

3 METHODE

Im Methodenteil der vorliegenden Arbeit werden nicht nur der Versuchsplan, die Teilnehmer der Untersuchung und das Vorgehen dargestellt, es werden ebenfalls alle zehn Schulen und ihre Aktivitäten und Projekte im Rahmen des Modellversuchs ausführlich beschrieben. Daran schließt sich eine Dropout-Analyse an.

Der bundesweite Modellversuch *Verbund Selbstwirksame Schulen* hatte zum Ziel, die Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung soweit vertraut zu machen, daß sie es in ihrem Berufsalltag nutzbringend einsetzen können.

Zu den Zielen des Modellversuchs heißt es in einem Faltblatt des Verbundes: „[Schulen] sollen an selbstgewählten schulischen Profilen, Entwicklungsschwerpunkten und –vorhaben neue Formen selbstbestimmten pädagogischen Lebens sowie institutioneller Selbstorganisation 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 Vorhaben im Rahmen des Modellversuchs zielen somit auf Initiativekraft, Motivationen, Arbeitshaltung und Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und der Schule als pädagogischer Handlungseinheit.“.

3.1 Versuchsplan, Teilnehmer und Vorgehen

Die Daten wurden innerhalb des bundesweiten Modellversuchs *Verbund Selbstwirksame Schulen* erhoben, an dem zehn Schulen teilnehmen, sechs Schulen aus den alten und vier Schulen aus den neuen Bundesländern (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999). Der Modellversuch begann im Oktober 1995 und endete im September 1998 nach drei Jahren.

Der Modellversuch wurde gefördert von der Bund-Länder-Kommission für Forschungsförderung und Bildungsplanung, von der Johann-Jacobs-Stiftung sowie von der Freudenberg-Stiftung. Die wissenschaftliche Begleitung lag in den Händen von Prof. Dr. Matthias Jerusalem (Humboldt Universität zu Berlin) und Prof. Dr. Ralf Schwarzer (Freie Universität Berlin). Der wissenschaftliche Beirat bestand aus den Vorgenannten sowie aus Prof. Dr. Wolfgang Edelstein (Max Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin) und Prof. Dr. Diether Hopf (Universität Potsdam).

Die Schulen haben sich um eine Teilnahme am Modellversuch beworben. Jede Schule hat ihre eigenen Projekte erarbeitet (*Arbeitsplan*), mit der die Umsetzung des Selbstwirksam-

keitsgedankens in den Schulalltag gelingen sollte. Es gibt daher keine einheitliche Intervention, die einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen werden könnte. Daher können nur einzelne Schulen und die Effekte ihrer vielfältigen Projekte und Aktivitäten (wie etwa Teamteaching, 40-Minuten Stunde oder selbstverwaltete Cafeteria) über die Zeit hinweg betrachtet werden..

3.1.1 Querschnittliche Datensätze

Es gab drei Datenerhebungswellen im Abstand von circa einem Jahr, die erste im Januar 1996, die letzte im Februar 1998. Angaben zur Geschlechtszugehörigkeit, zum Lebensalter der Teilnehmer (erhoben in fünf Kategorien) und zur Berufserfahrung in Jahren sowie zum Standort neue oder alte Länder finden sich für alle drei Meßzeitpunkte in Tabelle 3.1.

Tabelle 3.1: Prozentuale Angaben zu Alter, Berufserfahrung und Geschlechtszugehörigkeit der Teilnehmer sowie zum Standort neue und alte Bundesländer

		Welle 1	Welle 2	Welle3
Alter in %	<i>21–30 Jahre</i>	6,6	7,4	6,1
	<i>31–40 Jahre</i>	26,9	28,9	29,1
	<i>41–50 Jahre</i>	41,4	43,3	42,5
	<i>51–60 Jahre</i>	23,4	20,0	21,5
	<i>61–70 Jahre</i>	1,7	0,4	0,8
Berufserfahrung in %	<i>< 5 Jahre</i>	11,7	10,3	9,4
	<i>5 – 10 Jahre</i>	13,2	15,2	14,3
	<i>11 – 15 Jahre</i>	18,0	17,5	16,4
	<i>16 – 20 Jahre</i>	15,8	15,6	17,8
	<i>21 – 25 Jahre</i>	23,7	21,7	20,6
	<i>26 – 30 Jahre</i>	11,3	12,5	14,3
	<i>> 30 Jahre</i>	6,4	7,2	7,0
Geschlecht in %	<i>männlich</i>	42,7	39,3	42,9
	<i>weiblich</i>	57,3	60,7	57,1
Standort in %	<i>neue Länder</i>	34,1	36,6	31,5
	<i>alte Länder</i>	65,9	63,4	68,5

Es beteiligten sich 273 Lehrerinnen und Lehrer an der ersten Datenerhebung, 276 an der zweiten und 302 an der dritten Datenerhebungswelle (vgl. Tab. 3.2).

Tabelle 3.2: Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den drei Datenerhebungswellen

Welle 1	N = 273
Welle 2	N = 276
Welle 3	N = 302
Wellen 1 & 2	N = 160
Wellen 2 & 3	N = 202
Wellen 1 & 3	N = 164
Wellen 1 & 2 & 3	N = 132

3.1.2 Längsschnittlicher Datensatz über drei Messzeitpunkte

Die längsschnittliche Stichprobe von Lehrern, die in den ersten beiden Wellen den Fragebogen ausgefüllt haben, besteht aus 160 Teilnehmern (vgl. Tab. 3.2). An den Wellen zwei und drei beteiligten sich 202 Lehrer und Lehrerinnen. Die Stichprobe über den Zweijahreszeitraum (Welle 1 und Welle 3) enthält 164 Teilnehmer. Der Gesamtlängsschnitt enthält 132 Personen. Die Verteilung von Alter, Berufserfahrung, Geschlechtszugehörigkeit und Standort für den Gesamtlängsschnitt über drei Meßzeitpunkte in Prozent zeigt Tabelle 3.3.

Tabelle 3.3: Prozentuale Angaben zu Alter, Berufserfahrung und Geschlechtszugehörigkeit der Teilnehmer sowie zum Standort neue und alte Bundesländer im Längsschnitt über drei Meßzeitpunkte

		Wellen 1&2&3 (Alter u. Erfahrung als Durchschnittswerte)
Alter in %	21–30 Jahre	3,8
	31–40 Jahre	27,5
	41–50 Jahre	42,8
	51–60 Jahre	25,3
	61–70 Jahre	2,3
Berufserfahrung in %	< 5 Jahre	5,4
	5 – 10 Jahre	12,3
	11 – 15 Jahre	16,4
	16 – 20 Jahre	15,6
	21 – 25 Jahre	24,9
	26 – 30 Jahre	17,7
	> 30 Jahre	7,7
Geschlecht in %	männlich	41,7
	weiblich	58,3
Standort in %	neue Länder	41,7
	alte Länder	58,3

Der Längsschnitt zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß die Ost–West–Verteilung homogener ist als in den Querschnitten (vgl. Tab. 3.1). Die Geschlechterverteilung ist nunpraktisch identisch.

Bei Berufserfahrung und Lebensalter variieren die Angaben im Längsschnitt natürlich zwischen den Meßzeitpunkten, da einzelne Personen im Laufe von zwei Jahren in die nächsthöhere Kategorie aufsteigen oder einfacher gesagt: älter werden. Daher wurden hier die *durchschnittlichen* Prozentwerte aufgeführt. Es ist zu beobachten, daß die Kategorien *Lebensalter 21–30 Jahre* und *Berufserfahrung < 5 Jahre* etwas geringer im Längsschnitt vertreten sind als in den drei Querschnitten.

3.1.3 Teilnehmende Schulen

Im folgenden sollen die zehn Schulen mit ihren Projekten und Aktivitäten vorgestellt werden. Die Zusammensetzung der Schulen ist heterogen, nicht nur, was den Standort in verschiedenen Bundesländern betrifft, sondern auch bezüglich der Schulformen. Tabelle 3.4 gibt hier einen Überblick. Die Angaben zu Schüleranzahl und Kollegiumsgröße werden für den dritten Meßzeitpunkt berichtet, da sie sich im Laufe des Modellversuchs verändert haben. Es soll lediglich ein Eindruck von der Schulgröße vermittelt werden.

Tabelle 3.4: Standort, Schulform, Motto und Anzahl von Schülern und Lehrern an den zehn Pilotschulen des Modellversuchs (Schüler- und Lehrerzahlen am Beispiel des dritten Meßzeitpunktes)

Schule	Bundesland	Schulform und Motto der Schule	Schüleranzahl	Kollegium
W1	Berlin	Hauptschule <i>Zeit für Schülerinnen und Schüler</i>	345	45
W2	Hessen	Kooperative Gesamtschule mit Oberstufe <i>Immer gut im Bild</i>	1.255	80
W3	Hamburg	Staatliche Gewerbeschule <i>Betroffene zu Beteiligten machen!</i>	880	74
W4	Niedersachsen	Gymnasium <i>Arbeiten im Team</i>	762	64
W5	Rheinland–Pfalz	Realschule <i>Die Schule lebt: virtuell und real!</i>	611	340
W6	Schleswig–Holstein	Integrierte Gesamtschule i. E. <i>Demokratie als pädagogisches Prinzip</i>	600	60
O1	Sachsen	Mittelschule (Real- u. Hauptschule) <i>Schule als sozialer Ort</i>	501	30
O2	Sachsen–Anhalt	Real- u. Hauptschule m. differenzierter Förderstufe <i>Wege entstehen beim Gehen</i>	398	25

O3	Brandenburg	Gesamtschule m. gymnasialer Oberstufe <i>... daß der Mensch lernen muß!</i>	443	36
O4	Mecklenburg–Vorpommern	Verbundene Haupt- u. Realschule mit Grundschule <i>... Schüler für Schüler!</i>	388	24

Um die Orientierung in diesem Abschnitt zu erleichtern, folgt zunächst ein Inhaltsverzeichnis, durch welches die einzelnen Schulen leichter aufgefunden werden können.

W1 Berlin	87
W2 Hessen	90
W3 Hamburg	92
W4 Niedersachsen	95
W5 Rheinland-Pfalz	98
W6 Schleswig-Holstein	100
O1 Sachsen	102
O2 Sachsen-Anhalt	103
O3 Brandenburg	106
O4 Mecklenburg–Vorpommern	108
Fazit	109

W1 Berlin

Die W1 ist eine Hauptschule in städtischer Umgebung, die annähernd 350 Schüler und 45 Lehrer beherbergt. Die Alters- und Geschlechterverteilung des Kollegiums ist in Abbildung 3.1 dargestellt (Angaben zum ersten Meßzeitpunkt).

Für die W1 kommen zwei wichtige Dinge zusammen: der Standort Berlin und die Schulform Hauptschule.

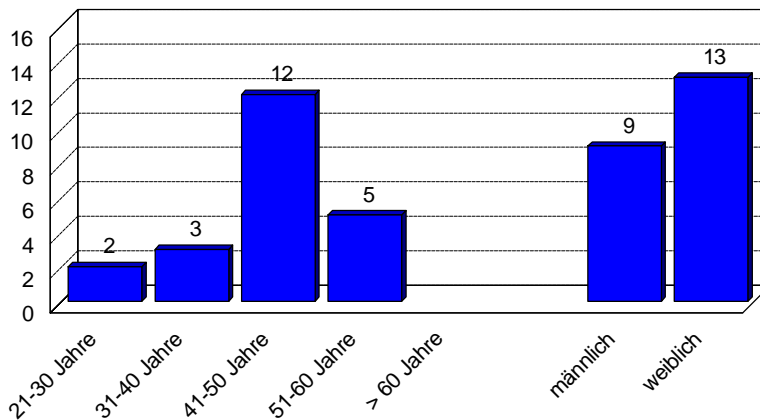


Abbildung 3.1. Alters- und Geschlechterverteilung der W1

In der Großstadt Berlin — vor allem in den etwas „ärmeren“ Bezirken, in denen auch die W1 liegt — ist es für Jugendliche nicht leicht, aufzuwachsen und zur Schule

zu gehen. Ein hohes Gewaltpotential, Erpressung von Mitschülern, Messerstechereien, Bewaffnung von Schülern sind Dinge, die schon lange die Schullandschaft Berlins kennzeichnen. Früher machte die W1 hier keine Ausnahme. Aber es hat sich Vieles geändert in den letzten Jahren.

Um einen ersten Eindruck der Entwicklung zu geben, folgen zwei Zitate aus der offiziellen Schulordnung von 1982 und der heutigen Schulordnung. Im Jahre 1982 beginnt sie mit den Worten „Die Schulordnung der W1 gilt für alle am Erziehungsprozeß beteiligten: Schüler und Lehrer. Daraus ergeben sich beiderseitige Rechte und Pflichten.“. Unter Rechten und Pflichten wurde zum Beispiel verstanden „Schüler und Lehrer müssen den Unterricht pünktlich beginnen. Die Schüler müssen den Anweisungen der Lehrer Folge leisten. Sie haben alles zu unterlassen, was den Unterrichtsablauf stört oder beeinträchtigt.“, oder „Die 5 Minuten zwischen der ersten und zweiten, dritten und vierten sowie fünften und sechsten Stunde sind keine Pausen. Diese Unterbrechungen dienen lediglich dem Wechsel der Unterrichtsräume und /oder Lehrer. Verbleibt eine Klasse auch in der folgenden Stunde in ihrem Raum, so darf dieser nicht verlassen werden.“, oder „In den beiden (großen) Pausen verlassen die Schüler auf dem schnellsten Weg das Schulgebäude und begeben sich auf den Pausenhof.“. Der letzte Punkt behandelt Verstöße gegen die Schulordnung. Bei Zuwiderhandlungen wird mit disziplinarischen Maßnahmen gedroht. Eine „ganz normale“ Schulordnung?

Die heute verbindliche Schulordnung ist überschrieben mit „Versprechen an die Schulgemeinschaft“, besteht aus zehn Punkten und ist vor allem aus der Schülerperspektive formuliert. Sie beginnt mit „Ich beleidige, provoziere und verpetze meine Mitschüler nicht.“ und enthält weitere Punkte wie „Ich bringe keine Waffen mit und erpresse keine Mitschüler. Streit will ich schlichten, nicht anheizen. Ich will nicht auf Schwachen herumtrampeln“.

