

Evaluationsbericht *Jugend stärken Salzburg*

Projektlaufzeit: Oktober 2021 bis Dezember 2025

*„Man sieht ja immer nur das, was die anderen so gut können und was man selber so gut kann,
das sieht man nicht so, aber wenn man sich [dann] damit befasst, merkt man zum Schluss:
‘Eigentlich kann ich schon recht viel, oder habe ich schon recht viele Talente und Stärken.’
Dann ist das schon irgendwie so ein cooles Gefühl, wenn man dann rausgeht und sich denkt:
‘Ah, ich kann eigentlich eh viel.’“*
(Schüler*innen-Interview 1.5, Position 17)

Prof.ⁱⁿ Kathrin Claudia Hamader, BA. MA.

Hochschullehrperson für Wissens- und Wissenschaftskommunikation
Institut für Impulse im Bildungsbereich

Akademiestraße 23-25
A-5020 Salzburg

www.phsalzburg.at

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
SALZBURG
Stefan Freig 

Salzburg, Jänner 2026

1.	<u>HINWEISE ZUM EVALUATIONSBERICHT</u>	<u>3</u>
2.	<u>LERNPROGRAMM JUGEND STÄRKEN</u>	<u>3</u>
3.	<u>PILOTPROJEKT JUGEND STÄRKEN SALZBURG</u>	<u>4</u>
4.	<u>EVALUATIONSDESIGN</u>	<u>6</u>
5.	<u>BESCHREIBUNG DER STICHPROBE.....</u>	<u>9</u>
6.	<u>ERGEBNISSE.....</u>	<u>10</u>
6.1	EINSTELLUNGEN.....	10
6.2	MEHRWERT/WIRKSAMKEIT.....	12
6.3	GELINGENSBEDINGUNGEN	17
6.4	KOMPATIBILITÄT MIT UNTERRICHTSFÄCHERN	20
6.5	VERSTÄNDNISVERÄNDERUNG	21
6.6	WEITEREMPFEHLUNG.....	23
7.	<u>ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</u>	<u>26</u>
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>28</u>
	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>30</u>
	<u>TABELLENVERZEICHNIS.....</u>	<u>31</u>
	<u>KONTAKT</u>	<u>32</u>

1. Hinweise zum Evaluationsbericht

Die im Rahmen des Pilotprojekts *Jugend stärken Salzburg* gewonnenen Erkenntnisse wurden bis dato (Jänner 2026) zum Teil veröffentlicht oder zur Publikation eingereicht. Der vorliegende Evaluationsbericht dient der praxisnahen, zusammenfassenden Darstellung zentraler Ergebnisse und ordnet diese in einen Gesamtzusammenhang ein. Detailanalysen sind den angeführten Publikationen zu entnehmen, weitere Veröffentlichungen zu quantitativen Befunden sind in Planung.

• Allgemeiner Überblick (Hintergrund und Evaluationsdesign):

Hamader, K. C. (2024). Potenziale erkennen und entfalten – Einblicke in das ganzheitliche Lernprogramm „Jugend stärken“. In S. Rogl, C. Resch, E. Bögl, B. Gürtler, S. Hinterplattner & J. Klug (Hrsg.), *Begabung verändert – förderliche Lernwelten erforschen, gestalten, implementieren* (S. 224–233). Waxmann.

• Einstellungen zum Lernprogramm *Jugend stärken*:

Hamader, K. C., Rohringer, J., Klug, J. & Gniewosz, B. (2024). Einstellungen von Lehrenden zur Positiven Bildung – „Das ist eines der schönsten Dinge, die ich je gesehen habe, was Schulentwicklung betrifft“. *Erziehung & Unterricht*, 174(9–10), 823–833.

• Mehrwert/Wirksamkeit des Lernprogramms *Jugend stärken*:

Hamader, K. C. (2025). Pilotprojekt „Jugend stärken“ Salzburg. In Bundesministerium für Wirtschaft, Energie und Tourismus. (Hrsg.), *„Landkarte 2030“: Nationaler Aktionsplan für Entrepreneurship Education für Kinder und junge Erwachsene* (S. 31–33). BMWET.

• Gelingensbedingungen der Implementierung des Lernprogramms *Jugend stärken*:

Hamader, K. C., Rohringer, J., Klug, J. & Gniewosz, B. (eingereicht). Gelingensbedingungen der Implementierung des Lernprogramms *Jugend stärken* aus Schüler*innen- sowie Lehrendenperspektive – „Ein gutes Team und Zeit, dann ist man eigentlich schon safe“.

2. Lernprogramm *Jugend stärken*

Bereits in frühen Lebensphasen setzt die Entwicklung der Entrepreneurship Kompetenzen ein, wodurch schulischen Bildungsprozessen eine zentrale Rolle bei der Förderung entsprechender Kompetenzen zu Teil wird (Lindner, 2015). In diesem Zusammenhang rückt Entrepreneurship Education in den Vordergrund. Das Bundesministerium für Bildung (n.d., Abs. 1) definiert Entrepreneurship Education als „die Entwicklung eigener Ideen und das Lernen der Kompetenzen, diese Ideen umzusetzen.“ An dieses Verständnis knüpft das Lernprogramm *Jugend stärken* (siehe Abbildung 1: *Jugend stärken*-Logo) an, welches u.a. für Schüler*innen der Sekundarstufe I konzipiert wurde und unabhängig vom jeweiligen Schultyp in den Unterricht integriert



Abbildung 1: *Jugend stärken*-Logo

werden kann (Initiative for Teaching Entrepreneurship [IFTE], n.d.). Das Programm wurde im Zuge des „Youth Start Entrepreneurial Challenges Projekts“, dessen Ziel es war, ein „ganzheitliches, schüler[*]innenzentriertes, flexibles und skalierbares Lernprogramm“ (Jambor et al., 2022, S. 356) zu entwickeln, konzipiert. Dabei wurden neben den Materialien für die Sekundarstufe I (A2) auch jene für die Primarstufe (*Jedes Kind stärken*, A1) sowie für die Sekundarstufe II (B1/B2) konzipiert. Das von 2015 – 2018 durchgeführte, länderübergreifende Projekt erfolgte durch die Zusammenarbeit der Bildungsministerien von Luxemburg, Österreich, Portugal, Slowenien und bilateral Bulgarien. Die inhaltliche Ausgestaltung des Lernprogramms lag bei dem Non-Profit-Verein IFTE in Kooperation mit der KPH Wien/Krems (Hamader, 2024; Jambor & Lindner, 2022; Jambor et al., 2022).

Als theoretische Basis fungieren sowohl das TRIO-Modell der Entrepreneurship Education (Aff & Lindner, 2005) als auch der Entrepreneurship-Referenzrahmen (Lindner, 2014). Das TRIO-Modell (Aff & Lindner, 2005) unterscheidet drei aufeinander bezogene Ebenen der Entrepreneurship Education:

- **Core Entrepreneurship Education (Ebene 1):** „Entwicklung und Umsetzung eigener Ideen für unternehmerische, berufliche und private Herausforderungen“ (Lindner, 2015, S. 43).
- **Entrepreneurial Culture (Ebene 2):** „Förderung einer Kultur der Selbstständigkeit, der Offenheit für Neuerungen, der Empathie und Nachhaltigkeit sowie einer ermutigenden Beziehungs- und Kommunikationskultur“ (Lindner, 2015, S. 43).
- **Entrepreneurial Civic Education (Ebene 3):** „Stärkung einer Kultur der Mündigkeit, Autonomie und Verantwortung für gesellschaftliche Herausforderungen, durch die Entwicklung von Ideen, deren Argumentation und das Engagement bei der Umsetzung“ (Lindner, 2015, S. 43).

Die Lerninhalte (sogenannte Challenges) des Lernprogramms *Jugend stärken* sind den drei Ebenen zugeordnet. Grundlage dafür bietet der „Entrepreneurial Challenge Based Learning-Ansatz“ (Lindner, 2015). Die *Jugend stärken*-Challenges stellen altersadäquate und fächerübergreifend einsetzbare Lernarrangements dar (Hueber, 2018) und verfolgen das Ziel, die individuelle Potenzialentfaltung der Schüler*innen zu unterstützen. Dabei sollen „Kompetenzen im kognitiven, persönlichen, wirtschaftlichen, ethischen und gesellschaftlichen Bereich“ (Jambor et al., 2022, S. 357) gefördert werden. Umfang und Ausgestaltung der einzelnen Challenges variieren und reichen von reflexiven Aufgaben bis hin zu spielerischen und experimentellen Lerninhalten.

Die Materialien des Programms sind frei zugänglich und können von Lehrenden über die Projektwebsite heruntergeladen sowie unmittelbar im Unterricht eingesetzt werden. Neben deutsch- und englischsprachigen Versionen stehen ausgewählte Challenges auch in weiteren Sprachen zur Verfügung (Hamader, 2024).

3. Pilotprojekt *Jugend stärken* Salzburg

Das Lernprogramm *Jugend stärken* wurde im Bundesland Salzburg (Österreich) für vier Jahre (Laufzeit: 2021 – 2025) an fünf/sechs Salzburger Mittelschulen (Sekundarstufe I) auf Initiative des Landes Salzburg hin, in Zusammenarbeit mit dem Verein IFTE, der Bildungsdirektion Salzburg und der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PH Salzburg) im Zuge des

Projekts *Jugend stärken Salzburg* pilotiert. Die wissenschaftliche Begleitung sowie die Evaluation des Projekts übernahm das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) an der PH Salzburg. Die Auswahl der an der Pilotierung teilnehmenden Schulen erfolgte über die Bildungsdirektion Salzburg, die im Vorfeld über die Möglichkeit einer Projektteilnahme informierte. Zu Projektbeginn erklärten sich fünf Mittelschulen bereit, aktiv an der Pilotierung mitzuwirken, weitere fünf Schulen wurden parallel als Vergleichs- bzw. Kontrollschulen im Rahmen der quantitativen Erhebung miteinbezogen. Eine Mittelschule war nur im ersten Projektjahr Teil der Pilotierung. Im zweiten Projektjahr stieg eine weitere Mittelschule in das Projekt ein. Innerhalb jeder teilnehmenden Mittelschule waren jeweils ca. zwei bis drei Klassen in das Pilotprojekt eingebunden (Hamader, 2024).

Die Pilotierung wurde an folgenden Mittelschulen (**Pilotschulen**) im Bundesland Salzburg durchgeführt:

- MS Bischofshofen Moßhammer
- MS Köstendorf
- MS Maishofen
- MS Mattsee
- MS Saalfelden Bahnhof (nahm lediglich im ersten Projektjahr an der Pilotierung teil)
- MS Straßwalchen (stieg im zweiten Projektjahr verspätet in das Projekt ein)

Folgende Mittelschulen im Bundesland Salzburg fungierten als **Kontrollschulen**:

- MS Bruck
- MS Mittersill
- MS Neumarkt
- MS Obertrum
- MS Schwarzach

Die Umsetzung des Programms erfolgte dabei in zwei unterschiedlichen Formen. Ein Teil der beteiligten Klassen arbeitete nach einer festgelegten Auswahl an Challenges, die vorab für die jeweiligen Projektjahre verbindlich vorgegeben wurden (Pilotklassen Typ 1). In den übrigen Klassen bestand keine inhaltliche Vorgabe hinsichtlich der einzusetzenden Challenges, hier lag die Entscheidung vollständig bei den unterrichtenden Lehrenden, welche Lernarrangements für den Unterricht ausgewählt wurden (Pilotklassen Typ 2) (Hamader, 2024). Der Fokus der Pilotierung lag jedoch auf den Pilotklassen Typ 1, da diese konstant von der ersten bis zur vierten Klasse wissenschaftlich begleitet werden konnten. In der Tabelle 1: *Challenge-Übersicht* werden jene Challenges dargestellt, die für die Pilotklassen des Typs 1 während der vier Projektjahre vorgesehen waren.

