Entwicklung von Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung:

Analyse einer internetunterstützten Fortbildung von Berufspädagogen zum Thema „schulische Krisenprävention“

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.

der Pädagogischen Hochschule Weingarten

vorgelegt von

Nadine Nagel, geb. am 11. Januar 1985,

aus Saarbrücken

2018

Weingarten, 2019

Erstgutachter: Prof. Dr. Günter Dörr

Zweitgutachter: Prof. Dr. habil. Christoph Igel

Tag der Disputation: 05.11.2019

Inhalt

Inhalt I

Vorwort der Autorin V

Einleitung 1

A | Forschungskontext 6

B | Theoretischer Teil 10

1. Ausgangssituation 10

1.1. NETWorks Against School Shootings (*NETWASS*) 15

1.1.1. Parameter der didaktischen Ebene 15

1.1.1.1. Ziele 15

1.1.1.2. Inhalte 16

1.1.1.3. Medien 18

1.1.1.4. Methoden 20

1.1.1.5. Kompetenzen 22

1.1.2. Parameter der Evaluationsebene 22

1.1.2.1. Untersuchungsdesign 22

1.1.2.2. Messinstrumente 24

1.1.2.3. Ergebnisse 24

1.1.3. Fazit 27

1.2. *System Sichere Schule* 28

1.2.1. Parameter der didaktischen Ebene 28

1.2.1.1. Ziele 28

1.2.1.2. Inhalte 29

1.2.1.3. Medien 32

1.2.1.4. Methoden 32

1.2.1.5. Kompetenzen 32

1.2.2. Parameter der Evaluationsebene 33

1.2.3. Fazit 33

1.3. Qualifizierungsmaßnahme Schuleigene Krisenteams *(QSK)* 34

1.3.1. Parameter der didaktischen Ebene 34

1.3.1.1. Ziele 34

1.3.1.2. Inhalte 35

1.3.1.3. Medien 37

1.3.1.4. Methoden 38

1.3.1.5. Kompetenzen 39
1.3.2. Parameter der Evaluationsebene 39
1.3.3. Fazit 39
1.4. Kompetenzportal zur Prävention von Krisen an Schulen (*KomPass*) 40
1.4.1. Parameter der didaktischen Ebene 41
1.4.1.1. Ziele 41
1.4.1.2. Inhalte 42
1.4.1.3. Medien 44
1.4.1.4. Methoden 45
1.4.1.5. Kompetenzen 48
1.4.2. Parameter der Evaluationsebene 48
1.4.2.1. Untersuchungsdesign 50
1.4.2.2. Messinstrumente 52
1.4.2.3. Ergebnisse 52
1.4.3. Fazit 56
1.5. Gesamtfazit 57
2. Theoretischer Hintergrund 59
2.1. Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung 60
2.1.1. Definition des Kompetenzbegriffs 61
2.1.2. Definition des Handlungskompetenzbegriffs 62
2.1.3. Ausgewählte Kompetenzmodelle 64
2.1.3.1. *Modell zur beruflichen Handlungskompetenz* nach Reetz (1999) 65
2.1.3.2. *Modell professioneller Handlungskompetenz* nach Baumert & Kunter (2006) 67
2.1.3.3. *Mehrebenenkompetenzmodell* nach Wilkens, Keller & Schmette (2006) 70
2.2. Spezifika der Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung 72
2.2.1. Lernverständnis in der beruflichen Bildung 74
2.2.1.1. Merkmale erwachsenengemäßen Lernens 74
2.2.1.2. *10 aus 5-Raster* zum erwachsenengemäßen Lernen nach Arnold (1996) 75
2.2.2. Wissen und verschiedene Wissensarten 76
2.2.2.1. Deklaratives und prozedurales Wissen 76
2.2.2.2. *Münchner Wissensmodell* nach Reinmann-Rothmeier (2001) 77
2.2.3. Reflexion 78
2.2.3.1. *ALACT-Modell* nach Korthagen et al. (2002) 78
2.3. Blended Learning in der beruflichen Bildung 80
2.3.1. Bildungstechnologien und *4-Phasen-Modell* nach Igel (2014) 80

2.3.2. Blended Learning-Umgebung zur Förderung der Kompetenzentwicklung 84
3. *Das dynamische Modell* zur Entwicklung von Handlungskompetenz 88
4. Fazit und Zusammenfassung 92
C | Empirischer Teil 94
1. *KomPass plus* 95
2. Fragestellungen 101
3. Untersuchungsdesign 103
3.1. Messzeitpunkte und Messebenen 104
3.2. *Vier-Ebenen-Modell* nach Kirkpatrick (1994) 107
3.3. Methodologische Triangulation der Daten 109
4. Messinstrumente 111
4.1. Quantitative Messinstrumente 111
4.1.1. Fragebögen 112
4.1.2. Wissenstest 115
4.1.3. Situational Judgement Tests (SJTs) 116
4.2. Qualitative Messinstrumente 118
4.2.1. Leitfadeninterview 119
4.2.2. Gruppendiskussion 121
4.3. Gütekriterien 123
5. Stichprobe 124
6. Durchführung 125
7. Auswertungsstrategie 130
8. Ergebnisse „Vier-Ebenen-Modell“ (Kirkpatrick, 1994) 134
8.1. Ebene *Reaktion* 135
8.2. Ebene *Lernen* 141
8.3. Ebene *Verhalten* 142
8.4. Ebene *Ergebnisse* 144
9. Zwischenfazit: Identifikation der Veränderungen und Hypothesengenerierung 149
10. Zusammenfassung 150
11. Ergebnisse „Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Handlungskompetenz“ 152
11.1. Ergebnisse der Individuumsebene 154
11.1.1. Einflussfaktor *Demografie* 156
11.1.2. Einflussfaktor *Erfahrungen* mit schulischen Krisen 156
11.1.3. Einflussfaktor *Fortbildungsstruktur* 157
11.1.4. Einflussfaktor *Wissen* 157

11.1.5. Einflussfaktor *Einstellungen* ... 159
11.1.6. Einflussfaktor Dimensionen der *Handlungskompetenz* ... 160
11.1.7. Einflussfaktor *Handlungsmuster* in Krisensituationen ... 163
11.1.8. Zwischenfazit: Identifikation von Einflussfaktoren zur Hypothesengenerierung auf *Individuumsebene* ... 167
11.2. Ergebnisse der Gruppenebene ... 172
11.2.1. Einflussfaktor *demografische Zusammensetzung* des Krisenteams ... 175
11.2.2. Einflussfaktor *Erfahrungen* mit schulischen Krisen ... 175
11.2.3. Einflussfaktor *Fortbildungsstruktur* ... 176
11.2.4. Einflussfaktor *Wissen* ... 179
11.2.5. Einflussfaktor *Einstellungen* ... 181
11.2.6. Einflussfaktor Dimensionen der *Handlungskompetenz* ... 183
11.2.7. Einflussfaktor *System* ... 189
11.2.8. Einflussfaktor *Handlungsmuster* in Krisensituationen ... 192
11.2.9. Zwischenfazit: Identifikation der Einflussfaktoren zur Hypothesengenerierung auf *Gruppenebene* ... 198
12. Zusammenfassung ... 206
D | Diskussion und Ausblick ... 213
1. Diskussion der Ergebnisse ... 213
2. Forschungsmethodische Reflexion der Evaluationsstudie ... 224
3. Ausblick ... 227
Literatur ... 229
Tabellenverzeichnis ... 245
Abbildungsverzeichnis ... 247
Anhang ... 249

Vorwort der Autorin

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich bei der Erstellung dieser Dissertation unterstützten.

Mein besonderer und herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Günter Dörr und Prof. Dr. habil. Christoph Igel für die wertvolle fachliche und persönliche Unterstützung und Begleitung bei der Anfertigung dieser Dissertation, für die unterstützenden und aufbauenden Rückmeldungen sowie die kontinuierliche Betreuung.

Ein weiterer Dank gilt dem Landesinstitut für Präventives Handeln (LPH) für die Möglichkeit und das Vertrauen der Planung und Durchführung des Programms *KomPass plus*. Hier sind insbesondere die Unterstützung des Arbeitsbereichs *Schuleigene Krisenteams* sowie des Arbeitsbereichs *Evaluation und Begleitforschung* zu erwähnen. Mein herzlicher Dank gilt Norbert Meiners und Robert Erb.

Danken möchte ich weiterhin dem Institut Psychologie und Bedrohungsmanagement (I:P:Bm) mit Dr. Jens Hoffmann und Karoline Roshdi. Sie haben als Teil der Expertenrunde mit ihrer Unterstützungsleistung und Expertenmeinung im Rahmen des Untersuchungsdesigns dieser Arbeit beigetragen.

Ein großer Dank gilt allen Schulen und Krisenteams, ohne deren Mitwirkung und Bereitschaft zur ehrlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik eine derartige Untersuchung mit einer solchen Ergebnisfülle nicht hätte stattfinden können.

Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie und meinen Freunden für die entgegengebrachte Geduld und das Verständnis, für die Hilfestellungen und Anregungen danken, für das zahlreiche Korrekturlesen, all den Mut, die Motivation und unendliche Energie.

„Während die Rede vom Wissen assoziiert wird mit bloßer Theorie, abstrakten Aussagen über die Welt und einer Passivität des Lernenden, verweist das Zauberwort Kompetenz auf praktisches Handeln, konkrete Situationen und die Aktivität des Subjekts“ (Hof, 2002, S. 80).

In der vorliegenden Arbeit wurde zugunsten der Lesbarkeit auf die Doppelbenennungen (Lehrer – Lehrerin; Teilnehmer – Teilnehmerin, Polizeibeamte – Polizeibeamtin, Schulpsychologe – Schulpsychologin, Nutzer – Nutzerin, u. ä.) verzichtet und ausschließlich die männliche Form verwendet. Die Formulierungen lauten sodann: Lehrer, Teilnehmer, Polizeibeamte, Schulpsychologe, Nutzer u.ä.

Im Weiteren sollen die Begriffe *Fortbildung* und *Qualifizierung* gleichermaßen verwendet und verstanden werden. Der Unterschied zwischen dem Begriff *Projekt* und *Programm* besteht darin, dass ein *Projekt* zeitlich befristet (z.B. Förderprojekte, die auf einen bestimmten Zeitumfang befristet sind) und ein *Programm* nicht (mehr) zeitlich limitiert ist. Mit dem Begriff der *Kompetenzentwicklung* ist gerade ab Kapitel C stets die Entwicklung von *Handlungskompetenz* gemeint.

Der Begriff der *Krisenprävention* umfasst in der vorliegenden Arbeit alle Maßnahmen zur Prävention an Schulen. Damit inbegriffen ist ebenso die *Gewaltprävention* als die Prävention einer besonders schweren Krisensituation.

Die Begriffe *internetunterstützte Fortbildung* und *Blended Learning-Umgebung* werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

Einleitung

Ob Amok, zielgerichtete Gewalt an Schulen[1] oder terroristisch motivierte Taten[2] im öffentlichen Raum, jede Form der Krise[3] besitzt zwar ihre eigenen spezifischen Präventions- und Verhaltensstrategien, erfordert jedoch immer die Handlungskompetenz der handelnden Personen. Gerade nach den jüngsten, terroristisch motivierten Taten (Hamburg, 2017; Berlin, 2016) oder Amokläufen (München, 2016; Winnenden, 2009; etc.) hat die Frage nach den Möglichkeiten von Prävention und Intervention[4] erneut an Brisanz gewonnen. Diskutiert werden die Verschärfung des Waffenrechts, die Erhöhung der Polizeipräsenz und/oder die sicherheitstechnische Aufrüstung von Gebäuden, wohlwissend, dass die präventive Wirkung dieser Maßnahmen durchaus skeptisch betrachtet werden muss (Heubrock et al., 2005). Gleichzeitig werden im Kontext Schule mögliche Maßnahmen schulischer Intervention verstärkt, wie beispielsweise die Einführung von Krisen- und Notfallplänen der jeweiligen Bundesländer mit ihren Handlungsempfehlungen oder spezifische Alarmierungs- und Orientierungssysteme. In diesen Diskussionen findet allerdings die Frage nach der frühzeitigen Erkennung derartiger Krisensituationen mit entsprechenden Handlungskompetenzen derzeit noch wenig Beachtung. Frühzeitige Prävention sucht nach Möglichkeiten, die eine Krise und damit auch schwere Gewalttaten an Schulen gar nicht erst entstehen lassen. Dies erfordert zum einen das Erkennen einer krisenhaften Entwicklung von Jugendlichen im schulischen Kontext, das Wissen, die Sensibilität sowie zum anderen die entsprechenden Kompetenzen im Umgang und der Bewältigung. In der schulischen Praxis sind diese Verhaltensmaxime jedoch meistens unbekannt oder fehlen gänzlich, da das Lehrpersonal über diese notwendigen Informationen und Erkenntnisse nicht verfügt (Scheithauer et al., 2015).

Wirksame Ansätze stammen aus dem Bereich der verhaltensorientierten Prävention, in der die Sensibilität für Warn- und Risikosignale geschärft werden soll, um Jugendliche in krisenhaften Lebenssituationen erkennen und passende Unterstützungsmöglichkeiten anbieten zu können. Ein Ansatz, der sich in der Forschung bewährt und in der Praxis etabliert hat, besteht in der Prävention durch schuleigene Krisenteams mit den Strategien und Werkzeugen des Bedrohungsmanagements (Bondü & Scheithauer, 2009; Cornell, 2006, 2011; DCJS, 2013; Fein et al., 2002; Hoffmann, 2007a, 2007b; Leuschner et al., 2011; Meloy et al., 2004; Mohandie, 2002; O´Toole, 1999; van Dreal, 2011). Das

[1] *Amok* oder *zielgerichtete Gewalttat an Schulen* ist ein gezielter Angriff auf bestimmte Personen oder Personengruppen, wobei die Schule bewusst als Tatort ausgewählt wurde (Vossekuil et al., 2002).

[2] Ein Überblick über *terroristisch motivierte Taten* findet sich bei Böckler & Hoffmann (2017).

[3] Mit dem Begriff *Krise* wird eine vorübergehende, der Stütze bedürftige massive Instabilität einer Person, einer Gruppe oder eines sozialen Systems verstanden (Stein, 1996).

[4] Eine detaillierte Übersicht über die Begriffe *Prävention* und *Intervention* und die unterschiedlichen Ausprägungen findet sich bei Beelmann & Raabe (2007).

Krisenteam besteht aus einem Vertreter der Schulleitung sowie aus weiterem, kontinuierlich an der Schule tätigem pädagogischem Personal und hat die Aufgabe systematisch Prävention zu betreiben, Negativentwicklungen vorzubeugen sowie das Thema Gewaltprävention in die Schulentwicklung zu integrieren. Die Krisenteammitglieder benötigen daher Handlungskompetenz im Erkennen und der Bewältigung von krisenhaften Lebenslagen junger Erwachsener, um schweren Gewalttaten vorzubeugen.

Die Idee der Etablierung von Krisenteams wird als Teil des Bedrohungsmanagements bereits seit 2002 in Deutschland umgesetzt (Roshdi et al., 2015). Der Vorteil dieses Ansatzes liegt darin, dass bewährte Instrumente des Bedrohungsmanagements auf individuelle Gegebenheiten des Schulstandortes abgestimmt werden können (Bondü et al., 2015; Scheithauer et al., 2015). Die Etablierung von Krisenteams an Schulen erfordert allerdings geeignete Qualifizierungen des jeweiligen Personals. Bislang lag der Fokus der Fortbildungen auf der Wissensvermittlung (beispielsweise zu zielgerichteten Gewalttaten an Schulen oder zur Verfahrensimplementierung) in klassischen Präsenzformaten (Munk-Oppenhäuser, 2012), um die Sensibilität des Lehrpersonals im Erkennen von risikohaften Entwicklungen zu fördern. Mit dem Ziel der Entwicklung von Handlungskompetenz muss jedoch vielmehr die Kompetenzentwicklung des Personals in der Vorbeugung, Erkennung, Bewältigung und Nachsorge solcher Taten fokussiert werden. Das heißt, der Begriff muss mit Blick auf das Handlungsfeld *Krisenprävention an Schulen* genau beleuchtet und analysiert werden: Handlungskompetenz versteht sich als die Fähigkeit zum erfolgreichen (Weinert, 2001a) und selbstorganisierten Handeln (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003). Die Kultusministerkonferenz (KMK) formulierte bereits 2004 Standards für zentrale Kompetenzen von Lehrkräften, die sowohl in die Ausbildung, den beruflichen Alltag, als auch in Fort- und Weiterbildungsangebote integriert werden sollen (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2004; Weresch-Deperrois, 2013): Das Lehrpersonal soll beispielsweise Krisen- und Konfliktsituationen bewältigen, „im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2004, S.10) anwenden können. Gefordert wird demnach die Handlungskompetenz „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2011).

Zur Erreichung dieses Ziels sollte stärker in den Fokus genommen und kritisch hinterfragt werden, wie die Perspektive der Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung umgesetzt werden kann. Impulse aus Wirtschaft, Politik und Hochschule stärken die Kompetenzorientierung und zeigen umfassende Veränderungsprozesse bezüglich der Anforderungen und Erwartungen an Lernprozesse und komplexe Lernumgebungen. Ziel von adäquaten Fort- und Qualifizierungsangeboten für Berufspäda-

gogen ist es, Kompetenzen im Bereich der Prävention, der Vorbereitung auf eine Krise, der Krisenbewältigung sowie der Krisennachsorge aufzubauen, um Handlungssicherheit und -kompetenz im Umgang mit Krisensituationen zu gewährleisten. Zur Zielerreichung werden unterschiedliche Ansätze in verschiedenen Fortbildungssettings kombiniert sowie in unterschiedlichen Programmen realisiert und erprobt. Es sollen demnach Situationen geschaffen werden, in denen Strategien und Handlungsformen Anwendung finden und getestet werden können. Die Didaktik der beruflichen Bildung orientiert sich seit mehreren Jahren an konstruktivistischen Ansätzen mit den Kernbegriffen Selbstorganisation, Ermöglichungsdidaktik und Kompetenzorientierung (Erpenbeck, 2014). Die Integration der beruflichen Praxis und des Lebensweltkontextes sowie adäquate Möglichkeiten der Anwendung der Inhalte erscheinen dabei genauso wichtig wie das Einfließen der subjektiven Erfahrungen durch stärkere Teilnehmer- und Lernerorientierung (Arnold, 1996; 2007).

Kapitel A der vorliegenden Arbeit stellt zunächst diesen Bezug zur beruflichen Bildung her. Verstanden als theoretische Vorüberlegungen wird das Thema Kompetenzentwicklung mit Blick auf die Erwachsenenbildung und berufliche Bildung, die Forderung nach Selbstorganisation des Lernprozesses und gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebungen, als eine zentrale Voraussetzung der Kompetenzentwicklung, im Forschungskontext verortet.

Kapitel B beleuchtet das Handlungsfeld der schulischen Krisenprävention und beschreibt die Ausgangsituation. Ziel ist es, aus der Perspektive der handlungsorientierten Praxis, anhand spezifischer Parameter, bereits existierende, praxisnahe und anwendungsorientierte Programme zu analysieren und zu vergleichen, die zur Qualifizierung schuleigener Krisenteams dienen. Zweifelsohne werden nicht nur Inhalte und Ansätze beschrieben, sondern auch die grundlegenden, projektspezifischen Theorien und Modelle als auch die entsprechenden wissenschaftlichen Erkenntnisse aufgegriffen und dargestellt. Ziel dieser Analyse ist es einerseits, dem handlungsorientierten Anwendungsfeld gerecht zu werden sowie andererseits Defizite zu identifizieren, die im Programm *KomPass plus* als Anwendungs- und Umsetzungsbeispiel berücksichtigt werden sollen. Dieses Programm begegnet der zuvor beschriebenen Forderung mit einem innovativen Ansatz: Eine internetunterstützte Fortbildung, das heißt, eine Blended Learning-Umgebung[5] mit dem digitalen Kompetenzportal *KomPass*, zwei Präsenzveranstaltungen sowie drei weiteren Terminen am Schulstandort bieten vielfältige Möglichkeiten, das Krisenteam in die jeweiligen Schulstrukturen zu integrieren, auf die individuellen Bedürfnisse des Krisenteams und/oder der Mitglieder einzugehen und somit Handlungskompetenz zu entwickeln und zu fördern.

[5] Einen guten Überblick über den Begriff und seine Entwicklung findet sich bei Hurst (2007) oder Thorne (2003).

Um dieser Forderung gerecht zu werden, soll im Anschluss an die Programmbeschreibungen der Kompetenz- und insbesondere Handlungskompetenz-Begriff theoretisch beleuchtet und analysiert sowie relevante Kompetenzmodelle vorgestellt werden. Diese erste Analyse wird ergänzt durch die Betrachtung von Besonderheiten und Rahmenbedingungen, die für die Entwicklung von Handlungskompetenz von zentraler Bedeutung und die zu berücksichtigen sind, wenn man eine kompetenzentwickelnde und -fördernde Lernumgebung gestalten möchte. Hintergrund ist demnach die Frage, welche Komponenten in einer Lernumgebung beachtet werden sollten, damit Kompetenzentwicklung ermöglicht werden kann. Dabei soll mit Blick auf die Gestaltung einer Lernumgebung das Lernen ebenso berücksichtigt werden wie das Wissen und die Möglichkeiten der Reflexion. Um den Anforderungen des Erwachsenenlernens zu folgen, sollen die Besonderheiten einer gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebung und der Blended Learning-Ansatz mitsamt der Bildungstechnologie beleuchtet werden.

Das Ergebnis dieser Analyse ist ein dynamisches und theoriegeleitetes Modell zur Entwicklung von Handlungskompetenz. Zur Grundlegung und Umsetzung dieses Modells in der Praxis werden in einem ersten Schritt die bereits beschriebenen Programme vor dem Hintergrund dieses Modells analysiert und gegenübergestellt. Nur so ist es möglich, Defizite zu identifizieren, aber auch Anforderungen an Kompetenzentwicklung zu definieren, die u.a. die Grundlage der Konzeption von *KomPass plus* sind.

Kapitel C beginnt mit der Beschreibung und Umsetzung von *KomPass plus*, die in einer umfangreichen Evaluationsstudie empirisch geprüft wird. Nach der Formulierung der Fragestellungen werden das Untersuchungsdesign, die entwickelten und verwendeten Messinstrumente sowie die Stichprobe und Durchführung beschrieben. Um einen umfassenden Einblick zu ermöglichen und die Frage zu beantworten, wie ein Fortbildungsansatz für schuleigene Krisenteams gestaltet sein muss, um Handlungskompetenz der Teams zu generieren, sollen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden der Sozialforschung eingesetzt und kombiniert werden. Die Beschreibung der Auswertungsstrategie zeigt, wie die Daten im Prozess der Auswertung miteinander kombiniert werden. Die Wirksamkeit des Ansatzes wird in einem ersten Schritt anhand des Vier-Ebenen-Modells von Kirkpatrick (1994) geprüft. Die einzelnen Ebenen ermöglichen die detaillierte Betrachtung des Trainingserfolges. In einem zweiten Schritt werden durch die Analyse der Individuums- und Gruppenebene mögliche Gelingens- und Misslingensfaktoren identifiziert, die die Entwicklung von Handlungskompetenz begünstigen oder hemmen. Für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung ist die Betrachtung der kollektiven Perspektive (ohne die individuelle Perspektive gänzlich zu vernachlässigen), wie sie durch den Krisenteam-Ansatz verwirklicht wird. Nur so werden Aussagen über die Entwicklung der Handlungskompetenz der Berufspädagogen innerhalb der schulischen Krisenprävention ermöglicht.

Ziel dieser längsschnittlichen Evaluationsstudie ist es demnach, Faktoren zu identifizieren, die aufzeigen, wie Handlungskompetenz bei schuleigenen Krisenteams gefördert werden kann. Dazu werden aus den erhobenen Daten evidenzbasierte Hypothesen generiert, die allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüft werden können.

A | Forschungskontext

Die zunehmende Fokussierung und Ausrichtung auf *konstruktivistische Ansätze und Methoden* zur Kompetenzentwicklung stellt nicht nur neue Anforderungen an Fortbildungssettings der beruflichen Bildung bzw. Lehrerbildung dar, sondern fragt auch nach geeigneten Umsetzungsmöglichkeiten: Zielführend erscheinen (gemäßigt) konstruktivistische Ansätze in Kombination mit *kollaborativen Lernformen*, die selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen ermöglichen und gleichzeitig Raum für gemeinsames Lernen und Arbeiten ermöglichen (vgl. Kapitel B|2.2). Der kollaborative Diskurs bietet die Chance, ein gemeinsames Verständnis durch Interaktion zu entwickeln (Kienle, 2003). Der Vorteil für Krisenteams besteht darin, dass Meinungen, Erfahrungen sowie Perspektiven ausgetauscht und Zusammenhänge erkannt werden können. Dies bietet zudem die Möglichkeit, die individuellen Vorgehensweisen durch die Einsicht in die Herangehensweisen anderer zu reflektieren.

Das hohe Maß an Involviertheit der Lernenden und ihre Aktivität im Prozess hat positive Auswirkungen auf die Verarbeitung des *Wissens* (Kienle, 2003), aber auch auf den *Teamansatz*. Dieser wird gestärkt, da die Vielfältigkeit im Team (an Perspektiven, Erfahrungen, Lösungen) das Handeln und somit die Handlungskompetenz positiv beeinflusst. Die Handlungskompetenz in konkreten Krisensituationen kann mithilfe realer Fallbeispiele gefördert werden. Hier besteht die Möglichkeit, „Analyse- und Diagnosefähigkeiten [zu] entwickeln, ein realistisches Bild der Komplexität des Lehrens und Lernens [zu] vermitteln und zur Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und unterrichtlichem Können bei[zu]tragen“ (Digel, 2012, S. 42).

In der Forschung zur *Erwachsenenbildung* sowie *beruflichen Bildung* (vgl. Kapitel B|2.1) finden sich auf Individualebene zahlreiche Erkenntnisse der teilnehmerorientierten Forschung (Arnold, 1996), auf Interaktionsebene der Lehr-Lern-Forschung sowie der praxisorientierten Weiterbildungsforschung (Nuissl, 2016; Arnold, 1996). Im Speziellen sind dies Studien und theoretische Überlegungen zu lerntheoretischen Ansätzen, Lernprozessen von Erwachsenen oder dem didaktischen Design von Lernumgebungen und -angeboten. Durchgesetzt haben sich seit einigen Jahren Ansätze einer eher *konstruktivistischen Erwachsenenbildung*, wie sie bei Arnold, Reinmann oder Mandl (Arnold, 1996, 2007; Gerstenmaier & Mandl, 1995; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999) zu finden sind (vgl. Kapitel B|2.2.1). Hier dominieren Schlagwörter und Schwerpunkte des erwachsenengemäßen Lernens wie die Subjektivität von Aneignungsprozessen, das biographische Lernen und Deutungslernen, die Erfahrungs- und Handlungsorientierung, der Lebensweltbezug sowie die Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung (Arnold, 1996). Dementsprechend existieren eine Vielzahl an Forschungsarbeiten, die die Bedingungen von Lernprozessen analysieren, aber auch Studien, die sich mit dem Wissensaufbau und -erwerb beschäftigen. Zentrale Bedeutsamkeiten des erwachsenengemäßen Lernens sind zum einen die biographische Vorprägung und Eingebundenheit von Lernprozessen im Lebenslauf, die

Ermöglichung von Lernprozessen mit individuellen Aneignungsaktivitäten und der Selbstorganisation. Zum anderen wird das Lernen als ein „lebensweltbezogener Erkenntnisprozess“ (Arnold, 1996, S. 193) verstanden, bei dem neue Erfahrungen in bereits vorhandene Deutungsschemata eingearbeitet werden können (Arnold, 1996).

Die Forderung nach *Selbstorganisation*, *Ermöglichungsdidaktik* und *Kompetenzorientierung* wird nicht nur an die Lernumgebung im Sinne der Präsenzveranstaltung formuliert, sondern gleichermaßen auch an die digitalen Medien (vgl. Kapitel B|2.3.1). Igel (2014) zeigt in seinem Vier-Phasen-Modell die Entwicklung digitaler Medien insbesondere vor dem Hintergrund der Frage, wie digitale Medien auf lerntheoretische Entwicklungen reagieren und diesen gerecht werden können. Die Vorteile neuer Medien in der Bildung liegen insbesondere in ihrer Auffassung „als Katalysatoren für Innovationen im Bildungsbereich“ (Dörr & Strittmatter, 2002, S. 38), die einerseits eine Abkehr vom Frontalunterricht bedingen und zudem handlungsorientierte Unterrichtsformen erfordern (Hurst, 2007). Durch ihr Innovationspotential und ihre multidimensionalen Ansätze sind neue Perspektiven möglich, die Wissensvermittlung, Kompetenzerwerb und das jeweilige Handlungsfeld gleichermaßen berücksichtigen (Reinmann, 2005). Die Anforderungen an eine Lernumgebung mit entsprechender Technologienutzung sind klar formuliert: Sie soll Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb ermöglichen, die Lernenden direkt ansprechen und aktivieren. Der Lernprozess, dessen Fokus auf Problemlöse- und Handlungsorientierung liegt, soll selbst gestaltet und gesteuert werden können. Das Konzept soll die Möglichkeit bieten, die eigene (berufliche) Erfahrung einfließen zu lassen und gleichzeitig Zeit- und Methodenflexibilität zu gewährleisten (Arnold, 2010). Hurst (2007) konnte zeigen, dass die Einführung neuer Medien in der Bildung bessere Ergebnisse zeigte, das heißt bessere Lernergebnisse und Behaltensleistungen im Vergleich zu konventionellen Lernformen. Bereits im Projekt *KomPass* konnte gezeigt werden, dass die Blended Learning-Umgebung mit kollaborativen Lernsituationen, die medial unterstützt wurden, bessere Ergebnisse im Bereich des Wissenserwerbs der Teilnehmer im Vergleich zu reinen Präsenzveranstaltungen erbrachte (Dörr et al., 2015).

Erkenntnisse aus Forschungen zum *gruppen- und fallbasierten Lernen* und der Bedeutung für die Kompetenzentwicklung (Digel, 2012) zeigen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen den Leistungen einzelner Gruppenmitglieder und den Ergebnissen zur Förderung von Kompetenz gibt (Digel, 2012). Fallbasiertes Lernen in Kleingruppen ermöglicht, im *Austausch* mit Anderen Wissen zu konstruieren und dabei Kompetenzen aufzubauen (vgl. Kapitel B|2.2.3). Die Diskussion, der Austausch von Perspektiven und Erfahrungen führen zu Veränderungen in der individuellen Betrachtung, beeinflussen die Wahrnehmung und Analyse pädagogischer Situationen (Digel, 2012). „Nur ein mehrdimensionaler und differenzierter Deutungsprozess kann zum Aufbau flexibler und facettenreicher Denkmuster sowie zur Entwicklung analytischer und diagnostischer Kompetenzen führen, die

Lehrende für (künftiges) Handeln in komplexen Praxissituationen (kognitiv) kompetent machen“ (Digel, 2012, S. 44).

Daher ist die Nutzung digitaler Medien eine große Chance (vgl. Kapitel B|2.3). Sie können nicht nur zeit- und methodenflexibel eingesetzt, sondern auch ökonomisch und ressourcenschonend verwendet werden. Dementsprechend scheint die Frage nach den Möglichkeiten von neuen Bildungstechnologien in verschiedenen Kontexten von zunehmender Bedeutung, insbesondere zur Erreichung von Kompetenzentwicklung von Erwachsenen. Neue Bildungstechnologien können in Form von Online- oder Blended Learning-Szenarien und mithilfe ihrer vielfältigen Gestaltungsvariation einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten. Gerade die Ansätze eines konstruktivistischen Instruktionsdesigns (Kerres, 2012) bieten die notwendige Vielfalt an individuellen Lernwegen und -methoden, um Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals in Krisensituationen zu generieren. Besonders interessant sind die Fragen: Wie entwickelt sich die Handlungskompetenz der Berufspädagogen und des Lehrpersonals im Umgang mit schulischen Krisenszenarien? Welche Komponenten braucht ein Fortbildungsansatz, um dieser Forderung gerecht zu werden? Das etablierte Konzept der schuleigenen Krisenteams wurde bereits in zahlreichen Studien beleuchtet (vgl. Kapitel B|1). Nicht beantwortet ist dabei die Frage, welche Faktoren einer Lernumgebung notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung von Handlungskompetenz in der beruflichen Praxis dieses Teams sind. Eine Studie zur Analyse des Fortbildungskonzeptes für schuleigene Krisenteams in Thüringen zeigte, dass es aus notfallpsychologischer Sicht wichtig erscheint, verschiedene Methoden einzutrainieren, als Team zu agieren sowie handlungsorientierte Trainingsziele zu definieren. Von besonderer Bedeutung sind dabei spezifische Teamentwicklungs- und Selbstreflexionsbausteine, kombiniert mit kontinuierlichen Fallberatungen bis hin zu umfassenden Simulationen (Munk-Oppenhäuser, 2012).

Im Programm *KomPass* (vgl. Kapitel B|1.4) konnte bereits die Wirksamkeit des Blended Learning-Ansatzes auf Wissensebene der Krisenteammitglieder belegt werden (Nagel et al., 2014). Studien, die die Wirksamkeit auf der Handlungsebene belegen und weniger die Individuumsebene, sondern vielmehr die Gruppenebene fokussieren, fehlen allerdings. Wenig empirische Evidenz existiert demnach zu den Fragen, wie wirksam ein Blended Learning-Ansatz bezüglich der Kompetenzentwicklung ist und wie genau eine Fortbildung gestaltet sein muss, damit sich das Lehrpersonal in der Bewältigung von Krisen handlungskompetent fühlt und auch ist. Dabei geht es weniger um die Frage, welche Werkzeuge dafür zur Verfügung stehen, sondern eher darum, wie Kontexte und Lernumgebungen geschaffen werden können, um Gelerntes und entsprechende Handlungskonzepte zu testen sowie adäquate Rückmeldung zu erhalten. Wie wirken sich entsprechende Fort- und Weiterbildungen auf die Handlungssicherheit und Handlungskompetenz des pädagogischen Personals in der Erkennung und Bewältigung derartiger Krisensituationen aus? Welchen Beitrag kann eine internetunterstützte

Fortbildung für Berufspädagogen in diesem Anwendungsfeld leisten? Welchen Beitrag kann eine internetunterstützte Fortbildung auf die Kompetenzentwicklung der Zielgruppe haben? Welchen Beitrag für die Förderung der Handlungskompetenz kann eine internetunterstützen Fortbildung haben? Welche Wirkung hat die Kombination aus Präsenzveranstaltungen und Online-Portal auf die Kompetenzentwicklung von pädagogischem Personal? Berechtigt ist dahingehend die Frage, ob dieser spezifische Blended Learning-Ansatz unter Nutzung einer internetunterstützten Bildungstechnologie dem Handlungsfeld und der damit verbundenen Forderung nach Kompetenzentwicklung gerecht werden kann (vgl. Kapitel C|2).

B | Theoretischer Teil

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen beinhaltet der theoretische Teil zwei unterschiedliche Themenschwerpunkte: Zum einen sollen die Programme des Anwendungsfeldes vorgestellt und beleuchtet werden, um einen Überblick zu ermöglichen. Zum anderen sollen der theoretische Hintergrund sowie die relevanten Modelle der Kompetenzentwicklung beschrieben werden.

1. Ausgangssituation

Ziel dieses Kapitels ist die Beschreibung der Ausgangssituation im Handlungs- und Anwendungsfeld „Zielgerichtete Gewalt an Schulen“ anhand aktueller Programme und der korrespondierenden Evaluationen. Die Intention ist es, dieses praxisorientierte Themenfeld durch die verschiedenen Programme möglichst anwendungsorientiert zu beschreiben. Dabei werden nicht nur Inhalte und Ansätze der Programme berücksichtigt, sondern gleichermaßen die programmspezifischen Theorien und konkreten Modelle vorgestellt.

Derzeit existieren vier Programme, die zur Ausbildung und Qualifizierung schuleigener Krisenteams dienen, um entsprechende Krisenpräventionsverfahren an der Schule zu etablieren. Theoretischer Hintergrund der folgenden Programmanalyse ist das Berner Modell von Furrer (2009). Als Planungs- und Analysemodell eignet es sich zur Programmbeschreibung besonders gut, da es grundlegende und bedeutsame didaktische Aspekte beinhaltet. Seinen Ursprung hat es im Berliner Modell von Heimann (1962), das als didaktisches Modell der Unterrichtsplanung, aber auch als Struktursystem und Analysemodell des Unterrichts zunächst in der Lehrerausbildung eingesetzt wurde (Peterßen, 1992, S. 118). Grundlegend ist, dass von Heimann Elementarstrukturen zur Beschreibung didaktischer Prozesse genutzt wurden, die formal konstant bleiben, inhaltlich aber variabel sein können (Peterßen, 1992, S. 124). Laut Heimann handelt es sich bei den Elementarstrukturen um „Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht […] überhaupt“ (Heimann, 1962, S. 416), also um „konstitutive Momente des Unterrichts, ohne die dieser undenkbar wäre“ (Peterßen, 1992, S. 124). Neben den vier Kategorien von Heimann (Absichten und Zielen (1), Inhalte und Gegenständen (2), Mittel und Medien (3) sowie Methoden und Wege (4)) werden im Berner Modell zusätzlich die Kompetenzen (5) berücksichtigt, die durch eine bestimmte Bildungssequenz erreicht werden sollen (Furrer, 2009). Durch die Ergänzung um den Aspekt der Kompetenzen ist das Berner Modell für meine Analyse besonders interessant, ist doch Kompetenzentwicklung ein zentrales Ziel der Programme und Fortbildungen und somit eine wichtige Voraussetzung im handlungs- und anwendungsorientierten Kontext.

Zur didaktischen Beschreibung der Programme werden ausschließlich die Elementarstrukturen der Entscheidungsfelder genutzt (vgl. ausführlicher in Peterßen, 1992, S. 124ff.; Furrer, 2009, S. 7).
Um einen Einblick in die Evidenz der Wirksamkeit der Programme sowie der jeweiligen Ansätze zu erhalten, wird die didaktische Perspektive um die Perspektive der Evaluation ergänzt. Dies liegt darin begründet, dass Programme der Krisenprävention in Deutschland derzeit wenige Evaluationsstudien vorweisen, die die Wirksamkeit belegen (vgl. CTC-Info, o.J.). Die Evaluationsebene gliedert sich in:

- Untersuchungsdesign
- Messinstrumente
- Evaluationsergebnisse

Die folgende Tabelle 1 bietet eine Übersicht über alle Programme. Ziel ist es, die Programme nach dem vorgegebenen Raster zu gliedern, um die Inhalte kurz und prägnant darzustellen. Eine ausführliche Beschreibung erfolgt im Anschluss.

Tabelle 1: Übersicht aller Programme des Handlungsfeldes der *schulischen Krisenprävention*

		NETWASS	***System Sichere Schule***	***QSK***	***KomPass***
Parameter der didaktischen Ebene	Ziele	• Sensibilisierung • Implementierung des Verfahrens und Krisenteams • Vermittlung von Verfahren zur Früherkennung und Intervention • Verbesserung des Sicherheitsgefühls und der Sicherheitslage	• Aufbau und Einrichtung eines Krisenteams • Etablierung eines allgemeinen Sicherheitscodex an der Schule	• Aufbau und Implementierung eines Krisenteams • Bearbeitung der Aufgabenfelder Prävention, Vorbereitung auf eine Krise, Krisenbewältigung und -nachsorge	• Konzeption, Entwicklung, Einsatz und Implementierung eines bundesweiten, interdisziplinären Online-Portals • Entwicklung von Qualifizierungsmöglichkeiten
	Inhalte	• Krisenpräventionsverfahren: 1. Hinsehen 2. Überblicken 3. Beraten 4. Begleiten • Fortbildungen: - *Beratungsteams* Modul 1-2: Fachwissen Modul 3-6: Umsetzung - *Schulangehörige* Modul 1-2: Fachwissen	• Krisenpräventionsverfahren: 1. Erkennen 2. Einschätzen 3. Entschärfen • Fortbildungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten: - *Schulangehörige: Krisen- und Präventionsmanager*: - *Schule: System Sichere Schule-kompakt*	• Krisenpräventionsverfahren: 1. Prävention 2. Vorbereitung 3. Bewältigung 4. Nachsorge • Fortbildung: Modul 1-4: Fachwissen Modul 5-6: Umsetzung	• Krisenpräventionsverfahren: 1. Prävention 2. Vorbereitung 3. Bewältigung 4. Nachsorge • Fortbildungen: - *KomPass-Qualifizierung für Coaches* - *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams*
	Medien	• Klassische Medien • Online-Lernmodul (5 Lerneinheiten) • Infobroschüre	• Klassische Medien	• Klassische Medien • Handreichung	• Klassische Medien • Digitale und online verfügbare Lernplattform (13 Module)

		NETWASS	***System Sichere Schule***	***QSK***	***KomPass***
Parameter der didaktischen Ebene	Methoden	• Präsenzfortbildungen • Blended Learning-Fortbildung • Fortbildung mithilfe der Infobroschüre • Fallvignetten • Rollenspiel • Intervision	• Präsenzfortbildungen • Fallbeispiele • Rollenspiele	• Präsenzfortbildungen • Fallbeispiele • Rollenspiel • Diskussion/Beratung mit externen Netzwerkpartnern	• Präsenzfortbildungen • Blended Learning-Fortbildung • Fallbeispiele • Rollenspiele
	Kompetenzen	• Handlungskompetenz (explizit) • deklaratives Wissen • prozedurales Wissens	• Fachkompetenz • Kompetenzen, für Erkennen und Umgang • deklaratives Wissen	• Fachkompetenz • Kompetenzen zur Bewältigung • deklaratives Wissen • prozedurales Wissen	• Handlungskompetenz (explizit) • Fachkompetenz • Medienkompetenz • deklaratives Wissen • prozedurales Wissen
Parameter der Evaluationsebene	Untersuchungsdesign	• Wirkungsevaluation • Prozessevaluation • quasi-experimentelles Vergleichsgruppen-Design • 3 Messzeitpunkte			• wirkungsorientiertes Monitoring- und Evaluationssystem • quasi-experimentelles Vergleichsgruppen-Design • 3 Messzeitpunkte
	Messinstrumente	• Fragebögen • fiktive Krisensituation • Interviews			• Online-Fragebögen • Lernzielkontrollen • Zertifizierungsaufgaben • leitfadengestützte Interviews • Gruppendiskussionen

		NETWASS	***System Sichere Schule***	***QSK***	***KomPass***
	Evaluationsergebnisse	• Wirksamkeit mit Effektstärke • kleine bis moderate Effekte in den Kurzzeitwirkungen • mittlere Effekte bei objektiver Handlungskompetenz • geringerer Zuwachs in Langzeitstudie • Effektstärken für Handlungskompetenz und -sicherheit belegen Wirksamkeit des Programms • sehr hohe Programmakzeptanz			• Wirksamkeit durch Indikatoren • Mehrheit der Indikatoren erreicht oder übertroffen • Wissenszuwachs • Zuwachs in Handlungssicherheit • Wirksamkeit der Blended Learning-Veranstaltung belegt • Steigerung der Handlungskompetenz • sehr hohe Zufriedenheit mit dem Lernportal

1.1. NETWorks Against School Shootings (*NETWASS*)

NETWASS wurde aufbauend auf den Erkenntnissen des Berliner Leaking-Projektes (Bondü et al., 2015, S. 191) im Zeitraum von 2009 bis 2013 entwickelt und an über 100 Schulen in Berlin, Brandenburg und Baden-Württemberg umgesetzt (ebenda, S. 207). Im Ursprungsvorhaben, dem Berliner Leaking-Projekt, wurden über vier Jahre hinweg Tatankündigungen im Tatvorfeld an deutschen Schulen untersucht (Scheithauer, 2008). Verschiedene Studien zu School Shootings zeigten bereits, dass viele Gewalttaten auf unterschiedliche Art und Weise im Vorfeld angekündigt werden (Bondü et al., 2015, S. 192; Newman et al., 2004; Robertz, 2004; Vossekuil et al., 2002). Diese als Leaking bezeichneten Tatideen, -planungen oder -ankündigungen des Täters, die im Tatvorfeld „durchsickern", können direkt (z.B. durch verbale, schriftliche oder zeichnerische Äußerungen) oder indirekt (z.B. durch spezifische Verhaltensweisen, wie auffälliges, zeitintensives Interesse an Gewalt, Waffen, früheren School Shootings oder Hinweise auf Tatvorbereitungen) sein (Leuschner et al., 2015, S. 19ff.). Im Berliner-Leaking Projekt konnte gezeigt werden, dass diese Signale ein geeigneter Ausgangspunkt für präventive Konzepte sind, anhand derer risikohafte Entwicklungen von jungen Heranwachsenden frühzeitig erkannt und Auffälligkeiten identifiziert werden können. Die Erkenntnisse des Leaking Projektes wurden zusammen mit den internationalen Erfahrungen in der Bedrohungsanalyse und -einschätzung (Threat Assessment: ausführlicher in Bondü, et al., 2015, S. 199; Cornell & Scheithauer, 2011) in einem Krisenpräventionsansatz gebündelt und im Programm *NETWASS* umgesetzt.

Zielgruppe sind Lehrkräfte und weitere Schulangehörige, insbesondere aber bereits bestehende Krisenteams an Schulen, Vertreter der Schulleitung sowie Beratungspersonal, wie beispielsweise Schulsozialarbeiter und Beratungs- oder Vertrauenslehrer (Leuschner et al., 2015, S. 29).

1.1.1. Parameter der didaktischen Ebene

1.1.1.1. Ziele

Übergeordnete Ziele von *NETWASS* sind die Sensibilisierung des Schulpersonals durch Vermittlung zentraler Erkenntnisse des Themenbereiches sowie die Implementierung des Krisenpräventionsverfahrens und -teams in Schulen (Scholl et al., 2013, S. 8).

Ziel des Verfahrens ist es, Hinweise auf eine krisenhafte Entwicklung von Jugendlichen frühzeitig zu erkennen, zu prüfen und adäquate Maßnahmen zu ergreifen, um weitere negative Entwicklungen abwenden zu können (Bondü et al., 2015, S. 199). Möglich wird dies durch spezifische Strukturen und Verfahren zur schulischen Früherkennung und Intervention (Leuschner et al., 2015, S. 29).

Im Vergleich zu anderen Verfahren liegt der Fokus nicht auf der Bedrohung selbst, sondern auf Aspekten des Schutzes, indem alle Schulangehörige vor zielgerichteten Gewalttaten und School Shootings geschützt werden, aber auch auf der Optimierung, indem der Umgang mit Hinweisen auf risiko-

hafte Entwicklungen verbessert wird. Dazu gehört auch, das subjektive Sicherheitsgefühl und die objektive Sicherheitslage (Bondü et al., 2015, S. 199) an deutschen Schulen langfristig zu optimieren (ebenda, S. 199).

1.1.1.2. Inhalte

Neben einem spezifischen Fortbildungsansatz beinhaltet *NETWASS* ein eigens entwickeltes Krisenpräventionsverfahren. Nach der Prüfung einer generellen Übertragbarkeit amerikanischer Modelle des Threat Assessments auf deutsche Verhältnisse wurde im Rahmen des Programms ein spezifisches Präventionsverfahren entwickelt, welches sich zwar an Aspekten des Virginia-Threat-Assessments (Cornell & Sheras, 2006) orientiert, aber genügend Raum für die individuelle Gestaltung und Anpassung an schulspezifische Strukturen lässt (Leuschner et al., 2015, S. 23). Im Vergleich zu amerikanischen Verfahren steht hier nicht die Bedrohung im Mittelpunkt, sondern vielmehr die krisenhafte Entwicklung eines Jugendlichen, der Hilfs- und Unterstützungssysteme benötigt. Durch diese Perspektive beinhaltet der Ansatz Aspekte der „selektiven Gewaltprävention“ (ebenda, S. 29), in der Maßnahmen getroffen werden, um weitere aggressive Verhaltensweisen bei Jugendlichen mit bereits erhöhtem Gewaltrisiko zu verhindern. Ebenso werden Aspekte der „indizierten Gewaltprävention“ (ebenda, S. 29) berücksichtigt, da Maßnahmen für Schüler mit bereits auffälligem Verhalten beinhaltet sind, um weitere Eskalationen zu verhindern.

Das Krisenpräventionsverfahren gliedert sich insgesamt in vier Schritte (vgl. Leuschner et al., 2015, S. 28):

1. Hinsehen: Sensibilisierung und Wahrnehmung von Hinweisen
2. Überblicken: Ansprechpartner für Krisenprävention
3. Beraten: Bewertung im Krisenpräventionsteam
4. Begleiten: Sicherung der Maßnahmen durch den Verlaufsbeobachter

Weitere Maßnahmen, wie beispielsweise die Förderung einer Netzwerkbildung mit verschiedenen relevanten Personengruppen und Institutionen, können das Verfahren ergänzen. Eine anonyme Beratungshotline soll beispielsweise zur Reduktion bzw. Vermeidung des „Code of silence“ beitragen. Darunter versteht man ein ungeschriebenes Gesetz unter Schülern, Probleme oder Auffälligkeiten gegenüber Erwachsenen zu verschweigen (Leuschner et al., 2015, S. 23, Bondü et al., 2015, S. 206).

Die Module und Inhalte des *NETWASS*-Fortbildungsansatzes lassen sich zwei großen Themenfeldern zuordnen: Zunächst soll grundlegendes Fach- und Handlungswissen (Baustein 1, vgl. Tab. 2, Modul 1-2) generiert werden. Dieses deklarative Wissen ist grundlegende Voraussetzung für die Ausbildung von Handlungskompetenz (Leuschner et al., 2015, S. 30). Die konkrete Umsetzungsphase dient vorrangig dazu, prozedurales Wissen (ebenda, S. 30), also Techniken der Einschätzung und Bewertung,

Handlungsregeln und -abläufe aber auch konkrete Fallbeispiele, zu trainieren (Baustein 2, vgl. Tab. 2, Modul 3-6). Zudem werden hier die Rahmenbedingungen für die Verfahrensumsetzung geschaffen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Das *NETWASS*-Programm (Leuschner et al., 2015, S. 32)

Baustein	Module	Inhalte	Zielgruppe
Fachwissen	Modul 1	Theoretische Grundlagen • Definition • Fälle in Deutschland • Präventionsansätze • Entwicklungsmodell zur Gewalteskalation • Krisensymptome und Anhaltspunkte • Schutzfaktoren	Alle Schulmitarbeiter
	Modul 2	Krisenpräventionsverfahren • Hinsehen und Sensibilität entwickeln • Überblicken und Informationen bündeln • Beraten und gemeinsam bewerten • Begleiten und Maßnahmen umsetzen • Rückmeldungen geben	Alle Schulmitarbeiter
Umsetzung	Modul 3	Organisationsanalyse	Schulleitung, Beratungsteam
	Modul 4	• Bildung und Fortbildung des schulinternen Beratungsteams • Definition von Schnittstellen innerhalb der internen Organisation	Schulleitung, Beratungsteam
	Modul 5	• Fortbildung und Sensibilisierung des Gesamtkollegiums • Sensibilisierungsmaßnahmen in der Gesamtkonferenz	Schulleitung, Beratungsteam
	Modul 6	• Sicherung der Nachhaltigkeit durch konkrete Aufgaben für erste Teamsitzungen • Aufbau von entsprechenden Netzwerkkontakten • Klärung datenschutzrechtlicher Fragen	Schulleitung, Beratungsteam

Die Fortbildung richtet sich vorrangig an das Beratungsteam einer Schule sowie die Schulleitung. Für die nachhaltige Implementierung in die Schulstrukturen ist es wichtig, dass alle Schulangehörigen über Warn- und Risikosignale informiert werden. Daher wird in einer dreistündigen Veranstaltung für alle Schulmitarbeiter (Modul 1 und 2; vgl. Tab. 2) neben den theoretischen Grundlagen und dem konkreten Präventionsverfahren auch der Phänomenbereich Leaking und dessen Erscheinungsformen thematisiert (Bondü et al., 2015, S. 206).

Das modulare und strukturierte Verfahren beinhaltet die Möglichkeit, Inhalte individuell zu kombinieren und auf die Rahmenbedingungen der Schule abzustimmen. Diese flexible Gestaltbarkeit ermöglicht ebenso die Anpassung an Bedürfnisse und unterschiedliche Voraussetzungen der Zielgruppe (Leuschner et al., 2015, S. 31).

1.1.1.3. Medien

In den Präsenzterminen werden klassische Medien, wie beispielsweise PowerPoint-Präsentationen und Übungsfilme zur Informationsvermittlung verwendet. Der Fokus liegt auf dem online verfügbaren Lernmodul[6], das zur vertiefenden Wissensaneignung, entweder alleine als Online-Lernmodul oder in Kombination mit Präsenzveranstaltungen als Blended Learning-Angebot, genutzt werden kann (Sommer, 2012, S.1). Durch dieses Medium können Inhalte autodidaktisch und flexibel erarbeitet werden (vgl. Abb. 1).

[6] Die URL zur Programmwebsite lautet http://www.netwass-projekt.de (Zugriff am 25.05.2018). Der öffentlich zugängliche Bereich beinhaltet zahlreiche Informationen für Lehrer, Schüler, Eltern und die Fachöffentlichkeit. Einen Zugang zum nicht-öffentlichen Bereich und somit zu den zentralen Inhalten des Lernmoduls, um sich einen adäquaten Einblick zu verschaffen, wurde von den Verantwortlichen nicht ermöglicht.

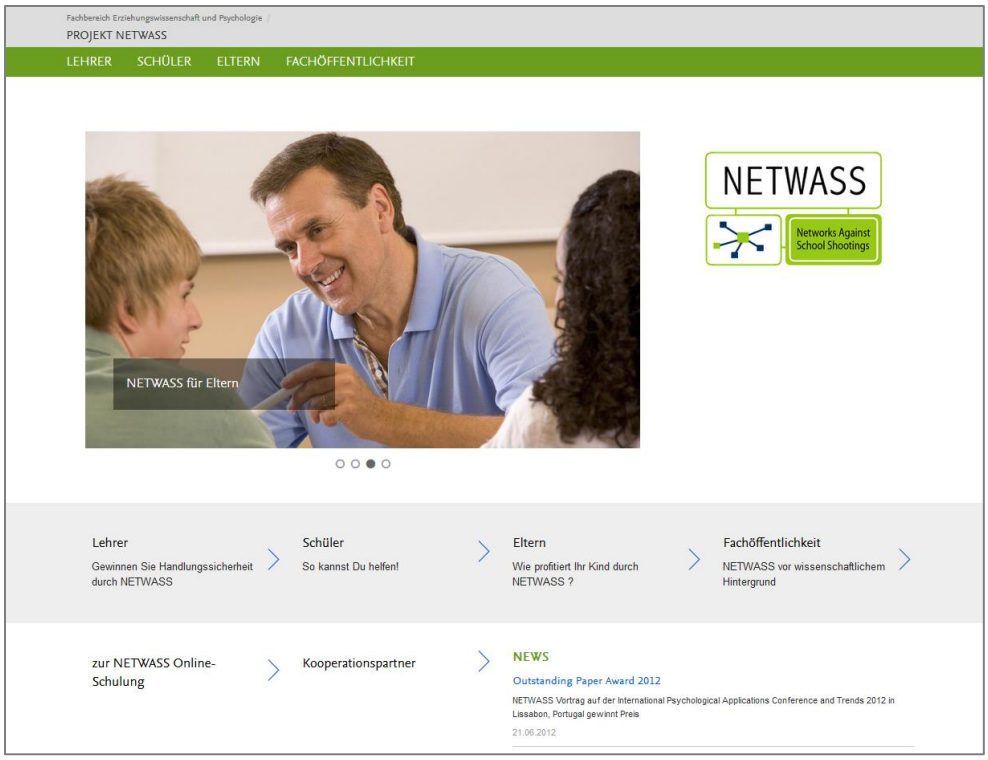


Abbildung 1: Der öffentliche Bereich von *NETWASS* (http://www.netwass-projekt.de; Zugriff am 24.05.2018)

Die thematischen Inhalte sind nur über einen persönlichen Zugangscode erreichbar, der allen Schulmitarbeitern für die Fortbildung zur Verfügung steht (Scholl et al., 2013, S. 10). Das Lernmodul besteht aus fünf Lerneinheiten (Einleitung, Leaking, Prävention, Übung, Umsetzung), die thematisch aufeinander aufbauen, jedoch flexibel bearbeitet werden können. Die Einheiten bieten ausführliche Informationen zu Leaking, den Risikofaktoren sowie dem Krisenpräventionsverfahren. Die vermittelten Informationen und die Strategien der Entscheidungsfindung können durch die Bearbeitung von Videosequenzen trainiert und gefestigt werden. Im Anschluss erfolgt ein ausführliches Feedback, gefolgt von der Frage nach der Übertragbarkeit auf den eigenen Schulkontext (Leuschner et al., 2015, S. 34). Ergänzt werden diese Inhalte um Hinweise über die Weiterleitung von Informationen von schwierigen Fallkonstellationen oder die konkrete Verfahrensimplementierung von *NETWASS*. Durch das Online-Modul können die Inhalte durch unterschiedliche Methoden so abgebildet werden, dass selbstgesteuertes Lernen und eigenständige Reflexion möglich werden (Scholl et al., 2013, S. 10). So besteht beispielsweise der Inhaltsbereich des Online-Moduls aus Textbeiträgen und interaktiven Elementen, die mit Zusatzinformationen, wie Artikeln ergänzt wurden. Materialien zum Herunterladen und Ausdrucken als auch verlinkte Websites und vertiefende Informationen zur Thematik stehen zur Verfügung. Die Bearbeitungszeit für die fünf Lerneinheiten variiert von 75 Minuten bis drei Stunden (Leuschner et al., 2015, S. 34). Der Vorteil des Online-Moduls liegt darin, dass es einen großen Nutzerkreis bei geringen (Personal-)Ressourcen erreicht (Scholl et al., 2013, S. 10).

Ein weiteres Medium in *NETWASS* ist die Informationsbroschüre, die als zentrales Fortbildungsmedium genutzt wird (Scheithauer & Leuschner, 2013, S. 17; Scheithauer, 2015; Kapitel B|1.1.1.4). Sie bietet einerseits die Möglichkeit, dass sich Teilnehmer die Inhalte mithilfe dieser Broschüre selbst- und eigenständig aneignen können. Andererseits dient sie als Vertiefung oder Nachschlagewerk in der Fortbildung. Die Inhalte gliedern sich in Informationen zum *NETWASS*-Krisenpräventionsverfahren, den Fortbildungsmöglichkeiten sowie dem Evaluationsdesign mit zentralen Ergebnissen (Scheithauer, 2015).

1.1.1.4. Methoden

Im Fortbildungsansatz von *NETWASS* wird zwischen der Fortbildung für das Krisenpräventionsteam und der Informationsveranstaltung für alle Schulmitarbeiter unterschieden. Für das Krisenpräventionsteam umfasst die Fortbildung zwei Fortbildungstage, für die Schulmitarbeiter wird eine dreistündige Informationsveranstaltung angeboten. Dabei kann zwischen drei verschiedenen Umsetzungsvarianten gewählt werden (Leuschner et al., 2015, S. 37):

- Die Fortbildung, wie auch die Informationsveranstaltung können in klassischer Präsenzform (face-to-face-Fortbildung) mit einem externen Trainer umgesetzt werden.
- Die Blended Learning-Variante bietet die Möglichkeit, die Inhalte online zu erarbeiten und in einer anschließenden eintägigen Präsenzveranstaltung zu festigen.
- Die Inhalte der Fortbildung können selbstständig mithilfe eines Manuals erarbeitet werden.

Das Konzept mit seinen Modulen ist zunächst als Präsenzveranstaltung ausgelegt. Dennoch können einzelne Einheiten als Online- oder Blended Learning-Fortbildung genutzt werden (Leuschner, et al., 2015, S. 34). Das *NETWASS*-Konzept als „Wirkkonzept“ (ebenda, S. 31) folgt sowohl in Präsenzveranstaltungen als auch im Online-Modul (Scholl et al., 2013, S. 10) einem spezifischen didaktischen Ansatz und einer entsprechenden Logik: Ziel ist es, Fachwissen auszubilden, Handlungskompetenz zu entwickeln, Handlungssicherheit zu erwerben sowie adäquate Handlungsbedingungen zu organisieren. Diese Logik und Zielformulierung orientiert sich am PITT-Modell von Hoberg (1988; Leuschner et al., 2015, S. 31), einem didaktischen Modell, das den Lernprozess in vier verschiedene Phasen unterteilt:

1. Problematisierungsphase
2. Informationsphase
3. Trainingsphase
4. Transferphase

Im ersten thematischen Baustein, der Problematisierungs- und Informationsphase, wird vorrangig Fach- und Handlungswissen vermittelt. Im zweiten Teil steht das konkrete Training der Teilnehmer und der Transfer auf ihre berufliche Praxis im Vordergrund (vgl. Tab. 2; Leuschner et al., 2015, S. 31).

In den Präsenzterminen werden die gängigen Methoden, wie Brainstorming, Kleingruppenarbeit oder Reflexionsrunden verwendet. Das strukturierte Rollenspiel dient beispielsweise der Förderung bedeutsamer Handlungsaspekte sowie der Entwicklung von Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten. Fallvignetten werden mit dem Ziel eingesetzt, die Entscheidungsfindung zu aktivieren, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Situationen zu beurteilen. Sie werden entweder als Texte oder als Videosequenzen präsentiert. Die Teilnehmer sollen die gezeigten Situationen bewerten, einschätzen sowie Maßnahmen festlegen und diese begründen. So wird es möglich, krisenhafte Entwicklungen von Jugendlichen besser nachvollziehen zu können. Die Fallvignetten sind deshalb „nah an der sozialen Wirklichkeit“ (Leuschner et al., 2015, S. 33), weil durch sie eine Verknüpfung mit dem beruflichen Kontext möglich wird. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Intervision als „kollegiale, professionelle und lösungsorientierte Beratung […] kurz, eine Fallsupervision ohne Supervisor“ (ebenda, S. 33ff.). Der Vorteil dieses Ansatzes liegt in der Möglichkeit der Teilnehmer, sich gegenseitig, gleichrangig und eigenverantwortlich beraten zu können (ebenda, S. 33ff.).

Im *NETWASS*-Manual wird als weitere besondere Methode das Online Learning sowie Blended Learning beschrieben: Sowohl einzelne online verfügbare Lerneinheiten als auch die Kombination aus Präsenzmodulen und Online Learning können von den Teilnehmern genutzt werden. Dabei wird die fehlende Interaktion zwischen Teilnehmern und Trainer zeitlich versetzt durch Präsenzveranstaltungen kompensiert (Leuschner, 2015, S. 34). Die filmischen Sequenzen, Übungsaufgaben und interaktiven Animationen des Online-Moduls sollen eine rein frontale Wissensvermittlung, bei der die Nutzer die Inhalte lediglich passiv rezipieren, vermeiden. Ziel ist die Förderung des eigenständigen und selbstgesteuerten Wissenserwerbs. Wie intensiv sich die Teilnehmer mit den Inhalten des Online-Moduls auseinandersetzen, variiert abhängig von ihrer Zeit und Interessenlage (Sommer, 2012, S. 1).

In der anschließenden Präsenzveranstaltung werden die Inhalte der Online-Lerneinheit erneut aufgegriffen und diskutiert. Die simulierte Falldiskussion verdeutlicht die Verfahrensweisen und fördert die Sicherheit und Handlungsfähigkeit in Krisensituationen. Den Abschluss dieses Präsenztermins bildet eine teaminterne Diskussion, in der die Umsetzung des Verfahrens an dem jeweiligen Schulstandort besprochen und konkrete Absprachen zu Strukturen getroffen werden können (Leuschner et al., 2015, S. 35).

1.1.1.5. Kompetenzen

Das Ziel von *NETWASS* ist es, die Handlungskompetenzen[7] der Zielgruppe auszubilden. Voraussetzung hierfür ist einerseits die Vermittlung von deklarativem Wissen, das heißt Fachwissen bezüglich bisheriger School Shootings, Vorfeldentwicklungen sowie beobachtbarer Merkmale von krisenhaften Lebenslagen und adäquater Präventionsansätze. Ziel dieser Wissensvermittlung ist die Sensibilisierung für das Themenfeld, Problembewusstsein sowie die Einstellungsänderung. Zudem spielt die Vermittlung von prozeduralem Wissen, konkreter Techniken sowie Handlungsregeln und -abläufen, eine zentrale Rolle. Diese besonderen Wissensarten können jedoch nicht ohne die Beachtung des jeweiligen Kontextes, der Rahmenbedingungen und Strukturen vermittelt werden. Daher werden zudem die schulischen Organisationsstrukturen analysiert, insbesondere die schulinterne Kommunikation und deren verbindliche Abläufe. Erst durch das Zusammenspiel von Fachwissen, konkreter Techniken und Handlungsstrategien sowie strukturellen Bedingungen der Schule wird es möglich, Schüler in krisenhaften Lebenslagen früher zu erkennen und auffällige Verhaltensweisen zuverlässiger zu bewerten (Leuschner et al., 2015, S. 30).

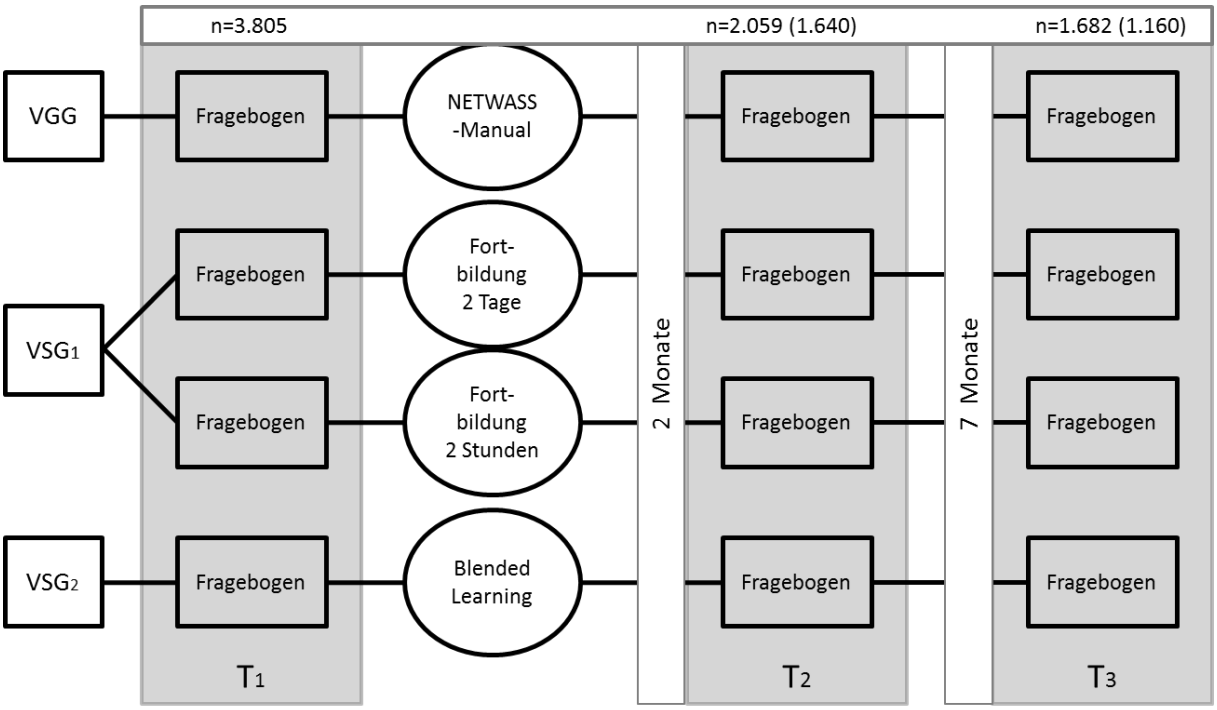
1.1.2. Parameter der Evaluationsebene

NETWASS wurde im Rahmen eines Förderprojektes des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) umfassend evaluiert.

1.1.2.1. Untersuchungsdesign

Die Evaluation bediente sich zweier Ansätze: Zum einen wurden im Rahmen der Wirkungsevaluation die zu erzielenden Wirkungen erfasst. Zum anderen wurde die Verfahrensimplementierung mithilfe einer Prozessevaluation begleitet. In einem quasi-experimentellen Vergleichsgruppen-Design (Bondü et al., 2015, S. 207) mit drei Messzeitpunkten wurden quantitative Verfahren der Sozialforschung mit qualitativen Verfahren kombiniert (vgl. Abb. 2; Bondü, 2015, S. 207; zum Stichprobenumfang vgl. Kapitel B|1.1.2.3).

[7] Der Begriff *Handlungskompetenz* wird hier verstanden als die „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in entsprechenden Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Leuschner et al., 2015, S. 30; Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2011, S. 14). Eine ausführliche Analyse des Kompetenzbegriffs für die vorliegende Arbeit erfolgt in Kapitel B|2.1.



VGG:	Vergleichsgruppe
VSG1:	Versuchsgruppe 1
VSG2:	Versuchsgruppe 2
T1:	erster Messzeitpunkt
T2:	zweiter Messzeitpunkt
T3:	dritter Messzeitpunkt
n:	Stichprobenumfang

Abbildung 2: Evaluationsdesign *NETWASS* (in Anlehnung an Leuschner et al., 2015, S. 38)

Die Wirksamkeit von *NETWASS* wurde in einem Design mit drei Gruppen[8] untersucht, die Informationen in unterschiedlichen Vermittlungsansätzen erhielten (vgl. Abb. 2; Bondü et al., 2015, S. 206f.):

1. Die Vergleichsgruppe erhielt Informationen über zentrale Themen dieses Phänomenbereichs mittels eines Informationsmanuals (VGG).

2a. Die Krisenpräventionsteams wurden in einer zweitägigen Fortbildung durch ausgebildete Trainer geschult (VSG1).

2b. Das Schulpersonal wurde in einer zweistündigen Veranstaltung durch ausgebildete Trainer geschult (VSG1).

3. Die dritte Gruppe erhielt ihre Informationen in einem Blended Learning-Ansatz, in dem Online-Inhalte mit Präsenzveranstaltungen ergänzt wurden (VSG2).

[8] In der vorliegenden Literatur gibt es keine Hinweise darauf, wie sich die Personengruppen (Beratungsteams, Schulmitarbeiter und -leitung) auf die verschiedenen Untersuchungsgruppen verteilen und wie groß diese Gruppen sind.

1.1.2.2. Messinstrumente

Mithilfe eines Fragebogens wurden Daten zu den Fortbildungen und der Umsetzung des Krisenpräventionsverfahrens erhoben und anschließend analysiert. Dieser beinhaltete zum einen Fragen aus den Themenfeldern Wissen über School Shootings, Einstellungen zur Prävention sowie der Vorgehensweisen bei auffälligen Schülern. Zum anderen wurde die subjektive Handlungskompetenz durch eine fiktive Krisensituation erfasst (Bondü, 2015, S. 207). Die eigene Fähigkeit, wie gut eine Gewaltandrohung eingeschätzt werden kann, wurde anhand einer fünfstufigen Antwortskala bewertet. Diese beiden Konstrukte, die objektive Handlungskompetenz und -sicherheit, wurden somit durch die eigene Beurteilung und Selbsteinschätzung der Befragten, wie angemessen sie bestimmte Interventionen und Maßnahmen bewerten, erfasst.

In der Prozessevaluation wurden Daten zu konkreten Fällen und der Verfahrensimplementierung an Schulen erhoben. Diese Daten wurden durch Interviews mit Schulleitern und Mitgliedern der Beratungsteams ergänzt (vgl. Abb. 2; Leuschner et al., 2015, S. 39ff; Leuschner et al., 2017, S. 73).

1.1.2.3. Ergebnisse

Die Stichprobe setzte sich aus Vertretern der Lehrer, der Beratungsteams und der Schulleitung zusammen. An der Wirkungsevaluation nahmen zu T_1 3.805 Schulmitarbeiter teil, zu T_2 2.059 und zu T_3 1.682. Berücksichtigt man die Personen, die zu allen drei Messzeitpunkten teilgenommen haben, reduziert sich die Stichprobenzahl bei T_2 auf 1.640, bei T_3 auf 1.160. Von ursprünglich 105 Schulen nahmen 80% an T_2 und 76% an T_3 teil (vgl. Abb. 2; Leuschner et al., 2015, S. 40).

Die Wirksamkeit wird mit Effektstärken (Cohen´s *d*) beschrieben. Dabei gelten als große Effekte *d*-Werte von über 0.5, als moderate Effekte *d*-Werte zwischen 0.3 und 0.5 und als kleine Effekte *d*-Werte unter 0.3 (Cohen, 1977; Leuschner et al., 2015, S. 40ff.).

Die Ergebnisse[9] im Bereich der Kurzzeitwirkungen zeigen „kleine bis moderate Effekte“ (Bondü et al., 2015, S. 207). Die Wirkungen auf die Beratungsteams der zweitägigen Fortbildung waren größer als die Wirkungen auf die Schulmitarbeiter der dreistündigen Fortbildung (ausführlicher in Leuschner et al., 2017, S. 76). Insbesondere im Bereich der objektiven Handlungskompetenz konnten die Werte gesteigert werden und erreichten bei der Gruppe der Beratungsteams mittlere Effekte (vgl. Abb. 3; Leuschner et al., 2015, S. 41).

[9] In der vorliegenden Literatur werden die Kurzzeit- und Langzeitwirkungen ausschließlich mit dem Maß der Effektstärken belegt.

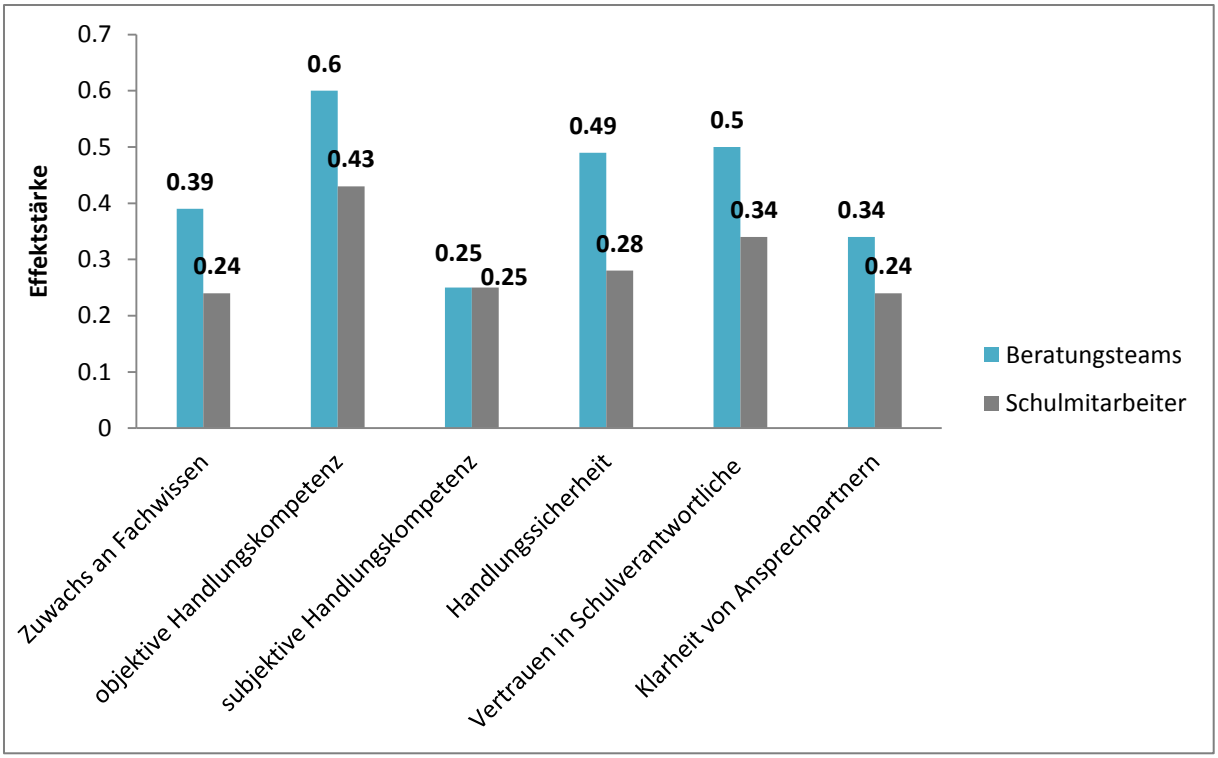


Abbildung 3: Kurzzeitwirkungen nach 2 Wochen; Darstellung der Effektstärke (Leuschner et al., 2015, S. 41)

In der Langzeitstudie (Follow-up Messung nach 7 Monaten) zeigt sich ein geringerer, aber ebenso nachweisbarer Zuwachs an Fachwissen im Vergleich zur Messung unmittelbar nach der Fortbildung (*d* = .24 | *d* = .08 (Schulmitarbeitern); *d* = .39 | *d* = .17 (Beratungsteams); vgl. Abb. 3 und 4; Leuschner et al., 2015, S. 41ff.). Dies entspricht dem in der Präventionsforschung üblichen Zeitverlauf der Programmwirksamkeit (Beelmann & Raabe, 2007). Die Komponenten der objektiven und subjektiven Handlungskompetenz sowie der Handlungssicherheit nehmen im Vergleich zur Posttestung ab (vgl. Abb. 4; Leuschner et al., 2015, S. 41), sind aber noch deutlich höher als zur Pretestung (tatsächliche Kompetenzvergrößerung, ebenda, S. 42). Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Effektstärken für Handlungskompetenz und -sicherheit, die die Wirksamkeit des Programms belegen (vgl. Abb. 4, ebenda, S. 42). Ebenso konnten in der Follow-up-Messung Wirkungen im Bereich der Strukturimplementierung belegt werden (Vertrauen in Schulverantwortliche und Klarheit von Ansprechpartnern; Abb. 4; ebenda, S. 42). Darüber hinaus zeigen die Mitglieder der Beratungsteams, die an den Fortbildungen teilnahmen, „signifikante Langzeitergebnisse und sehr zufriedenstellende Effektstärken“ (ebenda, S. 42) in den Bereichen Wissen und Kompetenzen.

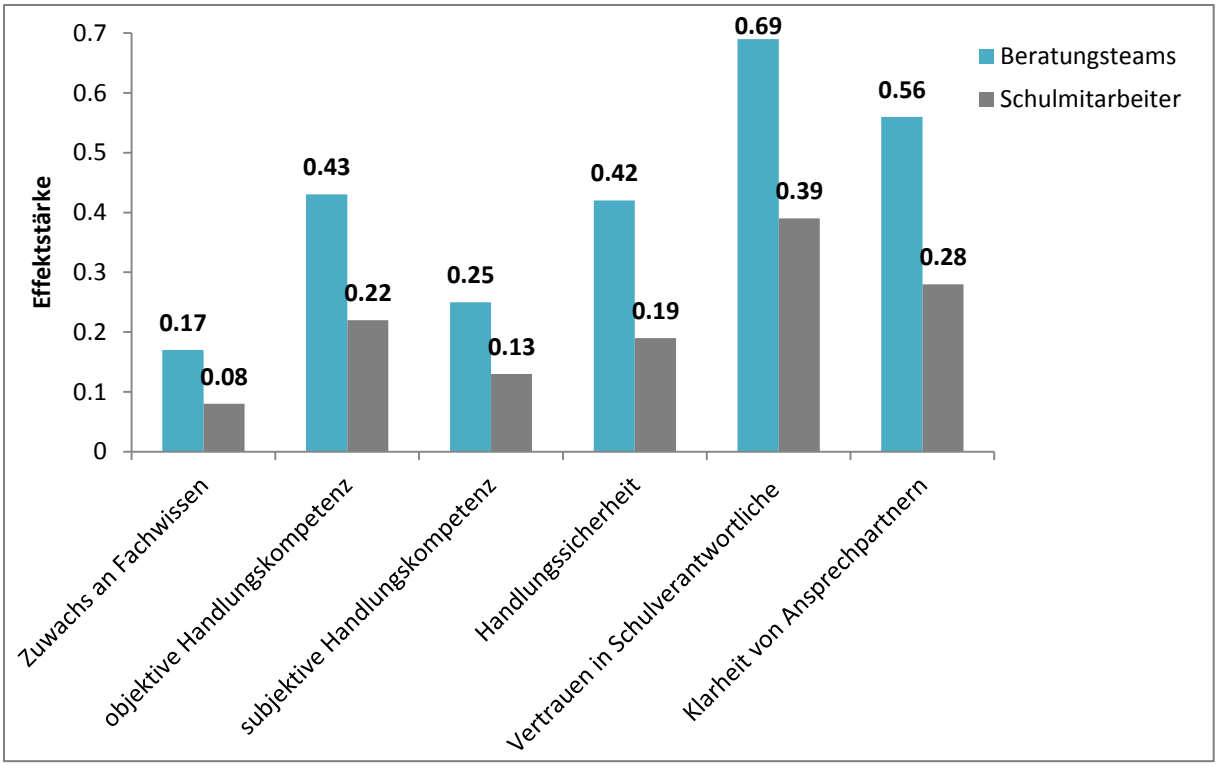


Abbildung 4: Langzeitwirkungen nach 7 Monaten; Darstellung der Effektstärke (Leuschner et al., 2015, S. 42)

In der Prozessevaluation zeigt sich eine sehr hohe Programmakzeptanz, erfasst durch die Bereitschaft der Schulen, Fallinformationen weiterzuleiten (241 Fälle von 75 der 90 teilnehmenden Schulen; Leuschner et al., 2015, S. 43) und Beratungssitzungen zu initiieren (228 Beratungssitzungen an 74 der 90 teilnehmenden Schulen; ebenda, S. 43). Ebenso wurde die Fortbildung durchweg positiv bewertet, wobei die Werte der Teilnehmer an der Fortbildung höher sind als die Werte der Teilnehmer an der Informationsveranstaltung (Beratungsteam *M* = 6,21; Kollegium *M* = 5,28; vgl. ebenda, S. 43).

In der Bewertung des Präventionsprogramms zeigt sich, dass *NETWASS* als sinnvolles Verfahren hinsichtlich der Bewertung von Gewaltdrohungen angesehen wird (92,8% der Mitglieder der Beratungsteams; Leuschner et al., 2015, S. 44). Die Befragten betonen die gute Übertragbarkeit im Bereich der frühzeitigen Krisenprävention (88,8%; ebenda, S. 44), die ebenso mit einer geringen Stigmatisierungsgefahr für Schüler einhergeht (93,5% der Mitglieder der Beratungsteams; ebenda, S. 44). Das Programm stellt für die Befragten eine praktische Hilfestellung (81,8%; ebenda, S. 44) im Umgang mit schwierigen Schülern und als Instrument mit guten Handlungsansätzen dar. Ein zusätzlicher Arbeitsaufwand durch die Einführung dieses Präventionsprogramms ist nicht zu verzeichnen (79,5% sind der Überzeugung, dass kein zusätzlicher Aufwand entsteht; ebenda, S. 44).

1.1.3. Fazit

NETWASS ist ein detailliertes und strukturiertes Verfahren zur Krisenprävention an Schulen. Die Strukturierung bezieht sich einerseits auf die Verfahrensimplementierung, andererseits auf den Prozess des Erkennens und der Bewältigung von Krisen. Diese detaillierte und klare Strukturierung von *NETWASS* hat positive Effekte auf die Schulangehörigen, insbesondere auf die Akzeptanz des Programms (vgl. Leuschner et al., 2017, S. 75ff.). Die Besonderheit des Programms besteht in der Flexibilität durch unterschiedliche Umsetzungsvarianten: Die Fortbildungen werden in Online- und Offline-Settings angeboten. Dies ermöglicht die Abstimmung und flexible Anpassung auf Bedürfnisse der Teilnehmer sowie der jeweiligen Schule. *NETWASS* ist allerdings ein kostenpflichtiges Programm: Für eine zweitägige Fortbildung vor Ort wird in etwa 3.500 Euro für die gesamte Teilnehmergruppe berechnet (10 Teilnehmer; vgl. Die Initiative, o.J., S. 5). Über die Kosten zu den anderen Fortbildungsmöglichkeiten, beispielsweise dem Online-Modul liegen leider keine Daten vor.

1.2. *System Sichere Schule*

System Sichere Schule ist ein Präventionsprogramm, das vom Institut Psychologie und Bedrohungsmanagement (I:P:Bm) entwickelt wurde. Es beruht auf den Grundprinzipien des Bedrohungsmanagements. Darunter versteht man „investigative und operative Ansätze (…), mit dem Ziel, das Risiko zielgerichteter Gewalt durch potentielle Täter zu erkennen, einzuschätzen und zu managen“ (Fein et al., 1995 zitiert nach Hoffmann & Roshdi, 2015, S. 266).

Der Ansatz *System Sichere Schule* wird in zwei Fortbildungsvarianten umgesetzt: Für Einzelpersonen bietet sich die Fortbildung zum *Krisen- und Präventionsmanager-System Sichere Schule*[10] an. Zielgruppe sind Lehrer, Sozialarbeiter, Pädagogen und Psychologen, aber auch Polizeibeamte, die an Schulen oder anderen sozialen Einrichtungen tätig sind und entsprechende Präventionsstrukturen aufbauen möchten (I:P:Bm, 2016a, S. 4). Für die gesamte Schule wurde die Fortbildung *System Sichere Schule-kompakt* konzipiert. Zielgruppe sind alle Schulangehörige, die Situationen einschätzen und in diesen adäquat handeln müssen (ebenda, S. 7).

Der Ansatz *System Sichere Schule* wird in Deutschland und dem Schweizer Kanton Solothurn umgesetzt. Im Saarland wird es in einer angepassten Form angewandt (Roshdi et al., 2015, S. 216; vgl. Kapitel B|1.3).

1.2.1. Parameter der didaktischen Ebene

1.2.1.1. Ziele

Zentrales Ziel in den Fortbildungen *Krisen- und Präventionsmanager* und *System Sichere Schule-kompakt* ist der Aufbau und die Einrichtung eines Krisenteams an der Schule (I:P:Bm, 2017a, S. 2). Zur Erreichung dieses Ziels werden theoretisches Hintergrundwissen und zentrale wissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt (I:P:Bm, 2015; 2016a).

Die drei zweitägigen Seminare, die zum Zertifikat *Krisen- und Präventionsmanager* benötigt werden, beispielsweise „Krisenteams an Schulen“ (1), „Amok und schwere Gewalt an Schulen“ (2) und „Alltägliche Gewalt an Schulen und in Social Media“ (3) vermitteln praxisorientiertes Wissen, Know-How und Werkzeuge zum Aufbau eines schulischen Krisenteams (I:P:Bm, 2016a, S. 4). Dazu zählen einerseits psychologisches Hintergrundwissen, das den Weg zur Gewalt charakterisiert (ebenda, S. 5), aber auch Auswirkungen der virtuellen Welt auf Jugendliche und Schule (ebenda, S. 6).

Im Vergleich zu den zentralen Zielen des Aufbaus, der Einrichtung und Arbeitsweise des Krisenteams fokussiert *System Sichere Schule-kompakt* eher die Schule als komplettes System, die einen „allge-

[10] Das I:P:Bm verwendet die Begriffe *Krisen- und Präventionsmanager* (vgl. I:P:Bm, 2016a) und *Präventions- und Krisenmanager* (vgl. I:P:Bm, 2015) synonym.

meinen Sicherheitscodex“ (I:P:Bm, 2016a, S. 7) etablieren sowie Ansprechpartner für Lehrer und Schüler definieren sollte, um Krisensituationen entsprechend zu bewältigen.

1.2.1.2. Inhalte

Zentraler Inhalt dieses Programms ist der Ansatz des Krisenteams mit den Prinzipien des Bedrohungsmanagements. Vermittelt werden daher zunächst die Grundprinzipien des Bedrohungsmanagements mit der Leitphilosophie „Erkennen – Einschätzen – Entschärfen“ (I:P:Bm, 2016a, S. 7). Warnverhaltensweisen werden genauer betrachtet und nach bestimmten Mustern analysiert. Wichtig ist dabei die Risikoanalyse als Teil des Bedrohungsmanagements: Hier werden neben Kontext und jeweiliger Situation die individuelle Vorgeschichte und das mögliche Ziel eines Angriffs berücksichtigt. Ziel der Vermittlung dieser deklarativen Wissensinhalte ist „das Identifizieren und Verstehen risikohafter Muster“ (Roshdi et al., 2015, S. 213).

Da das Krisenteam die beschriebenen Prinzipien des Bedrohungsmanagements in dem jeweiligen Schulkontext umsetzen soll, steht der Aufbau des Krisenteams im Mittelpunkt der Fortbildungen: Das Team soll auf die Bedürfnisse der Schule abgestimmt sein und externe unterstützende Expertenstrukturen aufbauen, die bei der Einschätzung von Situationen helfen können. Mitglieder des Krisenteams sind verschiedene Lehrer sowie ein Vertreter der Schulleitung. Voraussetzung für die Etablierung des Krisenteams an der Schule ist die Analyse der bereits vorhandenen Strukturen: Existierende Präventionsansätze und -maßnahmen sollen mit der Vorgehensweise des Krisenteams vereinbar sein und auf diese abgestimmt werden. Das Krisenteam hat im Anschluss die Aufgabe, die (noch) fehlenden Bausteine für eine effektive Präventionsstrategie zu identifizieren. Thematisiert werden in der Fortbildung ebenso die Aufgabenfelder des Krisenteams, die die Krisenprävention, die Vorbereitung auf eine Krise sowie die Nachsorge umfassen. Ziel ist es, für alle Aufgaben entsprechende Vorgehensweisen zu entwickeln und umzusetzen. Weitere begleitende Maßnahmen wie beispielsweise eine spezifische Hauspolitik, die sich an den Prinzipien des Bedrohungsmanagements orientiert sowie ein „Klima des Hinschauens und sich Kümmerns“, werden in der Fortbildung vorgestellt (Roshdi et al., 2015, S. 216ff.).

Der Präventionsansatz *System Sichere Schule* beinhaltet verschiedene Fortbildungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten: Für die Zertifizierung zum *Krisen- und Präventionsmanager* müssen Einzelpersonen insgesamt drei Seminare mit mindestens zwei Fortbildungstagen besuchen: Zum Pflichtseminar „Krisenteams an Schulen“(1) können zwei weitere Seminare aus den Themenbereichen „Amok und schwere Gewalt an Schulen“ (2), „Extremismus und Radikalisierung“ (3) oder „Gewalt an Schulen und in Social Media“ (4) ausgewählt werden.

