pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bäßler, Judith; Hopf, Diether

Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen

Jerusalem, Matthias [Hrsg.]; Hopf, Diether [Hrsg.]: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim : Beltz 2002, S. 118-144. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44)

urn:nbn:de:0111-opus-39337

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

http://www.beltz.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 44. Beiheft

Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen

Herausgegeben von
Matthias Jerusalem und Diether Hopf

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2002 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41145

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil

Matthias Jerusalem
Einleitung 8

Wolfgang Edelstein
Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform
Zur Diagnose der Situation 13

Ralf Schwarzer/Matthias Jerusalem
Das Konzept der Selbstwirksamkeit 28

Andreas Krapp/Richard M. Ryan
Selbstwirksamkeit und Lernmotivation
Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus
der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-
psychologischen Interessentheorie. 54

August Flammer/Yuka Nakamura
An den Grenzen der Kontrolle 83

Empirischer Teil

Diether Hopf
Einleitung 114

Judith Bäßler/Diether Hopf
Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen 118

Waldemar Mittag/Dietmar Kleine/Matthias Jerusalem
Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von
Sekundarschülern 145

Lars Satow
Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik 174

Gerdamarie S. Schmitz/Ralf Schwarzer
Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung
von Lehrern 192

Judith Bäßler/Diether Hopf

Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen

1. Beschreibung der Schulen

Neben der Erfassung psychischer Merkmale bei Schülern und Lehrern wurden die Schulleiter gebeten, einmal jährlich einen Fragenkatalog zu systemischen Kontextdaten zu beantworten. Diese Informationen erlauben einen Einblick in Bedingungen, unter denen die Schulen arbeiten, und können als „Hintergrundwissen" hinzugezogen werden, um Veränderungen bzw. Stagnationen in der Entwicklung der Modellversuchsarbeit zu erklären. In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über die Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen gegeben, wobei aus datenschutzrechtlichen Gründen die Namen der Schulen nicht aufgeführt sind. Die sechs Schulen der alten Bundesländer werden mit W1–W6 kodiert, die vier Schulen der neuen Bundesländer mit O1–O4. Neben den Schulbeschreibungen werden ausgewählte Ergebnisse zu modellversuchsrelevanten Sachverhalten über die drei Messzeitpunkte dokumentiert und einzelne Projekte in Hinblick auf Selbstwirksamkeitsförderung diskutiert. Dabei werden Informationen hinzugezogen, die bei Schulbesuchen der Autoren gewonnen wurden. Alle Angaben basieren auf dem Kenntnisstand vom Herbst 1999. Aus stilistischen Gründen wird auf die Doppelnennung beider Geschlechter verzichtet

1.1 Berlin (W1)

Schulform: Hauptschule
Schülerzahl insgesamt: 345
Schülerzahl Klassen 7–10: 271
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 47 (20 Männer, 27 Frauen)

Die Berliner Schule reagiert auf die Anforderungen einer außergewöhnlich schwierigen Schülerschaft mit innovativen Projekten und Arbeitsschwerpunkten, die benachteiligten Schülern neue Chancen eröffnen sollen. Der hohe Ausländeranteil von 65% (oft aus Flüchtlingsfamilien mit besonderen Belastungen) machte die Einführung von mehreren Vorbereitungsklassen er-

forderlich, in denen die Jugendlichen in einem speziellen Kurssystem die deutsche Sprache lernen. Erreichen sie das Ziel der Integration in die Regelklassen nicht, werden sie an berufsvorbereitende Einrichtungen oder Volkshochschullehrgänge vermittelt.

In jedem Jahrgang wurden verschiedene Integrationsklassen mit je drei lernbehinderten Schülern eingerichtet. Im Schuljahr 1997/98 wurden erstmals auch geistig behinderte Jugendliche aufgenommen. Die Betreuung der Integrationsklassen wird durch zusätzliche Lehrerstunden ermöglicht, und die Lernbedingungen gelten für alle Schüler als gut. Sowohl Integrations- als auch Regelklassen werden von zwei Klassenlehrern geleitet, um eine persönliche Betreuung zu gewährleisten. Zum großen Teil wird der Unterricht in allen Fächern in Kooperation von zwei Lehrkräften geführt, um so binnendifferenziert die Förderung für leistungsschwache sowie leistungsstarke Schüler zu gewährleisten. In den Fächern Mathematik und Englisch wurden wöchentlich Kurse zur Förderung von leistungsstarken Schülern eingerichtet. Den Teilnehmern steht damit die Möglichkeit offen, einen Realschulabschluss zu erwerben bzw. ein Aufbaugymnasium zu besuchen.

Die Vorbereitung auf das Arbeitsleben wird durch unterschiedliche Werkstattprojekte im siebten und achten Jahrgang und Betriebspraktika im neunten und zehnten Jahrgang mit ausführlicher Vor- und Nachbereitung sichergestellt. Außerdem bietet die W1 in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt Berufsberatung an. Darüber hinaus besteht ein Arbeitskreis, in dem die Schüler Bewerbungen am Computer schreiben können.

Gewalttätige Ausschreitungen, die keine Seltenheit sind, sollen unter anderem in der Schulstation aufgefangen werden. Die Schulstation steht denjenigen Schülern täglich fünf Stunden als Betreuungsstelle zur Verfügung, die durch häusliche Schwierigkeiten oder Konflikte mit Mitschülern, Lehrern oder anderen Personen zu sehr beansprucht sind, um am Unterricht teilnehmen zu können. In der Schulstation können sie Beratung und konkrete Hilfe in Anspruch nehmen und tragen Probleme und Aggressionen nicht ins Klassenzimmer hinein, was Schüler und Lehrer entlastet. Um die Betreuung in der Schulstation sicherzustellen, wurde der Unterricht um fünf Minuten pro Unterrichtsstunde verkürzt. Durch das 40-Minuten-Modell, das auch der Konzentrationsfähigkeit der Schüler entgegenkommt, wird Lehrerarbeitszeit gewonnen (bei einer vollen Stelle 125 Minuten in der Woche), die zur verbesserten Betreuung der Schüler eingesetzt wird.

Die Klassensprecher erarbeiteten 1997 ein Versprechen der Schüler an die Schulgemeinschaft, in dem sich der Einzelne verpflichtet, grundlegende Interaktions- und Umgangsformen zu beachten. Dieses Versprechen gilt als Schulordnung.

Die W1 bemüht sich durch ein erweitertes Schulleitungsgremium um eine demokratische Leitungsstruktur, in der ein möglichst großer Teil des Kollegiums Verantwortung für unterschiedliche Bereiche übernimmt.

Schülerverantwortung am Lebensraum Schule manifestiert sich unter anderem an Schulhofgestaltung, Renovierung und Verschönerung von Klassenräumen und Gängen und am Unterrichtsprojekt ‚Cafeteria' des 10. Jahrgangs. Die Teilnehmer übernehmen hier die Verantwortung für ein wechselndes Pausenangebot an Essen, Getränken und Snacks.

Im Anschluss an den Unterricht werden jeden Nachmittag bis 15 Uhr unterschiedliche Arbeitsgemeinschaften angeboten, die von nahezu allen Schülern besucht werden.

Der Pflichtunterricht in Musik und Bildender Kunst wurde durch praxisorientierte musische Kurse ersetzt wie Keramik, Fotografie, Malen, Singen, Bands, etc.

Seminarfahrten und regelmäßige Projektwochen sollen die politische Bildung sichern. In diesem Rahmen arbeitet die W1 mit anderen Bildungseinrichtungen zusammen und hat eine Patenschaft mit der tschechischen Stadt Lidice übernommen.

Der Krankheitsstand im Kollegium wird vom Schulleiter zu allen drei Messzeitpunkten als gering angegeben (genaue statistische Angaben liegen nicht vor). Das Kollegium scheint die schwierige schulische Alltagsgestaltung als Herausforderung anzusehen.

Vom Standpunkt der Selbstwirksamkeitsförderung bietet die W1 sowohl Schülern als auch Lehrern ein Arbeitsumfeld, das ein hohes Potenzial bietet, Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit zu sammeln. Zentral erscheint die Ermutigung zur Übernahme von Eigenverantwortung, die geeignet ist, bei allen Beteiligten das Engagement und eine Identifikation mit dem Projekt zu evozieren und verstärken. Für die Schülerschaft erscheint hier beispielsweise das Schulcafeteria-Projekt, für die Lehrerschaft das Modell der erweiterten Schulleitung sehr sinnvoll. Einen einflussreichen Faktor stellt der unkonventionelle und demokratische Führungsstil des Schulleiters dar, der Krisen als Herausforderungen definiert und Eigeninitiativen bei Schülern und Lehrern unterstützt und zu einer angstfreien Lern- und Arbeitsumwelt beiträgt, in der sowohl strukturelle Innovationen (das 40-Minuten-Modell) als auch interpersonelle Umgangsformen (Konfliktlösestrategien) erprobt werden können. Der Fortbildungskatalog des Kollegiums spiegelt ein hohes Interesse an Integrationsarbeit und alternativen Unterrichtsformen wider. Für ein so schwieriges Schülerklientel erscheint es von essenzieller Wichtigkeit, dass immer wieder neue Angebote gemacht werden, sich zu behaupten und erproben, womit die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht wird; dies hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Kompetenzerwartung der Beteiligten.

1.2 Hessen (W2)

Schulform: Kooperative Gesamtschule mit Oberstufe
Schülerzahl insgesamt: 1255
Schülerzahl Klassen 7–10: 663
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 101 (54 Männer, 47 Frauen)

Seit 1977 besteht die W2 als kooperative Gesamtschule mit Förderstufe. Von 1992 an verfügt sie über eine gymnasiale Oberstufe, deren Einrichtung den Abschluss der Bemühungen bildete, ein vollständiges Gesamtschulprogramm anzubieten. Dies ist auch an den vielfältigen Projekten der Schule erkennbar. Als Beispiele seien genannt die Teilnahme an verschiedenen pädagogischen Modellversuchen, Schüleraustauschprogramme, regelmäßige Durchführung von Projektwochen und Pädagogischen Tagen sowie die Einrichtung des zehnten Hauptschuljahres.

