Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

# Prozess- und Ergebnisevaluation des Projekts "Spannende Schule - entspanntes Miteinander. Gesundheitsförderung im Schulalltag durch konstruktive Stress- und Konfliktbewältigung" der Hamburgischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung (HAG): Abschlussbericht, 8. Mai 2006

## Teil I: Ergebnisse
## Teil II: Methoden und Tabellen


Thomas Kliche, Dipl.-Pol. Dipl.-Psych.
Nina Egger, cand. Gesundheitswiss.
Rita Varró, cand. psych.
Jörg Mössner, cand. sociol.
Alexander Bodansky, cand. psych.
Manuela Post, cand. psych.
Prof. Dr. Dr. Uwe Koch

Universitätsklinikum Eppendorf (UKE)
Institut und Poliklinik für Medizinische Psychologie
Martinistraße 52 (S 35), 20246 Hamburg

t.kliche@uke.uni-hamburg.de
Tel. (040) 42803-3419

# Inhalt

**0 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS ... 3**

**1 ZUSAMMENFASSUNG ... 5**

**2 ANSATZ: GESUNDHEITSFÖRDERNDE SCHULE (GFS) ... 6**

**3 DAS PROJEKT „SPANNENDE SCHULE – ENTSPANNTES MITEINANDER“ ... 8**

**4 AUFGABE UND FRAGESTELLUNGEN DER EVALUATION ... 10**

**5 METHODEN ... 11**

5.1 DAS VORGEHEN IM ÜBERBLICK ... 11

5.2 STICHPROBEN UND RÜCKLAUF ... 12

5.3 AUSFALL- UND VERZERRUNGSANALYSE ... 14

**6 VERANKERUNG: DIE PROJEKTSCHULEN IM BUNDESWEITEN VERGLEICH ... 17**

**7 VORHER-NACHHER-VERGLEICH (INDIREKTE VERÄNDERUNGSMESSUNG) ... 20**

7.1 VERÄNDERUNGEN BEI DEN SCHÜLER/-INNEN ... 20

7.2 VERÄNDERUNGEN BEI DEN LEHRKRÄFTEN ... 22

7.3 VERÄNDERUNGEN BEI DEN ELTERN ... 23

**8 AKZEPTANZ UND BEURTEILUNG (DIREKTE VERÄNDERUNGSMESSUNG) ... 24**

8.1 BEKANNTHEIT, SICHTBARKEIT UND BETEILIGUNG ... 24

8.2 BEURTEILUNG VON PROJEKTDURCHFÜHRUNG UND -WIRKUNGEN ... 25

8.3 BEURTEILUNG EINZELNER AKTIVITÄTEN UND ARBEITSSCHRITTE ... 27

8.4 AKZEPTANZ UND BERICHTETE WIRKUNGEN DES PROJEKTS ... 31

8.5 KÜNFTIGE WICHTIGE THEMEN AUS SICHT DER SCHÜLER/-INNEN ... 32

**9 DER VERLAUF AUS SICHT DER BETEILIGTEN (QUALITATIVE ERHEBUNG) ... 33**

9.1 ÜBERGREIFENDE MERKMALE DES PROJEKTVERLAUFS ... 33

9.2 TEILWIRKUNGEN DER EINZELINTERVENTIONEN ... 35

9.3 VERLAUFSFAKTOREN, PROJEKTPHASEN UND STAND DER VERSTETIGUNG ... 36

**10 GESAMTBILD ... 39**

10.1 LEISTUNGEN ... 39

10.2 SCHWIERIGKEITEN ... 40

10.3 WIE WEITER AN DEN SCHULEN? ... 42

**11 LITERATUR ... 44**

**12 ANHANG: VORGEHEN ... 49**

12.1 DATENERHEBUNG ZUR QUANTITATIVEN PROZESS- UND ERGEBNISEVALUATION ... 49

12.2 STICHPROBENBESCHREIBUNG UND RÜCKLAUFANALYSE ... 49

12.3 CONFOUNDER (VERZERRUNGEN DURCH BEFRAGTENMERKMALE) ... 57

*12.3.1 Confounder-Analyse Schüler/-innen ... 57*

*12.3.2 Confounder-Analyse Schulpersonal ... 59*

*12.3.3 Confounder-Analyse Eltern ... 59*

*12.3.4 Fazit ... 59*

12.4 INSTRUMENTENPRÜFUNG ... 59

*12.4.1 Faktorielle Validität der Konstrukte ... 60*

*12.4.2 Reliabilität (Konsistenz) ... 62*

*12.4.3 Konvergente Validität der Veränderungsmessungen ... 62*

12.5 METHODIK DER TEILNEHMER-INTERVIEWS ... 65

*12.5.1 Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethode ... 65*

*12.5.2 Auswahl der Befragten ... 65*

*12.5.3 Instrumente und Vorgehen im Interview ... 66*

*12.5.4 Computergestützte Auswertung mit MaxQDA2 ... 67*

*12.5.5 Entwicklung der Codes (Kategorien) ... 67*

*12.5.6 Auswertung auf Gemeinsamkeiten ... 68*

*12.5.7 Prüfung von Alterseffekten in Merkmalen der Auskünfte ... 69*

*12.5.8 Prüfung der Gütekriterien qualitativer Forschung ... 69*

12.6 METHODIK: EINSCHRÄNKUNGEN UND ÜBERTRAGBARKEIT ... 70

**13 ANHANG: TABELLENTEIL ... 73**

13.1 TABELLENVERZEICHNIS ... 73

13.2 TABELLEN ... 76

**14 ANHANG: ÜBERSICHT DER VERWENDETEN KENNWERTE ... 149**

# 0 Abkürzungsverzeichnis

BD = Bedeutsamkeit des Vergleichs
df = Freiheitsgrade
Diff. = Differenz zwischen T1 und T2 in Prozent
F = Prüfgröße zur Bestimmung der Signifikanz
n = Stichprobengröße
M = Mittelwert (arithmetisches Mittel)
MD = Mittlere Differenz T2-T1= Mittelwertdifferenz T2 minus T1
NUP = Nicht-unterrichtendes Schulpersonal
p = Irrtumswahrscheinlichkeit
p2 = zweiseitige Testung
p1 = einseitige Testung
PL = Projektleitung
r = Produkt-Moment-Korrelation (nach Pearson-Bravais)
SD = Standardabweichung
SL = Schulleitung
T1 = Erhebung zum ersten Zeitpunkt 2004
T2 = Erhebung zum (späteren) zweiten Zeitpunkt 2005
X = geringe Bedeutung,
XX = etwas höhere Bedeutung,
XXX = mittlere Bedeutung

$\chi 2$ = Chi-Quadrat-Wert (dient der Bestimmung der Signifikanz)
$eta^2$ = Effektstärkenmaß
+ = geringe Verbesserung
- = geringe Verschlechterung
+ + = etwas stärkere Verbesserung
- = leichte Verschlechterung
- - = starke Verschlechterung
* = mit 5% Irrtumswahrscheinlichkeit (Alpha-Fehler) signifikant
** = mit 1% Irrtumswahrscheinlichkeit (Alpha-Fehler) signifikant
$^1$ = Skala besteht aus vier Items
$^2$ = Skala besteht aus fünf Items
$^3$ = Skala besteht aus sechs Items
° = Skala besteht aus neun Items
$^{12}$ = Skala besteht aus zwölf Items

Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

# Prozess- und Ergebnisevaluation des Projekts "Spannende Schule - entspanntes Miteinander. Gesundheitsförderung im Schulalltag durch konstruktive Stress- und Konfliktbewältigung" der Hamburgischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung (HAG):

## Abschlussbericht, 15. April 2006

### Teil I: Ergebnisse

# 1 Zusammenfassung

Für eine multimethodische Evaluation eines komplexen Projekts zur Einführung des Ansatzes Gesundheitsfördernder Schulen an vier Hamburger Schulen wurden folgende Schritte durchgeführt:

- Veränderungsmessung (Vorher-Nachher-Vergleich zweier Querschnitte 2004-2006, mit Ausfallanalyse). Stichprobe zur Abschlussbefragung: 341 Schüler, 51 Lehrkräfte / Personal, 236 Eltern.
- Verankerungsmessung (Abschätzung der Belastung der Schulen an Normwerten).
- Prüfung ausgewählter Teilaktivitäten mit einem strukturierten Analyseverfahren.
- Qualitative Ergebnis- und Prozessevaluation durch 24 rückblickende Teilnehmerinterviews.
- Triangulation aller Ergebnisse der Teilschritte.

Die quantitativen Auswertungen folgten gängigen deskriptiven und inferenzstatistischen Verfahren (mit Signifikanzen und Effektstärken), die qualitativen der Methodik der Entdeckenden Heuristik.

**Das Projekt hat für seine wichtigsten Zielsetzungen positive Veränderungen an den beteiligten Schulen in Richtung auf mehr Wohlbefinden und Gesundheit bewirkt und die Entwicklung einer kooperativen, partizipativen Schulkultur unterstützt: Das Schulklima hat sich leicht aber signifikant verbessert. Bei Beteiligung am Projekt waren individuelle Effekte für das Wohlbefinden besonders deutlich. Ein Perspektivenwechsel wurde bei allen Gruppen unterstützt, die Schule als eine für Gesundheit wichtige, zusammenhängende Lebenswelt zu verstehen und selbst zu gestalten. Das Projekt hat eine hohe Bekanntheit an den Schulen erreicht und Ansätze zur Strukturbildung und Verstetigung für Gesundheitsförderung an allen Schulen geschaffen. Diese Leistung wurde für eine gut gewählte Zielgruppe bewirkt, da die Belastungen in den Projektschulen laut Verankerungsmessung über bundesweiten Vergleichswerten liegen.**

Die positiven Effekte fielen nur schwach bis mittelgroß aus, viele Indikatoren haben nicht reagiert, es traten einige nicht beabsichtigte Veränderungen ein. Das entspricht den in der Forschungsliteratur überwiegend berichteten Verläufen komplexer Programme für Gesundheitsfördernde Schule. Das Projekt wurde vor allem von Kerngruppe von aktiven Personen der jeweiligen Schulen getragen. Es hatte anfangs an einigen Stellen Aufgaben der Organisationsentwicklung für die gesamte Schule mit zu bewältigen, trotz seiner Konzentration auf drei Klassenstufen, um die Bedingungen für Gesundheitsförderung zu verbessern. Es musste dabei mit hohen, divergierenden und teilweise unklaren Erwartungen der Zielgruppen umgehen und zugleich für Partizipation und Arbeitseffizienz sorgen, was kollidierende Aufgabenstellungen sein können. Dadurch waren die Wahl und Gestaltung der Einzelaktivitäten im Verlauf schwer zu steuern, und es ist nicht völlig gelungen, alle Leistungen und Erfolge der Teilaktivitäten im Bewusstsein der Zielgruppen mit dem Gesamtprojekt zu koppeln.

Der Stand der Verstetigung an den Schulen ist von einer gewissen Unsicherheit über weitere Schritte geprägt (Wunsch nach weiterer externer Unterstützung, Ressourcen, Zuwendungen, ungleiche Beteiligung der Teilgruppen an den Schulen, Weiterführung vor allem der spezifischen Gesundheitsthemen). Empfehlungen aus der Evaluation lauten: Die angestrebte Entwicklung der gesamten Organisationskultur ist ein langfristiges Vorhaben. Erfolge stellen sich nur schrittweise ein, sind aber erreichbar, wie die Veränderungsmessung zeigt. Künftig wird es den Schulen jedoch aufgrund ihrer Projekterfahrungen und der Qualifikation der aktiven Beteiligten leichter fallen, mit weniger Einsatz mehr Wirkungen zu erreichen. Zu ihrer Unterstützung wären Hilfen für Beratung, Vernetzung und Angebote geeigneter weiterer Teilinterventionen (Maßnahmen) sinnvoll, zudem Ressourcen für Zeit und Sachmittel. Zur Weiterentwicklung ihrer unterstützenden, partizipativen Organisationskultur sollten die Schulen nun ihre ‚Gesundheitspioniere’ durch Aufgabenverteilung besser unterstützen, möglichst viele Schüler/-innen partizipativ einbinden und die Beschränkung des Projekts auf drei Klassenstufen überdenken.

# 2 Ansatz: Gesundheitsfördernde Schule (GFS)

Über Gesundheitsfördernde Schule (GFS) liegt eine wachsende Fülle von Berichten und Veröffentlichungen vor (AG-SpiK, 2003, 2004; Ahrens & Schreiner-Kürten, 2006; Baric & Conrad, 1999; GesundLernen, 2005; Heyse, 2004; IPC, 2002; Lee, Cheng & St Leger, 2005; Meierjürgen, 2003; Naidoo & Wills, 2003; Nilsson & Nilström, 1998; Paton, Sengupta & Hassan, 2005; Paulus, 2003a, 2003b; Paulus & Brückner, 2000; Schnabel, 2004; Schwabe et al., 2004; St.Leger & Nutbeam, 1999; Stewart Burgher, Barnekow Rasmussen & Rivett, 1999; Windel, 2004, 2005). Darnach stellt SGF einen besonderen Ansatz dar, der sich von indizierter oder spezifischer Prävention – also Gesundheitsförderung in der Schule – unterscheidet: Spezifische Prävention spricht vorab eingegrenzte Zielgruppen an, z.B. Eltern, Schüler/-innen oder Lehrkräfte, sie wendet den Blick auf deren Risikofaktoren (z.B. soziale Benachteiligung) oder einzelne Belastungen (z.B. Lärm, Stress), sie grenzt Riskogruppen ein (z.B. für Alkoholkonsum) oder sucht nach günstigen Interventionszeiten für riskante Gesundheitsverhalten (z.B. Einstiegsalter für Tabakkonsum). Übergreifende GFS hingegen folgt dem Setting-Ansatz und beabsichtigt eine Umformung der gesamten Organisation Schule. Dafür bezieht GFS auch kontextbezogen ausgewählte Schritte und Programme einer spezifischen Prävention als Teilinterventionen ein.

GFS soll also zunächst die Handlungskapazitäten der Organisation und ihrer Mitglieder für Gesundheitsförderung erweitern, Gesundheit als Querschnittsaufgabe im Bewusstsein der Individuen und in der Organisationskultur und –struktur verankern, gesundheitsgerechte Lebensweisen fördern und die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten für spezifische Prävention verbessern. GFS soll aber zudem beitragen zu spezifischen Präventionsleistungen: zur besseren Versorgung oder Absicherung bekannter Risikolagen (z.B. ungleiche gesundheitliche Versorgung, Risikoverhalten und höhere Belastungen sozial Benachteiligter), zur Bearbeitung spezifischer Beschwerden (z.B. Stressbelastung oder Aggressivität unter Schüler/-innen einzelner Schulen), zur Verwirklichung konkreter Gesundheitsziele (z.B. Reduktion von Übergewicht, Bewegungsmangel und Fehlernährung unter Kindern und Jugendlichen) und zur Verbesserung des Gesundheitsstandes bestimmter Zielgruppen (z.B. Lehrergesundheit).

GFS strebt dafür Umgestaltungs- und Lernprozesse auf allen Ebenen der Organisation Schule an: in Abläufen, Verhaltensmustern aller Teilgruppen, Verbesserung von Ausstattungen, Strukturen, Prozessen, Bildungs- und Erziehungsqualität sowie im Organisationsklima. Damit soll einhergehen die Öffnung der Organisation Schule durch Aufbau von Partnerschaften, welche die gesundheitsförderlichen Umgestaltungsprozesse unterstützen können, z.B. zu Öffentlichem Gesundheitsdienst, Krankenkassen, Sportvereinen usf. (AG-SpiK, 2004, 2006; IPC, 2002; Paulus, 2003a; Schwabe et al., 2004; St.Leger & Nutbeam, 1999). Für diese Umgestaltung von Schule setzt generische GFS Verfahren des betrieblichen Projekt- und Gesundheitsmanagements ein und nutzt die Techniken und Tools der Organisationsentwicklung aus Unternehmen und öffentlichem Dienst, die die Betriebliche Gesundheitsförderung bereitstellt (Lohaus & Klein-Heßling, 1998; Rosenbrock, 2005; Windel, 2005). Bei der Übertragung von Modellen betrieblicher Organisationsentwicklung und Gesundheitsförderung stellen sich besondere Anforderungen an GFS; denn Betriebe sind – im Vergleich zu Schulen – vergleichsweise einfache, vom Leitwert der Gewinne gesteuerte soziale Systeme (Edelstein, 1999).

Eine übergreifende empirische Absicherung für GFS ist bislang nicht verfügbar, nur begrenzte Forschungen über einzelne Ebenen und Zusammenhänge, z.B. zur Verknüpfung praktischer Kompetenzen der Lebensführung mit Curriculum und Organisationskultur (Markham & Aveyard, 2003). Aus der Literatur lassen sich jedoch erfahrungsgestützte Umsetzungsprinzipien zur gesundheitsförderlichen Organisationsentwicklung von Schulen ableiten (AG-SpiK, 2004, 2006; Paulus, 2003a; Schwabe et al., 2004; St Leger, 2005; Stewart Burgher et al., 1999; Windel, 2005). Hierzu gehören folgende:

1. **‚Ganzheitlicher’ Mehrebenen-Ansatz:** Die Umgestaltungen sollen alle Organisationsebenen, alle Gesundheitsbedingungen und alle Teilzielgruppen ansprechen und erreichen, auch wenn die

Abfolge und der Umfang von den lokalen Gegebenheiten und Prioritätensetzungen zu den wichtigsten Zielebenen abhängig ist. Mitunter wird dieses Prinzip auch als „holistisch“ oder „ökologisch“ bezeichnet (Denman, Moon, Parsons & Stears, 2002). Daraus ergibt sich eine Fülle unterschiedlicher Teilinterventionen – z.B. Gesundheitsunterricht oder indikations- oder risikogruppenspezifische Teilprojekte („indizierte Prävention“); diese Teilinterventionen sind jedoch in ein Gesamtprojekt eingebunden, das insbesondere die Verbindung von Verhaltens- und Verhältnisprävention sicherstellt. Dieses Vorgehen ist auch dann sinnvoll, wenn die Gesundheit einzelner Zielgruppen – etwa der Lehrkräfte – im Vordergrund der Zielsetzungen steht (Weber, 2002), weil die individuellen und gruppalen Verhaltensbedingungen von der Kooperation aller wichtigen Gruppen und dem Organisationsklima abhängen (Edelstein, 1999).

2. **Lokale Bedarfsorientierung:** Da Settings jeweils besondere Anforderungen stellen, steht zu Beginn der Arbeit die Bestandsaufnahme von Problemen. Dazu soll eine lokale Erhebung von Defiziten, Bedarfen und Erwartungen durch Ist-Analysen zu Projektbeginn stattfinden. Empirische Mittel hierfür sind Befragungen der Organisationsmitglieder (Lehrkräfte, Eltern, Schüler/-innen) oder organisationsdiagnostische Verfahren (insbesondere Zukunftswerkstätten und Fokus-Gruppen). Auf dieser empirischen Grundlage erfolgt die Reihung vordringlicher Vorhaben, die Entwicklung und Auswahl von spezifisch geeigneten Lösungsansätzen und die Initiierung und Steuerung von deren Umsetzung.
3. **Systematische Steuerung:** Ein Steuerungsgremium übernimmt die Planung, Initiierung, Verankerung und Lenkung des Gesamtprozesses. Zum Steuerkreis gehören alle wichtigen Einflussträger (Stakeholder); das sind in Schulen: Schulleitung, Personalvertretung, Kollegium, nichtunterrichtendes Personal, Eltern- und Schüler/-innenvertretung. Hinzu können weitere unterstützende Akteure kommen, u.a. Schulträger, Sicherheitsbeauftragte/r, Beratungslehrer/-innen. Die wichtigen Akteure sind im Steuerkreis nicht notwendig vollständig vertreten, sondern durch Repräsentation eingebunden. Zu Beginn wird externe Moderation empfohlen; die Prozesssteuerung soll aber im Verlauf der Arbeit zunehmend auf die Schule selbst übertragen werden.
4. **Schrittweise Ausweitung:** Die systematische Umgestaltung der gesamten Organisation gelingt nur unter wachsender Einbeziehung von immer mehr Untergliederungen, Funktionsträger/-innen, Gruppierungen und Personen. Dafür sollen die Prinzipien der Gesundheitsförderung genutzt werden: Ressourcenstärkung, Empowerment und Partizipation. Die praktischen Formen können wiederum vielfältig, zielgruppenspezifisch und komplex sein (z.B. themen- oder kompetenzspezifische Module zur Schulung der Multiplikator/-innen, Fortbildung von Lehrkräften, strukturierte Programme oder Unterrichtsmodule oder peer trainings für Schüler/-innen, Einbindung von Eltern durch Informationsveranstaltungen oder Projekte).
5. **Nachhaltigkeit:** Um nicht mit hohem Aufwand Strohfeuer abzubrennen, sollen alle Entwicklungen durch strukturelle Verankerung verstetigt werden (z.B. Aufnahme ins Leitbild der Schule, Umsetzung auf verschiedenen Ebenen des Schulalltags).

# 3 Das Projekt „Spannende Schule – entspanntes Miteinander“

Die Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e.V. (HAG) führte das Projekt Februar 2004 – März 2006 an zwei Haupt- und Realschulen, einem Gymnasium und einer Gesamtschule in Hamburg durch. Das Projekt hatte eine Laufzeit von drei Jahren, der Zeitrahmen der Intervention an den Schulen betrug etwa zwei und ein viertel Jahre. Schwerpunkte der Zielsetzung bildeten Stress- und Konfliktprävention, weil diese beiden Belastungsformen für das Lern- und Schulklima von großer Bedeutung sind (Roggenbach, 2005, 2006). Die Schulen waren ausgesucht nach ihrer Beteiligungsmotivation sowie als Einrichtungen mit hohen Anteilen von sozial benachteiligten Familien im Einzugsbereich. Die Zustimmung der Schulkonferenz war Voraussetzung für die Beteiligung. Hauptzielgruppe waren die Schüler/-innen, die Anfang 2004 die Klassen 5-7 besuchten. Das Projekt sollte als „Baustein der gesundheitsfördernden Schule“ die Entwicklung der Schulen unterstützen (HAG, 2003). Die Finanzierung erfolgte durch Hamburger Krankenkassen und Krankenkassenverbände.

Das Projekt zielte also auf breite Entwicklung der Organisationskultur und folgte dem Setting-Ansatz einer Organisationsentwicklung in Lebenswelten. Es sollte daher

- gesundheitsfördernde Strukturen und Verhaltensmuster im Alltag verankern und verschiedene Ebenen der Verursachung und Bewältigung gesundheitlicher Belastungen ansprechen (Verbindung von Verhaltens- und Verhältnisprävention),
- Kompetenzen zur Problemlösung und Selbstentwicklung vermitteln (Empowerment),
- die Zielgruppen in die Projektgestaltung und die Auswahl der bedürfnisorientiert besten Maßnahmen einbinden (Partizipation).

Konkrete Zielsetzungen lagen sowohl auf der Ebene einer Gesamtentwicklung der Organisation Schule (Abbau von Stressquellen, Verbesserung des sozialen Klimas in Klassen und Schulen, höhere Schulzufriedenheit, Umsetzung von Gesundheitsförderung) wie auf der Ebene konkreter Verhaltensveränderungen (Rückgang von Vandalismus, gesundheitsbewusste Verhaltensweisen, konstruktives Konfliktverhalten).

Konkrete Erfolgsindikatoren wurden vorab nicht festgelegt, um der Vielfalt möglicher Interventionen und Projektverläufe im Setting nach den Präferenzen der partizipierenden Zielgruppen gerecht zu werden.

Die Umsetzung der Interventionen an den Einzelschulen folgen dem Ablaufmuster des Public-Health-Action-Cycle. Dafür wurden an jeder Schule

1. fachlich-organisatorische Steuerkreise gebildet (Gesundheitszirkel). Die Moderation lag auf Wunsch der Beteiligten bei der Projektleitung der HAG. Die Zirkel trafen sich einmal monatlich nachmittags für zwei Stunden in den Schulen.
2. eine Bestandsaufnahme zu Projektbeginn durchgeführt. Sie wies auf Belastungsschwerpunkte hin und diente der Bestimmung vorrangiger Entwicklungsbedarfe und geeigneter erster Schritte (z.B. Zukunftswerkstatt, Projektwochen, Qualifizierung von Multiplikator/-innen in verschiedenen Teilgruppen). Die Ergebnisse der Befragung wurden im GZ diskutiert und dort entsprechend des wahrgenommenen Bedarfs und der als vorrangig erlebten Ziele Einzelinterventionen entwickelt bzw. ausgewählt und deren Umsetzung in Arbeitsgruppen geplant.
3. Teilschritte durchgeführt. Die HAG bot den Schulen an, passende Einzelinterventionen – unterstützt durch externe Fachkräfte – durchzuführen. Neben strukturellen Veränderungen (z.B. Klassenarbeitsterminplaner, Stillarbeitsphasen für das Schulbüro, Anschaffung von Spielekisten und Materialien für Schulhofaktivitäten, Umsetzung von Rauchfreier Schule) wurden u.a. die folgenden Schritte umgesetzt (weitere vgl. Roggenbach, 2006):

- Ausflug für die drei Jahrgangsstufen mit ca. 120 Personen: Ziele waren bessere Vertrautheit und besseres Klima sowie Vermittlung von Bewegungsmöglichkeiten durch Spiele und Schwimmen und von Möglichkeiten gesunder Ernährung durch ein gemeinsames Picknick. Der Ausflug erhöhte als Auftaktveranstaltung des Projekts auch dessen Bekanntheit.
- Theaterstück „Schlag 12 Pause“: Im Rahmen einer Projektwoche zur Gewaltprävention wurde durch zwei Pädagogen und Schauspieler das Theaterstück aufgeführt und mit je etwa 25 Schüler/-innen in acht Klassen nachbesprochen. Das Ziel war, konstruktive Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen an konkreten Beispielen zu erarbeiten. Diese Arbeitsform ist angelehnt an das Forumtheater Augusto Boals, das soziales Lernen fördern soll: Die dargestellten Szenen beziehen sich auf die Lebenswelt der Betroffenen; problemorientierte Fragestellungen sprechen die Motivation an; die Zuschauer sind eingeladen, als Handelnde in die Darstellung einzugreifen, die Teilnahme ist aber freiwillig; es werden verschiedene Handlungsmöglichkeiten gespielt und anschließend diskutiert und beurteilt.
- Arbeitsgruppe „Aktive Pause“: Ziel dessen war es, das weitläufige Außengeländer einer Schule für die Pausengestaltung besser nutzbar zu machen, zusätzliche Bewegungsmöglichkeiten zu schaffen und Konflikte um Spielgeräte zu verringern. Dazu wurde durch das „Forum Spielräume“ eine Bewegungsbaustelle an der Schule durchgeführt, 20 Schüler und Lehrkräfte konnten Geräte und Materialien zur Schulhofgestaltung kennen lernen und ausprobieren.
- Tanzgruppe für Mädchen als dauerhaftes Nachmittagsangebot: Ziel dessen war es Bewegungsmangel in der Schule abzubauen und Entspannungsmöglichkeiten zu schaffen. Durchgeführt wird dieses Angebot unter Aufsicht einer Lehrkraft von zwei ehemaligen Schülerinnen, die über Tanzerfahrung verfügen. Daran nehmen regelmäßig etwa 20 Schüler/-innen teil.
- Konferenz zur Lehrergesundheit: Ziele waren, die Lehrkräfte für das Thema Gesundheitsförderung zu sensibilisieren, und ihnen Gelegenheit zu geben, unter Anleitung eines erfahrenen externen Schulleiters Strategien für den Umgang mit so genannten „Gesundheitskillern“ für Lehrer/-innen zu entwickeln. Dabei wurden beispielsweise Ruhephasen durch Schließung des Lehrerzimmers für Schüler während bestimmter Pausenzeiten beschlossen. An der Konferenz haben 53 Lehrkräfte und Elternvertreter sowie die Schulleitung teilgenommen.
- Fachtagung: Sie wurde Ende 2004 von der HAG organisiert, um die Beteiligten der verschiedenen Schulen zu vernetzen, Einzelinterventionen vorzustellen und Anregungen zu vermitteln. Teilgenommen haben von jeder Schule etwa 20 Schüler/-innen sowie Lehrkräfte und Eltern, zusammen rund 50 Erwachsene und knapp 90 Schüler/-innen.
- SNAKE („Stress nicht als Katastrophe erleben“): Dieses Stressbewältigungstraining der Techniker Krankenkasse wurde von externen Fachkräften durchgeführt, die in 16 Unterrichtsstunden mit den Schüler/-innenn – unter Ausschluss der Klassenlehrer – situative Bedingungen, Verläufe und Bearbeitungsmuster von Belastungen erarbeiteten. Das Angebot wurde an vier Schulen für unterschiedliche Klassenstufen durchgeführt.
- Klassenratsausbildung: An zwei Schulen haben motivierte Schüler/-innen an einer Ausbildung zum Klassenrat teilgenommen. Die Zielsetzung war, ihnen Kompetenzen zur Moderation von Klassenratssitzungen zu vermitteln und ihnen damit ein Verfahren zu geben, um möglichst viele Entscheidungen oder Konflikte in der Klasse ohne das Eingreifen des Lehrers zu lösen.

4. Schritte zur Verstetigung: Damit das Projekt von den Schulen fortgesetzt werden kann, wurden mit den GZ und mit Schulleitungen Möglichkeiten der Erstellung dauerhafter Gesundheitscurricula geprüft, Konzepte für die Umstellung auf Ganztagsschule begleitet, die weitere Vernetzung mit externen Akteuren vorbereitet, u.a.m. Diese Phase war zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht abgeschlossen, daher sind die angeführten Beispiele unvollständig.

# 4 Aufgabe und Fragestellungen der Evaluation

Mit diesen Grundprinzipien der Intervention stellt GFS ein komplexes Interventionsprogramm mit mehreren, für sich variablen Teilelementen dar (Campbell *et al.*, 2000). Der Ansatz ist bislang jedoch nicht umfassend empirisch abgesichert. Die meisten Veröffentlichungen zu GFS sind theoretisch-programmatischer Natur oder erläutern an praktischen Beispielen und Fallstudien das Vorgehen bei der Einrichtung und Projektdurchführung einschlägiger Vorhaben. Empirische Wirkungsnachweise des Ansatzes werden hingegen weit seltener vorgelegt und beziehen sich i.d.R. auf ausgewählte Einzelzusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen schulischer Felder einerseits, Zufriedenheits- und Belastungsindikatoren andererseits. Somit fehlen bislang einheitliche Messinstrumente, eine umfassende Sichtung der Evidenz und wesentliche Datengrundlagen:

Bei einem solchen Ausgangsstand ist es nur vorsichtig möglich, Wirkungsnachweise für Teilinterventionen zu sichern (Jack et al., 2006 Jan.; Lohaus & Klein-Heßling, 1998; Sechrest & Figueredo, 1993; Wholey, Hatry & Newcomer, 2004). Evaluation kann dabei als schrittweiser, kontinuierlicher Erkenntnisprozess begriffen werden (Campbell et al., 2000; Morfeld & Wirtz, 2006).

Die Evaluation des Projekts soll dafür die Verlaufserfahrungen zusammenfassen und die angezielten, ausgewählten Wirkungen des Projekts auf den Zielebenen aufzeigen, die für einen nachhaltigen Erfolg von GFS wichtig sind (Kliche, Kawski & Koch, 2004). Aufgaben der Evaluation waren somit:

(I) Gesamtbilanz des Projekts durch Abschätzung der Wirksamkeit in den angezielten Leitdimensionen. Hierzu gehören als Teilfragen:

- Projekterfolge: Welche Wirkungen auf Schulalltag, Erweiterung der Problemlösungskompetenzen, Konfliktbewältigung und Schulklima sind zu beobachten?
- Interventionseffekte: Lassen sich Wirkungen sich auf einzelne Schritte zurückführen?
- Verstetigung: Wie setzen die Projektschulen die initiierte Gesundheitsförderung fort?

(II) Verlaufserfahrungen. Hierzu gehören als Teilfragen:

- Verlaufsfaktoren: Welche Einzelbedingungen und Einzelinterventionen fördern oder hemmen GFS, welche tragen zu ihrer Nachhaltigkeit und Verstetigung des Gesamtprojekts bei? In Betracht kommen Schulstruktur, kommunale Vernetzung, Merkmale des Kollegiums, Elternmotivation und –beteiligung, Partizipation aller Teilgruppen, Projektmanagement und Umsetzungsstrategien). Welcher Unterstützungsbedarf besteht bei Projekten der GFS im Anschluss an die aktuelle Projektphase?
- Optimierungsansätze: Welche Teilinterventionen und Schritte sind nach den Erfahrungen der Beteiligten im Rahmen des Gesamtkonzepts ein besonders erfolgreicher Beitrag und wären unter ähnlichen Bedingungen zu empfehlen? Welche Empfehlungen und Verbesserungsansätze lassen sich aus den Erfahrungen ableiten?
- Effizienz: Mit welchem Aufwand und welchen Kosten sind die Wirkungen verbunden? Haben bestimmte Teilschritte besonders günstige Erfolgsaussichten und Kosten-Nutzen-Verhältnisse?

Die Untersuchung des Projektverlaufs sowie der von den Zielgruppen wahrgenommenen Veränderungen und Wirkungen durch das Projekt sind notwendig, um Aussagen über den nachhaltigen Erfolg des Projektes machen zu können aber auch um Optimierungsansätze für Teilschritte und effiziente Vorgehensweisen zu ermitteln.

# 5 Methoden

## 5.1 Das Vorgehen im Überblick

Um ein Gesamtbild des Verlaufs und der Wirkungsfelder zu gewinnen, wurde ein komplexes Design mit qualitativen und quantitativen Bestandteilen entworfen. Alle Einzelheiten des Vorgehens sind im Methoden- und Tabellenteil dokumentiert. Die Evaluation wurde in folgenden Schritten umgesetzt:

- **Quantitative Veränderungsmessung:** Zur Feststellung zielgerichteter Veränderungen an den Schulen war ein Vergleich gesundheitsbezogener Dimensionen zu Projektbeginn und –abschluss erforderlich. Als Indikatoren standen die Items der Eingangserhebung von 2004 zur Verfügung. Aus diesen unstandardisierten, ungeprüften Instrumente (meist auf Nominalniveau in prozentuierter Zusammenfassung auf Schulebene) wurden unter Gesichtspunkten von Auswertbarkeit, Inhaltsvalidität und erwarteter Veränderungssensitivität Teilmessungen ausgewählt und im November 2005 wiederholt. Die zur Interpretation erforderlichen psychometrischen Prüfungen von Items und Skalen wurden am Datensatz der Nachbefragung vorgenommen. Die Datenerhebung wurde von den Schulen selbst durchgeführt. An der Schule Hermannstal fanden keine quantitativen Erhebungen statt, da deren Zusammenlegung mit einer anderen Schule eine außergewöhnliche Belastung darstellte und die Werte daher nicht vergleichbar waren. Die Auswertung erfolgte durch gängige deskriptive und inferenzstatistische Verfahren (Chi-Quadrat- und t-Tests, Varianzanalyse, Korrelationen). Effektstärken wurden gemäß der Konventionen nach Cohen folgendermaßen beurteilt: kleine Effekte $eta^2 \geq .0099$, mittlere Effekte $eta^2 \geq .059$, große Effekte $eta^2 \geq .138$. Eine Übersicht aller Messinstrumente und ihrer Bedeutung findet sich im Anhang (s.
- Tabelle 130).
- **Quantitative Verankerungsmessung:** Um die Belastung der Projektschulen im Vergleich zu anderen Schulen zu betrachten, wurden in die Abschlusserhebung mehrere Fragen integriert, für die bundesweite Vergleichswerte aus mehreren Schularten verfügbar sind. Datenerhebung und Auswertung erfolgten zusammen mit der Veränderungsmessung und mit den gleichen Verfahren.
- **Strukturierte Umsetzungsbeschreibung ausgewählter Teilschritte**: Zur Abschätzung der Durchführung und Umsetzung wichtiger Teilschritte wurde für jene Teilvorhaben, die von den Schulen (Gesundheitszirkel) als wichtigste ausgewählt wurden, das Informationssystem QS-Prävention eingesetzt. Zu jedem Teilprojekt sowie zur Strukturierung und Gestaltung des Gesamtvorhabens seitens der Projektleitung wurde ein ausführlicher Dokumentationsbogen ausgefüllt und von Expert/-innen der Prävention mit Kindern und Jugendlichen bzw. in Schulen nach einem strukturierten Leitfaden begutachtet. Dabei ergaben sich Werte für 29 Haupt- und Teildimensionen der Gestaltung präventiver Interventionen. Da sich (a) keine Hinweise auf deutliche Mängel in der Planung, Durchführung, Verlaufs- und Ergebnisbeobachtung ergaben, (b) dieser Teilbefund nur für ausgewählte Teilschritte gilt und (c) ein möglicher Einfluss wahrgenommener Durchführungsqualität auf die wahrgenommene Wirksamkeit auch an Daten der direkten Veränderungsmessung nachgeprüft wurde, werden die Detailbefunde über Teilaktivitäten hier nicht berichtet.
- **Qualitative Verlaufsanalyse:** Zur Prozessbeschreibung der Umsetzung wurden 24 rückblickende Experten- und Teilnehmerinterviews durchgeführt und mit der Methode der Entdeckenden Heuristik auf berichtete Wirkungen, Veränderungen der Organisationskultur und Verlaufseinschätzungen (Erfolgsfaktoren) ausgewertet. Alle vier Schulen waren einbezogen, auch die Schule Hermannstal.
- **Triangulation:** Die Befunde der Teilschritte wurden durch ergebnisbezogene Triangulation miteinander verglichen. Auf diese Weise ist es möglich, ggf. Abweichungen von Befunden zu erkennen, ihre Ursachen zurückzuverfolgen und Validitätsprobleme einzelner Befragungs- und Auswertungsschritte abzuschätzen (Flick, 2004). Dabei ergaben sich jedoch keine Unstimmigkeiten in den

Einzelbefunden, das Gesamtbild blieb bei jedem methodischen Zugang unverändert. Daher ist es unnötig, die Vergleiche der einzelnen Teilergebnisse ausführlich darzustellen.

## 5.2 Stichproben und Rücklauf

Zu beiden Befragungspunkten konnten erhebliche Anteile der beteiligten Gruppen erfasst werden. Befragt wurden 1138 Personen in der Eingangsbefragung T1 und 628 Personen zur Abschlussbefragung T2 (s. Tabelle 1). Ausschöpfungsquote (Rücklauf) und Stichprobenzusammensetzung variieren indes.

**Tabelle 1 Stichprobenzusammensetzung und Rücklaufquoten beider Befragungspunkte**

| | | Gymnasium Farmsen | | Steinadler Weg | | Geschw.-Scholl | | Gesamt | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | T1 | T2 | T1 | T2 | T1 | T2 | T1 | T2 |
| Schüler | Rücklauf | 239 (91,9%) | 132 (50,8%) | 179 (81,4%) | 81 (36,8%) | 209 (72,1%) | 128 (44,1%) | 627 (81,4%) | 341 (44,3%) |
| | ausgeschickt | 260 | 260 | 220 | 220 | 290 | 290 | 770 | 770 |
| | | | | | | | | | |
| Schul-personal | Rücklauf | 25 (62,5%) | 30 (85,7) | 14 (70,0%) | 9 (27,3%) | 23 (39,7%) | 12 (30,0%) | 62 (52,5%) | 51 (47,2%) |
| | ausgeschickt | 40 | 35 | 20 | 33 | 58 | 40 | 118 | 108 |
| | | | | | | | | | |
| Eltern | Rücklauf | 200 (76,9%) | 128 (49,2%) | 127b (57,7%) | 50 (22,7%) | 122 (42,1%) | 58 (20,0%) | 449 (58,3) | 236 (30,6%) |
| | ausgeschickt | 260 | 260 | 220 | 220 | 290 | 290 | 770 | 770 |
| | | | | | | | | | |
| Gesamt | Rücklauf | 464 | 290 | 320 | 140 | 354 | 198 | 1138 | 628 |
| | ausgeschickt | 560 | 555 | 460 | 473 | 638 | 620 | 1658 | 1648 |

Während in T2 die Teilstichproben der Schüler/-innen aus Steinadler Weg (n = 132) und Geschwister-Scholl-Gesamtschule (n = 81) mehr Befragte umfassten als die aus dem Gymnasium Farmsen (n = 81), kamen in T2 je über die Hälfte der Fragebögen von Schulpersonal und Eltern aus Farmsen.

An der Schule Hermannstal wurden keine quantitativen Erhebungen durchgeführt, weil ihre Zusammenlegung mit einer anderen Schule eine Veränderung der gesamten Arbeits- und Unterrichtssituation für Lehrkräfte und Schüler/-innen darstellte. Die damit verbundenen Prozesse wurden in den qualitativen Interviews berücksichtigt. Quantitative Vergleiche waren jedoch nicht sinnvoll, da die zusätzlichen Anforderungen und Belastungen der Schulfusion für die Befragten möglicherweise zu Unwillen (Reaktanz) bei der Befragung und wahrscheinlich zu erheblichen, schwer interpretierbaren Verzerrungen in den Werten geführt hätten.

Der Rücklauf lag zur Nachbefragung um etwa die Hälfte niedriger (vgl. Abbildung 1 - Abbildung 3). Aus diesem Grund wurde eine Verzerrungsanalyse zur Abschätzung möglicher Einseitigkeiten in der Beteiligung an der Befragung durchgeführt. Sie bestand aus einer Auswertung qualitativer Beteiligtenauskünfte, einer soziodemographisch geleiteten Confounder-Kontrolle und einer konsonanztheoretisch geleiteten Analyse möglicher Verzerrungen durch Projektakzeptanz (Darstellung in Abschnitt 5.3).

Zur Sicherheit wurde für die Abschätzung der Sichtbarkeit des Projekts auch eine extrem konservative Berechnung durchgeführt (alle Nichtanworter wurden als Personen aufgefasst, die das Projekt gar nicht kannten).

**Abbildung 1 Stichprobengröße T1 zu T2 Schüler/-innen**

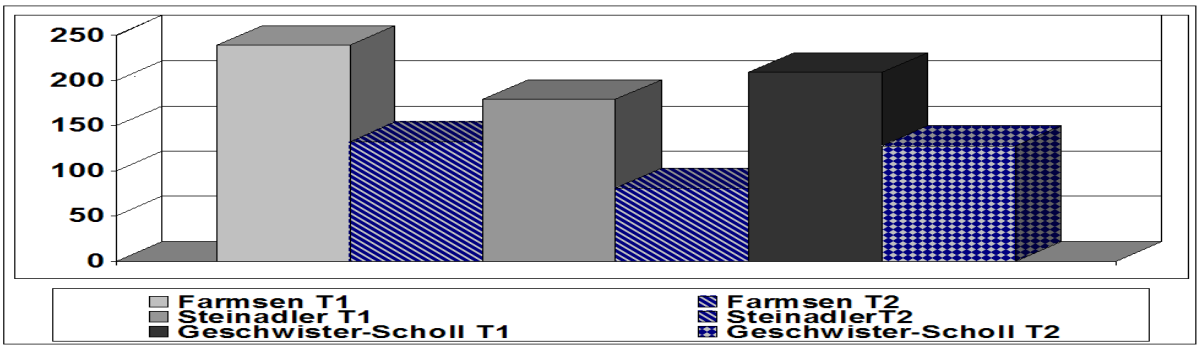



**Abbildung 2 Stichprobengröße T1 zu T2 Lehrer/-innen**

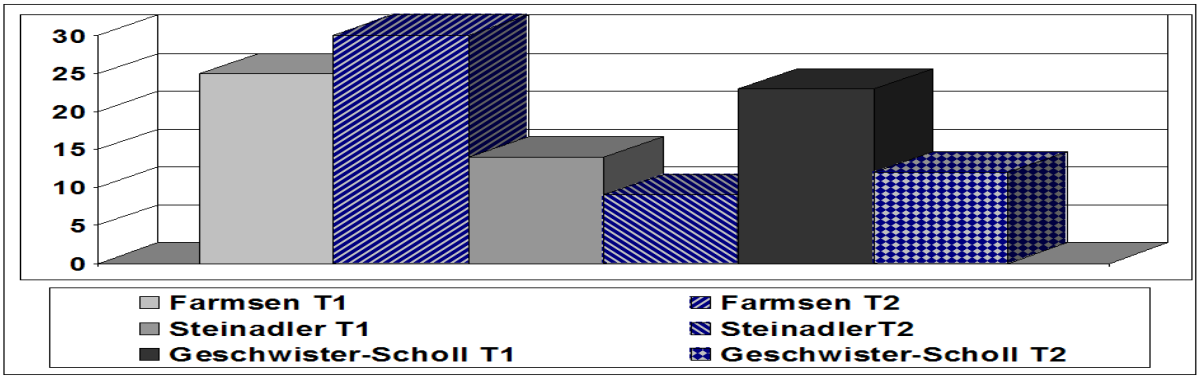
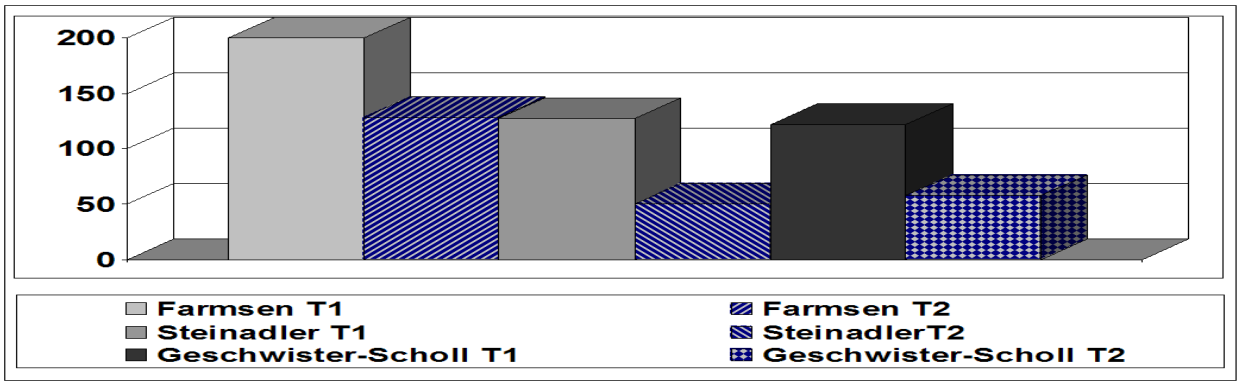



**Abbildung 3 Stichprobengröße T1 zu T2 Eltern**



Zur Abschlussbefragung wurden auch Expert/-innen und Teilnehmer/-innen über den Verlauf des Projekts an ihrer Schule bzw. nach ihrer Einschätzung insgesamt befragt. Bei der Auswahl von Interviewpartnern für diese rückblickende Prozessbeschreibung stand für eine sogenannte Variation der Perspektiven das Ziel im Vordergrund, aus allen Schulen und jeweils allen Gruppen Gesprächspartner/-innen zu gewinnen, um durch Gemeinsamkeiten in deren Perspektiven mögliche Wirkungen abzuschätzen (Kleining & Witt, 2000, Januar).

Die Interview-Partner/-innen wurden zunächst von der Projektleitung der HAG in Abstimmung mit einzelnen Gesundheitszirkeln vermittelt und später durch Schneeball-Erweiterung der Stichprobe. Aus allen vier Schulen konnten fünf oder sechs Gesprächspartner befragt werden. An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule kamen die Gespräche mit Schüler/-innen nicht zustande, an der Schule Herrmannstal wegen deren Umstrukturierung nicht mehr die mit Eltern und Nichtunterrichtendem Personal (s. Tabelle 2). Damit war es möglich, ein gut abgestütztes Gesamtbild zu gewinnen.

Die Gespräche wurden von je zwei Mitgliedern des Forschungsteams durchgeführt, auf Band aufgezeichnet und zugleich in Stichwortprotokollen festgehalten. Sie dauerten ungefähr 60 – 90 Minuten, einzelne auch länger.

**Tabelle 2 Interviewpartner entsprechend ihrer Einrichtungen und Funktionen**

| Einrichtung | PL | Schüler | Lehrer | SL | Eltern | NUP | Summe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gymnasium Farmsen | | 2 | 2 | 1 | 1 | | 6 |
| Geschwister-Scholl-Gesamtschule | | | 3 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Haupt- und Realschule Steinadler Weg | | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Haupt-, Realschule Herrmannstal | | 3 | 2 | 1 | | | 6 |
| HAG | 1 | | | | | | 1 |
| Summe | 1 | 5 | 8 | 5 | 2 | 2 | 24 |

PL = Projektleitung

SL = Schulleitung

NUP = Nicht-unterrichtendes Schulpersonal

## 5.3 Ausfall- und Verzerrungsanalyse

Die Größenordnung des Rücklaufs zur Abschlussbefragung lag im Rahmen der aus anderen Betriebs- und Organisationsbefragungen gängigen Umfänge (Körner & Bengel, 2005; Raasch & Coy, 1997). Gleichwohl war mit einer Verzerrungsanalyse zu prüfen, ob sich die teilnehmenden Befragten zu T2 systematisch und signifikant von den Befragten zu T1 unterschieden, und welche Auswirkungen diese

Unterschiede ggf. auf die erhaltenen Ergebnisse hatten. Dazu wurden drei Wege begangen (genauer dargestellt im Anhang, s. 12.2, 12.3):

1. eine Confounder-Kontrolle zentraler Zielgrößen (soziales Klima, Projektbeurteilung, Gesundheitsindikatoren) anhand soziodemographischer Merkmale. Hierbei wird geprüft, ob bestimmte Merkmale der Befragten – in der Schülerstichprobe Alter, Geschlecht, Muttersprache der Herkunftsfamilie sowie Schule – einen Einfluss auf ihre Beteiligungsbereitschaft und ggf. auch auf ihr Antwortverhalten ausübten. Tritt ein solcher Einfluss auf, müssen genauere Berechnungen zur Schätzung seiner Stärke durchgeführt werden.
2. ein konsonanztheoretisch geleiteter Vergleich von Personen, die beim Projekt mitwirkten, mit solchen, die keine Zusammenarbeit damit angaben, auf Urteilstendenzen infolge persönlicher Projektbeteiligung. Auf diese Weise wird der Einfluss der Nähe zum Projekt (Teilnahme) auf Akzeptanz-, Gesundheitsindikatoren und erlebte Projektwirksamkeit geprüft. Dazu wurden die Skalenmittelwerte der Personen, die am Projekt insgesamt persönlich teilgenommen hatten, mit denen verglichen, die nur davon gehört oder es gar nicht wahrgenommen hatten (s. Tabelle 68). Zu erwarten ist dabei gemäß Konsistenztheorie, dass aktiv Beteiligte das Projekt besser einschätzen, weil sie damit ihr eigenes Handeln rechtfertigen; ist das der Fall, müssen genauere Rechnungen über das Ausmaß der Verzerrungen angestellt werden.
3. eine Auswertung verfügbarer qualitativer Auskünfte über die Abschlussbefragung und den Rücklauf aus der Sicht von Projektbeteiligten und Multiplikator/-innen.

Diese Ausfall- und Verzerrungsanalysen zeigten:

- Die Größenordnung des Rücklaufs zur Abschlussbefragung lag im Rahmen der aus anderen Betriebs- und Organisationsbefragungen gängigen Umfänge.
- Ursachen für die niedrigere Beteiligung zu T2 lagen aus der Sicht der Befragten vor allem in aufwendigerer Organisation dieser Befragung (die Eingangsbefragung T1 wurde durch die HAG durchgeführt; die Abschlussbefragung war zudem durch behördlich geforderte, vorab zu verteilende Informations- und Zustimmungsbriefe für die Eltern komplizierter), Befragungszeitpunkt (Vorweihnachtszeit) und einigen sozialpsychologischen Motiven (Ende des Projekts, Angst vor Kontrollen und Vergleichen im aktuellen bildungspolitischen Klima, Befürchtung entmutigender Ergebnisse, unklarer weiterer Nutzen und Verlauf des Projekts).
- Die Ausfälle von T1 zu T2 betrafen häufiger ältere sowie männliche Schüler/-innen. Weitere soziodemographische Merkmale erwiesen sich ebenfalls als einflussreich. Insbesondere unterschieden sich an den drei Schulen Schüler/-innen aus deutschsprachigen und anderssprachigen Familien signifikant, erstere waren zufriedener mit der Schule, während letztere das Projekt insgesamt besser beurteilten, nicht aber alle seine Teilschritte. Diese Gruppen unterscheiden sich in einigen Dimensionen signifikant von anderen Befragten. Beim Schulpersonal beurteilten ältere Befragte das Projekt signifikant günstiger. Alle Effektgrößen waren aber sehr niedrig, dass keine Hochrechnung der Ausfälle sinnvoll oder zuverlässig durchführbar war.
- Die persönliche Projektbeteiligung hatte beim Schulpersonal keinen Einfluss, bei den Schüler/-innen stand sie signifikant nur mit Unterschieden in zwei Dimensionen der direkten Veränderungsmessung in Verbindung: Einschätzung der Projektdurchführung und Gesamteinschätzung des Projekts. Beide Zusammenhänge waren von niedriger Effektgröße (0,04 bzw. 0,05), und letztere Skala besteht zur Hälfte aus den Items zur Projektdurchführung, so dass beide Werte zum Teil gleichbedeutend sind. Persönliche Projektbeteiligung hatte aber keinen Einfluss auf Fragen zu Gesundheit und Wirkungsbeurteilung des Projekts.

Die Ergebnisse der Repräsentativitätskontrolle, Confounder-Analyse und Nachbefragung zu Ausfallgründen belegen also, dass verschiedene Faktoren bei der Verminderung der Rücklaufquoten zwischen

T1 und T2 zusammenspielten und keine Ursache oder Ursachengruppe mit großer Durchschlagskraft dafür verantwortlich war. Die Effektgrößen der Ausfallfaktoren waren alle sehr schwach. Aus diesen Gründen waren gesonderte Hochrechnungen zum Ausgleich der Ausfälle und Verzerrungen nicht erforderlich. Die Daten der Abschlussbefragung erlauben somit Aussagen über die befragten Teilgruppen.

Da die erhaltenen Daten somit als Abbild der gesamten Zielgruppen interpretiert werden können, hat allerdings auch der verminderte Rücklauf für sich eine Aussagekraft. Er zeigt an, dass das Projekt zum Zeitpunkt der Nachbefragung nicht genügend Anziehungs- und Motivationskraft entfaltete, um die alltäglichen Hindernisse zu überwinden, die einer ähnlich hohen Beteiligung wie zur Eingangserhebung entgegenstanden. Nach den qualitativen Daten und in Anbetracht der differenzierten Beurteilung des Projekts und seiner Teile durch verschiedene Zielgruppen und Schulen kann man diese Haltung als wohlwollend-neutrale Passivität beschreiben. Da die Lehrer/-innen eine Schlüsselrolle als Multiplikatoren und Durchführenden der Befragungen einnehmen, ist diese Gruppe besonders zu betrachten. Während an einer Schule der Rücklauf aus dem Kollegium hoch war und noch zunahm, lag er bei den beiden anderen Schulen sehr niedrig (absolut 9 – 12 Personen). Dies kann pragmatische Gründe haben, aber auch auf einen engen Kreis von wirklich aktiven Personen hinweisen, auf deren Schultern das Projekt ruhte.

# 6 Verankerung: Die Projektschulen im bundesweiten Vergleich

Die bundesweiten Vergleichswerte zeigen, dass die vier Hamburger Schulen im Mittel höhere gesundheitliche Belastungen und ein schwierigeres Schulklima aufweisen als der Durchschnitt der Schulen in der Bundesrepublik. Dies gilt sowohl für Lehrkräfte (Abbildung 4) wie für die Schüler/-innen (s. Abbildung 5).

Der Befund bleibt auch bestehen, wenn man die Hamburger Schulen nach ihrer jeweiligen Schulart mit bundesweiten Vergleichswerten in Bezug setzt (s. Tabelle 3 und Tabelle 4 sowie ). Dabei zeigt sich, dass die Haupt- und Realschule Steinadler Weg und die Geschwister-Scholl-Gesamtschule höhere Mehrbelastungen gegenüber dem bundesweiten Werten aufweisen. Ausnahmen bilden die Einschätzungen der Schüler/-innen zu ihrem Gesundheitszustand, die leicht besser als die bundesweiten Werte ausfallen. Da die Differenz, bemessen im Skalenumfang, sehr gering ist, kann dieser Einzelwert als wahrscheinliche Auswirkung der im Vergleich zu den Bezugswerten jüngeren Befragten vernachlässigt werden.

**Abbildung 4 Verankerungsmessung Lehrkräfte (Gesamtprojekt)**

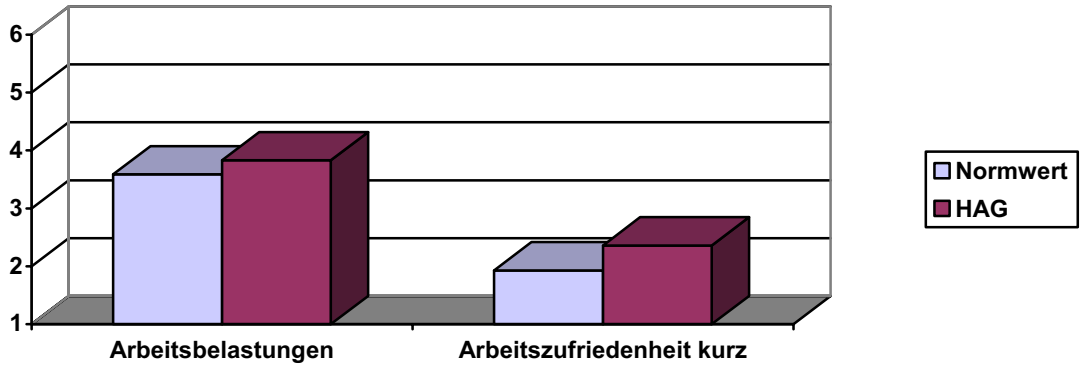



**Abbildung 5 Verankerungsmessung Schüler/-innen (Gesamtprojekt)**

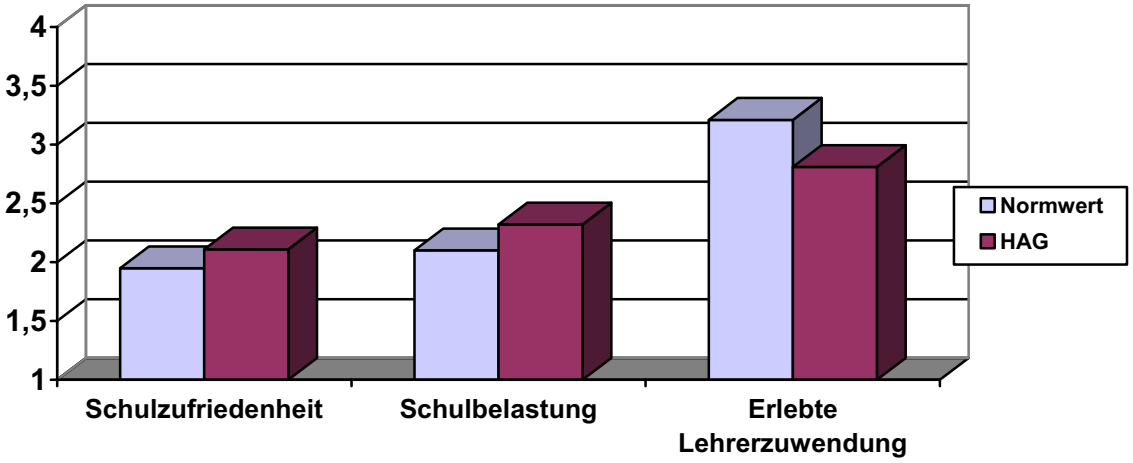


**Tabelle 3: Verankerungsmessung Schulpersonal T2 (bundesweite Referenzwerte/Hamburger Mittelwerte)**

| Konstrukt | Normwert | | HAG | |
|---|---|---|---|---|
| | N | MW (SD) | N | MW (SD) |
| Arbeitsbelastungen [1)] | 992 | 3,59 (0,78) | 50 | 3,83 (0,77) |
| Arbeitszufriedenheit [2)] | 726 | 1,98 (0,38) | 51 | 2,34 (0,38) |
| Arbeitszufriedenheit kurz [2)] | 726 | 1,93 (0,42) | 51 | 2,36 (0,42) |
| Gesundheitszustand [3)] | 6966 | 2,97 (0,72) | 50 | 3,04 (0,70) |

| Konstrukt | Gymnasium | | | | Haupt- und Realschule | | | | Gesamtschule | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | HAG | | NW | | HAG | | NW | | HAG | | NW | |
| Arbeitsbelastungen [1)] | 30 | 3,66 (0,67) | 181 | 2,98 (2,20) | 8 | 4,13 (0,79) | 129 | 3,27 (2,38) | 12 | 4,06 (0,94) | 12 | 3,08 (1,44) |
| Arbeitszufriedenheit [2)] | 30 | 2,40 (0,40) | 266 | 2,02 (0,37) | 9 | 2,28 (0,27) | 172 | 2,03 (0,43) | 12 | 2,24 (0,40) | 15 | 1,91 (0,30) |
| Arbeitszufriedenheit kurz [2)] | 30 | 2,40 (0,44) | 266 | 1,96 (0,41) | 9 | 2,30 (0,41) | 172 | 1,98 (0,46) | 12 | 2,30 (0,42) | 15 | 1,88 (0,35) |
| Gesundheitszustand [3)] | 29 | 3,07 (0,65) | | | 9 | 3,11 (0,60) | | | 12 | 2,92 (0,90) | | |

Quellen der Normwerte:

[1)] Skala: 1 (gar nicht belastend) – 6 (sehr belastend) (van Dick, 1999; van Dick, Wagner, Petzel, Lenke & Sommer, 1999).

[2)] Skala: 1 (sehr zufrieden) – 4 (sehr unzufrieden) (GESIS & ZA, 1999).

[3)] Skala: 1 (ausgezeichnet) – 5 (schlecht) (RKI, 1998).

