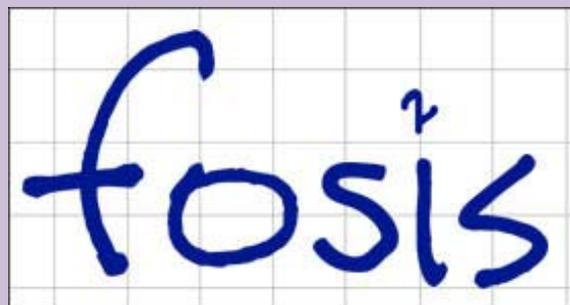


HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie
und Gesundheitspsychologie

Prof. Dr. Matthias Jerusalem

ERGEBNISBERICHT ZUM KOOPERATIONSPROJEKT



**Förderung von Schutzfaktoren
in der Schule 2**

durch Unterrichtsstrategien zur Stärkung von
Selbstwirksamkeit, Motivation, Sozialklima und
Handlungskompetenz

Ein Kooperationsprojekt der

Humboldt-Universität zu Berlin
Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie
und Gesundheitspsychologie
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

und der

Unfallkasse Berlin

Berlin, Januar 2013

Autoren des Ergebnisberichts

Matthias Jerusalem
Katharina Chwallek
Kasra Keshavarz
Merle Kleinfeld
Birgit Wittkowski
Dorothea Wudy

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Theoretischer Hintergrund	5
3	Darstellung des Interventionsprojektes	8
3.1	FOSIS2: Veränderung von Programmstrategien gegenüber dem Vorgängerprojekt FOSIS	9
3.2	Die Intervention	11
3.2.1	Lehrerfortbildung	11
3.2.2	Förderung der Implementation (Umsetzung der Inhalte)	22
3.2.3	Beratung und Betreuung	23
3.3	Design und Stichprobe	25
3.4	Relevante Rahmenbedingungen und Begleitumstände: Berichte über einzelne Schulen	28
4	Die Evaluation des FOSIS2 Projektes	34
4.1	Evaluation der Durchführung / Implementation	34
4.2	Ergebnisse der Schülerbefragung	39
4.2.1	Erhebungsinstrumente der Schülerbefragung	40
4.2.2	Ergebnisse der Wirksamkeitsevaluation der Schülerkriterien	42
4.2.3	Veränderungen der Schülerkriterien in Abhängigkeit der Implementation	55
4.3	Ergebnisse der Lehrerbefragung	72
4.3.1	Erhebungsinstrumente der Lehrerbefragung	73
4.3.2	Ergebnisse der Wirksamkeitsevaluation der Lehrerkriterien (Ressourcen zum Unterrichtsverhalten, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit)	74
5	Erkenntnisse und Ausblick	83
6	Zusammenfassung	88
7	Literaturangaben	89
	Anhänge	92
	Anhang 1 Interview-Kommentare von Lehrern und Schülern	92
	Anhang 2 Handreichungen	106

1 Einleitung

Das Projekt FOSIS2 (Förderung von Schutzfaktoren in der Schule 2) knüpft an Erkenntnisse der vorausgegangenen Projekte „Sicher und gesund in der Schule“ (SIGIS) und FOSIS an. Darin wurde festgestellt, dass gesundheitliche und unfallbezogene Risiken im Schulalltag insbesondere verbunden sind mit erlebten Belastungen im Leistungsbereich und im sozialen Kontext von Schulklassen. Stress, Unlustgefühle, Motivationsdefizite, Prüfungsängstlichkeit, Hilflosigkeit, soziale Konflikte und ein negatives Sozialklima stellen gesundheitlich ungünstige Bedingungen und damit Risikofaktoren für Gesundheit und das Unfallgeschehen dar. Um Gesundheit und die Prävention von Unfällen zu verbessern, ist es wichtig, persönliche Ressourcen beziehungsweise gesundheitliche Schutzfaktoren zu fördern, indem leistungsbezogene und soziale Kompetenzüberzeugungen unterstützt werden, die die Bewältigungsfähigkeit von Belastungen und die Lern- und Leistungsbereitschaft stärken sowie in Verbindung mit einem positiven Sozialklima auch soziale Kompetenzen und Sozialverhalten in konstruktive, gesundheitszuträgliche Bahnen lenken können. Solche Ansätze wurden bereits im Projekt FOSIS in differenzierter Weise entwickelt. Aufgrund dieser im ersten FOSIS Projekt gemachten Erfahrungen wurden zur Verbesserung der Fördermöglichkeiten in FOSIS2 gezielte Veränderungen vorgenommen. Diese betreffen die Akquise von Schulen und Schulleitungen für die Teilnahme an dem Präventionsprojekt, die zeitliche Verteilung der Präventionsmodule zur Vermeidung von Überlastungen der Lehrkräfte, die Intensivierung von kontinuierlichen Beratungsangeboten sowie weitere Maßnahmen zur Verbesserung der Motivation der Lehrkräfte, sich auch angesichts von Schwierigkeiten weiterhin zu engagieren und in ihrem Bemühen über den gesamten Projektzeitraum nicht nachzulassen. Die Prävention zielte über einen Zeitraum von zwei Jahren auf Schüler vom Beginn des 7. bis zum Ende des 8. Jahrgangs an Berliner Oberschulen. In einigen Schulen wurde eine allgemeine Intervention in möglichst vielen Schulfächern und in weiteren Schulen eine Intervention gezielt für den Sportunterricht mit seinem erhöhten Unfallrisiko eingesetzt.

Im Folgenden werden zunächst der dem Projekt zugrundeliegende theoretische Ansatz und danach die prinzipielle schulische Interventionsstrategie differenziert dargestellt. Dem schließt sich ein ausführliches empirisches Kapitel mit der Darstellung der zentralen Befunde der vorliegenden längsschnittlichen Interventionsstudie an. Dabei geht es zunächst um die Frage, inwieweit die Präventionsstrategien tatsächlich im Unterricht eingesetzt wurden. Anschließend wird erläutert, welche Wirkungen die Intervention auf Seiten der Schüler erreicht hat und inwieweit diese Wirkung vom Ausmaß des Einsatzes der Strategien abhängig sind. Schließlich wird analysiert, inwieweit die teilnehmenden Lehrkräfte persönlich von dem Einsatz dieser Unterrichtsstrategien profitiert haben. Abschließend erfolgt ein kurzes Fazit zur präventiven Wirksamkeit der eingesetzten Fördermaßnahmen sowie zu Schwierigkeiten und Problemen und es werden einige Vorschläge zu Möglichkeiten des weiteren Vorgehens im Hinblick auf eine Optimierung und größere Breitenwirkung der schulischen Prävention gemacht. Der Bericht schließt mit einem Literaturverzeichnis und Anhängen mit den Handreichungen der einzelnen Präventionsmodule sowie O-Tönen aus den Interviews mit Schülern sowie der teilnehmenden Lehrkräfte.

2 Theoretischer Hintergrund

Unfallgeschehen im Kontext Schule

Laut Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1986) ist ein Unfall jedes Ereignis, das unabhängig vom menschlichen Willen eintritt und durch die plötzliche Freisetzung einer externen Kraft gekennzeichnet ist, die zu einer Körperverletzung führen kann. Unfälle gehören zu den schwerwiegendsten Gesundheitsrisiken des Jugendalters (Statistisches Bundesamt, 2002). Davon ereignen sich die meisten in der Schule und besonders im Sportunterricht, so dass die Prävention von Schulunfällen eine wichtige Aufgabe der Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen ist.

Ursachen des Unfallgeschehens

Die Ursachen von Schulunfällen sind vielfältig und das Unfallgeschehen ist zum Teil komplex. Im Forschungsprojekt *Sicher und Gesund in der Schule* (SIGIS) konnten u.a. psychosoziale Faktoren aufgezeigt werden, die in einem Zusammenhang mit Schulunfällen stehen. Individuelle Risikofaktoren waren in diesem Zusammenhang Impulsivität, Stress, Leistungsangst oder die mangelnde Kompetenz, Ärger zu kontrollieren. Soziale und kollektive Risikofaktoren umfassten ein negatives Sozialklima und ein hohes Maß an sozialen Konflikten, hohen Leistungsdruck, ebenso auch Unterforderung/Langeweile, sowie eine mangelnde Transparenz und Fehlertoleranz bezüglich Leistungsanforderungen. Diese Faktoren können beispielsweise folgendermaßen Einfluss auf das Unfallgeschehen nehmen:

- Impulsivität, Überforderung und Stress oder Gleichgültigkeit führen bei Schülern zu einer reduzierten Aufmerksamkeit für drohende Gefahren und behindern reflektiertes, planvolles und somit proaktives sowie prosoziales Verhalten.
- Mangelnde Transparenz und Fehlertoleranz sowie überzogener Leistungsdruck lösen Stress aus, insbesondere bei ängstlichen Schülern mit wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.
- Ein ungünstiges Klassenklima führt zu Ängsten und sozialen Spannungen und ermöglicht Schülern nur in geringem Maße, sozial kompetente Verhaltensweisen zu entwickeln.
- Kinder und Jugendliche, die noch nicht die Fähigkeit entwickelt haben, konstruktiv mit Anforderungen umzugehen und sich hilflos fühlen, reagieren häufig mit körperlicher oder verbaler Gewalt.

Unfallgeschehen und Präventionsmöglichkeiten

Die Befunde aus SIGIS haben verdeutlicht, dass Unfallprävention und Gesundheitsförderung vielfältig ausgerichtet sein müssen. Neben Maßnahmen zur Beseitigung baulicher Mängel, Verbesserung der Ausstattungen oder Hinweise zur Risikovermeidung bedarf es Maßnahmen zur Reduktion von Belastungen und Konflikten, die im Zusammenhang zum Unfallgeschehen stehen und zur Stärkung von individuellen und kollektiven Schutzfaktoren. Bereits das erste FOSIS Programm diente der Prävention durch Beeinflussung solcher psychosozialer Risiko- und Schutzfaktoren. FOSIS2 ist ein Nachfolgeprojekt zur erweiterten und vertieften Prävention als Reaktion auf die Erkenntnisse aus dem Vorläuferprojekt. Bevor das Programm ausführlich beschrieben wird, soll kurz auf einige zentrale Theorien und empirische Ergebnisse eingegangen werden, die der Programmkonzeption zugrunde liegen.

Die Selbstwirksamkeitstheorie

Wesentliche Quellen für das Erleben von Belastung und Stress in der Schule sind Erfahrungen, mit Lernanforderungen, Mitschülern¹ oder Lehrern nicht oder nur schwer zurechtzukommen. Damit verbunden sind Zweifel an den eigenen kognitiven und sozialen Fähigkeiten, was zu unsicheren, wenig angemessenen und riskanten Verhaltensweisen beitragen kann (z.B., Aufmerksamkeitsprobleme, unüberlegtes Handeln, Kommunikationsdefizite, Ängste, Aggressivität, fehlende Motivation, Anstrengungsverzicht, Fehleinschätzungen). Dem gegenüber sinkt der erlebte Stress im schulischen Kontext, wenn Schülern ermöglicht wird, Erfolgserfahrungen zu machen – im Leistungsbereich wie bei sozialen Anforderungen - und das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen wächst (Jerusalem, 2004; Zimmermann, 2000). Wirksame Strategien zur Belastungsminderung sollten zum Ziel haben, Schüler hinsichtlich ihrer Ressourcen wie Selbstwirksamkeit zu stärken und Risikofaktoren wie Unsicherheit oder Ängstlichkeit zu reduzieren. Selbstwirksamkeit bezeichnet das Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen, Schwierigkeiten aus eigener Kraft meistern zu können. Selbstwirksamkeit beeinflusst Denken, Fühlen und Handeln sowie in motivationaler Hinsicht Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer. Damit stellt Selbstwirksamkeit einen Schlüssel zur Selbstregulation dar, so dass kompetentes, verantwortungsvolles und proaktives Handeln gefördert sowie Stress und Angst reduziert werden. Zur Entwicklung und Stärkung von Selbstwirksamkeit nehmen Erfolgserfahrungen, die Schüler machen, und die Vermittlung von Zuversicht in ihre persönlichen Kompetenzen bei der Bewältigung schulischer Anforderungen einen zentralen Stellenwert ein.

Die Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie betrachtet das Erleben von Selbstwirksamkeit, die Wahrnehmung von Autonomie und das Gefühl sozialer Einbindung als grundlegende menschliche Bedürfnisse (Deci & Ryan, 1985; Krapp & Ryan, 2002). Gelingt es in Schule und Unterricht, diese Bedürfnisse von Schülern zu berücksichtigen, ist damit eine zentrale Voraussetzung geschaffen, um die Motivation und Freude am Lernen und einen positiven sozialen Austausch zu fördern sowie Belastungen und Stress zu mindern. Die Berücksichtigung dieser Bedürfnisse ist zudem grundlegend für die Entwicklung lebenspraktischer Schlüsselqualifikationen, sozialer Kompetenzen und allgemeiner Problemlösefähigkeiten sowie einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung von Schülern. Die Forschung zeigt, 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, Gesundheit, Lebensqualität und allgemeine Zufriedenheit. 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 Einbindung erfahren, das Schulklima als negativ empfinden, sich überfordert fühlen und Probleme in der Kommunikation mit Mitschülern und Lehrern haben. Mögliche Folgen sind emotionale Probleme wie Schulangst und Aggressivität, soziale Konflikte, mangelnde Motivation und allgemeines Desinteresse in der Schule sowie Zukunftsängste und Perspektivlosigkeit.

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird in diesem Bericht die männliche Form verwendet. Sofern nicht explizit auf Schüler bzw. Lehrer oder Schülerinnen bzw. Lehrerinnen Bezug genommen wird, sind Personen beiderlei Geschlechts gemeint.

Verhaltens- und Verhältnisprävention

In der schulischen Präventionsforschung- und Praxis unterscheidet man zwischen *verhaltensorientierten* und *verhältnisorientierten* Präventionsansätzen. Zu ersteren werden Maßnahmen gezählt, welche versuchen direkten Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln der Schülerschaft zu nehmen mit dem Ziel individuelle Schutzfaktoren, wie beispielsweise die Selbstwirksamkeit, zu stärken und Belastungen sowie Risikofaktoren zu mindern. *Verhältnisorientierte* Präventionsansätze hingegen fokussieren auf Umgebungsfaktoren, beispielsweise indem eine Lernumwelt geschaffen wird, die positive soziale Interaktionen und Lernerfahrungen ermöglicht und die Bereitschaft zu konstruktivem kompetentem Sozialverhalten ebenso wie Leistungsverhalten fördert. In diese Kategorie fallen auch Maßnahmen, die auf eine *Verbesserung des Klassen- und Sozialklimas* abzielen, wodurch die sozialen Kompetenzen der Einzelnen gestärkt werden, weniger soziale Konflikte auftreten und Aggressionstendenzen abnehmen. Individualisierende Lehrerverhaltensweisen mit transparenten Anforderungen und der Bewertung individueller Lernfortschritte mindern überhöhten Wettbewerb, Leistungsdruck und Stress. Die Güte des Sozialklimas steht auch mit positiven Einstellungen zur Schule sowie einer höheren Unterrichtseteiligung im Zusammenhang und kann auf diese Weise auch schulische Leistungen fördern, die Erfolgserfahrungen und Bewältigungsmöglichkeiten bereitstellen, mit den schulischen Belastungen und Anforderungen in Zukunft zurechtzukommen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Vor diesem Hintergrund berücksichtigt der Interventionsansatz des FOSIS2 Projekts neben verhaltensbezogenen Aspekten ebenfalls die Förderung bzw. Verbesserung verhältnisbezogener Aspekte, die im Zusammenhang mit Belastungen und Gesundheit von Schülern stehen.

Lehrergesundheit

Ermöglichen es Fort- und Weiterbildungen, die unterrichtsbezogenen Handlungs-kompetenzen von Lehrern sowie die kollegiale Unterstützung und Kooperation im Team zu fördern, sind belastungsreduzierende und gesundheitsförderliche Wirkungen auch auf Lehrerseite zu erwarten. Positive Erfahrungen beim täglichen Unterrichten und in der Kooperation und Kommunikation mit Kollegen führen zur Stärkung personaler und sozialer Ressourcen und Reduktion von Stress und Belastungen bei Lehrern (Wudy & Jerusalem, 2011). Auch die FOSIS2 Interventionen zielen neben der Ressourcenstärkung und Belastungsreduzierung bei Schülern auf die Förderung von Lehrergesundheit als sekundäre Wirkung ab.

Fort- und Weiterbildungsansatz und Implementation

Die Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsinterventionen im schulischen Kontext setzt die erfolgreiche Durchführung der Fortbildungsworkshops einerseits und – im Anschluss an die erfolgte Schulung der Fortbildungsteilnehmer - eine qualitativ und quantitativ ausreichende Umsetzung der Maßnahmen im Unterricht und Schulalltag andererseits voraus. Es ist davon auszugehen, dass sich Lehrer darin unterscheiden, wie häufig sie Interventionsmaßnahmen in ihren Unterricht einfließen lassen, welche der ihnen vermittelten, neuen Unterrichtsmaßnahmen sie nutzen und in welcher Qualität sie die Maßnahmen umsetzen. Mit unterschiedlicher Implementation der Maßnahmen werden auch unterschiedlich starke Effekte erwartet (Scheirer, Shediak & Cassady, 1995). Kommt eine Maßnahme nur gelegentlich zum Einsatz oder weicht die Art und Weise, wie sie durchgeführt wird, von der konzeptionell angedachten Form ab, ist nicht zu erwarten, dass interventions- und programmbezogene Ziele (in vollem Ausmaß) erreicht werden. Dies weist auf die Erforderlichkeit hin, methodisch zu ermöglichen, zuverlässige Aussagen über die Wirksamkeit der Intervention treffen zu können, die nicht

verfälscht sind durch das Maß und die Güte der erfolgten Implementation. Dazu ist es notwendig, die Maßnahmenumsetzung zu erfassen und bei den nachfolgenden Auswertungsschritten zu berücksichtigen (McGraw et al., 2000; Röder & Jerusalem, 2007). Nur bei Vorhandensein von Informationen über die Implementation ist es möglich, valide Aussagen über die Wirksamkeit und den Erfolg einer Maßnahme zu treffen. Dies kann durch eine Evaluation der Implementation bzw. eine Prozessevaluation gewährleistet werden (McCoy & Reynolds, 1998; Röder & Jerusalem, 2007).

Der Erfolg der Maßnahmenumsetzung kann nach Kirkpatrick (1979) auf vier Ebenen unterschieden werden:

1. Reaktionen der Teilnehmer auf die Fortbildung bzw. das Training. Damit ist unter anderem gemeint, wie nützlich die vermittelnden Personen die Fortbildung fanden. Außerdem geht es um Einschätzungen zur Zufriedenheit mit der Fortbildung und zum wahrgenommenen Kompetenzgewinn.
2. Veränderungen im Wissen der Fortbildungsteilnehmer
3. Veränderungen in ihrem Handeln
4. Auswirkungen auf weitere Ebenen der Institution. Bezogen auf die Effekte von Lehrerfortbildungen auf Schüler bedeutet das, dass mit Wirkungen auf Schülerseite erst auf der vierten Ebene zu rechnen ist.

Im Folgenden soll das Präventionsprogramm des FOSIS2 Projektes hinsichtlich seiner inhaltlichen und strukturellen Charakteristika eingehender beschrieben werden.

3 Darstellung des Interventionsprojektes

Entsprechend diesen theoretischen und empirischen Erkenntnissen wurden am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie der Humboldt Universität zu Berlin auf der Grundlage der Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura (Bandura, 1997; Schunk & Miller, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Jerusalem, 2005; Jerusalem, *in Druck*) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Deci & Ryan, 2002; La Guardia & Ryan, 2002) systematisch unterrichtsbezogene Fördermöglichkeiten entwickelt.

Ziel des FOSIS2 Programms war es, Lehrer als Multiplikatoren zu schulen, durch ein modifiziertes Unterrichtsverhalten die motivationalen, sozialen und personalen Ressourcen ihrer Schüler zu stärken und Risikofaktoren zu reduzieren. Dazu erhielten Lehrer im Rahmen von Workshops und begleitender Betreuung und Beratung die notwendige Wissensgrundlage wie auch die Möglichkeit, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und neue Strategien und Materialien auszuprobieren. Der Schwerpunkt lag auf Maßnahmen, die Lehrer im regulären Fachunterricht nutzen können. Einbezogen wurden überdies nicht Einzelpersonen sondern Lehrerkollegien. Denn erfolgreiche Fort- und Weiterbildung zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Neues in einem Kontext angewendet werden kann, der durch gemeinsames Lernen und kollegiale Unterstützung gekennzeichnet ist (Rolff, 2002). Ein zentrales Anliegen der Interventionen war es, im Rahmen der Fortbildungsworkshops konkrete Lehrerteams zu konstituieren, die während der Umsetzung der Förderung in der Schule (Implementierungsphase) zwischen den Workshops gemeinsam neue Methoden im Unterricht erproben und bewerten.

Das Programm lässt sich grob in die Bereiche Lehrerfortbildung, Umsetzung in den Unterricht/ Implementation und begleitende Beratung und Betreuung aufteilen. Bevor auf diese

einzelnen Aspekte genauer eingegangen wird, werden zunächst die Veränderungen zum vorherigen Projekt dargestellt.

3.1 FOSIS2: Veränderung von Programmstrategien gegenüber dem Vorgängerprojekt FOSIS

Die Ergebnisse der Evaluation von FOSIS als Vorgängerprogramm von FOSIS2 haben aufgezeigt, dass psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren durch Multiplikatorenschulungen zur Umsetzung neuer Unterrichtsstrategien günstig beeinflusst werden können. Darüber hinaus konnten im Rahmen der Evaluation auch Schwachstellen und Verbesserungsmöglichkeiten für eine erfolgreiche Programmdurchführung identifiziert werden.

Hierzu zählen insbesondere folgende Aspekte:

- Eine lediglich durchschnittliche Teilnahmemotivation und Verbindlichkeit der Projektteilnahme im Vorfeld des Projektes/ Akquisebedingungen.
- Eine verbesserungswürdige Programmkonzeption mit zeitlich und inhaltlich stark komprimierten Fortbildungen.
- Unzureichende unterstützende Rahmenbedingungen in der Phase der Umsetzung (z.B. durch die Schulleitung und Beratungsangebote).

Diese Aspekte haben einen Einfluss auf die Motivation der Lehrkräfte beziehungsweise Schulen zur Projektteilnahme allgemein sowie zur Umsetzung der Präventionsmaßnahmen über den Projektzeitraum. In Konsequenz dieser Erkenntnisse wurde versucht, in FOSIS2 entsprechende Änderungen zur Programmverbesserung zu realisieren:

Festlegung von konkreten Teilnahmebedingungen in der Akquise-Phase

Im vorangehenden FOSIS Projekt war der Kontakt bei der Akquise der Schulen eher einseitig. Die Schulleitungen wurden in persönlichen Gesprächen über das Konzept sowie die Inhalte und Ziele des Projekts informiert. Wichtige und unterstützende Rahmenbedingungen, wie beispielsweise zeitliche Möglichkeiten für regelmäßig stattfindende Treffen der Projektlehrer einer Schule, wurden zwar angesprochen, aber nicht direkt als Voraussetzung eingefordert. Im vorliegenden FOSIS2 Projekt wurden in intensivem Kontakt zu den Schulleitungen im Vorfeld der Projektteilnahme beispielweise die Ermöglichung von klassen- und fachhomogenen Lehrerteams und zeitlichen Rahmenbedingungen für die Realisierung von Beratungs- und Teamtreffen als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Projektumsetzung vereinbart. Ebenso wurde die Bedeutung der grundlegenden Teilnahmemotivation der einzelnen Lehrer hervorgehoben: Lehrkräfte müssen sich selbstbestimmt ohne äußeren Druck und in Kenntnis der Projekthalte, -ziele und auch der an sie gestellten Anforderungen aktiv für eine Teilnahme an dem Projekt entscheiden können. Dies ist notwendig, um interessierte und motivierte Lehrkräfte zu akquirieren, was wiederum als Grundlage für eine erfolgreiche Programmumsetzung gesehen wird. Zur Erhöhung der Verbindlichkeit wurde mit den teilnehmenden Projektschulen darüber hinaus ein schriftlicher Vertrag geschlossen, in dem zentrale Eckpunkte der Kooperation zwischen den Kooperationspartnern: teilnehmende Schule, Humboldt-Universität zu Berlin und der Unfallkasse Berlin, festgehalten wurden und welcher explizit die Leistungen der Schule (Teilnahme an Workshops, Beratungen, Befragungen, etc.) benannte. Damit sollte die Realisierung der zentralen Rahmenbedingungen auf

Seiten der Schule, insbesondere auch die verbindliche Unterstützung durch die Schulleitung sichergestellt werden.

Zeitliche und inhaltliche Modularisierung der Projektinhalte über zwei Jahre

Eine wichtige Erkenntnis aus dem Vorgängerprojekt betrifft die zeitliche und inhaltliche Einteilung der Fortbildungsinhalte und Unterrichtsmaßnahmen. Im vorangehenden Projekt wurden den Lehrkräften zu Beginn des Projekts in einem eineinhalb-tägigen Workshop sämtliche Fortbildungsinhalte und Unterrichtsmaßnahmen inklusive praxisbezogener Anwendungsaufgaben vermittelt. Vorteilhaft daran ist, dass die Projektteilnehmer die verschiedenen Inhalte und Maßnahmen in einem Gesamtzusammenhang kennenlernen. Als möglicher Nachteil ist zu berücksichtigen, dass die Inhalte sehr komprimiert vermittelt werden, was ungünstig für ein tieferes Verständnis und eine intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Inhalten sein kann. Dies betrifft insbesondere anspruchsvolle und unbekannte Inhalte. Das kann zur Folge haben, dass sich die teilnehmenden Lehrkräfte im Anschluss an den Fortbildungsworkshop ausschließlich mit einfacheren oder vertrauteren Inhalten bzw. Fördermaßnahmen auseinandersetzen und andere, komplexere Maßnahmen vernachlässigen. Somit findet nur ein begrenzter Teil der Interventionsinhalte Eingang in den schulischen Alltag. Für diese Annahme spricht der empirische Befund, dass sich im Vorgängerprojekt ein Großteil der Lehrer ausschließlich mit einem bestimmten Ausschnitt an Förderstrategien intensiv im Projektverlauf auseinandergesetzt hat. Im vorliegenden FOSIS2 Projekt sollte ein grundlegend veränderter Fortbildungsaufbau diese Probleme verhindern. Die Förderstrategien wurden dazu inhaltlich in sechs Fortbildungsworkshops aufgeteilt, wobei die unterschiedlichen Fortbildungen in zeitlich größeren Abständen stattfanden. Nach jedem einzelnen Workshop bzw. der Einführung einer neuen Maßnahme hatten die Lehrer im vorliegenden Projekt jeweils drei Monate Zeit, sich ausschließlich mit der neuen Förderstrategie auseinanderzusetzen und diese in ihren Unterricht zu integrieren. Damit sollte sichergestellt werden, dass eine intensive Auseinandersetzung mit allen Themen stattfindet und die teilnehmenden Lehrer die Unterrichtsstrategien Schritt für Schritt erlernen und nicht parallel mit zahlreichen Neuerungen gleichzeitig arbeiten müssen.

Verbesserte Bedingungen zur Förderung der Implementation (Umsetzung der Inhalte)

Neben der grundlegenden Teilnahmemotivation wird die Motivation, im Projekt „dabeizubleiben“ bzw. „durchzuhalten“, als weitere wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Projektumsetzung betrachtet. Auch wenn die Lehrer hochmotiviert und überzeugt von den Projektinhalten und Projektzielen sind, erfordert der Einsatz neuer, noch unvertrauter Maßnahmen im Unterricht zunächst einen erhöhten Aufwand. Für Lehrer bedeutet das an vielen Stellen eine Abkehr von alten, vertrauten Routinen, die Neuorganisation und Neustrukturierung ihres Unterrichts und nicht zuletzt ein höheres Maß an Selbstreflexion und aktiver Steuerung des eigenen Handelns. Damit sind Hürden und Schwierigkeiten verbunden, die Lehrer überwinden müssen, bis die neuen Strategien und Veränderungen im Unterricht etabliert und für Lehrer wie Schüler zur Routine geworden sind. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Lehrer in dieser Phase zu unterstützen. Hierzu zählen eine professionelle Begleitung durch Experten ebenso wie der Austausch mit und Hilfestellungen von Kollegen des Projektteams. Im Vorgängerprojekt konnten diese sozialen Ressourcen insgesamt nur unzureichend genutzt werden. Das größte Problem stellten dabei die zeitlichen Rahmenbedingungen dar. Da es an den teilnehmenden Schulen kein Zeitfenster gab, das alle oder ein Großteil der Projektteams einer Schule nutzen konnte, erfolgten Beratungs- und Unterstützungsangebote der wissenschaftlichen Begleitung wenig systematisch, so dass nur

vereinzelt Lehrer davon profitierten. Auch die kollegialen Unterstützungsmöglichkeiten kamen nur begrenzt zum Einsatz. Obwohl ein Großteil der Projektlehrer den Wunsch äußerte, stärker mit Kollegen zusammenzuarbeiten und sich auszutauschen, kam es nur relativ selten zu projektbezogenen Treffen zwischen Lehrkräften. Vor diesem Hintergrund wurde im aktuellen FOSIS2 Projekt gezielt darauf geachtet, im Vorfeld grundlegende Rahmenbedingungen einzufordern und die Angebote der wissenschaftlichen Projektbegleitung in der Umsetzungsphase so zu gestalten, dass es allen Lehrkräften möglich war, darauf zurückzugreifen. Dazu erfolgten sehr flexible und auf die Bedürfnisse der Schulen und Lehrkräfte zugeschnittene Beratungs- und Unterstützungsangebote, die sowohl zeitlich als auch bezüglich des Beratungsformates angepasst wurden. Neben Beratungen vor Ort in der Schule fanden beispielsweise Telefon- und E-Mailberatungen, Einzelberatungen und Beratungen von Fach- oder Klassenteams, Unterrichtshospitationen und unterstützende Teilnahme an Elternabenden und Schul-Informationstagen statt. Ebenso konnte die wissenschaftliche Begleitung auch vor dem Hintergrund günstigerer Rahmenbedingungen teilweise erfolgreich anstoßen, dass Projektteams in regelmäßigen Abständen zwischen den Fortbildungsworkshops zusammenkamen, um sich über die Umsetzung der Fördermaßnahmen auszutauschen und sich gegenseitig – auch emotional – zu unterstützen. Zur Förderung des Informations- und Kommunikationsaustausch wurde im FOSIS2 Projekt eine Website zur Verfügung gestellt. Durch die Veränderungen im aktuellen FOSIS2 Projekt konnte insgesamt in den teilnehmenden Schulen erreicht werden, dass – wenn auch jeweils kleine – „Kern-Teams“ über den gesamten Projektzeitraum hoch motiviert blieben.

Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten des Projekts Lehrerfortbildung, Umsetzung in den Unterricht (Implementation) und begleitende Beratung und Betreuung genauer dargestellt.

3.2 Die Intervention

3.2.1 Lehrerfortbildung

Die Fortbildung richtete sich an Lehrkräfte der 7. und 8. Jahrgänge unterschiedlicher Fächer in drei Berliner Oberschulen und nur an Sportlehrer in drei weiteren Berliner Oberschulen. In einem Zeitraum von zwei Schuljahren fanden für die Projektteilnehmer nach einem Auftaktworkshop zu Beginn sechs modulspezifische Workshops im Abstand von je drei bis vier Monaten statt. Die Dauer der Workshops variierte je nach Umfang des Moduls zwischen zwei und vier Stunden. In den Workshops wechselten sich Phasen der Erläuterung theoretischer Zusammenhänge mit handlungsorientierten Phasen ab, in denen die Lehrer versuchten, das neue Wissen auf ihren eigenen Unterricht zu beziehen und praxistaugliche, an den jeweiligen Fachunterricht angepasste Formate der Unterrichtsstrategien zu entwickeln. Bei diesem Vorgehen wurden die Lehrer als Experten für ihren jeweiligen Fachunterricht aktiv in den Erarbeitungsprozess konkreter Unterrichtsmethoden einbezogen. Dies erleichterte es ihnen, die Maßnahmen später in ihren regulären Unterricht integrieren zu können. Zur zusätzlichen Verbesserung der Implementation der Workshop-Inhalte erhielten die Lehrenden Handreichungen in Form eines Manuals (siehe Anhang 2) sowie weitere Arbeitsmaterialien aus dem Workshop, die die praktische Umsetzung der Förderstrategien erleichtern sollten. Darüber hinaus wurden regelmäßige Beratungen zu auftretenden Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung angeboten (siehe Kap.3.1.3).

Die in den Workshops vermittelten Inhalte lassen sich den Bereichen *Lern- und Leistungsmotivation* (Workshops Transparenz, Lern- und Leistungsraum, Selbstbestimmung), *kompetentes Sozialverhalten* (Workshops Klassenklima und Kooperatives Lernen) sowie *proaktives Handeln* (Workshop Selbstregulation) zuordnen (vgl. Abbildung 1). Im Folgenden werden die Fortbildungsmodule näher erläutert.

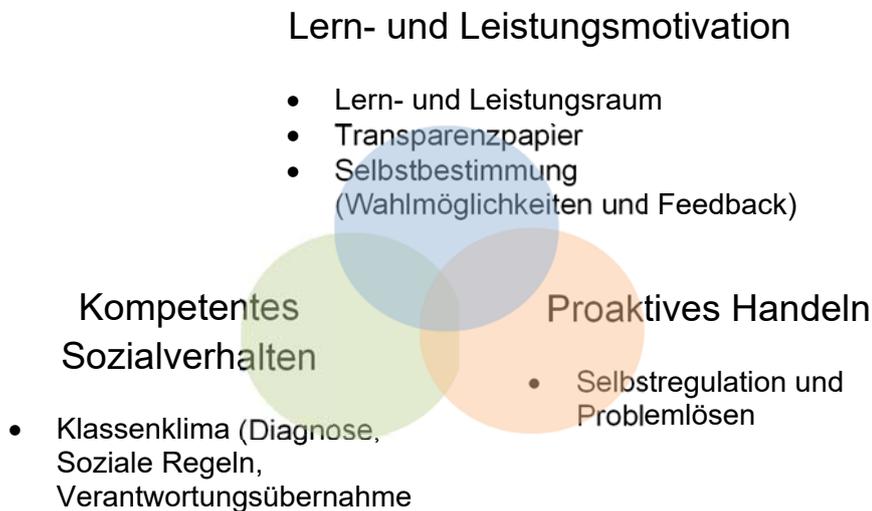


Abbildung 1 Inhaltsbereiche der Lehrerfortbildung

Modul 1 Klassenklima

Die Workshop-Reihe begann mit einem Modul zur Förderung des Klassenklimas, da die siebten Klassen die Eingangsjahrgänge der Berliner Oberschulen darstellen. Damit findet also völlige Neuzusammensetzung von Schülern in Klassen statt, in denen sich ein Klassenklima erst entwickeln und stabilisieren muss, so dass Fördermaßnahmen zu diesem Zeitpunkt besonders sinnvoll sind. Das Klassenklima, als die von Schülern und Lehrern eingeschätzte Qualität der gegenseitigen sozialen Beziehungen und Merkmale des Unterrichts, hat eine große Bedeutung für Stresserleben, Wohlbefinden und Gesundheit. Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen wie Fürsorglichkeit, von Kooperationsbereitschaft geprägte Beziehungen der Schüler untereinander sowie ein durch Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme gekennzeichnete Unterricht können bei Schülern Kompetenzerleben, Lernfreude und Schulleistungen verbessern.

Ziel dieses Moduls war es, folgende Maßnahmen zur Klimaförderung kennenzulernen und anzuwenden:

- Diagnose des Klassenklimas
- Erstellen und Umsetzung von Klassenregeln
- Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme
- Umgang mit Kritik und Feedback zum Unterricht

Klimadiagnose

Eine Klimadiagnose trägt schon zur Klimaverbesserung bei, da sie Reflexionen und Veränderungsbedarf anregt. Zur Diagnose lässt sich beispielsweise eine sogenannte Zielscheibe verwenden. Damit können bedeutsame Merkmale des Klassen- und Unterrichtsklimas erfragt werden². Beispielhaft zeigt Abbildung 2 eine Klimazielscheibe: In den Kreissegmenten werden relevante Klimamerkmale abgetragen und von den Schülern auf einer fünf-stufigen Skala eingeschätzt.

Die Zielscheibe kann für jeden Schüler als Kopie ausgeteilt (und dann auf eine große Klassen-Zielscheibe übertragen) oder hinter der Tafel angebracht und anonym ausgefüllt werden. Wenn jeder Schüler seine Punkte eingetragen hat, bietet sich eine Klassenleiterstunde an, um das Ergebnis bzgl. Stärken und Schwächen gemeinsam auszuwerten.

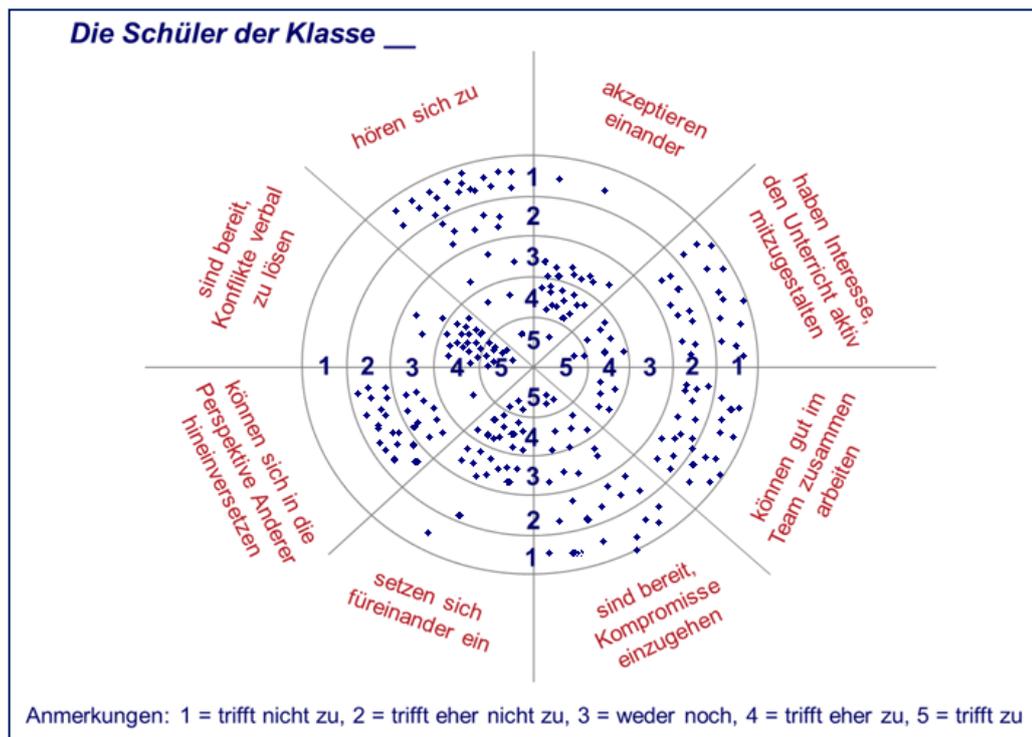


Abbildung 2 Eine ausgefüllte Zielscheibe

Klassenregeln

Das Erstellen von Klassenregeln ist eine mögliche Konsequenz nach der Auswertung der Zielscheibe, indem Schüler zusammen mit ihren Lehrern für wahrgenommene Problembereiche im Klassenklima Regeln zur Verbesserung formulieren. Wichtig ist, dass die Regeln vor allem der Klimaverbesserung, nicht der Schaffung von Ordnung und Disziplin dienen.

In diesem Modul erhalten die Lehrkräfte Unterstützung beim Erstellen von Klassenregeln z.B. mit Hilfe folgender Prüfpunkte:

² Welche Merkmale im Einzelnen beurteilt werden sollen, hängt von den Bereichen des Klimas ab, für die sich die Lehrkraft interessiert und kann von Klasse zu Klasse variieren.

Erstellung von effektiven Klassenregeln:

- Ist die Regel konkret formuliert, so dass die Schüler genau wissen, was von ihnen erwartet wird?
- Ist das gewünschte Verhalten unter willentlicher Kontrolle der Schüler?
- Ist das gewünschte Verhalten überprüfbar?
- Besteht Konsens über die Einhaltung und den Sinn der Regeln?
- Die Regel sollte möglichst positiv formuliert sein.

Darüber hinaus werden im Modul Klassenklima Möglichkeiten der Einhaltung und Überwachung (Belohnungen, Sanktionen) von Klassenregeln thematisiert.

Verantwortungsübernahme

Mit der Übertragung von Verantwortung erfahren Schüler, dass ihnen Vertrauen entgegengebracht wird, was sich förderlich auf das Klima auswirkt. Übernehmen Schüler z.B. Verantwortung für andere Schüler, ergeben sich Gelegenheiten, soziale Kompetenzen zu entwickeln, gegenseitige Unterstützung zu erfahren, Erfolge zu erleben und sich sozial in die Klasse eingebunden zu fühlen. Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme entstehen beispielsweise bei der Übernahme von Lernpatenschaften, der Vorbereitung von Klassenfahrten/ Klassenfeiern, dem Erstellen von Arbeitsmaterialien u.v.m..

Feedback zum Unterricht

Eine weitere klimafördernde Maßnahme, die das Modul beinhaltet, ist der Umgang mit Kritik bzw. die adäquate Formulierung von Kritik und Feedback zum Unterricht, das von Lehrern erfragt und von Schüler gegeben wird. Dies stärkt das gegenseitige Vertrauen, berücksichtigt die Bedürfnisse der Schüler und eröffnet konstruktive Wege zur Klimaverbesserung.

Nach Abschluss der Umsetzungsphase des Moduls Klassenklima haben die Lehrkräfte und Schüler beispielhaft folgende Kommentare in Interviews gegeben³:

„Wir haben das mit den Schülern besprochen und es gab auch Konsens, wir haben auch noch Regeln für die Laptop-Klasse zum Beispiel noch dazu entwickelt und meine Schüler haben auch noch graphisch gestaltet. Da waren sie richtig eifrig drin. Also die Schüler sind richtig einbezogen worden, die fanden die Regeln auch sinnvoll. Das fand ich gut.“

(Lehrerin, Projektschule 01)

„Bei der Zielscheibe? Ja, ich fand es auch positiv eigentlich, klar man (interessiert sich) immer für die Meinungen der anderen. Halt eine Durchfrage machen, Umfrage. Und deswegen, also ich fand es eigentlich auch eine ganz gute Idee. Dann weiß man ja, wo die Problemzonen liegen und dann kann man sie auch bearbeiten.“

(Schüler, Projektschule 01)

Kasten 1 Interview-Kommentare von Lehrern und Schülern nach der Umsetzungsphase

³ Die Interview-Kommentare sind Originalzitate, die nicht sprachlich bereinigt wurden.

Modul 2: Transparenz

Ob Schüler im Unterricht bzw. vor und in Prüfungssituationen Stress oder Angst erleben, hängt u. a. von der Mehrdeutigkeit und Ungewissheit oder positiv ausgedrückt von der Vertrautheit – sprich der *Transparenz* - der Prüfungssituation ab. Mit Hilfe eines Transparenzpapiers erhalten die Schüler konkrete Informationen über Inhalt und Art der Anforderungen sowie geeignete Vorbereitungsmöglichkeiten. Außerdem erfahren sie, wie die einzelnen Prüfungsbereiche gewichtet werden und was sie leisten müssen, um eine bestimmte Note zu erhalten. Im Ergebnis können sich Schüler gezielter vorbereiten, haben weniger Angst vor Misserfolgen und können sich stärker auf die Inhalte konzentrieren. Die Leistungen fallen besser aus, was die eigenen Kompetenzerwartungen und das Selbstwertgefühl stärkt. Darüber hinaus ist angst- und stressfreies Lernen langfristig eng mit Wohlbefinden verknüpft.

In diesem Modul wird Lehrkräften vermittelt, wie sie Transparenzpapiere erstellen und effektiv einsetzen können. Transparenzpapiere sollten frühzeitig (ca. eine bis zwei Wochen) vor dem Test/ der Klassenarbeit verteilt werden und möglichst folgende Informationen umfassen:

Transparenz der Anforderungen

Schüler kennen...

- die Anforderungen (z.B. Welche Lernziele soll ich beherrschen?).
- effektive Vorbereitungshilfen (z.B. Literaturstellen, Übungen, Beispiele).
- Anforderungsformen (z.B. Aufgabentypen, Frageformen in der Prüfung).

Transparenz der Bewertungskriterien

Schüler wissen,...

- wie Anforderungen gewichtet werden (z.B. Punktzahl, Prozentanteile).
- welcher Punktzahl welche Note zugeordnet ist.

„Zwei habe ich ausgewertet und da waren eigentlich die Ergebnisse deutlich besser. Die Schüler wissen, was auf sie zukommt und das motiviert sie zu lernen. Das machen die auch. Die Ergebnisse sind im Prinzip eine Note besser als ohne.“

(Lehrer, Projektschule 02)

„Transparenzpapiere erleichtern erst im Nachhinein die Arbeit... Ich habe mich lange dagegen gestraubt, schriftlich was festzuhalten, weil ich dachte, ich kann das dann am Ende nicht einhalten, weil sich immer was ändert. Aber es ging und ich werde es wohl beibehalten, weil ich ja jetzt so viele habe.“

(Lehrerin, Sportschule 01)

„An dem Transparenzpapier fand ich persönlich gut, dass man sich damit sehr gut vorbereiten konnte und dass da auch alle Themen konkret drauf standen und auch, dass man jetzt weiß, worauf man sich, also wenn man jetzt nicht so viel Zeit hat, worauf man sich dann, also am meisten üben muss, weil manche Aufgaben geben halt zehn Punkte und manche nur drei und das stand da drauf auch.“

(Schülerin, Projektschule 02)

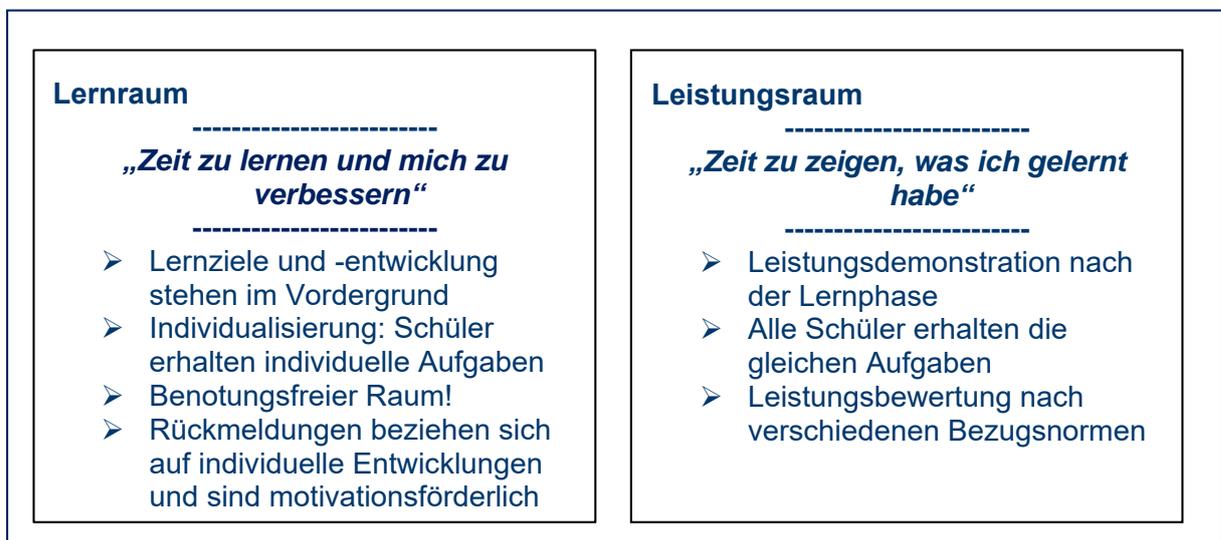
„Also, man lernt das ausführlicher, was drankommt und man ist dann halt auch besser vorbereitet.“

(Schüler, Projektschule 01)

Modul 3: Lern- und Leistungsraum

Stark wettbewerbsorientierte Klassen, in denen überwiegend Leistungen in Form guter Noten zählen, können sowohl die Gesundheit als auch die Freude am Lernen beeinträchtigen. Insbesondere leistungsängstliche Schüler erleben unter Wettbewerbsbedingungen dauerhaft ein hohes Maß an Stress. Außerdem sind Schüler, wenn sie zur Wahrnehmung ihrer Unterrichtsbedingungen befragt werden, oft der Meinung, dass ihre Antworten und ihr Verhalten im Unterricht jederzeit zur Benotung herangezogen werden können und Fehler nicht erlaubt sind.

Die Unterrichtstrategie Trennung von Lern- und Leistungsraum soll Schülern klar erkennbare Zeiten eröffnen, in denen sie sich mit dem Lernstoff auseinandersetzen können ohne benotet zu werden. Auf diese Weise lernen Schüler stärker auf den Lernprozess und eigene Lernfortschritte zu achten, sich angemessene Lernziele zu setzen und bei Misserfolgen nicht zu resignieren, sondern die Anstrengung zu vergrößern oder andere Strategien zu wählen. Dies beugt Angst und Stress in Leistungssituationen vor und fördert schulische Selbstwirksamkeit sowie den Selbstwert durch das unmittelbare Erleben von Erfolgen.



Im sogenannten *Lernraum* findet keine Notengebung statt und Fehler werden bewusst erwartet und toleriert. Die Schüler erhalten individualisierte, an ihr Kompetenzniveau angepasste Aufgaben, die sie bearbeiten können, ohne eine Benotung fürchten zu müssen. Sie bekommen von den Lehrkräften ein auf ihre individuelle Entwicklung fokussiertes, nicht zwischen Schülern vergleichendes Feedback. Fehler werden als Lernchance bewertet. Obwohl die Lehrkraft im Lernraum keine Benotungen vornimmt, kann sie unterschiedliche diagnostische Informationen über die Schüler gewinnen, z.B. über individuelle Stärken und Schwächen, Lern- und Problemlösestrategien, Interessen und motivationale Orientierungen. Im *Leistungsraum* erfolgen die Leistungsüberprüfungen (Test, Klassenarbeit), bei denen die Schüler demonstrieren können, was sie gelernt haben. Für alle Schüler gelten die gleichen Aufgaben und die Ergebnisse werden vorzugsweise nach der kriterialen Bezugsnorm bewertet.

Wichtig ist, dass die Trennung von Lern- und Leistungsraum von den Schülern auch wahrgenommen wird.

In diesem Modul erfahren Lehrkräfte wie sie Lernräume in den Unterricht integrieren und gestalten können. Dazu erarbeiteten sie folgende Fragestellungen:

Anforderungen und Rahmenbedingungen im Lernraum

- Wie kann man sicherstellen, dass die Trennung von Lern- und Leistungsräumen von den Schülern auch wahrgenommen wird?
- Wie kann man sicherstellen, dass sich Schüler im Lernraum nicht „zurücklehnen“?
- Wenn Schüler Fehler im Lernraum machen, welche Rückmeldungen und Reaktionen durch die Lehrkraft sind günstig für eine Lernzielorientierung?
- Wie kann man vermeiden, dass man im Lernraum doch Noten gibt? Was tun, wenn Schüler solche Bewertungen einfordern?

„Dann wenn es schwierig wird, wenn Unruhe entsteht, wenn, ja wie soll ich sagen, so ein Durcheinander oder irgendwie so etwas entsteht im Unterricht. Dann ist mir das zum Beispiel/ Ich habe dann schon öfter mal diesen bewertungsfreien Raum eingerichtet. Und das ist zum Beispiel etwas, was bei mir gut funktioniert, finde ich. Also wenn/ Also ich habe mir jetzt überlegt, dass die jetzt so unruhig sind, das könnte unter anderem daran liegen, dass die Stress haben, weil sie vielleicht gerade bewertet werden oder zumindest das befürchten. So und wenn ich dann diesen bewertungsfreien Raum, also Lernraum, eingerichtet habe, hat das Ruhe gebracht zum Beispiel. Oder/ also das ist eine sehr positive Sache finde ich.“

(Lehrerin, Projektschule 02)

„Man hat Angst schlechte Noten zu schreiben, ohne den, mit dem Lernraum ist es jetzt also viel, also ruhiger geworden, dass wir uns keine großen Gedanken mehr machen müssen, dass wir im Unterricht schlechtere Zensuren kriegen. Weil dann haben wir auch wirklich Zeit zu lernen, dass wir dann auch in mündlich gute Zensuren kriegen, wenn der Lernraum dann weg ist.“

(Schülerin, Projektschule 03)

„Also, ich finde das gut, weil dann in den Phasen wo es keine Noten gibt, dann lernt man mehr, weil die Lehrer einem mehr erklären. Wenn es Noten gibt, dann testen sie ja eher die Schüler, und wenn man halt was falsch macht, dann wird das nicht wirklich noch mal erklärt.“

(Schüler, Projektschule 01)

Kasten 3 Interview-Kommentare von Lehrern und Schülern nach der Umsetzungsphase

Modul 4: Selbstbestimmung

Neben dem Bedürfnis nach dem Erleben der eigenen Kompetenz und der Einbindung in ein soziales Gefüge ist das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung ein grundlegendes Motiv menschlichen Handelns. Im schulischen Kontext bedeutet Autonomie, dass Schüler Einflussmöglichkeiten auf den Unterricht haben und ihn nach ihren Interessen und Überzeugungen mitgestalten können, z.B. bezüglich der Lerninhalte und -methoden. Mitbestimmungsmöglichkeiten entstehen darüber hinaus, wenn Lehrkräfte Schülerfeedback einholen, um gemeinsam den Unterricht zu verbessern.

Untersuchungen haben ergeben, dass Lernumwelten, die als autonomiefördernd wahrgenommen werden, also Eigeninitiative und Wahlfreiheit unterstützen, die Lern- und Leistungsbereitschaft aufrecht halten und stärken. Darüber hinaus zeigen Schüler, die in einer selbstbestimmten Umgebung lernen, qualitativ hochwertigere Lernergebnisse, einen besseren Lerntransfer (Anwendung des Gelernten außerhalb der Schule), mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und vertrauensvollere Beziehungen zu ihren Lehrern.

Im Modul Selbstbestimmung erarbeiten die Lehrkräfte zwei zentrale Bereiche zur Förderung des Autonomieerlebens: Wahlmöglichkeiten und Feedback.

Wahlmöglichkeiten

Die Lehrkräfte erarbeiten, welche Wahlmöglichkeiten sie ihren Schülern anbieten können, mit dem Ziel Eigeninitiative und Selbstbestimmung zu fördern.

Eröffnen von Wahlmöglichkeiten im Unterricht hinsichtlich:

- Themengebiet
 - konkreter Inhalt einer Stunde
 - Unterrichtsmethode
 - Aufgabenschwierigkeit
 - Sozialform
 - Zeitpunkt
 - Zeitdauer
 - Arbeitsort
 - ...

Schülerfeedback

Holen Lehrkräfte sich Rückmeldungen zur Qualität des Unterrichts (gemeint ist *nichtfachliches* Feedback, z.B. zu methodischen und sozialen Aspekten der Unterrichtsgestaltung), so können Schüler und Lehrer Unterricht als gemeinsames Projekt mit dem Ziel der Verbesserung gestalten. Werden Vorschläge der Schüler aufgenommen und sinnvoll umgesetzt, fördert dies gegenseitiges Vertrauen, die Unterrichtsqualität, eine positive Lernatmosphäre und konstruktive Problem- und Konfliktlösemöglichkeiten. Für das Einholen von Feedback ist die wichtigste Bedingung, dass die Lehrkräfte auch tatsächlich die Bereitschaft haben, sich kritisieren zu lassen und etwas verändern zu wollen.

