

Jerusalem, Matthias; Mittag, Waldemar

Evaluation des Modellversuchs "Selbstwirksame Schulen": Ansätze und Probleme

Unterrichtswissenschaft 26 (1998) 2, S. 107-115



Quellenangabe/ Reference:

Jerusalem, Matthias; Mittag, Waldemar: Evaluation des Modellversuchs "Selbstwirksame Schulen": Ansätze und Probleme - In: Unterrichtswissenschaft 26 (1998) 2, S. 107-115 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-77678 - DOI: 10.25656/01:7767

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-77678>

<https://doi.org/10.25656/01:7767>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
26. Jahrgang / 1998 / Heft 2

Thema: Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform

Verantwortlicher Herausgeber:
Ralf Schwarzer

Ralf Schwarzer:
Einführung 98

Wolfgang Edelstein:
Selbstwirksamkeit in der Schulreform 100

Matthias Jerusalem, Waldemar Mittag:
Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“:
Ansätze und Probleme 107

Matthias Kolbe, Matthias Jerusalem, Waldemar Mittag:
Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Klassenklima im
zeitlichen Verlauf 116

Lars Satow, Judith Bäßler:
Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher 127

Gerdamarie Schmitz:
Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern 140

Ralf Schwarzer:
Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern 158

Allgemeiner Teil

Constanze Kaiser:
Aus Versägern werden Rückläufer 173

Berichte und Mitteilungen 191

Hinweise für Autoren 191

Matthias Jerusalem & Waldemar Mittag

Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“: Ansätze und Probleme

Evaluation of the "Self-Efficacious Schools" project:
Approaches and problems

Die Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“ soll dessen Ausgangssituation, Maßnahmen und Effekte mit wissenschaftlichen Methoden bewerten. Ansätze und Probleme dieses Evaluationsprozesses werden anhand von drei Evaluationsschritten dargestellt, die sich auf die Konzeption, die Durchführung und die Wirkungen des Modellversuchs beziehen. Bei der Evaluation der Konzeption geht es um den Innovationsbedarf, die Innovationsziele und die Planung von konkreten Maßnahmen. Für die Evaluation der Programmdurchführung werden kontinuierliche Beschreibungen, Einschätzungen und Überprüfungen der tatsächlich eingesetzten Maßnahmen benötigt. Im Hinblick auf die Programmwirkungen schließlich müssen das Untersuchungsdesign, die Zielindikatoren, die Prüfkriterien und die Erkenntnisse der vorangegangenen Evaluationsschritte in die Beurteilungen einbezogen werden. Im Hinblick auf einen nicht-experimentellen Versuchsplan und die Heterogenität der Schulen und innovativen Maßnahmen werden Evaluationsschwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten diskutiert.

The evaluation of the „Self-Efficacious Schools“ project aims at the scientific assessment of its starting point, program activities and program effectiveness. Approaches and problems of the evaluation process are described along three evaluation steps which refer to the conceptualization, implementation and effectiveness of the program. Regarding the program conceptualization, needs and aims of the intervention as well as the planning of program activities have to be evaluated. In order to thoroughly monitor the implementation process, a continuous description, estimation and examination of program activities actually set in is needed. Finally, with respect to the program effectiveness, the quality of the design as well as the assessment of output indicators and criteria have to be evaluated. Difficulties in the evaluation process and possible solutions are discussed concerning the non-experimental design and the heterogeneity of schools and innovative program elements.

1. Einleitung: Der Modellversuch als Evaluationsgegenstand

An dem dreijährigen Modellversuch zur Umsetzung der Selbstwirksamkeitstheorie im schulischen Alltag nehmen in unterschiedlichen Bundesländern zehn Schulen mit ihrer jeweiligen Sekundarstufe teil. Bei den Schulen findet sich eine Reihe struktureller Unterschiede, etwa im Hinblick auf die

Schulart, die Unterrichtsorganisation, die angewandten Differenzierungsformen oder die Beurteilungsverfahren. Allen Schulen gemeinsam ist lediglich das Bemühen, im Rahmen des Modellversuchs auf verschiedenen Ebenen zur Steigerung von Selbstwirksamkeitserfahrungen beizutragen.

