

Buhl, Monika; Kuper, Harm; Goldenbaum, Andrea; Höhler, Jana; Lindner, Daniela; Müller-Mathis, Stefan  
**Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen. In  
Zusammenarbeit der Arbeitsgruppen an der FU Berlin und am DIPF Frankfurt  
am Main**

Frankfurt, Main : GFPF 2011, 32 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 28)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Buhl, Monika; Kuper, Harm; Goldenbaum, Andrea; Höhler, Jana; Lindner, Daniela; Müller-Mathis, Stefan: Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen. In Zusammenarbeit der Arbeitsgruppen an der FU Berlin und am DIPF Frankfurt am Main. Frankfurt, Main : GFPF 2011, 32 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 28) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55027

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-55027>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**GFPF**

Gesellschaft zur Förderung  
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Monika Buhl / Harm Kuper / Andrea Goldenbaum / Jana Höhler /  
Daniela Lindner / Stefan Müller-Mathis

## Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen



Monika Buhl / Harm Kuper / Andrea Goldenbaum / Jana Höhler /  
Daniela Lindner / Stefan Müller-Mathis

## Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen

In Zusammenarbeit der Arbeitsgruppen  
an der FU Berlin und am DIPF Frankfurt am Main

Materialien zur Bildungsforschung · Band 28

Frankfurt am Main 2011

## **Fachbeirat der Materialien zur Bildungsforschung**

Direktor Dr. Bernd Uwe Althaus, Staatliches Schulamt, Worbis

OStD Hans Joachim Bezler, Hohe Landesschule, Hanau

MR'in Cäcilie Daumen, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Mainz

Dr. Martina Diedrich, Institut für Bildungsmonitoring (IfBM), Hamburg

MinDirig. a.D. Bernd Frommelt, Hofheim/Ts.

Prof. Dr. Udo Rauin, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Direktor Bernd Schreier, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, Wiesbaden

Friedhelm Zöllner, Agentur für Qualitätsentwicklung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen (AQS), Mainz

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://d-nb.de> abrufbar.

Copyright 2011 by

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,

Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.

Printed in Germany

ISBN: 978-3-923638-47-5

Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 28

## **Inhaltsverzeichnis**

ZUSAMMENFASSUNG _____	4
VORWORT _____	6
TEIL A: REAKTIONEN AUF DAS BUDDY-PROJEKT AN HESSISCHEN SCHULEN _____	9
TEIL B: LERNGELEGENHEITEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER _____	20
TEIL C: EMPFEHLUNGEN _____	30

## Zusammenfassung

Das Buddy-Landesprogramm Hessen wurde im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland im Zeitraum von April 2007 bis April 2010 von einer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Harm Kuper (Freie Universität Berlin) und Prof. Dr. Monika Buhl (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M.) evaluiert.

Das Evaluationsdesign sah qualitative (Interview) und quantitative (standardisierte Fragebögen) Zugänge der Datenerhebung und -auswertung vor. Die Variation der Daten- und Informationsformate erlaubt sowohl repräsentative Aussagen über das gesamte Projekt und die beteiligten Schulen als auch vertiefende Analysen einzelner Prozesse und Leistungen. Das Datenmaterial erlaubt je nach Fragestellung verschiedene querschnittliche und längsschnittliche Auswertungen. Insgesamt liegen Informationen von mehr als 150 Schulleitungen, über 750 Buddy-Coaches und über 2.000 SchülerInnen vor.

Jede schulische Intervention, die eine Verbesserung der Lern- und Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen beabsichtigt, kann nur über die Veränderung schulischer Praktiken wirksam werden. Unter dem Stichwort der Reaktion wurde untersucht, wie die Schulen den Innovationsimpuls des Buddy-Projektes aufnehmen, um das Soziale Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler zu befördern. Das Buddy-Projekt regt eine innovative Interpretation der Rolle von Lehrkräften und SchülerInnen an; es zielt unmittelbar auf die pädagogische Kommunikation in Schulen und fokussiert dabei die Verantwortung der Akteure.

Die zügige und nachhaltige Verbreitung der Buddy-Projekte in den einzelnen Schulen spricht für eine generell gelungene Verkopplung mit Schulentwicklungsprozessen. Es können unterschiedliche Bedingungen für eine gelingende Ausgestaltung der Buddy-Projekte identifiziert werden; so sind die Verankerung im Schulprogramm und die klare Festlegung von Verantwortung wichtige Voraussetzungen. Maßnahmen der Personalentwicklung können ausgebaut werden, um die inner-schulische Verankerung von Buddy-Projekten zu stützen. Ausschlaggebend für die Verbreitung der Projekte in den Schulen ist eine breite Beteiligung der Kollegien, die durch gezielte Information und Ansprache befördert wird.

Die in den Schulen verfolgten konkreten Zielsetzungen der Buddy-Projekte variieren erheblich; sie sprechen Lehrkräfte, SchülerInnen und/oder die Schule insgesamt an. Die Variation der Zielsetzungen und Zielgruppen zeigt die Flexibilität des Gesamtkonzeptes und seine Anpassungsfähigkeit an die konkreten Voraussetzungen der jeweiligen Einzelschule. In den Schulen kann zumeist auf reichhaltigen Erfahrungen aufgebaut werden. Der ressourcen- und entwicklungsorientierte Ansatz des Buddy-Projektes kommt darin zum Tragen. Eine besondere, konzeptionell noch zu unterfütternde, Herausforderung besteht in der Diagnose der heterogenen Ressourcen und Entwicklungsvoraussetzungen einzelner Schulen, um die Umsetzung ihrer Buddy-Projekte adäquat begleiten zu können. Generell geht die Anpassungsfähigkeit der Buddy-Projekte einher mit günstigen Einschätzungen der Schulen über Zielerreichung in den Projekten, beurteilt am Maßstab der eigenen Erwartungen.

Die Planung und Umsetzung der Buddy-Projekte in den Schulen bedarf der externen Unterstützung. Als von den Lehrkräften geschätzt und insbesondere für unterrichtsnahe Projekte bedeutsam erweisen sich die Regionaltrainings. Langfristig

könnte aber auch Unterstützung seitens der Schulverwaltungen für die Verstärkung der Reformgewinne erforderlich sein; der angemeldete Bedarf hat während des Evaluationszeitraums leicht zugenommen.

Die groß angelegte Fragebogenstudie zur Untersuchung der Lernebene ermöglicht zahlreiche Vergleiche zwischen den am Buddy-Projekt beteiligten und nicht beteiligten SchülerInnen. Während sich bei der Beschreibung der eigenen Person in beiden Gruppen eine systematische Zunahme des Selbstwertgefühls zeigt, sind in anderen Bereichen, so zum Beispiel bei der Selbstwirksamkeit und der sozialen Verantwortungsübernahme, stabile Gruppenunterschiede dahingehend auszumachen, dass die Buddy-SchülerInnen jeweils über den gesamten Befragungszeitraum höhere Ausprägungen aufweisen. Hier lässt sich nicht eindeutig abgrenzen, inwieweit diese auf Selektionseffekte oder auf eine Förderwirkung der Programm-beteiligung zurückzuführen sind.

Bezüglich der Beschreibung des schulischen Miteinanders zeigt sich ein weniger einheitliches Bild. Während bei der ersten Befragung die Buddy-SchülerInnen recht positive Urteile über die Schule abgeben, sinkt bis zur zweiten Befragung die Lernfreude und die wahrgenommene Motivationsunterstützung, vor allem jedoch die Bewertung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses. Hier wird deutlich, dass die Beteiligung am Buddy-Projekt nicht systematisch mit positiven Entwicklungen einhergehen muss, sondern auch kritischere Bewertungen der Schule und vor allem der Lehrkräfte mit sich bringen kann.

In qualitativen Fallstudien, die auf der Grundlage von Einzel- und Gruppeninterviews erarbeitet wurden, zeigt sich deutlich, dass die Projektbeteiligung den SchülerInnen Räume und Situationen eröffnet, in denen sie erfolgreich und wirksam als Buddy handeln. Die SchülerInnen eignen sich Gestaltungsspielräume an und machen Erfahrungen in neuen Rollen und Aufgaben. Dadurch erschließen sie sich soziale Beziehungen in erweiterten sozialen Räumen. In der Implementierung der Projekte eröffnen sich auch Widersprüche, die die Heranwachsenden aushandeln können oder aushalten müssen. Dies mag zur Konfrontation mit den Lehrkräften führen, eröffnet den Beteiligten jedoch zahlreiche Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume, die sie selbst als förderlich beschreiben und insgesamt positiv erleben.

Der einzelfallanalytische Vergleich von Lerngelegenheiten macht nicht nur deutlich, dass die Schulen mit sehr verschiedenen Ausgangslagen starten, sondern auch, dass die Schulen bei der Umsetzung der beiden Programmziele Persönlichkeitsentwicklung und Schulentwicklung unterschiedlich erfolgreich sind. Entsprechend richten sich die Empfehlungen aus der Evaluation schwerpunktmäßig auf die gezielte Auswahl der Schulen und die systematische Begleitung dieser Schulen im Projektverlauf.

## Vorwort

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen. Die Evaluation ist an der Freien Universität Berlin (FU) und am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland durchgeführt worden. Die Stiftung hat das Buddy-Projekt im Jahr 1999 initiiert und ist dessen Hauptförderer. Seit 2005 wird das Buddy-Projekt vom gleichnamigen Verein, dem buddy E.V., stetig weiterentwickelt und bundesweit verbreitet. In Kooperation mit den jeweiligen Kultusministerien ist es in Niedersachsen seit 2005, in Berlin und Hessen seit 2006 sowie in Thüringen seit 2007 landesweit eingeführt; in Düsseldorf und Ostwestfalen-Lippe wird es seit 2006/2007 für Nordrhein-Westfalen pilotiert.

Das Buddy-Projekt ist ein Vorhaben, das auf der Basis von gesammelten Erfahrungen in der Praxis ebenso wie durch wissenschaftliche Erkenntnisse der Evaluation des niedersächsischen Landesprogramms kontinuierlich weiterentwickelt und optimiert wird. Für die Evaluation des hessischen Projekts sind dessen Bedingungen, Zielstellungen und Organisationsstrukturen zugrunde gelegt worden, mit denen es in diesem Bundesland angetreten ist. Die im Verlaufe der Durchführung des Landesprogramms in Hessen von Seiten des buddy E.V. initiierten Weiterentwicklungen können in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Hierzu zählen vor allem die vier neu eingeführten Qualitätsleitziele „Peergroup-Education, Lebensweltorientierung, Partizipation und Selbstwirksamkeit“ mit ihren entsprechenden Indikatoren, die die drei Säulen „Schülerorientierung, systemisches Denken und Handeln, Lebensweltorientierung“ ablösen. Darüber hinaus wird im vorliegenden Bericht auch noch die Bezeichnung „Buddy-Projekt“ verwendet. Im Dezember 2009 hat das „Buddy-Projekt“ seinen Namen in „buddy-Programm“ geändert, um dem Anspruch einer langfristigen und nachhaltigen Prozessbegleitung von Schulen Ausdruck zu verleihen. Diese Namensänderung erfolgte nach Beginn und Durchführung der Evaluation.

Das Buddy-Projekt zielt darauf ab, die soziale Verantwortung von Heranwachsenden zu stärken, das soziale Miteinander an Schulen zu fördern und somit präventiv gegen Gewalt und deviantes Verhalten zu wirken. SchülerInnen sollen durch die Stärkung sozialer Handlungskompetenzen und die Förderung des Sozialen Lernens in Schulen gute Buddys (buddy = amerikanisch für Kumpel, guter Freund) werden. Diese Zielsetzung wird gemäß dem Prinzip der *Peergroup-Education* realisiert, welches postuliert, dass soziale Lernprozesse bei Heranwachsenden zu einem großen Teil zwischen den Jugendlichen selbst stattfinden. Damit übernehmen die Heranwachsenden die aktive Rolle in der Förderung ihrer sozialen Kompetenzen. Die Lehrkräfte werden dahingehend trainiert, solche Lernprozesse an Schulen zu initiieren und zu begleiten. Insgesamt trägt das Buddy-Projekt dazu bei, an der Institution Schule neben der Wissensvermittlung den Erwerb zukunftsrelevanter sozialer Handlungskompetenz zu fördern.