Tabelle 1: *Challenge-Übersicht*

Schuljahr 2021/2022	Schuljahr 2022/2023	Schuljahr 2023/2024	Schuljahr 2024/2025
<i>Achtsamkeit & Ganzheitlich Lernen lernen</i>			
<i>Be A YES (Bd. 1)</i>			
Empathy	Storytelling	Perspectives	Perspectives

(Bd. 2)	(Bd. 2)	(Bd. 4)	(Bd. 4)
Hero (Bd. 2)	<i>Idea</i> (Bd. 3)	Trash Value (Bd. 3)	<i>Start your Project</i> (Bd. 4)
	<i>Lemonade Stand</i> (Bd. 3)	<i>My Personal – Geld</i> (Bd. 3)	My Personal – Risiko (Bd. 3)
	<i>Debate</i> (Bd. 2)	<i>My Community</i> (Bd. 4)	<i>Volunteer</i> (Bd. 4)

Anmerkung: kursiv = obligatorisch, gerade = vertiefend (Hamader, 2024, S. 229; Jambor & Teufel, 2021, S. 102).

In allen teilnehmenden Klassen verfügten die Lehrenden über einen hohen Gestaltungsspielraum hinsichtlich der Einbindung der Challenges in den Unterricht und in die Unterrichtsfächer. Zur inhaltlichen und didaktischen Unterstützung erhielten die Lehrenden jährlich entsprechende Fortbildungen (SCHILF sowie SCHÜLF). Ergänzend zur Einbindung der Challenges in den Unterricht wurden an den Schulstandorten jährliche Projektstage (sogenannte Zukunftstage) umgesetzt, welche thematisch an eine zentrale Challenge gekoppelt waren. Diese gliederten sich über die Projektlaufzeit hinweg wie folgt (Hamader, 2024, S. 229):

- 1. Projektjahr: „Mutmacherei (Potenziale entfalten)“
- 2. Projektjahr: „Markttag (Ideen entwickeln)“
- 3. Projektjahr: „Erfinder*innen-Werkstatt (Zukunft gestalten)“
- 4. Projektjahr: „Ehrenamtswoche (Berufswege finden)“

4. Evaluationsdesign

Für die Pilotierung wurde ein längsschnittlich angelegtes, multimethodales Untersuchungsdesign gewählt. Dabei standen die folgenden drei Evaluationsbereiche im Vordergrund (siehe Abbildung 2: *Evaluationsbereiche*): Einstellung, Nutzen/Wirksamkeit, Gelingensbedingungen, die jeweils durch kleinere Unterbereiche (inkl. Unterfragen) erweitert wurden.

Die Wirksamkeit des Lernprogramms *Jugend stärken* wurde mittels eines Prä-Mid-Post-Designs evaluiert. Die quantitative Datenerhebung bei Schüler*innen sowie bei Lehrenden (für weiterführende, vertiefende Analysen außerhalb der Auftragsforschung) der Pilot- und Kontrollschulen erfolgte zu drei Messzeitpunkten: zu Projektbeginn im Wintersemester 2021 (MZP 1), zur Projektmitte im Sommersemester 2023 (MZP 2) und zum Projektabschluss im Sommersemester 2025 (MZP 3). Aufgrund des verzögerten Projekteintritts einer Pilotschule wurde die quantitative Datenerhebung (Prä und Mid) für diese Mittelschule um ein Jahr zeitlich versetzt durchgeführt.

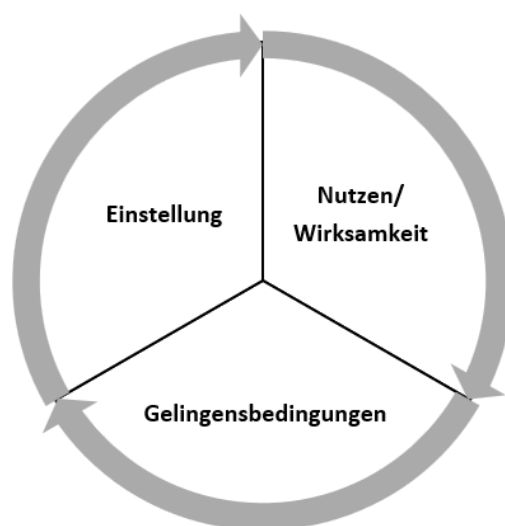


Abbildung 2: *Evaluationsbereiche*

Zur Erfassung der Implementierungstreue dokumentierten die Lehrenden über alle vier Projektjahre hinweg die Umsetzung des Programms in standardisierten Anwendungstabellen, die pro Schuljahr ausgehändigt wurden. Darin wurde festgehalten, in welchen Klassen, in welchem zeitlichen Umfang mit welchen Challenges gearbeitet wurde.

Ergänzend dazu wurden im Verlauf des Pilotprojekts *Jugend stärken Salzburg* in regelmäßigen Abständen qualitative, halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit unterschiedlichen Akteur*innen durchgeführt. Dabei wurden sowohl Lehrende, Schulleitungen als auch Schüler*innen befragt. Konkret wurden zu allen Messzeitpunkten Personen aus allen teilnehmenden Pilotschulen ausgewählt. Abbildung 3: *Überblick Messzeitpunkte* gibt einen Überblick über den zeitlichen Ablauf der Datenerhebung.



Abbildung 3: *Überblick Messzeitpunkte*

Anmerkung: grau = quantitative Messzeitpunkte, rot = qualitative Messzeitpunkte.

Quantitative Datenerhebung

Zur Erhebung der quantitativen Daten wurden neben soziodemografischen Angaben bereits etablierte Skalen eingesetzt, um zentrale Aspekte der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zu erfassen. Skalen, die nicht in deutscher Sprache verfügbar waren, wurden vorab übersetzt. Zur besseren Verständlichkeit für die Jugendlichen wurden die Antwortskalen der eingesetzten Instrumente weitgehend vereinheitlicht. Der gesamte Fragebogen wurde im Vorfeld im Rahmen eines Think-aloud-Verfahrens mit Schüler*innen der Zielaltersgruppe auf Verständlichkeit geprüft und in geringem Umfang angepasst. Tabelle 2: *Angabe der Skalen und Reliabilitäten* gibt einen Überblick über die bei den Schüler*innen eingesetzten Skalen, inkl. der Reliabilitäten zu den drei Messzeitpunkten. Die Berechnung der Reliabilitäten basiert auf allen verfügbaren Fällen.

Tabelle 2: *Angabe der Skalen und Reliabilitäten*

Skalen	Anzahl der Items	MZP 1	MZP 2	MZP 3
Unternehmerisches Mindset (UM) (Moberg et al., 2014)	3	,607	,691	,758
Empathie (Bewusstsein, EB) (Moberg, 2018)	3	,656	,793	,812
Empathie (Pro-Sozial, EPS) (Moberg, 2018)	5	,699	,781	,846

Fixed Mindset (MIND) (Dweck, 1999)	3	,671	,794	,822
Einsetzen der Stärken (ST) (Jach et al., 2017)	7	,818	,860	,882
Selbstwirksamkeit (SWK) (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	9	,869	,892	,896
Wohlbefinden (PERMA) (Wammerl et al., 2019)	15	,889	,921	,922

Zur Veranschaulichung werden im Folgenden beispielhaft je Skala ein Item sowie die jeweilige Antwortskala angegeben:

- **Unternehmerisches Mindset (UM):** *Ich probiere etwas so lange, bis ich die Lösung für ein Problem gefunden habe* (0=stimmt überhaupt nicht, 1, 2, 3, 4, 5, 6=stimmt völlig).
- **Empathie (Bewusstsein, EB):** *Ich weiß immer, was ich gerade fühle* (0=stimmt überhaupt nicht, 1, 2, 3, 4, 5, 6=stimmt völlig).
- **Empathie (Pro-Sozial, EPS):** *Wenn zwei Mitschüler*innen streiten, kann ich manchmal erkennen, dass beide recht haben* (0=stimmt überhaupt nicht, 1, 2, 3, 4, 5, 6=stimmt völlig).
- **Fixed Mindset (MIND):** *Ich besitze eine bestimmte Menge an Intelligenz und kann nicht wirklich viel daran ändern* (0=stimmt überhaupt nicht, 1, 2, 3, 4, 5, 6=stimmt völlig).
- **Einsetzen der Stärken (ST):** *Ich versuche immer, das zu tun, was ich gut kann* (0=stimmt überhaupt nicht, 1, 2, 3, 4, 5, 6=stimmt völlig).
- **Selbstwirksamkeit (SWK):** *Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen* (0=stimmt überhaupt nicht, 1, 2, 3, 4, 5, 6=stimmt völlig).
- **Wohlbefinden (PERMA):** *Ich fühle mich oft voller Freude* (0=stimmt überhaupt nicht, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10=stimmt völlig).

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mittels SPSS. Die gemischten Varianzanalysen basierten im Rahmen der Auftragsforschung auf einer Complete-Case-Analyse, berücksichtigt wurden folglich ausschließlich Personen mit Messwerten zu allen drei Messzeitpunkten.

Über die Pilotierung hinaus sind weiterführende Analysen unter Einbezug der vollständigen Datengrundlage geplant, darunter detailliertere Analysen zum Einfluss der Bearbeitungsintensität sowie zum Einfluss der Lehrenden. Diese sollen zeitnah veröffentlicht werden.

Qualitative Datenerhebung

Die für die qualitativen Interviews erstellten Leitfäden wurden auszugsweise in den entsprechenden Publikationen (Hamader et al., eingereicht, 2024) veröffentlicht und sind dort einsehbar. Die Transkription der Interviews erfolgte nach Fuß und Karbach (2019), die Auswertung wurde in MAXQDA (VERBI Software, 2021) durchgeführt. Dabei kam eine inhaltlich strukturierende Analyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) zum Einsatz, bei der eine Mischform aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung gewählt wurde. Zur Sicherstellung der Inter-coder-Reliabilität wurden mehrere Transkripte unabhängig durch zwei Codierer*innen codiert. Insgesamt wurden über 40 % der Lehrenden-Interviews (MZP 1, 2022) sowie 30 % der Schüler*innen- und Lehrenden-Interviews (MZP 2, 2024) doppelt codiert (Hamader et al., eingereicht, 2024). Zur

Fokussierung auf die Forschungsfrage wurden die relevanten Textstellen zuvor markiert. Die InterCoder-Reliabilität wurde mittels Cohens Kappa (Brennan & Prediger, 1981) berechnet. Die Kappa-Werte lagen je nach Erhebung zwischen ,78 und ,87 (Hamader et al., eingereicht, 2024) und damit im guten bis sehr guten Bereich (Kuckartz & Rädiker, 2022; Rädiker & Kuckartz, 2019).

Dauer der Interviews

2022

- Lehrende: Ø 32,37 Minuten (Min=20,58; Max=54,02)
- Schulleitungen: Ø 33,91 Minuten (Min=30,27; Max=37,53)

(Hamader et al., 2024)

2024

- Lehrende: Ø 37,53 Minuten (Min=30,59; Max=45,34)
- Schüler*innen: Ø 15,33 Minuten (Min=10,51; Max=18,08)

(Hamader et al., eingereicht)

5. Beschreibung der Stichprobe

In diesem Abschnitt werden die Stichproben der quantitativen und qualitativen Datenerhebung kurz dargestellt.

Quantitative Datenerhebung

Prä-Test

$n = 457$ Schüler*innen

Mid-Test

$n = 403$ Schüler*innen

Post-Test

$n = 312$ Schüler*innen

Gesamt

$n = 161$ Schüler*innen zu allen drei Messzeitpunkten (Indikator: s_prä_schule, s_mid_schule, s_post_schule).