Erst im Anschluss wird das Zertifikat zum *Krisen- und Präventionsmanager-System Sichere Schule* vergeben (I:P:Bm, o.J., S. 1).

Zentraler thematischer Schwerpunkt der Fortbildung zum *Präventions- & Krisenmanager* ist die Arbeit im Krisenteam (I:P:Bm, 2015, S. 33). Beispielhaft werden die Inhalte der Seminare „Krisenteams an Schulen“ (I:P:Bm, 2016a, S.4), „Amok und schwere Gewalt an Schulen“ (ebenda, S. 5) sowie „Alltägliche Gewalt an Schulen und in Social Media“ (ebenda, S. 6) vorgestellt (vgl. Tab. 3):

Tabelle 3: Inhalte der Fortbildungen zum *Präventions- & Krisenmanager* (I:P:Bm, 2016a, S.4ff.)

Fortbildung *Präventions- & Krisenmanager-System Sichere Schule*		
„Krisenteams an Schulen“	**„Amok und schwere Gewalt an Schulen“**	**„Alltägliche Gewalt an Schulen und in Social Media“**
• Aufbau und Aufgaben des Krisenteams • Kommunikationsstrukturen und Sensibilisierung innerhalb der Schule • Vernetzung und Kooperationen mit externen Kräften • Fallmanagement und fachübergreifende Fallkonferenzen • Nutzung von Notfallordnern • Warnsignale von Gewalt • Reaktion auf Gewalt- und Selbstmorddrohungen • Warnsignale Suizid • Krisen und Krisenintervention	• Aktuelle Forschungserkenntnisse zu zielgerichteter Gewalt an Schulen • Warnsignale der Gewalt • Formen schwerer Jugendgewalt • Instrumente der Risikoeinschätzung • Sicherheitspsychologische Einschätzung von auffälligem Verhalten, Drohungen und ungewöhnlicher Kommunikation von Schülern • Nachahmungstaten und Medienkonsum • Möglichkeiten des Fallmanagements	• Virtuelle Räume als soziale Wirklichkeit • Einflussfaktoren auf Identitätsfindung und Schulklima • Mediennutzung in der Präventionsarbeit

Im Rahmen der Seminare werden Inhalte vermittelt, die dem Aufbau und der Etablierung des Krisenteams dienen. Fokussiert werden deklarative Wissensinhalte aus dem Bereich der Prävention und Intervention von Krisen und Gewaltvorfällen, Hintergründe und Entwicklungen zu derartigen Krisensituationen und spezifische Warnsignale (vgl. Tab. 3). Um adäquat mit krisenhaften Situationen umgehen zu können, werden praxisorientierte Analysemodelle und Interventionsstrategien vorgestellt. Auch die Auswirkungen der virtuellen Welt, mit den Aspekten des Gebrauchs- und Missbrauchsverhalten neuer Medien von Jugendlichen, werden in der Ausbildung thematisiert (I:P:Bm, 2015, S. 34).

Im Unterschied dazu wird in der dreitägigen Fortbildung *System Sichere Schule-kompakt* die ganze Schule zertifiziert (I:P:Bm, 2016a, S. 7). Hier werden folgende Inhalte vermittelt:

- Aufbau und Betrieb eines Krisenteams
- Vernetzung innerhalb & außerhalb der Schule
- Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen
- Aktives Einbinden von Schülern/Eltern in die Prävention
- Deeskalierendes Fallmanagement
- Verschiedene Grundformen von Gewalt
- Erste Risikoeinschätzung
- Identifizierung von Warnsignalen
- Neueste Erkenntnisse zu Amok und zielgerichteter Gewalt an Schulen
- Einfluss von Medien
- Nachahmungseffekte bei Amoktaten
- Vorbereitungen auf den Notfall
- Verhalten während eines Amoklaufes

Einen zentralen Stellenwert haben Wissensinhalte, die die Teilnehmer für eine „Gefährlichkeitseinschätzung“ (I:P:Bm, 2015, S. 11) benötigen. Zudem werden die Leitphilosophie des Hinschauens und die Bedeutsamkeit des vernetzten Arbeitens mit anderen Experten präsentiert. Diese deklarativen Wissensinhalte sind wichtige Voraussetzungen für die Bewältigung von Krisen einerseits, aber auch für die Vorbereitung auf den Notfall andererseits (ebenda, S. 11).

Die Auflistung der Fortbildungsinhalte (vgl. Tab. 3) zeigt, dass die Vermittlung von deklarativen Wissensinhalten, das heißt (Er-)Kenntnisse über das Themenfeld „Gewalt an Schulen“, das Krisenteam, Bedrohungs- und Fallmanagement, die Risikoeinschätzung sowie aktuelle Forschungserkenntnisse im Vordergrund stehen. Es geht vorrangig darum, Sachverhalte, aber auch Maßnahmen oder Methoden zur Einwirkung auf Sachverhalte aus dem Themenfeld der schulischen Gewalt vorzustellen (Sarges & Fricke, 1986, S. 605). Zur Entwicklung und tatsächlichen Anwendung von Handlungskompetenz in der realen Krisensituation wird neben dem „Wissen, daß…“ (Leutner, 1998, S. 200) ebenso das „Wissen, wie…“ (ebenda, 1998, S. 200) benötigt. Dieses prozedurale Wissen, das Können, die Fähigkeiten, die Suche von Lösungen für Problemstellungen und das Wissen, wie man bestimmte Aufgaben ausführt (Sarges & Fricke, 1986, S. 605), setzt einen geeigneten Übungs- und Trainingsrahmen voraus, in dem die Inhalte ausprobiert und getestet werden können. Die prozeduralen Wissensinhalte in diesen Fortbildungen umfassen die Vorstellung entsprechender Informations- und Fallmanagementsysteme

oder Analysemodelle (I:P:Bm, 2015, S. 11), die in Rollenspielen oder Fallübungen im Seminarkontext erprobt werden können (vgl. Kapitel B|1.2.1.4).

1.2.1.3. Medien

Die Fortbildungen finden ausschließlich in Präsenzform statt. Bei ausreichend großer Teilnehmerzahl können die Fortbildungen auch vor Ort durchgeführt werden (I:P:Bm, 2015, S. 5). In den Seminarbeschreibungen existieren keine Angaben über die Nutzung unterschiedlicher Präsentationsmedien.

1.2.1.4. Methoden

Eingesetzt werden sowohl Vorträge zur Wissensvermittlung, Diskussionen über zentrale Bausteine und Umsetzungsmöglichkeiten als auch praktische Fallübungen und Rollenspiele (I:P:Bm, 2016a, S. 7).

Zentraler methodischer Schwerpunkt sind die Fallbeispiele anhand derer die deklarativen, aber auch prozeduralen Inhalte vermittelt werden. So wird beispielsweise in den Seminaren zum *Präventions- & Krisenmanager* der Umgang mit gewaltbereiten Personen durch konkretes Training der Gesprächsführung und Eigensicherung fokussiert (I:P:Bm, 2015, S. 33).

1.2.1.5. Kompetenzen

Explizit werden die Kompetenzen, die Ziel der Fortbildungen sind, nicht beschrieben. Dargestellt werden ausschließlich Ziele und Inhalte der Fortbildung sowie Zielgruppe und Durchführung. Anhand der Zielformulierungen und Inhaltsbeschreibungen lassen sich jedoch Kompetenzen ableiten, die sich einerseits auf das Erkennen, die Bewertung und Einschätzung von Situationen, aber auch auf die konkrete Bewältigung von Krisensituationen beziehen. Die prozeduralen Wissensinhalte dienen dabei dem Erkennen von Warnsignalen, um Krisensituationen rechtzeitig präventiv zu begegnen. Die Teilnehmer sollen sich auf Krisensituationen vorbereiten, diese bewältigen als auch entsprechende Nachsorge leisten können. Diese Prozesse setzen das Wissen um Techniken und Strategien voraus (Roshdi et al., 2015, S. 217ff.). Der Ansatz dieser Fortbildungen forciert eher die Entwicklung von fachlicher Kompetenz mit dem Ziel, die Teilnehmer durch Vermittlung der deklarativen Wissensinhalte zu befähigen, Krisensituationen zu erkennen und zu bewältigen (I:P:Bm, 2015; 2016a).

Neben den Kompetenzen des Erkennens von und dem Umgang mit Krisensituationen, werden weitere Kompetenzen berücksichtigt, die für den Aufbau und die Einrichtung des Krisenteams an der Schule notwendig sind (I:P:Bm, 2016a.). Dazu werden deklarative Wissensinhalte, die sich auf die strukturellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Krisenteams beziehen (vgl. Kapitel B|1.2.1.2), thematisiert. Ziel des Teamansatzes ist es, die Kompetenzen der Einzelpersonen zu bündeln sowie die Vernetzung innerhalb und außerhalb der Schule anzustoßen (Roshdi et al., 2015, S. 216; I:P:Bm, 2016a).

1.2.2. Parameter der Evaluationsebene

Im Rahmen der Entwicklung und Durchführung dieses Programms wurden keine Daten erhoben, die Erkenntnisse über die Wirksamkeit des Ansatzes bieten. Allerdings wurde im Vorfeld des Fortbildungs-Curriculums von *System Sichere Schule* eine umfangreiche Studie[11] durchgeführt, in der Taten in Deutschland analysiert und mit Daten zu Amokläufen in den USA verglichen wurden.

1.2.3. Fazit

In den Fortbildungen von *System Sichere Schule* werden Inhalte vermittelt, die für das Erkennen, die Einschätzung und Entschärfung einer Krisensituation benötigt werden. Der Fokus liegt dabei auf dem Wissen zum Aufbau eines Krisenteams, weniger die Schritte der konkreten Etablierung mit ihren Hindernissen und Schwierigkeiten, die strukturierte Implementierung in die Schulstrukturen oder die Begleitung dieses Prozesses. Ziel ist es, durch die Vermittlung der deklarativen Wissensinhalte die Handlungsfähigkeit der Teilnehmer in Krisensituationen zu gewährleisten. Zwar sind auch prozedurale Wissensinhalte Bestandteil des Fortbildungssettings, diese können allerdings nicht im konkreten Anwendungsfeld, das heißt am jeweiligen Schulstandort unter praxisnahen Bedingungen, erprobt werden.

Der Vorteil dieses Programms liegt darin, dass nicht nur Einzelpersonen, sondern auch das ganze System Schule angesprochen wird. Die Kosten pro Person und pro Einzelseminar in *System Sichere Schule* umfassen ca. 400€ (I:P:Bm, 2017a). Die Zertifizierung zum *Krisen- und Präventionsmanager* kostet je nach Seminar im Fortbildungspaket ca. 500€ (I:P:Bm, 2016b). *System Sichere Schule* bietet vielfältige Fortbildungsangebote mit entsprechenden Zertifizierungsmöglichkeiten: Die Zertifizierungsleistung besteht in der Regel aus der Bearbeitung eines konkreten Fallbeispiels. Das Zertifikat belegt die intensive und vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik sowie die adäquate Überprüfung anhand spezifischer Kriterien.

Bei einer kostenpflichtigen Fortbildung wie *System Sichere Schule* ist die Ausführlichkeit in Dokumentation und Begleitforschung dementsprechend begrenzt. Die Veröffentlichung allzu viel detaillierter Informationen könnte die Nachfrage und den Anreiz hemmen, an der Fortbildung teilzunehmen und den Zertifizierungsprozess zu durchlaufen.

[11] Ziel dieser Analyse war die Identifikation von Mustern und Strukturen, die präventiven Ansätzen förderlich sein können. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurde zudem das Instrument zur Risikoeinschätzung „DyRiAS“ entwickelt (Hoffmann et al., 2009).

1.3. Qualifizierungsmaßnahme Schuleigene Krisenteams *(QSK)*

Im Jahr 2009 wurde die Qualifizierungsmaßnahme Schuleigene Krisenteams (*QSK*) vom Landesinstitut für Präventives Handeln (LPH) in Kooperation mit dem I:P:Bm entwickelt. Auf der Basis von *System Sichere Schule* sowie umfassender Erkenntnisse aus der Praxis und unter Berücksichtigung der saarländischen Strukturen und Bedürfnisse wurde ein Konzept zur Qualifizierung und Etablierung schuleigener Krisenteams erarbeitet (LPH, 2013, S. 2). Seither wird die „adaptierte Form [des Systems Sichere Schule] im Saarland“ (Roshdi et al., 2015, S. 216) vom LPH eigenständig für saarländische weiterführende Schulen angeboten und umgesetzt. Das Programm wurde in den Folgejahren mehrfach überarbeitet und weiterentwickelt.

Die Einrichtung schuleigener Krisenteams wird im Saarland (im Vergleich zu anderen Bundesländern) in den „Notfallplänen für saarländische Schulen“ des Ministeriums für Bildung und Kultur (2016) empfohlen. Mit dieser Einrichtung wird das Ziel verfolgt, schulische Krisensituationen frühzeitig bewältigen zu können: „Das Krisenteam hat die Aufgabe, auf der Grundlage der vorliegenden Notfallpläne für den jeweiligen Schulstandort passgenau zugeschnittene Anweisungen für das Verhalten in Krisensituationen zu erarbeiten und diese in Zusammenarbeit mit externen Fachleuten, insbesondere mit Polizei, Feuerwehr und Schulpsychologischem Dienst in der Schule zu etablieren“ (Ministerium für Bildung, Familien, Frauen und Kultur, 2016, S. 77).

Zielgruppe der *QSK* sind Schulangehörige, die mit Situationen konfrontiert werden, die eine Gefährdungseinschätzung benötigen, schnelles Handeln sowie effektive und nachhaltige Kooperation mit externer Expertise erfordern (LPH, 2014a, S. 7). Dazu zählen einerseits Lehrpersonal sowie Schulleitungen, aber auch Polizeibeamte und Schulpsychologen (LPH, 2014b, S. 3).

1.3.1. Parameter der didaktischen Ebene

1.3.1.1. Ziele

Ziele der *QSK* sind der Aufbau und die Implementierung eines schuleigenen Krisenteams sowie die Bearbeitung der Aufgabenfelder Prävention, Vorbereitung auf eine Krise, Krisenbewältigung und -nachsorge. Durch die Aspekte der verhaltensorientierten Prävention, wie beispielsweise die Sensibilisierung des Schulpersonals für die Leitphilosophie „Hinsehen und Handeln“ oder die konkreten Strategien des Fall- bzw. Bedrohungsmanagements, sollen Eskalationsdynamiken frühzeitig erkannt und entsprechende Gegenmaßnahmen ergriffen werden. Dies setzt die adäquate Vorbereitung auf eine Krisensituation voraus, indem spezifische Verhaltensweisen erkannt, Alarmierungen im Vorfeld festgelegt und Aspekte der technischen Prävention (z.B. Installation entsprechender Technik wie Amokalarmsignal, Verschlusssysteme usw.) berücksichtigt werden.

Konkrete Krisensituationen werden durch gezieltes Fall- und Krisenmanagement, mit externer Unterstützung und anhand strukturierter Vorgehensweisen bewältigt (LPH, 2014b, S. 3). Besondere Bedeutung haben die Aspekte der Prävention sowie die Förderung eines positiven Schul- und Klassenklimas, wodurch die Entstehung solch schwerer Krisen bereits frühzeitig verhindert werden soll (LPH, 2014a, S. 12).

1.3.1.2. Inhalte

Das Krisenpräventionsverfahren der *QSK* fokussiert im Wesentlichen das schuleigene Krisenteam und dessen Aufgaben, insbesondere im Bereich der Prävention von schulischen Krisensituationen. Das Krisenteam soll das Schulklima als Voraussetzung für eine wirksame und nachhaltige Krisenprävention verbessern, im Leitbild der Schule verankern und sich als Bestandteil der jeweiligen Schulentwicklung verstehen. Die Notfallpläne bieten die Möglichkeit, sich auf verschiedene Krisensituationen vorzubereiten, um im Ernstfall ein höchstmögliches Maß an Handlungssicherheit gewährleisten zu können. Die Arbeit eines schuleigenen Krisenteams, insbesondere die Bewältigung schulischer Krisen setzt die Zusammenarbeit und Vernetzung mit schulinternen und -externen Experten voraus (LPH, 2014a, S. 7; Ministerium für Bildung und Kultur, 2016, S. 77).

Durch die Kooperation und gemeinsame Konzeption mit dem I:P:Bm orientieren sich die Inhalte der *QSK* an den Fortbildungsinhalten des *System Sichere Schule* (vgl. Auflistung Kapitel B|1.2.1.2) und setzen sich folgendermaßen zusammen:

- Aufbau und Betrieb eines Krisenteams
- Vernetzung innerhalb und außerhalb der Schule
- Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen
- Möglichkeiten des aktiven Einbindens von Schülern / Eltern in die Prävention
- Deeskalierendes Fallmanagement
- Verschiedene Grundformen von Gewalt
- Erste Risikoeinschätzung
- Identifizierung von Warnsignalen
- Neuste Erkenntnisse zu zielgerichteter schwerer Gewalt und Amok an Schulen
- Einfluss von Medien
- Nachahmungseffekte bei Amoktaten
- Vorbereitungen auf den Notfall
- Verhalten während eines Amoklaufes

Diese Inhalte verteilen sich auf insgesamt sechs Module, die in den Seminarräumen des LPH (Module 1-4) sowie in der jeweiligen Schule stattfinden (Modul 5 und 6; vgl. Tab. 4):

Tabelle 4: Module und Inhalte der *QSK* (LPH, 2014a, S. 4; S. 11)

Modul 1:	• Hintergründe von zielgerichteter schwerer Gewalt und Amok an Schulen • Aktueller Forschungsstand des Anwendungsfeldes • Psychologische Hintergründe der Täter • Formen der Aggressivität
Modul 2:	• Amoklauf am Gutenberg Gymnasium in Erfurt • Erarbeitung eines Entwicklungsmodell durch reale Fallkonstellation • Warnsignale / Leakingsignale • Handlungsalternativen
Modul 3:	• Bystander-Studie des US-Secret-Service • Verhalten von Augenzeugen, Zuschauern, Mitwissern • Drohungen und ihre Einschätzung • Informationsweitergabe
Modul 4:	• Prävention • Verbesserung des Schulklimas • Schuleigene Krisenteams: Organisation und Aufgaben.
Modul 5:	• Aufbau eines schuleigenen Krisenteams • Praktische Arbeit • Zusammenarbeit mit externen Netzwerkpartnern • Vorbereiten auf den Ernstfall • Verhalten im Ernstfall • Krisenmanagement • Bedrohungsmanagement • Fallmanagement und Gesprächsführung
Modul 6:	• Rückblick auf die bisherige Entwicklung • Ausblick über Perspektiven

In den Modulen 1-4 wird zunächst theoretisches Hintergrundwissen vermittelt (vgl. Tab. 4 Modul 1-4). Diese deklarativen Wissensinhalte bilden die Voraussetzung für die Entwicklung und Förderung der Handlungskompetenz und -sicherheit sowie die Gewährleistung der Handlungsfähigkeit in der Praxis. Die Module 1-2 sowie 3-4 sind jeweils ganztägige Präsenzveranstaltungen und finden außerhalb der Schule statt. Hier kommen die Krisenteammitglieder mehrerer Schulen an zwei Fortbildungstagen zusammen. Die Idee dieses Fortbildungssettings ist es, Lehrpersonen unterschiedlicher

Schulformen mit verschiedenen Funktionen zusammenzubringen, um frühzeitig Austausch, Vernetzung und Perspektivenvielfalt zu fördern.

Die konkrete Umsetzungsphase erfolgt dann in Modul 5 und 6: Prozedurales Wissen, also Techniken und Strategien des Krisen-, Bedrohungs- und Fallmanagements sowie der Gesprächsführung, aber auch Fallbeispiele werden im konkreten Anwendungsfeld trainiert und umgesetzt (vgl. Tab. 4 Modul 5 und 6). Die Besonderheit von Modul 5 und 6 besteht zum einen in dem zeitlichen Abstand von etwa sechs Wochen nach Modul 4 und etwa sechs Monaten nach Modul 5. Zum anderen liegt die Besonderheit auch in der veränderten Fortbildungsumgebung und Arbeitsform: Diese Module finden in den jeweiligen Schulen statt, zusammen mit den Netzwerkpartnern (z.B. Personen der internen Vernetzung wie beispielsweise Hausmeister und Schulsekretärin sowie Personen der externen Vernetzung wie beispielsweise Polizei und Schulpsychologischer Dienst).

Der Vorteil dieser praxis- und anwendungsorientierten Module liegt in der Möglichkeit, die individuellen inhaltlichen Bedürfnisse und Fragestellungen der einzelnen Krisenteams zu berücksichtigen, zu integrieren und darauf adäquat zu reagieren (LPH, 2014a, S. 11ff.).

1.3.1.3. Medien

Die Module der *QSK* werden ausschließlich in der Präsenzform mit den herkömmlichen Präsentationsmedien umgesetzt.

In den Modulen 5 und 6 wird gänzlich auf elektronische Präsentationsmedien verzichtet und die gemeinsame Erarbeitung der Inhalte im Team fokussiert. Gerade diese individuelle Arbeit lässt keine standardisierte Präsentationsform zu, sondern erfordert vielmehr ein Höchstmaß an Flexibilität der Referenten. Dennoch beinhalten diese Module einen zentralen Leitfaden mit Inhalten und Methoden (vgl. LPH, 2014a, S.20ff.).

Begleitend zu den herkömmlichen Medien wird in den Modulen 1-4 eine Handreichung eingesetzt. Dies ist ein von den Referenten verfasstes Fortbildungsmanual, in dem die zentralen Inhalte zusammengefasst sind und nachgelesen oder wiederholt werden können (LPH, 2011). Ebenso soll die Implementierung des Teams an der Schule durch einen spezifischen Leitfaden unterstützt und gefördert werden. Dieser beinhaltet beispielsweise eine Checkliste mit den ersten Aufgaben des Teams (LPH, 2014b).

1.3.1.4. Methoden

Im Krisenpräventionsansatz der *QSK* werden das Lehrpersonal sowie die Schulleitung gleichermaßen berücksichtigt. Sie bilden das Kernteam, das sich mit internen und externen Experten vernetzt. Gerade die verpflichtende Einbindung (mindestens eines Vertreters) der Schulleitung sichert einerseits die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit des Krisenteams in Krisensituationen, sorgt aber auch als „Kopf und Motor der Bewegung" dafür, dass der Ansatz nachhaltig in die Schulstrukturen etabliert wird (LPH, 2014a, S. 9ff.; 2014b, S. 4).

In der *QSK* wird ein besonderer Ansatz der Wissensvermittlung umgesetzt: Die Präsenzveranstaltungen werden grundsätzlich im Referententeam, das sich aus einem Polizeibeamten und einem Pädagogen/Psychologen zusammensetzt, durchgeführt. Der Vorteil des Teamteaching (vgl. ausführlich in Kricke & Reich, 2016) liegt in vielfältigen Synergieeffekten, die der schulischen Präventionsarbeit zugutekommen (Ministeriums für Bildung und Kultur, 2016, S. 88f). Insbesondere die umfassenden Erfahrungen des Referententeams, die aus den pädagogischen Tätigkeiten als auch der alltäglichen Polizeipraxis resultieren, dienen der Zielerreichung, „das Wissen lebendig, praxisnah und mit hilfreichen Hintergrundinformationen" (LPH, 2014a, S. 10) zu präsentieren.

In den Präsenzveranstaltungen der Module 1-4 werden im Wesentlichen klassische Methoden der Unterrichtsgestaltung, wie etwa Vortrag, Diskussion oder Fallbearbeitungen eingesetzt. Zwar sind die Module durch den Wechsel von theoretischem Input und praktischen Beispielen sowie dem Teamteaching mit Perspektivenvielfalt abwechslungsreich gestaltet, eine tatsächlich veränderte Seminarstruktur erfolgt jedoch erst in den Modulen 5 und 6 (LPH, 2014a, S. 10): Hier werden Gesprächs- und Diskussionselemente mit gezieltem Input eher angewendet als klassische Vortragselemente. Im Modul 5 erarbeitet das Krisenteam zusammen mit seinem internen Netzwerk (i.d.R. Schüler, Eltern, weitere Lehrer und weiteres Schulpersonal; LPH, 2014b, S. 14) sowie Vertretern des externen Netzwerkes (i.d.R. Polizei, Schulpsychologischer Dienst, Feuerwehr; LPH, 2014b, S. 15; Kapitel B|1.3.1.2) verschiedene Inhalte und diskutiert schulspezifische Fragestellungen. Der theoretische Input und die anschließende Diskussion wechseln sich ab und werden vom Referententeam des LPH moderiert. Dabei steht immer die Frage der Anwendbarkeit und der jeweiligen Umsetzungsmöglichkeit in der Schule im Diskussionsmittelpunkt. Das Thema „Vorbereitung auf den Ernstfall" wird mit einem Fallbeispiel beleuchtet, das eine Krisensituation beschreibt. Die zentrale Fragestellung dieser Methode ist die genaue Analyse der Schulstrukturen, aber gleichzeitig auch das Aufzeigen der Unterstützungsmöglichkeiten und Aufgabenfelder der externen Netzwerkpartner. Ein Rollenspiel, in dem ein Gespräch mit einem auffälligen Schüler simuliert wird, soll zentrale Aspekte der Gesprächsführung im Fallmanagement verdeutlichen. Im Anschluss diskutiert und analysiert das Krisenteam zusammen mit den internen und externen Partnern den Gesprächsverlauf. In diesem Rollenspiel werden nicht nur

die Techniken der Gesprächsführung trainiert, sondern es werden die jeweiligen fachspezifischen Perspektiven, Arbeits- und Herangehensweisen der verschiedenen Professionen aufgezeigt (LPH, 2014a, Anlage 5). Auch in Modul 6 steht die Diskussion mit dem Krisenteam im Vordergrund. Hier stehen der gemeinsame Rückblick auf die Fortbildung sowie der Ausblick auf die nächsten Schritte im Zentrum. Durch den teamorientierten Ansatz können auch teilnehmer- und standortspezifische Fragestellungen des Krisenteams integriert sowie die Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigt und bearbeitet werden (ebenda, Anlage 8).

1.3.1.5. Kompetenzen

In der *QSK* werden die zu entwickelnden Kompetenzen in den Konzeptionen nicht explizit beschrieben. Die Beschreibung der Inhalte zeigt, dass der Fokus in den Modulen 1-4 auf der Vermittlung von deklarativem Wissen liegt und somit die Entwicklung der fachlichen Kompetenz fokussiert (vgl. Kapitel B|1.3.1.2). Der Fokus der Module 5 und 6 liegt eher auf den prozeduralen Wissensinhalten: In diesen Modulen ist es nicht nur möglich, die Wissensinhalte zu testen und zu trainieren, sondern sie im realen Kontext, dem jeweiligen Schulstandort, anzuwenden. Gerade in der anschließenden Reflexion und Diskussion der Wissensinhalte mit dem Referententeam besteht dann die Möglichkeit, Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in Krisensituationen zu entwickeln.

1.3.2. Parameter der Evaluationsebene

Im Rahmen dieses Programms wurden keine Daten erhoben, die Erkenntnisse über die Wirksamkeit dieses Ansatzes bieten. Allerdings wurde eine Abfrage bei bereits qualifizierten Krisenteams zum aktuellen IST-Zustand und zu verschiedenen Themen gemacht (ausführlicher in LPH, 2013; 2014c).

1.3.3. Fazit

In der *QSK* werden deklaratives und prozedurales Wissen gleichermaßen vermittelt. Die Möglichkeit, die Inhalte in den jeweiligen Schulstrukturen auszuprobieren, wenn auch unter simulierten Bedingungen, fördert die Entwicklung von Handlungskompetenz. Diese Inhalte wiederum gemeinsam im Team mit externer Expertise zu reflektieren, leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung und Förderung von Handlungsfähigkeit in schulischen Krisensituationen. Auch wenn die *QSK* im Vergleich zu *NETWASS* nicht umfassend evaluiert ist und die Fortbildung ausschließlich in Präsenzveranstaltungen umgesetzt wurde, so lässt sich doch ein zentraler Mehrwert des Programms im Teamteaching festhalten: Mit der pädagogischen und polizeilichen Perspektive und dem jeweiligen Erfahrungswissen wird es möglich, zwei zentrale und bedeutsame Perspektiven in diesem Themenfeld in Form von Referenten abzudecken und zu vereinen. Dies fördert die Perspektivenvielfalt der Krisenteams. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass das Programm für saarländische Schulen kostenfrei ist.

1.4. Kompetenzportal zur Prävention von Krisen an Schulen (*KomPass*)

KomPass[12] wurde im Rahmen eines Verbundvorhabens zwischen LPH, I:P:Bm und Centre for Learning Technology (CelTech) der Universität des Saarlandes (UdS) entwickelt (Possinger et al., 2013, S. 2).

Neben der interdisziplinären digitalen Informations- und Qualifizierungsplattform[13] und einem spezifischen Krisenpräventionsansatz umfasst *KomPass* zwei verschiedene Qualifizierungen: Multiplikatoren werden in der *KomPass-Qualifizierung für Coaches* (1) ausgebildet und zertifiziert. Diese zertifizierten *KomPass*-Coaches bieten die *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* (2) an, ein Blended Learning-Angebot mit dem Ziel, schuleigene Krisenteams auszubilden und zu zertifizieren (Dörr et al., 2015, S. 5; Possinger et. al, 2013, S. 1).

Ausgangspunkt der Programmentwicklung war einerseits die Notwendigkeit und Dringlichkeit zielgerichteter Gewalttaten und Amokläufen an Schulen präventiv zu begegnen (Dörr et al., 2015, Anlage 2, S. 13). Andererseits wurde mit *KomPass* versucht, der Forderung nach digitalen Medien in der (beruflichen) Bildung gerecht zu werden, indem ein digitales Kompetenzportal entwickelt und in einer Blended Learning-Umgebung eingesetzt wird (ebenda, S. 11).

Die Zielgruppe von *KomPass* sind einerseits Multiplikatoren, die Schulangehörige, -sozialarbeiter oder -psychologen im Bereich Schulentwicklung weiterbilden oder in Themen der schulischen Präventionsarbeit unterstützen und beraten. Andererseits sind Lehrpersonal oder Berufspädagogen, weiteres pädagogisches/psychologisches Personal einer Schule in Bildungsinstitutionen angesprochen, die sich in einem schuleigenen Krisenteam organisieren und engagieren möchten (Dörr et al., 2015, S. 16).

[12] *KomPass* ist ein vom BMBF, der EU sowie dem Europäischen Sozialfond gefördertes Programm aus dem Bereich „Neue Medien in der beruflichen Bildung“. Das Projekt wurde von 2012 bis 2015 gefördert und umgesetzt und steht seither als Programm zur Verfügung (Possinger et al., 2013, S. 2).

[13] Die Projektwebsite und das Kompetenzportal sind unter http://www.kompass-schule.de/ (Zugriff am 25.07.2018) erreichbar.

1.4.1. Parameter der didaktischen Ebene

1.4.1.1. Ziele

Ziele von *KomPass* waren die Konzeption, die Entwicklung, der Einsatz und die nachhaltige Implementierung eines bundesweiten, interdisziplinären Online-Portals. Die Informationen und Inhalte zum Thema „Schulische Krisenintervention bei Großschadensereignissen und Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen“ sind anwendungsorientiert und handlungsleitend aufbereitet und stehen den Zielgruppen über das Online-Portal *KomPass* zur Verfügung. Über die Lerninhalte und praktischen Werkzeuge hinaus wird der Austausch zwischen den Zielgruppen gefördert. Hierin begründen sich die vier Kernfunktionen des Kompetenzportals *KomPass* (Possinger et al., 2013, S. 1):

1. Informationsportal
2. Lernportal
3. Toolbox
4. Vernetzung und Austauschplattform

Zur Umsetzung dieser Kernfunktionen stehen 13 Lernmodule des Online-Portals *KomPass* zur Verfügung, die aktuelle wissenschaftlich-konzeptionelle Ansätze sowie umfassende Erkenntnisse aus der Praxis der schulischen Gewalt- und Krisenprävention beinhalten. Ergänzt werden diese Module durch weiterführende Informationen (z.B. Experteninterviews, E-Book, Literatur, (Hyper-)Links), praktische Werkzeuge (z.B. Übungen, Fallbeispiele, Wissenstest, Kreuzworträtsel, Wiki, FAQ) und Diskussions- und Austauschforen (Dörr et al., 2015, S. 5).

Ein weiteres Ziel war es, spezifische Qualifizierungsmöglichkeiten für die Zielgruppe rund um das Portal *KomPass* zu entwickeln: Die Qualifizierung von Multiplikatoren („*KomPass Qualifizierungen für Coaches*“) wurde im Projektverlauf konzipiert und in mehreren Bundesländern angeboten und umgesetzt. Diese Fortbildung ist die Grundlage dafür, dass ausgebildete *KomPass*-Coaches selbstständig das Angebot für Krisenteams („*KomPass-Qualifizierung für Krisenteams*“) mitsamt dem Online-Portal in einer Blended Learning-Umgebung anbieten und umsetzen können (Dörr et al., 2015, S. 5).

1.4.1.2. Inhalte

Der Krisenpräventionsansatz des Programms *KomPass* basiert auf dem Ansatz von *System Sichere Schule* (vgl. Kapitel B|1.2), der die Bereiche der Prävention, Vorbereitung auf eine Krise, Bewältigung und die Nachsorge in einem Ansatz bündelt und gleichermaßen berücksichtigt. Ein besonderer Fokus liegt auf der Prävention schwerer Gewalttaten an Schulen, mit den Prinzipien des Bedrohungsmanagements (Dörr et al., 2015, S. 7). Um den Aspekt der Prävention berücksichtigen und das Personal dafür sensibilisieren zu können, wurden neben dem Krisenpräventionsansatz die verschiedenen Qualifizierungsmöglichkeiten entwickelt. Dieser positive Effekt des Train-the-Trainer-Ansatzes zeigt sich bereits in *NETWASS* (Leuschner et al., 2017).

Die fünftägige *KomPass-Qualifizierung für Coaches* beinhaltet zentrale Erkenntnisse zu den Thematiken zielgerichtete Gewalt an Schulen, Risikoeinschätzung und Fallmanagement, Aufbau eines schuleigenen Krisenteams sowie die Vorbereitung auf einen Notfall und das Verhalten in einer Krise. In den beiden ersten Tagen liegt der Schwerpunkt auf der Erarbeitung der fachlichen Inhalte, somit auf der Vermittlung deklarativen Wissens. In den drei übrigen Tagen stehen zentrale mediendidaktische Aspekte im Vordergrund, die sich auf die Funktionalitäten und Werkzeuge des Kompetenzportals *KomPass* beziehen, aber auch die Aufgaben und Funktionen eines *KomPass*-Coaches berücksichtigen. Der zweite thematische Baustein fokussiert die Vermittlung prozeduralen Wissens: Gerade die Aufgaben- und Funktionsbereiche eines *KomPass*-Coaches beinhalten deutlich mehr prozedurale Aspekte während der Online-Phase oder im Prozess der Zertifizierung, wie beispielsweise das Verhalten des Coaches im Fortbildungssetting. Diese verschiedenen Perspektiven und Rollen werden in Übungen trainiert und ausprobiert.

Ergänzt werden die Seminarinhalte durch das projektspezifische Monitoring- und Evaluationskonzept (M&E-Konzept). Dieses Konzept beschreibt die Evaluationsaktivitäten im Projektzeitraum und zeigt auf, wie die Wirksamkeit des Kompetenzportals sowie des Krisenteam-Ansatzes erfasst wurde. Die Qualifizierung schließt mit einer Zertifizierung ab, die aus der Bearbeitung eines konkreten Fallbeispiels sowie einem Multiple-Choice-Test besteht (Dörr et al., 2015, Anlage 2, S. 11; Anlage 7, S. 75ff.).

Die *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* wird als Blended Learning-Veranstaltung umgesetzt. Das heißt, die Qualifizierung besteht aus zwei eintägigen Präsenzveranstaltungen und einer ca. sechswöchigen Online-Phase, wobei die digitale Lernplattform *KomPass* die Grundlage der Online-Phase darstellt. Alle zentralen thematischen Inhalte sind in den 13 Lernmodulen und weiteren Werkzeugen des Kompetenzportals *KomPass* enthalten.

- Modul 1: Hintergründe zu School Shootings
- Modul 2: Psychologische Hintergründe
- Modul 3: Der Weg zur Gewalt
- Modul 4: Zwei Grundformen der Gewalt
- Modul 5: Einschätzung von Drohungen
- Modul 6: Die Bystander-Studie
- Modul 7: Bedrohungsmanagement und Risikoeinschätzung
- Modul 8: Fallmanagement und Interviewführung
- Modul 9: Nachahmung und Medienbeeinflussung
- Modul 10: Das schulische Krisenteam
- Modul 11: Vorbereitung auf eine Krise
- Modul 12: DyRiAS – Dynamisches-Risiko-Analyse-System
- Modul 13: Schulentwicklung

Die erste Präsenzveranstaltung (Kick-off) dient dazu, die Lernenden auf die Thematik sowie die Online-Phase vorzubereiten. In einem ersten thematischen Überblick werden zentrale Inhalte präsentiert. Diese deklarativen Wissensinhalte können in der Online-Phase vertieft werden. Das Lernportal *KomPass* steht im Mittelpunkt des Ansatzes, als Werkzeug, das die Lernenden selbstbestimmt nutzen können. In den Modulen 1-6 wird theoretisches Hintergrundwissen zur Thematik „schwere, zielgerichtete Gewalt an Schulen“ vermittelt. Die Module 7-12 orientieren sich an der konkreten, praktischen Arbeit der schulischen Krisenteams und ergänzen das theoretische Basiswissen mit handlungs- und anwendungsorientierten Instrumenten, Werkzeugen und Maßnahmen schulischer Krisenprävention. Modul 13 thematisiert die Frage, wie ein Krisenpräventionsansatz in die Schulentwicklung integriert werden kann und welche Auswirkungen entstehen können. Die Präsentation der Inhalte in Form eines „Advance Organizer“ (Ausubel, 1960 zitiert nach Wahl, 2006) hat den Vorteil, dass Wissen besser strukturiert und organisiert werden kann und sich dadurch einfacher in bestehende Wissensstrukturen und Deutungsschemata integrieren lässt. Erfahrungen aus der Praxis haben gezeigt, dass Lernende dadurch einen größeren Lernerfolg erzielen, motivierter sind und sich in den Inhalten besser orientieren können (Wahl, 2006, 142f.).

Die Präsenzveranstaltungen nach der Online-Phase (abschließende Veranstaltung und Follow-up-Veranstaltung) bieten die Möglichkeit der Reflexion, Diskussion und des Austauschs für offen gebliebene Fragen.

Ebenso werden zentrale Aspekte der Etablierung eines schuleigenen Krisenteams, Hindernisse und Schwierigkeiten bis hin zu einem Projektplan präsentiert und auf seine Anwendbarkeit hin diskutiert. Diese prozeduralen Wissensinhalte werden in spezifischen Übungen vertieft (Dörr et al., 2015, Anlage 2, S. 13).

Mit den 13 Lernmodulen und vorwiegend deklarativen Wissensinhalten wird die Sensibilisierung der Zielgruppe für Risiko- und Warnsignale fokussiert, die auf krisenhafte Lebenssituationen von Jugendlichen hindeuten. Anhand der schwerwiegendsten schulischen Krisensituation, der zielgerichteten Gewalttat, wird exemplarisch der Entwicklungsweg mit den zahlreichen Warnsignalen beschrieben. Das Lehrpersonal soll diese Signale erkennen und einschätzen können (Dörr et al., 2015, Anlage 2, S. 14).

1.4.1.3. Medien

In den Präsenzveranstaltungen der *KomPass*-Qualifizierungen werden klassische Medien, wie beispielsweise PowerPoint-Präsentationen und Videofilme, eingesetzt. Der Fokus liegt allerdings auf dem digitalen und online verfügbaren Kompetenzportal.

Die Plattform *KomPass* wurde als Private Social Network[14] (PSN) entwickelt. Der Fokus des PSN liegt, im Vergleich zu anderen Content- und Learning-Management-Systemen nicht auf der Organisation von Lehrinhalten, sondern auf den Nutzern und ihren Aktivitäten. *KomPass* ermöglicht es, selbstständig Inhalte mit anderen Nutzern zu teilen, ihre Aktivitäten zu beobachten, sie zu kontaktieren oder Inhalte gemeinsam zu diskutieren. Das System wurde so generiert, dass den Lernenden neue Inhalte zur Verfügung gestellt werden, die sie ergänzen und mit anderen teilen können (Dörr et al., 2015, S. 11; Anlage 9, S. 3).

KomPass verfügt über einen öffentlichen Bereich mit Informationen zum Programm, Hintergründe zur Thematik und Publikationen, der ohne Authentifizierung interessierten Fachkräften zur Verfügung steht. Um Zugang zum Inhaltsbereich zu erhalten, ist die vorherige Authentifizierung notwendig. Die individuellen Zugangsdaten (Benutzername und Login) erhalten die Teilnehmer in der jeweiligen Qualifizierung von den zertifizierten *KomPass*-Coaches (Dörr et al., 2015, Anlage 9, Seite S. 3). Die 13 Lernmodule verfügen über die gleiche Inhaltsstruktur: Neben den Lernpaketen und Zielen stehen Übungen, Wissensfragen sowie weiterführende Literatur zur Verfügung. Die Modulseiten bestehen aus einer Beschreibung, Verlinkungen zu anderen Modulen und unterschiedlichen thematischen Lernpaketen. Ergänzt werde diese durch modulübergreifende Expertenvideos und Wiki-

[14] Eine ausführliche Beschreibung des Private Social Networks mit all seinen Funktionalitäten, Werkzeugen und Möglichkeiten für den Nutzer sowie einer ausführlichen Beschreibung der Technik findet sich in Dörr et al., 2015, Anlage 9.

Einträgen. Die Lernpakete bestehen aus einem Web-Based Training (WBT): Neben den visualisierten Textbausteinen und Abbildungen, werden die Inhalte auditiv wiedergegeben. Der hinterlegte Sprechtext enthält weiterführende Informationen und zahlreiche Beispiele zur Thematik (ebenda, Anlage 9, S. 28). Experteninterviews, in denen Experten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen in kurzen Statements Fragestellungen beantworten sowie Videos und Vorträge von Konferenzen, Fachtagungen und Workshops ergänzen diese Inhalte. Zudem steht den Nutzern ein E-Book zur Verfügung, in dem alle Inhalte der Module verschriftlicht wurden (ebenda, Anlage 9, S. 15). Zur Unterstützung und Orientierung der Nutzer beinhaltet das System verschiedene Hilfe- und Anleitungsvideos, die die Funktionalitäten des Portals sowie die Aspekte des sozialen Netzwerks erläutern. Ein allgemeines Diskussionsforum, ein FAQ-Bereich, die Möglichkeit, das eigene System für die Nutzung von *KomPass* zu testen (Systemcheck) sowie das programmspezifische Wiki runden das Angebot ab (vgl. Tab. 5; ebenda, Anlage 9, S. 22ff.).

Die Nutzer haben die Möglichkeit ihr eigenes Profil zu bearbeiten, persönliche Daten über die eigene Person, wie beispielsweise die jeweilige Institution, Funktionen und Aufgaben im Tätigkeitsfeld anzugeben, sich mit anderen Nutzern in Freundschaftslisten zu vernetzen, Nachrichten zu senden sowie Einstellungen am eigenen Nutzerkonto vorzunehmen. Gerade die Gestaltung des eigenen Profils mit den freiwilligen Angaben soll den Austausch und die Vernetzung der Nutzer untereinander fördern (Dörr et al., 2015, Anlage 9, S. 5).

Das System bietet zudem einen gesonderten virtuellen Raum für *KomPass-Coaches.* Hier können Informationen, aber auch Materialien ausgetauscht werden, wie beispielsweise Präsentationen zum Portal oder Programm. Zudem sind hier konkrete Materialien für die Gestaltung der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* hinterlegt, die die Coaches nutzen können. Diese didaktischen Leitfäden beschreiben die inhaltliche und methodische Gestaltung als auch die Zeitplanung der Qualifizierung (Dörr et al. 2015, Anlage 10).

1.4.1.4. Methoden

Zentral in der programmspezifischen Didaktik ist das „konstruktivistische Instruktionsdesign“ (Kerres, 2012, S. 197): Instruktionale Aspekte zeigen sich in der Vorauswahl und -strukturierung der Inhalte, da Lehrinhalte, Lehrziele, Methoden sowie Übungen und Fallbeispiele vorab festgelegt wurden. Diese Vorauswahl impliziert eine Empfehlung für die Gestaltung des Lernprozesses (z.B. Reihenfolge der Module, Querverweise innerhalb der Module oder thematische Anknüpfungsmöglichkeiten), unterliegt aber keiner Verpflichtung (Dörr et al., 2015, S. 9). Innerhalb des instruktionalen Rahmens werden vielfältige konstruktivistische Perspektiven kombiniert und verwirklicht, die die beschriebenen Besonderheiten des Erwachsenenlernens (vgl. Kapitel B|2.2) berücksichtigen.

Das digitale Portal *KomPass* bietet viele Möglichkeiten, die Aspekte der Selbstorganisation und -bestimmung, der Kommunikation sowie der Erfahrungsorientierung in verschiedenen Methoden umzusetzen. Die vier Kernfunktionen sowie die Lernwege und -zugänge, die sowohl kollaboratives und kommunikatives Lernen ermöglichen als auch die Eigenständigkeit des Lernenden betonen, können nur durch eine konstruktivistische Perspektive umgesetzt werden: Die Teilnehmer können selbstbestimmt einzelne Qualifizierungspfade anwählen, abhängig von den individuellen Ausgangsvoraussetzungen und Vertiefungsinteressen. Sie können ihren Lernprozess, bezogen auf Lerntempo, Lernaufgaben, Lernort sowie Sozialform selbst organisieren. Das heißt, einzelne Module können wiederholt, angehalten oder fortgesetzt werden, Übungsaufgaben und Fallbeispiele können entweder alleine oder im Austausch mit anderen Mitgliedern erarbeitet werden (ebenda, S. 9ff.). Dadurch werden nicht nur die heterogenen Bedürfnisse der Zielgruppe mit ihrer Lernperspektive berücksichtigt, sondern ebenso die Subjektivität von Aneignungsprozessen: Lernen ist ein Erkenntnisprozess, der neue Erfahrungen in bereits vorhandene Deutungsschemata einarbeitet (Arnold, 1996, S. 193). In *KomPass* wird dies durch die bereits beschriebenen zahlreichen Funktionen und Werkzeuge (vgl. Kapitel B|1.4.1.3), die den Nutzern uneingeschränkt zur Verfügung stehen, umgesetzt (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Didaktische Elemente von *KomPass* (Dörr et al., 2015, S. 17)

- Lernpakete
- Ziele
- Inhaltliches Abstrakt
- Literaturangaben
- Experteninterviews
- Wissensfragen
- Fallbeispiele
- Kreuzworträtsel
- Online-Übungen
- Übungen in der Schule
- (Hyper-)Links
- Videos
- Wiki
- Glossar
- Zertifizierungsfragen (Fallbeispiele mit Fragestellungen)
- Diskussionsforen
- Frequently Asked Questions (FAQs)
- Einführungsvideo
- E-Book

Tabelle 5 zeigt nicht nur die verschiedenen Werkzeuge, sondern vielmehr die didaktischen Elemente, die zur Wissensaneignung und -vertiefung beitragen können. Ein methodischer Fokus liegt auf den Fallbeispielen. Diese praxisnahen Fallszenarien in Form von Textvignetten oder realen Videosequenzen bieten die Möglichkeit, das Wissen in verschiedenen Übungen mit speziellen Rückmeldungs- und Lösungsformen anzuwenden und zu trainieren. Die Ergebnisse werden in Diskussionsforen veröffentlicht und können entweder mit Experteninterviews oder Musterlösungen abgeglichen werden. Gerade der Austausch mit anderen Nutzern in Diskussionsforen über Lösungswege oder alternative Ansätze ermöglicht neue Perspektiven und Sichtweisen. Einige Übungen beinhalten bewusst die Instruktion, die Fallübungen im schulischen Kontext mit den Krisenteams zu diskutieren, um die Anwendung des prozeduralen Wissens in der Praxis zu ermöglichen. Eine weitere besondere Methode der konstruktivistischen Perspektive ist die Selbstkontrolle des eigenen Lernfortschritts anhand modulspezifischer Wissenstests. Diese Multiple-Choice-Tests ermöglichen es den Teilnehmern durch die direkte Rückmeldung ihren eigenen Lernstand zu kontrollieren und im Anschluss auf die noch zu trainierenden Modulinhalte zurückzugreifen (Dörr et al., 2015, Anlage 2, S. 8).

In den Präsenzterminen der *KomPass-Qualifizierung für Coaches* als auch der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* werden die gängigen Methoden angewendet, wie beispielsweise Brainstorming, Gruppenarbeit oder Reflexions- und Diskussionsrunden. Beide Qualifizierungen beinhalten zwei zentrale Schwerpunkte: Erstens soll das digitale Kompetenzportal *KomPass* so ausführlich vorgestellt und erprobt werden, dass eine selbstständige Wissensaneignung der Teilnehmer möglich wird. Das heißt auch, dass die Teilnehmer die Kernfunktion „Austausch- und Vernetzung“ in verschiedenen anwendungsorientierten und praxisnahen Übungen kennenlernen. Der zweite Schwerpunkt liegt auf der Anwendungs- und Erprobungsmöglichkeit der gelernten Inhalte: Hierzu zählen beispielsweise Rollenspiele zur Notwendigkeit eines schulischen Krisenteams, zur Simulation der chaotischen Phase in einer konkreten Bedrohungssituation oder eines Gesprächs mit einem auffälligem Schüler (vgl. ausführlicher in Dörr et al., 2015, Anlage 7, S. 1., Anlage 10).

1.4.1.5. Kompetenzen

Vergleichbar mit den bereits beschriebenen Programmen wird auch in *KomPass* die Entwicklung und Förderung der Handlungskompetenz des Lehrpersonals in schulischen Krisensituationen fokussiert und als Ziel definiert (Dörr et al., 2015, Anlage 3, 4; Nagel et al., 2014, S. 49). Das konstruktivistische Instruktionsdesign der Lernumgebung soll Lernprozesse initiieren, anregen und unterstützen, um Handlungskompetenz entwickeln und fördern zu können. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den *KomPass*-Coaches, die diesen Prozess begleiten (Dörr et al., 2015, Anlage 2, S. 12). Ziel der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* ist es, Handlungssicherheit im Umgang mit schulischen Krisensituationen zu entwickeln und Handlungskompetenz in dem Erkennen, der Einschätzung und Bewältigung von krisenhaften Lebenssituationen zu fördern (ebenda, S. 64). Analog zum Programm *NETWASS* (vgl. Kapitel B|1.1.1.5) werden zur Erreichung dieses Ziels vielfältige deklarative Wissensinhalte im Portal *KomPass* zur Verfügung gestellt sowie Möglichkeiten geschaffen, um die Erprobung der prozeduralen Wissensinhalte in der Praxis zu ermöglichen.

In der Entwicklungsphase des Programms wurde zudem die Medienkompetenz der Zielgruppe und insbesondere ihre „Bedienkompetenz“ (Dörr et al., 2015, Anlage 1.) genauer beleuchtet. Anhand einer Synopse der empirischen Untersuchungen von Lehrkräften in weiterführenden Schulen wurde das Nutzungsverhalten von Lehrkräften bezüglich digitaler Medien analysiert und zentrale Aspekte für die Entwicklung von *KomPass* abgeleitet (ebenda, Anlage 1, S. 18.). Nur so war es möglich, ein Portal zu generieren und in einer Fortbildung einzusetzen, das die Bedürfnisse der Zielgruppe und die Ziele des Programms gleichermaßen berücksichtigt.

1.4.2. Parameter der Evaluationsebene

Das Evaluationsdesign von *KomPass* basiert auf einem wirkungsorientierten Monitoring- und Evaluationssystem (M&E-System). Ziel dieses Ansatzes ist es, Wirkungen zu dokumentieren und Zusammenhänge zwischen dem Erfolg des Projektes und äußeren Einflussfaktoren aufzuzeigen. Das M&E-System basiert auf dem Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1994), das zur Evaluation von Beruflicher Weiterbildung dient (Kirkpatrick, 1994, 2006; Reischmann, 2003). Das Modell definiert vier verschiedene Hierarchieebenen, auf denen der Erfolg einer Qualifizierungsmaßnahme erfasst wird (vgl. Abb. 5; Dörr et al., 2015, S. 10):

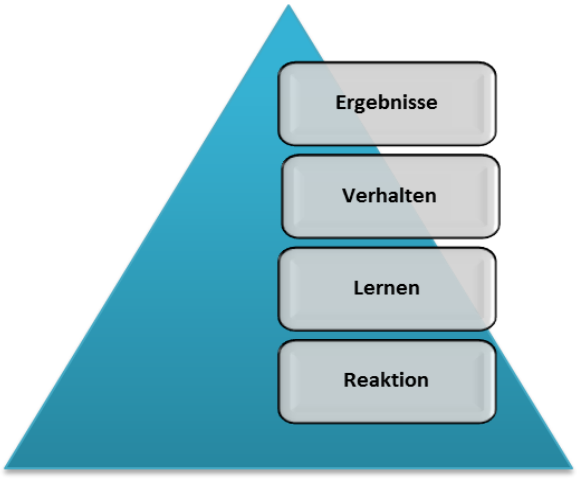


Abbildung 5: Vier-Ebenen-Modell zur Evaluation von Beruflicher Weiterbildung
(in Anlehnung an Kirkpatrick, 1994)

Auf Ebene der *Reaktion* wird neben der Zufriedenheit erfasst, wie die Teilnehmer auf die Trainingsmaßnahme reagieren und welchen Nutzen sie sich von der Maßnahme erhoffen. Die zweite Ebene *Lernen* erfasst hingegen die neuen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die die Teilnehmer im Rahmen der Weiterbildung erworben haben. Ob das Gelernte letztendlich in die berufliche Praxis transferiert wurde, wird auf der nächsten Ebene *Verhalten* erhoben. Die vierte Ebene fokussiert die *Ergebnisse* und Effekte, die aufgrund der Trainingsmaßnahme eintreten und sich im beruflichen Kontext zeigen. Die einzelnen Ebenen stellen einerseits ein „simples Gliederungsschema“ (Possinger, 2013, S. 5) dar, bauen anderseits aber auch hierarchisch aufeinander auf und hängen kausal voneinander ab (ebenda, S. 4f.; vgl. ausführlicher Kapitel C|2.3).

1.4.2.1. Untersuchungsdesign

In einem quasi-experimentellen Evaluationsdesign mit formativen als auch summativen Aspekten, wurden Daten sowohl in der Gruppe der *KomPass*-Coaches (A) als auch in der Gruppe der *KomPass*-Krisenteammitglieder (B) erhoben (Nagel et al., 2014, S. 9):

1. Die Perspektive der *KomPass*-Coaches war von besonderem Interesse, da diese Gruppe in der Rolle der Multiplikatoren durch ihr Feedback wesentlich zum Erfolg der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* beitragen konnte. Dieser Aspekt der formativen Evaluation diente der Überarbeitungsphase zur Optimierung des Online-Portals sowie der Veranstaltungsstruktur.

   In insgesamt fünf *KomPass-Qualifizierungen für Coaches* wurden die Multiplikatoren zu drei Messzeitpunkten, jeweils vor und unmittelbar nach dem Seminar anhand eines Online-Fragebogens befragt (vgl. Abb. 6). Der zweite Messzeitpunkt wurde ergänzt durch Gruppendiskussionen, die ein besseres Verständnis über Verbesserungspotentiale ermöglichen. Zum dritten Messzeitpunkt wurde die Wirksamkeit der *KomPass-Qualifizierung für Coaches* durch schriftliche Befragungen und leitfadengestützte Interviews erfasst. Hier zeigte sich, ob die Teilnehmer bereits als Multiplikator tätig waren und wie motiviert sie sind, eigene Veranstaltungen durchzuführen (Dörr et al., 2015, S. 20).

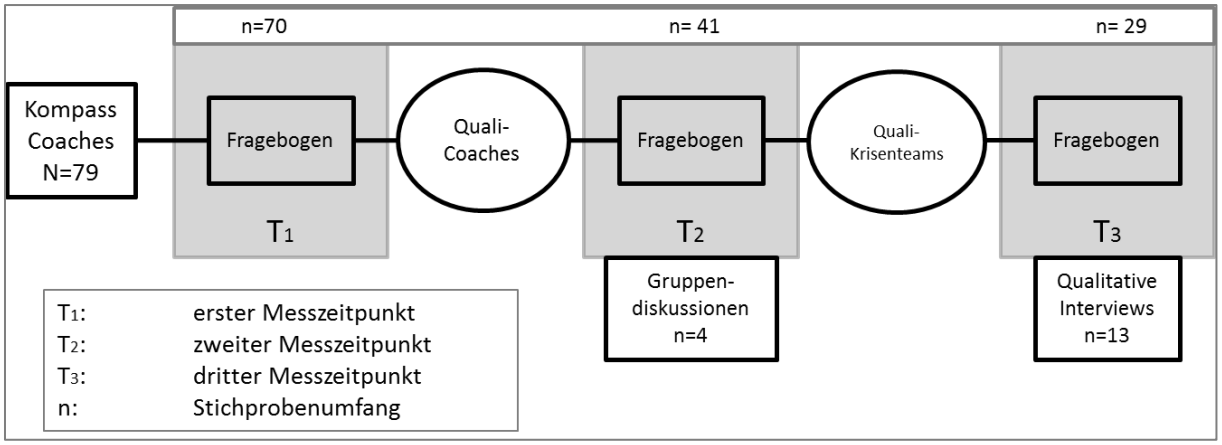


Abbildung 6: Evaluationsdesign *KomPass-Qualifizierung für Coaches* (in Anlehnung an Nagel et al., 2014, S. 10)

2. Die summativen Aspekte des Evaluationsdesigns zeigen sich in der Wirkungsevaluation im Rahmen der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteammitglieder*. Ziel ist es dadurch, die Frage nach Wirksamkeit und Nutzen zu beantworten. Da der Fokus des Programms auf dieser Zielgruppe lag, wurde die Stichprobe in drei Untersuchungsgruppen unterteilt (vgl. Abb. 7; Dörr et al., 2015, S. 10):
   1. Interessierte an einer Qualifizierung zu Krisenteams (VGG)
   2. Teilnehmer an der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* (inkl. Lehramts-Studierende) (= *KomPass*-Krisenteams; VSG_1),
   3. Teilnehmer der vergleichbaren Präsenzveranstaltung „Qualifizierung für schulinterne Krisenteams“ (= *QSK*-Krisenteams; VSG_2).

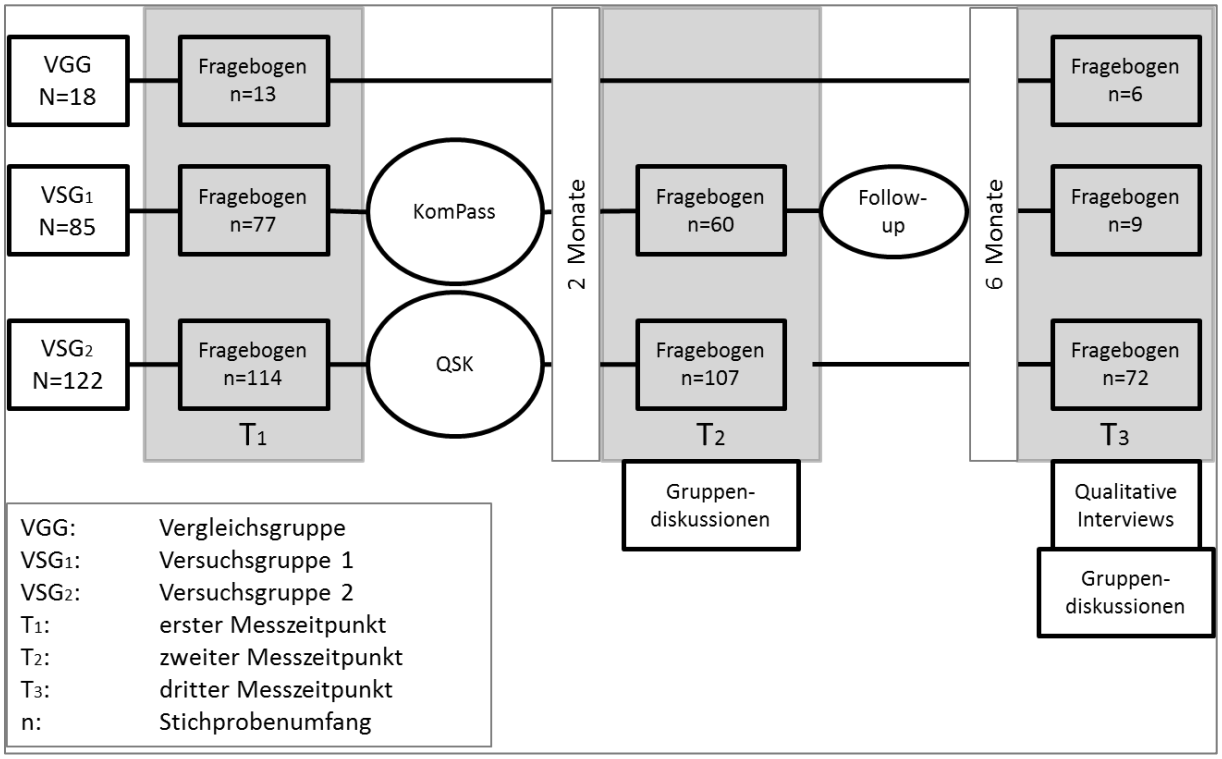


Abbildung 7: Evaluationsdesign *KomPass*-Qualifizierung für Krisenteams
(in Anlehnung an Nagel et al., 2014, S. 10)

Die Daten wurden in drei verschiedenen Messzeitpunkten (Pretest – Posttest – Ex-Posttest; vgl. auch Caspari & Barbu, 2008; Caspari, 2009; Stockmann, 2007) erfasst. Dabei wurden in beiden Versuchsgruppen explizit Daten zur Bewertung des Online-Portals erhoben (Dörr et al., 2015, S. 10).

1.4.2.2. Messinstrumente

Um alle möglichen Wirkungen (intendierte und nicht-intendierte) adäquat zu erfassen, wurden verschiedene Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung miteinander kombiniert. Dazu gehören zum einen leitfadengestützte Interviews und Gruppendiskussionen, zum anderen Lernzielkontrollen, Zertifizierungsaufgaben und standardisierte Fragebögen (Dörr et al., 2015, S. 10).

1.4.2.3. Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden in Anlehnung an das verwendete Modell von Kirkpatrick (1994) interpretiert und anhand der vorher definierten Indikatoren geprüft. Die Ergebnisse auf Multiplikatoren-Ebene zeigen, dass die Mehrheit der Indikatoren erreicht oder sogar übertroffen wurden. Der Indikator auf der Ergebnis- und Wirkungsebene, als *KomPass*-Coach eigene Qualifizierungen anzubieten, konnte nicht gänzlich erfüllt werden, da bis Projektende nicht ausreichend Zeit blieb, um Qualifizierungen zu bewerben und durchzuführen (vgl. ausführlicher Dörr et al., 2015, S. 28; Anlage 7, S. 9ff.).

Die Ergebnisse auf der Ebene der *KomPass*-Krisenteams wurden ebenso anhand der vorher definierten Indikatoren geprüft und auf den verschiedenen Ebenen von Kirkpatrick (1994) dargestellt (vgl. Tab. 6; Dörr et al., 2015, Anlage 8, S. 3).

Tabelle 6: Indikatoren zur Überprüfung der Wirksamkeit sowie erzielte Ergebnisse
(Dörr et al., 2015, Anlage 8, S. 3ff.)

Wirkungsebene	Zeitpunkt	Indikatoren für *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams*	Ergebnisse
Ergebnis/ Wirkung	T_3	40% der Krisenteams fühlen sich ein Jahr nach Abschluss der Qualifizierung sicher, in dem frühzeitigen Erkennen von und im Umgang mit Krisen.	Etwa ein Jahr nach Abschluss der *KomPass*-Qualifizierung fühlen sich 56% der Krisenteams sicher darin, Schüler in Krisen zu erkennen und 67% wissen, was im Falle einer schulischen Krise zu tun ist.
Verhalten	T_3	60% der Krisenteams haben sechs Monate nach Abschluss der Qualifizierung ein Krisenteam an Ihrer Schule etabliert.	100% der *KomPass*-Krisenteams haben sechs Monate nach Abschluss der Qualifizierung ein Krisenteam an ihrer Schule etabliert.
Lernen	T_2	Die Krisenteams beantworten 75% der Wissensfragen richtig.	Die *KomPass*-Krisenteams beantworten 87% der Wissensfragen richtig.
	T_2	80% der Krisenteams schätzen ein schuleigenes Krisenteam für unverzichtbar ein.	82% der *KomPass*-Krisenteams schätzen ein schuleigenes Krisenteam für unverzichtbar ein.
Reaktion	T_2	80% der Krisenteams empfehlen die Qualifizierung weiter.	82% der *KomPass*-Krisenteams empfehlen die *KomPass*-Qualifizierung weiter

Tabelle 6 verdeutlicht, dass alle Indikatoren erfüllt bzw. übertroffen wurden. Interessant sind die Ergebnisse auf Lernebene: Hier zeigt sich, dass die *KomPass*-Krisenteams (VSG_1) bereits vor Beginn der Maßnahme 78% der Wissensfragen richtig beantworten, somit der Indikator von 75% schon erreicht wurde. Allerdings konnten die Teilnehmer nach der Maßnahme, zum zweiten Messzeitpunkt 87% der Wissensfragen richtig beantworten, so dass hier von einem Wissenszuwachs auszugehen ist. Gleiches zeigt sich bei den Krisenteams der *QSK* (VSG_2): Auch hier wurde der Indikator bereits zum ersten Messzeitpunkt erreicht (T_1: 79%). Die Ergebnisse konnten zum zweiten Messzeitpunkt wie bei den *KomPass*-Krisenteams noch gesteigert werden, allerdings ist ein geringerer Wissenszuwachs festzustellen (T_1: 79% und T_2: 83%). Die beiden Gruppen unterscheiden sich statistisch nicht voneinander.

Auf der Ergebnis- und Wirkungsebene zeigt sich, dass der zuvor definierte Indikator zwar erreicht wurde, allerdings besteht die Datenbasis aus nur wenigen Endnutzern (N = 9), die bereits vor der Qualifizierung ein schulisches Krisenteam hatten.

Die erfassten Daten im Bereich der Handlungssicherheit in den drei Messzeitpunkten (bei der VGG nur T_1 und T_3) belegen, dass durch die Krisenteam-Qualifizierungen eine deutliche Steigerung erzielt werden konnte. Trotz der Zeitspanne von sechs Monaten verbesserte sich die Handlungssicherheit bei den qualifizierten Krisenteams im Erkennen von und im Umgang mit Krisensituationen (vgl. ausführlicher Dörr et al., 2015, Anlage 8, S. 4ff.).

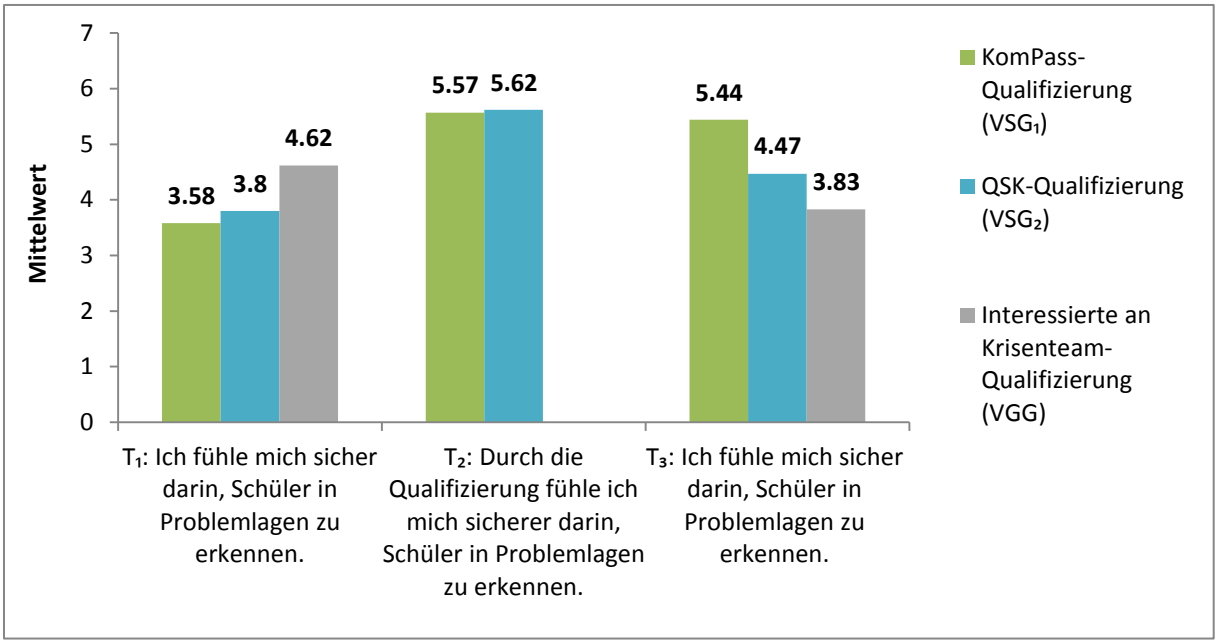


Abbildung 8: Items zur Erfassung der Handlungssicherheit; Darstellung der Mittelwerte
Skala 1 bis 7; 1: Trifft überhaupt nicht zu; 7: Trifft voll und ganz zu (Dörr et al., 2015, Anlage 8, S. 5)

Von besonderem Interesse in der vorliegenden Wirkungsevaluation war die Handlungssicherheit und -kompetenz der Krisenteammitglieder. Um das Konstrukt adäquat zu erfassen, wurden diesbezüglich mehrere Items in drei Messzeitpunkten abgefragt. Abbildung 8 zeigt beispielhaft einige der Items mit den jeweiligen Ergebnissen der Befragungen: Die Handlungskompetenz, Schüler in krisenhaften Lebenslagen zu erkennen, steigt im Vergleich zu T_1 sowohl nach den *KomPass*- als auch nach der *QSK*-Qualifizierung deutlich an (T_2). Dieses Sicherheitsgefühl fällt einige Monate nach der Präsenzveranstaltung (T_3) bei den Teilnehmern der *QSK* (VSG_2) ab, bleibt allerdings bei den Teilnehmern *KomPass*-Qualifizierung (VGS_1) relativ konstant. Die Ergebnisse der Gruppe, die an keiner Qualifizierung teilgenommen haben (VGG), bleiben relativ konstant auf dem Ausgangsniveau. Zu diesen Ergebnissen liegt allerdings keine statistische Signifikanzprüfung vor (Dörr et al., 2015, Anlage 8, S. 5).

Zudem wurde die Zufriedenheit der Teilnehmer mit den Qualifizierungen erhoben (vgl. Abb. 9): Der Blended Learning-Ansatz von *KomPass* als auch der Präsenzansatz der *QSK* wurde von den Teilnehmern positiv bewertet und weiterempfohlen (Dörr et al., 2015, S. 28).

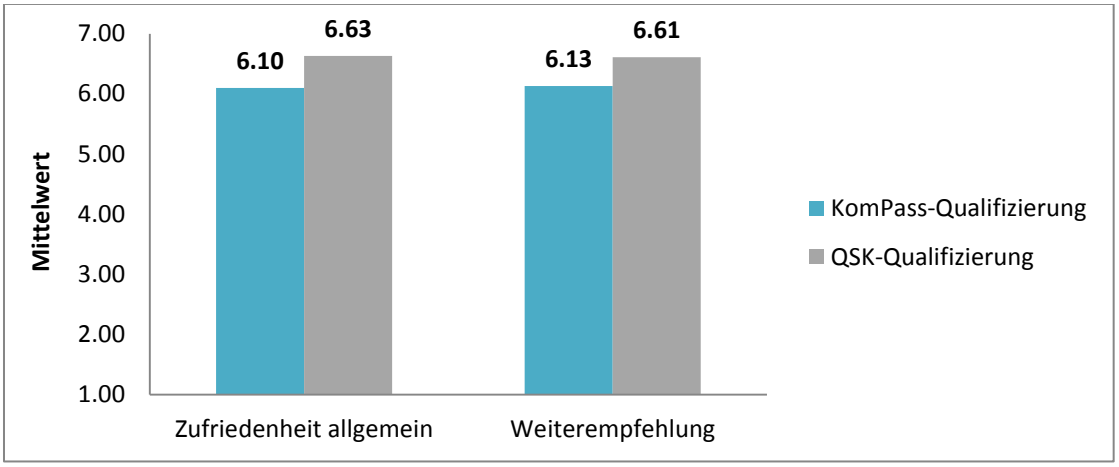


Abbildung 9: Zufriedenheit mit der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams;* Darstellung der Mittelwerte Skala 1 bis 7; 1: Trifft überhaupt nicht zu; 7: Trifft voll und ganz zu (Dörr et al., 2015, S. 28)

Im Rahmen der Evaluation wurde auch der Blended Learning-Ansatz von *KomPass* beleuchtet und Daten zum Online-Portal *KomPass* erfasst: Die Ergebnisse bezüglich der Zufriedenheit zeigen, dass das Portal von den Teilnehmern positiv wahrgenommen wird und sie mit den Inhalten zufrieden sind (vgl. Tab. 7).

Tabelle 7: Items zur Zufriedenheit mit dem Portal *KomPass* zu T_2
Darstellung der Mittelwerte (Dörr et al., 2015, S. 27)

Quantitative Ergebnisse (Skala 1 bis 7:1: Trifft überhaupt nicht; 7: Trifft voll und ganz zu)	
Der inhaltliche Aufbau der Module war gut nachvollziehbar.	6,20
Die digitale Plattform *KomPass* eignet sich zur Vermittlung dieser Thematik.	6,26
Die Inhalte waren spannend.	6,15
Die Inhalte waren verständlich.	6,23
Die Visualisierungen trugen zum Verständnis der Inhalte bei.	6,12
Das Verständnis der Inhalte wurde durch anschauliche Beispiele gefördert.	6,08
Es wurden Bezüge zur Praxis hergestellt.	6,27
Die Inhalte sind für die Praxis bedeutsam.	6,32
Die Inhalte motivieren für den Aufbau eines schuleigenen Krisenteams.	6,07

Zum dritten Messzeitpunkt, mit zeitlichem Abstand zur Qualifizierung zeigen die Ergebnisse deutlich, dass die Teilnehmer im Vergleich zur klassischen Präsenzveranstaltung den Nutzen des Portals und der Qualifizierung wahrnehmen (vgl. Tab. 8).

Tabelle 8: Nutzen der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* zu T_3
Darstellung der Mittelwerte (Dörr et al., 2015, S. 29)

Quantitative Ergebnisse (Skala 1 bis 7:1: Trifft überhaupt nicht; 7: Trifft voll und ganz zu)		
	***KomPass*-Krisenteams**	***QSK*-Krisenteams**
Ich habe einen persönlichen Nutzen durch die Teilnahme an der Qualifizierung.	5.50	5.38
Ich habe einen beruflichen Nutzen durch die Teilnahme an der Qualifizierung.	5.30	5.11
Die Qualifizierung war/ist für den schulischen Entwicklungsprozess sehr nützlich.	5.40	5.48

Aufgrund der zu geringen Stichprobengröße und Datenlage (N = 9; vgl. Dörr et al., 2015, S. 20f.; Anlage 8-4) konnte das umfassend angelegte quasi-experimentelle Evaluationsdesign von *KomPass* mit zwei verschiedenen Versuchsgruppen in der Projektlaufzeit nicht in vollem Umfang genutzt werden. Daher gilt die Wirksamkeit auf schulischer Ebene aufgrund der geringen Datenlage bis zum Projektende als nicht ausreichend belegt. Wünschenswert wäre es demnach, weitere Daten von Endnutzern zu erheben und damit die Wirksamkeit von *KomPass* nachhaltig überprüfen zu können (ebenda, Anlage 8).

1.4.3. Fazit

Das Programm *KomPass* stellt mit seinem Kompetenzportal im Blended Learning-Ansatz ein innovatives Fortbildungssetting dar. Anhand der ausführlichen Beschreibung des digitalen Kompetenzportals, das für verschiedene mobile Endgeräte (Laptop, Smartphone, Tablet-PC) abrufbar ist, wird deutlich, dass das konstruktivistische Instruktionsdesign mit seinen Werkzeugen die Selbstorganisation des Lernprozesses in den Mittelpunkt stellt. Die Effektivität des Multiplikatorenansatzes in *KomPass* zeigt sich nicht nur in den Projektergebnissen, sondern wurde ebenso in den Forschungsergebnissen des Programms *NETWASS* (vgl. Kapitel B|1.1) belegt: Multiplikatoren zu qualifizieren, die wiederum eigenverantwortlich schulische Krisenteams ausbilden, ist effizienter, wirksamer und nachhaltiger als vergleichbare didaktische Modelle (z.B. die Qualifizierung durch wissenschaftliche Mitarbeiter oder Projektmitarbeiter) (Dörr et al., 2015, S. 29; Leuschner et al, 2017).

Interessierten Fachkräften steht die *KomPass*-Qualifizierung für Coaches als kostenpflichtige Qualifizierung[15] zur Verfügung. Die *KomPass*-Qualifizierung für Krisenteams steht interessierten Schulen kostenfrei zur Verfügung.

[15] Die Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) fördert die Durchführung von Coaching-Seminaren, so dass sich der Kostenbeitrag für den einzelnen Teilnehmer reduziert.

1.5. Gesamtfazit

Vergleicht man die vier beschriebenen Programme zur Prävention von schweren zielgerichteten Gewalttaten an Schulen miteinander, so zeigen sich zunächst strukturelle Ähnlichkeiten bei den Programmen *System Sichere Schule* und *QSK* als auch *NETWASS* und *KomPass*. Die Ähnlichkeiten begründen sich einerseits auf den vergleichbaren Fortbildungsansatz (Online- bzw. Blended Learning vs. Präsenzveranstaltung), die Zielgruppe (Lehrpersonal vs. Multiplikatoren) sowie die Fokussierung der Wissensarten (deklarative vs. prozedurale Wissensinhalte). Gemeinsam ist allen Programmen der Ansatz des schuleigenen Krisenteams als Instrument des Bedrohungsmanagements und der Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen.

System Sichere Schule ist das erste Fortbildungsprogramm in Deutschland, das wesentliche Aspekte des amerikanischen Bedrohungsmanagements beinhaltet, in einem Ansatz bündelt und in der Praxis umsetzt. Die Programme *System Sichere Schule* und *QSK* unterscheiden sich in ihren jeweiligen Fortbildungsinhalten nicht wesentlich voneinander. Ein bedeutsamer Unterschied liegt allerdings in der Umsetzung und der Weiterentwicklung der *QSK* um die Module 5 und 6, die am jeweiligen Schulstandort stattfinden. Die fundierten Erfahrungen der Referententeams in der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Krisenteams zeigen, dass eine intensivere Betreuung der Teams vor Ort benötigt wird, um die team- und teilnehmerspezifischen Bedürfnisse zu berücksichtigen und das Krisenteam adäquat in die Schulstrukturen implementieren zu können.

Im Vergleich zu *System Sichere Schule* und *QSK* ist *NETWASS* ein sehr detailliertes und strukturiertes Verfahren mit starkem Fokus auf der Implementierung des Präventionsverfahrens in die Schulstrukturen. Eine Besonderheit von *NETWASS* liegt zudem in der Flexibilität durch unterschiedliche Fortbildungsvarianten: Sie können in Online- und Offline-Settings angeboten werden und ermöglichen dadurch die Abstimmung auf Teilnehmer- als auch Schulbedürfnisse. Der Ansatz von *System Sichere Schule* beinhaltet im Vergleich zu den Online- oder Blended Learning-Angeboten von *NETWASS* oder *KomPass* weniger Flexibilität, ist aber individuell so gestaltbar, dass Fortbildungsinhalte auf die Bedürfnisse der Zielgruppe und der Schule abgestimmt werden können. So zeigt sich beispielsweise in einem eigens auf die Gegebenheiten einer Schule konzipierten Fortbildungsplan, wie individuelle Bausteine (z.B. die Gestaltung eines individuellen pädagogischen Tages) mit den Aspekten der Fortbildung (Zertifizierung zum Krisen- und Präventionsmanager) zielführend kombiniert werden (I:P:Bm, 2017a). Auch die *QSK* ermöglicht diese Flexibilität durch zusätzliche Angebote von Fachtagungen, Vorträgen oder pädagogischen Tagen an der Schule.

Die thematischen Inhalte von *NETWASS* bestehen einerseits aus Wissensinhalten zur Thematik School Shootings und Leaking, andererseits aus Inhalten zur Etablierung in die Schulstrukturen. Die

Vermittlung von Fachwissen und die Möglichkeit, die Fortbildungsinhalte in der Praxis durch spezifische Trainings- und Transfermaßnahmen anzuwenden, werden in den Fortbildungen gleichermaßen berücksichtigt. In den Fortbildungen zum Programm *System Sichere Schule* werden vorrangig deklarative Wissensinhalte vermittelt, die für das Erkennen, die Einschätzung und Entschärfung einer Krisensituation benötigt werden. Ziel dieser Vermittlung ist die Befähigung der Teilnehmer, Krisen in der Praxis bewältigen zu können. Die Fortbildungsinhalte umfassen zwar auch prozedurale Wissensinhalte, allerdings ist die Anwendung dieses Wissens auf verschiedene Methoden im Fortbildungskontext begrenzt. Diese Anwendungsorientierung zeigt sich in der *QSK* durch die Verortung der Module 5 und 6 in der schulischen Praxis.

Die Programme *KomPass* und *NETWASS* wurden sehr umfangreich dokumentiert und evaluiert: Dies belegt nicht nur das sehr ausführliche *NETWASS*-Manual (Scheithauer et al., 2015), sondern die umfassende Wirkungs- und Prozessevaluation. Die Dokumentation von *NETWASS* anhand des Programm-Manuals begründet sich darin, dass es als zentrales Fortbildungsinstrument genutzt wird. In *KomPass* wird diese Ausführlichkeit durch Leitfäden zur Gestaltung von Qualifizierungen sowie Präsentationen für die Multiplikatoren gewährleistet.

Dies zeigt sich bei *QSK* und *System Sichere Schule* nicht in diesem Umfang: Nur wenige Informationen beantworten die Frage, wie konkret die Inhalte umgesetzt, mit adäquaten Methoden verknüpft werden und welcher didaktische Ansatz den theoretischen Rahmen bildet. Dies begründet sich beispielsweise darin, dass *System Sichere Schule* kein Programm ist, das im Rahmen eines Förderprogramms entwickelt, evaluiert und umgesetzt wurde, sondern ausschließlich vom I:P:Bm, einem privatwirtschaftlich organisierten Institut, konzipiert und angeboten wird.

Während *NETWASS*, *System Sichere Schule* und auch die *KomPass*-Qualifizierung für Coaches kostenpflichtige Angebote sind, ist die *QSK* als ein Programm der saarländischen Landesregierung für weiterführende Schulen sowie die *KomPass*-Qualifizierung für Krisenteams (im Saarland) kostenfrei.

2. Theoretischer Hintergrund

Entwicklung eines dynamischen Modells zur Handlungskompetenz

In diesem Kapitel werden die theoretischen Ansätze, Hintergründe und Modelle der jeweiligen Fachdisziplinen beschrieben. Ziel ist es, ein Modell zu generieren, das einerseits die wichtigsten Komponenten der bereits beschriebenen Kompetenzmodelle beinhaltet, die Spezifika einer adäquaten Lernumgebung berücksichtigt und andererseits die Perspektive und Bedürfnisse der Zielgruppe integriert.

Beginnend mit den Definitionen von Kompetenz und Handlungskompetenz im Konkreten, werden drei zentrale Kompetenzmodelle vorgestellt. Diese erscheinen geeignet, um im Kontext der schulischen Krisenprävention und -bewältigung Anwendung zu finden und die Bedürfnisse der Zielgruppe im Prozess der Krisenbewältigung zu berücksichtigen: Das Modell zur beruflichen Handlungskompetenz (1) von Reetz (1999) und das Modell professioneller Handlungskompetenz (2) von Baumert und Kunter (2006) definieren die Handlungskompetenz als Konstrukt und spezifizieren es durch fachbezogene (Professionswissen, Fachkompetenz) und persönlichkeitsbezogene Komponenten (Selbst- und Sozialkompetenz, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Selbstregulation). Um nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Kompetenzen im Sinne des Krisenteam-Ansatzes in den Blick zu nehmen, soll das Mehrebenenkompetenzmodell (3) von Wilkens, Keller & Schmette (2006) vorgestellt werden. Mit dieser Mehrebenenperspektive wird es möglich, Kompetenzen auf Individuums- als auch auf Gruppenebene (und Organisationsebene) zu erfassen sowie Zusammenhänge und Einflüsse zwischen den Ebenen aufzuzeigen.

Die Besonderheit des zu generierenden dynamischen Modells zur Entwicklung von Handlungskompetenz liegt darin, dass es einerseits die einzelnen Bestandteile dieser drei Kompetenzmodelle in einem Ansatz bündelt und gleichzeitig den Blick für die Bedeutsamkeiten einer gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebung zur Entwicklung von Handlungskompetenz schärft. Diese Spezifika der Kompetenzentwicklung sind insbesondere das erwachsenengemäße Lernen, das Wissen und die Reflexion. Das Besondere dieses Ansatzes besteht darin, dass das dynamische Modell in einer Blended Learning-Umgebung umgesetzt werden soll. Die Vorteile der Kombination von Präsenz- und Online-Lernen wurden bereits bei anderen Programmen gezeigt (vgl. Kapitel B|1.1 und B|1.4) und die Vielfältigkeit, gerade im Bereich der beruflichen Bildung, wird in der Literatur immerzu betont (Erpenbeck & Sauter, 2007; Reinmann & Mandl, 2006). Nur durch den ganzheitlichen Ansatz von geeignetem Kompetenzmodell und passender Fortbildungsstruktur wird es möglich, die Frage nach Entwicklung und Förderung von Handlungskompetenzen beantworten und Aussagen über die Effektivität und Wirksamkeit von internetunterstützten Fortbildungsangeboten in Blended Learning-Szenarien treffen zu können.

2.1. Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung

Die Begriffe Weiterbildung[16], berufliche Bildung, Fortbildung oder Erwachsenenbildung werden in erziehungswissenschaftlichen Publikationen meist synonym verwendet (Arnold, 1996, S. 5). In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion existiert keine einheitliche Verwendung in den Begrifflichkeiten. Dennoch zeigt sich, dass der Begriff „Weiterbildung" als Systembegriff häufig dort verwendet wird, wo die Rahmenbedingungen und Systemaspekte des (Erwachsenen-)Lernens betont werden. Der Begriff „Erwachsenenbildung" hingegen wird vermehrt als didaktischer Begriff angewandt, um die didaktischen Besonderheiten zu fokussieren und die „didaktische Eigenständigkeit" (ebenda, S. 5) zu betonen. Der Blick der vorliegenden Arbeit richtet sich sowohl auf die Rahmenbedingungen der *beruflichen Weiterbildung*, die Raum für *erwachsenengemäßes Lernen* bieten, die didaktischen Besonderheiten einer erwachsenengemäßen *Lernumgebung* berücksichtigen und somit die Entwicklung von *Handlungskompetenz* ermöglichen sollen. Zudem gilt es, den spezifischen beruflichen Kontext der *Schule* und die Zielgruppe der *Berufspädagogen* zu berücksichtigen. Dementsprechend wird hier der Begriff der beruflichen Bildung verwendet.

Die zunehmende Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung ist nicht gänzlich neu. Das beobachtbare Verhalten stand bereits in den 1970er Jahren im Fokus der Betrachtung, da hieran die inhaltlichen Lernziele operationalisiert werden konnten (Arnold, 2012, S. 45). Noch heute zeigt sich dieses Verständnis in der Kompetenzorientierung als die Orientierung an „tatsächlichen Handlungsanforderungen der gesellschaftlichen Praxis und den von dieser geforderten Problemlösungsfähigkeiten" (Arnold, 2002, S. 26). Diese Auffassung resultiert aus gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Wandlungsprozessen, Anforderungen und umfassenden bildungspolitischen Überlegungen (z.B. Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssystems, internationaler Wettbewerb, Technisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt; vgl. Bretschneider, 2007): Im Fokus stehen weniger Qualifikationen oder objektive Beschreibungen des Tätigkeitsprofils, sondern vielmehr Kompetenzen, verstanden als die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen. Gerade die zieloffenen Handlungssituationen der beruflichen Praxis erfordern Kompetenzen, die Flexibilität und Anpassung ermöglichen (ebenda, S. 5ff.). Die veränderte Perspektive und die damit einhergehende Abkehr vom „Vermittlungsmythos" (Arnold & Erpenbeck, 2017, S. 34) orientieren sich stärker am Outcome von Bildungsprozessen (Arnold, 2012, S. 45).

[16] Der Begriff der *Weiterbildung* wurde bereits 1970 vom Deutschen Bildungsrat als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer (…) ersten Bildungsphase" definiert (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). Weiterbildung bezog sich auf die berufliche Weiterbildung mit Fortbildung und Umschulung. Der Begriff der *Erwachsenenbildung* hingegen subsumierte die allgemeine, nicht-berufliche Weiterbildung mit den zentralen Angeboten der Weiterbildungsträger (z.B. Angebote der Volkshochschulen) (Arnold, 1996, S. 5).

Die Qualität der Angebote wird nicht mehr nur an der Aneignung und Reproduktion von Wissen, sondern vielmehr an der Anwendung dieses Wissens in der Praxis bewertet, insbesondere bei der Lösung von neuartigen Problemen (Arnold, 2002, S. 26). Zentrales Ziel der beruflichen Bildung nach Siebert (2010) ist demnach nicht die Wissensvermittlung, sondern vielmehr die Ermöglichung von Kompetenzerwerb und -entwicklung. Berufliche Bildung kann als „eine Gelegenheit zur Selbstbildung und Kompetenzentwicklung“ (Siebert, 2010, S. 155) verstanden werden.

