



**Katholisches Schulwerk
in Bayern**

Körperschaft des öffentlichen Rechts
Verband der bayerischen (Erz-)Diözesen



FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
UND FACHBEREICH THEOLOGIE

**Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg
Institut für Erziehungswissenschaft**

**Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem
Schwerpunkt empirische Unterrichts-
forschung**

Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda

Katharina Fuchs
Simon Meyer
Ramona Obermeier

Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg
Telefon +49 911 5302 – 586 (Sekretariat)
Fax +49 911 5302 – 718
www.spaed.ewf.fau.de

Nürnberg, 18.12.2019

**Abschlussbericht zum Projekt
„Erziehungsgemeinschaft an katholischen Schulen“**

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis.....	5
I. Projektüberblick.....	6
1. Anlass und Zielsetzung der Evaluation.....	6
2. Gegenstand der Evaluation	7
2.1. <i>KlasseTeam</i>	7
2.2. <i>FamilienTeam</i>	8
II. Evaluation und Datenauswertung.....	10
1. Methode.....	10
1.1 Erhebungsinstrumente	10
1.2 Beschreibung der Stichprobe	24
1.2.1 Teilnehmende Schulen	24
1.2.2 Teilnehmende Lehrkräfte	25
1.2.3 Teilnehmende Eltern.....	27
1.2.4 Teilnehmende Schüler/-innen	28
1.3 Beschreibung bzw. Erklärung der durchgeführten Analysen.....	30
III. Ergebnisse	32
1. Effekte des <i>KlasseTeam</i> -Trainings.....	32
1.1 Effekte auf Ebene der Lehrkräfte.....	32
1.1.1. Verhalten der Lehrkräfte im Unterrichtskontext	32
1.1.2. Selbstwirksamkeit und Selbstregulation der Lehrkräfte	39
1.2 Effekte auf Ebene der Schüler/-innen.....	41
1.2.1 Lern- und Leistungsemotionen	42
1.2.2 Motivation.....	47
1.2.3 Wohlbefinden	51
1.3 Weitere Effekte: Zusammenarbeit Elternhaus – Schule.....	54
1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion der Effekte des <i>KlasseTeam</i> -Trainings	56
1.5 Exkurs I: Feedbackbögen und Erfahrungsberichte von Lehrkräften, die am Trainingsprogramm <i>KlasseTeam</i> teilgenommen haben.....	64
1.6 Exkurs II: Erfahrungsberichte von <i>KlasseTeam</i> -Trainer/-innen.....	65
2. Effekte des <i>FamilienTeam</i> -Trainings	67

2.1	Effekte auf Ebene der Eltern	67
2.1.1.	Eltern-Kind-Beziehung	67
2.1.2.	Erziehungsstil.....	70
2.1.3.	Emotionsregulation der Eltern	73
2.2	Effekte auf Ebene der Schüler/-innen.....	76
2.3	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	76
3.	Effekte der beiden Trainings <i>FamilienTeam</i> und <i>KlasseTeam</i> in Kombination...	80
IV.	Fazit.....	85
V.	Literaturverzeichnis	87
VI.	Anhang I: Skaldokumentation.....	93
1.	Skalen im Fragebogen der Lehrkräfte:	93
2.	Skalen im Fragebogen der Eltern:	101
3.	Skalen im Fragebogen der Schüler/-innen:	108
VII.	Anhang II: Abstract zur Dissertation von Ramona Obermeier.....	116

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung des Evaluationsdesigns	10
Tabelle 2: Übersicht der erfragten Aspekte im Rahmen der Befragung der Lehrkräfte	12
Tabelle 3: Übersicht über erfasste Aspekte im Rahmen der Elternbefragung	16
Tabelle 4: Überblick über die Erfassten Aspekte im Rahmen der Befragung der Schüler/-innen	20
Tabelle 5: Mittelwerte der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehrkräften	41
Tabelle 6: Deskriptive Statistik der Lern- und Leistungsempfindungen der Schüler/-innen an <i>KlasseTeam</i> - und Kontrollschulen	43
Tabelle 7: Verlauf des schulischen Wohlbefindens der Schüler/-innen (Mittelwerte).....	51
Tabelle 8: Deskriptive Statistik der Lern- und Leistungsempfindungen der Schüler/-innen an <i>KlasseTeam</i> -Schulen und an Schulen mit einer Kombination aus <i>KlasseTeam</i> und <i>FamilienTeam</i>	81
Tabelle 9: Deskriptive Statistik des kindperzipierten Instruktionsverhaltens der Schüler/-innen an <i>KlasseTeam</i> -Schulen und an Schulen mit einer Kombination aus <i>KlasseTeam</i> und <i>FamilienTeam</i>	81
Tabelle 10: Deskriptive Statistik der Lern- und Leistungsempfindungen der Schüler/-innen an Schulen mit einer Kombination aus <i>KlasseTeam</i> und <i>FamilienTeam</i> und an Kontrollschulen (ohne Trainingsteilnahme).....	82
Tabelle 11: Deskriptive Statistik des kindperzipierten Instruktionsverhaltens der Schüler/-innen an Schulen mit einer Kombination aus <i>KlasseTeam</i> und <i>FamilienTeam</i> und an Kontrollschulen (ohne Trainingsteilnahme).....	83

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Konzept des <i>KlasseTeam</i> Trainings nach Graf & Frey (2011).....	7
Abbildung 2: Konzept des <i>FamilienTeam</i> Trainings nach Graf (2013)	8
Abbildung 3: Verteilung der Schularten innerhalb der Gruppen	24
Abbildung 4: Prozentuale Verteilung der <i>KlasseTeam</i> -Lehrkräfte nach Altersgruppen	26
Abbildung 5: Prozentuale Verteilung der <i>KlasseTeam</i> -Lehrkräfte nach Jahren der Berufserfahrung.....	26
Abbildung 6: Verteilung des höchsten Schulabschlusses der befragten Elternteile in beiden Gruppen	27
Abbildung 7: Wöchentliche Arbeitszeit der befragten Elternteile in beiden Gruppen.....	28
Abbildung 8: Fürsorglichkeit der Lehrkräfte aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen	33
Abbildung 9: Schüler/-innenorientiertes Sozialklima aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen	34
Abbildung 10: Klassenführung aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen.....	35
Abbildung 11: Klarheit und Struktur aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen	36
Abbildung 12: Aktivierung aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen.....	37
Abbildung 13: Bilanz der Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen	38
Abbildung 14: Bilanz der Unterrichtsqualität aus Sicht der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen.....	39
Abbildung 15: Lern- und leistungsbezogene Freude der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen.....	45
Abbildung 16: Lern- und leistungsbezogene Langeweile der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen.....	46
Abbildung 17: Lernmotivation der Schüler/-innen	48
Abbildung 18: Intrinsische Lernmotivation der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen....	50
Abbildung 19: Positive Einstellung der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen	53
Abbildung 20: Kooperation Elternhaus - Schule aus Sicht der Eltern.....	55
Abbildung 21: Eltern-Kind-Beziehung aus Sicht der Eltern	68
Abbildung 22: Eltern-Kind-Beziehung aus Sicht der Eltern	70
Abbildung 23: Erziehungsstil aus Sicht der Eltern.....	71
Abbildung 24: Erziehungsstil aus Sicht der Eltern.....	72
Abbildung 25: Emotionsregulation der Eltern.....	74
Abbildung 26: Dimension <i>Bekannte Erwartungen</i> der Eltern nach Grad an Offenheit.....	75
Abbildung 27: Dimension <i>Unterdrückung</i> der Eltern nach Grad an Offenheit.....	76
Abbildung 28: Kindperzipiertes Instruktionsverhalten aus Sicht der Schüler/-innen	83

I. Projektüberblick

1. Anlass und Zielsetzung der Evaluation

Das Schulentwicklungsprojekt „Erziehungsgemeinschaft an Katholischen Schulen“ zielt darauf ab, mit den Trainingsprogrammen *KlasseTeam* (für Lehrkräfte; Graf, Bauer, Weigl, Kunstmann & Walper, 2011) und *FamilienTeam* (für Eltern; Graf, 2013) die beiden Lebenswelten von Schüler/-innen – Familie und Schule – mit Blick auf Beziehung und Erziehung stärker aufeinander zu beziehen und somit positiv auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen einzuwirken. Speziell sollen durch die Angebote die Beziehungs-, Erziehungs- und Selbstregulationskompetenz von Eltern und Lehrkräften gefördert werden.

Die Trainingsmaßnahmen verfolgen also zum einen das Ziel, das Verhalten und Handeln von Lehrkräften und Eltern positiv zu beeinflussen. Zum anderen wird erwartet, dass sich das veränderte Handeln von Lehrkräften und Eltern folglich auch auf die Entwicklungs- und Lernprozesse sowie -ergebnisse der Schüler/-innen positiv auswirkt. Neben angenommenen Wirkungen auf individueller Ebene stellt sich mit Blick auf die Schulentwicklung zudem die Frage nach der Effektivität der beiden Ansätze auf sozialer und organisationaler Ebene. In diesem Zusammenhang beauftragte das Katholische Schulwerk Bayern den Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Januar 2017 mit der Evaluation der *KlasseTeam*- und *FamilienTeam*-Trainings. Im Rahmen der Projektlaufzeit (Januar 2017 – Dezember 2019) stellte das Team der Universität Erlangen-Nürnberg Fragebögen für Lehrkräfte, Eltern und Schüler/-innen zusammen, mit Hilfe derer relevante Aspekte basierend auf Paper-Pencil und Online-Fragebögen erfasst wurden. Befragt wurde an Schulen mit *KlasseTeam*-Trainings, an Schulen mit *KlasseTeam*- und *FamilienTeam*-Trainings sowie an Schulen ohne Trainings. Letztere fungierten als Vergleichsgruppe. Um kurz- und mittelfristige Effekte erfassen zu können, wurde einmal vor Stattfinden, einmal kurz nach den Trainings und ein weiteres Mal nach ca. einem halben Jahr eine Befragung von Schüler/-innen, Lehrkräften und Eltern durchgeführt. Mit diesem Abschlussbericht wollen wir die Ergebnisse dieser drei Befragungen vorstellen und gemäß dem Evaluationsauftrag mit Blick auf folgende Fragestellungen beleuchten:

- Welche Effekte hat das *KlasseTeam*-Training hinsichtlich des professionellen Verhaltens von Lehrkräften im Unterricht?
- Welche Effekte hat das *KlasseTeam*-Training auf die Lern- und Entwicklungsprozesse sowie -ergebnisse der Schüler/-innen?

- Welche Effekte besitzt das *KlasseTeam*-Training auf schulischer Ebene beispielsweise hinsichtlich der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule?
- Welche Effekte hat das *FamilienTeam*-Training auf Eltern hinsichtlich deren Verhalten und Handeln in der Interaktion mit ihrem Kind?
- Welche weiteren Effekte hat das *FamilienTeam*-Training beispielsweise hinsichtlich der Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler/-innen?
- Welche Effekte zeigen sich bei Kombination der beiden Trainingsangebote?

2. Gegenstand der Evaluation

Im Folgenden werden zentrale Inhalte sowie die prinzipielle Struktur des *KlasseTeam*-Trainings zusammengefasst. In einem zweiten Schritt erfolgt dies auch für das *FamilienTeam*-Training, bevor die Ergebnisse der Evaluation vorgestellt werden.

2.1. *KlasseTeam*

Zentrales Ziel beider Trainingsmaßnahmen ist die Förderung der Beziehungs-, Erziehungs- und Selbstregulationskompetenz. Weshalb diese Kompetenzen insbesondere für Lehrkräfte so bedeutend sind, zeigt folgendes Zitat von Johanna Graf, der Entwicklerin der beiden Programme: „Eine positive Bindungsbeziehung stellt die Grundlage für jegliche Form von Bildung und Erziehung dar“ (Graf & Frey, 2011, S. 4). Graf & Frey gehen also davon aus, dass Unterricht nur effektiv funktionieren kann, wenn die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen positiv empfunden wird. Dies, so die Autor/-innen weiter, ist jedoch nur möglich, wenn Lehrkräfte in der Lage sind, mit den täglichen Herausforderungen des Schulalltags konstruktiv umzugehen. Selbstregulation und psychische Gesundheit bilden nach ihrem Verständnis die Voraussetzung für die Entwicklung und Pflege positiver Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen (ebd.). Ausge-



Abbildung 1: Konzept des *KlasseTeam* Trainings nach Graf & Frey (2011)

hend von diesen Grundannahmen entwickelte Graf das *KlasseTeam*-Training für Lehrkräfte, dessen thematischer Aufbau in Abbildung 1 dargestellt ist. Das praxisnahe Trainingsprogramm hat eine Dauer von 2x2 Tagen, in denen eine Gruppe von 8 bis 12 Lehrkräften mit 2 zertifizierten *KlasseTeam*-Trainer/-innen an 10 thematischen Sektionen arbeitet. Durch Rollenspiele und Demonstrationen werden Situationen des Schulalltags simuliert und mögliche Handlungsalternativen in Kleingruppen diskutiert und reflektiert (Institut zur Stärkung der Erziehungskompetenz e.V., 2019). Ein zentrales Element des *KlasseTeam*-Trainings ist an dieser Stelle beispielsweise der Pausenknopf. Wenn eine Situation simuliert wird, werden die Teilnehmenden dazu angeregt, den virtuellen Pausenknopf zu drücken. Mithilfe dieses Mittels sollen die Lehrkräfte lernen, Abstand vom Geschehen zu nehmen, die Situation vor dem Hintergrund der eigenen Werte und Ziele und des Schülers oder der Schülerin zu reflektieren und die anschließende Handlung an diesen Überlegungen auszurichten. Das *KlasseTeam*-Training soll die Lehrkräfte dazu ermuntern, den Pausenknopf auch im Schulalltag zu verwenden, um alltägliche Interaktionen mit Schüler/-innen und das eigene Handeln innerhalb dieser Beziehung zu hinterfragen (Graf & Frey, 2011).

2.2. FamilienTeam

Ähnlich wie beim *KlasseTeam*, geht auch die Grundannahme des *FamilienTeam*-Trainings davon aus, dass Erziehung nur erfolgreich ist, wenn die Eltern-Kind-Beziehung positiv empfunden wird. Graf schreibt hierzu: „Ich kann mein Kind nur beeinflussen, wenn ich Einfluss habe. Ich habe nur Einfluss, wenn die Beziehung im Lot ist“ (Graf, 2013, S. 22). Auch im Kontext der Familie kann eine Eltern-Kind-Beziehung nach Auffassung von Graf nur positiv sein, wenn Eltern ihre Emotionen regulieren können und insofern ein Vorbild für ihre Kinder darstellen. Der Aufbau des *FamilienTeam*-Trainings folgt daher dem Konzept des *KlasseTeam*-Trainings, wie Abbildung 2 zeigt. Auch im *FamilienTeam* sind Rollenspiele und Demonstrationen und die Anwendung des virtuellen Pausenknopfs integrale Bestandteile. Das Standardseminar des *FamilienTeam*-Trainings dauert ebenfalls 2x2 Tage und findet in

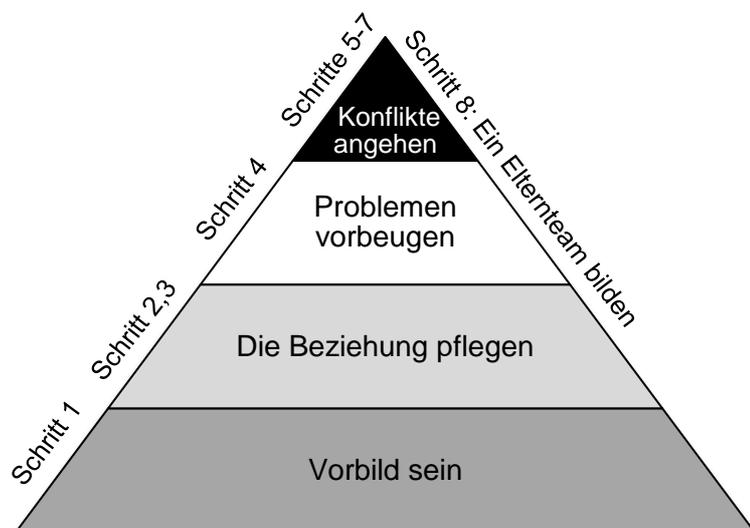


Abbildung 2: Konzept des *FamilienTeam* Trainings nach Graf (2013)

einer Gruppe von 8 bis 12 Elternteilen und 2 zertifizierten *FamilienTeam*-Trainern statt. In Kleingruppen und Tandems wird hier an 8 thematischen Sektionen gearbeitet.

II. Evaluation und Datenauswertung

1. Methode

Die Evaluation der Trainingsprogramme folgte einem quasi-experimentellen Prä-Post-Follow-Up-Design. Es fanden insgesamt drei Befragungszeitpunkte statt. Die erste Befragung wurde im Oktober 2017 vor den *KlasseTeam*- bzw. *FamilienTeam*-Trainings durchgeführt. Diese Befragung wird im Folgenden „Prä-Messung“ genannt. Die zweite Befragung fand kurz nach der Teilnahme an den Trainings statt. Diese sogenannte „Post-Messung“ erfolgte je nach Schule im April oder Juni 2018. Die dritte Befragung („Follow-Up-Messung“), war im November 2018. Die dreimalige Befragung ermöglicht neben Aussagen zu kurzfristigen auch solche zu mittelfristigen Effekten der Trainings. Bei allen drei Messzeitpunkten (Prä-, Post-, Follow- Up-Messung) wurden sowohl Lehrkräfte, als auch Eltern und Schüler/-innen befragt. Folgende Tabelle 1 stellt das Design der Evaluation dar:

Tabelle 1: Darstellung des Evaluationsdesigns

Oktober 2017		April/Juni 2018	November 2018
1. Messung „Prä-Messung“	<i>KlasseTeam- und Familien- Team-Trainings</i>	2. Messung „Post-Messung“	3. Messung „Follow-Up- Messung“

1.1 Erhebungsinstrumente

Die Befragung der Lehrkräfte, Eltern und Schüler/-innen erfolgte jeweils mittels eines schriftlichen Fragebogens. Die Lehrkräfte und Schüler/-innen beantworteten diesen online in der Schule mithilfe der Software *LimeSurvey*, die über einen Link aufgerufen und im Internetbrowser bearbeitet werden konnte. Die Eltern erhielten einen papierbasierten Fragebogen über ihre Kinder, den sie zu Hause ausfüllten. Um Aussagen über intraindividuelle Veränderungen während des Evaluationszeitraums treffen zu können, wurden die Befragten im Vorfeld gebeten, einen anonymen Code zu generieren. Dieser Code ermöglichte über alle drei Messzeitpunkte auch die Zuordnung der Elternangaben zum jeweiligen Kind. In allen Fragebögen wurden Fragen bzw. Items aus standardisierten Skalen verwendet, die sich in anderen Studien bereits bewährt haben. Der erste Teil eines jeden Fragebogens bestand zunächst aus Fragen zur Person (v.a. Alter, Geschlecht, Familienstand, Migrationshintergrund). Der Rest des Fragebogens bezog sich in Form von geschlossenen Antwortformaten auf verschiedene individuelle, soziale, schul- und unterrichtsbezogene As-

pekte. Den Befragten wurden verschiedene Aussagen (sogenannte „Items“) vorgelegt, denen sie dann auf einer Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 5 („trifft voll und ganz zu“) zustimmen konnten. Diese Single-Choice-Antworten wurden für die Berechnungen, die Sie in diesem Bericht sehen werden, pro Konstrukt gemittelt. In folgender Tabelle 2 finden Sie einen Überblick über die erfragten Konstrukte im Fragebogen der Lehrkräfte:

Tabelle 2: Übersicht der erfragten Aspekte im Rahmen der Befragung der Lehrkräfte

1. Individuelle Aspekte	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Persönlichkeit*:</i>					
• Neurotizismus (NE)	NE: „Ich werde leicht nervös und unsicher.“	Rammstedt, Kemper,	NE: 2.38 (.76) EX: 3.48 (.94)	-	-
• Extraversion (EX)	EX: „Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.“	Klein, Beierlein & Kova-	OFF: 3.20 (.90) GWS: 4.63 (.47)	-	-
• Offenheit (OFF)	OFF: „Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.“	leva, 2012	VTR: 3.60 (.64)	-	-
• Gewissenhaftigkeit (GWS)	GWS: „Ich erledige Aufgaben gründlich.“				
• Verträglichkeit (VTR)	VTR: „Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.“				
<i>Unterrichtsbezogene Emotionen:</i>					
• Freude (FR)	FR: „Im Allgemeinen macht mir Unterrichten Freude.“	Frenzel et al., 2016	FR: 4.49 (.59) ÄR: 1.59 (.48)	4.52 (.60) 1.59 (.42)	4.39 (.59) 1.87 (.55)
• Ärger (ÄR)	ÄR: „Ich werde gelegentlich richtig sauer.“		AN: 1.17 (.32)	1.22 (.42)	1.29 (.34)
• Angst (AN)	AN: „Beim Unterrichten bin ich angespannt und nervös.“				
<i>Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen:</i>					
• allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen (AS)	AS: „Ich traue mir zu, die Schüler/-innen für neue Projekte zu begeistern.“	Schwarzer & Schmitz, 1999	AS: 3.89 (.32) ML: 3.79 (.43) KS: 3.75 (.50)	3.97 (.36) 3.93 (.47) 4.05 (.53)	3.98 (.31) 3.89 (.52) 3.88 (.53)
	ML: „Ich schaffe es, dass sich alle Schüler/-innen einer Klasse konstruktiv im Unterricht einbringen.“				

- Selbstwirksamkeit „motiviertes Lernen fördern“ (ML)
- Selbstwirksamkeit „kompetentes Sozialverhalten fördern“ (KS)

KS: „In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler/-innen soziale Kompetenzen erwerben.“

2. Interaktion mit Schüler/-innen	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
Fürsorglichkeit	„Für persönliche und soziale Angelegenheiten nehme ich mir auch im Unterricht Zeit.“	Clausen, 2002	3.27 (.73)	3.54 (.69)	3.31 (.67)
Individuelle Bezugsnormorientierung	„Wenn ich von einer „guten“ Leistung spreche, hat sich der Schüler/die Schülerin gegenüber früher verbessert.“	Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982	2.91 (.80)	2.96 (.75)	3.12 (.57)
3. Unterricht	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Einschätzung der Selbstbestimmung der Schüler/-innen im Unterricht</i>	„In meinem Unterricht können die Schüler/-innen oft unter verschiedenen Themen wählen.“	Röder & Kleine, 2007	2.37 (.73)	2.44 (.71)	2.41 (.81)
<i>Einschätzung der Unterrichtsqualität:</i>	(ausgewählte Beispiele)	Lenske, 2013a	KF: 4.22 (.48)	4.15 (.46)	4.17 (.46)
• Klassenführung (KF)	KF: „Ich weiß immer, was in der Klasse passiert.“		UK: 4.45 (.35)	4.48 (.30)	4.44 (.52)
• Unterstützendes Lernklima (UK)	KS: „Die Schüler/-innen wissen immer, was sie tun sollen.“		KS: 4.28 (.44)	4.29 (.41)	4.28 (.44)
			AK: 3.99 (.42)	4.00 (.40)	3.96 (.44)
			BL: 4.11 (.42)	4.16 (.41)	4.11 (.42)

<ul style="list-style-type: none"> • Klarheit und Strukturiertheit (KS) • Aktivierung (AK) • Bilanzierung (BL) 	A: „Es gibt Fragen oder Aufgaben, bei denen die Schüler/-innen richtig nachdenken müssen.“				
Berufsbezogene Zielsetzungen	„Mir ist es wichtig, auf ein kollegiales Schulklima Einfluss zu nehmen.“	Schaar-	4.25 (.36)	4.32 (.35)	4.32 (.36)
	„Mir ist es wichtig, jede/n Schüler/-in zu fördern.“	schmidt,			
	„Mir ist es wichtig, den Schüler/-innen ein Vorbild zu sein.“	2005			

4. Personalmanagement/ Organisationsentwicklung	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster**:</i>	(ausgewählte Beispiele)	Schaar-	SB: 14.43	14.67	14.00
	BE: „Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt“	schmidt,	(5.04)	(5.27)	(4.51)
	VB: „Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.“	2005	BE: 17.10	17.93	18.00
• Subjektive Bedeutsamkeit (SB)			(4.93)	(5.50)	(5.66)
• Beruflicher Ehrgeiz (BE)			VB: 18.67	18.87	19.00
• Verausgabungsbereitschaft (VB)	DF: „Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.“		(5.83)	(6.00)	(5.50)
• Perfektionsstreben (PS)	RT: „Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen.“		PS: 30.60	21.07	20.67
• Distanzierungsfähigkeit (DF)			(5.33)	(5.78)	(6.09)
			DF: 16.83	17.57	17.10
			(5.90)	(5.46)	(5.05)

• Resignationstendenz (RT)	SU: „Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.“		RT: 13.87	13.90	12.97
• Offensive Problembewältigung (OPB)			(4.34)	(4.12)	(3.85)
• Innere Ruhe (IR)			OPB: 22.57	22.17	22.67
• Erfolgserleben (EE)			(3.26)	(3.35)	(3.50)
• Lebenszufriedenheit (LZ)			IR: 21.70	22.50	22.77
• Soziale Unterstützung (SU)			(4.49)	(4.26)	(4.06)
			EE: 23.30	23.67	24.00
			(4.64)	(4.69)	(4.35)
			LZ: 24.13	23.77	24.38
			(4.84)	(5.60)	(3.99)
			SU: 22.13	22.52	23.50
			(5.91)	(4.55)	(4.60)
<i>Innovationsbereitschaft:</i>	TB: „Meine Arbeitsbelastung erlaubt es mir nicht, neue Dinge im Unterricht auszuprobieren.“	Jerusalem, Drössler, Kleine,	TB: 2.27 (.59)	-	-
• Transferbarrieren (TB)			TK: 3.55 (.60)	-	-
• Transferklima (TK)	TK: „An unserer Schule kommen aus dem Kollegium häufig konkrete Verbesserungsvorschläge.“	Klein-Heßling, Mittag & Röder, 2009			

* Skala nur im Zuge der Prä-Messung eingesetzt.

** Die Skalenwerte beruhen auf Summenwerten.

In folgender Tabelle 3 finden Sie einen analogen Überblick zu den erfragten Konstrukten im Fragebogen der Eltern:

Tabelle 3: Übersicht über erfasste Aspekte im Rahmen der Elternbefragung

1. Individuelle Aspekte der Eltern	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Persönlichkeit*</i>	NE: „Ich werde leicht nervös und unsicher.“	Rammstedt et al., 2012	NE: 2.75 (.79)	-	-
• Neurotizismus (NE)			EX: 3.51 (.89)	-	-
• Extraversion (EX)	EX: „Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.“		OFF: 3.54 (.96)	-	-
• Offenheit (OFF)			GWS: 4.34 (.64)	-	-
• Gewissenhaftigkeit (GWS)	OFF: „Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.“		VTR: 3.42 (.68)	-	-
• Verträglichkeit (VTR)	GWS: „Ich erledige Aufgaben gründlich.“ VTR: „Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.“				
Zufriedenheit*	„Ich bin mit meinem Leben zufrieden.“	Gläser, Grande, Brähler & Roth, 2011	4.09 (.60)	-	-
Selbstwirksamkeitserwartungen	„Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.“	Schwarzer & Jerusalem, 1999	3.71 (.52)	3.73 (.54)	3.75 (.49)

Emotionsregulation:	UD: „Ich behalte meine Gefühle für mich.“	Abler & Kessler, 2009	UD: 2.41 (.75)	2.40 (.65)	2.39 (.66)
• Unterdrückung (UD)			NB: 3.29 (.58)	3.31 (.65)	3.39 (.64)
• Neubewertung (NB)	NB: „Wenn ich weniger negative Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.“				

2. Interaktion mit eigenem Kind	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Emotionen bei der Hausaufgabenhilfe:</i>	FR: „Mein Kind bei den Schularbeiten zu unterstützen macht mir Spaß.“	Frenzel et al., 2016	FR: 3.44 (.73)	3.40 (.71)	3.39 (.69)
• Freude (FR)			ÄR: 1.72 (.79)	2.04 (.72)	2.06 (.76)
• Ärger (ÄR)	ÄR: „Während der Hausaufgabenbetreuung habe ich oft Grund, mich zu ärgern.“		AN: 2.08 (.73)	1.65 (.69)	1.76 (.77)
• Angst (AN)	AN: „Wenn ich an die Hausaufgabenbetreuung denke, bin ich beunruhigt.“				
<i>Eltern-Kind-Beziehung:</i>	AU: „Bei einer schlechten Note frage ich mein Kind, wie ich ihm helfen könnte.“	Wild, Remy, Gerber,	AU: 4.18 (.57)	4.11 (.59)	4.12 (.61)
• Autonomieunterstützende Hilfe (AU)	LD: „Bei einer schlechten Note schimpfe ich mit ihm und verlange von ihm, mehr zu lernen.“	Rammert & Jonas, 2001	LD: 1.78 (.69)	1.78 (.67)	1.90 (.70)
• Leistungsorientierter Druck (LD)	BE: „Wenn mein Kind eine Klassenarbeit mit nach Hause bringt, weiß es schon vorher, ob ich enttäuscht bin oder nicht.“		BE: 3.28 (.92)	3.27 (.87)	3.45 (.78)
• Bekannte Erwartungen (BE)			US: 4.66 (.39)	4.61 (.40)	4.57 (.44)
• Unterstützung (US)					

	US: „Ich rede meinem Kind aufmunternd zu, wenn es eine Arbeit verpatzt hat.“				
<i>Erziehungsstil:</i>	LB: „Ich bin mir sicher, dass meine Kinder mich lieben.“	Satow, 2013	LB: 4.74 (.36)	4.73 (.34)	4.74 (.36)
• Liebe (LB)			ST: 3.19 (.53)	3.16 (.54)	3.10 (.53)
• Strenge (ST)	ST: „Es ist wichtig, dass Kinder lernen, Autoritäten anzuerkennen.“		SS: 4.20 (.45)	4.16 (.46)	4.18 (.44)
• Selbständigkeit (SS)			ZS: 3.76 (.53)	3.71 (.62)	3.70 (.60)
• Zusammenarbeit mit Schule (ZS)	SS: „Ich versuche meine Kinder zur Selbständigkeit zu erziehen.“		ZP: 4.26 (.58)	4.25 (.58)	4.22 (.62)
• Zusammenarbeit mit Partner (ZP)	ZS: „Elternabende und Gespräche mit Lehrern/Erziehern nehmen wir regelmäßig wahr.“ ZP: „Mein Partner/meine Partnerin und ich sprechen viel über die Kinder.“				

3. Einschätzung des eigenen Kindes	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Sozialkompetenz des Kindes*:</i>	<i>Frage: Wie schätzen Sie das Verhalten Ihres Kindes in den letzten sechs Monaten ein?</i>	Langmeyer, 2012	4.25 (.42)**	-	-
• Prosoziales Verhalten (PRO)	PRO: „Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern, anderen Kindern)“				
• Hyperaktivität (HYP)	HYP: „Ständig zappelig“				
• Emotionale Probleme (EP)	EP: „Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt“				
• Verhaltensprobleme (VP)					
• Verhaltensprobleme Peers (VPP)					

VP: „Lügt oder mogelt häufig“

VPP: Wird von anderen gehänselt oder
schikaniert“

* Skala nur im Zuge der Prä-Messung eingesetzt.

** Bildung einer sogenannten *Globalskala*, d.h. alle Subskalen wurden zu einer Gesamtskala zusammengefügt.

Tabelle 4 zeigt schließlich einen Überblick zu den erfragten Aspekten im Fragebogen der Schüler/-innen:

Tabelle 4: Überblick über die Erfassten Aspekte im Rahmen der Befragung der Schüler/-innen

1. Individuelle Aspekte der Schüler/-innen	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Lern- und leistungsbezogene Emotionen während des Unterrichts:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Freude (FR) • Ärger (ÄR) • Angst (AN) • Langeweile (LW) • Stolz (STZ) • Hoffnungslosigkeit (HL) 	FR: „Ich freue mich auf den Unterricht“	Pekrun,	FR: 3.47 (.60)	3.25 (.59)	3.09 (.57)
	ÄR: „Im Unterricht bin ich genervt.“	Götz &	ÄR: 1.97 (.74)	2.09 (.80)	2.21 (.79)
	AN: „Ich bin angespannt und nervös.“	Frenzel,	AN: 2.10 (.68)	2.18 (.78)	2.33 (.78)
	LW: „Vor Langeweile schalte ich ab.“	2005	LW: 1.78 (.78)	1.94 (.86)	2.11 (.91)
	STZ: „Nach den Hausaufgaben bin ich stolz auf mich.“		STZ: 3.57 (.78)	3.49 (.81)	3.40 (.83)
	HL: „Ich würde am liebsten aufgeben.“		HL: 1.71 (.71)	1.83 (.85)	2.02 (.92)
<i>Intrinsische Lernmotivation (INT)</i>	INT: „Ich lerne, weil es Spaß macht.“	Ryan &	INT: 3.02 (1.01)	2.80 (1.03)	2.64 (1.00)
<i>Extrinsische Lernmotivation:</i>	EE: „Ich lerne, weil ich Probleme bekommen würde, wenn ich nicht lernen würde.“	Connell, 1989	EE: 2.56 (.89)	2.53 (.90)	2.50 (.85)
• Extrinsisch-external (EE)	EID: „Ich lerne, weil es wichtig für mich ist, zu lernen.“		EID: 4.00 (.85)	3.80 (.89)	3.69 (.90)
• Extrinsisch-identifiziert (EID)	EIN: „Ich lerne, weil ich sonst ein schlechtes Gewissen bekommen würde“		EIN: 3.00 (1.00)	2.95 (.97)	2.95 (.97)
• Extrinsisch-introjiziert (EIN)					

<i>Schulisches Wohlbefinden:</i>	PE: „Ich gehe gern zur Schule.“	Hascher,	PE: 4.02 (.74)	3.80 (.79)	3.62 (.78)
• Positive Einstellung zur Schule (PE)	AKB: „Kam es in den letzten Wochen vor, dass du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?“	2004	AKB: 4.27 (.76)	4.16 (.88)	4.00 (.95)
• Abwesenheit körperlicher Beschwerden wegen der Schule (AKB)	ASS: „Hast du dir in den letzten Wochen Sorgen gemacht wegen der Schule?“		ASS: 4.03 (.84)	3.92 (.88)	4.69 (.98)
• Abwesenheit von schulbezogenen Sorgen (ASS)	ASP: „Kam es in den letzten Wochen vor, dass du Probleme mit deiner Klasse hattest?“		ASP: 4.30 (.80)	4.21 (.89)	4.08 (.93)
• Abwesenheit sozialer Probleme in der Schule (ASP)					
<i>Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen</i>	„Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.“	Schwarzer & Jerusalem, 1999	3.39 (.61)	3.35 (.63)	3.34 (.70)
<i>Lernstrategien*:</i>	MM: „Wenn ich mich vorbereite/lerne, versuche ich, möglichst viel auswendig zu lernen.“	Baumert, Heyn & Köhler, 1992	MM: 3.87 (.81)	-	-
• Memorieren (MM)			EL: 3.55 (.79)	-	-
• Elaborieren (EL)			PL: 3.47 (.69)	-	-
• Planung (PL)	EL: „Wenn ich lerne, versuche ich, mir klar zu machen, wie die Grundgedanken zueinander passen.“		ÜW: 3.63 (.77)	-	-
• Überwachung (ÜW)	PL: „Wenn ich mich vorbereite/lerne, mache ich mir zuerst klar, was alles gelernt werden muss.“				

	ÜW: „Wenn ich lerne, zwingen mich zu prüfen, ob ich das Gelernte auch tatsächlich behalten habe.“				
2. Interaktion mit Lehrkräften	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Fürsorglichkeit der Lehrkräfte</i>	„Die Lehrkräfte helfen uns wie Freunde.“	Saldern & Littig, 1987	3.46 (.62)	3.44 (.79)	3.35 (.73)
<i>Schüler/-innenorientiertes Klima</i>	„Die Lehrkräfte sind freundlich zu mir.“	Lenske, 2013b	4.05 (.71)	3.92 (.74)	3.72 (.81)
3. Unterrichtsqualität	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Unterrichtseinschätzung:</i>	KF: „Ich kann im Unterricht ungestört arbeiten.“	(Lenske, 2013b;	KF: 3.61 (.71)	3.49 (.67)	3.32 (.73)
• <i>Klassenführung (KF)</i>			KS: 3.89 (.71)	3.73 (.75)	3.64 (.74)
• <i>Klarheit und Struktur (KS)</i>	KS: „Ich verstehe meistens, was wir durchnehmen.“	Röder & Kleine, 2007)	AKT: 3.46 (.57)	3.40 (.56)	3.35 (.56)
• <i>Aktivierung im Unterricht (AKT)</i>	AKT: „Ich arbeite immer konzentriert mit.“		BIL: 4.06 (.79)	3.81 (.82)	3.65 (.85)
• <i>Bilanzierung (BIL)</i>	BIL: „Ich finde den Unterricht interessant.“		SB: 2.01 (.68)	1.89 (.68)	1.84 (.66)
• <i>Selbstbestimmung der Schüler/-innen im Unterricht (SB)</i>	SB: „Im Unterricht können wir oft unter verschiedenen Themen auswählen.“				
4. Kompetenzen	Informationen zum Kompetenztest	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Kompetenztest in Deutsch</i>	Eigenentwicklung basierend auf Thüringer Kompetenztests	(Meyer, Obermeier & Gläser-Zikuda, 2017)	61.50 (14.17)	72.66 (13.53)	78.06 (11.94)

<i>Kompetenztest in Mathematik</i>	Eigenentwicklung basierend auf den Tests DEMAT 4+ und DEMAT 5+	Gölitz, Roick & Hasselhorn, 2006; Götz, Lingel & Schneider, 2013	58.50 (16.57)	57.09 (19.35)	65.54 (18.63)
5. Interaktion mit Eltern	Beispielitems aus dem Fragebogen	Quelle	Prä	Post	Follow-Up
<i>Instruktionsverhalten der Eltern:</i>	AU: „Wenn ich schlechte Noten bekommen habe, fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können.“	Wild et al., 2001	AU: 3.80 (.83)	3.73 (.91)	3.80 (.92)
• Autonomieunterstützende Instruktion (AU)			KI: 1.87 (.74)	1.95 (.85)	1.97 (.86)
• Kontrollierende Instruktion (KI)	KI: „Wenn ich schlechte Noten bekommen habe, schimpfen meine Eltern mit mir und verlangen von mir, mehr zu lernen.“		HH: 4.23 (.73)	4.13 (.82)	4.08 (.84)
• Hausaufgabenhilfe (HH)			laS: 3.94 (.73)	3.78 (.77)	3.75 (.79)
• Interesse an Schule (laS)	HH: „Wenn ich allein nicht mit den Hausaufgaben klarkomme, nehmen sich meine Eltern immer Zeit für mich.“ laS: „Meine Eltern ragen mich, wie es in der Schule war.“				

* Skala nur im Zuge der Prä-Messung eingesetzt.

