

Evaluation des Einsatzes des Präventionsspiels **KLASSE KLASSE** an Grundschulen (Abschlussbericht)

Andrea Hopf, Katrin Knoll & Ludwig Stecher

FB 03 Sozial- und Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Empirische Bildungsforschung
Prof. Dr. Ludwig Stecher
Karl-Glöckner Straße 21 B
35394 Gießen

Gefördert durch:



Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	3
1. Einleitung.....	5
2. Theoretischer Rahmen	7
2.1 Präventionsarbeit in der Schule als Lernangebot.....	8
2.2 Ernährung	9
2.3 Bewegung	10
2.4 Sozial-emotionale Kompetenz.....	11
3. Das Präventionsspiel KLASSE KLASSE	13
3.1. Beschreibung des Spiels	13
3.2. Spielvorbereitung	13
3.3. Spielverlauf.....	13
3.4. Reflexion des Spiels	15
4. Methode und Design	16
4.1 Quantitative Befragung	16
4.2 Qualitative Experteninterviews	20
5. Befunde	25
5.1 Quantitative Befragung	25
5.2 Qualitative Experteninterviews	50
6. Fazit	61
Quellenverzeichnis	65
Anhang	68

Zusammenfassung

Modell zur Qualität von Lernangeboten

- Das theoretische Modell zur Effektivität von Lernangeboten lässt sich auf das Präventionsspiel KLASSE KLASSE anwenden. (S.48)
- Die Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Klasse beurteilen die drei Qualitätsdimensionen (Struktur, Aktivierung und Unterstützung/Schülerorientierung; S.24) sehr gut; ausnahmslos deutlich über dem Skalenmittelwert. (S. 25)
- Die Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klassen beurteilen die Qualitätsdimensionen (Struktur, Aktivierung und Unterstützung/Schülerorientierung; S.24) ebenfalls gut bis sehr gut. (S. 25)
- Die Beurteilung der Qualität des Spiels KLASSE KLASSE durch die Schülerinnen und Schüler ist für alle drei Qualitätsdimensionen sehr gut. Die höchste Zustimmung erhalten die Qualitätsdimensionen „Struktur“ und „Aktivierung“. Diese Befunde lassen sich für beide Teilnehmerschülergruppen (1. & 2. Klasse sowie 3. & 4. Klasse) festhalten. (S.47)

Bewegung

- Die Kinder, die an KLASSE KLASSE teilnehmen, zeigen im Zeitvergleich eine stabilere Einschätzung bezüglich ihrer persönlichen Fitness als Kinder, die nicht teilnehmen. (S.26)
- KLASSE KLASSE Kinder bewegen sich vor allem deshalb sportlich, weil sie gerne mit anderen gemeinsam etwas machen möchten oder weil sie Spaß an der Bewegung haben und weniger, weil sie sehen wollen, ob sie besser sind als andere. (S.28)

Ernährung

- Erst- und Zweitklässler, die an KLASSE KLASSE teilnehmen, weisen im Zeitvergleich signifikante Zuwächse zu den Aussagen „Wenn ich Durst habe, kann ich in der Schule etwas trinken“ und „Ich frühstücke zu Hause“ auf. (S.30)
- Dritt- und Viertklässler, die an KLASSE KLASSE teilnehmen, haben im Zeitvergleich eine signifikant höhere Zustimmung zu den Aussagen „Ich esse gerne mit anderen zusammen“ sowie „Ich weiß, wieviel ein Kind trinken muss“.
- Durch die Teilnahme an KLASSE KLASSE verbessern die Kinder Ihr Wissen über das Thema Ernährung. (S.31)

Schulzufriedenheit

- Die Erst- und Zweitklässler, stimmen der Aussage „Ich bin froh, dass ich zur Schule gehen kann“ nach der Teilnahme an KLASSE KLASSE in einem statistisch signifikant höheren Maße zu. (S.34)
- Auch der Aussage „Es gibt in der Schule viele Dinge, die mir Freude bereiten“ stimmen KLASSE KLASSE Kinder der ersten und zweiten Klasse signifikant häufiger zu. (S.35)
- Es zeigen sich positive Tendenzen hinsichtlich der Wirksamkeit von KLASSE KLASSE für die beiden Konstrukte „Schulzufriedenheit“ und „Soziale Integration“. (S.48)

Klassenklima

- Hinsichtlich der Wirkung der Spielqualität auf das Klassenklima zeigt das Ergebnis für die Dritt- und Viertklässler, dass die Qualitätsdimension Unterstützung/Schülerorientierung das Sozialverhalten der Kinder positiv beeinflusst. (S.39)
- Die Partizipation wird wiederum durch die Qualitätsdimension Aktivierung positiv unterstützt (S.39)
- Für die Dritt- und Viertklässler zeigt sich, dass die beiden Qualitätsdimensionen Aktivierung sowie Unterstützung/Schülerorientierung für die soziale Integration förderlich sind (S.42)

Elternperspektive

- Die Mehrheit der Eltern bescheinigt KLASSE KLASSE positive Aspekte. Beispielsweise stimmen Dreiviertel der Eltern der Aussage zu, dass das Spiel das Sozialverhalten des Kindes positiv fördert. (S.45)
- Eine positive Einschätzung des Spiels durch die Eltern steht in Zusammenhang mit einer positiven Einschätzung der Eltern-Kind-Beziehung. (S. 48)

Einschätzung von KLASSE KLASSE durch die Lehrkräfte

- Aus Sicht der Lehrpersonen werden die Aktivitäten rund um das Spiel KLASSE KLASSE von allen Kindern positiv – mit hohem Spaßfaktor – bewertet. Darüber hinaus fordern die Kinder aktiv die Spieleinheiten bei der Lehrkraft ein (S. 51).
- Die Methoden von KLASSE KLASSE wirken sich positiv auf Klassengemeinschaft, Klassenklima und das prosoziale Verhalten der Kinder aus. Darüber hinaus bestätigt die Mehrheit der Lehrkräfte, dass bestimmte Lehreinheiten den Gruppenzusammenhalt stärken (S.51f).
- Würdigungen und Achtsamkeit untereinander, gerade in Bezug auf Gruppenbildungsprozesse, bei denen integratives Verhalten mehrheitlich beobachtet wurde, wurden durch das Präventionsspiel KLASSE KLASSE unterstützt und gefördert (S.51).
- Darüber hinaus wurde die verbale Kompetenz in Konflikten, Selbständigkeit und das Beachten von Regeln durch KLASSE KLASSE unterstützt (S. 52).
- Die durch KLASSE KLASSE initiierte, positive Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler bzw. Schülerin wirkt sich auch positiv auf die Schüler-Lehrer-Beziehung aus (S.52).
- Durch KLASSE KLASSE-Fortbildung wurde das Verständnis für die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes gefördert und die Lehrkräfte lernten, sich selbst im Lernprozess zurückzunehmen, um den Schülerinnen und Schülern mehr Eigeninitiative zuzugestehen (S.53).
- Lehrkräfte bewerten sowohl die wissenschaftliche Fundierung der Inhalte, deren Übertragung in praktische Beispiele, als auch insbesondere die Atmosphäre während der Fortbildung überaus positiv. Auch die motivierende, authentische Haltung der KLASSE KLASSE-Fortbildner wurde hervorgehoben (S.56).

1. Einleitung

Aufgrund der Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland¹ 2012), die den Grundschulen in ihrem Schulprogramm eine Beschreibung eines Präventionskonzeptes nahelegt, gewinnen ganzheitliche Präventionsprogramme, deren Inhalte in den Unterricht eingebunden werden können, immer mehr an Bedeutung. Analog zum Unterricht als pädagogisch intentionales Setting, stellt sich die Frage, welche Effekte mit dem Einsatz solcher Programme bewirkt werden können.

Neben der Bedeutung von Prävention auf der individuellen Ebene wird zudem angenommen, dass eine Verbesserung des Klassenklimas durch die Umsetzung innovativer und an die Lebenswelt von Kindern adaptierter Programme erreicht werden kann. Positive Emotionen fördern Lernerfolg, Leistungsbereitschaft und nicht zuletzt die Zufriedenheit mit der Schule und die Freude am Unterricht (zusammenfassend Meyer et al. 2007).

Das bundesweit mehrfach ausgezeichnete Präventionsprogramm KIKS UP², welches erstmals 2004 auf Initiative engagierter Mediziner und der Stadt Bad Nauheim/Wetteraukreis ins Leben gerufen wurde³, versucht genannte positive Emotionen innerhalb des Unterrichts mithilfe des Spiels KLASSE KLASSE zu fördern.

Der folgende Bericht befasst sich mit der Evaluierung des Präventionsspiels KLASSE KLASSE, welcher mithilfe eines Interventionsdesigns (Prä- und Posttestbefragung mit Interventions- und Kontrollgruppe) sowie Panelanalysen empirisch untersucht, ob bestimmte Effekte mithilfe des Spiels erzielt werden können. Befragt werden die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, das Lehrpersonal, sowie die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Konkret sollen folgende Bereiche evaluiert werden⁴:

Schülerfragebogen

- Sozialklima: Klassenklima und soziale Integration
- Schul- und Lernklima: Gefühl des Angenommenseins
- Fähigkeitsselbstkonzept: Selbstkonzept der Schulfähigkeit
- Wissen über Ernährung
- Wissen über Bewegung
- Angebotsqualität des Spiels

¹ Im Folgenden mit KMK abgekürzt

² Auszeichnungen: 2015 Auszeichnung der Hessischen Landesregierung mit dem Sonderpreis des Hessischen Gesundheitspreises, 2012 erhält KIKS UP den ersten Dirk Nowitzki Stiftungspreis, 2012 zeichnet die Karl-Kübel-Stiftung und das Hessische Sozialministerium die KIKS UP-Akademie als Lernort der Zukunft aus, Die Phineo gAG, bestätigt KIKS UP 2010 seine präventive Wirkung in den Bereichen Bewegung, Ernährung und psychosoziale Gesundheit, KIKS UP erhält 2006 für seinen ganzheitlichen Präventionsansatz den hessischen Suchtpräventionspreis "Der Impuls"

³ <https://www.in-form.de/profiportal/in-form-erleben/projekte/projekt Datenbank/projekte/kiks-up.html?ansicht=normal>

⁴ Eine konkrete Beschreibung der Konstrukte erfolgt im Kapitel 4.1.2.1 und 4.1.2.2

Elternfragebogen

- Gemeinsames pädagogisches Grundverständnis
- Einbeziehung der Eltern auf Schulebene
- Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonal
- Informiertheit der Eltern
- Lernatmosphäre
- Wohlbefinden des Kindes
- Gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern
- Familie
- Beurteilung des Spiels KLASSE KLASSE

Aus Perspektive des Lehrpersonals werden insbesondere die Handhabung des Spiels sowie Veränderungen des Klassenklimas durch das Spiel mittels Experteninterviews untersucht.

Im zweiten Kapitel wird zunächst auf theoretischer Basis eruiert, welche Bedeutung der Prävention in Grundschulen, unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes und der Präventionsbereiche von KLASSE KLASSE, beigemessen wird. Im dritten Kapitel folgt die konkrete Darstellung bzw. Beschreibung des Präventionsspiels, sowie eine Erläuterung der Ziele und der mit dem Spiel verknüpften Kompetenzförderungsbereiche. Im vierten Kapitel wird das methodische Verfahren, welches zur Evaluierung genutzt wurde, vorgestellt. Es folgen im fünften Kapitel Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Datenerhebungen. Abschließend werden die Befunde in ihrer Bedeutung diskutiert und zusammengefasst (Kapitel 6).

2. Theoretischer Rahmen

Für eine positive Entwicklung über die gesamte Lebensspanne brauchen Kinder ein stabiles Fundament. Demnach sind neben den Familien auch die öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie Kindertageseinrichtungen und Schulen für die Vermittlung von Basiskompetenzen für eine gesunde Lebensführung verantwortlich. Aus dieser Situation heraus ist die Sicherung der Qualität von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im Elementarbereich unerlässlich. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) des Sozialministeriums und des Kultusministeriums hat sich darum die Optimierung der Bildungschancen aller Kinder von 0 bis 10 Jahren zum Ziel gesetzt (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/ Hessisches Kultusministerium 2012). Die dort beschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele sollen Kinder in ihren individuellen Lernvoraussetzungen, ihrer Persönlichkeit und ihrem Entwicklungsstand fördern (ebd.: 5). Eine Betonung wird dabei auf ressourcenorientierte Ansätze zur Unterstützung und Förderung von Kindern gelegt, diese beinhalten die Förderung von Resilienz (ebd.: 44), also der Fähigkeit unabhängig von kritischen Lebenssituationen psychisch gesund zu bleiben. Ressourcenorientierte Ansätze zielen darauf ab, Kinder effektive Bewältigungsstrategien zu lehren und erfordern darum die Integration von Präventionsarbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Daraus resultierend sind laut eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz von 2012 (ursprünglich 1990 bzw. 1979) Grundschulen angehalten, in ihrem Schulprogramm ein Präventionskonzept zu beschreiben, dessen Inhalte in den Unterricht eingebunden werden. Zahlreiche Konzepte und Programme wurden entwickelt, um diesen Anforderungen einerseits Rechnung zu tragen und andererseits um den (Grund-)Schulen und Lehrkräften Materialien an die Hand zu geben, die diese Vermittlungsarbeit unterstützen.

In der Altersspanne von 6 bis 10 Jahren lassen sich mögliche Defizite im Bereich der gesunden Lebensführung zunächst nur erahnen. Im Jugendalter treten diese meist in extremer Form in Erscheinung. Durch präventive Maßnahmen, die ein breites Spektrum an förderlichen Inhalten berücksichtigen und individuell auf Bedürfnisse eingehen, kann ein Rahmen geschaffen werden in dem Kompetenzdefizite bei Jugendlichen vorab aufgegriffen und somit verhindert werden können (Müller-Kohlenberg & Szezesny 2007). Einschlägige Studien heben hier die besondere Bedeutung eines Umfelds hervor, in dem Kinder gesundheitsbewusstes Verhalten erlernen können. Wichtig sind vor allem sportliche Vorbilder in der Familie sowie gemeinsame körperliche Aktivitäten der Eltern mit den Kindern (Settertobulte 2010). Der umfassenden Gesundheitsförderung im jungen Alter kommt demnach eine bedeutende Rolle zu, die perspektivisch gesehen, die Prävention vor Suchterkrankungen und darüber hinaus sog. ‚Wohlstandskrankheiten‘, wie z.B. Adipositas und Herz-Kreislauf-Erkrankungen, beinhaltet. Dazu ist es wichtig, Schlüsselkompetenzen für alle Lebensbereiche zu vermitteln, die miteinander verknüpft, eine möglichst hohe Wirksamkeit in Bezug auf oben genannte (Gesundheits-)Risiken erzielen. Dazu schreibt die KMK in ihrer Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule, dass „Zwischen Gesundheit, Ernährung und Bewegung [...] enge Wechselbeziehungen [bestehen]. Körperliche Fitness leistet einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheitsförderung und Prävention“ (KMK 2012: 2). Dass der Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildung bedeutend ist, lässt sich an zahlreichen Publikationen zu diesem Thema ablesen. Auch betont die KMK an dieser Stelle, dass insbesondere dann eine nachhaltige Wirkung erzielt werden kann, wenn die Gesundheitsförderung und Prävention an den konkreten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ansetzen. Das Kinder- und Jugendalter stellt eine sensible Phase für die Entwicklung von gesundheitsbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen dar,

womit entsprechende Maßnahmen möglichst frühzeitig einsetzen sollten, insbesondere auch deshalb, weil einmal entwickelte Verhaltensmuster eine große Persistenz aufweisen (Jerusalem, Klein-Heßling & Mittag 2003 zit. nach KMK 2012; Kaluza & Lohaus 2006; zit. nach KMK 2012).

Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung von Präventionsarbeit in (Grund-)Schulen dargestellt. Danach werden die Bereiche Ernährung, Bewegung und sozial-emotionale Kompetenz, die zentrale Förderbausteine des Präventionsprogramms KLASSE KLASSE sind, in den Blick genommen, um ihre Bedeutung hinsichtlich der Prävention genannter Bereiche theoretisch erfassen zu können.

2.1 Präventionsarbeit in der Schule als Lernangebot

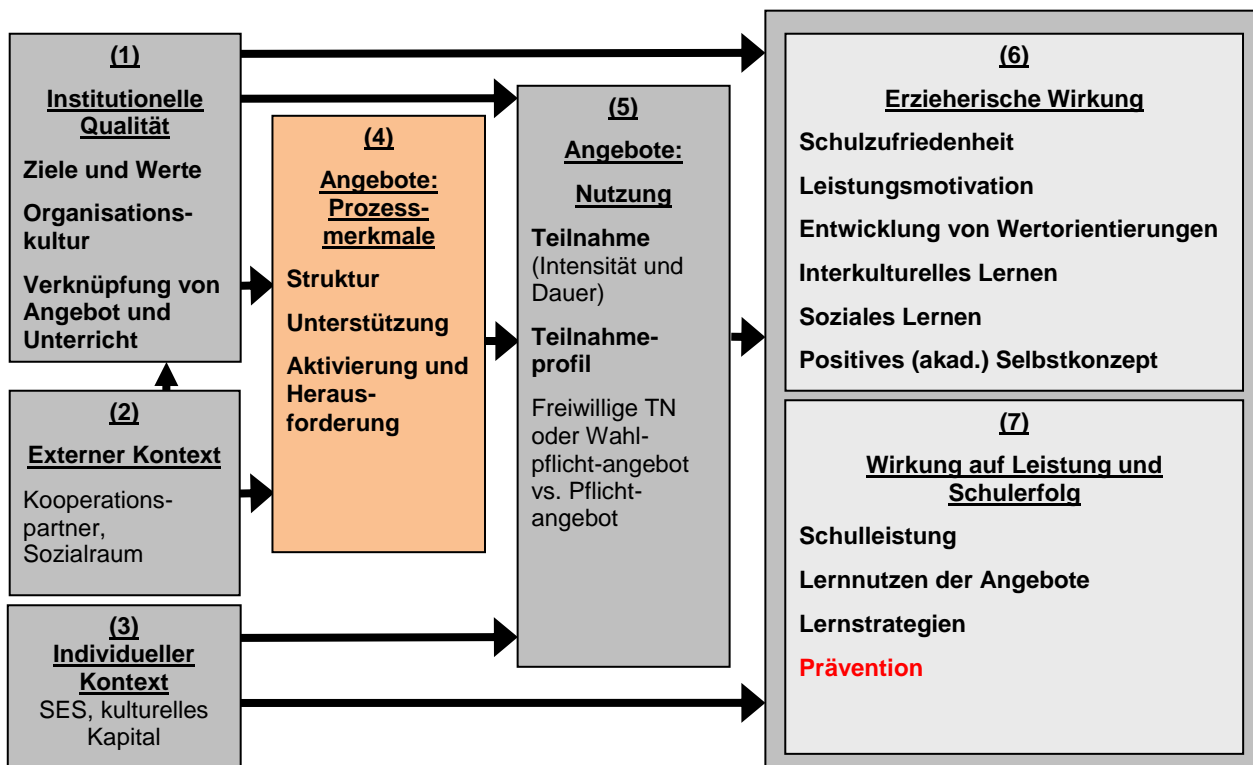
Betrachtet man präventive Angebote in der Grundschule als Lernangebote, so erscheint es sinnvoll, sie analog anderer Lernangebote, wie z.B. die Unterrichtsqualität (Klieme 2007) oder auch die Qualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule (Stecher et al. 2007), in ein Modell zur Erfassung von Qualität und Effektivität von Lernangeboten einzubinden (vgl. Abb. 1).

Kennzeichnend für Modelle zur Erforschung von Qualität und Effektivität von Schule sind drei Ebenen – die Input, die Prozess- und die Outcome-Ebene – während sich die Input-Ebene sowohl aus individuellen Faktoren der Schülerinnen und Schüler (z.B. SES, Lernmotivation, etc.) wie auch aus übergreifenden Schulfaktoren (z.B. Organisationskultur, Kooperationspartner, etc.) zusammensetzt, lassen sich Prozessmerkmale und Outcomes auf individueller Basis erheben. Die Qualitätskriterien der Prozessebene sind verantwortlich für den Lernnutzen dieser Angebote – also die positiven Outcomes.

Die Unterrichtsforschung wie auch die Forschung zur Qualität non-formaler Lernangebote nimmt eine Schülerperspektive ein, die Lernangebote hinsichtlich drei Qualitätsdimensionen beurteilt. So lässt sich zeigen, dass Lernangebote drei grundlegende Kriterien guter pädagogischer Arbeit erfüllen müssen: die Angebote müssen klar strukturiert sein und störungsfrei verlaufen (*Strukturdimension*), in ihnen muss ein schülerorientiertes und den Einzelnen unterstützendes Sozialklima entstehen (*Unterstützungs- und Orientierungsdimension*) und die Angebote müssen durch geeignete Aufgaben zum Reflektieren, Nachdenken und kreativen Weiterdenken anregen (*Dimension der kognitiven Aktivierung*) (vgl. hierzu ausführlich Stecher et al. 2007). Die Forschung zeigt, dass bei Vorliegen dieser drei Qualitätsmerkmale die Schülerinnen und Schüler optimal bei ihren Lernbemühungen unterstützt werden und sich positive Leistungszuwächse ergeben.

Diese Grundperspektive der drei Dimensionen von Angebotsqualität lässt sich, wie zahlreiche Forschungsergebnisse zeigen, auf unterschiedliche Bereiche non-formaler und informeller Bildungsprozesse anwenden. Im empirischen Teil dieses Berichts wird dargelegt, wie die Anwendung spielerischer Präventionsangebote in der Grundschule erfolgen kann. In der nachfolgenden Abbildung (Abbildung 1) werden die Wirkungszusammenhänge graphisch dargestellt.

Abbildung 1 Adaptiertes Modell der Angebotsqualität nach Stecher et al. 2007



Farbliche Hervorhebung (orange) durch AutorInnen.
Quelle: eigene Darstellung

2.2 Ernährung

Ernährung ist ein Faktor der maßgeblich auf den Gesundheitszustand und das Wohlbefinden eines Menschen einwirkt. Eine vollwertige und angemessene Ernährung kann nicht nur ernährungsbedingte Krankheiten reduzieren, sondern vielmehr das Erreichen eines Zustands ansteuern, der durch vollkommenes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden gekennzeichnet ist (Philipps 2004).

Bei der Anwendung ernährungsbildender Maßnahmen in der Grundschule steht die gesundheitsfördernde Komponente im Mittelpunkt. Ziel ist, den Kindern ein Ernährungsverhalten zu vermitteln, welches dem von der WHO gesetzten Bild von Gesundheit nahe kommt (zit. nach Philipps 2004). Ein übergeordnetes Ziel von Gesundheitsförderung besteht außerdem darin, verbreitete Ernährungsprobleme zu reduzieren und der Morbiditätsrate entgegenzuwirken, um somit die öffentlichen Haushalte von Krankheitsfolgekosten zu entlasten. Die persönliche Motivation erwachsener Menschen, sich ausgewogen und gesund zu ernähren, liegt zumeist darin begründet, Wohlbefinden und Lebensfreude lange Jahre erhalten zu wollen. Da Kindern diese langfristigen Aspekte schwer zu vermitteln sind, müssen für sie andere Wege der Motivation gewählt werden (ebd.).

Wie wichtig präventive Programme sind, die auf ein gesundheitsförderliches Verhalten abzielen, zeigt auch der Kinder- und Gesundheitssurvey (KIGGS), welcher den gesundheitlichen Stand bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 0-17 Jahren bundesweit eruierte (Mensink et al. 2007). Problematisch werden vor allem die folgenden Befunde gesehen: Die Hälfte der jüngeren Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Studie (6- bis 11-Jährige) trinkt zu wenig. Zwar würden die meisten im Jugendalter

wieder ausreichend trinken, jedoch sei das Trinkverhalten, aufgrund der hohen Mengen von Limonade, die verzehrt wird, nicht zwangsläufig gesundheitsfördernd. Die empfohlene Verzehrmenge von Obst und Gemüse erreichen nur wenige Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Studie. Des Weiteren werden zu viele energiedichte Lebensmittel im Kinder- und Jugendalter gegessen und zu viele proteinreiche Nahrungsmittel, wie beispielsweise Fleisch und Wurst, sowie zu wenig ballaststoffreiche Lebensmittel verzehrt. Süßigkeiten zählen u.a. zu den Hauptenergiequellen der Kinder und Jugendlichen. Zwar würden weibliche Teilnehmer tendenziell gesündere Essgewohnheiten aufweisen, als männliche, dennoch trinke und esse die junge Generation deutlich zu viel gesüßte Lebensmittel. Problematische Essgewohnheiten beginnen bereits im Jugendalter, wie beispielsweise durch den steigenden Verzehr von Fast Food. Durchschnittlich nehmen zudem auch 10 Prozent der Kinder (und 40 % der Jugendlichen) ihre täglichen Kalorien in Form von tierischen Fetten auf. Dieser hohe Konsum führt zu einem hohen Gehalt an gesättigten Fettsäuren, welche für den Körper, im Gegensatz zu ungesättigten Fettsäuren, nicht als gesundheitsförderlich gelten. Die Zufuhr an Mineralstoffen und Vitaminen sei laut Studie weitestgehend ausreichend, außer Vitamin D und Folat. Bei den 6- bis 11-Jährigen wurde zudem ein Mangel an Vitamin E, Vitamin A und Calcium festgestellt. Bei allen weiblichen Teilnehmerinnen wurde darüber hinaus Eisenmangel nachgewiesen.

Anhand dieser Befunde kommen die Autoren der Studie (EsKiMo, Mensink et al. 2007) zu folgenden präventivmedizinischen Empfehlungen. Schon im Kindesalter gilt es, die Steigerung von gesunden Lebensmitteln in der Ernährung, wie Obst und Gemüse, als zentralen Aspekt in die Bildung zu integrieren. Genannte Vitamine, die laut Studie mangelhaft eingenommen wurden, könnten durch den Verzehr von Obst und Gemüse deutlich verbessert werden. Es wird empfohlen, präventiv den Umgang mit fettreduzierten Lebensmitteln, einem geringeren Konsum von Süßwaren und einem höheren Anteil von Vollkornprodukten zu schulen um nachhaltig ein gesundes Ernährungsverhalten zu gewährleisten.

Falsches Ernährungsverhalten lässt sich durch präventive Maßnahmen beheben, was im Rahmen des Modellvorhabens „Besser essen. Mehr bewegen. KINDERLEICHT-REGIONEN“⁵ nachgewiesen werden konnte. Hierbei bestand der empirische Auftrag darin, mit welchen Methoden, über welche Zugangswege und mit welchen Kooperationspartnern Übergewicht bei Kindern dauerhaft verhindert werden kann.⁶

Die Evaluationsergebnisse des Modellvorhabens ergeben den Befund, dass es wichtig ist, längerfristig angelegte ernährungs- und bewegungsbezogene Lehrinhalte in Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen und Lehrpläne für Schulen aufzunehmen. Nach präventiven Maßnahmen (Ernährungsbildung, Bewegungsförderung) war ein deutlicher Rückgang (- 4,6 %) von Übergewicht bzw. Adipositas, konträr zu Vergleichsgruppen, zu verzeichnen. Zudem ließ sich ein höherer Anteil an Kindern (+ 10,4 %), die täglich Gemüse verzehren, nachweisen (Ehnle-Lossos et al. 2013).

2.3 Bewegung

Körperliche Aktivität im frühen Kindesalter wirkt sich positiv auf sämtliche Bereiche der Entwicklung aus. Durch Bewegung wird nicht nur der körperliche Drang zur Aktivität befriedigt, ebenso positiv beeinflussen sportliche Bewegungseinheiten die kognitive Leistungsfähigkeit, motorische

⁵ <https://www.in-form.de/profiportal/service/kinder-und-jugendliche/besser-essen-mehr-bewegen-kinderleicht-regionen.html> [abgerufen am 24.11.2015].

⁶ KIKS UP hat an diesem Modellprojekt ebenfalls teilgenommen.

Fähigkeiten, das eigene Körpergefühl und somit das Selbstkonzept und nicht zuletzt werden durch regelmäßige Bewegungseinheiten gesundheitliche Risiken, wie Erkrankungen psychischer und physischer Natur, gemindert. Derzeit sind Kinder und Jugendliche mehr von medialen Einflüssen eingenommen. Darüber hinaus lässt sich eine Tendenz der Verstärkung nachweisen, weshalb Bewegungsmangel im Kindesalter immer häufiger auftritt (Röbel & Henze 2009).

Eine repräsentative Querschnittstudie in Deutschland von Kindern der Klassen 1 bis 4, u.a. zum Bewegungsverhalten von Liebisch et. al (2004) belegt, dass die Bewegungsaktivität bei Kindern im Alltag gering ist. Demnach spielen 26 Prozent der Kinder lediglich einmal pro Woche im Freien. Zudem zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Stadt- und Landkindern, in Abhängigkeit von der sozialen Schichtzugehörigkeit. Kinder aus Familien mit geringem Bildungshintergrund und Kinder aus der Stadt bewegen sich weniger im Freien. Dennoch gaben 78 Prozent der Kinder an, dass sie Freude an körperlicher Aktivität haben. Hierbei könnten Präventionsprogramme in der Grundschule greifen, da sie dem geäußerten Wunsch nach Bewegung nachkommen.

Studien, wie beispielsweise die Evaluation des Projekts „Schnecke“⁷, versuchen den Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmung und dem kindlichen Leistungsvermögen zu eruieren. Die Befunde ergaben, dass Schülerinnen und Schüler, die im Gleichgewichtstest schlechter abschneiden, signifikant schlechtere Noten haben. Hierbei lässt sich ein konkreter Zusammenhang zwischen Schulleistung und Bewegungs- bzw. Gleichgewichtssinn erkennen. So schneiden beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit auffällig schlechten Ergebnissen im Gleichgewichtstest deutlich schlechter in den Kernfächern Mathematik (N=922): 0,6 Notenstufen schlechter und Deutsch (N=921): 0,7 Notenstufen schlechter ab, auch das Fach Sport (N=922): 0,6 Notenstufen schlechter, ist davon betroffen.⁸

2.4 Sozial-emotionale Kompetenz

Eine positive emotionale und soziale Entwicklung trägt maßgeblich zu einer autonomen, selbstbewussten, kooperationsfreudigen und kontaktfreudigen Identität bei (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration; Hessisches Kultusministerium 2012). Durch Empathiefähigkeit, positive Beziehungen zu Bezugspersonen, den konstruktiven Umgang und die Regulation eigener Gefühle lernt ein Kind soziale Kompetenzen aufzubauen, die es wiederum dazu befähigt, mit Konflikten bzw. belastenden Situationen umzugehen (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration; Hessisches Kultusministerium 2012: 57ff).