Das Ziel des zehnten Hauptschuljahres ist die Verbesserung des Notenbildes und der Erwerb höherer Qualifikationen. Der Klassenlehrer übernimmt den größten Teil dieses Unterrichts. Darüber hinaus werden Betriebspraktika mit Nachbereitung angeboten und wöchentliche Produktionstage (Herstellung und Verkauf von Pausensnacks und Arbeit im Büro) abgehalten.

Unterschiedliche Arbeitsgemeinschaften, Initiativen wie das Literatur-Café und gemeinsame Aktivitäten außerhalb des Unterrichts ergänzen das schulische Angebot. Die W2 steht mit diversen Einrichtungen wie dem Jugendzentrum in einem benachbarten Ort, Bürgervereinen, Sportvereinen, städtischen Institutionen wie Bürgerhausverwaltung und Seniorentreffs sowie mit der Familien- und Drogenberatung und der Erziehungsberatungsstelle in Kontakt und Zusammenarbeit.

Sechs Schulen in der Region haben sich mit der W2 zu einem Zweckverbund zusammengeschlossen, um Betriebspraktikumsstellen zu sammeln und zu vermitteln. Auch besteht eine Kooperation mit dem örtlichen Arbeitsamt, das u. a. durch regelmäßige Sprechstunden in der Schule die Schüler der 8. und 9. Hauptschulklasse bei ihrer Berufswahl unterstützt.

Muttersprachlicher Unterricht wird in Italienisch, Spanisch, Kroatisch, Marokkanisch und Türkisch abgehalten, Deutsch wird auch als Fremdsprache gelehrt.

In der Sekundarstufe I haben Hauptschüler die Möglichkeit, am Englisch- und Mathematikunterricht der Realschüler, und diese am Unterricht des Gymnasialzweiges teilzunehmen.

Schüler der Sekundarstufe II unterstützen als Mentoren die 5. und 6. Klassen.

Eine AG ‚Suchtprävention', die von einer Beratungslehrerin koordiniert wird, vereint Schüler, Lehrer und Eltern in ihren Bemühungen um Aufklärung über Suchtgefahren. Die Musikarbeitsgemeinschaft inszeniert mit großem Erfolg international bekannte sowie selbst geschriebene Musicals. In einer Psychodrama-Kindergruppe werden Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten spielerisch gefördert.

Seit 1983 ist ein eigenes Schul-Fernsehen auf Sendung. Es ist mit unterschiedlichen Programmen, wie z.B. dem Senioren-Fernsehen zu einem überregional anerkannten Markenzeichen für die Öffnung von Schule nach außen geworden.

Zusammenarbeit mit Nachbarschulen erweitert das schulische Angebot z.B. durch gemeinsame Kurse in der Oberstufe. Außerdem pflegt die W2 Kontakte mit Schulen in Europa und den USA, was jährlich etwa 150 Schülern die Möglichkeit eines Austauschprogramms bietet.

Eines der am weitesten elaborierten Projekte im Rahmen des Modellversuchs stellt das Fach ‚Soziales Lernen' dar, das in den Jahrgängen fünf bis sieben in besonderen Unterrichtsstunden und Trainingsprogrammen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung durchgeführt wird. Eines der Hauptziele des Projekts besteht darin, Kompetenzen für gewaltfreien Umgang mit Konflikten zu erwerben.

Schwerpunkte zur Selbstwirksamkeitsförderung sind zum einen das Mentorenmodell, bei dem die indirekte Erwerbsquelle von Kompetenzerwartungen im Vordergrund steht (jüngere Schüler lernen von etwas älteren, die jedoch nicht so weit entfernt sind wie Erwachsene, was die Identifikation mit dem Modell erleichtert), sowie den Mentoren die Möglichkeit bietet, unerfahrenere Schüler anzuleiten, was wiederum das Gefühl der Kompetenz, Engagement und Verantwortung stärkt.

Als weiterer Schwerpunkt kann das Projekt ‚Soziales Lernen' angesehen werden, das durch die Initiative zweier engagierter Lehrer ins Leben gerufen und vom Schulleiter unterstützt wurde und mittlerweile fest integrierter Bestandteil des Curriculums ist. Das Projekt bietet Schülern und Lehrern einen Experimentierraum für sozial angepasste Kommunikations- und Konfliktbewältigungsformen. Es setzt gegenseitiges Vertrauen voraus und stellt in vielfältiger Hinsicht eine Herausforderung, und mitunter durchaus auch ‚Stolpersteine' für Lehrer und Schüler dar. Eine Evaluation des Projektmaterials durch wissenschaftliche Mitarbeiter des Modellversuchs erbrachte sowohl selbstwirksamkeitsförderliche Maßnahmen als auch einige kritische Einheiten, mit denen sich die Kursleiter auseinandersetzen müssen. Prinzipiell ist der geschützte Übungsrahmen sicherlich eine hervorragende Umgebung für Kompetenzerfahrungen.

1.3 Hamburg (W3)

Schulform: Berufsbildende Schule
Schülerzahl insgesamt: 880
Schülerzahl Klassen 7–10: 450
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 73 (47 Männer, 26 Frauen)

Die W3 wurde 1977 gegründet. Sie ist Teil eines Berufsschulzentrums. Die Schule ist in zehn Fachbereiche gegliedert, die acht Berufsfeldern zuzuordnen sind. Zu ihnen gehören Eisenbahn, Ernährung und Hauswirtschaft, Körperpflege, Textil. Jeder Fachbereich verfügt über z. T. sehr modern ausgestattete Werkstätten bzw. Fachlabore. Die Lehrer sind zu etwa 70% Gewerbelehrer des entsprechenden Berufsfeldes und zu 30% Diplomhandelslehrer, Gymnasiallehrer, Lehrer der Sekundarstufe I und Fachlehrer für den fachpraktischen Unterricht.

Ein klarer Aufgabenschwerpunkt der W3 ist die Betreuung und Förderung benachteiligter Jugendlicher in den Berufsvorbereitungsklassen. In diesen befinden sich Jugendliche, die zu den 10% der Hamburger Schüler gehören, welche die Klassenstufen acht bis zehn der allgemein bildenden Schulen ohne Abschluss verlassen. Die Berufsvorbereitung an der W3 ist für viele Schüler eine Möglichkeit, doch noch einen Schulabschluss zu erlangen, und verbessert ihre Chance bei der Suche nach einem Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz. Die Schule orientiert sich stark am Arbeitsmarkt und verleiht den Produktionsprojekten ihres Lernangebots betrieblichen Ernstcharakter.

Auch ausländische Jugendliche, die auf Grund mangelnder deutscher Sprachkenntnisse nicht im Allgemeinen Schulwesen bzw. in der Regelausbildung aufgenommen werden können, zählen zur Schülerklientel der W3. Über 50% der Schüler in den berufsvorbereitenden Jahrgängen stammen aus Migrantenfamilien. Sie haben die Möglichkeit, zwei Jahre an der Schule zu bleiben, um Deutsch im Rahmen eines beruflich-fachsprachlichen Kontexts zu erlernen.

Die Lebenssituation eines Großteils der Schüler stellt für das Kollegium eine große Herausforderung dar. Viele Schüler sind suchtgeschädigt durch Alkoholmissbrauch in der Familie und dessen Folgen. In Ermangelung von Hilfe und Alternativen sind sie selber oft suchterfahren. Zahlreiche Schüler leben nicht bei ihren Familien, sondern in Jugendwohnungen, Asylunterkünften oder ohne feste Adresse; sie werden dann von sozialen Diensten betreut oder sind sich selbst überlassen. Die Jugendlichen sind gekennzeichnet durch eingeschränkte Lern- und Leistungsfähigkeit, Verhaltensauffälligkeiten wie Aggressivität und Schulmüdigkeit, Sucht und Krankheit sowie Orientierungslosigkeit. Ihre beruflichen Wünsche und Vorstellungen schwanken zwi-

schen Resignation und unrealistischer Grandiosität, was den Eintritt in das Arbeitsleben nicht erleichtert.

Eine Besonderheit der W3 im Rahmen der Pilotschulen des Modellversuchs besteht darin, dass die überwiegende Anzahl der Schüler die Schule nur ein Jahr lang besucht.

Von den unterschiedlichen Projekten der W3, die einen exzellenten Rahmen für Selbstwirksamkeitserfahrungen bieten, sei hier nur das Cafeteria/Bäckerei-Projekt exemplarisch beschrieben:

Seit 1991 produzieren die Schüler zum einen in der Großküche Speisen, die in der Pause in der Cafeteria der W3 sowie in einer Außenstelle einer benachbarten Schule verkauft werden, zum anderen werden in der Bäckerei Brot, Kuchen und andere Backwaren hergestellt und von den Schülern verkauft. Die Bäckerei beliefert darüber hinaus umliegende Schulen und Einrichtungen mit ihren Produkten. Neben Produktion und Verkauf ist die Verwaltung der dritte Arbeitsschwerpunkt des Projekts. Grundlegende Prinzipien der pädagogischen Arbeit sind *Ganzheitlichkeit* (die Schüler lernen alle Bereiche des Betriebs: Produktion, Verkauf und Verwaltung kennen), *Ernsthaftigkeit* (alle Waren und Dienstleistungen sollen professionellem Anspruch genügen und konkurrenzfähig sein) und *Selbstständigkeit* (es wird eigenständig und in kleinen Teams gearbeitet). Die Lernorte sind so konzipiert, dass unterschiedliches Leistungsvermögen der Schüler berücksichtigt werden kann. Die Praxislerngruppen sind jahrgangsübergreifend zusammengesetzt, um Kontinuität der Arbeit zu gewährleisten und ältere Schüler als Modelle für jüngere bereitzustellen. Im Cafeteria/Bäckerei-Projekt werden Fachkompetenzen sowie Sozialkompetenzen gefördert. Die Jugendlichen gewinnen wieder Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und erproben sich in Team- und Kooperationsfähigkeit.

