

Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL) (2006-2008)

Abschlussarbeit

DER SCHULVERSUCH AN DER PRAXISHAUPTSCHULE

Reinhard Dag

Artur Habicher

Erstbetreuung:

Mag. Christa Piber

Zweitbetreuung:

Ass.-Prof. Dr. Florian Müller

Sommersemester 2008

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	5
1 DIE PRAXISHAUPTSCHULE	6
1.1 Schulpraktische Ausbildung für Studierende an der PHS	7
1.2 Soziales Lernen	8
1.3 Schulversuch.....	9
1.3.1 Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung	10
1.3.2 Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens	11
2 DER SCHULVERSUCH	13
2.1 Entwicklung	13
2.2 Umsetzung des Schulversuches	14
2.3 Pädagogische Begründungen	17
2.3.1 Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung	17
2.3.1.1 Rupert Vierlinger	17
2.3.1.2 Wolfgang Klafki	18
2.3.1.3 Jüngere Beiträge zur inneren Differenzierung.....	19
2.3.1.4 Ziele und Erwartungen	22
2.3.2 Neue Form der Leistungsbeurteilung an der PHS.....	24
2.3.2.1 Leistungsbeurteilung im Lehrplan und in der Leistungsbeurteilungsverordnung	24
2.3.2.2 Schule und Leistung – das pädagogische Leistungsprinzip	25
2.3.2.3 Funktionen der Leistungsbeurteilung	29
2.3.2.4 Leistungsbeurteilung und Gütekriterien.....	34
2.3.2.5 Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung	35
2.3.2.6 Urteilsfehler der Leistungsbeurteilung.....	37
2.3.2.7 Differenzierung und Individualisierung erfordert individuelle Rückmeldungen	39

2.3.2.8 Geht es ohne Noten? – Kritik an der herkömmlichen Leistungsbeurteilung 42

3	FORSCHUNGSPLAN	47
3.1	Forschungsfragen	47
3.2	Hypothesen	48
4	BISHERIGE UNTERSUCHUNGEN	50
4.1	Elternbefragung in der ersten Klasse im Schuljahr 2005/06.....	50
4.2	Befragung der SchülerInnen und Eltern zur neuen Form der Leistungsbeurteilung mittels Fragebögen	52
4.3	Befragung der LehrerInnen mittels SWOT-Analyse	55
4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen.....	59
5	SCHÜLERINNENBEFRAGUNG	61
5.1	Fragebogenerhebung und SWOT-Analyse	61
5.2	Auswertung der Fragebögen.....	62
5.3	Darstellung und Analyse der gewonnenen Daten	63
5.3.1	Fragebogen.....	63
5.3.2	SWOT-Analyse	71
5.4	Längsschnittuntersuchung – Vergleich mit den Daten von 2006.....	75
5.5	Interpretation der Ergebnisse	77
6	ELTERNBEFRAGUNG	82
6.1	Moderierte Gruppendiskussion	82
6.2	Durchführung der Gruppendiskussion.....	83
6.3	Darstellung und Analyse der gewonnenen Daten	86
6.3.1	Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung.	86
6.3.2	Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens	88
6.4	Längsschnittuntersuchung – Vergleich mit den Daten von 2006.....	89
6.5	Interpretation der Ergebnisse	91

7	LEHRERINNENBEFRAGUNG	94
7.1	Leitfadeninterview auf Basis der SWOT-Analyse.....	94
7.2	Überlegungen bei der Erstellung des Leitfadens.....	95
7.3	Durchführung der Leitfadeninterviews.....	97
7.4	Darstellung und Analyse der gewonnenen Daten	98
7.4.1	Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung	98
7.4.2	Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens	101
7.5	Interpretation der Ergebnisse.....	107
8	ZUSAMMENSCHAU DER ERHEBUNGEN UND AUSBLICK.....	112
9	REFLEXION UNSERER ARBEIT	116
10	LITERATUR.....	119
ANHANG.....		122
Anhang 1:	Rückmeldebögen	122
Anhang 2:	SchülerInnen-Fragebogen.....	125
Anhang 3:	SWOT-Bogen.....	128
Anhang 4:	Häufigkeitstabellen SchülerInnenbefragung.....	129
Anhang 5:	Transkription – SchülerInnenaussagen SWOT-Analyse	136
Anhang 6:	Einladung zur Gruppendiskussion.....	139
Anhang 7:	Transkription – Gruppendiskussion der Eltern	140
Anhang 8:	Leitenfaden zum LehrerInneninterview	144

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit ist eine Evaluierung des Schulversuchs der Praxishauptschule der Pädagogischen Hochschule Tirol. Es wurden die Meinungen von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen zur Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung sowie zur Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens eingeholt und teilweise mit den Ergebnissen früherer Befragungen verglichen. Die Erhebungen erfolgten mittels Fragebogens, SWOT-Analyse, Gruppendiskussion und Interviews. Insgesamt kann die Umsetzung des Schulversuches als gelungen bezeichnet werden. Es zeigte sich, dass leistungsschwache SchülerInnen offensichtlich profitieren, während bezüglich der Förderung leistungsstarker Kinder einige Bedenken bestehen. Die Erhebungen brachten zutage dass, das neue Beurteilungssystem dem Arbeits- und Sozialverhalten einen besonderen Stellenwert verleiht. Seitens der LehrerInnen wurden Veränderungen am Rückmeldebogen in Detailbereichen urgiert.

1 DIE PRAXISHAUPTSCHULE

Die Praxishauptschule (PHS) existiert genau genommen erst seit dem 1. Oktober 2007. Bis zu diesem Zeitpunkt war diese Schule als Übungshauptschule Teil der Pädagogischen Akademie des Bundes in Tirol. Im Zuge der Umstellung der Pädagogischen Akademie auf die Pädagogische Hochschule Tirol (PHT) ist sie nun mit dem neuen Namen in diese eingegliedert und räumlich in einem eigenen Trakt eines Gebäudekomplexes der PHT in Innsbruck untergebracht.

Die acht Klassen, pro Jahrgangsstufe zwei, besuchen ca. 200 Kinder, die von 28 LehrerInnen unterrichtet werden. Es wird darauf geachtet, dass der Anteil an Mädchen und Buben in jeder Klasse etwa gleich ist. Darüber hinaus wird bei der Aufnahme auf eine möglichst leistungsheterogene Zusammensetzung der Klassen, soweit dies im Vorhinein überhaupt eingeschätzt werden kann, Wert gelegt. Der für uns erfreuliche Umstand einer relativ hohen Anzahl an Anmeldungen, im Gegensatz zu vielen anderen Stadthauptschulen Innsbrucks, ermöglicht eine Aufnahme der SchülerInnen nach diesen Kriterien. Die PHS hat in Innsbruck und Umgebung einen guten Ruf und wird aus diesem Grund oft von Eltern als Alternative zum Gymnasium gewählt. Kinder aus dem Stadtgebiet und aus den Umlandgemeinden besuchen zu ungefähr gleichen Teilen die PHS.

Einige KollegInnen der Schule erfüllen einen Teil ihrer Lehrverpflichtung in der LehrerInnenausbildung und hier vor allem im Bereich der Fachdidaktik. Umgekehrt unterrichten FachdidaktikerInnen, die vorwiegend in der Ausbildung tätig sind, einzelne Stunden in ihrem Fach an der PHS, um die im Profil der PHT ausgewiesene Verpflichtung – *„Die PHT gewährleistet in allen Bereichen ihres Angebotes intensiven Praxisbezug.“* – erfüllen zu können. Darin ist die große Zahl von Lehrpersonen der PHS begründet.

Die Innsbrucker Hauptschulen setzen fachbezogene Schwerpunkte, die auch im Namen der jeweiligen Schule geführt werden, wie z.B. Technische Hauptschule, Sport- oder Musikhauptschule. Die PHS ist keine Schwerpunkthauptschule in diesem Sinne. Neben der bestmöglichen Erfüllung der Aufgaben, die der Lehrplan vorgibt, sind die Schwerpunkte der Praxishauptschule die schulpraktische Ausbildung der

angehenden LehrerInnen, soziales Lernen und die Durchführung eines Schulversuchs. Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

1.1 Schulpraktische Ausbildung für Studierende an der PHS

Die Schulpraxis hat in der Ausbildung der PflichtschullehrerInnen einen sehr hohen Stellenwert. Etwa ein Fünftel des gesamten Studiums entfällt an der PHT auf die schulpraktischen Studien und stellt somit einen wesentlichen Teil der Ausbildung dar, erwerben die StudentInnen doch immerhin 36 der 180 ECTS-Credits ihres Studiums mit den schulpraktischen Studien.

Die PHS hat dabei die Aufgabe den Studierenden die Grundlagen des „praktischen Unterrichts“ zu vermitteln. Die schulpraktische Ausbildung erfolgt für die angehenden HauptschullehrerInnen in den ersten beiden Semestern ausschließlich an der PHS. Dabei stehen in der Studieneingangsphase des ersten Semesters die grundsätzliche Überprüfung der Berufswahl sowie Überlegungen, ob die gewählte Studienrichtung bzw. Fächerkombination den Vorstellungen entspricht, im Vordergrund. „Naive“ Unterrichtsbeobachtungen an der Praxisvolks- und Praxishauptschule, erste Unterrichtsversuche in Form von kurzen Sequenzen sowie Gespräche mit BetreuerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen sollen den Studierenden eine fundierte Entscheidung ermöglichen. Im weiteren Verlauf des ersten Semesters geht es vor allem um Reflexion von Unterricht. Den Studierenden sollen durch angeleitete Unterrichtsbeobachtungen verbunden mit der Erfüllung von Arbeitsaufträgen und in Folge mit der selbstständigen Durchführung von Teilen einer Unterrichtsstunde die Komplexität von Unterricht bewusst gemacht werden. Während des ersten Semesters sind in dem beschriebenen Prozess sowohl FachdidaktikerInnen als auch BildungswissenschaftlerInnen eingebunden, um bereits zu diesem Zeitpunkt des Studiums eine enge Vernetzung von Theorie und Praxis herzustellen. Beginnend mit ersten genau vorbesprochenen Unterrichtsauftritten sollen die StudentInnen bis zum Ende des zweiten Semesters möglichst selbstständig Unterrichtseinheiten planen, vorbereiten und durchführen. Darüber hinaus werden Studierende in die Durchführung von Schulveranstaltungen eingebunden.

An der PHS können angehende HauptschullehrerInnen erste Erfahrungen im berufsfeldbezogenen Forschen sammeln. Unterstützung und Beratung beim Erledigen von Arbeitsaufträgen, beim Verfassen von Seminar- und Bachelorarbeiten und in Fragen der Schulpraxis suchen und finden StudentInnen bei KollegInnen der PHS. An der Schule werden immer wieder Forschungsprojekte in Zusammenarbeit mit Lehrenden und Studierenden der PHT durchgeführt.

Somit wird der Schulalltag von Studierenden der PHT, der Universität Innsbruck und von Erasmus-StudentInnen zu einem nicht unerheblichen Teil geprägt. Dieser Umstand findet seitens der SchülerInnen nur in den ersten Klassen besondere Beachtung und wird in Folge als normal angesehen. Aussagen von SchülerInnen zum Unterricht und zur Persönlichkeit der PraktikantInnen, die man zufällig aufschnappt, sind zuweilen sehr aufschlussreich. Die häufige Anwesenheit von verschiedenen hospitierenden bzw. unterrichtenden StudentInnen wird zumeist weder von SchülerInnen noch von LehrerInnen als belastend empfunden, sondern vielmehr als interessante und oft sehr lehrreiche Abwechslung.

Die PHS bietet ein ideales Feld, in dem die Vernetzung von Theorie und Praxis, begünstigt durch die räumliche Nähe, gelebt werden kann und ein ständiger Austausch zwischen Lehrenden der PH, Studierenden und PraxislehrerInnen ermöglicht wird.

1.2 Soziales Lernen

In der Studentafel der PHS ist KOKOKO (Kooperation-Kommunikation-Konfliktlösung) mit einer Wochenstunde in jeder Jahrgangsstufe zu finden. Die Förderung der sozialen Kompetenz der Kinder ist das Hauptanliegen, das mit der Bereitstellung der zeitlichen Ressourcen erreicht werden soll. Der folgende Ausschnitt zu diesem Themenbereich aus dem Schulprofil verdeutlicht die Ziele, die damit verfolgt werden. *„In allen Klasse wird vom Klassenvorstand eine Wochenstunde als verbindliche Übung durchgeführt. Die Schüler sollen im Kontext mit anderen Unterrichtsgegenständen Sozialkompetenz und Selbstkompetenz erwerben. Durch die Einführung der verbindlichen Übung: - soll die Erfüllung der sozialen Aufgaben erleichtert werden/- ergibt sich die Möglichkeit auf Probleme und Schwierigkeiten des einzelnen*

Kindes bzw. einer Kindergruppe ohne Zeitdruck einzugehen/.....- werden Konfliktlösungen im sozialen Feld der Klasse möglich/- soll vermehrt miteinander geredet, gespielt, gestaltet und geplant werden.“

Die Klassenführung nehmen an der PHS zwei Lehrpersonen wahr, jede Klasse wird von einem Klassenvorstand und einem Ko-Klassenvorstand betreut, nach Möglichkeit jeweils von einer weiblichen und einer männlichen Lehrperson. Die KOKOKO-Stunden werden von diesen beiden Lehrkräften gemeinsam durchgeführt. Dies gewährleistet, dass z.B. in Konfliktsituationen mit einzelnen betroffenen SchülerInnen oder kleinen Gruppen gearbeitet werden kann. Mit Mädchen bzw. Buben zu spezifischen Themen getrennt arbeiten zu können, mit kleinen Gruppen Projekte oder verschiedene Gruppenaktivitäten im Sinne der Zielsetzung durchführen zu können sind weitere Beispiele, in denen sich die Vorteile dieses „Klassenvorstandsystems“ zeigen. Im Zusammenhang mit sozialem Lernen werden auf einer Jahrgangsstufe auch klassenübergreifende Projekte durchgeführt, die dann von einem vierköpfigen LehrerInnenteam betreut werden können.

