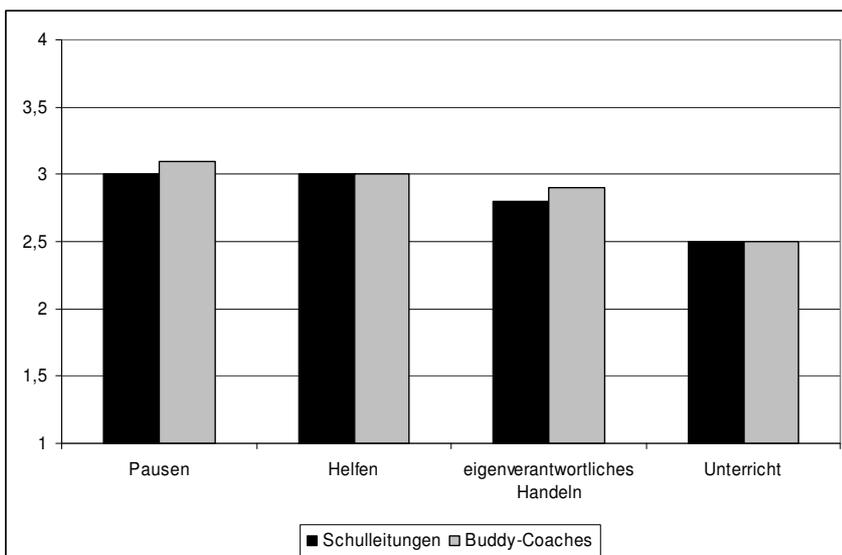


Abbildung 15 Bedeutsamkeit von Zielsetzungen des Buddy-Projekts bei der Schülerschaft aus der Sicht von Schulleitung und Buddy-Coaches (1-nicht bedeutsam / 4-sehr bedeutsam)

In Bezug auf die Bedeutsamkeit von Zielsetzungen des Buddy-Projekts, die die *Schule* und die *Lehrerschaft* betreffen zeigen Schulleitungen und Buddy-Coaches gleiche durchschnittliche Ausprägungen (vgl. Abbildung 16). So wird die Festschreibung des Buddy-Prinzips im Schulprogramm – eine Teilnahmebedingung des Buddy-Projekts (vgl. Kapitel 2) – von beiden Befragtengruppen am wichtigsten erachtet. Über diesen formalen Schritt zur Veränderung von Schule im Sinne der Buddy-Konzeption hinaus wird die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Schüler in der Schule von den Buddy-Coaches zwar bedeutsamer eingeschätzt als von Schulleitungen, ist jedoch bei beiden Gruppen wichtiger

²⁰ Die Skalenbildung erfolgte nach Faktorenanalyse und Prüfung der Skalenhomogenität.

als die Einrichtung eines selbstverwalteten Buddy-Büros für Schüler und eine Unterrichtsgestaltung, die durch Gruppen- und regelmäßige Freiarbeit gekennzeichnet ist.²¹ Zwischen Zielsetzungen, die sich auf die Unterrichtsgestaltung beziehen, und den beiden formalen Zielen „Festschreibung des Buddy-Prinzips im Schulprogramm“ und „Einrichtung eines selbstverwalteten Buddy-Büros für Schüler“ bestehen schwache Korrelationen. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die formalen Schritte keine Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht haben ebenso wie eine veränderte Gestaltung von Unterricht sich nicht auf formale Aspekte im Sinne der Buddy-Konzeption erstreckt.

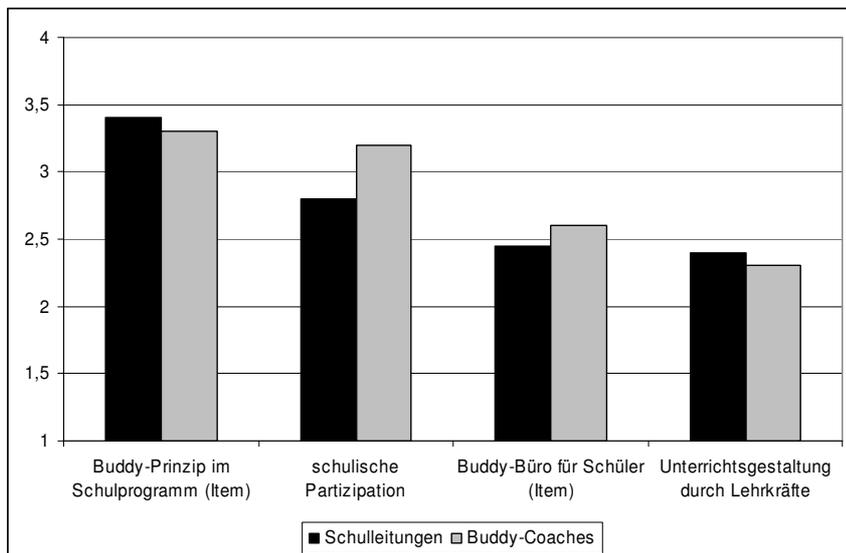


Abbildung 16 Bedeutsamkeit von Zielsetzungen des Buddy-Projekts hinsichtlich Lehrerschaft und Schule aus der Sicht von Schulleitung und Buddy-Coaches (1-nicht bedeutsam / 4-sehr bedeutsam)

4.4 Reaktionen der Schulen

Im Folgenden wird auf die Aktivitäten eingegangen, die das Buddy-Projekt an den einzelnen Schulen auslöst. Neben Formen der Anwendung von Buddy-Projekten interessiert auch, inwiefern diese in den Unterricht bzw. in außerunterrichtliche Bereiche integriert sind. Darüber hinaus wird dargestellt, mit welchen Einrichtungen die Schulen im Rahmen des Buddy-Projekts kooperieren.

4.4.1 Projektaktivitäten

Zum ersten Interviewzeitpunkt konnten die Projektaktivitäten der Schulen von den Prozessmoderatoren zum Teil nicht differenziert wiedergegeben werden, zumeist mit der Begründung, dass die Projekte erst begonnen hätten bzw. erst noch beginnen werden. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Entwicklung der Projekte gemessen an der zeitlichen Planung des buddy e.V. verzögert ist. Die Interviewstudie wurde drei Monate nach dem ersten Regionaltraining geführt, in dessen Folge planmäßig bereits erste Buddy-Projektaktivitäten an den Schulen zu erwarten gewesen wären.

Die Angaben der Interviewpartner zu bereits begonnenen bzw. geplanten Buddy-Projekten zeigen, dass es sich um unterschiedliche Anwendungsformen handelt, wobei sich die Schulen konzentrieren auf die Ebenen „Peer-Helping“ (Pausen-Buddys), „Peer-Mediation“

²¹ Die augenscheinlichen Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches werden nicht signifikant.

(Streitschlichter und Konfliktlotsen) und „Peer-Learning“ (Klassenrat und Lesetraining; vgl. 15-Felder-Modell auch: Projektraster in Abbildung 2).

Die quantitative Studie bestätigt diese Befunde. So sind die Angaben der Buddy-Coaches zu den von ihnen durchgeführten Projekten mehrheitlich des Typs Peer-Helping zuzuordnen (vgl. Abbildung 17).²² Weniger Projekte sind den Ebenen Peer-Mediation, Peer-Learning und Peer-Counseling zuzuordnen. Die wenigsten Projekte sind auf der Ebene Peer-Coaching angesiedelt. Die mit dem Projektraster angelegte Differenzierung von Projekttypen mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden findet in der Häufigkeitsverteilung der tatsächlich realisierten Projekttypen nur teilweise Bestätigung. Wenn der Komplexitätsgrad – wie im Projektraster angedacht – über die Projekttypen Peer-Helping, Peer-Learning, Peer-Coaching, Peer-Counseling, Peer-Mediation tatsächlich kontinuierlich zunehmen sollte, wäre erwartbar, dass die mutmaßlich komplexeren Typen aufgrund der mit ihnen verbundenen Anforderungen seltener realisiert werden. In Bezug auf die Häufigkeit der Projekte, die dem Typ Peer-Helping zugeordnet sind, trifft das zu; aber auffällig ist insbesondere die an diesem Maßstab verglichen relativ große Häufigkeit von Projekten des Typs Peer-Mediation.

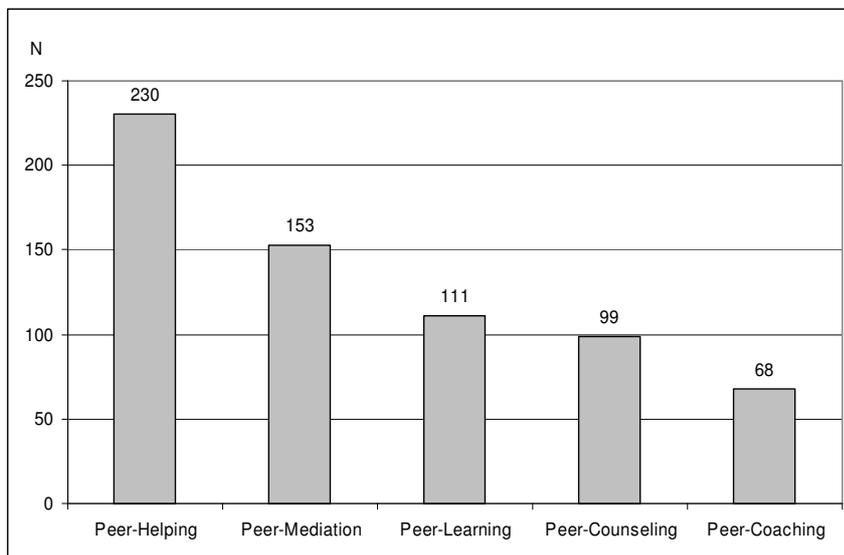


Abbildung 17 Zuordnung der Buddy-Projekte an den Schulen zu den Ebenen des Projektrasters (Angaben der Buddy-Coaches; Mehrfachnennungen)

Das 15-Felder-Modell ist grundsätzlich eine planerisch sehr wertvolle Grundlage, um die Ausgestaltung der Projekte in den einzelnen Schulen zu rahmen. Fragen, wie die nach der Rolle von Buddy-Coaches, Schülern und Kooperationspartnern können durch das Projektraster erste Vorentscheidungen erfahren. Darüber hinaus kann damit eine Schulentwicklungsperspektive angelegt werden, sofern für bestimmte Projekttypen die vorangegangene Realisierung anderer, weniger komplexer Typen als begünstigende Bedingungen angenommen werden kann. Die tatsächlich vorgefundene empirische Verteilung der Projekttypen kann einen Anlass bieten, das Projektraster zu präzisieren und in seiner Ordnung zu überdenken. Ob sich der Anspruch realisieren lässt, die Projekte in den Schulen langsam in ihrem Komplexitätsgrad zu steigern, ist auch von einer konzeptionellen Grundlage abhängig, die zunehmend komplexere operative Projektaufgaben anbietet. Ob sich ein solcher Anspruch auch empirisch abbilden lässt, kann in der längerfristig angelegten Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen verfolgt werden.

²² Die Ebenen des Buddy-Projektrasters bestätigen sich empirisch allerdings nicht.