Was den Modellversuch angeht, ist das Hamburger Kollegium gespalten. Etwa die Hälfte unterstützt ihn mit bewundernswertem Engagement und innovativen Ideen, während ihm die andere Hälfte aus ideologisch-politischen Gründen sehr ablehnend gegenübersteht. Dadurch entsteht kein inhaltlicher Rahmen für Kompetenzerfahrungen, sowohl bei Schülern wie bei Lehrern. Für den modellversuchstragenden Teil des Kollegiums ist die Frage zentral, wie sich die Arbeit in produktionsorientierten Projekten mit freieren, stärker theorieorientierten Formen des Unterrichts und dem Erwerb von Berechtigungen (Hauptschul- bzw. Realschulabschluss) verbinden lässt. Etwa die Hälfte des Kollegiums nimmt ohne Stundenentlastung an unterschiedlichen, meist fachspezifischen Fortbildungsveranstaltungen teil.

1.4 Niedersachsen (W4)

Schulform: Gymnasium
Schülerzahl insgesamt: 762
Schülerzahl Klassen 7–10: 473
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 62 (46 Männer, 16 Frauen)

Die W4 wurde 1972 am Stadtrand einer mittelgroßen Stadt gegründet und ist das jüngste der drei städtischen Gymnasien. Die Schülerschaft setzt sich zu etwa 60% aus Bewohnern der Stadt und zu 40% aus Bewohnern des Landkreises zusammen.

Die W4 ist Ausbildungsstätte für Studienreferendare. Viele Kollegen verfügen über Zusatzqualifikationen: z.B. Fachleiter am Studienseminar, Fachberater für Religion und Chemie, Berater für Darstellendes Spiel, neue Technologie, Umweltbildung, u.a.

Der zentrale Arbeitsschwerpunkt der Schule liegt auf dem Teammodell, das 1994 eingeführt wurde. Zu Beginn konzentrierten sich die Teambemühungen auf den siebten Jahrgang, mittlerweile ist das Modell auch in den Jahrgängen acht und neun eingerichtet. Die Klassenlehrer eines Jahrgangs kooperieren eng miteinander und stimmen sich bezüglich ihrer Lehrinhalte und Erfahrungen mit den Klassen ab. Dazu finden wöchentliche Treffen statt, in denen die Lehrkräfte pädagogische, unterrichtliche und organisatorische Fragen und Sachverhalte diskutieren. Die Schüler profitieren von dem Teammodell, da die Betreuung der Klassen intensiviert wird, die Lehrer profitieren durch die enge Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch. Um die Herausbildung sozialer Verhaltensweisen zu fördern, sollen die Klassen möglichst nicht weniger als sechs Wochenstunden vom Klassenlehrer unterrichtet werden, der ihnen als ständiger Ansprechpartner zur Verfügung steht. Die Fachlehrer sollen eine Klasse in mindestens zwei aufeinander folgenden Schuljahren unterrichten, damit auch hier Kontinuität in der pädagogischen Arbeit gewährleistet ist. Im Allgemeinen herrscht im Kollegium Einigkeit darüber, dass der Unterricht in einer Lerngruppe von möglichst wenigen Lehrern erteilt werden soll. Die jeweils zu Schuljahresbeginn neu gebildeten Teams werden im ersten Halbjahr von der Oberstufenkoordinatorin betreut und stehen im Erfahrungsaustausch mit den Vorgängerteams. In den Teamsitzungen wurde ein Kriterienkatalog für ein neues Lernmodell ‚Besser Lernen' erarbeitet, der unter anderem folgende Punkte berücksichtigt:

- Einüben und Verbessern von Lerntechniken im Unterricht,
- Möglichkeiten zur Entspannung vom Schulstress für Schüler und
- Erarbeiten von angemessenen zwischenmenschlichen Umgangsformen.

Bei der Vermittlung von Inhalten werden neue didaktische Formen gesucht und erprobt, um Schülern das Lernen zu erleichtern. Die Kurse werden in kleinen Schülergruppen mit maximal zehn Teilnehmern erteilt. Ein Kurs hat acht Doppelstunden. Elternpartizipation ist hierbei erwünscht.

Auch auf die Ausbildung in neuen Technologien legt die W4 wert. Im Schulflur befinden sich frei zugängliche Computer, die von der Mehrzahl der Schüler genutzt werden.

Es bestehen viele Kontakte zu Schulen im Ausland, und es wird großer Wert auf die Ausbildung in Fremdsprachen gelegt. Der bilinguale Unterricht in Englisch ist hierfür nur ein Beispiel.

Zwanzig Kollegen nahmen im November 1998 an einem von Ralf Schwarzer entwickelten Selbstregulationstraining teil. Vor allem die Techniken zur kognitiven Umstrukturierung, die in diesem Training vorgestellt und erprobt wurden, sowie das Erstellen von konkreten Arbeitsplänen, die das Ausführen der anvisierten Handlung erhöhen, stießen hierbei auf großes Interesse.

Nur ein kleiner Teil des Kollegiums unterstützt und trägt den Modellversuch aktiv. Anders als in der W3 ist hier die Passivität jedoch eher auf Desinteresse als auf Ablehnung zurückzuführen. Es bestehen Spannungen innerhalb des Kollegiums, und in den drei Jahren der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs wurden wiederholt Klagen über ‚Cliquenwirtschaft' und Mobbing laut. Dies ist sicherlich nicht die günstigste Umgebung für Kompetenzerfahrungen, es ist jedoch zu vermuten, dass durch den kontinuierlichen Ausbau des Teammodells sowie die wiederholten Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu Kommunikationsmethoden diese Probleme gehandhabt werden können.

1.5 Rheinland-Pfalz (W5)

Schulform: Realschule
Schülerzahl insgesamt: 611
Schülerzahl Klassen 7–10: 395
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 38 (17 Männer, 21 Frauen)

Der Schulort liegt in ländlicher Gegend des Rhein-Lahn-Taunus-Gebiets und hat 4000 Einwohner, der Einzugsbereich umfasst ca. 50 Orte im Umkreis von 20 km. Die Schule sieht es als ihre hauptsächliche Aufgabe an, Eigeninitiative und Eigenverantwortung bei ihren Schülern zu fördern und stärken. Dazu wurde u. a. Planarbeit eingeführt, d. h. dass den Schülern Vertiefungsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die in der Freiarbeitsstunde bearbeitet und dem Lehrer zur Überprüfung vorgelegt werden.

Ein weiteres Projekt und zugleich Schwerpunkt der internen Evaluation im Rahmen des Modellversuchs ist die Aktion ‚Schüler lernen gemeinsam', bei der Zehntklässler Gruppen von maximal fünf Schülern der Jahrgangsstufen fünf und sechs in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch betreuen. Die Übungsstunden werden einmal pro Woche in der siebten Stunde auf freiwilliger Basis abgehalten. Um einen Anreiz für die Tutoren zu schaffen, zahlt jedes Gruppenmitglied einen Beitrag von 3 DM. Der Fachlehrer gibt den Tutoren das Material und die Kopiervorlagen an die Hand, die didaktische Vermittlung und Durchsetzungskompetenzen werden von den Zehntklässlern selbst erprobt. Die Resonanz des Projekts ist laut selbstkonstruiertem Fragebogen des Kurses durchweg positiv.

Beide Ansätze sind viel versprechend für die Förderung von Kompetenzerwartungen durch direkte und indirekte Erfahrungen.

Auch durch die Zugänglichkeit der Medien und Informationsmaterialien unterstützt die Schule das selbstständige Lernen. Das Bibliotheksprogramm BibliothekaWin wurde in das PC-Netz der Realschule integriert. Das Programm ist von allen Computern im PC-Labor abrufbar, sodass jedem Schüler das Recherchieren nach Schlagworten möglich ist. Bücher, Folien, Dias und andere Materialien werden in das Programm eingespeist und mit Schlagworten versehen. Fast 3000 Titel sind mittlerweile gespeichert.

Die Internet-AG hat eine umfangreiche Homepage der Schule erstellt, und Außenkontakte über Internet und E-Mail sind zu Partnerschulen und anderen interessierten Schulen in Gang gekommen. Auch Rechercheaufträge von Lehrern und Schülern werden von der AG durchgeführt.

Über die regulären Studientage hinaus, die an allen Schulen des Landes durchgeführt werden, sammelt die W5 Erfahrungen mit Studientagen, an denen Schüler und Lehrer gemeinsam arbeiten. Besonders entwickelt hat sich dadurch das Fach Textiles Gestalten und Deutsch.

Die Elternschaft wird stark in die Aktivitäten der Schule integriert. So wird zurzeit eine Elternfortbildung im Bereich der Streitschlichtung organisiert, da nach eigenen Angaben immer weniger Familien Strategien zum Umgang mit Konfliktsituationen besitzen bzw. mit zufrieden stellendem Ergebnis erprobt haben. Die Schule orientiert sich hierbei an den Methoden der Arbeitsgruppe zum sozialen Lernen der W2 in Hessen, die auch bei der Strukturierung des Eltern-Workshops behilflich ist.