Dabei gibt es keine standardisierte, einheitliche Methode bzw. Vorgehensweise, sondern die Schulen verfolgen ihre eigenen Konzepte, die nicht nur sehr heterogen sind, sondern anfangs auch noch recht unklar ausgeprägt waren. Aufgabe und Ziel aller Schulen ist es, auf der Grundlage der selbstgewählten schulischen Profile, Entwicklungsschwerpunkte und –vorhaben neue Formen selbstbestimmten pädagogischen Lebens, streßfreien Lernens sowie institutioneller Selbstorganisation zu erproben. Schulen werden dabei als lernende Organisationen verstanden, die von verschiedenen Arbeitsfeldern her Selbstwirksamkeit als leitende Vorstellung bei der Gestaltung und Richtung der Erziehung zur Geltung bringen. Die Vermittlung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zielt längerfristig auf die Stärkung von Initiativkraft, Motivation, Arbeitshaltung und Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schule als Gemeinschaft und pädagogischer Handlungseinheit (Bandura, 1997; Edelstein, 1995; Jerusalem, 1991). Bei der externen Evaluation des Modellversuchs geht es darum, die Bewertung der Ausgangssituation, der Wirkungsweise und Wirkungstiefe der Maßnahmen mit wissenschaftlichen Methoden vorzunehmen und damit eine Einschätzung der Tragfähigkeit des Prinzips der Selbstwirksamkeit für eine innovative Weiterentwicklung im Schulwesen zu ermöglichen.

Für die wissenschaftliche Evaluation stellt dies eine große Herausforderung dar, da keine einheitlichen, sondern schulspezifische, sehr heterogene Maßnahmen entsprechend der verschiedenartigen inhaltlichen Vorstellungen getroffen werden und eine Kontrollgruppe nicht besteht. Welche Ansätze und Probleme sich daraus für den Evaluationsprozeß ergeben, soll im folgenden aus der Perspektive einer übergreifenden Evaluation eingehender erläutert werden (vgl. Mittag & Jerusalem, 1997; Rossi & Freeman, 1993). Dabei beziehen wir uns auf drei Aspekte des Evaluationsprozesses, nämlich die Konzeption, die Durchführung und die Wirkungen des Modellversuchs.

2. Konzeption des Modellversuchs

Im Hinblick auf die Konzeption des Modellversuchs läßt sich fragen, warum er initiiert wurde und welche Ziele er hat. Der *Problemhintergrund* und die *Notwendigkeit von Innovationsimpulsen* im schulischen Bereich werden in dem Beitrag von Wolfgang Edelstein (in diesem Heft) eingehender dargestellt. Die dort aus wissenschaftlicher, schulpraktischer und gesellschaftspolitischer Sicht analysierten Defizite des Schulsystems in Deutschland spiegeln sich auch in Belastungserfahrungen von Schülerinnen und

Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern wider. Für den Modellversuch wurden Schulen ausgewählt, deren Problembewußtsein und Innovationsdruck sich darin zeigten, daß sie bereit waren, neue Organisationsformen auszuprobieren, an neuen Methoden interessiert und für neue Inhalte aufgeschlossen waren. Der Innovationsbedarf zu einer effektiveren und erträglicheren Gestaltung des Lebensraumes Schule wurde auch von den beteiligten Vertretern aus Politik, Wissenschaft und Schule in der Bund-Länder-Kommission gesehen, die den Modellversuch initiiert hat. Dieses Problembewußtsein findet sich ebenfalls bei den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats aufgrund von Erkenntnissen aus ihrer langjährigen Schulforschung. Man kann also sagen, daß die Problem- und Bedarfs einschätzungen bei den an der Planung der Maßnahmen beteiligten und interessierten Personengruppen übereinstimmen. Ein solcher Konsens ist wichtig, um zu vermeiden, daß die Planung der Intervention am Bedarf vorbeizieht und die Beteiligten enttäuscht werden oder die Maßnahmen als unsinnig empfinden, wodurch die Durchführung und die Feststellung der Programmwirkungen erschwert werden.