Die wissenschaftliche Evaluation des Buddy-Projekts in Hessen startete im April 2007 und wurde im April 2010 abgeschlossen. Die Untersuchung wurde von zwei kooperierenden Arbeitsgruppen mit verschiedenen Schwerpunkten durchgeführt:



- (1) Reaktionen, die das Buddy-Projekt auf Schulebene und bei den professionellen Akteuren in den Schulen auslöst, sind unter der Leitung von Prof. Dr. Harm Kuper, der wissenschaftlichen Mitarbeit von Andrea Goldenbaum, M.A., und der studentischen Unterstützung von Anne Knop an der FU Berlin Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement von April 2007 bis Juni 2009 analysiert worden.
- (2) Lernprozesse auf der Schülerebene wurden unter der Leitung von Prof. Dr. Monika Buhl, der wissenschaftlichen Mitarbeit von Daniela Lindner, M.A., Diplom-Psychologin Jana Höhler und Stefan Müller-Mathis, M.A., sowie den studentischen Hilfskräften Anett Wolgast, Merle Lohölter und Anne Kipper in der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation am DIPF in Frankfurt am Main im Zeitraum Juni 2007 bis April 2010 untersucht.

Beide Teile der Studie bieten neben einem eigenständigen Informationsgehalt in Bezug auf das Buddy-Projekt Hessen auch deutliche Verknüpfungspunkte. So zielt die an der FU Berlin durchgeführte Untersuchung darauf, Aussagen über den Innovationsgehalt des Buddy-Projekts, dessen Verbreitung sowie begünstigende Bedingungen der Umsetzung (Implementation) zu treffen. Darüber hinaus werden Projektaktivitäten und Möglichkeiten der Einbettung des Buddy-Projekts in thematisch benachbarte Programme an Schulen beleuchtet. Diese Untersuchung zeigt neben den Reaktionen auf Schul- und Akteursebene Differenzen der Ausprägungen auf, die Hinweise auf Veränderungstendenzen an den beteiligten Schulen geben. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass die Umsetzung des Buddy-Projekts Lernprozesse bei den SchülerInnen in Gang setzt. Generell gilt das Jugendalter aus entwicklungspsychologischer Sicht als bedeutsame Lebensphase für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung. Während einerseits das Bedürfnis nach mehr Autonomie und Eigenverantwortung wächst, sind andererseits die Chancen zur Verantwortungsübernahme relativ gering, da gesellschaftliche Veränderungen dazu führen, dass sich Ausbildungsphasen und ökonomische Unabhängigkeit im Lebenslauf nach hinten verschieben. Zudem birgt diese Zeit – je nach sozialisatorischen Rahmenbedingungen – auch zahlreiche Risikoaspekte, die sich im Fall subjektiv wahrgenommener Handlungsunsicherheit unter anderem in deviantem Verhalten und der Neigung zu Gewaltbereitschaft äußern kann. Genau an dieser Stelle setzt Buddy als Präventions- und Interventionsprogramm an. Den Jugendlichen wird durch verschiedene Projektangebote die Möglichkeit geboten, selbstständig zu handeln und ihre Interessen eigenverantwortlich zu verfolgen. Gleichzeitig werden durch das Programm aber auch Handlungsalternativen aufgezeigt, mit denen den oben genannten Risikoaspekten entgegengewirkt werden kann. Diese Entwicklungs- und Lernangebote, die sich durch die Mitwirkung am Buddy-Projekt auf Ebene der SchülerInnen ergeben, werden von der Frankfurter Arbeitsgruppe am DIPF untersucht.

Die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Buddy-Projekts im Landesprogramm Hessen werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt:

Im Teil A werden die zentralen Ergebnisse des an der FU Berlin durchgeführten Teils der Evaluation dargestellt. Untersucht wurde hier der Innovationsgehalt des Buddy-Projekts, seine Verbreitung im Land Hessen und in den beteiligten Schulen, Projektaktivitäten an Schulen und Möglichkeiten der Einbettung in thematisch ähnliche Maßnahmen sowie begünstigende Bedingungen der Implementation.

Im Teil B werden die zentralen Befunde des am DIPF durchgeführten Teils der Evaluation zusammengefasst. Hier zielte die Untersuchung auf die Wahrnehmung des Buddy-Projekts durch die SchülerInnen, auf Lernergebnisse, die sich in Veränderungen des schulischen Miteinanders, aber auch in Merkmalen der Persönlichkeit der beteiligten SchülerInnen sowie ihrer MitschülerInnen zeigen. Diese werden sowohl über alle Schulen hinweg als auch exemplarisch für einzelne Schulen dargestellt. Darüber hinaus werden Lerngelegenheiten, die sich durch eine Beteiligung an Buddy-Projekten ergeben, exemplarisch anhand von drei Fallstudien verdeutlicht.

Den beiden Ergebnisteilen schließen sich im Teil C Empfehlungen an, die sich aus den Evaluationsstudien ableiten lassen.

## **Teil A: Reaktionen auf das Buddy-Projekt an hessischen Schulen**

### ***Studiendesign und Stichprobe***

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

Im Zeitraum Mai bis Juni 2007 wurden zehn Telefoninterviews mit je einem Verantwortlichen von Kultusministerium und buddY E.V. sowie drei ProzessmoderatorInnen und fünf Schulleitungen geführt. Als Erhebungsverfahren wurde das problemzentrierte Interview eingesetzt. Die mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommenen Interviews wurden nach festgelegten Transkriptionskonventionen verschriftlicht. Die damit vorliegenden Rohdaten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse in der Forschergruppe ausgewertet.

Der schriftlichen Befragung der Schulleitungen und Buddy-Coaches lag ein längsschnittliches Design mit drei Messzeitpunkten zugrunde. Zusätzlich wurden die ProzessmoderatorInnen einmal schriftlich befragt. Die Konstruktion der Fragebögen erfolgte zum einen auf Basis der qualitativen Befunde, zum anderen wurde auf bewährte Frageinstrumente zurückgegriffen. Neben organisatorisch-strukturellen Merkmalen und personellen Bedingungskonstellationen der Schulen wurden spezifische Aspekte zum Buddy-Projekt erhoben. Dieser Teil der Evaluationsstudie war als Vollerhebung konzipiert, d.h. alle Schulleitungen, Buddy-Coaches und ProzessmoderatorInnen wurden befragt.

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

Der Rücklauf konnte zu allen Messzeitpunkten durch Nachfragen per Telefon bzw. E-Mail gesteigert werden. Rücklaufquoten von 71.4 % bei den ProzessmoderatorInnen sowie von 80.9 % bei den Schulleitungen und 71.5 % bei den Buddy-

Coaches des ersten Erhebungszeitpunktes sind als sehr gut einzuschätzen; die Rücklaufquote der Schulleitungen bei der zweiten Befragung von 67.4 % ist als gut zu bewerten. Die Rückläufe von 48.9 % bei den Buddy-Coaches zum zweiten Messzeitpunkt und von 48.6 % bei den Schulleitungen zum letzten Messzeitpunkt entsprechen durchschnittlichen Quoten. Als unterdurchschnittlich ist der Rücklauf von 36.8 % aus der dritten Befragung der Buddy-Coaches einzuschätzen. Insgesamt ist damit zwar eine Verringerung der Rücklaufquoten im Evaluationsverlauf zu konstatieren, wie sie in Längsschnittstudien häufig vorkommt, doch liegt damit immer noch eine gute Datenbasis zur Auswertung vor, die sich auch an hohen Ausschöpfungsquoten der verschiedenen Schulformen zeigt.

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

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

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

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

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

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

Besonders hohe *Erwartungen* an das Buddy-Projekt haben Schulen hinsichtlich der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten bei den Lehrkräften (vgl. Abbildung 1). Damit erfährt eines der zentralen Ziele des Projekts deutliche Resonanz in den Schulen: Die Personalentwicklung, die als Haltung s- und Rollenänderung von Lehrkräften zum Coach (Begleiter) in der Buddy-Konzeption zum Ausdruck kommt und in den Regionaltrainings angesteuert wird. Mit der Personalentwicklung sind grundsätzlich sowohl die Zielsetzungen in der Schulentwicklung als auch in der Unterrichtsentwicklung zu befördern.

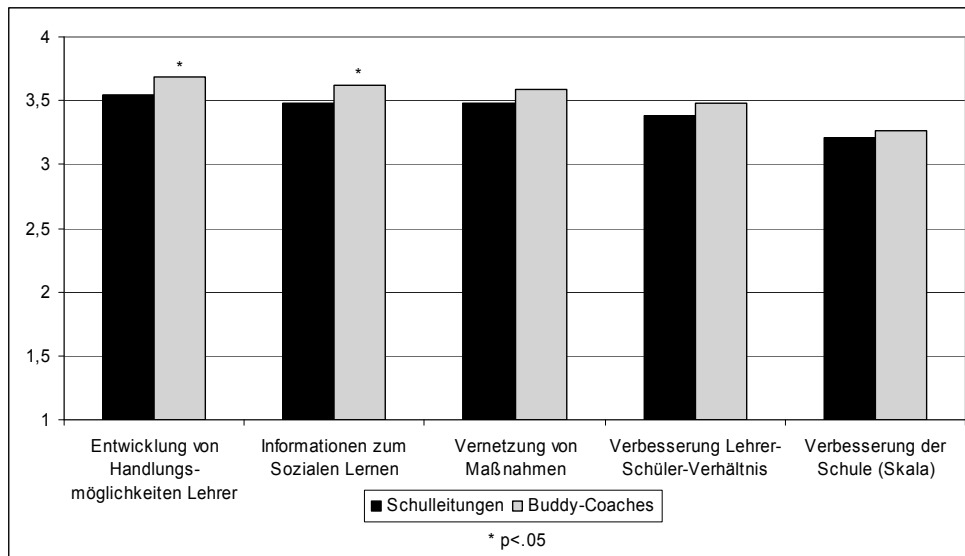


Abbildung 1: Erwartungen von Schulleitungen und Buddy-Coaches an das Buddy-Projekt (1. MZP; 1-stimme nicht zu/4-stimme zu)

Obwohl SchulleiterInnen hohe Erwartungen in Bezug auf die Weiterentwicklung ihrer Lehrkräfte haben (96.7 % stimmen dieser Erwartung zu), nehmen nur 55.1 % durch gezielte Auswahl von Personen darauf Einfluss; somit nutzen sie das Buddy-Projekt nicht zur Personalentwicklung. Vor diesem Hintergrund könnten z.B. Möglichkeiten und Empfehlungen zur systematischen Personalentwicklung durch das Buddy-Projekt in Weiterbildungen für Schulleitungen berücksichtigt werden.

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

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

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

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

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

Die quantitative Studie konzentriert sich sowohl auf Voraussetzungen von SchülerInnen, Lehrerkollegien und Schulen zum Erreichen spezifischer Buddy-Ziele, als auch auf deren Realisierung nach etwa eineinhalb Jahren Projektlaufzeit im Dezember 2008. Die *Voraussetzungen der Schüler* zum Erreichen von Zielstellungen in den Bereichen Helfen, Pausen, Unterricht und verantwortliches Handeln sind in mittlerer Ausprägung gegeben. Somit kann das Buddy-Projekt an den Schulen zum einen als ressourcenorientiertes Konzept an den Kompetenzen der SchülerInnen ansetzen, zum anderen als Förderkonzept zur Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen eingesetzt werden.