**Tabelle 4: Verankerungsmessung Schüler/-innen T2 (bundesweite Referenzwerte/Hamburger Mittelwerte)**

| Konstrukt | Normwert | | | HAG | | | Gymnasium | | | Real- und Haupt-schule | | | Gesamtschule | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | MW (SD) | | N | MW (SD) | | N | MW (SD) | | N | MW (SD) | | N | MW (SD) | |
| Wie gefällt es Dir derzeit in der Schule? [1)] | 5650 | 1,95 (0,69) | | 337 | 2,11 (0,78) | | 131 | 2,00 (0,71) | | 81 | 2,01 (0,72) | | 125 | 2,28 (0,85) | |
| Wie stark fühlst Du Dich durch das belastet, was in der Schule von Dir verlangt wird? [2)] | 5554 | 2,1 (0,61) | | 335 | 2,32 (0,85) | | 131 | 2,27 (0,79) | | 79 | 2,34 (0,88) | | 125 | 2,36 (0,89) | |
| Meine Lehrer sind an mir persönlich interessiert. [3)] | 5458 | 3,21 (1,43) | | 326 | 2,81 (1,07) | | 132 | 2,83 (1,05) | | 74 | 2,81 (1,20) | | 120 | 2,78 (1,03) | |
| Selbstwirksamkeit – kurz [4)] * | 3494 | 2,94 (0,12) | | 338 | 2,90 (0,56) | | 132 | 2,97 (0,45) | | 80 | 2,86 (0,56) | | 126 | 2,85 (0,64) | |
| Wie würdest Du Deinen Gesundheitszustand im Allgemeinen beschreiben? [5)]* | 5572 | 1,84 (0,49) | | 339 | 1.68 (0,83) | | 131 | 1,50 (0,72) | | 81 | 1,85 (0,89) | | 127 | 1,74 (0,87) | |
| SchülerSchulklima [6)] * | Ablehnung | weder/ noch | Zustimmung | Ablehnung | weder/ noch | Zustimmung | Ablehnung | weder/ noch | Zustimmung | Ablehnung | weder/ noch | Zustimmung | Ablehnung | weder/ noch | Zustimmung |
| | 6,5% | 10,4% | 81,8% | 12,9% | 14,1% | 73,0% | 3,0% | 14,4% | 82,6% | 6,2% | 28,4 % | 65,4% | 7,0% | 25,0% | 68,0% |

[1)] HBSC 2002 Daten für Deutschland (N=5650), S.260 (Skala: 1 (sehr gut) – 4 (überhaupt nicht)) (Hurrelmann, K., Klocke, Melzer & Ravens-Sieberer, 2003)

[2)] HBSC 2002 Daten für Deutschland (N=5650), S.262 (Skala: 1 (überhaupt nicht) – 4 (sehr stark)) (Hurrelmann, K. et al., 2003)

[3)] HBSC 2002 Daten für Deutschland (N=5650), S.264 (Skala: 1(stimmt gar nicht) – 5 (stimmt genau)) (Hurrelmann, K. et al., 2003)

[4)] Modellversuch Selbstwirksame Schulen (Skala: 1 (trifft nicht zu) – 4 (trifft genau zu)) (Schwarzer & Jerusalem, 2001)

[5)] HBSC 2002 Daten für Deutschland (N=5650), S.28 (Skala: 1 (ausgezeichnet) – 4 (schlecht)) (Hurrelmann, K. et al., 2003)

[6)] HBSC 2002 Daten für Deutschland (N=5650), S.263 (Hurrelmann, K. et al., 2003)

*) Originaldaten wurden den Referenzwerten entsprechend zusammengefasst.

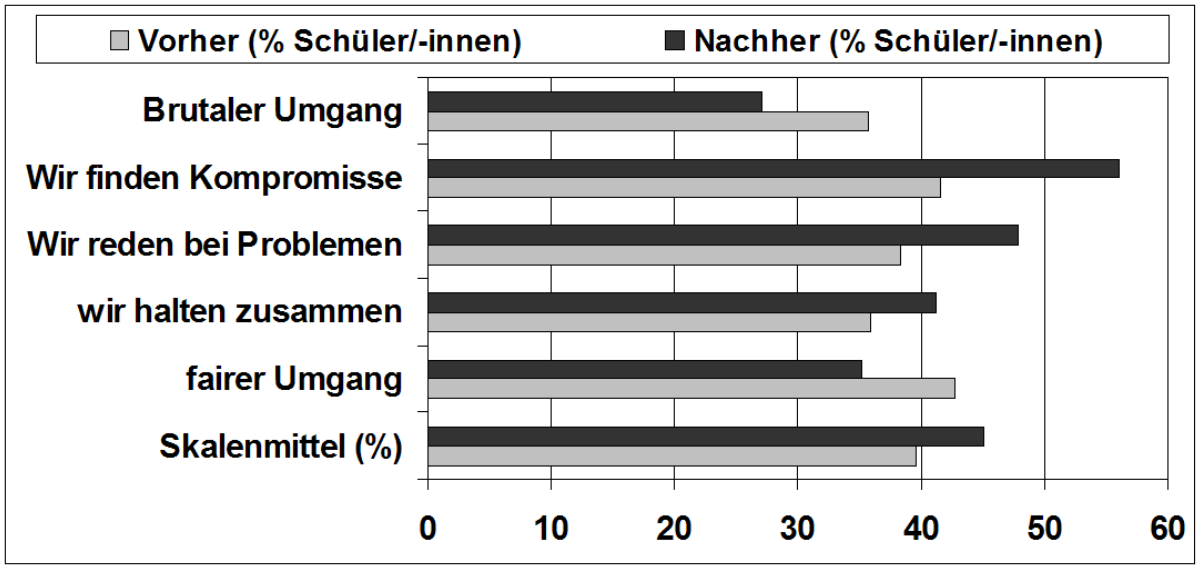
# 7 Vorher-Nachher-Vergleich (Indirekte Veränderungsmessung)

## 7.1 Veränderungen bei den Schüler/-innen

Die eigentlichen Wirkungen einer Intervention zeigen sich im Vorher-Nachher-Vergleich von zielbezogenen Indikatoren (Veränderungsmessung). Dabei zeichnen sich Effekte in Richtung auf die Ziele des Projekts ab. Alle beobachteten Veränderungen haben kleine bis mittlere Effektstärken. Die Validität der Indikatoren ist durch ihre Übereinstimmung und die Zusammenhänge mit Werte der Verankerungsmessung abgesichert worden (s. Anhang, 12.4.3).

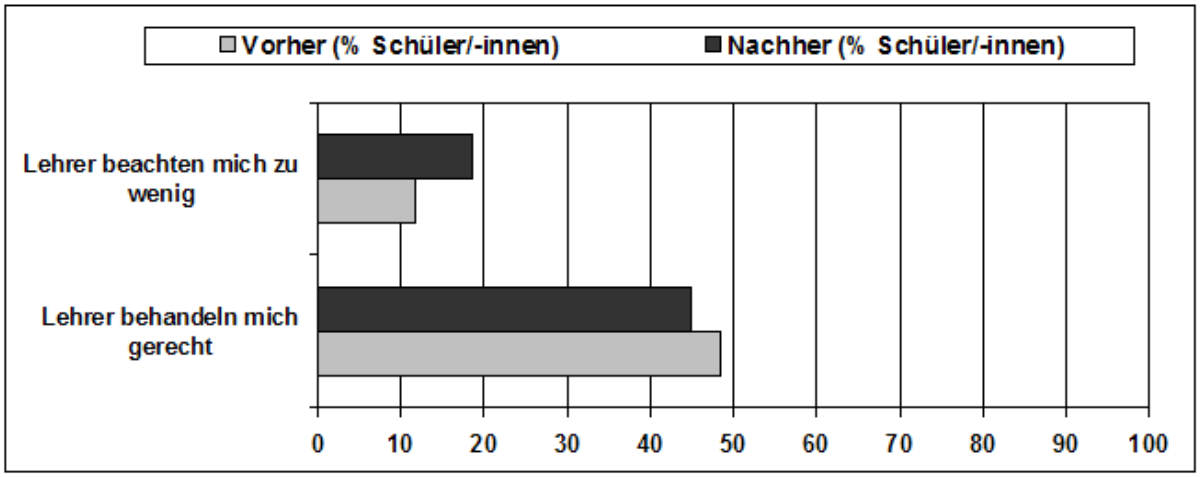
Eine erste wichtige Zielebene war die Verbesserung gewaltnaher Umgangsformen und geringen sozialen Zusammenhalts unter den Schüler/-innen. Die Vergleichswerte T1 / T2 zeigen, dass auf dieser Ebene signifikante, wenn auch mäßige Verbesserungen erzielt wurden (Daten in Tabelle 75 – Tabelle 78). Die Häufigkeit von „brutalem“ Umgang ging zurück, die Bereitschaft zu Kompromissen, verbaler Verständigung und ein Gefühl von Zusammenhalt nahmen zu. Dadurch stieg die mittlere Häufigkeit positiver Gesamtbewertungen von knapp 40% auf etwa 45% (s. Abbildung 6).

**Abbildung 6: Veränderungen im Klassenklima aus Sicht der Schüler/-innen**



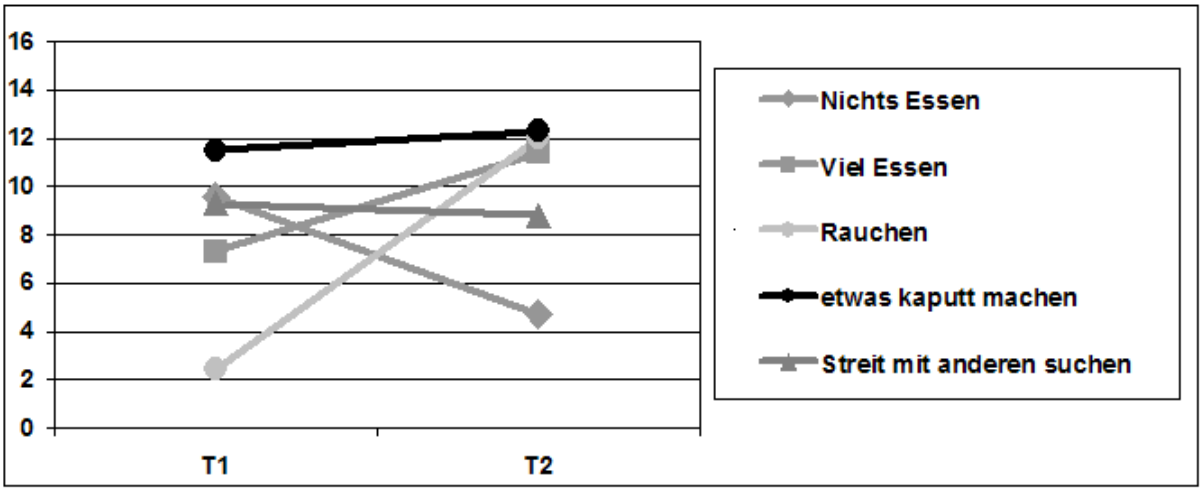

Als Einschränkung dieser positiven Befunde sind auch negative Veränderungen zu beobachten. Erstens haben etwas weniger Schüler/-innen als in der Erstbefragung das Gefühl, die Klasse ginge fair mit allen um ("meine Interessen werden in der Klasse nicht berücksichtigt – s. Abbildung 6). Zweitens ist im Mittel das Gefühl unter den Schüler/-innen verbreiteter als in der Erstbefragung, nicht von allen Lehrern gerecht behandelt oder beachtet zu werden (s. Abbildung 7). Dies korreliert mit einer leicht aber signifikant gewachsenen Schuldistanz, d.h. die Schüler/-innen geben im Mittel seltener an, gern oder sehr gern zur Schule zu gehen (vgl. Tabelle 74).

**Abbildung 7: Veränderungen im Schüler-Lehrer-Verhältnis aus Sicht der Schüler/-innen**




Drittens nahmen gesundheitliche Risikomuster unter den Schüler/-innen signifikant zu (s. Abbildung 8), und zwar in der Gesamtstichprobe wie an allen drei Schulen. Auf der wichtigen Zielebene der Gewaltprävention ist eine leichte Zunahme des Verhaltensmusters „etwas kaputt machen“ zu verzeichnen. Hinsichtlich gesundheitlicher Risiken stieg die berichtete Neigung, viel zu essen, von etwa 8% auf etwa 12% signifikant an. Einzig das Muster Essstörungen („fast nichts essen“) war rückläufig. Deutlich gestiegen von ca. 2% auf ca. 12% ist hingegen der Tabakkonsum. Auch hier ist die Effektstärke infolge breiter Streuung – bis auf das Rauchen – gering (vgl. Tabelle 75).

**Abbildung 8: Veränderungen in Risikomustern bei den Schüler/-innen (in %)**




Bei den leichten Verschlechterungen ergeben sich kleine Unterschiede zwischen den Schulen; so verbesserte sich – anders als in der Gesamtstichprobe der Schüler/-innen – das Item "Lehrer behandeln mich gerecht“ an der Schule Steinadler Weg leicht (kleine Effektstärke; vgl. Tabelle 80). Doch war das Gesamtbild mittlerer Verbesserungen im Klassenklima bei leichten Verschlechterungen der wahrgenommenen Behandlung durch die Lehrkräfte und deutlicher Zunahme des Rauchens in den drei Schulen der Nachbefragung ähnlich (s. Tabelle 79 – Tabelle 81).

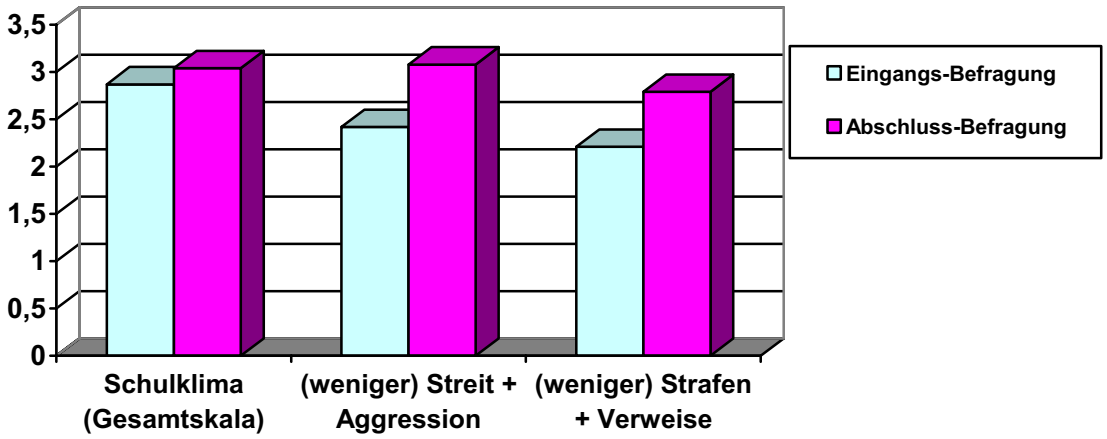
Zur Interpretation dieser Beobachtungen ist heranzuziehen, dass für diese Items der Eingangsbefragung als Referenz- oder Normwerte nur die Prävalenzschätzungen für Essstörungen , Adipositas und

Tabakkonsum verfügbar sind (Goldapp & Mann, 2004; Hanewinkel & Wiborg, 2002; Hurrelmann, Klaus, 2002; Hurrelmann, K. et al., 2003; Ihle & Esser, 2002; Langness, Richter & Hurrelmann, 2005; Müller & Danielzik, 2005; Schubert et al., 2004). Sie belegen, dass in den Jahrgängen der hier untersuchten Schüler/-innen mit einer Zunahme entsprechender Belastungen im beobachteten Umfang zu rechnen ist; insbesondere liegt hier das Einstiegsalter ins Rauchen. Die Zunahme der Risikomuster ist daher als Alterseffekt zu betrachten. Das gleiche kann für die leichte Verschlechterung im Verhältnis zu den Lehrer/-innen angenommen werden, weil mit wachsendem Alter und eintretender Adoleszenz ein zunehmender Wunsch einhergeht, als gleichwertiger Kommunikationspartner behandelt zu werden (Oerter & Montada, 2002). Alternativ könnte das Projekt selbst zu einem kritischeren Blick der Schüler/-innen auf die realen Mitsprachemöglichkeiten an ihrer Schule beigetragen haben (sogenannte Aufmerksamkeits- oder Fokussierungseffekte).

## 7.2 Veränderungen bei den Lehrkräften

Auch bei den befragten Lehrer/-innen ergeben sich signifikante Veränderungen in Richtung auf die primären Zielebenen des Projekts, Gewalt- und Konfliktprävention, Stressreduktion und Verbesserung des Organisationsklimas (Werte s. Tabelle 86): Im Mittel verbessern sich die mittleren Einschätzungen des Schulklimas (Skalenwert), und deutliche und signifikante Ausschläge von schwacher bis mittlerer Effektstärke weisen die berichteten Häufigkeiten von „Streit und Aggression“ sowie von „Bestrafungen und Verweise“ als Reaktion der Schule auf (vgl. Abbildung 9).

**Abbildung 9: Verbesserungen im Organisationsklima aus der Sicht des Schulpersonals**




Die Schulen unterscheiden sich leicht: Die deutlichsten Veränderungen sind an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule eingetreten (Tabelle 85 – alle drei Dimensionen in mittlerer Effektstärke verbessert), die geringsten am Steinadler Weg (Tabelle 84 – praktisch keine Veränderungen). Das Gymnasium Farmsen liegt etwa in der Mitte, wobei hier eine geringe aber signifikante Verschlechterung in der Einschätzung einer positiven und wertschätzenden Atmosphäre auftritt (Tabelle 83).

## 7.3 Veränderungen bei den Eltern

Zwar berichten auch die Eltern signifikant häufiger, dass ihrem Eindruck nach Streit und Aggressionen an der Schule ihres Kindes abgenommen haben und dass die Schule seltener mit Bestrafungen und Verweisen agiert und dass sich im Skalenmittelwert das Organisationsklima verbessert hat (s. Tabelle 90). Doch ist die Effektstärke dieser Verbesserung niedrig und nur für das erstgenannte Item überzufällig deutlich. Hingegen sind eine Reihe von zwar sehr schwachen, aber signifikanten Verschlechterungen aufgetreten: das Miteinander in der Schule, der Schulalltag, die Integration von Problemkindern, der Kontakt der Eltern zur Schule und die Transparenz der schulischen Entscheidungsprozesse erhalten leicht verschlechterte Beurteilungen. Dieses Bild ist über alle drei Schulen der Abschlussbefragung homogen (s. Tabelle 87 - Tabelle 89).

Für diese Werte stehen keine Vergleichsdaten zur Verfügung. Sie können nur anhand der Skalen selbst interpretiert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulen sich bei der Eingangserhebung durchgehend im höchsten Skalenquartil bewegte und die Effekte daher eine Regression zum Mittelwert (d.h. statistischer Effekt bei Wiederholungsmessungen) wiedergeben können. Sie sind infolge der durchgehend sehr niedrigen Effektstärken kaum zu interpretieren. Eine Verschlechterung des Schulklimas durch das Projekt ist nicht plausibel, zumal das Item „Streit und Aggressionen“ durch alle drei Gruppen gleich positive Effekte aufzeigt. Andererseits ist es dem Projekt auch nicht gelungen, das Verhältnis der Eltern zur Schule zu verbessern.

# 8 Akzeptanz und Beurteilung (direkte Veränderungsmessung)

## 8.1 Bekanntheit, Sichtbarkeit und Beteiligung

Die Eingangsbefragung T1 machte das Projekt an den Schulen bekannt; die Beteiligung an dieser Befragung lag bei 75% der Eltern, 92% der Schüler/-innen und 62% des Schulpersonals, dem das Projekt zudem durch Konferenzen wiederholt vorgestellt wurde. Für diese Anteile der Zielgruppen ist von Beginn an eine reine **Bekanntheit** des Projekts in beträchtlicher Höhe nachgewiesen, denn die Eingangsbefragung stellte das Projekt kurz schriftlich und mit Logo vor. Die Nachbefragung untersuchte im Gegensatz dazu die **Sichtbarkeit** des Projekts, d.h. die Vergegenwärtigung seiner Arbeit bei den Zielgruppen nach knapp zwei Jahren Laufzeit.

Zur Beurteilung von Sichtbarkeit und Beteiligung sind Mittelwerte aller Schulen keine ausreichende Kennziffer, weil die Teilstichproben in ihrem Umfang und in ihrem jeweiligen Anteil am Grundgesamt variieren. Sie sind daher für die Schulen getrennt zu interpretieren. Zur Abschätzung der Sichtbarkeit sind zwei Betrachtungsweisen möglich: Nimmt man zunächst an, alle Nichtantwortenden hätten keinerlei Information über das Projekt erhalten, müssen sie jenen Befragten zugerechnet werden, die angaben, weder vom Projekt gehört noch daran mitgewirkt zu haben. Diese Annahme Sie ermöglicht aber Mindestangaben für jene Zielgruppenanteile, die nachweislich vom Projekt erreicht worden sind (vgl. Tabelle 91 bis Tabelle 96). Bei konservativer Schätzung der Sichtbarkeit wird deutlich, dass die drei Schulen sich klar unterscheiden: Die Sichtbarkeit liegt unter den Schüler/-innen zwischen 19,1% und 40,8%, beim Schulpersonal zwischen 27,5% und 80%. Die beste Sichtbarkeit erreicht das Projekt in beiden Gruppen am Gymnasium, die beiden anderen Schulen liegen etwa gleichauf zurück.

Die konservative Mindestschätzung ist allerdings nachweislich unrealistisch, z.B. wegen der Diskussion des Projekts auf Schulkonferenzen. Da Ausfallkontrollen auf die Zweiterhebung vorgenommen wurden, kann die Repräsentativität der Stichprobe der Antwortenden angenommen werden. Demzufolge hatte das Projekt hatte unter den Schüler/-innen eine Sichtbarkeit von etwa ein bis zwei Dritteln in dieser Zielgruppe erreicht (vgl. Tabelle 97 - Tabelle 99: 38,3% am Steinadler Weg, 35,9% in der Geschwister-Scholl-Gesamtschule und 67,4% im Gymnasium Farmsen. Sein Steuerungsgremium, der Gesundheitszirkel, war jedoch an zwei Schulen noch sichtbarer (46,9% am Steinadler Weg, 71,2% am Gymnasium Farmsen).

Einzelne Veränderungen wurden also wahrgenommen, aber nicht zwingend dem Projekt zugeschrieben. Das zeigt sich auch an der hohen Bekanntheit der Schließung des Lehrerzimmers (73,5%) und der Klassenratsausbildung (70,5%) in Farmsen sowie der Schuldisco (43,2%) und der Tanzgruppe (55,6%) am Steinadler Weg; sie überschritten alle die Sichtbarkeit Projekts selbst, wurden also von einem Teil der Befragten von diesem Gesamtprojekt getrennt wahrgenommen.

Keinerlei Sichtbarkeit hatte das Projekt als ganzes zur Abschlussbefragung für etwa 20 – 30% der Schüler/-innen der primären Zielgruppe (Farmsen 18,9%, Geschwister Scholl 28,9%, Steinadler Weg 33,3%). Rechnet man alle seine Einzelaktivitäten dem Projekt zu, so blieben nur etwa ein Viertel bis ein Achtel der Schüler/-innen ohne wahrgenommene Verbindung zum Projekt (24,2% war der Unterricht in FIT & FUN an der Geschwister Scholl-Schule unbekannt geblieben, 18,5% die Schuldisco am Steinadler Weg, 12,1% die Klassenratsausbildung am Gymnasium Farmsen).

An allen drei Schulen fand mindestens eine Teilintervention statt, an der sich ein Viertel der Schüler/-innen oder mehr beteiligte. Das waren zumeist die schon angeführten Interventionen mit der größten Bekanntheit (Schuldisco Steinadler Weg 25,9%, FIT & FUN Geschwister Scholl 31,3%, Theaterstück Farmsen 24,2%). Die Beteiligung am Gesamtprojekt lag bei 15% - 20% (Beteiligung am Projekt oder Beteiligung am Gesundheitszirkel, was die Befragten nicht gleichsetzten).

Da das Projekt einen Tagesordnungspunkt von Schulkonferenzen bildete und daher mit extremen Deckeneffekten ohne Informationsgehalt zu rechnen war, hatten weniger als ein Zehntel der Lehrkräfte vom Projekt nichts gehört (0% Steinadler Weg, 6,7% Farmsen, 8,3% Geschwister Scholl). Vom

Schulpersonal hatte rund die Hälfte bis zwei Drittel das Projekt als eigenes Vorhaben wahrgenommen (50,0% Geschwister Scholl, 55,6% Steinadler Weg, 63,3% Gymnasium Farmsen). Ein Drittel bis die Hälfte hatte sich aktiv am Projekt beteiligt (30% Farmsen, 44,4% Steinadler Weg, 50% Geschwister Scholl; vgl. die Werte in Tabelle 100 - Tabelle 102). Vergleicht man diese Zahlen unter Annahme ihrer Repräsentativität mit den konservativen Mindestannahmen und sieht die absoluten Zahlen beteiligter Lehrkräfte durch, so wird allerdings deutlich, dass das Projekt an zwei Schulen nur mit einer kleinen aktiven Gruppe von Lehrkräften und Schüler/-innen sicher rechnen konnte.

Unter den Schüler/-innen wie in auch den Kollegien und beim Schulpersonal hat das Projekt somit schon zu Beginn eine sehr **hohe Bekanntheit** erreicht. Es konnte diese Bekanntheit aber nicht durch den Verlauf als Präsenz aufrechterhalten, und nicht alle seiner Teilleistungen wurden dem Projekt als ganzem zugeschrieben, das Projekt hatte also stark **schwankende Sichtbarkeit.** Die aktive Beteiligung der Kollegien war zwischen den Schulen sehr ungleich, nur maximal die Hälfte der Lehrkräfte war aktiv beteiligt, und in zwei Schulen hatte das Projekt nur für einen kleineren Kreis ständige Sichtbarkeit. Die Teilnahme der Schüler/-innen konzentrierte sich auf für sie attraktive Teilangebote und Einzelaktivitäten. Die Arbeitslast der Aktivitäten verteilt sich also in den drei Schulen ungleich.

## 8.2 Beurteilung von Projektdurchführung und -wirkungen

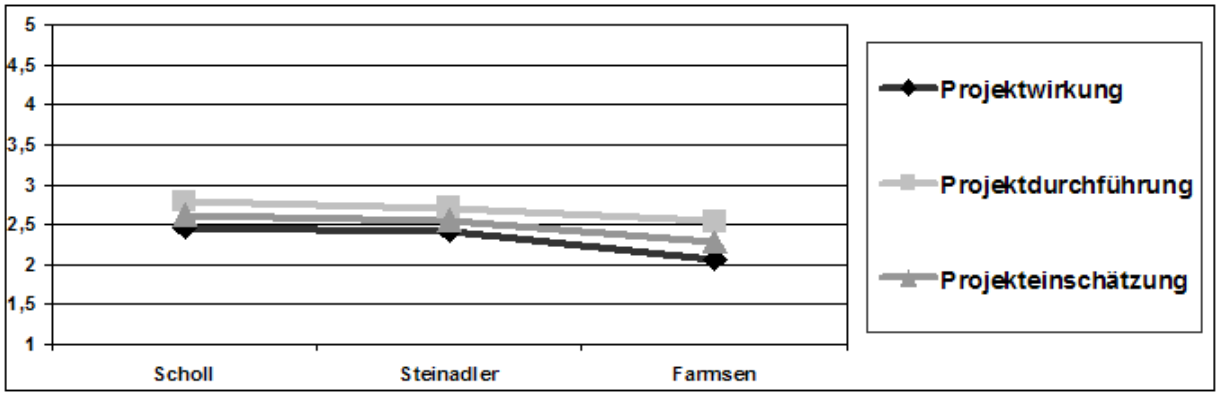
Einschätzungen des für Gesamtprojekts wurden erhoben durch die Mittelwerte der hochkonsistenten (messgenauen) Skalen zu erlebter Projektwirkung und zur Einschätzung der Projektdurchführung; diese beiden Skalen können daher auch zu einem Gesamtwert „Projekteinschätzung“ zusammengefasst werden. Dabei zeigte sich für alle Gruppen:

- Die Mittelwerte auf einer fünfstufigen Skala (5 = maximale Wirkung und bestmögliche Durchführung) lagen etwas unter dem Mittelpunkt der Skala, d.h. zwischen 2,5 und 3,2.
- Die Projektdurchführung wurde besser beurteilt als die erwarteten Auswirkungen des Projekts.

Da sich dieses Bild über alle Schulen und Gruppen ergab, werden hier beispielhaft nur die Werte für Schüler/-innen dargestellt (vgl. Abbildung 10, Werte in Tabelle 102).

Schüler, Lehrkräfte und Eltern unterschieden sich signifikant in ihrer Gesamteinschätzung des Projekts: Das Schulpersonal war am zufriedensten (M = 3,03), gefolgt von den Eltern (M = 2,95), während die Schüler/-innen die niedrigsten Gesamtbeurteilungen abgaben (M = 2,45; s. Tabelle 108).

**Abbildung 10: Mittlere Projekteinschätzung durch die Schüler/-innen im Schulvergleich**



Im Schulvergleich sind bei allen drei Gruppen die Befragten an der Geschwister-Scholl-Schule am zufriedensten (s. Tabelle 105 - Tabelle 107). In Mittel der Projekteinschätzungen der Befragten hat diese Schule somit am meisten vom Projekt profitiert. Am wenigsten zufrieden waren unter den Schüler/-innen die am Gymnasium Farmsen (wo das Projekt die meisten Teilschritte initiiert und die größte Sichtbarkeit erlangt hatte), unter den Erwachsenen die Befragten im Steinadler Weg. Insbesondere für das Schulpersonal war diese Differenz von erheblicher Effektstärke (vgl. Tabelle 106).

Die mittlere Zufriedenheit kann von der persönlichen Verbindung zur Arbeit im Projekt abhängen. Bei den Schüler/-innen ist dies der Fall, die mittleren Beurteilungen von Projekt und an allen Schulen durchgeführten Teilschritten hängen signifikant von einer persönlichen Beteiligung an den Aktivitäten ab (vgl. Tabelle 110, Tabelle 111). Die Mittelwerte bei den Lehrer/-innen unterscheiden sich hingegen nicht signifikant; dieser Befund gilt für alle Schulen und alle Teilschritte, die an allen Schulen durchgeführt wurden und daher einen übergreifenden Vergleich ermöglichen (vgl. Abbildung 11-Abbildung 12). Für die Schüler/-innen war also der unmittelbare Nutzen ihrer Beteiligung an einzelnen Teilschritten das ausschlaggebende Motiv für positive Urteile.

Um auszuschließen, dass bei den Schüler/-innen die persönliche Beteiligung auch Wirkungsdimensionen beeinflusste, wurden auch die Kennziffern für Klassen- und Schulklima und Gesundheitsstatus hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von einer Projektbeteiligung geprüft (Tabelle 112). Ein signifikanter Einfluss der persönlichen Beteiligung ließ sich bei den Schüler/-innen aber nur für die direkte Veränderungsmessung zeigen. Es ist also von der berichteten Beteiligung am Gesamtprojekt unabhängig, wie die Befragten Wohlbefinden, schulische Belastung, Organisationsklima und auch Risikoverhalten berichten. Die Beteiligung am Projekt ist also kein Verzerrungsfaktor, der die Objektivität der anderen Kennwerte in Frage stellt.

**Abbildung 11: Mittlere Bewertung der Einzelschritte nach Beteiligung bei Schüler/-innen**

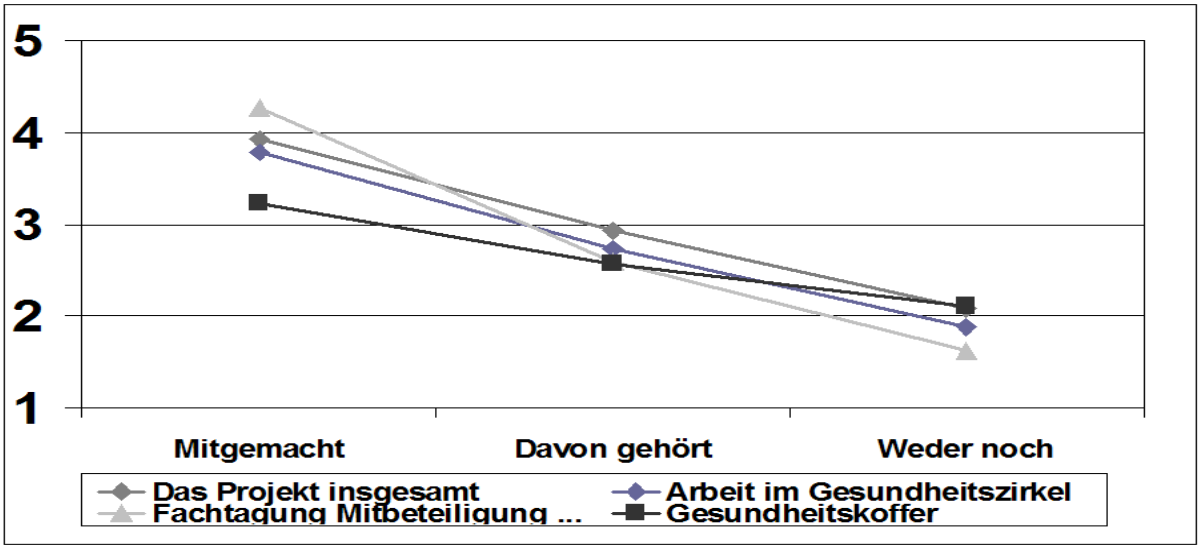
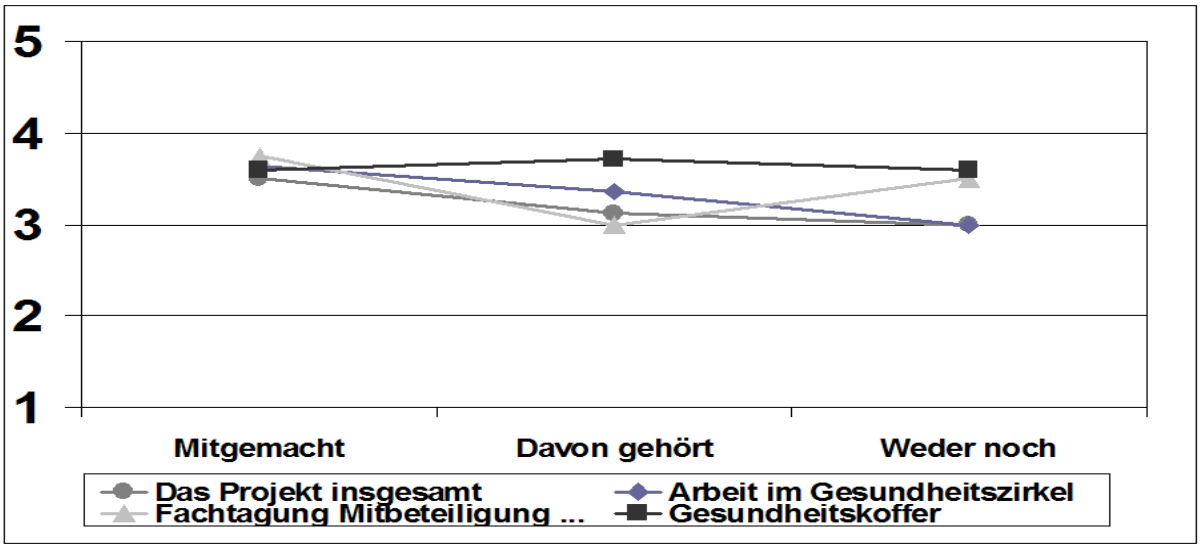


**Abbildung 12: Mittlere Bewertung der Einzelschritte nach Beteiligung bei Lehrer/-innen**




## 8.3 Beurteilung einzelner Aktivitäten und Arbeitsschritte

Die Akzeptanz verschiedener Einzelaktivitäten weist starke Unterschiede auf, und zwar sowohl zwischen den Schulen wie zwischen den Gruppen und zwischen verschiedenen Aktivitäten. Das lässt sich beispielhaft an den Urteilen der Schüler/-innen zeigen (s. Abbildung 13 bis Abbildung 15). Auf einer fünfstufigen Punkteskala liegen die Aktivitäten ungefähr zwischen 1,9 und 3,7 (Gymnasium Farmsen), bis hoch zu einem Wert von 4,2 für die Schuldisco an der Schule Steinadler Weg. Der Gesundheitszirkel als zentrales Gremium erhält Werten um den Skalenmittelpunkt 3. Zu den niedrigsten Werten gehören bei den Schüler/-innen die für die Fachtagung. Eine klare, schulübergreifende Systematik der Einschätzungen ist sonst nicht erkennbar.

Im Vergleich der Zielgruppen weisen die Beurteilungen der Einzelaktivitäten auf Widersprüche zwischen einigen Bedürfnissen der Gruppen hin: Die Schüler/-innen beurteilen die Schließung des Lehrerzimmers und der Stillarbeitszeit für das Schulbüro am schlechtesten (Farmsen; vgl. Abbildung 13). Beim Schulpersonal genießen sie hingegen sehr hohe Akzeptanz (M = 4,22 bzw. 4,07 im Vergleich zu 3,27 für das Gesamtprojekt bei Lehrer/-innen am Gymnasium Farmsen; s. Tabelle 99). Auch zwischen den Einzelwerten für verschiedene andere Teilprojekte zwischen Eltern und Schulpersonale treten Differenzen auf (s. Tabelle 100). Gesundheitsfördernde Schritte zugunsten einer Gruppe wie z.B. Stressreduktion für Mitarbeiter/-innen der Schule können also von anderen Beteiligten, auch wenn sie notwendig sind, als Einschränkung erlebt werden. Auswahl und Gestaltung geeigneter Schritte ist daher eine anspruchsvolle Aufgabe.

**Abbildung 13: Zufriedenheit der Schüler/-innen mit Teilschritten, Gymnasium Farmsen (5=sehr gut)**

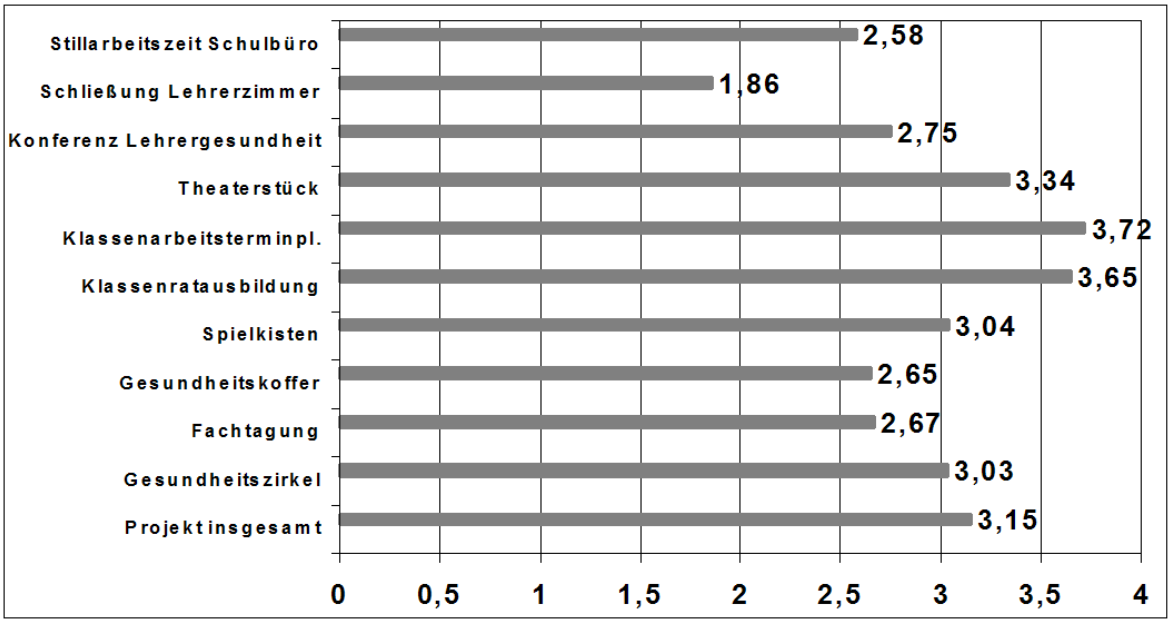



**Abbildung 14: Zufriedenheit der Schüler/-innen mit Teilschritten, Geschw.-Scholl-Schule (5=sehr gut)**

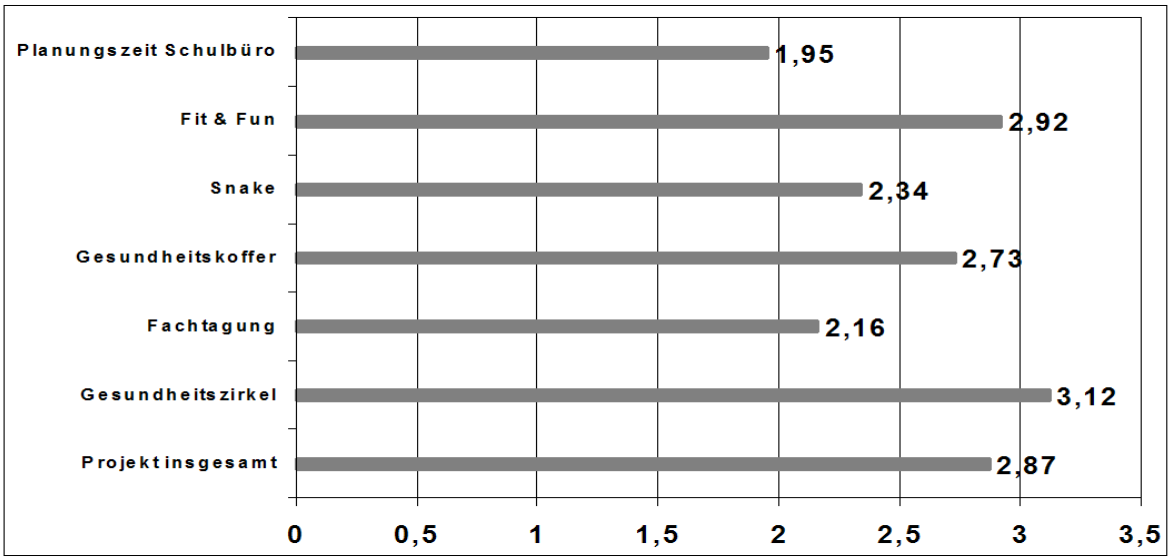
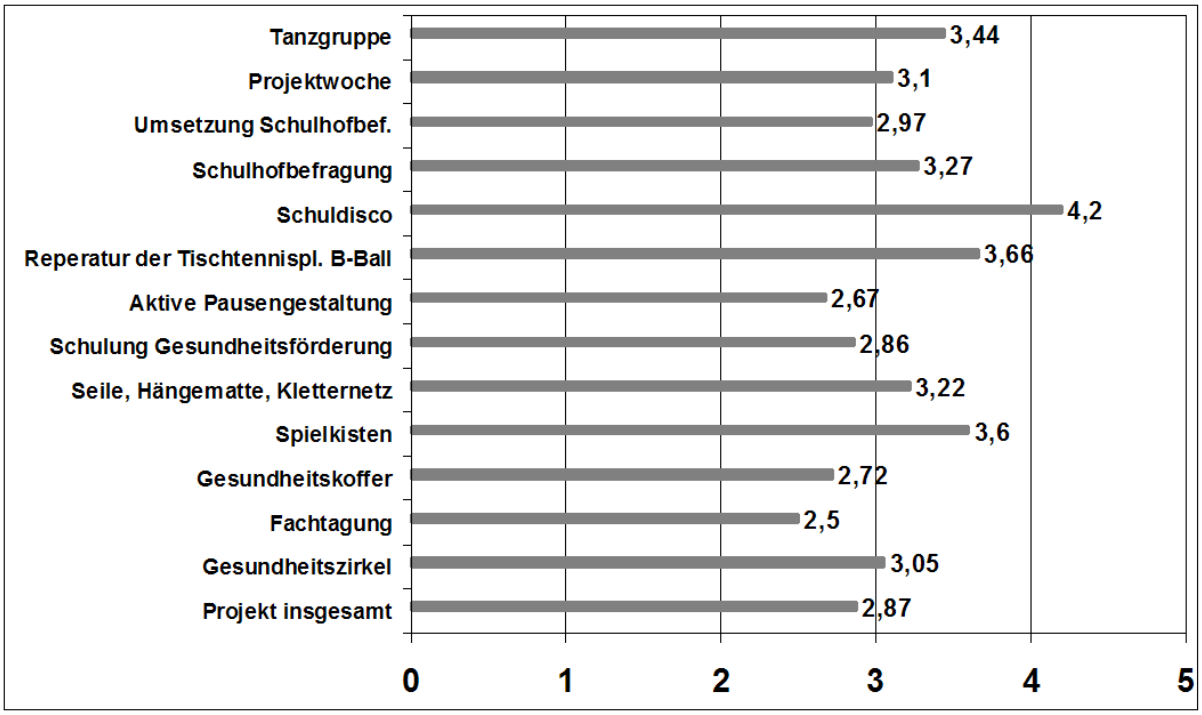


**Abbildung 15: Zufriedenheit der Schüler/-innen mit Teilschritten, Steinadler Weg (5=sehr gut)**




Zur Prüfung des Beitrags von Einzelaktivitäten zur erlebten Gesamtwirkung und zur Einschätzung der Durchführung wurden die Skalen der Projekteinschätzung (Wirkung, Durchführung, Gesamteinschätzung aus der Sicht der befragten Gruppen) mit der Akzeptanz der an den Schulen durchgeführten Einzelschritten korreliert (vgl. Tabelle 113 - Tabelle 115). Die Werte zeigen erhebliche Unterschiede im Verlauf zwischen den Schulen und im Erleben der Gruppen.

Am Steinadler Weg hing im Urteil der Schüler/-innen die Anschaffung der Spielkisten wenig mit dem Gesamtergebnis des Projekts zusammen. Das skeptische Urteil gegenüber der Fachtagung hatte hingegen deutlichen Einfluss auf das Gesamturteil (r.=,82) mit dieser, daneben waren einflussreich die „Schulung zur Gesundheitsförderung“ (r.=0,63), der „Gesundheitskoffer“ (r.=0,6) und die „Beratung zur aktiven Pausengestaltung“ (r.=0,59). Aus der Sicht des Schulpersonals waren hingegen die „Umsetzung der Schulbefragung“ (r.=0,99) und die „Befragung zur Gestaltung des Schulhofes“ (r.=-0,92) von großer Bedeutung (vgl. Tabelle 113).

Am Gymnasium Farmsen korrelierte die Bewertung des Projektes deutlich mit der „Arbeit im Gesundheitszirkel“ (r.=0,63), am niedrigsten mit der „Anschaffung von Spielkisten“ und dem Erleben des Theaterstücks „Was heißt hier Liebe“ (r.=0,32). Auf das Urteil des Schulpersonals hatten hingegen die Teilinterventionen „Anschaffung eines Gesundheitskoffers“ (r.=0,81) und „Klassenratausbildung“ (r.=0,61) den größten Einfluss (vgl. Tabelle 114).

An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule ergaben sich zwischen dem Erleben der Einzelschritte und der Gesamtbeurteilung des Projekts nur mäßige Zusammenhänge für den Teilschritt „Fit and Fun“ (r.=051); für das Schulpersonal war hingegen die „Einrichtung einer Planungszeit für das Schulbüro“ signifikant für die Bewertung von Wirkung und Durchführung des Projektes wichtig (vgl. Tabelle 115).

Die schulübergreifenden Zusammenhänge für einige durchgehend umgesetzte Teilschritte aus der Sicht aller Befragter gibt Tabelle 5 wider. Hier wird deutlich:

- Die Akzeptanz der verschiedenen Teilschritte hat unterschiedliche Auswirkungen auf die erlebte Wirkung und Durchführungsqualität des Projekts. Manche Teilschritte haben großen Einfluss auf die Wahrnehmung des Projekts, andere geringen.
- Dieser Zusammenhang ist im Erleben der Zielgruppen nicht gleich stark, sondern bei den Lehrkräften ausgeprägter (höhere Korrelationen von r = .54 bis r=.75).
- Für die Lehrkräfte sind die Präsenz des Projekts insgesamt und die Arbeit des Gesundheitszirkels ausschlaggebend für die Gesamtbeurteilung des Projekts, während die Fachtagung zur Partizipation und der Gesundheitskoffer wenig Einfluss auf die Gesamteinschätzung hatten. Für die Schüler/-innen waren alle Teilaktivitäten ungefähr gleichermaßen wichtig für die Projektbeurteilung, aber dadurch jede für sich auch schwächer als beim Schulpersonal (etwa gleich hohe Korrelationen zwischen .36 und .43).

Zusammengefasst lässt sich das Projekterleben des Schulpersonals also auf wenige und zentrale Schritte zurückführen, während bei den Schüler/-innen mehr Teilschritte eine Rolle bei ihrer Sicht auf das Gesamtprojekt spielen, diese Schritte jeweils für sich einen eher geringen Einfluss haben.

**Tabelle 5 Zusammenhang der Beurteilung von Einzelschritten mit Projektbewertung (alle Schulen)**

| | Schüler | | | | | | Schulpersonal | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Wirkung | | Durchführung | | Gesamt-einschätzung | | Wirkung | | Durchführung | | Gesamt-einschätzung | |
| | r.= | n | r.= | n | r.= | n | r.= | n | r.= | n | r.= | n |
| Projekt insgesamt | ,27 ** | 176 | ,55 ** | 178 | ,42 ** | 179 | ,60 ** | 36 | ,71 ** | 37 | ,74 ** | 37 |
| Gesundheitszirkel | ,18 * | 173 | ,50 ** | 173 | ,36 ** | 174 | ,26 | 25 | ,65 ** | 25 | ,54 ** | 25 |
| Fachtagung „Mitbeteiligung“ | ,24 * | 116 | ,56 ** | 117 | ,42 ** | 117 | ,17 | 14 | ,16 | 14 | ,20 | 14 |
| Gesundheitskoffer | ,28 ** | 113 | ,54 ** | 115 | ,43 ** | 115 | ,55 * | 17 | -,03 | 17 | ,26 | 17 |

Die Korrelation ist: *= auf dem ,05 Prozentniveau signifikant; ** =auf dem ,01 Prozentniveau signifikant;

Alle Teilschritte werden vom Schulpersonal signifikant besser beurteilt als von den Schüler/-innen (s. Tabelle 6 sowie Tabelle 116 - Tabelle 118). Besonders weit liegen die Beurteilungen am Gymnasium Farmsen auseinander (Tabelle 117). Auch an der Geschwister-Scholl-Schule ergaben Unterschiede von großer Effektstärke im Urteil der Gruppen bei der Bewertung der Einzelinterventionen „Gesundheitskoffer“ und „Einrichtung einer Planungszeit für das Schulbüro“ (vgl. Tabelle 118).

Eine Ausnahme bilden die beiden Teilschritte am Steinadler Weg „Befragung zur Schulhofgestaltung“ und „Umsetzung der Schulbefragung“, die das Schulpersonal insgesamt deutlich unbefriedigender erlebte als die Schüler/-innen. Diese beiden Schritte waren dort besonders ausschlaggebend für die Gesamteinschätzung von Wirkungen und Durchführung des Projekts (vgl. Tabelle 113).

Somit können einzelne, unzureichend umgesetzte Schritte bereits erheblichen Einfluss auf das Gesamturteil einer Gruppe gewinnen. Diese Zusammenhänge sind jedoch in die Arbeitsbedingungen und den Projektverlauf an der einzelnen Schule eingebunden, weil sie sich für jede untersuchte Schule unterschiedlich zeigen, und daher kaum zu verallgemeinern.

**Tabelle 6 Bewertung übergreifend durchgeführter Teilschritte im Gruppenvergleich**

| | Schüler | | | Lehrer | | | F (df;N) | p | $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Das Projekt insgesamt | 186 | 3,02 | 1,27 | 37 | 3,30 | 0,70 | 1,67 (1;223) | ,198 | ,007 |
| Arbeit im Gesundheitszirkel | 181 | 2,80 | 1,34 | 25 | 3,44 | 0,82 | 5,45 (1;206) | ,021 | ,026 |
| Fachtagung Mitbeteiligung fördern - Gelegenheiten schaffen“ | 123 | 2,44 | 1,39 | 14 | 3,50 | 0,52 | 7,97 (1;137) | ,005 | ,056 |
| Gesundheitskoffer | 121 | 2,44 | 1,32 | 17 | 3,65 | 0,79 | 13,35 (1;138) | ,000 | ,089 |

## 8.4 Akzeptanz und berichtete Wirkungen des Projekts

Zwischen der Beteiligung an und dem Erleben bestimmter Einzelaktivitäten einerseits, den berichteten Auswirkungen des Projekts in der Veränderungsmessung bestehen signifikante Zusammenhänge von schwacher Effektstärke. Diese sind sowohl in den drei Schulen wie in der Gesamtstichprobe der Schüler/-innen (vgl. Tabelle 119 - Tabelle 122) und bei den Lehrer/-innen nachweisbar (vgl. Tabelle 123 - Tabelle 126).

Bei Schüler/-innen am Gymnasium Farmsen zeigten sich signifikante Korrelationen mit den Skalen bzw. Items zur Schulzufriedenheit und zur Beziehung zu Lehrer/-innen und negative Bezüge mit der Verbreitung von Risikomustern bei Akzeptanz verschiedener Einzelinterventionen (Einführung eines Klassenarbeitsterminplaners, Gesundheitszirkel, Stillarbeitszeit Schulbüro) (vgl. Tabelle 119). An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule verliefen negative signifikante Korrelationen zwischen der Verbreitung von Risikomustern und der Akzeptanz von Einzelinterventionen (z.B. Fit und Fun; vgl. Tabelle 120). Am Steinadler Weg traten ebenfalls Korrelationen auf (Tabelle 121).

Auch in der Gesamtstichprobe ergeben sich die vom Projekt angezielten Zusammenhänge einer Akzeptanz mit Risikomustern, Schulklima und Schulzufriedenheit, vor allem für die Akzeptanz der Gesundheitszirkels (vgl. Tabelle 122). Die Zusammenhänge sind aber nicht signifikant, und die Effektstärken sind gering ($r > .25$; ebd.). Dies liegt an den kleinen Teilgruppen, die an den Einzelschritten für die jeweiligen Schulen beteiligt waren.

Für Schulmitarbeiter/-innen wurden diese Zusammenhänge ebenfalls geprüft, doch ergeben sich **w**egen der geringen Fallzahlen keine belastbaren Befunde (

Tabelle 123 - Tabelle 126).

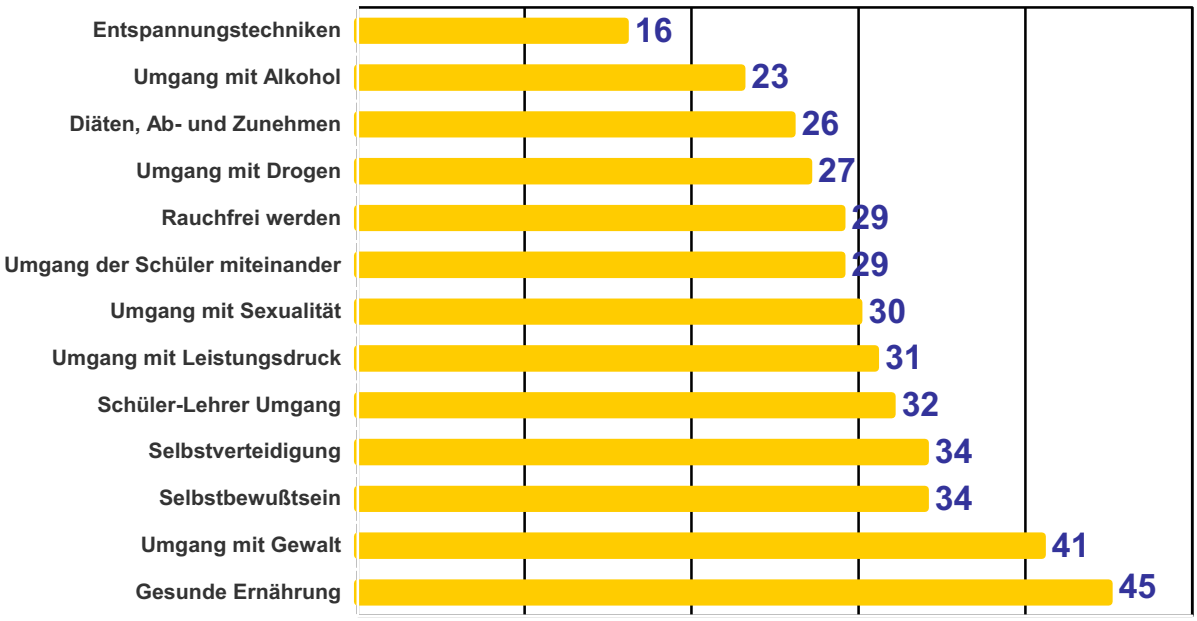
Im vorigen Abschnitt konnte gezeigt werden, dass die erlebten Wirkungen des Projekts mit der Akzeptanz von Projekt und Teilschritten und der Beteiligung an ihnen zusammenhängen; dies gilt für Schüler/-innen (Tabelle 122), während beim Schulpersonal zu wenige Befragte an den jeweiligen Schritten beteiligt waren, um signifikante Zusammenhänge aufzuzeigen (Tabelle 126). Hinzu kommt, dass die Akzeptanz von Projekt und Teilschritten auch mit einem besseren Wohlbefinden in der Nachbefragung verbunden sind. Vereinfacht lassen sich diese Beziehungen so zusammenfassen: Schüler/-innen, die sich in den Teilaktivitäten des Projekts selbst engagiert haben, berichten höheres Wohlbefinden als andere. Dies ist jedoch kein Zuschreibungseffekt der Beteiligung am Projekt insgesamt.

## 8.5 Künftige wichtige Themen aus Sicht der Schüler/-innen

In der Abschlussbefragung konnten die Schüler/-innen auch künftig gewünschte Themen für Gesundheitsaktivitäten an ihrer Schule angeben (offene Frage; N = 318, Ergebnisse in Abbildung 16). Diese Daten haben Aussagekraft in drei Richtungen:

1. Aus den Nennungen gehen Interessenfelder für die weitere Arbeit an den Schulen hervor. Deutlich werden fünf vorrangige Themenfelder:
   (a) Ernährung,
   (b) Gewaltprävention und Konfliktverhalten – d.h. Umgang mit Gewalt, Selbstbewusstsein und Selbstverteidigung, Umgang der Schüler/-innen untereinander,
   (c) Schulkultur und Partizipation – d.h. Umgang der Schüler mit den Lehrer/-innen, Leistungsdruck,
   (d) Sexualität,
   (e) Suchtprävention – d.h. Tabak, Drogen, Alkohol.
2. Die Nennungen zeigen, in welchem Umfang Gesundheitsfragen insgesamt als interessant und wichtig erlebt werden. Der hohe Anteil von Antwortenden und die hohe Zahl von gewählten Themen belegen, dass die Schüler/-innen Gesundheit als ein wichtiges und interessantes Themenfeld erleben, also nicht als langweilig oder belanglos.
3. Die Rangfolge und Menge der Wünsche zu bestimmten Gesundheits- oder Alltagsfragen zeigt, wo noch Belastungen oder Entwicklungsbedarf erlebt werden. Nach wie vor sind Gewalt und Konflikte aus Sicht der Schüler/-innen ein vorrangiges Anliegen (41% Gewalt, je ein Drittel Selbstverteidigung sowie Selbstbewusstsein, also Durchsetzungs- und Abgrenzungskompetenz). Die primäre Zielsetzung des Projekts ist somit nicht ‚abgearbeitet’, sondern weiterhin eine Frage gesunder Alltagsgestaltung für die Schüler/-innen.

**Abbildung 16: Künftig gewünschte Gesundheitsthemen (% Schüler/innen in Abschlussbefragung)**



# 9 Der Verlauf aus Sicht der Beteiligten (Qualitative Erhebung)

## 9.1 Übergreifende Merkmale des Projektverlaufs

Der erste Auswertungsschritt bestand in der Zusammenstellung der Aussagen der verschiedenen befragten Gruppen. Es wurde untersucht, welche gemeinsamen Aussagen diese zu Förder- und Hemmfaktoren für die Beteiligung der verschiedenen Gruppen am Projekt machen, wie diese das Projekt und seine Wirkungen insgesamt beurteilen. Die Einschätzungen von Lehrern, Eltern, Schülern, Schulleitungen und Nicht-Unterrichtendem Personal über Gründe für oder gegen Beteiligung am Projekt sowie dessen Konzeption, Umsetzung und Wirkungen unterscheiden sich nicht wesentlich voneinander. Die Perspektive der Erwachsenen darauf ist zwar umfassender und abstrakter als die der Schüler, die im Wesentlichen von ihren persönlichen Erfahrungen berichten, die gemeinsamen Aussagen spiegeln aber lediglich verschiedene Facetten der gleichen Grundeinschätzung.

Zum Vergleich wurden dann die Aussagen aller Befragten aus jeweils einer Schule zu den gleichen Fragestellungen zusammengestellt, um mögliche Unterschiede in den Sichtweisen der Schulen zu ermitteln. Dabei zeigten sich deutliche Abweichungen zwischen den Beurteilungen des Gesamtprojektes und jener der Teilinterventionen; deshalb wurden zudem die Aussagen zu Wirkungen des Gesamtprojektes und sämtlicher Teilinterventionen vergleichend analysiert.