Aufgrund der positiven Erfahrungen haben die KOKOKO-Stunden nach unserer Einschätzung günstige Auswirkungen auf das jeweilige Klassenklima und tragen somit auch zur Verbesserung des Schulklimas bei.

1.3 Schulversuch

Der Schulversuch besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen. In Deutsch, Englisch und Mathematik erfolgt seit dem Schuljahr 2005/06 der Unterricht die überwiegend in leistungsheterogenen Stammgruppen, fallweise werden aber die Lerngruppen nach Leistungsniveaus leistungshomogen zusammengesetzt; „Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung“ lautet die Bezeichnung dafür im Schulversuchsantrag. Der zweite Teil ist eine neue Form der Leistungsbeurteilung. In diesen drei Fächern erfolgt die Beurteilung mittels Rückmeldebögen an Stelle der herkömmlichen Ziffernoten.

1.3.1 Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung

Die SchülerInnen werden in Deutsch, Englisch und Mathematik am Beginn der ersten Klasse in drei möglichst gleichmäßig leistungsheterogene und gleich große Stammgruppen (15 bis 17 Kinder), an Stelle von Leistungsgruppen, eingeteilt. Diese Einteilung erfolgt auf Grundlage der Volksschulnoten in Deutsch und Mathematik. Die Zusammensetzung dieser Gruppen und wenn möglich auch die jeweiligen Lehrpersonen bleiben dann über alle Schulstufen gleich. Im Konzept des Schulversuchs ist vorgesehen, dass etwa drei Viertel der Unterrichtszeit eines Schuljahres die Kinder in diesen leistungsheterogenen Lerngruppen unterrichtet werden. Die individuelle Förderung der SchülerInnen in diesen leistungsheterogenen Unterrichtsphasen soll durch vermehrten Einsatz schülerzentrierter Arbeitsformen, durch differenzierendes Arbeitsmaterial hinsichtlich Schwierigkeitsgrad und Umfang und durch entsprechende Berücksichtigung des sehr unterschiedlichen Arbeitstempos der SchülerInnen erreicht werden.

Etwa ein Viertel des Unterrichtes erfolgt auf verschiedenen Leistungsniveaus in „leistungshomogenen“ Lerngruppen, die an der PHS als Förder-, Vertiefungs- bzw. Fördergruppe bezeichnet werden. Über Zeitpunkt und Dauer dieser äußeren Differenzierung entscheiden die jeweiligen Fachteams. Grundlage für die Einteilung der Kinder in Förder-, Vertiefungs- bzw. Fördergruppe bilden Lernzielkontrollen, die nach Abschluss von abgegrenzten Themenbereichen an Stelle von Schularbeiten durchgeführt werden, und ständige Beobachtungen im Unterricht. Die Lerngruppen werden also während den leistungshomogenen Phasen, aufgrund der aktuellen Leistungsdiagnose, immer wieder verschieden zusammengesetzt. Dabei kann durchaus der Fall eintreten, dass einzelne Kinder in einem Fach in einer Phase äußerer Differenzierung der Fördergruppe angehören und in einer späteren leistungshomogenen Phase im selben Fach der Fördergruppe zugeteilt werden. Nicht nur die Zusammensetzung der Gruppen wechselt, auch die Lehrpersonen wechseln sich in der Betreuung der Gruppen auf den verschiedenen Leistungsniveaus ab. Durch diese Organisation wird erreicht, dass jede Lehrerin/ jeder Lehrer eines Fachteams nicht nur die SchülerInnen seiner Stammgruppe unterrichtet, sondern auch alle anderen Kinder dieser Schulstufe im Unterricht erlebt. In den Phasen äußerer Differenzierung steht die Förderung der SchülerInnen auf Grund der individuellen Stärken und

Schwächen, die sich während des Unterrichts in den Stammgruppen gezeigt haben, im Vordergrund.

Obwohl im Konzept des Schulversuchs und in dieser Arbeit immer wieder von leistungshomogenen Gruppen gesprochen wird, ist uns – auch aus eigener Erfahrung – bewusst, dass auch die fallweise themenbezogene, „homogene“ Zusammensetzung keine derartigen Lerngruppen ergibt. Selbstverständlich soll auch im Unterricht von Förder-, Vertiefungs- bzw. Fordergruppen das Prinzip der inneren Differenzierung Anwendung finden. Bei der Entwicklung des Schulversuchs sind wir davon ausgegangen, mit diesem System die Vorteile beider Organisationsformen verbinden zu können.

1.3.2 Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens

Die Leistungsbeurteilung erfolgt in Deutsch, Englisch und Mathematik mittels Rückmeldebögen an Stelle der herkömmlichen Ziffernnoten. In allen anderen Fächern werden die Leistungen der SchülerInnen (noch) wie bisher mit Ziffernnoten beurteilt.

Der Rückmeldebogen (siehe Anhang) ist in zwei Teile gegliedert, wobei sich der erste auf fachliche Kompetenzen bzw. fachspezifische Inhalte bezieht. Durch Ankreuzen in einer sechsstufigen Skala, von „beherrscht nicht“ bis „beherrscht hervorragend“, gibt die Lehrerin/ der Lehrer Rückmeldung inwieweit die Kinder einen bestimmten Themenbereich beherrschen. Wird ein Themenbereich nicht angekreuzt, so bedeutet dies, dass diese Lerninhalte im Unterricht noch nicht behandelt wurden. Während in Deutsch und Englisch die SchülerInnen auf diese Weise Rückmeldungen über fachbezogene Kompetenzen (z.B. Rechtschreiben / Hörverständnis) erhalten, beziehen sich in Mathematik die einzelnen Items auf fachspezifische Inhalte (z.B. Zuordnungen und Prozentrechnung). Da die Inhalte auf jeder Schulstufe andere sind, kommen dementsprechend in Mathematik verschiedene Bögen zum Einsatz, in den beiden anderen Fächern wird durchgängig der gleiche Bogen verwendet.

Mit dem zweiten Teil des Bogens erhalten die SchülerInnen Rückmeldungen zu ihrem Arbeits- und Sozialverhalten im Unterricht. Die Lehrerin/ der Lehrer gibt aufgrund von Beobachtungen und Dokumentationen durch Ankreuzen des entsprechenden Kästchens Auskunft über die Häufigkeit des im Rückmeldebogen ange-

fürten Verhaltens. Dieser Teil des Rückmeldebogens ist in den drei Fächern und auf allen Schulstufen identisch.

SchülerInnen und Eltern erhalten viermal in einem Schuljahr (zwei Elternsprechtage, Schulfachricht und Jahreszeugnis) Rückmeldungen mit Hilfe der neuen Beurteilungsform. Vor der Ausgabe wird der ausgefüllte Bogen mit den Kindern besprochen. Um jederzeit den individuellen Lernfortschritt und die Entwicklung im Arbeits- und Sozialverhalten nachvollziehen zu können, wird jeweils eine Kopie der Rückmeldungen in den SchülerInnenordnern abgelegt.

Am Ende des Semesters und am Ende des Schuljahres erhalten die Schülerinnen eine Schulfachricht bzw. ein Jahreszeugnis mit Ziffernnoten, mit Ausnahme von Deutsch, Englisch und Mathematik. Zusätzlich zum Zeugnis bekommen die Kinder für jedes dieser Fächer einen einseitigen Rückmeldebogen.

2 DER SCHULVERSUCH

2.1 Entwicklung

Wie kam es nun zum Schulversuch an der (damals noch) Übungshauptschule (ÜHS). Aus heutiger Sicht waren für die Entwicklung und Umsetzung des Schulversuchs im Wesentlichen zwei Punkte ausschlaggebend. Zum einen wurde in Diskussionen im Lehrkörper immer wieder deutlich, dass die individuelle Förderung der SchülerInnen im Unterricht mehr Berücksichtigung finden sollte. Mehrere KollegInnen forderten in diesem Zusammenhang einen vermehrten Einsatz von neuen Lehr- und Lernformen, um schülerzentriertes Lernen und Arbeiten zu forcieren. Auf diese Entwicklung reagierte die Schulleiterin mit der Organisation einer längerfristigen schulinternen Fortbildung, an der mehr als ein Drittel des Kollegiums teilnahm. Zum anderen fand zu diesem Zeitpunkt, vor etwa fünf Jahren, ebenso wie heute eine öffentliche Diskussion über die Einführung der Gesamtschule statt. Parallel dazu wurde häufig über die bevorstehende Umwandlung der Pädagogischen Akademie in eine Pädagogische Hochschule gesprochen und dabei immer wieder der Fortbestand der Übungsschulen in den zukünftigen pädagogischen Hochschulen in Frage gestellt. Es entstand also für die ÜHS ein gewisser „Rechtfertigungs- und Entwicklungsdruck“.

Um den Entwicklungsprozess voranzutreiben, organisierte die Schulleiterin im April 2004 einen Pädagogischen Tag zum Thema „Übungshauptschule Neu“. Für die Moderation (und einführende Überzeugungsarbeit) konnte sie einen „Profi“ (Univ. Prof. Dr. Michael Schratz) gewinnen. In Arbeitsgruppen wurden Ideen für mögliche Schwerpunkte und Veränderungen einer ÜHS-Neu entwickelt, ohne diese auf Realisierbarkeit zu überprüfen. Dieser Pädagogische Tag, dem noch einige weitere folgten, war Ausgangspunkt für den Schulentwicklungsprozess in dem sich die PHS zurzeit befindet.

In Arbeitsgruppen wurden folgende Themen weiterbearbeitet, konkretisiert und auf Realisierungsmöglichkeit überprüft: Schule für alle 10 bis 14-jährigen / leistungsheterogene Zusammensetzung der Stammgruppen in den Hauptfächern mit einer anderen Form der Leistungsbeurteilung / individuell fordern und fördern / ganztägige

Schulform mit betreutem Mittagstisch / fließender Beginn und veränderte Zeitstruktur / fächerübergreifendes, projektorientiertes und längerfristiges Arbeiten an einem Thema (=FLEX) mit notwendiger Stundenplanpriorität / Modellschule für LehrerInnenausbildung / Forschungsfeld für Studierende.

Schließlich drängte die Schulleitung an einem der folgenden Pädagogischen Tage im April 2005 darauf, bereits im kommenden Schuljahr, also im Schuljahr 2005/2006, mit jenen Neuerungen zu beginnen, deren Einführung möglich erschien. Schließlich wurde vom Lehrkörper einstimmig beschlossen, in den Hauptfächern heterogene Gruppen an der Stelle von Leistungsgruppen zu führen, ebenso die Einführung des „FLEX-Paketes“. Wie von der entsprechenden Arbeitsgruppe dargelegt, war mit diesem Beschluss eine Änderung der herkömmlichen Leistungsbeurteilung mittels Ziffernnoten verbunden. Alle anderen Vorhaben wanderten vorerst in eine Schublade, die hoffentlich zum geeigneten Zeitpunkt wieder geöffnet wird. An dieser Stelle muss noch eine Anmerkung zum einstimmigen Beschluss gemacht werden: Die Diskussionen und der Ablauf der Pädagogischen Tage zeigte zumindest nach unserer Wahrnehmung ganz deutlich, dass bei weitem nicht alle KollegInnen hinter den Neuerungen stehen. Auf Spekulationen, wie dieses Abstimmungsergebnis trotzdem zustande gekommen ist, wollen wir nicht näher eingehen.

Es musste also ein Antrag auf Durchführung eines Schulversuches mit leistungsheterogenen Gruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik und einer anderen Form der Leistungsbeurteilung in diesen Fächern in der fünften Schulstufe gestellt werden. Da der Einreichtermin für Schulversuchsanträge unmittelbar bevor stand, drängte die Zeit.

Jene Lehrer, die im Schuljahr 2005/2006 in den Hauptfächern der damals ersten Klassen unterrichten sollten, bildeten eine Arbeitsgruppe und setzten unter gehörigem Zeitdruck alle notwendigen Schritte, damit der Schulversuch starten konnte.

2.2 Umsetzung des Schulversuches

Im September 2005 startete der Schulversuch beginnend mit den ersten Klassen und wurde in den folgenden Jahren aufsteigend fortgeführt. Im Schuljahr 2007/08 sind

somit sechs von acht Klassen mit insgesamt 143 SchülerInnen im Schulversuch involviert.