Schulformbezogen zeigen sich deutliche Unterschiede in den Voraussetzungen der SchülerInnen zum Erreichen der genannten Zielsetzungen. So bringen SchülerInnen an Gymnasien und an Schulen mit mehreren Bildungsgängen günstigere Bedingungen in den Bereichen des Helfens und verantwortlichen Handelns mit als SchülerInnen an Förderschulen und Beruflichen Schulen. An Gymnasien bestehen auf SchülerInnenseite die vergleichsweise besten Bedingungen für Buddy-Projekte im Unterricht; an Förderschulen sind die Voraussetzungen für Pausen-Projekte relativ gut. Dieses Ergebnis zeigt, dass das Buddy-Konzept sowohl in Schulen mit vergleichsweise homogener SchülerInnenschaft (Gymnasien, Förderschulen) als

auch in Schulen mit vergleichsweise heterogener SchülerInnenenschaft (Schulen mit mehreren Bildungsgängen) profiliert entwickelt werden kann. Es wird empfohlen, im Buddy-Konzept die Heterogenität bzw. Homogenität der SchülerInnenenschaft in den Regionaltrainings und in den begleitenden Materialien zu berücksichtigen, um dadurch das Projektprofil zu schärfen und die Zielgruppe besser zu erreichen.

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

Nach ca. eineinhalb Jahren Laufzeit des Buddy-Projekts schätzen Buddy-Coaches das *Erreichen vorher festgelegter Zielsetzungen in Bezug auf SchülerInnen* (vgl. Abbildung 2), *Lehrerschaft und Schulen* in einem Ausmaß ein, das etwas über dem theoretischen Mittel liegt. Insofern sind angesteuerte Ziele im Bereich des Sozialen Lernens mit dem Buddy-Projekt in dieser Zeit zwar relativ gut erreichbar, allerdings besteht auch noch Entwicklungspotenzial an den Schulen. Das Erreichen der Zielstellungen erfolgt nach Einschätzung der Buddy-Coaches unabhängig vom Implementationsfeld des Buddy-Projekts im Unterricht bzw. im außerunterrichtlichen Bereich. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass sich bereits dessen Durchführung über das spezifische Anwendungsfeld hinaus auf die Schülerschaft, Lehrerschaft und das Schulleben insgesamt auswirkt.

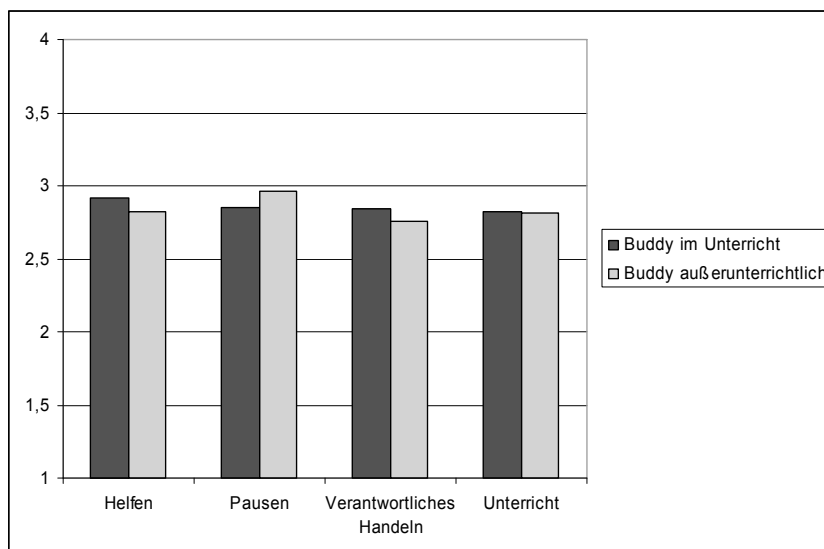


Abbildung 2: Erreichte Zielsetzungen bei der Schülerschaft durch das im Unterricht bzw. im außerunterrichtlichen Bereich umgesetzte Buddy-Projekt (Einschätzungen der Buddy-Coaches, 3. MZP; 1-nicht erreicht/4-erreicht)

Die *inhaltliche Verankerung von Sozialem Lernen und Peergroup-Education* in den beteiligten Schulen ist ein wichtiger (qualitativer) Indikator für den Implementationserfolg des Buddy-Projekts. Diesbezüglich zeigen die Befunde, dass das Thema „Soziales Lernen“ an den Projekt-Schulen überwiegend als wichtig wahrgenom-

men wird und relativ fester Bestandteil in Schulprofil und Unterricht ist. Das Konzept der Peergroup-Education wird im Vergleich dazu durch das Buddy-Projekt nur in geringerem Maße an den Schulen verankert.

### **Projektaktivitäten der Schule**

Die Untersuchung der Aktivitäten, die das Buddy-Projekt an den beteiligten Schulen auslöst, folgt modellhaften Phasen der Umsetzung von Innovationsprojekten: Start, Planung und Aktion. Einen schulinternen Auftrag, der in der *Startphase* des Buddy-Projekts an Schulen konzeptionell vorgegeben wird, haben zwei Drittel der Buddy-Coaches (65.8 %) erhalten; auf Schulebene aggregiert sind das 88.6 % und damit die deutliche Mehrheit der Schulen. Den Auftrag gab an über der Hälfte der Schulen die Schulleitung (53.8 %) und an gut einem Viertel der Schulen eine Konferenz (26.9 %). Nicht auszuschließen ist, dass es sich dabei um den Gesamtkonferenzbeschluss handelt, der für die Bewerbung von Schulen zur Projektteilnahme obligatorisch war. Angesichts der positiven Auswirkungen eines formalen schulinternen Auftrags zur Durchführung des Buddy-Projekts auf die Beteiligung von KollegInnen und SchülerInnen erscheint diese konzeptionelle Vorgabe wichtig und sinnvoll.

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

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

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



jekte eher auf innerschulische Koordinierung ausgerichtet sind, der Implementationsverlauf damit stärker von schulorganisatorischen Entscheidungen beeinflusst wird und festgelegter ist.

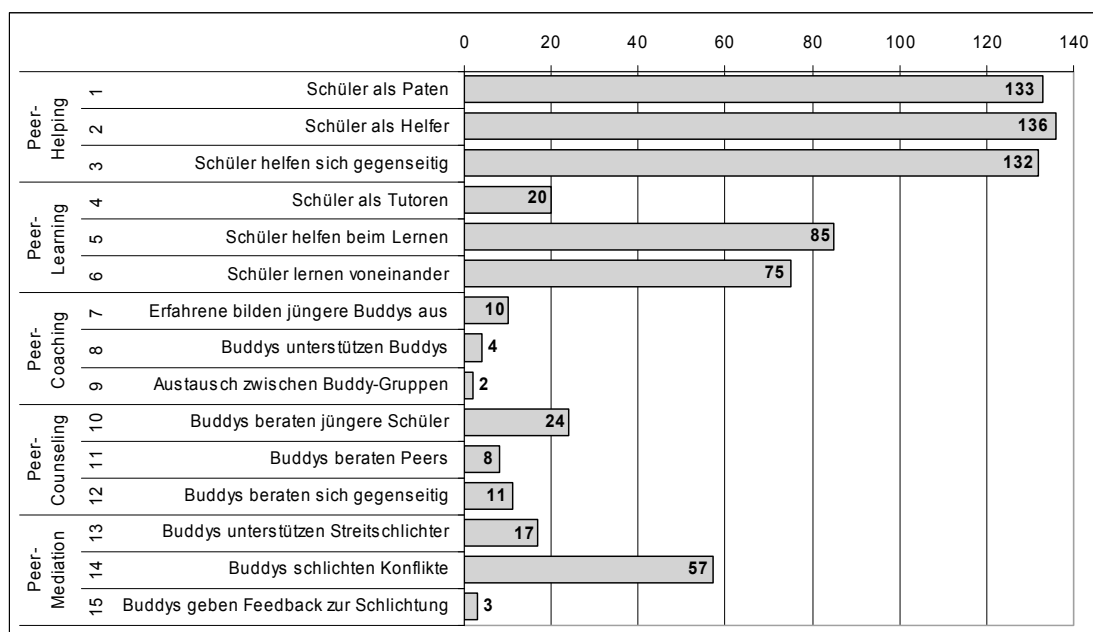


Abbildung 3: Zuordnung der Buddy-Projekte an den Schulen zu den Ebenen und Feldern des Projektrasters (Angaben der Buddy-Coaches, 2. MZP; Mehrfachnennungen)

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

Die am Buddy-Projekt beteiligten Schulen können aufgrund vor Projektbeginn etablierter schulexterner *Kooperationen* insgesamt als relativ „kooperationsfreudig“ eingeschätzt werden. Im Rahmen des Buddy-Projekts haben sie aller dings kaum Kooperationen aufgebaut. Vergleichsweise am häufigsten arbeiten sie mit der schulpsychologischen Beratung, die als ProzessmoderatorIn die Schulen begleitet, und anderen Buddy-Schulen zusammen. Die Ergebnisse zeigen, dass schulexterne Kooperationen, die sowohl vor Projektbeginn bestanden haben, als auch für das Buddy-Projekt aufgebaut wurden, mit schulinterner Zusammenarbeit in Form von Interesse bzw. Unterstützung von KollegInnen am Buddy-Projekt zusammenhängen.

### **Schulinterne Unterstützung**

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

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

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

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

### Schulexterne Unterstützung

Der buddY E.V. und das Land Hessen bieten den Buddy-Coaches bzw. den Schulen Unterstützungsleistungen für die Umsetzung von Buddy-Projekten an. Als wichtigste Unterstützungen erachten die Buddy-Coaches das Regionaltraining und Materialien (wie das Buddy-Buch) über den gesamten Projektverlauf (vgl. Abbildung 4). Beratung durch die ProzessmoderatorInnen wird als relativ bedeutsam angesehen, gefolgt von Hilfen durch den buddY E.V. und von Netzwerktreffen. Eher unwichtig sind Hilfen durch die Schuladministration (Kultusministerium und Landes-schulbehörde). Diese nehmen allerdings im Projektverlauf, wenn also schulorganisatorische Aspekte Klärung bedürfen, ebenso wie die Netzwerktreffen, die dann häufiger stattgefunden haben, statistisch signifikant an Wichtigkeit zu. Dagegen bleiben Hilfen der ProzessmoderatorInnen und des buddY E. V. in ihrer wahrgenommenen Bedeutsamkeit konstant.

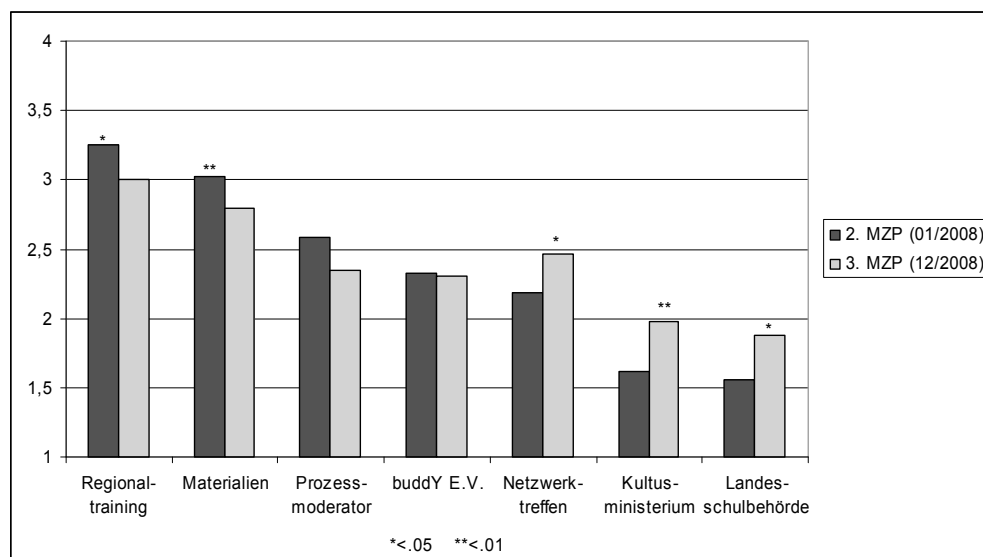


Abbildung 4: Bedeutsamkeit schulexterner Unterstützungen für die Implementation des Buddy-Projekts im Projektverlauf (Einschätzungen der Buddy-Coaches; Längsschnittdatensatz; 1-nicht bedeutsam/4-sehr bedeutsam)