Die beiden Auszüge sprechen für sich und bedürfen kaum eines Kommentars. Es springt ins Auge, daß die alte Schulordnung kaum Anhaltspunkte für Schüler bietet, sich zu identifizieren. Sie scheint eher geeignet, Reaktanz und Aggressionen hervorzurufen. Vor allem berührt sie die alltäglichen Schwierigkeiten und Störungen des Schullebens kaum und bietet daher selbst bei gutwilliger Betrachtung keine sinnvollen Handlungsanweisungen.

Die heutige Schulordnung hingegen spiegelt den Geist der W1 wider, in der (oft stark benachteiligte) Schülerinnen und Schüler ernst genommen werden, und in der ihnen Perspektiven eröffnet werden, die sich an den Voraussetzungen und Fähigkeiten der Schüler orientieren.

Die W1 hat einen Ausländeranteil von über 60%. Es handelt sich hierbei um, oft in Berlin geborene, türkische Kinder, aber vor allem auch um Flüchtlingskinder aus den jeweiligen Krisengebieten der Welt. Viele der Flüchtlingskinder kommen direkt aus Kriegsgebieten, haben oftmals keine Eltern, leben in Flüchtlingsheimen mit ungewissem Status und sprechen kein oder kaum deutsch.

Die türkischen Kinder erleben in vielen Fällen den Wechsel von deutschem Schulleben und strengem türkischem Familienleben. Sie befinden sich im Spannungsfeld von Traditionen und Anforderungen des täglichen Lebens. Auch die türkischen Schüler sprechen oftmals kaum oder nur schlecht deutsch.

Die deutschen Schüler, die eine Hauptschule besuchen, sind fast immer diejenigen, die durch das Raster gefallen sind und sich durch Lernschwierigkeiten oder –störungen auszeichnen, die häufig Analphabeten sind und meistens eine negative und frustrierte Einstellung gegenüber der Schule mitbringen.

Diese besondere Schülerschaft erfordert besondere Maßnahmen und besondere Anstrengungen, um sie zu einem Schulabschluß zu führen. An der W1 können Schüler den Haupt- und den Realschulabschluß erlangen sowie die Berechtigung zum Besuch eines Aufbaugymnasiums.

Um auf die dargestellten Problemfelder sinnvoll reagieren zu können, wurde die Schul- und Unterrichtsstruktur vor allem seit 1995 stark verändert. Bereits vorher wurde ein leistungsdifferenziertes Fördersystem, das sogenannte *C-B-A-Modell*, eingeführt, um ausländi-

sche Schüler auf den Übergang in Regelklassen vorzubereiten. In den Jahrgangsstufen neun und zehn wird mindestens je eine Ausländerregelklasse gebildet, in denen die Schüler des C–B–A–Modells zu einem Berliner Schulabschluß geführt werden. Alle Klassen werden von zwei Klassenlehrern geleitet (*Kooperationsunterricht*), um eine intensive, differenzierte und persönliche Betreuung der Schüler und Alternativen zum Frontalunterricht zu ermöglichen.

Seit 1995 wurden an der W1 einige wichtige Neuerungen eingeführt. Vor allem wichtig ist die Einführung des *40–Minuten–Modells*. Durch die auf 40 Minuten verkürzten Unterrichtsstunden werden pro voller Stelle 125 Minuten Lehrerarbeitszeit gewonnen, die einer verbesserten Betreuung der Schüler dienen. Beispielsweise werden diese Stunden für die *Schulstation* eingesetzt, einem Raum, in dem Schüler betreut werden, die zeitweise am Regelunterricht nicht teilnehmen können. Wird das Verhalten von Schülern aufgrund von Konflikten mit Mitschülern oder Lehrern oder häuslichen Problemen zu einer schwerwiegenden Störquelle im Unterricht, kann ein Klassenlehrer dem Schüler eine Auszeit verschaffen, indem er ihn in die Schulstation schickt, wo der Schüler individuell betreut wird. Dort kann gelernt und gearbeitet werden, aber dort kann sich ein Schüler auch erst einmal wieder beruhigen, mit Lehrern sprechen und Hilfe erhalten.

Auch die Einrichtung einer *Cafeteria* wurde nur möglich durch die gewonnene Unterrichtszeit, die vor allem in der Anfangsphase genutzt wurde, um Schüler der Jahrgangsstufe zehn anzuleiten, die Cafeteria eigenverantwortlich im Rahmen des Arbeitslehre–Kurses zu führen. Die gute Akzeptanz durch die Schüler führt vor allem dazu, daß Schüler sich in den Pausen nicht mehr in umliegenden Geschäften eindecken müssen und sich so gesünder und billiger versorgen können. Für den Arbeitslehre–Kurs bedeutet dieses Projekt einen realitätsnahen Unterricht.

Das Angebot an *Arbeitsgemeinschaften* (AGs) am Nachmittag wurde seit Einführung des 40–Minuten–Modells stark erweitert. Das Angebot reicht von Sport über Theater bis zu musischen AGs oder einer Mofa–AG.

Selbstverständlich gibt es in den Jahrgangsstufen neun und zehn Berufswahlunterricht, Berufsberatung in der Schule sowie Berufspraktika.

Eine weitere wichtige Innovation waren die Aktivitäten zur Schulgestaltung. Alle Räume wurden renoviert (und werden weiterhin regelmäßig renoviert), die Gänge und Treppenhäuser wurden mit Ausstellungsvitrinen, Grünpflanzen und Sitzecken versehen, der Pausenhof wurde entsprechend umgestaltet. Für die Pflege haben einzelne Klassen Patenschaften. Die Schule wurde dadurch „wohnlich“ und schülernah.

Die W1 fördert ihre Schüler also in jeder möglichen Hinsicht. Durch Kooperationsunterricht, C–B–A–Modell, Integrationsklassen für lernbehinderte Schüler und Mathematik– und Englisch–Aufbau-Kurse reagiert sie auf den speziellen Bedarf und die individuellen Möglichkeiten von Schülerinnen und Schülern. Diese Förderung wird durch (drohende) Mittelstreichungen immer aufwendiger und verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern ein Maximum an Einsatz. Erfolge belohnen diesen Einsatz. Vandalismus, Gewalt und das Schuleschwänzen haben stark abgenommen. Auch schaffen 10% jedes Jahrgangs den Realschulabschluß. Ohne den vollen Einsatz der Lehrerschaft undenkbar.

W2 Hessen

Die W2 ist eine kooperative Gesamtschule, die ihren Schülern Schulabschlüsse bis zum Abitur ermöglicht. Sie ist die größte am Modellversuch teilnehmende Schule mit einem Kollegium von über 100 Lehrern, einer Schülerschaft von über 1.200 Schülern. Auf der Suche nach einer pädagogischen Leitidee (*corporate identity*) als Klammer für ihre vielfältigen

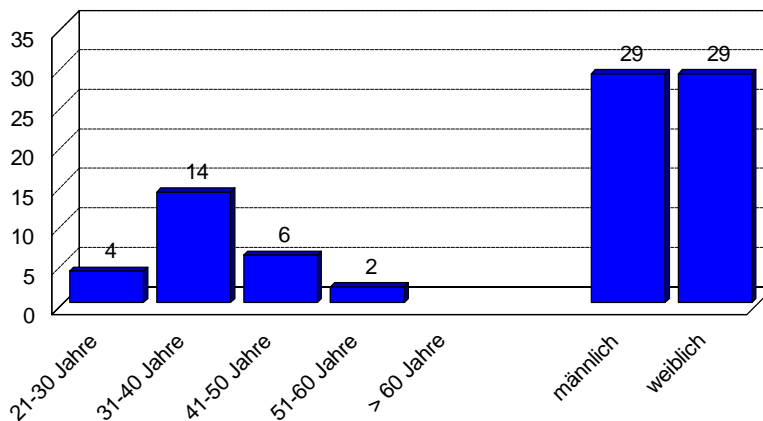


Abbildung 3.2. Alters– und Geschlechterverteilung der W2

innovativen Aktivitäten bewarb sie sich als *Selbst-wirksame Schule*. Die Alters– und Geschlechterverteilung findet sich in Abbildung 3.2.

An der W2 existieren drei Schwerpunktprojekte, die

sich gut mit der Idee der Steigerung von Selbstwirksamkeitserwartungen verknüpfen lassen: das AV–Studio, das Kooperative Konfliktlöse-Modell und ein Projekt zur besseren Organisation des Arbeitsalltags.

Von 20 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe sieben wurde Anfang der achtziger Jahre im Rahmen eines Modellversuchs ein eigener Fernsehsender gegründet (*AV–Studio*). Es wurden Videomagazine produziert, die sich mit Problemen von Senioren auseinandersetzten. Die Produktionen erhielten mehrerer Förderpreise. Nach Ende des Modellversuchs konnte das Projekt mit Unterstützung des Schulamtes, der Stadt und eines Bürgervereins weitergeführt werden. Seither werden Veranstaltungen am Ort dokumentiert, die Videoausrüstung des

Bürgerhauses wird durch das Projekt betreut, es wurden Portraits von Partnerstädten und Beiträge in englischer Sprache für das europäische Bildungs- und Schulfernsehen produziert, wie auch Werbespots für ortsansässige Geschäftsleute. Das Studio ist großräumig und hat semiprofessionellen Standard. Jedes Mitglied der Video-AG hat Schlüsselgewalt, die nicht unbedingt mit Ausscheiden aus der Schule endet.

Das die Schülerinnen und Schüler, die nun seit vielen Jahren am AV-Studio teilnehmen, so erfolgreich sind und das Projekt stetig verbessern und ausbauen konnten, läßt vermuten, daß es Merkmale des Projektes geben muß, die entweder nur besonders selbstsichere, kompetente Schüler zum Mitmachen bewegen oder die die Selbstsicherheit und Kompetenz von Schülern durch die Arbeit verbessern. Hier liegt der direkte Zusammenhang zur Leitidee des Modellversuchs *Selbstwirksame Schulen*, nämlich der Förderung von Kompetenzerwartungen.

Oftmals werden Konflikte im Schulalltag durch aggressives Verhalten gelöst, weil Schüler (oder auch Lehrer) keinen anderen Weg sehen, mit ihren eigenen Ängsten und Unsicherheiten in schwierigen Interaktionen umzugehen. Das Projekt *Kooperatives Konfliktlöse-Modell* will alternative Handlungskompetenzen erarbeiten, die die Selbstsicherheit im Umgang mit Konflikten erhöhen. Konkret umgesetzt wird dieses Ziel durch schulinterne (teilweise supervidierte) *Lehrerfortbildungen* und durch die Ausbildung von Schülern zu *Streitschlichtern*. In den Lehrerfortbildungen werden unter anderem die Umgangsformen der Kollegen untereinander zum Thema (Stichwort „Kollegiale Hilfe“). Den Streitschlichtern fällt die Aufgabe zu, nach festen Regeln in einem strukturierten Gespräch zwischen Schülern zu vermitteln, die sich an sie wenden. Der kompetentere Umgang mit Konfliktsituationen kann auch und vor allem durch Steigerung von Selbstwirksamkeitserwartungen erreicht werden. So fügt sich also auch dieses Projekt gut in den Modellversuch ein.

Eine bessere *Organisation des Arbeitsalltags* hat vor allem die Reduzierung der Arbeitsbelastung zum Ziel. Im Rahmen dieses Projektes sollen Organisationsaufgaben dezentralisiert werden (z.B. Vertretungsstundenplan). Bei der Stundenplanung soll versucht werden, stärker auf Wünsche der Kollegen einzugehen. Die Oberstufenverwaltung soll immer stärker durch Mitarbeit von Schülern entlastet werden. Durch die Förderung im Rahmen des Modellversuchs konnte auch eine Lehrerfortbildung zur *Moderatorenmethode* (Grundtechniken zur Atmosphäregestaltung etc.) stattfinden.

Der Unterricht in der W2 wird in der Oberstufe teilweise durch *Team-Teaching* realisiert. Dies soll auf die Jahrgangsstufen sieben bis zehn ausgedehnt werden.

In der Oberstufe gibt es ein *Mentorensystem*. Ältere Schüler betreuen Klassen der Unterstufe, begleiten sie auf Ausflügen, nehmen am Unterricht teil, und sind Ansprechpartner für Schwierigkeiten, die bei den jüngeren Schülern auf hohe Akzeptanz stoßen. Auch dieses Projekt sollte die Selbstwirksamkeit bei den Oberstufenschülern erhöhen sowie das Schulklima insgesamt positiv beeinflussen.

Die Schule fördert nicht nur die Mitarbeit von Eltern und Schülern (z.B. AG Suchtprävention), sie sucht auch den Kontakt zu umliegenden Nachbarschulen sowie zu Netzwerkschulen des Modellversuchs und zu den Modellschulen selbst. Beispielsweise gibt es schulübergreifende Oberstufenkurse (*gemeinsamer Lehrkräfteeinsatz*). Mittlerweile umfaßt das Angebot der Schule auch eine Schulbücherei, eine Cafeteria, Theater-AGs, ein „Organisationsbüro Oberstufe“ und ein „Literatur-Café“.

Im Verlauf des Modellversuchs kam es zu Schwierigkeiten bei der Datenerhebung, weil ein Lehrer des Kollegiums Bedenken bezüglich des Datenschutzes hatte. Näheres hierzu findet sich im folgenden Kapitel zum Teilnahmeverhalten der Lehrer an der Datenerhebung.

W3 Hamburg

Die W3, gelegen in einem städtischen Außenbezirk, ist eine Gewerbeschule für Verkehrstechnik, Arbeitstechnik und Ernährung, die ebenfalls eine besondere Schülerschaft beherbergt. Als berufsbildende Schule wird sie vor allem von Schülerinnen und Schülern besucht, die entweder keinen Schulabschluß oder die eine Ausbildung abgebrochen haben. Über die Hälfte stammt aus Migrantenfamilien und beherrscht die deutsche Sprache nur unvollständig. Die Hauptaufgabe der Schule liegt also darin, jungen Menschen ohne abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung einen Weg in die Berufsausbildung oder auf den Arbeitsmarkt zu bahnen.