Geschlecht: weiblich=87; männlich=73; divers=1

Qualitative Datenerhebung

2022

$n = 17$ Lehrende

- Geschlecht: weiblich=13; männlich=4
- Alter: Ø 39,88 Jahre (SD=10,84; Min=25; Max=56)
- Unterrichtserfahrung (MS): Ø 9,76 Jahren (SD=7,98; Min=1; Max=28)

$n = 5$ Schulleitungen

- Geschlecht: weiblich=3; männlich=2
- Alter: Ø 54,2 Jahre (SD=8,41; Min=41; Max=64)
- Funktion (MS): Ø 7,6 Jahren (SD=5,13; Min=2; Max=15)

(Hamader et al., 2024)

2024

$n = 11$ Lehrende

- Geschlecht: weiblich=8; männlich=3
- Alter: Ø 39,64 Jahre (SD=10,82; Min=27; Max=57)
- Unterrichtserfahrung (MS): Ø 8,82 Jahren (SD=5,51; Min=4; Max=20)

$n = 23$ Schüler*innen

- Geschlecht: weiblich=12; männlich=11
- Alter: Ø 12,39 Jahre (SD=,77; Min=11; Max=14)

(Hamader et al., eingereicht)

6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der begleitenden Evaluation des Programms *Jugend stärken* dargestellt. Zusammenfassend beleuchtet werden dabei die Einstellungen zum Lernprogramm, wahrgenommene Mehrwerte und Wirksamkeiten, die Gelingensbedingungen der Implementierung, die Vereinbarkeit mit verschiedenen Schulfächern, Veränderungen im Verständnis zentraler Inhalte sowie die Weiterempfehlung des Programmeinsatzes. Der Fokus liegt auf praxisrelevanten Erkenntnissen, die insbesondere für zukünftige Implementierungen von Bedeutung sind.

6.1 Einstellungen

Im Rahmen der Pilotierung war unter anderem von Interesse, wie die beteiligten Akteur*innen – primär Lehrende und Schulleitungen – die Implementierung des Lernprogramms *Jugend stärken* wahrnehmen und bewerten. Da die Interviews nach dem ersten Projektjahr durchgeführt wurden, lag der inhaltliche Schwerpunkt primär auf den Einstellungen zur Implementierung der Be A YES-Challenge (Teufel et al., 2019), da diese im ersten Projektjahr im Vordergrund stand. Entsprechend beziehen sich die vorliegenden Ergebnisse vor allem auf die positiv-psychologischen Aspekte des Lernprogramms, die ausgehend von der Theorie des Wohlbefindens, dem PERMA-Modell (Seligman, 2012), entwickelt wurden (Hamader et al., 2024).

Leitend war dabei folgende Forschungsfrage:

- Wie denken Lehrende und Schulleitungen der Sekundarstufe I über die Implementierung von *Jugend stärken* (= Schwerpunkt auf Positive Bildung; positiv-psychologische Aspekte des Lernprogramms)?

*„Für mich ist es definitiv [eine] sinnvolle Erneuerung.
Eine notwendige Erneuerung sogar.“*

(Lehrenden-Interview 1.6, Position 26–28)

*„Bin sehr offen für das. [...] Die Kinder kommen zwar manchmal mit einem gespiel-
ten Selbstbewusstsein und trotzdem ganz klein im Inneren. [...] Und ich finde es
ganz toll, dass es da fertige Programme [gibt]. [...] Also je [gestärkter] ich [...] als
Jugendliche[*]r bin, umso besser geht es mir dann hoffentlich beim
Erwachsenwerden.“*

(Schulleitungs-Interview 1.2, Position 28)

Die Auswertung erfolgte auf Grundlage der Innovationscharakteristika nach Rogers (2003), welche als deduktive Kategorien herangezogen wurden und induktiv um weitere Kategorien ergänzt wurden (Hamader et al., 2024).

Die Interviews zeigen insgesamt eine hohe Akzeptanz des Lernprogramms *Jugend stärken* bei den befragten Lehrenden und Schulleitungen. Das Programm wird mehrheitlich als sinnvolle und notwendige Erneuerung der bestehenden Praxis wahrgenommen, insbesondere vor dem Hintergrund einer Fokussierung auf Persönlichkeitsentwicklung und psychisches Wohlbefinden in der Mittelschule. Die positiv-psychologischen Elemente werden überwiegend als kompatibel mit dem Bildungsauftrag der Mittelschule sowie den Werten der Befragten eingeschätzt und knüpfen aus Sicht der Lehrenden an bereits vorhandene, jedoch bislang wenig systematisierte Ansätze an. Gleichzeitig zeigen sich Unterschiede in der Wahrnehmung der Komplexität der Umsetzung. Während die Materialien als gut anwendbar beschrieben werden, werden vor allem zu Projektbeginn Herausforderungen im Umgang mit persönlichen Themen, der Benennung eigener Stärken, in der Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen sowie hinsichtlich der Verständlichkeit einzelner Inhalte benannt. Positiv bewertet wird die flexible, situationsabhängige Einsetzbarkeit des Programms. Bereits bei der Erhebung der Einstellungen zur Implementierung des Lernprogramms zeigt sich, dass diese ohne Berücksichtigung der Rahmenbedingungen nicht erfasst werden können. Als zentrale Hürden werden primär begrenzte Zeitressourcen, curricularer Druck und leistungsbezogene Anforderungen einzelner Fächer genannt, die sich trotz der betonten Notwendigkeit der Inhalte auf die Einstellungen auswirken (Hamader et al., 2024).

Insgesamt wird die Notwendigkeit der Implementierung eines solchen Programms dennoch deutlich betont, vor allem vor dem Hintergrund herausfordernder Lebenslagen vieler Schüler*innen, einer geringen bisherigen Auseinandersetzung mit positiv-psychologischen Themen sowie des durch die Covid-19-Pandemie verstärkten Bewusstseins zur Unterstützung der psychischen Gesundheit der Jugendlichen. *Jugend stärken* und im Speziellen die positiv-psychologischen Elemente (Be A YES-Challenge) scheinen eine wichtige Ergänzung schulischer Bildungsarbeit zu sein, die jedoch strukturell noch nicht ausreichend verankert ist (Hamader et al., 2024).

¹ Alle Ankerbeispiele stammen aus Interviews, die im Rahmen von *Jugend stärken Salzburg* durchgeführt wurden. Zu Beginn der jeweiligen Angabe wird die Interviewgruppe ausgewiesen (Lehrende, Schulleitung oder Schüler*innen). Anschließend folgt die Interviewnummer (z.B. 1.6), wobei die erste Ziffer den jeweiligen qualitativen Messzeitpunkt der betreffenden Interviewgruppe (1 oder 2) kennzeichnet und die zweite Ziffer die fortlaufende Interviewnummer innerhalb dieses Messzeitpunkts. Abschließend wird die Position im MAXQDA-Transkript angegeben.

6.2 Mehrwert/Wirksamkeit

Im Rahmen der Wirksamkeitsevaluation war es das Ziel, sowohl intendierte als auch nicht intendierte Wirkungen zu erfassen und den Mehrwert des Lernprogramms aus Sicht aller beteiligten Akteur*innen – Lehrende, Schulleitungen und Schüler*innen – zu erfassen.

Leitend waren dabei folgenden Forschungsfragen:

- (Inwiefern) Ist das Lernprogramm *Jugend stärken* in der Sekundarstufe I wirksam?
- Fördert das Lernprogramm *Jugend stärken* bei den teilnehmenden Jugendlichen das Einsetzen der eigenen Stärken, ein Growth Mindset, ein Unternehmerisches Mindset, die Selbstwirksamkeit, die Empathiefähigkeit und das allgemeine Wohlbefinden (PERMA-Modell)?

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in zwei Schritten. Zunächst werden die quantitativen, anschließend die qualitativen Ergebnisse dargestellt.

Quantitative Datenerhebung

Im ersten Abschnitt werden die Befunde aus dem Prä-Mid-Post-Design über drei Messzeitpunkte berichtet (MZP 1 – MZP 3). Im Folgenden werden zu Beginn die deskriptiven Ergebnisse dargestellt, Tabellen 3 – 9 zeigen die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Konstrukte zu allen drei Messzeitpunkten.

Insgesamt lassen sich über alle Konstrukte hinweg Veränderungen der Mittelwerte vom Prä- zum Postmesszeitpunkt erkennen.

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken (Unternehmerisches Mindset, UM)

	Pilotschule und Kontrollschule	Mittelwert	Standard- abweichung	N
MZP 1: Unternehmerisches Mindset	Pilotschule	3,34	1,138	114
	Kontrollschule	3,60	1,081	47
	Gesamt	3,41	1,125	161
MZP 2: Unternehmerisches Mindset	Pilotschule	3,56	1,118	114
	Kontrollschule	3,76	1,476	47
	Gesamt	3,62	1,231	161
MZP 3: Unternehmerisches Mindset	Pilotschule	3,86	1,022	114
	Kontrollschule	3,89	1,335	47
	Gesamt	3,87	1,118	161

Tabelle 4: Deskriptive Statistiken (Empathie, EB)

	Pilotschule und Kontrollschule	Mittelwert	Standard- abweichung	N
MZP 1: Empathie (EB)	Pilotschule	4,04	1,338	114
	Kontrollschule	4,08	1,251	47

	Gesamt	4,05	1,309	161
MZIP 2: Empathie (EB)	Pilotschule	3,78	1,429	114
	Kontrollschule	3,95	1,474	47
	Gesamt	3,83	1,440	161
MZIP 3: Empathie (EB)	Pilotschule	3,58	1,326	114
	Kontrollschule	3,68	1,468	47
	Gesamt	3,61	1,365	161

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken (Empathie, EPS)

	Pilotschule und Kontrollschule	Mittelwert	Standard- abweichung	N
MZIP 1: Empathie (EPS)	Pilotschule	4,31	1,157	114
	Kontrollschule	4,54	,932	47
	Gesamt	4,38	1,098	161
MZIP 2: Empathie (EPS)	Pilotschule	4,52	,992	114
	Kontrollschule	4,60	1,142	47
	Gesamt	4,54	1,035	161
MZIP 3: Empathie (EPS)	Pilotschule	4,36	1,069	114
	Kontrollschule	4,42	1,232	47
	Gesamt	4,38	1,116	161

Tabelle 6: Deskriptive Statistiken (Fixed Mindset, MIND)

	Pilotschule und Kontrollschule	Mittelwert	Standard- abweichung	N
MZIP 1: Fixed Mindset	Pilotschule	3,30	1,140	114
	Kontrollschule	3,32	1,326	47
	Gesamt	3,30	1,193	161
MZIP 2: Fixed Mindset	Pilotschule	3,64	1,202	114
	Kontrollschule	3,52	1,519	47
	Gesamt	3,60	1,299	161
MZIP 3: Fixed Mindset	Pilotschule	3,49	1,338	114
	Kontrollschule	3,20	1,442	47
	Gesamt	3,41	1,371	161

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken (Einsetzen der Stärken, ST)

	Pilotschule und Kontrollschule	Mittelwert	Standard- abweichung	N
MZIP 1: Einsetzen der Stärken	Pilotschule	4,19	,996	114
	Kontrollschule	4,44	,996	47
	Gesamt	4,26	,999	161
MZIP 2:	Pilotschule	4,10	1,043	114

Einsetzen der Stärken	Kontrollschule	4,31	1,316	47
	Gesamt	4,16	1,130	161
MZP 3: Einsetzen der Stärken	Pilotschule	4,08	,987	114
	Kontrollschule	4,18	1,175	47
	Gesamt	4,11	1,042	161

Tabelle 8: Deskriptive Statistiken (Selbstwirksamkeit, SWK)