Auf sehr globalem Niveau findet sich eine ähnlich breite Übereinstimmung im Hinblick auf die *Ziele der Innovation*, nämlich die Förderung der Selbstbestimmung des pädagogischen Lebens, eines Lernens ohne negative Belastung und einer schulischen Selbstorganisation. Die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ist das gemeinsame Motiv, das dem Ganzen einen theoretischen Rahmen und eine Vorstellung über vermittelnde Prozesse solcher Entwicklungen verleiht. Allerdings war die Verbreitung und Etablierung dieser sehr allgemeinen Modellversuchsziele nicht bei allen Schulen von Beginn an vorhanden, sondern ergab sich durch Fortbildungsveranstaltungen erst allmählich im Laufe des ersten Modellversuchsjahres. So war es schwierig, die Schulen mit dem theoretischen Konzept der Selbstwirksamkeit vertraut zu machen, ihnen die empirische Befundlage zu erläutern und den Sinn wissenschaftlicher Evaluation näherzubringen. Während die *allgemeinen Zielvorstellungen* relativ homogen sind, spiegeln die *konkreten schulischen Entwicklungsschwerpunkte und Innovationsaktivitäten* eine bunte Vielfalt unterschiedlicher Einzelmaßnahmen wider. Diese Vielfalt repräsentiert verschiedene Versuche, die allgemeinen Ziele zu präzisieren bzw. zu operationalisieren und konkrete Innovationschritte und Maßnahmen daraus abzuleiten. Zusätzlich müssen meßbare Kriterien für den Ist-Zustand und die gesetzten Ziele erstellt werden, damit die Wirksamkeit der Innovation überprüfbar ist.

Innovationsbedarf und Innovationsziele ergeben sich aus der besonderen Situation jeder einzelnen Schule. Existenzprobleme der Schule selbst, Identitätsbildung in Konkurrenz zu anderen Schulen, eine schwierige Schülerklientel, die jeweilige Schulform oder Konflikte im Lehrerkollegium sind Beispiele für Ausgangslagen, die spezifische Ziele und Interventionsmaßnahmen nahelegen. Zudem ist die innerschulische Akzeptanz der konkreten Innovationsziele unterschiedlich, da die Problemanstöße nicht zuletzt

von den Schulleitern kommen und die Meinungen über Vorhandensein und Bedeutung von Problemen sowie die Notwendigkeit ihrer Veränderung bei Schülern, Lehrern und Eltern mehr oder weniger übereinstimmen.

Aus Sicht der *externen Evaluation* ist es wichtig, schulübergreifende Zielvorstellungen, Hypothesen zu den erwarteten Wirkungen und entsprechende Prüfkriterien festzulegen. Die Steigerung von Selbstwirksamkeit als ein wesentliches Ziel erfordert zum einen Vergleiche über die Zeit hinweg. Zum anderen muß auch der Bezug auf die jeweiligen Rahmenbedingungen der Schulen erfolgen, so daß differentielle Effekte im Hinblick auf Veränderungen in den Blick geraten. Neben Selbstwirksamkeitsveränderungen werden auch schulische Sozialisierungseffekte erwartet, die sich ursächlich auf innovative pädagogische Maßnahmen zurückführen lassen.