Zum Aufbau emotionaler und sozialer Gesundheit zählen folgende Aspekte:

- Emotionales Verständnis von sich selbst
- Gefühle, Stimmungen und Befindlichkeiten anderer Menschen interpretieren können
- Verständnis für und Rücksichtnahme auf andere
- Kontaktfähigkeit bzw. Kooperationsfähigkeit
- Eigene Interessen/Bedürfnisse/Standpunkte äußern und selbstbewusst vertreten lernen (ebd.)

7 Vgl. <http://schnecke.inglub.de/schnecke.html> [abgerufen am 24.11.2015].

8 Vgl. <http://schnecke.inglub.de/dokumente/Ergebnisse-Schulnoten.pdf> [abgerufen am 24.11.2015].

In einer Untersuchung des Präventionsprogramms Papilio⁹ ergab sich, dass psychosoziale Gesundheit als Grundlage verstanden werden muss, auf der alle anderen Fähigkeiten aufgebaut werden können. Durch Prävention ließ sich empirisch nachweisbar prosoziales Verhalten erhöhen und Verhaltensauffälligkeiten wurden im Laufe des Programms gemindert. Ebenso lässt sich aus der Studie entnehmen, dass frühe präventive Maßnahmen erste Verhaltensauffälligkeiten im Laufe der Zeit abbauen.¹⁰

Das Klassenklima beeinflusst das Leistungsvermögen jeder Schülerin bzw. jedes Schülers. Meyer et al. (2007) setzten sich mit den Auswirkungen des Klassenklimas auf das schulische Lernen auseinander. Das Klassenklima allein könne demnach keine Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler erzielen, dennoch beeinflusse bzw. unterstütze es andere Variablen, wie beispielsweise eine klare Strukturierung des Unterrichts, was sich wiederum empirisch nachweisbar positiv auf das schulische Lernen auswirkt.

So heißt es bei Meyer et al: „Dort, wo das Klima schlecht ist, machen sich Kompetenzdefizite der Lehrer und Schüler besonders störend bemerkbar“ (Meyer et al. 2007: 43). Angelehnt an eine Untersuchung von Eder und Mayr (2000) erläutern Meyer et al. (2007), dass für ein positives Klassenklima einige Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Zum einen gilt es, eine emotional positive Grundlage zu schaffen, da Gelerntes, welches von positiven Emotionen begleitet wird, nachhaltiger gespeichert wird als Gelerntes, das mit negativen Emotionen, wie z.B. Langweile einhergeht. Zum anderen hängt ein positives Klima von der Persönlichkeit der Lehrkräfte ab. Bringt die Lehrperson Fürsorge und Zugänglichkeit mit, wird das Klima positiver empfunden, wobei berücksichtigt werden muss, dass neben der Lehrperson auch die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ein positives Klima, das durch Vertrauen, Herzlichkeit und Hilfsbereitschaft geprägt ist, übernehmen.

Bezogen auf das Wohlbefinden, den Lernerfolg und die Lernfreude durch ein positives Klima stellen Meyer et al. (2007) folgende Ergebnisse fest:

- Durch ein positives Klima in der Klassengemeinschaft sind Schüler eher bereit, intensiv am Unterrichtsgeschehen mitzuarbeiten, demnach steigert ein positives Klima die Leistungsbereitschaft. Schulstress und Angst nehmen ab.
- Mithilfe eines positiven Klassenklimas lässt sich die Einstellung zur Schule bzw. zum Unterricht verbessern. Hierdurch wird die Freude am Unterricht gesteigert. Positive Erfahrungen in der Grundschule lassen sich noch bis zur Sekundarstufe nachweisen.
- Das Sozialverhalten der Schüler wird positiv beeinflusst. Aggressives Verhalten sowie Störungen im Unterricht werden verringert (Meyer et al. 2007: 45 ff).

Genannte Forschungserkenntnisse und Empfehlungen lassen die Relevanz von Präventionsprogrammen ersichtlich werden. KLASSE KLASSE kann hierbei als ganzheitliche Prävention verstanden werden, welche sich neben den Hauptbausteinen Ernährung, Bewegung und sozial-emotionale Kompetenz auch auf andere Bereiche, wie das Klassenklima, positiv auswirkt.

⁹ Vgl. <http://www.papilio.de/> [abgerufen am 29.11.2015]

¹⁰ http://www.papilio.de/papilio_ergebnisse.php [abgerufen am: 22.11.2015].

3. Das Präventionsspiel KLASSE KLASSE

3.1. Beschreibung des Spiels

Der Grundgedanke hinter dem ganzheitlichen Präventionsspiel KLASSE KLASSE besteht darin, ganzheitliche Prävention in spielerischer Form im schulischen Rahmen umzusetzen.¹¹ Die zu erreichenden Kompetenzen wurden hierbei in drei Bereiche unterteilt¹².

Der erste Bereich, KIKS UP-Leben beinhaltet Sucht- und Gewaltprävention. Hier geht es unter anderem darum, Regeln zu etablieren, Vertrauen aufzubauen und die Klassengemeinschaft zu stärken. Der zweite Bereich, KIKS UP-Fit beschäftigt sich mit Bewegungsförderung und soll den Schülern, neben der Ausbildung körperlicher Fertigkeiten, Entspannungsverfahren näher bringen. Der dritte Bereich, KIKS UP-Genuss beinhaltet zugleich Genussschulung und Ernährungsbildung.

Das ganzheitliche Präventionsspiel KLASSE KLASSE beinhaltet also eine Vielzahl an unterschiedlichen Möglichkeiten, mit denen Kinder im Alter von 6- bis 11-Jahren in den Bereichen Sucht- und Gewaltprävention, Bewegungsförderung und Ernährungsbildung auf spielerische Weise im Rahmen des Grundschulunterrichts gestärkt werden können. Das Konzept sieht vor, dass sowohl die Kinder und Eltern als auch die Lehrkräfte in das präventive Handeln miteinbezogen werden. Die „Belohnungsfelder“ des Spiels dienen zum einen als Motor, sich auf dem Spielfeld weiter fortzubewegen, zum anderen können so weitere Lerninhalte in spielerischer Form in eine Einheit eingebracht werden.

3.2. Spielvorbereitung

Bevor das Spiel beginnen kann, wird das magnetische Spielfeld für alle Schüler gut sichtbar an einer Wand im Klassenraum angebracht. Das Spielfeld besteht aus Spielfeld-, Themen- und Belohnungstafeln. Die Belohnungs- und Thementafeln können hierbei von der Lehrkraft individuell eingesetzt werden. Des Weiteren gibt es eine magnetische Spielfigur, die immer an der jeweiligen Spielposition stehen bleibt. Die Bewegungs- und Ereigniskarten der entsprechenden Klassenstufe werden in einem Aufsteller im Klassenraum platziert.

Die Lehrkraft kann bestimmen, welches Thema an welchem Tag in der Klasse gespielt werden soll und bringt die entsprechenden Thementafeln auf den dafür vorgesehenen Feldern des Spielplanes auf und stellt die erforderlichen Themenkarten in den zweiten Aufsteller.

Nun werden gemeinsam mit der Klasse die möglichen Belohnungen besprochen und in die dafür vorgesehenen Platzhalter auf dem Spielfeld geschrieben. Anschließend wird die Spielfigur auf ein beliebiges Feld des Spielfeldes gestellt und das Spiel kann beginnen.

3.3. Spielverlauf

Die Durchführung einer gemeinsamen Bewegungseinheit erlaubt den Kindern auf dem Spielfeld ein Feld weiter zu rücken. Hierbei bestimmt die Bewegungskarte, die vom Stapel gezogen wurde, welche Bewegungseinheit ausgeführt wird. Für jede Klassenstufe wurden entsprechende Bewegungskarten erarbeitet, deren Gleichgewichts- und Balanceübungen aufeinander aufbauen, sodass sich die Bewegungskompetenz der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre steigert. Die Lehrkraft hat die

¹¹ Die folgende Beschreibung des Spiels KLASSE KLASSE orientiert sich an der unveröffentlichten Anleitung zum Spiel KLASSE KLASSE, zit. auch als Mörlner et al. 2014.

¹² Vgl. auch für die folgenden Ausführungen: <http://kiksup.de/konzept/> [abgerufen am 22.11.2015].

Möglichkeit, aus der Fülle der Bewegungskarten einen eigenen Kartensatz zusammenzustellen. Dieser sollte jedoch aus mindestens 15 Bewegungskarten bestehen (Mörler et al. 2014).

Jeden Tag zieht ein Kind der Klasse eine Bewegungskarte vom Stapel und die darauf beschriebene Bewegungseinheit wird durchgeführt. Anschließend darf das Kind die Spielfigur auf dem Spielfeld ein Feld weiter bewegen.

Pro Tag wird mindestens eine Bewegungskarte gezogen. Durch das Ziehen der Karten können die Kinder auf unterschiedliche Felder gelangen. Felder, die nicht gekennzeichnet sind, ziehen keine weitere Aktion nach sich. Felder, die mit einem „E“ gekennzeichnet sind, sind Ereignisfelder und berechtigen die Schüler dazu, eine Ereigniskarte zu ziehen.

Die Ereigniskarten beinhalten zum einen Ernährungsthemen und zum anderen Spiel-Ereignisse. Auch hier steht für jede Klassenstufe ein spezifischer Kartensatz zur Verfügung, der thematisch dem Entwicklungsstand der Kinder angepasst ist und dessen Karten zur Ernährungsbildung aufeinander aufbauen.

In der Mitte der Thementafel befinden sich besonders gekennzeichnete farbige Felder. Wenn die Klasse auf solch ein Farbfeld rückt, wird anschließend die oberste Themenkarte gezogen und die beschriebene Übung in der Klasse durchgeführt. Die Auswahl der Themen und die Intensität, mit der diese bearbeitet werden, obliegt der Lehrkraft. So entscheidet die Lehrkraft, welche Themenkarten und wie viele bzw. welche in den Aufsteller gelangen. Folgende Themen bzw. Lerneinheiten stehen zur Verfügung:

KIKS UP-Leben

- ❖ Regeln etablieren
- ❖ Vertrauen aufbauen
- ❖ Klassengemeinschaft stärken
- ❖ Wahrnehmung schärfen
- ❖ Gefühle verstehen
- ❖ Menschen, die ich lieb habe
- ❖ Freizeit gestalten
- ❖ Miteinander kooperieren
- ❖ Klassenrat einführen
- ❖ Konflikte lösen lernen
- ❖ Werte und Normen entwickeln
- ❖ Probleme lösen lernen
- ❖ Rollen finden
- ❖ Freundschaft pflegen
- ❖ Werbung verstehen
- ❖ Meine neue Schule

KIKS UP-Fit

- ❖ Entspannung erfahren

KIKS UP- Genuss

- ❖ Klasse Trinken
- ❖ Klasse Frühstück
- ❖ Klasse Genießen

Die unterschiedlichen Themen bedingen unterschiedliche Vorgehensweisen. Bei einigen Themenkomplexen kann es nötig sein, dass eine vorgegebene Reihenfolge der Themenkarten eingehalten wird. Andere wiederum können in beliebiger Reihenfolge gespielt werden. So hat beispielsweise der Themenkomplex ‚Gefühle verstehen‘ sechs aufeinander aufbauende Einheiten, die auch in der vorgegeben Reihenfolge durchgeführt werden sollten, während das Thema ‚Wahrnehmung‘ in der Reihenfolge der Einheiten völlig frei ist.

Kommt die Spielfigur auf einem Belohnungsfeld zum Stehen, wird die dort beschriebene Belohnung sofort oder zum nächst möglichen Zeitpunkt fällig. Die Belohnungsfelder befinden sich an den äußeren Ecken des Spielfeldrandes. Die einzelnen Belohnungen werden entweder von der Lehrkraft vorgegeben oder gemeinsam mit der Klasse erarbeitet und direkt in die jeweiligen Belohnungsfelder eingetragen. Als Belohnung sind beispielsweise Entspannungseinheiten, gemeinsame Aktivitäten in der Klasse, oder auch Hausaufgabenfrei vorgesehen.

Hat die Klasse einen Themenbereich bearbeitet, kann sofort zum nächsten Thema übergegangen werden. Möglich ist auch, zwei Themen gleichzeitig zu bearbeiten. Insgesamt kann mit den Thementafeln sehr variabel umgegangen werden und entweder die Häufigkeit der Einheiten reduziert, oder eine Intensivierung der Themen im Rahmen des Spiels vorgenommen werden.

3.4. Reflexion des Spiels

Neben dem Durchführen der Lerneinheiten ist es notwendig, die gelernten Erfahrungen durch gemeinsame Reflexionen zu verinnerlichen. Ein sorgfältig durchgeführter Reflexionsprozess hilft, die Erlebnisse auf kognitiver und emotionaler Ebene zu verarbeiten. „Durch Erinnern, Erzählen, Interpretieren und Bewerten gewinnen Erlebnisse festere Formen. [...] und gewinnen an Bedeutung für den Alltag.“ (Senninger 2000: 88).

Das gemeinsam Erlebte in der Klasse zu besprechen, ist ein wichtiger Bestandteil des pädagogischen Konzepts und erlaubt den Kindern eigene Stärken und Schwächen zu erkennen. Lob und positive Rückmeldung geben Selbstbewusstsein, Mut und Kraft für persönliche Weiterentwicklung (Mörler et al. 2014).

Hierfür werden verschiedene situationsangemessene Methoden bzw. Fragen für anschließende Reflexionsgespräche vorgeschlagen, die der Lehrkraft als Orientierungshilfe dienen können.

4. Methode und Design

Die vorliegende Studie wurde durch die Justus-Liebig-Universität (JLU) durchgeführt und durch die Dirk-Nowitzki Stiftung gefördert. Das Design beinhaltet eine Prä- und Postbefragung von Interventions- und Kontrollklassen an neun Grundschulen in Mittelhessen. Zusätzlich nähert sich die Arbeit dem Untersuchungsgegenstand neben der quantitativen Vorgehensweise durch Interviews mit den Lehrpersonen der Interventionsklassen aus der qualitativen Sicht.

4.1 Quantitative Befragung

4.1.1 Methodisches Vorgehen

Der quantitative Anteil des Forschungsprojektes besteht aus einer Fragebogen-Studie der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Das Panel-Design folgt für Schülerinnen, Schüler und Eltern einer Prä- und Postbefragung von Interventions- und Kontrollgruppe. Die erste Erhebungswelle mithilfe standardisierter Fragebögen wurde im November 2014, vor Einführung des Spiels durch die Lehrkräfte durchgeführt. Die zweite Erhebungswelle erfolgte von Mai bis Juni 2015. Zwölf Interventionsklassen nahmen an beiden Befragungswellen teil, ebenso wie zehn Kontrollklassen. Insgesamt wurde die Studie also mit 22 Grundschulklassen, deren Eltern und den Lehrkräften durchgeführt.

Die Information der Eltern erfolgte einerseits durch Informationsabende vor Beginn der Studie und darüber hinaus durch ein Informationsanschreiben, das auch die Zustimmung der Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder einholte.

Die Erhebung in den Grundschulklassen wurde immer von mindestens zwei Erhebungsleitungen pro Klasse durchgeführt, um die Schülerinnen und Schüler optimal unterstützen zu können. Zu Beginn der Befragung erfolgte ein kurzes Aufklärungsgespräch, in dem die Schülerinnen und Schüler bezüglich freiwilliger Teilnahme, Datenschutz und der Anonymität aufgeklärt wurden. Anschließend wurde den Schülerinnen und Schülern der Fragebogen ausgehändigt. Die Befragung erfolgte vor Einführung des Spiels im November 2014 und ca. ein halbes Schuljahr später im Mai/Juni 2015.

Die Befragung der Eltern wurde ebenfalls mittels standardisierter Fragebögen durchgeführt, die den Kindern während der Befragung ausgehändigt wurden. Die Elternfragebögen wurden innerhalb einer Woche ausgefüllt an den Klassenlehrer übergeben. Anschließend wurden sie per Post an die Professur für Empirische Bildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen zurückgeschickt. Das Vorgehen erlaubt die Verbindung zwischen Eltern und Schüler-Codes, jedoch wurde aufgrund der geringeren Rücklaufquote der Eltern bei den Nichtteilnehmern darauf verzichtet.

4.1.2 Fragebogenkonstruktion und Operationalisierung

4.1.2.1 Schülerfragebogen

Schülerinnen und Schüler der Interventions- und Kontrollklassen erhielten jeweils identische Fragebögen, die allerdings entsprechend des Entwicklungsstandes konzipiert wurden. Konkret bedeutet dies, dass die Erst- und Zweitklässler eine gekürzte Variante der Fragebögen, wie im Folgenden näher erläutert, erhielten.

Der Fragebogen setzt sich zusammen aus Konstrukten des FEES (Rauer & Schuck 2003), Skalen der StEG-Studie (Quellenberg 2009) und Instrumente zu Wissen über Ernährung, Bewegung (Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz 2006) und Freizeitverhalten. In der zweiten Erhebung wurde der Fragebogen ergänzt um eine Itematterie zur Angebotsqualität des Spiels

KLASSE KLASSE, die adaptiert wurde an entsprechende Instrumente der StEG-Studie (Quellenberg 2009).

Der Fragebogen beginnt mit der Frage nach der Teilnahme am Spiel KLASSE KLASSE und dem Alter der Kinder. Im Anschluss daran folgen Fragen zur (sportlichen) Bewegung (Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz 2007) und dem Freizeitverhalten. Es folgen Fragen zur Schulzufriedenheit (Tillmann et al. 1999), die in Anlehnung an die StEG-Befragung konzipiert wurden. Schulzufriedenheit „drückt die allgemeine Zufriedenheit des Kindes in der Schule aus“ (Quellenberg 2009: 143).

Im Anschluss folgen ausgewählte Konstrukte des FEES (Rauer & Schuck 2003) mit Fragen zum Sozialklima (Klassenklima und soziale Integration), Schul- und Lernklima (Gefühl des Angenommenseins) und dem Fähigkeitsselbstkonzept (Selbstkonzept der Schulfähigkeit). Soziale Integration beschreibt das „Ausmaß, in dem ein Kind sich durch die Mitschüler und Mitschülerinnen angenommen fühlt und sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet“ (Rauer & Schuck 2003: 9). Das Klassenklima dagegen ist das „Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse sozial angemessen und freundschaftlich miteinander umgehen und ein gutes Verhältnis zueinander haben“ (Rauer & Schuck 2003: 9). Diese Skala wurde ergänzt um zwei selbstkonstruierte Items zur Partizipation der Schülerinnen und Schüler (vgl. Anhang). Das Schul- und Lernklima wird mittels der Skala „Gefühl des Angenommenseins“ erhoben und beschreibt das „Ausmaß, in dem ein Kind sich von seinen Lehrern und Lehrerinnen angenommen, verstanden und unterstützt fühlt“ (Rauer & Schuck 2003: 10). Das Fähigkeitsselbstkonzept, erhoben mittels der Skala „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ drückt das „Ausmaß, in dem ein Kind sich den schulischen Aufgaben gewachsen fühlt und seine schulischen Fähigkeiten positiv bewertet“ (Rauer & Schuck 2003: 9) aus.

Wissen über Ernährung wird mittels elf selbstkonzipierter Items erfragt (vgl. Anhang). Am Ende des Fragebogens konnten die Dritt- und Viertklässler in einem Freitextfeld formulieren, was ihnen an ihrer Klasse gefällt.

Der Fragebogen für die Zweitklässler wurde um die Skala zur Schulzufriedenheit (Tillmann et al. 1999) gekürzt. Darüber hinaus sollte das Freitextfeld am Ende des Fragebogens zum Zeichnen des Frühstücks genutzt werden, sofern Schülerinnen und Schüler die Befragung schneller als ihre Klassenkameraden beendet hatten.

Der Fragebogen der Erstklässler war zunächst identisch mit dem der Zweitklässler, wurde jedoch nach der ersten Befragung nochmals gekürzt. Konkret wurden einige Fragen zur Bewegung gekürzt, die Fragen zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit (Rauer & Schuck 2003) sowie die Itematterie zum Schul- und Lernklima (Rauer & Schuck 2003). Diese Fragenblöcke erwiesen sich beim ersten Durchlauf als zu anspruchsvoll für die Erstklässler. Im Unterschied zum Fragebogen der Zweitklässler wurde für die Erstklässler die Skala zur Schulzufriedenheit (Tillmann et al. 1999) hinzugefügt, da diese für die Schülerinnen und Schüler leicht zu verstehen war.

Für die zweite Befragung wurden die Fragebögen analog zur ersten Befragung nach dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler konzipiert. Darüber hinaus wurden diese für alle Klassen um 17 Fragen zur Angebotsqualität des Spiels KLASSE KLASSE ergänzt, die jeweils von den Interventionsklassen zu beantworten waren. Diese Items wurden in Anlehnung an die Fragen zur Beurteilung der außerunterrichtlichen Angebote (Stecher et al. 2007) konzipiert.

Tabelle 1 Konstruktübersicht Fragebögen

	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3 und 4	
	Welle 1	Welle 2	Welle 1	Welle 2	Welle 1	Welle 2
Nimmst du an dem Spiel KLASSE KLASSE teil?	X	X	X	X	X	X
Wie alt bist du?	X	X	X	X	X	X
Bist du ein Junge oder ein Mädchen?	X		X		X	
Welche Klasse besuchst du?			X		X	
Nun überlege, wie fit fühlst du dich?	X	X	X	X	X	X
Fragen zur Bewegung			X	X	X	X
Fragen zum Freizeitverhalten			X		X	
Schulzufriedenheit	X	X	X		X	X
Soziale Integration	X	X	X	X	X	X
Selbstkonzept der Schulfähigkeit			X	X	X	X
Klassenklima (+ Ergänzung)	X	X	X	X	X	X
Gefühl des Angenommenseins			X	X	X	X
Wissen über Ernährung	X	X	X	X	X	X
Angebotsqualität	X	X	X	X	X	X
Freitextfeld			X	X	X	X

Quelle: Fragebögen für Schülerinnen und Schüler

4.1.2.2 Elternfragebogen

Die Elternfragebögen wurden einmal in der ersten Befragungsrunde im Herbst 2014 an die Eltern ausgegeben und erneut ein halbes Jahr (Mai 2015) nachdem das Präventionsspiel KLASSE KLASSE in der Grundschule eingesetzt wurde. In dem Fragebogen geht es um die persönliche Sicht der Eltern auf die Schule des Kindes und die Kommunikation zwischen Schule und Eltern. Diese Erfahrungen unterscheiden sich häufig von der Perspektive der Schülerinnen und Schüler oder von der Sichtweise des Lehrpersonals und sind aus diesem Grund für die Studie relevant. Der Fragebogen wird an die Eltern der Kinder aus den Interventionsklassen ausgegeben, sowie an die Eltern der Kinder deren Klasse als Kontrollklasse fungiert. Die Daten der Eltern der nicht-teilnehmenden Schulklassen liefern ebenso wichtige Ergebnisse wie die der Eltern am Präventionsspiel teilnehmenden Klassen.

Der Elternfragebogen¹³ ist in 10 Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt enthält als Einleitung Informationen für die Eltern. Inhaltlich beginnt der Fragebogen mit der Frage nach der Klasse und nach der Teilnahme am Präventionsspiel KLASSE KLASSE. Es folgen zwei Skalen zur Erfassung der pädagogischen Arbeit (*gemeinsames pädagogisches Grundverständnis*) und zur *Einbeziehung der Eltern auf Schulebene*. Als nächstes interessiert die Beurteilung der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonal. Dieser Themenbereich wurde mithilfe zweier Skalen (*Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonal* sowie *Informiertheit der Eltern*) erfasst. Die Bedeutung einer positiven Lernatmosphäre auf die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ist mittlerweile unumstritten. Deshalb interessierte die Einschätzung der Eltern wie sie die Unterstützung des Kindes durch und in der Schule wahrnehmen. Dies wurde mit der Itematterie *Lernatmosphäre* erhoben. Zudem wirkt sich die Lernatmosphäre positiv auf die Lernbereitschaft der Kinder aus, wenn sie sich in der Schule bzw. in der Klasse wohlfühlen. Diese Einschätzung seitens der Eltern wird mit der Fragenbatterie *Wohlbefinden des Kindes* erfasst. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden Eltern nach

13 Die Konzeption des Elternfragebogens orientiert sich an den bestehenden Evaluationsinstrumenten des hessischen Landesschulamts und Lehrkräfteakademie. URL: https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=8bb1499b-f5db-f317-9cda-a2b417c0cf46 [abgerufen am 26.11.2015].

gemeinsamen Aktivitäten mit ihren Kindern befragt. Dazu kam eine Itembatterie *Gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern* zum Einsatz. Sie wurde in Anlehnung an die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG Elternbefragung 2005) entwickelt. Die darauffolgende Itembatterie *Familie* spiegelt die familiäre Situation wider. Um Wirkungen des Präventionsspiels *KLASSE KLASSE* untersuchen zu können, wurde in einem letzten Befragungsblock die Beurteilung des Spiels erhoben. Dies geschah mit der Fragenbatterie *Beurteilung des Spiels KLASSE KLASSE*. Der Fragebogen endet mit einem Freitextfeld, in das Hinweise oder Anregungen eingetragen werden konnten.

Aus der folgenden Tabelle (Tabelle 2) ist die Struktur der beiden Fragebögen ersichtlich. Eine detaillierte Erfassung der verwendeten Konstrukte findet sich im Anhang.

Tabelle 2 Konstruktübersicht Fragebögen

Items	Eltern	
	Welle 1	Welle 2
In welche Klasse geht Ihr Kind?	x	x
Nimmt die Klasse Ihres Kindes an dem Spiel KLASSE KLASSE teil?	x	x
Gemeinsames pädagogisches Grundverständnis	x	x
Einbeziehung der Eltern auf Schulebene	x	x
Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonal	x	
Informiertheit der Eltern	x	x
Lernatmosphäre	x	x
Wohlbefinden des Kindes	x	x
Gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern	x	x
Familie	x	x
Beurteilung des Spiels KLASSE KLASSE		x
Freitextfeld	x	x

Quelle: Elternfragebogen

4.1.3 Auswertungsmethoden

Mittelwertdifferenztest

Der Mittelwertdifferenztest testet, ob die Mittelwertunterschiede zweier Mittelwerte nur zufällig entstanden sind und daher die beiden Mittelwerte aus einer einzigen Grundgesamtheit stammen. Dazu wird die Differenz der Mittelwerte berechnet, die Ausprägung einer Zufallsvariable ist, die der Stichprobenverteilung folgt (Voß 2004: 432). Die Überschreitungswahrscheinlichkeit für die Hypothese, dass es keinen Mittelwertunterschied gibt, wird errechnet und mit dem Signifikanzniveau verglichen.

Regressionsanalyse

Regressionsrechnungen beschreiben ganz allgemein die Stärke und Richtung des linearen Zusammenhangs zwischen mindestens zwei Variablen und stellen Vorhersagemodelle für Variablenkombinationen bereit (Bortz 1999). Um den simultanen Einfluss vieler verschiedener Variablen einschätzen zu können, wurde die Methode der logistischen Regression gewählt (Andreß et al. 1997). Durch die gleichzeitige Modellierung mehrerer unabhängiger Einflussgrößen kann der Effekt jeder einzelnen Variablen berechnet werden. Nach Berechnung der abhängigen Variablen

wurden verschiedene Faktoren in das Regressionsmodell aufgenommen, um ihren Einfluss beispielsweise auf das Klassenklima darstellen zu können.

4.2 Qualitative Experteninterviews

4.2.1 Methodisches Vorgehen

Um zu erfassen, welche Effekte das Präventionsspiel KLASSE KLASSE auf die Interventionsklassen hat, wurde das Lehrpersonal mit Hilfe eines Leitfadengestützten Experteninterviews¹⁴ befragt. Die Meinung der Lehrkräfte wurde nicht wie die der Schülerinnen und Schüler sowie Eltern mittels Fragebogen sondern, anhand von Interviews erhoben, da diese den Vorteil bieten, Zusammenhänge sichtbar zu machen die aus rein quantitativer Perspektive nicht offen gelegt werden können. Das Lehrpersonal wird hierbei in seiner/ihrer Funktion als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld und als Repräsentant einer bestimmten Gruppe interviewt.

Als Experte gelten in diesem Zusammenhang die Lehrkräfte, da sie einen privilegierten Zugang zu Informationen bezüglich der Auswirkungen des Präventionsspiels KLASSE KLASSE besitzen. Weiterhin verfügen alle befragten Lehrpersonen über mehrjährige Erfahrung in ihrem Tätigkeitsfeld bzw. Fachgebiet – dem professionellen Umgang und Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Ziel der Experteninterviews war es, die Erfahrungen, die die Lehrkräfte mit dem Spiel gemacht haben, möglichst umfassend zu erheben. An der Interviewstudie nahmen insgesamt neun Lehrkräfte teil, die vorab mit ihrer Klasse etwa ein halbes Schuljahr das Präventionsspiel KLASSE KLASSE gespielt haben. Die Interviews wurden mit dem Lehrpersonal der Interventionsklassen in den jeweiligen Grundschulen in der Regel parallel oder im Anschluss an die Fragebogenerhebung in einem separaten Raum durchgeführt. Die zwischen 15 und 20 Minuten langen Interviews wurden hierbei durch eine Tonbandaufnahme festgehalten und anschließend vollständig transkribiert.

4.2.2 Interviewleitfaden

Aufgrund des explorativen Charakters der Forschung wird mit einer teilstrukturierten Form der Befragung gearbeitet. Im Zentrum des Verfahrens steht das Leitfadeninterview. Der Interviewleitfaden wurde auf der Basis der folgenden zwei Forschungsfragen entwickelt.

1. Wie nutzen Lehrkräfte das Spiel zur Vermittlung von Inhalten und als Instrument zur Partizipation der Schülerinnen und Schüler?
2. Wie funktioniert die Handhabung des Spiels im Alltag und welche Verbesserungsvorschläge können bezüglich des Spiels aufgeführt werden?

Der Interviewleitfaden wurde in drei verschiedene Themenblöcke unterteilt. Die Fragen innerhalb der Themenkomplexe sind offen gehalten, um den Befragten ausreichend Gelegenheit zu bieten, so ausführlich wie möglich auf eigene Erfahrungen bezüglich des Präventionsspiels einzugehen. Der Leitfaden dient hierbei als Checkliste, kann aber flexibel gehandhabt werden. Die Vorteile eines Leitfadeninterviews liegen in der Strukturierung und der damit einhergehenden späteren leichteren Vergleichbarkeit der einzelnen Aussagen des Lehrpersonals (Flick 2012).