Mit über 800 Schülern und annähernd 75 Lehrern ist die W3 eine große Schule. Die Verteilung von Geschlechtszugehörigkeit und Alter im Kollegium zeigt die Abbildung 3.3. Es wird in 10 Fachbereichen unterrichtet, die 11 Berufsfeldern zugeordnet sind. Es handelt sich um die Fachbereiche Bau, Holz, Metall, Elektro /KfZ, Farbe, Druck /-Gestaltung, Textil, Körperpflege, Ernährung /Hauswirtschaft und Backen. Neben den klassischen *Berufsvorbereitungsklassen* gibt es spezielle Berufsvorbereitungsklassen für ausländische Jugendliche, hauptsächlich Asylbewerber (Anteil an der Schülerschaft über 30%), die aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht in das reguläre Schulsystem übernommen werden. Das Abschlußziel hier ist einem Realschulabschluß gleichwertig. Jugendliche, die in die Schule eintreten ohne

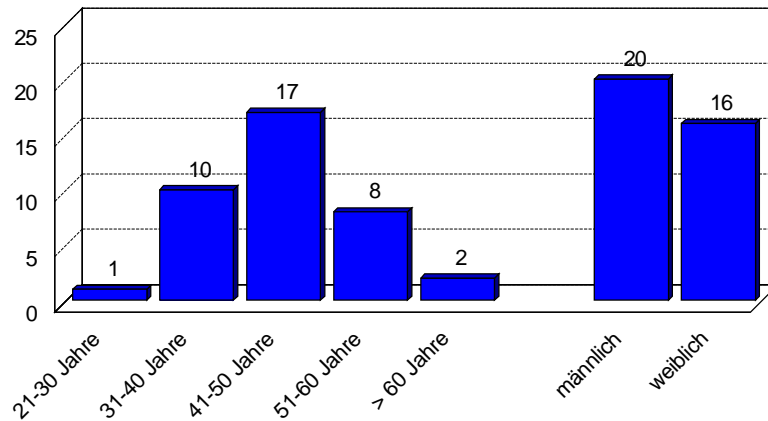


Abbildung 3.3. Alters- und Geschlechterverteilung der W3

erfolgreichen
Abschluß der
siebten Klasse
können maximal
fünf Jahre an der
W3 verbringen.
Das Gros der
Schüler allerdings
verläßt die Schule
nach einem Jahr.

Nach jahrelangen Mißerfolgen und Erfahrungen des Schulversagens geht es der Schule darum, Schülern Erfolgserlebnisse und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erlebbar zu machen. Daher steht im Zentrum die praktische Arbeit in der *Werkstatt* oder einem anderen Arbeitsplatz, der so sehr wie möglich nach realen betrieblichen Strukturen organisiert ist. Schwerpunkt des Lernangebotes ist dementsprechend die Herstellung von Produkten oder Dienstleistungen von privatem und /oder gesellschaftlichem Nutzen. Das theoretische Lernen erfolgt integriert in die praktische Arbeit beziehungsweise aus der praktischen Tätigkeit heraus abgeleitet.

Im Fachbereich Backen gibt es beispielsweise das Projekt *Backen und Verkaufen*. Die Schüler fangen um 7.00 Uhr jeden Morgen an, Brot, Brötchen und Kuchen herzustellen, die sie dann teilweise an den *Pausenladen Paula* und die *Cafeteria* liefern, teilweise in den Pausen direkt am Bäckereioskiosk verkaufen. Pro Tag werden von ca. 30 Schülerinnen und Schülern 1.500 Brötchen, 150 Brote und 350 Stück Kuchen hergestellt und vertrieben.

Im Projekt *Cafeteria* kochen Schülerinnen und Schüler in einer Großküche täglich 80 Portionen Hauptgerichte, 50 Salat- und Dessertportionen. Im Restaurant bedienen sie Gäste, im Büro sind sie in der Abrechnung tätig. Mittlerweile beliefert das Projekt darüber hinaus auch eine benachbarte Schule.

Der *Pausenladen Paula* ist in der Form eines Einzelhandelsgeschäftes aufgebaut. Im theoretischen Unterricht (im Wechsel mit praktischer Tätigkeit) werden Buchführung und Kalkulation, betriebswirtschaftliche Grundlagen sowie Ernährungslehre vermittelt, in der Praxis geht es um Sortimenterstellung (orientiert an den Bedürfnissen der Mitschüler), Lagerverwaltung, Warenkunde, Inventarisierung, Schriftverkehr, Kontenführung, Abrechnung und natürlich Herstellung kleiner Speisen und Verkauf. Diese Projektbeispiele illustrieren

ren anschaulich, wie frustrierte „Schulversager“ mit neuem Spaß an der Sache auf das Berufsleben und einen Schulabschluß vorbereitet werden.

Die W3 zeichnet sich also ähnlich wie die W1 dadurch aus, daß sie sich — immer stärker orientiert an den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten ihrer Schüler — verändert und entwickelt hat. In einigen Projekten wie Bäckerei und Cafeteria wurden die Klassenstufen teilweise aufgehoben (*Klassenstufenmischung*). Besonders problembelastete Schüler erhalten eine *Übergangsberatung*, bevor sie in die W3 aufgenommen werden, wobei Eltern, der abgebende Lehrer und ein Schulpsychologe gemeinsam beraten. Eine Schulpsychologin begleitet Schüler und Lehrer durch wöchentliche Gruppengespräche. Klassenlehrer bemühen sich um engen Kontakt zu den Eltern. Die Jugendlichen werden intensiv bei der *Berufsfeldwahl* beraten.

Darüber hinaus wurde der *offene Unterricht* eingeführt, eine Lehr- und Lernform, die vor allem zunächst keine unangenehmen Erinnerungen an früheres Versagen weckt. Die Schüler erhalten einen Wochenplan, den sie eigenverantwortlich abarbeiten. Lehrer (teilweise im *Team-Teaching*) stehen jederzeit bei Fragen und Problemen zur Verfügung. Diese Form des Unterrichts fördert in hohem Maße die Ziele der Berufsvorbereitungsklassen. Schüler haben selbst die *Verantwortung* für ihren Lernfortschritt, sie werden zu realistischer *Selbsteinschätzung* angeregt, der Zusammenhang zwischen *Disziplin* und *Lernerfolg* wird direkt erfahrbar, und sie lernen zunehmend besser, gestellte *Aufgaben zu erfüllen*.

Für stark problembelastete Schüler, die sich nicht in den Regelunterricht einfügen können, gibt es *Berufsvorbereitungsklassen besonderer pädagogischer Prägung*, die versuchen, Schüler in die Lage zu versetzen, sich im System Schule situationsangemessen verhalten zu können.

Die Lehrerschaft der W3 hat zu einem großen Teil sehr intensiv am Modellversuch teilgenommen und sich mit der Selbstwirksamkeits-Idee auseinandergesetzt. In allen Projekten geht es vordringlich darum, die soziale Kompetenz von Jugendlichen zu verbessern und ihnen durch bestimmte Unterrichtsformen und Unterrichtsangebote Erfolgserlebnisse in eigenverantwortlichem Handeln zu ermöglichen. Dabei kommt es zu einer individuellen und intensiven Betreuung und Förderung durch den /die Lehrer, die nicht zuletzt als wichtige Rückmeldung für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartung verstanden werden kann.

Das ausdrückliche Bildungsziel der W3, dem sich die Lehrerschaft verpflichtet fühlt, sowie die praktische Umsetzung durch besondere Unterrichtsmethoden und -strukturen weisen enge Bezüge zur Selbstwirksamkeits-Idee auf, da das Erleben eigener Kompetenzen im Vordergrund steht. Den Schülern werden Kompetenzen im sozialen Umgang mit Mitschülern,

Lehrern und „Kunden“ vermittelt, in der Handhabung von Maschinen, Geräten und betrieblichen Strukturen, in Techniken erfolgreichen Arbeitens. Für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen besonders wichtig ist die Rückmeldung, die Schüler erhalten. Auch hier finden die Schüler der W3 gute Bedingungen: von Lehrern und Mitschülern (Teamarbeit), aber auch von „Kunden“ bzw. potentiellen Arbeitgebern und Kollegen während der Berufspraktika gibt es Rückmeldungen, die eine realistische Selbsteinschätzung stetig verbessern.

All diese Projekte fördern natürlich nicht nur die Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern sondern auch von Lehrern. Den großen täglichen Anstrengungen — vor allem auch angesichts weiterer drohender Mittelstreichungen — stehen vielfältige Erfolgserlebnisse gegenüber, die die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder bei der Stange halten.

Auch in der W3 gab es im Verlauf des Modellversuchs Bedenken bezüglich der Anonymität der Datenerhebung, die besonders auf einen Kollegen zurückgingen. Darüber hinaus wurde dem Modellversuch von diesem Lehrer auch unterstellt, sich als Handlanger von Politikern zu verdingen, indem er Ergebnisse liefere, die zum Nachteil von Lehrern und Schule mißbraucht werden könnten. Die Einzelheiten sind im Kapitel zum Teilnahmeverhalten an der Datenerhebung nachzulesen.

W4 Niedersachsen

Die W4 ist ein recht großes Gymnasium mit über 700 Schülern und über 60 Lehrern. An der W4 werden Studienreferendare ausgebildet. Viele der Kollegen verfügen über Zusatzqualifikationen. Es gibt keine Besonderheiten bei der Schülerschaft. Alters- und Geschlechterverteilung der Lehrerschaft wird in Abbildung 3.4 dargestellt.

Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Schulen hat sich die Schulleitung der W4 nicht für eine aktive Teilnahme am Modellversuch eingesetzt. Die Schulleitung handelt sehr demokratisch in dem Sinne, daß sie versucht, niemandem bei der Durchführung von Projekten oder Innovationen im Wege zu stehen, gleichzeitig unterläßt sie jedoch auch jede aktive Unterstützung. Daher wurde an dieser Schule der Modellversuch vor allem durch die Projektgruppe getragen, deren Mitglieder sich immer wieder bemüht haben, im Kollegium für eine aktive Teilnahme zu werben.

Bereits vor dem Start des Modellversuchs wurde durch eine Gruppe von vier Lehrern das *Team-Modell* eingeführt, welches im Verlauf des Modellversuchs optimiert und weiter

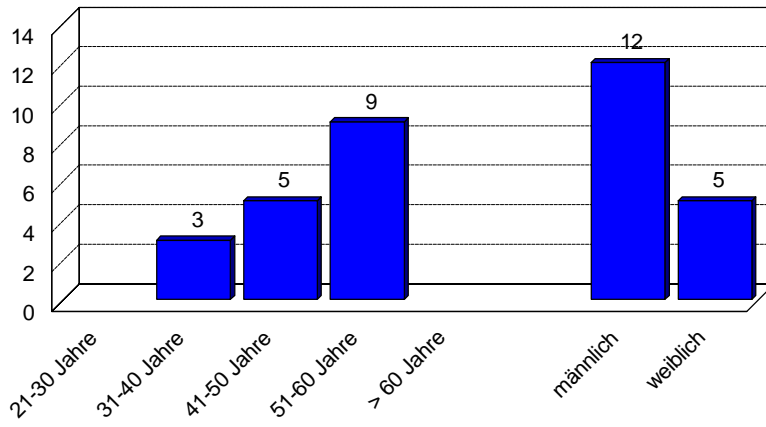


Abbildung 3.4. Alters- und Geschlechterverteilung der W4

ausgebaut werden sollte. Die Einführung des Team-Modells stieß im Kollegium auf viel Widerstand, den sich die Teamlehrer vor allem durch Ängste erklärten. Das Team-Modell soll das „Einzelkämpfertum“ von

Lehrern minimieren. Dadurch wird es aber notwendig, anderen Kollegen Einblick in den eigenen Unterricht zu geben.

Die Teamlehrer suchten immer wieder das Gespräch mit Kollegen, luden sie zu ihren Teamsitzungen ein und versuchten zunächst einmal, das Informationsdefizit ihrer Kollegen zu beseitigen.

Das Team-Modell sieht vor, daß alle Lehrer zusammenarbeiten, die in einem Jahrgang unterrichten. Erstmals eingeführt wurde es im Jahre 1994 in der Jahrgangsstufe sieben. Im optimalen Fall sollen sich die Lehrer eines Jahrgangs regelmäßig austauschen; über Probleme mit einzelnen Schülern oder einzelnen Klassen, über fachbezogene Schwierigkeiten oder über fächerübergreifende Förderprogramme und Aktivitäten. Beispielsweise wurden gemeinsam Studientage in den Fächern Biologie und Geographie durchgeführt, an denen die Schüler einerseits lernten, Karten zu lesen und sich zu orientieren, andererseits Pflanzen zu bestimmen und sich richtig im Ökosystem Wald zu verhalten. Gleichzeitig soll der Austausch der Jahrgangsstufenlehrer auch dazu führen, daß den Wünschen und Interessen der Schüler besser Rechnung getragen werden kann.

Durch den unablässigen Einsatz der Gründer des Team-Modells gelang es, ungefähr die Hälfte des Kollegiums zum Mitmachen zu bewegen. Mittlerweile gibt es fünf Teams, die jeweils in der siebten Jahrgangsstufe begannen, sowie ein weiteres Team in der Jahrgangsstufe elf.

Im Rahmen des Team-Modells wurden mehrere Projekte realisiert wie das *Volleyballprojekt*, in dem eine Schulmannschaft trainiert wird oder das *intercom-Projekt*, daß Schülern Möglichkeiten und Grenzen der internationalen Datenvernetzung (WorldWideWeb) nahebringen will. Dazu wurde ein Computerraum mit fast 20 Arbeitsplätzen eingerichtet. Jeder Arbeitsplatz verfügt über einen Netzzugang. Über 100 Schüler haben bereits von dem Angebot einer eigenen Email-Adresse Gebrauch gemacht. Besonders intensiv wird ein weiterer Computer genutzt, der jederzeit zugänglich in einem Flur aufgestellt wurde.

Es soll nicht nur geübt werden, sich im Netz Informationen zu besorgen. Vor allem die sprachlichen Fächer versuchen den Aufbau von Email-Brieffreundschaften zu fördern, um den Sprachunterricht lebendiger zu gestalten. Es wurde auch an einer Homepage für die Schule gearbeitet, die Jahresberichte oder Abitur- und Schülerzeitung enthält. Die WWW-Präsenz soll auch ehemaligen Schülern den einfachen Kontakt mit der Schule ermöglichen.

