

Dudda, Fabian; Hecht, Michael; Helker, Kerstin; Herrmann, Carolin; Nienaber, Franziska; Rürup, Matthias; Forschungsverbund HeRiS

## "Herausforderungen" als Schulprojekt. Evaluationsbericht zum Projektdurchlauf 2018

*Bergische Universität Wuppertal & RWTH Aachen 2019, 58 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Dudda, Fabian; Hecht, Michael; Helker, Kerstin; Herrmann, Carolin; Nienaber, Franziska; Rürup, Matthias; Forschungsverbund HeRiS: "Herausforderungen" als Schulprojekt. Evaluationsbericht zum Projektdurchlauf 2018. Bergische Universität Wuppertal & RWTH Aachen 2019, 58 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-179987 - DOI: 10.25656/01:17998

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-179987>

<https://doi.org/10.25656/01:17998>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

# „Herausforderungen“ als Schulprojekt

## Evaluationsbericht zum Projektdurchlauf 2018

### Mitwirkende (alphabetisch)

Fabian Dudda, Michael Hecht, Kerstin Helker,  
Carolin Herrmann, Franziska Nienaber, Matthias Rürup

### Rückfragen an

Dr. Matthias Rürup

Bergische-Universität Wuppertal

School of Education

[ruerup@uni-wuppertal.de](mailto:ruerup@uni-wuppertal.de)

Dr. Kerstin Helker

RWTH Aachen

Human Technology Center

[Kerstin.helker@rwth-aachen.de](mailto:Kerstin.helker@rwth-aachen.de)

[heris@uni-wuppertal.de](mailto:heris@uni-wuppertal.de)

## Empfohlene Zitation für diesen Bericht:

Forschungsverbund HeRiS (2019). "Herausforderungen" als Schulprojekt - Evaluationsbericht zum Projektdurchlauf 2018. Bergische Universität Wuppertal & RWTH Aachen

## Anliegen dieses Berichtes

Seit fast fünfzehn Jahren verbreitet sich unter deutschen weiterführenden Schulen (SEK I/ SEK II) eine bemerkenswerte Projektidee. Unter dem Namen Herausforderung wird Schüler\*innen hier zumeist für ein bis drei Wochen im Schuljahr die Möglichkeit eröffnet, sich einer persönlichen – außerschulischen – Herausforderung zu stellen. Oft handelt es sich um Reisen zu Fuß oder per Rad über große Strecken mit wenig Geld, so dass die Schüler\*innen sich in ihren Ansprüchen z.B. bei Übernachtung oder Ernährung stark einschränken müssen.

Dass eine solche Idee nicht ohne kritische Befragung bleibt, ist selbstverständlich. Zur eigenen Legitimation und Weiterentwicklung brauchen die Schulen entsprechend stichhaltige Argumente.

Der Forschungsverbund HeRiS wurde durch drei Wissenschaftler\*innen (Dr. Michael Hecht, TU Dresden, Dr. Kerstin Helker, RWTH Aachen und Dr. Matthias Rürup, Bergische Universität Wuppertal) im Jahre 2017 initiiert. Gemeinsames Anliegen ist es, eine abgestimmte und vergleichbare Begleitforschung zur schulischen Reformidee der Herausforderungen anzubieten und umzusetzen.

Aktuelles Schwerpunktprojekt ist eine Schüler\*innen-Befragung zur Evaluation der „Herausforderungen“ an Schulen in Deutschland, die dieses Projekt anbieten. Diese haben auf der Basis von systematisch erhobenen Schüler\*innen-Daten zu ihrer spezifischen Umsetzung des Projektes die Möglichkeit, Rückmeldung zu ihrem Projekt zu erhalten und darauf aufbauend die Projektgestaltung weiter zu entwickeln. Das HeRiS-Begleitsforschungsangebot ist kostenlos für die Schulen und längerfristig angelegt: Interessierte Schulen können sich jährlich neu melden, um ihr Herausforderungs-Projekt durch den Forschungsverbund evaluieren zu lassen.

Der folgende Bericht dokumentiert zentrale deskriptive Befunde der ersten von HeRiS durchgeführten Schüler\*innen-Befragung im Jahr 2018 an 13 privaten und öffentlichen Schulen aus allen Regionen Deutschlands. Alle 13 Schulen haben Anfang 2019 einen schulspezifischen Rückmeldebericht erhalten. Mit diesem Gesamtbericht, der sich in der Struktur an diesen Schulberichten orientiert, bekommen sie nun die Möglichkeit ihre schulspezifischen Befunde in einen Kontext zu anderen Schulen mit ähnlichen oder abweichenden Konzepten des Projekts zu stellen. Für alle anderen Interessierten bietet der vorliegende Bericht einen basalen Einblick in die Konzeption und wesentliche Ergebnisse der evaluativ orientierten Schüler\*innen-Befragung vier bis sechs Wochen nach der Herausforderung. Nicht berichtet werden hier Befunde aus den längsschnittlichen Erweiterungen sowie vertiefende Zusammenhangsanalysen unter anderem zu familialen oder persönlichen Hintergrundmerkmalen. Hierzu sind im Forschungsverbund weitere Publikationen in Vorbereitung.

Sehr interessiert sind wir an Rückmeldungen, Ergänzungen und Kommentare zu unserem Bericht und Forschungsvorhaben. Bitte kontaktieren Sie uns.

Weitere Informationen zum Forschungsverbund und unseren Arbeitsschwerpunkten gibt es unter [www.ifb.uni-wuppertal.de/herausforderungen](http://www.ifb.uni-wuppertal.de/herausforderungen).

# Inhaltsverzeichnis zum Evaluationsbericht

1. Konzept und Basisdaten der Erhebung .....	5
2. Gesamtbewertung der eigenen Herausforderung / des Projekts.....	14
3. Die eigene Herausforderung als Erfolg oder Misserfolg .....	19
4. Die Herausforderungen als motivierende Erfahrung (basic needs).....	24
4.1 Autonomie-Erleben .....	27
4.2 Kompetenz-Erleben.....	33
4.3 Soziale Eingebundenheit .....	35
Die Gruppe als Kontext der Herausforderung .....	36
4.4 Zusammenfassung zu den <i>basic needs</i> .....	38
5. Der nicht-schulische Erlebnischarakter des Projekts „Herausforderung“ .....	39
6. Das Engagement der Schüler*innen: Anstrengung und Motivation .....	42
7. Wie war's? Herausforderungen als gute Zeit.....	48
8. Wirkungen und Nützlichkeit des Projekts „Herausforderungen“ .....	51
I) Eine veränderte Einstellung gegenüber Schule und Lernen .....	51
II) Einschätzung der weiterführenden Nützlichkeit des Projekts.....	54
9. Zusammenfassung und Ausblick .....	57

## 1. Konzept und Basisdaten der Erhebung

Der folgende Bericht dokumentiert die zentralen Befunde der Schüler\*innen-Befragung zum Projekt „Herausforderungen“ an 13 Schulen, die das Projekt im Jahr 2018 durchgeführt haben. Erstellt und ausgewertet wurde die Befragung durch den Forschungsverbund HeRiS, der deutschlandweit allen Schulen, die die Idee der „Herausforderungen“ realisieren, eine externe Evaluation des Projekts anbietet.

**Anliegen der Evaluationsstudie** ist es, den Schulen eine unabhängige Rückmeldung darüber zu geben, wie die Schüler\*innen ihre eigene Herausforderung und das Schulprojekt insgesamt wahrgenommen haben. Dabei fließen in die Evaluation bestimmte – idealtypische – Erwartungen ein, die das Projekt der „Herausforderungen“ theoretisch erfüllen sollte, um als erfolgreich bezeichnet werden zu können. Diese Erwartungen stammen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskussionen. Wir erläutern diese Hintergründe jeweils im Zusammenhang mit den konkreten Erhebungsergebnissen.

**Allgemeines zur Anlage und Einordnung der Studie und ihrer Befunde:** Grundsätzlich handelt es sich bei der Schüler\*innen-Befragung um eine standardisierte Fragebogen-Studie: Die Schüler\*innen wurden darum gebeten, ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu bestimmten vorgegebenen Antwortformulierungen anzugeben. Damit waren ihre Möglichkeiten sehr beschränkt, eigene Wahrnehmungen und Perspektiven eigenständig einzubringen – gleichzeitig können ihre Einschätzungen auf diese Weise besser zusammengefasst, verglichen und mit statistischen Verfahren analysiert werden.

In der Regel wurden die Schüler\*innen um eine Angabe ihrer Einschätzung auf einer vierstufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ gebeten. Damit waren sie gezwungen, zwischen einer grundsätzlich positiven oder negativen Positionierung zu wählen, die Abgabe einer mittig-neutralen Bewertung war ausgeschlossen. Rechnerisch liegt die neutrale Mitte der Befragung damit beim Wert 2,5. In der folgenden Ergebnisdokumentation berichten wir überwiegend die Mittelwerte zu den einzelnen Abfragen – wenn es sich um Skalen, das heißt aus mehreren Einzelitems gebildete Messinstrumente handelt. Zusätzlich informieren wir über die Standardabweichung der Schüler\*innen-Antworten (kurz: SD – vom Englischen „standard deviation“, in Abbildungen als schwarzer Querstrich). Die Standardabweichung gibt an, in welchem Bereich um den Mittelwert herum sich ca. zwei Drittel aller abgegebenen Einschätzungen bewegen. Je enger dieser Bereich um den Mittelwert liegt, umso ähnlicher waren sich also die Schüler\*innen in ihrer Einschätzung – umgekehrt verweist eine große Standardabweichung auf kontroverse Wahrnehmungen. Zu beachten ist: Wenn die Zahl der Befragten sehr klein ist und ihre Einschätzungen divers ausfallen, führt die Berechnung der Standardabweichung manchmal zu ungewöhnlich großen Zahlen, die den Raum möglicher Antworten überschreiten können.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ein anderes Problem stellen die statistisch korrekt anzugebenden Mittel- bzw. Verteilungswerte für Abfragen dar, die nur aus einem einzelnen – auf einer ganzzahligen Bewertungs-Skala verbundenen – Item bestehen. Prinzipiell müssten wir in diesen Fällen auf die Berechnung und Darstellung des arithmetischen Mittelwerts und der Standardabweichung verzichten, da sie statistisch gesehen nicht zulässig sind – und uns auf die

Durchgeführt wurde die hier dokumentierte Befragung zu verschiedenen Zeitpunkten im Jahr 2018 nach der jeweiligen Durchführung des Projektes an den einzelnen Schulen. Die Schüler\*innen bearbeiteten einen Online-Fragebogen im Computerraum der Schule oder an Tablets. Es handelt sich um eine einmalige Befragung im Anschluss an die „Herausforderung“ (vier bis sechs Wochen danach). Entsprechend können im folgenden Bericht keine Aussagen dazu getroffen werden, wie sich die Kompetenzen (Kenntnisse und Fähigkeiten) der Schüler\*innen direkt verursacht durch das Projekt „Herausforderungen“ entwickelt haben.<sup>2</sup>

**Zur Stichprobe der Untersuchung:** Nach der Ausschließung der Fragebögen, in denen die Schüler\*innen viele Fragen nicht beantwortet haben oder systematische Nonsense-Angaben zu erkennen waren, können 763 Fragebögen zur Auswertung herangezogen werden. Die teilnehmenden Schüler\*innen, die in der Auswertung berücksichtigt werden konnten, waren im Durchschnitt 14,8 Jahre alt (Minimum: 12 Jahre; Maximum: 19 Jahre); von ihnen waren 402 (52,7%) männlich und 353 weiblich.

Im folgenden Bericht wird nicht systematisch berichtet, inwieweit sich die Befunde in den Teilgruppen männlicher / weiblicher Schüler\*innen oder je nach Alter der Schüler\*innen unterscheiden. Im Zuge der Auswertung wurde aber geprüft, ob sich hier bemerkenswerte Unterschiede finden – sofern solche Unterschiede hervortreten, werden sie erwähnt.

**Im Bericht analysierte Teilgruppen:** Systematisch berichtet werden dagegen die jeweiligen Einschätzungen der Schüler\*innen abhängig davon, welche Art von Herausforderung sie absolviert haben. Hier – so schätzen wir ein – haben sowohl Befragungsergebnisse, die deutliche Unterschiede bei den Rückmeldungen der Schüler\*innen je nach Art der Herausforderung zeigen, als auch Befragungsergebnisse, bei denen keine Unterschiede sichtbar werden, für die Schule hohe inhaltliche Relevanz. Im ersten Fall sind bei den Beratungen über mögliche Veränderungen am Projekt differenzierte Abwägungen nötig – im zweiten Fall gerade nicht.

Zudem wird die Schüler\*innen-Befragung ergänzt durch Angaben aus dem Schulfragebogen, welcher von den teilnehmenden Schulen ausgefüllt wurde – meist durch die Verantwortlichen des Projektes selbst – und Informationen zu den Rahmenbedingungen des Herausforderungsprojekts an den jeweiligen Schulen enthält, beispielsweise die Dauer der Herausforderung und die konzeptionelle Gestaltung der Ideenfindung und Projektdurchführung. Leider können hier allerdings nicht alle 13 Schulen vergleichend dargestellt werden. Bis zum Zeitpunkt der Arbeit an diesem Bericht fehlte von zwei Schulen noch die entsprechende Rückmeldung.

---

Dokumentation des Medians und der Quartile der Verteilung beschränken. Wir haben uns für diesen Bericht allerdings dagegen entschieden, in den Abbildungen beständig zwischen den verschiedenen statistischen Kennzahlen zu wechseln. Für die Diskussion und Interpretation von Einzel-Items bedeutet dies, dass besonders darauf geachtet werden muss, ob eine ungleichmäßige bzw. extreme Verteilung der Einzelwerte (z.B. *einzelne* sehr hohe oder sehr niedrige Werte) zu einer Verschiebung des arithmetischen Mittels weg vom Median (des Stichprobenteilers, also des abgezählt mittleren Werts, wenn alle Werte der Erhebung der Größe nach geordnet wurden). Wir prüfen und besprechen dies bei Bedarf in den Kommentaren der Befunde.

<sup>2</sup> Durch den Forschungsverbund HeRiS wird den Schulen auch ein längsschnittliches Vorher-Nachbefragungs-Design angeboten. Befunde aus diesen Erweiterungsbefragungen werden aber nicht im normalen Schulrückmelde-Bericht, der auch Basis dieses Gesamtberichts ist erörtert, sondern eigenständig separat.

Im vorliegenden Gesamtbericht sollen durchgängig mehrere Arten von Herausforderung betrachtet und unterschieden werden. Hierfür werden jeweils zwei Diagramme erstellt. In einem ersten Diagramm finden sich Abfragen, mit denen verschiedene Typen oder Formen von Herausforderungen der Schüler\*innen unterschieden werden, wie sie oft parallel an einer Schule vorkommen. In einem zweiten Diagramm werden dann verschiedene schulische Konzepte des Projekts der „Herausforderungen“ gegenübergestellt.

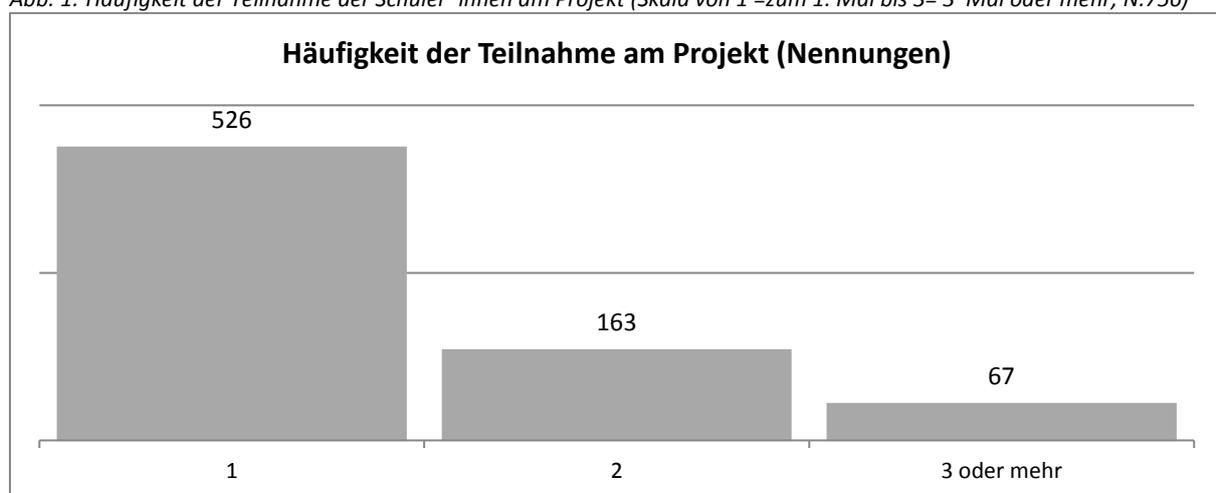
### **Zunächst zu den Vergleichsgruppen der Typen bzw. Formen von Herausforderungen:**

Ein erstes wesentliches Unterscheidungsmerkmal mit Blick auf die Teilnehmer\*innen ist die Angabe, ob die eigene Herausforderung alleine (als Einzel-Herausforderung) oder als Gruppe durchgeführt wurde. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass es an den meisten Schulen zulässig gewesen ist, dass beide Varianten zugelassen wurden. Die Schulen, an denen die Herausforderung nur als Gruppe bestritten werden konnten, lassen sich anhand des Schulfragebogens identifizieren. Acht Schulen gaben dementsprechend an, dass auch Einzelherausforderungen bei ihnen möglich seien. Bei den Schulen, für die uns kein Schulfragebogen zur Bestätigung der Schüler\*innen-Antworten vorliegt, wird davon ausgegangen, dass die Schüler\*innen hier wahrheitsgemäß geantwortet haben.

Insgesamt gaben 652 Schüler\*innen an, dass ihre Herausforderung eine Gruppenaktivität war, 111 gaben an, dass sie die Herausforderung alleine durchgeführt haben.

Als zweiten Vergleichsaspekt werden wir die Häufigkeit der Teilnahme berichten: An manchen Schulen ist vorgesehen, dass die Schüler\*innen im Laufe ihrer Schulzeit mehrmals eine Herausforderung wählen können bzw. müssen – und zwar bis zu drei Mal. Wir unterschieden in unserer Auswertung entsprechend Schüler\*innen danach, ob sie aktuelle Herausforderung ihre erste, zweite oder dritte bzw. noch häufigere Herausforderung war. 526 Schüler\*innen gaben an, dass der Durchgang 2018 ihre erste Teilnahme darstellt, 163 Schüler\*innen waren zum zweiten Mal dabei, 67 haben eine noch häufigere Teilnahme vermerkt.

Abb. 1: Häufigkeit der Teilnahme der Schüler\*innen am Projekt (Skala von 1 =zum 1. Mal bis 3= 3 Mal oder mehr; N:756)



Als drittes Merkmal unterscheiden wir Schüler\*innen, die ihre Herausforderung zu Hause oder weit weg an einem anderen Ort absolviert haben. Aus den uns vorliegenden Schulfragebögen ergibt sich, dass an der Mehrheit der Schulen vorgegeben ist, dass sich die Schüler\*innen während den Herausforderungen nicht Zuhause aufhalten. Hier fehlen jedoch einige Angaben aus

den Schulfragebögen. In der entsprechenden Schüler\*innen-Abfrage hatten wir vierstufig erhoben, wie deutlich die Herausforderung mit dem Anspruch verbunden war, den Heimatort zu verlassen und neue Orte kennenzulernen. Zur klaren Abgrenzung der zwei Schüler\*innen-Gruppen in diejenigen, die zu Hause geblieben sind, und die diejenigen, die eindeutig fern von zu Hause unterwegs waren, vergleichen wir in unseren Auswertungen nur die Schüler\*innen entweder mit dem Wert „4“ (Starke Zustimmung zu anderen Orten) und „1“ (Ablehnung der Aussage). Die Gruppe der Schüler\*innen, die an anderen Orten waren, umfasst 372 Befragte; 101 Schüler\*innen bilden demgegenüber die Gruppe der Zu-Hause-Geblienenen.

Die vierte Angabe, die für eine differenzierte Präsentation der Schüler\*innen-Einschätzungen herangezogen werden kann, sind die inhaltlichen Schwerpunkte bzw. Charakteristika ihrer Herausforderung. In der Befragung wurden die Schüler\*innen dazu aufgefordert zu vermerken, worum es bei ihrer Herausforderung gegangen sei. Vorgelegt wurden ihnen dazu verschiedene Antwortalternativen von „sportlich aktiv sein“ bis „auf Dinge verzichten, die mir wichtig sind“. Generiert wurden diese Antwortalternativen aus einer Inhaltsanalyse der verschiedenen Herausforderungen, die an Schulen, die dieses Projekt durchführen, bisher angeboten wurden. Um auch neue und besondere Formen von Herausforderungen erfassen zu können, wurde die Abfrage durch die Option ergänzt, zusätzlich eigene Schwerpunkte formulieren zu können.

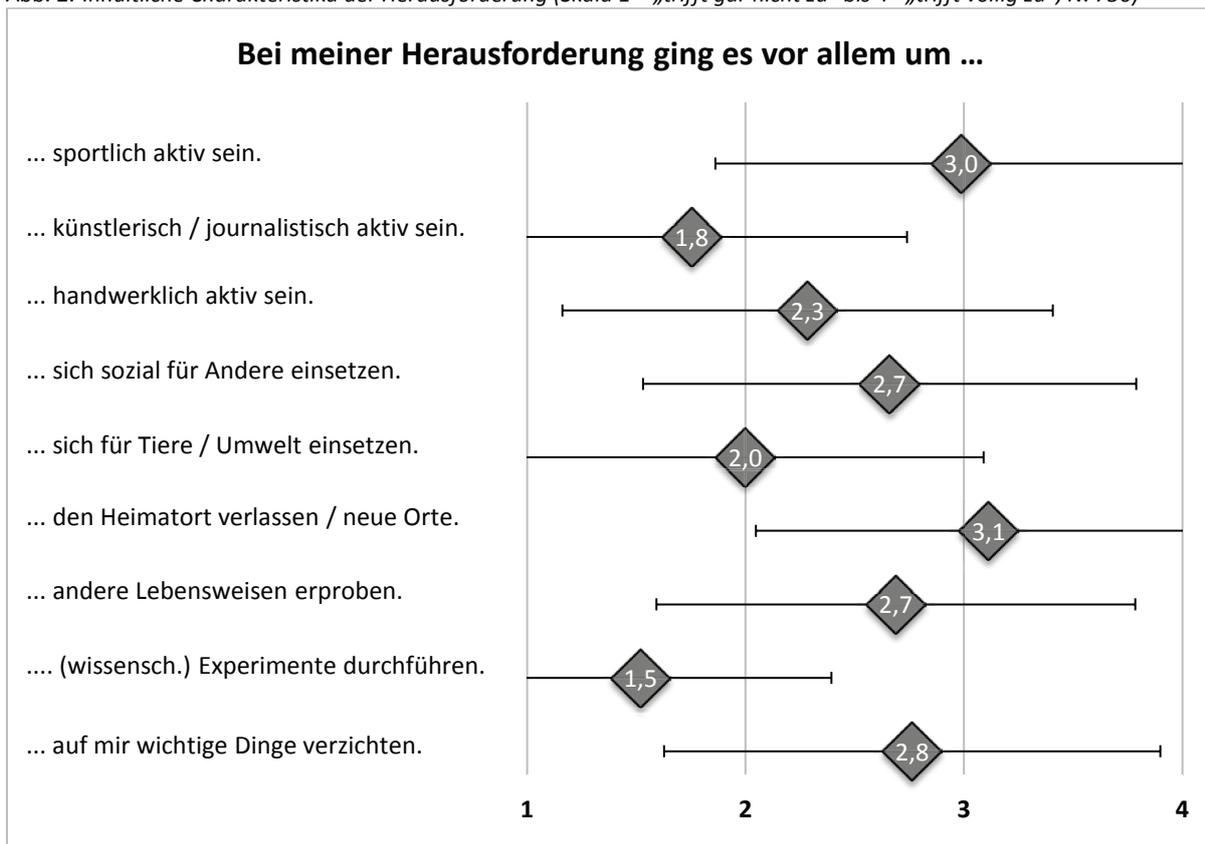
Abbildung 2 (auf der nächsten Seite) präsentiert das Ergebnis dieser Abfrage: Sie erlaubt einen ersten Überblick darüber, welches Profil das Projekt der „Herausforderungen“ im Projektdurchlauf 2018 aus Sicht der Schüler\*innen insgesamt hat.<sup>3</sup> Deutlich wird, dass es sich bei dem Herausforderungs-Projekt um eine Aktivität handelt, bei der es überwiegend darum geht, sportlich aktiv zu sein und neue Orte kennenzulernen sowie auf etwas zu verzichten. Das Durchführen wissenschaftlicher Experimente oder eine künstlerische/journalistische Aktivität spielen demgegenüber eine sehr geringe Rolle.

Die Option weitere Merkmale eigenständig aufzuschreiben, nutzen 169 Schüler\*innen: Bei ihren Anmerkungen handelt es überwiegend um Konkretisierungen der durchgeführten Aktivität, beispielsweise sich mit wenig Geld zu ernähren, zu segeln, neue Kulturen kennenzulernen, auf einem Bauernhof zu arbeiten oder kein Handy und Kontakt zur Familie zu haben. Allerdings finden sich auch erweiternde Anmerkungen wie musikalisch aktiv zu sein, selbst Essen zuzubereiten oder eine Fremdsprache anzuwenden, die darauf verweisen, dass die Themen und Schwerpunkte der Herausforderung deutlich vielfältiger sind als von uns im Fragebogen abgebildet. Auch das Zusammenarbeiten im Team, selbstständig sein oder Spaß zu haben, sind für die Schüler\*innen hervorhebenswerte Kennzeichen ihrer Herausforderungen gewesen.

---

<sup>3</sup> Bei der Interpretation der Angaben ist zu beachten, dass es sich hier um die Abfrage von Einzelitems auf einer lediglich vier-stufigen Skala handelt – der arithmetische Mittelwert also durch Einzelwerte stark verzerrt sein kann. Die entsprechende Prüfung ergab keine wesentlichen Auffälligkeiten. Lediglich beim Charakteristikum „sportlich aktiv sein“ unterschätzt der Mittelwert die Bedeutung dieses Merkmals etwas (der Median liegt bei „4“). Bei den Charakteristika des wissenschaftlichen „Experimentierens“ und der „künstlerischen“ oder „journalistischen“ Tätigkeit zeigt sich demgegenüber eine leichte Überschätzung der Bedeutung; der Median liegt hier bei „1“ – also bei der Zurückweisung des Merkmals.

Abb. 2: Inhaltliche Charakteristika der Herausforderung (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 750)



Die in Abbildung 2 dokumentierte Abfrage von Charakteristika der Herausforderung kann aber auch dazu genutzt werden, verschiedene Gruppen von Schüler\*innen danach zu unterscheiden, ob sie an unterschiedlich profilierten Typen von Herausforderungen teilgenommen haben. Bei der entsprechenden hierarchischen Cluster-Analyse (Ward-Methode) konnten vier Typen ermittelt werden. Alle 694 der 763 bei der Auswertung berücksichtigten Schüler\*innen konnten ihnen zugeordnet werden.

- Einem ersten Cluster wurden 139 Schüler\*innen zugeordnet. Ihnen ist gemeinsam, dass sie kein Charakteristikum der Herausforderung als besonders hervorhebungswert wahrnehmen. Die größte Zustimmung erleben hier noch die Aspekte des Kennenlernens neuer Orte und sich sozial für Andere einzusetzen, aber auch hier sind die Angaben im Vergleich zu den anderen Herausforderungstypen sehr verhalten. Die Gründe hierfür können vielfältig sein: Beispielsweise könnte es sich hierbei um Schüler\*innen handeln, die eine Herausforderung durchführten, die nicht durch die im Fragebogen genannten Aspekte bestimmt war. So ist aus den offenen Fragen ersichtlich, dass hier einige Schüler\*innen musiziert, programmiert oder auch gekocht haben. Besonders die Auseinandersetzung mit Fremdsprachen in Kombination mit Auslandsaufenthalten und dem Kennenlernen neuer Kulturen und Religionen wird von mehreren Schüler\*innen deutlich hervorgehoben, sodass davon auszugehen ist, dass hier der Fragebogen diese Möglichkeiten nicht ausreichend erfasste. Möglich erscheint uns aber auch eine zweite Interpretation, dass diese Schüler\*innen ihre Herausforderung insgesamt als weniger beeindruckend einschätzten. Das mag auf die geringe Intensität ihrer Erlebnisse oder auch auf eine insgesamt negativere Einstellung zum Projekt hinweisen. Die

konkreten Rückmeldungen dieser Schüler\*innen-Gruppe im Fragebogen werden letztlich Aufschluss darüber geben, welche Interpretation eher zutrifft. Wir benennen dieses Cluster vorläufig als *Typ 1 (Diffus)*.