Das Kollegium der W5 bezeichnet sich selbst als gespalten in zwei ‚Sympathielager', was für viele eine große Belastung darstellt. Die bisherigen Bemühungen zur Beilegung der Zwistigkeiten konnten noch keinen Durchbruch erzielen, obwohl sich die Lage im Zeitraum der drei Modellversuchs-Jahre gegen Ende zu entspannen schien. Auch hier ist nur ein kleiner Teil des Kollegiums der tragende Kern des Modellversuchs, während die Mehrheit ihm

hauptsächlich indifferent gegenübersteht. Der fehlende pädagogische Konsens könnte die Selbstwirksamkeitslandschaft für Schüler und Lehrer verdunkeln, es sieht jedoch so aus, als würden die oben beschriebenen Projekte diese Gefahr nicht aufkommen lassen.

1.6 Schleswig-Holstein (W6)

Schulform: Integrierte Gesamtschule
Schülerzahl insgesamt: 600
Schülerzahl Klassen 7–10: 372
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 63 (25 Männer, 38 Frauen)

Die W6 wurde 1991 als zweite Gesamtschule der Stadt gegründet. Seit Beginn kann die Schule stets weniger als die Hälfte der ihr vorliegenden Anmeldungen aufnehmen.

Der Arbeitsschwerpunkt der Gesamtschule ist die Verankerung demokratischer Strukturen. Unter dem Grundgedanken der Teamarbeit bilden die zur Schule gehörenden Personen eine horizontal angeordnete Reihe von Teams. Neben dem Kernstück der demokratischen Horizontalen, dem so genannten ‚Dream Team', gibt es Klassenteams und Jahrgangsteams. Das ‚Dream Team' setzt sich aus Schulleitung, Funktionsstelleninhabern, Jahrgangssprechern, Sozialpädagogen, Personalrat, Gleichstellungsbeauftragten und Verbindungslehrern zusammen. Die Stimmberechtigung ist unterschiedlich. Das ‚Dream Team' bemüht sich bei Schulleitungs- und Unterrichtsorganisation um Transparenz und Partizipation möglichst vieler Beteiligter. Die Schule geht davon aus, dass durch die Möglichkeit der Einflussnahme mit höherem Engagement, Verantwortungsbewusstsein und größerer Motivation und Berufszufriedenheit gearbeitet wird. Das ‚Dream Team' ist einer ständigen internen Evaluation unterworfen, in die das gesamte Kollegium einbezogen ist.

Die W6 hat sich folgende pädagogische Ziele gesetzt:
- Vermittlung einer fundierten fachwissenschaftlichen Bildung,
- Förderung individueller Fähigkeiten und Interessen,
- Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung,
- Raum für Selbsterfahrungen und
- Stärkung sozialer Kompetenzen.

In vielen Projekten und Arbeitsgruppen arbeiten Schüler, Lehrer und Eltern gemeinsam an der Umsetzung dieser Ziele. Beispielsweise wird jedes Jahr von dem siebten Jahrgang ein Musical aufgeführt. Dieses Ereignis wird nahezu

komplett vom zehnten Jahrgang organisiert. Allen Beteiligten wird hier die Möglichkeit zu verantwortlicher Mitarbeit, Organisation, Eigeninitiative und Umsetzung der eigenen Kreativität sowie Erprobung sozialer Kompetenzen in Gruppenarbeit geboten. Es wurden spezielle Curricula zur Prävention von Schulversagen entwickelt. Lehrer wie Schüler erweitern durch Fortbildungsveranstaltungen ihre Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und erarbeiten neue Problemlösungsstrategien. Die pädagogischen Ziele der W6 sind ausgezeichnet geeignet, um Selbstwirksamkeitserwartungen bei Schülern und Lehrern zu erhöhen. Die Demokratisierungsmaßnahmen des Teammodells scheinen vom gesamten Kollegium begrüßt und getragen zu werden.

1.7 Sachsen (O1)

Schulform: Mittelschule (Real- und Hauptschule)
Schülerzahl insgesamt: 501
Schülerzahl Klassen 7–10: 316
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 33 (7 Männer, 26 Frauen)

Die O1 wurde 1988 als Polytechnische Oberschule in einem großstädtischen Neubaugebiet, in dem etwa 13.000 Jugendliche zu Hause sind, eröffnet. 1991 trennte sie sich von der Grundschule und umfasst seitdem die Klassen fünf bis zehn.

Das Unterrichtsangebot umfasst drei Schwerpunkte: Technik, Fremdsprachen und Sozial- bzw. Hauswirtschaft. Im Lehrplan sind Hausaufgabenförderstunden vorgesehen. In den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch werden vier bis sechs Wochenstunden für Freiarbeit bereitgestellt. Der Unterricht in Musik und Kunst wird in vierzehntägigem Rhythmus als Doppelblock durchgeführt.

Die O1 übernahm sowohl das 40-Minuten-Modell als auch die Einrichtung einer Schulstation von der W1 in Berlin.

Besondere Probleme der Mittelschule sind zunehmende Aggressivität unter den Schülern sowie die prekäre soziale und finanzielle Situation bei einem großen Teil der Familien. Die Schule bemüht sich, durch außerunterrichtliche Aktivitäten das deutliche Defizit von soziokulturellem Angebot im Einzugsgebiet auszugleichen. Neben Aktionen wie Lesenächten und Musikaufführungen durch Schulbands wurden über 20 Arbeitsgemeinschaften zu Bereichen wie Geschichte, Sport, Kochen, Motorrad, Völkerkunde u. a. eingerichtet. Eine Schulbibliothek befindet sich im Aufbau, in der nicht nur Fachliteratur, sondern auch Freizeitlektüre bereitgestellt wird. Seit acht Jahren besteht ein Jugendclub, der auch von Jugendlichen, die nicht die O1 besuchen,

genutzt wird. Die Leitung des Clubs liegt in Händen eines Mitarbeiters der freien Jugendhilfe. Veranstaltungen wie Sportturniere, Rockabende, Weihnachtsmärkte, Schul- und Faschingsfeste sind ebenfalls stadtteiloffen. Es besteht aktive Zusammenarbeit mit den örtlichen Sozialarbeitern der Jugendfreizeiteinrichtungen. Die Schüler haben die Möglichkeit, Frühstück und warmes Mittagessen in der Schule einzunehmen.

Mit ihrer niederländischen Partnerschule in Hilversum besteht ein jährlicher Schüleraustausch.

Auf Grund ihrer besonderen pädagogischen Situation am Stadtrand definiert die O1 den Schwerpunkt ihrer Arbeit im Modellversuch als Veränderungen der unterrichtlichen Arbeit in Vernetzung mit den außerunterrichtlichen Schwerpunkten sowie Verbesserung des Schulklimas und des Leistungsniveaus. Verschiedene Formen von Freiarbeit und Projektunterricht werden erprobt, in den Arbeitsgemeinschaften geht man auf die Interessen der Schülerschaft ein. In unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Projekten haben die Schüler Gelegenheit, ihre eigenen Vorstellungen einzubringen, die Projekte mitzuplanen, vorzubereiten und durchzuführen. Neunzig Prozent des Kollegiums nimmt regelmäßig an unterschiedlichen Fortbildungsveranstaltungen teil. Es scheint jedoch innerhalb des Kollegiums kein klarer pädagogischer Konsens zu bestehen, was die Rahmenbedingungen für Kompetenzerfahrungen beeinträchtigen könnte. Dies muss im Rahmen des Modellversuchs jedoch kein Nachteil sein, da die Differenzen auch Chancen zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lernumwelten bei verschiedenen Lehrern bieten können.

1.8 Sachsen-Anhalt (O2)

Schulform: Real- und Hauptschule mit differenzierter Förderstufe
Schülerzahl insgesamt: 398
Schülerzahl Klassen 7–10: 251
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 27 (7 Männer, 20 Frauen)

Die O2 liegt in einem Ort mit 2500 Einwohnern. Sie nennt sich auch „die erste Dalton-Schule Deutschlands“. Zu Beginn der 90er-Jahre fasste die Schulleiterin den Beschluss, die in den zwanziger Jahren in den USA von der Lehrerin Helen Parkhurst (1886–1973) gegründete Schulform für ihre Sekundarschule zu adaptieren. Als Vorbild dienten hierfür Dalton-Schulen in den Niederlanden und der Schweiz.

Die von der O2 adaptierten Grundprinzipen des Daltonplans lassen sich in drei Prinzipien zusammenfassen:

1) Das *Prinzip der Freiheit* in Anlehnung an Maria Montessori wird in dreifacher Hinsicht konkretisiert:
   – Die zeitliche Begrenzung der Arbeit des Schülers im Unterricht wird weitgehend aufgelockert. Die Schüler können sich ihre Zeit selbst einteilen und entsprechend den eigenen Bedürfnissen verwenden.
   – Der Zwang zum gleichmäßigen Fortschreiten mit dem Klassenkollektiv wird abgeschafft. Jeder Schüler bestimmt sein eigenes Tempo.
   – Der direkte, vom Lehrer erteilte Unterricht wird abgeschafft. Der Lehrer instruiert nicht mehr, sondern die Schüler bestimmen, wie sie sich das Wissen aneignen möchten.
2) Das *Prinzip der Selbstständigkeit und Verantwortung* beinhaltet, dass Schüler durch die veränderte Unterrichtsform lernen, für ihren eigenen Lernfortschritt, die Zeiteinteilung und Teamfähigkeit Verantwortung zu übernehmen und sich von der ‚Schüler-Konsumentenhaltung' zu entfernen. Sie bestimmen ihren Arbeitsrhythmus und die Methoden selbst.
3) Das *Prinzip der Zusammenarbeit* besagt, dass die Schüler neben der Verantwortung für den Lernzuwachs auch neue soziale Anforderungen bewältigen müssen. Sie organisieren selbstständig Lern- und Arbeitsgruppen und schaffen kreative Arbeitsmethoden. Sie holen sich Hilfe, sobald sie diese benötigen. Sie lernen, Konflikte in der Arbeitsgruppe selbstständig auszutragen und zu lösen. Der Lehrer greift nur bei massiven Störungen ein.