Die Schulleiterin setzte im Schuljahr 2005/06 nach Möglichkeit jene KollegInnen ein, von denen sie wusste bzw. annehmen konnte, dass sie sich für den Schulversuch engagieren oder zumindest interessieren würden. Ein Teil der oben erwähnten Arbeitsgruppe bearbeitete das Thema Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen, die anderen LehrerInnen kümmerten sich schwerpunktmäßig um eine neue Form der Leistungsbeurteilung. Individuelles Fordern und Fördern gemäß den Stärken und Schwächen der einzelnen SchülerInnen sollte durch Individualisierung und innere Differenzierung im Unterricht heterogener Gruppen erfolgen. Darüber hinaus waren für die Mehrheit der KollegInnen eine spezifische Forderung und Förderung der Kinder, entsprechend ihrer Begabung und Leistungsfähigkeit, wichtig. Diese sollte durch äußere Differenzierung in leistungshomogener Gruppenzusammensetzung umgesetzt werden. Wir entschieden uns daher für die Bezeichnung: „Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung“. Nach Erstellung eines groben organisatorischen Rahmens für beide Teile des Schulversuchs, wurde der Antrag auf Durchführung des Schulversuchs formuliert und beim zuständigen Ministerium eingereicht.

Da die Einschreibung der Kinder für das Schuljahr 2005/06 bereits im Februar 2005 erfolgte, also noch ohne Kenntnis des Schulversuchs, mussten alle Eltern dahingehend informiert und ihr Einverständnis zur Teilnahme ihrer Kinder am Schulversuch eingeholt werden. Alle Eltern erklärten sich einverstanden, wobei viele von ihnen ihre positive Haltung zu den Inhalten des Schulversuchs zum Ausdruck brachten.

Abgesehen von der Genehmigung des Bundesministeriums fehlte noch die Zustimmung des Schulforums. Nach eingehender Information ließen die anschließenden Fragen und Diskussionsbeiträge der KlassenelternvertreterInnen eine positive Grundhaltung gegenüber den Neuerungen vermuten. So war es wenig verwunderlich, dass auch im Schulforum der Beschluss, den Antrag auf Durchführung des Schulversuches in der vorgelegten Form zu stellen, einstimmig gefasst wurde.

Die rechtlichen Voraussetzungen, auch die Genehmigung des Ministeriums traf bald ein, und ein grober organisatorischer Rahmen für die Umsetzung des Schulversuchs

war damit geschaffen. Was noch fehlte waren Detailplanungen, vor allem wie die Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung umzusetzen sei und welche Form der alternativen Leistungsbeurteilung nun tatsächlich gewählt werden sollte. Zu diesem Zweck wurde auch mit Schulen, die Erfahrung mit Unterricht in heterogenen Gruppen und/oder mit alternativer Leistungsbeurteilung haben, Kontakt aufgenommen und teilweise auch besucht (z.B. Offene Schule Waldau/Kassel, ÜHS-Linz). Nach dem Sammeln von Information, Literaturstudium und vielen Arbeitssitzungen kamen wir schließlich zur Auffassung, dass die unter 1.3.1 beschriebene Durchführung der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung und der Rückmeldebogen als Beurteilungsinstrument unseren Bedingungen und Zielsetzungen am besten entsprechen. Bei der Entwicklung der Rückmeldebögen hielten wir uns an Vorlagen der ÜHS Linz sowie an Beispiele aus der Literatur (Feyrer, E. / Prammer, W. 2003, 160f) und adaptierten diese entsprechend unseren Bedürfnissen und Rahmenbedingungen. Dabei legten wir besonderen Wert auf Verständlichkeit und Umfang der Items im Sinne einer möglichst umfangreichen aber trotzdem überschaubaren Information für SchülerInnen und Eltern.

Schon bald nach dem Start des Schulversuchs äußerten LehrerInnen Unzufriedenheit, z.B. mit der Formulierung der Kategorien zur Beurteilung der fachbezogenen Rückmeldungen und mit der umständlichen Dokumentation der Leistungsentwicklung der SchülerInnen. Es zeigte sich bald, dass das ursprünglich im Schulversuchsantrag angeführte Verhältnis der Unterrichtszeit in den heterogenen Stammgruppen zu jener in den leistungshomogenen Gruppen mit zwei Drittel zu einem Drittel ungünstig ist. Alle betroffenen KollegInnen waren übereinstimmend der Meinung, dass die Zeit für die homogenen Phasen zu hoch angesetzt wurde, vor allem in den ersten Klassen. Zusätzlich wurde festgestellt, dass der erste Gruppenwechsel für Unruhe in den Stammgruppen sorgte und bei einigen Kindern Verwirrung stiftete, also zu früh vorgenommen wurde. Auf diese Unzulänglichkeiten wurde nach Diskussionen und Beschlüssen im Lehrkörper reagiert und entsprechend Veränderungen vorgenommen.

Als besondere Herausforderung sahen (sehen) die LehrerInnen die bevorstehende Einteilung in Leistungsgruppen und die zusätzliche Beurteilung mit Ziffernnoten an der Nahtstelle beim Übergang zu weiterführenden Schulen bzw. beim Einstieg in das Berufsleben. Einerseits sollten diesbezügliche Informationen möglichst spät an

Kinder und Eltern erfolgen, um die Ziele und Ideen des Schulversuchs nicht zu unterlaufen, andererseits wollten wir weder SchülerInnen noch Eltern durch plötzliche Mitteilungen von Tatsachen vor den Kopf stoßen.

2.3 Pädagogische Begründungen

2.3.1 Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung

2.3.1.1 Rupert Vierlinger

Alle Veränderungen, welche im Schulentwicklungsprozess erarbeitet wurden und nunmehr seit drei Jahren in einem Schulversuch umgesetzt werden, sind gar nicht so innovative Errungenschaften und Erkenntnisse wie ursprünglich von der Arbeitsgruppe der PHS gedacht.

Bezüglich des Unterrichts in homogenen Gruppen schreibt etwa R. Vierlinger schon 1974: Zumeist erfolgt der Unterricht nach den wenigen Grundschemata des Frontalunterrichts, der von J. Amos Comenius in logischer Konsequenz zur Jahrgangsklasse begründet ist. Dahinter steht nicht nur das notvolle Bemühen, hundert Kinder auf einmal zu unterrichten, sondern auch das barocke Ordnungsdenken mit seinem Hang zu streng gegliederten Systemen. Durch die Gruppierung der SchülerInnen nach dem Prinzip der Gleichaltrigkeit meinte Comenius, das Fassungsvermögen der Heranwachsenden berücksichtigen und das Lernen ökonomischer gestalten zu können. Durch die gleichmäßige wie gleichartige Beschäftigung aller SchülerInnen einer Klasse sollte die Homogenität gewahrt und ein für alle gleiches Unterrichtsziel zur gleichen Zeit erreicht werden. Damit war ein System geschaffen, das in seiner Grundeinstellung gegenüber der geistigen Individuallage des einzelnen Kindes blind bleiben musste. (vgl. Vierlinger, R. 1974)

Auch hinsichtlich der Unterrichtsqualität, in z.B. durch Leistungsgruppen „homogenisierten“ Klassen, wurde von Vierlinger schon vor mehr als 30 Jahren harte Kritik angebracht: Der Frontalunterricht in den homogenen SchülerInnengruppen, der sich seinem Grundverständnis nach am Mittelmaß orientiert und auf diese Weise den Verständnishorizont der schwachen Schüler überspielt, bereitet diesen ein erfolg-

loses Schuldsein. Ihre Lage wird um so fataler, als jemand, der bereits am Basiswissen eines aufbauenden Lehrganges Ausfälle zu verzeichnen hat, keine Hoffnung haben kann, das Mittelmaß nochmals einzuholen. Die Situation des überdurchschnittlich Begabten ist nicht minder desintegriert. Die vorliegenden anglo-amerikanischen Untersuchungen lassen darauf schließen, dass LehrerInnen in leistungshomogenen Gruppen in der Regel weniger phantasievoll und abwechslungsreich unterrichten als in heterogenen Gruppen. Das lässt sich damit erklären, dass LehrerInnen in homogenen Leistungsklassen sich nicht mehr genötigt sehen, den Lehrstil unterschiedlichen Individuen anzupassen. Sobald aber die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrerin / des Lehrers zur Konzeption variabler Lehrstrategien als die eigentliche Drehscheibe schulischer Innovation ins Bewusstsein kommt, wird damit auch das vorzüglichste Instrument der optimalen Förderung jedes einzelnen gefunden sein, das sensibler zu reagieren vermag als jedes äußerlich gestufte System. ... *„Wenn er dann grundsätzlich ja gesagt hat zur größtmöglichen Individualisierung, dann wird er bis zum Ende der Pflichtschulzeit prinzipiell die heterogene Schülerzusammensetzung bevorzugen.“* (Vierlinger, R. 1975, 15)

2.3.1.2 Wolfgang Klafki

Auf der Suche nach Alternativen zum herkömmlichen überwiegend frontalen Unterricht in leistungshomogenen Klassen stößt man nahezu unweigerlich auf Aussagen von W. Klafki: *„In der didaktischen Literatur der letzten Jahre taucht die Forderung nach „innerer Differenzierung des Unterrichts“ immer häufiger auf... „Innere Differenzierung“ meint dabei alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen so genannter „äußerer Differenzierung“, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien, z.B.: den Gesichtspunkten unterschiedlichen Leistungsniveaus in Gruppen geteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden.“* (Klafki, W. 1985, 119)

Eine aus unserer Sicht besonders wichtige Begründung für heterogene SchülerInnengruppen im Bereiche der Pflichtschule wird von Klafki ebenfalls schon 1985 formuliert: Die Forderung nach innerer Differenzierung taucht gewöhnlich im Zusammenhang mit der Zielsetzung der Schaffung von Chancengleichheit, bzw. im

Zusammenhang mit der Forderung, Schule müsse optimale Lernmöglichkeiten für alle Kinder schaffen, auf. Dementsprechend steht hinter der Forderung nach innerer Differenzierung heute gewöhnlich die pädagogische Zielsetzung, äußere Differenzierung, sofern sie im Sinne der Sonderung von Leistungsniveau-Gruppen erfolgte, solange und soweit wie möglich zu vermeiden. (vgl. Klafki, W. 1985)

Gegen das Prinzip einer möglichst weitgehenden Homogenisierung der lernenden Gruppe sind nach Klafki zudem erhebliche Einwände zu erheben:

Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Lernmöglichkeiten von Schülerinnen sind in erheblichem Umfang sozialisationsbedingt und somit sozialschichten- und klassenbedingt. Konsequente Homogenisierung führt daher in der Mehrzahl der Fälle zu früher Trennung von Kindern verschiedener Sozialschichten und damit zu unterschiedlicher schulischer Behandlung....

Das Prinzip möglichst homogener Gruppenbildung erweist sich somit in verstärktem Maße als fragwürdig, wenn man die Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule als optimale Förderung des jungen Menschen in allen Persönlichkeitsdimensionen, also nicht nur in kognitiven sondern zum Beispiel auch in emotionalen und praktisch-handlungsbezogenen Dimensionen bestimmt, und zwar im Hinblick auf die Entfaltung von individueller Identität und sozialer Beziehungsfähigkeit. (vgl. Klafki, W.1985)

„Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, wenn er jedem zu einem hohen Grad von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit verhelfen und zu sozialen Kontakt- und Kooperationsfähigkeit befähigen will, dann muss er im Sinne Innerer Differenzierung durchdacht werden.“ (Klafki, W. 1985, 127)

Es stellt sich daher die Frage, woran es liegen kann, dass in einem derart großen Zeitraum so wenig Veränderung konkreten Unterrichtsgeschehens in Richtung Differenzierung und Individualisierung gelungen ist.

2.3.1.3 Jüngere Beiträge zur inneren Differenzierung

In den letzten Jahren ist das Wort „Differenzierung“ zu einem gängigen Schlagwort für schulischen Unterricht bzw. für Unterrichtsqualität geworden. Zur Beantwortung der Frage, was man darunter verstehen kann, und wie diese in der schulischen

Praxis erfolgen kann mögen folgende Hinweise klärend und zusammenfassend beitragen:

Liane Paradies / Hans Jürgen Linser

„Differenzierung in der Schule findet nach unterschiedlichen Strukturprinzipien statt. Strukturieren bedeutet, Ordnung in die natürlich bestehende Heterogenität der Lernenden zu bringen. ... Das einfachere Strukturprinzip ist das der äußeren Differenzierung. Nach relativ willkürlichen Kriterien wie Alter, Geschlecht und Interessen, Lernvoraussetzungen,... werden Lerngruppen gebildet, voneinander isoliert und fortan als homogen hinsichtlich dieses Kriteriums betrachtet. Das Prinzip der inneren Differenzierung setzt erst nach der Konstitution dieser Lerngruppen ein. Es zweifelt die Homogenität hinsichtlich des Lernstandes an und hat zum Ziel, innerhalb der jeweiligen Lerngruppe den verschiedenen Individualitäten möglichst gerecht zu werden.“ (Paradies, L./Linser, H.J. 2001, 33f)

Von diesen Autoren werden verschiedene Möglichkeiten der inneren Differenzierung (=didaktische Differenzierung) aufgezeigt: Etwa Differenzierung nach Lernstilen, Differenzierung nach Lerntempo, Differenzierung nach Lernbereitschaft, Differenzierung nach Lerninteressen.