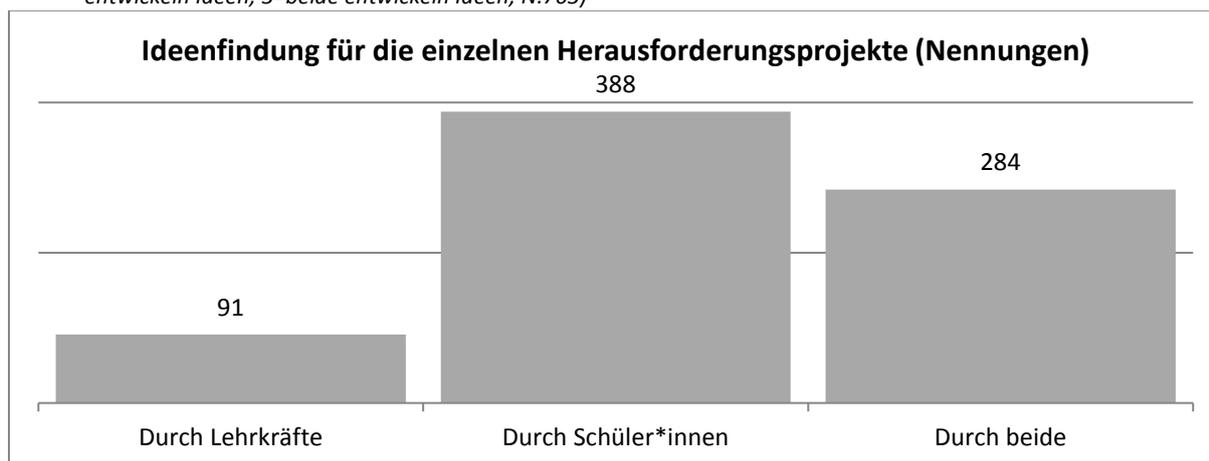
- In Cluster 2 finden sich 187 Schüler\*innen. Als Schwerpunkt ihrer Herausforderung betonen sie den sportlichen Charakter ihrer Herausforderung. Ähnlich zu den anderen Clustern spielen auch hier neue Orte und Verzicht eine Rolle, da dies aber Elemente zu sein schein, die den Herausforderungen generell zugrunde liegen, verzichten wir an dieser Stelle darauf, dies zur näheren Beschreibung der Typen heranzuziehen. Daher wird dieses Cluster *Typ 2 (Sport)* genannt.
- Cluster 3 setzt sich aus 183 Schüler\*innen zusammen, die ihre Herausforderung als vorrangig durch soziales Engagement geprägt beschreiben. Ansonsten scheint in diesem Cluster – wieder neben neuen Orten und Verzicht – noch ein weiterer Punkt besonderes Gewicht zu haben: Die Erprobung neuer Lebensweisen und in geringerem Maße als in Typ 2 auch sportliche Aktivität. Deswegen möchten das Cluster zusammenfassend als *Typ 3 (Sozial)* bezeichnen.
- Dem vierten Cluster werden 185 Schüler\*innen zugeordnet, die ihre Herausforderung vor allem als handwerklich geprägt beschreiben. Auch Sport, neue Orte und Lebensweisen und Verzicht erzielen hier wieder hohe Werte, allerdings in wesentlich geringerem Ausmaß als in Typ 2 und 3. Da es sich hierbei also um Cluster-übergreifende Merkmale handelt, werden sie bei unserer typisierenden Benennung weniger stark berücksichtigt. Wir bezeichnen dieses Cluster entsprechend als *Typ 4 (Handwerk)*.

In den nachfolgenden Ergebnisdarstellungen und Analysen werden diese vier Typen durchgängig in Diagramm 1 herangezogen und berichtet. Ebenfalls systematisch vorgestellt werden die Schüler\*innen-Rückmeldungen bei Einzel- oder Gruppenherausforderungen, nach der Häufigkeit der Teilnahme unterschieden und danach, ob die Herausforderung Zuhause oder weit weg von zu Hause umgesetzt wurde.

**In einem zweiten Ergebnisdiagramm werden unterschiedliche schulische Konzepte des Herausforderungsprojekts einander gegenübergestellt. Wir berichten folgende Aspekte:**

Erstens stellen wir unterschiedliche schulische Praktiken gegenüber, durch wen die Ideen für Herausforderungen der Schüler\*innen verantwortlich entwickelt werden. Zu unterscheiden sind hierbei Schulen, an denen Lehrkräfte die Herausforderungen vorschlagen und im Wesentlichen planen, und Schulen, an denen die Schüler\*innen aufgefordert sind, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Schließlich gibt es Schulen, an denen beides möglich ist: von den Lehrkräften vorgegebene als auch von den Schüler\*innen entworfene Herausforderungen. Mit den uns vorliegenden Schulfragenbögen konnten 91 Schüler\*innen Schulen zuordnet werden, an denen die Lehrkräfte die Herausforderungen entwickeln, 388 Schüler\*innen kommen von Schulen, an denen vorgesehen ist, dass sie ihre Herausforderungen eigenständig gestalten und 284 Schüler\*innen besuchen eine Schule, an der eine Mischvariante vorgesehen ist (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Ideenfindung für die einzelnen Herausforderungsprojekte insgesamt (1=Lehrkräfte entwickeln Ideen; 2=Schüler\*innen entwickeln Ideen; 3=beide entwickeln Ideen; N:763)

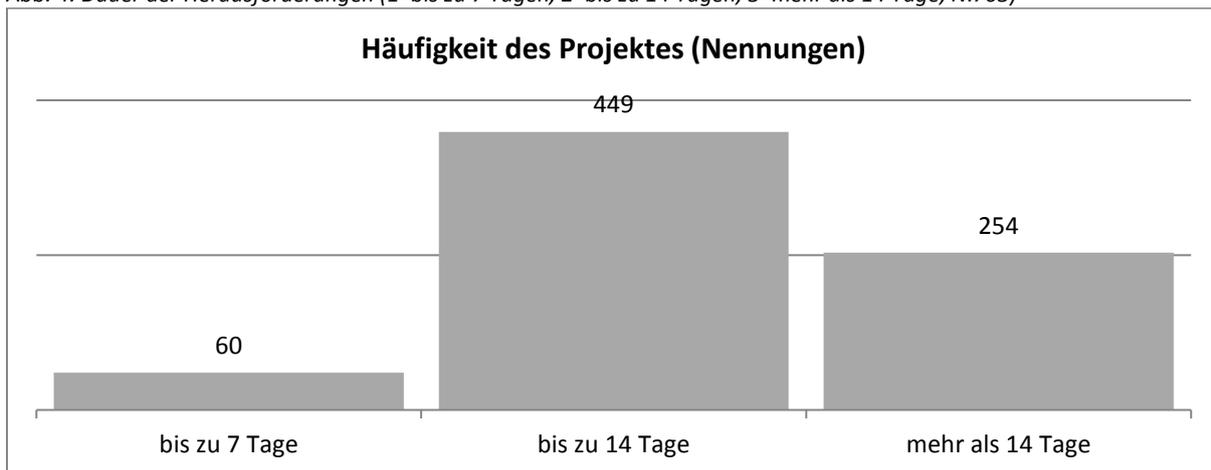


Zum Zweiten unterscheiden wir schulische Konzepte danach, ob die Schüler\*innen freiwillig an den Herausforderungen teilnehmen oder ob sie durch die Schule zur Teilnahme verpflichtet sind, da sich das Schulprojekt nicht nur an Interessierte wendet, sondern den ganzen Jahrgang einbezieht. Wir erwarten – nicht zuletzt gestützt durch entsprechende Befunde der Ganztagschulforschung – dass es einen grundlegenden und alles durchdringenden positiven Einfluss hat, wenn Schüler\*innen aus eigener Entscheidung an einem Projekt teilnehmen, insbesondere wenn dieses persönlich beanspruchend und herausfordernd ist. In dem vorliegenden Datensatz kommt die große Mehrheit der Schüler\*innen (691 Befragte) von Schulen, die zur Projektteilnahme verpflichten, 72 Befragte repräsentieren die Schulen, an denen das Projekt freiwillig gewählt werden kann.

Als dritten Aspekt schulischer Unterschiede der Projektkonzeption differenzieren wir die Schüler\*innen danach, wie lange eine Herausforderung in der Regel dauert. Die entsprechenden Angaben haben wir von den Schulen als Anzahl von Tagen erhoben und für unsere Auswertung zu einer dreistufigen Abfrage vereinfacht. Wir stellen Herausforderungen mit einer Dauer „bis zu einer Woche“, „bis zu zwei Wochen“ und „länger als zwei Wochen“ vergleichend gegenüber. Die am häufigsten vertretene Variante ist hierbei „bis zu zwei Wochen“ (449 Befragte), während 60 Schüler\*innen bis zu einer Woche auf den Herausforderungen waren und 254 länger als zwei Wochen (siehe Abb. 4 auf der nächsten Seite).

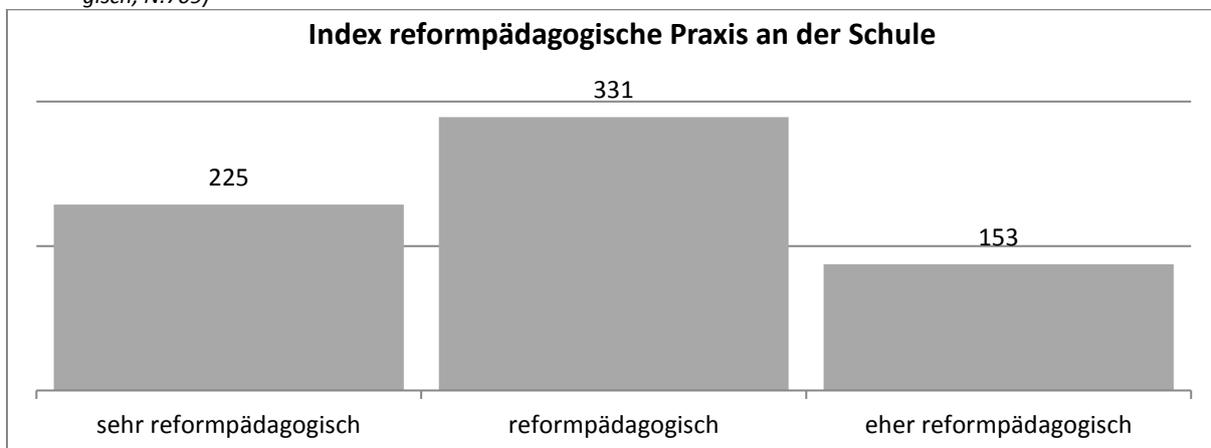
Als vierten und letzten Aspekt unterschieden wir die Schulen danach, inwieweit das Projekt der Herausforderungen, als deutlich reformpädagogisch konnotiertes Angebot, in eine generell passende, ähnlich reformpädagogische Schulgestaltung eingebettet ist. Wir erwarten, dass die Schüler\*innen an einer Schule, die sich reformpädagogisch geöffnet und an der projekt- oder erlebnispädagogische Elemente alltäglich prägend sind, sich besser und leichter auf die Idee der Herausforderung einlassen und diese konstruktiv aufgreifen können, als an Schulen, die noch viele traditionell-lehrergelenkte Charakteristiken aufweisen. Zur Kontrolle dieses Sachverhalts wurde über den Schulfragebogen die reformpädagogische Praxis in Schule und Unterricht auf einer sechsstufigen Skala von „1“ (maximale Umsetzung) bis „6“ (keine Umsetzung) erhoben und in einem Index-Wert zusammengefasst.

Abb. 4: Dauer der Herausforderungen (1=bis zu 7 Tagen, 2=bis zu 14 Tagen, 3=mehr als 14 Tage; N:763)



In unserem Datensatz erzielen alle Schulen, für die ein Schulfragebogen vorliegt, einen Indexwert von unter 3,2 – was für eine generell grundlegende reformpädagogische Orientierung aller beteiligten Schulen spricht. Dennoch möchten wir zwischen drei Gruppen von Schulen unterscheiden: a) sehr ausgeprägt reformpädagogisch orientierte Schulen (Index-Wert kleiner als 1,5) – in diese Gruppe fällt eine einzige Schule (Index-Wert=1,3), allerdings mit 225 Schüler\*innen; b) ausgeprägt reformpädagogisch orientierte Schulen (Index-Wert von 1,5 bis 2,4) – hierzu zählen 331 Schüler\*innen und c) eher reformpädagogisch orientierte Schulen (Index-Wert 2,5 bis 3,4) mit 153 Schüler\*innen unseres Datensatzes (Abb. 5).

Abb. 5: Index reformpädagogisch orientierte Praxis an der Schule (1=sehr ausgeprägt, 2=ausgeprägt, 3=eher reformpädagogisch, N:709)



Im zweiten Diagramm unserer Ergebnisdarstellungen werden wir diese vier Differenzierungsmerkmale von Schulkonzepten des Herausforderungsprojekts (Ideenherkunft, Freiwilligkeit, Dauer und reformpädagogische Einbettung) aufführen und vergleichend analysieren.

Schulen soll so die Möglichkeit gegeben werden, neben einer übergreifenden Reflexion des Projekts auch der Frage nachzugehen, ob es bei einzelnen Formen von Herausforderungen oder ihrem Projektkonzept insgesamt Änderungs- und Entwicklungsbedarfe geben könnte. Zu beachten ist allerdings, dass die berichteten Unterschiede zwischen den Mittelwerten nicht zwingend auf wirkliche Differenzen in den Einschätzungen der Schüler\*innen verweisen, also

einen Unterschied machen. Um dies zu prüfen, wurden zusätzlich statistische Tests der Signifikanz der Gruppenunterschiede durchgeführt. Auf die Ergebnisse dieser Tests wird in den Kommentaren zu den Datendarstellungen verwiesen.<sup>4</sup>

In einzelnen Fällen werden in den vorliegenden Bericht auch schon die Ergebnisse aus Zusammenhangsanalysen (Korrelationen) zwischen einzelnen Befragungsaspekten vorgestellt. Wichtig hierbei ist vor allem, die entsprechenden Aussagen nicht kausal zu interpretieren (z.B. eine hohe Anstrengungsbereitschaft der Schüler\*innen habe den Projekterfolg hervorgerufen). Mit den vorliegenden Daten können nur Aussagen dazu getroffen werden, dass verschiedene – im Nachhinein erfragte – Aspekte zusammenhängen, aber nicht, welcher Aspekt (wie) auf den anderen eingewirkt hat. So könnten die Schüler\*innen auch den erfolgreichen Abschluss ihrer Herausforderung rückblickend so deuten, dass sie sich ja auch persönlich sehr angestrengt hätten – auch wenn („in Wahrheit“) andere Schüler\*innen eigentlich die ganze Arbeit gemacht haben. Weiterführende Analysen, die hier mehr Klarheit versprechen, sind mit den vorliegenden Daten zwar möglich, aber noch nicht Gegenstand des vorliegenden Berichts.<sup>5</sup>

---

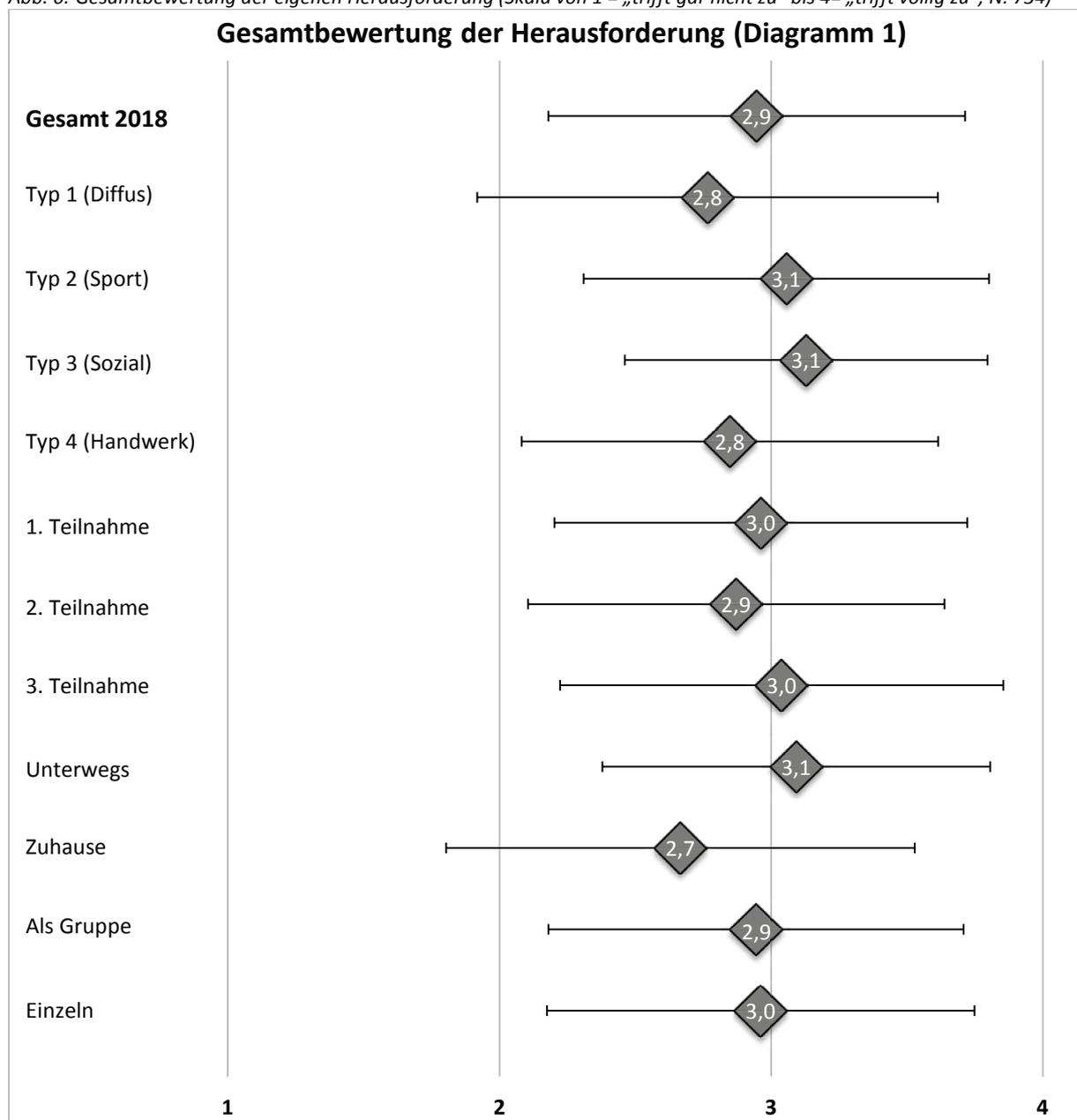
<sup>4</sup> Statistische Signifikanz-Tests prüfen die Annahme, ob die vorliegenden Auskünfte der Befragten – als eine repräsentative Stichprobe einer weitaus größeren Grundgesamtheit – verlässliche Hinweise darauf darstellen, dass hier hervortretende Unterschiede zwischen den Befragten auch in der (nicht befragten) Grundgesamtheit auf jeden Fall hervortreten würden. Da in den hier ausgewerteten Schüler\*innen-Befragungen allerdings in der Regel alle betroffenen Personen einbezogen worden sind (also die Grundgesamtheit selbst befragt wurde, nicht nur eine Stichprobe), sind selbst bei einem negativen Signifikanz-Test die dokumentierten Unterschiede womöglich relevant, um schulbezogenen Verbesserungsbedarfe zu diskutieren. Relevant sind die Signifikanztests vor allem für Frage, ob aus der vorliegenden Befragung Schlüsse für das Projekt „Herausforderungen“ insgesamt – und auch für Schulen, die nicht an der Befragung teilgenommen haben – gezogen werden können. Selbst bei signifikanten Befunden möchte wir hier zur Vorsicht raten: die Konzepte der Schulen variieren doch sehr, die vorliegenden Befunde geben nur erste Hinweise, die sich noch bei differenzierten Zusammenhangsanalysen bewähren müssen – insbesondere wenn individuelle Persönlichkeits- und familiale Hintergrundmerkmale der Schüler\*innen mit einbezogen werden. Hier möchten und müssen wir auf weiterführende Analysen und Ergebnisberichte verweisen.

<sup>5</sup> Interessierte an weiterführenden konzeptionellen und methodischen Hintergründen der Datenerhebung möchten wir auf unser Skalenhandbuch zur HeRIS-Postbefragung verweisen, dass wir gerne auf Nachfrage zusenden.

## 2. Gesamtbewertung der eigenen Herausforderung / des Projekts

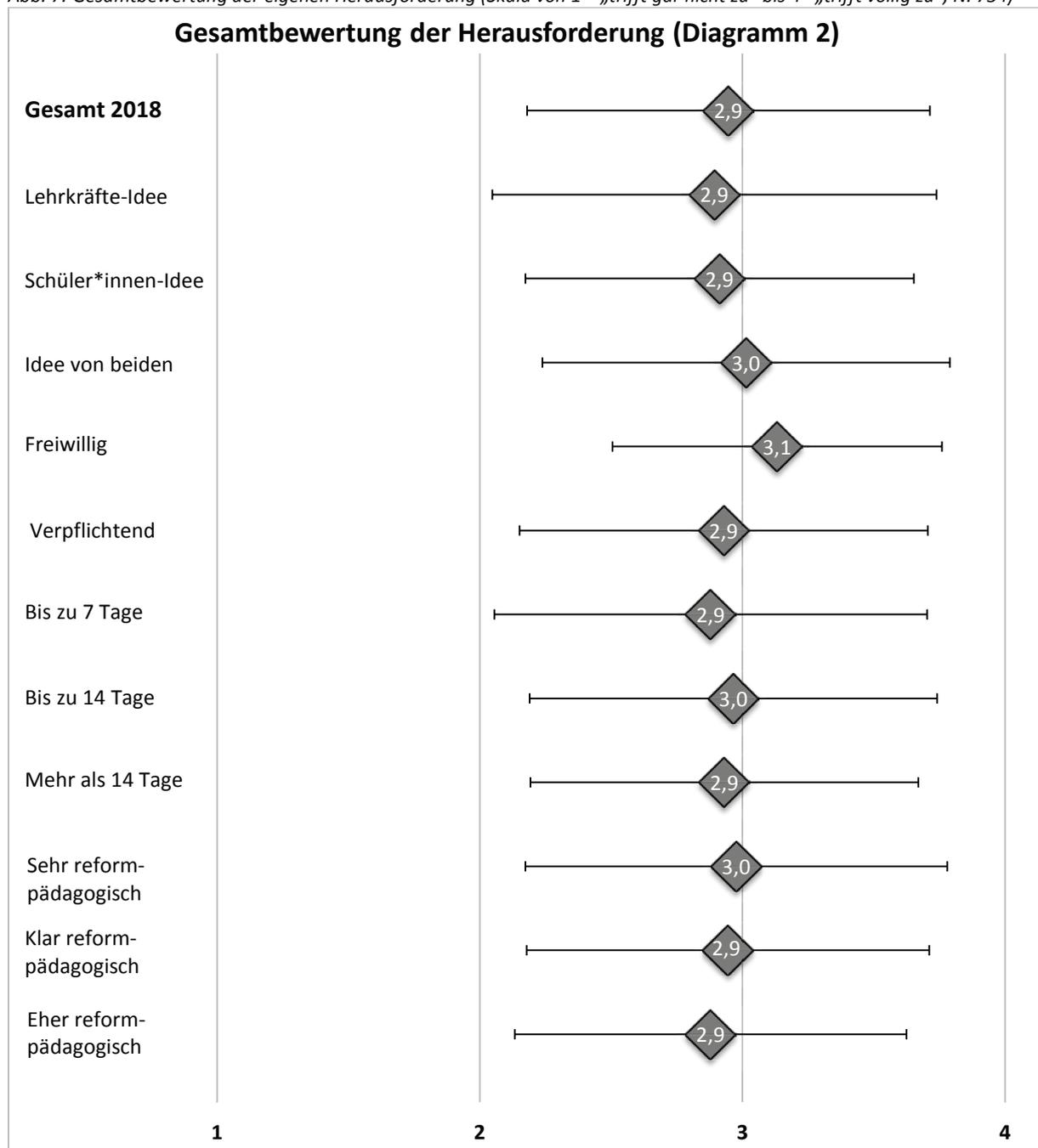
Als alles entscheidender Aspekt der Projekt-Reflexion soll zuallererst die Gesamtbewertung der eigenen Herausforderung durch die Schüler\*innen berichtet werden. Es handelt sich um eine standardisierte Bewertung von Antwortalternativen wie z.B. „Meine Herausforderung war genau das, was ich mir gewünscht hatte.“ Im Kern handelt es sich also um eine Erhebung der Zufriedenheit. Die aus sieben Einzeleinschätzungen bestehende Abfrage wurde zu einem Gesamtwert zusammengefasst, der in den Abbildung 6 und 7 insgesamt für alle Schüler\*innen und differenziert nach Herausforderungstypen berichtet wird. Dabei wurden die Schüler\*innen-Einschätzungen so kodiert, dass ein Wert oberhalb von 2,5 für eine positive Bewertung der persönlichen „Herausforderungen“ spricht. Bestmöglicher Maximalwert ist eine 4,0; negatives Minimum dagegen eine 1,0.

Abb. 6: Gesamtbewertung der eigenen Herausforderung (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 734)



Mit Blick auf Abbildungen 6 ist grundsätzlich festzuhalten, dass die Schüler\*innen ihre eigene Herausforderung im Durchschnitt als gut bewerten (MW=2,9). Die nicht geringe Standardabweichung (SD=0,77), die auch in den Bereich eher negativer Beurteilungen reicht, deutet aber auch auf ein differenziertes Meinungsspektrum. Während überwiegend die Schüler\*innen ihre Herausforderung wertschätzen, gibt es durchaus einen beachtenswerten Anteil der dies nicht tut. Mit Blick auf die Vergleichsgruppen ist grundlegend festzuhalten, dass es hier keine besonders hervorzuhebenden – statistisch bedeutsamen – Abweichungen gibt: die Bewertungen sind genauso klar im eher positiven Bereich und streuen in einem größeren Ausmaß. Einzige Ausnahme sind die Schüler\*innen, die ihre Herausforderung Zuhause absolviert haben, im Vergleich zu denen, die unterwegs waren.

Abb. 7: Gesamtbewertung der eigenen Herausforderung (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 734)

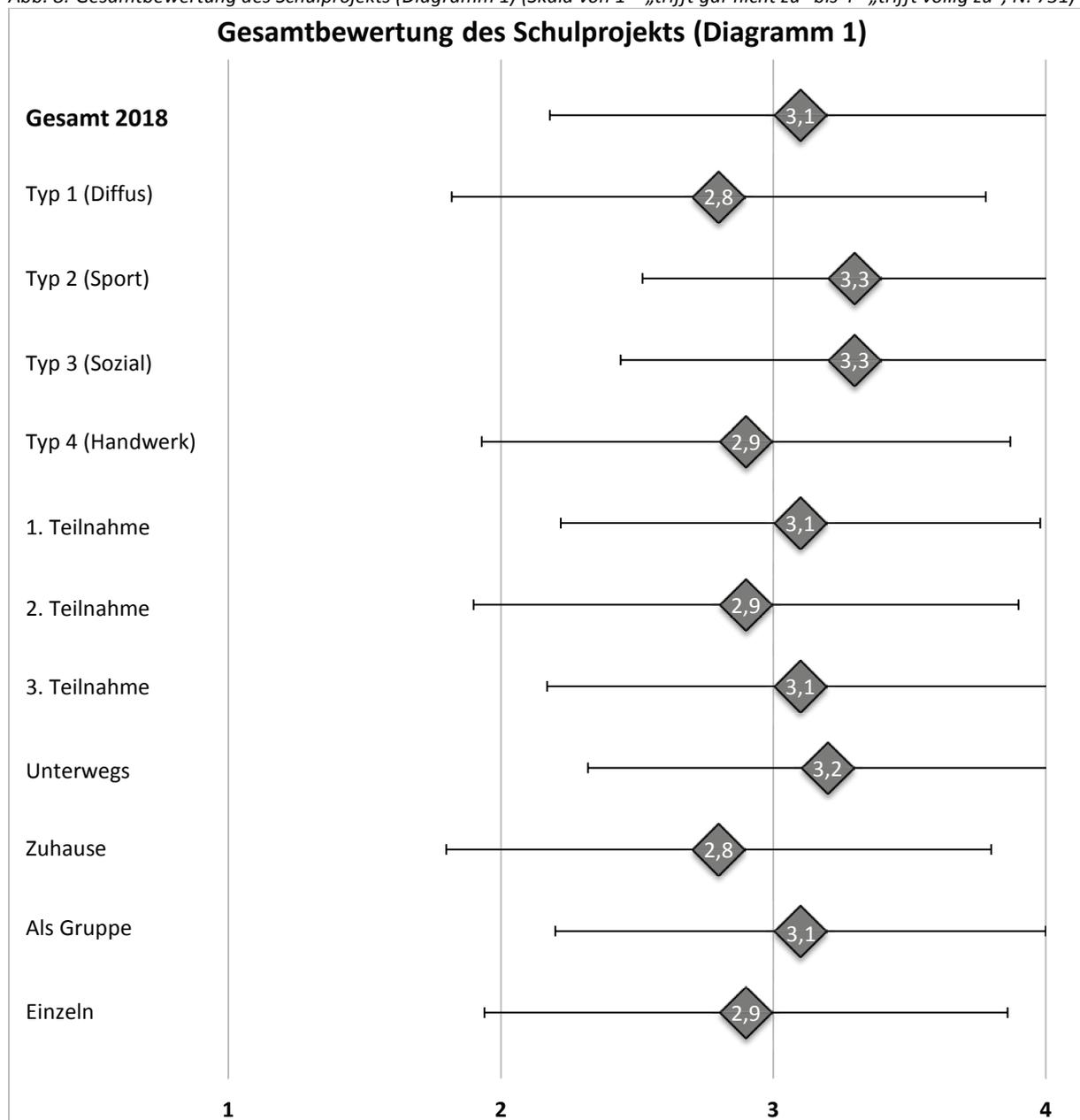


Zwar liegt die Gesamtbewertung der Zuhausegebliebenen immer noch leicht im positiven Bereich (MW=2,7), dennoch urteilen die Schüler\*innen, die bei ihren Herausforderungen unterwegs waren, signifikant positiver (MW=3,1  $t(133,92)=4,47$   $p<.001$ ).