Die Daltoneinheiten finden für die fünften bis siebten sowie zehnten Klassen vier Mal wöchentlich in der dritten und vierten Schulstunde statt. Sie umfassen die Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch sowie für einige Jahrgänge Biologie, Sozialkunde, Geschichte, Geographie, Französisch, Musik, Kunst und Werken. Die Schüler erhalten montags Wochenblätter mit bestimmten Pensen ihrer Daltonfächer, die sie in den nächsten vier Tagen nach freier Zeiteinteilung und Arbeitsmethodik bearbeiten und abgeben sollen. Teamwork ist hierbei ausdrücklich erwünscht. Der Lehrer steht als Ansprechpartner und Berater zur Verfügung, erteilt jedoch keinen Unterricht. Auf den Gängen wurden Dalton-Nischen für kleine Gruppen von Schülern errichtet, die ihre Wochenpensen nicht im Klassenraum bearbeiten möchten. Anfängliche Schwierigkeiten der Aufsichtsmöglichkeiten sowie Unruhe der Schüler hat das Kollegium mittlerweile in den Griff bekommen. Da es den Schülern freisteht, andere Klassenräume aufzusuchen, wenden sie sich mit Fragen auch an Lehrer, die keine Fachkräfte für das Gebiet sind. Dies führte nach anfänglicher Verunsicherung zu erhöhter Kooperation unter den Kollegen. Nach ei-

ner Phase der Skepsis gegenüber der ungewohnten Methode scheint das Kollegium nun geschlossen hinter dem Daltonplan zu stehen. Auch große Teile der Elternschaft sind nach anfänglichen Ängsten und deutlicher Ablehnung von diesem Unterrichtsstil überzeugt. Es gibt aber weiterhin einen skeptischen Teil unter den Eltern.

Die Leistungen des Großteils der Schüler haben sich mit der neuen Unterrichtsform verbessert, allerdings scheinen leistungsschwache Schüler vom traditionellen Frontalunterricht stärker zu profitieren. Für diese Schülergruppe wurde ein restriktiverer Daltonplan mit stärkerer Kontrolle seitens des Lehrers entwickelt, der gut rezipiert wird. Den Schülern steht es frei, jederzeit zur eigentlichen Daltonmethode zu wechseln.

Sowohl Lehrer als auch Schüler werden durch kurze selbstkonstruierte Fragebogen in regelmäßigen Abständen dazu aufgefordert, ihre Einschätzung zur Daltonmethode abzugeben. Die Fragebogen spiegeln die zunehmende Akzeptanz über die Zeit wider. Zusätzlich zu den Fragebogen hat die O2 zwei weitere Evaluationsmethoden zum Daltonplan entwickelt: Zum einen finden regelmäßig Lehrertreffen statt, bei denen Schwierigkeiten, unerwartete Ereignisse und Erfolgs- sowie Misserfolgserlebnisse besprochen und protokolliert werden. Des Weiteren wurden pro Daltonklasse drei Schüler unterschiedlichen Leistungsniveaus besonders beobachtet und vom Klassenlehrer zum Jahresende schriftlich beurteilt. Auch hierbei verzeichnete man eine positive Tendenz sowohl beim Leistungszuwachs als auch beim Erwerb von Eigenverantwortung und sozialen Fähigkeiten.

Auch für das Kollegium stellte die veränderte Organisationsstruktur eine Herausforderung dar. Schulinterne Demokratie wurde ausgebaut, Verantwortung der Schulleitung wurde nach dem Prinzip der erweiterten Schulleitung an das Kollegium delegiert. Wichtige Grundlagen für die Zusammenarbeit sind Freiwilligkeit, Interessenbezogenheit und Arbeitsteilung. Verschiedene Teams und Arbeitsgruppen unter den Lehrern wurden gebildet, die sowohl auf inhaltlichem als auch auf organisatorischem Gebiet eigenverantwortlich arbeiten. Auf die Berufszufriedenheit wirkt sich die veränderte Struktur positiv aus.

Für Selbstwirksamkeitsförderung scheint die Daltonmethode der O2 durch die Eigenverantwortung, die Schüler und Lehrer verstärkt übernehmen, prinzipiell gut geeignet, allerdings birgt sie auch einige Gefahren. Einige Schüler berichteten von starker Verunsicherung, was sich auch in den Variablen ‚Ängstlichkeit' und ‚Stress' der Schülerdaten widerspiegelte. Es ist denkbar, dass dies lediglich auf eine ungewohnte Lehrmethode zurückzuführen ist, die bei zunehmender Habituation nicht mehr angstauslösend wirkt. Schwieriger wäre es, wenn die Methode schwächeren Schülern eher das Gefühl vermittelt, mit ihren Schwierigkeiten alleine gelassen zu werden als bei

herkömmlichen Lehrmethoden. Obwohl Hilfsangebote bestehen, mag es für einzelne Schüler große Überwindung kosten, diese in Anspruch zu nehmen. In diesem Fall würden Kompetenzerwartungen gedämpft werden.

Als besondere Schwierigkeiten nennt die Sekundarschule soziale Benachteiligung eines nicht unerheblichen Teils ihrer Schülerschaft, beginnende Drogenprobleme, Leistungsverweigerung sowie Desinteresse am schulischen Lernen und Verhaltensauffälligkeiten bei einigen Schülern.

1.9 Brandenburg (O3)

Schulform: Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe
Schülerzahl insgesamt: 443
Schülerzahl Klassen 7–10: 331
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 37 (10 Männer, 27 Frauen)

Die O3 liegt im Oderbruch im Grenzgebiet zu Polen. Der Ort hat 2300 Einwohner. Das Einzugsgebiet der Schule erstreckt sich auf 28 Gemeinden. Die Schule wurde als Polytechnische Oberschule gegründet, seit 1991 ist sie Gesamtschule, seit 1994 führt sie eine gymnasiale Oberstufe. Der Schulort ist seit der Wende wie viele Orte dieser landwirtschaftlichen Region vom Wegfall bis zu 70% der Arbeitsplätze betroffen, was das Lehrstellenangebot in diesem Raum drastisch dezimiert hat. Die Schule muss sich somit neben ihren üblichen pädagogischen Aufgaben auf eine Schülerschaft einstellen, die in höchstem Maß von der Chancen- und Aussichtslosigkeit des lokalen Arbeitsmarktes mit allen psychischen Folgeerscheinungen betroffen ist. Kulturelle Angebote sind im Oderbruch nur vereinzelt anzutreffen. Auch auf diesem Gebiet sieht sich die Gesamtschule herausgefordert.

Ihre Ziele und Arbeitsschwerpunkte formuliert die O3 folgendermaßen:

- Die Schulform soll allen Schülern die Chance bieten, ihre individuellen Möglichkeiten auszugestalten.
- Die Schüler sollen systematisch gefördert und qualifiziert werden mit dem Ziel, die gymnasiale Oberstufe zu erreichen.
- Das Lernen in einer Erweiterungskursklasse soll dazu beitragen, vorhandenes Leistungsvermögen und vorhandenen Leistungswillen auszuprägen. Dazu muss vor allem problemorientiertes Lernen zu bewusstem Anwenden von Wissen führen, die Teamarbeit als Arbeitsprinzip bekräftigt und selbstständiges, kritisches Denken gefördert werden.
- Das gemeinsame Lernen in den Regelklassen soll zu mehr Stetigkeit im Schülerleben führen.

- Das gemeinsame Arbeiten in verschiedenen Schulprojekten erweitert die Erfahrungsräume der Schüler, die in Gruppen mit heterogenem Leistungs- und Anspruchsniveau arbeiten.
- Die Schule ist bemüht um Außenöffnung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.
- Fachübergreifender Unterricht soll das von allen Seiten kritisierte ‚Schubkastenwissen' aufbrechen.
- Eine stärkere Schülerbeteiligung am Unterrichtsprozess wird gefördert.

Zwanzig Kollegen nahmen im Herbst 1997 an dem von Ralf Schwarzer entwickelten Selbstregulationstraining teil. Auch hier standen Zielerreichungs- sowie Attributionsprozesse im Mittelpunkt des Interesses. Zwei Schwerpunkte für Selbstwirksamkeitsförderung stellen die Ausbildung von Schülermoderatoren sowie stärkere Einbeziehung von Schülern in Planung und Durchführung von Projektunterricht dar. Auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern bietet einen gutes Umfeld für Kompetenzerfahrungen.

1.10 Mecklenburg-Vorpommern (O4)

Schulform: Verbundene Haupt- und Realschule mit Grundschule
Schülerzahl insgesamt: 388
Schülerzahl Klassen 7–10: 152
Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 29 (6 Männer, 23 Frauen)

Der Schulort liegt in Ostvorpommern und hat etwa 1400 Einwohner. Im Schuljahr 1991/92 wurde die ehemalige Polytechnische Oberschule in eine Realschule mit angegliederter Haupt- und Grundschule umgewandelt. Die knapp 400 Schüler kommen aus 20 verschiedenen Ortsteilen.

Im Gegensatz zu anderen ländlichen Regionen aus den neuen Bundesländern ermöglichte die überraschend geringe Arbeitslosenquote von 6% in den vergangenen Jahren allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz.

Im Schuljahr 1997/98 übernahm die Realschule das 40-Minuten-Modell der W1 in Berlin. Die verbleibende Zeit steht den Schülern für den Besuch von geleiteten Arbeitsgemeinschaften im schulischen oder Freizeitbereich, für erweiterten Wahlpflichtunterricht oder Hausaufgabenstunden zur Verfügung.