Da sich vorab nicht genau klären läßt, wie Innovationen in den Schulen praktisch umgesetzt werden und pädagogischen Einfluß nehmen, müssen verschiedene Belastungsmerkmale erfaßt werden. Hierzu zählen etwa Einstellungen, Besorgnisse, Gefühle von Ausgebranntsein (Burnout), Leistungsängste oder kritische Ereignisse im Schulalltag. Neben *individuellen Veränderungen* auf Lehrer- und Schülerseite werden *systemische Effekte* auf der Ebene von Schulen bzw. Klassen erwartet. Indikatoren hierfür sind das Lern- und Sozialklima, Fehlstunden, das Leistungsniveau, außerunterrichtliche Aktivitäten (z.B. Klassenfeste) oder Unterrichtsmerkmale (z.B. schülerzentrierte Arbeit, kooperativer Unterricht), die sich im Laufe des Modellversuchs günstig entwickeln sollten. Ein Gelingen des Modellversuchs könnte sich auf der Schulebene unter anderem in abnehmender Fluktuation im Kollegium, dem Ansteigen des beruflichen Interesses, dem zunehmenden Besuch inhaltlich relevanter Fortbildungsveranstaltungen, der Verbesserung der Kommunikation untereinander oder einer stärkeren Öffnung und Aktivität der Schule nach außen niederschlagen. Solche und ähnliche Prozesse können nur dann angemessen analysiert werden, wenn über die Beobachtung von Schülern und Lehrern hinaus auch die Ebenen von Schulklassen und ganzen Schulen als Systeme betrachtet werden. Informationen über die einzelnen Schulen, die quantitativ und qualitativ erhoben werden, dienen dabei als Interpretationshilfe und können zur Erklärung von Selbstwirksamkeit, Burnout, Leistung usw. herangezogen werden.

Die hier angestellten konzeptionellen Überlegungen sind ebenfalls von Bedeutung für die während der Programmdurchführung erforderlichen Evaluationsschritte, mit denen wir uns im folgenden näher befassen.

3. Evaluation während der Durchführung des Modellversuchs

Aufgrund der Bandbreite der pädagogischen Zielvorstellungen und konkreten Operationsziele zur Umsetzung und Implementation des Selbstwirksamkeitskonzepts soll jede Schule im Rahmen des Modellversuchs eigene

innovative Maßnahmen und ein spezifisches Programmprofil entwickeln. Dies stellt die externe, wissenschaftliche Evaluation vor das Problem, daß nicht eine einheitliche Maßnahme oder ein standardisiertes Programm zu bewerten ist, sondern eine Reihe unterschiedlicher und heterogener Programmmaßnahmen. Hinzu kommen zwei weitere Probleme. Zum einen liegt dem Evaluationsvorhaben durch den Verzicht auf echte oder konstruierte Kontrollgruppen ein nicht-experimenteller Untersuchungsplan zugrunde, so daß nur reflexive Kontrollen möglich sind. Zum anderen wurden mit Blick auf die Breite des deutschen Bildungssystems bewußt unterschiedliche Schularten in den Modellversuch aufgenommen, die darüber hinaus aus verschiedenen Bundesländern stammen. Somit liegen für die einzelnen Schulen ganz unterschiedliche und kaum zu vergleichende Ausgangssituationen vor. Angesichts dieser Sachlage sind zusätzliche und aufwendige Evaluationsschritte und -verfahren notwendig, um die im zeitlichen Verlauf auftretenden Veränderungen auf die Wirkung des Modellversuchs zurückführen zu können.

In diesem Zusammenhang kommt der *Evaluation der Programmdurchführung* eine besondere Bedeutung zu. Dieser Evaluationsschritt dient unter anderem dazu, kontinuierlich während der Durchführung eines Programmes oder Modellvorhabens zu prüfen, ob und inwieweit die Maßnahmen entsprechend der Konzeption und den Vorgaben des Programmes umgesetzt und ausgeführt werden (vgl. Mittag & Jerusalem, 1997; Mittag & Hager, im Druck). Damit kann zum einen korrigierend eingegriffen werden, sobald Fehlentwicklungen auftreten; z.B. dann, wenn Maßnahmen geplant und durchgeführt werden, die nicht mit der allgemeinen Konzeption und Zielsetzung des Modellversuchs übereinstimmen. Zum anderen läßt sich festhalten, welche modellbezogenen Aktivitäten, Projekte und Maßnahmen an den einzelnen Schulen entwickelt und umgesetzt werden, so daß diese in Beziehung zu den beobachteten Veränderungen in den Zielindikatoren des Modellvorhabens gesetzt werden können. Die Evaluation der Programmdurchführung also ist eine wichtige Voraussetzung dafür, daß die im Rahmen des Modellversuchs aufgetretenen Veränderungen und Wirkungen angemessen bewertet werden können.