Die Nutzung dieses Angebotes durch die Lehrerschaft ist bisher gering geblieben. Es wäre vermutlich ein Anreiz, wenn es auch im Lehrerzimmer einen Computer gäbe.

Das Projekt *Besser lernen* ist seit 1985 ein fächerübergreifendes Förderprogramm für Schüler. In kleinen Gruppen treffen sich Schüler mit einem Lehrer nach der regulären Unterrichtszeit. Das Treffen wird eingeleitet mit einer kurzen Entspannungsübung. Danach werden Themen besprochen, die die Schüler bewegen. Im einzelnen geht es um Themen wie mündliche Mitarbeit, Zeiteinteilung, Hausaufgaben, Notizmethoden, Vokabeln lernen, Prüfungsangst, Klassenarbeitsvorbereitung, Motivation, Konzentration, Lernklima, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Arbeitsplatzgestaltung und Konfliktlösestrategien, aber auch im fachbezogene Themen.

Durch dieses Projekt lernen die Lehrer ihre Schüler besser und aus neuer Perspektive kennen. Auf Lernschwierigkeiten kann so auch im Unterricht leichter reagiert werden. Das Lernklima im Fachunterricht konnte spürbar verbessert werden. Das Projekt hat breite Akzeptanz im Kollegium.

Die Schule ist insgesamt außerordentlich aktiv im Hinblick auf Projekte und Projektwochen (Ernährungsprojekt, Projekttag zu aktuellen Themen wie Golfkrieg), auf AGs (wie Schachmannschaft) oder kulturelle Aktivitäten (Konzertveranstaltungen, Kunstaussstellungen). Darüber hinaus sind diese Aktivitäten oftmals sehr erfolgreich, was sich unter anderem an Preisen oder ausgezeichneten Vorträgen zeigt.

Die Schule bietet ihren Schülern auch die Möglichkeit zu Betriebspraktika. Es gibt intensiven Schüleraustausch mit englischen, französischen und israelischen Schulen.

Seit kurzem sind auch eine Aula und eine gemütliche Cafeteria verfügbar, die von den Schülern gern angenommen werden. In der Cafeteria kümmern sich Eltern beziehungsweise Verwandte um die Bewirtung. Darin spiegelt sich das Bemühen der Schule wider, auch mit Eltern einen engen Kontakt zu pflegen.

Dieser hohe Einsatz der Lehrkräfte führt allerdings auch zu einer hohen Belastung, die durch die demokratische Schulleitung nicht gemindert wird. Das schwarze Brett im Lehrerzimmer quillt über mit Ankündigungen, Projektinformationen und vor allem Informationen über notwendige Vertretungsstunden, die nicht nur durch Krankheit, sondern auch durch die vielen Projektaktivitäten zustande kommen. Nicht zuletzt in diesem Rahmen ist auch die geringe Beteiligung der Lehrer an der Datenerhebung des Modellversuchs zu sehen (vgl.unten).

Der Arbeitsplatz W4 ist einerseits gekennzeichnet durch eine hohe Arbeitsbelastung und die Notwendigkeit zu Flexibilität und Auseinandersetzung, andererseits aber sicherlich auch durch große Erfolgserlebnisse und positive Rückmeldungen von Schülern, Eltern und Kollegen.

W5 Rheinland-Pfalz

Eine erste Besonderheit der Realschule W5, die in ländlicher Umgebung liegt: Ihre über 500

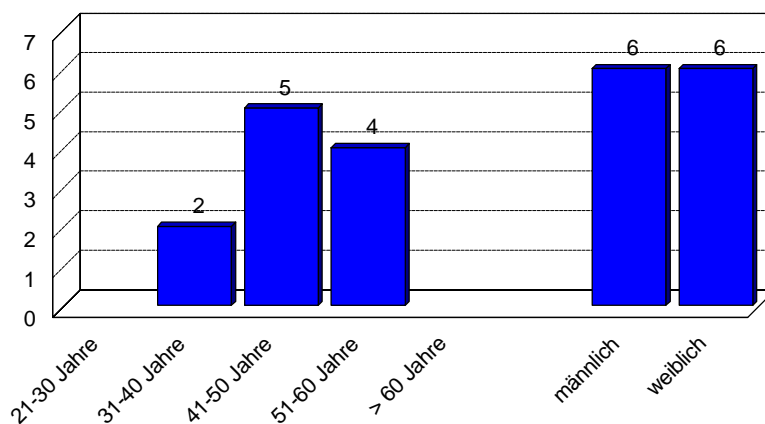


Abbildung 3.5. Alters- und Geschlechterverteilung der W5

Schüler kommen aus insgesamt 49 umliegenden Ortschaften. Die Schülerschaft gilt insgesamt als leistungsorientiert und leistungsstark. Das Kollegium ist mit circa 35 Lehrern überschaubar. Alters-

und Geschlechterverteilung finden sich in Abbildung 3.5.

Im Vordergrund steht an der W5 die Überzeugung, daß die Schule angemessen auf die sich wandelnden gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen reagieren muß, denen sich heranwachsende Jugendliche gegenübersehen. Entsprechend ist ein wichtiges Ziel die

Förderung von Eigeninitiative und die Stärkung von Eigenverantwortung. In diesem Prozeß bot der Modellversuch willkommene Unterstützung. Bestehende Projekte konnten ausgebaut, neue Projekte in Angriff genommen werden.

Das Kollegium der W5 ist ausgesprochen engagiert in den verschiedenen Projekten der Schule, steht jedoch leider insgesamt dem Modellversuch — und damit dem Selbstwirksamkeitsgedanken — eher indifferent gegenüber. Das spiegelt sich auch in einer konstant niedrigen Teilnahme an der Datenerhebung. Die Mehrbelastung durch die Projekte im Rahmen des Modellversuchs hat viele Kollegen dazu veranlaßt, den Fragebogen aus Gründen der Zeitersparnis nicht auszufüllen.

Dennoch wurden in der Arbeitsgruppe *Selbstwirksame Schulen* zwei Entwicklungsrichtungen festgestellt: Die Stärkung der Sachkompetenz und Eigeninitiative der Schüler sowie das Suchen von Auswegen und neuen Wegen im Schulalltag.

Diese Tendenzen spiegeln sich in den verschiedenen Projekten der W5. Zur Stärkung der *Eigeninitiative* wurde Klassen beispielsweise die Möglichkeit gegeben, ihren Standardklassenraum in eine unverwechselbare „Heimat“, einen Lebens- und Lernort, zu verwandeln. Das erfordert unter anderem Diskussion, Kompromißfindung, Absprachen, Verhandlungen mit Schulleitung und Sachkostenträgern. In diesem Prozeß werden etliche soziale und persönliche Kompetenzen der Schüler angesprochen und gefördert.

Zur *Eröffnung neuer Perspektiven* hat eine Schülergruppe begonnen, Kontakte mit Institutionen und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens zu knüpfen, um sie durch Besuche besser kennenzulernen.

Um nicht länger nur passiv Fernsehen oder Videos zu konsumieren, hat eine andere Schülergruppe sich vorgenommen, selber Videos zu gestalten; nicht zuletzt, um ein kritisches Bewußtsein gegenüber der Werbeindustrie zu schaffen.

Im Französischunterricht wurde Kontakt zur Partnerschule in Frankreich über das Internet aufgenommen. Auf gemeinsamen Webseiten, dem *Journal virtuel*, werden Informationen ausgetauscht und Texte angeboten.

Es gibt weitere Projekte, die im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartung bedeutsam sind. Exemplarisch sollen drei dieser Projekte kurz vorgestellt werden. Eine sinnvolle Nutzung der Schulbibliothek strebt das Projekt *Schulbibliothek — ein vernetztes Selbstlernzentrum* an. Durch die Computererfassung der verfügbaren Informationen soll eine Datenbank angelegt werden, die Schülern und Lehrern gleichermaßen zur Verfügung steht und von beiden nutzbringend gehandhabt werden kann. Von Computern in einzelnen Fachräumen aus

soll so der direkte Zugang zu Sachgebieten und Schlagworten ermöglicht werden. Die Erfassung der Daten und die Erarbeitung der Datenbankstruktur erfolgt durch Schüler.

Nachdem in einigen Klassen erhebliche Rechtschreibschwächen festgestellt wurden, entstand die Idee des *Schüler helfen Schülern beim Lernen*. Als einfaches Nachhilfemodell älterer Schüler für jüngere begonnen, ist der Ausbau in ein etabliertes Tutorenmodell geplant. Die Schüler haben damit die Möglichkeit, ihre Erfahrung als Lernende um die Erfahrung als Lehrende zu erweitern.

Die Schule allein kann Schwierigkeiten von Schülern nur bedingt entgegenwirken. Oftmals stehen auch Eltern vor unlösbaren Problemen. Durch das Projekt *Selbstwirksame Schule und Eltern* soll Eltern ein Ort des Austausches und der Stärkung und Hilfe angeboten werden. Rat beim Umgang mit Entwicklungskrisen der Jugendlichen, die Erfahrung, mit Schwierigkeiten nicht allein dazustehen, und die Hilfe durch Pädagogen, externe Fachleute und andere Eltern stehen im Vordergrund.

Die W5 wurde im Laufe des Modellversuchs auch stark durch einen erheblichen Konflikt im Kollegium im Zusammenhang mit der Neuwahl des Konrektors belastet. Einzelheiten dazu finden sich im folgenden Abschnitt (Drop-out Analyse).

W6 Schleswig-Holstein

Die W6 in städtischer Umgebung ist eine integrierte Gesamtschule mit circa 500 Schülern und 45 Lehrern (Alters- und Geschlechterverteilung der Lehrer in Abb. 3.6). Die Schule legt Wert darauf, für alle Kinder und Jugendlichen offenzustehen und orientiert sich ausdrücklich an einem ganzheitlichen Menschenbild. Entsprechend liegen die Veränderungsziele der W6 in der Förderung von Selbständigkeit, von individuellen Fähigkeiten und Interessen, dem Ermöglichen von Selbsterfahrungen, der Stärkung sozialer Kooperation, aber auch der Vermittlung einer fundierten fachwissenschaftlichen Bildung.

Aus diesen Leitgedanken speist sich auch die demokratische Verfassung der Gesamtschule. Das Kernstück ist das sogenannte *Dream Team*, welches zwischen unterrichtenden Lehrern und der Schulleitung angesiedelt ist. Der Teamgedanke zieht sich durch die gesamte Schulstruktur: Pro Klasse gibt es *zwei Klassenlehrer*, die zuständig sind für Methodik /Didaktik, Konfliktlösestrategien, Disziplinarmaßnahmen oder Lernentwicklungsberichte.

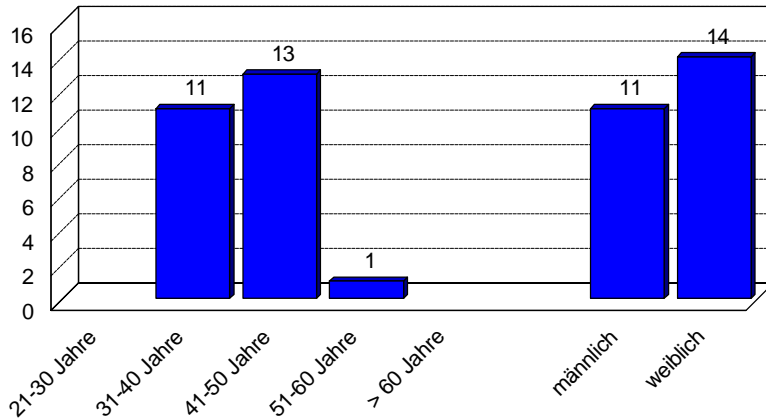


Abbildung 3.6. Alters- und Geschlechterverteilung der W6

Die Klassenlehrerteams bilden zusammen das Jahrgangsteam von jeweils acht Kollegen, das für eine einheitliche Methodik /Didaktik sorgt und gemeinsame fachbezogene Projekte plant. Jedes Jahrgangsteam

entsendet einen Sprecher in das Dream-Team. Dort werden Entscheidungen initiiert, vorbereitet, gefällt und überprüft, die Schülerneuaufnahmen, Eingliederung neuer Kollegen oder Außenkontakte betreffen. Das Dream-Team steht dem Ü6-Team zur Seite, welches aus sechs Personen besteht und die herkömmlichen Schulleitungsaufgaben inne hat.

Die Kompetenzen und Aufgabenbereiche von Dream-Team und Ü6-Team befinden sich noch in einem evaluativen Diskussions- und Konsensfindungsprozeß. Durch anfänglich schnelles Wachsen des Dream-Teams gerieten die demokratischen Prozesse in Gefahr, von Kollegen wurde der Vorwurf der Scheindemokratie erhoben. Die nicht vorhergesehenen Veränderungen führten zu Unzufriedenheit mit der Arbeit der Teams und in der Folge zu einer Evaluationstagung, auf der Ziele sowie Sinn und Zweck dieser demokratischen Strukturen, der *Schullandschaft*, bearbeitet wurden.

Diese Schullandschaft hat viele Anknüpfungspunkte zur Selbstwirksamkeitsidee, da die Schulorganisation und die Schulstruktur verschiedene selbstwirksamkeitsförderliche Aspekte enthalten. Es wird ausdrücklich gewünscht, daß nicht nur ein kleiner Kreis von Personen (Schulleitung) über die wichtigen Belange im Schulalltag befindet und Lehrer und Schüler zu bloßen „Konsumenten“ dieser Entscheidungen und Vorgaben werden. Das Dream-Team soll beispielsweise dem Erhalt beziehungsweise der Herstellung von Transparenz und Partizipation dienen und in dieser demokratischen Struktur die Erfahrungen eigener Wirksamkeit ermöglichen.