Impulse für die Inhalte der Kurse kommen zunehmend von Schülern. Der Wahlpflichtunterricht soll noch stärker schulart- und fachübergreifend sowie projektorientiert gestaltet werden.

Jeder Klasse steht eine sozialpädagogische Förderstunde zur Verfügung. Schüler wie Lehrer schätzen dies als Gewinn bringend ein. Zu diesen Stunden

werden von den Schülern kleine ‚Klassenchroniken' erstellt, die zur internen Gesamtevaluation der O4 dienlich ist.

Als selbstwirksamkeitserhöhende Maßnahmen hat die Schule folgende Projekte eingeführt:

- *Pausenversorgung*: Seit zwei Jahren bieten Schüler Getränke, Snacks und warmes Essen in einem von ihnen geführten Kiosk an. Der Betrieb des Kiosk wird von den Schülern zum größten Teil selbstständig durchgeführt und erfreut sich bei den Mitschülern großer Beliebtheit. Der Bereich Hauswirtschaft soll zukünftig so gestaltet werden, dass auch Eigenprodukte der Schüler verkauft werden können. Die Gewinne des Kiosk werden zum einen zu dessen weiterem Ausbau verwendet und zum anderen Modellversuchsstunden zugeführt.
- *Schülerrat*: Der Schülerrat und die Klassensprecher treffen sich seit zwei Jahren einmal wöchentlich, um anfallende Fragen und Probleme von Schülern sowie schulbezogene Themen zu beantworten und zu diskutieren. Es ist im Gespräch, ein Arbeitsprogramm zu erstellen, um das Geschehen an der Schule beeinflussen und verändern zu können.
- *Modellversuchsstunden von Schülern für Schüler:* Etwa 15 Modellversuchsstunden wurden von Schülern geleitet. Dazu gehören Geographie, Englisch, Zeichnen, die AG Knobelaufgaben und Floristik. Nachdem anfänglich das Material vom jeweiligen Fachlehrer zur Verfügung gestellt wurde, setzen sich nun die Schüler mit den Themen selbstständig auseinander und bringen eigene Ideen und Material ein. Vor allem die Hauptschüler sind auffällig in diesem Projekt engagiert. Die Anerkennung durch die Mitschüler ist geeignet, das Selbstbewusstsein und die Kompetenzerwartung dieser Gruppe zu erhöhen.
- *Schülerzeitung:* Seit zwei Jahren haben die Schüler Gelegenheit, im Rahmen einer selbsterstellten Schülerzeitung unter Leitung eines Lehrers eigene Probleme und Interessen zur Sprache zu bringen.
- *Bibliothek:* Der Bibliotheksbetrieb wird von den Schülern beinahe gänzlich selbstständig durchgeführt. Sie verwalten die Systematisierung, Katalogisierung und Ausleihe der Literatur. Die Bibliothek steht nicht nur Schülern, sondern auch Lesern der Gemeinde offen. Es sind Lesungen für den Kindergarten geplant.

2. Ausgewählte Systemvariablen

Neben den allgemeinen Rahmendaten der Schulen, die wir bis hierher beschrieben haben, enthielten die teilstandardisierten Fragebogen, welche die Schulen in jedem Jahr des Modellversuchs ausgefüllt haben, Fragen zu Ver-

hältnissen oder Ereignissen in der Schule, die zum Konzept der Selbstwirksamkeit in Beziehung stehen können. Beispiele für potenziell sensible Variablen, welche die Entwicklung einer Schule in Richtung auf eine größere Selbstwirksamkeit spiegeln, schienen uns auf der Ebene der *Lehrer* etwa eine Abnahme der Lehrerfehlstunden im Laufe des Modellversuchs zu sein, ferner zunehmende Experimentierfreude mit anderen Formen des Unterrichts und Differenzierens, Öffnung des Unterrichts, das Zulassen einer größeren Autonomie der Schüler und eine Delegation von Verantwortung seitens der Lehrer, schließlich das verstärkte Engagement bei Klassenfahrten, Wandertagen und Klassenfesten. Bei den *Schülern* ließ sich bei einer Verbesserung des Lern- und Sozialklimas erwarten, dass beispielsweise Veränderungen bei den Fehlstunden und Verspätungen auftreten oder sich etwas im Schulleistungsbereich verändert. Auf der Ebene der *Schule* schließlich sollte die Fluktuation im Kollegium eher schwächer werden; auch ein Ansteigen des professionellen Interesses, erkennbar am zunehmenden Besuch inhaltlich relevanter Fortbildungsveranstaltungen – diese spiegeln an den meisten Schulen bislang meist eine konzeptuell ungesteuerte, bunte Mischung von Interessen – könnte als Zeichen sich verändernder Verhältnisse gewertet werden. Zu denken war darüber hinaus an Dinge wie Anzahl ausgefallener Stunden, Anzahl Vertretungsstunden sowie die Verfahren, wie Vertretungen aus dem Kollegium rekrutiert werden. Von Interesse im Zusammenhang des Modellversuchs war auch festzuhalten, wieweit sich die Schule insgesamt nach außen öffnet und etwa Elemente der community education aufnimmt. Ein weiterer Anhaltspunkt für die Entwicklung unserer Schulen war in den Veränderungen bei der Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs zu sehen. Zwar boten die meisten Schulen auch zu Beginn des Modellversuchs schon eine große Zahl interessanter Arbeitsgemeinschaften und Ähnliches an, doch stand zu erwarten, dass sich gerade in diesem Sektor Initiativen von Lehrern, aber auch von Schülern, niederschlagen, sei es in Form neuer und konzeptuell sinnvoller Veranstaltungen, sei es in Form extensiverer Nutzung von Angeboten, die an der jeweiligen Schule Tradition haben. Ein Schulklima, welches Initiative fördert, sollte auch dazu führen, dass die in der Schule vorhandenen Möglichkeiten zu selbst gesteuertem Lernen stärker genutzt werden (Bibliotheken, Labors, Materialsammlungen). Schließlich erwarteten wir auch ein sich erhöhendes Interesse der Eltern an ihrer Schule.

Wir können hier nur über ausgewählte Systemvariablen berichten. Zwar betrug der Rücklauf unserer Fragebogen 100%, viele davon wiesen jedoch, an unterschiedlichen Stellen, Lücken auf, die auch im Nachhinein nur zum Teil behoben werden konnten. Daher können die Schulen nicht im Vergleich gesehen werden. Immerhin geben die im Folgenden mitgeteilten Befunde zusätzliche Informationen über jede erwähnte Schule. Wer an einem multidi-

mensionalen Bild einer Schule im Modellversuch interessiert ist, kann sich die Daten über die jeweilige Schule aus den verschiedenen Datensätzen (Lehrer, Schüler, Schule) zusammenstellen. Variablen wie die hier verwendeten dürften im Übrigen in künftigen Schuluntersuchungen, bei denen die Schulen weniger belastet sind und vollständige Daten erhoben werden können, recht aussagekräftig sein; auch insofern erschien es uns sinnvoll zu sein, unsere Erfahrungen zu dokumentieren.

2.1 Fluktuation im Kollegium

In einer selbstwirksamen Schule kann man erwarten, so unsere Ausgangshypothese, dass es vergleichsweise wenig Fluktuation gibt, da die Lehrer sich mit ihrer Anstalt identifizieren. Die Überprüfung unserer Daten ergab große Unterschiede zwischen den Schulen, wobei aber andere Faktoren eine wichtigere Rolle gespielt haben dürften als die von uns vermuteten. So stellte sich heraus, dass die Ostschulen den bei weitem größten *Zugang* von neuen Lehrern aufweisen: Gemessen an der Lehrerzahl pro Kollegium 1998 haben sie – seit 1992 liegen uns Daten vor – im Durchschnitt 66% neue Lehrer gegenüber 18% neuer Lehrer in den Westschulen (wobei die im Aufbau befindliche Schule W6 ausgeklammert wurde). In diesen Werten spiegelt sich die Umbruchsituation der Schulen in den neuen Bundesländern. In der Zeit des Modellversuchs hat sich die Situation auch in den östlichen Schulen etwas entspannt. Immerhin stehen drei von ihnen in der Rangfolge der Zugänge noch an vorderster Stelle. Ähnliches gilt auch für die *Abgänge* von Lehrern aus den Kollegien zwischen 1992 und 1998. Hier sind es wiederum die Ostschulen, die einen hohen Anteil aufweisen: nach einem groben Überschlag haben dort durchschnittlich 30% der Lehrer die Schule verlassen im Vergleich zu 12% im Westen, an manchen Schulen ist sogar etwa die Hälfte des Kollegiums verschwunden. In dem Zeitraum des Modellversuchs ist die Zahl der Abgänge wiederum geringer. Der Schwerpunkt des Austauschs von Lehrern im Kollegium liegt in den ersten Jahren nach der Wende. Betrachtet man die *Fluktuation* im Kollegium insgesamt, so stehen, wenn man W6 als Sonderfall ausklammert, die Ostschulen auf den ersten Plätzen: O1, 02, O4 haben die höchsten Quoten an Zu- und Abgängen in der Zeit des Modellversuchs. Besonders stabil sind W2, W3 und W4. Wir interpretieren eine große Fluktuation im Sinne einer besonderen Belastung für die Schulen. Dies gilt es bei der Bewertung der Entwicklung der Schulen im Auge zu behalten.

2.2 Lehrerfehlstunden

Ein interessanter Indikator für ein Kollegium, das sich mit seiner Arbeit und seiner Schule identifiziert, sind die *Fehlstunden* der Lehrer; sie sollten im Lauf des Modellversuchs abgenommen haben, sofern die aktive Mitarbeit im Modellversuch zu Verhaltensänderungen geführt hat. Die uns verfügbaren Daten geben allerdings nur wenige interpretierbare Auskünfte, da nicht alle Schulen brauchbare Angaben machen konnten.