Ebenso werden hier folgende Grundformen des Unterrichts angeführt:

Individualisierter Unterricht: Die Sozialform ist überwiegend die Einzelarbeit, die Vorgehensweise während des Lernprozesses wird vom Lernenden weitestgehend selbst gesteuert; Methoden, Medien, Materialien, und Lernorte werden vom Lernenden weitgehend selbst festgelegt und verantwortet: Freiarbeit, Werkstattarbeit, Stationenarbeit, Planarbeit, Computerarbeit, Hausarbeit,... sind typische Varianten dieser Grundform.

Kooperativer Unterricht bezeichnet jene Grundform des Unterrichts, in der SchülerInnengruppen gemeinsam in einem verabredeten Zeitrahmen ohne die direkte Kontrolle durch die LehrerInnen an einer Aufgabe arbeiten. LehrerInnen und SchülerInnen planen diese Gruppenarbeiten gemeinsam und teilen sich damit die Verantwortung für den Lernerfolg. Der Lehrer moderiert und berät die Gruppenmitglieder und gestaltet die Lernumgebung. Zu dieser Grundform zählen Projektarbeit, Theaterarbeit, Feste und Feiern,...

Gemeinsamer Unterricht: Als gemeinsamer Unterricht wird die Form des Unterrichtens bezeichnet, die über größere Strecken frontal vor der gesamten Klasse oder Lerngruppe abläuft. Die Organisationsstruktur ist straff und die Lerninhalte den SchülerInnen weitgehend unbekannt und entsprechend anspruchsvoll. Die Selbstverantwortung der Kinder für den Lernprozess ist beim gemeinsamen Unterricht im Vergleich zu den anderen Grundformen eher gering. Hierzu zählen, Präsentation, Lehrgang, Kursarbeit, IT-Arbeit, und

Klassenunterricht, welcher jedoch hier nicht im herkömmlichen Sinne verstanden wird, sondern lediglich die Grundlagen für die Teilnahme am individualisierten und kooperativen Unterricht schafft. (Vgl. Paradies, L. / Linser, H.J. 2001)

Wolfgang Klenk, Susanne Schneider

Diese beiden Autoren gehen der Frage nach, „Warum“ und „Wie“ differenzierter Unterricht erfolgt.

Auf die Frage „Warum Differenzieren Sie in Ihrem Unterricht?“ nennen fast alle Lehrkräfte das unterschiedliche Leistungsvermögen und das differierende Arbeitstempo innerhalb der Klasse. Häufig kommen auch die unterschiedlichen Interessen der SchülerInnen zur Sprache. Darüber hinaus haben jedoch etliche Differenzierungsmaßnahmen hohe erzieherische Ansprüche, wie zum Beispiel die Förderung der Selbsttätigkeit und der Selbstständigkeit oder die Stärkung der sozialen Kooperation: Die innere Differenzierung (auch Binnendifferenzierung) verlangt also, dass sich die Lehrkraft innerhalb ihres Klassenunterrichts an den Begabungs-, Entwicklungs- und Leistungsunterschieden ihrer SchülerInnen orientiert und soll auch soziale Kompetenzen der Kinder, welche inzwischen auch von der Wirtschaft immer häufiger eingefordert werden, fördern.

Die Frage „Wie differenzieren Sie in ihrem Unterricht?“ wird zumeist mit Bereitstellen von Zusatzaufgaben und Variation in der Aufgabenstellung beantwortet. Fast alle Lehrkräfte verfügen über ein mehr oder weniger reflektiertes Repertoire bezüglich differenzierender Maßnahmen.

In Anlehnung an Geppert Preuß unterscheiden diese beiden Autoren vier mögliche Organisationsmodelle für die innere Differenzierung des Unterrichts: Qualitative

(Leistungsfähigkeit), methodische (Lehr- und Lernweisen), quantitative (Umfang) und fakultative (Auswahl) Differenzierung.

Mögliche Qualitätsmerkmale einer gelungenen Binnendifferenzierung sind für Klenck und Schneider vor allem:

- Der didaktische Nährwert der einzelnen Aufgaben durch verständliche Aufgabenstellung, passgenaue Übungsaufträge und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
- Eine relativ reibungslose Unterrichtsorganisation durch Regeln und Rituale – hoher Anteil echter Lernzeit
- Eine ausgeprägte Methodenkompetenz seitens der SchülerInnen und der Lehrkraft
- Individuelle Förderpläne, die auf Lernstandsdiagnosen beruhen
- Freundliche Rahmenbedingungen durch Freiräume, Geduld und Zeit

Ebenso werden in diesem Artikel Probleme und Schwierigkeiten der inneren Differenzierung genannt und aufgelistet: Erhöhter Zeitaufwand bei der Unterrichtsvorbereitung, zu wenig Selbstständigkeit der Kinder, mangelnde Platzverhältnisse,... Zudem erweisen sich einzelne Themen und Fachbereiche als ungeeignet für durch SchülerInnen selbstgesteuerte Lernsequenzen.

Ausdrücklich wird in diesem Beitrag noch festgehalten: Je differenzierter die unterrichtliche Vorgangsweise ist, desto problematischer bzw. differenzierter und damit aufwändiger wird für diese KollegInnen die Leistungsbeurteilung. (vgl. Klenck, W. / Schneider, S. 2006)

2.3.1.4 Ziele und Erwartungen

Obige Ausführungen zeigen auf, dass die Überlegungen und Zielsetzungen der KollegInnen der PHS zur inneren Differenzierung und zur Veränderung des Unterrichts hin zu schülerzentrierten Unterrichtsformen schon seit etwa dreißig Jahren im Gespräch sind. Auch in den gegenwärtigen medialen Diskussionen zur möglichen Einführung von Gesamtschulen gewinnen diese Inhalte wieder an Aktualität. Vierlinger schreibt in seinem Artikel des Standards zur Gesamtschule, die er als „Neue Mittelschule“ bezeichnet, dass diese *„die Heterogenität der Volksschüler während*

der gesamten Pflichtschulzeit beibehält. Sie antwortet auf die „Verschiedenartigkeit der Köpfe“ nicht mit der immer grob fehlerhaften Sortierung der Schüler (äußere Differenzierung), sondern mit der Variation der Methoden (innere Differenzierung bzw. individualisierender Unterricht).“ (Der Standard, 12./13.5.2007) Im selben Artikel sieht er einen großen Vorteil der neuen Mittelschule für eine optimale Bildung der Schwachen. Diese bekommen endlich die Vorbilder zurück, „die ihnen die Ab- und Ausgrenzung der traditionellen Schulen raubt.“

Inzwischen hat das Bundesministerium für Unterricht auch die pädagogischen Konzepte der neuen Mittelschule formuliert: Hier wird unter anderem angeführt: *„Die Modellversuche Neue Mittelschule bieten spezifischen Unterricht für eine Vielfalt von Begabungen und Interessen. Übungen und Aufgaben orientieren sich am individuellen Leistungsniveau der SchülerInnen. ... Durch die Vielfalt an abwechslungsreichen Lernangeboten fördern die Modellversuche Neue Mittelschule die unterschiedlichen Begabungen und Interessen der SchülerInnen: Unterricht erfolgt in flexiblen Kleingruppen. Jede und jeder in der Gruppe hat andere Stärken, SchülerInnen lernen einander zu unterstützen. Kinder lernen voneinander am besten – die, die erklären und die, denen erklärt wird. Inhalte werden themenzentriert von den SchülerInnen selbst erarbeitet. SchülerInnen werden so zu ForscherInnen und stellen Fragen....“*

Somit kann für den Schulversuch der Praxishauptschule in ähnlicher Weise angenommen werden, dass es darum geht, die Vorteile beider Formen von Schülergruppen, leistungshomogen und leistungsheterogen, zu nützen und so optimale Förderung und Forderung der einzelnen Kinder sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu erreichen. Voraussetzung dafür ist aber zweifelsfrei die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrenden, den Unterricht so zu gestalten, dass innere Differenzierung möglich ja selbstverständlich wird. Allerdings muss gefragt werden, inwieweit es den einzelnen KollegInnen und dem ganzen Lehrkörper als Notwendigkeit bewusst und in Folge gelungen ist, eine entsprechende Umstellung des Unterrichts hin zu schülerzentrierten Arbeitsformen an Stelle der üblichen lehrerzentrierten Arbeitsformen zu vollziehen.

2.3.2 Neue Form der Leistungsbeurteilung an der PHS

2.3.2.1 Leistungsbeurteilung im Lehrplan und in der Leistungsbeurteilungsverordnung

Im Lehrplan der Hauptschule wird in den didaktischen Grundsätzen im Absatz „Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung“ die Wichtigkeit einer detaillierten Rückmeldung, die auch bei der Leistungsbeurteilung im Vordergrund stehen soll, betont. Die Bewertungskriterien sollen klar definiert und transparent sein und die SchülerInnen zur Selbsteinschätzung führen. Diese Bewertungskriterien sollen auch die Motivation, die Ausdauer und das Selbstvertrauen der SchülerInnen positiv beeinflussen.

In einem anderen Abschnitt zur Leistungsbeurteilung wird darauf hingewiesen, dass auch Methodenkompetenz und Teamkompetenz in die Leistungsbeurteilung einzubeziehen sind, sofern diese für den Unterrichtserfolg im jeweiligen Unterrichtsfach von Bedeutung sind.

Vermeehrt sind die SchülerInnen in die Planung und Gestaltung, Kontrolle und Analyse ihrer Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse einzubeziehen. Dadurch soll erreicht werden, dass sie selbst Verantwortung für die Entwicklung ihrer Kompetenzen übernehmen.

Unter der Überschrift „Förderung durch Differenzierung und Individualisierung“ wird in den didaktischen Grundsätzen als Aufgabe der Schule angeführt, dass die SchülerInnen zur bestmöglichen Entfaltung ihrer Leistungspotenziale zu führen sind. In diesem Zusammenhang wird die Entwicklung von Rückmeldeverfahren, ob die SchülerInnen tatsächlich ihr individuelles Leistungspotential entfalten, als eine von mehreren möglichen Aufgabenstellungen bzw. pädagogischen Konsequenzen angegeben.

Im dritten Teil (Schul- und Unterrichtsplanung) des Lehrplans ist unter „4. Leistungsfeststellung“ angeführt, dass LehrerInnen ihr Gesamtkonzept der Rückmeldung und Leistungsfeststellung den SchülerInnen sowie den Erziehungsberechtigten in geeigneter Weise bekannt zu geben haben. (vgl. Lehrplan der Hauptschule zweiter Teil 2000, 7-12)

Im Folgenden werden die wichtigsten Bestimmungen der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO), die sich auf sie Leistungsbeurteilung beziehen, dargestellt.

Im ersten Abschnitt der LBVO ist in den allgemeinen Bestimmungen festgehalten, dass Leistungsfeststellungen Grundlage der Leistungsbeurteilung sind.

Bestimmungen, wie LehrerInnen Leistungen der SchülerInnen zu beurteilen haben, sind in den Grundsätzen der Leistungsbeurteilung zu finden. Dort heißt es: *„Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch die im § 3 Abs. 1 angeführten Formen der Leistungsfeststellung zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes.“* Absatz 2 der Grundsätze bezieht sich auf die Objektivität der Leistungsbeurteilung. *„Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht zu beurteilen, dabei die verschiedenen fachlichen Aspekte und Beurteilungskriterien der Leistung zu berücksichtigen und so eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben.“*

In der LBVO sind noch die Beurteilungsstufen (Noten), mit denen Leistungen der SchülerInnen beurteilt werden, angeführt und definiert.

2.3.2.2 Schule und Leistung – das pädagogische Leistungsprinzip

„Mit der Begrifflichkeit pädagogisches Leistungsprinzip wird schon offensichtlich gemacht, dass für die Schule ein eigenes Leistungsverständnis zu definieren ist.“
(Jürgens, E. 1999, 19)

Immer wieder wird die Forderung erhoben, die Schule möge das in der Gesellschaft geltende Leistungsprinzip zu dem ihren machen, da sie Teil der Leistungsgesellschaft ist. Dieser Forderung steht eine Reihe von Bedenken und Schwierigkeiten entgegen.

Die Bestimmung der gesellschaftlichen Position durch die Geburt in der Ständegesellschaft und die Zuteilung von Lebenschancen, ohne Berücksichtigung von erbrachten Leistungen, verlor mit der beginnenden Industrialisierung an Bedeutung. Neue Verteilungsprinzipien wurden benötigt, welche die Industriegesellschaft im Leistungsprinzip fand. Es wird zumindest häufig behauptet, dass nach dem

Leistungsprinzip beruflicher Aufstieg, Entlohnung, sozialer Rang, Macht und Einfluss nach der vom Einzelnen erbrachten Leistung vergeben werden. Heute ist das Leistungsprinzip eine tragende Säule der Industriegesellschaft und wird von vielen als selbstverständlich empfunden und als gerecht angesehen.