1.2 Beschreibung der Stichprobe

1.2.1 Teilnehmende Schulen

Die Fragebögen für Lehrkräfte, Eltern und Schüler/-innen konnten im Rahmen der Evaluation an insgesamt 22 katholischen Schulen in Bayern eingesetzt werden. In neun dieser Schulen fanden weder ein *KlasseTeam*-, noch ein *FamilienTeam*-Training statt. Bei diesen Schulen handelt es sich um eine Kontroll- bzw. Vergleichsgruppe. An sechs der 13 Trainingsschulen wurden sowohl *KlasseTeam*-, als auch *FamilienTeam*-Trainings durchgeführt. An den übrigen sieben wurde nur das *KlasseTeam*-Training durchgeführt. Bei acht der 13 Trainingsschulen handelt es sich um Realschulen, die übrigen fünf Schulen sind Gymnasien. In der Kontrollgruppe besteht ein entgegengesetztes Ungleichgewicht (drei Realschulen zu sechs Gymnasien). Ebenfalls ein Ungleichgewicht zwischen beiden Gruppen besteht beim Anteil an monoedukativen Schulen. In der Kontrollgruppe sind drei von neun Schulen monoedukativ, in der Evaluationsgruppe sind dies acht von 13 Schulen. Folgendes Diagramm (Abb. 3) zeigt diese Verteilung:

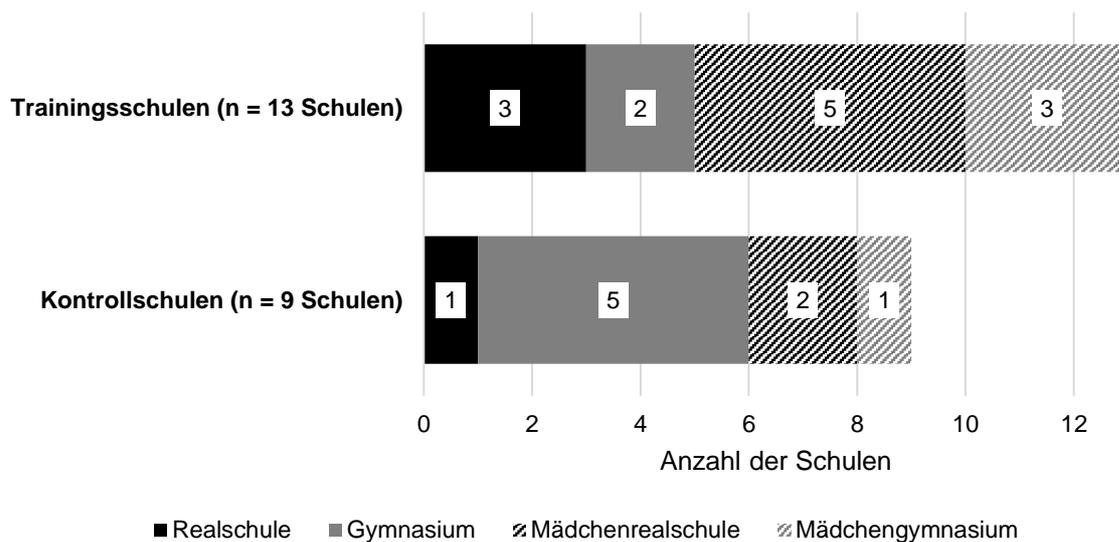


Abbildung 3: Verteilung der Schularten innerhalb der Gruppen

1.2.2 Teilnehmende Lehrkräfte

Im Oktober 2017 nahmen insgesamt 121 Lehrkräfte an der Befragung teil. Mit einem Anteil von 43.0 % unterrichtete knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt an einer Kontrollschule. Bei der zweiten Befragung im April bzw. Juni 2018 beteiligten sich insgesamt 75 Lehrkräfte. Mit einer Quote von 21.3 % halbierte sich der Anteil der Kontrolllehrkräfte jedoch. Ähnlich verhielt es sich bei der dritten Befragung im November 2018. Hier beteiligten sich insgesamt 64 Lehrkräfte, 25.0 % davon unterrichteten an einer Kontrollschule.

Um kurz- und mittelfristige Effekte der Trainingsmaßnahmen über die drei Messzeitpunkte hinweg analysieren zu können, können nur diejenigen Lehrkräfte berücksichtigt werden, die an allen drei Befragungen teilgenommen haben. Nur so lassen sich Rückschlüsse auf intraindividuelle Veränderungen im Nachgang der Trainingsmaßnahmen ziehen. Würde man alle Lehrkräfte berücksichtigen, die an mindestens einer Befragung teilgenommen haben, wäre die Stichprobe zu jedem Messzeitpunkt eine andere. Dies hätte zur Folge, dass nicht intraindividuelle Veränderungen, sondern Unterschiede zwischen zwei bzw. drei Stichproben analysiert würden. Die Beschränkung auf diejenigen Lehrkräfte, die an allen drei Befragungen teilgenommen haben, ermöglicht eine identische Stichprobe über drei Messungen hinweg; sie hat jedoch eine deutliche Reduktion der Stichprobengröße auf $N = 30$ Lehrkräfte zur Konsequenz.

Von diesen 30 Lehrkräften unterrichteten lediglich fünf Lehrkräfte an einer Kontrollschule (entspricht einem Anteil von 16.7 %). Aus Gründen der Anonymität können die Ergebnisse dieser 5 Lehrkräfte an Kontrollschulen nicht berichtet werden. Sie müssen aus den nachfolgenden Analysen daher ausgeschlossen werden. Die Geschlechterverteilung innerhalb der Gruppe der 25 Lehrkräfte entspricht der für das Lehramt typischen Verteilung: 76 % sind weiblich, 24 % männlich. Wie die nachfolgende Abbildung 4 zeigt, sind die Lehrkräfte hinsichtlich des Alters relativ heterogen. Dies gilt insbesondere für die Lehrkräfte der Trainingsschulen.

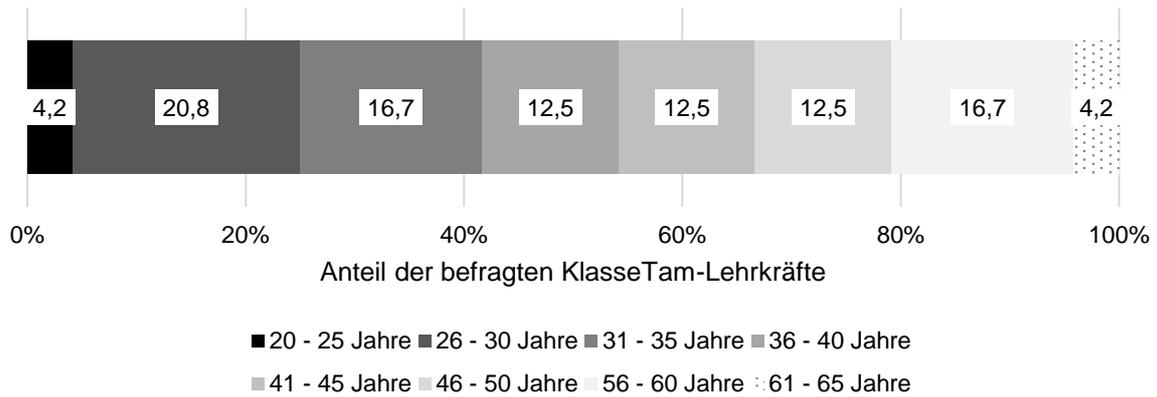


Abbildung 4: Prozentuale Verteilung der *KlasseTeam*-Lehrkräfte nach Altersgruppen (Angaben in %)

Entsprechend der ausgeglichenen Verteilung der Altersklassen ist auch die Verteilung der Jahre an Berufserfahrung als Lehrkraft in der Stichprobe gemischt, wie Abbildung 5 zeigt.

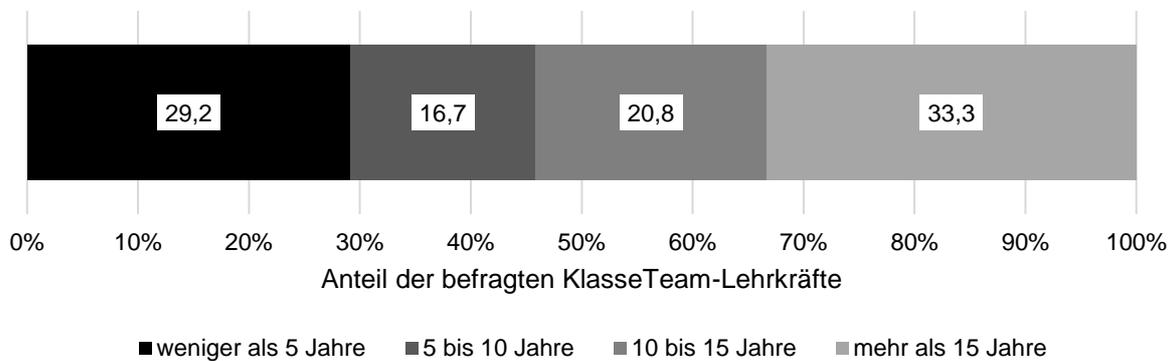


Abbildung 5: Prozentuale Verteilung der *KlasseTeam*-Lehrkräfte nach Jahren der Berufserfahrung (Angaben in %)

Unabhängig von Alter und Berufserfahrung ist auch die Verteilung der Lehrkräfte auf die Schularten relativ ausgeglichen. Von den befragten 25 *KlasseTeam*-Lehrkräften gaben 60 % an das Lehramt an Realschulen studiert zu haben, 40,0 % gaben den Studienabschluss Lehramt an Gymnasien an.

1.2.3 Teilnehmende Eltern

Anders als bei den Lehrkräften beteiligten sich deutlich mehr Elternteile an den Befragungen. Bei der ersten Messung im Oktober 2017 beteiligten sich 1287 Elternteile. An der zweiten Messung nahmen 1063 Elternteile teil und an der dritten Befragung wurden schließlich 908 Elternfragebögen abgegeben.

Analog zum Vorgehen bei der Stichprobe der Lehrkräfte, muss die Stichprobe der Eltern auf diejenigen Befragten reduziert werden, die an allen drei Messungen teilgenommen haben. Bei den Eltern führt dies zu einer Stichprobe von $N = 357$ Elternteilen. Allerdings nahmen nur 24 dieser Elternteile selbst am Training teil, in 333 Fällen nahm weder der/die Befragte noch deren Partner oder Partnerin teil. Zwei Elternteile gaben an, dass der Partner bzw. die Partnerin teilnahm. Diese zwei Personen werden aus den weiteren Analysen ausgeschlossen, da sie durch die nicht kontrollierbare Kommunikation mit dem Partner über die Trainingsinhalte die Daten der Kontrollgruppe verzerren könnten. Final beruht der vorliegende Bericht daher auf einer Stichprobe von $N = 345$ Elternteilen.

Auffallend ist in dieser Stichprobe der hohe Anteil an Müttern mit 91.7 % unter den Teilnehmenden des *FamilienTeam*-Trainings und 87.4 % in der Kontrollgruppe. Im Durchschnitt waren die befragten Elternteile 43.83 Jahre alt (42.22 Jahre in der Kontrollgruppe). Ein Großteil der befragten Elternteile gab an in einer Ehe bzw. dauerhaften Beziehung zu leben (87.5 % in der Evaluationsgruppe, 91.1 % in der Kontrollgruppe). Alleinerziehend waren zum Zeitpunkt 4.2 % der *FamilienTeam*-Teilnehmenden bzw. 5.6 % der Elternteile der Kontrollgruppe. Mit 87.5 % in der Evaluationsgruppe und 93.9 % in der Kontrollgruppe besaß ein Großteil der befragten Elternteile die deutsche Staatsbürgerschaft und gaben an zu Hause Deutsch zu sprechen. Der Bildungsstand der Eltern ist in beiden Gruppen eher hoch, wie folgende Abbildung 6 zeigt.

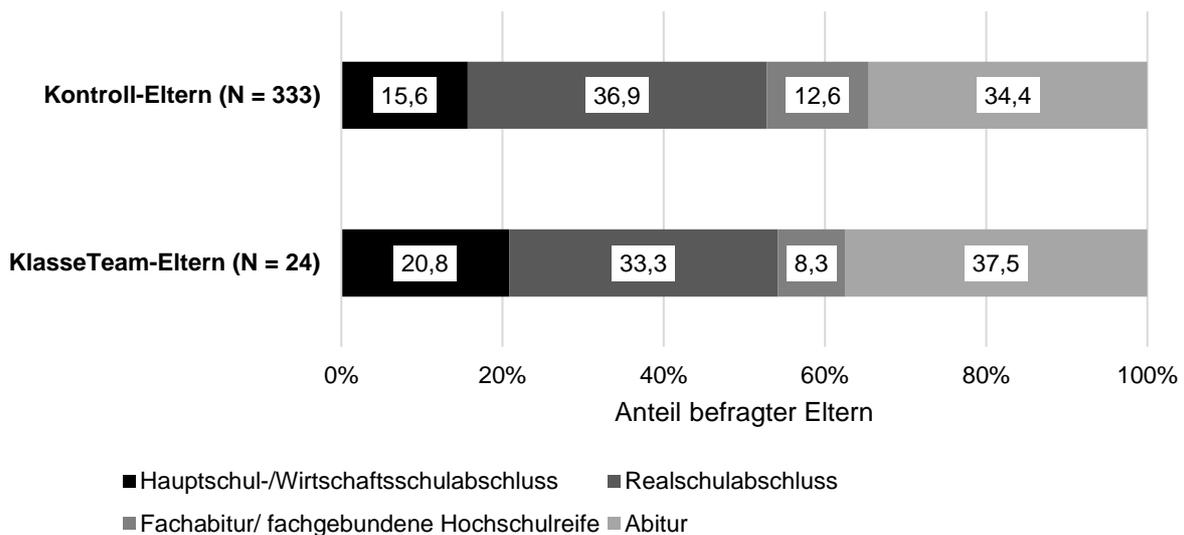


Abbildung 6: Verteilung des höchsten Schulabschlusses der befragten Elternteile in beiden Gruppen (in %)

In Bezug auf den Berufsabschluss zeigt sich hingegen ein weniger breites Spektrum. Mit 41.7 % in der Evaluations- und 49.1 % in der Kontrollgruppe hat knapp die Hälfte der befragten Elternteile eine abgeschlossene Berufsausbildung. Mit einem Anteil von 79.2 % unter den *FamilienTeam*-Teilnehmenden und 89.0% unter den Eltern der Kontrollgruppe war ein Großteil zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig. Über die Hälfte dieser Erwerbstätigen (54.2 % in der Evaluations- und 68.7 % in der Kontrollgruppe) ging dabei einer Teilzeitbeschäftigung nach. Die durchschnittliche Arbeitszeit pro variiert in beiden Gruppen jeweils, wie nachstehende Abbildung 7 veranschaulicht. Insbesondere bei den 24 FamilienTeam-Eltern ist die durchschnittliche Anzahl der Arbeitsstunden pro Woche aber relativ hoch: Knapp 1/3 der Befragten arbeitet 35 Stunden pro Woche oder mehr.

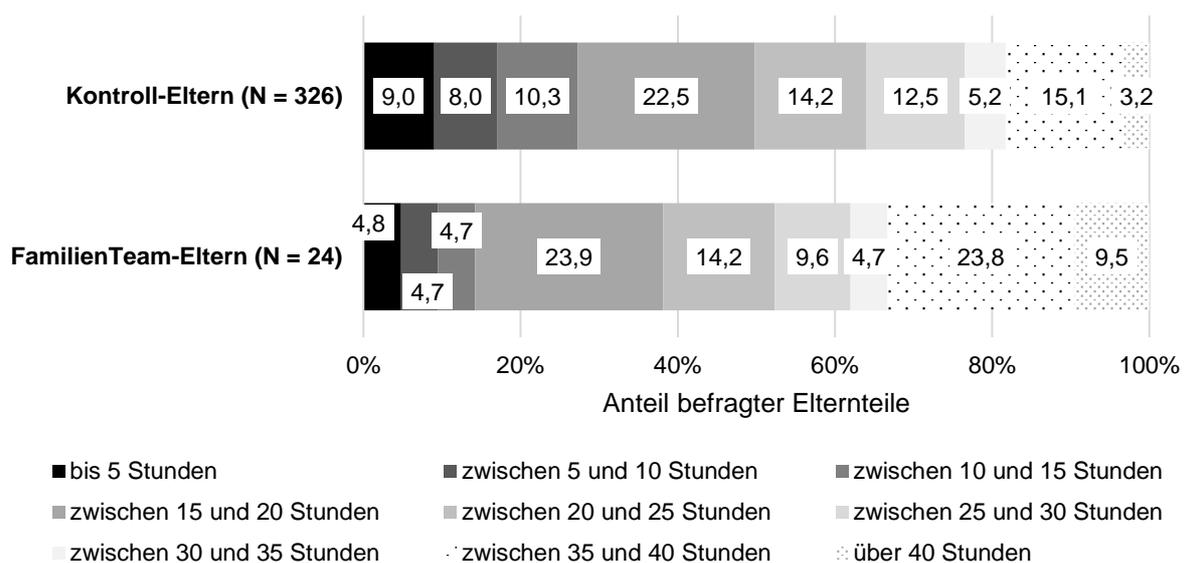


Abbildung 7: Wöchentliche Arbeitszeit der befragten Elternteile in beiden Gruppen (in %)

1.2.4 Teilnehmende Schüler/-innen

Die im Vergleich größte Stichprobe des Projekts konnte bei der Befragung der Schüler/-innen erreicht werden. Bei der ersten Befragung im Oktober 2017 beteiligten sich insgesamt 1309 Schüler/-innen, bei der zweiten Befragung waren es 1385 Schüler/-innen und an der letzten Messung nahmen 1201 Schüler/-innen teil. Die auch hier erforderliche Reduktion der Stichprobe auf diejenigen Kinder, die sich an allen drei Befragungen beteiligten, führt zu einer finalen Stichprobengröße von $N = 803$ Schüler/-innen. Befragt wurden ausschließlich Schüler/-innen, die im Oktober 2017 die fünfte Jahrgangsstufe besuchten. Entsprechend homogen verteilt ist das Alter der Schüler/-innen ($M = 10.19 (.45)$). Für die weiteren Analysen werden die befragten Schüler/-innen in drei Gruppen aufgeteilt: Gruppe 1 (*KlasseTeam*-Schulen) besteht aus $N = 228$ Kindern, an deren Schule ausschließlich *Klas-*

se *Team* Trainings mit Lehrkräften durchgeführt wurden. Gruppe 2 (Schulen mit beiden Trainings) besteht aus $N = 316$ Kindern, an deren Schule sowohl *KlasseTeam* als auch *FamilienTeam*-Trainings durchgeführt wurden. Gruppe 3 (Kontrollschulen) umfasst schließlich $N = 259$ Schüler/-innen an Kontrollschulen ohne Trainings.

Die befragten Schüler/-innen an den Schulen mit *KlasseTeam*-Trainings sind überwiegend weiblich (86.7 %). Dies liegt mitunter daran, dass 64.3 % der befragten Schüler/-innen der *KlasseTeam*-Schulen an monoedukativen Mädchenschulen sind. Darüber hinaus ergibt sich in dieser Gruppe ein Überhang an Gymnasiast/-innen (66.2 %; Anteil Realschüler/-innen bei 33.8 %). Auch in Gruppe 2 (Schulen mit beiden Trainings) sind die Befragten überwiegend Mädchen (82.0 %). Der Anteil an Schüler/-innen monoedukativer Schulen ist etwas geringer (59.8 %) als in Gruppe 1 (*KlasseTeam*-Schulen). Hinsichtlich der Schularten unterscheiden sich die beiden Gruppen jedoch. Anders als in Gruppe 1 ergibt sich in Gruppe 2 ein Überhang an Realschüler/-innen (60.4 %, Anteil Gymnasiast/-innen bei 39.6 %). In der Kontrollgruppe (Schulen ohne Trainings) befinden sich ebenfalls deutlich mehr Mädchen (81.8 %); allerdings ist das Verhältnis zwischen Schüler/-innen an ko- und monoedukativen Schulen relativ ausgeglichen (49.0 % monoedukativ, 51.0 % koedukativ). Ähnlich wie in Gruppe 1 ergibt sich auch in der Kontrollgruppe ein Überhang an Gymnasiast/-innen (58.3 %, Anteil an Realschüler/-innen 41.7 %).

Systematische Unterschiede zwischen den drei Gruppen finden sich somit hinsichtlich der Ko- und Monoedukation sowie der Schulart. Hinsichtlich des Geschlechts und soziodemographischer Merkmale unterscheiden sich die drei Subgruppen jedoch kaum. In allen drei Gruppen haben die meisten Kinder (86.4 % der Gesamtstichprobe) Geschwister. Davon sind etwa gleich viele Kinder das älteste oder jüngste Geschwister, nur ein kleiner Teil davon (13.8 % der Gesamtstichprobe) haben sowohl ältere, als auch jüngere Geschwister. Kennzeichnend ist die geringe Anzahl an Geschwistern ($M = 1.34 (.93)$). Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist ebenfalls gering. Lediglich in 25.8 % der Fälle wurde mind. ein Elternteil nicht in Deutschland geboren. 95.6 % der Kinder geben an, in Deutschland geboren zu sein. Bei einem Großteil der befragten Schüler/-innen waren laut Aussagen der Kinder beide Elternteile erwerbstätig (88.2 % Mütter, 97.8 % Väter).

1.3 Beschreibung bzw. Erklärung der durchgeführten Analysen

In den folgenden Kapiteln werden nun die Ergebnisse der statistischen Analysen zur Beantwortung der Frage nach möglichen Effekten der Trainingsprogramme *KlasseTeam* und *FamilienTeam* vorgestellt. Um die Verständlichkeit dieser Kapitel zu erhöhen, wird deren methodischer Aufbau vorab erklärt.

Zu Beginn des jeweiligen Kapitels wird zunächst immer auf sogenannte deskriptive Ergebnisse hingewiesen. In diesem Zusammenhang wird von Mittelwerten (Abkürzung: *M*) gesprochen. Diese ergeben sich, wenn die Angaben aller an der Befragung teilnehmenden Personen (z.B. Schüler/-innen) eines Aspekts (z.B. lern- und leistungsbezogene Freude) zu einem arithmetischen Mittel zusammengefasst werden. Da die Schüler/-innen, Lehrkräfte und Eltern jeweils auf einer Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft voll und ganz zu“) antworten konnten, kann der Mittelwert jeweils einen Wert zwischen 1 und 5 erreichen. Ergänzend zum Mittelwert wird zudem in Klammern stets die sogenannte *Standardabweichung* angegeben. Diese gibt an, wie stark die Angaben aller Befragten um den Mittelwert streuen. Je höher der Wert der Standardabweichung ist, desto höher ist also die Uneinigkeit der Befragten untereinander. Bei einer fünfstufigen Skala liegt dieser Wert meistens unter 1, weshalb statt beispielsweise *0.50* in den nachfolgenden Kapiteln lediglich *.50* geschrieben wird.

Ergänzend zu den Ergebnissen aus rein deskriptiven Analysen finden sich in den nachfolgenden Kapiteln zusätzlich solche aus Tests auf statistische Signifikanz. Der Begriff *statistische Signifikanz* bedeutet, dass der betreffende Wert überzufällig entstanden ist. Finden sich also beispielsweise statistisch signifikante Unterschiede zwischen Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen, bedeutet dies, dass der Unterschied mit höchster Wahrscheinlichkeit nicht zufällig ist. Von statistischer Signifikanz wird immer dann gesprochen, wenn das Restrisiko eines Zufalls 5 % oder weniger beträgt. In den nachfolgenden Kapiteln ist diese Wahrscheinlichkeit in Klammern jeweils mit *p* angegeben. Die Errechnung des *p*-Werts erfordert die vorherige Errechnung einer Prüfgröße und zweier Freiheitsgrade. Diese Werte sind in den nachfolgenden Kapiteln in der Notation mit *F* angegeben. Die Bedeutung dieser beiden Aspekte ist für das Verständnis der Analysen jedoch zunächst irrelevant und wird daher nicht weiter erklärt.

Die konkreten statistischen Tests, deren Ergebnisse in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich erklärt werden, beruhen auf sogenannten *Kovarianzanalysen* mit und ohne Messwiederholung. Bei den Analysen mit Messwiederholung wird untersucht, ob sich ein Mittelwert über die 3 Befragungszeitpunkte hinweg statistisch signifikant verändert. Im Zuge dieser Analysen wird auch geprüft, ob weitere Aspekte (u.a. Zugehörigkeit zur *KlasseTeam*-

oder Kontrollgruppe) Einfluss auf diese Veränderung haben. Bei den Analysen ohne Messwiederholung wird lediglich ein Messzeitpunkt genauer betrachtet und geprüft, ob sich die Befragten nach Zugehörigkeit zur Trainings- oder Kontrollgruppe im jeweiligen Aspekt statistisch signifikant unterscheiden. Auch bei dieser Variante können weiterführende Aspekte kontrolliert werden. Was dies bedeutet, kann am besten anhand eines Beispiels erklärt werden:

In einer fiktiven Studie eines Forscherteams soll geprüft werden, ob sich zwei Gruppen von Schüler/-innen hinsichtlich der Einschätzung der Unterrichtsqualität unterscheiden. Eine Kovarianzanalyse ergibt ohne Einbezug weiterer individueller oder kontextbezogener Aspekte einen signifikanten Unterschied. Gruppe 2 schätzt die Unterrichtsqualität somit überzufällig schlechter ein als Gruppe 1. Das Forschungsteam geht davon aus, dass die Leistung der Schüler/-innen einen großen Einfluss auf die eingeschätzte Unterrichtsqualität hat. Um auszuschließen, dass der signifikante Gruppenunterschied auf die (möglicherweise unterschiedliche) Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen zurückzuführen ist, beziehen die Forscher/-innen die Ergebnisse eines Leistungstests in die Kovarianzanalyse mit ein. Das Ergebnis bleibt allerdings signifikant und somit geht das Forschungsteam davon aus, dass der Gruppenunterschied unabhängig von der Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen besteht.

Der Einbezug von weiterführenden Aspekten wird in der Fachsprache bzw. in den nachfolgenden Kapiteln *Kontrolle* genannt. Auf das Beispiel bezogen bedeutet dies, dass der Gruppenunterschied auch unter Kontrolle der Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen statistisch signifikant ist. Ergänzend dazu gibt es in der Forschung einen Kennwert, der angibt wie groß der identifizierte Gruppenunterschied ist. Dieser Wert wird in den nachfolgenden Kapiteln mit η^2 angegeben. Je größer η^2 , desto größer ist der Gruppenunterschied (Beller, 2008; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015).

III. Ergebnisse

1. Effekte des *KlasseTeam*-Trainings

1.1 Effekte auf Ebene der Lehrkräfte

Zunächst werden die Ergebnisse des *KlasseTeam*-Trainings auf Ebene der Lehrkräfte genauer dargelegt. Hierfür wurden die Daten aller *KlasseTeam*-Teilnehmenden berücksichtigt, die an allen drei Befragungszeitpunkten teilgenommen haben. Elf der Lehrkräfte unterrichteten an reinen *KlasseTeam*-Schulen, die übrigen 14 Lehrkräfte unterrichteten an Schulen, an denen auch *FamilienTeam*-Trainings mit vereinzelt Eltern durchgeführt wurden. Die Analysen der nachfolgenden Unterkapitel basieren somit auf einer Stichprobe von $N = 25$ Lehrkräften. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und des Fehlens einer Kontrollgruppe werden die nachfolgenden Ergebnisse der Lehrkräfte überwiegend deskriptiv dargestellt. Ergebnisse von Signifikanztests werden nur in Einzelfällen berichtet, da diese aufgrund der Stichprobengröße nur eingeschränkt interpretierbar sind.

1.1.1. Verhalten der Lehrkräfte im Unterrichtskontext

Ein zentrales Ziel des *KlasseTeam*-Trainings ist die Förderung der Beziehungs- und Erziehungskompetenz von Lehrkräften. Entsprechend ist anzunehmen, dass sich das Verhalten der Lehrkräfte im Nachgang des *KlasseTeam*-Trainings positiv verändert. Beispielsweise wäre naheliegend, dass *KlasseTeam*-Lehrkräfte aufgrund der Trainings besser in der Lage sind, die Bedürfnisse der Schüler/-innen wahrzunehmen. In Bezug auf die Fürsorglichkeit der Lehrkräfte bestätigen die Daten der vorliegenden Evaluationsstudie dies jedoch nicht zweifelsfrei. Zwar steigt die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte hierzu unmittelbar nach dem *KlasseTeam*-Training an, in der Follow-Up-Messung sinkt sie jedoch wieder auf nahezu Ausgangsniveau (Prä: $M = 3.22$ (.76), Post: $M = 3.47$ (.66), Follow-Up: $M = 3.25$ (.70)). Um einen Vergleich der Perspektiven zu ermöglichen, wurden auch die Schüler/-innen nach der Fürsorglichkeit ihrer Lehrkräfte gefragt. Abbildung 8 zeigt, dass die Schüler/-innen an Trainingsschulen¹ und Kontrollschulen die Fürsorglichkeit ihrer Lehrkräfte über die drei Messzeitpunkte hinweg ähnlich wie die Lehrkräfte selbst beurteilt haben.

¹ Bei dieser Analyse wurden neben Schüler/-innen an reinen *KlasseTeam*-Schulen auch Schüler/-innen an Schulen mit *KlasseTeam*- und *FamilienTeam*-Training einbezogen, da nicht davon auszugehen ist, dass das *FamilienTeam*-Training vereinzelter Elternteile direkte Auswirkungen auf die Einschätzung der Fürsorglichkeit der Lehrkräfte besitzt.

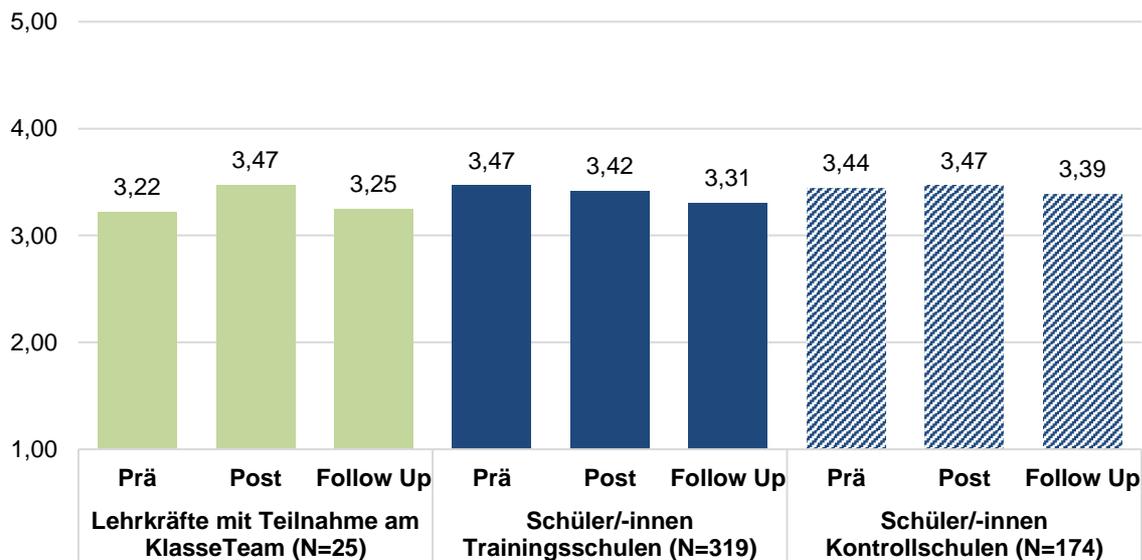


Abbildung 8: Fürsorglichkeit der Lehrkräfte aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen (Mittelwerte)

Aus Abbildung 8 geht in Bezug auf mögliche Effekte des *KlasseTeam*-Trainings der Lehrkräfte allen voran hervor, dass die Fürsorglichkeit der Lehrkräfte aus Sicht der Schüler/-innen sowohl an Trainings- wie auch an Kontrollschulen gleichermaßen eher hoch eingeschätzt wird. In beiden Gruppen findet sich über die drei Befragungszeitpunkte hinweg eine leichte Abnahme der Mittelwerte, die zwar gering, aber dennoch statistisch signifikant ist ($F(2,00;981,64) = 5,58; p = .00; \eta^2 = .01$). Ein Unterschied zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen lässt sich jedoch nicht belegen. Insbesondere bei der Einschätzung der Fürsorglichkeit der Lehrkräfte aus Sicht der Schüler/-innen ist jedoch davon auszugehen, dass Aspekte des Schulalltags (z.B. Einschätzung der Unterrichtsqualität, unterrichtsbezogene Emotionen oder Wohlbefinden) Einfluss nehmen bzw. die Einschätzung der Fürsorglichkeit durch solche Aspekte überstrahlt wird. Die vorliegenden Daten bestätigen derartige Zusammenhänge zwar, aber auch unter Kontrolle der Unterrichtseinschätzung, der Lern- und Leistungsemotionen oder des schulischen Wohlbefindens findet sich kein signifikanter Gruppenunterschied zwischen den Angaben der Schüler/-innen an Trainings- bzw. Kontrollschulen. Auch weiterführende Analysen, die den Unterschied zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Schüler/-innen genauer betrachten, ergeben keine Hinweise auf mögliche Effekte des *KlasseTeam*-Trainings der Lehrkräfte auf die Einschätzung der Fürsorglichkeit der Lehrer/-innen aus Sicht der Schüler/-innen.

Darüber hinaus sind gemäß den Zielen der Trainings (vgl. Kapitel I 2.1) weitere Effekte auf die soziale Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen anzunehmen. Beispielsweise ist davon auszugehen, dass sich das unterstützende Lernklima im Unterricht durch

die Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam*-Training verbessert. Das Ausmaß des unterstützenden Klimas im Unterricht schätzen die befragten *KlasseTeam*-Lehrkräfte im Verlauf tatsächlich auch besser ein (Prä: $M = 4.37 (.33)$, Post: $M = 4.45 (.30)$, Follow-Up: $M = 4.39 (.54)$). Um auch hier wieder die Perspektiven vergleichen zu können, wurden ergänzend die Schüler/-innen um ihre Einschätzung zum schüler/-innenorientierten Sozialklima gebeten. Anders als bei den Lehrkräften sinken die Werte hierzu im Verlauf der Evaluationsstudie allerdings signifikant ($F(2.00;1044.84) = 37.18$; $p = .00$; $\eta^2 = .07$). Folgende Abbildung 9 stellt die Einschätzungen der befragten Schüler/-innen und Lehrkräfte im Verlauf der Befragungen graphisch dar.

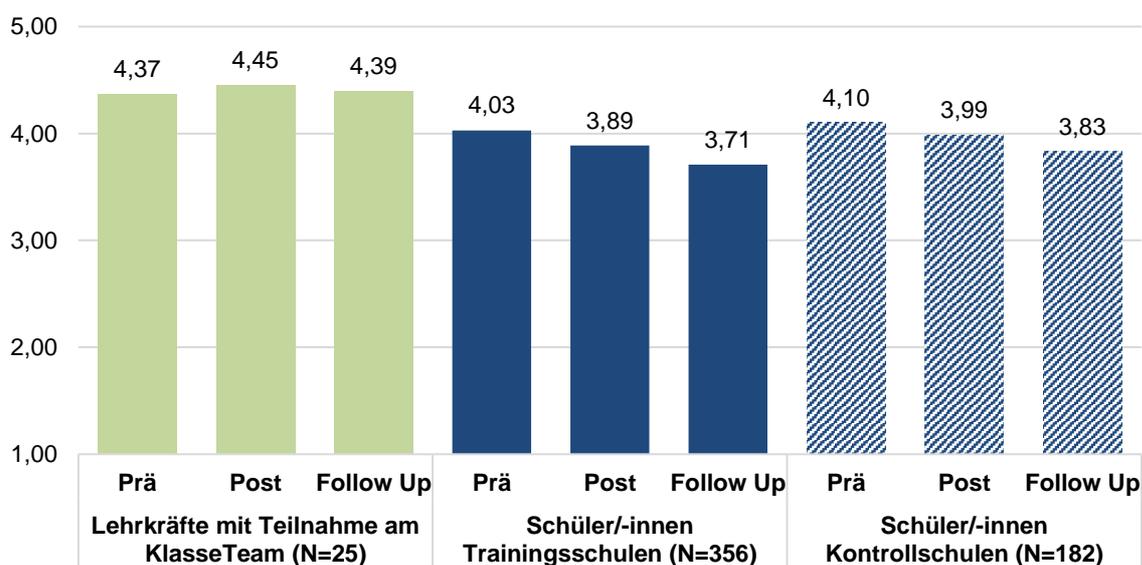


Abbildung 9: Schüler/-innenorientiertes Sozialklima aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen (Mittelwerte)

Wie obenstehendes Diagramm bereits vermuten lässt, ist die Abnahme des schüler/-innenorientierten Sozialklimas aus Sicht der Schüler/-innen unabhängig von der Zugehörigkeit eines Schülers oder einer Schülerin zu einer Kontroll- oder Trainingsschule. Dies bestätigen weitere statistische Tests, da sich auch unter Kontrolle weiterer Aspekte (z.B. bilanzierte Unterrichtsqualität, positive Einstellung gegenüber Schule oder Geschlecht des Schülers/der Schülerin) keine signifikanten Unterschiede beim Vergleich der Aussagen der Schüler/-innen nach Gruppe zeigen.

Ein weiterer Aspekt, der sich auf die soziale Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen bezieht, ist die Klassenführung. Die Selbsteinschätzung der *KlasseTeam*-Lehrkräfte zeigt diesbezüglich eine weitgehende Konstanz über die Befragungszeitpunkte hinweg (vgl. Abb. 10). In der Prä-Messung schätzen die *KlasseTeam*-Lehrkräfte ihre Klassenführung relativ hoch ein ($M = 4.16 (.50)$). Kurz nach Stattfinden der Trainings sinkt dieser Wert dann zunächst minimal (Post: $M = 4.14 (.45)$) und steigt im Anschluss wieder knapp über das

Ausgangsniveau an (Follow-Up: $M = 4.20 (.43)$). Bei der Einschätzung der Klassenführung der Lehrkräfte aus Sicht der Schüler/-innen zeigt sich allerdings ein Abwärtstrend, der statistisch signifikant ist ($F(2.00;1093.37) = 42.08; p = .00; \eta^2 = .07$), jedoch unabhängig von der Tatsache, ob ein Schüler oder eine Schülerin eine Kontroll- oder Trainingsschule besucht. Auch weiterführende Analysen unter Einbezug von Aspekten, die einen Einfluss auf die Einschätzung der Klassenführung haben (v.a. schüler/-innenorientiertes Sozialklima und Unterrichtsfreude), zeigen keinen systematischen Unterschied zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen an Kontroll- bzw. Trainingsschulen.