Der erste Block enthält Fragen zur Erfassung von Veränderungen durch das Spiel in der Interventionsklasse. Es wird konkret gefragt, welche Bedeutung das Präventionsspiel für die Klasse

14 Zur Differenzierung verschiedener Formen der qualitativen Interviews vgl. Hopf (1995); Flick et al. (1995: 68ff); Lamnek (1995: 68ff).

bezüglich des Klassenklimas, der sozialen Integration innerhalb der Klassengemeinschaft, der Motivation der Schüler und der Beziehung der Schüler untereinander, der Beziehung der Lehrer mit den Schülern und den Eltern hat. Weiterhin wurde erfragt, wie viele und welche Lehreinheiten bereits mit der Klasse erarbeitet wurden. Außerdem sollte erfasst werden, inwieweit die Eltern in das Präventionsspiel mit einbezogen und die Elternbriefe genutzt wurden, um über das Spiel zu informieren.

Der nächste Block beinhaltet Fragen bezüglich der Handhabung des Spiels. Hier wurde das Lehrpersonal gefragt, was bezüglich des Spiels gut und was weniger gut funktioniert hat. Weiterhin enthielt der Block Fragen, die sich darauf bezogen, wo und wie die Klasse zusammengearbeitet hat und ob bei den Schülern Schwächen kompensiert werden konnten. Von Interesse war ebenso, wie und bei welchen Themen die Klasse kooperiert hat und ob im Spielverlauf Grenzsituationen aufgetreten sind. Des Weiteren wurde erfragt, wie mögliche aufgetretene Probleme gelöst wurden und wie Entscheidungen wie z.B. Belohnungen getroffen wurden. Auch erfasst werden sollte, was die Schüler motiviert hat, das Spiel fortzusetzen. Abschließend sollte von den Lehrpersonen die Fortbildung, an der sie vor Beginn des Präventionsspiels teilgenommen haben, bewertet werden.

Der letzte Block bezieht sich auf die persönlichen Eindrücke der Lehrkraft. Hier sollte festgestellt werden, was die Lehrkraft persönlich von dem Spiel KLASSE KLASSE mitnimmt, welche Eindrücke geblieben sind und welche Verbesserungsvorschläge ihrerseits möglicherweise bestehen (Tabelle 3).

Tabelle 3 Leitfadeninterview für Lehrkräfte der Interventionsklassen

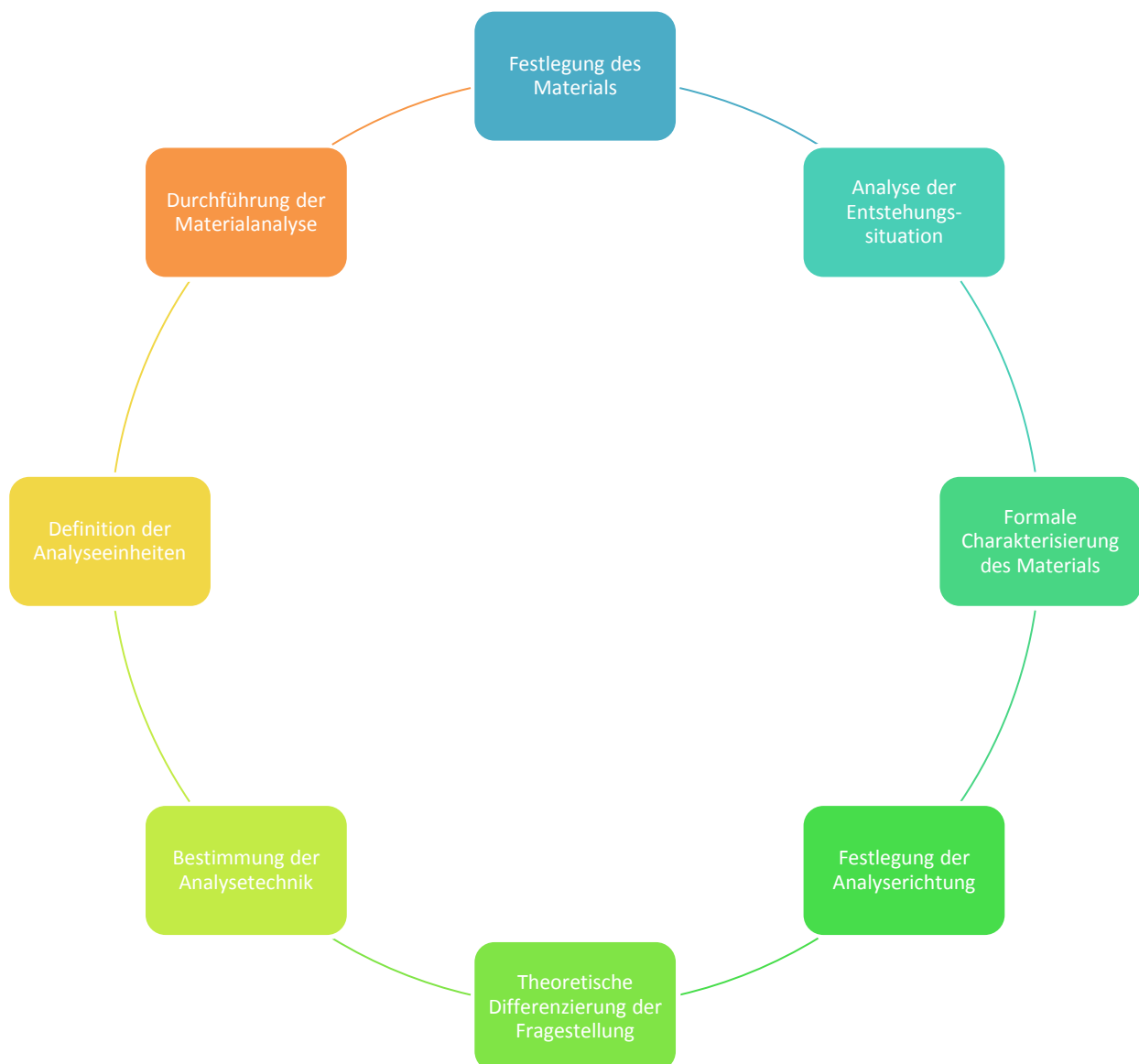
<i>Einstiegsfrage: Was hat sich seit der Einführung des Spiels KLASSE KLASSE verändert?</i>	Was bedeutet das Spiel für die Klasse? (Klassenklima, soziale Integration, Motivation der Schüler, Beziehung: Schüler/Schüler, Lehrer/Schüler und den Eltern)
	Wie viele Lehreinheiten wurden bearbeitet und welche?
	Wurden die Elternbriefe genutzt?
	Wurden die Eltern mit einbezogen?
	Was bedeutet das Spiel für die Klasse? (Klassenklima, soziale Integration, Motivation der Schüler, Beziehung: Schüler/Schüler, Lehrer/Schüler und den Eltern)
<i>Wie war die Handhabung des Spiels?</i>	Was hat gut geklappt?
	Was war nicht gut?
	Wo und wie hat die Klasse zusammengearbeitet?
	Wo wurden Schwächen kompensiert?
	Wo wurde besonders gut kooperiert z.B. bei welchen Themen?
	Gab es Grenzsituationen?
	Wie wurden Probleme angegangen?
	Wie wurden Entscheidungen gefällt z.B. Belohnung?
	Was hat die Schüler dazu gebracht doch
	Was hat gut geklappt?
<i>Was hat sich geändert? (Persönlich / Sozial)</i>	Was nehme ich mit?
	Welche Eindrücke sind geblieben?
	Was sollte beim nächsten Mal anders gemacht werden?

4.2.4 Auswertungsmethode

Im Hinblick auf die verfolgte Fragestellung wird als Auswertungsmethode die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) verwendet. Insbesondere im deutschsprachigen Raum stellt diese Methode ein häufig genutztes Auswertungsverfahren dar (Flick 2007; Schreier 2014). Diese Methode zur Auswertung von Interviews wurde bei der vorliegenden Studie aufgrund ihrer klaren und strukturierten Vorgehensweise ausgewählt. Ziel der Auswertung war, große Datenmengen auf eine kleinere Anzahl allgemeiner Aussagen bzw. Dimensionen zu reduzieren. Trotzdem sollte bei diesem Prozess möglichst wenig Informationsverlust zu verzeichnen sein und zugleich sollten möglichst wenige Dimensionen mit möglichst großem Informationsinhalt entstehen (Mayring 2010).

Das konkrete praktische Vorgehen erfolgt nach Mayring nach einem „allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell“ (Mayring 2010: 53ff.) Seine Prozessschritte sind in der folgenden Abbildung dargestellt (Abbildung 2).

Abbildung 2 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring 2010



Quelle: Mayring (2010), eigene Darstellung

1. Festlegung des Materials

Im ersten Schritt wird der zu untersuchende Materialumfang definiert. Als Ergebnis sollte aus dem zumeist großen Materialaufkommen eine repräsentative Teilmenge selektiert werden. Dabei wird darauf geachtet, dass aus den Interviews nur diejenigen Textstellen ausgewählt werden, die sich auf die Forschungsfrage beziehen.

2. Analyse der Entstehungssituation

In diesem Schritt wird zusammen getragen, wer das Material aus welchen Gründen zusammengestellt und ausgewertet hat. Weiterhin wird festgehalten, welche Motive und Zielrichtung es in Bezug auf die Forschungsarbeit und den Rahmen sowie die Umstände, unter denen das Material erhoben wurde, gibt.

3. Formale Charakterisierung des Materials

Im dritten Schritt der Inhaltsanalyse wird die Art des zu analysierenden Materials bestimmt und dokumentiert. Grundlage bilden in diesem Fall transkribierte Interviews.

4. Festlegung der Analyserichtung

In diesem Schritt wird festgelegt, über welche Aspekte des vorhandenen Materials Aussagen getroffen werden sollen.

5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Eine präzise Ausrichtung an Regeln und Systematisierungen ist unerlässlich, um nach der Auswertung ein intersubjektiv nachprüfbares Ergebnis vorliegen zu haben. Aus diesem Grund erfolgt nach der Interpretation der Interviewaussagen eine fundierte Einordnung anhand wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse.

6. Bestimmung der Analysetechnik

Im sechsten Schritt wird entschieden, welches inhaltsanalytische Verfahren Anwendung finden soll.

7. Definition der Analyseeinheiten

Im siebten Schritt wird festgelegt, welche Maßeinheiten des Materials zum Gegenstand der Analyse gemacht werden sollen. Außerdem werden die Elemente bestimmt, die der Bildung von Kategorien dienen können.

8. Durchführung der Materialanalyse

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 2010: 58). In mehreren Arbeitsschritten wird das Material nun paraphrasiert, systematisch gekürzt und auf wesentliche Sinngehalte reduziert. Auf diese Weise entsteht ein Kategorienraster, das eine thematische Gliederung enthält. Durch die Gliederung können Materialeinheiten sortiert und unter Kategorien zusammengefasst werden. Zur Analysetechnik der Zusammenfassung bietet Mayring (2010) folgendes Ablaufmodell (Abbildung 3) an:

Abbildung 3 Ablaufmodell der Analysetechnik Zusammenfassung



Quelle: Mayring (2010), eigene Darstellung

Der Schritt der Paraphrasierung sieht die zusammenfassende Kurz- und Umformulierung der Kodier-Einheiten vor. Im zweiten Schritt, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau, wird ein Abstraktionsniveau definiert. Anhand dieses festgelegten Abstraktionsniveaus wird überprüft, welche paraphrasierten Materialeinheiten unter dem Abstraktionsniveau liegen, um diese anschließend allgemeiner zu fassen. Materialeinheiten, die in paraphrasierter Form über dem definierten Abstraktionsniveau liegen, verbleiben zunächst unbearbeitet. Bei der ersten Reduktion werden Paraphrasen mit gleicher Bedeutung gestrichen und nur diejenigen Paraphrasen weiterverwendet, die von zentraler Bedeutung für das Material sind. Im letzten Schritt werden Paraphrasen mit ähnlichem Inhalt gebündelt und gegebenenfalls neu formuliert. Die übrig gebliebenen Paraphrasen können nun zur Interpretation und zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden (Mayring 2010: 62).

Der entscheidende Vorteil dieser Auswertungsmethode gegenüber anderen Auswertungsmethoden besteht in ihrer Aufgliederung in einzelne Analyseschritte. Durch dieses Vorgehen wird sie „[...] übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar [...]“ (Mayring 2010: 53). Dieser Anspruch steht im Einklang mit dem Evaluationsziel dieser Studie.

5. Befunde

5.1 Quantitative Befragung

5.1.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben an der ersten Erhebungswelle 306 Schülerinnen und Schüler teilgenommen, die sich auf die unterschiedlichen Klassenstufen verteilen. Im Rahmen der zweiten Erhebungswelle wurden insgesamt 291 Schülerinnen und Schüler befragt. Das bedeutet, nahezu alle Schülerinnen und Schüler haben an beiden Erhebungswellen teilgenommen (Tabelle 4). An der Elternbefragung haben sich insgesamt 203 Eltern zu beiden Erhebungszeitpunkten beteiligt.

Tabelle 4 Rücklauf der Befragungsteilnehmer

	Teilnehmer am Spiel	Welle 1	Welle 2
Klasse 1	99 (53%)	96	91
Klasse 2		60	60
Klasse 3 & 4	91 (62%)	150	140
Schüler gesamt	190	306	291
Eltern	131 (65%)	284	223

Quelle: Schülerinnen- und Schülerbefragung; Elternbefragung

5.1.2 Ergebnisse

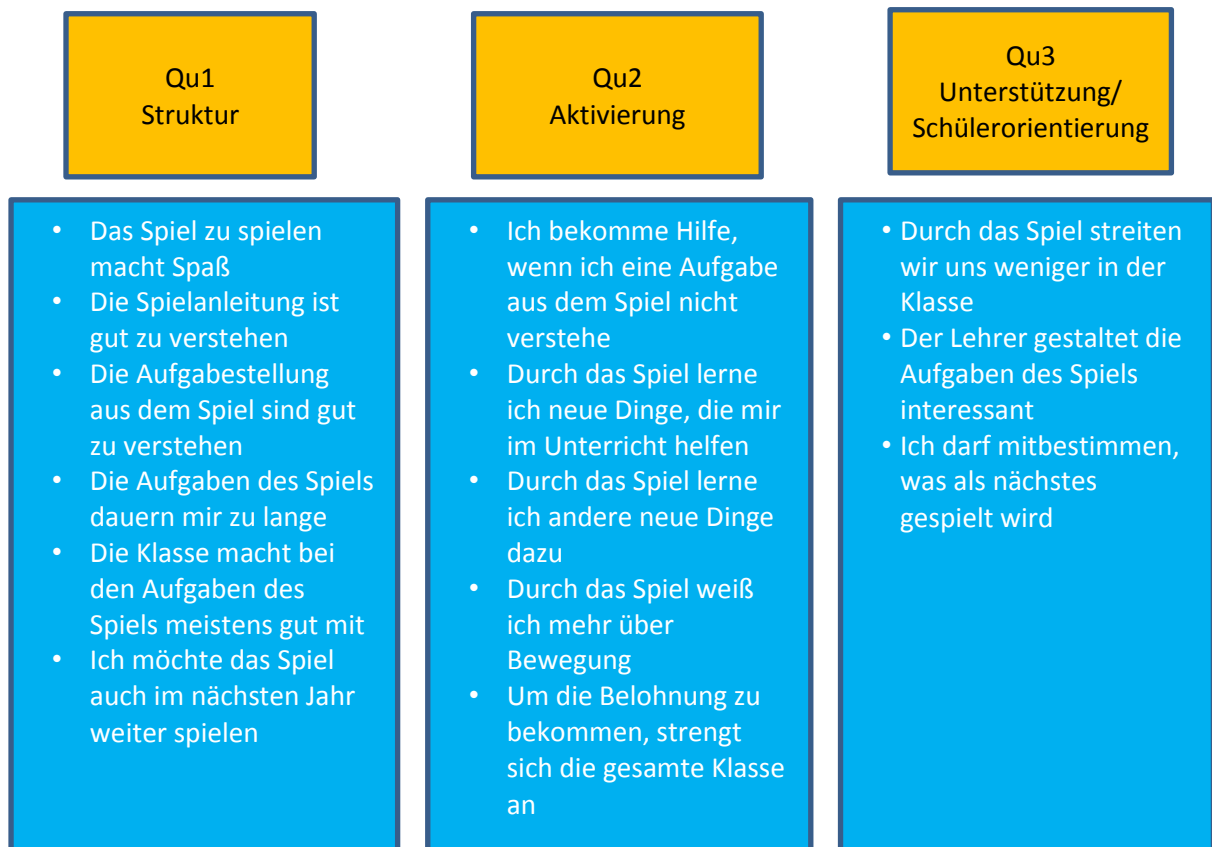
Im Folgenden möchten wir die Befunde zu Wirkungen und Qualität des Spiels KLASSE KLASSE vorstellen. Die rezipierten Befunde beziehen sich vor allem auf die Wirkungen im Hinblick auf die drei Schwerpunktbereiche des Präventionsspiels¹⁵. Im Vordergrund der Analysen steht dabei, inwiefern die pädagogische Qualität des Spiels Einfluss auf die untersuchten Bereiche nimmt.

5.1.2.1 Qualitätsdimensionen des Spiels

Um die Qualität des Präventionsspiels KLASSE KLASSE zu bestimmen, wurden Schülerinnen und Schülern der ersten bis vierten Klasse 19 Aussagen zur Beurteilung des Spiels vorgelegt. Für die erste und zweite Klasse gab es drei Antwortkategorien (1=trifft nicht zu; 2=teils/teils; 3=trifft zu), für die dritte und vierte Klasse vier mögliche Antwortkategorien (1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu). Die Einzelaussagen wurden mittels einer exploratorischen Faktorenanalyse anhand des Datensatzes der Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse zu drei Dimensionen der Angebotsqualität (vgl. Kapitel 2.4) verdichtet. Diese Qualitätsdimensionen können in einem weiteren Schritt in das Modell der Angebotsqualität eingepasst werden, bzw. kann ihre Wirkung auf mögliche Outcomes geprüft werden (vgl. Regressionsanalysen zur Einflussgröße der Qualitätsdimensionen in den folgenden Kapiteln).

¹⁵ Siehe dazu ausführlich: <http://kiksup.de/konzept/> bzw. Kapitel 3 in diesem Bericht.

Abbildung 4 Items der drei Qualitätsdimensionen



Quelle: eigene Darstellung

Faktor 1 beinhaltet die Items, die für die Strukturebene der Qualität des Untersuchungsgegenstandes stehen. Faktor 2 drückt die aktivierende Komponente aus und Faktor 3 hebt die Ebene der Unterstützung bzw. Schülerorientierung hervor.

Mit Hilfe von Cronbachs Alpha als Reliabilitätskriterium werden nun die drei Faktoren (Stichprobe 3. und 4. Jahrgangsstufe) auf interne Konsistenz untersucht. Für den ersten Faktor ergibt sich .83 als Wert für Cronbachs Alpha. Für den zweiten Faktor beträgt Cronbachs Alpha .82 und für den dritten .65 (Tabelle 5). Die Werte des ersten und des zweiten Faktors liegen in einem sehr guten Bereich, während das Alpha des dritten Faktors etwas zu niedrig ausfällt. Trotz dieser Abweichung können wir auf eine interne Konsistenz der Dimensionen schließen. Die Überprüfung der Qualitätsdimensionen am Datensatz der ersten und zweiten Klasse ergibt akzeptable Werte für die Reliabilität (Cronbach's Alpha) (Tabelle 5).

Tabelle 5 Reliabilitätsprüfung der Qualitätsdimensionen (alle Klassen)

	Cronbach's Alpha	Mittelwert	Standard-abweichung	Anzahl der Items
Klasse 3&4				
Struktur	.83	3.55	.61	6
Aktivierung	.82	3.33	.73	5
Unterstützung/ Schülerorientierung	.65	2.62	.85	3
Klasse 1&2				
Struktur	.53	2.80	.26	6
Aktivierung	.72	2.68	.40	5
Unterstützung/ Schülerorientierung	.54	2.46	.49	3

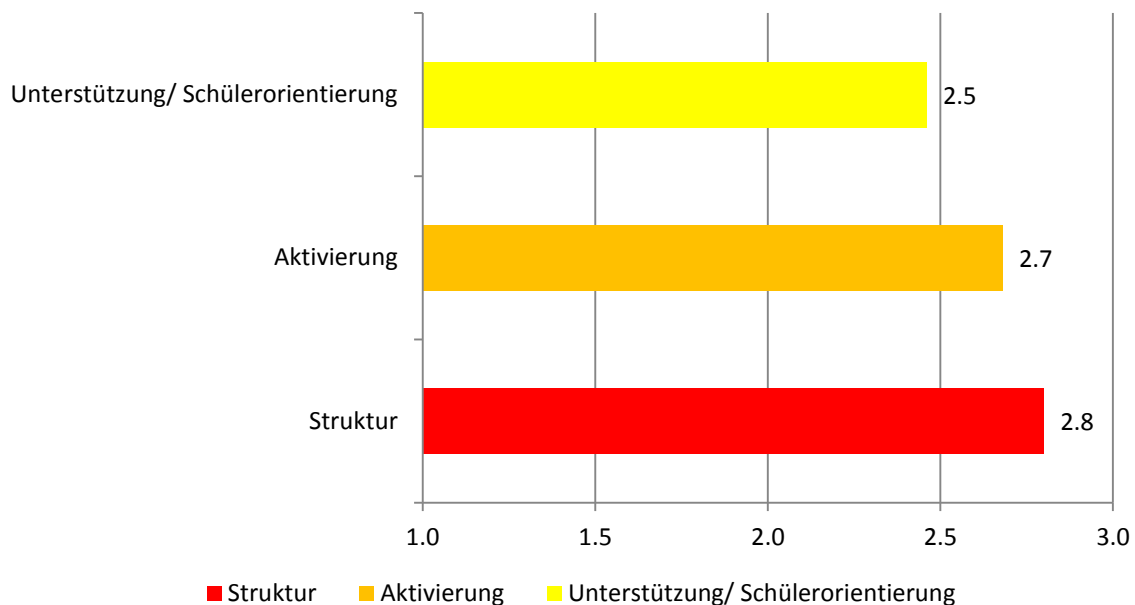
Antwortformat Klasse 3&4: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu

Antwortformat Klasse 1&2: 1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu

Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe/ Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

In der Mittelwertdarstellung der Qualitätsdimensionen zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Klasse alle drei Dimensionen sehr gut beurteilen, nämlich ausnahmslos deutlich über dem Skalenmittelwert (2). Die hohen Mittelwerte in der Beurteilung weisen zudem nur eine geringe Standardabweichung (zwischen .26 und .49) auf (Tabelle 5), was unter anderem durch die nur dreistufige Antwortskala begründet werden kann.

Abbildung 5 Qualitätsdimensionen (Klasse 1&2)

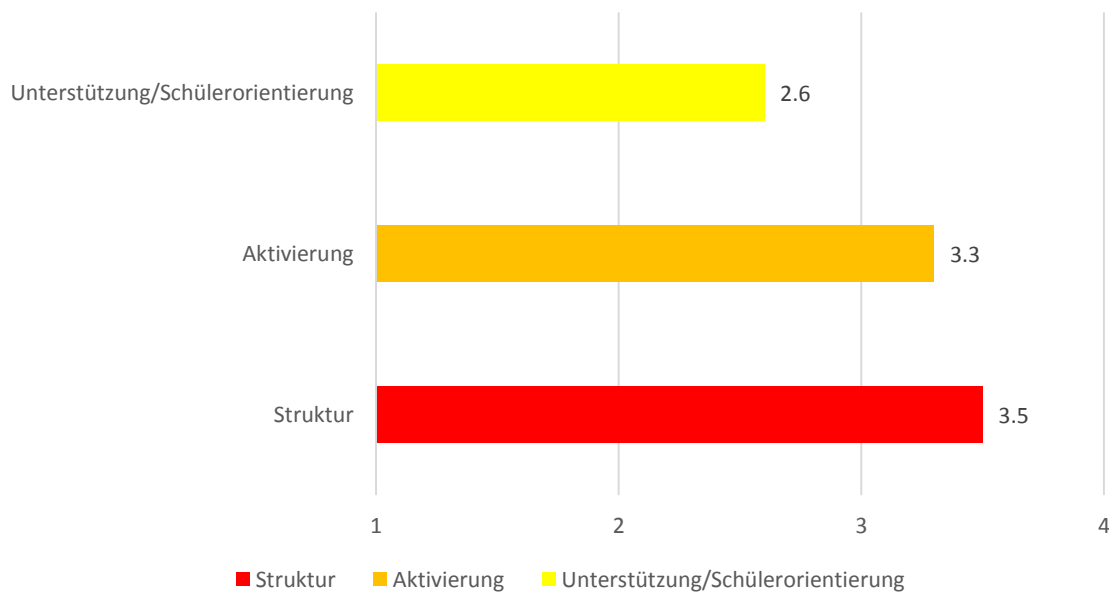


Aus 14 Fragen zum Spiel wurden mittels Faktorenanalyse mit dem Datensatz der dritten und vierten Klassen drei Qualitätsdimensionen gebildet. Dreistufige Skala (1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu). Mittelwerte der Qualitätsdimensionen der ersten und zweiten Klassen (Nmin=80).

Quelle: Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

Für die dritten und vierten Klassen zeigt sich in der Mittelwertdarstellung der Qualitätsdimensionen, dass die Schülerinnen und Schüler alle drei Dimensionen ebenfalls gut bis sehr gut beurteilen, nämlich ausnahmslos über dem Skalenmittelwert von 2,5 (Abbildung 6).

Abbildung 6 Qualitätsdimensionen (Klasse 3&4)



19 Fragen zum Spiel wurden faktoranalytisch zu drei Qualitätsdimensionen verdichtet. Vierstufige Skala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu); N=89.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

Insgesamt zeigen die deskriptiven Auswertungen zur Einschätzung der Qualität, dass die Strukturdimension die höchste Zustimmung erfährt, auch die Dimension der kognitiven Aktivierung liegt nahezu gleichauf. Die Dimension Unterstützung/Schülerorientierung erhält von beiden Schülergruppen zwar die geringste Zustimmung, allerdings ebenfalls jeweils über dem Skalenmittelwert, was im Ergebnis eine hohe Qualität aus Schülerperspektive bedeutet.

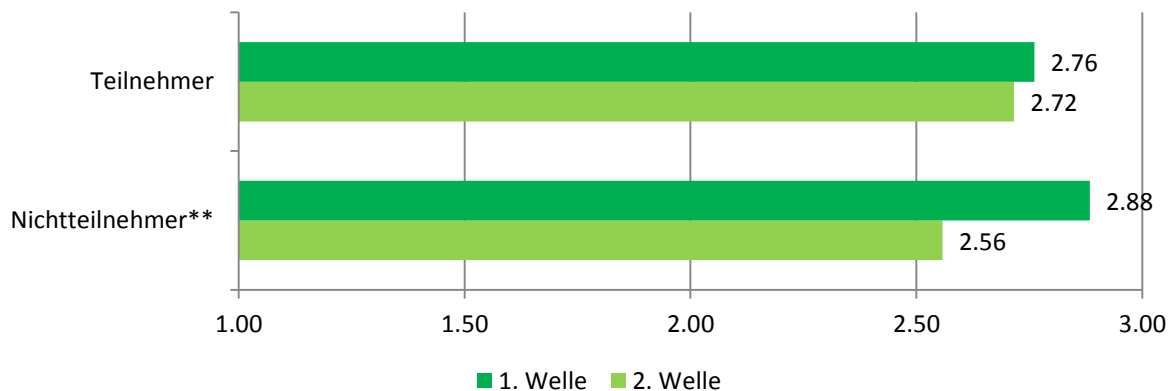
Die insgesamt geringe Streuung der Befunde (Tabelle 5) ist neben der begrenzten Fallzahl möglicherweise ein Grund für die folgenden Ergebnisse zu deren Wirksamkeit.

5.1.2.2 Bewegung

Bewegung ist ein zentrales Lernangebot des Spiels KLASSE KLASSE. Das Thema Bewegung wird nicht nur als eigene Lerneinheit bearbeitet, sondern aufgrund seiner Bedeutung für die gesunde Entwicklung von Kindern sind Kurzeinheiten für die Bewegung eine tägliche Intervention, die mit den Kindern durchgeführt wird. Im Fragebogen wird das Thema Bewegung mit verschiedenen Kategorien erfasst. Neben der Frage nach der Motivation zur Bewegung (Beispielitem: „Ich bewege mich sportlich, weil ich Spaß daran habe.“), können Kinder der ersten und zweiten Klasse auf einer dreistufigen Skala selbst ihre Fitness einschätzen.

Ein Mittelwertvergleich der selbsteingeschätzten Fitness der Erst- und Zweitklässler zeigt, dass von der ersten bis zur zweiten Welle die Einschätzung der eigenen Fitness abnimmt, allerdings weisen Kinder, die am Spiel teilnehmen, eine stabilere Einschätzung bezüglich ihrer persönlichen Fitness auf, als Kinder, die nicht teilnehmen – bei diesen zeigt sich ein Abfall in der Einschätzung der eigenen Fitness, der statistisch bedeutsam ist (Abbildung 7).

Abbildung 7 Fitness (Klasse 1&2)



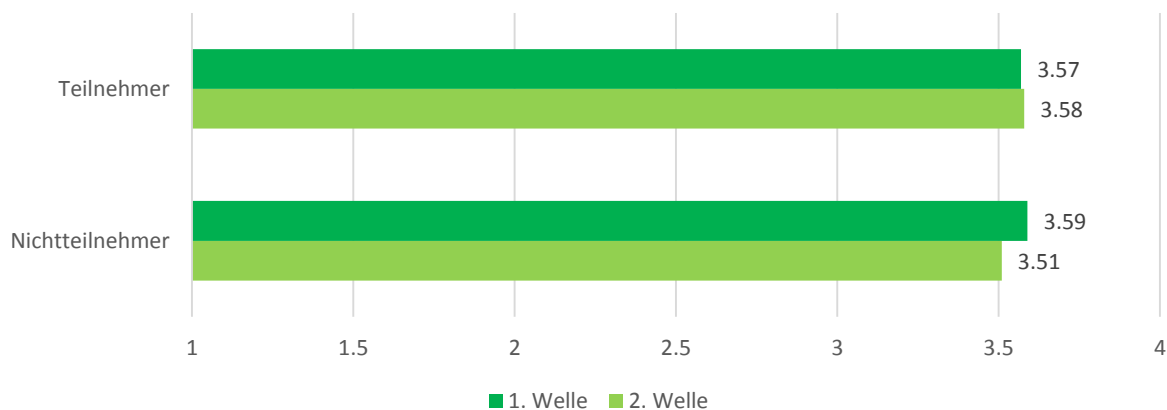
Teilnehmer (N=67) und Nichtteilnehmer (N=43) wurden mit einer dreistufigen Antwort-Skala (1= Gar nicht, Fit 2=teils/teils, 3= Sehr Fit) zu ihrer persönlichen Fitness befragt. Mittelwerte.