Die oben berichtete große Häufigkeit bei gleichzeitig geringer Verzahnung von Buddy-Projekten, die sich auf Pausen beziehen einerseits und der Zusammenhang von Zieldimensionen wie Unterricht und Helfen andererseits führen zu der Frage, mit welchen schulischen Aktivitäten bzw. Unterrichtsfächern Buddy-Projekte konkret verbunden werden. Diesbezüglich ist zunächst festzuhalten, dass Buddy-Projekte den Zielsetzungen in Niedersachsen entsprechend kaum in Unterrichtsfächer integriert sind (vgl. Abbildung 18). Bei einer insgesamt schwachen Integration in den Unterricht werden von den Buddy-Coaches am häufigsten Verbindungen zu den Fächern Deutsch (22,2 %), Sport (15,8 %), Religion (14,6 %) und Fremdsprachen (14,3 %) genannt; Schulleiter geben Religion (39,0 %), Deutsch (33,9 %), Sport (32,8 %) und Politik-Wirtschaft (29,3 %) als die Fächer an, in denen Buddy-Projekte am häufigsten integriert sind.²³

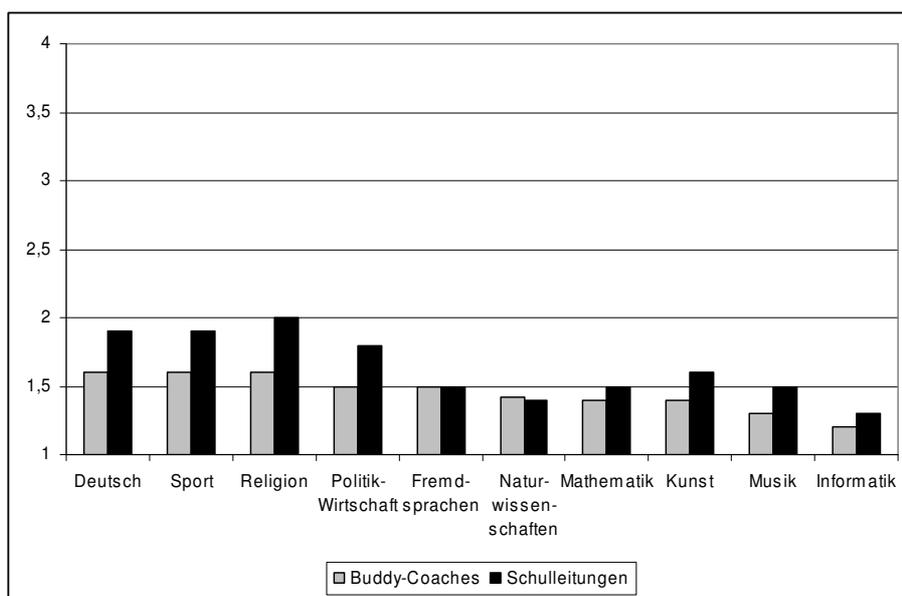


Abbildung 18 Integration von Buddy-Projekten in Unterrichtsfächer (Angaben der Buddy-Coaches und Schulleitungen; 1-gar nicht / 4-sehr oft)

Buddy-Projekte sind überwiegend in außerunterrichtlichen Bereichen wie Arbeitsgemeinschaften (am Nachmittag) und Pausen integriert (vgl. Abbildung 19). 72,3 % der Buddy-Coaches und 70,8 % der Schulleiter geben an, dass Buddy-Projekte zumeist als zusätzliche Arbeitsgemeinschaft stattfinden; 65,2 % der Buddy-Coaches und 69,4 % der Schulleiter geben an, dass Buddy-Projekte sehr häufig in die Pausen integriert sind. In anderen außerunterrichtlichen Kontexten finden Buddy-Projekte selten statt. Die Unterschiede zwischen den Angaben der beiden befragten Gruppen werden statistisch nur signifikant für Buddy-Projekte im Rahmen musisch-künstlerischer Angebote und zur Integration von Migranten. So geben 20,7 % der Schulleiter für erstgenannte Projekte ein häufiges Vorkommen an im Gegensatz zu 3,4 % der Buddy-Coaches. Die Umsetzung von Buddy-Projekten zur Integration von Migranten wird von den Buddy-Coaches mit 11,9 % geringer als von den Schulleitungen mit 28,8 % angegeben.

Die Differenzen zwischen den Angaben von Schulleitern und Buddy-Coaches können zum einen darin begründet sein, dass die mit der Umsetzung der Projekte betrauten Buddy-Coaches skeptischer hinsichtlich deren Realisierung sind und bestehende Verbindungen

²³ Die Unterschiede zwischen den Angaben der Schulleiter und Buddy-Coaches werden statistisch nicht signifikant.

der Projekte zu anderen schulischen Angeboten schwächer einschätzen. Zum anderen kann der Grund für die unterschiedlichen Angaben darin liegen, dass Schulleiter die Durchführung von Buddy-Projekten in programmatisch herausgehobenen Bereichen (wie z. B. der Integration von Migranten), die u. a. auch der Repräsentation der Schule dienen, für wichtig halten, wohingegen für die Buddy-Coaches Projekte in den außerunterrichtlichen Bereichen von Belang sind, die den Schulbetrieb unterstützen (wie z. B. Pausen). Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Perspektiven erscheint die Klärung bzw. Abstimmung des Einsatzes von Buddy-Projekten innerhalb der Schule sinnvoll. Sie könnte eine gesonderte Aufgabe für die Prozessmoderatoren sein.

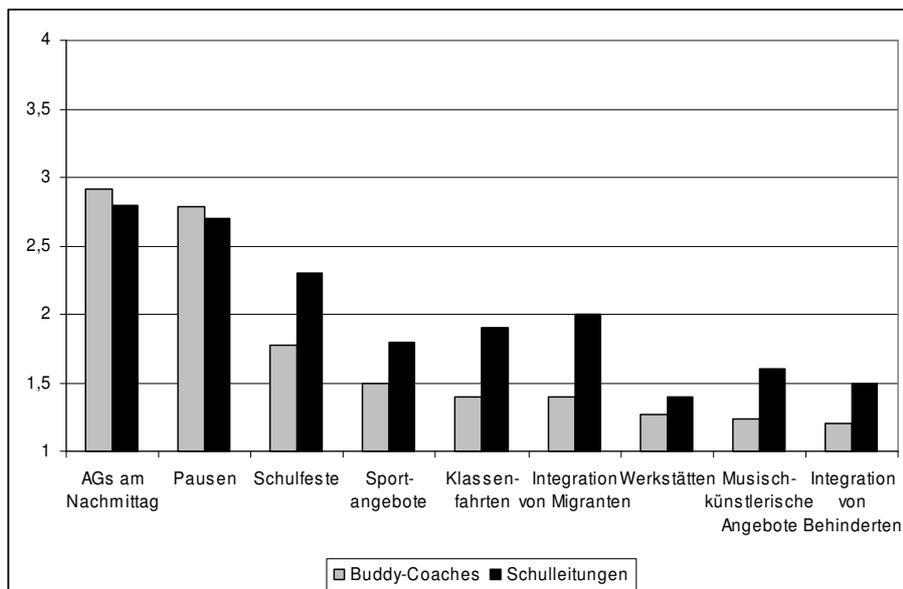


Abbildung 19 Integration von Buddy-Projekten in außerunterrichtliche Bereiche (Angaben der Buddy-Coaches und Schulleitungen; 1-gar nicht / 4-sehr oft)

4.4.2 Kooperationen

Die an den Schulen ausgelösten Aktivitäten beziehen sich auch auf Kooperationen. Diese zu fördern stellt über die Idee der Netzwerkbildung eine zentrale und schulpädagogisch sehr zu begrüßende Zielsetzung des Buddy-Projekts dar. Hier wird die Frage beantwortet, ob über zwischenschulische Kooperation hinaus auch andere Kooperationen durch das Buddy-Projekt ausgelöst wurden.

Im Rahmen des Buddy-Projekts kooperieren die Schulen wie erwartet am häufigsten mit anderen Schulen und der schulpädagogischen Beratung (vgl. Abbildung 20). Bei letztgenanntem Kooperationspartner ist anzunehmen, dass es sich um die zu Prozessmoderatoren ausgebildeten Schulpsychologen handelt, die die Schulen bzw. die Buddy-Coaches begleiten (vgl. Kapitel 2). Abgesehen vom Jugendamt bzw. der Jugendhilfe, mit dem nach Schulleiterangaben im Rahmen des Buddy-Projekts zusammengearbeitet wird,²⁴ gibt es selten Kooperationen mit anderen kommunalen Behörden ebenso wie zu Vereinen, Betrieben, Kirchen, Verbänden, Stadtteilinitiativen und Einzelhändlern.

²⁴ Der Unterschied zur diesbezüglichen Angabe der Buddy-Coaches wird statistisch signifikant. Möglicherweise existieren Kooperationen mit dem Jugendamt / der Jugendhilfe ohne Wissen der Buddy-Coaches.

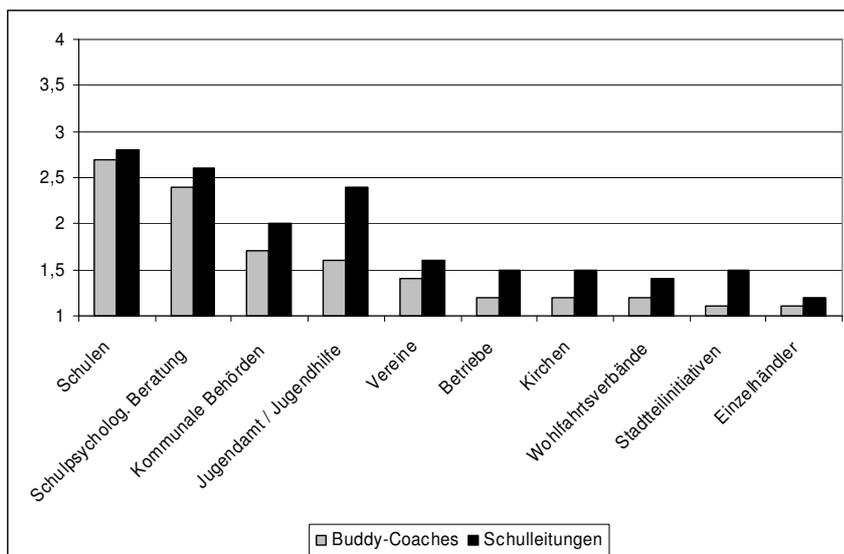


Abbildung 20 Kooperationen im Rahmen des Buddy-Projekts (Angaben der Buddy-Coaches und Schulleitungen; 1-nie / 4-dauerhaft)

4.5 Schulinterne Unterstützung

Die Untersuchung der schulinternen Unterstützung bezieht sich auf die organisatorischen Voraussetzungen für die Implementation des Buddy-Projekts. Schulinterne Unterstützung erfolgt durch die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen für das Projekt seitens der Schulleitungen und Buddy-Coaches sowie durch die Beteiligung von Kollegien und Schülern am Projekt. Weitere Kriterien für schulinterne Unterstützung sind die Behandlung von Themen im Kontext des Projekts in Konferenzen sowie Existenz und Funktion der schulinternen Steuerungsgruppe „Soziales Lernen“.

4.5.1 Zeitinvestitionen

Der Arbeitsaufwand von Schulleitern für Tätigkeiten im Rahmen des Buddy-Projekts beträgt pro Woche durchschnittlich etwa 35 Minuten (vgl. Tabelle 10). Die 25 Schulleiter, die Mitglied der Buddy-Steuerungsgruppe der Schule sind, investieren eine Stunde wöchentlich in das Buddy-Projekt; für die 46 Schulleiter, die die nicht in der Steuerungsgruppe mitarbeiten, reduziert sich der Arbeitsaufwand für das Buddy-Projekt auf etwa 20 Minuten pro Woche. Buddy-Coaches investieren durchschnittlich ca. zwei Stunden und zehn Minuten in das Buddy-Projekt an ihrer Schule. Das ist etwas mehr Zeit als die zwei AG-Stunden, die ihnen von den Schulen für die Umsetzung des Buddy-Projekts zur Verfügung gestellt werden sollen (vgl. Kapitel 2).

Tabelle 10 In das Buddy-Projekt investierte Zeit an den Schulen

Personengruppe		Ø Arbeitsaufwand (Std./Woche)
Schulleitung		0,58
Schulleitung Mitglied	25 * ja	1,03
Buddy-Steuerungsgruppe	46 * nein	0,34
Buddy-Coach		2,17

4.5.2 Beteiligung von Kollegen und Schülern

Hinsichtlich der Beteiligung von Kollegen schätzen die Buddy-Coaches, dass zwischen einem und 45, durchschnittlich 13,2 Kollegen Interesse am Buddy-Projekt bekunden (vgl. Tabelle 11 und 12). Bis zu 35 Kollegen – im Durchschnitt 8 Kollegen – unterstützen das Buddy-Projekt und maximal 16, durchschnittlich 3,6 arbeiten im Buddy-Projekt mit. Das ist eine Person mehr als die durchschnittliche Anzahl von 2,5 Buddy-Coaches pro Schule. Relativ betrachtet – also im Verhältnis zur Größe des Kollegiums – interessieren sich 45,9 % der Lehrkräfte für das Projekt, 28,6 % unterstützen es und 13,6 % arbeiten mit. In 11 Schulen gelingt es sogar, mindestens drei Viertel des Kollegiums für das Projekt zu interessieren.

Tabelle 11 Erreichte Kollegen (Einschätzungen der Buddy-Coaches, aggregierte Daten)

Beteiligungsform	Minimum	Maximum	durchschnittl. Anzahl pro Schule	durchschnittl. %-Anteil pro Schule
Kollegen bekunden Interesse am Buddy-Projekt	1	45	13,18	45,9 %
Kollegen unterstützen das Buddy-Projekt	0	35	8,04	28,6 %
Kollegen arbeiten im Buddy-Projekt mit	0	16	3,61	13,6 %

Diese Werte zeigen – bei aller erforderlichen Vorsicht hinsichtlich der Belastbarkeit der Daten – eine gute Integration der Buddy-Projekte in den Lehrerkollegien an. Der Zusammenhang zwischen der absoluten und der relativen (prozentualen) Häufigkeit beteiligter oder interessierter Kollegen ist negativ. Damit bestätigt sich für das Buddy-Projekt ein auch aus anderen Studien bekanntes Ergebnis, nach dem es in kleinen Schulen wesentlich leichter fällt, große Teile des Kollegiums in schulische Entwicklungsarbeit einzubeziehen. Das muss nicht unbedingt als ein Nachteil großer Schulen gewertet werden, da diese oft Vorteile durch die größere Spezialisierung von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen erzielen können.