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

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

Insgesamt fühlen sich 70.8 % der Buddy-Coaches durch das Regionaltraining sehr gut bis gut auf die praktische Umsetzung des Buddy-Konzepts vorbereitet, 29.2 % jedoch auch kaum oder gar nicht. Analysen zeigen statistisch signifikante Unterschiede der Einschätzung des Regionaltrainings durch die Buddy-Coaches in Abhängigkeit vom Trainer, bei dem sie das Regionaltraining absolviert haben. Inwiefern Buddy-Coaches das Regionaltraining als bedeutsam für die inhaltliche Ausgestaltung des Buddy-Projekts wahrnehmen, wird somit auch von den Trainern beeinflusst. Unabhängig von ihrer Einschätzung des Regionaltrainings machen Buddy-Coaches Vorschläge für konzeptionelle Veränderungen und inhaltliche Schwerpunkte: Konzeptionell wird vor allem Verbesserungsbedarf gesehen in ausführlicheren Informationen zum Buddy-Konzept, gefolgt von einer stärkeren Beteiligung von Personen (Schulleitung bzw. mehr KollegInnen) aus einer Schule und einem intensiveren Training. Vorschläge für inhaltliche Schwerpunkte des Regionaltrainings werden insbesondere zu Themen im Bereich des Sozialen Lernens (z.B. Gewaltprävention, Klassenrat, Mobbing, Mediation) gemacht, außerdem werden konkrete Praxishilfen, die Ausbildung, Motivation und Unterstützung von (Buddy-) SchülerInnen, die Implementation des Buddy-Projekts sowie mehr Informationen zu schulexternen Unterstützungsleistungen genannt.

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

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

Eine Vernetzung der Buddy-Coaches bzw. der am Projekt beteiligten Schulen soll im Rahmen von *Netzwerktreffen* erfolgen, die von ProzessmoderatorInnen angeboten werden. Im Jahr 2008 hat durchschnittlich ein Netzwerktreffen stattgefunden, an dem die Buddy-Coaches auch teilgenommen haben. Insofern sind die empirischen Befunde zu den Netzwerktreffen nur gering belastbar. Tendenziell zeigt sich eine als günstig einzuschätzende Gestaltung der Treffen hinsichtlich der Inhalte und des Arbeitsklimas. Während bei den Kontakten zwischen ProzessmoderatorIn und Einzelschule organisatorische Themen im Vordergrund stehen, überwiegen bei den Treffen von ProzessmoderatorIn und mehreren Buddy-Coaches Aus-

tausch, gegenseitige Beratung und Aspekte von Schulentwicklung. Die Befunde weisen zudem darauf hin, dass sich Netzwerktreffen positiv auf die inhaltliche Verankerung der Peergroup-Education an Schulen auswirkt. Allerdings findet eine Vernetzung von Schulen bzw. Personen über die Netzwerktreffen hinaus eher nicht statt. Insgesamt erscheint es empfehlenswert, Vorgaben zu entwickeln, die Häufigkeit und Frequenz von Netzwerktreffen sowie den Verpflichtungsgrad für deren Angebot durch ProzessmoderatorInnen und für eine Teilnahme von Buddy-Coaches festlegen.

### ***Begünstigende Implementationsbedingungen***

Die in der Evaluationsstudie identifizierten Gelingensbedingungen für die Implementation des Buddy-Projekts in Hessen beziehen sich auf die Schulorganisation, die Schulleitung und die Buddy-Coaches.

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

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

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

## Teil B: Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler

### *Studiendesign und Stichprobe*

Gegenstand der hier dokumentierten Befunde sind Veränderungen, die sich durch die Mitwirkung an Buddy-Projekten auf Ebene der SchülerInnen ergeben und mit der Rekonstruktion konkreter Problemzusammenhänge diskutieren lassen. Dabei sind nicht nur direkte Lernprozesse auf Seiten der an Buddy beteiligten Jugendlichen von Interesse, sondern auch indirekte Lernprozesse von nicht an Projekten beteiligten SchülerInnen. Deshalb wurden im Rahmen der Evaluation sowohl Jugendliche befragt, die an einem Buddy-Projekt teilnehmen, als auch Heranwachsende, die nicht direkt in ein Projekt involviert sind und als Vergleichsgruppe fungieren. Diese Vergleichsgruppe kann eine in klassischen Experimenten ausgewählte Kontrollgruppe nicht ersetzen, bietet jedoch in der hier vorliegenden Feldstudie eine Vergleichsmöglichkeit und eröffnet somit die Analysemöglichkeiten eines quasi-experimentellen Designs. Das Buddy-Programm wird in diesem Sinne sowohl hinsichtlich seines Potenzials bezüglich persönlicher Entwicklung als auch bezüglich seiner Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse analysiert.

Informationsquelle für die folgenden Ergebnisse ist die individuelle Perspektive der SchülerInnen, was sowohl für die Sicht auf die Projektarbeit an sich als auch für die Einschätzungen bezüglich der untersuchten individuellen und schulischen Merkmale zutrifft. Bei solchen Einschätzungen kann es erhebliche interindividuelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Beurteilung von Intensität bzw. Häufigkeit des erfragten Verhaltens geben. Auch können sich die zum Vergleich herangezogenen Referenzgruppen unterscheiden (z.B. nur KlassenkameradInnen, alle MitschülerInnen oder die gesamte Peer-Group).

Für die Befragung wurde ein längsschnittliches Fragebogendesign mit zwei Messzeitpunkten konzipiert. Die erste Datenerhebung wurde von April bis November 2008 durchgeführt und bildet die sogenannte Baseline, von der aus die Entwicklungen der SchülerInnen nachgezeichnet werden. Zu beachten ist, dass die SchülerInnen zum Zeitpunkt der ersten Befragung bereits in Projekte involviert waren und deshalb keine Baseline im engeren Sinne vorliegt. Die zweite Erhebungswelle fand im Juni 2009 statt. Beide Erhebungen bilden die Grundlage für die vorliegende Ergebnisdarstellung. Neben der Fragebogenstudie wurden in einer Intensivstichprobe Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt und qualitativ ausgewertet. Auf der Grundlage dieser Daten wurden drei Fallstudien erstellt, deren zentralen Ergebnisse in diesem Bericht dokumentiert sind.

Die quantitative Untersuchung umfasst zwei Messzeitpunkte: Zum ersten Messzeitpunkt konnten an 42 Schulen 1.764 Jugendliche, davon 957 Buddys und 807 SchülerInnen der Vergleichsgruppe, und zum zweiten Messzeitpunkt an 32 Schulen 861 Jugendliche, davon 409 Buddys und 452 SchülerInnen der Vergleichsgruppe, mit einem standardisierten Fragebogen befragt werden. Aus den beiden Messzeitpunkten ergibt sich zudem eine längsschnittliche Stichprobe von insgesamt 309 SchülerInnen. Für alle im Folgenden dargestellten Analysen muss entsprechend beachtet werden, dass neben den beiden umfangreichen Befragungen, die Standbilder zum jeweiligen Messzeitpunkt wiedergeben, eine längsschnittliche Stichprobe zur Verfügung steht, die jedoch nur einen Teil der jeweiligen Untersuchungsgruppen zu den beiden Messzeitpunkten umfasst.

Neben Fragen zum Projekt wurden verschiedene schulische sowie individuelle Merkmale erfasst, die ein differenziertes Bild auf die individuelle Entwicklung der Beteiligten, aber auch auf Veränderungen in der Wahrnehmung des Schulalltags ermöglichen. Mit diesem Design wurde das Buddy-Landesprogramm sowohl hinsichtlich seines Potenzials zur Persönlichkeitsentwicklung als auch bezüglich seiner Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse aus Sicht von SchülerInnen untersucht.

Im Rahmen der qualitativen Intensivbefragung wurden an mehreren Schulen die am Buddy-Projekt teilnehmenden SchülerInnen sowohl in Einzel- als auch in Gruppeninterviews zum Projektverlauf befragt. Für eine dritte Befragung wurden nach der Methode der Autofotografie von den SchülerInnen gelieferte Fotoserien diskutiert. Die Interviews wurden – vergleichbar mit der quantitativen Studie – zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten der Projektimplementierung geführt, so dass Schulen über eine Zeitspanne von einem Jahr hinsichtlich konkreter Handlungspraktiken evaluiert werden konnten. Ähnlich wie bei den zwei Messzeitpunkten der quantitativen Evaluation weist auch die qualitative Intensivbefragung damit ein längsschnittliches Design auf, durch das unterschiedliche Rekonstruktionsleistungen integriert werden können.

### ***Die Wahrnehmung des Buddy-Projekts***

Zu beiden Zeitpunkten der quantitativen Untersuchung wird die Projektarbeit von den Buddy-Jugendlichen ähnlich beschrieben. Dies gilt im Wesentlichen sowohl für die Einflussbereiche der Projektarbeit als auch für die verschiedenen Aktivitätsprinzipien. Zusammenhangsanalysen der Aktivitätsprinzipien in Form des 15-Felder-Schemas zeigen, dass die unterschiedlichen Anspruchsniveaus der Projektaktivität (Helping, Learning, Coaching, Counseling, Mediation) mit allen altersbezogenen Projektformen (Cross Age, Peer to Peer, Reverse Roll) in Zusammenhang stehen, ohne dass Konzentrationen der Aktivitätsprinzipien auf bestimmte Projektformen definiert werden könnten.

Neben verschiedenen Tätigkeitsbeschreibungen berichten die Buddys zu beiden Messzeitpunkten von einem ausgeprägten Engagement sowie einer regelmäßigen Arbeit im Projekt. Zudem empfinden sie ihre Funktion im Projekt als bedeutsam. All dies kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass die SchülerInnen gerne im Buddy-Projekt mitwirken und bei ihrer Tätigkeit Spaß haben.

Bei Jugendlichen, die nicht im Projekt mitwirken, hat dieses über die Zeit hinweg einen mittleren Bekanntheitsgrad. Allerdings zeigt die Analyse der Antworten auf die offenen Fragen, dass die SchülerInnen, die das Buddy-Projekt kennen, die Aufgaben und Tätigkeiten der Buddys sehr konkret beschreiben können. Insgesamt sind aber nur wenige SchülerInnen der Vergleichsgruppe mit Buddy-Beteiligten in Kontakt getreten, obwohl immerhin ca. 15 % der Buddy-Beteiligten angaben, über ihre MitschülerInnen auf das Projekt aufmerksam geworden zu sein und diese damit nach den Lehrkräften die zweitwichtigste Kontaktstelle darstellen.

Nach ausschließlicher Betrachtung der Projektarbeit kann zusammenfassend festgestellt werden, dass diese von den befragten Jugendlichen beider Gruppen vorrangig positiv bewertet wird. Orientiert an den Leitziele des Buddy-Prinzips sind aber nicht nur die Einschätzungen zur Projektarbeit von Interesse. Vielmehr ist entscheidend, wie sich die befragten Jugendlichen durch den Einfluss der Buddy-

Intervention hinsichtlich verschiedener schulischer und individueller Merkmale entwickeln. Deshalb wird im Folgenden auf diese beiden Bereiche näher eingegangen.

### ***Entwicklung von schulischen Merkmalen***

Bezüglich der Entwicklung im schulischen Bereich wurde langfristig erwartet, dass durch die Projektarbeit eine wahrnehmbare Verbesserung der Interaktions- und Kommunikationsstrukturen erkennbar wird. Diese positive Veränderung sollte sowohl auf Seiten der Buddys als auch bei der Vergleichsgruppe sichtbar werden, da die durch das Buddy-Projekt initiierte Intervention langfristig gesehen Schulentwicklungsprozesse anstoßen soll. Um Indizien für eine Verbesserung des schulischen Miteinanders zu ermitteln, wurden Konstrukte aus den Bereichen der allgemeinen Schulzufriedenheit, verschiedene Unterrichtsmerkmale sowie passive und aktive Gewalterfahrungen untersucht, wobei zu berücksichtigen ist, dass für eine Manifestierung von Schulentwicklungsprozessen größere Zeiträume (5-12 Jahre) einzuplanen sind und der Untersuchungszeitraum dieser Studie eher zu gering angelegt ist, um entsprechende Entwicklungen zu erfassen.