Besonders positiv ist das Bild der Schule O1: Hier gibt es eine deutliche Abnahme der Fehlstunden von 75 Stunden 1996 auf 54 Stunden 1997 und 45 Stunden 1998 bei gleich bleibender Kollegiumsgröße; das ist ein Rückgang um 40%. Vertreten werden ca. 80% der ausfallenden Stunden. Im Modellversuch ist nach diesem Kriterium eine deutlich positive Entwicklung erkennbar. Ebenfalls positive Veränderungen zeigten sich auch an der Schule W6, die sich allerdings, wie gesagt, im Aufbau befand, sodass weniger die Teilnahme am Modellversuch als vielmehr die generell neue Situation für die Veränderung verantwortlich sein kann. Aus der Form, in der Vertretungen abgewickelt werden, lassen sich bei unseren Schulen keine modellversuchsrelevanten Schlüsse ziehen, gibt es doch länderweise unterschiedliche Bestimmungen, nach denen sich dies regelt. Immerhin ist auffällig, dass an manchen Schulen ein Großteil der ausfallenden Stunden vertreten werden, oft freiwillig und unbezahlt, an anderen dagegen finden sich die Lehrer nicht dazu bereit und der Unterricht fällt aus. Wir gehen davon aus, dass das Ausmaß der Reduzierung von Unterrichtsausfall durch Vertretungen ein interessanter Indikator für die Identifikation des Lehrerkollegiums mit der Schule sein kann, vorausgesetzt man untersucht Schulen in demselben Bundesland.

2.3 Lehrerfortbildung

Wir wissen aus anderen Untersuchungen, dass die Quantität der Lehrerfortbildung zwischen Schulen stark schwankt; was die Inhalte betrifft, so scheint ein buntes Gemisch oft beliebig erscheinender Themen vorzuherrschen. Wir erwarteten nun, dass im Zuge des Modellversuchs Fortbildungsbemühungen der Lehrer zunehmen und sich inhaltlich fokussieren würden. Die meisten Schulen haben Angaben hierzu gemacht.

Die Übersicht über die Anzahl der Lehrer, die während des Modellversuchs an Fortbildungen teilgenommen haben, zeigt einige Veränderungen in der erwarteten Richtung. In W1, O2 und O4 sind es alle Lehrer, die sich von Beginn an fortgebildet haben, es handelt sich also um Schulen, die bereits zu Beginn des Modellversuchs das maximal Mögliche erreicht hatten. O1, W3

und O3 weisen eine mäßige Zunahme auf, W4 ist konstant, W5 hat abgenommen. Wieweit es sich bei den Lehrern, die von Jahr zu Jahr zusätzlich an Fortbildungen teilnahmen, um solche Personen handelt, die sich im Sinne des Modellversuchs fortbildeten und nur die hierauf beziehbaren Angebote wahrnahmen, muss offen bleiben.

Was die Themen der Fortbildung betrifft, so ist erkennbar, dass es eine zunehmende Konzentration auf Inhalte gegeben hat, die mit der Theorie der Selbstwirksamkeit in Beziehung stehen. Von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung wurden im Zeitraum des Modellversuchs unterschiedliche Fortbildungs- bzw. Trainingsangebote gemacht: Zum einen wurde ein von Schwarzer entwickeltes Selbstregulationstraining angeboten, das sich mit Selbstwirksamkeitserwartungen und damit in Zusammenhang stehenden Konstrukten befasst. Das zweitägige Training umfasste vier Module zu je vier Stunden und war für maximal 20 Teilnehmer konzipiert. In einer Tagung im Frühjahr 1997 in Berlin wurde allen Schulleitern und einem modellversuchsinteressierten Lehrer je Schule das Training vorgestellt. Nur die Schulen O3 und W4 nahmen jedoch das Training in Anspruch. Es ist nicht klar, weswegen die übrigen acht Schulen das Angebot nicht wahrnahmen. Zum Teil lässt sich das sicherlich auf organisatorische Schwierigkeiten zurückführen, es ist aber nicht auszuschließen, dass die modellversuchstragende Gruppe der Lehrer nicht ausreichte, um ihre Kollegen zu motivieren, ein zweitägiges Training auf Kosten der Freizeit durchzuführen. Darüber hinaus wurde auf Wunsch der Lehrer ein eintägiges Fortbildungsseminar zu innerschulischen Evaluationsverfahren durchgeführt. Ferner fand eine Tagung zur moralischen Entwicklung mit Experten aus der Schweiz (Fritz Oser, Wolfgang Althof) statt. Eine spezifische Fortbildung zur Kommunikationsverbesserung wurde auf Wunsch der O3 dort selbst durchgeführt. Neben diesen Veranstaltungen fanden zu vier verschiedenen Zeitpunkten, durchgeführt von der wissenschaftlichen Begleitung, Rückmeldungstagungen statt, bei denen die Lehrer Gelegenheit hatten, spezifische Beratung für ihre Schulen einzuholen. Diesen Tagungen vorausgegangen war jeweils eine schulspezifische ausführliche schriftliche Rückmeldung, basierend auf den Ergebnissen der Schüler- und Lehrerfragebogen, die den Schulen einen Überblick über ihre eigene Entwicklung während des Modellversuchs sowie über ihre Position im Vergleich zu den übrigen neun (anonymisierten) Schulen gab. Des Weiteren machten die Schulen W2, W3, W5, O1, O2 und O3 mitunter mehrfach von dem Angebot Gebrauch, wissenschaftliche Mitarbeiter an die Schulen einzuladen, die den Einsatz von Fragebogen erläuterten, Referate zur Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung hielten und bei der internen Evaluation zur Förderung der Kompetenzerwartung behilflich waren. Hierbei handelte es sich um ein- bis sechsstündige Fortbildungen.

2.4 Differenzierungsformen

Gefragt wurde nach der Verwendung von Formen der äußeren und inneren Differenzierung des Unterrichts. Im Hintergrund der Frage stand die Überlegung, dass Lehrer, die die Selbstwirksamkeitspotenziale ihrer Schüler steigern wollen, ihnen möglichst viel Raum geben sollten zur Entfaltung von Initiative und zur eigenverantwortlichen Gestaltung ihres Lernens. Dazu dienen in erster Linie Formen der inneren Differenzierung, während äußere Differenzierung eher dem Lehrer Erleichterungen bei der Durchführung des von ihm gesteuerten Unterrichts bietet. Dies trifft insbesondere für die Sekundarschulen des herkömmlichen Schulwesens, Gymnasium, Realschule und Hauptschule, zu, die bereits auf der Basis äußerer Differenzierung nach Schulleistung etabliert sind. In Gesamtschulen kann dagegen äußere Differenzierung durchaus ein Mittel sein, um die große Heterogenität der Schüler zumindest in einigen Fächern in einem ersten Schritt zu reduzieren, sodass dann Formen innerer Differenzierung mit Gewinn verwendet werden können.

Äußere Differenzierung findet sich in mehreren Schulen, wobei schulleistungsbezogene Formen während des Modellversuchs nur in zwei Schulen, den Gesamtschulen O3 und W6, auftauchen. Eine Hauptschule gibt an, für 1996 und 1997 entsprechende Formen praktiziert zu haben, eine Gesamtschule (O1) kommt 1998 hinzu.

Innere Differenzierung gibt es von Beginn des Modellversuchs an in vielerlei Formen, und zwar an allen Schulen außer dem Gymnasium W4 und der Realschule O4. In der Tat gibt es an diesen Schulformen in Deutschland keine Tradition innerer Differenzierung, sodass diese Beobachtungen die verbreitete Situation widerspiegeln. Allerdings hätte man erwarten können, dass auch diese Schulen im Zuge des Modellversuchs aus der Tradition ihrer Schulformen auszubrechen versuchen und gerade hier, an einer für die Schüler wichtigen Stelle, Neues erproben. In dem Gymnasium gibt es zu keinem Zeitpunkt innere Differenzierung, in der Realschule hat man in den beiden ersten Jahren noch mit einer leistungsorientierten Gruppierung, danach mit Teamteaching und Projektarbeit experimentiert, zum Schluss aber keinen derartigen Versuch mehr gemacht. Leistungsbezogene klasseninterne Gruppierungen gibt es ab 1998 nicht mehr, zuvor aber an mehreren Schulen. Fast alle Schulen haben also während des Modellversuchs verschiedene Formen innerer Differenzierung durchprobiert, offenbar auf der Suche nach optimalen Formen; die Schule W1 ist bei einer wohl von Anfang an bewährten Form geblieben.

Die Anzahl der Lehrer, die Formen innerer Differenzierung praktizieren, ist an den meisten Schulen beträchtlich. Auffällig ist vor allem, dass es an der Schule W1 sämtliche Lehrer sind, die ihren Unterricht differenzieren, und

zwar von Beginn des Modellversuchs an. Was diesen Indikator anbetrifft, konnte hier also keine weitere Entwicklung im Sinne des Modellversuchs stattfinden. Eine quantitative Zunahme der inneren Differenzierung im Lauf des Modellversuchs lässt sich beobachten in Schule O1 (nahezu Verdoppelung), so auch in geringerem Maße in O2. Gleich bleibend (jeweils bezogen auf die Größe des Kollegiums) sind die Verhältnisse in W2, abnehmende Zahlen finden sich in O3, W5, O4, W6. In W4 gibt es, wie gesagt, durchweg keine innere Differenzierung. Es lässt sich somit feststellen, dass nur in O1 und teilweise auch in O2 Entwicklungen im Sinne des Modellversuchs stattgefunden haben, während die übrigen Schulen eher negative Entwicklungen zeigen. Auch W4 hat sich durch die dem Modellversuch zu Grunde liegenden Theorien und Ideen nicht bewegen lassen, auch nur einen Versuch mit innerer Differenzierung des Unterrichts zu unternehmen. W1 andererseits weist von vornherein das erreichbare Maximum auf.