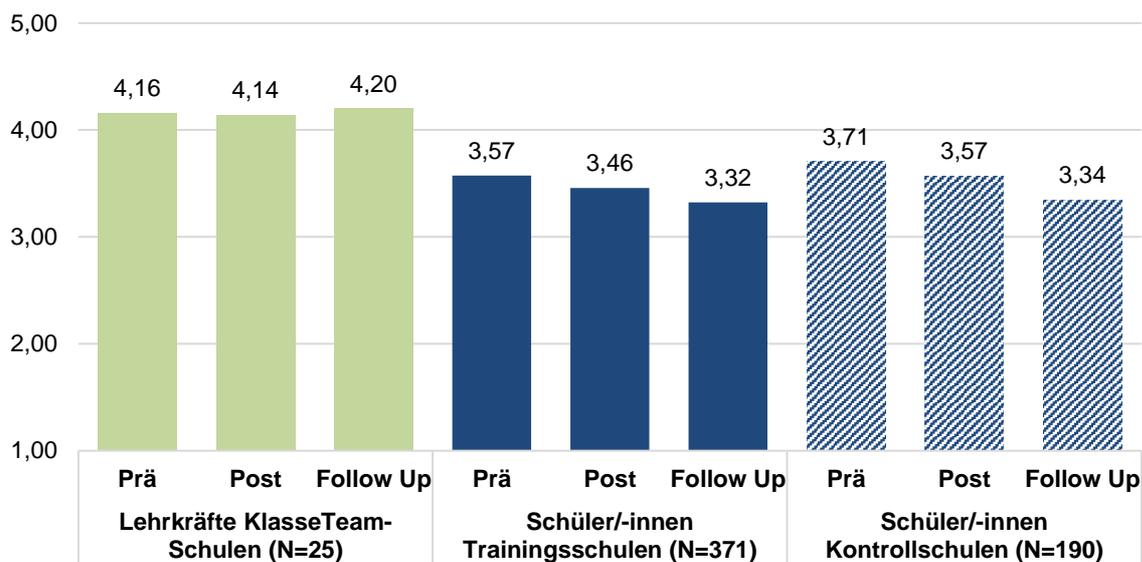


Abbildung 10: Klassenführung aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen (Mittelwerte)

Bisher wurde geprüft, ob sich Hinweise dafür finden, dass das *KlasseTeam*-Training positive Wirkungen auf die direkte Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen besitzt. Unter der Annahme, dass Lehrkräfte im Nachgang des *KlasseTeam*-Trainings ihr professionelles Handeln im Unterricht modifizieren, ist aber nicht nur davon auszugehen, dass die Schüler/-innen den Unterricht nach Stattfinden des Trainings in Bezug auf die direkte Interaktion mit den Lehrkräften anders einschätzen, sondern auch, dass sie den Unterricht insgesamt anders wahrnehmen. Um dieser Frage nachgehen zu können, wurden neben dem schüler/-innenorientierten Sozialklima und der Klassenführung weitere Dimensionen von Unterrichtseinschätzungen (Klarheit und Struktur, Aktivierung und Bilanz) im Fragebogen erfasst.

Deskriptiv lässt sich zunächst einmal feststellen, dass das Niveau der wahrgenommenen Unterrichtsqualität hinsichtlich der Klarheit und Struktur, der Aktivierung und der Bilanzierung aus Sicht der Schüler/-innen prinzipiell eher hoch ist. Die folgende Abbildung 11 stellt

graphisch dar, wie die befragten *KlasseTeam*-Lehrkräfte und die Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen die Klarheit und Struktur im Unterricht im Verlauf der Befragungen einschätzen.

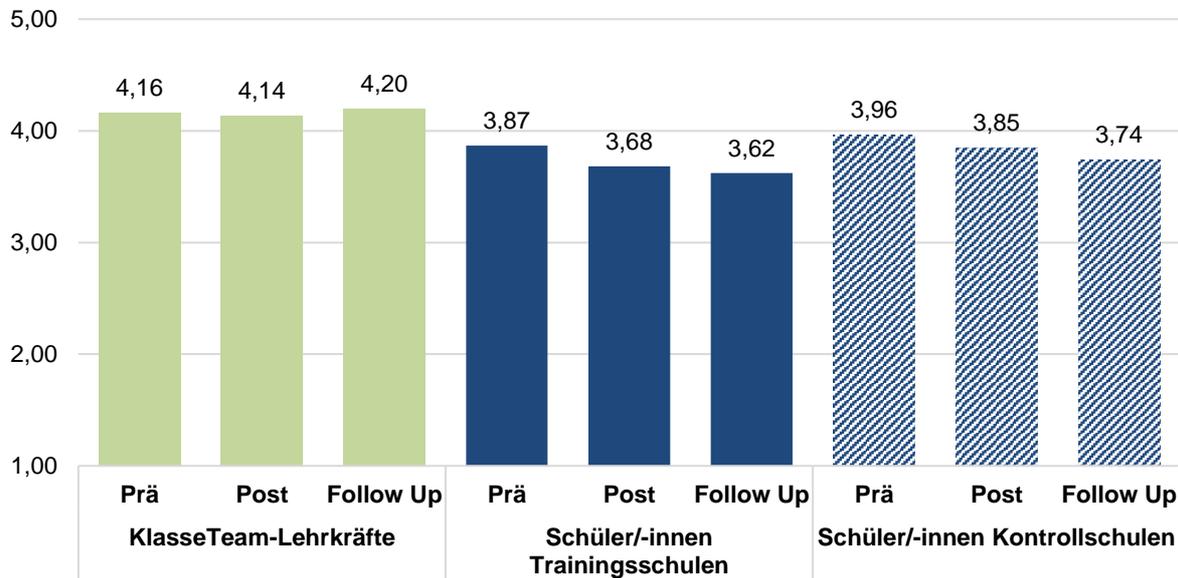


Abbildung 11: Klarheit und Struktur im Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen (Mittelwerte)

Beim Betrachten der Abbildung wird deutlich, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte geringfügig über denen der Schüler/-innen liegen. Bei den Schüler/-innen sinkt die Einschätzung im Verlauf der Zeit, während die Angaben der Lehrkräfte über die Messzeitpunkte weitgehend stagnieren. Beim Vergleich der Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen zeigt sich, dass die Angaben der Schüler/-innen an Trainingsschulen stärker absinken als bei den Schüler/-innen an Kontrollschulen, wobei dieser Unterschied jedoch nicht statistisch signifikant ist. Insgesamt liegen die Angaben der Schüler/-innen an Kontrollschulen etwas über den der Schüler/-innen an Trainingsschulen. Abschließend lässt sich somit feststellen, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler/-innen an Trainings- wie an Kontrollschulen den Unterricht als klar und gut strukturiert wahrnehmen, wobei die Einschätzungen der Schüler/-innen in beiden Schulgruppen mit der Zeit etwas zurückgehen und keine belastbaren Aussagen zu unterschiedlichen Einschätzungen an Trainings- und Kontrollschulen möglich sind.

Eine weitere Dimension zur Beurteilung der Unterrichtsqualität ist das Ausmaß der Aktivierung im Unterricht. Nachfolgende Abbildung 12 zeigt graphisch auf, wie die befragten *KlasseTeam*-Lehrkräfte und Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen diesen Aspekt im Verlauf der Befragungen einschätzen.

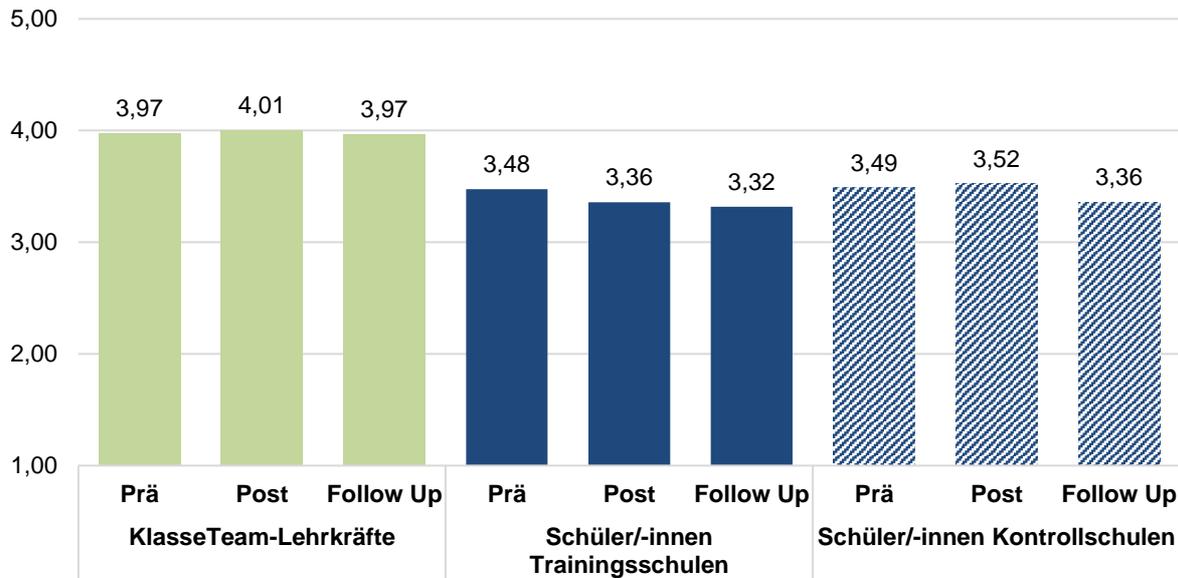


Abbildung 12: Aktivierung aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen (Mittelwerte)

Im Vergleich zur Dimension Klarheit und Struktur weichen bei der Aktivierung die Angaben der Schüler/-innen und Lehrkräfte deutlicher voneinander ab. Bei Betrachtung der Einschätzung aus Sicht der Schüler/-innen fällt auf, dass der Mittelwert der Schüler/-innen an Kontrollschulen von Prä zu Post zunächst minimal steigt² und dann wieder sinkt, während er bei den Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen sowohl von Prä zu Post, als auch von Post zu Follow-Up fällt. Eine statistisch signifikant unterschiedliche Entwicklung der eingeschätzten Aktivierung aus Sicht der Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen lässt sich allerdings nicht belegen. Auch der Einbezug weiterführender Aspekte (Geschlecht und Leistung der Schüler/-innen) sind keine Hinweise auf mögliche Effekte des *KlasseTeam*-Trainings nachweisbar.

Abschließend wurden die Schüler/-innen bei ihrer Einschätzung des Unterrichts um eine Bilanzierung gebeten. Konkret sollten die Schüler/-innen hier einschätzen, ob sie im Unterricht prinzipiell etwas lernen, ihn interessant finden und sich wohl fühlen. Wie sich diese globale Bilanz aus Sicht der Schüler/-innen und ergänzend auch aus Sicht der Lehrkräfte selbst über die Befragungen entwickelt, zeigt folgende Abbildung 13.

² Ein sogenannter T-Test zeigt jedoch, dass diese Zunahme statistisch nicht signifikant ist. Daher wird diese Zunahme im weiteren Verlauf nicht weiter interpretiert bzw. diskutiert.

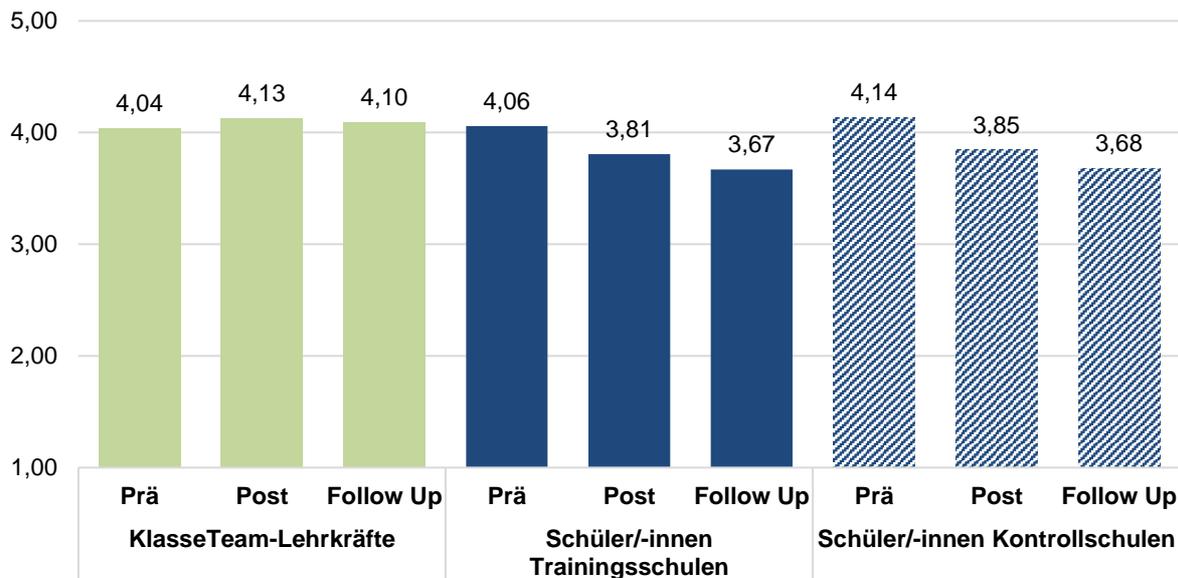


Abbildung 13: Bilanz der Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen (Mittelwerte)

Beim Betrachten des Diagramms fällt auf, dass die bilanzierte Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler/-innen zum Prä-Messzeitpunkt nahezu übereinstimmen. Im weiteren Verlauf sinken die Angaben der Schüler/-innen in beiden Schulgruppen jedoch, während die Angaben der Lehrkräfte sogar minimal steigen. Wie schon bei den übrigen Dimensionen der Unterrichtseinschätzungen liegen die Werte der Schüler/-innen an Kontrollschulen auch hier etwas höher als bei den Schüler/-innen an Trainingsschulen, wobei der Unterschied in diesem Fall nur marginal ist. Beim reinen Vergleich der Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen können demnach keine Hinweise auf Effekte des *KlasseTeam*-Trainings nachgewiesen werden. Bei der Einschätzung der Unterrichtsqualität ist jedoch von einem Zusammenhang mit der individuellen Leistung der Kinder auszugehen. Zwar zeigten sich bei den bisher betrachteten Dimensionen der Unterrichtseinschätzung unter Einbezug der Leistung der Schüler/-innen keine neuen Ergebnisse. Bei der Betrachtung der Bilanz verhält sich jedoch anders, wenn Kontrastgruppen nach Leistung verglichen werden. Die Kontrastgruppen für die folgenden Analysen bestehen aus zwei Leistungsgruppen. Gruppe 1 umfasst Schüler/-innen, die sowohl im Deutshtest, als auch im Mathematiktest der Prä-Messung mit ihrer Leistung im unteren Drittel liegen ($N = 100$ Schüler/-innen). Gruppe 2 besteht aus Schüler/-innen, die sowohl im Deutsch-, als auch im Mathematiktest mit ihrer Leistung zum leistungsstärksten Drittel der Stichprobe zählen ($N = 68$ Schüler/-innen). Um möglichst kontrastreiche Gruppen zu vergleichen, werden die Schüler/-innen, die im mittleren Drittel liegen, aus der folgenden Analyse ausgeschlossen. Verglichen werden somit die leistungsstärksten 33.33 % mit den leistungsschwächsten 33.33 % der Schüler/-innen, und zwar jeweils an Trainings- und Kontrollschulen. Wie die

bilanzierte Unterrichtsqualität in diesen vier Gruppen im Verlauf der Befragungen eingeschätzt wird, zeigt nachfolgende Abbildung 14.

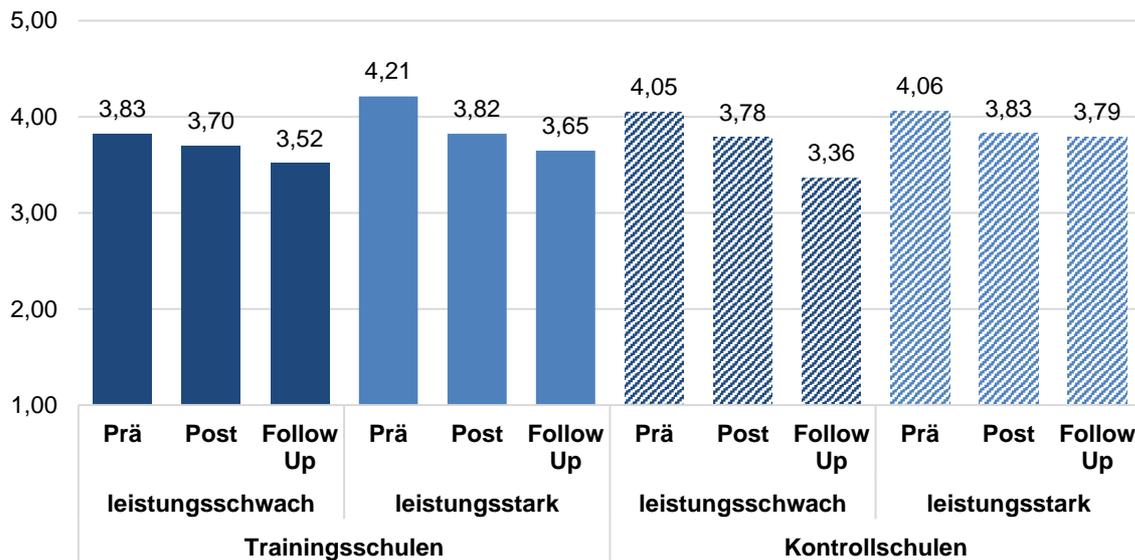


Abbildung 14: Bilanz der Unterrichtsqualität aus Sicht der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen (Mittelwerte)

Das Diagramm zeigt, dass die Angaben der Schüler/-innen an Kontrollschulen und auch die Angaben der leistungsstärkeren Schüler/-innen an Trainingsschulen im Verlauf erkennbar abnehmen. Deutlich weniger stark ist die Abnahme hingegen bei den leistungsschwächeren Schüler/-innen der Trainingsschulen. Entsprechend ist der Interaktionseffekt von Leistungs- und Schulgruppe im Verlauf der Befragungen statistisch signifikant ($F(2,00;357,84) = 3,32; p = .04; \eta^2 = .02$). Das bedeutet, dass die unterschiedlichen Senkraten in den vier betrachteten Gruppen im Verlauf der Zeit überzufällig sind. Was dazu geführt hat, dass die bilanzierte Unterrichtsqualität bei den leistungsschwächeren Schüler/-innen an Trainingsschulen weniger stark abnimmt als bei den Schüler/-innen an Kontrollschulen, kann diese Analyse jedoch nicht klären.

1.1.2. Selbstwirksamkeit und Selbstregulation der Lehrkräfte

Wie die bisherigen Analysen zeigen, lässt sich also direkt keine Veränderung des Verhaltens der Lehrkräfte im Unterricht belegen, die Rückschlüsse auf Effekte des Trainings zulassen. Dennoch ist eine Wirkung des *KlasseTeam*-Trainings auf Lehrkräfte nicht ausgeschlossen, da sich Effekte nicht nur im Verhalten, sondern auch in den selbstbezogenen Kognitionen und in affektiven Aspekten niederschlagen können. Es wäre beispielsweise zu erwarten, dass Lehrkräfte durch das gezielte Trainieren praxisnaher Alltagssituationen ihre Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf professionelles Handeln im Unterricht höher

einschätzen, bei konkreter Frage nach ihrem Verhalten im Unterricht aber von keinen deutlichen Veränderungen berichten. In Bezug auf die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte lässt sich im Verlauf der Befragungen eine geringfügige Zunahme verzeichnen (Prä: $M = 3.87 (.28)$, Post: $M = 3.91 (.29)$, Follow-Up: $M = 3.94 (.31)$). Ebenfalls gestiegen nach dem Training sind die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Förderung motivierten Lernens (Prä: $M = 3.78 (.37)$, Post: $M = 3.90 (.38)$). In der Follow-Up-Messung sinkt dieser Wert jedoch wieder nahezu auf das Ausgangsniveau (Follow-Up: $M = 3.83 (.45)$). Deutlich ist auch die Zunahme nach Stattfinden des Trainings bei den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Förderung kompetenten Sozialverhaltens der Schüler/-innen (Prä: $M = 3.65 (.43)$, Post: $M = 3.97 (.51)$, Follow-Up: $M = 3.77 (.47)$). Auffallend ist an dieser Stelle, dass diese Veränderung trotz der geringen Stichprobengröße von $N = 25$ Lehrkräften statistisch signifikant ist ($F(2;41.96) = 5.62$; $p = .01$; $\eta^2 = .19$). Weiterführende Tests zeigen, dass dabei aber lediglich die Zunahme von Prä- zu Post-Messung signifikant ist. Die Abnahme von Post- zu Follow-Up-Messung ist nicht statistisch signifikant. Insgesamt lässt sich somit eine positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen der *KlasseTeam*-Lehrkräfte im Verlauf der Evaluation beschreiben. Aufgrund des Fehlens einer Kontrollgruppe kann diese Zunahme allerdings nicht auf Effekte des Trainings zurückgeführt werden. Eine Diskussion und Interpretation dieser Ergebnisse findet sich an späterer Stelle in diesem Bericht (Kapitel III 1.4). Um Aussagen über mögliche Effekte hinsichtlich der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen der *KlasseTeam*-Lehrkräfte treffen zu können, werden derzeit (November/Dezember 2019) noch einige Lehrkräfte an Vergleichsschulen befragt, die nachträglich akquiriert wurden.

Neben möglichen Effekten auf die Fähigkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte, sind auch positive Effekte des Trainings auf die Selbstregulation der Lehrkräfte anzunehmen. Um dies zu prüfen, wurden die Lehrkräfte im Rahmen der Befragung nach ihrer Distanzierungsfähigkeit vom Beruf als Lehrkraft, ihrer Resignationstendenz, dem Ausmaß ihrer optimistischen bzw. offensiven Problembewältigung im Schulalltag, ihrer inneren Ruhe bzw. Ausgeglichenheit sowie zu ihrem subjektiven Erfolgserleben im Beruf befragt. Nachstehende Tabelle (Tab. 5) zeigt die Angaben der *KlasseTeam*-Lehrkräfte im Verlauf der Befragungen.

Tabelle 5: Mittelwerte der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehrkräften

Erfolgserleben			Offensive Problembewältigung			Innere Ruhe			Beruflicher Ehrgeiz		
Prä	Post	Follow-Up	Prä	Post	Follow-Up	Prä	Post	Follow-Up	Prä	Post	Follow-Up
23.40 (4.69)	23.80 (4.94)	24.12 (4.23)	22.32 (2.82)	21.76 (3.09)	22.12 (2.89)	21.20 (4.18)	22.00 (4.21)	22.44 (4.09)	17.04 (4.77)	18.16 (5.52)	17.80 (5.72)
Verausgabungsbereitschaft			Distanzierungsfähigkeit			Subjektive Bedeutsamkeit			Resignationstendenz		
Prä	Post	Follow-Up	Prä	Post	Follow-Up	Prä	Post	Follow-Up	Prä	Post	Follow-Up
18.72 (6.28)	19.44 (6.11)	18.68 (5.92)	16.44 (5.90)	17.36 (5.57)	16.96 (5.13)	14.56 (4.92)	14.88 (5.57)	13.40 (4.40)	14.08 (4.32)	14.48 (3.91)	13.56 (13.56)

Anmerkungen: N = 25 Lehrkräfte mit Teilnahme am *KlasseTeam*. Mittelwerte. Standardabweichungen in Klammern. Berichtete Werte sind Summenwerte der Items, Maximum liegt bei jeweils bei 30, Minimum bei 6.

Aus Tabelle 5 ist zunächst ersichtlich, dass das Erfolgserleben der Lehrkräfte, das Ausmaß einer optimistischen bzw. offensiven Problembewältigung sowie die innere Ruhe insgesamt eher hoch ausgeprägt sind. Mäßig bis eher höher werden der berufliche Ehrgeiz sowie die Verausgabungsbereitschaft eingeschätzt. Mittelmäßig stark sind die Angaben der *KlasseTeam*-Lehrkräfte zur Distanzierungsfähigkeit, der subjektiven Bedeutsamkeit sowie der Resignationstendenz. Demnach gehen die befragten Lehrkräfte ziemlich ambitioniert und recht optimistisch in den Schulalltag. Sie erleben sich als ziemlich erfolgreich und resignieren nur manchmal. Allerdings gelingt es den Lehrkräften nach eigenen Angaben nicht immer, nach der Arbeit abzuschalten. Die Arbeit in der Schule hat eine subjektiv nicht sehr hohe Bedeutung für die Lehrkräfte. Entsprechend zeigen die Lehrkräfte zwar Engagement, geben aber keine allzu hohe Verausgabungsbereitschaft an. Im zeitlichen Verlauf ergibt sich beim Erfolgserleben und der inneren Ruhe der befragten *KlasseTeam*-Lehrkräfte eine leichte Zunahme. Der berufliche Ehrgeiz, die Verausgabungsbereitschaft, die Distanzierungsfähigkeit sowie die subjektive Bedeutsamkeit und die Resignationstendenz steigen zunächst minimal und sinken danach wieder ab. Insgesamt sind die Veränderungen jedoch marginal. Da allerdings zum Zeitpunkt der Berichtslegung keine Vergleichsgruppe an Lehrkräften vorliegt, sind diese Ergebnisse rein deskriptiv und lassen keinerlei Rückschlüsse auf mögliche Effekte des Trainings zu.

1.2 Effekte auf Ebene der Schüler/-innen

Bisher wurde der Frage nachgegangen, inwiefern das *KlasseTeam*-Training positive Effekte auf das Verhalten und die selbstbezogenen Kognitionen von Lehrkräften im Unter-

richtskontext besitzt. Zwar sind insbesondere bei den Fähigkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte positive Entwicklungen zu beobachten. Mangels einer Vergleichsgruppe und der insgesamt recht geringen Stichprobengröße sind diese Ergebnisse jedoch kein Beweis für diesbezügliche Effekte des *KlasseTeam*-Trainings. Dennoch sind Effekte des Trainings auf das unterrichtsbezogene Verhalten und Erleben von Lehrkräften nicht auszuschließen. Eng in Verbindung mit der Annahme, dass das *KlasseTeam* Lehrkräfte professionalisiert, steht die Annahme, dass sich auch auf Ebene der Schüler/-innen positive Entwicklungen im Nachgang des Trainings finden. Die nachfolgenden Unterkapitel gehen dieser Frage nach und stellen das Erleben von Schüler/-innen an reinen *KlasseTeam*- und Kontrollschulen ohne Trainings vergleichend gegenüber.

1.2.1 Lern- und Leistungsemotionen

Schüler/-innen erleben im Unterricht verschiedene Emotionen in Bezug auf Lernen und Leistung. Diese Emotionen können entweder positiv (Freude, Stolz) oder negativ (Ärger, Angst, Langeweile oder Hoffnungslosigkeit) sein. Wenn sich das *KlasseTeam*-Training positiv auf das Handeln und Verhalten von Lehrkräften im Unterrichtskontext auswirkt, ist anzunehmen, dass sich infolgedessen auch Effekte auf die Lern- und Leistungsemotionen der Schüler/-innen im Unterricht ergeben. Um mögliche Effekte des *KlasseTeam*-Trainings auf die Lern- und Leistungsemotionen der Schüler/-innen nachweisen zu können, müssen die Ergebnisse der Schüler/-innen an reinen *KlasseTeam*-Schulen (ohne *FamilienTeam*-Trainings) mit den Ergebnissen der Schüler/-innen an Kontrollschulen (also an Schulen, an denen weder die Lehrkräfte am *KlasseTeam*-Training, noch die Eltern der Schüler/-innen am *FamilienTeam*-Training teilgenommen haben) verglichen werden. Deskriptiv zeigt sich hinsichtlich der Emotionen der *KlasseTeam*- und Kontrollschüler/-innen zunächst ein positives Bild, da positive Emotionen überwiegend hoch und negative Emotionen überwiegend niedrig ausgeprägt sind (vgl. Tab. 6):

Tabelle 6: Deskriptive Statistik der Lern- und Leistungsemotionen der Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen

Lernemotion	Prä	Prä	Post	Post	Follow-Up	Follow-Up
	KTeam	Kontrolle	KTeam	Kontrolle	KTeam	Kontrolle
Freude	3.44 (.57)	3.54 (.61)	3.27 (.56)	3.30 (.58)	3.11 (.59)	3.14 (.52)
Stolz	3.57 (.76)	3.55 (.82)	3.47 (.79)	3.55 (.86)	3.43 (.79)	3.37 (.90)
Ärger	2.04 (.77)	1.90 (.71)	2.03 (.78)	1.98 (.74)	2.17 (.76)	2.09 (.76)
Angst	2.15 (.71)	2.04 (.69)	2.19 (.76)	2.09 (.73)	2.35 (.80)	2.19 (.79)
Langeweile	1.81 (.82)	1.68 (.73)	1.84 (.82)	1.83 (.78)	2.10 (.92)	2.05 (.90)
Hoffnungslosigkeit	1.67 (.66)	1.74 (.77)	1.81 (.81)	1.77 (.82)	1.97 (.89)	1.96 (.96)

Anmerkungen: Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern. Skala jeweils von 1 bis 5. KTeam: Gruppe der Schüler/-innen an Schulen mit *KlasseTeam* Trainings (ohne *FamilienTeam* Trainings). Kontrolle: Gruppe der Schüler/-innen an Schulen ohne Trainings (Kontrollgruppe).

Insgesamt ergibt sich zwar, wie soeben erwähnt, zum ersten Messzeitpunkt für beide Gruppen ein recht positives Bild. Im zeitlichen Verlauf fällt jedoch auf, dass die positiven Lern- und Leistungsemotionen (v.a. Freude) ab- und die negativen Emotionen (v.a. Angst und Hoffnungslosigkeit) zunehmen. Diese Zu- bzw. Abnahmen (in der Fachsprache „Haupteffekte“ genannt) sind bei allen Emotionen statistisch signifikant. Die individuelle Veränderung ist allerdings in allen Fällen unabhängig von der Tatsache, ob ein Schüler oder eine Schülerin eine *KlasseTeam*- oder Kontrollschule besucht. Somit ist zunächst kein systematischer Gruppenunterschied erkennbar, der Rückschlüsse auf Effekte des *KlasseTeam*-Trainings zulässt.

Theoretisch ist jedoch davon auszugehen, dass die Lern- und Leistungsemotionen der Schüler/-innen durch verschiedene individuelle und kontextuelle Aspekte beeinflusst werden. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang beispielsweise die Schulart der besuchten Schule eines Kindes. Im vorliegenden Datensatz korrelieren alle Emotionen der Prä-Messung signifikant mit der Schulart (Korrelationen nach Spearman: $.13 \leq |r| \leq .25$). Insbesondere bei der Emotion Freude ist der Zusammenhang mit $r = .25$ vergleichsweise deutlich ausgeprägt. Entsprechend zeigt sich in weiteren Analysen ein signifikanter Effekt der Schulart auf die Veränderung der Freude über die drei Messzeitpunkte hinweg: In den teilnehmenden Gymnasien ist die Freude der Schüler/-innen prinzipiell höher als in den teilnehmenden Realschulen. Bei den Schüler/-innen der Kontrollschulen wird der Unterschied zwischen Realschüler/-innen und Gymnasiast/-innen im Verlauf zwar kleiner, er bleibt jedoch statistisch signifikant (Prä: $T(256) = -5.36$; $p = .00$; Post: $T(203) = -2.22$; $p = .03$; Follow-Up: $T(256) = -1.88$; $p = .05$). Anders verhält sich dies bei den Schüler/-innen der *KlasseTeam*-Schulen. Während in der Prä-Messung analog zur Kontrollgruppe ein Unterschied nach Schulart erkennbar ist ($T(125.96) = -1.94$; $p = .05$), verliert sich dieser nach Stattfinden des *KlasseTeam*-Trainings (Post: $T(195) = .36$; $p = .72$; Follow-Up: $T(223) = .16$; $p = .88$). Dies spricht auf den ersten Blick für eine Wirkung des *KlasseTeam*-

Trainings auf die Freude der Schüler/-innen an Realschulen, da die Schüler/-innen der *KlasseTeam*-Realschulen im Verlauf näher an den Wert der Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Gymnasien heranrücken. Allerdings ist die Freude der Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Realschulen zu keinem Messzeitpunkt signifikant höher als an Kontrollrealschulen. Eine besondere Wirkung des Trainings an *KlasseTeam*-Realschulen lässt sich daher nicht erkennen.

Aus theoretischer Sicht ist ferner die Leistung bedeutsam für die Ausprägung der lern- und leistungsbezogenen Freude (Götz et al., 2004; Pekrun et al., 2004). Tatsächlich bestätigen die vorliegenden Daten einen statistisch signifikanten, wenn auch nicht allzu starken ($.09 \leq r \leq .17$), Zusammenhang zwischen den Ergebnissen in den Kompetenztests und der Häufigkeit der lern- und leistungsbezogenen Freude der Schüler/-innen. Leistungsstärkere Schüler/-innen erleben also häufiger Freude als leistungsschwächere Schüler/-innen. Entsprechend ist zu erwarten, dass beispielsweise das im *KlasseTeam* enthaltene Emotionscoaching der Lehrkräfte insbesondere auf die (geringere) Freude leistungsschwächeren Schüler/-innen Effekte besitzt.

Um diese Annahme zu prüfen, wurden die Schüler/-innen der *KlasseTeam*- und Kontrollschulen analog zu dem Vorgehen in Kapitel III 1.1.1 in zwei Leistungsgruppen unterteilt. Gruppe 1 umfasst Schüler/-innen, die sowohl im Deutschttest, als auch im Mathematiktest der Prä-Messung mit ihrer Leistung im unteren Drittel liegen ($N = 100$ Schüler/-innen). Gruppe 2 besteht aus Schüler/-innen, die sowohl im Deutsch-, als auch im Mathematiktest mit ihrer Leistung zum leistungsstärksten Drittel der Stichprobe zählen ($N = 68$ Schüler/-innen). Um möglichst kontrastreiche Gruppen zu vergleichen, werden die Schüler/-innen, die im mittleren Drittel liegen, aus der folgenden Analyse ausgeschlossen. Verglichen werden somit die leistungsstärksten 33.33 % mit den leistungsschwächsten 33.33 % der Schüler/-innen. Unter der Annahme, dass die Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam* einen Effekt auf die lern- und leistungsbezogene Freude der Schüler/-innen besitzt, müssten sich die Werte der Schüler/-innen zur Post-Messung unter Kontrolle des Freude-Werts der Prä-Messung nach Leistungs- und zugleich *KlasseTeam*- bzw. Kontrollgruppe signifikant unterscheiden. Eine Kovarianzanalyse zeigt auch den erwarteten signifikanten Interaktionseffekt der Zugehörigkeit zur Leistungs- und der Evaluations-/ bzw. Kontrollgruppe auf die Freude der Schüler/-innen kurz nach Stattfinden des *KlasseTeam*-Trainings³. Anders ausgedrückt, ist der Unterschied bezogen auf die Freude der Schüler/-innen zur Post-Messung zwischen Evaluations- und Kontrollgruppe also abhängig von der Tatsache ist, ob ein Schüler oder

³ Die Ausprägung der Freude in der Prä-Messung wurde hier kontrolliert.

eine Schülerin Teil der leistungsschwächeren oder leistungsstärkeren Gruppe ist. Abbildung 15 zeigt diesen Unterschied graphisch auf.

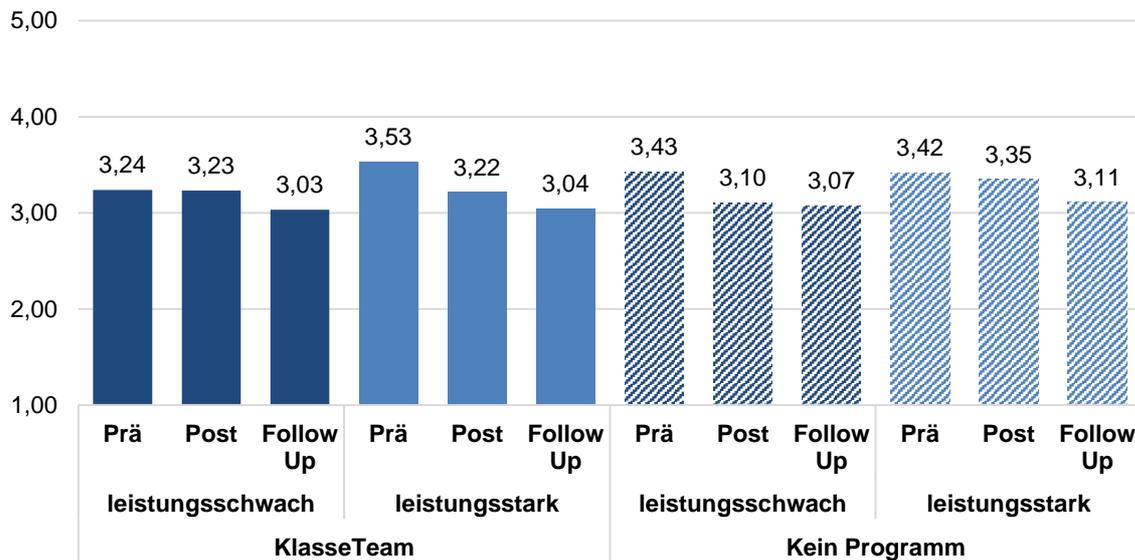


Abbildung 15: Lern- und leistungsbezogene Freude der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen (Mittelwerte)

Wie schon zu Beginn des Kapitels erläutert, zeigt sich bezüglich der Freude der Schüler/-innen über die Messzeitpunkte prinzipiell ein erkennbarer Abwärtstrend, der insbesondere zwischen Prä- und Post-Messung deutlich ist. Eine Ausnahme bilden jedoch die leistungsschwächeren Schüler/-innen der *KlasseTeam*-Schulen, da die lern- und leistungsbezogene Freude hier vom Prä- zum Postmesszeitpunkt kaum abnimmt. Ob diese vorübergehende Stabilität der Freude tatsächlich auf die Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam*-Training zurückzuführen ist, kann diese Analyse allerdings nicht klären.

Analog zur Lern- und Leistungsemotion Freude steht auch Langeweile in Verbindung mit der Schulart und individueller Leistung. Ein signifikanter Effekt der Schulart auf die Abnahme der Langeweile lässt sich jedoch nicht feststellen. Werden die Schüler/-innen in die erläuterten Kontrastgruppen bezüglich der Leistung unterteilt, findet sich allerdings eine differenzielle Entwicklung der Langeweile nach Leistungsgruppe an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen. Der signifikante Interaktionseffekt von Leistungs- und *KlasseTeam*- bzw. Kontrollgruppe ($F(1;133) = 6.46; p = .01; \eta^2 = .05$) wird in Abbildung 16 graphisch veranschaulicht.

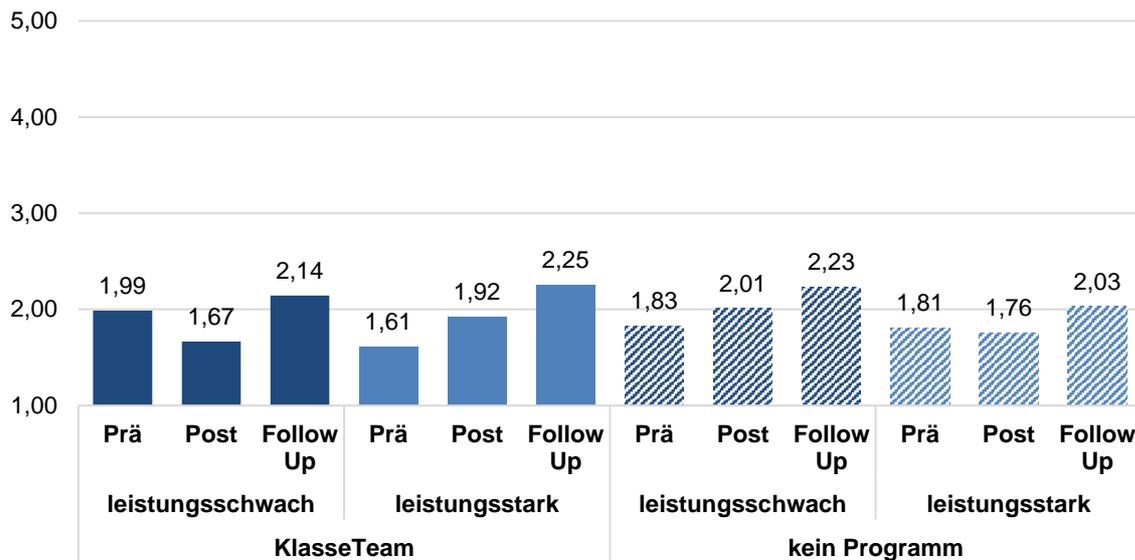


Abbildung 16: Lern- und leistungsbezogene Langeweile der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen (Mittelwerte)

Deutlich erkennbar ist hier, dass sich die Gruppe der leistungsschwächeren *KlasseTeam*-Schüler/-innen von den übrigen Schüler/-innen unterscheidet: Während bei allen anderen Schüler/-innen ein relativer Anstieg der Langeweile zu verzeichnen ist, fällt diese bei den leistungsschwächeren *KlasseTeam*-Schüler/-innen zunächst deutlich ab. Bei der Follow-Up-Messung erreicht die erlebte lern- und leistungsbezogene Langeweile zwar schließlich ein ähnliches Niveau wie das der übrigen Schüler/-innen, im unmittelbaren Nachgang des *KlasseTeam*-Trainings sinkt sie bei den leistungsschwächeren *KlasseTeam*-Schüler/-innen jedoch deutlich. Ähnlich wie bei der Freude kann aber auch hier keine Ursache identifiziert werden und somit kann die kurzfristige Abnahme der Langeweile nicht auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass die Lehrkräfte dieser Schüler/-innen am *KlasseTeam*-Training teilgenommen haben.