Tabelle 12 Unterschiedliche Beteiligungsformen von Kollegen an Schulen (Einschätzungen der Buddy-Coaches, klassifizierte Auszählung)

Kollegen bekunden Interesse am Buddy-Projekt	Anzahl der Schulen	Kollegen unterstützen das Buddy-Projekt	Anzahl der Schulen	Kollegen arbeiten im Buddy-Projekt mit	Anzahl der Schulen
0-25%	18	0-25%	33	0-10%	29
26-50%	12	26-50%	7	11-20%	13
51-75%	6	51-75%	3	21-30%	5
76-100%	11	76-100%	7	31-40%	4
				41-50%	1
				51-60%	1

Die empirischen Befunde zeigen, dass die Beteiligung von Kollegen mit organisatorischen Voraussetzungen der Schulen zusammenhängt (vgl. Tabelle 13). So wirken sich partizipative Teilnahmemodalitäten (vgl. hierzu Abschnitt 4.5.3) auf die unterschiedlichen Beteiligungsformen aus. Je stärker die Einschätzung der Coaches ausgeprägt ist, die Teilnahmemodalitäten am Buddy-Projekt seien partizipativ, desto höher ist die relative Häufigkeit der Kollegen, die Interesse bekunden, unterstützen oder mitarbeiten. Diese Beteiligungs-

formen hängen ebenfalls sowohl mit der Qualität der pädagogischen Führung positiv zusammen, die sich u. a. auf die Koordination, Unterstützung und Kontrolle organisatorischer, unterrichtsbezogener und personalbezogener Prozesse in der Schule bezieht, als auch mit der kollegialen Kohärenz, d. h. dem Zusammenhalt und der Übereinstimmung im Kollegium über die Zukunft der Schule. Schließlich zeigen die Daten, dass die Beteiligung von Kollegen am Buddy-Projekt mit der kollektiven Selbstwirksamkeit positiv zusammenhängen, also den Überzeugungen der Buddy-Coaches, dass die Kollegien mit Schwierigkeiten bzw. Barrieren zurecht kommen (vgl. u. a. Bandura, 1997).

Tabelle 13 Korrelationen zwischen unterschiedlichen Beteiligungsformen der Kollegen und organisatorischen Voraussetzungen der Schulen (Buddy-Coaches, aggregierte Daten)

Organisatorische Voraussetzungen	Beteiligungsformen		
	Kollegen bekunden Interesse am Buddy-Projekt relative Häufigkeit	Kollegen unterstützen das Buddy-Projekt Relative Häufigkeit	Kollegen arbeiten im Buddy-Projekt mit relative Häufigkeit
partizipative Teilnahmemodalitäten Buddy	r .416**	r .393**	r .341*
pädagogische Führung / kollegiale Kohärenz	r .345*	r .411**	r .248
kollektive Selbstwirksamkeit	r .396**	r .474**	r .380**

Anmerkung: r = Korrelationskoeffizient (Pearson's r) gibt die Stärke von Merkmalszusammenhängen an.

- * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (zweiseitig) signifikant.
 - ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (zweiseitig) signifikant.
- Die Berechnungen erfolgten auf der Basis von etwa 50 Schulen.

Die Verbreitung des Buddy-Projekts im Kollegium wird aus Sicht der Buddy-Coaches von ihnen forciert, indem sie Kollegen in Konferenzen bzw. informell darüber informieren sowie bezüglich der Mitarbeit ansprechen (vgl. Abbildung 21). Nach Einschätzung der Buddy-Coaches beteiligen sich Kollegen dann am Buddy-Projekt, wenn es relevant für ihre Arbeit ist; eine von den Kollegen selbst als ausreichend eingeschätzte Qualifikation ist für deren Mitarbeit nicht unbedingt ausschlaggebend. Das liegt eventuell daran, dass unklar ist, welches Qualifikationsprofil erforderlich ist.

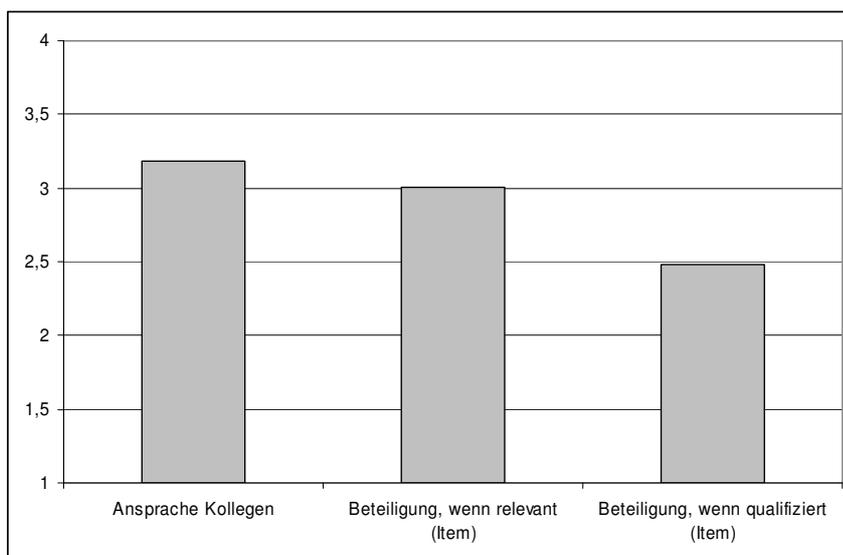


Abbildung 21 Beteiligung von Kollegen am Buddy-Projekt (Einschätzung der Buddy-Coaches; 1-Ablehnung / 4-Zustimmung)

In Bezug auf die Schülerschaft schätzen die Buddy-Coaches, dass bis zu 200 Schüler – im Durchschnitt knapp 35 – ein Interesse am Buddy-Projekt bekunden (vgl. Tabelle 14). Ebenfalls bis zu 200, mit durchschnittlich ca. 26 Schülern allerdings etwas weniger, unterstützen das Projekt. Im Durchschnitt etwa 22 Schüler arbeiten im Projekt mit und durchschnittlich knapp 53 Schülern pro Schule wird im Buddy-Projekt geholfen. Im Verhältnis zur Größe der Schülerschaft interessieren sich 9,8 % der Schüler für das Buddy-Projekt, 7,3 % unterstützen es, 6,1 % arbeiten mit und 16,4 % wird geholfen. Damit werden gut doppelt so viele Schüler erreicht wie im Buddy-Projekt mitarbeiten. Diese Werte können als Referenzwerte für Buddy-Projekte in anderen Bundesländern oder für die weitere Entwicklung der Quoten erreichter Schüler genutzt werden.

Tabelle 14 Erreichte Schüler (Einschätzungen der Buddy-Coaches, aggregierte Daten)

Beteiligungsform	Minimum	Maximum	durchschnittl. Anzahl pro Schule	durchschnittl. %-Anteil pro Schule
Schüler bekunden Interesse am Buddy-Projekt	0	200	34,89	9,8 %
Schüler unterstützen das Buddy-Projekt	0	200	25,95	7,3 %
Schüler arbeiten im Buddy-Projekt als Buddy mit	0	200	21,97	6,1 %
Schülern wird im Buddy-Projekt geholfen	0	249	52,75	16,4 %

4.5.3 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 2) lag laut Auskunft von 63 Schulleitungen bis zum Bewerbungsschluss an 16 Schulen vor; 47 Schulen haben diesen Beschluss später gefasst.

Über diesen formalen Akt des Gesamtkonferenzbeschlusses hinaus ist für eine erfolgreiche Umsetzung des Projekts auch bedeutsam, inwiefern Entscheidungs-, Planungs- und Teilnahmemodalitäten von den Beteiligten als transparent und partizipativ wahrgenommen werden (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.5.2). Sowohl die schulinternen Akteure – Buddy-Coaches und Buddy-Schüler – als auch die schulexternen Akteure, die das Projekt begleiten und steuern – die Prozessmoderatoren und Mitglieder der Steuerungsgruppe – bekunden diesbezüglich ihre Zustimmung (vgl. Abbildung 22). Von den Buddy-Coaches werden die partizipativen Teilnahmemodalitäten statistisch signifikant höher eingeschätzt als von den anderen Befragten. Dieses Ergebnis ist erwartbar, da die Buddy-Coaches näher an Entscheidungen, Planungen und Umsetzungen für das Buddy-Projekt an der Schule sind als die Buddy-Schüler sowie die schulexternen Prozessmoderatoren und Mitglieder der Steuerungsgruppe.

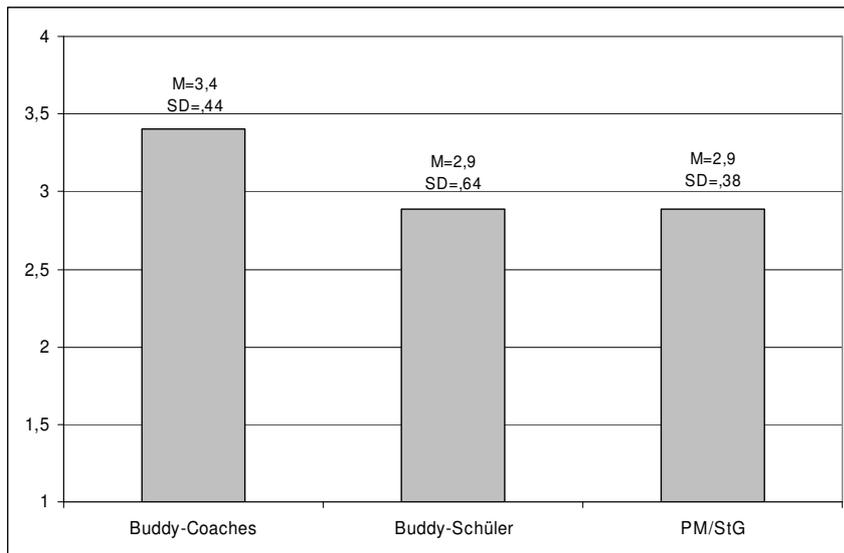


Abbildung 22 Partizipative Teilnahmemodalitäten an den Schulen aus der Sicht von Buddy-Coaches, Buddy-Schülern, Prozessmoderatoren / Mitgliedern der Steuerungsgruppe (PM / StG; 1-stimme nicht zu / 4-stimme zu; M= Mittelwert, SD= Standardabweichung)

In den Konferenzen der Schulen wird das Buddy-Projekt tendenziell eher selten thematisiert (vgl. Abbildung 23). Am häufigsten werden organisatorische Aspekte besprochen. Seltene Themen sind Pausen und die pädagogische Konzeption des Buddy-Projekts; äußerst selten werden externe Kooperationen und unterrichtsbezogene Aspekte besprochen. Vor dem Hintergrund, dass Buddy-Projekte an den Schulen selten in Unterrichtsfächer integriert sind, erscheint dieses Ergebnis plausibel. Es zeigt sich, dass die Thematisierung der Organisation ebenso wie der pädagogischen Konzeption des Buddy-Projekts in Konferenzen leicht mit der Beteiligung bzw. Mitarbeit von Kollegen zusammenhängt. D. h. die Besprechung dieser beiden Aspekte erhöht das Engagement im Kollegium, sich am Buddy-Projekt zu beteiligen.