Signifikante Differenzen: * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

Nun kommen wir zu dem Ergebnis der Jahrgangsstufe 3 und 4. Ein Mittelwertvergleich zeigt, dass von der ersten bis zur zweiten Befragungswelle die Einschätzung der eigenen Fitness von Kindern, die am Spiel teilnehmen, geringfügig zunimmt. Bei Kindern, die nicht am Spiel teilnehmen, zeigt sich eine Abnahme der Zustimmung hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Fitness. Die Mittelwertunterschiede sind aber nicht signifikant (Abbildung 8).

Abbildung 8 Fitness (Klasse 3&4)



Teilnehmer (N=91) und Nichtteilnehmer (N=52) wurden mit einer vierstufigen Antwort-Skala (1= Gar nicht fit, 2=Eher nicht fit, 3=Eher fit, 4=Sehr fit) zu ihrer persönlichen Fitness befragt.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

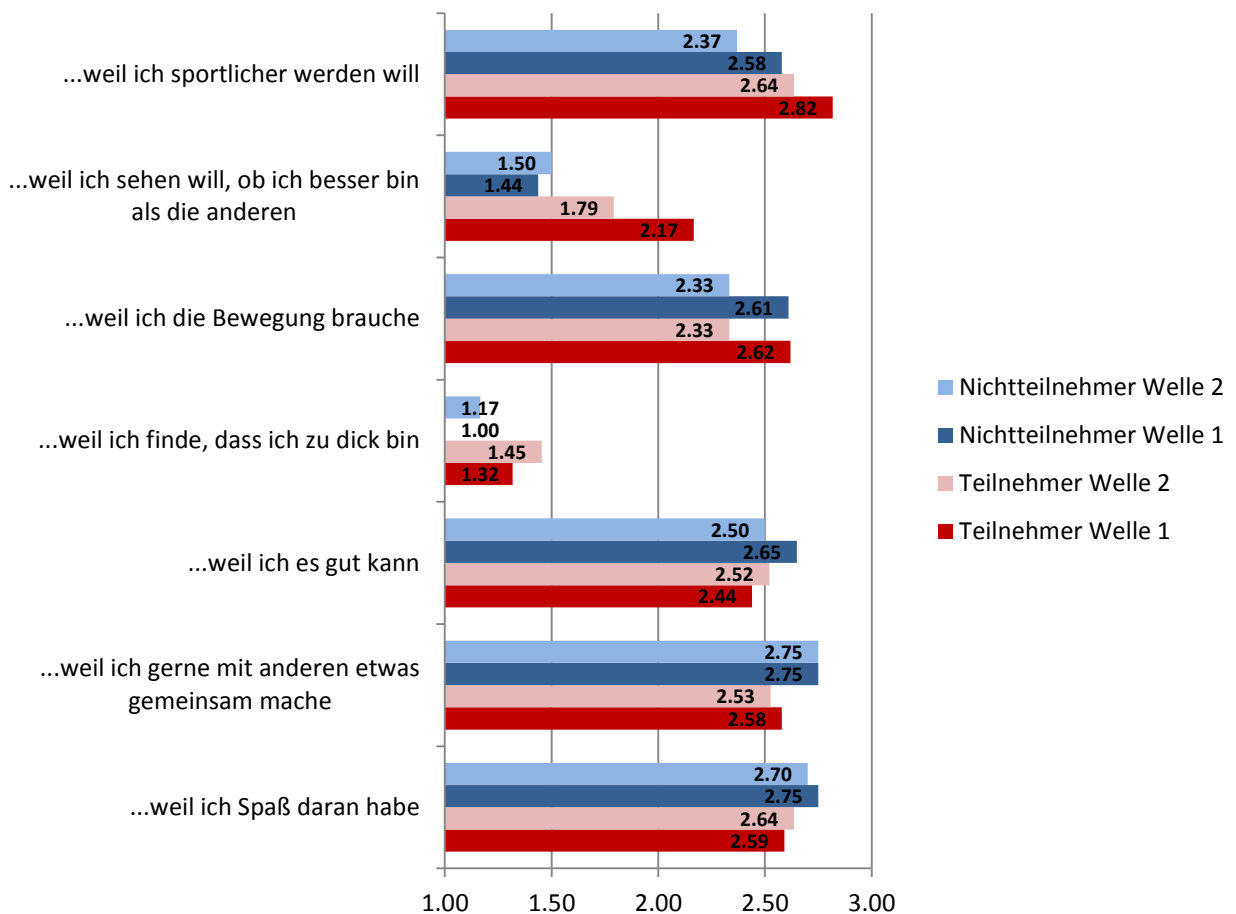
Im Hinblick auf die Motivation zu sportlicher Bewegung wurden Zweitklässlern¹⁶ sieben mögliche Motivationsgründe für sportliche Bewegung vorgelegt, die anhand einer dreistufigen Skala beantwortet wurden. Die geringste Zustimmung insgesamt erhält das Item: Ich bewege mich sportlich, „... weil ich finde, dass ich zu dick bin“. Eine hohe Zustimmung von allen Befragten erhalten die Aussagen „... weil ich sportlicher werden will“ und „...weil ich Spaß daran habe“. Im Vergleich von

¹⁶ Den Erstklässlern wurde dieser Fragenkatalog nicht vorgelegt.

Teilnehmern und Nichtteilnehmern zeigt sich, dass diese sich zwar marginal unterscheiden, dies allerdings häufig bereits zum ersten Messzeitpunkt. Im Zeitvergleich ergibt sich weder für die Teilnehmer noch für die Nichtteilnehmer ein statistisch bedeutsamer Unterschied. Als interessantes Ergebnis lässt sich festhalten, dass das Item „... weil ich sehen will, ob ich besser bin als die anderen“ von den Teilnehmern in der zweiten Erhebung weniger Zustimmung erhält – der Wettbewerbsgedanke also weniger verfolgt wird (Abbildung 9).

Abbildung 9 Bewegung (Klasse 2)

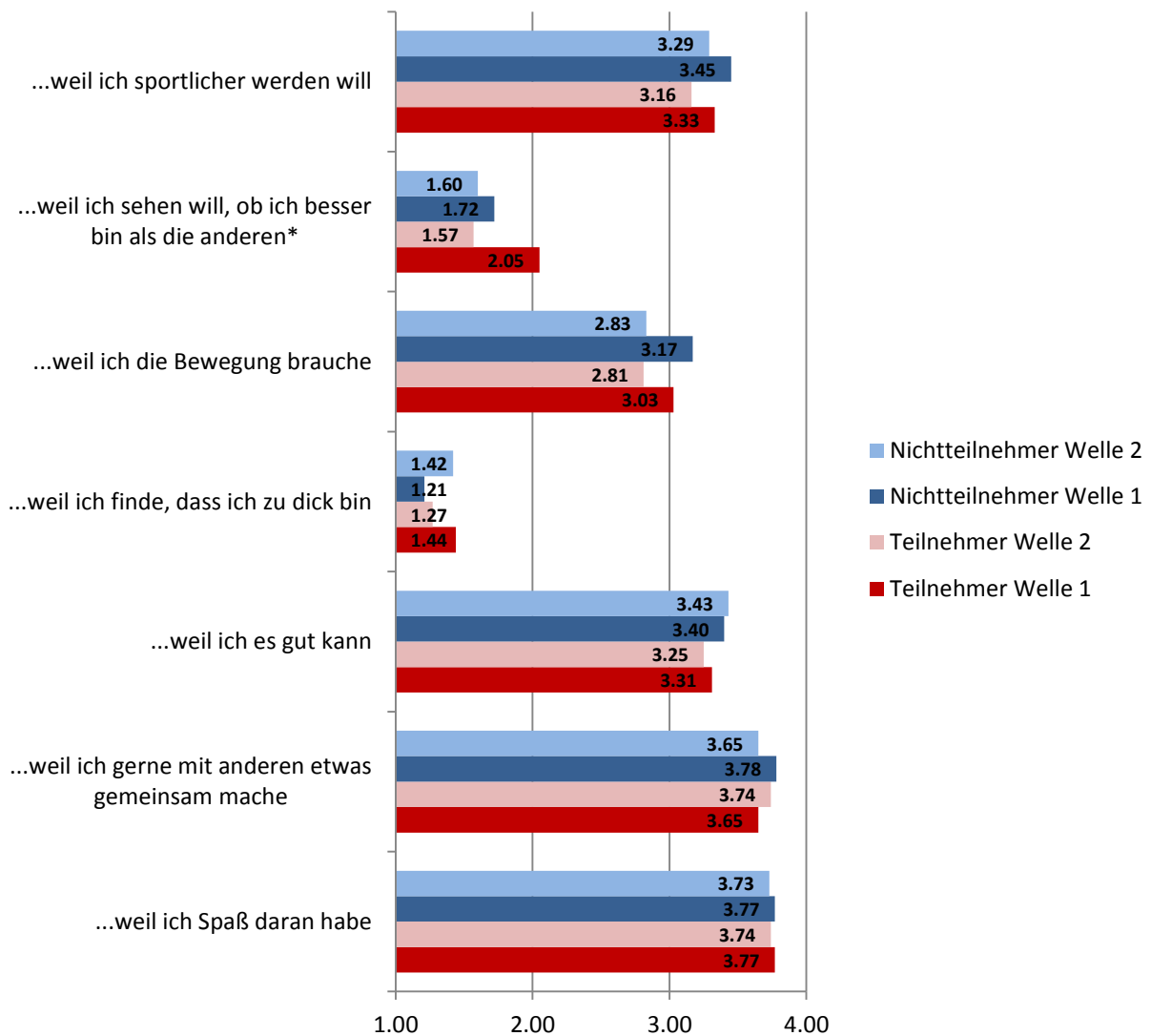
Ich bewege mich sportlich,



Zweitklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=19) und Nichtteilnahme (Nmin=16) anhand einer dreistufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu) zu ihrer Motivation für sportliche Bewegung befragt. T-Test für verbundene Stichproben, Test auf signifikante Differenzen zwischen den Messzeitpunkten
Signifikante Differenzen zwischen Welle 1 und 2: *Teilnehmer, **Nichtteilnehmer.
Quelle: Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

Werden die Ergebnisse der älteren Kinder (3. & 4. Klasse) betrachtet, so lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Teilnehmern innerhalb des untersuchten Zeitraumes feststellen. Wie bei den Zweitklässlern verliert die Aussage „...weil ich sehen will, ob ich besser bin als die anderen“ für sportliche Aktivitäten an Bedeutung. Diese positive Entwicklung, die sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an dem KLASSE KLASSE Präventionsspiels feststellen lässt, kann möglicherweise auf die behandelten Lerneinheiten zum Thema Bewegung zurückgeführt werden. Die Kinder bewegen sich vor allem deshalb sportlich, weil sie gerne mit anderen gemeinsam etwas machen möchten oder weil sie Spaß an der Bewegung haben (Abbildung 10).

Abbildung 10 Bewegung (Klasse 3 & 4)



Schülerinnen und Schüler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=72) und Nichtteilnahme (Nmin=37) anhand einer vierstufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu) zu ihrer Motivation für sportliche Bewegung befragt. T-Test für verbundene Stichproben, Test auf signifikante Differenzen zwischen den Messzeitpunkten

Signifikante Differenzen zwischen Welle 1 und 2: *Teilnehmer, **Nichtteilnehmer.

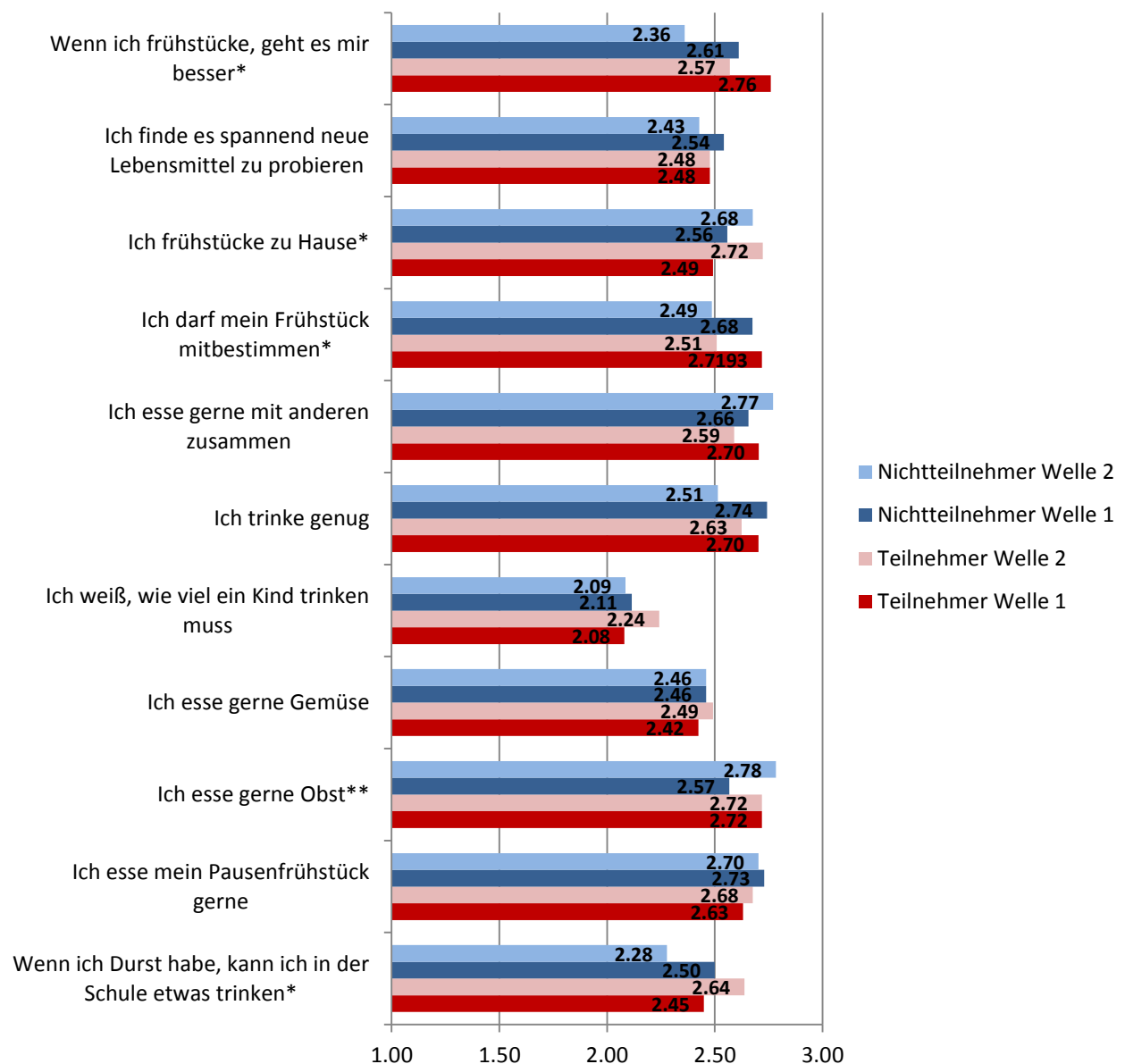
Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

5.1.2.3 Ernährung

Da im Schulalter Verhaltensgewohnheiten geformt (Eschenbeck & Kohlmann 2004) und gesundheitsförderliche Verhaltensweisen erlernt werden, die ihrerseits ein Prädiktor für den gesundheitlichen Status sind (Eschenbeck & Kohlmann 2004), ist Prävention im Hinblick auf Ernährungsverhalten ein bedeutsames Desiderat. Darum betont auch der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan die Bedeutung von Prävention im Hinblick auf Ernährung als zentralen Bestandteil der Bildung im Grundschulalter (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium 2007/2015). Aus diesem Grund ist Ernährung, ebenso wie das Thema Bewegung, ein weiteres Hauptthema des Spiels KLASSE KLASSE, das unabhängig der durch die Lehrperson bestimmten Aktionslerneinheiten bearbeitet wird.

Zum Lernbereich Ernährung zeigt sich bei den Erst- und Zweitklässlern ein heterogenes Bild, wenn man Teilnehmer und Nichtteilnehmer im Zeitvergleich betrachtet. Insgesamt werden nur wenige Mittelwertunterschiede statistisch signifikant, allerdings zeigt sich, dass Teilnehmer bei zwei Aussagen („Wenn ich Durst habe, kann ich in der Schule etwas trinken“ und „Ich frühstücke zu Hause“) signifikant höhere Mittelwerte in der zweiten Befragung aufweisen als in der ersten Welle. Ein statistisch bedeutsamer Mittelwertunterschied besteht für Nichtteilnehmer allerdings bei der Aussage („Ich esse gerne Obst“) – allerdings wies diese Gruppe einen geringeren Ausgangswert auf (Abbildung 11).

Abbildung 11 Ernährung (Klasse 1&2)



Erst- und Zweitklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=58) und Nichtteilnahme (Nmin=34) anhand einer dreistufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu) zu ihrem Wissen über Ernährung befragt. T-Test für verbundene Stichproben, Test auf signifikante Differenzen zwischen den Messzeitpunkten.

Signifikante Differenzen: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

Multivariate Analysen zum Einfluss der Bildungsqualität zeigen, welche durch die Schülerinnen und Schüler (erste und zweite Klasse) wahrgenommenen Qualitätskriterien sich positiv auf das Wissen zu Ernährung auswirken. So zeigt sich die Qualitätsdimension „Aktivierung“ statistisch bedeutsam¹⁷ sowohl für die Summenvariable zur Ernährung, also auch für beispielhafte Einzelitems (Tabelle 6).

Tabelle 6 Klasse 1&2: Regressionsanalyse zur Wirkung von Qualität auf Ernährungswissen

		Score Ernährung	„Wenn ich frühstücke, geht es mir besser“	„Ich esse gern mit anderen zusammen“
	Corr. R²	.32*	.23*	.20*
		Beta^{stand}	Beta^{stand}	Beta^{stand}
Qu1 Struktur		n.s. ¹⁸	n.s.	n.s.
Qu2 Aktivierung		.44*	.35*	.28*
Qu3 Unterstützung/ Schülerorientierung		.18*	n.s.	n.s.

Schülerinnen und Schüler (N=79) wurden mit 11 Aussagen zur Ernährung befragt. Der Score Ernährung wurde aus dem Mittelwert dieser 11 Einzelitems zu Wissen über Ernährung gebildet. Regressionsanalysen zur Wirkung der Qualität auf den Score Ernährung und auf beispielhafte Einzelitems. (Antwortskala 1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu). Einschätzungen aus der zweiten Erhebungswelle.

Signifikante Ergebnisse: $p \leq .10$.

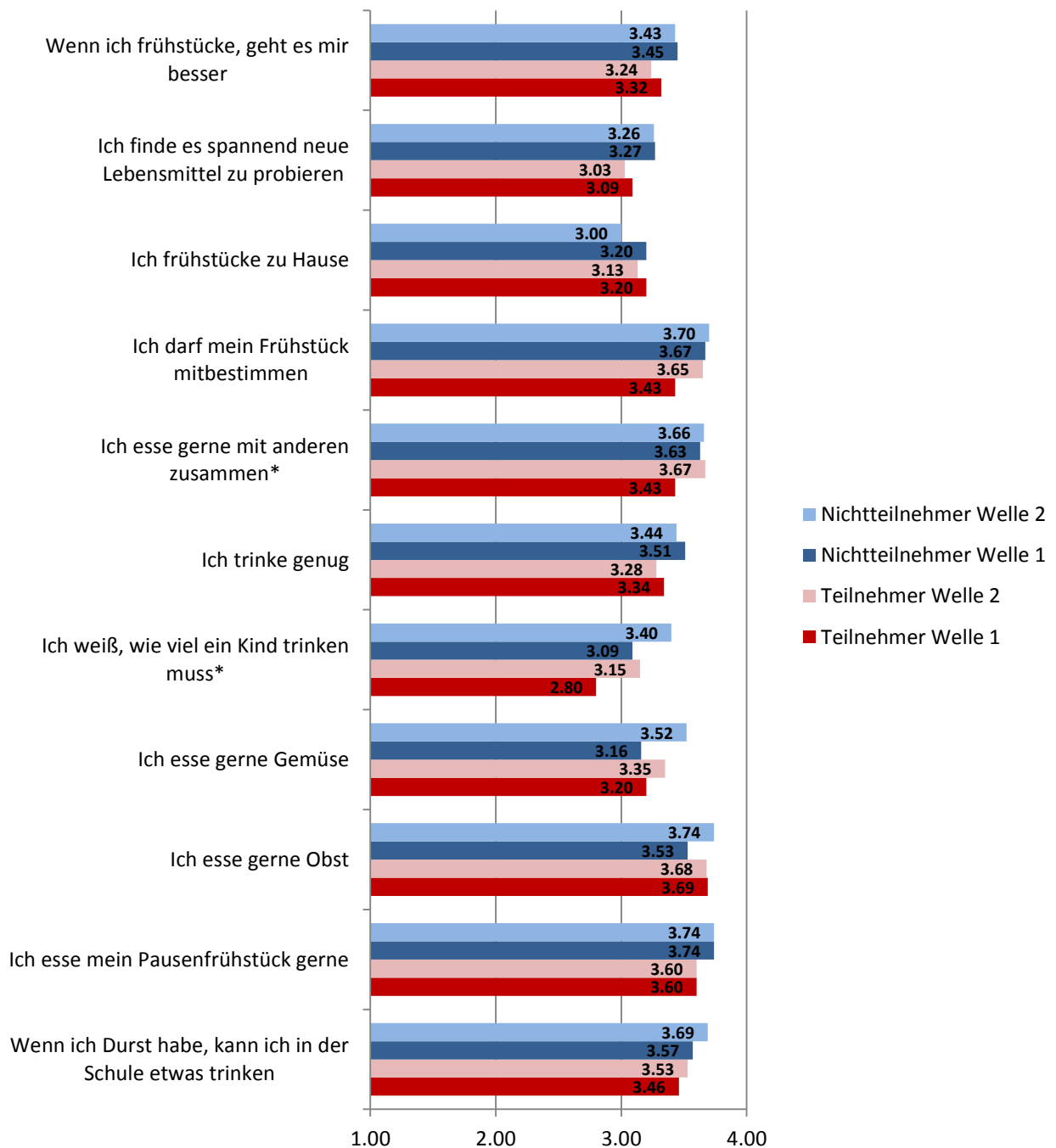
Quelle: Schülerinnen und Schüler der 1.-2. Jahrgangsstufe

In der nachfolgenden Abbildung 12 werden die deskriptiven Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler (3. & 4. Klasse) zum Themenbereich Ernährung präsentiert. Im Zeitvergleich zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die am Präventionsspiel KLASSE KLASSE teilgenommen haben, einen signifikant höhere Zustimmung bei den beiden Aussagen „Ich esse gerne mit anderen zusammen“ sowie „Ich weiß, wieviel ein Kind trinken muss“ zum zweiten Messzeitpunkt erreichen. Obgleich auch die Werte der Nichtteilnehmergruppe insgesamt auf einem hohen Niveau und in den meisten Fällen eng beieinander liegen, deutet sich an, dass Kinder durch die Teilnahme an dem Präventionsspiel mehr über das Thema Ernährung wissen.

¹⁷ Für die multivariaten Analysen wurde aufgrund der geringen Fallzahlen eine weniger konservative Annahme über die Fehlerwahrscheinlichkeit zugrunde gelegt. Als statistisch bedeutsam werden hier Werte zugelassen, deren Fehlerwahrscheinlichkeit bei $p \leq .10$ liegt. Dies gilt für alle folgenden multivariaten Regressionsanalysen.

¹⁸ n.s.=Ergebnis nicht signifikant

Abbildung 12 Ernährung (Klasse 3 & 4)



Dritt- und Viertklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=77) und Nichtteilnahme (Nmin=39) anhand einer vierstufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu) zu ihrem Wissen über Ernährung befragt. T-Test für verbundene Stichproben, Test auf signifikante Differenzen zwischen den Messzeitpunkten.

Signifikante Differenzen: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer.

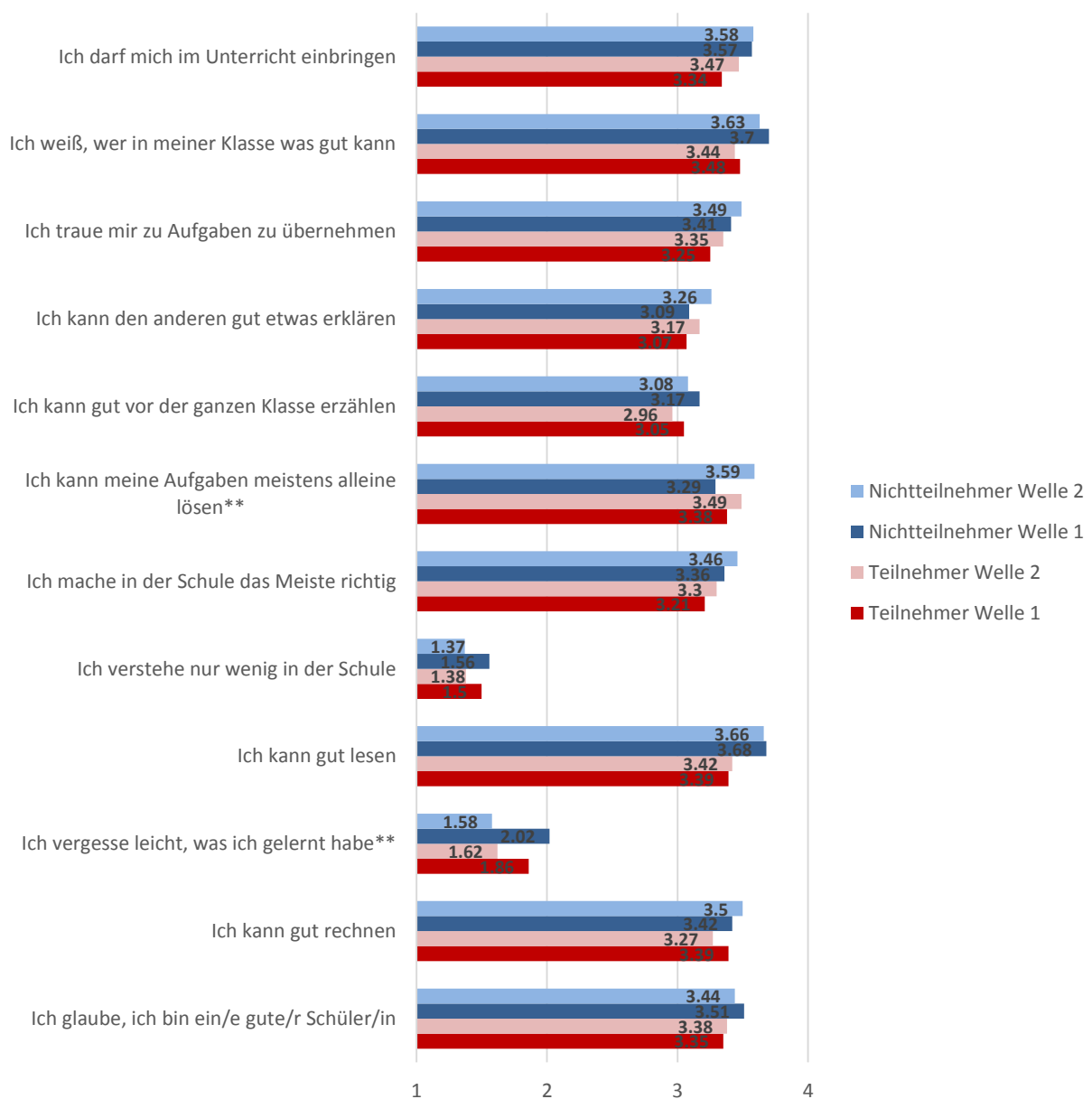
Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

Hinsichtlich der multivariaten Analysen finden sich bei Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Jahrgangsstufe keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Wissen über Ernährung und der Einschätzung der Spielqualität. Aus diesem Grunde wurde auf eine differenzierte Darstellung verzichtet.

5.1.2.4 Selbstkonzept der Schulfähigkeit

„Das Selbstkonzept der *Schulfähigkeit (SK)* misst das Ausmaß, in dem sich das Kind den schulischen Aufgaben gewachsen fühlt und seine schulischen Fähigkeiten positiv sieht.“¹⁹ (Rauer & Schuck 2004). Diese Skala wurde nur den Dritt- und Viertklässlern vorgelegt. Im Zeitvergleich der Mittelwerte weisen die Befragtengruppen (Teilnehmer und Nichtteilnehmer) in einer Aussage eine signifikante Differenz auf. Die Schülerinnen und Schüler, die nicht am Präventionsspiel *KLASSE KLASSE* teilgenommen haben, haben bei dem Item „Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen“ einen höheren Mittelwert in Welle 2, während der Zuwachs bei den Nichtteilnehmern nicht statistisch signifikant wird. Tendenziell gehen die Mittelwertdifferenzen bei beiden Gruppen in die gleiche Richtung, allerdings nicht statistisch signifikant.