Wichtige Ergebnisse waren:

1. **Kerngruppenbildung:** In allen Zielgruppen engagierten sich zunächst vor allem solche Personen im Projekt, die ohnehin eine hohe Bindung und ein schon ausgeprägtes Engagement für Schulaktivitäten mitbringen. Die Gründe, sich nicht zu beteiligen, lagen nach Einschätzung der Befragten eher in äußeren Rahmenbedingungen (zeitliche Belastungen) wie dem sozialen Umfeld (geringe soziokulturelle Ressourcen, soziale Benachteiligung und allgemeine Distanz zur Schule bei Familien und Schüler/-innen) als in Konzept und Gestaltung des Projekts.
1. **Unterschiedliche Verläufe an den Schulen:** Die tatsächliche Beteiligung und Geschwindigkeit und Breite der umgesetzten Teilschritte variierten an den Schulen deutlich. Während in zwei Schulen Schüler- und Elternengagement gut ausgeprägt waren, stellte deren Abstützung in den beiden anderen ein Problem dar. Dafür waren aus der Sicht der Befragten an allen Schulen ähnliche Motivationsfaktoren verantwortlich, deren Ausgangslagen (soziale Lagen) an den Schulen aber unterschiedlich sind – Aufwand, verfügbare Zeit, familiäre und sozioökonomische Belastungslagen. Wo besonders ausgeprägte soziale Belastungen im Umfeld der Schulen bestehen, beschränkt sich der Kreis der Aktiven zu Projektbeginn und bis weit in den Verlauf auf eine Kerngruppe dauerhaft engagierter Personen, die dadurch besonders beansprucht ist und sich mehr Beteiligung weiterer Mitwirkender wünscht. Die Beurteilungen von Teilwirkungen und Projektorganisation an den unterschiedlichen Schulen unterscheidet sich entsprechend in Ausrichtung und Nachdruck. Nicht nur die Ausgangsbedingungen der Schulen waren sehr ungleich, sondern auch die Rahmenbedingungen des Projektverlaufs (Zusammenlegung einer Schule, wo das Projekt daher vor allem den Übergang und das Kennenlernen unterstützt hat). Deshalb zeigt ein Schulvergleich nicht ‚Sieger’ und ‚Verlierer’, denn alle Schulen haben durch das Projekt gewonnen, sondern vor allem übergreifende Verlaufsfaktoren (s.u.).
2. **Blickpunkt Einzelschritte:** Als eine Hauptleistung nannten alle Gruppen von Befragten die Durchführung unterschiedlichster Aktivitäten und deren Einzelwirkungen. Deren Wirkungen des Projektes werden insgesamt positiv beurteilt, ohne dass schon durchgreifende, dauerhafte Erfolge eingetreten seien. Eine Begleiterscheinung der Fokussierung der Teilschritte ist aus der Sicht mehrerer Befragter eine mangelnde Sichtbarkeit des Gesamtprojektes in der Schule.
3. **Förderung einer gesamtschulischen, partizipativen Organisationskultur:** Das Gesamtprojekt stellte sich in den Auskünften der Befragten als nützlich für die Organisationsentwicklung der gesamten Schule dar. Denn es unterstützte bei allen Gruppen in den Schulen und vor allem den be-

teiligten Personen eine Perspektive, dass Schule als Ganzes wahrzunehmen und zu entwickeln sei. Fragen von Gesundheit und Wohlbefinden gehen über einzelne, individuell wichtige Teilaspekte hinaus. Das Projekt lud auch dazu ein, einen Blick ‚von außen’ auf die eigene Organisation und ihren Arbeitsalltag einzunehmen (Perspektivenwechsel). Das Projekt unterstützte diese Gesamtperspektive mit einer Ermittlung des Status quo von Gesundheitsförderung durch die Ausgangserhebung und der Erarbeitung schulspezifisch vordringlicher Arbeitsaufgaben zur Förderung des Wohlbefindens aller Schulmitglieder. Das Projekt wurde von allen befragten Gruppen schließlich als wichtig erachtet, weil es die konventionellen Schulstrukturen aufbrach, insbesondere der Partizipation von Schülern neue Möglichkeiten öffnete und dadurch Teilhabe an der Organisation unterstützte. Dieser Perspektivenwechsel war bei den befragten Schüler/-innen am wenigsten ausgeprägt, was durch altersbedingte Faktoren erklärbar, deutlich hingegen beim Nicht-Unterrichtenden Personal, Schulleitungen und Eltern.

4. **Klärungsbedürftige divergierende Erwartungen:** Die Befragten berichteten in diesem Zusammenhang aus den Schulen und Teilschritten verschiedene Schwierigkeiten einer Abstimmung der Projektziele mit den Vorstellungen der Zielgruppen. Wichtige Handlungsmöglichkeiten des Projektes seien nicht allen Beteiligten von Beginn an völlig transparent gewesen, das habe den Abgleich zwischen Teilschritten und den Erwartungen der Schulen erschwert und zu Divergenzen zwischen Vorschlägen des Projekts und Wünschen einzelner Gruppen an den Schulen geführt. Diese Schwierigkeiten spiegeln teilweise auch Interessenkonflikte zwischen Zielgruppen, die das Projekt vermitteln mußte (z.B. Rückzugs- und Ruhebedürfnis der Lehrkräfte vs. Kontaktwünsche der Schüler/-innen). Sie spiegeln allgemeine Unklarheiten des Organisationsverhaltens (Lehrkräfte berichten, für vielerlei Projekte finde sich im Kollegium immer Zustimmung, die bleibe aber unverbindlich) und bestimmter Hoffnungen (einige Beteiligte fanden das Thema höchst wichtig, andere hatten eine Art Konsumhaltung und erwarteten eingangs erhebliche finanzielle Leistungen des Projekts für die Schulen). Solche Erwartungslagen und Anteile der Organisationskultur hätten aus der Sicht einiger Befragter zu Projektbeginn proaktiv geklärt werden müssen.

5. **Steuerungs-Partizipations-Dilemma:** Die Projektdurchführung wurde von einigen Beteiligten aus unterschiedlichen Gründen als wenig motivierend oder belastend erlebt. Zunächst waren keinerlei gesundheitliche oder Auswirkungen oder Entlastungen oder Veränderungen des Schulalltags erkennbar. Lediglich ein Befragter erlebte das Projekt gänzlich als Entlastung. Diese Reibungsprobleme haben zwei Ursachen: Die positiven Effekte werden einerseits vorrangig den Einzelinterventionen zugeschrieben (s.o.: Blickpunkt Einzelschritte). Andererseits bestanden anfangs unklare Erwartungen an das Projekt, die mit unrealistisch kurzfristigen oder hohen Erwartungen einhergingen, und da das Projekt mit einem ohnehin aktiven Personenstamm startete (s.o.: Einbezug der Kerngruppen), waren viele Aktive mehrfach durch andere Projekte zeitlich eingebunden und erlebten das Tempo als zu gering. Der Versuch, weitere Aktive für das Projekt zu gewinnen, um die Kerngruppen zu entlasten, den Prinzipien von Partizipation und Empowerment gerecht zu werden und möglichst viele Personen an den Teilschritten zu beteiligen, führte zu neuen kommunikativen Anstrengungen. Zunächst kann die besondere Ermutigung von Passiven durch Anreize den Aktiven als ungerecht erscheinen. So berichteten Schüler/-innen enttäuscht, aus ihrer Schule seien bislang Unbeteiligte zur Fachtagung eingeladen worden und hätten Aktiven den Platz weggenommen. Weiter bedeutete Partizipation der Langsamen an einigen Stellen Wartezeiten für die schon länger Engagierten. Aus diesem Grund wurde die Arbeit im Gesundheitszirkel – trotz einer insgesamt positiven Einschätzung – von einigen Schüler/-innen und Lehrkräften als streckenweise allgemein-theoretisch., in sich kreisend und unergiebig kritisiert: Einige Schüler/-innen langweilten sich, einige Lehrer/-innen fanden eine zusätzliche Veranstaltung am Nachmittag zeitlich belastend. Insgesamt wird den Gesundheitszirkeln nämlich eine wichtige Steuerungsrolle zugeschrieben, die daran beteiligten Personen berichten Beispiele für die wichtige Rolle des Steuerungsgremiums bei der Auswahl und Gestaltung geeigneter Teilschritte.

6. **Strukturbildung für Gesundheitsförderung:** Gegen Ende des Projekts war den Beteiligten die Bedeutung und der Nutzen der Gesundheitszirkel deutlich. Damit steht den Schulen jetzt eine Einrichtung zur Verfügung, die handlungsfähig alle Aktivitäten zur Gesundheitsförderung bündeln und weitere entwickeln könnte. Die Arbeit des Gesundheitszirkels war nicht zuletzt deshalb wichtig, weil laufende Aktivitäten gesammelt und dadurch den Schule ihre Leistung verdeutlicht wurde, wie viel sie bereits auf die Beine stellen. Aus einer Schule berichteten die Befragten, Gesundheit habe dort einen neuen Stellenwert bekommen, weil man nun viel mehr Fragen des Schulalltags unter dem Aspekt der Gesundheit betrachte und etwa das Problem schulischer Belastung für Kinder größere Bedeutung erlangt habe. Allerdings wäre für einen dauerhaften Erfolg die Lösung des Steuerungs-Partizipationsdilemmas erforderlich, d.h. die Beteiligung von größeren Gruppen von Aktiven zur Beteiligung an Umsetzungsaufgaben wünschenswert. Die nun gesammelte Projekterfahrung kann aus der Sicht der Befragten zu einem verbesserten Umgang mit künftigen Projekten beitragen.

## 9.2 Teilwirkungen der Einzelinterventionen

Weiter wurde eine Analyse der Berichte über Gestaltung, Verlauf und Auswirkungen der Einzelinterventionen vorgenommen. Wichtige Ergebnisse sind:

1. **Wichtigkeit der Teilschritte:** Die Einzelvorhaben bieten allen Beteiligten unterschiedliche Möglichkeiten, sich gemäß ihren Erwartungen, ihren Möglichkeiten und ihrem Zeithorizont zu beteiligen und dabei zu befriedigenden Ergebnissen zu gelangen. Das Projekt ermöglichte so die Beteiligung vieler Personen mit unterschiedlichen Anliegen.
2. **Positive Haupt- und Nebenwirkungen:** Die durchgeführten Teilschritte hatten nach der Beobachtung der befragten Multiplikator/-innen zumeist sowohl (spezifische) positive Wirkungen entsprechend ihrer Zielsetzungen wie auch allgemeine (generische) positive Nebenwirkungen. Hierzu gehörte beispielsweise die Förderung kommunikativer und organisatorischer Kompetenzen bei den Schüler/-innen, insbesondere durch deren Mitarbeit im Gesundheitszirkel. Beide Arten von positiven Wirkungen werden über praktisch alle Teilinterventionen berichtet (Gesundheitszirkel, Eingangsbefragung, Schulhofgestaltung, Projektwoche, Spielekisten, Theaterstück zur Gewaltprävention, Tanzgruppe, Ausflüge, Schulfest, Fachtagung, Klassenarbeitsterminplaner, das Programm SNAKE, Konferenz zur Lehrergesundheit, Klassenratsausbildung).
3. **Selbstwirksamkeitserfahrungen (Ermutigung, Empowerment):** Die Einzelaktivitäten wurden von den Schüler/-innen als ermutigende Erfahrung erlebt, da sie sich an der Entscheidung dafür und in deren Umsetzung aktiv einbringen können und so Wirkung für sie unmittelbar erfahrbar werden. Denn das Engagement wird aus Sicht der Schüler vor allem dadurch gefördert, dass Konkretes passiert und für sie erkennbar wird, warum sich Beteiligung lohnt. Das wurde für die Befragten etwa am Teilvorhaben der Schulhofgestaltung spürbar. Am Projekt insgesamt ist für Schüler die Möglichkeit zur Mitbestimmung erwähnenswert, allerdings müsste dafür durch Klassenlehrer noch mehr Transparenz über das Projektgeschehen geschaffen werden. Die Unterstützung durch Lehrer wird von den Schülern in diesem Zusammenhang als wichtig erlebt.
4. **Zurückhaltende Beschreibung konkreter Effekte, ungesicherte Wirkung einiger Teilschritte:** Greifbare und messbare Gesundheitswirkungen werden dem Projekt und seinen Teilschritten kaum zugesprochen. Solche Wirkungen werden zumeist bei jeweils anderen Gruppen, nicht der eigenen wahrgenommen, und vor allem auf Personen eingeschränkt, die sich an den Teilinterventionen beteiligten; der Schulalltag sei weitgehend unberührt geblieben. Einzelne positive Wirkungen werden eher als begrenzte Einzelfälle oder punktuelle Beispiele dargestellt. Diese Betrachtungsweise entspricht der Fokussierung von Einzelaktivitäten (s.o.) und verweist auf die Schwierigkeit, ohne externe Vergleichsdaten die Wirkungen des Projekts angemessen abzuschätzen. Bei

kritischer schulübergreifender Einordnung der Berichte über Einzelinterventionen nach der Klarheit und Einhelligkeit beobachteter Wirkungen aus der Sicht aller Beteiligten (Wirkungsbild und Beobachtungsbreite) zeigen sich vier Gruppen von Teilinterventionen:

- Mit Sicherheit als übergreifend wirkungsvoll können nur wenige Teilschritte betrachtet werden (Spielekisten, Projektwoche, Gesundheitszirkel).
- Eine zweite Klasse von Interventionen genoß zwar hohe Akzeptanz, ihre Wirkung war aus der Sicht der Befragten aber unklar, sie dienten jedoch auf jeden Fall der Bekanntheit und Verankerung von Projekt und Gesundheitszirkel (Tanzgruppe, Schulfest, Theaterstück).
- Eine dritte Klasse von Interventionen hatte keine konkreten oder nur für Teilgruppen erkennbare Wirkungen (Eingangsbefragung, Klassenrat, Klassenarbeitsterminplaner, Fachtagung, Konferenz Lehrergesundheit, Schulhofgestaltung).
- Eine kleine Gruppe von Interventionen wurde nur in Begriffen unklarer, unkonkreter Wirkungen und nur von Teilen oder gar keinen Befragten als wirksam beschrieben; hier ist von zweifelhafter Wirksamkeit im Kontext dieses Projekts zu sprechen (Supervision, Ausflüge, SNAKE). In den letzten beiden Gruppen sammeln sich auch Teilschritte, die nach Ansicht mindestens einiger Befragter besser oder vollständiger umgesetzt werden konnten (SNAKE, Fachtagung, Klassenarbeitsterminplaner, Schulhofgestaltung, Eingangsbefragung, Klassenrat).

5. **Sonderrolle des Gesundheitszirkel:** Wie oben dargestellt, hatte das Steuerungsgremium eine Fülle von Aufgaben, die sich auf die Entwicklung der Schule als Gesamtorganisation und die Bündelung von Gesundheitsförderung positiv auswirkten. Er schuf ein Forum zur gemeinsamen, gruppenübergreifenden Begegnung und Problemanalyse, Bedürfnisartikulation und Lösungsentwicklung. Dies kam auch insbesondere der Gruppe der Schüler zu gute, da diese dadurch lernten, Probleme zu beschreiben und selbstständig Lösungen zu generieren. Dennoch wurde er als eigene Teilintervention aufgefasst und nicht als Verkörperung des Gesamtprojekts. Zugleich ist die Arbeit hier enttäuschungsanfällig, weil der Zirkel die Leistungsanforderungen und Gruppenerwartungen für das Gesamtprojekt bündelt und ausgleichen muss. Ähnliche Merkmale weisen die beiden mit der Arbeit des Zirkels in der Eingangsphase verbundenen Teilschritte auf, die Fachtagung und die Eingangsbefragung. Letztere zeigte insbesondere den Schüler/-innen, dass die Schule ihre Bedürfnisse ernst nehmen wollte.

## 9.3 Verlaufsfaktoren, Projektphasen und Stand der Verstetigung

Das Projekt ist in den vier Schulen ungleich verlaufen. Um die Gründe dafür ermitteln und Folgerungen für die Projektgestaltung daraus ableiten zu können, sind die Voraussetzungen der Schulen für das Projekte sowie deren Erwartungen daran untersucht worden. Es wurde deutlich, dass das Projekt den Schulen zu unterschiedlichen Zwecken dienen sollte, die nicht immer explizit waren. Zudem variierten die Strukturen und Ressourcen der Schulen, so dass das Projekt unter unterschiedlichsten Bedingungen durchgeführt wurde. Außerdem wurden Projektverlauf und Stand der Verstetigungsabsichten untersucht. Für die Projektgestaltung konnten folgende übergreifende Faktoren des Projektes ermittelt werden, die auf einen wirkungsvollen, effizienten Projektverlauf und das Erreichen der gesetzten Ziele hinwirken:

1. **Transparenz:** Sie ist ein entscheidender Faktor für die Motivation der Beteiligten, die Akzeptanz des Projektes an der Schule und den störungsfreien Verlauf des Projektes. Sie bedeutet einerseits Verdeutlichung der Handlungsmöglichkeiten und –grenzen des Projektes. Dazu gehören für die Befragten die finanzielle Ausstattung des Projektes und Zweckgebundenheit dieser Mittel ebenso wie die Darstellung von verfügbaren Kontakten und anderen Unterstützungsmöglichkeiten, die das Projekt bieten kann. Sie bedeutet andererseits im Verlauf des Projektes Klarheit aller Gruppen ü-

ber das Projektgeschehen in den Schulen. So bestanden Erwartungen zur unmittelbaren Rückmeldung von Ergebnissen in den Schulen. Diese muss mit erheblichem Aufwand in der Projektdurchführung für alle Gruppen immer wieder hergestellt werden durch Kommunikation zwischen Projekt und Schul, durch Informationsweitergabe von Beteiligten an Passive sowie und top-down über Schulleitung und Konferenzen.

2. **Passung:** Sie bedeutet eine möglichst genaue Abstimmung von Projektinhalten auf die Erwartungen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der einzelnen Schulen. Dazu ist es in der Anfangsphase des Projektes wichtig, dass das Projekt die Schule mit ihren Organisationsstrukturen kennen lernt, die jeweiligen Ziele ermittelt, welche die Schule mit der Projektteilnahme verfolgt. und ihre Organisationskultur zu beschreiben und zurückzuspiegeln versucht. Dafür war die durchgeführte Eingangsbefragung nicht ausreichend; zwar gibt es für diese Aufgabe bislang wenig keine allgemein anerkannten Instrumente, doch kann die Reflexion von Organisationskultur und projektbezogenen Erwartungen eine zentrale Aufgabe des Gesundheitszirkels bilden.
3. **Eingehen auf die unterschiedlichen Anforderungen der drei Projektphasen: Einstieg, Umsetzung und Verankerung,** die sich durch unterschiedliche Erwartungen der Beteiligten sowie verschiedener Aufgaben für das Projekt und die Akteure unterscheiden. In die Einstiegsphase fallen das Kennenlernen des Projekts und seiner Möglichkeiten, die Zielbestimmung und Planung, in die mittlere Umsetzungsphase die Durchführung von Einzelinterventionen, in die Verankerungsphase die Bilanzierung, Strukturbildung und Qualifikation der Schulen zur Verstetigung. Dem Steuerungsinstrument Gesundheitszirkel kommt in allen drei Phasen eine zentrale Funktion zur Vermittlung von Grundlagen und zur Koordination des Projektablaufs zu.
   a. Schwierig ist die optimale Gestaltung der Einstiegsphase. Bekanntmachung des Projekts, Verankerung und Strukturbildung, Akzeptanz, Motivation und Prioritätenplanung stehen im Vordergrund. Ein Weg dazu ist die Formulierung konkreter Zielen, die das Projekt erreichen soll, da die Schulen bzw. Gruppen daran ihre Bedürfnisse, Handlungsbedarf und Möglichkeiten gemeinsamen Vorgehens besser abschätzen können. Transparenz über Unterstützungsmöglichkeiten und Grenzen des Projekts schafft fälschlich überhöhte Erwartungen (etwa hinsichtlich finanzieller Zusatzmittel) aus der Welt. Anfangs können daher besonders gut greifbare, sichtbare und rasch erfolgreiche Teilvorhaben geeignet sein, umgesetzt von einem eher kleinen aber handlungsfähigen Personenkreis.
   b. In der Umsetzungsphase stehen die Auswahl und effiziente, breite Durchführung geeigneter Teilaktivitäten im Vordergrund. Die Partizipation wird schrittweise durch Strukturbildung und Teilaktivitäten breiter. Kosten-Nutzen-Aspekte sind zwar immer noch wichtig, aber das Projekt steht unter geringerem Druck, seine Erfolgsaussichten zu beweisen. Analysen der umgesetzten Teilschritte und offene Kommunikation über Ergebnisse, aber auch Störungen helfen, effiziente Module und Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen.
   c. Zum Abschluss richtet sich der Blick auf eine Bilanz und Bedingungen einer Verstetigung der erfolgreichen Elemente.
4. **Eingeübte, gruppenübergreifende Kommunikationsnetze und Arbeitsstrukturen:** Sie können einerseits die Bekanntheit, Transparenz und Passung des Projekts und der Teilaktivitäten sowie die wachsende Bereitschaft aller Gruppen zu Beteiligung und Mitarbeit sicherstellen, andererseits sorgen sie für effizientes Arbeiten und erfolgreiche Umsetzung. Nützlich können dafür neben dem Gesundheitszirkel sein: die Einbindung der Klassenlehrer der am Projekt beteiligten Klassenstufen, die Projektinhalte aufgreifen und fortführen können; die Benennung von Verantwortlichen für Einzelaufgaben und deren Koordination an der Schule. Das Projekt stellt insofern hohe Anforderungen an die Schulen, oder es muss dafür sorgen, dass diese Anforderungen erfüllt sind, so dass die ‚eigentliche’ Arbeit an Prävention und Gesundheitsförderung langsamer vorankommt. Diese Anforderungen müssen für die Schulen deutlich sein, damit geplant werden kann, ob und wie sie sich darauf einstellen.

5. **Teilnahmevoraussetzungen präzisieren:** Da externe Präventionsfachkräfte diese vielschichtigen Ausgangsbedingungen in der komplexen Organisation Schule schwer abschätzen können (und sie auch den Schulen nicht unbedingt bewusst sein müssen), hätte eine umfassende Organisationsdiagnostik in der Eingangsphase hohen Wert für die Orientierung der Projekte. So lange die Schulen in Prävention und Gesundheitsförderung noch nicht so viel Handlungskapazitäten und Kompetenzen entwickelt haben, dass sie aktiv Schritte auswählen und umsetzen, Mittel einwerben und Erfolge beobachten, bleibt es eine Aufgabe externer Akteure, Eingangsbedingungen zu prüfen, die ersten aussichtsreichen Teilaktivitäten anzubieten und die Schulen zu einer Entscheidung zu ermutigen, inwieweit Gesundheitsthemen zum aktuellen Profil der Schule passen und in welchem Umfang sich welche Teilgruppen an diesem Schwerpunktvorhaben beteiligen können.
6. **Handlungsräume und Ressourcen für das Projekt im Schulalltag sicherstellen:** Arbeitskapazitäten für ein umfassendes Transformationsvorhaben müssen bereitgestellt werden, oder das Projekt kann an mangelnder Beteiligung und Strukturierung scheitern. Eine Möglichkeit könnte die Vergabe von Funktionsstunden für die Beteiligung bilden, eine weitere das Ansprechen von Projektinhalten auf Konferenzen und im Unterricht, eine dritte Freistellungen von aktiven Mitwirkenden von anderen Aufgaben. Eine dritte sind altersadäquate Mitbeteiligungsmöglichkeiten für Schüler/-innen, deren Engagement ein Motor für Teilaktivitäten werden kann.

Ein mittelfristiges Ziel des Vorhabens war die Einführung kontinuierlicher Strukturen zur Gesundheitsförderung. Dafür haben alle beteiligten Schulen Ansätze entwickelt, die auf ihren besonderen Voraussetzungen und Ressourcen aufbauen. Eine Schule will das Gesundheitsthema des Projekts im Schulmotto verankern. In allen Schulen spielt die dauerhafte Weiterführung der Gesundheitszirkel und ihre Einbettung in die anderen laufenden Schulaktivitäten eine zentrale Rolle bei Überlegungen der Verstetigung. Allerdings war in den Befragungen noch unklar, ob sich dafür noch ausreichend Beteiligte finden, um ein dauerhaft handlungsfähiges und einflussreiches Gremium zu bilden. Der Umfang der Weiterführung der Projektimpulse wird nach Einschätzung einiger Befragter auch davon abhängen, ob weitere finanzielle Mittel bereitgestellt und Anreize für die Aktiven geschaffen werden können. Bei einigen Aktiven besteht zudem der Wunsch nach weiterer Zusammenarbeit mit externen Fachkräften, um die Projektimpulse dauerhaft zu verstetigen. Eine Verstetigung der Projektimpulse zeichnet sich in den Teilnehmer-Befragungen vor allem auf der Ebene einzelner Projektinhalte ab, die durch Umsetzung attraktiver, d.h. unmittelbar ergiebiger Einzelinterventionen fortgeführt werden sollen. An allen Schulen ist die Verknüpfung mit bestehenden Schulaktivitäten geplant; wie diese umgesetzt werden soll, war jedoch nicht immer klar erkennbar. Der Stand der Verstetigung und Institutionalisierung kann somit durch ein Bild der Unsicherheit an einigen Schulen charakterisiert werden, wie weit die Kapazitäten und Ressourcen der Schule ausreichen, die Impulse des Projekts strukturell dauerhaft zu verankern und fortzuführen.

# 10 Gesamtbild

## 10.1 Leistungen

Das Projekt hat an allen drei Schulen eine zum Teil umfangreiche Palette von Teilschritten und Aktivitäten entfaltet. Es hat in seinen wichtigsten Zielsetzungen **positive Veränderungen** an den beteiligten Schulen in Richtung auf mehr Wohlbefinden und Gesundheit bewirkt und die Entwicklung einer kooperativen, partizipativen Schulkultur unterstützt. Die einzelnen Methoden der Prozess- und Ergebnisevaluation und ihre Triangulation zeigen, dass diese Veränderungen auf die Durchführung des Projekts zurückzuführen sind (natürlich in Interaktion mit den Anstrengungen und der Motivation aller Beteiligter). Die wichtigsten nachweisbaren Veränderungen sind folgende:

1. Das **Schulklima** hat sich leicht aber signifikant verbessert, die Schule muss im Erleben aller drei Gruppen weniger Verweise und Bestrafungen einsetzen, Streit und Aggressionen treten seltener auf, das Gefühl von Zusammenhalt ist gewachsen, die Bereitschaft zu Kompromiss und Gespräch hat deutlich zugenommen. Das Projekt hat auf einen Rückgang eskalierender oder gewalthafter Umgangsformen hingewirkt und alternative Fähigkeiten zur Konfliktbearbeitung vermittelt oder gefördert.
2. Das Projekt hat einen **Perspektivenwechsel** bei den Beteiligten aller Gruppen unterstützt, die eigene Schule als eine für Gesundheit und Wohlbefinden wichtige, zusammenhängende Lebenswelt zu verstehen. Die Arbeit im Gesundheitszirkel und die Beteiligung an Einzelaktivitäten hat den Beteiligten ermöglicht, ermutigende Erfahrungen mit Projektarbeit (z.B. Befragungen, Auswahl aussichtsreicher Schritte) und der aktiven, konkreten und erfolgreichen Selbstgestaltung dieser Lebenswelt zu sammeln. Insbesondere für die Schüler/-innen ergaben sich neue Möglichkeiten und Erfahrungen von Teilhabe und Verantwortung.
3. **Teilnahme fördert das Wohlbefinden.** Zwischen der Akzeptanz des Projekts und seiner Teilaktivitäten und der berichteten Wirksamkeit bestehen (schwache) Zusammenhänge. Die aktiv am Projekt beteiligten Teilgruppen profitieren also mehr. Insbesondere erlebten Schüler/-innen die Schule positiver, die sich an Teilschritten aktiv beteiligt haben. Von gelungenen Teilaktivitäten gingen Ermutigung und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit aus (Empowerment).
4. Diese positiven Veränderungen des Konfliktverhaltens und der Schulkultur werden aus **allen drei befragten Gruppen** berichtet. Die größte Zufriedenheit mit der Projektgestaltung und die höchste Wirkungserwartung zeigte sich bei den Lehrkräften, gefolgt von Eltern, also bei den Erwachsenen. Da Teile der Zielgruppen nicht alle einzelnen Aktivitäten mit dem Gesamtprojekt in enge Verbindung brachten (vgl. 10.2), dürften sie die Leistungen und Effekte des Projekts dabei noch unterschätzt haben.
5. Das Projekt hat **Ansätze zur Strukturbildung und Verstetigung für Gesundheitsförderung** an allen Schulen geschaffen: Einrichtung und Arbeitserfahrungen mit dem Gesundheitszirkel, Schritte zur Verankerung von Gesundheit als Leitthema der Schule, Erfahrungen mit Befragungen zu Wohlbefinden, Bedürfnissen und Wünschen, weitergeführte Teilprojekte u.a.m.
6. Das Projekt hat durch eine Ausgangsbefragung mit hoher Beteiligung **hohe Bekanntheit** des Gesamtvorhabens schon zu Beginn erreicht.
7. Es hat **Gesundheit bei den Schüler/-innen als spannendes Themenfeld verankert,** diese schlagen viele weitere Gesundheitsthemen vor, deren Bearbeitung sie sich in der Schule wünschen.
8. Das ist eine erfreuliche Gesamtleistung, weil nach den Befunden der Verankerungsmessung in den Schulen die **Belastungen über den bundesweiten Vergleichswerten** liegen. In diesen Schulen also nach wie vor erhöhter Bedarf an Prävention und Gesundheitsförderung. Die Nachbefragung zeigt auch, dass die wichtigsten Zielebenen des Projekts (Stressreduktion und Konfliktprävention) nach wie vor zentrale Themen bilden.

## 10.2 Schwierigkeiten

Daneben zeigen die Befunde jedoch auch **Einschränkungen der Wirksamkeit und Hürden im Projektverlauf:**

- Die positiven **Effekte sind gering** oder schwach bis mittelgroß, viele Indikatoren haben kaum oder nicht signifikant reagiert. Die Beurteilung des Projekts und seiner Wirkungen durch die Zielgruppen in der direkten Veränderungsmessung liegen im mittleren Skalenbereich. Auch bei den Multiplikatoren wurde in Interviews eine Skepsis hinsichtlich der Ausprägung und Dauerhaftigkeit der Wirkungen deutlich. Die Wirksamkeit vieler Einzelaktivitäten ist nicht gesichert. Einige genießen hohe Akzeptanz und können der Bekanntheit und Popularität des Projekts nützen (Schuldisco oder –fest), werden aber für relativ unwirksam gehalten, andere sind nicht für alle Zielgruppen wirksam.
- Es traten sogar negative, **nicht beabsichtigte Veränderungen** in einzelnen Zieldimensionen ein: das Schüler-Lehrer-Verhältnis hat sich aus der Sicht der Schüler/-innen leicht verschlechtert, sie berichten ganz leicht häufiger von Vandalismus, und gesundheitliche Risikomuster bei ihnen haben zugenommen, teilweise deutlich (Tabak!). Diese Verschlechterungen sind allerdings gut erklärbar als Auswirkung des Alters (Einstiegsalter für das Rauchen) und der mit der Adoleszenz verbundenen expansiven Verhaltensmuster und der Erwartungen, als gleichrangige Persönlichkeit ernst genommen zu werden. Das Projekt war nicht dafür gedacht und konzipiert, gezielt einzelne gesundheitliche Probleme (Indikationen) zu bearbeiten. Die Verschlechterungen im erlebten Kontakt zu den Lehrer/-innen können zudem auf eine Sensibilisierung für das Schulklima durch das Projekt hinweisen; denn sie bringen indirekt einen Anstieg im Wunsch nach sozialer Unterstützung durch wichtige Personen zum Ausdruck. Die Schulen sollten daher das Prinzip der Partizipation und Verständigung aller Gruppen weiterhin ernst nehmen und den Schüler/-innen deutlich machen, dass ihre Bedürfnisse ernst genommen werden. Sie sollten weiter die Wahrnehmungsweisen von Teilgruppen (Jungen, Schüler/-innen aus nichtdeutschsprachigen Familien) aufmerksam beobachten, weil diese Schule in je besonderer Weise als Belastung erleben (können).
- Das Projekt hatte Schwierigkeiten, seine **Sichtbarkeit sicherzustellen**. Trotz des Starts mit hoher Bekanntheit wurden viele Teilschritte nach den Daten der Abschlussbefragung nicht klar mit dem Gesamtprojekt in Verbindung gebracht und von ihm unabhängig beurteilt. Dies verweist auf eine kurzfristige, baukastenartige Nutzenperspektive bei den Zielgruppen: Attraktive Teilschritte wurden häppchenweise als ‚Goodies’ mitgenommen, aber diese Erfolge führten nicht zu gesteigertem Engagement der gesamten Zielgruppen für das Projekt als ganzes, und hinsichtlich der Wirksamkeit und Verstetigung des Projekts bestand bei Teilen der Zielgruppen trotzdem weiterhin Skepsis. Die Schulen als Gesamtorganisationen benötigen einen eigenen ‚Kompass’ zur Beurteilung der fachlichen und organisatorischen Leistungen eines Ansatzes Gesundheitsfördernder Schule und auch ihrer eigenen Leistungen bei der Umsetzung der zahlreichen realisierten Teilschritte. Für die Entwicklung dieses Orientierungsrasters ist Zeit erforderlich. Ist ein solcher Kompass, ein solches Orientierungsraster noch im Entstehen begriffen, können bei Teilen der Zielgruppen partikulare Sichtweisen fortbestehen, z.B. ‚Konsumhaltungen’ gegenüber externen finanziellen Zuschüssen an die Schulen oder dem individuellen Nutzen von Teilschritten, und ‚Verantwortungsbahnhöfe’ (Beteiligte an den Schulen treffen Entscheidungen, erwarten aber die Umsetzung durch die Projektleitung und externe Ressourcen, halten sich unter Zeitdruck nicht alle verbindlich an Absprachen, so dass Teilaufgaben nicht erledigt werden, usw.). Für diese organisationskulturellen Entwicklungsprozesse ist offenbar erheblicher Zeitumfang einzuplanen.
- Für das Projekt wurde **vor allem eine Kerngruppe** von Personen gewonnen, die für die Projektangebote aufgeschlossen sind und davon auch profitieren. Dieses Ausgehen von Kerngruppen hatte zwei Hauptursachen: einerseits die Projektgestaltung gemäß Setting-Ansatz. Er sieht vor, zu-

nächst einen arbeitsfähigen Gesundheitszirkel in Gang zu setzen, um später weitere Beteiligte zu gewinnen. Andererseits kann nicht angenommen werden, dass alle Mitglieder der Zielgruppen sich sofort in gleichem Umfang für Gesundheitsthemen gewinnen lassen. Die Interviews über den Projektverlauf, auber auch die in der Nachbefragung halbierte Rücklaufquote zeigten, dass nicht bei allen Organisationsmitgliedern hohes Interesse am Projekt gesichert ist. Zugleich werden mit wachsender Leistungsfähigkeit des Gesundheitszirkels auch Konflikte zwischen und innerhalb der Zielgruppen deutlicher:

- Trittbrettfahrerfrage: Innerhalb der Teilgruppen sind die Aktiven die Pioniere für die Passiven. Solche ungleiche Beteiligung kann Teilschritte untergraben, aber auch die Motivation der Pioniere. So wurde die bei den Schüler/-innen sehr gut bewertete Klassenarbeitsterminplanung nur langsam von einigen Lehrkräften akzeptiert und zum Befragungszeitpunkt immer noch unterlaufen.
- Verteilungsfragen: Konflikte treten auf, wenn Wohlbefinden für eine Gruppe Einschränkungen für eine andere bedeutet. Das verdeutlichen z.B. die Teilschritte Schließung des Lehrerzimmers oder Stillarbeitsphasen im Schulbüro: Vom Schulpersonal sehr begrüßt, führten sie bei den Schüler/-innen zum Gefühl von Ausschluss und Enttäuschung.
- Verstetigungsfragen: Viele Beteiligte waren zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung noch skeptisch, ob das Projekt beim erforderlichen Aufwand, den benötigten vielgestaltigen Kompetenzen und Spezialkenntnissen über verfügbare Interventionen und Vorgehensweisen und den Mitteln für weitere Strukturverbesserungen ohne Unterstützung von außen stabil weitergeführt werden kann. Einige Befragte und auch Schulleitungen schlugen vor, den besonderen Einsatz der Koordinator/-innen bzw. Aktiven in solchen Projekten als Dienstaufgaben mit entsprechenden Zeiten anzuerkennen. Kommt eine größere ‚krititische Masse’ von kontinuierlich Aktiven zusammen, so gelingt eine arbeitsteilige Lösung der bislang nur durch externe Unterstützung zu leistenden Aufgaben leichter.

Zur angemessenen Bearbeitung dieser Fragen sind die Erfolgsfaktoren Transparenz aller Schritte und Handlungsmöglichkeiten und ihrer Konsequenzen einerseits, Herstellung von Passung zu den besonderen örtlichen Bedingungen, vor allem durch Partizipation, sehr wichtig.

- Das Projekt wurde mit Aufgaben der **Organisationsentwicklung für die ganze Schule** konfrontiert. Für die Durchführung eines solchen Projekts sind handlungsfähige Kommunikationsnetze und Entscheidungsgremien in einer Organisation erforderlich, die alle wichtigen Zielgruppen erreichen und einbinden. Ein wichtiger Erfolgsfaktor dafür ist ein gut funktionierendes kommunikatives Netzwerk, das alle Gruppen partizipieren lässt und dadurch in kooperative Planungs- und Entscheidungsabläufe einbindet (Edelstein, 1999). Wenn eine Schule erst dabei ist, solche Netze auszubauen oder das Projekt nicht von Beginn an in den Netzen selbst breit verankert war, dann ist ein erheblicher kommunikativer und zeitlicher Aufwand erforderlich, um ein solches Projekt umzusetzen. Nicht alle beteiligten Schulen verfügten eingangs über gut eingespielte informelle Kommunikationsnetze und handlungsfähige Kooperationsstrukturen, auf die ein Gesundheitszirkel sich stützen konnte, bzw. diese Netze waren durch andere Vorhaben und Aufgaben ausgelastet und absorbiert. Zudem hatten Teile der schulischen Gruppen stark ausgeprägte Output-Erwartungen (u.a. sehr rasche Veränderungen, extrem effiziente und unaufwendige Umsetzung, plötzliches und umfassendes Engagement aller Schulmitglieder, leicht greifbare Ergebnisse, erhebliche Mengen frei verfügbarer Finanzzuschüsse). Dadurch geriet das Projekt eingangs in mehrere Schwierigkeiten, für die aber aufgrund der gesammelten Erfahrungen künftig nun leichter Lösungen gefunden werden können:
  - ein Steuerungs-Partizipations-Dilemma (s.o.). Zur Lösung ist wichtig, ob künftig die Beteiligung vieler Personen an den Aktivitäten zur Verminderung der Arbeitsbelastung des Kernkreises gelingt.

- divergierende Erwartungen der Beteiligten (s.o.). Zur Lösung ist wichtig, ob künftig die Erwartungen aller Beteiligten transparent gemacht und integriert werden können, insbesondere hinsichtlich einer gleichberechtigten Partizipation aller Gruppen, auch der Schüler/-innen, wenigstens an Teilaktivitäten, und hinsichtlich externer Ko-Finanzierungen.
- Sichtbarkeit: Ein Projekt muss offenbar erhebliche Anstrengungen unternehmen, als Gesamtvorhaben an den Schulen präsent zu sein, weil alle positiven Effekte eher den konkreten Teilschritten zugeschrieben wurden. Zur Lösung ist wichtig, ob künftig Gesundheit als gemeinsames Anliegen in den Schulen dauerhaft präsent bleibt.

- Die **Einzelaktivitäten sind wichtig aber schwer zu steuern:** Sie sind erforderlich, um viele Teile der Zielgruppen mit unterschiedlichen Angeboten, Arbeitsformen und Bedürfnissen zu erreichen. Einige hätten aus Sicht der Befragten in der Durchführung optimiert werden können. Ihre Auswahl und Wirkungsabschätzung ist aber schwierig. Anfangs muss die Auswahl von Teilschritten auch unter Gesichtspunkten zeitlichen Aufwands und rascher, greifbarer Teilerfolge vorgenommen werden, um weitere Teilnehmer/-innen für das Projekt zu begeistern. Manche Teilaktivitäten wirkten wie ein Aha-Erlebnis für die Zielgruppen; kommt z.B. eine Schulhofgestaltung in Gang, so kann das wie ein gut sichtbares Signal für die Nützlichkeit des Projekts wirken und weitere Beteiligte gewinnen. Andere Teilaktivitäten hatte eine Reihe begleitender (generischer) Wirkungen in der gewünschten Richtung. Eine breite Palette von Teilschritten ist auch wichtig zur Ansprache von sonst desinteressierten oder entmutigten Teilgruppen. Zugleich kosten sie Zeit und Energie. Daher ist nicht allein die Umsetzung von Star-Programmen wichtig, sondern eine Palette verschiedener, auch kurzfristig attraktiver Angebote, die auf die besonderen Bedingungen der Schule zugeschnitten ist. Dafür sind zeitnahe Sondierungen bei den Zielgruppen und eine gezielte Auswahl besonders geeigneter Maßnahmen sowie begleitend Akzeptanz- und Wirkungsbeobachtungen sinnvoll. Es ist beim jetzigen Stand der Verstetigung unsicher, ob die Schulen diese Aufgaben von sich aus vollständig übernehmen können.
- Zugleich zeigt sich ein Problem der Dosis. Da die Akzeptanz für die erlebten Wirkungen wichtig war und der Gesundheitszirkel Vorhaben und Anliegen aller Gruppen in der Schule bearbeiten musste, war die **Beschränkung auf drei Klassenstufen** mit Einschränkungen der Dosis, Sichtbarkeit und Wichtigkeit des Projekts verbunden, obwohl wesentliche Aufgaben der Eingangsphase dadurch nicht leichter wurden.

## 10.3 Wie weiter an den Schulen?

Praktische Empfehlungen an eine vielschichtige Organisation wie eine Schule sind von außen nur vorsichtig möglich. Zudem zielt Gesundheitsfördernde Schule ja gerade auf die Einführung schuleigener Verfahren zur Bestimmung und Erreichung der vorrangigen eigenen Gesundheitsziele.

Der Stand der Verstetigung an den Schulen ist von einer gewissen Unsicherheit über weitere Schritte mit und in Prävention und Gesundheitsförderung bestimmt (Wunsch nach weiterer externer Unterstützung, Ressourcen, Zuwendungen, ungleiche Beteiligung der Gruppen und Teilgruppen an den Schulen, Weiterführung vor allem auf der Ebene spezifischer Gesundheitsthemen). Wichtig in diesem Stadium der Ungewissheit sind folgende Ergebnisse der Evaluation:

1. Gesundheitsförderung wirkt, aber nicht von heute auf morgen. Die angestrebte Entwicklung der gesamten Organisationskultur ist – wie jedes Vorhaben des Change Management in vergleichbaren Großunternehmen – schwierig und höchst anspruchsvoll. Erfolge und Wirkungen stellen sich nur schrittweise ein; sie sind aber erreichbar, wie die Veränderungsmessungen belegen. Die Schulen sollten den Projektverlauf als einen Schritt langfristiger Entwicklungsprozesse sehen. die erzielten Erfolge ernst nehmen und mit kontinuierlicher Arbeit an ihren Zielen festhalten.

2. Künftig wird den Schulen die Wahl und Umsetzung der Umgestaltungsschritte leichter fallen, sie werden mit weniger Einsatz mehr Wirkungen erreichen. Die Teilnehmer/-innen sind durch diese Projekterfahrungen zu Expert/-innen der Gesundheitsförderung und der Schulentwicklung in ihrem Haus geworden oder auf dem Weg dahin.
3. Dennoch steigen mit den ersten Veränderungen auch die Ansprüche und Erwartungen (z.B. auf mehr Partizipation, was wiederum höheren Abstimmungsbedarf bedeutet, bis alle schulinternen Abläufe neu eingepegelt sind). Mit höherer Sichtbarkeit und größerem Einfluss eines solchen Projekts ist im Laufe der Weiterentwicklung von Schule auch mit neuen Konflikten zu rechnen. Man kann es nicht immer allen recht machen, doch haben die Schulen schon Erfahrungen im Umgang mit einem solchen Projekt.
4. Der Wunsch nach weiterer externer Unterstützung zeigt ein bedachtes, realistisches Urteil und die Souveränität, alle verfügbaren Kenntnisse und Kompetenzen für die eigene Organisation nutzbar zu machen. Zu empfehlen sind daher Hilfen für die Bereitstellung externer Reflexionspartner, Beratung, kollegiale Intervision und Vernetzung der aktiven Schulen und die Unterstützung beim Kennenlernen geeigneter weiterer Teilschritte. Da die im Projekt aktiven Personen wenigstens teilweise über hohe Bildung verfügen, sind die Möglichkeiten des Internet eine attraktive Informationsquelle und Verständigungsform.
5. Gesundheitsfördernde Schule braucht eine unterstützende, partizipative Organisationskultur. Erstens ist soziale Unterstützung eine wichtige Quelle von Gesundheit. Zweitens gewährleistet Partizipation am besten eine gute, zielgerichtete Abstimmung der wichtigsten Ziele und die Integration aller Bedürfnisse und Erwartungen. Drittens ermöglicht sie Arbeitsteilung und dadurch individuelle Arbeitsentlastungen aller Beteiligter bei der Umsetzung neuer Gesundheitsgewinne. Die Schulen müssen in den nächsten Schritten dafür sorgen, die Wegbereiter und Pioniere ihrer Gesundheitsförderung besser zu unterstützen, indem sie Aufgaben gleichmäßiger verteilen. In den Kollegien ist ein kollegiales Klima von größter Bedeutung, das in Erfahrungskreisläufen von Vertrauen, Unterstützung, Partizipation, Gemeinsamkeit und Erfolgen an solchen Projekten wachsen kann. Alle Schüler/- innen sollten eingebunden und als Partner ernst genommen werden. Sie können dann einen Teil der Arbeitsaufgaben übernehmen und dabei kommunikative und soziale Kompetenzen ausbilden, zudem technische Fertigkeiten wie z.B. Recherche oder Veranstaltungsorganisation. Dafür sind alters- und interessegemäße Formen von Mitentscheidung wichtig, und die Beschränkung des Projekts auf drei Klassenstufen ist zu überdenken.

# 11 Literatur


AG-SpiK. (2003). *Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Krankenkassen. Gemeinsame und einheitliche Handlungsfelder und Kriterien der Spitzenverbände der Krankenkassen zur Umsetzung von § 20 Abs. 1 und 2 SGB V vom 21. Juni 2000 in der Fassung vom 12. September 2003*. Bergisch Gladbach: IKK-Bundesverband.

AG-SpiK. (2004). *Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Krankenkassen, Bundesverband der Unfallkassen, Beratende Kommission der Spitzenverbände der Krankenkassen für Primärprävention und betriebliche Gesundheitsförderung (Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Bundesvereinigung für Gesundheit, Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften). Empfehlungen zur Gesundheitsförderung in Schulen*. Bergisch Gladbach, München: Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Krankenkassen, Bundesverband der Unfallkassen.

AG-SpiK. (2006). *Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Krankenkassen. Leitfaden Prävention. Gemeinsame und einheitliche Handlungsfelder und Kriterien der Spitzenverbände der Krankenkassen zur Umsetzung von § 20 Abs. 1 und 2 SGB V vom 21. Juni 2000 in der Fassung vom 10. Februar 2006*. Bergisch Gladbach: IKK-Bundesverband.

Ahrens, H. J. & Schreiner-Kürten, K. (2006). Schulen auf dem Weg zur gesunden und gesundheitsförderlichen Lebenswelt. Krankenkassenengagement am Beispiel der AOK. *Prävention und Gesundheitsförderung, 1*(1), 72-77.

Baric, L. & Conrad, G. (1999). *Gesundheitsförderung in Settings: Konzept, Methodik und Rechenschaftspflichtigkeit zur praktischen Anwendung des Settingsansatzes der Gesundheitsförderung*. Werbach-Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.

Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Berlin etc.: Springer.

Büssing, A. u. G., Jürgen. (1999). Tätigkeits- und Arbeitsanalyseverfahren für das Krankenhaus (TAA_KH). In I. f. A. u. O. H. AG (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren* (Bd. Mensch Technik Organisation - MTO Band, S. 465 - 494). an der ETH Zürich: Dunckel, Heiner (Hrsg).

Campbell, M., Fitzpatrick, R., Haines, A., Kinmonth, A. L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D.et al. (2000). Framework for design and evaluation of complex interventions to improve health. *BMJ, 321*(7262), 694-696.

Denman, S., Moon, A., Parsons, C. & Stears, D. (2002). *The Health Promoting School: Policy, Research and Practice*. London, New York: Routledge-Falmer.

Eccles, M., Grimshaw, J., Campbell, M. & Ramsay, C. (2003). Research designs for studies evaluating the effectiveness of change and improvement strategies. *Qual Saf Health Care, 12*(1), 47-52.

Edelstein, W. (1999). Bedingungen erfolgreicher Schultransformation. In E. Risse & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Festschrift für Rainer Brockmeyer* (S. 119-132). Neuwied: Luchterhand.

Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Francisco, V. T., Butterfoss, F. D. & Capwell, E. M. (2001). Key Issues in Evaluation: Quantitative and Qualitative Methods and Research Design. *Health Promot Pract, 2*(1), 20-23.

GESIS & ZA. (1999). *Zentralarchivs für empirische Sozialforschung (ZA). Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen 1998/99 (Qualifikation und Berufsverlauf). Datensatz ZA 3379*. Köln: Universität zu Köln.

GesundLernen. (2005). Deutsches Forum Prävention und Gesundheitsförderung. GesundLernen in Kindertagesstätten und Schulen. 2. Kongress des Deutschen Forums Prävention und Gesundheitsförderung. 25. und 26. Oktober 2005 in Berlin. Veranstaltet vom Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (BMGS) und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Tagungsband. Berlin: Gesellschaft für Versicherungswissenschaft und -gestaltung, Köln.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern etc.: Huber.

Goldapp, C. & Mann, R. (2004). Zur Datenlage von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen. *Prävention, 27*(1), 12 - 17.

Häder, M. (2000). *Die Expertenauswahl bei Delphi-Befragungen* (No. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 5). Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

HAG. (2003). Projekt im Setting Schule. Spannende Schule - entspanntes Miteinander. Konzept: Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e.V.

Hanewinkel, R. & Wiborg, G. (2002). Primär- und Sekundärprävention des Rauchens im Jugendalter: Effekte der Kampagne „Be Smart - Don’t Start“. *Gesundheitswesen, 64*, 492-498.

Heyse, H. (2004). Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen Folgen Lösungen* (S. 223-238). Stuttgart: Schattauer.

Hitzler, R. (1994). Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch - zur Einleitung. In R. Hitzler, A. Honer & C. Maeder (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 13-30). Opladen: Westdt. Verlag.

Hohmann, U. (2002). Kooperative Qualitätsentwicklung als Gegenstand partizipativer Interventionsforschung. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 170 - 200). Bern etc.: Hans Huber.

Hurrelmann, K. (2002). Psycho- und soziosomatische Gesundheitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 45*(11), 866-872.

Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.). (2003). *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation (WHO)*. Weinheim: Juventa.

Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. doi:10.1026//0033-3042.53.4.159. *Psychologische Rundschau, 53*(4), 159-169.

IPC. (2002). *International Planning Committee (IPC), European Network of Health Promoting Schools. Second workshop on practice of evaluation of the Health Promoting School – models, experiences and perspectives. Nottwil, Switzerland, 21-24 September 2001. WHO Regional Office for Europe, European Commission, Council of Europe* Verfügbar unter: http://www.euro.who.int/document/e77088.pdf [10.09.2004].

Jack, L., Mukhtar, Q., Martin, M., Rivera, M., Lavinghouze, S. R., Jernigan, J.et al. (2006 Jan.). Program evaluation and chronic diseases: methods, approaches, and implications for public health. *Prev Chronic Dis [serial online]. http://www.cdc.gov/pcd/issues/2006/jan/05_0141.htm [28.12.2005], 3*(1), 1-7.

Jeacocke, D., Heller, R., Smith, J., Anthony, D., Williams, J. & Dugdale, A. (2002). Combining quantitative and qualitative research to engage stakeholders in developing quality indicators in general practice. *Aust Health Rev, 25*(4), 12-18.

Kleining, G. (1994). *Qualitativ-heuristische Sozialforschung: Schriften zur Theorie und Praxis*. Hamburg-Harvestehude: Fechner.

Kleining, G. (1995). *Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Lehrbuch entdeckende Sozialforschung, Bd. 1*. Weinheim: Beltz.

Kleining, G. & Witt, H. (2000, Januar). Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel [19 Absätze]. 1(1). http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kleiningwitt-d.htm (10.10.2005). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1*(1).

Kliche, T., Kawski, S. & Koch, U. (2004). Evaluation - Das Beispiel Schulische Gesundheitsförderung. *Public Health Forum, 12*(45), 9-10.

Körner, M. & Bengel, J. (2005). Teamanalyse und Teamentwicklung als Maßnahmen des Qualitätsmanagements in der stationären medizinischen Rehabilitation. *Prävention und Rehabilitation, 17*(4), 154-163.

Langness, A., Richter, M. & Hurrelmann, K. (2005). Gesundheitsverhalten im Jugendalter: Ergebnisse der internationalen „Health Behaviour in School-aged Children”-Studie. *Gesundheitswesen, 67*(6), 422-431.

Lee, A., Cheng, F. F. K. & St Leger, L. (2005). Evaluating health-promoting schools in Hong Kong: development of a framework. *Health Promot. Int., 20*(2), 177-186.

Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (1998). Die Binnenevaluation von Gesundheitsförderungsprogrammen: Ein vernachlässigtes Forschungsfeld. *Empirische Pädagogik, 12*(4), 381-397.

Markham, W. A. & Aveyard, P. (2003). A new theory of health promoting schools based on human functioning, school organisation and pedagogic practice. *Social Science & Medicine, 56*(6), 1209-1220.

Meierjürgen, R. (2003). Schulische Gesundheitsförderung durch die GKV. Aufgaben und Handlungsfelder. *Prävention, 26*(3), 72-76.

Morfeld, M. & Wirtz, M. (2006). Methodische Ansätze in der Versorgungsforschung. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 49*(2), 120-129.

Müller, M. J. & Danielzik, S. (2005). Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen. In U. Walter (Hrsg.), *KKH Kaufmännische Krankenkasse & MHH Medizinische Hochschule Hannover, Abteilung für Sozialepidemiologie, Sozialmedizin und Gesundheitssystemforschung: Weißbuch Prävention! HERZgesund? Jahresreport der KKH 2004* (S. 112-116). Hannover: KKH Kaufmännische Krankenkasse & MHH Medizinische Hochschule Hannover.

Naidoo, J. & Wills, J. (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung. Umfassend und anschaulich mit vielen Beispielen und Projekten aus der Praxis der Gesundheitsförderung. Hrsgg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.

Nilsson, L. & Nilström, B. (1998). *Learning as a Health Promoting Process - the salutogenic interpretation of the Swedish curricula in state education. Internet Journal of Health Promotion* Verfügbar unter: http://www.rhpeo.org/ijhp-articles/1998/14/index.htm.].

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl.* Weinheim: BeltzPVU.

Paton, K., Sengupta, S. & Hassan, L. (2005). Settings, systems and organization development: the Healthy Living and Working Model. *Health Promot. Int., 20*(1), 81-89.

Paulus, P. (2003a). Schulische Gesundheitsförderung. In Bundeszentrale_für_gesundheitliche_Aufklärung, P. Franzkowiak, L. Kaba-Schönstein, M. Lehmann & P. Sabo (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. 4. erw. u. überarb. Aufl.* (S. 200-202). Schwabenheim a.d. Selz: Fachverlag Peter Sabo.

Paulus, P. (2003b). Schulische Gesundheitsförderung - vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule. In K. Aregger & U. P. Lattmann (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Schule - eine Utopie? Konzepte - Praxisbeispiele - Perspektiven* (S. 92-116). Luzern: Sauerländer.

Paulus, P. & Brückner, G. (Hrsg.). (2000). *Wege zu einer gesünderen Schule*. Tübingen: DGVT-Verlag.

Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften /VVA.

Raasch, C. & Coy, P. (1997). Mitarbeiterbefragungen steigern die Arbeitsqualität. *Führen und Wirtschaften im Krankenhaus, 4*(342-344).

RKI. (1998). *Bundesgesundheitssurvey. Datensatz*. Berlin: Robert-Koch-Institut.

Roggenbach, B. (2005). Es tut sich was: Schulen in Bewegung! *Stadtpunkte. Aktuelle Informationen der HAG zur Gesundheitsförderung in Hamburg, 2005*(3), 12-13.

Roggenbach, B. (2006). Gesundheitsbildung im Setting Schule: Spannende Schule - entspanntes Miteinander. In H. Kühne & A. Schlüster (Hrsg.), *Bildung für Gesundheit - gemeinsam Zukunft gestalten. Bundesweite Fachtagung für Programmverantwortliche an Volkshochschulen. 12. und 13. Dezember 2005, Dortmund. Tagungsdokumentation*. Leinfelden-Echterdingen, Berlin: DVV.

Rosenbrock, R. (2005). Betriebliche Gesundheitsförderung - Elemente und Stufen der Umsetzung. In DNGFK & G. Conrad (Hrsg.), *9. Nationale Konferenz des Deutschen Netzes Gesundheitsfördernder Krankenhäuser gem.e.V. vom 22. bis 24. September 2004 in Prien am Chiemsee. Konferenzdokumentation* (S. 11-19). Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.

Schnabel, P.-E. (2004). Gesundheitsförderung in Familien und Schulen. In K. Hurrelmann, T. Klotz & J. Haisch (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 281-292). Bern etc.: Hans Huber.

Schubert, I., Horch, K., Kahl, H., Köster, I., Meyer, C. & Reiter, S. (2004). *Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. Berlin: Robert Koch Institut, Statistisches Bundesamt.

Schwabe, U., Bernhardt, I., Häberer, H., Hampe, H., Lahne, H., Nitzsche, C.et al. (2004). *Audit Gesunde Schule. Ein Leitfaden. Version 3 vom 30.06.2004. Herausgegeben von der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e.V.* Magdeburg: Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e.V.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (2001). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. 1999, korrigierte Web Version, 2001. http://web.fu-berlin.de/gesund/schulen/skalen.htm*. Berlin: FU Berlin, Gesundheitspsychologie.

Sechrest, L. & Figueredo, A. J. (1993). Program evaluation. *Annual Reviews of Psychology, 44*, 645 - 674.

St Leger, L. (2005). Questioning sustainability in health promotion projects and programs. *Health Promot. Int., 20*(4), 317-319.

St.Leger, L. & Nutbeam, D. (1999). Effective health promotion in schools. In IUHPE (Hrsg.), *The Evidence of Health Promotion Effectiveness. Shaping Public Health in a New Europe. A Report for the European Commission by the International Union for Health Promotion and Education. Part II* (S. 110-122). Brussels, Luxembourg: International Union of Health Promotion and Education / ECSC-EC-EAEC.

Stewart Burgher, M., Barnekow Rasmussen, V. & Rivett, D. (1999). *The European Network of Health Promoting Schools - the alliance of education and health. ENHPS. http://euro.who.int/document/e62361.pdf*. Copenhagen: WHO Europe - International Planning Committee (IPC).

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union.

van Dick, R. (1999). *Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg/Lahn: Tectum-Verlag.

van Dick, R., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46*, 55-64.

Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA-Information, 29*(57), 28-60.

Weber, A. (2002). Lehrergesundheit - Herausforderung für ein interdisziplinäres Präventionskonzept. *Gesundheitswesen, 64*(2), 120-124.

Wholey, J. S., Hatry, H. P. & Newcomer, K. E. (Hrsg.). (2004). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Windel, I. (2004). Gesund lernen und lehren. *Public Health Forum, 12*(45), 27-28.

Windel, I. (2005). Gesund leben lernen - Gesundheitsmanagement in Schulen. Schulische Gesundheitsförderung unter besonderer Berücksichtigung sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler. *Gesundheitswesen, 67*(2), 137-140.

Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

# Prozess- und Ergebnisevaluation des Projekts "Spannende Schule - entspanntes Miteinander. Gesundheitsförderung im Schulalltag durch konstruktive Stress- und Konfliktbewältigung" der Hamburgischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung (HAG):

## Abschlussbericht, 15. April 2006

### Teil II: Methoden und Tabellen

# 12 Anhang: Vorgehen

## 12.1 Datenerhebung zur quantitativen Prozess- und Ergebnisevaluation

Die Ersterhebung wurde mit einem selbst entwickelten Fragebogeninstrumentarium (je ein Fragebogen für Eltern, Lehrkräfte und Schüler/-innen) mit Anschreiben durch die Projektleitung und die Koordinationskreise des Projekts an den Schulen durchgeführt. Die Abschlussbefragung wurde im November 2005 mit einem vom UKE entwickelten Instrumentarium (Fragebögen für alle drei Gruppen) mit Anschreiben von den Projektgruppen der Schulen verteilt, eingesammelt und zurückgesandt.

Zur Vereinfachung gegenüber der Eingangserhebung werden nur zwei Varianten erstellt: ein Schülerfragebogen und ein Fragebogen für Erwachsene (Eltern, Kollegien, Schulleitungen sowie anderes Personal). Die Bögen umfassen:

- Fragen aus der Eingangsbefragung, die einen Vorher-Nachher-Vergleich ermöglichen.
- Kurzskalen zur Wirkungsabschätzung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen (Generisches Instrument zur Messung von Akzeptanz, Brauchbarkeit und Impact).
- Fragen zur rückblickenden Einschätzungen von Sichtbarkeit, Aufwand, Nutzen / persönlichen Konsequenzen und Verlauf des Projekts (subjektiver Vorher-Nachher-Vergleich). Diese Fragemodule müssen neu entwickelt werden.
- Referenz-Items aus den Evaluationsinstrumenten der Spitzenverbände der Krankenkassen zur GFS („gesund leben lernen“) und normierten Datensätzen;
- Halboffene Fragen nach Gesamteindruck, Vorschlägen und Zukunftswünschen.

Veränderungen in der Schulstruktur und Verankerung der GFS erfasst ein Fragebogen aus dem bundesweiten Projekt „gesund leben lernen“. Dieser wird ggf. (in Absprache mit der HAG-Projektleitung und / oder den Befragten) um eine rückblickende Fragestellung ergänzt, um Verlaufsvergleiche anzustellen. Je Schule füllen Projekt- oder Schulleitung einen Bogen aus (ca. 30 Minuten).

Effektstärken wurden, basierend auf den Konventionen von Cohen (1988), folgendermaßen bewertet: kleine Effekte ab $eta^2 \geq .0099$, mittlere Effektstärke ab $eta^2 \geq .059$ und große Effekte ab $eta^2 \geq .138$.

## 12.2 Stichprobenbeschreibung und Rücklaufanalyse

In der Schülerstichprobe wurden zu beiden Untersuchungszeitpunkten soziodemographische Variablen erhoben. Diese Variablen waren Alter, Geschlecht, Klassenstufe und Muttersprache der Eltern, wobei die letzteren zwei Variablen zur Erstuntersuchung nicht vollständig ausgewertet wurden und daher keinen Vergleich ermöglichten. In den Lehrer- und Elternstichproben wurden ausschließlich zur Zweiterhebung die Variablen Alter und Geschlecht erhoben.

