

# Endbericht (Januar 2007) zum Fortbildungsprojekt

## Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht

*Humboldt-Universität zu Berlin*

*Matthias Jerusalem*

*Stephanie Drössler*

*Dietmar Kleine*

*Johannes Klein-Heßling*

*Waldemar Mittag*

*Bettina Röder*

Eine Fortbildung im Rahmen  
des BLK-Programms  
"Demokratie lernen und leben"  
gefördert durch die Deutsche  
Kinder- und Jugendstiftung  
aus Mitteln der Jacobs Foundation

Humboldt-Universität zu Berlin  
Lehrstuhl Pädagogische Psychologie  
und Gesundheitspsychologie  
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin

## Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	3
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Demokratiekompetenz .....</b>	<b>5</b>
<b>3. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: FoSS - ein Fortbildungsprogramm .....</b>	<b>6</b>
<b>3.1 Inhaltliche Schwerpunkte des Fortbildungsprogramms FoSS:         Motiviertes Lernen, Kompetentes Sozialverhalten, Proaktives Handeln .....</b>	<b>7</b>
<b>3.2 Nachhaltige Umsetzung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht .....</b>	<b>9</b>
<b>3.3 Organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen.....</b>	<b>10</b>
<b>4. Entwicklung des Fortbildungsprojektes.....</b>	<b>11</b>
<b>4.1 Auswahl der teilnehmenden Schulen/Lehrerkollegien.....</b>	<b>11</b>
<b>4.2 Auftaktveranstaltungen und verbindliche Verpflichtungen zur Teilnahme.....</b>	<b>12</b>
<b>4.3 Organisation und Durchführung von Befragungen.....</b>	<b>13</b>
<b>4.4 Workshops .....</b>	<b>15</b>
<b>4.5 Kontinuierliche Beratung und Betreuung der Schulen.....</b>	<b>17</b>
4.5.1 Logbücher und Interviews.....	17
4.5.2 Zwischenkonferenzen .....	18
4.5.3 Internetplattform .....	19
<b>5. Ergebnisse.....</b>	<b>20</b>
<b>5.1 Workshops und Feedback .....</b>	<b>21</b>
5.1.1 Akzeptanz und Perspektiven zur Umsetzung .....	21
5.1.2 Gesamteindruck .....	23
<b>5.2 Umsetzung von Unterrichtsstrategien und Veränderungen aus Lehrersicht .....</b>	<b>24</b>
5.2.1 Umsetzung von Unterrichtsstrategien.....	24
5.2.2 Veränderungen bei Schülern aus Lehrersicht.....	27
<b>5.3 Förderziele und Veränderungen aus Schülersicht .....</b>	<b>30</b>
5.3.1 Implementation: Umsetzung und Veränderungen bei Schülern.....	30
5.3.2 Evaluation: Differentielle Veränderungen bei Projekt- und Vergleichsschülern .....	33
<b>5.4 Erlebte Veränderungen von Lehrern bei ihrer Arbeit in der Schule .....</b>	<b>44</b>
5.4.1 Sinnhaftigkeit und Nutzen der Projektteilnahme.....	44
5.4.2 Unterstützung der Arbeit und Kooperation im Kollegium.....	45
5.4.3 Resümee des Projektverlaufs aus Sicht der Kollegien/Lehrerteams .....	47
5.4.4 Lehrerinterviews: Charakteristische Statements .....	49
<b>5.5 Veränderungen bei Lehrerinnen und Lehrern .....</b>	<b>51</b>
5.5.1 Veränderung übergreifender Unterrichtsstrategien .....	51
5.5.2 Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben.....	55
<b>6. Literatur .....</b>	<b>59</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>60</b>

---

## **Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht**

*Matthias Jerusalem, Stephanie Drössler, Dietmar Kleine, Johannes Klein-Heßling,  
Waldemar Mittag und Bettina Röder*

### **Zusammenfassung**

Die Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung, von Motivation und sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern stellt hohe Anforderungen an die Qualität des alltäglichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern. Am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie der Humboldt-Universität zu Berlin wurde dazu ein Fortbildungsprogramm zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt. An Schulen im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ und an Partnerschulen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung wurde dieses Fortbildungsprogramm über drei Jahre eingesetzt und evaluiert. Der vorliegende Bericht dokumentiert und bewertet die Konzeption und Umsetzung dieses Programms sowie vor allem die erzielten Programmwirkungen.

Der erste Teil des Berichts erläutert die theoretische und empirische Konzeption des Fortbildungsprogramms zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht (FoSS-Projekt). Dies betrifft die Konzepte der Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung, die inhaltlichen Fortbildungsschwerpunkte Motiviertes Lernen, Kompetentes Sozialverhalten und Proaktives Handeln sowie Überlegungen zur nachhaltigen Umsetzung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht und organisatorische wie zeitliche Rahmenbedingungen der Fortbildung. Daran schließen sich Erläuterungen zu den teilnehmenden Schulen bzw. Lehrerkollegien an, zu Auftaktveranstaltungen und Teilnahmebedingungen, zur Organisation und Durchführung von Befragungen für die Evaluation, zu Workshops zur Vermittlung der Fortbildungsinhalte sowie zu Maßnahmen kontinuierlicher Beratung und Betreuung über drei Jahre, wie etwa Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer mit Hilfe von Logbüchern, Interviews, Zwischenkonferenzen und einer Internetplattform.

Im zweiten Teil dieses Berichts werden die zentralen Ergebnisse im Hinblick auf die Umsetzung und die Wirksamkeit des Programms dargestellt. Die im Rahmen von Workshops vermittelten Fortbildungsinhalte und empfohlenen Unterrichtsstrategien wurden von der überwiegenden Mehrzahl der Teilnehmer als verständlich, sinnvoll, praxisrelevant und anwendbar eingeschätzt, und die zu den Workshops zurückgemeldeten Gesamteindrücke waren insgesamt gut. Bezüglich der Umsetzung der Unterrichtsstrategien in der Schule konnte festgestellt werden, dass die meisten Lehrkräfte diese Maßnahmen verstärkt genutzt und dabei erlebt haben, dass sich auf Schülerseite angezielte Kriterien des Sozialverhaltens und des Motivierten Lernens sowie des Problemlösens in gewünschter Weise veränderten. Die erlebten Veränderungen waren dort stärker, wo entsprechende Maßnahmen häufiger umgesetzt wurden.

---

Der Grad der Umsetzung von Maßnahmen erwies sich ebenfalls als bedeutsam für zu beobachtende Veränderungen in Förderkriterien auf der Schülerseite, wie beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen. Das zentrale Evaluationsergebnis zur Gesamtwirksamkeit des Förderprojekts im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler ist, dass sich an den Projekt-schulen günstigere Entwicklungen bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen (Allgemeine, Soziale und Schulische Selbstwirksamkeit; Teamfähigkeit), der Hilfslosigkeit, der erlebten Lehrerfürsorglichkeit im Bereich des Sozialklimas sowie der wahrgenommenen Transparenz im Unterricht einstellten als in Vergleichsschulen, die nicht an dem Förderprojekt teilgenommen hatten.

Neben günstigen Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler zeigten sich auch bei den Lehrenden bzw. Lehrerteams positive Effekte der Programmteilnahme. Die Lehrerteams beurteilten die Teilnahme am Projekt als sinnvoll und nützlich für sich persönlich, sie erlebten weitgehend Unterstützung bei ihrer Arbeit sowie Kooperation im Kollegium. Zudem ergaben sich aus Sicht der beteiligten Lehrerteams bzw. Kollegien eine Reihe positiver Änderungen des sozialen Klimas an der Schule (Umgang mit Schülern, Unterrichtsprozesse, kollegiale Zusammenarbeit etc.). Diese positive Gesamteinschätzung des Projektes durch die Lehrkräfte spiegelte sich ebenfalls in zahlreichen Interviewäußerungen wider.

Überdies zeigte sich, dass bei den am Projekt teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen, die nicht teilgenommen hatten, im Laufe der drei Jahre positivere Entwicklungen ihrer beruflichen und kollektiven Selbstwirksamkeit, ihrer erlebten Belastung und Burnout-Anfälligkeit eintraten. Dies macht deutlich, dass nicht nur die Selbstwirksamkeit von Schülern sondern auch die Selbstwirksamkeit von Lehrern gefördert werden konnte, im Wesentlichen deshalb, weil über Fördermaßnahmen im Unterricht Entlastungen entstehen, von denen Lehrer als Unterrichtsmoderatoren profitieren.

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Projekt im Hinblick auf seine Förderabsichten und erzielten Wirkungen sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer als erfolgreich beurteilt werden kann.

## **1. Einleitung**

Die Forschung der letzten Jahre hat gezeigt, dass Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung in vielfältiger Hinsicht positive Einflüsse nehmen (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2002; Jerusalem & Hopf, 2002; Zimmerman, 2000). Sie fördern schulisches und berufliches Interesse, Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, allgemeine Zufriedenheit, Lebensqualität und Gesundheit. Gleichzeitig verleihen sie dem Leben Sinn, da persönliches Handeln als interessegeleitet, nutzbringend, entwicklungsförderlich und sozial anerkannt erlebt wird. Defizite in Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung haben entsprechend negative Effekte, die bei Risikoschülern gut zu beobachten sind. Risikoschüler sind Schüler mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen und schwachen Handlungskompetenzen, die in der Schule Misserfolge und Demütigung, Sinnlosigkeit und Fremdbestimmung erleben, wenig Anerkennung und soziale Eingebundenheit erfahren, das Schulklima als negativ empfinden und Probleme in der Kommunikation mit Mitschülern und Lehrern haben. Mögliche Folgen sind Schulangst, Schulverdrossenheit, mangelnde Motivation, Desinteresse in der Schule, Zukunftsängste und Perspektivlosigkeit. Solchen Schülern erscheint Schule als sinnlose Veranstaltung, auf die sie depressiv, gleichgültig, desinteressiert oder rebellisch reagieren und in alternative Sinnkontexte flüchten (Drogen, Kriminalität, Rechtsradikalismus etc.), um ihre beschädigte Selbstachtung wiederherzustellen oder zu kompensieren.

Zur Vermeidung solch negativer Entwicklungen kann die Schule einen wichtigen Beitrag leisten. Da wesentliche Defizite subjektiv geringe Handlungskompetenzen, Desinteresse und soziale Probleme sind, ist es wichtig, Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung sowie intrinsische Motivation und soziale Fertigkeiten von Schülern zu stärken. Ein Unterricht, dem dies gelingt, ist präventiv. Er hat nicht nur positive Auswirkungen auf schulisches Lernen, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Entwicklung der Schüler. Zugleich führt er zu einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie der Lehrer-Schüler-Interaktion. Der BLK-Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ hat gezeigt, dass Lehrer davon in vergleichbarer Weise profitieren wie Schüler, insbesondere im Hinblick auf eine erfolgreichere und befriedigendere Bewältigung der beruflichen Anforderungen und des schulischen Alltags (vgl. Jerusalem & Hopf, 2002).

## **2. Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Demokratiekompetenz**

Selbstwirksamkeit bezeichnet das Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen, Schwierigkeiten aus eigener Kraft meistern zu können, und Selbstbestimmung charakterisiert das Gefühl, dass grundlegende menschliche Bedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben erfüllt werden. Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung sind wichtige Voraussetzungen für den Erwerb lebenspraktischer Schlüsselqualifikationen wie Motivation zum und Freude am Lernen, soziale Kompetenzen und allgemeine Problemlösefähigkeiten, die wiederum die Bewältigung von Anforderungen in unserer komplexen Wissens- und Ideengesellschaft nachhaltig unterstützen. Selbstwirksamkeit und Freiräume für Selbstbestimmung sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich wechselseitig. Selbstwirksame Menschen, die überzeugt sind, ihr eigenes Leben aktiv gestalten zu können, empfinden

auch häufiger Gefühle von Selbstbestimmung als wenig selbstwirksame Menschen. Sie erleben, dass sie ihre Handlungen frei wählen bzw. mit sich selbst vereinbaren können (Autonomie), soziale Beziehungen knüpfen können und akzeptiert werden (soziale Eingebundenheit) sowie Handlungen selbst planen und ausführen können (Kompetenzerleben).

Andererseits sind für die Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Umsetzung der Überzeugungen in erfolgreiches Verhalten auch die Rahmenbedingungen in der Umwelt, bei Kindern und Jugendlichen insbesondere in der schulischen Umwelt, von Bedeutung. Selbstwirksamkeitsförderung in der Schule gelingt dann besser, wenn Schule Freiräume für Selbstbestimmung bereitstellt mit entsprechenden Angeboten von Handlungsoptionen, einem Klima sozialer Aufgeschlossenheit und Möglichkeiten für Erfolgserfahrungen.

Selbstwirksamkeit und Freiräume für Selbstbestimmung sind schließlich auch eine wesentliche Voraussetzung für die Bereitschaft und die Kompetenz zu demokratischem Handeln, da selbstwirksame Menschen, die sich autonom, sozial kompetent und akzeptiert fühlen und für die Lernen und Leistung erstrebenswert sind, eher Verantwortlichkeit erleben und stärker zur Übernahme von Verantwortung bereit sind als wenig selbstwirksame Menschen, die sich eher als fremdbestimmt erleben.

### **3. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: FoSS – ein Fortbildungsprogramm**

Die Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung in der Schule stellt vor allem Anforderungen an die Qualität des alltäglichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, die bisher weder in der Berufsausbildung noch berufsbegleitend vermittelt wurden. Deshalb sind Trainings- und Fortbildungsprogramme zum Aufbau entsprechender Unterrichts- und Motivierungsstrategien notwendig. Ziel einer solchen Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern muss sein, sie zu befähigen, im regulären Unterricht bei ihren Schülerinnen und Schülern Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung, Motivation und Sozialverhalten zu fördern und gleichzeitig ihr eigenes Kompetenzerleben zu stärken und ihre beruflichen Belastungen zu reduzieren. Längerfristig gehen auf diese Weise Handlungskompetenzen und Schulqualität Hand in Hand. Die gemeinsame Erfahrung wachsender Handlungsmöglichkeiten in einem motivationsförderlichen Unterricht sollte eine entsprechend bessere Schul- und Unterrichtsqualität mit sich bringen.

Entsprechend diesen theoretischen und empirischen Erkenntnissen haben wir am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie auf der Grundlage der Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura (Bandura, 1997; Schunk & Miller, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Deci & Ryan, 2002; La Guardia & Ryan, 2002) hierzu systematisch unterrichtsbezogene Fördermöglichkeiten und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm für Lehrerkollegien und Lehrerteams entwickelt. Dieses Fortbildungsprogramm zur *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht (FoSS)* wird im Folgenden kurz beschrieben.

### 3.1 Inhaltliche Schwerpunkte des Fortbildungsprogramms FoSS: *Motiviertes Lernen, Kompetentes Sozialverhalten, Proaktives Handeln*

Ziel ist die Vermittlung und schulische Umsetzung von Unterrichtsstrategien, mit Hilfe derer Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, im regulären Unterricht bei ihren Schülerinnen und Schülern Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung, Motivation und Sozialverhalten zu fördern. Diese Unterrichtsstrategien beziehen sich auf drei inhaltliche Schwerpunkte:

- Der erste Schwerpunkt „*Motiviertes Lernen*“ zielt auf die Förderung von schulischer Selbstwirksamkeit, Erfolgszuversicht und Abbau von Hilflosigkeit durch individualisierende Motivationsstrategien (Bezugsnormorientierung, Transparenz, Lern- und Leistungsraum, Portfolio).
- Der zweite Schwerpunkt „*Kompetentes Sozialverhalten*“ bezieht sich auf die Unterstützung der Entwicklung von sozialen Handlungskompetenzen, etwa durch Förderung der sozialen Selbstwirksamkeit, der Kooperation in Teams und der Stärkung des Klassenklimas.
- Im dritten Schwerpunkt „*Proaktives Handeln*“ geht es um die Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit etwa durch den Erwerb von Handlungskompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen, von Problemlösekompetenzen und Lernstrategien mithilfe des Proaktiven Handlungsmodells.

Diese drei Schwerpunkte sind als spezifische Workshop-Module konzipiert worden. Ihre inhaltliche Struktur ist in den Abbildungen 1, 2 und 3 kurz skizziert.

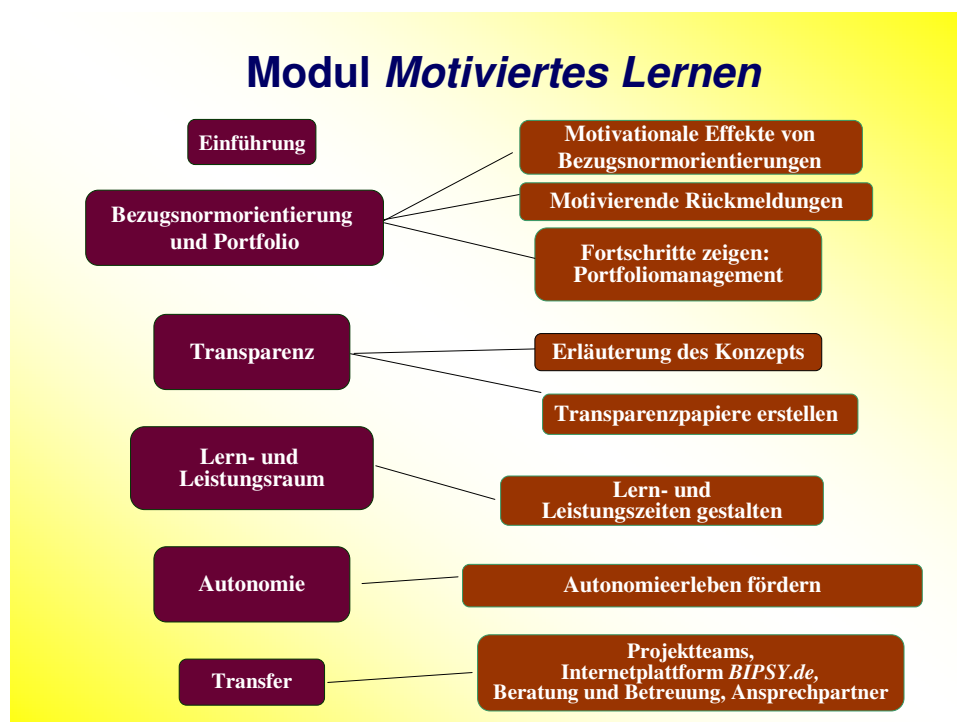


Abbildung 1. Inhaltliche Struktur des Moduls Motiviertes Lernen

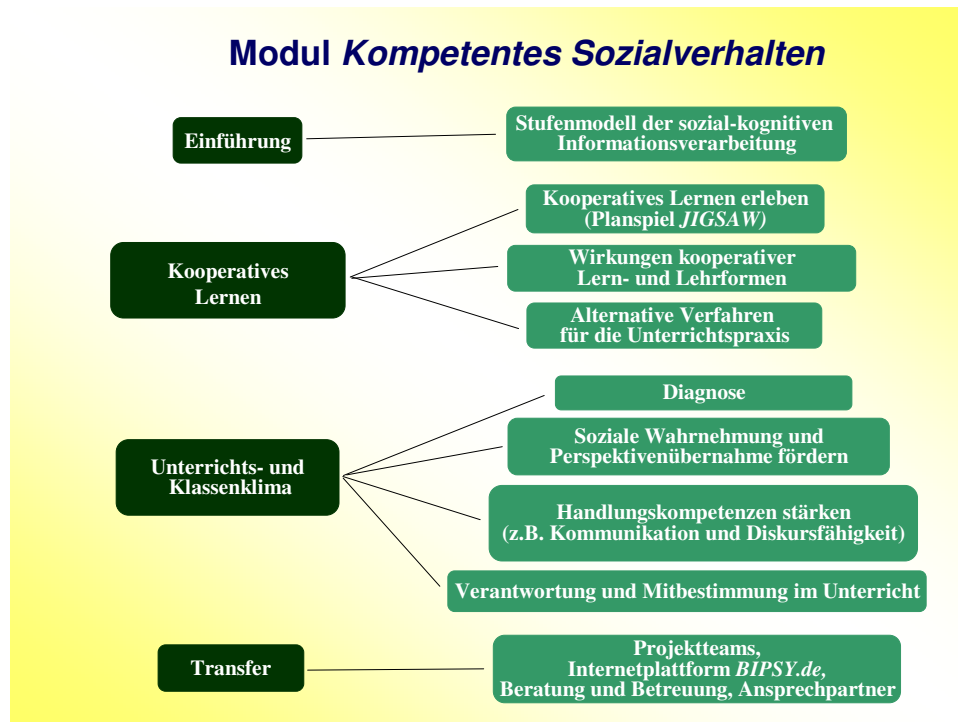


Abbildung 2. Inhaltliche Struktur des Moduls Kompetentes Sozialverhalten

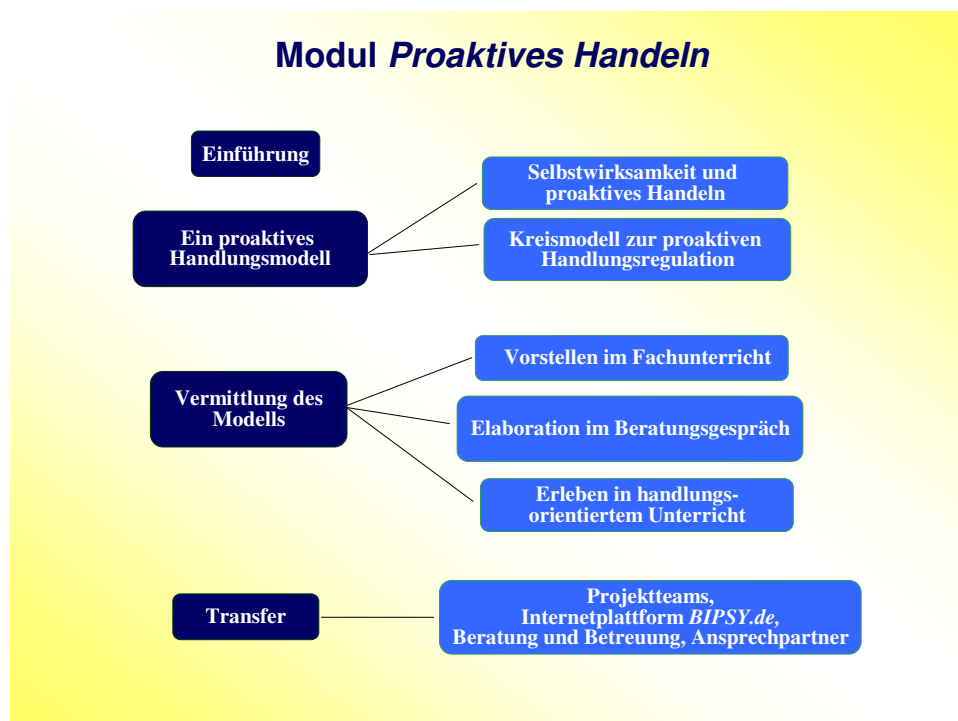


Abbildung 3. Inhaltliche Struktur des Moduls Proaktives Handeln



### 3.2 Nachhaltige Umsetzung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht

Die Forschung zur Umsetzung von Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen in berufliche Kontexte zeigt, dass einmalige Fortbildungen (wie Workshops oder Trainings) im beruflichen oder schulischen Alltag meist schnell versanden. Mögliche Gründe für eine mangelnde Implementation von Lehrerfort- und -weiterbildung in Unterrichtshandeln sind beispielsweise, dass Schulpraktiker keine konkreten Unterrichtsbezüge erkennen können, bei der Umsetzung im Schulalltag nicht begleitet werden oder für außerunterrichtliche Aktivitäten zusätzliche Zeitbudgets erforderlich, aber nicht verfügbar sind (vgl. McCoy & Reynolds, 1998; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998).

Um die Wahrscheinlichkeit einer Umsetzung (Implementation) von in Workshops vermittelten Förderstrategien in den Unterricht zu erhöhen, wurden auf der Basis bisheriger Forschungserkenntnisse für das vorliegende Fortbildungsprogramm folgende wichtige Rahmenbedingungen umgesetzt (vgl. Paul & Volk, 2002; Veenman, Beems, Garret & Op-de-Weegh, 1999; Yamnill & McLean, 2001):

- Die Fortbildung erfolgte gemeinsam in einem Lehrerteam, so dass die Inhalte auch im alltäglichen beruflichen Arbeiten gemeinsam diskutiert und umgesetzt werden konnten. Einzelfortbildungen machen wenig Sinn, da die Unterstützung im beruflichen Alltagsgeschehen oft fehlt und damit die inhaltliche Umsetzung in der Schule schnell versandet.
- Die Fortbildungsinhalte wurden praxisnah gestaltet und waren in alltägliches Unterrichtshandeln integrierbar, da Theorielastigkeit oder die Notwendigkeit besonderer Maßnahmen eher ungünstig sind.
- Die Kommunikation über die Inhalte der Fortbildung sollte am Arbeitsplatz aufrechterhalten und durch externe Beratungsmöglichkeiten kontinuierlich unterstützt werden.

Für eine nachhaltige Förderung effektiven Unterrichtshandelns realisiert das Fortbildungskonzept folgende wesentlichen Bedingungen:

- Fortbildung in Lehrerkollegien bzw. Lehrerteams;
- Vermittlung und Verständnis von Theorie-Praxis-Bezügen;
- Integrierbarkeit der Maßnahmen in den regulären Unterricht;
- Begleitung und Betreuung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung in den Schulalltag.

Unter Berücksichtigung dieser Rahmenbedingungen zur nachhaltigen Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung ist alltägliches Unterrichtshandeln Gegenstand des Fortbildungskonzepts. In Workshops zu den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten wurden zunächst gemeinsam mit Lehrern als Unterrichtsexperten Handlungsstrategien zur Förderung von Schülern entwickelt und dann an das Curriculum verschiedenster Unterrichtsfächer angepasst. Zugleich wandte sich die Fortbildung nicht an einzelne Lehrerinnen und Lehrer, sondern an Kollegien bzw. Lehrerteams, die ein gemeinsames Interesse in die Schule bringen,

sich in schulinternen Projektteams gegenseitig beraten und helfen, möglichst viele Schüler gleichzeitig und konsistent erreichen und auch auf externe wissenschaftliche Beratung zurückgreifen können.

### 3.3 Organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen

In dem vorliegenden Fortbildungsprojekt fanden die drei Workshops in jährlichen Abständen über insgesamt drei Jahre (2003-2006; im ersten und zweiten Jahr die Module Motiviertes Lernen bzw. Kompetentes Sozialverhalten, im dritten Jahr das Modul Proaktives Handeln) jeweils zu Beginn eines Schuljahres statt. Die innerschulische Umsetzung bzw. Implementation der Unterrichtsmaßnahmen erfolgte dann im Laufe des weiteren Schuljahres durch in den Workshops festgelegte Lehrerteams. In der Mitte jedes Schuljahres bot eine zusätzliche Zwischenkonferenz die Möglichkeit, Erfahrungen zwischen Schulen auszutauschen und weitere Maßnahmen bis zum Ende des Schuljahres zu planen. Vor Beginn des ersten Workshops und zum Ende eines jeden Schuljahres erfolgten schriftliche Befragungen von Lehrern und Schülern zum Zwecke der Evaluation. Der zeitliche Ablauf des Fortbildungsprogramms bzw. der Fördermaßnahmen und ihrer Evaluation ist in Abbildung 4 dargestellt.

## Zeitlicher Ablauf 2003 - 2006

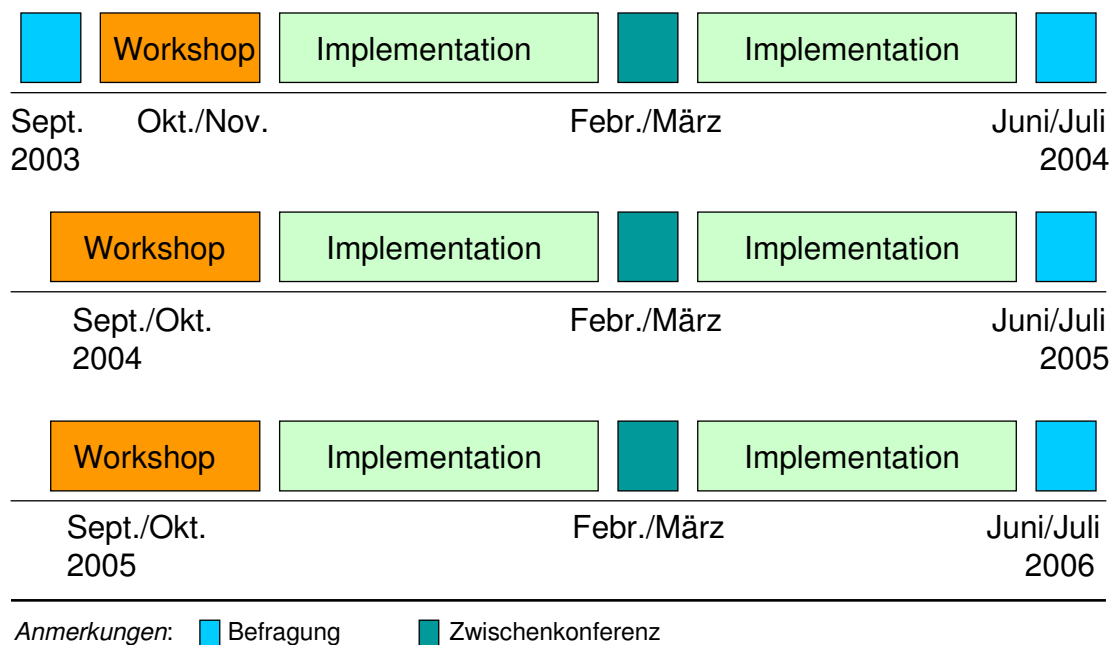


Abbildung 4. Zeitlicher Ablauf des Fortbildungsprogramms bzw. der Fördermaßnahmen und ihrer Evaluation

Interessenten an dieser Fortbildung mussten neben der Workshopteilnahme eine Reihe weiterer Verpflichtungen eingehen, wie die Bereitschaft, in einem Schulteam mitzuwirken, sich neben den Workshops auch an der Umsetzung in der Schule zu beteiligen und sich dabei längerfristig über drei volle Jahre zu engagieren sowie eine wissenschaftliche Evaluation mit zu tragen. Letztere ist bei einer solch langfristigen Fortbildungsmaßnahme wichtig, um ihre Wirkungen überprüfen zu können. Inwieweit mittels der Maßnahmen die beabsichtigten Ziele erreicht werden können, sollte deshalb in den teilnehmenden Schulen anhand von jährlichen Befragungen ermittelt werden. Einer Erstbefragung vor Beginn der Fortbildung folgten jeweils Befragungen am Ende jedes Umsetzungszeitraumes bzw. Schuljahres. Da sich Veränderungen auch aus anderen Gründen als den Fortbildungsmodulen bzw. der Umsetzung von Fortbildungsinhalten ergeben können (z.B. Entwicklungsprozesse), waren für die jährlichen Befragungen zusätzlich Vergleichsgruppen erforderlich, die nicht an dem Fortbildungsprogramm teilnahmen.