„Zum einen ist es nur eine Halbwahrheit, dass wir in einer Leistungsgesellschaft leben. Denn die begehrten Positionen werden auch in unserer gegenwärtigen Gesellschaft keineswegs nur nach der erbrachten Leistung zugeteilt, sondern auch nach anderen Verteilungsprinzipien.“ (Sacher, W. 2004, 17) Sacher führt fünf weitere Verteilungsprinzipien an, nämlich das *Vorrecht der Geburt* (das es in anderer Form immer noch gibt), das *Anciennitäts-Prinzip* (Alter und Dauer der Zugehörigkeit zu einer Institution), das *Ideologie-Prinzip* (Zugehörigkeit zu einer Weltanschauungsgruppe oder Partei), das *Bekanntheits- und Beliebtheitsprinzip* (Entscheidungsträger kennen) und schließlich das *Sozialprinzip* (Menschen die keine Leistung erbringen können – Arbeitslose, Behinderte, Kranke). *„Das Leistungsprinzip ist also nur eines von sechs in unserer Gesellschaft herrschenden Verteilungsprinzipien. Wir sollten sie deshalb zutreffender als eine stark leistungsorientierte Gesellschaft bezeichnen und nicht als Leistungsgesellschaft.“* (Sacher, W. 2004, 18) Es ist also auch im pädagogischen Sinne wichtig, um Enttäuschungen zu vermeiden, dass Lehrpersonen bei jungen Menschen nicht den Eindruck erwecken, dass es in unserer Gesellschaft ausschließlich auf Leistung ankommt, wie dies manche Politiker gerne tun.

Das gesellschaftliche Leistungsprinzip ist produktorientiert, konkurrenzorientiert und ausleseorientiert. Die Kennzeichen dieses Leistungsprinzips haben Eingang in die Schule gefunden und beeinflussen den Unterrichtsalltag mehr oder weniger stark. Schulleistungen werden nach wie vor hauptsächlich an den Ergebnissen (Prüfungen, Tests, Schularbeiten) gemessen, der Aneignungsprozess wird dabei kaum berücksichtigt. Rivalisierendes Lernen wird hingenommen oder gar gefördert, indem die Leistungen, z.B. mittels Notenspiegels, verglichen und veröffentlicht werden. Dabei werden soziale Lern- und Arbeitsprozesse vernachlässigt. (vgl. Bartnitzky, H. 1987) Die Schule erfüllt mit der Leistungsbeurteilung den Selektionsauftrag. Auch Schulleistungen und deren Beurteilung sind also in hohem Maße produkt-, konkurrenz- und ausleseorientiert.

Eine direkte Übertragung des gesellschaftlichen Leistungsbegriffs auf die Schule ist kontraproduktiv, da auf diesem Weg wesentliche Aspekte des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule nicht erfüllt werden kann. Im Folgenden werden exemplarisch einige Aufgaben der Schule aus dem Schulorganisationsgesetz und aus dem Lehrplan angeführt: Die Schule hat die Jugend zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen / die Bereitschaft zum selbstständigem Denken und zur kritischen Reflexion ist zu fördern / Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele / es ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern / die Würde jedes Menschen, ..., sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele / zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen zu befähigen / die Fähigkeit und Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen und mit anderen zu kooperieren / der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenz sind zu fördern / Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein sind handlungsleitende Werte usw.

Die SchülerInnen werden in obigen Aufgaben als ganzheitliche Personen mit ihren individuellen Fähigkeiten, Interessen und Lebensproblemen wahrgenommen. Die Heranwachsenden werden durch das Wahrnehmen dieser Aufgaben in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit durch die Schule unterstützt. Bildung wird dabei als ein individueller Prozess mit Gesellschaftsbezug verstanden, bei dem das Können zunimmt und sich die Kompetenzen ständig erweitern. (vgl. Jürgens, E. 2000) Wenn Schule den oben beispielhaft angeführten Erziehungs- und Bildungsaufträgen gerecht werden will, muss sie mehr als abfragbares Wissen vermitteln (und in Folge auch beurteilen), um die Heranwachsenden bestmöglich auf ein selbstverantwortliches Leben in der Gesellschaft vorzubereiten.

Jürgens (2000) arbeitet vier Aspekte eines pädagogischen Leistungsprinzips heraus:

*Leistung ist produkt- **und** prozessorientiert*

Neben den Lernergebnissen sollte der Lernprozess zumindest gleichwertig beachtet werden. Wird schulische Leistung unter diesem Blickwinkel gesehen, kann die Tren-

nung zwischen Aneignung und Ergebnis, zwischen Lernweg und Lernerfolg überwunden werden. Ein derartiges Leistungsverständnis beachtet, unter welchen Bedingungen das Kind lernt, welche Fortschritte erzielt wurden, wo Stärken und Schwächen liegen und welche Unterstützung notwendig ist.

*Leistung ist individuelles **und** soziales Lernen*

Das Erreichen von Zielen und das Umsetzen der Aufgaben, wie selbsttätiger Bildungserwerb, selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln fördern usw. (siehe oben), werden mit Individualisierung von Unterricht angestrebt. Darüber hinaus erfolgt schulisches Lernen auch oft in sozialen Zusammenhängen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projekte). Kooperatives und soziales Handeln muss geübt und gefördert werden, um diesbezügliche Erziehungsziele zu erreichen (s.o. - die Fähigkeit und Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen und mit anderen zu kooperieren, Solidarität mit den Schwachen). „*Ein pädagogisches Leistungsverständnis sollte demnach eine Verbindung zwischen individuellem und gemeinsamen Lernen und Leisten stiften, ...*“ (Jürgens, E. 2000, 23)

Leistung ist problemmotiviertes und vielfältiges Lernen

Für problemorientiertes und selbsttätiges Lernen sollten aufforderungsstarke Lernumgebungen so gestaltet werden, dass möglichst viele Kompetenzen angesprochen und benötigt werden. Dies kann durch Inhalte und Aufgaben gelingen, die sowohl soziales als auch handwerklich-praktisches, kognitives, forschendes und entdeckendes Lernen beinhalten. Selbstgesteuertes Handeln ist eine intensive Form des Lernens und fördert ein Leistungsverhalten der SchülerInnen mit weitgehend selbstbestimmter Leistungsbereitschaft, Selbsteinschätzung und Selbstkontrolle.

Leistung hat ermutigendes und anstrengendes Lernen zur Voraussetzung

In Lernsituationen treten für die SchülerInnen häufig Schwierigkeiten und scheinbar kaum überwindbare Hindernisse auf. Um diese zu bewältigen brauchen Kinder ein gutes Arbeitsklima, Ermutigung und helfende Unterstützung. Überlegungen, wie man dem betreffenden Kind Mut machen und die Lernfreude wecken kann, stehen daher häufig im Mittelpunkt. Dabei wird Lernen als anstrengende Tätigkeit anerkannt.

Drei zentrale Orientierungen, die mit den vier Aspekten von Jürgens weitgehend übereinstimmen, nennt Bratnitzky (1987) für den pädagogischen Leistungsbegriff: Dieser orientiert sich

- am individuellen Lern und Entwicklungsprozess des Kindes statt ausschließlich an Lernergebnissen
- an der sozialen Dimension des Lernens statt an konkurrierendem Lernen und
- an den Grundsätzen des Ermutigens und Förderns statt an der Auslese.

Ein pädagogisches Leistungsverständnis macht also eine Übertragung des Leistungsprinzips auf die Schule unmöglich. Das gesellschaftliche Leistungsprinzip wird der kindlichen Entwicklung nicht gerecht und berücksichtigt viele jener Bildungs- und Erziehungsaufgaben nicht, die an die Schule gestellt werden. Die Beurteilung der SchülerInnenleistungen soll daher aus unserer Sicht den individuellen Lernfortschritt viel mehr berücksichtigen.

Jürgens (2000, 24) fordert ein eigenständiges Leistungsverständnis für die Schule, *„das selbst eine Antwort auf den Sinn schulischen Lernens und schulischer Bildung ist und somit einer pädagogisch orientierten Begriffsbestimmung von Leistung folgt.“* Winter stellt im Zusammenhang mit einem eigenen, pädagogischen Leistungsverständnis fest, *„dass die Schule vor allem die Freiheit braucht, einen eigenen kulturellen Raum zu bilden, um einen eigenen und in sich vielfältigen Begriff von Leistung zu leben. Damit die Schule einen eigenen wertorientierten Begriff von Leistung entwickeln kann, bedarf es gesellschaftlicher Diskussionen über das, was der jungen Generation vermittelt werden soll, einer Diskussion über Werte und Ziele der Gesellschaft. Dieser Diskurs ist aber nötig, um bewusst zu machen, dass Schule eine Gemeinschaftsaufgabe in der Mitte der Gesellschaft ist.“* (Winter, F. 2004, 151)

2.3.2.3 Funktionen der Leistungsbeurteilung

Leistungsbeurteilung geschieht in einem Spannungsfeld zwischen der freien Entfaltung der Schülerpersönlichkeit auf der einen und den Leistungsanforderungen der Gesellschaft auf der anderen Seite. (vgl. Rosenbach, M. 2000) Auch die in der Literatur häufig getroffene Unterscheidung in pädagogische und gesellschaftliche Funktionen der Leistungsbeurteilung (vgl. Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. 1999) bringt

dieses Spannungsfeld zum Ausdruck. Die Leistungsbeurteilung von SchülerInnen steht im Spannungsfeld der Förderung von individuell zu erwerbenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (pädagogische Funktion) einerseits und der Selektionsfunktion (gesellschaftlich Funktion) des Bildungswesens, indem Berechtigungen vergeben werden, wie z.B. der Zugang zu weiterführenden Schulen nach der achten Schulstufe, andererseits. (Vgl. Schratz, M. 1994)

Gesellschaftliche Funktionen

Von verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen werden Forderungen an die Schule gerichtet. Dem Schulsystem werden vor allem drei gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben: Die Qualifikations-, die Selektions- und die Legimitationsfunktion.

Die **Qualifikationsfunktion** bedeutet, dass die Kinder in der Schule Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die für ein Bestehen in der Arbeitswelt und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind. Durch die Leistungsbeurteilung werden Qualifikationen überprüft und gemessen.

Selektionsfunktion

Mit Ziffernnoten werden Berechtigungen für die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn vergeben, wie der Zugang zur AHS-Unterstufe oder zur Hauptschule nach der vierten Schulstufe, zu weiterführenden Schulen nach der achten Schulstufe oder zu einer universitären Ausbildung. Obwohl durch Forschungen vielfach belegt ist, dass Noten über die Klasse und Schule hinaus nicht vergleichbar sind (z.B. Ingenkamp, K. 1971), wird genau mit diesen Noten eine scheinbar objektive Reihung der Aufnahmewerber erstellt. Die Selektionsentscheidungen beginnen in unserem Schulsystem viel zu früh und sind meist viel zu endgültig. Es wird nicht berücksichtigt, dass sich die Leistungsfähigkeit junger Menschen infolge von Entwicklungsschüben und äußeren Einflüssen grundlegend verändern könnte. (vgl. Sacher, W. 2004) *„Mit der Selektion ist nicht nur die Zuweisung von Berechtigungen, sondern vielfach auch die Stigmatisierung der Abgewiesenen verbunden: Die Schüler, welche bei der Auslese auf der Strecke bleiben, werden als mehr oder weniger minderwertig abgestempelt und in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Krisen bevorzugt als Manövriermasse benutzt.“* (Sacher, W. 2004, 25)

Legimitationsfunktion

Über den Unterricht werden gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen vermittelt und damit die gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse abgesichert. Auch Schulen und LehrerInnen legitimieren sich über Noten. So werden z.B. gute Noten im Allgemeinen als Indiz für einen erfolgreichen Unterricht interpretiert.

Pädagogische Funktionen

Bei der pädagogischen Funktion der Leistungsermittlung und –bewertung geht es um eine Optimierung von schulischen Lernprozessen. Vor allem sind die Noten und Zeugnisse als Rückmeldungen für SchülerInnen gedacht. Von diesen Rückmeldungen werden viele Wirkungen erwartet. *„Zensuren und Zeugnisse sollen die Eigenkontrolle der Schülerinnen und Schüler fördern, Motivations- Anreiz- und Disziplinierungsfunktionen erfüllen und zur Internalisierung des Leistungsprinzips beitragen.“* (Tillmann, K.-J. / Vollstädt, W. 1999, 17) Im Folgenden werden die wichtigsten pädagogischen Funktionen der Leistungsbeurteilung nach Olechowski und Rieder bzw. Sacher dargestellt. (vgl. Olechowski, R. / Rieder, K. 1990 und Sacher, W. 2004)

Informations- und Rückmeldungsfunktion

Nach Einschätzung der beiden Autoren ist dies die wichtigste pädagogische Funktion. Noten und Zeugnisse, an der PHS wie beschrieben Rückmeldebögen, haben die Funktion SchülerInnen, Eltern und sonstige an der schulischen Entwicklung des Kindes interessierte Personen über den jeweils aktuellen Lernstand und über die Lernfortschritte zu informieren.