2.1.1. Definition des Kompetenzbegriffs

Wie vielfältig der Kompetenzbegriff[17] sein kann, zeigt Weinert bereits 1999 in seiner Überblicksarbeit, einem Gutachten zur Definition und Auswahl von Kompetenzen (Weinert, 1999, 2001a). Die Spannbreite des Verständnisses reicht dabei von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Begabung, Intelligenz) bis hin zu erworbenem Wissen, von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten (BMBF, 2009, S. 74).

Gerade die frühen Definitionen von Kompetenz spiegeln diese Tendenzen deutlich wider. Für die vorliegende Arbeit interessant sind vor allem die Aspekte der Definitionen, die für die Entwicklung des dynamischen Kompetenzmodells von Bedeutung sind (Olbrich, 1986, S. 294ff.). Dies sind die folgenden zentralen Komponenten:

- Persönlichkeits- und sozialpsychologische Zugänge fokussieren die *Transaktion* zwischen Person und Umwelt. North & Ulatowska (1981, in Olbrich, 1986, S. 297) sehen kompetentes Verhalten als die Effektivität des Verhaltens beim Umgang mit Umweltanforderungen. Adler (1982 in Olbrich, 1986, S. 296) versteht Kompetenz als Charakteristikum, welches die (aktuelle) Bewältigung von Anforderungen und kritischen Lebensereignissen erleichtert.
- Kognitionspsychologische Zugänge beschreiben die *kognitiven Faktoren* als wesentliche Bestimmungsgrößen (Rathjen, 1982 in Olbrich, 1986, S. 298; Rauner, 2011): Als kognitive Leistungsdisposition oder kognitives Potential verstanden, befähigen Kompetenzen dazu, in einer spezifischen Domäne (z.B. eines Berufes oder Berufsfeldes) Aufgaben und Probleme lösen zu können (Rauner, 2011, S. 3). Dadurch wird es möglich, neuartige, herausfordernde, belastende oder bedrohliche Anforderungen zu bewältigen und die Kompetenz weiter zu entwickeln (Gatz, 1982 in Olbrich, 1986, S. 299). Auch die Aktivität der handelnden Person spielt dabei eine zentrale Rolle: Neue Verhaltensprogramme werden aktiv entwickelt, weil habitualisierte Verhaltensprogramme bei spezifischen Anforderungen nicht mehr ausreichen (White, 1974 in Olbrich, 1986, S. 299).

[17] Eine ausführliche Darstellung des Begriffs bietet beispielsweise Weinert (1999) in seinem Gutachten zur Definition und Auswahl von Kompetenzen. Die Entwicklung des Kompetenzbegriffs wird bei Schmidt (2005), Wittke (2007, S. 45ff.) oder Erpenbeck (2013, S. 300ff.) umfassend beschrieben.

Neuere Definitionen greifen zusätzlich *motivationale, individuums- und (noch stärker) die handlungsbezogenen Aspekte* als Bestimmungsgrößen auf: Weinert (2001b, S. 27) sieht neben den verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, ebenso „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können". Arnold und Erpenbeck (2017, S. 30ff.) betonen in ihrem Kompetenzverständnis die „Handlungsfähigkeiten" (S. 30): Kompetenz, wie sie allgemein und fachbereichsunspezifisch im Europäischen (Europäische Kommission, 2008) und Deutschen Qualifikationsrahmen beschrieben ist (AK DQR, 2011), wird verstanden als Fähigkeit zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in (zukunfts-) offenen, dynamischen oder komplexen Situationen einerseits und als Fähigkeit zum kognitiven Handeln andererseits.

Zusammenfassend sind die wichtigsten Bestimmungsgrößen für das Verständnis der vorliegenden Arbeit demnach:

- Die *Interaktion*, vielmehr die interaktionistische Auseinandersetzung, der Umgang als auch die Bewältigung mit Umweltanforderungen und kritischen Lebensereignissen, die neue Verhaltensprogramme erfordern.
- Das *Wissen*, verstanden als das kognitive Potential, das eine aktive Aufgaben- und Problemlösung ermöglicht.
- Das *Handeln* und insbesondere die Fähigkeit zum selbstorganisierten Handeln, um die Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können.
- Die *Motivation,* unterschiedliche Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll lösen und bewältigen zu können.

2.1.2. Definition des Handlungskompetenzbegriffs

Der Begriff der *Handlungskompetenz* bezieht sich, im Vergleich zum allgemeinen Kompetenzbegriff, auf die spezifischen Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten *Handlungsfeldes* (Weinert, 1999). Beispielsweise können in dem Handlungsfeld *Schule* krisenhafte Situationen entstehen, die vom Lehrpersonal erkannt und handelnd bewältigt werden müssen. „Wichtig daran ist, dass der Domänenbezug, der Bezug zum Kontext hergestellt wird, unter dem die Kompetenz handlungswirksam wird" (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2007, S. XII). Im Vergleich zu dem vorherrschenden Verständnis in der beruflichen Bildung, stehen im Kontext schulischer Krisenprävention also nicht die Kompetenz eines bestimmten (Unterrichts)Fachs oder ihrer Fachdidaktik im Vordergrund. Gemeint ist vielmehr die Handlungskompetenz in dem Erkennen, in der Auseinandersetzung und der Bewältigung von Krisensituationen, um schweren zielgerichteten Gewalttaten vorzubeugen und andere Eskalationen zu vermeiden. Dazu gehört auch das Wissen über sowie das Angebot für Unterstützung, Hilfe und

spezifische Maßnahmen für Jugendliche in krisenhaften Lebenslagen. Handlungskompetenz umfasst also insbesondere das Reagieren, das Tätigwerden und Handeln des Lehrpersonals und des Krisenteams, um Lösungen herbeizuführen. Die KMK schärft den Blick noch stärker für das berufliche Handlungsfeld der Schule und formulierte 2004 Standards für Kompetenzen von Lehrkräften, die sowohl in die Ausbildung, die berufliche Praxis als auch die Fort- und Weiterbildung integriert werden sollten (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2004; Weresch-Deperrois, 2013, S. 20ff.). Das Lehrpersonal soll beispielsweise Krisen- und Konfliktsituationen bewältigen und „im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2004, S. 10) anwenden können. Handlungskompetenz wird hier verstanden „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2011, S. 14). Diese Definition wurde bereits im Programm *NETWASS* als grundlegendes Verständnis von Handlungskompetenz verwendet.

Pätzold (2006, S. 176ff.) fokussiert innerhalb der Handlungskompetenz stärker das *Handlungsrepertoire*, um die zunehmende Komplexität der Umwelt zu begreifen und durch kompetentes, verantwortliches Handeln zu gestalten. Die Handlungskompetenz ermöglicht es, vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen, auf vorhandenes Wissen zurückzugreifen bzw. neues zu erwerben und zentrale Zusammenhänge zu verstehen. Dadurch können einerseits angemessene *Handlungsentscheidungen* getroffen werden, andererseits das vorhandene *Wissen mit Erfahrungen* verbunden und durch *Motivation* angereichert werden (BMBF, 2009, S. 72ff.; Jung, 2005).

Erpenbeck und von Rosenstiel (2007b) betonen im Rahmen der Handlungskompetenz insbesondere die Fähigkeiten und *Dispositionen*, die für die Auseinandersetzung und den Umgang mit Anforderungen wichtig sind, also die „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2007, S. XIX). Dadurch wird es möglich auch in offenen, komplexen, dynamischen und chaotischen Situationen kreativ und selbstorganisiert handeln zu können. Westera (2001) betont das erfolgreiche Problemlösen als zentralen Bestandteil und definiert Kompetenz als „the ability to produce successful behaviors in non-standardized situations“ (S. 82). Den Aspekt, Situationen erfolgreich und zufriedenstellend zu lösen, greift auch Kauffeld (2002) auf: „Kompetente Personen setzen sich Ziele, spüren als Problemanalytiker ihrer Arbeit selbst deren Schwachstellen auf und entwickeln eine Sensitivität für entstehende Probleme, generieren Lösungen und planen Maßnahmen zur Optimierung der Arbeitssituation“ (S. 132).

Im Rahmen der beruflichen Handlungskompetenz wird häufig die Bedeutung von *Übung und Erfahrung* für die Kompetenzentwicklung betont (Bergmann, 2001; Erpenbeck, 1997). Dies ist deshalb so wichtig, weil sie dadurch lern- und beeinflussbar ist, entwickelt und gefördert werden kann. Mandl & Krause (2001, S. 7) folgern dementsprechend: „Zusammenfassend kann Kompetenz als ein System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln (…) definiert werden, das durch Übung und Lernprozesse“ verändert und beeinflusst werden kann.

Im Hinblick auf ein umfassendes, dynamisches Handlungskompetenzmodell und mit Blick auf die Gestaltung einer Lernumgebung, lassen sich also folgende Aspekte festhalten, die als Basis für die Entwicklung dieses Modells dienen sollen:

- Aufbau von *Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten* zur Entwicklung von Handlungskompetenz
- *Selbstorganisation*, *Kreativität* und *Offenheit* des Handelns
- *Bewältigung* von neuen, komplexen und offenen Situationen (durch *Übung*)
- Rückgriff auf *Wissen* und *Erfahrungen*
- *Ziel- und Lösungsorientierung*
- Erfolgreiche *Problemlösung*

2.1.3. Ausgewählte Kompetenzmodelle

Um die Erwartungen und Herausforderungen des Anwendungsfeldes zu berücksichtigen und das Konstrukt der Handlungskompetenz abzubilden, sollen nachfolgend drei zentrale Kompetenzmodelle vorgestellt werden. Diese wurden bewusst ausgewählt, weil sie (1) auf den beruflichen Kontext der Schule angewendet, (2) auf die Anforderungen und Spezifika der Zielgruppe der Berufspädagogen übertragen werden können und diese integrieren und weil sie (3) das Handeln auf individueller als auch kollektiver Ebene beleuchten.

2.1.3.1. *Modell zur beruflichen Handlungskompetenz* nach Reetz (1999)

Reetz bringt den Begriff der Handlungskompetenz zum ersten Mal in die berufspädagogische Diskussion ein. Seine Überlegungen gehen zurück auf die pädagogische Anthropologie nach Heinrich Roth (in Reetz, 1989a, 1989b), der Kompetenz in drei Dimensionen beschreibt:

a) als Selbstkompetenz, um für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
b) als Sachkompetenz, um für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und
c) als Sozialkompetenz, um für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und deswegen zuständig sein zu können (Roth, 1971, S. 180).

Reetz (1999) greift diese Ideen auf und ergänzt sie (aufgrund der Notwendigkeit von Handlungsstrategien und Problemlösungsfähigkeiten in der beruflichen Praxis), um die Aspekte der Fachkompetenz und Methodenkompetenz (vgl. Abb. 10). Handlungskompetenz ist für ihn ein Zielkonzept, „das seine Dimensionen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz ganzheitlich vereinigt“ (Reetz, 2006, S. 2), um den Leistungsanforderungen des jeweiligen beruflichen Kontextes gerecht zu werden und entsprechend handeln zu können. Das von ihm generierte Modell dient der „´Operationalisierung` und Aufklärung über die ´wechselseitige Bedingtheit` (Achtenhagen 1996, S. 24) der kompetenzbeschreibenden Kategorien“ (Reetz, 1999, S. 40; vgl. Abb. 10).

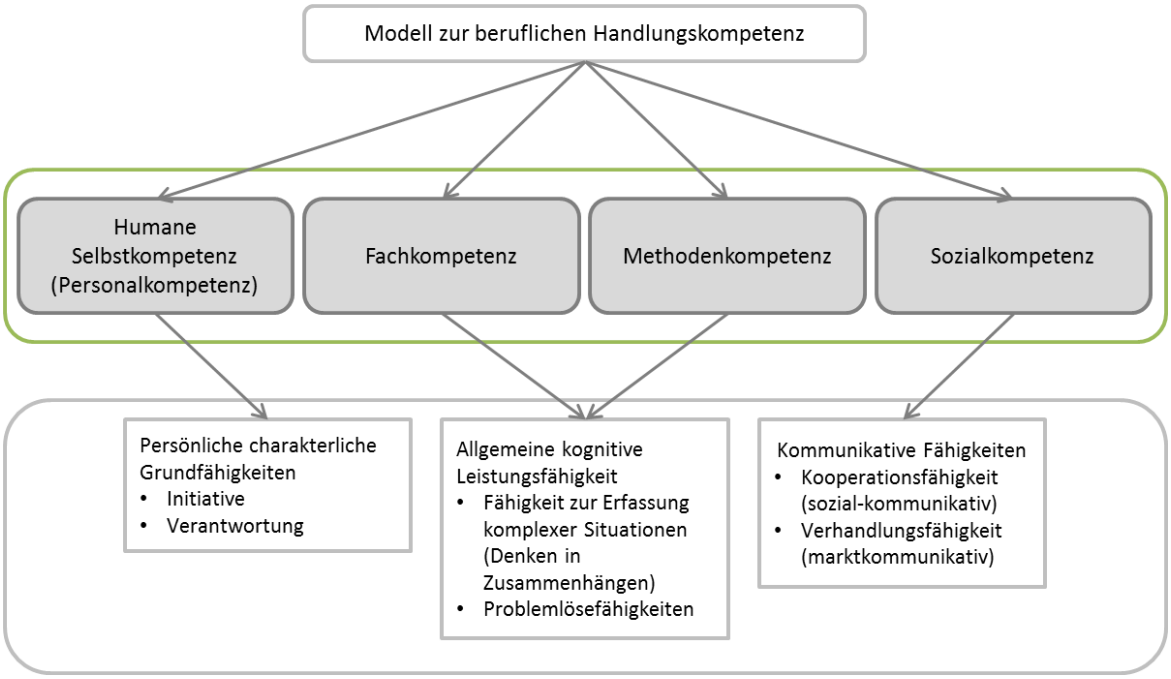


Abbildung 10: Modell zur beruflichen Handlungskompetenz (in Anlehnung an Reetz, 1999, S. 41)

Die einzelnen Dimensionen beinhalten folgende Fähigkeiten:

- Die *Selbstkompetenz* umfasst „die Fähigkeit zu moralisch selbstbestimmtem humanen Handeln. Dazu gehört neben der Behauptung eines positiven Selbstkonzeptes (Selbstbildes) vor allem die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit“ (Reetz, 1999, S. 42), einschließlich der „persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten“ (Reetz, 2010, S. 102). Unter *personaler Kompetenz* wird die Fähigkeit verstanden, in unterschiedlichen Kontexten selbstorganisiert und reflexiv zu handeln, die Entwicklungschancen, Anforderungen, aber auch Einschränkungen zu erfassen und zu beurteilen sowie das eigene Leistungsvermögen zu entfalten und weiterzuentwickeln. Im beruflichen Bereich zeigt sich personale Kompetenz durch Einsatzbereitschaft, selbstständiges Arbeiten und Übernahme von Verantwortung (Hensge et al., 2008, S. 20).
- Die *Sachkompetenz* umfasst „die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit des Individuums, d.h. die Fähigkeit zu sacheinsichtigem und problemlösendem Denken und Handeln“ (Reetz, 1999, S. 41), „mit deren spezifischer Form der *Fachkompetenz* ein professionelles Potential von fachlichem Wissen und Können bezeichnet wird (Reetz, 2010, S. 101f.).
- Über das Fachwissen hinaus ist spezifisches prozessbezogenes Handlungswissen notwendig. Zentrale Bestandteile der *Methodenkompetenz* sind ein vielfältiges Handlungsrepertoire und geeignete Verfahren und Strategien zur Lösung der fachübergreifenden Probleme (Reetz, 2010, S. 102). Dadurch wird die zielgerichtete, planmäßige und selbstständige Bearbeitung von Aufgaben, die Strukturierung des Arbeitsprozesses und die sachgerechte und situationsangemessene Auswahl und Anwendung von Lösungsstrategien ermöglicht (Hensge et al., 2008, S. 20).
- Der Begriff der *Sozialkompetenz* umfasst überwiegend „kooperatives und solidarisches, wie sozialkritisches und kommunikatives Handeln“ (Reetz, 1999, S. 42). Damit einher geht die Fähigkeit, soziale Beziehungen zu gestalten, unterschiedliche Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen sowie sich mit anderen auseinanderzusetzen und zu verständigen (Hensge et al., 2008, S. 20).

Der Vorteil dieses Ansatzes liegt zum einen darin, dass er als Grundlage der Operationalisierung beruflicher Handlungskompetenz genutzt werden kann. Dadurch könnten die Ausprägungen der verschiedenen Kompetenzen anhand spezifischer Indikatoren gemessen werden, die zunächst auf das jeweilige Handlungsfeld zugeschnitten werden müssten. Zum anderen wird es möglich, den Kompetenzbegriff auf Anwendungsfelder außerhalb der fachlich-inhaltlich orientierten, beruflichen Handlungskompetenz zu übertragen. Gerade die Sozial- und Selbstkompetenz orientiert sich an den außerfachlichen Feldern und ermöglicht es, das Subjekt mit seinem Lebensweltkontext und seinen Bedürfnissen zu berücksichtigen (Hensge et al., 2008, S. 20ff.).

2.1.3.2. *Modell professioneller Handlungskompetenz* nach Baumert & Kunter (2006)

Wie bereits in Kapitel B|2.1.1 gezeigt wurde, fokussiert Weinert (2001b) die motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekte der Handlungskompetenz. Für ihn verbindet die Handlungskompetenz „intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Orientierungen, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System“ (S. 290) miteinander. In Anlehnung an diese Auffassung generieren Baumert und Kunter (2006) das Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften als „generisches Strukturmodell“ (S. 481). Hintergrund war die Idee ein Modell zu entwickeln, das es ermöglicht, empirische Befunde zum Lehrerhandeln und seine Bedeutung für Unterricht und Lernen einordnen und diskutieren zu können (Baumert & Kunter, 2006, S. 471). Bislang existierte kaum empirische Evidenz von professionellen Kompetenzen für die Qualität des Unterrichts, des Lernfortschritts, oder der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden (ebenda, S. 469).

Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Abb. 11) entsteht in diesem Modell aus dem Zusammenspiel von:

- Spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- Professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- Motivationalen Orientierungen sowie
- Metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation.

Abbildung 11: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften
(in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2006)

Nach Baumert & Kunter (2006, S. 481) besteht in der Forschung Einigkeit darüber, dass Wissen und Können, das heißt deklaratives sowie prozedurales Wissen, wesentliche Komponenten der Handlungskompetenz darstellen. Das *Professionswissen* zeigt dabei zunächst folgende Merkmale (ebenda, S. 483; vgl. Abb. 11):

- Es ist domänenspezifisch, ausbildungs- und trainingsabhängig.
- Es ist sehr gut vernetzt.
- Es ist um Schlüsselkonzepte und Ereignisschemata arrangiert, an die Einzelfälle, Einheiten oder Sequenzen angedockt werden können.
- Es integriert Kontexte und ermöglicht variantenreiches, angepasstes Verhalten.
- Es ist einerseits automatisiert, ermöglicht aber dennoch die flexible Anpassung an spezifische Bedingungen.

Im Modell zur professionellen Handlungskompetenz wird die Dimension des Professionswissens mit den Teilbereichen „Pädagogisches Wissen, Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen“ gebildet und bezieht sich damit sehr stark auf das (Unterrichts)Fach und seine Didaktik (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). In der vorliegenden Analyse soll dieser Teilbereich vernachlässigt werden, weil sich die Betrachtung von Handlungskompetenz nicht auf den Unterricht oder das Unterrichtsfach bezieht. Stattdessen soll das Wissen im Handlungsfeld der schulischen Krisenprävention mit seinen deklarativen und prozeduralen Wissensinhalten und dem Verhalten in Krisensituationen fokussiert werden. Dieses Fach- und Professionswissen wurde bereits in den jeweiligen Programmen des vorherigen Kapitels ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel B|1), umfasst jedoch im Wesentlichen das Wissen über

den Themenkomplex „zielgerichtete Gewalt an Schulen“, Hintergründe und Entwicklungen, Warn-, Risiko- sowie Leakingsignale und das Wissen um spezifische Präventions- und Interventionsmaßnahmen. Ebenso gilt es aber auch, das jeweilige Erfahrungswissen der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Lehrerhandeln, gerade das Handeln in der Schule oder der Schulklasse, basiert auf praktischem Wissen und Können, das erfahrungsbasiert spezifische Kontexte integriert und auf konkrete Frage- und Problemstellungen bezogen ist (ebenda, S. 483). Die praktische Expertise entwickelt sich erst, wenn erfahrungsbasiertes Wissen und Fachwissen zusammenspielen (ebenda, S. 506):

- Die Expertise ist von systematischer und reflektierter Praxis abhängig.
- Die Entwicklung von Expertise ist von Vorbildern, Coaching und diskursiver Rückmeldung abhängig.
- Mit wachsender Kompetenz gewinnen die Selbstregulationsprozesse an Bedeutung.
- Die Selbstvervollkommnung durch die Expertise sorgt für das Aufrechterhalten einer motivationalen Dynamik.

Wie wichtig die Dimension der *Werthaltungen und Überzeugungen* (vgl. Abb. 11) ist, zeigen bereits Heinemann und Rauner (2009, S. 68 in Arnold & Erpenbeck, 2017, S. 25f.) durch ihre Betonung von subjektiven Dispositionen und Motivationen: „Wie (…) gezeigt, ist die Messung beruflicher Kompetenzen aus dem Prozess der beruflichen Arbeit heraus und unter Einschluss des Bildungsziels beruflicher Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Daher ist es unerlässlich, diesbezügliche subjektive Dispositionen und Motivationen mit einzubeziehen“. Innerhalb der *Werthaltungen und Überzeugungen* werden die Aspekte der Wertbindungen, epistemologischen Überzeugungen, subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen und deren *Zielvorstellungen* unterschieden. Dabei sind die Wertbindungen als Berufsethik (z.B. Verpflichtung auf Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit) zu verstehen, wohingegen die Zielvorstellungen die „Richtungsweiser für Unterrichtsplanung und Unterrichtshandeln“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 497ff.) sind. Zentral ist die Überzeugung, dass die Werthaltungen und Überzeugungen das individuelle Lehrerhandeln nachhaltig beeinflussen. Daher sind für die vorliegende Arbeit die Fragen nach der eigenen Haltung bezüglich Krisen, krisenhaften Entwicklungen und das subjektive Krisenverständnis von zentraler Bedeutung.

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation (vgl. Abb. 11) sind für die „psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 501) wichtig. Dies zeigt sich in dem Bedürfnis von Lehrkräften, Krisensituationen bearbeiten oder bewältigen zu wollen, um die „psychische Funktionsfähigkeit“ (ebenda, S. 501) des Systems (der Schule oder Klasse), aber auch der einzelnen Person aufrechtzuerhalten. Für den Kontext der schulischen Krisenprävention sind insbesondere die Fragen

nach den Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und der intrinsischen Motivation sowie Selbstregulation mit Distanzierungsfähigkeit und Engagement bedeutsam (ebenda, S. 501ff.).

Die differenzierte Betrachtung von Wissen, Überzeugungen und Merkmalen der psychologischen Funktionsfähigkeit erlaubt die Übertragbarkeit des Modells auch auf außerfachliche Bereiche und auf Anforderungen des Lehrerberufs (Baumert & Kunter, 2006, S. 505). Der Vorteil des Modells liegt darin, dass es einerseits die subjektiven Komponenten der Handlungskompetenz stärker in den Blick nimmt und gleichzeitig die spezifische Zielgruppe vor dem Hintergrund ihres Berufskontextes berücksichtigt.

2.1.3.3. *Mehrebenenkompetenzmodell* nach Wilkens, Keller & Schmette (2006)

Gerade der Ansatz des schuleigenen Krisenteams erfordert die Betrachtung mehrerer Kompetenzebenen: Zu berücksichtigen ist nicht nur die Handlungskompetenz einzelner Individuen oder Krisenteammitglieder, sondern ebenso die Handlungskompetenz der gesamten Gruppe oder des gesamten Krisenteams. Das Mehrebenenkompetenzmodell von Wilkens, Keller & Schmette (2006), das seinen Ursprung in der Personalwirtschaft und Organisationsforschung hat (Wilkens & Gröschke, 2008), integriert nicht nur die Individuumsebene, sondern zeigt ebenso den Einfluss der kollektiven Ebene auf die Handlungskompetenz in Krisensituationen. Dieses Mehrebenenmodell beruht zum einen auf der Theorie komplexer adaptiver Systeme (Wardrop, 1992, Gell-Mann, 1994, Cowan et al., 1994, Holland, 1995 in Wilkens et al., 2006, S. 128), die Kompetenz als spezifische Handlungsfähigkeit verstehen, um „in dynamischen Entwicklungsprozessen flexible Ordnungsformen zu entwickeln und diese an Komplexitätssteigerungen in der Umwelt anzupassen“ (ebenda, S. 129f.). Andererseits beinhaltet das Modell Aspekte der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1986), die mit ihren Kompetenzerwartungen die subjektive Überzeugung beinhaltet, „durch eigenes Handeln Wege der Problembewältigung zu sehen“ (ebenda, S. 123). Ziel des Mehrebenenkompetenzmodells ist es u.a. „Ansatzpunkte für Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu identifizieren, so dass Rückschlüsse auf einen zielführenderen Einsatz“ (ebenda, S. 126) möglich sind, die die individuelle Kompetenz, aber auch die kollektiven Kompetenzen des Teams berücksichtigen. Dadurch wird es möglich, Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen von Einzelpersonen, Teams und Organisationen aufzuzeigen und gleichzeitig Netzwerke zu berücksichtigen, die ebenso auf die Handlungsfähigkeit einwirken können. Im Mehrebenenkompetenzmodell werden vier Kompetenzdimensionen berücksichtigt (vgl. Abb. 12):

- *Komplexitätsbewältigung*: Um die Komplexität von Situationen zu reduzieren, ist einerseits die Aufnahme von Umweltveränderungen, aber auch die Selektion von Informationen notwendig (Wilkens et al., 2006, S. 131). Informationen werden gezielt aufgenommen und priorisiert, Arbeitsschritte zielorientiert eingeschätzt, um auch unter dem Einfluss von Stress und Druck handlungsfähig zu bleiben (Portal zum Kompetenzmanagement, 2017).

- *Selbstreflexion*: Die „reflexive Handlungsfähigkeit“ (Wilkens et al., 2006, S. 131) ermöglicht es, den eigenen Entwicklungsprozess aufgrund von Rückmeldungen aus der Umwelt zu überprüfen. Dadurch können die eigenen Handlungsroutinen kontrolliert und ggf. angepasst werden (Portal zum Kompetenzmanagement, 2017).
- *Kombination*: Dieser Kompetenzbereich bezieht sich auf die Fähigkeit, durch „Integration und Rekombination von organisationalen Wissensbeständen neue Ordnungsmuster herzustellen“ (Wilkens et al., 2006, S. 132). Damit einher geht die Wissenserweiterung, da Wissen in unterschiedlichen Situationen eingesetzt und neu kombiniert wird. Wichtige Voraussetzungen sind daher der Rückgriff auf eine breite Wissensbasis, die Erarbeitung neuer Probleme sowie die Übertragung der Erfahrungen auf neue Situationen (Portal zum Kompetenzmanagement, 2017).
- *Kooperation*: Die Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Personen zu gestalten und aufrechtzuerhalten, „um die eigene Handlungsfähigkeit angemessen zu entwickeln, insbesondere um Handlungsoptionen über Kooperationen mit Netzwerkpartnern zu erweitern (Wilkens et al., 2006, S. 132). Dazu zählt vor allem die Einbindung anderer Expertisen in den Prozess der Problemlösung, die verständliche und zielgerichtete Kommunikation, das Zurückstellen eigener Interessen sowie das Einlassen auf andere Sichtweisen und Perspektiven (Portal zum Kompetenzmanagement, 2017).

Die beiden Bereiche der Selbstreflexion und Kooperation zielen dabei auf die sozialen Fähigkeiten, die Bereiche der Komplexitätsbewältigung und Kombination auf die kognitiven Fähigkeiten (Wilkens et al., 2006, S. 136).

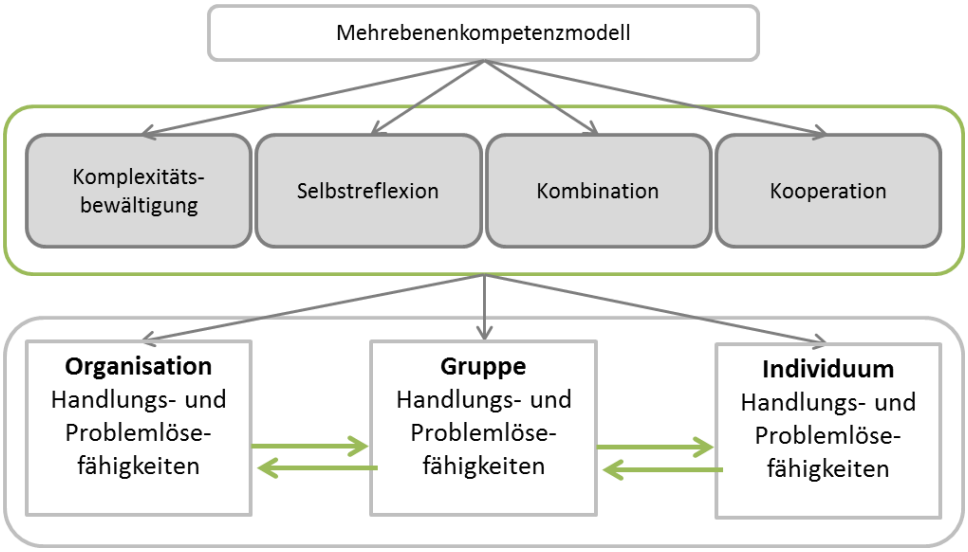


Abbildung 12: Mehrebenenkompetenzmodell (in Anlehnung an Wilkens et al., 2006, S. 139)

Abbildung 12 zeigt, dass die einzelnen Kompetenzdimensionen nicht nur auf das Individuum, sondern gleichermaßen auf die Gruppe und die Organisation wirken. Bezüglich der verschiedenen Wirkungsebenen lassen sich folgende Annahmen über die individuelle und kollektive Kompetenz formulieren:

Die Kompetenz eines Kollektivs ergibt sich u.a. aus individuellen Fähigkeiten einzelner Personen, die wiederum eine Grundlage für gruppenbezogene Fähigkeiten darstellen. Die Kompetenz einer Gruppe wird ebenso über Kooperationen mitbestimmt (Wilkens & Gröschke, 2008, S. 1). Die individuelle Kompetenz wird als eine Quelle und dynamischer Faktor der kollektiven Kompetenz angesehen (Wilkens et al., 2006): „Die Einbindung des Individuums in Teamstrukturen gilt sowohl für die individuelle als auch für die kollektive Kompetenzentwicklung als ein wesentlicher Ansatzpunkt“ (Sprafke, 2015, S. 86).

Die individuelle Kompetenz, verstanden als hohe individuelle Selbstwirksamkeitserwartung ist Voraussetzung für eine hohe kollektive Wirksamkeitserwartung und Handlungsbereitschaft. Die Wirkungen der Gruppe auf die individuellen Kompetenzen zeigen sich insbesondere in den sozialkommunikativen Praktiken des sozialen Systems. Die hohe kollektive Wirksamkeitserwartung hat positive Effekte auf die individuelle Handlungsbereitschaft und -fähigkeit (Wilkens et al., 2006, S. 136).

Der Vorteil der drei vorgestellten Modelle liegt darin, dass sie das Handlungsfeld (berufliche Bildung, Schule, schulische Krisenprävention) in den Blick nehmen und gleichzeitig die Zielgruppe (Lehrkräfte) berücksichtigen. Mit ihren klaren Strukturierungen in unterschiedliche Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz), der Berücksichtigung subjektbezogener Einflussfaktoren (Motivation, Überzeugungen, Werte) und verschiedener Ebenen (Individuum, Gruppe) können sie einen umfassenden Einblick in das Kompetenzverständnis des Krisenteam-Ansatzes ermöglichen. Allen Modellen ist gemeinsam, dass sie die Dimension des Wissens integrieren, als auch die Möglichkeit der Reflexion und des Austauschs berücksichtigen. Gerade hier wird die Beeinflussung von individueller und kollektiver Ebene deutlich.

Aus dieser Betrachtung sollen die Spezifika entnommen werden, die für die Fragestellung nach Entwicklung und Förderung von Handlungskompetenz wichtig erscheinen. Gerade wegen der Wichtigkeit für die Kompetenzentwicklung sollen die Lernprozesse als Voraussetzung für Wissenserwerb, die verschiedenen Wissensarten sowie die Komponente der Reflexion im dynamischen Modell zur Entwicklung von Handlungskompetenz berücksichtigt werden. Daher werden folgend zunächst die Besonderheiten einer gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebung, die Besonderheiten des Erwachsenenlernens sowie die verschiedenen Wissensarten mit Blick auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen genauer beleuchtet.

2.2. Spezifika der Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung

Zur Umsetzung der oben beschriebenen Modelle in der beruflichen Bildung ist die Betrachtung und Gestaltung einer geeigneten Lernumgebung von zentraler Bedeutung. Ziel der Lernumgebung ist die

Entwicklung von Handlungskompetenz. Daher soll sie einerseits die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Entwicklung von Handlungskompetenz schaffen und andererseits diese fördern. Eine geeignete Methode zur Umsetzung einer derartigen Lernumgebung sind die fünf Leitlinien zur Gestaltung einer praxis- und problemorientierten Lernumgebung von Reinmann und Mandl (2006, S. 640ff.). Sie erscheinen deshalb sinnvoll, da sie gleichermaßen die Anforderungen an das erwachsenengemäße Lernen und die Entwicklung von Handlungskompetenz berücksichtigen. Die Annahme, dass eine gemäßigt konstruktivistische Lernumgebung mit einem internetunterstützten Fortbildungsansatz geeignet erscheint, um Handlungskompetenz zu entwickeln, wird neben den theoriegeleiteten Überlegungen zum Lernen Erwachsener (vgl. Kapitel B|2.2.1) ebenso von unterschiedlichen Autoren bestärkt: Stark et al. zeigen bereits 1995, dass die Erarbeitung von Lerninhalten in multiplen Kontexten mit instruktionaler Unterstützung zur Reflexion, positive Wirkung auf die Handlungskompetenz hat. Reinmann & Mandl (2006) zeigen andererseits, dass eine gemäßigt konstruktivistische Lernumgebung auch den Wissenserwerb fördert, wenn sie Vielfalt und Komplexität mit instruktionaler Unterstützung kombiniert. Nachfolgend werden die fünf zentralen Leitlinien zur Gestaltung einer praxis- und problemorientierten Lernumgebung vorstellt:

1. Situierte und authentische Probleme

Sie motivieren aufgrund ihres Realitätsgehaltes und ihrer Realitätsnähe sowie ihrer Relevanz für die berufliche Praxis dazu, neues Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben. Die Anforderungen an eine Lernumgebung bestehen darin, realistische und authentische Problemkonstellationen darzubieten und deren Bearbeitung oder Analyse zu ermöglichen.

2. Multipler Kontext

Um den Transfer und die Flexibilität in der Übertragbarkeit von neuen Inhalten zu gewährleisten, sollen die Inhalte in verschiedenen Kontexten dargeboten und gelernt werden können. Die Anforderungen an die Lernumgebung bestehen somit darin, die Inhalte auf weitere Problemstellungen oder Fallbeispiele übertragen zu können.

3. Multiple Perspektiven

Die Inhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten hat den Vorteil, sie in ihrer Gänze erfassen und flexibel anwenden zu können. Die Lernumgebung ist daher so zu gestalten, dass diese verschiedenen Perspektiven ermöglicht und integriert werden können.

4. Sozialer Kontext

Die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten sollte ein zentraler Bestandteil einer Lernumgebung sein. Dazu sollte „kooperatives Lernen und Problemlösen in Gruppen“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 641) ermöglicht werden.

5. Instruktionale Unterstützung

Auch gemäßigt konstruktivistische Lernumgebungen erfordern ein Mindestmaß an Instruktion, nicht zuletzt um Überforderung zu vermeiden. Lehrende sollen im Lernprozess anleiten, begleiten und bei Problemen unterstützen. Die Lernumgebung sollte den Lernenden daher vielfältige Möglichkeiten bieten um eigenständig zu lernen, aber auch um Wissen, das zur Bearbeitung von Problemen und komplexen Situationen erforderlich ist, zu generieren und auf Unterstützung zurückzugreifen.

Gemäßigt konstruktivistische Lernumgebungen fokussieren den Lernenden als Subjekt. Sie betrachten das Lernen Erwachsener, die verschiedenen Wissensarten sowie die Reflexion als zentrale Spezifika, die die Entwicklung von (Handlungs-)Kompetenz ermöglichen und fördern sollen. Daher werden diese Komponenten nachfolgend ausführlich beleuchtet.

2.2.1. Lernverständnis in der beruflichen Bildung

Die Begründung dafür, dass das Lernen Erwachsener in dieser Arbeit mit seinen Besonderheiten betrachtet wird, liegt einerseits darin, dass selbsttätige Erwachsene durch ihr höheres Maß an Selbstständigkeit über ein eigenes Selbstkonzept verfügen. Ihre Erfahrungen stellen eine wichtige Ressource dar und beeinflussen den Lernprozess mit ihren positiven Faktoren. Ihre höhere Lernbereitschaft resultiert aus ihrer eigenen Lernmotivation, da sie ihre Lerngegenstände nach eigener Relevanz und Interesse auswählen. Ihre Lernorientierung bezieht sich mehr auf Objekte statt auf Subjekte (Arnold, 1996, S. 6ff.; S. 191ff.). Zur Berücksichtigung dieser Besonderheiten im Lernprozess Erwachsener, auch im Zuge der Kompetenzorientierung, rückt der einzelne Lernende stärker in den Fokus. Lernprozesse werden nicht als klassische Vermittlungsprozesse verstanden, sondern können lediglich ermöglicht und gefördert werden (Arnold, 2012, S. 45).

2.2.1.1. Merkmale erwachsenengemäßen Lernens

Ein zentraler Moment des Erwachsenenlernens ist der Perspektivwechsel von der Lehr- zur Lernperspektive und die „Abkehr von der Lehrillusion“ (Arnold, 1996, S. 192). Die Forschung widmet sich zunehmend der Frage, warum Erwachsene „nicht das lernen, was gelehrt wurde, daß [vielfach] etwas gelernt wurde, was nicht gelehrt wurde“ (Schäffter, 1994, S. 6 in Arnold, 1996, S. 192). Zur Beantwortung dieser Frage wird die „Biographizität“ (Allheit, 1990 in Arnold, 1996, S. 192) des Lernenden beleuchtet, also die Einflussnahme der biographischen Vorprägung auf die Lernmotivation, den Lernprozess sowie das Lernergebnis. Im Vergleich zu klassischen Repräsentationsmodellen ist die Grundannahme, dass der Lerngegenstand aus dem Bedeutungszusammenhang der Lernenden stammt, an diesen anschließbar bzw. aus diesem erschließbar sein muss (Arnold, 1996, S. 192 f.). Damit wird zunehmend die Subjektivität von Aneignungsprozessen wichtig und beeinflusst die Planung und Gestaltung von Lernumgebungen. Der Lernprozess wird als ein „lebensweltbezogener Erkenntnisprozess“ (ebenda, S. 193) verstanden, bei dem neue Erfahrungen in bereits vorhandene Deutungssche-

mata eingearbeitet werden. Das heißt, Wissen wird in der konkreten Situation aus der eigenen Erfahrung heraus aufgebaut und situativ konstruiert. Diese konstruktivistische Perspektive geht davon aus, dass ausschließlich selbstkonstruiertes Wissen, das in kognitive Deutungsmuster integriert werden kann, bedeutsames Wissen ist. Das Herstellen eines Sinnzusammenhangs sowie die subjektiven Bedeutungen sollten stärker berücksichtigt werden. Für Reinmann & Mandl (1995 in Arnold, 1996, S. 193) ist darauf aufbauend Wissenserwerb „ein konstruktiver Prozeß (…) [bei dem] die Lernenden neue Wissensstrukturen aufbauen, untereinander vernetzen, mit bestehenden Konzepten verknüpfen und immer wieder in verschiedenen Situationen verwenden sowie mit neuen Konzepten verbinden."

2.2.1.2. *10 aus 5-Raster* zum erwachsenengemäßen Lernen nach Arnold (1996)

Arnold (1996, S. 199) nimmt diese Überlegungen auf und zeigt in seinem „10 aus 5-Raster" (ebenda, S. 199) die Umsetzungsmöglichkeiten des Erwachsenenlernens, in dem er die zehn wichtigsten Kriterien den fünf zentralen didaktischen Aspekten zuordnet (vgl. Tab. 9). Dieses Raster bietet eine Strukturierungs- und Orientierungshilfe für die Gestaltung einer gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebung und ermöglicht gleichzeitig auch die Überprüfung der Aspekte in der Umsetzung der Lernumgebung.

Tabelle 9: 10 aus 5-Raster zum erwachsenengemäßen Lernen (Arnold, 1996, S. 199)

Didaktischer Aspekt	Didaktische Kriterien
Didaktische Selbstwahl	1. Mitbestimmung bei Lernzielen, -inhalten sowie -themen 2. Einbringung eigener Lernprojekte
Didaktische Selbstorganisation	3. Zeit- und Methodenflexibilität in Lernorganisation und Offenheit der Lernwege 4. Gezielter Einsatz von Lerner-, Aktivitäts- und Selbsterschließungsmethoden
Kommunikatives und erfahrungsoffenes Lernen	5. Anknüpfung an Lebenssituationen bzw. Berufserfahrungen 6. Förderung der sozialen und kommunikativen Ebene des Lernprozesses
Fachlich-inhaltliche Begründung	7. Curriculare, didaktisch- bzw. bildungstheoretisch-begründete Auswahl der Lerninhalte 8. „Fassbare" Reduktion der Lerninhalte
Außerfachliche Begründung	9. Selbstständige Erschließung der Lerninhalte 10. Handlungsbezogene Problemstellungen

Der Vorteil dieses Modells liegt darin, dass es strukturiert aufzeigt, welche Kriterien des Erwachsenenlernens bei der Gestaltung einer geeigneten Lernumgebung zu berücksichtigen sind.

Kapitel C|1 zeigt, wie dieses Modell in der Lernumgebung *KomPass plus* umgesetzt werden kann. Zudem wurde das Modell um die Kategorie des konkreten Umsetzungsbeispiels als auch um die Aspekte der Bildungstechnologie ergänzt. Ziel ist es den Beitrag der Bildungstechnologie aufzuzeigen, den sie leisten kann, um das erwachsenengemäße Lernen, den Wissenserwerb und letztlich die Entwicklung von Handlungskompetenz unterstützen und fördern zu können.

2.2.2. Wissen und verschiedene Wissensarten

Wie die bereits beschriebenen Modelle zeigten (vgl. Kapitel B|2.1.3ff.), ist Wissen eine wichtige Grundlage der Kompetenzentwicklung (Hof, 2002, S. 80). Kompetenzen sind „ohne Wissen nicht denkbar“ (Arnold & Erpenbeck, 2017, S. 27). Sie gelten als „eine Form des Umgangs mit Wissen“ (Hof, 2002, S. 87): „Während die Rede vom Wissen assoziiert wird mit bloßer Theorie, abstrakten Aussagen über die Welt und einer Passivität des Lernenden, verweist das Zauberwort Kompetenz auf praktisches Handeln, konkrete Situationen und die Aktivität des Subjekts“ (ebenda, S. 80). Bergmann (2000, S. 10) fordert demnach, das in Ausbildung oder Studium erworbene Wissen kontinuierlich zu aktualisieren, zu ergänzen, zu erweitern und sich über das Wissen mit anderen auszutauschen sowie in konkreten Situationen anzuwenden (Wittke, 2007, S. 48).

2.2.2.1. Deklaratives und prozedurales Wissen

Zur Beantwortung der Frage, welche Rolle und Bedeutung der Wissenserwerb innerhalb der Kompetenzentwicklung einnimmt und welche Besonderheiten des Erwachsenenlernens zu berücksichtigen sind, um die Aneignung von Wissen zu fördern, ist die Unterscheidung der Wissensinhalte in deklaratives und prozedurales Wissen sinnvoll. Beide Wissensarten spielen im Prozess der Entwicklung von Handlungskompetenz eine zentrale Rolle: Der Europarat (2001) formuliert den Zusammenhang von Wissen und Kompetenz als die Summe aus deklarativem Wissen und prozeduralen Fertigkeiten, weiteren persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen (Europarat, 2001, S. 21). Deklaratives Wissen bezieht sich auf Fakten und Ereignisse, prozedurales Wissen hingegen auf einfach erlernte Schemata (Fertigkeiten) (Hasselhorn & Gold, 2006, S. 54). Im Handlungsfeld der schulischen Krisenprävention fokussiert die Vermittlung von deklarativem Wissen, alle relevanten Informationen über das Handlungsfeld (vgl. Kapitel B|1) zu erfassen, um so negativen Entwicklungen entgegen zu wirken. Prozedurales Wissen, also Techniken und Strategien der Erkennung, der Bewertung und der Bewältigung von Krisensituationen sowie Handlungsabläufe und -regeln sind im Prozess der Krisenerkennung und -

bewältigung wichtig, um in Krisensituationen adäquat handeln zu können (Scheithauer & Leuschner, 2013, S. 26). Das Zusammenspiel der beiden Wissensarten sieht dabei folgendermaßen aus: Prozedurales Wissen setzt nicht notwendigerweise das Vorhandensein von deklarativem Wissen voraus. Deklaratives Wissen kann sich allerdings erst durch seine Anwendung und Ausführung zu prozeduralem Wissen entwickeln. Erst in der Anwendung, durch Übung und Wiederholung verfestigt sich deklaratives Wissen zu automatisiertem Handeln (Seel, 2000, S. 214).

2.2.2.2. *Münchner Wissensmodell* nach Reinmann-Rothmeier (2001)

Das Zusammenspiel von deklarativem und prozeduralem Wissen zeigt sich auch im Münchner Wissensmodell von Reinmann-Rotmeier (2001). Grundlage dieses Modells ist die „Vorstellung von Wissen als einem variablen Zustand zwischen Information und Handeln“ (Reinmann-Rothmeier, 2001, S. 2). Hier wird objektorientiertes Informationswissen (1), Gemischtwissen (2) und prozessorientiertes Handlungswissen (3) unterschieden (vgl. Abb. 13). Die Besonderheit liegt darin, dass diese Betrachtung deutlich die „Doppelperspektive auf das Wissen“ (ebenda, S. 17) aufzeigt: Die objektorientierte Perspektive fokussiert das Informationswissen innerhalb des Informationsmanagements. Informationswissen ist dabei nicht an einen Bedeutungskontext gebunden, es kann weitergegeben oder reproduziert werden und gilt als Grundlage und Voraussetzung für das Handlungswissen. Die prozessorientierte Perspektive fokussiert das Handlungswissen innerhalb des Kompetenzmanagements. Es ist in ein Bedeutungsnetzwerk eingebettet und Teil eines Kontextes. Handlungswissen lässt sich nur an seiner Anwendung in neuen Kontexten zeigen und belegen (Arnold & Erpenbeck, 2017, S. 38f.).

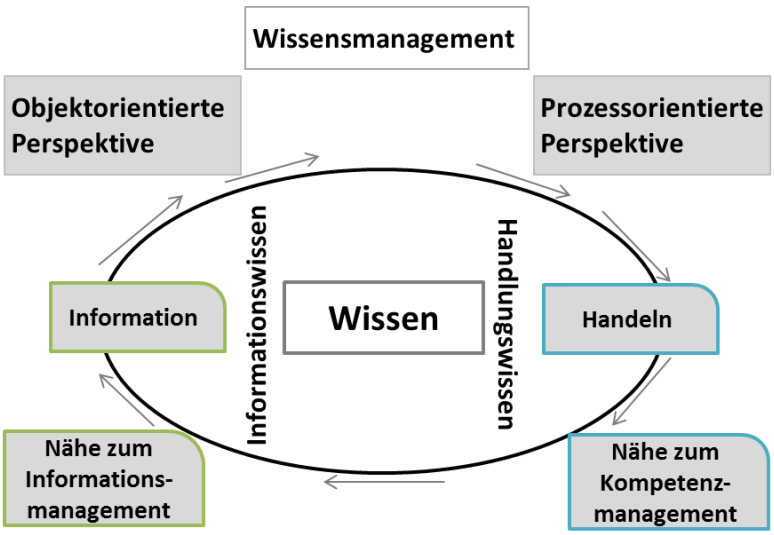


Abbildung 13: Münchner Wissensmodell (in Anlehnung an Reinmann-Rothemeier, 2001, S. 19)

Die Doppelperspektive ist für die Kompetenzentwicklung deshalb so interessant, weil sie sowohl die inhaltlich objektorientierte Perspektive (in der Informationen, verstanden als Fachwissen, also deklaratives Wissen, fokussiert werden) als auch die prozessorientierte Perspektive beinhaltet (in der Wissen abgerufen und in der Handlung im konkreten Kontext angewendet werden kann; vgl. Abb. 13).

Das Wissen hat in dieser Betrachtung eine „zentrale Integrationsfunktion“, da es reine Information mit seiner Anwendung im Handlungsfeld vereint. Das heißt, dass Wissen, verstanden als Prozess, letztlich in Handeln (Handlungswissen) übergeht, während Wissen verstanden als Objekt, eng an den Informationen (Informationswissen) verbleibt (Reimann-Rothmeier, 2001, S. 14ff.). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Umsetzung des Wissens in konkrete Handlungen noch nicht einen abgeschlossenen Lernprozess gewährleistet: Gerade das Lernen durch Erfahrung beispielsweise setzt erst ein, wenn die Handlung schon vollzogen ist, die Erfahrungen und Ergebnisse der Handlung hinterfragt und mit dem angewandten Wissen abgeglichen wurden.

2.2.3. Reflexion

Eine Möglichkeit des Hinterfragens und Abgleichens ist die Reflexion. Die Annahme, dass Reflexion von Erfahrungen und Wissen zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen beiträgt, zeigt sich bereits in theoretischen Konzepten, wie beispielsweise dem Verhältnis von Wissen und Können (Neuweg, 2000) oder dem Zusammenspiel von Wissen und Handlung (Schön, 1983 in Schüpach 2007, S. 63f.). Unumstritten gilt, dass das Nachdenken über die praktischen Erfahrungen des Handlungskontextes, die reflexive Verarbeitung der Anforderungen, die Erfahrungen anderer Personen, die Reflexion und die Umwandlung in neue Erfahrungen einen zentralen Bestandteil im Prozess der Kompetenzentwicklung darstellen. Unter Reflexion versteht man dabei konkret, das eigene Wissen mit dem anderer Personen abzugleichen, in der Interaktion neu zu konstruieren und die eigene Perspektive und Handlung kritisch zu hinterfragen (Neuweg, 2004). Gerade die komplexen und zieloffenen Situationen des Handlungsfeldes *zielgerichtete Gewalt an Schulen* erfordern die Fähigkeit zur Reflexion, verstanden als „die bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung und Durchführung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“ (KomNetz, 2006, S. 136). Damit ist Reflexion stets mit der Frage verbunden, wie Personen oder Gruppen durch Erfahrungen lernen: „Der Austausch von individuellen Perspektiven, die Bereitschaft zur gemeinsamen Reflexion“ (Sprafke, 2015, S. 86) sowie ein gemeinsames Verständnis bezüglich Zielen und Visionen sind nicht nur wichtige Bestimmungsfaktoren für die Kompetenz eines Individuums, sondern auch eines Teams.

2.2.3.1. *ALACT-Modell* nach Korthagen et al. (2002)

Das ALACT[18]-Modell von Korthagen et al. (2002) beschreibt den Reflexionsprozess in fünf Phasen (vgl. Abb. 14): „a fairly simple but effective five-phase model for reflection that appears to give support to teachers in how to go through a reflection process“ (Korthagen, 2016, S. 6).

1. Handlung (Action)

[18] Die Buchstaben ALACT richten sich nach den Anfangsbuchstaben der einzelnen Phasen (Korthagen, 2016, S. 6).

2. Rückblick auf die Handlung (Looking back on the action)
3. Bewusstmachen wesentlicher Aspekte (Awareness of essential aspects)
4. Finden alternativer Handlungsverfahren (Creating alternative methods of action)
5. Ausprobieren (Trial - Action)

Die Praxis zeigt, dass dem Lehrpersonal nicht immer bewusst ist, wie sie ihr eigenes Handeln reflektieren können: „However, there are not so many publications presenting specific guidelines for how to do this" (Korthagen, 2016, S. 6). Aus diesem Grund gilt das ALACT-Modell als Unterstützungsmodell im Reflexionsprozess.

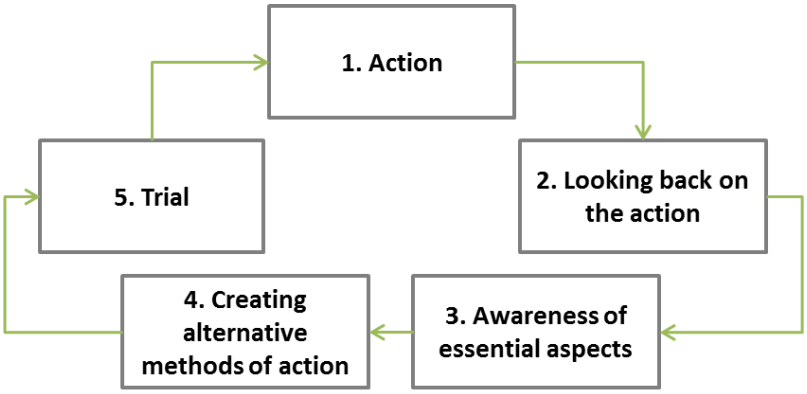


Abbildung 14: ALACT-Modell (in Anlehnung an Korthagen, 2016, S. 6)

Das Modell versteht Reflexion als einen zyklischen Prozess (Korthagen, 2002, S. 49; vgl. Abb. 14), bei dem mit der fünften Phase die erste Phase erneut beginnt. Professionelle Entwicklung entsteht durch diese kontinuierliche Reflexionstätigkeit, die auf dem Lernen durch Erfahrung aufbaut (ebenda, S. 49ff.). Ein zentraler Vorteil für die Lehrerbildung besteht darin, dass die jeweilige Lehrperson selbst bestimmt, welcher Aspekt der eigenen Handlung reflektiert werden soll (zweite Phase), so dass eigene Erfahrungen die Grundlage für den weiteren Entwicklungsprozess bilden (Graff, 2014, S. 9). Der individuelle Stand der Erfahrungen wird aufgegriffen und bildet einen zentralen Bestandteil des Reflexionsmodells: Solche persönlichen Theorien sind stärker an der subjektiven Praxis orientiert und damit relevanter als die formalen Theorien in traditionellen theoriebasierten Ansätzen der Lehrerbildung. Dadurch wird die Weiterentwicklung der eigenen Wissensbestände, Erfahrungen und auch Kompetenzen ermöglicht. So zeigen Studien, dass beispielsweise Experten aus ihren eigenen Erfahrungen durch systematische und bewusste Reflexion lernen (Korthagen, 2016, S. 6).

Ein weiterer Vorteil des Modells liegt in der konkreten Handlungsanleitung und Unterstützung. Dadurch wird ein mentaler Prozess angestoßen, der versucht, Erfahrungen oder Probleme, bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren und auf neue Situationen zu übertragen (Korthagen 2002, S. 63). Zur Bewältigung und zum adäquaten Umgang mit Krisensituatio-

nen erscheint das ALACT-Modell als Reflexionsprozess für das Krisenteam besonders geeignet. Gerade die Beratung und Entscheidung für eine bestimmte Maßnahme in der Krisenbewältigung macht einen solchen kontinuierlichen Reflexionsprozess notwendig, der unterschiedliche Perspektiven, Erfahrungen und Wissensbestände integriert. Auch die Ansätze aus dem Bereich der Communities of Practice (CoP) zeigen, dass die Interaktion mit anderen Mitgliedern die individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten weiterentwickeln kann (Zboralski, 2008, S. 5): „Such communities often provide the safety to bring in one´s real concern and feelings, which are grounded in everyday practices, and if the communities functions well, genuine attention will be given to these affective and motivational aspects in the person. Only then can effective learning take place" (Korthagen, 2016, S. 13).

2.3. Blended Learning in der beruflichen Bildung

Nach der Beschreibung der Kompetenzmodelle und der Spezifika der Kompetenzentwicklung im Rahmen einer gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebung erscheint die Frage nach dem Fortbildungsansatz berechtigt, der diesen Forderungen gerecht wird. Die Idee, zur Entwicklung von Handlungskompetenz der Berufspädagogen eine Blended Learning-Umgebung als Fortbildungsansatz zu verwenden, stammt nicht zuletzt aus den bereits beschriebenen Programmen des Anwendungsfeldes: Mit *NETWASS* und *KomPass* existieren bereits zwei Programme, die einerseits Präsenz- mit Online-Phase bewusst kombinieren und andererseits eine internetunterstützte Bildungstechnologie verwenden. Aber nicht nur im Anwendungsfeld, auch in der Literatur werden die Vielzahl an Möglichkeiten von Blended Learning-Umgebungen diskutiert, um den Forderungen nach selbstgesteuertem und selbstorganisierten Lernen, ob in Gruppen oder als Einzelperson, gerecht zu werden (Reinmann & Mandl, 2006, S. 647; Erpenbeck & Sauter, 2007).

Um Aussagen über die Effektivität und Wirksamkeit von Blended Learning-Szenarien in internetunterstützten Fortbildungsansätzen treffen zu können, sollen zunächst die Bildungstechnologien betrachtet werden, die im Rahmen der Blended Learning-Struktur Anwendung finden sollen, sowie ihre Entwicklung und Möglichkeiten innerhalb der Kompetenzentwicklung. Mit dieser Vorgehensweise soll der Blick für den Beitrag geschärft werden, den die Technologie im Rahmen der Kompetenzentwicklung leisten kann.

2.3.1. Bildungstechnologien und *4-Phasen-Modell* nach Igel (2014)

Bildungstechnologien eröffnen neue, vielfältige Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in formellen und informellen Kontexten (Igel, 2017a). Die Technologie wird als Medium verstanden, das Informationen digital zur Verfügung stellt und gerade in technologieunterstützten Bildungsszenarien neue Interaktionsformen zwischen Lernenden und Lehrenden schafft (Nationaler IT-Gipfel, 2015). Die Einsatzmöglichkeiten reichen dabei von isolierten bis hin zu hybriden Anwendungen in verschiedenen Lehr-Lern-Kontexten und Handlungsfeldern.

Eine allgemeine Betrachtung der Entwicklung der Bildungstechnologien zeigt, dass in den 1990er Jahren ein erster Höhepunkt durch die Verwendung von Online-Lernprogrammen als computerbasierte (EduTech 1.0; vgl. Breiter & Igel, 2013) oder web-basierte Technologie (EduTech 1.1; ebenda, 2013) stattfand. Heute werden vermehrt soziale Netzwerke (Social Web; ebenda, 2013) und mobile Endgeräte genutzt, um die vielfältigen Möglichkeiten, wie die Entwicklung multimodaler Inhalte oder die globale Verfügbarkeit von Inhalten, zu ermöglichen (Igel, 2014).

Diese Entwicklung schärft Igel (2014) in seinem 4-Phasen-Modell (vgl. Abb. 15). Die Besonderheit dieses Modells liegt darin, dass hier nicht nur die Entwicklung der Bildungstechnologie aufgezeigt, sondern durch das jeweilige lerntheoretische Verständnis ergänzt wird und somit einen ganzheitlichen Blick schafft:

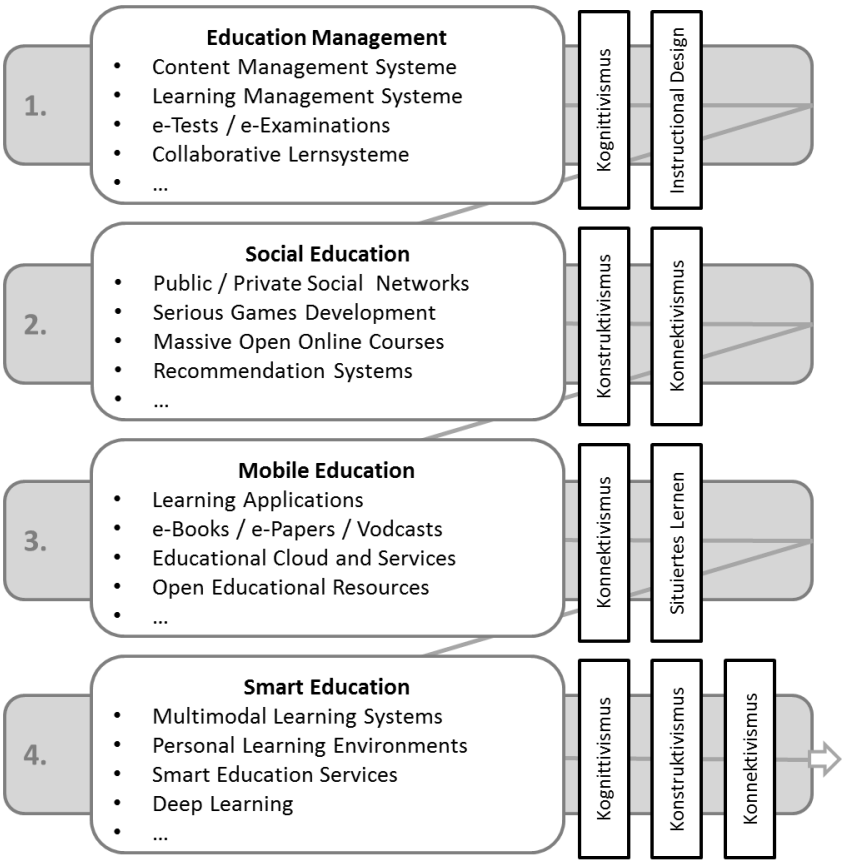


Abbildung 15: 4-Phasen-Modell (in Anlehnung an Igel, 2014)

- In der ersten Phase (*Education Management*) lag der Fokus auf dem Management und der Organisation von Bildungsprozessen und Informationen mithilfe von Learning- oder Content Management Systemen, die im Wesentlichen Dateien und Dokumente beinhalten. Gerade aus Sicht des Kognitivismus und Instruktionsdesigns sind die Lernprozesse in diesem Kontext sehr stark gesteuert und angeleitet. Das Internet wurde hier hauptsächlich zur Informationsgewinnung genutzt (Information Web; vgl. Breiter & Igel, 2013).

- In der zweiten Phase (*Social Education*) haben die Aspekte des Social Learning stark zugenommen, so dass eine Vielzahl von sozialen Netzwerken entstanden ist. In dem PSN (vgl. Kapitel B|1.4.1.3) stehen nicht mehr die Dateien als Informationsrepräsentant im Vordergrund, sondern vielmehr die Nutzer und ihre Interaktionen untereinander, die sich Informationen empfehlen, diese teilen oder bewerten und kollaborativ lernen. Die wesentliche Veränderung zeigt sich hier in der Nutzerzentrierung, im Vergleich zur vorherigen Anbieterzentrierung. Das Internet dient vorrangig dem Austausch, der Kommunikation sowie der sozialen Interaktion (EduTech 1.2; Social Web; vgl. Breiter & Igel, 2013).
- Die dritte Phase (*Mobile Education*) ist durch das Mobile Learning geprägt, wobei sich der Begriff „mobile“ auf die mobilen Endgeräte, die veränderte Interaktionsform mit der Technologie und die Nutzung mobiler Daten bezieht. Durch Sensoren (z.B. GPS-Daten) sind Informationen an Orte oder Kontexte gebunden und ad hoc verfügbar. Das Internet wird ubiquitär auf verschiedenen mobilen Endgeräten genutzt.
- In der vierten Phase (*Smart Education*) dominieren intelligente und adaptive Systeme, die erkennen, welche Kompetenz und welcher Kenntnisstand beim Lernenden vorhanden ist und welches Bildungsziel erreicht werden soll. Dementsprechend werden die Inhalte angepasst. Diese Systeme (Internet der Dinge, Industrie 4.0, Bildung 4.0, ITS (intelligente tutorielle Systeme)) sind autonom und übernehmen die Rolle des Lehrenden. Hier zeigt sich insbesondere die Interaktion der technologischen Entwicklung mit Qualifizierungsmaßnahmen und Bildungsangeboten.

Parallel zur Entwicklung der Bildungstechnologien haben sich auch die *digitalen Inhalte* verändert: Von ausschließlich statischen und textorientierten Inhalten (z.B. PDF), die nicht kommentiert werden können und von Experten generiert wurden, zeigt sich eine Verschiebung hin zu bewegten, dynamischen und mehrdimensionalen Inhalten (z.B. YouTube), die veränderbar sind und kommentiert werden können (Igel, 2017b). Nicht nur der digitale Inhalt unterliegt dieser Veränderung, sondern auch der Zugang zu den Inhalten: Sie stehen dem Lernenden „when you need it“ (Breiter & Igel, 2013) zur Verfügung.

Im *Nutzungsverhalten* zeigt sich eine Verlagerung von Wissensaneignung in klassischen Lern- und Bildungssettings hin zu non-formalen Bereichen, in denen die Qualitätskontrolle und die Steuerungsfunktionen weitestgehend fehlen (Igel, 2017c). Bildungsangebote werden zunehmend der Lebenswelt angepasst und damit jeglicher Kontrolle entzogen. Besonders auffällig ist dabei die veränderte Nutzerrolle, vom rezeptiven, passiven Konsumenten hin zum aktiven und kreativen Nutzer, der seine eigenen Inhalte entwickelt. Digital und online verfügbares Wissen (z.B. YouTube, Google oder Wikipedia) ersetzt dabei zunehmend den Lehrenden als „Hort des Wissens“ (Igel, 2017c): „Internet services (…) have superseded teachers, university lecturers and trainers as the preferred way to access

knowledge, replacing the omniscience of teaching staff and traditional libraries as the sole place of globally available knowledge" (Igel, 2014).

Die Betrachtung des *Einsatzes*, der *Nutzung* sowie der *Verbreitung* zeigt deutlich, dass Digitalisierung und innovative Bildungstechnologien am ehesten in der beruflichen Qualifizierung und Bildung, meist getrieben durch das Innovationsbedürfnis von Unternehmen, angekommen sind (Igel, 2017c).

Gerade in großen Wirtschaftskonzernen sind Learning Management Systeme weiterhin stark verbreitet, das Social Intranet und die Social Networks gut etabliert und Blended Learning-Konzepte angekommen. Die Betrachtung einer Studie aus 2014 zeigt, dass das Mobile Learning aktuell auf dem Höhepunkt seiner Verbreitung steht. Betrachtet man allerdings die Bereiche des Einsatzes und der Nutzung der Technologien in Unternehmen im Vergleich zur Verbreitung der Technologie genauer, zeigt sich ein differenzierteres Bild: Technologien werden vorrangig zur Bereitstellung von Informationen genutzt und weniger zu dem Generieren von eigenen Lerninhalten, die mit anderen Nutzern geteilt und weiterentwickelt werden, zum kollaborativen Lernen oder dem Austausch. Daher sind die Einsatzmöglichkeiten, die in den Bereichen des (sozialen) Lernens und der Bildung liegen und durch die sozialen und mobilen Learning-Komponenten der Bildungstechnologie unterstützt und gefördert werden können, noch nicht gänzlich ausgeschöpft (Igel, 2017b).

Eine Begründung für die noch unzureichende Nutzung der Lerntechnologien könnte in der damit einhergehenden *Veränderung des Lernverständnisses* liegen: Der traditionelle Lernbegriff, basierend auf Ansätzen des Instruktionsdesign und dem Kognitivismus, betrachtet Lernen in isolierten Qualifizierungsmaßnahmen, die den Erwerb deklarativen Wissens fokussieren. Die Maßnahmen zielen vorrangig auf den individuellen Wissensfortschritt, ggf. isolierte Kompetenzbereiche ab und sind nach feststehenden Curricula strukturiert. Gerade mit dem Voranschreiten der Technologie ist die Erwartung verbunden, zunehmend moderne lerntheoretische Ansätze anzuwenden: Ziel ist es, statt traditionellen lehrerzentrierten Ansätzen, wie sie insbesondere im Kognitivismus und dem Instruktionsdesign zu finden sind, mit rezeptiven, passiv-konsumierenden Nutzern nun vielmehr lernerzentrierte Ansätze einer konstruktivistischen Perspektive mit aktiv-konstruktivistischen, selbstorganisierten Nutzern umzusetzen. Das aktuelle Verständnis von Lernen versteht unter dem Begriff vielmehr das lebenslange und arbeitsplatznahe Lernen, das die Aneignung von situiertem und kontextbezogenem Wissen ermöglicht, um bestimmte Probleme lösen zu können. Damit werden die entwickelten und vernetzten Kompetenzen in unterschiedlichen Lebensbereichen anwendbar (Igel, 2015).

Die *Funktionen der Technologien* zur Förderung der Kompetenzen sollten so vielfältig sein, dass jedem Lernenden ein Methodenrepertoire und verschiedene Anwendungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, die er selbstständig und selbstorganisiert, je nach Interessensstruktur und Vorwissen nutzen

kann. Die Technologie bietet also einen Pool an Möglichkeiten, an dem sich die Lernenden eigenständig und zielorientiert bedienen können. Dazu gehören insbesondere interaktive E-Books, die Integration von Bildserien und Filmen sowie Übungen verschiedener Schweregrade und Bildungsspiele. Um die Interaktion zwischen den Nutzern und den Lehrenden zu gewährleisten, sollen sowohl synchrone als auch asynchrone Kommunikationswege sowie Räume für kollaborative und explorative Lernformen bereitgestellt werden. Gerade das Lernen in Gruppen hat hier große Bedeutung und kann durch private soziale Netzwerke (vgl. Igel, 2014) gefördert werden. Ebenso dienen Wikis mit der Möglichkeit, Beiträge gemeinsam zu erarbeiten und Dokumente zu teilen, der Kollaboration und dem Austausch bezüglich Kommentierung und Bewertung der Lerninhalte (Igel, 2014).

Mit der Veränderung des Lernverständnisses und der Nutzung von Bildungstechnologien zeigt sich auch eine *Veränderung der* ursprünglich stark an Wissen orientierten *Qualifizierungsmaßnahmen,* hin zu Prozessen des lebenslangen Lernens: Sie ermöglichen es, das Wissen in vernetzten und hybriden Szenarien zu entwickeln, zu teilen und anzuwenden. „These developments changed our understanding of education from an originally isolated qualification measure focusing on individual advancement of knowledge and oriented towards fixed curricula to a process of lifelong learning aiming to deftly generate emerging knowledge in networked and hybrid spheres of life" (Igel, 2014). Ziel des Einsatzes von Bildungstechnologien in der Aus- und Weiterbildung ist vorrangig die Förderung und Unterstützung von Lernprozessen und die Aneignung von Bildungsinhalten. Zu den Voraussetzungen dieser Unterstützungsleistung zählen einerseits die Akzeptanz der Technologie durch die Lernenden, andererseits der Grad an Mitbestimmung, Bildungs- und Entscheidungsfreiheit (Igel, 2014).

2.3.2. Blended Learning-Umgebung zur Förderung der Kompetenzentwicklung

Zur Entwicklung von Handlungskompetenz sollen die aktiv-konstruktiven, situativen, selbstgesteuerten und sozialen Prozesse des Lernens durch die Lernumgebung angeregt und gefördert (Reinmann & Mandl, 2006, S. 656) sowie mit instruktionalen Aspekten sinnvoll und bedürfnisorientiert kombiniert werden. Um die Frage zu beantworten, ob eine Blended Learning-Umgebung den bereits gezeigten Forderungen gerecht werden kann, ist es wichtig, sich zunächst die zentralen Charakteristika von Blended Learning-Umgebungen zu betrachten. Erpenbeck und Sauter (2007, S. 150) beschreiben diese folgendermaßen:

Blended Learning ist

- „ein internet- bzw. intranetunterstütztes Lernsystem,
- das problemorientierte Workshops mit meist
- mehrwöchigen Phasen des selbstgesteuerten Lernens auf Basis von
- Web Based Trainings und der Kommunikation über eine Lernplattform (Learning Management System – LMS) in Verbindung mit

- Transferaufgaben und
- realen Entscheidungssituationen in Praxisaufgaben oder Projekten
- bedarfsgerecht miteinander verknüpft“.

Mit dieser Beschreibung als Grundlage und mit Blick auf die Zielerreichung der Entwicklung von Handlungskompetenz, gilt es eine Blended Learning-Umgebung zu entwickeln, die die Forderungen der beruflichen Bildung mit den Spezifika der Kompetenzentwicklung, der didaktischen Gestaltung und den Möglichkeiten der Bildungstechnologie integriert: Es gilt Lernarrangements zu schaffen, in denen sich der einzelne Lernende das zur Verfügung stehende Wissen nach seinen individuellen Bedürfnissen selbstständig aneignen kann. Die berufliche Bildung fordert demnach, dass die didaktische Gestaltung einer adäquaten Lernumgebung verschiedene Perspektiven (provozierend oder in Frage stellend) und Zugänge schafft, die die Wissenskonstruktion ermöglicht sowie Anwendungen in authentischen Kontexten erzeugt, um Wissen im Handeln zu manifestieren (vgl. Knuth und Cunningham, 1993 in Arnold, 1996, S. 193ff.) Erpenbeck und Sauter (2007, S. 150) empfehlen daher Aufgaben, Übungen und Transferarbeiten einzusetzen, die Dissonanz erzeugen sowie einen „emotionalen Labilisierungsprozess mit Transfer- und Planspielaufgaben bis hin zu realen Entscheidungssituationen in der Praxis“ (ebenda, S. 150) integrieren. Dabei sollte gerade um die „Einwurzelung neuer Sichtweisen und neuer Wissensbestandteile in ihre kognitiven Strukturen“ (Arnold, 1996, S. 194) zu gewährleisten, die Selbstorganisation des Lernprozesses im Vordergrund stehen. Das Konzept der Ermöglichungsdidaktik erfordert ein Höchstmaß an flexibler Gestaltung, keine klassische Reglementierung von Fort- und Qualifizierungsmaßnahmen, keine statische didaktische Planung sowie keine Reduktion auf fachliche Wissensvermittlung.

Bereits Kirkpatrick (2006) zeigte in diesem Zusammenhang, dass in klassischen Weiterbildungsformaten nur etwa sechs bis sieben Prozent der Inhalte im Handeln der Teilnehmer Anwendung finden (Arnold & Erpenbeck, 2017, S. 13). Im Fokus stehen daher nicht nur der Transfer, sondern auch die Aneignungsaktivitäten der Erwachsenen, die „situative Unterrichtsplanung“ (Mühlhausen, 1994 in Arnold, 1996, S. 194) sowie die „Modellierung von Lebenswelten“ (Kösel, 1993; ebenda S. 194). Für die Gestaltung einer erwachsenengemäßen Blended Learning-Umgebung ist daher die Analyse und didaktische Reduktion des „fachlich Notwendigen“ (ebenda S. 197) von zentraler Bedeutung. Der Erwerb von beruflichen Kompetenzen wird nicht geprägt von „Abhak- und Detailwissen“ (Arnold, 1996, S. 197), sondern vielmehr von außerberuflichen Bereichen mit fachübergreifenden, allgemeinen und persönlichkeitsbezogenen Elementen, die dazu dienen, die beruflichen Anforderungen adäquat zu bewältigen (Bretschneider, 2007, S. 9).

Die Darbietung und Aneignungsmöglichkeiten der Inhalte spielen daher eine zentrale Rolle: „Zwar ist eine Kompetenzentwicklung ohne Inhalte nicht denkbar. Doch setzt dies die Bereitstellung von didak-

tisch fortgeschrittenen Formen für die Aneignungsprozesse der Lernenden voraus, nicht die überlieferten Formen für Vermittlung durch Vortrag, Darstellung und Besprechung“ (Arnold & Erpenbeck, 2017, S. 27). Da das inhaltliche Wissen allein noch keine Kompetenzen bildet, ist es wichtig „sich gezielter um die Möglichkeiten einer selbstorganisierten Aneignung und um das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden (…) [zu bemühen], da Kompetenzen lediglich reifen[19], aber nicht erzwungen werden können“ (Arnold & Erpenbeck, 2017, S. 25).

Der Vorteil von Blended Learning für die Kompetenzentwicklung besteht darin, dass Aspekte der Wissensaneignung, Übung, des Transfers und der Anwendung in der Online-Phase aufgegriffen und gezielt durch Interaktionen im Face-to-face-Bereich ergänzt werden können. Dabei sollen die Bildungstechnologien der Blended Learning-Struktur „sinnvoll in einen didaktischen Kontext eingebettet“ (Dörr & Strittmatter 2002, S. 34) sein, der mit entsprechenden Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden im Umgang mit den Bildungstechnologien einhergeht (ebenda, S. 30; Schulz-Zander & Tulodziecki 2002, S. 327f., Hurst, 2007, S. 45). So sehen Dörr und Strittmatter (2002, S. 38) neue Medien „als Katalysatoren für Innovationen im Bildungsbereich“: Sie sind nicht nur als Abkehr von der Dominanz des Frontalunterrichts mit dem darbietendem, demonstrierendem und Frage-Antwort-Unterricht zu verstehen, sondern zeigen ihre eigentliche Stärke erst in handlungsorientierten Unterrichtsformen (vgl. Hurst, 2007, S. 44). Mayer (2001) zeigte, dass der Vorteil von Blended Learning, insbesondere von Multimedialität und Multimodalität in der Förderung des Wissenserwerbs liegt. Die Verortung der Bildungstechnologie in dieser Lernumgebung bietet dabei den Vorteil, dass durch die Vielfältigkeit in der Darbietung, die Verfügbarkeit des Wissens erhöht werden kann. Inhalte werden nicht mehr nur verbal repräsentiert oder visuell dargestellt. Die Verwendung von interaktiven Bildern und gesprochenen Erläuterungen wirkt sich positiver aus als die ausschließliche Verwendung von Bildern und geschriebenen Erläuterungen (vgl. Reinmann, 2005, S. 89). Gerade die Verbindung zwischen individuellem Lernprozess und kommunikativen Aktivitäten sowie Austauschprozessen in Präsenz- aber auch Online-Phasen, wie beispielsweise Kommunikation und Feedback in Gruppenkonstellationen, zeigt zudem positive Wirkung auf die Entwicklung von Handlungskompetenz. Einen Beitrag dazu leisten auch spezifische Übungen, die Herausforderung und Offenheit in der Problemlösung beinhalten: „Instruiertes fallbasiertes Lernen in Kleingruppen ermöglicht es den Lernenden, im transaktiven Diskurs Wissen zu konstruieren und dabei analytische und diagnostische Kompetenzen aufzubauen“ (Digel, 2012, S. 50). Die Diskussion und der Austausch mit Anderen führen zu Veränderungen in der individuellen Betrachtung und beeinflussen gleichzeitig die Wahrnehmung und Analyse: „Wir müssen tiefenwirksam gestalten, indem wir grundsätzlich darum bemüht sind, das „Neue“ mit

[19] Der hier verwendete Begriff der *Reifung* ist nicht gleichzusetzen mit dem in der Entwicklungspsychologie verwendeten Begriff der *Reifung* (vgl. Montada et al., 2012, S. 45ff.).

seinen Selbst-, Gruppen-, Problem- sowie Reflexionsbezügen als komplexe Anregung und tiefenwirksame Emotion zu gestalten“ (Arnold & Erpenbeck, 2017, S. 27). Gerade die Reflexion und das fallbasierte Lernen ermöglichen wichtige, fallbezogene Lernprozesse und die reflexive Verarbeitung von Erfahrungen (Rauner, 2004). Positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung werden insbesondere dort festgestellt, „wo die reflexionsbezogene Vermittlung von Strategien langfristig in Kontexte des fachlichen Verstehens eingebettet wurden“ (Reusser, 2001, S. 125 in Huber, 2007, S. 21).

In Blended Learning-Szenarien nehmen zudem Lehrende als Experten (Coach, Tutor, Lehrender) eine zentrale Rolle ein, die bei der Lösung von komplexen Problemen unterstützen, den Lernprozess begleiten und Kompetenzentwicklung ermöglichen, als auch ihre spezifischen Ressourcen mit anderen teilen (Huber, 2007, S. 21).

3. *Das dynamische Modell* zur Entwicklung von Handlungskompetenz

Das Ergebnis dieser theoriegeleiteten Überlegungen ist ein dynamisches Modell zur Entwicklung von Handlungskompetenz. Abbildung 16 zeigt, dass die Komponenten Lernen und Wissen als Voraussetzungen für Kompetenzentwicklung ebenso berücksichtigt werden, wie die Nachhaltigkeit und Aktualisierung der eigenen Handlungskompetenz durch die Komponente der Reflexion. Das Modell integriert die zentralen Erkenntnisse des erwachsenengemäßen Lernens sowie die verschiedenen Wissensarten und sucht nach Gelingensfaktoren, die sowohl den Lernprozess, den Wissenserwerb und somit die Kompetenzentwicklung fördern. Der dynamische Aspekt begründet sich darin, dass die Betrachtung der Lernumgebung ein zentraler Bestandteil dieses Modells ist, und dies unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Zielgruppe (sowohl der Lehrperson als auch des gesamten Krisenteams) sowie des jeweiligen Handlungsfeldes. Dies geschieht durch die Integration der zielgruppenspezifischen Didaktik und erwachsenengemäßen lerntheoretischen Zugänge. Die Dynamik des Modells begründet sich zudem in der Komponente der Reflexion, die einerseits Raum für den Austausch in der Gruppe, aber auch die Anwendung der Wissensinhalte bietet. Zur Umsetzung der genannten Anforderungen erscheint eine Blended Learning-Umgebung geeignet, da sie die notwendige Flexibilität in der Gestaltung ermöglicht, zielführend und effektiv Präsenz- mit Online-Lernen sowohl in fachlichen als auch außerfachlichen Kontexten kombiniert.

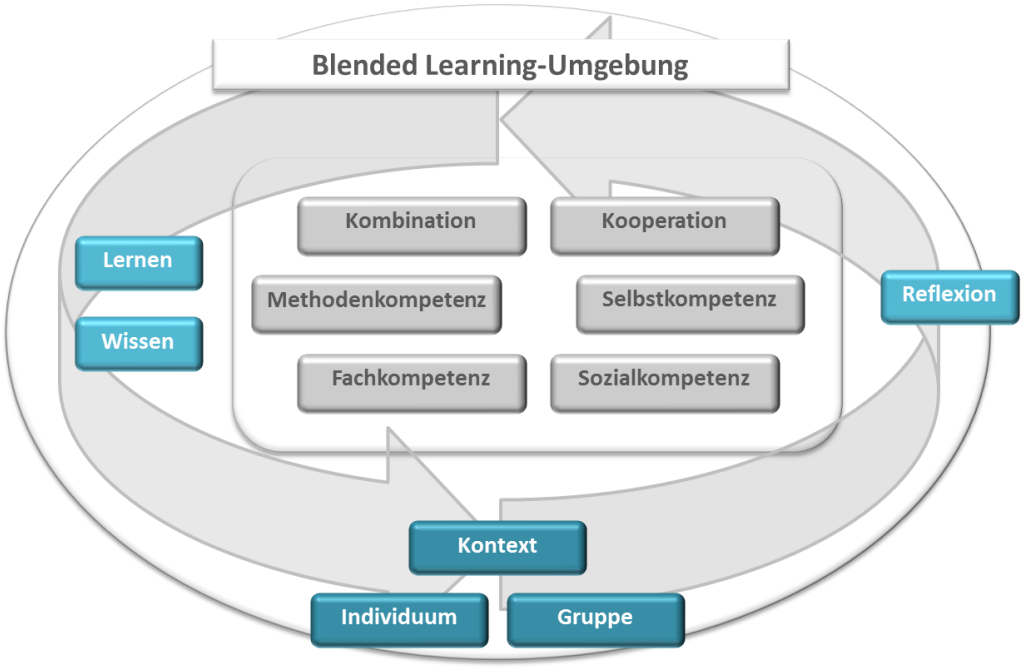


Abbildung 16: Dynamisches Modell zur Entwicklung von Handlungskompetenz

Die einzelnen Dimensionen der Handlungskompetenz sind unterschiedlichen Kompetenzmodellen entnommen (vgl. Kapitel B|2.1.3ff.) und erscheinen erst in ihrer Kombination geeignet, um den Anforderungen dieses spezifischen Anwendungsfeldes gerecht zu werden: Die *Fachkompetenz* mit dem notwendigen Wissen und die *Methodenkompetenz* mit dem notwendigen Handlungsrepertoire sind genauso wichtig, wie die Fähigkeit zur *Kombination*, die neues Wissen in Vorhandenes integriert oder Erfahrungen auf neue Situationen überträgt. Aber auch die *Selbstkompetenz* mit der Fähigkeit zum selbstbestimmten und -organisierten Handeln, der Einsatzbereitschaft und Verantwortung wird ebenso berücksichtigt, wie die *Sozialkompetenz* und *Kooperation* mit dem kooperativen und kommunikativen Handeln (vgl. Abb. 16). Ein besonderes Augenmerk des Modells liegt darin, dass Kompetenzentwicklung auf der Ebene der Individuen als auch auf der Ebene der Gruppe betrachtet werden kann.

Um Aussagen über die Wirksamkeit und entsprechende Gelingensfaktoren treffen zu können, soll in einem ersten Schritt das Modell in einzelne Dimensionen und entsprechende Kriterien zerlegt werden. Dadurch wird es möglich, diese Felder besser erfassen zu können, um den Transfer des Modells in die berufliche Praxis zu ermöglichen. Hieraus resultiert eine übersichtliche Analysematrix (vgl. Tab. 10). Sie besteht aus den einzelnen Dimensionen und Kriterien des dynamischen Kompetenzmodells, ergänzt um die fünf Leitlinien zur Gestaltung einer praxis- und problemorientierten Lernumgebung und um die zentralen Charakteristika und Facetten der Bildungstechnologie. Diese Matrix dient als Analyseinstrument dazu, die bereits beschriebenen Programme (vgl. Kapitel B|1) erneut zu beleuchten und zu prüfen, ob die zentralen Elemente des dynamischen Kompetenzmodells bereits berücksichtigt wurden (vgl. Tab. 10).

Tabelle 10: Gegenüberstellung der Programme anhand kompetenzbeeinflussender Kriterien

	Handlungskompetenz								**Konstruktivistisch geprägte Lernumgebung**						**Bildungstechnologie**				
		Fach-kompe-tenz	Metho-den-kompe-tenz	Sozial-kompe-tenz	Selbst-kompe-tenz	Kombina-tion	Koopera-tion	Reflexion		Authen-tische Proble-me	Multiple Kontexte	Multiple Perspek-tiven	Sozialer Kontext	Instruktio-nale Un-terstüt-zung		Education	Social	Mobile	Smart
NETWASS	**X**	X	X	X	X	(X)	(X)	X	**(X)**	X	(X)	(X)	X	X	**(X)**	X	-	-	-
System Sichere Schule	**(X)**	X	(X)	(X)	(X)	-	-	(X)	**(X)**	X	-	-	-	X					
QSK	**(X)**	X	X	X	X	(X)	X	X	**X**	(X)	X	X	X	X					
KomPass	**X**	X	(X)	(X)	-	-	-	(X)	**(X)**	X	-	-	-	X	**X**	X	X	X	-

X	=	vorhanden / existiert
(X)	=	teilweise vorhanden / existiert teilweise / in Ansätzen
-	=	nicht vorhanden / existiert nicht / nicht bekannt
grau schraffiert	=	nicht vorgesehen

Betrachtet man alle Programme des Anwendungsfeldes vor dem Hintergrund dieser Analysestruktur, so zeigt sich, dass viele der genannten Kriterien bereits berücksichtigt (Kategorie: *teilweise vorhanden*) oder gar konkret umgesetzt wurden (Kategorie: *vorhanden*). Das Konstrukt der *Handlungskompetenz* wird in zwei Programmen explizit integriert, in zwei Programmen implizit. Die *Fachkompetenz* hingegen hat in allen Programmen einen hohen Stellenwert. In den Programmen weniger vorgesehen ist der Rückgriff auf eine vorhandene Wissensbasis sowie die Übertragung auf neue Situationen (*Kombination*). Gleiches gilt ebenso für die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeiten durch die *Kooperation* mit anderen Experten.

Ein Programm erfüllt fast alle Kriterien einer praxis- und problemorientierten, konstruktivistisch geprägten Lernumgebung, die übrigen Programme berücksichtigen einzelne Kriterien. Dabei findet die Verwendung von *multiplen Kontexten*, *Perspektiven* sowie die Integration des Lerninhaltes in einen *sozialen Kontext* weniger Beachtung als die Verwendung *authentischer Problemkonstellationen*. Alle Programme zeigen eine deutliche Tendenz zur *instruktionalen Unterstützung* innerhalb des Lernprozesses.

Nur zwei der insgesamt vier beschriebenen Programme nutzen in ihrer Lernumgebung eine *Bildungstechnologie*: *KomPass* wird innerhalb einer Blended Learning-Umgebung umgesetzt, *NETWASS* nutzt ein Online-Lernmodul zum Lernen und Vertiefen von Inhalten.

Die Analyse zeigt, dass der Fokus der Programme stärker auf den gezeigten Aspekten der *Kombination* und *Kooperation* liegen sollte und gleichermaßen die Kriterien der *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz*, *Selbstkompetenz* und *Reflexion* berücksichtigt. Dabei soll die Integration *multipler Kontexte* und *Perspektiven* ebenso involviert werden, wie die Integration des beruflichen *Anwendungsfeldes*, ohne die *authentischen Probleme* zu vernachlässigen. Zudem sollten vermehrt innovative Ansätze einer Lernumgebung unter der Verwendung von Bildungstechnologien umgesetzt werden, die verschiedene Aspekte der Technologie (*Education Management, Social* und *Mobile Education*) beinhalten. Nach wie vor sind auch *adaptive* und *smarte Ansätze* in diesem Kontext wünschenswert.

Betrachtet man ausschließlich die Kombination der Programme *QSK* und *KomPass* in dieser Übersicht, so zeigt sich, dass hier bereits viele Kriterien berücksichtigt, teilweise sogar umgesetzt wurden. Von besonderem Interesse für die Kompetenzentwicklung sind allerdings die Bereiche, die noch nicht ausreichend Berücksichtigung fanden. Sie bilden eine zentrale Grundlage für die Konzeption des neuen Programms *KomPass plus*, das nun in einem dritten Schritt genauer beschrieben werden soll (vgl. Kapitel C|1). Im Anschluss wird das Programm mitsamt dem dynamischen Modell zur Entwicklung von Handlungskompetenz im Rahmen der Evaluation näher beleuchtet.