Im **Gymnasium Farmsen** wurden bei der Ersterhebung von 239 Schülern Fragebögen ausgefüllt. Diese Schüler waren durchschnittlich 13,82 Jahre alt und von ihnen 111 (46,4 %) männlich, bzw. 115 (48,1 %) weiblich. Von 8 (3,3 %) Schülern lagen keine Angaben zum Alter und von 13 (5,4 %) Schülern lagen keine Angaben zum Geschlecht vor. Bei der Zweiterhebung wurden 132 Fragebögen ausgefüllt. Das Durchschnittsalter der Schüler lag bei 13,37 Jahren. Von 6 (4,5 %) Schülern lagen keine Altersangaben vor. 50 (37,9 %) Schüler waren männlich, 80 (60,6 %) weiblich. 2 (1,5 %) Schüler haben ihr Geschlecht nicht angegeben. 53 (40,2 %) Schüler besuchten die 7., 39 (29,5 %) die 8. und 38 (28,8 %) die 9. Klasse. 2 (1,5 %) Schüler haben zu diesem Punkt keine Angaben gemacht. 106 (80,3 %) Schüler hatten deutsche Eltern, 9 (6,8 %) Schüler hatten einen deutschen und einen ausländischen Elternteil und 15 (11,4 %) Schüler hatten ausländische Eltern. Hier haben ebenfalls 2 (1,5 %) Kinder keine Angaben gemacht.

Im Gymnasium Farmsen haben zu T1 25, zu T2 30 Lehrer Fragebögen ausgefüllt. Sie waren zur Zweiterhebung durchschnittlich 46,88 Jahre alt, 18 (60,0 %) von ihnen männlich und 10 (33,3 %) weiblich. 5 (16,7 %) Lehrer haben ihr Alter nicht verraten und 2 (6,7 %) Lehrer haben keine Geschlechtsangaben gemacht.

Zur Ersterhebung wurden im Gymnasium Farmsen 200, zur Zweiterhebung 128 Elternfragebögen ausgefüllt. Zu T2 waren die Eltern durchschnittlich 42,29 Jahre alt. Von 10 (7,8 %) Eltern lagen keine Altersangaben vor. Das männliche Geschlecht wurde durch 17 (13,3 %) Personen, das weibliche durch 105 (82,0 %) Personen vertreten. 6 (4,7 %) der befragten Eltern haben ihr Geschlecht nicht angegeben.

In der **Schule Steinadler Weg** haben bei der Erstbefragung 179 Schüler Fragebögen ausgefüllt. Sie waren durchschnittlich 14,10 Jahre alt. 75 (41,9 %) Schüler waren männlich, 97 (54,2 %) weiblich. Ein Schüler hat keine Altersangabe und 7 (3,9 %) Schüler haben keine Geschlechtsangaben gemacht.

Zur Zweitbefragung wurden von den Schülern 81 Fragebögen ausgefüllt. Sie waren durchschnittlich 13,78 Jahre alt. Männlich waren 41 (50,6 %) Schüler, weiblich 37 (45,7 %). 4 (4,9 %) Schüler haben keine Alters- und 3 (3,7 %) keine Geschlechtsangaben gemacht. 19 (23,5 %) Schüler besuchten die 7. Klasse, 39 (48,1 %) die 8. und 17 (21,0 %) die 9 Klasse. 6 (7,4 %) Schüler haben diese Frage nicht beantwortet. 48 (59,3 %) Schüler hatten deutsche Eltern, 1 (1,2 %) Schüler hatte einen deutschen und einen ausländischen Elternteil und 29 (35,8 %) Schüler hatten ausländische Eltern. In 3 (3,7 %) Fällen fehlten die Angaben.

In der Schule Steinadler Weg wurden zu T1 14 und zu T2 9 Lehrerbögen ausgewertet. Die Lehrer waren zu T2 durchschnittlich 50,87 Jahre alt. Ein Lehrer hat keine Altersangabe gemacht. 5 (55,6 %) Lehrer waren männlich und 3 (33,3 %) weiblich. Hier fehlte die Angabe ebenfalls in einem Fall.

Zur Erstuntersuchung lagen 127 Elternfragebögen vor, zur Zweituntersuchung 50. Das Durchschnittsalter der Eltern lag zur Zweitbefragung bei 40,53 Jahren. 3 (6,0 %) Eltern haben ihr Alter nicht angegeben. Die männliche Beteiligung lag bei 4 (8,0 %) und die weibliche bei 44 (88,0 %) Personen. In 2 (4,0 %) Fällen fehlten die Geschlechtsangaben.

Zur Erstbefragung wurden in der **Geschwister-Scholl-Gesamtschule** 209 Schülerbögen ausgefüllt. Das Durchschnittsalter der Schüler lag bei 14,10 Jahren. Der männliche Anteil lag bei 96 (45,9 %), der weibliche bei 113 (54,1 %) Schülern. Zur zweiten Untersuchung lagen Fragebögen von 128 Schülern vor. Das durchschnittliche Alter betrug 13,44 Jahre. 12 (9,4 %) Schüler haben ihr Alter nicht angegeben. Männlich waren 48 (37,5 %), weiblich 70 (54,7 %) Schüler. Die 7. Klasse besuchten 58 (45,3 %), die 8. 34 (26,6 %) und die 9. 26 (20,3 %) Schüler. Deutsche Eltern hatten 50 (39,1 %) Schüler, einen deutschen und einen ausländischen Elternteil hatten 5 (3,9 %) Kinder und ausländische Eltern hatten 63 (49,2 %) Kinder. Bei den Variablen Alter, Klassenstufe und Muttersprache der Eltern fehlten jeweils Angaben von 10 (7,8 %) Kindern.

In der Geschwister-Scholl Gesamtschule haben zu T1 23 Lehrer Fragebögen ausgefüllt, zu T2 12. Im Durchschnitt waren die Lehrer zur Zweiterhebung 56,2 Jahre alt. Von 2 (16,7 %) Lehrern fehlten Altersangaben. 7 (58,3 %) Lehrer waren männlich, 5 (41,7 %) weiblich.

Zur Erstbefragung wurden 122, zur Zweitbefragung 58 Elternbögen ausgewertet. Zur Zweitbefragung lag das Durchschnittsalter der Eltern bei 42,22 Jahren. In 4 (6,9 %) Fällen lagen keine Altersangaben vor. Die männliche Beteiligung lag bei 13 (22,4 %), die weibliche bei 43 (74,1 %) Personen. Die Geschlechtsfrage wurde in 2 (3,4 %) Fällen nicht beantwortet.

Als **Gesamtstichprobe** wurden zur Ersterhebung 627 Schülerfragebögen ausgewertet. Die Schüler waren im Mittel 14 Jahre alt. Angaben zum Alter fehlten von 9 (1,4 %) Schülern. 282 (45 %) Schüler waren männlich, 325 (51,8 %) weiblich. In 20 (3,2 %) Fällen fehlten die Angaben beim Geschlecht. Bei der Zweitbefragung lagen insgesamt 341 Schülerfragebögen zur Auswertung vor. Das Durchschnittsalter betrug 13,5 Jahre. In 22 (6,4 %) Fällen fehlten die Angaben zu diesem Punkt. 139 (40,8 %) Kinder waren männlich, 187 (54,8 %) weiblich. In 15 (4,4 %) Fällen fehlten die Angaben. 130 (38,1 %) Kinder gingen in die 7. Klasse, 112 (32,8 %) in die 8. und 81 (23,8 %) in die 9 Klasse. 18

(5,3 %) Kinder haben bei dieser Frage nicht geantwortet. Deutsche Eltern hatten 204 (59,8 %) Schüler, einen deutschen und einen ausländischen Elternteil 15 (4,4 %) Kinder und ausländische Eltern hatten 107 (31,4 %) Kinder. Von 15 (4,4 %) Kindern fehlten die Angaben zu diesem Punkt.

Als Lehrerstichprobe wurden zu T1 62 und zu T2 51 Fragebögen ausgewertet. Lehrer waren zu T2 durchschnittlich 49,79 Jahre alt. In 8 (15,7 %) Fällen fehlten Altersangaben. Männlich waren 30 (58,8 %) und weiblich 18 (35,3 %) Lehrer. 3 (5,9 %) Lehrer haben zum Geschlecht keine Angaben gemacht.

Zu T1 wurden insgesamt 449 und zu T2 236 Elternfragebögen ausgefüllt. Bei der Zweituntersuchung waren die Eltern durchschnittlich 41,89 Jahre alt. In 17 (7,2 %) Fällen lagen keine Altersangaben vor. Das männliche Geschlecht wurde durch 34 (14,4 %) Männer und das weibliche durch 192 (81,4 %) Frauen vertreten. In 10 (4,2 %) Fällen wurde das Geschlecht der Beteiligten nicht mitgeteilt.

Aus Tabelle 69 bis Tabelle 71 wird für eine **Rücklaufanalyse** ersichtlich, dass in allen Schulen bei der Zweiterhebung wesentlich weniger Fragebögen ausgefüllt wurden. Etwa die Hälfte (50,8 %) in der Farmsen-Stichprobe, 44,1 % in der Geschwister-Scholl-Stichprobe und nur 36,8 % in der Steinadler-Stichprobe. Die entsprechenden Anteile lagen bei der Ersterhebung zwischen ca. 80 und 90 %. Auch im Gesamtvergleich ist ein erheblicher Schwund zu sehen. Nur 44,1 % der Fragebögen wurde bei der Zweiterhebung ausgefüllt, während diese Zahl bei der Ersterhebung noch bei 72,1 % lag. Die Verminderung des Rücklaufs war in allen Fällen sehr signifikant. (p=0,000**).

Der Rückgang der Rücklaufquote war in allen Schulen und allen Gruppen etwa gleich groß (vgl.

Abbildung 17 - Abbildung 20), mit einer Ausnahme: Von allen betrachteten Stichproben war die der Lehrerkräfte vom Gymnasium Farmsen die einzige, die zu T2 signifikant größer war als zu T1 (p=0,023*). Sonst war bei den anderen zwei Lehrer- Stichproben die allgemeine Tendenz der geringeren Beteiligung zur Zweituntersuchung zu beobachten. Der Schwund war in der Steinadler- Stichprobe am extremsten. Während zu T1 noch 70 % der Fragebögen beantwortet wurden, lag der entsprechende Anteil zu T2 nur bei 27,3 %. Dieser Unterschied ist auf das $\alpha$= 1 % Niveau ebenfalls signifikant geworden (p=0,002**). Der Unterschied in der Geschwister- Scholl- Stichprobe hat sich durch die Signifikanzprüfung als unbedeutsam erwiesen (p=0,327). Zwar war im Gesamtvergleich ein leichter Rückfall der Antwortbereitschaft zur Zweituntersuchung zu beobachten, jedoch ist dieser Unterschied ebenfalls nicht signifikant geworden (p=0,424) (vgl. Tabelle 70)

In den Elternstichproben lagen die Rücklaufquoten bereits bei der Ersterhebung niedriger, als bei den Schülern. Und zum zweiten Untersuchungszeitpunkt haben sich diese Zahlen noch weiter reduziert. Insbesondere war das der Fall in den Stichproben Steinadler Weg und Geschwister- Scholl. Auch im Gesamtvergleich zeigte sich diese Tendenz. Bei der Erstbefragung wurden ca. 60 % der Fragebögen ausgefüllt, bei der Zweitbefragung hat sich diese Zahl auf ca. die Hälfte reduziert. Bei den Eltern zeigte sich zu beiden Untersuchungen eine geringere Beteiligung im Vergleich zu den Schülern, und diese Beteiligung reduzierte sich von der Vorbefragung bis zur Nachbefragung. Der durchgeführte Chi-Quadrat-Test ergab in allen Fällen ein sehr signifikantes Ergebnis (p= 0,000**) (Tabelle 71).

**Abbildung 17 Rücklaufquoten Gymnasium Farmsen**

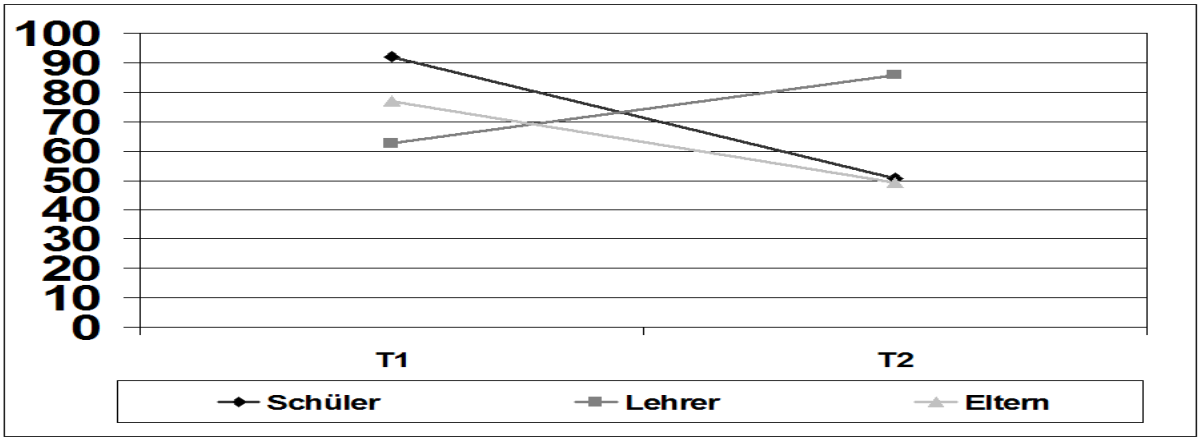



**Abbildung 18 Rücklaufquoten Realschule Steinadler Weg**

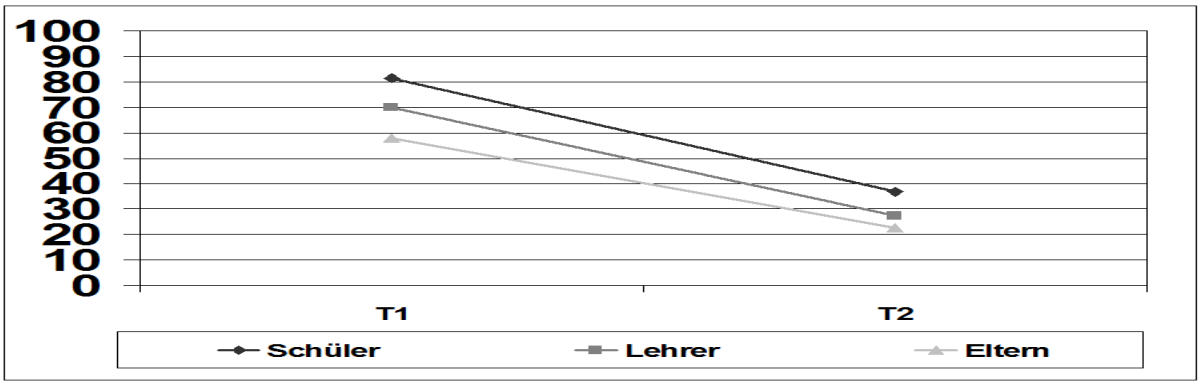



**Abbildung 19 Rücklaufquoten Gesamtschule Geschwister-Scholl**

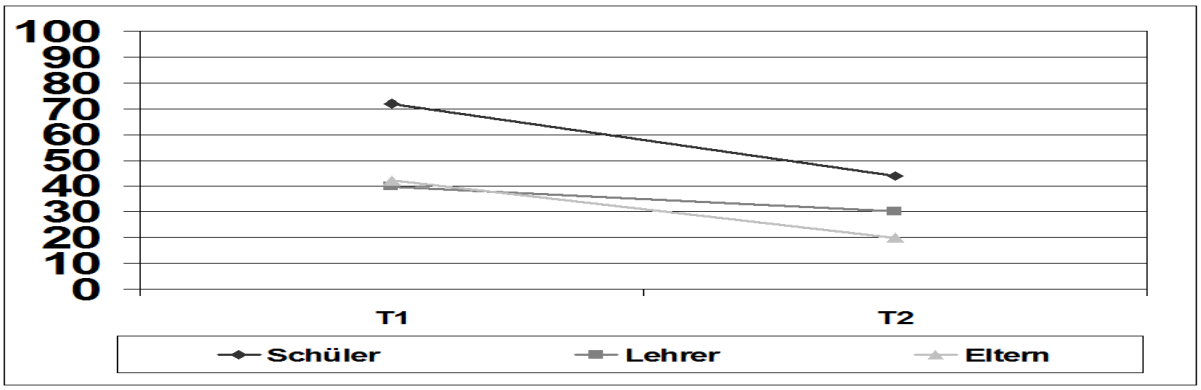
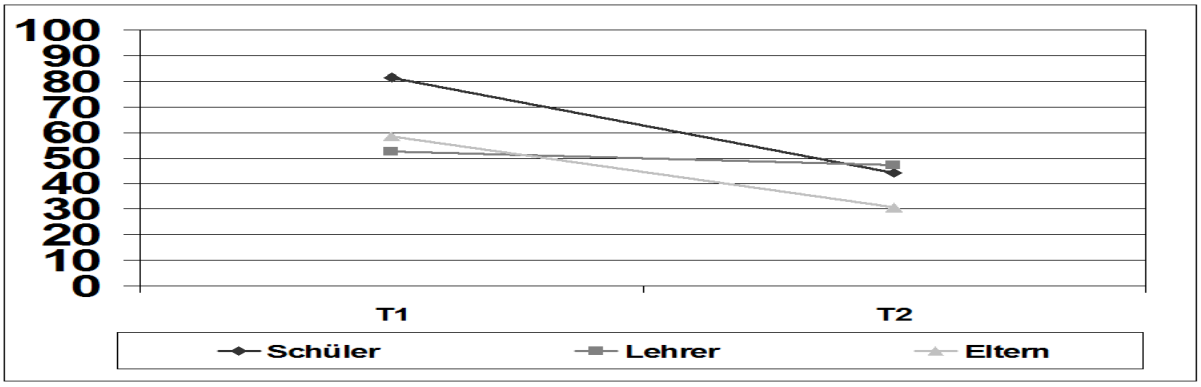


**Abbildung 20 Rücklaufquoten Gesamtstichprobe**




**Alter**

**Gesamtstichprobe:** Aus der deskriptiven Auswertung der Altersvariablen wird ersichtlich, dass die meisten Fragebögen von Schülern in den mittleren Altersklassen ausgefüllt wurden, und zwar zu beiden Untersuchungszeitpunkten (vgl. Tabelle 72). Bei der Ersterhebung sind es die 11-, 12- und 13–jährigen, bei der Zweiterhebung die 13 und 14-jährigen gewesen. Bei der Zweiterhebung fällt auf, dass die Gruppe der 15 jährigen (15,7 %) gar nicht mehr so stark vertreten war, wie die damals 13 jährigen (27,5 %). Dafür liegt aber der Anteil der 12-jährigen (19,4 %)höher, als der damals 10-jährigen (7,3 %). Auch bei den 16-jährigen (2,8 %) in der Zweituntersuchung ist, im Vergleich zu den 14-jährigen (6,8 %) in der Erstuntersuchung, ein Abfall der Bereitschaft zu beobachten. Das durchschnittliche Alter lag bei der Erstbefragung um ein halbes Jahr höher. Der durchgeführte t-Test lieferte ein auf dem $\alpha$=1 % Niveau signifikantes Ergebnis (p= 0,000 **).

**Gymnasium Farmsen:** Aus der deskriptiven Auswertung der Daten wird die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Altersstufen deutlich. Während bei der Erstbefragung 11 jährige Schüler die meisten Fragebögen beantwortet haben, waren es bei der Zweitbefragung nicht die entsprechend zwei Jahre ältere, sondern die 14 jährigen. Am stärksten sind bei der Ersterhebung die Altersgruppen 11 (34,2%), 12 (26,8%) und 13 (26,8%), bei der Zweiterhebung 12 (23,0%), 13 (29,4 %) und 14 (34,1%) vertreten. Hier gibt es also auch keine Parallelen zwischen den Altersstufen. Die Antwortbereitschaft nimmt bei den 15 jährigen rapide ab. Diese Tendenz wird auch deutlich, wenn man die Mittelwerte der zu den zwei Testzeitpunkten erhobenen Altersangaben miteinander vergleicht. Das durchschnittliche Alter lag zum zweiten Untersuchungszeitpunkt fast um ein halbes Jahr niedriger. Der durchgeführte t-Test ergab diesen Altersunterschied als sehr signifikant (p=0,000**).

**Schule Steinadler Weg:** Von allen drei Schulen sieht die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Altersstufen zu den zwei Untersuchungszeitpunkten noch bei der Steinadler-Stichprobe am ähnlichsten aus. Hier ist jedoch auch eine Tendenz der älteren Schüler festzustellen, sich weniger an der Zweituntersuchung zu beteiligt zu haben. 15 (18,2 %) und 16 (3,9 %) jährige bei T2 sind weniger vertreten, als 13 (25,3 %) und 14 (8,4 %) jährige bei T1. Diese Tendenz bestätigend liegt das durchschnittliche Alter bei T1 auch höher. Die Signifikanzprüfung erbrachte ein auf dem $\alpha$= 5 % signifikantes Ergebnis (p= 0,023).

**Geschwister-Scholl-Gesamtschule:** Die Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen zeichnen sich sehr deutlich ab. Bei T1 lag die Antwortbereitschaft bei den 12 (31,6 %) und 13 (30,1 %) jährigen am höchsten. Parallel dazu beteiligten sich bei T2 14 (19,0 %) und 15 (19,8 %) jährige erheblich seltener. Bei T2 antworteten 12 (22,4 %) und 13 (36,2 %) jährige am häufigsten, während bei T1 10 (9,1 %) und 11 (20,1 %) jährige nicht so oft vertreten waren. Diese Altersverschiebung zeigt sich erneut in den Mittelwertdifferenzen. Bei dieser Schule ist diese Differenz sogar am höchsten. Die Schüler sind bei der Zweitbefragung im Durchschnitt um 0,66 Jahre jünger (p= 0,000**).

**Tabelle 69 Schüler Rücklaufquoten**

| Schüler | | T1 | | T2 | | Diff. \|%\| | X² | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % | | | | |
| Gymnasium Farmsen | Rücklauf | 239 | 91,9 | 132 | 50,8 | \|41,10\| | 107,699 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 260 | 100,0 | 260 | 100,0 | | | | |
| Schule Steinadler Weg | Rücklauf | 179 | 81,4 | 81 | 36,8 | \|44,60\| | 90,294 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 220 | 100,0 | 220 | 100,0 | | | | |
| Geschwister-Scholl Gesamtschule | Rücklauf | 209 | 72,1 | 128 | 44,1 | \|28,00\| | 46,469 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 290 | 100,0 | 290 | 100,0 | | | | |
| Gesamtstichprobe | Rücklauf | 627 | 81,4 | 341 | 44,3 | \|37,10\| | 227,500 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 770,00 | 100,0 | 770 | 100,0 | | | | |

**Tabelle 70 Lehrer Rücklaufquoten**

| Lehrer | | T1 | | T2 | | Diff. \|%\| | X² | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % | | | | |
| Gymnasium Farmsen | Rücklauf | 25 | 62,5 | 30 | 85,7 | \|23,20\| | 5,144 | 1 | 0,023* |
| | ausgeschickt | 40 | 100,0 | 35 | 100,0 | | | | |
| Schule Steinadler Weg | Rücklauf | 14 | 70,0 | 9 | 27,3 | \|42,70\| | 9,255 | 1 | 0,002** |
| | ausgeschickt | 20 | 100,0 | 33 | 100,0 | | | | |
| Geschwister-Scholl Gesamtschule | Rücklauf | 23 | 39,7 | 12 | 30,0 | \|9,70\| | 0,961 | 1 | 0,327 |
| | ausgeschickt | 58 | 100,0 | 40 | 100,0 | | | | |
| Gesamtstichprobe | Rücklauf | 62 | 52,5 | 51 | 47,2 | \|5,30\| | 0,638 | 1 | 0,424 |
| | ausgeschickt | 118 | 100,0 | 108 | 100,0 | | | | |

**Tabelle 71 Rücklaufquoten Eltern**

| Eltern | | T1 | | T2 | | Diff. \|%\| | X² | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % | | | | |
| Gymnasium Farmsen | Rücklauf | 200 | 76,9 | 128 | 49,2 | \|27,70\| | 42,805 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 260 | 100,0 | 260 | 100,0 | | | | |
| Schule Steinadler Weg | Rücklauf | 127 | 57,7 | 50 | 22,7 | \|35,00\| | 56,041 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 220 | 100,0 | 220 | 100,0 | | | | |
| Geschwister-Scholl Gesamtschule | Rücklauf | 122 | 42,1 | 58 | 20,0 | \|22,10\| | 32,996 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 290 | 100,0 | 290 | 100,0 | | | | |
| Gesamtstichprobe | Rücklauf | 449 | 58,3 | 236 | 30,6 | \|27,70\| | 119,295 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 770 | 100,0 | 770 | 100,0 | | | | |

Tabelle 72):

**Geschlecht**

**Gesamtstichprobe:** Aus der Häufigkeitstabelle (vgl. Tabelle 73) :ist für die Geschlechtsvariable zu entnehmen, dass Mädchen zu beiden Testzeitpunkten mehr Fragebögen ausgefüllt haben, als Jungen. Der Chi-Quadrat-Test hat zu keinem signifikanten Ergebnis geführt (p=0,264). Das Geschlechterverhältnis war also zu beiden Untersuchungszeitpunkten ungefähr gleich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich bei älteren Schülern generell weniger Antwortbereitschaft zeigte. Außerdem waren es die Mädchen, die fast überall aktiver waren.

**Gymnasium Farmsen:** Zu beiden Erhebungszeitpunkten beteiligten sich mehr Mädchen, als Jungen an der Untersuchung. Diese Anteile variierten leicht zu den zwei Zeitpunkten. Bei der zweiten Testung lag der Anteil der Mädchen nämlich noch höher. Dieser unterschied erwies sich durch die statistische Testung jedoch nicht als bedeutsam. Die Irrtumswahrscheinlichkeit lag bei p=0,052.

**Schule Steinadler Weg:** Was die Geschlechterverteilung angeht, lag bei T1 der Anteil der Mädchen höher, bei T2 der der Jungen, jedoch nicht signifikant (p= 0,188).

**Geschwister-Scholl-Gesamtschule:** Auch hier waren Mädchen zu beiden Untersuchungspunkten öfter vertreten, es gab aber keinen signifkanten Unterschied in ihren Anteilen zu T1 und T2 (p=0,358).

**Fazit:**

Die Rücklaufquote lag in einer für Mitarbeiterbefragungen üblichen Größenordnung von 30-50%, verglichen etwa mit dem klinischen Bereich, der durch Team-Bildung und tägliche Arbeitszusammenhänge hoch organisiert ist (Körner & Bengel, 2005; Raasch & Coy, 1997). Da zwischen den beiden Befragungspunkten signifikante Rücklaufunterschiede bestanden, wurden zu deren Interpretation und Kontrolle folgende Schritte unternommen:

1. Durch eine Confounder-Analyse wurden Merkmale bestimmt, welche die beiden Stichproben signifikant unterscheiden (ein- und zweifaktorielle Varianzanalysen; Ergebnisse s.u.). Dann wurde der Umfang der mit jedem Merkmal verbundenen Verzerrungen in Verankerungsmessung, direkter und indirekter Veränderungsmessung geprüft (Varianzanalysen, Korrelationen). Dabei zeigte sich, dass alle Merkmale, die eine Nichtbeteiligung zu T2 förderten, nur mit geringen Verzerrungen im Antwortverhalten verbunden waren (sehr schwache Effektgrößen). Diese Prüfungen wurden für die drei Befragtengruppen gesondert durchgeführt, weil aus T1 unterschiedliche Ausgangsdaten dafür zur Verfügung standen, nämlich sehr gute für die Schüler/-innen und sehr eingeschränkte für die Erwachsenen.
2. Beteiligte und Multiplikator/-innen wurden auf verschiedenen Wegen um Gründe für die Ausfälle zu T2 gebeten (Auskünfte in der Beteiligten- und Expertenbefragung, rezeptive Interviews im Projektverlauf). Sie verwiesen auf zwei wesentliche Faktoren:
    a. Organisatorische Bedingungen:
    - Komplizierteres Verfahren zu T2: Durch Auflage der behördlichen Genehmigung waren vorab Anschreiben an die Eltern zu verteilen, um unterschriebene Einverständniserklärungen zurückzuerhalten, die gesammelt werden mussten.
    - Datenerhebung T2 in einer schulisch ausgefüllten Zeit (Vorweihnachtszeit).
    - Durchführungsaufwand: begleitende motivierende Gespräche und Erklärungen, Verteilung und Einsammeln der Fragebögen, Nachfragen bei Ausfällen u.a.m. bedeuteten spürbaren Zeiteinsatz und Unterstützungsbedarf für die Durchführung in den Klassen.

Diese Leistungen hatte in der Eingangsbefragung die HAG erbracht; für die Abschlussbefragung ging er auf die Projektgruppen an den Schulen über, die dafür wenig Erfahrung und vor allem Zeit hatten.

b. Sozialpsychologische Verunsicherungen:

- Angst vor einem externen Blick: Die mögliche Rückmeldung von Misserfolgen und negativen Ergebnissen verunsicherte verschiedene Beteiligte. Die Multiplikator/-innen hätten dann viel eigene Zeit vertan und die anderer sinnlos in Anspruch genommen. Alle Aktiven würden demotiviert. Die Hoffnung könnte enttäuscht werden, dass sich an den belastenden Verhältnissen des Arbeitsfeldes Schule aus eigener Kraft etwas ändern lasse. Die Schulen könnten im Falle schlechter Ergebnisse bei künftigen Förderanträgen nicht mehr mit Zuschüssen rechnen.
- Erwartetes Projektende: In Teilen der Kollegien (nicht unter den GZ-Mitgliedern!) herrschte die Vorstellung, was das Projekt für die Schule erbringen konnte, hätte es nun erbracht, insbesondere hinsichtlich Anschaffungen und Zuschüssen. Weitere Erwartungen an das Projekt, insbesondere finanzielle, seien unrealistisch, dadurch lasse das Interesse bei einigen nach.
- Ungleiche Verankerung des Projekts in den Schulen: Wo das Projekt vor allem bei einer kleineren Kerngruppe verankert war, erlebten Teile der Kollegien die Befragung nicht als Teil ihrer Verantwortlichkeit.
- Ungewisser Nutzen des Befragungsaufwands: Da der weitere Verlauf und sogar die Fortführung des Projekts unsicher sei und die schulische Entscheidung über seine Weiterführung noch ausstehe, sei unklar, was die Ergebnisse nutzen könnten.
- Unbehagen gegenüber quantitativen Daten: Diese könnten in einem auf Kontrolle gerichteten und lehrerfeindlichen bildungspolitischen Klima zu Vergleichen gegen die Interessen der Schulen benutzt werden.

## 12.3 Confounder (Verzerrungen durch Befragtenmerkmale)

### 12.3.1 Confounder-Analyse Schüler/-innen

Für diese Zielgruppe wurden mehrere soziodemographische Merkmale geprüft und ergaben alle Unterschiede in den Mittelwerten der Veränderungsmessungen: sprachlicher Hintergrund, Alter und Gender. Zudem wurden die Projektbeteiligung und der Gesundheitsstatus als Verzerrungsfaktoren (Determinante des erlebten Schulklimas, des Projekts und des persönlichen Wohlbefindens) geprüft.

**Sprachlicher Hintergrund der Herkunftsfamilien:** Auf der Ebene eines Gesamtgruppenvergleichs wurde nur zwei Unterschiede signifikant (s. Tabelle 27):

- Schüler/-innen aus nicht deutschsprachigen Familien berichten eine signifikant höhere Wirksamkeit des Projekts (Mittelwerte 2,18 vs. 2,53; $p = .005$, $n = 266$).
- Sie berichten doppelt so viele gesundheitliche Risikomuster (Mittelwerte 0,26 vs. 0,51; $p = .005$, $n = 321$).

Zur genaueren Prüfung der Unterschiede der Schulen wurden zweifaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Dabei zeigen sich mehrere Unterschiede, die aber wegen hoher Varianz innerhalb der Gruppen und Schulen nur teilweise Signifikanz erreichen (vgl. Tabelle 28 - Tabelle 40). Alle Unterschiede wiesen nur kleine bis sehr kleine Effektstärken auf, einige waren disordinal und hatten ungleich auf die Gruppen verteilte Fehlervarianzen (Levene-Test). Daher war mit einer Unterschätzung der Unterschiede zu rechnen, die Beziehungen wurden anhand von Graphiken verglichen (jeweils unter den Tabellen zur zweifaktoriellen Varianzanalyse). Die deutlichsten signifikanten Unterschiede waren:

- Die beiden Gruppen liegen am Gymnasium in mehreren Variablen am weitesten auseinander, während die Werte der beiden Gruppen an den beiden anderen Schulen meist ähnlich sind. Deutschsprachige Schüler/-innen erleben am Gymnasium signifikant mehr soziale Unterstützung und eine signifikant und deutlich bessere Beziehung zu ihren Lehrer/-innen sowie eine geringere Schuldistanz
- Deutsche Schüler/-innen sind mit dem Klassenklima zufriedener (n.s.).
- Schüler/-innen deutscher und anderer Muttersprache unterschieden sich auch in der Zufriedenheit mit einigen Teilschritten (größere Unzufriedenheit deutschsprachiger Schüler/-innen mit dem Gesundheitszirkel sowie der Fachtagung zu Mitbeteiligung (n.s.).

Diese Unterschiede sind nicht auf erlebte schulische Belastung und Selbstwirksamkeit zurückzuführen, da die beiden Gruppen sich in diesen Dimensionen nicht signifikant unterscheiden.

Die Effektgrößen dieser Unterschiede waren schwach, doch zeigt die zweifaktorielle Varianzanalyse, dass sie sehr von der einzelnen Schule abhängen. Die Schulen binden Kinder aus nichtdeutschsprachigen Familien auf unterschiedliche Weise in den Schulalltag ein und gehen auf ihre Bedürfnisse und Leistungsmöglichkeiten unterschiedlich ein. Der sprachliche Hintergrund der Familien bildet somit einen wichtigen Ansatzpunkt für die weitere Schulentwicklung an Schulen, wo diese beiden Gruppen deutliche Unterschiede aufweisen.

**Alter:** Dieser Faktor ist wichtig, weil das Projekt in das Einstiegsalter vieler Risikoverhalten der wichtigen Zielgruppe Schüler/-innen fiel. Sowohl in einer Einteilung nach vier Altersgruppen wie bei einer Dichotomisierung mit dem Grenzwert unter 14 Jahre vs. 15 Jahre und älter zeigen die Daten signifikant höhere Belastung, und Schuldistanz, geringere Unterstützung, schlechtere Beziehung zu den Lehrkräften und subjektive Gesundheit und ein als konfliktreicher und weniger unterstützend erlebtes Klassen- und Schulklima (s. Tabelle 45, Tabelle 46). Der Alterseffekt stimmt mit den Erfahrungen aus anderen Befragungen überein, dass sich mit Eintritt der Adoleszenz Kooperationsbereitschaft und Interessenlagen verschieben (z.B. Vogl, 2005). Die Effektgrößen lagen allerdings durchgehend im schwachen Bereich, so dass nur eine geringfügige Verzerrung durch die geringere Beteiligungsbereitschaft älterer Schüler/-innen an der Nachbefragung angenommen werden muss. Auch auf die direkte Veränderungsmessung war der Alterseffekt zwar signifikant, aber sehr geringfügig (für die Beurteilung der Projektdurchführung: $r = .17$: Tabelle 44).

**Geschlecht:** Ebenso wurden Gender-Effekte der Stichprobenzusammensetzung geprüft. Jungen wiesen signifikant höhere Belastungen auf (s. Tabelle 47):

- Jungen erleben die soziale Unterstützung in der Schule, das Schul- und das Klassenklima als schlechter.
- Sie fühlen sich durch die schulischen Anforderungen mehr belastet.
- Sie sind weniger Zufrieden mit der Schule.
- Sie berichten knapp doppelt so häufig Risikomuster wie die Mädchen.

Um sicherzustellen, dass nicht eine ungleichen Verteilung von Mädchen und Jungen in den drei Schulen große Unterschiede zwischen den Schulen herbeiführte, weil die Stichprobe des Gymnasiums einen höheren Mädchenanteil als die anderen beiden aufwies, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Gender und Schule als festen Faktoren erstellt. Wo die Wechselwirkung beider Faktoren signifikant nachweisbar war, blieben jedoch die Effektgrößen in einem sehr niedrigen Bereich (s. Tabelle 48 bis Tabelle 61).

**Gesundheitsstatus:** Weiter gaben Kinder, welche das Projekt positiv beurteilten, einen leicht besseren Gesundheitszustand und weniger negative Stressreaktionen sowie eine leicht erhöhte Selbstwirksamkeit an. Wurde das Projekt positiv bewertet, so wurde auch das Klima in Schule und Klasse und die Beziehung zu den Lehrern als besser wahrgenommen. Zudem gaben die Schüler dann auch an, lieber in die Schule zu gehen. (vgl. Tabelle 62, Tabelle 63).

**Projektbeteiligung:** Auch sie bildete keinen bedeutsamen Faktor für gesundheitliche und organisationskulturelle Outcome-Dimensionen, sondern steht nur mit der Projekteinschätzung insgesamt in signifikantem Zusammenhang (Tabelle 112). Der beobachtete Zusammenhang mit Indikatoren der direkten Veränderungsmessung ist plausibel, aber von schwacher Effektgröße. Damit kann ausgeschlossen werden, dass sich besonders gesunde und mit der Schule eng persönlich identifizierte Schüler/-innen häufiger als andere am Projekt beteiligt haben und die Ergebnisse nur die Erlebensweise eines selegierten Kreises von schulnahen, zufriedenen und ressourcenreichen Personen darstellen.

Alle berichteten Effekte waren sehr gering und rechtfertigten nicht den Schluss einer Selektion von Befragten durch diese Variablen oder die Notwendigkeit von gewichteten Hochrechnungen.

### 12.3.2 Confounder-Analyse Schulpersonal

Bei Schulpersonal ging höheres Alter mit einer besseren allgemeinen Bewertung des Projekts einher. Bei erlebter guter Projektbewertung bzw. Projektdurchführung des Projektes berichteten die Lehrer und das Personal signifikant häufiger von einem besseren Schulklima bzw. einem besseren Klima zwischen Schule und Eltern. Die eingeschätzte Wirkung des Projektes zeigte jedoch keine Zusammenhänge mit diesen Indizes (vgl. Tabelle 64 - Tabelle 66). Alle Effektgrößen waren gering.

### 12.3.3 Confounder-Analyse Eltern

Hier gab es keine Zusammenhänge zwischen Alter, Geschlecht und der Beurteilung des Projektes. Beurteilten die Eltern das Projekt gut, so schätzten sie auch die Kommunikation zwischen Schule und Eltern und das Schulklima signifikant besser ein (vgl. Tabelle 67).

### 12.3.4 Fazit

Die Ergebnisse der Repräsentativitätskontrolle, Confounder-Analyse und Nachbefragung zu Ausfallgründen zeigten, dass verschiedene Faktoren bei der Verminderung der Rücklaufquoten zwischen T1 und T2 zusammenspielten und keine Ursache mit großer Durchschlagskraft für sich allein verantwortlich wäre. Die Effektgrößen der Ausfallfaktoren rechtfertigen keine Hochrechnungen, weil sie alle sehr schwach sind. Die erhaltenen Daten können somit als weitgehend repräsentativ für die Grundgesamtheit aufgefasst werden.

## 12.4 Instrumentenprüfung

Zunächst wurden die ursprünglichen Skalen der Fragebögen einer Konsistenzanalyse mittels Cronbachs Alpha unterzogen. Die Berechnung von Cronbachs Alpha beruht auf der Interitemkorrelation und ist eine Kennziffer für den inneren Zusammenhang der Teile (Items) einer Skala.

Das Item Schulklima3umkodiert drückte die interne Konsistenz der Skala Schulklima. Deswegen wurde dieses Item bei der weiteren Analyse, auf Skalenebene, nicht weiter in die Berechnungen mit aufgenommen. Selbiges hätte auch für die Items Schulklima4, Klassenklima2 und Klassenklima4 der Skalen Schulklima und Klassenklima gegolten, wenn diese Items nicht bei der Skala Organisationsklima zu einer besseren Konsistenz beigetragen hätte (Tabelle 10).

### 12.4.1 Faktorielle Validität der Konstrukte

Um zu bestimmen ob die **Verankerungs- und die indirekte Veränderungsmessung** auf unterschiedlichen Dimensionen gründeten, wurden oblique Faktorenanalysen, nach dem Varimax-Prinzip, durchgeführt. Zur Bestimmung der Anzahl der bedeutsamen Faktoren wurde das Kaiser-Guttmann-Kriterium (Eigenwert der Faktoren größer gleich eins) oder bei Inklusion von zu vielen, nicht mehr zu interpretierenden, Faktoren der Scree-Test von Cattell verwendet. Die Kriterien nach Guadagnoli und Velicer zur Bestimmung bedeutsamer Faktoren bildeten die Grundlage (Bortz, 1993). Trotz des eigentlichen explorativen Charakters der Faktorenanalyse, wurde sie hier zur weiteren Absicherung der Reliabilität der Skalen verwendet. Sie sollte mögliche Unschärfen, Unstimmigkeiten oder Überschneidungen der Skalen aufzeigen helfen und sie sollte Hinweise über generelle Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Skalen liefern.

**Eltern:** Bei den Eltern ergab sich eine Zweifaktorenstruktur. Der erste Faktor klärte ~50,9 % und der zweite ~16,7 % der Varianz auf. Aus der rotierten Komponentenmatrix war zu entnehmen, dass die Items der Schulklimaskala primär auf dem zweiten Faktor hoch luden. Auf dem ersten Faktor luden diese Items ebenfalls in positiver Richtung, wenn auch nicht ganz so hoch. Am höchsten lud das Item Schulklima2umkodiert auf dem zweiten Faktor.

Das Item das die generelle Schulzufriedenheit abfragte lud am höchsten auf dem zweiten Faktor und nicht ganz so hoch positiv auf dem ersten Faktor, dass dieses Item eng mit dem von den Eltern eingeschätztem Schulklima zusammenhängt erscheint inhaltlich plausibel.

Da hier nur drei Items zu über ,60 auf dem zweiten Faktor luden, wurden die Kriterien für einen bedeutsamen Faktor nicht erreicht.

Die Items der Schulkontaktskala luden am höchsten auf dem ersten Faktor. Im Gegensatz zu den Items der Schulklimaskala luden sie aber nur wenig bis gar nicht auf dem anderen, zweiten Faktor. Da in dieser Skala vier Items jeweils zu über 0,60 auf dem ersten Faktor luden wurde dieser Faktor als bedeutsam gewertet.

Aus dem Komponentendiagramm war ersichtlich geworden, dass die beiden Skalen getrennt voneinander lagen und, dass die Items Schulklima2umkodiert und Schulklima1 am engsten mit der Schulzufriedenheit in Zusammenhang standen. Das Item Schulklima4 tendierte eher in die Richtung der zweiten Skala (Schulkontakt) und war auch Inhaltlich sehr eng an diese angelegt („Es gibt ein Miteinander zwischen Schüler/innen Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und anderem Personal ;Wie erleben Sie das Schulklima?“). Der erste Faktor konnte als „Kommunikation der Schule“, der zweite als „Schulklima/Zufriedenheit der Eltern“ beschrieben werden. Somit kann die Reliabilität dieser Skalen faktorenanalytisch als bestätigt betrachtet werden. Da die Faktorenanalyse einen guten Fit des Schulzufriedenheits-Items mit der Schulklimaskala ergeben hatte wurde für diese zusammengefasste Skala Cronbachs Alpha ermittelt (vgl. Tabelle 11).

**Lehrkräfte und Schulpersonal:** Bei den Lehrern und Personal ergab sich eine Einfaktorenstruktur, wobei der Faktor ~50,9 % der Varianz bündelte. Wie bei den Eltern lag auch hier das Schulzufriedenheitsitem mit dem eingeschätztem Schulklima in einer Dimension. Da das Item Schulklima2umkodiert bei dieser Stichprobe sehr knapp unter der Ladung von 0,6 blieb war dieser Faktor nach Guadagnoli und Velicer nicht als bedeutsam zu betrachten. Trotzdem konnte diese Skala, aufgrund der hohen Faktorladungen, als faktorenanalytisch bestätigt betrachtet werden. (vgl. Tabelle 12)

**Schüler/-innen:** Bei den Schülern ergab die Anwendung des Scree-Tests eine Zweifaktorenstruktur (bei Beachtung des Kaiser-Guttmann-Kriteriums hätten sich zu viele mindere, schwer zu interpretierende Faktoren ergeben). Der erste Faktor bündelte ~ 15,1% und der zweite ~10,5% der aufgeklärten Varianz. Die rotierte Komponentenmatrix ergab, dass die Items der Risikomusterskala am höchsten positiv auf dem ersten Faktor, davon drei über 0,6, und wenig bis gar nicht auf dem zweiten Faktor luden. Die Items zum Schulklima und Klassenklima bzw. der zusammengefassten Skala luden am höchsten auf dem Faktor zwei und leicht negativ bis neutral auf dem ersten Faktor; das Item Schuldis-

tanz lud am höchsten negativ auf dem zweiten Faktor. Damit blieben die Faktoren mit den Ladungen der Items unter den Kriterien zur Bestimmung bedeutsamer Faktoren. Dadurch wurden die niedrigen Cronbachs Alpha Werte und die damit verbundene mangelnden Aussagekraft dieser Skalen noch einmal bestätigt. Der Faktor eins wurde als „unangepasste Stressreaktion“ beschrieben, der Faktoren zwei beinhaltete den „Schulklima“. Im Komponentendiagramm ließen sich die beiden Skalen deutlich voneinander unterscheiden. Das Schuldistanzitem ließ sich eher der Risikomusterskala zuordnen und bildete so, indem die mangelnde bzw. die vorhandene Freude in die Schule zu gehen erfasst wurde, eine weitere Facette der Ausbildung von angepassten bzw. unangepassten Stressreaktionen. Aufgrund unterschiedlicher Skalenniveaus der Items (Ordinal- und Nominalniveau) wurde von der Bildung einer zusammenfassenden Skala abgesehen.

Die Items zur **direkten Veränderungsmessung** wurden nach dem beschriebenen Vorgehen untersucht, um Dimensionen der Bewertung des Projektes unterschiedliche Dimensionen zu ermitteln.

**Schüler/-innen:** Hier wurden die Items Projekteinschätzung_S1bis Projekteinschätzung_S9 betrachtet. Bei den Schülern ergab sich eine Zweifaktorenstruktur, wobei der erste Faktor~52,9%, und der zweite ~12,5% der gesamten Varianz aufklärten. Aus der rotierten Komponentenmatrix ergab sich:

- die Items Projekteinschätzung_S1, Projekteinschätzung_S2, Projekteinschätzung_S8 und Projekteinschätzung_S9 luden vornehmlich auf dem Faktor zwei.
- die Items Projekteinschätzung_S3 bis Projekteinschätzung_S7 luden auf dem ersten Faktor
- beide Faktoren erfüllten die Kriterien zur Bedeutsamkeit

Der erste Faktor konnte als „Projektdurchführung“, der zweite als „Wirkung“ interpretiert werden. Beide wurden ebenfalls Konsistenzprüfungen mittels Cronbachs Alpha unterworfen. Diese ergab für alle drei sehr hohe Konsistenzen, so dass ihre Verwendung sinnvoll ist (Tabelle 18 - Tabelle 20).

**Lehrer und Personal:** Hier wurden die Items Projekteinschätzung_2 bis Projekteinschätzung_5 und Projekteinschätzung_8 bis Projekteinschätzung_19 betrachtet. Bei den Lehrern und Personal ergab sich eine Dreifaktorenstruktur, wobei der erste Faktor~53,5%, der zweite ~11,8% und der dritte ~8,2% der gesamten Varianz aufklärten. Aus der rotierten Komponentenmatrix ergab sich:

- nur die ersten beiden Faktoren erfüllten die Kriterien für die Bedeutsamkeit
- auf dem Faktor drei lud einzig das Item Projekteinschätzung_2 hoch
- die Items Projekteinschätzung_3, Projekteinschätzung_5 und Projekteinschätzung_15 bis Projekteinschätzung_19 luden vornehmlich auf dem Faktor eins
- die Items Projekteinschätzung_4, Projekteinschätzung_8, Projekteinschätzung_9 bis Projekteinschätzung_13 luden auf dem Faktor zwei
- die Items Projekteinschätzung_8 und Projekteinschätzung_14 konnten keinem der beiden Faktoren eineindeutig zugeordnet werden , da sie relativ gleich hoch auf beiden Faktoren luden

Quasi analog zu den Schülern wurde der erste Faktor als „Wirkung“, der zweite als „Projektdurchführung“ interpretiert. Die drei Items die sich nicht den beiden Faktoren eineindeutig zuordnen ließen wurden bei der Untersuchung der Subskalen nicht beachtet.

Die an den Faktoren angelehnten Subskalen wurden ebenfalls Konsistenzprüfungen, mittels Cronbachs Alpha durchgeführt, um ebenfalls die Güte dieser Skalen einschätzen zu können. Diese Prüfung ergab für die Skalen sehr hohe Konsistenzen, so dass die Verwendung der beiden Subskalen als sinnvoll erachtet wurde. Die Gesamtskala zeigte ebenfalls sehr hohe Konsistenzen, so dass auch deren Verwendung als wertvoll erachtet wurde (vgl. Tabelle 21 - Tabelle 22).

**Eltern:** Bei den Eltern wurden die Items Projekteinschätzung_1 bis Projekteinschätzung_8 betrachtet. Bei den Eltern ergab sich ebenso eine Zweifaktorenstruktur, wobei der erste Faktor~56,9%, und der zweite ~12,1% der gesamten Varianz aufklärten. Aus der rotierten Komponentenmatrix ergab sich:

- beide Faktoren erfüllten die Kriterien zur Bedeutsamkeit

– die Items Projekteinschätzung_1 - Projekteinschätzung_4 luden vornehmlich auf Faktor Zwei.
– die Items Projekteinschätzung_5 bis Projekteinschätzung_8 luden auf dem ersten Faktor

Der erste Faktor konnte analog als „Projektdurchführung“, der zweite als „Wirkung“ interpretiert werden. Mit beiden Faktoren wurden ebenfalls Konsistenzprüfungen, mittels Cronbachs Alpha durchgeführt um die Güte der Skalen einschätzen zu können. Diese ergab für die beiden Skalen, die sich an die Faktoren anlehnten sehr hohe Konsistenzen, so dass die Verwendung der beiden Subskalen als sinnvoll erachtet wurde Die Gesamtskala zeigte ebenfalls sehr hohe Konsistenzen, so dass auch deren Verwendung sinnvoll war (vgl. Tabelle24 - Tabelle 26).

### 12.4.2 Reliabilität (Konsistenz)

Zur abschließenden Bestimmung der Reliabilitäten der Skalen wurde nun eine erneute Konsistenzanalyse mittels Cronbachs Alpha durchgeführt. Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen Schulklima und Schulkontakt waren für eine Projektevaluation als befriedigend bis gut zu bewerten. Die geringen Alpha-Koeffizienten konnten durch die relative Kürze dieser beiden Skalen (jeweils drei bzw. nur vier Items) entschuldigt werden. Die Schulklimaskala um das Schulzufriedenheitsitem erweitert lieferte einen guten Alpha-Wert.

Die Skalen Klassenklima und Schulklima bei den Schülern besaßen einen mangelhaften Alpha-Koeffizienten, so dass eine Skalenbildung für diese Items als nicht ratsam erschien. Auch die zusammengefasste Skala aus diesen beiden Einzelnen, erreicht keinen befriedigenden Wert. Die Risikomusterskala lieferte ebenfalls einen schlechten Alpha-Koeffizienten. Hier hätte die Entfernung des Items Risikomuster3 zwar den Alpha-Koeffizienten erhöht, aber dann die Skala auf drei Items verkürzt und somit die inhaltliche Konsistenz dieser Skala geschwächt (vgl. Tabelle 14).

**Tabelle 7: Konsistenz (Cronbach’s Alpha) der Veränderungsmessung**

| Skala (Befragte Gruppe/n) | Stichprobengröße | Cronbach’s Alpha |
|---|---|---|
| Schulklima (Eltern + Lehrer) | 214 | ,655 |
| Schulkontakt (Eltern) | 103 | ,771 |
| Organisationsklima (Lehrer +Eltern) | 206 | ,762 |
| Schulklima (Schüler) | 338 | ,369 |
| Organisationsklima (Schüler) | 338 | ,544 |
| Risikomuster (Schüler) | 335 | ,599 |
| Klassenklima (Schüler befragt) | 341 | ,297 |

### 12.4.3 Konvergente Validität der Veränderungsmessungen

Berechnet wurden die Zusammenhänge zwischen den Skalen der Veränderungsmessung und zwischen diesen und den Skalen der Verankerungsmessung. Diese Prüfung war auf die Nachbefragung beschränkt, weil nur für diese Individualdaten zur Verfügung standen, die für Korrelationen erforderlich sind. Die Zusammenhänge wurden sowohl für die Schüler/-innen wie für die Lehrkräfte bestimmt.

Die Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelationen wurden bestimmt nach Pearson. Bei der korrelativen Berechnung wurden nicht vollständige Skalen mitverwendet, was die Stichprobengröße bei Skalen, die sich nicht aus dichotomen Items zusammensetzten, vollständiger ausschöpfte.

In beiden Gruppen ergaben sich nur theoriekonforme Zusammenhänge, d.h. Übereinstimmungen von Indikatoren für Gesundheit, soziale Unterstützung und Zufriedenheit

(a) zwischen den verschiedenen Skalen,

(b) zwischen den verschiedenen Messungen (Veränderungs- und Verankerungsmessung).

Alle Korrelationen beim **Schulpersonal** weisen in die erwartete Richtung: Zusammenhänge tätigkeitsbezogener Belastungen (Arbeitsbelastung) und subjektiver Gesundheit nach Normskala mit den gesundheits- und Zufriedenheitsindikatoren der Veränderungsmessung (Schulklima, Schulzufriedenheit, Organisationsklima). Die Übereinstimmungen haben mittlere Effektgröße; die Skalen teilen knapp ein Viertel ihrer Varianz (Determinationskoeffizient). Zusammenhänge bestehen auch zwischen Belastungs- und Gesundheitsindikatoren der Verankerungsmessung und den Skalen der direkten Veränderungsmessung (Projekteinschätzung insgesamt, zusammengesetzt aus erlebter Projektwirkung und Projektdurchführung), doch sind diese nicht signifikant und von geringer Effektstärke (maximal 5% geteilter Varianz). Das bedeutet, dass belasterere und unzufriedenere Befragte das Projekt nicht signifikant schlechter einschätzen als andere. Sie haben also in ihrem Erleben nicht wesentlich weniger davon profitiert, und der individuelle Gesundheits- und Zufriedenheitsstatus muss nicht als Confounder-Faktor systematisch hochgerechnet werden. Auch die erlebte Qualität des Kontakts der Eltern mit der Schule steht nicht in Zusammenhang mit subjektivem Gesundheitsstatus, Arbeitszufriedenheit und Tätigkeitsbelastung. Innerhalb der Veränderungsmessung wurden für diese Gruppe einige Items parallel verwendet (d.h. mehrfach eingesetzt), eine sehr hohe Korrelation (r.=.964) ist daher nicht für sich aussagekräftig (vgl. Tabelle 16). Alle gefundenen Zusammenhänge bestätigen die konvergente und diskriminante Validität der Skalen der indirekten und direkten Veränderungsmessung.

**Tabelle 8 Verankerungsskalen Schulpersonal korreliert mit Veränderungsmessungen**

| Lehrer | | Skala | Skala | Skala |
|---|---|---|---|---|
| | | Arbeitsbelastung_L | Arbeitszufriedenheit_L | Subjektive Gesundheit_L |
| Schulklima_L | N | 50 | 51 | 50 |
| | r.= | -,391** | -,195 | -,351* |
| Schulzufriedenheit_L | N | 46 | 47 | 47 |
| | r.= | -,450** | -,239 | -,217 |
| Organisationsklima_L | N | 50 | 51 | 50 |
| | r.= | -,453** | -,214 | -,349* |
| Schulkontakt_L | N | 50 | 51 | 50 |
| | r.= | -,058 | -,199 | -,114 |
| Projekteinschätzung_L | N | 49 | 49 | 48 |
| | r.= | -,214 | -,179 | -,226 |
| Projektwirkung_L | n | 47 | 47 | 47 |
| | r.= | -,100 | -,112 | -,118 |
| Projektdurchführung_L | N | 48 | 48 | 48 |
| | r.= | -,229 | -,186 | -,240 |

**= Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant; *= Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Bei den **Schüler/-innen** weisen die Korrelationen die gleichen Muster auf wie bei den Lehrkräften und zeigen die erwartete Ausrichtung. Zusammenhänge tätigkeitsbezogener Belastungen (Arbeitsbelastung) und subjektiver Gesundheit nach Normskala mit den gesundheits- und Zufriedenheitsindikatoren der Veränderungsmessung (Schulklima, Schulzufriedenheit, Organisationsklima). Die Übereinstimmung haben schwache bis mittlere Effektgrößen. Davon war die Korrelation der Prä-Post-Skalen Klassenklima und Schulklima am höchsten (r = ,428). da diese Skalen thematisch sehr eng verbunden sind (vgl. Tabelle 15). Auch mit den Skalen der direkten Veränderungsmessung bestehen signifikante Übereinstimmungen, allerdings von schwacher Effektgröße. Auch diese Zusammenhänge bestätigen die konvergente und diskriminante Validität der Skalen der indirekten und direkten Veränderungsmessung.

Alle Effektgrößen sind gering bis mittelstark. Die Skalen messen also nicht die gleichen Konstrukte oder Inhalte. Da zudem die Veränderungssensitivität der Veränderungsmessung nicht bekannt ist, kann nicht aus den belegten Veränderungen auf die Effekte des Projekts in Normskalen zurückgeschlossen oder hochgerechnet werden.

Die hohe Korrelation der Hauptskalen mit Teilskalen ist auf die Zusammensetzung der Hauptskalen aus den Teilskalen zurückzuführen und daher für sich nicht interpretationsbedürftig.

**Tabelle 9 Verankerungsitems/-skalen Schüler/-innen korreliert mit Veränderungsmessungen**

| Schüler | | Skala/Item | Skala/Item | Item | Skala | Skala/Item |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Schulunzufriedenheit_S | Arbeitsbelastung_S | Meine Lehrer sind Persönlich Interessiert an mir | Selbstwirksamkeit_S | Subjektive Gesundheit_S |
| Schulklima_S | N | 337 | 335 | 326 | 338 | 339 |
| | r.= | -,304** | -,135* | ,164** | ,176** | -,234** |
| Klassenklima_S | N | 336 | 333 | 324 | 336 | 337 |
| | r.= | -,311** | -,165** | ,060 | ,198** | -,285** |
| Organisationsklima_S | N | 336 | 333 | 324 | 336 | 337 |
| | r.= | -,364** | -,179** | ,128* | ,223** | -,309 |
| Unterstützung_S | N | 337 | 335 | 326 | 338 | 339 |
| | r.= | -,394** | -,166** | ,137* | ,378** | -,310** |
| Schuldistanz_S | N | 336 | 333 | 324 | 336 | 337 |
| | r.= | ,464** | ,072 | -,144** | -,146** | ,246** |
| Risikomuster | n | 332 | 329 | 321 | 333 | 333 |
| | r.= | ,204** | ,253** | -,144** | -,013 | ,213** |
| Projekteinschätzung_S | N | 278 | 278 | 275 | 282 | 280 |
| | r.= | -,255** | -,043 | ,078 | ,252** | -,208** |
| Projektwirkung_S | N | 272 | 272 | 269 | 276 | 274 |
| | r.= | -,213** | -,012 | ,045 | ,213** | -,179** |
| Projektdurchführung_S | N | 277 | 277 | 274 | 281 | 279 |
| | r.= | -,254** | -,063 | ,101 | ,231** | -,198** |

Die höchste Korrelation war zwischen den Skalen Schuldistanz_S und Schulunzufriedenheit_S. Weitere hohe Korrelationen waren zwischen den Skalen Unterstützung_S und Organisationsklima_S und der Skala Schulunzufriedenheit_S zu beobachten. Die Skala Unterstützung_S und die Skala Selbstwirksamkeit_S standen ebenfalls in einem mittelstarken korrelativen Zusammenhang.

Die Lust der Schüler, gerne zur Schule zu gehen, steht in Zusammenhang mit dem Organisationsklima und vor allem mit dem Klassenklima. Zudem ergaben sich schwache bis mittelstarke Korrelationen zwischen dem Klassenklima (Unterstützung_S) und den Verankerungsskalen. Die wahrgenommene soziale Unterstützung ist wiederum mit der Selbstwahrnehmung der eigenen Gesundheit verbunden (r. Unterstützung_S subjektive Gesundhei_S = -,310). Die relativ niedrigen Korrelationen zwischen dem Item, das den Kontakt zu den Lehrern beschreibt, und den übrigen Skalen zeigen hingegen, dass die Schüler der Persönlichkeit des/r Lehrerin/s nur einen bedingten Einfluss auf ihr Leben einräumen.

**Eltern:** Bei den Eltern war der Zusammenhang zwischen eingeschätztem Schulklima und der um das Schulzufriedenheitsitem erweiterten quasi identischen Skala naturgemäß sehr hoch und inhaltlich sehr wenig aussagekräftig. Die hohe Korrelationen dieser beiden Skalen mit dem eingeschätztem Verhältnis zwischen Schule und Eltern (r.=.467 & r.=.479) zeigte die inhaltliche Enge dieser Skalen und sprach für deren Validität (vgl. Tabelle 17).

**Fazit zur konvergenten Validität:** Die Bestimmung der konvergenten Validität führt zum Ergebnis, dass die verwendeten Indikatoren mindestens innerhalb des Datensatzes nur erwartete Zusammenhänge zeigen und daher hohe Konstruktivalidität aufweisen.

## 12.5 Methodik der Teilnehmer-Interviews

### 12.5.1 Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethode

Da keine vollständige, umfassende Programmtheorie der Projektdurchführung und Wirkung übergreifender Projekte Schulischer Gesundheitsförderung zur Verfügung steht, war zur Erkundung der vielfältigen Bedingungs- und Verlaufsfaktoren ein qualitatives Design erforderlich, das auch Aussagen zur Prozessevaluation ermöglichte. Zur Gewinnung möglichst umfassender Informationen zielte die Datenerhebung auf Multiplikatoren- und Expertenebene (Hitzler, 1994; Pfadenhauer, 2003). Dafür wurden retrospektive Experteninterviews über den Projektverlauf und die Projektwirkungen geführt. Experteninterviews eignen sich nämlich sowohl zur Evaluation wie zur Gewinnung von Qualitätskriterien wie zur Exploration von Handlungsfeldern (Eccles, Grimshaw, Campbell & Ramsay, 2003; Francisco, Butterfoss & Capwell, 2001; Hohmann, 2002; Jeacocke et al., 2002).