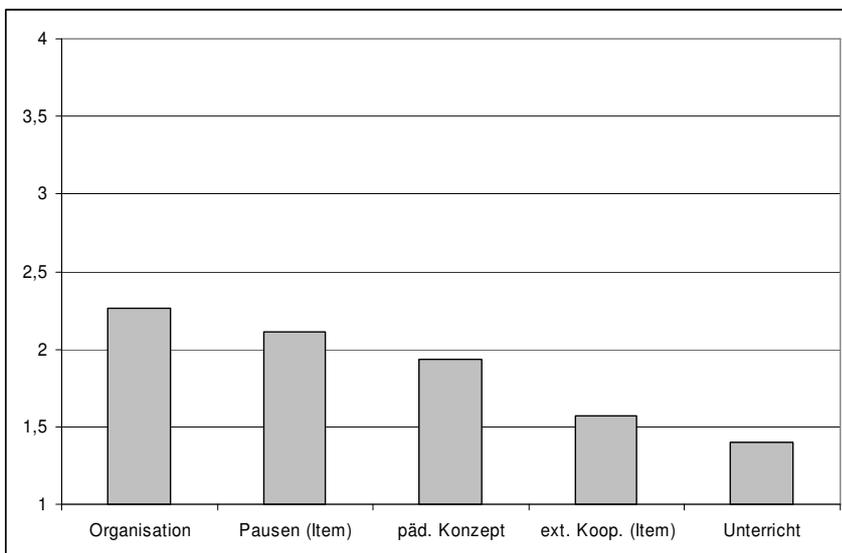


Abbildung 23 Häufigkeit der Behandlung von Themen im Kontext des Buddy-Projekts in Konferenzen (Einschätzung der Buddy-Coaches; 1-gar nicht / 4-sehr oft)

4.5.4 Steuerungsgruppe „Soziales Lernen“

An 64,4 % der am Buddy-Projekt beteiligten Schulen ist eine Steuerungsgruppe für das Buddy-Projekt und / oder für den Bereich „Soziales Lernen“ eingerichtet; gut ein Drittel der Schulen hat (noch) keine Steuerungsgruppe (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15 Steuerungsgruppen an den Schulen (Schulleiterangaben)

Steuerungsgruppe für...	Schulen	
	N	%
... Buddy-Projekt	24	32,9
... „Soziales Lernen“	13	17,8
... Buddy-Projekt und Soziales Lernen	10	13,7
Keine Steuerungsgruppe	26	35,6
<i>Gesamt</i>	<i>73</i>	<i>100</i>

In den meisten Fällen bestehen Steuerungsgruppen aus einem Schulleiter, drei Lehrkräften, einem Sozialpädagogen und zwei Schülern, so dass alle relevanten Personengruppen von Schule vertreten sind. Die Steuerungsgruppen haben an 37 % der Schulen einen Vorsitzenden und an 40 % der Schulen einen gewählten Sprecher. Die Sitzungen werden an über der Hälfte der Schulen (55,6 %) protokolliert. Die Arbeit in den meisten Steuerungsgruppen (90,9 %) ist durch Aufgabenteilung gekennzeichnet. An 84 % der Schulen sind Steuerungsgruppen beratende und keine Beschluss fassenden Gremien. Impulse für Buddy-Aktivitäten erhalten sie in den meisten Fällen weder von der Schulleitung noch aus Konferenzen, auch geben sie diesen diesbezüglich keine Impulse. Insofern stellt sich die Frage nach der Funktion von Steuerungsgruppen an den Schulen.

4.6 Schulexterne Unterstützung

Den Buddy-Coaches bzw. am Buddy-Projekt beteiligten Schulen stehen seitens des bud-dY e.V. und des Landes Niedersachsen schulexterne Unterstützungssysteme zur Verfügung, wie das Buddy-Training, die Prozessmoderatoren und Netzwerkstrukturen (vgl. Abschnitt 2). Diese werden im Folgenden aus Sicht der Projektbeteiligten dargestellt.

4.6.1 Buddy-Training

Für das Buddy-Training liegt ein Manual vor, das aus zwei Teilen besteht. Im ersten Teil, der an drei Tagen absolviert wird, geht es darum, das Konzept zu vermitteln, mit Methoden der Peergroup-Education die Rolle des Coaches zu erarbeiten sowie die Teilnehmer darin zu unterstützen, Buddy-Projekte zu entwickeln. Während die Verfahren zur Ausbildung der Teilnehmer zum Coach unklar bleiben, erfolgt die Entwicklung von Projekten in zwei Schritten: Zum einen in der Eruiierung der Hauptproblemfelder der eigenen Schule, zum anderen in einer Ist-Analyse. Entlang der Probleme werden so Handlungsfelder mit strategischen Zielen gefunden.

Im zweiten Teil des Buddy-Trainings, der drei bis vier Monate später an zwei Tagen stattfindet, werden die entwickelten Projektideen vorgestellt, besprochen und notwendige Kompetenzen vertieft sowie Instrumente für ein erfolgreiches Projektmanagement thematisiert. Mit ihren Projektideen gehen die Buddy-Coaches zurück in die Schulen und versuchen eine Projektgruppe zu finden (vgl. INT 02/13). Der Gruppe stellen sie die entwickelten Ideen vor, verändern diese gegebenenfalls und planen das weitere Vorgehen. Wie Buddy-Coaches diese Schritte realisieren (sollen), bleibt unklar.

Das Regionaltraining ist für die überwiegende Mehrheit der Buddy-Coaches (86,2 %) eine bedeutsame Unterstützungsleistung zur inhaltlichen Ausgestaltung des Buddy-Projekts an der Schule ebenso wie die zur Verfügung gestellten Materialien (z. B. der Buddy-Ordner), die von 75 % der Buddy-Coaches als wichtig erachtet werden. Auch die Prozessmoderatoren beurteilen die Buddy-Trainings mehrheitlich positiv. So konstatieren zwei Gesprächspartner, dass die Teilnehmer nicht nur sehr fundierte Hilfestellungen im Sinne von Kompetenzerweiterung bekommen hätten, sondern sie zudem alle Projekte entwickeln konnten, um diese dann in den Schulen vorzustellen. Eine weitere Interviewpartnerin schlägt vor, dass Prozessmoderatoren generell zunächst an einem Regionaltraining teilnehmen sollten, da ihr selbst dort erst die Inhalte der vorangegangenen Ausbildung klar geworden seien. Eine weitere Prozessmoderatorin bewertet die Ausbildung zwar ähnlich positiv, merkt darüber hinaus jedoch kritisch an, dass die praktische Umsetzung zu kurz gekommen sei. Ihrer Meinung nach seien die Buddy-Coaches nicht so sehr daran interessiert, ein theoretisches Konzept zu bekommen, sondern vielmehr aufgeschlossen für konkrete Hilfestellungen für ihre Arbeit im Sinne von konkreten, möglichst kleinteiligen Schritten.

Für die Regionaltrainings ist darüber hinaus zu überlegen, inwiefern die Initiierung von Netzwerken zwischen den Schulen betrieben werden kann (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.6.3), um in Hinblick auf die programmatische Entwicklung der Buddy-Projekte an den Schulen und die wechselseitige Unterstützung förderlich zu wirken.

4.6.2 Prozessmoderatoren

Ausbildung der Prozessmoderatoren

Die Ausbildung der Prozessmoderatoren, an der Schulpsychologen und Gewaltpräventionsbeauftragte teilnehmen, erfolgt in drei Blöcken à drei Tage, die in einem Jahr absolviert werden. Sie besteht aus einer Grundqualifikation für das Buddy-Projekt und Projektmanagement sowie aus der Rollenklärung. Dieses Thema wurde als ebenso bedeutsam wie spannungsreich wahrgenommen, wie am Beispiel der folgenden Äußerung nachvollzogen werden kann: „Das Thema Rolle ist insofern hochexplosiv../ also es hat viele Konflikte gegeben, weil die Schulpsychologen ja [...] mehrere Auftraggeber [haben] und, und das bringt immer wieder einen Rollenkonflikt. Also welche Rolle haben sie? Sollen sie jetzt Schulentwicklung machen? Sollen sie nur die Trainings reinbringen? Sind../ Wer ist für den Erfolg zuständig? Sind sie der Garant des Erfolges?“ (INT 02/05). Insofern besteht das grundlegendste Ziel der Ausbildung darin, dass die Teilnehmer Rollenklarheit erlangen: Im Rahmen der Ziele des Gewaltpräventionserlasses und im Rahmen der Ziele von Buddy sind die Prozessmoderatoren nicht nur Schulentwicklungsberater und -begleiter, sondern haben auch eine Steuerfunktion. Für den Trainingsablauf gibt es keine konkreten Vorgaben und kein Manual. Die beiden in Niedersachsen zuständigen Trainer haben bei der Ausbildung zwar ihre eigenen Trainingspräferenzen bzw. Trainingserfahrungen zugrunde gelegt und sind „teilnehmerorientiert“ vorgegangen, doch die Trainings ähnlich gestaltet (vgl. INT 02/51).

In den Interviews konnte der Eindruck gewonnen werden, dass die Trainer von den Prozessmoderatoren zwar als äußerst kompetent erlebt wurden, sie eine klare Qualifizierung für die Aufgaben als Prozessmoderatoren jedoch überwiegend nicht verzeichnen konnten. So hat die als zeitaufwändig und theoretisch erlebte Ausbildung zum Teil mehr Fragen aufgeworfen als Antworten gegeben. Auch fanden seitens der Teilnehmer vorhandene Erfahrungen (z. B. zum sozialen Lernen, zu Implementierungsverfahren und zur Zusammenarbeit mit Schulen) für einige Interviewpartner zu wenig Berücksichtigung. Grundsätzlich wäre in Abstimmung mit dem Projektprogramm zu klären, welche Rolle bzw. Aufgabe von

den Prozessmoderatoren übernommen werden soll und welche Qualifikationsanforderungen damit verbunden sind.

Rolle und Tätigkeiten der Prozessmoderatoren

Das Verständnis der eigenen Rolle und die Tätigkeiten der Prozessmoderatoren stellen sich in den Interviews als sehr vielfältig dar. Die Interviewpartner verstehen sich als Begleiter, Berater, Betreuer, Unterstützer, Coach, Wissensvermittler, Projektentwickler, Projektmanager oder Projektsteuerer. Dabei erstrecken sich die jeweiligen Tätigkeiten auf unterschiedliche Bereiche bzw. Akteure. So bezieht sich die Tätigkeit der *Begleitung* auf die Buddy-Coaches im Ausbildungsprozess, die Begleitung der Schulen bei der Vorstellung des Projekts in der Schule, die Begleitung des Vorankommens der Projekte in den Schulen ebenso wie auf die Begleitung des Regionaltrainings. Die Tätigkeit der *Unterstützung* bezieht sich auf die Implementierung der Buddy-Projekts und der Steuerungsgruppe „Soziales Lernen“ an den Schulen. Das *Coaching* bzw. die *Wissensvermittlung* beziehen die Prozessmoderatoren einerseits auf organisatorische Aspekte (Planung und Durchführung der Coaching- bzw. Supervisionstage), andererseits auf die Vermittlung von formalem Wissen für eine erfolgreiche Implementierung des Projekts. Dieser Implementierung geht zunächst die *Projektentwicklung* voraus, unter der die Interviewpartner vor allem das Feststellen von Bedarfslagen der Schulen zum sozialen Lernen sowie die Klärung des Profils des Buddy-Projekts an den Schulen verstehen. Es folgt das *Projektmanagement*, welches im Zuge der Beschreibung der eigenen Tätigkeit als Prozessmoderator am häufigsten benannt wurde. Es umfasst Tätigkeiten wie die *Projektplanung*, also vor allem Zeitplanung, das Erstellen eines Projektstrukturplans und das Erstellen von Aufgabenpaketen. Damit einher geht die Tätigkeit der *Projektsteuerung*, die für drei Gesprächspartner bedeutsam war und sich auf die Ermittlung von Fortbildungsbedarfen und Fortbildungsinteressen der Buddy-Coaches sowie die Erarbeitung von Lösungen bei Schwierigkeiten im Buddy-Projekt bezieht. Die Bereiche Projektentwicklung und Projektmanagement sind diejenigen mit den meisten Nennungen; insgesamt ordnen fünf Interviewpartner ihre Tätigkeiten diesen Bereichen zu.

Für die meisten Buddy-Coaches (75,2 %) ist die Beratung der Prozessmoderatoren eine wichtige Unterstützung zur inhaltlichen Ausgestaltung des Buddy-Projekts an ihrer Schule. Insbesondere die Projektentwicklung und die Erarbeitung von Lösungen bei Schwierigkeiten erachten sie als bedeutsam (Abbildung 24). Aber auch für die Organisation, Planung, Steuerung und Durchführung des Buddy-Projekts sowie für dessen Einbindung in das Schulprofil ist die Beratung durch die Prozessmoderatoren relativ wichtig.