Dazu gehört auch, daß die Persönlichkeit des einzelnen gestärkt werden soll, zum Beispiel durch *Konfliktschlichter* oder *Meditation* sowie durch frühzeitige Prävention von Schulversagen. Es gibt insgesamt eine Vielzahl von Projekten, die von Schülern, Lehrern und

Eltern getragen werden. Hierzu zählen Beratungsteams, Pausenkiosk oder das alljährliche Musical. Mit den Worten der sozial-kognitiven Theorie gesprochen, dienen sie alle der Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern.

O1 Sachsen

Die O1 ist eine Mittelschule, also eine Real- und Hauptschule, mit über 500 Schülern und über 30 Lehrern (Alters- u. Geschlechtsverteilung in Abb. 3.7), gelegen in einem großen Neubaubezirk am Stadtrand, den man als sozialen Brennpunkt bezeichnen muß. Angebote für Jugendliche (Freizeitgestaltung, Hilfeangebote) sind kaum vorhanden. Viele der Schüler sind

Schlüsselkinder.

Daher zeichnet sich die Schule durch ein reichhaltiges freizeitpädagogisches Programm und sozialpädagogisches Förderangebot aus. Dabei wird das Ziel verfolgt, die Schule als Freizeit-

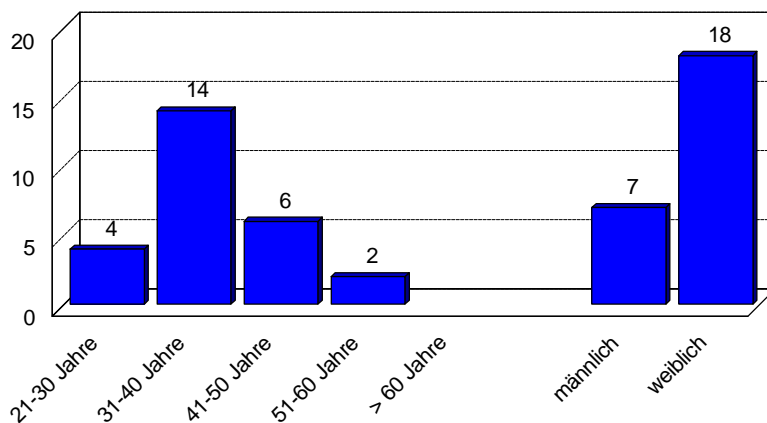


Abbildung 3.7. Alters- und Geschlechterverteilung der O1

stätte für das gesamte Wohngebiet zu öffnen, unter Einbeziehung der Eltern und Gewerbetreibenden. Beispielsweise befindet sich der einzige *Jugendclub* der Gegend in der Schule. Er wird in enger Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern betrieben.

Das Fachangebot der Schule gliedert sich in drei Profile: Das *sprachliche* Profil, gekennzeichnet durch eine zweite Fremdsprache ab der siebten Klasse; das *sozial- und hauswirtschaftliche* Profil mit den Inhalten gesunde Ernährung, Körperpflege /Hygiene, Haushalt und Umwelt; und das *technische* Profil mit den Themenfeldern Maschine /Technik, Umwelt /Technik und Bauen und Wohnen.

Für die Dauer des Modellversuchs wurden an der O1 zwei Schwerpunkte formuliert. Einmal sollte es um die Umgestaltung der pädagogischen Arbeit gehen, zum anderen um den Ausbau der außerunterrichtlichen Arbeit. Sie stehen unter dem Motto „Kann abwechslungsreiches, altersspezifisches Gestalten des Schulalltags Schulunlust abbauen?“.

In der pädagogischen Arbeit wurden vor allen Dingen neue Unterrichtsformen wie *40-Minuten-Modell*, *Freiarbeit* oder *Werstattunterricht* erstmalig oder verstärkt eingesetzt. Die

Erfahrungen waren bisher positiv. Vor allem zeigten Schüler bei aktiver, selbständiger Tätigkeit mehr Freude am Unterricht, für die Lehrer trat die Notwendigkeit zur Disziplinierung erfreulich stark in den Hintergrund. Das ist insbesondere wichtig, wenn man die sozial benachteiligte Schülerschaft berücksichtigt, in der beispielsweise ein großes Gewaltpotential besteht.

Es wurden *Jahrgangsstufenteams* gebildet, um sich besser über individuelle Probleme von Schülern und andere Schwierigkeiten austauschen zu können und sie gemeinsam zu lösen.

Eine *Schulbibliothek* konnte eingerichtet werden, die von Schülern intensiv zur Vorbereitung auf Prüfungen und zur Ausarbeitung von Arbeiten benutzt wird. Sie soll im Rahmen einer *AG Bibliothek* von Schülern ausgebaut und betreut werden.

Es gab *schulinterne Fortbildungen*, um die Problematik von Hauptschulklassen besser verstehen und bewältigen zu können.

Im außerunterrichtlichen Bereich wurde das Angebot an *Arbeits- und Interessengemeinschaften* sowie *Hobbygruppen* weiter vergrößert. Ergebnisse /Produkte der AGs und der *Projektstage* werden zu Schulfesten vorgestellt. In Zusammenarbeit mit dem Jugendclub gibt es *Rockabende*, an denen die drei Schulbands spielen. Im Projekt *Lesenacht* soll Jugendlichen der achten Klassen die Möglichkeit gegeben werden, einen Abend ohne Fernsehen zu erleben. Nach gemeinsamem Grillen auf dem Schulgelände darf nur derjenige über Nacht bleiben, der ein Buch liest. Nach gemeinsamem Frühstück geht es dann ins Wochenende.

Die Schüler haben seit einiger Zeit auch wieder die Möglichkeit, ein warmes Mittagessen in der Schule zu bekommen. Dies ist eine Tradition ehemaliger DDR-Schulen und wird in vielen Einrichtungen der neuen Bundesländer fortgeführt beziehungsweise wieder aufgenommen.

Vorhaben wie beispielsweise die Freiarbeit fügen sich in das Ziel des Modellversuchs, die Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken. Die O1 bietet Schülern und Lehrern durch ihre vielfältigen inner- und außerschulischen Aktivitäten viele Möglichkeiten zu selbständigem Handeln und zu Erfolgserlebnissen.

O2 Sachsen-Anhalt

Die O2 ist ebenfalls eine Real- und Hauptschule, allerdings mit differenzierter Förderstufe. Die in ländlicher Umgebung gelegene Schule beherbergt über 350 Schüler und circa 25 Lehrer (Alters- u. Geschlechtsverteilung s. Abb. 3.8). Das Motto der O2 „Wege entstehen

beim Gehen“ spiegelt die Bemühungen der Lehrerschaft, auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen durch eine Veränderung von Schule zu reagieren.

Das ausdrückliche Ziel der *Schulkultur* ist das Herausbilden von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Prämisse ist dabei, daß verantwortliches Handeln nur entstehen kann, wo es möglich gemacht wird, Verantwortung zu übernehmen. Das Rollenverständnis soll verändert werden: Lehrer und Schüler werden Lernpartner, die Mitwirkung der Eltern wird intensiver. Die O2 hält die Umsetzung des Dalton-Plans für die optimale Voraussetzung, um diese Ziele zu erreichen.

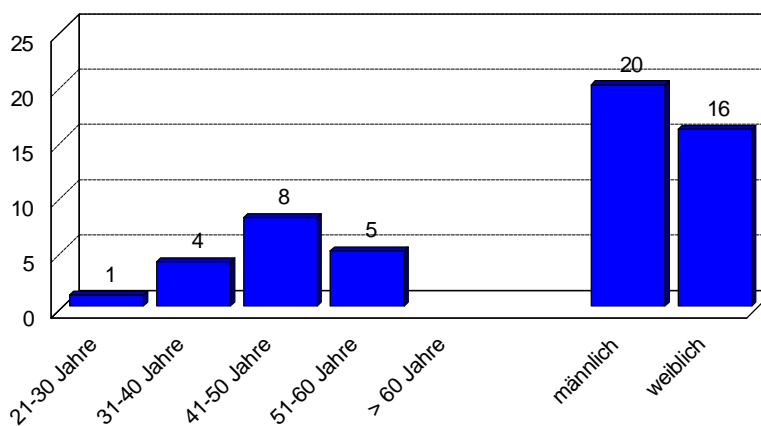


Abbildung 3.8. Alters- und Geschlechterverteilung der O2

Der *Dalton-Plan* von Helen Parkhurst setzt als oberste Prinzipien Freiheit, Selbständigkeit und Zusammenarbeit im Lernprozeß. Diese Prinzipien werden an der O2 umgesetzt, in dem

im Wechsel mit normalem Unterricht die Stundentafel und der Klassenverband für die Dalton-Stunden aufgehoben werden. Schüler wählen dann selbst ihren Arbeitsplatz, das zu bearbeitende Fach, den Lehrer, den sie bei Fragen und Problemen kontaktieren, sowie die Lernmethode, die sie verwenden wollen. Die Schüler arbeiten dabei selbständig einen Wochenplan für jedes Fach ab. Beispielsweise könnte im Fach Deutsch für die Klasse sieben ein Wochenplan folgende Aufgaben beinhalten: „Erwirb Sicherheit im Erkennen der Fälle und im korrekten Einsetzen. Schwerpunkt Dativ /Akkusativ.“. Dazu werden den Schülern Übungsblätter und alle weiteren notwendigen Materialien zur Verfügung gestellt. Ob ein Schüler diese Aufgabe lieber alleine oder im Team mit Mitschülern oder einem Lehrer bewältigt, bleibt ihm selbst überlassen.

Durch diese Lernweise liegt die Verantwortung für den Lernprozeß, für die Zeiteinteilung und das Lernergebnis bei den Schülern. Hilfe erhalten sie nur, wenn sie es wünschen. Schüler sollen Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Kreativität entwickeln, die im Frontalunterricht weniger gefördert werden können. Dies verändert das Rollenverständnis der Schüler.

Aber auch das Rollenverständnis der Lehrer modifiziert sich durch den demokratischen Unterrichtsstil. Sie sind nicht mehr in der traditionellen Rolle dessen, der erklärt, übt und kontrolliert. Statt dessen haben sie mehr Zeit für jeden einzelnen Schüler, können individuell auf ihn eingehen und kontrollieren lediglich das Abarbeiten des Pensums. Allerdings bedeuten die Dalton–Stunden unter Umständen auch größere Anforderungen für die Lehrer, die teilweise Schülern bei der Lösung fachfremde Aufgaben helfen müssen, was sicher einigen Lehrern schwerer als anderen fällt. Dafür bescheren sie ihnen aber auch neue Erfahrungen und positivere und intensivere Kontakte mit Schülern.

Die O2 bietet ihren Schülern vielfältige Aktivitäten an. Es gibt in jeder Jahrgangsstufe *Klassenausflüge* (z.B. eine Radtour der sechsten Klassen mit Baden und Discobesuch, Theaterbesuch) und *Klassenfahrten, Feiern* (Fest der 14jährigen in den achten Klassen, feierliche Übergabe der Zeugnisse in den Abschlußklassen etc.), *Berufspraktika, Projekttage* und *–wochen* (Waldeinsatz, Verkehrstag, Theatertag, Buchlesungen, Mathematikolympiade). Den Schülern steht sowohl eine *Cafeteria* zur Verfügung, als auch die Möglichkeit, ein warmes Mittagessen zu bekommen.

Weitere Schwerpunkte der O2 sind die Öffnung der Schule nach außen (verstärkter Einbezug der Eltern und ortsansässiger Firmen) mit dem Ziel, die Schule zu einem geistig–kulturellen Zentrum der Gemeinde zu machen, sowie der Bildung von Netzwerken mit anderen Schulen zum Erfahrungsaustausch und gegenseitiger Unterstützung.

Die Erfahrungen mit dem Dalton–Plan sind bisher gut. Das Kollegium steht nach anfänglichen Schwierigkeiten hinter dieser Unterrichtsmethode. Auch die meisten Eltern konnten durch die positiven Erfahrungen, wie zum Beispiel Leistungssteigerungen in den Dalton–Fächern, überzeugt werden. Lehrer, Eltern und Schüler werden kontinuierlich nach ihren Erfahrungen und Vorschlägen befragt.

Eine Konsequenz aus dieser begleitenden Evaluation ist beispielsweise ein etwas restriktiverer Dalton–Plan für leistungsschwache Schüler, die über Schwierigkeiten berichtet hatten. Jetzt wird ein leistungsschwacher Schüler solange stärker angeleitet, bis er sich entschließt, zum regulären Dalton–Plan zu wechseln.

Von allen am Modellversuch teilnehmenden Schulen hat die O2 vermutlich die größten und schwierigsten Veränderungen der Unterrichtsstruktur erlebt. Gleichzeitig sollte eine erfolgreiche Umsetzung des Dalton–Plans allerdings auch die positive Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen besonders fördern.

O3 Brandenburg

Die brandenburger Schule ist eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Annähernd 450 Schüler aus einem eher strukturschwachen, ländlichen Gebiet mit wenig Lehrstellen und einem hohen Arbeitslosenanteil besuchen diese Schule. Sie kommen aus 28 umliegenden Gemeinden an die O3. Außerhalb der Schule finden die Schüler kaum Freizeitangebote in

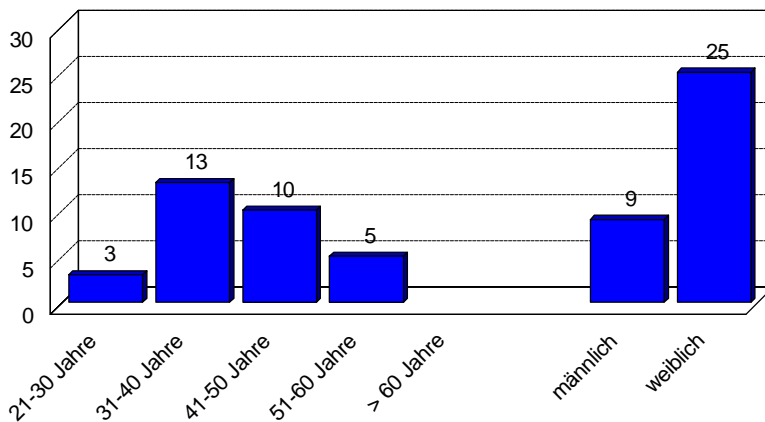


Abbildung 3.9. Alters- und Geschlechterverteilung der O3

dem auch kulturell schwach entwickelten Umfeld.