### 12.5.2 Auswahl der Befragten

Als Experten waren die Schulleitungen, die in das Projekt involvierten Mitglieder der Gesundheitszirkel aus allen mitwirkenden Schulen sowie die Projektkoordinatorin der HAG einzustufen. Dabei war die Variation ihrer vorgängigen Perspektiven wichtig, um unterschiedliche Erlebens- und Beurteilungsmaßstäbe in die Befragung einzubeziehen und dadurch Einseitigkeiten möglichst in den Daten auszugleichen (Häder, 2000; Kleining, 1995). Als Teilgruppen mit eigenen, rollenbezogenen Perspektiven waren Schüler/-innen, Eltern, nicht-unterrichtendes Schulpersonals und Lehrkräfte zu befragen. Die Auswahl der Experten erfolgte im ersten Schritt auf Empfehlung der Projektkoordinatorin und im weiteren Verlauf gemäß des Sättigungsprinzips des „theoretical sampling“ nach Glaser und Strauss

(Büssing, 1999; Glaser & Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996) zur Kontrolle gewonnener Ergebnisse durch Befragung von inaktiven Personen, die geringe Verbindungen und Engagement gegenüber dem Projekt hatten.

Zunächst wurden über die Projektkoordinatorin der HAG Mitglieder der Gesundheitszirkel an den vier Schulen angesprochen, ob sie sich zu einem Interview im Rahmen der Evaluation des Projektes bereit erklären würden. Des weiteren wurde die Projektkoordinatorin selbst interviewt. Die Perspektiven auf den Forschungsgegenstand „Projektverlauf“ sind strukturell variiert worden (Kleining, 1994), indem sowohl Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleitungen als auch Nicht-Unterrichtendes-Personal der verschiedenen Schulen um Interviews gebeten wurden. Eine Interviewpartnerin gehörte sowohl zu den Eltern als auch zum nicht-unterrichtenden Personal; entsprechend ihrer eigenen Rolleneinschätzung im Projekt wurde sie der Gruppe des Personals zugeordnet.

Diejenigen Mitglieder der Gesundheitszirkel, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben, wurden vorab telefonisch kontaktiert, um einen Termin für das persönliche Interview zu vereinbaren.

Nachdem in den Interviews deutlich wurde, dass intrinsische Motivation der Beteiligten eine wichtige Rolle für das Projekt spielt, wurden die Interviewpartner im Anschluss an das Interview gebeten, evtl. weitere Personen zu benennen, die nicht am GZ beteiligt waren, sich aber vielleicht zu einem Interview, warum sie nicht teilgenommen haben, bereit erklären würden. Die Bereitschaft der Nicht-Teilnehmer zu einem Interview war jedoch sehr gering. Auf diesem Weg konnten lediglich zwei weitere Interviewpartner gewonnen werden.

Daraus ergab sich insgesamt die Zahl von 21 Interviews mit 24 Personen, da die Schüler einer Schule gemeinsam interviewt wurden, um für sie eine angenehmere Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Das Interview mit den drei Schülerinnen wurde nicht als Gruppendiskussion gestaltet, sondern als gemeinsames Interview, weil für Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen aufwendige methodische Einschränkungen und Vorkehrungen in Projektdurchführung und Auswertung notwendig geworden wären (Vogl, 2005). Von den Befragten waren 14 männlich und 10 weiblich.

### 12.5.3 Instrumente und Vorgehen im Interview

Ausgehend von den Programmfragen der Evaluation wurde unter Berücksichtigung der Erläuterungen für Experteninterviews von Mieg & Brunner (2001, S.10ff) ein Leitfaden entwickelt. Die Fragen sind zu Beginn des Gesprächs und jedes thematischen Abschnitts möglichst offen gehalten, damit „dem Befragten Gelegenheit [gegeben wird] unter möglichst geringem Bezug auf die Frage, die ihm selbst wichtig erscheinenden Themenbereiche anzusprechen“ (Kleining, 1994, S. 6). Auf einer zweiten Ebene der Konkretisierung sieht der Leitfaden genauere Nachfragen vor, wenn die Auskünfte der Befragten unklar oder zu knapp ausfallen, und auf einer dritten Ebene der Konkretisierung galt die Grundregel, bei unverständlichen Antworten um ein Beispiel zu bitten.

Als Einstieg dienen Fragen zur Rolle und dem Zugang des Befragten zum Projekt und im Anschluss daran eine sehr offene Frage zu Wirkungen des Gesamtprojektes. Weiterhin wurden die Fragen nach Themenkomplexen geordnet. Es wurden Fragen zu den Erwartungen an das Projekt, zu den Wirkungen der Teilinterventionen und zu Faktoren, die das Projekt fördern und hemmen können, formuliert. Dazu werden die Voraussetzungen seitens der Schule und die erforderliche Ausstattung und Organisation des Projektes erfragt. Darüber hinaus beinhaltet der Leitfaden Fragen dazu, wie Projekte zur schulischen Gesundheitsförderung langfristig in den Schulalltag integriert werden können und welche Empfehlungen die Befragten aufgrund ihrer eigenen Projekterfahrung für die Gestaltung weiterer Projekte geben würden.

Der Leitfaden gliederte sich damit zunächst in 15 Haupt- und 10 Unterfragen. Im Verlauf der Datenerhebung wurde der Leitfaden entsprechend den Erfahrungen modifiziert: So wurden Fragen, die sich nicht bewährt haben, umformuliert oder gestrichen und weitere Fragen, die sich aus der Zwischenauswertung ergaben, aufgenommen.

Die Unterfragen wurden nur gestellt, sofern zu den offener gehaltenen Hauptfragen nicht ausführlich geantwortet wurde. Die Einhaltung der Reihenfolge der Fragen spielte keine Rolle, es wurde dem Erzählfluss des Befragten gefolgt. Ergaben sich aus dem Gespräch weitere Fragen, konnten diese zusätzlich gestellt werden.

Während des Telefonats zur Kontaktaufnahme wurden die Personen über die Inhalte des Interviews aufgeklärt und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme aufmerksam gemacht. Des weiteren wurde auf die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Grundlagen und die Wahrung der Anonymität sowie auf die Relevanz der persönlichen Sichtweise und Erfahrungen für die Befragung hingewiesen, um evtl. bestehende Vorbehalte oder Ängste zu verringern.

Die leitfadenorientierten Interviews fanden jeweils relativ ungestört in den Schulen oder an anderen, von den Befragten selbst ausgewählten Orten statt. Geführt wurden sie von zwei Personen, wobei einer hauptsächlich protokollierte, während der Zweite das Gespräch führte. Dadurch war es besser möglich, dem Gesprächsverlauf zu folgen und Nachfragen, entsprechend des von der Entdeckenden Heuristik geforderten Dialogkonzeptes (Kleining, 1995) zu stellen. Zusätzlich hatte der Protokollant die Möglichkeit, ergänzende Fragen zu stellen. Um die Protokolle überprüfen und ergänzen zu können, wurden die Gespräche zusätzlich auf Band aufgezeichnet. Die Dauer der Interviews betrug durchschnittlich 90 min. Direkt im Anschluss an jedes Interview fand ein kurzes Auswertungsgespräch statt, worin zusammengetragen wurde, was die Kernaussage des Interviews war, wie dieses zur Klärung der Fragestellung beitrug und welche Folgerungen daraus für weitere Interviews abgeleitet werden konnten. Diese Ergebnisse wurden im Abschnitt „Gesprächsverlauf“ des Protokolls vermerkt, worin außerdem Beobachtungen und Eindrücke zu Gesprächsatmosphäre und nonverbalen Äußerungen festgehalten wurden.

### 12.5.4 Computergestützte Auswertung mit MaxQDA2

Die Stichwort-Protokolle des Protokollanten wurden im Anschluss an die Interviews ausformuliert, durch den Interviewer ergänzt und bei Divergenzen oder erkennbaren Lücken anhand der Tonband-Aufzeichnung auf sachliche Vollständigkeit geprüft und erweitert. Eine Transkription ist nicht erforderlich; da die vervollständigten Protokolle im Auswertungsprozess auf hinreichende Informationsdichte und Konkretisierung geprüft werden (Kleining, 1994). Bei weiterem Konkretisierungsbedarf konnte – z.B. zur Überprüfung einzelner Episoden – auf die Bänder zurückgegriffen und das summative Gesprächsprotokoll ergänzt werden.

Die Protokolle wurden dann in das Computerprogramm „MAXQDA2“ importiert. Darin wurden zunächst verschiedene Textgruppen für Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleitungen, Nicht-Unterrichtendes Personal und Projektleitung gebildet und für die einzelnen Texte die Variablen Schule, Geschlecht, Mitglied im GZ ja/ nein definiert. Dies ermöglichte es, im Verlauf der Auswertung beispielsweise nur Aussagen von Schülern oder einer bestimmten Schule betrachten zu können und so die Besonderheiten dieser Perspektiven herauszuarbeiten.

### 12.5.5 Entwicklung der Codes (Kategorien)

Zunächst wurden die ersten zehn Protokolle offen codiert. Das bedeutet, dass allen Textstellen zu einem bestimmten Thema im Material, ein „Code“ zugewiesen wurde (Kleining & Witt, 2000, Januar), also die Aussagen in Gruppen geordnet und diese definiert wurden. Dabei konnte jede/-r Auswerter/-in sowohl neue Codes definieren als auch Textstellen bestimmte Codes zuweisen. So wurde sichergestellt, dass im Material keine Themen übersehen werden und auch alle Textstellen zu einem Thema als solche erfasst werden. Im Programm entsprechen die Codes Ordnern, ähnlich dem System des „Windows-Explorer“. Damit die Inhalte der einzelnen Codes eindeutig erklärt und damit auch für den je-

weils anderen nachvollziehbar wurden, wurde jeder Code mit einem sogenannten „Memo“ versehen, das wie ein „Post-it-Zettel“ angefügt werden kann, worin die Definition des Codes festgehalten wurde.

Auf alle weiteren Interviews wurden dann diese Kategorien angewendet, indem die entsprechenden Textstellen darin codiert wurden. Sind weiterhin bei der Bearbeitung eines Textes oder auch in den Interviews selbst noch neue Themen entdeckt und unter einem Code subsumiert worden, wurden nochmals alle Interviews auf diesen Code hin durchgesehen.

Im nächsten Schritt wurden jeweils alle Textstellen eines Codes durchgesehen, um dessen Thema zu konkretisieren und ggf. Unterthemen oder neue Themen, die sich aus dem Zusammenhang entwickelten, mit Subcodes zu definieren. So entstanden beispielsweise aus dem Code „Engagement“ die Subcodes „Beteiligung der Schüler“, „Elternengagement“, „Lehrerengagement“ und „Schulleiterengagement“. Dabei wurden die entsprechenden Codierungen der Textstellen einfach in den Ordner des Subcodes verschoben. In den Hauptcodes blieben dann nur noch die Textstellen, die sich noch nicht weiter thematisch einordnen ließen. Entstanden hierbei jedoch neue Hauptcodes, wie sich beispielsweise „Projektverlauf“ aus „Projektmerkmale“ herauskristallisierte, wurden wiederum auf der Ebene der Gesamttexte alle Protokolle auf dazugehörige Textstellen, die bisher evtl. nicht entdeckt wurden, untersucht und dem Code hinzugefügt.

### 12.5.6 Auswertung auf Gemeinsamkeiten

Nachdem sich aus den Codes vorerst keine neuen Kategorien mehr entwickeln ließen, welche die Themen des Materials noch wesentlich genauer beschrieben hätten, wurde begonnen mittels dieser Kategorien das Projekt zu beschreiben.

Aus den kodierten Stellen ließen sich durch Markierung der einschlägigen Passagen aus dem gesamten Material, was in MaxQDA2 als "Aktivierung" bezeichnet wird, die jeweils einschlägigen Aussagen zu einer Fragestellung in unterschiedlichen Kombinationen (von Schulen, Befragtengruppen, Teilinterventionen usw.) zusammenstellen. Die gewählten Zusammenstellungen von Passagen waren von den Fragestellungen des Projekts bestimmt. So ließen sich z.B. alle Passagen zusammenstellen, in denen Befragte einer einzelnen Schule etwas zu einer einzelnen Intervention wie etwa SNAKE aussagten.

- Gegenstandsbezogene Aussagegruppen wurden gebildet zu folgenden Vergleichsmerkmalen:
- Gesamturteile über das Projekt,
- Beurteilung der Teilinterventionen,
- Unterschiede in der Sichtweise der verschiedenen Zielgruppen,
- Unterschiede in den Ausgangsbedingungen und Verläufen der vier Schulen,
- abgrenzbare Phasen im Projektverlauf und ihre besonderen Anforderungen.

Zu jeder dieser Zusammenstellungen wurden Auswertungen erstellt, und zwar nach der Grundregel der Entdeckenden Heuristik von Kleining, die Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. An diesen Gemeinsamkeiten wurden in den Auswertungen wiederum neue Strukturen oder Aussagemuster sichtbar, und diese Muster konnten als neue Merkmale oder übergreifende Kategorien bestimmt werden, wie etwa Verlaufsphasen und Verlaufsfaktoren. Diese neuen Merkmale wurden dann am Material für alle einschlägigen Fälle (z.B. für alle Schulen, für alle Befragtengruppen oder für alle Aussagen zu einer bestimmten Teilintervention oder einem bestimmten Verlaufsaspekt) konkretisiert und belegt. Sie dienen der Charakterisierung des Projektverlaufs und der Abschätzung von übergreifend von den Akteuren berichteten Wirkungen.

Die nach der Methode von Kleining aufgezeigten Gemeinsamkeiten sind jeweils auf den Kreis derjenigen Expert/-innen bezogen, die über den Aspekt oder die Kategorie kompetent Auskunft geben konnten. Denn es wurden Teilgruppen unterschiedlichen Umfangs an den Schulen befragt, die Projek-

te verliefen an den vier Schulen unterschiedlich, sie setzten nicht alle die gleichen Teilinterventionen ein, und nicht alle Befragten nahmen an jeder Teilintervention teil.

### 12.5.7 Prüfung von Alterseffekten in Merkmalen der Auskünfte

Nach Forschungsstand können formale und kognitive Merkmale von Auskünften in qualitativen Methoden abhängig vom Altersstand der Befragten variieren, was insbesondere bei jüngeren Kindern zu unzulänglichen Datenlagen führen kann (Vogl, 2005). Für die Interpretation wurden deshalb Hinweise auf gruppenspezifische Perspektiven, Kognitions- und Orientierungsmuster geprüft. Insbesondere ging es um mögliche Perspektivenunterschiede zwischen Erwachsenen vs. Schüler/-innen. Hierzu wurden nach der Methodik der Entdeckenden Heuristik Fragen an das Material gestellt

Sehen Erwachsene andere Wirkungen als Schüler bzw. umgekehrt?

Beschreiben Erwachsene die Wirkungen auf einer allgemeineren, abstrakteren Ebene als die Schüler, während die Schüler die konkrete, alltagsnahe Zusammenhänge im Einzelfall eines beispielhaft berichteten Ereignisses ansprechen?

Berichten Erwachsene die beobachteten Wirkungen und Ereignisse differenzierter und genauer?

Denken Erwachsene in anderen Kategorien, was die Wirkung angeht? Spielen bei ihnen namentlich längerfristige Zeithorizonte eine Rolle, weil sie länger in einer Organisation verbleiben oder längere Lebensabschnitte thematisieren können?

Die Prüfung ergab, dass die erhaltenen Daten nicht in systematischem Zusammenhang mit dem Alter der Befragten standen (vgl. Anhang). Alle Altersgruppen nutzten einerseits unklare, allgemeine und nicht mit Beispielen ausgestattete Einschätzungen und Urteile („gut“, „schlecht“, „hat was / nichts gebracht“ o.ä.), andererseits bei deutlichen und wichtigen Erinnerungen auch konkrete Aussagen zu Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und narrative Episoden für Einzelbeispiele. Alle Befragtengruppen lieferten sowohl differenzierte Abwägungen von Projektfolgen als auch klare, einfache Urteile. So wurden von allen Befragtengruppen häufig positive Gesamteinschätzungen von Projekt und Teilinterventionen und gleichwohl Einschränkungen hinsichtlich Projektdurchführungsqualität, Eignung oder differentiellem Nutzen unter verschiedenen Aspekten des Schulalltags abgegeben.

Während im Konkretisierungs- und Differenzierungsgrad der Aussagen kein Altersunterschied auftrat, zeigten erwachsene Interviewpartner eine andere Perspektive auf die zeitliche Achse der Projekte; sie thematisierten ausführlicher deren Nachhaltigkeit, längerfristige Wirkungen und Entwicklungen. Die Jugendlichen stellten dagegen konkrete Einzeleffekte der Teilschritte des Projekts in den Vordergrund. Erwachsene sprachen daher auch häufiger Projektwirkungen auf der Ebene von Latenzen an, d.h. die Erweiterung von Möglichkeiten, Repertoires und noch unrealisierten Verhaltenschancen.

### 12.5.8 Prüfung der Gütekriterien qualitativer Forschung

Für die Auswertungen folgte aus diesem Befund, dass Aspekte der Nachhaltigkeit und längerfristigen Wirkungen nicht an Mitteilungen der Schüler/-innen geprüft werden sollten, sondern für eine valide Auswertung der Daten in dieser Kategorie die Auskünfte der Erwachsenen herangezogen werden müssen. In weiteren Merkmalen unterschieden sich die befragten Altersgruppen nicht, so dass einheitliche Auswertungsschritte für alle erfolgen konnten. Steinke (1999) schlägt dazu neun Kriterien vor, deren Einhaltung für diese Studie nachfolgend geprüft wird:

Das Kriterium der **Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit** ist erfüllt worden, indem alle für den Forschungsprozess wichtigen Schritte dokumentiert, die Auswertung und Interpretation der Daten durch einen zweiten Interrater und Supervision geprüft und mit der Entdeckenden Heuristik nach Kleining ein kodifiziertes Verfahren verwendet wurden.

Eine **Indikation des Forschungsprozesses und seiner Bewertungskriterien** ist gegeben, da qualitatives Vorgehen durch Experteninterviews es ermöglicht, die spezifischen Strukturen und Handlungsmustern des Projektverlaufs an Schulen zu erkunden. Weiterhin wurde ein Sampling maximaler Variation gebildet, um Gemeinsamkeiten in den Erfahrungen herauszuarbeiten. Ebenso wurden die verwendeten Methoden aufeinander abgestimmt, wie beispielsweise die Projektdurchführung von Experteninterviews, die auf die Ermittlung von praktischen Erfahrungen und Wissensbeständen abzielen und für die durch Stichwortprotokolle alle wichtigen Informationen erfasst werden.

Die Erfüllung des Kriterium der **Empirischen Verankerung der Theoriebildung und –prüfung** ist gegeben, da die Entwicklung der Theorie des Phasenverlaufs unmittelbar aus dem Material abgeleitet wurde und sich darin begründen lässt.

Das Kriterium der **Limitation**, also der Ermittlung der Grenzen des Geltungsbereichs der Theorie des Phasenmodells, wird in ausführlich diskutiert.

Die **Subjektivität** des Forschers wurde **reflektiert** und im Forschungsprozess durch Supervision bearbeitet und berücksichtigt, sofern es für die Untersuchung von praktischen Erfahrungen der Schulmitglieder mit dem Projekt wichtig war.

**Kohärenz** verlangt, dass die Befunde methodisch, konzeptuell und theoretisch einen Gesamtzusammenhang bilden, dessen Einzelelemente sich gegenseitig stützen, ergänzen, erklären und sichern. Das Kriterium wird durch die Einhaltung der „100% Forderung“ nach Kleining im Auswertungsprozess einerseits und die Darstellung von offenen Fragen und weiterem Forschungsbedarf andererseits erfüllt.

Die **Relevanz** der entwickelten Theorie wird schon in der Fragestellung begründet: Da bislang keine Theorie für die erfolgreiche Umsetzung von Projekten zur Gesundheitsförderung im Setting Schule vorhanden ist, jedoch viele solcher Projekte mit erheblichem finanziellen Aufwand durchgeführt werden, ist es notwendig angemessene Vorgehensweisen dafür zu entwickeln. Geschieht das nicht, werden womöglich Ressourcen für wenig aussichtsreiche Projektansätze verschwendet und die Zielgruppen durch ausbleibende Wirkungen demotiviert.

## 12.6 Methodik: Einschränkungen und Übertragbarkeit

Methodische Einschränkungen sind vor allem folgende:

1. Im Design fehlt eine Kontrollgruppe. Statt dessen wurde die Nachbefragung mit Referenzwerten verankert. Damit können nur allgemeine Einordnungen der Gesamtlage der Schule vorgenommen werden, Veränderungsmessungen für die Referenzwerte fehlen.
2. Die Instrumente der Veränderungsmessung (ausgewählte Teile der Eingangsbefragung) sind suboptimal, sie haben niedrige Reliabilität. Dadurch werden die eingetretenen Effekte wahrscheinlich unterschätzt, denn hohe Streuung zieht weniger nachweisbare Signifikanzen und geringere Effektstärken nach sich.
3. Das Projekt lief zur Zeit der Abschlussbefragung und der Teilnehmer-Interviews noch. Einige Teilinterventionen waren unvollständig eingeführt; z.B. wurde der Klassenarbeitsplaner noch nicht von allen Lehrkräften eingehalten, einige strukturelle Veränderungen standen vor ihrer Umsetzung. Die Zeit für den Abschluss wichtiger Interventionen war also knapp bemessen. Dadurch wurden Akzeptanz und Projektbeurteilungen gegenüber dem ein halbes Jahr später erhältlichen Stand wahrscheinlich unterschätzt.
4. Die Rücklaufquote der Nachbefragung war gegenüber der Eingangsbefragung halbiert. Dafür berichteten die Schulen verschiedene Gründe, u.a. Erhebung zu einer besonders belasteten Schulzeit, zu wenig Zeit zum Verteilen und Ausfüllen, deutlich umständlicheres Verfahren zur Erfüllung der Auflagen der behördlichen Genehmigung in der Zweiterhebung. Diese Gründe verweisen auf eine

Gemengelage von Gründen für die verminderte Rücklaufquote, die aber in der Größenordnung anderer Mitarbeiter- und Organisationsbefragungen liegt. Die angeführten Gründe gaben keine Anhaltspunkte für eine geringere Akzeptanz und systematische Ausfälle in der Abschlussbefragung. Zudem wurde eine Verzerrungsanalyse anhand soziodemographischer Merkmale zwischen Erst- und Abschlussbefragung vorgenommen. Sie zeigte einige Confounder von je einzeln wie in multivariaten (varianzanalytischen) Auswertungen geprüften sehr niedrigen Effektstärken. Die nachweisbaren Verzerrungen der Stichprobenzusammensetzung haben daher auf das Gesamtbild der Nachbefragung keinen praktisch relevanten empirischen Einfluss. Trotz dieser sorgfältigen Kontrollen kann – wie bei allen Querschnittsbefragungen – nicht völlig ausgeschlossen werden, dass ein verborgener Drittfaktor zu unsichtbaren Verzerrungen geführt hat. Der geringere Rücklauf zur Nachbefragung kann auf jeden Fall als Zeichen gelten, dass das Projekt für Teile der Zielgruppen, insbesondere die Lehrkräfte als Multiplikator/-innen und Träger der Nachbefragung, keine hinreichende Motivationskraft hatte, um alltägliche Widerstände und Überlastungen zu überwinden, während andere sich dafür engagierten. Die Rücklaufquoten sind also ein Indiz für die zwar vorhandene, aber ausbaufähige Verankerung des Projekts im Schulalltag. Aufgrund der sorgfältigen Kontrollen von Ausfällen und den daraus folgenden Verzerrungen können die Daten aber als aussagefähiges Bild der Sichtweise der Zielgruppen gelten, mindestens der Teile der Zielgruppen, die mit dem Projekt in Verbindung standen.

5. Auch für die qualitativen Interviews erwies sich der Zugang zu Nicht-Teilnehmern am Projekt (passiven Teilen der Zielgruppen) als schwierig. Das aufgezeigte Bild der Projektwahrnehmung und Projektwirkungen konzentriert sich somit auf Personen, die einen vergleichsweise guten Zugang zum Projekt hatten. Andererseits berichteten diese, z.T. sehr kritisch, auch über die Perspektive anderer auf den Verlauf, die Teilinterventionen und die Wirksamkeit. Eine einseitige Voreingenommenheit oder Begeisterung für das Projekt war nicht erkennbar. Die Auskünfte können daher als gültige Datengrundlage verwendet werden.
6. Der Ablauf an einer Schule war wegen Schließung bzw. Dislozierung der Einrichtung mit den anderen drei Schulen praktisch nicht vergleichbar (OSW/ Hermannstal). Diese Schule wurde daher nicht in die Nachbefragung einbezogen, sondern ihre Erfahrungen mittels der qualitativen Teilnehmerinterviews beschrieben.

Zur Abhilfe gegen alle angeführten Einzelprobleme wurden allgemein folgende Strategien verfolgt:

- Die Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung wurden durch ausführliche Zusatzauswertungen so gut geprüft und eingehalten wie bei Projekt- und Datenlage möglich.
- Durch Triangulation wurde ein systematischer Abgleich der Ergebnisse aus direkter und indirekter Veränderungsmessung sowie qualitativer Prozessbeschreibung durch Beteiligte vorgenommen. Die Ergebnisse dieser Teilschritte sind sehr ähnlich: angestrebte, aber schwache Veränderungen in Organisationsklima und Konflikterleben, stärkere Gesundheitswirkungen mit wachsender Nähe zu den Teilinterventionen und dem Gesamtprojekt, Weiterentwicklung von Organisationsklima und Schulkultur. Die Befunde können durch Triangulation auf der Ebene der Befunde somit als gut gesichert betrachtet werden.
- Zudem wurden die Ergebnisse mit einer ausführlichen Recherche der in der Forschungsliteratur berichteten Befunde und Verläufe verglichen. Auch dabei zeigten sich keinerlei Anhaltspunkte für Fehleinschätzungen von Effektfolgen, Effektstärken, Verläufen und Verlaufsfaktoren.

Aufgrund dieser Güteprüfungen und Vergleiche, der Kontrollen von Ausfällen und Confounder-Merkmalen und der daraus folgenden Verzerrungen können die Daten als aussagefähiges Bild der Sichtweise der Zielgruppen gelten, mindestens der Teile der Zielgruppen, die mit dem Projekt in Verbindung standen. Die Ergebnisse sind damit übertragbar auf Projekte von vergleichbarer Anlage (Gesundheitsfördernde Schule im Setting-Ansatz der Organisationsentwicklung mit Gewinnung der Entscheider, Eingangsbefragung, Einrichtung eines Steuerkreises unter Einbeziehung aller Teilgruppen und partizipativer Entscheidungsfindung, Vernetzung, schrittweise Gewinnung weiterer Mitwirkender,

bedürfnisorientierter organisationsspezifischer Auswahl und Abfolge von Teilschritten, Kombination von Maßnahmen der Verhaltens- und Verhältnisprävention).

# 13 Anhang: Tabellenteil

## 13.1 Tabellenverzeichnis

*Tabelle 1 Stichprobenzusammensetzung und Rücklaufquoten beider Befragungspunkte* ..... 12
*Tabelle 2 Interviewpartner entsprechend ihrer Einrichtungen und Funktionen* ..... 14
*Tabelle 3: Verankerungsmessung Schulpersonal T2 (bundesweite Referenzwerte/Hamburger Mittelwerte)* ..... 18
*Tabelle 4: Verankerungsmessung Schüler/-innen T2 (bundesweite Referenzwerte/Hamburger Mittelwerte)* ..... 19
*Tabelle 5 Zusammenhang der Beurteilung von Einzelschritten mit Projektbewertung (alle Schulen)* ..... 30
*Tabelle 6 Bewertung übergreifend durchgeführter Teilschritte im Gruppenvergleich* ..... 31
*Tabelle 7: Konsistenz (Cronbach’s Alpha) der Veränderungsmessung* ..... 62
*Tabelle 8 Verankerungsskalen Schulpersonal korreliert mit Veränderungsmessungen* ..... 63
*Tabelle 9 Verankerungsitems/-skalen Schüler/-innen korreliert mit Veränderungsmessungen* ..... 64
*Tabelle 10 Konsistenz der Skalen; Cronbach’s Alpha* ..... 76
*Tabelle 11 Rotierte Komponentenmatrix (Eltern)* ..... 77
*Tabelle 12 Komponentenmatrix (Lehrer + Personal)* ..... 77
*Tabelle 13 Rotierten Komponentenmatix (Schüler)* ..... 78
*Tabelle 14: Skalenbeschreibung und Kennwerte* ..... 79
*Tabelle 15: Konvergente Validitätsmatrix, (Schüler)* ..... 83
*Tabelle 16: Konvergente Validitätsmatrix, (Lehrer und Personal)* ..... 83
*Tabelle 17: Konvergente Validitätsmatrix, (Eltern)* ..... 83
*Tabelle 18: Itembezeichnung der Items Projekteinschätzung_S(1 bi s9)* ..... 83
*Tabelle 19: Rotierte Komponentematrix für Projekteinschätzung_S* ..... 84
*Tabelle 20: Konsistenzen der Projekteinschätzung_S* ..... 84
*Tabelle 21: Itembezeichnung der Items Bewerten (2 bis5 und 8 bis 19)* ..... 85
*Tabelle 22: Rotierte Komponentenmatrix für Projekteinschätzung (Lehrer und Personal)* ..... 86
*Tabelle 23: Konsistenzen der Projekteinschätzung (Lehrer & Personal)* ..... 87
*Tabelle24: Itembezeichnung der Items Projekteinschätzung (1 bi s9) (Eltern)* ..... 88
*Tabelle 25: Rotierte Komponentematrix für Projekteinschätzung* ..... 88
*Tabelle 26: Konsistenzen der Projekteinschätzung* ..... 89
*Tabelle 27 Vergleich Schüler/-innen mit verschiedenem sprachlichen Familienhintergrund* ..... 90
*Tabelle 28 Varianzanalyse Schulart / sprachlicher Hintergrund der Schüler/Schulklima_S* ..... 91
*Tabelle 29 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Klassenklima_S* ..... 91
*Tabelle 30 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Organisationsklima_S* ..... 92
*Tabelle 31 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Unterstützung_S* ..... 93
*Tabelle 32 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Lehrerbeziehung_S* ..... 93
*Tabelle 33 Zweifaktorielle Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Arbeitsbelastung_S* ... 94
*Tabelle 34 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Schuldistanz_S* ..... 95
*Tabelle 35 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Schulunzufriedenheit_S* ..... 95
*Tabelle 36 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/subjektive Gesundheit_S* ..... 96
*Tabelle 37 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Risikomuster_S* ..... 97
*Tabelle 38 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Projekteinschätzung_S* ..... 97
*Tabelle 39 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Projektwirkung_S* ..... 98
*Tabelle 40 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Projektdurchführung_S* ..... 99
*Tabelle 41 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Arbeit im Gesundheitszirkel* ..... 99
*Tabelle 42 Varianzanalyse /Schüler/Schulart/sprachlicher Hintergrund/Fachtagung „Mitbeteiligung...“* ..... 100

*Tabelle 43 Zweifaktorielle Varianzanalyse /Schüler/Schulart/sprachlicher Hintergrund/Gesundheitskoffer .... 101*
*Tabelle 44: Zusammenhänge der Projekteinschätzung mit Alter (Schüler/-innen) .... 101*
*Tabelle 45 Skalenmittelwerte für vier Altersgruppen von Schüler/-innen .... 102*
*Tabelle 46 Skalenmittelwerte für zwei Altersgruppen von Schüler/-innen .... 103*
*Tabelle 47 Vergleich der Schülerskalen bezüglich des Geschlechts .... 103*
*Tabelle 48 Varianzanalyse Schüler, Geschlecht, Schulzugehörigkeit, Schulklima_S .... 104*
*Tabelle 49 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Klassenklima_S .... 104*
*Tabelle 50 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Organisationsklima_S .... 104*
*Tabelle 51 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Unterstützung_S .... 105*
*Tabelle 52 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Lehrerbeziehung_S .... 105*
*Tabelle 53 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Arbeitsbelastung_S .... 105*
*Tabelle 54 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Schuldistanz_S .... 106*
*Tabelle 55 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Schulunzufriedenheit_S .... 106*
*Tabelle 56 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/subjektive Gesundheit_S .... 106*
*Tabelle 57 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Risikomuster_S .... 107*
*Tabelle 58 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Selbstwirksamkeit_S .... 107*
*Tabelle 59 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Projekteinschätzung_S .... 107*
*Tabelle 60 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Projektwirkung_S .... 108*
*Tabelle 61 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Projektdurchführung_S .... 108*
*Tabelle 62: Zusammenhänge zwischen Projekteinschätzung und einzelnen Items / Skalen .... 108*
*Tabelle 63: Projektbeurteilung und Klimaskalen (Schüler/-innen) .... 109*
*Tabelle 64: Projektbewertung und Alter (Schulpersonal) .... 109*
*Tabelle 65: Arbeitsbelastung Lehrkräfte und Projekteinschätzung bei Schulpersonal .... 109*
*Tabelle 66: Erlebtes Organisationsklima und Projekteinschätzung bei Schulpersonal .... 109*
*Tabelle 67: Erlebtes Organisationsklima und Projektbewertung bei Eltern .... 109*
*Tabelle 68: Mittelwertsunterschiede nach Beteiligung am Projekt – Schüler/-innen .... 110*
*Tabelle 69 Schüler Rücklaufquoten .... 112*
*Tabelle 70 Lehrer Rücklaufquoten .... 112*
*Tabelle 71 Rücklaufquoten Eltern .... 112*
*Tabelle 72 Ausfallanalyse der Altervariable in der Schülerstichprobe .... 113*
*Tabelle 73 Ausfallanalyse bezüglich der Geschlechtsvariable in der Schülerstichprobe .... 113*
*Tabelle 74 Indirekte Veränderungsmessung mit Varianzanalyse in der Schülerstichprobe .... 114*
*Tabelle 75 Analyse der Wirkungsskala "Risikomuster" Schüler (Steinadler Weg) .... 114*
*Tabelle 76 Analyse der Wirkungsskala "Risikomuster" Schüler (Geschwister-Scholl) .... 115*
*Tabelle 77 Analyse der Wirkungsskala "Risikomuster" Schüler (Gymnasium Farmsen) .... 115*
*Tabelle 78 Analyse der Wirkungsskala "Risikomuster" Schüler ((Gesamtstichprobe) .... 115*
*Tabelle 79 Skala Schulklima /Schüler .... 116*
*Tabelle 80 Schulklima /Schüler .... 117*
*Tabelle 81 Prä-Post-Vergleich mit Effektstärken zu Schulklima / Schüler (Geschwister Scholl) .... 118*
*Tabelle 82 Prä-Post-Vergleich mit Effektstärken zu Schulklima /Schüler (Gesamtstichprobe) .... 119*
*Tabelle 83 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Lehrerstichprobe (Farmsen) .... 120*
*Tabelle 84 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Lehrerstichprobe (Steinadler Weg) .... 120*
*Tabelle 85 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Lehrerstichprobe (Geschwister Scholl) .... 121*
*Tabelle 86 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Lehrerstichprobe (Gesamtstichprobe) .... 121*
*Tabelle 87 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Elternstichprobe (Farmsen) .... 122*

*Tabelle 88 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Elternstichprobe (Steinadler)* ..... 123
*Tabelle 89 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in Elternstichprobe (Geschwi.-Scholl)* ..... 124
*Tabelle 90 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Elternstichprobe (Gesamtstichprobe)* ..... 125
*Tabelle 91 Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Gymnasium Farmsen, Schüler* ..... 125
*Tabelle 92: Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Steinadler Weg, Schüler* ..... 126
*Tabelle 93 Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Geschwister Scholl, Schüler* ..... 126
*Tabelle 94: Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Farmsen, Schulpersonal* ..... 127
*Tabelle 95 Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Steinadler Weg, Schulpersonal* ..... 127
*Tabelle 96 Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Geschw.Scholl, Schulpersonal* ..... 128
*Tabelle 97 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Schüler, Gymnasium Farmsen* ..... 128
*Tabelle 98 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Schüler, Steinadler Weg* ..... 128
*Tabelle 99 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Schüler, Geschwister Scholl* ..... 129
*Tabelle 100 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Lehrkräfte, Farmsen* ..... 129
*Tabelle 101 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Lehrkräfte, Steinadler Weg* ..... 130
*Tabelle 102 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Lehrkräfte, Geschwister Scholl* ..... 130
*Tabelle 103 Einzelitemvergleich Eltern und Lehrer Projekteinschätzungsskala* ..... 132
*Tabelle 104: Einzelitemvergleich bei den Schülern Projekteinschätzungsskala* ..... 133
*Tabelle 105: Einschätzung des Projekts im Schulvergleich – Schüler/-innen* ..... 133
*Tabelle 106: Einschätzung des Projekts im Schulvergleich – Schulpersonal* ..... 134
*Tabelle 107: Einschätzung des Projekts im Schulvergleich – Eltern* ..... 134
*Tabelle 108 Einschätzung des Projekts im Gruppenvergleich (alle Befragte T2)* ..... 134
*Tabelle 109 Projekteinschätzung bei Schulpersonal / Eltern, überall durchgeführte Schritte* ..... 134
*Tabelle 110 Projekteinschätzung nach Beteiligung, Schüler/-innen* ..... 135
*Tabelle 111 Projekteinschätzung nach Beteiligung, Schulpersonal* ..... 135
*Tabelle 112: Skalenmittelwerte der Partizipationsgruppen / Schüler* ..... 136
*Tabelle 113: Projekteinschätzung allgemein und Einzelschritte, Steinadler Weg* ..... 137
*Tabelle 114: Projekteinschätzung allgemein und Einzelschritte, Farmsen* ..... 138
*Tabelle 115 Bewertung des Projekts Allgemein und Einzelschritte, Scholl* ..... 139
*Tabelle 116 Vergleich Einschätzung Einzelschritte, Lehrer Schüler Steinadler Weg* ..... 140
*Tabelle 117 Vergleich Einschätzung Einzelschritte, Lehrer Schüler Farmsen* ..... 141
*Tabelle 118 Vergleich Einschätung Einzelschritte, Lehrer Schüler Geschwister-Scholl-Schule* ..... 141
*Tabelle 119 Zusammenhang Gesundheit und Klima / Einzelschritte, Schüler Farmsen* ..... 142
*Tabelle 120 Zusammenhang Gesundheit und Klima / Einzelschritte, Schüler (Geschw.-Scholl)* ..... 143
*Tabelle 121 Zusammenhang Gesundheit und Klima / Einzelschritte, Schüler (Steinadler Weg)* ..... 144
*Tabelle 122 Zusammenhang Gesundheit und Klima / Einzelschritte, Schülern (Gesamt)* ..... 145
*Tabelle 123 Zusammenhang Klima / Einzelschritte, Lehrer (Farmsen)* ..... 145
*Tabelle 124 Zusammenhang Klima / Einzelschritte, Lehrer Geschwister-Scholl* ..... 146
*Tabelle 125 Zusammenhang Klima / Einzelschritte, Steinadler Weg* ..... 146
*Tabelle 126 Zusammenhang Klima / Einzelschritte, Lehrer (Gesamt)* ..... 147
*Tabelle 127 Schulvergleich Schüler ausgewählte Skalen Varianzanalyse mit post-hoc Test* ..... 147
*Tabelle 128 Schulvergleich Lehrer Varianzanalyse mit post-hoc Test* ..... 148
*Tabelle 129 Eltern Mittelwertvergleiche zwischen Schulen zu T2 Varianzanalyse mit post-hoc Test* ..... 148
*Tabelle 130 Bezeichnung, Bedeutung und Wertbereich der Skalen und Indikatoren* ..... 149

## 13.2 Tabellen

**Tabelle 10 Konsistenz der Skalen; Cronbach’s Alpha**

| Skala | Item Kurzbezeichnung | Alpha der Skala | Deleted |
|---|---|---|---|
| Schulklima (Eltern + Lehrer) | | ,571 | |
| | Schulklima1 | | ,398 |
| | Schulklima2umgepoltt | | ,406 |
| | Schulklima3umgepolt | | ,649 |
| | Schulklima4 | | ,535 |
| Schulkontakt (Eltern) | | ,769 | |
| | Schulkontakt2 | | ,702 |
| | Schulkontakt3 | | ,766 |
| | Schulkontakt4 | | ,692 |
| | Schulkontakt5 | | ,688 |
| Organisationsklima (Lehrer +Eltern) | | ,672 | |
| | Schulklima1 | | ,539 |
| | Schulklima2umkodiert | | |
| | Schulklima3umkodiert | | ,756 |
| | Schulklima4 | | ,642 |
| | Zufrieden | | ,583 |
| Schulklima (Schüler) | | | ,371 |
| | Schulklima1 | | ,294 |
| | Schulklima2 | | ,317 |
| | Schulklima3 | | ,335 |
| | Schulklima4 | | ,387 |
| | Schulklima5 | | ,350 |
| | Schulklima6 | | ,347 |
| | Schulklima7 | | ,304 |
| Klassenklima (Schüler) | | ,297 | |
| | Klassenklima1 | | ,084 |
| | Klassenklima2 | | ,387 |
| | Klassenklima3 | | ,194 |
| | Klassenklima4 | | ,350 |
| | Klassenklima5 | | ,220 |
| Organisationsklima (Schüler) | | ,544 | |
| | Schulklima1 | | ,496 |
| | Schulklima2 | | ,501 |
| | Schulklima3 | | ,556 |
| | Schulklima4 | | ,524 |
| | Schulklima5 | | ,542 |
| | Schulklima6 | | ,513 |
| | Schulklima7 | | ,523 |
| | Klassenklima1 | | ,506 |
| | Klassenklima2 | | ,537 |
| | Klassenklima3 | | ,520 |
| | Klassenklima4 | | ,526 |
| | Klassenklima5 | | ,517 |
| Risikomuster (Schüler) | | ,599 | |
| | Risikomuster3 | | ,652 |
| | Risikomuster7 | | ,483 |
| | Risikomuster9 | | ,488 |
| | Risikomuster17 | | ,434 |

**Tabelle 11 Rotierte Komponentenmatrix (Eltern)**

| Itemname | Wortlaut | Komponente | |
|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 |
| Schulklima1 | Es gibt eine positive und wertschätzende Atmosphäre; Wie erleben Sie das Schulklima? | 0,221 | 0,827 |
| Schulklima2umkodiert | Es gibt viel Streit und Aggression; Wie erleben Sie das Schulklima? | 0,096 | 0,836 |
| Schulklima4 | Es gibt ein Miteinander zwischen Schüler/innen Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und anderem Personal; Wie erleben Sie das Schulklima? | 0,549 | 0,553 |
| Schulkontakt2 | Eltern werden in schulische Belange einbezogen und ausreichend informiert; Wie beurteilen Sie den Kontakt zwischen Schule und Eltern ? | 0,708 | 0,367 |
| Schulkontakt3 | Eigeninitiative der Eltern ist willkommen; Wie beurteilen Sie den Kontakt zwischen Schule und Eltern ? | 0,800 | -0,051 |
| Schulkontakt4 | Die Schule kümmert sich um die Integration von Problemkindern; Wie beurteilen Sie den Kontakt zwischen Schule und Eltern ? | 0,796 | 0,193 |
| Schulkontakt5 | Entscheidungsprozesse sind offen und nachvollziehbar; Wie beurteilen Sie den Kontakt zwischen Schule und Eltern ? | 0,734 | 0,356 |
| Schulzufriedenheit | Wie zufrieden sind Sie mit dem Schulalltag ? | 0,199 | 0,835 |

**Tabelle 12 Komponentenmatrix (Lehrer + Personal)**

| Itemname | Wortlaut | Komponente |
|---|---|---|
| | | 1 |
| Schulklima1 | Es gibt eine positive und wertschätzende Atmosphäre; Wie erleben Sie das Schulklima? | 0,717 |
| Schulklima2umkodiert | Es gibt viel Streit und Aggression; Wie erleben Sie das Schulklima? | 0,581 |
| Schulklima4 | Es gibt ein Miteinander zwischen Schüler/innen Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und anderem Personal; Wie erleben Sie das Schulklima? | 0,763 |
| Schulzufrieden | Wie zufrieden sind Sie mit dem Schulalltag ? | 0,776 |

**Tabelle 13 Rotierten Komponentenmatix (Schüler)**

| Itemname | Formulierung: | Komponente | |
|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 |
| Risikomuster7 | Ich esse fast gar nichts;<br>Was unternimmst Du, um den Stress oder Druck abzubauen ? | 0,256 | 0,0944 |
| Risikomuster17 | Ich rauche;<br>Was unternimmst Du, um den Stress oder Druck abzubauen ? | 0,713 | -0,063 |
| Risikomuster3 | Ich mache etwas kaputt;<br>Was unternimmst Du, um den Stress oder Druck abzubauen ? | 0,644 | 0,082 |
| Risikomuster9 | Ich suche Streit mit anderen;<br>Was unternimmst Du, um den Stress oder Druck abzubauen ? | 0,752 | 0,007 |
| Schulklima1 | Wir reden, wenn es Probleme gibt;<br>Wenn Du an Deine Klasse denkst: wie geht ihr miteinander um ? | -0,080 | 0,544 |
| Schulklima2 | Wir halten immer zusammen;<br>Wenn Du an deine Klasse denkst: wie geht ihr miteinander um ? | 0,175 | 0,647 |
| Schulklima3 | Ich habe Angst, in eine Prügelei verwickelt zu werden;<br>Wenn Du an Deine Klasse denkst wie geht ihr miteinander um ? | -0,216 | 0,337 |
| Schulklima4 | Ich fühle mich in meinen Interessen nicht berücksichtigt;<br>Wenn Du an Deine Klasse denkst, wie geht ihr miteinander um ? | -0,014 | 0,083 |
| Schulklima5 | Ich habe Angst, wenn sich die Anderen streiten;<br>Wenn Du an Deine Klasse denkst, wie geht ihr miteinander um ? | -0,267 | 0,110 |
| Schulklima6 | Wir finden Kompromisse und vertragen uns wieder;<br>Wenn Du an Deine Klasse denkst, wie geht ihr miteinander um? | -0,235 | 0,326 |
| Schulklima7 | Manchmal geht es ganz schön brutal zu;<br>Wenn Du an Deine Klasse denkst, wie geht ihr miteinander um ? | -0,345 | 0,312 |
| Klassenklima | Die Lehrer/innen beachten mich zu wenig;<br>Fühlst Du Dich in dieser Schule gerecht behandelt ?<br>Gibt es hier einen fairen Schulklima miteinander ? | -0,312 | 0,331 |
| Klassenklima | Wir Schüler halten gut zusammen;<br>Fühlst Du Dich in dieser Schule gerecht behandelt ?<br>Gibt es hier einen fairen Schulklima miteinander ? | 0,200 | 0,519 |
| Klassenklima | Ich fühle mich von den Lehrer/innen gerecht behandelt;<br>Fühlst Du Dich in dieser Schule gerecht behandelt ?<br>Gibt es hier einen fairen Schulklima miteinander ? | -0,352 | 0,325 |
| Klassenklima | Der Schulklima zwischen uns Schüler/innen ist fair;<br>Fühlst Du Dich in dieser Schule gerecht behandelt ?<br>Gibt es hier einen fairen Schulklima miteinander ? | -0,266 | 0,276 |
| Klassenklima | Die Schüler/innen ärgern mich;<br>Fühlst Du Dich in dieser Schule gerecht behandelt ?<br>Gibt es hier einen fairen Schulklima miteinander ? | 0,067 | 0,519 |
| Schuldistanz | Gehst Du gerne in diese Schule ? | 0,109 | -0,448 |

**Tabelle 14: Skalenbeschreibung und Kennwerte**

| Konstrukt/ Skala/ Item | α/or If Item deleted | Skalierung | Itembezeichnung | Range | MD | n |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Schulklima (Lehrer +Eltern)<br>Wie erleben Sie das Schulklima?/ Wie zufrieden sind Sie mit dem Schulalltag ? | 0,655 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | | 2,33 Min: 1,67 Max:4,00 | 3,05 | 214 |
| Es gibt eine positive und wertschätzende Atmosphäre; | 0,46 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulklima1 | 3; Min: 1 Max: 4 | 3,05 | 243 |
| Es gibt viel Streit und Aggression ;<br>(negativ gepoltes Item) | 0,60 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulklima2 umkodiert | 3; Min: 1 Max: 4 | 2,86 | 256 |
| Es gibt ein Miteinander zwischen Schüler/innen Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und anderem Personal | 0,61 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulklima4 | 3; Min: 1 Max: 4 | 3,11 | 253 |
| Schulkontakt (Eltern)<br>Wie beurteilen Sie den Kontakt zwischen Schule und Eltern ? | 0,771 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | | 3 Min: 1 Max: 4 | 3,12 | 103 |
| Eltern werden in schulische Belange einbezogen und ausreichend informiert; | 0,71 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulkontakt2 | 3; Min: 1 Max: 4 | 3,13 | 223 |
| Eigeninitiative der Eltern ist willkommen; | 0,77 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulkontakt3 | 3; Min: 1 Max: 4 | 3,40 | 193 |
| Die Schule kümmert sich um die Integration von Problemkindern; | 0,69 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulkontakt4 | 3; Min: 1 Max: 4 | 3,00 | 144 |
| Entscheidungsprozesse sind offen und nachvollziehbar; | 0,69 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulkontakt5 | 3; Min: 1 Max: 4 | 2,88 | 153 |
| Organisationsklima (Lehrer +Eltern)<br>Wie erleben Sie das Schulklima? | 0,762 | | | 2,5; Min: 1,5 Max: 4 | 3,00 | 206 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Es gibt eine positive und wertschätzende Atmosphäre | 0,66 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulklima1 | 3; Min: 1 Max: 4 | 3,05 | 243 |
| Es gibt viel Streit und Aggression? (Negativ gepoltes Item) | 0,75 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulklima2 umkodiert | 3; Min: 1 Max: 4 | 2,86 | 256 |
| Es gibt ein Miteinander zwischen Schüler/innen Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und anderem Personal | 0,74 | 1 (trifft nicht zu) - 4 (trifft genau zu) | Schulklima4 | 3; Min: 1 Max: 4 | 3,11 | 253 |
| Wie zufrieden sind sie mit dem Schulalltag? (negativ gepoltes Item) | 0,67 | 1 (sehr zufrieden) - 4 (überhaupt nicht zufrieden) | Schulzufriedenheit | 3; Min: 1 Max: 4 | 2,81 | 275 |
| Schulklima (Schüler) Wenn Du an deine Klasse denkst: wie geht ihr miteinander um ? | 0,37 | | | 0,8 Min:-0,43 Max: 0,43 | 0,129 | 339 |
| Wir reden, wenn es Probleme gibt | 0,29 | 1(Ja) -0(Nein) | Schulklima1 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,48 | 339 |
| Wir halten immer zusammen | 0,32 | 1(Ja) -0(Nein) | Schulklima2 | 1; Min: 1 Max: 0 | 0,129 | 339 |
| Ich fühle mich in meinen Interessen nicht berücksichtigt (negativ gepoltes Item) | 0,33 | 0(Nein) -1(Ja) | Schulklima3 | 1; Min:-1 Max: 0 | -0,08 | 339 |
| Ich habe Angst, in eine Prügelei verwickelt zu werden (negativ gepoltes Item) | 0,35 | 0(Nein) -1(Ja) | Schulklima4 | 1; Min: 1 Max: 0 | -0,03 | 339 |
| Ich habe Angst, wenn sich die Anderen streiten (negativ gepoltes Item) | 0,39 | 0(Nein) -1(Ja) | Schulklima5 | 1; Min-: 1 Max: 0 | -0,09 | 339 |
| Wir finden Kompromisse und vertragen uns wieder | 0,34 | 1(Ja) -0(Nein) | Schulklima6 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,56 | 339 |
| Manchmal geht es ganz schön brutal zu (negativ gepoltes Item) | | 0(Nein) -1(Ja) | Schulklima7 | 1; Min-: 1 Max: 0 | -0,27 | 339 |
| Konstrukt/ Skala/ Item | α/or if Item deleted | Skalierung | Itembezeichnung | Range | MD | n |
| Klassenklima (Schüler): Fühlst Du Dich in dieser Schule gerecht behandelt ? Gibt es hier einen fairen Schulklima miteinander ? | 0,297 | | | 1; Min: -0,4 Max: 0,6 | 0,206 | 341 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Die Lehrer/innen beachten mich zu wenig (negativ gepoltes Item) | 0,08 | 0(Nein) -1(Ja) | Klassenklima1 | 1; Min: -1 Max: 0 | -0,18 | 341 |
| Wir Schüler halten gut zusammen | 0,39 | 1(Ja) -0(Nein) | Klassenklima2 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,5 | 341 |
| Ich fühle mich von den Lehrer/innen gerecht behandelt | 0,19 | 1(Ja) -0(Nein) | Klassenklima3 | 1; Min :0 Max:1 | 0,45 | 341 |
| Der Schulklima zwischen uns Schüler/innen ist fair | 0,35 | 1(Ja) -0(Nein) | Klassenklima4 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,35 | 341 |
| Die Schüler/innen ärgern mich (negativ gepoltes Item) | 0,22 | 0(Nein) -1(Ja) | Klassenklima5 | 1; Min:-1 Max: 0 | -0,08 | 341 |
| Organisationsklima (Schüler) **= Klassenklima + Schulklima = 12 dichotome Items** | 0,542 | | | 0,835 Min: -0,33 Max: 0,50 | 0,16 | 339 |
| Wir reden, wenn es Probleme gibt | 0,49 | 1(Ja) –0(Nein) | Schulklima1 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,48 | 339 |
| Wir halten immer zusammen | 0,50 | 1(Ja) –0(Nein) | Schulklima2 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,33 | 339 |
| Ich fühle mich in meinen Interessen nicht berücksichtigt (negativ gepoltes Item) | 0,52 | 0(Nein) -1(Ja) | Schulklima3 | 1; Min; -1 Max: 0 | -0,08 | 339 |
| Ich habe Angst, in eine Prügelei verwickelt zu werden (negativ gepoltes Item) | 0,54 | 0(Nein) -1(Ja) | Schulklima4 | 1; Min: -1 Max: 0 | -0,03 | 339 |
| Ich habe Angst, wenn sich die Anderen streiten (negativ gepoltes Item) | 0,55 | 0(Nein) -1(Ja) | Schulklima5 | 1; Min:-1 Max: 0 | -0,09 | 339 |
| Wir finden Kompromisse und vertragen uns wieder | 0,51 | 1(Ja) – 0(Nein) | Schulklima6 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,56 | 339 |
| Manchmal geht es ganz schön brutal zu (negativ gepoltes Item) | 0,52 | 0(Nein) -1(Ja) | Schulklima7 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,27 | 339 |
| Die Lehrer/innen beachten mich zu wenig (negativ gepoltes Item) | 0,50 | 0(Nein) -1(Ja) | Klassenklima1 | 1; Min:-1 Max: 0 | -0,18 | 341 |
| Wir Schüler halten gut zusammen | 0,54 | 1(Ja) – 0(Nein) | Klassenklima2 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,5 | 341 |
| Ich fühle mich von den Lehrer/innen gerecht behandelt | 0,52 | 1(Ja) – 0(Nein) | Klassenklima3 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,45 | 341 |
| Der Schulklima zwischen uns Schüler/innen ist fair | 0,52 | 1(Ja) – 0(Nein) | Klassenklima4 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,35 | 341 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Die Schüler/innen ärgern mich (negativ gepoltes Item) | 0,52 | 0(Nein) -1(Ja) | Klassenklima5 | 1; Min: -1 Max: 0 | -0,08 | 341 |
| Risikomuster (Schüler) Was unternimmst Du, um den Stress oder Druck abzubauen ? | 0,599 | | | 1 Min: 0 Max: 1 | 0,10 | 335 |
| Ich mache etwas kaputt; | 0,652 | 1(Ja) - 0(Nein) | Risikomuster3 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,13 | 335 |
| Ich esse fast gar nichts; | 0,483 | 1(Ja) -0(Nein) | Risikomuster7 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,05 | 335 |
| Ich suche Streit mit anderen; | 0,488 | 1(Ja) -0(Nein) | Risikomuster9 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,09 | 335 |
| Ich rauche; | 0,434 | 1(Ja) -0(Nein) | Risikomuster17 | 1; Min: 0 Max: 1 | 0,12 | 335 |
| Schuldistanz Item | | | | | | |
| Gehst Du gerne in die Schule? | | 1=Gerne, 3= überhaupt nicht | Schuldistanz | 2: Min 1 Max3 | 1,85 | 340 |

**Tabelle 15: Konvergente Validitätsmatrix, (Schüler)**

| r. = | Klassenklima | Schulklima | Organisationsklima | Risikomuster | Schuldistanz |
|---|---|---|---|---|---|
| Klassenklima | 1 | ,428** | ,824** | -,177** | -,158** |
| Schulklima | | 1 | ,865** | -,166** | -,310** |
| Organisationsklima | | | 1 | -,202** | -,281** |
| Risikomuster | | | | 1 | ,084 |
| Schuldistanz | | | | | 1 |

**Tabelle 16: Konvergente Validitätsmatrix, (Lehrer und Personal)**

| r.= | Schulklima | Organisationsklima |
|---|---|---|
| Schulklima | 1 | ,964** |
| Organisationsklima | ,964** | 1 |

**Tabelle 17: Konvergente Validitätsmatrix, (Eltern)**

| r.= | Schulklima | Organisationsklima | Schulkontakt |
|---|---|---|---|
| Schulklima | 1 | ,958** | ,467** |
| Organisationsklima | | 1 | ,479** |
| Schulkontakt | | | 1 |

**Tabelle 18: Itembezeichnung der Items Projekteinschätzung_S(1 bi s9)**

| Itembezeichnung | Formulierung: Haben die Aktionen Deiner Meinung nach etwas gebracht ? | Skalierung 1= gar nicht, 5=stimmt genau |
|---|---|---|
| Projekteinschätzung_S1 | In der Aktion wurden wichtige Probleme der Schule bearbeitet | 1-5 |
| Projekteinschätzung_S2 | Wir Schüler konnten uns gut beteiligen und mitentscheiden | 1-5 |
| Projekteinschätzung_S3 | Ich kann jetzt mit Aufgaben und Belastungen besser umgehen | 1-5 |
| Projekteinschätzung_S4 | Ich gehe heute motivierter in die Schule als vor den Aktionen | 1-5 |
| Projekteinschätzung_S5 | Was ich durch die Aktionen gelernt habe, hilft mir in der schule besser klar zu kommen | 1-5 |
| Projekteinschätzung_S6 | Ich habe erfahren, dass Gesundheit doch ganz spannend sein kann | 1-5 |
| Projekteinschätzung_S7 | Seit den Aktionen gefällt es mir besser an der Schule | 1-5 |
| Projekteinschätzung_S8 | Ich würde gerne noch mal bei so einer Sache mitmachen | 1-5 |
| Projekteinschätzung_S9 | Ich bin gut informiert worden, worum es bei der Sache ging und was alles gemacht wurde | 1-5 |

**Tabelle 19: Rotierte Komponentematrix für Projekteinschätzung_S**

| Item: | Komponenten | |
|---|---|---|
| | 1 | 2 |
| Projekteinschätzung_S1 | 0,166 | 0,736 |
| Projekteinschätzung_S2 | 0,331 | 0,717 |
| Projekteinschätzung_S3 | 0,662 | 0,483 |
| Projekteinschätzung_S4 | 0,869 | 0,145 |
| Projekteinschätzung_S5 | 0,836 | 0,262 |
| Projekteinschätzung_S6 | 0,608 | 0,393 |
| Projekteinschätzung_S7 | 0,805 | 0,226 |
| Projekteinschätzung_S8 | 0,200 | 0,750 |
| Projekteinschätzung_S9 | 0,2661 | 0,7555 |

**Tabelle 20:** ***Konsistenzen der*** **Projekteinschätzung_S**

| Item | n | M | Range | Alpha | Alpha If Item deleted |
|---|---|---|---|---|---|
| Projektdurchführung | | | | | |
| **Skala** | 262 | 2,65 | 4 (1bis5) | ,787 | |
| Projekteinschätzung_S1 | 276 | 2,75 | 4 (1bis5) | | ,757 |
| Projekteinschätzung_S2 | 271 | 2,76 | 4 (1bis5) | | ,726 |
| Projekteinschätzung_S8 | 268 | 2,55 | 4 (1bis5) | | ,746 |
| Projekteinschätzung_S9 | 273 | 2,54 | 4 (1bis5) | | ,707 |
| Projektwirkung | | | | | |
| **Skala** | 265 | 2,27 | 4 (1bis5) | ,869 | |
| Projekteinschätzung_S3 | 271 | 2,39 | 4 (1bis5) | | ,842 |
| Projekteinschätzung_S4 | 273 | 2,14 | 4 (1bis5) | | ,833 |
| Projekteinschätzung_S5 | 269 | 2,22 | 4 (1bis5) | | ,821 |
| Projekteinschätzung_S6 | 270 | 2,59 | 4 (1bis5) | | ,872 |
| Projekteinschätzung_S7 | 271 | 2,12 | 4 (1bis5) | | ,840 |
| Projekteinschätzung | | | | | |
| **Skala** | 282 | 2,35 | 4,89(0,11 bis 5) | ,886 | |
| Projekteinschätzung_S1 | 262 | 2,65 | 4 (1bis5) | | ,882 |
| Projekteinschätzung_S2 | 276 | 2,75 | 4 (1bis5) | | ,873 |
| Projekteinschätzung_S3 | 265 | 2,27 | 4 (1bis5) | | ,865 |
| Projekteinschätzung_S4 | 271 | 2,39 | 4 (1bis5) | | ,873 |
| Projekteinschätzung_S5 | 273 | 2,14 | 4 (1bis5) | | ,867 |
| Projekteinschätzung_S6 | 269 | 2,22 | 4 (1bis5) | | ,875 |
| Projekteinschätzung_S7 | 270 | 2,59 | 4 (1bis5) | | ,872 |
| Projekteinschätzung_S8 | 268 | 2,55 | 4 (1bis5) | | ,880 |
| Projekteinschätzung_S9 | 273 | 2,54 | 4 (1bis5) | | ,875 |