	Pilotschule und Kontrollschule	Mittelwert	Standard- abweichung	N
MZP 1: Selbstwirksamkeit	Pilotschule	3,72	1,061	113
	Kontrollschule	3,96	1,111	47
	Gesamt	3,79	1,078	160
MZP 2: Selbstwirksamkeit	Pilotschule	3,81	1,159	113
	Kontrollschule	3,81	1,144	47
	Gesamt	3,81	1,151	160
MZP 3: Selbstwirksamkeit	Pilotschule	3,89	,938	113
	Kontrollschule	3,86	,999	47
	Gesamt	3,88	,953	160

Tabelle 9: Deskriptive Statistiken (Wohlbefinden, PERMA)

	Pilotschule und Kontrollschule	Mittelwert	Standard- abweichung	N
MZP 1: PERMA	Pilotschule	7,32	1,675	112
	Kontrollschule	7,94	1,386	47
	Gesamt	7,50	1,616	159
MZP 2: PERMA	Pilotschule	7,43	1,845	112
	Kontrollschule	7,71	1,887	47
	Gesamt	7,51	1,856	159
MZP 3: PERMA	Pilotschule	7,37	1,528	112
	Kontrollschule	7,52	1,712	47
	Gesamt	7,41	1,580	159

Zur Prüfung der Wirksamkeit des Lernprogramms wurden für jedes Konstrukt gemischte Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet (SPSS GLM Repeated Measures). Der Within-Faktor Zeit umfasste drei Messzeitpunkte (MZP 1: Prä, MZP 2: Mid, MZP 3: Post), der Between-Faktor war die Gruppe (Pilotschule vs. Kontrollschule). Die Sphärizitätsannahme wurde mittels Mauchly-Test geprüft. Da in den berichteten Analysen keine Verletzung der Sphärizität vorlag, werden die Ergebnisse unter Sphärizität angenommen berichtet. Abweichende Freiheitsgrade zwischen den Konstrukten (SWK und PERMA) ergeben sich aus unterschiedlichen gültigen Fallzahlen je Skala aufgrund fehlender Werte, die Tests basieren jeweils auf allen Fällen mit vollständigen Messwerten für das jeweilige Konstrukt. Im Fokus stand der Interaktionseffekt Zeit × Gruppe als Indikator eines gruppenspezifischen Veränderungsverlaufs (Programmwirkung). Ergänzend dazu wurde der Haupteffekt der Zeit sowie der Haupteffekt der Gruppe betrachtet.

Über alle Konstrukte hinweg zeigte sich kein signifikanter **Interaktionseffekt Zeit × Gruppe**, sodass sich die Veränderungsverläufe über die Messzeitpunkte nicht zwischen Pilot- und Kontrollgruppe unterschieden (UM: $F(2, 318)=,509$, $p=,602$, $\eta^2=,003$; EB: $F(2, 318)=,113$, $p=,893$, $\eta^2=,001$; EPS: $F(2, 318)=,458$, $p=,633$, $\eta^2=,003$; MIND: $F(2, 318)=,634$, $p=,531$, $\eta^2=,004$; ST: $F(2, 318)=,287$, $p=,751$, $\eta^2=,002$; SWK: $F(2, 316)=1,027$, $p=,359$, $\eta^2=,006$; PERMA: $F(2, 314)=1,171$, $p=,311$, $\eta^2=,007$).

Hinsichtlich des **Haupteffekts der Zeit** zeigten sich signifikante Veränderungen über die Messzeitpunkte für UM ($F(2, 318)=6,327$, $p=,002$, $\eta^2=,038$), wobei UM über die Messzeitpunkte anstieg (siehe Tabelle 3: *Deskriptive Statistiken [Unternehmerisches Mindset, UM]*). Ebenso zeigte sich ein signifikanter Zeiteffekt für EB ($F(2, 318)=4,775$, $p=,009$, $\eta^2=,029$), wobei EB über die Messzeitpunkte abnahm (siehe Tabelle 4: *Deskriptive Statistiken [Empathie, EB]*). Für die übrigen Konstrukte ergaben sich keine signifikanten Zeiteffekte (EPS: $F(2, 318)=1,473$, $p=,231$, $\eta^2=,009$; MIND: $F(2, 318)=2,166$, $p=,116$, $\eta^2=,013$; ST: $F(2, 318)=1,636$, $p=,196$, $\eta^2=,010$; SWK: $F(2, 316)=,199$, $p=,820$, $\eta^2=,001$; PERMA: $F(2, 314)=,724$, $p=,486$, $\eta^2=,005$).

Der **Haupteffekt der Gruppe** war in keiner Analyse signifikant, sodass sich Pilot- und Kontrollgruppe im durchschnittlichen Niveau der jeweiligen Variablen nicht unterschieden (UM: $F(1, 159)=1,184$, $p=,278$, $\eta^2=,007$; EB: $F(1, 159)=,341$, $p=,560$, $\eta^2=,002$; EPS: $F(1, 159)=,701$, $p=,404$, $\eta^2=,004$; MIND: $F(1, 159)=,741$, $p=,391$, $\eta^2=,005$; ST: $F(1, 159)=1,732$, $p=,190$, $\eta^2=,011$; SWK: $F(1, 158)=,253$, $p=,616$, $\eta^2=,002$; PERMA: $F(1, 157)=2,299$, $p=,131$, $\eta^2=,014$).

Qualitative Datenerhebung

Nun folgt die Darstellung der qualitativen Ergebnisse.

Beispielhafte Auszüge aus den Interviews

„Also mit dem Umgang ein bisschen untereinander und halt auch vielleicht selber, dass sie selber über ihre Stärken nachdenken. [...] Ich habe heute gerade KEL-Gespräche gehabt. Da merkt man jetzt schon, sie können jetzt einschätzen, was sie gut können und was nicht.“

(Lehrer*innen-Interview 1.13, Position 74)

„Weil wenn man mal so richtig überlegt, was kann man, was kann man nicht so gut, dann weiß man da besser seine Stärken [und] was man mal werden will.“

(Schüler*innen-Interview 1.11, Position 91)

„Also wir haben am Anfang nicht so eine gute Klassengemeinschaft gehabt, mittlerweile ist unsere Klassengemeinschaft eigentlich sehr stark.“

(Schüler*innen-Interview 1.15, Position 89)

Auch wenn sich in der quantitativen Evaluation keine statistisch nachweisbaren Wirksamkeiten zeigten, verweisen die qualitativen Befunde auf übereinstimmende Einschätzungen von Lehrenden, Schulleitungen und Schüler*innen, wonach der Einsatz des Lernprogramms *Jugend stärken* aus ihrer jeweiligen Perspektive einen wahrgenommenen Mehrwert im persönlichen sowie schulischen Kontext haben kann.

Lehrende berichten, dass *Jugend stärken* aus ihrer Sicht, Möglichkeiten eröffnen kann, Schüler*innen zur (Selbst-)Reflexion anzuregen und eine Auseinandersetzung mit eigenen Stärken, dem eigenen Wohlbefinden sowie der eigenen Psyche zu initiieren. In den Interviews

schildern sie, dass Schüler*innen im Rahmen der Arbeit mit dem Programm angeregt werden, ihre Gefühlslage bewusster wahrzunehmen und zu hinterfragen. Zudem wird von Lehrenden wahrgenommen, dass Schüler*innen im Zuge der Auseinandersetzung unterschiedliche Aspekte ihrer Persönlichkeit kennenlernen, sich vermehrt mit ihren individuellen Stärken befassen und eine offener Haltung gegenüber Fehlern entwickeln. Darüber hinaus geben Lehrende an, dass es Schüler*innen, aus ihrer Sicht, leichter falle, sich in andere hineinzusetzen, sich in KEL-Gesprächen realistischer einzuschätzen, sich stärker mit Fragen der Identitätsfindung auseinanderzusetzen sowie neue Talente zu entdecken. Insgesamt beschreiben Lehrende, dass das Programm aus ihrer Wahrnehmung heraus dazu beitragen kann, Selbstwert und Selbstbewusstsein der Schüler*innen zu stärken.

Auch Schulleitungen äußern vergleichbare Einschätzungen. Sie berichten, dass Schüler*innen durch die Arbeit mit *Jugend stärken* Anlässe zur (Selbst-)Reflexion erhalten und sich, ihrer Beobachtung nach, leichter öffnen. Zudem nehmen sie wahr, dass Schüler*innen ein sichereres Auftreten entwickeln, was aus Sicht der Schulleitungen, unter anderem im Hinblick auf die spätere berufliche Orientierung, von Bedeutung sein kann. Außerdem beschreiben sie eine veränderte Perspektive der Schüler*innen, bei der weniger Defizite und stärker individuelle Stärken und Besonderheiten in den Vordergrund rücken. Nach Einschätzung der Schulleitungen achten Schüler*innen vermehrt auf positive Aspekte des Alltags, fragen häufiger nach, erkennen eigene Stärken sowie die Stärken anderer und trauen sich insgesamt mehr zu. Ebenso wird berichtet, dass Schüler*innen bewusster wahrnehmen, wenn sie etwas noch nicht können, und dass sie lernen, Entwicklungsprozesse als durch Übung beeinflussbar, zu verstehen.

Als Mehrwert für die Lehrenden wird mehrheitlich die Verfügbarkeit der Materialien hervorgehoben. Diese werden als vielseitig und flexibel einsetzbar beschrieben und ermöglichen es, nach Einschätzung der Befragten, situativ auf das aktuelle Befinden der Schüler*innen einzugehen. Gleichzeitig berichten Lehrende, dass sie dadurch einen besseren Einblick in die Stimmung und Dynamik der Klasse erhalten. Schulleitungen ergänzen, dass der Einsatz des Programms, aus ihrer Sicht, das Bewusstsein für die Bedeutung sozialer Kompetenzen im schulischen Kontext schärfen kann.

Bezogen auf die Klassengemeinschaft berichten Lehrende, dass sich durch die Arbeit mit *Jugend stärken*, aus ihrer Wahrnehmung heraus, positive Veränderungen im Miteinander zeigen können. Genannt werden unter anderem seltener auftretende oder schneller geklärte Konflikte, eine leichtere Artikulation des eigenen Befindens durch Schüler*innen sowie ein zunehmend wertschätzender, achtsamer und respektvoller Umgang innerhalb der Klasse. Auch Schulleitungen denken, dass *Jugend stärken* die Klassengemeinschaft dahingehend verbessern kann, dass sie dadurch stärker durch gegenseitigen Respekt, Akzeptanz und Hilfsbereitschaft charakterisiert wird. Darüber hinaus denken Lehrende, dass *Jugend stärken* Impulse für schulische Entwicklungsprozesse setzen, den Zusammenhalt stärken und zu einem ausgeprägteren Gemeinschaftsgefühl beitragen kann. Schulleitungen berichten ergänzend dazu, dass die Schule durch den Einsatz des Programms, ihrer Wahrnehmung nach, auch nach außen hin, anders positioniert werden kann, indem, neben der Wissensvermittlung, verstärkt das soziale Zusammenleben sichtbar wird. Auch eine positive Resonanz von Eltern wird in diesem Zusammenhang erwähnt.

Aus Sicht der Schüler*innen selbst werden im Zusammenhang mit der Arbeit mit *Jugend stärken* konkrete Veränderungen beschrieben. Sie berichten unter anderem von einer Verbesserung der Klassengemeinschaft und einer Intensivierung von Freundschaften. Zudem geben sie an, dass ihnen eine bessere Emotionsregulation gelingt, wodurch Konflikte, ihrer Einschätzung nach, konstruktiver gelöst werden können. Ebenso beschreiben sie ruhigere und

konzentriertere Arbeitsphasen im Unterricht. Darüber hinaus berichten die Schüler*innen, ihre eigenen Potenziale und Stärken besser zu kennen, sich intensiver mit der eigenen Person auseinandergesetzt zu haben und sich besser auf die berufliche Zukunft vorbereitet zu fühlen. Einzelne Schüler*innen erwähnen zudem erste wirtschaftliche Kenntnisse. Als weitere wahrgenommene Veränderungen nennen sie ein gesteigertes Selbstvertrauen, eine verbesserte Kommunikationsfähigkeit, ein erhöhtes Maß an Hilfsbereitschaft sowie eine gestärkte Reflexionsfähigkeit und Empathie (Hamader, 2025).