Abbildung 13 Selbstkonzept der Schulfähigkeit (3. & 4. Klasse)



¹⁹ <http://www.unifr.ch/ztd/HTS/infest/WEB-Informationssystem/de/4de001/8b02b1b43c87401dae3373613b962b92/hb.htm> [Stand: 12.12.2015]

Dritt- und Viertklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=79) und Nichtteilnahme (Nmin=39) anhand einer vierstufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu) zum Selbstkonzept ihrer Schulfähigkeit befragt. T-test für verbundene Stichproben. Signifikante Differenzen zwischen Welle 1 und 2: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

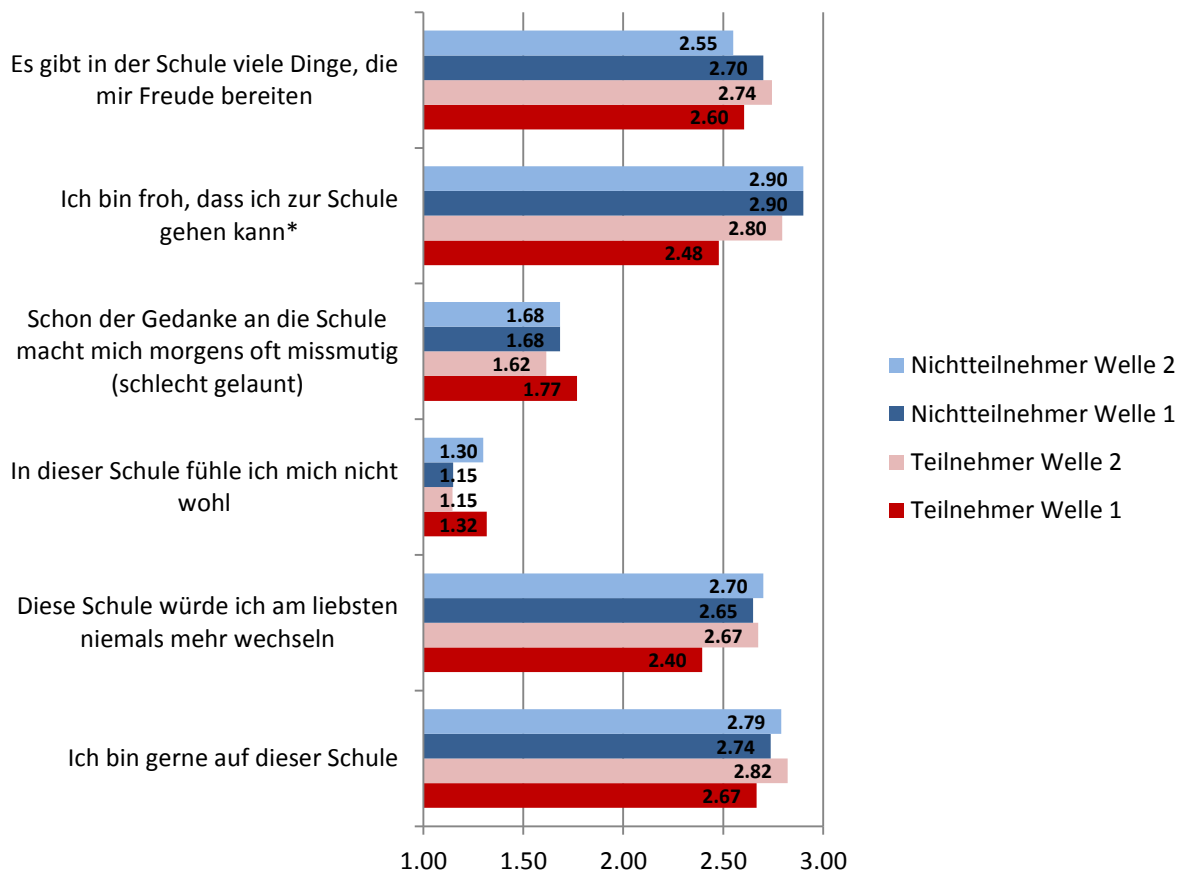
5.1.2.5 Schulzufriedenheit

Hascher und Edlinger bezeichnen Schulzufriedenheit bzw. schulisches Wohlbefinden als „einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren“ (Hascher & Edlinger 2009: 107).

Den Schülerinnen und Schülern aller Klassen wurde eine Skala aus sechs Items zur Schulzufriedenheit (Tillmann et al. 1999) mit drei (Erst- und Zweitklässler) bzw. vier (Dritt- und Viertklässler) Antwortkategorien vorgelegt. Diese Skala besteht aus vier positiv konnotierten Items und zwei, bei denen eine Zustimmung negative Emotionen gegenüber der Schule ausdrückt.

Die positiv konnotierten Items erhalten eine hohe Zustimmung durch die Erst- und Zweitklässler, ausnahmslos über dem Skalenmittelwert (2), während die negativ formulierten Items ablehnend (unter dem Skalenmittelwert) bewertet werden. Die Teilnehmer weisen im Zeitvergleich bei den positiven Items leichte Zuwächse von Welle 1 zu Welle 2 auf, die allerdings nur beim Item „Ich bin froh, dass ich zur Schule gehen kann“ statistisch signifikant werden. Demgegenüber weisen die Nichtteilnehmer geringere Unterschiede im Zeitvergleich auf (Abbildung 14).

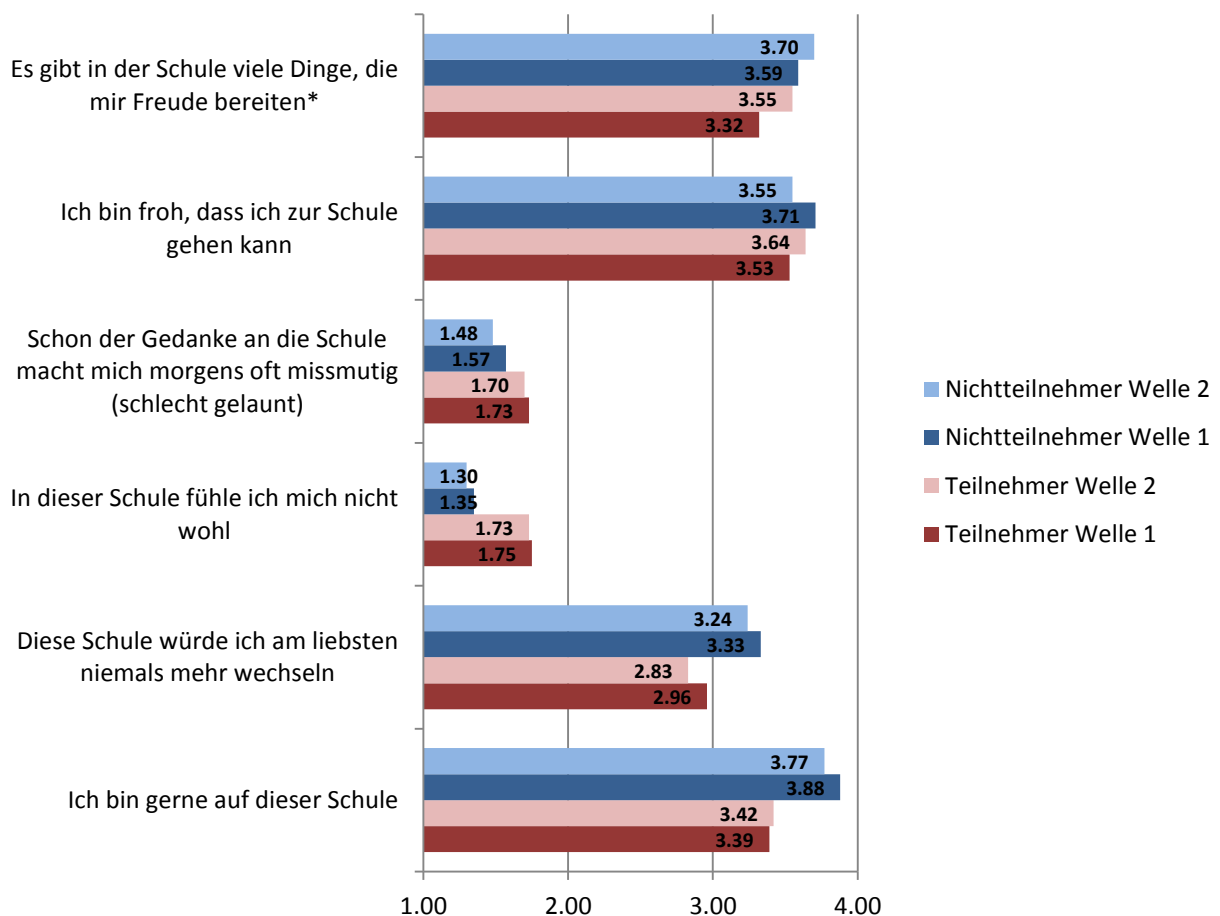
Abbildung 14 Schulzufriedenheit (Klasse 1&2)



Erst- und Zweitklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=39) und Nichtteilnahme (Nmin=19) anhand einer dreistufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu) zur Schulzufriedenheit befragt. T-test für verbundene Stichproben. Signifikante Differenzen zwischen Welle 1 und 2: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer.
Quelle: Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

Aus der nachfolgenden Abbildung wird ersichtlich, dass die Teilnehmergruppe im Zeitvergleich bei den meisten positiven Items leichte Zuwächse von Welle 1 zu Welle 2 aufweist, die allerdings nur beim Item „Es gibt in der Schule viele Dinge, die mir Freude bereiten“ statistisch signifikant werden. Demgegenüber weisen die Nichtteilnehmer geringere Unterschiede im Zeitvergleich auf (Abbildung 15).

Abbildung 15 Schulzufriedenheit (Klasse 3 & 4)



Dritt- und Viertklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=78) und Nichtteilnahme (Nmin=40) anhand einer vierstufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu) zur Schulzufriedenheit befragt. T-test für verbundene Stichproben. Signifikante Differenzen zwischen Welle 1 und 2: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer.
Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

Nun wird der Einfluss von folgenden drei Qualitätsdimensionen (Struktur, Aktivierung, Unterstützung/Schülerorientierung) auf die Schulzufriedenheit untersucht. Dies erfolgt mit einem einfachen Regressionsmodell auf Schülerebene (Klasse 3 & 4). Das Ergebnis (Tabelle 7) zeigt: Die Qualitätsdimensionen Unterstützung/Schülerorientierung wie auch Aktivierung sowie Unterstützung/Schülerorientierung beeinflussen positiv die Einschätzung der Schulzufriedenheit.

Tabelle 7 Klasse 3&4: Regressionsanalyse zur Wirkung von Qualität auf Schulzufriedenheit

	Schulzufriedenheit1	Schulzufriedenheit2
Corr. R²	,130*	,210*
	Beta^{stand}	Beta^{stand}
Qu1 Struktur	n.s.	n.s.
Qu2 Aktivierung	n.s.	,249*
Qu3 Unterstützung/ Schülerorientierung	,322*	,217*

Faktoren zur Schulzufriedenheit wurden mittels Faktorenanalyse gebildet. (Antwortskala 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu). Einschätzungen aus der zweiten Erhebungswelle. Nmin=88.

* Signifikante Ergebnisse: $p \leq .10$.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

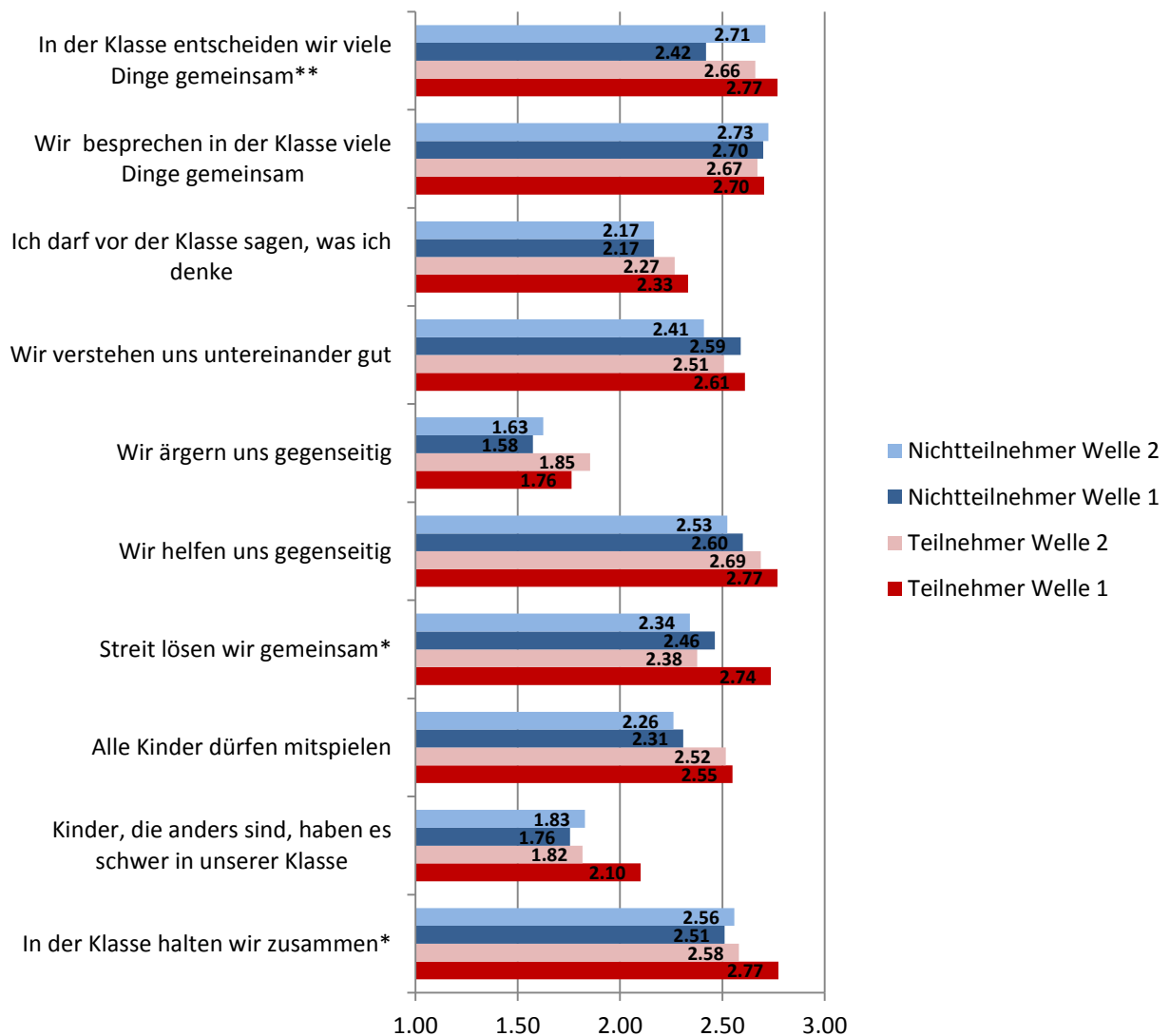
5.1.2.6 Klassenklima

Das Klassenklima wird von Eder (2002) als Qualität der sozialen Beziehungen im Erleben der Schüler und Schülerinnen im Lernkontext der Klasse bezeichnet. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang sowohl die Beziehungen und Interaktionen zwischen dem Lehrpersonal und Schülerschaft als auch die Beziehungen zwischen den Schülern und Schülerinnen innerhalb der Klasse. Das Klassenklima ist eine zentrale Voraussetzung für gelingendes Lernen (Meyer et al. 2007). Interventionen, die im Bereich des Klassenklimas förderlich wirken, sind damit auch förderlich für das Lernen insgesamt.

Das Klassenklima wurde mittels 10 Items erhoben, die für die Erst- und Zweitklässler mit einer dreistufigen Antwortskala (1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu), für die Dritt- und Viertklässler mit einer vierstufigen Antwortskala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu) zu beantworten waren.

Teilnehmern wie auch Nichtteilnehmern der ersten und zweiten Jahrgangsstufe haben eine insgesamt positive Sicht auf die Aussagen zum Klassenklima. Insgesamt lässt sich im Zeitvergleich ein leichter Rückgang der Zustimmung zu positiv formulierten Items beobachten, statistisch bedeutsam ist dieser Unterschied allerdings nur bei den Teilnehmern für die Items „In der Klasse halten wir zusammen“ und „Streit lösen wir gemeinsam“. Ein (allerdings nicht statistisch bedeutsamer) Rückgang ist bei den Teilnehmern bei der Zustimmung zur Aussage „Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse“ zu verzeichnen (Abbildung 16).

Abbildung 16 Klassenklima (Klasse 1&2)



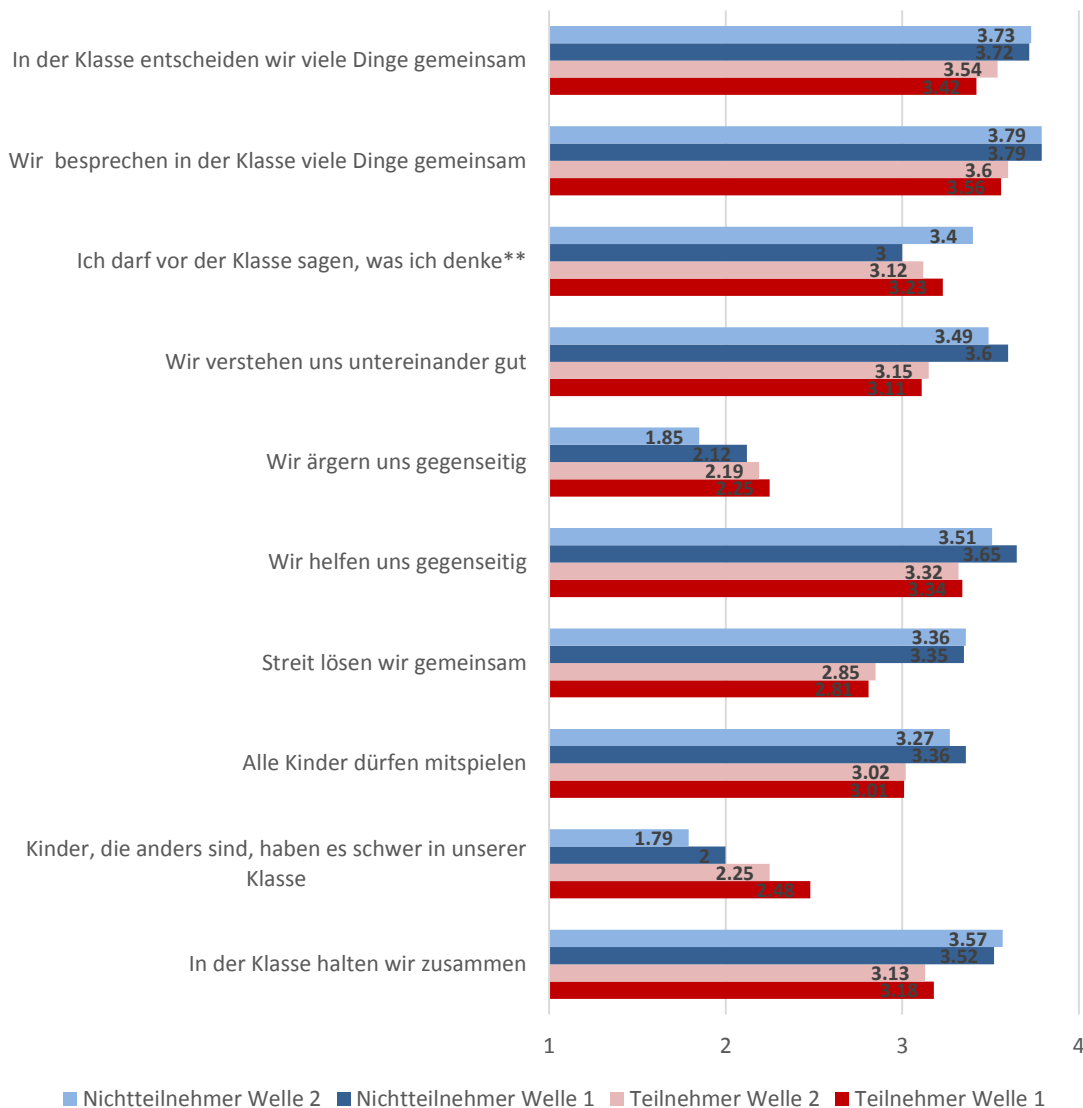
Erst- und Zweitklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=55) und Nichtteilnahme (Nmin=38) anhand einer dreistufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu) zu ihrer Einschätzung des Klassenklimas befragt.

Signifikante Differenzen: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

Nun kommen wir zu der Untersuchungsgruppe der Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse. Abbildung 17 präsentiert die Einschätzung im Bereich des Klassenklimas. Bei den Teilnehmern lassen sich keine signifikanten Veränderungen feststellen. Demgegenüber weisen die Nichtteilnehmer im Zeitvergleich einen statistisch bedeutsamen Unterschied in dem Item: „Ich darf vor der Klasse sagen, was ich denke“ (Abbildung 17).

Abbildung 17 Klassenklima (3. & 4. Klasse)



Dritt- und Viertklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=78) und Nichtteilnahme (Nmin=39) anhand einer vierstufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu) zur Klassenklima befragt. T-test für verbundene Stichproben. Signifikante Differenzen zwischen Welle 1 und 2: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer. Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

Für die folgenden Analysen liegt der Fokus auf den Wirkungen der Qualität auf die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern innerhalb der Klasse. In Regressionsanalysen zeigt sich, dass die Qualitätsaspekte des Spiels KLASSE KLASSE durchaus im Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Klassenklima stehen. Für das positive Sozialverhalten zeigt sich bei den Erst- und Zweitklässlern sowohl die Qualitätsdimension Aktivierung als förderlich als auch die Schülerorientierung. Zusätzlich erweist sich die Strukturdimension als einflussgebend für eine höhere Partizipation der Schülerinnen und Schüler (Tabelle 8).

Tabelle 8 Klasse 1&2: Wirkungen der Spielqualität auf das Klassenklima

	Klassenklima- Sozialverhalten	Klassenklima - Partizipation
Corr. R²	.20*	.10*
	Beta^{stand}	Beta^{stand}
Qu1 Struktur	n.s.	,269*
Qu2 Aktivierung	,269*	n.s.
Qu3 Unterstützung/ Schülerorientierung	,240*	n.s.

Schülerinnen und Schüler (Nmin=76) wurden mit zehn Aussagen zu ihrer Einschätzung des Klassenklimas befragt. Die Faktoren zum Klassenklima wurden mittels Faktorenanalyse (Datengrundlage der Dritt- und Viertklässler) gebildet. Regressionsanalysen zur Wirkung der Qualität auf das Klassenklima. (Antwortskala 1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu). Einschätzungen aus der zweiten Erhebungswelle.

* Signifikante Ergebnisse: $p \leq .10$.

Quelle: Schülerinnen und Schüler der 1.-2. Jahrgangsstufe

Hinsichtlich der Wirkung der Spielqualität auf das Klassenklima zeigt das Ergebnis für die Dritt- und Viertklässler, dass die Qualitätsdimension Unterstützung/Schülerorientierung das Sozialverhalten positiv beeinflusst. Die Partizipation wird wiederum durch die Qualitätsdimension Aktivierung positiv unterstützt (Tabelle 9).

Tabelle 9 Klasse 3&4: Wirkungen der Spielqualität auf das Klassenklima

	Klassenklima- Sozialverhalten	Klassenklima- Partizipation
Corr. R²	,259*	,072*
	Beta^{stand}	Beta^{stand}
Qu1 Struktur	n.s.	n.s.
Qu2 Aktivierung	n.s.	,330*
Qu3 Unterstützung/ Schülerorientierung	,441*	n.s.

Schülerinnen und Schüler (Nmin=86) wurden mit zehn Aussagen zu ihrer Einschätzung des Klassenklimas befragt. Die Faktoren zum Klassenklima wurden mittels Faktorenanalyse gebildet. Regressionsanalysen zur Wirkung der Qualität auf das Klassenklima. (Antwortskala 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu). Einschätzungen aus der zweiten Erhebungswelle.

*Signifikante Ergebnisse: $p \leq .10$.

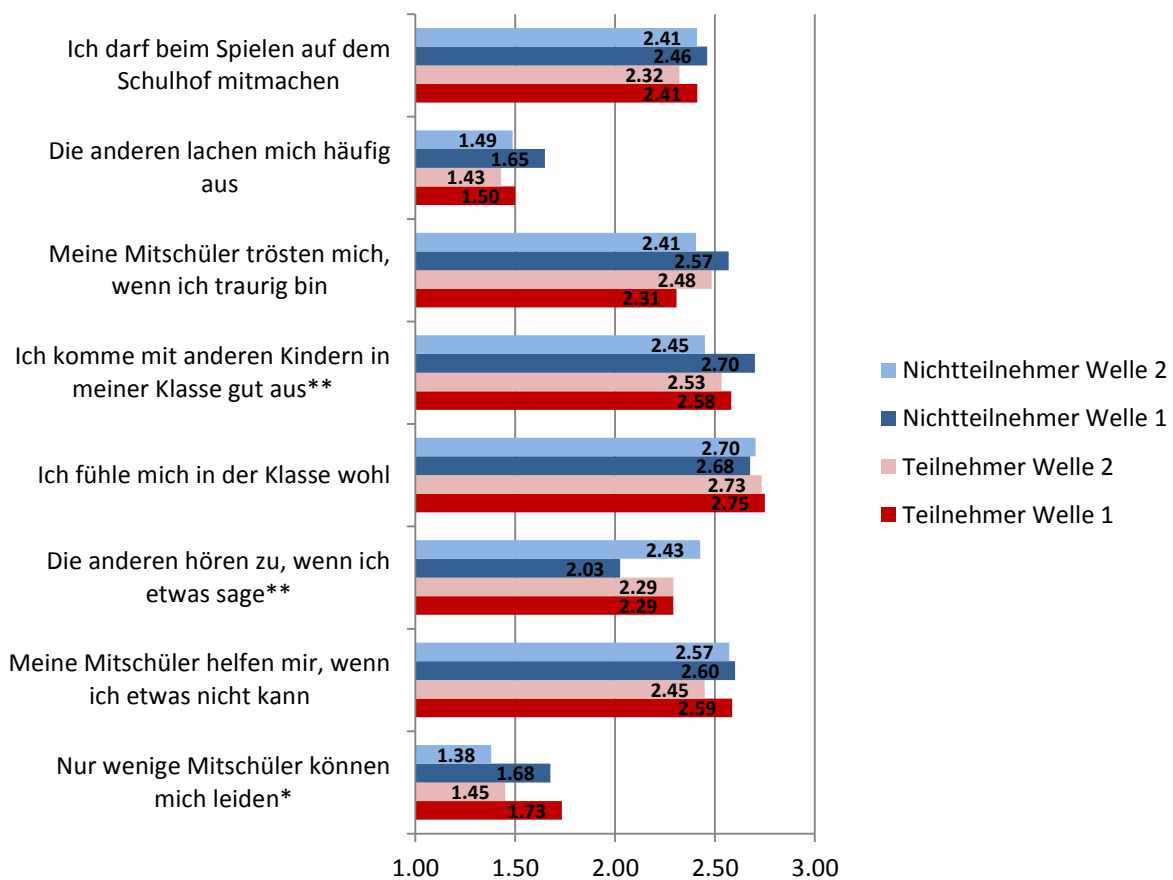
Quelle: Schülerinnen und Schüler der 3.-4. Jahrgangsstufe

Eine weitere Dimension des Klassenklimas lässt sich an der Zufriedenheit mit der eigenen Klasse festmachen. Dabei liegt der Fokus auf den Beziehungen zwischen den Kindern in der Klasse (Skala: Soziale Integration). Schüler und Schülerinnen verbringen den Großteil des Tages zusammen. In Kontakt mit den Gleichaltrigen erwerben sie u.a. Kompetenzen, die für die Bewältigung von wichtigen Lebensaufgaben von Bedeutung sind.

Zunächst wird eine deskriptive Darstellung der Itematterie ‚Soziale Integration‘ präsentiert. Die Skala Soziale Integration (SI) gehört zum Konzept des Sozialklimas und erfasst das Ausmaß des Gefühls der Akzeptanz und des Angenommenseins durch die Mitschülerinnen und Mitschüler (Rauer & Schuck 2003).

Für die Erst- und Zweitklässler lässt sich auch bei dieser Itematterie feststellen, dass die Kinder sich insgesamt gut sozial integriert fühlen – mit einer hohen Zustimmung zu den positiven Aussagen und geringer Zustimmung zu Aussagen, die auf schlechte Integration hindeuten. Im Zeitvergleich ergeben sich sowohl für Teilnehmer als auch für Nichtteilnehmer nur wenige bedeutsame Mittelwertunterschiede. Hervorzuheben ist der Befund, dass beide Untersuchungsgruppen bei der zweiten Erhebung eine geringere Zustimmung zur Aussage „nur wenige Mitschüler können mich leiden“ aufweisen, bei der Teilnehmergruppe wird dies auch statistisch signifikant. Ein Rückgang kann für die Nichtteilnehmer auch bei der Aussage „Ich komme mit anderen Kindern in meiner Klasse gut aus“ verzeichnet werden. Insgesamt lässt sich sagen, dass sowohl bei Teilnehmern als auch bei Nichtteilnehmern die soziale Integration im Zeitvergleich weitgehend unverändert bleibt, oder sich leicht verbessert.

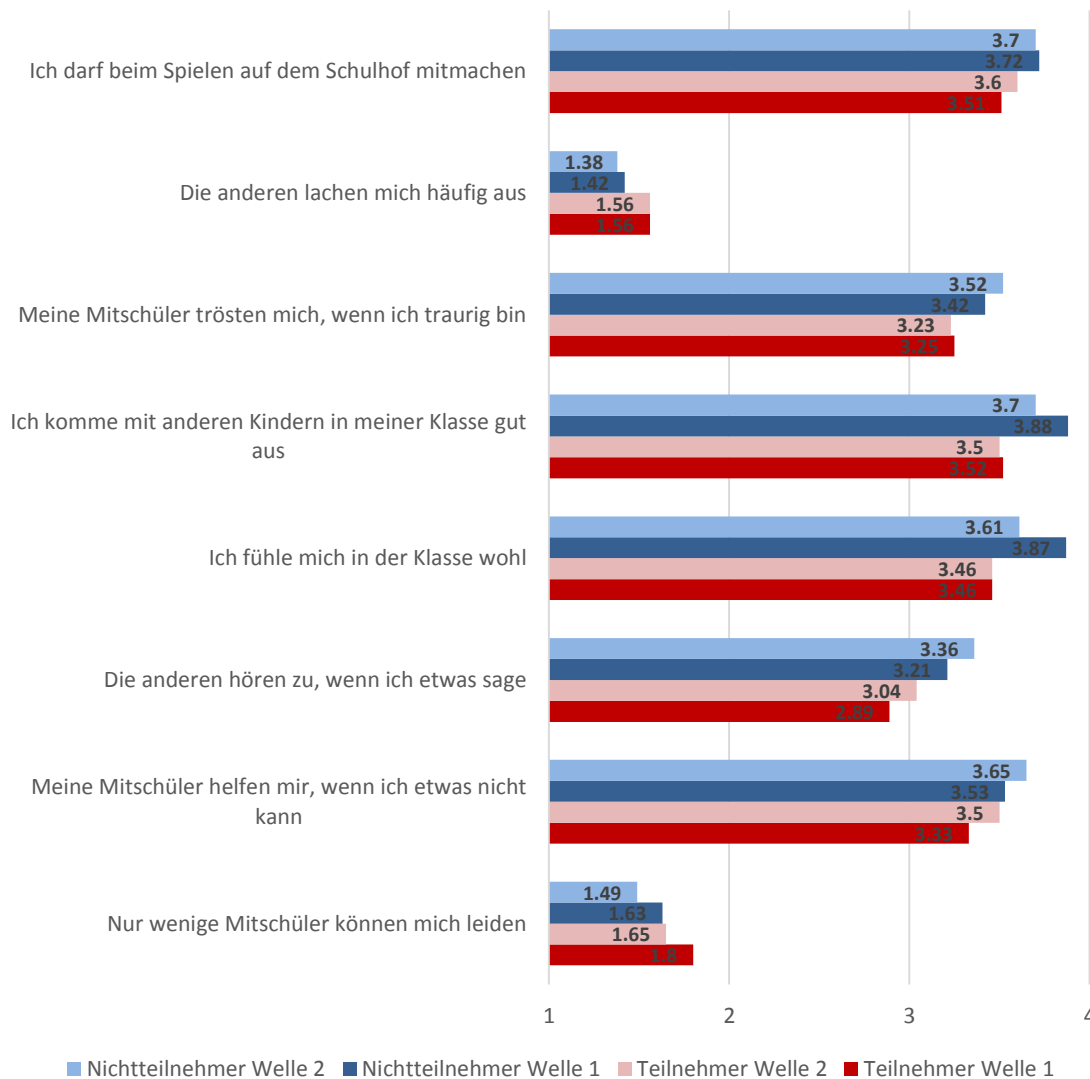
Abbildung 18 Soziale Integration (Klasse 1&2)



Erst- und Zweitklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=56) und Nichtteilnahme (Nmin=35) anhand einer dreistufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu) zur sozialen Integration befragt. T-test für verbundene Stichproben. Signifikante Differenzen zwischen Welle 1 und 2: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer.
Quelle: Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

In der nachfolgenden Abbildung werden die deskriptiven Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler 3. und 4. Jahrgangsstufe zur Itematterie ‚Soziale Integration‘ dargestellt. Alle vier Gruppen werden hinsichtlich der Veränderungen im Zeitvergleich verglichen. Als Ergebnis kann festgehalten werden: Es zeigen sich keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede in allen untersuchten Items (Abbildung 19).