Ergänzend zu den Lern- und Leistungsemotionen Freude und Langeweile wurden ähnliche Effekte auch für Stolz, Ärger, Angst und Hoffnungslosigkeit geprüft. Hier konnten jedoch keine Gruppenunterschiede zwischen Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen bestätigt werden.

Zudem wurde im Rahmen der Evaluationsstudie untersucht, inwiefern sich zum Zeitpunkt der Prä-Messung unterschiedliche Aspekte auf individueller Ebene der Schüler/-innen und auf Klassenebene auf das Erleben positiver und negativer Lern- und Leistungsemotionen auswirken (Meyer & Gläser-Zikuda, accepted). Mit den Ergebnissen dieser sogenannten *Mehrebenenanalysen* können zwar keine Effekte der Trainingsprogramme untersucht werden, da die Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt am *KlasseTeam* noch nicht teilgenommen ha-

ben, es ergeben sich aber dennoch interessante Aspekte vor allem in Bezug auf das vorliegende Setting: Die Analysen zeigen, dass zunächst hauptsächlich individuelle Aspekte auf Ebene der Schüler/-innen für das Erleben von Freude, Stolz, Ärger und Angst verantwortlich sind. So konnten vor allem die Prädiktoren Motivation (z.B. intrinsische Motivation $\beta = 0.34$ (.04) für das Erleben von Freude oder extrinsische Motivation $\beta = 0.21$ (.04) für Angst) und schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (z.B. $\beta = 0.46$ (.04) für das Erleben von Stolz) der Schüler/-innen als signifikante Einflussfaktoren identifiziert werden. Zudem wurden aber auch Indikatoren für das Erleben dieser Emotionen auf Klassenebene nachgewiesen (z.B. die Unterrichtsqualitäts-Dimension *Bilanz* $\beta = -0.16$ (.05) für das Erleben von Angst). Zwar lieferte der Einbezug dieser Aspekte in die Kovarianzanalysen des vorliegenden Berichts keine neuen Ergebnisse, die auf Unterschiede zwischen Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen schließen lassen, bei der Interpretation der Ergebnisse müssen derartige Wirkungszusammenhänge jedoch berücksichtigt werden.

1.2.2 Motivation

Unter der Annahme, dass das *KlasseTeam*-Training hinsichtlich des professionellen Handelns im Unterricht positive Effekte auf Lehrkräfte besitzt, ist davon auszugehen, dass sich infolgedessen auch positive Effekte auf die Motivation der Schüler/-innen nachweisen lassen. Wie in Tabelle 4 erläutert, wurde die Lernmotivation der Schüler/-innen in der vorliegenden Evaluationsstudie in vier Dimensionen abgefragt. Neben der intrinsischen Motivation, bei der Handlungen interessenorientiert und um ihrer selbst willen geschehen, sind drei Formen der extrinsischen Motivation zu unterscheiden. Bei extrinsisch-external motivierten Handlungen wird aufgrund des Drucks oder der Erwartungen des sozialen Umfelds agiert. Bei extrinsisch-identifizierten Handlungen ist die Handlung zwar nicht interessenorientiert, es findet jedoch eine Identifikation mit ihr statt, sodass ein eigener Wille erkennbar ist. Bei extrinsisch-introjierten Handlungen erfolgt die Handlung, um negative emotionale Konsequenzen zu vermeiden (Deci & Ryan, 1993). Folgende Abbildung 17 zeigt, wie sich die Lernmotivation der Schüler/-innen in *KlasseTeam*- und Kontrollschulen im Verlauf der Evaluationsstudie entwickelt haben.

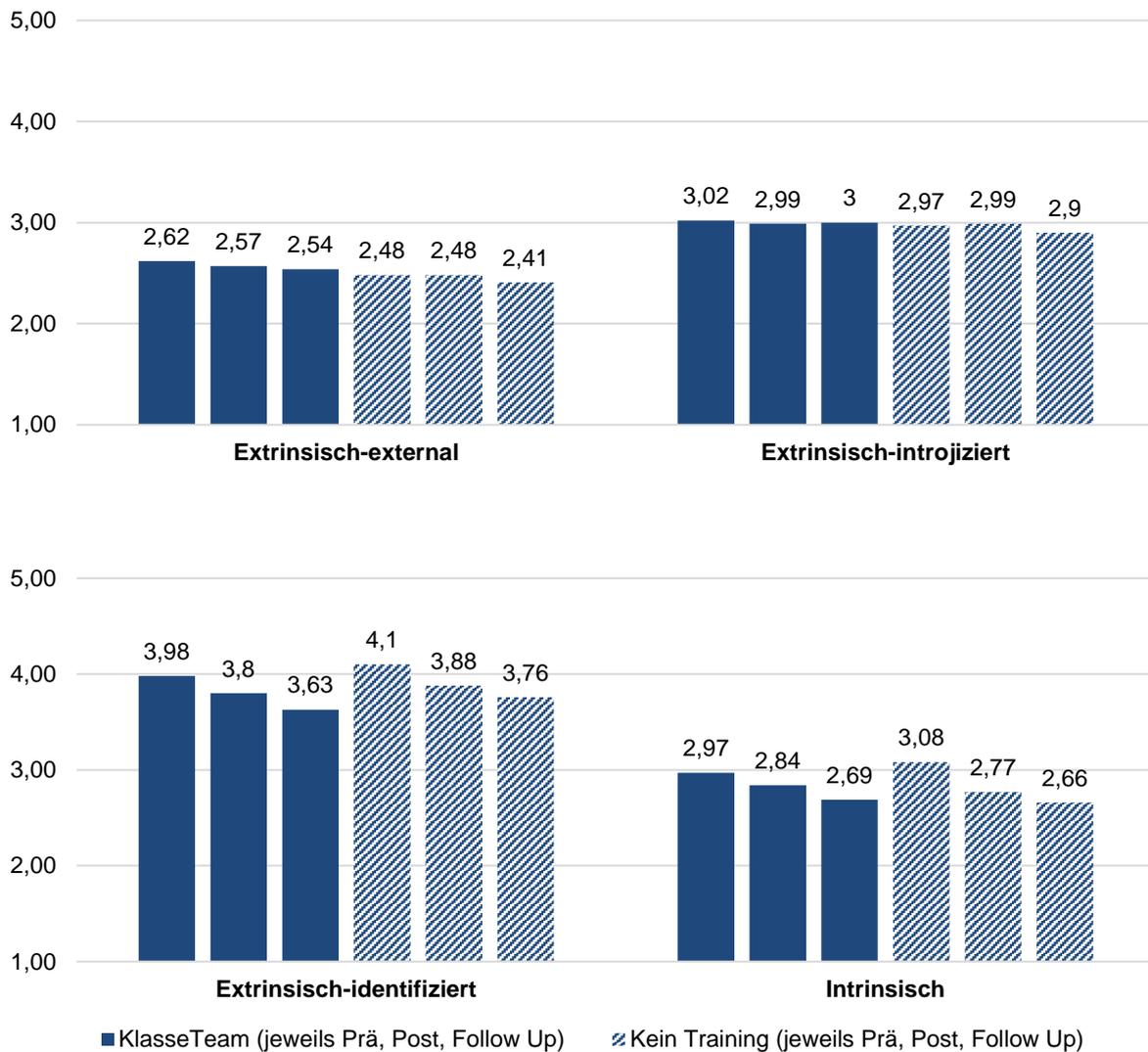


Abbildung 17: Lernmotivation der Schüler/-innen (Mittelwerte)

Bei Betrachtung der Abbildung 17 fällt auf, dass die befragten Schüler/-innen insgesamt deutlich stärker extrinsische als intrinsische Motivation angeben. Bei der intrinsischen Motivation zeigt sich eine Abnahme über die Messzeitpunkte, bei den extrinsischen Dimensionen sind Unterschiede in der Höhe und im Verlauf der Befragungen zu erkennen: Die extrinsisch-identifizierte Regulation ist höher ausgeprägt als die beiden übrigen extrinsischen Dimensionen, die extrinsisch-identifizierte Regulation nimmt im Verlauf stärker ab als die extrinsisch-externale Regulation. Die extrinsisch-introjierte Regulation stagniert nahezu. Allgemein ist die Lern- und Leistungsmotivation der befragten Schüler/-innen eher mäßig und nimmt im Verlauf der Messzeitpunkte ab. Da die drei Dimensionen der extrinsischen Regulation inhaltlich eng miteinander in Verbindung stehen, wurden diese für die weiteren Analysen zu einer Globalskala der extrinsischen Motivation gemittelt. Die basierend auf der Globalskala festgestellte Abnahme im Verlauf der Evaluationsstudie ist ohne Kontrolle weiterer Aspekte zwischen Post- und Follow-Up-Messung signifikant

($F(1.86;729.56) = 16.70$; $p = .00$; $\eta^2 = .04$). Extrinsische Motivation entsteht, wie bereits erläutert, nicht interessengetrieben, sondern aufgrund des sozialen Umfelds. Eine wesentliche Antriebskraft extrinsischer Motivation ist daher beispielsweise das Elternhaus, das durch kontrollierende Instruktionen bei der Hausaufgabenhilfe einen Teil dazu beitragen kann. Die Daten der vorliegenden Studie bestätigen dies, da die kontrollierende Instruktion der Eltern einen signifikanten Einfluss auf die Veränderung der extrinsischen Motivation nimmt ($F(1.88;651.07) = 4.71$; $p = .01$; $\eta^2 = .01$). Die signifikante Abnahme der extrinsischen Motivation bleibt jedoch auch unter Herausrechnung des Einflusses der kontrollierenden Hausaufgabeninstruktion signifikant ($F(1.88;651.07) = 6.23$; $p = .00$; $\eta^2 = .02$). Ein differentieller Effekt nach Zugehörigkeit des Schülers oder der Schülerin zur *KlasseTeam*- oder Kontrollgruppe lässt sich an dieser Stelle nicht belegen.

Abbildung 17 zeigt neben der Abnahme extrinsischer Regulationen auch eine Abnahme intrinsischer Motivation, die sowohl von Prä- zu Post, als auch von Post- zu Follow-Up-Messung signifikant ist ($F(1.90;731.62) = 21.90$; $p = .00$; $\eta^2 = .05$). Empirisch zeigt sich, dass einige Aspekte Einfluss auf die intrinsische Motivation der Schüler/-innen nehmen. So klären in der Prä-Messung beispielsweise die unterrichtsbezogene Freude, der Stolz, die Selbstwirksamkeit und die bilanzierte Unterrichtsqualität zusammen knapp die Hälfte der Varianz in den Angaben der Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen zur intrinsischen Motivation auf. Entsprechend ist die signifikante Abnahme der intrinsischen Motivation über die drei Messzeitpunkte unter Kontrolle dieser Aspekte nicht signifikant. Dieser Befund ändert sich nicht, wenn nach der Zugehörigkeit zur *KlasseTeam*- bzw. Kontrollgruppe differenziert wird. Auch hier sind also zunächst keine Ergebnisse nachweisbar, die Rückschlüsse auf Effekte des *KlasseTeam*-Trainings zulassen.

Ähnlich wie bei den lern- und leistungsbezogenen Emotionen ist auch bei der lern- und leistungsbezogenen Motivation von Unterschieden zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/-innen auszugehen. Die vorliegenden Daten stützen diese Annahme in Bezug auf die intrinsische Motivation der *KlasseTeam*- und Kontrollschüler/-innen ($M_{\text{leistungsstark}} = 3.12 (1.18)$; $M_{\text{leistungsschwach}} = 2.75 (.92)$)⁴. Da leistungsschwache Schüler/-innen also deutlich weniger stark intrinsisch motiviert sind, ist zu prüfen, ob die Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam* insbesondere bei leistungsschwächeren Schüler/-innen positiv zur Förderung der intrinsischen Motivation beitragen kann. Zu diesem Zwecke wurde ähnlich wie bei den lern- und leistungsbezogenen Emotionen geprüft, inwiefern sich die Schüler/-innen in den Leistungsgruppen der *KlasseTeam*- bzw. Kontrollschulen in ihrer

⁴ Die Gruppe der leistungsstärkeren Schüler/-innen umfasst diejenigen, die in den Kompetenztests der Prä-Messung sowohl in Mathematik, als auch in Deutsch zum besten Drittel gehören ($N = 68$). Die Gruppe der leistungsschwächeren Schüler/-innen umfasst diejenigen, die entsprechend in beiden Tests zum unteren Drittel gehören ($N = 100$).

intrinsischen Motivation nach Stattfinden des Trainings unterscheiden⁵. In den vorliegenden Daten zeigt sich tatsächlich ein signifikanter Interaktionseffekt der Leistungs- und Evaluationsgruppe ($F(1;130) = 4.45$; $p = .04$; $\eta^2 = .03$). Nachfolgende Abbildung 18 veranschaulicht diesen Effekt graphisch.

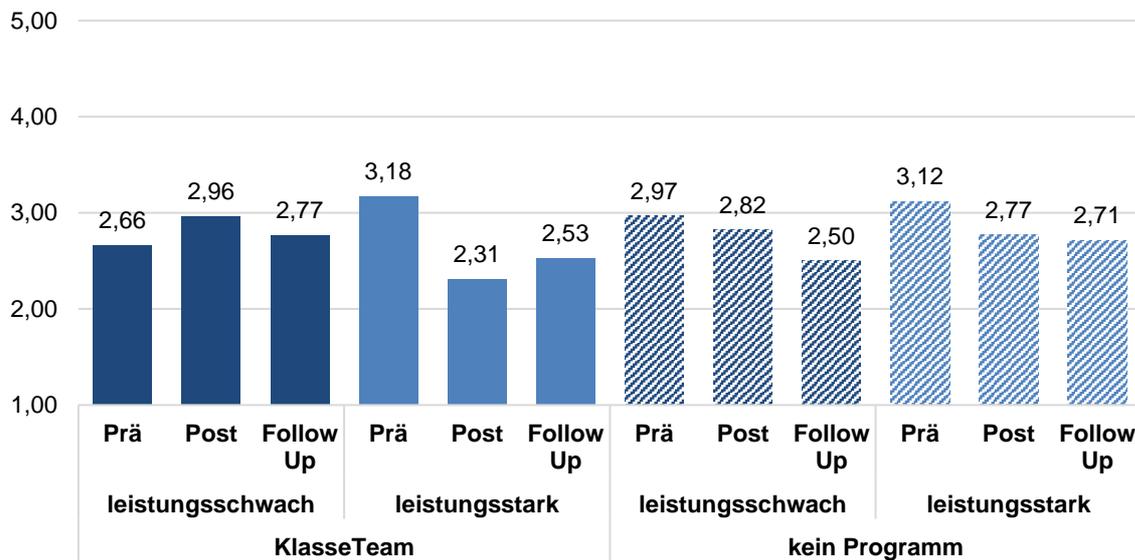


Abbildung 18: Intrinsische Lernmotivation der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen (Mittelwerte)

Dabei wird ersichtlich, dass die intrinsische Motivation der leistungsstärkeren Schüler/-innen an Kontrollschulen im Verlauf etwas abnimmt, die Veränderung bei den leistungsstärkeren Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen ist insbesondere zwischen Prä- und Post-Messung deutlich negativ. Aufgrund der geringen Stichprobengröße von $N = 17$ bei den leistungsstärkeren *KlasseTeam*-Schüler/-innen ist dieser Unterschied jedoch mit großer Vorsicht zu interpretieren. Auffallend ist der Verlauf der intrinsischen Lernmotivation der leistungsschwächeren Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen. Mit einer Gruppengröße von 42 *KlasseTeam*- und 32 Kontrollschüler/-innen sind die Stichproben zwar auch nicht allzu groß, die Ergebnisse sind jedoch besser interpretierbar als bei den leistungsstärkeren Schüler/-innen. Bei den leistungsschwachen Schüler/-innen zeigt sich ein deutlicher Unterschied dahingehend, dass die intrinsische Motivation der Schüler/-innen an Kontrollschulen sinkt, während sie hingegen bei *KlasseTeam*-Schüler/-innen zunächst ansteigt. In der Follow-Up-Messung unterscheiden sich die Werte dann aber kaum. Dennoch ist der kurzfristige Motivationsschub der Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen im direkten Nachgang des Trainings nicht von der Hand zu weisen. Ob dieser allerdings auf die Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam* zurückzuführen ist, kann diese Analyse nicht klären.

⁵ Die intrinsische Motivation zu Beginn des Schuljahres wurde in dieser Analyse kontrolliert.

Ergänzend wurde geprüft, ob sich die Schüler/-innen der Leistungsgruppen an *KlasseTeam*- von denen an Kontrollschulen hinsichtlich ihrer extrinsischen Motivation unterscheiden. Diese Analyse ergab jedoch keine nennenswerten Ergebnisse.

1.2.3 Wohlbefinden

Bisher wurde geprüft, inwieweit sich Schüler/-innen von *KlasseTeam*- und Vergleichsschulen hinsichtlich ihrer lern- und leistungsbezogenen Emotionen bzw. Motivation voneinander unterscheiden. Nun wird der Fragestellung nachgegangen, inwieweit sich das schulische Wohlbefinden der Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen verändert. In der vorliegenden Evaluationsstudie wurde das schulische Wohlbefinden in den Bereichen positive Einstellung, schulischer Selbstwert, Abwesenheit von Sorgen, von körperlichen Beschwerden bzw. sozialen Problemen erfasst. Tabelle 7 zeigt, wie sich die Mittelwerte in diesen Bereichen im Verlauf der Studie verändern.

Tabelle 7: Verlauf des schulischen Wohlbefindens der Schüler/-innen (Mittelwerte)

	Prä		Post		Follow-Up	
	KTeam	Kontrolle	KTeam	Kontrolle	KTeam	Kontrolle
Positive Einstellung	4.07 (.74)	4.01 (.75)	3.85 (.79)	3.80 (.80)	3.64 (.76)	3.68 (.79)
Schulischer Selbstwert	3.58 (.72)	3.49 (.75)	3.40 (.78)	3.48 (.88)	3.32 (.78)	3.38 (.87)
Abwesenheit sozialer Probleme	4.30 (.80)	4.33 (.79)	4.24 (.81)	4.26 (.91)	4.07 (.89)	4.14 (.90)
Abwesenheit körp. Beschw.	4.30 (.74)	4.24 (.78)	4.17 (.85)	4.28 (.83)	4.01 (.95)	4.17 (.89)
Abwesenheit Sorgen	3.95 (.85)	4.10 (.83)	3.87 (.88)	4.05 (.85)	3.72 (.97)	3.86 (1.00)

Anmerkungen: KTeam. Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen. Kontrolle. Schüler/-innen an Kontrollschulen ohne Training. Abwesenheit körp. Besch. Abwesenheit körperlicher Beschwerden. Mittelwerte. Standardabweichungen in Klammern.

Insgesamt ist das Niveau des schulischen Wohlbefindens bei den befragten Schüler/-innen relativ hoch, da alle in Tabelle 7 dargestellten Mittelwerte um den Wert 4 auf einer fünfstufigen Skala schwanken. Die Dimension mit der geringsten Ausprägung ist sowohl an *KlasseTeam*-, als auch an Kontrollschulen der schulische Selbstwert. Aber auch diese Mittelwerte liegen noch im höheren Bereich. Bei nahezu allen befragten Schüler/-innen ist in allen Dimensionen eine Abnahme des schulischen Wohlbefindens im Verlauf der Befragungen zu verzeichnen, die ohne Einbezug weiterer Aspekte unabhängig von der Tatsache ist, ob ein Schüler oder eine Schülerin eine *KlasseTeam*- oder Kontrollschule besucht. Lediglich in der Dimension Abwesenheit körperlicher Beschwerden ist eine Ausnahme zu verzeichnen, da diese bei den Schüler/-innen an Kontrollschulen in der Post-Messung kurzfristig leicht ansteigt, während sie bei Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen sinkt. Dieser relativ geringe Unterschied in der Post-Messung ist unter Kontrolle des Werts der Prä-Messung

statistisch jedoch nicht signifikant und somit für die weiteren Analysen zunächst zu vernachlässigen. Im direkten Vergleich der Höhe des schulischen Wohlbefindens bei Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen zeigt sich, dass dieses bei den Schüler/-innen an Kontrollschulen prinzipiell etwas höher liegt als bei den Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen. Bei reiner Betrachtung der Mittelwerte können demnach keine Hinweise auf Effekte des *KlasseTeam*-Trainings auf das schulische Wohlbefinden der Kinder gefunden werden. Aus der Forschung ist jedoch bekannt, dass schulisches Wohlbefinden in Zusammenhang mit der individuellen Leistung eines Kindes steht (Hascher, 2004). In der vorliegenden Studie finden sich auch tatsächliche signifikante Korrelationen zwischen den Übertrittsnoten bzw. den Ergebnissen in den durchgeführten Kompetenztests und den Dimensionen des schulischen Wohlbefindens, darunter vor allem mit dem schulischen Selbstwert. Allerdings fallen die Koeffizienten meist eher klein aus ($r \leq .25$), was zum einen mit dem allgemein recht hohen Niveau des Wohlbefindens zusammenhängt. Je nach Dimension weisen 50 % bis 75 % der befragten Schüler/-innen beim Wohlbefinden einen Wert von 4 und höher auf (fünfstufige Skala). Gleichzeitig streuen die Werte der Leistungstests nur relativ gering (Standardabweichung bei den Deutsch und Mathematik-Tests zum Prä- und Post-Zeitpunkt übersteigt den Wert von 19.62 nicht). Insbesondere bei der Frage nach Unterschieden im schulischen Wohlbefinden zwischen Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen ist damit die Untersuchung von Kontrastgruppen hinsichtlich der Leistung sinnvoll. Das Vorgehen zur Bildung der Kontrastgruppen ist analog zum Vorgehen bei der Analyse der lern- und leistungsbezogenen Emotionen und Motivation. In der Gruppe der leistungsstärkeren Schüler/-innen befinden sich $N = 68$ Schüler/-innen, die sowohl im Deutsch-, als auch im Mathematiktest der Prä-Messung zu den leistungstärksten 33.33 % der Schüler/-innen gehören. In der Gruppe der leistungsschwächeren Schüler/-innen befinden sich $N = 100$ Schüler/-innen, die analog zu den 33.33 % Schüler/-innen mit den schlechtesten Leistungsergebnissen zählen.

Die Analyse der Dimension positive Einstellung gegenüber Schule zeigt einen signifikanten Interaktionseffekt der Evaluations- und Leistungsgruppe ($F(1;131) = 4.31$; $p = .04$; $\eta^2 = .03$) auf die Ausprägung der positiven Einstellung nach Stattfinden des *KlasseTeam*-Trainings⁶. Was dies bedeutet, zeigt folgende Abbildung 19, die auch die Ausprägung zur Follow-Up-Messung deskriptiv darstellt.

⁶ Die Ausprägung der positiven Einstellung gegenüber Schule zu Beginn des Schuljahres wurde in dieser Analyse kontrolliert.

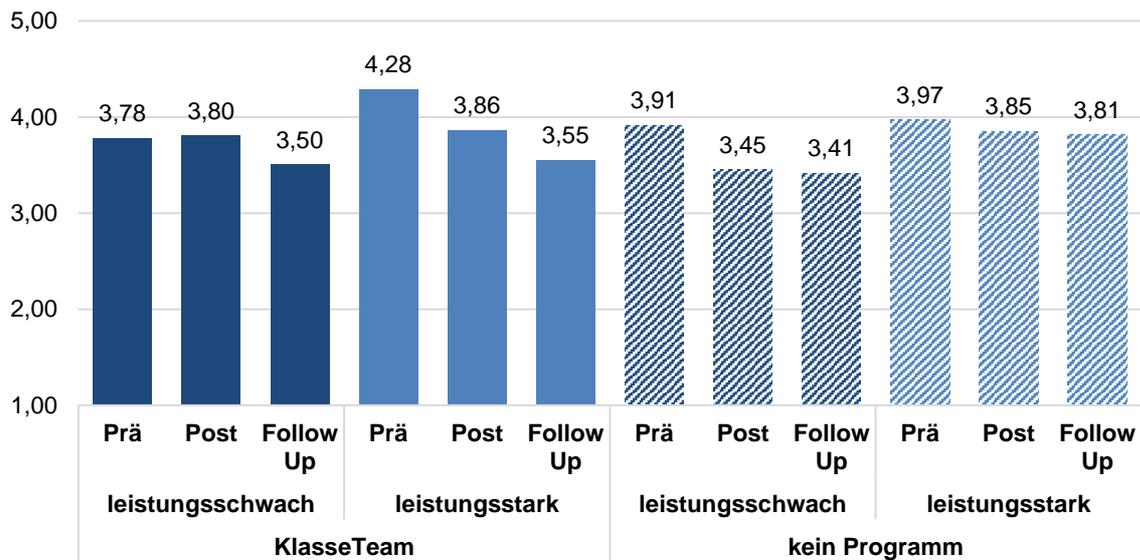


Abbildung 19: Positive Einstellung der Schüler/-innen nach Leistungsgruppen (Mittelwerte)

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass die positive Einstellung der Schüler/-innen an Kontrollschulen vom Prä- zum Post-Messzeitpunkt insbesondere bei den Leistungsschwächeren sinken. Bei den Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen ist dies nur bei den Leistungsstärkeren der Fall. Bei den leistungsschwächeren *KlasseTeam*-Schüler/-innen ist kurzfristig sogar eine minimale Zunahme der positiven Einstellungen zu verzeichnen. In der Follow-Up-Messung sinkt der Wert dann aber auch bei dieser Gruppe relativ deutlich. Kurzfristig nach dem Training wird das Absinken der positiven Einstellungen bei leistungsschwächeren Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen jedoch gewissermaßen abgefedert. Darüber hinaus ist aus der Grafik ersichtlich, dass die positive Einstellung der leistungsstärkeren Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen sowohl vom Prä- zum Post-, als auch vom Post- zum Follow-Up-Messzeitpunkt deutlich sinkt. Aufgrund der Gruppengröße von $N = 17$ Schüler/-innen ist dieser Befund jedoch nur eingeschränkt interpretierbar.

Eine weitere Prüfung von Unterschieden bzgl. des Wohlbefindens von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Vergleichsschulen zeigt keine Unterschiede, die Rückschlüsse auf Effekte des *KlasseTeam*-Trainings der Lehrkräfte zulassen.

1.3 Weitere Effekte: Zusammenarbeit Elternhaus – Schule

In den bisherigen Kapiteln wurde der Frage nachgegangen, inwiefern sich das *KlasseTeam*-Training auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte und die Wahrnehmung dieser durch die Schüler/-innen auswirken. Ein zentraler Bestandteil des *KlasseTeam*-Trainings ist darüber hinaus aber auch die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Daher ist davon auszugehen, dass diesbezüglich Effekte vorliegen. Um dieser Frage nachzugehen, wurden die Eltern im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie gebeten, die Intensität der Kooperation von Eltern mit der Schule einzuschätzen. Für die folgenden Analysen wurden nur diejenigen Eltern untersucht, die nicht am *FamilienTeam*-Training teilgenommen haben. Denn ist anzunehmen, dass sich nicht nur das *KlasseTeam* der Lehrkräfte, sondern auch das *FamilienTeam* der Eltern positiv auf die Kooperation auswirkt. Vergleichend untersucht werden im Folgenden daher nicht teilnehmende Eltern von Schüler/-innen an Kontroll- ($N = 117$) und Trainingsschulen ($N = 194$)⁷.

Deskriptiv zeigt sich zunächst ein eher positives Bild, da alle befragten Elternteile zu allen drei Messzeitpunkten und in beiden Schulgruppen die Kooperation mit der Schule prinzipiell eher positiv einschätzen. Im Verlauf findet sich sowohl bei Eltern der Trainings-, als auch bei Eltern der Kontrollschulen eine Abnahme, die zwar nur relativ gering, aber statistisch signifikant ist ($F(2;617.79) = 6.78; p = .00; \eta^2 = .02$). Ohne Hinzunahme weiterer Aspekte ist diese Abnahme unabhängig von der Tatsache, ob das Kind des befragten Elternteils eine Trainings- oder Kontrollschule besucht. Folgende Abbildung 20 zeigt die Veränderung der Kooperation Elternhaus-Schule aus Sicht der Eltern im zeitlichen Verlauf getrennt für Eltern der Kontroll- und Trainingsschulen auf.

⁷ Trainingsschulen sind Schulen, an denen entweder *KlasseTeam*-Trainings oder *KlasseTeam*- und *FamilienTeam*-Trainings stattfanden.

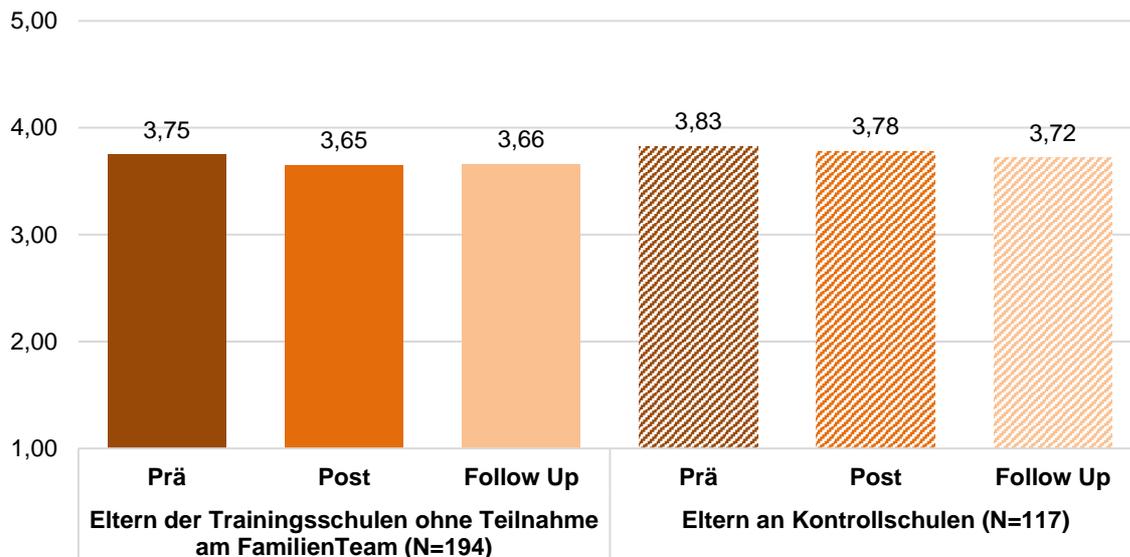


Abbildung 20: Kooperation Elternhaus - Schule aus Sicht der Eltern (Mittelwerte)

Auch bei den Eltern ist davon auszugehen, dass sich weitere Aspekte auf die Einschätzung der Kooperation Elternhaus-Schule auswirken. Hier wäre beispielsweise anzunehmen, dass Persönlichkeitseigenschaften, wie Extraversion, die Emotionen bei der Hausaufgabenhilfe sowie Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung und des Erziehungsstils die Einschätzung der Kooperation Elternhaus-Schule beeinflussen. Tatsächlich bestätigen die Daten der vorliegenden Evaluationsstudie dies aber nur eingeschränkt, da die Korrelationskoeffizienten in ihrer Höhe meist eher gering ausfallen ($r \leq .25$) oder nicht signifikant sind (z.B. für Erziehungsstil, Ärger oder Angst). Dies liegt unter anderem daran, dass die Angaben der Eltern zu eben diesen Aspekten allgemein auf einem sehr hohen Niveau liegen. So wird die Eltern-Kind-Beziehung von nahezu allen Eltern sehr positiv bewertet und auch die Angaben zum Erziehungsstil sind überwiegend positiv. Ein Kontrastgruppenvergleich hinsichtlich dieser Aspekte ist somit anhand der vorliegenden Elterndaten nicht möglich.

Um dennoch möglichen Effekten des *KlasseTeam*-Trainings auf die Kooperation Elternhaus-Schule auf den Grund zu gehen, wurden in einem weiteren Schritt die Daten der Schüler/-innen miteinbezogen. Auf die Weise wurde geprüft, ob sich die Kooperation Elternhaus-Schule bei Eltern von Schüler/-innen mit schlechteren Leistungen an Trainingsschulen anders entwickelt als bei Eltern an Kontrollschulen. Allerdings ergaben sich diesbezüglich keine neuen Befunde. Und auch weiterführende Analysen zeigten keine Ergebnisse, die als Hinweise auf mögliche Effekte des *KlasseTeam*-Trainings auf die Kooperation Elternhaus-Schule gewertet werden könnten.

1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion der Effekte des *KlasseTeam*-Trainings

In den vorangegangenen Kapiteln wurden sowohl die Daten der Schüler/-innen, als auch die der *KlasseTeam*-Lehrkräfte ausgewertet, um Hinweise auf mögliche Effekte des *KlasseTeam*-Trainings identifizieren zu können. Bei den Lehrkräften konnten zwar positive Entwicklungen im Verlauf der Evaluationsstudie festgestellt werden, aufgrund der geringen Stichprobengröße und der bislang fehlenden Kontrollgruppe konnten jedoch keine tiefergehenden Analysen im Sinne von Kausalität durchgeführt werden.

Für die Schüler/-innen hingegen war dies möglich, da eine hinreichend große Stichprobe für die Trainings- und Kontrollgruppe akquiriert werden konnte. Vergleichende Analysen zwischen Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen sowie weiterführende statistische Tests zeigten bei den Schüler/-innen insbesondere beim Vergleich von Kontrastgruppen nach hoher und niedriger Leistung systematische Unterschiede zwischen Schüler/-innen der Trainings- bzw. Kontrollgruppe. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Evaluationsstudie auf Ebene der Lehrer/-innen und Schüler/-innen zusammengefasst und diskutiert.

Bei den befragten *KlasseTeam*-Lehrkräften zeigten sich zum Teil positive Entwicklungen im Verlauf der Befragungen. Mangels einer Kontrollgruppe können hier zum jetzigen Zeitpunkt zwar keine Rückschlüsse auf Effekte des Trainings gemacht werden, es deuten sich allerdings z.T. mögliche Effekte des *KlasseTeam*-Trainings auf Ebene der Lehrkräfte an, die nun umfassend diskutiert und vor dem Hintergrund bestehender Forschungserkenntnisse reflektiert werden.

Bei den Lehrkräften wurde in einem ersten Schritt der Frage nachgegangen, inwiefern sich beim *KlasseTeam*-Training positive Effekte auf das Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht ergeben. Da davon ausgegangen wurde, dass sich Effekte nicht nur bei der direkten Frage nach der Unterrichtsgestaltung, sondern beispielsweise auch in Fähigkeitsüberzeugungen und der Selbstregulation zeigen können, wurden Selbstwirksamkeitserwartungen und arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster in einem weiteren Schritt ebenfalls näher untersucht. Bei den Fragen nach der Unterrichtsgestaltung wurden zunächst diejenigen Aspekte näher beleuchtet, die sich direkt auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen beziehen. Zunächst wurde die Fürsorglichkeit der Lehrkräfte genauer betrachtet. Sowohl aus Sicht der Schüler/-innen, als auch der Lehrkräfte wird diese als moderat bis positiv eingeschätzt. Bei den *KlasseTeam*-Lehrkräften und auch bei den Einschätzungen der Schüler/-innen an Kontrollschulen findet sich vom Prä- zum Post-Messzeitpunkt ein kurzzeitiger Anstieg der wahrgenommenen Fürsorglichkeit, der dann jedoch wieder abnimmt. Bei Schüler/-innen an Trainingsschulen nehmen die Angaben zur Fürsorglichkeit leicht ab. Auch unter Einbezug weiterer Variablen lässt sich allerdings kein systematischer

Unterschied zwischen der eingeschätzten Fürsorglichkeit der Lehrkräfte an Trainings- und Kontrollschulen nachweisen. Das in der vorliegenden Studie identifizierte Niveau der Fürsorglichkeit der Lehrkräfte steht im Wesentlichen in Einklang mit bereits veröffentlichten Studien, wenngleich es in der vorliegenden Stichprobe etwas höher ausfällt als in vergleichbaren Stichproben. In einer Befragung von Hagenauer & Hascher (2011) unter 375 Schüler/-innen an Hauptschulen in und um Salzburg ergab sich bei den Schüler/-innen der 6. Jahrgangsstufe beispielsweise ein Mittelwert von $M = 3.11$ (.68) auf einer fünfstufigen Skala. Ein Jahr später sank die Einschätzung dieser Schüler/-innen auf $M = 2.75$ (.73). In einer Untersuchung der Universität Erlangen-Nürnberg mit 197 Schüler/-innen der fünften Jahrgangsstufe an Regel- und Gemeinschaftsschulen in Thüringen ergab sich aus Sicht der Schüler/-innen auf einer Skala von 1 bis 5 ein Wert von $M = 3.35$ (.75); die Lehrkräfte an diesen Schulen schätzten ihre Fürsorglichkeit mit einem Mittelwert von $M = 3.75$ (.78) noch höher ein (Gläser-Zikuda, 2018). Der Befund, dass sich Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Fürsorglichkeit im Vergleich zu den Angaben der Schüler/-innen überschätzen bestätigt sich auch in anderen Untersuchungen (Saldern, 1991). Diesbezüglich decken sich die Angaben der Lehrkräfte und Schüler/-innen in der vorliegenden Studie allerdings nahezu. Hinsichtlich dieses Befunds kann vorsichtig angenommen werden, dass das *KlasseTeam*-Training der Lehrkräfte vielleicht zu einer realitätsnäheren Einschätzung ihrer Fürsorglichkeit gegenüber ihren Schüler/-innen geführt hat. Aufgrund der fehlenden Vergleichsgruppe bei den Lehrkräften ist diese kausale Argumentation jedoch nicht zulässig. Im Verlauf der drei Befragungen zeigt sich in den vorliegenden Daten darüber hinaus aus beiden Perspektiven heraus eine geringe Abnahme der Einschätzungen zur Fürsorglichkeit. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien (Satow, 1999).