Die nachfolgende Übersicht fasst die zentralen Einschätzungen zum Mehrwert und zum Nutzen von *Jugend stärken* aus Sicht der Lehrenden, Schulleitungen und Schüler*innen zusammen und gibt einen kompakten Überblick über die Aspekte, die von den Beteiligten als besonders relevant und positiv wahrgenommen werden:

- Förderung von Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit eigenen Stärken, Gefühlen, Wohlbefinden und Persönlichkeit.
- Unterstützung bei Identitätsentwicklung, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen.
- Stärkung der Empathie, der Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen.
- Erleichterung von KEL-Gesprächen: Schüler*innen können sich besser einschätzen und über sich reflektieren.
- Verbesserung der Konzentration und Motivation in Unterrichtsphasen.
- Entdeckung eigener Talente und Potenziale.
- Förderung eines positiven Umgangs mit Fehlern und Herausforderungen.
- Unterstützung der Klassengemeinschaft: weniger Konflikte, respektvoller Umgang, achtsame Kommunikation, Wertschätzung und Wohlbefinden.
- Verbesserung sozialer Kompetenzen und Zusammenarbeit.
- Bereicherung des Schulalltags: „frischer Wind“, gesteigerter Zusammenhalt, Gemeinschaftsgefühl, sichtbare Projektergebnisse (z.B. Zukunftstage).
- Materialien werden als praxisnah, flexibel einsetzbar und vielseitig wahrgenommen.
- Möglichkeit für Lehrende, direkt auf die Stimmung und Bedürfnisse der Klasse einzugehen.
- Positive Resonanz von Eltern und veränderte Wahrnehmung der Schule als Ort, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern das Zusammenleben stärkt.

6.3 Gelingensbedingungen

Ziel der Pilotierung war es, aus den Erfahrungen der Umsetzung zu lernen. Dabei wurden die Gelingensbedingungen und erfolgskritischen Faktoren aus Sicht der Lehrenden sowie der Schüler*innen untersucht, um diese Erkenntnisse für zukünftige Implementierungen nutzbar zu machen.

Leitend war dabei folgende Forschungsfrage:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Welche Aspekte tragen aus Schüler*innen- und Lehrendenperspektive zum Gelingen der Implementierung von <i>Jugend stärken</i> in der Sekundarstufe I bei? |
|--|

„Also auf jeden Fall im Team zusammenarbeiten ist wahrscheinlich eh das Allerwichtigste.“

(Lehrenden-Interview 2.6, Position 56)

„Ich glaube, der Faktor Zeit ist einfach der Limitierende in dem Kontext.“

(Lehrenden-Interview 2.5, Position 44)

„Gruppenarbeiten, miteinander arbeiten, das soll unbedingt dabeibleiben und nicht nur so Einzelarbeiten.“

(Schüler*innen-Interview 1.15, Position 54)

Die Auswertung erfolgte auf Grundlage der Gelingensbedingungen und erfolgskritischen Faktoren nach Berend et al. (2018), welche als deduktive Kategorien fungierten und induktiv um weitere Kategorien erweitert wurden (Hamader et al., eingereicht).

Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen, dass die erfolgreiche Implementierung des Lernprogramms *Jugend stärken* maßgeblich von mehreren inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Gelingensbedingungen abhängt. Aus Sicht sowohl der Schüler*innen als auch der Lehrenden werden praxisnahe, handlungsorientierte Elemente – wie etwa Zukunftstage oder praktische Übungen – als zentraler Erfolgsfaktor hervorgehoben. Diese Formate ermöglichen erfahrungsbasiertes Lernen, stärken die Identifikation mit den Inhalten und erhöhen die Motivation und Beteiligung. Als weitere wesentliche Gelingensbedingung erweist sich der thematische Fokus auf positiv-psychologische Elemente, insbesondere die Auseinandersetzung mit individuellen Stärken, Selbstreflexion und persönlichem Wachstum. Challenges mit klarem Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen werden als besonders sinnvoll und wirksam wahrgenommen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass eine alters- und zielgruppenspezifische Gestaltung der Materialien entscheidend ist, um Überforderung oder Distanz zu vermeiden (Hamader et al., eingereicht).

Die wahrgenommene geringe Komplexität der Materialien stellt einen weiteren förderlichen Faktor dar. Die klar strukturierte und verständliche Aufbereitung unterstützt eine niederschwellige Umsetzung im Unterricht. Gleichzeitig wird deutlich, dass reflexive Aufgaben – vor allem zu Beginn – eine didaktisch sensible Einführung, ausreichend Zeit sowie Wiederholung benötigen. Die flexible, modulare Einsetzbarkeit der Materialien wird in diesem Zusammenhang als wichtige Voraussetzung für eine bedarfsgerechte Integration in unterschiedliche Unterrichtssituationen benannt (Hamader et al., eingereicht).

Eine zentrale Rolle für das Gelingen der Implementierung kommt den Lehrenden zu. Motivation, Vorbereitung und aktive Beteiligung der Lehrenden – etwa durch gemeinsames Bearbeiten von Aufgaben oder eine ansprechende Einführung der Inhalte – wirken sich unmittelbar auf die Akzeptanz und das Engagement der Schüler*innen aus. Vertrauen, transparente Kommunikation sowie klare Ankündigungen der Arbeit mit dem Lernprogramm fördern zusätzlich eine positive Lernatmosphäre (Hamader et al., eingereicht).

Auf struktureller Ebene werden hauptsächlich ausreichende Zeitressourcen, Regelmäßigkeit der Anwendung sowie eine klare organisatorische Verankerung als entscheidende Rahmenbedingungen identifiziert. Der Wunsch nach einer eigenen Zeiteinheit (z.B. KV- oder Persönlichkeitsentwicklungsstunden) wird wiederholt als förderlich und wünschenswert genannt. Darüber hinaus erweist sich eine enge Zusammenarbeit im Kollegium, die Einbindung zentraler

Schlüsselpersonen sowie ausreichend Verständnis durch die Schulleitung als maßgeblich für eine nachhaltige Umsetzung (Hamader et al., eingereicht).

Fortbildungen stellen eine weitere wichtige Gelingensbedingung dar, sollten jedoch zielgruppenspezifisch, kompakt und praxisorientiert gestaltet sein. Besonders geschätzt werden Formate, die einen strukturierten Überblick auf Metaebene bieten und konkrete Hinweise zur Umsetzung liefern. Ergänzend werden ausreichende materielle, personelle und finanzielle Ressourcen – insbesondere für projektbezogene Aktivitäten – als unterstützend hervorgehoben (Hamader et al., eingereicht).

Insgesamt zeigt sich ein hohes Commitment seitens der Lehrenden sowie eine durchwegs positive Haltung der Schüler*innen gegenüber dem Lernprogramm. Unterschiede in der Wahrnehmung und Umsetzung lassen sich weniger auf die Inhalte selbst, als vielmehr auf unterschiedliche Rahmenbedingungen und Implementierungsvoraussetzungen zurückführen. Damit unterstreichen die Ergebnisse, dass es für zukünftige Implementierungen von *Jugend stärken* notwendig ist, die Gelingensbedingungen bereits in der Planung mitzudenken (Hamader et al., eingereicht).

Die nachfolgende Übersicht stellt die wesentlichen Gelingensbedingungen gebündelt dar und dient als Orientierung für zukünftige Implementierungen an Schulen:

Inhalt und Methodik

- Praxisnahe, handlungsorientierte Challenges (z.B. Zukunftstage, Projekte).
- Fokus auf Persönlichkeitsentwicklung, Stärkenorientierung und Positive Psychologie.
- Niederschwellige, verständlich aufbereitete Materialien.
- Alters- und zielgruppengerechte Anpassung der Inhalte.
- Methodische Vielfalt (kreative, kooperative, reflexive Elemente).
- Modulare Struktur und kurze, flexibel einsetzbare Einheiten.
- Klarer Aufbau und Orientierung (roter Faden).

Anwendung im Unterricht

- Aktive, motivierende Einführung durch Lehrende.
- Ausreichende Erklärung und Begleitung der Aufgaben.
- Reduktion rein schriftlicher Arbeitsphasen.
- Abwechslungsreiche Gestaltung der Einheiten.
- Arbeit in Kleingruppen mit ergänzendem Austausch in der Gesamtklasse.
- Ausreichend Zeit für Reflexion, kein Zeitdruck.
- Freiräume bei Aufgabenwahl und Umsetzung.

Projektorganisation und Rahmenbedingungen

- Regelmäßige und kontinuierliche Einbindung in den Schulalltag.
- Ausreichende Zeitressourcen als zentrale Voraussetzung.
- Möglichkeit einer fixen Zeiteinheit (z.B. KV- oder Persönlichkeitsstunde).
- Klare interne Planung, Koordination und Zuständigkeiten.
- Teamorientierte Zusammenarbeit im Kollegium.
- Unterstützung, aktiver Rückhalt sowie Verständnis durch die Schulleitung.
- Balance zwischen inhaltlicher Freiheit und klaren Rahmenvorgaben.

Rolle der Schüler*innen

- Wahrnehmung eines persönlichen Sinns und Nutzens der Inhalte.
- Aktive Beteiligung und Mitgestaltung.
- Motivation, Freude und Offenheit im Lernprozess.
- Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Bedürfnisse.
- Möglichkeit zum Austausch, zur Reflexion und zur Zusammenarbeit.

Anstrengung

- Notwendigkeit der Klarheit über organisatorischen Aufwand, insbesondere bei Projekttagen.
- Unterschiedliche Wahrnehmung des Mehraufwands je nach Rahmenbedingungen.
- Aufwand wird bei guter Planung teilweise nicht als belastend erlebt.

Commitment der Lehrenden

- Positive Grundhaltung gegenüber dem Lernprogramm.
- Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung am Projekt.
- Motivation und Identifikation mit den Zielen von *Jugend stärken*.
- Sorgfältige Vorbereitung und Vertrautheit mit den Materialien.
- Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis.

(Hamader et al., eingereicht)

6.4 Kompatibilität mit Unterrichtsfächern

Wie bereits eingangs erwähnt, können die *Jugend stärken*-Challenges fächerübergreifend eingesetzt werden. Folglich hatten die Lehrenden im Rahmen der Pilotierung ebenso die Freiheit zu entscheiden, in welchen Fächern sie das Programm umsetzen wollen. Für die Evaluation war es deshalb von Interesse, zu untersuchen, wie Lehrende, Schulleitungen und Schüler*innen die Kompatibilität des Lernprogramms mit den verschiedenen Unterrichtsfächern wahrnehmen.

Leitend war dabei folgende Forschungsfrage:

- Wie denken Lehrende, Schulleitungen und Schüler*innen der Sekundarstufe I über die Kompatibilität des Lernprogramms *Jugend stärken* mit den Unterrichtsfächern?