SchülerInnen erfahren wie sie innerhalb des Leistungsspektrums der Klasse liegen. Zudem sollen sie zu einer Einschätzung der individuellen Leistung gelangen und über ihren Leistungsstand in Bezug auf die zu erreichenden Lernziele informiert werden. Die SchülerInnen erhalten Informationen über Stärken und Schwächen und sollen in Folge befähigt werden, sich selbst Ziele zu setzen und Wege zu finden, um an den aufgezeigten Schwächen arbeiten zu können. Ob dies mit einer Ziffernote alleine erreicht werden kann ist zu bezweifeln.

Auch Eltern erhalten regelmäßig Auskunft über den Leistungsstand und einen allfälligen Lernfortschritt ihrer Kinder. Noten und Zeugnisse sollen Leistungsstärken und Leistungsschwächen dokumentieren, um rasche Hilfestellung zu ermöglichen. Ziffernnoten alleine sind dazu allerdings nicht geeignet, da sie keinerlei Auskunft darüber geben, wie die schwachen Leistungen zustande gekommen sind. Sind diese auf mangelndes Engagement, Überforderung oder auf andere Ursachen zurückzuführen? Gerade in diesem Zusammenhang zeigt sich ein großer Vorteil der Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens.

Funktion der Lehr- und Lerndiagnose

LehrerInnen benötigen in regelmäßigen Abständen eine Diagnose des Lernstandes ihrer SchülerInnen. Kenntnis über den Lernfortschritt der SchülerInnen, über zu Tage tretende Defizite und Lernschwierigkeiten sind die Grundlage für die Planung und Gestaltung des weiteren Unterrichtes. Erst dann kann die Lehrperson zur Förderung einzelner SchülerInnen geeignete Differenzierungsmaßnahmen ergreifen, andere Methoden ausprobieren und die gestellten Anforderungen überprüfen und allenfalls neu festlegen.

Motivations- und Anreizfunktion

Die SchülerInnen sollen durch die Beurteilung der Leistung angehalten werden, sich mit Lerninhalten zu beschäftigen. Viele Kinder streben nach guten Noten, weil sie dafür Anerkennung und Zuwendung erhalten, häufig in Form von materieller Belohnung. In diesem Fall werden die vermehrten Anstrengungen der Kinder nicht durch eine sachorientierte Motivation ausgelöst, sondern die extrinsische Motivation ist für eine erhöhte Lernbereitschaft verantwortlich. *„An diesem unerfreulichen Wandel von der intrinsischen zur extrinsischen Motivation tragen die Eltern ein erhebliches Maß an Mitschuld. Häufig beginnen die Eltern bereits in der Volksschule, die Noten als ausschließlichen Maßstab für den Erfolg ihrer Kinder zu betrachten. Lob und Tadel werden nicht nach der Leistung selbst, sondern nach der Note erteilt, die das Kind für eine Leistung erhält.“* (Weiss, R. 1989, 38)

Gute Noten können, aus welchen Gründen auch immer, motivierende Wirkung haben. Eine Häufung von „schlechten“ Noten nimmt den SchülerInnen die

Lernfreude und lässt sie an ihren Fähigkeiten zweifeln. Es kann als gesichert gelten, dass durch die Leistungsbeurteilung mit Ziffernnoten schwächere SchülerInnen am wenigsten gefördert werden. (vgl. Weiss, R. 1989)

Disziplinierungsfunktion

„Die Rückmeldungen, welche Schüler über ihre Leistungen erhalten, haben oft auch einen disziplinierenden Effekt: Sie können z.B. eine realistischere Selbsteinschätzung und vermehrte Anstrengungsbereitschaft bewirken, wo sich Leichtsinn und Oberflächlichkeit breit zu machen drohen.“ (Sacher, W. 2004, 28) In einzelnen Fällen mag es durchaus Sinn machen, Ergebnisse von Prüfungen oder Tests einzusetzen, um den SchülerInnen zu vermitteln, dass vermehrte Anstrengung, eine höhere Aufmerksamkeit und eine Verbesserung des Lernverhaltens notwendig sind.

Sehr problematisch wird es, wenn Noten als Strafe für diszipliniertes Fehlverhalten von SchülerInnen eingesetzt werden. In solchen, leider immer noch anzutreffenden, Fällen wird die Beurteilung als Mittel eingesetzt, die zu einer (erhofften) Verhaltensänderung führen soll, sich auf diese Weise aber sicher nicht einstellen wird. In diesem Zusammenhang erfüllt die Leistungsbeurteilung eine „antipädagogische“ Funktion.

Sozialisierungsfunktion

Durch die Leistungsbeurteilung sollen die SchülerInnen mit den Leistungsnormen der Gesellschaft und mit der Gültigkeit des Leistungsprinzips vertraut gemacht werden. Sie sollen erfahren, dass unterschiedliche Leistungen auch unterschiedlich bewertet werden können. (vgl. Jürgens, E. 2000) Die Sozialisierungsfunktion einer Beurteilung mittels Ziffernnoten gilt aus diesem Grund als besonders wichtige Funktion. *„Wer die Schulzeit durchlaufen hat, sollte einerseits davon überzeugt sein, dass in dieser Gesellschaft Leistungen zu erbringen sind, damit man an wesentliche Güter herankommt, und andererseits daran glauben, dass die individuelle Leistung die maßgebliche Voraussetzung für das persönliche Vorankommen ist und dass die Gesellschaft in diesem Sinne gerecht ist.“* (Winter, F. 2004, 54)

Allerdings haben unter anderem Untersuchungen zur PISA-Studie aufgezeigt, dass schulische Leistungsentwicklung nicht unwesentlich von der sozialen

Herkunft beeinflusst wird. Eine Chancengleichheit bzw. –gerechtigkeit darf bezweifelt werden.

Evaluierungsfunktion oder Rückmeldefunktion für LehrerInnen

Aufgrund der Leistungsrückmeldungen kann die Lehrperson die Leistungsfortschritte der Kinder erkennen und Lernschwierigkeiten erfassen. Es können Schlüsse für die Unterrichtsgestaltung, z.B. Differenzierungsmaßnahmen, gezogen und der Unterricht kann an den jeweiligen Leistungsstand der Gruppe oder Klasse angepasst werden.

Als weitere pädagogische Funktionen der Leistungsbeurteilung werden angeführt: Die Prognosefunktion, die Kontrollfunktion und die Beratungsfunktion.

2.3.2.4 Leistungsbeurteilung und Gütekriterien

Mit Schularbeiten, Tests und Prüfungen sollen die SchülerInnenleistungen gemessen werden. Messungen müssen den so genannten Gütekriterien – Objektivität, Reliabilität und Validität – genügen.

Objektivität bedeutet, dass verschiedene Beurteiler unabhängig voneinander zum gleichen Ergebnis kommen. Dies bedeutet, dass bei der Leistungsfeststellung und –bewertung verschiedene Lehrpersonen eine Leistung gleich oder zumindest ähnlich beurteilen müssten.

Mit der *Reliabilität* (Zuverlässigkeit) wird die Genauigkeit angegeben, mit der gemessen wird. Eine Lehrperson sollte bei einer späteren Wiederholung der Beurteilung zum selben Ergebnis kommen.

Die *Validität* (Gültigkeit) einer Messung ist das Ausmaß, mit dem der Test das Merkmal misst, was er zu messen vorgibt. Wird z.B. mit der Leistungsfeststellung wirklich jene Fachkompetenz gemessen, die sie messen soll?

Bereits die Untersuchung „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ von Karlheinz Ingenkamp aus dem Jahr 1971 und viele weitere Untersuchungen belegen, dass das Beurteilungssystem mit Ziffernnoten die genannten Kriterien nicht erfüllen kann. Die daraus von vielen Experten und Autoren formulierte Kritik an der Leistungsbeurteilung mittels Ziffernnoten hat sich bisher noch nicht in einer veränderten Praxis

nieder geschlagen. Vierlinger stellt in diesem Zusammenhang das System der Ziffernnoten in Frage: *„In kaum einem anderen Bereich der empirischen Forschung innerhalb des schulpädagogischen Feldes erbringen die einzelnen Untersuchungen so einhellige Ergebnisse wie in dem der Zensuren. Alle drei Gütekriterien, die von Mess- und Beurteilungsinstrumenten erfüllt werden müssen, werden vom System der Ziffernnoten in einem Maß verfehlt, dass ihre Weiterverwendung einer geradezu sträflichen Ignoranz gleichkommt.“* (Vierlinger, R. 1993, 51)

2.3.2.5 Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung

Schüler X hat im Physiktest 22 Punkte erreicht. Von dieser Aussage kann man nicht ableiten, ob die erbrachte Leistung des Schülers als gut oder eher schlecht einzustufen ist. Das Ergebnis der Leistung ist erst interpretierbar, wenn ein Vergleichswert, eine Norm bekannt ist. Erst dann ist es möglich, aus der Leistungsfeststellung eine Leistungsbewertung vorzunehmen. In der Literatur werden drei Bezugsnormen für die Bewertung von SchülerInnenleistungen unterschieden: die Kriteriumsnorm (auch Sachnorm), die soziale Norm und die individuelle Norm.

Kriteriumsnorm: Der Beurteilung liegen inhaltlich beschriebene Forderungen zu Grunde. Die Bewertung erfolgt in Bezug auf das Erreichen oder Nichterreichen dieser Anforderungen. Die Leistungsbewertung erfolgt unabhängig vom individuellen Lernfortschritt und von der Leistung der Klasse (Gruppe). *„Die Kriteriumsnorm bildet – zumindest theoretisch – jeweils den Kern der schulischen Leistungsbewertung, die bemüht ist zu prüfen, wieweit Lehrplanziele erreicht werden.“* (Winter, F. 2004, 61)

Soziale Norm: Die Leistung eines Einzelnen wird mit der anderer verglichen. Bezugsgruppe ist dabei in der Regel die Klasse, die dieselben Aufgaben zu bewältigen hatte. Die erbrachte Leistung ist gut, wenn sie die durchschnittliche Gruppenleistung übertrifft, sie gilt als schlecht, wenn sie unter dem Durchschnitt bleibt. Nachteilig an dieser Norm ist, dass ein bestimmter Prozentsatz der SchülerInnen besonders gut oder besonders schlecht beurteilt wird, es wird also immer eine bestimmte Anzahl an „Versagern“ geben. Noten von verschiedenen Klassen sind nicht vergleichbar. *„Was eine Leistung „wert“ ist, bestimmt die jeweilige Bezugsgruppe. Beim sozialen Maßstab hängt das Schulschicksal und damit in weiterer Folge das Lebensschicksal eines jungen Menschen weitgehend davon ab, in welche*

Klasse er zufällig eingeschult wurde.“ (Weiss, R. 1989, 56) Sacher (1984) führt zusammenfassend folgende Nachteile einer Beurteilung nach der sozialen Norm an:

- Noten verschiedener Klassen sind nicht vergleichbar
- Leistungsänderungen der gesamten Klasse können nicht erfasst werden
- Es ist nicht möglich zwischen Überforderung der Klasse und dem Versagen der Klasse zu unterscheiden
- Für die Festsetzung der Note ist nur der Rangplatz in der Leistungshierarchie der Klasse ausschlaggebend
- Die anteilmäßige Verteilung der einzelnen Notenstufen steht von vornherein fest, unabhängig vom aktuellen Leistungsniveau der Klasse

Individuelle Norm: Der Lernfortschritt des Einzelnen wird bewertet. Als Bezugspunkt für die Bewertung werden vorangegangene Leistungen der Schülerin/ des Schülers gewählt. Der Lernfortschritt kann sichtbar gemacht werden, unabhängig vom Leistungsstand und Lerntempo der Kinder. Die Lehrperson kann individuelle Erfolge würdigen und auch weniger begabte SchülerInnen ermutigen.

Die Anwendung einer individuellen Norm wäre aus pädagogischen Gründen wünschenswert und zu empfehlen. Allerdings ist die Beurteilung auf Basis dieser Norm mit Ziffernnoten nicht zu bewerkstelligen. Der Anspruch auf Objektivität und Vergleichbarkeit würde dabei von vornherein aufgegeben werden. Eine verbale Beurteilungsform bietet sich an, mit der Veränderungen in der Leistungsentwicklung schriftlich verdeutlicht werden kann.

Welche der drei Bezugsnormen bzw. welche Mischung soll man für die Leistungsbeurteilung wählen?

Bohl (2004) vermutet, dass an deutschen Sekundarschulen eine Mischung aus sozialer und sachlicher Bezugsnorm gängig sein dürfte. Auch Winter (2004) nimmt an, dass vor allem diese beiden Bezugsnormen Anwendung finden, meint aber, dass die soziale Vergleichsnorm größere Bedeutung haben dürfte. Ähnliches kann wohl auch für die Schulen der Sekundarstufe in Österreich angenommen werden.

Die Nachteile der sozialen Bezugsnormen wurden oben angeführt. Insbesondere bei leistungsschwachen SchülerInnen, die über viele Jahre schulische Misserfolge verarbeiten müssen, sind die negativen Auswirkungen der sozialen Norm belegt.