#### **4. Entwicklung des Fortbildungsprojektes**

##### ***4.1 Auswahl der teilnehmenden Schulen/Lehrerkollegien***

Die Fortbildungsmodule des Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung (FoSS) richteten sich an Lehrerinnen und Lehrer interessierter Schulen des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen und leben“ sowie an mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung kooperierende Schulen.

Um das Fortbildungsangebot bekannt zu machen bzw. Kollegien für die Teilnahme zu interessieren, wurden das inhaltliche Konzept mit theoretischer Grundlegung und empirischen Befunden sowie die Fortbildung selbst im Hinblick auf ihre Strukturierung in Workshops und Implementationszeiträume sowie die damit verbundenen Teilnahmebedingungen und Zielvorstellungen auf mehreren Konferenzen durch Vorträge unserer Arbeitsgruppe vorgestellt und diskutiert. Hierzu zählen:

- Konferenz der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung „Kompetenzen für die Zivilgesellschaft“ in Berlin-Köpenick (November 2001)
- Konferenz der Länderkoordinatoren des BLK-Modellversuchs „Demokratie leben und lernen“ in Berlin-Wannsee (Januar 2003)
- Vortrag für interessierte Schulen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Juni 2003)
- Information diverser kleinerer Interessentengruppen

Im Laufe des Frühjahrs 2003 haben sich eine Reihe von Schulen anhand schriftlicher Anmeldeformulare über den BLK-Modellversuch „Demokratie lernen und leben“ und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung als Interessenten beworben. Bewerben konnten sich Lehrerkollegien bzw. Lehrerteams in einer Größenordnung bis zu 16 Personen einer Schule, die einen

möglichst hohen zeitlichen Unterrichtsanteil (mehr als zwei Drittel) in von ihnen unterrichteten Klassen abdecken sollten. Schwerpunktklassen für die Umsetzung der Selbstwirksamkeitsförderung sollten die siebten Jahrgänge sein. Jede Schule benannte namentlich die teilnehmenden Lehrkräfte und einen Ansprechpartner für die Kommunikation mit der wissenschaftlichen Begleitung. Auf der Basis der Bewerbungsunterlagen gab es anschließend zahlreiche Telefonate zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den beteiligten Schulen (Ansprechpartner bzw. Schulleiter), um die strukturellen und sonstigen Bedingungen der Schulen zu besprechen sowie die schulischen Erwartungen zu klären und mit den Anforderungen seitens der Fortbildung abzustimmen. Auf Grund dieser Telefonate entschlossen sich die meisten Schulen, die Verpflichtung über die dreijährige Teilnahme an der Fortbildung einzugehen, während sich einige wenige wegen anderer Erwartungen und der einzugehenden Verpflichtungen entschieden, an der Fortbildung doch nicht teilzunehmen.

Am Ende dieser Klärungs- und Kommunikationsprozesse gab es 18 Schulen, die zu den bekannten Bedingungen weiterhin hohes Interesse hatten, an der Fortbildung teilzunehmen. Dabei handelte es sich um 14 Schulen aus dem Bereich des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen und leben“ sowie vier Schulen aus dem Bereich der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.

#### ***4.2 Auftaktveranstaltungen und verbindliche Verpflichtungen zur Teilnahme***

Aus diesen Schulen wurden jeweils der Schulleiter, der Ansprechpartner und ein bis zwei weitere Lehrkräfte zur Teilnahme an einer Auftaktkonferenz des Fortbildungsprojektes eingeladen, die am 10./11. Juni 2003 in Ludwigsfelde stattfand. Diese Konferenz erwies sich als sehr hilfreich, insbesondere für die Transparenz der gegenseitigen Erwartungen und Verpflichtungen sowie die Beseitigung von Unklarheiten.

Die über die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung geworbenen Schulen konnten aus zeitlichen Gründen nicht an der Tagung in Ludwigsfelde teilnehmen und wurden zu einer entsprechenden Informationsveranstaltung in den Räumen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung ebenfalls im Juni 2003 eingeladen. Nach diesen Veranstaltungen sagten zunächst 18 Schulen verbindlich ihre Teilnahme an der Fortbildung zu. Aus schulorganisatorischen Gründen konnte eine Schule nur kurzfristig mitmachen und schied frühzeitig aus. Folgende 17 Schulen haben über drei Jahre an dem Fortbildungsprogramm teilgenommen (s. Tab. 1):

Tabelle 1. Projektschulen

<p><b>Brandenburg</b></p> <p>Oberschule „Juri Gagarin“ Juri-Gagarin-Str. 40 15517 Fürstenwalde</p> <p>Oberschule Uebigau Wahrenbrücker Str. 15 04938 Uebigau</p> <p><b>Bremen</b></p> <p>IS J.H. Pestalozzi Pestalozzistr. 9 28219 Bremen</p> <p>SZ am Waller Ring Steffensweg 210 28219 Bremen</p> <p>IS Hermannsburg Hermannsburg 32 F 28259 Bremen</p> <p><b>Hamburg</b></p> <p>Gymnasium Finkenwerder Norderschulweg 18 21129 Hamburg</p> <p>Theodor-Haubach-Schule Haubachstr. 55 22765 Hamburg</p> <p><b>Hessen</b></p> <p>Landschulheim Steinmühle Steinmühlenweg 21 35043 Marburg-Cappel</p>	<p><b>Sachsen</b></p> <p>Mittelschule Eppendorf Großwaltersdorfer Str. 6a 08575 Eppendorf</p> <p>Goethe-Mittelschule Wilthen Schulstr. 41 02681 Wilthen</p> <p>Mittelschule Niederwiesa Mühlenstr. 21 09577 Niederwiesa</p> <p>Mittelschule „J.H. Pestalozzi“ Pestalozzistr. 1 01454 Radeberg</p> <p>Léon-Foucault Gymnasium Hoyerswerda Straße des Friedens 25/26 02977 Hoyerswerda</p> <p><b>Sachsen-Anhalt</b></p> <p>Gesamtschule Johannes Gutenberg Meseberger Str. 32 39326 Wolmirstedt</p> <p>Ökumenisches Domgymnasium Magdeburg Hegelstraße 5 39104 Magdeburg</p> <p><b>Thüringen</b></p> <p>Klosterbergschule Bad Berka Friedensplatz 13 99438 Bad Berka</p> <p>Staatliches Gymnasium Neuhaus am Rennweg Am Apelsberg 98724 Neuhaus a. Rwg.</p>
--	---

### 4.3 Organisation und Durchführung von Befragungen

Vor Beginn der Workshops war im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung für die Evaluation des Fortbildungskonzeptes besonders wichtig, eine erste Befragung zur Feststellung der Ausgangssituation in den Schulen durchzuführen.

Inhaltliche Bereiche im *Schülerfragebogen* waren neben demographischen Fragen insbesondere allgemeine, schulische und soziale Selbstwirksamkeitserwartungen, Fragen zum Klassenklima, zum Erleben von Hilflosigkeit sowie zur Transparenz von Leistungsanforderungen und -bewertungen. Inhaltliche Themenbereiche des *Lehrerfragebogens* waren vor allem

berufliche und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen, Einschätzungen des eigenen unterrichtlichen Handelns (z.B. Aufgabengestaltung, Transparenz), berufliches Belastungserleben und Wohlbefinden.

Für die Befragung in den Schulen haben die Schulen neben den Klassen, auf die sie sich mit den Fortbildungsinhalten konzentrieren wollten (Projekt- bzw. Fokusklassen), ebenfalls andere Klassen benannt, die als Vergleichsklassen lediglich die Befragungen mitmachen sollten. Für die Schulen, bei denen keine Vergleichsklassen benannt werden konnten (z.B. weil das gesamte Kollegium teilnahm und es nicht sinnvoll war, Fortbildungsinhalte nur auf einzelne Klassen zu beschränken) gelang es, in Kooperation mit den Schulen und den Länderkoordinatoren des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen und leben“ strukturell vergleichbare Schulen für die Teilnahme an den Befragungen zu gewinnen, wobei einige Schulen im Laufe des Projektes vorzeitig ausschieden. Eine Übersicht über diese Vergleichsschulen enthält Tabelle 2.

Tabelle 2. Vergleichsschulen

<p><b>Brandenburg</b> Grund- und Gesamtschule „J. Clajus“ Herzberg Lugstraße 3 04916 Herzberg</p>	<p><b>Sachsen</b> Mittelschule Oederan Frankenberger Str. 19-21 09569 Oederan</p>
<p><b>Hessen</b> Martin-Luther-Schule (Gymn. Marburg) Savignystr. 2 35037 Marburg</p>	<p>Mittelschule Schirgiswalde Kirchberg 7 02681 Schirgiswalde</p>
<p><b>Thüringen</b> Heinrich-Heine-Gymnasium Sonneberg Dammstraße 50 96515 Sonneberg</p>	<p>Mittelschule Flöha-Plaue Augustusburger Str. 81 09557 Flöha-Plaue</p>

Die Befragungen erfolgten nach der Ausgangserhebung zusätzlich jeweils zum Ende der drei Schuljahre im Zeitraum 2003 bis 2006, so dass insgesamt vier Befragungen durchgeführt wurden. Allen Schulen, sowohl den Schulen der Fortbildungsteilnehmer als auch den Vergleichsschulen, war zugesagt worden, dass sie über die Ergebnisse der Befragung schriftliche Rückmeldungen erhalten, aus denen sie auch den Stand der eigenen Schule im Hinblick auf die erfragten Konzepte entnehmen konnten.

Jeweils einige Monate nach den jeweiligen Befragungen wurden entsprechend an alle Projekt-schulen und alle Vergleichsschulen schulspezifische Berichte zu den Ergebnissen versandt. Der Umfang der Berichte betrug jeweils ca. 25 Seiten. Jeder Bericht enthielt neben einer kurzen Einleitung zum Fortbildungskonzept Informationen zu Inhalten und Methoden der Befragung und in ausführlicher Form zentrale Befunde aus der Schülerbefragung und der Lehrerbefragung.

Die Berichte enthielten Informationen zu Entwicklungen über den zurückliegenden Projektzeitraum im Vergleich zu Entwicklungen, die in den Vergleichsschulen bzw. Vergleichsklassen zu beobachten waren. Dabei wurden modulübergreifende Kriterien wie allgemeine Selbstwirksamkeit (Schüler), berufliche Selbstwirksamkeit (Lehrer) und Klassenklima ebenso thematisiert wie modulspezifische Aspekte wie soziale Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit oder schulische Selbstwirksamkeit und Transparenz. Zusammenfassend wurden diese Rückmeldungen kommentiert im Hinblick auf ihre Aussagekraft über mögliche Fortschritte der jeweiligen Schule, und es wurde insbesondere wieder auf zusätzliche innerschulische Entwicklungspotentiale und weitere Fördermöglichkeiten in bestimmten Bereichen hingewiesen. Die Vergleichsschulen erhielten ebenfalls einen Bericht, der sich auch auf Veränderungen in Erlebensweisen der Lehrer (z.B. berufliche Selbstwirksamkeit) und der Schüler bezog, jedoch ohne dass Vergleiche mit den Projektschulen angestellt wurden.

Die Resonanz auf diese umfangreichen Rückmeldungen zu jeder Befragung durch einen schriftlichen Bericht war insgesamt sehr positiv. Sowohl die Vergleichsschulen als auch die Projektschulen empfanden die Information als sehr hilfreich für die eigene Diagnose und Arbeit in der Schule. Einige Schulen erhielten auf ihre Bitte hin zusätzliche Informationen zu den Ergebnissen in den einzelnen Klassen. Es gab auch eine Reihe inhaltlicher Nachfragen auf telefonischem oder elektronischem Wege und auf den Zwischenkonferenzen. Die ausführlichen Berichte zur Befragung haben geholfen, alle Projektschulen und auch eine Mehrheit der Vergleichsschulen, die nicht am Fortbildungsprojekt teilnahmen, zu motivieren, sich an den weiteren Befragungen aktiv zu beteiligen.

Jedoch hat sich teilweise aus Gründen hoher Belastungen durch vielfältige Befragungen, teilweise infolge des durch die PISA-Debatte empfundenen Druckes zur Nutzung von Unterricht für die Erreichung von Leistungsstandards ergeben, dass im Lauf der Zeit weniger Vergleichsschulen und damit vor allem weniger Vergleichsschüler bereit waren, sich an der Befragung zu beteiligen. Dadurch wurden Vergleiche der längerfristigen Entwicklung von Schülergruppen bei der Evaluation etwas schwierig.

#### **4.4 Workshops**

Die Workshops zu den drei inhaltlichen Modulen Motiviertes Lernen, Kompetentes Sozialverhalten und Proaktives Handeln wurden jeweils als zweitägige Trainingsveranstaltungen durchgeführt. Die Abfolge der Module wurde weitgehend auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schulen abgestimmt. Sahen Schulen Probleme und Schwierigkeiten eher im Bereich des sozialen Umgangs, wurde mit dem Workshop zur Förderung kompetenten Sozialverhaltens begonnen. Wenn hingegen eher im Bereich von Lern- und Leistungsmotivation Defizite erlebt wurden, fand zu Beginn der Workshop zur Förderung motivierten Lernens statt. Auf diese Weise konnten zunächst die zentralen Probleme in den Schulklassen in Angriff genommen werden, um darauf aufbauend an weiteren Schwerpunkten arbeiten zu können. Der Workshop zum Proaktiven Handeln wurde jedoch jeweils erst im letzten Jahr des Fortbildungszyklus veranstaltet, da dessen Inhalte zum einen etwas komplexer sind und sich zum anderen beson-

---

ders für Schüler in höheren Klassenstufen vergleichsweise relevantere und vielfältigere Anwendungsmöglichkeiten ergeben.

Die Workshops waren durchgängig durch eine angeregte Atmosphäre und eine konstruktive Arbeitshaltung aller Teilnehmer gekennzeichnet. Zu Beginn wurden jeweils Erwartungen und Rückmeldungen zur Zusammenarbeit wie zum Stand des Projektes thematisiert und anschließend eine kurze inhaltliche Einführung zum jeweiligen Workshopthema gegeben. Dann wurden die jeweils in den Projektklassen arbeitenden Lehrkräfte gebeten, ein charakteristisches Bild dieser Klasse durch Gestaltung eines klassenspezifischen Posters zu erstellen. Diese Aufgabe wurde mit großem Engagement angegangen und lieferte nicht nur die Erkenntnis, dass verschiedene Lehrpersonen unterschiedliche Eindrücke von einer Klasse haben, sondern war auch eine gute Möglichkeit, nicht nur den Ausgangsstand der jeweiligen Klasse (im ersten Workshop) sondern auch potentielle Veränderungen (im zweiten und dritten Workshop) graphisch zu veranschaulichen und zu diskutieren. Im Anschluss daran wurden seitens der wissenschaftlichen Begleitung konkrete Unterrichtsstrategien zur Förderung von Schülern vorgeschlagen. Diese Vorschläge wurden diskutiert und danach sollten die Teilnehmer in kleinen Teams hierzu entsprechend konkrete Unterrichtsentwürfe für ihre Klassen entwickeln. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass im Workshop lediglich erste Ansatzpunkte und Anregungen vermittelt werden können, deren weitere Umsetzung im Laufe des Schuljahres nur über die Projektteams in der Schule sinnvoll und effektiv erfolgen kann. Mit Bezug auf konkrete Arbeitsschwerpunkte erfolgten zum Ende jedes Workshops eine Festlegung der Projektteams sowie Planungen zur zeitnahen Umsetzung der Maßnahmen in den Unterricht.

Im Modul Motiviertes Lernen lag der Schwerpunkt auf der Förderung schulischer Selbstwirksamkeit und der Lernmotivation. Hierzu wurden insbesondere Strategien und Maßnahmen zur Individualisierung von schulischen Anforderungen und Bewertungen eingeführt. In fach- bzw. klassenbezogenen Lehrerteams erfolgten dabei ganz konkrete Ausarbeitungen von Portfoliovorlagen als Dokumentationsmöglichkeiten individueller Lern- und Leistungsentwicklungen bzw. -fortschritte, Transparenzpapieren zur Verdeutlichung von Anforderungen, Vorbereitungsmöglichkeiten und Bewertungskriterien angesichts von Klassenarbeiten oder Tests oder Vorgehensweisen zur Unterscheidung von Lernräumen und Leistungsräumen im Unterricht.

Im Modul Kompetentes Sozialverhalten lag der Fokus auf der Förderung der sozialen Selbstwirksamkeit und sozialer Interaktionen durch Einsatz kooperativer Lernsettings sowie auf der Verbesserung des Klassenklimas. So übten die Teilnehmer etwa in den Workshops eine kooperative Lernmethode (Gruppenpuzzle) praktisch ein und erwarben so Kenntnisse und Erfahrungen zu möglichen Unterrichtsformen in kooperativen Lernsettings. Anschließend wurden zum Transfer des Gelernten in kleinen Gruppen Unterrichtsthemen und deren Umsetzung im Sinn kooperativen Lernens skizziert. Im Bereich der Gestaltung des Klassenklimas wurden praktikable Möglichkeiten zur Diagnose des Unterrichtsklimas vorgeschlagen und an die schulischen Bedingungen angepasst sowie Möglichkeiten der Aufstellung und Einhaltung von Klassenregeln oder der Realisierung von Verantwortungsübernahme und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern konkretisiert.



Im Modul Proaktives Handeln ging es um den Erwerb übergreifender Handlungskompetenzen und die Förderung Allgemeiner Selbstwirksamkeit. Praktisch gearbeitet wurde auf der Grundlage des Proaktiven Handlungsmodells, das konkrete Möglichkeiten zur Orientierung angesichts unübersichtlicher Probleme bereitstellt. Im Workshop eingeübt wurde die Verwendung dieses Handlungsmodells als grundlegendes Raster für Beratungsgespräche mit Schülern, Eltern oder auch unter Kollegen, als Strukturierung für die Vermittlung von fachlichen Unterrichtsinhalten in den verschiedenen Schuljahren und als Problemlöseanleitung für fachübergreifende Anforderungen wie etwa die Planung von Schulfesten, Klassenfahrten, Projektwochen oder Vorgehensweisen bei gemeinsamen Problemen.

Am Ende jedes Workshops bildeten sich in einer Transferphase Projektgruppen, die für das dann kommende Schuljahr konkrete Ziele formulierten, mögliche Schwierigkeiten antizipierten und Lösungsmöglichkeiten dafür entwickelten. Zum Schluss gaben jeweils alle Teilnehmer ein schriftliches Feedback zur Beurteilung des Workshops.

#### **4.5 Kontinuierliche Beratung und Betreuung der Schulen**

##### *4.5.1 Logbücher und Interviews*

Zum Ende jedes Schulhalbjahres wurden Anfragen an die Projektteams mit der Bitte um Rückmeldungen zu ihren Aktivitäten bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte in der Schule versandt. Diese sollten die Aktivitäten für das jeweilige Schulhalbjahr dokumentieren und auch als interne Dokumentation im Sinne eines Logbuches verwendet werden können. Zusätzlich fanden im Lauf der Fortbildung zahlreiche telefonische Interviews mit einzelnen Teilnehmern und Teams der Fortbildung statt. Die in den Logbüchern und Interviews angesprochenen Inhalte fragten unter anderem nach folgenden Aspekten:

- Aktuelle Mitglieder im Projektteam
- Anzahl der Treffen im Projektteam
- Welche Maßnahmen/Inhalte der Fortbildung wurden im Unterricht eingesetzt?
- Was wurde konkret in welchen Fächern versucht?
- Was hat dabei gut geklappt/Was erwies sich als schwierig?
- Reaktionen von Eltern, Schülern, Kollegen
- Bewertung der Erfahrungen insgesamt
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit im Projektteam?
- Weitere Planungen für die nächste Zeit
- Nutzung/Nutzen von Angeboten wie Zwischenkonferenz, Internetplattform, Schulberichte zur Befragung, Rückmeldungen der Trainer zu früheren Logbüchern
- Nachfrage nach Unterrichtsmaterial für die Internetplattform
- Fragen, Schwierigkeiten → Einholen von Unterstützung durch Trainer (z.B. zur Teammobilisierung und Teamunterstützung)

Die Logbücher und mündlichen Interview-Informationen dokumentierten ein weites Feld von Aktivitäten mit unterschiedlichen Schwerpunkten und variierender Intensität über die beteiligten Projektteams. Berichtet wurden insgesamt eher gute Erfahrungen mit den Unterrichtsmaßnahmen, aber auch das Auftreten erwarteter Schwierigkeiten (z.B. Zeitprobleme, Teammobilisierung, Schwierigkeiten mit einzelnen Schülern etc.). Zugleich enthielten viele Logbücher auch konkretes Unterrichtsmaterial, das bei der Umsetzung von Maßnahmen in verschiedenen Fächern eingesetzt worden war.

Nach den Logbuchbefragungen erhielt jedes der mehr als 50 Projektteams jeweils einen Brief mit ausführlichen schriftlichen Rückmeldungen (ca. zwei Seiten) und telefonische Zusatzerklärungen des betreuenden Trainers. Darin wurde mit konkreter Bezugnahme auf die Berichte in dem Logbuch gezielt auf beobachtbare Erfolge hingewiesen und ermuntert, diese Aktivitäten weiterzuführen und nicht nachzulassen. Zum anderen wurden aber auch insbesondere die berichteten Fragen, Wünsche und Schwierigkeiten thematisiert. Bei Schwierigkeiten etwa gaben die Trainer Hinweise auf mögliche Gründe für Probleme und erarbeiteten Strategien zu deren Überwindung. Hierzu zählen etwa die Mobilisierung von teaminternen Ressourcen durch Kommunikation und gegenseitige Unterstützung, der Einbezug von Eltern oder anderen Kollegen durch Informationen über das Projekt, die Verdeutlichung der Wichtigkeit einer konsistenten und konsequenten Umsetzung mit mittelfristig erwartbarer Abnahme der Schwierigkeiten und anderes mehr. Konkrete Wünsche nach Unterstützung wie Aufbereitung von Material für Elternabende, schulinterne Fortbildung oder Bereitstellung von Materialien für andere Kollegen wurden ebenfalls erfüllt. Neben diesen ausführlichen brieflichen und mündlichen Rückmeldungen gab es je nach Bedarf auch weitere telefonische Beratung oder Kontakte über E-Mail, um Detailprobleme klären zu können. Zugleich machten die Trainer schriftlich und telefonisch das Angebot bzw. äußerten den Wunsch, die aufgetretenen Erfolge und Schwierigkeiten auf den Zwischenkonferenzen mit anderen am Projekt beteiligten Schulen auszutauschen und darüber zu diskutieren, um durch gegenseitige Unterstützung Lösungen finden zu können.

#### *4.5.2 Zwischenkonferenzen*

Im Februar/März 2004, 2005 und 2006 fanden jeweils vier eintägige Zwischenkonferenzen für die Projektschulen statt. Nach regionalen und inhaltlichen Gesichtspunkten wurden jeweils vier bis fünf Schulen gemeinsam zu einer Zwischenkonferenz eingeladen. Von jeder Schule nahmen ca. vier Delegierte der Projektteams teil.

Ziel der Zwischenkonferenzen war der kritische Rückblick auf die Projektaktivitäten der zurückliegenden Monate in den Projektteams bzw. den Schulen, der Austausch von Erfahrungen zwischen verschiedenen Schulen, die Optimierung der Kooperation zwischen den Projektteams der Schulen und der wissenschaftlichen Betreuung, der Anstoß von Kooperationen zwischen den Schulen einer Region sowie die Planung der nächsten Schritte in den Projektteams.

Auf den Zwischenkonferenzen erfolgten nach einer gegenseitigen Vorstellungsrunde der Teilnehmer zunächst Erfahrungsberichte der Schulen. Die Schulen waren rechtzeitig mit der

Einladung gebeten worden, die Erfahrungen der Projektteams in ihrer Schule zu einem Bericht zusammenzufassen und diesen zu präsentieren. Die wissenschaftliche Begleitung der Humboldt-Universität präsentierte ebenfalls einen Erfahrungsbericht.

Nach jeder Präsentation gab es Zeit für Nachfragen und Diskussionen. Am Ende des Vormittags wurden unter Einbezug aller an der jeweiligen Zwischenkonferenz teilnehmenden Schulen die berichteten Schwierigkeiten zu Themenbereichen zusammengefasst, die dann am Nachmittag im Hinblick auf Lösungsmöglichkeiten in Gruppen bearbeitet werden sollten. Die Gruppen zur Diskussion von Lösungsmöglichkeiten wurden so zusammengestellt, dass in jeder Gruppe ein Teilnehmer aus jeder beteiligten Schule vertreten war, um die Anregungen und Ideen möglichst breit zu streuen. Die einzelnen Diskussionsgruppen stellten dann im Anschluss ihre Ergebnisse zur Lösung der Probleme im Plenum vor. Dabei ergab sich jeweils auch die Möglichkeit nachzufragen und zu diskutieren. Danach wurden Perspektiven und Ziele für die weitere gemeinsame Arbeit formuliert und verabredet. Die Präsentationen, Diskussionen, Ergebnisse und Absprachen wurden im Rahmen eines umfassenden Ergebnisberichtes zur Zwischenkonferenz dokumentiert und nach redaktioneller Aufbereitung den Schulen zugeschickt sowie im Internet bereitgestellt.

#### 4.5.3 *Internetplattform*

Vor den ersten Befragungen und Workshops wurde unter der Adresse [www.bipsy.de](http://www.bipsy.de) (bipsy = Bildungspsychologie) eine Internetplattform aufgebaut, die längerfristig dem Erfahrungsaustausch der an der Fortbildung beteiligten Kollegien und Schulen dienen sollte. Diese Internetplattform wurde unmittelbar nach dem ersten Workshop freigeschaltet. Dort fand jede Schule unter einem schuleigenen Zugangscode alle Materialien (Präsentationen, Arbeitsunterlagen, zusammenfassender Ergebnisbericht, selbst gefertigte Poster zu eigenen Klassen, sonstiges Workshop-Material und Arbeitsergebnisse, fotografische Schnappschüsse von der Fortbildungsveranstaltung etc.) zum Herunterladen vor. Ebenfalls in dieser Ausführlichkeit wurden entsprechende Dateien zu den Zwischenkonferenzen verfügbar gemacht.

Die Internetplattform ermöglichte auch Kontakte und den Zugang zu Erfahrungen aller anderen Projektschulen (z.B. Namen, E-Mail-Adressen und Telefonnummern der Fortbildungsteilnehmer anderer Schulen, inhaltliches Material zu förderlichen Unterrichtsstrategien in verschiedenen Schulfächern etc.). Somit ergaben sich zusätzliche Kommunikationsmöglichkeiten der Schulen und Lehrerteams untereinander sowie zur wissenschaftlichen Begleitung, so dass dort auch Materialien aus den Schulen abgelegt, Erfahrungsberichte eingeholt oder Diagnosehilfen für den Unterricht bereitgestellt werden konnten.

Die Materialien wurden teilweise seitens der wissenschaftlichen Begleitung, sowie zu einem größeren Teil durch die beteiligten Schulen selbst bereitgestellt und damit gegenseitig verfügbar gemacht. Die Vermittlung bzw. technische Aufbereitung und Umsetzung der Materialien auf den Internetseiten erfolgte durch die wissenschaftliche Begleitung. Ebenfalls elektronisch zugänglich waren die Berichte zu Ergebnissen der Befragungen. Die Internetplattform wurde im Laufe des Projekts kontinuierlich ausgebaut und unter aktiver Einbeziehung der Schulen als Kommunikations- und Beratungsplattform ausdifferenziert.