Insgesamt stehen die Befunde der vorliegenden Studie zur Fürsorglichkeit der Lehrkräfte in Einklang mit Ergebnissen anderer Untersuchungen. Dennoch konnte kein systematischer Unterschied zwischen der Fürsorglichkeit der Lehrkräfte an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen nachgewiesen werden. Nichtsdestotrotz ist ein Effekt des *KlasseTeam*-Trainings auf das Beziehungsverhalten von Lehrkräften aber nicht ausgeschlossen. In der vorliegenden Untersuchung wurde bei der Befragung der Schüler/-innen nach einer generellen Beurteilung ihrer Lehrkräfte gefragt. Ein systematischer Unterschied in den Angaben der Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen würde bedeuten, dass alle Lehrkräfte der Schüler/-innen an Trainingsschulen durch die Teilnahme am *KlasseTeam* gleichermaßen positiv in ihrer Fürsorglichkeit beeinflusst wurden. Jedoch ist bekannt, dass Lehrkräfte sich in der Interaktion mit Schüler/-innen sehr unterschiedlich verhalten (Nickel, 1976; Oevermann, 2008). Eine globale Einschätzung der Fürsorglichkeit der Lehrkräfte berücksichtigt dies aber nicht. Es ist jedoch nicht anzunehmen, dass das *KlasseTeam*-Training auf alle Teilnehmenden gleichermaßen wirkt. Auch dies kann durch die globale Einschätzung der

Schüler/-innen nicht eingehender geprüft werden. Darüber hinaus wurde mit der Fürsorglichkeit nur ein Aspekt des professionellen Beziehungsverhaltens von Lehrkräften erfasst. Um Effekte des *KlasseTeam*-Trainings auf die Beziehungskompetenz von Lehrkräften zu untersuchen, müssten weitere Aspekte, wie beispielsweise die Kommunikation von Erwartungen, das Ausmaß an Respekt oder Fairness erfasst werden. Dies war aus forschungsökonomischen Gründen in der Evaluationsstudie aber nicht möglich.

Unter der Annahme, dass sich das *KlasseTeam*-Training positiv auf diejenigen Dimensionen der Unterrichtseinschätzung auswirkt, die sich auf die direkte Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen beziehen, wurde auch das schüler/-innenorientierte Sozialklima bzw. das lernförderliche Klima im Unterricht eingehender in den Blick genommen. Die Lehrkräfte und Schüler/-innen schätzen diese Dimension überwiegend positiv ein, wobei die Angaben der *KlasseTeam*-Lehrkräfte die der Schüler/-innen übersteigen. Im Verlauf der Befragungen zeigte sich bei den Angaben der Lehrkräfte eine relative Konstanz, während die Einschätzungen der Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen vergleichbar abnahmen. Ein systematischer Unterschied zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen der beiden Schulgruppen konnte jedoch nicht identifiziert werden. Ähnlich sind die Angaben der *KlasseTeam*-Lehrkräfte und Schüler/-innen zur Klassenführung. Insgesamt fallen die Angaben hierzu zwar etwas niedriger aus als die Angaben zum schüler/-innenorientierten Sozialklima; in allen Gruppen und zu allen Befragungszeitpunkten liegen die Werte jedoch in der oberen Hälfte der Skala. Dies spricht für eine tendenziell eher hohe Einschätzung der Klassenführung. Weder bei der Klassenführung, noch beim schüler/-innenorientierten Sozialklima können jedoch systematische Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen festgestellt werden. Ähnlich fallen die Ergebnisse bei Klarheit und Struktur sowie Aktivierung aus, wobei die Angaben der Schüler/-innen bei der Aktivierung im Verlauf insgesamt weniger stark abnehmen. Gemeinsam ist diesen Dimensionen der Unterrichtseinschätzung also die Selbstüberschätzung der Lehrkräfte im Vergleich zu den Aussagen der Schüler/-innen, die Abnahme der Schüler/-innangaben, sowie ein nicht nachweisbarer systematischer Unterschied zwischen den Werten der Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen. Allerdings ist die Divergenz der Ansichten von Lehrkräften und Schüler/-innen nicht unerwartet und bestätigt sich auch in anderen empirischen Untersuchungen (Clausen, 2002; Kämpfe, 2009). Und auch die Abnahme der Aussagen von Schüler/-innen im Verlauf des Schuljahrs bestätigen sich in anderen Studien zum Teil (Werth et al., 2012). Dass in der vorliegenden Studie keine systematischen Unterschiede zwischen der Einschätzung des Unterrichts von Schüler/-innen an Trainings- und Evaluationsschulen gefunden werden konnte, kann unter anderem am Design des Fragebogens der vorliegenden Evaluationsstudie liegen. Zu Gunsten der Länge

des Fragebogens wurden die Schüler/-innen gebeten, eine fächer- und somit lehrkräfteübergreifende Einschätzung der Unterrichtsgestaltung abzugeben. Studien zeigen jedoch, dass Unterrichtseinschätzungen fachspezifisch (Baumert et al., 2003) und auch schulartspezifisch variieren (Harazd & Schürer, 2006; van Ophuysen, 2008). In der vorliegenden Gruppe konnte allerdings kein signifikanter Effekt der Schulart auf die Einschätzung der Unterrichtsqualität aus Sicht der Schüler/-innen bestätigt werden. Dazu trägt unter anderem die Spezifität der Stichprobe bei, die aus Schulen in kirchlicher Trägerschaft besteht, an denen generell und unabhängig vom Bildungsauftrag der jeweiligen Schule sehr viel Wert auf ein positives Schul- und Unterrichtsklima und ein anspruchsvolles pädagogisches Profil gelegt wird (Standfest, Köller & Scheunpflug, 2005). Letzteres bestätigen die Daten der vorliegenden Stichprobe, da das Verhalten der Lehrkraft bzw. die Unterrichtsgestaltung sowohl aus Sicht der Lehrkräfte, als auch aus Sicht der Schüler/-innen überwiegend positiv bewertet wird. Ob das ohnehin relativ positiv erlebte Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Schüler/-innen durch die Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam*-Training zusätzlich erhöht werden kann, können die vorliegenden Ergebnisse jedoch nicht abschließend klären. Neben den bisher diskutierten eher spezifischen Dimensionen der Unterrichtseinschätzung wurden die Schüler/-innen und Lehrkräfte im Rahmen der Evaluationsstudie zusätzlich zu einer globalen Einschätzung der Unterrichtsqualität gebeten. Anders als bei den spezifischen Dimensionen der Unterrichtseinschätzung, bei denen ein Kontrastgruppenvergleich nach Leistung keine neuen Erkenntnisse lieferte, zeigte sich bei der Bilanz eine deutlich schwächere Abnahme der Angaben von leistungsschwächeren Schüler/-innen im Vergleich zu den übrigen Schüler/-innen. Dies spricht auf den ersten Blick für einen Effekt des *KlasseTeam*-Trainings auf die bilanzierte Unterrichtsqualität aus Sicht der leistungsschwächeren Schüler/-innen. Die Ergebnisse könnten beispielsweise so interpretiert werden, dass die Lehrkräfte ihr Verhalten im Unterricht aufgrund der erlernten Techniken im *KlasseTeam* (besonders) gegenüber leistungsschwächeren Schüler/-innen verändern. Da jedoch nicht alle Lehrkräfte dieselben Inhalte des *KlasseTeam*-Trainings in derselben Form anwenden, und auch jede/-r (leistungsschwächere) Schüler/-in einen anderen Umgang erfordert, kommt dies bei der Betrachtung spezifischer Merkmale der Unterrichtsgestaltung zwar noch nicht zum Tragen, bei der Betrachtung der Gesamtbilanz führt das geänderte Verhalten der Lehrkräfte dann jedoch sehr wohl zu unterschiedlichen Ergebnissen der Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen. Obgleich dies eine schlüssige Interpretation der vorliegenden Ergebnisse wäre, ist deren Gültigkeit dennoch nicht abgesichert. Denn die vorliegenden Ergebnisse sagen lediglich aus, dass sie die Angaben der leistungsschwächeren Schüler/-innen an Trainingsschulen von den Angaben der übrigen Schüler/-innen abheben. Ob dies allerdings tatsächlich auf die Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam* zurückzuführen ist, kann nicht geklärt werden.

Hinsichtlich der Effekte auf Lern- und Entwicklungsprozesse von Schüler/-innen wurden u.a. systematische Unterschiede zwischen Lern- und Leistungsemotionen der Schüler/-innen an Kontroll- bzw. *KlasseTeam*-Schulen geprüft. Zusammenfassend zeigte sich in den Analysen ohne Einbezug weiterer Aspekte zunächst eine von der Trainingsteilnahme der Lehrkräfte unabhängige Abnahme positiver sowie Zunahme negativer Emotionen. Obwohl dieser Trend auf den ersten Blick womöglich etwas überraschend ist, war dies dennoch zu erwarten, da sich dieser Befund auch in anderen empirischen Untersuchungen bestätigt (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Götz, 2017; Valtin & Wagner, 2004; van Ophuyssen, 2008). Trotz der Abnahme positiver und Zunahme negativer Emotionen ist ein insgesamt recht hohes Niveau der positiven Emotionen bzw. relativ niedriges Niveau der negativen Emotionen bei den befragten Schüler/-innen festzustellen. Dieser Befund und auch die Abnahme positiver bzw. Zunahme negativer Emotionen steht auch in Verbindung mit dem Befragungszeitraum zu Beginn bzw. im Verlauf der 5. Jahrgangsstufe. In der Wissenschaft ist bekannt, dass das emotionale Erleben kurz nach dem Übertritt an eine weiterführende Schule verzerrt ist (Meyer, Obermeier & Gläser-Zikuda, under review). Aufgrund des sogenannten *Novitätseffekts* sind Emotionen, Einstellungen und Erwartungen von Schüler/-innen in Bezug auf Lernen und Schule kurz nach dem Übertritt deutlich erhöht (van Ophuyssen, 2012). Nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule sind Schüler/-innen mit einem veränderten sozialen Umfeld (sowohl neue Mitschüler/-innen, als auch neue Lehrkräfte), dem Fachlehrerprinzip, sowie fachlichen Anforderungen und homogeneren Leistungsgruppen konfrontiert. Zudem müssen sich die Schüler/-innen meist auf neue Formen der Unterrichtsgestaltung einstellen. Dies führt dazu, dass positive Emotionen, die zu Beginn der Sekundarstufe I in der Regel relativ hoch ausgeprägt sind zunächst ab- und negative Emotionen zunehmen. Häufig wird der Übertritt in die weiterführende Schule deshalb auch als *kritisches Lebensereignis* konzeptualisiert (Filipp, 1995). Anders ausgedrückt kann der Novitätseffekt mit einer Anfangseuphorie verglichen werden, die dann mit Fortschreiten des Schuljahres nachlässt. Diese stichprobenspezifische Besonderheit muss bei der Interpretation der Ergebnisse stets berücksichtigt werden. Im weiteren Verlauf der Analysen ergab eine Prüfung der vorliegenden Daten auf systematische Unterschiede zwischen Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsemotionen signifikante Ergebnisse, wenn Kontrastgruppen in Bezug auf Leistung verglichen wurden. Für die lern- und leistungsbezogene Freude und Langlewille konnte bei leistungsschwächeren Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen eine positivere Entwicklung kurz nach Stattfinden des Trainings verzeichnet werden als bei (leistungsstärkeren) Schüler/-innen an Kontrollschulen. Eine mögliche Interpretation wäre, dass das im Rahmen des *KlasseTeam*-Trainings erlernte Emotionscoaching der Lehrkräfte bei

leistungsschwächeren Schüler/-innen kurzfristig positive Effekte auf die lern- und leistungsbezogene Freude und Langeweile besitzt. Allerdings lassen das Design der Evaluationsstudie und die durchgeführten Analysen keine kausalen Schlüsse zu. Somit kann nur festgehalten werden, dass sich leistungsschwächere Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen hinsichtlich ihrer lern- und leistungsbezogenen Freude und Langeweile von den übrigen Schüler/-innen unterscheiden. Ob dieser Unterschied auf die Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam*-Training zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Fernab des Designs schränken darüber hinaus weitere Besonderheiten der vorliegenden Evaluationsstudie die Interpretationsfähigkeit der Ergebnisse ein. Beispielsweise wurden die Lern- und Leistungsemotionen der Schüler/-innen zu Gunsten der Länge des Fragebogens fachübergreifend erfasst. Forschungsarbeiten zeigen aber, dass diese fachspezifisch variieren (Götz et al., 2004; Götz, Frenzel, Pekrun & Hall, 2006), sodass bei einer fächerübergreifenden Einschätzung der Emotionen möglicherweise von Verzerrungen in den Ergebnissen ausgegangen werden muss. Die fächerübergreifende Erfassung der Lern- und Leistungsemotionen führt fernab möglicher Verzerrungen zu einem weiteren zentralen Problem: Ein positiver Effekt des *KlasseTeam*-Trainings auf die Lern- und Leistungsemotionen der Schüler/-innen wäre in der vorliegenden Studie nur dann nachweisbar, wenn das *KlasseTeam*-Training auf alle Fachlehrkräfte der Schüler/-innen einen gleichermaßen positiven Effekt besitzen würde, der so deutlich ist, dass er Effekte auf die Lern- und Leistungsemotionen der Schüler/-innen nach sich zieht. Die Komplexität und Vielschichtigkeit lern- und leistungsbezogener Emotionen sorgt also für Einschränkungen in der Interpretationsfähigkeit der vorliegenden Ergebnisse. Zu diesen Einschränkungen gehört auch die Tatsache, dass eine Vielzahl individueller und kontextueller Faktoren Einfluss auf die Ausprägung und Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen nimmt (Götz, 2011; Lazarides & Buchholz, 2019; Meyer & Gläser-Zikuda, accepted). Insofern kann ein etwaiger Effekt des *KlasseTeam*-Trainings der Lehrkräfte, wenn überhaupt, nur einen kleinen Beitrag zur Beeinflussung der Lern- und Leistungsemotionen leisten.

Hinsichtlich der Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler/-innen wurde auch ein Effekt des *KlasseTeam*-Trainings auf die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler/-innen geprüft. Deskriptiv zeigte sich zunächst eine moderate intrinsische bzw. introjizierte sowie eine hohe extrinsisch-identifizierte und eher geringe extrinsisch-externale Motivation. Diese Befunde stehen im Wesentlichen in Einklang mit anderen wissenschaftlichen Erhebungen (Bünger & Raufelder, 2014; Furthmüller, 2014). Bei der extrinsischen Motivation wurde in der vorliegenden Studie eine Abnahme über die Messzeitpunkte festgestellt, die auch unter Kontrolle des elterlichen Hausaufgabenverhalten statistisch signifikant war. Ein Rückgang ist in der vorliegenden Untersuchung auch bei der intrinsischen Motivation zu verzeichnen. Diese war jedoch unter Kontrolle weiterer Aspekte (u.a. Lernfreude, Selbstwirksamkeit und

bilanzierte Unterrichtsqualität) nicht mehr signifikant. Da nicht nur lern- und leistungsbezogene Emotionen, sondern auch die Motivation von Schüler/-innen eng in Verbindung mit deren Leistung steht, wurde zusätzlich geprüft, ob sich die intrinsische Motivation von leistungsschwächeren bzw. leistungsstärkeren Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen bzw. Kontrollschulen unterscheiden. Hier fand sich ein signifikanter Effekt dahingehend, dass bei leistungsschwächeren Schüler/-innen im Nachgang des *KlasseTeam*-Trainings eine kurzfristige Zunahme der intrinsischen Motivation auftrat, während diese hingegen bei den übrigen Schüler/-innen (deutlich) absank. Ähnlich wie bei den Befunden zu lern- und leistungsbezogenen Emotionen kann auch dieses Ergebnis nicht kausal interpretiert werden. Es kann lediglich gesagt werden, dass sich die leistungsschwächeren *KlasseTeam*-Schüler/-innen von den übrigen abheben. Ob dies jedoch tatsächlich auf die Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam* zurückzuführen ist, kann nicht geklärt werden.

Darüber hinaus ist die Interpretationsfähigkeit der Ergebnisse zu Veränderungen in der Lern- und Leistungsmotivation der Schüler/-innen in der vorliegenden Studie auch durch die Komplexität des Konstrukts Motivation eingeschränkt. Ähnlich wie bei den Lern- und Leistungsemotionen sind in der wissenschaftlichen Literatur zahlreiche Einflussfaktoren von Motivation bekannt. Hierzu zählt neben individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen (Hascher, 2005) beispielsweise auch das Unterrichtsklima (z.B. Bünger & Raufelder, 2014; Hascher, 2005; Krapp, 2005; Satow, 2002). In der vorliegenden Studie wurden in den Analysen zwar zunächst verschiedene Aspekte kontrolliert, die auch tatsächlich Einfluss auf die Entwicklung der Motivation im Verlauf hatten. Bei den Analysen unter Berücksichtigung der Kontrastgruppen nach Leistung konnten aufgrund der geringen Stichprobengröße der Kontrastgruppen dann jedoch keine weiterführenden Aspekte kontrolliert werden. Insofern kann abschließend nur festgehalten werden, dass sich leistungsschwächere *KlasseTeam*-Schüler/-innen von den übrigen Schüler/-innen in Bezug auf ihre intrinsische Motivation positiv abheben, ein Grund dafür kann jedoch nicht ausgemacht werden.

Ergänzend zu motivationalen Aspekten wurde in der Evaluationsstudie ein etwaiger Effekt des *KlasseTeam*-Trainings auf das schulische Wohlbefinden der Schüler/-innen untersucht. In den Daten zeigt sich jedoch kein Unterschied zwischen Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen, der auf solche Wirkungen schließen lässt. Das schulische Wohlbefinden liegt bei den Schüler/-innen an Kontrollschulen prinzipiell etwas über den Angaben der Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen. Insgesamt weisen die Schüler/-innen beider Gruppen allerdings hohe Werte des schulischen Wohlbefindens auf, die im Verlauf in beiden Gruppen etwas absinken. Das im Verlauf der Sekundarstufe kontinuierlich zurückgehende Niveau des schulischen Wohlbefindens ist jedoch nicht überraschend und bestätigt sich in anderen Untersuchungen (Eder, 1995; Franze & Paulus, 2004; Hascher & Hagenauer,

2011). Die Schüler/-innen waren in der vorliegenden Studie darüber hinaus zum Prä-Messzeitpunkt erst wenige Wochen an ihrer Schule bzw. in ihrer Klasse. Dieser Umstand führt dazu, dass in dieser kurzen Zeitspanne noch nicht allzu viele Situationen, in denen soziale Probleme, körperliche Beschwerden oder Sorgen erlebt werden, berichtet bzw. erinnert werden können. Folglich ist das schulische Wohlbefinden bei den befragten Schüler/-innen zum Prä-Messzeitpunkt sehr hoch. Dass mit Voranschreiten der Zeit an der neuen Schule mehr Situationen mit körperlichen Beschwerden, sozialen Problemen oder Sorgen erlebt werden und das Niveau des schulischen Wohlbefindens somit sinkt, liegt also auf der Hand. Ein weiterer Umstand, der ebenfalls zu den hohen Werten des schulischen Wohlbefindens beiträgt, ist die sogenannte soziale Erwünschtheit (Mayring, 1991). Damit ist gemeint, dass Menschen im Rahmen von Befragungen gelegentlich nicht ihre ‚wahre‘ Meinung preisgeben, wenn sie sich dafür schämen oder Konsequenzen befürchten. So könnten beispielsweise einige der befragten Schüler/-innen zwar in der Tat körperliche Beschwerden wegen der Schule haben, diese aber aus Scham nicht angegeben haben. Trotz dessen, dass den Schüler/-innen zu Beginn des Fragebogens Anonymität zugesichert wurde, muss also damit gerechnet werden, dass deren Angaben nicht zwangsläufig das ‚wahre‘ Level des schulischen Wohlbefindens widerspiegeln, sondern systematisch verzerrt sind. Das möglicherweise dadurch zusätzlich erhöhte Niveau des schulischen Wohlbefindens kann als eine Erklärung dafür angesehen werden, dass sich in der vorliegenden Untersuchung keine unterschiedlichen Entwicklungen von Schüler/-innen an *KlasseTeam*- und Kontrollschulen zeigen. Ein weiterer Umstand, der ebenfalls einen Beitrag zu diesen Ergebnissen leistet, ist die Art der Erfassung von schulischem Wohlbefinden. In der vorliegenden Studie wurde, um aktuelle situative Spezifika herauszurechnen, nicht nach dem aktuellen, sondern nach dem habituellen schulischen Wohlbefinden gefragt. Die Angaben der Schüler/-innen beziehen sich demnach nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt (z.B. Tag der Befragung oder die letzten beiden Wochen zuvor), sondern spiegeln eine generelle (habituelle) Einschätzung wieder (Becker, 1991). Dieses Vorgehen ist zwar einerseits notwendig, um Verstimmungen kurz vor der bzw. am Tag der Befragung möglichst zu umgehen, es schränkt die Aussagekraft der Angaben zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe (also insbesondere die der Prä-Messung) jedoch ein. Denn wie bereits erwähnt, haben die Schüler/-innen bis zum Prä-Messzeitpunkt nur wenige Wochen an der neuen Schule verbracht. Hinzukommt, dass vor dieser Zeit sechs Wochen Sommerferien liegen, sodass unklar ist, welche Zeitspanne die befragten Schüler/-innen bei der Einschätzung ihres habituellen schulischen Wohlbefindens als Referenz nehmen. Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass sich in der vorliegenden Untersuchung zwar keine Hinweise auf Effekte des *KlasseTeam*-Trainings auf das schulische Wohlbefinden der Schüler/-innen belegen lassen, theoretisch aber dennoch davon auszugehen ist, dass das Training diesbezüglich positiv wirkt.

1.5 Exkurs I: Feedbackbögen und Erfahrungsberichte von Lehrkräften, die am Trainingsprogramm *KlasseTeam* teilgenommen haben

In den vorangegangenen Kapiteln wurde beschrieben, wie sich die Selbsteinschätzungen der *KlasseTeam*-Lehrkräfte bzgl. der erfassten Aspekte im Verlauf der Befragungen entwickeln und inwiefern sich individuelle, soziale und schulbezogene Aspekte auf Ebene der Schüler/-innen an Trainings- und Kontrollschulen systematisch unterscheiden. Um das Trainingsprogramm *KlasseTeam* umfassend zu evaluieren, sollen jedoch nicht allein die mit standardisierten Instrumenten erfassten Aspekte aus Lehrer/-innen-, Schüler/-innen- und Elternsicht in den Blick genommen werden. Um die Akzeptanz und den subjektiv erlebten Nutzen des Trainings sichtbar zu machen, wird auch das Feedback der Teilnehmenden berücksichtigt. Im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie wurden die Lehrkräfte unmittelbar nach der Teilnahme am *KlasseTeam*-Training gebeten einen Feedbackbogen auszufüllen. Hierbei sollten die teilnehmenden Lehrkräfte die im Training behandelten Inhalte und Themen, das Handeln der Trainer/-innen sowie die eingesetzten Methoden und Elemente auf einer fünfstufigen Skala von „1 = stimme nicht zu bis 5 = stimme voll zu“ bewerten.

Die Auswertung von $N = 39$ ausgefüllten Evaluationsbögen von Lehrkräften macht deutlich, dass nahezu alle eingesetzten Methoden von den Teilnehmer/-innen sehr positiv bewertet werden (Rollenspiel: $M = 4.10$ (1.16); Feedback-Gruppe: $M = 4.23$ (.93); Konkrete Anregungen: $M = 4.13$ (.93)). Allerdings streuen die Einschätzungen auch etwas, wie die Werte der Standardabweichungen verdeutlichen. In Bezug auf Elemente, die innerhalb des *KlasseTeam*-Trainings zum Einsatz kamen, wurden ziemlich einhellig vor allem die Bereiche Beziehungspflege ($M = 4.53$ (.65)) und Emotionscoaching ($M = 4.50$ (.65)) als besonders gewinnbringend eingeschätzt. In einer abschließenden offenen Frage wurden die Lehrer/-innen gebeten anzugeben, was sie in Bezug auf das *KlasseTeam*-Training als besonders hilfreich erachteten. Häufige Nennungen waren dabei – konform zu den Ergebnissen der geschlossenen Fragen – Emotionscoaching, Rollenspiele und der Austausch mit Kolleg/-innen (Meyer, Obermeier, Zauner, Zauner & Gläser-Zikuda, under review).

1.6 Exkurs II: Erfahrungsberichte von *KlasseTeam*-Trainer/-innen

Überdies wurden zertifizierte *KlasseTeam*-Trainier/innen gebeten, über Erfahrungen, die sie im Zusammenhang mit der Durchführung der Trainingsprogramme gesammelt haben, zu berichten.

„Die Effektivität des Trainings wird durch die Lehrkräfte aus subjektiver Sicht bereits nach dem ersten Ausbildungsabschnitt einheitlich festgestellt. Dabei werden vor allem die zu Beginn des Trainings gebildeten Tandempartnerschaften, in denen die Lehrkräfte zwischen den einzelnen Kursteilen zusammenarbeiten, als stark unterstützende Methode berichtet. Dieser Erfahrungsaustausch, der durch Feedbackprozesse der Trainer/-innen unterstützt wird und als zentrale Möglichkeit zur praktischen Übertragung und Reflexion des Gelernten angesehen wird, stellt den Kern der zweiten Einheit dar.

Sehr häufig benennen Lehrkräfte im Rahmen des Erfahrungsaustausches das Emotionscoaching. Sie stellen fest, dass Schüler/-innen davon profitieren, wenn Lehrkräfte auf ihre emotionale Befindlichkeit eingehen. Lehrkräfte sehen es dabei für sich als Bereicherung, mehr über die/den einzelne/n Schüler/-in zu erfahren und diese/n gleichzeitig bei seiner emotionalen Entwicklung unterstützen zu können. Die bessere emotionale Verfügbarkeit äußert sich auch in der höheren Gesprächsbereitschaft der Schüler/-innen bezogen auf schulische und außerschulische Themen, was untermauert, dass die Schüler/-innen eine bessere Bindung und mehr Vertrauen zu den Lehrpersonen aufbauen.

Ein weiterer wichtiger Nutzen des Trainings aus subjektiver Sicht liegt in der, durch die Lehrkräfte berichteten, besseren Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen Verhaltens. Durch eine kurze, klare und wertschätzende Aussage gehen Schüler/-innen schneller in eine Arbeitshaltung über, stören weniger den Unterricht und wissen genau, was zu tun ist. So melden Lehrkräfte zurück, dass effektiv mehr Unterrichtszeit bleibt.

Beide genannten Elemente (Emotionscoaching und klare Anweisungen) nehmen die Lehrkräfte als äußerst hilfreich wahr. Sie berichten davon, dass Schüler/-innen weniger oft negativ auffallen, von sich aus Lösungen formulieren und bei Bedarf Unterstützung erbitten. In diesem Zusammenhang erwähnen die teilnehmenden Lehrkräfte häufig auch das Thema ‚Grenzen setzen‘. Sie berichten davon, nun schneller und auf eine wertschätzende Art einzugreifen, ohne die Schülerin oder den Schüler bloßzustellen.

Des Weiteren nimmt der Aspekt Zweierzeit mit der Schülerin bzw. dem Schüler für die Lehrkräfte eine besondere Rolle ein. Sich bewusst für ein Kind Zeit zu nehmen ermöglicht es vielen Schülerinnen und Schülern, aus ihren negativ zugeschriebenen Rollen auszusteigen und das Positive hervorzuheben.

Lehrkräfte berichten davon, dass sie Schüler/-innen nach dem Training ganzheitlicher und differenzierter wahrnehmen. Der ressourcenorientierte und wertschätzende Umgang lässt sowohl auf Schüler/-innen-, als auch auf Lehrer/-innenseite ein Gemeinschaftsgefühl entstehen. Zudem wird die Notwendigkeit der Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften deutlich. Durch den positiven Blick auf das Kind entspannen sich viele Elterngespräche. Eltern erfahren, dass ihre Kinder nicht nur auf Grund der Leistung beurteilt werden, sondern als Menschen gesehen werden, die viele gute Eigenschaften haben.

Insgesamt erleben die Lehrkräfte das Training als hohe Entlastung für ihren Schulalltag. Probleme verringern sich, bzw. treten nicht mehr auf, das Klassenklima verbessert sich und die Zeit für Unterricht kann effektiver genutzt werden.“ (Meyer, Obermeier, Zauner et al., under review).

2. Effekte des *FamilienTeam*-Trainings

2.1 Effekte auf Ebene der Eltern

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu möglichen Effekten des *FamilienTeam*-Trainings auf Ebene der teilnehmenden Eltern genauer untersucht. Damit auch längerfristige Effekte des Trainingsprogramms untersucht werden können, werden dabei die Daten der Personen berücksichtigt, die an allen drei Befragungszeitpunkten am Trainingsprogramm *FamilienTeam* teilgenommen haben. Wie bereits bei der Beschreibung der Stichprobe erwähnt, steht einer relativ kleinen Trainingsgruppe ($N = 24$ Eltern, die am *FamilienTeam*-Training teilgenommen haben) eine erheblich größere – und dadurch kaum vergleichbare – Kontrollgruppe ($N = 321$) gegenüber. Für die nachfolgenden Analysen wurde deshalb aus der Gruppe derer, die nicht am Trainingsprogramm *FamilienTeam* teilgenommen haben (Kontrollgruppe), eine Zufallsstichprobe gezogen.

Die Ergebnisse der nachfolgenden Analysen basieren folglich auf einer Stichprobe von $N = 24$ Elternteilen, die am Trainingsprogramm teilgenommen haben und $N = 24$ Elternteilen, die das Training nicht besucht haben (Zufallsstichprobe). Da diese geringe Stichprobengröße verlässliche Tests auf statistische Signifikanz nahezu ausschließt, sind die nachfolgend erläuterten Ergebnisse zunächst rein deskriptiv zu betrachten.

2.1.1. Eltern-Kind-Beziehung

Ein zentrales Ziel des *FamilienTeam*-Trainings ist es, die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern zu fördern bzw. die Kooperation zu stärken. Die Eltern-Kind-Beziehung (Wild et al., 2001) wurde mit den vier Subskalen *Autonomieunterstützende Hilfe*, *Leistungsorientierter Druck*, *Bekannte Erwartungen* und *Unterstützung* erfasst (Beispielitems siehe Kapitel II 1.1 Erhebungsinstrumente).

Die an der Evaluation teilnehmenden Eltern bewerten die Beziehung zu ihren Kindern unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen Aspekte über alle Subskalen hinweg positiv.

Die befragten Eltern, die am Trainingsprogramm teilnahmen, schätzen die autonomieunterstützende Hilfe kontinuierlich etwas geringer ein (Prä: $M = 4.13$ (.67), Post: $M = 4.01$ (.67), Follow-Up: $M = 4.08$ (.56)), als die Eltern, die nicht am Training teilgenommen haben (Prä: $M = 4.23$ (.53), Post: $M = 4.29$ (.54), Follow-Up: $M = 4.26$ (.67)).

Die Ergebnisse inferenzstatistischer Auswertungen zeigen jedoch, dass sich ein Unterschied zwischen Eltern, die am Trainingsprogramm *KlasseTeam* teilgenommen haben und denen, die als Kontrollgruppe zur Verfügung standen, in Bezug auf die Höhe der Ausprä-

gung der Skala nicht belegen lässt. Die Veränderung der Werte in Bezug auf die autonomieunterstützende Hilfe wird über die drei Messzeitpunkte hinweg ebenfalls statistisch nicht signifikant.

Bei der Subskala *Leistungsorientierter Druck* (hohe Werte stehen hier für viel Leistungsdruck) zeigt sich deskriptiv, dass der leistungsorientierte Druck gegenüber den eigenen Kindern in der Trainingsgruppe auf der fünfstufigen Skala zunächst relativ gering ausgeprägt ist (Prä: $M = 1.91 (.84)$). Nach der Teilnahme am *FamilienTeam*-Training nimmt der leistungsorientierte Druck ab (Post: $M = 1.65 (.64)$) und steigt zu Messzeitpunkt 3 wieder etwas an (Follow-Up: $M = 1.84 (.70)$), bleibt allerdings unter dem Wert der Prä-Messung.

In der Vergleichsgruppe sind die Werte diesbezüglich bei der Prä-Messung etwas geringer ausgeprägt als in der Trainingsgruppe ($M = 1.79 (.66)$), steigen jedoch im weiteren Verlauf relativ kontinuierlich an (Post: $M = 1.83 (.66)$; Follow-Up: $M = 1.97 (.66)$).

Die Abnahme der Werte zwischen der Prä- und der Post-Messung in der Trainingsgruppe lässt zunächst einen kurzfristigen Effekt des *FamilienTeam* Trainings vermuten, der jedoch statistisch nicht bestätigt werden kann.

Die folgende Abbildung (Abb. 21) zeigt die Entwicklung der Werte der Skalen *Autonomieunterstützende Hilfe* und *Leistungsorientierter Druck* über die drei Messzeitpunkte hinweg, getrennt nach Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme am Trainingsprogramm *FamilienTeam*.

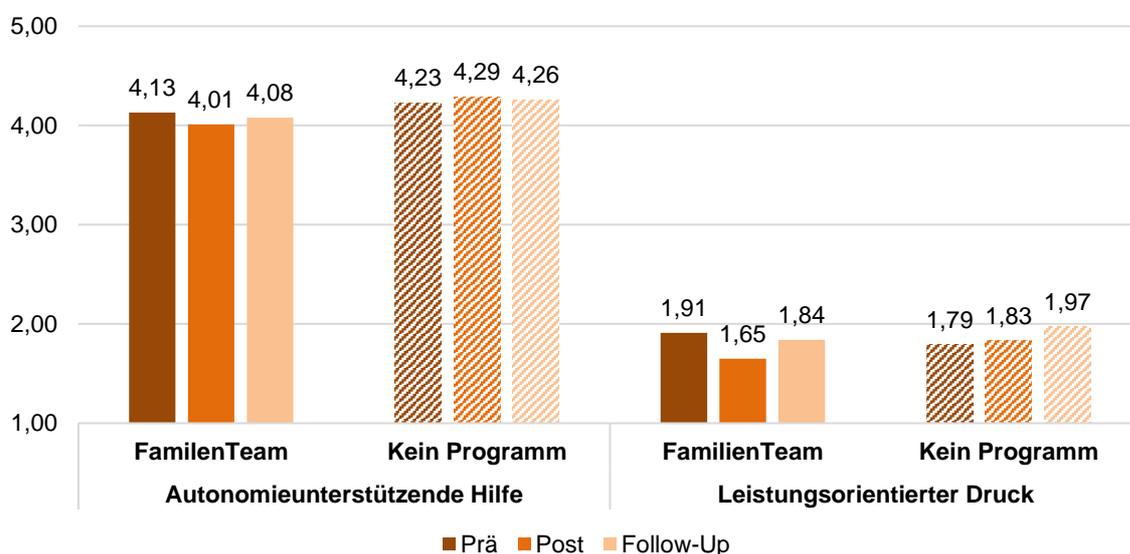


Abbildung 21: Eltern-Kind-Beziehung (Subskalen *Autonomieunterstützende Hilfe* und *Leistungsorientierter Druck*) aus Sicht der Eltern (Mittelwerte)

In Bezug auf die Dimension *Bekannte Erwartungen*, in der es inhaltlich darum geht, ob die Eltern glauben, dass ihren Kindern bekannt ist, was sie von ihnen erwarten, zeigt sich in der Vergleichsgruppe zwischen der Prä- und der Post-Messung zunächst keine Veränderung (Prä: $M = 3.35$ (.97), Post: $M = 3.37$ (.71)). Zu Messzeitpunkt 3 ist hingegen ein Anstieg zu beobachten (Follow-Up: $M = 3.49$ (.80)). In der Trainingsgruppe, also bei den Eltern, die am *FamilienTeam* Training teilgenommen haben, ist ein stetiger Anstieg der Werte zu beobachten. Vor allem zwischen der Post- und der Follow-Up-Messung fällt dieser Anstieg auf (Prä: $M = 3.28$ (1.06), Post: $M = 3.33$ (1.00), Follow-Up: $M = 3.84$ (.68)). Der Wert der Trainingsgruppe zu Messzeitpunkt 3 liegt relativ deutlich über dem der Vergleichsgruppe. Eine statistische Testung zeigt, dass sich die Entwicklung der Werte in den untersuchten Gruppen zwar belegen lassen ($F(1.97;88.68) = 4.24$; $p = .02$; $\eta^2 = .09$), der Interaktionseffekt der Evaluations- und Vergleichsschulen ist jedoch statistisch nicht signifikant. Das bedeutet, dass ein statistischer Effekt des Trainingsprogramms *FamilienTeam* nicht mit Sicherheit bestätigt werden kann, aber die Werte in der Trainingsgruppe zumindest tendenziell in die erwartete Richtung weisen.

Die Werte bezogen auf die Dimension *Unterstützung* sind sowohl in der Trainingsgruppe (Prä: $M = 4.60$ (.46), Post: $M = 4.63$ (.43), Follow-Up: $M = 4.62$ (.36)), als auch in der Vergleichsgruppe (Prä: $M = 4.64$ (.47), Post: $M = 4.61$ (.44), Follow-Up: $M = 4.61$ (.49)). über die drei Messzeitpunkte relativ stabil und auf einem hohen Niveau. In Bezug auf die Ausprägung dieser Skala unterscheidet sich die Trainingsgruppe nicht von der Vergleichsgruppe. Ein Unterschied zwischen der Trainings- und der Kontrollgruppe kann in Bezug auf die Dimension *Unterstützung* statistisch also nicht belegt werden.

Die folgende Abbildung (Abb. 22) zeigt die Entwicklung der Werte der Skalen *Bekannte Erwartungen* und *Unterstützung* über die drei Messzeitpunkte hinweg, getrennt nach Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme am Trainingsprogramm *FamilienTeam*.

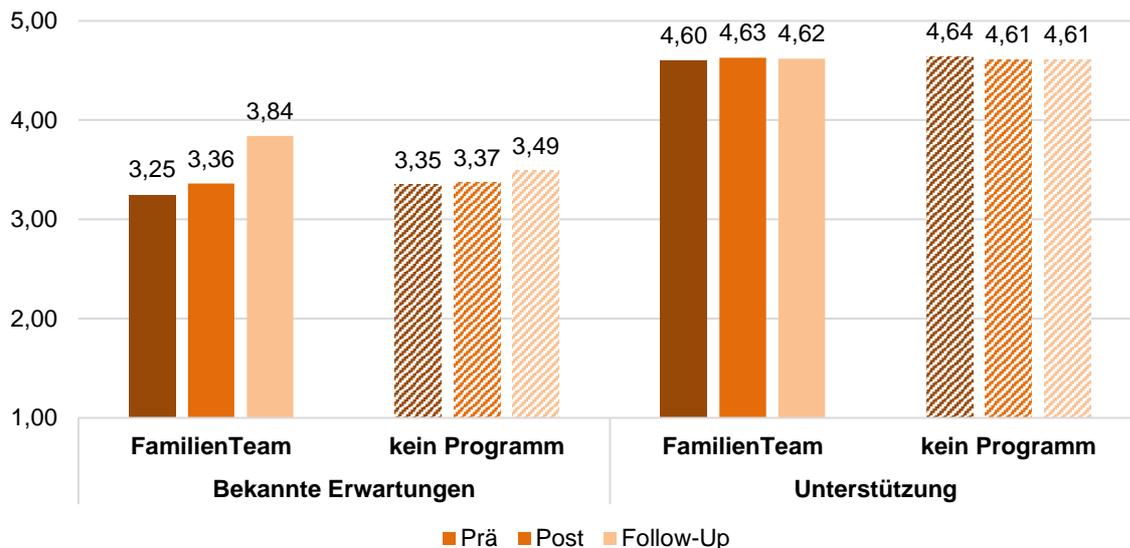


Abbildung 22: Eltern-Kind-Beziehung (Subskalen *Bekannte Erwartungen* und *Unterstützung*) aus Sicht der Eltern (Mittelwerte)

2.1.2. Erziehungsstil

Ein weiteres Ziel der Evaluation ist zu prüfen, ob sich die Teilnahme am *FamilienTeam*-Training auch auf den Erziehungsstil der Eltern (Satow, 2013) auswirkt. Dieser wurde anhand der Dimensionen *Liebe*, *Strenge*, *Selbständigkeit*, *Zusammenarbeit mit der Schule* und *Zusammenarbeit mit dem/der Partner/-in* erfasst (Beispielitems siehe Kapitel II 1.1 Erhebungsinstrumente).