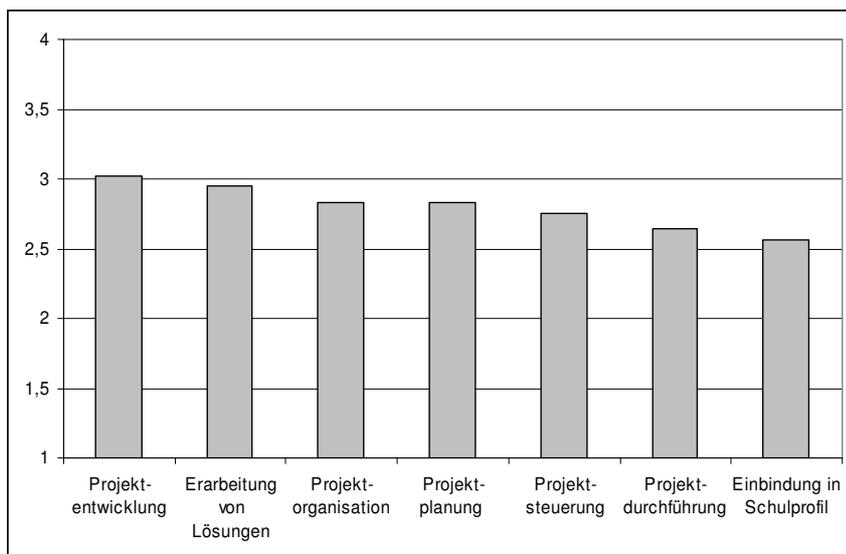


Abbildung 24 Bedeutsamkeit der Beratung durch Prozessmoderatoren im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte des Buddy-Projekts als Unterstützungsleistung für dessen inhaltliche Ausgestaltung (Einschätzung der Buddy-Coaches; 1-nicht bedeutsam / 4-sehr bedeutsam)

4.6.3 Vernetzung der Schulen

Die Vernetzung der am Buddy-Projekt beteiligten Schulen soll im Rahmen von Netzwerktreffen und Coaching-Tagen für die Buddy-Coaches erfolgen, die von den Prozessmoderatoren geleitet werden (vgl. Kapitel 2). Konnten sich zum ersten Interviewtermin zwei der sechs Prozessmoderatoren mit dem Verweis auf die erst noch anlaufende Prozessmoderation nicht zum Thema Vernetzung äußern, waren zum zweiten Interviewzeitpunkt dazu alle in der Lage.

In welchen Intervallen die Netzwerktreffen stattfinden bleibt in der Interviewstudie unklar. Lediglich zwei Gesprächspartner machen diesbezüglich konkrete Angaben: Eine Interviewpartnerin berichtet, etwa alle acht Wochen ein Netzwerktreffen zu veranstalten; ein weiterer Interviewpartner organisiert ein Treffen einmal im Schulhalbjahr. Die Coaching-Tage finden in einem Fall im Wechsel mit den Netzwerktreffen statt: „Zwischen diesen Netzwerktreffen liegt in der Regel mindestens ein Coaching-Nachmittag“ (INT 04-2/9). Zwei Interviewpartner weisen auf die Funktion der Coaching-Tage hin: Diese würden in erster Linie der Klärung von Unsicherheiten im Bedarfsfall dienen. Das steht im Widerspruch zu der Interviewaussage, nach der die Buddy-Coaches vertragsgemäß in der zweijährigen Projektlaufzeit Anrecht auf acht Coaching-Tage haben (vgl. INT 03/31).

Die Anzahl der Schulen, die die interviewten Prozessmoderatoren in Netzwerken begleiten, liegt zwischen drei und 15 und unterscheidet sich damit z. T. deutlich. Zwei Interviewpartner weisen auf große Distanzen zwischen den zu betreuenden Schulen hin, die in einem Fall die autonome Bildung von standortnahen Netzwerken innerhalb der Gesamtgruppe nach sich zog. In dem anderen Fall ermöglichte die große Distanz zwischen den Schulen zum ersten Interviewzeitpunkt nur einen Kontakt zwischen Prozessmoderatorin und Schulen per Mail. Im zweiten Interview berichtet diese über inzwischen bestehende Kooperationen, allerdings nur zwischen den Schulen, die räumlich eng zusammen liegen, meistens in Form eines Schulzentrums. Zwei weitere Gesprächspartner berichten zum zweiten Interviewzeitpunkt von Kommunikation und Kontaktaufnahmen zwischen den Schulen außerhalb der Netzwerktreffen.

Um die Kooperationen zwischen den Schulen zu befördern, haben zwei Prozessmoderatoren jeweils zwei Teilgruppen nach Schulform gebildet. Angesichts der berichteten unterschiedlichen Voraussetzungen der Schulen und Beteiligungen von Schülern und Kollegien in den Schulen (vgl. Abschnitt 4.5.2) stellt sich die Frage, ob das Kriterium „Schulform“ sinnvoll für die Netzwerkbildung ist.

Die Bedeutung von Netzwerken wird von den Prozessmoderatoren vor allem darin gesehen, dass sie eine gegenseitige organisatorische oder inhaltliche Unterstützung und Ergänzung der Schulen ermögliche, dem gegenseitigen Austausch diene, helfe, Ideen und Anregungen zu bekommen, die Möglichkeiten böte, außerhalb der Schule Rückmeldungen geben und einholen zu können sowie Wege eröffne, gemeinsam Lösungen zu finden.

Als hemmende Faktoren für eine Netzwerkbildung werden zu beiden Interviewzeitpunkten neben den bereits dargestellten räumlichen Distanzen zwischen den Schulen unterschiedliche Bedarfe der Zusammenarbeit genannt. Auch erfolgten Kooperationen auf unterschiedlichen Ebenen: teilweise auf Ebene der Lehrkräfte und teilweise auf Schulleitungsebenen.

Allerdings könne die Vernetzung von Schulen nicht vorgeschrieben werden. Dazu wird in einem Interview bemerkt: „Das kann man [...] nicht verordnen von oben, meine ich. Auch wenn man das in Schulgesetze reinschreibt, passiert das nicht automatisch so, wie es da drin steht, sondern das muss entwickelt werden vor Ort über Erfahrung, die man miteinander sammelt und vor allen Dingen über, ja, positive Outcomes, die es dabei gibt“ (INT 08-2/19). Dass die Mehrheit der Buddy-Coaches (85,7 %) die Netzwerktreffen für eine bedeutsame Unterstützungsleistung hinsichtlich der Ausgestaltung des Buddy-Projekts an ihrer Schule hält, erscheint vor diesem Hintergrund als ein positives Ergebnis.

4.7 Einschätzungen zum Buddy-Projekt

Abschließend werden Einschätzungen der Projektbeteiligten zum einen zur „Klammerfunktion“ des Buddy-Projekts und zum anderen hinsichtlich des Bedarfs und der Akzeptanz der Buddy-Schüler vorgestellt.

4.7.1 „Klammerfunktion“ des Buddy-Projekts

Das Buddy-Projekt soll u. a. eine „Klammerfunktion“ einnehmen, indem es Schulen die Möglichkeit bietet, Maßnahmen zum sozialen Lernen bzw. zur Gewaltprävention zu verbinden (vgl. Kapitel 2). Vor dem Hintergrund der Idee, im Buddy-Projekt Schulnetzwerke zu initiieren, ist diese „Klammerfunktion“ von besonderer Bedeutung, da sie die Aufmerksamkeit auf die bereits bestehenden Erfahrungen mit sozialem Lernen legt. Daraus können inhaltlich spezifizierte Kriterien für die Netzwerkbildung gewonnen werden. In Niedersachsen handelt es sich bei den Vorerfahrungen insbesondere um folgende bereits bestehende Programme:

- „Unsere Schule“
- „Lions-Quest“
- „SIGN“
- „Faustlos“
- „Konfliktfähige Schule“
- „Stark ohne Gewalt“
- „PaC – Prävention als Chance“
- „PRINT“

In den Interviews wird deutlich, dass die Klammerfunktion des Buddy-Projekts als sinnvoll erachtet wird, da es „tausend Einzelprojekte [in] eine schöne Linie“ (INT 04/82) bringen kann. Allerdings werden auch Hindernisse auf unterschiedlichen Ebenen benannt, die darauf hinauslaufen, dass das Buddy-Projekt die Klammerfunktion nicht erfüllen kann. Die Ursachen werden u. a. darin gesehen, dass die Schulen von diesem Schulentwicklungsprozess überfordert sind bzw. andere Probleme haben, als sich mit der Verbindung von Projekten zu beschäftigen (vgl. INT 01/54). Auch sei es „für die zwei Personen oder manchmal sind es auch drei [Buddy-Coaches] zu viel verlangt, das alleine zu machen“ (INT 05/48). Zudem wird der Widerstand vor allem bei den Lehrern als hoch eingeschätzt, die andere Projekte seit Jahren betreuen. Es werde „immer Schwierigkeiten geben, wenn ein Projekt, das neu an einer Schule eingeführt wird, von sich sagt, dass es die anderen koordiniert, weil die anderen Projekte dann immer aufbegehren werden. Das wäre dann ja so eine Art Hierarchisierung der Projekte“ (INT 03/74).

Die quantitativen Befunde weisen darauf hin, dass die Klammerfunktion für die meisten der am Buddy-Projekt teilnehmenden Schulen von geringer Relevanz ist (vgl. Tabelle 16). So haben die Schulen – abgesehen vom Buddy-Projekt – durchschnittlich weniger als ein Projekt zum sozialen Lernen bzw. zur Gewaltprävention umgesetzt und implementiert. An Lions-Quest haben zwar die meisten Schulen, doch weniger als die Hälfte teilgenommen; ein Viertel dieser Schulen hat es auch implementiert. Deutlich weniger Schulen waren an den anderen Projekten beteiligt und haben die jeweiligen Maßnahmen implementiert.

Tabelle 16 Beteiligung der Buddy-Schulen an anderen Projekten zum sozialen Lernen bzw. zur Gewaltprävention (Schulleiterangaben)

Projekt	Beteiligung	Implementation
Lions-Quest	32	8
PRINT	10	5
Faustlos	6	3
Konfliktfähige Schule	4	3
Stark ohne Gewalt	4	0
SIGN	3	2
Unsere Schule	1	0
PaC – Prävention als Chance	1	0
<i>durchschnittliche Projektanzahl</i>	<i>0,84</i>	<i>0,34</i>

4.7.2 Bedarf und Akzeptanz von Buddys

Die Buddy-Schüler werden nach eigener Einschätzung überwiegend mehrmals in der Woche in Anspruch genommen (41,4 %; vgl. Abbildung 25). Gut ein Viertel (25,9 %) der Buddy-Schüler wird mehrmals im Monat gebraucht. Mehrmals täglich werden nur 9,8 % der Buddys in Anspruch genommen. Knapp ein Viertel (23 %) gibt an, fast nie beansprucht zu werden.

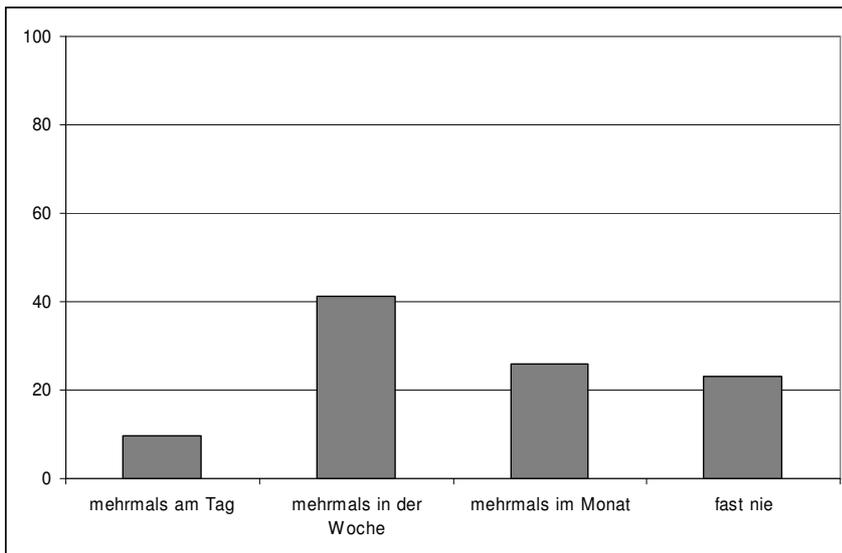


Abbildung 25 Inanspruchnahme der Buddys (Einschätzungen der Buddy-Schüler; Angaben in Prozent)

Die Buddys sind an der Schule präsent, d. h. die meisten Schüler wissen, wann sie diese ansprechen können (vgl. Abbildung 26). Sie sind für andere Schüler Vorbilder, allerdings möchte nicht jeder Schüler Buddy sein.