Mit Blick auf Abbildung 7, die den Vergleich der Schulkonzepte dokumentiert, findet sich gleichfalls nur eine Auffälligkeit: Die Schüler\*innen, welche freiwillig am Projekt teilgenommen haben, bewerten die eigene Herausforderung einmütig besser (MW=3,1 SD=0,63), als diese, die verpflichtet wurden (MW=2,9 SD=0,78  $t(732)=2,06$   $p<.05$ ). Das erscheint wenig überraschend, da das Kriterium der Freiwilligkeit mit einer besonderen Auswahl der Teilnehmer\*innen einhergeht, die bewusst gewählt haben und sicherlich sehr motiviert waren.

Insgesamt lässt sich also festhalten: ihre eigene Herausforderung sehen die Schüler\*innen – mit einer gewissen Vielfalt an Einschätzungen – als positive Erfahrung an, lediglich Schüler\*innen, die die Herausforderung Zuhause absolvierten, sind kritischer und Schüler\*innen, die freiwillig dabei waren, besonders positiv gestimmt.

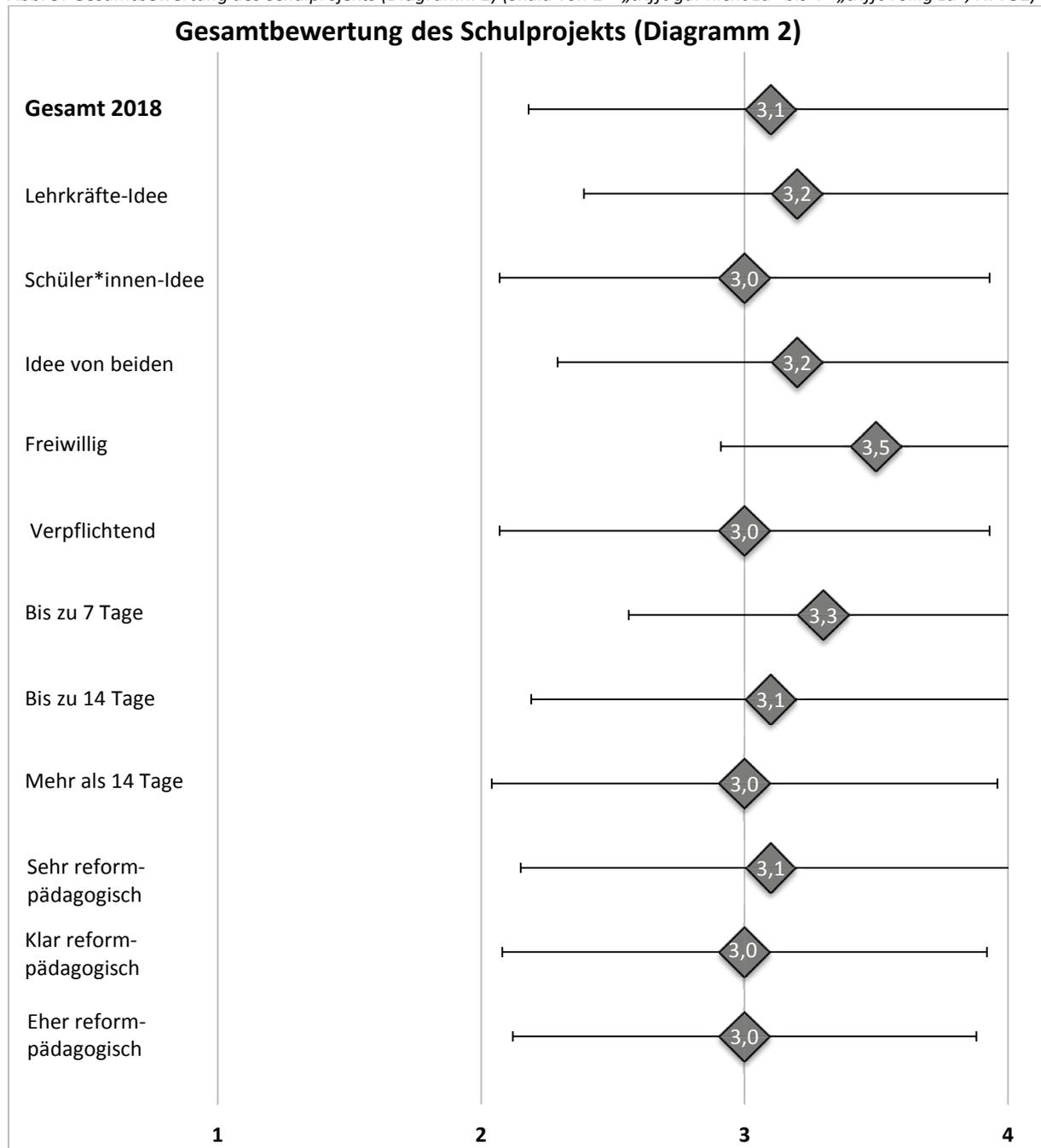
Abb. 8: Gesamtbewertung des Schulprojekts (Diagramm 1) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 731)



Dieser Einschätzung der eigenen Herausforderung stellen wir in einem zweiten Analyseschritt die Bewertung des Schulprojekts der Herausforderung im Allgemeinen gegenüber. Unsere Erwartung ist, dass die Schüler\*innen hier differenzieren – und es für die Schulen besonders wichtig ist, dass die Schüler\*innen, auch wenn ihre eigene Herausforderung vielleicht nicht so gelungen war, das Gesamtprojekt dennoch unterstützen und als wertvoll betrachten. Positiv zu interpretierende Bewertungen des Schulprojekts sollten so im Durchschnitt auf jeden Fall höher ausfallen als die Durchschnittsbewertungen der eigenen Herausforderung.

Die Ergebnisdokumentationen in Abbildung 8 (S. vorherige Seite) und 9 beruhen auf den Abfragen, ob die Schüler\*innen sich alles in allem als Fan des Projekts bezeichnen und es weiterempfehlen würden.

Abb. 9: Gesamtbewertung des Schulprojekts (Diagramm 2) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 731)



Das Ergebnis spricht für das Schulprojekt: im Vergleich zur Bewertung der eigenen Herausforderung sind die Schüler\*innen insgesamt angetaner, auf wenn die Meinungen zugleich stärker differenzieren (MW=3,1 SD=0,92). Diese größere Differenzierung der Schüler\*innen-Einschätzungen dokumentiert sich, wie Abbildung 8 (S. 16) zeigt, diesmal auch deutlicher in den einzelnen Typen und Formen von Herausforderungen. Bei Schüler\*innen, die an einer sportlichen oder sozialen Herausforderung teilnahmen, findet sich eine besonders hohe und im Vergleich zur eigenen Herausforderung positivere Bewertung (MW=3,3); Schüler\*innen mit einer untypisch-diffusen oder handwerklich orientierten Herausforderung (Typ 1 und 4), sehen das Projekt zurückhaltender und im Vergleich zu eigenen Herausforderung gleich oder etwas kritischer (MW(Typ 1)=2,8; MW(Typ 4)=2,9).

Bei der Häufigkeit der Teilnahme gibt es nur geringe und nicht signifikante Differenzen in den Einschätzungen, die im Gesamtbild der Bewertung der eigenen Herausforderung entsprechen. Schüler\*innen, die zum zweiten Mal teilnehmen, sind etwas kritischer gestimmt. Erneut macht das Kriterium, ob die Schüler\*innen bei ihrer Herausforderung Zuhause oder an einem anderen Ort waren, einen klaren Unterschied: Diejenigen, die unterwegs waren, zeigen sich signifikant begeisterter vom Gesamtprojekt (MW=3,2 SD=0,88) im Vergleich zu denen, die Zuhause blieben (MW=2,8 SD=1,0,  $t(140,7)=-3,03$   $p<.01$ ). Im Vergleich zur eigenen Herausforderung bewerten die Zuhause blieben das Gesamtprojekt aber leicht positiver.

In der Bewertung des Gesamtprojekts zeigen sich schließlich signifikante Unterschiede bei den Schüler\*innen mit Einzel- oder Gruppenherausforderung: Während sich die Schüler\*innen bei der Einschätzung der eigenen Herausforderung gleichermaßen positiv äußerten, schätzen Schüler\*innen, die eine Herausforderung als Gruppe hatte, das Gesamtprojekt signifikant besser ein (MW=3,1 SD=0,91) als die Vergleichsgruppe, die ihre Herausforderung solo bewältigten (MW=2,9 SD=0,96  $t(729)=-2,33$   $p<.05$ ).

Im Vergleich der verschiedenen Schulkonzepte (Abb. 9, vorherige Seite) finden sich ebenfalls signifikante Unterschiede bei den Schüler\*innen-Bewertungen des Schulprojekts. Neben dem wenig überraschenden Befund, dass Schüler\*innen, die freiwillig statt verpflichtend an dem Projekt teilnehmen, dieses einmütig besser beurteilen (MW=3,5 SD=0,59 im Vergleich zu MW=3,0 SD=0,93,  $t(98,32)=6,13$   $p<.001$ ), macht nun auch die Art der Ideenfindung einen Unterschied. Schüler\*innen von Schulen, an denen sie ausschließlich selbst die Idee für ihre Herausforderung entwickeln, beurteilen das Gesamtprojekt zwar positiv (MW=3,0), aber signifikant kritischer als Schüler\*innen an Schulen, bei denen entweder generell vorgesehen war oder wo die Möglichkeit bestand, dass die Lehrkräfte Herausforderungen konzipieren (beide MW=3,2  $F(2,728)=5,55$   $p<.01$ ). Inhaltlich interpretieren lässt sich diese Differenz an dieser Stelle noch nicht; wir werden im weiteren Bericht darauf zurückkommen.

Insgesamt ist hervorzuheben, dass nicht nur die eigene Herausforderung, sondern mehr noch die Projektidee der Schule von den Schüler\*innen positiv bewerten und begrüßen. Die Rückmeldung ist aber weder klarer Konsens noch euphorisch, so dass sich die Schulen mit Herausforderung bei einer Bestätigung ihrer Arbeit durchaus aufgefordert sehen sollten, Verbesserungen anzustreben.

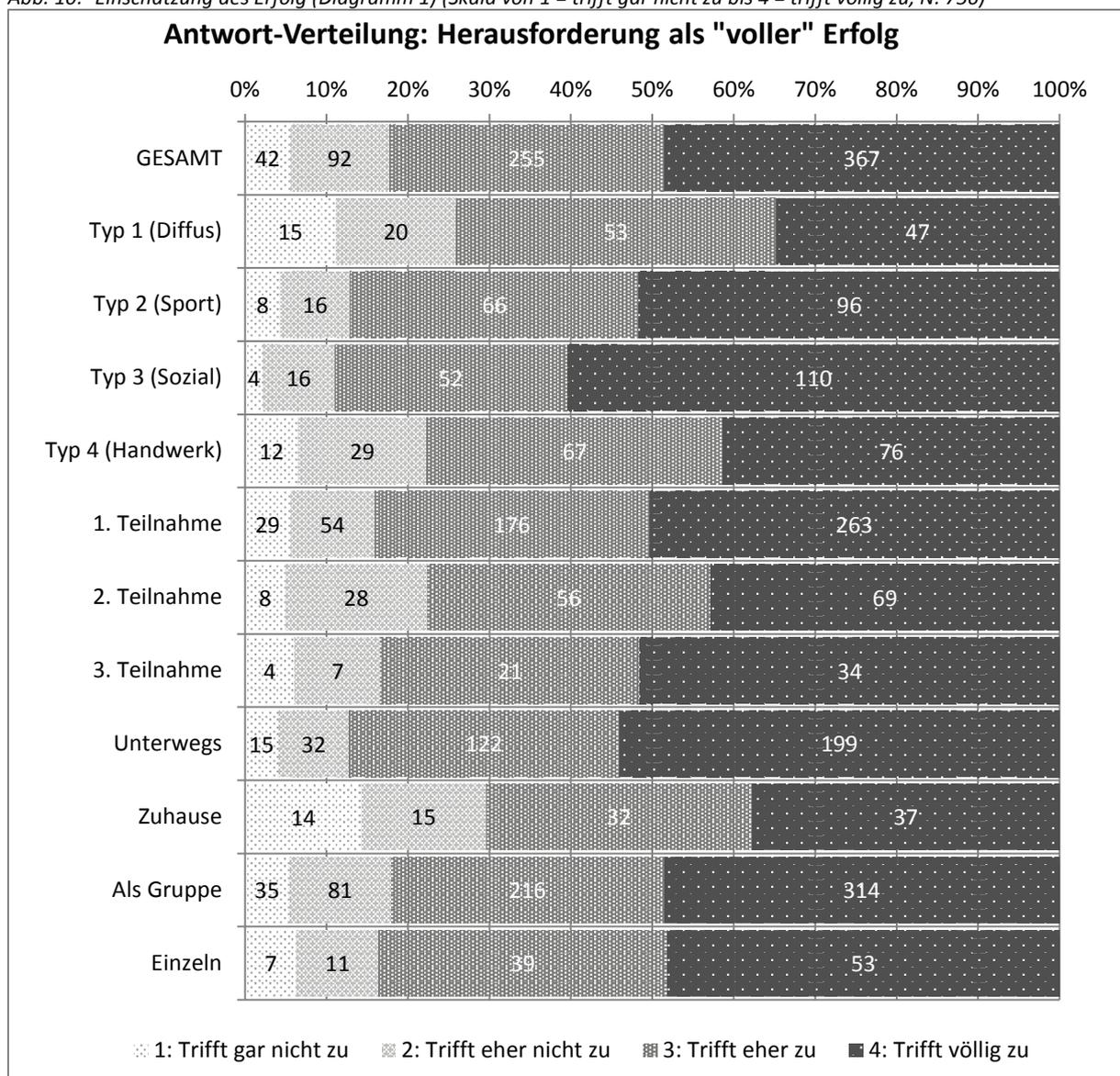
### 3. Die eigene Herausforderung als Erfolg oder Misserfolg

Entscheidend für die – zumindest anfängliche – Gesamtbewertung der Herausforderung dürfte die Einschätzung der Schüler\*innen sein, ob ihre Aktivität überhaupt als ein Erfolg (auf den man stolz sein kann) zu bewerten ist und ob sie selbst wesentlich zu diesem Erfolg oder Misserfolg der Herausforderung beigetragen haben.

Abbildung 10 und 11 dokumentiert die Antworten der Schüler\*innen auf die Einzel-Abfrage, ob ihre Herausforderung „ein voller Erfolg“ war. Sie konnten diese Aussage zurückweisen (Wert „1“), eher zurückweisen (Wert „2“), eher annehmen (Wert „3“) oder klar bejahen (Wert „4“).

Insgesamt gesehen gaben knapp über 80 Prozent der Schüler\*innen an, ihre Herausforderung sei ein Erfolg gewesen, das heißt 367 Schüler\*innen kreuzten „trifft völlig zu“ und 255 Schüler\*innen kreuzten „trifft eher zu“ an. Knapp 20 Prozent bzw. 134 Schüler\*innen beurteilten die Herausforderung als nicht erfolgreich: 92 Schüler\*innen votierten hier eher vorsichtig und 42 Personen klar – ein Erfolg lag nicht vor.

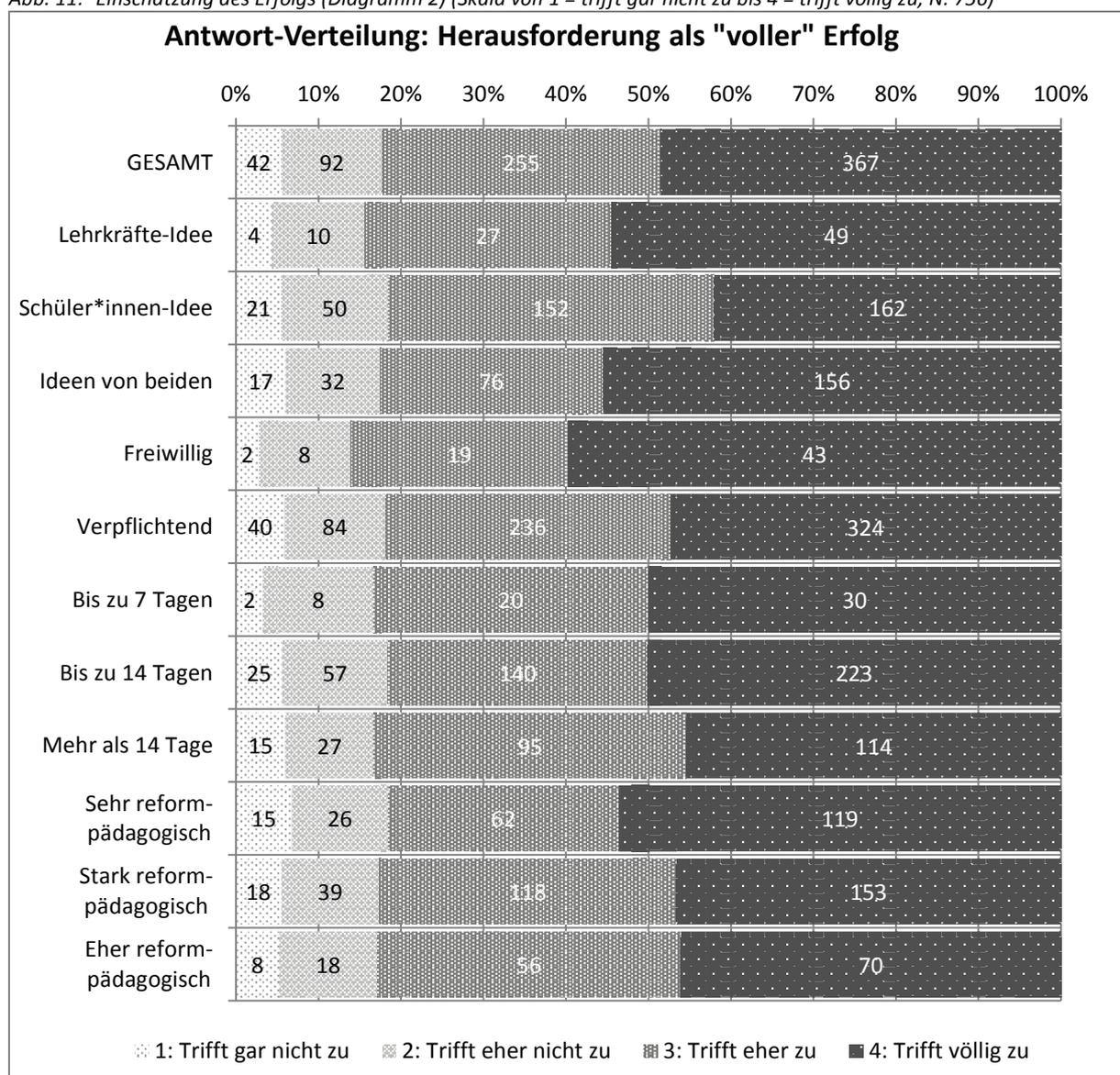
Abb. 10: Einschätzung des Erfolg (Diagramm 1) (Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu, N: 756)



Angesichts der großen Befragten-Anzahl ist dies wenig überraschend, dennoch sind 20% Misserfolgs-Erfahrungen durchaus erheblich und als eine vor allem pädagogische Handlungsaufforderung für die Schulen einzuschätzen. Sicherlich ist bei einem Projekt, dass die Schüler\*innen auffordert, Neues zu wagen, nicht zu erwarten, dass die Umsetzung garantiert gelingt. Unbedingt durch entsprechende Betreuungsstrukturen schulisch abzusichern ist aber, dass auch Erfahrungen des Misserfolgs von den Schüler\*innen konstruktiv genutzt verarbeitet werden können und sie in keinem Falle persönlich frustriert zurück bleiben.

Bei einer genaueren Betrachtung der Befunde in Abbildung 10 (vorherige Seite) werden Differenzen in den verschiedenen Typen und Formen von Herausforderungen deutlich. So verteilen sich die insgesamt wenigen negativen Erfolgsbewertungen unterschiedlich auf die einzelnen Herausforderungs-Typen. Während in Typ 2 (Sport) und 3 (Sozial) die Bewertung sogar positiver als in der Gesamtübersicht ausfällt, lässt sich bei Typ 1 und 4 eine gewisse Häufung der Negativantworten feststellen: Die Schüler\*innen aus Typ 1 (diffus) sehen sogar zu knapp 25% ihre Herausforderung nicht als Erfolg und in Typ 4 (Handwerk) finden sich auch über 20% der Schüler\*innen, die für sich kein Erfolgserlebnis konstatierten.

Abb. 11: Einschätzung des Erfolgs (Diagramm 2) (Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu, N: 756)



Bemerkenswert ist zudem die deutlich geringere Erfolgs-Einschätzung bei der zweiten Teilnahme am Herausforderungsprojekt: Während es bei der ersten und dritten Teilnahme eine im Vergleich zur Gesamteinschätzung ähnliche positive Rückmeldung gibt, überschreitet die Anzahl der Schüler\*innen, die bei ihrer Herausforderung von einem Misserfolg sprechen, den Wert 20%. 28 Schüler\*innen dieser Befragtengruppe sehen eher keinen Erfolg und 8 weitere Schüler\*innen lehnten die Aussage, dass ihre Herausforderung erfolgreich war, komplett ab. Für den weiteren Bericht werden wir diese Differenzen im Blick behalten, um dieses Einschätzungsergebnis durch weitere Abfrage inhaltlich genauer auszuleuchten.

Auch das Verlassen des Heimatortes bei der Herausforderung scheint wieder bedeutsam. In der Gruppe der Zuhausegebliebenen finden sich prozentual gesehen mehr Schüler\*innen (30%), die von einem Misserfolg sprechen. Allerdings ist die Befragten-Gruppe auch deutlich kleiner, als diejenige, die bei der Herausforderung unterwegs waren. Letztlich müssen wir weitere Erhebungen abwarten, um verlässlichere Aussagen treffen zu können. Die Tendenz, dass eine Herausforderung zu Hause durch die Schüler\*innen als weniger positiv und erfolgreich eingeschätzt wird, ist aber eindeutig.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Schulkonzepte (Abb. 11, vorherige Seite) sind wieder die Varianten der Ideenfindung hervorzuheben: wenn die Schüler\*innen die Idee selber entwickeln, schließt dies einen Erfolg keineswegs aus – er fällt aber weniger deutlich aus. Während im Falle der Ideenfindung durch die Lehrkräfte oder in der Mischvariante jeweils über 50% der Befragten von einem „vollen Erfolg“ berichten, sind dies ‚nur‘ 40% bei den Schüler\*innen, die ihre Herausforderung selbst planen.

Erneut zeigt sich die freiwillige Teilnahme an einer Herausforderung als positive Rahmenbedingung hervor – diesmal für die Erfolgswahrnehmung: fast 60% dieser Schüler\*innen sprechen von einem „vollen Erfolg“ im Vergleich zu 47% bei den Schüler\*innen mit Teilnahme-pflicht. Insgesamt jedoch war auf für 82% der teilnahmepflichtigen Schüler\*innen ihre Herausforderung alles in allem erfolgreich (86% bei den Freiwilligen); der Anteil der Misserfolgs-erlebnisse scheint so vergleichsweise ähnlich.

Die verschiedene Dauer der Herausforderung oder die reformpädagogische Öffnung der Schule haben wenig Bedeutung auf den erlebten Erfolg der Schüler\*innen: lediglich bei sehr reformpädagogisch orientierten Schulen und bei der zweiten Teilnahme scheint der wahrgenommene Misserfolg etwas höher – die Unterschiede sind aber minimal.

Aufbauend auf ihrer Erfolgseinschätzung wurden die Schüler\*innen in einer weiteren Abfrage dazu aufgefordert, die Verantwortlichkeiten dafür zu benennen, dass dieser Erfolg bzw. Misserfolg eingetreten ist. Dabei erhielten die Schüler\*innen, die bei der Abfrage die mittleren Alternativen (trifft eher nicht zu / trifft eher zu) gewählt hatten, die Möglichkeit, sowohl Verantwortliche für Erfolg als auch Misserfolg zu benennen; diejenigen Schüler\*innen, die der Aussage klar zugestimmt oder sie abgelehnt hatten, hatten dagegen nur die – zu ihnen passende – Möglichkeit, entweder Erfolgs- oder Misserfolgsverantwortliche zu benennen. Im Fragebogen vorgegeben waren dabei schon bestimmte mögliche Verantwortliche bzw. Gründe als Mehrfachauswahl (vgl. Tabelle 1). Auch die Option „Sonstiges“ zu wählen und zu erläutern

war gegeben. Zudem wurden die Schüler\*innen aufgefordert, ihre Verantwortlichkeits-Bennungen noch einmal im Rahmen einer offenen Antwort kurz zu erläutern. Aufgrund der insgesamt sehr positiven Erfolgseinschätzung hat die Befragung deutlich mehr Aussagen dazu ergeben, wer verantwortlich für Erfolg war.

Tab. 1: Zuordnung der Verantwortlichkeiten für Erfolg und Misserfolg der Herausforderung (Mehrfachauswahl)

Der ERFOLG lag an	Nennungen	Der MISSERFOLG lag an	Nennungen
...mir	237	...mir	36
...der Gruppe	513	...der Gruppe	48
...einzelnen Personen in der Gruppe	144	...einzelnen Personen in der Gruppe	101
...der Begleitung der Gruppe	218	...der Begleitung der Gruppe	59
...der Schule / den Lehrkräften	79	...der Schule / den Lehrkräften	52
...sonstigen Gründen	122	...sonstigen Gründen	98

Mit Blick auf Tabelle 1 erkennt man, dass die eigene Gruppe als der wichtigste Grund für den Erfolg der Herausforderung genannt wurde (513 von 1313 Nennungen, 39%). Auch bei den freien Antwortmöglichkeiten wurde insbesondere die gute Gruppenzusammensetzung, Teamwork, die Planung als Gruppe und der Zusammenhalt in der Gruppe hervorgehoben. Als wichtige Erfolgsfaktoren identifizieren die Schüler\*innen zudem sich selbst (237 Nennungen, 18%) sowie die Begleitung der Gruppe (218 Nennungen, 16%) – dies spricht grundsätzlich dafür, dass sich die Schüler\*innen als bedeutsam und wirksam bei ihrer Herausforderung erlebt haben, und dafür, dass die Schulen bei der Auswahl und Schulung der Begleitungen eine gute Arbeit leisteten. Ansonsten bewerten die Schüler\*innen den Einfluss der Schule bzw. der Lehrkräfte auf den Erfolg ihrer Herausforderung als eher gering (79 von 1313 Nennungen, 6%). Die vermerkten „sonstigen Gründe“ lassen sich anhand der offenen Antworten nur bedingt aufklären. Teilweise finden sich Hinweise darauf, dass noch weitere Personen – z.B. Gasteltern bei einem Auslandsaufenthalt – als wichtige Erfolgsfaktoren erlebt wurden.

Betrachtet man im Gegenzug die Nennungen für den Misserfolg der Herausforderung fällt auf den ersten Blick die eher geringe Gesamtanzahl an Nennungen überhaupt auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Vergleich weniger Schüler\*innen ihre Herausforderung als Misserfolg eingeschätzt haben und nur 134 Schüler\*innen überhaupt die Möglichkeit hatten, Gründe für den Misserfolg zu benennen. Bemerkenswert ist, dass von diesen 134 Schüler\*innen 101 einzelne Personen in der Gruppe als verantwortlich für Misserfolge genannt werden (26% aller Nennungen). Während der eigenen Person im Vergleich die wenigste Verantwortung zugeschrieben wird (36 Nennungen, 9%), verteilen sich die Verantwortlichkeiten ansonsten nahezu gleichmäßig auf die Gruppe, ihre Begleitung oder auch die Schule (jeweils 12 bis 15%). Hervorzuheben sind die „sonstige Gründe“ – mit 98 Nennungen (25%), die nach den einzelnen Personen wichtigste Kategorie für Misserfolgsverantwortliche. Aus den offenen Antworten lässt sich schließen, dass einige Herausforderungen wegen Krankheit abgebrochen wurden. Auch Konflikte innerhalb der Gruppe, mit einzelnen Personen und der Begleitung werden an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen. Im Hinblick auf die Schule als negativer Faktor wird zudem deutlich, dass für die beides Schüler\*innen beides vorkommt: ein erlebter Mangel bzw.

ein Wunsch nach mehr Unterstützung als auch ein Mangel an bzw. ein Wunsch nach mehr eigenen Entscheidungsmöglichkeiten.

Insgesamt kann bezüglich der Erfolgseinschätzung der Herausforderung betont werden, dass einige Schüler\*innen ein ganz überwiegend positives Erfolgserlebnis durch das Projekt hatten – insbesondere in einem gelungenen Gruppenkontext mit guten Begleiter \*innen. Unter den Faktoren für die – wenigen – Misserfolgserlebnisse lässt sich kein besonderer Schwerpunkt ausmachen. Probleme mit einzelnen Personen treten am deutlichsten hervor; sind aber als wichtige Basis sozialen Lernens in Gruppenkonstellationen einzuschätzen. Wesentlich dürfte sein, dass die Schule Vorsorge dafür trifft oder aufmerksam dafür ist, dass negative Erfahrungen und Konflikte konstruktiv aufgearbeitet werden. Ansonsten scheinen die unterschiedlichen Konzepte der Projektumsetzung der Schulen auf verschiedene Weise in Einzelfällen Konfliktpotential zu beinhalten – vor allem bei der Frage, wieviel Freiheit oder Eigenverantwortung den Schüler\*innen zugestanden oder auch auferlegt wird.