In Bezug auf die Dimension *Liebe* sind die Ausgangswerte in der Vergleichsgruppe hoch und nehmen zwischen der Prä- und der Post-Messung zunächst leicht ab. Im weiteren Verlauf nimmt der Wert wieder etwas zu und entspricht in etwa dem Wert der Prä-Messung (Prä: $M = 4.82$ (.26), Post: $M = 4.77$ (.31), Follow-Up: $M = 4.85$ (.29)). In der Trainingsgruppe bleiben die Werte relativ stabil und liegen durchgehend etwas unter denen der Personen in der Vergleichsgruppe (Prä: $M = 4.58$ (.64), Post: $M = 4.60$ (.60), Follow-Up: $M = 4.63$ (.47)). Inferenzstatistisch lässt sich weder die Entwicklung zwischen Prä- Post- und Follow-Up-Messung, noch ein Unterschied zwischen den Eltern, die am *FamilienTeam*-Training teilgenommen haben und denen, die als Kontrollgruppe zur Verfügung standen, belegen. Ein Effekt des *FamilienTeam*-Trainings kann folglich nicht bestätigt werden.

In Bezug auf die *Strenge* gegenüber den eigenen Kindern innerhalb des Erziehungsstils der Eltern ist bei den an der Studie teilnehmenden Eltern, die das Trainingsprogramm nicht besucht haben, über die drei Messzeitpunkte keine Veränderung zu beobachten (Prä: $M = 3.10$ (.47), Post: $M = 3.09$ (.40), Follow-Up: $M = 3.09$ (.44)). Die Gruppe derer, die am Trainingsprogramm *FamilienTeam* teilgenommen hat, unterscheidet sich in Bezug auf die Einschätzung der Strenge nicht bedeutend von der Vergleichsgruppe (Prä: $M = 3.17$ (.64),

Post: $M = 3.06$ (.54), Follow-Up: $M = 3.13$ (.59)). Folglich kann weder ein Effekt in Bezug auf die Entwicklung über die drei Messzeitpunkte hinweg, noch ein signifikanter Unterschied zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe statistisch belegt werden.

Eine weitere Subskala des Instruments zur Erfassung des Erziehungsstils ist die Bewertung der Erziehung der eigenen Kinder zur *Selbständigkeit*. Hier wird bei den Eltern der Vergleichsgruppe, also denjenigen, die nicht am Trainingsprogramm teilgenommen haben, deutlich, dass zunächst ein geringfügiger Rückgang zu beobachten ist, während der Wert der Follow-Up-Messung etwas ansteigt und über dem Niveau der Prä-Messung liegt (Prä: $M = 4.13$ (.42), Post: $M = 4.08$ (.50), Follow-Up: $M = 4.27$ (.42)). In der Trainingsgruppe, der Gruppe, die am Trainingsprogramm *FamilienTeam* partizipierte, steigt der Wert nach der Prä-Messung etwas an (Prä: $M = 4.17$ (.54), Post: $M = 4.25$ (.52)) und bleibt im weiteren Verlauf stabil (Follow-Up: $M = 4.24$ (.42)). Der Wert der Follow-Up-Messung liegt in etwa auf Höhe des Wertes der Vergleichsgruppe. Die beiden untersuchten Gruppen unterscheiden sich in Bezug auf die Erziehung ihrer Kinder zur Selbständigkeit nicht signifikant voneinander.

Die folgende Abbildung (Abb. 23) zeigt die Entwicklung der Werte der Skalen *Liebe*, *Strenge* und *Selbständigkeit* über die drei Messzeitpunkte hinweg, getrennt nach Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme am Trainingsprogramm *FamilienTeam*.

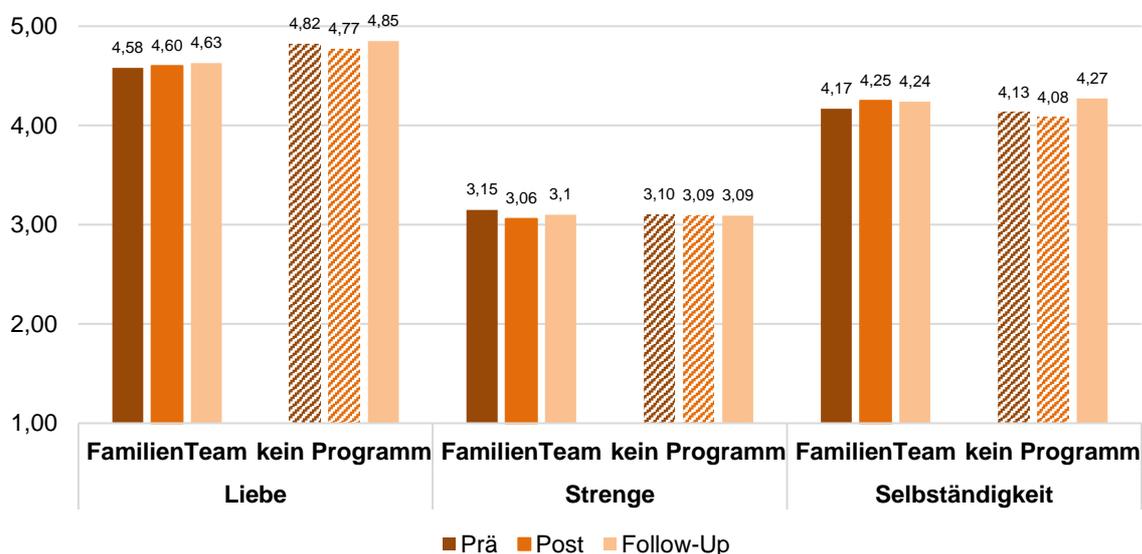


Abbildung 23: Erziehungsstil (Subskalen *Liebe*, *Strenge* und *Selbständigkeit*) aus Sicht der Eltern (Mittelwerte)

Zudem wurden die Eltern dazu befragt, wie die sie die *Kooperation mit der Schule* im Allgemeinen bewerten. Diesbezüglich ist bei den Eltern der Vergleichsgruppe von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 ein leichter Rückgang festzustellen (Prä: $M = 3.95 (.59)$, Post: $M = 3.78 (.52)$), während der Wert zu Messzeitpunkt 3 gering ansteigt und etwas über dem Ausgangsniveau zu Messzeitpunkt 1 bleibt (Follow-Up: $M = 3.99 (.52)$). Im Vergleich dazu ist bei der Trainingsgruppe ein relativ kontinuierlicher Anstieg über die drei Erhebungszeiträume hinweg zu beobachten (Prä: $M = 3.75 (.58)$, Post: $M = 3.88 (.61)$, Follow-Up: $M = 3.94 (.51)$), was zunächst auf einen Effekt des Trainingsprogramms *FamilienTeam* hindeutet, sich jedoch statistisch wiederum nicht bestätigen lässt.

Schließlich gaben die Eltern an, wie sie die *Kooperation mit dem/der Partner/-in* einschätzen. Hierbei ist in der Vergleichsgruppe (Prä: $M = 4.30 (.47)$, Post: $M = 4.27 (.51)$, Follow-Up: $M = 4.30 (.52)$) keine bedeutsame Veränderung festzustellen, während in der Trainingsgruppe zunächst ein geringer Anstieg zu beobachten ist, (Prä: $M = 4.11 (.53)$, Post: $M = 4.22 (.71)$) und der Wert im weiteren Verlauf wieder auf dem Ausgangsniveau der Prä-Messung liegt (Follow-Up: $M = 4.11 (.69)$). Auch in Bezug auf diese Dimension des Erziehungsstils kann somit kein signifikanter Effekt des *FamilienTeam*-Trainings belegt werden. Die folgende Abbildung (Abb. 24) zeigt die Entwicklung der Werte der Dimensionen *Kooperation mit der Schule* (*Kooperation S.*) und *Kooperation mit dem Partner/der Partner/-in* (*Kooperation P.*) über die drei Messzeitpunkte hinweg, getrennt nach Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme am Trainingsprogramm *FamilienTeam*.

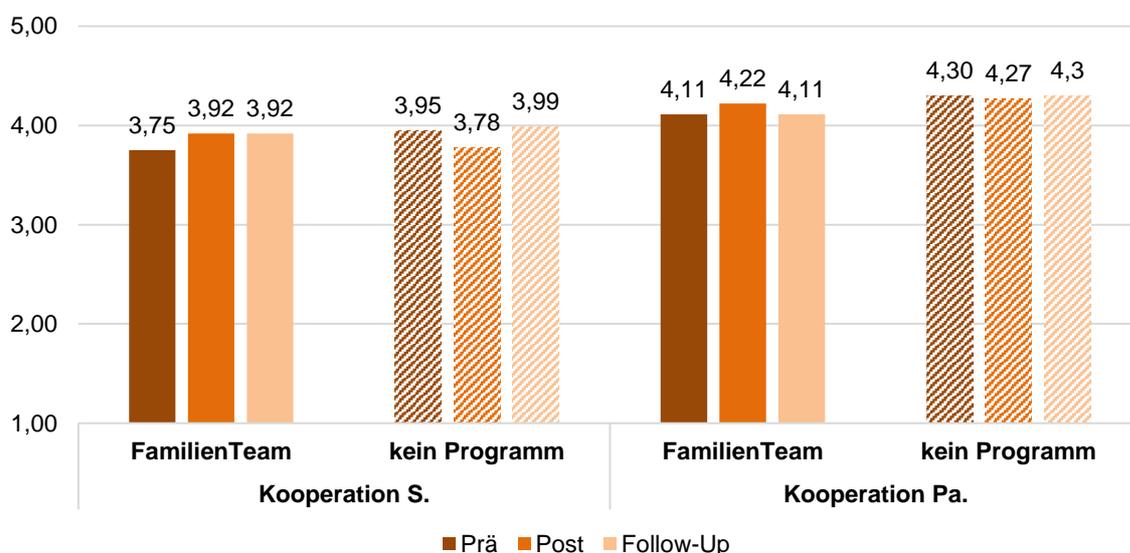


Abbildung 24: Erziehungsstil (Subskalen *Kooperation mit der Schule* und *Kooperation mit dem/der Partner/-in*) aus Sicht der Eltern (Mittelwerte)

2.1.3. Emotionsregulation der Eltern

Im Zuge des *FamilienTeam*-Trainings wird überdies angenommen, dass sich Veränderungen in Bezug auf die Fähigkeit zur Emotionsregulation der Eltern ergeben. Die Emotionsregulation (Abler & Kessler, 2009) wurde mit den Dimensionen *Unterdrückung* und *Neubewertung* erfasst (Beispielitems siehe Kapitel II 1.1 Erhebungsinstrumente).

In Bezug auf die Dimension *Unterdrückung*, in der es vor allem darum geht, ob Personen ihre Gefühle eher zurückhalten, bleiben die Werte in der Vergleichsgruppe zunächst konstant (Prä: $M = 2.42 (.97)$, Post: $M = 2.40 (.63)$) und steigen dann zu Messzeitpunkt 3 an (Follow-Up: $M = 2.72 (.68)$). In der Trainingsgruppe steigt der Wert zunächst an (Prä: $M = 2.22 (.68)$, Post: $M = 2.39 (.68)$), während er zum dritten Messzeitpunkt stabil bleibt (Follow-Up: $M = 2.36 (.73)$). Grundsätzlich liegen die Werte der Teilnehmer/-innen der Vergleichsgruppe über denen der Teilnehmer/-innen am *FamilienTeam*-Training. Eine inferenzstatistische Auswertung ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Der Anstieg des Wertes der Vergleichsgruppe in der Follow-Up-Messung scheint zwar zunächst auffällig, ist jedoch statistisch nicht signifikant.

In Bezug auf die *Neubewertung* von Situationen ist in der Vergleichsgruppe zunächst ein Anstieg zu beobachten (Prä: $M = 3.34 (.50)$, Post: $M = 3.52 (.63)$), während der Wert der Follow-Up-Messung ($M = 3.53 (.68)$) stabil und über dem Niveau der Prä-Messung bleibt. In der Trainingsgruppe sind die Ausgangswerte diesbezüglich geringer, jedoch ist zwischen der Prä- und der Post-Messung zunächst ein Anstieg zu beobachten (Prä: $M = 3.06 (.65)$, Post: $M = 3.33 (.72)$), während der Wert zu Messzeitpunkt 3 in etwa auf dem Niveau der Post-Messung bleibt (Follow-Up: $M = 3.31 (.96)$). Die Werte der Trainingsgruppe in Bezug auf die Neubewertung von Situationen liegen durchweg unter den Werten der Vergleichsgruppe. Beim Vergleich der beiden Gruppen kann allerdings kein signifikanter Unterschied bestätigt werden und auch die Entwicklung über die drei Messzeitpunkte hinweg ist statistisch nicht signifikant.

Die folgende Abbildung (Abb. 25) zeigt die Entwicklung der Werte in den Dimensionen *Unterdrückung* und *Neubewertung* über die drei Messzeitpunkte hinweg, getrennt nach Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme am Trainingsprogramm *FamilienTeam*.

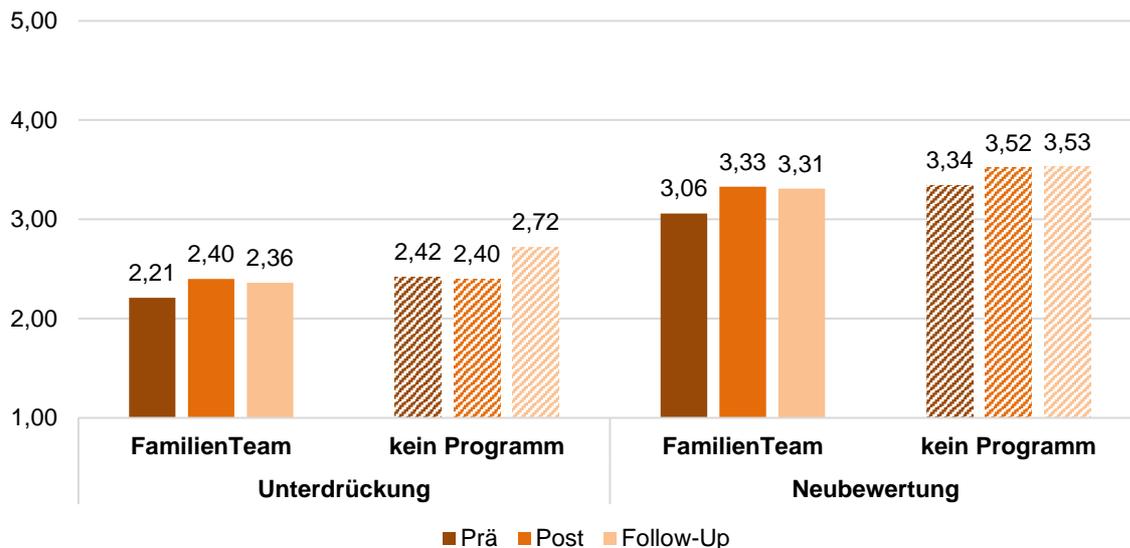


Abbildung 25: Emotionsregulation (Subskalen *Unterdrückung* und *Neubewertung*) aus Sicht der Eltern (Mittelwerte)

Im Zuge der Prä-Messung wurden bei den Eltern auch unterschiedliche Subskalen zur Persönlichkeit erhoben (*Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit*, *Gewissenhaftigkeit* und *Verträglichkeit*; vgl. Kapitel II 1.1 Erhebungsinstrumente).

Unter der Annahme, dass die Eltern, die in ihrer Persönlichkeit grundsätzlich offen für Erfahrungen sind, mehr von dem Trainingsprogramm *FamilienTeam* profitieren, wurden in Bezug auf Effekte des Trainingsprogramms sodann zwei Subgruppen, die sich in der Ausprägung der Offenheit voneinander unterscheiden, gegenübergestellt.

Hierzu wurden die Eltern, die am *FamilienTeam*-Training teilgenommen haben und die Eltern der Kontrollschulen zunächst in drei Gruppen unterteilt. Eine Gruppe, die in Bezug auf die Offenheit für Erfahrungen geringe Werte angab, eine die Werte im mittleren Bereich aufweist und eine dritte Gruppe, die in Bezug auf Offenheit hohe Werte angegeben hat. In den folgenden Analysen wurden Eltern, deren Werte im mittleren Bereich lagen, von den Analysen ausgeschlossen, damit möglichst kontrastreiche Gruppen verglichen werden können. In Bezug auf die Dimensionen *Autonomieunterstützende Hilfe*, *Leistungsorientierter Druck* und *Unterstützung* ergeben sich zwischen Teilnehmer/-innen des Trainingsprogramms *FamilienTeam* und denen, die nicht am Programm teilgenommen haben unter der Prämisse, dass diese sich in Bezug auf die Offenheit für neue Erfahrungen unterscheiden, keine signifikanten Unterschiede. Lediglich in der Dimension *Bekannte Erwartungen* zeigt sich, dass zwar die Entwicklung der Werte über die Messzeitpunkte das Signifikanzniveau von .05 nur knapp verfehlt ($F(1.78;42.59) = 3.16; p = .06; \eta^2 = .12$), Unterschiede zwischen der Trainingsgruppe und der Vergleichsgruppe unter Berücksichtigung des Grads an Offenheit jedoch nicht bestätigt werden können (vgl. Abb. 26).

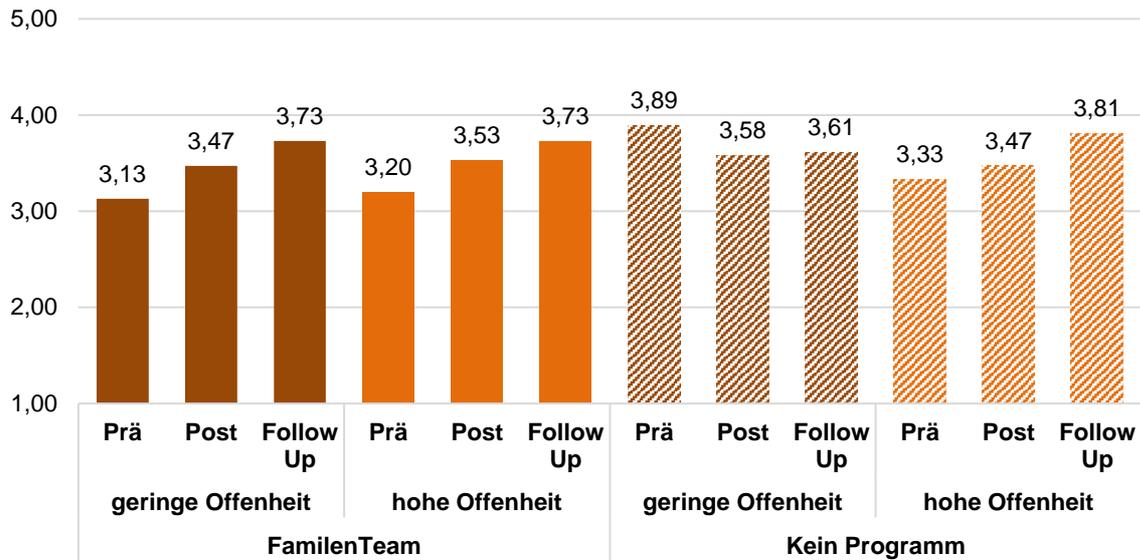


Abbildung 26: Dimension *Bekannte Erwartungen* der Eltern nach Grad an Offenheit (Mittelwerte)

In Bezug auf die Subskalen des Erziehungsstils der Eltern (*Liebe, Strenge, Selbständigkeit, Zusammenarbeit mit der Schule* und *Zusammenarbeit mit dem/der Partner/-in*) ergeben sich in Bezug auf den Grad der Offenheit für neue Erfahrungen keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern, die das Trainingsprogramm *FamilienTeam* besucht haben und Eltern der Kontrollgruppe.

Bei der Emotionsregulation zeigt sich, dass die Entwicklung der Werte in Bezug auf die Subskala *Unterdrückung* das Signifikanzniveau von .05 ebenfalls nur knapp verfehlt ($F(1.93;46.42) = 2.96; p = .06; \eta^2 = .11$), Gruppenunterschiede jedoch nicht bestätigt werden können (vgl. Abb. 27). Bezüglich der *Neubewertung von Situationen* können keine signifikanten Entwicklungen bzw. Unterschiede belegt werden.

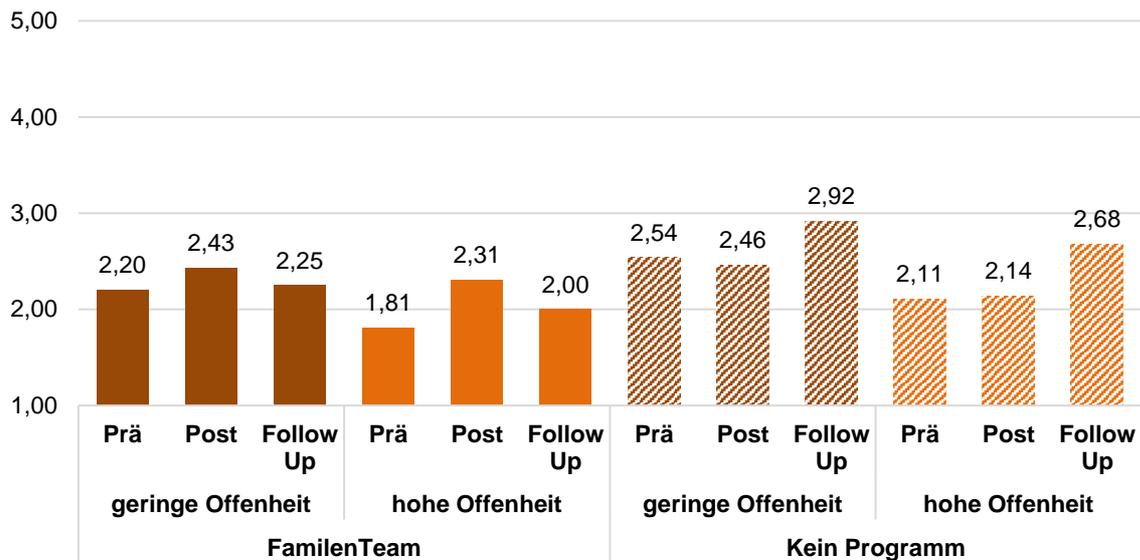


Abbildung 27: Dimension *Unterdrückung* der Eltern nach Grad an Offenheit (Mittelwerte)

2.2 Effekte auf Ebene der Schüler/-innen

Leider können an dieser Stelle keine direkten Effekte des *FamilienTeam*-Trainings auf den Entwicklungsprozess der Kinder berichtet werden. Die Stichprobe der Schüler/-innen, die den Fragebogen zu allen drei Messzeitpunkten ausgefüllt hat und deren Eltern am Trainingsprogramm *FamilienTeam* teilgenommen und den Fragebogen ebenfalls zu allen drei Messzeitpunkten beantwortet haben, beläuft sich auf $N = 14$. Diese 14 Schüler/-innen werden jedoch in Klassen unterrichtet, in denen zudem die Lehrkräfte am *KlasseTeam*-Training teilgenommen haben. Folglich können nur Ergebnisse der Kombination beider Trainingsprogramme dargelegt und diskutiert werden (siehe Kapitel III 3 Effekte der beiden Trainingsprogramme *FamilienTeam* und *KlasseTeam* in Kombination).

2.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In Kapitel 2 wurden mögliche Effekte des *FamilienTeam*-Trainings auf Ebene der teilnehmenden Eltern analysiert. In Bezug auf die Entwicklungen im Verlauf der Evaluationsstudie konnten – unabhängig von der Teilnahme am Trainingsprogramm – zum Teil positive Entwicklungen aufgezeigt werden. Inferenzstatistische Auswertungen zeigen, dass keine systematischen Unterschiede zwischen Eltern, die am Trainingsprogramm *FamilienTeam* teilgenommen haben und denjenigen, die das Training nicht besucht haben, vorliegen. Allerdings hängt dies wahrscheinlich auch mit der zu kleinen Stichprobe zusammen. Lediglich $N = 24$ Personen, die zu allen drei Befragungszeitpunkten teilgenommen haben, standen als Trainingsgruppe einer deutlich größeren Vergleichsgruppe gegenüber, weshalb eine

entsprechende Zufallsstichprobe gezogen werden musste. Ähnlich wie bei der Zusammenfassung der Ergebnisse zu den angenommenen Effekten des *KlasseTeam*-Trainings muss auch an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass Effekte möglicherweise vorhanden sind, diese jedoch vor dem Hintergrund der Stichprobengröße und den relativ geringen Beteiligungsquoten an den Trainingsprogrammen nicht belegt werden können. Mögliche indirekte Effekte des *FamilienTeam*-Trainings auf den Lern- und Entwicklungsprozess der Kinder können an dieser Stelle aufgrund der fehlenden Stichprobe (Schüler/-innen, deren Eltern am Trainingsprogramm *FamilienTeam* teilgenommen haben, deren Lehrkräfte jedoch nicht am Trainingsprogramm *KlasseTeam* partizipierten) nicht berichtet bzw. diskutiert werden. Folglich werden im Folgenden die direkten Effekte des *FamilienTeam*-Trainings auf die teilnehmenden Eltern vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und dem Design der Studie diskutiert.

Bei den Eltern wurde zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern sich das *FamilienTeam*-Training positiv auf die Beziehung zu ihren eigenen Kindern auswirkt. Daraufhin wurden mögliche Effekte auf den Erziehungsstil analysiert, bevor potenzielle Auswirkungen auf die Fähigkeit zur Emotionsregulation geprüft wurden. Die Fähigkeit zur *autonomieunterstützenden Hilfe* wird von allen Befragten hoch eingeschätzt und die Werte liegen konstant über dem Wert 4 auf einer fünfstufigen Skala, was für ein hohes Maß an autonomieunterstützender Hilfe unter den befragten Elternteilen spricht. Bei dieser Dimension geht es darum, die Bedeutung der kindlichen Selbstbestimmung hervorzuheben und Kinder zu einer möglichst selbständigen Bearbeitung von Aufgaben zu führen (Otterpohl & Wild, 2017; Wild, Rammert & Siegmund, 2006). Etwas höhere Werte werden von den Eltern der Vergleichsgruppe angegeben, wobei dieser Unterschied nicht statistisch signifikant wird. Über die beiden Gruppen hinweg liegen die Werte über denen von entsprechenden Vergleichsstudien. In einer Studie von (Wittler, 2008), in der Eltern von Kindern der vierten und fünften Jahrgangsstufe an staatlichen Schulen in Bezug auf elterliches Instruktionsverhalten befragt wurden, gaben die befragten Eltern bei der Dimension *autonomieunterstützende Hilfe* Mittelwerte zwischen 3.00 und 3.50 an. Im Vergleich dazu liegen in der vorliegenden Studie die Werte der Subskala *leistungsorientierter Druck* in beiden Gruppen konstant unter dem Wert von 2.00, was darauf hindeutet, dass die teilnehmenden Eltern – unabhängig davon, ob sie am Trainingsprogramm partizipierten oder nicht – eher wenig leistungsorientierten Druck auf ihre Kinder ausüben (z.B. in Bezug auf eine schlechte Note in der Schule). Bezüglich der Kommunikationen von klaren Regeln und *Erwartungen*, geben die Eltern Werte im Bereich zwischen 3.00 und 4.00 an. Auffällig ist, dass der Wert der Follow-Up Messung bei Eltern, die am *FamilienTeam*-Training teilgenommen haben, deutlich ansteigt und über dem Wert der Vergleichsgruppe liegt. Auch wenn der Unterschied nicht statistisch belegt werden kann, deutet dies möglicherweise auf eine längerfristige Wirkung des *FamilienTeam*-Trainings hin. In der

oben erwähnten Vergleichsstudie liegen die Werte in Bezug auf diese Subskala im Mittel etwa bei 3.00 (Wittler, 2008). Die Werte der Subskala *Unterstützung*, in der es darum geht, dass Eltern ihren Kindern in Lernsituationen emotional beiseite stehen, sie bei Misserfolgen trösten und sich grundsätzlich für die Belange der Kinder interessieren (Otterpohl & Wild, 2017), sind sehr hoch und liegen, unabhängig von der Teilnahme am Trainingsprogramm *FamilienTeam*, auf einer fünfstufigen Skala im Mittel über 4.50 – und damit über dem angegebenen Mittelwert in der Vergleichsstudie (Wittler, 2008).

Daraufhin sollten die Eltern Angaben zu ihrem Erziehungsstil in Bezug auf die Subskalen *Liebe*, *Strenge*, *Selbständigkeit*, *Zusammenarbeit mit der Schule* und *Zusammenarbeit mit dem/der Partner/-in* machen. Bei der Dimension *Liebe*, die durch Anerkennung, gegenseitiges Vertrauen und Wärme gegenüber den Kindern gekennzeichnet ist (Satow, 2013), geben die Eltern im Mittel unabhängig von einer Trainingsteilnahme sehr hohe Werte über 4.50 auf einer fünfstufigen Skala an. Die Werte liegen damit etwa auf Höhe des Werts einer herangezogenen Vergleichsstudie, in der die teilnehmenden Eltern die Subskala *Liebe* mit einem Mittelwert von 3.50 auf einer vierstufigen Skala bewerteten (Satow, 2013). Die Stichprobe der Vergleichsstudie umfasst über 3000 Eltern, die im Mittel zwischen 31 und 40 Jahren alt sind. Aufgrund der großen Differenz in Bezug auf die Anzahl teilnehmender Personen, sind die Kennwerte der Skalen nur bedingt vergleichbar, bieten aber dennoch einen Referenzwert. Die Werte der Gruppe, die nicht am Trainingsprogramm teilgenommen hat, liegen im Mittel etwas über den Werten der Trainingsgruppe. Dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Die Subskala *Strenge* zeichnet sich durch elterliche Autorität, strenge Regeln und „Konsequenzen bis zur Bestrafung durch einen ‚Klaps‘ [...]“ aus (Satow, 2013, S. 9). Die am *FamilienTeam*-Training teilnehmenden Eltern unterscheiden sich hier nicht von der Kontrollgruppe und geben Werte knapp über dem Wert 3.00 auf einer fünfstufigen Skala an. Damit schätzen sie die Strenge gegenüber ihren Kindern etwas geringer ein als die befragten Eltern der Vergleichsstudie, die im Mittel Werte von 2.70 auf der vierstufigen Skala aufweist (Satow, 2013). Die dritte Erziehungsstil-Dimension *Selbständigkeit* fokussiert darauf, inwiefern Eltern ihre Kinder zu eigenverantwortlichem Handeln und Selbständigkeit erziehen und darauf achten, dass ihre Kinder selbst Verantwortung übernehmen. Zudem impliziert diese Dimension die Eigenschaften einer offenen Kommunikation und individuellen Förderung der Kinder (Satow, 2013). Auch hier geben die Teilnehmer/-innen unabhängig von der Teilnahme am *FamilienTeam*-Training hohe Werte (über 4.00) an und unterscheiden sich damit nicht von den Personen der herangezogenen Vergleichsstudie (Satow, 2013). Ob die Eltern mit ihrem Partner/ ihrer Partnerin gut zusammenarbeiten und sich in Bezug auf Ansätze der Erziehung untereinander absprechen, wurde mit der Subskala *Kooperation mit dem/der Partner/-in* geprüft. Die beiden untersuchten Vergleichsgruppen geben Werte an, die auf einer fünfstufigen Skala im Mittel knapp

über dem Wert 4.00 liegen und sie unterscheiden sich auch in dieser Dimension nicht bedeutsam von den Teilnehmer/-innen der Referenzgruppe (Satow, 2013). Die letzte Dimension des Erziehungsstils befasste sich mit der *Kooperation mit der Schule* und umfasste damit Aspekte der Zusammenarbeit mit der Schule im Allgemeinen bzw. mit Lehrkräften und Erzieher/-innen im Speziellen. Die beiden Subgruppen – Eltern, die am Trainingsprogramm *FamilienTeam* partizipierten und Eltern, die nicht daran teilnahmen – unterscheiden sich in Bezug auf diese Skala nicht voneinander und geben Werte an, die im Schnitt etwas unter dem Wert 4.00 auf der fünfstufigen Skala liegen. Diese entsprechen damit denen der Teilnehmer/-innen der herangezogenen Vergleichsstudie (Satow, 2013).

Schließlich sollten die teilnehmenden Eltern Angaben zur Emotionsregulation, also zur Bewältigung und Verarbeitung von Emotionen, machen und sich dabei auf die beiden Subskalen *Unterdrückung* und *Neubewertung* beziehen. Mit *Unterdrückung* ist eine expressive Regulationsstrategie gemeint, mit Hilfe derer versucht wird, Ausdruck und Verhalten in Folge eines emotionalen Erlebens zu unterdrücken. *Neubewertung* meint eine eher kognitive Strategie, bei der anstehende emotionale Situationen gedanklich umstrukturiert werden, sodass sich die entsprechende Bedeutung verändert (Gross & John, 2003). Die beiden untersuchten Gruppen unterscheiden sich bezüglich der Items der Skala *Unterdrückung* nicht statistisch signifikant voneinander und geben im Mittel Werte zwischen 2 und 3 auf der fünfstufigen Skala an. Damit liegen die Werte etwa auf dem Niveau von Proband/-innen von Vergleichsstudien, die zwar im Mittel bezogen auf die Dimension *Unterdrückung* höhere Werte angaben (etwa $M = 3.50$ bzw. $M = 3.90$), der Skala in dieser Untersuchung jedoch ein Antwortformat von 1-7 zugrunde lag (Abler & Kessler, 2009; Wiltink et al., 2011). Die Skala *Neubewertung* impliziert im Vergleich zur Unterdrückungs-Skala höhere Werte (im Mittel zwischen 3.00 und 3.50) und auch hier unterscheiden sich die Teilnehmer/-innen des *FamilienTeam*-Trainings nicht von der Kontrollgruppe, also den Personen, die nicht am Trainingsprogramm partizipierten. Die Teilnehmer/-innen in der Vergleichsstudie gaben diesbezüglich einen durchschnittlichen Wert von $M = 4.60$ bzw. $M = 4.40$ an (Abler & Kessler, 2009; Wiltink et al., 2011), was vor dem Hintergrund des siebenstufigen Antwortformats in etwa den Werten der Teilnehmer/-innen der vorliegenden Studie entspricht.

Wie bereits erwähnt, zeichneten sich an einigen Stellen rein deskriptiv mögliche und in der Ausrichtung erwartbare Effekte des Trainingsprogramms *FamilienTeam* ab, die jedoch statistisch nicht belegt werden konnten. Ein möglicher Grund hierfür ist die geringe Stichprobengröße der Trainingsgruppe. Hätten mehr Eltern am Trainingsprogramm *FamilienTeam* teilgenommen und über alle drei Messzeitpunkte hinweg den Fragebogen ausgefüllt, so hätten diese einer größeren Vergleichsgruppe gegenübergestellt werden können, womit möglicherweise Effekte hätten aufgezeigt werden können. Überdies kann angenommen

werden, dass die Teilnehmer/-innen am Trainingsprogramm unter Umständen nicht ausreichend Zeit hatten, die gelernten Inhalte umzusetzen, weshalb sich bei einer weiteren Messung zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise stärkere Effekte ergeben hätten.

Die sehr hohen bzw. positiven Werte vor allem bei den Skalen zum Erziehungsstil geben möglicherweise einen Hinweis auf ein sozial erwünschtes Antwortverhalten (Mayring, 1991). Diese Antworttendenz führt dazu, dass Eltern unabhängig von einer Trainingsteilnahme sehr hohe Werte angeben, was einen Vergleich der Subgruppen erschwert bzw. zu einem verzerrten Bild führen kann.

Im Zuge der Erhebungen wurden die am *FamilienTeam*-Training teilnehmenden Eltern in einer offenen Frage überdies gebeten, Motive für die Trainingsteilnahme anzugeben. Der am häufigsten genannte Grund hierbei war, dass Eltern die Hoffnung hatten, mit den erlernten Inhalten das Zusammenleben innerhalb der Familie, bzw. die Beziehung zu den eigenen Kindern, zu stärken. Weitere Motive, die von den teilnehmenden Eltern genannt wurden, sind: Interesse an den Inhalten des Trainings, Möglichkeiten zur Selbstreflexion erlernen und Möglichkeiten zur Konfliktbewältigung lernen. Insofern wird das grundsätzliche Interesse der Eltern an den Angeboten des Trainings deutlich.

3. Effekte der beiden Trainings *FamilienTeam* und *KlasseTeam* in Kombination

Die Anzahl der Schüler/-innen, die den Fragebogen zu allen drei Messzeitpunkten ausgefüllt hat und deren Eltern am Trainingsprogramm *FamilienTeam* teilgenommen haben und den Fragebogen ebenfalls zu allen drei Messzeitpunkten beantwortet haben, beläuft sich auf $N = 14$. Diese 14 Schüler/-innen werden in Klassen unterrichtet, in denen auch die Lehrkräfte am Trainingsprogramm *KlasseTeam* teilgenommen haben. Eine Gruppe, in der lediglich die Eltern am *FamilienTeam*-Training, die Lehrkräfte jedoch nicht am *KlasseTeam*-Training teilgenommen haben, ist folglich nicht existent. Deshalb können im Folgenden lediglich Ergebnisse von Analysen in Bezug auf den Vergleich von Schüler/-innen in Trainingsgruppen, bei denen sowohl die Eltern, als auch die Lehrkräfte an der Intervention teilnahmen ($N = 14$) und Schüler/-innen einer weiteren Trainingsgruppe, bei denen nur die Lehrkräfte partizipierten (Zufallsstichprobe $N = 14$), berichtet werden.

Betrachtet man die Gruppe der Schüler/-innen, bei denen nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Eltern an Trainings teilgenommen haben, so lässt sich vermuten, dass neben den möglichen Effekten des *KlasseTeam*-Trainings auf die Entwicklung der Kinder (vgl. Kapitel 1.2) zusätzlich auch Effekte des *FamilienTeam*-Trainings angenommen werden können. Im Folgenden wird deshalb berichtet, wie untersucht wurde, ob sich die zusätzliche Teilnahme am *FamilienTeam*-Training positiv auf die Entwicklung der Lern- und Leistungsemotionen

der Schüler/-innen auswirkt. Überdies werden Effekte auf das kindperzipierte Instruktionsverhalten (mit den Subskalen *Autonomieunterstützende Instruktion*, *Kontrollierende Instruktion*, *Hausaufgabenhilfe* und *Interesse an der Schule*; Beispielitems siehe Kapitel II 1.1 Erhebungsinstrumente) geprüft.

Tabelle 8: Deskriptive Statistik der Lern- und Leistungsempfindungen der Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen und an Schulen mit einer Kombination aus *KlasseTeam* und *FamilienTeam*

Lern- und Leistungsempfindungen	Prä Kombination	Prä KTeam	Post Kombination	Post KTeam	Follow-Up Kombination	Follow-Up KTeam
Freude	3.83 (.60)	3.60 (.59)	3.52 (.72)	3.32 (1.02)	3.23 (.69)	3.23 (.76)
Stolz	3.69 (1.07)	3.67 (.70)	3.62 (.98)	3.64 (.90)	3.55 (.82)	3.74 (1.13)
Ärger	1.62 (.63)	1.92 (.64)	1.84 (.77)	2.14 (1.02)	1.97 (.80)	2.14 (.86)
Angst	1.72 (.65)	2.13 (.66)	1.90 (.87)	2.21 (.89)	2.11 (.76)	2.40 (1.05)
Langeweile	1.43 (.84)	1.58 (.76)	1.63 (.74)	1.56 (.87)	2.01 (.98)	1.70 (.66)
Hoffnungslosigkeit	1.65 (1.09)	1.67 (.64)	1.73 (1.14)	1.69 (.88)	2.11 (1.11)	1.88 (1.10)

Anmerkungen: Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern. Skala jeweils von 1 bis 5. KTeam: Gruppe der Schüler/-innen in Klassen mit *KlasseTeam* Trainings (ohne *FamilienTeam* Trainings). Kombination: Gruppe der Schüler/-innen in Klassen, in denen sowohl die Lehrkräfte am *KlasseTeam*-, als auch die Eltern am *FamilienTeam*-Training teilgenommen haben.