4. Fazit und Zusammenfassung

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, welche Programme und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen existieren, die sich in einem schuleigenen Krisenteam engagieren möchten, um Krisen frühzeitig erkennen und adäquat bewältigen zu können. Ziel dieser Darstellung war die Analyse, um die Programme einerseits vergleichen und andererseits aufzeigen zu können, welche Faktoren für eine gelungene Handlungskompetenzentwicklung aus theoriegeleiteter Sicht vonnöten sind. Alle Programme fokussieren mehr oder weniger, explizit oder implizit das Thema der Handlungskompetenz. Nach der ausführlichen Betrachtung der Handlungskompetenz als Konstrukt mit seinen Dimensionen und Bestimmungskomponenten wurde ein Modell erarbeitet, das nicht nur aufzeigt, wie Handlungskompetenz strukturiert ist, sondern auch, welche Faktoren der Entwicklung zu berücksichtigen sind und wie sich diese innerhalb einer Lernumgebung umsetzen lassen. Vor dem Hintergrund dieses dynamischen Kompetenzmodells und einer daraus abgeleiteten Analysematrix wurden die bereits existierenden Programme erneut mit der Frage beleuchtet, ob die Entwicklung von Handlungskompetenz, unter Berücksichtigung der Lernumgebung, in diesen Programmen ermöglicht wird. Die Analyse zeigte einige Defizite und Lücken, die es mit dem neuen Fortbildungsansatz *KomPass plus* zu schließen gilt: Aus der Kombination von *QSK* und *KomPass*, orientiert an einem theoretischen, dynamischen Kompetenzmodell, soll *KomPass plus* einerseits der Forderung nach Handlungskompetenzentwicklung, andererseits den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht werden. Damit versucht *KomPass plus* aufbauend auf dem gezeigten Modell die Defizite aufzugreifen und zu schließen.

Die Betrachtung der Entwicklung von Handlungskompetenz aus unterschiedlichen Perspektiven (berufliche Bildung, gemäßigt konstruktivistische Lernumgebung, Erwachsenenlernen, Bildungstechnologien und Blended Learning-Umgebungen) zeigt eine große Übereinstimmung mit den Anforderungen, wie sich Handlungskompetenz entwickeln kann, mit gleichen und immer wiederkehrenden Aspekten, Komponenten und Forderungen. Betrachtet man beispielsweise die Forderung nach Selbstorganisation, so kann diese als Forderung an den Lernprozess, die Wissensaneignung aber auch an die Gestaltung einer Blended Learning-Umgebung verstanden und formuliert werden. Allen Perspektiven und damit der Kompetenzentwicklung ist gemeinsam, dass der einzelne Lernende im Fokus steht: Der Lernprozess soll selbstgesteuert und selbstorganisiert gestaltet sein. Dem Lernenden sollen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um seine Bedürfnisse, Interessenslagen und Wissensbestände zu berücksichtigen und den Transfer und die Anwendung des Wissens zu ermöglichen. Dementsprechend soll die Lernumgebung mit einer Bildungstechnologie gestaltet werden, die auf diese Bedürfnisse und Zielsetzung flexibel reagieren kann und abgestimmt ist.

Die theoriegeleitete Betrachtung zeigt, dass alle Felder über das notwenige Potential verfügen, die Entwicklung von Handlungskompetenz im Kontext schulischer Gewalt zu ermöglichen und die gezeigten Forderungen umzusetzen. Der zweite Teil der Arbeit soll nun diese theoriegeleiteten Überlegungen im konkreten Umsetzungsbeispiel *Kompass plus* zusammenführen und in das praktische Handlungsfeld übertragen. Die Überprüfung erfolgt anhand einer umfangreichen Evaluationsstudie.

C | Empirischer Teil

Zunächst wird das Programm *KomPass plus* beschrieben. Vor dem Hintergrund der gezeigten Defizite liegt der Fokus dieser Beschreibung auf der Frage, wie diese Defizite der bisherigen Lösungen in *KomPass plus* beseitigt werden können. Im Fokus steht dabei die Frage nach der Entwicklung von Handlungskompetenz der Krisenteams und seiner Mitglieder sowie die Frage, wie die Forderung nach Kompetenzentwicklung in *KomPass plus* umgesetzt werden kann. Grundlage dieser Programmbeschreibung ist die Analysematrix aus Kapitel B|3 (vgl. Tab. 10).

Ob der Ansatz von *KomPass plus* in dieser Form wirksam sein kann und welche Gelingens- oder Misslingensfaktoren diese Wirksamkeit beeinflussen, soll nach der Umsetzung empirisch geprüft werden. Dazu wurde ein spezifisches Untersuchungsdesign entwickelt, das im Anschluss zusammen mit dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1994), den Messzeitpunkten und -ebenen, der methodologischen Triangulation und der Validität vorgestellt wird. Die verwendeten Messinstrumente und die Stichprobe mit ihren Merkmalen werden anschließend beschrieben. Wie genau die Messinstrumente eingesetzt wurden, zeigt die Beschreibung der Durchführung der Evaluationsstudie. Die Auswertungsstrategie beschreibt die spezifische Vorgehensweise in der Kombinierung und Analyse der Daten. Das Ergebniskapitel greift die Fragestellungen nach Wirksamkeit und Einflussfaktoren auf: Um Aussagen über die Wirksamkeit formulieren zu können, werden zunächst die quantitativen Daten geprüft. Grundlage dieser Analyse bildet das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1994). Es ermöglicht die Ergebnisse vor dem Hintergrund der einzelnen Trainingsebenen zu beleuchten. Aus den Ergebnissen dieser Wirksamkeitsprüfung sollen erste Hypothesen abgeleitet werden. In einem zweiten Schritt wird versucht, konkrete Einflussfaktoren auf der Ebene der Individuen und insbesondere der Krisenteams zu identifizieren, die die Entwicklung von Handlungskompetenz begünstigen oder hemmen.

Ziel dieser längsschnittlichen, explorativen Evaluationsstudie (Bortz & Döring, 2003, S. 101ff.) ist es nicht, Wirkhypothesen zu überprüfen, sondern vielmehr explorativ und somit hypothesengenerierend mögliche Wirkfaktoren zu identifizieren, die die Entwicklung von Handlungskompetenz von Krisenteams unterstützen bzw. hemmen. Die Evaluationsstudie soll „Musterläufigkeiten, Auffälligkeiten oder andere Besonderheiten erkennbar“ (ebenda, S. 35) machen. Der explorative Ansatz begründet sich zum einem in dem noch nicht ausreichend elaborierten Handlungsfeld (ebenda, S. 54, S. 112): Insbesondere die Frage, ob eine internetunterstützte Fortbildung die Kompetenzentwicklung in diesem Kontext ermöglicht und die Prävention und Bewältigung von Krisensituationen an Schulen fördert, wurde in dieser Ausführlichkeit noch nicht beleuchtet. Zum anderen liegt der Fokus der Pilotphase auf der Entwicklung, Einführung und Evaluation des Programmvorhabens mit Fokussierung auf Kompetenzentwicklung und Erkundung der Gelingens- und Misslingensfaktoren. Durch die Er-

gebnisse der Evaluationsstudie werden eine anschließende Optimierungs- und Ergänzungsphase des Programms ermöglicht.

1. *KomPass plus*

KomPass plus wurde auf Basis von *KomPass* (vgl. Kapitel B|1.4) und *QSK* (vgl. Kapitel B|1.3) weiterentwickelt. Die Fortbildungsstruktur baut strukturell weitestgehend auf *KomPass* (vgl. Kapitel B|1.4.1.2) und *QSK* (vgl. Kapitel B|1.3.1.2) auf, wurde inhaltlich allerdings angepasst und noch stärker auf die Zielsetzung der (Handlungs-)Kompetenzentwicklung von Berufspädagogen in Krisenteams ausgerichtet. Diese Forderung wird insbesondere in den Präsenzterminen am Schulstandort versucht umzusetzen (vgl. Abb. 17).

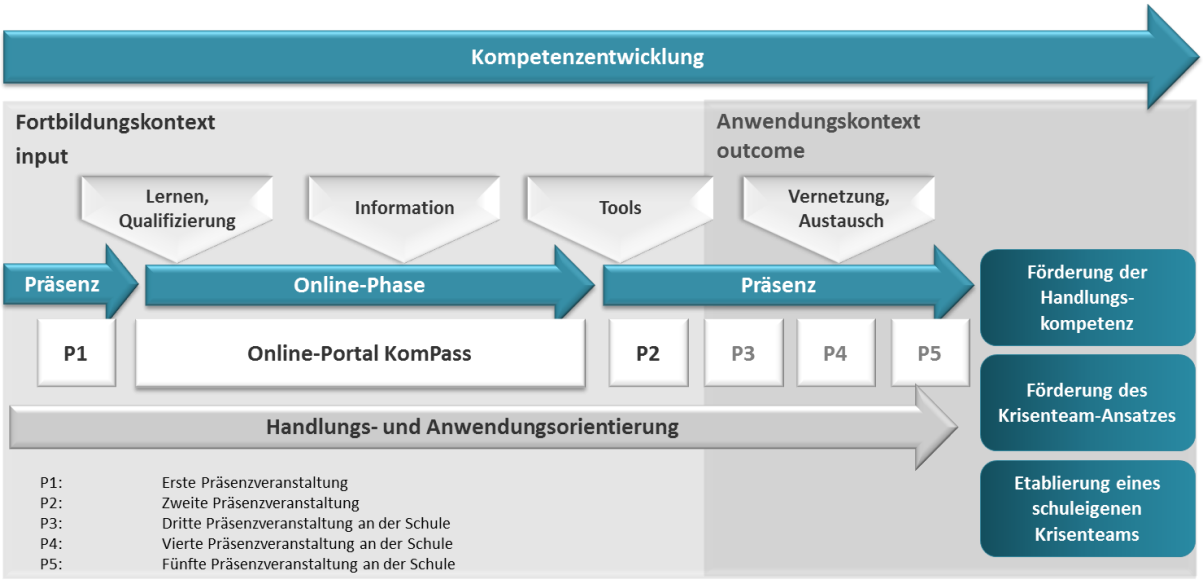


Abbildung 17: Fortbildungsstruktur *KomPass plus*

Die Fortbildung *KomPass plus* dauert insgesamt ca. 12 Monate (vgl. Abb. 17): Sie startet mit der ersten Präsenzveranstaltung (P1). Nach diesem Termin beginnt die sechswöchige Online-Phase. Dieses Zeitfenster endet vor der zweiten Präsenzveranstaltung (P2) und wurde bewusst gewählt, damit sich die Teilnehmer diesen Zeitraum für die selbstorganisierte Aneignung der Inhalte reservieren und ggf. in der zweiten Präsenzveranstaltung erneut aufgreifen können. Der Zugang zum Lernportal KomPass ist nicht auf diese Phase begrenzt, sondern steht den Lernenden während der gesamten Fortbildungszeit zur Verfügung. In einem zeitlichen Abstand von etwa acht Wochen zu P2 findet die dritte Präsenzveranstaltung (P3) als erste Veranstaltung am Schulstandort statt, weitere acht Wochen später die vierte Veranstaltung (P4) und ca. sechs Monate später die fünfte Veranstaltung (P5). Die zeitlichen Abstände zwischen den Terminen sind gewählt worden, um genügend Zeit zur Konstituierung des Krisenteams, Realisierung einzelner Meilensteine, zur anschließenden Reflexion der Projektetablierung zur Verfügung zu stellen und nicht zuletzt um die Entwicklung von Handlungskompetenz zu ermöglichen.

Die Präsenzveranstaltungen am Schulstandort bieten die Möglichkeit, unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse des Krisenteams, der Forderung nach Kompetenzentwicklung adäquat zu begegnen und stärker als bislang zu integrieren. Entsprechend der Analysematrix und des dynamischen Modells zur Entwicklung von Handlungskompetenz werden in *KomPass plus* folgende Aspekte stärker fokussiert: In der ersten Veranstaltung am Schulstandort (P3) soll den Teilnehmern das erste krisenteaminterne, praxisnahe und fallbezogene (Zusammen-)Arbeiten ermöglicht werden. Handlungsmöglichkeiten und Vorgehensweisen in Krisensituationen sollen zunächst im Krisenteam gemeinsam mit dem Referententeam reflektiert werden, bevor das Krisenteam in der nächsten Präsenzveranstaltung um das externe Netzwerk erweitert wird. Durch diese reflexionsbezogene Vermittlung können Strategien und Handlungsoptionen in Krisenfällen im schulischen Anwendungsfeld mit entsprechend hohem Anwendungsbezug umgesetzt und erprobt werden. Die anschließenden *Reflexionsprozesse* mit dem Referententeam folgen dem Ansatz von Korthagen (2016; vgl. Kapitel B|2.2.3.1.): Dem Krisenteam werden zunächst reale Fallkonstellationen in einzelnen Informationseinheiten präsentiert (vgl. Kapitel C|6.3). Das Krisenteam soll beraten, wie die Informationen einzuschätzen und zu bewerten sind. Erst im Anschluss werden geeignete Maßnahmen im Team festgelegt, die zur Lösung der Krisensituation beitragen sollen. Nach und nach bewertet das Krisenteam so neue Informationen über den Sachverhalt, überprüft geeignete Handlungsoptionen und trifft Maßnahmen, die allesamt schriftlich fixiert und visualisiert werden. Im Anschluss an diese Bearbeitungssituation wird der Prozess gemeinsam mit den Coaches beleuchtet und diskutiert. Jeder Bearbeitungsschritt wird reflektiert, bewusst gemacht und ggf. durch alternative Handlungsmöglichkeiten ergänzt. Die erste Fallbearbeitung im eigenen Krisenteam (im Vergleich zur vorherigen Gruppenstruktur mit allen Krisenteams in P1 und P2) soll die Vorteile des Teamansatzes für die Bewältigung von Krisen verdeutlichen. Die multiperspektivische Herangehensweise und der Austausch ermöglicht es zum ersten Mal anhand einer konkreten, praxisnahen Krisensituation zu diskutieren und ganz individuell für die jeweilige Schule hinterfragen zu können, welche Strukturen oder Maßnahmen das Team mit welchen Ressourcen nutzen oder umsetzen kann. Ziel ist es, die neu gewonnenen Perspektiven und Handlungsstrategien in den folgenden Veranstaltungen auf weitere Fallbearbeitungen übertragen zu können. Somit können spezifische Handlungsstrategien und -verfahren, die zur Lösung fallbezogener Fragestellungen beitragen, im Handlungsfeld getestet, erprobt und mit Unterstützung von Experten diskutiert, reflektiert und ggf. korrigiert werden. Diese Form der *Methodenkompetenz* kann zwar mit dem Portal KomPass angeregt, soll aber insbesondere in den Präsenzveranstaltungen umgesetzt werden.

In der folgenden Präsenzveranstaltung (P4) werden nicht nur *multiple Kontexte* und die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten berücksichtigt, sondern *multiple Perspektiven* integriert.

Das heißt, zusätzlich zu dem Referententeam aus Polizeibeamten und Pädagogen werden externe Experten aus dem Bereich der Polizei und Schulpsychologie als besondere Form der *Kooperation* hinzugezogen. Sie lösen gemeinsam mit dem jeweiligen Krisenteam reale und praxisnahe Fallsimulationen. In der gemeinsamen Erarbeitung, fallbezogenen Diskussion und Reflexion werden die Perspektiven und Erfahrungen der Polizeibeamten und Schulpsychologen integriert und kennengelernt. Dadurch können Kompetenzen gebündelt und unterschiedliche Herangehens- und Arbeitsweisen verdeutlicht werden. Aber auch die Grenzen der eigenen Verantwortlichkeit und der eigenen Arbeitsfelder sollen erkannt und ggf. diskutiert werden. Dadurch soll nicht nur das kooperative Lernen und Problemlösen im Krisenteam gefördert werden, sondern ebenso das Herstellen neuer Ordnungen von bereits bestehenden Wissensbeständen, die Verknüpfung von neuem Wissen mit Erfahrungen und die Übertragung auf neue Situationen (*Kombination*). Die eigenen Handlungsoptionen sollen durch das Kennenlernen dieser neuen Sichtweisen und Perspektiven erweitert und ggf. modifiziert werden. Durch die Auseinandersetzung mit den anderen Mitgliedern des Krisenteam, den Coaches als auch den Experten als erweitertes Netzwerk, soll die *Sozialkompetenz*, verstanden als das kooperative und kommunikative Handeln, gefördert werden.

Im letzten Präsenztermin (P5) werden neben der Bearbeitung einer weiteren Fallsituation die gesamte Fortbildung in einem Rückblick reflektiert und die nächsten erforderlichen Schritte zur Etablierung des Krisenteams, als auch der Unterstützungsbedarf im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung in einem Ausblick formuliert.

Die zu erarbeitenden Fallkonstellationen in den Präsenzveranstaltungen sind sämtlich *authentische Problemsituationen*, die dem Handlungsfeld entnommen sind und anonymisierte Krisensituationen unterschiedlicher Gefährdungsgrade[20] beinhalten (Ministerium für Bildung und Kultur, 2016). Der Vorteil liegt in ihrer Nähe zur eigenen beruflichen Praxis und damit in dem hohen Identifikationsgrad, aber auch in der hohen Übertragbarkeit in den *beruflichen Kontext*.

Die Analysematrix zeigte auch, dass eine vergleichbare *bildungstechnologische Ausrichtung* in den anderen Programmen nicht vorgesehen war oder umgesetzt wurde: Während *System Sichere Schule* (vgl. Kapitel B|1.2.1.3) und *QSK* (vgl. Kapitel B|1.3.1.3) keine vergleichbaren Ansätze beinhalten, wird in *NETWASS* ausschließlich ein Lernmodul (vgl. Kapitel B|1.1.1.3) verwendet. Durch den Blended Learning-Ansatz mit dem Online-Portal *KomPass* beinhaltet *KomPass plus* im Prozess der Handlungskompetenzentwicklung zusätzliche Gestaltungsmöglichkeiten, die sich positiv auf die Kompetenz-

[20] In den Notfallplänen für saarländische Schulen sind Krisensituationen in unterschiedliche Gefährdungsgrade gegliedert: Gefährdungsgrad gelb umfasst „leichtere“ Krisenfälle, Gefährdungsgrad orange „mittlere“ Krisenfälle und der Gefährdungsgrad rot beinhaltet schwere Krisensituationen (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur, 2016).

entwicklung, den Teamansatz sowie die Etablierung in die Schulstrukturen auswirken sollen. Die Flexibilität der Blended Learning-Struktur und die Auseinandersetzung mit realen Fallkonstellationen soll zudem die *Selbstkompetenz* positiv beeinflussen. Damit ist die Fähigkeit gemeint selbstorganisiert und reflexiv zu handeln, selbstständig zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen. Dies bezieht sich einerseits auf den eigenen Lernprozess und Wissenserwerb als auch auf den Lernprozess im Krisenteam, andererseits aber auch auf die Bewältigung von und den Umgang mit Krisensituationen. Gerade durch die Online-Phase bleibt die Gestaltung des Lernprozesses selbstorganisiert und die Wissensaneignung selbstbestimmt. Hier findet das *Münchner Wissensmodell* von Reinmann-Rothmeier (2001, vgl. Kapitel B|2.2.2.2) mit seiner Kombination aus informations- und handlungsorientierter Perspektive seine Anwendung: Informationen und Wissen können durch das Portal *KomPass* in der Online-Phase bereitgestellt, generiert, selbstorganisiert und selbstgesteuert angeeignet werden, um im Anschluss durch den Transfer in das Handlungsfeld, in den Präsenzveranstaltungen am Schulstandort handlungs- und prozessorientiert angewendet zu werden. Durch diese Selbstorganisation und Selbstbestimmtheit in der Aneignung der Wissensinhalte verändert sich die didaktische und inhaltliche Gestaltung der Präsenztermine: Zentraler Bestandteil der Präsenzveranstaltungen ist nicht mehr die Vermittlung der Wissensinhalte, sondern vielmehr die Kompetenzentwicklung mit praxisnahen Fragestellungen der Krisenteammitglieder und ihren individuellen Bedürfnissen.

Um den beschriebenen Anforderungen gerecht zu werden und die Entwicklung von Handlungskompetenz inhaltlich stärker zu fokussieren, werden zusammenfassend folgende Aspekte umgesetzt (vgl. Kapitel B|2.1.2):

- Die Veranstaltungsstruktur fokussiert den Aufbau von Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten zur Entwicklung von Handlungskompetenz.
- Eine zentrale Schlüsselfunktion stellt die Selbstorganisation des Lernprozesses sowie die Kreativität und Offenheit des Handelns der Lernenden dar.
- In den Lernprozess und Wissenserwerb werden praxisnahe und kontextbezogene Problemkonstellationen integriert, die ebenso die erfolgreiche Problemlösung berücksichtigen und damit eine klare Ziel- und Lösungsorientierung anstreben.
- Die Veranstaltungen mit ihren Themen- und Aufgabenbereichen sowie Reflexionsmöglichkeiten eröffnen den Rückgriff auf bereits erworbene Wissensbestände und gesammelte Erfahrungen.
- Dabei soll gerade die Bewältigung von neuen, komplexen und offenen Situationen die Möglichkeit bieten, das Wissen zu übertragen und gemeinsam mit Experten zu reflektieren.

Um diese Anforderungen adäquat umzusetzen, wurde das *10 aus 5-Raster* von Arnold (1996) verwendet (vgl. Tab. 11). Es ermöglicht die detaillierte didaktische Planung und Gestaltung der Blended Learning-Umgebung von *KomPass plus*: Tabelle 11 zeigt zunächst die wichtigsten Kriterien des Erwachsenenlernens mit ihren didaktischen Aspekten und einzelnen Kriterien (erste Spalte; vgl. auch Kapitel B|2.2.1), die in einer gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebung berücksichtigt werden sollen (vgl. Kapitel B|2.2). Kombiniert werden diese mit dem Beitrag, den die Bildungstechnologie mit ihren Funktionen und Applikationen im Prozess der Handlungskompetenzentwicklung leisten kann (zweite Spalte; vgl. auch Kapitel B|2.3.1). Die konkrete Umsetzung von *KomPass plus* wird in der dritten Spalte aufgezeigt.

Tabelle 11: Anforderungen an die Blended Learning-Umgebung aus didaktischer und technologischer Sicht sowie die Umsetzung in *Kompass plus* (Kriterien nach Arnold, 1996, S. 199)

Didaktischer Aspekt	Didaktische Kriterien	Lerntechnologischer Aspekt	Umsetzung in *KomPass plus*
Didaktische Selbstwahl	1. Selbstwahl der Inhalte und Methoden	Content Management • differenzierte Wissensobjekte	Abbildung der Lerninhalte durch: • Module • Lernpakete
	2. Mitbestimmung bei Lernzielen, -inhalten sowie -themen	Social Learning • Interaktionen zwischen Nutzern und Lehrenden • Informationen einbringen, teilen und bewerten	Eigene Gestaltung verschiedener Tools: • Wiki • Diskussionsforen • FAQ
	3. Einbringung eigene Lernprojekte		Einbringen eigener Fragestellungen: • Diskussionsforen • FAQ
Didaktische Selbstorganisation	1. Zeit- und Methodenflexibilität in Lernorganisation und Offenheit der Lernwege	Content Management • Flexibilität in der Erschließung der Wissensobjekte	Lernen mithilfe einer internetunterstützten Bildungstechnologie
	2. Selbstständige Organisation des Lernprozesses	Mobile Learning • Informationen auf verschiedenen Endgeräten • Verfügbarkeit der Informationen: „when you need it“ • Situiertes Lernen	Freie Gestaltung und Selbstorganisation des Lernprozesses
	3. Gezielter Einsatz von Lerner-, Aktivitäts- und Selbsterschließungsmethoden	Social Learning • Vernetzung mit anderen Nutzern • Interaktion mit anderen Nutzern	Kommunikations- und Kollaborationstools: • Fallübungen aus der praktischen Handlungsfeld
Kommunikatives und erfahrungsoffenes Lernen	1. Anknüpfung an Lebenssituationen bzw. Berufserfahrungen	Mobile Learning • Lernen am Arbeitsplatz • Anpassung der Inhalte an die Lebenswelt	Verortung im konkreten Handlungsfeld: Schule, Berufsalltag
	2. Förderung der sozialen und kommunikativen Ebene des Lernprozesses	Social Learning • Vernetzung mit anderen Nutzern • Austausch mit anderen Nutzern • differenzierte Kommunikations- und Kollaborationstools	Bedeutsame Aspekte des Social Networks 1. Foren 2. Wiki
Fachlich-inhaltliche Begründung	1. Curriculare, didaktisch- bzw. bildungstheoretisch-begründete Auswahl der Lerninhalte	Content Management • Thematisch differenzierte Wissensobjekte stehen zur Verfügung	Theoriegeleitete Inhaltsauswahl zur Thematik zielgerichtete Gewalt
	2. „Fassbare“ Reduktion der Lerninhalte		differenzierte Module als Wissensbasis und ergänzende Tools
Außerfachliche Begründung	1. Selbstständige Erschließung der Lerninhalte	Social Learning • Vernetzung mit anderen Nutzern • Austausch mit anderen Nutzern	Selbsterschließung der Wissensobjekte: • Förderung der Aktivität durch authentische Fallübungen und -beispiele
	2. Handlungsbezogene Problemstellungen	Mobile Learning • Lernen am Arbeitsplatz • Lernen im Team	Übungen zur Förderung der Handlungskompetenz

Zusammenfassend und bezugnehmend auf die Blended Learning-Definition von Erpenbeck und Sauter (2007, S. 150) ist in *KomPass plus* nicht nur die Online-Phase als zentrales Merkmal zu betonen, sondern vielmehr die fünf problemorientierten Präsenztermine (vgl. Abb. 17): Hiermit werden die Vorteile der Blended Learning-Struktur mit Präsenzterminen und individuellen Veranstaltungen im jeweiligen beruflichen Schulkontext gebündelt. Zentrales Ziel neben der Förderung des (Krisen-) Teamansatzes und der Etablierung des Krisenteams in die jeweiligen schuleigenen Strukturen ist die Kompetenzentwicklung: Der Schwerpunkt von *KomPass plus* liegt auf der gezielten Ausrichtung, Fokussierung und Förderung der Handlungskompetenz des pädagogischen und psychologischen Lehrpersonals im Krisenteam zur Prävention und Bewältigung von Krisensituationen (vgl. Abb. 17).

Im Anschluss an diese theoriegeleiteten Überlegungen und Beschreibungen vor dem Hintergrund der Analysematrix stellt sich nun die Frage, ob *KomPass plus* auch in der beruflichen Praxis, im konkreten Handlungsfeld der schulischen Krisenprävention wirksam ist und welche Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen sich identifizieren lassen. Diese Frage soll empirisch geprüft werden und die Ableitung von Hypothesen ermöglichen.

2. Fragestellungen

Zur Beantwortung der Frage nach der Entwicklung von Handlungskompetenz werden zwei zentrale Fragestellungen zu beantworten sein:

In einem ersten Schritt soll die Wirksamkeit von *KomPass plus* überprüft werden. Um zu zeigen, wie und wo genau sich diese Wirksamkeit niederschlägt, dient das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1994) mit seinen einzelnen Trainingsebenen. Die Ebenen ermöglichen es, die Wirksamkeit anhand der Veränderungen oder Entwicklungen auf den Ebenen *Reaktion*, *Lernen*, *Verhalten* und *Ergebnisse* aufzuzeigen. Dementsprechend werden die Ebenen des Evaluationsmodells mit folgenden Fragestellungen betrachtet:

Zeigen sich Veränderungen/Entwicklungen auf den Ebenen des *Vier-Ebenen-Modells*?

- Welche Veränderungen zeigen sich auf der Ebene *Reaktion*?
- Welche Veränderungen zeigen sich auf der Ebene *Lernen*?
- Welche Veränderungen zeigen sich auf der Ebene *Verhalten*?
- Welche Veränderungen zeigen sich auf der Ebene *Ergebnisse*?

Die möglichen Veränderungen und Entwicklungen werden zunächst anhand der quantitativen Daten analysiert, die über die fünf Messzeitpunkte hinweg erhoben wurden. Die schriftlichen Befragungen dienen dazu, die Reaktionen der Teilnehmer auf die Fortbildung zu erfassen. Mit dem Wissenstest soll der Wissenszuwachs der Individuen und des Krisenteams erfasst werden, die Situational Judgement Tests (SJTs) sollen die Entwicklungen im Bereich der Handlungskompetenz verdeutlichen. Der

etablierte Projektplan und die Einschätzungen der Teilnehmer in den Fragebögen werden zur Erfassung der ersten Ergebnisse genutzt. Dieses Vorgehen soll Einblicke in die Wirksamkeit des Fortbildungsansatzes und die Generierung erster Hypothesen ermöglichen.

Nachdem die Wirksamkeit von *KomPass plus* vor dem Hintergrund des Evaluationsmodells beleuchtet wurde, sollen die Faktoren identifiziert werden, die die Entwicklung von Handlungskompetenz begünstigen oder hemmen. Von besonderem Interesse in diesem Erkundungsprozess ist die Ebene *Verhalten:* Hier kann die Kompetenzentwicklung der Individuen und des Krisenteams mit den entsprechenden Gelingens- oder Misslingensfaktoren erfasst werden. Dazu sollen sowohl die Selbstauskünfte der quantitativen (Fragebögen) und qualitativen Daten (Interviews, Gruppendiskussion) genutzt werden, wie die Daten objektiver Verfahren (SJTs, Wissenstest). Zur Erfassung der Handlungskompetenz sollen nicht nur personenbezogene Aspekte berücksichtigt werden, sondern ebenso die Lernumgebung, in der diese Entwicklung ermöglicht werden soll, mitsamt dem Lernportal KomPass und den Präsenzveranstaltungen im beruflichen Handlungsfeld. All diese Faktoren können Einfluss auf die Kompetenzentwicklung nehmen und sollen daher einbezogen werden. Ausgangspunkt der Exploration bilden die SJTs: Die Testergebnisse werden auf bestimmte Muster auf der Individuumsebene (T_1 und T_2) und auf Gruppenebene (T_3, T_4 und T_5) untersucht (vgl. Abb. 18). Anhand dieser gefundenen Muster sollen folgende Fragen beantwortet werden:

Gibt es Faktoren, die die Entwicklung von Handlungskompetenz fördern bzw. hemmen?

- Welche Faktoren fördern die Entwicklung von Handlungskompetenz auf der Ebene der Krisenteammitglieder (*Individuumsebene*)?
- Welche Faktoren hemmen die Entwicklung von Handlungskompetenz auf der Ebene der Krisenteammitglieder (*Individuumsebene*)?
- Welche Faktoren fördern die Entwicklung von Handlungskompetenz auf der Ebene des Krisenteams (*Gruppenebene*)?
- Welche Faktoren hemmen die Entwicklung von Handlungskompetenz auf der Ebene des Krisenteams (*Gruppenebene*)?

Um diese Fragen beantworten zu können, werden zunächst das Untersuchungsdesign, die eingesetzten Messinstrumente und die Stichprobe beschrieben, um im Anschluss die Durchführung sowie die Auswertungsstrategie vorstellen zu können.

3. Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign dieser explorativen Evaluationsstudie umfasst einen *„Ein-Gruppen-Vorher-Nachher-Vergleich"-Versuchsplan* (Bortz & Döring, 2003, 557ff.; Rost, 2007, S. 137) mit insgesamt fünf Messzeitpunkten (*panels*), die systematische Entwicklungen und Veränderungen aufzeigen sollen (vgl. Abb. 18). Der Vorteil von Paneluntersuchungen liegt darin, dass durch die Ausdehnung des Pretest-Posttest-Designs (Stockmann, 2006, S. 235) der Vergleich der Messwerte von unterschiedlichen Testungen ermöglicht wird. Dadurch wird ersichtlich, „ob und wie die Variablen sich verändert haben und welche statistischen Zusammenhänge zwischen den Variablen (gemessen zu t_1) und den vermuteten abhängigen Variablen (gemessen zu t_2) bestehen" (ebenda, S. 236). Paneldesigns erlauben damit eine wesentlich bessere Schätzung der Wirkungsweise einer Intervention (ebenda, S. 236). Der Kritik an derartigen Designs, wie beispielsweise der *„Panel-Effekt"* (Bortz & Döring, 2003, S. 260), wird versucht durch die Kontrolle der Testungseffekte (vgl. Kapitel C|3.4) sowie die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden entgegen zu wirken (vgl. Kapitel C|3.3; ebenda, S. 260, S. 450ff.). Die wiederholten Messungen können aber auch einen positiven Einfluss auf die Messinstrumente und die Befragungssituation haben, indem sie beispielsweise die Unsicherheit der ungewohnten Situation, in der sich die Versuchspersonen befinden, reduzieren können (ebenda, S. 260; S. 450f.).

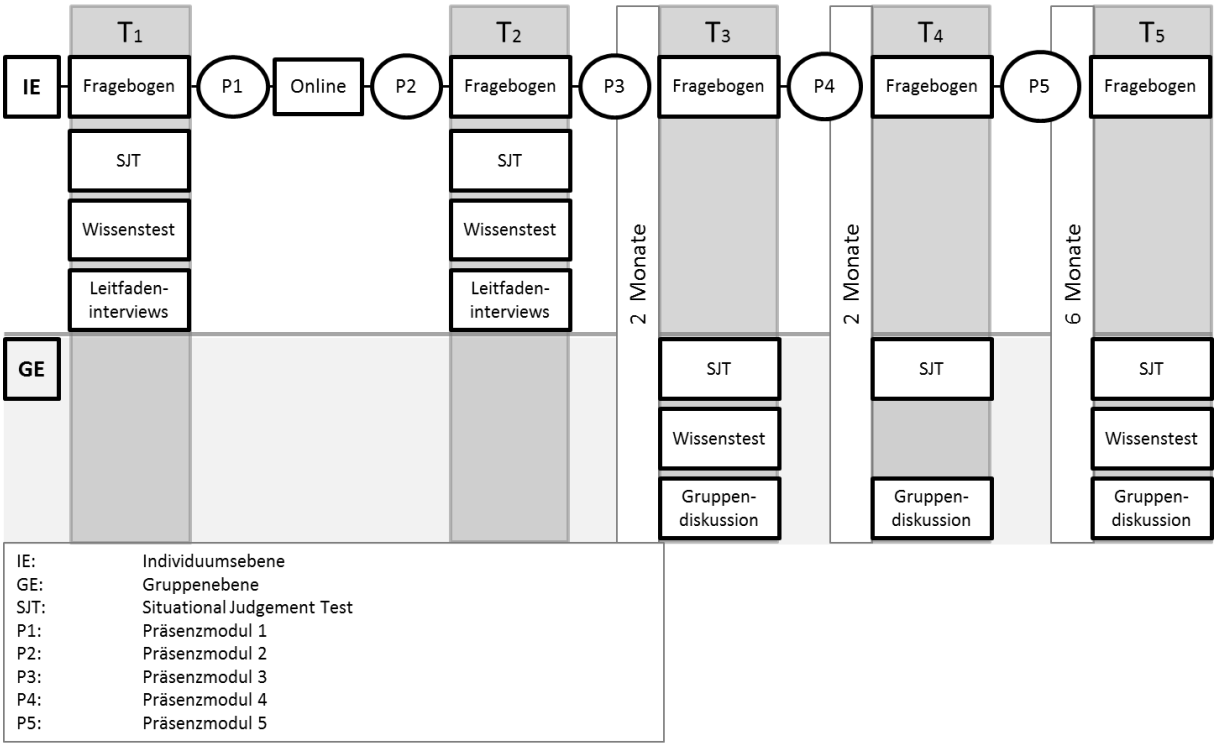


Abbildung 18: Versuchsplan mit den Messzeitpunkten

Die *reflexiven Kontrollen* im Untersuchungsdesign dienen dem Aufzeigen von Veränderungen und Entwicklungen (Stockmann, 2006, S. 227). In den fünf Messzeitpunkten wurden daher dieselben Variablen mit denselben Operationalisierungen bei identischen Versuchspersonen erfasst. Die Daten der Zielgruppe können somit als Kontrolldaten angesehen werden, da sie zu mehreren Messzeitpunkten erhoben wurden (Längsschnittstudie; Stockmann, 2009). Dies ist gerade in der Identifikation von Gelingensbedingungen von Vorteil. Um gültige Nettoeffekte zu belegen, richten sich die Messzeitpunkte nach den einzelnen Treatments (Veranstaltungen), das heißt auf jedes Offline- bzw. Online-Treatment folgt ein Messzeitpunkt (vgl. Abb. 18). Durch diese *Pretest-Posttest-Messung* können Differenzen in den Messwerten als Nettoeffekte interpretiert werden (Stockmann, 2006, S. 227). Die Erweiterung um weitere *Follow-up-Messungen* nimmt zudem die Transferfähigkeit und Nachhaltigkeit des Programms *KomPass plus* in den Blick (Bleck, 2011, S. 169) und steigert die Validität (Döring & Bortz, 2016, S. 209f.).

Das folgende Kapitel soll die einzelnen Messzeitpunkte, aber insbesondere die unterschiedlichen Messebenen des Designs näher beleuchten.

3.1. Messzeitpunkte und Messebenen

Eine Besonderheit des vorliegenden Untersuchungsdesigns sind nicht nur die fünf Messzeitpunkte, sondern vor allem die unterschiedlichen *Messebenen* (vgl. Abb. 18, 19 und 20): Einerseits wurden Daten auf *Individuumsebene* (IE; einzelne Krisenteammitglieder), andererseits auf *Gruppenebene* (GE; komplettes Krisenteam) erhoben. Dies begründet sich darin, dass sich Handlungskompetenz auf Individuumsebene entwickeln kann und damit auf dieser Ebene messbar wird, seine Ausprägung als Ziel der Fortbildung allerdings in (simulierten) Realsituationen auf Gruppenebene, das heißt im Krisenteam zeigt. Zur Erforschung der Kompetenzentwicklung ist die Perspektive der Individuen allerdings grundlegend. Daher wird versucht gleichermaßen Faktoren auf Individuumsebene als auch auf Gruppenebene zu identifizieren: Die Einschätzungen und Bewertungen der Teilnehmer werden über alle Messzeitpunkte auf der Individuumsebene erfasst, während die Kompetenzmessungen und Wissenstests gleichermaßen sowohl im Krisenteam (SJTs in drei Messzeitpunkten) als auch bei Einzelpersonen (SJTs in zwei Messzeitpunkten) erhoben werden. Nur so wird es möglich, einen umfassenden Blick in die Kompetenzentwicklung zu erhalten und die Perspektive der Individuen mit der Perspektive der Gruppe zu vereinen (vgl. Abb. 18).

Die ersten beiden *Messzeitpunkte* (T_1 und T_2) richten sich ausschließlich an die Einzelpersonen (vgl. Abb. 19): Die Teilnehmer wurden vor dem Trainingsauftakt (P1) und nach dem zweiten Präsenztermin (P2) mithilfe von Fragebögen schriftlich befragt, sowohl zu ihrer Einschätzung und Einstellung (vgl. Kapitel C|4.1.1) als auch zu ihrem aktuellen Wissensstand (Wissenstest; vgl. Kapitel C|4.1.2).

Im fünften Messzeitpunkt wurde der bestehende Fragebogen auf zwei verschiedene Fragebögen aufgeteilt: Einer bezieht sich ausschließlich auf die 5. Präsenzveranstaltung ($T5_1$), ein zweiter fokussiert die gesamte Fortbildung als Abschluss ($T5_2$). Daher wird in Bezug auf die Fragebogendaten diese Differenzierung verwendet.

Darüber hinaus wurde ihre Kompetenz im Umgang mit Krisensituationen in zwei konkreten Fallbeispielen (SJTs; vgl. Kapitel C|4.1.3) erhoben. Diese Tests wurden online als auch offline bearbeitet und eigenständig gelöst. Erst im Anschluss wurden mit ausgewählten Personen Leitfadeninterviews (vgl. Kapitel C|4.2.1) durchgeführt. Vorgesehen war zudem die Aufzeichnung der Online-Aktivitäten im Portal *KomPass*[21].

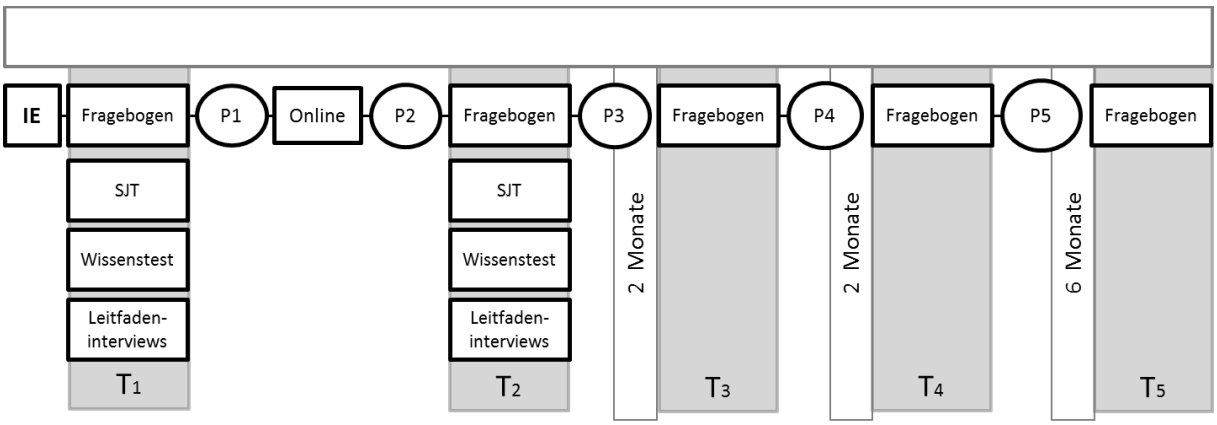


Abbildung 19: Datenerhebung auf Individuumsebene

Die Datenerhebung in den drei letzten Messzeitpunkten (T_3, T_4 und T_5) erfolgte auf Gruppenebene, begleitet von der schriftlichen Befragung der Einzelmitglieder (vgl. Abb. 20).

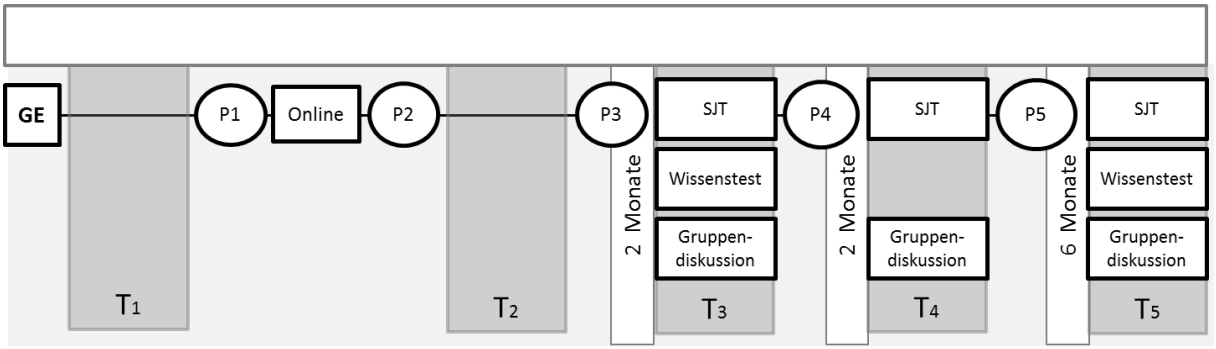


Abbildung 20: Datenerhebung auf Gruppenebene

[21] Die Daten konnten leider nicht ausreichend erhoben werden. Der Grund hierfür lag an den individuellen Browsereinstellungen der unterschiedlichen Geräte der Teilnehmer. Sie verhinderten bei einigen Nutzern das Tracking der Daten mithilfe des systemeigenen Google Analytics-Tool, so dass eine zu geringe Datenbasis entnommen werden konnte.

Die primäre Zielgruppe der SJTs, des Wissenstests sowie der Gruppendiskussion waren nicht mehr die einzelnen Berufspädagogen, sondern vielmehr das komplette Krisenteam (vgl. Abb. 20). Insgesamt drei verschiedene Krisensituationen (SJTs; vgl. Kapitel C|4.1.3) in drei Bearbeitungssituationen (Beratung im Team (1), Beratung im Team mit Unterstützung von externen Experten (2), erneute Beratung im Team ohne externe Unterstützung(3)) wurden von dem Krisenteam gelöst. Zur Auswertung wurden diese Bearbeitungssituationen videografiert, protokolliert und entsprechend analysiert. Die anschließende Gruppendiskussion griff einzelne Aspekte der jeweiligen Bearbeitungssituation auf, diskutierte diese und weitere Fragestellungen im Team (Kapitel C|4.2.2). Auch der Wissenstest richtete sich nunmehr an das Krisenteam und sollte den Wissensstand des gesamten Teams erfassen (Kapitel C|4.1.2; vgl. Abb. 20).

Die Umsetzung dieses Untersuchungsdesigns, inklusive der Planungsaktivitäten, Entwicklung der Instrumente, Datenerhebungen und -auswertungen erstreckte sich über den Zeitraum von Januar 2015 bis Februar 2018. Tabelle 12 zeigt einen Überblick über die Aktivitäten in diesem Gesamtuntersuchungszeitraum.

Tabelle 12: Aktivitäten der Gesamtuntersuchung

	2015				2016				2017				2018
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1
Theoretische Grundlagen und Projektorganisation													
Forschungsdesign und Instrumente													
Durchführung der Trainings													
Datenerhebung													
Dateneingabe													
Transkription													
Auswertung quantitative Daten													
Auswertung qualitativer Daten													
Gesamtauswertung, Berichterstellung und Abschluss													

Sowohl die qualitativen als auch quantitativen Datenerhebungen fanden im Rahmen der Fortbildungen im Zeitraum von September 2015 bis November 2016 statt. Die Überschneidung einiger Aktivitäten resultiert aus dem zeitversetzten Einsatz einiger Instrumente: So wurden beispielsweise parallel zur Durchführung der Trainings Instrumente einwickelt, die erst zu einem späteren Zeitpunkt benötigt wurden.

3.2. *Vier-Ebenen-Modell* nach Kirkpatrick (1994)

Um die Entwicklung der Handlungskompetenz im Rahmen des Fortbildungsprogramms systematisch und differenziert erfassen, Effekte messen und entsprechende Gelingens- und Misslingensfaktoren identifizieren zu können, wurde das *Vier-Ebenen Modell* von Kirkpatrick[22] (1994) als grundlegendes Evaluationsmodell verwendet. Es dient der Evaluation beruflicher Weiterbildung und ermöglicht es, Trainingserfolg und Wirksamkeit auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen (vgl. Tab. 13 und Abb. 21). Die Entscheidung dieses Modell zu verwenden, liegt in der Analyse verschiedener Ebenen begründet, die bei Kirkpatrick beleuchtet, in gewöhnlichen Evaluationen aber kaum berücksichtigt werden: „Bislang sind Trainingsevaluationen primär auf die Ebenen *Reaktion* und *Lernen* fokussiert. Während 78% der Unternehmen Zufriedenheitserfolg messen, sind es beim Lernerfolg nur noch 32%. Für den Transfererfolg interessieren sich nur noch 9% und für den Unternehmenserfolg lediglich 7%“ (van Buren & Erskine, 2002 in Kauffeld, 2010, S. 113). Durch das Vier-Ebenen-Modell können die Entwicklungen und Veränderungen nicht nur auf den einzelnen Ebenen erfasst werden (Gollwitzer & Jäger, 2014), sie sind zudem einem *Lernfeld* (Reaktion und Lernen) sowie einem *Transferfeld* (Verhalten und Ergebnisse) zuzuordnen (Kauffeld, 2010, S. 27). Dies ermöglicht es einerseits, präzise Aussagen über die Wirksamkeit einer Weiterbildungsmaßnahme treffen zu können und dient zudem der Erkundung von förderlichen Faktoren für die Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen.

Diese Ebenen sowie die für *KomPass plus* interessierten Fragestellungen sind im Einzelnen (Kauffeld, 2010, S. 28, 113):

1. *Reaktion (Reaction)*
    - Wie reagieren die Teilnehmer auf die Blended Learning-Fortbildung?
    - Wie zufrieden sind sie mit den Coaches, dem Lernumfeld, den Unterlagen/Materialien, der Trainingsstruktur und den Inhalten?
    - Wie schätzen sie den (beruflichen und persönlichen) Nutzen der Fortbildung ein?
    - Gibt es weiteren Bedarf?

2. *Lernen (Learning)*
    - Fand eine Verbesserung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmer statt?
    - Fand ein Wissenszuwachs statt?
    - Fand eine Einstellungsänderung statt?

[22] Da das Modell bereits in *KomPass* mit Erfolg eingesetzt und erprobt werden konnte (vgl. Possinger, 2013, S. 4ff.; Kapitel B|1.4.2.), dient es auch in *KomPass plus* als Grundlage der vorliegenden Evaluationsstudie.

3. *Verhalten (Behavior)*
   - Hat sich das Verhalten der Teilnehmer in ihrer beruflichen Praxis verändert?
   - Sind die Teilnehmer durch die Fortbildung handlungskompetenter im Umgang mit schulischen Krisensituationen?

4. *Ergebnisse (Results)*
   - Welche Ergebnisse erzielt die Fortbildung insgesamt?
   - Wurde ein schuleigenes Krisenteam an der Schule etabliert?
   - Wie bewältigen die Teilnehmer schulische Krisensituationen?
   - Können schwere zielgerichtete Gewalttaten durch die Fortbildung verhindert werden?

Um adäquate Daten erfassen zu können, mussten diesen unterschiedlichen (Trainings-)Ebenen entsprechende Themenfelder zur Beantwortung der Wirksamkeit und Identifikation von Einflussfaktoren zugeordnet werden. Tabelle 13 zeigt zunächst die interessierten Themenfelder der einzelnen Ebenen:

Tabelle 13: Interessierte Themenfelder von *KomPass plus* im Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1994)

Interessierte Themenfelder	Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick
• Etablierung eines Krisenteams an der Schule • Erfolgreiche Krisenbewältigung durch das Krisenteam	**Ergebnisse** Welche Ergebnisse erzielt die Fortbildung insgesamt?
• Handlungskompetenz • Allgemeine und kollektive Selbstwirksamkeit • Handlungssicherheit • Zugang zu Wissen • Kollaboratives Lernen	**Verhalten** Hat sich das Verhalten der Lernenden am Arbeitsplatz verändert?
• Lernen • Wissenszuwachs • Einstellungen • Erfahrungen • Eigene Haltung	**Lernen** Fand eine Verbesserung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden statt?
• Zufriedenheit (Coach, Inhalte, Methoden/Übungen, Trainingsstruktur) • Nutzen • Reaktion (Erwartungen, Motivation) • Bedarf	**Reaktion** Wie reagieren die Teilnehmer auf die Fortbildungsmaßnahme?

Die Sammlung dieser Themenfelder resultiert nicht nur aus dem vorliegenden Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1994). Vielmehr konnten Themen auch aus den theoriegeleiteten Überlegungen zur Kompetenzentwicklung (vgl. Kapitel B|2) oder aus den Perspektiven der Experten der *QSK*, des *System Sichere Schule* und *KomPass* integriert werden. In intensiven Gesprächen und Diskussionsrunden

konnten so bestehende Themenfelder erweitert, ergänzt oder für den Kontext geschärft werden. Aus diesen Themenfeldern wurden Variablen und Items gebildet, die die interessierten Merkmale der einzelnen Ebenen adäquat abbilden sollen.

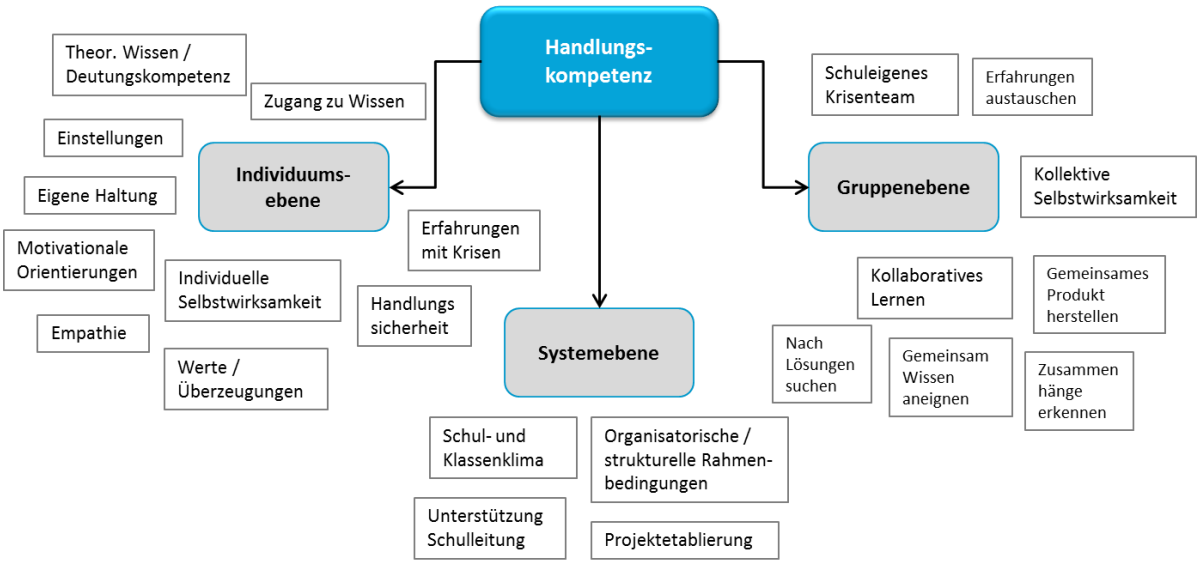


Abbildung 21: Handlungskompetenz mit hypothetischen Einflussfaktoren

Die Kompetenzentwicklung kann von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden, die allesamt auf theoretische Überlegungen zurückgehen. Abbildung 21 versucht diese möglichen Einflussfaktoren mit ihren jeweiligen Ausgangspunkten zu verdeutlichen. So können Einflussfaktoren auf einer Individuumsebene liegen, wie beispielsweise die individuelle Selbstwirksamkeit oder auf einer Gruppenebene wie die kollektive Selbstwirksamkeit. Die Entwicklung von Handlungskompetenz könnte zudem von Faktoren der Systemebene beeinflusst werden, wie beispielsweise dem jeweils vorherrschenden Schul- und Klassenklima einer Schule oder dem Selbstbild eines Krisenteams.

3.3. Methodologische Triangulation der Daten

Abbildung 19 und 20 zeigten bereits, wie im Forschungszugang quantitative und qualitative Methoden miteinander kombiniert wurden. Ziel ist es, eine breite Datenbasis zu generieren, die an unterschiedlichen Stellen vertieft werden kann, um Erkenntnisse in einem komplexen und zuweilen noch unerforschten Handlungsfeld zu erhalten. Der Vorteil dieser methodischen Triangulation liegt in der kumulativen Validierung der Forschungserkenntnisse (Kelle & Erzberger, 1999, S. 516). Nach Lamnek ermöglicht die methodische Triangulation nicht nur die Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven, sondern vielmehr ein besseres Verständnis und Erklären. Dadurch wird es möglich, sehr tief in den Forschungsgegenstand einzutauchen und entsprechend neue Dimensionen zu entdecken (Lamnek, 2010, S. 252). Das Ziel dieser multimethodischen Konzeptionierung liegt demnach in der bestmöglichen Annäherung an den Forschungsgegenstand und der Beleuchtung dieses spezifischen Forschungsfeldes der Handlungskompetenz in schulischen Krisensituationen (Steger Vogt, 2012, S. 122).

Damit ist ebenso die Möglichkeit verbunden, Entwicklungen und Veränderungen über die Zeit hinweg deutlich zu machen, als auch eine Bilanz zu ziehen, die Aufschlüsse über die Gelingens- und Misslingensfaktoren der Entwicklung von Handlungskompetenz gibt sowie die dahinterliegenden Motive, Erwartungen, Bewertungen und Einschätzungen der Handelnden berücksichtigt (Flick, 2006, S. 331).

Alle erhobenen Daten wurden im Analyseprozess auf Kongruenz und Divergenz geprüft und komplementär genutzt (Lamnek, 2010, S. 259). Die Analyse und insbesondere die methodologische Triangulation zielen auf die Generierung von Hypothesen ab. Mit diesem Vorgehen können die als Ziel dieser Arbeit entstehenden Hypothesen evidenzbasiert, sowohl auf Grundlage von quantitativen als auch qualitativen Daten, generiert werden. Gelingens- oder auch Misslingensfaktoren in der Entwicklung von Handlungskompetenz können dadurch umfassender erfasst, beschrieben und später geprüft werden (Kelle & Erzberger, 1999, S. 516).

Im Folgenden sollen nun die einzelnen quantitativen und qualitativen Messinstrumente sowie die Gütekriterien beschrieben werden. Obwohl die Validität vorrangig in hypothesenprüfenden Ansätzen fokussiert wird, soll sie vor dem Hintergrund der Wirksamkeit von *KomPass plu*s auf die Handlungskompetenz der Berufspädagogen und der Erforschung im konkreten Handlungsfeld kurz diskutiert werden.

4. Messinstrumente

Bei der Recherche nach geeigneten Erhebungsinstrumenten zeigte sich, dass die Instrumente der Kompetenzdiagnostik und -messung in der Lehrerbildung vorrangig auf die Themenfelder des Unterrichts(-fachs) ausgerichtet sind. Daher wurde auf die Fragebögen, Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen zurückgegriffen, die in *KomPass* entwickelt und validiert wurden[23] (vgl. Kapitel C|4.1.1, C|4.2.1 und C|4.2.2), und auf die vorliegende Fragestellung angepasst. Diese Instrumente wurden ergänzt um einen eigens entwickelten Wissenstest sowie fünf verschiedene SJTs (vgl. Kapitel C|4.1.2 und C|4.1.3).

4.1. Quantitative Messinstrumente

Die quantitativen Messinstrumente dienen dazu, die Schwerpunkte und zentralen Fragen der Ebenen *Reaktion*, *Lernen*, *Verhalten* sowie *Ergebnisse* zu erfassen. Sie werden so eingesetzt, dass sie sich sinnvoll ergänzen und ein breites Informationsbild über die Ebenen hinweg ermöglichen. Abbildung 22 zeigt die Instrumente mit ihrem zentralen Schwerpunkt (durchgehender Pfeil) und verdeutlicht, welche anderen Ebenen von einem Instrument neben diesem Schwerpunkt erfasst werden können (gestrichelter Pfeil): Zur Operationalisierung der Ebene *Reaktion* wurden die subjektiven Einschätzungen und Bewertungen der Teilnehmer im Fragebogen als Erfolgsmaß verwendet (z.B. Skala Zufriedenheit). Die Ebenen *Lernen* und *Verhalten* wurden im Wesentlichen mit objektiven Verfahren (z.B. Wissenstest und SJTs) abgebildet (vgl. Abb. 22, Kauffeld, 2010, S. 28) und zusätzlich durch subjektive Einschätzungen der Teilnehmer aus den Fragebogendaten ergänzt. Die Ebene der *Ergebnisse* wurde anhand der Einschätzung zur Projektetablierung (z.B. Projektplan mit Meilensteinen) erfasst.

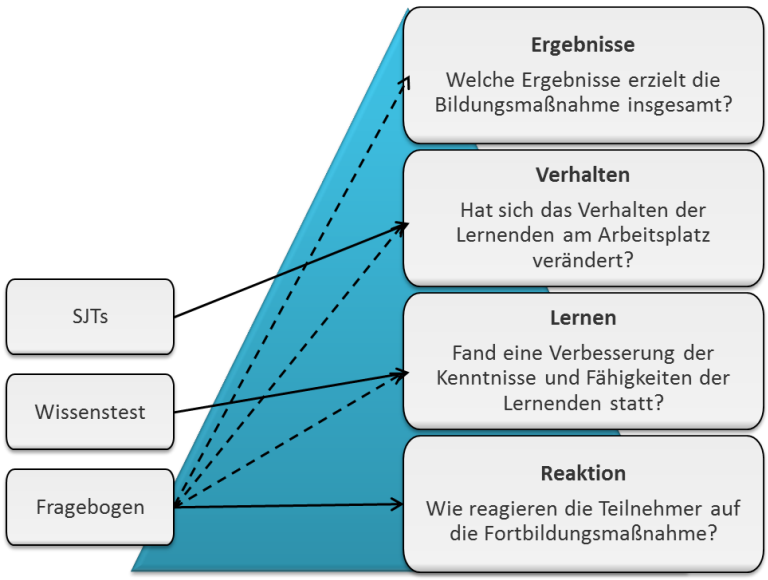


Abbildung 22: Quantitative Messinstrumente zur Erfassung der verschiedenen Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (1994)

[23] Ein Zugang zu den Instrumenten von *NETWASS,* als Ergänzung zu den Instrumenten aus *KomPass*, konnte leider nicht gewährleistet werden.

4.1.1. Fragebögen

Alle Fragebögen wurden mit einem Codierungssystem versehen, um die Fragebögen, die zu verschiedenen Zeitpunkten ausgefüllt wurden, in Beziehung setzen zu können. Da die Daten nur anhand der Codes ausgewertet wurden, lassen die Ergebnisdaten keine Rückschlüsse auf Personen oder Schulen zu (vgl. Kapitel C|7).

Mit den Fragebögen sollen einerseits die verschiedenen Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (1994) als auch die Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Handlungskompetenz erfasst werden. Insgesamt wurden sechs Fragebögen entwickelt. Im fünften Messzeitpunkt wurden zwei Fragebögen eingesetzt (vgl. Kapitel C|6).

Tabelle 14 zeigt die Themen und Skalen (angeglichen an die Ebenen von Kirkpatrick), die Anzahl der Items sowie Verteilung auf die verschiedenen Messzeitpunkte:

Tabelle 14: Überblick über die Themen, Skalen und Items der Fragbögen in allen Messzeitpunkten

Item-Kategorien	T_1	T_2	T_3	T_4	T_{51}	T_{52}
Reaktion	Anzahl der Items					
Zufriedenheit		1	1	1	1	
…mit dem Coach		9	7	7	7	
…mit den Inhalten		9	8	8	8	
…mit den Methoden/Übungen		6	6	6	6	
…mit der Trainingsstruktur		4		4		4
…mit den Werkzeugen des Portals		20				
Nutzen		4		3		3
Erwartungen/Ergebnisse	5	4	5	4	5	
Motivation/Ergebnisse	7	7	7	7	7	
Bedarf		2				
Lernen						
Lernen/Wissenszuwachs (Einschätzungsitem)	(1)	(1)	(1)	(1)		(1)
Einstellungen	11	11		11		11
Eigene Haltung zu schulischen Krisen	8	8		8		8
Eigene Haltung zum Krisenteam	5	5				5
Erfahrungen mit Krisen	28					
Verhalten						
Handlungskompetenz (Einschätzungsitem)	(1)	(1)	(1)	(1)		(1)
Allgemeine Selbstwirksamkeit	7	7		7		7
Selbstwirksamkeit bei Krisensituationen	4	4		4		4
Kollektive Selbstwirksamkeit	12	12		12		12
Empathie	3	3		3		
Handlungssicherheit (Einschätzungsitems)	(4)	(4)	(4)	(4)		(4)
Zugang zu Wissen (Einschätzungsitem)	(1)	(1)/4	(1)	(1)/7		(1)/7
Kollaboratives Lernen (Einschätzungsitem)	(1)	(1)	(1)	(1)		(1)
Interaktionsqualität		2	2	2	2	
Individueller Nutzen		4	4	4	4	
Individuelle Motivation	14	14	14	14	14	
Ergebnisse						
Schuleigenes Krisenteam	4				2	
Fragen zur Projektetablierung (Meilensteine)		3	3	11	3	18
Aussagen zur Schule	13					
Gesamt	**129**	**151**	**65**	**131**	**59**	**87**

Bei der Entwicklung der Fragebögen wurde versucht auf bestehende Items zurückzugreifen: Aus den Instrumenten von *KomPass* wurden Skalen der Ebene *Reaktion* (Zufriedenheit, Nutzen, Erwartung, Motivation, etc.), die Skala zur Einstellung, zum schuleigenen Krisenteam und zur Schule übernommen (Projektgruppe KomPass, 2014). Aus dem Instrument von Schwarzer und Jerusalem (1999) wurden Items zur allgemeinen und kollektiven Selbstwirksamkeit entnommen, die sprachlich an das spezifische Handlungsfeld der schulischen Krisenprävention angepasst wurden. Die Items von Schubarth und Bilz (2014; Bilz et al., 2017, 2015) aus dem Projekt zur Lehrerintervention[24] dienen der Erfassung der Krisenerfahrung, indem das Verhalten in Krisensituationen, die Entscheidung für bestimmte Maßnahmen sowie die Einschätzung unterschiedlicher Krisen abgebildet wird. Zudem wurden Items zur eigenen Haltung gegenüber schulischen Krisen sowie Items zur Empathie im Rahmen der Selbstwirksamkeit übernommen. Neu entwickelt wurden Skalen zum kollaborativen Lernen, zur Handlungskompetenz und -sicherheit, zum Zugang zu Wissen sowie zu Aussagen der Projektetablierung an der Schule (vgl. Tab. 14). Im Anhang finden sich alle Fragebögen der fünf Messzeitpunkte (vgl. Anhang A).

Zur Erfassung dieser Themenfelder wurde eine siebenstufige Likert-Skala (1 = Trifft überhaupt nicht zu; 7= Trifft voll und ganz zu) sowie eine zehnstufige, unipolare Rating-Skala (1 = sehr wenig; 10 = sehr viel) verwendet. Die Befragten sollten beispielsweise ihre eigene Handlungskompetenz und -sicherheit oder ihren Wissensstand auf der zehnstufigen Punkteskala einschätzen oder angeben, wie wichtig sie den Zugang zu Informationen oder die Zusammenarbeit im Krisenteam erachten (vgl. Tabelle 14, Items in Klammer).

Die Fragebögen enthalten offene und geschlossene Fragestellungen, Fragen und Behauptungen, da sie „zur Erkundung von (…) Einstellungen (…) Behauptungen, deren Zutreffen der Befragte einzustufen hat, besser geeignet [sind] als Fragen“ (Bortz & Döring, 2003, S. 255). Durch den Wechsel zwischen den Fragekonstellationen konnte der Fragebogen abwechslungsreich gestaltet und bezüglich der Fragebogenlänge Ermüdungstendenzen vorgebeugt werden. Zudem wurden Fragen oder Aussagen mit Freitextfeldern, insbesondere bei den Erfahrungen mit Krisensituationen oder dem Stand der Projektetablierung verwendet.

[24] Ausführliche Informationen zum DFG-Projekt“ Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing“ sind unter http://gepris.dfg.de/gepris/projekt/237833456/ergebnisse abrufbar (Zugriff am 21.12.2017).

4.1.2. Wissenstest

Grundlage des Wissenstests sind die Wissensfragen aus den 13 verschiedenen Lernzielkontrollen von *KomPass*. Ziel war es, mit vier Experten aus dem Bereich der Krisenteamfortbildung und der Prävention von zielgerichteter Gewalt an Schulen unter thematischer Vorgabe und aus Ökonomiegründen insgesamt 10 Fragen auszuwählen. In einem mehrstufigen Iterationsprozess wurden aus den 139 Fragen gemeinsam zunächst 45 Fragen bestimmt. Sie umfassten Fragen zu unterschiedlichen Themenfeldern der zielgerichteten Gewalt. In einem zweiten Schritt wurden aus diesen 45 Fragen im Rahmen der Expertenvalidierung, unabhängig voneinander 25 Fragen ausgewählt, die für die Experten die Themen Handlungssicherheit, Erkennen und Deuten von Warn- und Risikosignalen abbildeten. Die Schnittmenge dieser Auswahl waren insgesamt 11 Fragen, die final festgelegt wurden. Diese 11 Fragen (mit mehreren Items) beinhalten zum einen das Wissen über Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen, über (psychologische) Auffälligkeiten, Leakage, Drohungen, Risikosignale und das Erkennen einer solchen Krise sowie die Kenntnis über die Entwicklungsdynamik hin zur Gewalttat.

Ziel dieses Tests ist es, das bereits vorhandene Wissen der Teilnehmer, aber auch den Wissenszuwachs durch die Fortbildung auf der Trainingsebene *Lernen* zu erfassen. Dabei geht es im Wesentlichen um das Erkennen einer krisenhaften Entwicklung bzw. Krisensituation eines Schülers und das adäquate Deuten.

Der Multiple-Choice-Test enthält pro Frage mehrere Auswahlantworten, wobei 0 bis alle Antwortalternativen falsch oder richtig sein können. Die Items des Wissenstests sind zu allen Messzeitpunkten identisch. Nur so konnte ein Wissenszuwachs über die Zeit hinweg erfasst und einzelnen Treatments zugeordnet werden (Anhang A).

Alle Items des Wissenstests sind im Analyseraster zusammengefasst (vgl. Anhang C).

4.1.3. Situational Judgement Tests (SJTs)

SJTs stammen aus dem Bereich der simulationsorientierten Kompetenzmessung. Ziel ist es in diesen vorgegebenen Situationen, die dem beruflichen Kontext entstammen, standardisiert Verhalten zu erfassen, in dem die Testpersonen verschiedene Situationen beurteilen und einschätzen sollen (Weresch-Deperrois, 2013, S. 75ff.). Zur Messung der beruflichen Kompetenzentwicklung eignet sich diese Form der Evaluationsaufgaben besonders gut, da sie es ermöglichen, die „subjektive Repräsentation […] dieser geltenden Bewertungskriterien zu überprüfen“ (Rauner et al., 2007, S. 7). Sie werden in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt, um die Handlungskompetenz und -sicherheit der Berufspädagogen im Umgang mit schulischen Krisensituationen sowie die Entwicklung dieser Kompetenz im Rahmen der Fortbildungszeit zu erfassen.

Die SJTs sind allesamt reale und anonymisierte Krisensituationen, die sich an weiterführenden Schulen ereigneten. Die Expertengruppe des LPH hat diese Fallsituationen dokumentiert und der Evaluation als Messinstrument der Handlungskompetenz zur Verfügung gestellt. Nach der Konstruktion der einzelnen SJTs wurde ein spezifisches „Codebook“ (Weresch-Deperrois, 2013, S. 93) entwickelt, das als Musterlösung zur Auswertung des offenen Antwortformats dient. Das Codebook enthält die Musterlösung und mögliche Antwortbeispiele, die mit Kodierungen (0 = falsch, 1 = richtig) versehen wurden. Die Musterlösung wurde von der Gruppe aus unterschiedlichen Experten der Fachdisziplinen der (Kriminal-)Psychologie, Pädagogik sowie Polizeiwissenschaften erarbeitet und um die Handlungsempfehlungen der Notfallpläne ergänzt (Ministerium für Bildung und Kultur, 2016). Die unabhängigen Experten haben in dieser Form der Expertenvalidierung getrennt voneinander die Lösungen zu den Krisensituationen definiert. Im Anschluss wurden die Expertenlösungen in einer Expertenrunde abgeglichen und diskutiert, um dann im Ergebnis eine gemeinsame, operationalisierte Konsenslösung (Musterlösung) zu präsentieren. Diese Musterlösung ist die Grundlage für die Auswertung der insgesamt fünf verschiedenen SJTs.

Die Fälle sind in einzelne Informationseinheiten unterteilt. Dadurch können die Informationen nacheinander bearbeitet und entsprechende Maßnahmen getroffen werden (vgl. Abb. 23). Durch dieses stufenweise Vorgehen wird zum einen versucht, die Entwicklung und Eskalation einer solchen Krisensituation zu simulieren und zum anderen die tatsächliche Realität sowie die berufliche Praxis abzubilden. Ein weiterer Vorteil liegt in dem standardisierten Ablauf der SJTs, der jedem Team auch gleiche Bedingungen, wie etwa die Bearbeitungszeit pro Informationseinheit sichert.

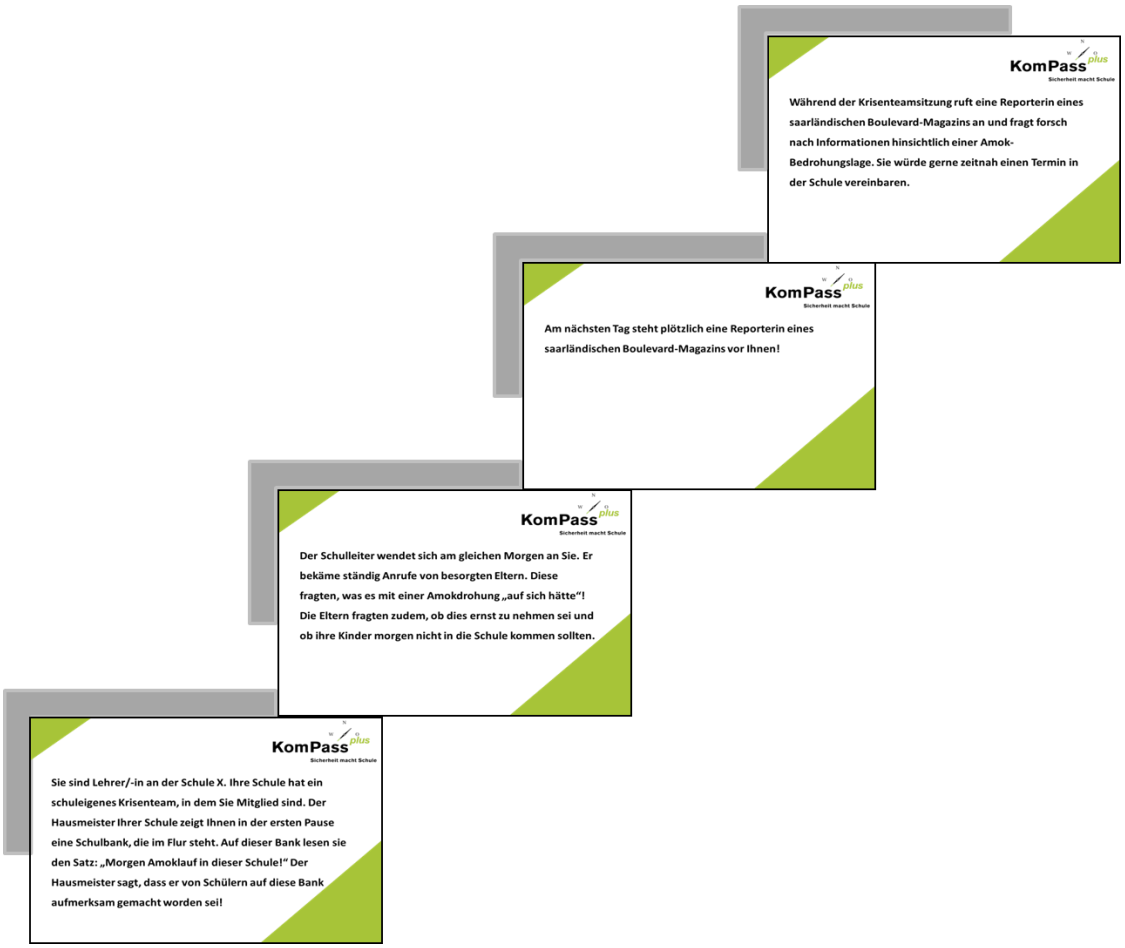


Abbildung 23: Einzelne Informationseinheiten eines SJTs

Insgesamt wurden fünf verschiedene Situationsvignetten als SJTs eingesetzt (vgl. Tab. 15 und Anhang A). Um die Schwierigkeit der Aufgaben empirisch zu erfassen, wurden die SJTs als Fallbeispiele bei einer Lehramtsstudierenden-Gruppe der UdS (N = 37) eingesetzt. Die Bestimmung des Schwierigkeitsindex diente als Entscheidungsgrundlage für die Verteilung der *SJTs* auf die fünf Messzeitpunkte. Die Ergebnisse zeigt die folgende Tabelle 15: Die theoretische Aufteilung stimmte mit dem empirischen Ranking überein. Das heißt, Fall 1 hat den geringsten Index und Fall 5 besitzt den höchsten Index, so dass mit jedem Testzeitpunkt die Fälle in ihrem Schwierigkeitsindex ansteigen.

Tabelle 15: Bestimmung des Schwierigkeitsindex der SJTs

SJTs (Reihenfolge der Bearbeitung)	**Erreichte Punktzahl** (Mittelwert in Prozent)	**Rang**	**MZ**
Fall 1: Körperverletzung	29,2%	1	T_1
Fall 2: Kindeswohlgefährdung	28,0%	2	T_2
Fall 3: Amokdrohung (flüchtige Drohung | Trittbrettfahrer)	27,1%	3	T_3
Fall 4: Amokdrohung (substantielle Drohung)	26,0%	4	T_4
Fall 5: Cybermobbing mit Äußerung von Suizidgedanken	19,5%	5	T_5

Dementsprechend wurden die SJTs auf die unterschiedlichen Messzeitpunkte verteilt (MZ, vgl. Tab. 15). Das heißt, die Testaufgabe zu T_1 ist am leichtesten, die Testaufgabe zu T_5 am schwersten. Dadurch sollen Ergebnis-Artefakte verhindert werden, so dass nicht zu einem späteren Zeitpunkt bessere Testergebnisse aufgrund von „leichteren“ Fällen erzielt werden können.

Die genaue Durchführung der Tests wird in Kapitel C|6 beschrieben.

4.2. Qualitative Messinstrumente

Die qualitativen Messinstrumente dienen dem vertiefenden Einblick und der vertiefenden Untersuchung der Einflussfaktoren, der Ergänzung der quantitativen Daten als auch der Erfassung möglicher nicht-intendierter Wirkungen (Reade, 2008, S. 16; Caspari & Barbu, 2008, S. 30). Da die Einblicke in die Ebenen *Verhalten* und *Ergebnisse* bezüglich der Kompetenzentwicklung von besonderem Interesse sind, sollen die Interviews und Gruppendiskussionen vorrangig diese Ebenen beleuchten. Abbildung 24 zeigt aber auch, dass sowohl Leitfadeninterviews als auch Gruppendiskussionen mit ihren Fragestellungen Themen der Ebene *Lernen* integrieren können. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf die Einschätzung der Befragten bezüglich des Zuwachses und der Steigerung von Wissen, Handlungssicherheit und -kompetenz (vgl. Abb. 24).

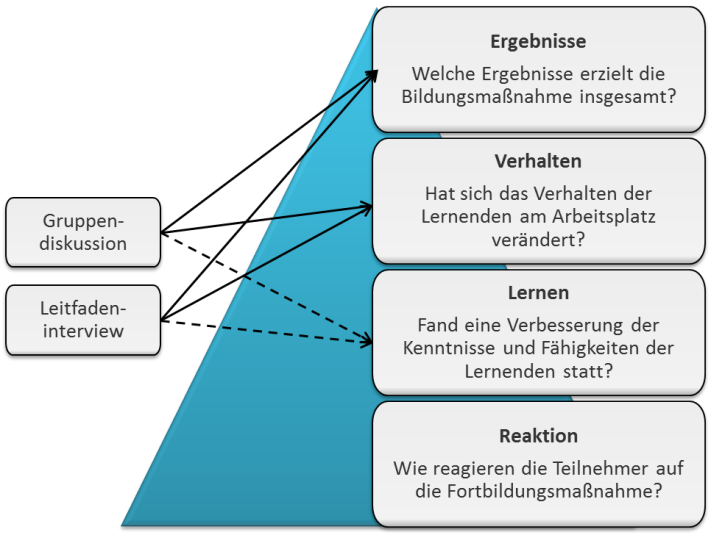


Abbildung 24: Qualitative Messinstrumente zur Erfassung der verschiedenen Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (1994)

In der vorliegenden Untersuchung werden sie daher eingesetzt, um die gefundenen Muster der Kompetenzentwicklung näher zu beschreiben. Die geringe Standardisierung mit offener Fragestellung in Interview und Gruppendiskussion ermöglicht dabei ein tiefes Verständnis, das flexible und individuelle Eingehen auf die Befragten (Dörr, 2017). Zudem sind insbesondere „Gruppendiskussionen durchaus ein geeignetes Mittel, […] bei Studien mit eindeutig explorativem Charakter, um (Hypo)Thesen generieren zu können“ (Bernat & Krapp, 2005, S. 12).

Da eine Vielzahl an unterschiedlichen Interviews und Gruppendiskussionen existieren (Lamnek, 2010, S. 302), werden nachfolgend die Charakteristika der verwendeten Instrumente kurz skizziert und ihr jeweiliger thematischer Schwerpunkt vorgestellt.

4.2.1. Leitfadeninterview

Die leitfadengestützten (Telefon-)Interviews werden zu T_1 und T_2 auf Individuumsebene eingesetzt. Ziel ist es, die subjektive und individuelle Einschätzung der Krisenteammitglieder zur Entwicklung ihrer eigenen Handlungskompetenz und möglicher Einflussfaktoren zu erfassen. Grundlage der Interviews ist ein Leitfaden, der als Gerüst und Strukturhilfe für die Durchführung des Interviews und späteren Auswertung fungiert. Dadurch wird die Vergleichbarkeit verschiedener Interviews ermöglicht, ohne die Offenheit und den Gestaltungsraum der Interviewsituation bezüglich neuer Themen oder Fragestellungen einzuschränken. Die Leitfäden enthalten Hauptfragen mit Unterfragen, die je nach Gesprächsverlauf verwendet werden können und damit auch der Gesprächssteuerung dienen. Die Fragen wurden in der Interviewsituation teilstandardisiert gestellt, um sie flexibel an den Gesprächsverlauf anpassen zu können (Bortz & Döring, 2003, S. 315; Lamnek, 2010, S. 321).

Die Interviewleitfäden wurden basierend auf den Leitfäden von *KomPass* entwickelt, ergänzt um theoriegeleitete Überlegungen zur Entwicklung und Beeinflussung von Handlungskompetenz. Der thematische Schwerpunkt ist in beiden Messzeitpunkten identisch und soll stets vor dem Hintergrund diskutiert werden, welche Auswirkungen sich hieraus für die Entwicklung von Handlungskompetenz ergeben können (vgl. Abb. 25): So wird beispielsweise die Bearbeitung der SJTs (*Fallbearbeitung)* mit der Frage diskutiert, welche Auswirkungen sich aus der Bearbeitungssituation der SJTs (*alleinige Bearbeitung)* für die Kompetenzentwicklung ergeben. Zudem werden der Austausch (*kollaboratives Lernen, Austausch)* und die eigene Handlungssicherheit und -kompetenz (*subjektive Einschätzung der Handlungskompetenz)* fokussiert. Auch die Sinnhaftigkeit des schuleigenen Krisenteams, insbesondere in der (kollektiven) Bewältigung von Krisensituationen, wird hinterfragt. Abschließend soll die Beeinflussung des *Zugangs zu Informationen* auf die Handlungskompetenz diskutiert werden. Abbildung 25 zeigt die einzelnen Themen der Leitfragen im Überblick.

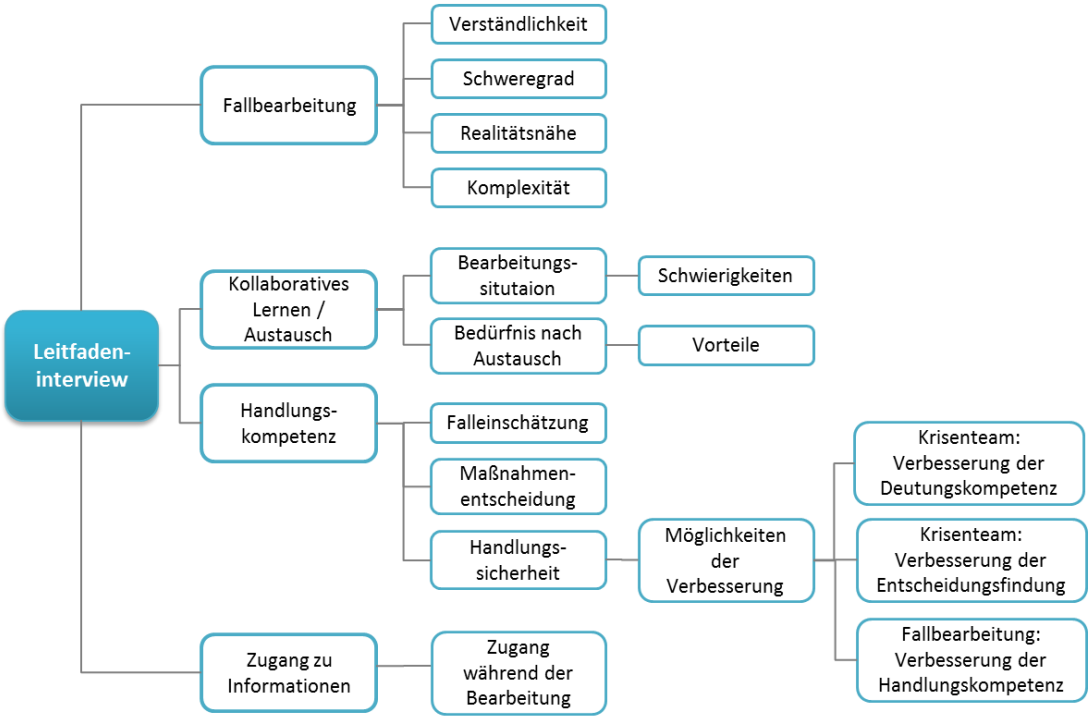


Abbildung 25: Strukturierung der Leitfadeninterviews mit den jeweiligen Themenschwerpunkten

Die entwickelten Leitfäden wurden einer Expertenrunde mit der Bitte um Einschätzung und Bewertung vorgelegt. Sie sollten beurteilen, ob die interessierten Themenfelder abgebildet wurden und erfasst werden können. Im Anschluss wurden die Leitfäden erneut überarbeitet und ein Gesprächsprotokoll zur Dokumentation entwickelt. Im Anhang finden sich sowohl die Leitfäden der Interviews (Anhang A) als auch die dazugehörigen Gesprächsprotokolle (Anhang B). Die Durchführung der Leitfadeninterviews wird in Kapitel C|6 beschrieben.

4.2.2. Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussionen werden in den drei Präsenzterminen auf Gruppenebene (T_3, T_4 und T_5) eingesetzt. Ziel ist es, die kollektiven Einschätzungen des Krisenteams auf die Entwicklung von Handlungskompetenz und die förderlichen Einflussfaktoren zu erfassen.

Die Gruppendiskussionen sind dadurch gekennzeichnet, dass jedes Krisenteam als Gruppe strukturiert und moderiert über ein bestimmtes Schwerpunktthema diskutiert (Bortz & Döring, 2003, S. 319). Im Rahmen der Entwicklung dieses Messinstrumentes waren unterschiedliche Entscheidungen im Vorfeld wichtig, die Fragen der teilnehmenden Personen (Krisenteam oder auch externe Netzwerkpartner), der thematischen Vorgabe (offen oder vorgegeben), der Art der Diskussionsleitung (direktiv oder non-direktiv) als auch der Diskussionsdauer, Aufzeichnungsart und des Transkriptionsverfahren betreffen (ebenda, S. 319f.).

Die Gruppendiskussionen zielen auf den jeweiligen Schwerpunkt der vorherigen Präsenzveranstaltung ab, ergänzt durch den Prozess der Krisenteametablierung und den potentiellen Schwierigkeiten, den Ausblick als auch Rückblick über die gesamte Fortbildung (vgl. Abb. 26). Ebenso wird die Einschätzung und Bewertung der Krisenteammitglieder bezüglich ihrer eigenen Testergebnisse in den SJTs erfasst. Alle Themen werden immer vor dem Hintergrund der kollektiven Kompetenzentwicklung diskutiert: In der ersten Gruppendiskussion wird das Schwerpunktthema „Individuelles vs. kollaboratives Lernen (Individuum vs. Gruppe)“ mit unterschiedlichen Schlagwörtern diskutiert. Von besonderem Interesse sind hier der Vergleich der alleinigen Bearbeitungssituation und der gemeinsamen Bearbeitung im Krisenteam sowie die Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung. Zudem wird der aktuelle Stand der Krisenteametablierung mit den dazugehörigen Schwierigkeiten reflektiert sowie ein Ausblick formuliert. In der zweiten Gruppendiskussion wird die Besonderheit der vierten Präsenzveranstaltung als thematischer Schwerpunkt aufgegriffen. Die Erweiterung des Krisenteams um Experten des Handlungsfeldes (Polizei und Schulpsychologischer Dienst) soll mit der Frage diskutiert werden, welche Auswirkungen sich hieraus für die (Handlungs-)Kompetenzentwicklung des Krisenteams ergeben können. Zudem wird die Einschätzung des Krisenteams bezüglich ihrer eigenen Handlungssicherheit und -kompetenz thematisiert.