Beispielhafte Möglichkeiten der Schülerrückmeldung

1) *Ergebnisse würdigen lernen:*

- für best. Zeitraum (max. 1 Monat) geben Schüler dem Lehrer am Ende jeder Stunde eine kurze (nichtfachliche) Einschätzung zur Unterrichtsqualität (z.B. Blitzlicht von je 5 Schülern)
- kontinuierlicher Stunden-Rückblick schärft die Wahrnehmung für Unterrichtsprozesse

2) *Meinungs-Markt während des Unterrichts (für Klassen, die sich schon lange kennen):*

- jeder Schüler schreibt zu Beginn des Schuljahres Erwartungen, Befürchtungen und Kriterien für guten Unterricht auf Karten
- Karten werden nach Themen geordnet an Wandzeitungen in der Klasse geheftet
- Auswertung: alle Themen gemeinsam oder es bildet sich zu jedem Thema eine Gruppe mit anschließender Zusammenfassung der Gruppenauswertungen im Plenum

„Es hat sich bestätigt dass der Denkansatz „Schüler sind motivierter, wenn sie eine Wahlmöglichkeit haben“ tatsächlich trägt - ich glaube das in Motivation, in Mitarbeitsbereitschaft, in besserer Mitarbeitsbereitschaft ablesen zu können, das Prinzipielle. (...) Und in der Summe scheinen mir die Effekte den Aufwand zu lohnen, den man natürlich betreiben muss, wenn man vorbereiten muss, man muss ja viel Zeit einsetzen.“

(Lehrerin, Projektschule 03)

„Ja doch, ich finde es besser, weil dann wird ja auch auf unsere Wünsche und alles eingegangen und wir müssen uns nicht immer an die anderen halten oder an die Lehrer.“

(Schülerin, Projektschule 02)

Kasten 4 Interview-Kommentare von Lehrern und Schülern nach der Umsetzungsphase

Modul 5: Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen bezeichnet eine Unterrichtsgestaltung bzw. eine Lernsituation, bei der sich Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam Wissen und fachliche sowie soziale Fertigkeiten erwerben. Kooperatives Lernen fördert das Klassenklima und stärkt soziale Kompetenzen. Darüber hinaus beeinflusst es Leistungen, Interesse, Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung für eigenes Lernen und Integration von Außenseitern positiv.

Voraussetzungen für effektive Formen kooperativen Lernens:

- Positive gegenseitige Abhängigkeit
- Persönliche Verantwortungsübernahme
- Kooperation in heterogenen Gruppen

Damit kooperatives Lernen über Gruppenarbeit hinausgeht und effektiv sein kann, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Dazu gehört eine *positive Abhängigkeit*, bei der alle auf ein gemeinsames Ziel hin arbeiten, das nur erreicht werden kann, wenn alle Gruppenmitglieder ihre jeweiligen Aufgaben erfüllen. *Persönliche Verantwortlichkeit* als zweite Bedingung besagt, dass jeder innerhalb der Gruppe für einen Teil der Arbeit verantwortlich ist und diese Leistung identifiziert und bewertet werden kann. Darüber hinaus wird eine *heterogene Gruppenzusammensetzung* angestrebt, z.B. bezüglich sozialer Fähigkeiten, Leistungen, ethnischer Zugehörigkeit oder sozialem Status.

In diesem Modul lernen die Lehrkräfte das *Gruppenpuzzle* als beispielhafte Methode des kooperativen Lernens kennen an Hand dessen sie sich bestimmte Themen des Kooperativen Lernens erarbeiten. Unter anderem setzen sie sich mit der Rolle der Lehrkraft in kooperativen Lernsettings auseinander.

Rolle und Aufgaben der Lehrkraft

- Vorbereitung des Unterrichts
 - Arbeitsauftrag
 - Gruppen- und Rollenfestlegung
 - Vorbereitung des Materials, Raumplanung
- Durchführung des Unterrichts
- Bewertung und Nachbereitung

Kooperatives Lernen ist schülerzentriertes Lernen. Das heißt, die Lehrkraft begleitet und stützt den Lernprozess während der Durchführung des Unterrichts, hält sich aber sonst im Hintergrund. Erhebliche Sorgfalt ist dafür auf die Vorbereitung des Unterrichts zu verwenden. Zunächst sollten Arbeitsaufgaben gewählt werden, die gut aufteilbar sind und alternative Lösungen ermöglichen. Gruppenarbeit sollte insbesondere zu Beginn gut strukturiert werden mit präzisen, schriftlichen Arbeitsaufträgen und der Festlegung von Arbeitsform, Zeitrahmen, Art, Darstellung und Bewertung von Ergebnissen. Eine klare Gruppen- und Aufgaben- bzw. Rollenfestlegung (z.B. Zeitwächter, Diskussionsleiter) für die Schüler ermöglicht, die Bedingungen der positiven gegenseitigen Abhängigkeit und der persönlichen Verantwortungsübernahme herzustellen. Nach der Durchführung des kooperativen Unterrichts ist die Lehrkraft für die Ergebnissicherung und Reflexion der Gruppenprozesse verantwortlich. Darüber hinaus erfolgt die Bewertung von Einzelleistungen und der sich aus den Einzelleistungen zusammensetzenden Gruppenleistung. Teambezogene Belohnungen sind möglich.

„Dass ich, wo ich dann beobachtet habe: „Mensch guck mal, das sind ja hier Leute, die sonst eigentlich eher Mist machen, und die kriegen es jetzt aber hin, weil sie eben Ihren Beitrag leisten müssen da in der Gruppe, und das schaffen die jetzt mal. (...)Aus Schülersicht wäre vielleicht positiv, dass sie eben fragen können, ihre Gruppenmitglieder, also das ist eine geringere Hemmschwelle als wenn sie irgendwie den Lehrer jetzt fragen (...) Oder die reagieren sowieso viel schneller aufeinander, und sagen auch schon mal schnell „Komm jetzt mach mal mit“ und „Wir brauchen das jetzt hier, dass Du das machst.“

(Lehrer, Projektschule 02)

„Ja. Find ich mehr, also finde ich besser als Einzelarbeit. Ja, wenn die Gruppe gut funktioniert, dann ja. Da kommt man besser zu einem Ergebnis und zu besseren Zensuren.“

(Schülerin, Projektschule 03)

Kasten 5 Interview-Kommentare von Lehrern und Schülern nach der Umsetzungsphase

Modul 6: Selbstregulation

Selbstorganisiertes Lernen sowie problemlösendes Handeln im alltäglichen Lebensvollzug gelten als Basiskompetenzen, die Schule vermitteln soll. Selbstreguliertes Lernen wird erreicht, wenn der Schüler die Entscheidung, ob/warum, was, wann, wie und woraufhin er lernt erheblich und folgenreich beeinflussen kann. So soll der Schüler durch vorausschauenden Umgang mit komplexen Anforderungen einen strukturierten und nicht überfordernden Problemlöseprozess anstreben. Dafür benötigen Schüler geeignete Anlässe im Unterrichts- und Schulalltag und gezielte Hilfestellungen. Ein proaktives Handlungsregulationsmodell (PHM), das in diesem Modul vorgestellt wird, kann das Vorgehen strukturieren und Schüler als auch Lehrer bei dieser Aufgabe unterstützen. Das PHM unterteilt den Problemlöseprozess in Teilschritte, die Entscheidungs- und Planungsverhalten umfassen und bei der Bewältigung von Schwierigkeiten hilfreich sind. Diese Teilschritte sind:



1. *Lageeinschätzung: Was ist das Problem/die Anforderung?* Klare Beschreibung der Ausgangslage.

2. *Lösungsmöglichkeiten:* Was würde helfen? Brainstorming der prinzipiellen Lösungsmöglichkeiten.

3. *Eigene Kompetenzen: Was kann ich selbst tun?* Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Ressourcen.

4. *Zielsetzung: Das will ich tun/erreichen!* Entscheidung für einen Lösungsweg und Zielformulierung.

5. *Konkrete Vorbereitung: Was will ich wann, wie, wo tun?* Konkrete Planung und Vorbereitungen.

6. *Initiative: Wie fange ich an?* Starthilfen finden zur Überwindung des „inneren Schweinehundes“.

7. *Aufrechterhaltung: Wie halte ich durch?* Bedingungen für ausdauerndes und zielorientiertes Handeln herstellen.

8. *Ergebniseinschätzung: Was habe ich erreicht?* Evaluation des Ergebnisses: Erfolg/ Misserfolg. Was muss in Zukunft anders gemacht werden?

In diesem Modul geht es in erster Linie darum, Lehrer mit dem PHM vertraut zu machen und geeignete Unterrichts- oder auch Freizeitanlässe zu finden, die komplexere Problemstellungen für Schüler umfassen (z.B. Vorbereitung eines Referates, Organisation einer Klassenfahrt). Außerdem wurden mögliche Schwierigkeiten bei der Durchführung diskutiert.

I: „Was fanden Sie positiv?“

L: „Dass der Lehrer raus ist. Weil wir immer viel zu viel erzählen und viel zu wenig von den Kindern fordern, sich mal auseinanderzusetzen und auch mal eine Situation durchzustehen. Und auch mal eine Niederlage erleiden zu müssen. Und wenn man sich bewusst ist, dass man die Schüler mit Fragen dahin bringen kann, selber zu einer Problemlösung zu kommen, dann ist das in Ordnung.“

(Lehrerin, Projektschule 03)

„Ich halte es für Schüler aus unserem Milieu für zu schwierig – man muss es vereinfachen. 1 – 3 - 5 und fertig. Auch dann muss man noch viele Fragen ständig beantworten. Wenn man hartnäckig bleibt, bringt es was ...“

(Lehrer, Sportschule 01)

„Ja, da hing sonnen blauer Kreis – sogar im Klassenzimmer. Den haben wir manchmal benutzt. Wirklich hilfreich war er erst als wir es ständig gemacht haben.“

(Schüler, Sportschule 02)

Kasten 6 Interview-Kommentare von Lehrern und Schülern nach der Umsetzungsphase

3.2.2 Förderung der Implementation (Umsetzung der Inhalte)

Neben einer gelungenen Fortbildung ist für den Erfolg einer Interventionsmaßnahme eine nachhaltige Implementation eine weitere wichtige Voraussetzung. Insbesondere bei komplexen, aus mehreren Modulen bestehenden Präventionsprogrammen ist die intendierte Programmwirkung eng mit der Programmdurchführung (Implementation) verbunden (Durlak & DuPre, 2008). Entsprechend folgten nach den theoretischen Inputs der Workshops drei- bis viermonatige Implementationsphasen, in denen die Lehrkräfte das Gelernte adaptieren und ausprobieren konnten.

Damit die teilnehmenden Lehrkräfte möglichst hinreichend qualifiziert sind, die Interventionsinhalte im Schulalltag zu implementieren, berücksichtigten die Workshops folgende konzeptionelle Aspekte:

- Inhalte werden verständlich vermittelt, so dass die theoretischen Grundlagen in aller Kürze und stets mit Beispielen aus der Praxis verdeutlicht werden
- Fortbildungsinhalte werden stets mit Blick auf deren Praxisrelevanz und Anwendungsbezug vermittelt, um das Interesse und die Aufmerksamkeit der Teilnehmer sicherzustellen.
- Der Großteil der Fortbildung besteht aus Phasen, in denen die Teilnehmer aktiv eingebunden werden und sich mit den Inhalten auseinandersetzen
- In den aktiven Arbeitsphasen wird den Teilnehmern ermöglicht, Inhalte und eigenes pädagogisches Handeln zu reflektieren und neue Strategien und Materialien auszuprobieren.
- Im Rahmen der Workshops können Teilnehmer neue Strategien und Materialien an ihren Unterricht anpassen. Hier können insbesondere Kooperationen zwischen Lehrern mit gleichen bzw. ähnlichen Fächern unterstützend genutzt werden.
- Die Workshops fördern die Bildung von klassen- und fachhomogenen Teams und Etablierung von Strukturen zum Austausch und zur Kooperation. Dies soll den Teilnehmern eine sozial-emotionale als auch eine inhaltlich-aufgabenbezogene Unterstützung bieten.

Ein weiteres die Implementation unterstützendes Instrument bestand in der kontinuierlichen wissenschaftlichen Begleitung und Beratung.

3.2.3 Beratung und Betreuung

Um die quantitative und qualitative Umsetzung der Interventionsmaßnahmen zu unterstützen, wurden die teilnehmenden Lehrkräfte zusätzlich in der Implementationsphase kontinuierlich durch ein Team wissenschaftlicher Mitarbeiter der Humboldt-Universität betreut und beraten. Dabei handelte es sich um teambezogene und individuelle, bedarfsorientierte Beratung, wobei der Beratungsbedarf von Schule zu Schule unterschiedliche hoch ausfiel. Beratungen erfolgten sowohl anlassbezogen mit einzelnen Lehrern oder Lehrerteams als auch in regelmäßigen Abständen vor Ort an den Schulen. Ebenfalls wurde zur individuellen sowie kurzfristigen Beratung, die Kommunikation via Telefon und E-Mail genutzt.

In Beratungen wurden vorrangig Probleme und Nachfragen bezüglich der Ausgestaltung und Durchführung der Unterrichtsmaßnahmen und begleitenden Rahmenbedingungen besprochen. Ebenfalls wurden auf Nachfrage hin Beratungssitzungen dazu genutzt, konkrete Modulinhalte wiederholt zu behandeln bzw. vertieft zu besprechen. Die wesentlichen Schwerpunkte und Schwierigkeiten, die zu Beratungsbedarf führten sind im Folgenden kurz modulspezifisch aufgeführt:

Klassenklima

- Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarf, die Regeln entsprechend der Vorgaben zu formulieren (insbesondere fiel es den Lehrkräften schwer, Regeln zu entwickeln, die das soziale Verhalten betreffen; häufig entstanden stattdessen Disziplin- und Ordnungsregeln).
- Die Beratung diente vor allem der Überprüfung der Regeln in Bezug auf die geforderten Vorgaben und eine Korrektur in Hinblick auf eine stärkere soziale Ausrichtung der Regeln. Hierzu bedurfte es oft längerer Diskussionen und Erklärungen zur Verdeutlichung der grundlegenden Konstruktionsprinzipien und Wirkmechanismen von Regeln.

- Schwierigkeiten die Regeln konsequent einzuhalten und dem Umgang mit Regelverstößen.

→ In der Beratung wurden z.B. gemeinsame Punktesysteme zur Einhaltung der Regeln entwickelt. Durch die Einhaltung der Regeln konnte die gesamte Klasse Punkte gewinnen und für eine bestimmte Anzahl an Punkten fand z.B. in einer Klasse der Bölsche-Oberschule ein Ausflug in eine Berliner Musicalaufführung statt.

Transparenz

- Schwierigkeiten, alle für ein vollständiges Transparenzpapier geforderten Vorgaben zu bedienen (Transparenz der Anforderungen und Bewertungskriterien). Lehrkräfte fanden es beispielsweise schwierig im Vorfeld einer Klassenarbeit Aufgabentypen zu benennen, Lehrmaterialien zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit auszuwählen und Punkte für Aufgaben festzulegen. Insbesondere die vor der Arbeit klare Festlegung von Bewertungskriterien fiel vielen Lehrkräften schwer.

→ In der Beratung wurde auf die fehlende Einhaltung von Vorgaben hingewiesen und Hilfestellung zur Entwicklung sowie angemessenen Korrektur der Transparenzpapiere gegeben.

Lern- und Leistungsraum

- Die kurzfristige Implementation klappte gut, die langfristige Umsetzung der Maßnahme zur Trennung vom Lern- und Leistungsraum fiel den Lehrern jedoch schwer.
- Innerhalb des Lernraums war es besonders schwierig gänzlich auf Noten zu verzichten.

→ In der Beratung erfolgten Erinnerung an die Maßnahme, Erläuterung der Bedeutsamkeit des Notenverzichts und Ermutigung eine kontinuierliche notenfreie Implementation einzuhalten.

Selbstbestimmung

- Obwohl es den Lehrkräften im Workshop zunächst sehr einfach erschien, mehr Wahlmöglichkeiten im Unterricht zu implementieren, fiel es ihnen im Unterricht schwerer als gedacht, die Schüler z.B. bei der Themenwahl, bei der Arbeitsform oder der zeitlichen Gestaltung einer Unterrichtsstunde mitbestimmen zu lassen.

→ In der Beratung wurden vor allem mit einzelnen Lehrern konkrete Wahlmöglichkeiten für ihren eigenen Unterricht erarbeitet.

Kooperatives Lernen

- Die Kriterien zum kooperativen Lernen werden nur teilweise, jedoch nie ganz vollständig eingehalten.
- Da manche Schüler sich weigerten, in von den Lehrkräften vorgegebenen Gruppen zu arbeiten, erwies es sich als besonders problematisch, das Kriterium „Gruppenheterogenität“ einzuhalten.

→ In der Beratung wurden Hilfestellungen zur Einhaltung der verschiedenen Kriterien gegeben sowie Möglichkeiten erarbeitet, den Schülern das Prinzip und den Sinn des

kooperativen Lernens zu verdeutlichen und auch theoretisch näher zu bringen, um bei ihnen eine höhere Akzeptanz und Befolgung einzelner Kriterien zu erreichen.

Selbstregulation

- Das Model zur proaktiven Handlungsregulation ist sehr komplex und erforderte von den Lehrkräften ein hohes Maß an Internalisierung des Modells, um es im Unterricht zielführend anwenden zu können.

→ In der Beratung wurden viele unterschiedliche Schwierigkeiten thematisiert, aber nur teilweise kam es zu Unterrichtshospitationen, die in diesem Modul eigentlich breiter notwendig wären und in Verbindung mit einem noch stärker angeleiteten Training die Schwierigkeiten bei der Umsetzung hätten mindern oder beseitigen können.

Nach den nun beschriebenen inhaltlichen Aspekten der Intervention wird in Kapitel 3.3 die methodische Herangehensweise der wissenschaftlichen Untersuchung genauer dargestellt.

3.3 Design und Stichprobe

Dieser Abschnitt legt dar, wie die teilnehmenden Schulen rekrutiert wurden, wie die Untersuchung angelegt wurde (Untersuchungsdesign) und welche bzw. wie viele Personen letztendlich an der Untersuchung teilgenommen haben (Stichprobe).

Auswahl und Rekrutierung der Schulen

Erfahrungen aus Vorgängerprojekten haben gezeigt, dass die Auswahl geeigneter Interventions- aber auch der Kontrollschulen nach bestimmten Kriterien erfolgen sollte. In Anbetracht der Projektdauer von zwei Jahren ist kontinuierliches Interesse und Motivation sowohl der Schulleitung als auch der beteiligten Lehrerteams die wichtigste Voraussetzung zum Gelingen der FOSIS2 Intervention. Auf folgende schulbezogene Merkmale, die für die Umsetzung des Projektes als wichtig erachtet wurden, einigten sich die Kooperationspartner im Vorfeld des Auswahlprozesses:

- Schulen, die sich für die Fortbildungsinhalte des FOSIS2 Projektes interessieren und damit verbundene Ziele anstreben (z.B. Ausrichtung des Schulprogramms)
- Engagierte Schulen, die für Innovationen offen sind und dies durch Angebote von AG's, Projekten und Teilnahme an Weiterbildungen dokumentieren
- Das Vorhandensein von Lehrerteams, die beim Einstiegsjahrgang (7) die Klassen zuverlässig über zwei Jahre betreuen
- Schulen mit durchschnittlichen Unfallzahlen (bezogen auf TSQ = Tausend Schüler Quote)

Zur konkreten Selektion der Schulen wurde folgendes Vorgehen gewählt: Auf der Grundlage des Erfahrungswissens über einzelne Schulen von Seiten der Unfallkasse Berlin als auch nach Gesprächen mit „Schulexperten“ (leitende Mitarbeiter der für Schulen zuständigen Senatsverwaltung, die die Schul- und Schulleitungsszene in Berlin sehr gut kennen), konnten Schulen, die oben genannten Kriterien entsprechen, identifiziert werden. Die jeweiligen Schulleitungen wurden kontaktiert und erhielten ein Angebot zur Teilnahme an der Präventionsmaßnahme. Es wurde davon ausgegangen, dass interessierte Schulleitungen neben den inhaltlichen Voraussetzungen auch strukturelle Unterstützung (z.B. Einflüsse auf Rahmenbedingungen wie Stundenplanabstimmung, „Abrechenbarkeit“ der Fortbildung) für die Lehrkräfte anbieten können. Aus der Gruppe von Schulen mit positiven Rückmeldungen wurden

für die allgemeine Intervention eine Realschule und zwei Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe und für die sportbezogene Intervention zwei Hauptschulen und ein Gymnasium ausgewählt. Mit den ausgewählten Schulen wurden schriftliche Kooperationsverträge geschlossen, die eine verbindliche Teilnahmeerklärung der Schulen am FOSIS2 Projekt (Workshops, Teamarbeit, Evaluationserhebungen) enthielten. Für die Akquise der Kontrollschulen wurden die teilnehmenden Interventions-Schulleiter gebeten eine Schule aus dem jeweiligen Bezirk zu nennen, die der eigenen Schule hinsichtlich Größe, Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft, der Schulkultur etc. sehr ähnlich ist. Die ermittelten „Zwillingsschulen“ konnten sowohl in der allgemeinen als auch der sportbezogenen Intervention zur Teilnahme gewonnen werden. Um auch Lehrkräfte für die Befragungen gewinnen zu können, erhielten die Kontrollschulen für ihre Teilnahme einen monetären Anreiz: So konnte jeder teilnehmende Lehrer für jede der drei großen Befragungen 10 EUR erhalten. Sollten 90% der befragten Lehrer zu allen drei Messzeitpunkten teilnehmen, erhielt die Schule zusätzlich 1.000 EUR, bei 80% immerhin noch 500 EUR.

Das Untersuchungsdesign

Die Evaluation der Wirksamkeit der Intervention wurde durch ein quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign umgesetzt. Vor Beginn der Intervention, nach dem ersten und nach dem zweiten Schuljahr wurden Befragungen an Schüler- und Lehrergruppen der Interventions- und der Kontrollschulen durchgeführt (vgl. Untersuchungsdesign in

Abbildung 3). Der Schülerfragebogen (paper-pencil) umfasste z.B. Skalen zu erlebter Individualisierung, Selbstwirksamkeit, Klassenklima und Stresserleben. Der Lehrerfragebogen (online) beinhaltete z.B. Skalen zu spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, Aspekten des Unterrichtsverhaltens und Lehrgesundheit. Ein besonderer Schwerpunkt des Projekts lag auf der Erfassung des Implementationsgeschehens. Dazu wurden die an der Intervention beteiligten Lehrer und Schüler am Ende jeder der je über ca. drei Monate andauernden Implementationsphasen (s.

Abbildung 3: Impl.1-6) um modulspezifische Rückmeldungen in Form von standardisierten Befragungen und Interviews gebeten (s.

Abbildung 3: M). Der Schülerfragebogen (paper-pencil) erfasste fächerspezifisch die von den Schülern wahrgenommenen Unterrichtsaspekte, die Kernbestandteile der einzelnen Interventionsmaßnahmen waren (z.B. Transparenz: „Vor Tests hat uns unsere/r Lehrer/in ganz genau mitgeteilt, wie wir uns gut vorbereiten können.“). Außerdem wurden die Schüler fachspezifisch zu Erwartungen von Selbstwirksamkeit und zum Stresserleben befragt. Der Lehrerfragebogen (online) beinhaltete Check-Items zum Implementationsverhalten bezüglich der Einsatzhäufigkeit- und breite der Unterrichtsstrategien sowie auftretender Schwierigkeiten und der erlebten Unterstützung im Team. Zusätzliche Interviews fanden mit wechselnden Lehrern und Schülergruppen von je 2-3 Teilnehmern statt. Sie dauerten zwischen 30 und 60 Minuten und wurden mit Hilfe eines halbstandardisierten Interviewleitfadens geführt. In den Interviews wurden Erfahrungen von Schüler- und Lehrerseite mit den Förderstrategien thematisiert und vor allem darauf fokussiert, welche Bedingungen notwendig wären, damit die Förderstrategie weiterhin im Unterricht fortgeführt wird.

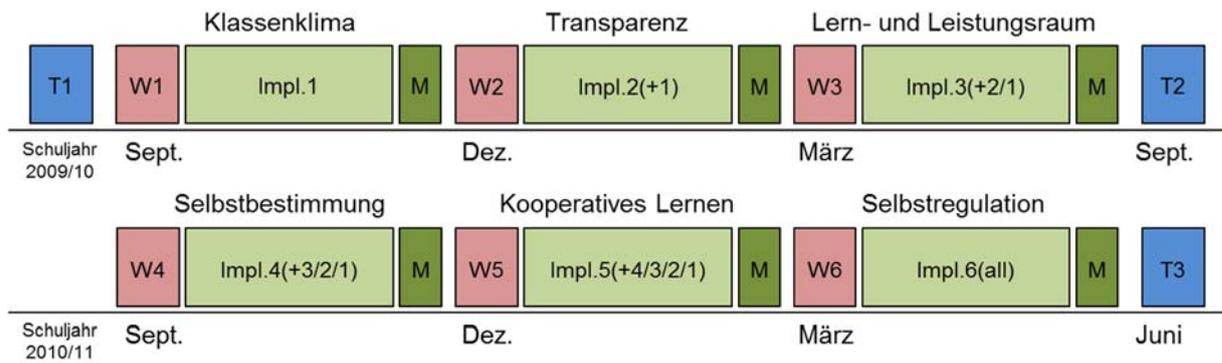


Abbildung 3 Untersuchungsdesign

Anmerkungen: T = Prä-, Zwischen- und Postbefragung, W = Workshop, Impl. = Implementationsphase, M = modulspezifische Rückmeldungen (Fragebogen, Interview)

Die Stichprobe

Zum Prätest 2009 (T1) nahmen im Rahmen der allgemeinen Intervention insgesamt 418 Schüler sowie 90 Lehrer und zum Posttest 2011 (T3) 474 Schüler sowie 60 Lehrer teil. Davon beteiligten sich 316 Schüler und 26 Lehrer an allen drei Befragungen (T1-T3). Bei den „Sport-Schulen“ (sportspezifische Intervention) nahmen an der ersten Befragung 2009 (T1) insgesamt 177 Schüler sowie 8 Sportlehrer und an der zweiten Befragung 2010 (T2) insgesamt 110 Schüler sowie 4 Sportlehrer teil. Die genauen Zusammensetzungen der Interventions- und Kontrollgruppen und das Geschlechterverhältnis können den nachfolgenden Tabellen entnommen werden (siehe Tabelle 1 und Tabelle 2). Hier und im Folgenden werden der Einfachheit halber die allgemeine Intervention als FOSIS2 (in Abbildungen grün) und die sportspezifische Intervention als FOSIS2 Sport (in Abbildungen rot) charakterisiert.

FOSIS2

		2009 T1	2010 T2	2011 T3	Teilnahme T1-T3	m	w
Schüler	Interventionsschulen	220	225	215	159	49,7%	50,3%
	Kontrollschulen	198	258	259	157	42%	58%
Lehrer	Interventionsschulen	42	26	21	17	24%	76%
	Kontrollschulen	48	24	39	9	45%	55%

Tabelle 1: Teilnahme FOSIS2

Anmerkungen: T = Prä-, Zwischen- und Postbefragung; m = männlich, w = weiblich

FOSIS2 Sport

		2009 T1	2010 T2	Teilnahme T1-T2	m	w
Schüler	Interventionsschulen	91	48	37	57%	43%
	Kontrollschulen	86	62	50	52%	48%
Lehrer	Interventionsschulen	6	4	4	50%	50%
	Kontrollschulen	2	0	0		

Tabelle 2: Teilnahme FOSIS2 Sport

Anmerkungen: T = Prä-, Zwischen- und Postbefragung; m = männlich, w = weiblich

3.4 Relevante Rahmenbedingungen und Begleitumstände: Berichte über einzelne Schulen

Folgende Rahmenbedingungen sollten den teilnehmenden Lehrkräften die Umsetzung der Interventionsinhalte erleichtern: bereits vorliegende erste aktive Anwendungsschritte, die Teambildung und die begleitende Beratung und Betreuung. Inwieweit diese Rahmenbedingungen genutzt bzw. umgesetzt wurden und welche weiteren schulspezifischen Umstände und Begleitbedingungen in den Implementationsphasen herrschten, die für eine erfolgreiche Umsetzung wichtig sind, wird im Folgenden zunächst für die drei FOSIS2 Schulen und anschließend für die drei FOSIS2 Sportschulen kurz erläutert. Zu den FOSIS2 Schulen:

Friedensburg-Oberschule

Grundsätzlich lässt sich für die Friedensburg-Oberschule festhalten, dass es sich um eine innovationsfreudige Schule handelt, deren Lehrkräfte an vielfältigen Weiterbildungen und Projekten teilnehmen. Im ersten Fortbildungsjahr nahmen bis zu 17 Lehrer⁴ im FOSIS2 Projekt teil, im zweiten Jahr waren es aufgrund von Schul- und Klassenwechsel, aber auch aufgrund anderweitiger Verpflichtungen bzw. nachlassendem Interesse nur noch sechs Lehrkräfte. Besonders im ersten Projektjahr war der Großteil der teilnehmenden Lehrkräfte sehr motiviert und engagiert, was vor allem durch die aktive Mitarbeit in den Fortbildungswerkshops als auch die Anwendung der Fördermaßnahmen im Unterricht deutlich wurde. Ein Problem, welches die nachhaltige Implementation der Förderstrategien ungünstig beeinflusst haben dürfte, war die nur teilweise gelungene Bildung von Fachlehrerteams für Erfahrungsaustausch und gegenseitige Unterstützung. Denn eine Besonderheit der Friedensburg-Oberschule besteht darin, dass es kein gemeinschaftliches Lehrerzimmer gibt, sondern sogenannte Jahrgangsbüros. Da aber viele Fortbildungsteilnehmer auch in anderen Jahrgängen als den siebten und später den achten Klassen unterrichteten und oft zwischen zwei Schulhäusern wechselten, gab es während der Schulzeit keine Kontinuität im Kontakt zwischen den einzelnen Fachlehrern. Der Austausch fand eher informell und unter verschiedenen Fachzusammensetzungen statt. Entsprechend konnte eine feste Teambildung mit Treffen z.B. in Freistunden oder während längerer Pausen nicht stattfinden. Dies zeigte sich auch darin, dass die Beratungen durch die wissenschaftliche Begleitung selten auf Team-

⁴ An dieser Stelle liegt die Anzahl der Workshop-Teilnehmer zugrunde, die von der Anzahl der Befragungsteilnehmer (siehe Stichprobenbeschreibung) abweicht.

ebene, sondern überwiegend mit einzelnen Lehrpersonen bzw. auf der Ebene des teilnehmenden Gesamtkollegiums stattfanden. Laut Aussagen von Fortbildungsteilnehmern in Interviews wurde jedoch eine feste Zusammenarbeit in Teams von der Mehrheit für wünschenswert gehalten. Eine weitere Schwierigkeit für die Team-Treffen bestand in der starken Mehrfachbelastung vieler Lehrkräfte durch die Teilnahme in anderen Arbeitsgruppen.

Um die erlebte Mehrbelastung abzufedern, konnten von Seiten der Schulleitung keine konkreten Unterstützungsangebote bereitgestellt werden. So stimmten zwar über den gesamten Projektzeitraum durchschnittlich 85% der Lehrkräfte der Aussage „Die Schulleitung unterstützt das Projekt und steht voll dahinter.“ eher oder ganz zu. Gleichzeitig gaben aber 100% an, dass für den Aufwand im Projekt kein oder kaum akzeptabler Ausgleich (z.B. Freistunden) geschaffen wurde. Trotzdem bewerteten 100% der teilnehmenden Lehrkräfte ihre Projekterfahrungen (Maßnahmenumsetzung, Fortbildungsveranstaltung, Beratung) mit eher gut bis sehr gut. Auch die Reaktionen von Kollegen, Eltern und Schülern wurden überwiegend positiv erlebt (77%). Mit der wissenschaftlichen Betreuung vor Ort als implementationsförderliche Begleitmaßnahme waren die teilnehmenden Lehrkräfte der Friedensburg-Oberschule überwiegend zufrieden. So fühlten sich 90,9% der Teilnehmer bei Schwierigkeiten unterstützt und bei der Planung konkreter Schritte in den Unterricht hilfreich begleitet (92%). Darüber hinaus war die wissenschaftliche Betreuung aus Sicht von 90,9% der Teilnehmer bei Bedarf erreichbar.

Bölsche-Oberschule

Auch für die Bölsche-Oberschule lässt sich festhalten, dass es sich um eine innovationsfreudige Schule handelt. Unter anderem wurde im FOSIS2 Projektzeitraum die Daltonplan-Pädagogik eingeführt. So war trotz der Mehrfachbelastung das Kernteam der am FOSIS2 Projekt teilnehmenden Lehrkräfte über die gesamte Projektdauer sehr motiviert und engagiert.

Zu Beginn der FOSIS2 Fortbildungsreihe nahm fast das gesamte Lehrerkollegium am Einführungsworkshop teil, von dem aber nur etwa 13 Lehrkräfte in den siebten und achten Jahrgängen unterrichteten. Von diesen etablierte sich im Verlauf des ersten Projektjahres eine feste Kerngruppe, bestehend aus sechs Lehrerinnen, die kontinuierlich und tatkräftig die FOSIS2 Maßnahmen umsetzten. Neben regelmäßigem Erfahrungsaustausch in der Gruppe fanden häufig Beratungssitzungen mit einer wissenschaftlichen Begleitung sowie auch individuelle Begleitung nach Bedarf statt. Außerdem wurden Elternabende durchgeführt, in denen das FOSIS Projekt präsentiert wurde und die zu einer breiten Akzeptanz des Projektes auch innerhalb der Elternschaft beitrugen. Von den anderen sieben Lehrkräften der siebten und achten Jahrgänge ging weniger Kontinuität bezüglich der Teilnahme an Sitzungen und Befragungen aus.

Über die Unterstützung von Seiten der Schulleitung herrschte bei den an den modulspezifischen Abschlussbefragungen teilnehmenden Lehrkräften eher eine gemischte Meinung vor. So stimmten über den gesamten Projektzeitraum durchschnittlich ungefähr die Hälfte der Lehrkräfte der Aussage „Die Schulleitung unterstützt das Projekt und steht voll dahinter.“ eher oder ganz zu. Auch hier waren 100% der Meinung dass für den Aufwand im Projekt kein oder kaum akzeptabler Ausgleich (z.B. Freistunden) geschaffen wurde.

Insgesamt bewerteten 85% der teilnehmenden Lehrkräfte ihre Projekterfahrungen (Maßnahmenumsetzung, Fortbildungsveranstaltung) mit eher gut bis sehr gut. Die Reaktionen von Kollegen, Eltern, Schülern wurden zu 100% positiv erlebt. Mit der Betreuung

durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter vor Ort als implementationsförderliche Begleitmaßnahme waren die teilnehmenden Lehrkräfte der Bölsche-Oberschule überwiegend zufrieden. So fühlten sich 67% der Teilnehmer bei Schwierigkeiten unterstützt. 77% stimmten der Aussage zu, bei der Planung konkreter Schritte in den Unterricht hilfreich begleitet zu werden. Darüber hinaus war die wissenschaftliche Betreuung nach Einschätzung von 75% der Teilnehmer bei Bedarf erreichbar.

Kurt-Schwitters-Oberschule

Die Rahmenbedingungen für ein Interventionsprojekt an der Kurt-Schwitters-Schule waren akzeptabel. Ein Großteil der in den siebten bzw. achten Jahrgängen unterrichtenden Lehrer hat sich zur Teilnahme am FOSIS2 Projekt bereit erklärt und bis auf wenige Ausnahmen auch über den gesamten Projektzeitraum kontinuierlich mitgewirkt. Im ersten Fortbildungsjahr nahmen am Einführungsworkshop 12 Lehrkräfte⁵ teil, im weiteren Verlauf des Jahres und des Folgejahres bildete sich ein festes Team von sieben bis acht Kollegen. Eine Besonderheit der Kurt-Schwitters-Oberschule im Gegensatz zu den beiden anderen Interventionschulen ist, dass dieses Team von Anfang an relativ kontinuierlich und ohne Abbruch der Teilnahme aufgrund von Schul- und Klassenwechsel, anderweitigen Verpflichtungen oder nachlassendem Interesse im FOSIS2 Projekt mitarbeitete. Leider weniger gelungen ist die Bildung von Fachlehrerteams zum Erfahrungsaustausch mit gegenseitiger Unterstützung. So fanden regelmäßige Beratungssitzungen mit einer wissenschaftlichen Begleitung mehrheitlich entweder auf Großteamebene oder auch als Einzelberatungen statt.

Über die Unterstützung durch die Schulleitung herrschte bei den an den modulspezifischen Abschlussbefragungen teilnehmenden Lehrkräften eine rundum positive Meinung vor. So stimmten über den gesamten Projektzeitraum 100% der Lehrkräfte der Aussage „Die Schulleitung unterstützt das Projekt und steht voll dahinter.“ eher oder ganz zu. Dagegen waren 80% der Meinung, dass für den Aufwand im Projekt kein oder kaum akzeptabler Ausgleich (z.B. Freistunden) geschaffen wurde. Offenbar war die Schulleitung auch hier dem FOSIS2 Projekt gegenüber zwar sehr aufgeschlossen, konnte aber keine konkreten Unterstützungsangebote bereitstellen.

Trotz dieser Schwierigkeiten bewerteten 91% der teilnehmenden Lehrkräfte ihre Projekterfahrungen (Maßnahmenumsetzung, Fortbildungsveranstaltung) eher gut. Die Reaktionen von Kollegen, Eltern, Schülern wurden jedoch nur von 64% als eher positiv oder sehr positiv erlebt. Mit der Betreuung durch die wissenschaftliche Begleitung vor Ort als implementationsförderliche Begleitmaßnahme waren die teilnehmenden Lehrkräfte der Kurt-Schwitters-Oberschule zufrieden. So fühlten sich 80% der Teilnehmer bei Schwierigkeiten unterstützt. 90% stimmten der Aussage zu, bei der Planung konkreter Schritte in den Unterricht hilfreich begleitet zu werden. Darüber hinaus war die wissenschaftliche Betreuung nach Einschätzung von 100% der Teilnehmer bei Bedarf erreichbar.

Im Folgenden werden die drei FOSIS2 Sportschulen kurz charakterisiert. Da die Anzahl teilnehmender Sportlehrer im FOSIS2 Sportprojekt im Vergleich zu den FOSIS2 Projektschulen durchweg geringer ist, werden die Einschätzungen und Rückmeldungen zum Projekt statt in Prozentwerten in Form von Stimmungsbildern zusammengefasst.

⁵ An dieser Stelle liegt die Anzahl der Workshop-Teilnehmer zugrunde, die von der Anzahl der Befragungsteilnehmer (siehe Stichprobenbeschreibung) abweicht.

Herder-Oberschule

Die Herder Oberschule ist ein grundständiges Gymnasium mit Klassen ab der Jahrgangsstufe fünf. Die Schule bietet Hochbegabtenförderung mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Profil an. Diese Schüler werden in sogenannten „Schnellläuferklassen“ zusammengefasst. Die Schule zeichnet sich durch eine lern- und leistungsbereite Schülerschaft aus mit wenigen Problemfällen.

Am Projekt beteiligten sich drei von sieben Sportlehrern. Alle Lehrer nahmen mit jeweils einer Klasse teil, in der sie auch als Klassenlehrer tätig waren.

Die Begeisterung für das Projekt war in der Herder-Oberschule von Anfang an zu spüren. Durch die Offenheit und das starke Interesse der Lehrkräfte am FOSIS2 Projekt lief die Zusammenarbeit problemlos. Die Lehrer waren sehr motiviert und sahen die Inhalte der Module als Anregungen für ihren eigenen Unterricht an. Dies zeigte sich unter anderem darin, dass die vorgestellten Unterrichtskonzepte sowohl von den Schülern als auch von den Lehrern selbstständig weiter entwickelt wurden. Einen besonderen Stellenwert bekamen die Module Klassenklima und Selbstbestimmung. Die Lehrer der Herder-Oberschule waren im Vergleich zu den Lehrern der anderen Sport-Interventionsschulen für den Teil „Feedback üben“ sehr offen und sind auf die Anregungen der Schüler konstruktiv eingegangen. Zum Modul Selbstbestimmung wurde am Ende des Schuljahres mit Unterstützung der Unfallkasse Berlin sogar ein Lehrfilm über diese Unterrichtseinheit produziert.

Insgesamt schätzten die teilnehmenden Lehrkräfte an der Herder-Oberschule die Projekterfahrung sehr positiv ein. Ebenfalls beurteilten Sie die Reaktionen anderer Kollegen, Eltern und Schüler durchweg als positiv. Schließlich zeigten Sie sich auch sehr zufrieden mit der wissenschaftlichen Begleitung.

Ernst-Schering-Schule

Die Ernst-Schering-Schule ist eine integrierte Sekundarschule. Da die Schule einen hohen Anteil an Schüler mit Migrationshintergrund hat, waren die Sportkurse nach Geschlechtern getrennt.

An dem Projekt nahmen eine Lehrerin und ein Lehrer teil. Die Arbeit an der Schule beziehungsweise die Umsetzung der Modul Inhalte war sowohl auf Seiten der Lehrer wie auch auf Seiten der Schüler relativ schwierig. Es herrschte insgesamt eine geringere Offenheit gegenüber dem Projekt, so dass einige Inhalte gar nicht (z.B. Feedback erfragen) oder nur teilweise - nachdem der anfängliche Widerstand thematisiert und somit überwunden wurde - umgesetzt werden konnten. Die Rahmenbedingungen unterschieden sich teilweise je nach Kurs, z.B. konnte das Klimamodul im Sportkurs mit den männlichen Schülern besser umgesetzt werden als im Sportkurs mit den weiblichen Schülerinnen.

Die Schwierigkeiten in der Umsetzung der FOSIS2 Inhalte spiegelten sich auch in einer eher mittelmäßigen Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrkräfte mit dem Projekt wider. So schätzten diese ihre Projekterfahrung nicht so positiv ein wie die Lehrkräfte beispielweise an der Herder- Oberschule. Ein Grund dafür könnte auch an einer gefühlten Mehrbelastung der Lehrkräfte liegen, welche sich von der Schulleitung nur wenig unterstützt fühlten.

Willy-Brandt-Oberschule

Die Willy-Brandt Schule ist eine integrierte Sekundarschule. Zu den Besonderheiten der Schule zählt zum Einen der Verzicht auf Ziffernzeugnisse in den Jahrgängen 7 und 8 und zum Anderen eine Zusammensetzung der Schülerschaft, die sich durch einen hohen Anteil von Schülern mit Migrations- und/oder einem schwierigen sozialen Hintergrund auszeichnet. Die Lehrkräfte an der Schule berichten häufig von Schwierigkeiten in der Herstellung eines angenehmen Arbeitsklimas in ihrem Unterricht auf Grund fehlender Disziplin.

Vor diesem Hintergrund nahmen anfänglich drei Lehrkräfte am FOSIS2 Sportprojekt teil, wobei nur eine Lehrerin bis zum Ende dem Projekt treu blieb. Diese Lehrerin war für die angebotene Projektarbeit sehr dankbar und sah das Projekt insgesamt als hilfreich an. Jedoch war die Umsetzung der Modulinhalte auf Grund der oben beschriebenen Rahmenbedingungen erschwert, weshalb ein besonders hoher Betreuungsaufwand erforderlich war.

Trotz aller widrigen Umstände, ist es in der Willy-Brandt-Schule in besonderer Weise gelungen, das Material an den Leistungsstand der Schüler anzupassen und das Klassenklima so nachhaltig zu verbessern, dass sich die Schüler in den geführten Einzelinterviews zu 80% positiv äußern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rahmenbedingungen für ein Interventionsprojekt an den drei FOSIS2 Interventionsschulen nicht optimal, aber befriedigend waren. Positiv ist zunächst hervorzuheben, dass ein Großteil der in den siebten bzw. achten Jahrgängen unterrichtenden Lehrer für eine Teilnahme am FOSIS2 Projekt gewonnen werden konnten. Die Lehrkräfte fühlten sich mehrheitlich von der wissenschaftlichen Begleitung gut betreut und schätzten die Unterstützung des Projektes von Seiten der Schulleitung überwiegend positiv ein. Ein Großteil der teilnehmenden Lehrer beurteilten ihre eigenen Projekterfahrungen als gut und erlebten auch die Reaktionen von Kollegen, Eltern und Schülern positiv. Dies sind wichtige Bedingungen für das Commitment der beteiligten Lehrkräfte an das FOSIS2 Projekt. In den Schulen von FOSIS2 Sport ist das Bild diesbezüglich sehr gemischt. Während quasi optimale Bedingungen an der Herder-Oberschule vorlagen, sah es bei den beiden anderen Schulen aufgrund der problematischen Schülerschaft und der wenigen teilnehmenden und stark belasteten Lehrkräfte deutlich weniger günstig aus.

Ebenfalls eher ungünstig und als ein wesentlicher implementationshinderlicher Begleitumstand ist ganz sicher die Tatsache zu werten, dass in allen Schulen keine Aufwandsentschädigung für die Projektteilnahme, z.B. in Form von Freistunden oder abgestimmter Stundenpläne, gewährleistet werden konnte und entsprechend von einer starken Belastung auszugehen ist. So ist aus den Beratungssituationen und auch den Interviews hervorgegangen, dass eine Mehrzahl der Lehrer, unabhängig von erfolgreichen oder problematischen Umsetzungserfahrungen, die Teilnahme an der Fortbildung gleichzeitig als Mehrbelastung erlebt hat. Dies ist nachvollziehbar, denn neben der Workshop-Teilnahme ist die Umsetzung der Förderstrategien in den Unterricht mit konzeptionellem Aufwand verbunden, der erst mit zunehmender Routine geringer wird. Außerdem klagten die teilnehmenden Lehrkräfte über vielfältige Störfaktoren im Unterricht, v.a. durch verhaltensauffällige Schüler, welche ein kontinuierliches Arbeiten mit neuen Strategien erschwerten. Auch bedürfen viele der vermittelten Maßnahmen erst einer gewissen Übung und Routine, bevor überhaupt Erfolge sichtbar werden. Vor allem zu Beginn ist mit Schwierigkeiten bei der Unterrichtsgestaltung und

Widerständen oder erwartungswidrigen Ergebnissen seitens der Schülerschaft zu rechnen (z.B. Leistungsverschlechterung nach Einsatz eines Transparenzpapiers). Viele der Maßnahmen müssen an eine heterogene Schülerschaft angepasst und kontinuierlich verfolgt werden (z.B. Arbeit zum Klassenklima), damit sich Erfolge einstellen. Angesichts dieser Schwierigkeiten gaben manche Lehrer möglicherweise zu schnell auf, insbesondere wenn sie Einstundenfächer vertraten und somit nur wenig Zeit für die Umsetzung der Förderung und die Überwindung von Hindernissen hatten, durch die sie zudem das Erreichen des Unterrichtsziels als gefährdet einschätzten. Dies zeigte sich darin, dass an der Mehrzahl der Schulen die Projektteilnahme im Verlauf der zwei Jahre kontinuierlich zurückging.

Ein weiterer ungünstiger Umstand ist, dass die intendierte Bildung von Klassen- oder Fachlehrerteams nicht hinreichend bzw. kaum gelungen ist. So fanden zwar regelmäßige Beratungssitzungen mit allen Projektteilnehmern in den Schulen mit unterschiedlicher Häufigkeit statt, wurden jedoch in Abwesenheit der wissenschaftlichen Begleitung nur informell oder gar nicht (z.B. bei der Teilnahme von nur einem Sportlehrer) fortgeführt. Die Implementationsbedingung der Kooperation und gegenseitigen Unterstützung war somit nicht systematisch gegeben. Die von den Lehrkräften in Beratung und Interview dafür am häufigsten benannten Gründe waren Zeitmangel (auch durch Einbindung in andere Projekte) und kaum aufeinander abgestimmte Stundenpläne.

In diesem Zusammenhang kann auch die Teilnahme an anderen Projekten, AG's etc. kontrovers diskutiert werden. Insbesondere an der Bölsche-Oberschule ist zum einen von einer Mehrbelastung der Lehrkräfte durch die parallele Einführung der Dalton-Plan-Pädagogik auszugehen und einer möglichen Diffusion der Programmwirksamkeit. So kann aus evaluativer Perspektive nicht mit Bestimmtheit gesagt werden, ob die beobachteten Veränderungen in den Zielkriterien bei den Schülern eindeutig auf die FOSIS2 Maßnahmen zurückzuführen sind. Zum anderen kann aus rein pragmatischer Perspektive angenommen werden, dass Synergieeffekte zwischen den einzelnen Projekten aufgetreten sind.

Weiterhin ist festzuhalten, dass alle Schulen von der Schulstrukturreform 2010/2011, die die Aufhebung des dreigliedrigen Schulsystems mit einer Neuaufteilung der Schulformen nach der 7. Klasse in Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien umfasste, mehr oder weniger stark betroffen waren. Deutliche Veränderungen ergaben sich insbesondere in der Bölsche-Oberschule, die einen starken Schülerzustrom mit vermehrt verhaltensauffälligen Schülern verzeichnete. In der Kurt-Schwitters-Oberschule kam es hingegen zu einem Zuwachs an Schülern mit Gymnasialempfehlung, die vom Gymnasium an eine Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe wechseln wollten. Auch die Friedensburg-Oberschule registrierte eine verstärkte Nachfrage. Da die FOSIS2 Sportschulen und die Kontrollschulen laut Selbstauskunft weniger stark von diesen Veränderungen betroffen waren, ist zu vermuten, dass an den FOSIS2 Interventionsschulen durch die Strukturreform insgesamt ungünstigere Bedingungen vorherrschten, um die Präventionsmaßnahme zu implementieren. Durch den Zustrom an neuen Schülern im Schuljahr 2010/2011 könnten die Klassengefüge verschoben worden sein und Interventionseffekte verwässern. Weitere Überlegungen dazu finden sich im Abschnitt 4.2.2 bei der Diskussion der Ergebnisse.

Als Abschlussbemerkung zu diesem Abschnitt soll vor den geschilderten Hintergründen insbesondere die aktive Mitarbeit und das Engagement der Lehrer im Zusammenhang mit dem Projekt beachtet und gewürdigt werden. So unterstützten einige Lehrer tatkräftig und zuverlässig das Projekt, dienten als verlässliche Ansprechpartner und koordinierten Abläufe vor Ort. An dieser Stelle dafür noch einmal herzlichen Dank.

4 Die Evaluation des FOSIS2 Projektes

Die im Folgenden berichteten Ergebnisse zur Evaluation der Interventionsmaßnahmen gliedern sich in drei Teilkapitel. Im ersten Abschnitt (Kap. 4.1) geht es um die Evaluation der Akzeptanz und Durchführung der Maßnahmen, d.h. um die Frage, inwieweit die beteiligten Lehrkräfte die vermittelten Unterrichtsstrategien als sinnvoll und nützlich eingeschätzt und im Unterricht auch tatsächlich angewendet haben. Hierzu liegen Rückmeldungen aus den Workshops ebenso vor wie Einschätzungen zur Verwendung der Maßnahmen vor Beginn des Projekts, während der Laufzeit des Projekts und auch für die Zeit nach Beendigung des Projekts, so dass auch die Nachhaltigkeit der Nutzung der Maßnahmen beurteilt werden kann. Im zweiten Abschnitt (Kap. 4.2) werden wesentliche Ergebnisse zu den Wirkungen der Unterrichtsmaßnahmen auf Seiten der Schüler berichtet im Hinblick auf die Frage, ob sich in den Interventionsschulen wie erwartet günstigere Veränderungen des Unterrichtserlebens, des Sozialklimas und der erlebten Belastung einstellen als in den Kontrollschulen. Da solche Effekte allerdings nur eintreten dürften, wenn die empfohlenen Maßnahmen auch in entsprechender Häufigkeit und Dichte im Unterricht eingesetzt werden, wird in einem Unterabschnitt analysiert, inwieweit Veränderungen auf Schülerseite durch das Umsetzungs- bzw. Implementationsausmaß hinsichtlich der Verwendung der Unterrichtsstrategien beeinflusst werden. In einem dritten Abschnitt (Kap. 4.3) geht es schließlich darum, ob und inwieweit auch die beteiligten Lehrkräfte trotz des notwendigen hohen Engagements von den Projektmaßnahmen auch persönlich profitieren. Dabei werden einerseits Veränderungen hinsichtlich der erlebten Ressourcen Unterricht zu gestalten und andererseits bezüglich des psychischen und gesundheitlichen Wohlbefindens betrachtet. Im folgenden Abschnitt zur Evaluation der Durchführung geht es zunächst um die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Workshops und die Evaluation der Umsetzungshäufigkeit der Maßnahmen im Unterricht.

4.1 Evaluation der Durchführung / Implementation

Nach jedem der Fortbildungswerkshops wurden die beteiligten Lehrkräfte gebeten ein schriftliches Feedback zu geben. Dabei wurden folgende Aspekte erfragt:

- Verständlichkeit der Inhalte
- Nachvollziehbarkeit von Bezügen zwischen Theorie und Praxis
- Sinnhaftigkeit und praktischer Nutzen des Gelernten
- Klarheit der inhaltlichen und zeitlichen Umsetzung
- Absicht die Maßnahmen umzusetzen

Bezüglich dieser Aspekte waren die Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte sehr positiv, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sie die Inhalte verstanden haben, Sinn und praktischen Nutzen solcher Strategien nachvollziehen konnten und diese auch einsetzen wollten. Diese positive Resonanz lässt sich zusammengefasst durch die Beurteilungen zum Gesamteindruck des Workshops verdeutlichen, die in der Abbildung 4 grafisch dargestellt sind.

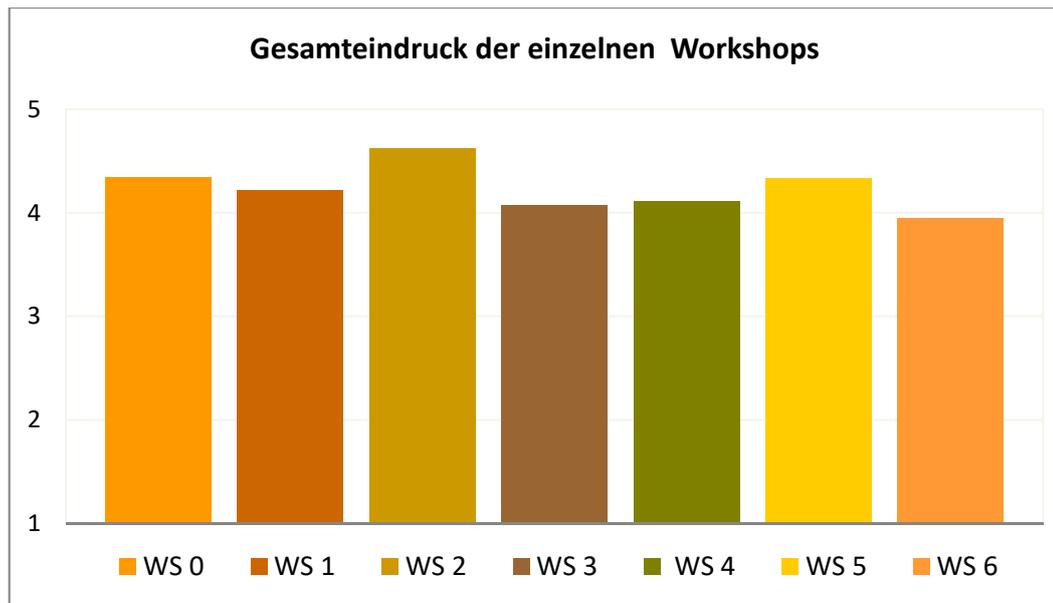


Abbildung 4 Gesamteindruck der einzelnen Workshops

Wie die Abbildung 4 verdeutlicht, liegen auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut) die Beurteilungen zum Eingangsworkshop (WS 0) und zu den sechs modulspezifischen Workshops (WS 1 bis WS 6) alle im positiven Bereich. Daraus ergibt sich, dass die Teilnehmer der Workshops diese Fortbildungsveranstaltungen insgesamt als gut bis sehr gut eingeschätzt haben. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die konkrete Planung, die vermittelten Strategien auch wirklich im Unterricht einzusetzen.

Um die Umsetzung der Maßnahmen bzw. den Grad der Implementation zu beurteilen, wurden Lehrer wie Schüler im Verlauf der Projektzeit immer wieder nach der Einsatzhäufigkeit der spezifischen Maßnahmen der Modulabschnitte und auch über das gesamte Projekt hinweg befragt. Im Abschnitt zu den Schülerergebnissen (Kapitel 4.2.3) werden Unterschiede im Ausmaß des Einsatzes der Maßnahmen als Moderatoren für unterschiedliche Veränderungen analysiert. An dieser Stelle soll zunächst aus einer eher übergreifenden Perspektive das Implementationsgeschehen über einen längeren Zeitraum kurz skizziert werden. Die an den Interventionsmaßnahmen beteiligten Lehrkräfte wurden danach gefragt, in welchem Ausmaß sie vor Beginn des Projekts die verschiedenen Unterrichtsmaßnahmen eingesetzt haben und wie häufig sie sie während des Projektzeitraums genutzt haben. Zur Beurteilung der Nachhaltigkeit des Einsatzes der Maßnahmen und damit auch der Nachhaltigkeit der Einflüsse der Intervention wurde ein knappes Jahr nach Ende des Projekts (April 2012) konkret nachgefragt, wie sehr die Lehrkräfte seit Ende des Projekts diese Maßnahmen noch nutzen. Auf die entsprechenden Fragen hierzu konnten die Lehrkräfte antworten, dass sie die Maßnahmen gar nicht, selten, häufig oder bei jeder Gelegenheit einsetzen.