Die Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt zeigen bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Gruppen für die schulischen Merkmale Schulzufriedenheit und demokratisches Unterrichtsklima. Die Buddy-SchülerInnen beschreiben sich zu diesem Zeitpunkt als zufriedener mit der Schule und erleben das Unterrichtsklima als demokratischer im Vergleich zu SchülerInnen der Vergleichsgruppe. In Bezug auf die weiteren erfassten schulischen Merkmale wie Lernfreude, wahrgenommene Motivationsunterstützung, Schüler-Lehrer-Beziehung, wahrgenommene Aggressionen unter SchülerInnen, wahrgenommener Vandalismus und Absentismus sowie ausgeführte Gewalt zeigen sich keine Unterschiede zwischen SchülerInnen der Buddy- und der Vergleichsgruppe.

Bei der zweiten Befragung zeigt sich dieser Unterschied nicht. Zu diesem Zeitpunkt beschreiben die SchülerInnen der Vergleichsgruppe eine höher ausgeprägte mittlere Schulzufriedenheit als die Buddy-SchülerInnen. Auch der zum ersten Messzeitpunkt beobachtete Effekt für die Wahrnehmung eines demokratischen Unterrichtsklimas lässt sich zum zweiten Messzeitpunkt nicht bestätigen. Bezüglich dieses Merkmals nivelliert sich der zum ersten Messzeitpunkt vorhandene Unterschied zwischen der Buddy-Gruppe und der Vergleichsgruppe. Die Buddy-SchülerInnen der zweiten Erhebung beschreiben auch eine weniger ausgeprägte Lernfreude, weniger wahrgenommene Motivationsunterstützung im Unterricht und eine weniger gute Schüler-Lehrer-Beziehung als die Vergleichsgruppe. Des Weiteren wird von den Buddy-SchülerInnen zu diesem Befragungszeitpunkt Schulabsentismus stärker wahrgenommen als von SchülerInnen der Vergleichsgruppe. Eine mögliche Erklärung für die Veränderung der Effekte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt könnte eine erhöhte Sensibilisierung bzw. verschärfte Wahrnehmung der Buddy-SchülerInnen von unbefriedigenden Verhältnissen in der Schule sein. Diese Vermutung wird durch die qualitativen Fallstudien unterstützt.

Neben dem Vergleich der beiden Messzeitpunkte wurden längsschnittliche Analysen durchgeführt, die individuelle Veränderungen in den untersuchten Konstrukten über die Zeit untersuchen. Allerdings liegen – wie bei der oben genannten Stichprobenbeschreibung bereits erläutert – nur von einem relativ geringen Anteil an SchülerInnen Datensätze zu beiden Messzeitpunkten vor.



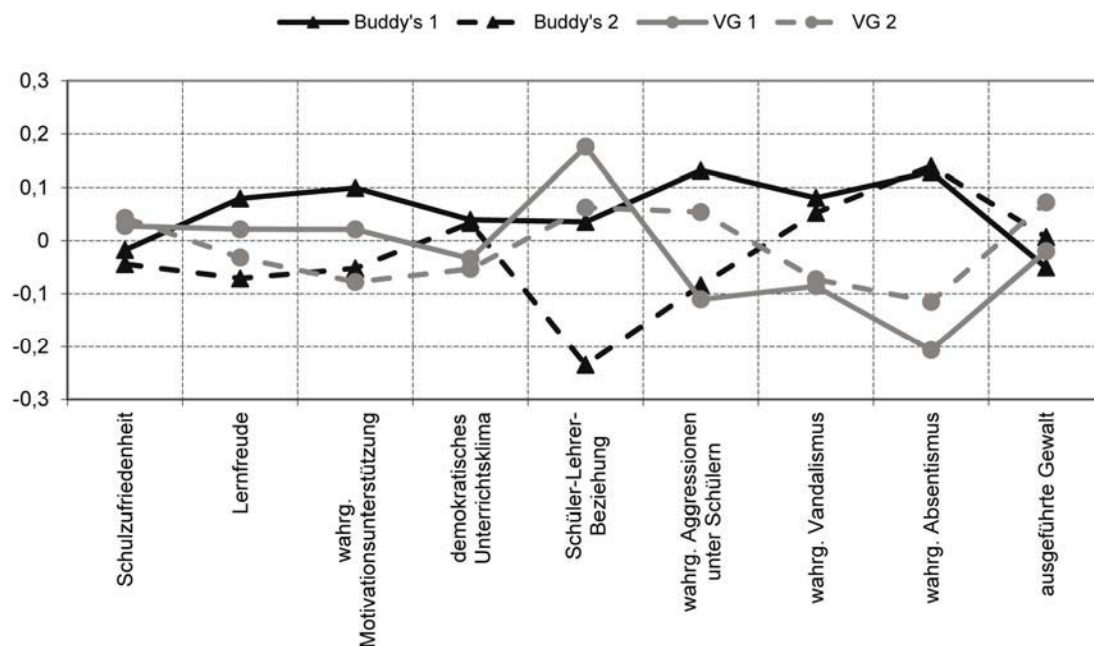


Abbildung 5: Unterschiede in den schulischen Merkmalen zwischen den Untersuchungsgruppen zu beiden Messzeitpunkten (längsschnittliche Stichprobe, z-standardisiert über beide Messungen)

Die Merkmale Lernfreude und wahrgenommene Motivationsunterstützung verändern sich leicht und das Merkmal Schüler-Lehrer-Beziehung stärker im Zeitverlauf. Bei der zweiten Befragung berichten beide Untersuchungsgruppen für diese Merkmale geringere Ausprägungen im Vergleich zur ersten Befragung. Für diese Effekte kann eine – für das Jugendalter typische – kritischere Wahrnehmung und Beurteilung der Institution Schule ursächlich sein. Die Verringerung der Lernfreude, der wahrgenommenen Motivationsunterstützung sowie auch der Schüler-Lehrer-Beziehung, die in ihrer mittleren Ausprägung bei den Buddy-SchülerInnen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt deutlicher sind als bei SchülerInnen der Vergleichsgruppe, könnten auch dadurch mit bedingt sein, dass SchülerInnen der Buddy-Gruppe auch die Unterstützung von Seiten des Lehrpersonals für die Projektarbeit in ihre Bewertung mit einbeziehen. Diesbezüglich könnte zukünftig verstärkt darauf geachtet werden, dass die LehrerInnen die Projektarbeit der Buddy-SchülerInnen wertschätzen und sie den Buddy-SchülerInnen gegebenenfalls auch Unterstützung bei der Implementierung der Projekte sowie der Bewältigung der Projektaufgaben anbieten. Hinsichtlich der Ergebnisse für die beschriebene Schüler-Lehrer-Beziehung muss einschränkend bemerkt werden, dass auch ein nicht auszuschließender LehrerInnenwechsel zwischen den beiden Messzeitpunkten diesen Effekt mit bedingt haben könnte. Zudem könnte die kritischere Wahrnehmung der Buddy-SchülerInnen im Unterschied zu SchülerInnen der Vergleichsgruppe auch durch das schulische Engagement im Buddy-Projekt bedingt sein. Aktiv zu sein führt möglicherweise zu einer häufigeren Konfrontation mit Widerständen, was wiederum die kritischere Beschreibung von Buddys hinsichtlich der Zustände an ihren Schulen begünstigen könnte.

Aggressives Verhalten an der Schule wird von SchülerInnen der Vergleichsgruppe im Laufe der Zeit verstärkt wahrgenommen, während die SchülerInnen der Buddy-

Gruppe zum zweiten Messzeitpunkt eine geringere Ausprägung im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt der wahrgenommenen Aggressionen aufweisen. Die varianzanalytische Betrachtung zeigt einen Effekt für das Merkmal wahrgenommener Absentismus, der auf die Gruppenzugehörigkeit zurückzuführen ist. Zu beiden Messzeitpunkten sind die Buddy-SchülerInnen sensibler für diese Problematik als die SchülerInnen der Vergleichsgruppe. Hier scheint der ursprüngliche Ausgangspunkt des Buddy-Projekts in der Straßenkinderhilfe zu einer nachhaltigen Sensibilisierung innerhalb der mittlerweile deutlich breiter angelegten Präventionsarbeit des Vereins geführt zu haben.

### ***Entwicklung von individuellen Merkmalen***

Bezüglich der individuellen Entwicklung der Befragten wird erwartet, dass insbesondere die SchülerInnen der Buddy-Gruppe durch die Beteiligung an einem schulischen Projekt profitieren. Die Entwicklung im individuellen Bereich sollte sich über die Zeit verbessern oder aber zumindest konstant bleiben. Langfristig sollte auch die Vergleichsgruppe auf individueller Ebene gefördert werden – einerseits durch die Verbesserung des schulischen Miteinanders, andererseits aber auch durch die Vorbildfunktion der Buddys an der Schule. Um die individuellen Entwicklungen der befragten Jugendlichen zu untersuchen, wurden Merkmale aus den Bereichen Selbstbild, soziale Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung erhoben.

Bei der ersten Befragung beschreiben die Buddy-SchülerInnen im Mittel eine höhere soziale Selbstwirksamkeit gegenüber der Vergleichsgruppe. Auch bezüglich weiterer Merkmale beschreiben sie eine höhere Ausprägung, so sind die Unterschiede zwischen SchülerInnen der Vergleichs- und der Buddy-Gruppe in den Konstrukten Prosozialität und soziale Verantwortungsübernahme sehr deutlich ausgeprägt. Außerdem geben die Buddy-SchülerInnen gegenüber der Vergleichsgruppe eine signifikant niedriger ausgeprägte Gewaltbereitschaft und Impulsivität an. Zu diesem Zeitpunkt kann hieraus jedoch noch keinerlei Rückschluss auf eine Wirkung des Buddy-Projekts gezogen werden, da hier auch ein Selektionseffekt zu den Unterschieden führen kann; in dem Sinne, dass sich SchülerInnen mit einer hoch ausgeprägten sozialen Selbstwirksamkeit, Prosozialität und sozialen Verantwortungsübernahme sowie niedriger Gewaltbereitschaft / Impulsivität eher in einem Buddy-Projekt engagieren, als SchülerInnen, bei denen diese Merkmale weniger stark ausgeprägt sind.

Für die zweite Befragung stellen sich die Ergebnisse des Gruppenvergleichs anders dar. Hier zeigt sich zum einen, dass die zum ersten Messzeitpunkt gefundenen Unterschiede zwischen Buddy- und Vergleichsgruppe bezüglich der Konstrukte Prosozialität, soziale Verantwortungsübernahme und Gewaltbereitschaft / Impulsivität nicht vorhanden sind. Zum anderen kommen bei dieser Befragung signifikante Gruppenunterschiede in den Merkmalen allgemeine Selbstwirksamkeit und dem beschriebenen Selbstwirksamkeitsgefühl dazu. Allerdings weisen die SchülerInnen der Vergleichsgruppe verglichen mit den Buddy-SchülerInnen hinsichtlich dieser Merkmale im Mittel bei der zweiten Befragung höhere Ausprägungen auf. Hinzu kommt, dass sich der bei der ersten Befragung beobachtete Effekt der sozialen Selbstwirksamkeit, in der Untersuchungsgruppe der zweiten Befragung nicht bzw. umgekehrt zeigt.