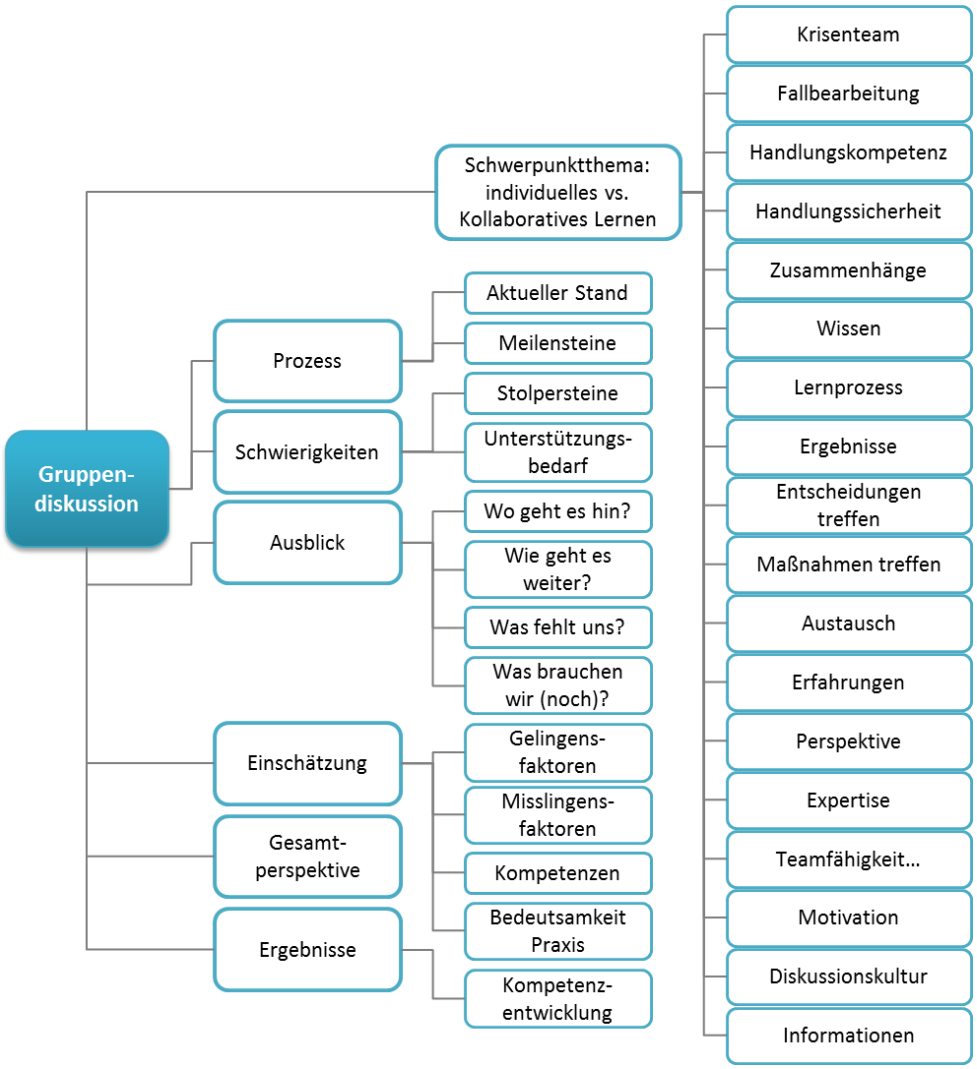


Abbildung 26: Beispielhafte Strukturierung der Gruppendiskussion zu T_3 mit den jeweiligen Themenschwerpunkten

Die dritte Gruppendiskussion fokussiert im Vergleich dazu nicht die Inhalte der vorherigen fünften Präsenzveranstaltung, sondern betrachtet in einer kritischen Reflexion die gesamte Fortbildung. Von besonderem Interesse sind hier die Gelingens- und Misslingensfaktoren der Fortbildung einerseits und die Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Handlungskompetenz andererseits. Berücksichtigt werden damit auch Faktoren, die die Krisenbewältigung fördern können. Im Anhang findet sich eine detaillierte inhaltliche Beschreibung der Gruppendiskussionen (Anhang A).

Zur Umsetzung der Gruppendiskussionen wurde eine spezifische Methode gewählt, die ausführlich in Kapitel C|6 beschrieben wird. Das schriftliche Einverständnis der Teilnehmer war in beiden Erhebungsmethoden eine Bedingung zur Teilnahme an der Untersuchung (Anhang E).

4.3. Gütekriterien

Die Qualität der *quantitativen Messinstrumente* wird anhand der drei zentralen Kriterien der Testgüte (Bortz & Döring, 2003, S. 193; Rost, 2007, S. 153ff.) bewertet. Die *Objektivität* der Tests ist durch die verwendete Likert-Skala und das Multiple-Choice-Testverfahren gewährleistet. Die *Reliabilität* der Fragebögen wurde in einer Reliabilitätsprüfung (Cronbachs α, zit. nach Bortz & Döring, 2003, S. 198) getestet und wird in Kapitel C|9 an den jeweils inhaltlichen Abschnitten ausführlich beschrieben. Die *Validität* ist durch die Expertenvalidierung gewährleistet. Die Inhalte der SJTs wurde von einer multidisziplinären Expertengruppe (Weresch-Deperrois, 2013, S. 147) beurteilt. Im Vorfeld wurden die Tests von einer Gruppe aus Polizeibeamten und Lehrern getestet und entsprechend der Rückmeldungen überarbeitet.

Die Gütekriterien *qualitativer Sozialforschung* werden in der Literatur unterschiedlich diskutiert (Lamnek, 2010, S. 131; Flick, 2007; Bortz & Döring, 2003, S. 326). Vielfach werden verschiedene Kriterien[25] oder Begriffe verwendet, die sich auf den Forschungsprozess als Ganzes (Mayring, 2002), die Auswertungsstrategie (Kuckartz, 2012) oder das Messinstrument (Scholl, 2015) beziehen können. Für die vorliegende Untersuchung sollen die Gütekriterien nach Mayring (2002) verwendet werden. Besondere Bedeutung hat hier die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*: Die *Verfahrensdokumentation* stellt sicher, dass der Forschungsprozess intersubjektiv nachprüfbar wird (Lamnek, 2010, S. 131; Veber, 2010, S. 68). Daher wird die jeweilige Vorgehensweise sowohl in Gruppendiskussion als auch Interview sehr detailliert dokumentiert (Mayring, 2002, S. 144). Die Leitfadeninterviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und durch Notizen der Interviewerin (z.B. neue Fragen gestellt oder Fragen des Leitfadens nicht gestellt) zusätzlich dokumentiert. Die Gruppendiskussion wurde videografiert und durch ein weiteres Protokoll ergänzt. Die *argumentative Interpretationsabsicherung* gewährleistet den intersubjektiven Nachvollzug durch umfangreiche Interpretationen. Mit der Beachtung dieser Gütekriterien wird auch der Kritik an qualitativer Sozialforschung von Willkür und Beliebigkeit entgegengewirkt (Lamnek, 2010, S. 131). Besonders wichtig ist die Suche und Überprüfung von „Alternativdeutungen“ (Mayring, 2002, S. 145). Im vorliegenden Forschungsprozess wurde dieses Kriterium durch die Beteiligung von mindestens zwei Untersuchungsleitern gewährleistet. Die *Regelgeleitetheit* plädiert für konkrete Verfahrensregeln und ein systematisches Vorgehen.

[25] So verwenden beispielsweise Scholl (2015) die Kriterien der Transparenz, Konsistenz und Kohärenz sowie Kommunikabilität und Kuckartz (2012) die Kriterien Bestätigbarkeit, Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Übertragbarkeit. Steinke (1999) schlägt die Kriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien, empirische Verankerung der Theoriebildung, Limitation, reflektierte Subjektivität, Kohärenz und Relevanz vor.

Für die Analyse sind daher einzelne Analyseeinheiten festgelegt worden, die systematisch und schrittweise bearbeitet wurden (ebenda, S. 145). Hier sind die Leitfäden der Interviews, die Strukturierung der Gruppendiskussionen als auch die Dokumentation des Auswertungsprozesses besonders hervorzuheben. Die *Nähe zum Gegenstand* wird durch die Verortung der Untersuchung im beruflichen Kontext gewährleistet (ebenda, S. 146). Die *kommunikative Validierung* wird als eine Möglichkeit verstanden, die Gültigkeit von Ergebnissen zu überprüfen. Durch die Rückspiegelung der Testergebnisse der SJTs an das Krisenteam und die anschließende gemeinsame Diskussion, werden die Ergebnisse erneut analysiert und reflektiert: Das Krisenteam erläutert ihre eigene Entwicklungskurve und integriert somit ihre subjektiven Einschätzungen und Perspektiven. Die *Triangulation* als letztes Gütekriterium (ebenda, S. 147) „meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen" (ebenda, S. 147). Sie wurde bereits in Kapitel C|3.3 thematisiert und zeigt sich deutlich in dem Ergebniskapitel C|11.

5. Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Berufspädagogen, das heißt aus Lehrpersonen weiterführender Schulen im Saarland zusammen, die an der Fortbildung *KomPass plus* teilnahmen, um Handlungskompetenz zu erwerben und ein schuleigenes Krisenteam zu gründen. Dabei wurden zwei Fortbildungsreihen (Kohorten) erfasst: Beide Kohorten sind bezüglich bestimmter, relevanter Merkmale identisch (Berufspädagogen, regelmäßig an einer weiterführenden Schule im Saarland tätig, Fortbildung zur Bildung und Etablierung eines schuleigenen Krisenteam). Auch wenn die Fortbildungsreihen zeitversetzt begonnen haben, werden die Kohorten im Prozess der Auswertung als eine Stichprobe betrachtet. Es existieren keine Unterschiede in den Testergebnissen der einzelnen Instrumente (vgl. Kapitel C|6).

Die Stichprobe umfasste 32 Untersuchungsteilnehmer (N = 32). Die Altersspanne der Befragten reichte von 24 bis 61 Jahre (*M* = 43,24), wobei 53,3% (N = 16) der Teilnehmer männlich und 46,7% (N = 14) weiblich sind. 15,6% (N =5) der Befragten haben vor der Fortbildung bereits ein schuleigenes Krisenteam etabliert[26]. Von den Befragten haben bereits 18 Personen (56,3%) Erfahrungen mit Krisen.

Die Teilnehmer sind überwiegend an Gymnasien (48,4%, N = 15), Gemeinschaftsschulen (32,3%, N = 10) oder beruflichen Schulen (6,5%, N = 2) tätig. Insgesamt nahmen 10 Schulen an der Studie teil. Die genaue Teilnehmerzahl variiert in geringem Maße in den einzelnen Messzeitpunkten, da einzelne Teilnehmer am Veranstaltungstag beispielsweise erkrankt oder terminlich verhindert waren (vgl. Rücklauf, Tab. 19). Die Zusammensetzung der Krisenteammitglieder zeigt dabei folgende Struktur (vgl. Tab. 16):

[26] Dies begründet sich darin, dass sich die Zusammensetzung eines Krisenteams ändern kann, neue Mitglieder hinzukommen und andere ausscheiden können. Dementsprechend werden diese Teilnehmer nach der Fortbildung Mitglieder eines bereits bestehenden Krisenteams.

Tabelle 16: Zusammensetzung des Krisenteams nach Funktion und Zusatzqualifikation (Prozentangaben mit Mehrfachnennungen)

Beruf (N = 28)		
Lehrer	N = 15	53,6%
Schulleitung	N = 9	32,1%
Abteilungsleitung	N = 2	7,1%
Pädagogischer Mitarbeiter	N = 1	3,6%
Schoolworker/Schulsozialarbeiter	N = 1	3,6%
Leiter Schulsanitätsdienst	N = 1	3,6%
Beauftragter Qualitätsentwicklung	N = 1	3,6%
Zusatzfunktionen (N = 24)		
Ausgebildeter Ersthelfer	N = 5	20,8%
Mitglied in einer Blaulichtorganisation	N = 3	12,5%
Vertrauenslehrer	N = 2	8,3%
Mediator	N = 1	4,2%
Sicherheitsbeauftragter	N = 1	4,2%
Coaching	N = 1	4,2%
Betreuungstätigkeit in der Psychiatrie	N = 1	4,2%

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die Durchführung und im Anschluss die Auswertungsstrategie beschrieben. Daran anschließend werden die Ergebnisse präsentiert.

6. Durchführung

Für eine derart umfangreiche Untersuchung war es notwendig, alle Teilnehmer von Beginn an in ausführlichen und persönlichen Gesprächen zu informieren: Ziel dieser Gespräche war es, möglichen Vorbehalten und Unsicherheiten bezüglich der Videoaufzeichnungen sowie der thematischen Inhalte entgegen zu wirken. Zudem sollten die Teilnehmer von der Sinnhaftigkeit der Teilnahme und ihrer Unterstützungsleistung überzeugt werden, damit sie ihre Zustimmung und ihr Einverständnis zu den verschiedenen Datenerhebungen gaben.

Die Datenerhebungen richteten sich nach den Treatments: Nach jedem Präsenztermin erfolgte ein Messzeitpunkt. Eine Ausnahme bildeten der erste Präsenztermin (T_1) und die letzte Veranstaltung am Schulstandort (T_5). Hier wurde zum einen unmittelbar vor der Veranstaltung befragt, um entsprechende Baseline-Daten zu generieren. Zum anderen wurde der Fragebogen zum letzten Messzeitpunkt aufgeteilt ($T5_1$ und $T5_2$): Ein Test bezog sich direkt auf die Veranstaltung, der andere fokussierte die gesamte Fortbildung (vgl. Kapitel C|3.2).

Der erste Messzeitpunkt (T_1) begann mit der online Bearbeitung des *SJTs* (vgl. Abb. 27). Der Test wurde vorab als Link per Email an die Teilnehmer versendet. Die Instruktion erklärte zunächst kurz den Ablauf und die Bearbeitungszeit. Der Test sollte alleine bearbeitet werden und die maximale Bearbeitungszeit von 60 Minuten nicht überschreiten. Die Teilnehmer erhielten nacheinander insgesamt fünf Informationseinheiten über den beschriebenen Sachverhalt des SJTs (vgl. Tab. 17). Jede einzelne Informationseinheit sollte mit der zentralen Fragestellung geprüft werden, inwiefern sie mit diesem Informationsstand Maßnahmen ergreifen würden (wenn ja, welche?) und wie sie diese begründen. Der Link beinhaltete zudem den *Wissenstest*, so dass die Teilnehmer diesen im Anschluss absolvieren konnten. Die ersten *Fragebogendaten* wurden in Papierform im Fortbildungssetting vor der Veranstaltung erhoben. Nach der ersten Präsenzveranstaltung wurden die freitextlichen Antworten der SJTs geprüft: Zur Sicherung der Gütekriterien wurden die Fälle unabhängig von zwei unterschiedlichen Experten anhand des Codebooks bewertet. Erst in der Folge wurden diese Expertenbewertungen miteinander verglichen. In der anschließenden, gemeinsamen Diskussion galt es, die kritischen Punkte in Zweifelsfällen zu besprechen und Konsens zu erreichen. Die Daten wurden im Anschluss quantifiziert und mit dem Statistikprogramm SPSS 22 ausgewertet. Anhand dieser Testergebnisse wurden Extremwerte definiert, das heißt, Teilnehmer, deren Ergebnisse ca. zehn Prozent über oder unter dem erreichten Mittelwert liegen, und in *Einzelinterviews* befragt. Die Vereinbarung der Termine erfolgte telefonisch oder per Mail, die Interviews selbst wurden per Telefon durchgeführt. Zur Dokumentation wurde das Interview mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und Besonderheiten mithilfe eines Protokollbogens festgehalten (vgl. Anhang B). Der Ablauf des Interviews wurde zu Beginn des Telefonats erklärt. Die Interviews dauerten zwischen 10 und 30 Minuten und wurden im Anschluss transkribiert.

Nach der Online-Phase und zweiten Präsenzveranstaltung (T_2) wurden die Teilnehmer zunächst im Seminarsetting gebeten, den *Fragebogen* zu bearbeiten (vgl. Abb. 27). Der *SJT* sollte nach Seminarende per Link versendet und zusammen mit dem *Wissenstest* online bearbeitet werden. Dies wurde allerdings durch einen Server-Absturz des Netzwerkes bei der zweiten Gruppe zu T_2 verhindert (vgl. Tab. 17). So mussten beide Tests in der zweiten Veranstaltung integriert und offline bearbeitet werden. Ein spezifischer Bearbeitungsbogen diente dazu, die Ergebnisse der Teilnehmer schriftlich festzuhalten und zu dokumentieren (vgl. Anhang B) Die drei Informationseinheiten des SJTs wurden in die Seminarpräsentation integriert und den Teilnehmern in dieser Form präsentiert.

Tabelle 17: Bearbeitungsform der SJTs und Wissenstests nach Kohorte und Messzeitpunkt

SJTs	MZ	Kohorte 1 Bearbeitungsform	Kohorte 2 Bearbeitungsform
Fall 1	T_1	online	online
Fall 2	T_2	online	*offline*
Fall 3	T_3	offline	offline
Fall 4	T_4	offline	offline
Fall 5	T_5	offline	offline

Der Nachteil der online Variante in T_1 und T_2 liegt darin, dass die Bearbeitungszeit und die alleinige Bearbeitungsform nicht kontrolliert werden konnten, auch wenn dies explizit in der Instruktion festgelegt wurde. Der Vergleich der Testergebnisse des SJTs auf Individuumsebene von T_2 sollte Unterschiede aufzeigen, die ggf. Rückschlüsse auf die Bearbeitungsform zulassen. Ein t-Test zwischen den Gruppen zeigt keinen signifikanten Unterschied (T_2: t = 1.15, df = 28, p > .05). Auch bei den Testergebnissen des Wissenstests konnte kein signifikanter Unterschied gefunden werden (T_2: t = -.70, df = 28, p > .05), so dass davon auszugehen ist, dass die offline oder online Bearbeitung keinen Einfluss auf die Testergebnisse haben dürfte. Aufbauend auf den Testergebnissen des SJTs wurden nach dem gleichen Muster Ausreißer definiert und *Telefoninterview*-Termine vereinbart (vgl. Abb. 27).

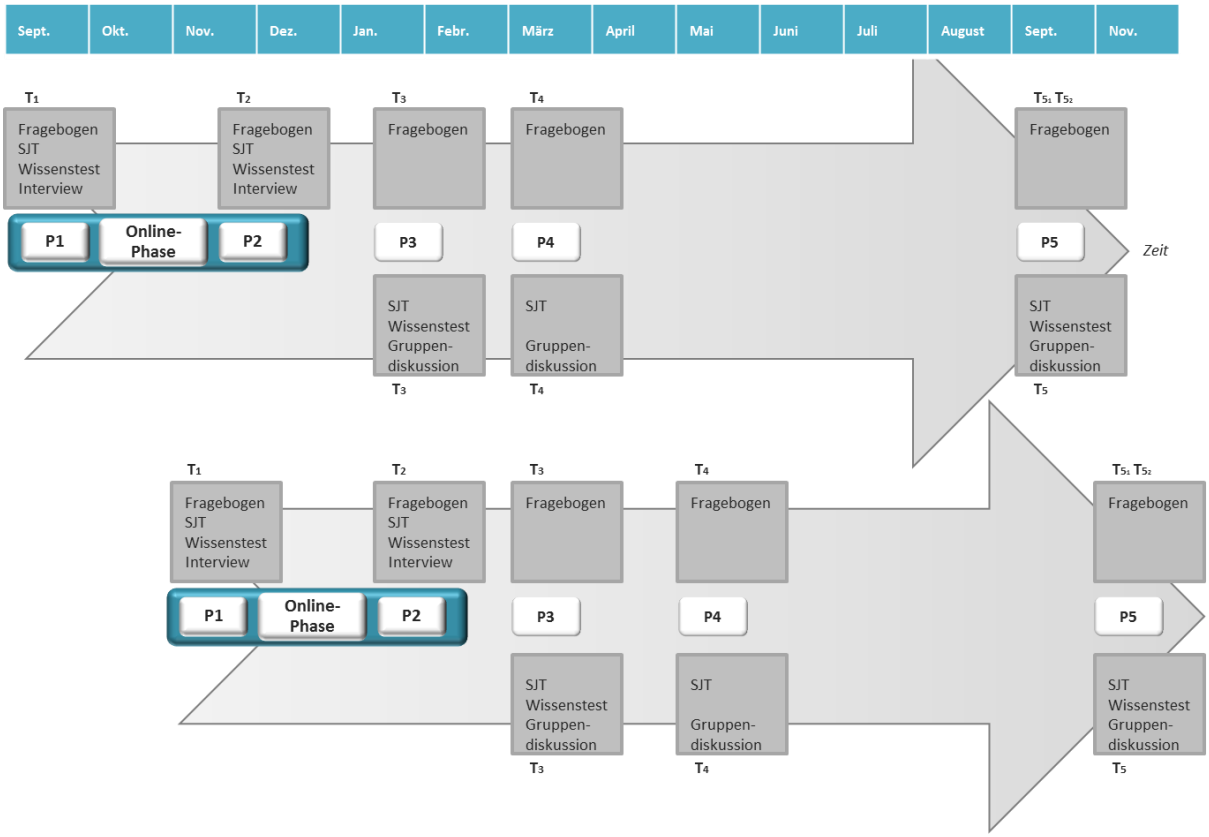


Abbildung 27: Durchführung der Datenerhebungen

Im dritten Messzeitpunkt (T_3), dem ersten Präsenztermin an der Schule, wurden die Daten des SJTs und des Wissenstests nicht mehr auf Individuumsebene, sondern im Krisenteam auf Gruppenebene erhoben. Ausgenommen hiervon sind die *Fragebogendaten*, die weiterhin individuell erfasst wurden (vgl. Abb. 27). Der *SJT* und *Wissenstest* wurden offline durchgeführt. Die unterschiedliche Bearbeitungsform im Vergleich zur Individuumsebene begründet sich darin, dass die online Variante im Krisenteam, als Gruppenbearbeitung des SJTs, nicht geeignet erscheint. Der Test wurde somit in dem Präsenztermin verortet, die Ergebnisse schriftlich fixiert und die Bearbeitungssituation videografiert. Die Durchführung war mit höherem Aufwand und Vorbehalten verbunden, die sich insbesondere auf die besondere Dokumentationsform bezog. Um diesen Vorbehalten (und eventueller Beeinflussungen der Daten) frühzeitig zu begegnen, wurde vor jedem Termin ein zusätzliches Informationstelefonat mit einem Vertreter der Schulleitung geführt. Hier wurde der Ablauf der Erhebung als auch die Dokumentation durch Videokamera erklärt, das entsprechende Einverständnis eingefordert und an die Notwendigkeit des Evaluationscodes erinnert. Der Code war zur Identifikation der Versuchspersonen in der späteren Auswertung wichtig und sollte während der Aufzeichnungen sichtbar auf der Kleidung getragen werden. Nur so konnte die genaue Zuordnung der Versuchspersonen eindeutig gewährleistet und gleichzeitig der Input von anderen Krisenteammitgliedern[27], die nicht an der Fortbildung und Untersuchung teilnahmen, ausgeschlossen werden (z.B. Mitglieder eines bereits bestehenden Krisenteams). Die Instruktion als auch die vier Informationseinheiten des SJTs wurden dem Krisenteam auf einzelnen Moderationskarten zur Verfügung gestellt. Die Mitglieder sollten die Informationen vor dem Hintergrund diskutieren, ob sich das Team gemeinsam für bestimmte Maßnahmen entscheidet. Alle Maßnahmen und Begründungen wurden auf Flipcharts schriftlich fixiert. Sobald das Team eine Informationseinheit bearbeitet und die Ergebnisse dokumentiert hatte, erhielt es eine neue Informationseinheit über den Fall. Der *Wissenstest* wurde in Papierform vom gesamten Krisenteam bearbeitet. Bei der Durchführung der *Gruppendiskussion* sollte die Diskussionszeit nicht überschritten (ohne den Raum für die vertiefende Auseinandersetzung einzuschränken). Ebenso mussten aufkommende Nebenthemen frühzeitig auf das Erkenntnisinteresse zurückgeführt werden. Um diese Kontinuität bei allen Gruppendiskussionen gewährleisten zu können, wurden sie stets von der gleichen Untersuchungsleiterin durchgeführt. Zu Beginn der Gruppendiskussion wurden der Ablauf sowie die Methode der Durchführung genau beschrieben. Ein Flipchart visualisierte dem Krisenteam das jeweilige Schwerpunktthema sowie verschiedene Fragestellungen: Für jede Fragestellung stand dem Team ein Stapel mit Karten und unterschiedlichen Schlagwörtern zur Verfügung. Sie dienten der (inhaltlichen) Anregung der Diskussion und wurden von der Gruppe selbstständig verwendet.

[27] Sie sind beispielsweise Mitglieder eines bereits etablierten Krisenteams an der jeweiligen Schule, das an einer früheren Fortbildung teilgenommen hat. Sie werden daher bei den 32 Versuchspersonen nicht berücksichtigt.

Je nach Fragestellung konnten drei bis vier unterschiedliche Kartenstapel diskutiert werden. Die Karten lagen umgedreht in der Mitte der Runde. Im Diskussionsverlauf wurde (von einer selbstausgewählten Person) immer eine Karte von oben weggenommen, umgedreht und vorgelesen. Dies konnte immer die gleiche Person sein oder auch wechselnd andere Personen, sollte jedoch nicht von der Diskussionsleitung übernommen werden. Nach dem Ende der ersten Fragestellung wurde der Stapel ausgetauscht und der zweite Stapel zur Verfügung gestellt. Das Krisenteam konnte im Diskussionsverlauf über Tempo, Reihenfolge und Priorität der Schlagwörter entscheiden, das heißt auch darüber, welches Schlagwort diskutiert und zum Tragen kommt. Die Stichworte auf den Karten sind im Verlauf als Ansatzpunkte und Anreize zu verstehen, die die Dynamik der Gruppendiskussion aufrechterhalten sollen. Die Diskussionsleitung kann den Verlauf der Diskussion steuern, wenn dies erforderlich wird (z.B. die Diskussion um einen Punkt kreist, u.ä.). Als Abschluss der Gruppendiskussion konnten in den verbleibenden 15 Minuten Nachfragen gestellt werden: Die immanenten Nachfragen bezogen sich vorrangig auf die Gruppendiskussion selbst und ermöglichten die Beseitigung von Unklarheiten, aber auch auf ergänzende Ausführungen von interessanten Aspekten. Der Fokus der exmanenten Nachfragen lag auf der Vervollständigung des Kernthemas sowie der Thematisierung offener Punkte (Loos & Schäffer, 2001, S. 54).

Im vierten Messzeitpunkt (T_4) auf Gruppenebene wurde der *SJT* in Papierform von den jeweiligen Krisenteams in den Veranstaltungen bearbeitet. Die anwesenden externen Netzwerkpartner beteiligten sich erst auf Nachfrage und Kontaktierung des Krisenteams an der Bearbeitung und Diskussion über geeignete Maßnahmen. Die *Gruppendiskussion* wurde nach gleicher Methode wie im vorherigen Messzeitpunkt durchgeführt. Sie dauerte in diesem Messzeitpunkt ca. 60 Minuten, um genügend Zeit zum Austausch mit den externen Partnern zur Verfügung zu stellen. Im Vorfeld mussten separate Gespräche mit den externen Partnern geführt werden, um Zielsetzung der Gruppendiskussion, Durchführung und Auswertung zu erläutern. Dabei wurde auch verdeutlicht, dass der (Forschungs-) Fokus auf dem jeweiligen Krisenteam liegt und die Aussagen der Partner nicht in die Auswertungsprozesse eingehen, sondern nur der Anregung des Krisenteams dienen sollen. Im vierten Messzeitpunkt wurde kein *Wissenstest* durchgeführt. Nach der Veranstaltung wurden die Teilnehmer gebeten, erneut einen *Fragebogen* zu beantworten.

Auch im fünften Messzeitpunkt (T_5) bearbeiteten die Krisenteams den *SJT* und *Wissentest*. Die Durchführung unterschied sich nicht von den vorherigen Veranstaltungen. Auch die *Gruppendiskussion* wurde methodisch identisch durchgeführt, richtete sich thematisch allerdings eher auf den Rückblick der gesamten Fortbildung. Die Inhalte des Fragebogens wurden auf zwei Bögen aufgeteilt: Der erste wurde nach der Veranstaltung ausgefüllt. Der zweite *Fragebogen* sollte zwei Wochen nach der Veranstaltung ausgefüllt und zugesendet werden (zum Rücklauf vgl. Tab. 19)

Tabelle 18 fasst die SJTs mit ihrer jeweiligen Krisensituation, der Anzahl der Informationseinheiten sowie der Bearbeitungszeit zusammen. Diese variiert zwischen 10 und 12 Minuten pro Informationseinheit. In den drei letzten Tests (T_3, T_4 und T_5) wurde die Bearbeitungszeit auf maximal 60 Minuten pro Test zugunsten der Beratungs- und Diskussionszeit im Krisenteam erhöht.

Tabelle 18: SJTs mit der Anzahl der Informationseinheiten und der jeweiligen Bearbeitungszeit

SJTs (Reihenfolge der Bearbeitung)	Anzahl der Informationseinheiten	Maximale Bearbeitungszeit
Fall 1: Körperverletzung	5	60 Minuten
Fall 2: Kindeswohlgefährdung	3	36 Minuten
Fall 3: Amokdrohung (flüchtige Drohung | Trittbrettfahrer)	4	48 Minuten
Fall 4: Amokdrohung (substantielle Drohung)	4	48 Minuten
Fall 5: Cybermobbing mit Äußerung von Suizidgedanken	3	36 Minuten

7. Auswertungsstrategie

Die Auswertungsstrategie beschreibt die spezifische Vorgehensweise in der quantitativen und qualitativen Datenauswertung und -analyse. Sie soll aufzeigen, wie die Daten im Auswertungsprozess miteinander kombiniert werden, um die Forschungsfragen zu beantworten und dem Ziel der Exploration und anschließender Hypothesengenerierung gerecht zu werden.

Zunächst gilt es die Wirksamkeit von *KomPass plus* zu prüfen. Dazu werden die Veränderungen und Entwicklungen auf den unterschiedlichen Ebenen des Vier-Ebenen-Modells erfasst. Die Fragen sind in diesem Zusammenhang: „Was zeigt sich auf den einzelnen Ebenen im Weiterbildungsprozess? Welche Veränderungen zeigen sich durch *KomPass plus* auf den einzelnen Ebenen?“. Aufbauend auf den signifikanten Ergebnissen sollen erste Hypothesen formuliert werden (vgl. Kapitel C|9).

Basierend auf diesen Hypothesen soll das Forschungsfeld nach Einflussfaktoren durchsucht werden: Hier stellen sich die Fragen: „Wie und warum sind diese Entwicklungen entstanden? Wovon bzw. wodurch werden sie beeinflusst?“ (vgl. Kapitel C|11). Ziel ist eine explorative Orientierung, die Strukturen, Muster und damit Zusammenhänge identifizieren soll (Bortz & Döring, 2003, S. 50). Ausgangspunkt dieser Betrachtung bilden objektive Daten der Testergebnisse der *SJTs* und die daraus resultierenden Entwicklungsmuster als (Außenerfolgs-)Kriterium (vgl. Abb. 28 und 29).

Diese objektiven Daten werden mit den subjektiven Bewertungen der Individuen ergänzt. Zunächst werden die *Fragebogendaten* beleuchtet, um Faktoren und Zusammenhänge zu identifizieren, die die Entwicklung von Handlungskompetenz begünstigen oder hemmen können. Die Einflussfaktoren sollen für jeden Messzeitpunkt geprüft werden. Dies hat den Vorteil, dass Aussagen über Gelingensfaktoren für einzelne Bestandteile der Fortbildung möglich werden können. Die Entscheidung, wel-

che Themenfelder des Fragebogens auf einen Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung hin getestet werden, resultiert aus der bereits belegten Wirksamkeit (vgl. Kapitel C|8) und aus den theoriegeleiteten Überlegungen (vgl. Kapitel B|2).

Diese Prüfung sollte eigentlich mithilfe einer Regressionsanalyse, als multivariate Analyse durchgeführt werden, die aufgrund der zu kleinen Stichprobe allerdings nicht umgesetzt werden konnte. Ebenso erscheint der Pearson-Korrelationskoeffizient nicht geeignet, da Ausreißer bei dem geringen Stichprobenumfang direkten Einfluss auf die Verteilung und Signifikanz haben können, wodurch sich auch der Wert des Koeffizienten beträchtlich verändern kann (Raithel, 2006, S. 155). Zur Analyse des Zusammenhangs dienen daher Kreuztabellen und Chi-Quadrat(χ^2)-Tests mit dem Ziel, Merkmalszusammenhänge oder -unterschiede in den Mustergruppen zu finden. Sollte sich bei einer Entwicklungsgruppe ein Zusammenhang zeigen, der bei der anderen Entwicklungsgruppe nicht zu finden ist, könnte ein Effekt vermutet werden, der allerdings an einer hinreichend großen Stichprobe getestet werden muss. Alle Trends oder Hinweise, die sich in den Daten für bestimmte Phänomene zeigen, haben keinen Anspruch auf Repräsentativität und sollten nach der Hypothesengenerierung einer entsprechenden Überprüfung unterzogen werden.

Der Wissenstest wird anhand der richtigen Antworten ausgewertet, in dem diese zu einem Testwert addiert werden. Ebenso wie bei den SJTs können durch die Testergebnisse Muster in den Entwicklungsverläufen identifiziert werden, die auf einen Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung hin beleuchtet werden sollen.

Die Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen werden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Vom Einzelfall ausgehend werden schrittweise Kategorien gebildet und in numerische Werte umgewandelt (Kvale & Brinkmann, 2009, S. 201ff.; Scholl, 2015, S. 27). Der Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) liegt in der Reduktion der Inhalte, der Zusammenfassung und der Integration in ein fallübergreifendes Kategoriesystem (Flick, 2006, S. 283). Grundlage zur Bildung eines Kategoriesystems für die inhaltsanalytische Auswertung sind die Inhalte und Strukturierungen der Leitfäden beider Instrumente. Vor diesem Hintergrund wird das Datenmaterial beleuchtet, die entsprechenden Kategorien gebildet und im Anschluss strukturiert. Nach der ersten Sichtung werden die ersten Ergebnisse der Interviews als auch der Gruppendiskussionen einer Revision unterzogen, erneut überprüft und entsprechend überarbeitet. Im Anschluss wird das Datenmaterial der einzelnen Kategorien mit dem Ziel zusammengefasst, auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren. Diese Reduktion erfolgt anhand der paraphrasierenden Zusammenfassung: Originaltext, Paraphrase und Kategorie (Kuckartz, 2012, S.65ff.). Die reduzierten Ergebnisse werden fallübergreifend anhand der Kategorien zusammengefasst und anhand der Messzeitpunkte verglichen (vgl. Anhang C).

Dieses Vorgehen zeigt sich auf den einzelnen Messebenen folgendermaßen: Auf *Individuumsebene* werden anhand der Testergebnisse der SJTs von T_1 und T_2 die Mustergruppen „Verbesserung (- +)“ und „Verschlechterung (+ -)“ als (Außen-)Kriterium gebildet (vgl. Abb. 28; Kapitel C|11.2). Nachdem die Einflussfaktoren der Fragebögen sowie der Zusammenhang mit den Mustergruppen geprüft wurden, sollen die Testergebnisse des *Wissenstests* von T_1 und T_2 als weiteres Kriterium zur Identifikation der Gelingens- oder Misslingensfaktoren analysiert werden (vgl. Abb. 28). Ergänzt wird diese Exploration durch die Betrachtung der *Leitfadeninterviews*, die ergänzende, vertiefende Erkenntnisse bezüglich der Einflussfaktoren liefern sollen. Abbildung 28 zeigt die Vorgehensweise für die *Ebene der Individuen*.

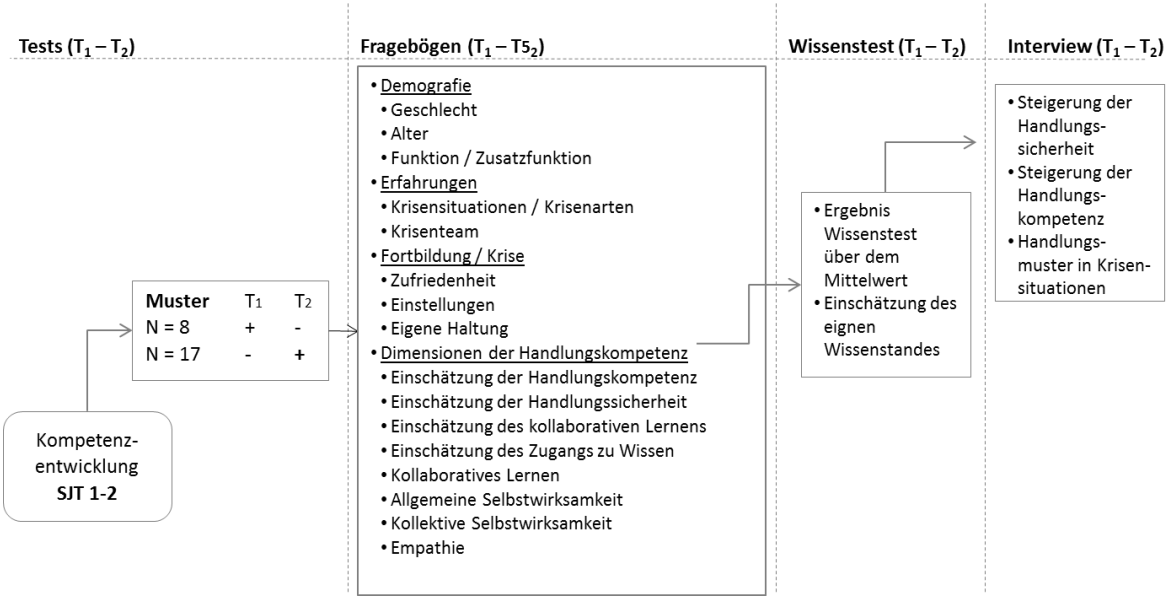


Abbildung 28: Entwicklungsmuster und Auswertungsstrategie auf *Individuumsebene*

Das heißt, die objektiven Testergebnisse der SJTs werden demnach mit den subjektiven Einschätzungen, Bewertungen und Meinungen der Teilnehmer kombiniert und durch die Testergebnisse des Wissenstests um weitere objektive Daten auf der Wissensebene ergänzt.

Auf *Gruppenebene* spiegelt sich diese Vorgehensweise wider (vgl. Abb. 29): Auch hier bildet der Ausgangspunkt der Betrachtung die Testergebnisse der *SJTs* T_3 und T_5 als (Außen-)Kriterium, mit ihren jeweiligen Entwicklungsmustern (vgl. Kapitel C|11.2). Zur Analyse der Krisenteams auf Gruppenebene sollen die Individuumsdaten eines Krisenteams kumulativ aus den *Fragebogendaten* zusammengefasst werden. Das heißt, die Fragebogendaten der Mitglieder eines jeweiligen Krisenteams werden zusammengetragen und vor dem Hintergrund des gefundenen Musters analysiert. Im Anschluss werden die Daten des Wissenstests auf ihren Einfluss hin geprüft werden. Durch dieses Vorgehen soll ein umfassender Einblick aus unterschiedlichen Perspektiven möglich werden. Im Vergleich zur Individuumsebene werden zur Analyse der Krisenteams zusätzliche Themenfelder aus dem Fragebogen

überprüft, die Erkenntnisse zum System „Schule“ liefern sowie den Stand der Krisenteametablierung aufzeigen können (vgl. Abb. 29). Einen besonderen Erkenntnisgewinn soll die *Gruppendiskussion* ermöglichen: Die jeweilige Entwicklung des Krisenteams soll anhand der Ergebnisse der SJTs in der Gruppendiskussion visualisiert werden. Dadurch können die Ergebnisse von dem Krisenteam selbst diskutiert und erklärt werden. Somit können zusätzliche, individuelle Erklärungen des Krisenteams in die Exploration nach Gelingensfaktoren einfließen.

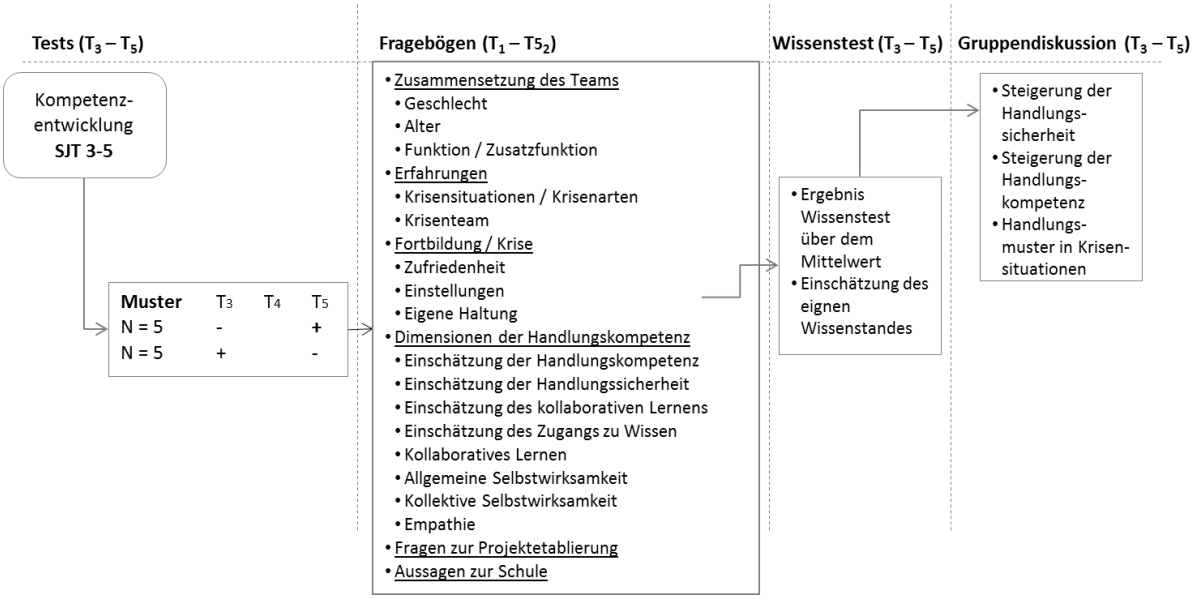


Abbildung 29: Entwicklungsmuster und Auswertungsstrategie auf *Gruppenebene*

Abschließend sollen für beide Messebenen Hypothesen über die Gelingensfaktoren der Handlungskompetenzentwicklung generiert werden. Die Voraussetzung für diese Hypothesengenerierung ist, dass die *Entwicklung von Handlungskompetenz* (a) nachgewiesen (gemessen an den objektiven Daten der SJTs) sowie der *signifikante Zusammenhang* mit einem Einflussfaktor (b) belegt wurde (gemessen an den subjektiven Bewertungen der Teilnehmer aus den Fragebogendaten). Gerade auf Gruppenebene soll der gefundene Trend zudem durch die *qualitativen Daten* der Gruppendiskussionen bestätigt werden (c).

Alle Daten wurden anonym über Codes erhoben und ausgewertet. Zur Vereinbarung des Interview-Termins und der Gruppendiskussionen war es notwendig, den Codierungen reale Namen zuordnen zu können. Der Einblick in diese Zuordnung war nur der Verantwortlichen der Evaluationsstudie möglich und wurde in der Einverständniserklärung (vgl. Anhang E) entsprechend festgehalten. Nach der Auswertung wurde die Zuordnung gelöscht. Anhand der Ergebnisdaten sind keine Rückschlüsse auf Personen oder Schulen möglich.

Im folgenden Kapitel werden nun die ersten Ergebnisse der quantitativen Daten präsentiert, die Aufschlüsse über die Veränderungen auf den Ebenen *Reaktion*, *Lernen, Verhalten* und *Ergebnisse* geben.

8. Ergebnisse „Vier-Ebenen-Modell“ (Kirkpatrick, 1994)

Allen Auswertungs- und Interpretationsschritten liegt ein Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ zu Grunde. Für die Bewertung der Ergebnisse ist der Messzeitpunkt $T5_2$ von besonderer Bedeutung, da hier die gesamte Fortbildung reflektiert wird. Um die Unterschiede in den Mittelwerten zu erkennen, wird er häufig in einem direkten Vergleich mit anderen Messzeitpunkten getestet. Auf der Ebene *Lernen* und *Verhalten* sollen die Daten der Individuumsebene um die Daten der Gruppenebene ergänzt werden.

Sowohl Fragebögen als auch SJTs und Wissenstests zeigen einen guten Rücklauf (vgl. Tab. 19). Der hohe Rücklauf zu T_3, T_4 und T_5 des Wissenstests und der SJTs liegt vermutlich daran, dass die Daten nicht mehr bei Einzelpersonen, sondern im gesamten Krisenteam erfasst wurden. Die Testverfahren waren fest in die Veranstaltung integriert, während die Beantwortung der Fragebögen weiterhin von der Bereitschaft der Einzelpersonen abhängig war.

Tabelle 19: Rücklauf der quantitativen Datenerhebung

Instrument	T_1	T_2	T_3	T_4	$T5_1$	$T5_2$
Individuumsebene (N = 32)						
Fragebogen	88,2%	73,5%	67,6%	70,6%	79,4%	82,4%
SJT	79,4%	85,3%	100,0%	90,0%	100,0%	-
Wissenstest	79,4%	85,3%	100,0%	90,00%	100,0%	-

8.1. Ebene *Reaktion*

Die Items und Skalen der Ebene *Reaktion* wurden zunächst einer Reliabilitätsprüfung unterzogen und mithilfe von Cronbachs α getestet. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 20:

Tabelle 20: Reliabilität der gebildeten Skalen auf der Ebene *Reaktion* (Cronbachs α)

Reliabilität	T_1	T_2	T_3	T_4	$T5_1$	$T5_2$
Zufriedenheit Coaches		α = .81		α = .91	α = .94	
Zufriedenheit Inhalte (der Präsenzveranstaltung)		α = .85		α = .74	α = .85	
Zufriedenheit Übungen/Methoden (der Präsenzveranstaltung)		α = .60	α = .76	α = .87	α = .88	
Zufriedenheit Trainingsstruktur		α = .82		α = .67		α = .83
Methoden des Portals		α = .83				
Nutzen		α = .71		α = .64		α = .82
Erwartungen	α = .62	α = .65		α = .62	α = .79	
Motivation	α = .80	α = .72		α = .67	α = .87	

Die Daten zeigen eine gute bis zufriedenstellende Reliabilität.

Die *allgemeine Zufriedenheit*, gemessen an der Bereitschaft zur Weiterempfehlung, zeigte sich über alle drei Messzeitpunkte hinweg hoch (vgl. Tab. 21). Eine ANOVA mit Messwiederholung zeigt keine signifikanten Veränderungen in den Messwerten ($F(1.56, 32.80) = 2.31$, $p > .05$.).

Tabelle 21: Verteilung der Skalenmittelwerte für den Bereich *Zufriedenheit*
(Skala 1 bis 7; 1: Trifft überhaupt nicht zu; 7: Trifft voll und ganz zu)

Skala	T_2		T_3		T_4		$T5_1$		$T5_2$	
Zufriedenheit	M_{ges}	SD_{ges}	M_{ges}	SD_{ges}	M_{ges}	SD_{ges}	M_{ges}	SD_{ges}	M_{ges}	SD_{ges}
Allgemein	6.19	1.18			6.54	1.07	6.44	.80		
Inhalte Präsenz	6.13	.73			6.50	.43	6.25	.67		
Methoden / Übungen	6.78	.19	6.21	.55	6.72	.39	6.33	.74		
Trainingsstruktur	5.52	1.20			6.19	.66			6.13	.84
Coaches	6.29	.67			6.72	.44	6.69	.52		

Legende:
M_{ges} = Skalenmittelwert
SD_{ges} = Standardabweichung der Skala

Tabelle 21 zeigt zunächst hohe Zufriedenheitswerte nach der vierten Präsenzveranstaltung: So sind beispielsweise die Werte der Skala *Zufriedenheit mit den Inhalten* nach der vierten Präsenzveranstaltung (T_4) am höchsten (M_{ges} = 6.50, SD_{ges} = .43). Eine ANOVA mit Messwiederholungen zeigt im Vergleich allerdings keine signifikanten Unterschiede ($F(2,42) = 1.92$, $p > .05$). Die Werte der Skala *Zufriedenheit mit den Übungen und Methoden* sind nach der zweiten Präsenzveranstaltung am höchsten (M_{ges} = 6.78, SD_{ges} = .19). Die Bewertung zielt auf die Fallbeispiele, die während der Online-Phase bereits gemeinsam im Krisenteam gelöst wurden (*Haben Sie in der Online-Phase gemeinsam mit Ihrem Krisenteam Fallbeispiele gelöst?*, vgl. Anhang A). Diese Frage wurde nur von drei Personen beantwortet. Die Skala *Zufriedenheit mit der Trainingsstruktur* zeigt einen signifikanten Unterschied von T_2 zu T_4 (t = -2.46; df = 22; $p < .05$). Der Messzeitpunkt $T5_2$ zeigt im direkten Vergleich einen signifikanten Unterschied zu T_2 (t = -2.78; df = 24; $p < .05$).

Von besonderem Interesse, gerade wegen der Blended Learning-Struktur von *KomPass plus,* ist die Skala *Zufriedenheit mit den Coaches.* Daher sollen hier neben der Skala auch die Einzelitems betrachtet werden. Die Teilnehmer sind nach der letzten Präsenzveranstaltung ($T5_1$) signifikant zufriedener ($F(1.40, 30.68) = 6.55$, $p < .05$) mit den Coaches als nach der zweiten Präsenzveranstaltung (T_2 (-0.46, 95%-CI[-0.85, -0.07]). Tabelle 22 zeigt einen Überblick über die Items dieser Skala sowie die Verteilung der Mittelwerte und Standardabweichungen:

Tabelle 22: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Zufriedenheit mit den Coaches*
(Skala 1 bis 7; 1: Trifft überhaupt nicht zu; 7: Trifft voll und ganz zu)

Items	T_2		T_4		$T5_1$	
Zufriedenheit mit den Coaches	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Skalenmittelwert	*6.29*	*0.67*	*6.72*	*0.44*	*6.69*	*0.52*
Zufriedenheit mit dem *Engagement* und der *Motivation* durch die Coaches	6.52	0.64	6.81	0.40	6.71	0.54
Zufriedenheit mit der *Ansprechbarkeit* der Coaches bei inhaltlichen/technischen Fragen	6.44	0.8	6.68	0.63	6.57	0.69
Unterstützung durch die Coaches für den *Praxistransfer*	6.31	0.88	6.58	0.70	6.68	0.61
Zufriedenheit mit Anregung zum *Austausch* durch die Coaches	5.73	1.28	6.73	0.53	6.71	0.6
Zufriedenheit mit der Anregung des *Lernprozesses* durch die Coaches	6.11	1.19	6.62	0.64	6.57	0.74
Zufriedenheit mit dem *Eingehen* der Coaches auf Fragen und Kommentare	6.52	0.94	6.81	0.40	6.79	0.57
Zufriedenheit mit der *Unterstützung* durch die Coaches	6.48	0.8	6.81	0.40	6.79.	0.5

Die Verteilung der Werte zeigt zunächst recht hohe Ausgangswerte. Diese hohen Messwerte sollen bei weiteren Interpretationen berücksichtigt werden. Zudem zeigen die Werte höhere Bewertungen der Teilnehmer nach der vierten Präsenzveranstaltung (vgl. Tab. 12). Signifikante Unterschiede zeigen sich in der *Anregung der Coaches zum Austausch* (F(1.28, 26.83) = 8.24; p = < .05) zwischen T_2 und T_4 (-0.86, 95%-CI[-1.67, -0.06]) sowie zwischen T_2 und $T5_1$ (-0.96, 95%-CI[-1.73, -0.18]): Die Teilnehmer bewerten die Anregung der Coaches sowohl zu T_4 als auch zu $T5_1$ signifikant besser. Die *Unterstützung durch die Coaches* zeigt eine hohe Zufriedenheit bei den Teilnehmern (F(1.40, 30.81) = 4.92, p = <.05), die sich von T_2 zu $T5_1$ signifikant steigert (-0.44, 95%-CI[-0.86, -0.01]). Zu diesem thematischen Schwerpunkt wurden weitere Einzelitems geprüft, die ausschließlich nach der Online-Phase erfasst wurden: Die Befragten geben an, mit der *Betreuung durch die Coaches während der Online-Phase* sehr zufrieden zu sein (T_2: M = 6.09, SD = 1.31). Die etablierte *Sprechstunde der Coaches* zur Betreuung in der Online-Phase wird durchschnittlich bewertet (T_2: M = 4.95, SD = 1.43). Zu bemerken ist, dass dieses Angebot von den Teilnehmern nicht in Anspruch genommen wurde und keine dokumentierte Anfrage während des Untersuchungszeitraumes vorliegt. Die *Plattform* wird sehr gut bewertet, um derartige Themen zu vermitteln (T_2: M = 6.78, SD = .51). Die *Zufriedenheit mit den Werkzeugen und Methoden des Online-Portals* wurde mit der Frage erfasst, ob die verwendeten Werkzeuge für den eigenen Lernprozess nützlich sind. Abbildung 30 zeigt die Verteilung der Mittelwerte:

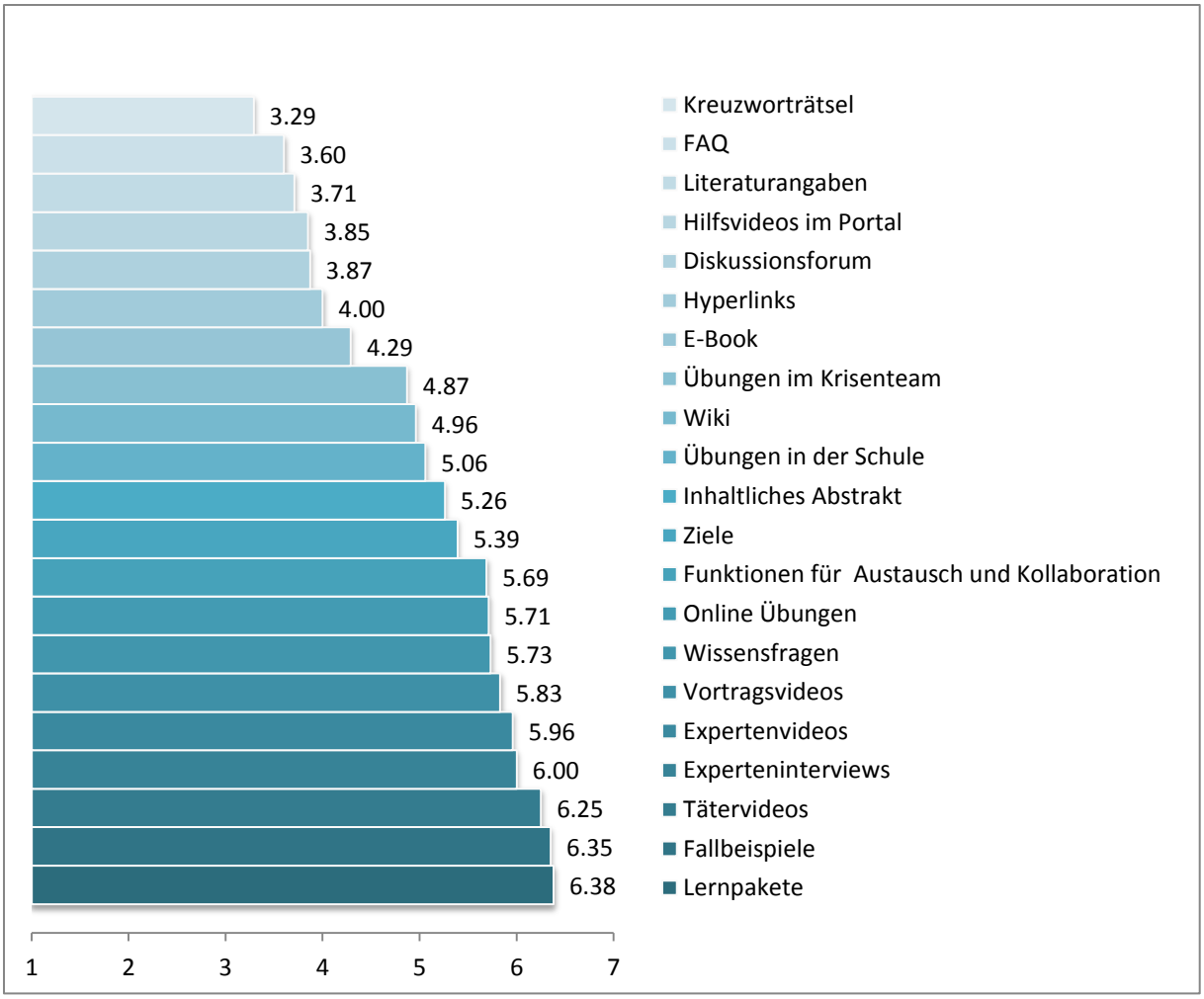


Abbildung 30: Verteilung der Mittelwerte *Zufriedenheit mit den Werkzeugen und Methoden des Portals* (Messzeitpunkt T_2, Skala 1 bis 7; 1: Trifft überhaupt nicht zu; 7: Trifft voll und ganz zu)

Die *Zufriedenheit* nach der Online-Phase (T_2) variiert von Werkzeug zu Werkzeug: Am wenigsten nützlich für den Lernprozess scheint das Kreuzworträtsel (M = 3.29, SD = 1.92). Am meisten werden die Lernpakete (M = 6.38, SD = .70) und Fallbeispiele (M = 6.35, SD = 1.11) genannt.

Für den Bereich *Zufriedenheit* wurde zusammenfassend eine Gesamtskala aus den Skalen bezüglich der *Coaches*, der *Inhalte*, der *Übungen* als auch der *Trainingsstruktur* über die Messzeitpunkte T_2 (α = .84), T_4 (α = .82) und T_{5_1} (α = .84) gebildet. Die Werte dieser Skala zeigen eine signifikante Verbesserung der Gesamtzufriedenheit ($F(1.52, 33.40) = 10.26$, $p < .05$) von T_2 zu T_4 (-0.45, 95%-CI[-0.83, -0.07]) und von T_2 zu T_{5_1} (-0.50, 95%-CI[-0.82, -0.17]). Dies zeigt sich auch in der Bereitschaft der Teilnehmer, sich über die Fortbildung hinweg *weiter mit den Inhalten und der Thematik* zu beschäftigen: Während sich nach der vierten Präsenzveranstaltung 9 von 25 Personen mit weiteren Themen auseinandersetzten, sind es nach der fünften Präsenzveranstaltung 16 von 28.

Der *Nutzen* wird von den Befragten hoch bewertet (die niedrigste Bewertung liegt bei M_{min} = 5.82 zu $T5_2$, die höchste Bewertung liegt bei M_{max} = 6.65 zu T_4; vgl. Tab. 23), wobei der Skalenmittelwert zu $T5_2$ etwas geringer ausfällt (M_{ges} = 5.87, SD_{ges} = 1.28; vgl. Tab. 23). Tabelle 23 zeigt, dass die Befragten den *persönlichen Nutzen der Qualifizierung* ($T5_2$: *M* = 5.93, *SD* = 1.41) genauso hoch einschätzen wie den *beruflichen Nutzen* ($T5_2$: *M* = 5.86, *SD* = 1.78). Der *Nutzen der Qualifizierung für den schulischen Entwicklungsprozess* ($T5_2$: *M* = 5.82, *SD* = 1.25) wird dabei ebenso positiv bewertet wie die *Nützlichkeit der Funktionen der Plattform für den Lernprozess* (T_2: *M* = 6.22, *SD* = .75).

Tabelle 23: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Nutzen*
(Skala 1 bis 7; 1: Trifft überhaupt nicht zu; 7: Trifft voll und ganz zu)

Items	T_2		T_4		$T5_2$	
Nutzen	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Skalenmittelwert	*6.11*	*.92*	*6.53*	*.62*	*5.87*	*1.28*
Persönlicher Nutzen	6.11	1.16	6.62	.80	5.93	1.41
Beruflicher Nutzen	6.07	1.57	6.31	1.01	5.86	1.78
Schulischer Entwicklungsprozess	6.24	.83	6.65	.56	5.82	1.25
Nutzen der Funktionen der Plattform für Lernprozess	6.22	.75				

Hier konnte im Skalenmittel weder ein signifikanter Unterschied von T_2 zu T_4 (t= -1.30, df= 23, p > .05) noch von T_2 zu $T5_2$ (t= .87, df= 24, p > .05) gefunden werden.

Auf der Ebene *Reaktion* werden zudem die *Erwartungen* und die *Motivation* der Teilnehmer erfasst, die hohe Werte in sämtlichen Variablen aufzeigen. Tabelle 24 zeigt zunächst die Verteilung der *Erwartungen* der Teilnehmer:

Tabelle 24: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Erwartungen*
(Skala 1 bis 7; 1: Trifft überhaupt nicht zu; 7: Trifft voll und ganz zu)

Items	T_1 (Ich erwarte…)		T_2 (Ich habe…)		T_4 (Durch die PV)		$T5_1$ (Durch die PV)	
Erwartungen	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Skalenmittelwert	*6.13*	*.72*	*5.50*	*1.06*	*6.45*	*.62*	*5.26*	*1.24*
Erkenntnisse	6.74	.59	6.19	1.21	6.35	.80	4.89	1.73
Austausch mit Kollegen	5.68	1.31	4.93	1.54	6.42	1.27	6.04	1.29
Anregung für Praxis	6.57	.63	5.63	1.57	6.31	.88	5.07	1.33
Unterstützung Krisenteam	6.29	1.24	5.19	1.63	6.73	.53	4.96	1.88
Qualifikation	5.39	1.64					5.36	2.06

Vor der ersten Präsenzveranstaltung sind die Skalenmittelwerte bezüglich der Erwartungen der Teilnehmer hoch (T_1: M_{ges} = 6.13, SD_{ges} = .72.). Sie fallen allerdings nach der Online-Phase und der zweiten Präsenzveranstaltung leicht ab (T_2: M_{ges} = 5.50, SD_{ges} = 1.06). Gleiches zeigt sich nach T_4: Hier haben die Werte den höchsten Erwartungsmittelwert (T_4: M_{ges} = 6.45, SD_{ges} = .62) und fallen nach der letzten Präsenzveranstaltung wieder ab ($T5_1$: M_{ges} = 5.26, SD_{ges} = 1.24). Eine ANOVA mit Messwiederholung zeigt signifikante Unterschiede (F(2.10, 42.05) = 9.44, p < .05): Die Werte steigen signifikant von T_2 zu T_4 (-0.71, 95%-CI[-1.20, -0.21]) und fallen von T_4 zu $T5_1$ ab (1.21, 95%-CI[0.48, 1.93]). Auffällig ist die Entwicklung der Erwartungswerte im Bereich *Erkenntnisgewinn*: Der Mittelwert von T_1 liegt signifikant höher (F(1.35, 25.62) = 16.47, p <.05) als der Wert von T_2 (0.35, 95%-CI[0.03, 0.67]). Dieser signifikante Unterschied zeigt sich auch von T_1 zu T_4 (0.50, 95%-CI[0.10, 0.90]). Der Wert von $T5_1$ ist im Vergleich zu allen anderen Messzeitpunkten signifikant am niedrigsten (T_1: -2.05, 95%-CI[-3.28, -0.81]; T_2: -1.70, 95%-CI[-2.98, -0.42]; T_4: -1.55, 95%CI[-2.75, -0.35]).

Tabelle 25 zeigt die Werte zur *Motivation*: Die Skalenmittelwerte für die Messzeitpunkte T_1, T_2, T_4 und $T5_1$ zeigen einen signifikanten Unterschied (F(3 ,60) = 6.21, p < .05). Dieser zeigt sich nur von T_2 zu T_4 (-0.41, 95%-CI[-0.77, -0.06]) als auch von T_2 zu $T5_1$ (-32, 95%-CI[-0.63, -0.02]).

Tabelle 25: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Motivation*
(Skala 1 bis 7; 1: Trifft überhaupt nicht zu; 7: Trifft voll und ganz zu)

Items	T_1		T_2		T_4		$T5_1$	
Motivation	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Skalenmittelwert	*6.32*	*.61*	*6.07*	*.61*	*6.51*	*.42*	*6.31*	*.60*
Vertiefung Inhalte	5.96	1.26	5.74	1.13	6.35	.80	5.96	.92
Umsetzung Praxis	6.64	.62	6.19	.92	6.54	.71	6.29	.85
Übungen Austausch	6.21	.74	4.50	1.84	6.77	.51	6.75	.59
Aufbau Krisenteam	6.36	.95	6.38	.75	6.50	.76	6.32	.67
Zeit Krisenteam	6.25	.97	6.41	.64	6.27	.96	6.07	1.05
Verbesserung Schulklima	6.50	.79	6.67	.62	6.46	.65	6.29	.71
Im Krisenteam lernen	6.32	.86	6.44	.75	6.69	.55	6.50	.75

Auffällig ist die Motivation zum *Austausch bei Übungen*: Der Wert zu T_2 ist signifikant geringer (F(1.50, 25.44) = 28.37, p = <.05) als der Wert zu T_1 (-1.72, 95% CI [-2.80, -.65]), T_4 (-2.34, 95%CI[-3.58, -1.20]) und $T5_1$ (-2.33, 95%CI[-3.49, -1.18]). Zu beachten ist, dass sich dieses Item zum zweiten Messzeitpunkt auf den Austausch mit den Kollegen während der Übungen bezieht: Damit könnte der Austausch während der Online-Phase oder der zweiten Präsenzveranstaltung verstanden worden sein.

Im Bereich des Bedarfs zeigt sich folgendes: Von 26 Befragten gaben insgesamt fünf an, dass sie sich ausführlichere Informationen zu folgenden Themen wünschten:

- Andere Krisen als Amok (z.B. Unfälle, Todesfälle, Suizid, etc.),
- Gesprächsführung,
- Austausch mit außerschulischen Fachkräften,
- Leitbild Schule und Umsetzung,
- Konkretere Fallbeispiele,
- Mehr Rückfragemöglichkeiten während der Online-Phase.

Sechs von 24 Teilnehmern wünschten sich zudem weitere Qualifizierungen zu den Themen Gewalt (bzw. Gewaltprävention für Schulklassen) an Schulen allgemein, Mobbing sowie Umgang mit anderen Krisen (wie z.B. Selbstmord oder Todesfall).

Die erste Ebene der *Reaktion* wird durch die Skalen der *Zufriedenheit, Nutzen, Reaktion* sowie dem *Bedarf* abgebildet. Zusammenfassend zeigen sich die Werte im Bereich *Reaktion* auf einem hohen bzw. sehr hohen Niveau.

8.2. Ebene *Lernen*

Die Ebene *Lernen* wird zunächst mit der *Selbsteinschätzung* der Teilnehmer erfasst, wie hoch sie ihren eigenen Wissensstand einschätzen. Die Mittelwerte dieser Selbsteinschätzung steigen kontinuierlich an (vgl. Tab. 26) und zeigen signifikante Unterschiede $F(1.58, 31.60) = 42.54$, $p < .05$) von T_1 zu T_2 (-3.29 95% CI [-4.77, -1.80]), von T_1 zu T_3 (-2.95 95% CI [-4.24, -1.67]) und von T_1 zu T_4 (-3.57 95% CI [-4.81, -2.33]). Der direkte Vergleich mit $T5_2$ ($M = 8.21$, $SD = 1.23$) zeigt zudem eine signifikante Verbesserung zu T_1 ($t = -7.94$, $df = 23$; $p < .05$) als auch zu T_3 ($t = 2.14$, $df = 22$; $p < .05$).

Tabelle 26: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Selbsteinschätzung des eigenen Wissensstandes* (Skala 1 bis 10: 1= sehr wenig bis 10 = sehr viel)

Selbsteinschätzung	T_1		T_2		T_3		T_4		$T5_2$	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Wissensstand	4.75	1.92	7.89	.97	7.76	.78	8.38	.80	8.21	1.13

Die Ebene *Lernen* wird zudem mit dem Wissenstest erfasst: In 11 Fragen mit insgesamt 46 Items soll der potentielle Wissenszuwachs der Teilnehmer sowie der Krisenteams beleuchten werden. Anhand der Testergebnisse zeigt sich ein signifikanter Wissenszuwachs auf Individuumsebene von T_1 zu T_2 ($t = -7.32$, $df = 26$; $p < .05$). Dies ist besonders bemerkenswert, da sich trotz der hohen Eingangswerte (T_1) und des Deckeneffektes (vgl. Rost, 2007, S. 201; Bortz & Döring, 2003, S. 557) ein signifikanter Zuwachs der Testwerte zeigt (vgl. Tab. 27).

Tabelle 27: Testergebnisse des Wissenstests auf Individuums- und Gruppenebene

Wissenstest	T_1			T_2			T_3			T_5		
	N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*
Individuums-ebene												
Testergebnis	27	38.33	2.76	30	42.50	2.35						
Testergebnis Prozent		83.33	5.99		92.39	5.10						
Gruppenebene												
Testergebnis							10	44.20	1.32	10	43.60	1.96
Testergebnis Prozent								96.12	2.86		94.82	4.26

Auf Gruppenebene war dieser signifikante Zuwachs bei einem Mittelwert, der bereits bei 96.12 liegt (vgl. Tab. 27), nicht zu erreichen (t = 1.02, df = 9; p > .05).

8.3. Ebene *Verhalten*

Die Ebene *Verhalten* wird zum einen mit der *Selbsteinschätzung* der Befragten abgebildet (vgl. Tab. 28). Die Items zielen auf die Frage, wie wichtig sie etwas erachten, wie sicher oder wie handlungskompetent sie sich fühlen. Alle Items wurden zu einer Skala zusammengefasst und die Reliabilität getestet (T_1: α = .87, T_2: α = .87, T_3: α = .89, T_4: α = .90, $T5_2$: α = .84).

Der Skalenmittelwert zeigt einen statistisch signifikanten Zuwachs von T_1 zu T_4 (T_4: F(1.62, 32.43) = 45.41, p < .05). Kein signifikanter Unterschied besteht zwischen den Messzeitpunkten T_2 und T_3 (-0.87 95% CI [-0.59, 0.41]). Der Mittelwert bezüglich der Einschätzung der gesamten Qualifikation ($T5_2$) wird auch hier getrennt betrachtet (vgl. Tab. 28). Er liegt bei M_{ges} = 8.45, SD_{ges} = .71 und zeigt einen signifikanten Unterschied zu T_1 (t= -8.31, df= 23, p < .05).

Tabelle 28: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Selbsteinschätzung*
(Skala 1 bis 10: 1= sehr wenig bis 10 = sehr viel)

Selbsteinschätzung	T_1		T_2		T_3		T_4		$T5_2$	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Skalenmittelwert	*6.00*	*1.39*	*7.92*	*1.01*	*8.12*	*.98*	*8.70*	*.84*	*8.45*	*.71*
Handlungskompetenz	5.25	1.84	7.19	1.80	7.56	1.47	8.58	.81	8.21	.88
Kollaboratives Lernen	9.14	1.21	9.44	.93	9.64	.76	9.73	.53	9.54	.84
Zugang zu Informationen	8.04	1.80	9.59	.84	9.16	1.38	9.00	1.06	8.54	1.32
Handlungssicherheit	5.39	1.97	7.04	1.77	7.84	1.34	8.65	.80	8.25	.89
Handlungssicherheit risikohafte Entwicklung	5.04	2.08	7.30	1.54	7.68	1.41	8.31	1.29	8.07	1.12
Handlungssicherheit Krisenhaftes Verhalten	5.07	2.19	7.19	1.67	7.60	1.53	8.50	1.53	8.43	.96
Handlungssicherheit Schulische Krisensituationen	5.29	2.23	7.62	1.27	7.68	1.55	8.46	1.50	8.36	.99

Auffällig ist zunächst, dass die Mittelwerte für die Items *Kollaboratives Lernen* und *Zugang zu Informationen* deutlich höher ausfallen als die Eingangswerte und über dem Skalenmittelwert liegen (vgl. Tab. 28). Signifikante Unterschiede konnten über die Messzeitpunkte hinweg nicht festgestellt werden ($F(1.92, 38.35) = 22.88$, $p > .05$). Die Einschätzung der eigenen Handlungssicherheit steigert sich signifikant ($F(1.81, 36.10) = 2.13$, $p < .05$) von T_1 zu T_2 (-1.91 95% CI [-3.36, -0.45]), von T_1 zu T_3 (-2.53 95% CI [-3.73, -1.32]) und T_1 zu T_4 (-3.29 95% CI [-4.55, -1.93]). Dabei zeigt die Handlungssicherheit, risikohafte Entwicklungen einzuschätzen, eine ebenso signifikante Steigerung ($F(1.85, 36.95) = 30.90$, $p < .05$) als auch die Handlungssicherheit, Warnsignale ($F(1.85, 36.95) = 30.90$, $p < .05$) und Schüler in Krisensituationen zu erkennen ($F(1.80, 34.27) = 21.65$, $p < .05$). Gleiches gilt für die Handlungskompetenz: Die Teilnehmer schätzen sich selbst signifikant handlungskompetenter ein ($F(2.02, 44.05) = 30.93$, $p < .05$), von T_1 zu T_2 (-2.24 95% CI [-3.62, -0.86]), von T_1 zu T_3 (-2.38 95% CI [-3.40, -1.36]) und T_1 zu T_4 (-3.33 95% CI [-4.49, -2.19]). Zudem steigt die Wichtigkeit, kontinuierlichen Zugang zu Informationen zu haben, signifikant an ($F(2.07, 41.29) = 5.70$, $p < .05$), insbesondere von T_1 zu T_2 (-1.57 95% CI [-2.36, -0.51]).

Die Ebene *Verhalten* wird zudem durch die SJTs in einem objektiven Verfahren abgebildet. Da die fünf SJTs unterschiedliche tatsächliche Gesamtpunktzahlen besitzen (SJT_1 = 54 Punkte, SJT_2 = 27 Punkte, SJT_3 = 24 Punkte, SJT_4 = 25 Punkte, SJT_5 = 31 Punkte), werden die Werte aus Gründen der Vergleichbarkeit allesamt in Prozentwerten angegeben. Die Auswertung der Testergebnisse auf Individuumsebene zeigt eine kontinuierliche Steigerung (vgl. Tab. 29).

Damit kann ein signifikanter Zuwachs vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (t = -3.97, df = 26, p < .05) bei einer Effektstärke von Cohen´s d = 1.06 belegt werden.

Tabelle 29: Testergebnisse der SJTs auf Individuumsebene zu T_1 und T_2

SJTs	SJT T_1				SJT T_2			
	N	*M*	*SD*	*Punkt-zahl*	*N*	*M*	*SD*	*Punkt-zahl*
Individuumsebene	27				30			
Testergebnis		17.33	5.11	54		11.37	3.80	27
Testergebnis in Prozent		32.10	9.46			42.10	14.08	

Auch auf Gruppenebene (vgl. Tab. 30) zeigt sich eine signifikante Steigerung der Testergebnisse (F(1.40, 12.56) = 14.79, p < .05). Hier wurde ein fehlender Wert bei T_4 durch den Mittelwert ersetzt, um die ANOVA mit Messwiederholung korrekt durchführen zu können. Dementsprechend steigen die Testwerte von T_3 zu T_4 (-3.00 95% CI [-5.97, -0.03]), von T_4 zu T_5 (-3.60 95% CI [-6.48, -0.73]) sowie von T_3 zu T_5 (-6.60 95% CI [-11.19, -2.01]) signifikant an (vgl. Tab. 30). Die Effektstärke von T_3 zu T_4 liegt dabei bei d = .61, von T_4 zu T_5 bei d = .22 und von T_3 zu T_5 bei d = .73.

Tabelle 30: Testergebnisse der SJTs auf Gruppenebene zu T_3, T_4 und T_5

SJTs	SJT T_3				SJT T_4				SJT T_5			
	N	*M*	*SD*	*Punkt-zahl*	*N*	*M*	*SD*	*Punkt-zahl*	*N*	*M*	*SD*	*Punkt-zahl*
Gruppen-ebene	10				10				10			
Testergebnis		11.80	3.39	24		14.80	2.62	25		18.40	4.25	31
Testergebnis in Prozent		49.17	14.14			56.65	10.23			59.35	13.70	

8.4. Ebene *Ergebnisse*

Auf der letzten Ebene des Modells von Kirkpatrick (1994) sollen (erste) *Ergebnisse* beschrieben werden, die im Bereich der Etablierung des Krisenteams in die jeweiligen Schulstrukturen liegen. Ergebnisse der erfolgreichen Krisenbewältigung (vgl. Kapitel C|3.2), das heißt, ob und wie ein Krisenteam Krisensituationen in der beruflichen Praxis bewältigt, können mit dem vorliegenden Untersuchungsdesign in diesem Zeitraum nicht erfasst werden und benötigen eine gesonderte Studie.

Die ersten Ergebnisse werden anhand der Einschätzung der Befragten zum Stand der Projektetablierung an der Schule gemessen. Die Items zielen auf die Umsetzung der Meilensteine ab, die im Projektplan vorgegeben wurden.

Ziel des ersten Meilensteins ist die Krisenteambildung und -etablierung. Dazu sollen insbesondere die interne und externe Vernetzung, die Aufgabenverteilung definiert und die Arbeitstreffen organisiert

werden. 18 der 32 Probanden geben die Besetzung ihres Kernteams[28] zu T_4 an (vgl. Tab. 31). Somit ist davon auszugehen, dass 56,3% zu diesem Zeitpunkt ein Krisenteam neu gegründet haben und die folgenden Meilensteine umsetzen können. Zu den Mitgliedern des Kernteams im Krisenteam gehören demnach:

Tabelle 31: Angaben der Befragten zum Kernteam des Krisenteams zu T_4
(N = 18; Verteilung der Häufigkeiten, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

Personen	N	Prozent
Schulleitung	18	100,0%
Lehrer/Fachlehrer	18	100,0%
Vertrauenslehrer	5	27,8%
Schoolworker	5	27,8%
Abteilungsleiter/Koordinator	3	16,7%
Mediator	2	11,1%
Sicherheitsbeauftragter	1	5,6%

Das Kernteam besteht der Vorgabe entsprechend aus einem Vertreter der Schulleitung und weiteren (Fach)Lehrern, oftmals auch Vertrauenslehrer, Mediatoren, Abteilungsleiter/Koordinatoren (vgl. Tabelle 31). Das Krisenteam ist intern vernetzt mit weiteren Personen der Schulleitung (44,4%, N = 8), dem Hausmeister (72,2%, N = 13), der Sekretärin (66,7%, N = 12), dem Schoolworker (61,1%, N = 11), dem Vertrauenslehrer (33,3%, N = 6), anderen Präventionsexperten und -teams (22,2%, N = 4), dem Mediator (11,1%, N = 2) sowie der Nachmittagsbetreuung (27,8%, N = 5). Die externen Netzwerkpartner sind die Polizei (100,0%, N = 18) und der Schulpsychologische Dienst (100,0%, N = 18). Seltener werden das Jugendamt (16,7%, N = 3), die Feuerwehr (5,6%, N = 1), der Dienstherr bzw. die Dienstaufsicht (5,6%, N = 1) oder die Seelsorge (5,6%, N = 1) genannt.

13 Personen machten zu T_4 Angaben zu den Aufgabenfeldern des Krisenteams: Hier wird vor allem die Wichtigkeit der internen (mit Schülern, Eltern, Kollegen) und externen Kommunikation (mit den externen Netzwerkpartnern) sowie die adäquate Dokumentation von Krisensituationen (53,8%, N = 7) betont. Für die Befragten liegen die zentralen Aufgaben des Krisenteams in der Prävention (38,5%, N = 5) und dem Erkennen und Einschätzen von Krisensituationen (38,5%, N = 5). Dabei sehen sich die Mitglieder des Krisenteams als zentrale Koordinationsstelle für Hilfs- und Unterstützungsangebote (30,8%, N = 4), als zentrale Anlaufstelle (sowohl für Lehrer als auch für Schüler; 23,1%, N = 3), die für die Krisenbewältigung verantwortlich ist (9,4%, N = 3). Die Vorbereitung auf eine Krise (15,4%, N =2)

[28] Das Kernteam des Krisenteams besteht aus drei bis maximal fünf Personen, die an der Fortbildung teilgenommen haben. Das Kernteam ist intern und extern vernetzt.

nimmt dabei einen ebenso hohen Stellenwert ein wie die Verbesserung des Schulklimas (15,4%, N = 2). Die Nachsorge fällt im Aufgabenprofil etwas geringer aus (7,7%, N = 1).

23 Personen machten zu $T5_2$ Angaben zur Einschätzung der Erledigung der ersten strukturellen Aufgaben. Abbildung 31 zeigt die Verteilung:

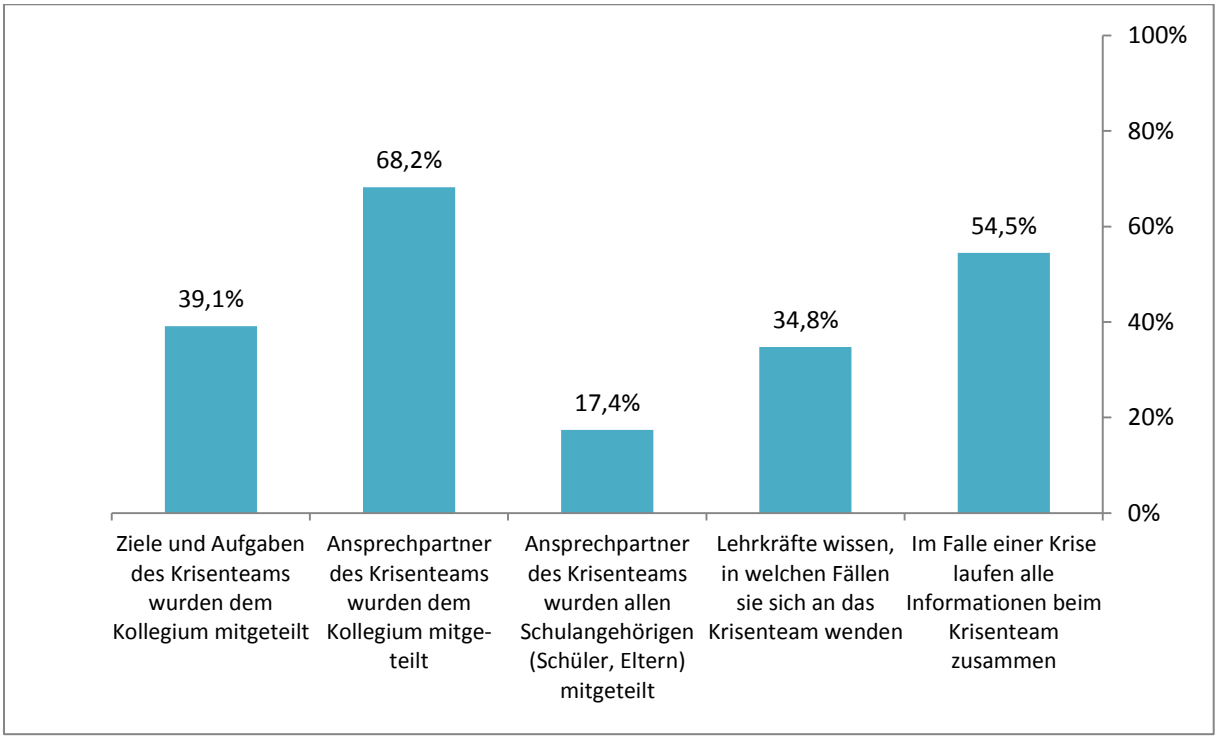


Abbildung 31: Stand der Etablierung des Krisenteams zu $T5_2$
(N = 23, Verteilung der Häufigkeiten, Angaben in Prozent)

Die Verteilung zeigt, dass die Ansprechpartner des Krisenteams vielfach den Kollegen bekannt sind (68,2%, N = 15), sie allerdings noch nicht wissen, welche Ziele und Aufgaben das Krisenteam hat (39,1%, N = 9) und in welchen Fällen sie das Krisenteam ansprechen können bzw. sollen (34,8%, N = 8). Ebenso scheinen die Ansprechpartner des schuleigenen Krisenteams nur wenig bei Schülern oder Eltern bekannt zu sein (17,4%, N = 4).

Ziel des zweiten Meilensteins ist die Bearbeitung der Aufgabenbereiche Prävention, Vorbereitung auf eine Krise, Krisenbewältigung und Nachsorge für den jeweiligen Schulstandort. Dazu sollen vorhandene Strukturen identifiziert und neue definiert werden.

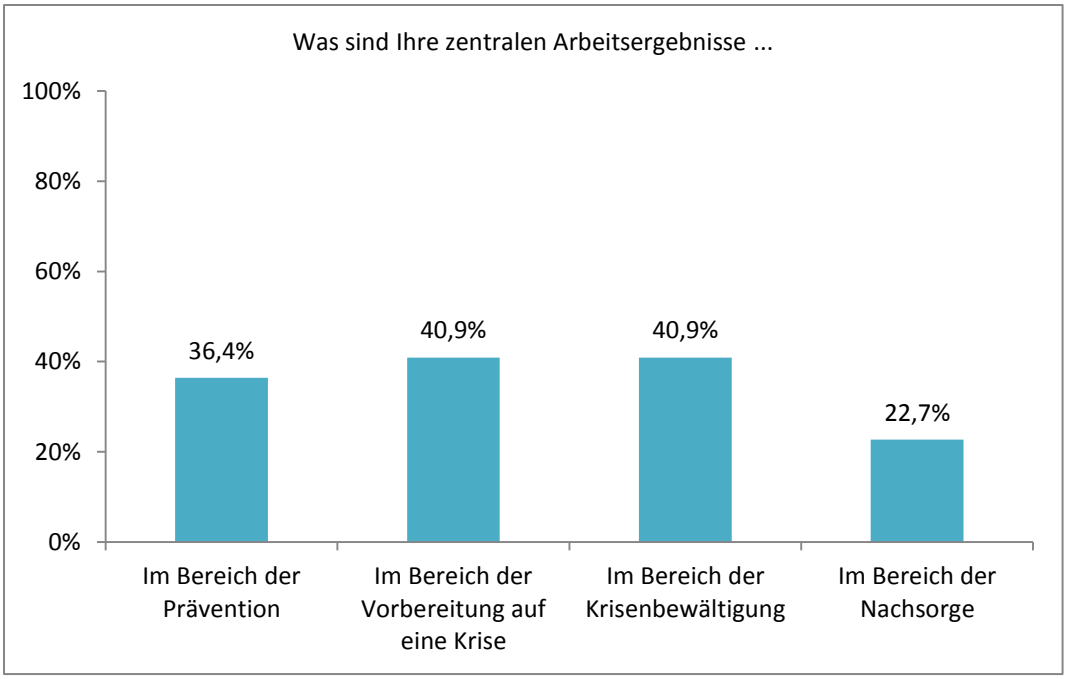


Abbildung 32: Ergebnisse zur Auseinandersetzung mit den Aufgabenfeldern des Krisenteams zu $T5_2$ (N = 22, Verteilung der Häufigkeiten, Angaben in Prozent)

Abbildung 32 zeigt zunächst, wie viel Prozent der Krisenteammitglieder sich bereits mit diesen Aufgaben in ihrem Team auseinandergesetzt und Themen bearbeitet haben. Dabei geben von 22 Personen an (Mehrfachnennungen möglich), dass der Schwerpunkt der bisherigen Aktivitäten auf der Vorbereitung auf eine Krise (40,9%, N = 9) und -bewältigung (40,9%, N = 9) liegt. Acht von 22 Personen sehen die Prävention (36,4%, N = 8) als zentrales Aufgabenfeld. Die Nachsorge von Krisensituationen wird hingegen nur von fünf Personen genannt (22,7%, N = 5).

Seit Beginn der Fortbildung haben sich einige Krisenteams unregelmäßig getroffen, beispielsweise einmal ($T5_2$: 29,4%, N = 5) oder dreimal ($T5_2$: 17,6%, N = 3). Einige Teams haben sich regelmäßig einmal im Monat besprochen ($T5_2$: 35,3%, N = 6). Die zentralen Punkte, die sich zu $T5_2$ auf der Agenda der Krisenteams befinden, betreffen die Bekanntmachung des Krisenteams (42,1%, N = 8) und Informationsweitergabe an das Krisenteam (42,1%, N = 8). Alle anderen Nennungen betreffen vorrangig die Etablierung des Krisenteams (T_4: 50,0%, N = 9; $T5_2$: 21,1%, N = 4), Aufgabenverteilung (T_4: 33,3%, N = 6; $T5_2$: 21,1%, N = 4), die Vorbereitung auf Krisensituationen (T_4: 29,4%, N = 5) oder die technische Prävention (T_4: 50,0%, N = 9; $T5_2$: 25,0%, N = 3).

Die Einschätzung der Befragten, ob der Projektplan, den die Krisenteams in der Fortbildung zur Unterstützung erhalten, hilfreich und nützlich für die Umsetzung der einzelnen Projektmeilensteine ist, zeigt Tabelle 32.

Tabelle 32: Verteilung der Mittelwerte für den Projektplan
(Skala 1 bis 7; 1: Trifft überhaupt nicht zu; 7: Trifft voll und ganz zu)

Projektplan mit Meilensteinen	T_2		T_3		T_4		$T5_2$	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Skalenmittelwert	*6.02*	*.86*	*5.99*	*.64*	*5.78*	*.93*	*5.49*	*.97*
Projektplan ist hilfreich für die Etablierung	5.96	.96	5.83	.87	5.81	.94	5.80	.95
Projektplan ist wichtig für die ersten Schritte	5.92	1.10	5.88	.90	5.65	1.06	5.60	1.05
Motivation, den Projektplan umzusetzen	6.17	.83	6.25	.79	5.88	.99	5.05	1.28

Die Items wurden zu einer Skala zusammengefasst (T_2: α = .84, T_3: α = .61, T_4: α = .93 und $T5_2$: α = .86). Die Werte sind über die Messzeitpunkte hinweg gleichbleibend und zeigen keinen signifikanten Unterschied ($F(1, 12) = 2.72$, $p > .05$).

9. Zwischenfazit: Identifikation der Veränderungen und Hypothesengenerierung

Ziel dieses Kapitels ist es, aus den gezeigten Ergebnissen folgende erste Hypothesen über die Veränderungen und Entwicklung abzuleiten, die auf *KomPass plus* zurückzuführen sein können:

Reaktion/Zufriedenheit:

$H1_1$: Die Durchführung von *KomPass plus* führt zu überdurchschnittlichen *Zufriedenheitswerten*.

$H1_2$: *KomPass plus* bewirkt bei den Teilnehmern eine Steigerung der *Motivation* bezüglich der Vertiefung und Umsetzung von Inhalten sowie dem Aufbau eines schuleigenen Krisenteams.

Lernen/Wissen:

H_2: Die Durchführung von *KomPass plus* führt zu einem *Wissenszuwachs* der Teilnehmer auf Individuumsebene.

Verhalten/Kompetenz:

$H3_1$: *KomPass plus* bewirkt bei den Teilnehmern einen *Kompetenzzuwachs* auf Individuumsebene.

$H3_2$: *KomPass plus* bewirkt bei den Krisenteams einen *Kompetenzzuwachs* auf Gruppenebene.

Ergebnisse/Projektetablierung:

H_4: Die Durchführung von *KomPass plus* führt zur positiven Umsetzung der ersten beiden Projektmeilensteine zur *Krisenteambildung und -etablierung* an der Schule.

Diese Überprüfung ist für die weitere Untersuchung der Kompetenz von besonderer Bedeutung, da die Wirksamkeit zunächst empirisch belegt werden sollte, um auf dieser evidenzbasierten Grundlage gezielt nach Faktoren zu suchen, die die Entwicklung von Handlungskompetenz fördern oder hemmen können.

10. Zusammenfassung

Ziel der Zusammenfassung ist es, die zentralen Ergebnisse dieser ersten Auswertungsphase zusammenzuführen, die die Wirksamkeit von *KomPass plus* belegen und damit Erkenntnisse über die Entwicklung von Handlungskompetenz ermöglichen sollen.