Die folgenden Ergebnisse zu diesen Einschätzungen werden getrennt für die verschiedenen Module und gegliedert nach deren chronologischem Einsatz dargestellt.

Die Abbildung 5 beinhaltet die Implementationsangaben zur Förderung des *Klassenklimas*. Zunächst wird deutlich, dass schon vor Projektbeginn sich keine Lehrkraft noch nie mit dem Klassenklima beschäftigt hat, was auch verwunderlich wäre. Allerdings zeigen sich deutliche Veränderungen in der Häufigkeit der Fördermaßnahmen in diesem Bereich. Während vor dem Projekt gut drei Viertel der Beteiligten sich eher selten und nur ein knappes Viertel

häufig mit dem Klassenklima befasst hat, geht während der Projektphase der Anteil der Lehrkräfte, die sich selten mit dem Klassenklima befassen, auf gut 20% zurück, während sich fast vier Fünftel der Lehrkräfte häufig um die Klassenklimaförderung kümmern. Ein knappes Jahr nach Ende des Projektes sehen die Zahlen noch etwas besser aus insofern, als innerhalb der Gruppe der häufigen Nutzer sich zusätzlich eine kleine Gruppe herauskristallisiert, die eine Förderung des Klassenklimas bei jeder Gelegenheit, die sich bietet, versuchen. Insgesamt zeigt sich also, dass sich der Anteil derjenigen, die das Klassenklima selten fördern, drastisch und längerfristig reduziert, während sich der Anteil derer, die dies häufig oder bei jeder Gelegenheit tun, schon während des Projekts und auch längerfristig deutlich erhöht.

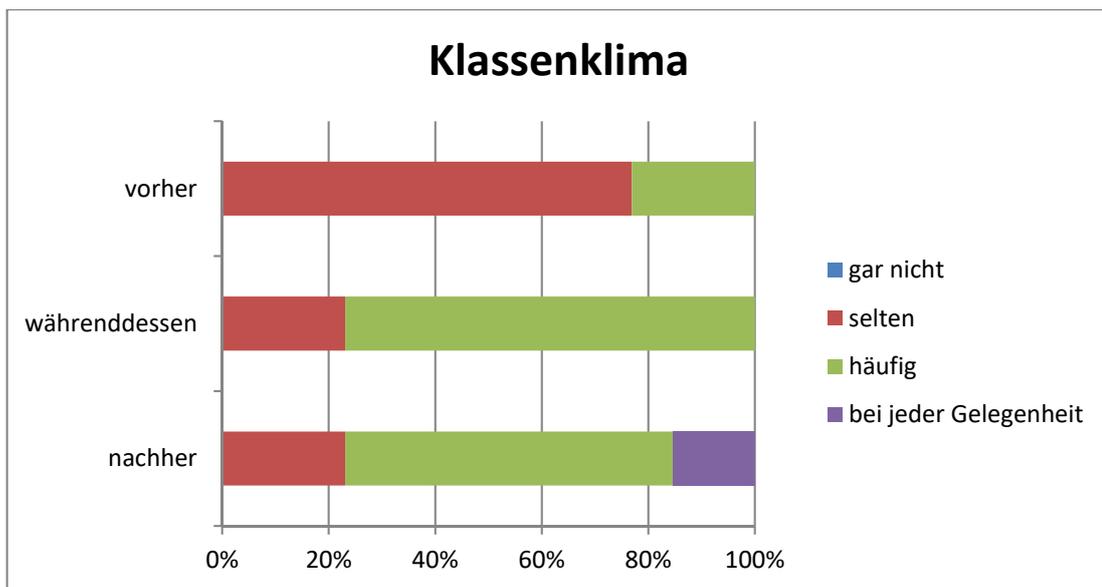


Abbildung 5 Implementationshäufigkeit des Moduls Klassenklima

Zum Einsatz von *Transparenzpapieren* (siehe Abbildung 6) ergibt sich ein noch deutlicheres Bild. Vor Beginn des Projekts haben gut drei Viertel der Lehrkräfte nie ein Transparenzpapier ausgegeben und nur wenige selten oder häufig. Während der Projektphase und auch im Jahr nach Ende des Projekts ist das Transparenzpapier als eine Unterrichtsmaßnahme breit und quasi selbstverständlich in den Unterricht integriert worden. Lediglich 8% nutzen es selten, während mehr als 90% Transparenzpapiere häufig (53,8%) oder gar bei jeder Gelegenheit (38,5%) ausgeben.

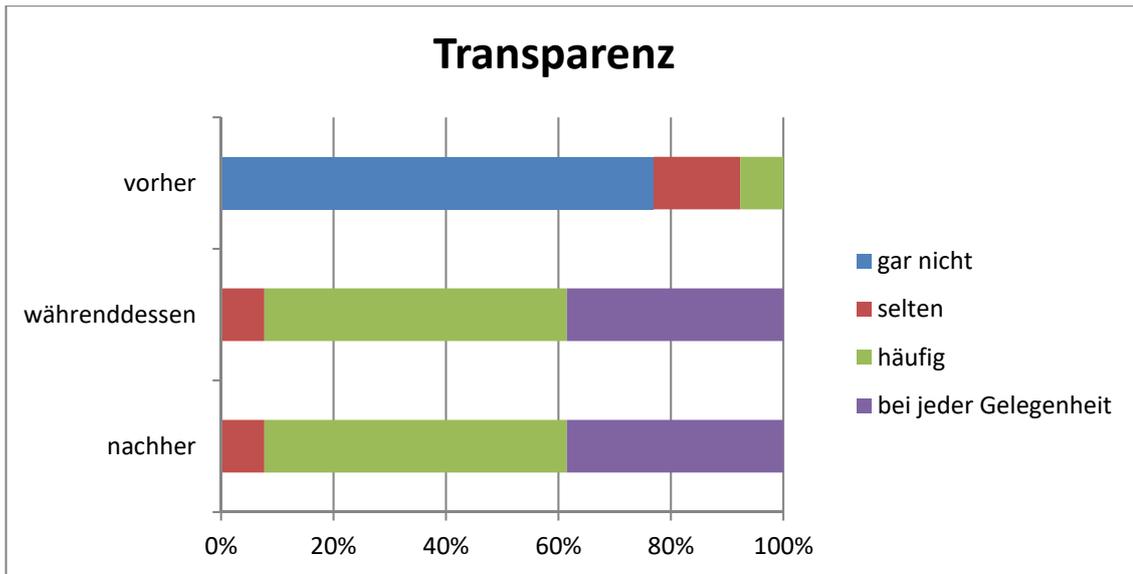


Abbildung 6 Implementationshäufigkeit des Moduls Transparenz

Der Einsatz der Maßnahme *Lern- und Leistungsraum* (vgl. Abbildung 7) wurde vor Projektbeginn von knapp der Hälfte der Lehrkräfte gar nicht, von weiteren 38% selten und lediglich von 15% häufig eingesetzt. Während des Projekts ging der Anteil der Nichtnutzer auf knapp 8% zurück, während der Anteil derjenigen, die die Maßnahme selten nutzen, konstant blieb und insbesondere der Anteil derjenigen Lehrkräfte anstieg, die diese Maßnahme häufig (54%) nutzten. Ein knappes Jahr nach Ende des Projekts gibt es niemanden mehr, der diese Maßnahme gar nicht verwendet, 60% nutzen sie selten und weitere 40% häufig (31%) oder gar bei jeder Gelegenheit (8%).

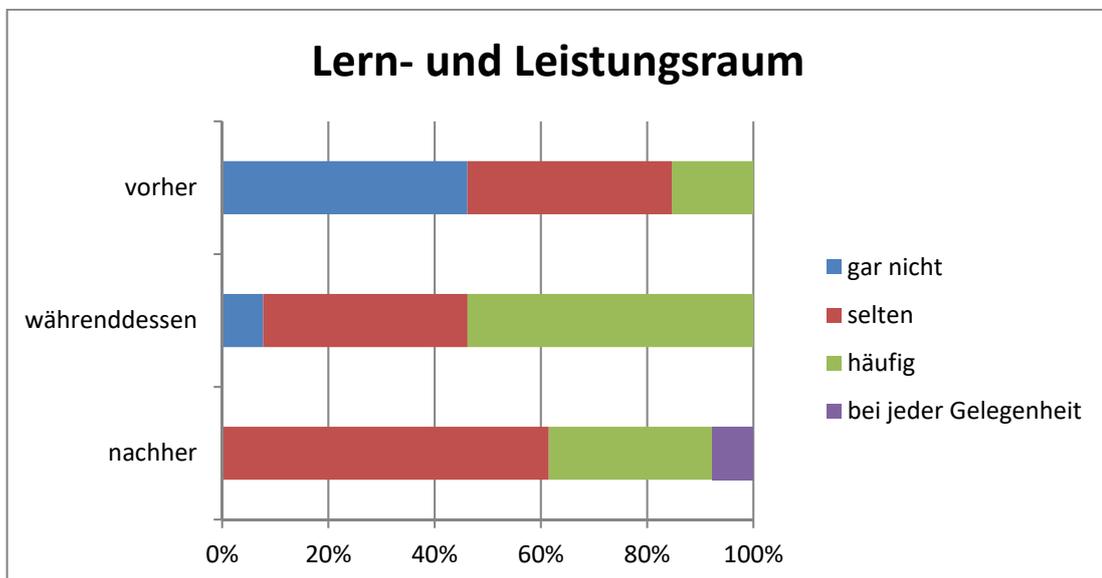


Abbildung 7 Implementationshäufigkeit des Moduls Lern- und Leistungsraum

In der Abbildung 8 finden sich die Befunde zum Einsatz der Maßnahme *Selbstbestimmung*. Vor Beginn des Projekts gibt es einen überwiegenden Anteil von Lehrkräften, die diese Maßnahme selten (knapp 85%) nutzen und einige wenige, die dies gar nicht oder häufig tun. Während des Projekts steigt insbesondere der Anteil derer, die die Maßnahme häufig (57%) oder gar bei jeder Gelegenheit (8%) einsetzen, während der Anteil der Nichtnutzer

verschwindet und der der seltenen Nutzer zurückgeht. Ein knappes Jahr nach Beendigung des Projekts steigt bei ansonsten stabilen Verhältnissen insbesondere noch der Anteil derer, die bei jeder Gelegenheit (fast 25%) Maßnahmen zur Selbstbestimmung im Unterricht umsetzen.

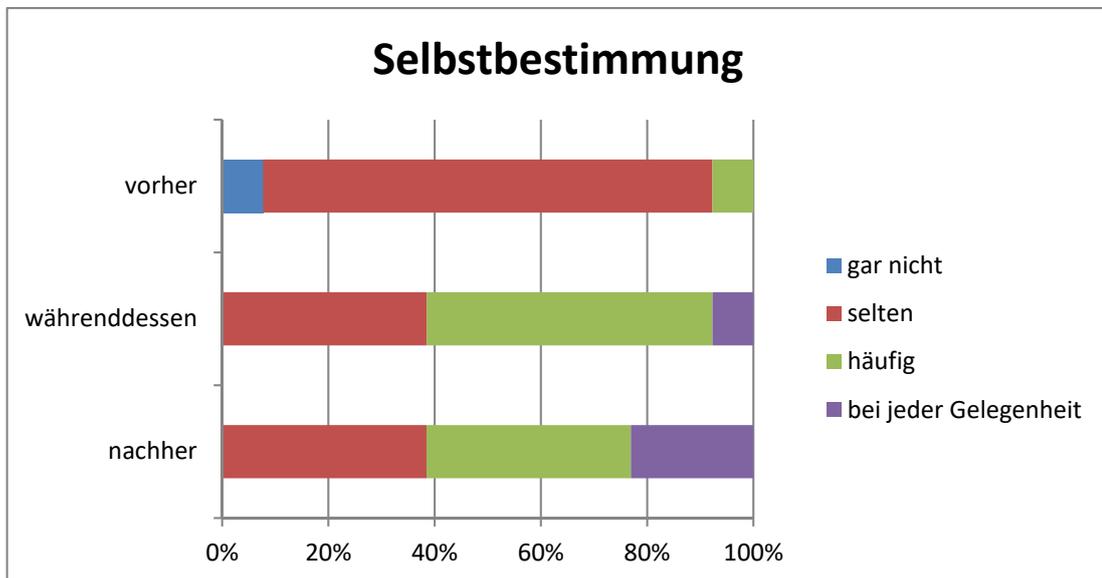


Abbildung 8 Implementationshäufigkeit des Moduls Selbstbestimmung

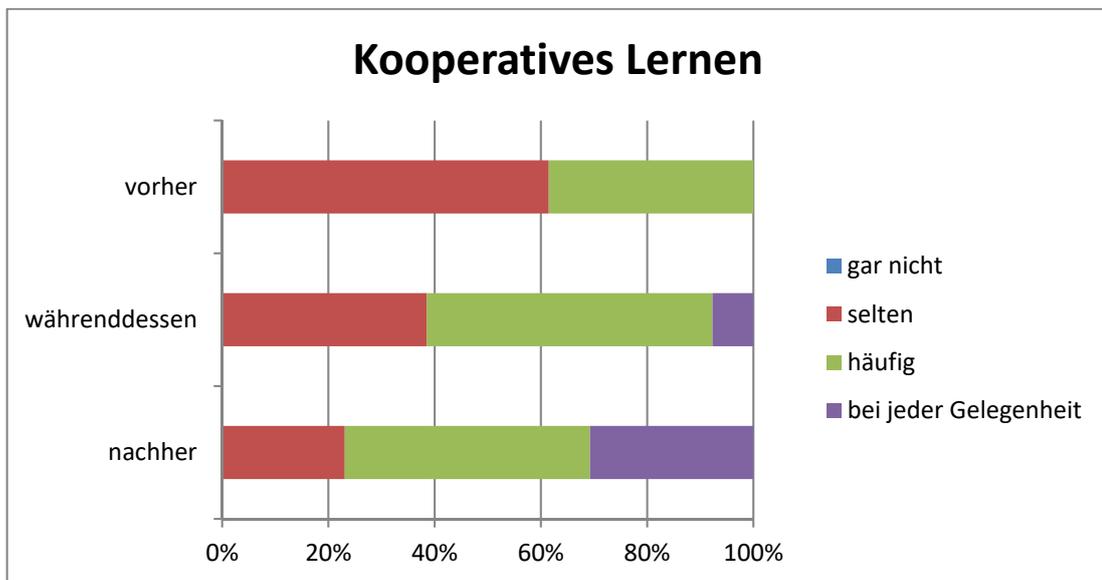


Abbildung 9 Implementationshäufigkeit des Moduls Kooperatives Lernen

Im Hinblick auf das Modul *Kooperatives Lernen* verdeutlicht die Abbildung 9, dass vor Beginn des Projekts 60% diese Lernform selten und knapp 40% häufig nutzen. Während des Projekts geht der Anteil der seltenen Nutzer auf 38% zurück und der Anteil derer, die die Maßnahme häufig oder bei jeder Gelegenheit (knapp 8%) nutzen, steigt an. Auf längere Sicht, d.h. ein knappes Jahr nach dem Projekt, geht der Anteil der seltenen Nutzer weiter zurück (auf 23%), während die Anteile derer, die die Maßnahme häufig (46%) oder gar bei jeder Gelegenheit (31%) einsetzen, deutlich steigt.

Die Abbildung 10 verdeutlicht die Ergebnisse für den Einsatz der Maßnahme *Selbstregulation*. Vor Beginn des Projekts wurde die Maßnahme von 40% nie genutzt, während die Anteile der seltenen bzw. häufigen Nutzer bei mehr als 50% bzw. 8% lagen. Während des Projekts gibt es keine Nichtnutzer mehr zugunsten eines leichten Anstiegs der seltenen Nutzer (gut 60%) und insbesondere einer Zunahme derer, die die Maßnahme häufig (gut 30%) oder gar bei jeder Gelegenheit (8%) einsetzen. Längerfristig - ein knappes Jahr nach Ende des Projekts - zeigt sich, dass der Anteil derjenigen, die die Selbstregulation häufig bzw. bei jeder Gelegenheit einsetzen (31% bzw. 15%), weiter ansteigt, während knapp 8% sie wiederum nicht nutzen und der Anteil der seltenen Nutzer bei etwa 46% liegt.

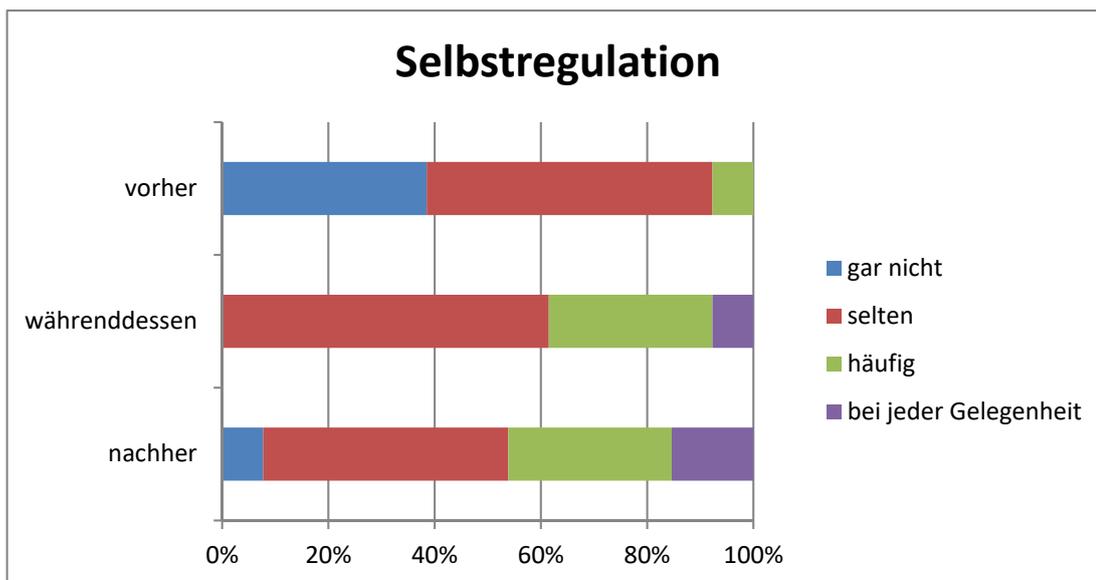


Abbildung 10 Implementationshäufigkeit des Moduls Selbstregulation

Insgesamt lässt sich aus den Implementationsangaben der Lehrkräfte zu den verschiedenen Modulen klar erkennen, dass ein *zunehmender Einsatz der vermittelten Unterrichtsmaßnahmen* im Verlaufe der Projektzeit gelungen ist und sich auch längerfristig, d.h. nachhaltig über das erste Jahr nach Ende des Projektes stabilisiert bzw. sogar ansteigt. Im Hinblick auf die Evaluation der Durchführung bedeutet dies, dass davon ausgegangen werden kann, dass die in den Workshops vermittelten Maßnahmen von den Lehrkräften auch in den Unterricht umgesetzt worden sind. Inwieweit diese Umsetzung der Maßnahmen auf Seiten von Schülern wie Lehrern zu Veränderungen im Unterrichtserleben, im Sozialklima oder von Stress und Belastungen geführt hat und ob unterschiedliche Implementationsausmaße differenzierte Effekte nach sich ziehen, wird in den folgenden beiden Abschnitten näher betrachtet. Dabei wenden wir uns zunächst den Schülermerkmalen und anschließend den Lehrermerkmalen zu.

4.2 Ergebnisse der Schülerbefragung

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente der Schülerbefragung zur Erfassung personbezogener Merkmale erläutert, die durch die Teilnahme an dem Programm und den Unterrichtsmaßnahmen beeinflusst bzw. verändert werden sollten. Diesbezüglich folgt dann eine Wirksamkeitsevaluation im Vergleich mit Kontrollschulen und anschließend geht es um Veränderungen, die durch unterschiedliche Ausmaße der Implementation der Maßnahmen

möglicherweise differenziert werden. Der nächste Abschnitt charakterisiert zunächst die Erhebungsinstrumente der Schülerbefragung.

4.2.1 Erhebungsinstrumente der Schülerbefragung

Die Skala *erlebte Individualisierung* (ICEQ, Rentoul & Fraser, 1979) bildet das vom Schüler wahrgenommene Ausmaß ab, in dem ein Lehrer binnendifferenzierende bzw. individualisierende Maßnahmen einsetzt und sowohl Aufgabenstellungen als auch Rückmeldungen am individuellen Leistungsstand der Schüler orientiert. Ein Beispielitem der Skala lautet: „Unsere Lehrer geben Schülern im Unterricht unterschiedliche Aufgaben.“ Bei der Präbefragung beträgt die interne Konsistenz (Chronbachs α) .73 bei der Zwischenbefragung .78 und bei der Postbefragung .79.

Die Skala *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* (Jerusalem & Schwarzer, 1986) erfasst die persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen, mit Schwierigkeiten im alltäglichen Leben zurechtzukommen. Im Gegensatz zu spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1995, 1997) wird die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als ein Aggregat über eine Vielzahl von Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich unterschiedlicher Anforderungsbereiche und -situationen verstanden. Diese allgemeine Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten stellt einen stabilen, personalen Schutzfaktor dar. Ein Beispielitem dieser Skala lautet: „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.“ ($\alpha_{Prä}=.77$, $\alpha_{Zwischen}=.79$ und $\alpha_{Post}=.84$).

Die *schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* (Jerusalem & Satow, 1999) ist die persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen von Schülern im Umgang mit schulischen Anforderungen und Schwierigkeiten, z.B. „Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreng.“ Die Skala hat eine interne Konsistenz von $\alpha_{Prä}=.72$, $\alpha_{Zwischen}=.75$ und $\alpha_{Post}=.77$.

Mithilfe der Skala *Soziale Selbstwirksamkeitserwartung* (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002) sollen die eigenen Kompetenzen im Umgang mit sozialen Anforderungen und Konflikten erfasst werden. Ein hoher Wert bringt die Überzeugung einer Person zum Ausdruck, in sozialen Situationen kompetent handeln zu können (z.B. „Auch bei schwierigen Konflikten mit Mitschülern kann ich eine Lösung finden“, $\alpha_{Prä}=.73$, $\alpha_{Zwischen}=.78$ und $\alpha_{Post}=.80$).

Die Skala *Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit* (Jerusalem, Drössler, Kleine, Klein-Heßling, Mittag & Röder, 2009) erfasst die Einschätzung der eigenen Kompetenzen von Schülern, mit den spezifischen Anforderungen kooperativer Lernsituationen umgehen zu können (z.B. „In Gruppenarbeit kann ich auch schwierige Dinge verstehen, wenn sie mir von anderen Schülern erklärt werden.“). Bei der Präbefragung beträgt die interne Konsistenz der Skala .75, bei der Zwischenbefragung .77 und bei der Postbefragung .81.

Im Gegensatz zu den Selbstwirksamkeitserwartungen, die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten zum Umgang mit *zukünftigen* Anforderungen und Schwierigkeiten sind, beschreibt das *Selbstwertgefühl* die grundsätzliche und generalisierte Bewertung der eigenen Person, basierend auf *vergangenen* Erfahrungen. Das Selbstwertgefühl kann auch durch soziale Anerkennung der eigenen Person von außen gestärkt werden (Hörmann, 1985). Ein Beispielitem der Skala Selbstwertgefühl lautet: „Insgesamt gesehen habe ich eine Reihe sehr guter und wertvoller Eigenschaften.“ ($\alpha_{Prä}=.52$, $\alpha_{Zwischen}=.69$ und $\alpha_{Post}=.73$).

Die Skala *schulbezogene Hilflosigkeit* orientiert sich an dem Konzept der erlebten Hilflosigkeit nach Seligman (1986) und bezieht dieses auf den Bereich schulischer Anforderungen. Als „hilflos“ wird ein Schüler bezeichnet, der durch wiederholte Erfahrungen die Vorstellung entwickelt hat, dass sein Bemühen nicht zu dem Erfolg führt, den er sich erhofft hat. Ein Beispielitem der Skala lautet: „Egal ob ich mich anstrenge oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser.“ Die interne Konsistenz der Skala liegt bei: $\alpha_{Prä}=.73$, $\alpha_{Zwischen}=.78$ und $\alpha_{Post}=.79$.

Die Entwicklung der Skala *Prüfungs- bzw. Leistungsängstlichkeit* erfolgte in Anlehnung an die deutsche Version des „*Test Anxiety Inventory* (TAI) von Hodapp, Laux und Spielberger (1982). Die Items beschreiben leistungshemmende Gedanken, die Schüler in schulischen Anforderungssituationen erleben können, z.B. „Wenn ich in der Schule eine Arbeit/ einen Test schreiben muss, denke ich daran, was passiert, wenn ich schlecht abschneide.“. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei: $\alpha_{Prä}=.81$, $\alpha_{Zwischen}=.85$ und $\alpha_{Post}=.87$.

Die Skala *aggressive Verhaltenstendenz* wurde in Anlehnung an das *State-Trait-Anxiety-Inventory* (STAXI; Schwenkmezger, Hodapp & Spielberger, 1992) entwickelt. Sie erfasst aggressives Verhalten, z.B. den Ausdruck von Ärger über Provokationen oder andere Personen bzw. Objekte in der Umgebung sowie physische oder verbale Angriffe. Ein Beispielitem dieser Skala lautet: „Mitschüler, die ich nicht mag, ärgere ich“. Bei der Präbefragung beträgt die interne Konsistenz der Skala .80, zur Zwischenbefragung .85 und zur Postbefragung .86.

Die Skala *Leistungsdruck* (in Anlehnung an Saldern & Littig, 1987) soll den im Unterricht erlebten Druck erfassen, der sich beispielhaft etwa durch folgende Stichpunkte beschreiben lässt: wenig Zeit für selbständiges Arbeiten, zu wenige Wiederholungen, zu viele Klassenarbeiten und sehr umfangreiche Lerninhalte, die in rascher Folge abgearbeitet werden. Ein Beispielitem lautet: „Der Unterricht geht so schnell, dass wir oft nicht mitkommen.“. Bei der Präbefragung weist die Skala eine interne Konsistenz von .54, zur Zwischenbefragung von .63 und zur Postbefragung von .62 auf.

In Anlehnung an psychologische Emotions- und Stresstheorien (z.B. Lazarus, 1991) wird das *Stresserleben* durch die drei Skalen *Herausforderung*, *Bedrohung*, *Verlust* erfasst (Jerusalem, 1990). Die Items zur *Herausforderung* (z.B. „Ich bin immer gespannt, wie ich die täglichen Anforderungen in der Schule meistern kann“, $\alpha_{Prä}=.70$, $\alpha_{Zwischen}=.72$ und $\alpha_{Post}=.80$) beschreiben das Ausmaß, in dem sich Schüler durch konkrete unterrichtliche Anforderungen herausgefordert und motiviert fühlen und entsprechend zuversichtliches Interesse an ihrer weiteren Entwicklung zeigen. Die Skala *Verlust* (z.B. „Meine augenblickliche schulische Lage ist hoffnungslos“, $\alpha_{Prä}=.59$, $\alpha_{Zwischen}=.75$ und $\alpha_{Post}=.82$) zielt auf die Intensität der tatsächlich erlebten schulischen Überforderung im Sinne eines subjektiv eingeschätzten Kontrollverlustes ab. Die Items zur *Bedrohung* (z.B. „Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die in der Schule auf mich zukommen.“, $\alpha_{Prä}=.48$, $\alpha_{Zwischen}=.69$ und $\alpha_{Post}=.77$) erfassen die Befürchtung einer möglichen Überforderung durch schulische Anforderungen und Zweifel an den eigenen Bewältigungskompetenzen.

Im nächsten Abschnitt zur Wirksamkeitsevaluation der Maßnahmen wird analysiert, inwieweit durch die Teilnahme am Programm bei den Interventionsschülern günstigere Veränderungen hinsichtlich der erfassten Schülermerkmale festzustellen sind als in den nicht am Programm teilnehmenden Schüler der Kontrollschulen.

4.2.2 Ergebnisse der Wirksamkeitsevaluation der Schülerkriterien

Im Hinblick auf die Einschätzung der *Wirksamkeit* der Projektmaßnahmen auf Seiten der Schüler werden im Folgenden grob *drei Bereiche* unterschieden: das Unterrichtserleben bzgl. einer individualisierenden *Unterrichtsgestaltung*, das wahrgenommene *Sozialklima* (Aggressivität, Teamfähigkeit) und Einschätzungen bzw. Empfindungen von *Stress und Belastung*. Berichtet werden sowohl Befunde zur allgemeinen Intervention (in den Abbildungen *grün* markiert) als auch zur sportspezifischen Intervention (in den Abbildungen *rot* gekennzeichnet). Aufgrund der im sportspezifischen Interventionsbereich vorliegenden relativ kleinen Stichproben und insbesondere der sehr geringen Anzahl von Sportlehrkräften, die kontinuierlich im Projekt mitgearbeitet haben, sind die sportspezifischen Befunde in der Regel nicht statistisch abgesichert sondern lediglich deskriptiv im Sinne von potenziellen Trends zu interpretieren. Neben den per Fragebogen erhobenen Kriterien werden zusätzlich immer wieder Originaltöne aus Interviews mit Schülern und Lehrern (Interview-Kommentare bzw. Berichte der Beteiligten) aufgeführt, so dass die quantitativen durch qualitative Befunde ergänzt werden und das Bild vervollständigen können. Im Folgenden geht es zunächst um das Unterrichtserleben.

Unterrichtserleben

Eine wichtige Intention der Unterrichtsmaßnahmen zielt auf eine zunehmende Individualisierung im Unterricht, d.h. auf die Fokussierung unterschiedlicher Stärken und Schwächen von Schülern und den konstruktiven Umgang mit Heterogenität durch binnendifferenzierende Maßnahmen, motivierendes Feedback, individuelle Bezugsnormorientierungen und Rückmeldungen zu persönlichen Entwicklungen etc.. Inwieweit die Schüler eine solche Art von individualisierter Unterrichtsführung und Binnendifferenzierung auch tatsächlich erleben, wurde sowohl in den Kontroll- als auch den Interventionsschulen erfragt. Im Folgenden sind die Befunde für die sportspezifische und die allgemeine Intervention skizziert.

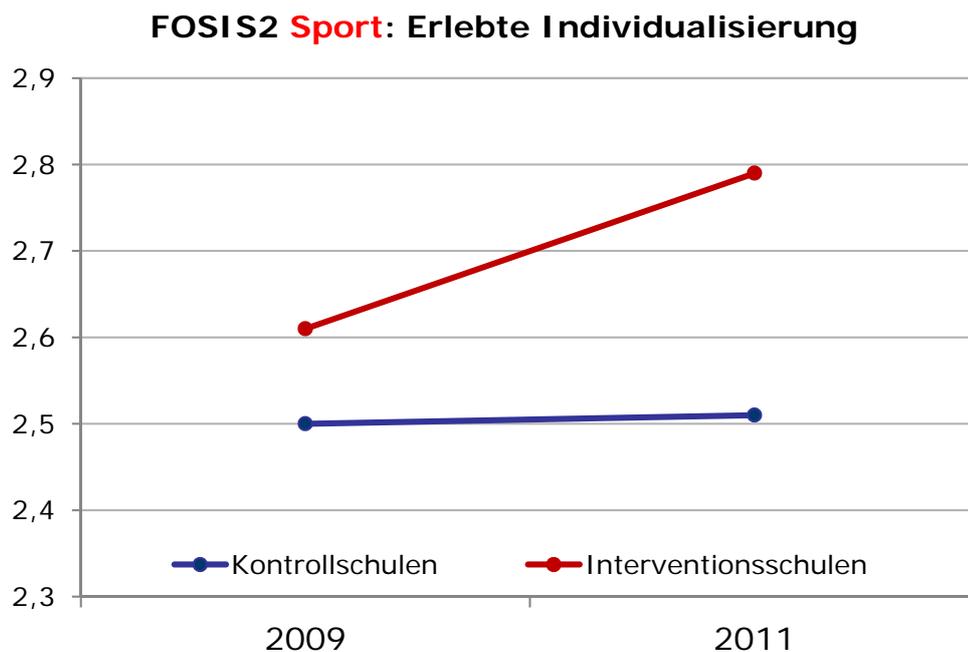


Abbildung 11 Veränderung der erlebten Individualisierung getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe (n = 87; n.s.)

Die Abbildung 11 verdeutlicht die Veränderung der erlebten Individualisierung im Sportunterricht über zwei Jahre in den Kontroll- und Interventionsschulen. Der deskriptive Trend legt nahe, dass in den Kontrollschulen die erlebte Individualisierung auf niedrigem Niveau stabil bleibt, während sie in den Interventionsschulen über den Zeitraum von zwei Jahren ansteigt.

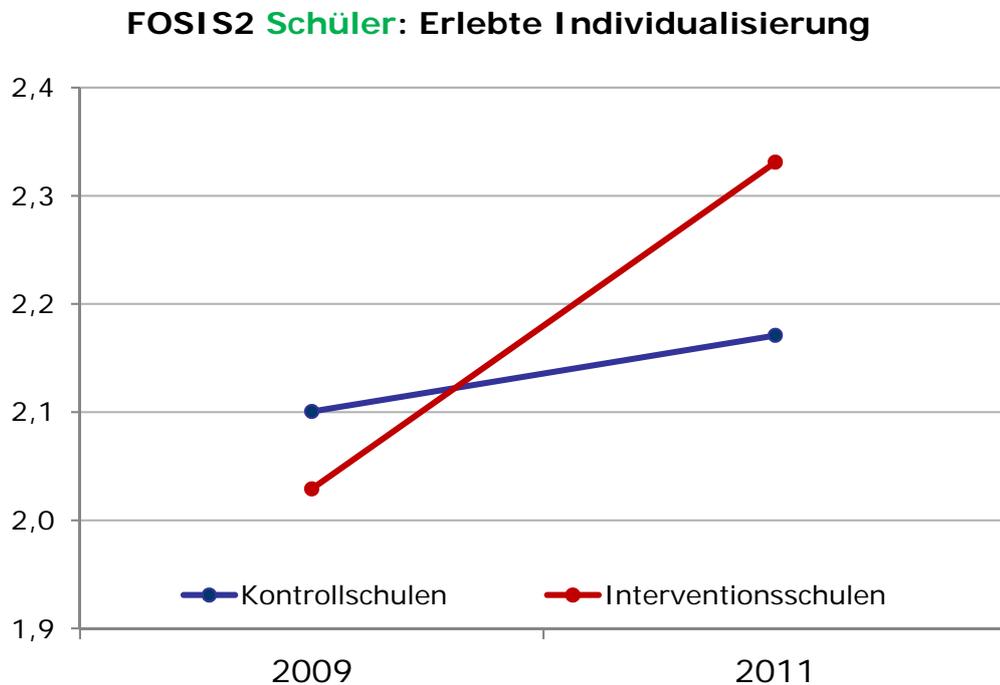


Abbildung 12 Veränderung der erlebten Individualisierung getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 303$; $p < .05$)

Die Befunde des allgemeinen Interventionsprojekts (vgl. Abbildung 12) zeigen für die Kontrollschulen einen geringfügigen und für die Interventionsschulen einen starken Anstieg der erlebten Individualisierung über den Projektzeitraum. Diese unterschiedliche Entwicklung ist auch statistisch bedeutsam und tritt für Mädchen wie Jungen in gleichem Maße auf. Daraus lässt sich schließen, dass aus Sicht der Schüler eine zunehmende Individualisierung durch die vermittelten Unterrichtsmaßnahmen gelungen ist, die sich in den Kontrollschulen nicht wiederfindet. Dieser Eindruck wird durch Interviewäußerungen beteiligter Schüler unterstützt (siehe Kasten 7: Berichte der Beteiligten).

„Na ja, also ich finde irgendwie, jetzt strenge ich mich mehr in der Schule an, weil die Lehrer halt auch anders sind und manche sind halt netter und bei den strengen da gebe ich halt mehr Gas und so und irgendwie und jetzt finde ich, dass zu Haus mehr Stress da ist als in der Schule und das ist eigentlich meine Einstellung.“

(Schüler, Projektschule 01)

„Also, mir auf jeden Fall! Das macht mehr Spaß, als wenn die Lehrer das einfach nur durchrattern, den ganzen Unterrichtsstoff und man nur da sitzt und zuhört, ab und zu mal irgendwie etwas aufschreibt. Ich finde es besser!“

(Schülerin, Projektschule 03)

Kasten 7 Berichte der Beteiligten

Insgesamt ist für das Unterrichtserleben zu konstatieren, dass sowohl nach den dargestellten Veränderungen als auch nach Auskunft der Schüler in Interviews die Individualisierung des Unterrichts durch die Programmmaßnahmen gelungen zu sein scheint. Wie sieht es nun mit Programmwirkungen im Bereich des Sozialklimas aus?

Sozialklima

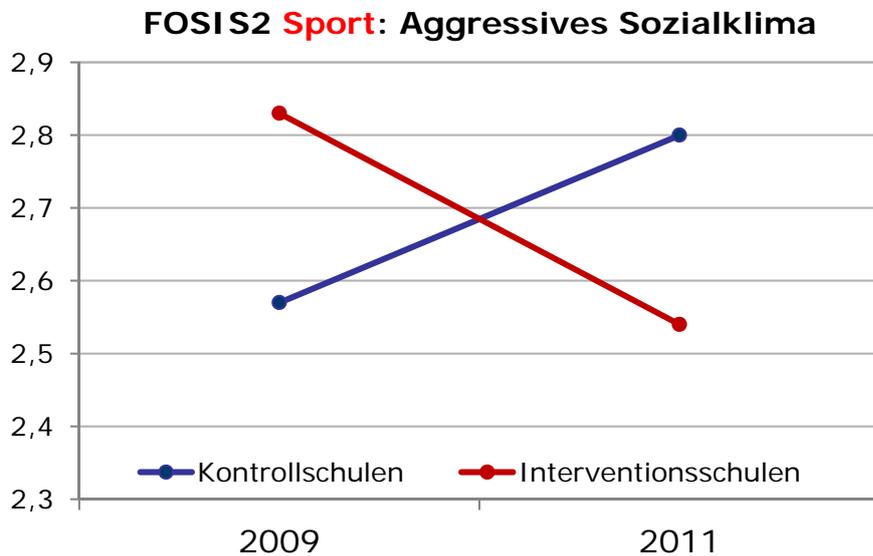


Abbildung 13 Veränderung des aggressiven Sozialklimas getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe (n = 87; n.s.)

Im Bereich des Sozialklimas werden für die sportspezifische Intervention tendenzielle, positive Veränderungen des aggressiven Klassenklimas, der aggressiven Verhaltenstendenz und der Teamfähigkeit berichtet. Die Abbildung 13 verdeutlicht die deskriptiven Tendenzen bzw. Trends des erlebten aggressiven Klassenklimas. Während in den Kontrollschulen das Klassenklima über die Zeit aggressiver eingeschätzt wird, scheint aus Sicht der Schüler die Aggressivität des Klassenklimas in den Interventionsschulen eher abzunehmen.

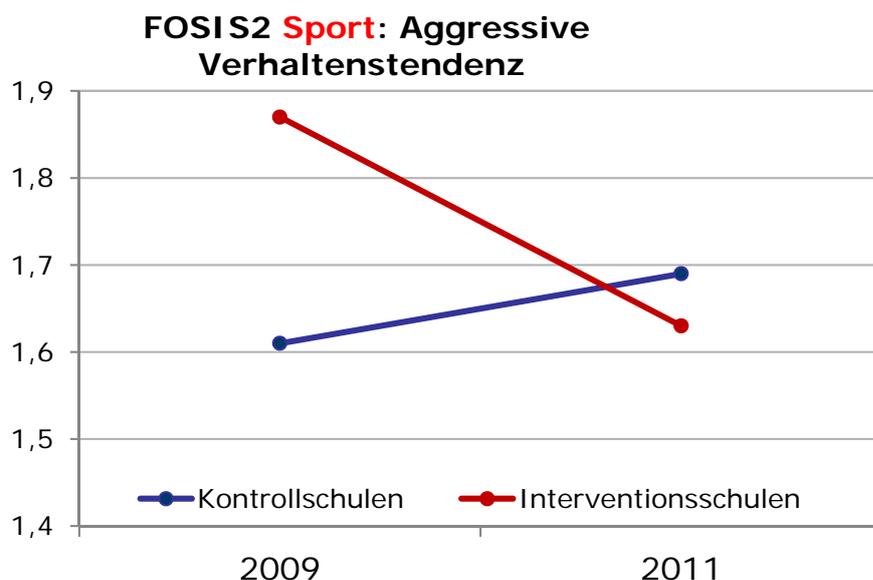


Abbildung 14 Veränderung der aggressiven Verhaltenstendenz getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe (n = 87; n.s.)

Bezüglich aggressiver Verhaltenstendenzen zeigt sich ein ähnliches Bild (vgl. Abbildung 14). In den Kontrollschulen zeigen sich tendenziell leichte Zunahmen aggressiver Verhaltenstendenzen, während diese in den Interventionsschulen eher abnehmen.

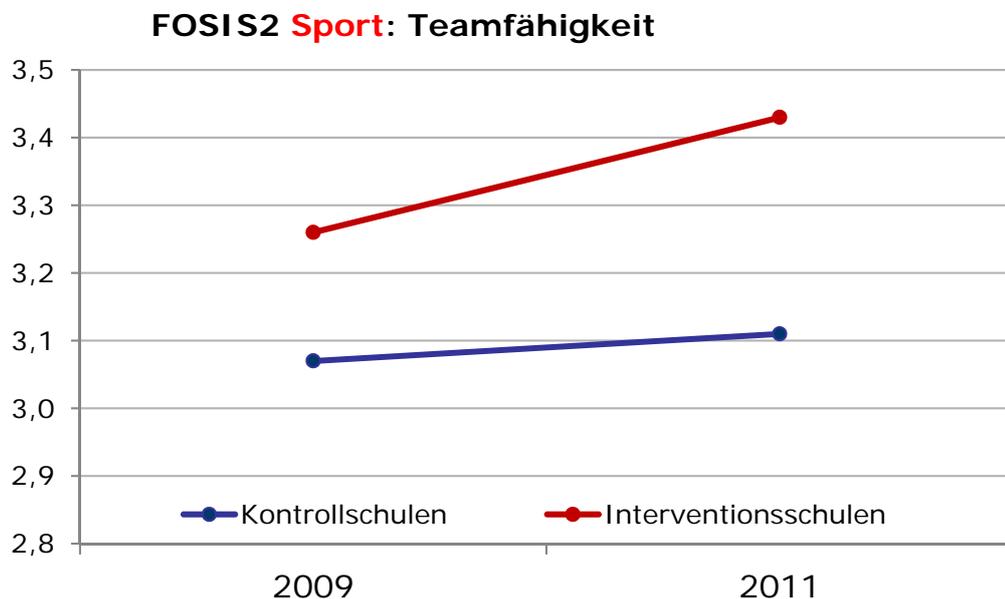


Abbildung 15 Veränderung der Teamfähigkeit getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe (n = 87; n.s.)

Und schließlich ergibt sich für die Teamfähigkeit (vgl. Abbildung 15) ein Befund, der ein stabiles und geringes Niveau in den Kontrollschulen vermittelt, während in den Interventionsschulen die Teamfähigkeit eher leicht anzusteigen scheint. Diese deskriptiven Trends unterstützen die Erwartung, dass das Sozialklima in Schulen, die an dem sportspezifischen Programm teilnehmen, sich tendenziell günstiger entwickelt als in den Kontrollschulen. Dieser Eindruck wird durch Interviewberichte beteiligter Schüler sowie Lehrer (siehe Kasten 8 und Kasten 9) ebenfalls vermittelt.

„Ich konnte das Chaos, was bei so was immer herrscht, nicht ertragen. Von daher war mir eine professionelle Unterstützung also ich meine Zuspruch sehr wichtig. Ich habe doch tatsächlich losgelassen... Es waren die besten Unterrichtseinheiten, die ich seit langem gemacht habe. Ich war selten so entspannt, was meine Schüler betrifft.“
 (Lehrerin, Sportschule 01)

„Manchmal hatte ich keinen Bock mit der Scheiß-Gruppe. Immer gabs erst Ärger, dann riesige Diskussionen und dann gings irgendwie. Wie stressig...“ (Nachfrage meinerseits, was „gings irgendwie“ heißt) „Ich musste anderen zuhören und mich auf die einlassen.“
 (Schülerin, Sportschule 02)

Kasten 8 Berichte der Beteiligten (FOSIS2 Sport)

„Mich hat besonders gewundert, dass das Klima von den Schülern, also, wenn die das anonym beantworten dürfen, ganz anders wahrgenommen wird als von mir oder wie ich es so dachte....“

(Lehrerin, Sportschule 01)

„So ein paar einfache Regeln sind wirklich toll. Ich hätte es nie geglaubt.“

(Lehrerin, Sportschule 02)

„Dass wir mal gefragt wurden, war das Beste – was für ein Spaß.“

(Schüler, 7. Klasse, Sportschule 01)

„Ich finde, wir (die Schüler) haben eigentlich nichts wirklich Neues gelernt, aber die Lehrer.“

(Schüler, 8. Klasse, Sportschule 01)

Kasten 9 Berichte der Beteiligten (FOSIS2 Sport)

Im Bereich der allgemeinen Intervention zeigen sich für die Entwicklungen der aggressiven Verhaltenstendenz und der Teamfähigkeit zunächst nicht so deutliche Befunde. Sowohl bezüglich der aggressiven Verhaltenstendenz (vgl.

Abbildung 16) als auch der Teamfähigkeit (vgl. Abbildung 17) finden sich keine systematischen Unterschiede in den Veränderungen zwischen den Interventions- und den Kontrollschulen. Dies ist zunächst überraschend, da es unterstellt, die Maßnahmen zur Förderung des Sozialklimas hätten keine Wirkung erzielt.

FOSIS2 Schüler: Aggressive Verhaltenstendenz

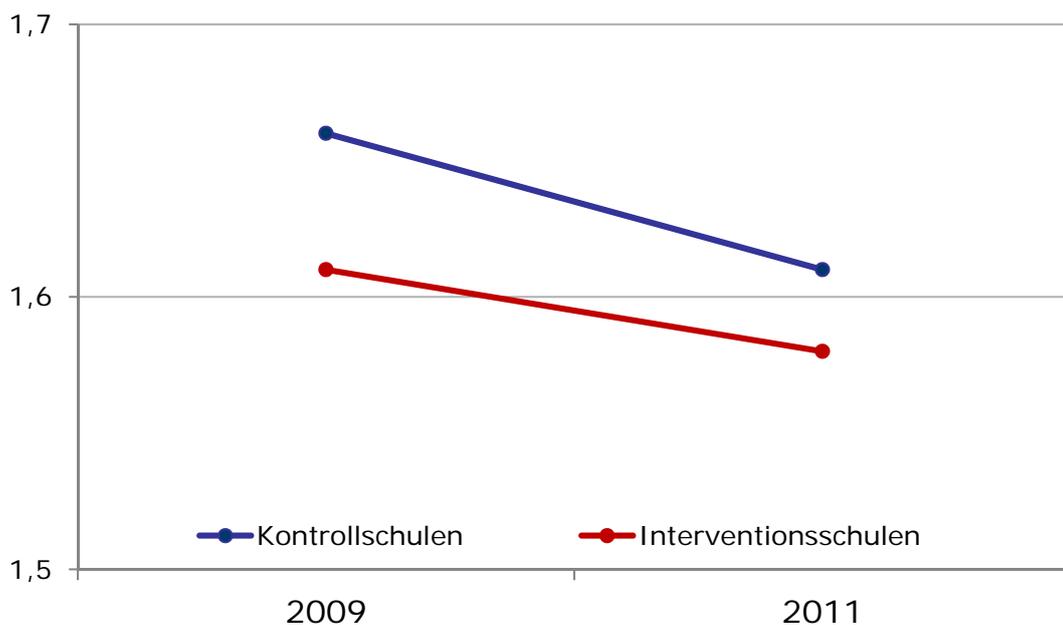


Abbildung 16 Veränderung der aggressiven Verhaltenstendenz getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe (n = 308; n.s.)

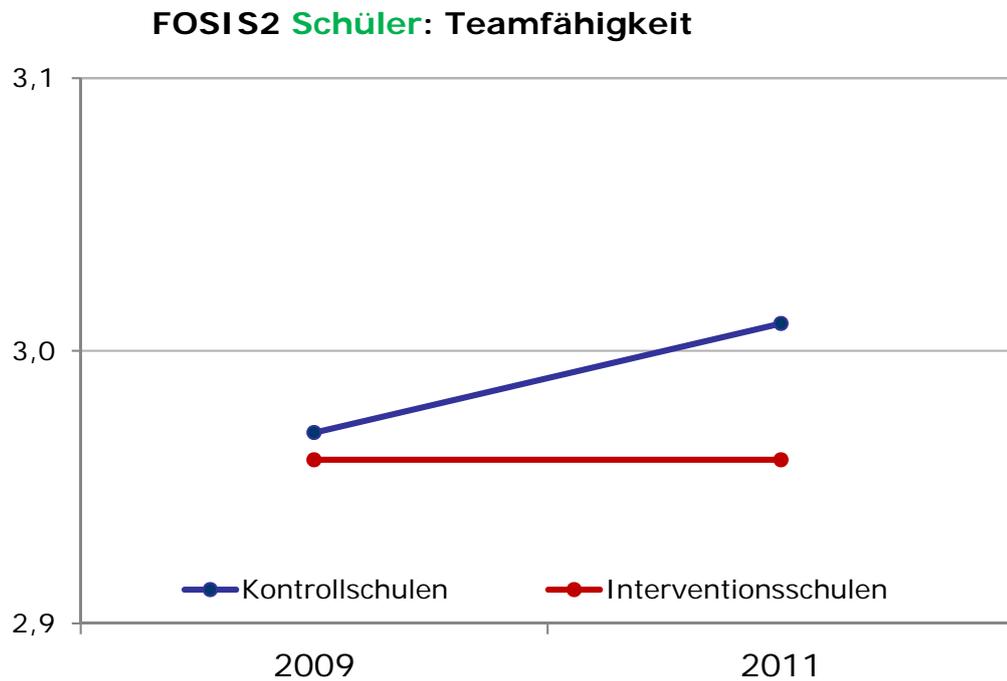


Abbildung 17 Veränderung der Teamfähigkeit getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe (n = 310; n.s)

Da der Interventionszeitraum vom Beginn des 7. bis zum Ende des 9. Schuljahres dauerte und im Bereich der allgemeinen Interventionen jedes Jahr Erhebungen stattgefunden haben, wurden für eine genauere Analyse und zum besseren Verständnis dieser Befunde zusätzlich die Veränderungen über alle drei Erhebungszeitpunkte (2009, 2010 und 2011) inspiziert.

FOSIS2 Schüler: Aggressive Verhaltenstendenz

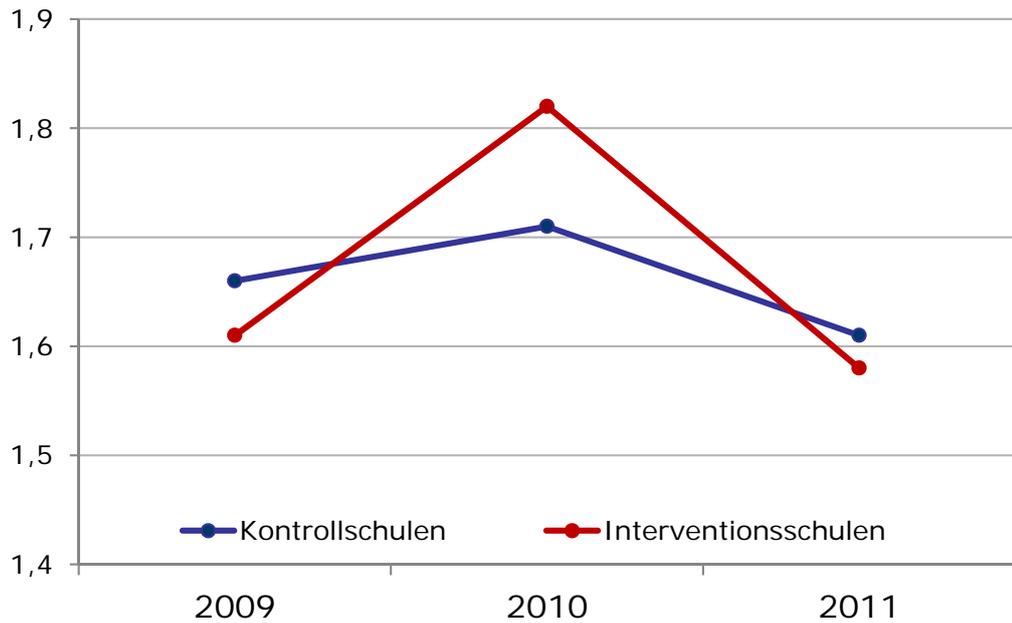


Abbildung 18 Veränderung der aggressiven Verhaltenstendenz getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe (n = 308; $p < .05$)

FOSIS2 Schüler: Teamfähigkeit

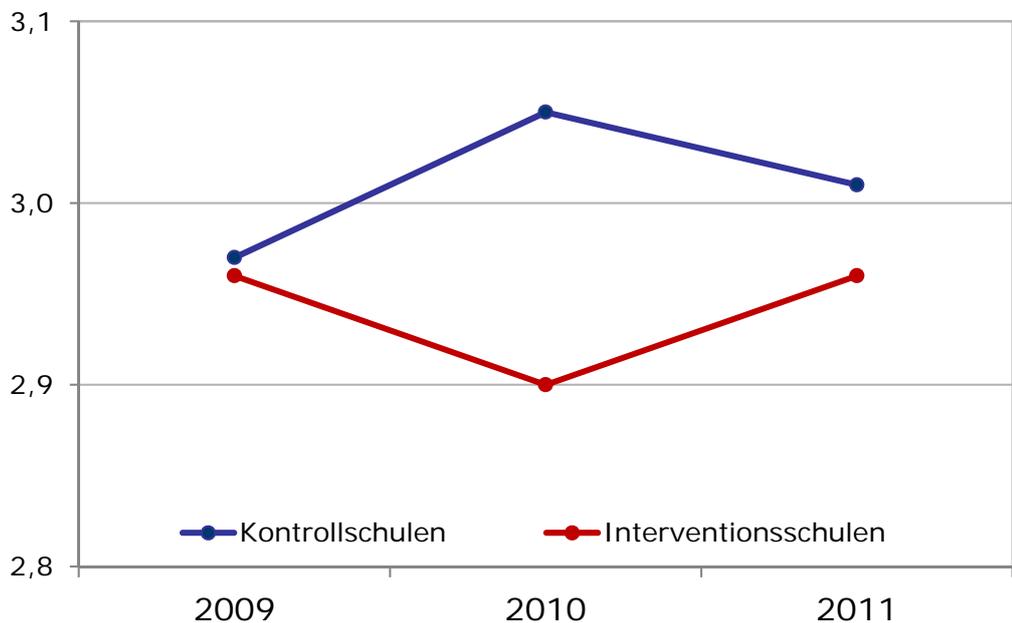


Abbildung 19 Veränderung der Teamfähigkeit getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe (n = 310; n.s.)

Bei dieser genaueren Betrachtung zeigen sich in der Abbildung 18 für aggressive Verhaltenstendenzen und der Abbildung 19 für Teamfähigkeit interessante Verläufe. Die aggressive Verhaltenstendenz in den Interventionsschulen steigt im ersten Jahr an, verläuft also ungünstig, fällt dann aber im zweiten Schuljahr deutlich und damit in günstiger Weise wieder

ab. Ähnlich ist dies bei der Teamfähigkeit der Fall. Im ersten Jahr sinkt sie, im zweiten Jahr steigt sie wieder an. Solche Brüche finden sich in dieser Stärke bei den Kontrollschulen weniger.

Zur Interpretation dieser Brüche ist wichtig zu wissen, dass während des Projektzeitraumes, genauer zu Beginn des zweiten Interventionsjahres, für die Schulen strukturelle Veränderungen eingetreten sind. Im Hinblick auf die drei Interventionsschulen, deren Ergebnisse in den Abbildungen abgetragen sind, sind dabei zugleich besondere Bedingungen zu berücksichtigen, die diese besonderen Befunde zum Sozialklima besser verständlich machen. Zu Beginn des zweiten Projektjahres wurde eine Berliner Schulreform umgesetzt, die zu einem zweigliedrigen Schulsystem führte. Während Gymnasien erhalten blieben, wurden Haupt-, Real- und teilweise auch Gesamtschulen zu sogenannten Sekundarschulen zusammengefasst. Im Gegensatz zu den Kontrollschulen und auch den am sportspezifischen Projektteil kontinuierlich teilnehmenden Schulen waren die an der allgemeinen Intervention teilnehmenden Schulen dabei besonderen Veränderungen in der Schülerschaft ausgesetzt. Diese Veränderungen fanden zu Beginn des 8. Schuljahres statt und tragen dazu bei, dass die Ergebnisse der Erhebungen des Jahres 2010 (zu Beginn des 8. Schuljahres) in Bezug auf Veränderungen im Vergleich zu 2009 kaum zu beurteilen sind.