#### 4. Die Herausforderungen als motivierende Erfahrung (basic needs)

Wesentlich für die evaluative Bewertung des Projekts der „Herausforderung“ dürfte – neben einer positiven Gesamtbewertung und ihrer Einschätzung als Erfolg – die Frage sein, ob es sich um eine gute Zeit gehandelt hat, in der sich die Schüler\*innen wohl fühlten. Hierbei sind zwei Aspekte zu unterscheiden, die im vorliegenden Schulbericht auch getrennt voneinander vorgestellt werden:

- I. der Umstand, dass, egal wie erfolgreich, wirksam oder nützlich eine pädagogische Maßnahme ist, sie ethisch gesehen für die Schüler\*innen immer auch eine schöne Erfahrung (ein gutes Hier und Jetzt) bieten muss – schließlich wird Lebenszeit beansprucht (siehe hierzu Kapitel 7), und
- II. das motivationspsychologische Diktum, dass Arbeiten und Projekte, die durch eine Person nicht völlig frei und selbstbestimmt gewählt werden, eher und nachhaltiger positiv weiterwirken, und am besten also zur selbsttätigen Wiederholung und Weiterführung der Anstrengungen motivieren, wenn die ausführende Person bei ihren menschlichen Grundbedürfnissen abgeholt wird. Dann besteht die Chance, dass sich der fremdbestimmte (extern motivierte) Auftrag in ein eigenes Anliegen verwandelt. Auf diesen Aspekt guter gestalteter Auftragsarbeiten geht das folgende Kapitel ein.

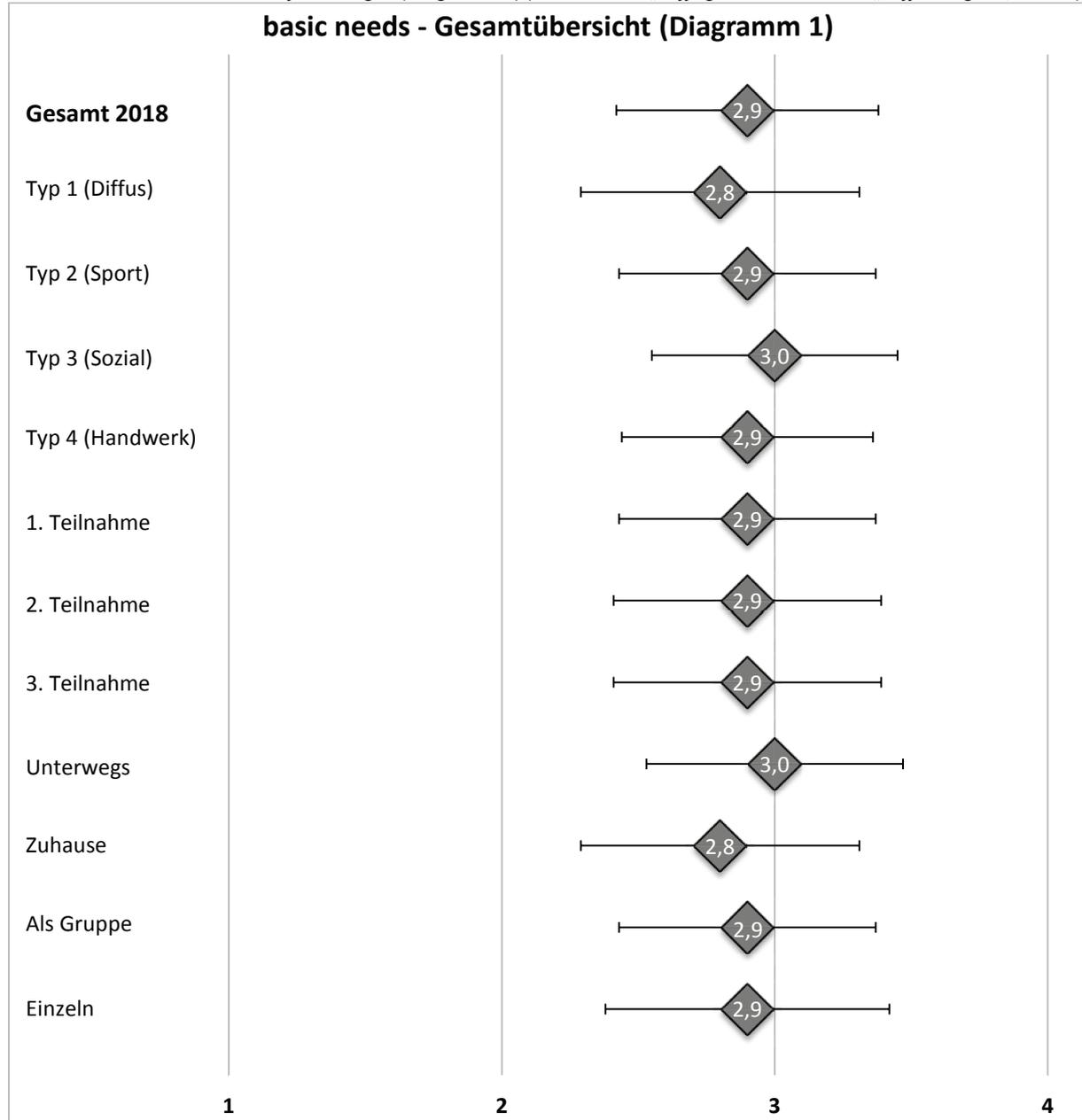
**Einleitend noch ein paar differenziertere Anmerkungen zum theoretischen Hintergrund:** In der Motivationspsychologie wird inzwischen nicht mehr nur zwischen Aspekten der extrinsischen (von außen durch Anreize oder auch Druck) oder der intrinsischen (durch in der einzelnen Person selbst verankerte Motive) bestimmten Motivation einer Person unterschieden. Inzwischen liegt ein zentraler Forschungsfokus auf der Frage, wie verantwortliche Personen geschickterweise Arbeits-, Lern- oder auch sonstige Lebensräume gestalten sollen, so dass eigentlich in ihnen fremdbestimmt abhängig platzierte Personen zunehmend eine eigene selbstbestimmte Motivation entwickeln, die situativ vorgegeben Erwartungen eigenständig und eigenaktiv zu erfüllen und sie sogar zu ihren eigenen zu machen. Der Forschungsstand hierbei ist, dass motivierend gestaltete Lebensräume vor allem drei Grundbedürfnissen (*basic needs*) des Menschen möglichst umfassend gerecht werden müssen und zwar dem Bedürfnis nach

- I. *Autonomie* im Sinne eines Erlebens von eigenem Einfluss und persönlicher Interessenverwirklichung,
- II. *Kompetenz* im Sinne des Erlebens von eigener Fähigkeit und Erfolg im Handeln. Hier wären dann auch Aspekte der Selbstwirksamkeit (ich kann, was ich will) angesprochen und
- III. *Sozialer Eingebundenheit* im Sinne eines Erlebens der Wahrnehmung und Anerkennung des eigenen (selbstbestimmten und erfolgreichen) Handelns durch andere Personen. Diese anderen Personen müssen nicht zwingend Freund\*innen sein, es kann sich auch um Mitbewerber\*innen und Konkurrent\*innen handeln – allerdings geht es schon um ein spürbares Interesse (zumindest vorgestellt) echter Anderer und nicht nur ein anonym-automatisches Feedback.

Zentrale Aspekte dieser Selbstbestimmungstheorie der Motivation (entwickelt von Deci & Ryan)<sup>6</sup> sind auch in erlebnispädagogischen Konzepten enthalten, die für gehaltvolle erlebnispädagogische Lernerfahrungen ebenfalls die Bedeutung der Eigentätigkeit der Teilnehmer\*innen, ihrer positiven Bewältigungserfahrung und die Wichtigkeit der Gruppen bzw. Erlebnisgemeinschaft hervorheben.<sup>7</sup>

Die Erhebung der Schüler\*innen-Wahrnehmung darauf, wie sie im Herausforderungs-Projekt ihre *basic needs* erfüllt gesehen haben, bildete entsprechend einen besonderen Schwerpunkt im eingesetzten Fragebogen und ist Thema des aktuellen Kapitels unserer Datenauswertung.

Abb. 12: *basic needs* bei Herausforderungen (Diagramm 1) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 755)



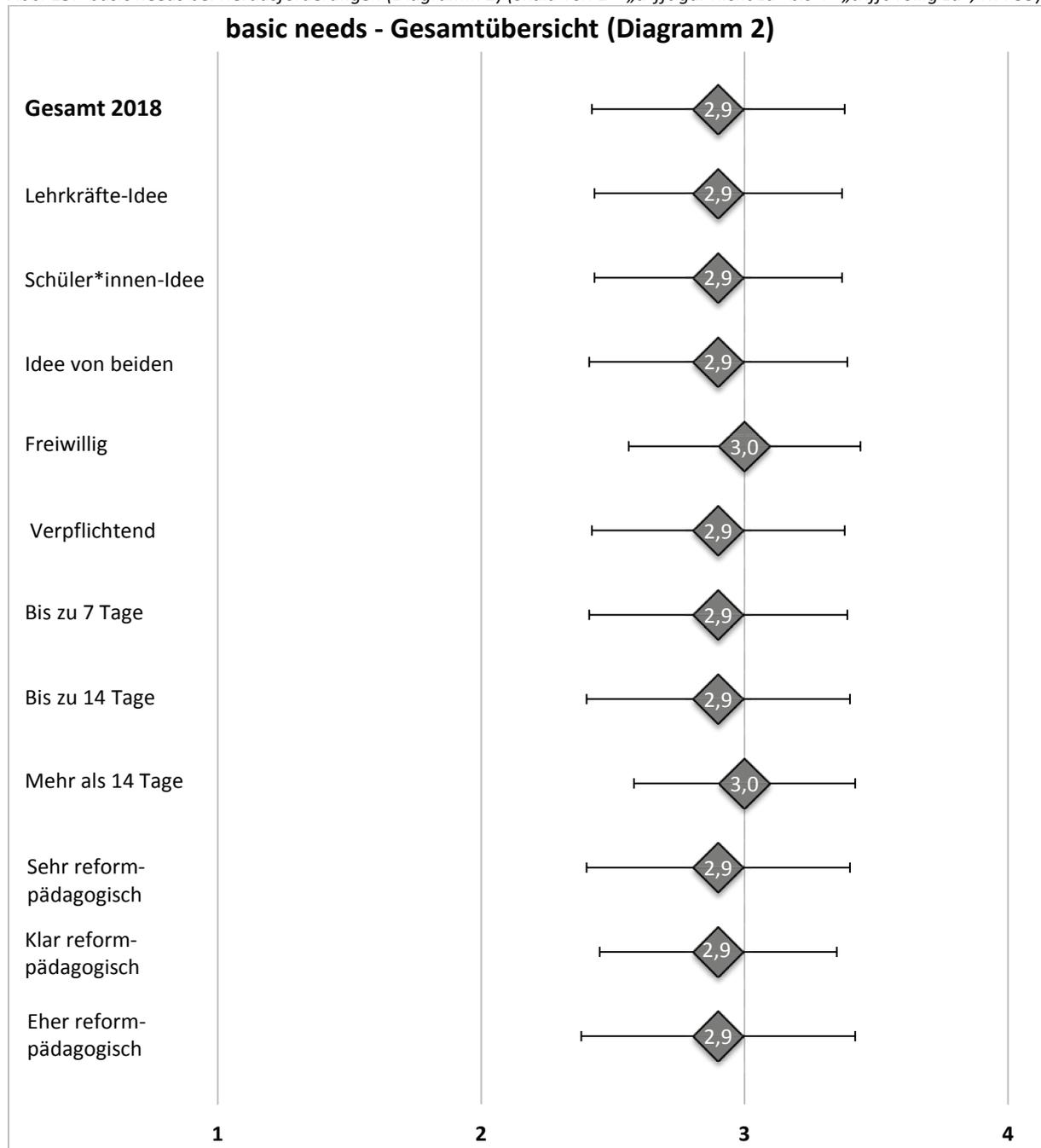
<sup>6</sup> Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238 oder auch Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (1), 182–185.

<sup>7</sup> Vgl. Michl, W. (2015). *Erlebnispädagogik*. 3. Aufl. Stuttgart: Reinhardt.

In einem ersten Schritt dokumentieren wir mit Abbildung 12 (vorherige Seite) und 13 eine Auswertung aller Items bzw. Teilskalen zum Autonomie-Erleben, Kompetenz-Erleben und zum Erleben der sozialen Eingebundenheit, die als Erhebung der *basic needs* in unsere Befragung aufgenommen wurden. Sie erlauben somit einen ersten Gesamtüberblick, den dann in verschiedenen Unterkapiteln differenziert nachgegangen wird.

Generell lässt sich festhalten, dass bei einer vergleichsweise hohen Übereinstimmung der Schüler\*innen (geringen Standardabweichungen), sie ihre Grundbedürfnisse bei ihren Herausforderungen grundsätzlich als erfüllt ansahen (MW=2,9 = „trifft eher zu“). Die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen sind gering – und entsprechen dem schon bekannten Muster. Etwas günstiger scheint es, die Herausforderung unterwegs statt zu Hause und freiwillig statt verpflichtend anzugehen.

Abb. 13: *basic needs* bei Herausforderungen (Diagramm 2) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 755)

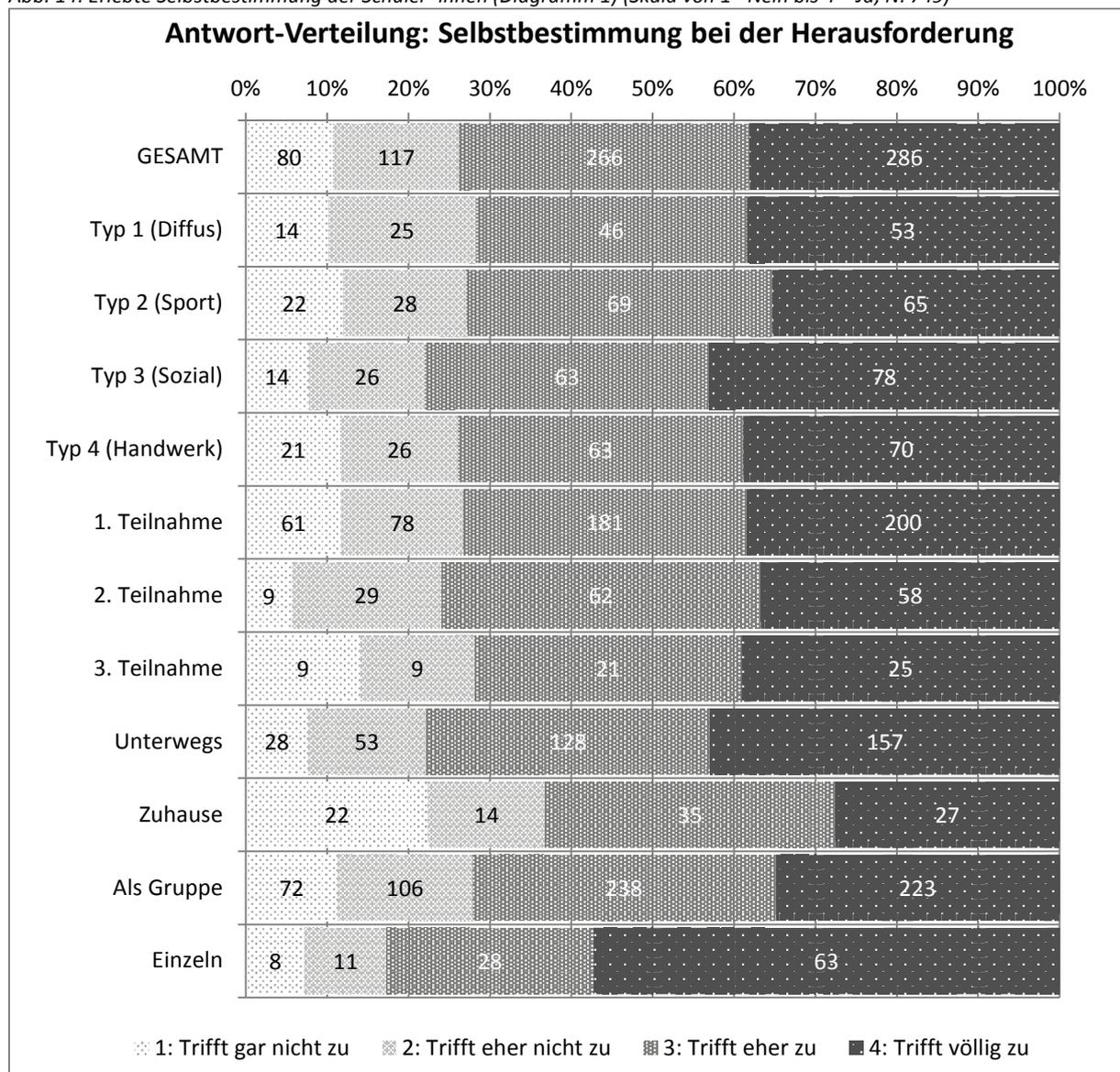


Ansatzweise positiver scheinen zudem Herausforderungen mit einem sozialen Schwerpunkt und Herausforderungen, die länger als 14 Tage dauern. Eine Diskussion dieser – rein deskriptiven – Beobachtungen möchten wir an dieser Stelle zurückstellen. Vor einer Gesamtdiskussion (Unterkapitel 4.4) möchten wir den verschiedenen Teilaspekten der *basic needs* beim Projekt Herausforderungen erst einmal vertiefend nachgehen.

#### 4.1 Autonomie-Erleben

Das Thema des Autonomie-Erlebens bei den Herausforderungen geht über das entsprechende psychologische Grundbedürfnis hinaus. Der möglichst große Umfang der Selbstbestimmung der Schüler\*innen gehört zum konzeptuellen Grundbestand des Projekts – auch wenn sich die einzelnen Schulen, die das Projekt realisieren, durchaus darin unterscheiden, wie sehr sie die Entscheidung, was die persönliche Herausforderung sein soll, den Schüler\*innen überlassen. Entsprechend wurde auf diesen Aspekt eine besondere Aufmerksamkeit gelegt und zusätzlich zur Autonomie-Skala in einer Einzel-Abfrage der Umfang der Selbstbestimmung der Schüler\*innen im Projekt erhoben.

Abb. 14: Erlebte Selbstbestimmung der Schüler\*innen (Diagramm 1) (Skala von 1 =Nein bis 4 = Ja, N: 749)

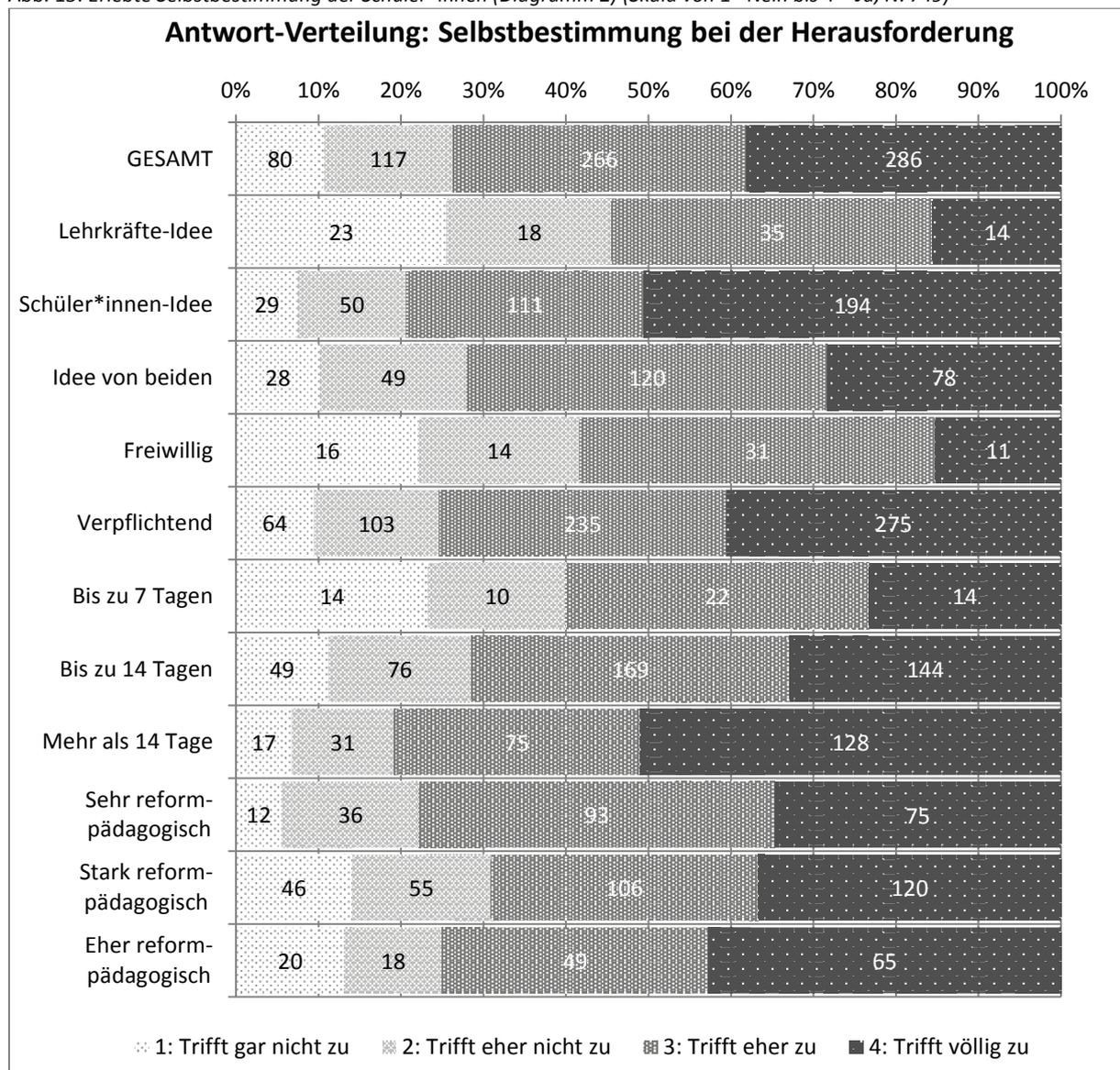


Vorgelegt wurde den Schüler\*innen eine vierstufige Abfrage dazu, inwieweit sie ihre Herausforderung selbst gestalten konnten, mit den alternativen Antwortmöglichkeiten:

- 1) „Nein, letztlich war alles vorgegeben“,
- 2) „Eher nein, ich konnte auswählen und mitdiskutieren“,
- 3) „Eher ja, ich konnte manches selbst entscheiden“ sowie
- 4) „Ja, ich hatte umfassende Freiheiten“.

Abbildung 14 (vorherige Seite) und 15 dokumentieren das Ergebnis dieser Einzelabfrage. Zwei Drittel der Schüler\*innen (74%) wählten entweder die Aussage 3) bzw 4): Entscheidungsspielräume waren für sie durchaus (36%) oder umfassend (38%) vorhanden. Bezogen auf die einzelnen Typen und Formen von Herausforderungen zwingen sich nur wenige Variationen. Ausnahme sind wieder die Schüler\*innen, die zu Hause geblieben sind (MW=2,7 SD=1,11) die signifikant geringere Möglichkeiten der Selbstbestimmung wahrnehmen als Schüler\*innen, die für die Herausforderung ihren Heimatort verließen (MW=3,13 SD=0,9  $t(135,73)=-3,67$   $p<.001$ ).

Abb. 15: Erlebte Selbstbestimmung der Schüler\*innen (Diagramm 2) (Skala von 1 =Nein bis 4 = Ja, N: 749)



Auffällig ist zudem, dass die Schüler\*innen mit einer Einzelherausforderung ein höheres Maß an Selbstgestaltungsmöglichkeiten berichten (83%, MW=3,1 SD=0,93) als Schüler\*innen, die eine Herausforderung als Gruppe absolvierten (72%, MW=2,7 SD=1,11,  $t(747)=0,85$   $p<.001$ ). Dies ist sicherlich darauf zurückzuführen ist, dass sie hier auch mehr persönliche Verantwortung für die Gestaltung ihrer Herausforderung übernehmen und sich nicht in einem Gruppenkontext mit anderen abstimmen mussten.

Die Auswertung der Abfrage mit Vergleich der Schulkonzepte (Abb. 15, vorherige Seite) demonstriert wenig überraschend, dass Schüler\*innen an Schulen, bei denen die Herausforderung-Ideen von Lehrpersonen vorgeschlagen werden, sich in einem deutlich geringer Maße als selbstbestimmt erleben. Dennoch – und ist hervorzuheben – scheinen auch an diesen Schulen für 14 von 90 Schüler\*innen umfassende und für 35 weitere Schüler\*innen erkennbare Möglichkeiten der Mitgestaltung vorhanden gewesen zu sein (insg. 54%). Das spricht dafür, dass sich selbst in einem stark vorstrukturierten Projektkontext die Schüler\*innen als eigen- bzw. mitverantwortlich wahrnehmen können – allerdings in einem klar begrenzteren Maße als wenn sie die Ideen für die Herausforderungen ganz oder teilweise selbst einwickeln.

Bemerkenswert in Abbildung 15 ist erneut der Vergleich von freiwilligen oder verpflichtenden Herausforderungen – obschon erstere sich explizit für das Projekt entscheiden, scheinen die ihre Freiheitsgrade an den Schule, die eine freiwillige Herausforderung anbieten, vergleichsweise geringer ausgeprägt (58% Zustimmung, MW=2,5 SD=1,01). Schüler\*innen an Schulen mit einer verpflichtenden Herausforderung sehen klar größere Selbstbestimmungsmöglichkeiten (75% Zustimmung, MW=3,1 SD=1,0  $t(747)=-4,58$   $p<.001$ ). Die freie Wahl zur Teilnahme an einer Herausforderung scheint somit eher der Auswahl eines schon weitgehend vorgestalteten bzw. restringierten Angebots zu entsprechen.

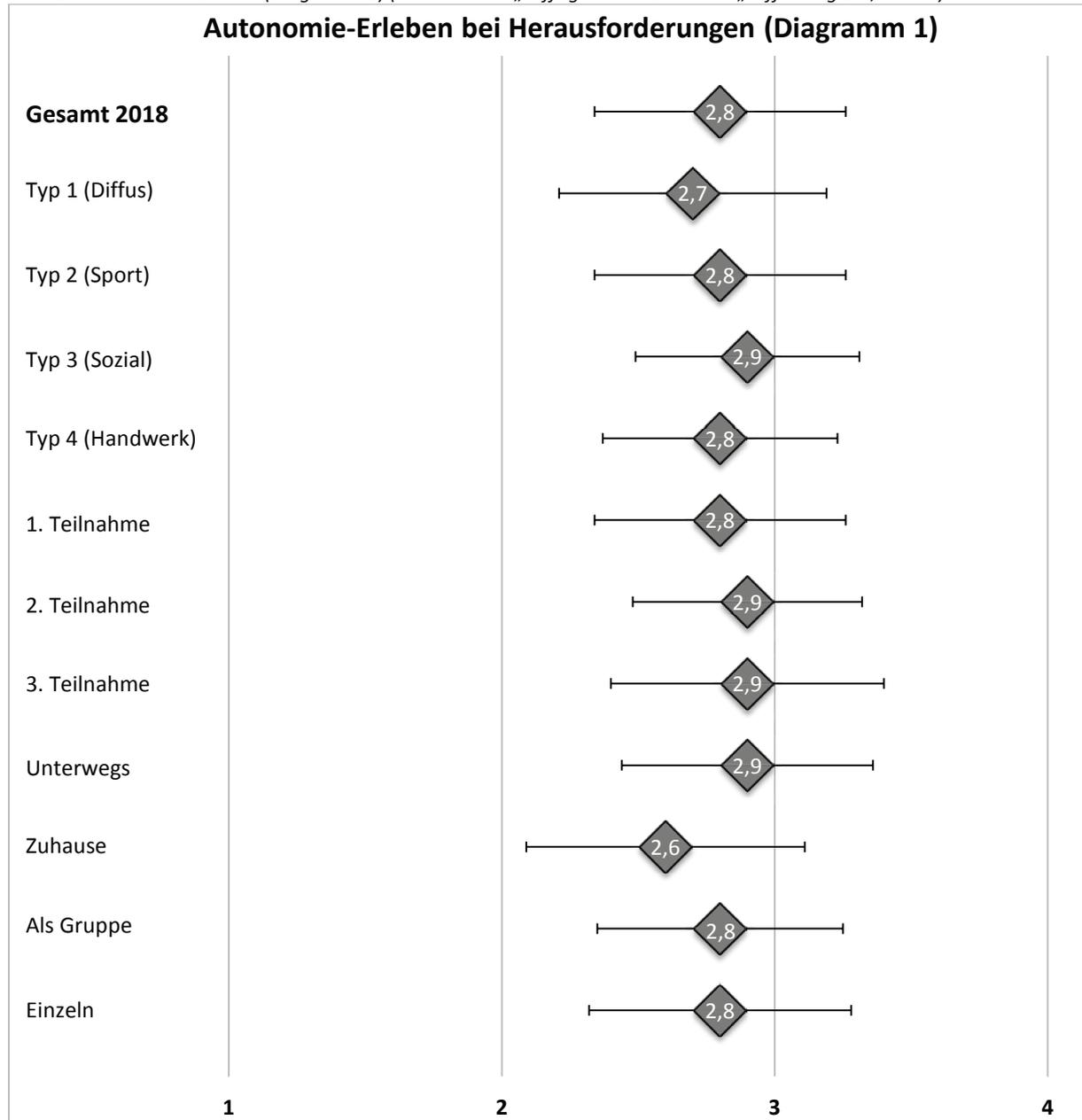
Ansonsten scheinen geringere Selbstbestimmungs-Erfahrungen an Schulen aufzutreten, die sich eher für eine zeitlich begrenzte (und damit vielleicht insgesamt vorsichtiger) Umsetzung des Projekts entscheiden (bis zu 7 im Vergleich zu 14 oder mehr als 14 Tagen). Hier fehlen uns aber zur genaueren Interpretation wesentliche – letztlich nur über qualitative Befragungen – einzuholende Hintergrundinformationen.