Unterrichtet werden sie von 40 Lehrern, deren Alters- und Geschlechterverteilung die Abbildung 3.9 wiedergibt.

Die O3 muß vor allen Dingen der schwierigen Situation ihrer Schüler Rechnung tragen, die sowohl durch Lernschwierigkeiten /Lernfrust als auch durch Probleme in der Familie (Arbeitslosigkeit, Alkoholprobleme, Suizidgefährdung) gekennzeichnet ist. Es gibt bei dieser Arbeit drei Schwerpunkte, die im Rahmen des Modellversuchs realisiert werden sollen: Neue *Formen des Lernens* im Unterricht mit Akzentsetzung auf Projektarbeit, *Fortbildung* der Lehrer (und z.T. der Schüler) zur Realisierung der neuen Lernformen und Umgestaltung der *Unterrichtsorganisation*.

Die Unruhe eines gemischten Klassen- und Kurssystems in den Jahrgangsstufen sieben bis neun wurde beseitigt durch die neue Aufteilung in eine *Erweiterungskursklasse* und zwei *Klassen mit Binnendifferenzierung* pro Jahrgangsstufe. In den Erweiterungskursklassen werden nun besonders leistungsstarke Schüler zusammengefaßt, die so optimal auf einen eventuellen Übergang in die gymnasiale Oberstufe vorbereitet werden können. Innerhalb dieser drei Klassen werden in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache weiterhin leistungsorientierte Gruppierungen vorgenommen. Insgesamt kommt es damit zu einer angemessenen individuellen Förderung und gleichzeitig zu einem möglichst stabilen Klassenverband, den gerade lernschwächere Schüler brauchen.

Einerseits gibt es so verstärkt gemeinsames Lernen in einer *homogenen* Bezugsgruppe, andererseits wird das gemeinsame Arbeiten in *heterogenen* Gruppen durch die vielfältigen Projekte gefördert. Durch *fächerübergreifenden Unterricht* soll „Schubkastenwissen“ aufgebrochen werden, die Transparenz der Lernziele und –inhalte soll erhöht und die Beteiligung der Schüler am Unterrichtsprozeß soll verstärkt werden. Es wird dann nicht mehr primär Wissen vermittelt, sondern *Schlüsselqualifikationen*.

Für eine erfolgreiche Umsetzung müssen sich Lehrer, aber teilweise auch Schüler, in dafür elementaren Bereichen wie kooperative Gesprächsführung, Teamarbeit, Kreativität, Motivation oder Selbstmanagement *fortbilden*. Schüler sollen zu *Moderatoren* für zukünftige selbständige Arbeit mit Schülergruppen ausgebildet werden. Eine Schülergruppe hat bereits ein Kommunikations- und Projektarbeitstraining absolviert. Die Moderatoren tauschen sich allwöchentlich bei ihrem Schülerstammtisch aus.

Aus der Lehrerschaft haben Kollegen an verschiedenen Trainings teilgenommen. Es ging um *Gesprächsführung* und *Konfliktbewältigung*, um *Teamarbeit* in anderen Lernformen wie dem fächerübergreifenden Unterricht (hier in Zusammenarbeit mit der O2) und um die Einrichtung einer *Schulinsel* für lernunwillige Schüler (in Zusammenarbeit mit der W1).

Die Wünsche und Ideen von Schülern standen im Mittelpunkt bei der Etablierung verschiedenster Projekte. Mittlerweile gibt es ein *Schülercafé* (selbständig geführt von den Klassen der Sekundarstufe 1), eine *Schülerzeitung*, einen *Fotozirkel*, selbstorganisierte *Sportwettkämpfe* mit anderen Schulen sowie ein *Schulfunkprojekt*. Meist konnte die Unterstützung ansässiger Firmen oder Institutionen von den Schülern gewonnen werden. Auf Schülerinitiative wurde der betonierte *Schulhof* begrünt und mit Sitzecken versehen (im Werkunterricht), für heiße Sommertage gibt es einen *Klassenraum im Grünen*, in Zusammenarbeit mit ortsansässigen Schauspielern und Bühnenbildnern wurde eine *Theaterwerkstatt* ins Leben gerufen. Einige Schüler der achten und zehnten Klassen hatten die Idee, die lokale *jüdische Geschichte* aufzuarbeiten, was unter anderem zu einer *Ausstellung* in einer Kulturinstitution der Gemeinde führte. Besonders hervorzuheben ist ein Projekt, in dem Schüler ihre Lehrer in die Bedienung und Nutzung von *Computern* einführen, unter anderem mit dem Ziel, daß für die Lehrer Unterrichtssoftware handhabbar wird, die später in neuen Unterrichtsformen eingesetzt werden soll.

An der O3 stehen besonders die vielfältigen Projektaktivitäten im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitsidee. Die starke Zentrierung auf die Schüler bei der Auswahl von Projekten und vor allen Dingen die größtenteils selbständige Durchführung teilweise schwierig zu realisierender und breit angelegter Projekte, die nur in (heterogenen) Teams erfolgreich

umgesetzt werden können, eröffnet ein reiches Feld an selbstwirksamkeitssteigernden Erfahrungsmöglichkeiten für die beteiligten Schülerinnen und Schüler, und sicherlich auch für die Lehrerschaft.

O4 Mecklenburg–Vorpommern

Die Schülerschaft von mehr als 350 Schülern der verbundenen Haupt– und Realschule mit Grundschule in dörflicher Umgebung kommt aus 20 umliegenden Orten und Ortsteilen. Die

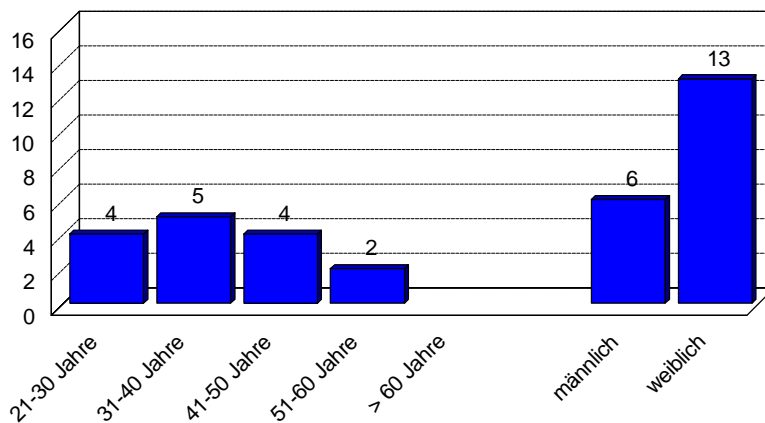


Abbildung 3.10. Alters– und Geschlechterverteilung der O4

Alters– und Geschlechterverteilung der circa 25 Lehrer zum ersten Meßzeitpunkt ist in der Abbildung 3.10 dargestellt.

Als eine Art Oberziel der O4 kann die Öffnung der Schule für die

Freizeitgestaltung sowohl der Schüler als auch der Bewohner der umliegenden Gemeinden aufgefaßt werden, das im Verlauf seiner Umsetzung auch die Selbstwirksamkeitserwartung aller Beteiligten erhöhen soll.

Im Hinblick auf dieses Ziel lassen sich vor allem fünf Teilziele ausmachen. Zunächst soll es um die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler im Unterricht gehen. In Anlehnung an die W1 wird das *40–Minuten-Modell* eingeführt. Die eingesparte Zeit soll von den Schülern in AGs, im Neigungsunterricht, im Wahlpflicht– und Stützunterricht sowie in Interessengruppen genutzt werden. Dabei sollen die Impulse für die Inhalte vor allem von den Schülerinnen und Schülern ausgehen. Dadurch wird eine Steigerung von Selbstvertrauen und Eigeninitiative erwartet, die wiederum Motivation und Leistungsvermögen im Unterricht erhöhen soll. Dies soll sich wiederum positiv auf den Regelunterricht auswirken. In diesem Zusammenhang sollen auch Erfahrungen mit dem *Team–Teaching* gemacht werden.

Die Selbstwirksamkeitserwartung soll ebenfalls durch das Projekt *Schüler für Schüler* gesteigert werden. Im Rahmen dieses Vorhabens werden circa 15 Kurse und Angebote wie Computer– und Floristikkurs oder Hausaufgabenbetreuung von Schülern organisiert und begleitet. Es zeigte sich, daß sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerkursleiter

verbessert hat und die Hauptschüler ein verstärktes Engagement und ein größeres Selbstbewußtsein an den Tag legen.

Der selbständig geführte *Pausenkiosk* soll zu größerem Verantwortungsbewußtsein und Selbstbewußtsein führen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema „gesunde Ernährung“ (Hauswirtschaftsunterricht) steht dabei im Vordergrund.

Der *Schülerrat* hat durch die Veränderungen im Zusammenhang mit dem Modellversuch eine größere Bedeutung erlangt. Klassensprecher und Schülerrat treffen sich wöchentlich, um anfallende Probleme zu diskutieren. Per *Sorgenbriefkasten* können sich alle Schüler an den Schülerrat wenden. Die Position des Schülerrates wurde gefestigt, die Schüler erfahren, daß sie etwas bewirken können.

Schüler *koordinieren* mit Unterstützung des Techniklehrers die *Berufsorientierung* und –beratung und sorgen für Praktikumsplätze. Im *Begegnungsraum* werden mittlerweile die *Schülerzeitung* und eine *Schulhomepage* hergestellt und betreut.

Die *Bibliothek* wird von Schülern geleitet. Die Ausleihe, die durch die Schüler erfolgt, soll auf die gesamte Gemeinde ausgedehnt, Lesungen sollen veranstaltet werden. Durch die Ausstattung mit Fachliteratur wird der Lesesaal zur Hausaufgabenerledigung eingerichtet.

In der O4 wird die Vernetzung mit anderen Schulen des Verbundes, aber auch mit Schulen der Umgebung, zum Erfahrungsaustausch und gegenseitigem Lernen angestrebt. Gepflegt und ausgebaut werden ebenfalls die Beziehungen zu *Eltern* (Betreuer für Freizeitstunden), *Förderverein* (Eltern, Gemeinde und Sponsoren), der *Gemeinde* (Jugendfeuerwehr) und dem *Marktkauf* (Basteln „live“ auf dem Markt, Aufführen von Programmen). Selbstverständlich gibt es auch *Sportgruppen*, die durch Trainer von ortsansässigen Sportvereinen durchgeführt werden.

An der O4 kommt der Selbstwirksamkeitsgedanke vor allem in den zahlreichen schülerzentrierten Aktivitäten und Beteiligungs– und Einflußmöglichkeiten zum Ausdruck. Darüber hinaus wird eine Optimierung der Organisationsstruktur der Schule angestrebt, indem anfallende Koordinierungsarbeiten auf mehrere Lehrer verteilt werden, die in einem Austausch mit der Schulleitung stehen. So können sich auch Lehrerinnen und Lehrer als Initiatoren und Akteure erfahren.

Fazit

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Datenerhebungen des Modellversuchs — und unter ihnen in besonderem Maße die Teilnehmer des Längsschnitts — sind offensichtlich hoch

engagierte Lehrer mit großer Innovationsbereitschaft und großem Mut, neue, bessere Wege zu gehen.

Ich möchte ausdrücklich betonen, daß der Umkehrschluß, die Nicht-Teilnehmenden seien „schlechtere“ Lehrer, selbstverständlich nicht zulässig ist!

Die Ergebnisse der Datenanalysen müssen diese Tatsache immer mit berücksichtigen. Ergebnisse lassen sich also nicht einfach auf jede beliebige Lehrerpoptation übertragen, sondern gelten in erster Linie für besonders engagierte Kollegien.

Auf der anderen Seite gehen aus den Schulbeschreibungen auch deutlich die Anstrengungen und Belastungen hervor, die die Einführung neuer Unterrichtsstrukturen, neuer Lern- und Lehrmethoden, verstärkter Beteiligung von Schülern und Lehrern an Entscheidungsprozessen oder verstärkter Öffnung einer Schule nach außen begleiten. Die hier vorgestellten Kolleginnen und Kollegen sind also nicht nur besonders innovativ und engagiert, sie sind auch in besonderem Maße belastet.

Diese objektiv gegebene Mehrbelastung läßt noch keinen Schluß darüber zu, ob sich Lehrerinnen und Lehrer auch subjektiv stärker belastet *fühlen*. Dies ist eine der Fragen, die die Datenanalysen zu klären versuchen werden.

3.2 Teilnahmeverhalten zu den drei Messzeitpunkten

3.2.1 Rücklaufquoten

Die Rücklaufquoten der einzelnen Schulen finden sich für alle drei Datenerhebungswellen in Tabelle 3.5. Wichtig zu beachten ist die teilweise unterschiedliche Größe der Kollegien zu den verschiedenen Meßzeitpunkten. Einige Lehrer hatten vielleicht gar nicht die Möglichkeit, mehr als einmal an der Datenerhebung teilzunehmen, weil sie die Schule verlassen haben oder neu hinzugekommen sind. Aufgrund der Anonymität der Teilnehmer läßt sich das jedoch nicht feststellen. Die Prozentangaben zum Rücklauf in Tabelle 3.5 beziehen sich immer auf die jeweilige Kollegiumsgröße zum jeweiligen Meßzeitpunkt.

Tabelle 3.5: Kollegiumsgrößen und Rücklauf in Prozent zu allen drei Meßzeitpunkten der zehn Pilotschulen des Modellversuchs

Schule	Welle 1		Welle 2		Welle 3	
	Kollegiumsgröße	Rücklauf	Kollegiumsgröße	Rücklauf	Kollegiumsgröße	Rücklauf
W1	50	22 = 44%	48	31 = 65%	45	33 = 73%
W2	80	62 = 76%	90	36 = 40%	80	50 = 63%
W3	85	41 = 48%	75	19 = 25%	74	41 = 55%
W4	65	17 = 26%	65	30 = 46%	64	22 = 34%
W5	32	13 = 41%	39	14 = 36%	40	20 = 50%
W6	45	25 = 56%	60	45 = 75%	60	41 = 68%
O1	34	26 = 77%	33	29 = 88%	30	22 = 73%
O2	22	18 = 82%	24	21 = 88%	25	21 = 84%
O3	34	34 = 100%	36	36 = 100%	36	32 = 89%
O4	25	15 = 60%	24	15 = 63%	24	20 = 83%
<i>Gesamt</i>	<i>472</i>	<i>273 = 58%</i>	<i>494</i>	<i>276 = 56%</i>	<i>478</i>	<i>302 = 63%</i>

Die Beteiligung in den Querschnitten lag bei jeweils circa 60%. Die einzelnen Rücklaufquoten zeigen deutlich, daß viele Schulen über die drei Meßzeitpunkte stark variieren. Es stellt sich die Frage, ob diese Variationen im Teilnahmeverhalten einen *systematischen* Einfluß auf die Daten ausüben: Gibt es Grund zu der Annahme, daß diejenigen Lehrer, die nur ein- oder zweimal an der Datenerhebung teilgenommen haben, einen *bestimmten Grund* hatten, nicht jedesmal teilzunehmen?