## 5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse des über drei Jahre laufenden Fortbildungsprojektes berichtet. Der Ergebnisbericht bezieht dabei verschiedene Datenquellen ein (Fragebogenerhebungen, Workshoprückmeldungen, Interviews, Logbücher etc.) und versucht, diese mit dem Ziel der Darstellung eines Gesamtbildes zu integrieren.

Die möglichen Wirkungen des vorliegenden Projektes hängen zunächst davon ab, inwieweit die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer die vermittelten Inhalte in den Workshops verstanden haben und darin Möglichkeiten für praktische Anwendungen im Unterricht sehen. Daran schließt sich die Frage an, ob und inwieweit die Workshopinhalte tatsächlich im danach folgenden Schuljahr im Unterricht eingesetzt worden sind. Es ist zu erwarten, dass insbesondere dort Veränderungen bei Schülerinnen und Schülern erzielt werden können, wo vermehrt Förderstrategien eingesetzt werden, während bei nur marginalen oder keinen Unterrichtsveränderungen kaum positive Effekte eintreten dürften. Neben dieser Implementationsfragestellung (Führt eine höhere Umsetzung zu besseren Effekten?) ist die zentrale Frage der Evaluation, ob die Projektteilnahme an den Projektschulen tatsächlich zu günstigeren Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler geführt hat als an den Vergleichsschulen bzw. Vergleichsklassen. Ebenfalls wichtig für die Evaluation ist, welche Erfahrungen die Lehrerinnen und Lehrer auf längere Sicht mit dem Einsatz der neuen Unterrichtsstrategien persönlich machen. Gibt es aus Lehrersicht durch die Verwendung der empfohlenen Unterrichtsstrategien tatsächlich kurz- und langfristig positive Veränderungen bei Schülerinnen und Schülern, die den Aufwand lohnen? Und sind diese Strategien für die teilnehmenden Lehrkräfte persönlich bereichernd, inwieweit tragen sie zum sozialen Klima in der Schule bei, und profitieren Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf ihre eigene Selbstwirksamkeit und erlebte berufliche Belastung davon?

Diese verschiedenen Fragen werden im folgenden Kapitel 5 systematisch erläutert und beantwortet.

- Im Kapitel 5.1 geht es um das Feedback der Teilnehmer zu den Workshops im Hinblick auf inhaltliche Verständlichkeit, den praktischen Nutzen für den Schulalltag und die Absichten, die gelernten Strategien im Unterricht einzusetzen.
- Daran anschließend (Kap. 5.2) werden die Umsetzung der Unterrichtsstrategien in den Unterrichtsalltag und die aus Lehrersicht erlebten Veränderungen bei Schülerinnen und Schülern analysiert.
- Im Kapitel 5.3 wenden wir uns der Wirksamkeit der Förderung im Hinblick auf die von den Schülerinnen und Schülern berichtete(n) Veränderungen zu. Dabei wird zunächst der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Umsetzung von Unterrichtsstrategien und den Veränderungen bei Schülerinnen und Schülern thematisiert. Anschließend ist die zentrale

Evaluationsfrage zu beantworten, inwieweit die Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern in den Projektschulen sich tatsächlich günstiger entwickelt hat als in den Vergleichsschulen bzw. -klassen.

- Im Kapitel 5.4 geht es um verschiedene von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommene Veränderungen bei ihrer Arbeit in der Schule. Thematisiert werden Einschätzungen zur Bewertung des Fortbildungsprojektes insgesamt, die erlebte Unterstützung und Kooperationen im Kollegium sowie Eindrücke der beteiligten Kollegien zu Veränderungen an ihren Schulen insgesamt.
- Abschließend wird im Kapitel 5.5 die Frage beantwortet, inwieweit die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer längerfristig auch persönlich von den Fördermaßnahmen profitiert haben im Hinblick auf die Entwicklung ihrer eigenen Selbstwirksamkeit und die erlebten Belastungen im Unterrichtsalltag.

## **5.1 Workshops und Feedback**

Am Ende jedes Workshops haben wir die Teilnehmer um eine schriftliche Rückmeldung zur Beurteilung des Workshops gebeten, deren Ergebnisse hier zusammenfassend dargestellt werden.

### *5.1.1 Akzeptanz und Perspektiven zur Umsetzung*

Im Hinblick auf die *Akzeptanz und Perspektiven zur Umsetzung* der Fortbildungsinhalte in den Unterricht waren aus unserer Sicht zwei Aspekte besonders bedeutsam:

- *Praxisrelevanz*

Eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung im Unterricht ist, dass die vermittelten Inhalte aus der Sicht von Schulpraktikern für Schule relevant sind. Aus diesem Grunde haben wir danach gefragt, inwieweit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die präsentierten Inhalte verstanden haben, die Bezüge zwischen Theorie und Praxis erkennen konnten sowie einschätzten, dass sie etwas Sinnvolles gelernt hatten, das auch von praktischem Nutzen ist. Die Abbildung 5 zeigt die Mittelwerte der Antworten auf diese vier Fragen zusammengefasst über alle Workshops zu den drei inhaltlichen Modulen Motiviertes Lernen, Kompetentes Sozialverhalten und Proaktives Handeln. Der mögliche Antwortbereich liegt jeweils zwischen 1 (= „trifft nicht zu“) und 5 (= „trifft genau zu“). Die Abbildung macht deutlich, dass die Teilnehmer für alle Module in hohem Ausmaß zustimmten, dass die Inhalte verständlich waren, der Bezug zwischen Theorie und Praxis verdeutlicht wurde, sie Sinnvolles gelernt haben und auch den praktischen Nutzen der Inhalte sehen konnten.

## Praxisrelevanz der Workshopinhalte

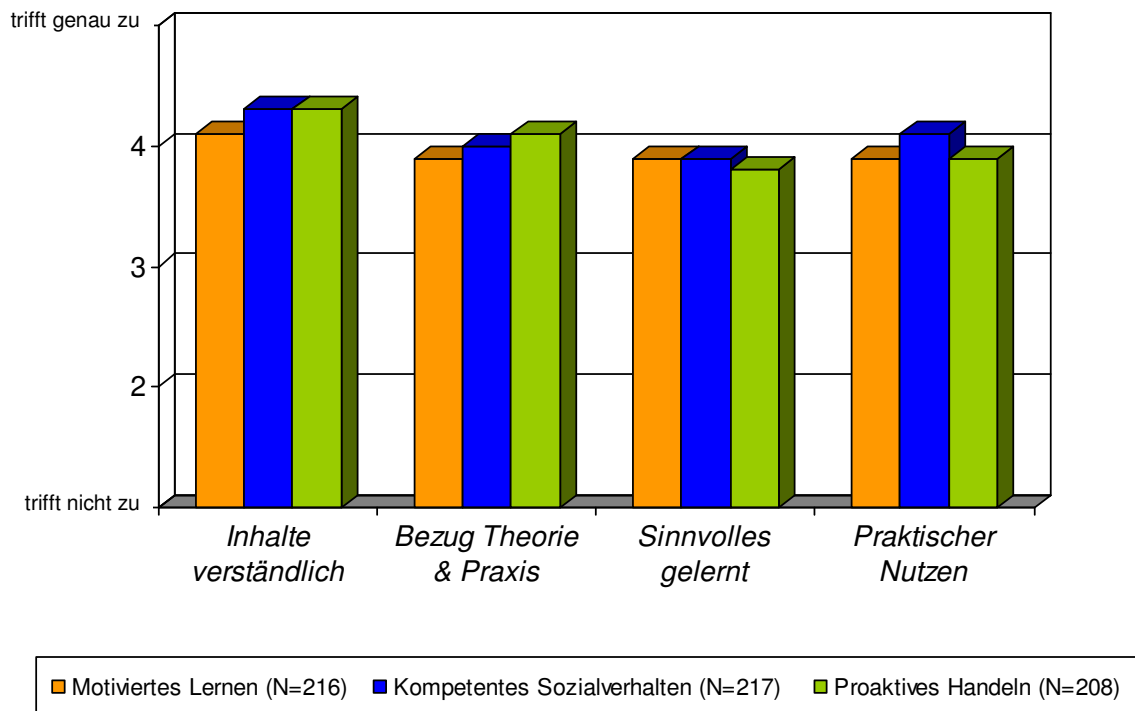


Abbildung 5. Praxisrelevanz der Workshopinhalte (Mittelwerte über alle Teilnehmer)

- *Umsetzung*

Um die Umsetzung in den Unterricht zu unterstützen, wurden am Ende jedes Workshops Projektteams gebildet, die sich schwerpunktmäßig mit Teilbereichen der Fortbildungsinhalte für deren Umsetzung in die Projektclassen beschäftigen sollten. Konkrete Planungen für die Umsetzung wurden in diesen Projektteams bereits am Ende der Workshops schriftlich vorgenommen. Dabei legten die Projektteams fest, was genau sie wann, wie und wo versuchen wollten, mit welchen Schwierigkeiten sie dabei rechneten und wie sie angesichts dieser möglichen Schwierigkeiten damit umgehen wollten, um ihr Vorhaben längerfristig umzusetzen.

Im Hinblick auf die Umsetzung war für uns wichtig zu erfahren, inwieweit die Teilnehmer motiviert waren, bald etwas auszuprobieren, ob ihnen zeitliche und inhaltliche Umsetzungsmöglichkeiten klar waren und inwieweit aus ihrer Sicht die Gruppenbildung zu Projektteams erfolgreich geklärt werden konnte. Aus der Abbildung 6 ist ersichtlich, dass im Hinblick auf alle inhaltlichen Modulbereiche die meisten Teilnehmer hoch motiviert waren, bald im Unterricht etwas auszuprobieren, dass ihnen inhaltliche und zeitliche Umsetzungsmöglichkeiten relativ klar schienen und vor allem die Gruppenbildung bzw. die Zugehörigkeit zu den Projektteams deutlich geklärt werden konnte.

## Umsetzung der Workshopinhalte

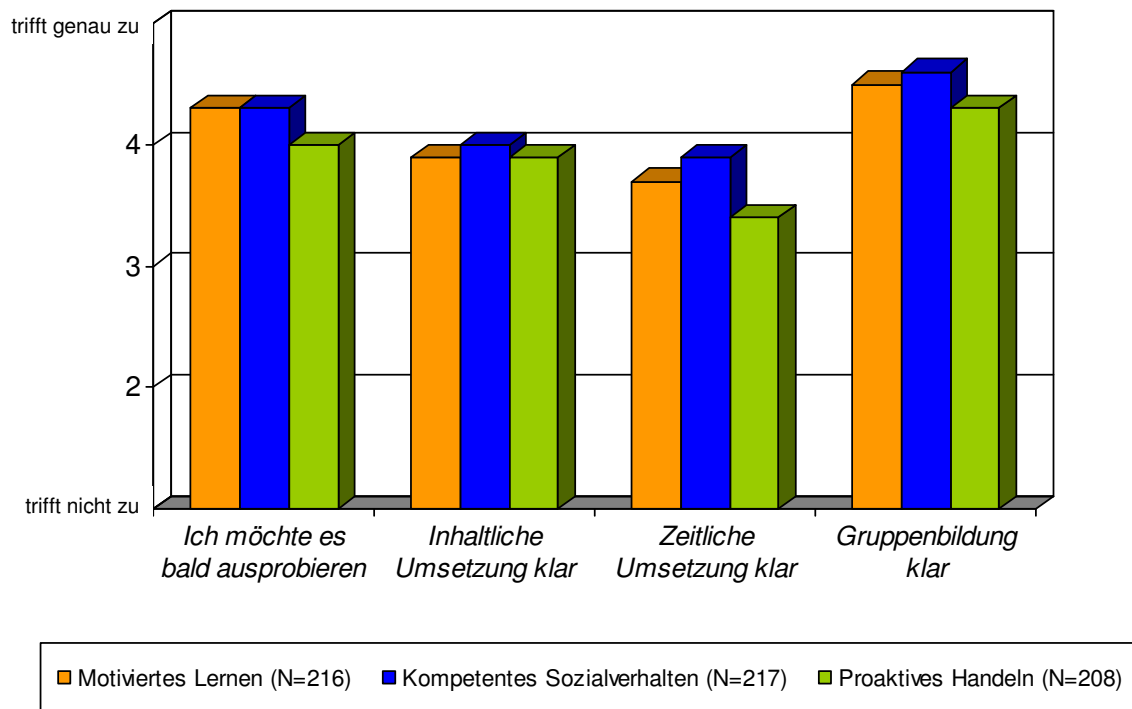


Abbildung 6. Umsetzung der Workshopinhalte in den Unterricht (Mittelwerte über alle Teilnehmer)

### 5.1.2 Gesamteindruck

Schließlich wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende jedes Workshops nach ihrem Gesamteindruck gefragt, wobei Antworten von 1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“ gegeben werden konnten. Der zurückgemeldete *Gesamteindruck* ist insgesamt für alle drei Module als sehr positiv zu bewerten und entspricht bei Durchschnittswerten von 3,9 (Proaktives Handeln) bzw. 4,0 (Motiviertes Lernen und Kompetentes Sozialverhalten) insgesamt der Bewertung „gut“. Im Rahmen von Evaluationen bei Lehrerfortbildungsmaßnahmen kann dies als eine ausgezeichnete Beurteilung eingeschätzt werden.

Der Gesamteindruck der jeweiligen Workshops ist natürlich nicht bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gleich, sondern es gibt durchaus Unterschiede in den individuellen Einschätzungen. Die folgende Abbildung 7 zeigt die durchschnittlichen Gesamteindrücke in den Workshops zum Kompetenten Sozialverhalten, zum Motivierten Lernen und zum Proaktiven Handeln. Für die breite Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergeben sich gute bis sehr gute Urteile zum Gesamteindruck. Auf der Grundlage einer Teilnehmerzahl von 205 bis 216 vermittelt die Abbildung konkret folgendes Bild: Etwa drei Viertel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben einen sehr guten bzw. guten Eindruck, lediglich ein bis vier Teilnehmer bewerten einen der Workshops als sehr schlecht und nur ganz wenige (9 bis 11 Teilnehmer) als weniger gut.

## Gesamteindruck vom Workshop

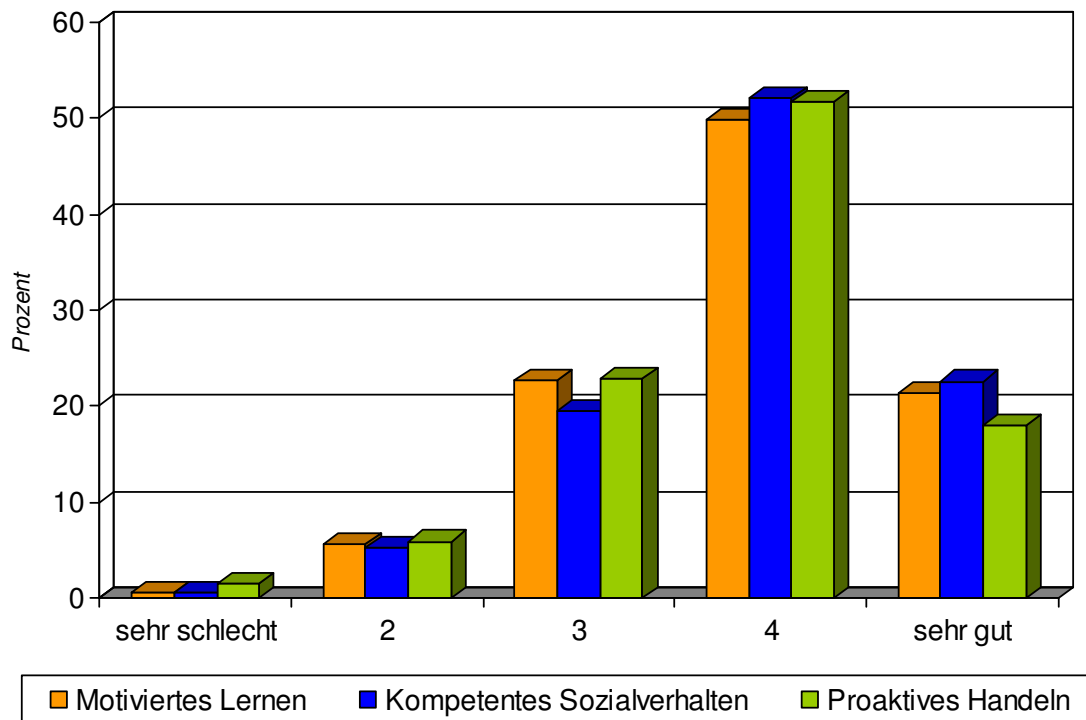


Abbildung 7. Gesamteindruck vom Workshop

Insgesamt lässt sich somit für alle Workshops zu den verschiedenen inhaltlichen Modulen schlussfolgern, dass sie sowohl im Hinblick auf ihre Akzeptanz und Perspektiven zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte (Praxisrelevanz, Umsetzung) gute Wirkungen erzielt haben als auch im Hinblick auf die Einschätzung des Gesamteindrucks durchweg als positiv zu beurteilen sind. Die kleinen optischen Unterschiede zwischen den Einschätzungen zu verschiedenen Modulinhalten sind marginal und statistisch unbedeutend.

Im Folgenden wenden wir uns der Frage zu, inwieweit die im Workshop vermittelten Unterrichtsinhalte auch tatsächlich in den Unterricht umgesetzt worden sind und welche Veränderungen Lehrerinnen und Lehrer bei ihren Schülerinnen und Schülern dadurch erlebt haben.

## 5.2 Umsetzung von Unterrichtsstrategien und Veränderungen aus Lehrersicht

### 5.2.1 Umsetzung von Unterrichtsstrategien

Da das Fortbildungskonzept die Implementation bzw. Umsetzung der Fortbildungsinhalte in konkrete Unterrichtsstrategien erfordert, damit auf Seiten der Schüler solche Förderansätze wahrgenommen werden und Wirkungen entfalten können, ist zunächst zu analysieren, ob durch die Teilnahme an den Workshops tatsächlich die empfohlenen und besprochenen Unterrichtsstrategien verstärkt eingesetzt worden sind, oder ob der Workshop nicht zu einer Änderung des Unterrichtsverhaltens geführt hat. Informationen dazu haben wir aus den Logbüchern, den Zwischenkonferenzen, den Lehrerbefragungen und den Interviews.



Im Rahmen des Workshops zum „Motivierten Lernen“ wurden insbesondere Strategien besprochen, mit Hilfe derer Schülern mehr Erfahrungen von Lernfortschritten und Erfolgserlebnisse im Unterricht vermittelt werden können. Hierzu zählen etwa die Individualisierung von Aufgaben entsprechend dem Leistungsstand von Schülern, die Transparenz der Anforderungen, des Zeitpunkts und der Bewertungskriterien von Leistungsüberprüfungen durch die Vergabe von Transparenzpapieren, die Trennung von Unterrichtszeiten, in denen man lernen, üben und Fehler machen kann, von solchen Unterrichtseinheiten, in denen es auch Noten geben kann (Lern- und Leistungsraum), die Schaffung von Gelegenheiten zu Selbsteinschätzungen von Schülern, die Unterstützung bei der Führung von Portfolios zur Dokumentation von Lernentwicklungen oder das Angebot von Wahl- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht (z.B. Themen, Arbeitsformen, Orte bei der Bearbeitung von Unterrichtsaufgaben).

In den Workshops zum Modul „Kompetentes Sozialverhalten“ wurden Unterrichtsstrategien angesprochen, die zur Verbesserung sozialer Kompetenzen sowie des Klassen- und Unterrichtsklimas geeignet erscheinen, z.B. der Einsatz vielfältiger kooperativer Lernformen und die Verbesserung des Klassenklimas durch Einführung und Einhaltung von Klassenregeln, Übertragung von Verantwortung für verschiedenste Gemeinschaftsaufgaben an Schüler, Nachfrage von Lehrerinnen und Lehrern zu Feedback zu ihrem Unterricht aus der Schülerschaft, Anregungen der Schüler zur Perspektivenübernahme und die explizite Thematisierung des Klassenklimas im Unterricht.

Im Modul „Proaktives Handeln“ ging es in den Workshops um Unterrichts- und Beratungsstrategien zur Unterstützung des Erwerbs von Handlungskompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen, von Problemlösekompetenzen und Lernstrategien. Hierzu wurde ein proaktives Handlungsmodell als Hintergrundfolie zur Strukturierung und Vermittlung im Unterricht, für die Bearbeitung von fächerübergreifenden Anforderungen und Problemen sowie als Leitlinie für die Beratung von Schülern oder Eltern vorgestellt und praktisch umgesetzt mit dem Ziel, dass Schüler angesichts von unübersichtlichen Problemlagen besser in die Lage versetzt werden, eigeninitiativ und selbstständig damit umzugehen.

Bezüglich der Frage, in welchem Maße diese Workshopinhalte in den Unterricht Eingang gefunden haben, haben wir die vorliegenden Daten in folgender Hinsicht zusammengefasst. Für jedes inhaltliche Modul wurde das über alle Teilnehmer und Strategien zusammengefasste Ausmaß von umgesetzten Unterrichtsstrategien erhoben für das Schuljahr vor dem Workshop, das erste Jahr nach dem Workshop und am Ende des Projektes rückblickend für den gesamten Fortbildungszeitraum. Diese Informationen sind in Tabelle 3 dargestellt. Die Tabelle enthält die jeweiligen Prozentanteile von Teilnehmern, die die empfohlenen Unterrichtsstrategien bezüglich des erfragten Zeitraumes *mehrmals oder bei jeder Gelegenheit* eingesetzt haben.

Tabelle 3. Einsatz von Maßnahmen (mehrmals bzw. bei jeder Gelegenheit)

	<b>im Jahr vor dem Workshop</b> N = 170	<b>im Jahr nach dem Workshop</b> N = 170	<b>Rückblickend am Projektende</b> N = 130
<b>Motiviertes Lernen</b>	26,5 %	78,4 %	86,9 %
<b>Kompetentes Sozialverhalten</b>	70,9 %	96,2 %	97,6 %
<b>Proaktives Handlungsmodell</b>			
<b>PHM</b> im Unterricht	30,3 %	62,2 %	–
unterrichtsübergreifend	26,8 %	51,0 %	
im Beratungsgespräch	32,4 %	61,1 %	

Für die Unterrichtsstrategien zum Motivierten Lernen ist festzustellen, dass im Schuljahr vor dem Workshop lediglich gut ein Viertel der Teilnehmer solche Unterrichtsstrategien verwendet hat. Im Schuljahr nach dem Workshop haben dies demgegenüber mehr als drei Viertel der Teilnehmer getan. Und am Ende des Projektzeitraumes berichten fast neun Zehntel, dass sie diese motivationalen Maßnahmen häufig im Unterricht einsetzen. Die Umsetzungsintensität hat sich aus dieser Perspektive im ersten Jahr nach dem Workshop quasi verdreifacht und zum Projektende noch einmal gesteigert. Insgesamt lässt sich daraus folgern, dass die Strategien zur Förderung motivierten Lernens vom überwiegenden Anteil der Teilnehmer nicht nur im ersten Jahr nach dem Workshop umgesetzt worden sind, sondern auch längerfristig aufrechterhalten bzw. zunehmend häufig eingesetzt wurden.

Im Hinblick auf das Kompetente Sozialverhalten ist zunächst erstaunlich, dass bereits im Schuljahr vor dem Workshop knapp drei Viertel der Lehrerschaft Strategien zur Förderung sozialen Lernens und zur Pflege des sozialen Klimas eingesetzt haben. Dieser Anteil ist im Jahr nach dem Workshop und bis zum Projektende noch weiter angestiegen, so dass am Ende des Projektes fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer Maßnahmen zur Förderung kompetenten Sozialverhaltens regelmäßig in ihrem Unterricht umsetzen.

Für das Proaktive Handeln liegen lediglich Informationen für den Zeitraum vor dem Workshop sowie für das erste Jahr nach dem Workshop vor, da dieser Workshop erst im dritten Projektjahr angeboten wurde. Dabei sind nun Maßnahmen zu unterscheiden, die direkt bei der fachlichen Vermittlung im Unterricht genutzt werden können, Maßnahmen für übergreifende Problemlagen sowie die Verwendung des Proaktiven Handlungsmodells (PHM) angesichts von Beratungsanlässen. Bereits im Jahr vor dem Workshop benutzten mehr als ein Viertel der teilnehmenden Lehrkräfte ähnliche Strategien und im Jahr nach dem Workshop hat sich die Zahl derer, die mehrmals oder bei jeder Gelegenheit die verschiedenen Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung proaktiven Handelns einsetzten, in etwa verdoppelt. Dass die Anstiege nicht so deutlich ausfallen wie etwa beim Motivierten Lernen, liegt daran, dass auf Grund der

curricularen Gegebenheiten Anlässe zur Förderung proaktiven Handelns seltener auftreten und genutzt werden können als etwa zur Förderung motivierten Lernens. Dennoch ist auch diese Zunahme sehr deutlich und erfreulich.

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die Workshopinhalte in hohem Maße durch die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer längerfristig in den Unterricht umgesetzt worden sind.

### 5.2.2 *Veränderungen bei Schülern aus Lehrersicht*

Im Projektverlauf wurden auch Informationen zu von den Lehrkräften erlebten Veränderungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erhoben. In Tabelle 4 sind die Prozentanteile der teilnehmenden Lehrkräfte aufgeführt, die ein Jahr nach dem Workshop und am Ende des Projektzeitraumes Angaben dazu machten, ob sie bei ihren Schülerinnen und Schülern Veränderungen in solchen Verhaltensweisen beobachteten, die durch die jeweiligen Module gezielt gefördert werden sollten. Für das Modul Motiviertes Lernen sind dies Einschätzungen, dass mehr Schüler als vorher motiviert mitarbeiten und sich anstrengen sowie mehr Freude am Unterricht haben und sich weniger langweilen. Im Hinblick auf das Kompetente Sozialverhalten geht es um Einschätzungen, dass mehr Schüler mit sozialen Konflikten kompetent umgehen, in Gruppen erfolgreich arbeiten können, sich bei Problemen gegenseitig unterstützen und für das Klassenklima einsetzen. Bezüglich des Moduls Proaktives Handeln geht es sich um Einschätzungen, dass mehr Schüler Probleme systematisch angehen, eigeninitiativ werden und selbstständig nachdenken sowie konkret planen und durchhalten können.

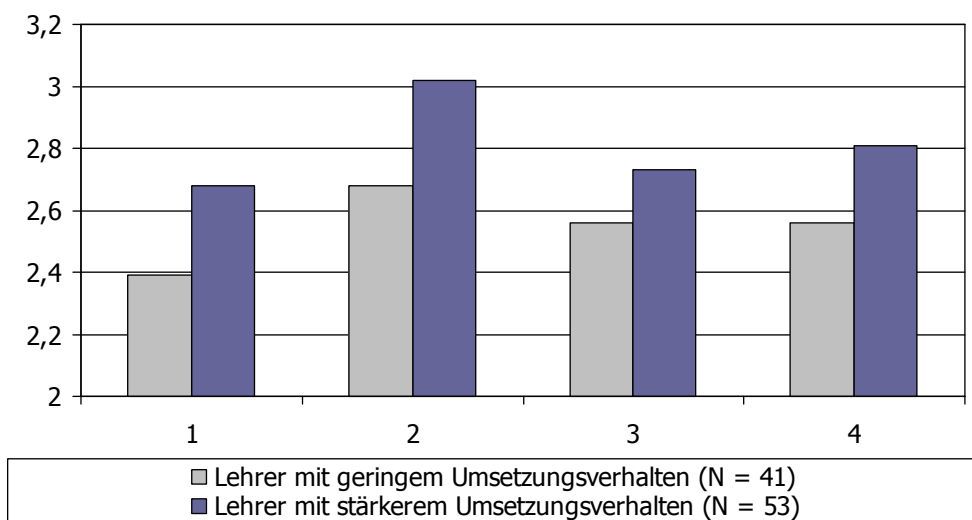
Die Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse. Insgesamt ist festzustellen, dass die Hälfte bis vier Fünftel der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer bereits nach einem Jahr der Umsetzung von Unterrichtsstrategien des jeweiligen Moduls einschätzen, solche wünschenswerten und angezielten Veränderungen bei ihren Schülern zu beobachten. Dort, wo Daten längerfristig vorliegen (Module Motiviertes Lernen und Kompetentes Sozialverhalten), zeigt sich zudem, dass der Anteil derjenigen Lehrkräfte, die solche Veränderungen auch längerfristig erlebt, stabil bleibt bzw. meist sogar größer wird. Festhalten lässt sich somit, dass aus Lehrersicht die angezielten Veränderungen auf der Schülerseite zu einem großen Teil durchaus als erreicht bezeichnet werden können.