**Tabelle 21: Itembezeichnung der Items Bewerten (2 bis5 und 8 bis 19)**

| Itembezeichnung | Formulierung: Wie würden Sie das Projekt "Spannende Schule-entspanntes Miteinander" bewerten? | Skalierung 1= gar nicht, 5=stimmt genau |
|---|---|---|
| Projekteinschätzung_2 | Alle Beteiligten sind über das Projekt gut informiert worden | 1-5 |
| Projekteinschätzung_3 | Das Projekt hat wichtige und anhaltende Veränderungen bewirkt | 1-5 |
| Projekteinschätzung_4 | Die ganze Sache ist gut und professionell durchgeführt worden | 1-5 |
| Projekteinschätzung_5 | Ich gehe motivierter in die Schule, als vor dem Projekt | 1-5 |
| Projekteinschätzung_8 | Das Projekt hat mein Interesse am Thema Gesundheitsförderung in der Schule gefördert | 1-5 |
| Projekteinschätzung_9 | Ich würde das Projekt weiterempfehlen | 1-5 |
| Projekteinschätzung_10 | Das Projekt hat viele konkrete Ansatzpunkte für die weitere Arbeit aufgezeigt | 1-5 |
| Projekteinschätzung_11 | Hier wurden wesentliche Kernpunkte angegangen | 1-5 |
| Projekteinschätzung_12 | Das Projekt hat uns Schwachstellen und vorrangigen Handlungsbedarf verdeutlicht | 1-5 |
| Projekteinschätzung_13 | Das Projekt ist praxisnah | 1-5 |
| Projekteinschätzung_14 | Was man bei der Sache mitnehmen kann ist für die tägliche Aufgaben hilfreich | 1-5 |
| Projekteinschätzung_15 | Der Schulklima mit Aufgaben , Herausforderungen und Belastungen hat sich verbessert | 1-5 |
| Projekteinschätzung_16 | Der Austausch mit Kollegen und Vorgesetzten hat sich verbessert | 1-5 |
| Projekteinschätzung_17 | Es gibt seit dem Projekt weniger körperliche Gewalt zwischen den Schülern | 1-5 |
| Projekteinschätzung_18 | Der Schulklima mit Stress und Druck hat sich durch das Projekt verbessert | 1-5 |
| Projekteinschätzung_19 | Seit dem Projekt wird mehr getan, um Konflikte frühzeitig zu erkennen und offen und fair zu lösen | 1-5 |

**Tabelle 22:** ***Rotierte Komponentenmatrix für Projekteinschätzung (Lehrer und Personal)***

| Item: | Komponenten | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Projekteinschätzung_2 | 0,047 | 0,285 | 0,893 |
| Projekteinschätzung_3 | 0,654 | 0,470 | 0,113 |
| Projekteinschätzung_4 | 0,319 | 0,798 | 0,221 |
| Projekteinschätzung_5 | 0,909 | 0,189 | -0,143 |
| Projekteinschätzung_8 | 0,589 | 0,515 | -0,495 |
| Projekteinschätzung_9 | 0,262 | 0,812 | 0,073 |
| Projekteinschätzung_10 | 0,315 | 0,713 | 0,165 |
| Projekteinschätzung_11 | 0,252 | 0,729 | 0,133 |
| Projekteinschätzung_12 | 0,155 | 0,831 | 0,007 |
| Projekteinschätzung_13 | 0,195 | 0,737 | 0,118 |
| Projekteinschätzung_14 | 0,492 | 0,563 | -0,087 |
| Projekteinschätzung_15 | 0,841 | 0,359 | -0,023 |
| Projekteinschätzung_16 | 0,896 | 0,111 | 0,142 |
| Projekteinschätzung_17 | 0,614 | 0,227 | 0,486 |
| Projekteinschätzung_18 | 0,771 | 0,368 | 0,005 |
| Projekteinschätzung_19 | 0,744 | 0,375 | 0,253 |

**Tabelle 23: Konsistenzen der Projekteinschätzung (Lehrer & Personal)**

| Item | n | Mittelwert | Range | Alpha | Alpha If deleted |
|---|---|---|---|---|---|
| Projektdurchführung | | | | | |
| **Skala** | 41 | 3,45 | 2,86 (1,86 bis 4,71) | ,922 | |
| Projekteinschätzung_4 | 45 | 3,30 | 4 (1 bis 5) | | ,912 |
| Projekteinschätzung_8 | 46 | 3,35 | 4 (1 bis 5) | | ,920 |
| Projekteinschätzung_9 | 46 | 3,63 | 4 (1 bis 5) | | ,902 |
| Projekteinschätzung_10 | 46 | 3,52 | 3 (2 bis 5) | | ,906 |
| Projekteinschätzung_11 | 47 | 3,28 | 3 (2 bis 5) | | ,912 |
| Projekteinschätzung_12 | 46 | 3,61 | 4 (1 bis 5) | | ,905 |
| Projekteinschätzung_13 | 48 | 3,54 | 4 (1 bis 5) | | ,915 |
| Projektwirkung | | | | | |
| **Skala** | 31 | 2,32 | 2,71 (1,14 bis3,86) | ,919 | |
| Projekteinschätzung_3 | 44 | 3,05 | 4 (1 bis 5) | | ,910 |
| Projekteinschätzung_5 | 46 | 1,94 | 3 (1 bis 4) | | ,902 |
| Projekteinschätzung_15 | 47 | 2,57 | 4 (1 bis 5) | | ,899 |
| Projekteinschätzung_16 | 46 | 2,05 | 3 (1 bis 4) | | ,902 |
| Projekteinschätzung_17 | 35 | 1,99 | 3 (1 bis 4) | | ,922 |
| Projekteinschätzung_18 | 42 | 2,31 | 3 (1 bis 4) | | ,907 |
| Projekteinschätzung_19 | 41 | 2,84 | 3 (1 bis 4) | | ,900 |
| Projekteinschätzung | | | | | |
| **Skala** | 30 | 2,85 | 2,31 (1,63 bis3,94) | ,940 | |
| Projekteinschätzung_2 | 49 | 3,45 | 3 (2 bis 5) | | ,944 |
| Projekteinschätzung_3 | 44 | 3,05 | 4 (1 bis 5) | | ,935 |
| Projekteinschätzung_4 | 45 | 3,30 | 4 (1 bis 5) | | ,934 |
| Projekteinschätzung_5 | 46 | 1,94 | 3 (1 bis 4) | | ,936 |
| Projekteinschätzung_8 | 46 | 3,35 | 4 (1 bis 5) | | ,937 |
| Projekteinschätzung_9 | 46 | 3,63 | 4 (1 bis 5) | | ,936 |
| Projekteinschätzung_10 | 46 | 3,52 | 3 (2 bis 5) | | ,936 |
| Projekteinschätzung_11 | 47 | 3,28 | 3 (2 bis 5) | | ,937 |
| Projekteinschätzung_12 | 46 | 3,61 | 4 (1 bis 5) | | ,937 |
| Projekteinschätzung_13 | 48 | 3,54 | 4 (1 bis 5) | | ,938 |
| Projekteinschätzung_14 | 45 | 3,24 | 3 (2 bis 5) | | ,937 |
| Projekteinschätzung_15 | 47 | 2,57 | 4 (1 bis 5) | | ,934 |
| Projekteinschätzung_16 | 46 | 2,05 | 3 (1 bis 4) | | ,937 |
| Projekteinschätzung_17 | 35 | 1,99 | 3 (1 bis 4) | | ,938 |
| Projekteinschätzung_18 | 42 | 2,31 | 3 (1 bis 4) | | ,935 |
| Projekteinschätzung_19 | 41 | 2,84 | 3 (1 bis 4) | | ,934 |

**Tabelle24:** ***Itembezeichnung der Items Projekteinschätzung (1 bi s9) (Eltern)***

| Itembezeichnung | Wortlaut: Wie würden Sie das Projekt "Spannende Schule – entspanntes Miteinander" bewerten? | Skalierung: 1= gar nicht, 5=stimmt genau |
|---|---|---|
| Projekteinschätzung_1 | Insgesamt eine richtig gute Sache | 1-5 |
| Projekteinschätzung_2 | Alle Beteiligten sind über das Projekt gut informiert worden | 1-5 |
| Projekteinschätzung_3 | Das Projekt hat wichtige und anhaltende Veränderungen bewirkt | 1-5 |
| Projekteinschätzung_4 | Die ganze Sache ist gut und professionell durchgeführt worden | 1-5 |
| Projekteinschätzung_5 | Mein Kind geht lieber in die Schule als noch vor einem Jahr | 1-5 |
| Projekteinschätzung_6 | Der Austausch mit den Lehrern hat sich verbessert, Herausforderungen und Belastungen hat sich verbessert | 1-5 |
| Projekteinschätzung_7 | Mein Kind geht mit aufgaben und Belastungen besser um als vorher | 1-5 |
| Projekteinschätzung_8 | Das Projekt hat mein Interesse am Thema Gesundheitsförderung in der Schule gefördert | 1-5 |

**Tabelle 25: Rotierte Komponentematrix für Projekteinschätzung**

| Item: | Komponenten | |
|---|---|---|
| | 1 | 2 |
| Projekteinschätzung_1 | 0,092 | 0,770 |
| Projekteinschätzung_2 | 0,341 | 0,767 |
| Projekteinschätzung_3 | 0,409 | 0,741 |
| Projekteinschätzung_4 | 0,384 | 0,726 |
| Projekteinschätzung_5 | 0,773 | 0,297 |
| Projekteinschätzung_6 | 0,845 | 0,181 |
| Projekteinschätzung_7 | 0,863 | 0,291 |
| Projekteinschätzung_8 | 0,652 | 0,356 |

**Tabelle 26: Konsistenzen der Projekteinschätzung**

| Item | n | M | Range | Alpha | Alpha If Item deleted |
|---|---|---|---|---|---|
| **Projektdurchführung** | | | | | |
| **Skala** | 213 | 2,85 | 4,75 (0,25 bis 5) | ,840 | |
| Projekteinschätzung_1 | 201 | 4,01 | 4 (1 bis 5) | | ,852 |
| Projekteinschätzung_2 | 209 | 2,80 | 4 (1 bis 5) | | ,774 |
| Projekteinschätzung_3 | 177 | 2,83 | 4 (1 bis 5) | | ,769 |
| Projekteinschätzung_4 | 171 | 3,14 | 4 (1 bis 5) | | ,782 |
| **Projektwirkung** | | | | | |
| **Skala** | 202 | 2,66 | 4,75 (0,25 bis 5 ) | ,854 | |
| Projekteinschätzung_5 | 196 | 2,70 | 4 (1 bis 5) | | ,809 |
| Projekteinschätzung_6 | 189 | 2,85 | 4 (1 bis 5) | | ,812 |
| Projekteinschätzung_7 | 195 | 2,84 | 4 (1 bis 5) | | ,774 |
| Projekteinschätzung_8 | 184 | 2,86 | 4 (1 bis 5) | | ,859 |
| **Projekteinschätzung** | | | | | |
| **Skala** | 214 | 2,67 | 4,88 (0,13 bis 5) | ,889 | |
| Projekteinschätzung_1 | 201 | 4,01 | 4 (1 bis 5) | | ,890 |
| Projekteinschätzung_2 | 209 | 2,80 | 4 (1 bis 5) | | ,874 |
| Projekteinschätzung_3 | 177 | 2,83 | 4 (1 bis 5) | | ,871 |
| Projekteinschätzung_4 | 171 | 3,14 | 4 (1 bis 5) | | ,875 |
| Projekteinschätzung_5 | 196 | 2,70 | 4 (1 bis 5) | | ,873 |
| Projekteinschätzung_6 | 189 | 2,85 | 4 (1 bis 5) | | ,876 |
| Projekteinschätzung_7 | 195 | 2,84 | 4 (1 bis 5) | | ,864 |
| Projekteinschätzung_8 | 184 | 2,86 | 4 (1 bis 5) | | ,878 |

**Tabelle 27** Vergleich Schüler/-innen mit verschiedenem sprachlichen Familienhintergrund

| Gruppenvergleich Sprachlicher Hintergrund Schüler Schüler | Kinder mit anders-sprachigen Eltern | | | Kinder aus deutsch-sprachigen Familien | | | F (df;N) | P | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Schulklima_S | 122 | 0,91 | 1,13 | 204 | 1,14 | 1,08 | 3,43 (1;324) | 0,65 | ,010 |
| Klassenklima_S | 120 | 0,89 | 1,19 | 204 | 1,00 | 1,25 | 0,59 (1;324) | 0,444 | ,002 |
| Organisationsklima_S | 120 | 1,80 | 1,91 | 204 | 2,14 | 1,98 | 2,31 (2;305) | 0,129 | ,007 |
| Unterstützung_S | 122 | 3,78 | 0,87 | 204 | 3,87 | 0,80 | 0,90 (2;307) | 0,343 | ,003 |
| Lehrerbeziehung_S | 121 | 3,07 | 0,95 | 202 | 3,22 | 0,83 | 2,46 (2;304) | ,118 | ,008 |
| Arbeitsbelastung_S | 119 | 2,33 | 0,90 | 20 | 2,31 | 0,79 | 0,04 (2;303) | ,842 | ,000 |
| Schuldistanz_S | 121 | 1,87 | 0,53 | 203 | 1,81 | 0,58 | ,086 (2;305) | ,353 | ,003 |
| Schulunzufriedenheit_S | 119 | 2,15 | 0,76 | 203 | 2,04 | 0,76 | 1,56 (2;303) | ,213 | ,005 |
| Subjektive Gesundheit_S | 121 | 2,45 | 1,09 | 203 | 2,42 | 0,99 | ,065 (2;305) | ,800 | ,000 |
| Risikomuster_S | 118 | 0,51 | 0,95 | 203 | 0,26 | 0,61 | 8,07 (2;302) | ,005 | ,025 |
| Selbstwirksamkeit_S | 120 | 2,93 | 0,56 | 204 | 2,91 | 0,49 | 0,13 (2;306) | ,717 | ,000 |
| Projekteinschätzung_S | 101 | 2,61 | 0,94 | 171 | 2,42 | 0,88 | 3,033 (2;267) | ,083 | ,011 |
| Projektwirkung_S | 97 | 2,53 | 1,07 | 169 | 2,18 | 0,91 | 8,06 (2;262) | ,005 | ,030 |
| Projektdurchführung_S | 101 | 2,70 | 1,02 | 170 | 2,70 | 1,00 | 0,00 (2;266) | ,967 | ,000 |

**Tabelle 28** Varianzanalyse Schulart / sprachlicher Hintergrund der Schüler/Schulklima_S

| Schulklima_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 106 | 1,45 * | 1,07 | 48 | 0,98 | 1,04 | 50 | 0,64 * | 0,90 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 24 | 1,04 | 0,94 | 30 | 1,00 | 1,17 | 68 | 0,82 * | 1,17 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 5,51 | ,004 | ,033 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,27 | ,604 | ,001 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 1,85 | ,159 | ,011 |

**Abbildung 21 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Schulklima_S**

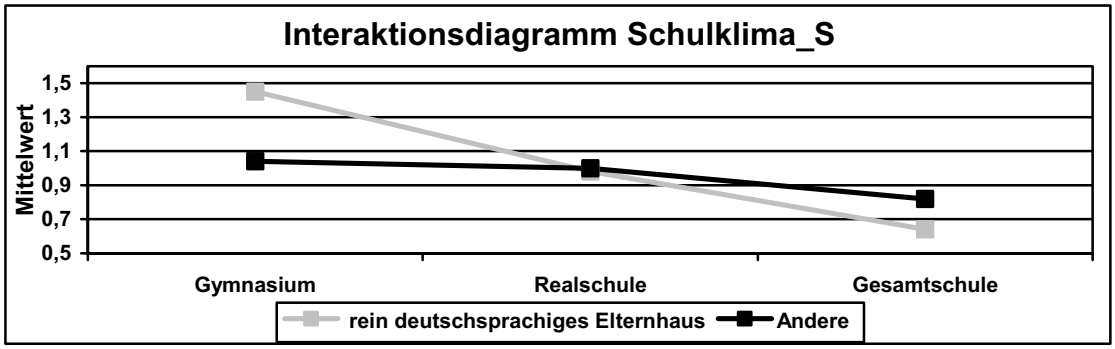



**Tabelle 29** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Klassenklima_S

| Klassenklima_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 106 | 1,40 * | 1,15 | 48 | 1,17 * | 0,69 | 50 | 1,27 * | 0,46 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 24 | 1,17 | 1,09 | 30 | 1,00 | 1,26 | 66 | 0,74 * | 1,18 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 7,67 | ,001 | ,046 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,68 | ,411 | ,002 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 1,35 | ,260 | ,008 |

**Abbildung 22 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Klassenklima_S**

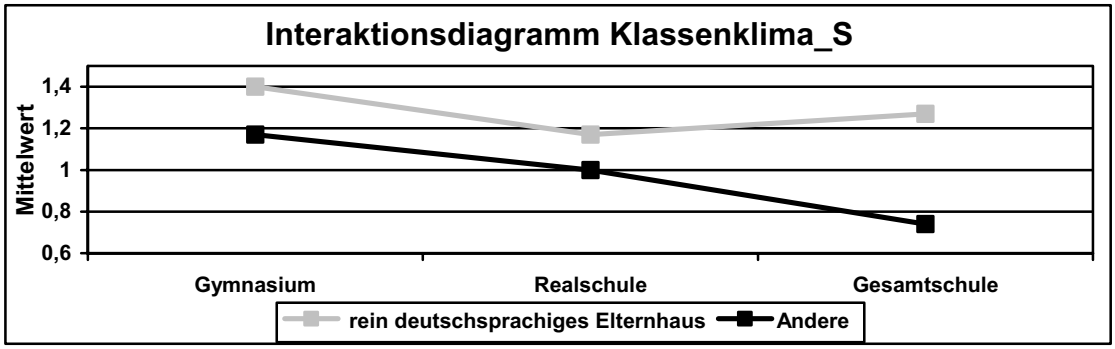



**Tabelle 30** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Organisationsklima_S

| Organisationsklima_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 106 | 2,85 * | 1,85 | 48 | 1,67 * | 1,89 | 50 | 1,10 * | 1,78 | | | |
| Fremdsprachlicher Hin-tergrund | 24 | 2,21 | 1,72 | 30 | 2,00 | 1,86 | 66 | 1,56 * | 1,98 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 9,59 | ,000 | ,057 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,48 | ,827 | ,000 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 2,22 | ,110 | ,014 |

**Abbildung 23 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Organisationsklima_S**

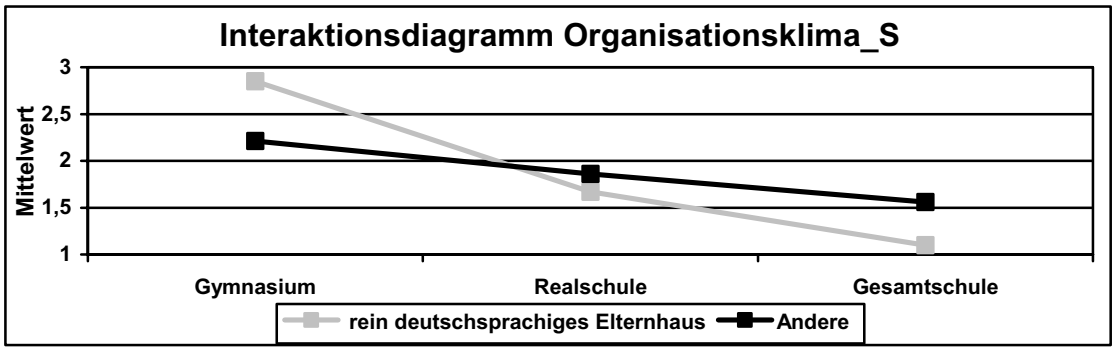


**Tabelle 31** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Unterstützung_S

| Unterstützung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 106 | 4,12 * | 0,71 | 48 | 3,54 * | 0,78 | 50 | 3,66 * | 0,84 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 24 | 3,71 | 0,85 | 30 | 3,84 | 0,75 | 68 | 3,78 | 0,93 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 1,98 | ,140 | ,012 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,03 | ,960 | ,000 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 4,17 | ,016 | ,024 |

**Abbildung 24 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Unterstützung_S**

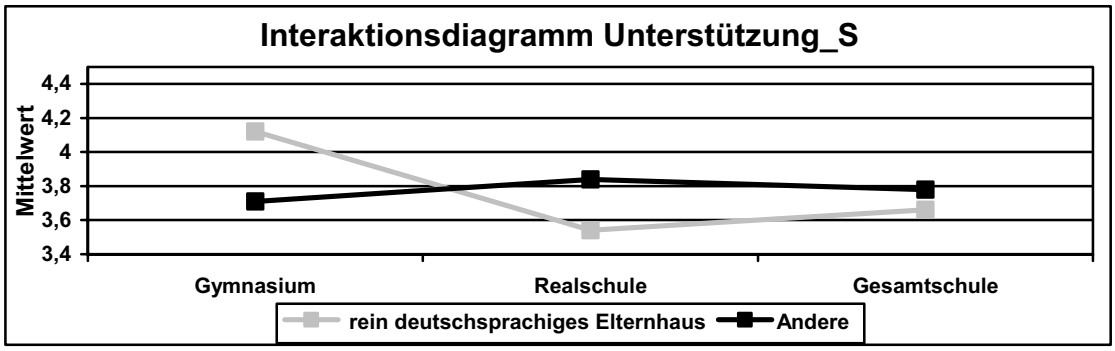



**Tabelle 32** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Lehrerbeziehung_S

| Lehrerbeziehung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 106 | 3,28 * | 0,80 | 46 | 3,40 * | 0,83 | 50 | 2,94 | 0,83 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 24 | 2,56 * | 0,73 | 30 | 3,25 | 0,95 | 67 | 3,16 | 0,96 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 4,39 | ,013 | ,027 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 4,01 | ,046 | ,012 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 7,16 | ,001 | ,043 |

**Abbildung 25 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Lehrerbeziehung_S**

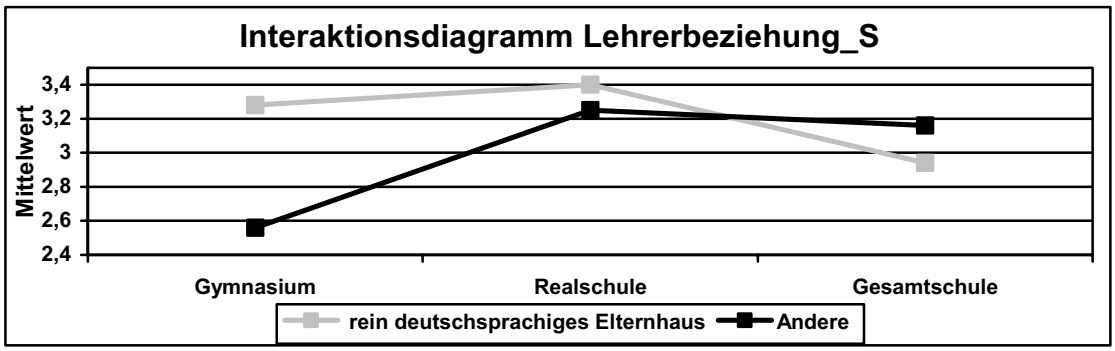



**Tabelle 33 Zweifaktorielle Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Arbeitsbelastung_S**

| Arbeitsbelastung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 106 | 2,24 * | 0,76 | 47 | 2,26 | 0,85 | 48 | 2,51 * | 0,80 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 23 | 2,43 | 0,88 | 29 | 2,41 | 0,91 | 67 | 2,25 | 0,91 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 0,10 | ,908 | ,001 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,09 | ,762 | ,000 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 2,15 | ,118 | ,014 |

**Abbildung 26 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Lehrerbeziehung_S**

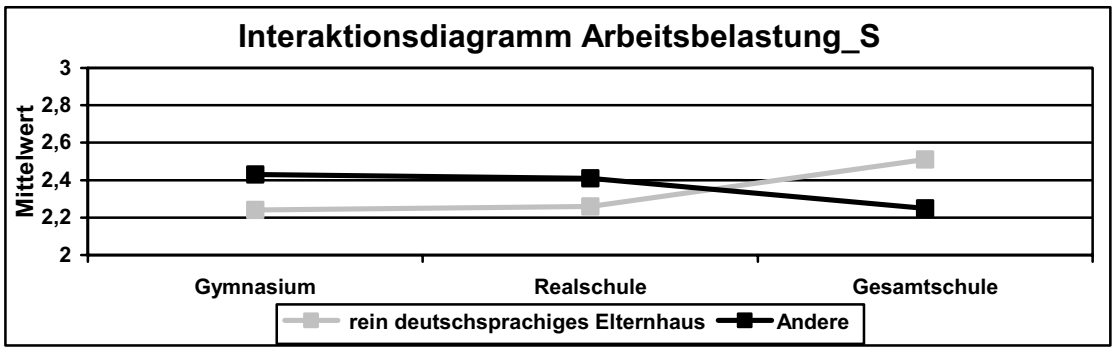


**Tabelle 34** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Schuldistanz_S

| Schuldistanz_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta² |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 106 | 1,72 * | 0,58 | 47 | 1,77 | 0,60 | 50 | 2,04 * | 0,49 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 24 | 1,92 | 0,50 | 30 | 1,73 | 0,45 | 67 | 1,91 | 0,57 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 4,18 | ,016 | ,026 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,03 | ,856 | ,000 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 2,09 | ,125 | ,013 |

**Abbildung 27 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Schuldistanz_S**

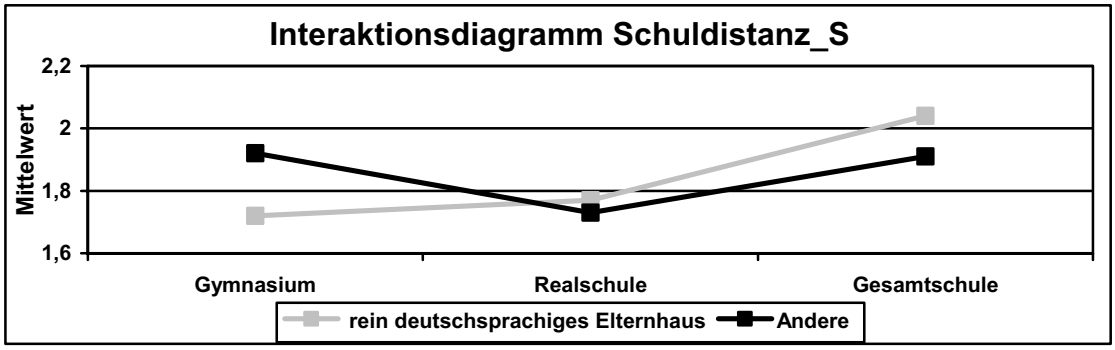



**Tabelle 35** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Schulunzufriedenheit_S

| Schulunzufriedenheit_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta² |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 106 | 1,92 * | 0,72 | 48 | 1,99 | 0,66 | 49 | 2,36 * | 0,84 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 23 | 2,30 | 0,54 | 30 | 2,00 | 0,74 | 66 | 2,17 | 0,83 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 2,94 | ,054 | ,018 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,53 | ,469 | ,003 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 3,36 | ,036 | ,021 |

**Abbildung 28 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Schulunzufriedenheit_S**

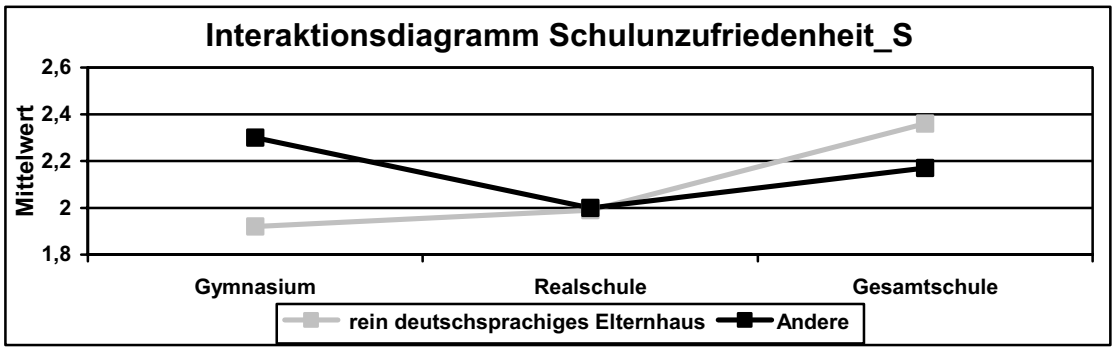



**Tabelle 36** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/subjektive Gesundheit_S

| Subjektive Gesundheit_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 106 | 2,18 | 0,87 | 48 | 2,75 | 1,10 | 49 | 2,60 | 1,01 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 23 | 2,57 | 0,98 | 30 | 2,33 | 1,21 | 68 | 2,46 | 1,08 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | ,688 | ,503 | ,004 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | ,214 | ,644 | ,001 |
| Sprachlicher Hintergrund*Schulart | | | | | | | | | | 3,07 | ,048 | ,019 |

**Abbildung 29 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/subjektive Gesundheit_S**

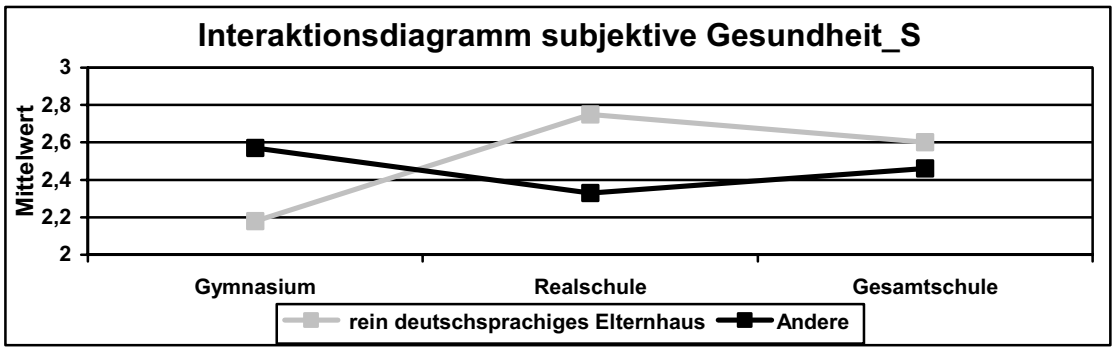


**Tabelle 37** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Risikomuster_S

| Risokomuster_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 105 | 0,20 * | 0,58 | 48 | 0,35 | 0,70 | 50 | 0,30 | 0,58 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 24 | 0,54 | 0,93 | 30 | 0,27 | 0,58 | 64 | 0,61 * | 1,08 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 0,86 | ,425 | ,005 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 4,00 | ,046 | ,013 |
| Sprachlicher Hintergrund*Schulart | | | | | | | | | | 2,00 | ,137 | ,013 |

**Abbildung 30 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Risikomuster_S**

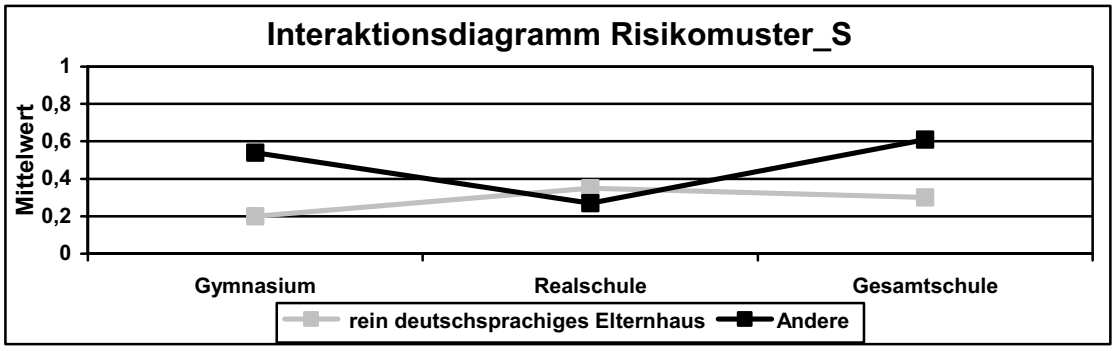



**Tabelle 38** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Projekteinschätzung_S

| Projekteinschätzung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 99 | 2,34 | 0,87 | 35 | 2,43 | 0,92 | 37 | 2,61 | 0,85 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 24 | 2,12 | 0,89 | 24 | 2,81 | 0,99 | 53 | 2,75 | 0,87 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 5,98 | ,003 | ,043 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,67 | ,413 | ,003 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 2,01 | ,135 | ,015 |

**Abbildung 31 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Projekteinschätzung_S**

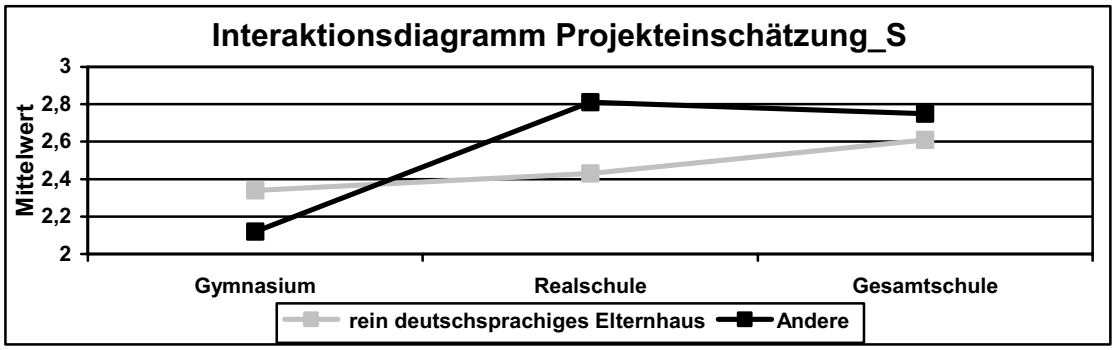



**Tabelle 39** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Projektwirkung_S

| Projektwirkung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 97 | 2,08 * | 0,88 | 35 | 2,26 | 0,96 | 37 | 2,36 | 0,93 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 24 | 2,04 | 0,98 | 24 | 2,75 | 1,11 | 49 | 2,67 * | 1,04 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 5,44 | ,005 | ,040 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 3,61 | ,058 | ,014 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 1,39 | ,250 | ,011 |

**Abbildung 32 Interaktionsdiagramm/ Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Projektwirkung_S**

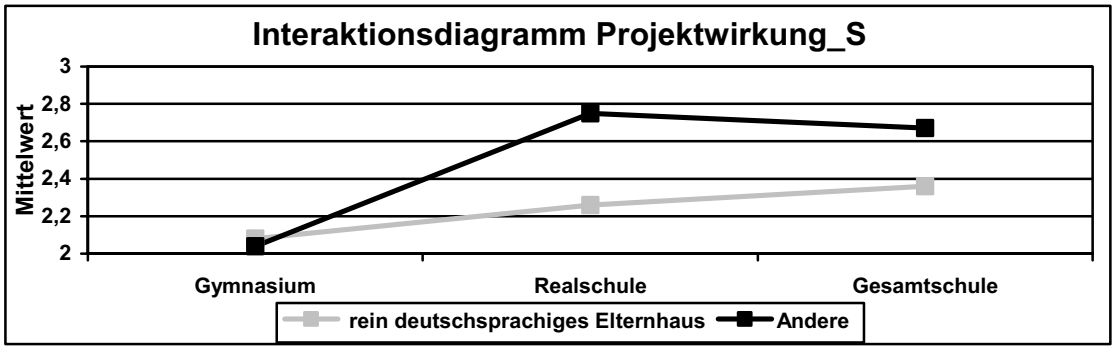


**Tabelle 40** Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Projektdurchführung_S

| Projektdurchführung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 99 | 2,64 | 0,94 | 35 | 2,61 | 1,04 | 36 | 2,93 | 1,10 | | | |
| Fremdsprachlicher Hin-tergrund | 24 | 2,22 | 0,98 | 24 | 2,92 | 1,07 | 53 | 2,81 | 0,96 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 4,30 | ,014 | ,031 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,30 | ,585 | ,001 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 2,19 | ,114 | ,016 |

**Abbildung 33 Interaktion Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/ Projektdurchführung_S**

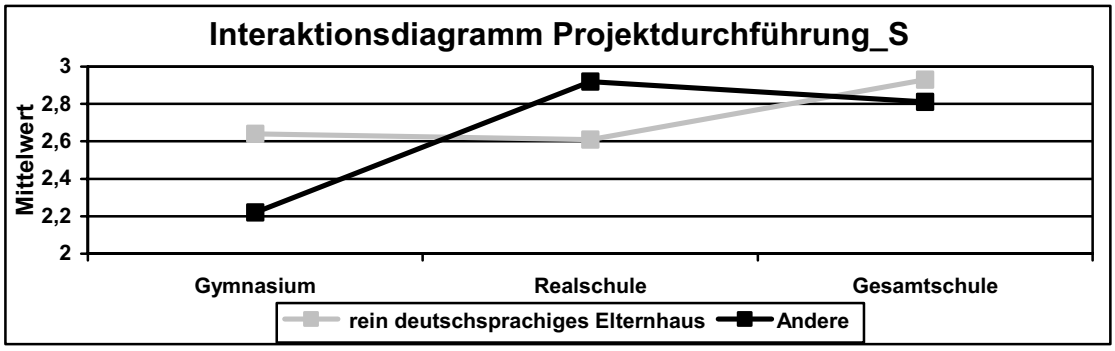



**Tabelle 41 Varianzanalyse /Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/Arbeit im Gesundheitszirkel**

| Arbeit im Gesundheits-zirkel | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 66 | 3,27 | 1,20 | 25 | 3,24 | 1,27 | 19 | 2,58 | 1,30 | | | |
| Fremdsprachlicher Hin-tergrund | 22 | 2,32 | 1,29 | 16 | 2,75 | 1,34 | 27 | 2,04 | 1,34 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 3,38 | ,036 | ,038 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 9,73 | ,002 | ,054 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 0,55 | ,576 | ,007 |

**Abbildung 34 Interaktion Schulart/Sprachlicher Hintergrund /Schüler/ Arbeit im Gesundheitszirkel**

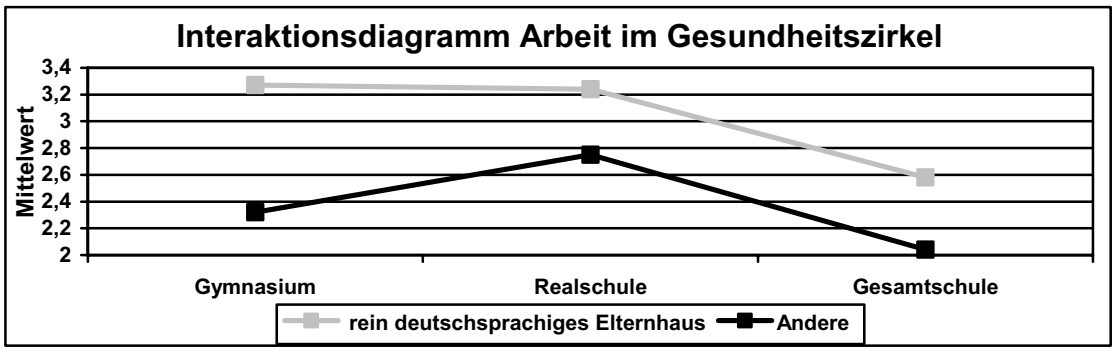



**Tabelle 42 Varianzanalyse /Schüler/Schulart/sprachlicher Hintergrund/Fachtagung „Mitbeteiligung...“**

| Bewertung Fachtagung „Mitbeteiligung ...“ | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 37 | 2,84 | 1,44 | 14 | 2,71 | 1,33 | 12 | 2,33 | 1,50 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 16 | 2,25 | 1,18 | 10 | 2,2 | 1,32 | 29 | 2,21 | 1,45 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 0,38 | ,687 | ,007 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 2,45 | ,155 | ,018 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 0,28 | ,755 | ,005 |

**Abbildung 35 Interaktion Schule/Sprachl. Hintergrund/Schüler/ Fachtagung „Mitbeteiligung“**

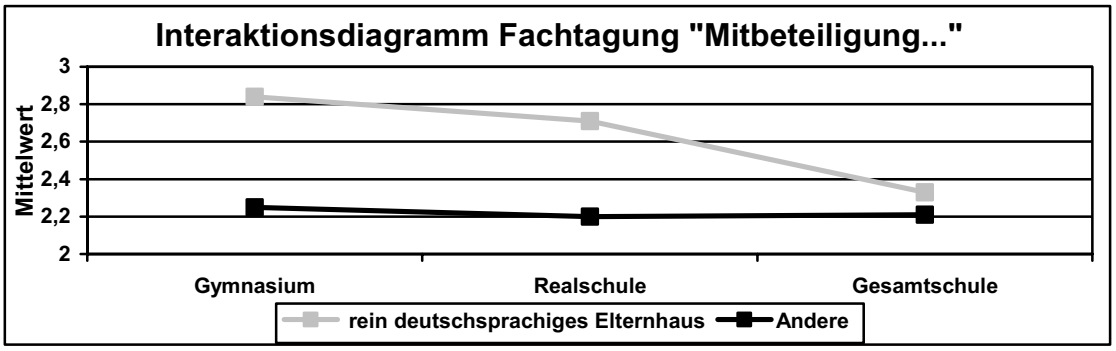


**Tabelle 43 Zweifaktorielle Varianzanalyse /Schüler/Schulart/sprachlicher Hintergrund/Gesundheitskoffer**

| Bewertung Fachtagung „Mitbeteiligung ...“ | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Steinadler Weg | | | Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Rein deutschsprachlicher Hintergrund | 35 | 2,83 | 1,34 | 15 | 2,73 | 1,53 | 12 | 2,17 | 1,27 | | | |
| Fremdsprachlicher Hintergrund | 15 | 2,13 | 1,13 | 13 | 2,78 | 1,34 | 25 | 2,06 | 1,19 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 1,83 | ,166 | ,032 |
| Sprachlicher Hintergrund | | | | | | | | | | 0,95 | ,332 | ,009 |
| Sprachlicher Hintergrund * Schulart | | | | | | | | | | 0,80 | ,452 | ,014 |

**Abbildung 36 Interaktion Schulart/sprachl. Hintegrund/Schüler/Gesundheitskoffer**

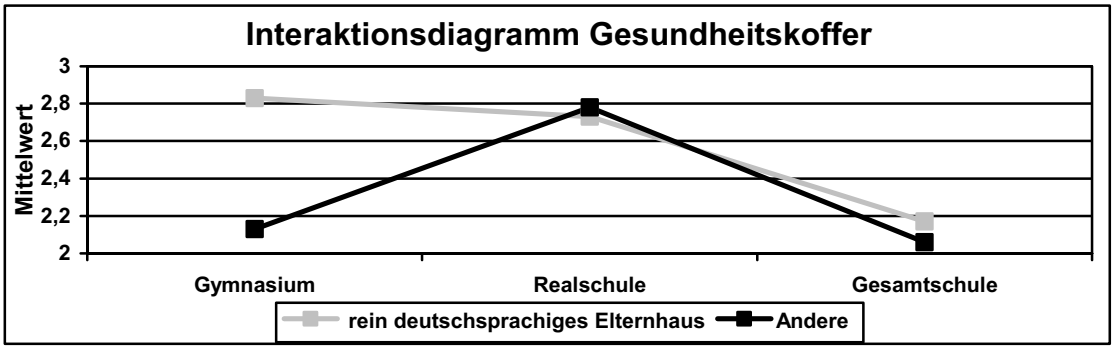



**Tabelle 44: Zusammenhänge der Projekteinschätzung mit Alter (Schüler/-innen)**

| Schüler | Alter | |
|---|---|---|
| | r.= | n |
| Projektwirkung | ,09 | 268 |
| Projektdurchführung | – ,17** | 272 |
| Projekteinschätzung | -,05 | 273 |

**Tabelle 45 Skalenmittelwerte für vier Altersgruppen von Schüler/-innen**

| Gruppenvergleich Alter Schüler | 12 Jahre oder jünger | | | 13 Jahre alt | | | 14 Jahre alt | | | 15 Jahre oder älter | | | F (df;N) | P | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | N | M | SD | n | M | SD | | | |
| Schulklima_S | 63 | 1,14 | 1,13 | 102 | 1,18 | 1,09 | 95 | 1,16 | 1,07 | 59 | 0,69 | 1,00 | 3,02 (3;319) | ,030 | ,028 |
| Klassenklima_S | 62 | 0,97 | 1,24 | 101 | 1,11* | 1,33 | 95 | 1,06* | 1,07 | 59 | 0,47 * | 1,25 | 3,80 (3;317) | ,011 | ,035 |
| Organisationsklima_S | 62 | 2,11 | 2,05 | 101 | 2,29* | 1,99 | 95 | 2,22* | 1,79 | 59 | 1,17 * | 1,95 | 4,82 (3;317) | ,003 | ,044 |
| Unterstützung_S | 63 | 3,94* | 0,70 | 102 | 3,93* | 0,90 | 95 | 3,86 | 0,78 | 59 | 3,51 * | 0,87 | 3,98 (3;319) | ,008 | ,037 |
| Lehrerbeziehung_S | 63 | 3,21 | 0,91 | 101 | 3,28 | 0,83 | 93 | 3,18 | 0,92 | 59 | 2,91 | 0,91 | 2,34 (3;316) | ,075 | ,022 |
| Arbeitsbelastung_S | 60 | 2,07* | 0,80 | 102 | 2,25 | 0,80 | 93 | 2,36 | 0,81 | 58 | 2,60 * | 0,90 | 4,50 (3;313) | ,004 | ,042 |
| Schuldistanz_S | 62 | 1,77 | 0,53 | 102 | 1,81 | 0,59 | 95 | 1,80 | 0,58 | 58 | 2,03 | 0,49 | 2,87 (3;317) | ,036 | ,027 |
| Schulunzufriedenheit_S | 59 | 1,97* | 0,67 | 102 | 2,04* | 0,75 | 95 | 2,02* | 0,71 | 59 | 2,43 * | 0,92 | 4,95 (3;315) | ,002 | ,046 |
| Subjektive Gesund-heit_S | 61 | 2,28 | 1,00 | 102 | 2,33 | 1,10 | 95 | 2,44 | 1,03 | 59 | 2,80 | 0,94 | 3,26 (3;317) | ,022 | ,030 |
| Risikomuster_S | 60 | 0,15 | 0,44 | 101 | 0,24 | 0,55 | 94 | 0,45 | 0,85 | 59 | 0,41 | 0,79 | 3,10 (3;314) | ,027 | ,029 |
| Selbstwirksamkeit_S | 62 | 2,90 | 0,44 | 102 | 2,89 | 0,58 | 94 | 2,92 | 0,54 | 59 | 2,91 | 0,52 | 0,44 (3;317) | ,988 | ,000 |
| Projekteinschätzung_S | 49 | 2,27 | 0,82 | 81 | 2,57 | 1,02 | 83 | 2,54 | 0,84 | 53 | 2,44 | 0,89 | 1,33 (3;266) | ,265 | ,015 |
| Projektwirkung_S | 49 | 2,04 | 0,80 | 79 | 2,38 | 1,14 | 82 | 2,37 | 0,93 | 52 | 2,24 | 0,96 | 1,53 (3;262) | ,208 | ,017 |
| Projektdurchführung_S | 49 | 2,54 | 1,04 | 80 | 2,76 | 1,03 | 83 | 2,79 | 0,93 | 53 | 2,64 | 1,05 | 0,83 (3;265) | ,478 | ,009 |

*= auf der.05-Eben signifikant

**Tabelle 46 Skalenmittelwerte für zwei Altersgruppen von Schüler/-innen**

| Gruppenvergleich Alter Schüler | Unter 15 Jahre alt | | | 15 Jahre oder älter | | | F (df;N) | P | Eta² | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | M | SD | n | M | SD | | | | |
| Schulklima_S | 260 | 1,16* | 1,09 | 59 | 0,69* | 1,00 | 9,08 (1;319) | ,003 | ,028 | + |
| Klassenklima_S | 258 | 1,06* | 1,22 | 59 | 0,47* | 1,25 | 10,94 (1;317) | ,001 | ,034 | + |
| Organisationsklima_S | 258 | 2,22* | 1,93 | 59 | 1,17* | 1,95 | 14,24 (1;317) | ,000 | ,043 | + |
| Unterstützung_S | 260 | 3,91* | 0,81 | 59 | 3,51* | 0,87 | 11,51 (1;319) | ,001 | ,035 | + |
| Lehrerbeziehung_S | 257 | 3,23* | 0,88 | 59 | 2,91* | 0,91 | 6,25 (1;316) | ,013 | ,020 | + |
| Arbeitsbelastung_S | 255 | 2,25* | 0,81 | 58 | 2,60* | 0,90 | 8,79 (1;313) | ,003 | ,027 | + |
| Schuldistanz_S | 259 | 1,80* | 0,57 | 58 | 2,03* | 0,49 | 8,47 (1;317) | ,004 | ,026 | + |
| Schulunzufriedenheit_S | 256 | 2,02* | 0,72 | 59 | 2,43* | 0,92 | 14,54 (1;315) | ,000 | ,044 | + |
| Subjektive Gesundheit_S | 258 | 2,36* | 1,05 | 59 | 2,80* | 0,94 | 8,73 (1;317) | ,003 | ,027 | + |
| Risikomuster_S | 255 | 0,29 | 0,67 | 59 | 0,41 | 0,79 | 1,27 (1;314) | ,260 | ,004 | |
| Selbstwirksamkeit_S | 258 | 2,90 | 0,53 | 59 | 2,91 | 0,52 | 0,00 (1;317) | ,988 | ,000 | |
| Projekteinschätzung_S | 213 | 2,49 | 0,91 | 53 | 2,44 | 0,89 | 0,14 (1;266) | ,714 | ,001 | |
| Projektwirkung_S | 210 | 2,30 | 0,99 | 52 | 2,24 | 0,96 | 0,12 (1;262) | ,726 | ,000 | |
| Projektdurchführung_S | 212 | 2,72 | 0,99 | 53 | 2,64 | 1,05 | 0,29 (1;265) | ,590 | ,001 | |
| Projekt insgesamt | 139 | 3,14 | 1,26 | 35 | 2,81 | 1,26 | 1,82 (1;174) | ,179 | ,010 | |
| Arbeit im Gesundheitszirkel | 139 | 2,90 | 1,33 | 32 | 2,69 | 1,38 | 0,65 (1;171) | ,421 | ,004 | |
| Fachtagung Mitbeteiligung | 92 | 2,46 | 1,40 | 23 | 2,70 | 1,40 | 0,54 (1;115) | ,465 | ,005 | |
| Gesundheitskoffer | 92 | 2,52 | 1,34 | 19 | 2,37 | 1,26 | 0,20 (1;111) | ,659 | ,002 | |

*= auf der.05-Eben signifikant

**Tabelle 47 Vergleich der Schülerskalen bezüglich des Geschlechts**

| Gruppenvergleich Geschlecht Schüler | Weiblich | | | Männlich | | | F (df;N) | P | Eta² |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | | M | SD | | | |
| Schulklima_S | 187 | 1,27 | 1,04 | 139 | 0,73 | 1,15 | 19,16 (1;326) | ,000 | ,056 |
| Klassenklima_S | 186 | 1,12 | 1,19 | 138 | 0,70 | 1,28 | 9,27 (1;324) | ,003 | ,028 |
| Organisationsklima_S | 186 | 2,39 | 1,88 | 138 | 1,43 | 2,04 | 19,11 (1;324) | ,000 | ,056 |
| Unterstützung_S | 187 | 3,98 | 0,76 | 139 | 3,63 | 0,88 | 15,16 (1;326) | ,000 | ,045 |
| Lehrerbeziehung_S | 186 | 3,18 | 0,85 | 137 | 3,16 | 0,90 | 0,32 (1;323) | ,857 | ,000 |
| Arbeitsbelastung_S | 185 | 2,21 | 0,79 | 135 | 2,46 | 0,88 | 6,62 (1;320) | ,011 | ,020 |
| Schuldistanz_S | 186 | 1,84 | 0,50 | 138 | 1,83 | 0,65 | 0,01 (1;324) | ,933 | ,000 |
| Schulunzufriedenheit_S | 184 | 1,99 | 0,70 | 138 | 2,22 | 0,93 | 6,98 (1;322) | ,009 | ,021 |
| Subjektive Gesundheit_S | 204 | 2,53 | 1,01 | 167 | 2,52 | 1,05 | 0,10 (1;371) | ,919 | ,000 |
| Risikomuster_S | 185 | 0,25 | 0,56 | 136 | 0,47 | 0,92 | 6,86 (1;321) | ,009 | ,021 |
| Selbstwirksamkeit_S | 187 | 2,90 | 0,50 | 137 | 2,93 | 0,56 | 0,17 (1;324) | ,681 | ,001 |
| Projekteinschätzung_S | 153 | 2,46 | 0,85 | 119 | 2,53 | 0,95 | 0,41 (1;272) | ,520 | ,002 |
| Projektwirkung_S | 150 | 2,25 | 0,92 | 117 | 2,37 | 1,07 | 0,96 (1;267) | ,328 | ,004 |
| Projektdurchführung_S | 152 | 2,71 | 0,98 | 119 | 2,70 | 1,02 | 0,01 (1;271) | ,945 | ,000 |

**Tabelle 48 Varianzanalyse Schüler, Geschlecht, Schulzugehörigkeit, Schulklima_S**

| Schulklima_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | N | M | SD | n | | SD | | | |
| Männlich | 50 | 1,02 | 1,12 | 41 | 0,63 | 1,04 | 48 | 0,52 | 1,22 | | | |
| Weiblich | 80 | 1,58 | 1,00 | 37 | 1,38 | 1,01 | 70 | 0,86 | 0,98 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 9,81 | ,000 | ,058 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 20,13 | ,000 | ,059 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 0,89 | ,414 | ,005 |

**Tabelle 49 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Klassenklima_S**

| Klassenklima_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Männlich | 50 | 0,96 | 1,41 | 41 | 0,51 | 1,21 | 47 | 0,60 | 1,15 | | | |
| Weiblich | 80 | 1,54 | 0,99 | 37 | 1,14 | 1,13 | 69 | 0,64 | 1,27 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 8,56 | ,000 | ,051 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 9,08 | ,003 | ,028 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 1,94 | ,145 | ,012 |

**Tabelle 50 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Organisationsklima_S**

| Organisationsklima_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Männlich | 50 | 1,98 | 2,23 | 41 | 1,15 | 1,73 | 49 | 1,11 | 1,99 | | | |
| Weiblich | 80 | 3,11 | 1,58 | 37 | 2,51 | 1,80 | 69 | 1,49 | 1,90 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 13,25 | ,000 | ,077 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 20,06 | ,000 | ,059 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 1,91 | ,150 | ,012 |

**Tabelle 51 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Unterstützung_S**

| Unterstützung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | N | M | SD | | | |
| Männlich | 50 | 3,78 | 0,78 | 41 | 3,52 | 0,70 | 48 | 3,56 | 1,08 | | | |
| Weiblich | 80 | 4,20 | 0,68 | 37 | 3,80 | 0,83 | 70 | 3,82 | 0,76 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 5,69 | ,004 | ,034 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 12,28 | ,001 | ,037 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 0,38 | ,683 | ,002 |

Die Fehlervarianzen waren nach dem Levene-Test bei dieser Variable nicht gleich verteilt

**Tabelle 52 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Lehrerbeziehung_S**

| Lehrerbeziehung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | M | SD | | M | SD | n | M | | | | |
| Männlich | 50 | 3,00 | 0,81 | 40 | 3,58 | 0,94 | 47 | 2,98 | 0,85 | | | |
| Weiblich | 80 | 3,27 | 0,81 | 36 | 3,08 | 0,74 | 70 | 3,13 | 0,95 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 2,34 | ,098 | ,015 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 0,07 | ,793 | ,000 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 4,93 | ,008 | ,030 |

**Tabelle 53 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Arbeitsbelastung_S**

| Arbeitsbelastung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Männlich | 49 | 2,54 | 0,81 | 39 | 2,26 | 0,97 | 47 | 2,53 | 0,88 | | | |
| Weiblich | 80 | 2,09 | 0,72 | 37 | 2,38 | 0,76 | 68 | 2,27 | 0,87 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 0,39 | ,677 | ,002 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 4,20 | ,041 | ,013 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 2,84 | ,060 | ,018 |

Der Levene-Test zeigte eine wahrscheinlich ungleich verteilte Fehlervarianz.

**Tabelle 54 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Schuldistanz_S**

| Schuldistanz_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Männlich | 50 | 1,88 | 0,63 | 40 | 1,70 | 0,65 | 48 | 1,90 | 0,66 | | | |
| Weiblich | 80 | 1,69 | 0,54 | 37 | 1,81 | 0,40 | 69 | 2,03 | 0,45 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 4,24 | ,015 | ,026 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 0,07 | ,790 | ,000 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 3,02 | ,050 | ,019 |

Der Levene-Test zeigte eine wahrscheinlich ungleich verteilte Fehlervarianz.

**Tabelle 55 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Schulunzufriedenheit_S**

| Schulunzufriedenheit_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Männlich | 50 | 2,19 | 0,79 | 41 | 2,02 | 0,85 | 47 | 2,43 | 0,83 | | | |
| Weiblich | 79 | 1,87 | 0,63 | 37 | 1,96 | 0,45 | 68 | 2,15 | 0,86 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 4,80 | ,009 | ,029 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 6,26 | ,013 | ,019 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 0,71 | ,493 | ,004 |

Der Levene-Test enthüllte eine wahrscheinlich ungleich verteilte Fehlervarianz.

**Tabelle 56 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/subjektive Gesundheit_S**

| Subjektive Gesundheit_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | | n | M | | n | M | SD | | | |
| Männlich | 49 | 2,47 | 1,12 | 41 | 2,34 | 1,17 | 48 | 2,50 | 1,05 | | | |
| Weiblich | 80 | 2,19 | 0,83 | 37 | 2,87 | 1,08 | 69 | 2,59 | 1,08 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 2,05 | ,130 | ,013 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 0,84 | ,361 | ,003 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 3,60 | ,029 | ,022 |

**Tabelle 57 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Risikomuster_S**

| Risokomuster_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Männlich | 50 | 0,48 | 0,91 | 41 | 0,29 | 0,60 | 45 | 0,62 | 1,13 | | | |
| Weiblich | 79 | 0,15 | 0,46 | 37 | 0,35 | 0,72 | 69 | 0,32 | 0,56 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 1,54 | ,215 | ,010 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 5,12 | ,024 | ,016 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 1,94 | ,146 | ,012 |

Der Levene-Test zeigte eine wahrscheinlich ungleich verteilte Fehlervarianz über die Gruppen.