Die Auswertung zeigt durchweg hohe Bewertungen der Teilnehmer. Dies erschwert es allerdings Entwicklungsverläufe und demnach statistisch signifikante Unterschiede in den Messzeitpunkten adäquat zu erfassen. Auf deskriptiver Ebene sind diese durchweg hohen Werte durchaus als eine positive Rückmeldung für die Fortbildung *KomPass plus* zu deuten.

Auf der ersten Ebene des Evaluationsmodells konnten positive *Reaktionen* der Teilnehmer festgestellt werden: Die *Zufriedenheit* ist während der Fortbildungszeit sehr hoch und steigt zudem noch signifikant an. Dabei zeigt die deskriptive Verteilung der Mittelwerte häufig eine bessere Bewertung nach der vierten Präsenzveranstaltung. Dies liegt vermutlich an der Erweiterung um das externe Netzwerk: Polizei und Schulpsychologischer Dienst ergänzen die Veranstaltung und Fallbearbeitung mit ihren Expertisen und stehen auch über die gemeinsame Fallbearbeitung hinweg für Fragen zur Verfügung. Dadurch werden scheinbare Unsicherheiten abgebaut, Verantwortlichkeiten sowie Vorgehensweisen in der Krisenbewältigung klar definiert. Diese Zufriedenheit zeigt sich auch in der Bewertung der Trainingsstruktur, die nach der vierten Präsenzveranstaltung im Vergleich zu den anderen Präsenzterminen signifikant höher bewertet wird. Die Teilnehmer sind auch mit den Coaches sehr zufrieden. Nach der vierten Präsenzveranstaltung steigt die Zufriedenheit mit der Anregung zum Austausch und der Unterstützung durch die Coaches deutlich an. Interessant ist auch die Bewertung der Plattform *KomPass* sowie der Werkzeuge: Die Teilnehmer bewerten die Plattform sehr positiv und bevorzugen insbesondere Werkzeuge, die aus dem Bereich der Bewegtbilder (Videos) stammen, im Vergleich zu statischen und textorientierten Elementen (E-Book). Die Teilnehmer schätzen den *Nutzen* der Fortbildung gleichbleibend hoch ein, hier wurden keine Veränderungen festgestellt. Die Werte zu den *Erwartungen* zeigen trotz des Deckeneffekts eine wellenartige Bewegung: Sie steigen signifikant von der zweiten zur vierten Präsenzveranstaltung und fallen von der vierten zur fünften Präsenzveranstaltung wieder ab. Die Erwartungen nach der vierten Veranstaltung scheinen so hoch zu sein, dass sie durch die fünfte Veranstaltung, die strukturell identisch zur dritten Veranstaltung ist und ohne zusätzliche Experten und Expertisen stattfindet, nicht mehr übertroffen werden können. Dieser Trend zeigt sich auch in den Werten zum Erkenntnisgewinn und zu den Anregungen für die Praxis: Sie sind vor der Fortbildung sehr hoch, fallen nach der fünften Präsenzveranstaltung niedriger aus als noch nach der vierten Veranstaltung. Die *Motivation* der Teilnehmer ist in der Fortbildungszeit gleichbleibend hoch, zeigt allerdings erneut einen deutlichen Anstieg nach der Veranstaltung mit dem externen Netzwerk und einen Abfall nach der Online-Phase in der Motivation zum Austausch.

Gerade das Bedürfnis nach Austausch zieht sich wie ein roter Faden durch die Bewertungen der Teilnehmer und zeigt damit seine Wichtigkeit für das Gelingen der Fortbildung und die Entwicklung von Handlungskompetenz.

Auf der zweiten Ebene *Lernen* wurden Veränderungen anhand der Selbsteinschätzung der Teilnehmer und der Testergebnisse im Wissenstest erfasst. Im Bereich der Selbsteinschätzung konnte gezeigt werden, dass die Teilnehmer ihr Wissen über die Fortbildung hinweg kontinuierlich besser einschätzen. Diese Einschätzung stimmt auch mit den Testergebnissen des Wissenstests überein, der den Zuwachs an Wissen auf Individuumsebene belegt. Das Portal *KomPass* scheint in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zur Wissensgenerierung zu leisten. Zu beachten ist allerdings der Deckeneffekt: Die Werte liegen auf einem sehr hohen Eingangsniveau, so dass kaum Steigerungen möglich sind. Anhand der sehr hohen Testwerte bereits vor Beginn der Fortbildung zeigt sich, dass der Schwierigkeitsgrad des Wissenstests erhöht werden sollte.

Die Veränderungen auf der Ebene *Verhalten* wurden ebenso mit zwei unterschiedlichen Instrumenten erfasst. Zum einen zeigte sich in den Fragebogendaten, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Handlungskompetenz signifikant nach der zweiten Präsenzveranstaltung steigt. Zum anderen konnte durch die SJTs in einem objektiven Messverfahren ein Kompetenzzuwachs auf Individuums- als auch auf Gruppenebene belegt werden. Dies ist deshalb so interessant, weil Blended Learning-Fortbildungen und gerade die Verwendung von Online-Plattformen vielfach in der Kritik stehen, die Vermittlung von Wissen anzustreben und als Learning-Management Systeme zu fungieren, nicht aber die Kompetenzentwicklung anregen und ermöglichen zu können. Bei dem Portal *KomPass* scheint allerdings gerade durch die Kombination aus den Aspekten Education Management, Social Education sowie Mobile Education (vgl. Igel, 2014; Kapitel B|2.3.1) auch der Bereich der Kompetenzentwicklung gefördert zu werden.

Auch auf der Ebene *Ergebnisse* zeigen sich erste Veränderungen, die vorrangig die Etablierung des Krisenteams betreffen. Anhand des Projektplans mit einzelnen Meilensteinen konnte gezeigt werden, dass der Prozess der Etablierung bereits begonnen hat und erste Meilensteine umgesetzt wurden. Auch die Themenfelder des zweiten Meilensteins, insbesondere die Vorbereitung auf und Bewältigung von Krisensituationen werden von den Krisenteams intensiv bearbeitet, ohne die grundlegenden strukturellen Fragen, wie interne und externe Vernetzung, Aufgabenverteilung oder Bekanntmachung des Teams zu vernachlässigen. Unterstützungsbedarf scheint es zum einen in der Bekanntmachung und Ansprechbarkeit des Krisenteams im Gesamtkollegium, zum anderen im Bereich der Krisennachsorge zu geben. Gerade die fünfte Präsenzveranstaltung eignet sich sehr gut, um zukünftig solche Themen aufzugreifen.

11. Ergebnisse „Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Handlungskompetenz“

Die Testergebnisse der SJTs als objektives Verfahren der Kompetenzmessung bilden die Grundlage der Erkundung von Einflussfaktoren. Abbildung 33[29] zeigt die kontinuierliche Steigerung der Testwerte von T_1 bis T_5, sowohl auf Individuumsebene (SJT 1 Individuum – SJT 2 Individuum, vgl. Abb. 33) als auch auf Gruppenebene (SJT 3 Gruppe – SJT 4 Gruppe – SJT 5 Gruppe, vgl. Abb. 33). Die verwendeten Boxplots zeigen jeweils den Median, das untere und obere Quartil als auch die höchsten und niedrigsten Testergebnisse:

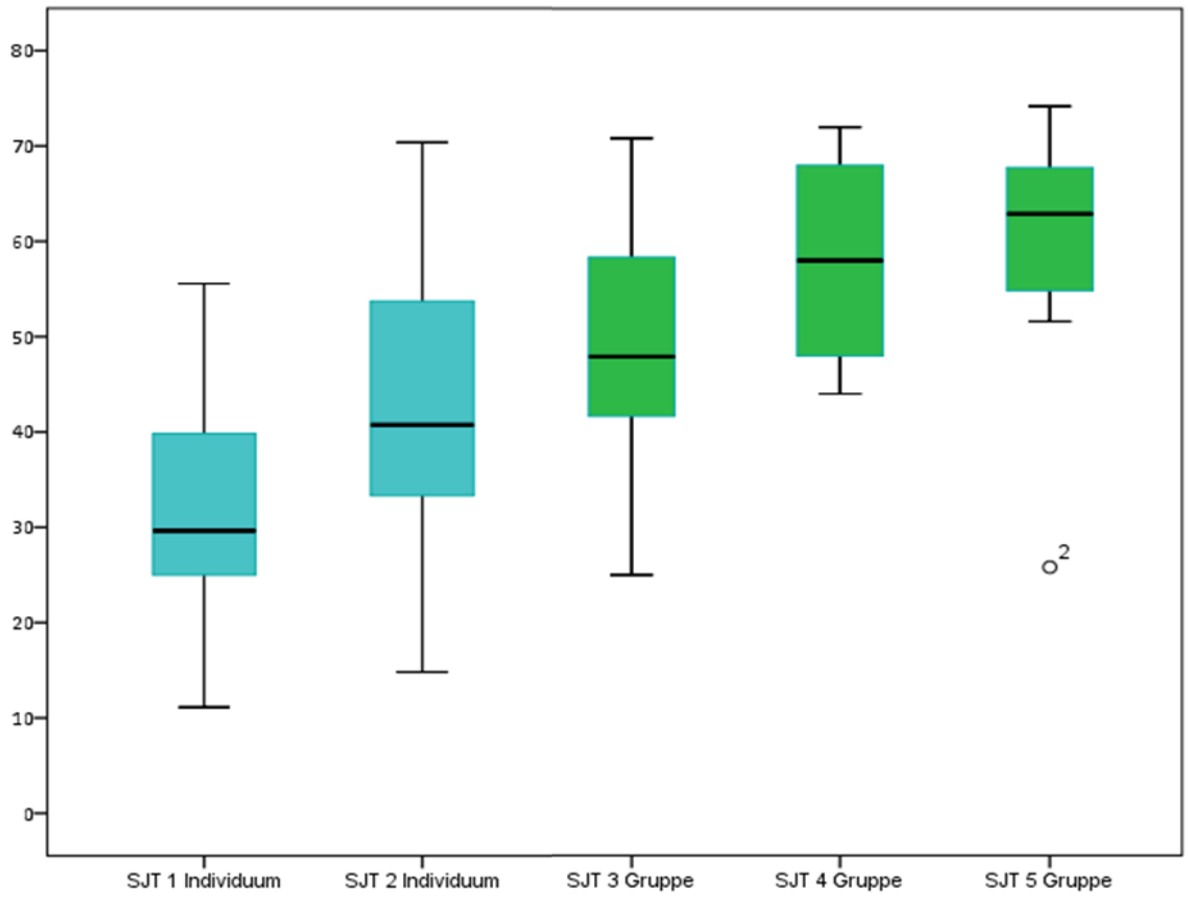


Abbildung 33: Verteilung der Testergebnisse der SJTs über die Messzeitpunkte anhand von Boxplots (T_1: N = 27; T_2: N = 30; T_3-T_5: N =10; Angaben in Prozent)

[29] Abbildung 33 zeigt einen Ausreißer bei T_5 mit einem Testergebnis von 26,0%.

Aus diesen Testwerten ergeben sich sowohl auf Individuums- als auch auf Gruppenebene spezifische Muster- bzw. Entwicklungsgruppen (Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe, vgl. Kapitel C|11.1 und C|11.2). Aufgrund der geringen Stichprobengröße soll der Zusammenhang zwischen einem Entwicklungsmuster und den Einflussfaktoren über Kreuztabellen und Chi-Quadrat(χ^2)-Tests geprüft werden. Alle Ergebnisse und anschließenden Interpretationen sind aufgrund des geringen Stichprobenumfangs mit Vorsicht zu betrachten.

Die Faktoren, die auf einen Zusammenhang hin mit der Kompetenzentwicklung zu prüfen sind, resultieren allesamt aus den Fragebögen (z.B. Faktoren aus den Themenfeldern Erfahrung, Zufriedenheit mit der Fortbildung, Einstellung zu Krisen und dem Krisenteam, u.v.m., vgl. Kapitel C|7). Sie werden um weitere Faktoren ergänzt, die aus den Interviews und Gruppendiskussionen stammen (z.B. Faktoren aus den Themenfeldern Handlungssicherheit, Handlungskompetenz, u.v.m., vgl. Kapitel C|7). In der folgenden Darstellung werden zunächst nur signifikante Zusammenhänge berichtet. Gerade wegen der geringen Stichprobengröße und der damit verbundenen Schwierigkeit, signifikante Werte zu identifizieren (ohne dies auf den Stichprobenumfang zurückführen zu müssen), wird vorrangig die Chi-Quadrat-Prüfgröße nach Pearson verwendet (Hartung 1989, S. 439), an einigen Stellen allerdings auf den Likelihood-Quotienten als Wahrscheinlichkeitsmaß zurückgegriffen. Zeigen sich in den qualitativen Daten Faktoren, die die Kompetenzentwicklung beeinflussen könnten, die in den quantitativen Daten keinen statistisch signifikanten Zusammenhang aufweisen, wird aufgrund des geringen Stichprobenumfangs auch die deskriptive Verteilung der Werte, das heißt die dazugehörige Kreuztabelle, betrachtet. Alle signifikanten und nicht signifikanten Ergebnisse sind in der Korrelationsmatrix im Anhang C dargestellt.

Das Signifikanzniveau wird in der Exploration auf $\alpha = .10$ gesetzt, um die Wahrscheinlichkeit eines Fehlers 2. Art zu verringern. Das heißt, hiermit verringert sich die Gefahr, die Nullhypothese beizubehalten, obwohl sie falsch ist (Tokunaga, 2016, S. 250f.).

Zunächst soll die *Individuumsebene* mit ihren Einflussfaktoren geprüft werden. Im Anschluss wird die *Gruppenebene* analysiert. Diese Vorgehensweise begründet sich darin, dass im Mehrebenenmodell von Wilkens, Keller und Schmette (2006) die Kompetenz einer Gruppe von den individuellen Fähigkeiten der Mitglieder bestimmt wird (vgl. Kapitel B|2.1.3.3).

11.1. Ergebnisse der Individuumsebene

Die Testergebnisse der SJTs zur Erfassung der Handlungskompetenz zeigen eine signifikante Steigerung von T_1 zu T_2 (t = -3.97, df = 26, p < .05) und bilden daher das (Außen-)Kriterium. Die genaue Verteilung der Testwerte zeigt Tabelle 33 (vgl. auch Kapitel C|8.3, Tab. 29).

Aufbauend auf diesen Ergebnissen werden bei den *Individuen* folgende Muster- und Entwicklungsgruppen identifiziert:

Gruppe 1:	***„Muster - +“*** | Verbesserungsgruppe (N = 19):
	Verbesserung in den Testergebnissen $T_1 – T_2$ ***(Idealverlauf)***
Gruppe 2:	*„Muster + -“* | Verschlechterungsgruppe (N = 8):
	Verschlechterung in den Testergebnissen $T_1 – T_2$

Verbesserung in den Testergebnissen bedeutet, dass der zweite Messwert höher ist als der erste. Eine Verschlechterung in den Testergebnissen hingegen liegt vor, wenn der zweite Messwert geringer ist als der erste Messwert (vgl. Tab. 33). Zu beachten ist, dass der Fokus der vorliegenden Evaluationsstudie auf der Entwicklung von Handlungskompetenz liegt. Daher ist die Grundlage für die Zuordnung der Teilnehmer zur Verbesserungs- oder Verschlechterungsgruppe auch der individuelle Entwicklungsverlauf (positive oder negative Entwicklung von T_1 zu T_2) und nicht einzelne Ergebniswerte. Bei der Interpretation der Daten sollen dennoch die höheren Ergebniswerte der Verschlechterungsgruppe zu T_1 berücksichtigt werden (vgl. auch Tab. 33 und Kapitel D|2).

Von besonderem Forschungsinteresse ist der Idealverlauf (Gruppe 1, Verbesserung in den Testergebnissen), insbesondere der positive Zusammenhang zwischen Einflussfaktor und der Verbesserungsgruppe (*Gelingensfaktoren*). Ziel ist es demnach diese Gelingensfaktoren zu identifizieren, die den Idealverlauf begünstigen. Neben dem positiven Zusammenhang in der Verbesserungsgruppe interessiert auch der negative Zusammenhang zwischen Einflussfaktor und der Verschlechterungsgruppe (*Misslingensfaktoren*). Das heißt, die Daten werden auf einen Zusammenhang geprüft, die jeweilige Gruppe identifiziert sowie die Richtung analysiert. Die quantitativen Daten werden um die Erkenntnisse aus den Einzelinterviews von denjenigen Individuen ergänzt, die eine deutlich positive Entwicklung oder Verschlechterung in den Testergebnissen von T_1 zu T_2 erkennen lassen. Dies betrifft sowohl zwei Individuen der Verbesserungsgruppe, die sich um mehr als 25,0% verbesserten, als auch zwei Individuen der Verschlechterungsgruppe, die sich um etwa 10,0% verschlechterten.

Tabelle 33 zeigt die Verteilung der Testergebnisse, aufgeteilt nach Individuen der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe.

Tabelle 33: Testergebnisse der SJTs von T_1 und T_2 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe

Testergebnisse SJTs T_1 und T_2 in Lösungsprozent							
T_1	*M*	*N*	*SD*	**T_2**	*M*	*N*	*SD*
Prozentergebnis SJT T_1	32.10	27	9.46	Prozentergebnis SJT T_2	42.10	27	14.08
Verbesserungsgruppe	31.09	19	9.83	Verbesserungs-gruppe	48.93	19	11.22
Verschlechterungs-gruppe	34.49	8	8.63	Verschlechterungs-gruppe	27.31	8	8.15

Der t-Test für unabhängige Stichproben ergab keinen signifikanten Unterschied in T_1 zwischen den Testergebnissen der Individuen dieser Gruppen (t = -.85; df = 25; p > .05). Das heißt, sie besitzen beide zu T_1 vergleichbare Eingangsvoraussetzungen. Zu T_2 zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Individuen der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe (t = 4.91; df = 25; p < .05): Die Individuen der Verbesserungsgruppe haben signifikant höhere Testergebnisse als die Individuen der Verschlechterungsgruppe.

Der t-Test für verbundene Stichproben zeigt darüber hinaus bei den Individuen der Verbesserungsgruppe (t = -9.54; df = 18; p < .05) als auch der Verschlechterungsgruppe (t = 4.91; df = 7; p < .05) signifikante Unterschiede von T_1 zu T_2: Die Individuen der Verbesserungsgruppe haben sich signifikant verbessert, die Individuen der Verschlechterungsgruppe haben sich signifikant verschlechtert.

Im Folgenden soll nun hinterfragt werden, welche Faktoren diese positive Entwicklung hervorrufen. Dazu werden systematisch die subjektiven Bewertungen der Individuen aus den Fragebögen und Einzelinterviews auf mögliche Faktoren hin überprüft. Besonders interessant ist dabei die Perspektive der Individuen der Verbesserungsgruppe. Alle Ergebnisse dieser Überprüfung sind in einer Korrelationsmatrix im Anhang C zusammengefasst.

11.1.1. Einflussfaktor *Demografie*

Im Rahmen der demografischen Faktoren zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Individuen der Verbesserungsgruppe, die eine Neuausbildung machen (T_1: χ^2 (1, N = 27) = 2.72, $p < .10$) und den Individuen, die sich für ein bestehendes Krisenteam nachqualifizieren lassen möchten: Die Neuausbildung der Individuen (ohne Mitgliedschaft in einem bestehenden Krisenteam) scheint sich demnach positiv auf die Kompetenzentwicklung auszuwirken. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass sich in der Verbesserungsgruppe 17 von 19 Individuen neu ausbilden lassen möchten, während dies in der Verschlechterungsgruppe nur zwei von acht Individuen sind.

11.1.2. Einflussfaktor *Erfahrungen* mit schulischen Krisen

Ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Handlungskompetenz und den bereits gesammelten Erfahrungen in der Krisenbewältigung, unabhängig vom jeweiligen Gefährdungsgrad der Krise, konnte nicht gefunden werden (T_1: χ^2 (2, N = 16) = 1.11, $p > .10$). Allerdings zeigt die deskriptive Verteilung, dass die Individuen, die sich in ihrer Handlungskompetenz verbesserten, mehr Erfahrungen mit schulischen Krisen haben (von 11 Fällen insgesamt: drei Fälle Gefährdungsgrad gelb, sechs Fälle orange und zwei Fälle rot). Im Vergleich dazu greifen die Individuen, die sich in ihren Testwerten verschlechterten, auf weniger Erfahrung zurück (von fünf Fällen insgesamt: zwei Gefährdungsgrad gelb und drei orange). Dieser Eindruck wird auch durch die Einzelinterviews bestätigt: Während zwei von zwei Individuen der Verbesserungsgruppe immer auf ihre eigenen Erfahrungen hinweisen, die für die Lösung von Krisensituationen, Deutung von Warnsignalen, Maßnahmenentscheidung und Handlungssicherheit für sie von großem Vorteil sind (5elma2, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 1, S. 3; 28laan09, ebenda, S. 6[30]), berichten die Individuen der Verschlechterungsgruppe weniger von ihren Erfahrungen und fordern mehr Unterstützung (39dima12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 7f., 40bujo, ebenda, S. 12).

[30] Die Angaben dieser Zitation beinhalten sowohl die Codierung des Individuums oder des Krisenteams, das zugrundeliegende Dokument, die Methode (Interview oder Gruppendiskussion) als auch den Messzeitpunkt. Alle hier zitierten Dokumente befinden sich im Anhang B oder C.

11.1.3. Einflussfaktor *Fortbildungsstruktur*

Bei der *Zufriedenheit mit den Coaches* zeigt sich, dass die Individuen der Verbesserungsgruppe mit der Betreuung der Coaches während der Online-Phase signifikant zufriedener sind als die Individuen der Verschlechterungsgruppe (T_2: χ^2 (4, N = 19) = 7.89, $p < .10$).

In der *Bewertung der Präsenzveranstaltung* nach dem vierten Messzeitpunkt geben die Individuen der Verbesserungsgruppe an, dass sie sich durch die Inhalte handlungskompetenter im Umgang mit schulischen Krisen fühlen (T_4: χ^2 (2, N = 21) = 6.46, p < .10). Nach dem fünften Messzeitpunkt zeigt sich, dass sie die Inhalte der Veranstaltung verständlicher ($T5_1$: χ^2 (2, N = 24) = 8.79, p < .10) und den Umfang angemessener bewerten ($T5_1$: χ^2 (3, N = 24) = 8.60, p < .10). Die Bearbeitung eines konkreten Fallbeispiels ist für sie hilfreicher zur Vertiefung der Inhalte ($T5_1$: χ^2 (2, N = 24) = 6.74, p < .10) und unterstützt sie mehr dabei, die Inhalte in die Praxis umzusetzen als für die Individuen der Verschlechterungsgruppe ($T5_1$: χ^2 (3, N = 23) = 7.08, p < .10). Zudem zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Handlungskompetenz und der Zufriedenheit mit den Übungen und Methoden ($T5_1$: χ^2 (2, N = 24) = 5.88, p < .10) als auch der Trainingsstruktur ($T5_2$: χ^2 (2, N = 24) = 5.04, p < .10): Zum einen wird der Umfang der Bearbeitung des Fallbeispiels mit den externen Netzwerkpartnern von den Individuen der Verbesserungsgruppe nach dem vierten Messzeitpunkt angemessener bewertet (T_4: χ^2 (1, N = 21) = 3.28, p < .10) als von den Individuen der Verschlechterungsgruppe. Zum anderen bewerten die Individuen der Verbesserungsgruppe im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe die Kombination aus Präsenzveranstaltung und Lernportal für ihren Praxistransfer deutlich hilfreicher ($T5_2$: χ^2 (3, N = 24) = 7.60, p < .10).

11.1.4. Einflussfaktor *Wissen*

Tabelle 34 zeigt zunächst die Testergebnisse des *Wissenstests*, aufgeteilt nach Individuen der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe. Ersichtlich wird hier, dass die Individuen beider Gruppen nach der Online-Phase und zweiten Präsenzveranstaltung in etwa 10% verbesserte Testergebnisse erzielen konnten.

Tabelle 34: Testergebnisse des Wissenstests zu T_1 und T_2 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe

Testergebnisse Wissenstest T_1 und T_2 in Lösungsprozent							
T_1	*M*	*N*	*SD*	**T_2**	*M*	*N*	*SD*
Prozentergebnis Wissenstest T_1	83.33	27	5.99	Prozentergebnis Wissenstest T_2	92.39	30	5.10
Verbesserungsgruppe	83.64	19	5.99	Verbesserungs-gruppe	93.25	19	4.58
Verschlechterungs-gruppe	82.61	8	6.37	Verschlechterungs-gruppe	91.58	8	5.86

Der t-Test für unabhängige Stichproben zeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Individuen der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe sowohl zu T_1 (t = .40, df = 25, p > .05) als auch zu T_2 (t = .80, df = 25 p > .05) gibt: Die Individuen dieser Gruppen verfügen scheinbar über gleiche Eingangsvoraussetzungen. Der Wissenszuwachs von T_1 zu T_2 zeigt sich sowohl bei den Individuen der Verbesserungsgruppe (t = -6.99, df = 18, p < .05) als auch bei den Individuen der Verschlechterungsgruppe (t = -2.96, df = 7, p < .05) signifikant. Demnach ist davon auszugehen, dass sich die erste und zweite Präsenzveranstaltung mitsamt dem Online-Portal positiv auf den Wissenszuwachs auswirkt, unabhängig von der jeweiligen Kompetenzentwicklung. Bei diesem Einflussfaktor muss allerdings der bereits erwähnte Deckeneffekt berücksichtigt werden: Die Testergebnisse des Wissenstests haben bereits vor der Fortbildung einen sehr hohen Ausgangswert (83,33%, vgl. Tab. 34, Kapitel C|8.2).

Ergänzend zu diesen quantitativen Ergebnissen wurde in den qualitativen Daten weniger der Wissenszuwachs hinterfragt, sondern vielmehr die *Wichtigkeit des Wissens* in der Kompetenzentwicklung analysiert. Die beiden Individuen der *Verbesserungsgruppe* betonen bereits vor der Fortbildung, dass sie sich durch das zur Verfügung stehende Wissen in der Lösung des SJTs handlungssicherer fühlen (5elma2, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 2f.; 28laan09, ebenda, S. 4). Sie wollen sich zunächst eine eigene Wissensbasis generieren, um sich im Anschluss austauschen zu können (28laan09, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 4f.). Sie sehen im Zugang zu weiterem theoretischen Hintergrundwissen die Möglichkeit, ihre eigene Handlungssicherheit zu steigern (5elma2, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 2). Sie fühlen sich nach der Online-Phase handlungskompetenter, da sie durch das Portal theoretisches Hintergrundwissen aufbauen konnten, welches sie zusammen mit ihren Erfahrungen in der Praxis anwenden können (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 3). Beide Individuen der *Verschlechterungsgruppe* bestätigen zwar auch die Wichtigkeit des Wissens und betonen allerdings mehr, dass ohne (Vor)Wissen die Lösung des Fallbeispiels erschwert wurde (39dima12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 7; 40bujo, ebenda, S. 11). Zu T_2 bestätigen diese beiden Individuen der Verschlechterungsgruppe auch, dass durch den Zugang zum Wissen sich ihre Handlungssicherheit verbessert hat (39dima, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 9; 40bujo12, ebenda, S. 14) während die beiden Individuen der Verbesserungsgruppe eher von dem Bedürfnis nach Austausch zur Steigerung

der Handlungssicherheit berichten (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 2; 28laan09, ebenda, S. 5).

Im Rahmen der *subjektiven Einschätzung des eigenen Wissensstands* zeigt sich, dass die Individuen der Verbesserungsgruppe ihren Wissenstand signifikant geringer einschätzen als die Individuen der Verschlechterungsgruppe (T_2: χ^2 (4, N = 24) = 15.93, $p < .10$).

Trotz des signifikanten Wissenszuwachses wäre der Vergleich der (Bearbeitungs-)Zeiten interessant, die sowohl die Individuen der Verbesserungs- als auch die Individuen der Verschlechterungsgruppe im Portal verbracht haben, als auch die Frage, wie intensiv sie sich mit den Inhalten beschäftigten. Diese Daten konnten allerdings aufgrund von individuellen Browsereinstellungen der unterschiedlichen Geräte nicht dokumentiert werden (vgl. Kapitel C|3.1). Zudem werden hierzu auch geeignete Verfahren benötigt, um valide Aussagen über die Bearbeitungszeiten treffen zu können (vgl. Sturm, 2008; Kapitel D|2).

11.1.5. Einflussfaktor *Einstellungen*

Die Einschätzung der Befragten, wie *wichtig ein Krisenteam* ist, zeigt einen signifikanten Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung: *Die interne Vernetzung* für die Prävention ist für die Individuen der Verbesserungsgruppe wichtiger als für die Individuen der Verschlechterungsgruppe ($T5_2$: χ^2 (2, N = 24) = 8.33, $p < .10$). Die Individuen der Verbesserungsgruppe sehen das Krisenteam im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe besser geeignet, um schulische Krisen zu bearbeiten ($T5_2$: χ^2 (2, N = 24) = 4.64, $p < .10$).

Bei der *eigenen Haltung* zu unterschiedlichen Krisensituationen, gemessen an der Einschätzung von Situationsbeschreibungen, zeigen sich sowohl positive als auch negative Zusammenhänge in beiden Gruppen: Die Individuen der Verschlechterungsgruppe bewerten leichtere Krisensituationen, wie beispielsweise die Sachbeschädigungen (Graffitis) am Schulgebäude, weniger als Krisensituationen (1 = „trifft gar nicht zu“) als die Individuen der Verbesserungsgruppe (T_2: χ^2 (6, N = 24) = 11.09, $p < .10$). Ein Cybermobbing-Sachverhalt (T_4: χ^2 (3, N = 21) = 6.83, $p < .10$) sowie die Situation, bei der ein Schüler über einen längeren Zeitraum mit stark verschmutzter Kleidung auffällt (Kindeswohlgefährdung; T_4: χ^2 (3, N = 21) = 6.38, $p < .10$), wird im Vergleich dazu von den Individuen der Verbesserungsgruppe eher als Krisensituationen eingestuft (7 = „trifft voll und ganz zu“) als von den Individuen der Verschlechterungsgruppe.

11.1.6. Einflussfaktor Dimensionen der *Handlungskompetenz*

Auf der Ebene *Verhalten* zeigen sich signifikante Zusammenhänge mit der *allgemeinen und kollektiven Selbstwirksamkeit*: Die Individuen der Verbesserungsgruppe sind sich sicherer, Krisensituationen frühzeitig durch aufmerksame Beobachtung ihrer Umgebung erkennen zu können, als die Individuen der Verschlechterungsgruppe (T_1: χ^2 (4, N = 24) = 2.40, $p < .10$). Im Rahmen der kollektiven Selbstwirksamkeit ist die Zusammenarbeit im Team nach Meinung der Individuen der Verbesserungsgruppe für den Umgang mit schwierigen Schülern hilfreicher, als dies die Individuen der Verschlechterungsgruppen bewerten (T_2: χ^2 (3, N = 24) = 7.81, $p < .10$). Die Individuen der Verbesserungsgruppe sind der Überzeugung, durch präventive Maßnahmen das Schulleben effektiver verändern zu können, auch wenn äußere Bedingungen dies nicht begünstigen (T_2: χ^2 (4, N = 23) = 7.89, $p < .10$). Sie können im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe pädagogisch wertvollere Arbeit leisten, weil sie sich als kompetente Lehrergruppe wahrnehmen, die auch an schwierigen Aufgaben wachsen können (T_2: χ^2 (4, N = 24) = 10.69, $p < .10$). Zudem sind sich die Individuen der Verbesserungsgruppe sicherer, als Lehrer durch gemeinsames Handeln ein gutes Klima erzeugen zu können, auch wenn sie einer hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind (T_2: χ^2 (5, N = 24) = 9.73, $p < .10$), als dies von den Individuen der Verschlechterungsgruppe bewertet wird. Die Individuen der Verbesserungsgruppe sind überzeugter, pädagogische Fortschritte erzielen zu können, da sie über einen hohen Zusammenhalt in der Gruppe verfügen und Alltagsschwierigkeiten sie dabei nicht belasten können (T_4: χ^2 (4, N = 24) = 10.07, $p < .10$). Aufgrund der gemeinsamen Handlungskompetenz können die Individuen der Verbesserungsgruppe im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe aus Fehlern und Rückschlägen lernen (T_4: χ^2 (3, N = 21) = 8.60, $p < .10$). Sie vertrauen dabei mehr auf die Leistungsfähigkeit ihres eingespielten Teams, das es ihnen ermöglicht, trotz der Systemzwänge die pädagogische Qualität ihrer Schule im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe zu verbessern (T_4: χ^2 (3, N = 21) = 9.50, $p < .10$). Sie sind überzeugter, gemeinsam pädagogische Projekte in der Praxis besser umsetzen zu können als dies die Individuen der Verschlechterungsgruppe einschätzen, selbst wenn Schwierigkeiten auftreten (T_4: χ^2 (4, N = 21) = 11.66, $p < .10$). Die Individuen der Verbesserungsgruppe sind durch das Auftreten als einheitliche Lehrergruppe im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe davon überzeugt, auch schwierige Eltern von ihren pädagogischen Zielen überzeugen zu können (T_4: χ^2 (5, N = 21) = 14.25, $p < .10$). Der Rückhalt im Kollegium ermöglicht es den Individuen der Verbesserungsgruppe besser, mit außergewöhnlichen Vorfällen zurechtzukommen (T_4: χ^2 (3, N = 21) = 11.57, $p < .10$). Nach der Fortbildung glauben die Individuen der Verbesserungsgruppe eher an das starke Innovationspotential in ihrem Kollegium als die Individuen der Verschlechterungsgruppe, wodurch sie auch unter widrigen Umständen pädagogische Maßnahmen gut durchsetzen können ($T5_2$: χ^2 (5, N = 24) = 11.80, $p < .10$).

Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich auch zwischen der Entwicklung von Handlungskompetenz und der *Empathie*: Die Individuen der Verbesserungsgruppe sind überzeugt, dass sie sich gut in die Lage von Menschen einfühlen können, die keinen Ausweg mehr sehen, als dies die Individuen der Verschlechterungsgruppe bewertet (T_4: χ^2 (5, N = 21) = 12.75, $p < .10$).

Im Rahmen der *subjektiven Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz* zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang mit den Testergebnissen der SJTs (T_1: χ^2 (7, N = 24) = 2.63, $p > .10$; T_2: χ^2 (6, N = 24) = 11.62, $p > .10$; T_3: χ^2 (4 N = 22) = 3.21, $p > .10$; T_4: χ^2 (3, N = 22) = 7.18, $p > .10$; $T5_2$: χ^2 (3, N = 24) = 4.03, $p > .10$). Die deskriptive Verteilung der Werte in Tabelle 35 zeigt, dass beide Gruppen ihre eigene Handlungskompetenz sehr hoch einschätzen: Zehn von 14 Individuen der Verbesserungsgruppe als auch sechs von acht Individuen der Verschlechterungsgruppe schätzen sich sehr handlungskompetent in der Bewältigung von schulischen Krisen ein.

Tabelle 35: Kreuztabelle zwischen dem Muster der SJTs und Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz zu $T5_2$

			Auf einer Punkteskala von 1-10, wie handlungskompetent fühlen Sie sich in der Bewältigung von schulischen Krisen?				Gesamtsumme
			Punkt 7	Punkt 8	Punkt 9	Punkt 10	
Muster SJTs	Verbesserung	Anzahl	1	0	3	10	14
		% in SJTs	7,1%	0,0%	21,4%	71,4%	100,0%
	Verschlechterung	Anzahl	0	1	1	6	8
		% in SJTs	0,0%	12,5%	12,5%	75,0%	100,0%
Gesamtsumme		Anzahl	1	1	4	16	22
		% in SJTs	4,5%	4,5%	18,2%	72,7%	100,0%

In den Einzelinterviews zeigt sich, dass beide Individuen der Verbesserungsgruppe ihre eigene Handlungskompetenz verbessert einschätzen (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 2; 28laan09, ebenda, S. 5f.), wohingegen eine der beiden Individuen der Verschlechterungsgruppe nicht von einem Zuwachs der eigenen Handlungskompetenz berichtet (40bujo12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 13f.). Die beiden Individuen der Verbesserungsgruppe sind im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe der Meinung, ihre Handlungskompetenz durch entsprechende Rücksprache und Rückmeldung im Team steigern zu können (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 3; 28laan09, ebenda, S. 5).

Im Rahmen der *subjektiven Einschätzung der eigenen Handlungssicherheit* zeigt sich, dass sich die Individuen der Verbesserungsgruppe im Deuten von Warnsignalen für krisenhaftes Verhalten deutlich sicherer fühlen als die Individuen der Verschlechterungsgruppe (T_2: χ^2 (6, N = 23) = 11.52, $p < .10$; T_4: χ^2 (4, N = 22) = 7.81, $p < .10$). Als Faktoren, die die Handlungssicherheit steigern können, werden von beiden Individuen der Verbesserungsgruppe immer wieder der Austausch mit anderen Kollegen

als auch der Rückgriff auf eigene Erfahrungen genannt (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 2; 28laan09, ebenda, S. 6), während die Individuen der Verschlechterungsgruppe das Bedürfnis nach mehr Wissen äußern (39dima12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 9). Durch die Bearbeitung von Krisensituationen haben die beiden Individuen der Verbesserungsgruppe im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe bereits Erfahrungen gesammelt, die sie in neuen Situationen nutzen können (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 2; 28laan09, ebenda, S. 6). Durch diese Erfahrungen fühlen sich die beiden Individuen der Verbesserungsgruppe auch in der Entscheidungsfindung für Maßnahmen sicherer als die Verschlechterungsgruppe (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 2; 28laan09, ebenda, S. 6). Im Austausch mit anderen können beide Individuen der Verbesserungsgruppe im Vergleich zur anderen Gruppe ihre Handlungssicherheit steigern (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 2; 28laan09, ebenda, S. 5), da weitere Perspektiven und Erfahrungen integriert werden können (28laan09, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 6).

Nach dem zweiten Messzeitpunkt betonen die beiden Individuen der Verbesserungsgruppe im Wunsch nach Austausch zunehmend auch die externen Partner (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 2; 28laan09, ebenda, S. 5). Die Interviews zeigen zudem, dass sich beide Individuen der Verschlechterungsgruppe weniger sicher fühlen oder ihre Sicherheit für verbesserungsfähig empfinden (39dima12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 8; 40bujo12, ebenda, S. 14f.).

In der *Motivation* zur Zusammenarbeit zeigt sich, dass die Individuen der Verbesserungsgruppe nach dem fünften Messzeitpunkt im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe das Fallmanagement im Krisenteam effektiver bewerten als die alleinige Auseinandersetzung ($T5_1$: χ^2 (3, N = 24) = 8.51, $p < .10$). Der Vorteil der gemeinsamen Bearbeitung im Krisenteam liegt für einen der beiden Individuen der Verbesserungsgruppe im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe in den unterschiedlichen Perspektiven und Vorgehensweisen, die zu verschiedenen Lösungsmodellen führen (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 2). Die gemeinsame Bearbeitung hat für beide Individuen der Verbesserungsgruppe zudem den Vorteil, dass subjektive Eindrücke objektiviert werden können (28laan09, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 5; 05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 2), während eine der beiden Individuen der Verschlechterungsgruppe mehr den Zuwachs an Wissen und Hintergrundinformationen durch das gemeinsame Lösen betont (39dima12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 9).

Durch den *kontinuierlichen Zugang zu Informationen des Portals* fühlen sich gerade die Individuen der Verbesserungsgruppe handlungskompetenter, einer krisenhaften Entwicklung entgegen zu wirken (T_2: χ^2 (4, N = 24) = 8.84, $p < .10$; T_4: χ^2 (3, N = 21) = 16.95, $p < .10$) oder eine konkrete Krisensituation zu bewältigen als die Individuen der Verschlechterungsgruppe (T_4: χ^2 (2, N = 21) = 9.89, $p < .10$).

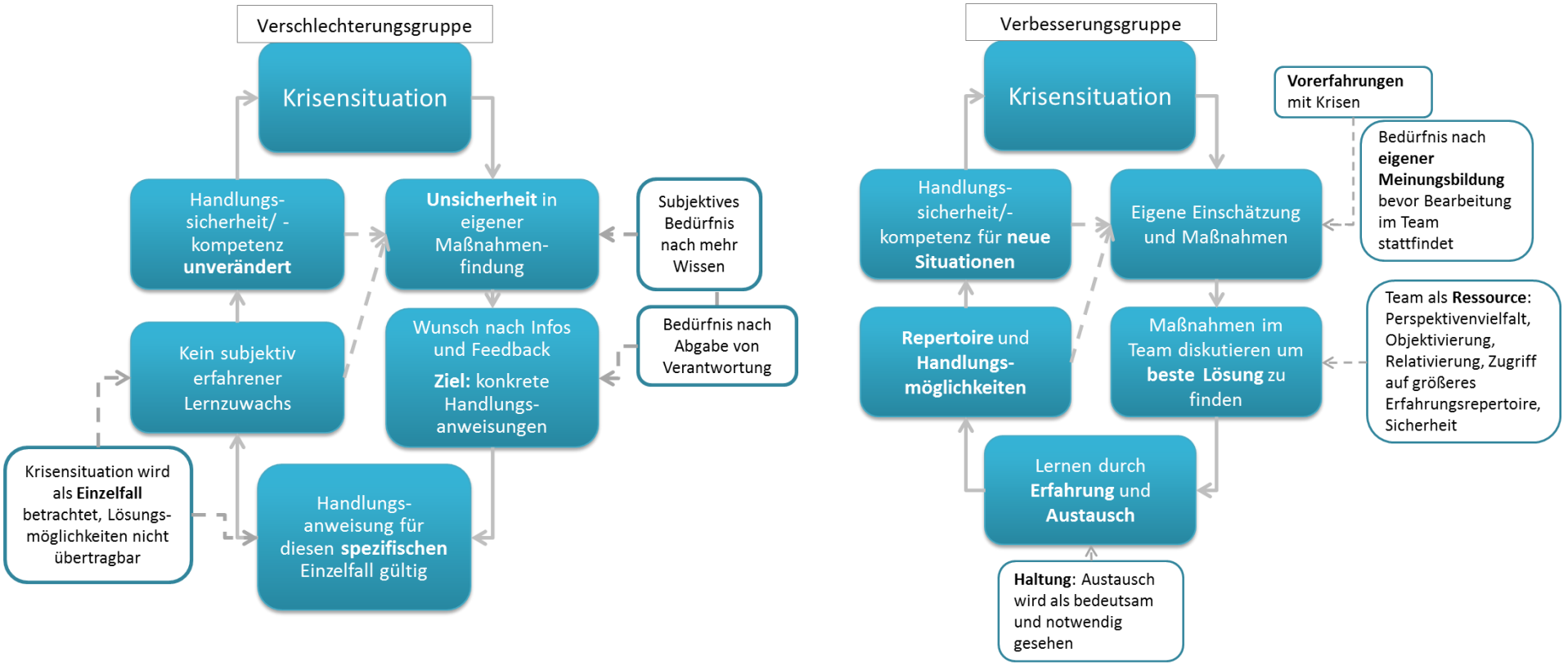
Die Individuen der Verschlechterungsgruppe nutzen das *Portal* im Vergleich zu den Individuen der Verbesserungsgruppe am wenigsten, um sich mit Gleichgesinnten auszutauschen (T_4: χ^2 (4, N = 13) = 9.48, $p < .10$). Die Individuen der Verbesserungsgruppe hingegen besuchen das Lernportal *KomPass* auch heute noch, um sich einzelne Themen wieder ins Gedächtnis zu rufen (T_4: χ^2 (3, N = 13) = 7.37, $p < .10$). Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen der Verwendung der verschiedenen Werkzeuge, die im Lernportal zur Verfügung stehen und den Lernprozess unterstützen sowie der Kompetenzentwicklung: Die Individuen der Verbesserungsgruppe nutzen zur Förderung ihres Lernprozesses im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe auch Werkzeuge, wie beispielsweise die Formulierung von Zielen (T_2: χ^2 (5, N = 20) = 9.84, $p < .10$), Videos von Tätern (T_2: χ^2 (3, N = 21) = 7.91, $p < .10$), Fallbeispiele (T_2: χ^2 (3, N = 20) = 8.28, $p < .10$) oder Hyperlinks (T_2: χ^2 (4, N = 15) = 11.88, $p < .10$). Auch hier wäre der Einblick in die Online-Aktivitäten der Gruppen interessant, da man anhand dieser Daten ggf. die Hypothese ableiten könnte, dass sich die Individuen der Verbesserungsgruppe mehr mit dem Portal und damit auch mit den zur Verfügung stehenden Werkzeugen beschäftigt haben.

11.1.7. Einflussfaktor *Handlungsmuster* in Krisensituationen

Zur weiteren Identifikation von Einflussfaktoren lassen sich gerade in den Einzelinterviews Unterschiede in der Herangehensweise an Krisensituationen, gemessen an der Bearbeitungsweise der SJTs als Kompetenzmaß, erkennen. Um die Gelingensfaktoren der Handlungskompetenz identifizieren zu können, erscheint es sinnvoll, die Handlungsmuster in Krisensituationen beider Gruppen im Vergleich genauer zu betrachten (vgl. Abb. 34) und hieraus hypothetisch zentrale Gelingens- oder Misslingensfaktoren für die Kompetenzentwicklung abzuleiten.

Abbildung 34 zeigt das Handlungsmuster der Individuen der Verschlechterungsgruppe. Beide Individuen sehen die individuelle und alleinige Bearbeitung von Krisen, ohne die Möglichkeit sich mit anderen Krisenteammitgliedern austauschen zu können, als schwieriger an als die Individuen der Verbesserungsgruppe und fühlen sich durch diesen fehlenden Austausch unsicherer (39dima12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 7; 40bujo12, ebenda, S. 12). Auch fehlendes (theoretisches Hintergrund-) Wissen und Informationen (über den Sachverhalt) sorgen bei einem der beiden Individuen für ein höheres Maß an empfundener Handlungsunsicherheit (39dima12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 7). Bedingt durch wenig Rückmeldung und Feedback in der Bearbeitung der ersten beiden SJTs (40bujo12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 12, 14), woraus sie konkrete Handlungsanweisungen für ihre weitere Vorgehensweise ableiten wollen (40bujo12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 13), kann eine der beiden Individuen keinen Zuwachs in ihrer eigenen Handlungskompetenz bestätigen. Der subjektiv empfundene Lernzuwachs ist daher bei beiden Individuen auch geringer (39dima12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 9; 40bujo12, ebenda, S. 16). Aus der Handlungsunsicherheit und dem

fehlenden Feedback als Misslingensfaktor, resultiert bei beiden Individuen das Bedürfnis, Verantwortung abgeben zu können und entsprechende Beratung von Externen zu erhalten (40bujo12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 13; 39dima12, ebenda, S. 7). Eine der beiden Individuen der Verschlechterungsgruppe betrachtet die Vorgehensweise in einer Krisensituation fallspezifisch, das heißt, die Vorgehensweise ist passend und gültig für diese konkrete Krisensituation, ist aber nicht zu übertragen auf andere Situationen (39dima12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 9).



Blaue Rechtecke: Handlungsmuster der jeweiligen Gruppe in Krisensituationen
Weiße Rechtecke: Mögliche Einflüsse auf dieses Handlungsmuster

Abbildung 34: Handlungsmuster der Verschlechterungs- und Verbesserungsgruppe auf Individuumsebene in Krisensituationen und mögliche Einflussfaktoren

Abbildung 34 zeigt zudem das Handlungsmuster der Individuen der Verbesserungsgruppe: Sie betonen zunächst die alleinige Auseinandersetzung mit den Informationen einer Krisensituation, um sich orientieren, einen Überblick verschaffen und sich dadurch auf die gemeinsame Reflexion und den Austausch vorbereiten zu können (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 1). In der alleinigen Auseinandersetzung liegt für sie der Vorteil, bereits Maßnahmen entwickeln und abwägen zu können (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 1f.; 28laan09, ebenda, S. 5). Der Vorteil des Austauschs besteht im Zuwachs an Perspektiven, die für die Lösungen bedeutsam sind (Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 2) und im Zuwachs an Erfahrungen (Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 5). Ziel des Austauschs ist die beste Lösung der Krisensituation (28laan09, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 5). Für sie ist das Krisenteam eine Ressource, die Perspektivenvielfalt (28laan09, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 6), Objektivierung (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 2), Relativierung (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 2), Zugriff auf ein größeres Erfahrungsrepertoire und Sicherheit (28laan09, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 4) im Umgang mit und der Bewältigung von Krisensituationen ermöglicht. Sie lernen am meisten durch Erfahrung und den Austausch darüber (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 3). Der Austausch wird von den Individuen in diesem Prozess als bedeutsam und notwendig erachtet (28laan09, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 5; 05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 1). Sie greifen in Krisensituationen auf bereits bekannte Handlungsmöglichkeiten zurück (28laan09, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 6; 05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 3). Die Individuen der Verbesserungsgruppe betrachten Krisensituationen eher als komplexe Situationen, die den Transfer der Handlungsschritte auf neue Situationen ermöglichen (05elma02, Inhaltsanalyse_Interviews_T_1, S. 1).

11.1.8. Zwischenfazit: Identifikation von Einflussfaktoren zur Hypothesengenerierung auf *Individuumsebene*

Ziel dieses Zwischenfazits ist es, die zentralen Ergebnisse der *Individuumsebene* aufzugreifen, zum einen um die Gelingens- und Misslingensfaktoren in einer *Gesamtübersicht* darzustellen (vgl. Tab. 37), zum anderen um daraus *Hypothesen* ableiten zu können.

Als Zwischenfazit zeigt sich zunächst, dass im Bereich der *Kompetenzmessung* anhand der SJTs eine positive Entwicklung der *Handlungskompetenz* von T_1 zu T_2 nachgewiesen werden konnte. Die Individuen der Verbesserungs- als auch Verschlechterungsgruppe verfügen zunächst über vergleichbare Eingangsvoraussetzungen, zeigen also in T_1 keine signifikanten Unterschiede in den Testergebnissen der SJTs. Der Entwicklungsverlauf belegt, dass sich die Individuen der Verbesserungsgruppe signifikant verbesserten, die Individuen der Verschlechterungsgruppe signifikant verschlechterten. Die Individuen beider Gruppen unterscheiden sich somit in T_2 signifikant voneinander. Daraus lässt sich folgern, dass die erste und zweite Präsenzveranstaltung der Fortbildung mitsamt der Online-Phase die Entwicklung von Handlungskompetenz des Lehrpersonals positiv zu beeinflussen scheint.

Im *Wissenstest* unterscheiden sich die Individuen beider Gruppen in T_1 als auch in T_2 nicht, sie besitzen also vergleichbare Eingangsvoraussetzungen und einen vergleichbaren Entwicklungsverlauf: Die Testergebnisse der Individuen beider Gruppen im Wissenstest steigen signifikant an, besitzen also beide einen signifikanten Entwicklungsverlauf von T_1 zu T_2. Demnach scheint die erste und zweite Präsenzveranstaltung der Fortbildung mitsamt der Online-Phase den Wissenszuwachs zu begünstigen. Da der *Wissenszuwachs* allerdings unabhängig von der jeweiligen Entwicklungsgruppe belegt wurde, liegt die Vermutung nahe, dass er keinen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung hat.

Auch wenn sich anhand der quantitativen Daten kein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der Entwicklung von Handlungskompetenz belegen lässt, zeigt sich doch in den qualitativen Daten deutlich die hohe subjektiv empfundene *Wichtigkeit des Wissens* für die Handlungskompetenz und -sicherheit durch unterschiedliche Bewertungen in beiden Gruppen: Während die Individuen der Verschlechterungsgruppe berichten, dass alleine der *Zugang zu Wissen* ihre Handlungssicherheit steigern lässt, betonen die Individuen der Verbesserungsgruppe aufbauend auf einer gemeinsamen Wissensbasis das *Bedürfnis nach Austausch* zur Steigerung ihrer Handlungssicherheit.

In den subjektiven Bewertungen der Teilnehmer aus den Fragebogendaten und Einzelinterviews wurden weitere Zusammenhänge identifiziert, insbesondere Gelingensfaktoren. Die hohen Bewertungen der Individuen beider Gruppen erschwerten allerdings die Exploration der Einflussfaktoren, so dass nur wenige Misslingensfaktoren identifiziert werden konnten.

Bei den Individuen der *Verbesserungsgruppe* konnten folgende *Gelingensfaktoren* (vgl. Tab. 36) gefunden werden: Sie zeigen in den deskriptiven Daten und Einzelinterviews höhere *Erfahrungswerte* im Umgang mit schulischen Krisen, auf die sie auch in der Bearbeitung neuer Situationen zurückgreifen. Nach dem zweiten Messzeitpunkt sind sie zufriedener mit der *Betreuung der Coaches* während der Online-Phase als die Individuen der Verschlechterungsgruppe. Nach dem vierten Messzeitpunkt fühlen sie sich durch die Inhalte der *Fortbildung* handlungskompetenter und sind davon überzeugt, dass sich das Krisenteam als Instrument zur Bearbeitung schulischer Krisen am besten eignet. Sie bewerten die Inhalte nach dem fünften Messzeitpunkt als verständlicher und den Umfang als angemessener im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe. Die *Fallbeispiele* sind für die Individuen der Verbesserungsgruppe im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe bei der Vertiefung der Inhalte hilfreicher, dienen aber auch dem Transfer in die Praxis. Das Fallmanagement hat für die Individuen der Verbesserungsgruppe besondere Bedeutung, da sie die Fallbearbeitung im *Krisenteam* als effektiver empfinden als die individuelle Bearbeitung. Auch wenn die vorherige alleinige Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt für die Individuen der Verbesserungsgruppe als notwendig erachtet wird, wird die Wichtigkeit des Krisenteams nicht in Frage gestellt, sondern sehr hoch bewertet. Zudem wird die interne Vernetzung für die Prävention von Krisen im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe als bedeutsamer eingeschätzt. Die Individuen der Verbesserungsgruppe beurteilen eher *Krisen* aus dem Bereich des gelben bis orangen Gefährdungsgrades (z.B. Cybermobbing-Sachverhalt oder Kindeswohlgefährdung; vgl. Ministerium für Bildung und Kultur, 2016) als Krisensituationen, bei denen das Krisenteam reagieren sollte, als dies die Individuen der Verschlechterungsgruppe tun. Die Individuen der Verbesserungsgruppe zeichnen sich durch eine höhere Selbstwirksamkeit, vor allem eine höhere kollektive *Selbstwirksamkeit* im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe aus. Gerade hier zeigen sich deutliche Vorteile, die sich für die Individuen der Verbesserungsgruppe aus der Zusammenarbeit und des Zusammenhalts im Team ergeben, wie beispielsweise hohes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten durch das Team zu haben, auch wenn die äußeren Bedingungen schwierig sein können. Zudem können sich die Individuen der Verbesserungsgruppe besser in die Lage von Menschen einfühlen und sind dadurch *empathischer* als die Individuen der Verschlechterungsgruppe. Die Individuen der Verbesserungsgruppe nutzen das *Portal* insbesondere, um sich einzelne Themen wieder ins Gedächtnis zu rufen. In der Nutzung der Werkzeuge von *KomPass* zeigt sich bei den Individuen der Verbesserungsgruppe die Nutzung von textorientierten Inhalten, wie beispielsweise der Formulierung von Lernzielen, aber auch die deutliche Tendenz hin zu bewegten und mehrdimensionalen Inhalten (vgl. Breiter & Igel, 2013), wie beispielsweise die Videos von Tätern, gepaart mit dem Praxisbezug durch konkrete Fallbeispiele. Bei den Individuen der Verschlechterungsgruppe konnte diese vielfältige Nutzung nicht belegt werden. Bemerkenswert bei den Individuen der Verbesserungsgruppe ist zudem, dass der *kontinuierliche Zugang zu Informationen* des Lern-

portals *KomPass* im Vergleich zu den Individuen der Verschlechterungsgruppe zu einer Steigerung der Handlungskompetenz führt. Die Individuen der Verbesserungsgruppe zeigen im Rahmen der *Selbsteinschätzungen* eine gute und realistische Einschätzung ihrer eigenen Handlungskompetenz und fühlen sich signifikant handlungssicherer als die Individuen der Verschlechterungsgruppe, schätzen allerdings ihren Wissenstand signifikant geringer ein.

Für die Individuen der *Verschlechterungsgruppe* konnten im Vergleich zur Verbesserungsgruppe hingegen folgende *Misslingensfaktoren* identifiziert werden (vgl. Tab. 36): Die Individuen dieser Gruppe lernen ungern alleine und können auf weniger *Erfahrung* zurückgreifen. Gerade niederschwellige *Krisen*, das heißt also leichtere Krisenfälle, die im Bereich des gelben Gefährdungsgrades liegen (z.B. Sachbeschädigung am Schulgelände), werden nicht als Krisensituation wahrgenommen, die vom Krisenteam bearbeitet werden sollte. Das *Lernportal* wird von den Individuen dieser Gruppe im Vergleich zu den Individuen der Verbesserungsgruppe nicht zum Austausch genutzt. Ohne die Verfügbarkeit von *Wissen*, das Feedback oder Bearbeitungsmöglichkeit und Austausch fühlen sich die Individuen der Verschlechterungsgruppe handlungsunsicherer. Die *Selbsteinschätzungsitems* zur eigenen Handlungskompetenz zeigen, dass die Individuen der Verschlechterungsgruppe eher zu einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten zu tendieren scheinen. Gleichzeitig schätzen sie allerdings ihre Handlungssicherheit geringer ein, was vermutlich auch mit dem subjektiven Bedürfnis nach mehr Wissen einhergeht.

Tabelle 36 zeigt zusammenfassend alle gefundenen Gelingens-und Misslingensfaktoren, die aus den quantitativen und qualitativen Daten resultieren und Kompetenzentwicklung der Individuen beeinflussen.

Tabelle 36: Gelingens- und Misslingensfaktoren der Kompetenzentwicklung auf Individuumsebene

Gelingensfaktoren (Verbesserungsgruppe)			Misslingensfaktoren (Verschlechterungsgruppe)		
Fortbildungsbezogen	Personenbezogen	Systembezogen	Fortbildungsbezogen	Personenbezogen	Systembezogen
Zufriedenheit mit den Coaches: • Betreuung der Coaches während der Online Phase	***Erfahrungen***[31]: • Mehr Erfahrung (mittelschwere bis schwere Krisen) • Positiv bei Deutung von Warnsignalen • Positiv bei Lösung von Krisensituationen • Positiv für Handlungssicherheit	***Krisenteam***: • Wichtigkeit der internen Vernetzung • Wichtigkeit des Fallmanagements im Krisenteam		***Erfahrungen***: • Weniger Erfahrungen (mittelschwere bis schwere Krisen)	
Trainingsstruktur: • Kombination aus Präsenzveranstaltung und Lernportal	***Selbsteinschätzung***: • Zuwachs an Handlungskompetenz • Zuwachs an Handlungssicherheit im Deuten von Warnsignalen			***Selbsteinschätzung:*** • Geringe Handlungssicherheit	
Förderung der Handlungskompetenz durch die ***Inhalte*** der Fortbildung: • Verständlichkeit der Inhalte • Angemessenheit des Umfangs der Inhalte	***Wissen***: • Bedeutsamkeit für die Kompetenzentwicklung • Wichtigkeit, eine eigene Wissensbasis zu generieren			***Wissen***: • Geringes (Hintergrund)Wissen • Geringe Information	
Übungen / Fallbeispiele: • Vertiefung der Inhalte • Umsetzung in die Praxis • Angemessenheit des Umfang mit Externen	***Einstellung***: • *Krisen*: Wahrnehmung von leichteren Krisensituationen • *Krisenteam*: Krisenteam als geeignetes Instrument			***Einstellungen***: • Keine Wahrnehmung von leichteren Krisensituationen	
Portal: • Steigerung der Handlungskompetenz • Portalnutzung zur Erinnerung der Inhalte • Vielfältige Werkzeuge als Inhaltsarten	***Selbstwirksamkeit***: • Hohe kollektive Selbstwirksamkeit • Hohe Empathie		***Portal***: • Portalnutzung zum Austausch		
	Handlungsmuster: • Alleinige Auseinandersetzung zur Orientierung • Austausch im Krisenteam			***Handlungsmuster***: • Alleinige Betrachtung • Kein Feedback	

[31] Faktoren in blauer Schrift konnten in den quantitativen Daten nicht signifikant belegt werden, zeigen aber in den qualitativen Daten hohe Bedeutsamkeit.

Aus den signifikanten Ergebnissen lassen sich für die *Individuumsebene* folgende Hypothesen über die Entwicklung von Handlungskompetenz formulieren:

Fortbildung:

$H1_1$: Die Unterstützung und Betreuung der Coaches in *KomPass plus* führen zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

$H1_2$: Die Kombination aus Präsenz- und Online-Phase in *KomPass plus* führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

$H1_3$: Die Fallbeispiele der Präsenzveranstaltungen von *KomPass plus* führen zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

Einstellungen:

H_{21}: Die positiven Einstellungen gegenüber dem Krisenteam führen zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

H_{22}: Das breite Krisenverständnis (leichte bis mittlere Krisensituationen) führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

Selbstwirksamkeit:

H_{31}: Die hohe allgemeine Selbstwirksamkeit führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

H_{32}: Die hohe kollektive Selbstwirksamkeit führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

H_{33}: Die hohe Empathie führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

Handlungssicherheit:

H_4: Die positiv empfundene Handlungssicherheit führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

Zusammenarbeit und Austausch:

H_{51}: Die positive Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Krisenteam führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

H_{52}: Die positive Bereitschaft zum Austausch im Krisenteam führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

Lernportal KomPass:

H_{61}: Der kontinuierliche und zeitlich unbefristete Zugriff auf Informationen des Lernportals *KomPass* führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums.

H_{62}: Je mehr sich zeitlich mit dem Lernportal *KomPass* auseinandergesetzt wird, desto stärker wird die Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums gefördert.

H_{63}: Je mehr verschiedene Inhaltsarten des Lernportals *KomPass* zur Verfügung gestellt werden, desto stärker wird die Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums gefördert.

11.2. Ergebnisse der Gruppenebene

Die Gruppendaten der Krisenteams wurden mithilfe der SJTs und der Wissenstests zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten (T_3, T_4 und T_5) erhoben. Die genaue Verteilung der Testwerte wurde bereits in Kapitel C|8.3 (vgl. Tab. 30) gezeigt. Ausgangspunkt der folgenden Betrachtungen bilden die Ergebnisse der SJTs als (Außen-)Kriterium, die über die Messzeitpunkte hinweg signifikant ansteigen ($F(1.40, 12.56) = 14.79$, $p < .05$), von T_3 zu T_4 (-3.00 95% CI [-5.97, -0.03]), von T_4 zu T_5 (-3.60 95% CI [-6.48, -0.73]) sowie von T_3 zu T_5 (-6.60 95% CI [-11.19, -2.01]).

Aufgrund der geringen Stichprobengröße, mit Blick auf die Identifikation des Entwicklungsmusters auf Gruppenebene sowie die bestmögliche Auswertung der Daten, werden zur Einteilung der Krisenteams nur die Testergebnisse von T_3 und T_5 betrachtet und miteinander in Bezug gesetzt. Anhand dieser beiden Messwerte (vgl. Tab. 37) wurden die folgenden Entwicklungsgruppen identifiziert und die *Krisenteams* mit ihren Mitgliedern[32] der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe zugeordnet.

Gruppe 1:	„***Muster - +“*** | Verbesserungsgruppe (N = 5 Krisenteams mit N = 16 Individuen): Verbesserung in den Testergebnisse $T_3 – T_5$ ***(Idealverlauf)***
Gruppe 2:	„*Muster + -“* | Verschlechterungsgruppe (N = 5 Krisenteams mit N = 15 Individuen): Verschlechterung in den Testergebnisse $T_3 – T_5$

[32] Da sich die Krisenteams aus Einzelpersonen zusammensetzen, werden in der Auswertung auch mit die Daten der einzelnen Mitglieder betrachtet. Nur so konnten die Fragebogendaten der Krisenteammitglieder auch mit den Testergebnissen und Gruppendiskussionen der Krisenteams zusammengebracht werden.

Verbesserungsgruppe bedeutet, dass die Krisenteams höhere Testergebnissen zu T_5 im Vergleich zu T_3 erreichten. Bei der Verschlechterungsgruppe liegt der Messwert von T_5 unter dem Messwert von T_3. Fünf Krisenteams (mit N = 16 Individuen) der insgesamt zehn Krisenteams der Stichprobe (mit N = 31 Individuen) wurden demnach der Verbesserungsgruppe zugeordnet, fünf Krisenteams (mit N = 15 Individuen) der Verschlechterungsgruppe (vgl. Tab. 37).

Da der Idealverlauf (Gruppe 1, Verbesserung in den Testergebnissen) in dieser explorativen Evaluationsstudie von besonderem Forschungsinteresse ist, gilt es (äquivalent zur Individuumsebene) den positiven Zusammenhang zwischen Einflussfaktoren und den Krisenteams der Verbesserungsgruppe (*Gelingensfaktoren*) zu identifizieren. Daneben ist ebenso der negative Zusammenhang zwischen einem Einflussfaktor und den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe (*Misslingensfaktoren*) interessant. Das heißt, die Daten werden auf einen Zusammenhang geprüft, die jeweilige Gruppe identifiziert sowie die Richtung analysiert.

Die quantitativen Daten werden um die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen ergänzt. Da die Entwicklung von Handlungskompetenz des Krisenteams von besonderem Interesse ist, werden im Vergleich zur Individuumsebene zunächst die Gruppendiskussionen von acht der zehn Krisenteams in die Auswertung einbezogen, das heißt vier Krisenteams[33] der Verbesserungsgruppe als auch vier Krisenteams der Verschlechterungsgruppe. Im Auswertungsprozess zeigte sich, dass dies nicht gleichermaßen für alle Messzeitpunkte gilt, da beispielsweise ein Krisenteam der Verschlechterungsgruppe die Dokumentation verweigerte und bei zwei weiteren Aufnahmen die Tonspur defekt war. Somit sind jeweils bei T_3 und T_4 drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe und drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe, bei T_5 drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe und vier der Verbesserungsgruppe transkribiert, analysiert und ausgewertet worden.

Tabelle 37 zeigt die Testergebnisse von T_3 zu T_5, die als Grundlage für die Einteilung der Krisenteams (und Krisenteammitglieder) zur Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe dienen:

[33] Nicht berücksichtigt wurde jeweils ein Krisenteam der Verschlechterungsgruppe als auch ein Krisenteam der Verbesserungsgruppe. Der Grund liegt darin, dass es sich hierbei um bestehende Krisenteams handelt, bei dem nur eine Person an der Fortbildung teilgenommen hat. Alle restlichen Mitglieder haben bereits an einer (anderen) früheren Fortbildung für Krisenteams teilgenommen.

Tabelle 37: Testergebnisse der SJTs von T_3 und T_5 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe

Testergebnisse SJTs T_3 und T_5 in Lösungsprozent											
T_3	*M*	*N*	*SD*	**T_4**	*M*	*N*	*SD*	**T_5**	*M*	*N*	*SD*
Prozentergebnis SJT T_3	49.17	31	14.14	Prozentergebnis SJT T_4	56.65	31	10.23	Prozentergebnis SJT T_5	59.35	31	13.70
Verbesserungsgruppe	37.24	16	9.91	Verbesserungsgruppe	59.25	16	11.43	Verbesserungsgruppe	65.73	16	6.55
Verschlechterungsgruppe	55.00	15	9.98	Verschlechterungsgruppe	53.87	15	8.26	Verschlechterungsgruppe	48.60	15	15.25

Auffällig sind hier zunächst die höheren Ergebniswerte der Krisenteams der Verschlechterungsgruppe zu T_3: Der t-Test für unabhängige Stichproben zeigt, dass sich die Krisenteams der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe signifikant in T_3 (t = -4.97; df = 29; p < .05) unterscheiden, sie haben signifikant höhere Testergebnisse als die Krisenteams der Verbesserungsgruppe. Dies sollte bei der Interpretation der Daten beachtet werden. So ist beispielsweise unter Berücksichtigung des Regressionseffektes bei wiederholten Messungen (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 96) davon auszugehen, dass die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe (M = 55.00) im Vergleich zu den Krisenteams der Verbesserungsgruppe (M = 37.24) bereits über ein höheres Ausgangsniveau verfügen. In den weiteren Messzeitpunkten könnte daher der Effekt eintreten, dass sich die Testergebnisse der Krisenteams der Verschlechterungsgruppe weniger weit vom Mittelwert entfernen als die Testergebnisse der Krisenteams der Verbesserungsgruppe. Auch wenn die Datenlage die Frage nach dieser große Differenz in den Testwerten bei T_3 nicht final beantworten kann, so sollen immer wieder einzelne Erklärungsansätze beleuchtet werden (vgl. Kapitel C|11.2.4, C|11.2.6 und 11.2.9).

Im vierten Messzeitpunkt hingegen zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Krisenteams der Gruppen (t = 1.49; df = 29; p > .05). Im fünften Messzeitpunkt unterscheiden sich die Gruppen wieder signifikant (t = 4.02; df = 18.73; p < .05): Hier zeigen die Krisenteams der Verbesserungsgruppe höhere Testergebnisse als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe.

Die Grundlage der Einteilung der Krisenteams in Verbesserungsgruppe bildet der Vergleich der Messzeitpunkte T_3 und T_5: Hier zeigt der t-Test für verbundene Stichproben, dass sich die Krisenteams der Verbesserungsgruppe signifikant verbessern (t = -20.43; df = 15; p < .05) und sich die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe signifikant verschlechtern (t = 4.19; df = 14; p < .05).

Im Folgenden werden nun mögliche Faktoren geprüft, die Einfluss auf die positive Entwicklung der Handlungskompetenz haben könnten. Dazu werden systematisch die subjektiven Bewertungen der Krisenteammitglieder aus den Fragebögen und Gruppendiskussionen auf mögliche Faktoren hin überprüft und mit den objektiven Daten der Krisenteams kombiniert (vgl. Kapitel C|7). Besonders

interessant ist dabei die Perspektive der Krisenteams der Verbesserungsgruppe. Alle Ergebnisse dieser Überprüfung sind in einer Korrelationsmatrix zusammengefasst und im Anhang C dargestellt.

11.2.1. Einflussfaktor *demografische Zusammensetzung* des Krisenteams

Die demografische Struktur der Krisenteams zeigt folgende Besonderheiten: Eines der fünf Krisenteams der Verbesserungsgruppe ist ein bereits ausgebildetes Krisenteam, in dem eine Person durch *KomPass plus* neu qualifiziert wurde und somit an der Fortbildung teilnahm. In der Verschlechterungsgruppe sind zwei der fünf Krisenteams bereits ausgebildete Krisenteams, in der eine Person beziehungsweise zwei Personen neu qualifiziert wurden und an der Fortbildung teilnahmen.

Die demografische Struktur der Teams bezüglich Beruf, Zusatzfunktion sowie Geschlecht und Alter ist homogen. Demnach konnten keine Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung identifiziert werden.

11.2.2. Einflussfaktor *Erfahrungen* mit schulischen Krisen

Im Bereich der Erfahrungen zeigt sich, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe signifikant mehr Erfahrungen mit Krisensituationen aus dem Bereich des Gefährdungsgrades orange haben (T_1: χ^2 (2, N = 17) = 5.36, $p < .10$). Von acht Fällen insgesamt haben diese Krisenteams bereits sieben Fälle aus dem Gefährdungsgrad orange und einen Fall aus dem Gefährdungsgrad gelb bearbeitet. Die deskriptive Verteilung der Werte zeigt auch, dass die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe weniger Erfahrungen mit Krisen aus dem Bereich des Gefährdungsgrades orange oder rot hat (von neun Fällen insgesamt: vier Fälle Gefährdungsgrad gelb, drei Fälle orange und zwei Fälle rot).

Dieser Trend spiegelt sich ebenso in den Gruppendiskussionen wider: Sowohl im dritten Messzeitpunkt (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 11; 46PEGE13, ebenda, S. 15) als auch im fünften Messzeitpunkt (24CHGY16, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 16; 02WWGE14, ebenda, S. 27) betonen zwei der drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe stets die eigenen Erfahrungen. Im dritten Messzeitpunkt berichten zwei der drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe sogar über den Anstieg der Krisenfälle und die daraus resultierenden Erfahrungen in mehreren Krisensituationen (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 11; 46PEGE13, ebenda, S. 15). Diese Erfahrungen kombiniert mit den Erfahrungen, die in der Fortbildung gesammelt werden konnten, definiert eins der drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe als förderliche Faktoren für die Krisenbewältigung und -lösung (02WWGE14, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 16). Drei von drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe betonen hingegen im dritten Messzeitpunkt ihre geringeren Erfahrungen in der Krisenbewältigung und stellen eher allgemeinere Erfahrungswerte in den Vordergrund, wie beispielsweise Lebens- und Berufserfahrungen oder Erfahrungen aus dem

Studium (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 1; 23ROGY10, ebenda, S. 4; 01FRGE11, ebenda, S. 7). Im dritten Messzeitpunkt fokussiert eines der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe eher auf die Inhalte der Fortbildung und fordert mehr Unterstützung in der Krisenbewältigung (23ROGY10, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 4). Im vierten Messzeitpunkt fordert eines der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe mehr Wissen (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 1).

11.2.3. Einflussfaktor *Fortbildungsstruktur*

Bei der Zufriedenheit mit den *Inhalten des Portals* zeigt sich, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe die Inhalte im Vergleich zu den der Verschlechterungsgruppe als verständlicher bewertet (T_2: χ^2 (2, N = 26) = 5.43, $p < .10$).

In den Gruppendiskussionen des fünften Messzeitpunktes wird das *Portal* als allgemeiner Erfolgsfaktor der Fortbildung gleichermaßen von den Krisenteams der Verschlechterungs- als auch der Verbesserungsgruppe benannt (11OTGY18, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 2; 23ROGY10, ebenda, S. 7; 24CHGY16, ebenda, S. 17; 46PEGE13, ebenda, S. 24). Während zwei der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe allgemein die *Kombination aus Präsenzveranstaltungen und Online-Phase* (11OTGY18, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 2) oder nur die *Online-Phase* als Gelingensfaktor betonen (23ROGY10, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 7), ist das Feedback der Krisenteams der Verbesserungsgruppe an dieser Stelle detaillierter: Hier wird von einem der vier Krisenteams einerseits die gute Aufarbeitung des Theorieteils, die gute Qualität sowie das Konzept betont: „Also für mich war ein Aha-Erlebnis der ganze Theorie-, wie Sie das aufgearbeitet haben. Das ganze Konzept, Hammer. Richtig gut. Hat mir unheimlich viel gebracht. Habe ich auch in dieser Qualität vorher nie gesehen und bislang, später, auch nicht mehr. Das hat für mich absolut Eins mit Sternchen verdient. Um es jetzt mal mit Schulzensuren auszudrücken.“ (24OSFÖ02, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 2). Andererseits schätzt ein weiteres der vier Krisenteams die Inhalte des Lernportals positiv für das eigene, praktische Handeln ein: „Also ich denke, die Theorie hat mir eigentlich geholfen, in der Praxis zu agieren“ (46PEGE13, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 35). Es zeigt sich auch, dass zwei der vier Krisenteams das selbstorganisierte Lernen und die damit verbundene Möglichkeit, sich zeit- und ortsunabhängig Inhalte aneignen zu können, als „Aha-Effekt“ oder Gelingensfaktor in der Fortbildung bezeichnen (24CHGY16, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 17; 46PEGE, ebenda, S. 24): „Gelungen war für mich, dass ich zu Hause diesen *Kom-Pass*-Fragenkatalog abarbeiten konnten. Wann, mehr oder weniger, wann und wie ich wollte.“ (46PEGE13, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 36). Die Vorteile liegen für eins der vier Krisenteams vor allem darin, dass Lernphasen an die eigene Lern- und Lebensgestaltung angepasst werden können, das Krisenteam im Anschluss den gleichen Wissensstand besitzt und somit ein

gleichberechtigter Austausch möglich wird (24CHGY16, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 17). Dabei wird auch der Zeitansatz für die Online-Phase von einem der vier Krisenteams positiv und ausreichend bewertet, um sich intensiv mit den Inhalten beschäftigen zu können: „Ich glaube, für diese ganze Fortbildungszeit finde ich es absolut berechtigt und auch effektiv und auch sinnvoll, dass man so viel Zeit hat. Dass nicht diese Fortbildung innerhalb von (…) zwei, drei Tagen abgearbeitet ist, sondern dass dieses riesige Zeitfenster dazwischen ist. Und dann mit, (...) die Welt ein bisschen mit anderen Augen betrachtet. (...) Und deswegen fand ich es gut.“ (46PEGE13, Transkription _Gruppendiskussionen T_5, S. 34).

Im Rahmen der Zufriedenheit mit den *Übungen und Methoden* zeigt sich, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe die Fallbeispiele, welche gemeinsam im Krisenteam gelöst wurden, spannender bewerten als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe (T_3: χ^2 (4, N = 25) = 8.01, $p < .10$; $T5_1$: χ^2 (5, N = 28) = 12.42, $p < .10$). Sie schätzen es im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe hilfreicher zur Reflexion der Inhalte ($T5_1$: χ^2 (3, N = 28) = 6.67, $p < .10$) und zur Vertiefung der Inhalte ein ($T5_1$: χ^2 (3, N = 28) = 6.50, $p < .10$).

Neben diesen Vorteilen wird die gemeinsame Bearbeitung der *Fallbeispiele* als allgemeiner Gelingensfaktor für die Kompetenzentwicklung von den Krisenteams der Verschlechterungs- und Verbesserungsgruppe gleichermaßen betont, insbesondere die positive Wirkung auf Handlungssicherheit und -kompetenz (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 1; 23ROGY10, ebenda, S. 10; 46PEGE13, ebenda, S. 15; 01FRGE11, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 8; 02WWGE14, ebenda, S. 18f.; 01FRGE11, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 15). Im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe werden die Fallbeispiele von einem der vier Krisenteams der Verbesserungsgruppe als Gelingensfaktor konkret für die Krisenbewältigung im fünften Messezeitpunkt bezeichnet (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 22). Die Fallbeispiele bieten für eines der drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe im dritten Messzeitpunkt die Möglichkeit, konkrete Rückmeldungen, Impulse, Anregungen und Sicherheit durch die Besprechung im Krisenteam zu erhalten (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 13). Eines der vier Krisenteams im fünften Messzeitpunkt erwähnt auch die außerfachlichen Vorteile, wie beispielsweise das Kennenlernen des eigenen Teams mit seinen Stärken und Schwächen und die Verbesserung der Kommunikation: „Dass man einfach auch mehr lernt, im Team zu denken. Einfach als Team arbeiten“ (24CHGY16, Transktiption_Gruppendiskussionen_T_5, S. 25).

Neben der Zufriedenheit mit den Inhalten wird von einem der vier Krisenteams der Verbesserungsgruppe im fünften Messzeitpunkt auch die Zufriedenheit mit der *Unterstützung der Coaches* sowie die *Veranstaltung am Schulstandort* benannt: „Und dass Sie auch vor Ort kommen, das finde ich auch

super klasse. Wann kommt man mal, wann kommt mal irgendwann, irgendwer, wo, wie vor Ort?“ (24OSFÖ02, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 4).

Im Bereich der *Motivation* sind die Teilnehmer der Krisenteams der Verbesserungsgruppe motivierter, die Inhalte mit Übungen, insbesondere mit Fallbearbeitungen zu vertiefen als die Teilnehmer der Krisenteams der Verschlechterungsgruppe (T_1: χ^2 (4, N = 27) = 9.33, $p < .10$; T_2: χ^2 (4, N = 26) = 11.02, $p < .10$; T_{5_1}: χ^2 (3, N = 28) = 8.19, $p < .10$). Zudem sind die Krisenteams der Verbesserungsgruppe motivierter als die der Verschlechterungsgruppe, das Gelernte in die Praxis umzusetzen (T_2: χ^2 (3, N = 26) = 6.73, $p < .10$).

Dieser Trend zeigt sich auch in den Gruppendiskussionen: Während sich die Motivation, mit einem Fall auseinanderzusetzen, für eines der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe im dritten Messzeitpunkt erst im Krisenteam selbst entwickelt (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 2), bringt eines von drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe ihre eigene Motivation in die Krisenteamarbeit mit ein und kann diese durch das Team noch steigern (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 12). Da die Bearbeitungszeiten der Fallbeispiele (SJTs) in den einzelnen Messzeitpunkten vorgegeben waren, kann aus der Motivationsstruktur nicht abgeleitet werden, ob sich die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe ohne die konkreten zeitlichen Vorgaben auch länger als die Krisenteams der Verbesserungsgruppe mit den Fallbeispielen beschäftigen würden.

Diese Motivationsstruktur zeigt sich auch in der Zeit, die die Krisenteams für die Auseinandersetzung mit dem Lernportal und dessen Inhalten berichten: Eines der drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe benennt im dritten Messzeitunkt konkret: „Also 20 Stunden haben nicht gereicht, definitiv nicht. Aber, ja, einfach weil es gut strukturiert war, ist man dann auch gut durchgekommen. Also ich war da schon motiviert. Und bin auch noch motiviert“ (24OSFÖ02, Transkription_Gruppendiskussionen_T_3, S. 6). Im Vergleich dazu werden von zwei der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe im fünften Messzeitpunkt die (subjektiv empfundene) fehlende Zeit als Misslingensfaktor in der Auseinandersetzung mit den Inhalten bezeichnet (23ROGY10, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 7f.), aber auch die Fülle an Inhalten betont (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 2). Daten über die tatsächlichen Nutzungs- und Bearbeitungszeiten im Rahmen der Online-Aktivitäten wären auch in diesem Bereich wünschenswert und könnten zur weiteren Hypothesengenerierung beitragen.

11.2.4. Einflussfaktor *Wissen*

Neben den demografischen, erfahrungsbedingten und motivationsbasierten Einflussfaktoren, gilt es ebenso den Einfluss des Wissens auf die Kompetenzentwicklung zu prüfen. Tabelle 38 zeigt die Testergebnisse des Wissenstests, aufgeteilt nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe zu T_3 und T_5.

Tabelle 38: Testergebnisse des Wissenstests zu T_3 und T_5 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe

Testergebnisse Wissenstest T_3 und T_5 in Lösungsprozent							
T_3	*M*	*N*	*SD*	T_5	*M*	*N*	*SD*
Prozentergebnis Wissenstest T_3	96.12	31	2.86	Prozentergebnis Wissenstest T_5	94.82	31	4.26
Verbesserungs-gruppe	93.68	16	1.95	Verbesserungs-gruppe	93.86	16	2.32
Verschlechterungs-gruppe	97.99	15	1.89	Verschlechterungs-gruppe	96.18	15	3.50

Der t-Test für unabhängige Stichproben zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Krisenteams der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe sowohl zu T_3 (t = -6.25, df = 29, p < .05) als auch zu T_5 (t = -2.19, df = 29 p < .05) gibt: Die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe erreichen jeweils höhere Testwerte als die Krisenteams der Verbesserungsgruppe. Ein signifikanter Wissenszuwachs konnte bei den Krisenteams der Verbesserungsgruppe (t = -.24, df = 15, p > .05) nicht gefunden werden: Die Testergebnisse von T_3 zu T_5 bleiben konstant. Bei den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe zeigt sich eine signifikante Verschlechterung in den Testergebnissen von T_3 zu T_5 (t = 2.52, df = 14, p < .05), sind allerdings immer noch besser als die Testergebnisse der Krisenteams der Verbesserungsgruppe. Diese signifikanten Ergebnisse sollen angesichts der sehr hohen Werte und des Deckeneffekts gesehen und interpretiert werden (vgl. Kapitel C|8.2 und C|11.1.4).

Zur genaueren Beleuchtung, warum auch beim Wissenstest in T_3 eine Differenz zwischen den Gruppen besteht und die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe bessere Testwerte erreichen als die der Verschlechterungsgruppe, erscheint daher die Frage interessant, welche Testergebnisse die Gruppen rückblickend, im ersten und zweiten Messzeitpunkt des Wissenstests erreichen konnten. Tabelle 39 zeigt die Testergebnisse von T_1 und T_2, im Vergleich zu den Testergebnissen von T_3 und T_5.

Tabelle 39: Testergebnisse des Wissenstests von T_1 zu T_5 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe

Testergebnisse Wissenstest T_1 zu T_5 in Lösungsprozent																
	T_1	*M*	*N*	*SD*	**T_2**	*M*	*N*	*SD*	**T_3**	*M*	*N*	*SD*	**T_5**	*M*	*N*	*SD*
Prozentergebnis Wissenstest		83.33	27	5.99		92.39	30	5.10		96.12	31	2.86		94.82	31	4.26
Verbesserungsgruppe		82.25	12	4.33		91.15	14	6.35		93.68	16	1.95		93.86	16	2.32
Verschlechterungsgruppe		84.01	14	7.32		93.33	15	3.63		97.99	15	1.89		96.18	15	3.50

Hier zeigt der t-Test für unabhängige Stichproben, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Krisenteams der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe in T_1 (t = -.73, df = 24, p > .05) als auch T_2 (t = -1.15, df = 27 p > .05) gibt. Das heißt, die Krisenteams besitzen vergleichbare Eingangsvoraussetzungen sowie einen vergleichbaren Wissensstand vor Beginn der Präsenzveranstaltungen an den Schulen. Der Entwicklungsverlauf zeigt bei den Krisenteams beider Gruppen eine signifikante Verbesserung der Testwerte von T_1 zu T_2, sowohl bei den Krisenteams der Verbesserungsgruppe (t = -4.07, df = 11, p < .05) als auch bei denen der Verschlechterungsgruppe (t = -5.93, df = 13, p < .05). Das heißt zum einen, dass sich die ersten beiden Präsenzveranstaltungen mitsamt dem Lernportal *KomPass* positiv auf den Wissenszuwachs auswirken (vgl. Kapitel C|11.1.4), unabhängig von der jeweiligen Kompetenzentwicklung. Zum anderen besitzen die Krisenteams beider Gruppen auch vergleiche Voraussetzungen für T_3 und die dritte Präsenzveranstaltung am jeweiligen Schulstandort, so dass dies scheinbar kein Erklärungsansatz für die Differenz in den Testwerten im Wissenstest bei T_3, aber auch im SJT (vgl. Kapitel C|11.2 und 11.2.6) sein kann.

Auch wenn diese signifikanten Ergebnisse gerade wegen des bereits erwähnten Deckeneffekts so bemerkenswert erscheinen, sollten sie dennoch mit Vorsicht betrachtet werden, da die Testergebnisse des Wissenstests bereits vor der Fortbildung sehr hoch sind (T_1: 83.33%, T_2: 92.39%; T_3: 96.12%; T_5: 94.82%; vgl. Kapitel C|8.2).

In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass zwei der drei Krisenteams der *Verbesserungsgruppe* im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe den eigenen Wissenszuwachs im dritten Messzeitpunkt betonen (02WWGE14, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 19; 46PEGE13, ebenda, S. 16).

Eines der vier Krisenteams der Verbesserungsgruppe sieht im fünften Messzeitpunkt das theoretische Fachwissen als wichtige Ressource an, das ihre Sensibilität für Krisensituation schärft (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 20). Eines der vier Krisenteams betont, dass der gleiche Wissensstand der Mitglieder im Team auch den Austausch auf Augenhöhe ermöglicht. Dadurch können andere Wissensbestände kennen gelernt und zugänglich gemacht werden. Dies führt nach Meinung eines der vier Krisenteams zu einem größeren Wissensrepertoire (24CHGY16, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 17).

Die Krisenteams der *Verschlechterungsgruppe* diskutieren im Vergleich dazu die individuellen Wissenslücken. Eines von drei Krisenteams sieht im dritten Messzeitpunkt die Möglichkeit, diese Defizite durch den größeren Wissenspool im Krisenteam kompensieren zu können (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendis-kussionen_T_3, S. 2). Ein weiteres Krisenteam betont dazu: „(…)aber auch hier hilft mir das Wissen, was ich aus diesen Team-Fallbeispielbehandlungen doch jetzt, glaube ich, einigermaßen internalisiert habe, um mich in bestimmten Situationen, glaube ich, ganz gut verhalten zu können.“ (23ROGY10, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 91). Für eines von drei Krisenteams führt der Wissenspool des Krisenteams auch zur Steigerung der Handlungssicherheit: „Klar ist, dass der Wissenspool ein deutlich größerer ist, wenn man, wenn das von mehreren Sachen getragen wird. (…)Man vergewissert sich auch untereinander. Man wird dann auch sicherer“ (11OTGY18, Transkription_Gruppendiskussionen_T_3, S. 37f.). Eine weitere Möglichkeit, eigene Wissenslücken durch das Lernportal schließen zu können, wird von einem weiterem der drei Krisenteams diskutiert: „Ja klar, wenn ich für mich entdecke, da waren die anderen, hatten Wissensvorsprung oder haben Begriffe einfließen lassen, wo ich unsicher bin, dann kann ich diese Wissenslücke ja nochmal individuell schließen“ (11OTGY18, Transkription_Gruppendiskussionen_T_3, S. 37).

11.2.5. Einflussfaktor *Einstellungen*

Im Folgenden gilt es die Frage zu beantworten, ob und wie die *Einstellungen* der Krisenteams die Entwicklung von Handlungskompetenz beeinflussen. Für die Krisenteams der Verbesserungsgruppe ist die Zusammenarbeit im Krisenteam wichtiger als für die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe (T_{5_2}: χ^2 (3, N = 28) = 8.20, $p < .10$). Sie sehen im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe das Krisenteam als unverzichtbar an (T_2: χ^2 (3, N = 26) = 6.81, $p < .10$). Krisen von Schülern können nach Meinung der Krisenteams der Verbesserungsgruppe effektiver vom schuleigenen Krisenteam bearbeitet werden (T_1: χ^2 (4, N = 27) = 10.36, $p < .10$). Diese Einstellung gegenüber dem Krisenteam zeigt sich auch in der Überzeugung der Krisenteams der Verbesserungsgruppe, dass die Nachbetreuung eher in Kooperation mit den externen Netzwerkpartnern erfolgen soll als dies die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe bewerten (T_{5_2}: χ^2 (2, N = 28) = 5.07, $p < .10$). Die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe sind im Vergleich zu den Krisenteams der Verbesserungsgruppe

der Meinung, dass an ihrer Schule nicht alle Schüler wissen, dass sie sich in Krisensituationen an Lehrer wenden können ($T5_2$: χ^2 (4, N = 28) = 8.32, $p < .10$).