Beispielhafte Auszüge aus den Interviews

„Also ich finde, dass sich das sehr gut einbauen lässt. Natürlich eignen sich manche Sachen manchmal mehr, manchmal weniger, auch je nach Thematik, aber grundsätzlich, ahm, gibt es ganz viele Sachen, die sich wirklich vielfältig einbauen lassen.“
(Lehrenden-Interview 1.7, Position 58)

„Also ich glaube, es passt eigentlich immer in jedes Fach gut dazu als Abwechslung.“
(Schüler*innen-Interview 1.11, Position 15)

„Ja, ich finde jetzt bei Mathe passt das nicht so dazu, aber sonst in Zeichnen und in Deutsch passt das eigentlich ganz gut.“
(Schüler*innen-Interview 1.14, Position 19)

Die Ergebnisse der Interviews mit Lehrenden und Schulleitungen zeigen, dass das Lernprogramm *Jugend stärken* grundsätzlich als gut mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern vereinbar eingeschätzt wird. Der fächerübergreifende Ansatz wird dabei ausdrücklich positiv hervorgehoben. Auch aus Sicht der Schüler*innen wird die fachübergreifende Einsetzbarkeit des Programms überwiegend bestätigt. Die Schüler*innen äußern, dass sich *Jugend stärken* grundsätzlich in nahezu allen Fächern einsetzen lasse, insbesondere als Abwechslung zum regulären Unterricht.

Aus Sicht der Lehrenden eignet sich das Lernprogramm vor allem für Fächer und Lernsettings, in denen kein unmittelbarer Leistungs- oder Notendruck besteht. In solchen Kontexten fällt es den Schüler*innen leichter, sich auf persönliche Themen einzulassen und offen zu reflektieren. Thematisch sind die *Jugend stärken*-Challenges aus Sicht der Lehrenden gut in folgende Fächer integrierbar: Berufsorientierung, Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung, Biologie, Deutsch, Digitale Grundbildung, Englisch, Geografie, Musik, Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen, Religion sowie Textiles Werken.

Auch die Schulleitungen bestätigen die Anschlussfähigkeit des Programms an bestehende Unterrichtsfächer. Aus ihrer Sicht eignet sich *Jugend stärken* für Berufsorientierung, Deutsch, Englisch, Musik, Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen sowie Religion.

Aus Sicht der Schüler*innen wird *Jugend stärken* speziell für das Fach Deutsch als besonders passend wahrgenommen, während Mathematik mehrheitlich als weniger geeignet beschrieben wird. Fremdsprachen wie Englisch werden von einigen Schüler*innen ebenfalls mehrheitlich kritisch gesehen, da dadurch Verständnisschwierigkeiten entstehen könnten. Des Weiteren empfinden die Schüler*innen den Einsatz in Bildnerischer Erziehung, Geografie, Persönlichkeitsbildung und Sozialem Lernen, Religion, Textilem Werken sowie in KV- und Supplierstunden als sinnvoll. Ergänzend dazu betonen die Schüler*innen, dass die wahrgenommene Passung des Programms weniger vom Fach selbst, als vielmehr vom konkreten Unterrichtskontext, vom aktuellen Unterrichtsstoff sowie von der*dem jeweiligen Lehrenden abhängt.

Zusammenfassend zeigt sich, vor allem aus der Perspektive der Lehrenden und Schulleitungen, dass die Implementierung des Lernprogramms insbesondere in Fächern mit offenem didaktischem Rahmen und geringerem Leistungsdruck als förderlich wahrgenommen wird. Der fächerübergreifende Einsatz stellt dabei eine zentrale Stärke des Programms dar und unterstützt eine flexible Integration in den schulischen Alltag.

6.5 Verständnisveränderung

Die Begleitforschung von Hueber (2018) im Projekt „Youth Start Entrepreneurial Challenges“ zeigte, dass zu Projektbeginn im Verständnis der Lehrenden primär der wirtschaftliche Ansatz im Vordergrund stand. Im Verlauf des Projekts wurde jedoch zunehmend der ganzheitliche Lernansatz deutlich. Vor diesem Hintergrund war es von Interesse, zu untersuchen, ob, und inwiefern, sich das Verständnis der Lehrenden im Laufe des Pilotprojekts *Jugend stärken Salzburg* verändert hat.

Leitend war dabei folgende Forschungsfrage:

- (Wie) Verändert sich das Verständnis der Lehrenden der Sekundarstufe I über den Nutzen des Lernprogramms *Jugend stärken*?

Beispielhafte Auszüge aus den Interviews

„Ja, Jugend stärken zielt darauf ab, dass Kinder [...] sich selbst gut kennenlernen. Deshalb auch mit anderen besser umgehen, und ah Konflikte zu lösen, im positiven Sinn, konstruktive Menschen zu werden, kreative Menschen zu werden und dadurch, ja einfach umgänglicher, netter, im Leben sich zurechtfinden, also Persönlichkeitsentwicklung.“
(Lehrenden-Interview 1.14, Position 131)

„Ja, mit der Weiterentwicklung der eigenen Person, also mit der Stärkung der eigenen Person, genau, ahm Selbstreflexion finde ich auch sehr viel, aber auch Selbstbewusstsein. Dann geht es weiter mit Nachhaltigkeit [...], eben diese Global Goals zum Beispiel. [...] Nachhaltigkeit, Umwelt, Klima, [...], dieses Entrepreneurship, also Ideenentwicklung, [...] Projekt- [...], Produktentwicklung, [...] Produkte, Dienstleistungen entwickeln und diese dann umsetzen, so ein bisschen das unternehmerische Denken, das steht glaub ich auch im Vordergrund, natürlicherweise. [...] Ich meine, was auch immer schon auch sehr angeregt wird, ist generell Kreativität.“
(Lehrenden-Interview 2.3, Position 71)

Zwischen den ersten Interviews mit Lehrenden 2022 und den zweiten Interviews 2024 zeigt sich eine Veränderung im Verständnis der Lehrenden von *Jugend stärken*. Zu Beginn wurde das Programm vor allem als psychologisch orientiertes Lernwerkzeug wahrgenommen, das Materialien zur Verfügung stellt, um Schüler*innen individuell zu begleiten, ihre Stärken zu fördern und ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie Sozialkompetenz zu unterstützen. Der Fokus liegt dabei stark auf Reflexion, Selbstwahrnehmung und der Förderung des Selbstbewusstseins innerhalb des schulischen Alltags.

Zum zweiten Messzeitpunkt wird *Jugend stärken* zunehmend als vielfältiges, praxisnahes Programm verstanden, das über strukturierte Challenges und Projekte konkrete Erfahrungen ermöglicht. Schüler*innen lernen nicht nur ihre Stärken und Schwächen kennen, sondern setzen eigene Projekte um, arbeiten im Team, erleben Erfolge und reflektieren ihre persönlichen und sozialen Fähigkeiten. Inhaltlich erweitert sich der Fokus von reiner Persönlichkeitsentwicklung auf Aspekte wie Selbstreflexion, Kreativität, Nachhaltigkeit (Global Goals), Umwelt, Klima, Ideenentwicklung, Entrepreneurship und Zukunftsplanung. Insgesamt verschiebt sich die Wahrnehmung von einem eher reflexiven, unterstützenden Ansatz hin zu einer aktiven, erfahrungsbasierten Begleitung, die Schüler*innen sowohl im schulischen Alltag als auch auf die Anforderungen des Lebens nach der Schule vorbereitet.

Ausgehend von der Be A YES-Challenge, die im ersten Projektjahr im Vordergrund stand, scheint sich durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Challenges ein ganzheitlicheres Verständnis von Entrepreneurship Education bei den Lehrenden entwickelt zu haben.

Die nachfolgenden Begrifflichkeiten (siehe Tabelle 10: *Verständnis der Lehrenden*) fassen das Verständnis der Lehrenden von *Jugend stärken* zu den beiden qualitativen Messzeitpunkten (2022 und 2024) zusammen.

Tabelle 10: *Verständnis der Lehrenden*

2022	2024
• Persönlichkeitsentwicklung • Stärken erkennen/stärken • Selbstreflexion • Selbstwertgefühl • Selbstvertrauen • Psychische Gesundheit/Wohlbefinden • Gefühle • Soziales Lernen • Eigenständigkeit/Selbstständigkeit • Lebenskompetenzen/Vorbereitung auf das Leben • Lernen ohne Noten/ohne Bewertung • Programm/Projekt (mit Materialien)	• Persönlichkeitsentwicklung/Persönlichkeitsbildung • Stärkenorientierung • Selbstreflexion • Selbstbewusstsein/Selbstvertrauen • Motivation • Soziales Lernen/sozialer Umgang/sozialer Zusammenhalt • Wertevermittlung • Projektarbeit • Teamarbeit • Eigenständiges Arbeiten • Ideenentwicklung/Kreativität • Entrepreneurship/unternehmerisches Denken • Nachhaltigkeit/Umwelt/Global Goals • Zukunftsorientierung/Berufsorientierung • Vorbereitung auf die Berufswelt • Alltagsbezug/Alltag erfahren • Langfristiger Entwicklungsprozess • Begleitung der Schüler*innen • Werkzeug/Unterstützung für die Zeit nach der Schule

6.6 Weiterempfehlung

Vor dem Hintergrund der Akzeptanz und Nutzungsbereitschaft war es für die Evaluation bedeutsam, ob Lehrende, Schulleitungen und Schüler*innen das Lernprogramm *Jugend stärken* weiterempfehlen würden. Die Fragestellung wurde dabei in den Leitfäden jeweils leicht angepasst: Lehrende und Schulleitungen wurden gefragt, ob sie das Programm einer anderen Mittelschule empfehlen würden, während Schüler*innen angeben sollten, ob sie *Jugend stärken* einer*inem Freund*in an einer anderen Mittelschule weiterempfehlen würden.

Leitend war dabei folgende Forschungsfrage:

- Würden die Lehrenden, Schulleitungen und Schüler*innen der Sekundarstufe I die Arbeit mit dem Lernprogramm *Jugend stärken* weiterempfehlen?

Beispielhafte Auszüge aus den Interviews

„Ja, auf jeden Fall. Ja, und wenn es nur ganz kleine Einheiten sind, die rausgenommen werden, jede Einheit ist wertvoll. Da kann man auch keine falsche rausziehen, glaube ich. Ganz egal, was man nimmt. 100% sogar, ja.“
(Lehrenden-Interview 2.11, Position 84)

„Vor allem sollten meine Punkte, die ich jetzt angesprochen habe, berücksichtigt werden und verbessert werden. Dann definitiv, dann würde ich ohne jegliche Zweifel sagen, auf jeden Fall mitmachen.“
(Lehrenden-Interview 2.10, Position 76)

„Ich würde [ihr]ihm [= einer Freundin* einem Freund] das weiterempfehlen, weil dann kann [sie*]er [ihre*]seine Stärken und sich selber besser kennenlernen und so.“*
(Schüler*innen-Interview 1.4, Position 41)

Das Lernprogramm *Jugend stärken* wird von allen befragten Schüler*innen, der Mehrheit der Schulleitungen sowie einem Teil der Lehrenden eindeutig weiterempfohlen. Einige Lehrpersonen äußern sich dabei ambivalent: Sie würden das Programm grundsätzlich weiterempfehlen, betonen jedoch, dass hierfür die bereits beschriebenen Gelingensbedingungen erfüllt sein müssen. Eine Ablehnung des Lernprogramms wurde in den Interviews nicht geäußert. Die Abbildungen 4 – 7 veranschaulichen die Empfehlungen zu *Jugend stärken* zu den unterschiedlichen Interviewzeitpunkten sowie für die verschiedenen Personengruppen.