**Tabelle 58 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Selbstwirksamkeit_S**

| Selbstwirksamkeit_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Männlich | 50 | 2,99 | 0,48 | 40 | 2,96 | 0,51 | 47 | 2,84 | 0,66 | | | |
| Weiblich | 80 | 2,95 | 0,43 | 37 | 2,81 | 0,58 | 70 | 2,90 | 0,53 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 1,23 | ,294 | ,008 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 0,45 | ,501 | ,001 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 0,86 | ,425 | ,005 |

**Tabelle 59 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Projekteinschätzung_S**

| Projekteinschätzung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Männlich | 49 | 2,19 | 0,93 | 30 | 2,61 | 0,98 | 43 | 2,84 | 0,85 | | | |
| Weiblich | 77 | 2,37 | 0,82 | 29 | 2,55 | 0,95 | 47 | 2,56 | 0,85 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 6,13 | ,002 | ,044 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 0,24 | ,628 | ,001 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 1,71 | ,182 | ,013 |

**Tabelle 60 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht/Schüler/Projektwirkung_S**

| Projektwirkung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | F | P | partielles $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | | | | |
| Männlich | 45 | 1,92 | 0,89 | 30 | 2,41 | 1,15 | 42 | 2,83 | 1,01 | | | |
| Weiblich | 76 | 2,17 | 0,90 | 29 | 2,50 | 0,94 | 45 | 2,23 | 0,93 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 7,39 | ,001 | ,054 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 0,49 | ,483 | ,002 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 5,22 | ,006 | ,038 |

**Tabelle 61 Varianzanalyse /Schulart/Geschlecht /Schüler/Projektdurchführung_S**

| Projektdurchführung_S | Gymnasium Farmsen | | | Realschule Stein-adler Weg | | | Gesamtschule Geschwister Scholl | | | | P | $Eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Männlich | 46 | 2,45 | 1,01 | 30 | 2,84 | 0,99 | 43 | 2,86 | 1,02 | | | |
| Weiblich | 77 | 2,64 | 0,90 | 29 | 2,62 | 1,12 | 46 | 2,87 | 1,02 | | | |
| Schulart | | | | | | | | | | 2,64 | ,073 | ,020 |
| Geschlecht | | | | | | | | | | 0,00 | ,951 | ,000 |
| Geschlecht * Schulart | | | | | | | | | | 0,86, | ,424 | ,006 |

**Tabelle 62: Zusammenhänge zwischen Projekteinschätzung und einzelnen Items / Skalen**

| Schüler | Arbeitsbelastung 1= überhaupt nicht, 4= sehr stark | | Subjektive Gesundheit 1= ausgezeichnet 5= schlecht | | Risikomuster | | Selbstwirksamkeit | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | r.= | n | r.= | n | r.= | n | r.= | n |
| Projektwirkung | -,01 | 272 | -,18** | 274 | -,05 | 273 | ,21** | 276 |
| Projektdurchführung | -,06 | 277 | -,20** | 279 | -,15* | 277 | ,23** | 281 |
| Projekteinschätzung | -,04 | 278 | -,20** | 280 | -,12* | 278 | ,25** | 282 |

**Tabelle 63: Projektbeurteilung und Klimaskalen (Schüler/-innen)**

| Schüler | Organisationsklima | | Unterstützung | | Lehrerbeziehung | | Schuldistanz 3= überhaupt nicht | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | r.= | n | r.= | n | r.= | n |
| Projektwirkung | ,23** | 275 | ,27** | 276 | ,16* | 274 | -,33** | 274 |
| Projektdurchführung | ,15** | 280 | ,26** | 281 | ,20** | 279 | -,27** | 279 |
| Projekteinschätzung | ,20** | 281 | ,30** | 282 | ,19** | 280 | -,33** | 280 |

**Tabelle 64: Projektbewertung und Alter (Schulpersonal)**

| Lehrer | Alter | |
|---|---|---|
| | r.= | n |
| Projektwirkung | ,30 | 40 |
| Projektdurchführung | ,25 | 41 |
| Projekteinschätzung | ,30* | 41 |

**Tabelle 65: Arbeitsbelastung Lehrkräfte und Projekteinschätzung bei Schulpersonal**

| Lehrer | Arbeitsbelastung | | Subjektive Gesundheit | | Arbeitszufriedenheit | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | r.= | n | r.= | n |
| Projektwirkung | -,10 | 47 | -,12 | 47 | -,11 | 47 |
| Projektdurchführung | -,23 | 48 | -,24 | 48 | -,19 | 48 |
| Projekteinschätzung | -,21 | 49 | -,23 | 48 | -,18 | 49 |

**Tabelle 66: Erlebtes Organisationsklima und Projekteinschätzung bei Schulpersonal**

| Lehrer | Schulkontakt der Eltern | | Organisationsklima | |
|---|---|---|---|---|
| | r.= | n | r.= | n |
| Projektwirkung | ,23 | 47 | ,29* | 47 |
| Projektdurchführung | ,37** | 48 | ,44** | 48 |
| Projekteinschätzung | ,29* | 49 | ,37** | 49 |

**Tabelle 67: Erlebtes Organisationsklima und Projektbewertung bei Eltern**

| Eltern | Schulkontakt der Eltern | | Organisationsklima | |
|---|---|---|---|---|
| | r.= | n | r.= | n |
| Projektwirkung | ,37** | 201 | ,24** | 201 |
| Projektdurchführung | ,45 ** | 212 | ,30** | 212 |
| Projekteinschätzung | ,45** | 213 | ,29** | |

**Tabelle 68: Mittelwertsunterschiede nach Beteiligung am Projekt – Schüler/-innen**

| Skala | Mitgemacht | | | Vom Projekt gehört | | | Weder noch | | | F (df;N) | P | Eta² |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Schulklima_S | 52 | 0,92 | 1,31 | 166 | 1,10 | 1,09 | 89 | 0,97 | 1,09 | 0,66 (2;307) | ,518 | ,004 |
| Klassenklima_S | 52 | 1,04 | 1,22 | 166 | 1,05 | 1,29 | 87 | 0,71 | 1,16 | 2,31 (2;305) | ,101 | ,015 |
| Organisationsklima_S | 52 | 1,96 | 2,22 | 166 | 2,15 | 2,04 | 84 | 1,68 | 1,88 | 1,55 (2;305) | ,214 | ,010 |
| Unterstützung_S | 52 | 3,90 | 0,79 | 166 | 3,88 | 0,84 | 89 | 3,67 | 0,86 | 2,14 (2;307) | ,120 | ,014 |
| Lehrerbeziehung_S | 51 | 3,24 | 0,96 | 166 | 3,14 | 0,77 | 87 | 3,05 | 0,99 | 0,80 (2;304) | ,451 | ,005 |
| Arbeitsbelastung_S | 50 | 2,36 | 0,86 | 165 | 2,32 | 0,84 | 88 | 2,34 | 0,80 | 0,5 (2;303) | ,950 | ,000 |
| Schuldistanz_S | 52 | 1,75 | 0,59 | 165 | 1,84 | 0,57 | 88 | 1,86 | 0,55 | ,685 (2;305) | ,505 | ,005 |
| Schulunzufriedenheit_S | 52 | 2,05 | 0,79 | 165 | 2,10 | 0,75 | 86 | 2,05 | 0,77 | 0,18 (2;303) | ,839 | ,001 |
| Subjektive Gesundheit_S | 52 | 2,37 | 1,01 | 165 | 2,45 | 1,07 | 88 | 2,47 | 1,01 | 0,17 (2;305) | ,847 | ,001 |
| Risikomuster_S | 50 | 0,30 | 0,61 | 164 | 0,35 | 0,77 | 88 | 0,39 | 0,76 | 0,22 (2;302) | ,806 | ,001 |
| Selbstwirksamkeit_S | 52 | 3,01 | 0,52 | 166 | 2,91 | 0,52 | 88 | 2,89 | 0,53 | 0,98 (2;306) | ,379 | ,006 |
| **Projekteinschätzung_S** | **50** | **2,84*** | **0,94** | **149** | **2,40*** | **0,83** | **68** | **2,36*** | **0,94** | **5,33 (2;267)** | **,005** | **,039** |
| Projektwirkung_S | 49 | 2,57 | 1,07 | 147 | 2,22 | 0,91 | 65 | 2,19 | 1,01 | 2,78 (2;262) | ,064 | ,021 |
| **Projektdurchführung_S** | **49** | **3,17*** | **1,03** | **149** | **2,60*** | **0,88** | **68** | **2,57*** | **1,11** | **7,03 (2;266)** | **,001** | **,051** |

Erläuterungen: Signifikanz nach Post-hoc Scheffé-Tests

**Abbildung 37 Verankerungsmessung Schüler Schulvergleich (seite 30)**

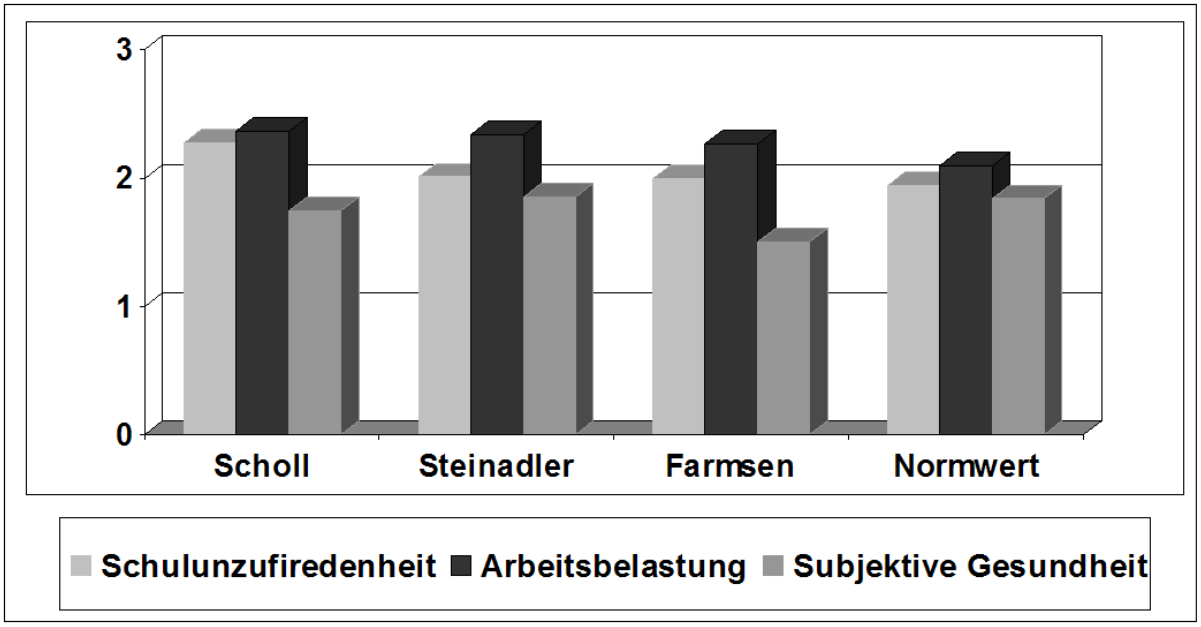



**Abbildung 38 Verankerungsmessung Lehrer Schulvergleich (Seite 30)**

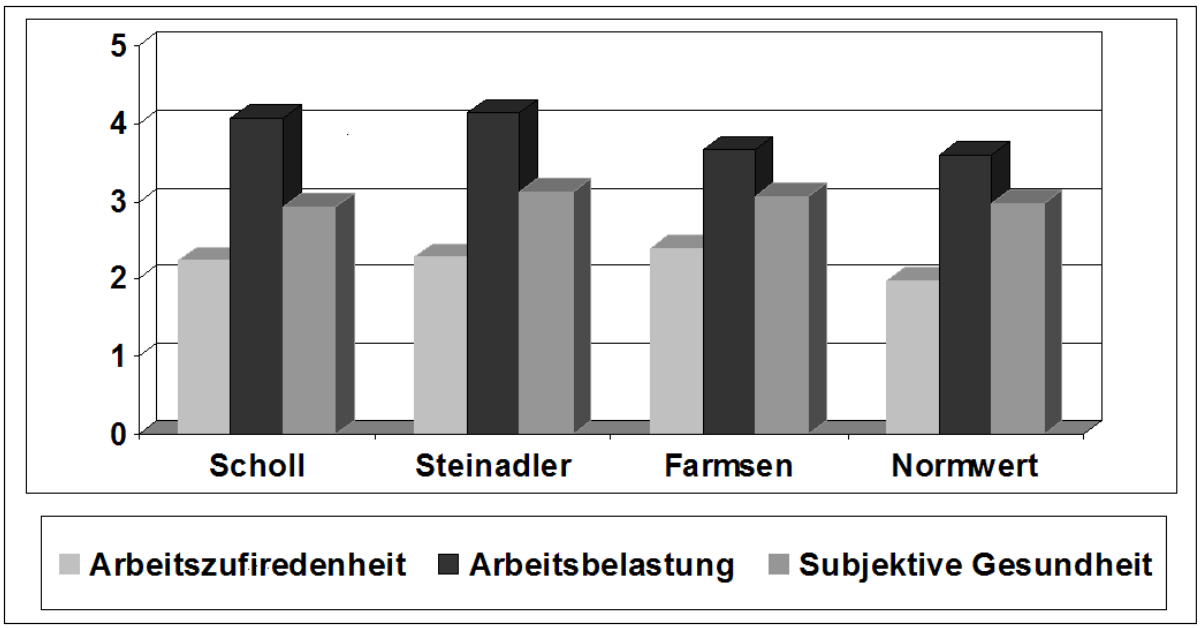


**Tabelle 69 Schüler Rücklaufquoten**

| Schüler | | T1 | | T2 | | Diff. \|%\| | | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % | | | | |
| Gymnasium Farmsen | Rücklauf | 239 | 91,9 | 132 | 50,8 | \|41,10\| | 107,699 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 260 | 100,0 | 260 | 100,0 | | | | |
| Schule Steinadler Weg | Rücklauf | 179 | 81,4 | 81 | 36,8 | \|44,60\| | 90,294 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 220 | 100,0 | 220 | 100,0 | | | | |
| Geschwister-Scholl Gesamtschule | Rücklauf | 209 | 72,1 | 128 | 44,1 | \|28,00\| | 46,469 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 290 | 100,0 | 290 | 100,0 | | | | |
| Gesamtstichprobe | Rücklauf | 627 | 81,4 | 341 | 44,3 | \|37,10\| | 227,500 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 770,00 | 100,0 | 770 | 100,0 | | | | |

**Tabelle 70 Lehrer Rücklaufquoten**

| Lehrer | | T1 | | T2 | | Diff. \|%\| | $X^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % | | | | |
| Gymnasium Farmsen | Rücklauf | 25 | 62,5 | 30 | 85,7 | \|23,20\| | 5,144 | 1 | 0,023* |
| | ausgeschickt | 40 | 100,0 | 35 | 100,0 | | | | |
| Schule Steinadler Weg | Rücklauf | 14 | 70,0 | 9 | 27,3 | \|42,70\| | 9,255 | 1 | 0,002** |
| | ausgeschickt | 20 | 100,0 | 33 | 100,0 | | | | |
| Geschwister-Scholl Gesamtschule | Rücklauf | 23 | 39,7 | 12 | 30,0 | \|9,70\| | 0,961 | 1 | 0,327 |
| | ausgeschickt | 58 | 100,0 | 40 | 100,0 | | | | |
| Gesamtstichprobe | Rücklauf | 62 | 52,5 | 51 | 47,2 | \|5,30\| | 0,638 | 1 | 0,424 |
| | ausgeschickt | 118 | 100,0 | 108 | 100,0 | | | | |

**Tabelle 71 Rücklaufquoten Eltern**

| Eltern | | T1 | | T2 | | Diff. \|%\| | $X^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % | | | | |
| Gymnasium Farmsen | Rücklauf | 200 | 76,9 | 128 | 49,2 | \|27,70\| | 42,805 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 260 | 100,0 | 260 | 100,0 | | | | |
| Schule Steinadler Weg | Rücklauf | 127 | 57,7 | 50 | 22,7 | \|35,00\| | 56,041 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 220 | 100,0 | 220 | 100,0 | | | | |
| Geschwister-Scholl Gesamtschule | Rücklauf | 122 | 42,1 | 58 | 20,0 | \|22,10\| | 32,996 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 290 | 100,0 | 290 | 100,0 | | | | |
| Gesamtstichprobe | Rücklauf | 449 | 58,3 | 236 | 30,6 | \|27,70\| | 119,295 | 1 | 0,000** |
| | ausgeschickt | 770 | 100,0 | 770 | 100,0 | | | | |

**Tabelle 72 Ausfallanalyse der Altervariable in der Schülerstichprobe**

| Schüler | T1 | | | T2 | | | T1-T2 | | F | p2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | MD | | | |
| Gymn. Farmsen | 231 | 13,82 | 1,03 | 126 | 13,37 | 1,05 | \|0,45\| | 355 | -3,907 | 0,000** |
| Steinadler Weg | 178 | 14,10 | 1,05 | 77 | 13,78 | 0,98 | \|0,32\| | 253 | -2,287 | 0,023* |
| Geschwister-Scholl Gesamtschule | 209 | 14,10 | 1,11 | 116 | 13,44 | 1,12 | \|0,66\| | 323 | -5,132 | 0,000** |
| Gesamtstichprobe | 618 | 14,00 | 1,07 | 319 | 13,50 | 1,07 | \|0,50\| | 935 | 6,794 | 0,000** |

**Tabelle 73 Ausfallanalyse bezüglich der Geschlechtsvariable in der Schülerstichprobe**

| Schüler | | T1 | | T2 | | Diff. | $\chi 2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % | \|%\| | | | |
| Gymnasium Farmsen | männlich | 111 | 46,4 | 50 | 37,9 | \|8,56\| | 3,781 | 1 | 0,052 |
| | weiblich | 115 | 48,1 | 80 | 60,6 | \|12,49\| | | | |
| | Stichprobengröße | 239 | 100,0 | 132 | 100,0 | | | | |
| Schule Steinadler Weg | männlich | 75 | 41,9 | 41 | 50,6 | \|8,72\| | 1,732 | 1 | 0,188 |
| | weiblich | 97 | 54,2 | 37 | 45,7 | \|8,51\| | | | |
| | Stichprobengröße | 179 | 100,0 | 81 | 100,0 | | | | |
| Geschwister-Scholl Gesamtschule | männlich | 96 | 45,9 | 48 | 37,5 | \|8,43\| | 0,845 | 1 | 0,358 |
| | weiblich | 113 | 54,1 | 70 | 54,7 | \|0,62\| | | | |
| | Stichprobengröße | 209 | 100,0 | 128 | 100,0 | | | | |
| Gesamt-Stichprobe | männlich | 282 | 45,0 | 139 | 40,8 | \|4,21\| | 1,250 | 1 | 0,264 |
| | weiblich | 325 | 51,8 | 187 | 54,8 | \|3,00\| | | | |
| | Stichprobengröße | 627 | 100,0 | 341 | 100,0 | | | | |

**Tabelle 74 Indirekte Veränderungsmessung mit Varianzanalyse in der Schülerstichprobe**

| | | n | | M | | MD | SD | | df | F | p | Eta² |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | T1 | T2 | T1 | T2 | T2-T1 | T1 | T2 | | | | |
| Gymnasium Farmsen | | | | | | | | | | | | |
| Item | Schuldistanz | 239 | 132 | 2,20 | 2,23 | 0,03 | 0,00 | 0,58 | 370 | 0,83 | 0,363 | 0,002 |
| Schule Steinadler Weg | | | | | | | | | | | | |
| Item | Schuldistanz | 179 | 80 | 2,26 | 2,23 | -0,03 | 0,00 | 0,55 | 258 | 0,62 | 0,43 | 0,002 |
| Geschwister-Scholl Gesamtschule | | | | | | | | | | | | |
| Item | Schuldistanz | 209 | 127 | 2,18 | 2,02 | -0,16 | 0,00 | 0,56 | 335 | 16,9 | 0,000** | 0,048 |
| Gesamtstichprobe | | | | | | | | | | | | |
| Item | Schuldistanz | 627 | 339 | 2,21 | 2,15 | -0,06 | 0,00 | 0,03 | 965 | 6,43 | 0,011* | 0,007 |

**Tabelle 75 Analyse der Wirkungsskala "Risikomuster" Schüler (Steinadler Weg)**

| Weg Schüler | T1 | | T2 | | Diff. | χ2 | df | p | p2 | p1 | Phi | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | | \|%\| | | | | | | |
| fast nichts essen | 15 | 8,4 | 6 | 7,4 | \|0,97\| | 0,071 | 1 | 0,790 | | | 0,017 | |
| viel essen | 9 | 5,0 | 8 | 9,9 | \|4,85\| | 2,145 | 1 | 0,143 | | | -0,091 | |
| rauchen | 4 | 2,2 | 6 | 7,4 | \|5,17\| | 4,035 | 1 | 0,045* | 0,075 | 0,053 | -0,125 | |
| etwas kaputt machen | 14 | 7,8 | 10 | 12,3 | \|4,52\| | 1,362 | 1 | 0,243 | | | -0,072 | |
| Streit mit anderen suchen | 11 | 6,1 | 5 | 6,2 | \|0,03\| | 0,000 | 1 | 0,993 | | | -0,001 | |
| Stichprobengröße (n) | 179 | 100,0 | 81 | 100,0 | | | | | | | | |

**Tabelle 76 Analyse der Wirkungsskala "Risikomuster" Schüler (Geschwister-Scholl)**

| Geschwister-Scholl Schule Schüler | T1 | | T2 | | Diff. | χ2 | df | p | p2 | p1 | Phi | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | \|%\| | | | | | | | |
| fast nichts essen | 30 | 14,4 | 7 | 5,5 | \|8,89\| | 6,412 | 1 | 0,011* | | | 0,138 | + |
| viel essen | 18 | 8,6 | 15 | 11,7 | \|3,11\| | 0,867 | 1 | 0,352 | | | -0,051 | |
| rauchen | 10 | 4,8 | 23 | 18,0 | \|13,18\| | 15,621 | 1 | 0,000** | | | -0,215 | - - |
| etwas kaputt machen | 44 | 21,1 | 16 | 12,5 | \|8,55\| | 3,968 | 1 | 0,046* | | | 0,109 | - |
| Streit mit anderen suchen | 36 | 17,2 | 17 | 13,3 | \|3,94\| | 0,932 | 1 | 0,334 | | | 0,053 | |
| Stichprobengröße (n) | 209 | 100,0 | 128 | 100,0 | | | | | | | | |

**Tabelle 77 Analyse der Wirkungsskala "Risikomuster" Schüler (Gymnasium Farmsen)**

| Gymnasium Farmsen Schüler | T1 | | T2 | | Diff. | χ2 | df | p | p2 | p1 | Phi | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | | n | % | \|%\| | | | | | | |
| fast nichts essen | 15 | 6,3 | 3 | 2,3 | \|4,00\| | 2,952 | 1 | 0,086 | | | 0,089 | |
| viel essen | 19 | 7,9 | 16 | 12,1 | \|4,17\| | 1,732 | 1 | 0,188 | | | -0,068 | |
| rauchen | 1 | 0,4 | 12 | 9,1 | \|8,67\| | 18,915 | 1 | 0,000** | 0,000** | 0,000** | -0,226 | - - |
| etwas kaputt machen | 14 | 5,9 | 16 | 12,1 | \|6,26\| | 4,488 | 1 | 0,034* | | | -0,110 | - |
| Streit mit anderen suchen | 11 | 4,6 | 8 | 6,1 | \|1,46\| | 0,372 | 1 | 0,542 | | | -0,032 | |
| Stichprobengröße (n) | 239 | 100,0 | 132 | 100,0 | | | | | | | | |

**Tabelle 78 Analyse der Wirkungsskala "Risikomuster" Schüler ((Gesamtstichprobe)**

| Gesamtstichprobe Schüler | T1 | | T2 | | Diff. | χ2 | df | p | p2 | p1 | Phi | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | \|%\| | | | | | | |
| fast nichts essen | 60 | 9,6 | 16 | 4,7 | \|4,88\| | 7,262 | 1 | 0,007** | | | -0,087 | |
| viel essen | 46 | 7,3 | 39 | 11,4 | \|4,10\| | 4,636 | 1 | 0,031* | | | 0,069 | |
| rauchen | 15 | 2,4 | 41 | 12,0 | \|9,63\| | 37,590 | 1 | 0,000** | | | 0,197 | - |
| etwas kaputt machen | 72 | 11,5 | 42 | 12,3 | \|0,83\| | 0,148 | 1 | 0,701 | | | 0,012 | |
| Streit mit anderen suchen | 58 | 9,3 | 30 | 8,8 | \|0,45\| | 0,055 | 1 | 0,815 | | | -0,008 | |
| Stichprobengröße (n) | 627 | 100,0 | 341 | 100,0 | | | | | | | | |

**Tabelle 79 Skala Schulklima /Schüler**

| Gymnasium Farmsen Schüler | | T1 | | T2 | | Diff. | | df | p | p2 | p1 | Phi | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Teilskala | Item | n | % | n | % | \|%\| | | | | | | | |
| Lehrer-beziehung | "Lehrer behandeln mich gerecht" | 146 | 61,1 | 61 | 46,2 | \|14,88\| | 7,629 | 1 | 0,006** | | | 0,143 | - |
| | "Lehrer beachten mich zu wenig" | 21 | 8,8 | 21 | 15,9 | \|7,12\| | 4,297 | 1 | 0,038* | | | -0,108 | - |
| positive Klassen-klima Items | fairer Schulklima unter Schülern | 140 | 58,6 | 64 | 48,5 | \|10,09\| | 3,499 | 1 | 0,061 | | | 0,097 | |
| | "wir Schüler halten zusammen"[1] | 105 | 43,7 | 68 | 51,5 | \|7,79\| | 1,964 | 1 | 0,196 | | | -0,073 | |
| | "wir reden bei Problemen" | 115 | 48,1 | 79 | 59,8 | \|11,73\| | 4,691 | 1 | 0,030* | | | -0,112 | + |
| | "wir finden Kompromisse und vertragen uns" | 132 | 55,2 | 80 | 60,6 | \|5,38\| | 1,004 | 1 | 0,316 | | | -0,052 | |
| positive Klassenklima Items Zusammen-gefasst | | 123 | 51,4 | 73 | 55,1 | \|3,70\| | 0,503 | 1 | 0,478 | | | -0,037 | |
| negative Klassen-klimaitems | "andere Schüler ärgern mich" | 17 | 7,1 | 6 | 4,5 | \|2,57\| | 0,964 | 1 | 0,326 | | | 0,051 | |
| | "meine Interessen werden in der Klasse nicht berücksichtigt" | 13 | 5,4 | 12 | 9,1 | \|3,65\| | 1,804 | 1 | 0,179 | | | -0,07 | |
| | brutaler Schulklima in der Klasse | 75 | 31,4 | 19 | 14,4 | \|16,99\| | 12,971 | 1 | 0,000** | | | 0,187 | + |
| negative Klassenklimaitems zsammengefasst | | 35 | 14,6 | 12 | 9,3 | \|5,30\| | 2,370 | 1 | 0,124 | | | 0,08 | |
| Angstreaktion auf neg. Klassen-klimaitems | Angst vor Streit | 2 | 0,8 | 3 | 2,3 | \|1,44\| | 1,319 | 1 | 0,251 | 0,352 | 0,243 | -0,06 | |
| | Angst vor Prügelei | 17 | 7,1 | 6 | 4,5 | \|2,57\| | 0,964 | 1 | 0,326 | | | 0,051 | |
| | Stichprobengröße (n) | 239 | 100,0 | 132 | 100,0 | | | | | | | | |

**Tabelle 80 Schulklima /Schüler**

| Schule Steinadler Weg Schüler | | T1 | | T2 | | Diff. | χ2 | df | p | p2 | p1 | Phi | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Teilskala | Item | n | % | n | % | \|%\| | | | | | | | |
| Lehrer-beziehung | "Lehrer behandeln mich gerecht" | 49 | 27,4 | 37 | 45,7 | \|18,30\| | 8,441 | 1 | 0,004** | | | -0,18 | + |
| | "Lehrer beachten mich zu wenig" | 11 | 6,1 | 12 | 14,8 | \|8,67\| | 5,198 | 1 | 0,023* | | | -0,141 | - |
| positive Klassenklimaitems | fairer Schulklima unter Schülern | 44 | 24,6 | 29 | 35,8 | \|11,22\| | 3,477 | 1 | 0,062 | | | -0,116 | |
| | "wir Schüler halten zusammen"[1] | 45 | 25,1 | 28 | 34,6 | \|9,43\| | 2,455 | 1 | 0,117 | | | -0,097 | |
| | "wir reden bei Problemen" | 39 | 21,8 | 32 | 39,5 | \|17,72\| | 8,819 | 1 | 0,003** | | | -0,184 | + |
| | "wir finden Kompromisse und vertragen uns" | 36 | 20,1 | 42 | 51,9 | \|31,74\| | 26,752 | 1 | 0,000** | | | -0,321 | + + |
| positive Klassenklimaitems zusammengefasst | | 41 | 22,9 | 33 | 40,4 | \|17,53\| | 8,713 | 1 | 0,003** | | | -0,183 | + |
| Negative Klassenklimaitems | "andere Schüler ärgern mich" | 11 | 6,1 | 9 | 11,1 | \|4,97\| | 1,937 | 1 | 0,164 | | | -0,086 | |
| | "meine Interessen werden in der Klasse nicht berücksichtigt" | 3 | 1,7 | 5 | 6,2 | \|4,50\| | 3,781 | 1 | 0,052 | 0,112 | 0,064 | -0,121 | |
| | brutaler Schulklima in der Klasse | 65 | 36,3 | 20 | 24,7 | \|11,62\| | 3,423 | 1 | 0,064 | | | 0,115 | |
| negative Klassenklimaitems zsammengefasst | | 26 | 14,7 | 11 | 14,0 | \|0,72\| | 0,041 | 1 | 0,84 | | | 0,013 | |
| Angstreaktion | Angst vor Streit | 2 | 1,1 | 4 | 4,9 | \|3,82\| | 3,611 | 1 | 0,057 | 0,078 | 0,078 | -0,118 | |
| | Angst vor Prügelei | 12 | 6,7 | 7 | 8,6 | \|1,94\| | 0,309 | 1 | 0,578 | | | -0,034 | |
| | Stichprobengröße (n) | 179 | 100,0 | 81 | 100,0 | | | | | | | | |

**Tabelle 81 Prä-Post-Vergleich mit Effektstärken zu Schulklima / Schüler (Geschwister Scholl)**

| Geschwister-Scholl Schule Schüler | | T1 | | T2 | | Diff. | χ2 | df | p | p2 | p1 | Phi | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Item | n | % | n | % | \|%\| | | | | | | | |
| Lehrer-beziehung | "Lehrer behandeln mich gerecht" | 109 | 52,2 | 55 | 43,0 | \|9,18\| | 2,680 | 1 | 0,102 | | | 0,089 | |
| | "Lehrer beachten mich zu wenig" | 41 | 19,6 | 30 | 23,4 | \|3,82\| | 0,697 | 1 | 0,404 | | | -0,045 | |
| positive Klassen-klima Items | fairer Schulklima unter Schülern | 84 | 40,2 | 27 | 21,1 | \|19,10\| | 13,107 | 1 | 0,000** | | | 0,197 | - |
| | "wir Schüler halten zusammen"[1] | 75 | 35,9 | 44 | 34,4 | \|1,51\| | 0,079 | 1 | 0,778 | | | 0,015 | |
| | "wir reden bei Problemen" | 86 | 41,1 | 52 | 40,6 | \|0,52\| | 0,009 | 1 | 0,924 | | | 0,005 | |
| | "wir finden Kompromisse und vertragen uns" | 92 | 44,0 | 69 | 53,9 | \|9,89\| | 3,110 | 1 | 0,078 | | | -0,096 | |
| positive Klassenklima Items Zusammen-gefasst | | 84 | 40,2 | 48 | 37,5 | \|2,69\| | 0,241 | 1 | 0,623 | | | 0,027 | |
| negative Klassen-klimaitems | "andere Schüler ärgern mich" | 39 | 18,7 | 13 | 10,2 | \|8,50\| | 4,399 | 1 | 0,036* | | | 0,114 | + |
| | "meine Interessen werden in der Klasse nicht berücksichtigt" | 13 | 6,2 | 12 | 9,4 | \|3,15\| | 1,150 | 1 | 0,283 | | | -0,058 | |
| | brutaler Schulklima in der Klasse | 84 | 40,2 | 53 | 41,4 | \|1,21\| | 0,049 | 1 | 0,826 | | | -0,012 | |
| negative Klassenklimaitems zsammengefasst | | 45 | 21,5 | 26 | 20,3 | \|1,22\| | 0,071 | 1 | 0,79 | | | 0,015 | |
| Angst-reaktion | Angst vor Streit | 6 | 2,9 | 4 | 3,1 | \|0,25\| | 0,018 | 1 | 0,894 | 1,0 | 0,568 | -0,007 | |
| | Angst vor Prügelei | 36 | 17,2 | 14 | 10,9 | \|6,29\| | 2,484 | 1 | 0,115 | | | 0,086 | |
| | Stichprobengröße (n) | 209 | 100,0 | 128 | 100,0 | | | | | | | | |

**Tabelle 82 Prä-Post-Vergleich mit Effektstärken zu Schulklima /Schüler (Gesamtstichprobe)**

| Gesamtstichprobe Schüler | | T1 | | T2 | | Diff. | χ2 | df | p | p2 | p1 | Phi | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Teilskala | Item | n | % | n | % | \|%\| | | | | | | | |
| Lehrer-beziehung | "Lehrer behandeln mich gerecht" | 304 | 48,5 | 153 | 44,9 | \|3,62\| | 1,159 | 1 | 0,282 | | | -0,035 | |
| | "Lehrer beachten mich zu wenig" | 73 | 11,6 | 63 | 18,5 | \|6,83\| | 8,538 | 1 | 0,003** | | | 0,094 | |
| positive Klassen-klima Items | fairer Schulklima unter Schülern | 268 | 42,7 | 120 | 35,2 | \|7,55\| | 5,246 | 1 | 0,022* | | | -0,074 | |
| | "wir Schüler halten zusammen"[1] | 225 | 35,9 | 140 | 41,1 | \|5,17\| | 2,514 | 1 | 0,113 | | | 0,051 | |
| | "wir reden bei Problemen" | 240 | 38,3 | 163 | 47,8 | \|9,52\| | 8,243 | 1 | 0,004** | | | 0,092 | |
| | "wir finden Kompromisse und vertragen uns" | 260 | 41,5 | 191 | 56,0 | \|14,54\| | 18,777 | 1 | 0,000** | | | 0,139 | + |
| positive Klassenklima Items Zusammen-gefasst | | 248 | 39,6 | 154 | 45,0 | \|5,42\| | 2,861 | 1 | 0,091 | | | 0,054 | |
| negative Klassen-klimaitems | "andere Schüler ärgern mich" | 67 | 10,7 | 28 | 8,2 | \|2,47\| | 1,528 | 1 | 0,216 | | | -0,04 | |
| | "meine Interessen werden in der Klasse nicht berücksichtigt" | 29 | 4,6 | 29 | 8,5 | \|3,88\| | 5,901 | 1 | 0,015* | | | 0,078 | |
| | brutaler Schulklima in der Klasse | 224 | 35,7 | 92 | 27,0 | \|8,75\| | 7,684 | 1 | 0,006** | | | -0,089 | |
| negative Klassenklimaitems Zusammen-gefasst | | 106 | 16,9 | 49 | 14,4 | \|2,54\| | 1,057 | 1 | 0,304 | | | -0,033 | |
| Angst-reaktion | Angst vor Streit | 10 | 1,6 | 11 | 3,2 | \|1,63\| | 2,768 | 1 | 0,096 | | | 0,053 | |
| | Angst vor Prügelei | 65 | 10,4 | 27 | 7,9 | \|2,45\| | 1,540 | 1 | 0,215 | | | -0,04 | |
| | Stichprobengröße (n) | 627 | 100,0 | 341 | 100,0 | | | | | | | | |

**Tabelle 83 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Lehrerstichprobe (Farmsen)**

| Gymnasium Farmsen Lehrer | | n | | M | | MD | S | | | F | p | eta² | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wirkungsskala | | T1 | T2 | T1 | T2 | T2-T1 | T1 | T2 | | | | | |
| Skala | Organisationsklima[1] | 25 | 30 | 3,15 | 3,21 | 0,06 | 0,00 | 0,35 | 54 | 0,747 | 0,391 | 0,014 | |
| Item | positive und wertschätzende Atmosphäre | 25 | 30 | 3,40 | 3,17 | -0,23 | 0,00 | 0,46 | 54 | 6,381 | 0,015* | 0,107 | - |
| Item | wenig Streit und Aggression | 25 | 30 | 3,00 | 3,33 | 0,33 | 0,00 | 0,55 | 54 | 9,266 | 0,004** | 0,149 | + |
| Item | gutes Miteinander in der Schule | 25 | 30 | 3,36 | 3,43 | 0,07 | 0,00 | 0,57 | 54 | 0,415 | 0,522 | 0,008 | |
| Item | Zufriedenheit mit dem Schulalltag | 25 | 27 | 2,84 | 2,87 | 0,03 | 0,00 | 0,51 | 51 | 0,088 | 0,768 | 0,002 | |
| Item | wenig Bestrafungen und Verweise | 25 | 29 | 2,63 | 3,17 | 0,55 | 0,00 | 0,71 | 53 | 14,798 | 0,000** | 0,222 | + + |

**Tabelle 84 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Lehrerstichprobe (Steinadler Weg)**

| Schule Steinadler Weg Lehrer | | n | | M | | MD | S | | df | F | p | eta² | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wirkungsskala | | T1 | T2 | T1 | T2 | T2-T1 | T1 | T2 | | | | | |
| Skala | Organisationsklima[1] | 14 | 9 | 2,86 | 2,83 | -0,03 | 0,00 | 0,47 | 22 | 0,047 | 0,83 | 0,002 | |
| Item | positive und wertschätzende Atmosphäre | 14 | 9 | 3,29 | 3,11 | -0,18 | 0,00 | 0,60 | 22 | 1,274 | 0,272 | 0,057 | |
| Item | wenig Streit und Aggression | 14 | 9 | 2,31 | 2,56 | 0,24 | 0,00 | 0,73 | 22 | 1,619 | 0,217 | 0,072 | |
| Item | gutes Miteinander in der Schule | 14 | 9 | 3,09 | 3,11 | 0,03 | 0,00 | 0,60 | 22 | 0,025 | 0,876 | 0,001 | |
| Item | Zufriedenheit mit dem Schulalltag | 14 | 9 | 2,75 | 2,56 | -0,20 | 0,00 | 0,53 | 22 | 2,017 | 0,17 | 0,088 | |
| Item | wenig Bestrafungen und Verweise | 14 | 9 | 2,00 | 2,06 | 0,06 | 0,00 | 0,53 | 22 | 0,16 | 0,693 | 0,008 | |

**Tabelle 85 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Lehrerstichprobe (Geschwister Scholl)**

| Geschwister-Scholl Gesamtschule Lehrer | | n | | M | | MD | | | df | F | p | eta² | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wirkungsskala | | T1 | T2 | T1 | T2 | T2-T1 | | T2 | | | | | |
| Skala | Organisationsklima[1] | 23 | 12 | 2,57 | 2,76 | 0,19 | 0,00 | 0,32 | 34 | 13,5 | 0,001** | 0,29 | + + |
| Item | positive und wertschätzende Atmosphäre | 23 | 12 | 2,96 | 2,83 | -0,12 | 0,00 | 0,58 | 34 | 1,085 | 0,305 | 0,032 | |
| Item | wenig Streit und Aggression | 23 | 12 | 1,87 | 2,83 | 0,97 | 0,00 | 0,83 | 34 | 31,814 | 0,000** | 0,491 | + + |
| Item | gutes Miteinander in der Schule | 23 | 12 | 2,86 | 2,83 | -0,03 | 0,00 | 0,33 | 34 | 0,21 | 0,65 | 0,006 | |
| Item | Zufriedenheit mit dem Schulalltag | 23 | 11 | 2,37 | 2,55 | 0,18 | 0,00 | 0,52 | 33 | 2,748 | 0,107 | 0,079 | |
| Item | wenig Bestrafungen und Verweise | 23 | 12 | 1,87 | 2,42 | 0,55 | 0,00 | 0,47 | 34 | 31,919 | 0,000** | 0,492 | + + |

**Tabelle 86 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Lehrerstichprobe (Gesamtstichprobe)**

| Gesamtstichprobe Lehrer | | n | | M | | MD | S | | df | F | p | eta² | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wirkungsskala | | T1 | T2 | | T2 | T2-T1 | T1 | T2 | | | | | |
| Skala | Organisationsklima[1] | 62 | 51 | 2,87 | 3,04 | 0,17 | 0,26 | 0,41 | 112 | 8,213 | 0,005** | 0,069 | |
| Item | positive und wertschätzende Atmosphäre | 62 | 51 | 3,21 | 3,08 | -0,13 | 0,20 | 0,52 | 112 | 3,371 | 0,069 | 0,029 | |
| Item | wenig Streit und Aggression | 62 | 51 | 2,42 | 3,08 | 0,65 | 0,51 | 0,72 | 112 | 32,215 | 0,000** | 0,225 | + + |
| Item | gutes Miteinander in der Schule | 62 | 51 | 3,11 | 3,24 | 0,12 | 0,22 | 0,58 | 112 | 2,322 | 0,13 | 0,02 | |
| Item | Zufriedenheit mit dem Schulalltag | 62 | 47 | 2,65 | 2,73 | 0,09 | 0,22 | 0,53 | 108 | 1,427 | 0,235 | 0,013 | |
| Item | wenig Bestrafungen und Verweise | 62 | 50 | 2,21 | 2,79 | 0,59 | 0,35 | 0,78 | 111 | 28,129 | 0,000** | 0,204 | + + |

**Tabelle 87 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Elternstichprobe (Farmsen)**

| Gymnasium Farmsen Eltern | | n | | | | MD | S | | df | F | p | eta ² | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wirkungsskala | | T1 | T2 | T1 | T2 | T2-T1 | T1 | T2 | | | | | |
| Skala | Organisationsklima[1] | 200 | 127 | 2,96 | 3,11 | 0,15 | 0,00 | 0,50 | 326 | 16,718 | 0,000** | 0,049 | |
| Item | positive und wertschätzende Atmosphäre | 200 | 114 | 3,07 | 3,24 | 0,16 | 0,00 | 0,64 | 313 | 12,845 | 0,000** | 0,04 | |
| Item | wenig Streit und Aggression | 200 | 115 | 2,72 | 3,04 | 0,32 | 0,00 | 0,69 | 314 | 43,208 | 0,000** | 0,121 | + |
| Item | gutes Miteinander in der Schule | 200 | 115 | 3,17 | 3,24 | 0,07 | 0,00 | 0,66 | 314 | 2,323 | 0,128 | 0,007 | |
| Item | Zufriedenheit mit dem Schulalltag | 200 | 122 | 2,88 | 3,00 | 0,12 | 0,00 | 0,63 | 321 | 7,144 | 0,008** | 0,022 | |
| Skala | Schulkontakt[2] | 200 | 124 | 3,09 | | 0,06 | 0,00 | 0,59 | 323 | 1,811 | 0,179 | 0,006 | |
| Item | gute Info-Versorgung der Eltern | 200 | 123 | 3,01 | 3,16 | 0,15 | 0,00 | 0,68 | 322 | 9,999 | 0,002** | 0,03 | |
| Item | Eigeninitiative der Eltern ist willkommen. | 200 | 111 | 3,40 | 3,44 | 0,04 | 0,00 | 0,66 | 310 | 0,683 | 0,409 | 0,002 | |
| Item | gute Integration von Problemkindern | 200 | 67 | 3,04 | 2,90 | -0,14 | 0,00 | 0,83 | 266 | 5,411 | 0,021* | 0,02 | |
| Item | transparente Entscheidungsprozesse | 200 | 85 | 2,89 | 2,85 | -0,04 | 0,00 | 0,73 | 284 | 0,656 | 0,419 | 0,002 | |
| Item | wenig Bestrafungen und Verweise | 200 | 92 | 2,59 | 2,54 | -0,05 | 0,00 | 0,92 | 291 | 0,529 | 0,468 | 0,002 | |

**Tabelle 88 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Elternstichprobe (Steinadler)**

| Schule Steinadler Weg Eltern | | n | | M | | MD | | | df | F | p | eta ² | BD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wirkungsskala | | T1 | T2 | T1 | T2 | T2-T1 | T1 | T2 | | | | | |
| Skala | Organisationsklima[1] | 127 | 52 | 2,89 | 2,74 | -0,15 | 0,00 | 0,64 | 176 | 7,563 | 0,007** | 0,041 | |
| Item | positive und wertschätzende Atmosphäre | 127 | 38 | 3,09 | 2,79 | -0,30 | 0,00 | 0,81 | 164 | 17,351 | 0,000** | 0,096 | |
| Item | wenig Streit und Aggression | 127 | 43 | 2,35 | 2,64 | 0,29 | 0,00 | 0,75 | 169 | 18,573 | 0,000** | 0,1 | + |
| Item | gutes Miteinander in der Schule | 127 | 41 | 3,28 | 2,95 | -0,33 | 0,00 | 0,86 | 167 | 18,442 | 0,000** | 0,1 | - |
| Item | Zufriedenheit mit dem Schulalltag | 127 | 50 | 2,86 | 2,66 | -0,20 | 0,00 | 0,80 | 176 | 7,931 | 0,005** | 0,043 | |
| Skala | Schulkontakt[2] | 127 | 47 | 3,22 | 2,95 | -0,27 | 0,00 | 0,83 | 173 | 13,212 | 0,000** | 0,071 | |
| Item | gute Info-Versorgung der Eltern | 127 | 45 | 3,22 | 2,98 | -0,25 | 0,00 | 0,94 | 171 | 8,821 | 0,003** | 0,049 | |
| Item | Eigeninitiative der Eltern ist willkommen. | 127 | 36 | 3,42 | 3,38 | -0,05 | 0,00 | 0,76 | 162 | 0,499 | 0,481 | 0,003 | |
| Item | gute Integration von Problemkindern | 127 | 29 | 3,15 | 2,67 | -0,48 | 0,00 | 1,12 | 155 | 23,601 | 0,000** | 0,133 | - |
| Item | transparente Entscheidungsprozesse | 127 | 28 | 3,09 | 2,68 | -0,41 | 0,00 | 1,05 | 154 | 20,043 | 0,000** | 0,116 | - |
| Item | wenig Bestrafungen und Verweise | 127 | 32 | 2,18 | 2,13 | -0,05 | 0,00 | 1,12 | 158 | 0,273 | 0,602 | 0,002 | |

**Tabelle 89 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in Elternstichprobe (Geschwi.-Scholl)**

| Geschwister-Scholl Gesamtschule Eltern | | n | | | | MD | S | | df | F | p | eta ² | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wirkungsskala | | T1 | T2 | T1 | T2 | T2-T1 | T1 | T2 | | | | | |
| Skala | Organisationsklima[1] | 122 | 57 | 2,70 | 2,61 | -0,09 | 0,00 | 0,56 | 178 | | 0,073 | 0,018 | |
| Item | positive und wertschätzende Atmosphäre | 122 | 40 | 2,77 | 2,75 | -0,02 | 0,00 | 0,78 | 161 | 0,082 | 0,775 | 0,001 | |
| Item | wenig Streit und Aggression | 122 | 47 | 2,08 | 2,38 | 0,31 | 0,00 | 0,85 | 168 | 15,908 | 0,000** | 0,087 | |
| Item | gutes Miteinander in der Schule | 122 | 46 | 3,07 | 2,80 | -0,27 | 0,00 | 0,81 | 167 | 13,343 | 0,000** | 0,074 | |
| Item | Zufriedenheit mit dem Schulalltag | 122 | 56 | 2,87 | 2,60 | -0,27 | 0,00 | 0,70 | 177 | 18,449 | 0,000** | 0,095 | |
| Skala | Schulkontakt[2] | 122 | 56 | 3,32 | 3,26 | -0,05 | 0,00 | 0,58 | 177 | 0,962 | 0,328 | 0,005 | |
| Item | gute Info-Versorgung der Eltern | 122 | 55 | 3,27 | 3,18 | -0,09 | 0,00 | 0,75 | 176 | 1,763 | 0,186 | 0,01 | |
| Item | Eigeninitiative der Eltern ist willkommen. | 122 | 46 | 3,50 | 3,33 | -0,17 | 0,00 | 0,73 | 167 | 6,906 | 0,009** | 0,04 | |
| Item | gute Integration von Problemkindern | 122 | 48 | 3,42 | 3,32 | -0,10 | 0,00 | 0,78 | 169 | 1,912 | 0,169 | 0,011 | |
| Item | transparente Entscheidungsprozesse | 122 | 40 | 3,07 | 3,10 | 0,03 | 0,00 | 0,78 | 161 | 0,164 | 0,686 | 0,001 | |
| Item | wenig Bestrafungen und Verweise | 122 | 48 | 1,87 | 2,02 | 0,15 | 0,00 | 0,89 | 169 | 3,456 | 0,065 | 0,02 | |

**Tabelle 90 Prä-Post-Vergleich mit Varianzanalyse in der Elternstichprobe (Gesamtstichprobe)**

| Gesamtstichprobe /Eltern | | n | | M | | MD | S | | | F | p | eta ² | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wirkungsskala | | T1 | T2 | T1 | T2 | T2-T1 | T1 | T2 | | | | | |
| Skala | Organisationsklima[1] | 449 | 234 | 2,87 | 2,91 | | 0,11 | 0,59 | 682 | 1,569 | 0,211 | 0,002 | |
| Item | positive und wertschätzende Atmosphäre | 449 | 192 | 3,00 | 3,05 | 0,05 | 0,14 | 0,74 | 640 | 2,031 | 0,155 | 0,003 | |
| Item | wenig Streit und Aggression | 449 | 205 | 2,44 | 2,81 | 0,36 | 0,27 | 0,79 | 653 | 75,989 | 0,000** | 0,104 | + |
| Item | gutes Miteinander in der Schule | 449 | 202 | 3,17 | 3,08 | -0,09 | 0,08 | 0,76 | 650 | 6,186 | 0,013* | 0,009 | |
| Item | Zufriedenheit mit dem Schulalltag | 449 | 228 | 2,87 | 2,83 | -0,04 | 0,01 | 0,71 | 676 | 1,82 | 0,178 | 0,003 | |
| Skala | Schulkontakt[2] | 449 | 227 | 3,19 | 3,13 | -0,05 | 0,10 | 0,65 | 675 | 2,912 | 0,088 | 0,004 | |
| Item | gute Info-Versorgung der Eltern | 449 | 223 | 3,14 | 3,13 | -0,01 | 0,12 | 0,76 | 671 | 0,103 | 0,748 | 0 | |
| Item | Eigeninitiative der Eltern ist willkommen. | 449 | 193 | 3,44 | 3,40 | -0,03 | 0,04 | 0,69 | 641 | 1,021 | 0,313 | 0,002 | |
| Item | gute Integration von Problemkindern | 449 | 144 | 3,17 | 3,00 | -0,18 | 0,16 | 0,91 | 592 | 15,736 | 0,000** | 0,026 | |
| Item | transparente Entscheidungsprozesse | 449 | 153 | 3,00 | 2,88 | -0,11 | 0,10 | 0,82 | 601 | 8,291 | 0,004** | 0,014 | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| Item | wenig Bestrafungen und Verweise | 449 | 172 | 2,28 | 2,32 | 0,04 | 0,30 | 0,98 | 620 | 0,65 | 0,421 | 0,001 | |

**Tabelle 91 Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Gymnasium Farmsen, Schüler**

| Gymnasium Farmsen Schüler | Davon gehört | | Dabei mitgemacht | | Weder noch | | Einzel-akzeptanz | S | SEM |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | | | |
| Projekt insgesamt | 89 | 34,2 | 17 | 6,5 | 154 | 59,2 | 3,15 | 1,16 | 0,12 |
| Gesundheitszirkel | 94 | 36,2 | 18 | 6,9 | 148 | 56,9 | 3,03 | 1,27 | 0,14 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 45 | 17,3 | 15 | 5,8 | 200 | 76,9 | 2,67 | 1,37 | 0,19 |
| Gesundheitskoffer | 37 | 14,2 | 17 | 6,5 | 206 | 79,2 | 2,65 | 1,31 | 0,18 |
| Spielkisten | 77 | 29,6 | 15 | 5,8 | 168 | 64,6 | 3,04 | 1,43 | 0,16 |
| Klassenratsausbildung | 93 | 35,8 | 22 | 8,5 | 145 | 55,8 | 3,65 | 1,31 | 0,14 |
| Klassenarbeitsterminplaner | 63 | 24,2 | 24 | 9,2 | 173 | 66,5 | 3,72 | 1,38 | 0,15 |
| Theaterstück | 57 | 21,9 | 32 | 12,3 | 171 | 65,8 | 3,34 | 1,44 | 0,16 |
| Konferenz Lehrergesundheit | 51 | 19,6 | 9 | 3,5 | 200 | 76,9 | 2,75 | 1,22 | 0,17 |
| Schließung Lehrerzimmer | 97 | 37,3 | 17 | 6,5 | 146 | 56,2 | 1,86 | 1,09 | 0,11 |
| Stillarbeitszeit Schulbüro | 67 | 25,8 | 10 | 3,8 | 183 | 70,4 | 2,58 | 1,25 | 0,15 |

**Tabelle 92: Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Steinadler Weg, Schüler**

| Haupt- und Realschule Steinadler Weg Schüler | Davon gehört | | Dabei mitgemacht | | | | Einzelakzeptanz | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | M | |
| Projekt insgesamt | 31 | 14,1 | 11 | 5,0 | 178 | 80,9 | 2,87 | 1,21 |
| Gesundheitszirkel | 38 | 17,3 | 13 | 5,9 | 169 | 76,8 | 3,05 | 1,29 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung | 22 | 10,0 | 3 | 1,4 | 195 | 88,6 | 2,5 | 1,32 |
| Gesundheitskoffer | 20 | 9,1 | 6 | 2,7 | 194 | 88,2 | 2,72 | 1,41 |
| Spielkisten | 29 | 13,2 | 14 | 6,4 | 177 | 80,5 | 3,6 | 1,39 |
| Seile, Hängematte, Kletternetz | 20 | 9,1 | 10 | 4,5 | 190 | 86,4 | 3,22 | 1,34 |
| Schulung GF durch Hr. Einfeldt | 17 | 7,7 | 2 | 0,9 | 201 | 91,4 | 2,86 | 1,32 |
| Beratung aktive Pausengestaltung | 21 | 9,5 | 8 | 3,6 | 191 | 86,8 | 2,67 | 1,18 |
| Reparatur Tischtennisplatten, Basketballkörbe | 30 | 13,6 | 5 | 2,3 | 185 | 84,1 | 3,66 | 1,29 |
| Schuldisco | 35 | 15,9 | 21 | 9,5 | 164 | 74,5 | 4,2 | 4,8 |
| Befragung Schulhofgestaltung | 28 | 12,7 | 6 | 2,7 | 186 | 84,5 | 3,27 | 1,46 |
| Umsetzung Ergebnisse Schulhofbefragung | 19 | 8,6 | 4 | 1,8 | 197 | 89,5 | 2,97 | 1,22 |
| Projektwoche | 24 | 10,9 | 9 | 4,1 | 187 | 85,0 | 3,1 | 1,2 |
| Tanzgruppe | 45 | 20,5 | 7 | 3,2 | 168 | 76,4 | 3,44 | 1,31 |

**Tabelle 93 Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Geschwister Scholl, Schüler**

| Gesamtschule Geschwister Scholl Schüler | Davon gehört | | Dabei mitgemacht | | Weder noch | | Einzelakzeptanz | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | M | |
| Projekt insgesamt | 46 | 15,9 | 24 | 8,3 | 220 | 75,9 | 3,12 | 2,15 |
| Gesundheitszirkel | 43 | 14,8 | 13 | 4,5 | 234 | 80,7 | 2,16 | 1,33 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung " | 37 | 12,8 | 9 | 3,1 | 244 | 84,1 | 2,13 | 1,42 |
| Gesundheitskoffer | 44 | 15,2 | 3 | 1,0 | 243 | 83,8 | 2,73 | 5,14 |
| SNAKE | 35 | 12,1 | 25 | 8,6 | 230 | 79,3 | 2,34 | 1,48 |
| Unterricht FIT&FUN | 36 | 12,4 | 40 | 13,8 | 214 | 73,8 | 2,92 | 1,46 |
| Planungszeit Schulbüro | 36 | 12,4 | 4 | 1,4 | 250 | 86,2 | 1,95 | 1,08 |

**Tabelle 94: Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Farmsen, Schulpersonal**

| Gymnasium Farmsen Lerhrer | Davon gehört | | Dabei mit-gemacht | | Weder noch | | Einzel-akzeptanz | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | M | |
| Projekt insgesamt | 19 | 54,3 | 9 | 25,7 | 7 | 20,0 | 3,27 | 0,46 |
| Gesundheitszirkel | 22 | 73,3 | 3 | 10,0 | 10 | 28,6 | 3,43 | 0,76 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 10 | 33,3 | 3 | 10,0 | 22 | 62,9 | 3,33 | 0,52 |
| Gesundheitskoffer | 12 | 40,0 | 1 | 3,3 | 22 | 62,9 | 3,44 | 0,73 |
| Spielkisten | 20 | 66,7 | 5 | 16,7 | 10 | 28,6 | 4,09 | 0,81 |
| Klassenratsausbildung | 22 | 73,3 | 5 | 16,7 | 8 | 22,9 | 4,26 | 0,81 |
| Klassenarbeitsterminplaner | 9 | 30,0 | 5 | 16,7 | 21 | 60,0 | 4 | 0,63 |
| Theaterstück | 14 | 46,7 | 4 | 13,3 | 17 | 48,6 | 3,67 | 1,07 |
| Konferenz Leherergesundheit | 6 | 20,0 | 21 | 70,0 | 8 | 22,9 | 3,81 | 0,75 |
| Schließung Lehrerzimmer | 3 | 10,0 | 25 | 83,3 | 7 | 20,0 | 4,07 | 1,05 |
| Stillarbeitszeit Schulbüro | 17 | 56,7 | 10 | 33,3 | 8 | 22,9 | 4,22 | 0,89 |

**Tabelle 95 Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Steinadler Weg, Schulpersonal**

| Steinadler Weg Lehrer | Davon gehört | | Dabei mit-gemacht | | Weder noch | | Einzel-akzeptanz | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | M | |
| Projekt insgesamt | 5 | 15,2 | 4 | 12,1 | 24 | 72,7 | 2,83 | 0,75 |
| Gesundheitszirkel | 4 | 12,1 | 3 | 9,1 | 26 | 78,8 | 2,83 | 0,75 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 2 | 6,1 | 2 | 6,1 | 29 | 87,9 | 3,67 | 0,58 |
| Gesundheitskoffer | 2 | 6,1 | 2 | 6,1 | 29 | 87,9 | 4 | 0,82 |
| Spielkisten | 2 | 6,1 | 4 | 12,1 | 27 | 81,8 | 4,33 | 1,21 |
| Seile, Hängematte, Kletternetz | 4 | 12,1 | 2 | 6,1 | 27 | 81,8 | 3,2 | 1,48 |
| Schulung GF durch Hr. Einfeldt | 4 | 12,1 | 1 | 3,0 | 28 | 84,8 | 3 | 0 |
| Beratung aktive Pausengestaltung | 2 | 6,1 | 3 | 9,1 | 28 | 84,8 | 4 | 0,89 |
| Reparatur Tischtennisplatten, B.-körbe | 4 | 12,1 | 2 | 6,1 | 27 | 81,8 | 4,3 | 0,96 |
| Schuldisco | 4 | 12,1 | 3 | 9,1 | 26 | 78,8 | 4 | 1,22 |
| Befragung Schulhofgestaltung | 2 | 6,1 | 3 | 9,1 | 28 | 84,8 | 2,8 | 1,48 |
| Umsetzung Ergebnisse Schulhofbefragung | 3 | 9,1 | 2 | 6,1 | 28 | 84,8 | 2,2 | 0,84 |
| Projektwoche | 3 | 9,1 | 3 | 9,1 | 27 | 81,8 | 4 | 0,71 |
| Tanzgruppe | 5 | 15,2 | 2 | 6,1 | 26 | 78,8 | 4,8 | 0,45 |

**Tabelle 96 Mindestschätzung: Teilnahme und Projektbewertung Geschw.Scholl, Schulpersonal**

| Scholl Lehrer | Davon gehört | | Dabei mitgemacht | | Weder noch | | Einzel-akzeptanz M | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | | |
| Projekt insgesamt | 5 | 12,5 | 6 | 15,0 | 29 | 72,5 | 3,67 | 1 |
| Gesundheitszirkel | 4 | 10,0 | 5 | 12,5 | 31 | 77,5 | 4,2 | 0,45 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 4 | 10,0 | 4 | 10,0 | 32 | 80,0 | 3,6 | 0,55 |
| Gesundheitskoffer | 2 | 5,0 | 2 | 5,0 | 36 | 90,0 | 3,75 | 0,96 |
| SNAKE | 4 | 10,0 | 1 | 2,5 | 35 | 87,5 | 3,3 | 0,5 |
| Unterricht FIT&FUN | 4 | 10,0 | 3 | 7,5 | 33 | 82,5 | 3,83 | 1,17 |
| Planungszeit Schulbüro | 3 | 7,5 | 2 | 5,0 | 35 | 87,5 | 4,14 | 0,69 |

**Tabelle 97 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Schüler, Gymnasium Farmsen**

| Gymnasium Farmsen Schüler | Davon gehört | | Dabei mitgemacht | | Weder noch | | Einzel-akzeptanz M | S | SEM |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | | | |
| Projekt insgesamt | 89 | 67,4 | 17 | 12,9 | 25 | 18,9 | 3,15 | 1,16 | 0,12 |
| Gesundheitszirkel | 94 | 71,2 | 18 | 13,6 | 19 | 14,4 | 3,03 | 1,27 | 0,14 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 45 | 34,1 | 15 | 11,4 | 71 | 53,8 | 2,67 | 1,37 | 0,19 |
| Gesundheitskoffer | 37 | 28,0 | 17 | 12,9 | 76 | 57,6 | 2,65 | 1,31 | 0,18 |
| Spielkisten | 77 | 58,3 | 15 | 11,4 | 38 | 28,8 | 3,04 | 1,43 | 0,16 |
| Klassenratsausbildung | 93 | 70,5 | 22 | 16,7 | 16 | 12,1 | 3,65 | 1,31 | 0,14 |
| Klassenarbeitsterminplaner | 63 | 47,7 | 24 | 18,2 | 44 | 33,3 | 3,72 | 1,38 | 0,15 |
| Theaterstück | 57 | 43,2 | 32 | 24,2 | 42 | 31,8 | 3,34 | 1,44 | 0,16 |
| Konferenz Lehrergesundheit | 51 | 38,6 | 9 | 6,8 | 71 | 53,8 | 2,75 | 1,22 | 0,17 |
| Schließung Lehrerzimmer | 97 | 73,5 | 17 | 12,9 | 17 | 12,9 | 1,86 | 1,09 | 0,11 |
| Stillarbeitszeit Schulbüro | 67 | 50,8 | 10 | 7,6 | 54 | 40,9 | 2,58 | 1,25 | 0,15 |

**Tabelle 98 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Schüler, Steinadler Weg**

| Haupt- und Realschule Steinadler Weg Schüler | Davon ge-hört | | Dabei mit-gemacht | | Weder noch | | Einzel-akzeptanz M | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | | |
| Projekt insgesamt | 31 | 38,3 | 11 | 13,6 | 27 | 33,3 | 2,87 | 1,21 |
| Gesundheitszirkel | 38 | 46,9 | 13 | 16,0 | 19 | 23,5 | 3,05 | 1,29 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 22 | 27,2 | 3 | 3,7 | 45 | 55,6 | 2,5 | 1,32 |
| Gesundheitskoffer | 20 | 24,7 | 6 | 7,4 | 44 | 54,3 | 2,72 | 1,41 |
| Spielkisten | 29 | 35,8 | 14 | 17,3 | 27 | 33,3 | 3,6 | 1,39 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Seile, Hängematte, Kletternetz | 20 | 24,7 | 10 | 12,3 | 40 | 49,4 | 3,22 | 1,34 |
| Schulung GF durch Hr. Einfeldt | 17 | 21,0 | 2 | 2,5 | 51 | 63,0 | 2,86 | 1,32 |
| Beratung aktive Pausengestaltung | 21 | 25,9 | 8 | 9,9 | 41 | 50,6 | 2,67 | 1,18 |
| Reparatur Tischtennisplatten, Basketballkörbe | 30 | 37,0 | 5 | 6,2 | 35 | 43,2 | 3,66 | 1,29 |
| Schuldisco | 35 | 43,2 | 21 | 25,9 | 15 | 18,5 | 4,2 | 4,8 |
| Befragung Schulhofgestaltung | 28 | 34,6 | 6 | 7,4 | 36 | 44,4 | 3,27 | 1,46 |
| Umsetzung Ergebnisse Schulhofbefragung | 19 | 23,5 | 4 | 4,9 | 47 | 58,0 | 2,97 | 1,22 |
| Projektwoche | 24 | 29,6 | 9 | 11,1 | 37 | 45,7 | 3,1 | 1,2 |
| Tanzgruppe | 45 | 55,6 | 7 | 8,6 | 18 | 22,2 | 3,44 | 1,31 |

**Tabelle 99 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Schüler, Geschwister Scholl**

| Gesamtschule Geschwister Scholl Schüler | Davon gehört | | Dabei mitgemacht | | Weder noch | | Einzelakzeptanz | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | M | |
| Projekt insgesamt | 46 | 35,9 | 24 | 18,8 | 37 | 28,9 | 3,12 | 2,15 |
| Gesundheitszirkel | 43 | 33,6 | 13 | 10,2 | 51 | 39,8 | 2,16 | 1,33 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 37 | 28,9 | 9 | 7,0 | 61 | 47,7 | 2,13 | 1,42 |
| Gesundheitskoffer | 44 | 34,4 | 3 | 2,3 | 60 | 46,9 | 2,73 | 5,14 |
| SNAKE | 35 | 27,3 | 25 | 19,5 | 47 | 36,7 | 2,34 | 1,48 |
| Unterricht FIT&FUN | 36 | 28,1 | 40 | 31,3 | 31 | 24,2 | 2,92 | 1,46 |
| Planungszeit Schulbüro | 36 | 28,1 | 4 | 3,1 | 67 | 52,3 | 1,95 | 1,08 |