Ergänzt wurde die Abfrage zur Selbstbestimmung durch die eigentliche Autonomie-Skala, bestehend aus acht Items. Mit diesen wurde neben der projektbezogene Mitbestimmung auch die erlebte Meinungsfreiheit, die mögliche Verantwortungsübernahme sowie die persönlichen ‚Haftung‘ für die Konsequenzen eigener projektbezogener Entscheidungen erfragt. Typische Items waren: „Bei meiner Herausforderung konnte ich mehr mitbestimmen als sonst in der Schule“ oder „Bei meiner Herausforderung hatten meine Entscheidungen direkte Folgen für mich.“

Abbildung 16 und 17 auf den folgenden Seiten dokumentieren die Befragungsergebnisse. Es zeigt sich insgesamt eine konsistente positive Einschätzung (MW=2,8 SD=0,46), die allerdings verbalisiert als nur „eher autonom“ zu beschreiben ist. Bei den vier Typen von Herausforderungen gibt es nur geringe und statistisch nicht bedeutsame Differenzen. Die trifft auch auf die Häufigkeit der Teilnahme zu. Bei den Zuhausegebliebenen bestätigt sich der Befund aus

der Einzelitem-Abfrage zur Selbstbestimmung: Sie erleben sich als klar weniger autonom als die Schüler\*innen, die unterwegs waren (MW=2,6 SD=0,5 t(466)=-4,53 p<.001).

Abb. 16: Autonomie-Erleben (Diagramm 1) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“; N: 755)



Im Vergleich der Schulkonzepte (Abb. 17, nächste Seite) bestätigt sich die Erwartung, dass Schüler\*innen, die sich Schüler\*innen, die eine von den Lehrkräften konzipierte Herausforderung absolvieren, sich als signifikant weniger autonom empfinden (MW=2,7 SD=0,41) als diejenigen, die selbst die Ideen für die Herausforderung erarbeitet haben (MW=2,9 SD=0,45 F(2, 752)=12,76 p<.001). Kein Unterschied besteht hingegen zu Schüler\*innen an Schulen, an denen Lehrkräfte als auch Schüler\*innen Herausforderungsideen entwickeln können.

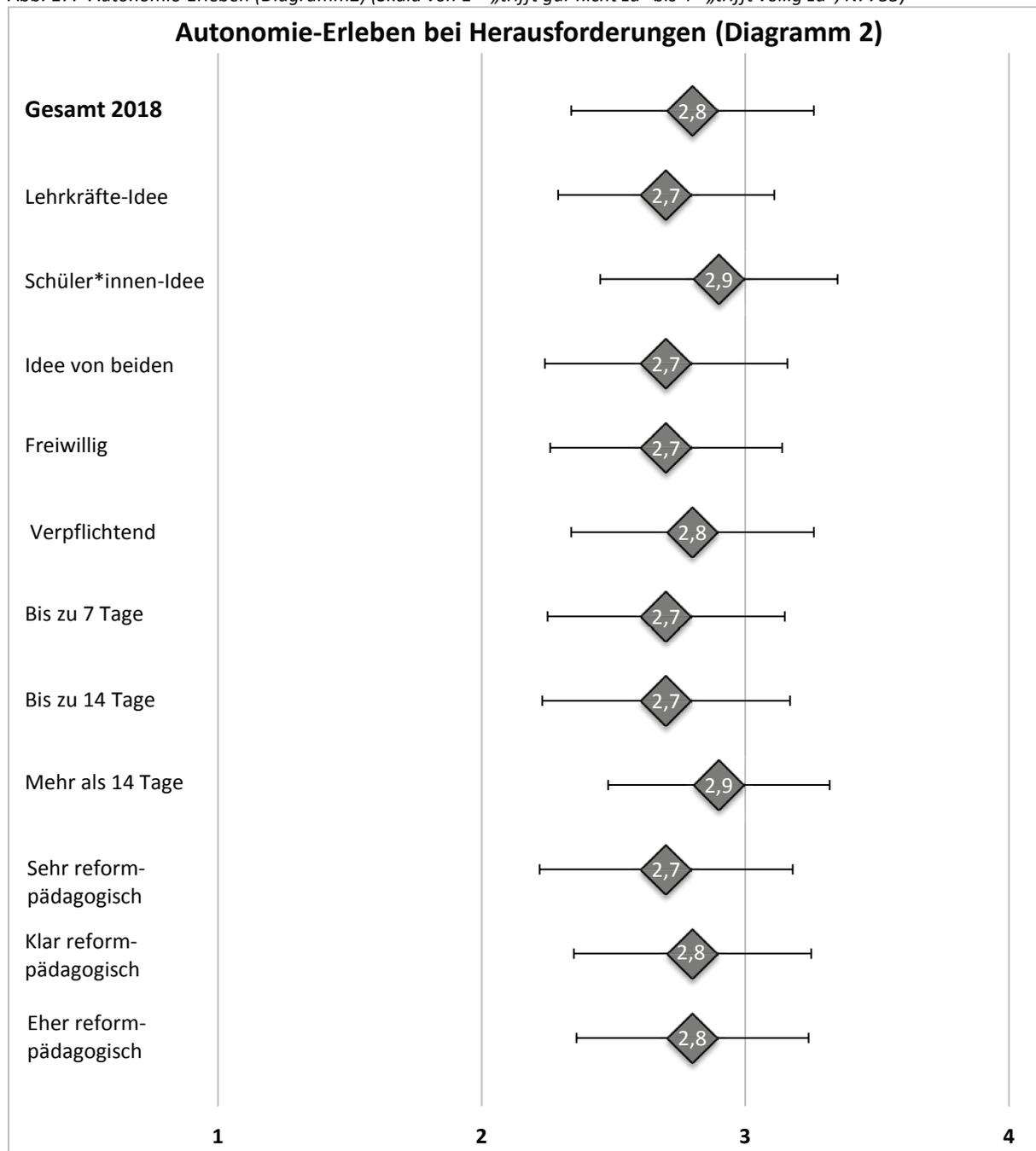
Mit Blick auf die Freiwilligkeit der Projektteilnahme zeigen sich interessanterweise keine signifikanten Unterschiede beim Autonomie-Erleben im Vergleich zur verpflichtenden Herausforderung. Angesichts der bei der Einzelabfrage zur Selbstbestimmung deutlich hervortretenden Differenz ist dies durchaus überraschend – und schwer zu interpretieren. Womöglich führt schon die freie Entscheidung überhaupt eine Herausforderung anzugehen, dazu, dass

die Schüler\*innen sich als beteiligt, mitverantwortlich und gleichberechtigter teilnehmend empfinden.

Signifikant höher ist schließlich das Autonomie-Erleben von Schüler\*innen an Schulen, an denen die Herausforderungen länger als 14 Tage dauern (MW=2,94 SD=0,46) im Vergleich zu Schüler\*innen an Schulen mit kürzeren Laufzeiten von einer Woche (MW=2,72 SD=0,58) und zwei Wochen (MW=2,74 SD=0,47  $F(2,752)=16,66$   $p<.001$ ).

Keine wesentlichen Unterschiede des Autonomie-Erlebens zeigen sich mit Blick auf die reformpädagogische Orientierung bzw. Praxis der Schule.

Abb. 17: Autonomie-Erleben (Diagramm2) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 755)

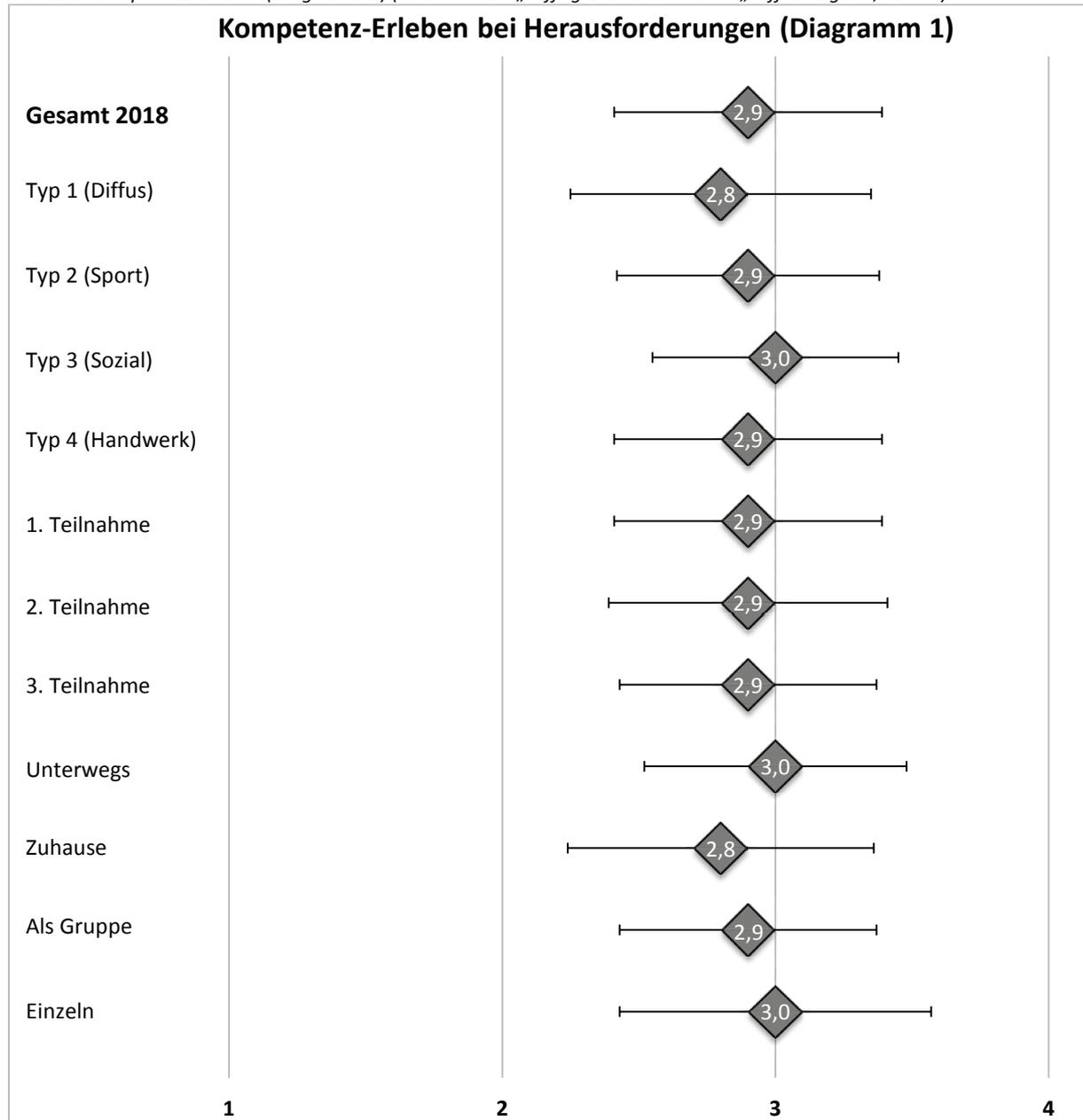


Bei für das Konzept der Herausforderungen besonders wichtigen Aspekten gehen wir auch schon im vorliegenden Bericht statistischen Zusammenhängen zwischen diesem und anderen Faktoren unserer Befragung nach. Ein solch wichtiger Aspekt ist das Autonomie-Erleben – weil

man in ihm so etwas wie das Kernanliegen des Schulprojekts identifizieren könnte. Schüler\*innen sollen sich im Kontrast zum sonstigen Schulalltag und passend zu ihrem Lebensalter als selbsttätig und eigenverantwortlich erleben können. Zugleich ist die Frage, ob und inwieweit man die Schüler\*innen mit der Planung und Umsetzung des Projekts allein lassen kann, mit vielen Vorbehalten und Ängsten verbunden. Verweigert man ihnen nicht nötige Unterstützung, forciert man nicht vermeidbares Scheitern?

Insofern haben wir schon für diesen Bericht geprüft, mit welchen anderen Einschätzungen der Schüler\*innen ihr eigenes Autonomie-Erleben der Schüler\*innen verbunden ist.

Abb. 18: Kompetenz-Erleben (Diagramm 1) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 750)



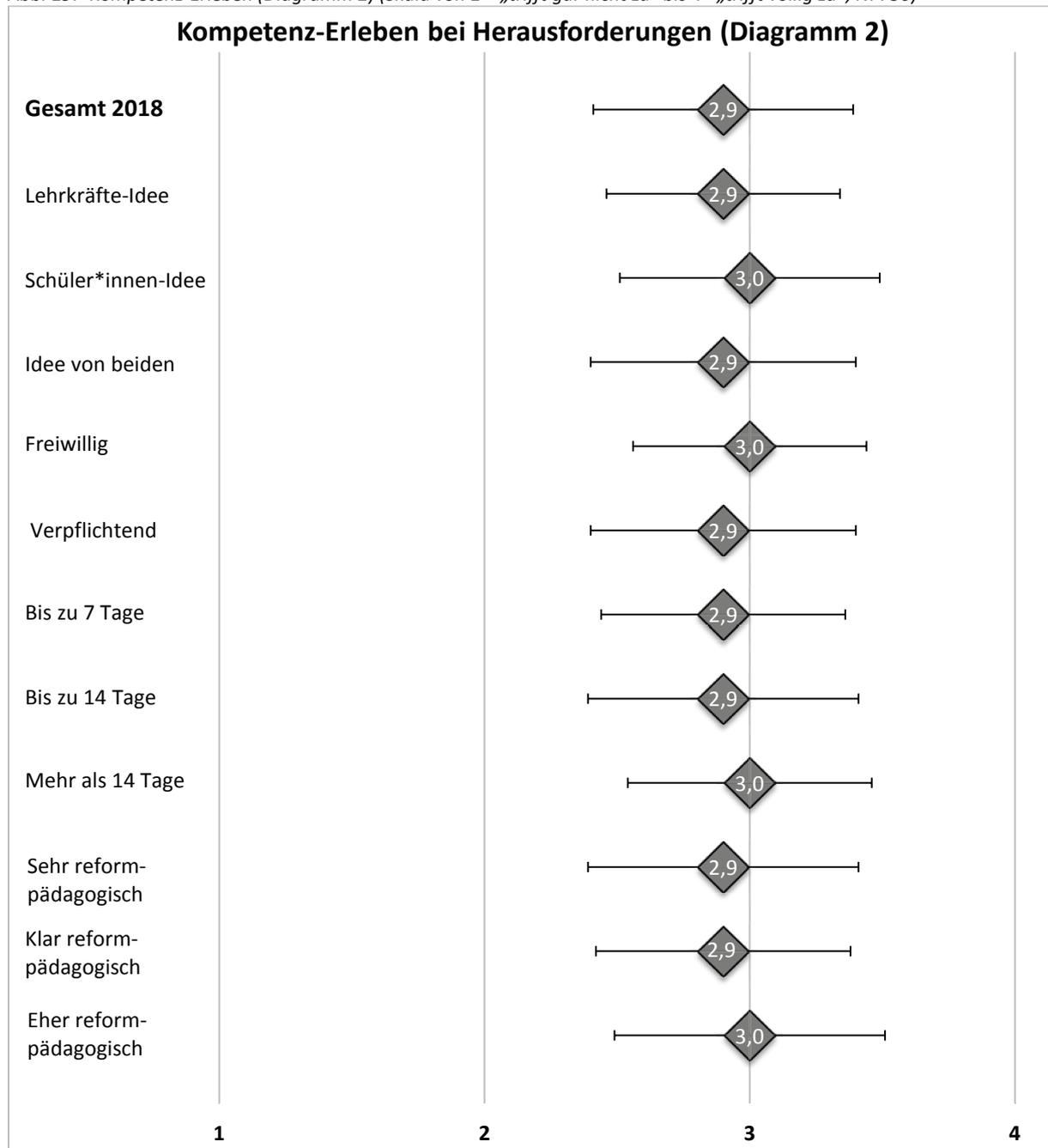
Sichtbar werden – allerdings nur geringe bis mittlere – positive Zusammenhänge zwischen Autonomie und der Bewertung der Herausforderung ( $r=.31$ ,  $p < .001$ ), des Projektes ( $r= .19$ ,  $p < .001$ ), der eigenen Motiviertheit ( $r=.26$ ,  $p < .001$ ; vgl. Kap. 6), der wahrgenommenen Prozessqualität ( $r=.29$ ,  $p < .001$ ; Kap. 7) und Nützlichkeit ( $r=.31$ ,  $p < .001$ ; vgl. Kap. 8). Keine dieser Kor-

relationen sticht hervor – was als vorsichtiger Hinweis gelesen werden könnte, dass die erlebte Autonomie für die Schüler\*innen weniger bedeutsam, wenn auch nicht irrelevant dafür ist, wie sie ihre Herausforderung und das Projekt insgesamt wahrnehmen.

## 4.2 Kompetenz-Erleben

Dass die Schüler\*innen sich bei ihrer Herausforderung als kompetent erleben, ist als zentraler Baustein zu Steigerung ihres Selbstwertgefühls und ihr Selbstwirksamkeit anzusehen – also als ein über das psychologische Grundbedürfnis hinausgehender zentraler Aspekt.

Abb. 19: Kompetenz-Erleben (Diagramm 2) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 750)

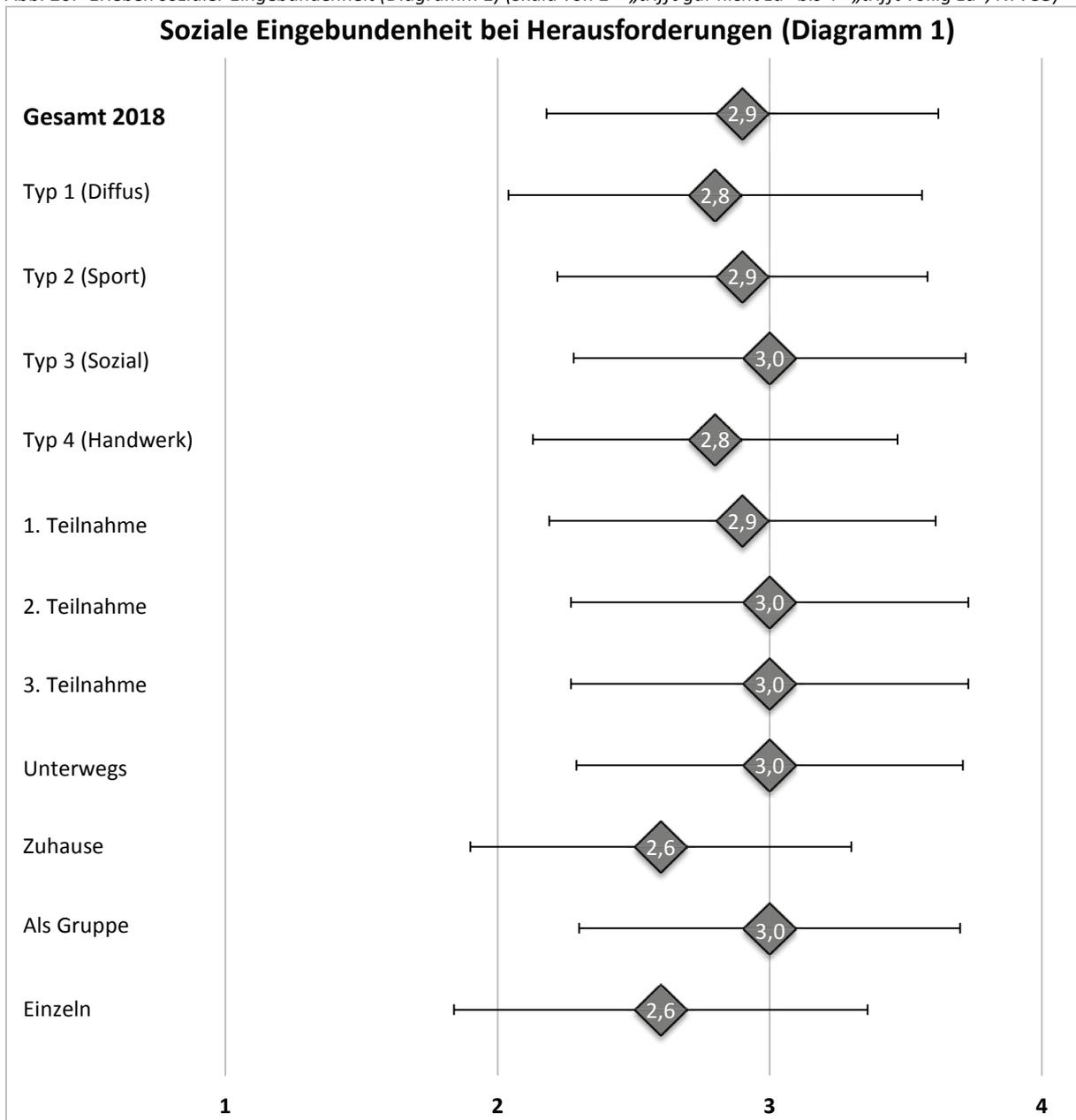


Schon bei der Abfrage zum Erfolg des Projekts (Kapitel 2) wurden hier schon erste – positive – Indizien berichtet. Eine beachtenswerte Anzahl von Schüler\*innen hat sich selbst als verantwortlich (und ausschlaggebend) für das Gelingen der Hausforderung identifiziert.

Zur Messung des Erlebens der eigenen Kompetenz haben wir in unserer Befragung acht Items integriert, bei denen die Schüler\*innen z.B. angegeben sollten, inwieweit sie während der Herausforderung das Gefühl hatten, etwas leisten zu können, oder auch überfordert waren.

Abbildung 18 (siehe oben, S. 32) und Abbildung 19 (vorherige Seite) zeigen, dass die Schüler\*innen bei ihrer Herausforderung prinzipiell (MW=2,9) und recht einmütig (SD= 0,49) den Eindruck hatten, ihre Kompetenz zeigen zu können. Die Mittelwerts-Unterschiede zwischen den einzelnen Vergleichsgruppen sind bei dieser Abfrage minimal und zu vernachlässigen.

Abb. 20: Erleben sozialer Eingebundenheit (Diagramm 1) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 753)

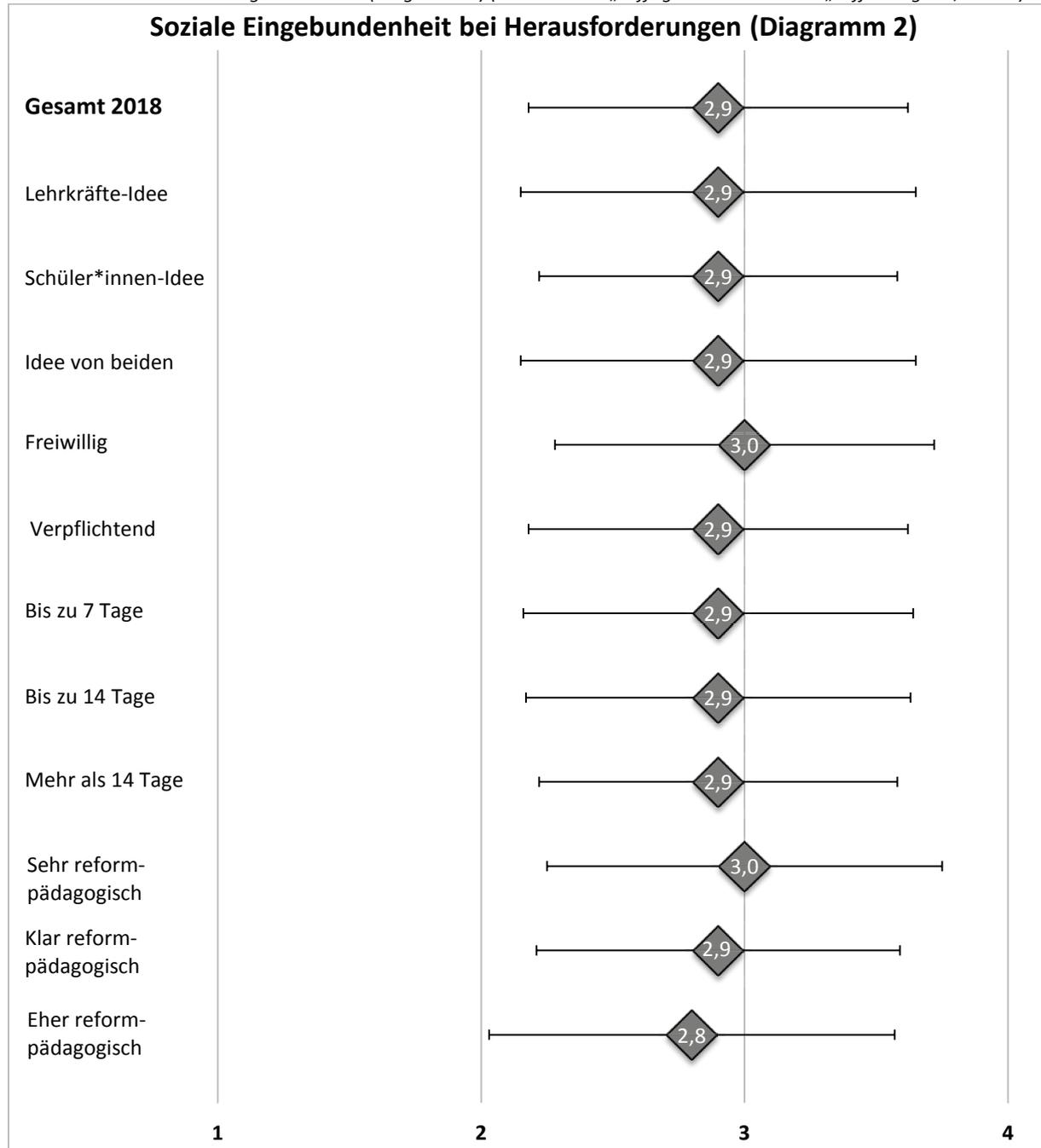


Auch die eher kritischen Schüler\*innen der Typen 1 und 4 und die Zuhausegebliebenen weichen nicht in bedeutsamen Ausmaß ab. Ebenso finden sich im Vergleich der Schulkonzepte (Abb. 19, S. 33) keine Untergruppen, die nennenswert von der Gesamteinschätzung abweichen. Insofern lässt sich konstatieren: Das Erleben der eigenen Kompetenz ist für die Schüler\*innen generell und unabhängig von der Umsetzungsform auf einem mittleren positiven Niveau gegeben.

### 4.3 Soziale Eingebundenheit

Generell ist es wünschenswert, dass Kinder und Jugendliche in einem Kontext aufwachsen, in dem sie sich wahrgenommen und wertgeschätzt erfahren. Mit dem Erleben sozialer Eingebundenheit wird genau dieser Aspekt gespiegelt.

Abb. 21: Erleben sozialer Eingebundenheit (Diagramm 2) (Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 753)



Um den Grad sozialer Eingebundenheit in unserer Befragung zu erheben, haben wir den Schüler\*innen vier Items vorgelegt, beispielsweise die Aussage „Bei meiner Herausforderung habe ich immer ein offenes Ohr gefunden“. Mit Abbildungen 20 und 21 (auf den Seiten 34 und 35) dokumentieren wir die Erhebungsbefunde der so erfassten Skala des Erlebens Sozialer Eingebundenheit.

Insgesamt bewerten die Schüler\*innen ihre sozialer Eingebundenheit ebenso eher positiv wie die anderen Teilaspekte der *basic needs*, allerdings mit einer etwas stärkeren Streuung ihrer Einschätzungen (MW=2,9 SD=0,72). Bei den Typen und Formen von Herausforderungen sind vor allem die klar zurückhaltenderen, eher neutralen Voten der Schüler\*innen hervorzuheben, die bei ihrer Herausforderung zu Hause blieben, und die ihre Herausforderungen alleine absolvierten. Die Schüler\*innen, die für ihre Herausforderungen nicht an einem anderen Ort waren, fühlen sich signifikant weniger sozial eingebunden (MW=2,6 SD= 0,70), als die Schüler\*innen, die unterwegs waren (MW=3,04 SD=0,71  $t(465)=-5,53$   $p<.001$ ). Gleiches gilt für die Schüler\*innen mit einer Einzelherausforderung (MW=2,6 SD=0,76) im Vergleich zu Schüler\*innen, die in Gruppen unterwegs waren (MW=2,96 SD=0,70  $t(143,8)=-4,77$   $p<.001$ ). Beide Befunde sind im Kern nicht überraschend.

Keine wesentlichen Differenzen finden sich bei den Schülereinschätzungen beim Vergleich der verschiedenen Schulkonzepte von Herausforderungen (Abbildung 21, vorherige Seite).

Insgesamt verweist die Frage nach der sozialen Einbindung natürlich auf die Gruppe, in der die Herausforderung angegangen wurde, als einem wesentlichen Projektkontext. Diesen erörtern wir im folgenden Unterkapitel.

### *Die Gruppe als Kontext der Herausforderung*

Herausforderungen können – je nachdem wie die einzelne Schule hier den Rahmen setzt – als Einzelherausforderung oder als Gruppenherausforderung absolviert werden. Im Kontext des Erlebens der sozialen Eingebundenheit verdient dieser organisatorische Aspekt des Projekts eine besondere Aufmerksamkeit. Während sich bei einer Einzelherausforderung die Aufgabe stellt, in relativ kurzer Zeit neue soziale Kontakte zu knüpfen und relevante Bezugspersonen zu finden, ist bei Herausforderungen als Gruppe das Erleben sozialer Eingebundenheit eng an das Gruppenklima gebunden.

Entsprechende Einschätzungen zum Gruppenklima wurden im Fragebogen erfasst und sollen im Folgenden berichtet werden. 652 Schüler\*innen haben angegeben, dass sie ihre Herausforderung als Gruppe bewältigt haben. Am häufigsten waren die Schüler\*innen in Zweiergruppen unterwegs (Modus=2), durchschnittlich umfassten die Gruppen etwa 11 Personen (MW=11,35, Minimum 2 Person, Maximum 40). 435 Schüler\*innen bzw. 66,7% gaben an, dass die Aussage „Ich habe mir meine Gruppe selbst ausgesucht“ genau oder eher für sie zutrifft. Dagegen kreuzten 214 Schüler\*innen an, dass die Aussage gar nicht oder eher nicht für sie stimmt. Auch hier scheinen sich die untersuchten Schulen in ihren Vorgaben und Praxen wie stark sie die Schüler\*innen bei der Gruppenwahl selbst entscheiden lassen, zu unterscheiden.