2.5 Empfehlungen der Grundschulen für weiterführende Schulen

Wenn Schulen selbstwirksam und initiativ gestaltet werden, sollten sie auch Schülern, die eine relativ schlechte Grundschulempfehlung haben, noch Entwicklungschancen zuerkennen, darüber hinaus aber auch generell attraktiv für Eltern sein, so unsere Annahme. Einige Trends in der Rekrutierung lassen sich erkennen, sie seien an zwei Beispielen illustriert: In W1 (Hauptschule) fällt auf, dass im Lauf des Modellversuchs fast nur noch Schüler mit Hauptschulempfehlung aufgenommen werden. Gab es 1996 noch 5% Schüler mit Realschulempfehlung und 21% mit Gesamtschulempfehlung, so sind es 1998 94% Hauptschulempfohlene und nur noch 6% Gesamtschulempfohlene. Es lässt sich an dieser Schule demnach ein Rückgang der schulleistungsbezogenen Qualität der Aufgenommenen erkennen. Dies dürfte auf eine bewusste Strategie der Schule zurückzuführen sein, da die Schule etwa zehn Mal so viele Anmeldungen hatte als Plätze zur Verfügung standen. O1 (Mittelschule) dagegen weist eine Zunahme von Kindern mit Gymnasialempfehlung auf, rekrutiert im Übrigen aber schwerpunktmäßig Realschüler, 1998 kommen einige Hauptschulempfohlene hinzu. Die Schule scheint also auch für leistungsstärkere Schüler attraktiv zu sein, schwächere Schüler fühlen sich nicht angezogen. Die Schule hat demnach einen guten Ruf, richtet ihr Augenmerk aber nicht eigens auf die besonders förderungsbedürftigen Schüler. Alle Anmeldungen konnten an der Schule berücksichtigt werden. Ähnliche Verhältnisse gelten für O2.

Die unterschiedlichen Orientierungen der genannten Schulen lassen sich im Kontext der Theorie der Selbstwirksamkeit nicht eindeutig interpretieren,

für eine Bewertung der jeweiligen Schule bedarf es der Hinzuziehung weiterer Befunde aus diesem und anderen Datensätzen. Wir verweisen hier aber auf eine Möglichkeit, Schulen über ihr Verwaltungshandeln auch pädagogisch einzuschätzen.

2.6 Sitzen bleiben

Selbstwirksamkeit der Lehrer sollte zu besserer Förderung der Schüler führen, auch und gerade der leistungsschwachen Schüler. Wenn Lehrer ihre Leistungsstandards nicht erhöhen – wozu es keinen von außen gesetzten Grund gibt –, sollte in den Schulen im Lauf des Modellversuchs die Sitzenbleiberquote abnehmen.

Zunächst wurden die Sitzenbleiberquoten pro Klassenstufe errechnet (Anteil Sitzenbleiber an der Schülerzahl der Klassenstufe). Addiert man die gefundenen Werte auf, so zeigen sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen. Am häufigsten finden sich Klassenwiederholer in W2 (etwa ein Drittel der Schüler pro Jahr bleibt sitzen), am seltensten in W6, wo sitzen bleiben so gut wie unbekannt ist. Erhebliche Anteile gibt es auch in den Schulen W1, W4, O1 und O4. Es handelt sich hier allerdings um verschiedene Schultypen, eine Zuordnung der Quote von Sitzenbleibern zu Charakteristika von Schultypen kann nicht getroffen werden.

Was die Klassenstufen anbelangt, so ist über alle Schulen hinweg zu erkennen, dass die meisten Klassenwiederholungen in der 8. Klasse vorkommen, gefolgt von der 9. und der 7. Klasse. In der 10. Klasse sind Wiederholungen am seltensten. Fast alle Schulen weisen dieses Muster auf.

Von besonderem Interesse sind hier wiederum die Veränderungen im Verlauf des Modellversuchs. In W1 nehmen die Sitzenbleiberzahlen drastisch ab. Dies ist kaum anders als aus einer geänderten internen Schulpolitik zu erklären, zumal die Rekrutierung der Schüler (s.o.) das Gegenteil erwarten ließe. Auch in O3 und in O2 haben die Quoten abgenommen, hier sind die Daten allerdings lückenhaft. Gleich bleibende Werte finden sich in W4, W5 und W6, zunehmende Sitzenbleiberzahlen dagegen in O1 und O4. In einer Bewertung nach den Zielen des Modellversuchs sind am ehesten die Schulen W1, O3 und O2 positiv einzuschätzen, eher negativ hingegen die Schulen O1 und O4.

2.7 Übergänge nach der 10. Klasse

Erfolgreiche Förderung der Schüler drückt sich u.a. auch in deren Leistungsfortschritten aus. Große Bedeutung kommt dabei der weiteren Schulkarriere nach Abschluss der Sekundarstufe I zu. Zwar sind diese Übergänge je nach

Schultyp verschieden; eine schulimmanente Betrachtung der Entwicklung gibt aber einige Aufschlüsse, obwohl die von den Schulen mitgeteilten Daten lückenhaft sind.

Folgende Befunde lassen sich festhalten: Die Schule W1 weist einen deutlichen Qualifizierungsschub auf, indem in den Jahren des Modellversuchs der Anteil an Abgängern in Beruf bzw. Lehre kontinuierlich sinkt (von 59% auf 18%) und die größte Gruppe der Abgänger auf Fachschulen überwechselt. Auch gibt es jedes Jahr einige Übergänger auf ein Gymnasium, ein insgesamt sehr seltenes Ereignis bei Hauptschülern. In der Zeit vor dem Modellversuch ging die weitaus größte Zahl der Absolventen in Beruf oder Lehre. Die Schule W5 zeigt als Realschule erwartungsgemäß vor allem Übergänge in Beruf oder Lehre. Allerdings nehmen die Quoten in den drei Jahren des Modellversuchs ab, dafür gibt es mehr Übergänge an Fachschule und Gymnasium. Auch dies kann als Erfolg gewertet werden. In der Schule O4 schließlich gehen während der Jahre des Modellversuchs die Schüler ganz überwiegend in die Berufswelt über, es ändert sich während des Modellversuchs wenig.

2.8 Fehlstunden und Verspätungen der Schüler

An diese Informationen lässt sich die Erwartung knüpfen, relativ gute Hinweise auf das Schul- und Unterrichtsengagement der Schüler zu erhalten. Die Berechnung erfolgte mit Hilfe der Angaben der Schulen über die Fehlstunden und Verspätungen der Schüler in den Klassen sieben bis zehn im jeweils verflossenen Schuljahr, bezogen auf die jeweilige Anzahl der Schüler der Mittelstufe. Vollständige Daten lieferten nur drei Schulen (W4, O1 und O4), andere lückenhafte, andere gar keine. Die Schule O1 zeigt eine ausgesprochen positive Entwicklung, indem sich die Fehlstunden pro Schüler in den drei Jahren stark verringert (auf ein Viertel) und die Verspätungen etwa halbiert haben. Bei W4 findet sich wieder das gewohnte Bild: geringe Fallzahlen auf gleich bleibendem Niveau. Wir haben es hier mit einer stabilen Schule zu tun, die sich auch von den Chancen und Herausforderungen des Selbstwirksamkeits-Konzeptes nicht hat aus der Ruhe bringen lassen. O4 schließlich zeigt zunehmende Fehlstunden pro Schüler und zugleich abnehmende Verspätungen, ein nicht recht interpretierbarer Befund. Allerdings sind die Veränderungen quantitativ unbedeutend.

Was die Klassenstufen betrifft, in denen sich Fehlstunden und Verspätungen häufen, so sind an erster Stelle die Klassen acht und neun, aber auch sieben betroffen. In der 10. Klasse gibt es nur selten hohe Werte.

3. Abschließende Bemerkungen

Die berichteten Befunde können, sofern sie eine zunehmend erfolgreiche Arbeit der Schule signalisieren, natürlich nicht mit Gewissheit auf den Modellversuch als Ursache zurückgeführt werden, da es auch andere Gründe für die Veränderungen geben kann.

Interessant ist beim Vergleich der Schulen, dass sich an einzelnen von ihnen nur wenig während des Modellversuchs verändert hat. Dies kann seinen Grund darin haben, dass es sich bereits zu Beginn um eine herausgehobene Schule gehandelt hat, sodass durch aktive Teilnahme am Modellversuch kaum Veränderungen zu bewirken waren. W1 ist ein Beispiel für diesen Decken-Effekt: die Schule war von Beginn an eine stark engagierte und in der Öffentlichkeit bekannte Anstalt, an der z.B. sämtliche Lehrer des Kollegiums in ihrem Unterricht Formen innerer Differenzierung verwendeten und sich an der Lehrerfortbildung engagierten. Positive Veränderungen sind hier besonders bemerkenswert. Ein anderer Fall ist die Schule W4, in der sich während des Modellversuchs nach Auskunft unserer Fragebögen fast nichts verändert hat. Trotzdem handelt es sich um eine eindrucksvoll gelassen und effektiv arbeitende Schule, für die möglicherweise die im Konzept der Selbstwirksamkeit impliziten Verhaltensweisen selbstverständlich waren. Für die Auswahl von Schulen für Modellprojekte ergibt sich hieraus, dass man sich auf durchschnittliche Schulen konzentrieren sollte, in denen das interessierende Treatment einen erkennbaren Effekt haben kann.

Anschriften der Autorin und des Autors:
Dr. *Judith Bäßler*, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Golm, E-Mail: dhopf@rz.uni-potsdam.de
Prof. Dr. *Diether Hopf*, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Golm, E-Mail: dhopf@rz.uni-potsdam.de