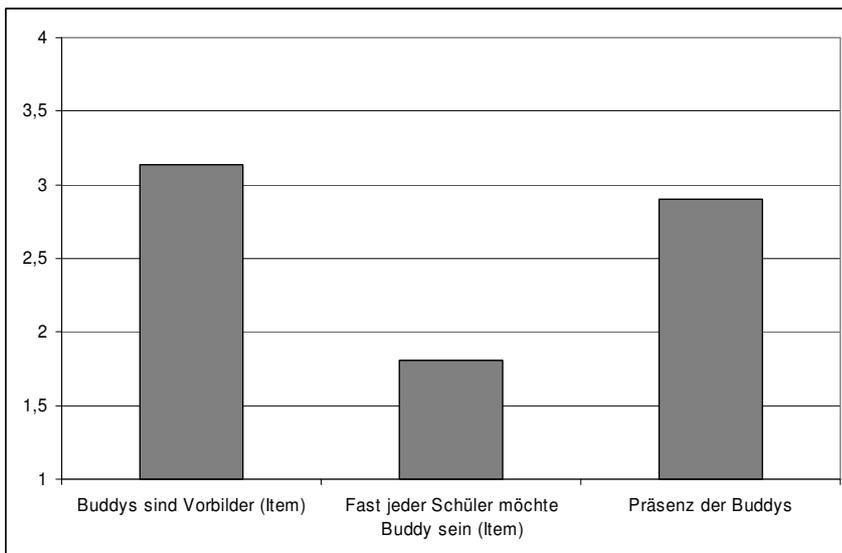


Abbildung 26 Akzeptanz und Präsenz der Buddys (Einschätzungen der Buddy-Schüler; 1-Ablehnung / 4-Zustimmung)

Seitdem es das Buddy-Projekt an der Schule gibt, gefällt der Mehrheit der befragten Buddy-Schüler diese noch besser (vgl. Tabelle 17). Die Stimmung in den Pausen hat sich für 43,2 % verbessert. Gut zwei Drittel der Befragten schätzt, dass Schüler mehr gemeinsam machen, seitdem es Buddys an der Schule gibt. Jeder vierte Buddy-Schüler empfindet die Stimmung im Unterricht als noch besser. Diese Ergebnisse stützen die Vermutung, nach der das Buddy-Projekt günstige Auswirkungen auf Zielbereiche hat, die die Wahrnehmung des Schulklimas durch Schüler betreffen.

Tabelle 17 Veränderungen durch Buddys an der Schule (Einschätzungen der Buddy-Schüler)

Seitdem es an unserer Schule Buddys gibt, ...	Zustimmung (%)
... gefällt mir unsere Schule noch besser.	62,4
... gefällt mir die Stimmung in den Pausen noch besser.	43,2
... machen Schüler mehr gemeinsam.	34,5
... ist die Stimmung im Unterricht noch besser.	25,1

5 Zusammenfassung

Die Evaluation des Buddy-Projekts in Niedersachsen, das seit Herbst 2005 in Kooperation mit dem Kultusministerium des Landes unter dem Motto „Mach Mit! Verantwortung lernen“ durchgeführt wird, erfolgte mittels qualitativer und quantitativer Verfahren, die zu zwei Messzeitpunkten eingesetzt wurden. Die Bereitschaft der acht Interviewpartner (Prozessmoderatoren, Mitglieder der Steuerungsgruppe und Buddy-Trainer) zur Durchführung von leitfadengestützten Interviews kann ebenso wie der überaus zufriedenstellende Rücklauf der Fragebögen von Schulleitern, Buddy-Coaches und Buddy-Schülern aus den beteiligten Schulen als Indikator für **eine hohe Verbundenheit der Beteiligten mit dem Buddy-Projekt** interpretiert werden.

Verbreitung des Buddy-Projekts und Teilnehmerstruktur

Als notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung des Buddy-Projekts sind sowohl die Teilnahme von Schulen und deren Anlässe zur Teilnahme als auch die Beteiligung von Akteuren in den Schulen zu erachten. Mit 91 Schulen, die sich in Niedersachsen am Buddy-Projekt beteiligen, ist gemäß der Programmziele nicht nur die Attraktion einer günstigen Anzahl von Schulen gelungen, sondern auch deren Bindung (mindestens über den Zeitraum der Evaluation) an das Projekt. **Die Verteilung der teilnehmenden Schulen auf die verschiedenen Schulformen repräsentiert die niedersächsische Schullandschaft nicht:** Erwartbar überrepräsentiert sind Hauptschulen, die im Allgemeinen verstärkt Anlass haben, soziale Kompetenzen zu fördern; Gymnasien, an denen oftmals fachliches Lernen im Vordergrund steht, sind unterrepräsentiert. Auf der Basis dieses Befundes ist eine schulformspezifische Überarbeitung der Buddy-Konzeption anzuraten, die sowohl die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt, als auch auf je unterschiedliche Voraussetzungen von Schülern der verschiedenen Schulformen eingeht. **Bedeutsamster Anlass für die Teilnahme am Buddy-Projekt war der Gewaltpräventionserlass.** Die Schulen nutzen somit das Buddy-Projekt als Angebot des Niedersächsischen Kulturministeriums zur Umsetzung des Erlasses. Weniger bedeutsame Anlässe zur Teilnahme waren für die Schulen Gewalt unter Schülern und Überlastung der Lehrkräfte; am wenigsten ausschlaggebend war ein schlechtes Schulklima. Angesichts des deutlich stärker ausgeprägten externen Motivs zur Teilnahme (Gewaltpräventionserlass) im Vergleich mit dem internen Motiv (Gewalt unter Schülern) ist davon auszugehen, dass viele Schulen mit dem Buddy-Projekt erstmals in den Bereichen Gewaltprävention bzw. soziales Lernen aktiv sind. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass Qualifikationen der Buddy-Coaches und projektbezogene Entwicklungsarbeit in den Schulen einerseits erst im Projektverlauf entstehen können und andererseits entsprechender Unterstützungsleistungen bedürfen.

Hinsichtlich der beteiligten Lehrkräfte an den Schulen wird deutlich, dass Frauen mit 78,6 % als **Buddy-Coaches** im Vergleich zum Anteil der Lehrerinnen in Niedersachsen überrepräsentiert sind. Das Durchschnittsalter liegt mit 43,4 Jahren sowohl unter dem der Kol-

legien der Buddy-Projekt-Schulen (47 Jahre) als auch dem der Lehrkräfte in Niedersachsen (48 Jahre). Die deutliche Mehrheit der Buddy-Coaches sind dienstjüngere Kollegen: So arbeiten knapp zwei Drittel (63 %) 12 Jahre oder kürzer im Schuldienst und fast drei Viertel (72 %) sind acht Jahre oder weniger an der aktuellen Schule tätig.

Bei den **Buddy-Schülern** sind weibliche Heranwachsende mit 55,8 % etwas stärker vertreten als männliche. Die Befragten besuchen die 4. bis 13. Klasse und sind zwischen 10 und 19 Jahre alt, wobei die 13- bis 15-Jährigen die größte Gruppe darstellen.

Am bedeutsamsten für die Auswahl von Buddy-Coaches ebenso wie von Buddy-Schülern war das bekundete Interesse am Buddy-Projekt („Selbstmelder“). So geben 75,9 % der Buddy-Schüler an, dass sie von sich aus gerne teilnehmen wollten. Ausschlaggebend für die Auswahl der Buddy-Coaches waren darüber hinaus auch deren Vorerfahrungen (z. B. durch ähnliche Projekte), Qualifikationen (z. B. Mediationsausbildung, Beratungserfahrungen) sowie ihre sozialen Ressourcen an der Schule (d. h. sie sind im Kollegium gut integriert, erhalten von diesem Unterstützung und können in der Schule Einfluss nehmen). Schulische und soziale Kompetenzen waren zwar keine Auswahlkriterien für Buddy-Schüler, doch schätzen diese sich diesbezüglich positiv ein. Diese günstigen Selbsteinschätzungen sind ein Hinweis auf die positive Selektivität der in das Buddy-Projekt bzw. die Evaluation einbezogenen Schülerschaft. **Auffällig sind die unterschiedlichen Einschätzungen von schulinternen Akteuren (Schulleitungen und Buddy-Coaches) und schulexternen Projektbegleitern (Prozessmoderatoren und Mitglieder der Steuerungsgruppe) hinsichtlich der Auswahlkriterien von Buddy-Coaches und Buddy-Schülern.** Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die schulexternen Projektbegleiter von anderen Voraussetzungen bei den Buddy-Coaches und Buddy-Schülern ausgehen. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich zum einen, dass die Prozessmoderatoren die personellen Voraussetzungen vor der Projektbegleitung erfassen (z. B. in vorbereitenden Workshops), um sich ein realistisches Bild der Implementationsbedingungen in den Schulen machen zu können. Zum anderen erscheint es für die Buddy-Konzeption empfehlenswert, Zielgruppe, Rolle, Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Schüler in den Buddy-Projekten zu schärfen, wobei unterschieden werden kann zwischen einer stärker aktiv-gestaltenden, verantwortlichen (z. B. helfenden) Rolle und einer stärker in Anspruch nehmenden Nutzerrolle.

Einschätzungen zur Ausgangssituation der Schulen

Die Beteiligung von Schulen am Buddy-Projekt ist u. a. mit deren Ausgangsbedingungen zu sehen. Angesichts der beiden bedeutsamsten Teilnahmeanlässe, Gewaltpräventionserlass und Gewalt unter Schülern, wurden diesbezügliche objektive und subjektiv eingeschätzte Belastungen untersucht. Ein objektiver Belastungsfaktor ist die Anzahl schulintern geahндeter Delikte von Schülern. In Relation zur Anzahl der Schüler einer Schule werden 0,03 Fälle abweichenden Verhaltens pro Schüler geahндet, bei den Gewaltdelikten beträgt dieser Faktor 0,01 und bei den Eigentumsdelikten 0,005; insgesamt werden pro Schüler 0,005 Delikte intern geahндet. Damit sind die am Buddy-Projekt beteiligten Schulen nicht in besonderer Weise von delinquentem Verhalten ihrer Schülerschaft belastet. Allerdings ist die Diskrepanz zur subjektiv eingeschätzten Belastung durch gewalttätiges bzw. unfaires Verhalten unter Schülern auffällig. **So erfolgt die subjektive Einschätzung gewalttätigen bzw. unfairen Verhaltens zwischen Schülern bzw. zwischen Schülern und Lehrkräften bei Schulleitern und Buddy-Coaches unabhängig von der tatsächlichen Anzahl geahндeter Delikte.** Insbesondere unfaires bzw. gewalttätiges Verhalten unter Schülern wird von ihnen als häufiger Belastungsfaktor erlebt – auch an den Schulen, an denen keine derartigen Delikte geahндet wurden. Dieses Ergebnis lässt die Schlussfolgerung zu, dass es nicht nur unterschiedliche Einschätzungen und unterschiedlichen Prob-

lemdruck an Schulen gibt, sondern auch unterschiedliche Praxen des Umgangs mit Delikten. Empfehlenswert scheint eine Auseinandersetzung z. B. im Rahmen der stattfindenden Netzwerktreffen, in der die am Buddy-Projekt beteiligten Schulen Antworten finden können auf u. a. folgende Fragen: Was ist ein Delikt? Wie sollte Schule mit Delikten umgehen? Woraus resultieren die subjektiven Einschätzungen? Darüber hinaus eröffnet sich mit Blick auf Schulen, an denen der Gewaltpräventionserlass ausschlaggebend für eine Beteiligung am Buddy-Projekt ist, hinsichtlich der konzeptionellen Ausrichtung des Buddy-Projekts die Frage, ob bzw. wie die gesamte Schülerschaft dieser Schulen in Projektaktivitäten einbezogen werden sollen; tendenziell erscheint dieser Teilnahmeanlass eher für eine kleine Zielgruppe von Schülern relevant. In diesem Zusammenhang ist außerdem zum einen (erneut) nach den Kriterien dieser Zielgruppe zu fragen und zum anderen nach konkreten Buddy-Aktivitäten, mit denen der Gewaltpräventionserlass von den Schulen umgesetzt werden können.