(Rheinberg, F. 1987) Für Bohl ist der Zusammenhang zwischen der Bewertung bzw. der Bezugsnorm und dem zu Grunde liegenden Unterricht von entscheidender Bedeutung. Er schlägt eine transparente Kombination individueller und sachlicher Bezugsnorm vor und meint, dass es ein guter Kompromiss sei, *„so häufig wie möglich die individuellen Lernfortschritte hervorzuheben und gleichzeitig die gegebenen sachlichen Anforderungen zu fokussieren und dies mit Schülerinnen und Schülern auch so zu thematisieren und diskutieren. Im Übrigen weisen die individuelle und die sachliche Bezugsnorm durchaus Schnittmengen auf: Ohne individuellen Fortschritt wird eine sachliche Norm nicht erreicht.“* (Bohl, T. 2004, 65)

2.3.2.6 Urteilsfehler der Leistungsbeurteilung

Wenn LehrerInnen Leistungen beurteilen unterlaufen ihnen Urteilsfehler. Beobachtung, Interpretation und Beurteilung hängt von vielen subjektiven Faktoren, wie z.B. Vorlieben, Sympathie, Abneigung und Erwartungen, ab. *„Lehrern unterlaufen systematische Beurteilungsfehler sowohl bei der Beobachtung und Interpretation des Leistungsverhaltens von Schülern als auch bei der Zuordnung der Leistungen zu einem Maßstab. Diese verschiedenen subjektiven Einflüsse bedingen sich gegenseitig und können in einer Beurteilungssituation gleichzeitig oder unterschiedlich stark zur Wirkung kommen.“* (Jürgens, E. / Sacher, W. 2000, 38)

Einige dieser systematischen Beurteilungsfehler: (vgl. Bohl, T. 2004; Jürgens, E. / Sacher, W. 2000; Sacher, W. 2004)

Strengefehler: Manche LehrerInnen legen einen strengen Maßstab an und neigen dazu vorwiegend schlechte Noten zu verteilen. Gute Leistungen finden weniger Beachtung und gute bzw. sehr gute Noten werden selten vergeben. Die strenge Beurteilung dieser Lehrpersonen betrifft meist mehrere Klassen und unterscheidet sich von der anderer Fächer.

Mildefehler: Beim Mildefehler tritt genau das Gegenteil auf. Mildebeurteiler vergeben gute Noten, auch dann wenn die Leistungen diese nicht rechtfertigen.

Tendenz zur Mitte: LehrerInnen, die diesen Fehler begehen, tendieren dazu Schülerinnenleistungen vor allem dem mittleren Bereich der Notenskala zuzuordnen. Sie scheuen sich davor extrem gute oder extrem schlechte Zensuren zu vergeben. Der

Grund dafür könnte eine gewisse Entscheidungsunlust, manchmal sogar Ängstlichkeit sein. Sie kommen nicht in die Verlegenheit schlechte Noten begründen und rechtfertigen zu müssen.

Tendenz zu Extremurteilen: Diese Beurteiler teilen die Leistungen der SchülerInnen in zwei Kategorien ein, die Leistungen sind entweder gut oder sie sind schlecht. Dabei werden leicht kleinere Mängel übersehen bzw. umgekehrt gelungene Teile zu wenig wahr genommen.

Halo- oder Hof-Effekt: Von einzelnen Verhaltensweisen oder Eigenschaften wird auf eine allgemeine Bewertung in anderen Bereichen geschlossen. Es besteht die Gefahr, dass z.B. vom aufsässigen Verhalten, der unordentlichen Kleidung, der chaotischen Heftführung usw. eines Schülers auf die fachlichen Leistungen geschlossen wird. Diese Kinder erhalten dann schlechtere Beurteilungen auf Leistungen als sie eigentlich verdienen. Umgekehrt erhalten jene SchülerInnen, die einen guten Eindruck hinterlassen bessere Noten.

Reihungsfehler: Bei dieser Fehlerkategorie ist das vorausgegangene Urteil von Bedeutung. So wird beispielsweise eine mittelmäßige Leistung nach einigen sehr guten Arbeiten schlechter bewertet, als wennmäßige Arbeiten vorher beurteilt worden wären. Ebenso verhält es sich im umgekehrten Fall.

Logische Fehler: In diesem Fall schließt die Lehrperson von sehr guten Leistungen eines Kindes in einem Bereich auf dieselben Leistungen in einem anderen Bereich. So wird z.B. angenommen, dass jemand, der in Mathematik gute Leistungen erbringt, auch in Physik gut sein müsste.

In der Literatur werden einige Möglichkeiten aufgezeigt um Fehlerquellen zu verringern. Hier sei nur eine abschließende Bemerkung in diesem Zusammenhang von Thorsten Bohl (2004, 69) zitiert: „*Der bewusste und reflektierte Umgang mit sämtlichen Bewertungsfragen ist Teil des professionellen Handlungsrepertoires einer Lehrkraft. Diese Forderung kollidiert mit einem generell problematischen Fehlerbegriff in der Biografie von Lehrkräften. Sowohl in der eigenen Arbeit als auch in der Arbeit mit Lernenden ist der konstruktive und wertschätzende Umgang mit Fehlern nur wenig ausgeprägt. Die Vermeidung von Fehlerquellen bei der Leistungsbewertung setzt eine eigene Fehlerfreundlichkeit voraus.*“

2.3.2.7 Differenzierung und Individualisierung erfordert individuelle Rückmeldungen

Individualisierung und Differenzierung sind Schlagworte und zugleich Forderungen, denen wir heute im Zusammenhang mit Schule und Unterricht immer wieder begegnen, sei es in Zeitungsberichten, in Leitbildern von Schulen oder in der aktuellen politischen Bildungsdiskussion. Schulentwicklungsprozesse führten in den letzten Jahren dazu, dass sich an vielen Schulen das Lernen und der Unterricht spürbar und sichtbar verändert haben. Dabei steht die Entwicklung der individuellen Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnisse der SchülerInnen im Mittelpunkt des Unterrichts. Die Veränderungen des Unterrichtes zeigen sich an einem differenzierten Lernangebot, an offenen, schülerzentrierten Lernformen und an Inhalten, welche die Lebensumwelt und die Lernbedürfnisse der Kinder berücksichtigen. *„Es ist keine neue Einsicht, dass ein Unterricht, der sich auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen der einzelnen Kinder, auf ihre speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht, binnendifferenziert, schüler(innen)orientiert, ungleichmäßig organisiert sein und selbstverantwortliches sowie selbstgesteuertes Lernen ermöglichen muss.“* (Brosch, U. 1999, 31)

An vielen Schulen gibt es Bestrebungen den vorherrschenden Frontalunterricht zurück zu drängen oder zumindest vermehrt das Lernen durch andere Unterrichtsformen, wie Freiarbeit, Projektunterricht, Wochenplanarbeit, Stationenbetrieb, Entdeckendes Lernen mit differenzierten und individualisierten Aufgaben, zu forcieren. Zudem erfolgt der Unterricht in wechselnden Sozialformen, dh. auch Gruppenarbeit wird vielfach praktiziert. Auf diese Weise sollen bei einer zunehmend heterogenen Schülerpopulation allen Kindern individuelle Lernfortschritte ermöglicht werden.

Dem Lehrkörper der PHS war bei der Konzeption des Schulversuches klar, dass der Unterricht in heterogenen Lerngruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik eine Veränderung des Unterrichts jeder Lehrperson zur Folge haben wird (müssen). Ebenso war den LehrerInnen bewusst, dass schülerzentrierter Unterricht, bei dem die individuelle Entwicklung der SchülerInnen im Vordergrund steht, eine neue Beurteilungsform fordert. Diese Einschätzung wurde mittlerweile in der Umsetzung bestätigt und ist auch in der Literatur zu finden. So schreibt Felix Winter: **„All diese Unterrichtsformen passen nicht zu klassischen Formen der Leistungsfest-**

stellung und Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur verlangt nach Änderungen auch auf diesen Gebieten.“ (Winter, F. 1999, 69) Auch Ulrich Borsch zieht den Schluss, dass eine Veränderung des Unterrichtes eine andere Form der Beurteilung zur Folge haben sollte: *„Nur selten war die Einführung von verbalen Beurteilungen oder Lernentwicklungsberichten der Motor für Innovationen und Veränderung von Unterricht. Umgekehrt aber machen veränderter Unterricht und verändertes Lernen eine andere Zeugnisform mit der Orientierung auf individuelle Lernprozesse zwingend erforderlich.“* (Brosch, U.1999, 33)

In Schulen, die Phasen offenen Lernens praktizieren, bleiben diese meist ohne Leistungsbewertung. Die Leistungsfeststellung und Bewertung verbleibt weitgehend den traditionellen Unterrichtsformen. Dies kann sich negativ auf die Akzeptanz und Verbreitung offenen Unterrichts auswirken. Das Thema „Neue Form der Leistungsbeurteilung“ stellt ein dringendes Anliegen für eine Weiterentwicklung des Unterrichts dar. (vgl. Bohl, T. 2005) Michael Schratz ist in diesem Zusammenhang gar der Meinung, dass die traditionelle Leistungsbeurteilung inzwischen die Schulentwicklung behindert. (vgl. Schratz, M. 1995)

Immer mehr LehrerInnen erkennen, dass eine neue Lernkultur durch überkommene Prüfungsrituale und dem Zwang der Benotung behindert wird. Wenn zum Beispiel im Unterricht Kreativität, Teamfähigkeit und Präsentieren wichtig sind, bei Tests und Schularbeiten aber in Einzelarbeit erbrachte Fertigkeiten abgefragt werden, ist es nicht verwunderlich, wenn die SchülerInnen verunsichert werden. Sie müssen annehmen, dass das zählt, worum es in den Prüfungen geht. (vgl. Stern, T. 2004)

Im Lehrplan der Hauptschule ist im Zusammenhang mit Differenzierung, Individualisierung und Unterrichtsformen im zweiten Teil (allgemeine didaktische Grundsätze) unter „4. Förderung durch Differenzierung und Individualisierung“ gefordert, *„die SchülerInnen zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen.“* Unter anderem ist die Erstellung von differenzierten Lernangeboten, das Eingehen auf individuell notwendige Arbeitszeiten, das Bewusstmachen der Stärken und Schwächen der SchülerInnen und die Entwicklung von Rückmeldeverfahren, ob die SchülerInnen tatsächlich ihr individuelles Leistungspotential optimal entfalten, als mögliche Aufgabenstellung bzw. pädagogische Konsequenz angegeben. Ausdrücklich werden dort Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und

Phasen des offenen Lernens als Unterrichtsformen, durch die sich Differenzierung und Individualisierung verwirklichen lassen, genannt.

Weiters wird erwähnt, dass sich der Auftrag zur Differenzierung und Individualisierung nicht in der Zuordnung zu bestimmten Lerngruppen erschöpfen kann. Die genannten Grundsätze gelten für alle Schülergruppen (auch Leistungsgruppen) und Unterrichtsgegenstände, weil die Annahme, es gäbe homogene Niveaus, empirisch nicht zutreffend ist.

Im ersten Teil (allgemeines Bildungsziel) des Lehrplans wird unter „Aufgabenbereiche der Schule“ neben der Wissensvermittlung explizit auf die Entwicklung von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz hingewiesen. *„Die Schülerinnen und Schüler sollen im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen befähigt und ermutigt werden.*

Eine so erworbene Sachkompetenz bedarf allerdings der Erweiterung und Ergänzung durch Selbst- und Sozialkompetenz. ...

Die Förderung solcher dynamischer Fähigkeiten soll die Schülerinnen und Schüler auf Situationen vorbereiten, zu deren Bewältigung abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen allein nicht ausreichen, sondern in denen Lösungswege aktuell entwickelt werden müssen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln. (vgl. Lehrplan der Hauptschule zweiter Teil 2000)

Der Lehrplan schreibt also vor, neue Lehr- und Lernformen im Unterricht einzusetzen. Es kann, ohne auf Untersuchungen zu verweisen, behauptet werden, dass diese Forderungen des Lehrplans im Bereich der Hauptschule nur zum Teil umgesetzt werden. Es ist hingegen davon auszugehen, dass in Zukunft diese im Lehrplan beschriebenen Aufgaben an Österreichs Pflichtschulen der Sekundarstufe I vermehrt Beachtung finden.

Die Wissensvermittlung und die zusätzlich formulierten Aufgaben der Schule, wie Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz und den Einsatz von neuen Unterrichtsformen fasst Klippert zu einem „erweiterten Lernbegriff“ (Klippert, H. 1994, 31) zusammen. In einem anderen Buch werden diese Kompetenzen als „die vier Dimen-

sionen des Lernbegriffes“ (Paradies, L./Wester, F./Greving, J. 2005, 42) bezeichnet. Dabei wird der Lernbegriff übereinstimmend in vier Bereiche unterteilt: fachlich-inhaltlicher Lernbereich (Wissen, Urteilen, Vernetzen u.a.); methodisch-strategischer Lernbereich: (Informationsbeschaffung, Visualisieren, Strukturieren, Exzerpieren u.a.); sozial-kommunikativer Lernbereich (Zuhören, Argumentieren, Diskutieren, Kooperieren u.a.); persönlicher Lernbereich (Selbstvertrauen entwickeln, ein realistisches Selbstbild entwickeln, (Selbst-)Kritikfähigkeit entwickeln u.a.).