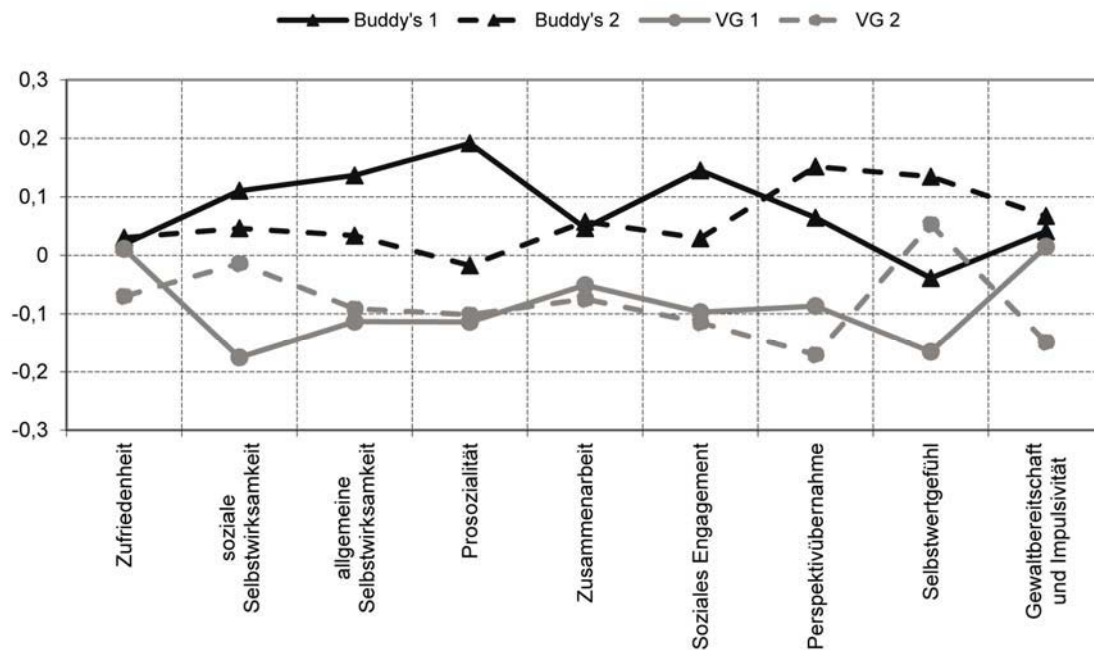


Abbildung 6: Unterschiede in den individuellen Merkmalen zwischen den Untersuchungsgruppen zu beiden Messzeitpunkten (längsschnittliche Stichprobe, z-standardisiert über beide Messungen)

Bei der längsschnittlichen Betrachtung der Verläufe für die Konstrukte Zufriedenheit und soziale Selbstwirksamkeit zeigen sich keine Effekte über die Zeit. Die allgemeine Selbstwirksamkeit, die soziale Verantwortungsübernahme und die Perspektivenübernahme wird jedoch von Buddy-SchülerInnen im Mittel zu beiden Messzeitpunkten als stärker ausgeprägt beschrieben als von SchülerInnen der Vergleichsgruppe. Für die Analyse der zu beiden Messzeitpunkten befragten SchülerInnen relativieren sich also die oben beschriebenen Befunde und es zeigen sich erwartungsgemäß eher stabile Verläufe für beide Gruppen, bei denen die Buddy-SchülerInnen höhere Werte aufweisen.

Bezüglich der beschriebenen Prosozialität besteht zum ersten Befragungszeitpunkt noch ein deutlicher Unterschied in der mittleren Ausprägung von SchülerInnen der Buddy- und der Vergleichsgruppe, zum zweiten Messzeitpunkt nähern sich die mittleren Ausprägungen der beiden Gruppen aneinander an. Dennoch liegt der Mittelwert der beschriebenen Prosozialität auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Buddy-Gruppe über dem der Vergleichsgruppe.

Die Varianzanalysen der Konstrukte Zusammenarbeit, soziale Verantwortungsübernahme und Perspektivenübernahme zeigen keine signifikanten Effekte. Erwartungsgemäß wird hier in der Tendenz von Buddy-SchülerInnen eine höhere Ausprägung in diesen individuellen Merkmalen als von SchülerInnen der Vergleichsgruppe angegeben. Das berichtete Selbstwertgefühl steigt in der mittleren Ausprägung sowohl bei SchülerInnen der Vergleichsgruppe als auch bei den Buddy-SchülerInnen gleichermaßen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt an.

Insgesamt scheint sich die Beteiligung an dem Buddy-Projekt im Untersuchungszeitraum relativ geringfügig auf die erfassten individuellen Merkmale auszuwirken. Allerdings zeigen sich Unterschiede zwischen der Buddy-Gruppe und der Ver-

gleichsgruppe, die bereits zum ersten Messzeitpunkt bestehen und sich erneut beim zweiten Messzeitpunkt zeigen. Hier kann nicht abschließend geklärt werden, inwieweit diese Unterschiede auf Selektionseffekte hindeuten bzw. inwieweit sie sehr früh (vor der ersten Befragung) erfolgten Wirkungen der Projektbeteiligung zuzuschreiben sind. Insgesamt gilt es zu beachten, dass es sich bei den meisten der hier erfragten Konstrukte um relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften handelt, die per Definition in ihrer Ausprägung über die Zeit hinweg intraindividuell nur geringfügig schwanken.

Dennoch ist eine Förderung positiver Persönlichkeitsentwicklung über das Buddy-Projekt vorstellbar, wobei bereits relativ geringe Veränderungen als Erfolg interpretiert werden können. Gegebenenfalls könnten hier stärkere Effekte erreicht werden, wenn gezielter auch solche SchülerInnen motiviert werden, sich für ein Buddy-Projekt zu engagieren, bei denen solche Merkmale eher gering ausgeprägt sind und die somit in gewisser Weise ein größeres Entwicklungspotenzial aufweisen.

Die Betrachtung der Entwicklungsverläufe unterliegt der Einschränkung, dass zwei Messzeitpunkte nicht hinreichend sind, um wirkliche Entwicklungen beurteilen zu können. Insbesondere, da die Stichprobe recht altersheterogen ist und das Jugendalter zudem besonders sensibel für Veränderungen ist, kann von den beobachteten Veränderungen nicht eindeutig auf Wirkungen der Implementierung von Buddy-Projekten geschlossen werden. Hierzu wären mehr als zwei Befragungen notwendig und eine entsprechend längere Begleitung der SchülerInnen.

Nichts desto trotz kann die Analyse von Veränderungen hinsichtlich der erfragten schulischen und individuellen Merkmale von beiden Gruppen über die beiden Messzeitpunkte helfen zu beurteilen, ob Unterschiede zwischen der Buddy-Gruppe und der Vergleichsgruppe über beide Messzeitpunkte stabil sind, ob es bedeutsame Unterschiede zwischen beiden Messzeitpunkten über die beiden Gruppen hinweg gibt und ob die Beschreibung der Konstrukte von den Gruppen sich zwischen den beiden Messzeitpunkten unterschiedlich verändert.

### ***Entwicklungen an ausgewählten Schulen***

Um schulspezifische Wirkungen der Beteiligung am Buddy-Projekt zu untersuchen, wurden die sechs Schulen ausgewählt, die vergleichsweise stark in der längsschnittlichen Stichprobe vertreten sind. Diese Schulen machen über 70 % der längsschnittlichen Stichprobe aus. Für jede der Schulen wurden die Wahrnehmungen der SchülerInnen über die Zeit exemplarisch an einzelnen Merkmalen dargestellt. Als individuelle Merkmale werden hierfür die Konstrukte wahrgenommene Motivationsunterstützung, demokratisches Unterrichtsklima und Wahrnehmung von Absentismus ausgewählt. Es zeigt sich bei allen drei Merkmalen, dass die SchülerInnen an den verschiedenen Schulen bereits zum ersten Messzeitpunkt deutlich variierende Mittelwerte aufweisen, die sich bis zum zweiten Messzeitpunkt noch weiter ausdifferenzieren. Während an einer Schule sowohl bezüglich der Motivationsunterstützung als auch bezüglich des demokratischen Unterrichtsklimas eine sehr deutliche Verbesserung erkennbar ist, zeigen sich an den anderen Schulen keine so deutlichen Veränderungen. Dennoch kommt es auch hier zum Teil zu positiven Entwicklungen, wenn auch in geringerem Umfang. Die deutlichste Veränderung zeigt sich bezüglich der Wahrnehmung von Absentismus. Diese nimmt im Untersuchungszeitraum an fünf der sechs Schulen zu, was auf eine höhere Sensibilisierung der SchülerInnen hinweist. An drei Schulen lässt sich diese Entwicklung statistisch absichern.

Aus den individuellen Merkmalen werden für den Vergleich der sechs Schulen die Konstrukte soziale Selbstwirksamkeit, Prosozialität und Selbstwertgefühl ausgewählt. Auch hier zeigt sich, dass an einer Schule sehr deutlich, an zwei weiteren im geringeren Umfang zwischen den beiden Messzeitpunkten eine positive Persönlichkeitsentwicklung der befragten SchülerInnen zu verzeichnen ist. Während an den anderen Schulen die soziale Selbstwirksamkeit und die Prosozialität eher stabil bleiben, ist für das Selbstwertgefühl an allen Schulen ein Zuwachs zu verzeichnen.

Insgesamt deuten die schulspezifischen Auswertungen auf unterschiedliche Projekterfolge an einzelnen Schulen hin. Sie verdeutlichen gleichfalls die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen an den Schulen und geben wichtige Ansatzpunkte für die Verknüpfung der Aussagen der SchülerInnen mit Informationen über die Qualität des Buddy-Projekts an der jeweiligen Schule.

### ***Ergebnisse aus den Fallstudien***

Mit drei Fallbeispielen können Projektformen in ihrer praxisspezifischen Gestaltung illustriert werden. Sie zeigen, inwiefern sich die Intensität von Aufgaben, Beziehungen und Erfolgen je nach Beteiligungsangebot unterscheiden und geben Aufschluss über projektspezifische Potenziale, Herausforderungen und Risiken. Die jeweiligen Projektformen bieten Aufgaben an, die in spezifischen sozialen Beziehungskonstellationen stattfinden. Erfolge und Misserfolge des eigenen Engagements als Buddy sind in diesen Kontexten begründet.

Mit Fallbeispiel A „Streitschlichter im Einsatz“ wurde ein Projekt der direkten Unterstützung in Bereitschaftsdiensten ausgewählt. Ein anderes Projekt dieser Art wäre der medizinische Dienst, wie der der Ersten Hilfe in der Schule. Mit Fallbeispiel B „Aufsicht für die Schule“ kommt ein Projekt der direkten Unterstützung in Ordnungsdiensten hinzu. Hierbei handelt es sich meist um Projekte der Aufsicht zu verschiedenen Zeiten an verschiedenen Orten in der Schule oder auch um die Organisation von Massen, wie beispielsweise beim Buseinstieg nach Schulschluss. In Abgrenzung zu Fallbeispiel A und B wird mit Fallbeispiel C die Projektform der Hilfe in einer Zweierbeziehung berücksichtigt: Hier zeigen Hausaufgaben-HelferInnen Merkmale der direkten Unterstützung in einem persönlichen Hilfeangebot.

Betrachtet man die jeweiligen Projektformen in der praxisspezifischen Umsetzung, so verdeutlichen sich besondere Themen, die die Buddys im Verlauf der Zeit diskutieren. Im Projekt der Streitschlichtung von Fallbeispiel A geht es explizit um Themen der Vermittlung und Beratung. Zentrale Lernkontexte sind einerseits im unmittelbaren Einsatz der Streitschlichtung zu finden. Konkret ist dies die Frage nach der professionellen Vorgehensweise, durch die Vermittlung zwischen den Streitparteien sowie in Momenten der Beratung Einzelner. Andererseits formieren sich in diesem Bereitschaftsdienst auch Themen und Probleme, die gemeinsam ausgehandelt werden. Ein Thema ist die Konfliktlösung im Spannungsfeld zwischen Beratung und Sanktionierung, was sich durch die Kontrastierung der eigenen Handlungsweise als Buddy mit typischen Handlungsweisen von Lehrkräften ergibt. In diesem Spannungsfeld positionieren sich die Streitschlichter mit einer kritischen Haltung. Ein Problem ist des Weiteren die Passung von Rolle und Repräsentation. Indem die SchülerInnen als Streitschlichter arbeiten, stehen sie mit ihrer Person für demokratische Werte und Verhaltensweisen. Gleichwohl sie sich auch in Gleichalt-

rigen- und Freundschaftsbeziehungen in der Schule bewegen, werden sie verstärkt über diese Rolle wahrgenommen. Für sie ergibt sich dadurch eine Ambivalenz, die sie beschäftigt und mit der umzugehen sie lernen müssen.