Zur Erfassung der dafür notwendigen Daten werden verschiedene Informationsquellen herangezogen, die überwiegend in qualitativer Form erhoben werden:

- *Schulbezogene Dokumentationen (Schulchroniken)*: Die Schulen wurden gebeten, schulbezogene Aktivitäten und Projekte, die während der dreijährigen Laufzeit des Modellversuchs entwickelt und durchgeführt werden, zu dokumentieren.
- *Selbst-Evaluation schulinterner Projekte*: Die Schulen sollen zentrale schulbezogene Projekte, die in Beziehung zum Modellversuch stehen, selbst evaluieren. Zur Unterstützung dieser Aufgabe können die Schulen auf die Beratung durch die wissenschaftliche Begleitung zurückgreifen.

- *Schulbesuche*: Eine weitere wichtige Informationsquelle stellen Befragungen und informelle Gespräche mit den Schulleitern und Lehrern der beteiligten Schulen dar, die von Projektmitarbeitern vor Ort bei Schulbesuchen durchgeführt wurden.

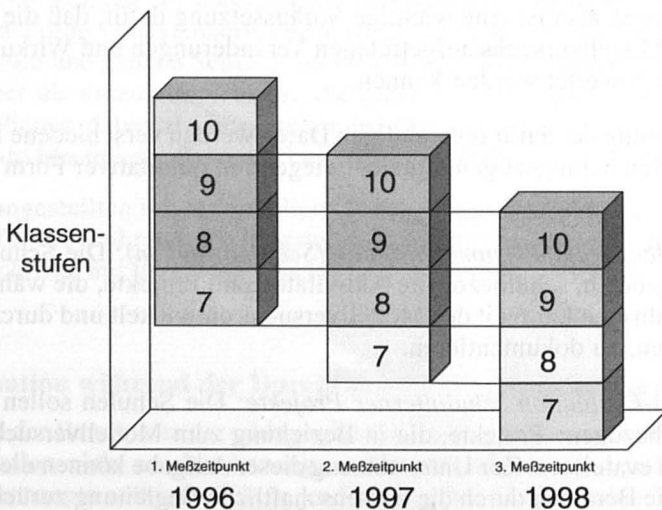
Die aus diesen Informationsquellen gewonnenen Daten sollen später schul-spezifisch ausgewertet und in Beziehung zu den beobachteten Veränderungen an den jeweiligen Schulen analysiert werden.

4. Evaluation der Wirkungen des Modellversuchs

Die zentrale Aufgabe dieses Evaluationsschrittes ist die Bestimmung der tatsächlichen Wirkungen des Modellvorhabens. Es geht darum, denjenigen Anteil an den insgesamt beobachteten Veränderungen in den Zielindikatoren zu ermitteln, der allein auf die durchgeführten Maßnahmen und Projekte während der Laufzeit des Modellversuchs zurückzuführen ist (Nettowirkung). Dazu muß natürlich der Einfluß anderer Faktoren, die ebenfalls als Ursache für die beobachteten Veränderungen in Frage kommen können, mit Hilfe geeigneter, aber auch praktikabler Untersuchungsdesigns berücksichtigt und kontrolliert werden (vgl. Mittag & Jerusalem, 1997; Rossi, Freeman & Hofmann, 1988).