Es ließe sich beispielsweise vorstellen, daß eine Teilnahme am Modellversuch soviel Mehrarbeit verursacht und dadurch sowieso stark arbeitsbelastete Lehrer die Fragebogen

zunehmend weniger ausfüllten. Dies wäre dann ein systematischer Einfluß auf das Teilnahmeverhalten, der die Daten beeinflussen würde. Die längsschnittliche Stichprobe bestünde dann nämlich vor allem aus weniger arbeitsbelasteten Lehrerinnen und Lehrern. Solch ein Effekt müßte dann bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Um den möglichen Gründen für das heterogene Teilnahmeverhalten auf die Spur zu kommen, wurden die Aktivitäten und besonderen Vorkommnisse der einzelnen Schulen betrachtet, die bereits Thema der Schulbeschreibungen im vorhergehenden Kapitel waren.

Bevor im folgenden nochmals die wichtigsten Gründe für Veränderungen im Teilnahmeverhalten erläutert werden, muß noch auf eine weitere unsystematische Einflußgröße eingegangen werden, die bei Längsschnittuntersuchungen immer wieder zum Problem wird: das *Matching* oder Zusammenführen von Datensätzen.

Um alle querschnittlichen Daten in einem Gesamtdatensatz vereinigen zu können, müssen Versuchspersonen der drei querschnittlichen Datensätze einander zugeordnet werden. Hierzu wurde von den Teilnehmern ein Code erbeten. Er besteht aus einer Buchstaben–Zahlen–Kombination: den ersten beiden Buchstaben des Vornamens der Mutter, dem eigenen Geburtsmonat und den ersten beiden Buchstaben des Vornamens des Vaters.

Einige Teilnehmer hielten den Code anscheinend für nicht anonym genug und haben deshalb keinen Code vermerkt. Die Anzahl solcher „Verweigerer“ variiert über die Schulen und die Meßzeitpunkte, vor allem auch in Abhängigkeit von den besonderen Vorkommnissen an einigen Schulen, von denen weiter unten die Rede sein wird.

Andere Teilnehmer haben Fehler gemacht, die eine Zuordnung erschwerten oder vielleicht in einigen Fällen ganz unmöglich gemacht haben könnten. Häufig scheint es vorgekommen zu sein, daß Teilnehmer bei Doppelnamen der Eltern (Hans–Peter, Marie Louise etc.) zu einem Meßzeitpunkt den einen und zum anderen Meßzeitpunkt den anderen Namen für den Code verwendet haben, was wiederum eine Zuordnung erschwert oder unmöglich machen könnte.

Durch Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Zuordnung der Teilnehmer über die einzelnen Meßzeitpunkte wurde der längsschnittliche Datensatz beeinträchtigt. Allerdings handelt es sich hierbei um einen unsystematischen Einfluß, der die Güte der Daten oder ihre Interpretation nicht berühren sollte.

3.2.1.1 Wer hat im Längsschnitt teilgenommen?

Die Tabelle 3.6 gibt einen Überblick über die Beteiligung am Längsschnitt in den einzelnen Schulen. In der zweiten und dritten Spalte finden sich die absoluten Zahlen sowie die

Prozentwerte, mit denen die zehn Schulen im Längsschnitt vertreten sind. Insgesamt handelt es sich um 132 Personen. Die vorletzte Spalte gibt die *durchschnittliche* Größe der Kollegien über drei Meßzeitpunkte an. Insgesamt hatten die zehn Kollegien im *Durchschnitt* eine Größe von 481 Personen. Die letzte Spalte zeigt die Prozentanteile, mit denen die Kollegien (durchschnittlich) hätten vertreten sein können, wenn *alle* Kollegen mitgemacht hätten. So ergibt sich die Möglichkeit, Spalten drei und fünf miteinander zu vergleichen: Wie stark *war* eine Schule im Längsschnitt vertreten, wie stark *hätte* sie vertreten sein können? Bei diesem Vergleich der Prozentanteile zeigt sich, daß in den sechs West-Schulen weniger Kollegen an allen drei Datenerhebungswellen teilgenommen haben als der Anteil *aller* Kollegen einer Schule an der Summe aller Kollegen, die theoretisch hätten teilnehmen können.

Tabelle 3.6: Vergleich der tatsächlichen Beteiligung am Längsschnitt (Häufigkeiten und Prozentwerte) und der gemittelten Kollegiumsgrößen (Häufigkeiten und Prozentwerte) der zehn Schulen

Schule	Wellen 1 & 2 & 3			
	Beteiligung	in %	durchschnittliche Kollegiumsgröße	% durchschnittliche Kollegiumsgröße
W1	14	10,6	48	10,0
W2	17	12,9	83	17,3
W3	10	7,6	78	16,2
W4	13	9,8	65	13,5
W5	9	6,8	19	7,7
W6	14	10,6	55	11,4
O1	15	11,4	32	6,7
O2	13	9,8	24	5,0
O3	20	15,2	35	7,3
O4	7	5,3	24	5,0
Gesamt	132	100,0%	481	100,1%

Am Beispiel der W2 zeigt sich im Rücklauf der querschnittlichen Datensätze also (s. Tab. 3.6), daß die Beteiligung bei 76%, 40% und 63% aller Kollegen lag. Die Kollegiumsgröße variierte dabei über die Meßzeitpunkte. Im Längsschnitt stammen 12,9% aller Teilnehmer aus der W2. Die *durchschnittliche* Größe ihres Kollegiums (gemittelt über die drei Meßzeitpunkte, um hier nur einen einzigen ungefähren Wert zu Vergleichszwecken angeben zu können) beträgt 83 Personen. Dies entspricht 17,3% an derjenigen Anzahl von Personen, die zu den drei Meßzeitpunkten theoretisch hätten teilnehmen können (wiederum gemittelt über die drei

Meßzeitpunkte). Diese West-Schule sollte also theoretisch mit 17,3% im Längsschnitt vertreten sein, sie ist aber nur mit 12,9% vertreten.

Umgekehrt verhält es sich zum Beispiel bei der O1, die im Längsschnitt mit 11,4% vertreten ist, theoretisch sollte sie aber nur mit 6,7% vertreten sein. Es sind also mehr Kollegen der O1 im Längsschnitt vertreten, als zu erwarten gewesen wäre.

Wie bereits oben erläutert, haben sich an den querschnittlichen Datensätzen jeweils circa 34% Teilnehmer aus den neuen und 57% Teilnehmer aus den alten Bundesländern beteiligt. Im Längsschnitt hingegen sind 42% der Teilnehmer aus dem Osten und 58% aus dem Westen. Der Längsschnitt ist in dieser Hinsicht also homogener als die drei Querschnitte.

Legt man eine hypothetische Größe von 481 Personen zugrunde, die an der Untersuchung hätten teilnehmen können, wenn alle Kolleginnen und Kollegen sich entschlossen hätten, die Fragbogen auszufüllen, so entspricht die Beteiligung am Längsschnitt einem Anteil von 27%.

3.2.1.2 Schwierigkeiten in einzelne Schulen

In den Schulen *W1*, *O3* und *O4* sind keine Besonderheiten bekannt, die im Zusammenhang mit dem Rücklauf stehen.

In der größten Schule, die am Modellversuch teilgenommen hat, *W2*, gab es einen drastischen Rückgang vom ersten zum zweiten Meßzeitpunkt. Nach der ersten Datenerhebungswelle zweifelte ein Mitglied des Kollegiums die Anonymität der Datenerhebung an und wandte sich an den hessischen Datenschutzbeauftragten, der die Datenerhebungsmethoden bei Lehrern und Schülern prüfte. Dieser hatte keinerlei Bedenken bezüglich des Datenschutzes. Leider hatten die Zweifel des Kollegen mehr Einfluß als das positive Urteil des Datenschutzbeauftragten, und der Rücklauf in der zweiten Welle war extrem verringert. Zum dritten Meßzeitpunkt war das Vertrauen anscheinend wieder hergestellt, und der Rücklauf befand sich praktisch auf dem vorigen Niveau. Der Einbruch in der zweiten Welle führte nun allerdings dazu, daß bei dieser Schule die Anzahl der im Längsschnitt teilnehmenden Lehrer erheblich sank. Der Einfluß auf das Teilnahmeverhalten ist bezüglich der Daten unsystematischer Natur. Es wäre zum Beispiel nicht plausibel anzunehmen, daß besonders ältere oder besonders selbstwirksame Personen eher Zweifeln am Datenschutz nachgaben.

Die Schule *W3* zeigt ebenfalls einen starken Abfall in der Teilnahme. Die relevanten Probleme bei dieser Schule lagen in der von Anfang an bestehenden Spaltung des Kollegiums in Befürworter und Gegner des Modellversuchs. Besonders ein Kollege wurde nicht müde zu verbreiten, daß die Ergebnisse des Modellversuchs politische Konsequenzen nach sich zögen, die negative Auswirkungen auf Lehrer haben würden. Er war davon überzeugt, daß die

wissenschaftliche Begleitung dem Ministerium rückmelden würde, daß hoch selbstwirksame Lehrer auch trotz Mittelstreichungen und steigender Arbeitsbelastung immer noch gut unterrichten, und man daher ruhig Lehrer entlassen könne, wenn man gleichzeitig die Selbstwirksamkeit der verbleibenden Lehrer steigern. Der Konflikt wurde heftig und langanhaltend im Kollegium geführt. Es gab drei Gruppen in dieser Schule: Die heftigen Befürworter, die heftigen Gegner und die Unentschlossenen, die immer einmal wieder das Lager wechselten. Dadurch dürften die drei unterschiedlichen Rücklaufquoten zu den drei Meßzeitpunkten zustande gekommen sein, die den Längsschnitt stark beeinflussen. Auch hier lassen sich keine inhaltlichen Bezüge zwischen Teilnahmeverhalten und den Daten im Sinne eines systematischen Einflusses feststellen.

In der Schule *W4* bestand das Problem, daß der Modellversuch von seiten der Schulleitung keine Unterstützung erfahren hat; mit der Folge, daß sich die Projektbeauftragten teilweise durch ihre ständige Werbung zum Mitmachen so unbeliebt machten, daß sie von dieser Position zurücktraten und sich zunehmend Fronten im Kollegium bildeten. Durch die mangelnde Unterstützung gingen die Datenerhebungen teilweise einfach im Arbeitsstreß unter. Wie bereits oben in den Schulbeschreibungen berichtet, leidet diese Schule auch unter einem extremen Bedarf an Vertretungsstunden. Es läßt sich schwer beurteilen, ob besonders gewissenhafte Kollegen beispielsweise trotz hoher Belastungen den Fragebogen eher ausfüllten, oder besonders belastete eher nicht. Da bei dieser Schule der Rücklauf über alle drei Meßzeitpunkte sehr niedrig lag, läßt sich vermuten, daß vor allem engagierte Lehrerinnen und Lehrer teilgenommen haben. Über den Zeitraum von drei Jahren könnte in dieser Gruppe die Arbeitsbelastung variiert haben, so daß der Einfluß u.U. eher unsystematisch sein könnte. Es läßt sich allerdings feststellen, daß sich auch hier wieder deutlich zeigt, daß die Teilnehmer am Modellversuch vorwiegend engagierte Kolleginnen und Kollegen sind.

In der Schule *W5* findet sich ein starker unsystematischer Einfluß auf das Teilnahmeverhalten, der durch die Wahl eines neuen stellvertretenden Schulleiters kurz vor dem zweiten Meßzeitpunkt ausgelöst wurde. Um den Posten hatten sich eine Lehrerin und ein Lehrer aus dem Kollegium beworben. Die Lehrerin erhielt die Position, woraufhin der männliche Kollege mit Klage drohte, weil er ungerechtfertigte Bevorzugung am Werke sah. Dadurch kam es im Kollegium zu heftigen Auseinandersetzungen.

In der letztgenannten Schule im Westen *W6* geschah die Einführung einer *wechselnden Schulleitung* und des *Team-Modells* parallel mit dem Start des Modellversuchs. Die stark veränderte Schulstruktur erforderte sicherlich große Anpassungsleistungen der Lehrerinnen

und Lehrer. Dies könnte sich in einem veränderten Teilnahmeverhalten spiegeln und ließe sich wiederum als unsystematischer Einfluß beschreiben.

Über die Schule *O1* gibt es im Zusammenhang mit dem Teilnahmeverhalten nicht viel zu berichten. In dieser Schule stand niemand dem Modellversuch selbst besonders enthusiastisch gegenüber. Eher wurde die Möglichkeit begrüßt, durch die finanziellen Mittel des Modellversuchs Innovationen vorantreiben zu können.

Die Schule *O2* hingegen zeichnet sich dadurch aus, daß parallel mit dem Start des Modellversuchs der Unterricht durch Einführung des *Dalton-Plans* völlig umstrukturiert wurde. Die neuen Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule waren vielfach und schwerwiegend. In Dalton-Stunden müssen Lehrer ihr Wissen auch in ihnen wenig vertrauten Fächern unter Beweis stellen, was zu starken Anspannungen führen kann. Spezifische Einflüsse auf das Teilnahmeverhalten lassen sich hieraus weniger ableiten als die Vermutung, daß die Teilnehmer aus dieser Schule sich durch besonders hohe subjektive Arbeitsbelastung auszeichnen dürften.