Das erlebte Sozialklima bezieht sich auf die wahrgenommene Atmosphäre im Klassenverband, die sich natürlich dramatisch verändert, wenn sich die Zusammensetzung des Klassenverbandes verändert. Dies war in den Schulen der allgemeinen Intervention in besonderem Maße der Fall. Diese Verhältnisse können dazu geführt haben, dass aufgrund der Neuzusammensetzung der Schülerschaft zu Beginn des 8. Schuljahres die Klimaeinschätzungen besonders ungünstig (z.B. hohe aggressive Verhaltenstendenzen, geringe Teamfähigkeit) eingeschätzt wurden und somit Verschlechterungen im Klassenklima dokumentieren, die wenig mit dem Unterricht sondern mit der Gruppenzusammensetzung zu tun haben. Vor diesem Hintergrund lassen sich dann eher die Veränderungen interpretieren, die im Laufe des 8. Schuljahres, also zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt beobachtbar sind, da während dieses Zeitraums die Schülerschaft stabil geblieben ist. Sieht man sich die Abbildung 18 und Abbildung 19 unter dieser Perspektive noch einmal an, geht daraus hervor, dass im Laufe des zweiten Projektjahres, d.h. im Laufe des 8. Schuljahres die aggressiven Verhaltenstendenzen in den Interventionsschulen deutlich stärker zurückgegangen sind als in den Kontrollschulen. Und die Abbildung 19 zeigt, dass im zweiten Projektjahr die Teamfähigkeit in den Interventionsschulen angestiegen, in den Kontrollschulen hingegen eher leicht abgefallen ist. Unter diesem Blickwinkel erscheinen die Befunde zu Veränderungen im ersten Projektjahr eher durch die hohe Fluktuation der Schülerschaft als durch den Unterricht beeinflusst zu sein, während sie im zweiten Jahr eher auf den Unterricht in einer konstanten Schülergruppe zurückführbar sein dürften. Dass Maßnahmen zur Förderung des Sozialklimas bei den Schülern positiv aufgenommen werden, wird auch durch die Interviewberichte beteiligter Schüler unterstrichen (siehe Kasten 10).

„Also, unsere Gruppe hat am Anfang nur gedacht, na ja. Dann haben wir einen Schüler hereinbekommen, der ist ja sitzen geblieben. Da haben wir gedacht, na ja, das wird nichts, aber dann haben wir richtig gut zusammengearbeitet und wir sind so zu sagen auch alle so Freunde mit einander und es hat eigentlich total bei uns gepasst.“

(Schüler, Projektschule 03)

„(...) weil das geht ja halt um unsere Klasse. Es geht ja jetzt nicht um die Klasse 7C oder so, weil das ist ja unsere Klasse; wir müssen uns ja auch da drin wohl fühlen. Und deswegen finde ich das gut, dass wir wenigstens da drüber auch mal reden. Dann sollte das einfach nicht gestört werden.“

(Schülerin, Projektschule 03)

Kasten 10 Bericht der Beteiligten (FOSIS2 Schüler)

Insgesamt lässt sich zu Programmwirkungen im Bereich des Sozialklimas Folgendes sagen: Sieht man einmal von den für Einschätzungen des Sozialklimas besonders bedeutsamen Fluktuation in der Schülerschaft ab, machen die Befunde deutlich, dass es – wenn auch in schwer einschätzbarem Maße – gelungen ist, sowohl in der sportspezifischen wie auch der allgemeinen Intervention im Unterricht aggressive Verhaltenstendenzen vorzubeugen sowie Teamfähigkeit zu fördern und damit das Sozialklima zu verbessern.

Im nächsten Abschnitt geht es um mögliche Auswirkungen der Programmteilnahme auf Stress und Belastungserleben von Schülern.

Stress und Belastung

Zur Einschätzung des Erlebensbereichs Stress und Belastungen werden Befunde zur Veränderung der schulischen Selbstwirksamkeit, der Prüfungsängstlichkeit, der Hilflosigkeit und von Stresseinschätzungen im Sinne von Bedrohungserleben berichtet.

FOSIS2 Schüler: Schulische Selbstwirksamkeit - getrennt nach Geschlecht

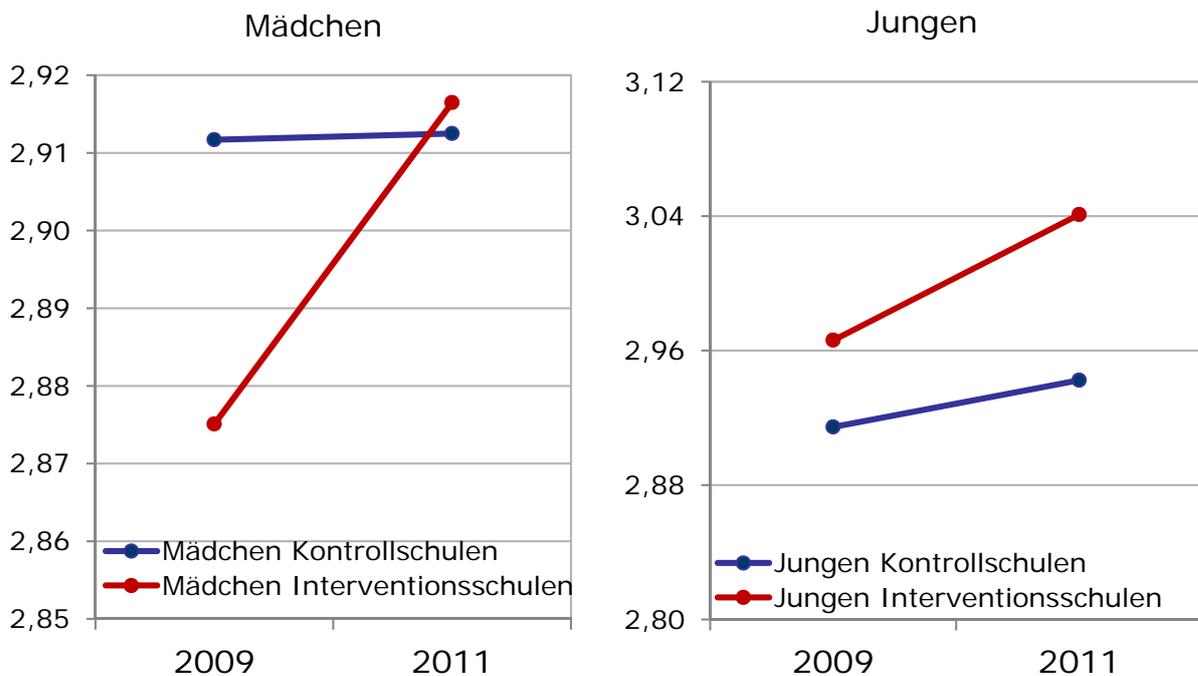


Abbildung 20 Veränderung der schulischen Selbstwirksamkeit getrennt nach Geschlecht und außerdem nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n_{\text{Jungen}}=144$; $n_{\text{Mädchen}}=171$; n.s.)

Bezüglich der schulischen Selbstwirksamkeit, also der Einschätzung von Schülern, mit schulischen Anforderungen aus eigener Kraft zurechtzukommen, dokumentiert die Abbildung 20 entsprechende Veränderungen getrennt nach Geschlecht, da an den Interventionsschulen die Jungen insgesamt höhere Werte berichten als die Mädchen. Für die Beurteilung der Wirksamkeit der Intervention ist dieser Unterschied jedoch weniger relevant als die jeweiligen Veränderungen. Die Abbildung 20 dokumentiert deskriptive Veränderungen in der Richtung, dass die schulische Selbstwirksamkeit bei Jungen wie Mädchen in den Interventionsschulen tendenziell zunimmt, während sie in den Kontrollschulen eher stabil bleibt. Mit anderen Worten, die Kompetenzeinschätzungen in den Interventionsschulen entwickeln sich tendenziell günstiger als in den Kontrollschulen.

FOSIS2 Schüler: Prüfungsängstlichkeit

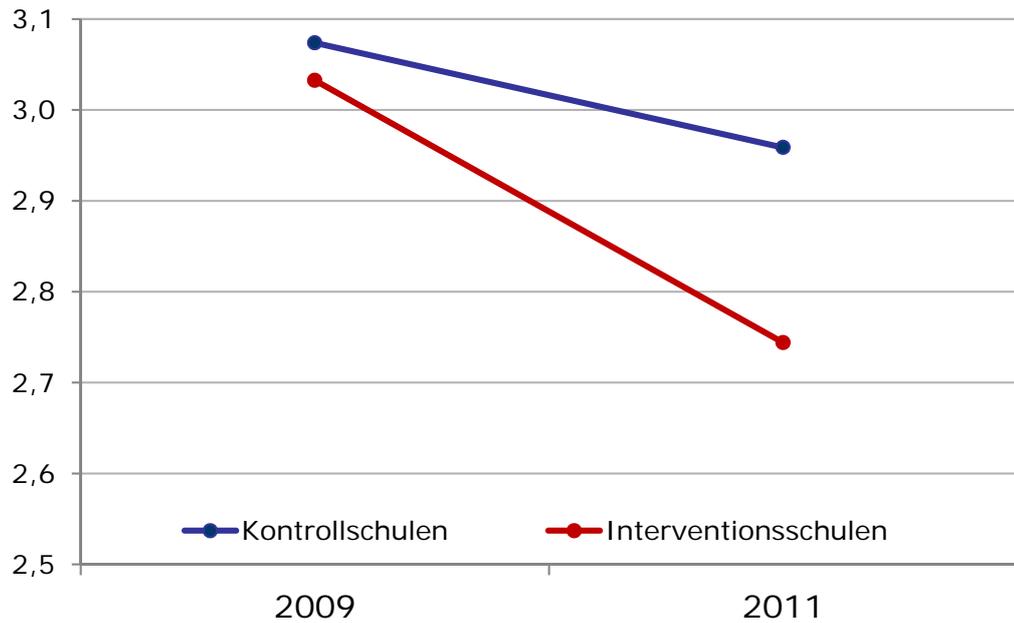


Abbildung 21 Veränderung der Prüfungsängstlichkeit getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 302$; $p < .05$)

Befunde zur Prüfungs- bzw. Leistungsängstlichkeit finden sich in der Abbildung 21. Daraus geht hervor, dass die Prüfungsängstlichkeit im Laufe von zwei Jahren in den Interventionsschulen deutlich stärker abfällt als in den Kontrollschulen.

FOSIS2 Schüler: Hilflosigkeit

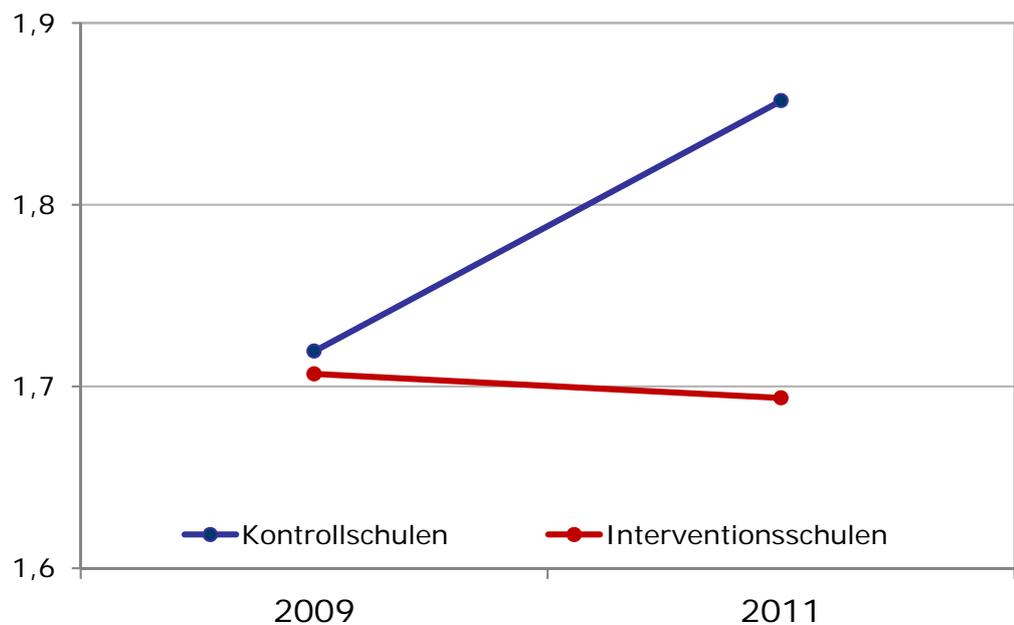


Abbildung 22 Veränderung der Hilflosigkeit getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 315$; $p < .05$)

In eine ähnliche Richtung der Minderung von Stress und Belastungen gehen die Befunde zur Entwicklung der schulischen Hilfslosigkeit. Wie die Abbildung 22 zeigt, steigt die Hilfslosigkeit in den Kontrollschulen über zwei Jahren deutlich an, während sie in den Interventionschulen auf niedrigem Niveau stabil bleibt.

FOSIS2 Schüler: Hilfslosigkeit - getrennt nach Geschlecht

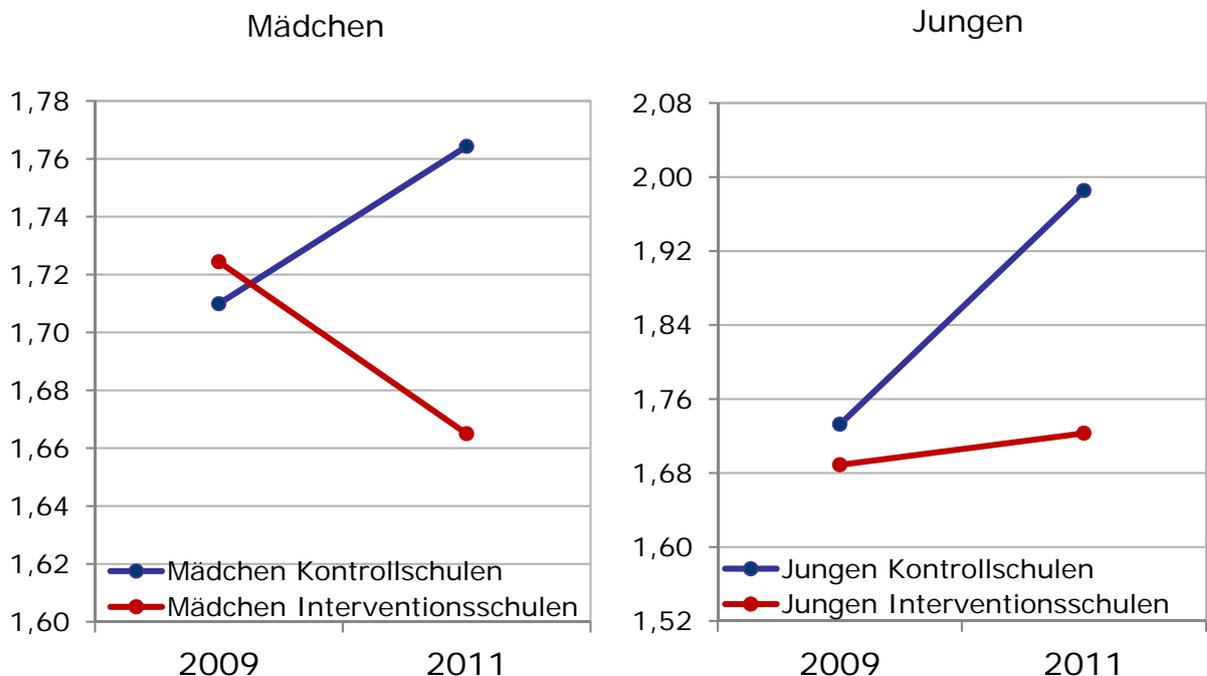


Abbildung 23 Veränderung der Hilfslosigkeit getrennt nach Geschlecht und außerdem nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n_{\text{Jungen}}=144$; $n_{\text{Mädchen}}=171$; $p < .05$)

Zusätzlich finden sich hier geschlechtsspezifische Effekte, wie aus Abbildung 23 zu ersehen ist. Während in den Kontrollschulen bei beiden Geschlechtern die Hilfslosigkeitseinschätzungen zunehmen, zeigt sich in den Interventionsschulen für die Jungen eine Stabilität der Hilfslosigkeit auf niedrigem Niveau, während sie für Mädchen über den Zweijahreszeitraum sogar deutlich abfällt. Bezüglich der erlebten Hilfslosigkeit scheinen die Programmwirkungen bei Mädchen hier deutlicher zu sein als bei Jungen.

Bezogen auf Stress im Sinne von schulischem Bedrohungserleben wird aus der Abbildung 24 ersichtlich, dass in den Interventionsschulen der Stress bzw. die erlebte Bedrohung über den Zweijahreszeitraum deutlich zurückgeht, während diese ungünstigen Stresseinschätzungen in den Kontrollschulen auf erhöhtem Niveau stabil verharren.

FOSIS2 Schüler: Stress - Bedrohung

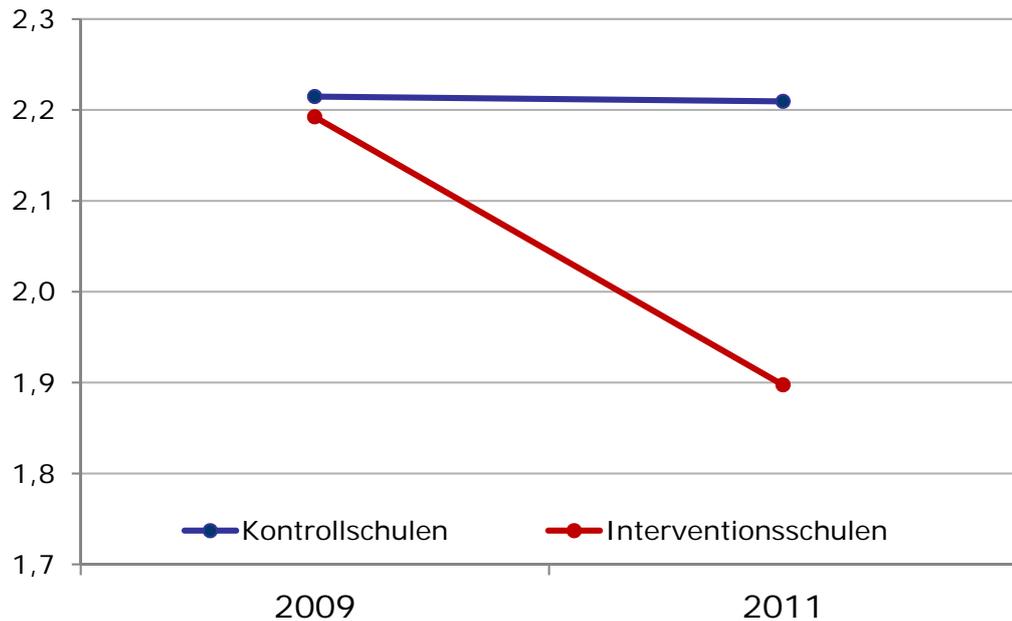


Abbildung 24 Veränderung des Stresses bzw. der erlebten Bedrohung getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 312$; $p < .01$)

Insgesamt lässt sich für den Bereich von Stress und Belastung konstatieren, dass die Programmmaßnahmen positive Wirkungen entfaltet haben. Bezüglich zentraler Kriterien zeigen sich in den Interventionsschulen günstigere Entwicklungen der Schüler als in den Kontrollschulen. Dies betrifft die Einschätzungen von Selbstwirksamkeit, Prüfungsängstlichkeit und Hilflosigkeit ebenso wie den erlebten schulischen Stress.

Zusammenfassen lassen sich die Ergebnisse zur Wirksamkeitsevaluation der Schülerkriterien wie folgt: Im Vergleich mit Kontrollschulen sind positive Programmwirkungen in den Interventionsschulen feststellbar für die Wahrnehmung von Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht, das Sozialklima im Hinblick auf aggressive Tendenzen und Teamfähigkeit sowie Stress und Belastung bezüglich schulischen Kompetenzeinschätzungen, Hilflosigkeit, Prüfungsängstlichkeit und Stress- bzw. Bedrohungserleben.

Bei den bisher berichteten Befunden wurde gefragt, inwieweit in den Interventionsschulen andere Veränderungen eintreten als in den Kontrollschulen, woraus auf generelle Programmeffekte geschlossen werden kann. Andererseits kann ein Programm nur in dem Maße wirksam sein, in dem es auch tatsächlich umgesetzt bzw. implementiert wird. Deshalb geht es im Folgenden um die Frage, inwieweit unterschiedliche Ausmaße von Implementation in den Interventionsschulen zu unterschiedlichen Veränderungen führen. Erwartet wird, dass ein hohes Implementationsausmaß günstigere Wirkungen entfaltet als ein niedriges Implementationsausmaß.

Dabei liegt der Fokus insbesondere auf den Implementationseinschätzungen der Schüler, deren Wahrnehmung für mögliche Auswirkungen hinsichtlich der Zielkriterien von entscheidender Bedeutung ist. Die Schüler wurden regelmäßig zu Beginn und zum Ende von Modulzeiträumen in unterschiedlicher Form nach dem erlebten Implementationsausmaß befragt. Daraus wurden dann zwei Gruppen gebildet von Schülern bzw. Klassen, die ein eher hohes

Implementationsausmaß berichteten und solchen, die ein eher niedriges Implementationsausmaß berichteten. Für diese beiden Gruppen wurden dann jeweils Veränderungen in den Evaluationskriterien analysiert. Die in Abhängigkeit von dem Implementationsausmaß berichteten Veränderungen sind überwiegend im deskriptiven Bereich gelagert und von daher als Tendenzen bzw. Trends zu interpretieren.

Zunächst soll an zwei Beispielmödule (Transparenz, Selbstbestimmung) analysiert werden, inwieweit über den jeweiligen Modulzeitraum von den Schülern empfundene unterschiedliche ImplementationsausmäÙe zu Veränderungen föhren. Daran anschließend wird ebenfalls exemplarisch für mehrere Module die Frage analysiert, inwieweit modulspezifische Implementationsunterschiede sich auch längerfristig, d.h. auf den gesamten Projektzeitraum bezogen, in Veränderungen niederschlagen.

4.2.3 Veränderungen der Schülerkriterien in Abhängigkeit der Implementation

Veränderungen über kurzfristige Modulzeiträume

Betrachtet man den Einsatz der Maßnahme *Transparenzpapier* beginnend zum Dezember 2009 über die dreimonatige Interventionslaufzeit, so zeigen sich in Abhängigkeit vom schülerseitig erlebten Implementationsausmaß Veränderungen in der schulischen Selbstwirksamkeit sowie den Stressindikatoren Herausforderungs- und Verlusterleben (vgl. Abbildungen 25-27).

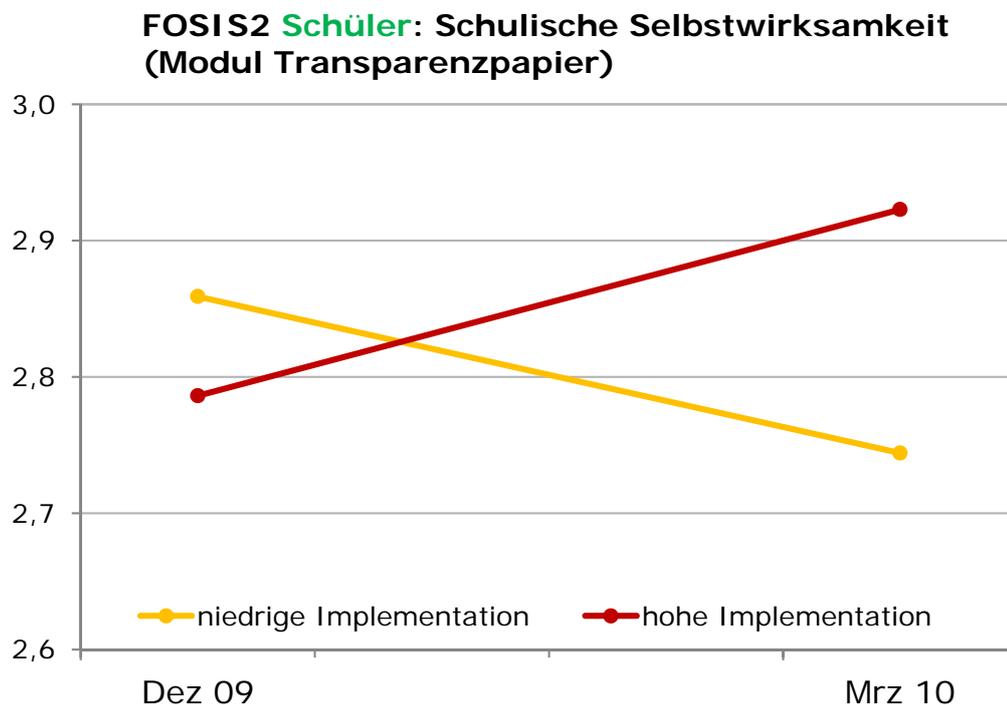


Abbildung 25 Kurzfristige Veränderung der schulischen Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit der wahrgenommenen Implementation im Modul Transparenzpapier ($n = 167$; $p < .001$)

**FOSIS2 Schüler: Stress - Herausforderung
(Modul Transparenzpapier)**

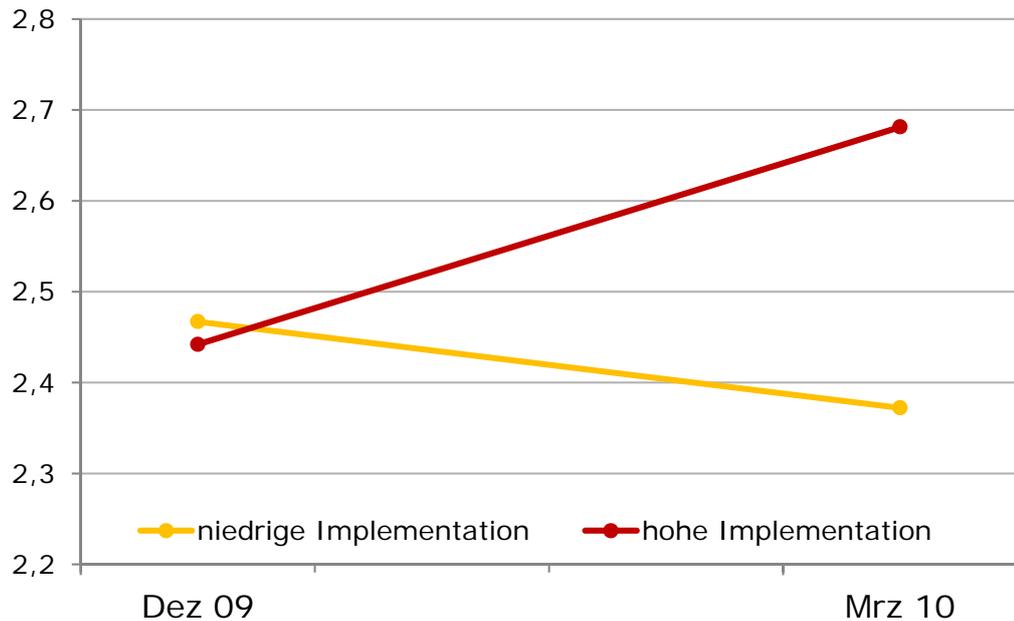


Abbildung 26 Kurzfristige Veränderung des Herausforderungserlebens in Abhängigkeit der wahrgenommenen Implementation im Modul Transparenzpapier (n = 167; $p < .001$)

**FOSIS2 Schüler: Stress - Verlust
(Modul Transparenzpapier)**

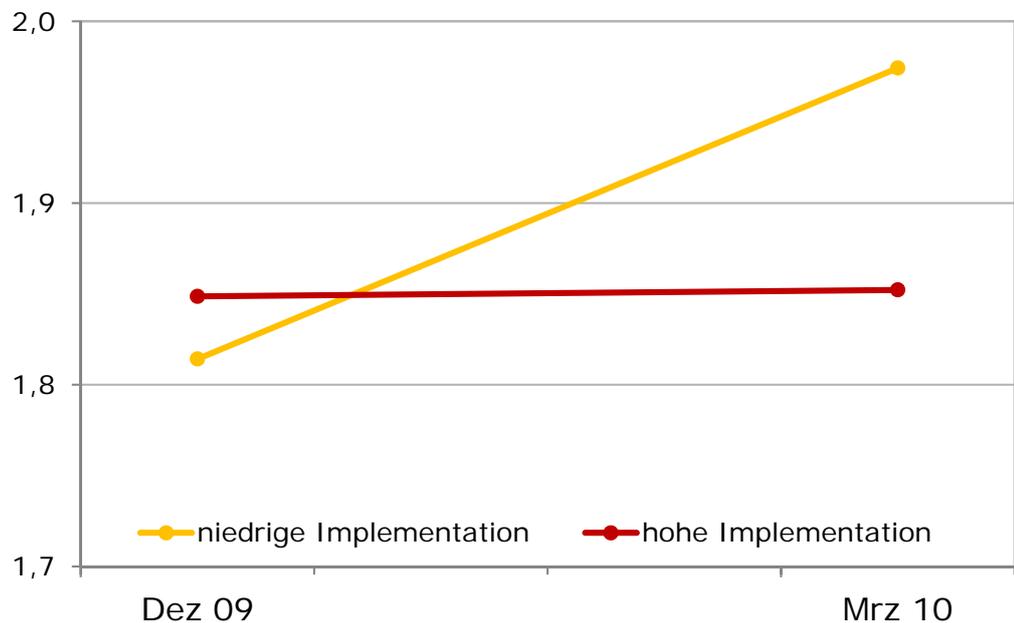


Abbildung 27 Kurzfristige Veränderung des Verlusterlebens in Abhängigkeit der wahrgenommenen Implementation im Modul Transparenzpapier (n = 167; n.s)

Die Abbildung 25 verdeutlicht, dass bei hohem Implementationsausmaß, d.h. häufigem Einsatz von Transparenzpapieren, die schulische Selbstwirksamkeit der Schüler tendenziell ansteigt, während bei niedrigem Implementationsausmaß, d.h. bei Verwendung weniger Transparenzpapiere, die schulische Selbstwirksamkeit eher abfällt. Ähnlich günstige Effekte

einer stärkeren Verwendung von Transparenzpapieren (hohes Implementationsausmaß) zeigen sich für das Herausforderungs- und das Verlusterleben. Abbildung 26 zeigt eine günstige Veränderung des Herausforderungserlebens bei hohem Implementationsausmaß und eine ungünstige bei niedrigem Implementationsausmaß. Abbildung 27 dokumentiert eine Steigerung des Verlusterlebens bei niedriger Implementation und ein eher auf geringem Niveau verbleibendes Ausmaß des Verlusterlebens bei hoher Implementation. Insgesamt wird deutlich, dass bei einer stärkeren Verwendung von Transparenzpapieren bezüglich der schulischen Selbstwirksamkeit und des Stresserlebens deutlich günstigere Entwicklungen eintreten als bei einer geringen Verwendung der Transparenzpapiere.

Für das Beispielmodul *Selbstbestimmung*, das im September 2010 eingesetzt und bis Dezember 2010 durchgeführt wurde, ergeben sich ähnliche Veränderungen. Bei hohem Implementationsausmaß, d.h. bei häufiger Verwendung von Selbstbestimmung, steigen schulische Selbstwirksamkeit (siehe Abbildung 28) und das Herausforderungserleben (siehe Abbildung 29) an, während sich bei niedriger Implementation beide Einschätzungen eher ungünstig entwickeln.

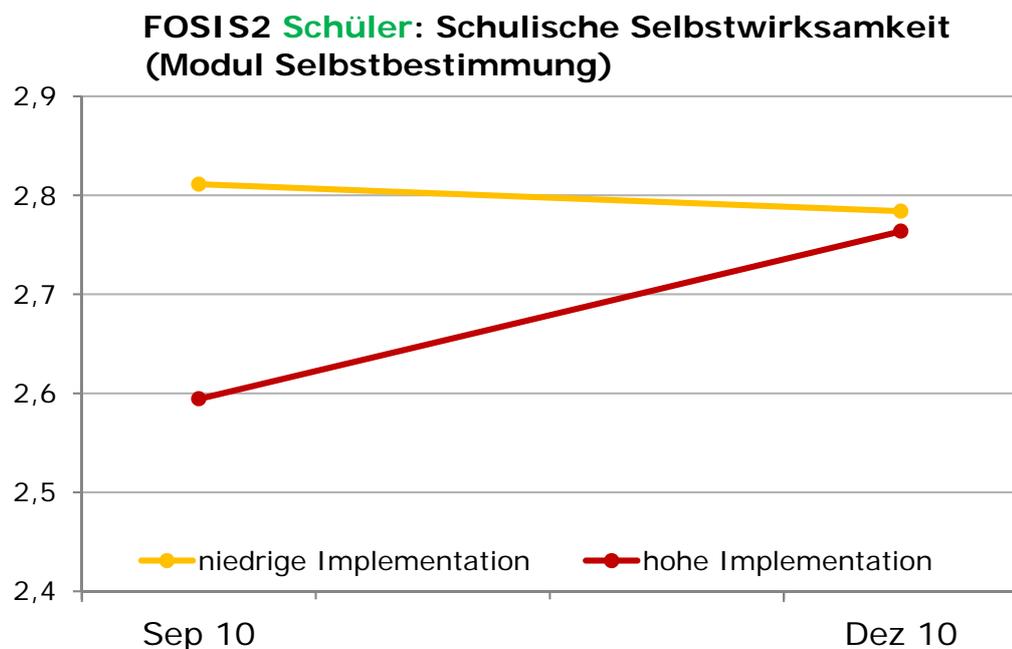


Abbildung 28 Kurzfristige Veränderung der schulischen Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung ($n = 160$; $p < .01$)

FOSIS2 Schüler: Stress - Herausforderung (Modul Selbstbestimmung)

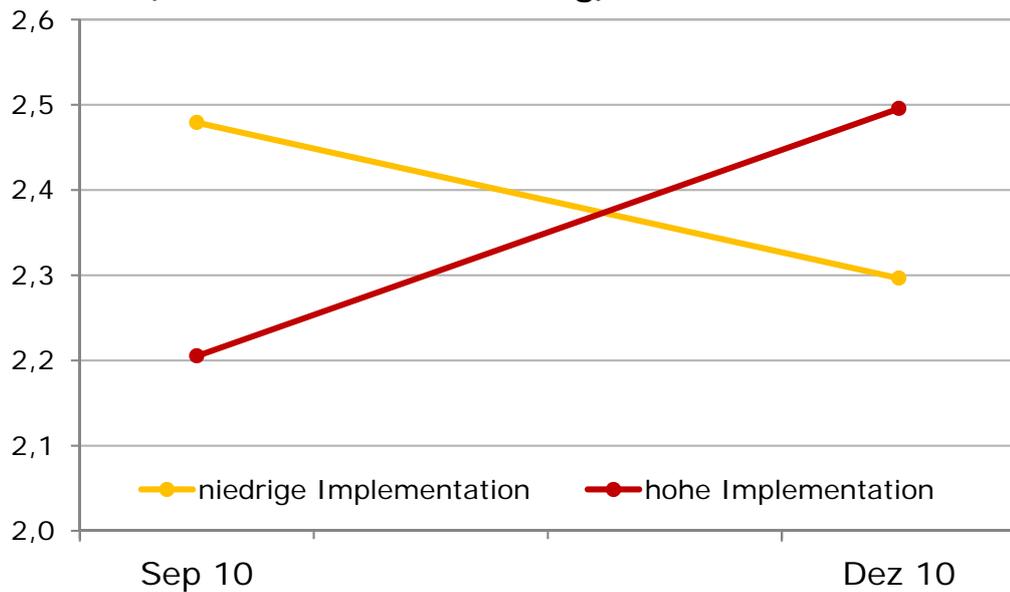


Abbildung 29 Kurzfristige Veränderung des Herausforderungserlebens in Abhängigkeit der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung ($n = 160$; $p < .001$)

Dass einzelne Module solche kurzfristigen Effekte, die sich nach dem Implementationsausmaß differenzieren, haben können, wird auch deutlich, wenn man sich beispielhafte Kommentare bzw. Berichte aus Interviews mit den Beteiligten anschaut (siehe Kasten 11).

„Eigentlich war es auch bei mir so. Mit Transparenzpapier wusste ich alles, könnte besser lernen und war nicht so aufgeregt. Ohne, war ich die ganze Zeit aufgeregt.“

(Schüler, Projektschule 01)

„Ja, bei mir also da hat sich das ganz schön verbessert. Ich bin jetzt besser geworden als in der alten Schule auch. Ja und es ist dann ja auch schöne so etwas zu sehen.“

(Schüler, Projektschule 03)

„Na ja, sonst hat man immer gedacht, Oh Gott, man muss so, also man muss so gut funktionieren, sag ich jetzt mal und jetzt kann man so sagen, ja ich gebe mit Mühe aber ich habe nicht mehr so einen Druck.“

(Schülerin, Projektschule 03)

Kasten 11 Berichte der Beteiligten (FOSIS2 Schüler)

Eine weitergehende Frage ist, inwieweit unterschiedliche Implementationsausmaße einzelner Module auch *längerfristige Effekte* über den Gesamtzeitraum des Projektes differenzieren können. Dies soll im Folgenden exemplarisch anhand der Module Klassenklima, Lern- und Leistungsraum, Selbstbestimmung und Transparenz näher analysiert werden.

Langfristige modulspezifische Effekte

Langfristige Effekte in Abhängigkeit vom Implementationsausmaß bezüglich des Moduls *Klassenklima* sind in den Abbildung 30 bis Abbildung 34 aufgeführt. Ein hohes Implementationsausmaß (häufige Förderung des Klassenklimas) geht mit einem höheren Niveau der allgemeinen Selbstwirksamkeit (vgl. Abbildung 30) und auch der sozialen Selbstwirksamkeit (vgl. Abbildung 31) einher im Vergleich zu einem niedrigeren Implementationsausmaß (seltenere Förderung des Klassenklimas). Während hier die Veränderungstrends nicht unterschiedlich sind, sieht es bei den Verlusteinschätzungen, der Hilflosigkeit und aggressiven Verhaltenstendenzen anders aus. Ein niedriges Implementationsausmaß geht mit ungünstigeren Veränderungen im Verlusterleben (siehe Abbildung 32), in der schulischen Hilflosigkeit (siehe Abbildung 33) und der erlebten aggressiven Verhaltenstendenzen (siehe Abbildung 34) einher im Vergleich zu jeweils günstigeren Entwicklungen bei einem höheren Implementationsausmaß.

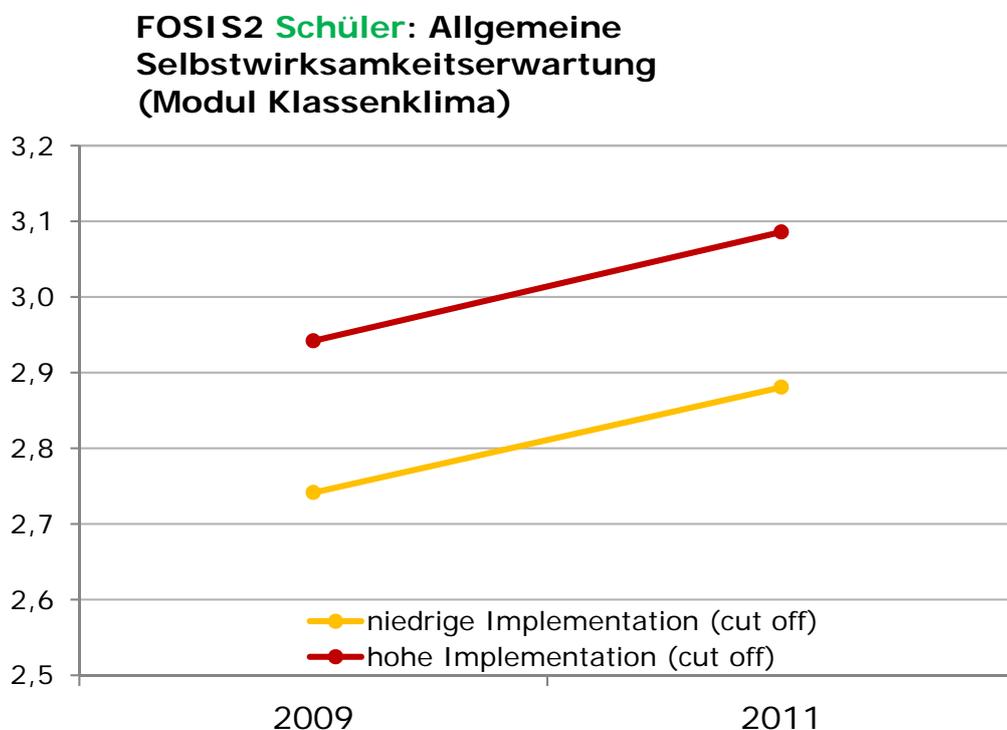


Abbildung 30 Veränderung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Klassenklima ($n = 115$; n.s.)

FOSIS2 Schüler: Soziale Selbstwirksamkeitserwartung (Modul Klassenklima)

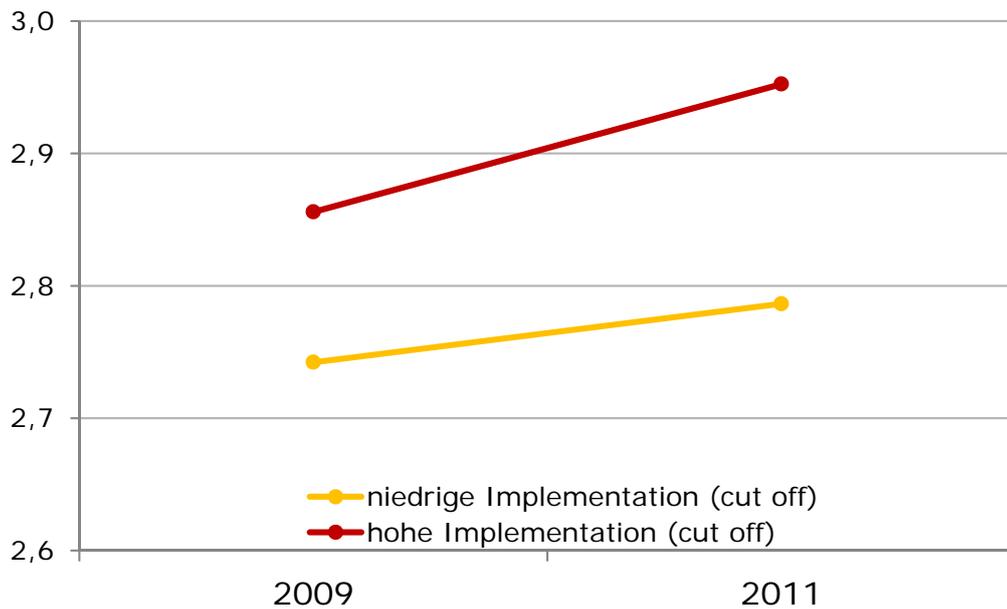


Abbildung 31 Veränderung der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Klassenklima (n = 116; n.s.)

FOSIS2 Schüler: Stress - Verlust (Modul Klassenklima)

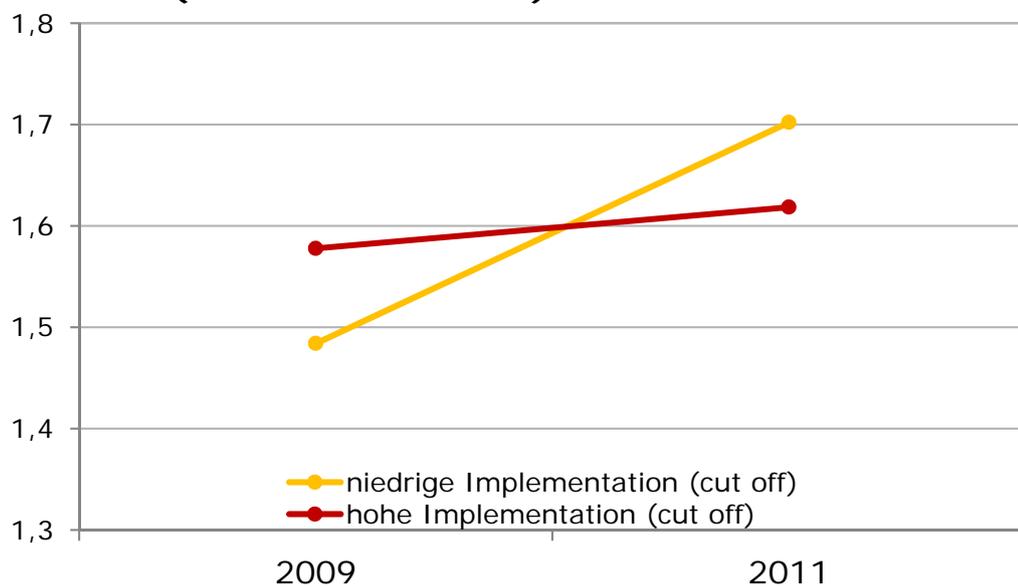


Abbildung 32 Veränderung des Verlusterlebens in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Klassenklima (n = 119; n.s.)

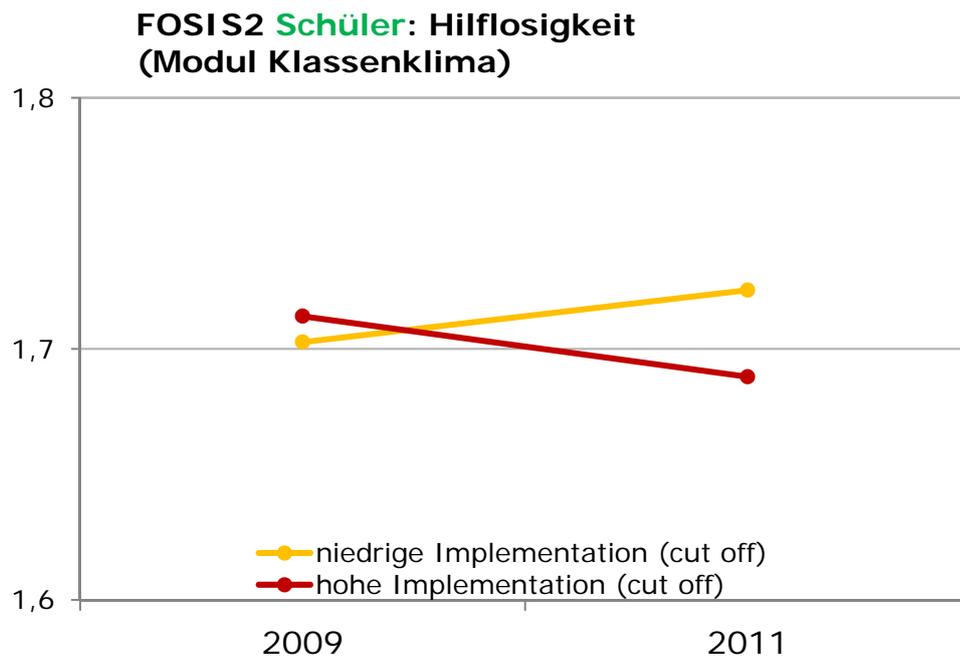


Abbildung 33 Veränderung der Hilfslosigkeit in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Klassenklima ($n = 119$; *n.s.*)

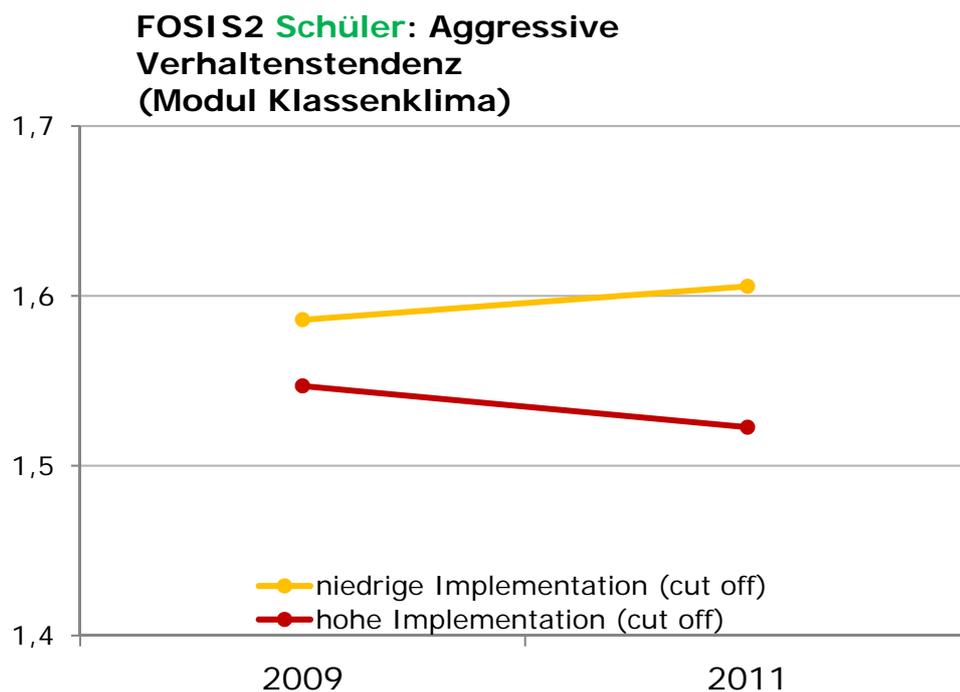


Abbildung 34 Veränderung der aggressiven Verhaltenstendenz in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Klassenklima ($n = 117$; $p < .10$)

Langfristige Veränderungen in Abhängigkeit vom Implementationsausmaß im Modul *Lern- und Leistungsraum* sind in Abbildung 35 bis Abbildung 41 dokumentiert. Bei häufiger Verwendung des Lern- und Leistungsraums (hohe Implementation) steigen schulische Selbstwirksamkeit (siehe Abbildung 35) und Teamfähigkeit (siehe Abbildung 36) an, während sich beide Merkmale bei niedriger Implementation ungünstiger entwickeln. Prüfungsängstlichkeit, Hilfslosigkeit und Leistungsdruck nehmen bei hoher Implementation stärker ab als bei

niedriger Implementation (siehe Abbildung 37Abbildung 38Abbildung 39). Schließlich zeigen sich bei hoher Implementation von Lern- und Leistungsraum niedrigere Werte bzw. günstigere Entwicklungen im Verlust erleben (siehe Abbildung 40) sowie auch günstigere Werte im Selbstwertgefühl (siehe Abbildung 41) als bei niedriger Implementation mit entsprechend ungünstigeren Entwicklungen.

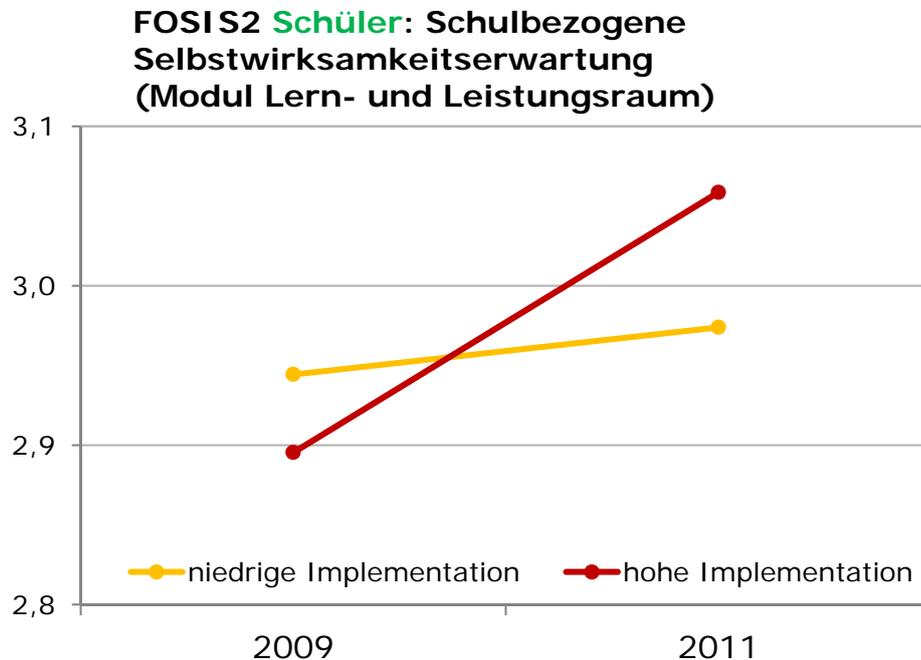


Abbildung 35 Veränderung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Lern- und Leistungsraum (n = 127; n.s.)

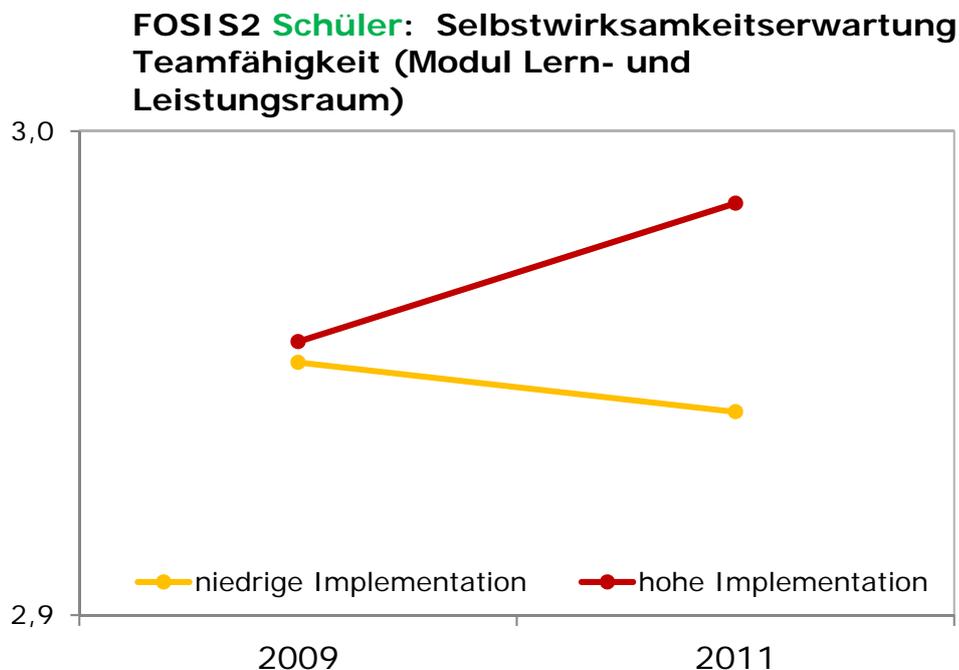


Abbildung 36 Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Lern- und Leistungsraum (n = 125; n.s.)

**FOSIS2 Schüler: Prüfungsängstlichkeit
(Modul Lern- und Leistungsraum)**

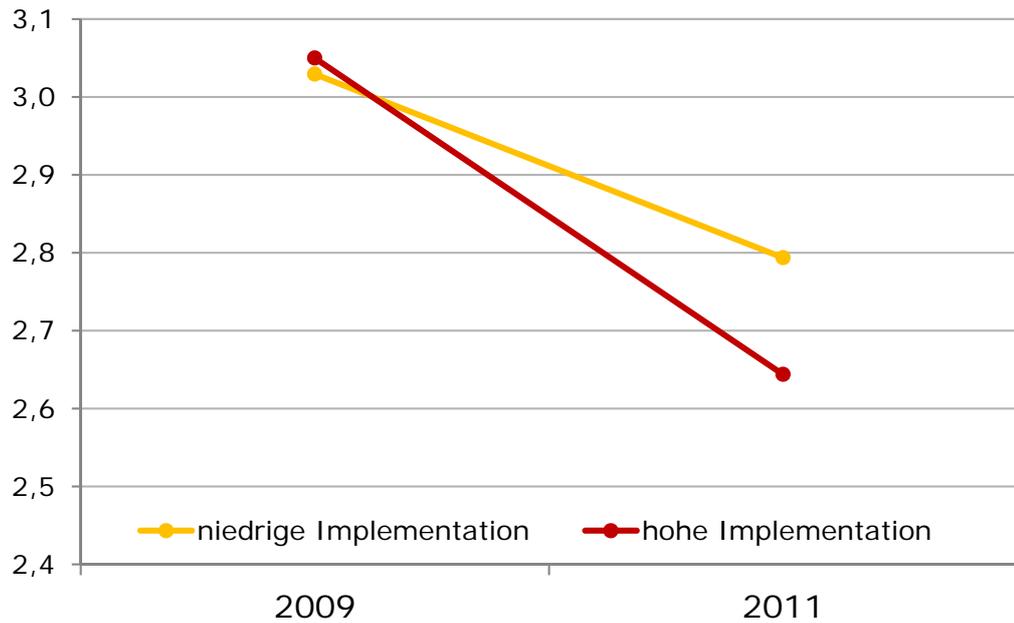


Abbildung 37 Veränderung der Prüfungsängstlichkeit in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Lern- und Leistungsraum (n = 119; n.s.)