Bezogen auf das Gruppenklima sind drei Einzel-Items hervorzuheben, zu denen sich die Schüler\*innen auf einer vierstufigen Antwortskala von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt“ äußern sollten. Bei der Interpretation der einzelnen Items (vgl. Tabelle 2) ist zu beachten, dass diese zum Teil negativ formuliert sind – eine positive Bewertung also einem besonders niedrigen (sich der „1“ annähernden) Zahlenwert entspricht (Item 1 und 2). Item 3 ist im Gegensatz dazu positiv formuliert: Besonders gut sind also Zahlenwerte nahe der Zahl „4“.

Tab. 2: Items zur Einschätzung der eigenen Gruppe / Gruppenklima (Skala 1 = „Stimmt nicht“ bis 4= „Stimmt“; N: 649)

Item	MW Alle	SD Alle	MW Typ 1	MW Typ 2	MW Typ 3	MW Typ 4	MW 1. Mal	MW 2. Mal	MW 3. Mal	MW weit weg	MW daheim
„In meiner Gruppe waren Personen, die ich lieber nicht dabeigeht hätte.“	2,2	1,10	2,2	2,3	2,2	2,0	2,2	2,2	2,3	2,2	2,2
„Es wäre leichter gewesen, die Herausforderung alleine zu machen.“	1,4	0,81	1,6	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,5	1,4	1,5
„Meine Gruppe war eine große Unterstützung für mich.“	3,1	0,90	2,9	3,2	3,3	3,1	3,2	3,1	3,0	3,2	2,9
Item (wiederholt)	MW Idee LK	MW Idee SuS	MW Idee alle	MW freiwillig	MW Pflicht	MW 7 Tage	MW 14 Tage	MW > 14 Tage	MW sehr ref.-päd.	MW klar ref.-päd.	MW eher ref.-päd.
„In meiner Gruppe waren Personen, die ich lieber nicht dabeigeht hätte.“	2,3	1,9	2,5	2,4	2,1	2,1	2,3	2,0	2,5	2,1	1,9
„Es wäre leichter gewesen, die Herausforderung alleine zu machen.“	1,4	1,5	1,4	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,5	1,4
„Meine Gruppe war eine große Unterstützung für mich.“	3,1	3,2	3,0	3,1	3,1	3,1	3,1	3,2	3,0	3,2	3,2

Insgesamt fällt an den Zahlenangaben in Tabelle 2 auf, dass die Gruppe als Kontext der Herausforderung tendenziell positiv bewertet wird (bei negativen Items sind Werte gleich oder niedriger als 2, beim positiven dritten Item gleich oder höher 3,0). Dies lässt sich hier insbesondere bei den beiden Items feststellen, die nicht nach einzelnen Personen innerhalb der Gruppe fragen, sondern die Gruppe als Kontext hervorheben („Es wäre leichter gewesen, die Herausforderung alleine zu machen“ und „Meine Gruppe war eine große Unterstützung für mich“). Besonders hervorzuheben sind allerdings die hohen Standardabweichungen bei der Gesamteinschätzung: Hier lohnt sich also ein differenzierter Blick, um auch die kritischen oder besonders positiven Stimmen hervorheben zu können. Allerdings treten bei den von uns verglichenen Untergruppen keine starken Unterschiede mehr auf: die Meinungsunterschiede werden eher also eher nicht durch die Typen, Formen oder Schulkonzepte von Herausforderungen beeinflusst. Lediglich die Schüler\*innen vom inhaltlich eher unbestimmten bzw. zurückhaltenden Typ 1 sind etwas weniger klar bei Ablehnung der Aussage, die Herausforderung wäre alleine leichter gewesen (MW=1,6 SD=0,85). Umgekehrt stimmen sie auch etwas weniger deutlich

der Aussage zu, dass die Gruppe für sie eine Unterstützung war (MW=2,9). Die Differenzen sind aber statistisch nicht bedeutsam.

Zu erwähnen ist allerdings noch das Item „In meiner Gruppe waren Personen, die ich lieber nicht dabei gehabt hätte“. Es wird insgesamt von den Schüler\*innen zwar eher abgelehnt (MW=2,2 SD=1,10), in den einzelnen Teilgruppen – an Schulen, an den die Herausforderungs-Ideen sowohl von Lehrkräfte als auch Schüler\*innen stammen sowie an stark reformpädagogisch orientierten Schulen – scheint das Unbehagen an einzelnen Gruppenmitgliedern ausgeprägter und nicht eindeutig zurückgewiesen zu werden. Generell, darauf deutet die sehr große Standardabweichung, scheint es in Gruppen-Herausforderungen immer wieder Personen zu geben, an und mit denen sich größere Konflikte auf tun. Aus einer analytischen Sicht ist dies nicht zwingend als negativ zu bewerten; erst wenn diese Konflikte nicht bearbeitet werden und dem gemeinsamen Erfolg oder auch sozialen Lernen in der Auseinandersetzung im Weg stehen, sind sie als Problem zu fassen, für das letztlich die Schulen Verantwortung übernehmen müssen. Der geringe Anteil von Misserfolgs-Erfahrungen (Kap. 2) oder auch die insgesamt positive Bewertung der Herausforderungen durch die Schüler\*innen (Kap. 1) verweisen aber auf keinen allgemeinen und dominanten Handlungsbedarf.

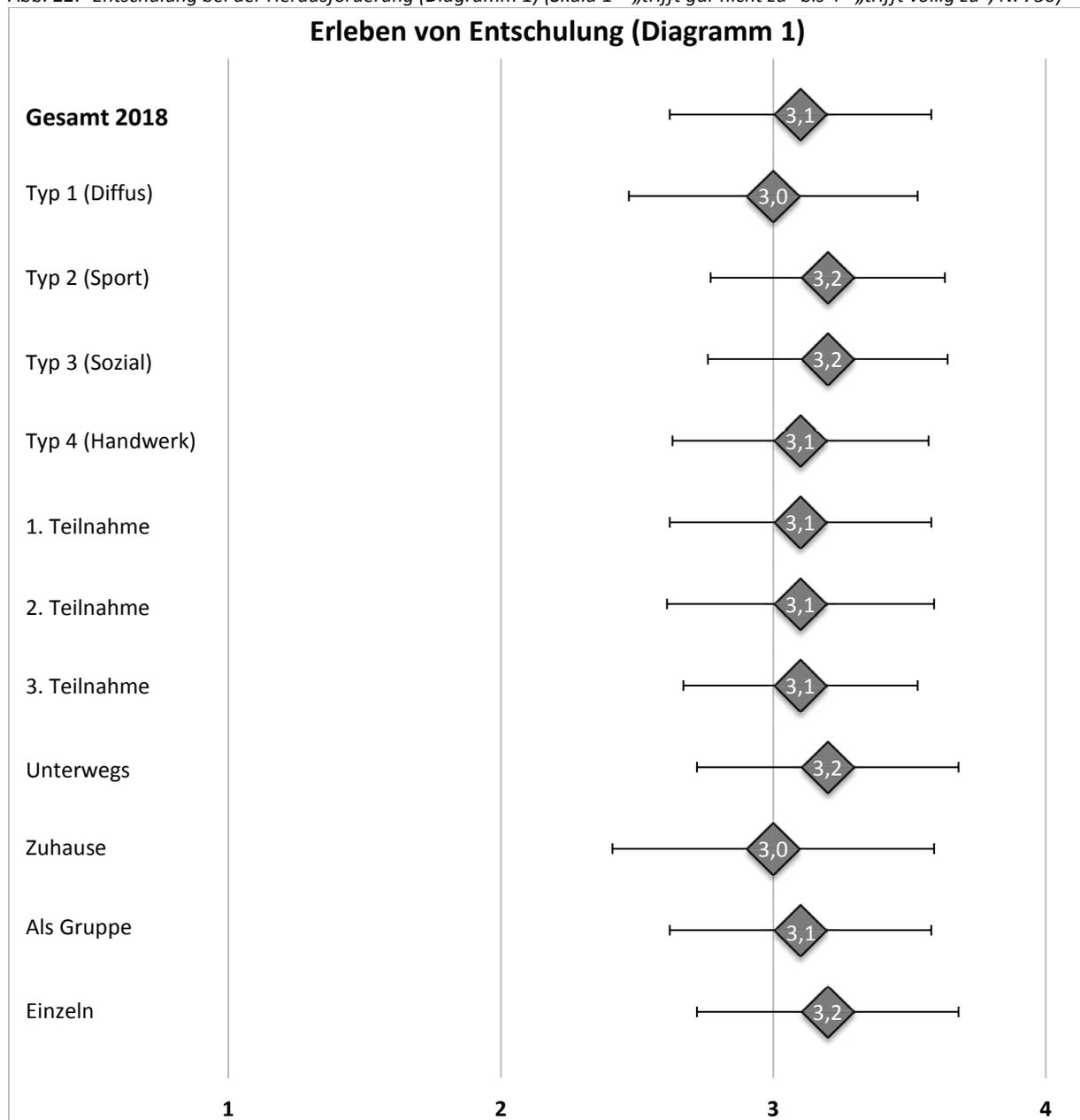
#### 4.4 Zusammenfassung zu den *basic needs*

Rückblickend auf die Darstellungen des Kapitels ist zu konstatieren, dass die „Herausforderungen“ als eine durchweg positive Erfahrung einzuschätzen sind, in der die Schüler\*innen sich als autonom, kompetent und – etwas kontroverser – sozial eingebunden erleben können. Allerdings sind die Rückmeldungen der Schüler\*innen nicht derart ausgeprägt positiv, so dass wir durchaus erwarten, dass mehr oder weniger umfangreiche Verbesserungen noch möglich sind.

## 5. Der nicht-schulische Erlebnischarakter des Projekts „Herausforderung“

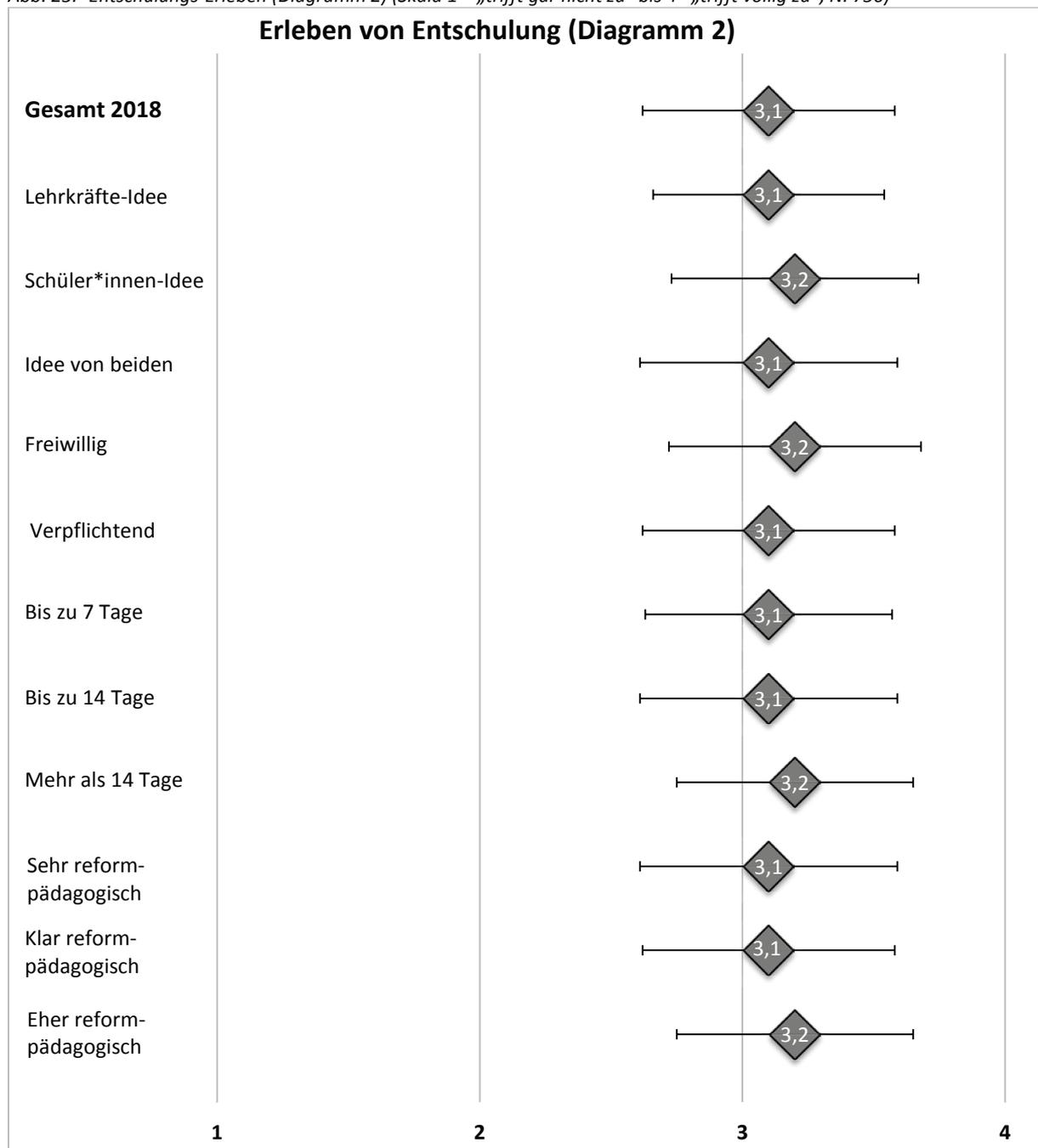
Zu den zentralen konzeptionellen Hintergründen des Projekts – wie sie unter anderem von Hartmut von Hentig 2007 in seiner Streitschrift „Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein“ ausformuliert wurden – zählt die Vorstellung, dass Schule in ihrer typischen institutionellen Gestalt als lehrergelenkter, lernzielorientierter, etappenweise aufbauend strukturierter Unterricht eine eher ungünstige Umgebung dafür darstellt, dass Schüler\*innen gehaltvolle eigene Erfahrungen mit selbstgewählten, echten Herausforderungen sammeln. Ähnliche schulkritische Orientierungen finden sich auch in der Erlebnispädagogik oder der Projektarbeit, die den notwendigen ergebnisoffenen Echtcharakter der Aktivitäten der Schüler\*innen betonen, die auch scheitern können müssen. Zurückgewiesen wird so vor allem eine didaktisch-kalkulierende Durchplanung und Kontrolle der Erlebnisse der Schüler\*innen durch verantwortliche Lehrpersonen

Abb. 22: Entschulung bei der Herausforderung (Diagramm 1) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 750)



Im Fragebogen wurde dieses – komplexe – Qualitätskriterium des Projekts „Herausforderungen“ vereinfachend durch eine Abfrage der Differenzerfahrung zum eigentlichen schulischen Alltag abgebildet. Die Ergebnisse dieser von uns so bezeichneten *Entschulungs*-Skala sind entsprechend vor dem Hintergrund der Erfahrung zu interpretieren, die die Schüler\*innen normalerweise von Schule und Unterricht machen. An einer Schule, die sich reformpädagogisch geöffnet und an der projekt- oder erlebnispädagogische Elemente alltäglich prägend sind, dürfte die Differenzerfahrung ebenso gering ausfallen wie in Herausforderungs-Projekten, die noch viele schulisch-lehrergelenkte Charakteristiken aufweisen. Insofern ist bei der folgenden Diskussion der Erhebungsbefunde eine besondere Aufmerksamkeit auf das entsprechende Vergleichskriterium in Diagramm 2 (Abb. 23) zu richten.

Abb. 23: *Entschulungs-Erleben* (Diagramm 2) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 750)



Der Aspekt der Entschulung wurde im Fragebogen anhand von neun Items abgefragt. Auf einer vierstufigen Skala sollten die Schüler\*innen angeben, inwieweit ihre Erfahrungen bei den Herausforderungen von ihrer normalen Erfahrung in Schule und Unterricht abweichen. Vorgelegt wurden ihnen Aussagen wie: „Herausforderung und schulischer Unterricht haben nichts miteinander zu tun“ oder „Ich habe zwischendurch völlig vergessen, dass die Herausforderung ein Schulprojekt ist“.

Grundsätzlich kann mit Blick auf Abbildungen 22 (S. 39) und 23 (vorherige Seite) festgehalten werden, dass die Erwartung bestätigt wird, dass der Erlebnis- und Lernraum Herausforderung deutlich von dem der normalen Schule abweicht (MW=3,1 SD=0,48).

Bemerkenswert ist hierbei auch wieder, dass sich die Schüler\*innen bei dieser Einschätzung unabhängig von der Zugehörigkeit zu ihren Vergleichsgruppen einig zu sein scheinen und keine signifikanten Mittelwertunterschiede festzustellen sind. Lediglich die minimal negativere Einschätzung und intensiver ausgeprägte Streuung der Antworten in Typ 1 (Diffus) und bei den Zuhausegebliebenen deutet darauf hin, dass hier auch diejenigen zu finden sind, die weniger starke Unterschiede zur sonstigen Praxis von Schule und Unterricht wahrnehmen.

Vor allem hervorzuheben ist diese Beobachtung keiner ausgeprägten Variation in der Wahrnehmung von Entschulung im Vergleich der Gruppen sehr und nur eher reformpädagogisch orientierten Schulen. Zwar ist die Differenzenerfahrung von Herausforderung und Schule dem Mittelwert nach in Schulen mit der schwächsten reformpädagogischen Prägung am größten, der Unterschied ist aber nicht signifikant.<sup>8</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Herausforderungs-Projekt für die Schüler\*innen eine zum Schulalltag deutlich differierende Erfahrung darstellt. Inwieweit aus dieser anderen Erfahrung von Schule auch ein veränderter Blick auf Schule resultiert, wird später (in Kapitel 8) zu diskutieren sein.

---

<sup>8</sup> Anzumerken ist, dass die Skala des Entschulungs-Erlebens eine Neuentwicklung ist und auf der Ebene der einzelnen Schulen zum Teil als Messinstrument nicht zufriedenstellend funktionierte. In der Konzeption der 2019er HeRiS-Erhebung haben wir das Erhebungsinstrument entsprechend verändert und hoffentlich verbessert. Insofern sollten die hier vorgelegten Befunde noch unter Vorbehalt betrachtet werden.

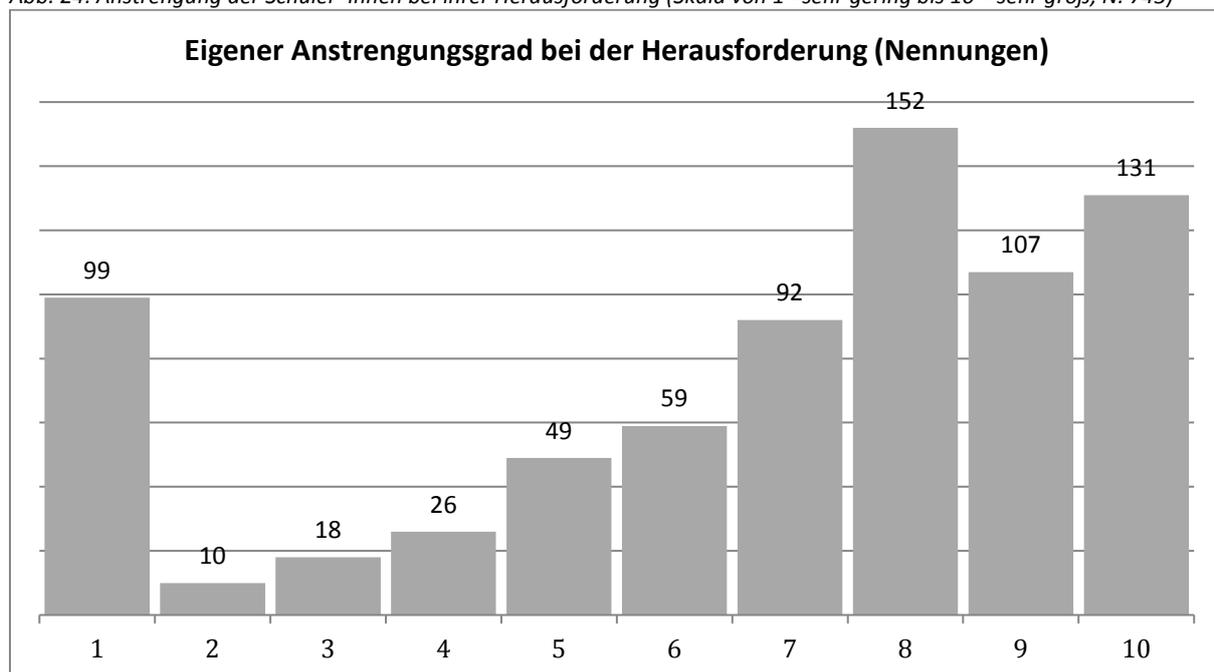
## 6. Das Engagement der Schüler\*innen: Anstrengung und Motivation

Der Erfolg eines Projekts wie das der „Herausforderungen“ dürfte stark davon abhängig sein, ob die eigene Aktivität die Schüler\*innen aus ihrer Komfortzone (dem Kreis des Bekannten, Üblichen, wenig Aufregenden) hinausführt, ohne sie in prekäre Lagen der Hilflosigkeit zu zwingen – angesichts einer scheinbar unbeherrschbar-überfordernden Situation. Ideal als Herausforderung sind nach dieser – u.a. erlebnispädagogisch fundierten – Vorstellung, Situationen, die den Schüler\*innen besondere Anstrengungen abverlangen, die aber zugleich gerne angenommen bzw. als motivierend erlebt werden. Mit den im Folgenden aufgeführten Abfragen wird diese Perspektive der positiven Anstrengung abgebildet.

Der Aspekt der eigenen Anstrengung wurde über das – den PISA-Studien entnommene – Anstrengungsthermometer erhoben. Auf einer Skala von 1 bis 10 sollten die Schüler\*innen angeben, wie sehr sie sich bei ihrer Herausforderung angestrengt hätten. Als Vergleichserfahrung zur Einschätzung ihrer Anstrengung, sollten sie sich an eine Aktivität innerhalb oder außerhalb der Schule erinnern, die für sie sehr wichtig gewesen sei und bei der sie sich maximal (mit einem Wert 10) angestrengt hätten.

Abbildung 24 gibt in einem ersten Zugang die Anzahl der Nennungen der unterschiedlichen Anstrengungsgrade durch die Schüler\*innen wieder.

Abb. 24: Anstrengung der Schüler\*innen bei ihrer Herausforderung (Skala von 1 =sehr gering bis 10 = sehr groß; N: 743)



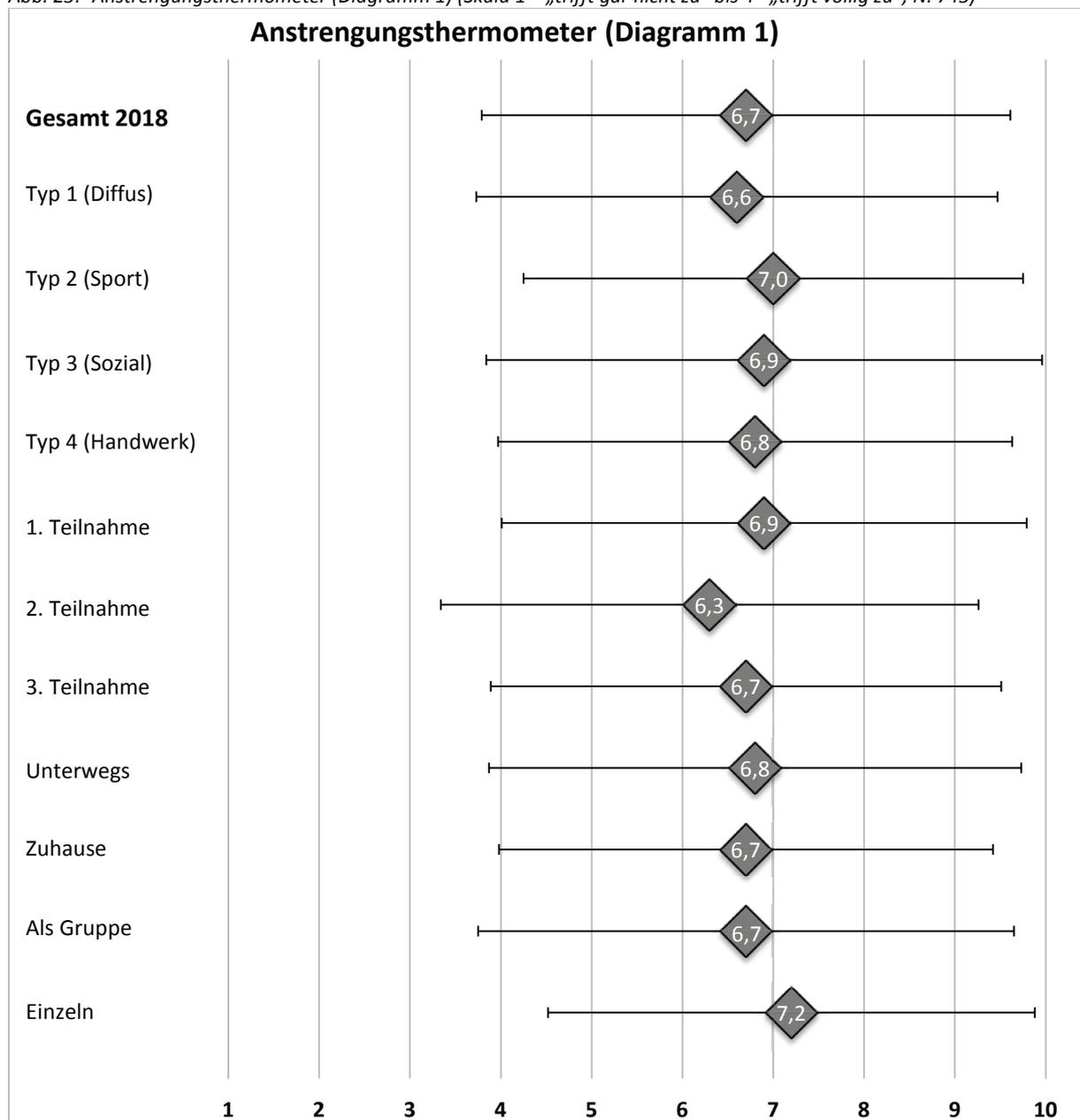
Die Abbildung zeigt eine deutliche Häufung der Angaben bei den Werten 8, 9 und 10 – dies sind mit 390 Schüler\*innen knapp 52% der Befragten. Allerdings fällt auch auf, dass 99 Schüler\*innen den Minimalwert „1“ ausgewählt haben. Der Mittelwert des eigenen Anstrengungsgrades beträgt entsprechend 6,7 (Median 8,0). 131 Schüler\*innen haben sogar den Maximalwert von „10“ angegeben.

Insgesamt gesehen haben sich die Schüler\*innen also alles in allem bei ihren Herausforderungen sehr angestrengt – was einmal auf die Höhe der Beanspruchung durch die gewählte Herausforderung, aber auch auf die eigene Bereitschaft, diese anzunehmen, zu beziehen ist.

Mit den Abbildung 25 und 26 stellen wir nun die Mittelwerte und Standardabweichungen der Anstrengungsgrade der Schüler\*innen insgesamt und nach Vergleichsgruppen gegenüber – wobei hier zu beachten ist, dass es sich beim Anstrengungsthermometer um ein Einzelitem handelt, bei dem der arithmetische Mittelwert vorsichtig zu interpretieren ist.

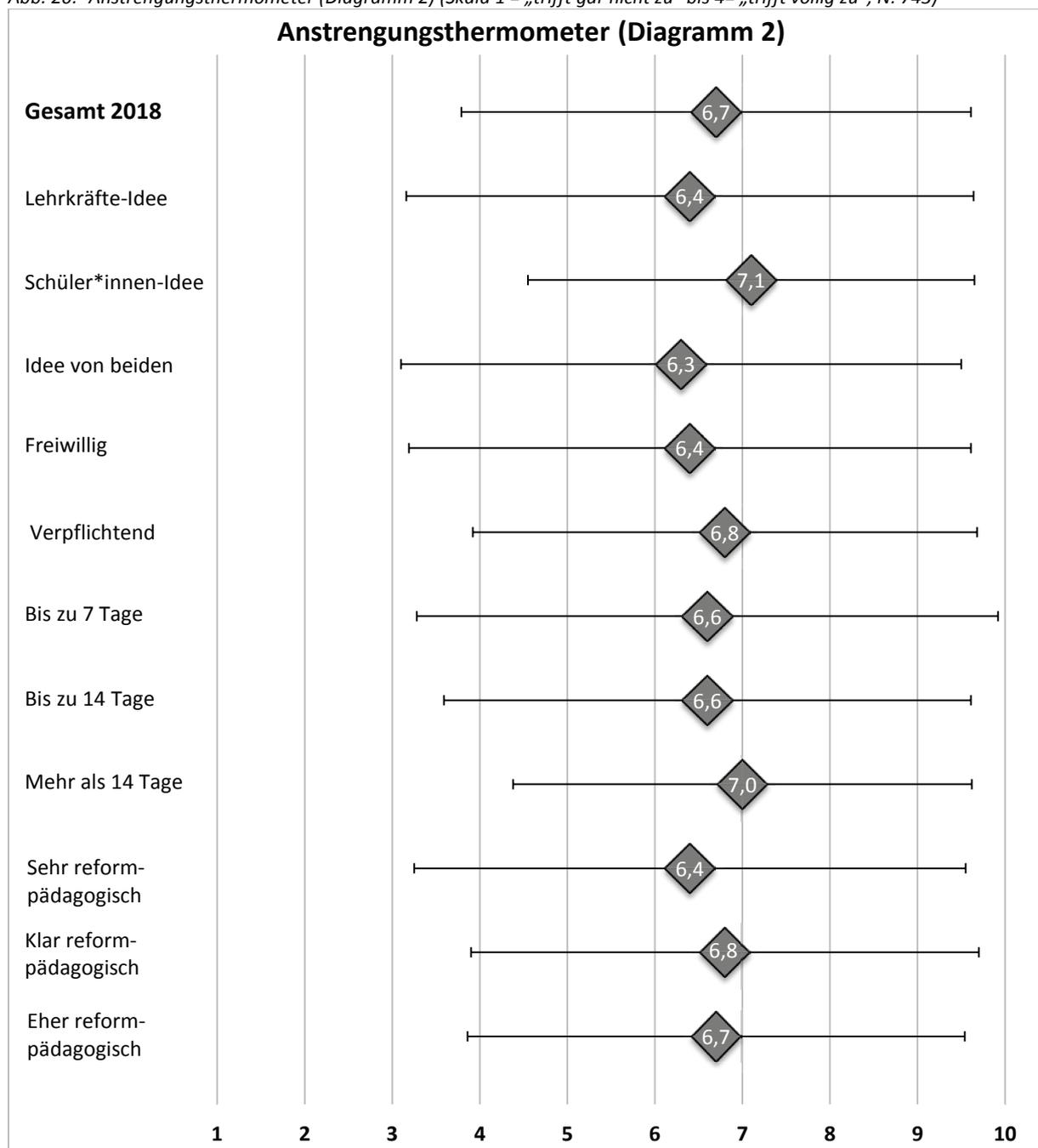
Wie bereits abzusehen war, verteilt sich die Anstrengung zwischen den Typen homogen. Alle Schüler\*innen – unabhängig von Vergleichsgruppen – haben insgesamt eine eher hohe, aber nicht herausragende Anstrengung verspürt ( $MW_{\text{gesamt}}=6,7$ ). Lediglich bei Schüler\*innen, die zum zweiten Mal dabei waren und Schüler\*innen mit einer Einzel-Herausforderung, finden sich gegenüber ihren jeweiligen Vergleichsgruppen leicht höhere Anstrengungen. Die Unterschiede werden aber nicht signifikant.