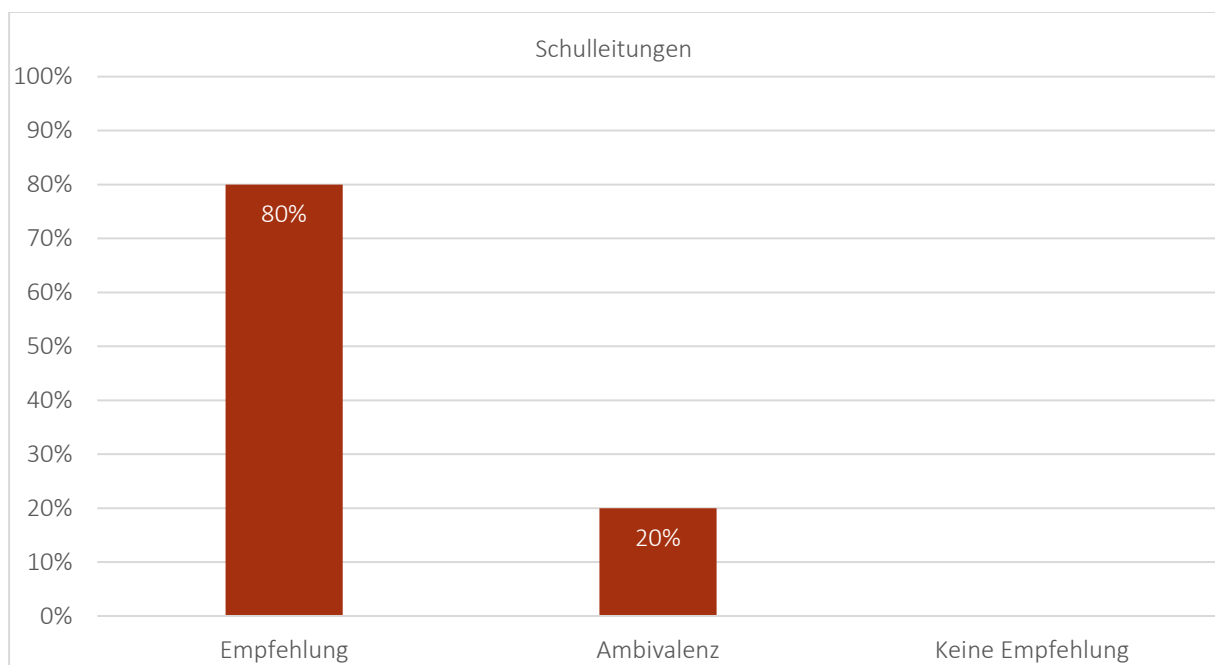


Abbildung 4: Weiterempfehlung aus Sicht der Schulleitungen (2022)

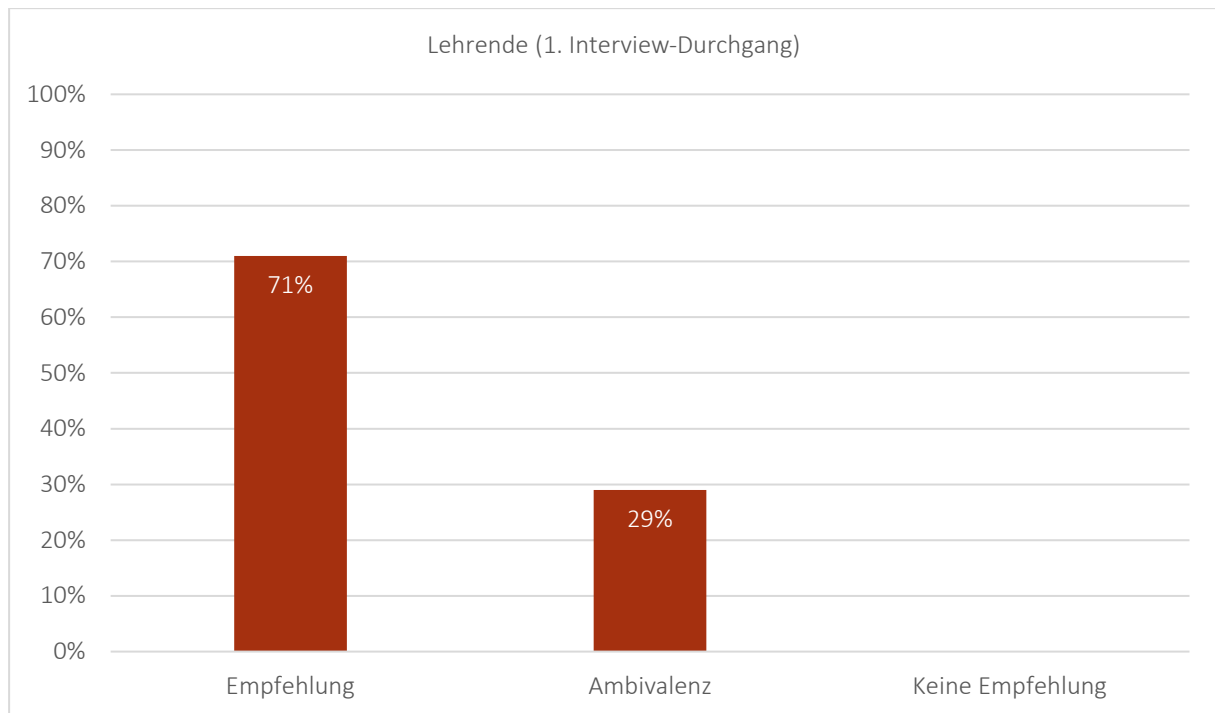


Abbildung 5: Weiterempfehlung aus Sicht der Lehrenden (2022)

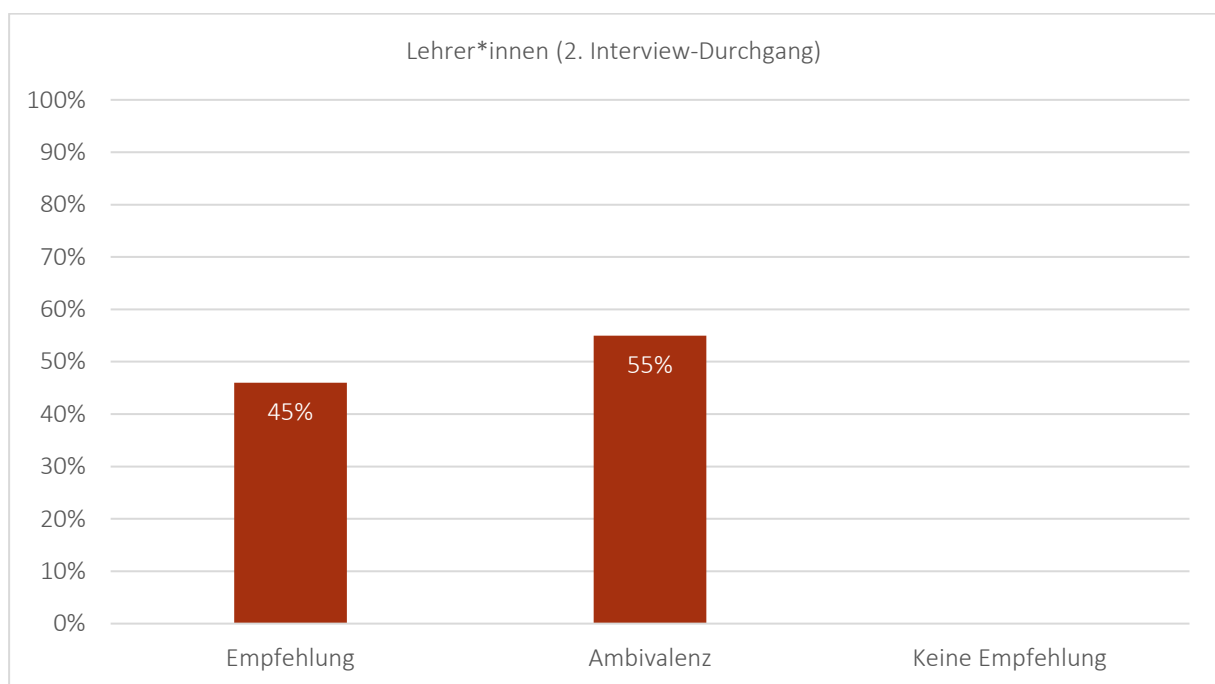


Abbildung 6: Weiterempfehlung aus Sicht der Lehrenden (2024)

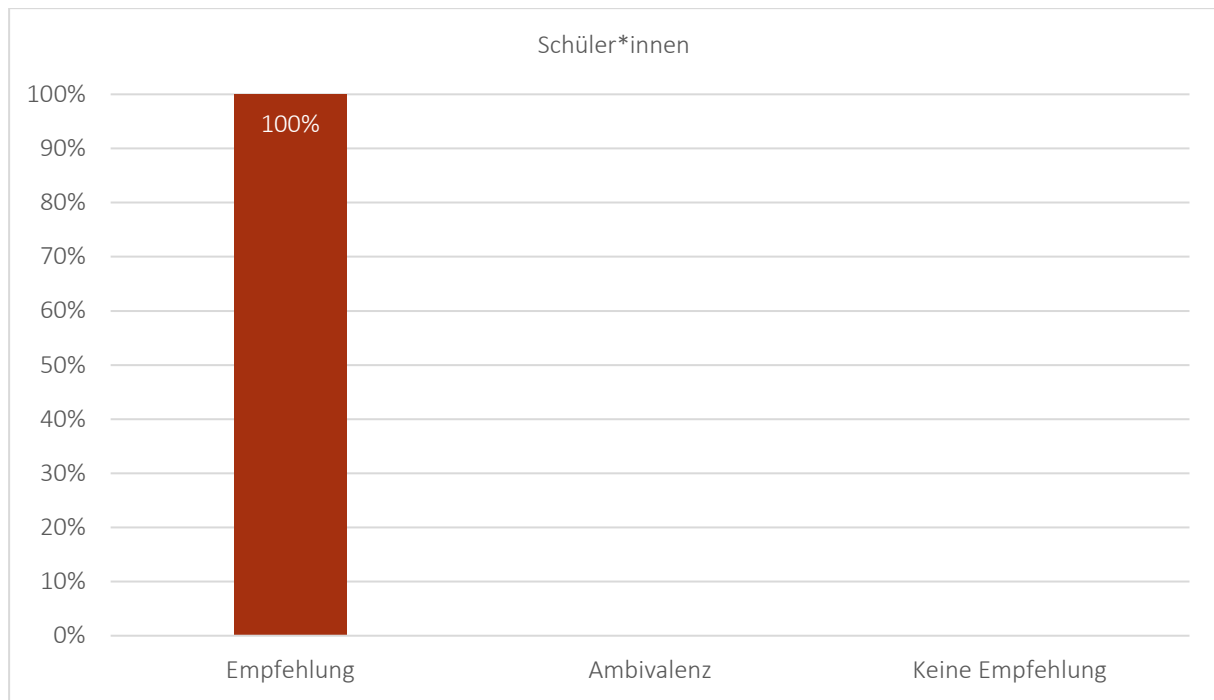


Abbildung 7: Weiterempfehlung aus Sicht der Schüler*innen (2024)

7. Zusammenfassung und Ausblick

Beispielhafter Auszug aus den Interviews

„Ich kann nur sagen, also als Schlussresümee, ich finde das Programm sehr wichtig in der heutigen Zeit. Ich glaube, dass das unsere Zukunft ist, die Gesellschaft in diese Richtung zu stärken. [...] Man weiß das sehr zu schätzen und ich hoffe, dass [es] zumindest punktuell weiterhin im Lehrplan drinbleibt, und dass das genutzt wird, was da ausgearbeitet worden ist.“

(Lehrenden-Interview 2.11, Position 88)

Der vorliegende Evaluationsbericht fasst die zentralen Erkenntnisse aus dem vierjährigen Pilotprojekt *Jugend stärken Salzburg* zusammen. Die Implementierung von *Jugend stärken* erfolgte an fünf/sechs Mittelschulen in Salzburg (Österreich) und wurde wissenschaftlich durch ein multimethodales, längsschnittliches Evaluationsdesign begleitet. Ziel der Evaluation war es, die Einstellungen zum Lernprogramm, den Nutzen/die Wirksamkeit sowie die Gelingensbedingungen der Implementierung zu untersuchen und Erkenntnisse für eine zukünftige, weiterführende Implementierung zu gewinnen.