Obenstehende Tabelle (Tab. 8) zeigt zunächst rein deskriptiv, dass sich die Lern- und Leistungsempfindungen durch die zusätzliche Teilnahme der Eltern am *FamilienTeam*-Training nicht bedeutend von denjenigen der *KlasseTeam*-Gruppe unterscheiden. Die Schüler/-innen unterscheiden sich in Bezug auf die erfassten Emotionen Freude, Stolz, Ärger, Angst, Langeweile und Hoffnungslosigkeit statistisch nicht voneinander.

Tabelle 9: Deskriptive Statistik des kindperzipierten Instruktionsverhaltens der Schüler/-innen an *KlasseTeam*-Schulen und an Schulen mit einer Kombination aus *KlasseTeam* und *FamilienTeam*

Kindperzip. Instruktionsverhalten	Prä Kombination	Prä KTeam	Post Kombination	Post KTeam	Follow-Up Kombination	Follow-Up KTeam
AU	3.78 (1.25)	4.14 (1.06)	4.39 (.66)	4.00 (.78)	4.23 (.82)	3.89 (1.16)
KI	2.09 (1.02)	1.71 (.60)	2.07 (1.21)	1.61 (.49)	1.99 (.88)	1.98 (.86)
HH	4.29 (.95)	4.26 (.73)	4.43 (.56)	4.31 (.59)	3.79 (1.26)	4.46 (.67)
IaS	4.10 (.81)	3.83 (.82)	3.84 (.78)	3.91 (.63)	3.75 (.81)	3.97 (.55)

Anmerkungen: Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern. Skala jeweils von 1 bis 5. KTeam: Gruppe der Schüler/-innen in Klassen mit *KlasseTeam* Trainings (ohne *FamilienTeam* Trainings). Kombination: Gruppe der Schüler/-innen in Klassen, in denen sowohl die Lehrkräfte am *KlasseTeam*-, als auch die Eltern am *FamilienTeam*-Training teilgenommen haben.
AU = Autonomieunterstützende Instruktion, KI = Kontrollierende Instruktion, HH = Hausaufgabenhilfe, IaS = Interesse an der Schule.

Des Weiteren werden, wie beschrieben, Effekte des *FamilienTeam*-Trainings auf das kindperzipierte Instruktionsverhalten der Kinder angenommen. Tabelle 9 zeigt rein deskriptiv den Vergleich der Gruppe der Schüler/-innen, die in Klassen unterrichtet wurden, in denen neben der Teilnahme der Eltern am *FamilienTeam*-Training auch das *KlasseTeam*-Training für Lehrkräfte stattfand, mit der Gruppe derer, die in Klassen mit lediglich *KlasseTeam*-Teilnahme unterrichtet wurden. Mit statistischen Tests können in Bezug auf die Subskalen *Autonomieunterstützende Instruktion*, *Kontrollierende Instruktion*, *Hausaufgabenhilfe* und *Interesse an der Schule* keine Gruppenunterschiede belegt werden.

Tabelle 10: Deskriptive Statistik der Lern- und Leistungsempfindungen der Schüler/-innen an Schulen mit einer Kombination aus *KlasseTeam* und *FamilienTeam* und an Kontrollschulen (ohne Trainingsteilnahme)

Lern- und Leistungsempfindungen	Prä Kombination	Prä Kontrolle	Post Kombination	Post Kontrolle	Follow-Up Kombination	Follow-Up Kontrolle
Freude	3.83 (.60)	3.15 (.52)	3.52 (.72)	3.19 (.83)	3.23 (.69)	2.99 (.59)
Stolz	3.69 (1.07)	3.23 (.72)	3.62 (.98)	3.06 (.80)	3.55 (.82)	3.05 (.87)
Ärger	1.62 (.63)	2.17 (.71)	1.84 (.77)	2.17 (1.07)	1.97 (.80)	2.00 (.89)
Angst	1.72 (.65)	2.37 (.91)	1.90 (.87)	2.37 (1.05)	2.11 (.76)	2.29 (1.12)
Langeweile	1.43 (.84)	1.99 (1.06)	1.63 (.74)	1.97 (1.17)	2.01 (.98)	1.94 (.99)
Hoffnungslosigkeit	1.65 (1.09)	2.07 (.98)	1.73 (1.14)	2.18 (1.15)	2.11 (1.11)	1.89 (1.12)

Anmerkungen: Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern. Skala jeweils von 1 bis 5. Kontrolle: Gruppe der Schüler/-innen in Klassen ohne Trainingsteilnahme (weder *KlasseTeam*, noch *FamilienTeam*). Kombination: Gruppe der Schüler/-innen in Klassen, in denen sowohl die Lehrkräfte am *KlasseTeam*-, als auch die Eltern am *FamilienTeam*-Training teilgenommen haben.

In einem weiteren Schritt wurde geprüft, ob sich die Schüler/-innen, die in Kontrollklassen, also Klassen, in denen keines der beiden Trainingsprogramme angeboten wurde, und Schüler/-innen, die in Klassen, in denen sowohl die Eltern, als auch die Lehrkräfte an Trainingsprogrammen teilgenommen haben, in Bezug auf die beschriebenen Aspekte unterscheiden. Tabelle 10 zeigt zunächst deskriptiv die Mittelwerte der Lern- und Leistungsempfindungen der beiden Gruppen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten (Prä, Post, Follow-Up). Die Entwicklung der Werte der Emotionen Freude, Stolz, Ärger, Angst, Langeweile und Hoffnungslosigkeit über den Zeitraum der Evaluation hinweg scheint zwar zunächst auffällig, angenommene Effekte der Kombination beider Trainingsprogramme können jedoch statistisch nicht belegt werden.

Tabelle 11: Deskriptive Statistik des kindperzipierten Instruktionsverhaltens der Schüler/-innen an Schulen mit einer Kombination aus *KlasseTeam* und *FamilienTeam* und an Kontrollschulen (ohne Trainingsteilnahme)

Kindperzip. Instruktionsverhalten	Prä		Post		Follow-Up	
	Kombination	Kontrolle	Kombination	Kontrolle	Kombination	Kontrolle
AU	3.78 (1.25)	3.70 (.66)	4.39 (.66)	3.46 (.70)	4.23 (.82)	3.70 (.72)
KI	2.09 (1.02)	1.93 (1.21)	2.07 (1.21)	1.71 (.75)	1.99 (.88)	1.80 (.81)
HH	4.29 (.95)	4.10 (.81)	4.43 (.56)	4.19 (1.07)	3.79 (1.26)	4.08 (.62)
IaS	4.10 (.81)	3.74 (.77)	3.84 (.78)	3.83 (.58)	3.75 (.81)	3.65 (.80)

Anmerkungen: Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern. Skala jeweils von 1 bis 5. KTeam: Gruppe der Schüler/-innen in Klassen mit *KlasseTeam* Trainings (ohne *FamilienTeam* Trainings). Kontrolle: Gruppe der Schüler/-innen in Klassen ohne Trainingsteilnahme (weder *KlasseTeam*, noch *FamilienTeam*).

AU = Autonomieunterstützende Instruktion, KI = Kontrollierende Instruktion, HH = Hausaufgabenhilfe, IaS = Interesse an der Schule.

In Bezug auf das kindperzipierte Instruktionsverhalten, das mit den Subskalen *Autonomieunterstützende Instruktion*, *Kontrollierende Instruktion*, *Hausaufgabenhilfe* und *Interesse an der Schule* erfasst wurde, lassen sich ebenfalls keine Effekte der Kombination beider Trainingsprogramme belegen (vgl. Tab. 11, Abb. 28). Lediglich bei der autonomieunterstützenden Instruktion aus Sicht der Schüler/-innen zeigt sich eine Tendenz zugunsten der Trainingsprogramme, die zwar statistisch nicht signifikant wird, jedoch das Signifikanzniveau von .05 nur relativ knapp verfehlt: $F(1.82;25.50) = 2.92$, $p = .08$, $\eta^2 = .17$. Bezüglich der autonomieunterstützenden Instruktion kann also ein Effekt der Trainingsprogramme vermutet werden, der auf der Grundlage größerer Stichproben möglicherweise auch belegt werden könnte.

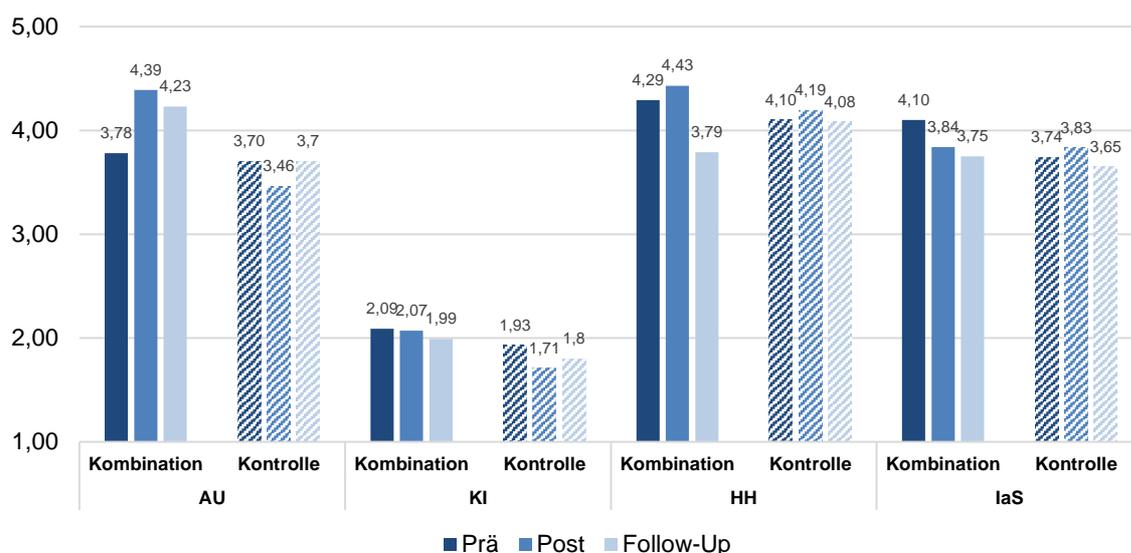


Abbildung 28: Kindperzipiertes Instruktionsverhalten (Subskalen AU = Autonomieunterstützende Instruktion, KI = Kontrollierende Instruktion, HH = Hausaufgabenhilfe, IaS = Interesse an der Schule) aus Sicht der Schüler/-innen (Mittelwerte)

In Kapitel 3 wurde zunächst untersucht, ob sich bei den Schüler/-innen Effekte ergeben, wenn sie in Klassen unterrichtet werden, in denen neben der Teilnahme der Lehrkräfte am *KlasseTeam*-Training auch die eigenen Eltern am *FamilienTeam*-Training partizipierten. Angenommene Effekte auf das Erleben positiver und negativer Lern- und Leistungsempfindungen und auf das kindperzipierte Instruktionsverhalten konnten nicht bestätigt werden. Auch an dieser Stelle sei jedoch auf die sehr geringe Stichprobe verwiesen ($N = 14$), die einen Vergleich der beiden Subgruppen erschwert und weitere statistische Tests nicht zulässt. Dies führt dazu, dass potenziell zugrundeliegende Effekte an dieser Stelle möglicherweise nicht nachgewiesen werden können.

Sodann wurden die Schüler/-innen, deren Lehrkräfte und Eltern an den Trainingsprogrammen teilgenommen haben mit einer Kontrollgruppe (weder *KlasseTeam*- noch *FamilienTeam*-Teilnahme) verglichen. In Bezug auf das Erleben positiver und negativer Lern- und Leistungsempfindungen konnten auch hier keine Effekte nachgewiesen werden. Für die Dimension *Autonomieunterstützende Instruktion* des kindperzipierten Instruktionsverhaltens in Bezug auf schulische Leistungen deuten statistische Tests auf einen möglichen Effekt der Kombination beider Programme hin. Es ist zu vermuten, dass Schüler/-innen, deren Eltern und Lehrkräfte an den Trainings teilnahmen, die *Autonomieunterstützende Instruktion* positiver erleben als Schüler/-innen der Vergleichsgruppe. Auch dieser vermutete Effekt müsste allerdings mit Blick auf eine größere Stichprobengröße nochmals geprüft werden.

IV. Fazit

Im vorliegenden Abschlussbericht des Projekts „Erziehungsgemeinschaft an katholischen Schulen“ wurden zentrale Ergebnisse der Evaluation der beiden Trainingsprogramme *KlasseTeam* und *FamilienTeam* und deren Effekte auf alle am Bildungsprozess beteiligten Personen (Lehrkräfte, Eltern und Schüler/-innen) dargelegt. Es konnten bei den an der Studie teilnehmenden Lehrkräften im Verlauf der Evaluationsstudie positive Entwicklungen aus subjektiver Sicht der Befragten bezogen auf die erfassten Konstrukte nachgewiesen werden. Diese Ergebnisse lassen sich allerdings mangels einer Vergleichsstichprobe nicht auf Effekte des Trainingsprogramms zurückführen. Auf Ebene der Schüler/-innen konnte beim Vergleich von Kontrastgruppen nach Leistung in einigen Dimensionen (lern- und leistungsbezogene Freude bzw. Langeweile, intrinsische Lernmotivation, positive Einstellung gegenüber Schule und bilanzierte Unterrichtsqualität) eine systematisch positivere Entwicklung von leistungsschwächeren *KlasseTeam*-Schüler/-innen im Vergleich zu leistungsschwächeren Schüler/-innen an Kontrollschulen belegt werden. Aufgrund der geringen Stichprobengröße der Kontrastgruppen können jedoch keine weiterführenden Aspekte kontrolliert und somit keine kausalen Aussagen zu Effekten des *KlasseTeam*-Trainings gemacht werden. Auch bei den im Rahmen der Studie befragten Eltern zeigt sich bezogen auf die erfassten Konstrukte unabhängig von der Teilnahme am *FamilienTeam*-Training eine positive Entwicklung über die drei Messzeitpunkte hinweg. Direkte Effekte des Trainingsprogramms können jedoch nicht belegt werden. Zumindest aber lassen sich Hinweise auf indirekte Effekte der Kombination beider Trainingsangebote (*FamilienTeam* und *KlasseTeam*) auf Schüler/-innen feststellen, und zwar in Bezug auf die Dimension *Autonomieunterstützende Instruktion* des kindperzipierten Instruktionsverhaltens. Das heißt, dass die Teilnahme der Eltern sowie der Lehrkräfte am Training zu einem veränderten schul- und lernbezogenen Unterstützungsverhalten aus Sicht der Kinder geführt haben kann.

Insgesamt ist festzuhalten, dass ausbleibende Effekte der Trainingsprogramme möglicherweise auf die geringe Stichprobengröße vor allem bei Lehrkräften und Eltern zurückzuführen sind. Die Tatsache, dass es insbesondere bei den Eltern relativ wenige Personen gibt, die am Trainingsprogramm partizipierten und den Fragebogen zu allen drei Messzeitpunkten beantworteten, führt dazu, dass weitere statistische Berechnungen leider nicht durchgeführt werden können und so Effekte der Programme möglicherweise im Verborgenen bleiben. Bei den Lehrkräften ergab sich das Problem einer fast vollständig ausbleibenden Kontrollgruppe, was es nur schwer möglich macht, Bezugsgruppeneffekte zu identifizieren. Damit *KlasseTeam*-Lehrkräfte einer repräsentativen Kontrollgruppe gegenübergestellt werden können, werden in Absprache mit Frau Müller vom Katholischen Schulwerk Bayern derzeit weitere Lehrkräfte, die nicht am Trainingsprogramm partizipierten, akquiriert. Diese

Subgruppe kann dann in weiterführenden Analysen als Vergleichsgruppe herangezogen werden. Zudem sei an dieser Stelle nochmal darauf hingewiesen, dass die Interpretationsfähigkeit der Ergebnisse dahingehend nur vorsichtig vorgenommen werden kann, da die erfassten Phänomene sehr komplex sind. Dies zeigt beispielsweise Ramona Obermeier, die im Rahmen des Evaluationsprojekts ihre Dissertation zum Thema *Bedeutung von Familie und Schule für schulisches Wohlbefinden* verfasst, exemplarisch für den Bereich des schulischen Wohlbefindens von Schüler/-innen. Basierend auf einer ausführlichen Aufarbeitung des bisherigen Forschungsstandes, der zeigt, dass die Beeinflussung des schulischen Wohlbefindens von Schüler/-innen bereits auf individueller und schulischer Ebene komplex ist, kann Frau Obermeier im Rahmen ihrer Dissertation belegen, dass zudem auch die Familie über das unterstützende schul- und lernbezogene Verhalten der Eltern Einfluss auf das schulische Wohlbefinden der Kinder nimmt (Obermeier, 2019). Genauere Informationen zu den Ergebnissen der Dissertation sind dem Abstract im Anhang dieses Berichts zu entnehmen oder auf Nachfrage bei Frau Obermeier (ramona.obermeier@fau.de) zu erhalten.

Geplant sind über den vorliegenden Bericht hinaus weitere Analysen, um zum einen mit einer weiteren Stichprobe von befragten Lehrkräften als Vergleichsgruppe mögliche Effekte des *KlasseTeam*-Trainings auf Ebene der Lehrkräfte zu prüfen. Zum anderen werden Entwicklungsverläufe von Schüler/-innen mit Blick auf emotionale und kognitive Facetten noch differenzierter untersucht (Meyer & Schlesier, in Vorbereitung).

Zuletzt möchten wir uns an dieser Stelle nochmals bei allen befragten Lehrkräften, Eltern und Schüler/-innen bedanken. Ohne die Bereitschaft der Teilnehmer/-innen wäre die Durchführung dieser Evaluationsstudie nicht möglich gewesen. Wir danken insbesondere auch für die Förderung durch das Katholische Schulwerk Bayern, da so eine Durchführung dieser Evaluationsstudie überhaupt erst ermöglicht wurde. Ein besonderer Dank gilt dem ehemaligen Direktor des Katholischen Schulwerks Bayern Herrn Dr. Hatzung und der ehemaligen Schulentwicklungsmoderatorin Frau Lamaack, die die erste Periode des Projekts begleiteten, sowie dem derzeitigen Direktor Herrn Dr. Nothaft und der Schulentwicklungsmoderatorin Frau Müller, die die zweite Phase des Projekts unterstützten. Die Zusammenarbeit mit allen Beteiligten haben wir als sehr vertrauensvoll und produktiv erlebt.

V. Literaturverzeichnis

- Abler, B. & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire. Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, 55(3), 144–152.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (2003). *PISA 2000 — Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Heyn, S. & Köller, O. (1992). *Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI)*. Kiel.
- Becker, P. (1991). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie - Empirie - Diagnostik* (S. 13–51). Weinheim und München: Juventa.
- Beller, S. (2008). *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Bünger, S. & Raufelder, D. (2014). Moderiert die soziale Kompetenz andoleszenter Schüler den Zusammenhang zwischen ihren schulischen Peer-Beziehungen und ihrer Motivation? *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 9(3), 339–353.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität. Eine Frage der Perspektive?: empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 29). Münster: Waxmann.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 223–238.
- Eder, F. (1995). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in öffentlichen Schulen. Ergebnisse der Repäsentativerhebung. In F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 24–68). Innsbruck: Studien Verlag.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. Mit Online-Material* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Franze, M. & Paulus, P. (2004). Wohlbefinden und Gesundheit. Terminologie, subjektive Vorstellungen, Einflüsse und Handlungsempfehlungen. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 186–202). Bern: Haupt-Verlag.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T., Becker, K. et al. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teaching Emotion Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 148–163.
- Furthmüller, P. (2014). *Skalen und Indizes der Scientific-Use-Files 2005 bis 2009*. München.
- Gläser-Zikuda, M. (2018). *Konzept zur wissenschaftlichen Prozessbegleitung von Schulnetzwerkarbeit in Thüringen*. Universität Erlangen-Nürnberg.

- Gläser, H., Grande, G., Brähler, E. & Roth, M. (2011). The German Version of the Satisfaction with Life Scale. Psychometric Properties and Population based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(2), 127–132.
- Gölitz, D., Roick, T. & Hasselhorn, M. (2006). *DEMAT 4. Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013). *DEMAT 5+. Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Götz, T. (2011). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (1. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Götz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Hall, N. C. (2006). The Domain Specificity of Academic Emotional Experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75, 5–29.
- Götz, T., Pekrun, R., Zirngibl, A., Jullien, S., Kleine, M., Vom Hofe, R. et al. (2004). Leistung und emotionales Erleben im Fach Mathematik. Längsschnittliche Mehrebenenanalysen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(3), 201–212.
- Graf, J. (2013). *Familienteam. Das Miteinander stärken: Das Geheimnis glücklichen Zusammenlebens* (Neuausgabe). Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag.
- Graf, J., Bauer, J., Weigl, E., Kunstmann, E. & Walper, S. (2011). KlasseTeam. Emotionale Kompetenz von Lehrkräfte und Kindern im Grundschulalter. *SchVw BY*, 3, 73–76.
- Graf, J. & Frey, D. (2011). KlasseTeam - Handwerkszeug für Professionalität und Gelassenheit im Schulalltag. In W. H. Honal, D. Grad & F. Knoll (Hrsg.), *Handbuch der Schulberatung. Standardwerk für Beratungslehrer(innen) und Schulpsycholog(innen) aller Schularten* (Bd. 39, S. 1–23). München: Mediengruppe Oberfranken - Fachverlage GmbH & Co. KG.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2011). Schulische Lernfreude in der Sekundarstufe 1 und deren Beziehung zu Kontroll- und Valenzkognitionen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 63–80.
- Harzad, B. & Schürer, S. (2006). Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 208–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 40). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 610–625.

- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter. Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch der Jugendforschung* (10. Aufl., S. 15–45). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Institut zur Stärkung der Erziehungskompetenz e.V. (2019). *KlasseTeam*. Zugriff am 27.08.2019. Verfügbar unter www.klasseteam.org
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*, Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 29.03.2019. Verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Kämpfe, N. (2009). Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 101(2), 149–163.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626–641.
- Langmeyer, A. (2012). *Sorgerecht, Coparenting und Kindeswohl. Eltern Sein in nichtehelichen Lebensgemeinschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Lazarides, R. & Buchholz, J. (2019). Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms? *Learning and Instruction*, 61, 45–59.
- Lenke, G. (2013a). *EMU-Grundschulversion 1.0 (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik). Lehrerfragebogen*. Zugriff am 13.12.2019. Verfügbar unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Lehrerfragebogen.pdf>
- Lenke, G. (2013b). *EMU-Grundschulversion 1.0 (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik). Schülerfragebogen*. Zugriff am 13.12.2019. Verfügbar unter www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/SFB_zur_Unterrichtsqualitaet_weibliche_Lehrperson.pdf
- Mayring, P. (1991). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie - Empirie - Diagnostik* (S. 51–70). Weinheim und München: Juventa.
- Meyer, S. & Gläser-Zikuda, M. (accepted). Zur Bedeutung individueller und kontextueller Einflussfaktoren auf Lern- und Leistungsemotionen zu Beginn der Sekundarstufe – eine mehrebenenanalytische Betrachtung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Meyer, S., Obermeier, R. & Gläser-Zikuda, M. (under review). Lern- und Leistungsemotionen im Kontext schulischer Transition.

- Meyer, S., Obermeier, R. & Gläser-Zikuda, M. (2017). *Instrument zur Erfassung der Deutsch- und Mathematikkompetenz in Klassenstufe 5/6 an Realschulen und Gymnasien (Eigenentwicklung)*. Arbeitspapier. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Meyer, S., Obermeier, R., Zauner, D., Zauner, S. & Gläser-Zikuda, M. (under review). Zur Bedeutung von Trainingsprogrammen für die Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften – das Beispiel KlasseTeam. In Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanelwicklung und Medien (Hrsg.), *Wirkung-Wirksam-Wirklichkeit: Schulen unterstützen, aber wie?*.
- Meyer, S. & Schlesier, J. (in Vorbereitung). The development of achievement emotions after transition to secondary school - Longitudinal effects.
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153–172.
- Obermeier, R. (2019). *Bedeutung von Familie und Schule für schulisches Wohlbefinden*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 23, S. 55–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Otterpohl, N. & Wild, E. (2017). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext der schulischen Leistungsentwicklung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (Springer Reference Psychologie, Bd. 53, S. 1–15). Berlin: Springer.
- Pekrun, R., Götz, T. & Frenzel, A. C. (2005). *Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M): User's manual*. München: University of Munich, Department of Psychology.
- Pekrun, R., Götz, T., Vom Hofe, R., Blum, W., Jullien, S., Zirngibl, A. et al. (2004). Emotionen und Leistung im Fach Mathematik: Ziele und erste Befunde aus dem "Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik" (PALMA). In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 345–363). Münster: Waxmann.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Götz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance. Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child development*, 88(5), 1653–1670.

- Rammstedt, B., Kemper, C., Klein, M., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Hrsg.). (2012). *Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10)*. GESIS-Working Papers: 23. Zugriff am 29.11.2019. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-312133>
- Röder, B. & Kleine, D. (2007). Selbstbestimmung. In M. Jerusalem, St. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Skalendokumentation zum Forschungsprojekt "Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht"*. Berlin.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Saldern, M. v. (1991). *Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern*.
- Saldern, M. v. & Littig, K.-E. (1987). Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen. LASSO 4-13. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Deutsche Schultests*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 171–179.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 174–191). Weinheim u.a: Beltz.
- Satow, L. (2013). *Eltern-Erziehungsstil-Inventar (EEI)*. Test- und Skalendokumentation. Zugriff am 29.03.2019. Verfügbar unter <https://www.drsatow.de/tests/eltern-erziehungsstil-inventar/>
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität zu Berlin.
- Schwarzer, R., Lange, B. & Jerusalem, M. (1982). Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 161–172). Düsseldorf: Schwann.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60–61). Berlin: Freie Universität zu Berlin.

- Standfest, C., Köller, O. & Scheunpflug, A. (2005). *leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft*. Münster: Waxmann.
- Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I. Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht: Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 51(1), 52–68.
- Van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 293–306. Zugriff am 15.05.2018.
- Van Ophuysen, S. (2012). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler - Befunde aus quantitativen Studien. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Praxishilfen Schule, S. 98–121). Köln: Carl Link.
- Werth, S., Wagner, W., Ogrin, S., Trautwein, U., Friedrich, A., Keller, S. et al. (2012). Förderung des selbstregulierten Lernens durch die Lehrkräftefortbildung «Lernen mit Plan»: Effekte auf fokale Trainingsinhalte und die allgemeine Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 291–305.
- Wild, E., Rammert, M. & Siegmund, A. (2006). Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 370–397). Münster: Waxmann.
- Wild, E., Remy, K., Gerber, J., Rammert, M. & Jonas, M. (2001). *Dokumentation der Skalen im Schülerfragebogen des Bielefelder Mathematikprojekts*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wiltink, J., Gläser, H., Canterino, M., Wölfling, K., Knebel, A., Kessler, H. et al. (2011). Regulation of emotions in the community: suppression and reappraisal strategies and its psychometric properties. *GMS Psycho-Social-Medicine*, 8, 1–12.
- Wittler, C. (2008). „Lernlust statt Lernfrust“. *Evaluation eines Elterntrainings zur Förderung autonomieunterstützender Instruktionsstrategien im häuslichen Lernkontext*. Dissertation. Universität Bielefeld.

VI. Anhang I: Skalendokumentation⁸

1. Skalen im Fragebogen der Lehrkräfte:

Persönlichkeit (Rammstedt et al., 2012)	
EX 1	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.*
EX 2	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.
VTR 1	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.
VTR 2	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.*
GWS 1	Ich bin bequem, neige zur Faulheit.*
GWS 2	Ich erledige Aufgaben gründlich.
NE 1	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.*
NE 2	Ich werde leicht nervös und unsicher.
OFF 1	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.*
OFF 2	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.
Fünfstufiges Antwortformat	
trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)	

EX = Extraversion

VTR = Verträglichkeit

GWS = Gewissenhaftigkeit

NE= Neurotizismus

OFF = Offenheit

Unterrichtsbezogene Emotionen (Frenzel et al., 2016)	
Bitte denken Sie bei der Beantwortung der Fragen an die Deutsch- und Mathematikstunden in den Jahrgangsstufen fünf und sechs.	
FR 1	Im Allgemeinen macht mir Unterrichten Freude.
FR 2	Im Allgemeinen macht mir Unterrichten so viel Spaß, dass ich den Unterricht gerne vorbereite und durchführe.
FR 3	Im Allgemeinen unterrichte ich mit Begeisterung.
FR 4	Während des Unterrichts habe ich oft Grund, mich zu freuen.
ÄR 1	Während des Unterrichts habe ich oft Grund, mich zu ärgern.
ÄR 2	Während des Unterrichts bin ich oft genervt.
ÄR 3	Ich werde gelegentlich richtig sauer.
ÄR 4	Im Allgemeinen frustriert mich das Unterrichten.
AN 1	Beim Unterrichten bin ich angespannt und nervös.
AN 2	Ich mache mir oft Sorgen, dass das Unterrichten nicht so richtig klappt.
AN 3	Die Vorbereitung des Unterrichts bereitet mir oft Sorgen.
AN 4	Wenn ich an das Unterrichten denke, bin ich beunruhigt.

⁸ Mit Ausnahme der Skala *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster* (Lehrkräfte), die auf Summenwerten basiert, erfolgte die Skalenbildung über eine Mittelwertbildung. Hohe Werte sprechen für eine hohe Ausprägung der Skala. Das Antwortformat wurde adaptiert. Es wurde die globalen Items verwendet und entsprechend der Forschungsfrage adaptiert. Mit * markierte Items wurden aufgrund der negativen Formulierung vor der Auswertung umkodiert.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

FR = Freude

ÄR = Ärger

AN = Angst

Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Schmitz, 1999)

AS 1	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler/-innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
AS 2	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
AS 3	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler/-innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
AS 4	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
AS 5	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
AS 6	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler/-innen eingehen.
AS 7	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler/-innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.*
AS 8	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
AS 9	Ich traue mir zu, die Schüler/-innen für neue Projekte zu begeistern.
AS 10	Ich kann auch gegenüber skeptischen Kollegen neue Ideen in der Schule durchsetzen.
ML 1	Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler/-innen für meinen Unterricht interessieren.
ML 2	Mir gelingt es, auch bei den schwächeren Schülern/Schülerinnen Interesse für meinen Unterricht zu wecken.
ML 3	Ich schaffe es, viele Schüler/-innen zur Mitarbeit zu bewegen, selbst wenn der Stoff abstrakt und schwierig ist.
ML 4	Ich schaffe es, dass auch schwache Schüler/-innen nach einem Misserfolg zum Weiterarbeiten bereit sind.
ML 5	Ich bin in der Lage, den Unterricht so zu gestalten, dass schlechte Schüler nicht resignieren und gute Schüler sich nicht langweilen.
ML 6	Ich schaffe es, dass sich alle Schüler einer Klasse konstruktiv in den Unterricht einbringen.
KS 1	Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler/-innen in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.
KS 2	Obwohl ich im Unterricht wenig Zeit habe, kann ich erreichen, dass meine Schüler oft miteinander kooperieren.
KS 3	Auch unter Zeitdruck kann ich in meinem Unterricht Anlässe schaffen, bei denen Schüler/-innen ihre sozialen Kompetenzen erproben können.

KS 4	Ich kann bei unterschiedlichsten Themen meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler/-innen lernen, besser miteinander zu kommunizieren.
KS 5	Auch wenn es nicht einfach ist, kann ich Schülern/-innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander selbst lösen können.
KS 6	In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler/-innen soziale Kompetenzen erwerben.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

AS = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen

ML = Motiviertes Lernen fördern

KS = Kompetentes Sozialverhalten fördern

Fürsorglichkeit (Clausen, 2002)

FÜRS 1	Wenn ein Schüler/ eine Schülerin ein persönliches Anliegen hat, gehe ich auch im Unterricht darauf ein.
FÜRS 2	Ich bespreche mit den Schüler/-innen allgemeine oder aktuelle Themen, auch wenn der Fachunterricht dann ein wenig zurücktritt.
FÜRS 3	Die persönlichen Beziehungen zu meinen Schüler/-innen haben Vorrang vor schnellem Vorankommen im Stoff.
FÜRS 4	Für persönliche und soziale Angelegenheiten nehme ich mir auch im Unterricht Zeit.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

Individuelle Bezugsnormorientierung (Schwarzer et al., 1982)

IBN 1	Wenn ein schwacher Schüler/eine schwache Schülerin sich verbessert, gebe ich ihm eine gute Note, auch wenn die Qualität seiner Beiträge noch unter dem Durchschnitt liegt.
IBN 2	Wenn ich die Leistung eines Schülers/ einer Schülerin beurteilen will, vergleiche ich sein/ihr erzieltes Ergebnis nicht so sehr mit den Ergebnissen seiner /ihrer Klassenkameraden, sondern mit den Ergebnissen, die dieser Schüler/ diese Schülerin zuvor bei vergleichbaren Aufgaben erzielt hat.
IBN 3	Wenn ich von einer „schlechten“ Leistung spreche, liegt sie unter der vorhergehenden Leistung des jeweiligen Schülers/ der jeweiligen Schülerin.
IBN 4	Wenn ich von einer „guten“ Leistung spreche, hat sich der Schüler/die Schülerin gegenüber früher verbessert.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

Selbstbestimmung der Schüler/-innen im Unterricht (Röder & Kleine, 2007)	
SB 1	In meinem Unterricht können die Schüler/-innen oft unter verschiedenen Themen wählen.
SB 2	In meinem Unterricht können die Schüler/-innen oft entscheiden, ob sie allein oder in Gruppen arbeiten.
SB 3	In meinem Unterricht können die Schüler/-innen oft entscheiden, wie sie ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video, Gruppendiskussion oder Lehrervortrag).
SB 4	In meinem Unterricht können die Schüler/-innen oft mitentscheiden, wann und wie lange sie sich mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.
SB 5	In meinem Unterricht können die Schüler /-innen oft zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen.
SB 6	In meinem Unterricht können die Schüler/-innen oft mitbestimmen, wo sie eine Aufgabe bearbeiten (z.B. im Klassenraum, in einem anderen Raum der Schule oder draußen).
Fünfstufiges Antwortformat	
trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)	

Unterrichtsqualität (Lenske, 2013a)	
KF 1	Die Schüler/-innen können ungestört arbeiten.
KF 2	Ich weiß immer, was in der Klasse passiert.
KF 3	Ich habe meine Sachen griffbereit und muss nicht lange suchen.
KF 4	Die Lautstärke ist so, dass die Schüler gut arbeiten (lernen) können.
KF 5	Die Schüler/-innen halten sich an die Regeln.
UK 1	Die Schüler/-innen sind freundlich zueinander.
UK 2	Ich bin bereit, den Schülern/Schülerinnen Tipps zu geben (zu helfen).
UK 3	Einen Fehler zu machen, ist im Unterricht erlaubt (ist okay).
UK 4	Ich bin freundlich zu den Schüler/-innen.
UK 5	Ich verteile in der Stunde genügend Lob.
UK 6	Die Schüler/-innen haben immer genug Zeit zum Überlegen.
KS 1	Ich spreche so, dass die Schüler/-innen alle Worte verstehen können.
KS 2	Die Schüler/-innen wissen immer, was sie tun sollen.
KS 3	Ich erkläre so, dass sie Schüler/-innen gut mitkommen.
KS 4	Die Schüler/-innen verstehen alles, was im Unterricht durchgenommen wird.
KS 5	Mir ist es wichtig, dass jeder klar und deutlich spricht.
AKT 1	Die Schüler/-innen arbeiten immer konzentriert (mit).
AKT 2	Die Schüler/-innen sagen etwas zum Thema.
AKT 3	Es gibt Fragen oder Aufgaben, bei denen die Schüler/-innen richtig nachdenken müssen.
AKT 4	Die Schüler/-innen bearbeiten die Aufgaben im Unterricht erfolgreich.
AKT 5	Die Schüler/-innen haben immer etwas zu tun (keine Wartezeit).
AKT 6	Die Schüler/-innen präsentieren im Unterricht etwas vor anderen.
BL 1	Die Schüler/-innen lernen etwas dazu.
BL 2	Die Schüler/-innen finden den Unterricht interessant.
BL 3	Die Schüler/-innen fühlen sich im Unterricht die ganze Zeit wohl.

BL 4	Im Hinblick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen ist das Unterrichtsangebot angemessen.
BL 5	Ich orientiere mich im Unterricht an den Bildungsstandards des jeweiligen Faches.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

KF = Klassenführung

UK = unterstützendes Lernklima

KS = Klarheit / Struktur

AKT= Aktivierung

BL = Bilanz

Berufsbezogene Zielsetzungen (Schaarschmidt, 2005)

Wenn Sie an Ihre Schüler und an die Schule denken: Mir ist es wichtig...	
BZ 1	Lernerfolge zu erreichen.
BZ 2	Interesse und Neugier zu wecken.
BZ 3	Wünschenswerte soziale Normen zu vermitteln.
BZ 4	Mit Schüler/-innen freundlich umzugehen.
BZ 5	Einen jeden Schüler/ eine jede Schülerin zu fördern.
BZ 6	Bedingungen für Spaß am Lernen zu schaffen.
BZ 7	Engen Kontakt zu den Eltern zu haben.
BZ 8	Auf ein kollegiales Schulklima Einfluss zu nehmen.
BZ 9	Das öffentliche Ansehen der Schule zu fördern.
BZ 10	Für Ordnung und Disziplin zu sorgen.
BZ 11	Innovativ an der Schulentwicklung mitzuwirken.
BZ 12	Mit der Schulleitung an einem Strang zu ziehen.
BZ 13	Mündige und selbstbewusste Menschen zu erziehen.
BZ 14	Den Schüler/-innen Vorbild zu sein.
BZ 15	Die Selbstverwaltung der Schule mit voranzubringen.
BZ 16	Solides Wissen weiterzugeben.
BZ 17	Den Schüler/-innen ein Berater bei Lebensproblemen zu sein.
BZ 18	Hohe Leistungsanforderungen durchzusetzen.
BZ 19	Neue Unterrichtsmethoden zu erproben.
BZ 20	Auf die Lebensziele der Schüler Einfluss zu nehmen.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (Schaarschmidt, 2005)

AVEM 1	Dier Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.
AVEM 2	Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.
AVEM 3	Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.
AVEM 4	Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.
AVEM 5	Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.
AVEM 6	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.
AVEM 7	Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.
AVEM 8	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.
AVEM 9	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.
AVEM 10	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.
AVEM 11	Mein Partner / meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.
AVEM 12	Die Arbeit ist mein ein und alles.
AVEM 13	Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.*
AVEM 14	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.
AVEM 15	Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.
AVEM 16	Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.*
AVEM 17	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.
AVEM 18	Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!
AVEM 19	Ich bin ein ruheloser Mensch.*
AVEM 20	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.
AVEM 21	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.
AVEM 22	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.*
AVEM 23	Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.*
AVEM 24	Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.
AVEM 25	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.
AVEM 26	Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen.
AVEM 27	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.
AVEM 28	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.
AVEM 29	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.
AVEM 30	Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.*
AVEM 31	Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben.*
AVEM 32	Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.
AVEM 33	Vom meinem Partner / meiner Partnerin wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.*
AVEM 34	Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.
AVEM 35	Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.
AVEM 36	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.
AVEM 37	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.
AVEM 38	Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keinen Gedanken mehr an die Arbeit.
AVEM 39	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.