Tabelle 4. Veränderungen im Schülerverhalten im Unterricht (aus Lehrersicht)  
Zustimmung in Prozent

<b>Motiviertes Lernen</b>	<b>1 Jahr nach Workshop (N=162)</b>	<b>2 Jahre nach Workshop (N=116)</b>	<b>3 Jahre nach Workshop (Teilstichprobe N=57)</b>
<i>Mehr Schüler ...</i>			
- arbeiten im Unterricht motiviert mit	53,2%	57,9%	63,2%
- strengen sich im Unterricht an	49,4%	49,0%	52,6%
- haben Freude am Unterricht	58%	61,1%	58,9%
<i>Weniger Schüler ...</i>			
- langweilen sich im Unterricht	50,8%	62,2%	66,1%
<b>Kompetentes Sozialverhalten</b>	<b>1 Jahr nach Workshop (N=145)</b>	<b>2 Jahre nach Workshop (N=147)</b>	<b>3 Jahre nach Workshop (Teilstichprobe N=69)</b>
<i>Mehr Schüler ...</i>			
- gehen mit sozialen Konfliktsituationen kompetent um	59,6%	73,0%	81,2%
- (n) gelingt es, in Gruppen erfolgreich zusammenzuarbeiten	85,5%	80,9%	89,9%
- unterstützen sich bei Problemen	70,9%	79,3%	76,8%
- setzen sich für ein positives Klassenklima ein	74,2%	74,9%	82,6%
<b>Proaktives Handeln:</b>	<b>1 Jahr nach Workshop (N = 102-107)</b>		
<i>Mehr Schüler ...</i>			
- gehen systematisch an Probleme heran	50,4%		
- denken in Beratungsgesprächen selbst gründlicher über ihre Probleme nach	74,2%		
- überlegen, was sie selbst zur Problemlösung beitragen können	66,7%		
- können bei Problemen konkret planen	59,7%		
- überlegen, wie sie durchhalten können	49,2%		

Dass nicht alle Lehrkräfte dieser Meinung sind, ist nicht verwunderlich. Zum einen werden durch die Fördermaßnahmen nicht immer alle Schülerinnen und Schüler erreicht, zum anderen gibt es durchaus auch Unterschiede in der Häufigkeit und Intensität des Einsatzes der Unterrichtsmaßnahmen durch die beteiligten Lehrkräfte. Lehrerinnen und Lehrer, die Unterrichtsmaßnahmen häufiger in den Unterricht bringen, erleben auch mehr Veränderungen bei ihren Schülerinnen und Schülern als Lehrkräfte, die dies weniger häufig tun. Ein charakteristisches Beispiel für solche Zusammenhänge veranschaulicht die Abbildung 8. Für den Zeitraum eines Jahres haben wir zwei Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern danach unterschieden, inwieweit sie angaben, eher vergleichsweise wenige Fördermaßnahmen im Modul Kompetentes Sozialverhalten verwendet oder häufiger solche Strategien im Unterricht genutzt zu haben (zur Gruppenbildung wurde das Ausmaß der Umsetzung am Median halbiert). Fragt man zugleich die Lehrerinnen und Lehrer danach, inwieweit sie persönlich Veränderungen im sozialen Bereich bei ihren Schülern feststellen konnten (der mögliche Antwortbereich liegt zwischen 1 und 4), ergeben sich eindeutige Zusammenhänge zwischen ihrem berichteten Umsetzungsverhalten und den erlebten Veränderungen.

### Unterrichtsveränderungen: Lehrer erleben Schülereffekte



- 1 Mit sozialen Konfliktsituationen gehen mehr Schüler als vorher kompetent um.
- 2 Mehr Schülern gelingt es, in Gruppen erfolgreich zusammenzuarbeiten.
- 3 Bei Problemen unterstützen sich mehr Schüler als vorher.
- 4 Mehr Schüler setzen sich für ein positives Klassenklima ein.

Abbildung 8. Von Lehrern festgestellte Veränderungen im Sozialverhalten von Schülern in Abhängigkeit vom berichteten Ausmaß der durchgeführten Unterrichtsveränderungen zur Förderung kompetenten Sozialverhaltens

Die Abbildung 8 verdeutlicht, dass bei häufigerem Einsatz von Förderstrategien Lehrer in höherem Maße erleben, dass ihre Schüler nun besser mit sozialen Konfliktsituationen umgehen können, dass es mehr Schülern gelingt, in Gruppen erfolgreich zusammenzuarbeiten, dass sie sich bei Problemen mehr unterstützen und dass sich mehr Schüler für ein positives Klassenklima einsetzen. Wichtig ist festzuhalten: Die erlebten Veränderungen im Sozialverhalten der Schüler sind abhängig vom Ausmaß des Einsatzes bzw. der Verwendung der entsprechenden Förderstrategien im Unterricht. Wenn Lehrer häufig Förderstrategien bei Schülern anwenden, dann erleben sie auch entsprechend positive Veränderungen. Wenn sie dies nicht oder nur wenig tun, sind keine oder nur schwächere Effekte zu erwarten, was sich auch empirisch zeigt.

Solche Zusammenhänge zwischen dem Umsetzungsverhalten und lehrerseitig erlebten Veränderungen bei Schülern zeigen sich auch zwischen dem Umsetzungsverhalten und von Schülern selbst erlebten Veränderungen im Zusammenhang mit den Fördermaßnahmen, wovon im nächsten Kapitel die Rede sein wird. Dabei werden also vor allem die Veränderungen von Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, die die wichtigsten Förderziele betreffen und damit für die Evaluation des Projektes von zentraler Bedeutung sind.

### **5.3 Förderziele und Veränderungen aus Schülersicht**

Im folgenden Kapitel geht es einerseits um die Implementation, d.h. die Frage, inwieweit Unterrichtsveränderungen zu erlebten Veränderungen bei Schülerinnen und Schülern beitragen, hier insbesondere im Hinblick auf die Kriterien der Selbstwirksamkeit, die im Mittelpunkt der Förderziele stehen. Zum anderen geht es um die übergreifende Evaluationsfrage nach der Gesamtwirkung des Förderprogramms, d.h. inwieweit sich zentrale Kriterien wie beispielsweise Selbstwirksamkeit, Hilfslosigkeit oder soziales Klima aus Schülersicht über den Projektzeitraum in den Projektschulen tatsächlich günstiger entwickeln als in den Vergleichsschulen bzw. -klassen.

#### *5.3.1 Implementation: Umsetzung und Veränderungen bei Schülern*

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass nicht alle beteiligten Lehrkräfte bzw. alle Projektteams in allen Projektklassen die empfohlenen Maßnahmen in gleichem Maße umgesetzt haben, sondern dass es im Hinblick auf das Umsetzungsverhalten durchaus Unterschiede gab. Das Ausmaß der Umsetzung von Maßnahmen ist aber nicht nur von wesentlicher Bedeutung für die erlebten Veränderungen seitens der Lehrer, sondern auch für die im Hinblick auf die zentralen Förderziele erreichbaren Wirkungen auf Seiten der Schüler. Dementsprechend zeigen sich beispielsweise in Abhängigkeit von unterschiedlich häufigen und intensiven Unterrichtsveränderungen in den Projektschulen interessanterweise differentielle Effekte im Hinblick auf die beobachteten Schüler-Entwicklungen.

Ein charakteristisches Beispiel dafür ist der Befund, dass dort, wo nach Lehrerauskunft häufiger Transparenzpapiere verwendet wurden, die Schüler auch in höherem bzw. zunehmendem Maße angaben, sie würden im Unterricht über Anforderungen, Vorbereitungsmöglichkeiten und Bewertungskriterien bei Klassenarbeiten informiert, als in den Klassen, in denen Transparenzpapiere nicht oder selten verteilt wurden. Diese Zusammenhänge sind in Abbildung 9 dargestellt. Solche unterschiedlichen bzw. sich differenziert entwickelnden Einschätzungen sind deswegen wichtig, weil erst die Wahrnehmung bzw. Überzeugung der Schülerinnen und Schüler, dass Transparenz im Unterricht vorherrscht, Auswirkungen auf motiviertes Lernen haben kann. Wird im Unterricht keine Transparenz wahrgenommen, ist dies eher demotivierend oder zumindest nicht motivationsförderlich.

## Subjektive Transparenz im Unterricht

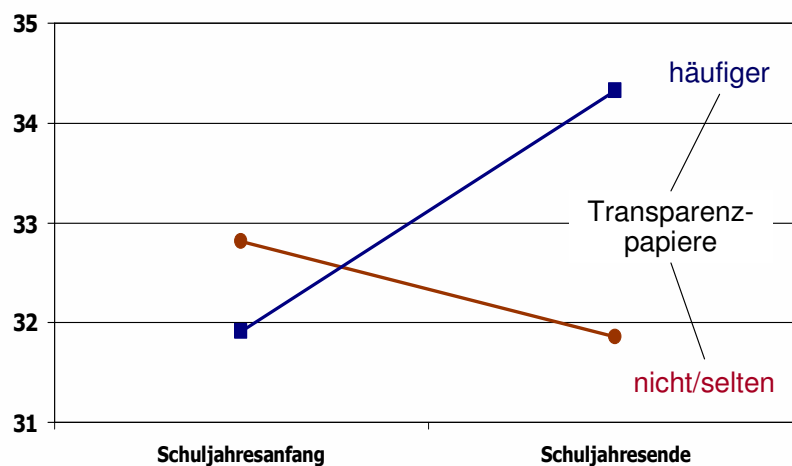


Abbildung 9. Veränderungen der von Schülern erlebten Transparenz von Klassenarbeitsanforderungen in Abhängigkeit von der Häufigkeit des Einsatzes von Transparenzpapieren

In dem Altersbereich der hier untersuchten Schülerinnen und Schüler ist aufgrund entwicklungspsychologischer Befunde zu erwarten, dass die schulische Selbstwirksamkeit abnimmt. Die Befunde in Abbildung 10 verdeutlichen, dass diese Entwicklung im vorliegenden Projekt durch das Ausmaß erlebter Transparenz im Unterricht durchaus differenziert wird. Eine Abnahme schulischer Selbstwirksamkeit zeigt sich besonders deutlich dann, wenn Transparenzpapiere nicht oder nur selten gegeben werden. Werden Transparenzpapiere häufiger in den Unterricht integriert, wird die negative Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeit jedoch gedämpft bzw. abgepuffert, d.h. sie fällt deutlich schwächer aus.

## Schulische Selbstwirksamkeit

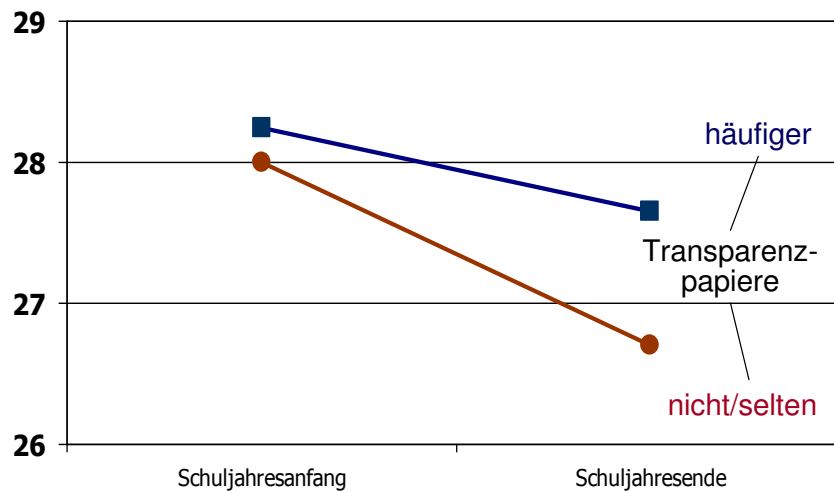


Abbildung 10. Veränderungen der schulischen Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit von der Häufigkeit des Einsatzes von Transparenzpapieren

Theoretisch war dies auch so zu erwarten, da Informationen zu Anforderungen, Vorbereitungsmöglichkeiten und Bewertungskriterien eine effizientere Vorbereitung ermöglichen, die zu einer höheren Erfolgswahrscheinlichkeit und damit eher zu Erfolg führt, der wiederum die Selbstwirksamkeit stärkt. Mangelnde Transparenz demgegenüber führt eher zu Unsicherheit, Demotivierung, Misserfolg und der Schwächung von Selbstwirksamkeit.

Als ein weiteres Beispiel für solche Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von Förderstrategien und Veränderungen bei Schülern lässt sich die Entwicklung der sozialen Selbstwirksamkeit über den Zeitraum eines Jahres anführen (s. Abb. 11).

## Soziale Selbstwirksamkeit

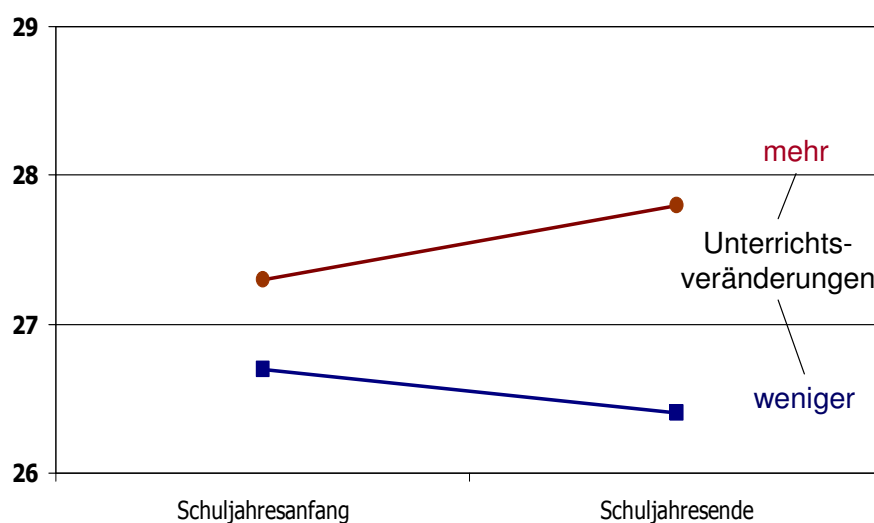


Abbildung 11. Veränderungen der sozialen Selbstwirksamkeit von Schülern in Abhängigkeit vom Ausmaß der durchgeführten Unterrichtsveränderungen zur Förderung kompetenten Sozialverhaltens



Die Abbildung 11 zeigt, dass in Schulen, in denen Unterrichtsstrategien zur Förderung kompetenten Sozialverhaltens (z.B. kooperatives Lernen) in geringerem Maße eingesetzt worden sind, die soziale Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler eher schwächer wird. Umgekehrt ist in Schulen, die solche Strategien häufiger umgesetzt haben, die Entwicklung der sozialen Selbstwirksamkeit eher positiv. Diese Ergebnisse zu differentiellen Entwicklungen von schulischer und sozialer Selbstwirksamkeit sind besonders bedeutsam, da hier zentrale Förderziele und Kriterien des Förderkonzepts in der theoretisch erwarteten Richtung beeinflusst werden konnten.

Solche Zusammenhänge lassen sich nun für Einjahreszeiträume empirisch gut belegen, da sich die beteiligten Lehrkräfte im Jahr nach dem jeweiligen Workshop konkret auf einen inhaltlichen Förderbereich konzentrieren und sich das mehr oder weniger große Engagement im Unterricht entsprechend im Schülerbereich niederschlägt. Über einen längeren Zeitraum, in dem weitere Förderbereiche hinzukommen und im Unterricht ebenfalls eingesetzt werden sollen, ist diese Analysestrategie allerdings nicht konsequent durchzuhalten. Denn aufgrund vielfältiger Veränderungen (z.B. zusätzliche Modulinhalte, Mischung von Unterrichtsstrategien, Lehrer- und Schülerfluktuation etc.) sind konsistente Informationen zur detaillierten Verwendung unterschiedlicher Strategien mit hinreichender Stabilität und Sicherheit über einen längeren Zeitraum kaum verlässlich zuzuordnen.

An dieser Stelle tritt damit die weit schwierigere Fragestellung nach der generellen Wirksamkeit der Förderung in den Vordergrund: Inwieweit gelingt es durch das Programm, trotz aller unterschiedlichen und kaum kontrollierbaren Einflussfaktoren im Verlauf von drei Jahren und unabhängig von der jeweils unterschiedlichen Umsetzungsintensität der Strategien im Unterricht zu zeigen, dass sich bei Projektschülern im Hinblick auf die angezielten Förderkriterien tatsächlich günstigere Entwicklungen ergeben als bei den Vergleichsschülern. Diese Frage betrifft also die Evaluation des Gesamtprojektes bezüglich der Wirksamkeit der Förderung von Schülerinnen und Schülern in den zentralen Förderkriterien und –zielen. Die entsprechenden Ergebnisse werden im Folgenden berichtet.

### 5.3.2 *Evaluation: Differentielle Veränderungen bei Projekt- und Vergleichsschülern*

Im Verlauf des gesamten Projektes wurden vier Befragungen bei Schülerinnen und Schülern durchgeführt, in denen zentrale Förderkriterien erhoben wurden wie z.B. verschiedene Bereiche von Selbstwirksamkeitserwartungen, schulbezogene Hilflosigkeit, Lehrerfürsorglichkeit und Transparenz im Unterricht. Um bezüglich dieser Kriterien unterschiedliche Veränderungen von Projektschülern gegenüber Vergleichsschülern im Längsschnitt abzusichern, sind Analysen nur derjenigen Schülerinnen und Schüler durchzuführen, für die zu allen Erhebungszeitpunkten Daten vorliegen. Es ist gelungen, für die ersten drei Zeitpunkte, also den Zeitraum von 2003 bis 2005 hinreichend große Schülergruppen mit kompletten Daten für Vergleiche zu erhalten. Dies sind 641 Projektschüler und 199 Vergleichsschüler (56% Mädchen, 44% Jungen). Aus verschiedenen Gründen ist dies jedoch für den Zeitraum bis 2006 nicht ganz gelungen. Zum einen gab es einen erheblichen Schwund im Bereich der Vergleichsschulen. Zum anderen haben die guten Erfahrungen mit den Fördermaßnahmen in

den Projektschulen dazu geführt, dass diese Strategien zeitlich verzögert auch in so genannten Vergleichsklassen eingesetzt wurden, die damit längerfristig als Vergleichsklassen ausfielen. Somit konnten für den gesamten Längsschnitt über drei Jahre zu wenig Vergleichsschüler herangezogen werden, um entwicklungsbezogene Aussagen über Unterschiede zu Projektschülern zu ermöglichen. Um dennoch verlässliche Evaluationsaussagen machen zu können, haben wir uns entschieden, für den Zeitraum von 2005 bis 2006 die Angaben sämtlicher Projekt- und Vergleichsschüler in die Auswertung einzubeziehen, und zwar unabhängig davon, ob sie nur an einer oder an beiden Befragungen der Jahre 2005 und 2006 teilgenommen haben. Für das Jahr 2005 liegen Angaben von insgesamt 885 Projekt- und 407 Vergleichsschülern vor, für das Jahr 2006 von insgesamt 732 Projekt- und 187 Vergleichsschülern. Es handelt sich somit um einen quasi-längsschnittlichen Auswertungsansatz.

Im Folgenden werden demnach Befunde zu längsschnittlichen Entwicklungen über die ersten zwei Jahre von 2003 bis 2005 dokumentiert, und für das verbleibende Projektjahr von 2005 bis 2006 werden die quasi-längsschnittlichen Ergebnisse berichtet.

Dargestellt werden Befunde zur Entwicklung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit, der Schulspezifischen Selbstwirksamkeit, der Sozialen Selbstwirksamkeit, der Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit, der schulbezogenen Hilfslosigkeit, der Lehrerfürsorglichkeit und der subjektiven Transparenz im Unterricht.

- *Allgemeine Selbstwirksamkeit*

Selbstwirksamkeit bezeichnet die Überzeugung, auch schwierige Anforderungen mit Hilfe persönlicher Kompetenzen bzw. aus eigener Kraft meistern zu können. Dabei handelt es sich nicht um Schwierigkeiten, die durch Routine lösbar wären, sondern um solche, die den Einsatz von Anstrengung und Ausdauer notwendig machen, um erfolgreich zu sein. Einschätzungen persönlicher Kompetenz bzw. Selbstwirksamkeit können sich ganz allgemein auf die Bewältigung aller möglichen Probleme und Schwierigkeiten des Lebens beziehen (Allgemeine Selbstwirksamkeit). Zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit (8 Items;  $\alpha = .76$  bis  $.80$ ) haben wir beispielsweise Fragen gestellt wie „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“ oder „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit verdeutlicht die Abbildung 12, dass in dem Beobachtungszeitraum von 2003 bis 2005 die Zuversicht der Schülerinnen und Schüler, schwierige Probleme aus eigener Kraft meistern zu können, zunimmt. Zu Beginn ist diese Zuversicht bei den Vergleichsschülern höher ausgeprägt als bei den Projektschülern, allerdings zeigt sich im Verlauf des Projektes eine stärkere Zunahme bei den Projektschülern als bei den Vergleichsschülern. Im Hinblick auf die im Laufe des Projektes eingetretenen Veränderungen ist somit festzustellen, dass zwar Niveauvorteile bei den Vergleichsschülern vorliegen, aber bei den Projektschülern stärkere positive Veränderungen in der Einschätzung Allgemeiner Selbstwirksamkeit resultieren.

## Allgemeine Selbstwirksamkeit

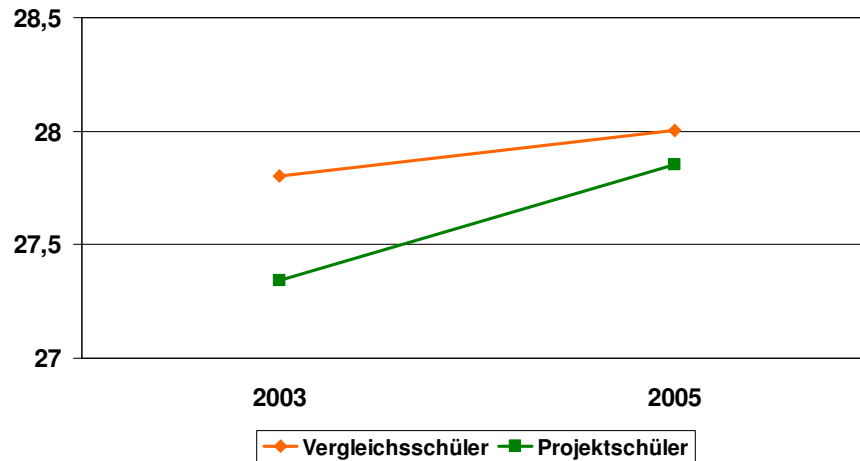


Abbildung 12. Entwicklung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern über zwei Jahre

Betrachtet man für die Jahre 2005 und 2006 die Angaben aller Schüler, die an den Befragungen teilgenommen haben, so zeigt die Abbildung 13 (Quasi-Längsschnitt) Folgendes: Die Ausprägung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit ist 2005 in den Projektschulen insgesamt höher als in den Vergleichsschulen und dieser Unterschied ist auch 2006 noch in ähnlicher Höhe bzw. in stärkerem Maße nachzuweisen. Die günstigeren Selbstwirksamkeitserwartungen der Projektschüler bleiben somit auch 2006 erhalten bzw. verstärken sich, auch wenn es sich dabei nicht nur um diejenigen Schüler handelt, für die zu allen Messzeitpunkten Daten vorliegen, sondern die Schülergruppen deutlich größer sind. Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass auf längerfristige Sicht die Teilnahme der Schulen am Projekt bei ihren Schülerinnen und Schülern zu günstigeren Entwicklungen der Allgemeinen Selbstwirksamkeit beigetragen hat, als das für die Vergleichsschüler der Fall war, deren Schulen nicht am Projekt teilgenommen haben.

## Allgemeine Selbstwirksamkeit

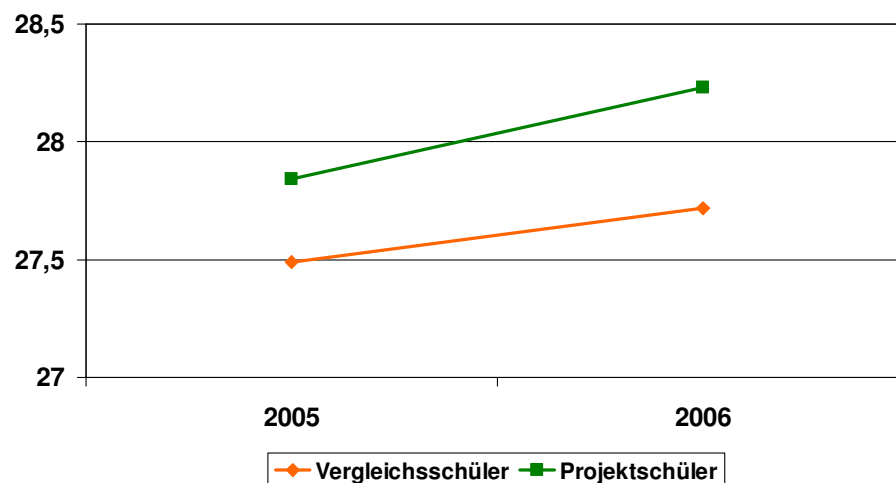


Abbildung 13. Allgemeine Selbstwirksamkeit bei Projektschülern und Vergleichsschülern in 2005 und 2006

- *Schulische Selbstwirksamkeit*

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können auch auf Teilbereiche begrenzt sein, etwa auf die Bewältigung schulischer Anforderungen (Schulische Selbstwirksamkeit). Hierzu haben wir die Schülerinnen und Schüler ebenfalls befragt. Charakteristische Fragen für die Schulische Selbstwirksamkeit (5 Items ;  $\alpha = .69$  bis  $.72$ ) lauten z.B. „Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende“ oder „Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Schulleistungen erzielen“.

### Schulische Selbstwirksamkeit

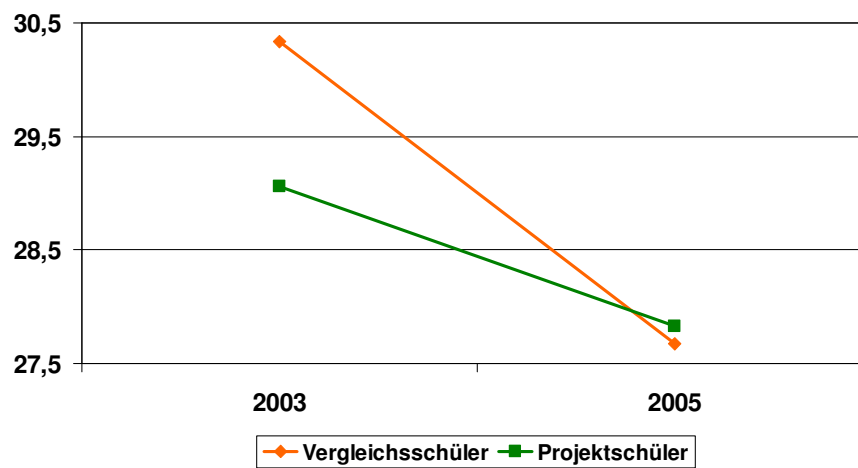


Abbildung 14. Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern über zwei Jahre

Im Hinblick auf die Schulische Selbstwirksamkeit hatten wir bereits darauf hingewiesen, dass aus entwicklungspsychologischen Gründen diese Einschätzungen in der betrachteten Altersgruppe von Jugendlichen generell geringer werden. Im Hinblick auf die Evaluation von Programmwirkungen ist anhand der Befunde in Abbildung 14 zunächst festzustellen, dass die Vergleichsschüler in 2003 höhere Einschätzungen schulischer Selbstwirksamkeit hatten als die Projektschüler. Die Abnahme schulischer Selbstwirksamkeit über den Zeitraum von 2003 bis 2005 fällt für die Projektschüler aber deutlich geringer aus als für die Vergleichsschüler, so dass auch hier davon gesprochen werden kann, dass die Fördermaßnahmen eine erwartete negative Entwicklung schulischer Selbstwirksamkeit deutlich abpuffern konnten. Dass diese günstigen Einflüsse der Fördermaßnahmen auch über 2005 hinaus erhalten bleiben, legen die Befunde des Quasi-Längsschnitts in Abbildung 15 nahe. Die erzielten Vorteile in der Schulischen Selbstwirksamkeit bei den Schülern der Projektschulen in 2005 finden sich auch noch in 2006 in ähnlichem bzw. ausgeprägterem Maße. Insgesamt lässt dies auch wiederum den Schluss zu, dass in den Projektschulen günstigere Entwicklungen der Schulischen Selbstwirksamkeit eingetreten sind als in den Vergleichsschulen.

## Schulische Selbstwirksamkeit

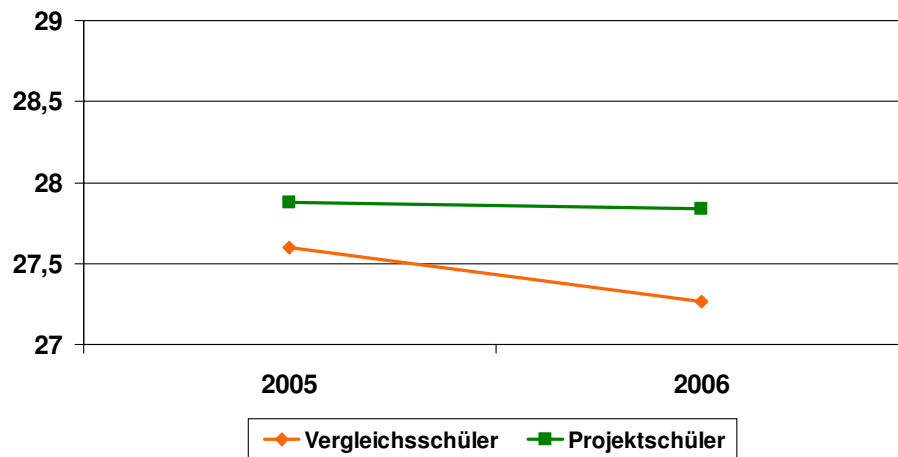


Abbildung 15. Schulische Selbstwirksamkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern in 2005 und 2006

- *Soziale Selbstwirksamkeit*

Ein weiterer Teilbereich von Selbstwirksamkeitserwartungen bezieht sich auf Kompetenzüberzeugungen angesichts sozialer Anforderungen. Beispiel-Items für die Soziale Selbstwirksamkeit (8 Items;  $\alpha = .76$  bis  $.78$ ) sind: „Auch mit Jugendlichen, die ich noch nicht kenne, kann ich schnell ins Gespräch kommen“ oder „Auch bei schwierigen Konflikten mit Mitschülern kann ich eine Lösung finden“. Im Hinblick auf die Entwicklung der Sozialen Selbstwirksamkeit von 2003 bis 2005 zeigen sich in Abbildung 16 leichte Vorteile im Niveau auf Seiten der Projektschüler, allerdings ergeben sich keine unterschiedlichen Veränderungen bis 2005 zwischen Vergleichsschülern einerseits und Projektschülern andererseits.