Ein *Versuchsplan* mit echten oder konstruierten Kontrollgruppen ließ sich im Rahmen des Modellversuchs nicht realisieren, so daß der externen wissenschaftlichen Evaluation des Modellversuchs lediglich ein *nicht-experimenteller Versuchsplan* zugrundeliegt. In Abbildung 1 ist der längsschnittliche Versuchsplan der externen Evaluation mit den drei Meßzeitpunkten für die Schülerstichprobe dargestellt.

Abbildung 1:
Design der externen wissenschaftlichen Evaluation des Modellversuchs.



In der Regel kann durch einen solchen Versuchsplan der Einfluß anderer Störfaktoren auf die Ergebnisse nicht vollständig kontrolliert werden, so daß alternative Erklärungen (z.B. Reifungsprozesse, exogene Veränderungen und historische Ereignisse) für das Zustandekommen der Ergebnisse nicht ganz auszuschließen sind. Es besteht jedoch die Möglichkeit, im nachhinein Kontrollgruppen zu bilden und auf diesem Wege die Nettowirkung der Modellprojekte abzuschätzen. Solche konstruierten Kontrollen werden im Rahmen der externen Evaluation des Modellversuchs immer dann berücksichtigt, wenn modellbezogene Aktivitäten und Projekte in Einzelschulen auf einzelne Klassen, Gruppen oder Segmente beschränkt bleiben und entsprechende Kontrollgruppen (z.B. Kontrollklassen) innerhalb der Einzelschulen vorhanden sind oder hergestellt werden können.

Durch dieses Vorgehen können anschließend Vergleiche zwischen „behandelten“ und „unbehandelten“ Klassen oder Jugendlichen durchgeführt werden, so daß sich zumindest auf der Ebene der einzelnen Schulen die um den Einfluß bestimmter Störfaktoren bereinigte Nettowirkung spezifischer Modellmaßnahmen abschätzen läßt. Die so ermittelten Einzeleffekte lassen sich dann über alle Schulen des Modellversuchs zu einer mittleren Effektstärke zusammenfassen, die eine vergleichsweise gute Schätzung der Nettowirkung des gesamten Modellversuchs darstellen dürfte.

Vergleiche zwischen den einzelnen Modellschulen sind aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen nur eingeschränkt möglich. Die *zehn am Modellversuch teilnehmenden Schulen* stammen zum einen *aus verschiedenen Bundesländern*. Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein sind mit je einer Schule im Modellversuch vertreten. Zum anderen wurden bewußt *verschiedene Schularten* einbezogen. Neben einer Haupt- und einer Realschule sind drei kombinierte Real- und Hauptschulen, ein Gymnasium, zwei integrierte Gesamtschulen, eine kooperative Gesamtschule sowie eine Berufs- bzw. Gewerbeschule beteiligt. Dadurch ergibt sich zwischen den Modellschulen eine Reihe struktureller Unterschiede, etwa im Hinblick auf die Unterrichtsorganisation, die angewandten Differenzierungsformen oder die Beurteilungsverfahren, die bei der Evaluation des Modellversuchs zu berücksichtigen sind.

Um diesen strukturell unterschiedlichen Ausgangsbedingungen annähernd gerecht werden zu können, werden zur Evaluation verschiedene Daten- bzw. Informationsquellen herangezogen, die unterschiedliche Bereiche bzw. Ebenen des schulischen Lebens widerspiegeln. So wurden als *Erhebungsinstrumente* auf der individuellen Ebene ein *Schülerfragebogen* und ein *Lehrerfragebogen* eingesetzt. Daten zur Systemebene werden zusätzlich durch einen *Schulsystemfragenbogen* erfragt. Alle drei Erhebungsinstrumente werden in einjährigem Abstand zu drei Meßzeitpunkten eingesetzt (vgl. Abbildung 1). Während für die *Lehrerstichprobe* möglichst alle Lehrer der zehn Modellschulen einbezogen werden sollten, beschränkte sich die *Schülerstichprobe* auf die vollständige Erfassung der siebten bis zehnten Klassenstufen. Die Er-