Die *eigene Haltung* der Krisenteams bezüglich *Krisensituationen* wurde anhand der Einschätzung von unterschiedlichen Krisensituationen erfasst. Hier zeigt sich, dass mittelschwere Krisen aus dem Gefährdungsgrad orange, wie beispielsweise das Lästern mehrerer Schülerinnen in einer Online-Chatgruppe über eine andere Schülerin (T_2: χ^2 (5, N = 26) = 10.05, $p < .10$; T_4: χ^2 (4, N = 25) = 8.26, $p < .10$; $T5_2$: χ^2 (5, N = 27) = 11.87, $p < .10$) oder die auffälligen Hämatome einer Schülerin ($T5_2$: χ^2 (5, N = 28) = 10.09, $p < .10$) von den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe eher als Krise wahrgenommen werden als von den Krisenteams der Verbesserungsgruppe. Am wenigsten wird die Krisensituation des Gefährdungsgrades gelb (Sachbeschädigung) von den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe als Krise eingeschätzt ($T5_2$: χ^2 (6, N = 28) = 12.99, $p < .10$). Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe deuten hingegen Krisensituationen, wie den Drogenhandel auf dem Schulhof ($T5_2$: χ^2 (4, N = 27) = 8.33, p < .10) oder das Zeigen eines Messers (T_1: χ^2 (5, N = 27) = 10.56, $p < .10$; T_4: χ^2 (3, N = 25) = 6.61, $p < .10$) eher als Krisen als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe.

In der Gruppendiskussion im dritten Messzeitpunkt bestätigt eines der drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe ein breiteres Krisenverständnis im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe: „(…), also wir zum Beispiel verbinden mit dem Begriff, jetzt aus unserem Arbeitsstandpunkt, Krise nicht, die schlimme Krise! Sondern, Krisen sind für uns Dinge, die, wie sagt man, über die geredet werden sollte.“ (46PEGE13, Transkription_Gruppendiskussionen_T_3, S. 20). Im Vergleich dazu zeigt eines der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe im fünften Messzeitpunkt ein sehr unsicheres Krisenverständnis: „Das hängt damit zusammen, dass sie nicht wissen was eine Krise ist oder was sie als einen Fall einschätzen“ (23ROGY10, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 86).

11.2.6. Einflussfaktor Dimensionen der *Handlungskompetenz*

Im Rahmen der allgemeinen *Selbstwirksamkeit* konnten keine Gelingens- oder Misslingensfaktoren identifiziert werden.

Im Bereich der *kollektiven Selbstwirksamkeit* zeigen sich signifikante Zusammenhänge, wobei hier ausschließlich die positiven Zusammenhänge der Krisenteams der Verbesserungsgruppe berichtet werden sollen (ausführlich vgl. Anhang C). Im vierten Messzeitpunkt sind die Krisenteams der Verbesserungsgruppe überzeugter als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe, dass sie pädagogische Fortschritte als Lehrergruppe erzielen können, wenn sie gemeinsam an einem Strang ziehen und sich nicht von Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen lassen (T_4: χ^2 (4, N = 25) = 10.18, p < .10). Sie sind überzeugter als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe, dass sie pädagogisch gute Arbeit leisten können, da sie eine kompetente Lehrergruppe sind, die an schwierigen Aufgaben wachsen können (T_4: χ^2 (4, N = 25) = 8.03, p < .10).

Nach dem zweiten Messzeitpunkt fühlen sich die Krisenteams der Verbesserungsgruppe *handlungssicherer* als die Verschlechterungsgruppe, Warnsignale für krisenhaftes Verhalten deuten zu können (T_2: χ^2 (6, N = 25) = 10.70, p < .10). Die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe schätzen ihre eigene Handlungssicherheit, einer risikohaften Entwicklung von Schülern entgegenwirken zu können, im Vergleich zur Verbesserungsgruppe geringer ein (T_3: χ^2 (5, N = 25) = 9.87, p < .10).

Beide Gruppen betonen in den Gruppendiskussionen gleichermaßen, dass die *gemeinsame Bearbeitung der Fallbeispiele* in den Präsenzveranstaltungen als allgemeiner Erfolgs- und Gelingensfaktor für die Kompetenzenzwicklung gesehen werden kann (vgl. Kapitel C|8.1). Ein Krisenteam der Verbesserungsgruppe betont im vierten Messzeitpunkt konkret, dass die Bearbeitung für sie eine wichtige Erfahrung darstellt, die dazu beigetragen hat, ihre *Handlungssicherheit* zu steigern: „Jeder von uns ist jetzt in der Lage, dass er durch die Maßnahme [*KomPass plus*] handlungssicherer geworden ist“ (02WWGE14, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 19). Im Unterschied dazu betonen die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe nicht, dass die Bearbeitung von Fallbeispielen per se ihre Handlungssicherheit steigert: Eines der drei Krisenteams bewertet im vierten Messzeitpunkt eher die Rückmeldung bezüglich der Fallbearbeitung als positiven Einflussfaktor, der ihre Handlungssicherheit fördert (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 2). Vermutlich liegt dies auch daran, dass eines der drei Krisenteams eher den theoretischen Charakter des Fallbeispiels im Vordergrund sieht und dadurch die Krisenfälle individuell betrachtet (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 1; S. 2).

Obwohl auch die *vierte Präsenzveranstaltung* als allgemeiner Erfolgsfaktor der Gesamtfortbildung aufgrund ihrer Wirksamkeit (vgl. Kapitel C|8.1) gedeutet werden kann, betonen zwei der drei Krisen-

teams der Verbesserungsgruppe explizit die Anwesenheit der externen Netzwerkpartner als förderlichen Einflussfaktor (24CHGY16, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 15; 24OSFÖ02, ebenda, S. 13). Im Vergleich dazu verweist eines der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe eher auf die eigenen Erfahrungen für die Bearbeitung von Krisensituationen, die sie erst durch die vierte Präsenzveranstaltung sammeln konnte (01FRGE11, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 18).

Die Einschätzung der eigenen *Handlungskompetenz* zeigt keinen signifikanten Zusammenhang mit der tatsächlichen Entwicklung von Handlungskompetenz, gemessen an den Testergebnissen der SJTs ($T5_2$: χ^2 (3, N = 28) = 3.88, $p > .10$). Allerdings wird in Tabelle 40 ersichtlich, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe ihre Handlungskompetenz höher bewerten (50,0%, N = 7) als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe (42,9%, N = 6). Die niedrigste Bewertung wurde von den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe abgegeben (7,1%; N = 1).

Tabelle 40: Kreuztabelle zwischen dem Muster der SJTs und Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz zu $T5_2$

			Auf einer Punkteskala von 1-10, wie handlungskompetent fühlen Sie sich in der Bewältigung von schulischen Krisen?				Gesamtsumme
			Punkt 6	Punkt 7	Punkt 8	Punkt 9	
Muster SJTs	Verbesserung	Anzahl	0	4	3	7	14
		% in SJTs	0,0%	28,6%	21,4%	50,0%	100,0%
		% in Einschätzung Handlungskompetenz	0,0%	80,0%	33,3%	53,8%	50,0%
		% des Gesamtergebnisses	0,0%	14,3%	10,7%	25,0%	50,0%
	Verschlechterung	Anzahl	1	1	6	6	14
		% in SJTs	7,1%	7,1%	42,9%	42,9%	100,0%
		% in Einschätzung Handlungskompetenz	100,0%	20,0%	66,7%	46,2%	28,6%
		% des Gesamtergebnisses	3,6%	3,6%	21,4%	21,4%	28,6%
Gesamtsumme		Anzahl	1	5	9	13	28
		% in SJTs	3,6%	17,9%	32,1%	46,4%	100,0%
		% in Einschätzung Handlungskompetenz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% des Gesamtergebnisses	3,6%	17,9%	32,1%	46,4%	100,0%

Gefragt nach den *Gelingensbedingungen* für Handlungskompetenz zeigt sich in den Gruppendiskussionen, dass die Krisenteams der *Verbesserungsgruppe* eher den gleichberechtigten *Austausch* mit den externen Partnern auf Augenhöhe betonen: Eines der drei Krisenteams sieht dadurch im vierten Messzeitpunkt nicht nur die Steigerung ihrer Handlungssicherheit für möglich, sondern vor allem eine Steigerung ihrer Handlungskompetenz (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 13).

Bereits im dritten Messzeitpunkt zeigt sich, dass eines der drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe überzeugt ist, dass durch die *Zusammenarbeit mit dem externen Netzwerk* die Handlungskompetenz noch gefördert werden kann (02WWGE14, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 18). Als weiterer Gelingensfaktor wird hier von einem der drei Krisenteams das *Lernportal* genannt (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 11) und von einem weiteren Krisenteam wird das *Krisenteam* selbst als förderlicher Faktor bezeichnet (46PEGE13, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 15).

Im Vergleich dazu berichtet die *Verschlechterungsgruppe* nicht von einem gleichberechtigten Austausch in der vierten Präsenzveranstaltung als Gelingensfaktor: Eines der drei Krisenteams betont im vierten Messzeitpunkt eher die *neuen Erfahrungswerte*, die sie erst in der Bearbeitung dieser Fallbeispiele sammeln konnte (23ROGY10, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 5). Ein weiteres Krisenteam schätzt das Aufzeigen von Fehlern als wichtige *Rückmeldung* ein, aus der sie lernen können (01FRGE11, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 9).

Zur weiteren Beleuchtung der Handlungskompetenz und anknüpfend an die Erklärungsansätze der großen Differenz in den Testergebnissen bei T_3 (vgl. Kapitel C|11.2) wurde hinterfragt, ob die *individuelle Kompetenzentwicklung,* also die Kompetenzentwicklung der Individuen, ein Einflussfaktor für die *kollektive Kompetenzentwicklung* im Krisenteam sein kann. Die erste Analyse des Zusammenhangs zeigt, dass die (Entwicklung von) Handlungskompetenz auf Individuumsebene keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Entwicklungsmuster auf Gruppenebene (χ^2 (1, N = 26) = .07, $p > .10$) besitzt. Das heißt, es gibt keinen Zusammenhang zwischen verbesserten Testergebnissen der Individuen auf Individuumsebene (T_1 und T_2) und den verbesserten Testergebnissen der Krisenteams auf Gruppenebene (T_3, T_4 und T_5).

Ergänzend dazu wurde überprüft, welche Testergebnisse die Krisenteams der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe in den SJTs der ersten beiden Messzeitpunkten erreichen konnten. Tabelle 41 zeigt die genaue Verteilung der Testergebnisse des SJTs von T_1 und T_2, im Vergleich zu den Testergebnissen von T_3 und T_5:

Tabelle 41: Testergebnisse des SJTs zu T_1 zu T_5 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe

Testergebnisse SJTs T_1 zu T_5 in Lösungsprozent															
	T_1	*M*	*N*	*SD*	**T_2**	*M*	*N*	*SD*	**T_3**	*M*	*N*	*SD*	**T_5**	*M*	*N*	*SD*
Prozenter-gebnis SJT		32.10	27	9.46		42.10	30	14.08		49.17	31	14.14		59.35	31	13.70
Verbesse-rungs-gruppe		31.79	12	10.26		39.20	12	14.77		37.24	16	9.91		65.73	16	6.55
Verschlech-terungs-gruppe		32.80	14	9.29		44.44	14	14.16		55.00	15	9.98		48.60	15	15.25

Hier zeigen sich keine signifikante Unterschiede zwischen den Krisenteams der Verbesserungs- und den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe zu T_1 (t = -.27; df = 24; p > .05) als auch T_2 (t = -1.32; df = 27; p > .05). Das heißt, sie verfügen also über vergleichbare Eingangsvoraussetzungen und vergleichbare Voraussetzungen für die Präsenzveranstaltungen mit dem eigenen Krisenteam an den Schulen. Die Testergebnisse der Krisenteams der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe von T_1 zu T_2 zeigen, dass sich beide Krisenteam-Gruppen positiv entwickeln. Das heißt, dass die ersten beiden Präsenzveranstaltungen mitsamt dem Lernportal eine positive Wirkung auf die Entwicklung von Handlungskompetenz haben. Die signifikante Verbesserung konnte allerdings nur bei den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe gefunden werden (t = -3.02; df = 14; p < .05). Ob in dieser positiven Entwicklung ein Erklärungsansatz für die besseren Testergebnisse der Krisenteams der Verschlechterungsgruppe zu T_3 im Vergleich zu den Krisenteams der Verbesserungsgruppe ist, kann anhand der Datenlage nicht belegt werden.

In der Gesamtbetrachtung wird dieser Trend deutlich (vgl. Abb. 35): Zunächst zeigt sich der positive Entwicklungsverlauf der Krisenteams von T_1 zu T_2, insbesondere der Krisenteams der Verschlechterungsgruppe.

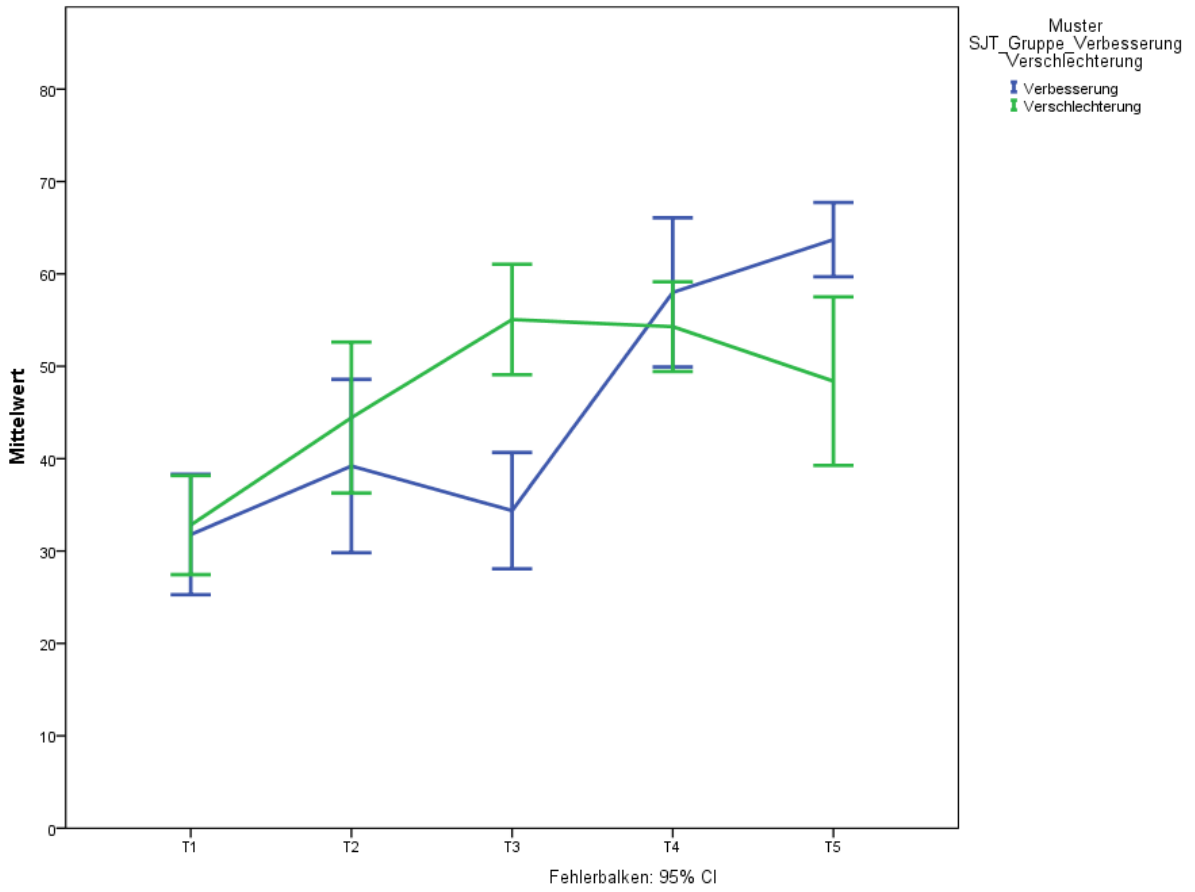


Abbildung 35: Testergebnisse der SJTs T_1-T_5 aufgeteilt nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe auf *Gruppenebene*

Besonders auffällig ist der dritte Messzeitpunkt (vgl. Kapitel C|11.2), der einen signifikanten Unterschied in den Testergebnissen zwischen den Krisenteams der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe aufzeigt (t = -4.97; df = 29; p < .05). Warum sich die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe in T_3 deutlich bessere Testergebnisse zeigen als die Krisenteams der Verbesserungsgruppe, wird in den Daten nicht ersichtlich. Abbildung 35 zeigt aber sehr deutlich, dass sich die Krisenteams der Verbesserungsgruppe von T_3 zu T_5 signifikant verbessern, während sich die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe signifikant verschlechtern.

Im Hinblick auf die Ergebnisse des Wissenstests konnte gezeigt werden, dass im Bereich des Wissens (vgl. Kapitel C|11.2.4) die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe in T_3 im Wissenstest auch besser sind als die Krisenteams der Verbesserungsgruppe. Das heißt, auch hier zeigen die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe höhere Testergebnisse. Als Erklärungsansatz für die hohen Testwerte der Verschlechterungsgruppe bei dem SJT in T_3 kann dies allerdings nicht dienen, da sie in T_5 wieder verschlechterten (t = 4.02; df = 18.73; p < .05), während sich im Wissenstest kein signifikanter Unterschied zu den Testwerten der Verbesserungsgruppe zeigt. Das heißt, die unterschiedlichen Wissens-

bestände in den Gruppen sind scheinbar keine Erklärung für die Unterschiede in der Entwicklung von Handlungskompetenz.

Im Bereich des *kollaborativen Lernens* als weitere Dimension der Handlungskompetenz konnte auf der Ebene der *individuellen Motivation* (z.B. Förderung des Lernprozesses oder der Handlungskompetenz durch die Zusammenarbeit im Krisenteam) folgende signifikante Zusammenhänge festgestellt werden: Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe lernen im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe ungern alleine (T_1: χ^2 (5, N = 27) = 16.71, $p < .10$; T_3: χ^2 (5, N = 25) = 10.13, $p < .10$). Dies zeigt sich auch in der Überzeugung der Krisenteams der Verbesserungsgruppe, dass die Suche nach Lösungen in Krisensituationen gemeinsam mit anderen Krisenteammitgliedern effektiver ist (T_3: χ^2 (2, N = 25) = 4.71, $p < .10$). Sie sind im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe überzeugter, dass die Zusammenarbeit im Krisenteam zur Steigerung der Handlungskompetenz führt (T_3: χ^2 (2, N = 25) = 5.24, $p < .10$) und daher auch eher bereit, ihre Erfahrungen mit anderen Krisenteammitgliedern auszutauschen (T_1: χ^2 (2, N = 27) = 4.73, $p < .10$; T_3: χ^2 (1, N = 25) = 5.23, $p < .10$).

Durch den *kontinuierlichen Zugang zu Informationen* im Portal *KomPass* fühlen sich die Krisenteams der Verbesserungsgruppe nach dem zweiten und vierten Messzeitpunkt im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe sicherer im Erkennen von Warnsignalen (T_2: χ^2 (4, N = 26) = 10.82, $p < .10$; T_4: χ^2 (3, N = 25 = 7.30, $p < .10$). Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe fühlen sich im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe nach dem zweiten Messzeitpunkt durch das Portal handlungskompetenter in der Bewältigung von Krisen (T_2: χ^2 (4, N = 26) = 8.49, $p < .10$). Sie bewerten das Portal deutlich hilfreicher für den Praxistransfer als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe (T_{52}: χ^2 (4, N = 28) = 7.93, $p < .10$). Diese hingegen besuchen das Portal im Vergleich zu den Krisenteams der Verbesserungsgruppe auch später noch, um thematisch auf dem aktuellsten Stand zu bleiben (T_4: χ^2 (6, N = 15) = 12.41, $p < .10$).

In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass beide Gruppen die Wichtigkeit des kontinuierlichen Zugriffs auf Inhalte gleichermaßen betonen: Eines der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe sieht im dritten Messzeitpunkt die Wichtigkeit, auch nach der Online-Phase auf die Informationen zugreifen zu können: „(…) der große Lichtblick nochmal bei vielen Fragen, die man zwischenzeitlich hat, [war,] als Sie in der Präsenzveranstaltung sagten, wir kommen wieder in dieses Portal und können da nachschauen, das war die Nachricht schlechthin, also für mich, weil ich das an bestimmten Stellen immer als für mich defizitär von meiner Seite her gesehen habe und ich erleichtert bin, nachschauen zu können.“ (23ROGY10, Transkription_Gruppendiskussionen_T_3, S. 44). Auch eines der vier Krisenteams der Verbesserungsgruppe definiert im fünften Messzeitpunkt als Gelingensfaktor der Fortbildung den kontinuierlichen Zugriff auf Informationen (Datenbanken, 02WWGE14, Inhaltsanaly-

se_Gruppendiskussionen_T_5, S. 27). Der Unterschied zwischen den Gruppen liegt scheinbar in ihrer Nutzung und Auseinandersetzung: Während im fünften Messzeitpunkt zwei der vier Krisenteams der Verbesserungsgruppe die intensive zeitliche Beschäftigung mit dem Portal betonen (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 2046PEGE13, ebenda, S. 23f.;), verweisen zwei der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe auf die fehlende Zeit zur Auseinandersetzung (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 2; 23ROGY10, ebenda, S. 8). Auch hier wäre der Einblick in die Online-Aktivitäten der Krisenteams der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe interessant, um anhand dieser Daten ggf. die Nutzungszeit und weitere Hypothesen ableiten zu können.

Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich in den Aussagen zur Nutzung der verschiedenen *Werkzeuge des Portals*, die den Lernprozess unterstützen und die Kompetenzentwicklung fördern sollen: Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe nutzen im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe für ihren Lernprozess auch Videos von Vorträgen (T_2: χ^2 (4, N = 22) = 7.97, p < .10), von Experteninterviews (T_2: χ^2 (5, N = 22) = 10.83, p < .10) sowie Online-Übungen (T_2: χ^2 (4, N = 24) = 11.00, p < .10). Die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe nutzen dahingegen weniger das Diskussionsforum (T_2: χ^2 (6, N = 23) = 11.47, p < .10), die FAQ´s (T_2: χ^2 (6, N = 20) = 12.67, p < .10), sie verwenden dafür aber eher die Hilfevideos (T_2: χ^2 (6, N = 20) = 11.57, p < .10). Gleichermaßen könnten hier auch Daten zur Analyse der Online-Aktivitäten, ggf. Aussagen über die Nutzungszeit und damit weitere Hypothesen ermöglichen.

11.2.7. Einflussfaktor *System*

Vor der Qualifizierung, zum ersten Messzeitpunkt, wurden zahlreiche Items erfasst, die *Aussagen zur Schule* ermöglichen sollen. Dadurch wurde versucht, weitere Faktoren im System Schule zu identifizieren, die einen möglichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Krisenteams haben können. So zeigt sich beispielsweise, dass Maßnahmen der technischen Prävention deutlich mehr an Schulen der Krisenteams der Verschlechterungsgruppe vorgenommen wurden, während die Krisenteams der Verbesserungsgruppe deutlich weniger Maßnahmen in diesem Bereich umgesetzt haben (T_1: χ^2 (3, N = 26) = 15.85, p < .10). Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe sind im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe der Überzeugung, dass an ihrer Schule die Lehrkräfte wissen, wann es sich um substanzielle Drohungen oder Gefährdungen handelt, denen nachgegangen werden muss (T_1: χ^2 (3, N = 26) = 11.49, p < .10). Im Vergleich dazu werden an den Schulen der Krisenteams der Verschlechterungsgruppe mehr Fallbesprechungen bei auffälligem Verhalten von Schülern durchgeführt (T_1: χ^2 (3, N = 26) = 6.87, p < .10).

In der Bearbeitung des *ersten Meilensteins* (vgl. Kapitel C|8.4), der sich auf die Struktur des Krisenteams bezieht, zeigt sich, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe im Vergleich zu den Krisen-

teams der Verschlechterungsgruppe die Aufgaben und Funktionen der einzelnen Mitglieder eher geklärt und allen Mitgliedern bekannt gegeben haben (T_4: (χ^2 (2, N = 21) = 8.82, $p < .10$).

Die deskriptive Verteilung der Werte (gemessen an der Häufigkeit der Angaben) in Tabelle 42 zeigt, ob beide Gruppen die ersten Arbeitsergebnisse erarbeitet haben: So wurden beispielsweise bei den Krisenteams der Verbesserungsgruppe im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe die Mitglieder des Krisenteams eher benannt (62,5%, N = 10) sowie die internen (62,5%, N = 10) und externen Netzwerkpartner (62,5%, N = 10) festgelegt. Nur die Aufgabenverteilung als Bearbeitungspunkt scheint sowohl bei den Krisenteams der Verbesserungsgruppe (56, 3%, N = 9) als auch bei denen der Verschlechterungsgruppe (60,0%, N = 9) noch nicht abgeschlossen zu sein.

Tabelle 42: Verteilung der Werte in der Bearbeitung des ersten Meilensteins zu T_4

			Mitglieder		Interne Partner		Externe Partner		Aufgaben		Gesamt
			nein	ja	nein	ja	nein	Ja	nein	ja	
Muster SJTs	Verbesserung	Anzahl	6	10	6	10	6	10	9	7	16
		% in SJTs	37,5%	62,5%	37,5%	62,5%	37,5%	62,5%	56,3%	43,8%	100,0%
	Verschlechterung	Anzahl	7	8	7	8	7	8	9	6	15
		% SJTs	46,7%	53,3%	46,7%	53,3%	46,7%	53,3%	60,0%	40,0%	100,0%
Gesamtsamtsumme		Anzahl	13	18	13	18	13	18	18	13	31
		% SJTs	41,9%	58,1%	41,9%	58,1%	41,9%	58,1%	58,1%	41,9%	100,0%

In der Bearbeitung des *zweiten Meilensteins* (vgl. Kapitel C|8.4) standen die Aufgabenfelder der Prävention, der Vorbereitung auf eine Krise, der Krisenbewältigung und -nachsorge im Vordergrund. Die Krisenteams sollten zu diesen Themen für ihren Schulstandort passende Vorgehensweisen und Handlungspläne erarbeiten. Es zeigte sich kein signifikanter Zusammengang zwischen den verschiedenen Kompetenzgruppen und der Bearbeitung dieser Aufgabenfelder. In Tabelle 43 wird ersichtlich, dass die Verbesserungsgruppe sowohl im Bereich der Prävention (50,0%; N = 6) als auch im Bereich der Vorbereitung auf eine Krise (50,0%; N = 6) konkretere Arbeitsergebnisse im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe erarbeitet hat.

Tabelle 43: Verteilung der Werte in der Bearbeitung des zweiten Meilensteins (Prävention und Vorbereitung auf eine Krise)

			Prävention				Vorbereitung auf eine Krise				Gesamt
			ja	teilweise	Ich weiß nicht	nein	ja	teilweise	Ich weiß nicht	nein	
Muster SJTs	Verbesserung	Anzahl	6	1	5	0	6	4	2	0	12
		% in SJTs	50,0%	8,3%	41,7%	0,0%	50,0%	33,3%	16,7%	0,0%	100,0%
	Verschlechterung	Anzahl	2	4	3	1	3	6	0	1	10
		% SJTs	20,0%	40,0%	30,0%	10,0%	30,0%	60,0%	0,0%	10,0%	100,0%
Gesamtsumme		Anzahl	8	5	8	1	9	10	2	1	22
		% SJTs	36,4%	22,7%	36,4%	4,5%	40,9%	45,5%	9,1%	4,5%	100,0%

Die Verteilung der Werte in Tabelle 44 zeigt, dass die Verbesserungsgruppe im Bereich der Krisenbewältigung (50,0%; N = 6) mehr Aufgaben erledigt hat als die Verschlechterungsgruppe. Auch im Bereich der Krisennachsorge zeigt sich, dass die Verbesserungsgruppe (25,0%; N = 3) zwar immer noch mehr Arbeitsergebnisse als die Verschlechterungsgruppe (20,0%, N = 2) erarbeitet hat, allerdings bewertet hier auch ein prozentual hoher Anteil der Befragten die Arbeitsergebnisse als teilweise erledigt (Verbesserungsgruppe: 58,3%, N = 7; Verschlechterungsgruppe: 60,0%, N = 6).

Tabelle 44: Verteilung der Werte in der Bearbeitung des zweiten Meilensteins (Krisenbewältigung und Krisennachsorge)

			Krisenbewältigung				Krisennachsorge				Gesamt
			ja	teilweise	Ich weiß nicht	nein	ja	teilweise	Ich weiß nicht	nein	
Muster SJTs	Verbesserung	Anzahl	6	4	2	0	3	7	1	1	12
		% in SJTs	50,0%	33,3%	16,7%	0,0%	25,0%	58,3%	8,3%	8,3%	100,0%
	Verschlechterung	Anzahl	3	6	0	1	2	6	1	1	10
		% SJTs	30,0%	60,0%	0,0%	10,0%	20,0%	60,0%	10,0%	10,0%	100,0%
Gesamtsumme		Anzahl	9	10	2	1	5	13	2	2	22
		% SJTs	40,9%	45,5%	9,1%	4,5%	22,7%	59,1%	9,1%	9,1%	100,0%

Zudem zeigt sich, dass die Verbesserungsgruppe die Aufgabenstellung, dass im Falle einer Krise alle Informationen im schuleigenen Krisenteam zusammenlaufen, eher bearbeitet hat als die Verschlechterungsgruppe ($T5_2$: χ^2 (2, N = 22) = 9.59, $p < .10$).

Diese Aktivität der Verbesserungsgruppe zeigt sich auch in den Gruppendiskussionen: Im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe benennen drei der vier Krisenteams der Verbesserungsgruppe im fünften Messzeitpunkt ihre Aktivitäten und Programme im Bereich der Prävention (24CHGY16, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 16; 24OSFÖ02, ebenda, S. 20; 46PEGE13, ebenda, S. 23): „Wir haben vieles im Bereich Prävention; auch mit externen Leuten (Suchtberatung, Nele, Phoenix); Bewältigung, wir hatten diese Krise mit Brandfall, das hat alles funktioniert; Ich hatte letztes Jahr kurz nach den Sommerferien bei mir in Klasse 5 eine Schülerin, über die Schul-, über die Klassen-WhatsApp-Gruppe pornografisches Material verbreitet. (.) Das haben wir halt innerhalb von einem Tag gelöst gehabt; da reagiert man relativ schnell mittlerweile“ (46PEGE13 Transktiption_Gruppendiskussionen_T_5, S. 33). Im Vergleich dazu sprechen zwei der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe eher von zukünftigen Aktivitäten, die sie in diesem Bereich umsetzen möchten (23ROGY10, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 5; 01FRGE11, ebenda, S. 11).

Dementsprechend zeigen sich in den Gruppendiskussionen die Misslingensfaktoren bei den Thematiken „Aktueller Stand der Projektetablierung“ oder „Probleme“ und „Stolpersteine“, die vorrangig aus dem System stammen: Zwei der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe betonen im vierten Messzeitpunkt neben der mangelnden Zeit auch strukturelle Faktoren, wie beispielsweise fehlende Räume für Krisenteamsitzungen oder fehlende Ausstattung (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 2f.; 01FRGE11, ebenda, S. 12). Im Vergleich dazu betonen zwei der drei Krisenteams der Verbesserungsgruppe eher die Sorge, sich ausreichend Zeit für Teambesprechungen nehmen zu können (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 14; 24CHGY16, ebenda, S. 17).

11.2.8. Einflussfaktor *Handlungsmuster* in Krisensituationen

Die Handlungsmuster wurden in Abbildung 37 zusammengefasst. Auch auf Gruppenebene zeigt sich, dass Krisenteams unterschiedlich mit Krisensituationen umgehen. Diese Unterschiede sind insbesondere in den Gruppendiskussionen deutlich zu erkennen. Die hieraus resultierenden, unterschiedlichen Handlungsmuster sollen ebenso wie auf Individuumsebene zur Identifikation der Gelingensfaktoren von Handlungskompetenz beitragen. Im Folgenden werden die Handlungsmuster beider Gruppen mit Blick auf hypothetische Gelingens- und Misslingensbedingungen für die Kompetenzentwicklung genauer betrachtet (vgl. Abb. 37):

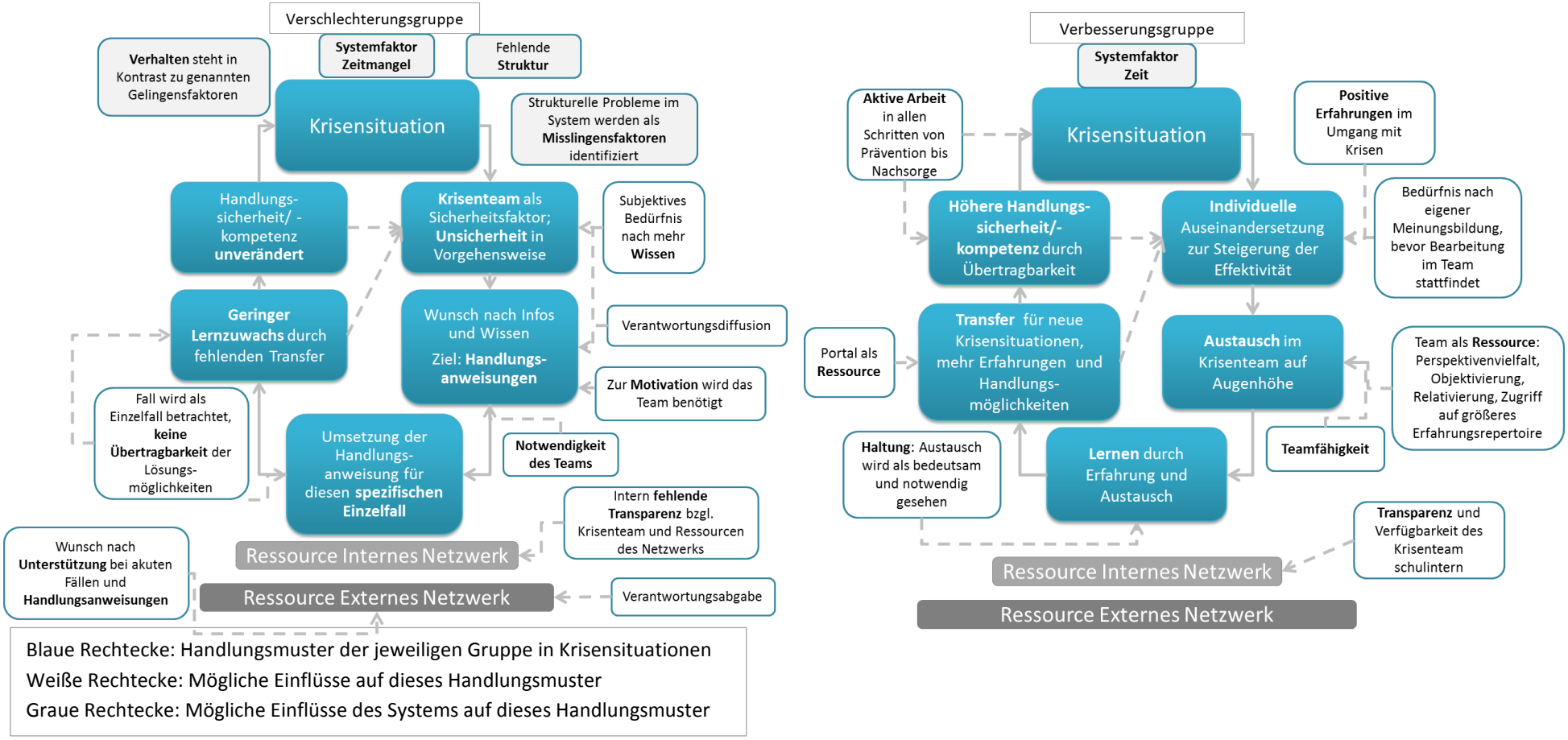


Abbildung 36: Handlungsmuster der Verschlechterungs- und Verbesserungsgruppe auf Gruppenebene in Krisensituationen und mögliche Einflussfaktoren

Zwei der drei Krisenteams der *Verbesserungsgruppe* begegnen im dritten als auch fünften Messzeitpunkt einer neuen Krisensituation zunächst mit ihren eigenen Erfahrungen, die sie in bisherigen Bewältigungen von Krisen sammeln konnten (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 11): Eines der drei Krisenteams bewertet im dritten Messzeitpunkt zunächst individuell die vorliegenden Informationen des Sachverhalts, erarbeitet sich Lösungsansätze und mögliche Maßnahmen (01WWGE14, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 19). Ein weiteres Krisenteam trägt die Vorüberlegungen im Krisenteam zusammen und diskutiert Möglichkeiten und Alternativen mit Blick auf die beste Lösung der Krisensituation (46PEGE13, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 15, 16). Zwei der drei Krisenteams sehen das Krisenteam als eine Ressource an, die Perspektivenvielfalt, Objektivierung, Relativierung und den Zugriff auf ein größeres Erfahrungs- und Wissensrepertoire ermöglicht, aber auch Sicherheit bietet (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 12; 46PEGE13, ebenda, S. 15, 16).

Im Vergleich dazu betont eines der drei Krisenteams der *Verschlechterungsgruppe* im dritten Messzeitpunkt die anfängliche Unsicherheit bei neuen Krisensituationen, sowohl in Vorgehensweise als auch in Maßnahmenfindung und -entscheidung (01FRGE11, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 7). Aus dieser Unsicherheit resultiert für eines der drei Krisenteams im vierten Messzeitpunkt das Bedürfnis nach zusätzlichem Wissen und weiteren Informationen (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 1, 2). Eines der drei Krisenteams im dritten Messzeitpunkt äußert den Wunsch nach Feedback und Unterstützung (23ROGY10, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 5), verstanden als konkrete Handlungsanweisung (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 2, 3). Zur eigenen Entlastung haben zudem zwei von drei Krisenteams das Bedürfnis, die Verantwortung für eine Maßnahmenentscheidung an Andere abzugeben (01FRGE11, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 7; 11OTGY18, ebenda, S. 2). Zwei weitere Krisenteams wollen Verantwortung verteilen, um sich Absicherung und Entlastung zu schaffen (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 2; 23ROGY10, ebenda, S. 5): „Ich persönlich würde mir schon wünschen, dass jede Lehrerin, jeder Lehrer eine Verantwortlichkeit dafür sieht, bestimmten Probleme, die muss jeder individuell die Messlatte anlegen, lösen zu können. Mir geht’s darum, dass auch das Krisenteam auch ein bisschen entlastet ist“ (23ROGY10, Transkription_Gruppendiskussionen_T_3, S. 47). Eines der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe sieht das Krisenteam selbst im dritten Messzeitpunkt nicht als Ressource, sondern als Institution, die sie zur Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Sachverhalt motiviert (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 2). Bei diesen Krisenteams wird daher der Eindruck erweckt, als würde das Krisenteam für sie eine bestimmte „Notwendigkeit“ besitzen. Dies begründet sich darin, dass zwei der drei Krisenteams das Krisenteam als Absicherung sehen, da das notwendige Wissen zur Bewältigung von Krisensituationen aus dem Team selbst stammt und entnommen werden kann (01FRGE11, Inhaltsanalyse_Gruppendis-

kussionen_T_3, S. 9; 11OTGY18, ebenda, S. 2), nicht den eigenen Wissensressourcen. Eines der drei Krisenteams betrachtet Krisen und die jeweiligen Maßnahmenentscheidungen im vierten Messzeitpunkt als Einzelfälle, die nur für diese Situation gelten und schwer auf andere Situationen übertragen werden können (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 2). Dies zeigt sich auch in der Schwierigkeit, die Inhalte der Fallbeispiele auf reale Krisensituationen zu übertragen. Eines der drei Krisenteams betont dazu: „(…)an manchen Stellen zeigt uns das eben, dass das ein theoretischer Fall ist. Wo wir halt, wenn es ein realer Fall wäre, einfach zusätzliche Informationen hätten. Aber natürlich muss man mit theoretischen Fällen arbeiten und dann kann man nur so antworten und so handeln, wie man jetzt denkt, was der Zettel hergibt“ (11OTGY18, Transkription_Gruppendiskussionen_T_4, S. 40). Dadurch ist der subjektiv empfundene, individuelle Lernzuwachs bei zwei von drei Krisenteams im dritten als auch vierten Messzeitpunkt geringer, die empfundene Handlungssicherheit bleibt unverändert, ein Zuwachs lässt sich nur durch das Krisenteam oder die externen Netzwerkpartner bestätigen (23ROGY10, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 4, 11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 1).

Eines der drei Krisenteams der *Verbesserungsgruppe* hingegen lernt im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe aus ihren eigenen Erfahrungen und dem Austausch darüber. Sie betonen im dritten Messzeitpunkt die aus den Fallübungen erlernten Handlungsmuster auf neue Situationen übertragen zu können, wodurch ihre Handlungssicherheit wächst (46PEGE13, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 15). Aus diesem Grund ist einem der drei Krisenteams auch die Rückmeldung und der Austausch im Krisenteam wichtig (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 11) und wird als zusätzliche Ressource betrachtet: Der Austausch mit den Krisenteammitgliedern findet auf Augenhöhe statt, alle Mitglieder sind gleichberechtigt und selbstständig, tragen ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Team zusammen und profitieren so von dieser Ressource. Das heißt, sie fühlen sich auch in der individuellen Lösung handlungssicher, sehen den deutlichen Mehrwert der Erfahrungsvielfalt aber im Krisenteam (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 11). Ein weiterer Vorteil sieht eines der drei Krisenteams in der gegenseitigen Unterstützung und Bestätigung im Team (46PEGE13, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 17). Ein weiteres Krisenteam im dritten Messzeitpunkt als auch eines von vier Krisenteams im fünften Messzeitpunkt betonen die Zusammenarbeit mit externen Partnern (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 13; 46PEGE13, Inhaltsanalyse_Gruppendis-kussionen_T_5, S. 24). Ähnlich wie das Krisenteam als Ressource wird auch das Portal *KomPass* von einem der vier Krisenteams im fünften Messzeitpunkt als Ressource betont (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 20f.). Gemeint ist hiermit die Wichtigkeit der hier zur Verfügung stehenden Inhalte und deren gute Aufbereitung (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 20f.). Neben diesen beiden Komponenten wird von einem der vier Krisenteams das interne Netzwerk

als weitere wichtige Ressource bezeichnet: Das Wissen und die Sicherheit um diese Verfügbarkeit fördern die Handlungssicherheit in Krisensituationen (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 20). Aus den Möglichkeiten, auf unterschiedliche Ressourcen in Krisensituationen zugreifen zu können, ergibt sich für eines der vier Krisenteams ein großes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten, das je nach Krisensituation genutzt werden kann (24CHGY16, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 18f.). Bemerkenswert bei einem der vier Krisenteams war, dass die präventive Arbeit deutlich wichtiger eingeschätzt wird als bei den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe (46PEGE13, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 23). Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass ein weiteres Krisenteam der Verbesserungsgruppe in den Bereichen Prävention bis Nachsorge durch unterschiedliche Projekte aktiver erscheint und bereit ist, Netzwerke mit anderen Schulen zu bilden (24CHGY16, Inhaltsanalyse_Gruppendisussionen_T_5, S. 16).

Die Handlungsmuster in beiden Gruppen werden zudem durch systembedingte Einflussfaktoren der Schule beeinflusst: So berichten zwei der drei Krisenteams der *Verschlechterungsgruppe* im vierten Messzeitpunkt im Vergleich zur Verbesserungsgruppe häufiger über Zeitmangel, fehlende Struktur, wenig zur Verfügung stehende Kapazitäten und strukturelle Probleme (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 2; 23ROGY10, ebenda, S. 4, 6). Die strukturellen Probleme, wie beispielsweise große Klassen und viele Schüler, werden von einem der drei Krisenteams als sehr bedeutsame Hürden wahrgenommen, die es auch verhindern, sich dem einzelnen Schüler zuzuwenden (11OTGY18, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 2f.). Aufgrund der mangelnden Zeit betont eines der drei Krisenteams im fünften Messzeitpunkt die Schwierigkeit, regelmäßige Treffen zu vereinbaren: „(…) es gibt da viele Bereiche, das aber zeitlich unterzubringen, mir wird das unheimlich viel Freude machen, mich mehr damit zu beschäftigen, aber das ist unrealistisch.“ (23ROGY10, Transkription_Gruppendiskussionen_T_5, S. 92). Zudem zeigt sich, dass auch die Etablierung der Krisenteams in der Verschlechterungsgruppe noch nicht so fortgeschritten ist wie in der Verbesserungsgruppe. Eines der drei Krisenteams der Verschlechterungsgruppe erwähnt dazu im vierten Messzeitpunkt: „Und in Anspruch mussten wir noch nicht genommen werden, jetzt wegen sonstiger Sachen. Was die Etablierung anbelangt, ja, da muss man auch realistisch – Momentan, wir haben momentan ganz viel andere Sachen laufen (...)“ (01FRGE11, Transkription_Gruppendiskussionen_T_4, S. 60). Von einem der drei Krisenteams wird im fünften Messzeitpunkt der Zeitmangel auch erkannt und Bestrebungen deutlich, das eigene Zeitmanagement optimieren zu wollen: „Also kritisch muss ich ehrlich gesagt mit mir selbst sein, weil wir das eben gerade angesprochen haben mit den Online-Modulen, die ich als sehr hilfreich betrachte und bei denen ich mir wünsche, dass ich zwischenzeitlich einfach mehr reinschaue und ich habe mir vorgenommen, mir eine, so eine Rhythmisierung irgendwie in den Kalender zu bringen, dass ich weiß, jetzt kommt, es gibt tausend Sachen, die ich immer machen müsste, aber ich lasse jetzt alles stehen und mache das jetzt, also das geht eher auf mich“

(23ROGY10, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 8f.). Darüber hinaus wird bei einem der drei Krisenteams deutlich, dass mit dem subjektiv empfundenen Zeitmangel auch die noch fehlende interne Vernetzung einhergeht, wodurch die Ressourcen der Schule unbekannt sind oder nicht gänzlich ausgeschöpft werden (23ROGY10, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 5).

Eines der drei Krisenteams im vierten Messzeitpunkt als auch eines der vier Krisenteams im fünften Messzeitpunkt der *Verbesserungsgruppe* verfügen, subjektiv empfunden, über mehr zeitliche Ressourcen und Kapazitäten (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_4, S. 14; 46PEGE13, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_5, S. 25) als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe. Dazu heißt es im vierten Messzeitpunkt: „(…) wir heben es raus und wir machen jetzt eine Teambesprechung. Die Zeit nehmen wir uns, das ist wichtig“ (24OSFÖ02, Transkription_Gruppendiskussionen_T_4, S. 6). Eines der drei Krisenteams im dritten Messzeitpunkt ist mit ihren Mitgliedern für das weitere Kollegium transparent und verfügbar, die Ansprechpartner sind bekannt. Dieses Krisenteam betont weiter, dass sie intern gut vernetzt sind und die zur Verfügung stehenden Ressourcen kennen (24OSFÖ02, Inhaltsanalyse_Gruppendiskussionen_T_3, S. 11.).

11.2.9. Zwischenfazit: Identifikation der Einflussfaktoren zur Hypothesengenerierung auf *Gruppenebene*

In diesem Zwischenfazit sollen die zentralen Ergebnisse der *Gruppenebene* aufgegriffen werden, um daraus zum einen die Gelingens- und Misslingensfaktoren in einer *Gesamtübersicht* darzustellen (vgl. Tab. 50) und zum anderen, um daraus *Hypothesen* ableiten zu können.

Als Zwischenfazit zeigt sich zunächst im Rahmen der *Kompetenzmessung* eine signifikante Steigerung der Testergebnissen in den SJTs von T_3 zu T_5. Damit konnte die positive Entwicklung von *Handlungskompetenz* der Krisenteams der Verbesserungsgruppe belegt werden. Demnach scheinen die Präsenzveranstaltungen an den Schulen eine positive Wirkung auf die Handlungskompetenz der Krisenteams der Verbesserungsgruppe zu haben.

Auffällig ist die große Differenz in den Testergebnissen des SJTs im dritten Messzeitpunkt. Zur Erklärung dessen wurden die ersten beiden Messzeitpunkt der Krisenteams betrachtet, mit dem Ergebnis, dass sich die Krisenteams der Verbesserungs- als auch Verschlechterungsgruppe nicht unterscheiden. Das heißt, sie verfügen also über vergleichbare (Eingangs-)Voraussetzungen. Unterschiedliche Voraussetzungen können demnach als Erklärung für die unterschiedlichen Testergebnisse in T_3 nicht belegt werden. Auch die signifikant positive Entwicklung der Handlungskompetenz von T_1 zu T_2, die nur bei den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe belegt werden konnte, scheint die Unterschiede in T_3 nicht ausreichend zu begründen. Daher gilt es zum einen zu hinterfragen, warum die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe diese positive Entwicklung von T_1 zu T_2 mit deutlich höheren Testwerten in T_3, im Vergleich zu den Krisenteams Verbesserungsgruppe, noch steigern konnten und welche Faktoren dies begünstigen. Die dritte Präsenzveranstaltung und damit auch erste Veranstaltung am Schulstandort mit dem eigenen Krisenteam könnte einen Einfluss auf die Testergebnisse haben. Die Krisenteams könnten sich in dieser ersten gemeinsamen Veranstaltung zunächst als Gruppe, als Krisenteam orientieren, aufeinander einstellen und abstimmen müssen. Die Zusammenarbeit und der Austausch im Krisenteam könnten zunächst noch eingeübt werden müssen. Von besonderem Interesse ist allerdings T_4 mit der vierten Präsenzveranstaltung: In Folgeuntersuchungen sollte gefragt werden, warum sich die Testergebnisse erneut verändern, das heißt, warum die Krisenteams der Verbesserungsgruppe bessere Testergebnisse als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe zeigen. Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe könnten eher von dem Austausch mit den externen Netzwerkpartnern profitieren oder die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe könnten eher von der Anwesenheit der externen Partner verunsichert werden. Deutlich werden die höheren Testergebnisse der Krisenteams der Verbesserungsgruppe in T_5 nach der letzten Präsenzveranstaltung der Fortbildung. Auch hier gilt es zu prüfen, wie die deutlich geringeren Testergebnisse der Krisenteams der Verschlechterungsgruppe zustande kommen. Neben den Merkmalen der Veranstal-

tungsstruktur sollten zudem die Krisenteamstruktur mit ihrem Sozialstatus, ihren Verantwortungsträgern sowie Wortführern stärker in den Blick genommen werden.

Die Testergebnisse im *Wissentest* bleiben von T_3 zu T_5 bei den Krisenteams der Verbesserungsgruppe im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe recht konstant. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Zielsetzung der Präsenzveranstaltungen an den Schulen, weniger Wissen zu vermitteln und vielmehr die Handlungsorientierung der Krisenteams zu fokussieren, umgesetzt werden konnte. Zu berücksichtigen sind allerdings auch in diesem Zusammenhang die sehr hohen Werte und der Deckeneffekt, der eine weitere Steigerung der Testwerte kaum mehr möglich macht (vgl. Kapitel C|8.2 und C|11.1.4). Um Aussagen über den Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und *Wissen* treffen zu können, wurden die Testergebnisse des Wissenstests von T_1 und T_2 geprüft: Die Krisenteams der Verbesserungs- als auch die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe zeigen einen signifikanten Wissenszuwachs von T_1 zu T_2. Zwischen den Krisenteams der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe gibt es sowohl zu T_1 als auch zu T_2 keinen Unterschied in den Testergebnissen, so dass einerseits von vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen und andererseits von einem vergleichbaren Entwicklungsverlauf auszugehen ist. Das Wissen der beiden Gruppen scheint demnach nicht die unterschiedlichen Kompetenzentwicklungen der Krisenteams der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppen erklären zu können. Auch bei dieser Interpretation sollte der bereits erwähnte Deckeneffekt berücksichtigt werden, vor dessen Hintergrund der Wissenszuwachs von T_1 zu T_5 gleichzeitig auch so bemerkenswert erscheint.

In den qualitativen Daten wird deutlich, wie subjektiv wichtig das (zur Verfügung stehende) Wissen empfunden wird. Während die Krisenteams der Verbesserungsgruppe allerdings den *Wissenszuwachs* und das Fachwissen als wichtige Ressource diskutieren, das den Austausch auf Augenhöhe mit anderen Mitgliedern ermöglicht und dadurch ein größeres Wissensrepertoire generiert, diskutieren die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe die empfundenen *Wissenslücken* und wie diese mithilfe des Krisenteams als auch des Lernportals geschlossen werden können.

In den subjektiven Bewertungen der Krisenteams und ihrer Mitglieder aus den Fragebogendaten und Gruppendiskussionen wurden weitere Zusammenhänge identifiziert, insbesondere Gelingensfaktoren. Die hohen Bewertungen erschwerten auch auf dieser Messebene die Exploration der Einflussfaktoren, so dass nur wenige Misslingensfaktoren bei den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe gefunden werden konnten. Daher wurden die Daten aus den Gruppendiskussionen zusätzlich intensiv analysiert und in die Beantwortung der Fragestellungen integriert.

Bei den *Krisenteams der Verbesserungsgruppe* konnten folgende *Gelingensfaktoren* identifiziert werden (vgl. Tab. 45): Die quantitativen und qualitativen Daten zeigen, dass sie über ein größeres *Erfah-*

rungsrepertoire (insbesondere mit Krisen aus dem Bereich des Gefährdungsgrades orange) verfügen, auf das sie bei neuen Krisensituationen zugreifen und auf diese übertragen können. Im Rahmen der *Fortbildungsstruktur* zeigte sich einerseits, dass das Lernportal *KomPass* als allgemeiner Erfolgsfaktor betrachtet werden kann und andererseits, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe die *Inhalte des Portals* verständlicher bewerten. Sie finden die *Übungen und Methoden* spannender und bewerten das *Fallbeispiel*, das gemeinsam im Krisenteam gelöst wurde, hilfreicher zur Reflexion und Vertiefung der Inhalte als die Verschlechterungsgruppe. Dies legt nahe, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe über eine höhere *Motivation* verfügen, die Inhalte mit Übungen, insbesondere mit Fallbearbeitungen zu vertiefen. Zudem könnte man vermuten, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe zum einen mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit den Inhalten zu investieren scheinen, sich dadurch intensiver mit den Inhalten beschäftigen können und zum anderen auch motivierter sind, diese Inhalte mit Übungen und Fallbearbeitungen in der Zusammenarbeit zu vertiefen. Im Bereich der *Einstellungen* zeigt sich, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe die Zusammenarbeit im Krisenteam wichtiger und das Krisenteam als unverzichtbarer bewerten als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe. Sie besitzen im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe ein breiteres Krisenverständnis, das sowohl leichte bis mittelschwere Krisen umfasst. Nach Meinung der Krisenteams der Verbesserungsgruppe sollte die Nachbetreuung stets in Kooperation mit den externen Netzwerkpartnern erfolgen. Im Bereich der kollektiven *Selbstwirksamkeit* zeigt sich, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe im vierten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe davon überzeugt sind, als Team pädagogische Fortschritte erzielen zu können. Sie sind von ihrer pädagogisch guten Arbeit überzeugter als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe, da sie eine kompetente Lehrergruppe sind, die an schwierigen Aufgaben wachsen können. Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe fühlen sich in der Deutung von Warnsignalen für krisenhaftes Verhalten *handlungssicherer* als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe. Sie lernen ungern alleine und bewerten die Suche nach Lösungen in Krisensituationen gemeinsam mit anderen Krisenteammitgliedern effektiver als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe. Daher sind die Krisenteams der Verbesserungsgruppe auch eher bereit, ihre Erfahrungen mit anderen Krisenteammitgliedern auszutauschen als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe. Das *Portal KomPass* trägt zur Handlungssicherheit und -kompetenz bei: Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe fühlen sich durch das Portal sicherer im Erkennen von Warnsignalen und handlungskompetenter in der Bewältigung von Krisen als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe. Die Nutzung der zur Verfügung stehenden Werkzeuge zeigt die Tendenz zu Bewegtbildern, dynamischen und mehrdimensionalen Inhalten (vgl. Breiter & Igel, 2013; Igel, 2014). Im Bereich der *Projektetablierung* zeigen sich die Krisenteams der Verbesserungsgruppe aktiver als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe eher, da die Aufga-

ben und Funktionen der einzelnen Mitglieder geklärt und allen Kollegen bekannt gegeben worden sind. Die Lehrkräfte der Krisenteams der Verbesserungsgruppe wissen eher, wann es sich um substanzielle Drohungen oder Gefährdungen handelt, denen nachgegangen werden muss und, dass im Falle einer Krise alle Informationen im schuleigenen Krisenteam zusammenlaufen. Sie betonen mehr die Wichtigkeit des externen Netzwerkes als die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe, die gerade für ihre eigene Handlungskompetenz bedeutsam erscheint.

Für die *Krisenteams der Verschlechterungsgruppe* konnten folgende *Misslingensfaktoren* identifiziert werden (vgl. Tab. 45): Die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe zeigen weniger Erfahrungswerte und der damit verbundene Wunsch nach Unterstützung sowie (mehr) Wissen. Die qualitativen Daten zeigen, dass die Krisenteams der Verschlechterungsgruppe über ein subjektiv empfundenes, geringeres (Hintergrund)Wissen und nicht ausreichend zur Verfügung stehende Informationen verfügen. Sie betonen häufiger die mangelnde Zeit, um sich intensiv mit der Thematik und den Inhalten auseinandersetzen zu können. Die Ansprechpartner für Krisensituationen an ihrer Schule sind nicht ausreichend bekannt. Bezüglich der Inhalte der Fortbildung kritisieren sie die zu enge, inhaltliche Anbindung der Portalinhalte an die Thematik „Amok an Schulen“ sowie die Wiederholungen der Inhalte. Sie fühlen sich gerade im Ergreifen einer Gegenmaßnahme zur Verhinderung einer krisenhaften Entwicklung handlungsunsicherer als die Verbesserungsgruppe.

Tabelle 4 fasst alle gefundenen Gelingens-und Misslingensfaktoren zusammen, die aus den quantitativen und qualitativen Daten resultieren und die Kompetenzentwicklung der Krisenteams auf Gruppenebene beeinflussen können.

Tabelle 45: Gelingens- und Misslingensfaktoren der Kompetenzentwicklung auf Gruppenebene

Gelingensfaktoren (Verbesserungsgruppe)			Misslingensfaktoren (Verschlechterungsgruppe)		
Fortbildungsbezogen	Personen-/Teambezogen	Systembezogen	Fortbildungsbezogen	Personen-/Teambezogen	Systembezogen
Trainingsstruktur: • Kombination aus Präsenzveranstaltung und Lernportal • Selbstorganisiertes Lernen mit dem Portal *KomPass* • Unterstützung der Coaches • Veranstaltung am Schulstandort	***Erfahrungen***: • Viele Erfahrungen (mittelschwere Krisen) • Förderlich für Krisenbewältigung und -lösung[34]	***Krisenteam***: • Wichtigkeit der internen Vernetzung • Wichtigkeit des Fallmanagements im Krisenteam	***Inhalte:*** • Zu viele Wiederholungen	***Erfahrungen***: • Weniger Erfahrungen (mittelschwere bis schwere Krisen) • Wenig Unterstützung	***Zeit:*** • (subjektiv empfunden) fehlende Zeit zur vertieften Auseinandersetzung • (subjektiv empfunden) fehlende Zeit zur Projektetablierung
Übungen / Fallbeispiele: • Fallbeispiele • Spannende Gestaltung • Reflexion der Inhalte • Vertiefung der Inhalte • Verbesserung der Krisenbewältigung • Kennenlernen des eigenen Teams • Verbesserung der Kommunikation	***Motivation:*** • Auseinandersetzung mit den Inhalten des Lernportals • Vertiefung der Inhalte durch Übungen / Fallbeispiele • Gemeinsames Lernen • Effektivität der Lösungen im Krisenteam • Austausch der Erfahrungen im Krisenteam • Für Transfer in die Praxis	***Projektetablierung:*** • Struktur und Besetzung des Krisenteams • Aufgaben und Funktion der Mitglieder • Informationsweitergabe an das Krisenteam • Höhere Aktivität im Bereich der Prävention bis Nachsorge	***Portal***: • Portalnutzung zum Austausch • Zu eng an der Thematik „Amok“ • Zeitlich limitierter Zugang	***Motivation:*** • Mangelnde Zeit zur Auseinandersetzung mit den Inhalten	***Ansprechbarkeit***: • Lehrer als Ansprechpartner unbekannt
Portal: • Verständlichkeit der Inhalte • Flexible Anpassung an Lern- und Lebensgestaltung • Kontinuierlicher Zugriff auf Informationen • Steigerung der Handlungssicherheit im Erkennen von Warnsignalen • Portal als Ressource zur Steigerung der Handlungssicherheit • Steigerung der Handlungskompetenz in der Bewältigung von Krisen • Steigerung des Praxistransfers	***Selbsteinschätzung***: • Zuwachs an Handlungskompetenz • Zuwachs an Handlungssicherheit im Deuten von Warnsignalen	***System Schule:*** • Sensibilität / Einschätzung von Drohungen im Gesamtkollegium		***Selbsteinschätzung***: • Geringe Handlungssicherheit in dem Entgegenwirken bei risikohaften Entwicklungen	***Strukturelle Rahmenbedingungen:*** • Fehlende Struktur • Fehlende Kapazitäten

[34] Faktoren in blauer Schrift konnten in den quantitativen Daten nicht signifikant belegt werden, zeigen aber in den qualitativen Daten hohe Bedeutsamkeit.

Gelingensfaktoren (Verbesserungsgruppe)			Misslingensfaktoren (Verschlechterungsgruppe)		
Fortbildungsbezogen	Personen-/Teambezogen	Systembezogen	Fortbildungsbezogen	Personen-/Teambezogen	Systembezogen
	Wissen: • Wissen als wichtige Ressource • Bedeutsamkeit für die Kompetenzentwicklung • Wichtigkeit eine eigene Wissensbasis zu generieren • Größeres Wissensrepertoire	***Netzwerk:*** • Positive Auswirkungen des externen Netzwerkes auf die Handlungskompetenz		***Wissen***: • Geringes (Hintergrund)Wissen • Geringe Information • Geringeres Wissensrepertoire	
	Handlungsmuster: • Individuelle Auseinandersetzung zur Orientierung • Austausch im Krisenteam zur Optimierung • Erfahrungen und Transfer • Notwendigkeit des Austauschs • Gegenseitige Unterstützung im Krisenteam • Internes und externes Netzwerk als Ressource • Portal als Ressource	***Einstellungen***: *Krisenteam*: • Ressource zur bestmöglichen Lösungsfindung • Austausch zur Steigerung der Handlungssicherheit • Austausch zur Steigerung der Handlungskompetenz • Wichtigkeit der Zusammenarbeit im Krisenteam • Unverzichtbarkeit des Krisenteams • Effektivste Krisenbearbeitung • Steigerung der Handlungskompetenz durch Zusammenarbeit • Nachbetreuung mit externen Netzwerkpartnern *Krisen*: • Breites Krisenverständnis		***Handlungsmuster***: • Unsicherheit • Verantwortungsdiffusion • Einzelfallbetrachtung, kein Transfer auf neue Situationen	***Einstellungen***: *Krisenteam*: • Krisenteam als Wissenspool *Krisen*: • unsicheres Krisenverständnis
	Selbstwirksamkeit: • Hohe kollektive Selbstwirksamkeit • Hohe Empathie				

Aus den gezeigten signifikanten Ergebnissen lassen sich für die *Gruppenebene* folgende Hypothesen über die Entwicklung von Handlungskompetenz formulieren:

Erfahrungen:

H_1: Bereits gesammelte Erfahrungen im Bereich der Krisenbewältigung führen zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

Fortbildung:

H_{2_1}: Die Inhalte des Lernportals von *KomPass plus* führen zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

H_{2_2}: Die Fallbeispiele in den Präsenzveranstaltungen von *KomPass plus* führen zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

Motivation:

H_3: Die hohe Motivation des Krisenteams führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

Einstellungen:

H_{4_1}: Die positiven Einstellungen gegenüber Krisenteams führen zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

H_{4_2}: Das breite Krisenverständnis (mittlere bis schwere Krisensituationen) führt zur positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

Handlungssicherheit:

H_5: Die positiv empfundene Handlungssicherheit des Krisenteam führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

Zusammenarbeit und Austausch:

H_{6_1}: Die positive Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Krisenteam führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

H_{6_2}: Die positive Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit externen Netzwerkpartnern führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

H_{6_3}: Die positive Bereitschaft zum Austausch im Krisenteam führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

Lernportal KomPass:

H_{71}: Der kontinuierliche und zeitlich unbegrenzte Zugriff auf Informationen des Lernportals *KomPass* führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams.

H_{72}: Je mehr sich zeitlich mit dem Lernportal *KomPass* auseinandergesetzt wird, desto stärker wird die Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams gefördert.

H_{73}: Je mehr verschiedene Inhaltsarten des Lernportals *KomPass* zur Verfügung gestellt werden, desto stärker wird die Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams gefördert.

System:

H_{81}: Die genaue Definition der Aufgaben und Funktionen der einzelnen Krisenteammitglieder im Krisenteam führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams wird.

H_{82}: Je mehr die Aufgabenfelder des Krisenteams bearbeitet werden, desto stärker wird die Entwicklung der Handlungskompetenz des Krisenteams gefördert.

12. Zusammenfassung

Ziel dieser Zusammenfassung ist es, die Gelingens- und Misslingensfaktoren der Kompetenzentwicklung beider Ebenen, das heißt sowohl für die *Individuen* als auch für die *Krisenteams* aufzugreifen, um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten darzustellen. Insbesondere die Gelingensbedingungen, die im Bereich der Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe auf beiden Ebenen (Individuums- als auch Gruppenebene) gefunden wurden, sollen hier als zentrale Erkenntnisse für die Entwicklung von Handlungskompetenz dienen und Grundlage der finalen Hypothesen darstellen.

Die erste zentrale Erkenntnis der vorliegenden Evaluationsstudie war, dass die Entwicklung von *Handlungskompetenz* durch den Fortbildungsansatz von *KomPass plus* ermöglicht werden kann (vgl. Kapitel C|8.3). Dies konnte sowohl für die ersten beiden Präsenzveranstaltungen mitsamt dem Lernportal *KomPass* als auch für die folgenden Präsenzveranstaltungen am Schulstandort gezeigt werden.

Das heißt, die Kompetenzentwicklung der Individuen, die vergleichbare Eingangsvoraussetzungen zu T_1 in den Testergebnissen zeigten, konnte durch die erste und zweite Präsenzveranstaltung mitsamt dem Online-Portal *KomPass* gefördert werden kann. Auch die Krisenteams zeigten eine positive Entwicklung ihrer Handlungskompetenz, so dass hier von einer positiven Wirkung der Präsenzveranstaltungen am Schulstandort auszugehen ist (vgl. Kapitel C|8.3.).

Zudem zeigte sich, dass die Kompetenzentwicklung der Krisenteams der Verbesserungsgruppe in den Messzeitpunkten T_3 und T_5 scheinbar nicht von ihrer Kompetenzentwicklung von T_1 zu T_2 unabhängig ist: Sowohl die Krisenteams der Verbesserungs- als auch die der Verschlechterungsgruppe verfügten in T_1 über ähnliche Testergebnissen und damit gleiche Eingangsvoraussetzungen. Der Versuch, die deutlich höheren Testwerte der Krisenteams der Verschlechterungsgruppe in T_3 mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu erklären, kann demnach nicht gelten (vgl. Kapitel C|11.2.6).

Vor diesem Hintergrund wurde der Bereich des *Wissens* ausführlicher beleuchtet mit dem Ergebnis, dass auch hier ein deutlicher Einfluss der ersten beiden Präsenzveranstaltungen mitsamt dem Lernportal *KomPass* gezeigt werden konnte (vgl. Kapitel C|8.2). Die Individuen der Verbesserungs- als auch Verschlechterungsgruppe zeigten einen signifikanten Wissenszuwachs nach diesen Veranstaltungen (vgl. Kapitel C|11.1.4). Bezüglich der Kompetenzentwicklung liegt die Vermutung nahe, dass die Entwicklung von Handlungskompetenz nicht in erster Linie vom Wissen beeinflusst wird: Die Krisenteams der Verbesserungs- als auch der Verschlechterungsgruppe zeigten in den ersten beiden Testergebnissen des Wissenstests eine signifikant positive Entwicklung. Das heißt, beide Krisenteamgruppen, zeigten unabhängig von ihrer Kompetenzentwicklung einen Wissenszuwachs.

Obwohl der Einfluss des Wissens in den quantitativen Daten nicht belegt werden konnte, wurde die empfundene Wichtigkeit des Wissens für Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppen in den qualitativen Daten sehr deutlich: Hier wird stets das Wissen betont, welches die Sensibilität für Krisensituation schärft, zur Bewältigung von Krisensituationen benötigt wird, zur Lösung hilfreich ist und damit als wichtige Ressource betrachtet wird. Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe betonen, dass sie sich zunächst eine eigene Wissensbasis schaffen möchten, um sich im Anschluss zielführend, lösungsorientiert und auf Augenhöhe im Krisenteam austauschen zu können. Sowohl die Individuen als auch die Krisenteams der Verbesserungsgruppe greifen in Krisensituationen auf das bereits erworbene Handlungswissen der Fortbildung zurück, übertragen dieses Wissen auf neue Situationen und gewinnen durch diesen Transfer neue Erfahrungen, die von Vorteil für neue Krisensituationen sind.

Besonders auffällig in den Daten war der *dritte Messzeitpunkt T_3*, mit der dritten und damit ersten Präsenzveranstaltung am Schulstandort*:* Sowohl im Bereich des Wissens als auch im Bereich der Kompetenzentwicklung waren die Testergebnisse hier sehr auffällig. Was genau in dieser Veranstaltung passiert, um diese Effekte erklären zu können, lässt sich in der vorliegenden explorativen Studie nicht hinreichend beantworten und sollte in Folgeuntersuchungen eingehend geprüft werden. Dazu könnten neben der Erhebung von quantitativen und qualitativen Daten vor allem die Beobachtung als weitere Erhebungsmethode, beispielsweise durch die Analyse von Videosequenzen der Fallbearbeitungen, zielführend bei der Beantwortung dieser Fragestellung genutzt werden.

Zur Erkundung der (Entwicklung von) Handlungskompetenz wurden weitere Einflussfaktoren geprüft, die nicht aus den objektiven Daten von Wissenstest und SJTs stammen, sondern aus den subjektiven Bewertungen der Krisenteammitglieder resultieren. Demnach zeigte sich, dass weder bei den Individuen noch den Krisenteams demografische Faktoren, wie beispielsweise Alter, Geschlecht oder zusätzliche Funktionen bzw. Qualifikationen (Mediator, Vertrauenslehrer, ausgebildeter Ersthelfer u. ä.) die Entwicklung von Handlungskompetenz begünstigen oder hemmen. Dahingegen zeigten die bereits gesammelten *Erfahrungen* in der Bewältigung von Krisensituationen einen deutlich positiven Einfluss auf die Kompetenzentwicklung: Sowohl bei den Individuen als auch mit signifikantem Nachweis bei den Krisenteams konnte der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Handlungskompetenz und den vorhandenen Erfahrungen mit Krisensituationen nachgewiesen werden. Die meisten Erfahrungen machten die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe mit Krisensituationen aus dem Bereich des mittleren Schweregrades (Gefährdungsgrad orange). Insbesondere in den qualitativen Daten, die Grundlage für die Identifikation des Handlungsmusters waren, zeigte sich sowohl bei den Individuen als auch bei den Krisenteams der Verbesserungsgruppe deutlich, dass

neue Krisensituationen immer wieder im Rückgriff auf bereits gesammelte Erfahrungen betrachtet und bewältigt werden.

Im Bereich der *Fortbildungsstruktur* als Einflussfaktor konnte belegt werden, dass die Kombination aus Präsenz- und Online-Phase in *KomPass plus* als Erfolgsfaktor für die Entwicklung der Handlungskompetenz gesehen werden kann, unabhängig von Verschlechterungs- oder Verbesserungsgruppe, Individuums- oder Gruppenebene. Gerade die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe betonten, wie förderlich diese Kombination für die Kompetenzentwicklung und wie hilfreich sie für den Praxistransfer ist. Zudem zeigte sich bei den Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe, dass die Betreuung der Coaches diese Entwicklung positiv beeinflussen kann. Ein weiterer positiver Einflussfaktor sind die unterschiedlichen *Inhalte* von *KomPass plus,* insbesondere die Inhalte des Lernportals *KomPass*. Die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe fühlen sich durch die Inhalte handlungskompetenter im Umgang mit schulischen Krisen.

Ein weiterer Erfolgsfaktor waren die verwendeten *Fallbeispiele* (SJTs). Sie wurden insbesondere von den Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppen als hilfreich empfunden, um die Inhalte zu vertiefen, zu reflektieren und sie in der Praxis umzusetzen. Zudem förderte die gemeinsame Bearbeitung eines Fallbeispiels mit den externen Netzwerkpartnern die Entwicklung von Handlungskompetenz.

Die positive *Einstellung* zum *Krisenteam* als Instrument der Krisenbewältigung zeigte einen positiven Zusammenhang mit der Entwicklung von Handlungskompetenz. Das Krisenteam und die Zusammenarbeit wurden von den Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe als unverzichtbar und die Fallbearbeitung im Krisenteam als effektiver angesehen. Die interne Vernetzung wurde ebenso wie die Kooperation mit den externen Netzwerkpartnern als sehr wichtig im Prozess der Krisenbewältigung von den Krisenteams der Verbesserungsgruppe bewertet. Während das *Krisenverständnis* der Individuen der Verbesserungsgruppe eher leichtere Krisensituationen umfasst, zeigte sich bei den Krisenteams der Verbesserungsgruppe, dass Krisensituationen des mittleren und schweren Gefährdungsgrades als Krise wahrgenommen werden.

Im Bereich der einzelnen Dimensionen der Handlungskompetenz zeigte sich der Zusammenhang mit der *allgemeinen und kollektiven Selbstwirksamkeit*: Die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe sind der Überzeugung, Krisensituationen von Schülern frühzeitig durch aufmerksame Beobachtung ihrer Umgebung erkennen, durch präventive Maßnahmen das Schulleben effektiver verändern und wertvolle pädagogische Arbeit leisten zu können. Die gute Zusammenarbeit im Team ist für den Umgang mit schwierigen Schülern hilfreicher. Durch ihr gemeinsames Handeln können sie ein gutes Klima erzeugen, pädagogische Fortschritte erzielen, aus Fehlern und Rückschlägen lernen

und gemeinsam pädagogische Projekte in der Praxis umsetzen. Sie sind von der Leistungsfähigkeit ihres eingespielten Teams genauso überzeugt wie vom Rückhalt im Kollegium. Sie verfügen über Empathie und ein starkes Innovationspotential.

Die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe zeigten sich deutlich handlungssicherer im Deuten von Warnsignalen für krisenhaftes Verhalten. Die eigene *Handlungssicherheit* lässt sich durch den Austausch mit anderen Kollegen und den Rückgriff auf eigene Erfahrungen steigern. Beide berichten zudem über einen Zuwachs der eigenen *Handlungskompetenz*, die sie durch gezielte Rückmeldung noch steigern können.

Die *Motivation* ist als weiterer wichtiger Einflussfaktor identifiziert worden: Die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe sind deutlich motivierter als die der Verschlechterungsgruppe, die Inhalte mit Übungen zu vertiefen und das Gelernte in die Praxis umzusetzen. Vor allem die Motivation zur Zusammenarbeit birgt für die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe den Vorteil, dass die Suche nach Lösungen in Krisensituationen gemeinsam mit anderen Krisenteammitgliedern effektiver ist. Hier können unterschiedliche Perspektiven und Vorgehensweisen integriert, verschiedene Lösungsmodelle erarbeitet und subjektive Eindrücke objektiviert werden. Gerade das Fallmanagement im Krisenteam mit der gemeinsamen Bearbeitung von Krisensituationen wurde deutlich effektiver bewertet als von den Individuen und Krisenteams der Verschlechterungsgruppe. Die Motivation zur Zusammenarbeit bedeutet auch, dass die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe bereit sind, ihre Erfahrungen mit anderen Krisenteammitgliedern auszutauschen. Die Zusammenarbeit im Krisenteam führt daher zur Steigerung der Handlungskompetenz.

Das *Lernportal KomPass mit seinem kontinuierlichen Zugang zu Informationen* zeigte einen positiven Zusammenhang mit der Entwicklung von Handlungskompetenz und kann allgemein als Erfolgsfaktor bezeichnet werden. Es scheint, als würde alleine die Möglichkeit, auf Informationen des Portals *KomPass* zugreifen zu können, das Gefühl der Handlungssicherheit sowohl bei den Individuen als auch Krisenteams, in der Verbesserungs- als auch Verschlechterungsgruppe, deutlich ansteigen lassen. Die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe fühlen sich durch das Portal handlungssicherer im Erkennen von Warnsignalen und handlungskompetenter in der Bewältigung von Krisen. Sie bewerteten das Portal hilfreich für den Praxistransfer. Das Portal wird dabei weniger für den Austausch genutzt, gerade die Individuen der Verbesserungsgruppe betonten in den qualitativen Daten die Nutzung zur Erinnerung einzelner Thematiken und zum Rückgriff auf Wissen. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten, Werkzeugen und Funktionen des Systems scheint bei den Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe intensiver zu sein: Sie nutzen zur Förderung ihres Lernprozesses nicht nur dynamische und mehrdimensionale Inhalte (Breiter & Igel, 2013), wie beispielsweise Videos, sondern auch Werkzeuge, die vorrangig textorientiert sind, wie beispielsweise die

Formulierung von Zielen. Die Nutzung des Lernportals durch die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe lässt daher die breite Anwendung der zur Verfügung stehenden Werkzeuge vermuten. Zudem scheinen sich die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe intensiver mit den Inhalten des Portals auseinanderzusetzen und damit einhergehend auch mehr Zeit zu investieren. Dies sollte allerdings in Folgeuntersuchungen eingehend geprüft werden.

Die Entwicklung von Handlungskompetenz wird ebenso von *systembezogenen Faktoren* beeinflusst, die beispielsweise die Etablierung des schuleigenen Krisenteams in die schuleigenen Strukturen begünstigen oder hemmen. So zeigte sich, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe eher einzelne Aufgaben und Funktionen der Krisenteammitglieder definieren sowie verschiedene Aufgabenfelder des Krisenteams bereits bearbeitet haben. Zudem scheint die Sensibilität des Gesamtkollegiums für Krisensituationen höher zu sein, da sie verschiedene Drohungen und Gefährdungen erkennen und diese Informationen auch entsprechend weitergeben können.

Die *Handlungsmuster* in Krisensituationen der Individuen und Krisenteams bestätigten einerseits bereits gefundene Faktoren und zeigten andererseits weitere Faktoren auf, die die Entwicklung von Handlungskompetenz fördern können: *Die Individuen und Krisenteams der Verbesserungsgruppe* fordern die individuelle Auseinandersetzung mit den Informationen, bevor der Austausch darüber im Krisenteam stattfindet. Diese erste Auseinandersetzung dient der Orientierung, dem Überblick sowie der Vorbereitung auf den Austausch und die gemeinsame Reflexion. Ziel des Austauschs ist der Zuwachs an Perspektiven zur bestmöglichen Lösung, die Objektivierung und Relativierung. Das Krisenteam gilt als Ressource, die Perspektivenvielfalt in Krisensituationen, aber auch gegenseitige Unterstützung und Bestätigung ermöglicht. Krisensituationen werden als komplexe Situationen verstanden, die den Transfer der Handlungsschritte auf neue Situationen ermöglichen. Lernprozesse finden im Austausch über die eigenen Erfahrungen statt, weshalb auch die Rückmeldung im Krisenteam als besonders wichtig erachtet wird. Das interne und externe Netzwerk sowie das Portal *KomPass* werden als weitere Ressourcen betrachtet, auf die in Krisensituationen zurückgegriffen werden kann und die für das Krisenteam ein großes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten bereithalten.

Neben diesen Gelingensfaktoren für die Entwicklung von Handlungskompetenz konnten einige *Misslingensfaktoren* identifiziert werden. So zeigte sich beispielsweise bei den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe, dass die Wissensinhalte des Lernportals nicht zu stark auf „Amok an Schulen“ fokussiert sein sollten, sondern mehr praxisnahe Inhalte und Krisensituationen sowie alltägliche Problemstellungen integrieren. Zudem bewerten insbesondere die *Individuen und Krisenteams der Verschlechterungsgruppe* das alleinige Lernen als ungünstig für Kompetenzentwicklung. Weniger Erfahrungen mit mittelschweren bis schweren Krisensituationen, der damit verbundene Wunsch nach Unterstützung und mehr Wissen sowie ein Krisenverständnis, das leichtere Krisensituationen

nicht als Krise wahrnimmt, können zudem die Kompetenzentwicklung negativ beeinflussen. Die Funktion des Austauschs sollte im Lernportal *KomPass* zur Kompetenzentwicklung nicht im Vordergrund stehen, sondern vielmehr die Qualifizierungs- und Lernfunktion mit ihren zahlreichen Werkzeugen zur Vertiefung. Zudem führen fehlendes Feedback im Team, fehlende gemeinsame Bearbeitungsmöglichkeit und fehlender Austausch im Krisenteam zu einer empfundenen Unsicherheit. Diese scheint sich wiederum ungünstig auf die Kompetenzentwicklung auszuwirken. Auf Systemebene wird von den Krisenteams der Verschlechterungsgruppe die subjektiv empfundene fehlende Zeit betont, um sich intensiv mit der Thematik und den Inhalten auseinandersetzen zu können. Dieser Misslingensfaktor wird von einem der beiden Individuen der Verschlechterungsgruppe deutlich betont und zeigt, wie sehr Lehrer und Schulleitungen unter Zeitdruck stehen und wie wenig sie sich auf Fortbildungen einlassen können. Der Vorteil von digitalen Medien kann hier weniger genutzt werden, weil eine klare Abgrenzung zwischen Schule und Privatleben notwendig wird (40bujo12, Inhaltsanalyse_Interviews_T_2, S. 11ff.). Das Krisenteam als Projekt scheint hier noch nicht ausreichend etabliert und bekannt zu sein, Ansprechpartner für Krisensituationen sind noch nicht definiert.

Anhand dieser Ergebnisse könnten folgende Aussagen über den Zusammenhang der individuellen und kollektiven Handlungskompetenz formuliert werden: Anhand der Daten kann nicht belegt werden, dass die Kompetenz des Krisenteams ausschließlich von der Kompetenz der Individuen bestimmt wird. Vielmehr zeigen sich Faktoren, die sich positiv oder negativ auf die Handlungskompetenz des Krisenteams auswirken können (vgl. Wilkens et al., 2006). So sind neben den allgemeinen Erfolgsfaktoren beispielsweise die hohe (kollektive) Selbstwirksamkeit und Empathie, die bereits gesammelten Erfahrungen sowie die Motivation des Einzelnen allesamt Faktoren, die positive Effekte auf die Handlungsbereitschaft und -fähigkeit des Krisenteams haben können. Aber auch das realistische Selbstbild, die positiven Einstellungen zum Krisenteam als auch ein breites Krisenverständnis sind als förderliche Faktoren der Kompetenzentwicklung zu benennen. Zu den Faktoren, die sich eher negativ auf die Kompetenzentwicklung auswirken können, zählen insbesondere die zu geringen Erfahrungswerte sowie das zu eng gefasste Krisenverständnis, gepaart mit dem subjektiven Gefühl über zu wenig (Hintergrund)Wissen zu verfügen.

Aus der vorliegenden explorativen Evaluationsstudie ergeben sich zusammenfassend die folgenden Hypothesen. Da die Studie eine geringe Stichprobe umfasst, besitzen die einzelnen Effekte und Hinweise, die sich in den Daten zeigten, keinen Anspruch auf Repräsentativität. Die folgenden Hypothesen sollten daher anhand einer hinreichend großen Stichprobe getestet werden.

Fortbildung:

H_1: Die Fallbeispiele der Präsenzveranstaltungen von *KomPass plus* führen zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz.

Einstellungen:

H_{21}: Die positiven Einstellungen gegenüber dem Krisenteam führen zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz.

H_{22}: Das breite Krisenverständnis (leichte bis schwere Krisensituationen) führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz.

Handlungssicherheit:

H_3: Die positiv empfundene Handlungssicherheit führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz.

Zusammenarbeit und Austausch:

H_{41}: Die positive Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Krisenteam führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz.

H_{52}: Die positive Bereitschaft zum Austausch im Krisenteam führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz.

Lernportal KomPass:

H_{61}: Der kontinuierliche und zeitlich unbefristete Zugriff auf Informationen des Lernportals *KomPass* führt zu einer positiven Entwicklung der Handlungskompetenz.

H_{62}: Je mehr sich zeitlich mit dem Lernportal *KomPass* auseinandergesetzt wird, desto stärker wird die Entwicklung der Handlungskompetenz gefördert.

H_{63}: Je mehr verschiedene Inhaltsarten des Lernportals *KomPass* zur Verfügung gestellt werden, desto stärker wird die Entwicklung der Handlungskompetenz gefördert.

D | Diskussion und Ausblick

1. Diskussion der Ergebnisse

Im theoretischen Teil wurden die bereits existierenden Programme des Handlungsfeldes analysiert. Grundlage dieser Analyse war das Berner Modell von Furrer (2009) als didaktisches Modell. Das Ergebnis war die Identifikation verschiedener Defizite und Schwachstellen in den bisherigen Programmen. Anhand dessen wurde ein dynamisches Modell zur Entwicklung von Handlungskompetenz entwickelt, das die gefundenen Defizite berücksichtigt und integriert. Vor dem Hintergrund dieses Modells wurden die Programme erneut beleuchtet, um weitere Erkenntnisse bezüglich der Kompetenzentwicklung zu gewinnen. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurde *KomPass plus* konzipiert, als Versuch, die gezeigten Defizite zu beheben. Nur so war es möglich, die Anforderungen des Handlungsfeldes zu analysieren und gleichzeitig die Bedürfnisse der Zielgruppe adäquat in die Umsetzung von *KomPass plus* zu integrieren.

Um die Ergebnisse der Evaluationsstudie mit diesen theoriegeleiteten Erkenntnissen zusammenzubringen, soll das *dynamische Modell zur Entwicklung von Handlungskompetenz* mit seinen einzelnen Komponenten erneut betrachtet und mit den Ergebnissen der Evaluationsstudie in Bezug gesetzt werden. Hier gilt es die Frage zu beantworten, ob die gefundenen (förderlichen oder hemmenden) Faktoren der Evaluationsstudie auf diese theoriegeleiteten Überlegungen zu übertragen sind. Dazu werden die Ergebnisse sowohl vor dem Hintergrund der *personenbezogenen Aspekte* der Kompetenzentwicklung beleuchtet (z.B. Selbstkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz), als auch die *kontext- bzw. lernumgebungsbezogenen Faktoren* berücksichtigt. Das heißt, es werden die Spezifika einer kompetenzfördernden Lernumgebung integriert (z.B. Ermöglichung des Lernprozesses, der Wissensgenerierung, Reflexionsmöglichkeit).

Mit Blick auf die Handlungskompetenz konnte in *KomPass plus*, anhand der SJTs als Kompetenzmaß, die *kontinuierliche Entwicklung von Handlungskompetenz* belegt werden, sowohl auf individueller Ebene als auch auf Ebene der Krisenteams.

Es ließen sich einige *personenbezogene Faktoren* identifizieren, die das Gelingen dieser Kompetenzentwicklung fördern: Anhand des Vier-Ebenen-Modells von Kirkpatrick (1994) wurde die *Motivationsstruktur* der Teilnehmer beleuchtet, die während der Fortbildungszeit gleichbleibend hoch war (vgl. Kapitel C|8). Die Analyse zeigte, dass Krisenteams der Verbesserungsgruppe über ein höheres *Aktivitätspotential* in den Aufgabenfeldern der Prävention bis Nachsorge verfügen, das mit einer höheren *Motivationsstruktur* einhergeht. Dies spiegelt sich auch in der Untersuchung der Ebene *Ergebnisse* des Vier-Ebenen-Modells wider: Hier konnte gezeigt werden, dass mit der Etablierung des Krisenteams erste Meilensteine umgesetzt, die zweiten Meilensteine, insbesondere die Vorbereitung

auf und Bewältigung von Krisensituationen, intensiv bearbeitet werden und weitere Meilensteine in der Planung sind. Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe nehmen sich scheinbar mehr *Zeit* für die Etablierung des Teams an ihrer Schule und zeigen ein höheres *Engagement* in der Umsetzung des Programms. Die Aktivität scheint hierbei nicht nur eine zentrale Voraussetzung in der Kompetenzentwicklung zu sein, sondern ebenso dem Erhalt und der Weiterentwicklung der Kompetenzen zu dienen. Bereits in den Definitionen zur Kompetenz (vgl. Kapitel B|2.1.2) wurde betont, dass neue Verhaltensprogramme der handelnden Personen aktiv entwickelt werden, weil habitualisierte Verhaltensprogramme bei spezifischen Anforderungen nicht mehr ausreichen (vgl. White, 1974 in Olbrich, 1986, S. 299). Dies wird insbesondere in der Krisenbewältigung deutlich: Die Verbesserungsgruppe bearbeitet neue Krisensituationen im Rückgriff auf vorhandenes Wissen und Erfahrungen, überträgt diese auf neue Situationen und übernimmt das neue Handlungsschema aktiv als Modifikation in ihr Repertoire.

Neben der Aktivität und Motivation als Einflussfaktoren, konnten auch *Einstellungen* identifiziert werden, die einen bedeutsamen Beitrag zur Entwicklung von Handlungskompetenz leisten können. So zeigte sich einerseits, dass die Einstellungen der Verbesserungsgruppe gegenüber dem *Krisenteam* durchweg positiv sind. Das Krisenteam wird als unverzichtbar sowie effektiv in der Krisenbewältigung gesehen und als wichtige Ressource betrachtet. Als wichtiges Instrument der Krisenbewältigung können alle Mitglieder ihr Wissen, ihre Perspektiven und Erfahrungen gleichrangig einbringen. Damit dient es der Objektivierung und Relativierung, ermöglicht gleichzeitig die Perspektivenvielfalt und den Zugriff auf ein größeres Erfahrungs- und Wissensrepertoire. Der *Austausch* im Krisenteam findet auf Augenhöhe statt. Alle Krisenteammitglieder fühlen sich gleichberechtigt verantwortlich, besitzen aber auch alleine genügend Handlungssicherheit zur Lösung von Krisensituationen, ohne den Mehrwert des Krisenteams außeracht zu lassen. Zudem konnte das jeweilige *Krisenverständnis* als Einflussfaktor identifiziert werden: Die Verbesserungsgruppe verfügt über ein breites Krisenverständnis, das sowohl leichte Krisenfälle bis schwere Gewalttaten an der Schule integriert.