## Soziale Selbstwirksamkeit

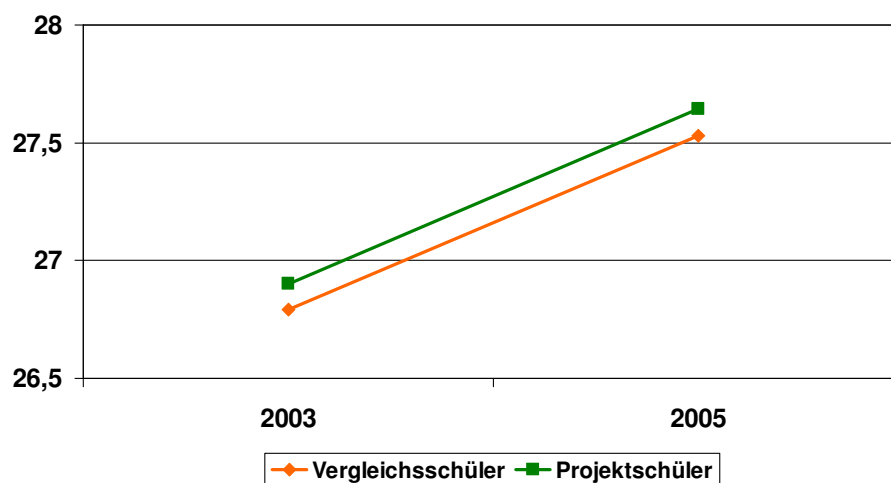


Abbildung 16. Entwicklung der Sozialen Selbstwirksamkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern über zwei Jahre

Vergleicht man hingegen in 2005 und in 2006 alle an den Befragungen teilnehmenden Vergleichs- und Projektschüler, so zeigt sich, dass die Vorteile der Projektschüler in 2006 noch größer sind als schon in 2005 (s. Abb. 17). Somit ist festzustellen, dass zum Ende des Projektes die Unterschiede in der sozialen Selbstwirksamkeit zwischen Schülern aus Projekt-schulen gegenüber denen aus Vergleichsschulen größer sind als zu Beginn.

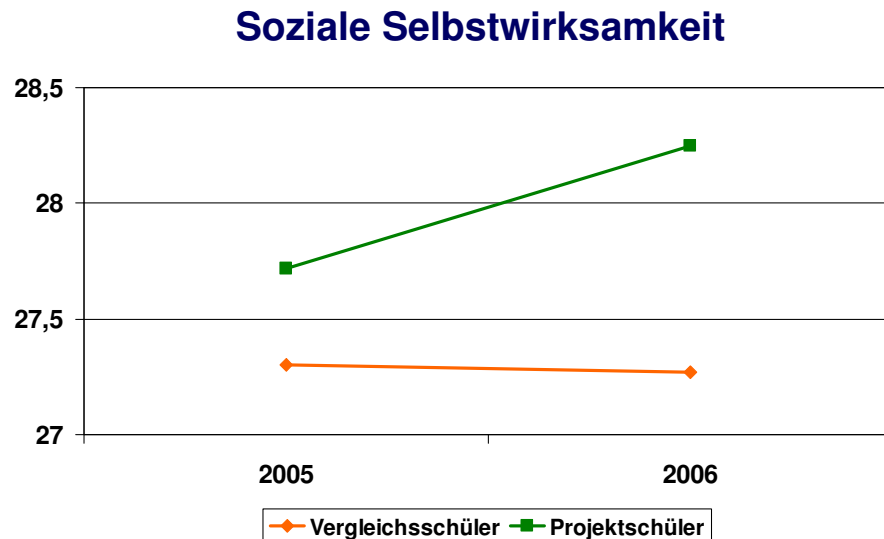


Abbildung 17. Soziale Selbstwirksamkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern in 2005 und 2006

- *Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit*

Die Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit thematisiert die Kompetenzerwartungen von Schülern, mit den spezifischen Anforderungen kooperativer Lernsituationen umgehen zu können (z.B. Akzeptanz teamabhängiger Belohnungen, Unterstützung anderer, Kooperation im Team). Die Schülerinnen und Schüler werden bei der Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit (5 Items;  $\alpha = .71$  bis  $.76$ ) nach ihrer subjektiven Überzeugung gefragt, sich auch bei Vorliegen von Schwierigkeiten in kooperativen Lernsettings anstrengen zu können. Fragen wurden erhoben wie z.B.: „Bei Gruppenarbeit in der Schule (z.B. Kleingruppen, Arbeitsgruppen, Lerngruppen) schaffe ich es, mich auch dann richtig anzustrengen, wenn hinterher nur die Leistung der gesamten Gruppe bewertet wird.“

Die Abbildung 18 zeigt, dass bei Ausgangsunterschieden in 2003 die Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit der Projektschüler bis 2005 ansteigt, während sie für die Vergleichsschüler stagniert bzw. tendenziell abnimmt.

## Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit

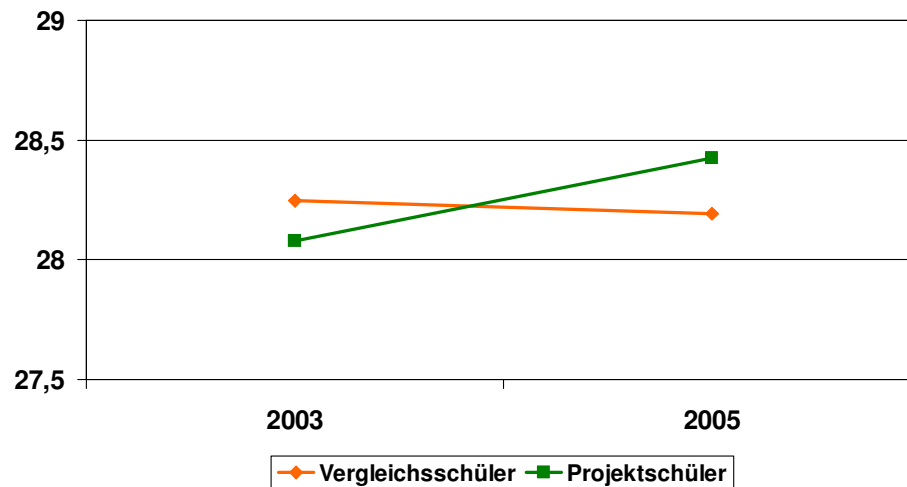


Abbildung 18. Entwicklung der Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern über zwei Jahre

Betrachtet man den Quasi-Längsschnitt der Jahre 2005 und 2006 (s. Abb. 19), scheint unter Berücksichtigung aller Teilnehmer an der Befragung der Vorteil der Projektschüler gegenüber den Vergleichsschülern in 2005 größer zu sein und sich auch bis zum Ende des gesamten Förderprojekts zu erhalten. Insgesamt wird deutlich, dass in den Projektschulen die Entwicklung der Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit in der Schülerschaft deutlich günstiger einzuschätzen ist als in den Vergleichsschulen.

## Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit

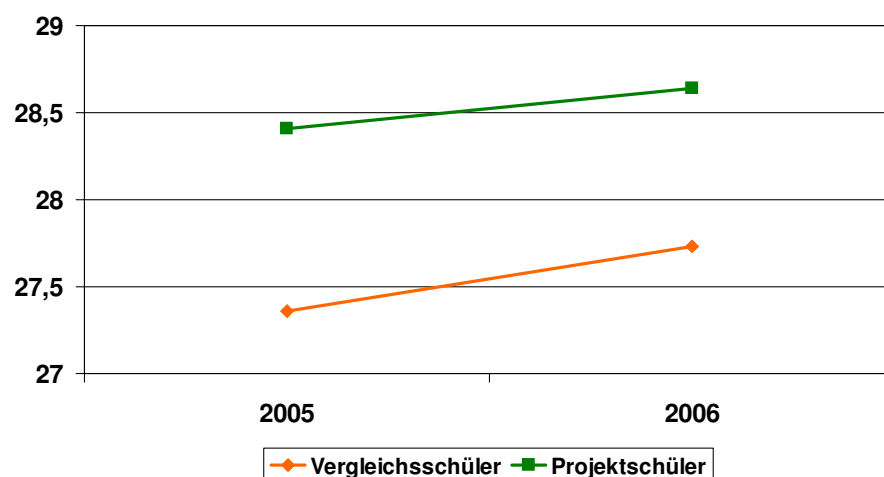


Abbildung 19. Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern in 2005 und 2006

- *Schulbezogene Hilfslosigkeit*

Die Fragen zur schulbezogenen Hilfslosigkeit (5 Items;  $\alpha = .73$  bis  $.78$ ) nehmen Bezug auf die erlebte Hilfslosigkeit angesichts schulischer Anforderungen, beispielsweise mit Aussagen wie „Egal ob ich mich anstrengende oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser.“ Wie bei der schulischen Selbstwirksamkeit sind bei der schulbezogenen Hilfslosigkeit aus entwicklungspsychologischen Gründen in der Altersgruppe der hier untersuchten Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit ungünstigere Einschätzungen zu erwarten.

### Schulbezogene Hilfslosigkeit

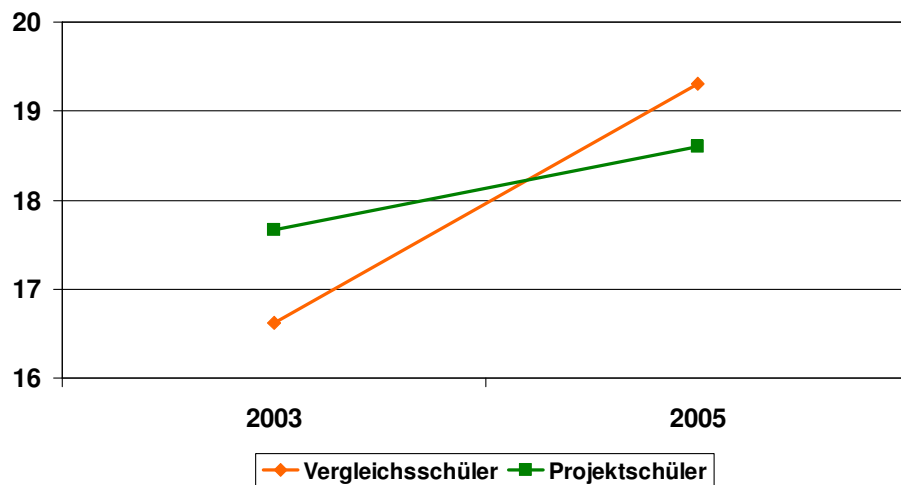


Abbildung 20. Entwicklung schulbezogener Hilfslosigkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern über zwei Jahre

Wie erwartet, zeigt sich auch für die hier betrachteten Schüler im Zeitraum von 2003 bis 2005 eine ungünstige Entwicklung (s. Abb. 20). Kontrastiert mit den Vergleichsschülern werden aber anfänglich ungünstigere Einschätzungen der Projektschüler in 2003 (höhere Hilfslosigkeit) zu günstigeren Einschätzungen in 2005 (niedrigere Hilfslosigkeit). Dies liegt daran, dass die Zunahme der Hilfslosigkeit über den genannten Zeitraum in den Projektschulen deutlich geringer ausfällt als in den Vergleichsschulen.

Dass diese Unterschiede auch bis 2006 im Wesentlichen erhalten bleiben, macht wiederum Abbildung 21 für den Quasi-Längsschnitt 2005/2006 deutlich. Festhalten lässt sich, dass eine erwartete negative Entwicklung der Hilfslosigkeit sich in den Projektschulen in deutlich geringerem Maße zeigt als in den Vergleichsschulen, was auch ein wesentliches Ziel der Fördermaßnahmen war.



## Schulbezogene Hilfslosigkeit

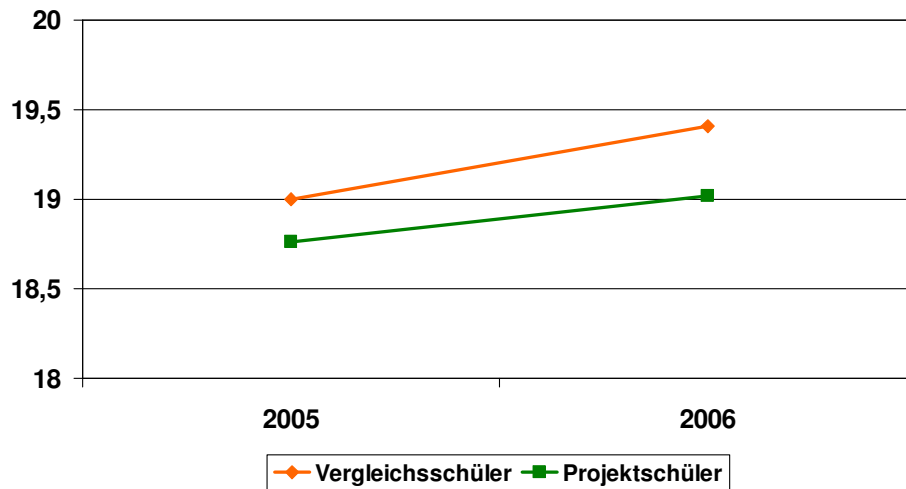


Abbildung 21. Schulbezogene Hilfslosigkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern in 2005 und 2006

- *Lehrerfürsorglichkeit*

Die Fragen zur Fürsorglichkeit (5 Items;  $\alpha = .78$  bis  $.80$ ) lassen erkennen, in welchem Umfang die Schüler ihre Lehrer als unterstützend und kooperationsbereit empfinden im Hinblick auf ihre persönlichen Interessen und Probleme. Typische Fragen hierzu sind etwa „Wenn wir mit unseren Lehrern etwas bereden wollen, dann finden sie auch die Zeit dazu“ oder „Unsere Lehrer helfen uns wie Freunde“.

## Lehrerfürsorglichkeit

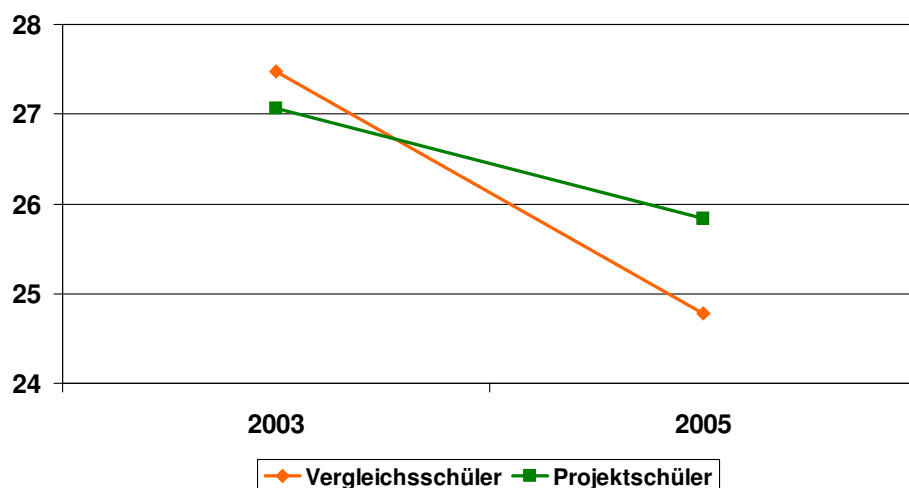


Abbildung 22. Entwicklung der Lehrerfürsorglichkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern über zwei Jahre

Die erlebte Lehrerfürsorglichkeit als zentrales Merkmal des sozialen Klimas im Unterricht nimmt in der untersuchten Altersgruppe erwartungsgemäß für alle Schüler im Laufe des Zeitraums von 2003 bis 2005 ab (vgl. Abb. 22). Wichtig ist aber auch hier, dass diese Abnahme wahrgenommener Lehrerfürsorglichkeit in den Projektschulen deutlich geringer ausfällt als in den Vergleichsschulen und sich dieser Trend auch bis 2006 fortzusetzen scheint (s. Quasi-Längsschnitt-Befunde in Abb. 23). Insgesamt ergeben sich damit für die Projektschulen deutlich günstigere Entwicklungen der wahrgenommenen Lehrerfürsorglichkeit als für die Vergleichsschulen.

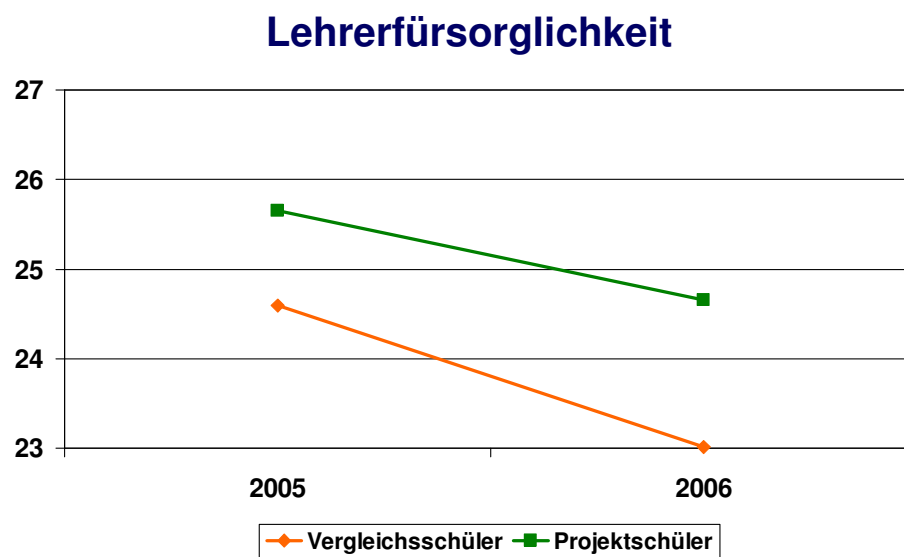


Abbildung 23. Lehrerfürsorglichkeit bei Projekt- und Vergleichsschülern in 2005 und 2006

- *Subjektive Transparenz im Unterricht*

Im Modul *Motiviertes Lernen* ist die Steigerung der Transparenz von Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien im Unterricht ein bedeutsames Ziel. Dazu wurde die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene subjektive Transparenz im Unterricht insbesondere vor Klassenarbeiten erhoben (3 Items;  $\alpha = .63$  bis  $.70$ ). Ein typisches Item ist: „Vor einer Klassenarbeit sagen uns die Lehrer immer genau, wie wir uns dafür vorbereiten können.“

## Subjektive Transparenz im Unterricht

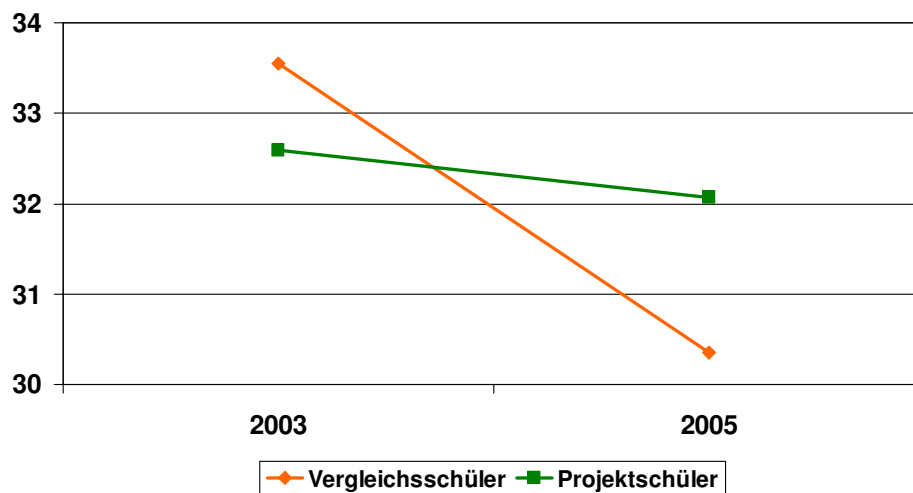


Abbildung 24. Entwicklung der subjektiven Transparenz im Unterricht bei Projekt- und Vergleichsschülern über zwei Jahre

Die Abbildung 24 verdeutlicht, dass das Ausmaß der erlebten Transparenz im Unterricht in den Vergleichsschulen von 2003 bis 2005 stark abnimmt, während es in den Projektschulen stabil bleibt bzw. nur unwesentlich zurückgeht.

Dieser Trend scheint auf der Basis der Quasi-Längsschnitt-Befunde in Abbildung 25 bis 2006 erhalten zu bleiben. Insgesamt zeigt sich damit auch für die erlebte Transparenz im Unterricht eine deutlich günstigere Entwicklung in den Projektschulen als in den Vergleichsschulen.

## Subjektive Transparenz im Unterricht

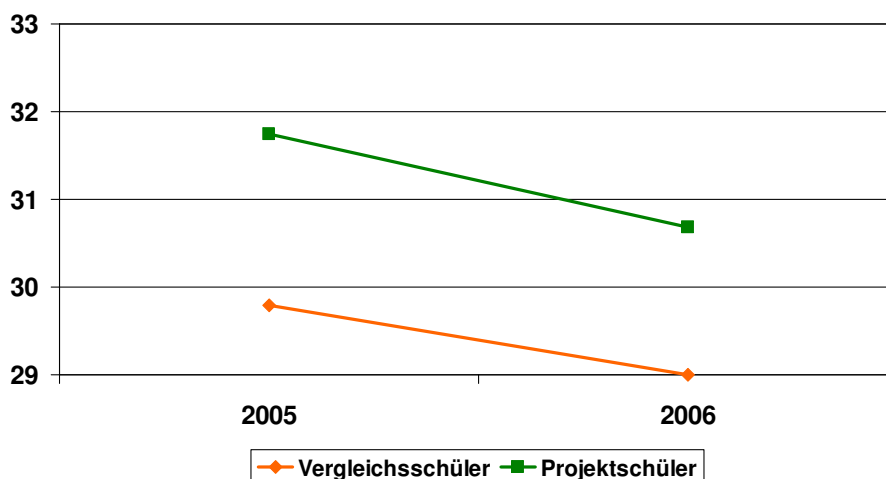


Abbildung 25. Subjektive Transparenz im Unterricht bei Projekt- und Vergleichsschülern in 2005 und 2006

*Zusammenfassend* machen die dargestellten Befunde zu den Entwicklungen bei Schülerinnen und Schülern in den Projektschulen und Vergleichsschulen deutlich, dass das Förderprogramm im Hinblick auf seine zentralen Kriterien die angezielten Veränderungen erreicht hat und damit als erfolgreich eingestuft werden kann. Sowohl bezüglich der Allgemeinen Selbstwirksamkeit als auch der Schulischen und Sozialen Selbstwirksamkeit sowie der Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit ist es gelungen, in den Projektschulen günstigere Entwicklungen zu erreichen als in den Vergleichsschulen. Im sozialen Bereich sind für die Selbstwirksamkeit Teamfähigkeit die erzielten Wirkungen etwas günstiger als bei der Sozialen Selbstwirksamkeit, was aufgrund der Schwerpunkte des Einsatzes kooperativer Lernformen und der Förderung des Klassenklimas nachvollziehbar ist. In den Projektschulen hat sich ebenfalls die schulbezogene Hilflosigkeit günstiger entwickelt als in den Vergleichsschulen, ebenso die subjektive Transparenz im Unterricht und die Lehrerfürsorglichkeit als zentraler Indikator des Sozialklimas im Unterricht.

Insgesamt sind die positiven Entwicklungen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und klimatischen Einschätzungen durch Schülerinnen und Schüler besonders bedeutsam, da damit übergreifende Ziele des Förderprogramms erreicht werden konnten.

Über die schülerseitigen Förderwirkungen hinaus soll im folgenden Kapitel die Frage gestellt werden, inwieweit auch für Lehrerinnen und Lehrer durch die Teilnahme an dem Förderprojekt positive bzw. entlastende Wirkungen erzielt werden konnten.

#### **5.4 Erlebte Veränderungen von Lehrern bei ihrer Arbeit in der Schule**

Lehrerinnen und Lehrer wurden in Befragungen, Interviews und Logbüchern kontinuierlich danach gefragt, welche Erfahrungen sie persönlich bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte gemacht haben. Dabei ging es im Sinne der Bewertung des Projektes zum einen um die erlebte Sinnhaftigkeit der eigenen Teilnahme und des konkreten Nutzens, zum anderen um die wahrgenommene Unterstützung der eigenen Arbeit sowie die Kooperation im Kollegium. Darüber hinaus wurden auch die jeweiligen Kollegien bzw. Lehrerteams als Gesamtgruppe gefragt, was sich aus ihrer Sicht durch das Projekt an der Schule verändert hat. Und schließlich wurden eine Reihe von Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern geführt, die konkrete persönliche Eindrücke widerspiegeln, die wir in charakteristischen Beispielen im Originalton skizzieren wollen.

##### *5.4.1 Sinnhaftigkeit und Nutzen der Projektteilnahme*

Die Bewertung des Projekts hinsichtlich des Nutzens und der Sinnhaftigkeit für Lehrerinnen und Lehrer selbst wird mit der Tabelle 5 verdeutlicht. Wegen der methodisch anspruchsvolleren und aussagekräftigeren Perspektive eines Längsschnitts werden hier jeweils prozentuale Anteile der Zustimmung derjenigen 76 Lehrkräfte berichtet, für die zu allen Erhebungszeitpunkten Daten vorliegen. Die Befunde bleiben aber im Wesentlichen identisch, wenn man jeweils alle im jeweiligen Jahr befragten Lehrer einbezieht, wobei der Anteil der Teilnehmer dann höher ist und zwischen 131 und 177 Lehrern liegt.

*Tabelle 5. Sinnhaftigkeit und Nutzen der Projektteilnahme aus Lehrersicht  
(Prozentuale Häufigkeit an Zustimmung)*

<b>Längsschnitt</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
<i>Das Projekt hilft mir, ...</i>			
... meine Arbeit besser zu bewältigen.	66,7%	71,8%	71,2%
... mich mit anderen Kollegen intensiver über Unterricht auszutauschen.	77,6%	79,2%	69,9%
... mich beruflich weiterzuentwickeln.	88,0%	94,4%	89,0%
... meine Schüler besser zu fördern.	85,3%	91,7%	86,3%
Das Projekt lohnt sich für mich persönlich.	81,8%	88,9%	82,2%
Die Inhalte des Workshops sind von praktischem Nutzen für meinen Unterricht.	80,0%	88,9%	87,7%
Ich bin zufrieden mit der Umsetzung der Workshopinhalte in meinen Unterricht.	57,3%	69,4%	74,0%

Die Tabelle 5 zeigt, dass über alle Projektjahre hinweg und auch am Ende des Projektzeitraums ein Großteil der Lehrer die Teilnahme am Projekt durchaus als sehr hilfreich erlebt insofern, als sie dadurch ihre Arbeit besser bewältigen (67-72%), sich mit anderen Kollegen intensiv über Unterricht austauschen (70-79%), sich beruflich weiterentwickeln (88-94%) und ihre Schüler besser fördern können (85-92%). Schließlich ergaben sich auch im Hinblick auf den konkreten Nutzen des Projekts bei 80-89% der Lehrer Rückmeldungen derart, dass die Fortbildungsinhalte von praktischem Nutzen für ihren Unterricht sind und sich das Projekt für sie persönlich lohnt. Im Laufe der Zeit findet sich sogar eine zunehmende Zufriedenheit mit der Umsetzung der Workshopinhalte im Unterricht.

Dies sind sehr erfreuliche Ergebnisse, da sie zeigen, dass die Lehrerinnen und Lehrer durchaus einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Unterrichtsengagement und Unterrichtsverhalten einerseits und ihrer eigenen professionellen Entwicklung, den individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und dem persönlichen Nutzen sowie der Zufriedenheit mit dem eigenen Unterrichtsmanagement andererseits sehen.

#### *5.4.2 Unterstützung der Arbeit und Kooperation im Kollegium*

Befragt nach der konkreten Unterstützung ihrer Arbeit (s. Tab. 6), berichten über die verschiedenen Projektjahre hinweg etwa 70-81% der Fortbildungsteilnehmer von positiven Rückmeldungen, die ihnen zeigen, dass sie auf dem richtigen Weg sind. Etwa zwei Drittel bis drei Viertel der Projektlehrerinnen und -lehrer erleben die Arbeit in den Projektgruppen als konstruktiv für die Umsetzung der Maßnahmen in der Schule, und ein gleich hoher Anteil berichtet über positive Rückmeldungen seitens der Schüler. Positive Rückmeldungen seitens der Eltern werden vergleichsweise selten berichtet, während die Unterstützung durch die Schulleitung als besonders ausgeprägt erlebt wird (85-91%). Insgesamt lässt sich sagen, dass eine Mehrheit der teilnehmenden Projektlehrer über positive Rückmeldungen zu ihrer

Projektarbeit berichtet und sich dadurch unterstützt fühlt. Somit ist die Unterstützung als wichtige Grundlage für das eigene Engagement und die Motivation aus Sicht der Mehrheit der Lehrer als relativ gut zu beurteilen.