fahrung der ersten beiden Meßzeitpunkte zeigt, daß dies für die Schülerstichprobe weitgehend realisiert werden konnte. Lediglich die Schülerdaten einer Modellschule (der Gewerbeschule) entziehen sich wegen der vergleichsweise kurzen Verweildauer der dortigen Schüler einer längsschnittlichen Betrachtung (vgl. die Beiträge von Satow & Bäßler sowie von Kolbe, Jerusalem & Mittag, in diesem Heft). Die Beteiligungs- bzw. Rücklaufquote bei den Lehrern blieb allerdings bereits zum ersten Meßzeitpunkt deutlich hinter den Erwartungen zurück. Sie lag bei etwa 60 Prozent und wies eine starke Streuung in den beteiligten Modellschulen auf (vgl. Schmitz, in diesem Heft).

Die zur externen Evaluation des Modellversuchs entwickelten Erhebungsinstrumente enthalten neben den zentralen *Zielindikatoren*, den allgemeinen und spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler und Lehrer, weitere Variablen, die zur Beschreibung individueller Veränderungen im Kontext der Schule von zentraler Bedeutung sind. Dazu zählen beispielsweise schul- und leistungsbezogene Einstellungen und Gefühle wie Lernfreude und Leistungsängste, aber auch individuelle Bewältigungstendenzen und subjektive Beschwerden. Zur Darstellung systemischer Zustände und Veränderungen aus Sicht der Schüler und Lehrer wurden darüber hinaus Indikatoren des schulischen Lern- und Sozialklimas erhoben. Informationen zu Schüler- und Lehrerzahlen, Übergangsquoten und Klassenwiederholungen, Formen der äußeren und inneren Differenzierung, Zusammensetzung und Fluktuation im Lehrerkollegium und ähnlichen Indikatoren im Schulsystemfragebogen geben einerseits wichtige Hinweise auf strukturelle Unterschiede zwischen den Modellschulen, andererseits bilden sie in Ergänzung zu den in Abschnitt 3 genannten Informationsquellen eine wichtige Grundlage zur Analyse modellbezogener Schulentwicklungsprozesse.

Die drei nachfolgenden Beiträge dieses Themenheftes (Satow & Bäßler; Kolbe, Jerusalem & Mittag; Schmitz) geben einen ersten, exemplarischen Einblick in Zusammenhänge und Veränderungen, die während des ersten Jahres des Modellversuches auf der Schüler- und Lehrerseite beobachtet werden konnten. Dabei wurde aufgrund des noch frühen Stadiums des Modellversuches darauf verzichtet, die in diesen Beiträgen berichteten Ergebnisse in Beziehung zu den modellbezogenen Innovationsbemühungen in den einzelnen Schulen zu setzen. Dies wird Bestandteil der Gesamtevaluation des Modellversuchs sowie weiterer, nachfolgender Veröffentlichungen sein.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Edelstein, W. (Hg.). (1995). *Entwicklungskrisen kompetent meistern*. Heidelberg: Asanger.
- Jerusalem, M. (1991). Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Streßprozesse. *Psychologische Beiträge*, 33, 388-406.

- Mittag, W. & Hager, W. (im Druck). Entwurf zu einem integrativen Konzept zur Evaluation pädagogisch-psychologischer Interventionen. In M. Beck (Hg.), *Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (1997). Evaluation von Präventionsprogrammen. In R. Schwarzer (Hg.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 595-611). Göttingen: Hogrefe.
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation. A systematic approach* (5th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Hofmann, G. (1988). *Programm-Evaluation: Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. Stuttgart: Enke.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Matthias Jerusalem, Dr. Waldemar Mittag

Humboldt-Universität zu Berlin

Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7

Unter den Linden 6, 10099 Berlin

E-Mail: jerusalem@rz.hu-berlin.de

E-Mail: mittag@rz.hu-berlin.de