**FOSIS2 Schüler: Hilfslosigkeit
(Modul Lern- und Leistungsraum)**

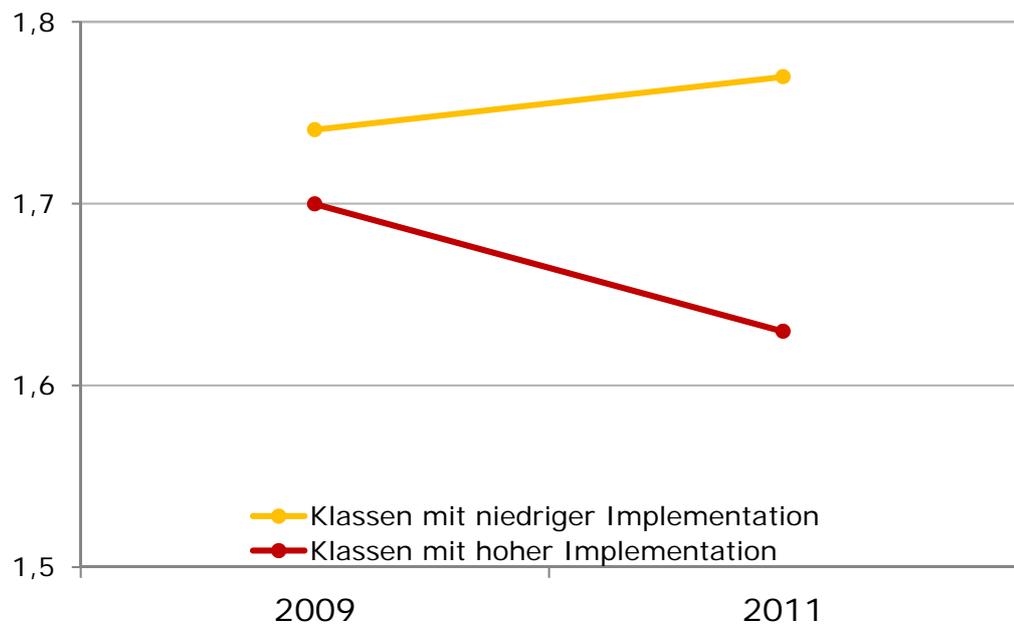


Abbildung 38 Veränderung der Hilfslosigkeit in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Lern- und Leistungsraum (n = 150; n.s.)

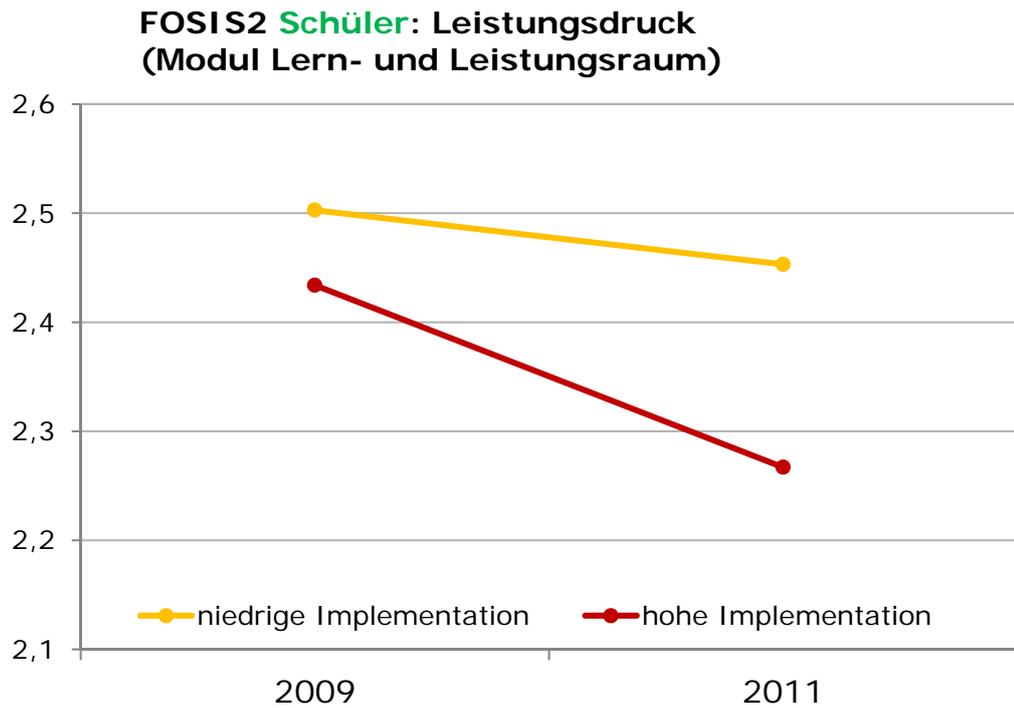


Abbildung 39 Veränderung im Leistungsdruck in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Lern- und Leistungsraum (n = 121; n.s.)

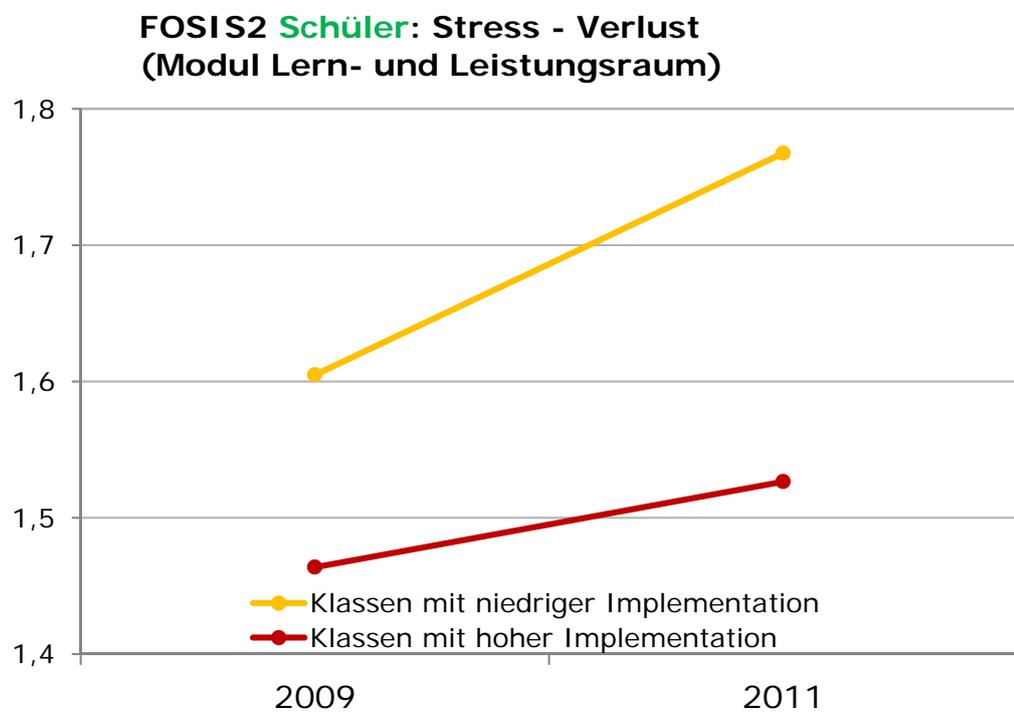


Abbildung 40 Veränderung des Verlusterlebens in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Lern- und Leistungsraum (n = 150; n.s.)

FOSIS2 Schüler: Selbstwertgefühl (Modul Lern- und Leistungsraum)

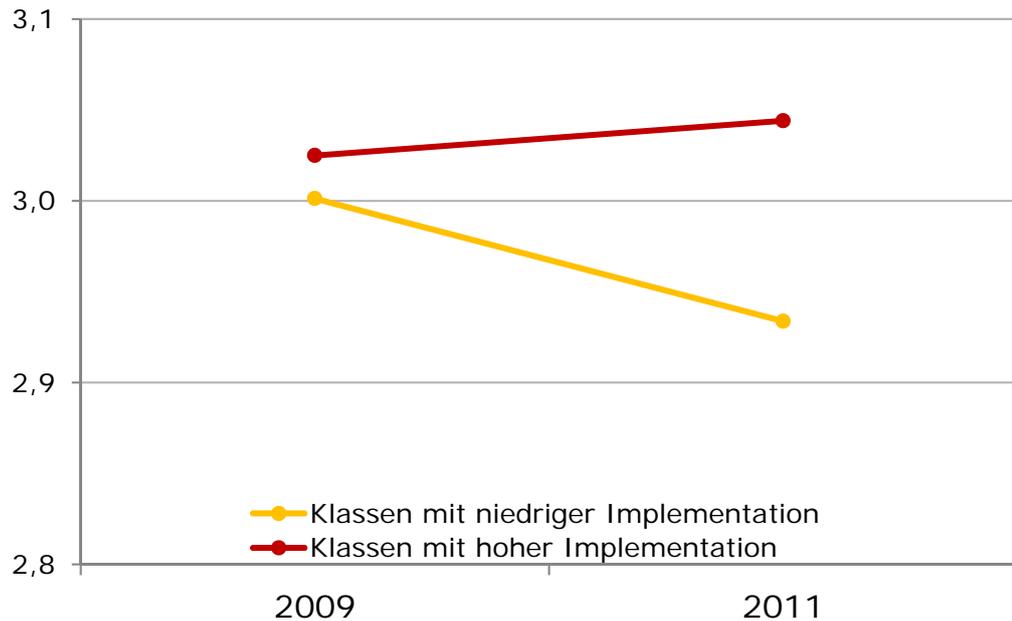


Abbildung 41 Veränderung im Selbstwertgefühl in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Lern- und Leistungsraum ($n = 146$; n.s.)

Für das Modul *Selbstbestimmung* sind längerfristige Implementationseffekte in Abbildung 42 bis Abbildung 49 wiedergegeben. Bezüglich der Entwicklung der allgemeinen Selbstwirksamkeit (siehe Abbildung 42) ebenso wie der schulbezogenen Selbstwirksamkeit (siehe Abbildung 43), der sozialen Selbstwirksamkeit (siehe Abbildung 44) und der Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit (siehe Abbildung 45) zeigt sich, dass ein hohes Anwendungsmaß von Selbstbestimmung im Unterricht zum Anstieg aller Selbstwirksamkeitserwartungen beiträgt, während ein niedriges Implementationsausmaß eher ungünstigere Veränderungen zeitigt. Ähnliche implementationsabhängige Veränderungen finden sich bezüglich der schulbezogenen Hilflosigkeit (siehe Abbildung 46), dem Verusterleben (siehe Abbildung 47), dem Leistungsdruck (siehe Abbildung 48) und dem Selbstwertgefühl (siehe Abbildung 49). Bei hohem Implementationsausmaß im Modul Selbstbestimmung sind die Entwicklungen der schulbezogenen Hilflosigkeit, des Verusterlebens, des wahrgenommenen Leistungsdrucks und des Selbstwertgefühls tendenziell günstiger als bei niedrigem Implementationsausmaß.

FOSIS2 Schüler: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Modul Selbstbestimmung)

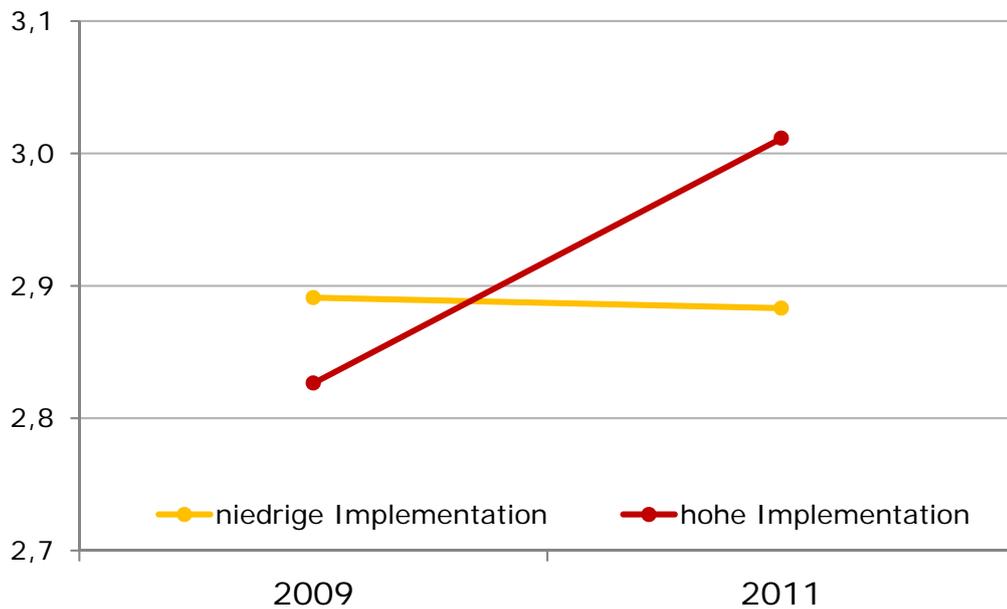


Abbildung 42 Veränderung in der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung (n = 115; n.s.)

FOSIS2 Schüler: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Modul Selbstbestimmung)

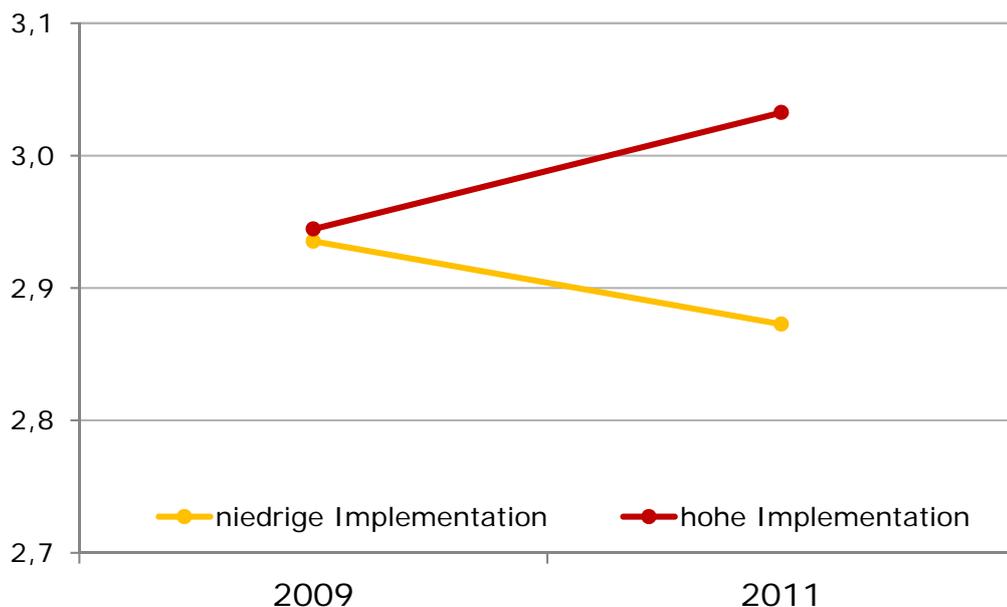


Abbildung 43 Veränderung in der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung (n = 119; n.s.)

**FOSIS2 Schüler: Soziale
Selbstwirksamkeitserwartung
(Modul Selbstbestimmung)**

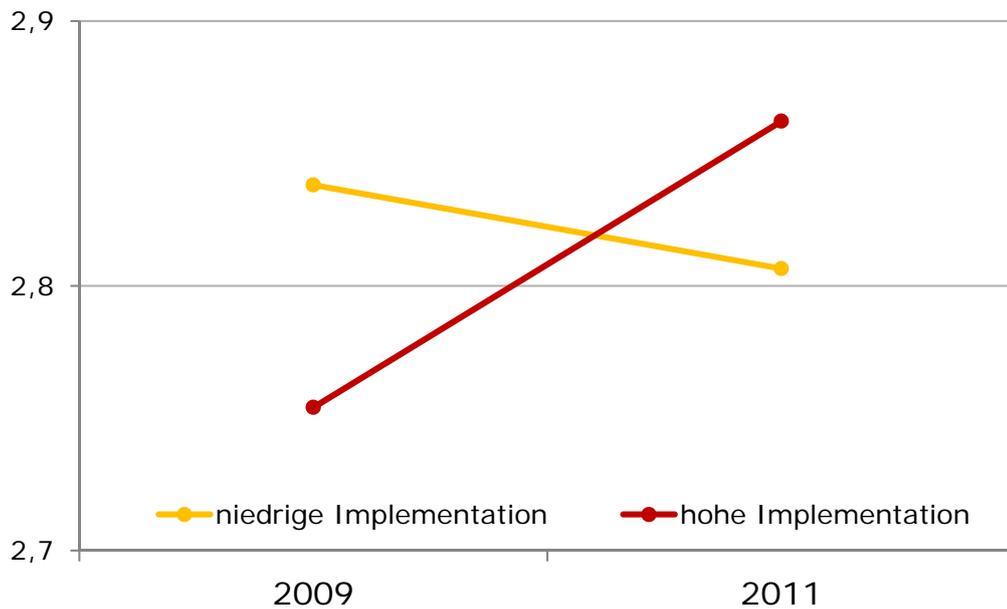


Abbildung 44 Veränderung in der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung (n = 116; n.s.)

**FOSIS2 Schüler: Selbstwirksamkeitserwartung
Teamfähigkeit (Modul Selbstbestimmung)**

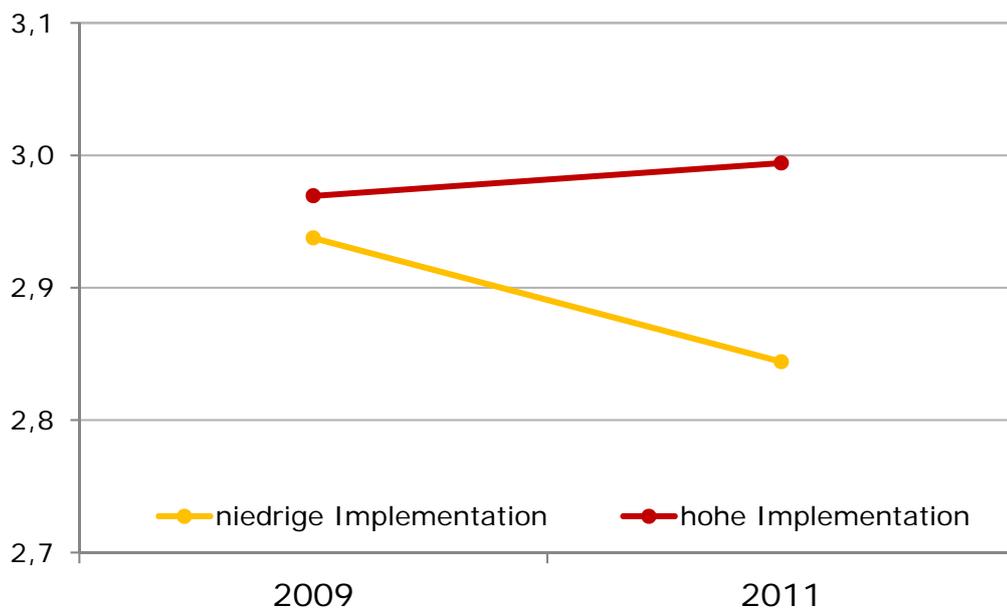


Abbildung 45 Veränderung in der Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung (n = 117; n.s.)

FOSIS2 Schüler: Schulbezogene Hilfslosigkeit (Modul Selbstbestimmung)

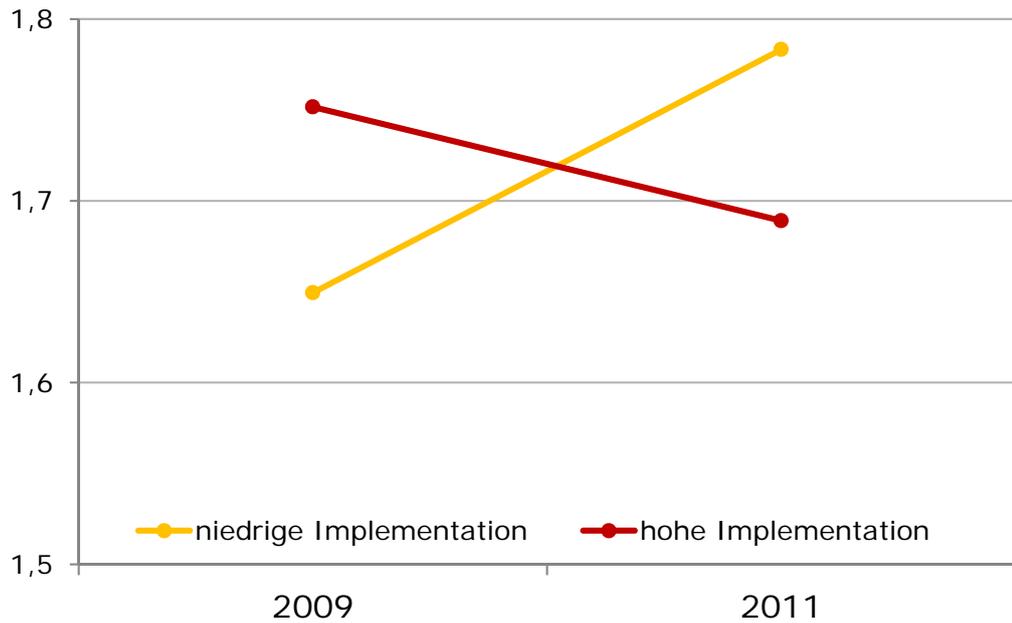


Abbildung 46 Veränderung in der schulbezogenen Hilfslosigkeit in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung (n = 120; n.s.)

FOSIS2 Schüler: Stress - Verlust (Modul Selbstbestimmung)

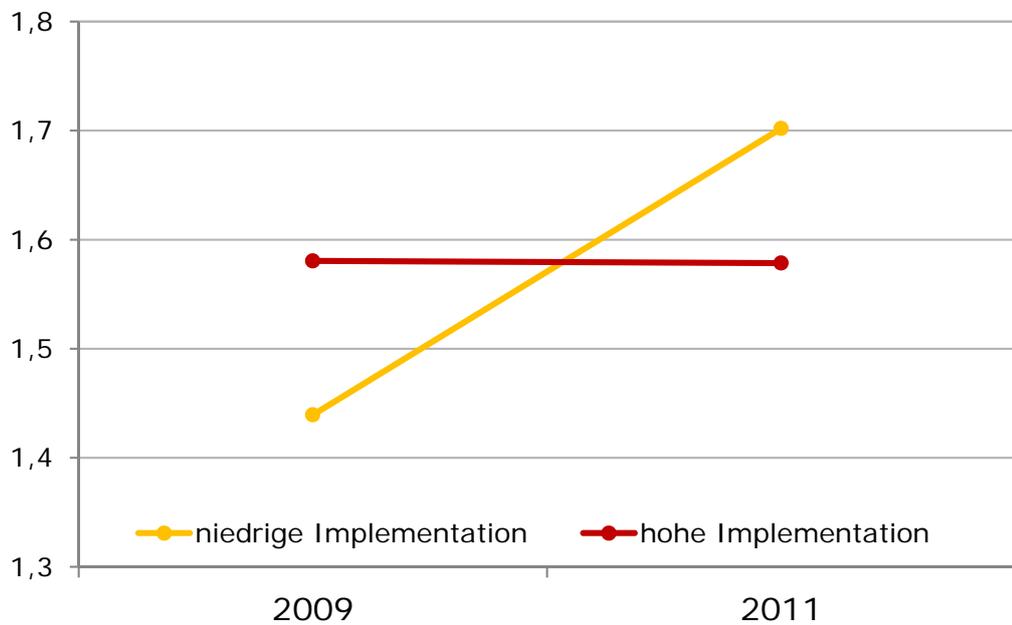


Abbildung 47 Veränderung des Verlusterlebens in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung (n = 120; n.s.)

**FOSIS2 Schüler: Leistungsdruck
(Modul Selbstbestimmung)**

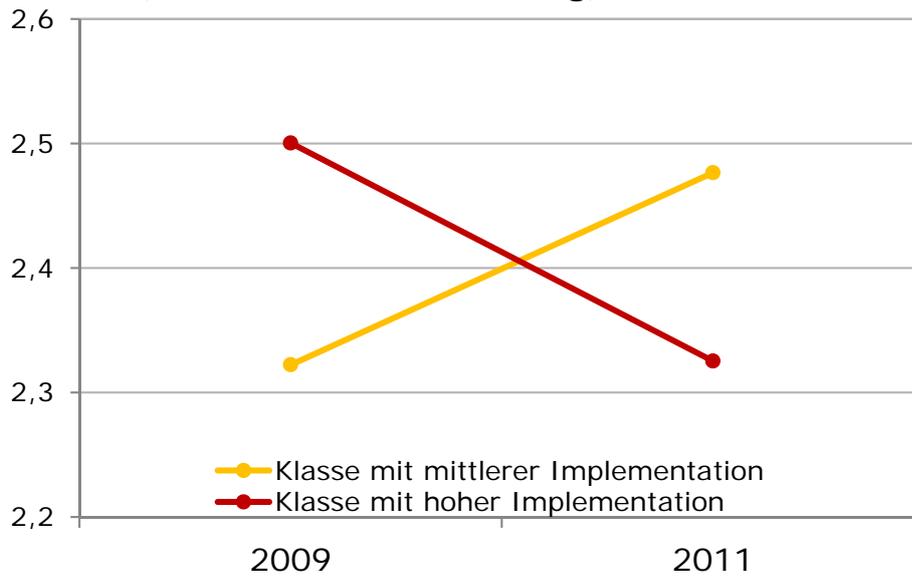


Abbildung 48 Veränderung im Leistungsdruck in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung ($n = 122$; $p < .05$)

**FOSIS2 Schüler: Selbstwertgefühl
(Modul Selbstbestimmung)**

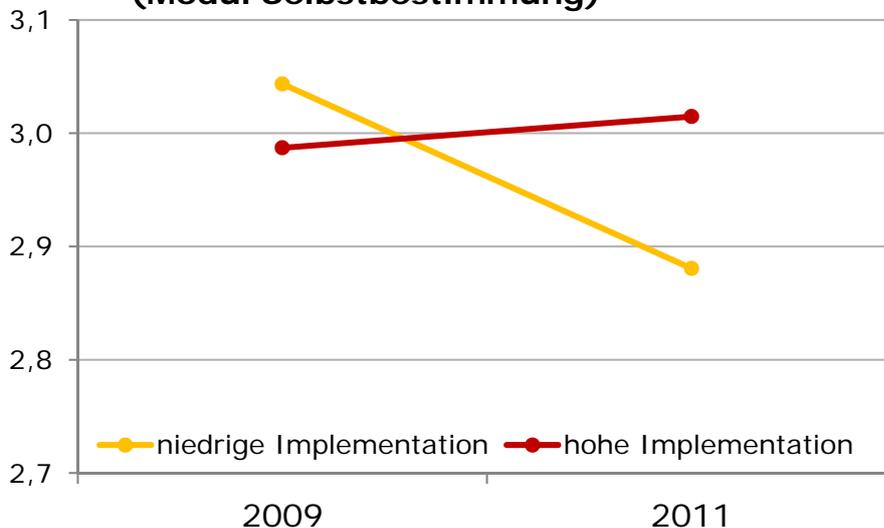


Abbildung 49 Veränderung im Selbstwertgefühl in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Selbstbestimmung ($n = 116$; $n.s.$)

Längerfristige implementationsabhängige Effekte für das Modul *Transparenzpapier* dokumentieren Abbildung 50 bis Abbildung 53. Bezüglich der schulbezogenen Selbstwirksamkeit zeigt die Abbildung 50, dass eine starke Verwendung von Transparenzpapieren auf längere Sicht höhere Kompetenzeinschätzungen mit sich bringt als eine geringere Verwendung solcher transparenzfördernden Maßnahmen. Zudem nehmen bei hoher Implementation Einschätzungen schulischer Hilflosigkeit (siehe Abbildung 51), von Stress im Sinne von Bedrohung (siehe Abbildung 52) stärker ab und das Selbstwertgefühl verbleibt auf höherem Niveau (siehe Abbildung 53) als bei niedrigerer Implementation.

FOSIS2 Schüler: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Modul Transparenzpapier)

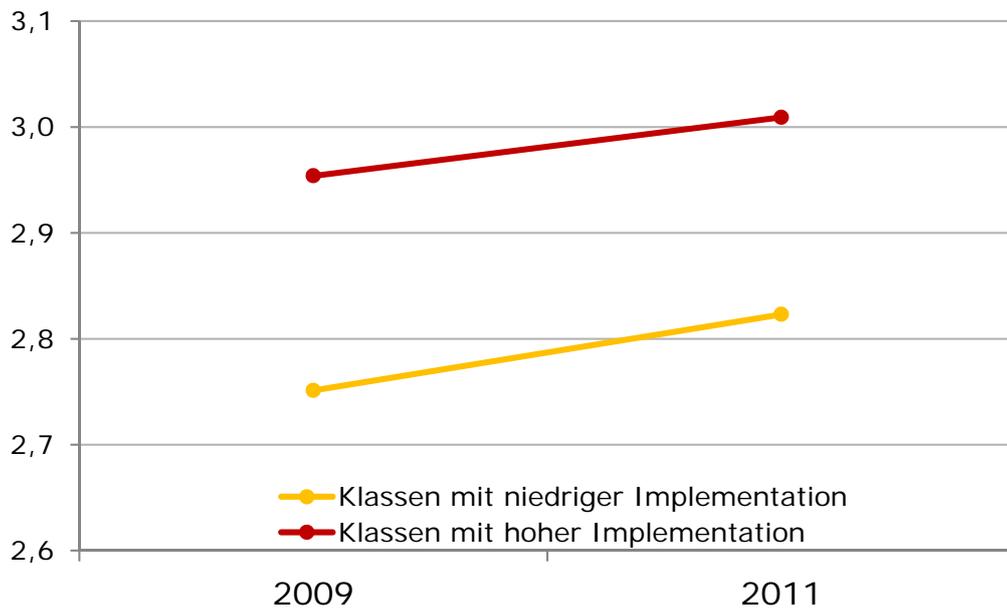


Abbildung 50 Veränderung in der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Transparenzpapier (n = 153; n.s.)

FOSIS2 Schüler: Hilfslosigkeit (Modul Transparenzpapier)

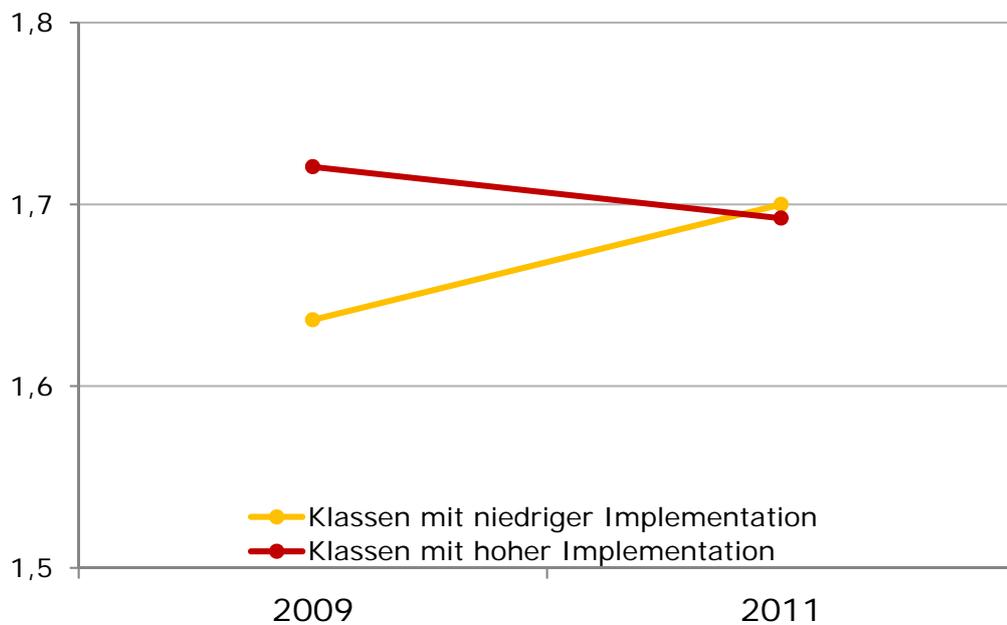


Abbildung 51 Veränderung der Hilfslosigkeit in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Transparenzpapier (n = 158; n.s.)

**FOSIS2 Schüler: Stress - Bedrohung
(Modul Transparenzpapier)**

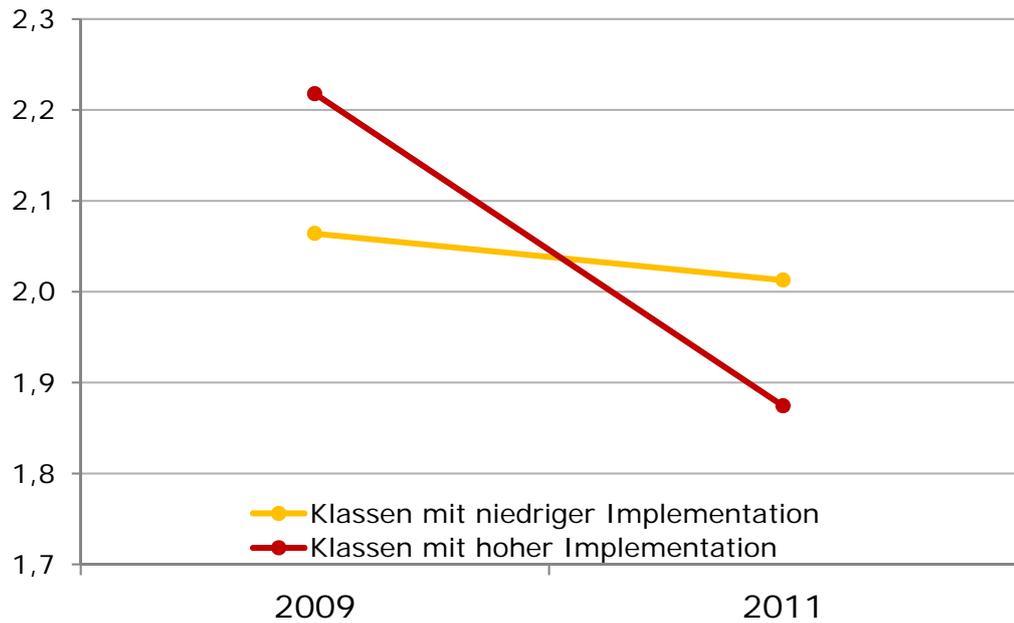


Abbildung 52 Veränderung im Bedrohungserleben in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Transparenzpapier (n = 156; n.s.)

**FOSIS2 Schüler: Selbstwertgefühl
(Modul Transparenzpapier)**

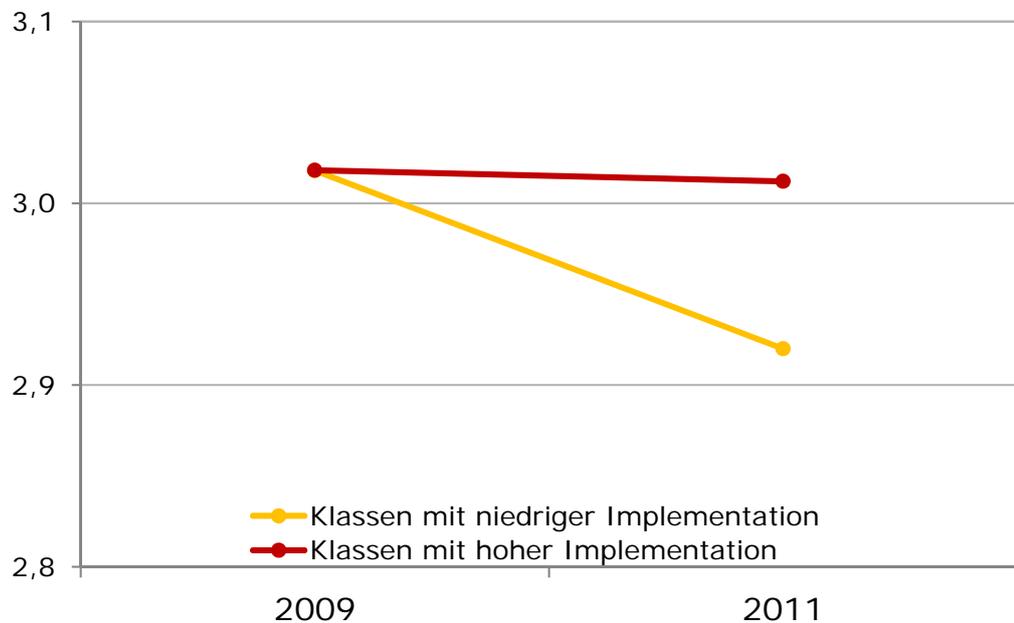


Abbildung 53 Veränderung im Selbstwertgefühl in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Implementation im Modul Transparenzpapier (n = 154; n.s.)

Insgesamt lässt sich zu Implementation abhängigen, modulspezifischen Programmeffekten Folgendes feststellen: Sowohl über kurzfristige Modulzeiträume von etwa drei Monaten als auch über den gesamten Projektzeitraum finden sich modulspezifische Veränderungen, die vom Ausmaß der Implementation bzw. der Häufigkeit der Verwendung der empfohlenen Maßnahmen im Unterricht abhängen. Bezüglich ganz verschiedener Evaluationskriterien sind die Veränderungen günstiger bei hohem als bei niedrigem Implementationsausmaß. Besonders breit und nachhaltig betroffen sind davon vor allem die Unterstützung von Ressourcen im Sinne von Kompetenzeinschätzungen und die Minderung von Risikofaktoren im Hinblick auf erlebte Hilflosigkeit, Prüfungsängstlichkeit sowie Stress und Belastung. Diese Effekte ergeben sich im Wesentlichen in Abhängigkeit von der seitens der Schüler erlebten Unterrichtsgestaltung im Sinne des wahrgenommen Ausmaßes der Verwendung neuer, individualisierender Unterrichtsstrategien. Wenn wenig oder gar nichts von den neuen Unterrichtsstrategien im Schulalltag ankommt, kann man auch keine Wirkung erwarten. Bei intensiver Nutzung der Strategien hingegen greift das Programm und entfaltet durchgehend positive Wirkungen.

Zusammenfassend lässt sich zur Wirksamkeitsevaluation des Programms im Hinblick auf die Schülermerkmale Folgendes feststellen: Das Interventionsprogramm hat durch unterrichtliche Fördermaßnahmen beigetragen zu einer zunehmenden Individualisierung von Unterricht, der Stärkung des Sozialklimas sowie dem Aufbau von Ressourcen und der Minderung von Risikofaktoren im Kontext von schulischem Stress und sozial- und leistungsbedingten Belastungen. Diese positiven Programmeffekte zeigen sich teilweise direkt im Vergleich mit Kontrollschulen und darüber hinaus in differenzierter Form, wenn man zusätzlich unterschiedliche Durchführungsgrade bzw. Implementationsausmaße in den verschiedenen Modulen berücksichtigt. Die teilnehmenden Schüler der Projektschulen haben somit von den Interventionsmaßnahmen durchaus profitiert und sind deutlich in ihrer Entwicklung gefördert worden.

Eine weitergehende Frage ist, inwieweit nicht nur die Schüler sondern auch die Lehrkräfte durch die Teilnahme an dem Projekt von dem Einsatz der innovativen Unterrichtsmaßnahmen profitiert haben. Die Intention, durch innovativen Unterricht sowohl die Motivation von Schülern zu stärken als auch etwas für das Sozialklima zu tun und den Stress zu mildern, sollte längerfristig auch zu störungsfreierem und erfolgreicherem Unterricht beitragen, dadurch die beruflichen Belastungen für Lehrkräfte reduzieren und ihre gesundheitliche Risiken (z.B. Burnout) mindern können. Inwieweit solche Effekte auf Lehrerseite eintreten, wird im folgenden Abschnitt näher betrachtet.

4.3 Ergebnisse der Lehrerbefragung

Zunächst werden die Erhebungsinstrumente der Lehrerbefragung dargestellt, mithilfe derer entsprechende Merkmale erhoben wurden, die auf günstige bzw. ungünstige Wirkungen der Programmteilnahme auf Lehrerseite hinweisen können. Hierbei handelt es sich um wahrgenommene Unterrichtskompetenzen und verschiedene Einschätzungen von Belastung und Gesundheit sowie konkrete Beurteilungen zur Projektteilnahme.

4.3.1 Erhebungsinstrumente der Lehrerbefragung

Eine wichtige gesundheitsförderliche Ressource ist die Kompetenzerwartung von Lehrkräften, schwierige berufsbezogene Anforderungen bewältigen zu können. Mit der Skala *Lehrer-selbstwirksamkeitserwartung* von Schwarzer und Schmitz (1999) wurden die Kompetenzerwartungen bezüglich spezieller Anforderungen aus den Bereichen berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen sowie dem Umgang mit Berufsstress erfasst. Items dieser Skala lauten z.B. „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“ oder „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.“. Die interne Konsistenz der Skala (Cronbachs α) liegt zwischen .88 und .91.

Eine weitere spezifische Anforderung des Unterrichts ist neben der reinen Stoffvermittlung die Förderung des Sozialverhaltens der Schüler. Zur Erfassung der Kompetenzerwartung der Lehrkräfte, ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler Gelegenheiten erhalten, ihre verschiedenen sozialen Kompetenzen zu erproben und zu erweitern wurde eine Skala *Selbstwirksamkeitserwartung, kompetentes Sozialverhalten fördern zu können* von Jerusalem, Drössler, Kleine, Klein-Heßling, Mittag und Röder (2009) eingesetzt. Ein Item dieser Skala lautet z.B. „Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.“. Die interne Konsistenz der Skala liegt zwischen .78 und .84.

Auch die Forderung an Lehrkräfte, Schüler in ihrem selbstregulierten Handeln und Lernen zu unterstützen, ist eine spezifische Anforderung während und außerhalb des Unterrichts. Die Kompetenzerwartung, den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler lernen, eigene Probleme selbständig zu lösen, wurde mit der Skala *Selbstwirksamkeitserwartung, proaktives Handeln fördern zu können* von Jerusalem und Klein-Heßling (2002) erfasst. Ein Item der Skala ist z.B. „Ich schaffe es meinen Schülern beizubringen, dass sie auch bei schwierigen Problemen in ihrem Leben überlegt handeln“. Die interne Konsistenz der Skala liegt zwischen .78 und .88.

Gerade im Hinblick auf die Heterogenität im Klassenzimmer ist die Bereitschaft der Lehrkräfte, auf individuelle Leistungsstände der Schüler einzugehen und Unterrichtsmethoden bzw. Aufgabenstellungen individuell zu gestalten, eine wichtige Ressource. Die individualisierende Unterrichtsgestaltung wurde mit der Skala *Binnendifferenzierung* von Clausen (2002) erfragt. Ein Beispielitem lautet „Ich gebe Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Aufgaben“. Die interne Konsistenz der Skala liegt zwischen .64 und .68.

Zur Erfassung der Lehrergesundheit ist es wichtig zu erfahren, wie belastet sich die Lehrkräfte fühlen. Die Skala *Emotionale Erschöpfung* aus dem Maslach Burnout Inventar von Maslach, Jackson und Leiter (1996) erfasst eine zentrale Komponente des Burnout-Syndroms, die einen Zustand emotionaler Erschöpfung einhergehend mit empfundener Freudlosigkeit, fehlender Begeisterung, fehlendem Interesse und mangelndem Enthusiasmus beschreibt. Beispiel-Items sind „Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt“ oder „Ich fühle mich häufig sehr erschöpft“. Die interne Konsistenz der Skala liegt zwischen .89 und .90.

Das Stresserleben der Lehrkräfte wurde mit den Skalen *Herausforderung, Bedrohung* und *Verlust* von Jerusalem (1990) erhoben, die im Sinne der transaktionalen Stresstheorie nach

Lazarus (1991) die verschiedenen kognitiven Einschätzungsmöglichkeiten stressrelevanter Ereignisse erfassen. Personen, die stressreiche Ereignisse als Herausforderung betrachten, sind eher motiviert und zuversichtlich gegenüber den vor ihnen liegenden Aufgaben. Ein Item der Skala *Herausforderung* lautet zum Beispiel: „Ich freue mich auf jeden Schulalltag, weil ständig neue und interessante Aufgaben auf mich zukommen.“. Die interne Konsistenz der Skala liegt zwischen .84 und .86. Wird hingegen ein Ereignis als Bedrohung erlebt, so bestehen Zweifel bzw. Unsicherheit, die Anforderungen mit den eigenen verfügbaren Ressourcen und Kompetenzen bewältigen zu können. Die Skala *Bedrohung* umfasst z.B. Items wie „Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.“ oder „Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden beruflichen Aufgaben bewältigen kann.“. Die interne Konsistenz der Skala *Bedrohung* liegt zwischen .84 und .86. Die dritte Skala *Verlust* ist eine Einschätzung von stressrelevanten Ereignissen, bei denen eine Person einen Kontrollverlust ohne eigene Handlungsmöglichkeiten empfindet (z.B. „Ich bin niedergeschlagen, weil meine berufliche Situation so schlecht ist.“ oder „In letzter Zeit ist in meinem beruflichen Alltag alles schief gelaufen.“). Die interne Konsistenz der Verlustskala liegt zwischen .80 und .89.

4.3.2 Ergebnisse der Wirksamkeitsevaluation der Lehrerkriterien (Ressourcen zum Unterrichtsverhalten, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit)

Im Hinblick auf die Unterrichtsstrategien bestanden wesentliche Aufgaben der Lehrkräfte darin, den Unterricht stärker zu individualisieren, Sozialklima und Sozialverhalten zu fördern und mehr selbstreguliertes Lernen zu unterstützen. Um festzustellen, inwieweit die Lehrer sich als kompetent einschätzen, diese Aufgaben zu erfüllen und damit Unterricht gezielt innovativ zu gestalten, haben wir zu Beginn und zum Ende des Projekts nach entsprechenden Selbstwirksamkeitseinschätzungen gefragt, diese Anforderungen bewältigen zu können. Die Einschätzung dieser Ressourcen spiegelt sich in Abbildung 54 bis Abbildung 56 wider.

Aus Sicht der Lehrkräfte nimmt die Individualisierung ihrer Unterrichtsgestaltung über den Projektzeitraum deutlich zu, während diese Einschätzungen bei den Lehrkräften der Kontrollschulen auf geringerem Niveau konstant bleiben (siehe Abbildung 54). Die Selbstwirksamkeit, bei den Schülern kompetentes Sozialverhalten fördern zu können, steigt in den Interventionsschulen über den Projektzeitraum ebenfalls an und verbleibt in den Kontrollschulen konstant auf niedrigerem Niveau (siehe Abbildung 55). Die Selbstwirksamkeitseinschätzungen, proaktives Handeln bzw. selbstreguliertes Lernen fördern zu können, steigt ebenfalls in den Interventionsschulen über den Projektzeitraum deutlich an, während sie in den Kontrollschulen eher abfällt (siehe Abbildung 56). Einige Originaltöne aus Interviews mit den Lehrern mögen dieses Bild ergänzen (siehe Kasten 12).

FOSIS2 Lehrer: Individualisierende Unterrichtsgestaltung

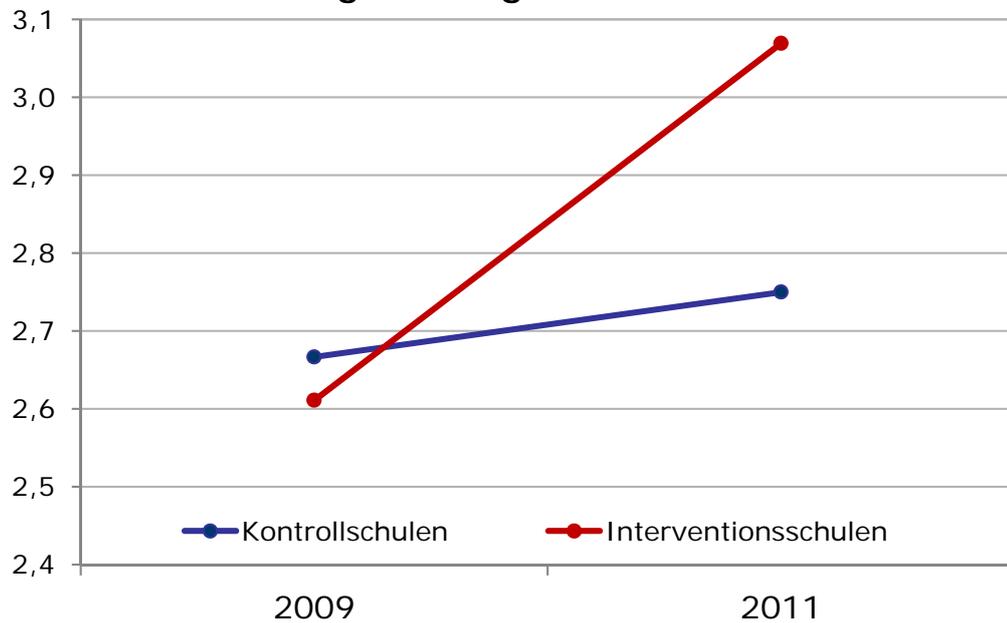


Abbildung 54 Veränderung der individualisierenden Unterrichtsgestaltung getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 26$; $p < .05$)

FOSIS2 Lehrer: Selbstwirksamkeit kompetentes Sozialverhalten fördern zu können

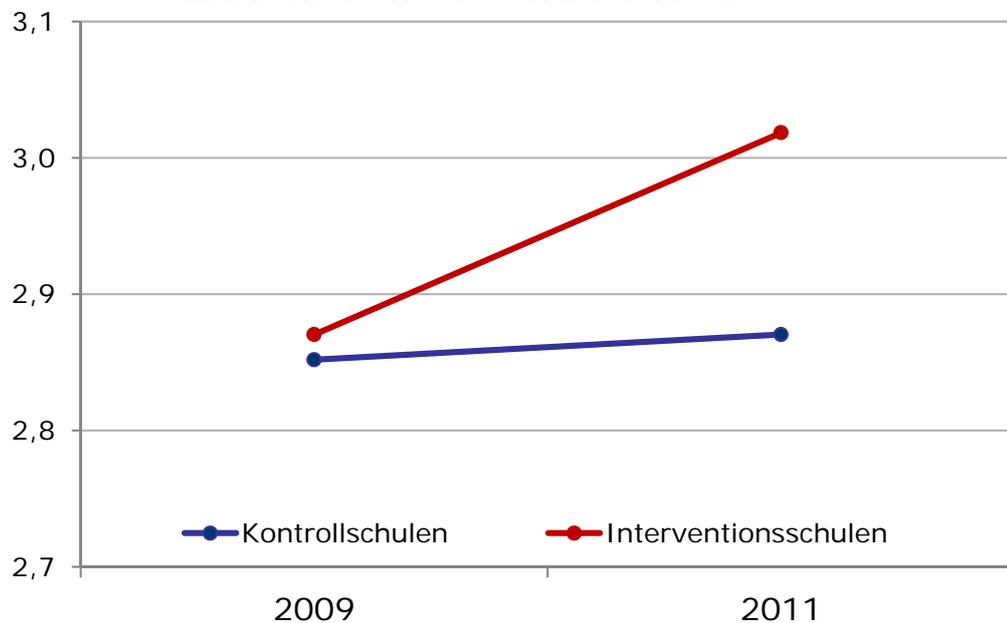


Abbildung 55 Veränderung der Selbstwirksamkeit kompetentes Sozialverhalten fördern zu können getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 26$; $n.s$)

FOSIS2 Lehrer: Selbstwirksamkeit proaktives Handeln fördern zu können

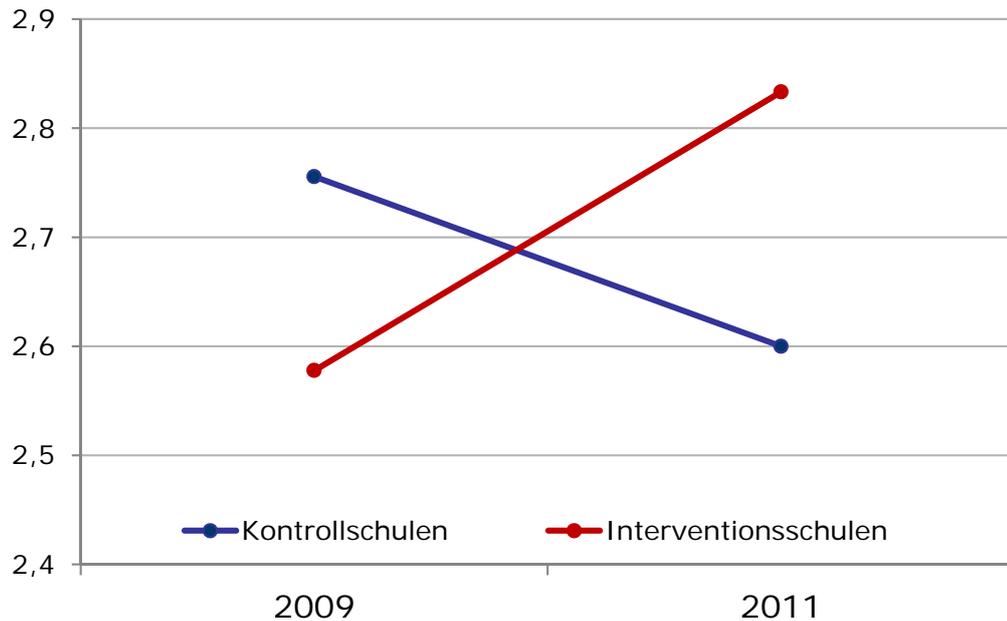


Abbildung 56 Veränderung der Selbstwirksamkeit proaktives Handeln fördern zu können getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 26$; $p < .01$)

„Na ich kann schon durch die größere Vorbereitung auch sagen zu einem bestimmten Schüler, mach du mal die Aufgabe, die passt zu dir. Also ich kann schon irgendwie doch auch noch mehr auf die Schüler eingehen.“

(Lehrer, Projektschule 02)

Kasten 12 Berichte der Beteiligten zu erlebten Ressourcen zum Unterrichtsverhalten

Insgesamt ergibt sich aus diesen Befunden, dass die an dem Programm teilnehmenden Lehrkräfte bezüglich zentraler beruflicher Ressourcen zur Unterrichtsgestaltung vor allem ihre persönlichen Kompetenzen zum Einsatz innovativer Unterrichtsstrategien im Laufe des Projektzeitraums zunehmend besser einschätzen, was bei den Kontrollgruppenlehrern nicht der Fall war. Damit entwickeln und verstärken die am Projekt teilnehmenden Lehrkräfte persönliche Ressourcen im Sinne von Selbstwirksamkeit zur Unterrichtsführung auf, die eine erfolgreichere Unterrichtsführung wahrscheinlicher machen und damit zu einer abnehmenden Belastung im Unterricht führen sollten. Inwieweit solche Reduktionen von Belastungsfaktoren und Stresseinschätzungen eintreten, machen die folgenden Befunde deutlich.

Hier soll zunächst auf einen wesentlichen *Belastungsfaktor für Sportlehrer* näher eingegangen werden. Im Sportunterricht finden sich oft nicht am Sportunterricht teilnehmende Schüler, die dann auf der Bank sitzen. Diese „Banksitzer“ sind ein eigenständiges Stresspotential, da sie ständig streiten, lärmern, sich in den Unterricht einmischen, nicht sitzen bleiben, andere Schüler ablenken oder ärgern. Dadurch ist der Sportlehrer gezwungen, häufig seine volle Aufmerksamkeit auf diese „Banksitzer“ zu lenken, um das Schlimmste zu verhindern, mit dem Nachteil, dass er dann weniger Aufmerksamkeit denen widmen kann,

die am Sport teilnehmen, wodurch zusätzliche (Unfall-)Risiken entstehen. Befragt man Sportlehrer nach solchen „Banksitzern“, so erfährt man, dass Lehrer häufig gar nicht wissen, warum Schüler während des Sportunterrichts auf der Bank sitzen. Diese Gründe müssen aber zunächst dem Lehrer bekannt sein, damit er überhaupt Möglichkeiten hat, die Schüler dauerhaft in den Unterricht zu integrieren. Im Zuge der sportspezifischen Intervention wurde in den ersten drei bis vier Wochen die Kooperation zwischen der wissenschaftlichen Betreuerin und den Sportlehrkräften genau erfragt und analysiert, warum die jeweiligen Schüler am Sportunterricht nicht teilnehmen bzw. nicht teilgenommen haben. Dabei zeigte sich: Wesentliche Gründe für Schüler, auf der Bank zu sitzen und am Sportunterricht nicht teilzunehmen, sind nicht verletzungsbedingter oder gesundheitlicher Art, sondern eher folgende:

- Sorge, sich zu blamieren, weil Lehrer zu viel verlangen
- Schüler trauen sich die geforderten Aufgaben nicht zu
- Allgemeine Lustlosigkeit
- Kein Spaß am aktuellen Thema/Inhalt der Stunde.