Abbildung 19 Soziale Integration (3. & 4. Klasse)



Dritt- und Viertklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=75) und Nichtteilnahme (Nmin=40) anhand einer vierstufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu) zu ihrer sozialen Integration in der Klassengemeinschaft befragt. . T-test für verbundene Stichproben. Signifikante Differenzen: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

Welche Merkmale beeinflussen nun die Einschätzung der Zufriedenheit mit der Klasse? Hierzu wurden Regressionsanalysen durchgeführt, die die Qualitätsdimensionen des Spiels KLASSE KLASSE berücksichtigen.

Bei den Erst- und Zweitklässlern zeigt sich, dass die Qualitätsdimension Struktur die Einschätzung der sozialen Integration beeinflusst, während die anderen Dimensionen keinen Einfluss nehmen (Tabelle 10).

Tabelle 10 Klasse 1&2: Wirkungen der Spielqualität auf die Soziale Integration

	Soziale Integration
Corr. R²	,153*
	Beta^{stand}
Qu1 Struktur	,457*
Qu2 Aktivierung	n.s.
Qu3 Unterstützung/ Schülerorientierung	n.s.

Schülerinnen und Schüler (N=79) wurden mit acht Aussagen zu ihrer Zufriedenheit in der Klasse befragt. Der Faktor zur sozialen Integration wurde mittels Faktorenanalyse gebildet. Regressionsanalysen zur Wirkung der Qualität auf die soziale Integration. (Antwortskala 1=trifft nicht zu, 2=teils/teils,3=trifft zu). Einschätzungen aus der zweiten Erhebungswelle.

*Signifikante Ergebnisse: $p \leq .10$.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

Die multivariaten Analysen für die Dritt- und Viertklässler zeigen, dass die beiden Qualitätsdimensionen Aktivierung als auch Unterstützung/Schülerorientierung für die soziale Integration förderlich sind (Tabelle 11).

Tabelle 11 Klasse 3&4: Wirkungen der Spielqualität auf die Soziale Integration

	Soziale Integration
Corr. R²	,230*
	Beta^{stand}
Qu1 Struktur	n.s.
Qu2 Aktivierung	,266*
Qu3 Unterstützung/ Schülerorientierung	,238*

Schülerinnen und Schüler (N=85) wurden mit acht Aussagen zu ihrer Einschätzung des Klassenklimas befragt. Der Faktor zur sozialen Integration wurde mittels Faktorenanalyse gebildet. Regressionsanalysen zur Wirkung der Qualität auf die soziale Integration. (Antwortskala 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu). Einschätzungen aus der zweiten Erhebungswelle.

*Signifikante Ergebnisse: $p \leq .10$.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

5.1.2.8 Lehrer-Schüler-Beziehung

Damit der Bildungsauftrag von Schulen erfüllt werden kann, bedarf es nicht zuletzt einer stabilen pädagogischen Lehrer-Schüler-Beziehung. Es ist davon auszugehen, dass Schulerfolge und -misserfolge zu einem großen Teil von der Qualität der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern abhängen (Schaub 2008). Eder (2007) konnte ebenfalls zeigen, wie wichtig eine positive Beziehung zu den Lehrern für das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen in der Schule ist.

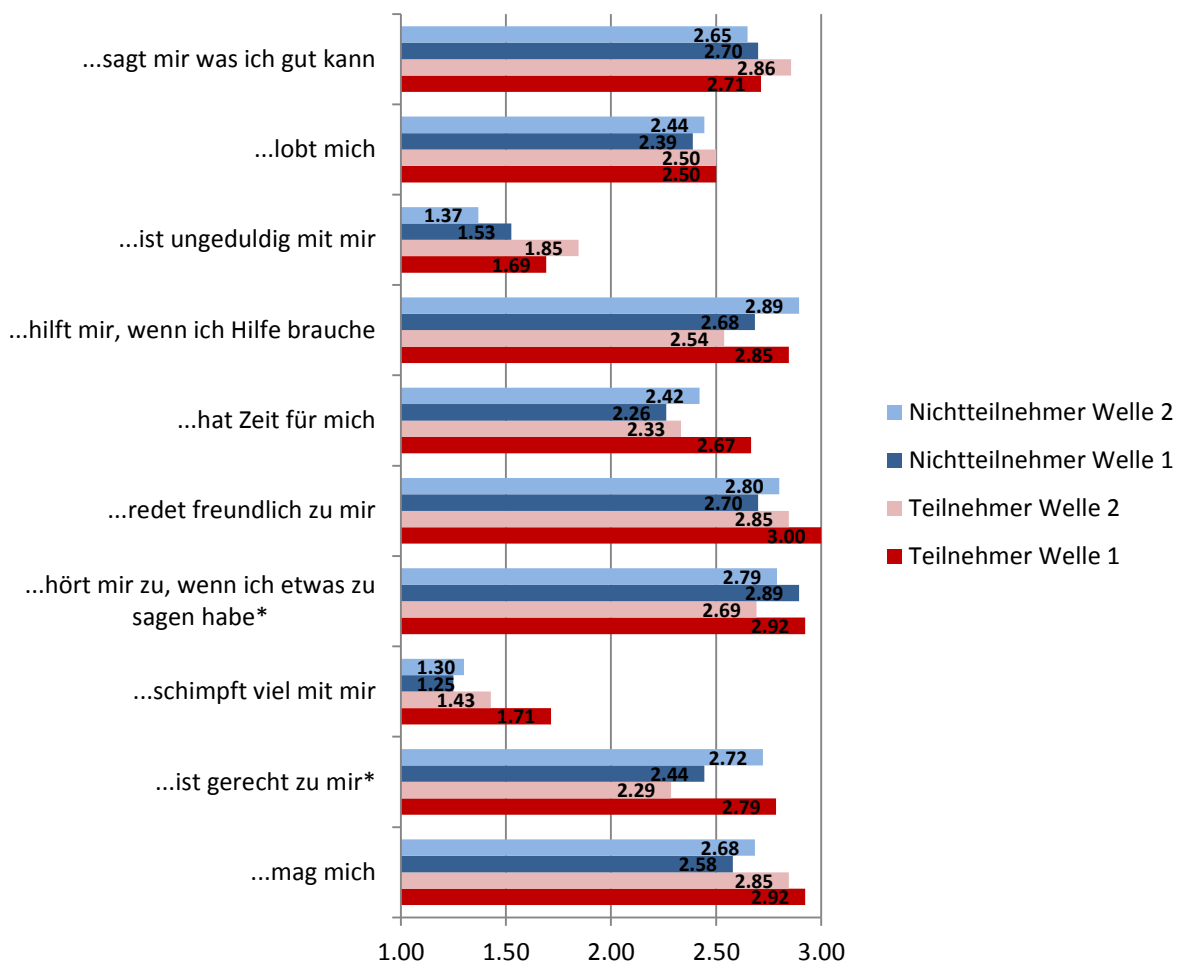
Moore & Schaub (2013) betonen darüber hinaus, dass auf der Basis eines emotional positiv gefärbten Zusammenspiels zwischen Lehrern, Schülern sowie deren Eltern die Individualität eines jeden Schülers, seine Wünsche und Interessen genutzt werden können, um mehr Freude am Lernen zu erreichen und insgesamt den Lernerfolg zu verbessern. Hansen (2010) kam zu dem Ergebnis, dass sich eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung positiv auf die Leistungen und das Lernverhalten der Schüler und Schülerinnen auswirkt.

Den Schülerinnen und Schülern wurde dazu die Itematterie „Gefühl des Angenommenseins“ (Rauer & Schuck 2003) mit zehn Aussagen zur Beurteilung anhand einer dreistufigen (Zweitklässler) bzw. vierstufigen (für die Dritt- und Viertklässler) Antwortskala vorgelegt²⁰.

Für die Zweitklässler zeigt sich, dass die Teilnehmer fast allen Aussagen bei der zweiten Erhebung weniger zustimmen – sowohl bei den positiven, als auch bei den negativen Aussagen. Im Gegensatz dazu gibt es bei den Nichtteilnehmern einige Aussagen, die bei der zweiten Befragung mehr Zustimmung erhalten, allerdings sind diese Unterschiede nicht statistisch bedeutsam.

Abbildung 20 Lehrer-Schülerverhältnis (Klasse 2)

Meine Klassenlehrerin/mein Klassenlehrer...



Zweitklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=12) und Nichtteilnahme (Nmin=18) anhand einer dreistufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=teils/teils, 3=trifft zu) zu ihrer Einschätzung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses befragt. T-Test bei verbundenen Stichproben. Signifikante Differenzen $p \leq .10$ aufgrund geringer Fallzahl. *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer. Quelle: Schülerinnen und Schüler 1.-2. Jahrgangsstufe

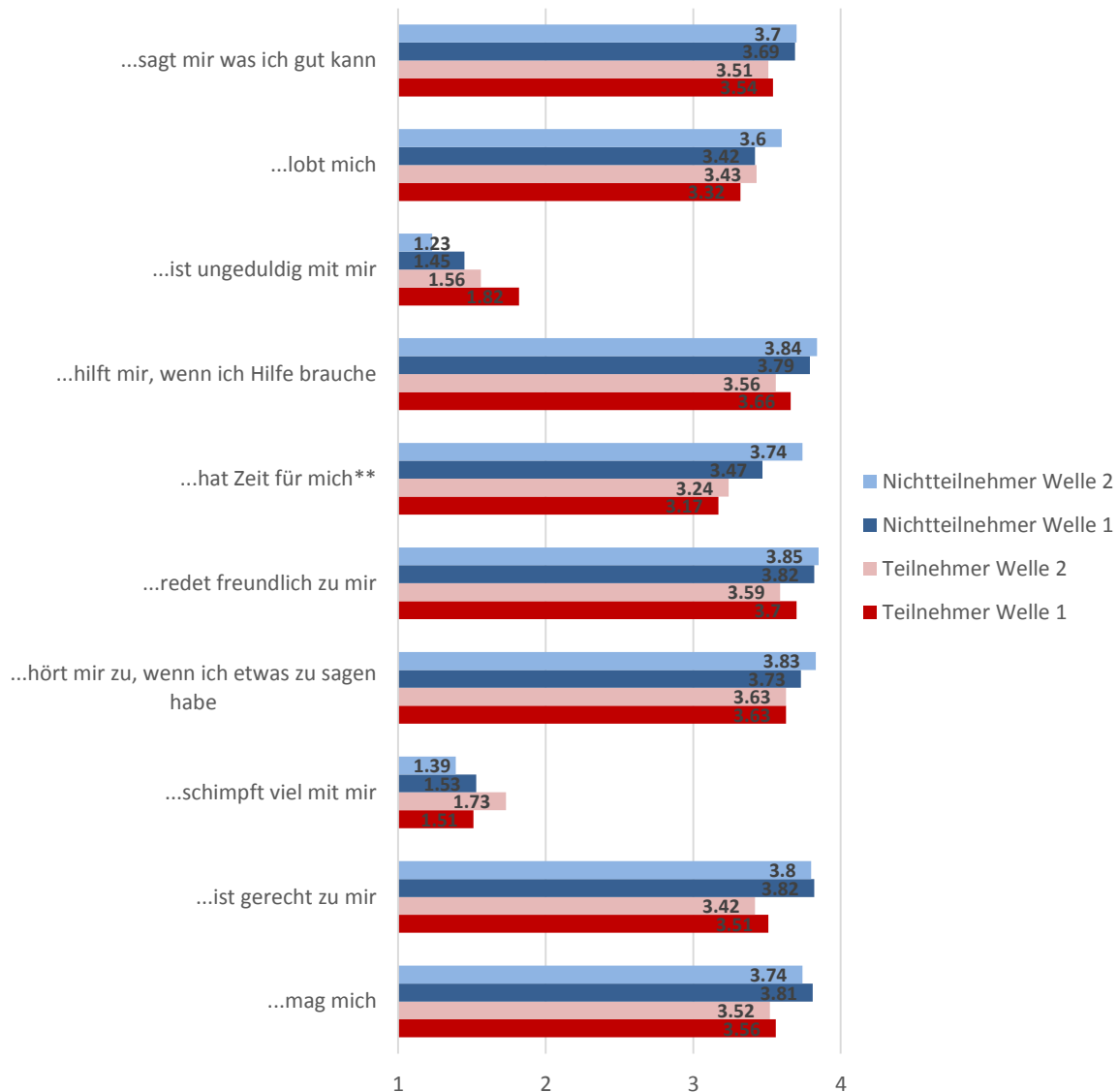
Hinsichtlich der Gruppenunterschiede der Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Jahrgangsstufe in der Beurteilung des Lehrer-Schülerverhältnisses wurde ein T-Test bei verbundenen Stichproben gerechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer in einigen Items im Zeitvergleich eine höhere Zustimmung erreichen, jedoch sind diese Unterschiede statistisch nicht signifikant. Die

²⁰ Dieser Fragenkatalog wurde den Erstklässlern ebenfalls nicht vorgelegt.

Nichtteilnehmer unterscheiden sich signifikant bei der Einschätzung ‚Meine Klassenlehrerin/mein Klassenlehrer hat Zeit für mich‘. Demnach steigt von Messzeitpunkt 1 zum Messzeitpunkt 2 der Zustimmungswert.

Abbildung 21 Lehrer-Schülerverhältnis

Meine Klassenlehrerin/mein Klassenlehrer...



Dritt- und Viertklässler wurden differenziert nach Teilnahme (Nmin=75) und Nichtteilnahme (Nmin=40) anhand einer vierstufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu) zu ihrer Lehrerbeurteilung befragt. T-Test bei verbundenen Stichproben. Signifikante Differenzen: *Teilnehmer, ** Nichtteilnehmer.
Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

Die nachfolgenden multivariaten Analysen zeigen²¹, dass die positive Wahrnehmung der Qualitätsdimension Struktur sich positiv auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirkt (Tabelle 12).

²¹ Für die Zweitklässler wurden aufgrund der geringen Fallzahlen keine Regressionsanalysen berechnet.

Tabelle 12 Klasse 3&4: Wirkungen der Spielqualität auf die Lehrer-Schüler-Beziehung

	Lehrer-Schüler-Beziehung
Corr. R²	,100*
	Beta^{stand}
Qu1 Struktur	,289*
Qu2 Aktivierung	n.s.
Qu3 Unterstützung/ Schülerorientierung	n.s.

Schülerinnen und Schüler (N=87) wurden mittels der Skala „Gefühl des Angenommenseins“ (Rauer & Schuck 2003) mit zehn Aussagen zu ihrer Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung befragt. Der Faktor zur Lehrer-Schüler-Beziehung wurde mittels Faktorenanalyse gebildet. Regressionsanalysen zur Wirkung der Qualität auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. (Antwortskala 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu). Einschätzungen aus der zweiten Erhebungswelle.

*Signifikante Ergebnisse: $p \leq .10$.

Quelle: Schülerinnen und Schüler 3.-4. Jahrgangsstufe

5.1.2.8 Beurteilung des Spiels durch die Eltern

Es ist von Interesse zu erfahren, wie Eltern die Wirkungen des Präventionsspiels KLASSE KLASSE auf ihre Kinder einschätzen. Dazu bietet der Elternfragebogen vier Items (Tabelle 13). Im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung wird auch auf die Eltern-Kind-Beziehung eingegangen werden, da eine positive Eltern-Kind-Beziehung unterstützend für die Schulfreude ist.

Tabelle 13 Aussagen zur Beurteilung des Spiels KLASSE KLASSE

Mein Kind weiß durch das Spiel KLASSE KLASSE mehr über Ernährung

Mein Kind weiß durch das Spiel KLASSE KLASSE mehr über Bewegung

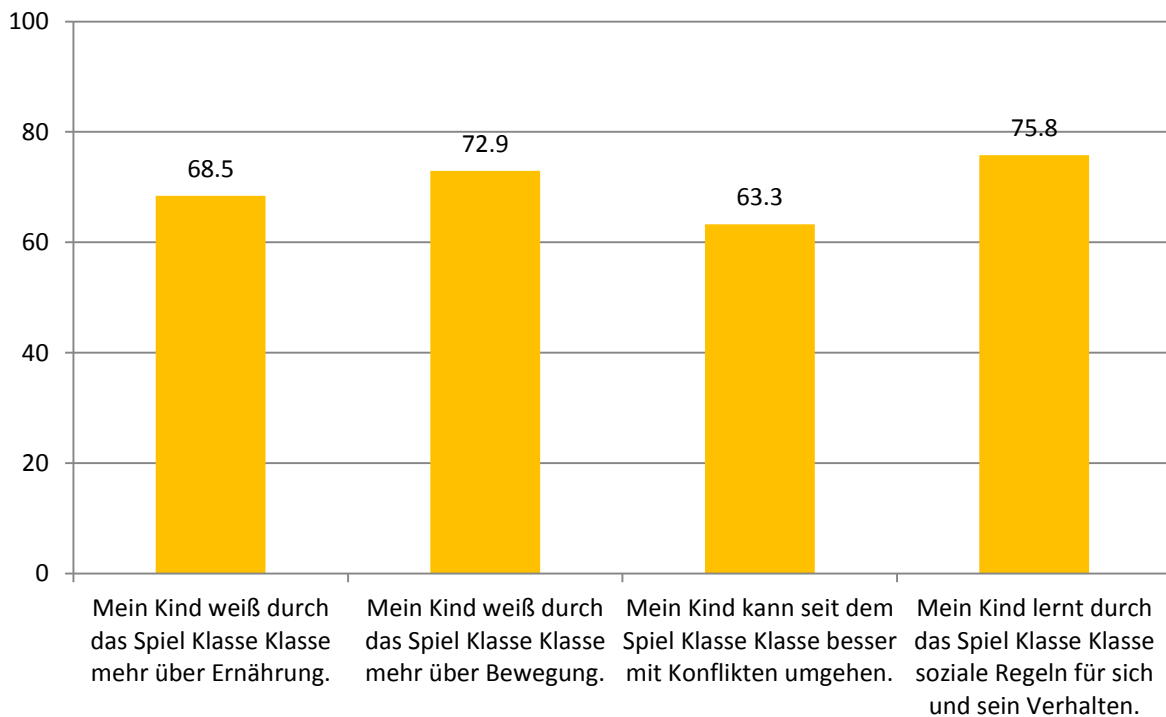
Mein Kind kann seit dem Spiel KLASSE KLASSE besser mit Konflikten umgehen

Mein Kind lernt durch das Spiel KLASSE KLASSE soziale Regeln für sich und sein Verhalten

Aussagen zur Eltern-Kind-Beziehung aus Eltern-Perspektive. Vierstufige Skala (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4=stimmt ganz genau).

Die nachfolgende Abbildung 22 gibt einen Überblick darüber, wie hoch die prozentuale Zustimmung seitens der Eltern zu ausgewählten inhaltlichen Aussagen das Spiel KLASSE KLASSE betreffend, ausfällt. Es kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Eltern dem Spiel positive Aspekte bescheinigt. Beispielsweise stimmen Dreiviertel der Eltern der Aussage zu, dass das Spiel das Sozialverhalten des Kindes positiv fördert.

Abbildung 22 Beurteilung des Spiels durch Eltern (alle Klassen) in %



Prozentuale Zustimmung der Eltern (Nmin=128) zu Lernerfolgen durch das Spiel KLASSE KLASSE. Vierstufige Skala (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4=stimmt ganz genau). Für die Darstellung wurden die Antwortkategorien drei und vier zusammengefasst.

Quelle: Elterndatensatz (Klassen 1-4).

Stecher (2001) konnte die Bedeutung der Einflussgrößen Familienklima und Empathie der Eltern für die Schulfreude ihrer Kinder nachweisen. Der Autor betont, dass die Harmonie und Unterstützung, die Kinder in der Beziehung zu ihren Eltern wahrnehmen, sich positiv auf ihre Schulfreude auswirken. Demnach gehen wir davon aus, dass Kinder dann von ihren schulischen Erlebnissen berichten, wenn sie eine gute Beziehung zu ihren Eltern haben. Die Eltern-Kind-Beziehung wird mit fünf Aussagen erhoben (Tabelle 14).

Tabelle 14 Aussagen zur Eltern-Kind-Beziehung

Wenn unsere Tochter/ unser Sohn ein Problem hat, sind wir für sie/ ihn da

Unsere Tochter/ unser Sohn fühlt sich zu Hause wohl

Unsere Tochter/ unser Sohn lässt uns an ihren/ seinen Erlebnissen in der Schule teilhaben

Unsere Tochter/ unser Sohn bewegt sich gerne

Unsere Tochter/ unser Sohn möchte umsetzen was sie/ er in der Schule gelernt hat z.B. "Wissen um Ernährung"

Aussagen zur Eltern-Kind-Beziehung aus Eltern-Perspektive. Vierstufige Skala (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4=stimmt ganz genau).

Der positive Effekt des Spiels auf die Eltern-Kind-Beziehung kann mithilfe von multivariaten Analysen bestätigt werden. Demnach wirkt sich eine positive Beurteilung des Spiels durch die Eltern positiv auf die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern aus, auch unter Kontrolle der Beurteilung zum Messzeitpunkt 1. Das heißt, es lässt sich zusätzlich ein positiver Effekt vom Messzeitpunkt 1 auf den Messzeitpunkt 2 hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehung feststellen (Tabelle 15).

Tabelle 15 Wirkungen des Spiels aus Elternperspektive (alle Klassen)

		Eltern-Kind-Beziehung Messzeitpunkt2
	Corr. R²	.29*
		Beta^{stand}
Beurteilung Wirkungen des Spiels		.41*
Eltern-Kind-Beziehung Messzeitpunkt 1		.28*

Eltern (N=126) wurden mit sieben Aussagen zu ihrer Einschätzung des Spiels (nur Messzeitpunkt 2) und mit fünf Aussagen zur Eltern-Kind-Beziehung (Messzeitpunkt 1 und 2) befragt. Ein Summenmittelwert wurde jeweils als Faktor zusammengefasst. Regressionsanalysen zur Wirkung der Qualität auf die Eltern-Kind-Beziehung (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4=stimmt ganz genau).

*Signifikante Ergebnisse: $p \leq .10$.

Quelle: Elterndatensatz (Klassen 1-4)

5.1.3 Zusammenfassung der quantitativen Befunde

Wird zunächst die Beurteilung der Qualität des Spiels KLASSE KLASSE durch die Schülerinnen und Schüler betrachtet, so zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler alle drei Qualitätsdimensionen sehr gut beurteilen. Die höchste Zustimmung erhalten die Qualitätsdimensionen „Struktur“ und „Aktivierung“. Diese Befunde lassen sich für beide Teilnehmerschülergruppen (1. & 2. Klasse sowie 3. & 4. Klasse) festhalten.

Ausgehend von linearen Regressionsanalysen konnte gezeigt werden, dass das Präventionsspiel KLASSE KLASSE in Abhängigkeit von der Qualität, positive Effekte in unterschiedlichen Bereichen befördert.

In den beiden Kernbereichen des Spiels – Ernährung und Bewegung – zeigen sich differenzierte Ergebnisse. Insgesamt nimmt die Selbsteinschätzung der Fitness im Laufe der Zeit eher ab, bei den Erst- und Zweitklässlern ist dieser Abfall für die Nichtteilnehmergruppe allerdings statistisch bedeutsam. Bei den Teilnehmern der dritten und vierten Klasse lässt sich ein minimaler Zuwachs feststellen, allerdings ist dieser nicht signifikant.

Im Hinblick auf die Motivation zu sportlicher Bewegung verliert die Aussage „...weil ich sehen will, ob ich besser bin als die anderen“ an Bedeutung, dies gilt für die Teilnehmer bei den Zweitklässlern und – statistisch signifikant – für die Teilnehmer der Dritt- und Viertklässler.

Beim Thema Wissen um gute Ernährung weisen die Teilnehmergruppen (sowohl 1. & 2. Klasse als auch 3. & 4. Klasse) insgesamt häufiger stabilere Einschätzungen auf, bzw. haben einen Zuwachs an Wissen und positivem Verhalten, während bei den Nichtteilnehmern häufiger ein Rückgang oder eine Stagnation in der Einschätzung zu beobachten ist. Die meisten Befunde unterscheiden sich allerdings nicht statistisch bedeutsam. Insgesamt liegen die Mittelwerte zum Wissen über Ernährung von Teilnehmer- und Nichtteilnehmergruppen auf einem hohen Niveau, bei dem sich andeutet, dass die Teilnehmer leicht positivere Entwicklungen aufweisen als Nichtteilnehmer.

Die Fragenbatterien „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“, „Klassenklima“ und „Lehrer-Schüler-Beziehung“ ergeben keine eindeutigen Befunde zu positiven Effekten bei den Teilnehmern am Spiel KLASSE KLASSE. Die Skalen zur „Schulzufriedenheit“ und zur „Sozialen Integration“ zeigen jedoch einzelne positive Entwicklungen bei den Teilnehmern auf, die auch statistisch bedeutsam werden. Die Befunde sind also insgesamt heterogen, zeigen jedoch positive Tendenzen hinsichtlich der Wirksamkeit für die beiden genannten Konstrukte „Schulzufriedenheit“ und „Soziale Integration“ auf.

Die Untersuchung des Einflusses, der durch die Schülerinnen und Schüler eingeschätzten Spielqualität zeigt, dass die Qualitätsdimensionen einen Zusammenhang zu den Konstrukten „Wissen zu Ernährung“, „Schulzufriedenheit“, „Klassenklima“, „Soziale Integration“ und „Lehrer-Schüler-Beziehung“ aufweisen. Damit zeigt sich die Übertragbarkeit des theoretischen Modells zur Effektivität von Lernangeboten auf das Lernangebot des Präventionsspiels KLASSE KLASSE.

Die Perspektive der Eltern auf (Lern-)Effekte des Spiels KLASSE KLASSE zeigt, dass Eltern diese Effekte sehr positiv beurteilen. Eine Regressionsanalyse zu Effekten des Spiels KLASSE KLASSE auf die Eltern-Kind-Beziehung zeigt darüber hinaus, dass auch unter Berücksichtigung der Einschätzung zum ersten Messzeitpunkt eine positive Einschätzung des Spiels in Zusammenhang mit einer positiven Einschätzung der Eltern-Kind-Beziehung steht.

5.2 Qualitative Experteninterviews

Im Folgenden werden, angelehnt an die qualitative Vorgehensweise von Mayring (2010), die einzelnen Kategorien beschrieben. Abschließend folgt die Ergebnisdarstellung der qualitativen Analysen, die sich aus der Durchführung von 9 Experteninterviews mit dem Lehrpersonal speisen.

5.2.1 Kategorienbildung

Die komplette Inhaltsanalyse ist von zwei Personen zum Zwecke der Inter-coder-Reliabilität (Steinke 2003: 326), d. h. der Unabhängigkeit der Ergebnisse von dem Forschungsteam, durchgeführt worden. Dabei hat vorerst jede Person die wichtigen Textstellen kodiert. Im Anschluss daran wurden die angewendeten Kodierungen verglichen und kritisch mit der anderen Person diskutiert worden. Diese Vorgehensweise ist für jedes Interview wiederholt worden. Mit jedem neuen Interview ist das Subkategorien-System weiter differenziert und permanent überarbeitet worden. Nach Abschluss der Phase der Kategorienbildung ist das gesamte Kategoriensystem nochmals kritisch im Forschungsteam diskutiert und ggf. revidiert worden. Des Weiteren wurde überprüft, ob alle gebildeten Kategorien eindeutig zu den Textstellen zugeordnet werden können. Es haben sich folgende zentrale Kategorien herausgebildet:

Kategorie 1 Lehreinheit

Die erste Kategorie befasst sich mit der Anzahl bzw. dem Inhalt der Einheiten, die zum Zeitpunkt der Interviewführung in den jeweiligen Klassen behandelt wurden.

Kategorie 2 Einbezug der Eltern

Die zweite Kategorie sammelt Aussagen der Lehrkräfte, die den Einbezug der Eltern während des Präventionsprogramms aufzeigen. Wurden die Eltern zu Zielen bzw. Handhabungen des Spiels informiert? Wenn ja, wie wurden sie miteinbezogen? Wurden Elternbriefe bzw. Elternabende genutzt und gab es eine Rückmeldung zu einzelnen Themenbereichen oder der gesamten Handhabung von KLASSE KLASSE, seitens der Eltern?