Abb. 25: Anstrengungsthermometer (Diagramm 1) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 743)



Einzig im Vergleich von Schulkonzepten (Abb. 26), finden sich signifikante Differenzen – nämlich dann wenn Schüler\*innen die Idee ihrer Herausforderung ausschließlich selbst entwickeln, zeigen sie sich klar mehr anstrengt (MW=7,15 SD=2,55) als in den Schulen, wo Lehrer\*innen die Herausforderungsideen entwickeln oder beide, Lehrkräfte als auch Schüler\*innen, Vorschläge machen (MW=6,3-6,4 SD=3,2  $F(2,740)=7,77$   $p<.001$ ). Dieser Befund kann durchaus verschieden interpretiert werden – als Hinweis darauf, dass eine eigene Ideenfindung für Schüler\*innen selbst schon beanspruchend ist, oder darauf, dass Schüler\*innen bei einer eigenen Ideenentwicklung dazu neigen ihre Fähigkeiten zu überschätzen und so eher an Belastungsgrenzen kommen, oder aber auch, dass von Schüler\*innen selbst gestaltete Ideen für sie passender und motivierender sind, so dass sie ihre Leistungspotentiale intensiver abfordern und ausschöpfen. Welche Deutung eher anzunehmen ist, muss sich in weiterführender Forschung noch erweisen.

Abb. 26: Anstrengungsthermometer (Diagramm 2) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 743)

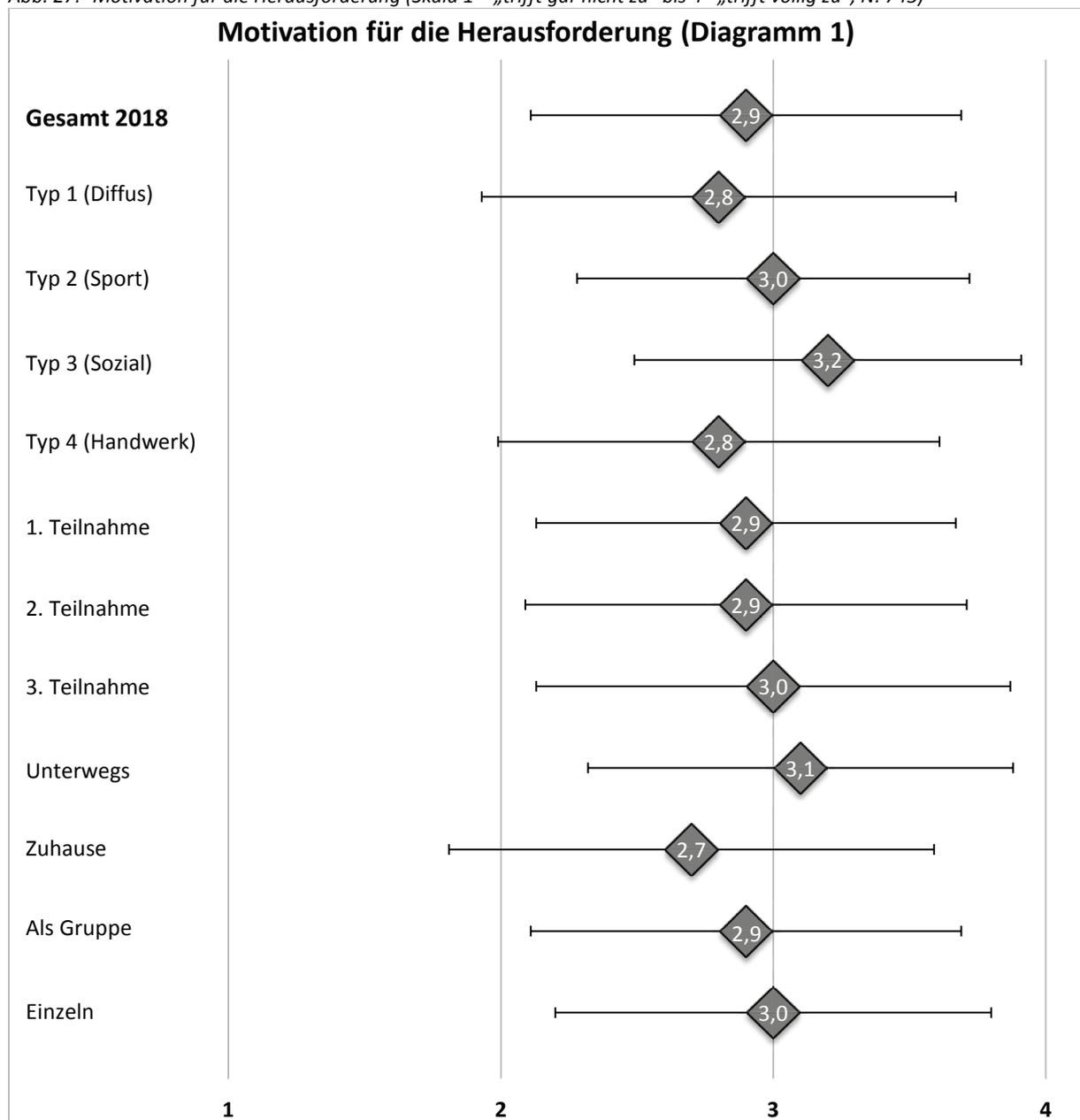


Als Ergänzung zum Anstrengungsthermometer haben wir die Motivation der Schüler\*innen für ihre Herausforderung erfragt – letztlich um zu ermitteln, ob es sich bei der Anstrengung, um eine von den Schüler\*innen angestrebt-gewollte oder widerständig-abgelehnte Tätigkeit handelt. Nur im ersteren Fall ist zu erwarten, dass die Schüler\*innen von ihren Herausforderungen nachhaltig profitieren: zum sich Anstrengen und etwas Wagen eine positive Haltung entwickeln bzw. bewahren.

Erhoben wurde die Motivation anhand von drei Items auf einer vierwertigen Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“. Eines dieser Items lautete zum Beispiel: „So eine Aufgabe wie bei der Herausforderung würde ich auch gerne in meiner Freizeit machen“.

Abbildung 27 und 28 (nächste Seite) dokumentieren die Motivationswerte der Schüler\*innen insgesamt und für die verschiedenen Vergleichsgruppen. Mit einem Mittelwert von 2,9 zeigen sich die Schüler\*innen als grundsätzlich motiviert für ihre Herausforderung. Zu beachten ist hierbei allerdings, dass dieser Wert erst im Nachhinein erhoben wurde.

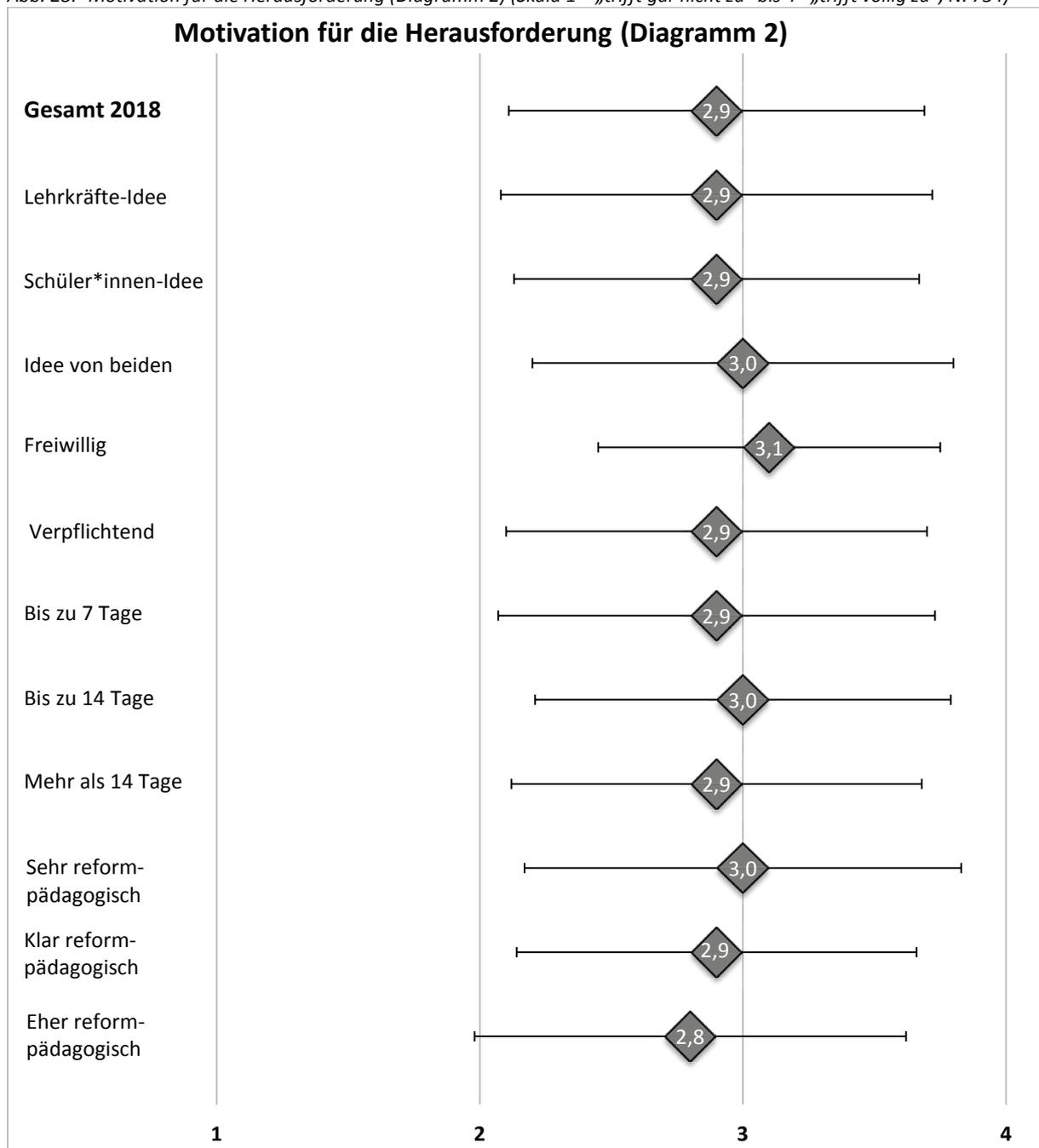
Abb. 27: Motivation für die Herausforderung (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 743)



Entsprechend dürfte der Motivationswert stark durch das Ergebnis (den Erfolg) und die Gesamtbewertung der Aktivität bzw. des Projekts durch die Schüler\*innen beeinflusst sein.

Deutlich wird in Abbildung 27 zudem, dass die Schüler\*innen je nach Typ ihrer Herausforderung unterschiedlich motiviert waren. Während die Schüler\*innen mit einer sozialen Herausforderung (Typ 3) sich deutlich motivierter äußern (MW= 3,2), sind die Schüler\*innen des Typs 1 (diffus) und des Typs 4 (Handwerk) geringer motiviert (MW=2,8). Dies deckt sich mit den eher kritischeren Bewertungen der Herausforderung und des Projekts durch diese Typen (vgl. Kap. 1). Unterschiede lassen sich auch bei den Schüler\*innen feststellen, welche Zuhause geblieben sind (MW=2,7, SD=0,89) und denen, die unterwegs waren (MW=3,1 SD=0,78  $t(140,73)=-3,38$   $p<.001$ ). Auch hier scheint sich ein bereits aus anderen Abfragen bekanntes Abstimmungsmuster zu wiederholen.

Abb. 28: Motivation für die Herausforderung (Diagramm 2) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 734)



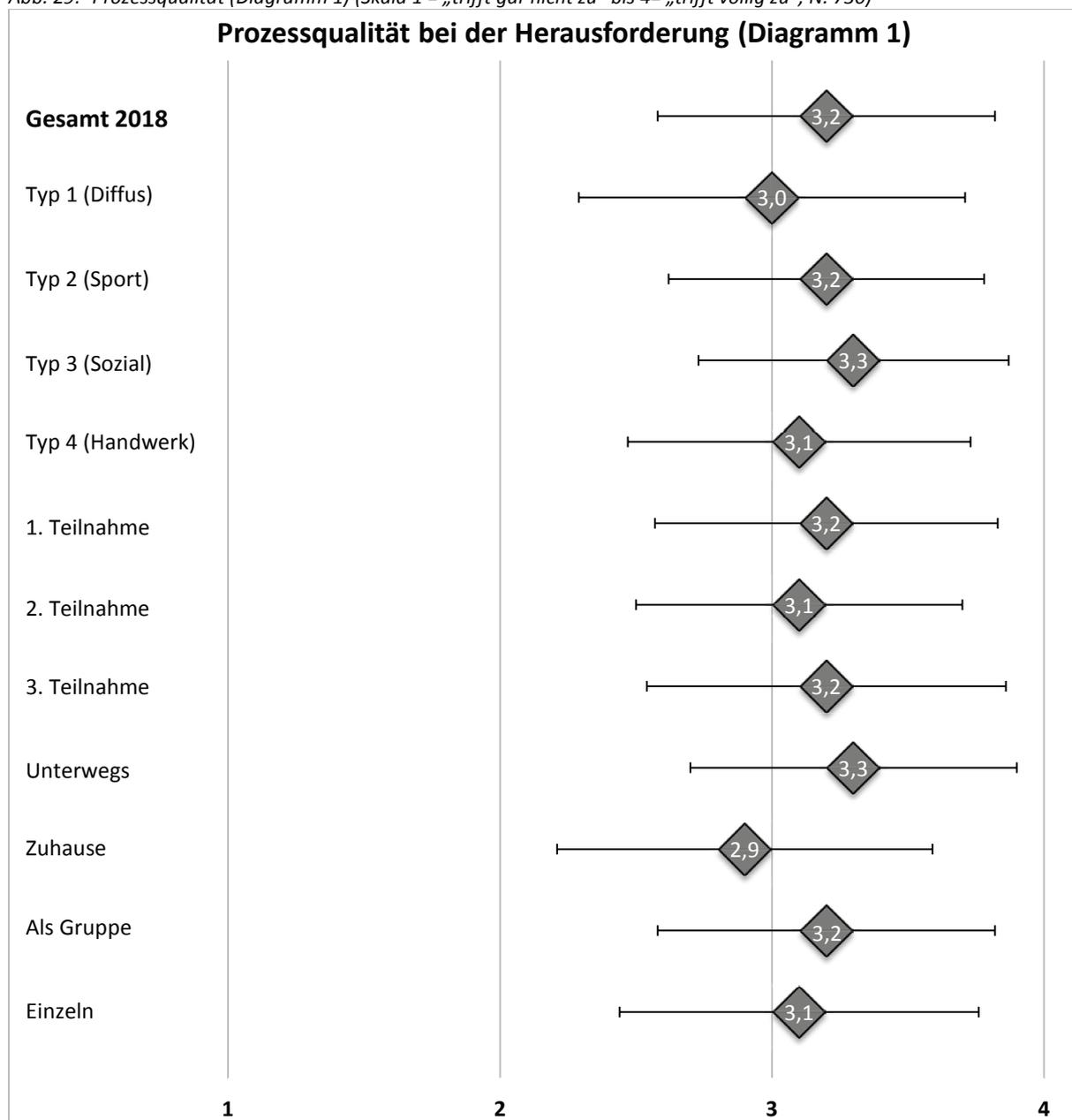
Beim Vergleich der verschiedenen Schulkonzepte hebt sich lediglich die freiwillige Teilnahme an der Herausforderung leicht, aber eindeutig positiv ab: freiwillig beteiligte Schüler\*innen sind für ihre Herausforderung höher motiviert (MW=3,1 SD=0,65) als zur Teilnahme verpflichtete Schüler\*innen (MW=2,9 SD=0,80  $t(85,34)=2,53$   $p<.05$ ). Auch das erscheint plausibel, da mit Wahlentscheidung schon eine generelle Motivation vorausgesetzt ist. Im Gegenteil scheint eher überraschend (und für das Projekt insgesamt zu sprechen), dass die Differenz nicht gravierender ausfällt.

Wesentlich für die Einschätzung, ob die bei der Herausforderung gezeigte (hohe) Anstrengung der Schüler\*innen nun für eine erlebnispädagogisch gute Erfahrung spricht, ist die Antwort darauf, inwieweit Anstrengung und Motivation der Schüler\*innen miteinander in einem sich stützenden Zusammenhang steht (mathematisch gesprochen, ob sie miteinander positiv korrelieren). Die entsprechende statistische Analyse konnte diesen erhofften Zusammenhang bestätigen ( $r=.21$ ,  $p<.001$ ): Herausforderung sind offensichtlich zwar anstrengend, aber eine gewünschte Anstrengung. Allerdings ist der Zusammenhang nicht ausgesprochen stark – wie in unseren schulbezogenen Auswertungen deutlich wurde, gibt es durchaus Konstellationen, bei denen der gewünschte Zusammenhang von Motivation und Anstrengung nicht hervortritt. Er ist also keine selbstverständliche Gegebenheit, sondern von den Schulen aufmerksam zu beachten und aktiv hervorzubringen.

## 7. Wie war's? Herausforderungen als gute Zeit

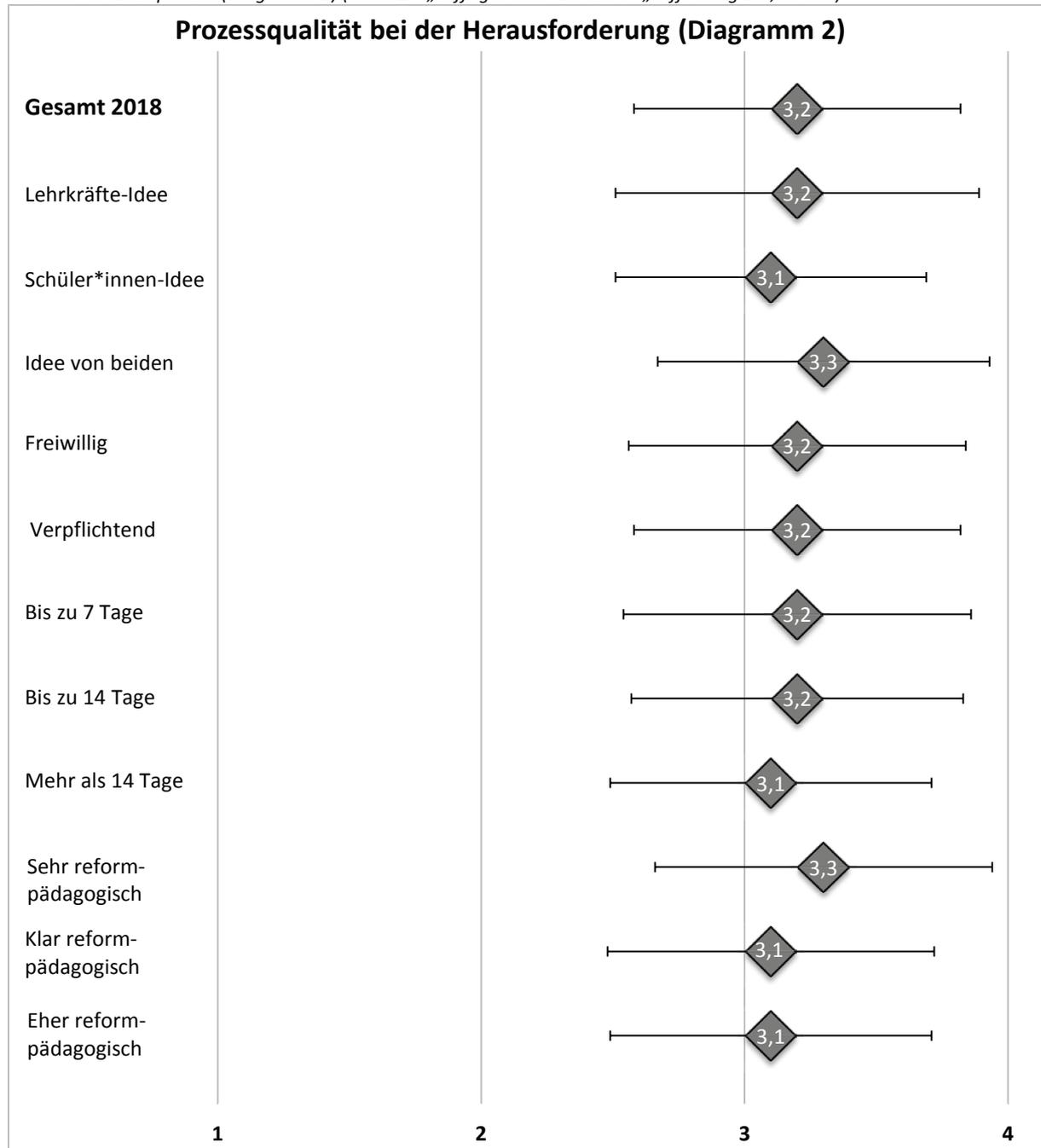
Unabhängig davon, ob die eigene Herausforderung für die Schüler\*innen als erfolgreich oder weiterführend nützlich erlebt und bewertet wird, ist es ein eigenständig zu beachtendes Qualitätskriterium im Projekt, dass die Herausforderung für die Schüler\*innen eine gute Zeit gewesen sein sollte. Insbesondere aus pädagogischen (oder auch ethisch-humanistischen) Hintergründen ist diese Forderung abzuleiten: Wenn Schule die Lebenszeit von jungen Menschen umfänglich beansprucht, um sie bestmöglich auf eine – prinzipiell unbekannte – Zukunft vorzubereiten, ist pädagogisch trotzdem das Eigenrecht der Gegenwart zu achten, die nicht für Zukünftiges einfach aufgeopfert werden darf. Schon allein deswegen – nicht nur aus Gründen des wahrscheinlicheren Lernerfolges – sollte Unterricht unterhaltsam, anregend, freudvoll sein. Und was als normative Forderung für Schule als Institution gilt, ist ebenso für die Herausforderungen heranzuziehen.

Abb. 29: Prozessqualität (Diagramm 1) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 730)



Abgebildet haben wir diesen Aspekt im Fragebogen durch sechs Items, von denen wir vier zu einem Messinstrument der „Prozessqualität“ der Herausforderung zusammengefasst haben (siehe Abb. 29, vorherige Seite und Abb. 30). Gefragt haben wir danach, ob die Herausforderung für die Schüler\*innen eine „gute Zeit war“, sie „Spaß hatten“ oder (für die Skala dann umkodiert), ob ihnen langweilig war.<sup>9</sup>

Abb. 30: Prozessqualität (Diagramm 2) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 730)



<sup>9</sup> In den Rückmeldeberichten an die Schulen haben wir diese Abfrage – je nachdem, wie das Ergebnis der Skalenprüfung ausfiel – zum Teil mit mehr als vier Items gebildet oder auch nur durch ein Einzelitem repräsentiert. In der hier vorgelegten Fassung der Skala fehlen nun die eher uneindeutig-ambivalenten Items, ob es genug Freizeit gab oder neue Freundschaften entstanden sind. Insofern können die hier präsentierten Ergebnisse positiver erscheinen als im Rückmeldebericht einer Einzelschule, allein aufgrund der veränderten Zusammenstellung des Messinstruments. Vor einer weitergehenden Interpretation der hier dokumentierten Daten im Vergleich zum eigenen Schulbericht sollte entsprechend die Skalenzusammensetzung geprüft werden..

Insgesamt ist die Bewertung der Prozessqualität durch die Schüler\*innen als klar positiv zu kennzeichnen (MW=3,2 SD=0,62). Betrachtet man die einzelnen Typen oder Formen von Herausforderungen (Abb. 29, S. 49), so finden sich zwar der Tendenz nach unterschiedliche Mittelwerte, die aber einheitlich positiv und statistisch nicht klar zu unterscheiden sind. Einzige Ausnahme ist die Gruppe der Schüler\*innen, die ihre Herausforderung zu Hause absolvierten. Ihre Bewertung der Herausforderung als gute Zeit ist signifikant kritischer (MW=2,9 SD=0,69  $t(129,46)=-4,77$   $p<.001$ ) im Vergleich zu den Schüler\*innen, die unterwegs waren. Gleichfalls keine bedeutsamen Differenzen in den Schüler\*innen-Bewertungen der Prozessqualität findet bei der Gegenüberstellung der verschiedenen Schulkonzepte (Abb. 30, vorherige Seite). Insofern lässt sich konstatieren: die Herausforderungen sind für die Schüler\*innen eine sehr positiver, freundvoller Erfahrungsraum – lediglich wenn man zu Hause bleibt ist das Erleben der Herausforderungen als besonders gut Zeit wenig ausgeprägt.

Wenn man den Zusammenhängen der wahrgenommenen Prozessqualität mit anderen Faktoren unserer Befragung nachgeht, zeigt sich die besondere Bedeutung dieses Aspekts: Er ist eindeutig und sehr stark verbunden mit der Gesamteinschätzung der Herausforderung ( $r = .71$   $p < .001$ ) und der Bewertung des Schulprojekts ( $r = .497$ ,  $p < .001$ ). Allerdings sagt dieser Befund noch nichts darüber, welcher Aspekte hier auf welchen einwirkt – hierüber könnten erst längsschnittliche Erhebungen Klarheit verschaffen.

## 8. Wirkungen und Nützlichkeit des Projekts „Herausforderungen“

Bei einer lediglich einmaligen Befragung im Nachhinein einer ‚Intervention‘ ist es schwer bis unmöglich, verlässlich-objektive Angaben dazu zu machen, welche Wirkungen oder weitergehend welchen Nutzen die ‚Intervention‘ bei den Teilnehmer\*innen hatte. Dazu fehlt einmal eine verlässliche Messung der ursprünglichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen – und zum anderen ein mehrfach anonymisiertes Kontrolldesign, das absichern könnte, dass mögliche Wirkungen wirklich auf das Projekt und zum Beispiel nicht ‚nur‘ auf seine öffentliche Kommunikation und Präsentation oder schlicht Alterungseffekte der Schüler\*innen zurückzuführen wären. Diese – im Kontext der vorliegenden Evaluationsstudie – kaum auszuräumen- den Einschränkungen der wissenschaftlichen Belastbarkeit der Befunde sind bei der Interpretation und Diskussion der folgenden Erhebungsergebnisse umfassend und sensibel einzubeziehen. Schließlich handelt es sich bei ihnen lediglich um Selbstauskünfte der Schüler\*innen drei bis sechs Wochen nach der Herausforderung, die zudem individuell irrtumsanfällig sind. Die Schüler\*innen wurden gebeten, selbst einzuschätzen, inwieweit sich ihre Einstellung zur Schule durch die Teilnahme am Projekt verändert hat (Abschnitt I) und zum anderen, inwieweit sie das Projekt und ihrer Erfahrungen darin als nützlich für ihr weiteres Leben (in der Schule, im Beruf, persönlich) einschätzen.