Die Klärung der Gründe für die Nichtteilnahme waren der Grundstock für Interventionsmaßnahmen, mit denen die Lehrkräfte sowohl die lustlosen als auch die ängstlichen Schüler individuell motivieren sollten, um die Zahl der „Banksitzer“ dauerhaft zu reduzieren. Unter Berücksichtigung der spezifischen Gründe für eine Nichtteilnahme und durch entsprechende motivationale Maßnahmen zur Einbindung der „Banksitzer“ in den Sportunterricht ist es im Verlauf der sportspezifischen Intervention über den Projektzeitrahmen gelungen, den Anteil der „Banksitzer“ systematisch und langfristig zurück zu führen und damit einen wesentlichen Belastungsfaktor im Sportunterricht zu reduzieren. Die entsprechenden Veränderungen sind in Abbildung 57 dargestellt.

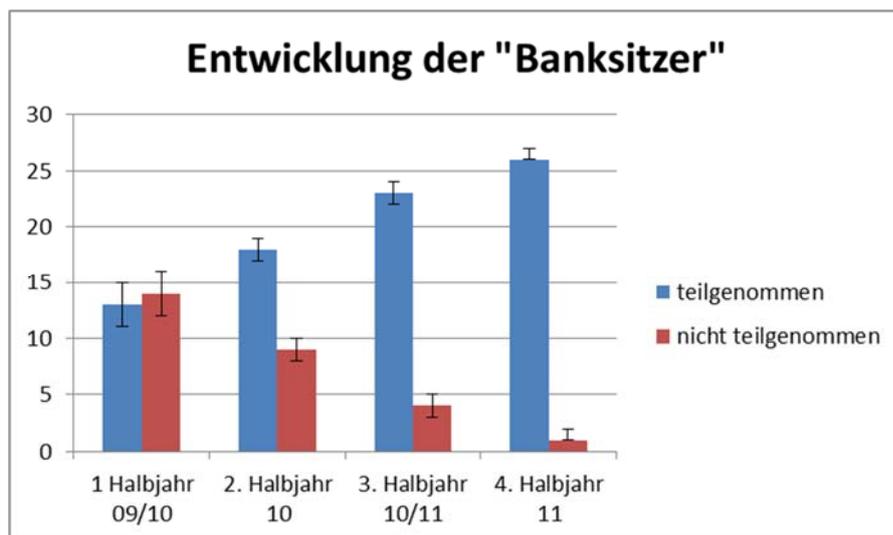


Abbildung 57 Entwicklung der "Banksitzer" (FOSIS2 Sport)

Über die vier Schulhalbjahre des Interventionszeitraums zeigen sich eine abnehmende Anzahl der nicht am Sportunterricht teilnehmenden Schüler (Banksitzer) und folgerichtig eine zunehmende Anzahl der teilnehmenden Schüler. Die Stressquelle „Banksitzer“ im Sportunterricht konnte durch die projektbezogenen Interventionen fast gänzlich abgestellt werden. Einige Originalkommentare aus Interviews mit Schülern und Lehrkräften mögen das Bild zu dieser spezifischen Maßnahme abrunden (siehe Kasten 13).

„Ich habe gelernt, nicht alle Schüler über einen Kamm zu scheren, sondern genauer hinzugucken. Manchmal war es so einfach: Turnschuhe und Hose rausgeholt und fertig. ...“

(Lehrer, Sportschule 01)

„Die Interviews fand ich echt gut und Frau S. meckerte nich`immer gleich los.“

(Schülerin, Sportschule 02)

„Ich habe gar nicht mehr gelogen.“

(Schülerin, Sportschule 01)

Kasten 13 Berichte der Beteiligten (FOSIS2 Sport)

Im *allgemeinen Interventionsbereich* finden sich für die Einschätzung von Stress und Belastung auf Lehrerseite ebenfalls interessante Veränderungen (siehe Abbildung 58 bis Abbildung 61). Hinsichtlich der zentralen Stresseinschätzungen bzw. erlebten Belastung im Unterricht zeigten sich bei den Lehrkräften der Interventionsschulen deutlich positivere Entwicklungen als bei den Lehrkräften der Kontrollschulen. Über den Projektzeitraum nimmt die Herausforderung der Lehrkräfte in den Interventionsschulen zu (siehe Abbildung 58), während sie für die Lehrkräfte der Kontrollschulen deutlich absinkt. Zugleich werden Stress-einschätzungen von Bedrohung (siehe Abbildung 59) und Verlust (siehe Abbildung 60) geringer, während sie in den Kontrollschulen ansteigen. Dies zeigt, dass durch die Projektteilnahme deutliche Stressreduzierungen erreicht werden konnten, die mit den bereits berichteten zunehmenden Kompetenzeinschätzungen für die Unterrichtsgestaltung einhergehen und auf diese Weise auch der Gesundheit von Lehrkräften zuträglich sind.

FOSIS2 Lehrer: Stress - Herausforderung

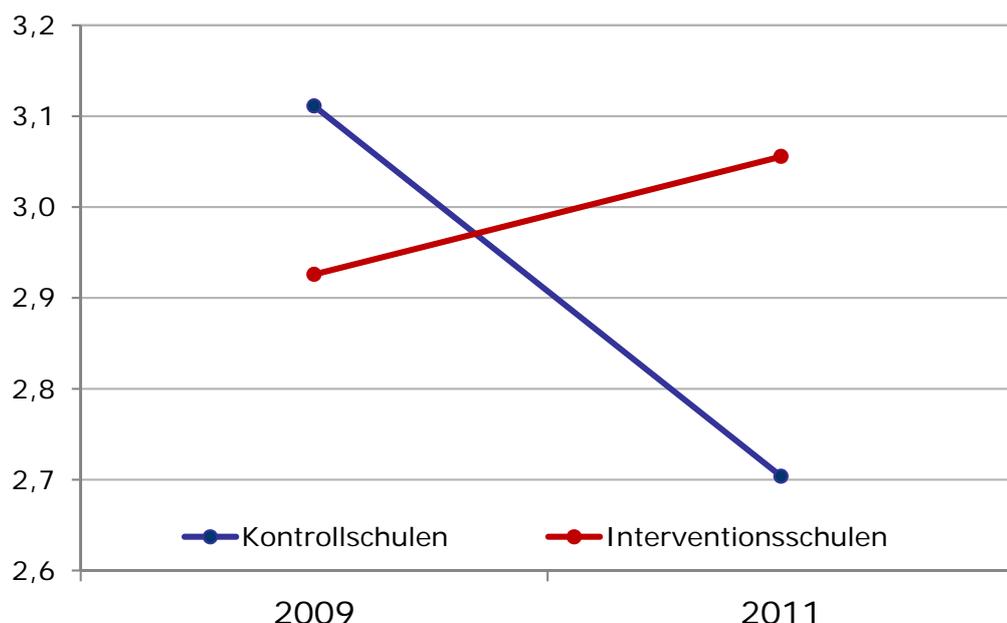


Abbildung 58 Veränderung des Herausforderungserlebens getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 26$; $p < .05$)

FOSIS2 Lehrer: Stress - Bedrohung

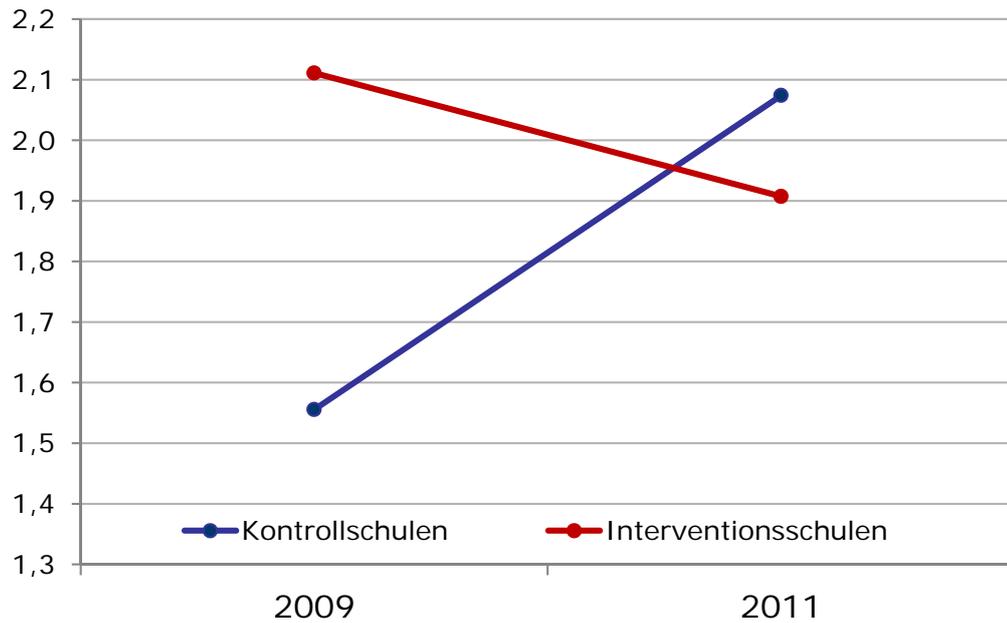


Abbildung 59 Veränderung des Bedrohungserlebens getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 26$; $p < .01$)

FOSIS2 Lehrer: Stress - Verlust

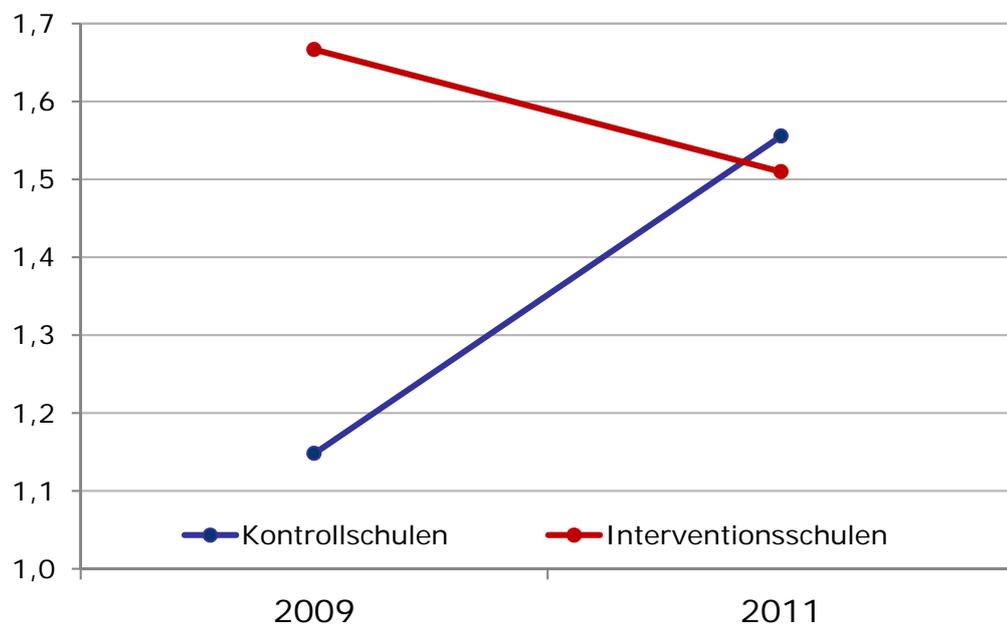


Abbildung 60 Veränderung des Verlustenerlebens getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 26$; $p < .05$)

Besonders wichtig im Hinblick auf eine präventive, gesundheitsfördernde Wirkung der Programmteilnahme für die Lehrkräfte ist nicht zuletzt der Befund, der in Abbildung 61 wiedergegeben ist. Dieses Ergebnis zeigt, dass die erlebte emotionale Erschöpfung, die ein

Hauptsymptom von Burnout ist, in den Interventionsschulen deutlich absinkt, während sie in den Kontrollschulen steigt. Dies deutet auf eine mögliche Burnout-Prophylaxe durch die Verwendung motivierender und innovativer Unterrichtsstrategien hin.

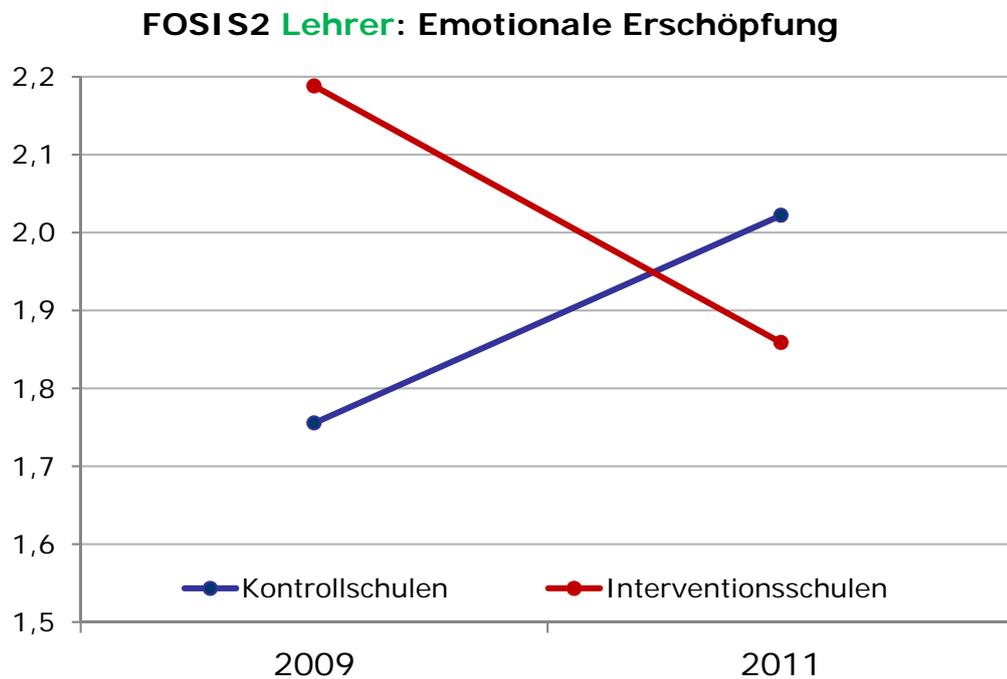


Abbildung 61 Veränderung der emotionalen Erschöpfung getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe ($n = 26$; $p < .05$)

Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass Lehrerstress und Lehrgesundheit durch die Projektteilnahme und die Verwendung innovativer Unterrichtsmethoden positiv beeinflusst werden kann. Die Einschätzung günstiger Programmeffekte auf Stress, Belastung und Gesundheit der beteiligten Lehrkräfte wird auch durch Originalkommentare in Interviews mit den Lehrkräften unterstrichen (siehe Kasten 14, Kasten 15 und Kasten 16).

„Also ich bin mit dem, was ich mit der Klasse erreichen (will) viel zielstrebig. Ja?!“

(Lehrerin, Projektschule 03)

„Davon profitiere ich auch in diesem Moment, weil ich weiß, die Schüler, die üben wirklich das, was dann rankommt und diese Zufriedenheit, die sich bei den Schülern dann bemerkbar macht geht auch auf mich über, weil ich habe dann natürlich auch eine gewisse Anerkennung meiner Arbeit, weil ich merke, da ist was rausgekommen. Ich finde auch die Arbeit mit den Eltern, die ist sehr, die kann dadurch sehr entspannt sein, weil Elternbeschwerden habe ich in dem Moment dann einfach überhaupt nicht erhalten (...).“

(Lehrerin, Projektschule 03)

Kasten 14 Berichte der Beteiligten

„Also wenn die erstmal angefangen hatten sich mit dem Thema zu beschäftigen – tatsächlich – also Aufgaben verteilt, Zuständigkeiten verteilt, und dann ging es inhaltlich los uns so, ja dann war das eigentlich ziemlich gut. (...) Aber erstmal, so nach diesen anfangsorganisatorischen Problemchen, so kam für mich erstmal so eine Entspannung da rein, wo ich dachte „So. Die sind alle beschäftigt, die haben alle zu tun, sind alle in ihrer Gruppe, und arbeiten sich gerade da ein, gucken was sie machen müssen und sind inhaltlich dran. Helfen sich erstmal gegenseitig – ich habe jetzt quasi erstmal Pause, ich kann jetzt nichts machen“. Ja, fand ich ganz schön, so.“

(Lehrer, Projektschule 02)

Kasten 15 Berichte der Beteiligten

„Ich ...kann jetzt sagen, dass alle diese Elemente, die wir begutachtet haben für mich gut umsetzbar waren. Ich habe mehr Zeit, mit den Schülern diese Dinge zu besprechen und gemeinsam mit den Kollegen im Jahrgang umzusetzen. Obwohl wirschwierigere Kinder ..haben, ist eine konsequente Anwendung erfolgreich. Ich bin sehr froh, dass ich dieses Projekt mitmachen durfte und profitiere derzeit davon. Mir macht das Arbeiten viel mehr Spaß, ich sehe eine stärkere Würdigung meiner Arbeit durch die Schüler und bin gesundheitlich besser drauf, als vorher.“

(Lehrerin, Projektschule 03)

Kasten 16 Berichte der Beteiligten

Ebenfalls unterstrichen wird die Wirkung der Entlastung der Lehrkräfte durch die Teilnahme am Projekt durch Aussagen, die die Lehrkräfte selbst zum Projekt und seiner Bedeutung für sie persönlich gemacht haben. Die wesentlichen Aussagen sind in den Abbildung 62 und Abbildung 63 wiedergegeben.

Die Abbildung 62 verdeutlicht, dass 90% der teilnehmenden Lehrkräfte in den Workshop-inhalten und vermittelten Strategien einen praktischen Nutzen für ihren Unterricht sehen und eine gleich große Anzahl einschätzt, dass sich das Projekt für sie persönlich auch gelohnt hat. Die Abbildung 63 verdeutlicht, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte davon überzeugt ist, dass das Projekt ihnen hilft, sich beruflich weiterzuentwickeln (knapp 80%), ihre Schüler besser zu fördern (ca. 70%) und sich mit anderen Kollegen intensiver über Unterricht auszutauschen (mehr als 60%). Weniger als die Hälfte ist der Meinung, dass das Projekt dabei hilft, ihre Arbeit besser zu bewältigen, was im Wesentlichen darauf zurückzuführen ist, dass neben dem Unterricht noch eine Vielfalt von sozialen und bürokratischen Aufgaben zu erledigen ist und für die Durchführung innovativer Unterrichtsmaßnahmen viel Zeit nötig ist aber keine zusätzlichen Ressourcen bereitgestellt werden.

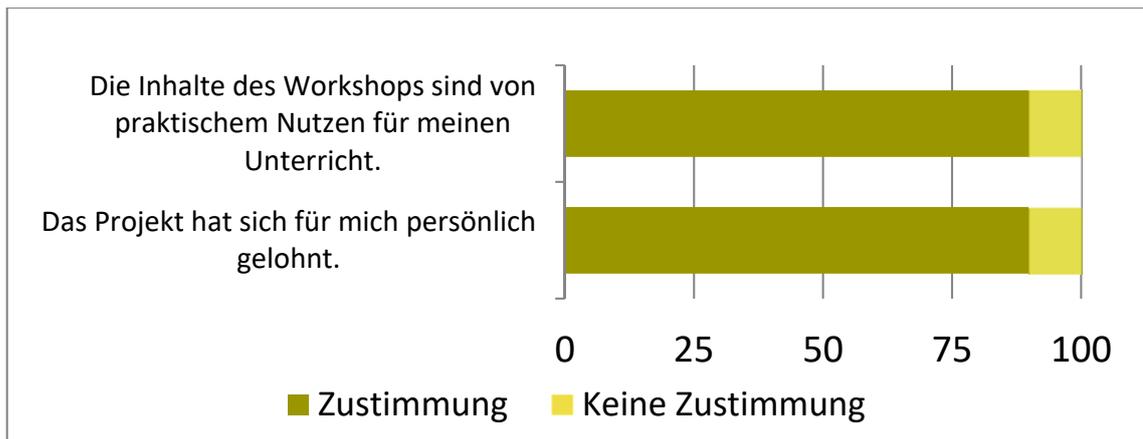


Abbildung 62 Beurteilung des Projektes durch die Lehrer

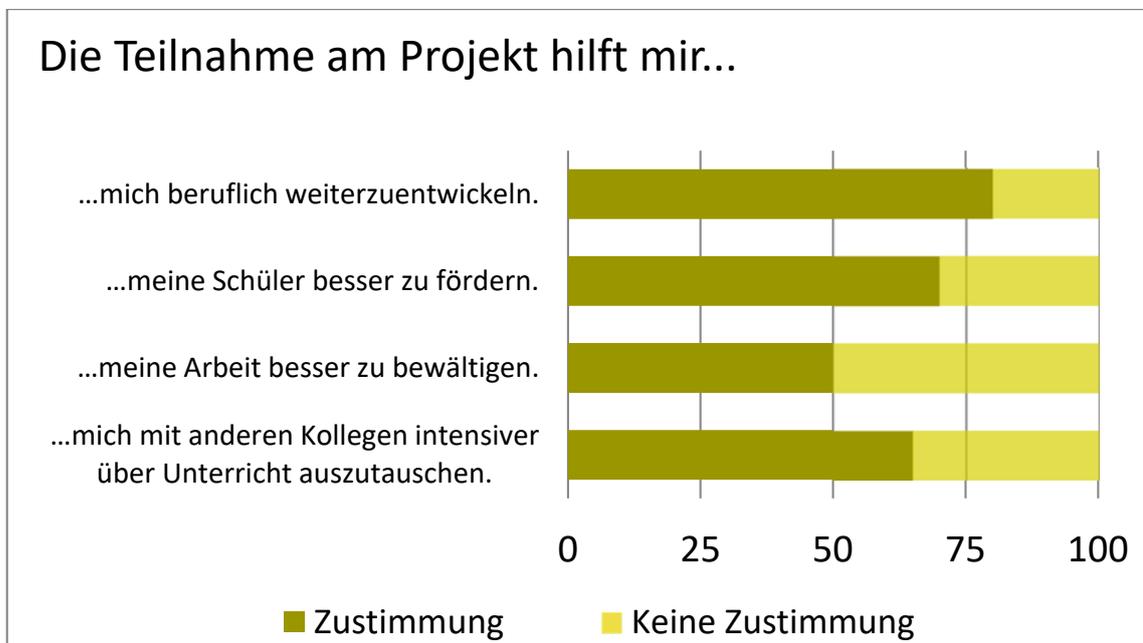


Abbildung 63 Beurteilung des Projektes durch die Lehrer

Insgesamt zeigen die Aussagen jedoch deutlich, dass der überwiegende Anteil der beteiligten Lehrkräfte der Meinung ist, in verschiedenster Hinsicht von der Teilnahme an dem Projekt profitiert zu haben. Dies wird beispielhaft in den Interview Kommentaren in Kasten 17 deutlich.

„Also, was ich gut finde ist, dass das jetzt - das Projekt von Ihnen und Herrn Professor Jerusalem - so vorgestellt wurde, dass also jetzt nicht hier eine große pädagogisch-psychologische Theorie vorgestellt wird und im Grunde genommen man davon erschlagen wird, ja?! Sondern dass das wirklich auf das Machbare reduziert wurde. Also, mit diesen Modulen, die schrittweise eingeführt werden sollen, das hört sich auch erst an „oh, was versteht man darunter“, aber nachher hat man ja gesehen, das sind im Grunde genommen nur ganz kleine Elemente, ja?! (...) Wenn man halt so Schritt für Schritt so ganz kleine Elemente einbauen kann, ob das jetzt die Klimadiagnose ist oder mit bestimmten Regeln das Verhalten etwas regulieren kann in der Klasse oder eben Transparenzpapier, was ja auch eine relativ überschaubare Sache ist. Und da beurteile ich das soweit positiv aus meiner Erfahrung, weil ich halte nichts von großen Theorien, die weit weg sind von der Praxis. Und ich komme selbst aus der Theorie und ich kenn' den Unterschied.“

(Lehrer, Projektschule 01)

„Es gibt nichts Besseres als FOSIS. Wer sich mit FOSIS auskennt, kann einen Großteil der Unterrichtsarbeit abdecken.“

(Lehrerin, Projektschule 03)

Kasten 17 Interview Kommentare von beteiligten Lehrern

Zusammenfassend lässt sich für den Bereich der Unterrichtsressourcen und der Lehrbelastung und Lehrergesundheit sagen, dass die Lehrer in den Projektschulen ihre Ressourcen zur Unterrichtsgestaltung stärken sowie unterrichtliche Belastungen und gesundheitliche Risiken mindern können. Berufliche Selbstwirksamkeit, erfolgreiches Unterrichten mit innovativen Strategien, geringes Stresserleben und Gesundheit gehen Hand in Hand und verstärken sich gegenseitig, so dass auf längere Sicht positive Entwicklungsspiralen entstehen. Davon profitieren Schüler, Lehrer und das schulische Leben insgesamt.

5 Erkenntnisse und Ausblick

Die Evaluation der vorliegenden präventiven Interventionsstudie verdeutlicht, dass sich sowohl die sportspezifischen als auch die allgemeinen, fächerübergreifenden Maßnahmen im Hinblick auf die angezielte Gesundheitsförderung als präventiv wirksam erwiesen haben. Besonders wirksam ist die Prävention dann, wenn Lehrkräfte es schaffen, die Förderstrategien häufig einzusetzen und in ihren Unterricht auch längerfristig zu integrieren. Die vorhandenen Informationen aus den mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen der Lehrkräfte, den Einschätzungen der Schülerschaft und den Beobachtungen der Betreuer bzw. Berater unterstreichen eindeutig, dass bei konkreter Umsetzung und nachhaltigem Einsatz der Förderung deutliche positive Wirkungen zu verzeichnen sind.

Zunächst ist erfreulich, dass die teilnehmenden Lehrkräfte die vermittelten Förderstrategien, die Workshops und das Beratungsangebot positiv aufgenommen haben. Die Umsetzung der neuen und innovativen Strategien führte dazu, dass Lehrer und Schüler im Projektverlauf einen zunehmenden Grad an Individualisierung und Erfolgserfahrungen im Unterricht erlebt haben. Auf der Schülerseite verdeutlichen die Ergebnisse, dass das Sozialklima gefördert und insbesondere Stress- und Belastungsfaktoren gemindert werden konnten. Die Stärke dieser Wirkung der Fördermaßnahmen ist allerdings wie erwartet zum großen Teil abhängig

vom Grad der Implementation. Sehr wichtig ist schließlich der Befund, dass auch die Lehrkräfte trotz des notwendigen hohen Engagements von der Teilnahme und der Umsetzung der Unterrichtsstrategien profitieren im Hinblick auf eine Reduktion ihres Stress- bzw. Belastungserlebens und einer Förderung der eigenen Gesundheit. Beachtlich ist hier vor allem die günstige Entwicklung der emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte, die darauf hinweist, dass solche Innovationen im Unterricht bei den Lehrkräften auch zur Burnout-Prophylaxe beitragen könnte. Abschließend ist ebenfalls als ein positives Ergebnis festzuhalten, dass die entwickelten Handreichungen von den Lehrkräften als sinnvoll und praktikabel für den Unterricht eingeschätzt wurden. Die ermutigenden Ergebnisse zur Wirksamkeit der Prävention lassen schließlich vermuten, dass die gegenüber dem ersten FOSIS Projekt vorgenommenen Veränderungen von Maßnahmen (z.B. Staffelung der Workshops, kontinuierliche Beratung) hierzu wahrscheinlich entscheidend beigetragen und sich damit positiv ausgezahlt haben.

Neben dieser erfreulichen und relativ eindeutigen Befundlage ist jedoch auch zu beobachten, dass nicht alle Lehrkräfte die Teilnahme am Präventionsprojekt und die Umsetzung von Unterrichtsstrategien mit dem erforderlichen hohen Engagement und genügend Ausdauerbereitschaft aufrechterhalten konnten. Auch wenn ein hohes, intensives und nachhaltiges Engagement bei Lehrkräften in kleinen Kernteams erreicht werden konnte, wäre angesichts des hohen Interventionsaufwandes eine breitere Präventionswirkung durch kontinuierliche Teilnahme möglichst vieler Lehrpersonen wünschenswert. Anzustreben wäre zudem ein noch differenzierterer Blick darauf, wie die Lehrkräfte mit den empfohlenen Förderstrategien tatsächlich im Unterricht arbeiten, um sie zu unterstützen, angesichts von Schwierigkeiten Lösungen zu finden und in ihren Bemühungen nicht nachzulassen. Aus vielen Gesprächen mit Lehrkräften ergibt sich, dass eine wesentliche Barriere für eine systematischere und breitere Implementation von Fördermaßnahmen im Schulalltag motivationale Schwierigkeiten insbesondere aufgrund ungünstigerer Rahmenbedingungen und teilweise unzureichender Unterstützung in Schulen zu sehen ist. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen mangelt es etwa an der Koordination von Stundenplänen oder zeitlichen Kompensationen für den Aufwand, durch die sich Fortbildungen besser in den Schulalltag integrieren ließen. Seitens der Schulleitung findet sich hierzu teils mehr, teils weniger Bereitschaft – allerdings kommt es nur selten oder fast nie zu tatsächlichen Kompensationsleistungen. Aus Sicht der Lehrkräfte sind diese institutionellen Bedingungen und die vielfältigen beruflichen Anforderungen sowie hoher Zeitdruck wesentliche Erschwernisse für die Umsetzung schwieriger und aufwändiger Förderstrategien, so dass sich bei manchen Überforderungsgefühle einstellen.

Angesichts dessen ergibt sich die Frage, was zu tun ist, um solche und andere Schwierigkeiten zu überwinden und noch deutlicher sowie nachhaltiger Präventionswirkungen zu erreichen. Im Sinne eines Ausblicks auf weiteren Bedarf an Angeboten und Projekten ist ein übergreifendes Ziel, eine möglichst große Anzahl von Lehrkräften und Schulleitungen zur Teilnahme an diesen Fördermaßnahmen und den Einsatz der innovativen Unterrichtsstrategien zu motivieren, so dass die Implementation der Förderung breiter, intensiver und kontinuierlich erfolgen und dokumentiert werden kann. Angesichts der vorhandenen Evaluationsbefunde zur präventiven Wirksamkeit ist eine breitere Distribution und Dissemination der unterrichtlichen Fördermaßnahmen im Schulalltag wünschenswert. Nach den bisherigen Forschungserkenntnissen sind im Rahmen weiterer Angebote und Projekte zur Erreichung dieser Ziele folgende Problembereiche von Bedeutung:

- Für eine innerschulische Verbreitung bzw. Dissemination der Förderstrategien sind neben der inhaltlichen Schulung vor allem wichtig die Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen (Ressourcen, Kompensation, Zeitraster) und die Bildung und Festigung von Lehrerteams, die über einen längeren Zeitraum gemeinsam die gleichen Schüler unterrichten und in Fördermaßnahmen umsetzen.
- Im Hinblick auf eine strukturelle Integration der Unterrichtsstrategien in Schulen ist relevant, inwieweit etwa über Schulleitungen eine systematische schulinterne Fortbildung erreicht werden kann, damit durch breiten Einsatz nachhaltige Wirkungen erreicht werden können.
- Für die Qualität und auch Nachhaltigkeit der Präventionsstrategien ist es wichtig zu klären, wie angesichts des Status einer Schule der Fortbildungsbedarf einzuschätzen und welche Betreuungsintensität erforderlich ist, um das schulische Förderpotential längerfristig zu verbessern.
- Damit einhergehend ist zu hinterfragen, wie hoch jeweils der Aufwand an Material und Zeit einzuschätzen ist, um solche innovativen Unterrichtsstrategien in der Schule zu implementieren.
- Schließlich geht es um die Frage, wie man den Wirkungsgrad der vorhandenen Fördermaßnahmen nicht nur innerhalb einer Einzelschule sondern im Schulsystem verbreiten kann bzw. wie eine schulübergreifende Dissemination der Fortbildungsinhalte zu erreichen ist.

Im Hinblick auf diese Problembereiche werden im Folgenden Vorschläge für weitere Angebote und Projekte als mögliche Vorgehensweisen gemacht, die jeweils in einem oder mehreren Problembereichen eine breitere Umsetzung der Fördermaßnahmen im schulischen Unterricht unterstützen können:

- Die im Präventionsprojekt entwickelten Handreichungen für die Umsetzung und den Umgang mit Schwierigkeiten in den einzelnen Präventionsmodulen sollten veröffentlicht und möglichst breit für interessierte Schulen verfügbar gemacht werden. Im Zusammenhang damit wäre möglich zu analysieren, inwieweit die Handreichungen alleine bereits dazu beitragen, die Strategien zur Kenntnis zu nehmen und auch umzusetzen, oder welche weiteren Maßnahmen notwendig sind, damit die Strategien überhaupt im Unterricht ankommen. So ließen sich etwa Schulen, die nur die Handreichungen bekommen, hinsichtlich der Umsetzung der Strategien vergleichen mit Schulen, die zusätzlich Workshops erhalten, und/oder mit Schulen, die darüber hinaus Coaching bzw. Beratung erhalten oder weitere Unterstützungsmöglichkeiten genießen. Im Vergleich mit Kontrollschulen ließe sich dann feststellen, welcher Aufwand zur Umsetzung der Strategien in den Schulalltag notwendig oder hinreichend ist, so dass ein möglichst ökonomischer Einsatz zur Erreichung von Wirkungen erfolgen kann. Es geht dabei also um die Evaluation unterschiedlicher Ausmaße von Intervention und deren jeweiliger Wirksamkeit. Gleichzeitig wäre dies eine Evaluation zur Wirksamkeit der Handreichungen, die ja explizit zur Verteilung in Schulen entwickelt worden sind und bezüglich derer man erfahren könnte, inwieweit dieser Informationsansatz als Präventionsstrategie funktioniert.
- Was in Schulen ankommt, ist eine Frage. Eine andere Frage ist, wie gut es ankommt bzw. inwieweit es angemessen eingesetzt wird. Zur Dokumentation von Implementationsprozessen wäre denkbar, durch Unterrichtsbeobachtung, Videoaufzeichnung oder qualitative Interviews mehr zu den konkreten Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Strategien zu erfahren, um noch differenziertere Hilfestellungen für interessierte Lehrkräfte zu entwickeln.

- Im Hinblick auf eine systematische Integration der Fortbildung in Schulen könnte man zunächst Kompaktfortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter anbieten, die dann für ihre jeweilige Schule entscheiden könnten, inwieweit diese Ideen zu ihrer Schulentwicklung oder ihrem Schulprofil passen oder ob sie diese Strategien in ihr Schulprofil integrieren möchten. Aus solchen Kompakt-Veranstaltungen ergeben sich möglicherweise auch konkrete Anfragen zu Fortbildungskursen für das Kollegium. So könnten die jeweiligen Schulen auch mit ins Boot geholt werden, wenn es darum geht, das Geschehen in ihren Schulen zu verfolgen, d.h. sowohl zu evaluieren als auch entsprechende Beratung bzw. Begleitung anzubieten. Wenn über solche Wege die Fortbildung systematisch in Schule integriert wird, dürfte sich auch das Unterstützungssystem zwischen Lehrkräften und Schulleitung befriedigender gestalten lassen.
- Da das Fortbildungsprogramm mit sechs Modulen recht umfangreich ist, wäre es auch möglich, je nach Bedarf der Schulen mit Teilmodulen zu arbeiten. So könnte man Schulen, die überwiegend Probleme in den Belastungen und Ängsten ihrer Schüler und Lehrer sehen, etwa mit Transparenzpapieren ein Stück weiterhelfen. Solchen, für die das soziale Klima und das Sozialverhalten entscheidend oder problematisch ist, könnten mit dem Modul zum Sozialklima oder auch zum kooperativen Lernen bedient werden. Zur Evaluation und weiteren Begleitung könnte man die Maßnahmen zunächst in spezifischen Klassen einführen, in anderen Vergleichsklassen zunächst nicht, die dann aber zu einem späteren Zeitpunkt die gleichen Maßnahmen erhalten. Der Aufwand wäre überschaubarer als der Einsatz des gesamten Programms mit dem Nachteil, dass auch die Effekte nicht so breit zu erwarten sind, was aber zu evaluieren wäre.
- Die Erfahrungen mit FOSIS2 und den Vorgängerprojekten haben auch gezeigt, dass es aus Sicht von Lehrkräften und Schule bestimmte „Türöffner“ gibt, die ihr Interesse an einem Fortbildungsprojekt mitbestimmen. Solche Türöffner sind vor allem Lehrbelastungen durch eine demotivierte Schülerschaft, problematisches Sozialverhalten, Unterrichtsstörungen und Unterrichtsschwierigkeiten sowie der Bedarf nach kollegialer Unterstützung und insbesondere professionellem Coaching. Für diese Bedarfsbereiche ließen sich natürlich auch durch Segmente des vorhandenen Programms und der Beratungsmöglichkeiten Angebote zuschneiden, die für die Schulen interessant und wichtig sind und ebenfalls die Evaluation spezifischer Programmelemente voranbringen könnte. In diesem Rahmen könnte man überdies für Lehrkräfte praktisch relevante Entscheidungshilfen weiterentwickeln, wann sie welche Unterrichtsmodule bzw. -strategien einsetzen sollten und könnten, um erfolgreich voranzukommen.
- Im Hinblick auf die Dissemination der Fortbildungen nicht nur in Einzelschulen sondern auch schulübergreifend wäre ein wichtiger Fortschritt, wenn die Fortbildungen seitens der politisch zuständigen Schulverwaltung offiziell anerkannt und die Teilnahme zertifiziert würde. Hierzu und zu den folgenden Vorschlägen ist von zentraler Bedeutung, die Zielgruppen der Entscheider mit ins Boot zu holen (z.B. Schulverwaltung, Schulräte, Schulleitungen, Personalrat). Vor dem Hintergrund der sehr positiven Evaluation der Wirksamkeit des Programms nicht nur für Schüler sondern auch für Belastung und Gesundheit von Lehrkräften liegen dafür gute Voraussetzungen vor. Über eine Kooperation mit diesen Zielgruppen fiele die Umsetzung und Evaluation der Maßnahmen in Schulen einfacher und wäre auf längere Sicht erfolgreicher sowie nachhaltiger.
- Für eine schulübergreifende Dissemination und eine möglichst hohe Nachhaltigkeit könnte man beispielsweise Referendare und Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase fortbilden, die diese Ideen dann als junge Nachwuchskräfte in ihre Schulen einbringen und umsetzen könnten. Da einzelne Lehrkräfte dieser Gruppe jedoch nicht ganze Kollegien

dafür begeistern sollen und können, wäre eine fachspezifische Umsetzung denkbar. So könnte etwa ein Referendar im Unterrichtsfach Englisch sich an seiner Schule ein oder zwei Lehrkräfte des gleichen Faches suchen und gemeinsam mit ihnen im Sinne eines Kleinteam versuchen, die Strategien in ihrem Fachunterricht einzubinden. Andere Referendare bzw. Berufseinstiegslehrkräfte können dies für andere Fächer an der gleichen oder auch anderen Schulen tun. Zum einen würden über verschiedenen fachliche Wege die Ideen in Schulen eingebracht, zum anderen ließe sich dann evaluieren, inwieweit schulunabhängig in einzelnen Fächern (z.B. Englisch, Mathematik) die Förderprogramme greifen und dies vergleichen mit Schulen von Referendaren oder Berufseinstiegslehrkräften, die die Förderung in den jeweiligen Fächern nicht umsetzen und nur an Befragungen teilnehmen. Einbeziehen müsste man in jedem Fall die Schulleitungen, damit diese informiert sind und die beteiligten Lehrkräfte auch befragt, interviewt und begleitend unterstützt werden können.

- Eine weitere sehr interessante und vielversprechende Möglichkeit zur schulübergreifenden Dissemination besteht darin, die Förderstrategien im Rahmen eines Multiplikatoren-Programms anzubieten. Über eine intensive Fortbildung und Betreuung von Multiplikatoren wären auf ökonomische Weise viele Schulen erreichbar. Multiplikatoren könnten die Ideen zum Beispiel über schulinterne Fortbildungen einführen und implementieren. Dann ließe sich über eine überschaubare Gruppe von Multiplikatoren die Implementation der Maßnahmen beobachten und analysieren und zugleich wäre es möglich, für diese Personengruppe ein differenziertes Unterstützungssystem aufzubauen (z.B. Beratungssitzungen, individuelles Coaching, telefonische Hotline, Internetportal und ähnliche Angebote).
- Bevor ein solches Multiplikatoren-Programm entwickelt werden kann, wäre zunächst zu klären, welche Personen dafür in Frage kommen. Möglichkeiten sind unter anderem Beratungslehrer oder Lehrkräfte mit Klassenlehrerfunktion, aber auch externe Personen mit einschlägiger pädagogischer Erfahrung. Dabei gibt es eine Reihe entscheidender Fragen wie beispielsweise: Welche Erfahrungen müssen die Personen haben, was müssen sie können, wie und wo sollen sie es einsetzen? Welche Fortbildungs- und Betreuungsangebote sind notwendig und machbar? Wie können Dokumentationen zu den Umsetzungen in den Schulen erfolgen? Wenn ein solches Multiplikatoren-Programm entwickelt wird und entsprechende Multiplikatoren gefunden werden, wäre das im Sinne einer schulübergreifenden Dissemination ein deutlicher Fortschritt im Hinblick auf eine ökonomische Umsetzung der hier in Frage stehenden Unterrichtsmaßnahmen.
- Bei jeglicher Akquise von Schulleitungen, Schulen, Multiplikatoren oder Entscheidern in der Verwaltung sind natürlich gezielte Vorinformationen besonders bedeutsam. Hierzu zählen etwa die Veröffentlichung der Handreichungen, die Bereitstellung der Evaluationsberichte, Vorstellungen bzw. Vorträge zu den Präventionsmaßnahmen und Projektergebnissen oder auch Einschätzungen von Lehrkräften, die bereits erfolgreich an den Projekten teilgenommen haben. Insbesondere solche „Modelllehrkräfte“ könnten viel glaubwürdiger über die positiven Wirkungen der Prävention berichten, da sie persönlich aus der Schulpraxis mit der eigenen Erfahrung punkten können und damit für potentiell interessierte Lehrkräfte überzeugender wirken können als irgendwelche Wissenschaftler. Dies müsste jedoch auf den Einzelfall abgestimmt werden.
- Schließlich ist nicht zuletzt ganz wichtig, bei all diesen Fragen die jeweiligen Schulleitungen einzubeziehen, ihre Rolle bei der Umsetzung von Fortbildung in das Schulsystem zu würdigen und sie konstruktiv für solche Präventionsmaßnahmen einzunehmen. Das inhaltliche Engagement der Schulleitung und ihren Einbezug in einen diskursiven und

demokratischen Prozess zur Gewinnung des Lehrerkollegiums für die Fortbildung ist ein zentraler Ausgangspunkt für die Umsetzung von Maßnahmen im schulischen Alltag. Dies ist umso wichtiger, als die Rolle der Schulleitung nicht nur im Hinblick auf die Auswahl der Art der Fortbildung sondern auch im Hinblick auf die kontinuierliche Unterstützung der daran teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen von hoher Bedeutung ist.

Nach diesem auf den Erfahrungen und Erkenntnissen des FOSIS2 Projektes basierenden Vorschlägen für weitere Vorgehensweisen bzw. einem Ausblick auf den entsprechenden Forschungs- und Angebotsbedarf erfolgt im abschließenden Kapitel eine Zusammenfassung des vorliegenden Forschungsberichts.

6 Zusammenfassung

Das Projekt FOSIS2 (Förderung von Schutzfaktoren in der Schule) ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Unfallkasse Berlin und dem Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin und wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft unterstützt. Ziel war die Förderung von Gesundheit und die Prävention von Unfällen in der Schule anhand von Strategien zur Stärkung lernbezogener und sozialer Kompetenzen sowie der Reduktion von Belastungen im Unterricht. Das Präventionsparadigma fokussiert den Aufbau persönlicher Ressourcen, die als Schutzfaktoren gegenüber Stress und Belastung dienen und den Abbau von Risikofaktoren, die im Zusammenhang mit Unfällen und Gesundheit stehen. Die Umsetzung erfolgte über folgende Interventions- und Förderansätze: Lehrerteams erarbeiteten in Fortbildungen neue, auf ihren individuellen Unterricht abgestimmte Maßnahmen, mit denen ein positives Sozialverhalten und die Lern- und Leistungsbereitschaft von Schülern gefördert werden und entsprechende schulische Belastungen reduziert werden sollten. Im Rahmen einer allgemeinen Intervention wurden die Strategien fächerübergreifend, im Rahmen der sportspezifischen Intervention für das Fach Sport umgesetzt. An vergleichbaren Kontrollschulen wurde keine Intervention durchgeführt.

Bei Umsetzung der Unterrichtsstrategien im schulischen Alltag wurden die Lehrkräfte durch die wissenschaftliche Begleitung beraten und betreut sowie um Rückmeldungen zu diesem Implementationsprozess gebeten, der zugleich dokumentiert wurde. Bezüglich der Implementation wurden zudem auch die beteiligten Schüler befragt. Die Wirksamkeit und der Umsetzungsgrad der Maßnahmen wurden wissenschaftlich evaluiert durch eine umfassende Eingangs- und Endbefragung sowie durch mehrfache, den Prozess begleitende Kurzerhebungen im Anschluss an die jeweiligen spezifischen Module.

Dabei konnten im Vergleich zu den Kontrollschulen eine Reihe von positiven Interventionseffekten erzielt werden wie etwa eine günstige Entwicklung von Kompetenzeinschätzungen, Belastungs- und Stressminderung, ein Rückgang von Aggressionstendenzen oder die Zunahme von individualisierten Umgangsformen, Anforderungen und Rückmeldungen im Unterricht. Insgesamt haben sich sowohl die sportspezifische wie auch die allgemeine Intervention im Hinblick auf die angezielte Gesundheitsförderung als präventiv wirksam erwiesen. Dies insbesondere dort, wo die Förderstrategien häufig und längerfristig im Unterricht umgesetzt wurden. Das Engagement und die Durchhaltekraft waren nicht bei allen Lehrkräften gegeben, so dass die Befunde auf Kernteams von Lehrkräften beruhen, die auf lange Sicht dabeigeblichen sind. Auf der Basis von Erkenntnissen aus vielen Gesprächen und Beobachtungen während des Projektes wurden als Gründe hierfür insbesondere ungünstige

Rahmenbedingungen, nicht hinreichende Unterstützung und fehlende Kompensationsangebote genannt.

Vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich mit dem Ziel einer stärkeren innerschulischen wie schulübergreifenden Distribution und Dissemination von Fördermaßnahmen und kontinuierlicher Implementationsaktivitäten im Schulalltag einige Vorschläge für weitere forschungs- und angebotsbezogene Vorgehensweisen gemacht. Hierzu zählen neben Überlegungen zur Attraktivität der Fortbildungsangebote insbesondere der Einbezug von Schulleitungen, ein Multiplikatorenansatz, der Einbezug von Entscheidern in der Schulverwaltung, die Verbreitung der Projektergebnisse, modulbezogene und bedarfsangemessene Angebote und insbesondere eine systematischere Integration der Fortbildung in Schulen.

7 Literaturangaben

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3-4), 321-350.
- Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C.D. (1982). Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 3, 169-184.
- Hörmann, H.J. (1985). Skala zum Selbstwertgefühl. In R. Schwarzer (Ed.). *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (2004). Selbstwirksamkeit. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und der Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In T. Rammsayer & H. Weber (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 438-445). Göttingen: Hogrefe.

- Jerusalem, M. (in Druck). Selbstwirksamkeit. In W. Sarges (Hrsg.). *Management-Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M., Drössler, B., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). *Skalenbuch Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung in der Schule* (s.13, s.24). Humboldt Universität zu Berlin.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (2002) (Hrsg.). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S.28-53), *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. In M. Jerusalem, J. Klein-Heßling & I. Schlesinger (Hrsg.), *Skalendokumentation zu „Sicher und gesund in der Schule“* (S. 6). Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 18-19). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (S. 15-28). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33, 78--92.
- Krapp, A., & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Eds.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (pp. 54-82). Weinheim: Beltz 2002. (44. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik)
- 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 & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp.). Greenwich CT: IAP.
- Lazarus, R. S. (1991) *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McCoy, A.R. & Reynolds, A.J. (1998). Evaluastion implementation. In A.J. Reynolds & H.J. Walberg, *Advances in Educational Productivity* (Vol.7; pp.117-133). Stanford: JAI Press.
- McGraw, S.A., Sellers, D. Stone, E., Resnicow, K.A., Kuester, S. Fridinger, F. & Wechseler, H. (2000). Measuring implementation of school programs and policies to promote healthy eating and physical activity among youth. *Preventive Medicine*, 31, 86-97.
- Rentoul, A. J., & Fraser, B. J. (1979). Conceptualization of enquiry-based or open classroom learning environments. *Journal of Curriculum Studies*, 11, 233-245.
- Rolff, H.-G. (2002). Professionelle Lerngemeinschaften. *Lernende Schule*, 16, 20-21.

- Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkung eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), S. 30-46.
- Saldern, M. von & Littig, K.-E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. bis 13. Klassen (LASSO 4-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheirer, M.A., Shediach, M.C. & Cassady, C.E. (1995). Measuring the implementation of health promotion programs: the case of the Breast and Cervical Cancer Program in Maryland. *Health Education Research*, 10, 11-25.
- 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.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwenkmezger, P., Hodapp, V., Spielberger, C. (1992). *Das State-Trait-Ärgerausdrucks-Inventar STAXI*. Bern: Huber.
- Seligman, M. (1986). *Erlernte Hilflosigkeit*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Statistisches Bundesamt (2002). *Gesundheitsberichterstattung des Bundes*.
- WHO (1986). *Ottawa Charta for Health Promotion*. Ottawa: WHO.
- Wudy, D.-T. & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), S. 254-267.
- Zimmermann, F.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Anhänge

Anhang 1 Interview-Kommentare von Lehrern und Schülern

Interview-Kommentare Lehrer

Modul Klassenklima

„Das machen sie bei mir auch nicht mehr. Also das ist gar nicht mehr, dass die Sachen irgendwie rum geschmissen werden und auch dieses Reinrufen ist eigentlich seltener geworden, das stimmt; wesentlich seltener geworden.“ (Projektschule 03)

„Also ich denke schon, dass sie sich besser akzeptieren. Ich hab ja zum Beispiel ein Kind in der Klasse, was Förderbedarf hat; also mit Förderbedarf hier ist und der wird also überhaupt nicht gemobbt. Zumindest soweit wie wir das sehen und was ich auch von den Schülern höre. Also unter den Bedingungen, dass es keine Regeln gibt, könnte ich mir gut vorstellen, dass da der eine oder andere, den sich schon längst zur Brust genommen hätte.“ (Projektschule 03)

„Also der Einsatz mit der Zielscheibe der war, denke ich, auch ganz nachvollziehbar für die Schüler und ich hatte ja schon gesagt, dass es für mich eigentlich auch ganz interessant war; nicht nur die Mittelwerte, die da rausgekommen sind, sondern auch die Verteilung der Antworten. Ja, also das man sich da mal anschaut, „naja, ist zwar im Durchschnitt ganz gut, aber einige haben da doch eine schlechtere Bewertung abgegeben“ und das fand ich eigentlich ganz gut. Das konnte man gut mit den Schülern besprechen und so das Feedback war gut. Und das konnte man den Schülern auch transparent machen“ (Projektschule 01)

„Ich denke, dass so diagnostische Sachen, die kann man die mit einstufen, eine ganz große Hilfe sind, um zu wissen, wo steht die Klasse und wo kann ich sie hinführen.“ (Projektschule 03)

„Wir haben das mit den Schülern besprochen und es gab auch Konsens, wir haben auch noch Regeln für die Laptop-Klasse zum Beispiel noch dazu entwickelt und meine Schüler haben auch noch graphisch gestaltet. Da waren sie richtig eifrig drin. Also die Schüler sind richtig einbezogen worden, die fanden die Regeln auch sinnvoll. Das fand ich gut.“ (Projektschule 01)

„Aber sie werden dadurch natürlich auch befähigt, dadurch, dass wir das auch immer wieder auswerten und man dann ja auch immer wieder so ein bisschen nachfragt und so ein bisschen schubst „ja, ist das denn wirklich so?“. Sie werden, glaube ich, gut dazu angehalten Kritik zu üben. Und das ist etwas ganz wichtiges. Da kommt man auch in der Klasse dann weiter.“ (Projektschule 03)

„Ich werte das einmal wöchentlich in so einer Art Klassenleiterstunde mit den Schülern aus und sie bepunkteten sich auch selber und

das ist also für sie auch der Maßstab. Wir haben ja drei Regeln aufgestellt, die sind also für sie sehr präsent. Ich finde auch das läuft gut. (Projektschule 03)

„Ich fange mal mit dem für mich positivsten Teil an. Das ist eindeutig diese Geschichte mit der Verantwortungsübernahme. Das ist das, was bei meinen Schülern in der 7.12 am ehesten auch angekommen ist.“ (Projektschule 01)

„Und da sehe ich sehr viel Potenzial das auch aus zu bauen. Also den Kindern mehr Gelegenheit zu geben hier auch wirklich Verantwortung zu übernehmen, sich um andere zu kümmern. Und ich sehe einfach auch, dass den Kindern da die Notwendigkeit unmittelbar einsichtig ist. Und das es ihnen auch vom Selbstwertgefühl her etwas gibt.“ (Projektschule 01)

„...die saßen vor mit und haben gesagt „ das ist so laut und wenn wir das schon laut finden, wie muss das dann für einen Lehrer sein?“. Da habe ich gedacht „aha, das ist ja schon mal...“ Fand ich toll. Und dass doch der eine oder andere realisiert, ich halte jetzt einfach meinen Mund. Finde ich toll. Da haben die, glaube ich, ein ganzes Stück geschafft. Und auch die, die man permanent anspricht wegen derselben Sache auch, manchmal klappt es schon.“ (Projektschule 02)

„Und jetzt mittlerweile sind wir an so einem Punkt, was ich aber gar nicht für so schlecht halte, dass, sagen wir mal, schon eine größere Gruppe da ist, die versuchen ihre Mitschüler zu disziplinieren; also praktisch dann da so selbstregulierend etwas stattfindet. Ja und da denke ich, dass kann dann vielleicht auch die anderen erreichen, wenn sie dann merken, „Mensch, nee, nicht nur der Lehrer ist jetzt hier böse oder muss laut werden, sondern meine Mitschüler, die finden das auch nicht so gut.“ (Projektschule 01)

„Also ich bin mit dem, was ich mit der Klasse erreichen (will) viel zielstrebig. Ja?!“ (Projektschule 03)

„Ich fand das erste Modul nicht schlecht, das wir gemacht haben. Das war das Klassenklima. Auch insgesamt gesehen, diese Zielscheibe, die dort eingesetzt worden ist, weil man da eine Menge herausfinden kann. Ja, über die Klasse selbst, wie sie Klassensituation/ die Schüler die Klassensituation einschätzen, welche Position dabei auch die Lehrer einnehmen. Das ist manchmal ganz interessant, das zu sehen. Und das ist etwas, was ich als Lehrer, egal welche Klasse ich haben werde, als Klassenleiter jetzt vor allen Dingen, eigentlich immer verwenden würde. Also das hat mir wirklich gut gefallen.“ (Projektschule 02)

„Also ich finde die Sache gut, dass man sich eben ein paar Punkte raussucht und so ein Meinungsbild sich holt, das finde ich wirklich gut und ich denke, das werde ich auch immer mal machen.“ (Projektschule 02)

„Ich denke für „Ich denke, die neuen Sekundarschulklassen, die wir hier kriegen, ist es ganz, ganz wichtig, dass sie von Anfang an so arbeiten. Und zwar angefangen mit dem Klassenklima. Also jetzt sind ja die drei Monate um wir sehen jetzt schon die Erfolge, aber wir haben eben auch hart drum gekämpft.“ (Projektschule 03)

„Also, sicherlich diese Miteinbezogen werden. Und bei manchen durchaus auch dieses Verantwortung übernehmen. Wie das dann wirklich in der Realität klappt ist eine andere Sache, aber vom Prinzip her schon. Das sind so zwei Sachen. Aber man muss sie eben immer wieder dran erinnern.“ (Projektschule 02)

„Aber ich finde diese Geschichte mit der Zielscheibe, ja da bekommt man auch ein gutes Feedback von den Schülern. Und was auch ganz günstig ist, in der Zusammenarbeit mit den Eltern, ja dass man dann Probleme auch direkt ansprechen kann, wo sehen die Schüler

Probleme, wo sehe ich aus meiner Position als Lehrer die Probleme. Da können sich manchmal Ähnlichkeiten ergeben, aber man sieht auch, dass ein Schüler das Unterrichtsgeschehen oder den Schulalltag aus einer ganz anderen Perspektive betrachtet. Und sich da dann hineinzusetzen ist natürlich ganz interessant. Also das würde ich wiederverwenden dieses Modul.“ (Projektschule 02)

Modul Transparenz

„Aber es gibt dann doch auch einen großen Teil, die wirklich damit arbeiten oder wo die Eltern auch zurückmelden, dass sie das gut finden und dann schon gefragt haben, „kriegen wir beim nächsten Mal auch wieder so ein Papier?“, damit sie dann mit den Schülern üben können oder wenn sie Nachhilfe oder so etwas haben. Dann ist das natürlich günstig.“ (Projektschule 03)

„Ja, also ich weiß mit Sicherheit, dass Schüler, die sich mit den Inhalten beschäftigen zu Hause sich mit den richtigen Inhalten beschäftigen und nicht an Nebensächlichkeiten hängen bleiben. Also, da bin ich mir ziemlich sicher, dass das so ist. Das sie wirklich das üben, was ich für wichtig halte. Dass sie meine Gewichtung wahrnehmen. Und dass sie gut Übungsbeispiele wirklich haben. Da bin ich mir halt auch ziemlich sicher. Ich gebe ja eine Struktur vor und dass sie sich danach richten. Da bin ich mir ziemlich sicher.“ (Projektschule 03)

„Davon profitiere ich auch in diesem Moment, weil ich weiß, die Schüler, die üben wirklich das, was dann rankommt und diese Zufriedenheit, die sich bei den Schülern dann bemerkbar macht geht auch auf mich über, weil ich habe dann natürlich auch eine gewissen Anerkennung meiner Arbeit, weil ich merke, da ist was rausgekommen. Ich finde auch die Arbeit mit den Eltern die ist sehr, die kann dadurch sehr entspannt sein, weil Elternbeschwerden habe ich in dem Moment dann einfach überhaupt nicht erhalten (...) Und das ist auch schön für mich, dass ich merke, dass die Eltern das erst mal sehr gut annehmen, sehr schätzen und mir da auch keine Steine in den Weg legen, weil hinterher weniger Beschwerden kommen. Sie können sich vorstellen, dass einige Eltern immer wieder auch mit Beschwerden ankommen von wegen „mein Kind wusste das nicht“ oder „konnte das nicht“ und „wieso ging das nicht? Sie ihm das wohl nicht beigebracht.“ Oder „Sie sind wohl nicht in der Lage gewesen ihm das richtig zu erklären.“. Solche Beschwerden hat man immer wieder und das macht auch ziemlich viel Stress und dem geht man mehr oder weniger damit aus dem Weg, weil man dem Schüler wirklich so eine starke Hilfe für die Vorbereitung für die Arbeit gibt, dass die Eltern da jegliches Argument genommen ist. Und das ist auch sehr entspannend. Es ist von Anfang an klar, wieviel Punkte es für den und den Sachverhalt gibt und da kann man wirklich, da müssen selbst alle Eltern zugeben, dass viel mehr helfen kann man da nicht.“ (Projektschule 03)

„Insgesamt fand ich, dass es eine sehr gute Sache ist, dass da sehr detaillierte Sachen draufstehen. Obwohl man so was den Schülern schon immer gegeben hat, wurde die Gewichtung der jeweiligen Inhalte vernachlässigt und das könnten jetzt die Schüler sehr gut mit der Angabe der Bepunktung nachvollziehen, wo so eine Gewichtung stattfindet. Dann stehen ja Übungsaufgaben auf diesem Transparenzpapier, das war für die Schüler auch sehr nützlich. Dadurch, dass Aufgabenstellungen mit dabei waren, wo sie sich vorbereiten konnten, welche Aufgabenstellung sie erwartet. Auch solche Übungsaufgaben einfach durchzuexerzieren, obwohl wir das im Unterricht schon gemacht haben. Aber die Gewissheit hatten sie, solche Aufgaben kommen ran. Ich glaube, für die Schüler war es gut, dass sie

genau wussten ob sie sich vorbereiten müssen und worauf sie sich einlassen müssen, wo Übungsbedarf besteht und welche Gewichtung für welche Inhalte steht. Insgesamt haben die Schüler das sehr gut aufgenommen. (Projektschule 03)

„Ich mache das bei allen Schülern. Ich mache das sogar in der achten Klasse, ich habe das einfach übernommen. Die Achten muss ich sagen Aufgrund ihrer Erkenntnissen wie es sonst so im Unterricht läuft und wie das so üblich ist, haben gesagt: „diese Transparenzpapiere Frau S. unbedingt wieder einsetzen!“ Dann bei den nächsten LEK kommen dann wieder die verbalen Äußerungen: „wir wünschen uns wieder so etwas“. (Projektschule 03)

„Also für die Schüler fand ich das ganz toll. Nicht nur für die Schüler, also, fangen wir bei mir an. Also, wenn ich das Transparenzpapier einsetzen will, muss ich ja zwangsläufig schon mal eine Arbeit konzipiert haben und mich damit beschäftigt haben. Das ist nicht immer so, dass man das so regelmäßig vorher macht. Manchmal ist es so, dass man kurz vorher, bevor man die Arbeit schreibt, dann erst wirklich fertig konzipiert. Und so war es zwangsläufig so, dass ich mich schon vorher damit beschäftigen musste, weil ich ja den Schülern dann sagen musste, worauf sie sich vorbereiten, also genauer sagen wollte, als sonst. Ja, und das war für mich ganz gut, weil es dann gedanklich schon mal da ist.“ (Projektschule 01)

„(...) und für die Schüler natürlich, dass sie da genau zielgerichtet lernen konnten; zielgerichteter als sonst. Wir machen es ja trotzdem vorher schon auch, dass man sagt: guck dir das an, guck dir jenes an und so weiter, aber das jetzt für die so schwarz auf weiß in der Hand. Dann bin ich es gestern zum Beispiel nochmal durchgegangen die einzelnen Fragen, konnte nochmal sagen, wo steht es da genau und „wir haben es uns ja angeguckt an welcher Stelle im Buch wir nachgucken müssen“ usw. Also von daher war es für sie, für die Schüler, ganz hilfreich.“ (Projektschule 01)

„Ich glaube schon. Also bei der einen Klasse, die ist richtig gut ausgefallen; deutlich besser als die Arbeit davor. Kann damit zusammenhängen, muss nicht, aber das müssen wir erst mal sehen. Das zeigt sich ja erst nach mehreren Arbeiten. Auf jeden Fall fühlen sie sich habe ich das Gefühl- sicherer.“ (Projektschule 01)

„JA, also gut finden sie denke ich mal schon, das sagen sie ja dann auch, dass sie wissen, was rankommt, dass ich mich auch an das halte, was ich ihnen gesagt habe. Das da jetzt keine Überraschungen drin sind. Dass sie die Punkte wirklich abhaken können in dem Sinne und sagen „ok, die hat gesagt, das kommt dran und das war auch drin“. (Projektschule 01)

„Zwei habe ich ausgewertet und da waren eigentlich die Ergebnisse deutlich besser. Die Schüler wissen was auf sie zukommt und das motiviert sie zu lernen. Das machen die auch. Die Ergebnisse sind im Prinzip eine Note besser, als ohne.“ (Projektschule 02)

„Das ist also eine ganze Menge. Sie haben es wirklich gemerkt. In den ersten 3 Monaten in diesem Schuljahr gab es nichts, und dann plötzlich gibt es so was. Die haben gesehen, Schüler die früher bei der Klassearbeit schlecht abgeschnitten haben, eine Zwei hatten.“ (Projektschule 02)

„Ich hatte auch bei der zweiten Normarbeit, also Klassenarbeit, die wir geschrieben haben, direkt die Frage gestellt: "Hat dir das Transparenzpapier geholfen?" und da haben über zwei Drittel gesagt, dass es ihnen geholfen hat. Manche haben geschrieben: „egal“, einige haben auch „nein“ geschrieben, „hat nicht geholfen“. Ich habe das also praktisch abgefragt.“ (Projektschule 02)

„Na, ich denke schon, dass die das auch lernen, sich hinzusetzen und zu lernen. Das ist auch ein Anstoß, „damit kann ich jetzt etwas machen“, dann haben sie so eine Orientierung, einen Leitfaden sozusagen.

I: Ok, also, dass die Lernmotivation steigt dadurch.

L: Ja, genau, denke ich schon. So insgesamt die Einschätzung, so habe ich das jetzt gehört, war doch sehr positiv.

L: Oh, ja, das ist wirklich ein Gewinn, denke ich.“ (Projektschule 01)

„Unbedingt. Es wird keine Klassenarbeit ohne Transparenzpapier geben.

I: Können Sie auch vorstellen das Transparenzpapier über das Projekt hinaus weiterzuwenden?

L: Bei mir ja, auf jeden Fall.“ (Projektschule 02)

„Ja sowieso, also ich meine mit den Transparenzpapieren haben wir insgesamt sehr gute Erfahr/ also alle sehr gute Erfahrungen gemacht, das heißt, was ich früher in anderen Klassen hatte, wenn man Klassenarbeiten zurückgibt, dass die sich hinterher beschwerten, so nach dem Motto: "Das ist ungerecht bewertet" oder "Das haben Sie vorher nicht gesagt, dass das dran kommt" oder irgendwie so was. Solche Situationen gibt es einfach nicht mehr, weil es schwarz auf weiß da steht. Und ich auch dann, wenn Schüler kommen, ihnen das zeigen kann: "Guck mal hier, da steht das doch und steht auch genau, wie viel Punkte man dafür kriegt und da steht auch dass das dann die Note wird, also wusstest du alles vorher." Und dann ist gut, dann sind die auch zufrieden mit der Auskunft.“ (Projektschule 02)

„Was hat sich noch geändert? Die Einstellung zu Klassenarbeiten, also wie/ die erwarten mittlerweile so ein Transparenzpapier. Die wissen auch ohne, dass wir so etwas gekriegt haben wird keine Arbeit geschrieben, vielleicht ein Test, aber keine Arbeit. Also das ist für die eine Art Beruhigung wahrscheinlich. Ich habe denen das auch öfter schon mal gesagt, dann kommen sie aus irgendeinem Grund, weil sie irgendein Gerücht gehört haben zu mir und was weiß ich: "Stimmt das, schreiben wir morgen eine Arbeit?" Und dann kann ich denen locker sagen: "Hört mal zu, ihr wisst ganz genau, dass ich eine Arbeit immer vorher ankündige, dass es immer ein Transparenzpapier gibt. Also, habt ihr ein Transparenzpapier gekriegt? Nein, habt ihr nicht, insofern schreiben wir morgen keine Arbeit." Also solche Sachen, wären natürlich nicht passiert ohne das Projekt zum Beispiel.“ (Projektschule 02)

Modul Lern- und Leistungsraum

„Die Veränderung würden Sie dann mit der Eigenverantwortung benennen, dass Schüler mehr das Gefühl haben, sie sind ihr eigenes Glückes Schmied so in der Richtung.

L: Ja, dass sie ernst genommen werden. Das finde ich gut, auch wenn mal Schüler nicht arbeiten, ist es ja kein Thema. Ich kann ja auch nicht immer arbeiten. Wenn mir etwas auf der Seele liegt, dann muss ich es erst mal loswerden. Das ist auch kein Problem, wenn das nicht so oft ist, aber manchmal versuchen sie es zu machen. Ich finde es schon gut an diesem Lernraum- Prinzip, dass es den Schülern den Raum gibt es selber zu entscheiden.“ (Projektschule 01)

„Ich denke, man sollte das öfters machen, dass es zum festen Bestandteil wird, dass sie wissen, es ist immer wieder diese Stunde und dass sie vielleicht merken, wie die ersten zwei, drei, vier Stunden mit Quatschen verbringen. Aber die Schüler wollen eigentlich lernen und ich denke, irgendwann werden sie es vielleicht nutzen oder hoffe, dass sie sich mitreißen lassen von den anderen Schülern die es nutzen. Dass sie da skeptisch werden. Ich sag den auch, ihr müsst dann gar nichts mehr zu Hause machen, ihr könnt alles hier machen, ich bin auch hier und kann euch helfen.“ (Projektschule 01)

„Dann wenn es schwierig wird, wenn Unruhe entsteht, wenn, ja wie soll ich sagen, so ein Durcheinander oder irgendwie so etwas entsteht im Unterricht. Dann ist mir das zum Beispiel/ Ich habe dann schon öfter mal diesen bewertungsfreien Raum eingerichtet. Und das ist zum Beispiel etwas, was bei mir gut funktioniert, finde ich. Also wenn/ Also ich habe mir jetzt überlegt, dass die jetzt so unruhig sind, das könnte unter anderem daran liegen, dass die Stress haben, weil sie vielleicht gerade bewertet werden oder zumindest das befürchten. So und wenn ich dann diesen bewertungsfreien Raum, also Lernraum, eingerichtet habe, hat das Ruhe gebracht zum Beispiel. Oder/ also das ist eine sehr positive Sache finde ich.“ (Projektschule 02)

Modul Selbstbestimmung

„Gut gelaufen ist... es hat sich bestätigt dass der Denkansatz „Schüler sind motivierter, wenn sie eine Wahlmöglichkeit haben“ tatsächlich trägt - ich glaube das in Motivation, in Mitarbeitsbereitschaft, in besserer Mitarbeitsbereitschaft ablesen zu können, das Prinzipielle. Schüler sind überraschend fair, ehrlich mit den Rückkopplungen, mit dem was sie so kritisieren, äußern. Das war überraschend für mich. Und in der Summe scheinen mir die Effekte den Aufwand zu lohnen, den man natürlich betreiben muss, wenn man vorbereiten muss, man muss ja viel Zeit einsetzen.“ (Projektschule 03)

„Er würde ganz kurz formulieren: „Ich konnte aussuchen.“ Ob er dann weitersprechen würde, „weil mir das lieber ist, wenn ich 2 Möglichkeiten habe“, das kann ich nicht sagen, aber dieser kurze Gedankensplitter „ Ich hab ne Wahl, ich hatte ne Wahl, ich war nicht gezwungen“ das wird in dem Kopf so oder so übersetzt...“ (Projektschule 03)

„Ich habe zwei, drei Schüler, die sich praktisch nie melden, aber die trotzdem von der Möglichkeit zu wählen Gebrauch gemacht haben. Die haben auch kein Echo gegeben, aber offensichtlich erreicht man auch solche Schüler, zumindest einige davon. Das war das große Erstaunen.“ (Projektschule 03)

„Na ich kann schon durch die größere Vorbereitung auch sagen zu einem bestimmten Schüler, mach du mal die Aufgabe, die passt zu dir. Also ich kann schon irgendwie doch auch noch mehr auf die Schüler eingehen.“ (Projektschule 02)

„Also ich würde es gerne so weitermachen. Versuchen wo es sich anbietet und die Sachen, die man angefangen hat, die gut liefen, also wo sich auch so Wahlmöglichkeiten anbieten, also wo man leicht was findet, so zu sagen optimieren und gucken, wie kann ich es leichter, einfacher, besser, effektiver kontrollieren oder den Überblick haben, was haben sie gemacht, was ist dabei rausgekommen. Dass sie eben nicht einfach nur beschäftigt sind.“ (Projektschule 02)

„Aber ich glaube, dass z.B. so an Tagen, wo, warum auch immer, sie irgendwie überhaupt nicht gut drauf sind, oder total unruhig sind, wenn man dann so was mal eben herauszubern kann, das wirklich gut ist, weil dann passt dieses: ich kann mir das suchen, worauf ich jetzt mich einlassen kann, geht dann gut.“ (Projektschule 02)

„Also ich hätte noch eine Vermutung mit Wahlmöglichkeiten, das ist auch etwas, was ich ziemlich oft mache in meinem Unterricht, also häufiger als früher. Das ist auch durch dieses Projekt jetzt entstanden, das ist auch was, was gut funktioniert, also auch zu Unterrichtszeiten, wo sie schwierig zu motivieren sind, also sagen wir mal irgendwie so um 13-14 Uhr. Das sind so Zeiten, wo man irgendwie machen kann, was man will, aber es ist alles irgendwie immer falsch. Da denen eine Wahl anzubieten, funktioniert dann immer noch relativ gut. Also in so einer Situation, sie ein Thema wählen zu lassen oder eine Arbeitsform, da springen sie dann doch irgendwie drauf an und haben dann halt eine Wahl und machen das dann auch. Und das also das funktioniert eigentlich auch ganz gut.“ (Projektschule 02)

„Naja, Vertrauensschub, wenn man den Schüler die Möglichkeit gibt, ihre Kritik irgendwie zu äußern. Wobei ich das denn auch zum Teil dann anonym mache, aber das ist gut dann trotzdem für das Verhältnis zwischen Klasse und Lehrerin.“ (Projektschule 01)

Modul Kooperatives Lernen

„Es ist genauer. Für die Schüler ist es genauer, weil sie besser abrechnen können, wer wirklich sein Zeug gemacht hat oder nicht. Also für die Schüler ist es schon genauer.“ (Projektschule 03)

„Naja, in dem Sinne, weil jeder wusste, was zu tun ist, konnte sich eben keiner rausreden, und jeder ist sozusagen in dieser Form beschäftigt. Das ist schon für den Lehrer deutlich sichtbar.“ (Projektschule 03)

„Das war am Anfang sehr viel Arbeit für mich das vorzubereiten. Habe mir aber auch ziemlich Mühe gemacht und so – und das hat dann tatsächlich auch einigermaßen gut geklappt – also ich habe dann tatsächlich innerhalb der Stunden öfter mal gedacht „das ist jetzt... mein Gott, das läuft!“, so. Ich muss jetzt gar nicht mehr groß viel machen, sondern die sind tatsächlich beschäftigt.“ (Projektschule 02)

„Dass ich, wo ich dann beobachtet habe: „Mensch guck mal, das sind ja hier Leute, die sonst eigentlich eher Mist machen, und die kriegen es jetzt aber hin weil sie eben Ihren Beitrag leisten müssen da in der Gruppe, und das schaffen die jetzt mal. Ob die das allerdings selber so positiv bewerten weiß ich nicht. Aus Schülersicht wäre vielleicht positiv, dass sie eben fragen können, ihre Gruppenmitglieder, also das ist eine geringere Hemmschwelle als wenn sie irgendwie den Lehrer jetzt fragen (...) Oder die reagieren sowieso viel schneller aufeinander, und sagen auch schon mal schnell „Komm jetzt mach mal mit“ und „Wir brauchen das jetzt hier, dass Du das machst.“. Oder so, ja, ich weiß nicht ob sie wirklich erleben, dass sie als Team gut funktionieren – das wäre ja eigentlich das tolle daran – das würde ich mal, ob das tatsächlich so im Schülererlebnis so im Vordergrund steht, das weiß ich nicht so wirklich.“ (Projektschule 02)

„Und zum Teil sich anders verhalten haben als sie es sonst normal tun würden im anderen Unterricht. Und ja, damit muss man dann ja schon auch zufrieden sein, das ist dann schon

ein Erfolg, wenn dann einige von denen sich anders verhalten, positiver und so.“ (Projektschule 02)

„Naja, das eben mehr Schüler als bei anderen Unterrichtsformen aktiv sind und an Aufträgen intensiv arbeiten, und eben dann wahrscheinlich – davon gehe ich dann mal aus – auch mehr behalten, oder mehr lernen als sie es tun würden wenn wir nicht so eine Unterrichtsform hätten.“ (Projektschule 02)

„Also wenn die erstmal angefangen hatten sich mit dem Thema zu beschäftigen – tatsächlich – also Aufgaben verteilt, Zuständigkeiten verteilt, und dann ging es inhaltlich los uns so, ja dann war das eigentlich ziemlich gut. (...)Aber erstmal, so nach diesen anfangsorganisatorischen Problemchen, so kam für mich erstmal so eine Entspannung da rein, wo ich dachte „So. Die sind alle beschäftigt, die haben alle zu tun, sind alle in ihrer Gruppe, und arbeiten sich gerade da ein, gucken was sie machen müssen und sind inhaltlich dran. Helfen sich erstmal gegenseitig – ich habe jetzt quasi erstmal Pause, ich kann jetzt nichts machen“. Ja, fand ich ganz schön, so.“ (Projektschule 02)

„Aber selbstverständlich. Also ich bin da auch dabei. Wir machen gerade auch diese Woche jetzt in Erdkunde weiterhin so eine Unterrichtsform, das heißt die haben Teams, in denen sie an Aufträgen arbeiten. Das geht über zwei Wochen, das machen wir auf jeden Fall weiter. Und auch in anderen Fächern – also ich werde das auf jeden Fall weitermachen.“ (Projektschule 02)

„Also der Austausch in Einzelgruppen funktionierte sehr gut. Dann hat mir dabei sehr gut gefallen, wie auch die Schüler auch die Rollen übernommen haben und dass sie das auch sehr ernst genommen haben. Sprich: der Gruppenleiter zu sein oder der Sager oder der Materialbeschaffer und, und, und. Das fanden sie auch sehr schön, weil sie sich geradeso als die Frager und Materialbeschaffer auch mal bewegen konnten. Das ist was mir am besten gefallen hat erst mal.“ (Projektschule 02)

„Aber ich finde, wenn man solche festen Gruppen hat über einen bestimmten Zeitraum, man kann es nicht immer machen, fangen die an, ein bisschen motivierter zu arbeiten. Ja wenn Sie merken, da kommt am Ende auch irgendetwas bei raus und wenn es am Ende ein Ankreuztest ist, den man schreiben lässt, ja wo sie alle zusammen nochmal beraten dürfen. Ja, dass sie eigentlich gemeinsam ein Ziel erreichen können, auch mit unterschiedlichen Aufgaben, aber als Gruppe eben verbunden.“ (Projektschule 02)

Modul Selbstregulation

„Dass der Lehrer raus ist. Weil wir immer viel zu viel erzählen und viel zu wenig von den Kindern fordern, sich mal auseinanderzusetzen und auch mal eine Situation durchzustehen. Und auch mal eine Niederlage erleiden zu müssen. Und wenn man sich bewusst ist, dass man die Schüler mit Fragen dahin bringen kann, selber zu einer Problemlösung zu kommen, dann ist das in Ordnung.“ (Projektschule 03)

„Also was mir daran konkret gefallen hat, ist da, dass ich als Lehrer nicht die Probleme der Schüler lösen muss, sondern sie anleite, das selbst zu tun. Und wenn das gelingt, also das ist wirklich nur in Ansätzen gelungen, finde ich. Ich weiß gar nicht, wie ich das jetzt nennen soll, aber wenn das gelingt, dann liegt daran natürlich auch die Chance, ein riesen Erfolgserlebnis für sich selbst zu verbuchen. Also: Ich hab das Problem gehabt und ich habe es

selbstständig gelöst. Oder: Wir haben es selbstständig gelöst. Wir haben uns das überlegt und das haben wir geschafft. Das ist natürlich eine Riesen-Chance für Schüler, wenn sie das erleben, dass das gelingt, dann freuen die sich natürlich total. So was finde ich also einen sehr positiven Ansatz im Prinzip.“ (Projektschule 02)

Zum Projekt allgemein

„Also, was ich gut finde ist, dass das jetzt das Projekt von Ihnen und Herrn Professor Jerusalem so vorgestellt wurde, dass also jetzt nicht hier eine große pädagogisch- psychologische Theorie vorgestellt wird und im Grunde genommen man davon erschlagen wird, ja?! Sondern das das wirklich auf das machbare reduziert wurde. Also, mit diesen Modulen, die schrittweise eingeführt werden sollen, das hört sich auch erst an „oh, was versteht man darunter“, aber nachher hat man ja gesehen, das sind im Grunde genommen nur ganz kleine Elemente, ja?! Wenn ich das richtig verstanden habe, läuft das ja auch so. Und da bin ich halt der Meinung das ist machbar. Wenn man halt so Schritt für Schritt so ganz kleine Elemente einbauen kann, ob das jetzt die Klimadiagnose ist oder mit bestimmten Regeln das Verhalten etwas regulieren kann in der Klasse oder eben jetzt mit Transparenzpapier, was ja auch eine relativ überschaubare Sache ist. Und da beurteile ich das soweit positiv aus meiner Erfahrung, weil ich halte nichts von großen Theorien, die weit weg ist von der Praxis. Und ich komme selbst aus der Theorie und ich kenn den Unterschied. Und wenn man in der Praxis ist, dann stellen sich ganz andere Fragen. Und von daher sehe ich das positiv und ich kann mir vorstellen, wenn man einen langen Atem hat und nicht auf kurzfristige Erfolge hofft, dass das dann auch etwas bringt. Und ich kenne auch die Diskussion, damals da war ich auf der anderen Seite jetzt in Sport, da haben die Sportlehrer, wenn man mal einen Sportkongress hatte für Lehrer, die wollte immer gleich eine Handreichung haben, wie Sie das umsetzen können; am besten gleich in der nächsten Stunde. Und das ist natürlich, man muss sich selbst darüber Gedanken machen, man muss sich erstmal darauf einlassen und das ist eben hier gegeben. Das man doch über einen längeren Zeitraum beobachten kann, bringt das etwas. Ich denke auch über einen längeren Zeitraum gesehen, kann das auch etwas bringen.“ (Projektschule 01)

„Aber es war auf jeden Fall ein Anlass mal wieder über Unterricht neu nachzudenken. Da haben wir also auch unter den Kollegen, so die haben ähnliche Erfahrungen gehabt. Also, dass man das jetzt wirklich mal zum Anlass nimmt über Unterricht neu nachzudenken, ist ja auch ganz wichtig. Und ich nehme das auch einfach als Zeit, um über Unterricht nachzudenken. Wenn wir unsere Treffen haben oder Workshops oder so, dann ist das für mich eine Gelegenheit, auch wenn es zusätzliche Zeit ist. Auch über Unterricht nachzudenken, sich auszutauschen, auch wenn unterschiedliche Meinungen sind, ist es überhaupt kein Problem, ja?!“ (Projektschule 01)

„Und dann kriegt man auch mit, wie die Mathekollegen darüber denken, wie die arbeiten- wissen wir zwar- aber nochmal auf einer anderen Ebene und das sehe ich dann schon positiv. Der Austausch wird gefördert; auf jeden Fall.“ (Projektschule 01)

„...und für uns Lehrer glaube ich ist es schon mal eine gute Erfahrung durch diese FOSIS-Geschichte dass wir mehr mit einander zu tun haben und auch noch mehr Möglichkeiten haben miteinander zu kommunizieren.“ (Projektschule 01)

„Es gibt nichts Besseres als FOSIS. Wer sich mit FOSIS auskennt, kann einen Großteil der Unterrichtsarbeit abdecken (in Bezug auf Fortbildungsprogramme, Anm. d. A.)“ (Projektschule 03)

„Die Schüler wünschen sich alle, dass die Transparenzpapiere bleiben. (...) Die warten auf die Transparenzpapiere.“ (Projektschule 03)

„Sie haben eine Stimme, dürfen ihre Meinung sagen, sich einbringen (...) Klassenregel ist eine ganz wichtige Sache geworden.“ (Projektschule 03)

„Die Anregung, die wir bekommen haben mit dem FOSIS Workshop, auf die Schüler zuzugehen, das klappt prima. Das war auch immer in den Workshops (...), ist das natürlich was ganz anderes, als wenn ich das irgendwo lesen kann. Man konnte nachfragen und Prof. Jerusalem hat seine Einschätzungen dazu gegeben.“ (Projektschule 03)

„Wie gesagt, die Arbeit mit den Regeln, das ist ein gutes Handwerk, das ich da konkrete Anleitung habe und was mir deutlich wurde, Regelung nicht zuviel, eher weniger (...), das man sich auf ganz Konkretes konzentriert und positiv formuliert (...).“ (Projektschule 03)

„Das ich auf selber viel mehr auf Individualisierung eingegangen bin, mich da mehr getraut habe und das auch viel mehr angenommen wurde. Und ich auch anders an die Gruppenarbeit rangegangen bin. Das hat schon dieser Workshop bewirkt.“ (Projektschule 02)

„Also, Lob möchte ich dann mit auf den Weg geben, weil die Erfahrungen aus diesem Projekt mir den Alltag wirklich erleichtern. Also es gibt mir Sicherheit in vielen Situationen, Überblick, Ruhe. Weiß nicht, das sind alles so Sachen, die ich vorher nicht so hatte mit so siebten/achten Klassen und das ist eigentlich ein gutes Gefühl. Entspannter.“ (Projektschule 02)

„Die war gut. Die hat mir auch geholfen. Die macht viele Situationen im Alltag deutlicher für mich, also ich verstehe sie schneller und kann entsprechend reagieren. Ich komme mit den Verhaltensmöglichkeiten, die mir dieses Projekt gezeigt hat in vielen Situationen sehr gut klar. Also das erleichtert meinen Alltag in vielen Sachen.“ (Projektschule 02)

„Okay. Dann fang ich mit meiner Arbeit an. Na ja ich habe natürlich immer nach jedem Modul auch genau den Modulinhalt, also das, was wir machen/besprochen hatten, versucht regelmäßig systematisch in meinen Unterricht einzubinden. Ich glaube das ist/ Also ich hätte viel Sachen sonst wahrscheinlich nicht so gemacht oder anders geplant oder was weiß ich. Na ja, zum Beispiel als wir dieses Gruppenarbeitsmodul hatten, ich hätte sonst wahrscheinlich auch Gruppenarbeit gemacht gelegentlich, aber nicht so oft und nicht so gut ge/ durchdacht, wie nach diesem Modul zum Beispiel. Also da hat sich an meiner Arbeitsweise schon was verändert und mir ist eben auch im Nachhinein klar geworden, warum in der Vergangenheit manche Gruppenarbeiten nicht so gut funktioniert haben, wo ich dachte, woran liegt das und das habe ich dann halt im Projekt gelernt. Ja, also da hat sich schon etwas bei mir verändert.“ (Projektschule 02)

„Ne, das sind bloß die Sachen, das war schön, dass man wieder an Sachen erinnert wurde und so ein bisschen, naja, in neue Sachen reingeschnuppert hat. Das war schon. Das ist immer bereichernd find ich jedenfalls.“ (Projektschule 01)

„Also eigentlich persönlich, dass ich den Eindruck hatte, das besser vorbereitet zu haben und besser geplant zu haben. Also die Schülerleistungen sind nicht unbedingt besser

geworden dadurch. Aber vielleicht denn doch an einen oder anderen Stellen denn doch die Mitarbeit oder Disziplin wenigstens. Ja.“ (Projektschule 02)

„Was war für mich besonders bereichernd? Es waren schon die Workshops an sich, erstmal überhaupt aus dieser Ideen vieles von dem hat man schon im Unterbewusstsein irgendwie mal gemacht, aber dass man das mal bewusst erlebt hat, dass man in den Workshops bewusst darüber nachgedacht hat und dass man denn doch immer wieder mit den Kollegen auch bewusst darüber gesprochen hat. Das hat die Sache schon ein bisschen also insgesamt ist das Gesamtprozess bewusster geworden.“ (Projektschule 02)

„Ja. Eigentlich alles, das hatte ich ja schon gesagt. Also das/ Auf jeden Fall Transparenzpapier, auf jeden Fall Lern-/Leistungsraum, auf jeden Fall Wahlmöglichkeiten. Das sind/ Die drei auf jeden Fall sind die Spitzenreiter. Die anderen wahrscheinlich auch. Also Gruppenarbeit sowieso auch, klar. Ja. Und an den anderen bleibe ich auch dran. Also das will ich auf jeden Fall alles weiterführen.“ (Projektschule 02)

Interview-Kommentare Schüler

Modul Klassenklima

„(...) also mehr Freiheit wäre einfach ein besseres Klima. Weil dann wüssten wir ja, das haben wir gesagt und halten wir uns auch dran, weil wir es ja gesagt haben und halt so.“ (Projektschule 02)

„Ich finde das auch gut, weil da kann jeder mal seine Meinung sagen und das sagen, was man denkt und was man von anderen hält und so. Ja, ich finde es gut.“ (Projektschule 03)

„(...) weil das geht ja halt um #unsere Klasse#. Es geht ja jetzt nicht um die Klasse 7C oder so, weil das ist ja unsere Klasse; wir müssen uns ja auch da drin wohl fühlen. Und deswegen finde ich das gut, dass wir wenigstens da drüber auch mal reden. Dann sollte das einfach nicht gestört werden.“ (Projektschule 03)

„Ich glaube, da wird sich mal auch etwas verbessern, und er interessiert sich auch für uns.“ (Projektschule 01)

„Naja, ich finde es eigentlich gut, dass mal unsere Meinung gefragt wird, weil in der alten Schule haben wir das nie gemacht. Das war ja auch eine Grundschule, was ich ja auch verstehe. Aber ich finde es gut, aber dann würde ich auch gut finden, wenn wir darüber auch reden würden und das Ergebnis auswerten, weil das interessiert uns ja dann auch.“ (Projektschule 01)

„Bei der Zielscheibe? Ja, ich fand es auch positiv eigentlich, klar man (interessiert sich) immer für die Meinungen der anderen. Halt eine Durchfrage machen, Umfrage. Und deswegen, also ich fand es eigentlich auch eine ganz gute Idee. Dann weiß man ja, wo die Problemzonen liegen und dann kann man sie auch bearbeiten.“ (Projektschule 01)

„Also, ich habe schon das Gefühl, dass sich bei den Lehrern etwas geändert hat, weil vorher haben die ja auch, naja gut, da haben die auf die Sachen geachtet, auf die sie achten wollte, aber jetzt achten auch so mehr auf die Regeln. Also, manche zumindest, zum Beispiel unsere Deutschlehrerin. Die achtet jetzt auch so darauf, ob wir die Regeln einhalten oder nicht. Und wenn wir die nicht einhalten, dann sagt sie das auch zu den (...).“ (Projektschule 03)

„Na ja, also ich finde irgendwie, jetzt strenge ich mich mehr in der Schule an, weil die Lehrer halt auch anders sind und manche sind halt netter und bei den strengen da gebe ich halt mehr Gas und so und irgendwie und jetzt finde ich, dass zu Haus mehr Stress da ist als in der Schule und das ist eigentlich meine Einstellung.“ (Projektschule 01)

Modul Transparenz

„Eigentlich schon. Ich fand es auch gut. Ich könnte damit auch besser lernen, ich wusste was rankommt. Das war eigentlich ganz gut.“ (Projektschule 02)

„Wenn ich jetzt überall so ein Transparenzpapier hätte, wäre ich vielleicht auch besser und würde nicht so ganz viel lernen, was ich eigentlich nicht brauche, sondern nur das, was ich brauche. Nicht so viel an einem Tag, sondern weniger.“ (Projektschule 02)

„Eigentlich war es auch bei mir so. Mit Transparenzpapier wusste ich alles, könnte besser lernen und war nicht so aufgeregt. Ohne, war ich die ganze Zeit aufgeregt.“ (Projektschule 02)

„Nein, da weiß man was man lernen soll, und dann lernt man halt auch, und dann kriegt man halt bessere Zensuren, als wenn man nicht lernen würde.“ (Projektschule 02)

„An dem Transparenzpapier fand ich persönlich gut, dass man sich damit sehr gut vorbereiten konnte und dass da auch alle Themen konkret drauf standen und auch, dass man jetzt weiß worauf man sich also wenn man jetzt nicht so viel Zeit hat, worauf man sich dann, also am meisten üben muss, weil manche Aufgaben geben halt zehn Punkte und manche nur drei und das stand da drauf auch.“ (Projektschule 02)

„Also, man lernt das ausführlicher, was dran kommt und man ist dann halt auch besser vorbereitet.“ (Projektschule 01)

„Also jetzt im Vergleich zum letzten Klassentest viel besser finde ich mit den Transparenzpapieren.“ (Projektschule 03)

„Na, ohne ist dann halt auf alles vorbereiten und das ist dann halt viel umfassender und mit, dann weiß man halt speziell auf was man sich vorbereiten soll und kann das dann halt speziell üben.“ (Projektschule 03)

„Ja, bei mir also da hat sich das ganz schön verbessert. Ich bin jetzt besser geworden als in der alten Schule auch. Ja und es ist dann ja auch schöne so etwas zu sehen.“ (Projektschule 03)

Modul Lern- und Leistungsraum

„Also, ich finde gut an dem Lernraum, also dass man da lernen kann (...) kann man halt auch besser verstehen, zum Beispiel jetzt in Mathe die einzelnen Themen, wenn man halt jetzt nicht im normalen Raum klar kommt. Das finde ich halt besser da dran.“ (Projektschule 03)

„Also, ich finde den Lernraum gut, weil ich hab dann auch nicht mehr so einen ganzen Druck, weil wenn zu viel Druck auf mir lastet, dann klappe ich einfach, mache ich dicht bei mir und dann höre ich überhaupt nicht zu, mache meinen eigenen Scheiß und dann kann ich auch denn noch besser lernen, außer wenn es laut ist.“ (Projektschule 03)

„Ja also, zum Beispiel im Lernraum kann man sich ja, also wir hatten ja jetzt vor kurzem auch eine Deutscharbeit geschrieben und da konnten wir noch im Lernraum, konnten wir

auch dafür lernen, ohne auch Zensuren zu bekommen, weil manchmal wenn wir auch gelernt haben für irgend eine Arbeit, zum Beispiel hier in Chemie, haben wir trotzdem Zensuren bekommen und das ist halt anders über den Lernraum. Da kannst du mehr lernen, so gesagt für Arbeiten oder für Testen ohne benotet noch mal zu werden.“ (Projektschule 03)

„Na ja, sonst hat man immer gedacht, Oh Gott, man muss so, also man muss so gut funktionieren, sag ich jetzt mal und jetzt kann man so sagen, ja ich gebe mit Mühe aber ich habe nicht mehr so einen Druck.“ (Projektschule 03)

„Man hat Angst schlechte Noten zu schreiben, ohne den, mit dem Lernraum ist es jetzt also viel, also ruhiger geworden, dass wir uns keine großen Gedanken mehr machen müssen, dass wir im Unterricht schlechtere Zensuren kriegen. Weil dann haben wir auch wirklich Zeit zu lernen, dass wir dann auch in mündlich gute Zensuren kriegen, wenn der Lernraum dann weg ist.“ (Projektschule 03)

„Also, ich finde das gut, weil dann in den Phasen wo es keine Noten gibt, dann lernt man mehr, weil die Lehrer einem mehr erklären. Wenn es Noten gibt, dann testen sie ja eher die Schüler, und wenn man halt was falsch macht, dann wird das nicht wirklich noch mal erklärt.“ (Projektschule 01)

„Weil man sich auch persönlich verbessern kann.“ (Projektschule 01)

„Dass man wenn schon denn schon eine gute Note kriegt, wenn man gut mitmacht. Aber definitiv keine schlechte, wenn man irgendetwas fragt und dann falsch hat oder so.“ (Projektschule 02)

„Ich finde den Lernraum besser, weil in Freiarbeit kann man sich halt aussuchen, was man macht und dann macht man manchmal auch garnichts, weil man dann immer überlegt, was man macht. Ja, dann sind dann auch schnell 90 Minuten vorbei. Und in dem Lernraum, haben wir halt mal festgelegt also fünf festgelegte Aufgaben, die wir nach der Reihe abarbeiten müssen.“ (Projektschule 02)

Modul Selbstbestimmung

„Also, mir auf jeden Fall! Das macht mehr Spaß, als wenn die Lehrer das einfach nur durchrattern, den ganzen Unterrichtsstoff und man nur da sitzt und zuhört, ab und zu mal irgendwie etwas aufschreibt. Ich finde es besser!“ (Projektschule 03)

„Ja doch, ich finde es besser, weil dann wird ja auch auf unsere Wünsche und alles eingegangen und wir müssen uns nicht immer an die anderen halten oder an die Lehrer.“ (Projektschule 02)

„Würdet ihr euch wünschen, dass ihr des Öfteren mal nach eurer Meinung gefragt werdet im Unterricht?

S2: Na ja, es wäre schon besser.

S1: Ja.

S2: Damit die Lehrer auch wissen, was wir so mögen und was wir nicht so mögen und so. Ob wir es toll finden oder nicht. Wäre schon besser.“ (Projektschule 01)

Modul Kooperatives Lernen

„Also, ich finde, dass in der Gruppenarbeit alles viel schneller geht.“ (Projektschule 03)

„Weil ich fand es gut, dass man sich halt gegenseitig helfen konnte, vor allem, die halt nicht so gut in Mathe sind.“ (Projektschule 03)

„Also, unsere Gruppe hat am Anfang nur gedacht, na ja. Dann haben wir einen Schüler hereinbekommen, der ist ja sitzen geblieben. Da haben wir gedacht, na ja, das wird nichts, aber dann haben wir richtig gut zusammengearbeitet und wir sind so zu sagen auch alle so Freunde mit einander und es hat eigentlich total bei uns gepasst.“ (Projektschule 03)

„Ja. Find ich mehr, also finde ich besser als Einzelarbeit. Ja, wenn die Gruppe gut funktioniert, dann ja. Da kommt man besser zu einem Ergebnis und zu besseren Zensuren.“ (Projektschule 03)

„S2: Gruppenarbeit ist eigentlich besser, als alleine zu arbeiten, weil da man mehr lernen kann.

S1: Da kann man mehr lernen. Zum Beispiel wenn der Partner Sachen weißt, die der andere nicht weißt, kann er die ergänzen oder so.“ (Projektschule 01)

„Na ja, also man kann da also die anderen, also man hat Meinungen verschiedene und dann kann man halt zusammen die Lösung finden und auch anderen helfen, die nicht so gut sind.“ (Projektschule 01)

„S2: Also, weil man sich auch gegenseitig helfen kann und na ja, dann vielleicht auch ein bisschen schneller ist und so und ein bisschen mehr herausfindet.

S1: Deswegen, weil es Spaß macht.“ (Projektschule 01)

Zum Projekt allgemein

„S1: Zuerst war's wirklich lauter. Jetzt ist es wirklich leiser geworden und wir hören den Lehrern mehr zu. Und die eine Lehrerin mit der es immer so schlecht war, dann haben wir mit ihr geredet und dann hat sich das eigentlich auch verbessert.

S2: Mit der Gruppenarbeit. Seitdem wir das hatten, haben wir viel mehr Gruppenarbeit gemacht. Viel mehr Gruppenarbeit. Und auch das Verständnis zwischen Lehrern und Schülern ist besser geworden.“ (Projektschule 03)

„Das mit dem Transparenzpapier, das ist total gut, das kriegen wir jetzt in jedem Fach. Da kann man sich total gut vorbereiten. (...) Und wöchentlich gibt es eine Auswertung über die Klassenregeln. Unsere Klassenlehrerin erfährt dann von den anderen Lehrern, wie es gelaufen ist.“ (Projektschule 03)

„Ja Transparenzpapiere machen wir schon seit der siebten Klasse, ich find das auch ganz gut so, da konzentriert man sich auf die Schwerpunkte. Mir hilft es, wenn man es nutzt. (...) Klassenrat, das ist eine Stunde extra zum Klassenklima. Wir gucken einmal die Woche nach den Regeln; drei Leute, und werten das dann aus (...).“ (Projektschule 03)

Anhang 2 Handreichungen

Klassenklima (Klima-Diagnose; Klassenregeln, Verantwortungsübernahme, Feedback)

Hintergrund: Immer wieder zeigt sich, dass ein beachtlicher Teil der Schüler angibt, sich in der Schule nicht wohl zu fühlen und Angst zu haben, Fehler zu machen oder zu versagen. Dabei sind Wohlbefinden und soziales Klima in der Klasse bedeutsam für die Lern- und Leistungsentwicklung als auch insgesamt für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Das schulische Befinden hängt wesentlich von den sozialen Erfahrungen mit Lehrkräften und Mitschülern ab. Es ist vor allem abhängig von Erfahrungen mit den Lehrern: Eine bessere Beziehungsqualität geht mit besserem Wohlbefinden auf Schülerseite einher. Auch Schulangst fällt umso niedriger aus, je besser ein Kind in der Klasse insgesamt integriert ist. Es gibt vielfältige Ansatzpunkte, um die sozialen Beziehungen und das Klima in der Klasse positiv zu verändern...

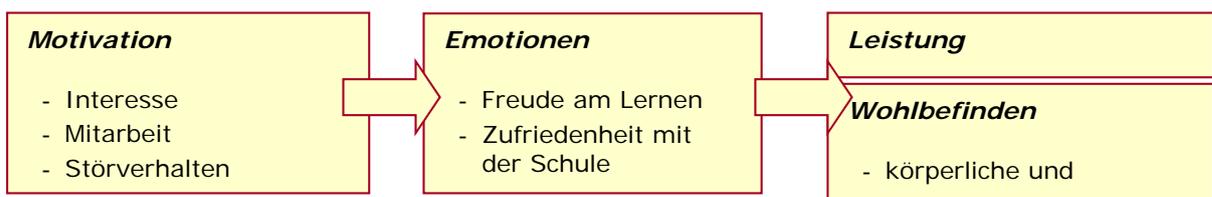
1. Ziele und Funktion

Unter Klassenklima versteht man die gemeinsamen Einschätzungen der Klassenmitglieder und ihrer Lehrkräfte zu den sozialen Beziehungen in der Klasse und zu Merkmalen des Unterrichts.

Das Klassenklima umfasst subjektive Einschätzungen...

... der Lehrer-Schüler-Beziehung	... der Schüler-Schüler-Beziehungen	... des Unterrichts
zum Beispiel: - Fürsorglichkeit und Wertschätzung des Lehrers - demokratischer/autoritärer Führungsstil	zum Beispiel: - Rivalität und Konkurrenzverhalten - Kooperations- und Hilfsbereitschaft - Anerkennung von Mitschülern	zum Beispiel: - Leistungs- und Konkurrenzdruck - Mitbestimmung im Unterricht - Verantwortung an Schüler übertragen

Ein gutes Klassenklima nimmt positiven Einfluss auf...



2. Umsetzung

Diagnose des Klassenklimas

Begriffsklärung: Mit Klimadiagnose ist die Erfassung solcher subjektiver Einschätzungen als Merkmalen des Klassenklimas gemeint. Es gibt unterschiedliche Methoden und Varianten der Erfassung.

Wenn überhaupt eine Klimadiagnose erfolgt, kann diese schon zur Klimaverbesserung beitragen, da dadurch Reflexionen und Veränderungsbedarf angeregt werden. Man kann verschiedene Indikatoren zur Diagnose des Klassenklimas verwenden, vorausgesetzt, sie erfassen die infrage stehenden Klimamerkmale in zuverlässiger Weise. Beispiele für Indikatoren des Klassenklimas sind die Häufigkeit gemeinsamer außerunterrichtlicher Aktivi-

täten, die Art der Probleme und Häufigkeit, mit der sich diesbezüglich Schüler an Lehrer wenden oder die Art und das Ausmaß prosozialer Verhaltensweisen und Hilfestellungen zwischen Schülern einer Klasse. Dies sind relativ unsystematische Diagnoseverfahren. Systematische Verfahren sind etwas aufwändiger, erlauben aber einen noch zuverlässigeren Einblick in Klimabereiche aus der Sicht der Beteiligten. Beispiele hierfür sind Feedback-Bögen der Schüler an Lehrer, Fragebögen zur Selbstreflexion für Lehrer oder Zielscheibe-Befragungen. Damit können Aussagen zum Klassenklima getroffen und Ansatzpunkte für Veränderungen identifiziert werden.

Beispiel: die Zielscheibe

Mit der Zielscheibe können Schüler (und ggf. auch Lehrkräfte) zu bedeutsamen Merkmalen des Klassen- und Unterrichtsklimas (siehe Kreissegmente der Zielscheibe für beispielhafte Klimaeinschätzungen) befragt werden.

Möglichkeit des Einsatzes der Zielscheibe im Unterricht:

Die Zielscheibe kann hinter der Tafel oder an einem nicht einsehbaren Platz angebracht werden; im Laufe einer Woche kann dann jeder Schüler anonym seine Punkte vergeben; am Ende der Woche wird die Zielscheibe aufgedeckt.

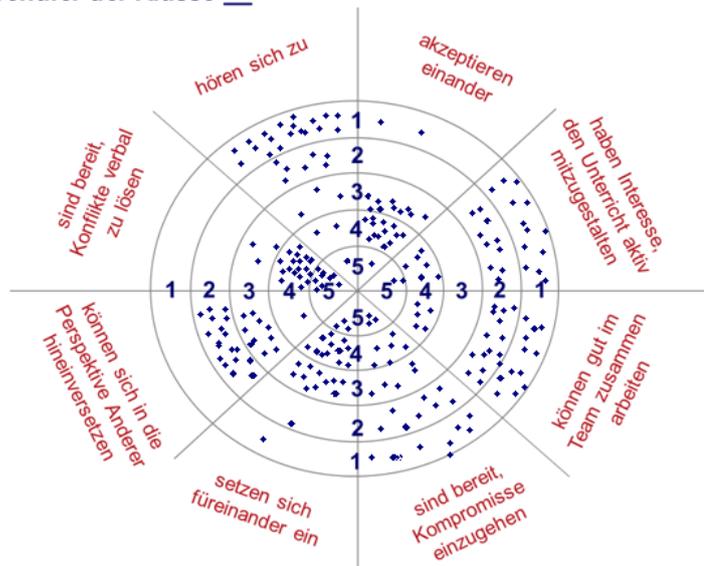
Man kann auch jedem Schüler ein eigenes Blatt zur anonymen Ausfüllung der Zielscheibe geben und danach alle Ankreuzungen auf einer gemeinsamen Zielscheibe zusammentragen. Das geht schnell und kann auch durch Schüler gemacht werden.

Anonymität ist wichtig, damit ehrliche und zuverlässige Einschätzungen resultieren.

Die Auswahl der Klimaaspekte und Frageformulierungen kann die Lehrkraft gemeinsam mit der Klasse vornehmen. Das stellt auch am besten sicher, dass die Bedeutung und Formulierung der Klimaaspekte für die Schüler eindeutig und verständlich sind.

Beispiel einer bearbeiteten Klima-Zielscheibe

Die Schüler der Klasse ___



Anmerkungen: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = weder noch, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

Maßnahmen zur Verbesserung des Klassenklimas

Soziale Klassenregeln

- Regeln liefern Orientierung und Ziele für das Verhalten und den Umgang miteinander in Abhängigkeit des zu regelnden Bereichs.
- Achtung: Soziale Regeln sind von Disziplin-, Ordnungs- und Sicherheitsregeln etc. zu unterscheiden und zu trennen. Soziale Regeln dienen der Klimaverbesserung, nicht der Schaffung von Ordnung und Disziplin
- Regeln in einer Klasse verraten auch etwas über das Klima (Regelanzahl, Gültigkeit der Regeln für Schüler und Lehrer, welche Klimadimensionen werden angesprochen?)
- auch die Einhaltung und Überwachung von Regeln charakterisieren das Klassenklima (Häufigkeit der Regelverletzung und Sanktionen, Belohnung bei Regeleinhaltung)

Um wirksame Klassenregeln zu erstellen, sollten folgende Prüfpunkte beachtet werden:

→ Ist die Regel konkret formuliert, sodass die Schüler genau wissen, was von ihnen erwartet wird?

(In Regel sollte konkretes Verhalten angeführt werden. Somit ist sichergestellt, dass Schüler genau und eindeutig wissen, was von ihnen erwartet wird.)

→ Ist das gewünschte Verhalten unter willentlicher Kontrolle der Schüler?

(Kann von allen Schülern jederzeit erwartet werden, dass sie das gewünschte Verhalten ausführen bzw. einhalten können? Zu berücksichtigen sind hier Alter und Entwicklungsstand der Schüler, Besonderheiten (einzelner) Schüler etc.)

→ Ist das gewünschte Verhalten überprüfbar?

(Regeln sind ineffektiv, wenn das darin benannte Verhalten nicht überprüft werden kann.)

→ Besteht Konsens über die Einhaltung und den Sinn der Regeln?

(Regeln, die (auch) von den Schülern als wichtig und sinnvoll erachtet werden, werden mit größerer Wahrscheinlichkeit auch eingehalten.)

→ Die Regel sollte möglichst positiv formuliert sein.

(Regeln sollten keine Verbote sondern Hinweise auf erwartete positive Verhaltensweisen beinhalten.)

Verantwortungsübernahme

Mit der Übertragung von Verantwortung erfahren Schüler, dass ihnen Vertrauen entgegengebracht wird, was sich förderlich auf das Klima auswirkt. Übernehmen Schüler Verantwortung für andere Schüler, ergeben sich zudem Gelegenheiten, soziale Kompetenzen zu entwickeln, gegenseitige Unterstützung zu erfahren, Erfolge zu erleben und sich sozial in die Klasse eingebunden zu fühlen.

Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme

- Schüler unterstützen sich gegenseitig (Lernpatenschaften, E-Mail-/Telefonkette zu bestimmten Anlässen)
- Verantwortungsübernahme im Unterricht (Moderation, Leitung von AGs oder Projektgruppen)
- Wissen und Fähigkeiten zur Verfügung stellen (Arbeitsblätter für Mitschüler erstellen, Referate als Unterrichtsmaterial für Lehrer oder Schülerarbeiten im Internet verfügbar machen, Schülerfunk, Homepage der Schule gestalten, Schülerfirma)
- Aufgaben im Bereich der Schulorganisation (Klassenrat, Streitschlichter, Schüleraufsicht)
- Planung/Organisation (Feiern, Klassenfahrt, Dienste bei offiziellen Veranstaltungen)

Feedback zum Unterricht

Lehrer erfragen und Schüler geben Feedback zum Unterricht. Dies stärkt das gegenseitige Vertrauen, berücksichtigt die Bedürfnisse der Schüler und eröffnet konstruktive Wege zur Klimaverbesserung.

3. Mögliche Schwierigkeiten

Umgang mit mangelnder Einhaltung von Klassenregeln

- „**Fair play**“: ist ein Zeitfenster im Unterricht (z.B. 10 min), in dem explizit auf das Einhalten der Klassenregeln geachtet werden soll. Kann eingesetzt werden, wenn es der Klasse (noch) nicht über längeren Zeitraum gelingt, sich an die sozialen Regeln zu halten. Dient dem schrittweisen Aufbau sozialer Kompetenzen, in dem Schüler bzw. die Klasse (kleine) Erfolge bei der Einhaltung der Regeln machen.
- **Klassenpunktesystem/ Verhaltensvertrag**: eine klassenbezogene „Belohnung“, z.B. Klassenfahrt, Kinobesuch erfolgt, wenn am Ende eines bestimmten Zeitraums jeder Schüler eine festgelegte Punktzahl in Bezug auf die Einhaltung der Klassenregeln erreicht hat
- Kontrollieren, ob die Klassenregeln auch gemäß den weiter oben genannten Prüfpunkten formuliert wurden

Umgang mit Störverhalten im Unterricht

Hilfreiche Einstellungen bei Störungen

- nicht persönlich nehmen → keine Moralpredigten sondern vertrauliches Gespräch
- Keine Machtkämpfe → Vorschläge erfragen und Alternativen anbieten
- Störverhalten beschreiben → Ich-Botschaften

Nicht Bewährtes sein lassen! Besonders ineffektiv: Ermahnen, Drohen, Strafen!

Intervenieren

- Frühzeitig mit der Klasse über Regeln und Folgen sprechen
- Deutlich machen, was nie erlaubt ist (Bullying; Liste für „Null-Toleranz-Politik“)
- Immer konsequent sein (abgesprochene Regeln nicht diskutieren oder rechtfertigen)
- Wahlmöglichkeiten zeigen, damit Schüler sich entscheiden können

Mögliche Stufen der Intervention (in Absprache mit Klasse):

Stufe 1: *Nonverbaler Hinweis* auf Grenzüberschreitung

Stufe 2: *Verbale Rückmeldung*: „Beachte bitte die Klassenregeln.“

Stufe 3: *„Gelbe Karte“*: Ansprechen und fragen „Was tust Du?“ -- „Wie heißt die Regel?“
„Wie entscheidest Du Dich: Regel befolgen oder Konsequenzen?“ (z.B. freiwillige Auszeit; Bedenkzeit, wie man Regel einhalten kann).

Stufe 4: *„Rote Karte“*: bei erneutem Störverhalten in der gleichen Stunde folgt Konsequenz (z.B. obligatorische Auszeit, Elterngespräch).

Transparenzpapiere

Hintergrund: Sicherlich kennen Sie das Gefühl, das unbekannte Situationen auslösen können – Verunsicherung und Stress. Wenn möglich tun Sie in einem derartigen Fall viel dafür, um Informationen zu erhalten und so die Situation kontrollieren zu können. So ähnlich geht es Schülern angesichts schulischer Anforderungen, insbesondere wichtiger Leistungsüberprüfungen. Um diese bewältigen zu können und Erfolge zu erleben, brauchen sie Informationen über Inhalt und Art dieser Anforderungen sowie geeignete Vorbereitungsmöglichkeiten. Sie sollten wissen, was von ihnen erwartet wird und was sie leisten müssen, um eine bestimmte Note zu erreichen.