Zielsetzungen des Buddy-Projekts

Die Zielsetzungen des Buddy-Projekts in Niedersachsen wurden zunächst in der qualitativen Teilstudie exploriert. Diese beziehen sich auf folgende Ebenen: (1) die Schüler (Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen), (2) die Schule (Verbesserung von Schulklima, Schulleben, Schulqualität), (3) die Lehrkräfte (Kompetenzerweiterung, „Haltungsänderung“ zum Coach), (4) den Unterricht (Veränderung von Unterricht, Eigentätigkeit der Schüler) und (5) die Klasse (Entwicklung eines prosozialen Klassenklimas). Die Befunde aus der anschließenden schriftlichen Befragung von Schulleitungen und Buddy-Coaches machen deutlich, dass vor allem unterstützendes Verhalten von Schülern in den Pausen, aber auch helfende Aktivitäten der Schüler untereinander beim Lernen bzw. bei den Hausaufgaben sowie eigenverantwortliches Handeln der Schüler (z. B. beim Lösen von Konflikten) bedeutsamer sind als Zielsetzungen, die sich auf Verhalten und Handeln der Schüler im Unterricht beziehen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Einrichtung von Projekten an Schulen, die sich auf Pausenaktivitäten beziehen, ohne Verzahnung zu anderen Zielbereichen bleiben; dagegen scheinen sich hohe Wertschätzungen von Zielen, die sich auf Helfen, Förderung von eigenverantwortlichem Handeln und Unterricht beziehen, gegenseitig zu stützen. Tendenziell weisen die Befunde darauf hin, dass sich formale Zielsetzungen auf Schulebene (z. B. Festschreibung des Buddy-Prinzips im Schulprogramm) nicht auf eine veränderte Unterrichtsgestaltung auswirken.

Reaktionen der Schulen

Die untersuchten Reaktionen der Schulen beziehen sich auf deren Entwicklungsarbeit im Buddy-Projekt wie zeitliche und inhaltliche Projektaktivitäten und Kooperationen. Die Ergebnisse der Interviewstudie machten deutlich, dass die Entwicklung und Umsetzung von Buddy-Projekten an den Schulen gemessen an der zeitlichen Planung des buddyY e.V. verzögert ist. **Die Befunde der quantitativen Studie zeigen, dass die an den Schulen durchgeführten Buddy-Projekte mehrheitlich der Ebene „Peer-Helping“ zuzuordnen sind.** Weniger Projekte sind auf den Ebenen „Peer-Mediation“, „Peer-Learning“ und „Peer-Counseling“, die wenigsten Projekte auf der Ebene „Peer-Coaching“ angesiedelt. Die im 15-Felder-Modell (auch: Projektraster) angelegte Differenzierung von Projekttypen mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden findet mit den tatsächlich realisierten Projekttypen nur teilweise Bestätigung; auch bestätigen sich die Ebenen des Projektrasters empirisch nicht. Dennoch bietet das 15-Felder-Modell eine wertvolle Grundlage für die Planung und Ausgestaltung von Projekten ebenso wie für die Rolle von Buddy-Coaches, Buddy-Schülern und Kooperationspartnern; die empirischen Befunde können zum Anlass genommen werden, das Projektraster in seiner Ordnung zu überdenken, zu modifizieren und zu präzisieren.

ren. **Den Zielsetzungen entsprechend sind Buddy-Projekte kaum in Unterrichtsfächer integriert, sondern häufiger in außerunterrichtlichen Bereichen wie Arbeitsgemeinschaften (am Nachmittag) und Pausen.** Die identifizierten unterschiedlichen Angaben von Schulleitungen und Buddy-Coaches zur Integration von Buddy-Projekten kann zukünftig zum Anlass genommen werden, den Einsatz von Buddy-Projekten innerhalb der Schule sinnvoll zu klären und abzustimmen; dies könnte eine gesonderte Aufgabe für Prozessmoderatoren darstellen. Regelmäßigere **Kooperationen** im Rahmen des Projekts bestehen mit anderen Schulen und der schulpsychologischen Beratung, die als Prozessmoderatoren die beteiligten Schulen begleiten. Die damit realisierte Förderung von schulischen Kooperationen im Sinne von Netzwerkbildung durch das Buddy-Projekt ist aus schulpädagogischer Perspektive zu begrüßen.

Schulinterne Unterstützung

Schulinterne Unterstützungsleistungen (Zeitinvestitionen und Beteiligungsformen von Kollegen und Schülern) sowie schulinterne Entscheidungsstrukturen und Verantwortlichkeiten (Konferenzen und Steuerungsgruppe „Soziales Lernen“) stellen wichtige Voraussetzungen für die Entwicklungsarbeit der Schulen im Buddy-Projekt dar. Die von Schulleitern in das Buddy-Projekt pro Woche investierte Zeit beträgt durchschnittlich etwa 35 Minuten. Die Schulleiter, die Mitglied der Buddy-Steuerungsgruppe der Schule sind, haben diesbezüglich einen höheren wöchentlichen Arbeitsaufwand von einer Stunde; für die anderen Schulleiter reduziert sich der Arbeitsaufwand auf etwa 20 Minuten pro Woche. Buddy-Coaches investieren durchschnittlich ca. zwei Stunden und zehn Minuten in das Buddy-Projekt an ihrer Schule. Das ist etwas mehr Zeit als die zwei AG-Stunden, die ihnen für die Umsetzung des Projekts zur Verfügung stehen. Die Buddy-Coaches gehen häufig aktiv auf Kollegen zu, um diese über das Buddy-Projekt zu informieren bzw. für die Mitarbeit zu gewinnen. Aus ihrer Sicht zeigen Kollegen bezüglich des Buddy-Projekts auch Aktivität. **Im Durchschnitt bekunden an den Schulen 46 % der Kollegen Interesse am Buddy-Projekt, 29 % unterstützen es und 4 % arbeiten im Buddy-Projekt mit (das sind durchschnittlich 3,5 Buddy-Coaches pro Schule).** Vor diesem Hintergrund ist tendenziell von einer guten Integration der Buddy-Projekte in den Lehrerkollegien auszugehen, wobei sich andeutet, dass es an kleinen Schulen besser gelingt, große Anteile des Kollegiums in die Entwicklungsarbeit einzubeziehen. Darüber hinaus bestätigt sich die Annahme, wonach in Schulen mit guten organisatorischen Voraussetzungen (z. B. bezogen auf pädagogische Führung, kollegiale Kohärenz und kollektive Selbstwirksamkeit) die Beteiligung bzw. Mitarbeit von Kollegen am Buddy-Projekt stärker ausgeprägt ist. **Von den Schülern bekunden durchschnittlich 10 % Interesse am Buddy-Projekt, 7 % unterstützen es, 6 % arbeiten mit und 16 % wird geholfen.** Damit werden mehr als doppelt so viele Schüler erreicht wie im Buddy-Projekt mitarbeiten.

Der für die Teilnahme am Buddy-Projekt notwendige **Gesamtkonferenzbeschluss** zur aktiven Mitarbeit und Projektunterstützung der Schulen lag bis zum Bewerbungsschluss laut Auskunft der Schulleitungen erst an 16 Schulen vor; 47 Schulen haben den Beschluss später gefasst. Über diesen formalen Akt hinaus ist für eine gelingende Umsetzung und Implementation des Buddy-Projekts auch relevant, dass Entscheidungs-, Planungs- und Teilnahmemodalitäten an den Schulen von den schulinternen und schulexternen Beteiligten als transparent und partizipativ erlebt wurden. **In Konferenzen der Schulen werden Themen im Zusammenhang mit dem Buddy-Projekt tendenziell eher selten besprochen;** wenn überhaupt werden organisatorische Aspekte, das pädagogische Konzept und Pausen thematisiert. Es zeigen sich leichte Zusammenhänge zwischen der Beteiligung bzw. Mitarbeit am Buddy-Projekt von Kollegien und der Besprechung der beiden erst genannten Themenbereiche; die Thematisierung der Organisation und der pädagogischen

Konzeption des Buddy-Projekts erhöht somit das Engagement zur Beteiligung in der Lehrerschaft.

Nach Auskunft der Schulleiter gibt es an knapp zwei Dritteln der Schulen eine Steuerungsgruppe für das Buddy-Projekt bzw. für den Bereich „Soziales Lernen“, die sich i. d. R. aus einem Schulleiter, drei Lehrkräften, einem Sozialpädagogen und zwei Schülern zusammensetzt. **Die Steuerungsgruppe ist an den meisten Schulen (84 %) ein beratendes und kein Beschluss fassendes Gremium. Weder gibt sie Schulleitung bzw. Konferenzen Impulse für Buddy-Aktivitäten noch bekommt sie welche.** Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Funktion von Steuerungsgruppen an den Schulen.

Schulexterne Unterstützung

Komplementär zu schulinternen Unterstützungssystemen wurden schulexterne Unterstützungsleistungen (Buddy-Training, Prozessmoderatoren und Vernetzung der Schulen) betrachtet, die die Entwicklungsarbeit im Buddy-Projekt befördern sollen. Das fünftägige Buddy-Training (auch: Regionaltraining) besteht aus zwei Teilen, die nach einem Manual durchgeführt werden: Im ersten Teil, der an zwei Tagen absolviert wird, geht es u. a. darum, Prinzip und Konzept des Projekts zu vermitteln, daran zu arbeiten, dass die Teilnehmer einen Haltungswechsel hin zum Coach vollziehen und Buddy-Projekte entwickeln. Die Verfahren zur Ausbildung der Teilnehmer zum Coach bleiben im Rahmen der durchgeführten Interviewstudie unklar. Ihre Projektidee stellen die Buddy-Coaches dann in ihren Schulen einer Projektgruppe vor und beginnen mit deren Umsetzung. Unklar bleibt in der Untersuchung, wie die Buddy-Coaches diese Schritte realisieren sollen. Im zweiten Teil des Buddy-Trainings, der in Niedersachsen fünf bis sieben Monate später an drei Tagen stattgefunden hat, werden u. a. Fragen besprochen, die sich aus der Umsetzung der Projektideen ergeben, notwendige Kompetenzen vertieft sowie Instrumente für ein erfolgreiches Projektmanagement thematisiert.

Das Buddy-Training wird von den Buddy-Coaches als bedeutsame Unterstützungsleistung für die inhaltliche Ausgestaltung des Projekts gesehen ebenso wie die zur Verfügung gestellten Materialien (z. B. Buddy-Ordner). Auch die Prozessmoderatoren beurteilen die Buddy-Trainings mehrheitlich positiv. So hätten die Teilnehmer sehr fundierte Anregungen zur Kompetenzerweiterung bekommen und Projekte entwickeln können. Vor allem Hilfestellungen für die Arbeit der Buddy-Coaches in Form von konkreten, möglichst kleinteiligen Schritten seien für die Teilnehmer wichtiger als theoretische Konzepte. Für die Regionaltrainings wäre zu überlegen, ob bzw. wie die Bildung von Netzwerken zwischen den Schulen initiiert werden kann, um sowohl die Entwicklung und Umsetzung von Buddy-Projekten an den Schulen als auch auf die gegenseitige Unterstützung zu befördern.

Die Ausbildung der Schulpsychologen und Gewaltpräventionsbeauftragten zu **Prozessmoderatoren** wird in drei Blöcke à drei Tage von Trainern des buddyY e.V. durchgeführt. Für den Trainingablauf gibt es weder ein Manual noch konkrete Vorgaben. In der Interviewstudie konnte der Eindruck gewonnen werden, dass die Trainer von den Prozessmoderatoren zwar als sehr kompetent erlebt wurden, sie eine klare Qualifizierung für ihre Aufgaben als Prozessmoderatoren jedoch überwiegend nicht verzeichnen konnten. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, in Abstimmung mit dem Projektprogramm abzuklären, welche Rollen und Aufgaben die Prozessmoderatoren übernehmen sollen und welche qualifikatorischen Anforderungen damit verbunden sind. Auch wäre der in der Interviewstudie geäußerte Vorschlag zu überdenken, vor der Ausbildung zum Prozessmoderator zunächst das Regionaltraining zu absolvieren, damit die Inhalte dieser Ausbildung klarer werden. Die eigenen Rollen und Tätigkeiten werden von den Prozessmoderatoren als sehr

vielfältig beschrieben: Sie verstehen sich als Begleiter, Berater, Betreuer, Unterstützer, Coach, Wissensvermittler, Projektentwickler, Projektmanager oder Projektsteuerer. **Die Unterstützung durch die Prozessmoderatoren für die Ausgestaltung des Buddy-Projekts an den Schulen schätzen die Buddy-Coaches als bedeutsam ein.**

Die Vernetzung der am Buddy-Projekt beteiligten Schulen in Form von Netzwerktreffen und Coaching-Tagen, die von den Prozessmoderatoren regelmäßig angeboten werden (wobei unklar bleibt in welchen zeitlichen Intervallen), gestaltet sich aus ihrer Sicht schwierig, weil die Schulen entweder zu weit auseinander lägen oder zur Netzwerkarbeit nur in geringem Maße bereit seien. Auch seien die Bedarfe nach Zusammenarbeit unterschiedlich hoch und erfolgten zudem auf unterschiedlichen Ebenen: teilweise auf Ebene der Lehrkräfte und teilweise auf Schulleitungsebene. Das zur Initiierung bzw. Förderung von Kooperationen zwischen Schulen von einigen Prozessmoderatoren angelegte Kriterium „Schulform“ scheint angesichts der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schulen überdenkenswert. **Die Vernetzung von Schulen bietet aus Sicht der Prozessmoderatoren zwar große Chancen (Austausch, Anregungen, Lösungen etc.), könne allerdings nicht verordnet werden; vielmehr handele es sich dabei um einen Prozess, der durch positive Erfahrungen befördert werden könne.** Vor diesem Hintergrund erscheint als positives Ergebnis, dass die Mehrheit der Buddy-Coaches (85,7 %) die Netzwerktreffen als eine bedeutsame Unterstützungsleistung für die Ausgestaltung des Buddy-Projekts an ihrer Schule erachtet.