Zusammenfassend darf festgestellt werden, daß Schwierigkeiten in einzelnen Schulen das Teilnahmeverhalten beeinflußt haben, höchst wahrscheinlich jedoch in unsystematischer Weise. Es ergeben sich daraus keine Konsequenzen für die Qualität der Daten oder ihre Interpretation.

3.2.2 Häufigkeitsvergleich in den demographischen Variablen

Zunächst wurde ein Datensatz gebildet, der nur diejenigen Personen enthält, die an der ersten Datenerhebungswelle teilgenommen haben und gleichzeitig *nicht* an den beiden weiteren Datenerhebungswellen. Diese 141 Personen wurden mit dem echten Längsschnitt von 132 Personen in einem neuen Datensatz zusammengefügt. Beim Zusammenführen der beiden Datensätze wurden die Personen des Längsschnitts durch den Wert 1 auf einer neuen Variable *aus_Längsschnitt* gekennzeichnet.

Dieser neue Datensatz enthält also alle Teilnehmer der ersten Welle, die *nicht* im Längsschnitt vertreten sind, sowie alle Teilnehmer des Längsschnitts. Insgesamt enthält dieser neue Datensatz 273 Personen. Die Abbildung 3.11 zeigt die Häufigkeiten, mit denen Teilnehmer in Welle 1 und im Längsschnitt vertreten sind.

Durch die neue Variable *aus_Längsschnitt* ist es nun möglich, demographische Angaben derjenigen Personen, die zu allen drei Meßzeitpunkten an der Untersuchung teilgenommen

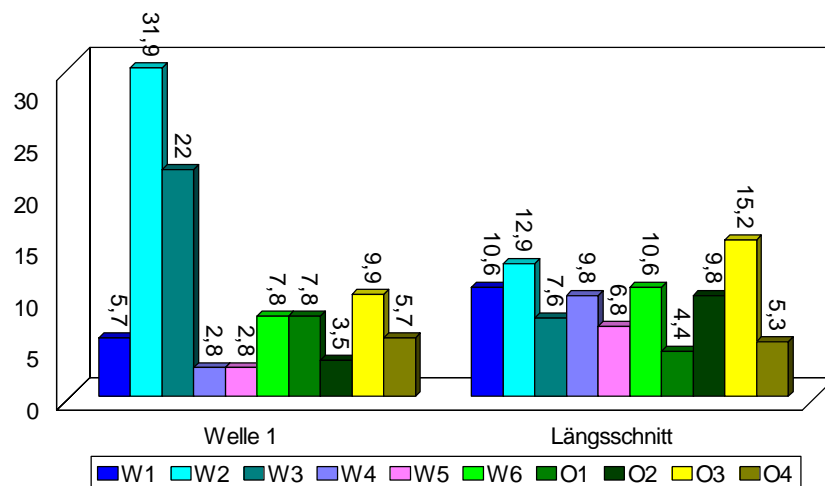


Abbildung 3.11. Prozentwerte der Teilnahme an der ersten Datenerhebungswelle und dem Längsschnitt im Vergleich

haben, mit den Angaben von denjenigen Personen zu vergleichen, die nicht im Längsschnitt vertreten sind, aber an der ersten Welle teilgenommen haben.

Es wurden folgende Variab-

len untersucht: Geschlecht, Alter, Standort Ost–West, Berufserfahrung und Schule. In χ^2 -Tests wurden die Besetzungshäufigkeiten der Kategorien verglichen. Zum Beispiel erhält man bei der Untersuchung von Geschlechtsunterschieden beim Teilnahmeverhalten die vier möglichen Kategorien „Welle1–männlich“, „Welle1–weiblich“, „Längsschnitt–männlich“ und „Längsschnitt–weiblich“, wie es die Kreuztabelle 3.7 zeigt.

Tabelle 3.7: Kreuztabelle der Häufigkeiten /Prozentwerte von Männern und Frauen im Längsschnitt und in der ersten Datenerhebungswelle

		männlich	weiblich	Total
Nur Welle 1	Häufigkeit	57	74	131
	Prozent	43,5%	56,5%	100,0%
Längsschnitt	Häufigkeit	55	76	131
	Prozent	42,0%	58,0%	100,0%
Total	Häufigkeit	112	150	262
	Prozent	42,7%	57,3%	100,0%

Diese Häufigkeitsverteilung läßt sich anschaulicher als Grafik darstellen (Abb. 3.12). Man findet annähernd gleiche Häufigkeiten für die männlichen und weiblichen Teilnehmer des

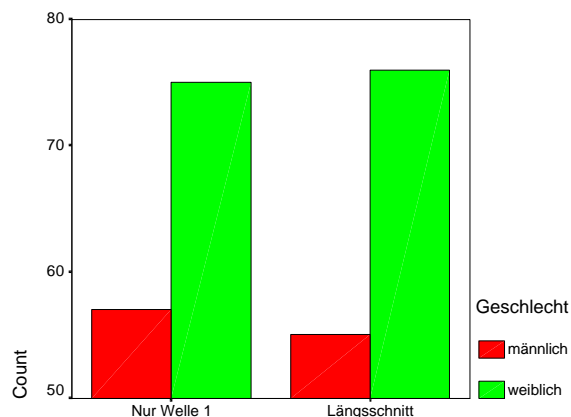


Abbildung 3.12. Geschlechterverteilung der ersten Datenerhebungswelle im Vergleich mit dem Längsschnitt

Längsschnitts und die männlichen und weiblichen Teilnehmer der Welle 1. Die statistische Prüfgröße χ^2 zeigt entsprechend einen kleinen, nicht bedeutsamen Wert.

Daraus kann geschlossen werden, daß diejenigen Lehrer, die nur an der ersten Datenerhebungswelle teilgenommen haben, sich im Hinblick auf ihre Geschlechtszugehörigkeit nicht von den Teilnehmern des Längsschnitts unterscheiden. Lehrerinnen und Lehrer haben sich also gleich häufig dagegen entschieden, an Welle 2 oder Welle 3 teilzunehmen.

In den insgesamt fünf Analysen fanden sich zwei statistisch bedeutsame Unterschiede, die miteinander zusammenhängen. Zunächst sind mehr Teilnehmer aus dem Westen nach der ersten Welle ausgeschieden, wie aus der Abbildung 3.13 deutlich hervorgeht (vgl. Tab. 3.8). Gleichzeitig haben mehr Teilnehmer aus den neuen Ländern sich zum Weitermachen entschlossen.

Tabelle 3.8: Kreuztabelle der Häufigkeiten /Prozentwerte des Standortes Ost–West im Längsschnitt und in der ersten Datenerhebungswelle

		Ost	West	Total
Nur Welle 1	Häufigkeit	38	103	141
	Prozent	27,0%	73,0%	100,0%
Längsschnitt	Häufigkeit	55	77	132
	Prozent	41,7%	58,3%	100,0%
Total	Häufigkeit	93	180	273
	Prozent	34,1%	65,9%	100,0%

Entsprechend fanden sich unterschiedlich häufig besetzte Kategorien auf der Variablen *Schule*. In zwei West–Schulen sank die Teilnahme vom ersten Meßzeitpunkt zum zweiten Meßzeitpunkt extrem ab. Daß im Längsschnitt weniger Teilnehmer aus dem Westen enthalten sind, erklärt sich also durch die Schwierigkeiten in einzelnen Schulen, die im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurden, vor allen Dingen durch den starken Rückgang in den beiden größten Schulen W2 und W3, und stellt keinen systematischen Einfluß auf das Teilnahmeverhalten dar.

Darüber hinaus muß bedacht werden, daß sich die Häufigkeiten bzw. Prozentangaben in den einzelnen Schulkategorien der Welle 1 auf die Kollegiumsgröße zum ersten Meßzeitpunkt beziehen, zu den anderen beiden Meßzeitpunkten hat sich aber in einigen Schulen die Kollegiumsgröße nach oben und unten verändert (vgl. Tab. 3.5 oben). Dies ist ein unsystematischer Einfluß, der sich in Angaben zum Teilnahmeverhalten ebenfalls spiegelt, dessen Größe aber aufgrund der Anonymität der Teilnehmer nicht festgestellt werden kann. Einige Lehrer konnten sich also nicht für oder gegen eine weitere Teilnahme entscheiden, weil sie nicht

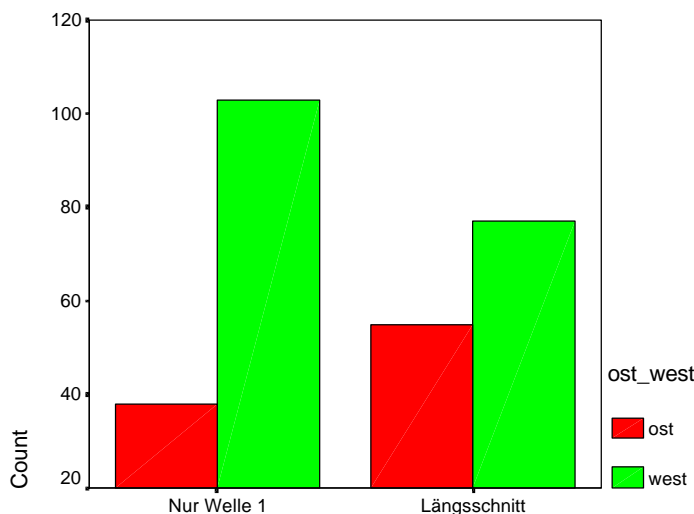


Abbildung 3.13. Standorthäufigkeiten der ersten Datenerhebungswelle im Vergleich mit dem Längsschnitt

mehr Teil des Kollegiums waren.

Um Mißverständnissen vorzubeugen sollte angemerkt werden, daß kein Erklärungsbedarf besteht, wenn Schulen eine geringere Häufigkeit in der Kategorie „Welle1“

haben als in der Kategorie „Längsschnitt“, wie es die Abbildung 3.13 zeigt. Diese Abbildung (bzw. Tab. 3.8) dient vor allem dazu, die bestehenden Ost–West–Unterschiede aufzuschlüsseln und analysierbar zu machen. Ob in einzelnen Schulen ein systematischer Einfluß auf das Teilnahmeverhalten vorliegt, muß anhand der Rücklaufquoten in Tabelle 3.5 geprüft werden, die alle drei Meßzeitpunkte betrachten. Die im vorangegangenen Abschnitt besprochenen schulspezifischen Erklärungsansätze sollten daher im Zusammenhang mit den Rücklaufquoten aller drei Datenerhebungswellen betrachtet werden. Sie beziehen sich weniger auf die Gegenüberstellung von „Welle1“ und „Längsschnitt“.

3.2.2.1 Machen Belastung und Unzufriedenheit einen Unterschied?

Es hat sich gezeigt, daß der Ost–West–Unterschied auf bestimmten Vorkommnissen in einzelnen Schulen beruht. Die Vorfälle in den Schulen könnten nun das Teilnahmeverhalten in dem Sinne beeinflußt haben, daß stark *belastete* Lehrer sie eher als Anlaß genommen haben könnten, um einen Fragebogen nicht auszufüllen.

Es läßt sich auch vorstellen, daß die Spannungen und Konflikte in einzelnen Kollegien im Arbeitsalltag eher *unzufriedene* Lehrerinnen und Lehrer dazu bewogen haben könnten, einen Fragebogen nicht auszufüllen, um damit ihrer allgemeinen Unzufriedenheit Ausdruck zu geben.

Auch die umgekehrte Überlegung sollte überprüft werden: Haben sich selbstwirksamere Lehrer weniger durch Schwierigkeiten im Kollegium beeinflussen lassen und den Fragebogen jedesmal ausgefüllt?

Um diesen Fragen nachzugehen, kann man beispielsweise die durchschnittliche Unzufriedenheit von Lehrern der „Welle1“ und der Lehrer des Längsschnitts vergleichen. Ob die Mittelwerte in bedeutsamem Ausmaß voneinander abweichen, läßt sich mit der statistischen Prüfgröße t untersuchen.

Es wurden nicht nur die Zufriedenheit und Belastung sondern alle Variablen des Datensatzes dieser Prüfung unterzogen. Bei dem Vergleich der Teilnehmer, die nur an der Welle 1, nicht aber am Längsschnitt teilgenommen haben, und den Teilnehmern des Längsschnitts, fand sich nur ein bedeutsamer Unterschied: Teilnehmer des Längsschnitts sind zufriedener.

3.2.3 Wer zeigt mehr Ausdauer?

Die Lehrerinnen und Lehrer, denen ihr Beruf mehr Spaß macht, die gerne Lehrer sind und sich in ihrem Beruf verwirklichen können, machen also häufiger zu allen drei Meßzeitpunkten bei der Datenerhebung mit. Es scheint plausibel, daß diese Teilnehmer bei einer Untersu-

chung, in der es eben um ihren Beruf geht, mehr Ausdauer zeigen; und sich auch eher über Schwierigkeiten im Kollegium hinwegsetzen.

Es ist wichtig, daß sich Teilnehmer der „Welle1“ und Teilnehmer des Längsschnitt nicht in der Höhe ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden. Genausowenig fühlen sie sich stärker subjektiv überfordert. Derartige Unterschiede hätten Auswirkungen auf die Qualität der Daten, denn das würde bedeuten, daß der Längsschnitt eine positive *Auswahl* von Lehrern enthielte. Alle Ergebnisse, die anhand des Längsschnitt gewonnen werden, müßten dann berücksichtigen, daß die Ergebnisse nur für wenig belastete und stark selbstwirksame Lehrer gelten würden.

Es gibt also keine systematischen Einflüsse auf das Teilnahmeverhalten außer den Einfluß der Berufszufriedenheit. Andere Variablen, die in Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit stehen (z.B. Überforderung oder Selbstwirksamkeit) zeigen hingegen keinen Einfluß.

Die Ost–West–Unterschiede, die durch Unterschiede in einzelnen Schulen zustande kommen, dürften sich in dem Einfluß der Berufszufriedenheit widerspiegeln. Die Schulen unterscheiden sich zum ersten Meßzeitpunkt im Hinblick auf die Zufriedenheit ihrer Lehrer nicht voneinander. Wenn sich im Längsschnitt dann eher zufriedene Lehrer finden, haben die Zufriedeneren also offensichtlich eher eine negative Bewertung des Modellversuchs in ihren Kollegien ignoriert.