*Derartige Informationen zu Prüfungen/ Tests etc. können schriftlich in sogenannten Transparenzpapieren festgehalten werden. Ob Schülern im Unterricht bzw. in Prüfungssituationen Stress oder Angst erleben, hängt u. a. von der Mehrdeutigkeit und Ungewissheit oder positiv ausgedrückt von der Vertrautheit, Vorhersehbarkeit – sprich der **Transparenz** - der Unterrichtssituation ab. Werden Schüler vor einer Prüfung über die Themen, die Vorbereitungsmöglichkeiten und die Bewertungskriterien klar und zuverlässig informiert, können sie sich gezielt vorbereiten, sind zuversichtlicher und haben weniger Angst vor Misserfolgen. Als Konsequenz können sie sich mehr auf die Inhalte konzentrieren und die Leistungen fallen besser aus. Darüber hinaus ist angst- und stressfreies Lernen langfristig effektiv und eng mit psychischem Wohlbefinden verknüpft.*

1. Ziel und Funktion

primäre Effekte schülerseitig:

- reduziert Stress und Angst vor und in Leistungssituationen
- erhöht Effizienz der Vorbereitung auf Leistungssituationen
- unterstützt Erfolgserlebnisse und Lernergebnisse

sekundäre Effekte lehrerseitig:

- strukturiert die Konzeption der Klassenarbeit bzgl. Inhalt, Bewertungskriterien und Gewichtung
- erleichtert die Argumentation gegenüber Schülern und Eltern bei Nachfragen zum Test

→ Zentral: Transparenzinformationen müssen tatsächlich bei Schülern ankommen!

2. Umsetzung

Transparenzpapiere rechtzeitig (ca. 1 bis 2 Wochen) vor Test/Klassenarbeit verteilen.

Die Transparenzpapiere sollten dabei möglichst folgende Informationen umfassen:

A) Transparenz der Anforderungen

- Schüler kennen die Anforderungen (z.B. Welche Lernziele soll ich beherrschen?)
- Schüler kennen effektive Vorbereitungshilfen (z.B. Literaturstellen, Übungen, Beispiele)
- Schüler kennen Anforderungsformen (z.B. Aufgabentypen, Frageformen etc. in der Prüfung)

B) Transparenz der Bewertungskriterien

- Schüler wissen, wie Anforderungen gewichtet werden (z.B. Punktzahl, Prozentanteile)
- Schüler wissen, welcher Punktzahl welche Note zugeordnet ist

Ein Beispiel für ein Transparenzpapier in Englisch findet sich auf der letzten Seite. →

3. Erfahrungen von Lehrern und Schülern

„[...] Obwohl man so was den Schülern schon immer gegeben hat, wurde die Gewichtung der jeweiligen Inhalte vernachlässigt und das konnten jetzt die Schüler sehr gut mit der Angabe der Bepunktung nachvollziehen, wo so eine Gewichtung stattfindet. [...] Ich weiß mit Sicherheit, dass Schüler, die sich zu Hause mit den Inhalten beschäftigen, sich mit den richtigen Inhalten beschäftigen und nicht an Nebensächlichkeiten hängen bleiben.“

„Davon profitiere ich auch in diesem Moment, weil ich weiß, die Schüler, die üben wirklich das, was dann rankommt und diese Zufriedenheit, die sich bei den Schülern dann bemerkbar macht, geht auch auf mich über, weil ich habe dann natürlich auch eine gewissen Anerkennung meiner Arbeit, weil ich merke, da ist was rausgekommen. Ich finde auch die Arbeit mit den Eltern die ist sehr, die kann dadurch sehr entspannt sein, weil Elternbeschwerden habe ich in dem Moment dann einfach überhaupt nicht erhalten (...).“

„Ja die Schüler trauen sich mehr zu und sie gehen selbstbewusster in Vorbereitungen für große Arbeiten. Sie haben nicht so viel Angst es könnte etwas dran kommen, was sie gar nicht wissen. Und Angst ist ja immer ein lernhemmender Faktor. Und den abzubauen, ist, denke ich, ist eine ganz wesentliche Strecke dabei.“

„Ich habe das Gefühl, dass die Schüler insgesamt sicherer sind. Vor den Klassenarbeiten, die ich mit ihnen schreibe, sind sie zwar noch ein bisschen aufgereggt, aber ich glaube nicht, dass inzwischen noch irgendjemand Angst vor den Klassenarbeiten hat. Das glaube ich nicht.“

„Mit Transparenzpapier wusste ich alles, könnte besser lernen und war nicht so aufgereggt. Ohne war ich die ganze Zeit aufgereggt.“

4. Mögliche Schwierigkeiten, Einwände und Entgegnungen

Es gibt wenige pädagogische Maßnahmen, die man *uneingeschränkt* befürworten kann und die *nur* positive Wirkungen haben. Meistens muss man das Für und Wider abwägen und sich zu einer Entscheidung durchringen. Hier einige Argumente, die zur Klärung der Zielproblematik beitragen und zum Nachdenken anregen sollten.

Einwände	Entgegnungen
<p>Das ist ja trivial. Man verrät den Schülern, was in der Prüfung dran kommt und dann ist es natürlich kein Wunder, wenn sie in der Prüfung besser abschneiden und weniger Angst haben. Kann man so etwas noch eine Prüfung nennen? Mit Prüfungen will man doch herausbekommen, was die Schüler wissen.</p>	<p>Man verrät den Schülern nicht die Aufgaben, sondern expliziert prüfungsrelevante Lehrziele und präzisiert die Anforderungen. Zielvorgaben können zielgerichtetes Lernen fördern, aber nicht erzwingen. Prüfungen haben <i>mehrere</i> Funktionen. Sie auf <i>reine</i> Leistungserfassung zu reduzieren, vernachlässigt positive motivationale und, lernfördernde Prüfungsaspekte.</p>
<p>Ein Transparenzpapier schränkt alle Lehrziele auf die prüfungsrelevanten Lehrziele ein und verzichtet damit auf eine <i>umfassende</i> Prüfung der Lehrziele.</p> <p>Dieses Vorgehen verstößt gegen das Prinzip der curricularen Lehrzielvalidität von Prüfungen.</p> <p>Außerdem führt es dazu, dass sich die Schüler nur mit prüfungsrelevanten Themen befassen und deshalb insgesamt weniger lernen.</p>	<p>Bei Lehrstoffen, an denen Schüler kein Interesse haben, wird die Beschäftigung unter bei Transparenz vermutlich geringer ausfallen als bei Prüfungsdruck. Aber, nur die wenigsten Schüler können in der verfügbaren Zeit tatsächlich alle Lehrziele erreichen. Durch Eingrenzung auf prüfungsrelevante Lehrziele wird Lehrstoff auf Wesentliches konzentriert. Es wird nicht weniger gelernt, sondern die verfügbare Lernzeit wird unter Transparenz auf weniger Stoff konzentriert. Untersuchungsergebnisse: der Arbeitseinsatz für die Prüfung fällt bei Transparenz eher höher aus. Die Lehrzielvalidität wird eingeschränkt, aber ist 1. oft auch bei konventionellen Prüfungen nicht hoch und 2. haben statistische Argumente bei der Multi-funktionalität von Prüfungen keine absolute Priorität.</p>
<p>Erfolgreiche Transparenz führt zu einer Nivellierung der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern, weil sich dann die Prüfungsleistungen insgesamt verbessern und dabei im Mittel "zu gute Noten" herauskommen, die den "wahren" Fähigkeiten der Schüler nicht mehr entsprechen.</p>	<p>In der Tat führte die erfolgreiche Transparenz mitunter zu Prüfungsergebnissen, die fast an die Bedingungen eines Mastery Learnings (= alle Schüler erreichen das Lernziel) heranreichen. Wenn wesentliche Funktion von Prüfungen sein sollte, Schüler zu differenzieren und Leistungsstarke mit guten Noten zu belohnen und Leistungsschwache mit schlechten Noten zu bestrafen, dann sollte man schlechten Unterricht machen und Aufgaben stellen, die 50 % der Schüler nicht beantworten können.</p>
<p>Eine durch Transparenz geschaffene größere Klarheit, die damit potentiell verbundene Effizienz des Lernens und die möglicherweise angstreduzierende Wirkung können mit dem übergeordneten Lernziel konfliktieren, selbst aktiv zu werden und sich selbst darum zu bemühen, Mehrdeutigkeit und Ungewissheit zu reduzieren. Selbstständige Reduktion von Ambiguität in komplexen Situationen muss als ein Hauptziel gegenwärtiger Pädagogik angesehen werden.</p>	<p>Richtig, aber für derartige Lernerfahrungen sind <i>Prüfungen</i> wohl weniger geeignet, da diese eher zu opportunistischem Denken verleiten ("Was will der Prüfer hören?"). Für echte kreative Auseinandersetzung mit Ambiguität scheinen längerfristige Unterrichtsprojekte sowie die eigenständige Auseinandersetzung mit einem Thema, etwa in Form eines unbenoteten Referates, eher förderlich zu sein.</p>
<p>Warum sollte der Lehrer bei der gegenwärtigen Belastung durch die Schule nun auch noch Transparenzpapiere entwickeln oder sonstige Maßnahmen ergreifen, um vielleicht manchmal die Angst der Schüler etwas einzudämmen?</p>	<p>Ein Transparenzpapier kann <i>auch</i> dem Lehrer einige Klarheit über seinen Unterricht vermitteln, indem es nahe legt, worauf die Schwerpunkte zu legen sind.</p>

Angelehnt an Jacobs, B. URL: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/131/html/diskuss1.html>

5. Beispiel für ein Transparenzpapier

Transparenzpapier zur 3. Klassenarbeit

topics: California, gerund, comparison of adjectives, feelings, making a film

In wenigen Tagen wirst du dich auf die nächste anstehende Klassenarbeit in Englisch vorbereiten wollen. Dieses Transparenzpapier soll dir bei deinen Vorbereitungen helfen. Arbeite kontinuierlich und plane deine Vorbereitungen langfristig.

Viel Erfolg dabei!!!

Das musst du können	So kannst du üben	Punkte
Reading a text about California -den wesentlichen Inhalt verstehen -Richtig/ Falschaussagen herausfinden - Fragen zum Text beantworten - ähnliche Formulierungen im Text finden	Lektüre der Übungstexte	10p
Steigerung von Adjektiven - fast- faster- the fastest - interesting- more interesting- the most interesting - good- better- the best	Heftermitschrift - Üben: LB S. 40/1; WB S 22/4	6p
Typical Californian?? über typische Besonderheiten Bescheid wissen und erklären ex: Universal Studios - famous film studios in Hollywood	- Texte im LB S. 38/39 - Heftermitschrift - Vokabeln der Unit 3 lernen (auch Worterklärungen in der rechten Spalte!!!!)	10p
Gerund Sätze im gerund bilden können	LB S. 107/108 Üben: S 40/1; S 42/3 WB S. 24/7, 8 WB S 28/15	6p
feelings - verschiedene Gefühle in Situationen beschreiben	LB S45/1,2 WB S 26/11	5p
text writing (75 words) Wahlthema - einen informellen Brief schreiben - einen Aufsatz schreiben	- Informationen über Kalifornien, Städte, Sehenswertes, Einwohner sammeln(LB S38) , Hefter - Wiederholung : Briefschreiben (Anfang /Ende) - Aufbau eines Aufsatzes - WB S 26/12	12p

Trennung von Lern- und Leistungsraum

Hintergrund: Damit Schüler Lernfortschritte und gute Leistungen erzielen, benötigen sie die Möglichkeit, den zu lernende Stoff und die angezielten Kompetenzen ohne Leistungsdruck erproben, üben, festigen und bei Bedarf Unterstützung durch die Lehrkraft oder Mitschüler einholen zu können. Die Erforderlichkeit solcher Lernphasen wird in der Regel auch von Lehrern nicht in Frage gestellt. Ein Problem ist jedoch die Umsetzung und Ausgestaltung solcher Lernphasen. Schüler müssen verlässlich wissen, wann im Unterricht eine solche Phase gegeben ist und darauf vertrauen können, dass Lernergebnisse oder Schwierigkeiten beim Lernen in dieser Zeit unter keinen Umständen als (schlechte) Leistung durch den Lehrer benotet werden. Darüber hinaus erfordert die Phase, in der die Lernentwicklung der Schüler im Vordergrund steht, die Verwendung einer individuellen Bezugsnorm, wenn es darum geht, Schülern eine Rückmeldung zu den Ergebnissen und zum Lernprozess zu geben.

1. Ziel und Funktion

- Unterrichtsphasen zum Lernen, Üben und Fehler machen ohne Benotung
- Förderung einer Lernzielorientierung statt einseitiger Orientierung an Leistungszielen
- Lernzielorientierung → Schüler wollen ihre Kompetenzen und Fähigkeiten erweitern:
 - o Lernzielorientierte wählen herausfordernde Aufgaben, die bezogen auf ihr Fähigkeitsniveau mit Anstrengung zu bewältigen sind.
 - o Lernzielorientierte achten stärker auf den Lernprozess und nehmen Lernfortschritte eher wahr, was günstig für die Selbstwirksamkeit und Motivation ist.
 - o Lernzielorientierte haben mehr Freude an Anstrengung und Meisterung von Aufgaben.
 - o Schwierigkeiten und Misserfolge führen nicht zu Anstrengungsminderung oder Resignation, sondern werden als Hinweise darauf gewertet, die Anstrengung zu vergrößern oder andere Strategien zu probieren.

2. Trennung von Lern- und Leistungsraum: Umsetzung

Lernraum	Leistungsraum
<i>„Zeit zu lernen und mich zu verbessern.“</i>	<i>„Zeit zu zeigen, was ich gelernt habe.“</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Notenfreier Raum (kein diagnosefreier Raum) - Ergebnissicherung (notenfrei!) - Verwendung von individueller Bezugsnorm und motivationsförderlichem (attributionalem) Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> - Leistung kann man erst nach dem Lernen erbringen - Leistungsbewertung (Noten) - Verwendung verschiedener Bezugsnormen

→ Zentral ist, dass die Trennung von Lern- und Leistungsraum bei den Schülern tatsächlich ankommt!

Klare, unmissverständliche Zeichen verwenden dafür, wann Unterricht im Lernraum stattfindet!

Wenn Lernraum vereinbart ist, muss sich die Lehrkraft auch an die Regeln halten (keine Noten)!

Verwendung der individuellen Bezugsnorm

Begriffsklärung: Bezugsnormen liefern eine Vergleichsbasis zur Bewertung von Lern- und Leistungsergebnissen. Unterschieden werden soziale, kriteriale und individuelle Bezugsnormen. Bei der individuellen Bezugsnorm werden individuelle Ergebnisse vor dem Hintergrund der individuellen Lern- und Leistungsentwicklung beurteilt.

- Leistungsbewertungen aufgrund individueller Verbesserung/Verschlechterung
- Individualisierung und Differenzierung bei der Zuweisung von Aufgaben

Attributionales Feedback

Begriffsklärung: Unter attributionalem Feedback werden Rückmeldungen verstanden, in denen (mögliche) Ursachen für Lernentwicklungen und Leistungen angeführt werden. Attributionale Rückmeldungen haben Einfluss auf Motivation und Selbstwert.

- Bei guten Leistungen und Lernfortschritten, also bei **Erfolg**, ist es motivations- und selbstwertförderlich, die eigene Person als verantwortlich zu sehen (z.B. eigene Fähigkeit oder Anstrengung) → Internale Attribution
→ Kommentierungen von Lehrern zu Erfolgen im Unterricht sollten dies berücksichtigen: z.B.: „Du hast alle Aufgaben gelöst! Das hat sicher so gut geklappt, weil du dich sehr angestrengt hast.“ oder „Bis auf zwei Flüchtigkeitsfehler hast du alle Aufgaben richtig gelöst! Da merkt man, dass du durch und durch verstehst, wie man Brüche miteinander multipliziert.“
- Bei schlechten Leistungen und Schwierigkeiten, also bei **Misserfolg**, ist es motivationsförderlich und selbstwertschützend, veränderliche, kontrollierbare Ursachen als verantwortlich zu sehen (z.B. mangelnde Anstrengung, ungünstige Lernstrategien oder Pech) → Variable Attribution
→ Kommentierungen von Lehrern zu Misserfolgen im Unterricht sollten dies berücksichtigen: z.B.: „Irgendwie bist du heute nicht vorangekommen, war vielleicht nicht dein Tag. Sonst kommst du mit ähnlichen Texten doch schon gut zurecht.“ oder „Ich denke, wenn du das jetzt gleich noch zwei-/dreimal übst, kannst du es.“
- Wirkungen, die attributionales Feedback nach Erfolg und Misserfolg auf Motivation und Selbstwert haben kann, lassen sich wie folgt schematisch skizzieren



3. Mögliche Schwierigkeiten und Erfahrungen anderer Lehrer

1. *Wie kann man sicherstellen, dass die Trennung von Lern- und Leistungsräumen von den Schülern auch wahrgenommen wird?*
 - Einführung des Projekts Lernraum (einmalig): Funktion und Ziele erläutern
 - Symbol für Lernraumbedingungen vereinbaren
 - verbale Ankündigung
 - feste Regeln und Rituale, z.B.:
 - o Festlegen von Lerntagen
 - o Freiarbeit ist immer Lernraum
 - o ...
2. *Wie kann man sicherstellen, dass sich Schüler im Lernraum nicht „zurücklehnen“.*
 - verschiedene Themen anbieten
 - konkretes Lernziel unter Schülerbeteiligung formulieren
 - Interessen der Schüler berücksichtigen
 - differenzierte Aufgaben
 - individuelle und persönliche Anerkennung der erbrachten Leistungen
 - kooperatives Lernen mit wechselseitiger Interdependenz
 - ...
3. *Wenn Schüler Fehler im Lernraum machen, welche Rückmeldungen und Reaktionen durch die Lehrkraft sind günstig für eine Lernzielorientierung?*
 - Kritik individuell und präzise (Was war gut, was genau ist noch zu verbessern?)
 - Fehler als Lernanstöße sehen (Fehler sind sinnvoll, wenn man daraus lernen kann)
 - richtige Teilaspekte hervorheben
 - ...
4. *Wie kann man vermeiden, dass man im Lernraum doch Noten gibt? Was tun, wenn Schüler solche Bewertungen einfordern?*
 - an die Regeln des Lernraums erinnern
 - statt Note persönliches Feedback, verbale Einschätzung
 - Diagnose des Lernzuwachses (als Ersatz für Noten)
 - auf anschließenden Leistungsraum verweisen
 - Eltern über System informieren
 - ...

Erfahrungen einer Lehrerin:

„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.“

4. Ein Beispiel

LERNzeit



Das Motto für die LERNzeit lautet:

„Es gibt keine dummen Fragen,
es gibt nur dumme Antworten“

Wahlmöglichkeiten, Mitbestimmung und Feedback zum Unterricht

Hintergrund: Neben dem Bedürfnis nach dem Erleben der eigenen Kompetenz und der Eingebundenheit in ein soziales Gefüge ist das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung ein grundlegendes Motiv menschlichen Handelns. Im schulischen Kontext bedeutet Autonomie, dass Schüler Einflussmöglichkeiten auf den Unterricht haben und ihn nach ihren Interessen und Überzeugungen mitgestalten können. Untersuchungen haben ergeben, dass Lernumwelten, die als autonomiefördernd wahrgenommen werden, also Eigeninitiative und Wahlfreiheit unterstützen, die intrinsische Motivation⁶ aufrecht halten und sie verstärken. Darüber hinaus zeigen Schüler, die in einer selbstbestimmten Umgebung lernen, qualitativ hochwertigere Lernergebnisse, mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und ein stärkeres Interesse am Lernen. Die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler sollte deshalb unbedingt gefördert werden, beispielsweise mit den Unterrichtsstrategien Wahlmöglichkeiten und Feedback zum Unterricht.

1. Wahlmöglichkeiten

Ziel und Funktion

- Ziel: Eigeninitiative und Selbstbestimmung von Schülern fördern und fordern.
- Schüler erleben Autonomie, wenn sie sich für eine (Lern-)Aktivität entscheiden können. Schüler benötigen dazu *Wahlmöglichkeiten*
- Autonomieförderung stärkt Interesse am Lernen, Motivation, Selbstwirksamkeit und Leistung

Umsetzung

Schüler erhalten im Unterricht **Wahlmöglichkeiten** hinsichtlich
des **Themengebietes**
des konkreten **Inhalts** einer Stunde
der **Methode**
der **Schwierigkeit**
der **Sozialformen**
des **Zeitpunkts**
der **Zeitdauer**
des **Arbeitsortes**

2. Schülerfeedback

Ziel und Funktion

Mitbestimmungsmöglichkeiten entstehen auch durch Einholen von Schülerfeedback zum Unterricht

- Lehrkräfte holen sich Rückmeldungen zur Unterrichtsqualität mit dem Ziel der Verbesserung von Unterricht. Schüler und Lehrer gestalten Unterricht somit als ihr gemeinsames Projekt (gemeint ist *nichtfachliches* Feedback, z.B. zu methodischen und sozialen Aspekten der Unterrichtsgestaltung).
- Rückmeldung macht im Sinne von Beratung Perspektiven- und Erfahrungsunterschiede für Unterricht nutzbar. Schüler können Unterrichtsinhalte und Methoden mitbestimmen und fühlen sich vom Lehrer respektiert und verstanden.
- Werden Vorschläge der Schüler aufgenommen und sinnvoll umgesetzt, fördert dies gegenseitiges Vertrauen, die Unterrichtsqualität, eine positive Lernatmosphäre und konstruktive Problem- und Konfliktlösemöglichkeiten.

⁶ Eine intrinsisch motivierte Person handelt aus Freude an der Tätigkeit.

- Feedback-Kultur stärkt auch die Selbstwirksamkeit: eigene Stärken zu kennen und Probleme anzugehen und zu beheben vermittelt die Gewissheit, selbst etwas bewirken zu können.

Umsetzung

Wichtig: Die Voraussetzung für eine konstruktive Feedback-Kultur ist die Bereitschaft der Lehrperson sich auch tatsächlich kritisieren zu lassen und etwas verändern zu wollen.

Feedbackregeln im Kontext der Unterrichtsevaluation:

Feedback ...

- sollte einen nachvollziehbaren Bezug zum erlebten Unterricht haben,
- sollte in die weitere Unterrichtsgestaltung integriert werden,
- unterliegt dem Prinzip der Freiwilligkeit – für Lehrkräfte und für Schüler,
- macht nur Sinn als kontinuierlicher Prozess: Konsequenzen lassen sich nur ziehen, wenn man es mehrfach durchführt, Ergebnisse vergleicht und Entwicklungsprozesse herausarbeitet.

Beispielhafte Möglichkeiten der Schülerrückmeldung

1) *Ergebnisse würdigen lernen:*

- für best. Zeitraum (max. 1 Monat) geben Schüler dem Lehrer am Ende jeder Stunde eine kurze (nichtfachliche) Einschätzung zur Unterrichtsqualität (z.B. Blitzlicht von je 5 Schülern)
- kontinuierlicher Stunden-Rückblick schärft die Wahrnehmung für Unterrichtsprozesse

2) *Meinungs-Markt während des Unterrichts (für Klassen, die sich schon lange kennen):*

- jeder Schüler schreibt zu Beginn des Schuljahres Erwartungen, Befürchtungen und Kriterien für guten Unterricht auf Karten
- Karten werden nach Themen geordnet an Wandzeitungen in der Klasse geheftet
- Auswertung: alle Themen gemeinsam oder es bildet sich zu jedem Thema eine Gruppe mit anschließender Zusammenfassung der Gruppenauswertungen im Plenum

3) *(selbstentwickelte) Fragebögen zur Unterrichtsbeurteilung* (siehe 5. Schülerfeedback – ein Beispiel) oder die *Zielscheibe*, (s. Handreichung zum Klassenklima).

3. Erfahrungen von Lehrern und Schülern

„Es hat sich bestätigt, dass der Denkansatz - Schüler sind motivierter, wenn sie Wahlmöglichkeiten haben - tatsächlich trägt. Ich glaube, dass in Motivation, in Mitarbeitsbereitschaft, in besserer Mitarbeitsbereitschaft ablesen zu können. Schüler sind überraschend fair, ehrlich mit den Rückmeldungen, mit dem was sie so kritisieren, äußern. Das war extrem überraschend für mich.“ (Intl_04_BO, 00:53-01:37).

„[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 Selbständigkeitsgrad, 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.“ (Frau Steinwerth, 5/39-42)

„Also, mir auf jeden Fall! Das macht mehr Spaß, als wenn die Lehrer das einfach nur durchrattern, den ganzen Unterrichtsstoff und man nur da sitzt und zuhört, ab und zu mal irgendwie etwas aufschreibt. Ich finde es besser!“ (Schülerin, Bölsche-OS)

4. Mögliche Schwierigkeiten:

mögliche Schwierigkeiten	Entgegnungen
Wahlmöglichkeiten sind unrealistisch, da man in der Schule lernen und leisten und nicht das machen soll, wozu man gerade Lust hat.	Wahlmöglichkeiten müssen natürlich auf Unterrichtsziele und –aufgaben beschränkt werden. Es geht nicht um die freie Wahl dessen, wozu man gerade Lust hat oder nicht. Wichtig sind aber Optionen, wie man sich mit dem Lernmaterial auseinandersetzen kann.
Schüler sind überfordert, entscheiden sich falsch, wissen zu wenig, denken nicht realistisch, wählen spontan etwas aus und sind nachher enttäuscht, wenn es nicht klappt.	Hier sind durchaus Hilfestellungen, Beratung und Anregungen durch Lehrkräfte oder auch Einschränkung der Anzahl der Optionen sinnvoll.
Wahlmöglichkeiten schränken die Unterrichtsgestaltung ein und untergraben die Autorität der Lehrkraft.	Die Lehrkraft entscheidet über die Art der Optionen und sollte nur solche anbieten, deren Wahl umsetzbar ist und mit der das Lernen sowie die Erreichung der Unterrichtsziele nicht beeinträchtigt werden.
Feedback kann zu destruktiven Kommentaren führen.	Empfehlenswert ist, vielleicht nach einer normalen bzw. gut gelungenen Stunde mit einem Feedback zu beginnen, um einen möglichst positiven Einstieg zu schaffen. Feedback sollte sich prinzipiell nicht nur auf negative Aspekte sondern auch auf die positiven Elemente des Unterrichts beziehen.
Kritik kann schnell persönlich werden.	Deshalb sollte die Lehrkraft darauf achten und Wert legen, dass Feedback auf sachlicher Ebene erfolgt (z.B. schon durch die Formulierung der Fragen, zu denen Schüler Rückmeldung geben sollen).
Ist Feedback nicht nur Entlastung und Abarbeiten von Unbehagen, das ohnehin nicht vermeidbar ist?	Sachliches Feedback sollte immer ernst genommen werden und zu Konsequenzen führen, die der Unterrichtsverbesserung dienen. Ansonsten macht Feedback keinen Sinn.

5. Schülerfeedback – ein Beispiel

Evaluation de notre projet - Einschätzung / Bewertung unseres Projektes

Titre / thème du projet / Titel / Thema des Projektes: _____

Manière de travailler / Art und Weise des Arbeitens:

- a) en classe (in der ganzen Klasse)
- b) en groupes (in Gruppen)

Tu as joué quel rôle? Welche Rolle hast du gespielt? _____

Was war das Besondere (die besondere Idee) dieses Projektes?

Wie hat dir das Projekt gefallen? _____

Wie hat dir deine Rolle gefallen? _____

Was hast du bei diesem Projekt gelernt? _____

Was wäre zu verbessern gewesen? _____

Schätze ein! Unterstreiche mit **Rot!**

- a) *Teamarbeit*: sehr gut gut mäßig/zufriedenstellend nicht gut inakzeptabel
- b) *Selbstständigkeit*: sehr gut gut viel Hilfe notwendig ohne Lehrer nicht bewältigt
- c) *Ideenreichtum*: sehr viele Ideen einige gute Ideen kaum eigene Ideen keine Ideen
- d) *Nutzung von Materialien/Requisiten/Kostümen*: sehr reichlich wenig gar nicht
- e) *Engagement*: - Alle Schüler haben sich sehr gut eingebracht.
- Die meisten Schüler haben sich sehr gut eingebracht.
- Nur wenige Schüler haben das Projekt vorangetrieben.
- Einige Schüler waren kaum beteiligt.
- Es ist nicht gelungen, alle Schüler in das Projekt einzubeziehen.

Einschätzung meiner eigenen Leistung: _____

Kooperatives Lernen

Hintergrund: Viele Lehrer führen regelmäßig Gruppenarbeit in ihrem Unterricht durch in der Erwartung, dass sich die Schüler aktiv und eigenverantwortlich mit dem Unterrichtsstoff auseinandersetzen und gleichzeitig soziale und kommunikative Fertigkeiten üben. Häufig bleiben jedoch rückblickend die Lernfortschritte und die angezielte Entwicklung sozialer Kompetenzen hinter den Erwartungen der Lehrkräfte zurück. Kooperatives Lernen kommt nicht schon dadurch zustande, dass Schüler Aufgaben in Gruppen bearbeiten. Die Aufgabenstellungen müssen so angelegt sein, dass Kooperation sinnvoll wird und die Schüler durch das Zusammenarbeiten für ihr Lernen profitieren. Damit Gruppenarbeit im Sinne von kooperativem Lernen die erwünschten Wirkungen nach sich zieht und sowohl die fachlichen als auch die sozialen Kompetenzen von Schülern gefördert werden, müssen Lehrer wichtige Voraussetzungen kennen und anwenden.

Ziele und Funktion

Kooperatives Lernen verbindet die Vermittlung von Fachwissen und fachlicher Kompetenzen mit dem Erlernen sozialer Kompetenzen und der positiven Gestaltung sozialer Beziehungen.

Umsetzung

Die Forschung zeigt, dass kooperatives Lernen förderlich ist für Produktivität, Leistungen, Interesse, Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung für eigenes Lernen, Integration von Außenseitern und Lernfortschritte. Diese Effekte stellen sich aber nur ein, wenn wichtige **Voraussetzungen für die Gestaltung kooperativen Lernens** erfüllt werden:

→ *Positive gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Mitgliedern einer Lerngruppe:*

Die Mitglieder einer kooperativen Lerngruppe verfolgen gemeinsame Ziele, wobei das Ergebnis jedes Einzelnen vom Handeln der anderen abhängt. Beispiele sind:

- *Zielabhängigkeit:* Gruppe bekommt eine klare Aufgabe, die a) gemeinsam zu erfüllen ist, b) durch die genau festgelegt ist, was vom Einzelnen erwartet wird; das Ziel ist nur zu erreichen, wenn **alle** Gruppenmitglieder ihre Ziele erreichen bzw. Aufgaben erfüllen.
- *Ressourcenabhängigkeit:* Jeder bekommt nur einen Teil der Informationen, so dass die anderen Mitglieder die weiteren Informationen jeweils ergänzen und nur alle gemeinsam die Aufgabe lösen können.
- *Rollenabhängigkeit:* Jedes Gruppenmitglied bekommt eine Rolle, die es zusätzlich zum gemeinsamen Lernen erfüllt, z.B. Protokollant, Materialbeschaffer, Zeitwächter, Lautstärkewächter, Organisator, Berater, Teamcoach (weitere Beispiele s. letzte Seite)

→ *Persönliche Verantwortlichkeit*

- Jedes Gruppenmitglied soll *Verantwortung für eigene (Teil-)Aufgaben übernehmen* und auch dazu beitragen, dass andere ihre Aufgaben erfüllen können. Das Gefühl gegenseitiger Verantwortlichkeit muss gelernt werden (hilfreich: spezifische Rollenverteilung).
- Das Gruppenergebnis setzt sich aus Einzelbeiträgen zusammen, die identifizierbar sind.
- Summierung individueller Leistungen zu Teamscore
- Gruppen- und Einzelleistungen sind somit überprüfbar.

→ *Heterogene Gruppenzusammensetzung*

- Gemischte Zusammensetzung von Gruppen, z.B. bezüglich sozialer Fähigkeiten, Leistungen, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Meinungsvielfalt oder sozialem Status
- Gruppen nicht von Schülern selbst wählen lassen. Im Falle von selbstgewählten Gruppen schließen sich häufig feste Freunde zusammen mit der Folge, dass private Themen im Mittelpunkt stehen und Außenseiter nicht ausreichend integriert werden.
- Aber bei großem Widerstand nicht erzwingen, dass einzelne Mitschüler mit anderen zusammen arbeiten müssen, die sie überhaupt nicht ausstehen können!
- Günstig sind Gruppen von 3 bis 5 Schülern. Kleine Gruppen sind wichtig bei wenig Erfahrung mit kooperativem Lernen und wenig zur Verfügung stehender Arbeitszeit.
- Gruppen sollten so lange zusammenbleiben, bis sie ein Erfolgserlebnis haben.

→ **Rolle des Lehrers**

Kooperatives Lernen ist schülerzentriertes Lernen. Die Lehrkraft begleitet und stützt den Lernprozess auf vielfältige Weise in folgenden Unterrichtsphasen:

1. *Vorbereitung des Unterrichts/kooperativen Lernens*

- *Schriftlicher Arbeitsauftrag:*
 - Fachliche Inhalte sind präzise formuliert und liegen schriftlich vor, die Übungen sollten kleinschrittig sein.
 - Die Anleitungen/die Arbeitsaufträge sind sorgfältig und ermutigend.
 - Die Aufgaben können zwischen den Gruppenmitgliedern gut aufgeteilt werden.
 - Die Lösungen sollen leicht verbalisierbar sein. Ebenfalls sollen alternative Lösungen möglich sein. Jeder soll Teilaufgaben übernehmen können.
 - Gruppenarbeit insbesondere bei den ersten Durchführungen gut strukturieren.
 - Festzulegen sind Arbeitsform, Zeitrahmen, Art und Darstellung sowie Bewertung der Ergebnisse, falls eine Bewertung geplant ist.
- *Gruppen- und Rollenfestlegung:* Möglichst präzise Festlegung der Gruppen sowie der Aufgaben oder Rollen der einzelnen Mitglieder (z.B. Diskussionsleiter, Protokollant).
- *Vorbereitung des Materials, Raumplanung:* Räumliche Entzerrung (Arbeitsecken, mehrere kleine Räume) und geeignetes Material fördern den Einstieg, Leerlauf und wachsende Geräuschpegel vermeiden.

2. *Durchführung des Unterrichts/kooperativen Lernens*

Nach kurzer Einführung (hohes Ausmaß interaktiven Verhaltens einfordern und unterstützen) zieht sich die Lehrkraft so weit wie möglich zurück. Es soll möglichst selbstständig gearbeitet werden. Fehler werden toleriert und sind wichtige Anlässe für Diskussionen und Gruppenprozesse. Hauptaufgabe der Lehrkraft ist die *Beobachtung* der Gruppen (Intervention bei Bedarf) und nicht als Experte verfügbar zu sein. Kooperatives Lernen muss geübt werden. Nicht gleich zu viel erwarten und nicht durch anfängliche Misserfolge entmutigen lassen!

3. Bewertung und Nachbereitung

Die fachlichen Ergebnisse werden gesichert und Gruppenprozesse reflektiert. Die Gruppenleistung setzt sich aus Einzelleistungen zusammen. Es können teambezogene Belohnungen eingesetzt werden. Die Bewertung der Einzelleistungen und Evaluation der Gruppenarbeit sind Teil des Gruppenprozesses und sollten gemeinsam zwischen Lehrkraft und Schülern erfolgen (soziale und fachliche Kriterien dabei berücksichtigen!).

→ **Probleme bei der Umsetzung**

„Die Arbeit machen ja letztlich doch die guten, engagierten Schüler!“

→ dieser „Trittbrettfahrer-Effekt“ (schwächere Schüler überlassen die Lernarbeit den Leistungsstärkeren) kann verhindert werden durch individuelle Verantwortlichkeit und eine positive Abhängigkeit zwischen den Gruppenmitgliedern. Dafür muss jede Einzelleistung erkennbar und die Gruppe daran interessiert sein, dass sich keiner zurücklehnt.

„Schüler arbeiten trotz individueller Verantwortlichkeit und positiver Abhängigkeit nicht“

Material wird nicht mitgebracht bzw. Schüler bleiben dem Unterricht fern.

→ evtl. grundlegende motivational-soziale Probleme, unabhängig vom kooperativen Lernen

„Wenn ich Gruppenarbeit mache, ist es in meinem Unterricht so laut, dass sich sogar Schüler und Lehrer aus dem benachbarten Klassenraum beschweren...“

→ Stühle und Tische verrücken kann geübt werden, so dass es schnell und ruhig abläuft

→ Können andere Räume zeitweise (mit-)benutzt werden?

→ Lautstärke der Kommunikation: kann geübt und kontrolliert werden (Lautstärkewächter)

„Kooperatives Lernen funktioniert doch erst, wenn alle Schüler in hohem Maße soziale Kompetenzen beherrschen!“

→ Ja und nein. Kooperatives Arbeiten verlangt und fördert Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten (z.B. sich gegenseitig zuhören und ausreden lassen, sozialverträglich Kritik äußern, andere loben, sich klar und verständlich ausdrücken, leise miteinander sprechen oder Konflikte konstruktiv lösen)

→ Je nach Ausprägung dieser Kompetenzen können soziale Verhaltens-/Umgangsformen vor der Gruppenarbeit thematisiert und geübt werden, aber auch explizit als Bestandteil und Ziel einer Gruppenarbeit erarbeitet werden.

„Soll ich möglichst in allen Stunden kooperative Gruppenarbeit anwenden?“

→ Nein, kooperative Gruppenarbeit ist eine unter vielen Unterrichts- oder Sozialformen. Die Wahl der Unterrichtsform ist auch abhängig von Lerngegenstand, Material und Unterrichtsphase.

„Meiner Erfahrung nach ist kooperatives Lernen extrem chaotisch!“

→ Das hängt davon ab, wie gut strukturiert die Umsetzung ist. Gerade die Einführungsphase kooperativen Arbeitens sollte sehr gut strukturiert sein, da Vieles vorab entschieden und geplant werden muss, wie Arbeitsaufträge, Materialien, Gruppengröße u. -zusammensetzung, Schülerrollen, Raumnutzung, Auswertung und Bewertung.

Beispiele für Rollenabhängigkeit

Rollenbezeichnung	Aufgabe
Impulsgeber	Ideen produzieren, zwischen Vision und Machbarem unterscheiden
Ideenumsetzer	Ideen annehmen, umsetzen und verwirklichen
Teamarbeiter	Im Team arbeiten, ggf. integrierend wirken
Leiter	Lenken, Leiten, Führen (Verantwortungsübernahme, Motivation)
Berater	Beraten (parteiloser Betrachter, „kritischer Freund“, ggf. Kurskorrektor)
Organisator	Koordinieren, Strukturieren, Organisieren
Entscheider	Entscheiden, Abwägen
Info-Manager	Philosoph, Forscher, Info-Lieferant
Kritische Person	Bedenken äußern, Mahnen, Hinterfragen
Delegierter	Aufgabenverteilung (nach Rollen)

Beispielform kooperativen Lernens: Gruppenpuzzle

- Auswahl und Vorbereitung von Aufgaben, die arbeitsteilig zergliedert werden können
- Bildung von heterogenen Arbeitsgruppen mit 4-6 Schülern (Austauschgruppen), in denen jeder einen Teil des Aufgabenmaterials erhält und zunächst alleine bearbeitet.
- Bildung von Expertengruppen von Schülern, die das gleiche Thema bearbeitet haben → Klärung von Inhalt, offene Fragen, Diskussion
- Rückkehr in die Austauschgruppen: jeder fungiert als Lehrer für sein Spezialgebiet und sorgt dafür, dass die anderen den Stoff verstehen
- Abschließende Leistungsüberprüfung zu den einzelnen Themenbereichen
- Gut geeignet für textbasiertes Lernen

Selbstreguliertes Lernen mit dem Handlungsregulationsmodell

Hintergrund: Selbstreguliertes Lernen ist ein zentrales Element des dynamischen Wissenserwerbs. Veränderte Informations- und Kommunikationstechniken, Wissensveralterung und die Anforderung des lebenslangen Lernens machen u.a. selbstreguliertes Lernen zu einem Kernbereich auf allen Stufen des Bildungssystems. Selbstreguliertes Lernen stellt vielfältige Anforderungen an den Lerner. Es erfordert das reflektierte und gesteuerte Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Kompetenzen und Strategien. Damit Schüler diese Strategien und Kompetenzen erlernen können, benötigen sie geeignete Anlässe im Unterrichts- und Schulalltag und gezielte Unterstützung. Ein allgemeines Handlungsregulationsmodell kann dabei das Vorgehen strukturieren und Schüler als auch Lehrer bei dieser Aufgabe unterstützen.

1. Ziele und Funktion

Lernen ist selbstreguliert, wenn der Lernende die Entscheidung, ob, warum, was, wann, wie und woraufhin er lernt, erheblich und folgenreich beeinflussen kann. Selbstreguliertes Lernen stellt folgende Anforderungen:

- Lernen vorbereiten
- Lernhandlung durchführen
- das Lernen kontrollieren und regulieren
- die Lernleistung bewerten und
- Motivation und Konzentration aufrechterhalten

Dazu benötigen Schüler Fähigkeiten und Strategien, mit denen sie zielgerichtet, aufgabengemäß, situationsangemessen und verantwortungsbewusst Aufgaben erfüllen und Probleme lösen können.

2. Umsetzung

Das Proaktive Handlungsregulationsmodell (PHM)

Das PHM kann Lernen und Problemlösen unterstützen durch vorausschauend planenden Umgang mit komplexen Anforderungen. Hierzu gehört die Strukturierung des Problemlöseprozesses in Teilschritte zum Entscheidungs- und Planungsverhalten sowie zur Bewältigung von Schwierigkeiten. Diese Teilschritte sind:

1. Lageeinschätzung: Was ist das Problem/die Anforderung?

Klare Beschreibung der Ausgangslage/ der konkreten Anforderung/ des spezifischen Problems und der damit verbundenen Schwierigkeiten.

2. Lösungsmöglichkeiten: Was würde helfen?

Prinzipielle Lösungsmöglichkeiten generieren und Konsequenzen erwägen („Brainstorming“)

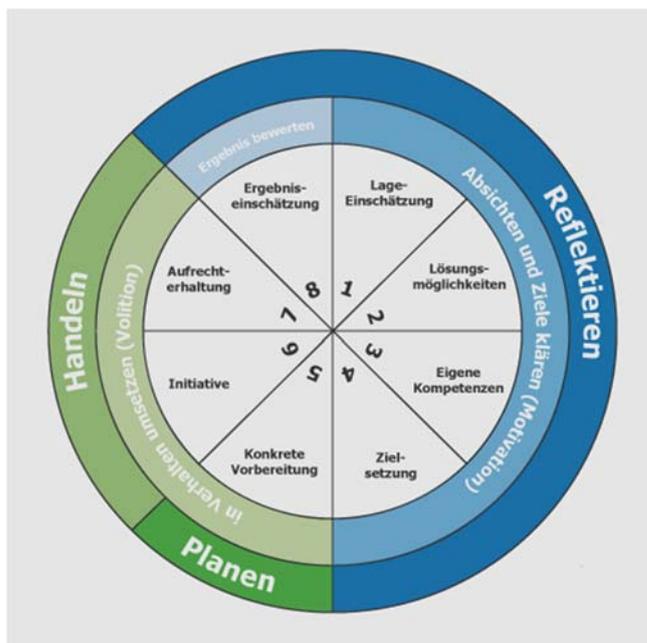
► Was könnte man alles tun, um die Anforderungen zu bewältigen bzw. mit dem

Problem umzugehen? Welche Schritte sind zielführend, welche eher weniger geeignet?

3. Eigene Kompetenzen: Was kann ich selbst tun?

Eigene Kompetenzen realistisch einschätzen und prüfen, welche prinzipiellen Lösungsmöglichkeiten ich selbst umsetzen kann. Zu bedenken sind persönliche Kompetenzen und auch nötige Mittel wie Geld, Zeit, Quellen für Informationen oder soziale Unterstützung.

► Wozu fühle ich mich in der Lage?



4. Zielsetzung: Das will ich tun/ erreichen!

Entscheidung für eine Handlungsoption, die ich mir zutraue bzw. die ich selbst durchführen kann und die zugleich ein möglichst positives Ergebnis verspricht. ► Was ist meine Absicht? Was nehme ich mir vor?

5. Konkrete Vorbereitung: Was will ich wann, wie, wo tun?

Konkrete Planung, gedankliche Vorstellung zum genauen Ablauf des geplanten Verhaltens

6. Initiative: Wie fange ich an?

Starthilfen finden zur Überwindung des „inneren Schweinehundes“, damit ich das Verhalten in die Tat umsetze und bei kleinen Widrigkeiten, z.B. schlecht geschlafen oder Unsicherheit, die eigene Planung nicht vorschnell aufgebe

► Wie kann ich mich selbst oder öffentlich verpflichten (Wette/Vereinbarung/Vertrag)?

7. Aufrechterhaltung: Wie halte ich durch?

Aufmerksamkeit fokussieren, Ablenkungen ausschalten, Zeitmanagement, Alternativen zur Überwindung von Schwierigkeiten bereithalten, Ziel im Auge behalten

► Wie kann ich mich vor Ablenkungen schützen? Was hilft mir nach Rückschlägen wieder anzufangen bzw. weiter zu machen?

8. Ergebniseinschätzung: Was habe ich erreicht?

Ergebnisse des eigenen Handelns einschätzen, Erfolge sichtbar machen und genießen, Misserfolge analysieren, Strategien und Vorgehen ggf. neu anpassen

► An welchen Punkten des Problemlöseprozesses müssen in Zukunft Änderungen vorgenommen werden (Andere Handlungsalternative wählen? Ziel niedriger ansetzen? Planung zu vage? Zu schnell aufgegeben? ...).

Strategien im Handlungsmodell – ein Fallbeispiel

„Lennart hat heute im Deutschunterricht die Aufgabe erhalten, ein Referat zum Thema „Leben und Werk von G.E. Lessing“ zu halten. Zu Hause verschafft er sich zunächst einen Überblick und beginnt mithilfe des PHMs die Anforderungen und Schritte zu gliedern...“

	Kompetenzen und Strategien	Lennarts Beispiel
1. Was ist das Problem/die Ausgangslage? Lageeinschätzung	Anforderungen und Ausgangslage genau benennen	Deutsch-Referat halten, 30 min Vortrag + 10 min Diskussion, Vorbereitungszeit 2 Wochen! Das heißt konkret: 1. Überblick verschaffen, Inhalte festlegen und recherchieren 2. Gliederung/Inhaltsverzeichnis erstellen 3. Vortragsform bestimmen 4. Nach Referat Diskussion leiten/Fragen beantworten
2. Was würde helfen? Lösungsmöglichkeiten	Individuelles Brainstorming, danach erwünschte und unerwünschte Folgen berücksichtigen	<u>Recherche-Quellen:</u> • Internet (Wikipedia, spezielle Literatur-, Schul- und Universitätsseiten) • Bibliotheken (Schul-, Stadtbibliothek) • meine ältere Schwester fragen • meine Tante fragen, die Deutschlehrerin ist <u>Erstellung Referat:</u> • Eigener Entwurf Gliederung und danach Einarbeiten der gesammelten Informationen • Referat aus Quelle kopieren (Internet, Referat eines ältere Schülers) → ist mit wenig Aufwand verbunden, aber unerwünscht und fällt leicht auf, und dann mit negativen Konsequenzen verbunden... <u>Vortragsform:</u> • Ausformulieren und ablesen → Schreibarbeit im Vorfeld, gibt mir Sicherheit, aber klingt ggf. weniger gut als wenn ich frei vortrage • Stichpunkte notieren und relativ frei sprechen → aufwändige Vorbereitung, wenn ich flüssig und

		<p>strukturiert vortragen will</p> <ul style="list-style-type: none"> • ohne Notiz improvisieren → noch aufwändigere Vorbereitung, wenn ich flüssig und strukturiert vortragen will • zusätzlich Medien (Folien, Poster, Powerpoint) einsetzen → ist aufwändiger, aber für Note hilfreich <p><u>Weitere Alternative:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nichts vorbereiten und zum Referatstermin zuhause bleiben/krank spielen → bequem, kurzfristig entlastend, bringt Zeit, aber für Note nicht zielführend (Nachholen wahrscheinlich)
<p>3. Was kann ich selbst tun? Eigene Kompetenzen /Ressourcen</p>	<p>Realistische Selbsteinschätzungen Rückmeldungen einholen (zu Stärken, Schwächen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliches Recherchieren traue ich mir zu, besonders gut zurechtkomme ich mit dem Internet. • Bibliothekrecherche geht weniger gut, aber kriege ich hin. • Meine Schwester befragen, will ich nicht. Da komme ich mir blöd vor. • Meine Tante fragen geht zur Not, ist mir aber auch unangenehm. • Bezüglich des Vortrags traue ich mir Improvisation nicht zu, kann aber gut ausformulieren und dann strukturiert reden. • Mit Powerpoint komme ich auch gut klar. Das finde ich auch cooler als Folien oder Poster.
<p>4. Das will ich tun! Zielsetzung</p>	<p>(Teil-)Ziele wählen</p>	<p><i>Für einen ersten Überblick will ich jetzt zuerst inhaltliche Informationen im Internet recherchieren und meine Tante befragen!</i></p>
<p>5. Was werde ich wann wie wo tun? Konkrete Vorbereitung</p>	<p>Ziele konkretisieren und in einen „Was-Wann-Wie-Wo-Plan“ übersetzen. Dabei sollen die Ziele und Planung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - herausfordernd, aber nicht überfordernd sein - auf die Situation abgestimmt, sinnvoll und erfolversprechend - die Organisation benötigter Mittel umfassen - eigene Ressourcen, Unterstützung von anderen aktivieren - geplante Handlungen zeitlich genau festlegen 	<ul style="list-style-type: none"> • Was: Ich will im Internet auf vertrauenswürdigen Seiten wie Wikipedia, speziellen Literaturseiten, Schul- und Universitätsseiten nach Überblickstexten und Literaturhinweisen suchen und nutzbare Ergebnisse mit Quellenangabe rauskopieren. • Wann: Dienstagabend nach dem Volleyball-Training (19-20 Uhr) und Mittwoch (17-19 Uhr) • Wie und wo: am PC meines Vaters <p>Dann:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was: Ich sichte, lese und ordne mein bisher gesammeltes Material und fasse die wichtigsten Informationen zusammen • Wann: Samstag, 11-15 Uhr <p>Dann:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was: Ich rufe ich meine Tante an, erzähle ihr von dem Referatsthema, stelle meinen bisherigen Überblick vor und frage sie nach ihrer Einschätzung, Hinweisen, Tipps,... • Wann: Samstagnachmittag (nach 15 Uhr)
<p>6. Wie fange ich an? Initiative</p>	<p>Starthilfen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbst- oder Fremdverpflichtung (z.B. Verträge oder Wetten) - Belohnung vorstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich informiere meinen Vater, wann ich seinen PC für Internetrecherche brauche → wenn ich es ankündige, muss ich dann auch recherchieren (und kann nicht stattdessen mit einem Freund telefonieren usw.) • Um meine etwas schwierige Tante anzurufen, hilft es mir, daran zu denken, dass ich danach alles geschafft habe, was ich mir am Wochenende für die Referatsvorbereitung vorgenommen habe und zur Belohnung zufrieden ins Kino gehen kann. • Außerdem schaue ich, dass meine Mutter in der Nähe ist, wenn ich meine Tante anrufe. Dann kann ich das Telefon sofort an sie weiterreichen, wenn ich fertig bin.

	- Formelhafte Vorsätze	<ul style="list-style-type: none"> • So, jetzt greife ich zum Telefon und rufe an!
7. Wie halte ich mich durch? Aufrechterhaltung	Zeitmanagement: - Pausen einplanen - Zeittafel erstellen Aufmerksamkeit regulieren: - Ablenkungen ausschalten - Ziel vor Augen halten Bedürfnisse regulieren - Belohnungsaufschub - Erfolgsbilder - Abwertung von Ablenkungen Rückschläge - Rückschläge einplanen - Überlegen, was bei Misserfolgen hilft - Wenn-dann-Vorsätze	<ul style="list-style-type: none"> • Ich lege genau fest, wann ich was recherchieren will und stecke mir zeitliche Zwischenziele • Dabei plane ich lieber mehr Zeit ein und fange so schnell wie möglich an, um Pausen zu haben • Ich sage meiner Familie, dass ich für ein Referat vorbereiten muss, damit sie mich nicht anderweitig einplanen, stören oder ablenken • Ich schalte das Handy ab, wenn ich an dem Referat arbeite und bitte meine Mutter, andere Anrufer abzuweisen • Wenn ich bei der Internetrecherche auf andere spannende Informationen stoße, halte ich mir mein Ziel fest vor Augen und lasse mich nicht ablenken. (Ich sage mir, dass ich mir das später als Belohnung anschauen, wenn ich meine Rechercheaufgaben erledigt habe!) • Wenn ich mal keine Lust habe, an dem Referat weiterzuarbeiten, stelle ich mir vor, wie stolz ich sein kann, wenn ich es schaffe und meine Deutschlehrerin mein Referat lobt. • Wenn ich im Zeitplan zurückliege, überlege ich mir, wo die Probleme liegen und was ich tun kann, um sie zu vermeiden (z.B. realistischerer Zeitplan, diszipliniertere Einhaltung, bessere Abschottung von Störungen, etc.) • Wenn-dann-Pläne (Plan-B/Notfall-Pläne): 1. Wenn mein Vater den PC selbst benötigt, dann setze ich mich an unseren „Familien-Computer“, der ist zwar langsamer aber geht auch... 2. Wenn meine Tante nicht erreichbar ist, dann schicke ich ihr meinen Arbeitsstand per E-Mail, und sie kann es sich ganz in Ruhe anschauen...
8. Was habe ich erreicht? Ergebniseinschätzung	Fortschritte sichtbar machen Individuelle Vergleiche → eigene Entwicklung Erreichen von Teilzielen wertschätzen Erfolge auf Tüchtigkeit und Anstrengung zurückführen Misserfolge auf mangelnde Anstrengung oder schlechte Strategien zurückführen Loben sowohl für eigene Anstrengung als auch für Ergebnis	<ul style="list-style-type: none"> • Ich schaue immer, ob ich meine Planung für das jeweilige Zeitfenster eingehalten habe und freue mich, wenn ich es geschafft habe • Wenn mal einige Dinge nicht so gelaufen sind, wie ich es gewollt habe, stelle ich dem gegenüber, was dafür alles sehr gut bzw. besser als erwartet gelaufen ist • Wenn ich meine Ziele/ein Ziel nicht geschafft habe, versuche ich nicht enttäuscht oder frustriert zu sein, sondern überlege lieber, woran es wohl lag (zu hohes Ziel, schlechten Tag gehabt,...) und wie ich es das nächste Mal schaffen kann. • Führe mir vor Augen, wie viel ich schon in der kurzen Zeit geschafft habe und denke stolz daran, wie gut ich darin bin, Aufgaben zu organisieren und umzusetzen

3. Mögliche Schwierigkeiten - Was ist zu beachten?



Wenn das Problem sehr komplex ist: unbedingt in Teilprobleme gliedern und nacheinander gemäß des PHM bearbeiten, dabei Hierarchien nach Dringlichkeit erstellen.



Die Teilschritte überlappen sich: im realen Planungs- und Handlungsprozess laufen z.B. die ersten 4 Phasen synchron ab. Wichtig ist jedoch, die Phasen des Modells gedanklich auseinander zu halten.



Das PHM ist zu technisch und kompliziert: das PHM ist ein Reflexionsmodell für komplexe Probleme, für die es noch keine automatisierte, d.h. routinemäßig ausführbare Lösung gibt! Es ist zu klären, was genau das Problem ist. Reflektieren, in welcher Phase man gerade ist (Ziele, Kompetenzen/ Ressourcen, Planung, Umsetzung) und darauf konzentrieren.



Zur Vermittlung des PHM eignen sich komplexe oder neue Probleme, für die Lösungsroutinen erst zu finden sind; nach den Modellphasen lässt sich der Unterrichtsablauf zur Lösungsfindung strukturieren



Modellperspektive beibehalten, nicht wechseln (entweder Schüler oder Lehrer; entweder Einzelperson oder Gruppe)



Schüler können Schwierigkeiten haben, die einzelnen Teilschritte selbstständig durchzuführen. Um die richtige Bearbeitung zu klären, kann die Lehrkraft die Schüler auffordern, nach Bearbeitung mehrerer Teilschritte (etwa nach Schritt 1-4, 5 und 6-8), Rückmeldung zum jeweiligen Arbeitsstand zu geben.