Kategorie 3 Rund um das Spiel

Die dritte Kategorie befasst sich mit allen Aussagen bezüglich Handhabung, Entwicklungen in der Klassengemeinschaft, Kompetenzerweiterungen der Schüler und Schülerinnen und Bewertungen bzw. Einstellungen seitens der Interventionsklasse, die während des Spiels von der Lehrkraft wahrgenommen wurden. Zur Handhabung zählt die konkrete Umsetzung des Spiels, wie beispielsweise einzelne Methoden um Belohnungen festzulegen oder Einbindung in den Schulalltag. Zu Kompetenzerweiterungen zählen alle positiven oder negativen Entwicklungen der Schüler und Schülerinnen, die seit dem Einsatz des Spiels zu verzeichnen sind. Hierzu zählt sowohl die Betrachtung individueller Kompetenzen, als auch der Blick auf die ganzheitliche Entwicklung der Klassengemeinschaft. Zudem zählen Bewertungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu einzelnen Einheiten und zum gesamten Spielablauf zu dieser Kategorie. Bei allen Aspekten der genannten Kategorie sind auch mögliche negative Eindrücke seitens der Lehrkraft relevant.

Kategorie 4 Verbesserungsvorschläge zum Spiel

Bei der fünften Kategorie geht es um Verbesserungsvorschläge seitens des Lehrpersonals bezüglich des Spiels KLASSE KLASSE. Gibt es auffallend negative Aspekte bzw. Ideen, um diese zu verbessern.

Kategorie 5 Bewertung der Fortbildung

In dieser Kategorie konnte das Lehrpersonal die Fortbildung, die seitens der KIKS UP Akademie angeboten wurde, bewerten. Was hat ihnen gefallen, was war hilfreich bzw. gibt es negative Aspekte, die zu nennen sind?

Kategorie 6 Sonstiges

Hier werden Aussagen verortet, die vornehmlich keiner der anderen Kategorien zugeordnet werden konnten.

5.2.2 Ergebnisse

Die qualitative Analyse erhebt aufgrund der recht geringen Interviewanzahl nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein. Die Befunde betrachten die Fragestellung aus einem anderen Blickwinkel als dies der quantitative Teil der Studie verfolgt und tragen auf diese Weise zur Erkenntnisgewinnung bei. Daher kann sie als Unterstützung und Perspektivenerweiterung der quantitativen Resultate betrachtet werden.

Die folgende Ergebnisdarstellung gliedert sich anhand der sechs thematischen Kategorien, die aus der Interviewauswertung hervorgegangen sind.

5.2.2.1 Lerneinheiten des Präventionsspiels

Um zu erfahren, welche Lernthemen bearbeitet wurden, wird erhoben, welche Lerneinheiten des Präventionsspiels KLASSE KLASSE insbesondere auf Interesse gestoßen sind. Zum Zeitpunkt der Interviewführung wurde das Präventionsspiel KLASSE KLASSE seit etwa einem halben Jahr in den Interventionsklassen eingesetzt. In fast allen Klassen wurden seitdem mindestens drei Einheiten bearbeitet. Dabei hat sich herausgestellt, dass insbesondere soziale Themen, wie „Regeln etablieren“ oder „Konflikte lösen“, gerne als Einheit gewählt wurden (1, 4, 5, 8, 7).

*„das waren die ersten vier. wir haben begonnen im ersten und zweiten Schuljahr mit „Regeln etablieren“ und „Gefühle ausdrücken“ war das Letzte“
(Interview 1, S. 1)*

„also wir haben die Lehreinheiten „Menschen die ich lieb habe“ bearbeitet. dann haben wir „Konflikte im Klassenraum“ und das Thema „Regeln“ hatten wir“ (Interview 5, S. 1)

Folgende Einheiten wurden sowohl von Kindern als auch von Lehrkräften positiv bewertet: Konflikte bzw. Probleme lösen, durch praktische Anregungen (5, 6), Bewegungseinheiten aller Art besonders nach einem längeren Arbeitsauftrag (8, 5), Klassenregeln etablieren (3, 9), Gremium bilden (2), Ernährung (Schorlenbar) (8), Bewegungseinheit Würfel (5), Höflichkeit, Normen und Werte (7).

„besonders diese Einheit mit dem Probleme lösen das macht den Kindern irre viel Spaß die warn immer schon aufgeregt dass auch ne Aktion folgt“ (Interview 6, S. 2)

„...die äh Schorlenbar. Die kam bei den Kindern richtig gut an. Da sollten oder da konnten die Kinder äh wenn der Lehrer natürlich das die Karte im Spiel lässt ähm äh äh Fruchtsäfte mit Wasser mixen und dann eine Woche lang ich habs eine Woche lang gemacht dass sie das sich da auch bedienen können und das hat denen richtig Spaß gemacht weil es war keine Belohnung es war nur n Ereignisfeld und (.) das trägt einfach für ne n gutes Lernklima dabei wenn also da haben sich die Kinder drüber gefreut und ähm ja ist n schöner Bestandteil.“ (Interview 8, S.3)

„grad haben wir Normen und Werte da warn einfach diese Fallbeispiele wo die Kinder sich total identifizieren konnten.“ (Interview 7, S.4)

„...und aufs Lernen natürlich sowieso durch Bewegungseinheiten bekommt man wieder Sauerstoff“ (Interview 5, S.3)

5.2.2.2 Einbezug der Eltern

Das Präventionsspiel richtet sich in der ersten Linie auf die Schülerinnen und Schüler. Andererseits verfolgt das Spiel ebenfalls eine Berücksichtigung der Eltern. Die Intention dahinter besteht darin, dass die Eltern die gewonnen Erkenntnisse (bspw. Ernährung) bei den Kindern festigen. Bezüglich des Einbezugs der Eltern am Prozess des Präventionsspiels lassen sich verschiedene Aussagen finden. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Elternbriefe mehrheitlich genutzt bzw. die Eltern über das Präventionsprogramm vorab informiert wurden (3, 2, 6, 9).

“die Eltern haben diese Informationsbriefe erhalten“ (Interview 3, S. 1)

Zum Teil informierten Lehrkräfte zum Spielablauf, mithilfe von Medien in Form von Bildern und Videos, auf Elternabenden (3, 6).

„Elternbriefe, die hab ich ausgeteilt. An den Elternabenden war auch immer „Klasse Klasse“, zur Rückmeldung, ein Tagesordnungspunkt dann hab ich Bilder mal gezeigt einmal n kleinen Film“ (Interview 6, S. 1)

Der überwiegende Teil der Lehrkräfte ließ vor jeder Lerneinheit Elternbriefe herausgeben. Einige Lehrkräfte berichteten über Offenheit und positive Rückmeldung seitens der Eltern bezüglich des Präventionsprogramms und einzelnen Einheiten (1, 2, 4).

„...so aber insgesamt ist die Stimmung ganz gut und die Eltern warn da sehr positiv und aufgeschlossen und (.) fanden das auch gut, dass wir das hier

*mit den Kindern machen und hörn durch ihre Kinder ja auch viel Gutes.“
(Interview 2, S. 1)*

In wenigen Fällen wurde kein Feedback bzw. keine Information herausgegeben (5, 7). Wenige Lehrkräfte modifizierten Elternbriefe, um klarere Transparenz für Eltern bezüglich der Informationen herzustellen (3).

„wir haben die dann auch noch mal so für uns n bisschen modifiziert, dass die immer gelesen werden. Ich mach die Erfahrung, dass das oft nicht der Fall ist“ (Interview 3, S. 1)

Hier wird insbesondere das Engagement der Lehrkräfte deutlich, das über den bloßen Einsatz der Elternbriefe hinausgeht. Lehrkräfte versuchen so, eine größere Gruppe von Eltern zu erreichen.²²

5.2.2.3 Rund um das Spiel KLASSE KLASSE

Die Aussagen der interviewten Lehrpersonen zum Spiel sind sehr vielfältig. Erstens wurde das Präventionsspiel KLASSE KLASSE von allen Kindern überwiegend positiv aufgenommen. Alle Lehrer bzw. Lehrerinnen bestätigten, dass die Kinder häufig bis täglich Einheiten des Spiels einforderten.

*„die Kinder haben das auch dann immer eingefordert wenn andere Lehrer drin waren wenn ich mal gefehlt habe war das immer der klare Ablauf“
(Interview 3, S. 2)*

„die Kinder habens als sehr positiv empfunden. einfach als Spiel und was sie auch gerne angenommen haben für die Klasse“ (Interview 7, S. 1)

Daraus lässt sich schließen, dass die Kinder die Aktivitäten rund um das Spiel positiv bewerten bzw. der Spaßfaktor seitens der Kinder hoch ist (6, 3, 8,7).

Die Mehrheit der Lehrer und Lehrerinnen bestätigten, dass durch bestimmte Einheiten des Spiels der Gruppenzusammenhalt gestärkt wurde. Prosoziales Verhalten innerhalb der Gruppe wurde mehrheitlich seitens des Lehrpersonals beobachtet. Beispielsweise wurde berichtet, dass die Kinder durch das Spiel lernten nicht gegeneinander, sondern miteinander zu arbeiten (3).

„gerade was das soziale Lernen angeht und ähm dieses Spiel hat eigentlich immer wieder bewirkt dass die Kinder nicht gucken ähm wie können wir gegeneinander arbeiten sondern miteinander“ (Interview 3, S. 2)

Gerade wenn andere Kinder Probleme hatten, wurde sehr gut gemeinschaftlich kooperiert, um Hilfestellungen und Ratschläge geben zu können. Würdigungen und Achtsamkeit untereinander, gerade in Bezug auf Gruppenbildungsprozesse, bei denen integratives Verhalten mehrheitlich beobachtet wurde, wurden durch das Spiel unterstützt und gefördert (2, 1).

„...und ich finde die Kinder sind achtsamer geworden. also gerade eben haben wir noch gesagt bei Gruppenbildungen gibts jetzt nicht mehr das ich möchte net mit ihr zusammen arbeiten das hab ich jetzt schon lang nicht mehr gehört wie anfangs immer noch mal als ich die Klasse übernommen hab“ (Interview 2, S.2)

²² Von Seiten der Fortbildner bei KIKS UP ist eine Adaption der Elternbriefe sowohl gewünscht, als auch vorbereitet, da diese elektronisch zur Bearbeitung vorliegen.

Zudem wurde beobachtet, dass die Kinder im Laufe der Zeit verbal kompetenter mit Auseinandersetzungen umgingen (1, 7, 9).

*„Streitigkeiten versuchen verbal zu lösen. das ist deutlich besser geworden.“
(Interview 1, S. 3)*

„und ähm auch wie gesagt jetzt über Gefühle reden das hätte nicht funktioniert wenn die nicht gelernt hätten eben sich zu artikulieren entsprechend und andern da zuzuhören“ (Interview 1, S. 4)

Diese prosozialen Aspekte innerhalb der Klassengemeinschaft wirkten sich nach einigen Aussagen der Lehrer positiv auf das gesamte Klassenklima aus (1).

„...auch im Rahmen der Entwicklung der Klassengemeinschaft eigentlich ganz positiv zu sehen.“ (Interview 1, S. 5)

Neben prosozialem Verhalten innerhalb der Klassengemeinschaft wurden auch andere positive Verhaltensweisen nach Meinung der Lehrkräfte gefördert.

„... ich denke das Spiel fördert die Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern“ (Interview 5, S.3)

*„ja ich denke schon, dass es den Schulalltag abwechslungsreich gestaltet und dass die Kinder auch wahnsinnige Freude an der Bewegung haben“
(Interview 5, S.3)*

Hierzu zählt die positive Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler bzw. Schülerin, die sich auf der Beziehungsebene widerspiegelte (5); stetige Motivation aufgrund von interessanten Themeneinheiten (1); Freude an Bewegungsaufgaben(5); das Ablegen von introvertiertem Verhalten (8, 6); Selbstständigkeit (2); Interaktionskompetenz (7); ein Verständnis für Regeln (3); Neugier (7) und ein Verständnis für Ordnung (9).

„und erst nach einigen Malen war das dann ganz interessant dass auch die Ruhigeren gesucht haben ja ich hab mir das jetzt aber länger angeguckt warum probiern wirs denn nich mal so und so“ (Interview 6, S.5)

*„ja. wir können das begründen wir können sagen diese ist diese Regel ist sinnvoll weil und wenn wir sie nicht hätten dann würde es hier nich so optimal laufen. und ich muss auch gar nichts mehr groß sagen. wir haben die Regeln hängen und wenn ich jetzt sage Regel fünf oder Regel 15 also ich weiß es manchmal gar nicht so genau aber die Kinder wissen schon genau“
(Interview 3, S.5)*

*„sie sind total neugierig wenn ich dann auch diese Fallbeispiele vorlese“
(Interview 7, S.2)*

„und jeder hilft irgendwie aufzuräumen. manchmal siehts in der Kunstecke n bisschen wüst aus das ist dann schwer auszuhalten. vor allen Dingen am Anfang hat das n viertel Jahr gedauert bis wir da rein gekommen sind aber mittlerweile klappt es echt gut. die fühlen sich also für die Klasse und für die Gemeinschaft verantwortlich. und ist n großer Beitrag von dem Spiel find ich“ (Interview 9, S.2)

„ja und also das ist einfach auch der Wahnsinn was die Kinder für Ideen haben. also die können sich untereinander so tolle Ratschläge geben und Hilfestellungen“ (Interview 5, S. 1)

Das gesamte Spiel ver helfe durch gegenseitige Achtsamkeit und Wertschätzung zu einem positiven Klassenklima.

„es bestärkt mich da... dass es wichtig ist dass es ein gutes Klima in der Klasse ist und dass die Kinder auch gut miteinander können und auch achtsam miteinander umgehen wertschätzend miteinander umgehen.“ (Interview 2, S. 4)

Außerdem wurde die präzise Sichtweise auf die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes gefördert. Hierbei wurde die übergreifende und ganzheitliche Betrachtung gelobt und als sinnvoll erachtet, wie beispielsweise die Erkenntnis, dass Bewegung und Emotionalität zusammen hängen (1).

„also was man mitnehmen kann oder was ich mitnehme ist eben dass Klasse Klasse sehr ganzheitlich wirkt. neben dem emotionalen Bereichen ja auch dann hin zu viel Bewegung das hängt ganz eng zusammen“ (Interview 1, S. 5)

Belohnungen werden von allen Kindern meist positiv bewertet (4, 1).

„sie freuen sich unheimlich auf die Belohnungen die dann sind. und die sind aber auch (...) in einem Rahmen der erfüllbar ist. also und sie spielen es sehr gerne.“ (Interview 4, S. 2)

Bei der überwiegenden Mehrheit der befragten Klassen wird demokratisch abgestimmt, welche Belohnung erfolgen soll (2, 6).

„Nur sehr demokratisch (...) mitgeschrieben und die Kinder haben dann die Abstimmung gemacht“ (Interview 6, S. 7)

Die Lehrkraft entschied meist, welche Belohnungen im Rahmen der schulischen Organisation möglich sind (4). Es wurden folgende Belohnungsereignisse bevorzugt: große Belohnungen, beispielsweise einmal monatlich wie Frühstück und Kaffeekränzchen(2), kleine Belohnungen, wie längere Pausen, Hausaufgabenfrei, Entspannung, Spiele aus dem Sportunterricht (9) und Bastel- bzw. Spielstunden (4). Einige Lehrkräfte äußerten, dass gerade gemeinschaftliche Unternehmungen von den Kindern als Belohnungen bevorzugt wurden (9, 3, 8).

„ja. also die Angebote die man da gemacht hat und gesagt hat hier gibts noch dieses oder jenes oder wir machen noch mal ne Massage oder so und das haben die manchmal lieber gemacht als früher oder in anderen Klassen zu sagen wir wolln ne Süßigkeit oder irgend ne andre Belohnung also da war der Gemeinschaftsgedanke wir tun uns allen was Gutes. das war schön“ (Interview 3, S. 6)

Des Weiteren erläuterte eine Lehrkraft, dass sie aus KLASSE KLASSE mitnahm, sich aus dem Lernprozess zurück zu nehmen, da hierdurch die Schüler und Schülerinnen Selbstbewusstsein und Eigeninitiative erlangten (3).

„das ist das Schöne daran Sie treten als Lehrperson zurück. Sie sind nicht

derjenige der vorne steht und sagt ja ich hab die Weisheit gepachtet ich sag euch jetzt wies geht sondern Sie geben den Kindern Denkanlässe Arbeitsprozesse und die Kinder gestalten aktiv (...) das war toll eigentlich für uns alle ganz wertvoll. ganz wichtig weil die Kinder es immer als ihr Eigenes erleben. auch wenn sie n Ziel erreicht haben.“ (Interview 3, S. 6)

5.2.2.4 Verbesserungsvorschläge zum Spiel

Problematiken bzw. Umsetzungsschwierigkeiten gab es verhältnismäßig wenig (4). Dennoch wurden ein paar Aspekte genannt. Demnach folgten in der Einheit „Menschen, die ich lieb habe“ Hindernisse, da manche Jungs sich weigerten, sich emotional zu öffnen (5).

„wenn ich jetzt denk an das Thema Menschen die ich lieb habe ist es schon so dass dann auch manche Jungs da sehr zurückhaltend sind und dann wars eben so dass einige erst mal angefangen haben ihre Ergebnisse vorzustellen und dann hat man halt mal vorsichtig auch mal einen Jungen gefragt und dann hat man sich so ran getastet eben und wenn dann jemand das gar nicht zeigen wollte dann war das auch ok also dann hab ichs versucht und manche lassen sich da noch überzeugen oder sind dann erst n bisschen schüchtern und erzählen eben dann auch auf einmal total problemlos und dann waren es vielleicht ein zwei Jungs die nicht möchten weil das irgendwie zu schwierig ist für die und die müssen das dann auch nicht machen“ (Interview 5, S. 4)

Manche Kinder hatten zudem Schwierigkeiten, bestimmte Bewegungsaufgaben motorisch umzusetzen, worauf andere Kinder diese aufzogen. Dennoch wurden Wiederholungsaufgaben auch positiv bewertet, um eine Verbesserung der Ausführungen von Bewegungen zu erlangen (8).

„wirklich schwer manche Bewegungskarten beim ersten Mal durchs Ausprobieren hat man das dann eigentlich schnell gehabt“ (Interview 8, S. 3)

Des Weiteren seien einige Spielkarten zu anspruchsvoll, sodass die Lehrkraft einschreiten musste (1, 8), und die stetigen Wiederholungen einiger Spiele demotivierte die Kinder, sodass die jeweilige Lehrkraft eigene Ideen miteinbrachte (7, 9).

„also mittlerweile sind wir bei diesen Bewegungskarten die man täglich zieht schon beim vierten Durchgang und damit dann schon soweit dass die Kinder sagen ach nee das wollen wir jetzt nicht noch mal machen. und da hab ich dann alternative Spiele weil ich auch Sportlehrer bin fällt mir da einiges ein“ (Interview 9, S. 4)

Manche Lehrkräfte beklagten schulische Rahmenbedingungen, da der zeitliche Aufwand des Spiels hierbei schwer zu integrieren sei (1).

„ich hätte mir gewünscht es so spielen zu können dass ich einmal am Tag eine feste Klasse Klasse Zeit habe nach der großen Pause oder eben zum Ende eines Tages damit wir einfach n festen rituellen Tag haben oder einen rituellen Punkt an dem die Kinder wissen jetzt is es so weit ... das war uns organisatorisch nicht möglich aber das ist ne Sache die muss man schulintern entsprechend lösen. ja.“ (Interview 1, S. 3)

Aus der Perspektive der Lehrkraft zum Präventionsspiel lassen sich überwiegend positive Aussagen finden. Auf die Frage, was persönlich mitgenommen werden kann, wurde erläutert, dass durch kleine Einheiten größere Erfolge erzielt werden können, die durch Kontinuität dazu beitragen, gefestigt zu werden (5).

„ich denke das was ich auf jeden Fall mitnehme ist, dass man durch kleine Einheiten ziemlich viel erzielen kann. ja also durch dieses kleine häppchenweise Portionierte und Klasse Klasse ist auch dafür ne Unterstützung und Hilfestellung finde ich eben dass man das dann auch immer wieder einarbeitet also diese Kontinuität die dadurch auch stattfindet.“ (Interview 5, S. 5)

Zudem wurde die gesamte Aufbereitung bzw. das Material zu einem Thema bzw. Einheit positiv bewertet, da diese eine tiefere thematische Auseinandersetzung erleichtere (4, 8).

„die Aufbereitung der Themen die mir im Grunde auch so ne bestimmte Vorgehensweise erleichtert also n Thema aufzubereiten. das is also direkt positiv“ (Interview 4, S. 4)

Die flexible Gestaltung ermögliche zudem eine an die Klasse angepasste Handhabung (1, 7, 2). Einzelne Elemente der Einheiten ließen sich nach Aussagen der Lehrkräfte sehr gut mit Unterrichtsthemen verbinden (6).

„das ist ne gute Sache das nehm ich auf jeden Fall mit da sind gute Ideen dabei gewesen. auch die Ergänzung durch die Themen passt man kann es als Unterrichtsvorbereitung nutzen“ (Interview 8, S. 6)

„also ich finde das Spiel bietet relativ viele Möglichkeiten das flexibel zu handhaben und dementsprechend ist es kein starres Korsett sondern ein Rahmen in dem man sich bewegen kann“ (Interview 1, S. 5)

Verbesserungsvorschläge richten sich an einzelne Felder des Spiels, wie die Themenfelder (5). Diese seien in der Handhabung etwas unflexibel, da sie zu weit auseinander platziert sind.

„was am Anfang problematisch war war das mit den Themenfeldern also dass das n bisschen zu unflexibel war oder teilweise dann auch zu weit auseinander. was dann nicht mit der Bewegung also nicht so ganz zusammengepasst hat.“ (Interview 5, S. 3)

Zudem äußerte eine Lehrkraft den Wunsch nach einer greifbaren Spielfigur zur Veranschaulichung für die Kinder. Das Maskottchen des Präventionsprogramms könnte hierfür dienen (3).

„ja ich hatte bei der Fortbildung damals mal angeregt dass es vielleicht schön wäre diese Sonne die wir als Spielfigur haben ob man die vielleicht noch mal irgendwie als kleines Kuscheltier haben könnte. in der Grundschule is es für die Kinder immer auch sehr schön wenn sie was Greifbares haben.“ (Interview 3, S. 8)

Einzelnen berichtete eine Lehrkraft Schwierigkeiten mit der Umsetzung eines konkreten Spiels. In diesem Falle handelt es sich um das „Tabalugaspiel“ (7). Aus der Interviewpassage wird ersichtlich, dass dieses Spiel die Lehrkraft überforderte. Das Spiel verfolgt in ihrer Umsetzung die

Problemlösefähigkeit in dem es gilt, die Schritte der Problemlösung kennenzulernen und müsste somit auch so angegangen werden.

Das Spiel wurde als aktuellste Version der bestehenden bekannten Präventionsprogramme beschrieben (3). Auf die Frage, bezüglich Veränderungen bei einem möglichen Neustart, wurden wenige Aspekte genannt (9), außer dem Herausgeben von Elternbriefen vor jeder Einheit, die vorher nicht genutzt wurden (5), und eine gezieltere Verbindung zwischen Spieleinheiten und Unterrichtsinhalten (7). Beide Punkte zielen allerdings auf Aspekte, die durch die jeweilige Lehrkraft selbst zu verantworten sind.

„also was ich schon gedacht habe was ich auf jeden Fall gerne machen möchte sind auch die Elternbriefe (...) also dass ich da noch n bisschen mehr rein geh in diese Elterninformation sozusagen. ich denk das ist n wichtiger Punkt“ (Interview 5, S. 5)

5.2.2.5 Bewertung der Fortbildung

Alle Lehrkräfte bewerteten die Fortbildung bzw. Aspekte hieraus überdurchschnittlich positiv (5, 4, 3).

„das war das Effektivste was ich jemals gemacht hab und wir haben schon viel gemacht“ (Interview 3, S.7)

Wissenschaftliche Inhalte wurden demnach klar verständlich vermittelt und es ist gelungen sie mit praktischen Beispielen zu verbinden (8, 3,2).

„aber auch die Infos die se gegeben habn die jetzt da von fachlicher Seite kamen oder wissenschaftlicher Seite(.) genauso. also ich fand das ne sehr gelungene Mischung“ (Interview 2, S. 5)

Einige Lehrkräfte betonten die positive Atmosphäre und die motivierende, authentische Haltung der Leiter der Fortbildung, die sowohl die Anliegen der Lehrkräfte als auch beim Besuch der Schule die Anliegen der Kinder berücksichtigten (2, 8).

„die Beiden waren wirklich kompetent aufmerksam interessiert und engagiert also da kann ich die beiden nur loben man hat sich wohl gefühlt“ (Interview 8, S. 7)

„dass das nicht über die Köpfe weg geht. weder über unsre aber auch über die der Kinder eben nicht“ (Interview 2, S. 6)

Die einzig negative Aussage in Bezug auf die Fortbildung richtet sich an das zeitliche und organisatorische Management. Eine Lehrkraft äußerte den Wunsch lieber einen pädagogischen Tag in der Schule für die Fortbildung nutzen zu wollen, was bedeutet die Leiter der Fortbildung würden für einen Tag in die Schule kommen. Somit müsse kein freies Wochenende „geopfert“ werden (6).

„war bisschen bitter. (...) so n pädagogischen Tag die die Schule zur Verfügung hat, dass man sagt, man holt sich lieber die Fortbilder in die Schule und hängt so n pädagogischen Tag dran“ (Interview 6, S. 11)

5.2.2.6 Sonstiges

Auch der Austausch mit anderen Kollegen wurde als hilfreich und unterstützend empfunden, da neue Ideen bezogen auf die Spielumsetzung entstehen konnten (2). Zusatzmaterialien des Präventions-

programms, die während der Fortbildung vorgestellt wurden, wurden ebenfalls von einigen Lehrkräften positiv bewertet, da sie durchdacht und wertvoll seien (3).

„ich hab mir dann auch dieses Kochbuch zum Beispiel gekauft. also dieses ganze Zusatzmaterial da steckt unglaublich viel Arbeit drin und dann merkt man einfach auch da hat sich jemand was dabei gedacht. also alles was Sie dann auch nach produzieren das ist einfach ne tolle und wertvolle Sache und man merkt dass da eben auch was dahinter steckt“ (Interview 3, S. 8)

Eine Lehrkraft verwies auf den Vorschlag einer Online Plattform, auf der sich alle Lehrkräfte über einzelne Spiele austauschen könnten (7).

„also es gibt so n paar Sachen die sind nicht so leicht umzusetzen. wir haben uns zwar häufig getroffen aber so was wie so n Onlineaustausch n Forum oder so wo man dann direkt abends noch mal schreiben könn hier hast du schon das Spiel gespielt? sach mir doch bitte mal wie hastn du das gemacht“ (Interview 7, S. 6)

Ansonsten wurden schulische Rahmenbedingungen bemängelt, die zeitlich ausreichend Platz für die Ausführung des Spiels lassen (1).

„die schulischen Bedingungen hab ich vorhin schon genannt dass ich das gerne anders hätte aber dafür kann das Spiel nichts“ (Interview 1, S. 6)

Überwiegend betont wurde jedoch, dass es bezüglich der Handhabe des Spiels insgesamt wenig zu bemängeln gäbe (1, 3, 7).

„also von der Spielstruktur ist es sehr gut aufgebaut. Die Kinder haben relativ schnell durchschaut wie man es macht um was es geht.“ (Interview 1, S. 3)

5.2.3 Zusammenfassung der qualitativen Befunde

Auf der qualitativen Ebene konnten im Rahmen der durchgeführten Experteninterviews mehrere Wirkungsbereiche aufgezeigt werden. Erstens berichteten mehrheitlich Lehrkräfte davon, dass durch bestimmte Lerneinheiten des Präventionsspiels KLASSE KLASSE der Gruppenzusammenhalt unter den Kindern gestärkt wird. Zweitens wurde seitens des Lehrpersonals das prosoziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Gruppe mehrheitlich beobachtet. Diese prosozialen Aspekte innerhalb der Klassengemeinschaft wirkten sich nach einigen Aussagen der Lehrkräfte positiv auf das gesamte Klassenklima aus, das eine zusammenhaltende Klassengemeinschaft zur Folge hat. Zu weiteren positiven Effekten, die von dem Spiel ausgehen, kann vor allem die Förderung der ganzheitlichen Entwicklung von Kindern genannt werden.

Ebenfalls kann eine positive Einstellung der Eltern zu diesem Präventionsspiel hervorgehoben werden. Durch eine aktive Berücksichtigung und Weitergabe von Informationen seitens des Lehrpersonals fühlen sich Eltern in die Lernprozesse involviert und finden es gut. Dies geschieht vor allem durch die Herausgabe von angepassten Elternbriefen oder durch Rückmeldung im Rahmen eines Elternabendes.

Die Lehrkräfte nutzten das gesamte Spektrum des Spiels und gaben zudem an, dass die flexible Handhabung eine an die Klasse angepasste Benutzung ermöglicht. Einzelne Elemente der

Lerneinheiten lassen sich nach Aussagen des Lehrpersonals sehr gut mit den aktuellen Unterrichtsthemen verbinden und dadurch in den Unterricht integrieren.

Auf die Frage bezüglich der Optimierung bei einem möglichen Neustart, wurden wenige Aspekte genannt, diese bezogen sich zudem auf eine verstärkte Verbindung von Spieleinheiten und Unterrichtsinhalten, die allerdings in die Verantwortung der jeweiligen Lehrkräfte fällt.

Die obligatorische Lehrerfortbildung zu diesem Präventionsspiels KLASSE KLASSE wurde ausnahmslos von allen befragten Lehrkräften überdurchschnittlich positiv bewertet. Vor allem die Aspekte der positiven (Lern-)Atmosphäre und die motivierende, authentische Haltung der Fortbildungsleiter, die sowohl die Anliegen der Lehrkräfte als auch beim Besuch der Schule die Anliegen der Kinder berücksichtigten, wurden als sehr positiv aufgefasst.

Abschließend sollen noch die Möglichkeiten des Austauschs mit anderen Kollegen betont werden. Der Austausch wird als hilfreich und unterstützend empfunden, da durch ihn neue Ideen, bezogen auf die Spielumsetzung, entstanden sind. Ebenfalls verdient das Zusatzmaterial des Präventionsprogramms KLASSE KLASSE, das von den Lehrkräften ebenfalls positiv bewertet wurde, Aufmerksamkeit. Dieses ist gut durchdacht und erwies sich für die Lehrkräfte als eine wertvolle Unterstützungskomponente für ihren Unterricht.

Die Erkenntnisse aus der qualitativen Erhebung geben wichtige Rückmeldung zur Umsetzbarkeit und Wirkungen des Präventionsspiels KLASSE KLASSE. Darüber hinaus vermitteln die individuellen Einblicke in die praktische Anwendung im Schulalltag eine weitere Perspektive auf die Vermittlung von Kompetenzen in den geförderten Bereichen der Prävention.