Trotz dieser wissenschaftlich-statistischen Einschränkungen sind die Selbstauskünfte der Schüler\*innen beachtenswerte Auskünfte: Sie dokumentieren, inwieweit für sie ihre Herausforderung als erinner- und erzählbares biographisches Ereignis mit Einschätzungen der Wirksamkeit und Nützlichkeit verbunden wird. Deuten die Schüler\*innen es im Nachhinein als sinnvolle Aktivität?<sup>10</sup>

### I) Eine veränderte Einstellung gegenüber Schule und Lernen

Die Erwartung, dass eine Teilnahme am Projekt der Herausforderungen zu – positiv – veränderten Einstellungen der Schüler\*innen gegenüber Schule und schulischem Lernen führen könnte, ist nicht nur einzelnen schulischen Projektbeschreibungen, sondern auch grundlegenden Konzeptentwürfen zum Projekt wie dem von Hartmut von Hentig zu entnehmen. Grundsätzlich ist die Argumentationsfigur die Folgende: Indem Schule sich den Bedürfnissen und altersspezifischen Problemstellungen von Jugendlichen (Identitätsfindung, Bewährung und Anerkennung als Erwachsener) öffnet und – wenn auch begrenzt – Gelegenheit bietet, diesen Bedürfnissen und Problemstellungen nachzugehen, mindert sie die negativen Effekte der Pubertät auf die schulbezogene Leistungsmotivation und Konzentrationsbereitschaft der Jugendlichen. Einzuschränken ist allerdings, dass im ursprünglichen Konzept von von Hentig

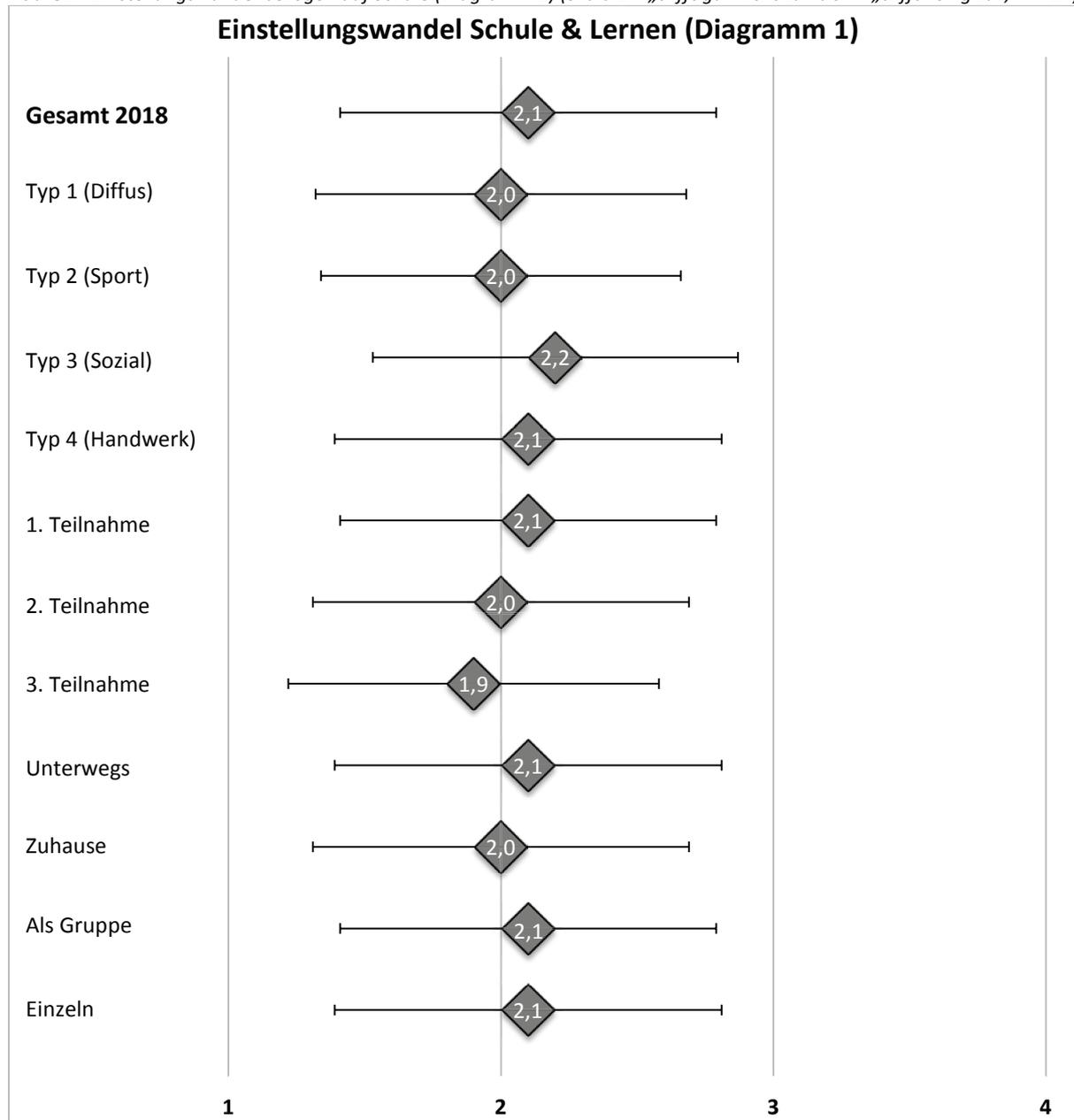
---

<sup>10</sup> Die in der Befragung ebenfalls erhobenen Selbstwahrnehmungen der Schüler\*innen zu eigenen Kompetenzen werden in diesem Bericht nicht aufgearbeitet. Da unbekannt ist, wie dieselben Schüler\*innen ihre Kompetenz vor dem Projekt eingeschätzt haben, wären diese Informationen für die Evaluation des Projekts nicht dienlich. Wir nutzen sie allerdings in weiterführenden, schulübergreifenden Analysen, um dem Zusammenhang zwischen individuellen Kompetenzeinschätzungen, Art der individuellen Herausforderung, Erfolgswahrnehmung und Projektbewertung nachzugehen. Über entsprechende Analyseergebnisse, die ab Frühjahr 2020 vorliegen dürften, werden wir alle beteiligten Schulen zeitnah informieren.

nicht die Rede davon war, die pubertären Anliegen der Jugendlichen lediglich aufgreifend abzufedern, sondern durch eine ein- bis zweijährige Entschulungsphase generell zu überbrücken. Hiervon ist – natürlich – in den realisierten und hier beforschten Schulprojekten nicht die Rede. Umso mehr ist ihnen aber (bei aller berechtigten Skepsis) eine tendenzielle Erwartung zu unterstellen, dass auch eine auf ein bis vier Wochen reduzierte Phase der persönlichen „Bewährung“ oder „Herausforderung“ angesichts der didaktisch unkalkulierbaren Einschränkungen, die die Pubertät für normales schulisches Arbeiten bedeutet, sinnvoll oder zumindest nicht sinnlos ist.

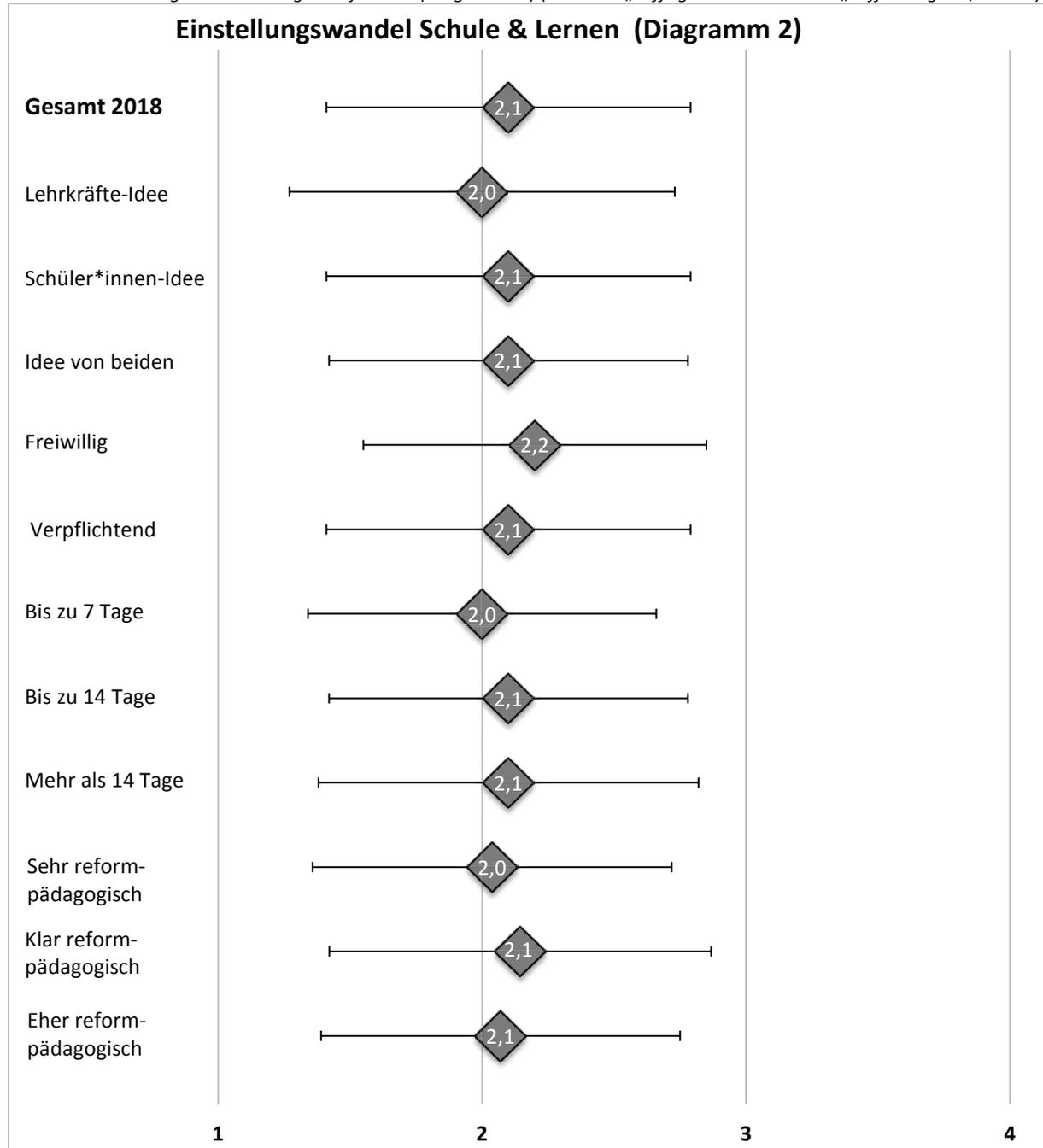
In den Fragebogen wurde entsprechend eine Sammlung von Items aufgenommen, mit denen ein möglicher Einstellungswandel der Schüler\*innen gegenüber Schüler\*innen potentiell abgebildet werden kann. Auf einer vierstufigen Skala sollen die Schüler\*innen dabei angeben, inwieweit sie Aussagen wie „Seit meiner Herausforderung ist die Schule für mich unwichtig“ und „Seit meiner Herausforderung fühle ich mich fitter für die Schule“ zustimmen oder nicht.

Abb. 31: Einstellungswandel bezogen auf Schule (Diagramm 1) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 724)



In Abbildung 31 (vorherige Seite) und Abbildung 32 sind die entsprechenden Items zu einer Bewertung der Aussage zusammengeführt, ob das Projekt der „Herausforderungen“ die Schüler\*innen zu einer anderen und zwar positiveren Einstellung zur Schule bewegt hat. Insgesamt verweisen die Befragungsergebnisse darauf, dass die Schüler\*innen diese Erwartung eher zurückweisen ( $MW_{\text{gesamt}}=2,1$   $SD=0,69$ ). Die Herausforderung als Erfahrungsraum wird zwar insgesamt von den Schüler\*innen positiv bewertet, ein Zusammenhang oder Transfer dieser Erfahrungen auf Schule und Unterricht scheint aber nicht zu geschehen. Diese skeptische Einschätzung ist einheitlich über alle Vergleichsgruppen hinweg – sowohl bei den verschiedenen Typen und Formen von Herausforderungen als auch bei den verschiedenen Schulkonzepten. Herausforderungen so ist entsprechend zu konstatieren, sind kein naheliegendes Mittel, um Jugendliche für Schule und Unterricht zu begeistern. Dies ist allerdings – angesichts ihrer Anlage als nicht-schulisches Erlebnis – letztlich auch wenig überraschend.

Abb. 32: Einstellungswandel bezogen auf Schule (Diagramm 2) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 724)

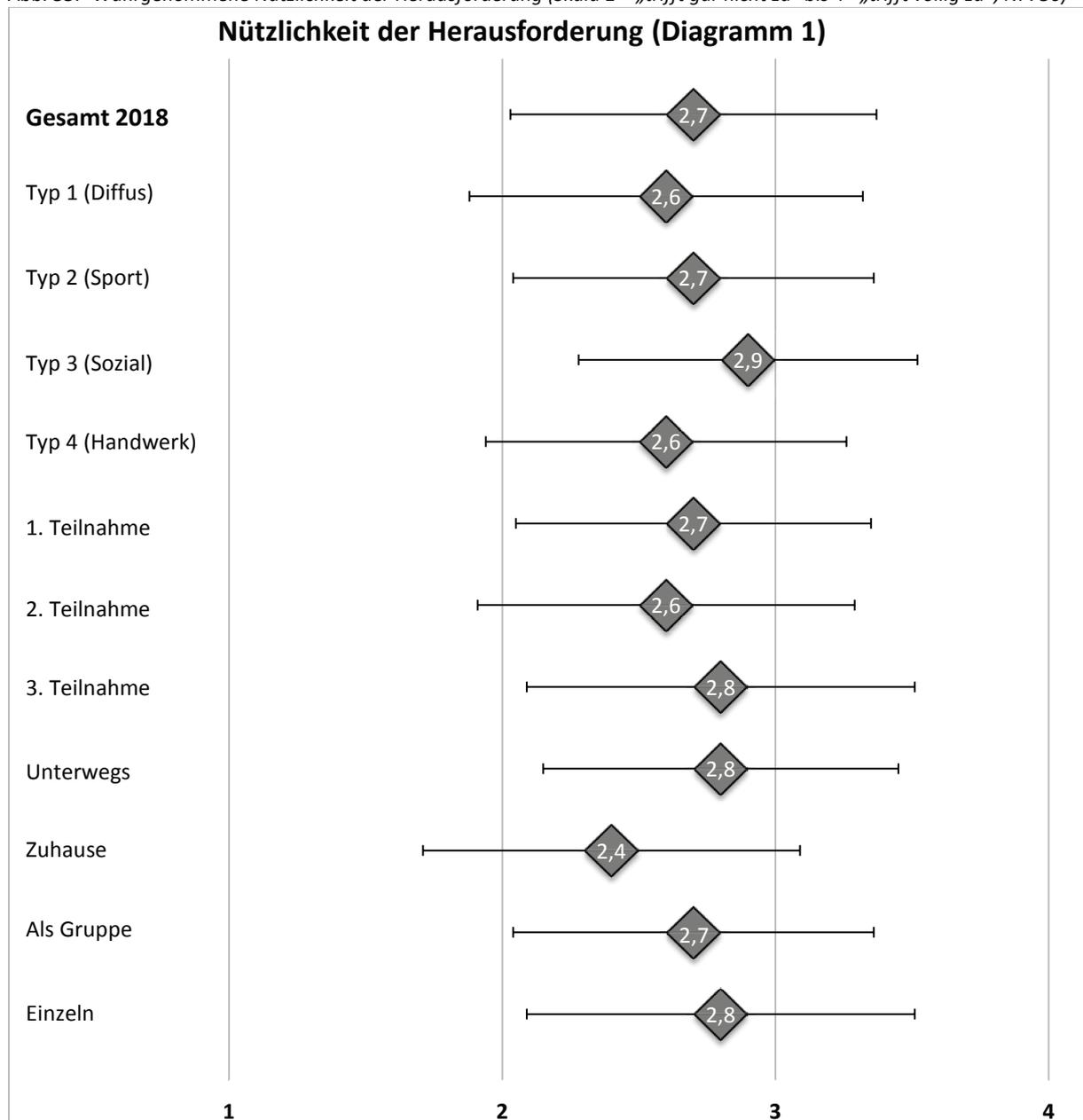


## II) Einschätzung der weiterführenden Nützlichkeit des Projekts

Im Fragebogen wurden die Schüler\*innen schließlich auch darum gebeten, die persönliche Nützlichkeit des Projekts der „Herausforderung“ einzuschätzen. Neben drei Items, mit denen allgemein nach der Nützlichkeitswahrnehmung gefragt wurde (z.B.: „Die Herausforderung war reine Zeitverschwendung“) wurden die Schüler\*innen auch konkret darum gebeten einzuschätzen, ob sie Dinge gelernt hätten, die sie nun in der Schule, im zukünftigen Beruf oder auch für sich selbst hilfreich finden. Sobald die Schüler\*innen eine dieser konkreten Nutzungsmöglichkeiten bejahten, wurden sie in der Befragung zusätzlich zur Benennung konkreter Beispiele aufgefordert.

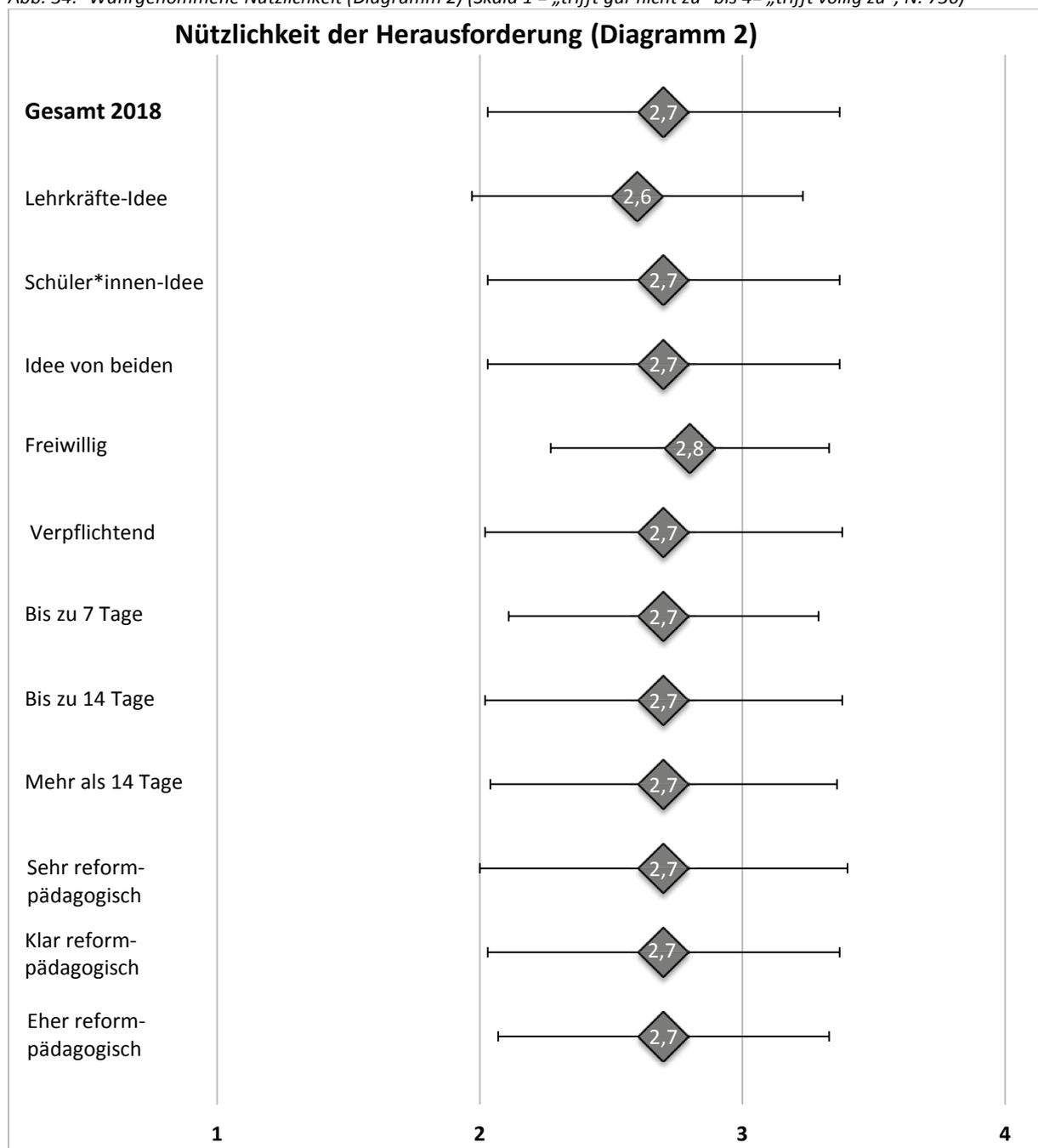
Abbildungen 33 und 34 (nächste Seite) geben in einem ersten Schritt einen Überblick über die Nützlichkeitsbewertung des Projekts durch die Schüler\*innen insgesamt und in den verschiedenen Vergleichsgruppen.

Abb. 33: *Wahrgenommene Nützlichkeit der Herausforderung (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 736)*



Generell wird die Nützlichkeit der Herausforderungen zwar insgesamt positiv beurteilt, aber mit einer beachtenswerten Streuung der Antworten in den ambivalent-skeptischen Bereich beurteilt (MW=2,7 SD=0,67). Bemerkenswert sind die Bewertungs-Differenzen bei den einzelnen Typen von Herausforderung (Abb. 33, vorherige Seite). Typ 3, mit einer stärker sozial ausgerichteten Tätigkeit, zeigt sich mit einer deutlich positivere Einschätzung (MW=2,9 SD=0,62) klar unterschieden von den nicht nur hier skeptischeren Typen 1 (diffus) und 4 (Handwerk) (MW jeweils 2,6 SD=0,66 – 0,72,  $F(3,665)=6,68$   $p<.001$ ). Ebenfalls klare Unterschiede bei der Nützlichkeits-Wahrnehmung finden sich zwischen den Schüler\*innen, die zu Hause blieben (MW=2,4 SD=0,69), und denen, die bei ihre Herausforderung unterwegs waren (MW=2,8 SD=0,65  $t(453)=-4,87$   $p<.001$ ). Als wiederkehrendes Muster ergibt dies langsam ein geschärftes Bild: zu Hause zu bleiben scheint insgesamt ein ungünstiger Ansatz, wenn man Herausforderungen als gute, motivierende und ergiebige Zeit erfahren möchte.

Abb. 34: Wahrgenommene Nützlichkeit (Diagramm 2) (Skala 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“; N: 736)



Beim Vergleich der verschiedenen Schulkonzepte (Abb. 34, vorherige Seite) finden sich keine ausgeprägten Mittelwertunterschiede. Allerdings erweisen sich trotzdem die Schüler\*innen an Schulen, die das Herausforderungsprojekt freiwillig anbieten, signifikant einmütiger in ihrer etwas besseren Nützlichkeitsbewertung des Projekts (MW=2,8 SD=0,53) im Vergleich zu Schulen mit einer verpflichtenden Teilnahme (MW=2,68 SD=0,68  $t(92,48)=2,16$   $p<.05$ ).

Erste Analysen zu den Zusammenhängen der einzelnen erhobenen Fragebogenaspekte verdeutlichen die herausgehobene Bedeutung der wahrgenommenen Nützlichkeit der Herausforderung für viele andere Bewertungen und Einschätzungen. So korreliert die wahrgenommene Nützlichkeit signifikant mit der Gesamtbewertung der eigenen Herausforderung ( $r = .59$ ,  $p < .001$ ) und des Projekts ( $r = .52$ ,  $p < .001$ ) und mit der wahrgenommenen Prozessqualität ( $r = .50$ ,  $p < .001$ ).

Wir deuten dies – vorläufig – als Hinweis darauf, dass viele der uns über den Fragebogen sichtbar gewordenen Einschätzungen der Schüler\*innen letztlich durch die persönliche Einstellung zum Projekt und seiner Sinnhaftigkeit beeinflusst oder zumindest moderiert sind.

## 9. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Bericht gibt einen ersten Einblick in die Befunde die HeRis-Befragung 2018 zum Schulprojekt „Herausforderungen“, die an 13 Schulen mit über 750 Schüler\*innen durchgeführt wurde. Sein Anliegen ist vor allem, den befragten Schulen – die schon einen schulbezogenen Rückmeldebericht erhalten haben – einen gleich aufgebauten Gesamtbericht über die Ergebnisse aller Schule zu übermitteln. Zusätzlich hoffen wir, dass auch eine interessierte Öffentlichkeit unseren Bericht nützlich findet, auch wenn die präsentierten Befunde (noch) vorrangig deskriptiv sind und (noch) weiter von uns hinterfragt und kontextualisiert werden. Weitere Publikationen sind in Vorbereitung.

Zudem ist das Forschungsprojekt HeRis keineswegs abgeschlossen. Wir bieten auch im 2019 und 2020 an, dass Schule, die das Projekt „Herausforderungen“ durchführen, sich von uns wissenschaftlich begleiten und vergleichend evaluieren lassen können. Entsprechend erweitert sich unser Datensatz, überarbeiten und verbessern wir unsere Erhebungsinstrumente und sind kontinuierlich interessiert an neuen Kontakten, Kooperationen und Impulsen. Unabhängig von diesen Einschränkungen haben wir auch schon mit diesem Bericht erste grundlegende Befunde vorgelegt:

1. Das Schulprojekt „Herausforderungen“ ist aus Sicht der Schüler\*innen unterstützens- und empfehlenswert. Sie bewerten die eigene Erfahrung bei einer Herausforderung positiver und das Gesamtprojekt der Schule sogar noch positiver. Wir interpretieren dies als Aussage, dass die Schüler\*innen gerade die Idee und Initiative der „Herausforderungen“ als schulisches Angebot begrüßen, auch wenn die konkrete Umsetzung noch weiter optimiert werden könnte.
2. Übergreifend zeigen sich die Herausforderungen für die Schüler\*innen als eine motivierende, ihre Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit würdigende Erfahrung und gute Zeit. Sie werden ganz überwiegend als Erfolg erlebt – allerdings nicht von allen Schüler\*innen. Hier sehen wir eine schulische Aufgabe, die mit der Idee einer neuen Herausforderung selbstverständlich gegebenen Gefahr des Misserfolgs, pädagogisch so zu rahmen und zu begleiten, dass sie durch die Schüler\*innen konstruktiv verarbeitet werden können. Die überwiegend positiven Schüler\*innen-Rückmeldungen machen sichtbar, dass sich die Schulen dieser Aufgabe bewusst sind und sie sich ihr verantwortlich stellen.
3. Bei der Betrachtung unterschiedlicher Typen und Formen von Herausforderungen wird deutlich, dass nicht alle Schüler\*innen gleichermaßen das Projekt unterstützen oder von ihm profitieren. So konnten wir eine Gruppe von Schüler\*innen identifizieren, die ihre Herausforderungen zurückhaltender einordnen oder als weniger besonders erleben – ihre Rückmeldungen sind insgesamt defensiver, aber weiterhin positiv. Als organisatorisch weniger günstige Gestaltung zeigen sich Herausforderungen, bei denen die Schüler\*innen ihren Heimatort nicht verlassen müssen: Bei nahezu allen erfragten Aspekten gaben diese Schüler\*innen eine weniger positive Rückmeldung als Schüler\*innen, die bei ihrer Herausforderung an anderen Orten waren.

4. Beim Vergleich verschiedener schulischer Konzepte von Herausforderungen zeigen sich bemerkenswerterweise kaum systematischen Differenzen. Ausnahme ist hier der Vergleich von Schulen, an denen sich einzelne Schüler\*innen freiwillig für eine Projektteilnahme entscheiden und solchen Schulen, an denen die Projektteilnahme für alle Schüler\*innen verpflichtend ist. Als letztlich wenig überraschend erweist sich eine selbstbestimmt-freiwillige Projektteilnahme als wiederholt positiv für die Wahrnehmung und Bewertung der Herausforderung.
5. Im Vergleich von Schulen, an den Lehrkräfte im Wesentlichen die Herausforderungen vorgeben und anleiten, und solchen Schulen, an denen die Schüler\*innen dazu aufgefordert sind, selbst Ideen zu entwickeln und umzusetzen, wird die ambivalente und noch genauer aufzuklärende Bedeutung schulischer Vorgaben und Orientierung sichtbar. Schulprojekte bei denen Herausforderungen (auch) von Lehrkräften entwickelt werden, werden positiver bewertet und als etwas netter (gute Zeit) erlebt, sind aber aus Sicht der Schüler\*innen auch nicht besonders erfolgreicher oder nützlicher und zudem mit einer geringeren Anstrengung und einem reduzierten Autonomie- und Kompetenzerleben der Schüler verbunden.
6. Die Dauer der Herausforderung (wir unterscheiden zwischen Laufzeiten von 7 Tagen, 14 Tagen und mehr als 14 Tagen) hat keinen durchgängig prägenden Einfluss. Während das Schulprojekt, wenn es (nur) 7 Tage dauert, von den Schüler\*innen eher begrüßt wird, sind Herausforderungen, die mehr als 14 Tage dauern, intensiver: die Schüler\*innen erleben sich als autonomer und kompetenter und strengen sich deutlicher an. Für die Bewertung der Nützlichkeit der Herausforderung hat dies aber keine Konsequenzen.
7. Die Bedeutsamkeit von Autonomie und Selbstbestimmung bei den Herausforderungen aus Schüler\*innen-Sicht ist ebenfalls ein weiter zu eruiendes Thema: Zwar findet sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem eigenen Autonomie-Erleben und der Gesamtbewertung des Projekts, dieser ist allerdings eher schwach.
8. Eine zentrale Begrenzung der vorliegenden Studie ist, dass hier noch keine Auskunft über die Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen durch die Herausforderungen gegeben werden kann. Um eine seriöse Auskunft geben zu können, sind längsschnittlich erhobene Daten erforderlich. Daran arbeiten wir gerade. Mit diesem Bericht werden ausschließlich Schüler\*innen-Einschätzungen vier bis sechs Wochen nach ihrer Herausforderung zusammengefasst. Gefragt nach dem Einfluss den ihre Herausforderungs-Erlebnisse auf ihre Einstellung gegenüber Schule und Lernen haben, äußern sich die Schüler\*innen skeptisch. Sie sehen ihr keine deutliche Veränderung. Zurückhaltend, aber durchaus zustimmend beurteilen die Schüler\*innen die Nützlichkeit des Projekts – vor allem für die eigene Persönlichkeitsentwicklung, aber auch für berufliche Aspekte oder, wenn auch am geringsten ausgeprägt, für die Schule. Diese vorläufigen Befunde sind ergänzungsbedürftig. Im Forschungsprojekt HeRiS hoffen wir, Mitte des kommenden Jahres erste Ergebnisse unserer längsschnittlich erweiterten Befragung vorlegen zu können.