AVEM 40	Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.
AVEM 41	Ich glaube, ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld.
AVEM 42	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.
AVEM 43	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.
AVEM 44	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.
AVEM 45	Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.
AVEM 46	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.
AVEM 47	Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.
AVEM 48	Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.
AVEM 49	Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.*
AVEM 50	Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.
AVEM 51	Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.
AVEM 52	Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.
AVEM 53	Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.
AVEM 54	Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht.*
AVEM 55	Manchmal wünschte ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen in meiner Umgebung.*
AVEM 56	Es gibt Wichtigeres im Leben als die Arbeit.*
AVEM 57	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.
AVEM 58	In der Arbeit verausgabe ich mich stark.
AVEM 59	Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.
AVEM 60	Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.*
AVEM 61	Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen.
AVEM 62	Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strengere mich umso mehr an.
AVEM 63	Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.
AVEM 64	Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen.
AVEM 65	Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben als ich es bin.
AVEM 66	Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

Subjektive Bedeutsamkeit	= AVEM 1, 12, 23, 34, 45, 56
Beruflicher Ehrgeiz	= AVEM 2, 13, 24, 35, 46, 57
Verausgabebereitschaft	= AVEM 3, 14, 25, 36, 47, 58
Perfektionsstreben	= AVEM 4, 15, 26, 37, 48, 59
Distanzierung	= AVEM 5, 16, 27, 38, 49, 60
Resignationstendenz	= AVEM 6, 17, 28, 39, 50, 61
Offensive Problembewältigung	= AVEM 7, 18, 29, 40, 51, 62
Innere Ruhe	= AVEM 8, 19, 30, 41, 52, 63
Erfolgs erleben im Beruf	= AVEM 9, 20, 31, 42, 53, 64
Lebenszufriedenheit	= AVEM 10, 21, 32, 43, 54, 65
Soziale Unterstützung	= AVEM 11, 22, 33, 44, 55, 66

Innovationsbereitschaft (Jerusalem et al., 2009)

TB 1	Meine Arbeitsbelastung erlaubt es mir nicht, neue Dinge im Unterricht auszuprobieren.
TB 2	Regelmäßige Treffen in Arbeitsgruppen an unserer Schule erleichtern die Umsetzung von Neuerungen im Unterricht. *
TB 3	In meiner Schule habe ich genügend Freiräume, neue Methoden im Unterricht zu erproben. *
TB 4	Die personellen, finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen an unserer Schule verhindern die Umsetzung von Innovationen in den Unterricht.
TB 5	Die problematische und schwierige Zusammensetzung der Schülerschaft an unserer Schule macht es nahezu unmöglich, Neues im Unterricht auszuprobieren.
TK 1	An unserer Schule kommen aus dem Kollegium häufig konkrete Verbesserungsvorschläge.
TK 2	Unser Schulleiter/ unsere Schulleiterin ist offen für Verbesserungsvorschläge und neue Ideen aus dem Kollegium.
TK 3	Unser Schulleiter/ unsere Schulleiterin unterstützt uns, wenn wir Innovationen umsetzen wollen.
TK 4	Im Kollegium reden wir regelmäßig darüber, wie wir unseren Unterricht konkret verbessern können.
TK 5	An unserer Schule werden Missstände und pädagogische Fehler nicht offen diskutiert.*

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

TB = Transferbarrieren

TK = Transferklima

2. Skalen im Fragebogen der Eltern:

Persönlichkeit (Rammstedt et al., 2012)	
EX 1	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.*
EX 2	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.
VTR 1	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaub an das Gute im Menschen.
VTR 2	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.*
GWS 1	Ich bin bequem, neige zur Faulheit.*
GWS 2	Ich erledige Aufgaben gründlich.
NE 1	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.
NE 2	Ich werde leicht nervös und unsicher.*
OFF 1	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.*
OFF 2	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.
Fünfstufiges Antwortformat	
trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)	

EX = Extraversion

VTR = Verträglichkeit

GWS = Gewissenhaftigkeit

NE = Neurotizismus

OFF = Offenheit

Zufriedenheit (Gläsmer et al., 2011)	
ZU 1	In den meisten Bereichen entspricht mein Leben meinen Idealvorstellungen.
ZU 2	Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.
ZU 3	Ich bin mit meinem Leben zufrieden.
ZU 4	Bisher habe ich die wesentlichen Dinge erreicht, die ich mir für mein Leben wünsche.
ZU 5	Wenn ich mein Leben noch einmal leben könnte, würde ich kaum etwas ändern.
Fünfstufiges Antwortformat	
trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)	

Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

SE 1	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
SE 2	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
SE 3	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
SE 4	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
SE 5	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.
SE 6	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
SE 7	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
SE 8	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
SE 9	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
SE 10	Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

Emotionsregulation (Abler & Kessler, 2009)

UD 1	Ich behalte meine Gefühle für mich.
UD 2	Wenn ich positive Gefühle empfinde, bemühe ich mich, sie nicht nach außen zu zeigen.
UD 3	Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich sie nicht nach außen zeige.
UD 4	Wenn ich negative Gefühle empfinde, Sorge ich dafür, sie nicht nach außen zu zeigen.
NB 1	Wenn ich mehr positive Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
NB 2	Wenn ich weniger negative Gefühle (wie Traurigkeit oder Ärger) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
NB 3	Wenn ich in eine stressige Situation gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.
NB 4	Wenn ich mehr positive Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.
NB 5	Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich über meine aktuelle Situation anders nachdenke.
NB 6	Wenn ich weniger negative Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

UD = Unterdrückung

NB = Neubewertung

Emotionen bei der Hausaufgabenhilfe (Frenzel et al., 2016)

FR 1	Mein Kind bei den Schularbeiten zu unterstützen macht mir Spaß.
FR 2	Im Allgemeinen macht mir die Hausaufgabenbetreuung und das gemeinsame Lernen mit meinem Kind Freude.
FR 3	Im Allgemeinen macht mir die Hausaufgabenhilfe so viel Spaß, dass ich diese gerne vorbereite und durchführe.
FR 4	Im Allgemeinen unterstütze ich mein Kind in schulbezogenen Dingen mit Begeisterung.
FR 5	Während der Hausaufgabenhilfe habe ich oft Grund, mich zu freuen.
ÄR 1	Während der schulbezogenen Aktivitäten mit meinem Kind ärgere ich mich.
ÄR 2	Während der Hausaufgabenbetreuung habe ich oft Grund, mich zu ärgern.
ÄR 3	Während der Hausaufgabenhilfe und dem gemeinsamen Lernen mit meinem Kind bin ich oft genervt.
ÄR 4	Bei schulbezogenen Aktivitäten mit meinem Kind werde ich gelegentlich richtig sauer.
ÄR 5	Im Allgemeinen frustriert mich die Durchführung schulbezogener Aktivitäten mit meinem Kind.
AN 1	Bei der Unterstützung meines Kindes bei schulbezogenen Aufgaben bin ich angespannt und nervös.
AN 2	Ich mache mir oft Sorgen, dass die Unterstützung bei den Hausaufgaben nicht so richtig klappt.
AN 3	Die Vorbereitung der Hilfe bei schulbezogenen Aufgaben bereitet mir oft Sorgen.
AN 4	Wenn ich an die Hausaufgabenbetreuung denke, bin ich beunruhigt.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

FR = Freude

ÄR = Ärger

AN = Angst

Eltern-Kind-Beziehung (Wild et al., 2001)

	Stellen Sie sich vor, Ihr Kind kommt mit einer schlechten Note nach Hause, die sie nicht erwartet haben. Bei einer schlechten Note...
AU 1	.. frage ich mein Kind, wie ich ihm helfen könnte.
AU 2	... versuche ich, gemeinsam mit meinem Kind den Grund für die schlechte Note herauszufinden.
AU 3	... spreche ich die Arbeit mit meinem Kind noch einmal durch, damit es die Fehler nicht noch einmal macht.
AU 4	Sage ich ihm nicht gleich, was es machen soll, sondern höre mir in Ruhe an, wie es selbst mit dieser Situation umgehen will.
LD 1	... schimpfe ich mit ihm und verlange von ihm, mehr zu lernen.
LD 2	... drohe ich ihm ernste Konsequenzen an, wenn es in der nächsten Zeit nicht hart arbeitet und seine Noten verbessert.
LD 3	... lasse ich es von da an zu Hause lernen, bis es alle seine Aufgaben erledigt hat.
LD 4	... verspreche ich, sein Taschengeld zu erhöhen, wenn sich seine Leistungen in Zukunft verbessern.
LD 5	... werfe ich ihm vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und sich nicht genug um die Schule zu kümmern.
	Weiß Ihr Kind genau, was Sie von ihm erwarten?
BE 1	Wenn mein Kind für eine Arbeit lernt, weiß es ganz genau, wie viel Anstrengung ich von ihm erwarte.
BE 2	Wenn mein Kind eine Klassenarbeit mit nach Hause bringt, weiß es schon vorher, ob ich enttäuscht bin oder nicht.
BE 3	Wenn mein Kind in der Schule etwas angestellt hat, weiß es schon vorher, wie ich reagieren werde.
	Wie helfen Sie ihrem Kind beim Lernen?
US 1	Wenn mein Kind über das Ergebnis einer Arbeit enttäuscht ist, mache ich ihm Mut für das nächste Mal.
US 2	Ich tröste mein Kind und versuche ihm zu helfen, wenn es in der Schule mal nicht klarkommt.
US 3	Ich freue mich, wenn mein Kind in der Schule Erfolg hat.
US 4	Wenn mein Kind im Unterricht etwas nicht versteht, kann es mit mir darüber reden.
US 5	Ich rede meinem Kind aufmunternd zu, wenn es eine Arbeit verpatzt hat.
US 6	Wenn ich meinem Kind beim Lernen helfe, ermuntere ich es immer, erst mal selbst die richtige Lösung zu finden.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

AU = Autonomieunterstützende Hilfe

LD = Leistungsorientierter Druck

BE = Bekannte Erwartungen

US = Unterstützung

Erziehungsstil (Satow, 2013)

LB 1	Ich gebe meinen Kindern ein Gefühl von Wärme und Geborgenheit.
LB 2	Ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu meinen Kindern.
LB 3	Zwischen mir und meinen Kindern besteht ein echtes Vertrauensverhältnis.
LB 4	Meine Kinder wissen genau, dass ich sehr stolz auf sie bin.
LB 5	Ich bin mir sicher, dass meine Kinder mich lieben.
LB 6	Auch in schwierigen Phasen empfinde ich immer eine tiefe Zuneigung zu meinen Kindern.
LB 7	Ich freue mich bei meinen Kindern auch über kleine Fortschritte.
LB 8	Ich bemühe mich, meinen Kindern so viel Liebe und Wärme wie möglich zu geben.
LB 9	Ich zeige meinen Kindern, wenn ich stolz auf sie bin.
LB 10	Ich bin stolz auf das, was meine Kinder tun.
ST 1	Ich finde es richtig, wenn Eltern ein Kind, das nie hört, bestrafen.
ST 2	Es ist wichtig, dass Kinder lernen, Autoritäten anzuerkennen.
ST 3	Um Regeln und Verbote durchzusetzen, müssen Eltern manchmal einfach lauter werden.
ST 4	Ich finde es falsch, wenn Kinder die Entscheidung ihrer Eltern in Frage stellen.
ST 5	Die Regeln werden bei uns von den Eltern aufgestellt - nicht von den Kindern.
ST 6	Kinder brauchen ab und zu mal einen Klapps.
ST 7	Über Regeln sollte man mit Kindern prinzipiell nicht diskutieren.
ST 8	Ich habe bestimmte Erwartungen an meine Kinder und die müssen auch erfüllt werden.
ST 9	Ich finde es richtig, wenn Eltern ihren Kindern nicht alles durchgehen lassen.
ST 10	Wenn ein Kind eine wichtige Regel nicht einhält, dann muss das auch Konsequenzen haben.
SS 1	Ich achte darauf, dass meine Kinder selbst die Verantwortung für ihr Leben übernehmen.
SS 2	Ich versuche meine Kinder zur Selbständigkeit zu erziehen.
SS 3	Ich vermittele meinen Kindern Werte wie verantwortliches Handeln und eigenständiges Denken.
SS 4	Kinder sollten schon früh lernen, selbst Verantwortung zu übernehmen.
SS 5	Ich lebe meinen Kindern vor, was es heißt, Verantwortung zu übernehmen.
SS 6	Ich übertrage meinen Kindern wichtige Aufgaben.
SS 7	Ich bringe meinen Kindern bei, dass man für seine Fehler auch einstehen muss.
SS 8	Auch über schwierige Themen wird bei uns ganz offen gesprochen.
SS 9	Ich versuche meine Kinder individuell zu fördern.
SS 10	Ich achte sehr darauf, dass meine Kinder wichtige Dinge selbst entscheiden können.
ZS 1	Es ist mir sehr wichtig, gut mit den Lehrern und Erziehern meiner Kinder zusammenzuarbeiten.
ZS 2	Bei Problemen mit meinen Kindern würde ich mich an das Jugendamt oder einen Psychotherapeuten wenden.
ZS 3	Ich würde mit meinen Kindern niemals zu einem Psychotherapeuten gehen. *
ZS 4	Bei der Erziehung berücksichtigen wir die Empfehlungen von Lehrern und Erziehern.
ZS 5	Ich finde es richtig, auf Lehrer und Erzieher zu hören, weil diese Personen meist über viel Erfahrung verfügen und für ihren Beruf ausgebildet wurden.

ZS 6	Ich lese Erziehungsratgeber und versuche mich über Erziehungsmethoden fortzubilden.
ZS 7	Elternabende und Gespräche mit Lehrern/Erziehern nehmen wir regelmäßig wahr.
ZP 1	Mein Partner / meine Partnerin und ich haben gemeinsame Vorstellungen in Sachen Kindererziehung.
ZP 2	Mein Partner / meine Partnerin und ich legen die gleichen Maßstäbe bei der Erziehung an.
ZP 3	Bei wichtigen Erziehungsfragen stimme ich mich mit meinem Partner / meiner Partnerin vorher ab.
ZP 4	Die Kinder wissen, dass sie sich auf beide Eltern verlassen können.
ZP 5	Die Kinder bedeuten meinem Partner / meiner Partnerin so viel wie mir.
ZP 6	Mein Partner / meine Partnerin und ich sprechen viel über die Kinder.
ZP 7	Mein Partner / meine Partnerin und ich verbringen in etwa gleich viel Zeit mit den Kindern.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

LB = Liebe

ST = Strenge

SS = Selbstständigkeit

ZS = Zusammenarbeit mit der Schule

ZP = Zusammenarbeit mit Partner

Sozialkompetenz (Langmeyer, 2012)

	Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in den letzten sechs Monaten beziehungsweise in diesem Schuljahr.
SK 1	Rücksichtsvoll
SK 2	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen
SK 3	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit *
SK 4	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)
SK 5	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend *
SK 6	Einzelgänger; spielt meist alleine *
SK 7	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen
SK 8	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt *
SK 9	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind
SK 10	Ständig zappelig *
SK 11	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin
SK 12	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie *
SK 13	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig *
SK 14	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt
SK 15	Leicht ablenkbar, unkonzentriert *
SK 16	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen *
SK 17	Liebt zu jüngeren Kindern
SK 18	Lügt oder mogelt häufig *

SK 19	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert *
SK 20	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)
SK 21	Denkt nach, bevor er/sie handelt
SK 22	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo *
SK 23	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern *
SK 24	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht *
SK 25	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

3. Skalen im Fragebogen der Schüler/-innen:

Lernemotionen während des Unterrichts (Pekrun et al., 2005)	
FR 1	Ich freue mich auf den Unterricht.
FR 2	Der Unterricht macht mir Spaß.
FR 3	Ich finde den Stoff so spannend, dass mir der Unterricht richtig Spaß macht.
FR 4	Der Unterricht macht mir so viel Spaß, dass ich große Lust habe, mich daran zu beteiligen.
FR 5	Wenn ich Hausaufgaben mache, bin ich gut gelaunt.
FR 6	Ich freue mich darüber, dass ich den Stoff kapiere
FR 7	Hausaufgaben machen mir so viel Spaß, dass ich am liebsten gar nicht mehr damit aufhören würde
FR 8	Klassenarbeiten machen mir Spaß.
FR 9	Weil ich mich auf eine gute Note freue, strenge ich mich sehr für die Klassenarbeit an.
FR 10	Ich denke mir: Das läuft ja prima!
ÄR 1	Im Unterricht bin ich genervt.
ÄR 2	Aus Ärger über den Unterricht würde ich am liebsten gehen.
ÄR 3	Ich ärgere mich darüber, dass der Stoff im Unterricht so schwer ist.
ÄR 4	Im Unterricht werde ich vor Ärger ganz unruhig.
ÄR 5	Ich ärgere mich über die Hausaufgaben.
ÄR 6	Ich denke wütend daran, dass ich wegen der Hausaufgaben nichts Anderes tun kann.
ÄR 7	Ich ärgere mich so, dass ich das ganze Zeug am liebsten in die Ecke werfen würde.
ÄR 8	Vor Ärger würde ich die Klassenarbeit am liebsten zerreißen.
ÄR 9	Ich denke verärgert: Warum stellt der Lehrer/ die Lehrerin so schwierige Aufgaben?
AN 1	Wenn ich an den Unterricht denke, bin ich beunruhigt.
AN 2	Ich mache mir Sorgen, ob das alles viel zu schwierig für mich ist.
AN 3	Wenn ich an den Unterricht denke, bekomme ich ein komisches Gefühl im Magen.
AN 4	Aus Angst vor dem Unterricht würde ich am liebsten nicht in die Schule gehen.
AN 5	Ich mache mir Sorgen, ob ich das überhaupt alles schaffe.
AN 6	Die Sorge, mit den Hausaufgaben nicht fertig zu werden, lässt mich ins Schwitzen kommen
AN 7	Ich bin angespannt und nervös.
AN 8	Aus Angst vor den Hausaufgaben möchte ich am liebsten gar nicht damit anfangen
AN 9	Während der Klassenarbeit bin ich aufgeregt.
AN 10	Während einer Klassenarbeit befürchte ich, eine schlechte Note zu bekommen.
AN 11	Ich bin sehr nervös.
AN 12	Schon vor der Klassenarbeit mache ich mir Sorgen darüber, dass ich versagen könnte.
AN 13	Vor lauter Angst würde ich die Klassenarbeit am liebsten gar nicht mitschreiben.
AN 14	Wenn eine Klassenarbeit bevorsteht, bekomme ich Bauchschmerzen.
AN 15	Ich bin so aufgeregt, dass ich mich nicht richtig konzentrieren kann.
STZ 1	Ich denke, dass ich auf mein Wissen stolz sein kann.
STZ 2	Ich bin stolz auf meine Beiträge zum Unterricht.
STZ 3	Nach den Hausaufgaben bin ich stolz auf mich.
STZ 4	Ich bin sehr motiviert, denn ich möchte auf meine Leistungen stolz sein können.
STZ 5	Nach einer Klassenarbeit bin ich stolz auf mich.

STZ 6	Ich bin stolz darauf, wie gut ich die Klassenarbeit gemeistert habe.
LW 1	Ich finde den Unterricht langweilig.
LW 2	Vor Langeweile schalte ich ab.
LW 3	Vor Langeweile kann ich mich kaum wachhalten.
LW 4	Schon beim Gedanken daran, dass ich Hausaufgaben machen muss, langweile ich mich
LW 5	Hausaufgaben langweilen mich zu Tode.
LW 6	Vor Langeweile habe ich keine Lust mehr weiterzumachen.
HL 1	Ich fühle mich niedergeschlagen.
HL 2	Während der Klassenarbeit fühle ich mich hoffnungslos.
HL 3	Ich muss daran denken, dass ich den Stoff nicht verstehe.
HL 4	Ich denke daran, dass ich sowieso nie gute Noten schaffen werde.
HL 5	Ich würde am liebsten aufgeben.
HL 6	Ich fühle mich kraftlos.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

FR = Freude
 STZ = Stolz
 ÄR = Ärger
 AN = Angst
 HL = Hoffnungslosigkeit
 LW = Langeweile

Lernmotivation (Ryan & Connell, 1989)

	Warum lernst du?
EE 1	Ich lerne, weil ich es tun muss und nicht, weil ich es selbst will.
EE 2	Ich lerne, damit meine Lehrer/innen nicht mit mir schimpfen.
EE 3	Ich lerne, damit meine Eltern nicht mit mir schimpfen.
EE 4	Ich lerne, weil ich Probleme bekommen würde, wenn ich nicht lernen würde.
EE 5	Ich lerne, damit ich von den Lehrer/innen gelobt werde.
EID 1	Ich lerne, weil es wichtig für mich ist, zu lernen.
EID 2	Ich lerne, weil ich neue Sachen lernen möchte.
EID 3	Ich lerne, weil ich die Themen, die ich lernen soll, verstehen möchte.
EIN 1	Ich lerne, weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich nicht lernen würde.
EIN 2	Ich lerne, weil die Lehrer/innen dann denken, dass ich ein guter Schüler / eine gute Schülerin bin.
EIN 3	Ich lerne, weil ich sonst ein schlechtes Gewissen bekommen würde.
EIN 4	Ich lerne, weil ich mich schämen würde, wenn ich die Aufgaben nicht schaffen würde.
INT 1	Ich lerne, weil es interessant ist.
INT 2	Ich lerne, weil es Spaß macht.
INT 3	Ich lerne, weil ich Lernen mag.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

EE = Extrinsisch-Externale Regulation
 EID = Extrinsisch-Identifizierte Regulation
 EIN = Extrinsisch-Introjierte Regulation
 INT = intrinsische Regulation

Schulisches Wohlbefinden (Hascher, 2004)	
PE 1	Ich gehe gern zur Schule.
PE 2	Die Schule scheint mir sinnvoll.
PE 3	Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes.
PE 4	Ich finde, ich vergeude meine Zeit in der Schule. *
PE 5	Ich finde gut, was wir in der Schule lernen.
PE 6	Es nervt mich, in die Schule zu gehen. *
PE 7	Ich fühle mich wohl in der Schule.
	Kam es in den letzten Wochen vor, dass...
AKB 1	dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagte? *
AKB 2	du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest? *
AKB 3	es dir plötzlich ganz heiß wurde, als eine Lehrerin / ein Lehrer dich aufrief? *
AKB 4	dir im Unterricht schwindelig wurde? *
AKB 5	du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest? *
AKB 6	du während des Unterrichts sehr starke Kopfschmerzen hattest? *
	Kam es in den letzten Wochen vor, dass...
ASP 1	du Probleme mit deiner Klasse hattest? *
ASP 2	du Probleme mit einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern hattest? *
ASP 3	du dich in deiner Klasse als Außenseiter / als Außenseiterin fühltest? *
ASP 4	du Probleme mit einem Schulfreund / einer Schulfreundin hattest? *
ASP 5	du nicht einschlafen konntest, weil dich Probleme mit einem/r Klassenkameraden/in beschäftigten? *
	Hast du dir in den letzten Wochen Sorgen gemacht, ...
ASS 1	wegen der Schule? *
ASS 2	wie es in der Schule weitergeht bzw. wie es nach der Schule weitergeht? *
ASS 3	wegen den Schulnoten? *
ASS 4	wegen Lehrerinnen / Lehrern mit denen du Probleme hattest? *
ASS 5	wie du deine Hausaufgaben schaffen sollst? *
Fünfstufiges Antwortformat	
trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)	

PE = Positive Einstellung
 AKB = Abwesenheit körperlichen Beschwerden
 ASP = Abwesenheit sozialer Probleme in der Schule
 ASS = Abwesenheit von schulbezogenen Sorgen

Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	
SSE 1	Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreuge.
SSE 2	Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.
SSE 3	Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.
SSE 4	Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.
SSE 5	Wenn der Lehrer / die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können. *
SSE 6	Auch wenn der Lehrer / die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.
SSE 7	Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.
Fünfstufiges Antwortformat	
trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)	

Lernstrategien (Baumert et al., 1992)	
	Wenn ich mich vorbereite/lerne, ...
MM 1	... versuche ich, alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte.
MM 2	... versuche ich, möglichst viel auswendig zu lernen.
MM 3	... übe ich, indem ich mir den Stoff mehrfach aufsage.
MM 4	... präge ich mir alles Neue möglichst so ein, dass ich es hersagen kann.
MM 5	... sage ich mir alle wichtigen Sachen immer wieder gut auf.
	Wenn ich lerne, ...
EL 1	... versuche ich, mir klar zu machen, wie die Grundgedanken zueinander passen.
EL 2	... versuche ich, mir klar zu machen, wie das Neue in mein bisheriges Wissen eingeordnet werden muss.
EL 3	... versuche ich, mich an ähnliche Zusammenhänge zu erinnern und sie als Vergleiche zu benutzen.
EL 4	... versuche ich, den Inhalt mit frühen Erfahrungen zu verknüpfen.
EL 5	... vergleiche ich das Neue mit Ähnlichem, das ich schon kenne, um es besser verstehen und behalten zu können.
EL 6	... versuche ich, eigene Beispiele zu finden, die zum Stoff passen.
EL 7	... versuche ich, die wichtigsten Punkte logisch aufeinander zu beziehen, so dass alles sinnvoll wird.
EL 8	... versuche ich, auch Gedanken aus anderen Fächern mit dem Neuen zu verbinden.
EL 9	... versuche ich, das Gelernte auf den praktischen Alltag zu beziehen.
EL 10	... versuche ich, den Stoff besser zu verstehen, indem ich Vergleiche mit Dingen ziehe, die ich schon kenne.
EL 11	... versuche ich, die verschiedenen Gedanken und Ideen zu verbinden.

EL 12	... versuche ich, das Neue mit den Dingen zu verbinden, die ich schon früher gelernt habe. Wenn ich mich vorbereite/lerne, ...
PL 1	... mache ich mir eine Liste mit wichtigen Sachen und lerne sie dann.
PL 2	... mache ich mir zuerst klar, was alles gelernt werden muss.
PL 3	... versuche ich zuerst zu verstehen, wie der ganze Stoff aufgebaut ist, um meine Arbeit zu planen.
PL 4	... suche ich die wesentlichen Punkte heraus, auf die ich mich dann beim Lernen konzentriere.
PL 5	... mache ich mir zuerst klar, wie ich am besten bei der Vorbereitung vorgehe, dann erst beginne ich.
PL 6	... verliere ich keine Zeit mit Überlegungen, wie ich vorgehe, sondern fange einfach an.*
PL 7	... liste ich zunächst alle Punkte auf, die ich intensiv lernen muss.
PL 8	... mache ich mir die Aufgabe insgesamt klar und gehe dann schrittweise vor. Wenn ich lerne, ...
ÜW 1	... beobachte ich mich ab und zu, ob ich auch wirklich bei der Sache bin.
ÜW 2	... beobachte ich mich ab und zu selbst, um sicher zu sein, dass ich das Gelernte auch richtig verstanden habe.
ÜW 3	... passe ich genau auf, dass ich das Wichtige auch behalte.
ÜW 4	... gehe ich die letzten Unterrichtsstunden noch einmal durch, um mich zu vergewissern, ob ich auch alles verstanden habe.
ÜW 5	... zwinge ich mich zu prüfen, ob ich das Gelernte auch tatsächlich behalten habe.
ÜW 6	... halte ich oft mit dem Lesen ein, um zu überlegen, was die Hauptaussagen des Textes sind.
ÜW 7	... mach ich beim Lesen ab und zu halt, um zu prüfen, ob ich das Gelernte auch verstanden habe.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

MM = Memorieren
EL = Elaborieren
PL = Planung
ÜW = Überwachung

Fürsorglichkeit der Lehrkräfte (Saldern & Littig, 1987)

FÜRS 1	Wenn wir mit unserer Lehrkraft etwas bereden wollen, dann findet sie auch Zeit dazu.
FÜRS 2	Die Lehrkraft hilft uns wie ein Freund.
FÜRS 3	Unsere Lehrkraft kümmert sich um unsere Probleme.
FÜRS 4	Unsere Lehrkraft achtet zu wenig auf unsere Gefühle.*
FÜRS 5	Unsere Lehrkraft hilft jedem von uns, der Schwierigkeiten mit seinen Aufgaben hat.
FÜRS 6	Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.
FÜRS 7	Unsere Lehrkraft bemüht sich, unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.
FÜRS 8	Unsere Lehrkraft ist meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

Unterrichtsqualität (Lenske, 2013b)

KF 1	Ich kann im Unterricht ungestört arbeiten.
KF 2	Der Lehrer / die Lehrerin weiß immer, was in der Klasse passiert.
KF 3	Der Lehrer / die Lehrerin hat seine / ihre Sachen im Unterricht griffbereit und muss nicht lange suchen.
KF 4	Die Lautstärke im Unterricht ist so, dass ich gut arbeiten (lernen) kann.
KF 5	Ich halte mich im Unterricht an die Regeln.
SK 1	Wir Schüler sind freundlich zueinander.
SK 2	Der Lehrer/ die Lehrerin ist bereit, uns Kindern Tipps zu geben (zu helfen).
SK 3	Einen Fehler zu machen, ist im Unterricht erlaubt (okay).
SK 4	Der Lehrer / die Lehrerin ist freundlich zu mir.
SK 5	Der Lehrer / die Lehrerin verteilt im Unterricht genügend Lob
SK 6	Ich habe im Unterricht immer genug Zeit zum Überlegen.
KS 1	Der Lehrer / die Lehrerin spricht so, dass ich alle Worte verstehen kann.
KS 2	Ich weiß im Unterricht immer, was ich tun muss.
KS 3	Der Lehrer / die Lehrerin erklärt so, dass ich gut mitkomme.
KS 4	Ich verstehe meistens, was wir durchnehmen.
KS 5	Dem Lehrer / die Lehrerin ist es im Unterricht wichtig, dass jeder klar und deutlich spricht.
AKT 1	Ich arbeite immer konzentriert mit.
AKT 2	Ich sage etwas zum jeweiligen Unterrichtsthema.
AKT 3	Es gibt im Unterricht Fragen oder Aufgaben, bei denen ich richtig nachdenken muss.
AKT 4	Ich bearbeite die Aufgaben im Unterricht meist erfolgreich.
AKT 5	Ich habe im Unterricht immer etwas zu tun (keine Wartezeit).
AKT 6	Ich präsentiere im Unterricht oft etwas vor Anderen.
BIL 1	Ich lerne im Unterricht etwas dazu.
BIL 2	Ich finde den Unterricht interessant.
BIL 3	Ich fühle mich die ganze Zeit wohl.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

KF = Klassenführung

SK = schülerorientiertes Lernklima

KS = Klarheit und Struktur

AKT = Aktivierung

BAL = Bilanz/Ertrag

Kindperzipiertes Instruktionsverhalten (Wild et al., 2001)

Wenn ich schlechte Noten bekommen habe ...	
AU 1	... fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können.
AU 2	... versuchen meine Eltern, gemeinsam mit mir den Grund für die schlechten Noten herauszufinden.
AU 3	... erklären mir meine Eltern, ohne Druck zu machen: Wenn ich nicht regelmäßig lerne, wird es mir immer schwerer fallen, mitzukommen.
AU 4	... sagen mir meine Eltern nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selbst mit dieser Situation umgehen will.
KI 1	... schimpfen meine Eltern mit mir und verlangen von mir, mehr zu lernen.
KI 2	... machen meine Eltern mir das Leben schwer.
KI 3	... drohen meine Eltern mir Strafen an (z.B. Fernsehverbot), wenn ich in der nächsten Zeit nicht hart arbeite und meine Leistungen verbessere.
KI 4	... lassen meine Eltern mich so lange zu Hause lernen, bis ich alle meine Aufgaben erledigt habe.
KI 5	... versprechen mir meine Eltern eine Belohnung, wenn sich meine Leistungen in Zukunft verbessern.
KI 6	... werfen meine Eltern mir vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern.
Wie helfen Dir deine Eltern bei den Hausaufgaben?	
HH 1	Meine Eltern trösten mich und helfen mir, wenn ich in der Schule mal nicht klar- komme.
HH 2	Meine Eltern freuen sich, wenn ich in der Schule Erfolg habe.
HH 3	Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstehe, kann ich mit meinen Eltern darüber re- den.
HH 4	Meine Eltern reden mir aufmunternd zu, wenn ich eine Hausaufgabe verpatzt habe.
HH 5	Wenn mir meinen Eltern bei den Hausaufgaben helfen, ermuntern sie mich immer, erst mal selbst die Lösung zu finden.
HH 6	Wenn ich allein nicht mit den Hausaufgaben klarkomme, nehmen sich meine Eltern immer Zeit für mich.
Wie sehr interessieren sich Deine Eltern für die Schule?	
IaS 1	Meine Eltern fragen mich, wie es in der Schule war.
IaS 2	Meine Eltern fordern mich auf, genau zu erzählen, was mir in der Schule Spaß ge- macht hat.
IaS 3	Meine Eltern fordern mich auf, genau zu erzählen, womit ich heute in der Schule Probleme hatte
IaS 4	Meine Eltern interessieren sich dafür, was ich in der Schule lerne.

laS 5 | Meine Eltern fragen mich, was wir in der Schule gemacht haben.

Fünfstufiges Antwortformat

trifft gar nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) – Teils / Teils (3) - trifft eher zu (4) - trifft voll und ganz zu (5)

AU = Autonomieunterstützende Instruktion

KI = Kontrollierende Instruktion

HH = Hausaufgabenhilfe

laS = Interesse an Schule

VII. Anhang II: Abstract zur Dissertation von Ramona Obermeier

Das schulische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das als Resultat eines hierarchischen Bewertungsprozesses von kognitiv-emotionalen Erfahrungen verstanden wird und sich durch die Abwesenheit negativer Affekte und die Anwesenheit positiver Affekte auszeichnet (Abele & Becker, 1994; Becker, 1991). Als vielschichtiges Konstrukt wird es von individuellen Determinanten und externen Rahmenbedingungen der schulischen und familialen Umwelt beeinflusst (Hascher, 2004a; Hascher, Morinaj-Turkina & Waber, 2018). Der aktuelle Forschungsstand verdeutlicht die Bedeutung schul- und unterrichtsbezogener Determinanten für das schulische Wohlbefinden und dessen einzelne Facetten (Bilz, Hähne & Melzer, 2003; Fend & Sandmeier, 2004; Gysin, 2017; Hascher, 2004a; Hascher & Baillod, 2004; Helmke, 2004, 2010; van Petegem, Aelterman, Rosseel & Creemers, 2007 etc.). Obwohl der Einfluss des Elternhauses auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern vielfach belegt ist (z. B. Berner, 2013; Maaz & Nagy, 2010; Neuenschwander et al., 2005; Wild & Lorenz, 2010 etc.), besteht ein deutliches Forschungsdesiderat hinsichtlich der Bedeutung der Familie für das Wohlbefinden von Kindern im schulischen Kontext (Becker & Klocke, 2003; Klocke & Becker, 2003; Grob & Flammer, 1998; Wustmann-Seiler, Schüpbach & Herzog, 2015). Aus systemtheoretischer Sicht (Bronfenbrenner, 2012) stellen Schule und Familie zwei autonome aber dennoch interagierende Mikrosysteme dar, die Einfluss auf das Erleben und Verhalten des Kindes im jeweils anderen Bereich nehmen. Die Analyse eines der beiden Bereiche greift demnach wesentlich zu kurz, um die Genese des schulischen Wohlbefindens zu ergründen. Die hier vorzustellende empirische Studie setzt sich daher zum Ziel die direkten und indirekten Effekte von Familie und Schule als wichtige Sozialisationsinstanzen (Berner, 2013; Neuenschwander et al., 2005; Wild & Lorenz, 2010) nach dem Übertritt an weiterführende Schulen, der als kritisches Lebensereignis (Filipp, 1990, 1995) eine besonders sensible Periode darstellt (Griebel, Niesel & Fthenakis, 2004), gleichberechtigt zu analysieren und deren Bedeutung für die unterschiedlichen Dimensionen des schulischen Wohlbefindens von Schüler/-innen festzustellen.

Im Rahmen einer Querschnittsstudie wurden insgesamt $N = 1309$ Schüler/-innen (79.1 % weiblich, Alter $M = 10.20$; $SD = 0.57$; 52.3 % der Schülerinnen an reinen Mädchenschulen) an Schulen in kirchlicher Trägerschaft befragt. Es kamen standardisierte Skalen mit guter bis sehr guter interner Konsistenz zum Einsatz, die für die durchgeführten Analysen nochmals eingehend faktorenanalytisch geprüft wurden. Die ausgewählten Prädiktoren auf Individual- und Mikrosystemebene wurden mittels Strukturgleichungsmodellen hinsichtlich ihres direkten und indirekten Effekts auf das schulische Wohlbefinden der Schüler/-innen kurz

nach der Transition an die weiterführende Schule geprüft. Sozialstatistische Faktoren und schulische Leistungen der Schüler/-innen wurden kontrolliert.

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie schließen die bestehende Forschungslücke und zeigen die Bedeutung der außerschulisch-kontextuellen Bedingungen für die Ausprägung des bereichsspezifischen Wohlbefindens in der Schule auf. Die Dimensionen des schulischen Wohlbefindens (positive Einstellung gegenüber der Schule, Abwesenheit körperlicher Beschwerde, schulischer Selbstwert, Abwesenheit sozialer Probleme und Abwesenheit von Sorgen) werden stark durch individuelle Lern- und Leistungsemotionen, schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, aber auch direkt und indirekt über beide Kontextbereiche beeinflusst. Den schulischen Bedingungen können starke direkte und indirekte Effekte auf nahezu alle Dimensionen des schulischen Wohlbefindens nachgewiesen werden, wobei die Stärke der direkten Einflüsse die der indirekten Effekte übersteigt. Für die Wirkung des häuslichen Umfelds zeigt sich neben einem moderaten direkten Effekt des Homework-Involvement auf den schulischen Selbstwert der Schüler/-innen eine wesentlich stärkere indirekte Beeinflussung durch diesen Aspekt und den Leistungsdruck, der über individuelle Determinanten des Kindes mediiert wird. Trotz der Bereichsspezifität des Wohlbefindens liefern diese Befunde damit Evidenz für die Beeinflussung des schulischen Wohlbefindens durch das schulbezogene Elternverhalten.

Neben methodischen Einschränkungen (u.a. rein quantitativer Zugang, Querschnittsstudie) hinsichtlich der Interpretationsfähigkeit der Ergebnisse, muss auch die spezifische Stichprobe (kirchliche, teilweise monoedukative Schulen aus einem Bundesland) als Limitation angeführt werden. Die befragten Schüler/-innen, die entweder Realschulen oder Gymnasien besuchen, stammen größtenteils aus gut situierten Elternhäusern, was sich am überproportional hohen Anteil an hoch gebildeten Eltern zeigt. Die Befunde liefern wichtige Anknüpfungspunkte für weitere Forschung hinsichtlich der Wirkungen von Schule und Elternhaus auf das schulische Wohlbefinden von Schüler/-innen, insbesondere hinsichtlich eines Kompensationseffekts, der vor allem im Hinblick auf die Bedeutung elterlichen Unterstützungsverhaltens in künftigen Studien näher geprüft werden sollte.