Obwohl sich die Projektinhalte von Mediation und Bus- und Pausenaufsicht überschneiden, wurden für das Projekt der Bus- und Pausenaufsicht in Fallbeispiel B andere Lernkontexte sichtbar. Die Auseinandersetzung mit Recht und Ordnung kann als zentraler Lerngegenstand gesehen werden, wobei zu hinterfragen ist, wie sich die Teilnehmenden der Thematik annähern und inwiefern die Potenziale der Auseinandersetzung mit Recht und Ordnung genutzt werden. Ein zentraler Lernkontext ist Verantwortung und Sicherheit, wobei die Buddys in der Funktion stehen, für Sicherheit zu sorgen. Entweder geht es darum, dass Regelungen der Schule eingehalten werden – es geht um zivile Ordnung. Oder es geht um die Organisation von Massen – um eine Gewährleistung von Sicherheit beim Buseinstieg. Beides sind Aufgaben, die der Gemeinschaft dienen, die aber nicht immer eine positive Resonanz bei der Schülerschaft mit sich bringen. Eine Ambivalenz, mit der die Buddys in diesem Projekt umzugehen haben. Teilweise gelingt es ihnen noch nicht, eine kritische Distanz zu Konfliktsituationen mit MitschülerInnen herzustellen. Teilweise etikettieren sie gewisse SchülerInnengruppen, was selbstverständlich die eigene Einbindung als Person in soziale Beziehungsverhältnisse bewirkt. Dennoch wäre hier eine intensivere pädagogische Begleitung durch Reflexionsimpulse wünschenswert, um Potenziale der Thematik auszunutzen. Ein anderer Lernkontext, der sich eher implizit ergibt, ist die Auseinandersetzung mit Autorität und Strafe. Die Buddys lernen, sich in schwierigen Situationen durchzusetzen. Sie diskutieren „Überredens-Techniken“ oder erproben die Möglichkeit der Bestrafung. Sie blockieren Zugänge und haben auf verärgerte MitschülerInnen adäquat zu reagieren. Aus der Beobachtung von Lehrkräften modellieren sich Verhaltensweisen, die sie durch positive Wirkungen schätzen lernen. Einerseits rhetorisches Geschick, andererseits das knallharte Durchgreifen. Die Reflexion der eigenen Erfahrung mit Autorität und Strafe scheint vorwiegend informeller Natur zu sein. Der Relevanz der Thematik wäre eine stärkere Fokussierung durch pädagogische Begleitangebote angemessen.

Das Projekt der Hausaufgabenbetreuung in Fallbeispiel C bietet Inhalte und Lernkontexte eines anderen Beteiligungsangebotes. Das zentrale Thema im persönlichen Hilfeangebot ist Lernen und Leistung. In der Vorbereitung auf ihr Buddy-Projekt bekommen die beteiligten SchülerInnen pädagogische Grundkenntnisse über die Situation der Unterstützung und Förderung. Handlungsweisen der Unterstützung und Förderung sind Gegenstand der Projektform. Die SchülerInnen machen Erfahrungen mit Praktiken der Bezugsnormorientierung in der Schule, sie selbst unterstützen individuelles Lerntempo und reflektieren auch zu Stärken und Schwächen der betreuten SchülerInnen. Gleichzeitig orientieren sie sich an Bewertungen und Noten aus dem Unterrichtskontext, was ihnen eine gewisse Perspektivität in der Einschätzung der begleiteten Lernprozesse ermöglicht. Generell beweisen sie fehlertolerante Haltungen. Teilweise differenzieren sie Praktiken des Unterrichtsgeschehens. Für sie geht es zwar im Unterricht darum, zu zeigen, was erwünscht ist – eine Haltung, mit der sie eine gewisse Defensivität bewahren. Sie verstehen das Unterrichtsetting allerdings auch als Ort, an dem man in der Beteiligung eigenes Wissen und Können erproben kann und darf.

Die drei Projektformen unterscheiden sich sowohl in Aufgabe, Thematik und Lernkontext als auch hinsichtlich der Veränderungen in Beziehungsverhältnissen und in den Handlungsräumen.

Die nach der Methode der Autofotografie von den SchülerInnen gelieferten Fotoserien zeigen unterschiedliche Aspekte der *Lebensweltorientierung* im Buddy-Projekt. In der direkten Unterstützung im Bereitschaftsdienst der Streitschlichtung wird die Schule als offener Raum überblickt, der Orte bietet, an denen sich Streit austrägt. Die Interaktion findet zufällig zwischen Buddys und den Personen, die Streit austragen, statt. Bei der Bus- und Pausenaufsicht hingegen handelt es sich um Ordnungsdienste, die klar eingegrenzt werden können. Die SchülerInnen sprechen von „Stationen“, „Abteilen“ und „Einsatzorten“. Räume sind folglich die Bushaltestelle als Ort der Organisation von Masse oder die Einsatzorte in den Pausenbereichen. Interaktionen in Ordnungsdiensten haben Konfliktpotenziale.

Die Arbeit im Buddy-Projekt ermöglicht soziale Interaktionsformen, bei denen unterschiedliche Varianten der *Peer-Group-Education* greifen. In den Projekten lässt sich eine Gruppendynamik vermuten, die durch einen stärkeren Zusammenhalt gekennzeichnet ist. Die Buddys arbeiten als Team, wobei in manchen Fällen unklar bleibt, ob man gegen, für oder mit MitschülerInnen arbeitet. In der direkten Unterstützung durch ein persönliches Hilfeangebot wird ein klares Setting eingeführt, in dem in Zweierbeziehungen gearbeitet wird. Die Interaktion ist im Kern beschränkt auf die Beziehung zwischen HelferInnen und AdressatInnen. Darüber hinaus werden vor allem Kontakte zu Eltern in der Retrospektive relevant. In der Kontrastierung der drei Projektformen wird deutlich, dass die Intensität von Beziehungen in der Hausaufgabenhilfe einen zentralen Stellenwert hat, während es in der Bus- und Pausenaufsicht beispielsweise weniger um einzelne MitschülerInnen geht. Beziehungen in der Streitschlichtung werden intensiv und persönlich, ereignen sich allerdings zufällig und nach Bedarf. Die neuen Rollen durch die Buddy-Projekte sind im Verständnis dieser Beziehungskonstellationen zu reflektieren.

*Selbstwirksamkeit* erfahren die SchülerInnen in allen Projektformen. Sie erleben ihr eigenes Handeln als bedeutsam durch die Beobachtung der Wirkung von Mediation im Vergleich zu anderen Verfahrensweisen. Sie erfahren sich selbst als kompetent durch die zunehmende Verantwortung, die sie als Streitschlichter im Verlauf der Schulzeit übernehmen dürfen. In der Aufsicht erleben sie Verbesserungen der Ordnung in der Schule, haben Erfolgserlebnisse, wenn sie sich in einer Konfliktsituation beweisen können oder wenn sie eine positive Resonanz von jüngeren MitschülerInnen bekommen. Sie erleben, wie sich die betreuenden SchülerInnen in der Lernhilfe verbessern, und verstehen damit den Nutzen ihrer Tätigkeit. Ebenso werden sie sich durch die vielfältigen Möglichkeiten der *Partizipation* eigener fachlicher Kompetenzen bewusst und lernen, auf ihr eigenes Wissen und Können zu vertrauen. Praxisspezifische Probleme ergeben sich in unterschiedlicher Art und Weise: Das räumlich flexible Beteiligungsangebot des Bereitschaftsdienstes fordert zeitliche Rhythmisierungen des Schulalltags heraus, was ein Problem ist, das in Konflikten mit Lehrkräften deutlich wird. Die Lernhilfe offeriert hingegen in der Form des Settings das Problem, als ernsthaftes Angebot anerkannt zu werden. Beispielsweise haben die Buddys die Legitimation, mit Eltern Rücksprache zu halten, was von Eltern nicht immer mit der gleichen Ernsthaftigkeit verstanden wird. Der Ordnungsdienst als Beteiligungsangebot birgt mehrere Herausforderungen: Auf der Beziehungsebene bleibt die weitere Kooperation mit Lehrkräften unklar; die Beziehungen zu gleichaltrigen und älteren MitschülerInnen haben sich als problematisch konstituiert. Gleichwohl bieten sich zahlreiche Reflexionspotenziale aus den Problemzusammenhängen. Die Reflexion von Gehorsam vs. ziviler Opportunität bei den MitschülerInnen oder die Reflexion von Macht und Autorität vs. dem Anspruch der Hilfe und der eigenen Erwartung sozialer Wertschätzung durch MitschülerInnen wären zwei Potenziale, die in der pädagogischen Arbeit mit den Buddy-SchülerInnen genutzt werden sollten.

## **Teil C: Empfehlungen**

### ***Empfehlungen hinsichtlich des Trainingskonzepts***

- Ausbau des Qualitätsmanagements für die Durchführung von Buddy-Trainings sowie für die Auswahl und Ausbildung von TrainerInnen.
- Weiterentwicklung des Regionaltrainings zu einer längerfristigen, „echten“ Ausbildung von Lehrkräften zu Coaches.
- Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen von SchülerInnen in Konzeption, Regionaltraining und Materialien, damit verbunden eine deutlichere Differenzierung von Rollen und Aufgaben der SchülerInnen im Projekt sowie klarere Vorgaben für eine Steigerung der Komplexität von Buddy-Projekten an Schulen.
- Konzeptentwicklung und Angebot von Fortbildungen für Schulleitungen (u.a. mit Themen wie: Nutzung des Buddy-Projekts zur Personalentwicklung, Rolle der Schulleitung für eine erfolgreiche Implementation des Buddy-Projekts).

### ***Empfehlungen bezüglich der Auswahl der Schulen***

- Differenzierte Teilnahmevoraussetzungen mit klaren Einschluss- und Ausschlusskriterien für Schulen zum gezielten Einsatz des Buddy-Projekts und seiner Ressourcen.
- Keine Ansprache neuer Zielgruppen für das Buddy-Projekt, sondern vielmehr Verbesserung und Ausbau der Ansprache bisheriger Zielgruppen in Schulen.
- Fokussierung auf die bereits am stärksten interessierten Schulen mit mehreren Bildungsgängen; diese werden angesichts bildungs- und schulpolitischer Entwicklungen die Schullandschaft dominieren und aufgrund ihrer heterogenen Bedingungen Schulleitungen, Lehrkräfte und SchülerInnen vor besondere Herausforderungen stellen, denen mit dem Buddy-Projekt begegnet werden kann.
- Klare Qualitätsanforderungen an Buddy-Projekte: Bei der Umsetzung der Buddy-Idee in ein konkretes Buddy-Projekt an einer Schule sollten klare Qualitätsanforderungen an das Projekt und vor allem an die Rolle und die Aufgaben der SchülerInnen definiert werden. Somit soll vermieden werden, dass Buddy-SchülerInnen für Aufgaben, die eigentlich den Lehrkräften zuzuschreiben sind, genutzt werden, und sie dadurch in „Handlangerrollen“ geraten.