*Tabelle 6.* Unterstützung der eigenen Arbeit aus Lehrersicht (Prozentuale Häufigkeit an Zustimmung)

<b>Längsschnitt</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Positive Rückmeldungen zeigen mir, dass ich auf dem richtigen Weg bin.	69,7%	77,5%	81,1%
In der Projektgruppe haben wir konstruktiv über die Umsetzung gesprochen.	71,1%	65,7%	65,7%
Es gibt positive Rückmeldungen von den Schülern.	60,5%	63,4%	76,7%
Die Schulleistung unterstützt meine Arbeit im Projekt.	90,5%	87,3%	84,7%
Es gibt positive Rückmeldungen von Eltern.	36,5%	42,9%	41,9%

Im Hinblick auf die erlebte Kooperation im Kollegium (hierfür liegen nur für 2005 und 2006 Daten vor) macht Tabelle 7 deutlich, dass etwa zwei Drittel der beteiligten Lehrkräfte erlebt haben, dass sie mit anderen Kollegen häufiger über ihren Unterricht gesprochen und auch untereinander Material für den Unterricht ausgetauscht haben. Etwa die Hälfte der Beteiligten arbeitete auch gemeinsam mit Kollegen an Unterrichtsmaterialien und –zielen. Da die Lehrerrolle im deutschen Schulsystem oft im Sinne eines Einzelkämpferdaseins ausgefüllt wird, ist das berichtete Ausmaß konkreter Zusammenarbeit im Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht ein sehr erfreuliches Ergebnis. Dass hier aber noch weiterhin Zurückhaltung besteht, machen die Angaben zu der geringen Anzahl gegenseitiger Hospitationen im Unterricht deutlich (10-15%).

*Tabelle 7.* Kooperation im Kollegium aus Lehrersicht (Prozentuale Häufigkeit an Zustimmung)

<b>Längsschnitt</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
<i>Seit Beginn des Projektes...</i>		
... spreche ich mit Kollegen häufiger über Unterricht.	66,2%	64,4%
... tausche ich häufiger Unterrichtsmaterial mit Kollegen aus.	66,2%	65,8%
... arbeite ich bei der Planung und Konzeption meines Unterrichts häufiger mit anderen Kollegen zusammen.	54,3%	53,4%
... erarbeite ich häufiger gemeinsam mit anderen Kollegen Material für den Unterricht.	43,7%	52,1%
... entwickle ich häufiger mit Kollegen gemeinsame Ziele für den Unterricht.	57,1%	45,2%
... besuche ich häufiger den Unterricht von Kollegen und gebe ihnen Feedback dazu.	15,9%	15,1%
... besuchen Kollegen häufiger meinen Unterricht und geben mir Feedback dazu.	11,6%	9,6%

### 5.4.3 *Resümee des Projektverlaufs aus Sicht der Kollegien/Lehrerteams*

An mehreren Stellen (Workshops, Zwischenkonferenzen, Telefoninterviews, Logbücher) haben wir die beteiligten Lehrerteams bzw. Lehrerkollegien gebeten, ihre jeweiligen Eindrücke zum Projektverlauf bzw. zu erlebten Veränderungen aus Sicht der gesamten Gruppe zusammenzufassen. Dabei wurden nur solche Einschätzungen dokumentiert, die von allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen des jeweiligen Kollegiums übereinstimmend geteilt wurden, so dass es sich um konsensuale Einschätzungen der jeweiligen Gesamtgruppen handelt. Im Folgenden sind in verdichteter Weise diese kollektiven Einschätzungen zu Prozessen und Veränderungen aus Sicht der Kollegien und Lehrerteams noch einmal in Gruppen von Einschätzungsbereichen zusammengefasst. Dabei sind nur solche Einschätzungen aufgeführt, die von einer Mehrheit der an der Fortbildung beteiligten Lehrerteams geteilt werden. Dieses Resümee bezieht sich auf Einschätzungen zu Methoden der Förderung, zu Schülern, Eltern und Schule, zum Unterricht, zur kollegialen Zusammenarbeit und zu Problemen bzw. Schwierigkeiten.

Die an der Fortbildung beteiligten Lehrerteams bzw. Lehrerkollegien kamen mehrheitlich zu folgenden Einschätzungen:

- Einschätzungen der Lehrerteams zu Methoden der Förderung
  - Die meisten Methoden laufen sehr gut und werden zunehmend selbstverständliche Bestandteile von Unterricht
  - Schüler verinnerlichen die Methoden, das Angebot wird sehr gut angenommen (und eingefordert, auch in anderen Klassen und gegenüber anderen Lehrern)
  - Methoden werden auf andere Jahrgänge übertragen
- Einschätzungen der Lehrerteams zu Schülern, Eltern und Schule
  - Sozialverhalten der Schüler und Klassenklima sind besser geworden
  - Besserer Umgang mit schwierigen Schülern ist möglich und gelingt
  - Lehrer-Schüler-Verhältnis hat sich positiv entwickelt
  - Schüler lernen selbstständiger
  - Eltern äußern öfter, dass man sich an der Schule wirklich um die Kinder kümmert
  - Soziale Bildung hat in der Schule einen höheren Stellenwert bekommen
- Einschätzungen der Lehrerteams zum Unterricht
  - Methodenvielfalt hat sich erhöht
  - Im Unterricht gibt es eine höhere Fehlerkultur/-toleranz
  - Arbeit findet näher am Schüler statt (Bedürfnisse und Probleme von Schülern werden mehr berücksichtigt und zunehmend gemeinsam im Kollegium bearbeitet)
  - Es wird mehr Gewicht auf Förderung statt Bewertung gelegt
- Einschätzungen der Lehrerteams zur kollegialen Zusammenarbeit
  - Plattform der Verständigung im Kollegium wurde über das Projekt erreicht

- Im Kollegium wird mehr über Unterricht kommuniziert
  - Kollegialer Austausch von Informationen und Erfahrungen hat enorm zugenommen
  - Kollektive Selbstwirksamkeit im Kollegium wurde gestärkt
  - Diskussionen im Kollegium sind sachlicher geworden und weniger emotionsgeladen
  - Unterrichtsbezogene Unterstützung im Kollegenkreis und gemeinsame Unterrichtsgestaltung sind selbstverständlicher geworden
- Einschätzungen der Lehrerteams zu Schwierigkeiten bzw. Problemen
    - Mehr Konsistenz und Konsequenz der Förderung von Schülern ist wünschenswert und notwendig: Wie lassen sich möglichst weitere/alle Kollegen einbeziehen, damit dies gelingen kann?
    - Teamentwicklung und Teamkooperation sind oft noch schwierig
    - Rolle des Lehrers: Eingefahrene Strategien des beruflichen Handelns sind sehr schwer zu ändern
    - Wie könnte eine wünschenswerte, systematische Umsetzung für Einstiegsjahrgänge mit koordiniert und konsensual arbeitenden Teams gelingen?
    - Zurückhaltung und Befürchtungen im Hinblick auf das Ausmaß der Öffnung eigenen Unterrichts gegenüber Kollegen (s. auch Rolle des Lehrers)

Zusammenfassend ergibt sich als sehr erfreuliches Bild, dass sich aus der Sicht der Kollegien bzw. Teams einiges verändert hat. Neben der Integration und Akzeptanz neuer Methoden, positiven Entwicklungen im Schülerbereich und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist sicherlich besonders wichtig für die Effektivität und Effizienz des Förderkonzepts der zunehmende kollegiale Zusammenhalt und Austausch mit dem Ziel der gemeinsamen Förderung von Schülern und gleichzeitig die ersichtliche Stärkung der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern.

Schwierig, aber wünschenswert scheint den meisten eine stärkere Einbeziehung möglichst aller Lehrkräfte einer Schule zu sein, damit Schüler wirklich konsistent und konsequent in verschiedenen Unterrichtskontexten durch alle Lehrer vergleichbare Förderstrategien erleben, sowie die weitere Arbeit an der Teamentwicklung und Teamkooperation und eine systematische Umsetzung der Maßnahmen bereits in den Einstiegsjahrgängen der Schulen, damit man von Beginn an konsequente Förderarbeit leisten kann. Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer fällt es ihnen besonders schwer, auch wenn sie dies als wichtig ansehen, gewohnte Strategien aus ihrem Rollenverständnis als Lehrer zu ändern oder gar eigenen Unterricht für andere Kolleginnen und Kollegen im Sinne einer Supervision und gemeinsamen Arbeit an Förderkonzepten zu öffnen.

Insgesamt hat sich diesbezüglich aber schon sehr viel in positiver Richtung verändert, und die angesprochenen Schwierigkeiten sind aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung im Vergleich zum Projektbeginn erheblich geringer geworden. Demgegenüber stehen bedeutende positive Entwicklungen, die im Vergleich zum Projektbeginn als deutliche Fortschritte in Richtung auf eine zunehmend systematische Förderkonzeption beurteilt werden können.



#### 5.4.4 Lehrerinterviews: Charakteristische Statements

Aus einer Vielzahl von mit Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten Schulen während des Projektzeitraums geführten Interviews soll ohne Kommentar eine Sammlung von Originalaussagen in unstrukturierter Form wiedergegeben werden, die immer wiederkehrend als typische Statements in vielen Interviews aufgetaucht sind und hier nur ein Stimmungsbild der jeweiligen Projektarbeit und ihrer erlebten Wirkungen und Schwierigkeiten liefern können. Um den Textfluss und die Lesbarkeit des Endberichts nicht durch den Einschub einer großen Menge von Originaltönen zu stören, sind im Folgenden nur kurz einige Interviewaussagen beispielhaft dargestellt, eine ausführlichere Dokumentation charakteristischer Interviewaussagen befindet sich im Anhang zu diesem Endbericht. Die Aussagen sind anonymisiert, die jeweiligen Ziffern beziehen sich auf Codierungshinweise bzw. Interviewstellen, aus denen diese Originalaussagen entnommen wurden.

##### **Originaltöne aus Lehrerinterviews**

„Das Transparenzpapier ist sehr gut angekommen. Das Portfolio auch. Das setzen alle Kollegen auch in allen Fächern und allen Phasen um.“ (1/10-12)

„Die Kinder haben echt bessere Leistungen. Wenn ich mir unsere Prüfungsergebnisse angucke, dann gibt es in der neunten Hauptschule oder in der zehnten keinen, der zurückbleibt. Es bestehen alle die Prüfung. Das hat gerade die 10 b, die haben von Anfang an mitgemacht. Schon durch das Transparenzpapier ist eine vorhergehend gute Leistung herausgekommen. Wir haben zum Beispiel zwei Schüler, die alles Einsen haben auf dem Zeugnis. Es sind jetzt schon zwei Jahre, wo wir keine Sitzbleiber haben in den großen Klassen.“ (2/26-31)

„Wir hatten zwischenzeitlich den Eindruck gehabt, dass die Lernmotivation sich erhöht hat. Durch die Pubertät hatte das natürlich auch eine Talsohle erreicht, weil die Schüler insgesamt auch eine Schulunlust haben, in einer gewissen Phase. Ich habe den Eindruck, dass das weitgehend aufgefangen wurde durch die Erhöhung der Lernmotivation. Wir messen das immer ganz simpel am Output. Wir hatten nur einen Schüler, der die Klasse wiederholen musste. Wir haben sonst in den Mittelschulklassen viel mehr, die leider sehr schlechte Noten haben. Wir haben das schon als positiv empfunden.“ (3/20-26)

„Da sind eben jetzt schon ein paar feste Dinge, worüber nicht mehr diskutiert wird, weil sie einfach Bestandteil sind wie Transparenzpapiere, Portfolios und so weiter.“ (8/1-3)

„... gab es doch in jeder Klasse Schüler, wo man sagt: dem Schüler hat es auch etwas gebracht. Wenn ich jetzt an den Baustein motiviertes Lernen denke, wo ich denke, der hätte das vorher niemals so in Angriff genommen sich auf eine Klassenarbeit vorzubereiten.“ (3/46-48)

„Ja, besonders wenn Transparenzpapiere eingesetzt worden sind. Dann ist zu spüren gewesen, dass die Schüler wesentlich motivierter an die Sache herangegangen sind, weil sie genau wussten, was auf sie zukommt. Dann war die Motivation höher und letzten Endes auch die Ergebnisse besser.“ (6/5-8)

„Das Verhalten untereinander hat sich sehr gut entwickelt. Die Schüler sind sehr hilfsbereit gegenseitig geworden, auch sich einteilen in Gruppen, wenn es also um arbeitsteilige Formen geht, das klappt problemlos. Keiner wird ausgegrenzt, was man sonst oft hat oder beobachtet, dass es immer wieder solche Außenseiter gibt. Das hat es überhaupt nicht mehr gegeben.“ (3/29-32)

„In den fünften und sechsten Klassen, wenn ich da mit einem Kernfach drin bin, und ich bin da auch Klassenlehrerin, dann sind es immense positive Veränderungen. Die sind teamfähig. Sicherlich auch

durch unsere anderen Dinge, die wir da parallel mit eingeführt haben. Sie sind sozial unheimlich gefestigt. Wenn wir das mit vorangegangenen Klassen vergleichen, war das nicht der Fall. Da sind auch die Eltern unheimlich begeistert, dass wir bestimmte Pubertätsphasen viel leichter hinbekommen haben als noch vor zwei Jahren.“ (4/1-7)

„Oder verschiedene Phasen im Unterricht, in Mathematik war in ganz weiten Phasen kooperatives Lernen als Stationenlernen. In Mathematik haben wir das Gruppenpuzzle in mehreren Phasen angewandt. Gerade habe ich das selbst in Wirtschaft gemacht, beispielsweise Unternehmen, Haushalte, Banken, die selber Wirtschaft halten, der Staat, das Ausland, selber erarbeitet in diesen einzelnen Phasen, haben sie sich das als Gruppe erarbeitet. Dann gingen sie als Experten in gemischte Gruppen rein. Dann haben sie das erläutert. Ist fein angekommen.“ (2/3-9)

„Das Letzte, was wir hatten, das mit dem Kreis (Proaktives Handlungsmodell, Anm. d. A.), das ist sehr gut angekommen. Gerade in kleinen Klassen, wo es wirklich Probleme gibt, haben wir uns genau daran gehalten und es ist echt besser geworden. Gerade bei den fünften Klassen haben wir es gemacht und auch einmal ganz speziell, wo es Probleme mit den Schülern und auch mit den Schülern untereinander gab. Da haben wir uns ein Thema gesetzt und angefangen, wie wir das regeln können, und es ist echt besser geworden.“ (1/24-29)

„Da konnten sie mir ganz schnell sagen, dass einige Lehrer sich sehr positiv entwickelt haben [...] Also die positive Meinung war, dass einige Kollegen also locker und hilfsbereiter durch diese Weiterbildung geworden sind.“ (7/17-18)

„In dem Kollegium sind wir besser zusammengewachsen, weil wir in Gruppen in diesen Klassen zusammen arbeiten müssen.“ (2/19-20)

„... und jetzt sind solche Unterrichtsthemen auch mehr in den Mittelpunkt gerückt, so dass man sich also oft auch nicht mehr so allein gelassen fühlt. Weil der Lehrer ja so als Einzelkämpfer doch eine große Rolle spielt.“ (3/29-31)

„Viele Punkte dieser Weiterbildung sind da also festgeschrieben worden, dass sie also in Zukunft fester Bestandteil auch des Schulprogramms werden.“ (9/27-29)

„Ich habe fast alle Kollegen gefragt, und es kam die einhellige Meinung, dass das Projekt für jeden von uns, egal in welcher Form, von Nutzen war. Auf Grund der drei Module, logischerweise immer das, was man dort für seine eigene Unterrichtsarbeit herausgenommen hat. Aber wir sind als Kollegium selber auch in die Verantwortung genommen worden, viel mehr in Arbeitsgruppen zu arbeiten und uns auch untereinander zu verständigen. Das ist das, was wir gelernt haben. Auch teamfähig zu sein, sich gemeinsam auf den Unterricht vorzubereiten. [...] Dieses Projekt ist von uns allen als positiv für unsere Unterrichtsarbeit angesehen worden.“ (3/3-12)

„Es hat einen sehr großen Stellenwert. Wir haben ja seit 2 Jahren richtig ein Schulprogramm erarbeitet und da ist die Selbstwirksamkeit also richtig stark verankert als sehr wichtiger Schwerpunkt. Und auch wenn das jetzt dieses Jahr aufhört unsere Weiterbildung und dieses Projekt, wird es trotzdem weitergeführt. Unsere neuen fünften Klassen sollen zum Beispiel nach diesem Selbstwirksamkeitsprinzip von Anfang an geführt werden, das hatten wir ja noch nie. Wir sind ja nur zwischendrin eingestiegen und wollen halt jetzt von Anfang an die Klassen...also unsere fünften Klassen...es ist wie so ein Versuch wollen wir so führen. Und da durfte ich mir auch wünschen, welche Lehrer ich in meinen Klassen unterrichten lasse. Ich wäre dann da der Klassenlehrer, einer davon. Ja und da hoffen wir natürlich diese positiven Ansätze weiterzuführen.“ (9/25-34)

*Insgesamt* ist durch die in diesem Kapitel 5.4 berichteten Eindrücke zu Veränderungen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer deutlich geworden, dass für sie persönlich das Projekt von Nutzen und sinnvoll war, sie sogar großteils davon profitiert haben und auch die Kooperation im Kollegium angeregt werden konnte. Aus Sicht der Kollegien gab es projektspezifische positive Veränderungen in der Schule durch den erfolgreichen Einsatz von Unterrichtsstrategien, die erlebte günstige motivationale und soziale Entwicklung, das Unterrichtsklima und die Förderungsperspektive sowie die kollegiale Zusammenarbeit. Als schwierig erwiesen sich das Problem von Teamentwicklung und Teamkooperation, die doch noch sehr eingefahrene Rolle des Lehrers und die wünschenswerte systematische Umsetzung von Förderstrategien im Rahmen eines Gesamtkonzeptes. Die mehrheitlich positiven Eindrücke werden durch die vielfältigen Interviewaussagen von Lehrerinnen und Lehrern unterstützt.

Wenn das Projekt die Förderung von Schülerinnen und Schülern bewirkt hat und auch in der Lehrerschaft positiv aufgenommen worden ist, die Unterrichtsstrategien als erfolgreich bewertet werden und das Klima als entlastend, dann ergibt sich natürlich die Frage, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrer durch die Teilnahme am Projekt auch im Hinblick auf ihre berufliche Selbstwirksamkeit, ihre kollektive Selbstwirksamkeit und ihre berufliche Belastung profitieren konnten. Dahinter steckt die Erwartung, dass durch Förderstrategien Entlastungen im Unterricht und klimatische Vorteile entstehen, die auf das Befinden und die Einschätzungen von Lehrern rückwirkend quasi stressmindernde Auswirkungen haben. Davon soll im abschließenden Kapitel 5.5 des Ergebnisteils berichtet werden.

## **5.5 Veränderungen bei Lehrerinnen und Lehrern**

Bezogen auf den gesamten Projektzeitraum von 2003 bis 2006 liegen sowohl für Lehrerinnen und Lehrer der Projektschulen als auch für diejenigen der Vergleichsschulen Informationen vor zur Verwendung von förderlichen Unterrichtsstrategien mit übergreifenden Zielrichtungen (Fehlerkultur im Unterricht, Binnendifferenzierung, Autonomieförderung) als auch zur Lehrerselbstwirksamkeit, zur kollektiven Selbstwirksamkeit, zur emotionalen Erschöpfung als dem Kardinalsymptom von Burnout sowie zum Bedrohungserleben als wichtigstem Merkmal von Stress. Hierzu werden im Folgenden entsprechende Veränderungen über die drei Projektjahre berichtet, wobei wir uns auf die Darstellung der Ausgangswerte (2003) und der Endwerte (2006) konzentrieren. Im Gegensatz zu den Schülerdaten ist es im Lehrerbereich gelungen, einen echten Längsschnitt über vier Erhebungszeitpunkte bzw. drei Jahre zu realisieren. Vollständige Daten liegen für 102 Lehrende der Projektschulen und 37 Lehrende der Vergleichsschulen vor. Im Folgenden werden zunächst die Befunde zu zielübergreifenden Unterrichtsstrategien und anschließend die Befunde zu persönlichen Einschätzungen von Selbstwirksamkeit und Belastung wiedergegeben.

### *5.5.1 Veränderung übergreifender Unterrichtsstrategien*

Gemeinsame Kerne der modulspezifischen Unterrichtsstrategien zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung lagen u.a. in den übergreifenden Zielen, im Unterricht durch Binnendifferenzierung möglichst vielen Schülern Erfolgserlebnisse zu verschaffen,

durch Autonomieförderung das Erleben von Selbstbestimmung zu unterstützen und durch eine ausgeprägte Fehlerkultur im Unterricht in bewertungsfreien, geschützten Lernphasen Kompetenzerfahrungen im Unterricht zu vermitteln und dabei im sozialen Austausch Toleranz zu entwickeln.

- *Binnendifferenzierung*

Binnendifferenzierung stellt das Ausmaß dar, in dem ein Lehrer binnendifferenzierende bzw. individualisierende Maßnahmen im Unterricht einsetzt und Aufgabenstellungen am individuellen Leistungsstand der Schüler orientiert. Binnendifferenzierende Unterrichtsmaßnahmen und Aufgabenstellungen sind als solche relativ gut zu beobachten, da sie vom üblichen Schema „gleiche Aufgabenstellung für alle“ abweichen und explizit vom Lehrer verbalisiert werden müssen. Zur Erhebung des Ausmaßes von Binnendifferenzierung (3 Items;  $\alpha = .63$  bis  $.67$ ) kommen Aussagen wie „Bei der Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellungen, um Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden“ zum Einsatz.

Im Hinblick auf die Umsetzung einer Binnendifferenzierung im Unterricht macht Abbildung 26 deutlich, dass vor Projektbeginn das Ausmaß der realisierten Binnendifferenzierung im Unterricht bei den Projektlehrern ähnlich hoch ausgeprägt war wie bei den Vergleichslehrern. Bis zum Projektende zeigen sich jedoch unterschiedliche Entwicklungen. Während der Einsatz von Binnendifferenzierung bei den Vergleichslehrern eher abnimmt, nimmt er bei den Projektlehrern zu, so dass am Ende des Projektes bei den Projektlehrern deutlich mehr Binnendifferenzierung stattfindet als bei den Vergleichslehrern.

## Binnendifferenzierung

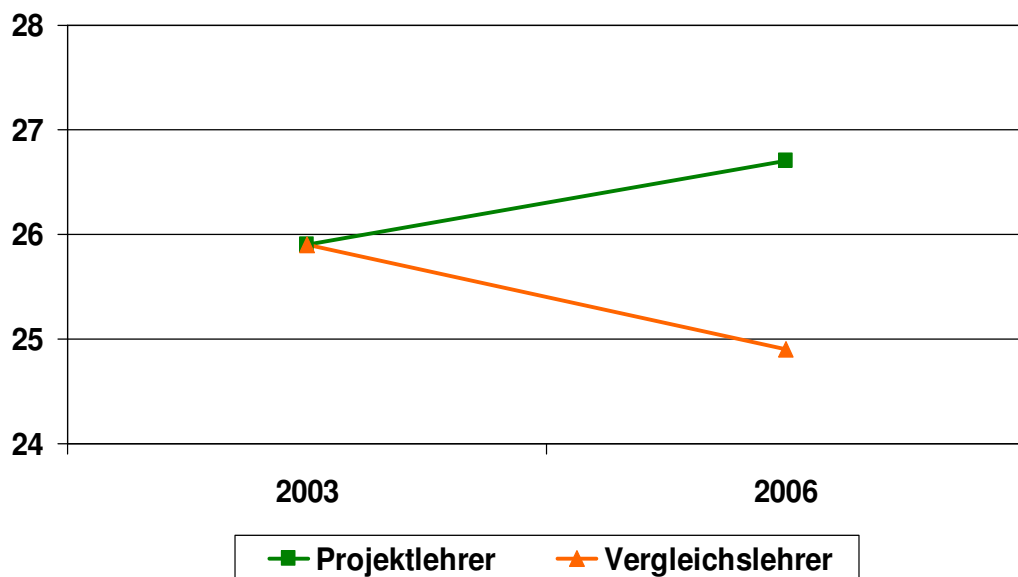


Abbildung 26. Entwicklung der Binnendifferenzierung im Unterricht bei Projekt- und Vergleichslehrern über drei Jahre

- *Autonomieförderung*

Es werden Verhaltensmerkmale von Lehrern erfragt, die das Autonomieerleben der Schüler im Unterricht unterstützen. Das Bedürfnis nach Autonomie bezieht sich auf die natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen (DeCharms, 1968). Autonomie ist die von der Person erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte, und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen. Umwelten, die die Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation. Erfasst werden diese Autonomie fördernden Verhaltensweisen (6 Items;  $\alpha = .74$  bis  $.76$ ) mit Aussagen wie „In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, wie sie ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video, Gruppendiskussion oder Lehrervortrag)“.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Autonomieförderung verdeutlicht die Abbildung 27 ähnliche Veränderungen wie bei der Binnendifferenzierung. In den Projektklassen steigt die Autonomieförderung über den Projektzeitraum, während sie in den Vergleichsklassen stagniert. Am Ende des Projekts findet in den Projektklassen mehr Autonomieförderung statt als in den Vergleichsklassen.

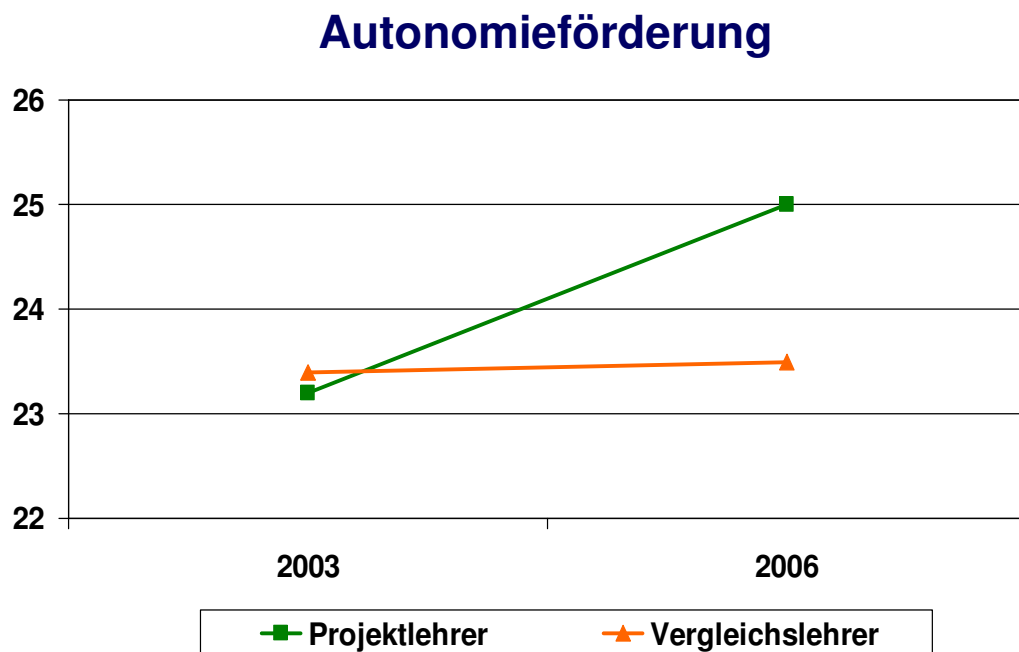


Abbildung 27. Entwicklung der Autonomieförderung im Unterricht bei Projekt- und Vergleichslehrern über drei Jahre

- *Fehlerkultur im Unterricht*

Die Skala Fehlerkultur im Unterricht (6 Items;  $\alpha = .62$  bis  $.73$ ) bezieht sich auf eine für Schüler sichtbare Trennung von Lern- bzw. Übungsphasen und Leistungsüberprüfungsphasen im Unterricht. Durch eine Trennung von Lern- und Leistungsräumen soll bei den Schülern eine Lernzielorientierung gefördert werden. Lernräume sind bewertungsfrei, aber nicht diagnosefrei. Diese Zeiten sollen Schülern dazu dienen, den Unterrichtsstoff zu lernen, zu üben und sich zu verbessern. Leistungsräume sind demgegenüber Zeiten, in denen Schüler ihr Wissen unter Beweis stellen. Wichtig ist, dass die Unterscheidung von Lern- und Leistungszeiten für die Schüler deutlich ist. Ein typisches Item ist „In meinem Unterricht wissen die Schüler ganz genau, wann sie lernen und dabei Fehler machen dürfen, ohne gleich eine schlechte Note zu bekommen.“

Wie schon im Falle der Binnendifferenzierung und der Autonomieförderung ergeben sich bezüglich der Fehlerkultur im Unterricht vergleichbare Entwicklungen (s. Abb. 28). Die Fehlerkultur im Unterricht der Projektlehrer steigt, während sie im Unterricht der Vergleichslehrer sinkt, so dass zum Ende des Projekts in 2006 in den Projektklassen eine deutlich ausgeprägtere Fehlerkultur im Unterricht zu finden ist als in den Vergleichsklassen (s. Abb. 28).