6. Fazit

In diesem abschließenden Teil werden nochmals einige zentrale Befunde des vorliegenden Abschlussberichtes unter der Berücksichtigung der Forschungsfragen zusammengefasst. Auch wenn die nachfolgend zusammengestellten Befunde kein umfassendes Bild des Wirkungsraumes ergeben, so lassen sich damit dennoch einige wichtige Fragen beantworten.

Prävention als Aufgabe von Schule genießt eine hohe Priorität. Aufgrund der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012) sind Schulen aufgefordert, ein Präventionskonzept in das Schulprogramm aufzunehmen. Somit erhalten ganzheitliche Präventionsprogramme, deren Inhalte sich in den Unterrichtsalltag integrieren lassen, zunehmend an Bedeutung. Solchen Programmen wird, neben den Wirkungen auf der individuellen Ebene, zugesprochen, zu einer Verbesserung des Klassenklimas beizutragen. Unter dieser Prämisse würden sie sich als förderlich für Lernerfolg, Leistungsbereitschaft und der Zufriedenheit mit der Schule und der Freude am Unterricht erweisen (Meyer et al. 2007).

Das bundesweit mehrfach ausgezeichnete Präventionsprogramm KIKS UP entwickelte eigens für die Grundschule ein Präventionskonzept in Form des Spiels KLASSE KLASSE, welches die durch den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/ Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2007/2015) geforderten Lern- und Präventionsbereiche abdeckt. Das Präventionsspiel KLASSE KLASSE wurde dafür vom Hessischen Ministerium für Soziales und Integration mit dem hessischen Gesundheitspreis 2015 ausgezeichnet²³. Mittels des Präventionsspiels KLASSE KLASSE können also Lehrkräfte bei der Umsetzung dieser geforderten Bildungs- und Präventionsziele unterstützt werden.

Analog zur Erforschung der Effektivität von Unterricht wurden im vorliegenden Bericht Qualitätsaspekte des Spiels KLASSE KLASSE in Beziehung zu positiven Outcomes bei Schülerinnen und Schülern gesetzt. In einem Prä- und Postdesign mit Interventions- und Kontrollgruppen wurden Schülerinnen und Schüler und deren Eltern befragt. Ebenfalls war von Interesse aus Sicht des Lehrpersonals zu erfahren, wie das Spiel zur Vermittlung von Inhalten und als Instrument zur Partizipation der Schülerinnen und Schüler genutzt wird. Darüber hinaus wurde erhoben, wie die Handhabung des Spiels im Alltag funktioniert und welche Verbesserungsvorschläge bezüglich des Präventionsspiels aufgeführt werden können. Dies wurde durch Leitfadeninterviews mit den Lehrpersonen, die das Spiel KLASSE KLASSE eingesetzt haben, erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet. Durch das kombinierte quantitative und qualitative Datenmaterial konnte der Wirkungsbereich des Präventionsspiels KLASSE KLASSE dezidiert beschrieben und der Frage nachgegangen werden, welche Effekte sich im Zuge des Präventionsspiels feststellen lassen.

Bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse müssen einige methodische Einschränkungen beachtet werden. So basiert die Studie auf relativ geringen Fallzahlen, dies führt insbesondere bei der Schülerbefragung dazu, dass nur wenige statistisch bedeutsame Ergebnisse zu verzeichnen sind. Zudem erfolgte die Auswahl der Schulen durch eine Selbstselektion, was eine hoch motivierte Stichprobe zur Folge hat. Dieser Aspekt wirkt sich auf beide Teilstudien (quantitativ und qualitativ) aus. Es ist davon auszugehen, dass beide Schülergruppen durch hochmotivierte Lehrpersonen

²³ <http://www.hage.de/gesundheitspreis/gesundheitspreis-2015.html> [Stand: 27.01.2016].

unterrichtet werden, da die teilnehmenden Schulen sich entschlossen haben, das Spiel KLASSE KLASSE sukzessive für die ganze Schule einzuführen und dies in der Regeln von allen Lehrpersonen mitgetragen wird.

Trotz der aufgeführten Einschränkungen bieten die Analysen einen ersten Einblick in den Wirkungsbereich des Präventionsspiels KLASSE KLASSE. Zunächst lässt sich festhalten, dass die Unterschiede zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen insgesamt gering sind. Allerdings können bei einzelnen Outcomes, wie z.B. Wissen über Ernährung oder die selbsteingeschätzte Fitness, günstige Verläufe beobachtet werden. Beim Wissen um Ernährung haben Teilnehmer häufiger eine stabilere Einschätzung zu den erfragten Aspekten, während die Nichtteilnehmer einen negativen Verlauf aufweisen. Das Thema „Konkurrenz“ im Hinblick auf Bewegung verliert beispielsweise für die Teilnehmer an Bedeutung. Ein Ergebnis der Auseinandersetzung in diesem Themenbereich kann durchaus sein, dass anstelle des zurückgehenden Konkurrenzdenkens die Komponenten Gemeinschaft und Spaß an Bedeutung gewinnen.

Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu den Themen Klassenklima und Schulcommitment ergeben ein heterogenes Bild. Positive Effekte für die Teilnehmer am Spiel KLASSE KLASSE lassen sich jedoch im Hinblick auf einzelne Aussagen der „Schulzufriedenheit“ und der „Sozialen Integration“ in der Klasse feststellen.

Setzt man die Outcomes in Beziehung zu der durch die Schülerinnen und Schüler eingeschätzten Qualität, so zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Qualität und dem Wissen über Ernährung, der Schulzufriedenheit, der Einschätzung des Klassenklimas oder auch der Lehrer-Schüler-Beziehung. Hier lässt sich allerdings keine eindeutige Wirkungsrichtung feststellen, da diese Daten zum gleichen Messzeitpunkt (Welle 2) erhoben wurden. Konkret heißt das, die Querschnittsbetrachtung erlaubt eine Beschreibung von Zusammenhängen, jedoch keine Aussagen über Wirkungsmechanismen im engeren Sinne. Die insgesamt geringen Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollklassen lassen sich unter anderem auch im Zusammenhang damit sehen, dass an nahezu allen Schulen bereits zuvor oder auch parallel andere Präventionsprogramme wie z.B. Faustlos²⁴, Ernährungsführerschein²⁵, Teilzertifikat: Schule & Gesundheit²⁶, Freunde üben Rücksicht (f.ü.r.)²⁷, Eigenständig werden²⁸ und Projekt Schnecke nach Beigel²⁹ durchgeführt werden. Das Engagement und professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen ist also ausnahmslos als sehr hoch einzuschätzen. Aus einer Perspektive der Schulforschung ist es deshalb nicht verwunderlich, dass auch die Kontrollklassen ein ähnliches Niveau aufweisen, wie die Interventionsklassen. Deshalb erscheint es nur sinnvoll, sich bei der Einschätzung des Nutzens von KLASSE KLASSE neben den positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler auf die Einschätzung der Lehrpersonen zum Spiel KLASSE KLASSE zu stützen. Zu berücksichtigen ist zuletzt, dass nur ausgewählte Einflussfaktoren getestet wurden, da Faktoren wie z.B. Persönlichkeitseigenschaften und sozioökonomischer Hintergrund, nicht erfragt wurden.

²⁴ Siehe dazu: <http://www.faustlos.de/faustlos/index.asp> [Stand: 18.01.2016]

²⁵ Siehe dazu: <http://www.aid.de/lernen/ernaehrungsfuehrerschein.php> [Stand: 18.01.2016]

²⁶ Siehe dazu: <http://www.schuleundgesundheit.hessen.de/zertifizierung.html> [Stand: 18.01.2016]

²⁷ Siehe dazu: <http://www.fuer-projekt.de/> [Stand: 18.01.2016]

²⁸ Siehe dazu: <http://www.eigenstaendigwerden.de/> [Stand: 27.01.2016]

²⁹ Siehe dazu: <http://www.bildung-kommt-ins-gleichgewicht.de/> [Stand: 27.01.2016]

Der Blick auf die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zeigt ein durchgehend positives Bild in der Umsetzung des Präventionsspiels im Unterrichtsalltag, den Effekten auf Schülerinnen und Schüler, sowie auf die hochqualifizierte Fortbildung durch KIKS UP.

Besonders hervorzuheben sind die Bereiche prosoziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler, sowie das dadurch geförderte Klassenklima, was von nahezu allen befragten Lehrkräften berichtet wurde.

Die Handhabung des Spiels wird ebenso positiv beurteilt, wie die obligatorische Lehrerfortbildung. Im Rahmen dessen wird vor allem die Komponente des Austauschs mit anderen Kolleginnen und Kollegen hervorgehoben. Dies trägt insbesondere dazu bei, dass Spiel und Unterrichtsinhalte miteinander verknüpft werden. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass das dahinterstehende Fortbildungskonzept von den Lehrkräften sehr positiv bewertet wurde. Das Besondere am Konzept – das Präventionsspiel KLASSE KLASSE beeinflusst positiv den Gruppenzusammenhalt in bedeutsamer Weise.

Die Lehrkräfte schätzen die Möglichkeit, die Eltern durch Informationsbriefe einzubeziehen und geben teilweise an, dies noch verstärkt in Zukunft nutzen zu wollen. Dies entspricht dem Ziel der ganzheitlichen Prävention, die auch auf eine Kooperation zwischen Schule und Elternhaus basiert.

In den Leitfadenterviews wird so deutlich, dass die Lehrkräfte von den verwendeten Materialien sehr stark profitieren, um die vom Bildungs- und Erziehungsplan (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2012) geforderten Präventionsbereiche mit den jeweiligen Klassen zu bearbeiten. Unabhängig davon, dass dies auch durch andere Programme möglich ist, bescheinigen die befragten Lehrkräfte deutlich, dass sich das Spiel KLASSE KLASSE durch seine Ganzheitlichkeit – also der Verbindung von Ernährung, Bewegung und Sozialverhalten – deutlich von anderen Programmen abhebt und so insbesondere den Anforderungen des Bildungs- und Erziehungsplans entspricht.

Folgt man dem Ansatz von Slavin (1996), so entspricht die Konzeption des Präventionsspiels KLASSE KLASSE aus der Perspektive der Lehrpersonen insbesondere zwei Anforderungen für gute Vermittlungspraxis: die „Qualität der Instruktion“ (Quality of Instruction), die sich dadurch auszeichnet, dass die Materialien sich an den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler orientiert und zum anderen, „Anreize“ (Incentives), die dafür sorgen, dass die Lernenden bereit sind, sich neue Inhalte anzueignen – was durch die spielerische Vermittlung gewährleistet wird (zit. nach Ditton 2000: 81f).

Abschließend lässt sich sagen, dass das Präventionsspiel KLASSE KLASSE sich als Gesamtkonzept sehr gut in das schulische Bildungssetting integrieren ließ. Die vorliegenden Ausführungen zeigen auf der einen Seite eine insgesamt durchaus positive Sichtweise aller Beteiligten – der Schülerinnen und Schüler, des Lehrpersonals sowie der Eltern – auf das Präventionsspiel KLASSE KLASSE. Gleichzeitig werden auf der anderen Seite Bereiche sichtbar, die im Zusammenspiel mit weiteren Faktoren noch tiefer erforscht werden müssen. Dazu zählen beispielsweise der Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler auf die Outcomes sowie eine differenziertere Untersuchung der Outcomes, die über ein Fragebogendesign hinausgehen. Beispielsweise bieten sich Videostudien zur Untersuchung der Entwicklung im Bereich der Bewegung an, sowie eine vertiefte Untersuchung zum Wissen über Ernährung und dessen Anwendung. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, die Effekte des Spiels, das als Interventionsprogramm für die gesamte Grundschulzeit konzipiert wurde, in einer

Langzeitstudie, die diesen Zeitraum umfasst, zu untersuchen. Mit der vorliegenden Studie wurde das Ziel verfolgt, kurzfristige Effekte in den Bereichen Ernährung, Bewegung und Sozialverhalten zu untersuchen.

Quellenverzeichnis

Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (Hg.) (2007): Hamburger Kinder in Bewegung. Berichte und Analysen zur Gesundheit.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, 73-92.

Eder, F. (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft, 30, 213-229.

Eder, F. (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.

Ehnle-Lossos, M.; Grillenberger, M.; Hanssen-Doose, A.; Heyer, A.; Hose, A.; Matthes-Stiebel, J.; Schack, P.S. (2013): Besser essen. Mehr bewegen. KINDERLEICHT-REGIONEN. Evaluation des Modellvorhabens – Abschlussbericht. URL: https://www.in-form.de/profiportal/service/kinder-und-jugendliche/besser-essen-mehr-bewegen-kinderleicht-regionen/download.html/Evaluationsabschlussbericht_KINDERLEICHT-Regionen.pdf

Eschenbeck, H. & Kohlmann, C.-W. (2004). Ernährungsverhalten von Grundschulkindern: Zusammenhänge mit Geschlechtszugehörigkeit und problemorientierter Bewältigung. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 12, 167-171.

Flick, U.; Kardorff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, St. (Hg.) (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl., Weinheim, Beltz, Psychologie-Verlags-Union.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. rowohlt's enzyklopädie.

Hansen, G. (2010): Unterstützende Didaktik. Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinen Schulen und Förderschulen. München: Oldenbourg.

Hascher, T. & Edlinger, H. (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56, 105-122.

Hessische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e.V. (HAGE). URL: <http://www.hage.de/gesundheitspreis/gesundheitspreis-2015.html>

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/ Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2007/2015): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen. 7. Auflage. URL: https://bep.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HSM_15/BEP_Internet/med/1b2/1b2702e8-b7e1-3521-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true

Hopf, C. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, St. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl., Weinheim, Beltz, Psychologie-Verlags-Union, 177-182.

Klieme, E.; Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, Heft 2, 222-237.

Kultusministerkonferenz (15.11.2012): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Bd. 2, 3. korr. Aufl., Weinheim, Psychologie Verlags Union.

Liebisch, R.; Schieb, C.; Woll, A.; Wachter, H.-J.; Bös, K. (2004): Fitness in der Grundschule – Leitfaden Praxis. Wiesbaden.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, 11. Aufl., Weinheim/Basel Belz Verlag

Mensink, G.; Hesecker, H.; Richter, A.; Stahl, A.; Vohmann, C. (2007): Forschungsbericht - Ernährungsstudie als KiGGS-Modul (EsKiMo). Berlin, Paderborn, Robert Koch-Institut, Universität Paderborn: 1-137.

Meyer, H.; Pfiffner, M.; Walter, C. (2007): Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. Was wissen wir über den Einfluss der Lernumwelt? In: Pädagogik (11), 42–47.

Mörler, J.; Glück, G.; Olshausen, I.; Wagner, G.; Schnoor, H.; Rudolph, S.; (2014): Spielbeschreibung zum Spiel KLASSE KLASSE. Unveröffentlichtes Dokument zum Spiel KLASSE KLASSE. Zu beziehen unter: KIKS UP, Am Goldstein 9, 61231 Bad Nauheim.

Moore, C. A. & Schaub, H.-A. (2013): Aspekte der Handlungsforschung – am Beispiel eines Projektes an der Hauptschule. In: Birgmeier, B. & Mührel, E. Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Springer Verlag Wiesbaden.

Müller-Kohlenberg, H.; Szezesny, M. (2007): Prävention im Grundschulalter geht auf die Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen ein. In: Marks, E & Steffen, W.: Starke Jugend - starke Zukunft: ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007, Forum Verlag, Godesberg.

Philipps, U. (2004): Evaluation gesundheitsfördernder Maßnahmen bezüglich des Ernährungsverhaltens von Grundschulkindern. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb.

Quellenberg, H. (2009): Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams. Materialien zur Bildungsforschung 24. Frankfurt, Main : DIPF u.a. URL: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3128&la=de

Rauer, W. & Schuck, K.D. (2004). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2). Handanweisung. Göttingen: Beltz Test GmbH.

Rauer, W.; Schuck, K.-D. (2003): FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Manual. Göttingen: Beltz Test GmbH.

Röbel, M.; Henze, V. (2009): Bewegung. In: Bitzer, E. M.; Walter, U.; Lingner, H.; Schwarz, F.-W. (Hrsg.) Kindergesundheit stärken: Vorschläge zur Optimierung von Prävention und Versorgung, Springer, Heidelberg Berlin.

Schaub, H-A. (2008): Klinische Sozialarbeit – Konzepte, Methoden und Forschung. Vandenhoeck & Ruprecht unipress Verlag Göttingen.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15(1), Art. 18. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>.

Senninger, T. (2000): Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Ökotopia-Verlag Münster.

Settertobulte, W. (2010): AOK-Familienstudie 2010, Gütersloh. URL: http://aok-bv.de/presse/veranstaltungen/index_03752.html.

Slavin, R. E. (1996): Education for all. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Stecher L. (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Weinheim: Juventa.

Stecher, L.; Radisch, F.; Fischer, N.; Klieme, E. (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (4), S. 346–366. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5617/pdf/ZSE_2007_4_Stecher_et_al_Bildungsqualitaet_D_A.pdf.

Steinke, I. (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hg.). Qualitative Forschung. Reinbeck bei Hamburg:rororo.

Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U. & Popp, U. (1999): Schülersgewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.

Anhang

Items Schülerinnen- und Schülerfragebogen	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3-4	
	Welle 1	Welle 2	Welle 1	Welle 2	Welle 1	Welle 2
Befragungszeitpunkt						
1.1 Nimmst du an dem Spiel KLASSE KLASSE teil?	X	X	X	X	X	X
1.2 Wie alt bist du?	X	X	X	X	X	X
1.3 Bist du ein Junge oder ein Mädchen?	X		X		X	
1.4 Welche Klasse besuchst du?			X		X	
1.5 Nun überlege, wie fit fühlst du dich?	X	X	X	X	X	X
Bewegung						
2.1 Wie kommst du meistens in die Schule?			X	X	X	X
2.2...weil ich Spaß daran habe			X	X	X	X
2.3...weil ich gerne mit anderen etwas gemeinsam machen z.B. mit Freunden			X	X	X	X
2.4...weil ich es gut kann			X	X	X	X
2.5...weil ich finde, das ich zu dick bin			X	X	X	X
2.6...weil ich die Bewegung brauche			X	X	X	X
2.7...weil ich sehen will, ob ich besser bin als die anderen			X	X	X	X
2.8...weil ich sportlicher werden will			X	X	X	X
Freizeitverhalten						
2.9 Ich gehe in einen Sportverein (Zum Beispiel: Turn-,Fußball-, Volleyball- oder Handballverein)			X		X	
2.10 ich mache Sport wie Ballett, Rad fahren, Skaten, Fußball spielen			X		X	
2.11 Ich treffe mich mit Freunden/Freundinnen			X		X	
2.12 Ich spiele Computerspiele(z.B. Tablets, Konsolen)			X		X	
2.13 Ich beschäftige mich mit meinen Hobbys			X		X	
Schulzufriedenheit						
9.1 Ich bin gerne auf der Schule	X	X	X		X	X
9.2 Diese Schule würde ich am liebsten niemals mehr wechseln	X	X	X		X	X
9.3 In dieser Schule fühle ich mich nicht wohl	X	X	X		X	X
9.4 Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft missmutig(schlecht gelaunt)	X	X	X		X	X
9.5 Ich bin froh, dass ich zur Schule gehen kann	X	X	X		X	X
9.6 Es gibt in der Schule viele Dinge, die mir Freude bereiten	X	X	X		X	X
Soziale Integration						
3.1 Nur wenige Mitschüler können mich leiden			X	X	X	X
3.2 Die meisten Mitschüler können mich leiden	X	X				
3.3 Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann	X	X	X	X	X	X
3.4 Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage	X	X	X	X	X	X
3.5 Ich fühle mich in der Klasse wohl	X	X	X	X	X	X
3.6 Ich komme mit den Mitschülern in meiner Klasse gut aus	X	X	X	X	X	X
3.7 Meine Mitschüler trösten mich wenn ich traurig bin	X	X	X	X	X	X
3.8 Die anderen lachen mich häufig aus	X	X	X	X	X	X
3.9 Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen	X	X	X	X	X	X
Selbstkonzept der Schulfähigkeit						
4.1 Ich glaube, ich bin ein guter Schüler			X	X	X	X
4.2 Ich kann gut rechnen			X	X	X	X
4.3 Ich vergesse leicht, was ich gelernt habe			X	X	X	X
4.4 Ich kann gut lesen			X	X	X	X
4.5 Ich verstehe nur wenig in der Schule			X	X	X	X
4.6 Ich mache in der Schule das meiste richtig			X	X	X	X
4.7 Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen			X	X	X	X
4.8 Ich kann gut vor der ganzen Klasse erzählen			X	X	X	X
4.9 Ich kann den anderen gut etwas erklären			X	X	X	X
4.10 Ich traue mir zu, Aufgaben zu übernehmen			X	X	X	X
4.11 Ich weiß, wer in meiner Klasse was gut kann			X	X	X	X
4.12 Ich darf mich im Unterricht einbringen			X	X	X	X
Klassenklima						
5.1 In der Klasse halten wir zusammen	X	X	X	X	X	X
5.2 Mitschüler, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse	X	X	X	X	X	X
5.3 Alle Mitschüler dürfen mitspielen	X	X	X	X	X	X
5.4 Streit lösen wir gemeinsam	X	X	X	X	X	X
5.5 Wir helfen uns gegenseitig	X	X	X	X	X	X
5.6 Wir ärgern uns gegenseitig	X	X	X	X	X	X
5.7 Wir verstehen uns untereinander gut	X	X	X	X	X	X

Items Schülerinnen- und Schülerfragebogen	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3-4	
5.8 Ich darf vor der Klasse sagen was ich denke	X	X	X	X	X	X
Selbstkonzipierte Ergänzung Klassenklima						
5.9 Wir besprechen in der Klasse viele Dinge gemeinsam	X	X	X	X	X	X
5.10 In der Klasse entscheiden wir viele Dinge gemeinsam	X	X	X	X	X	X
Gefühl des Angenommenseins						
Meine Klassenlehrerin/Klassenlehrer...						
6.1...mag mich			X	X	X	X
6.2...ist gerecht zu mir			X	X	X	X
6.3...schimpft viel mit mir			X	X	X	X
6.4...hört mir zu, wenn ich etwas zu sagen habe			X	X	X	X
6.5...redet freundlich zu mir			X	X	X	X
6.6...hat Zeit für mich			X	X	X	X
6.7...hilft mir, wenn ich Hilfe brauche			X	X	X	X
6.8...ist ungeduldig mit mir			X	X	X	X
6.9...lobt mich			X	X	X	X
6.10...sagt mir was ich gut kann			X	X	X	X
Wissen über Ernährung						
7.1 Wenn ich Durst habe, kann ich in der Schule etwas trinken	X	X	X	X	X	X
7.2 Ich esse mein Pausenfrühstück gerne	X	X	X	X	X	X
7.3 Ich esse gerne Obst	X	X	X	X	X	X
7.4 Ich esse gerne Gemüse	X	X	X	X	X	X
7.5 Ich weiß, wieviel ein Kind trinken muss	X	X	X	X	X	X
7.6 Ich trinke genug	X	X	X	X	X	X
7.7 Ich esse gerne mit anderen zusammen	X	X	X	X	X	X
7.8 Ich darf mein Frühstück mitbestimmen	X	X	X	X	X	X
7.9 Ich frühstücke zu Hause	X	X	X	X	X	X
7.10 Ich finde es spannend neue Lebensmittel zu probieren	X	X	X	X	X	X
7.11 Wenn ich frühstücke geht's mir besser	X	X	X	X	X	X
Angebotsqualität						
8.1 Das Spiel KLASSE KLASSE zu spielen macht Spaß		X		X		X
8.2 die Spielanleitung ist gut zu verstehen		X		X		X
8.3 Die Aufgabenstellungen aus dem Spiel KLASSE KLASSE sind gut zu verstehen		X		X		X
8.4 Ich bekomme Hilfe, wenn ich eine Aufgabe aus dem Spiel KLASSE KLASSE nicht verstehe		X		X		X
8.5 Durch das Spiel KLASSE KLASSE lerne ich neue Dinge, dir mir im Unterricht helfen		X		X		X
8.6 Die Aufgaben des Spiels KLASSE KLASSE dauern mir zu lange		X		X		X
8.7 Die Aufgaben strengen mich an		X		X		X
8.8 Die Themen aus dem Spiel KLASSE KLASSE interessieren mich		X		X		X
8.9 Durch das Spiel KLASSE KLASSE lerne ich andere neue Dinge dazu		X		X		X
8.10 Durch das Spiel KLASSE KLASSE weiß ich mehr über essen		X		X		X
8.11 Durch das Spiel KLASSE KLASSE weiß ich mehr über Bewegung		X		X		X
8.12 Durch das Spiel KLASSE KLASSE streiten wir uns weniger in der Klasse		X		X		X
8.13 Der Lehrer gestaltet die Aufgaben des Spiels interessant		X		X		X
8.14 Ich darf mitbestimmen, was als nächstes gespielt wird		X		X		X
8.15 Die Klasse macht bei den Übungen des Spiels KLASSE KLASSE meistens gut mit		X		X		X
8.16 Manche Schüler stören bei den Aufgaben des Spiels		X		X		X
8.17 Um die Belohnung zu bekommen, strengt sich die gesamte Klasse an		X		X		X
8.18 Ich probiere einige Aufgaben aus dem Spiel KLASSE KLASSE zuhause nochmal aus		X		X		X
8.19 Ich möchte das Spiel KLASSE KLASSE auch im nächsten Schuljahr weiter spielen		X		X		X
10.1 Schreibe auf, was dir an deiner Klasse gefällt						

Items	Elternfragebogen	Welle 1	Welle 2
In welche Klasse geht ihr Kind?		X	X
Nimmt die Klasse Ihres Kindes an dem Präventionsspiel „Klasse Klasse“ ab Herbst 2014 teil?		X	X
Gemeinsames pädagogisches Grundverständnis			
Mir sind die pädagogischen Grundsätze Ziele der Lehrerinnen und Lehrer bekannt		X	X
Ich habe den Eindruck, dass sich die Schulleitung und die Lehrpersonen in ihrem Handeln an gemeinsamen Zielen und Vorstellungen orientieren		X	X
Die Erziehung und Bildung der Kinder wird als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule verstanden		X	X
Einbeziehung der Eltern auf Klassenebene			
Ich habe die Möglichkeit, bei der Organisation und Durchführung von Klassen Veranstaltungen mitzuarbeiten		X	X
Grundsätzlich besteht die Möglichkeit auch inhaltlich im Unterricht mitzuarbeiten (z.B. Lesepate)		X	X
Das Engagement der Eltern wird von der Klassenlehrerin/Klassenlehrer sehr geschätzt		X	X
Ideen und Vorschläge der Eltern werden von der Klassenlehrerin/Klassenlehrer berücksichtigt		X	X
5. Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonal			
Die schriftlichen Mitteilungen (z.B. Elternheft) sind sehr hilfreich		X	X
Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer nimmt sich Zeit für die Anliegen der Eltern		X	X
Ich erhalte von der Klassenlehrerin/ dem Klassenlehrer die Informationen, die ich brauche		X	X
Der Umgang zwischen Klassenlehrerin/Klassenlehrer und Eltern ist respektvoll und wertschätzend		X	X
Informiertheit der Eltern			
Ich werde über das Lernen meines Kindes informiert			
Ich werde über die Ziele und Inhalte des Unterrichts in der Klasse meines Kindes informiert		X	X
Ich kenne die Regeln, Rituale und Vereinbarungen, die im gemeinsamen Lernalltag der Klasse gelten		X	X
Ich bekomme von der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer Informationen darüber, wie ich mein Kind beim Lernen unterstützen kann(z.B. Lernmittel, Lernmethoden)		X	X
Ich bekomme Rückmeldungen über wichtige Entwicklungsschritte meines Kindes		X	X
Ich werde über besondere Ereignisse und Termine rechtzeitig informiert (z.B. Elternabende)		X	X
Lernatmosphäre			
Mein Kind wird im Unterricht ermutigt, sich selbst etwas zuzutrauen		X	X
Mein Kind lernt, selbstständig zu arbeiten		X	X
Mein Kind erhält von den Lehrerinnen und Lehrern zusätzlich Hilfe und Unterstützung, wenn es sie braucht.		X	X
Die Stärken meines Kindes werden im Unterricht gefördert		X	X
Mein Kind lernt, mit anderen zusammenzuarbeiten		X	X
Mein Kind lernt, auf Andere Rücksicht zu nehmen		X	X
Mein Kind lernt, Konflikte mit anderen zu lösen		X	X
Wohlbefinden des Kindes			
Mein Kind fühlt sich von den Lehrerinnen und Lehrern freundlich und respektvoll behandelt		X	X
Mein Kind fühlt sich wohl im Unterricht		X	X
Mein Kind fühlt sich in der Klassengemeinschaft wohl		X	X
Mein Kind traut sich, nach Hilfe bzw. Unterstützung zu fragen		X	X
Gemeinsame Aktivitäten in der Familie			
Gemeinsame Mahlzeiten		X	X
Gemeinsame Gespräche		X	X
Gemeinsame Ausflüge		X	X
Gemeinsame Hobbys betreiben		X	X
Gemeinsames Fernsehen		X	X
Gemeinsames Zusammensitzen(z.B. Musik hören, spielen)		X	X
Familie			
Wenn unsere Tochter/unser Sohn ein Problem hat, sind wir für sie/ihn da		X	X
Unsere Tochter/unser Sohn fühlt sich zu Hause Uwohl		X	X
Unsere Tochter/unser Sohn lässt uns an ihren/seinen Erlebnissen in der Schule teilhaben		X	X
Unsere Tochter/unser Sohn bewegt sich gerne		X	X
Unsere Tochter/unser Sohn möchte umsetzen was sie/er in der Schule gelernt hat z.B. „Wissen um Ernährung“		X	X
Beurteilung des Spiels KLASSE KLASSE			
Ich werde regelmäßig über den Verlauf des Spiels KLASSE KLASSE informiert			X
Mein Kind erzählt aus dem Spiel KLASSE KLASSE			X
Mein Kind weiß durch das Spiel KLASSE KLASSE mehr über Ernährung			X
Mein Kind weiß durch das Spiel KLASSE KLASSE mehr über Bewegung			X
Mein Kind kann seit dem Spiel KLASSE KLASSE besser mit Konflikten umgehen			X
Mein Kind lernt durch das Spiel KLASSE KLASSE soziale Regeln für sich und sein Verhalten			X
Mein Kind bekommt zuhause Unterstützung beim Ausprobieren der Aufgaben aus dem Spiel KLASSE KLASSE			X
Freitextfeld		X	X