Einschätzungen zum Buddy-Projekt

Abschließend wurden Einschätzungen der Beteiligten an den Schulen zur („Klammer“-) Funktion des Buddy-Projekts sowie zu Bedarf und Akzeptanz von Buddys berichtet. Das Buddy-Projekt soll in Niedersachsen u. a. als „Klammer“ für bestehende Programme und Maßnahmen zum sozialen Lernen bzw. zur Gewaltprävention dienen. Die Interviewpartner erachten die Klammerfunktion zwar als sinnvoll, gehen jedoch davon aus, dass das Buddy-Projekt diese Funktion nicht erfüllen kann. Die Ursachen werden u. a. darin gesehen, dass Schulen für die Verbindung bestehender Initiativen nicht über entsprechende Voraussetzungen bzw. ausreichende Kapazitäten verfügen. **Die quantitativen Befunde weisen darauf hin, dass die Klammerfunktion für die beteiligten Schulen von geringer Bedeutung ist:** So haben die Schulen – neben dem Buddy-Projekt – durchschnittlich weniger als ein Projekt zum sozialen Lernen bzw. zur Gewaltprävention durchgeführt bzw. dieses implementiert; auch waren die Buddy-Coaches – neben dem Buddy-Projekt – im Durchschnitt an weniger als einer dieser Maßnahmen beteiligt.

Hinsichtlich des Bedarfs von Buddys an den Schulen geben die befragten Schüler an, dass sie relativ häufig (mehrmals in der Woche bzw. im Monat) in Anspruch genommen werden, wobei knapp ein Viertel der befragten Heranwachsenden nahezu keine Inanspruchnahme angibt. **Die Buddys sind nicht nur in der Schule präsent und ansprechbar, sondern auch für andere Schüler Vorbilder – doch nicht jeder Schüler möchte Buddy sein.** Seitdem es das Buddy-Projekt an der Schule gibt, gefällt den befragten Buddy-Schülern diese noch besser. Diese Befunde stützen die Vermutung, dass das Buddy-Projekt positive Auswirkungen auf Zielbereiche hat, die die Wahrnehmung des Schulklimas durch Schüler betreffen.

Abschließend werden die aus den Ergebnissen der Evaluation abgeleiteten Empfehlungen und Anregungen zur Entwicklung des Buddy-Projekts zusammengefasst:

- Schulformspezifische Überarbeitung der Buddy-Konzeption unter Berücksichtigung der Schulen verschiedener Schulformen und der unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülern unterschiedlicher Schulformen.
- Schärfung der Buddy-Konzeption hinsichtlich Zielgruppen und Rollen, Aufgaben und Verantwortungsbereichen der Schüler für Buddy-Projektaktivitäten, z. B. durch eine Unterscheidung zwischen einer stärker verantwortlichen, aktiv-gestaltenden Rolle und einer stärker in Anspruch nehmenden Nutzerrolle.
- Unterstützung der am Buddy-Projekt beteiligten Schulen (z. B. im Rahmen von Netzwerktreffen) bei der Beantwortung von Fragen, die u. a. die Klärung des Delikt-Begriffs, den Umgang von Schulen mit Delikten, die Ursachen und Folgen von subjektiven Einschätzungen seitens Buddy-Coaches und Schulleitern zur Belastungen durch Gewalt betreffen.
- Überprüfen der konzeptionellen Ausrichtung des Buddy-Projekts mit Blick auf Schulen, für die der Gewaltpräventionserlass ausschlaggebend für eine Beteiligung ist, u. a. hinsichtlich folgender Fragen: Ob bzw. wie soll die gesamte Schülerschaft dieser Schulen in Projektaktivitäten einbezogen werden? Welche Kriterien sollte die Zielgruppe der Schüler erfüllen? Mit welchen konkreten Buddy-Aktivitäten kann der Gewaltpräventionserlass von den Schulen umgesetzt werden?
- Überdenken der Ordnung und Präzisierung des 15-Felder-Modells insbesondere hinsichtlich der sukzessiven Steigerung des Komplexitätsgrades der Ebenen.
- Bereitstellung von Hinweisen zur Funktion der schulischen Steuergruppen „Soziales Lernen“ für die Buddy-Coaches.
- Berücksichtigung der Realität in Schulen bei der zeitlichen Planung von Entwicklung und Umsetzung von Buddy-Projekten der Schulen.
- Überdenken der Konzeption des Regionaltrainings hinsichtlich der praktischen Relevanz der Inhalte und des Vorhandenseins von konkreten, kleinschrittigen Hilfestellungen für die Arbeit der Buddy-Coaches.
- Überdenken der Möglichkeiten, im Regionaltraining die Initiierung von Netzwerken zwischen Schulen zu betreiben.
- Überdenken der Kriterien für die schulische Netzwerkbildung; sinnvoller als die Schulform könnten u. a. Voraussetzungen der Schulen, Beteiligungen von Kollegen, Erfahrungen mit anderen Programmen zum sozialen Lernen bzw. zur Gewaltprävention sein.
- Abklärung der Rollen und Aufgaben von Prozessmoderatoren und damit verbundener Qualifikationsanforderungen in Abstimmung mit dem Projektprogramm.
- Erfassung der Voraussetzungen in den Schulen (z. B. in vorbereitenden Workshops) durch die Prozessmoderatoren zur Gewinnung eines realistischen Eindrucks der Implementationsbedingungen.
- Interne Abstimmung der Schulen hinsichtlich des Einsatzes von Buddy-Projekten in Unterrichtsfächer bzw. außerunterrichtliche Bereiche als eine Aufgabe von Prozessmoderatoren.

6 Literatur

- Babbie, E. R. (2001). *The practice of social research* (9. Aufl.). Belmont: Wadsworth.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Faller, K. & Kneip, W. (2007). *Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System*. Düsseldorf: Druckerei Meinke.
- Köller, O. (o. J.) *Das Instrument zur Erfassung der prosozialen Motivation in der Studie Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter*. Zugriff am 05.02.2006 unter http://www.biju.mpg.de/texte/prosoziale_motivation.pdf
- Kuper, H. (2002). Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 856-878.
- Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 468-475). Reinbek: Rowohlt.
- 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 Schulversuchsprogramms. Expertise I zum Transferforschungsprogramm – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. In R. Nickolaus & R. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 5-444). Baltmannsweiler: Schneider.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2), 210-218.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- 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.

7 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die drei Säulen des Buddy-Projekts.....	3
Abb. 2: 15-Felder-Modell nach Kurt Faller (vgl. Faller & Kneip, 2007, S. 26).....	4
Abb. 3: Akteure im Buddy-Projekt (vgl. Faller & Kneip, 2007, S. 95)	5
Abb. 4: Befragte Gruppen in der qualitativen und quantitativen Teilstudie.....	7
Abb. 5: Bedeutsamkeit von Anlässen für die Beteiligung am Buddy-Projekt (Schulleiterangaben)	14
Abb. 6: Bedeutsamkeit von Kriterien für die Auswahl der Buddy-Coaches aus der Sicht von Schulleitung und Prozessmoderatoren / Mitgliedern der Steuerungsgruppe	15
Abb. 7: Erforderliche Kompetenzen zur Umsetzung des Buddy-Projekts (Einschätzungen der Buddy-Coaches)	16
Abb. 8: Bedeutsamkeit von Kriterien für die Auswahl der Buddy-Schüler aus der Sicht von Buddy-Coaches und Prozessmoderatoren / Mitgliedern der Steuerungsgruppe.....	17
Abb. 9: Prozentangaben zum Projekt-Zugang der Schüler; Mehrfachnennungen	18
Abb. 10: Schulische und soziale Fähigkeiten der Buddy-Schüler – Selbsteinschätzungen.....	19
Abb. 11: Prosoziale Motivationen der Buddy-Schüler – Selbsteinschätzungen	20
Abb. 12: Von Schulleitern eingeschätzte Belastung durch unfaires/gewalttätiges Verhalten nach Kategorien Delikthäufigkeit	22
Abb. 13: Von Buddy-Coaches eingeschätzte Belastung durch unfaires/gewalttätiges Verhalten nach Kategorien Delikthäufigkeit.....	22
Abb. 14: Bedeutsamkeit von Anlässen für die Beteiligung am Buddy-Projekt aus Sicht der Schulleiter nach Kategorien Delikthäufigkeit	23
Abb. 15: Bedeutsamkeit von Zielsetzungen des Buddy-Projekts bei der Schülerschaft aus der Sicht von Schulleitung und Buddy-Coaches.....	25
Abb. 16: Bedeutsamkeit von Zielsetzungen des Buddy-Projekts hinsichtlich Lehrerschaft und Schule aus der Sicht von Schulleitung und Buddy-Coaches	26
Abb. 17: Zuordnung der Buddy-Projekte an den Schulen zu den Ebenen des Projektrasters (Angaben der Buddy-Coaches; Mehrfachnennungen)	27
Abb. 18: Integration von Buddy-Projekten in Unterrichtsfächer (Angaben der Buddy-Coaches und Schulleitungen)	28
Abb. 19: Integration von Buddy-Projekten in außerunterrichtliche Bereiche (Angaben der Buddy-Coaches und Schulleitungen)	29
Abb. 20: Kooperationen im Rahmen des Buddy-Projekts (Angaben der Buddy-Coaches und Schulleitungen)	30
Abb. 21: Beteiligung von Kollegien am Buddy-Projekt (Einschätzung der Buddy-Coaches)	32
Abb. 22: Partizipative Teilnahmemodalitäten an den Schulen aus der Sicht von Buddy-Coaches, Buddy-Schülern, Prozessmoderatoren / Mitgliedern der Steuerungsgruppe	34
Abb. 23: Häufigkeit der Behandlung von Themen im Kontext des Buddy-Projekts in Konferenzen (Einschätzung der Buddy-Coaches).....	34
Abb. 24: Bedeutsamkeit der Beratung durch Prozessmoderatoren im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte des Buddy-Projekts als Unterstützungsleistung für dessen inhaltliche Ausgestaltung (Einschätzung der Buddy-Coaches).....	38
Abb. 25: Inanspruchnahme der Buddys (Einschätzungen der Buddy-Schüler).....	41
Abb. 26: Akzeptanz und Präsenz der Buddys (Einschätzungen der Buddy-Schüler).....	41

8 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Zeitlicher Ablauf von Buddy-Projekt und Evaluationsstudie.....	7
Tab. 2: Rücklauf.....	10
Tab. 3: Schulbezogener Rücklauf	11
Tab. 4: Schulformen der Sekundarstufen I und II	11
Tab. 5: Verteilung der Buddy-Schülerinnen und Schüler auf drei Altersgruppen	17
Tab. 6: Prozentualer Anteil der anfragenden Personen zur Beteiligung am Buddy-Projekt aus Sicht der Selbstmelder und Nicht-Selbstmelder	19
Tab. 7: Delikte an den Schulen (Angaben der Schulleitung)	21
Tab. 8: Zielsetzungen des Buddy-Projekts – Ergebnis der qualitativen Studie	24
Tab. 9: In das Buddy-Projekt investierte Zeit an den Schulen	30
Tab. 10: Erreichte Kollegen (Einschätzungen der Buddy-Coaches, aggregierte Daten).....	31
Tab. 11: Korrelationen zwischen unterschiedlichen Beteiligungsformen der Kollegen und organisatorischen Voraussetzungen der Schulen (Buddy-Coaches, aggregierte Daten).....	32
Tab. 12: Erreichte Schüler (Einschätzungen der Buddy-Coaches, aggregierte Daten).....	33
Tab. 13: Steuerungsgruppen an den Schulen (Schulleiterangaben)	35
Tab. 14: Beteiligung der Buddy-Schulen an anderen Projekten zum sozialen Lernen bzw. zur Gewaltprävention (Schulleiterangaben)	40
Tab. 15: Veränderungen durch Buddys an der Schule (Einschätzungen der Buddy-Schüler)	42