## Fehlerkultur im Unterricht

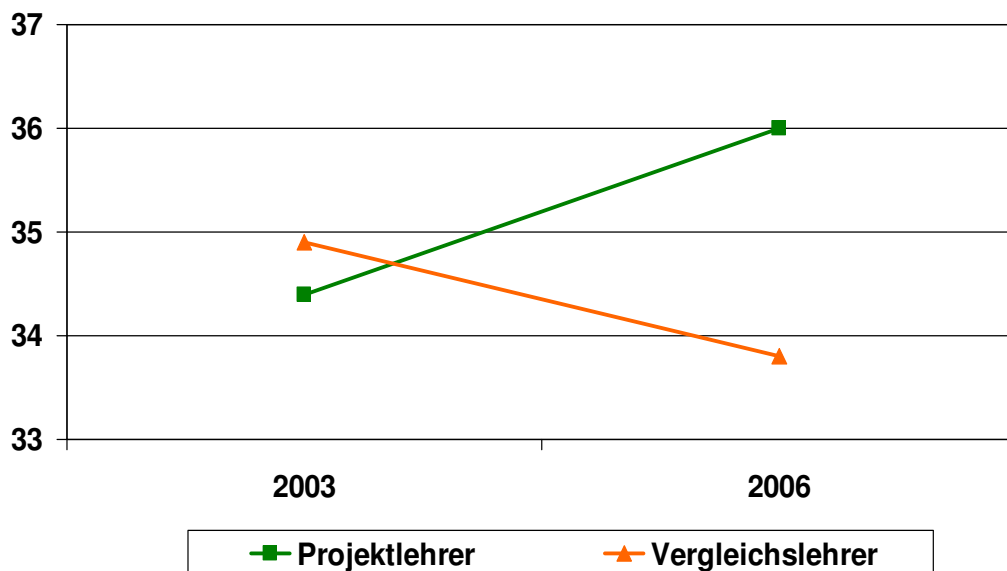


Abbildung 28. Entwicklung der Fehlerkultur im Unterricht bei Projekt- und Vergleichslehrern über drei Jahre

### 5.5.2 Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben

Bezüglich der beruflichen Kompetenzeinschätzungen und der erlebten Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer hatten wir nach Einschätzungen der Lehrerselbstwirksamkeit (10 Items;  $\alpha = .79$  bis  $.85$ ), der Kollektiven Selbstwirksamkeit (8 Items;  $\alpha = .86$  bis  $.90$ ), der emotionalen Erschöpfung (3 Items;  $\alpha = .82$  bis  $.88$ ) und des Bedrohungserlebens (3 Items;  $\alpha = .71$  bis  $.79$ ) gefragt. Die Veränderungen zu diesen Aspekten werden im Folgenden näher beschrieben.

- *Lehrerselbstwirksamkeit*

Die Lehrer-Selbstwirksamkeit kennzeichnet Einschätzungen der Lehrer, schwierige berufsbezogene Anforderungen aufgrund persönlicher Kompetenzen bewältigen zu können. Typische Aussagen zur Lehrerselbstwirksamkeit sind z.B. „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln“ oder „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können“.

Im Hinblick auf die Lehrerselbstwirksamkeit dokumentiert die Abbildung 29 vor Beginn des Projekts etwas günstigere Werte bei den Projektlehrern als bei den Vergleichslehrern. Die günstigen Werte der Projektlehrer steigen über den Projektzeitraum noch weiter an, während sich bei den Vergleichslehrern eher eine Abnahme der Lehrerselbstwirksamkeit feststellen lässt, so dass am Ende des Projektzeitraumes die Lehrerselbstwirksamkeit der Projektlehrer deutlich höher ausfällt als die der Vergleichslehrer. Die unterschiedliche Entwicklung bleibt auch dann erhalten, wenn man statistisch die Ausgangswertunterschiede kontrolliert. Dies gilt auch für die folgenden Befunde, falls Ausgangswertunterschiede vorliegen.

## Lehrerselbstwirksamkeit

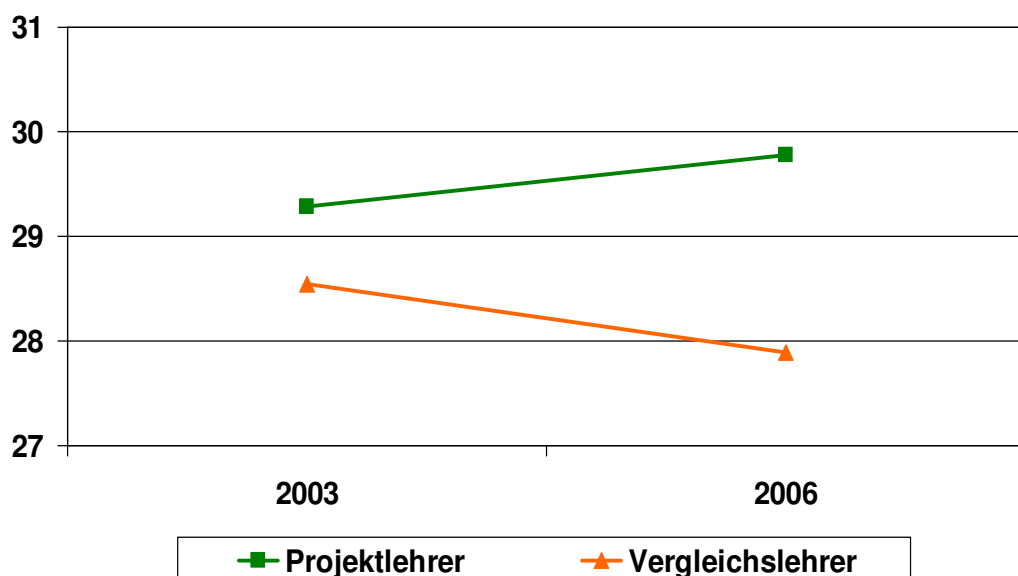


Abbildung 29. Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeit bei Projekt- und Vergleichslehrern über drei Jahre

- *Kollektive Selbstwirksamkeit*

Neben der Kompetenz, Anforderungen selbst in den Griff zu bekommen, ist es für Lehrerinnen und Lehrer auch wichtig, sich auf das Kollegium verlassen zu können. Dies wird mit der Kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung thematisiert. So wie der Einzelne optimistische Selbstüberzeugungen haben kann, so gilt dies auch in Bezug auf das gesamte Lehrerkollegium. Beispielsweise hat sich gezeigt, dass solche Lehrerkollegien, die Vertrauen in die Kapazitätsreserven des Teams haben, trotz Misserfolgen intensiver und erfolgreicher um die Bewältigung von schulischen Problemen und Anforderungen bemüht sind. Die Kollektive Selbstwirksamkeit hat einen Einfluss darauf, welche Ziele sich eine Lehrergruppe setzt, wie viel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investiert und wie viel Beharrlichkeit sie trotz Widerständen von außen aufweist. „Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen“ oder „Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind“ sind Beispielaussagen, deren Bejahung eine hohe Kollektive Selbstwirksamkeit anzeigt.

Im Hinblick auf die Kollektive Selbstwirksamkeit verdeutlicht die Abbildung 30, dass es zu Beginn ebenfalls leichte Unterschiede zwischen den Lehrergruppen gibt, die sich über den Projektzeitraum noch deutlich vergrößern. Die Kollektive Selbstwirksamkeit der Projektlehrer steigt über den Projektzeitraum an, die der Vergleichslehrer nimmt hingegen deutlich ab (Abb. 30).

## Kollektive Selbstwirksamkeit

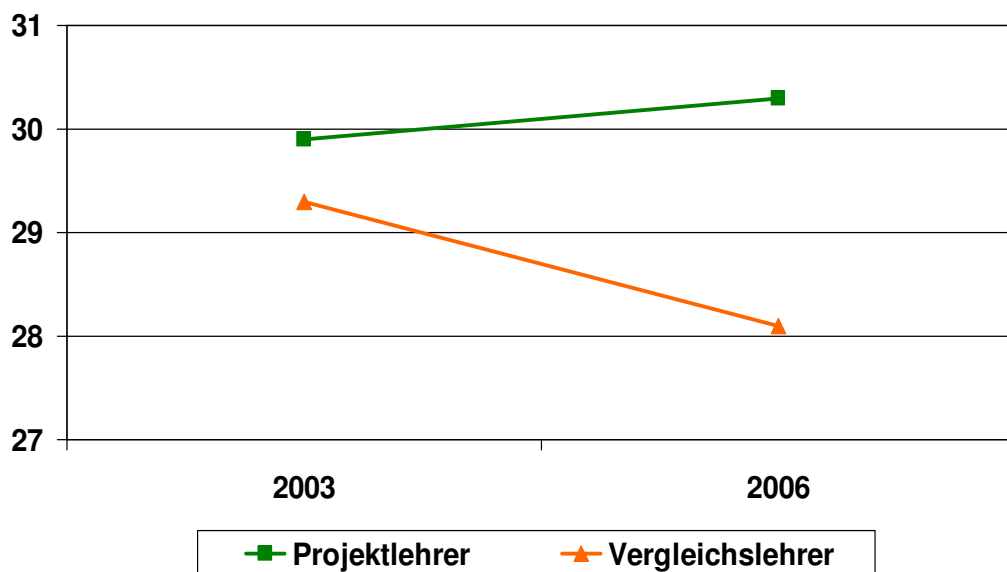


Abbildung 30. Entwicklung der Kollektiven Selbstwirksamkeit bei Projekt- und Vergleichslehrern über drei Jahre



- *Emotionale Erschöpfung (Burnout)*

Mit emotionaler Erschöpfung als einem Leitsymptom von Burnout (Ausgebranntsein) ist ein Zustand gemeint, in dem Menschen sich so ausgelaugt fühlen, dass sie sich an nichts mehr freuen können und keine Begeisterung, Interesse oder Enthusiasmus in ihrem Berufsleben mehr empfinden. Im Lehrerfragebogen sollte zur Erhebung dieses Burnout-Symptoms eingeschätzt werden, in welchem Ausmaß Aussagen zugestimmt wurde wie „Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende“ und „Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt“.

Die emotionale Erschöpfung als Kardinalsymptom des Burnout-Erlebens entwickelt sich in den Lehrergruppen ebenfalls unterschiedlich (s. Abb. 31). Über den Projektzeitraum steigt die emotionale Erschöpfung und damit das Burnout-Erleben der Vergleichslehrer an, während es bei den Projektlehrern abfällt. Am Ende des Projekts ist dieses Burnout-Symptom bei den Vergleichslehrern deutlich ungünstiger ausgeprägt als bei den Projektlehrern.

## Emotionale Erschöpfung

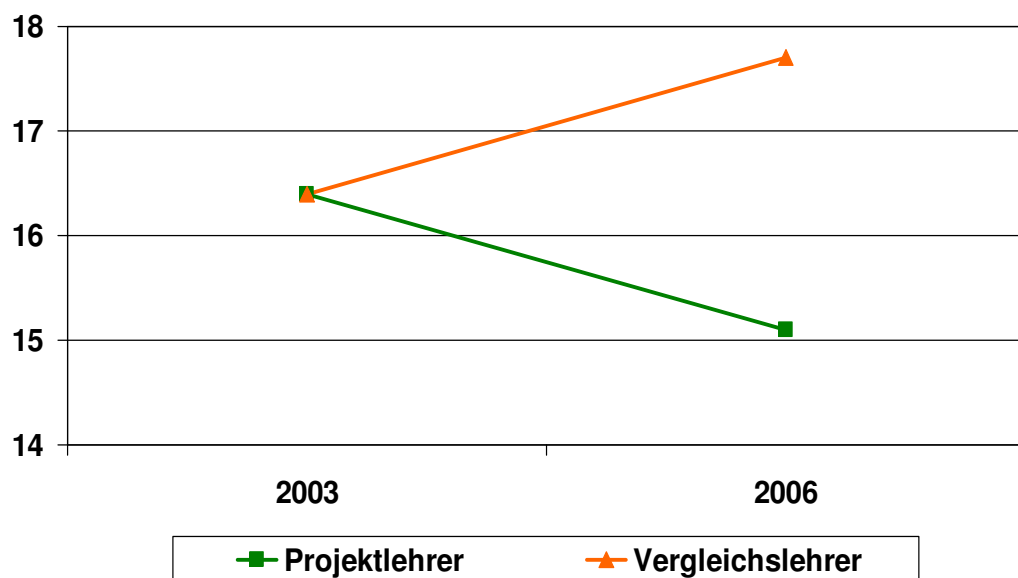


Abbildung 31. Entwicklung der emotionalen Erschöpfung (Burnout) bei Projekt- und Vergleichslehrern über drei Jahre

- *Bedrohungserleben (Stress)*

Schließlich wurde der im Lehrerberuf erlebte Stress durch das Ausmaß erfasst, in dem sich Lehrerinnen und Lehrer durch berufliche Belastungen beeinträchtigt fühlen. Dazu wurde gefragt, wie berufliche Probleme bewertet werden. Bedeutsame berufliche Ereignisse werden von manchen Lehrerinnen und Lehrern als Bedrohung erlebt. Ein Bedrohungserleben bedeutet, dass befürchtet wird, mit den persönlich verfügbaren Ressourcen und Kompetenzen die Anforderungen nicht bewältigen zu können. Beispielaussagen, die ein Bedrohungserleben

indizieren, sind „Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich zukommen“ und „Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern“.

Bezüglich des erlebten Stresses bzw. der erlebten Bedrohung durch berufliche Anforderungen ergibt sich nach den in Abbildung 32 dokumentierten Befunden ein ähnliches Bild wie im Bereich des Burnouts. Der erlebte berufliche Stress der Vergleichslehrer nimmt über den Projektzeitraum zu, während er für die Projektlehrer deutlich abnimmt. Zum Projektende fühlen sich die Projektlehrer erheblich weniger belastet als die Vergleichslehrer.

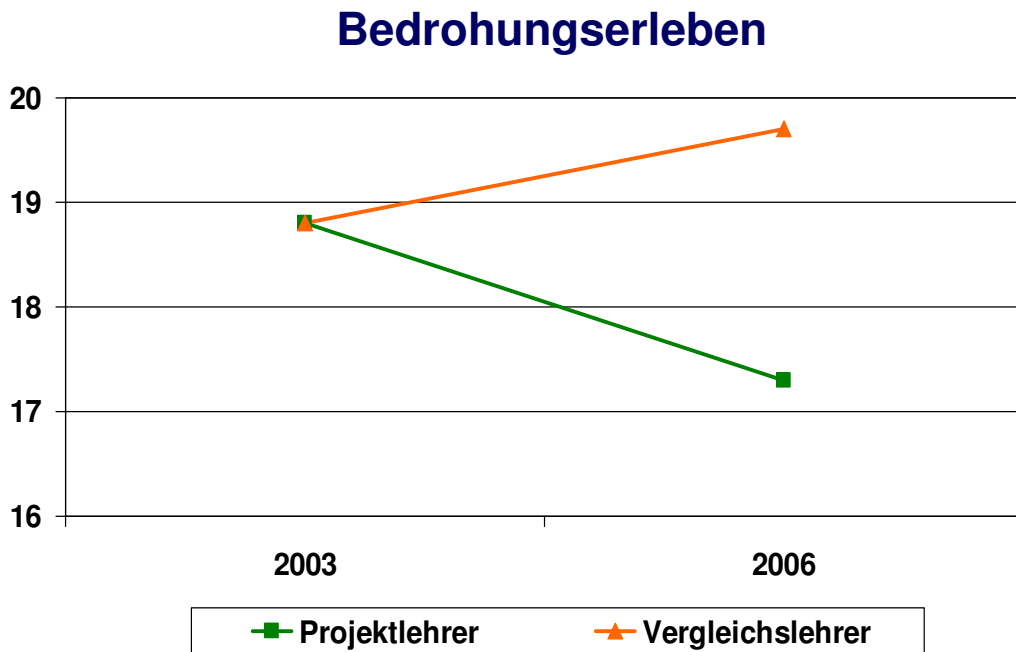


Abbildung 32. Entwicklung des Bedrohungserlebens (Stress) bei Projekt- und Vergleichslehrern über drei Jahre

*Zusammenfassend* lässt sich sagen, dass es den Projektlehrern durch die Teilnahme an dem Förderungsprojekt nicht nur besser gelungen ist als Nicht-Projektlehrern, zentrale Unterrichtsziele wie Autonomieförderung, Fehlerkultur und Binnendifferenzierung im Rahmen von Strategien umzusetzen. Vielmehr hat sich darüber hinaus gezeigt, dass die Teilnahme und das Engagement im Projekt auch zu deutlich günstigeren Veränderungen der beruflichen Selbstwirksamkeit (Lehrerselbstwirksamkeit und Kollektive Selbstwirksamkeit) sowie zu einer deutlichen Reduktion von beruflichen Belastungen und der emotionalen Erschöpfung als Burnout-Symptom beigetragen hat. Sowohl Selbstwirksamkeitseinschätzungen als auch Belastungserleben haben sich demgegenüber bei den Vergleichslehrern über den beobachteten Dreijahreszeitraum verschlechtert.

## 6. Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.)(2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (2002) (Hrsg.). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 28-53), *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- La Guardia, J.G. & Ryan, R.M. (2002). What adolescents need: A self-determination theory perspective on development within families, school, and society. In F. Pajares und T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents* (pp. 193-219). Greenwich: Information Page Publishing.
- McCoy, A.R. & Reynolds, A.J. (1998). Evaluating implementation. In A.J. Reynolds & H.J. Walberg, *Advances in Educational Productivity* (Vol. 7; pp. 117-133). Stamford: JAI Press.
- Paul, G. & Volk, T.L. (2002). Ten years of teacher workshops in an environmental problem-solving model: Teacher implementation and perceptions. *The Journal of Environmental Education*, 33, 10-20.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 292-311.
- Schunk, D.H. & Miller, S.D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares und T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents* (pp. 29-52). Greenwich: Information Page Publishing.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53), *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Veenman, S., Beems, D., Garret, S. & Op-de-Weegh, G. (1999). Implementation effects of a training program for self-regulated learning. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 148-159.
- Yamhill, S. & McLean, G.N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 195-208.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## Anhang: Originaltöne aus Lehrerinterviews

„Da war die Meinung fast überwiegend, dass Schüler gesagt haben, also das mit der roten und grünen Karte empfanden sie als positiv. Und die andere Geschichte, dass sie ein Transparenzpapier für ihre Arbeiten bekommen haben, war für sie auch positiv.“ (5/20-22)

„Das Transparenzpapier ist sehr gut angekommen. Das Portfolio auch. Das setzen alle Kollegen auch in allen Fächern und allen Phasen um.“ (1/10-12)

„Die Kinder haben echt bessere Leistungen. Wenn ich mir unsere Prüfungsergebnisse angucke, dann gibt es in der neunten Hauptschule oder in der zehnten keinen, der zurückbleibt. Es bestehen alle die Prüfung. Das hat gerade die 10 b, die haben von Anfang an mitgemacht. Schon durch das Transparenzpapier ist eine vorhergehend gute Leistung herausgekommen. Wir haben zum Beispiel zwei Schüler, die alles Einsen haben auf dem Zeugnis. Es sind jetzt schon zwei Jahre, wo wir keine Sitzenbleiber haben in den großen Klassen.“ (2/26-31)

„Wir hatten zwischenzeitlich den Eindruck gehabt, dass die Lernmotivation sich erhöht hat. Durch die Pubertät hatte das natürlich auch eine Talsohle erreicht, weil die Schüler insgesamt auch eine Schulunlust haben, in einer gewissen Phase. Ich habe den Eindruck, dass das weitgehend aufgefangen wurde durch die Erhöhung der Lernmotivation. Wir messen das immer ganz simpel am Output. Wir hatten nur einen Schüler, der die Klasse wiederholen musste. Wir haben sonst in den Mittelschulenklassen viel mehr, die leider sehr schlechte Noten haben. Wir haben das schon als positiv empfunden.“ (3/20-26)

„Da sind eben jetzt schon ein paar feste Dinge, worüber nicht mehr diskutiert wird, weil sie einfach Bestandteil sind wie Transparenzpapiere, Portfolios und so weiter.“ (8/1-3)

„Das ist der Knüller bei uns gewesen“. (1/25)

„Also wir haben das Transparenzpapier einheitlich in den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch umgesetzt.“ (1/31-32)

„... gab es doch in jeder Klasse Schüler wo man sagt: dem Schüler hat es auch etwas gebracht. Wenn ich jetzt an den Baustein motiviertes Lernen denke, wo ich denke, der hätte das vorher niemals so in Angriff genommen sich auf eine Klassenarbeit vorzubereiten.“ (3/46-48)

„Ein Mädchen sagte: ich habe mich auf die Arbeit intensiver vorbereitet. Wo ich vorher nur gelesen habe, wo ich jetzt genau wusste, denke ich jetzt wieder an das Transparenzpapier, was ich üben konnte habe ich das auch wirklich ausgeführt.“ (6/15-17)

„Und wir hatten vor Kurzem so eine Konferenz, was wir aus diesem Programm sozusagen in die Zukunft rüberretten wollen und da ist das auch an erster Stelle genannt worden, dass also ab dem nächsten Jahr fast alle Fächer dieses Transparenzpapier sozusagen einführen, sozusagen festgelegt für alle.“ (1/18-21)

„... weil sie da unmittelbar sehen, da können sie sich auf eine Arbeit vorbereiten. Das stellt sich dann ja auch als Note dar. Das fordern die dann schon immer. Auch bei anderen Kollegen. Dass sie das von uns bekommen, ist klar. Aber das hätten sie natürlich auch gern bei anderen.“ (5/33-36)

„Die so genannten Knüller waren bei uns logischerweise auch die Transparenzpapiere, die bei allen Fachlehrern in den Klassen fünf bis zehn bereits angewandt worden sind.“ (1/15-17)

„Wir haben etwas für Schüler, damit sie wissen, wo sie nachlesen und wie sie sich verbessern können, auch wenn sie krank waren oder ihre Hefter nicht geführt haben. Gleichzeitig ist es für mich als Lehrer eine gute Möglichkeit mich abzusichern, weil ich wusste, das und das habe ich behandelt, das und das können sie dort und dort erarbeiten. Ich habe auch selber sofort gemerkt, dass ich diesen Schwerpunkt

nicht rein nehmen kann, weil du ja gar nicht mit ihnen dieses oder jenes gemacht hast. Schon bei diesen planerischen Aspekten ist man viel oberflächlicher vorgegangen. Man hat gesagt, das ist die Stoffeinheit. Das und das wird gelernt. Guckt euch das und das an. Jetzt hat man sich mit diesen Transparenzpapieren eine große Arbeit gemacht, aber man wusste genau, wie dann die Klassenarbeit auch aussieht. Das war auch viel stärker regulierbar oder auch einzuschätzen, was dabei herauskommen könnte und wo Schüler eventuell auch Schwächen haben.“ (15/12-22)

„Die machen bei der Seite grün (Lernraum) doch nicht Bambule. Die sind trotzdem noch aufmerksam, obwohl sie keine Noten bekommen. Wo wir erst diese Sorgen hatten.“ (3/8-9)

„Nach der Arbeit wissen die Schüler und Eltern genau, woran es noch hängt. Durch die Selbsteinschätzung. Das wird ja von vielen Kollegen gemacht. Da wissen Eltern und Schüler genau, wo noch Reserven sind und wo es gut war. Und fast alle Lehrer schreiben noch unter jede Arbeit einen kleinen Text, was gut war, was nicht so gut war, wo noch gearbeitet werden muss. Also, das motiviert die Schüler zum Weiterzumachen. Das ist wesentlich besser.“ (4/16-20)

„Was sie immer sehr gern angenommen haben, und auch danach gefragt haben, das waren die Methoden zur Autonomie, also über das Thema Autonomie, dass man ihnen Wahlthemen bietet, dass sie nach eigener Vorliebe für ein Thema entscheiden können, und das auch in der Form bearbeiten können, wie sie möchten. Entweder allein oder mit anderen zusammen. Also, dass sie da relativ frei sind in der Form und auch in der Themenbearbeitung.“ (5/36-41)

„[Dass] Also [die Schüler] klipp und klar sagen: können wir im Team rausgehen, können wir uns dort hinsetzen, können wir das in der Form abarbeiten. Dieser Selbstständigkeitsgrad, oder auch die Kreativität oder auch Individualität in diesen Gruppen hat, für mich jetzt speziell in den fünften und sechsten, wo ich es auch eingeführt habe, unheimlich zugenommen.“ (5/39-42)

„Also besonders gut gelaufen sind die ganzen Maßnahmen zur Transparenz. Es sind also sehr viele Transparenzpapiere entstanden, hauptsächlich im Mathematikunterricht, Physikunterricht, Deutsch. Dann Lern- und Leistungsraum. Was von Anfang an sehr gut gelaufen ist gerade so zu Beginn des Schuljahres wenn die Klassen sich gefunden haben, das Aufstellen der Klassenregeln, also überhaupt so die Reflektion über das Klassenklima. Ja Autonomie. Das war also auch sehr gut, dass wir den Schülern Wahlaufgaben oder auch die Möglichkeit gegeben haben zu wählen, wie sie das jetzt bearbeiten möchten zu zweit, alleine oder in welchem Raum. Also diese Dinge sind wirklich sehr gut angekommen. Da sind zum Teil vorher schon so Ansätze da gewesen und die wurden jetzt durch das Projekt Selbstwirksamkeit also wirklich aufbereitet und vertieft.“ (1/13-22)

„Ja, besonders wenn Transparenzpapiere eingesetzt worden sind. Dann ist zu spüren gewesen, dass die Schüler wesentlich motivierter an die Sache herangegangen sind, weil sie genau wussten, was auf sie zukommt. Dann war die Motivation höher und letzten Endes auch die Ergebnisse besser.“ (6/5-8)

„... Ich habe z.B. nach einem Schuljahr eine Einzelbefragung mit allen durchgemacht. Also mit jedem Schüler ein zehnmütiges Interview und da wurde eben auch so eine Frage gestellt, was ihnen denn am besten gefallen hat. Bei den Schülern, nicht bei der Leistungsspitze (...), aber bei allen anderen z.B. waren Transparenzpapiere sehr wichtig.“ (10/36-42)

„Also da gab es mit Sicherheit Veränderungen (*bei den Schülern*). Besonders für die schwächeren Schüler war das (*die Transparenzpapiere*) also eine absolute Hilfe. Ich glaube, dass viele gesehen haben, dass ein Teil ihrer Leistungsschwäche auf jeden Fall damit zusammenhängt, dass sie unstrukturiert waren. Sie waren vorher...da kamen ja immer so der Spruch: Ich habe den ganzen Tag gelernt, aber das Falsche. ...

Weil sie einfach überhaupt nicht auf ihre Unterlagen gestützt haben, d.h. meinetwegen was sie im Heft stehen hatten, dann im Buch falsche Dinge gelernt haben. Und jetzt durch die Transparenzpapiere

hatten sie im Grunde genommen vor dem Test, vor dem Abschluss noch mal eine Zusammenfassung der wesentlichen Dinge, mit den entsprechenden Bezug, wo sie das im Buch finden oder ob sie das im Heft haben müssten. Und das war für sie sicherlich eine große Hilfe. Und das hat sich auch deutlich ausgewirkt in den Zensuren dann. Und das war ja durchgängig in all den Klassen, in denen ich das gemacht habe. Ich meine am Anfang hatte ich so für mich das Gefühl, das ist eigentlich Quatsch, das kann ich doch eigentlich gar nicht machen, wenn denen ich schon vorher alle Antworten gebe oder ihnen sage, was dran kommt. Aber so ist es ja im Grunde genommen nicht gewesen. Sondern es war ja eine Zusammenfassung dessen, was wir gemacht haben und die Schüler haben sich dann relativ konzentriert auf die Tests vorbereiten können. Und das dass also nicht so ein Vorab der Arbeit war, konnte man ja daran sehen, dass es immer noch fünfem gab. Es war also nicht so, dass sie nur noch Einser und Zweier geschrieben haben.“ (8/34-9/7).