Jugend stärken wird von Lehrenden und Schulleitungen insgesamt gut angenommen und als sinnvolle sowie notwendige Ergänzung der schulischen Bildungsarbeit bewertet. Primär die positiv-psychologischen Elemente, wie sie in der Be A YES-Challenge (Teufel et al., 2019) aufgegriffen werden, werden als relevant und mit dem Bildungsauftrag der Mittelschule vereinbar eingeschätzt. Aus Sicht der Schulen kann das Programm dazu beitragen, Reflexionsprozesse anzustoßen, Stärken zu fördern sowie das Klassenklima zu unterstützen.

Auch die Perspektive der Schüler*innen ist für die Gesamtbewertung zentral: Die Jugendlichen berichten von konkreten, positiven Veränderungen, etwa in der Einschätzung der

eigenen Stärken, in der Selbstwahrnehmung, der Reflexionsfähigkeit, dem Umgang mit Emotionen sowie in der Klassengemeinschaft. Besonders auffällig ist die hohe Weiterempfehlungsbereitschaft: Das Programm wird von allen Schüler*innen sowie von vielen Lehrenden und der Mehrheit der Schulleitungen direkt weiterempfohlen. Dies kann als Indiz für die Akzeptanz und den subjektiv wahrgenommenen Mehrwert aus Sicht der Zielgruppe verstanden werden.

Die quantitative Wirksamkeitsevaluation über drei Messzeitpunkte zeigt keine interventionsspezifischen Effekte. Während sich manche Konstrukte über die Zeit hinweg veränderten, lassen sich diese Veränderungen nicht auf das Lernprogramm zurückführen, da kein signifikanter Unterschied im Veränderungsverlauf zwischen Pilot- und Kontrollgruppe nachweisbar war. Diese Ergebnisse sollten vor dem Hintergrund der Implementierungstreue interpretiert werden. Die Analyse der Anwendungstabellen zeigte, dass in den Pilotklassen nicht im ursprünglich geplanten Umfang (Tabelle 1: *Challenge-Übersicht*) mit den Challenges gearbeitet wurde. Basierend auf den Interviews ist anzunehmen, dass diese Abweichung vor allem durch begrenzte Zeitressourcen und strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. curricularer Druck, fehlende regelmäßige Einbindung) bedingt war.

Besonders hervorzuheben ist, dass im Zuge der Evaluation die Gelingensbedingungen, sowohl aus Sicht der Schüler*innen als auch der Lehrenden, systematisch erfasst wurden. Dadurch ergibt sich ein umfassendes Bild der Faktoren, die eine erfolgreiche Implementierung begünstigen oder erschweren. Ausgewählte Beispiele sind praxisnahe, handlungsorientierte Aufgaben, altersgerechte Materialien, klare Struktur, regelmäßige Einbindung im Schulalltag, ausreichende Zeitressourcen, Motivation der Lehrenden, Gruppenarbeiten im Unterricht, kollegiale Zusammenarbeit sowie Rückhalt durch die Schulleitung. Darüber hinaus wurden weitere Faktoren wie passgenaue Fortbildungen und eine stabile organisatorische Rahmenstruktur genannt. Dieser differenzierte Blick auf die Gelingensbedingungen stellt einen zentralen Mehrwert der Evaluationsstudie dar, da er konkrete Ansatzpunkte für zukünftige Implementierungen liefert.

Zusammenfassend zeigt die Evaluation, dass *Jugend stärken* ein vielversprechendes und praxisrelevantes Lernprogramm darstellt, das inhaltlich eine sinnvolle Erweiterung schulischer Bildungsangebote bietet und bei den beteiligten Akteur*innen hohe Zustimmung erfährt. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Wirksamkeit quantitativ nicht nachgewiesen werden konnte. Dies könnte auf die Implementierungstreue und die Rahmenbedingungen zurückzuführen sein. Vor dem Hintergrund der positiven qualitativen Ergebnisse und der hohen Weiterempfehlungsbereitschaft erscheint es sinnvoll, ggf. in einer weiteren Evaluation konkrete Programminhalte gezielt zu priorisieren und die Wirksamkeit unter standardisierterer und intensiverer Anwendung erneut zu prüfen.

- Aff, J. & Lindner, J. (2005). Entrepreneurship Education und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In J. Aff & A. Hahn (Hrsg.), *Innovationen in der Berufsbildung: Bd. 5. Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen: Darstellung curricularer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs* (S. 83–138). StudienVerlag.
- Berend, B., Franz, V. & Brohm-Badry, M. (2018). Gelingensbedingungen für positiv-psychologische Interventionen in Bildungsorganisationen - Erfolgskritische Faktoren und Handlungsempfehlungen. In M. Brohm-Badry, C. Peifer & V. Franz (Hrsg.), *Positiv-Psychologische Entwicklung von Individuum, Organisation und Gesellschaft* (S. 1–19). Pabst Science Publishers.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Bundesministerium für Bildung. (n.d.). *Entrepreneurship Education*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/kfm/entrepreneurship.html>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838550749>
- Hamader, K. C. (2024). Potenziale erkennen und entfalten – Einblicke in das ganzheitliche Lernprogramm „Jugend stärken“. In S. Rogl, C. Resch, E. Bögl, B. Gürtler, S. Hinterplattner & J. Klug (Hrsg.), *Begabung verändert - förderliche Lernwelten erforschen, gestalten, implementieren* (S. 224–233). Waxmann.
- Hamader, K. C. (2025). Pilotprojekt „Jugend stärken“ Salzburg. In Bundesministerium für Wirtschaft, Energie und Tourismus (Hrsg.), *„Landkarte 2030“: Nationaler Aktionsplan für Entrepreneurship Education für Kinder und junge Erwachsene* (S. 31–33). BMWET.
- Hamader, K. C., Rohringer, J., Klug, J. & Gniewosz, B. (eingereicht). *Gelingensbedingungen der Implementierung des Lernprogramms Jugend stärken aus Schüler:innen- sowie Lehrendenperspektive – „Ein gutes Team und Zeit, dann ist man eigentlich schon safe“*.
- Hamader, K. C., Rohringer, J., Klug, J. & Gniewosz, B. (2024). Einstellungen von Lehrenden zur Positiven Bildung: „Das ist eines der schönsten Dinge, die ich je gesehen habe, was Schulentwicklung betrifft“. *Erziehung und Unterricht*, 174(9–10), 823–833.
- Hueber, S. (2018). *Abschlussbericht: Qualitative Beforschung des Programms „Youth Start Entrepreneurial Challenges“ an Volksschulen (A1) und Neuen Mittelschulen (A2) in Österreich (2015–2018)*. https://static1.squarespace.com/static/56267596e4b007852447de62/t/5c6a82d6a4222f337826d7b3/1550484198686/Youth+Start+Forschungsbericht_AT.pdf
- Initiative for Teaching Entrepreneurship. (n.d.). *Jugend stärken*. <https://www.ifte.at/jugendstaerken>

- Jach, H. K., Sun, J., Loton, D., Chin, T.-C. & Waters, L. E. (2017). Strengths and Subjective Well-being in Adolescence: Strength-Based Parenting and the Moderating Effect of Mindset. *Journal of Happiness Studies*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9841-y>
- Jambor, E. & Lindner, J. (2022). Warum Entrepreneurship Education ab der Primarstufe? Weil wir damit JEDES KIND STÄRKEN! *Erziehung und Unterricht*, (5–6), 338–345.
- Jambor, E., Lindner, J. & Spangl, S. (2022). Unternehmer/innengeist kann man lernen: YouthStart-Forschungsergebnisse für Österreich. *Erziehung und Unterricht*, (5–6), 356–364.
- Jambor, E. & Teufel, I. (2021). *Jugend stärken. Modul 1 SCHILF Salzburger Pilotschulen. [PP-Präsentation]*.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lindner, J. (2014). *Youth Start – Framework of references for entrepreneurship competences*. Impulszentrum für Entrepreneurship Education des bmbf, Initiative for Teaching Entrepreneurship.
- Lindner, J. (2015). Entrepreneurship Education für Jugendliche. *GW-Unterricht*, 4, 39–49.
- Moberg, K. (2018). *Youth Start Entrepreneurial Challenges Field Trial Report*. <https://eng.ffe-ye.dk/media/789441/youthstart-field-trial-report-2018.pdf>
- Moberg, K., Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Cooney, T., Singer, S., Sailer, K. & Filip, D. (2014). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education*. The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4935198>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: Wie Menschen aufblühen. Die positive Psychologie des gelingenden Lebens* (S. Schuhmacher, Übers.). Kösel.
- Teufel, I., Jambor, E. & Lindner, J. (2019). *Jugend stärken* (Bd. 1). IFTE, KPH.
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022 [Computer software]*. VERBI Software. <https://maxqda.com>
- Wammerl, M., Jaunig, J., Mairunteregger, T. & Streit, P. (2019). The German Version of the PERMA-Profiler: Evidence for Construct and Convergent Validity of the PERMA Theory of Well-Being in German Speaking Countries. *Journal of Well-Being Assessment*, 3, 75–96. <https://doi.org/10.1007/s41543-019-00021-0>

Hinweis: Zur sprachlichen Überarbeitung wurde stellenweise ein KI-gestütztes Modell genutzt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Jugend stärken-Logo</i>	3
Abbildung 2: <i>Evaluationsbereiche</i>	6
Abbildung 3: <i>Überblick Messzeitpunkte</i>	7
Abbildung 4: <i>Weiterempfehlung aus Sicht der Schulleitungen (2022)</i>	24
Abbildung 5: <i>Weiterempfehlung aus Sicht der Lehrenden (2022)</i>	25
Abbildung 6: <i>Weiterempfehlung aus Sicht der Lehrenden (2024)</i>	25
Abbildung 7: <i>Weiterempfehlung aus Sicht der Schüler*innen (2024)</i>	26

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Challenge-Übersicht</i>	5
Tabelle 2: <i>Angabe der Skalen und Reliabilitäten</i>	7
Tabelle 3: <i>Deskriptive Statistiken (Unternehmerisches Mindset, UM)</i>	12
Tabelle 4: <i>Deskriptive Statistiken (Empathie, EB)</i>	12
Tabelle 5: <i>Deskriptive Statistiken (Empathie, EPS)</i>	13
Tabelle 6: <i>Deskriptive Statistiken (Fixed Mindset, MIND)</i>	13
Tabelle 7: <i>Deskriptive Statistiken (Einsetzen der Stärken, ST)</i>	13
Tabelle 8: <i>Deskriptive Statistiken (Selbstwirksamkeit, SWK)</i>	14
Tabelle 9: <i>Deskriptive Statistiken (Wohlbefinden, PERMA)</i>	14
Tabelle 10: <i>Verständnis der Lehrenden</i>	23



Kathrin Claudia Hamader
© Daniela Gruber

Kathrin Claudia Hamader, BA. MA., ist seit Oktober 2025 als Hochschullehrperson für Wissens- und Wissenschaftskommunikation am Institut für Impulse im Bildungsbereich der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PH Salzburg) tätig. Zuvor war sie vier Jahre lang als wissenschaftliche Assistentin am Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) sowie am Institut für Bildungswissenschaften ebenfalls an der PH Salzburg aktiv. Ihre Forschungsinteressen liegen primär im Bereich der Positiven Psychologie, der Begabungsforschung sowie der Evaluationsforschung.

PH Salzburg: <https://phsalzburg.at/person/kathrin-claudia-hamader/>

E-Mail: kathrinclaudia.hamader@phsalzburg.at

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Kathrin-Hamader?ev=hdr_xprf

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/kathrin-claudia-hamader-05a178331/>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9918-7173>