Im Bereich der *Selbstwirksamkeit* konnte gezeigt werden, dass sich die Verbesserungsgruppe durch aufmerksame Beobachtung ihrer Umgebung sicherer in der frühzeitigen Erkennung von Krisensituationen fühlt. Die höhere Selbstwirksamkeit wurde insbesondere bei den Krisenteams der Verbesserungsgruppe deutlich: Durch ihren Zusammenhalt kann die Lehrergruppe pädagogische Fortschritte erzielen und pädagogisch gute Arbeit leisten. Die Vorteile des Krisenteams ergeben sich demnach aus der Zusammenarbeit, dem Zusammenhalt im Team und aus dem hohen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, auch wenn äußere Bedingungen dies erschweren. Dadurch sind sowohl die Individuen als auch die Krisenteams der Verbesserungsgruppe handlungssicherer im Umgang mit Krisensituationen. Ihre Selbsteinschätzung bezüglich ihrer eigenen Handlungssicherheit und -kompetenz, auch

hinsichtlich ihres eigenen Wissensstandes erscheint realistisch, mit Tendenz zu einer eher geringeren Selbsteinschätzung. Gerade die Individuen der Verschlechterungsgruppe hingegen zeigen eher eine Überschätzung der eigenen Fähigkeiten.

Das Aktivitätspotential sowie die Motivationsstruktur zeigten sich nicht nur in der Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Krisenteam, sondern auch in der Auseinandersetzung mit den *Inhalten* des Lernportals. Mit der Blended Learning-Struktur und der Verwendung von *KomPass* hat sich auch die *Rolle der Lernenden* verändert (vgl. Kapitel B|2.3.1): Die Rolle des aktiven und kreativen Nutzers zeigte sich in der Verbesserungsgruppe vor allem dadurch, dass die Teilnehmer motivierter sind, sich mit dem Lernportal und dessen Inhalten zu beschäftigen. Sie investieren scheinbar mehr Zeit in die Bearbeitung der Inhalte, was letztlich auch an der Vielzahl der verwendeten Werkzeuge erkennbar wird.

Dem *Portal KomPass* kommt in diesem Prozess als allgemeiner Erfolgsfaktor eine besondere Schlüsselposition zu, dessen Wirksamkeit bereits in Kapitel C|8 belegt wurde. Neben positiven Erkenntnissen aus den objektiven Daten des Wissenstests (vgl. Kapitel C|8.2) und der SJTs (vgl. Kapitel C|8.3,) zeigten die subjektiven Bewertungen in den qualitativen Daten auch, dass das Portal von der Verbesserungsgruppe als wichtige *Ressource* verstanden wird, auf das sie bei Bedarf zurückgreifen kann. Sie bewertet die *Inhalte* des Lernportals positiv für das eigene Handeln und nützlich für die eigene berufliche Praxis. Die Verschiebung der digitalen Inhalte von statischen und textorientierten Inhalten (z.B. PDF), hin zu bewegten, dynamischen und mehrdimensionalen Inhalten (z.B. Videos) scheint in das Nutzungsverhalten der Lernenden integriert worden zu sein (vgl. Kapitel B|2.3.1). Die Verbesserungsgruppe bevorzugt Bewegtbilder mit dynamischen Inhalten (WBT) statt statische Elemente (E-Book), lernt aber durchaus mit beiden Inhaltsarten. Im Vergleich nutzt die Verschlechterungsgruppe am wenigsten textorientierte Inhalte, sondern eher die konkreten Hilfestellungen des Portals, wie beispielsweise die Hilfevideos. Das Portal dient für sie nicht dazu, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen, sondern eher um eigene Wissenslücken zu schließen und sich einzelne Themen auch nach der Fortbildungszeit wieder ins Gedächtnis zu rufen. Dabei erscheint gerade in der Verschlechterungsgruppe allein das Wissen um das Vorhandensein dieses Instrumentes, ohne die tatsächliche Nutzung, bereits die empfundene Handlungssicherheit zu steigern.

Damit einher geht die *Selbstkompetenz* als Komponente des dynamischen Modells, verstanden als die Fähigkeit zum selbstbestimmten und -organisierten Lernen und Handeln: Die Verbesserungsgruppe konnten sich selbstgesteuert, zeit- und ortsunabhängig Inhalte aneignen und gezielt Lernphasen an die eigene Lern- und Lebensgestaltung anpassen. Diese Form der Selbstkompetenz wurde deutlich häufiger von der Verbesserungsgruppe auf die Frage nach dem „Aha-Effekt“ oder Gelingensfaktor genannt.

Die Fortbildungsstruktur beinhaltet für die Verbesserungsgruppe demnach den Vorteil, dass ihnen die *digitalen Inhalte „*when you need it“ (Breiter & Igel, 2013) zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel B|2.3.1). *KomPass plus* bietet dadurch die Möglichkeit, eigenständig zu lernen sowie Wissen zu generieren, das zur Bearbeitung von Problemen und komplexen Situationen erforderlich ist. Eine zentrale Erkenntnis ist zudem, dass durch das Lernportal scheinbar die Einschätzung des eigenen Sicherheitsgefühls und Kompetenzempfindens positiv beeinflusst werden kann. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die Werte zur Selbsteinschätzung der eigenen Handlungskompetenz und -sicherheit, aber auch des eigenen Wissensstandes nach dem zweiten Messzeitpunkt, unabhängig von der Entwicklungsgruppe, deutlich ansteigen.

Das Portal *KomPass* fördert also nicht nur die Selbsteinschätzung und *Fachkompetenz.* Die Ergebnisse zeigten, dass der Blended Learning-Ansatz von *KomPass plus* die *Kombinationsfähigkeit* als Teil des dynamischen Modells zur Entwicklung von Handlungskompetenz positiv beeinflusst. Die gemäßigt konstruktivistische Lernumgebung mit der Kombinat*ion aus Präsenzveranstaltungen und Lernportal* kann als weiterer Erfolgsfaktor für die Kompetenzentwicklung bewertet werden. Dies zeigte sich deutlich in den Ergebnissen des Vier-Ebenen-Modells (vgl. Kapitel C|8): Die durchweg hohen Bewertungen, insbesondere nach der vierten Präsenzveranstaltung, bezüglich der *Trainingsstruktur* sind als positive Rückmeldung für die Fortbildung und Beleg der Wirksamkeit zu deuten. Besonders deutlich wurde dieser Gelingensfaktor für die Verbesserungsgruppe im Praxistransfer: Durch die *Kombination aus Präsenzveranstaltungen und Lernportal* kann die Verbesserungsgruppe neues Wissen in bereits bestehende Wissensstrukturen besser integrieren, rekombinieren und dieses neue Wissen in unbekannten Situationen anwenden. Die Form der *Wissenserweiterung* wird einerseits durch den Rückgriff auf eine breite Wissensbasis ermöglicht, andererseits durch die Erarbeitung neuer Probleme sowie die Übertragung der Erfahrungen auf neue Situationen gefördert. In der Identifikation des Handlungsmusters in Krisensituationen zeigte sich, dass die Verbesserungsgruppe häufiger nach diesem Schema Situationen bewältigt, während die Verschlechterungsgruppe auf ein geringes Repertoire zurückgreift und dementsprechend mehr Wissensinhalte fordert. Es scheint, als würde das von Reinmann-Rothmeier (2001, S. 17) beschriebene objektorientierte Informationswissen als auch das prozessorientierte Handlungswissen hier Anwendung finden (vgl. Kapitel B|2.2.2.2). Das bedeutet, dass das Wissen der Verbesserungsgruppe, verstanden als Prozess, letztlich in ihr Handeln (Handlungswissen) übergehen kann, während das Wissen der Verschlechterungsgruppe eng an den Informationen (Informationswissen) haften bleibt, ihnen vielfach nicht ausreicht, die Übertragung auf die Situation nicht gelingt und dadurch nicht in ihr Handeln umgesetzt werden kann (vgl. Reimann-Rothmeier, 2001, S. 14ff.). Während die Verbesserungsgruppe also das Gelernte und die Beispiele in die berufliche Praxis übertragen kann, betrachtet die Verschlechterungsgruppe Fallkonstellationen stets isoliert, ohne die gelernten Erkenntnisse auf neue Situationen transferieren zu können. Dies

verwundert nicht, wurde doch bislang im Handlungsfeld der schulischen Krisenprävention vorrangig *deklaratives Wissen* in den Programmen vermittelt (vgl. Kapitel B|1). Mit Blick auf die Kompetenzentwicklung und aufbauend auf den gefundenen Erkenntnissen ist dieses reine Faktenwissen alleine wenig zielführend und zu kurz gegriffen. Dies zeigte sich bereits in dem Einflussfaktor *Wissen* auf die Entwicklung von Handlungskompetenz (vgl. Kapitel C|11.2.4). Die Forderung nach mehr handlungsorientierten Fortbildungszielen, die die aktive Aufgaben- und Problemlösung ermöglichen, zeigte sich schon bei Munk-Oppenhäuser (2012): „Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen (…) sollten die Teams, begleitet durch Experten, (…) Methoden eintrainieren und als eingeschworene Mitglieder eines Teams agieren lernen“ (Munk-Oppenhäuser, 2012, S. 433).

Die Ergebnisse zeigten im Rahmen der *Methodenkompetenz* des dynamischen Modells, dass die Krisenteams der Verbesserungsgruppe über ein größeres Handlungsrepertoire, durch Wissen und vor allem Erfahrungen, verfügen. Bereits Pätzold (2006, S. 176ff.) wies auf die zentrale Rolle des Handlungsrepertoires innerhalb der Handlungskompetenz hin, das es ermöglicht, die zunehmende Komplexität der Umwelt zu begreifen und durch kompetentes, verantwortliches Handeln zu gestalten (vgl. Kapitel B|2.1.2). Bereits in der Betrachtung der Handlungsmuster zeigte sich deutlich, dass die Verbesserungsgruppe vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzt, auf vorhandenes Wissen zurückgreift bzw. neues Wissen erworben hat und zentrale Zusammenhänge herstellen kann. Ihr Handlungsrepertoire ermöglicht es einerseits angemessene *Handlungsentscheidungen* zu treffen, andererseits ihr *Wissen mit Erfahrungen* zu verknüpfen und mit *Motivation* zu kombinieren (vgl. Kapitel B|2.1.2; BMBF, 2009, S. 72ff.; Jung, 2005). In der Verbesserungsgruppe konnte zudem gezeigt werden, dass die Krisenteams auch in offenen, komplexen, dynamischen und chaotischen Situationen kreativ und selbstorganisiert handeln und auf ihr Handlungsrepertoire zurückgreifen können. Ihnen war es nicht nur möglich, durch verbesserte Testergebnisse in den SJTs ihren eigenen Kompetenzzuwachs zu belegen, sie konnten sich zudem auf wechselnde Anforderungssituationen (unterschiedliche Sachverhalte) und Kontexte (unterschiedliche Bearbeitungsformen) besser einstellen. Bereits Baumert und Kunter (2006, S. 483) zeigten in ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz, dass (Lehrer-)Handeln auf praktischem Wissen und Können basiert, das *Erfahrungen* aus unterschiedlichen Kontexten integriert und auf konkrete Frage- und Problemstellungen bezogen sein sollte (vgl. Kapitel B|2.1.3.2). Die *Blended Learning-Struktur* mit ihren Veranstaltungen am Schulstandort ermöglicht einerseits den Transfer von neuen Inhalten und gleichzeitig die flexible Anwendung in unterschiedlichen Situationen. In *multiplen Kontexten* können demnach die Inhalte von *KomPass plus* in verschiedenen Settings dargeboten, gelernt und angewendet werden. Dadurch können die Inhalte auf weitere Fallbeispiele im Seminarsetting oder Problemstellungen in der Praxis übertragen werden. Die *Fallbeispiele* sind als weiterer, allgemeiner Erfolgsfaktor der Fortbildung zu bewerten (vgl. Kapitel C|8): Sie motivieren zum einen als situierte und authentische Problemstellungen aufgrund ihres Rea-

litätsgehaltes und ihrer Realitätsnähe unter anderem zur intensiven Auseinandersetzung. Zum anderen ermöglichen sie es in Kombination mit anderen Faktoren aufgrund ihrer Relevanz für die berufliche Praxis, neues Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben und dies auf das Handlungsfeld zu übertragen. Der Erfolgsfaktor *Fallbeispiel* begründet sich auch darin, dass gerade durch die Komponenten *Übung und Wissen* wichtige *Erfahrungen* für die Kompetenzentwicklung generiert werden können (vgl. Bergmann, 2001; Erpenbeck, 1997). Mandl & Krause (2001, S. 7) folgerten, dass Kompetenz ein System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln ist, das durch Übung und Lernprozesse verändert und beeinflusst werden kann. Der Unterschied zwischen den Gruppen liegt vor allem darin, dass die Verbesserungsgruppe die Fallbeispiele als Gelingensfaktor nutzt, um die Inhalte mit Übungen zu vertiefen und zu reflektieren, das Gelernte in die Praxis umzusetzen und zusammen mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen zu neuem Wissen zu gelangen. In den Fallbeispielen besteht für die Verbesserungsgruppe aber auch die Möglichkeit, ihr Krisenteam sowie das Zusammenarbeiten kennenzulernen, während die Verschlechterungsgruppe scheinbar erst versucht, durch die Fallbeispiele die fehlenden Erfahrungen zu kompensieren.

Die *Sozialkompetenz* und *Kooperation* als weitere Komponenten des dynamischen Modells bieten die Möglichkeit, die eigenen Handlungsoptionen über Kooperationen mit Netzwerkpartnern zu erweitern (vgl. Wilkens et al., 2006, S. 132) und andere Expertisen einzubinden. Sie werden gezielt durch die *Veranstaltungen am Schulstandort* gefördert. Damit verbunden sind auch die Kommunikation sowie das Einlassen auf andere Sichtweisen und Perspektiven (vgl. Portal zum Kompetenzmanagement, 2017). Die Präsenzveranstaltungen in der Praxis können ebenso wie der Blended Learning-Ansatz, das Portal und die Fallbeispiele als allgemeine Erfolgsfaktoren betrachtet werden. Der Unterschied liegt darin, dass die Verbesserungsgruppe diese Form des kooperativen Lernens und Problemlösens in Gruppen (vgl. Reinmann & Mandl, 2006, S. 641) bewusst als wichtigen Gelingensfaktor ihrer Kompetenzentwicklung in den Gruppendiskussionen betont. Der Vorteil liegt für sie vor allem in dem Kennenlernen der anderen Perspektiven und Verlassen des eigenen isolierten Kontextes. Durch die alleinige und individuelle Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt und die Zusammenarbeit im Team, ergänzt um die Expertise des *externen Netzwerks*, können die Inhalte und Sachverhalte der Fallbearbeitungen aus *multiplen Perspektiven und Blickwinkeln* betrachtet werden. Dies hat den Vorteil, sie in ihrer Gänze erfassen und flexibel anwenden zu können. In der gemeinsamen Erarbeitung der Fallbeispiele und unter Berücksichtigung des *sozialen Kontextes*, als zentraler Bestandteil der Lernumgebung, werden neue Perspektiven, Arbeits- und Herangehensweisen, aber auch die Grenzen der eigenen Arbeit, Kompetenzen und Zuständigkeitsbereiche kennengelernt. Die Zusammenarbeit mit den externen Netzwerkpartnern wird von der Verbesserungsgruppe öfter als Gelingensfaktor bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung in den Gruppendiskussionen betont als von der Verschlechterungsgruppe. Die Krisenteams mit positiver Kompetenzentwicklung sehen gerade im Austausch mit

den Experten auf Augenhöhe einen förderlichen Einflussfaktor, der nicht nur zur Steigerung ihrer Handlungssicherheit, sondern vor allem zur Steigerung der Handlungskompetenz führt. Für sie ist das externe Netzwerk und die Zusammenarbeit mit den Partnern eine weitere Ressource, die ihre Handlungskompetenz positiv beeinflusst. Diese Wichtigkeit der Kooperation zeigt sich auch darin, dass die Nachbetreuung ihrer Meinung nach, im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe, stets mit den externen Netzwerkpartnern erfolgen sollte.

Das Handlungsmuster der Verbesserungsgruppe zeigte auch, dass die Krisenteams die Komplexität von Situationen reduzieren können *(Komplexitätsbewältigung).* Die Verbesserungsgruppe besitzt einerseits das Bedürfnis, Informationen individuell bewerten zu wollen, um sich zu orientieren und einen Überblick zu verschaffen. Andererseits konnten die Informationen der unterschiedlichen Sachverhalte gezielt aufgenommen, gemeinsam im Krisenteam diskutiert und priorisiert sowie konkrete Maßnahmen abgeleitet werden. Die Arbeitsschritte und Vorgehensweisen der Verbesserungsgruppe erscheinen dabei im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe zielorientierter und systematischer, um auch unter dem Einfluss von Stress und Druck handlungsfähig zu bleiben (vgl. Portal zum Kompetenzmanagement, 2017). Möglich wird dies nicht zuletzt durch ihre Handlungssicherheit, resultierend aus Erfahrungen und Wissen.

Diese praktische Expertise entwickelt sich nach Baumert und Kunter (2006, S. 506) erst, wenn erfahrungsbasiertes Wissen mit spezifischem Fachwissen kombiniert wird (vgl. Kapitel B|2.1.3.2). Sie wird einerseits von der systematischen *Reflexion* in der Praxis aber auch dem *Coaching* und der diskursiven Rückmeldung in *KomPass plus* gefördert. *Die Selbstreflexion*, verstanden als die reflexive Handlungsfähigkeit (vgl. Wilkens et al., 2006, S. 131), ermöglicht es den Krisenteams, den eigenen Entwicklungsprozess aufgrund von Rückmeldungen aus den Fallbeispielen in den Präsenzterminen zu überprüfen. Durch den *Austausch* im Krisenteam können die eigenen Handlungsroutinen kontrolliert und ggf. angepasst werden. Das Bedürfnis nach Austausch zieht sich durch die Bewertungen der Teilnehmer über die komplette Fortbildung hindurch und kann damit ebenfalls als allgemeiner Erfolgsfaktor bezeichnet werden. Der Unterschied zwischen den Gruppen zeigte sich beispielsweise im Handlungsmuster der Verbesserungsgruppe: Hier wurde im Vergleich zur Verschlechterungsgruppe der Wunsch nach individueller Auseinandersetzung mit dem Gegenstand deutlich, um sich im Anschluss gemeinsam im Krisenteam auszutauschen. Die Krisenteams der Verbesserungsgruppe sehen diese Vorstufe als notwendig an, um die zielführende Gestaltung eines gleichberechtigten Austauschs zu gewährleisten, der Perspektiven ergänzt und modifiziert. Kauffeld (2002, S. S. 132) schreibt dazu, dass sich kompetente Personen einerseits Ziele setzen, die Schwachstellen ihrer eigenen Arbeit reflektieren, Probleme erkennen, andererseits aber auch adäquate Lösungen und Maßnahmen zur Optimierung generieren (vgl. Kapitel B|2.1.2). Das *Reflexionsmodell* von Korthagen (2002, S. 49) zeig-

te auch, dass die professionelle Entwicklung von Handlungskompetenz durch die kontinuierliche Reflexionstätigkeit und dem Lernen durch Erfahrung aufbaut (vgl. Kapitel B|2.2.3.1). In der Verbesserungsgruppe zeigte sich deutlich, dass eigene Wissensbestände, Erfahrungen und auch Kompetenzen weiterentwickelt werden können. Sie lernen aus Erfahrungen, durch systematische und bewusste Reflexion im Krisenteam, und greifen diese Erfahrungen und Wissensbestände erneut auf (vgl. Korthagen, 2016, S. 6). In der Beratung und Entscheidung für eine bestimmte Maßnahme der Krisenbewältigung wird dieser kontinuierliche Reflexionsprozess deutlich, der unterschiedliche Perspektiven, Erfahrungen und Wissensbestände integriert. Die Analyse eines Fortbildungsprogramms für Krisenteams in Thüringen zeigte bereits (vgl. Munk-Oppenhäuser, 2012), dass Selbstreflexionen, aktives Problemlösen, Teamfähigkeit und soziale Kompetenzen stärker fokussiert werden sollten. Die Empfehlung zielt insbesondere auf Reflexionen, die aus den Fallbeispielen und Rollenspielen stammen und neben dem Teamfeedback auch ein individuelles Rückmeldegespräch beinhalten könnten (vgl. ebenda, S. 434).

Ein bedeutsamer Gelingensfaktor innerhalb der Kompetenzentwicklung von *KomPass plus*, auch im Prozess der Reflexion, sind die *Coaches*, als spezifische Form der *instruktionalen Unterstützung* (vgl. Reinmann & Mandl, 2006, S. 656). Das Mindestmaß an Instruktion, nicht zuletzt um Überforderung zu vermeiden, hat den Vorteil, dass Anleitung einerseits, aber vor allem Begleitung und Unterstützung bei der Krisenteametablierung oder Problemen möglich wird. Dennoch kann auch bei den Coaches von einem allgemeinen, hilfreichen Faktor gesprochen werden, der bereits in den Ergebnissen des Vier-Ebenen-Modells betont wird: Die Teilnehmer sind mit den Coaches sehr zufrieden und wertschätzen insbesondere die Anregung zum Austausch und die Unterstützung. Darauf aufbauend wird ihre Betreuung und Unterstützung, verstanden als Prozessbegleitung, insbesondere von den Verbesserungsgruppen in den qualitativen Daten positiv für die Kompetenzentwicklung erwähnt. Der Fortbildungsansatz von *KomPass plus* bietet demnach vielfältige Möglichkeiten um auf diese Unterstützung der Coaches zurückzugreifen. Eine Voraussetzung für diesen Gelingensfaktor ist die bereits von Igel (2017c) festgestellte, klare Definition der veränderten Rolle der Lehrenden (vgl. Kapitel B|2.3). In digitalen Lernumgebungen wie *KomPass* ersetzt das digital und online zur Verfügung stehende Wissen zunehmend den Lehrenden als „Hort des Wissens“ (Igel, 1017c). Augenscheinlich ist dieses Rollenverständnis der Trainer in *KomPass plus* etabliert und für die Teilnehmer transparent.

Trotz dieser Vielzahl an Faktoren, die den Erfolg der Fortbildung und damit verbunden die Kompetenzentwicklung durch *KomPass plus* belegen, konnten einige Misslingensfaktoren und hemmende Faktoren identifiziert werden. So zeigten sich in der Verschlechterungsgruppe beispielsweise die *fehlenden Erfahrungen* sowie ein Krisenverständnis, das erst mittlere bis schwere Krisensituationen als solche deutet. Hier liegt die Vermutung nahe, dass gerade aus dem Krisenverständnis die gerin-

gen Erfahrungswerte resultieren könnten, da leichte Krisensituationen entweder nicht erkannt, bewältigt oder gelöst werden. Aus den fehlenden Erfahrungen und dem (subjektiv empfundenen) zu geringen, zur Verfügung stehenden *Wissen* als hemmende Faktoren, könnte der Wunsch nach (mehr) *Unterstützung* resultieren. Möglichkeiten, diesen Faktoren entgegenzuwirken, könnten zum einen die Sensibilisierung des Krisenverständnisses sowie die Installation kollaborativer Lernphasen des Krisenteams in der Online-Phase sein. Darüber hinaus könnten mehr kollaboratives und fallbezogenes (Zusammen-)Arbeiten im Krisenteam bereits in der ersten und zweiten Präsenzveranstaltung integriert werden. Dadurch könnten mehr Erfahrungen gesammelt und eine gemeinsame Wissensbasis generiert werden, auf die zurückgegriffen werden kann. In der gemeinsamen Anwendung dieses Wissens könnte zudem die Möglichkeit bestehen, mehr Handlungssicherheit im Umgang mit Krisensituationen zu gewinnen. Das kollaborative Lernen und Arbeiten könnte zudem durch regelmäßiges, prozessbegleitendes Feedback und die Reflexion ergänzt werden. Neben dem Teamfeedback könnte auch die gezielte Rückmeldung an Einzelmitglieder zielführend sein. Dies könnte den Vorteil haben, dass durch diese stärkere Fokussierung auf das Zusammenarbeiten im Team, dem Lernen alleine, das sich ungünstig auf die Kompetenzentwicklung dieser Gruppe auswirkte, entgegengewirkt werden kann.

Durch das empfundene, *geringere (Hintergrund-)Wissen* sowie die nicht ausreichend zur Verfügung stehenden Informationen, fühlte sich die Verschlechterungsgruppe in dem Ergreifen einer Gegenmaßnahme zur Verhinderung einer krisenhaften Entwicklung eines Schülers wenig handlungssicher. Eine Möglichkeit zur Steigerung dieser Handlungssicherheit könnte darin liegen, mehr noch die Vermittlung von handlungsorientierten, prozeduralen Wissensinhalten zu fokussieren. Da die Verschlechterungsgruppe in den Testergebnissen des Wissenstests hohe Testwerte erreichen konnte, liegt hier die Vermutung nahe, dass man zur Steigerung der Handlungssicherheit nicht mehr Wissen vermitteln oder zur Verfügung stellen müsste (vgl. Kapitel C|11.2.4). Eine Möglichkeit könnte vielmehr darin liegen, Faktoren in der Fortbildungsstruktur zu implementieren, die das Sicherheitsgefühl stärken und stabilisieren. Dies könnten zum einen Feedback und Reflexion, zum anderen aber auch ein enges Coaching sowie die Stärkung des Zusammenhaltes im Team sein. Eine weitere Möglichkeit zur Steigerung der Handlungssicherheit, zur Fokussierung der Verfügbarkeit von Wissen, könnte auch darin liegen, den Aspekt des Mobile Learning im Fortbildungsansatz stärker als bislang zu integrieren.

Die Funktion *Austausch* sollte im Lernportal zur Zielerreichung der Kompetenzentwicklung weniger im Vordergrund stehen. Zur Entwicklung von Handlungskompetenz könnte es daher zielführend sein, die Qualifizierungs- und Lernfunktion des Portals mit ihren zahlreichen Werkzeugen zur Vertiefung stärker in den Blick zu nehmen. Eine weitere Möglichkeit könnte aber auch darin bestehen, Varianten wie beispielsweise Tutoren-, Coaching- oder Community-Konzepte (vgl. Reinmann, 2011, S. 6f.) zu

wählen und zu versuchen, diese Konzepte als Unterstützungsmöglichkeiten in den Fortbildungsansatz von *KomPass plus* zu integrieren. Damit könnte auch dem Bedürfnis nach mehr Austausch und Rückmeldung Rechnung getragen werden.

Auf Systemebene wird zudem die subjektiv empfundene, *fehlende Zeit* als hemmender Faktor betont. Zum einen, um sich intensiv mit der Thematik und den Inhalten auseinandersetzen zu können, zum anderen zur Etablierung des Krisenteamkonzeptes. Die fehlende Zeit wird bereits in den ersten Messzeitpunkten als Einflussfaktor in den Einzelinterviews von den Mitgliedern der Verschlechterungsgruppe erwähnt. Ersichtlich wird hier vor allem, wie sehr einzelne Lehrer und Vertreter der Schulleitung unter zeitlichem Druck stehen und wie wenig sie sich zum Teil auf neue Fortbildungsansätze einlassen können. Dies könnte auch ein Grund dafür sein, warum der eigentliche Vorteil von digitalen Medien von dieser Gruppe im Vergleich zur Verbesserungsgruppe weniger wahrgenommen wurde. Die Selbstorganisation sowie die freie Gestaltung des Lernprozesses könnten für diese Gruppe mit einer größeren zeitlichen Investition verbunden sein. In einem der beiden Interviews wurde konkret betont, wie wichtig die klare Abgrenzung zwischen Schule und Privatleben wird. Trotz gleicher Bedingungen und demnach gleichem, zur Verfügung stehendem Zeitansatz der beiden Gruppen (davon ist zumindest auszugehen), wird in der Verbesserungsgruppe von dieser mangelnde Zeit zur Auseinandersetzung mit den Inhalten oder Projektetablierung weniger berichtet. Daher stellt sich die Frage, wie dieser empfundene Zeitmangel zu Stande kommt und wie dem entgegengewirkt werden kann. Eine Lösungsmöglichkeit könnte die genaue Analyse des Zeitmanagements, vor allem der zur Verfügung stehenden Zeit, in beiden Gruppen sein. Die zeitliche Herangehensweise könnte als Vorlage und Orientierungsmöglichkeit dienen. Gerade die Perspektive der Verbesserungsgruppe vom Krisenteam als Ressource könnte hier eine Schlüsselfunktion einnehmen, da hierdurch die gezielte Verteilung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie die zeitliche Entlastung der einzelnen Mitglieder ermöglicht werden kann. Darüber hinaus könnte die stärkere Integration gemeinsamer Lern- und Erarbeitungsphasen im Team zum einen für mehr Verbindlichkeit und zeitlich klare Strukturierung sorgen, was sich zum anderen positiv auf die Förderung des Krisenteamansatzes auswirken könnte. Diese Maßnahmen sollten um die enge Begleitung und Unterstützung der Coaches in der Etablierungsphase sowie um den Austausch mit anderen Krisenteams als best-practice-Beispiele ergänzt werden. Die spezifische Ausarbeitung des Projektplans, mit engmaschigen Meilensteinen und einem detaillierten Zeitplan zur Etablierung, könnte zudem diese Ansätze fördern und dem hemmenden Faktor des Zeitmangels entgegen wirken. Bezüglich der *Inhalte* der Fortbildung kritisierte die Verschlechterungsgruppe, dass sie zu eng an die Thematik „Amok an Schulen“ angebunden waren. Hier könnte der Vorteil digitaler Medien und Bildungstechnologien genutzt werden, um einerseits weitere thematische Inhalte zu integrieren, wie praxisnahe Krisensituationen oder alltägliche Problemstellungen. Zum anderen könnte auch die Flexibilität des Blended Learning-Ansatzes mit dem Lernportal

oder den Präsenzveranstaltungen am Schulstandort die Möglichkeit bieten, weitere Themenfelder der schulischen Gewalt zu berücksichtigen. Zur Unterstützung der *Etablierung* des Krisenteams am jeweiligen Schulstandort und der Bekanntgabe der Ansprechpartner für Krisensituationen könnte die Durchführung eines pädagogischen Tages zur Projektetablierung in den Fortbildungsansatz verpflichtend integriert werden.

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass alle hier vorgeschlagenen Maßnahmen zwar die hemmenden Faktoren der Kompetenzentwicklung im Fortbildungsansatz *KomPass plus* reduzieren könnten. Allerdings sollte auch berücksichtigt werden, dass diese Maßnahmen mit einer erheblichen Erhöhung der personellen und finanziellen Ressourcen einhergehen. Daher sollte zunächst eingehender geprüft werden, wie die bereits existierenden Ressourcen verteilt und zielführend eingesetzt werden könnten.

Anhand der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass die Qualität einer internetunterstützten Fortbildung nicht mehr nur an der Aneignung und Reproduktion von Wissen gemessen werden kann. Das zentrale Ziel der beruflichen Bildung nach Siebert (2010) – nicht die Wissensvermittlung, sondern vielmehr die Ermöglichung der Kompetenzentwicklung – lässt sich auf diesen spezifischen Kontext übertragen: Zur Entwicklung von Handlungskompetenz im Bereich der schulischen Krisenprävention gilt es, wie bereits von Arnold (2002, S. 26) festgehalten wurde, das erworbene Wissen in der beruflichen Praxis anwenden und gleichzeitig dem Bedürfnis nach Lösung von neuartigen Problemen Rechnung tragen zu können. Gerade vor dem Hintergrund der Kritik an *digitalen Bildungstechnologien und deren Nutzung zur Kompetenzentwicklung* ist der Zuwachs an Handlungskompetenz, (empfundener) Handlungssicherheit und Wissen bemerkenswert und zentrale Erkenntnis der vorliegenden Evaluationsstudie. Das Portal *KomPass* leistet offensichtlich mit seiner Kombination aus den Aspekten *Education Management*, *Social Education* sowie *Mobile Education* (vgl. Igel, 2014) und seinen zentralen Kernfunktionen einen bedeutsamen Beitrag zur Entwicklung von Handlungskompetenz.

2. Forschungsmethodische Reflexion der Evaluationsstudie

Die längsschnittliche Evaluationsstudie wurde mit dem Ziel der Exploration, also der Erkundung von förderlichen oder hemmenden Bedingungen bezüglich der Kompetenzentwicklung, durchgeführt. Die geringe Stichprobe wurde aufgrund der Zielsetzung und Fragestellung toleriert, zeigte allerdings auch ihre Grenzen bezüglich einiger Messverfahren. So konnte beispielsweise aufgrund der geringen Stichprobengröße die Regressionsanalyse, als multivariate Analyse oder der Pearson-Korrelationskoeffizient nicht verwendet werden, da die Fallzahlen für die solide Durchführung zu gering waren. Wünschenswert wäre es, trotz des hypothesengenerierenden Ansatzes an verschiedenen inhaltlichen Fragestellungen auch andere Messverfahren verwenden zu können. Gerade die multivariaten Verfahren wären den bivariaten Verfahren auf Gruppenebene vorzuziehen gewesen. Die gefundenen Hypothesen sollten demnach an einer hinreichend großen Stichprobe unter Verwendung anderer Testverfahren geprüft werden.

Grundlage der Einteilung in Verbesserungs- oder Verschlechterungsgruppe war die Entwicklung der Testergebnisse in den SJTs: War das zweite Ergebnis also im Vergleich zum ersten Messwert höher, wurden die Individuen oder Krisenteams in die Verbesserungsgruppe eingeteilt. War der zweite Messwert im Vergleich zum ersten niedriger, wurden die Individuen oder Krisenteams in die Verschlechterungsgruppe eingeteilt. Entscheidend war demnach der Entwicklungsverlauf. Dass dabei beispielsweise die Individuen oder Krisenteams der Verschlechterungsgruppe in T_3 ein besseres Einzelergebnis haben können als die Individuen oder Krisenteams der Verbesserungsgruppe, wurde zugunsten der Frage nach der Entwicklung von Handlungskompetenz toleriert.

Zwar zeigen sich in der Verbesserungsgruppe signifikant höhere Werte in der Bewertung einzelner Einflussfaktoren im Fragebogen, die mit niedrigeren Bewertungen in der Verschlechterungsgruppe einhergeht. Allerdings konnte im Hinblick auf die Testergebnisse in den SJTs auch gezeigt, dass die Verschlechterungsgruppe teilweise sogar höhere Ausgangswerte als die Verbesserungsgruppe erreichen konnte. Daher sollte bei den gefundenen negativen Korrelationen in der Verschlechterungsgruppe auch nicht von „Misslingensfaktoren“ gesprochen werden. Man kann hier nur von hemmenden Bedingungen auf die Kompetenzentwicklung ausgehen, da die Kompetenzentwicklung in der Verschlechterungsgruppe nicht gänzlich „misslungen“ ist, sondern allenfalls „gehemmt“ wurde. Aus diesem Grund ist auch die Wahl des Begriffs *Misslingensfaktor* irreführend und soll zukünftig durch die Begriffe *hemmende und förderliche Faktoren* ersetzt werden.

Bezüglich der Messinstrumente zeigte sich deutlich, dass der Wissenstest modifiziert und optimiert werden sollte. Die Testergebnisse lagen bereits vor der Fortbildung auf einem hohen Eingangsniveau, so dass kaum eine signifikante Steigerung möglich war. Demnach sollte der Schwierigkeitsgrad des Wissenstests erhöht werden.

Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass dieses Anforderungsniveau auf einem realistischen Niveau liegt, so dass auch die gegensätzliche Wirkung (zu geringe Testergebnisse) vermieden werden kann. Thematisch sollte der Wissenstest nicht nur die Themenfelder der Handlungssicherheit, Erkennen und Deuten von Warn- und Risikosignalen abbilden, sondern weitere Themenfelder, insbesondere deklarative Wissensinhalte, fokussieren und integrieren. Dabei kann auch die Anzahl der Items erhöht werden.

Gerade die Gruppendiskussionen im dritten und vierten Messzeitpunkt ermöglichten es, aufgrund der verwendeten Schlagwörter ein spezifisches Handlungsmuster in der Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe zu identifizieren. Wünschenswert wäre es auch in diesen Gruppendiskussionen, den Fokus stärker noch auf förderliche und hemmende Faktoren der Kompetenzentwicklung zu legen. Dies hätte den Vorteil, dass sich nicht erst im letzten Messzeitpunkt ein klares Bild über die Gelingensfaktoren generiert, sondern über alle Messzeitpunkte jeweils förderliche oder hemmende Faktoren identifiziert werden können. Dies ermöglicht zum einen den besseren Vergleich der Daten der einzelnen Messzeitpunkte und zum anderen den konkreten Bezug der Daten zur jeweiligen Präsenzveranstaltung.

Zur stärkeren Herausarbeitung und Identifikation möglicher Rollen im Krisenteam und deren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung sollte die Beobachtung der Fallbearbeitung als Mess- und Analyseinstrument in das Untersuchungsdesign aufgenommen werden. Dadurch könnte einerseits die demografische Struktur des Krisenteam, die Entscheidungsträger, Wortführer, die dominanten oder zurückhaltenden Testpersonen mit ihrem Einfluss auf die Entwicklung von Handlungskompetenz stärker integriert werden. Zudem könnte die Krisenbewältigung stärker als Untersuchungsgegenstand in die Evaluation einfließen, die detaillierte Rückmeldung an die Krisenteammitglieder mit Videoaufzeichnung ermöglicht werden und die jeweiligen Rollen der Personen und ihrem Einfluss auf die Kompetenzentwicklung in den Blick genommen werden.

In der Frage, welchen Beitrag eine internetunterstützte Fortbildung haben kann, sollte zunehmend das online verfügbare Lernportal in den Blick genommen und das tatsächliche Nutzerverhalten integriert werden. Diese Datenanalyse lässt allerdings nur einen vorab fest definierten Pfad sowie Aussagen über das Klickverhalten oder die Verweildauer an einem Ort zu. Tatsächliche „Qualitätsminuten“ (Sturm, 2008 S. 224) können nur mit spezifischen Verfahren erfasst werden (vgl. Sturm, 2008). Dennoch wäre es wünschenswert, verschiedene Learning Analytics-Methoden mit quantitativen Daten aus Fragebögen und qualitativen Daten aus Interviews beispielsweise zu verknüpfen, um die Bewegungen der Teilnehmer mit ihren Selbstauskünften und den objektiven Verfahren kombinieren zu können. Nur so kann eine empirisch fundierte Aussage über Wirksamkeit solcher Ansätze und deren Technologie in der Praxis getroffen werden.

Darüber hinaus sollte auch die Perspektive der Trainer in zukünftigen Evaluationen mehr integriert werden. Dies hätte den Vorteil, dass die Kompetenzentwicklung aus Expertenperspektive eingeschätzt werden kann sowie die veränderte Trainerrolle mit Blick auf ihre Coachingfunktion integriert werden könnte.

Die Besonderheit dieser Evaluationsstudie liegt darin, dass sie im Vergleich zu anderen Forschungsvorhaben Hypothesen nicht theoriegeleitet oder in Simulationen generiert und unter experimentellen Bedingungen prüft. Alle Hypothesen wurden evidenzbasiert im jeweiligen Handlungsfeld generiert. Die Ergebnisse zeigen dabei deutlich, wie Forschung und konkretes Anwendungsfeld miteinander verknüpft werden können. Daher wäre es wünschenswert, wenn auch die formulierten Hypothesen im Forschungsfeld anhand einer hinreichend großen Stichprobe getestet werden könnten. Besonders interessant wäre es, die Zeit nach der Fortbildung zu erfassen und zu überprüfen, wie sich die Handlungskompetenz des Krisenteams in Realsituationen entwickelt. Damit könnte für die Erkundungen von Gelingensfaktoren zur Entwicklung der Handlungskompetenz ein bedeutsamer Beitrag geleistet werden.

3. Ausblick

Die Besonderheit des Ansatzes von *KomPass plus* zur Entwicklung von Handlungskompetenz liegt zum einem in der innovativen Blended Learning-Umgebung, im Vergleich zu vergleichbaren Ansätzen des Handlungsfeldes. Der eigentliche Vorteil liegt allerdings in der Übertragbarkeit der Fortbildungsstruktur auf andere Handlungs- und Themenfelder, die ebenso Schwerpunkte der Kompetenzentwicklung beinhalten.

Diese Übertragung zeigt sich bereits jetzt schon in dem Versuch, *KomPass plus* nicht nur in der Lehrerfortbildung, sondern vielmehr auch in der *Lehrerausbildung* zu integrieren. Die Vorteile einer derart frühen Verortung des Themas der schulischen Krisenprävention in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden zeigt sich in der Regelevaluation der Lehrveranstaltung an der UdS, in der die Studierenden die Veranstaltung „Schulische Krisenteams zur Prävention von Amokläufen“ bewerten sollten. Der Mehrwert des Ansatzes liegt gemäß der Evaluationsergebnisse im Rahmen der regelmäßigen Lehrevaluation zum einen in der Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen, zum anderen beinhaltet die Veranstaltung viele interessante und wissenswerte Aspekte für ihren späteren Beruf (vgl. Qualis, 2016). Besonders hoch fallen die Bewertungen in den Kategorien *Relevanz des Themas* (*M* = 1,1, *SD* = 0.31, N = 30), wichtige *Inhalte* (*M* = 1.2, *SD* = 0.41, N = 30) und *Bezug zur späteren beruflichen Praxis* (*M* = 1.17, *SD* = 0.38, N = 30) aus (vgl. Qualis, 2016). Zusammenfassend erscheint diese Übertragung sinnvoll, da es aus Sicht der Studierenden „eins der Seminare [ist], in dem man etwas Sinnvolles für den Lehralltag lernt“ (Qualis, 2016).

Zudem wird durch den Ansatz die Übertragbarkeit auf andere Themenfelder und Disziplinen mit Kompetenzorientierung in *der beruflichen Bildung*, in Unternehmen, der Wirtschaft oder Industrie ermöglicht. Diese Übertragung hat bereits mit dem Versuch begonnen, den Ansatz in die Hochschulen zu etablieren. Die Schwierigkeit besteht hier allerdings darin, den Krisenteamansatz als Präventionsansatz passend zu etablieren und weniger darin, die Fortbildungsstruktur mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung dem Handlungsfeld anzupassen.

Durch die Integration weiterer, gesellschaftlich relevanter Themen wird die Aktualität des Fortbildungsansatzes gewährleistet. Dies zeigt sich aktuell in der Entwicklung von X-SONAR, einem BMBF-Projekt zur Identifikation, Analyse und Management von Radikalisierungsprozessen in Social Media Netzwerken[35] und dem Teilprojekt „Entwicklung und Evaluation eines Weiterbildungsmodells für Sicherheitsbehörden und Zivilgesellschaft und Entwicklung einer digitalen Informations- und Qualifizierungsplattform“. Ziel könnte also die Kombination dieser Thematiken mit der Verbindung von

[35] Nähere Informationen abrufbar unter https://www.x-sonar.de/ (Zugriff am 14.04.2018).

unterschiedlichen Zielgruppen sowie Anwendungsfeldern sein. Allen gemeinsam ist das Ziel der Kompetenzentwicklung, um negativen Entwicklungen aller Art präventiv begegnen zu können.

Bezüglich der Anpassung der *Inhalte* bietet *KomPass plus* den Vorteil, die heterogenen Facetten von Prävention und Krisenbewältigung darzustellen sowie durch *KomPass* als Portal weitere Werkzeuge zur Kommunikation, Kollaboration und zur Entwicklung von User-Generated-Content (vgl. Igel & Baca, 2009; Igel, 2014) zur Verfügung zu stellen. Dadurch werden nicht nur die Entwicklung von eigenen Lerninhalten und die Integration von spezifischen Themenfeldern ermöglicht, sondern vielmehr auch der Austausch von Konzepten, eigenen Erfahrungen, spezifischen Wissensinhalten und eigens erstellten Fortbildungsmaterialien. Mit den vier zentralen Funktionen und zahlreichen Wissensobjekten ermöglicht *KomPass* nicht nur den Wissenserwerb, die Informationsaufnahme oder Qualifizierung. Es konnte gezeigt werden, dass das Portal zudem zahlreiche Funktionalitäten zur Verfügung stellt, die u.a. das kollaborative Lernen sowie den Austausch und die Vernetzung der Lernenden anregen und damit insbesondere die Kompetenzentwicklung unterstützen. Das Portal bietet mit seinen Mobile- und Social Learning-Aspekten eine technologiebasierte und internetunterstützte Plattform, die sich zum einen an den Bedürfnissen der Lernenden mit spezifischen Angeboten orientieren, zum anderen auch die gesellschaftliche und wissenschaftliche Aktualität der Wissensobjekte und Inhalte integrieren kann. Diese Möglichkeit der Erweiterung und Übertragung des Systems wird u.a. durch entsprechende Erweiterungen in den Funktionalitäten gewährleistet. Dadurch wird ein höchstes Maß an Aktualität bezüglich gesellschaftlich relevanter Thematiken sowie Flexibilität und Anpassungsfähigkeit erreicht. Dies bezieht sich nicht nur auf den Inhalt, sondern gleichermaßen auf die Ziel- und Anwendergruppe sowie das jeweilige Handlungs- und Anwendungsfeld. Dadurch werden Angebote generiert, die der Forderung nach Integration von verschiedenen Zielgruppen bzw. Erfahrungsniveaus gerecht werden können (vgl. Munk-Oppenhäuser, 2012, S. 434).

Bezugnehmend auf Hof (2002), der eingangs zitiert wurde, lässt sich also festhalten: Während die Rede vom Wissen assoziiert wird mit bloßer Theorie, abstrakten Aussagen über die Welt und einer Passivität des Lernenden, so scheint doch das Zauberwort Kompetenz geeignet, um den gezeigten Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Hof, 2002, S. 80). Zur Entwicklung von Handlungskompetenz ist daher die Wissensvermittlung zu kurz gegriffen und wenig zielführend, da Wissen alleine den Anforderungen des Handlungsfeldes nicht genügen kann und Wissen keine Kompetenz darstellen kann (vgl. Arnold & Erpenbeck, 2017). Im Vordergrund sollte also vielmehr der Outcome stehen, also das, was letztlich im Handeln ankommt (vgl. Arnold & Erpenbeck, 2017, S. 81), um in unbekannten Situationen aktiv zu handeln, eine Lösung bzw. Bewältigung anzustreben. Internetunterstützte Fortbildungsangebote wie *KomPass plus* können mit den Angeboten ihrer Lernumgebungen einen Beitrag zur Entwicklung einer derartigen Handlungskompetenz leisten.

Literatur

Achtenhagen, F. (1996). Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In P. Preiß & T. Tramm (Hrsg.), *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken* (S. 22-44). Wiesbaden: Gabler.

AK DQR (2011). *Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen.* Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualitätsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. [Online Document] URL https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Zugriff am 28.09.2017).

Arnold, R. (1996). *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München: Franz Vahlen.

Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In E. Nuissl, Ch. Schiersmann, H. Siebert (Hrsg.), Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 26-38. [Online Document] URL https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Zugriff am 25.08.2017).

Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik.* Heidelberg: Carl-Auer.

Arnold, R. (2010). *WIFI. Lernmodell LENA.* Interview mit Univ.-Prof. Dr. Rolf Arnold im Rahmen des WIFI Kurslehrertreffens. [Online Ducument] URL https://www.youtube.com/watch?v=YixLRq0dY-U (Zugriff am 24.05.2018).

Arnold, R. (2012). Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. *BIBB. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP*), Heft 2, 45-48. [Online Document] URL https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/6847 (Zugriff am 26.07.2017).

Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2017). Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung. In R. Arnold (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Band 77. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action – A social cognitive theory.* New Jersey: Prentice Hall.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaf*t, 9(4), 469-520.

Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention.* Göttingen: Hogrefe.

Bergmann, B. (2000). Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit* (S. 11-44). Münster: Waxmann.

Bergmann, B. (2001). Berufliche Kompetenzentwicklung. In R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), *Psychologie 2000* (S. 530-540). Lengerich: Pabst Science.

Bernat, Y. & Krapp, S. (2005). *Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung* (3. Aufl.) (Forschung, Statistik und Methoden, Band 3). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Bilz, L., Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 10*(1), 99-106.

Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S. & Ulbricht, J. (2017). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Ergebnisse des DFG-Projekts „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing".* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bleck, C. (2011). *Effektivität und Sozialen Arbeit. Analysemöglichkeiten und -grenzen in der beruflichen Integrationsförderung.* Berlin: Frank & Timme.

Bondü, R., Leuschner, V., Lippok, A., Scholl, J. & Scheithauer, H. (2015). Leaking als Präventionschance. In J. Hoffmann & K. Roshdi (Hrsg.), *Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte* (S. 191-210). Stuttgart: Schattauer.

Bondü, R. & Scheithauer, H. (2009). School Shootings in Deutschland: Aktuelle Trends zur Prävention von schwerer, zielgerichteter Gewalt an deutschen Schulen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 58*(9), 685-701.

Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.

Böckler, N. & Hoffmann, J. (2017). *Radikalisierung und terroristische Gewalt: Perspektiven aus dem Fall- und Bedrohungsmanagement*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.

Breiter, A. & Igel, C. (2013). *Innovative Bildungstechnologien in Schulen. Adaptive Lern- und Lehrsysteme zur lernerindividuellen Förderung*. Vortrag gehalten im Rahmen der 1. Bildungsmediale am 16.05.2013 in Berlin. [Online Document] URL http://www.ifib.de/publikationsdateien/CeLTech_Bildungsmediale_2013_Final.pdf (Zugriff am 14.09.2017).

Bretschneider, M. (2007). *Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung.* [Online Document] URL https://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf (Zugriff am 22.05.2017).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Berlin. [Online Document] URL https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf (Zugriff am 30.07.2017).

Caspari, A. (2009). `Rigorose´ Wirkungsevaluation – methodische und konzeptionelle Ansätze der Wirkungsmessung in der Entwicklungszusammenarbeit. *Zeitschrift für Evaluation*. *8*(2), 183-213.

Caspari, A. & Barbu, R. (2008). *Wirkungsevaluierungen: Zum Stand der internationalen Diskussion und dessen Relevanz für Evaluierungen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit.* Evaluation Working Papers. Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* New York: Erlbaum.

Cornell, D.G. & Sheras, P. (2006). *Guidelines for responding to student threats of violence.* Boston: Sopris West.

Cornell, D.G. & Scheithauer, H. (2011). Columbine a decade later: What we have learned about the development and prevention of severe targeted school violence. *New Directions for Youth Development*, 129 (Special Issue), 1-6.

CTC-Info (o.J.). *NETWASS-Verfahren zur Krisenprävention. Frühwarnsystem zur Prävention von School Shootings und anderen zielgerichteten Gewalttaten an Schulen. Stufe 3: Effektivität nachgewiesen. Programminformationen.* [Online Document] URL http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/67 (Zugriff am 05.03.2017).

DCJS (2013). *The 2012 Virginia School safety Audit Survey Results. Virginia Department of Criminal Justice Services Research Center and Virginia School Safety Center in collaboration with Curry School of Education and Youth-Nex, University of Virginia.* [Online Document] URL https://www.dcjs.virginia.gov/sites/dcjs.virginia.gov/files/publications/law-enforcement/2012-virginia-school-safety-survey-results.pdf (Zugriff am 24.05.2018).

Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.

Die Initiative (o.J.). *NETWASS. Verfahren zur Prävention von zielgerichteten Gewalttaten in Schulen.* [Online Document] URL http://www.dieinitiative.de/steckbrief-schule/netwass/ (Zugriff am 09.03.2017).

Digel, S. (2012). Kooperatives fallbasiertes Lernen. Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender. In *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 35(2012), 3,* 42-52, Bielefeld. [Online Document] URL https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/52202/ssoar-report-2012-3-digel-Kooperatives_fallbasiertes_Lernen_die_Bedeutung.pdf?sequence=1 (Zugriff am 09.05.2018).

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer

Dörr, G. & Strittmatter, P. (2002). Multimedia aus pädagogischer Sicht. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 29-42). Weinheim: Beltz.

Dörr, G., Igel, C. &Hoffmann, J. (2015). *Schlussbericht. KomPass – Kompetenzportal zur Prävention von Krisen an Schulen* [Online Document] URL https://www.tib.eu/de/suchen/id/TIBKAT%3A86361969X/Schulische-Krisenintervention-bei-Gro%C3%9Fschadensereignissen/?tx_tibsearch_search%5Bsearchspace%5D=tibub (Zugriff am 27.03.2017).

Dörr, G. (2017). *Forschungswege*. [Unveröffentlichtes Veranstaltungsmanuskript] Grundlagen der quantitativen Forschung. Sommersemester 2017. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Erpenbeck, J. (1997). Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen* (S. 309-316). Münster: Waxmann.

Erpenbeck, J. (2014). Stichwort: Kompetenzen. *DIE-Magazin*, *3*, 20-21. [Online Document] http://www.diezeitschrift.de/32014/kompetenz-01.pdf (Zugriff am 24.05.2018).

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2007). Vorbemerkung zur 2. Auflage. In Handbuch Kompetenzmessung (XI-XIV). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck J. & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz – New Blended Learning mit Web 2.0.*. München: Luchterhand.

Europäische Kommission (2008*). Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.*[Online Document] https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf (Zugriff am 28.09.2017).

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. [Online Document] http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf (Zugriff am 26.07.2018).

Fein, R., Vossekuil, B., Pollack, W., Borum, R., Modzeleski, W., & Reddy, M. (2002). *Threat assessment in schools: A guide to managing threatening situations and to creating safe school climates.* Washington, DC: U.S. Secret Service and Department of Education [Online Document] URL https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/threatassessmentguide.pdf (Zugriff am 24.05.2018).

Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2007). *Qualitative Forschung als Prozess – Stationen und Entscheidungen*. Vortrag gehalten im Rahmen des Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung am 29./30.06.2007 in Berlin.

[Online Document] URL http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2007/flick.pdf (Zugriff am 20.01.2018).

Furrer, H. (2009). *Das Berner Modell. Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik.* Bern: Hep.

Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik 41*(6), 867-888.

Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Graff, T. (2014). „Wann soll ich das noch machen?“ (Selbst)Reflexionen von Lehrerinnen und Lehrern im Sachunterricht. In P. Frei, K. Hauenschild, I. Pieper, B. Schmidt-Thieme, *Forum Fachdidaktische Forschung,* Universität Hildesheim, Heft 9 [Online Document] URL https://hildok.bsz-bw.de/files/404/Heft_9_2014.pdf (Zugriff am 17.09.2017).

Hartung, J. (1989). *Statistik* (7. Aufl.). München: Oldenbourg.

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren.* Stuttgart: Kohlhammer.

Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule.* 54, 407-472.

Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2008). Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. *BIBB. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, Heft 4, 18-21. [Online Document] URL https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/1367 (Zugriff am 09.08.2017).

Heubrock, D., Hayer, T., Rusch, S. & Scheithauer, H. (2005). Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen – Rechtspsychologische und kriminal-präventive Ansätze. *Polizei & Wissenschaft*, 1/2005, 43-57.

Hoberg, G. (1988). *Training und Unterricht. Anregungen für die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht und Seminaren.* Stuttgart: Klett.

Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In E. Nuissl, Ch. Schiersmann, H. Siebert (Hrsg.), Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 80-90. [Online Document] URL https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Zugriff am 25.08.2017).

Hoffmann, J. (2007a). Tödliche Verzweiflung – der Weg zu zielgerichteten Gewalttaten an Schulen. In Hoffmann J. & Wondrak, I. (Hrsg.), *Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen.* (S. 25-33). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.

Hoffmann, J. (2007b). Interventionen vor Tatbeginn. In F. Robertz & R. P. Wickenhäuser (Hrsg.), *Der Riss in der Tafel.* (S. 117-125). Heidelberg: Springer.

Hoffmann, J., Roshdi K. & Robertz, F. (2009). Zielgerichtete schwere Gewalt und Amok an Schulen – eine empirische Studie zur Prävention schwerer Gewalttaten. *Kriminalistik*, *63*(4), 196-204. [Online Document] URL http://www.i-p-bm.com/images/stories/pdf/zielgerichtete%20schwere%20gewalt%20an%20schulen.pdf (Zugriff am 18.03.2017).

Hoffmann, J. & Roshdi, K. (2015). Bedrohungsmanagement – eine präventive Disziplin im Aufschwung. In J. Hoffmann & K. Roshdi (Hrsg.), *Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte* (S. 266-296). Stuttgart: Schattauer.

Huber, A. (2007). *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form des kooperativen Lernens.* Berlin: Logos.

Hurst, A. (2007*). Qualitativ orientierte Evaluationsforschung im Kontext virtuellen Lehrens und Lernens.* Dissertation. [Online Document] URL https://phbl-opus.phlb.de/files/19/Dissertation_fuer_Online_Veroeffentlichung_1.pdf (Zugriff am 02.10.2017)

Igel, C. & Baca, A. (Hrsg.) (2009). *Update eLearning: Neue Lehr-Lern-Innovationen durch digitale Medien in der Sportwissenschaft.* Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 183. Hamburg: Czwalina 2009.

Igel, C. (2014). (Lifelong) learning in your pocket?. *eleed*, Iss. 10. [Online Document] https://eleed.campussource.de/archive/10/4084 (Zugriff am 09.09.2017).

Igel, C. (2015). *Adaptiv, multimodal, intelligent – Vom Lernen mit Medien zu intelligenten Bildungsnetzen.* Vortrag gehalten am Medienkompetenztag am 11.03.2015 im Stadtmedienzentrum Stuttgart. [Online Document] URL https://www.youtube.com/watch?v=RAiLHMJROUo (Zugriff am 15.09.2017).

Igel, C. (Hrsg.) (2017a). *Bildungsräume*. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien und Wissenschaft. 5. bis 8. September in Chemnitz. Münster: Waxmann.

Igel, C. (2017b). *Bildungstechnologien der Zukunft. Wird Künstliche Intelligenz die Bildung verbessern?* Vortrag gehalten im Rahmen der Tagung der Sektion Medienpädagogik in der DGfE am 09.03.2017 in Mainz. [Online Document] URL https://www.youtube.com/watch?v=VRaNE4njEO4 (Zugriff am 13.09.2017).

Igel, C. (2017c). *Neue Wege zum Wissen: Wie verändern sich Anforderungen an Innovation und Bildung?* Vortrag gehalten im Rahmen des CeBIT 2017 Future Talk am 24.03.2017 in der Deutschen Messe Hannover. [Online Document] URL https://www.youtube.com/watch?v=OK_LxqvIDgc (Zugriff am 13.09.2017).

I:P:Bm (o. J.). *Anmeldung zum Zertifikat Krisen- & Präventionsmanager System Sichere Schule (I:P:Bm).* [Online Document] URL http://www.i-p-bm.com/images/stories/pdf/Anmeldung_Zertifikat_Krisenmanager_Schule.pdf (Zugriff am 08.03.2017).

I:P:Bm (2015). *Seminarkatalog. Kinder, Jugendliche & Schule.* [Online Document] URL http://www.i-p-bm.com/images/stories/pdf/Seminarkatalog_Kinder_und_Jugendliche_2015_3.pdf (Zugriff am 09.03.2017).

I:P:Bm (2016a). *Seminarkatalog Kinder, Jugendliche. System - Sichere - Schule. Prävention von Gewalt. Erkennen von Warnsignalen. Bewältigung von Krisen.* Darmstadt: I:P:Bm.

I:P:Bm (2016b). *Anmeldung zum Zertifikat Krisen- & Präventionsmanager System Sichere Schule. (I:P:Bm).* [Online Document] URL http://www.i-p-bm.com/images/stories/pdf/Anmeldung_Zertifikat_Krisenmanager_Schule.pdf (Zugriff am 18.03.2017).

I:P:Bm (2017a). *Prävention von alltäglicher und schwerer Gewalt an Schulen und Intervention bei Krisenlagen. Angebot für Schule.* [Unveröffentlichtes Dokument] Darmstadt: I:P:Bm.

Jung, E. (2005). Die Bedeutung des berufspädagogischen Kompetenzmodells für die aktuelle Kompetenzdiskussion und Gestaltung von Curricula zur arbeitsorientierten Bildung. In *Unterricht – Arbeit + Technik*, *26*(7), 53-56.

Kauffeld, S. (2002). Das Kasseler Kompetenz-Raster (KKR) – ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 131-151). Opladen: Leske und Buderich.

Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern.* Berlin: Springer.

Kelle, U. & Erzberger, C. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51,* 509-531.

Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeptionen und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.

Kienle, A. (2003). Integration von Wissensmanagement und kollaborativem Lernen durch technisch unterstützte Kommunikationsprozesse. [Online Document] URL https://www.fh-dort-mund.de/de/fb/4/personen/lehr/kienle/veroef/103020100000158085.media/168985/103020100000168985.pdf (Zugriff am 09.05.2018).

Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs.* San Francisco: Berrett-Koehler.

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. (2006): *Evaluating Training Programs: The Four Levels (3rd ed.).* San Francisco: Berrett-Koehler.

Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen (KomNetz) (2006). *Handlungshilfe des Projektes Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Glossar für die betriebliche Bildungsarbeit, für das Bildungsmanagement, für Bildungsfachleute, aus der Perspektive der Arbeitnehmerorientierung* (3. Aufl.). [Online Document] URL http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m450c14eb6b6da_verweis1.pdf (Zugriff am 11.08.2017).

Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung* (S. 55-73). Hamburg: EB Verlag.

Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching* [Online Document] URL http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2016.1211523 (Zugriff am 26.08.2017).

Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching.* Eine Kultur des Lehren und Lernens. Weinheim: Beltz.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim: Beltz.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing.* Second edition. Los Angeles: Sage.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz

Leuschner, V., Bondü, R. Schroer-Hippel, M. et al. (2011). Prevention of homicidal violence in schools in Germany: The Berlin Leaking Project and the Networks Against School Shootings Project (NETWASS). *New Directions for Youth Development*, 129, 61-78.

Leuschner, V., Scheithauer, H., Wölfer, R., Scholl, J., Sommer, F. & Fiedler, N. (2015). Das NETWASS-Programm im Überblick. In H. Scheithauer, V. Leuschner & NETWASS Research Group. (Hrsg.). *Krisenprävention in der Schule. Das NETWASS-Krisenpräventionsverfahren zur frühen Prävention schwerer Schulgewalt* (S. 15-44). Stuttgart: Kohlhammer.

Leuschner, V., Fiedler, N., Schultze, M., Ahlig, N., Göbel, K., Sommer, F., Scholl, J., Cornell, D. & Scheithauer, H. (2017). Prevention of Targeted School Violence by Responding to Students' Psychosocial Crises: The NETWASS Program. *Child Development*, 88, 68–82. [Online Document] URL http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12690/epdf (Zugriff am 17.02.2017).

Leutner, D. (1998) Instruktionspsychologie. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 200-205). Weinheim: Beltz.

Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskusssionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung.* Opladen: Leske und Budrich.

LPH (2011). *Hinsehen und Handeln – schuleigene Krisenteams für saarländische Schulen. Handreichung zur Qualifizierung eines schuleigenen Krisenteams. Materialien des Landesinstituts für Präventives Handeln,* Nr. 3, Sankt Ingbert: LPH.

LPH (2013). *Auswertung und Analyse der „Abfrage Ist-Stand" Qualifizierungsmaßnahme Schuleigene Krisenteams (QSK)*. [Unveröffentlichtes Dokument] Sankt Ingbert: LPH.

LPH (2014a). *Konzeption und Handlungsanleitung. Qualifizierungsmaßnahme Schuleigene Krisenteams (QSK).* [Unveröffentlichtes Dokument] Sankt Ingbert: LPH.

LPH (2014b). *Qualifizierungsmaßnahme Schuleigene Krisenteams (QSK). Implementierung der Krisenteams in den Schulen. Ein Leitfaden zur Orientierung.* [Unveröffentlichtes Dokument] Sankt Ingbert: LPH.

LPH (2014c). *Auswertung und Analyse der sieben Schuljahresabschlussbesprechungen 2013/2014 mit den vom LPH qualifizierten Krisenteams in Kooperation mit den Schulpsychologischen Diensten im Saarland im Phänomenbereich „Zielgerichtete schwere Gewalt und Amok an Schulen".* [Unveröffentlichtes Dokument]. Sankt Ingbert: LPH.

Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. (Forschungsbericht Nr. 145).* München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. [Online Document] URL https://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf (Zugriff am 02.08.2017).

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Eine Anleitung zu qualitativen Denken (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meloy, J. R., Hempel, A. G., Gray, B. T. et al. (2004). A comparative analysis ofnorth American adolescent and adult mass murderers. *Behavioral Sciences and the Law*, *22*, 291-309.

Ministerium für Bildung und Kultur. (2016). *Hinsehen und Handeln. Notfallpläne für saarländische Schulen.* Saarbrücken: Ministerium für Bildung und Kultur. [Online Document] URL https://www.saarland.de/56653.htm (Zugriff am 11.08.2017).

Mohandie, K. (2002). *School violence threat assessment*. San Diego: STS.

Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.), (S. 27-48). Weinheim: Beltz.

Munk-Oppenhäuser, V. (2012). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für schulinterne Krisenteams. Dissertation. [Online Document] URL https://d-nb.info/1099295475/34 (Zugriff am 27.03.2018).

Nagel, N., Dörr, G., Hoffmann, J., Igel, C. & Roshdi, K. (2014). *KomPass – Kompetenzportal zur Prävention von Krisen an Schulen.* [Online Document] URL http://www.forum-kriminalpraevention.de/kompass.html (Zugriff am 19.02.15).

Nationaler IT-Gipfel (2015). *Stakeholder Peer Review. Deutschland intelligent vernetzt. Status- und Fortschritt. Intelligenter Verkehrsnetze 2015.* [Online Document] URL http://deutschland-intelligent-vernetzt.org/app/uploads/2016/04/160407_FG2_SPR_Bildung_RZ.pdf (Zugriff am 11.09.2017).

Nationaler IT-Gipfel (2016). *Deutschland intelligent vernetzt. Digitale Bildung 2016. DIV Report Spezial.* [Online Document] URL http://deutschland-intelligent-vernetzt.org/app/uploads/2016/11/FG2_Digitale_Bildung_DIV_Report_Spezial_web_20161114.pdf (Zugriff am 11.09.2017).

Neuweg, H. G. (Hrsg.) (2000). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: Studienverlag

Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. - In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1-26). Münster: LIT.

Newman, K., Fox, C., Harding, D.J., Metha, J. & Roth, W. (2004*). Rampage. The social roots of school shootings.* New York: Perseus.

Nuissl, E. (2016). *Keine lange Weile. Texte zur Erwachsenenbildung aus fünf Jahrzehnten*. Bielefeld: Bertelsmann.

Olbrich, E. (1986). Kompetenz. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (S. 294-301). Göttingen: Hogrefe.

O'Toole, M.E. (1999). *The school shooter: A threat assessment perspective*. Quantico: FBI Academy.

Pätzold, G. (2006). Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.)*, Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl.), (S. 171-191). Wiesbaden: VS.

Peterßen, W.H. (1992). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik* (3. Aufl.). München: Ehrenwirth.

Possinger, S. (2013). *Konzeption für ein wirkungsorientiertes Monitoring- & Evaluierungssystem.* [Unveröffentlichtes Dokument]. Sankt Ingbert: Landesinstitut für Präventives Handeln.

Portal zum Kompetenzmanagement (2017). *Das Mehrebenenkompetenzmodell von Wilkens, Keller & Schmette (2006).* [Online Document] URL http://www.kompetenzmanagement.rub.de/node/81 (Zugriff am 27.08.2017).

Projektgruppe KomPass (2014). *Fragebögen KomPass.* [Unveröffentlichtes Dokument]. Sankt Ingbert: Landesinstitut für Präventives Handeln.

Prein, G., Kelle, U. & Kluge, S. (1993). *Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren.* Arbeitspapier Nr. 19 des Sonderforschungsbereiches 186 an der Universität Bremen. [Online Document] http://www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper19.pdf (Zugriff am 19.01.2018).

Qualis (2016). Feedback zur Veranstaltungsevaluation –WS 2015/16. Schulische Krisenteams zur Prävention von Amokläufen (Blended Learning-Seminar). [Unveröffentlichtes Dokument] Saarbrücken: Qualität der Lehre im Studium.

Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS.

Rauner, F., Grollmann P. & Martens, T. (2007). *Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung)*. [Online Document] URL http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9158/pdf/Rauner_Grollmann_Martens_2007_Messen_beruflicher_Kompetenz.pdf (Zugriff am 05.06.2017).

Rauner, F. (2011*). Kompetenzentwicklung und -messung in beruflichen Bildungsgängen und Handlungsfeldern*. Vortrag gehalten im Rahmen der Fachkonferenz „Berufsbildung | Entwicklung | Zukunft – Innovation durch Forschung, Beratung und Begleitung“ am 03.11.2011 in Offenbach. [Online Document] URL https://www.inbas.com/fileadmin/user_upload/themen/120711_Vortrag_Rauner_INBAS-Fachtagung_03Nov2011.pdf (Zugriff am 02.06.2017).

Reade, N. (2008). *Konzept für alltagstaugliche Wirkungsevaluierungen in Anlehnung an Rigorous Impact Evaluations* (CEval-Arbeitspapiere; 14). Saarbrücken: Centrum für Evaluation. [Online Document] URL https://www.ceval.de/modx/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper14_01.pdf (Zugriff am 01.12.2017).

Reetz, L. (1989a). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 1). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, *18*(5), 3-10.

Reetz, L. (1989b). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 2). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP*), *18*(6), 24-30.

Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen – Bildung. In T. Tramm, (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 2-51). Frankfurt am Main: Lang.

Reetz, L. (2006). Situierte Prüfungsaufgaben – die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsbildung. In T. Tramm & W. Brand (Hrsg.), *Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung,* bwp@ Heft 8. [Online Documet] URL http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.pdf (Zugriff am 09.08.2017).

Reetz, L. (2010). Untersuchungen zur Praxis der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei den Abschlussprüfungen im dualen System der deutschen Berufsausbildung. In D. Münk & A. Schelten (Hrsg.), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Per-*

spektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum (S. 101-117). Bielefeld: Bertelsmann.

Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen.* Lengerich: Pabst Science Publishers.

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.*), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl.), (S. 613-658). Weinheim: Beltz.

Reinmann, G. (2011). *Blended Learning in der Lehrerausbildung. Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung*. Seminar, 3, 7-16. [Online Document] URL http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/06/Blended-Learning-in-der-Lehrerausbildung.pdf (Zugriff am 14.04.2018).

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen - Revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung? In H.-E. Renk (Hrsg.), *Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule* (S. 61-78). Neuwied: Luchterhand.

Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Wissen managen: Münchener Modell. (Forschungsbericht Nr. 131).* München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. [Online Document] URL https://core.ac.uk/download/pdf/12161774.pdf (Zugriff am 21.08.2017).

Reischmann, J. (2003). *Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen*. Neuwied: Luchterhand.

Robertz, F. (2004). School Shootings. *Über die Relevanz der Fantasie für die Begehung von Mehrfachtötungen durch Jugendliche.* Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaften.

Roshdi, K., Hoffmann, J. & Dörr, G. (2015). Prävention von Amok und schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen durch Krisenteams. In J. Hoffmann & K. Roshdi (Hrsg.), *Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte* (S. 211-224). Stuttgart: Schattauer.

Rost, D. H. (2007*). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.* Hannover: Schroedel.

Sarges, W. & Fricke, R. (1986). *Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung*. Göttingen: Hogrefe.

Scheithauer, H. (2008). *Das Berliner-Leaking-Projekt: Prävention schwerer, zielgerichteter Formen von Schulgewalt, die Bedeutung von Ankündigungen und Hinweisen (Leaking) und die Bedeutung*

der Phantasieentwicklung. [Online Document] URL https://userpage.fu-berlin.de/~hscheit/pdf/projekt_leaking (Zugriff am 20.02.2017).

Scheithauer, H. & Leuschner, V. (2013). *Schlussbericht. Projekt „Networks against School Shootings" (NETWASS). Entwicklung und Evaluation sozialer und professioneller Netzwerke und Frühwarnsysteme zur Prävention von School Shootings und anderen zielgerichteten Gewalttaten an deutschen Schulen.* [Online Document] URL https://www.tib.eu/de/suchen/download///?tx_tibsearch_search%5Bdocid%5D=TIBKAT%3A878919627&tx_tibsearch_search%5Bsearchspace%5D=tn&cHash=a32f4070c4c30654756fb8aa712e0822#download-mark (Zugriff am 01.04.2017).

Scheithauer, H. (2015). *Krisenprävention in der Schule. Das NETWASS-Krisenpräventionsverfahren zur frühen Prävention schwerer Schulgewalt.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schmidt, S. J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten.* Heidelberg: Carl Auer.

Scholl, A. (2015). *Die Befragung* (3. Aufl.). München: UVK.

Scholl, J., Sommer, F., Fiedler, N., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2013). Das Projekt NETWASS – NETWorks Against School Shootings – Ein Programm zur Prävention schwerer zielgerichteter Schulgewalt. *forum kriminalprävention*, Heft 1, 8-14.

Schubarth, W. & Bilz, L. (2014). *Fragebogen für Lehrkräfte zu Gewalt und Mobbing an Schulen*. [Unveröffentlichtes Dokument]. Potsdam: Universität Potsdam.

Schulz-Zander, R. & Tulodziecki, G. (2002). Multimedia und Internet - neue Aufgaben für Schule und Lehrerbildung. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 317-332). Weinheim: Beltz.

Schüpach, Jürg (2007 *). Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine Nahtstelle von Theorie und Praxis?.* Bern: Haupt.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Seel, N. M. (2000). *Psychologie des Lernens*. München: Reinhardt.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe* (aktualisierte Aufl.). [Online Document] URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Zugriff am 29.11.2016).

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bericht der Arbeitsgruppe.*[Online Document]. URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am 28.11.2016).

Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

Sommer, F. (2012). *Für Lehrer: Online-Lernmodul für Krisenprävention NETWASS.* [Online Document] URL http://www.digital-lernen.de/no_cache/nachrichten/jugendmedienschutz/einzelansicht/artikel/fuer-lehrer-online-lernmodul-fuer-krisenpraevention-netwass.html (Zugriff am 16.05.2018).

Sprafke, N. (2015). *Kompetente Mitarbeiter und wandlungsfähige Organisationen, Zum Zusammenhang von Dynamic Capabilities, individueller Kompetenz und Empowerment.* Wiesbaden: Springer.

Stark, R., Graf, M., Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. (1995). Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 289-312.

Steger Vogt, E. (2012). *Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen.* Dissertation. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Stein, B. (1996). Reaktion auf Katastrophen in Israel. In B. Meißner & M. Sachs (Hrsg.), *Schulpsychologie und Schulentwicklung* (S. 5-20). Bad Windsheim: G. Ullmann.

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Sozialforschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.

Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement.* Band 5 der Reihe: Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung. Münster: Waxmann.

Stockmann, R. (Hrsg.) (2007): *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung.* Band 6 der Reihe: Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung. Münster: Waxmann.

Stockmann, R. (2009). *Wirkungsevaluation ohne Kontrollgruppen: welche Alternativen gibt es?* Wirkungen und Evidenz. Session 3: Measuring Impact. Vortrag gehalten im Rahmen der GTZ-Fachtage Wirtschaftspolitik und Privatwirtschaftsentwicklung am 18.08.2009 in Bonn. [Online Document] URL http://www.ceval.de/modx/fileadmin/user_upload/PDFs/GTZ_Fachtage_Bonn_August_2009.pdf (Zugriff am 19.12.2017).

Sturm, R. (2008). Internetbasiertes Wissensmanagement in Sportwissenschaft und Sport. Eine empirische Studie zur Nutzung des Knowledge-Management-Systems „Bewegung und Training". Dissertation. Saarbrücken: Universität des Saarlandes. [Online Document] URL https://scidok.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23346/1/Diss.pdf (Zugriff am 12.04.2018).

Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online & Traditional Learning*. London: Kogan Page.

Tokunaga, H. T. (2016). *Fundamental Statistics for the Social and Behavioral Sciences.* Los Angeles: Sage.

Van Dreal, J. (2011). *Assessing Student Threats. A Handbook for Implementing the Salem-Keizer System*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Veber, M. (2010). *Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zu Alltagstheorien über Behinderung, Integration-Inklusion und Sonderschule.* Münster: Zentrum für Lehrerbildung.

Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R. & Modzeleski, W. (2002). *The final report and findings of the safe school initiative. Implications for the prevention of school attacks in the United States.* Washington: U.S. Secret Service and U: S. Department of Education [Online Document]. URL https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/preventingattacksreport.pdf (Zugriff am 24.11.2016).

Wahl, D. (2006). *Lernumgebung erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Cenceptual Foundations (DeSeCo).* Neuchâtel, Schweiz: Bundesamt für Statistik

Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence. A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, 5-65. Seattle: Hogrefe & Huber.

Weinert, F. E. (2001b). *Leistungsmessungen in der Schule* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Weresch-Deperrois, I. (2013). *Entwicklung eines standardorientierten Situational Judgement Tests zur Erfassung professioneller pädagogischer Kompetenz.* Dissertation. [Online Document] URL http://d-nb.info/1054044112/34 (Zugriff am 28.11.2016).

Westera, W. (2001): Competencies in Education: A Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 5-88.

Wilkens, U., Keller, H., & Schmette, M. (2006). Wirkungsbeziehungen zwischen Ebenen individueller und kollektiver Kompetenz – Theoriezugänge und Modellbildung. In G. Schreyögg, & P. Con-

rad (Hrsg.), *Management von Kompetenz,* Heft 16 Managementforschung, 121–161. Wiesbaden: Gabler.

Wilkens, U., & Gröschke, D. (2008). Kompetenzbeziehungen zwischen Individuen, Gruppen und Communities – Empirische Einblicke am Beispiel des Wissenschaftssystems. In J. Freiling, C. Rasche, & U. Wilkens*, Wirkungsbeziehungen zwischen individuellen Fähigkeiten und kollektiver Kompetenz* (Bde. 2, Jahrbuch Strategisches Kompetenz-Management, 35-68). Mering: Rainer Ham.

Wittke, G. (2007). *Kompetenzerwerb und Kompetenztransfer bei Arbeitssicherheitsbeauftragten.* Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin [Online Document] URL http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002654 (Zugriff am 02.08.2017).

Zboralski, K. (2008). Das Wechselspiel von individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen – Kompetenzentwicklung in Communities of Practice. In J. Freiling, C. Rasche, & U. Wilkens*, Wirkungsbeziehungen zwischen individuellen Fähigkeiten und kollektiver Kompetenz* (Bde. 2, Jahrbuch Strategisches Kompetenz-Management, 5-34). Mering: Rainer Ham.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht aller Programme des Handlungsfeldes der *schulischen Krisenprävention* 12
Tabelle 2: Das *NETWASS*-Programm (Leuschner et al., 2015) 17
Tabelle 3: Inhalte der Fortbildungen zum *Präventions- & Krisenmanager* (I:P:Bm, 2016a) 30
Tabelle 4: Module und Inhalte der *QSK* (LPH, 2014a) 36
Tabelle 5: Didaktische Elemente von *KomPass* (Dörr et al., 2015) 46
Tabelle 6: Indikatoren zur Überprüfung der Wirksamkeit sowie erzielte Ergebnisse (Dörr et al., 2015) 52
Tabelle 7: Items zur Zufriedenheit mit dem Portal *KomPass* zu T_2 (Dörr et al., 2015) 55
Tabelle 8: Nutzen der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* zu T_3 (Dörr et al., 2015) 55
Tabelle 9: 10 aus 5-Raster zum erwachsenengemäßen Lernen (Arnold, 1996) 75
Tabelle 10: Gegenüberstellung der Programme anhand kompetenzbeeinflussender Kriterien 90
Tabelle 11: Anforderungen an die Blended Learning-Umgebung aus didaktischer und technologischer Sicht sowie die Umsetzung in *Kompass plus* (Kriterien nach Arnold, 1996) 100
Tabelle 12: Aktivitäten der Gesamtuntersuchung 106
Tabelle 13: Interessierte Themenfelder von *KomPass plus* im Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1994) 108
Tabelle 14: Überblick über die Themen, Skalen und Items der Fragbögen in allen Messzeitpunkten 113
Tabelle 15: Bestimmung des Schwierigkeitsindex der SJTs 118
Tabelle 16: Zusammensetzung des Krisenteams nach Funktion und Zusatzqualifikation 125
Tabelle 17: Bearbeitungsform der SJTs und Wissenstests nach Kohorte und Messzeitpunkt 127
Tabelle 18: SJTs mit der Anzahl der Informationseinheiten und der jeweiligen Bearbeitungszeit 130
Tabelle 19: Rücklauf der quantitativen Datenerhebung 134
Tabelle 20: Reliabilität der gebildeten Skalen auf der Ebene *Reaktion* (Cronbachs α) 135
Tabelle 21: Verteilung der Skalenmittelwerte für den Bereich *Zufriedenheit* 135
Tabelle 22: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Zufriedenheit mit den Coaches* 136
Tabelle 23: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Nutzen* 139
Tabelle 24: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Erwartungen* 139
Tabelle 25: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Motivation* 140
Tabelle 26: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Selbsteinschätzung des eigenen Wissensstandes* 141
Tabelle 27: Testergebnisse des Wissenstests auf Individuums- und Gruppenebene 142
Tabelle 28: Verteilung der Mittelwerte für den Bereich *Selbsteinschätzung* 143
Tabelle 29: Testergebnisse der SJTs auf Individuumsebene zu T_1 und T_2 144
Tabelle 30: Testergebnisse der SJTs auf Gruppenebene zu T_3, T_4 und T_5 144

Tabelle 31: Angaben der Befragten zum Kernteam des Krisenteams zu T_4 145
Tabelle 32: Verteilung der Mittelwerte für den Projektplan 148
Tabelle 33: Testergebnisse der SJTs von T_1 und T_2 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe 155
Tabelle 34: Testergebnisse des Wissenstests zu T_1 und T_2 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe 158
Tabelle 35: Kreuztabelle zwischen dem Muster der SJTs und Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz zu $T5_2$ 161
Tabelle 36: Gelingens- und Misslingensfaktoren der Kompetenzentwicklung auf Individuumsebene 170
Tabelle 37: Testergebnisse der SJTs von T_3 und T_5 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe 174
Tabelle 38: Testergebnisse des Wissenstests zu T_3 und T_5 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe 179
Tabelle 39: Testergebnisse des Wissenstests von T_1 zu T_5 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe 180
Tabelle 40: Kreuztabelle zwischen dem Muster der SJTs und Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz zu $T5_2$ 184
Tabelle 41: Testergebnisse des SJTs zu T_1 zu T_5 nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe 186
Tabelle 42: Verteilung der Werte in der Bearbeitung des ersten Meilensteins zu T_4 190
Tabelle 43: Verteilung der Werte in der Bearbeitung des zweiten Meilensteins (Prävention und Vorbereitung auf eine Krise) 191
Tabelle 44: Verteilung der Werte in der Bearbeitung des zweiten Meilensteins (Krisenbewältigung und Krisennachsorge) 191
Tabelle 45: Gelingens- und Misslingensfaktoren der Kompetenzentwicklung auf Gruppenebene 202

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der öffentliche Bereich von *NETWASS* (http://www.netwass-projekt.de; Zugriff am 24.05.2018) 19
Abbildung 2: Evaluationsdesign *NETWASS* (in Anlehnung an Leuschner et al., 2015) 23
Abbildung 3: Kurzzeitwirkungen nach 2 Wochen; Darstellung der Effektstärke (Leuschner et al., 2015) 25
Abbildung 4: Langzeitwirkungen nach 7 Monaten; Darstellung der Effektstärke (Leuschner et al., 2015) 26
Abbildung 5: Vier-Ebenen-Modell zur Evaluation von Beruflicher Weiterbildung (in Anlehnung an Kirkpatrick, 1994) 49
Abbildung 6: Evaluationsdesign *KomPass-Qualifizierung für Coaches* (in Anlehnung an Nagel et al., 2014) 50
Abbildung 7: Evaluationsdesign *KomPass*-Qualifizierung für Krisenteams (in Anlehnung an Nagel et al., 2014) 51
Abbildung 8: Items zur Erfassung der Handlungssicherheit (Dörr et al., 2015) 53
Abbildung 9: Zufriedenheit mit der *KomPass-Qualifizierung für Krisenteams* (Dörr et al., 2015) 54
Abbildung 10: Modell zur beruflichen Handlungskompetenz (in Anlehnung an Reetz, 1999) 65
Abbildung 11: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2006) 68
Abbildung 12: Mehrebenenkompetenzmodell (in Anlehnung an Wilkens et al., 2006) 71
Abbildung 13: Münchner Wissensmodell (in Anlehnung an Reinmann-Rothemeier, 2001) 77
Abbildung 14: ALACT-Modell (in Anlehnung an Korthagen, 2016) 79
Abbildung 15: 4-Phasen-Modell (in Anlehnung an Igel, 2014) 81
Abbildung 16: Dynamisches Modell zur Entwicklung von Handlungskompetenz 88
Abbildung 17: Fortbildungsstruktur *KomPass plus* 95
Abbildung 18: Versuchsplan mit den Messzeitpunkten 103
Abbildung 19: Datenerhebung auf Individuumsebene 105
Abbildung 20: Datenerhebung auf Gruppenebene 105
Abbildung 21: Handlungskompetenz mit hypothetischen Einflussfaktoren 109
Abbildung 22: Quantitative Messinstrumente zur Erfassung der verschiedenen Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (1994) 111
Abbildung 23: Einzelne Informationseinheiten eines SJTs 117
Abbildung 24: Qualitative Messinstrumente zur Erfassung der verschiedenen Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (1994) 119
Abbildung 25: Strukturierung der Leitfadeninterviews mit den jeweiligen Themenschwerpunkten. 120

Abbildung 26: Beispielhafte Strukturierung der Gruppendiskussion zuT_3 mit den jeweiligen Themenschwerpunkten 122
Abbildung 27: Durchführung der Datenerhebungen 127
Abbildung 28: Entwicklungsmuster und Auswertungsstrategie auf *Individuumsebene* 132
Abbildung 29: Entwicklungsmuster und Auswertungsstrategie auf *Gruppenebene* 133
Abbildung 30: Verteilung der Mittelwerte *Zufriedenheit mit den Werkzeugen und Methoden des Portals* 138
Abbildung 31: Stand der Etablierung des Krisenteams zu $T5_2$ 146
Abbildung 32: Ergebnisse zur Auseinandersetzung mit den Aufgabenfeldern des Krisenteams zu $T5_2$ 147
Abbildung 33: Verteilung der Testergebnisse der SJTs über die Messzeitpunkte anhand von Boxplots 152
Abbildung 34: Handlungsmuster der Verschlechterungs- und Verbesserungsgruppe auf Individuumsebene in Krisensituationen und mögliche Einflussfaktoren 165
Abbildung 35: Testergebnisse der SJTs T_1-T_5 aufgeteilt nach Verbesserungs- und Verschlechterungsgruppe auf *Gruppenebene* 187
Abbildung 36: Handlungsmuster der Verschlechterungs- und Verbesserungsgruppe auf Gruppenebene in Krisensituationen und mögliche Einflussfaktoren 193

Anhang

Anhang A | Messinstrumente

1. Fragebogen T_1
2. Fragebogen T_2
3. Fragebogen T_3
4. Fragebogen T_4
5. Fragebogen $T5_1$
6. Fragebogen $T5_2$
7. Wissenstest T_1 [Online Version]
8. Wissenstest T_2 [Online Version]
9. Wissenstest T_3
10. Wissenstest T_5
11. SJT T_1 [Online Version]
12. SJT T_2 [Online Version]
13. SJT T_3
14. SJT T_4
15. SJT T_5
16. Leitfadeninterview T_1
17. Leitfadeninterview T_2
18. Gruppendiskussion T_3
19. Gruppendiskussion T_4
20. Gruppendiskussion T_5

Anhang B | Dokumentation und Transkription

1. Gesprächsprotokoll Interview (IV) T_1
2. Gesprächsprotokoll Interview (IV) T_2
3. Gesprächsprotokoll Gruppendiskussion (GD) T_3
4. Gesprächsprotokoll Gruppendiskussion (GD) T_4
5. Gesprächsprotokoll Gruppendiskussion (GD) T_5
6. Protokoll der Präsenzveranstaltungen am Schulstandort P3
7. Protokoll der Präsenzveranstaltungen am Schulstandort P4
8. Protokoll der Präsenzveranstaltungen am Schulstandort P5
9. Codebook Auswertungsbogen SJT T_1
10. Codebook Auswertungsbogen SJT T_2
11. Codebook Auswertungsbogen SJT T_3

12. Codebook Auswertungsbogen SJT T_4
13. Codebook Auswertungsbogen SJT T_5
14. Bearbeitungsbogen SJTs
15. Transkriptionsregeln
16. Transkription Interviews T_1
17. Transkription Interviews T_2
18. Transkription Gruppendiskussion T_3
19. Transkription Gruppendiskussion T_4
20. Transkription Gruppendiskussion T_5

Anhang C | Analyse und Auswertung

1. Analyseraster
2. Inhaltsanalyse Interview T_1
3. Inhaltsanalyse Interview T_2
4. Inhaltsanalyse Gruppendiskussion T_3
5. Inhaltsanalyse Gruppendiskussion T_4
6. Inhaltsanalyse Gruppendiskussion T_5
7. Inhaltsanalytische Gegenüberstellung Interviews T_1 und T_2
8. Inhaltsanalytische Gegenüberstellung Gruppendiskussionen T_3, T_4 und T_5
9. Inhaltsanalytische Zusammenfassung Gruppendiskussionen T_3, T_4 und T_5
10. Korrelationsmatrix

Anhang D | Internetquellen

Anhang E | Sonstiges

1. Einverständniserklärung Interview
2. Einverständniserklärung Fallbearbeitung
3. Einverständniserklärung Fallbearbeitung Externe
4. Anschreiben Landespolizei Präsidium
5. Zusage Landespolizei Präsidium
6. Anschreiben Schulpsychologischer Dienst

Detailangaben zu den einzelnen Dokumenten in diesem Anhang erteilt die Verfasserin dieser Dissertation. Anfragen unter: nagel.nadine@gmail.com