„Ja, genau. Also in einigen Klassen war sowieso von vornherein klar wann sie lernen müssen und wann sie bewertet werden. Das war von vornherein klar und da haben die Lehrer das vorher gesagt und es haben sich dann auch beide Parteien daran gehalten. Und nach der Weiterbildung haben wir dann darüber nachgedacht, dass das richtig sichtbar gemacht wird. Und dann hatten wir da so Kärtchen angefertigt, rote und grüne. Ein Kärtchen wo auf der Vorderseite rot dran "Leisten" und auf der Rückseite stand drauf "Lernen". Und das wurde dann an der Tafel angepinnt.“ (1/28-34)

„Aber es war wirklich sehr gut, dieses Bewusstmachen, diese beiden Teile gibt es, und, dass es, wo es unklar ist, es den Schülern auch noch zeigen sollte oder signalisieren sollte.“ (4/12-14)

„Das Verhalten untereinander hat sich sehr gut entwickelt. Die Schüler sind sehr hilfsbereit gegenseitig geworden, auch sich einteilen in Gruppen, wenn es also um arbeitsteilige Formen geht, das klappt problemlos. Keiner wird ausgegrenzt, was man sonst oft hat oder beobachtet, dass es immer wieder solche Außenseiter gibt. Das hat es überhaupt nicht mehr gegeben.“ (3/29-32)

„In den fünften und sechsten Klassen, wenn ich da mit einem Kernfach drin bin, und ich bin da auch Klassenlehrerin, dann sind es immense positive Veränderungen. Die sind teamfähig. Sicherlich auch durch unsere anderen Dinge, die wir da parallel mit eingeführt haben. Sie sind sozial unheimlich gefestigt. Wenn wir das mit vorangegangenen Klassen vergleichen, war das nicht der Fall. Da sind auch die Eltern unheimlich begeistert, dass wir bestimmte Pubertätsphasen viel leichter hinbekommen haben als noch vor zwei Jahren.“ (4/1-7)

„Und bei den Fokusklassen, die jetzt 9 und 10 sind, da merken wir jetzt auch, dass sich dieses Gewaltpotential gerade bei Problemlösungen unheimlich zurückgeschraubt hat. Wir hatten nicht so große Probleme, aber wir haben jetzt kaum noch Konflikte.“ (7/14-17)

„Dass man einfach sagt also das kann ich meinen Schülern auch zutrauen, das schaffen die auch, wo man vorher gedacht hat: ach das mache ich alles selbst. Dass man das auch mehr den Schülern übertragen hat.“ (3/36-38)

„Oder verschiedene Phasen im Unterricht, in Mathematik war in ganz weiten Phasen kooperatives Lernen als Stationenlernen. In Mathematik haben wir das Gruppenpuzzle in mehreren Phasen angewandt. Gerade habe ich das selbst in Wirtschaft gemacht, beispielsweise Unternehmen, Haushalte, Banken, die selber Wirtschaft halten, der Staat, das Ausland, selber erarbeitet in diesen einzelnen Phasen, haben sie sich das als Gruppe erarbeitet. Dann gingen sie als Experten in gemischte Gruppen rein. Dann haben sie das erläutert. Ist fein angekommen.“ (2/3-9)

„Das mit diesen kooperativen Lernformen, die man angewandt hatte. Das war am Anfang ziemlich verwirrend auch für Schüler. Aber wenn man das ein paar Mal im Unterricht durchgeführt hat, war das wirklich nicht eine Art organisiertes Chaos, aber man hat es wirklich mit den Schülern gemerkt, aha, das klappt und das ist so wie ein Selbstläufer.“ (5/29-32)

„Das Gruppenpuzzle zum Beispiel steht bei ganz vielen ganz weit oben. Es wird also relativ häufig angewendet.“ (1/48 – 2/1)

„ ... ich denke mal, so im Laufe der Jahre gab es dann auch positive Sachen, dass sie einfach auch gesehen haben, ich kann auch mit einem zusammenarbeiten, von dem ich gedacht habe, es geht nicht.“ (5/39-41)

„Wenn wir zunächst einmal an die kooperativen Lernformen denken, die sind bei uns im Kollegium vielfältig angewendet worden. Also nicht bloß in diesen Fokus- und Vergleichsklassen, sondern wir haben das dann auch im großen Rahmen auf alle Klassen ausgeweitet.“ (1/12-15)

„Was ihnen auch viel Spaß gemacht hat und dadurch die Rückmeldung immer positiv war, war, dass sie die Zielscheibe mit den Punkten versehen durften, wie sieht es gerade in der Klasse aus zu bestimmten Fragestellungen.“ (5/41-43)

„Unsere Klassengemeinschaft ist besser geworden. Die Schüler beschreiben das immer mehr pauschal: ‚Wir verstehen uns doch gut‘.“ (6/24-25)

„Zum Beispiel was damals auch super gleich mit losging waren das Erstellen von verschiedenen Gruppenpuzzles, das war das Erarbeiten von Transparenzpapieren, was in dem Sinne zwar schon teilweise gemacht wurde aber nicht in so einer ausführlichen Art und Weise wie man das dort kennen gelernt haben. Dann wurde auch viel intensiver über das Klassenklima gesprochen also vor allem wurde es auch anders für die Klassenleiter da weiter zu arbeiten und was seitdem wirklich hervorgegangen ist das wirklich auch Klassenregeln aufgestellt werden. Die dann auch sichtbar sind, die aushängen im Klassenzimmer, die wirklich aus der Klasse herauskommen, die gemeinsam erarbeitet werden. Also das sind Dinge, die wirklich super gelaufen sind. Und eigentlich sich auch bis heute gehalten haben.“ (1/18-27)

„Ich kann also in diesen Klassen jetzt ... vielmehr schülerzentrierten Unterricht machen. Die Schüler arbeiten selbständiger in Gruppen miteinander. Und ich muss da gar nicht mehr viel am Anfang der Stunden sagen. Die wissen, was sie zu tun haben und dann setzten die sich zusammen und dann läuft das schon fast automatisch dann. Das ist eine Sache, die vorher gar nicht gemacht habe. Das muss ich sagen, hab ich da versucht einzuführen und wenn man so die Anfangsschwierigkeiten überwunden hatte, ist es deutlich einfacher und ... auch die Schüler, ja ich habe zumindest so das Gefühl, dass die anders reagieren und anders auch miteinander umgehen. Das ist ja auch immer ganz wichtig gewesen.“ (7/30-37)

„Es wurde erstmal darüber nachgedacht, was läuft gut und was läuft nicht gut. Und das ist in den Klassen unterschiedlich gelaufen, jetzt z.B. je nachdem in welcher Alterstufe die waren, da wurde eben auf einem großen Plakat in der Mitte aufgeschrieben: Erstellen der Klassenregeln und dann war eben z.B. Verhalten gegenüber Lehrern, Verhalten gegenüber Mitschülern und das wurde dann in Gruppenarbeit erarbeitet und die sind dann herumgelaufen. Das war so eine Placement-Methode wohl. Und dann wurden aus den vielen Vorschlägen die wichtigsten zusammengetragen und dann haben sich 2-3 Schüler gefunden das als Klassenregeln aufzustellen. Jeder Schüler hat das dann schriftlich erhalten, meistens im Hausarbeitsheft verankert. Jeder hat das dann unterschrieben und hat sich verpflichtet, sich daran zu halten und bei der Frau D. fand ich das dann noch sogar sehr gut, die hat dann als Klassenlehrerin immer nach einer bestimmten Zeit beraten mit den Schülern, wer da jetzt ein besonderes Lob verdient hat, weil er sich jetzt besonders gut an die Klassenregeln gehalten hat, und die haben dann so eine Belobigung mit nach Hause bekommen.“ (1/46-2/11)

„Das Letzte, was wir hatten, das mit dem Kreis, das ist sehr gut angekommen. Gerade in kleinen Klassen, wo es wirklich Probleme gibt, haben wir uns genau daran gehalten und es ist echt besser geworden. Gerade bei den fünften Klassen haben wir es gemacht und auch einmal ganz speziell, wo es Probleme

mit den Schülern und auch mit den Schülern untereinander gab. Da haben wir uns ein Thema gesetzt und angefangen, wie wir das regeln können, und es ist echt besser geworden.“ (1/24-29)

„Da konnten sie mir ganz schnell sagen, dass einige Lehrer sich sehr positiv entwickelt haben [...] Also die positive Meinung war, dass einige Kollegen also locker und hilfsbereiter durch diese Weiterbildung geworden sind.“ (7/17-18)

„Und auch die Internetplattform wurde anfangs doll genutzt. Da haben viele Kollegen auf bipsy.de auch draufgeschaut, aber jetzt in letzter Zeit habe ich jetzt keine Rückmeldung mehr gehört. Als das alles so neu war, da waren wir mehr interessiert an Material, was machen die anderen Schulen. Also, das empfand ich schon damals als positiv und dass das auch noch weiter zur Verfügung steht.“ (12/27-31)

„In dem Kollegium sind wir besser zusammengewachsen, weil wir in Gruppen in diesen Klassen zusammen arbeiten müssen.“ (2/19-20)

„Wenn ich raus in die Elternabende gehe, dann bringe ich das mit. Ich trage das vor und erläutere, was wir in den einzelnen Klassen mit den Schülern machen und es bewegt die Eltern ihre Kinder hier anzumelden. Das ist ein unwahrscheinlicher Vorteil für die ganze Außenwirkung und für die Innenwirkung.“ (2/22-26)

„Der Erfahrungsaustausch ist besser geworden. Wie machst denn du das? Die bereiten Lernen an Stationen gemeinsam vor. Das war erst nicht so. Da hat dann der eine von dem anderen profitiert und das ist wirklich besser geworden.“ (3/15-17)

„Das heißt also, das, was den Schülern auch bewusst geworden ist, ist, dass man auch viel mehr miteinander reden muss und reden kann. Dieses Miteinander insgesamt im Unterricht ist gewachsen.“ (6/45-47)

„Also insgesamt ist die Haltung dazu sehr positiv bei uns, weil es wirklich, sag ich mal, erstmal eine Weiterbildung war, die über längeren Zeit begleitet wurde und wo man immer auch mal eine Rückmeldung hatte, sich austauschen konnte, vieles ausprobieren und sich darüber austauschen. Und dass es auch sehr praxisnah übergebracht wurde, dass also die Theorie schon eine Rolle gespielt hat, aber dass wir das auch immer sofort praktisch umsetzen konnten zumindest im Ansatz, so dass man auch, sag ich mal, eine Grundlage dafür hatte, das auf sein Fach oder sein Klasse dann umzuschreiben.“ (2/32-38)

„... dass der Austausch überhaupt im Kollegium viel stärker geworden ist. Das war also, bevor wir das hier gemacht haben also viel, viel geringer. Und dadurch, dass eben viele was probiert haben und sich auch bei anderen informiert haben: Wie hast du das denn gemacht? Oder: Hast du das schon probiert? Und dadurch ist so ein Austausch ziemlich stark in Schwung gekommen und es hat auch vieles bei uns unterstützt, weil wir einen neuen Lehrplan in diesem Jahr, also in Sachsen seit zwei Jahren haben. Und viele Sachen darin auch vorkommen, also z.B. Problemlösungen und auch Sozialverhalten stärker da eine Rolle spielt. Und da hat es uns also doch sehr geholfen, dass wir auch eine Grundlage hatten, weil sonst hätten wir halt nur diesen Lehrplan gehabt und hätten halt oft auch nicht gewusst, was könnten wir vielleicht da reinnehmen.“ (2/39-48)

„... und jetzt sind solche Unterrichtsthemen auch mehr in den Mittelpunkt gerückt, so dass man sich also oft auch nicht mehr so allein gelassen fühlt. Weil der Lehrer ja so als Einzelkämpfer doch eine große Rolle spielt.“ (3/29-31)

„Viele Punkte dieser Weiterbildung sind da also festgeschrieben worden, dass sie also in Zukunft fester Bestandteil auch des Schulprogramms werden.“ (9/27-29)

„Ja, ich denke, auf jeden Fall hat es unseren Kontakt untereinander, die Diskussion über die Schüler,



über die Klassen, über die Reaktionen sehr intensiviert. Wir haben in den Vordergrund gestellt, dass wir uns regelmäßig ausgetauscht haben, uns getroffen haben und auch über die Schüler insgesamt, über den Fortschritt hinsichtlich des Lernens, hinsichtlich der Verbesserung der Klassensituation gesprochen haben.“ (1/41-45)

„Wir haben das Gefühl, dass wir freundschaftlicher, verständnisvoller und auch im gegenseitigen Respekt eher miteinander umgehen können. Also die Schüler mit uns und wir mit den Schülern, so dass das Verhältnis offener ist. Die Schüler trauen sich auch mal ungeschützt etwas zu sagen.“ (2/41-44)

„Wir haben an den Elternabenden darüber informiert, was das genau heißt und was wir mit den Schülern machen. Das hat breite Zustimmung gefunden. Das ist ja schön, das ist ja gut. Wir haben teilweise auch Eltern, die sind selber Lehrer. Die wissen auch, an anderen Schulen, da kennen sie das nicht. Und dann sind sie natürlich ganz begeistert, wenn das mit ihren Kindern gemacht wird. So etwas wie Portfolio. Das finden sie dann sehr positiv. Oder Erhöhung der Lernmotivation. Wer hätte etwas dagegen? Die Eltern waren sehr unterstützend. Auf dem Elternabend gab es die breite Information. Wenn ich mit Eltern telefoniert habe, dann gab es auch immer noch mal Rückfragen. Das habe ich dann auch immer alles noch mal erklärt. Es ist dann auch so weit gegangen, dass der Schulelternbeirat, wir haben ja eine Vertretung an der Schule, die haben das auch diskutiert und sich das nahe bringen lassen und auf der letzten Sitzung den Wunsch geäußert, dass das jetzt weitergeführt wird in den nächsten Jahrgängen und vor allem die Kinder in der Mittelstufe in den Genuss kommen sollen.“ (7/5-17)

„Ich habe fast alle Kollegen gefragt, und es kam die einhellige Meinung, dass das Projekt für jeden von uns, egal in welcher Form, von Nutzen war. Auf Grund der drei Module, logischerweise immer das, was man dort für seine eigene Unterrichtsarbeit herausgenommen hat. Aber wir sind als Kollegium selber auch in die Verantwortung genommen worden, viel mehr in Arbeitsgruppen zu arbeiten und uns auch untereinander zu verständigen. Das ist das, was wir gelernt haben. Auch teamfähig zu sein, sich gemeinsam auf den Unterricht vorzubereiten. [...] Dieses Projekt ist von uns allen als positiv für unsere Unterrichtsarbeit angesehen worden.“ (3/3-12)

„Die Eltern äußern sich positiv über das, was wir hier in die Hand bekommen, ob es die Transparenz-papiere sind oder die Portfolios, wenn es denn erlaubt ist, dass sie es mit einsehen können und so weiter. Das haben sie grundsätzlich alle positiv aufgenommen.“ (12/8-11)

„Dabei sind [im Kollegium] viele Kleingruppen entstanden oder Parallellehrerschaften, die bestimmte Materialien oder bestimmte Stoffverteilungspläne grundsätzlich nur noch gemeinsam aufbauen. Wir haben auch dieses Curriculum bei uns eingeführt. Da haben wir dann auch eine Rubrik, wo grundsätzlich bestimmte Lernformen zu vermitteln sind [...]“ (13/41-44)

„... das Projekt kam in der Zeit, wo man durch Medien oder PISA ständig gesagt bekam, Lernformen müssen verändert werden oder bestimmte Kompetenzen müssen einfach da sein, eine andere Unterrichtsführung. Von daher waren wir ja schon mal ein Jahr voraus und hatten einfach das Handwerkszeug. Wir brauchten uns also nicht zwanzig Bücher kaufen und ein Selbststudium annehmen oder hoffen, dass es irgendwann einmal solche eine Weiterbildung gibt, die das anbietet. Wir hatten das dann sehr kompakt und mit Beispielen und vorher schon in der Weiterbildung modifiziert und auch praktiziert. Das war etwas, was für uns einfacher war. Und wenn man dann mit anderen Lehrern sprach, haben die schon mitbekommen, dass wir da einen gewissen Vorlauf hatten. Das mag vielleicht irgendwo daran liegen, dass sich bestimmte Begrifflichkeiten durchgesetzt haben. Jetzt kommen auch ein paar Weiterbildungen, die auch ein paar Schwerpunkte aufgreifen. Aber in dieser Komplexität und auch mit Beispielen auf unsere Schule zugeschnitten und Auswertung ist das absolut konzeptionell passend.“ (15/30-42)

„Ja, und förderliche Bedingungen war eigentlich immer diese kompakte Fortbildung innerhalb von

zwei Tagen, mit einem Großteil der Kollegen. Weil, wann hat man denn schon die Chance mit einem Großteil der Kollegen längere Zeit zusammen zu sitzen auch, um sich auch auszutauschen. Also, das war schon eine förderliche Sache. Und die Befragung natürlich auch.“ (9/47-10/3)

„Also erstens hat es uns gebracht, dass wir über unseren eigenen Unterricht nachdenken, dass jeder eigentlich über seinen eigenen Unterricht ganz individuell nachdenkt. Dass wir uns kritisch auseinandersetzen, dass wir uns gegenseitig unterstützen vielmehr als vorher war, dass eine bessere Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Fachschaften stattfindet und auch innerhalb...also mit zwischen den einzelnen Fachschaften meine ich jetzt dass z.B. Biologie sich zusammensetzt mit Chemie. Also auch intensiv gemeinsamen Unterricht plant.“ (3/23-28)

„Es hat einen sehr großen Stellenwert. Wir haben ja seit 2 Jahren richtig ein Schulprogramm erarbeitet und da ist die Selbstwirksamkeit also richtig stark verankert als sehr wichtiger Schwerpunkt. Und auch wenn das jetzt dieses Jahr aufhört unsere Weiterbildung und dieses Projekt wird es trotzdem weitergeführt. Unsere neuen fünften Klassen sollen zum Beispiel nach diesem Selbstwirksamkeitsprinzip von Anfang an geführt werden, das hatten wir ja noch nie. Wir sind ja nur zwischendrin eingestiegen und wollen halt jetzt von Anfang an die Klassen...also unsere fünften Klassen...es ist wie so ein Versuch wollen wir so führen. Und da durfte ich mir auch wünschen, welche Lehrer ich in meinen Klassen unterrichten lasse. Ich wäre dann da der Klassenlehrer, einer davon. Ja und da hoffen wir natürlich diese positiven Ansätze weiterzuführen.“ (9/25-34)

„Das war eigentlich gut (*bezieht sich auf den Aufbau des Programms über 3 Jahre*). Auch am Anfang des Schuljahres, dass man da erstmal die Grundlagen vermittelt bekommt und dann Zeit hat, das im Unterricht umzusetzen. Am Anfang haben wir uns ziemlich schwer getan uns da jetzt alleine auf den Weg machen nach der Weiterbildung. Und das jetzt in die Hand zu nehmen und umzusetzen das war ziemlich schwierig. Also das erste halbe Jahr bis wir so dann gewusst haben, na ja so könnte man es machen, so läuft es und dann auch dieser Austausch mit anderen Schulen, der hat uns natürlich auch sehr geholfen.“ (11/8-14)

„Also ich denke mal, dass viele auch sich angemeldet haben um einfach für sich selbst ein Stück weiter zu kommen. Das war vielleicht erstmal das Grundanliegen. Und auch aus meiner persönlichen Sicht her fand ich es mal wieder recht interessant auch wieder so eine Art Studium wieder zu haben. So eine langfristige Sache, sich da einfach auch wieder weiterzubilden und fortzubilden, einfach sich auch mal wieder mit Dingen auseinanderzusetzen, die vielleicht in den letzten Jahren oder bisschen eingefahren sind. Auch sich selbst mal wieder zu reflektieren denke ich ist eine große Sache, über die Rolle des Lehrers einfach auch mal nachzudenken und die zu überdenken und über den eigenen Unterricht, über die eigenen Unterrichtsformen nachzudenken. Ich denke das war eine ganz wichtige Sache, die auch jeder für sich persönlich da rausgeholt hat.“ (3/11-20)

„... Nach dem Unterricht auch mal sitzen geblieben wird und gezeigt wird: Hier guck mal an, ich habe das und das gemacht. Kann ich dir nur empfehlen. Hier ist das Material. Oder wie auch immer. So ein Gespräch über den Unterricht und der Austausch von Materialien der ist intensiver geworden.“ (7/25-28)

„Ja ich habe so...oder der Umgang auch mit den Schülern...so gewisses Schlüsselerlebnis, das bei mir auch geblieben ist nach der ersten Umfrage. Waren doch die Lehrer erschrocken, dass die Schüler reflektiert hatten die relativ gering gesehene Fürsorglichkeit der Lehrer. Die Lehrer hatten ein anderes Bild von sich als die Schüler rückgemeldet haben. Und da erinnere ich mich also auch an ziemliche Diskussionen als wir das dann in der Lehrerkonferenz ausgewertet haben. Aber nicht nur weshalb, sondern auch wie gehen wir damit um und das hat sich ja dann auch ein Stück verbessert. Also das nur mal als Beispiel. Gerade diese Evaluationen die waren für uns ein ganz positiver Faktor im Umgang direkt mit den Schülern etwas zu ändern. Natürlich bei einigen Kollegen mehr als bei anderen. Das ist

doch sehr personenbezogen. Aber einige Klassenlehrer haben gerade ihre klassenbezogenen Rückmeldungen auch zum Anlass genommen, dass zu thematisieren und etwas zu ändern. Und das merken wir auch daran, dass jetzt z.B. unser Schülerrat in Eigeninitiative im April eine Umfrage gemacht hat, ein Schulbarometer. Und dort die Ergebnisse uns auch zeigen, dass die Schüler viel stärker wahrnehmen, dass sie beteiligt werden. Was jetzt mal unabhängig von ihren Fragebögen, also sie sind vielleicht auch dadurch auf die Idee gekommen selbst so etwas zu machen. Und das fand ich schon eine sehr starke Leistung, dass sich ein Schülerrat selbst ein Schulbarometer...“ (3/8-24)

„Aber ich denke mal wir müssen das als Ganzes sehen und als Ganzes hat das Projekt die Professionalität gesteigert und damit ist auch, und es ist natürlich dann schwer in harten Daten messbar, aber damit ist auch bei den Schülern mehr angekommen.“ (4/46-48)

„Aber ich habe ganz viel davon (*vom Projekt*) profitiert von dem was wir da durchgegangen sind. Ich habe das fast noch als ein Grundcurriculum gesehen meiner Lehrerausbildung. Ob das im sozialen Bereich war, ob das im Gruppenarbeitsbereich war, ob das im Transparenzbereich war, überall gab es Baustellen, die ich noch mal habe durchgehen können, mit den anderen habe ich sie noch mal reflektiert und ich persönlich habe davon stark profitiert.“ (4/11-16)

„Genau und vielleicht auch Dinge noch mal anders anzupacken. Ich sage mal die meisten im Projekt sind so ähnlich wie ich so um den Dreh so zwischen 25 und 28 Jahren im Lehrerberuf. Und was wirklich gut war, war die ganzen Sachen noch mal anzugehen, sich da noch mal anzugucken, da ist eine Anregung die man serviert bekommt. Aha so könnte man das anpacken. Und zu gucken, Mensch mit meiner Erfahrung die ich jetzt noch dazu bringe übernehme ich da alles oder übernehme ich da nur diese Anregung. Es war außerordentlich anregend, es hat Dinge noch mal neu beleuchtet und hat insgesamt den pädagogischen Alltag bereichert, so dass man heute auch nach dem BLK-Projekt, das hat noch mal so einen Impuls gegeben, nicht in der Routine erstarrt, sondern vielleicht das eine oder andere auch probiert. Und insofern fand ich das sehr gut.“ (4/ 25-34)

„... das einzige, was sich wirklich schwierig gestaltet, ist die Arbeit in diesen Projekt- oder Teamgruppen. [...] Wir wollten eigentlich, dass die am Anfang bei der ersten Weiterbildung festgelegt werden und über drei Jahre zusammen arbeiten. Und das wäre auch ganz gut gewesen und hätte auch funktioniert. [...] durch die ganze Umstellung bei uns in Sachsen und bei uns vor allem im Kreis. Da sind sehr viele Schulen zugemacht worden und es gab ja auch immer wieder die Hinweise, dass unsere Schule vielleicht auch keinen Bestand hat und durch diese ganze Unruhe und durch die Umgruppierung der Lehrer [...] haben wir also jedes Jahr neue Teams gebildet, weil auch andere Lehrer in den Klassen unterrichtet haben. Und dadurch ist natürlich diese Kontinuität verloren gegangen [...]“ (6/2-11)

„... dass sich unsere Projektteams an sich ganz, ganz wenig getroffen haben. Wir haben ja jetzt auch noch Teilzeitarbeit. Fast nie, sage ich mal, Zeit gefunden haben, sich alle gleichzeitig zu treffen. [...] Ich habe da über den Austausch gesprochen, der ist gut, aber der läuft eben z.B. auf der Fachebene oder welche, die sich gut verstehen, auf der Ebene mehr, aber in diesen Projektteams eher weniger.“ (6/23-27)

„... eine Sache, die uns ein bisschen zurückgeworfen hat und auch einige verändert hat, dass wir auch noch einen neuen Schulleiter gekriegt haben, so dass sich da also auch viele Sachen für uns verändert haben, der also einen völlig anderen Stil hat, eine völlig andere Zielsetzung insgesamt für die Schule.“ (9/43-46)

„Dann hat es sich natürlich auch im Verlaufe der drei Jahre die Zusammensetzung ständig verändert. Vom Weggang, Zugang, Besetzung der Fachlehrer her und so weiter. Manchmal hatte man schon das Gefühl, dass die Lehrer, die nicht daran beteiligt waren, ein bisschen „außen vor“ standen. Das haben wir aber versucht, relativ schnell zu umgehen, wenn ein Lehrer wirklich Interesse hatte. Wir haben ja auch schon seit zwei Jahren Hospitationsteams, so dass die Lehrer, die von den drei Modulen in theoretischer Form nichts erfahren haben, das, was wir als nutzbar oder lobenswert empfunden haben, das

dann auch im Unterricht mit anschauen konnten.“ (3/19-26)

Bezüglich der Einhaltung der Trennung von Fokus- und Kontrollklassen: „Dennoch hat jeder für sich gesagt, ich praktiziere das in jeder Klasse, weil ich einfach sehe, dass es eine tolle Sache und ich will es einfach machen. [...] Das war immer ein bisschen schwer das dann zu sortieren, zu trennen.“ (14/24-28)

„Das, was für uns immer ein bisschen problematisch war und wir gar nicht angesprochen haben, ist, dass wir sehr viele andere Strukturen des Zusammenarbeitens haben und es dann überhaupt nicht mehr hinbekommen haben in den so genannten Teams häufig zusammen zu arbeiten, die wir mal für die Fokus- und Vergleichsklassen festgelegt [...] haben.“ (16/2-7)

„Da kam dann manchmal so eine lange Nase, wenn ich dann die Dinge zum Ausfüllen gab. Also Logbücher, wo sich die Teams noch mal treffen.“ (16/18-20)

„Ja, also das Zusammenarbeiten in den Gruppen war schwierig. Also das hat eigentlich überhaupt nicht geklappt. Nicht, weil es kein Wille der Kollegen war, sondern weil bei der Fülle von Aufgaben und Problemen, die tagtäglich anstehen, ich sage jetzt mal, so eine Sache, wenn da nicht entsprechend Druck gemacht wird, dann eben doch hinten hinunter fällt.“ (6/17-20)

„Ja und eben auch die Teilzeitarbeit. Und dort müssen wir einfach auch den Kollegen zubilligen, dass sie sagen: Nein das mache ich an der Stelle nicht mehr.“ (20/30-31)

„Im Verlauf der Zeit traten eine ganze Menge organisatorische Probleme auf. Der Schulleitung war bekannt, dass die Lehrer, die innerhalb dieser Projektklassen unterrichten, möglichst konstant bleiben sollten. Wir hatten unwahrscheinlich viele Wechsel. Das ging über den Wechsel der Lehrer, die dabei waren, bis hin zum Wechsel sogar der Klassenlehrer. Das hat etwas mit den schulorganisatorischen Bedingungen zu tun. Aus unterschiedlichen Gründen war es so, dass einige der Leute, die sich von Anfang an für das Projekt interessiert hatten, dann in den Fokusklassen gar nicht unterrichtet haben. Das betrifft zum Beispiel mich, aber auch einige andere. Eine große Kontinuität ist vor dem Hintergrund nicht eingekehrt. Jedes Jahr um diese Zeit, wenn dann wieder klar war, wer wird in den Klassen unterrichten, bin ich händeringend umhergelaufen und habe versucht diese Parameter, die vorgegeben waren, diese fünfundsiebzig Prozent, quasi versucht habe zu erfüllen, indem ich gesagt habe, ich versuche einfach immer wieder mir ein paar neue Leute mit ins Boot zu holen. Das ist ein enormer Kraftaufwand gewesen und hat sich aber nicht bewährt. Es gibt dann immer einen, der sagte, ja, ich war am Anfang nicht da und andere, die sagten, na ja, ich war dann nachher nicht mehr mit dabei. Da ist es bei uns ziemlich auseinandergefasert. Wir haben versucht diese Projektgruppen, die innerhalb des Jahres gearbeitet haben, zusammen zu stellen. Aber es fehlte letztendlich die Kontinuität. Die Unterstützung der Schulleitung dahingehend, dass sie sagt, das hat eine große Priorität, dass wir das also ganz besonders unterstützen und alles darauf ausrichten, dass wir diese Kontinuität bewahren können.“ (1/16-34)

„Es (*das Projekt*) war von Anfang an nicht in ein Konzept der Schulleitung eingebettet, so dass es heißt, jawohl, und wir machen das jetzt und da machen wir jetzt alle mit oder wir versuchen das auszuweiten. Das war am Anfang alles so unsere Vorstellung. Erst haben wir versucht das für uns und dann versuchen wir mehr Interessierte ins Boot zu holen. Aber wir haben gemerkt, dieser Transformationsprozess, gerade gegenüber Leuten, die außerhalb der Workshops waren, war unwahrscheinlich schwierig und wir sind da an der Stelle auch gescheitert, wo wir das ansatzweise mal versucht hatten.“ (5/24-30)

„Es ist natürlich immer das Problem mit äußeren Zwängen. Wir haben also ...was auch ein Nachteil war dann, in den Klassen, in denen das eigentlich durchgeführt werden sollte, das Kollegium nicht kontinuierlich behalten können in den 3 Jahren.“ (7/5-8)