**Tabelle 100 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Lehrkräfte, Farmsen**

| Gymnasium Farmsen Lehrer | Davon gehört | | Dabei mitgemacht | | Weder noch | | Einzelakzeptanz | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | M | |
| Projekt insgesamt | 19 | 63,3 | 9 | 30,0 | 2 | 6,7 | 3,27 | 0,46 |
| Gesundheitszirkel | 22 | 73,3 | 3 | 10,0 | 5 | 16,7 | 3,43 | 0,76 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 10 | 33,3 | 3 | 10,0 | 17 | 56,7 | 3,33 | 0,52 |
| Gesundheitskoffer | 12 | 40,0 | 1 | 3,3 | 17 | 56,7 | 3,44 | 0,73 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Spielkisten | 20 | 66,7 | 5 | 16,7 | 5 | 16,7 | 4,09 | 0,81 |
| Klassenratsausbildung | 22 | 73,3 | 5 | 16,7 | 3 | 10,0 | 4,26 | 0,81 |
| Klassenarbeitsterminplaner | 9 | 30,0 | 5 | 16,7 | 16 | 53,3 | 4 | 0,63 |
| Theaterstück | 14 | 46,7 | 4 | 13,3 | 12 | 40,0 | 3,67 | 1,07 |
| Konferenz Leherergesundheit | 6 | 20,0 | 21 | 70,0 | 3 | 10,0 | 3,81 | 0,75 |
| Schließung Lehrerzimmer | 3 | 10,0 | 25 | 83,3 | 2 | 6,7 | 4,07 | 1,05 |
| Stillarbeitszeit Schulbüro | 17 | 56,7 | 10 | 33,3 | 3 | 10,0 | 4,22 | 0,89 |

**Tabelle 101 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Lehrkräfte, Steinadler Weg**

| Steinadler Weg Lehrer | Davon gehört | | Dabei mit-gemacht | | Weder noch | | Einzel-akzeptanz | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | M | |
| Projekt insgesamt | 5 | 55,6 | 4 | 44,4 | 0 | 0,0 | 2,83 | 0,75 |
| Gesundheitszirkel | 4 | 44,4 | 3 | 33,3 | 2 | 22,2 | 2,83 | 0,75 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 2 | 22,2 | 2 | 22,2 | 5 | 55,6 | 3,67 | 0,58 |
| Gesundheitskoffer | 2 | 22,2 | 2 | 22,2 | 5 | 55,6 | 4 | 0,82 |
| Spielkisten | 2 | 22,2 | 4 | 44,4 | 3 | 33,3 | 4,33 | 1,21 |
| Seile, Hängematte, Kletternetz | 4 | 44,4 | 2 | 22,2 | 3 | 33,3 | 3,2 | 1,48 |
| Schulung GF durch Hr. Einfeldt | 4 | 44,4 | 1 | 11,1 | 4 | 44,4 | 3 | 0 |
| Beratung aktive Pausengestaltung | 2 | 22,2 | 3 | 33,3 | 4 | 44,4 | 4 | 0,89 |
| Reparatur Tischtennisplatten, B.-körbe | 4 | 44,4 | 2 | 22,2 | 3 | 33,3 | 4,3 | 0,96 |
| Schuldisco | 4 | 44,4 | 3 | 33,3 | 2 | 22,2 | 4 | 1,22 |
| Befragung Schulhofgestaltung | 2 | 22,2 | 3 | 33,3 | 4 | 44,4 | 2,8 | 1,48 |
| Umsetzung Ergebnisse Schulhofbefragung | 3 | 33,3 | 2 | 22,2 | 4 | 44,4 | 2,2 | 0,84 |
| Projektwoche | 3 | 33,3 | 3 | 33,3 | 3 | 33,3 | 4 | 0,71 |
| Tanzgruppe | 5 | 55,6 | 2 | 22,2 | 2 | 22,2 | 4,8 | 0,45 |

**Tabelle 102 Teilnahme und Bewertung der Einzelinterventionen: Lehrkräfte, Geschwister Scholl**

| | Davon gehört | | Dabei mitgemacht | | Weder noch | | Einzel-akzeptanz | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | M | |
| Projekt insgesamt | 5 | 41,7 | 6 | 50,0 | 1 | 8,3 | 3,67 | 1 |
| Gesundheitszirkel | 4 | 33,3 | 5 | 41,7 | 3 | 25,0 | 4,2 | 0,45 |
| Fachtagung "Mitbeteiligung" | 4 | 33,3 | 4 | 33,3 | 4 | 33,3 | 3,6 | 0,55 |
| Gesundheitskoffer | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | 8 | 66,7 | 3,75 | 0,96 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SNAKE | 4 | 33,3 | 1 | 8,3 | 7 | 58,3 | 3,3 | 0,5 |
| Unterricht FIT&FUN | 4 | 33,3 | 3 | 25,0 | 5 | 41,7 | 3,83 | 1,17 |
| Planungszeit Schulbüro | 3 | 25,0 | 2 | 16,7 | 7 | 58,3 | 4,14 | 0,69 |

**Tabelle 103 Einzelitemvergleich Eltern und Lehrer Projekteinschätzungsskala**

| | Scholl | | | | Steinadler | | | | Farmsen | | | | Lehrer | | | Eltern | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Lehrer | | Eltern | | Lehrer | | | | Lehrer | | Eltern | | F(df;N) | p | $Eta^2$ | F(df;N) | | $Eta^2$ |
| | | M | n | M | | M | n | M | | M | n | M | | | | | | |
| Projektein-schätzung_1 | | | 50 | 4,1 | | | 39 | 3,8 | | | 112 | 4,1 | | | | 1,35 (2;201) | ,261 | 0,13 |
| Projektein-schätzung_2 | 11 | 3,4 | 53 | 3,0 | 8 | 3,0 | 40 | 2,7 | 30 | 3,6 | 116 | 2,7 | (2;49) | ,111 | ,091 | 1,17 (2;209) | ,314 | ,011 |
| Projektein-schätzung_3 | 10 | 3,0 | 43 | 3,1 | 8 | 2,8 | 34 | 2,5 | 26 | 3,2 | 100 | 2,8 | 0,51 (2;44) | ,602 | ,024 | 2,06 (2;177) | | ,023 |
| Projektein-schätzung_4 | 11 | 3,5* | 41 | 3,3 | 8 | 2,3* | 30 | 2,9 | 26 | 3,5* | 100 | 3,2 | 6,94 (2;45) | ,002 | ,248 | 1,27 (2;171) | ,285 | ,015 |
| Projektein-schätzung_5 | 10 | 1,8 | 48 | 3,1 | 8 | 2,0 | 38 | 2,8 | 28 | 2,0 | 110 | 2,5 | 0,13 (2;46) | ,881 | ,006 | 3,22 (2;196) | ,042 | ,032 |
| Projektein-schätzung_6 | | | 44 | 3,3* | | | 38 | 2,7 | | | 107 | 2,7* | | | | 3,41 (2;189) | ,035 | ,035 |
| Projektein-schätzung_7 | | | 48 | 3,4* | | | 39 | 2,8 | | | 108 | 2,6* | | | | 5,85 (2;195) | ,003 | ,057 |
| Projektein-schätzung_8 | 11 | 3,6 | 45 | 3,2 | 7 | 3,0 | 36 | 3,0 | 28 | 3,3 | 103 | 2,6 | 0,79 | ,461 | ,035 | 6,02 (2;184) | ,043 | ,034 |
| Projektein-schätzung_9 | 10 | 4,0* | | | 8 | 2,9* | | | 28 | 3,7 | | | (2; 46) | ,025 | ,158 | | | |
| Projektein-schät-zung_10 | 11 | 3,8 | | | 8 | 3,1 | | | 27 | 3,5 | | | 1,29 (2;46) | ,287 | ,056 | | | |
| Projektein-schät-zung_11 | 11 | 3,5 | | | 8 | 2,6 | | | 28 | 3,4 | | | 2,75 | ,075 | ,111 | | | |
| Projektein-schät-zung_12 | 11 | 3,9* | | | 7 | 2,6* | | | 28 | 3,8* | | | 7,01 (2;46) | ,002 | ,246 | | | |
| Projektein-schät-zung_13 | 11 | | | | 8 | 2,8* | | | 29 | 3,7* | | | 4,04 | ,024 | ,152 | | | |
| Projektein-schät-zung_14 | 10 | 3,5 | | | 8 | 3,0 | | | 27 | 3,2 | | | 0,96 (2;45) | ,393 | ,043 | | | |
| Projektein-schät-zung_15 | 10 | 2,7 | | | 8 | 2,4 | | | 29 | 2,6 | | | ,207 (2;47) | ,814 | ,009 | | | |
| Projektein-schät-zung_16 | 10 | 2,0 | | | 8 | 2,0 | | | 28 | 2,1 | | | 0,05 (2;46) | ,955 | ,002 | | | |
| Projektein-schät-zung_17 | 7 | 1,6 | | | 7 | 1,9 | | | 21 | 2,2 | | | 1,18 (2;35) | ,321 | ,069 | | | |
| Projektein-schät-zung_18 | | 2,2 | | | 7 | 2,1 | | | 26 | 2,4 | | | 0,18 (2;42) | ,837 | ,009 | | | |
| Projektein-schät-zung_19 | 8 | 2,9 | | | 7 | 2,1 | | | 26 | 3,0 | | | 2,02 (2;41) | ,147 | ,096 | | | |

**Tabelle 104: Einzelitemvergleich bei den Schülern Projekteinschätzungsskala**

| Schul-vergleich | Scholl | | Steinadler | | | | Vergleich | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | n | M | n | M | F(df;N) | p | Eta² |
| Aktion-gebracht1 | 93 | 2,7 | 59 | 2,8 | 124 | | 0,13 (2;276) | ,880 | ,001 |
| Aktion-gebracht2 | 90 | 2,9 | 60 | 2,8 | 121 | 2,7 | 0,98 (2;271) | ,376 | ,007 |
| Aktion-gebracht3 | 90 | 2,6* | 60 | 2,6* | | 2,2* | 4,66 (2;271) | ,010 | ,034 |
| Aktion-gebracht4 | 89 | 2,3* | 61 | 2,4* | 123 | 1,9* | (2;273) | ,008 | ,035 |
| Aktion-gebracht5 | 88 | | 60 | 2,4 | 121 | 2,1 | 1,87 (2;269) | ,157 | ,014 |
| Aktion-gebracht6 | 90 | 2,9* | 59 | 2,5 | 121 | 2,2* | 6,45 (2;270) | ,002 | ,046 |
| Aktion-gebracht7 | 89 | 2,2 | 59 | | 123 | 2,0 | 1,13 (2;271) | ,323 | ,008 |
| Aktion-gebracht8 | 88 | 2,7 | | 2,8 | 120 | 2,3 | 2,96 (2;268) | ,054 | |
| Aktion-gebracht9 | 90 | 2,8 | | 2,5 | 123 | 2,4 | 1,84 (2;273) | ,161 | ,013 |

**Tabelle 105: Einschätzung des Projekts im Schulvergleich – Schüler/-innen**

| Schüler | Scholl | | | Steinadler | | | Farmsen | | | F (df;N) | P | Eta² |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Projektwirkung | 92 | 2,46* | 1,02 | 61 | 2,41* | 1,05 | 123 | 2,06* | 0,90 | 5,29 (2;276) | ,006 | ,037 |
| Projektdurchführung | 95 | 2,79 | 1,05 | 61 | 2,71 | 1,04 | 125 | 2,54 | 0,96 | 1,64 (2;281) | ,196 | ,012 |
| Projekteinschätzung | 96 | 2,62* | 0,90 | 61 | 2,55 | 0,96 | 125 | 2,28* | 0,87 | 4,22 (2;282) | ,016 | ,029 |

**Tabelle 106: Einschätzung des Projekts im Schulvergleich – Schulpersonal**

| Lehrer | Scholl | | | Steinadler | | | Farmsen | | | F (df;N) | p | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | M | SD | | M | SD | n | M | SD | | | |
| Projektwirkung | 10 | 2,42 | 0,90 | 8 | 2,19 | 0,98 | 29 | 2,47 | 0,75 | 0,35 (2;48) | ,704 | ,016 |
| Projektdurchführung | 11 | 3,73 * | 0,93 | 8 | 2,74 * | 0,65 | 29 | 3,56 * | 0,63 | 5,12 (2;47) | ,010 | ,185 |
| Projekteinschätzung | 11 | 3,17 | 0,82 | 8 | 2,54 | 0,76 | 30 | 3,10 | 0,57 | 1,16 (2;49) | ,261 | ,102 |

**Tabelle 107: Einschätzung des Projekts im Schulvergleich – Eltern**

| Eltern | Scholl | | | Steinadler | | | Farmsen | | | F (df;N) | p | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | | SD | | | |
| Projektwirkung | 49 | 3,25 * | 1,02 | 40 | 2,82 | 1,17 | 113 | 2,59 * | 1,16 | 5,64 (2;202) | ,004 | ,054 |
| Projektdurchführung | 53 | 3,28 | 1,10 | 42 | 2,90 | 1,06 | 118 | 3,16 | 0,98 | 1,62 (2;213) | ,200 | ,015 |
| Projekteinschätzung | 53 | 3,22 | 0,97 | 42 | 2,81 | 1,00 | 119 | 2,89 | 1,02 | 2,56 (2;214) | ,081 | ,024 |

**Tabelle 108 Einschätzung des Projekts im Gruppenvergleich (alle Befragte T2)**

| Gruppenvergleich | Schüler | | | Lehrer | | | Eltern | | | F (df;N) | P | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Projektdurchführung | 281 | 2,66 * | 1,01 | 49 | 3,31 * | 0,75 | 213 | 3,14 * | 1,03 | 18,25 (2;543) | ,000 | ,063 |
| Projektwirkung | 276 | 2,27 * | 0,99 | 48 | 2,61 | 0,92 | 202 | 2,80 * | 1,16 | 14,99 (2;526) | ,000 | ,054 |
| Projekteinschätzung | 282 | 2,45 * | 0,91 | 49 | 3,03 * | 0,70 | 214 | 2,95 * | 1,01 | 20,68 (2;545) | ,000 | ,071 |

**Tabelle 109 Projekteinschätzung bei Schulpersonal / Eltern, überall durchgeführte Schritte**

| | Eltern | | | Lehrer | | | F (df;N) | p | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| 2,3,4,8 | 209 | 2,79 | 1,08 | 49 | 3,30 | 0,73 | 9,74 (1:258) | ,002 | ,037 |

**Tabelle 110 Projekteinschätzung nach Beteiligung, Schüler/-innen**

| Gruppenvergleich Partizipanten Nichtpartizipanten Schüler | Davon gehört | | | Dabei mitgemacht | | | Weder noch | | | F (df;N) | P | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | | SD | | | |
| Das Projekt insgesamt | 111 | 2,93 * | 1,08 | 43 | 3,93 * | 0,96 | 24 | 2,08 * | 1,47 | 23,16 (2;178) | ,000 | ,209 |
| Arbeit im Gesundheitszirkel | 111 | 2,74 * | 1,17 | 37 | 3,78 * | 1,08 | 24 | 1,88 * | 1,48 | 19,52 (2;172) | ,000 | ,188 |
| Fachtagung Mitbeteiligung fördern Gelegenheiten schaffen | 63 | 2,59 * | 1,09 | 15 | 4,27 * | 1,43 | 37 | 1,62 * | 1,09 | 29,31 (2;115) | ,000 | ,344 |
| Gesundheitskoffer | 61 | 2,57 | 1,18 | 15 | 3,23 * | 1,21 | 37 | 2,11 * | 1,49 | 4,23 (2;113) | ,017 | ,071 |

*_ Die mittlere Differenz ist auf der .05 Stufe signifikant; Scheffé-Tests

**Tabelle 111 Projekteinschätzung nach Beteiligung, Schulpersonal**

| Gruppenvergleich Partizipanten Nichtpartizipanten Lehrer | Davon gehört | | | Dabei mitgemacht | | | Weder noch | | | F (df;N) | P | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Das Projekt insgesamt | 17 | 3,12 | 0,78 | 18 | 3,50 | 0,62 | 2 | 3,00 | 0,00 | 1,53 (2;37) | ,231 | ,083 |
| Arbeit im Gesundheitszirkel | 11 | 3,36 | 0,92 | 11 | 3,64 | 0,81 | 3 | 3,00 | 0,00 | 0,78 (2;25) | ,471 | ,066 |
| Fachtagung Mitbeteiligung fördern Gelegenheiten schaffen | 4 | 3,00 * | ,00 | 8 | 3,75 * | 0,46 | 2 | 3,50 | 0,71 | 4,125 (2;14) | ,046 | ,429 |
| Gesundheitskoffer | 7 | 3,71 | 0,49 | 5 | 3,60 | 1,14 | 5 | 3,60 | 0,89 | 0,04 (2;17) | ,963 | ,005 |

*_ Die mittlere Differenz ist auf der .05 Stufe signifikant; Scheffé-Tests

**Tabelle 112:** Skalenmittelwerte der Partizipationsgruppen / Schüler

| Gruppenvergleich Partizipanten Schüler | Dabei mitgemacht | | | Davon gehört | | | Weder noch | | | F (df;N) | P | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Schulklima_S | 52 | 0,92 | 1,31 | 166 | 1,10 | 1,09 | 89 | 0,97 | 1,09 | 0,66 (2;307) | ,518 | ,004 |
| Klassenklima_S | 52 | 1,04 | 1,22 | 166 | 1,05 | 1,29 | 87 | 0,71 | 1,16 | 2,31 (2;305) | ,101 | ,015 |
| Organisationsklima_S | 52 | 1,96 | 2,22 | 166 | 2,15 | 2,04 | 84 | 1,68 | 1,88 | 1,55 (2;305) | ,214 | ,010 |
| Unterstützung_S | 52 | 3,90 | 0,79 | 166 | 3,88 | 0,84 | 89 | 3,67 | 0,86 | 2,14 (2;307) | ,120 | ,014 |
| Lehrerbeziehung_S | 51 | 3,24 | 0,96 | 166 | 3,14 | 0,77 | 87 | 3,05 | 0,99 | 0,80 (2;304) | ,451 | ,005 |
| Arbeitsbelastung_S | 50 | 2,36 | 0,86 | 165 | 2,32 | 0,84 | 88 | 2,34 | 0,80 | 0,5 (2;303) | ,950 | ,000 |
| Schuldistanz_S | 52 | 1,75 | 0,59 | 165 | 1,84 | 0,57 | 88 | 1,86 | 0,55 | ,685 (2;305) | ,505 | ,005 |
| Schulunzufriedenheit_S | 52 | 2,05 | 0,79 | 165 | 2,10 | 0,75 | 86 | 2,05 | 0,77 | 0,18 (2;303) | ,839 | ,001 |
| Subjektive Gesundheit_S | 52 | 2,37 | 1,01 | 165 | 2,45 | 1,07 | 88 | 2,47 | 1,01 | 0,17 (2;305) | ,847 | ,001 |
| Risikomuster_S | 50 | 0,30 | 0,61 | 164 | 0,35 | 0,77 | 88 | 0,39 | 0,76 | 0,22 (2;302) | ,806 | ,001 |
| Selbstwirksamkeit_S | 52 | 3,01 | 0,52 | 166 | 2,91 | 0,52 | 88 | 2,89 | 0,53 | 0,98 (2;306) | ,379 | ,006 |
| Projekteinschätzung_S | 50 | 2,84 * | 0,94 | 149 | 2,40 * | 0,83 | 68 | 2,36 * | 0,94 | 5,33 (2;267) | ,005 | ,039 |
| Projektwirkung_S | 49 | 2,57 | 1,07 | 147 | 2,22 | 0,91 | 65 | 2,19 | 1,01 | 2,78 (2;262) | ,064 | ,021 |
| Projektdurchführung_S | 49 | 3,17 * | 1,03 | 149 | 2,60 * | 0,88 | 68 | 2,57 * | 1,11 | 7,03 (2;266) | ,001 | ,051 |

(Signifikanzen nach Post-hoc Scheffé-Test)

**Tabelle 113: Projekteinschätzung allgemein und Einzelschritte, Steinadler Weg**

| Schüler | Wirkung | | Durch-führung | | All-gemein | | | Wirkung | | Durch-führung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | r.= | n | r.= | n | r.= | n | | | n | r.= | n | r.= | n |
| Das Projekt insgesamt | ,36 * | 34 | ,62** | 34 | ,51** | 34 | | ,97* | 6 | ,87* | 6 | | |
| Arbeit im Gesundheitszirkel | ,16 | 39 | ,39* | 39 | ,29 | 39 | | | 6 | ,74 | 6 | ,84* | 6 |
| Fachtagung „Mitbeteiligung“ | ,61** | 23 | ,86** | 23 | ,82** | 23 | | -,50 | 3 | -,36 | 3 | | |
| Gesundheitskoffer | ,56** | 27 | ,58** | 27 | ,60** | 27 | | | 4 | ,22 | 4 | ,48 | 4 |
| Spielkisten | -,04 | 37 | ,31 | 37 | ,16 | 37 | | ,82* | 6 | ,79 | 6 | | |
| Seilen, Hängematte und Kletternetz | ,18 | 30 | ,45* | 30 | ,33 | 30 | | | 5 | ,79 | 5 | ,80 | 5 |
| Schulung zur Gesundheitsförderung | ,65** | 21 | ,49* | 21 | ,63** | 21 | | -- | 1 | -- | 1 | -- | 1 |
| Beratung zur aktiven Pausengestaltung | ,52** | 29 | ,59 ** | 29 | ,59** | 29 | | | 6 | ,18 | | ,09 | 6 |
| Reparatur von Tischtennisplatten / Basketballkörben | ,14 | 30 | ,24 | 30 | ,24 | 30 | | -,01 | 4 | -,26 | 4 | -,11 | 4 |
| Schuldisco | ,42** | 44 | ,37* | 44 | ,43** | 44 | | ,58 | 5 | | | ,54 | 5 |
| Befragung zur Gestaltung des Schulhofes | ,25 | 33 | ,32 | 33 | ,30 | 33 | | ,85 | 5 | ,92* | 5 | ,89* | 5 |
| Umsetzung der Schulhofbefragung | ,32 | 25 | ,32 | 25 | ,35 | 25 | | ,99** | 5 | | | ,98** | 5 |
| Projektwoche "entspanntes Miteinander" | ,33 | 29 | ,38 * | 29 | ,38* | 29 | | ,58 | 5 | ,37 | 5 | ,49 | 5 |
| Tanzgruppe | ,36 * | 37 | ,37 * | 37 | ,37* | 37 | | -,81 | | -,91 | 5 | | 5 |

**Tabelle 114: Projekteinschätzung allgemein und Einzelschritte, Farmsen**

| Schüler | Wirkung | | Durch-führung | | Allgemein | | Lehrer | Wirkung | | Durch-führung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | r.= | n | r.= | n | r.= | n | | r.= | n | r.= | n | r.= | n |
| Das Projekt insgesamt | ,38 ** | 89 | ,56 ** | 90 | ,48 ** | 90 | | ,53 * | 22 | ,65 *+ | 22 | ** | 22 |
| Arbeit im Gesundheitszirkel | ,52 ** | 89 | ,66 ** | 89 | ,63 ** | 89 | | ,09 | 14 | ,46 | 14 | ,32 | |
| Fachtagung Mitbeteiligung fördern - Gelegenheiten schaffen“ | ,44 ** | 54 | ,62 ** | 54 | ,55 ** | 54 | | ,24 | 6 | | 6 | ,61 | 6 |
| Gesundheitskoffer | ,47 ** | 51 | ,63 ** | 51 | ,57 ** | 51 | | ,81 ** | 9 | -,03 | 9 | ,56 | 9 |
| Anschaffung von Spielkisten | ,27 * | 77 | ,34 ** | 77 | ,32 ** | 77 | | ,11 | 22 | ,29 | 22 | ,23 | 22 |
| Klassenratausbildung | ,31 ** | 92 | ,50** | 92 | ,43 ** | 92 | | ,18 | 19 | ,61 ** | 19 | ,39 | 19 |
| Klassenarbeitterminplaner | ,27 * | 82 | ,36 ** | 82 | ,34 ** | 82 | | ,29 | 11 | ,53 | 11 | ,50 | 11 |
| Theaterstück: "Was heißt hier LIEBE?" | ,30 ** | 83 | ,32 ** | 83 | ,34 ** | 83 | | ,01 | 12 | -,39 | 12 | -,26 | 12 |
| Pädagogische Konferenz zum Thema Lehrergesundheit | ,40 ** | 55 | ,54 ** | 55 | ,49 ** | 55 | | ,19 | 26 | ,41 * | 26 | ,33 | 26 |
| Schließung des Lehrerzimmers während der Pause | ,39 ** | 101 | ,42 ** | 102 | ,43 ** | 102 | | -,06 | 29 | ,07 | 29 | -,03 | 30 |
| Einrichtung einer Stillarbeitszeit für das Schulbüro | ,44 ** | 72 | ,57 ** | 72 | ,54 ** | 72 | | -,16 | 27 | ,07 | 27 | -,09 | 27 |

**Tabelle 115 Bewertung des Projekts Allgemein und Einzelschritte, Scholl**

| Schüler | Wirkung | | Durch-führung | | All-gemein | | Lehrer | Wirkung | | Durch-führung | | Allgemein | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | r.= | n | r.= | n | r.= | n | | r.= | n | r.= | n | r.= | n |
| Das Projekt insgesamt | ,17 | 53 | ,55** | 54 | ,39** | 55 | | ,51 | 8 | ,58 | 9 | ,66 | 9 |
| Arbeit im Gesundheitszirkel | -,12 | 45 | ,40** | 45 | ,14 | 46 | | -,11 | 5 | ,30 | 5 | ,09 | 5 |
| Fachtagung Mitbeteiligung fördern - Gelegenheiten schaffen“ | -,01 | 39 | ,37* | 40 | ,19 | 40 | | ,28 | 5 | -,04 | 5 | ,16 | 5 |
| Gesundheitskoffer | -,01 | 35 | ,43** | 37 | ,24 | 37 | | ,52 | 4 | ,52 | 4 | ,47 | 4 |
| Stressbewältigungstraining SNAKE | -,02 | 51 | ,45** | 53 | ,27 | 53 | | ,09 | 4 | -,58 | 4 | -,23 | 4 |
| FIT und FUN | ,02 | 52 | ,51** | 54 | ,32* | 55 | | ,78 | 6 | ,70 | 6 | ,78 | 6 |
| Einrichtung einer Planungszeit für das Schulbüro | -,06 | 35 | ,44** | 36 | ,20 | 36 | | ,80 | 6 | ,54 | 7 | ,92** | 7 |

**Tabelle 116 Vergleich Einschätzung Einzelschritte, Lehrer Schüler Steinadler Weg**

| Steinadler Weg | Schüler | | | Lehrer | | | F (df;N) | P | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | | n | M | SD | | | |
| Das Projekt insgesamt | 37 | 2,87 | 1,21 | 6 | 2,83 | 0,75 | 0,00 (1;43) | ,951 | ,000 |
| Arbeit im Gesundheits-zirkel | 42 | 3,05 | 1,29 | 6 | 2,83 | 0,75 | 0,16 (1;48) | ,694 | ,003 |
| Fachtagung „Mitbeteili-gung“ | 24 | 2,50 | 1,32 | 3 | 3,67 | 0,58 | 2,23 (1;27) | ,148 | ,082 |
| Gesundheitskoffer | 29 | 2,72 | 1,41 | 4 | 4,00 | 0,82 | 3,07 (1;33) | ,090 | ,090 |
| Spielkisten | 39 | 3,59 | 1,39 | 6 | 4,33 | 1,21 | 1,53 (1;45) | ,223 | ,034 |
| Seilen, Hängematte und Kletternetz | 32 | 3,22 | 1,34 | 5 | 3,20 | 1,48 | 0,00 (1;37) | ,977 | ,000 |
| Schulung zur Gesund-heitsförderung | 22 | 2,82 | 1,22 | 1 | 3,0 | -- | 0,02 (1;23) | ,886 | ,001 |
| Beratung zur aktiven Pausengestaltung | 30 | 2,67 | 1,18 | 6 | 4,00 | 0,89 | 6,77 (1;36) | ,014 | ,166 |
| Reparatur von Tischten-nis-platten und Basket-ballkörben | 32 | 3,66 | 1,29 | 4 | 4,25 | 0,96 | 0,79 (1;36) | ,380 | ,023 |
| Schuldisco | 51 | 3,37 | 1,36 | 5 | 4,0 | 1,22 | 0,99 (1;56) | ,325 | ,018 |
| Befragung zur Gestal-tung des Schulhofes | 34 | 3,27 | 1,46 | 5 | 2,80 | 1,48 | 0,44 (1;39) | ,512 | ,012 |
| Umsetzung der Schulbe-fragung | 26 | 2,96 | 1,22 | 5 | 2,2 | 0,84 | 1,77 (1;31) | ,193 | ,058 |
| Projektwoche "gesunde Schule - entspanntes Miteinander" | 34 | 3,09 | 1,19 | 5 | 4,0 | 0,71 | 2,75 (1;39) | ,106 | ,069 |
| Tanzgruppe | 43 | 3,44 | 1,31 | 5 | 4,80 | 0,45 | 5,18 (1;48) | ,028 | ,101 |

**Tabelle 117 Vergleich Einschätzung Einzelschritte, Lehrer Schüler Farmsen**

| Gymnasium Farmsen | Schüler | | | Lehrer | | | F (df;N) | P | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Das Projekt insgesamt | 90 | 3,15 | 1,16 | 22 | 3,73 | 0,46 | 0,24 (1;112) | ,627 | ,002 |
| Arbeit im Gesundheitszirkel | 89 | 3,03 | 1,27 | 14 | 3,43 | 0,76 | 1,27 (1;103) | ,263 | ,012 |
| Fachtagung Mitbeteiligung fördern Gelegenheiten schaffen | 54 | 2,67 | 1,37 | 6 | 3,33 | 0,52 | 1,37 (1;60) | ,246 | ,023 |
| Gesundheitskoffer | 51 | 2,65 | 1,31 | 9 | 3,44 | 0,73 | 3,14 (1;60) | ,082 | ,051 |
| Anschaffung von Spielkisten | 77 | 3,04 | 1,43 | 22 | 4,09 | 0,81 | 10,89 (1;99) | ,001 | ,101 |
| Klassenratausbildung | 92 | 3,65 | 1,31 | 19 | 4,26 | 0,81 | 3,85 (1;111) | ,052 | ,034 |
| Klassenarbeit Terminplaner | 83 | 3,72 | 1,38 | 11 | 4,00 | 0,63 | 0,43 (1;94) | ,515 | ,005 |
| Theaterstück: "Was heißt hier LIEBE?" | 83 | 3,34 | 1,44 | 12 | 3,67 | 1,07 | 0,58 (1;95) | ,449 | ,006 |
| Pädagogische Konferenz zum Thema Lehrergesundheit | 55 | 2,75 | 1,22 | 26 | 3,81 | 0,75 | 16,66 (1;81) | ,000 | ,174 |
| Schließung des Lehrerzimmers während der Pause | 102 | 1,86 | 1,09 | 30 | 4,07 | 1,05 | 96,3 (1;132) | ,000 | ,426 |
| Einrichtung einer Stillarbeitszeit für das Schulbüro | 72 | 2,58 | 1,25 | 27 | 4,22 | 0,89 | 38,7 (1;99) | ,000 | ,285 |

**Tabelle 118 Vergleich Einschätung Einzelschritte, Lehrer Schüler Geschwister-Scholl-Schule**

| Geschwister-Scholl Gesamtschule | Schüler | | | Lehrer | | | F (df;N) | P | Eta$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| Das Projekt insgesamt | 59 | 2,92 | 1,47 | 9 | 3,67 | 1,00 | 2,20 (1;68) | ,143 | ,032 |
| Arbeit im Gesundheitszirkel | 50 | 2,16 | 1,33 | 5 | 4,20 | 0,45 | 11,46 (1;55) | ,001 | ,178 |
| Fachtagung Mitbeteiligung fördern Gelegenheiten schaffen | 45 | 2,13 | 1,42 | 5 | 3,60 | 0,55 | 5,14 (1;50) | ,028 | ,097 |
| Gesundheitskoffer | 41 | 1,99 | 1,19 | 4 | 3,75 | 0,96 | 8,25 (1;45) | ,006 | ,161 |
| Stressbewältigungstraining SNAKE | 57 | 2,34 | 1,48 | 4 | 3,25 | 0,50 | 1,48 (1;60) | ,229 | ,025 |
| FIT und FUN | 69 | 2,93 | 1,46 | 6 | 3,83 | 1,17 | 2,18 (1;75) | ,144 | ,029 |
| Einrichtung einer Planungszeit für das Schulbüro | 40 | 1,95 | 1,08 | 7 | 4,14 | 0,69 | 26,44 (1;47) | ,000 | ,370 |

**Tabelle 119 Zusammenhang Gesundheit und Klima / Einzelschritte, Schüler Farmsen**

| Gymnasium Farmsen | | Skala | Skala | Item | Item | Item | Skala | Skala | Item | Skala |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Risiko-muster° | sati-o ma[12] | distanz | Schul-unzu-frie-den-heit | Ar-beits-belas-tung | Lehrer-bezie-hung | soziale Bezie-hungen im un-mittelba-ren Schul-umfeld | Subjek-tive Ge-sundheit | Selbst-wirk-samkeit |
| Projekt insgesamt | N | 89 | 90 | 90 | 89 | 89 | 90 | 90 | 89 | 90 |
| | r.= | -0,238 * | 0,194 | 0,202 | 0,334 ** | -0,012 | 0,300 ** | 0,328 ** | 0,056 | -0,045 |
| Gesundheitszirkel | N | 88 | 89 | 89 | 88 | 88 | 89 | 89 | 88 | 89 |
| | r.= | -0,250 * | 0,289 ** | 0,169 | 0,332 ** | -0,234 * | 0,305 ** | 0,466 ** | 0,043 | 0,1 |
| Fachtagung | N | 53 | 54 | 54 | 54 | 53 | 54 | 54 | 53 | 54 |
| | r.= | -0,257 | 0,079 | 0,031 | 0,264 | -0,266 | 0,179 | 0,261 | 0,04 | 0,188 |
| Gesundheitskoffer | N | 50 | 51 | 51 | 50 | 51 | 51 | 51 | 51 | 51 |
| | r.= | -0,17 | 0,288 ** | 0,079 | 0,411 ** | -0,172 | 0,408 ** | 0,352 * | -0,072 | 0,121 |
| Spielkisten | N | 76 | 77 | 77 | 76 | 76 | 77 | 77 | 76 | 77 |
| | r.= | -0,1 | 0,202 | 0,153 | 0,266 * | -0,097 | 0,202 | 0,322 ** | -0,149 | 0 |
| Klassenrataus-bildung | N | 91 | 92 | 92 | 91 | 91 | 92 | 92 | 91 | 92 |
| | r.= | -0,127 | 0,068 | 0,188 | 0,316 ** | -0,096 | 0,368 ** | 0,247 * | -0,005 | 0,008 |
| Klassenarbeitster-minplaner | N | 82 | 83 | 83 | 82 | 83 | 83 | 83 | 83 | 83 |
| | r.= | -0,173 | 0,221 * | -0,072 | 0,257 * | -0,260 * | 0,313 ** | 0,372 ** | -0,12 | 0 |
| Theaterstück | N | 82 | 83 | 83 | 83 | 83 | 83 | 83 | 83 | 83 |
| | r.= | -0,063 | 0,205 | -0,047 | 0,1 | -0,059 | 0,146 | 0,295 ** | 0,105 | 0,097 |
| Konferenz Lehrer-gesundheit | N | 54 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 |
| | r.= | -0,169 | 0,107 | 0,069 | 0,350 ** | -0,211 | 0,368 ** | 0,197 | 0,076 | -0,025 |
| Schließung Leh-rerzimmer | N | 101 | 102 | 102 | 101 | 101 | 102 | 102 | 101 | 102 |
| | r.= | -0,076 | 0,191 | 0,111 | 0,106 | -0,284 ** | 0,186 | 0,350 ** | 0,06 | 0,101 |
| Stillarbeitszeit Schulbüro | n | 71 | 72 | 72 | 72 | 71 | 72 | 72 | 71 | 72 |
| | r.= | -0,303 * | 0,379 ** | 0,044 | 0,339 ** | -0,400 ** | 0,287 * | 0,425 ** | 0,144 | 0,102 |

**Tabelle 120 Zusammenhang Gesundheit und Klima / Einzelschritte, Schüler (Geschw.-Scholl)**

| Geschwister-Scholl Gesamtschule Schüler | | Skala | Skala | | Item | Item | Skala | Skala | Item | Skala |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Risiko-muster° | Organi-sati-o ma[12] | distanz | Schu-lun-z den-heit | Ar-beits-belas-tung | Lehrer-bezie-hung | soziale Bezie-hungen im un-mittelba-ren Schul-umfeld | Subjek-tive Ge-sundheit | Selbst-wirk-samkeit |
| Projekt insgesamt | N | 58 | 59 | 59 | 59 | 56 | 59 | 59 | 59 | 59 |
| | r.= | -0,317 * | 0,25 | 0,124 | 0,259 * | -0,23 | 0,273 * | 0,216 | 0,159 | 0,249 |
| Gesundheitszirkel | N | 49 | 50 | 50 | 50 | 48 | 50 | 50 | 49 | 50 |
| | r.= | -0,236 | 0,252 | -0,169 | -0,046 | 0,238 | 0,227 | 0,034 | 0,052 | -0,011 |
| Fachtagung | N | 43 | 45 | 45 | 45 | 43 | 45 | 45 | 45 | 45 |
| | r.= | -0,258 | 0,155 | 0,062 | 0,043 | 0,001 | 0,23 | 0,004 | -0,074 | -0,01 |
| Gesundheitskoffer | N | 40 | 41 | 41 | 41 | 39 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| | r.= | -0,259 | 0,191 | -0,172 | 0,154 | 0,075 | 0,197 | -0,031 | 0,114 | 0,121 |
| SNAKE | N | 56 | 57 | 57 | 57 | 55 | 57 | 57 | 57 | 57 |
| | r.= | -0,1 | 0,058 | 0,236 | 0,193 | 0,068 | 0,154 | 0,09 | -0,284* | 0,198 |
| Unterricht Fit und Fun | n | 67 | 69 | 68 | 67 | 66 | 69 | 69 | 68 | 69 |
| | r.= | -0,314** | 0,14 | 0,001 | 0,273* | -0,087 | 0,283* | 0,182 | 0,083 | 0,277* |
| Planungszeit Schulbüro | N | 39 | 40 | 40 | 40 | 38 | 40 | 40 | 40 | 40 |
| | r.= | -0,406** | 0,147 | -0,213 | 0,11 | -0,123 | 0,135 | -0,139 | 0,056 | 0,065 |

**Tabelle 121 Zusammenhang Gesundheit und Klima / Einzelschritte, Schüler (Steinadler Weg)**

| Schule Steinadler Weg Schüler | | Skala | Skala | Item | Item | Item | Skala | Skala | Item | Skala |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Risiko-muster° | Organi-sati-o - ma[12] | distanz | Schu-lun-z den-heit | Ar-beits-belas-tung | Lehrer-bezie-hung | soziale Bezie-hungen im un-mittelba-ren Schul-umfeld | Subjek-tive Ge-sundheit | Selbst-wirk-samkeit |
| Projekt insgesamt | n | 37 | 37 | 36 | 37 | 37 | 36 | 37 | 37 | 37 |
| | r.= | -0,069 | 0,063 | 0,238 | 0,109 | -0,206 | -0,121 | -0,063 | 0,072 | 0,25 |
| Gesundheitszirkel | n | 42 | 42 | 41 | 42 | 42 | 41 | 42 | 42 | 42 |
| | r.= | 0,462 | -0,11 | 0,021 | -0,412** | 0,064 | -0,313* | -0,058 | -0,317* | 0,14 |
| Fachtagung | n | 24 | 24 | 23 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| | r.= | -0,194 | -0,098 | 0,225 | 0,23 | -0,202 | -0,28 | -0,408* | -0,11 | 0,127 |
| Gesundheitskoffer | n | 29 | 29 | 28 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| | r.= | -0,169 | 0,209 | 0,173 | -0,081 | 0,183 | -0,204 | 0,085 | 0,039 | 0,216 |
| Spielekisten | n | 39 | 39 | 38 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 |
| | r.= | -0,022 | -0,209 | -0,02 | -0,208 | 0,13 | -0,312 | -0,158 | -0,119 | -0,113 |
| Seile, Hängematte, Kletternetz | n | 32 | 32 | 31 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 |
| | r.= | -0,176 | -0,198 | 0,272 | 0,105 | -0,112 | 0,005 | 0,019 | 0,055 | 0,205 |
| Schulung GF durch Hr. Einfeldt | n | 22 | 22 | 21 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 |
| | r.= | -0,174 | 0,061 | 0,095 | 0,031 | -0,293 | -0,066 | -0,045 | -0,055 | 0,278 |
| Beratung aktive Pausengestaltung | n | 30 | 30 | 29 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | r.= | -0,028 | 0,226 | 0,006 | 0,178 | -0,383* | -0,093 | 0,178 | 0,302 | 0,307 |
| Reparatur Tisch-tennisplatten, Bas-ketballkörbe | n | 32 | 32 | 31 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 |
| | r.= | 0,184 | 0,069 | -0,219 | -0,26 | 0,091 | -0,26 | 0,071 | -0,07 | 0,009 |
| Schuldisco | n | 51 | 51 | 50 | 51 | 51 | 50 | 51 | 51 | 51 |
| | r.= | 0,339* | 0,249 | -0,183 | -0,107 | 0,119 | -0,068 | 0,403** | -0,039 | 0,113 |
| Befragung Schul-hofgestaltung | n | 34 | 34 | 33 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| | r.= | 0,115 | 0,054 | -0,094 | -0,084 | -0,339 | -0,218 | -0,109 | -0,016 | -0,002 |
| Projektwoche | n | 26 | 26 | 25 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 |
| | r.= | -0,181 | 0,115 | -0,067 | -0,003 | 0,008 | -0,244 | -0,008 | 0,144 | 0,357 |
| Tanzgruppe | n | 34 | 34 | 33 | 34 | 34 | 33 | 34 | 34 | 34 |
| | r.= | 0,03 | 0,258 | -0,153 | 0,096 | -0,24 | -0,134 | 0,21 | 0,17 | 0,043 |

**Tabelle 122 Zusammenhang Gesundheit und Klima / Einzelschritte, Schülern (Gesamt)**

| Schüler Gesamte Stichprobe | | Skala | Skala | Item | | Item | Skala | Skala | | Skala |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Risiko-muster° | Organi-sati-o ma[12] | tanz | Schulun-zufrie-denheit | Ar-beits-belas-tung | Lehrerbe-ziehung | soziale Be-ziehungen im unmittelbaren Schulumfeld | Subjektive Gesundheit | samkeit |
| Projekt ins-gesamt | n | 184 | 186 | 185 | 185 | 182 | 185 | 186 | 185 | 186 |
| | r.= | -0,256** | 0,210** | 0,189** | 0,268** | -0,145 | 0,207** | 0,223** | 0,116 | 0,155* |
| Gesund-heitszirkel | n | 179 | 181 | 180 | 180 | 178 | 180 | 181 | 179 | 181 |
| | r.= | -0,222** | 0,216** | 0,081 | 0,071 | -0,032 | 0,144 | 0,211** | -0,035 | 0,078 |
| Fachtagung | n | 120 | 123 | 122 | 123 | 120 | 123 | 123 | 122 | 123 |
| | r.= | -0,274** | 0,103 | 0,087 | 0,183* | -0,147 | 0,118 | 0,066 | -0,02 | 0,096 |
| Gesund-heitskoffer | n | 119 | 121 | 120 | 120 | 119 | 121 | 121 | 121 | 121 |
| | r.= | -0,242** | 0,254** | 0,048 | 0,203* | 0 | 0,159 | 0,145 | 0,026 | 0,143 |

**Tabelle 123 Zusammenhang Klima / Einzelschritte, Lehrer (Farmsen)**

| Gymnasium Farmsen | | Skala | Skala | Item | Item |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Organisati-onsklima[1] | positive und wertschät-zende Atmosphäre | wenig Streit und Aggression | wenig Bestrafungen und Verweise |
| Projekt insgesamt | n | 22 | 22 | 22 | 22 |
| | r.= | -0,123 | 0,111 | -0,167 | 0,272 |
| Gesundheitszirkel | n | 14 | 14 | 14 | 14 |
| | r.= | -0,339 | 0,218 | -0,392 | 0,091 |
| Fachtagung | n | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | r.= | -0,316 | . | 0 | 0,552 |
| Gesundheitskoffer | n | 9 | 9 | 9 | 9 |
| | r.= | 0,037 | 0,287 | -0,459 | 0,115 |
| Spielekisten | n | 22 | 22 | 22 | 22 |
| | r.= | -0,087 | 0,095 | 0,018 | 0,433* |
| Klassenrat-ausbildung | n | 19 | 19 | 19 | 19 |
| | r.= | -0,1 | 0,304 | -0,228 | 0,019 |
| Klassenarbeitster-min-planer | n | 11 | 11 | 11 | 11 |
| | r.= | 0,129 | 0,524 | -0,339 | 0 |
| Theaterstück | n | 12 | 12 | 12 | 12 |
| | r.= | -0,555 | -0,636* | -0,073 | -0,44 |
| Konferenz Lehrer-gesundheit | n | 26 | 26 | 26 | 26 |
| | r.= | 0,084 | 0,213 | -0,25 | -0,074 |
| Schließung Leh-rerzimmer | n | 30 | 30 | 30 | 29 |
| | r.= | 0,008 | 0,19 | 0,08 | 0,071 |
| Stillarbeitszeit Schulbüro | n | 27 | 27 | 27 | 27 |
| | r.= | 0,054 | 0,011 | -0,019 | -0,234 |

**Tabelle 124 Zusammenhang Klima / Einzelschritte, Lehrer Geschwister-Scholl**

| Geschwister-Scholl Gesamtschule | | Skala | Skala | Item |
|---|---|---|---|---|
| | | Organisationsklima[1] | wenig Streit und Aggression | wenig Bestrafungen + Verweise |
| Projekt insgesamt | n | 9 | 9 | 9 |
| | r.= | 0,394 | 0,139 | 0,359 |
| Gesundheitszirkel | n | 5 | 5 | 5 |
| | r.= | 0,59 | 0,612 | -0,559 |
| Fachtagung | n | 5 | 5 | 5 |
| | r.= | 0,332 | -0,612 | 0,327 |
| Gesundheitskoffer | n | 4 | 4 | 4 |
| | r.= | 0,761 | . | -0,302 |
| SNAKE | n | 4 | 4 | 4 |
| | r.= | 0 | -0,333 | -0,174 |
| Unterricht Fit und Fun | n | 6 | 6 | 6 |
| | r.= | 0,149 | 0,667 | 0,768 |
| Planungszeit Schulbüro | n | 7 | 7 | 7 |
| | r.= | 0,488 | 0 | 0,499 |

**Tabelle 125 Zusammenhang Klima / Einzelschritte, Steinadler Weg**

| Schule Steinadler Weg | | Skala: Organisationsklima |
|---|---|---|
| Projekt insgesamt | n | 6 |
| | r.= | 0,857* |
| Gesundheitszirkel | n | 6 |
| | r.= | 0,404 |
| Fachtagung | n | 3 |
| | r.= | -0,5 |
| Gesundheitskoffer | n | 4 |
| | r.= | -0,324 |
| Spielkisten | n | 6 |
| | r.= | 0,806 |
| Seile, Hängematte, Kletternetz | n | 5 |
| | r.= | 0,688 |
| Schulung GF durch Hr. Einfeldt | n | 1 |
| | r.= | |
| Beratung aktive Pausengestaltung | n | 6 |
| | r.= | -0,272 |
| Reparatur Tischtennisplatten, Basketballkörbe | n | 4 |
| | r.= | -0,739 |
| Schuldisco | n | 5 |
| | r.= | 0,673 |
| Befragung Schulhofgestaltung | n | 5 |
| | r.= | 0,678 |
| Projektwoche | n | 5 |
| | r.= | 0,579 |
| Tanzgruppe | n | 5 |
| | r.= | 0,645 |

**Tabelle 126 Zusammenhang Klima / Einzelschritte, Lehrer (Gesamt)**

| Lehrer | | Skala | Skala | Item |
|---|---|---|---|---|
| | | Organisationsklima[1] | wenig Streit und Aggression | wenig Bestrafungen und Verweise |
| Projekt insgesamt | n | 37 | 37 | 37 |
| | r.= | 0,185 | 0,191 | 0,167 |
| Gesundheitszirkel | n | 25 | 25 | 25 |
| | r.= | -0,003 | 0,102 | 0,131 |
| Fachtagung | n | 14 | 14 | 14 |
| | r.= | -0,156 | -0,384 | 0,163 |
| Gesundheitskoffer | n | 17 | 17 | 17 |
| | r.= | -0,016 | -0,376 | -0,084 |

**Tabelle 127 Schulvergleich Schüler ausgewählte Skalen Varianzanalyse mit post-hoc Test**

| Schüler | | | Scholl | | | Steinadler | | | Farmsen | | | F (df;N) | p | Eta² |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | n | M | SD | n | M | | n | M | SD | | | |
| Einzelakzeptanz | Projekt insgesamt | 1=gar nicht, 5=sehr gut | 59 | 2,92 | 1,47 | 37 | 2,67 | 1,21 | 90 | 3,15 | 1,16 | 0,95 (2,186) | ,391 | ,010 |
| | Gesundheitszirkel | 1=gar nicht, 5=sehr gut | 50 | 2,16 * | 1,33 | 42 | 3,05 | 1,29 | 89 | 3,03 * | 1,27 | 8,35 (2;181) | ,000 | ,086 |
| | Fachtagung | 1=gar nicht, 5=sehr gut | 45 | 2,13 | 1,42 | 24 | 2,50 | 1,32 | 54 | 2,67 | 1,37 | 1,87 (2;123) | ,161 | ,030 |
| | Gesundheitskoffer | 1=gar nicht, 5=sehr gut | 41 | 1,99 | 1,19 | 29 | 2,72 | 1,41 | 51 | 2,65 | 1,31 | 3,85 (2;121) | ,024 | ,061 |
| Risikomuster° | | 0 bis 4 Risikomuster | 123 | 0,51 | 0,92 | 81 | 0,33 | 0,67 | 131 | 0,30 | 0,72 | 2,58 (2;335) | ,077 | ,015 |
| Organisationsklima[12] | | -5 bis +7 | 126 | 1,29 * | 1,95 | 81 | 1,72 * | 1,93 | 132 | 2,67 * | 1,91 | 17,13 (2;339) | ,000 | ,093 |
| Schuldistanz | | 1=überhaupt nicht, 3=sehr gerne | 128 | 1,98 * | 0,56 | 80 | 1,77 * | 0,55 | 132 | 1,77 * | 0,58 | 5,81 (2;340) | ,003 | ,033 |
| Schulunzufriedenheit | | 1=überhaupt nicht, 4=sehr gut | 125 | 2,28 | 0,85 | 81 | 2,01 | 0,72 | 131 | 2,00 | 0,71 | 5,20 (2;337) | ,006 | ,030 |
| Arbeitsbelastung | | 1=überhaupt nicht, 4=sehr stark | 125 | 2,36 | 0,89 | 79 | 2,34 | 0,88 | 131 | 2,27 | 0,79 | 0,41 (2;335) | ,664 | ,002 |
| Lehrerbeziehung | | 1=stimmt gar nicht, 5=stimmt genau | 127 | 3,03 | 0,92 | 78 | 3,31 | 0,88 | 132 | 3,15 | 0,83 | 2,47 (2;337) | ,086 | ,015 |
| Subjektive Gesundheit | | 1=ausgezeichnet 5=schlecht, | 127 | 2,54 | 1,11 | 81 | 2,63 | 1,15 | 131 | 2,29 | 0,95 | 3,06 (2,339) | ,048 | ,018 |
| Selbstwirksamkeit | | 1=trifft nicht zu, 4=trifft genau zu | 126 | 2,85 | 0,64 | 80 | 2,86 | 0,56 | 132 | 2,97 | 0,45 | 1,68 (2;338) | ,188 | ,010 |

**Tabelle 128 Schulvergleich Lehrer Varianzanalyse mit post-hoc Test**

| Lehrer | | | Scholl | | | Steinadler | | | Farmsen | | | F (df;N) | p | Eta² |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | n | M | SD | N | M | SD | n | M | SD | | | |
| Einzelakzeptanz | Projekt insgesamt | 1=gar nicht, 5=sehr gut | 9 | 3,67 | 1,00 | 6 | 2,83 | 0,75 | 22 | 3,23 | 0,46 | 2,83 (2;37) | ,073 | ,143 |
| | Gesundheitszirkel | 1=gar nicht, 5=sehr gut | 5 | 4,2 * | 0,45 | 6 | 2,83 * | 0,75 | 14 | 3,43 | 0,76 | 5,07 (2;25) | ,015 | ,315 |
| | Fachtagung | 1=gar nicht, 5=sehr gut | 5 | 3,6 | 0,55 | 3 | 3,67 | 0,58 | 6 | 3,33 | 0,52 | 0,52 (2;14) | ,611 | ,086 |
| | Gesundheitskoffer | 1=gar nicht, 5=sehr gut | 4 | 3,75 | 0,96 | 4 | 4,0 | 0,82 | 9 | 3,44 | 0,73 | 0,71 (2;17) | ,508 | ,092 |
| Organisationsklima² | | 1 = schlecht 4 = sehr gut | 12 | 2,76 * | 0,32 | 9 | 2,83 * | 0,47 | 30 | 3,21 * | 0,35 | 8,36 (2;51) | ,001 | ,258 |
| Schulkontakt = Verhältnis Schule / Eltern ² | | 1 = schlecht 4 = sehr gut | 12 | 3,22 | 0,33 | 9 | 2,08 | 0,33 | 30 | 3,02 | 0,58 | 0,68 (2;51) | ,509 | ,028 |
| Arbeitsbelastung | | 1 = gar nicht belastend 6 = sehr belastend | 12 | 4,06 | 0,94 | 8 | 4,13 | 0,79 | 30 | 3,66 | 0,67 | 2,0 (2;50) | ,153 | ,077 |
| Subjektive Gesundheit | | 1=schlecht, 5=ausgezeichnet | 12 | 2,92 | 0,90 | 9 | 3,11 | 0,60 | 29 | 3,07 | 0,65 | 0,25 (2;50) | ,779 | ,011 |
| Arbeitszufriedenheit | | 1 = sehr zufrieden 4 = sehr unzufrieden | 12 | 2,24 | 0,40 | 9 | 2,28 | 0,27 | 30 | 2,40 | 0,40 | ,88 (2;51) | ,423 | ,035 |

**Tabelle 129 Eltern Mittelwertvergleiche zwischen Schulen zu T2 Varianzanalyse mit post-hoc Test**

| Lehrer | | Scholl | | | Steinadler | | | Farmsen | | | F (df;N) | p | Eta² |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | M | SD | N | M | SD | n | M | SD | | | |
| Organisationsklima² | 1 = schlecht 4 = sehr gut | 57 | 2,61 * | 0,56 | 50 | 2,74 * | 0,64 | 127 | 3,11 * | 0,50 | 19,52 (2;234) | ,000 | ,145 |
| Schulkontakt = Verhältnis Schule / Eltern ² | 1 = schlecht 4 = sehr gut | 56 | 3,26 | 0,58 | 47 | 2,95 | 0,83 | 124 | 3,14 | 0,59 | 2,98 (2;227) | ,053 | ,026 |

# 14 Anhang: Übersicht der verwendeten Kennwerte

**Tabelle 130 Bezeichnung, Bedeutung und Wertbereich der Skalen und Indikatoren**

| Gruppe | Indikator (S, L, E = Befragtengruppe) | Inhalt des Kennwertes (H=Hauptskala, T=Teilskala, I=Item) | Bedeutung der Werte |
|---|---|---|---|
| **Schüler/-innen** | Organisationsklima-S | Erlebtes Organisationsklima (Schul- und Klassenklima; H) | -5 = belastende Organisationskultur<br>7 = unterstützende Organisationskultur |
| | Schulklima-S | Erlebter sozialer Umgang in der Schule, z.B.: Lehrer behandeln Schüler fair, Schüler halten zusammen (T) | -2 = sehr konfliktreiches Schulklima<br>3 = sehr unterstützendes Schulklima |
| | Klassenklima-S | Erlebter sozialer Umgang in der Klasse, z.B.: bei Problemen wird geredet (T) | -3 = sehr schlechtes Klassenklima<br>4 = sehr gutes Klassenklima |
| | Unterstützung-S | Erlebte Hilfsbereitschaft und Unterstützung in der Klasse, z.B.: sich die Schüler helfen gegenseitig. | 1 = schlechtes Klassenklima<br>5 = sehr gutes Klassenklima |
| | Lehrerbeziehung-S | Subjektive erlebte Unterstützung durch Lehrer/-innen | 1 = schlechter Kontakt zu Lehrern<br>5 = sehr guter Kontakt zu Lehrern |
| | Arbeitsbelastung-S | Selbsteinschätzung der Belastung durch die Anforderungen der Schule | 1 = nicht belastet<br>4 = sehr stark belastet |
| | Schuldistanz-S | Geringe Freude auf Schulbesuch | 1 = gerne zur Schule zu gehen<br>3 = überhaupt nicht gerne |
| | Schulunzufriedenheit-S | Gefallen an Schulbesuch | 1 = sehr gut<br>4 = überhaupt nicht |
| | Subjektive Gesundheit-S | Selbsteinschätzung des eigenen Gesundheitszustands | 1 = ausgezeichneter Gesundheitszustand<br>5 = schlechter Gesundheitszustand |
| | Risikomuster-S | Ausprägung sozial unangepasster oder gesundheitsgefährdender Stressreaktionen (z.B.: ich rauche / mache etwas kaputt) | 0 = keine Risikomuster<br>4 = viele Risikomuster |
| | Selbstwirksamkeit-S | Selbstvertrauen beim Umgang mit Herausforderungen, Problemen oder neuen Situationen | 1 = geringe Selbstwirksamkeit<br>4 = sehr hohe Selbstwirksamkeit |
| | Projekteinschätzung-S | Gesamtbeurteilung des Projekts (Wirkung plus Durchführung: H) | 1 = das Projekt hat nichts gebracht<br>5 = hat viel gebracht |
| | Projektwirkung-S | Berichtete Wirkungen des Projektes (T) | 1 = keine Wirkung<br>5 = sehr große Wirkung |
| | Projektdurchführung-S | Einschätzung der Projektdurchführung (T) | 1 = schlechte Durchführung<br>5 = sehr gute Durchführung |
| | Einzelakzeptanz-S | Zufriedenheit mit erlebten Einzelinterventionen (I) | 1 = hat gar nicht gefallen<br>5 = hat sehr gut gefallen |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Lehrer/-innen bzw. Schul-Personal** | Organisationsklima-L | Erlebtes Organisationsklima (Schulklima + Schulzufriedenheit, H) | 1 = schlechtes Schulklima<br>4 = sehr gutes Schulklima |
| | Schulklima-L | Erlebter sozialer Umgang an der Schule, z.B.: gibt es Streit und Aggressionen (T) | 1 = schlechtes Schulklima<br>4 = sehr gutes Schulklima |
| | Schulzufriedenheit-L | Zufriedenheit mit dem Schulalltag (H) | 1 = sehr unzufrieden<br>4 = sehr zufrieden |
| | Schulkontakt-L | Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, z.B. Elternvorschläge werden aufgegriffen, Eltern in die schulischen Abläufe einbezogen usw. | 1 = schlechtes Verhältnis Schule / Eltern<br>4 = sehr gutes Verhältnis Schule / Eltern |
| | Arbeitsbelastung-L | Belastung durch tätigkeitsbezogene Beanspruchungen (Klassengröße, Lärm, Verwaltungsarbeit...) (H) | 1 = gar nicht belastend<br>6 = sehr belastend |
| | Arbeits-zufriedenheit-L | Zufriedenheit mit zentralen Merkmalen der Berufstätigkeit (z.B. Arbeitsdruck) (H) | 1 = sehr zufrieden<br>4 = sehr unzufrieden |
| | Subjektive Gesundheit-L | Selbsteinschätzung des eigenen Gesundheitszustands | 1 = ausgezeichneter Gesundheitszustand<br>5 = schlechter Gesundheitszustand |
| | Projekteinschätzung-L | Gesamtbeurteilung des Projekts (Wirkung plus Durchführung: H) | 1 = nichts gebracht<br>5 = viel gebracht |
| | Projektwirkung-L | Berichtete Wirkungen des Projekts (T) | 1 = keine Wirkung<br>5 = sehr große Wirkung |
| | Projektdurchführung-L | Einschätzung der Projektdurchführung (T) | 1 = schlechte Durchführung<br>5 = sehr gute Durchführung |
| | Einzelakzeptanz-L | Zufriedenheit mit den erlebten Einzelinterventionen (H) | 1 = hat gar nicht gefallen<br>5 = hat sehr gut gefallen |
| **Eltern:** | Organisationsklima-E | Erlebtes Organisationsklima (Schulklima + Schulzufriedenheit, H) | 1 = sehr schlechter Gesamteindruck<br>4 = sehr guter Gesamteindruck |
| | Schulklima-E | Erlebter sozialer Umgang an der Schule, z.B.: gibt es Streit und Aggressionen | 1 = konfliktreiches Schulklima<br>4 = unterstützendes Schulklima |
| | Schulzufriedenheit-E | Zufriedenheit mit dem Schulalltag (T) | 1 = sehr unzufrieden<br>4 = sehr zufrieden |
| | Schulkontakt-E | Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, z.B. Elternvorschläge werden aufgegriffen, Eltern in die schulischen Abläufe einbezogen usw. | 1 = schlechtes Verhältnis Schule / Eltern<br>4 = sehr gutes Verhältnis Schule / Eltern |
| | Projekteinschätzung-E | Gesamtbeurteilung des Projekts (Wirkung plus Durchführung: H) | 1 = nichts gebracht<br>5 = viel gebracht |
| | Projektwirkung-E | Berichtete Wirkungen des Projektes (T) | 1 = keine Wirkung<br>5 = sehr große Wirkung |
| | Projektdurchführung-E | Einschätzung der Projektdurchführung (T) | 1 = schlechte Durchführung<br>5 = sehr gute Durchführung |