### ***Empfehlungen bezüglich der Projekt-Begleitung an den Schulen***

- Ausbau und Kommunikation der als Alleinstellungsmerkmale des Buddy-Projekts identifizierten Innovationen (vor allem: Lehrkräfte als Coaches und „Buddy-Audit“).
- Festlegung der Aufgaben von ProzessmoderatorInnen mit deutlichem Schwerpunkt auf inhaltlich-beratende Tätigkeiten; Prüfung der Verbindlichkeit von Einzelschulberatung und Angebot der Netzwerktreffen durch ProzessmoderatorInnen; Verbesserung und Vereinheitlichung des Betreuungsschlüssels von ProzessmoderatorIn zur Anzahl der Buddy-Schulen bzw. Buddy-Coaches.
- Stärkere direkte Vermittlung der Buddy-Idee an die SchülerInnen: In der Wahrnehmung des Projekts durch Buddy-SchülerInnen und die Ver gleichs-



gruppe wird deutlich, dass das Buddy-Projekt akzeptiert wird, jedoch nur einen mittleren Bekanntheitsgrad ausweist und zumeist an konkreten Projektaktivitäten festgemacht wird. Die grundsätzlichen Ideen und Ziele des Projekts sollten jedoch nicht nur indirekt über die Fortbildung der Lehrkräfte, sondern auch direkt durch entsprechende Angebote an die SchülerInnen vermittelt werden. Dies würde die individuelle Bedeutung der Projektbeteiligung erhöhen.

- Buddy-Beteiligung als gezielte Persönlichkeitsentwicklung: Befunde der Evaluation auf Lernebene deuten auf Selektionseffekte unter den Buddy-SchülerInnen hin. Es ist plausibel, dass sich vor allem die Heranwachsenden für das Buddy-Projekt interessieren, für die Aspekte wie Helfen und Unterstützen bereits stark in das Persönlichkeitskonzept integriert sind. Aufgrund der positiven Ausgangslage weisen diese SchülerInnen jedoch ein vergleichsweise geringes Entwicklungspotenzial auf. Zu empfehlen sind deshalb gezielte Ansätze zur Beteiligung von SchülerInnen mit größerem Entwicklungspotenzial.
- Reflexionspotenziale der Projekterfahrungen nutzen: In den Interviews mit Buddy-SchülerInnen vermittelten die Befragten ein breites Spektrum an Erfahrungen, die mit ihrer Buddy-Aktivität einhergehen. Für diese sollten den Heranwachsenden Reflexionsmöglichkeiten geboten werden, um sicherzustellen, dass die Erfahrungen entsprechend reflektiert, in subjektive Theorien zum schulischen (und allgemeinen) Zusammenleben einfließen und nicht unreflektiert einfache Lösungen und Vorurteile fördern. Als theoretischen Ausgang für diese Reflexion empfehlen wir den entwicklungspsychologischen Ansatz der Erfahrungstranszendenz von Youniss und Yates.
- Unterstützung im Umgang mit neuen Rollen und kritischen Situationen in den Projekt-Konzeptionen verankern: Kritische Situationen, die sich im Kontext der Projektarbeit ergeben, bedeuten für die Buddy-SchülerInnen Belastungen, die sie als solche erleben und benennen. Um die Motivation für das Projekt nicht zu schädigen und dem Gefühl, alleine dazustehen, entgegen zu wirken, wäre ein Unterstützungskonzept für die Buddy-SchülerInnen sinnvoll. Dies sollte nicht durch die Lehrkräfte angeboten werden, da diese aufgrund ihrer Position nicht die geeigneten Vorbilder im Umgang mit Gleichaltrigen sind, sondern eher durch externes pädagogisches Personal oder im moderierten Erfahrungsaustausch von Buddy-SchülerInnen verschiedener Schulen.
- Langfristige Verankerung der Buddy-Idee an Schulen: Schulprojekte haben in der deutschen Bildungslandschaft zumeist einen eher randständigen und vor allem vorübergehenden Charakter. Projekte bedeuten in der Regel sowohl für Lehrpersonen als auch für SchülerInnen freiwillige Mehrarbeit. Um nachhaltige Schulentwicklung zu unterstützen, ist neben Schuljahresprojekten (s.u.) eine langfristige Verankerung der Buddy-Idee im Zentrum des Schulgeschehens sinnvoll. Dies kann zum Beispiel durch fest definierte Jahrgangsjahre oder durch die Verknüpfung von Buddy-Aktivitäten mit curricular definierten Lerninhalten erfolgen.

### **Allgemeine konzeptionelle Empfehlungen**

- Realisierung der im buddY E.V. diskutierten Änderung des Namens „Buddy-Projekt“ in „Buddy“ oder „Buddy-Programm“, um die Nachhaltigkeit und Langfristigkeit auch im Titel zu bekunden, die sowohl in der Konzeption als auch

mit den Kooperationen zwischen buddY E.V. und den jeweiligen Kultusministerien der Bundesländer angelegt sind.

- Klare zeitliche Projektplanung: Das Landesprogramm war in Hessen für zwei Jahre geplant. Für die Evaluation auf der Lernebene der SchülerInnen gestaltete es sich im Frühjahr 2008 noch als schwierig, ausreichend Schulen mit einem begonnenen Buddy-Projekt, insbesondere mit einer bestehenden Buddy-Gruppe, auszumachen. Deshalb zog sich die Eingangsbefragung bis in den November 2009. Gleichzeitig fand bereits im Mai 2009 – vor der zweiten Befragung – die Abschlussveranstaltung statt. Durch den verzögerten Start an einigen Schulen hat sich die Projektlaufzeit für die SchülerInnen teilweise sehr stark reduziert. Es wäre deshalb sinnvoll, Projekte so vorzubereiten, dass die Projektgruppen direkt mit Schuljahresbeginn starten können.
- Grundsätzliche Reflexion über die Anlage des Projektzyklus: Auffallend bei der Gewinnung der SchülerInnenstichproben ist vor allem der geringe Anteil an Personen, die zu beiden Messzeitpunkten befragt werden konnten. Dies kann zum Teil an organisatorischen Problemen an den Schulen liegen, gleichzeitig kann es jedoch auch ein Hinweis darauf sein, dass nur vergleichsweise wenige Heranwachsende über den Zeitraum der Befragung intensiv in ein Projekt involviert waren. Hier ist zu überlegen wie – unter der Berücksichtigung der Organisationsstrukturen an Schulen – Projektlaufzeiten sinnvoll angelegt werden können. Wir empfehlen für die Projektphase der SchülerInnen eine Orientierung am Schuljahreszyklus.
- Fokussierung der Buddy-Interventionen: Bezüglich unserer an den Zielen des Buddy-Projekts orientierten Untersuchungsanlage und vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse erachten wir es als sinnvoll, das Buddy-Projekt an weniger Schulen zu implementieren, um mit diesen entsprechend intensiver arbeiten zu können und entsprechend mehr Ressourcen zur Projektvorbereitung (Fortbildung) und Projektbegleitung (Reflexion) zur Verfügung stellen zu können. Die Konzentration auf einzelne Buddy-Projekte unterstützt die Zielsetzung, Persönlichkeits- und Schulentwicklung nachhaltig anzustoßen.

## Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der  
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPP) und dem  
Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

### Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5. *(vergriffen)*

### Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union. 1998. 211 S.  
ISBN 3-923638-19-1. *(vergriffen)*

### Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. 1998.  
167 S. ISBN 3-923638-20-5. *(vergriffen)*

### Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): Arbeitsplatz-Untersuchungen mit Hessischen Schulen.  
Zwischenergebnisse 1998. 1999. 272 S. ISBN 3-923638-21-3. *(vergriffen)*

### Band 5

Hermann Avenarius / Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch  
(1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1. *(vergriffen)*

### Band 6

Peter Döbrich / Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess –.  
Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000. 156 S. ISBN 3-923638-24-8. € 14,30.

### Band 7

Peter Döbrich (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember  
1999. 2002. 68 S. ISBN 3-923638-25-6. € 10,00.

### Band 8

Harry Neß / Peter Döbrich (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zu-  
kunft?! Fachtagung am 19. September 2001. 2003. 162 S. ISBN 3-923638-26-4. € 14,30.

### Band 9

Peter Döbrich / Bernd Frommelt (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rhein-  
land-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. 2004. 78 S. ISBN 3-923638-27-2. € 10,00.

### Band 10

Brigitte Steinert / Marius Gerech / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der  
Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU) / Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). 2003. 170 S.  
ISBN 3-923638-28-0. € 14,30.

### Band 11

Martina Diedrich / Hermann Josef Abs / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen  
und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. 2004. 189 S. ISBN  
3-923638-29-9. € 18,60.

### Band 12

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Erika Vögele / Eckhard Klieme: Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Doku-  
mentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2.  
überarb. Auflage. 2005. 125 S. ISBN 3-923638-30-2. € 14,30.

### Band 13

Katrin Rakoczy / Alex Buff / Frank Lipowsky: Teil 1: Befragungsinstrumente. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli /  
Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen  
Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2005. 297 S. ISBN 3-923638-  
31-0. € 19,60.

### Band 14

Frank Lipowsky / Barbara Drollinger-Vetter / Johannes Hartig / Eckhard Klieme: Teil 2: Leistungstests. In:  
Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstru-  
mente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Ver-  
ständnis“. 2006. 114 S. ISBN-10: 3-923638-32-9; ISBN 13: 978-3-923638-32-1. € 14,30.

**Band 15**

Isabelle Hugener / Christine Pauli / Kurt Reusser: Teil 3: Videoanalysen. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Video-studie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 270 S. ISBN-10: 3-923638-33-7; ISBN-13: 978-3-923638-33-8. € 19,60.

**Band 16**

Marius Gerecht: Schulqualität und Schulevaluation – Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. 2006. 167 S. ISBN-10: 3-923638-34-5, ISBN-13: 978-3-923638-34-5. € 14,30.

**Band 17**

Marius Gerecht / Brigitte Steinert / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). 2. überarb. Auflage. 2007. 122 S. ISBN-10: 3-923638-35-3, ISBN-13: 978-3-923638-35-2. € 14,30.

**Band 18**

Peter Döbrich / Marius Gerecht / Jutta Laukart / Herbert Schnell: Skalen zur Qualität der Schulaufsicht: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – Entwicklungsbilanzen im Schulamt (EBIS). 2007. 70 S. ISBN-10: 3-923638-36-1, ISBN-13: 978-3-923638-36-9. € 10,00.

**Band 19**

Hermann Josef Abs / Nina Roczen / Eckhard Klieme: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. 2007. 86 S. ISBN: 978-3-923638-37-6. € 10,00.

**Band 20**

Hermann Josef Abs / Martina Diedrich / Helge Sickmann / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. 2007. 124 S. ISBN: 978-3-923638-38-3. € 14,30.

**Band 21**

Peter Döbrich / Herbert Schnell (Hrsg): QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR) – Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation. 2008. 95 S. ISBN: 978-3-923638-39-0. € 11,40.

**Band 22**

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Anne Gerlach-Jahn / Eckhard Klieme: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-40-6. € 14,30.

**Band 23/1**

Frank Lipowsky / Gabriele Faust / Karina Greb (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 1. Karina Greb / Sebastian Poloczek / Frank Lipowsky / Gabriele Faust: PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer, Eltern (Messzeitpunkt 1). 2009 184 S. ISBN 978-3-923638-41-3. € 18,60.

**Band 24**

Holger Quellenberg: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-42-0. € 14,30.

**Band 25/1**

Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Ernst Rösner: Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. 2009. 257 S. ISBN 978-3-923638-43-7. € 20,60.

**Band 26**

Bernd Frommelt / Marc Rittberger (Hrsg.): GFPF & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. Zusammenstellung und Redaktion: Peter Döbrich und Ulrich Schäfer. 272 S. ISBN 978-3-923638-44-4. € 20,60.

**Band 27**

Torsten Dietze: Zum Übergang auf weiterführende Schulen – Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern. 129 S. ISBN 978-3-923638-46-8. € 14,30.

**Band 28**

Monika Buhl / Harm Kuper / Andrea Goldenbaum / Jana Höhler / Daniela Lindner / Stefan Müller-Mathis: Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen. 32 S. ISBN 978-3-923638-47-5. € 6,00.

Die Reihe wird fortgesetzt