Die herkömmliche Leistungsbewertung und –beurteilung bezieht sich vorwiegend auf den fachlich-inhaltlichen Lernbereich. Eine neue Form der Leistungsbeurteilung muss auch die anderen Lernbereiche berücksichtigen. Bohl bringt dies in der „Definition neuer Formen der Leistungsbewertung“ zum Ausdruck. *„Neue Formen der Leistungsbewertung beziehen sich auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Bereich hinausgehen und auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen berücksichtigen.“* (Bohl, T. 2005, 9)

Mit dem Rückmeldebogen der PHS erhalten die SchülerInnen eine differenziertere und individuelle Rückmeldung zum inhaltlich-fachlichen Lernbereich. Dem Anspruch auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen zu berücksichtigen, können wir mit den Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten zumindest zum Teil gerecht werden. Wenn wir auch im Sinne einer Überschaubarkeit nicht alle Aspekte der sozial-kommunikativen und persönliche Leistungen bewerten, so erhalten die Eltern und SchülerInnen durch die Beobachtung und Rückmeldung des Arbeits- und Sozialverhaltens doch einige Informationen über erbrachte Leistungen, die diese drei Lernbereiche betreffen.

2.3.2.8 Geht es ohne Noten? – Kritik an der herkömmlichen Leistungsbeurteilung

Diese Frage beantworten wir beide mit einem eindeutigen Ja, auch aufgrund unserer Erfahrungen meinen wir sogar: „Es geht besser“. Das bedeutet nicht, dass wir für die Abschaffung von Leistungsbeurteilung oder für geringere Leistungsanforderung in der Schule eintreten. Vielmehr gilt es die gängige Beurteilungspraxis zu überdenken, um die Leistungsbereitschaft möglichst vieler SchülerInnen zu steigern und damit unter

Umständen sogar höhere Leistungsanforderungen in verschiedenen Kompetenzbereichen stellen zu können.

Die Ziele der vielen vorne beschriebenen gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen der Leistungsbeurteilung widersprechen sich teilweise (z.B. Selektions- versus Rückmeldefunktion). Es liegt auf der Hand, dass eine einzige Ziffernote nicht all diese verschiedenen Funktionen erfüllen kann. Ingenkamp (1971, 40) bringt dieses Problem auf den Punkt: *„Nicht nur die Tatsache, dass manche Funktionen kaum vereinbar sind, allein schon die Tatsache, daß eine Ziffer oder die Zusammenfassung mehrerer Ziffern im Zeugnis so viele unterschiedliche Funktionen gleichzeitig erfüllen soll, müßte uns zeigen, dass im schulischen Beurteilungssystem mit erstaunlicher Naivität versucht wurde, das Unmögliche tagtäglich zu praktizieren.“*

In der Praxis muss man den Eindruck gewinnen, dass die Auslesefunktion die mit Abstand wichtigste Funktion der Notengebung darstellt, und dies spätestens ab der dritten Schulstufe. Wenn es schon scheinbar unumgänglich ist, dass die jeweiligen Schulformen bzw. die betreffenden LehrerInnen mit der Beurteilung mittels Ziffernoten Berechtigungen vergeben müssen, wie, Aufsteigen in die nächste Schulstufe, in die AHS-Unterstufe oder eben „nur“ in die Hauptschule überzutreten, eine weiterführende Schule zu besuchen oder eben nicht, dann sollte dieser Funktion trotzdem ein angemessener (niedrigerer) Stellenwert beigemessen werden. Außerdem ist zu bezweifeln, dass sich die einzelne Lehrerin / der einzelne Lehrer der Vielzahl der unterschiedlichen Funktionen bewusst ist. Daher ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen mit den vielen Funktionen auseinandersetzen und nach entsprechenden Diskussionen bestimmten pädagogischen Funktionen Prioritäten einräumen. Aber gerade auch die unterrichtlichen und erzieherischen Funktionen können Ziffernoten kaum erfüllen. Wie soll mit einer Ziffer beispielsweise die Rückmeldungsfunktion oder die der Lerndiagnose sinnvoll erfolgen?

Ziffernoten sind informationsarm. Sie sind Einschätzungen von LehrerInnen zu Leistungen ihrer SchülerInnen und informieren über die Gesamtleistung. Sie geben keine Auskunft über das Leistungsprofil, d.h. über besondere Stärken und Schwächen im betreffenden Fach. Kinder und Eltern erhalten keine Informationen darüber, in welchen Bereichen sie sich verbessern können.

Leistungsbeurteilung mit Noten ist produktorientiert, d.h. sie geben nur Aufschluss über Endleistungen, treffen aber keinerlei Aussagen über den Lernprozess und zeigen den Lernfort- oder den –rückschritt nur bedingt auf.

Ziffernnoten sind oft Auslöser für Schulunlust und Schulangst. Am häufigsten ist dabei die Angst vor Leistungskontrollen und in Folge vor dem „Sitzenbleiben“, vor einer Abstufung in eine tiefere Leistungsgruppe oder dem Nichterreichen einer Berechtigung für den Besuch weiterführender Schulen. Diese Ängste stehen in engem Zusammenhang mit der Aufgabe der Selektion. Es ist nicht verwunderlich, dass die Ängste an den Nahtstellen, also mit steigendem Selektionsdruck der Schule, zunehmen.

Ziffernnoten begünstigen konkurrierendes Lernen indem sie in der Klasse eine Rangordnung schaffen. Das Halten oder Verbessern des Rangplatzes steht im Mittelpunkt der Bemühungen. Missgunst, Neid und Schadenfreude behindern die Hilfsbereitschaft und Kooperation.

Mit Ziffernnoten werden leistungsstarke SchülerInnen bevorzugt. Für diese Kinder können Noten einen Leistungsanreiz bieten, für Leistungsschwache ist genau das Gegenteil der Fall. Die ohnehin Benachteiligten reagieren auf ständig schlechte Noten häufig mit weiteren Leistungsrückgängen.

Leistungsbeurteilung mittels Ziffernnoten verlangt nach einem Maßstab, der für alle Kinder Gültigkeit hat. Tatsächlich erfolgt Leistungsbeurteilung unter Anwendung von sachlicher und vor allem sozialer Bezugsnorm. Individuelle Bewertungen sind mit Ziffernnoten nicht möglich. Die Note eines faulen begabten Schülers, der geringe Lernfortschritte macht, wird dennoch eine weit bessere sein, als jene eines Unbegabten, der mit großem Aufwand für seine Verhältnisse deutliche Fortschritte gemacht hat. Ziffernnoten haben zur Folge, dass LehrerInnen vor allem die fachlichen Leistungen, nicht aber das ganze Kind, wahrnehmen.

Ziffernnoten reduzieren oder verhindern das Lernen aus Interesse an der Sache. Das Augenmerk der Kinder ist auf das Erreichen einer bestimmten Note gerichtet, um Lob und Zuwendung, auch in materieller Form, zu erhalten oder um Strafen bzw. anderen unangenehmen Konsequenzen zu entgehen.

Ziffernnoten sind nicht objektiv. Die Leistungsmessung und- beurteilung erfüllt die Gütekriterien nicht. Allerdings gilt das zumindest in gleichem Maße auch für andere Beurteilungsformen, also auch für das an der PHS verwendete System.

Leistungsbeurteilung mittels Ziffernnoten ist, wie es im Begriff zum Ausdruck kommt, ein Urteil von Lehrpersonen über die Gesamtleistung von SchülerInnen. Sie sollte aber vielmehr eine Rückmeldung und Information, mit der Absicht leistungsfördernd zu wirken, sein. Die Bezeichnung Leistungsbeurteilung sollte in Lehrplänen, Verordnungen und Gesetzen durch Leistungsrückmeldung oder –information ersetzt werden.

Eine Beurteilung mittels Ziffernnoten ist untauglich für einen veränderten Unterricht. An vielen Schulen erfolgt Unterricht, abseits von Frontalunterricht oder in sinnvoller Ergänzung dazu, in schülerzentrierten Arbeitsformen unterschiedlichster Ausprägung. Leider wird auch dort zumeist die Leistungsfeststellung und –beurteilung, wohl um dem gesetzlichen Rahmen genüge zu tun, mit herkömmlichen schriftlichen Überprüfungen durchgeführt. Das was dabei überprüft wird, hat mit dem Inhalt, den Unterrichtszielen – wie im Lehrplan gefordert – und den Lernprozessen des Unterrichtes oft nur wenig zu tun.

Als Vorteile für Ziffernnoten können (nur) angeführt werden:

- Sie sind kurz, leicht lesbar und scheinbar allgemein verständlich. Sie haben Tradition, sind allen Beteiligten vertraut und bewerten in konzentrierter Form schulische Leistungen.
- Ziffernnoten sind schnell und ohne großen Aufwand gemacht.
- Ziffernnoten eignen sich zum Verrechnen. Man kann einen Notendurchschnitt bilden und mit Faktoren entsprechende Gewichtungen vornehmen. So ermöglichen sie aufnehmenden Schulen auf eine relative einfache Weise eine Reihung der Aufnahmewerber zu erstellen.

Bei der Entwicklung des Beurteilungsinstrumentes für den Schulversuch setzten sich die LehrerInnen der PHS als Ziel, die oben beschriebenen Nachteile der Ziffernnoten zu vermeiden oder zumindest zu minimieren. Dabei sollte die neue Form der Leistungsrückmeldung einerseits für die LehrerInnen mit vertretbarem Mehraufwand

zu bewerkstelligen sein, andererseits für Schülerinnen und Eltern möglichst umfangreiche Informationen bieten, und trotzdem verständlich und überschaubar bleiben. Ob uns das auch gelungen ist, kann in den nächsten Kapiteln nachgelesen werden.

3 FORSCHUNGSPLAN

Nach beinahe drei Jahren Umsetzung des Schulversuchs ist es naheliegend, alle Betroffenen zu befragen, welche Erfahrungen sie mit den beiden Bereichen des Schulversuchs gemacht haben und zu überprüfen, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden.

Schon in den vergangenen beiden Jahren wurden im Rahmen der Reflektive Papers des ProFiL-Lehrganges Untersuchungen zu Teilen des Schulversuchs durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Erhebungen werden im folgenden Kapitel zusammengefasst. Mit den vorliegenden Untersuchungen beabsichtigten wir eine Ist-Analyse mit Hilfe von SchülerInnen-, Eltern- und LehrerInnenbefragungen zu erstellen. Gleichzeitig erwarteten wir uns von einer Längsschnittuntersuchung Aufschlüsse, ob und wie sich die Einschätzung von Kindern und Eltern zu den verschiedenen Aspekten des Schulversuchs innerhalb der letzten beiden Jahre verändert hat. Um einen sinnvollen Vergleich anstellen zu können, ergaben sich die Untersuchungsmethoden von selbst: analog zu den ersten Erhebungen bei den Eltern eine Gruppendiskussion und bei den SchülerInnen eine Fragebogenerhebung. Um auch Aussagen von Kindern zur Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung zu erhalten, ergänzten wir die SchülerInnenbefragung mit einer SWOT-Analyse. Es wurden 46 Kinder der nunmehrigen dritten Klassen und 32 Erziehungsberechtigte dieser Kinder befragt. Bei den Lehrpersonen wollten wir zu den Hinweisen auf mögliche Schwachstellen des Schulversuchs, welche eine SWOT-Analyse vor etwa einem Jahr ergab, vertiefte Aussagen mit Hilfe von fünf Leitfadenterviews bekommen.

3.1 Forschungsfragen

1. Wie hat sich die Einschätzung der Eltern in Bezug auf den Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen bzw. auf die Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung verändert?
2. Wie hat sich die Einschätzung der Eltern in Bezug auf die neue Form der Leistungsbeurteilung verändert?

3. Wie hat sich die Einschätzung der SchülerInnen in Bezug auf die neue Form der Leistungsbeurteilung verändert?
4. Welche Vor- bzw. Nachteile sehen die SchülerInnen im System der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung?
5. Welche Erfahrungen machten LehrerInnen mit der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung?
6. Welche Erfahrungen machten LehrerInnen mit der neuen Form der Leistungsbeurteilung?
7. Welche Veränderungen nennen KollegInnen bezüglich ihres Unterrichts in leistungsheterogenen Gruppen?

3.2 Hypothesen

1. Die insgesamt positive Einschätzung der Eltern hat sich in Bezug auf die Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung kaum verändert. Wir nehmen aber an, dass es mehr sehr kritische Aussagen sowohl im positiven als auch im negativen Sinne geben wird.
2. Die positive Erwartungshaltung und die positive Einschätzung der ersten Erfahrungen der Eltern in Bezug auf die Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens haben sich deutlich verschlechtert.
3. SchülerInnen würden überwiegend eine Beurteilung mittels Ziffernnoten bevorzugen.
4. Die Beurteilung des Sozial- und Arbeitsverhaltens ist den Kindern nach wie vor gleich wichtig wie die fachbezogenen Rückmeldungen.
5. Die SchülerInnen sind nicht in der Lage aussagekräftige Statements zur Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung zu machen.
6. Der gestiegene Arbeitsaufwand im Zusammenhang mit dem Schulversuch wird von LehrerInnen als große Belastung empfunden.

7. Die LehrerInnen sehen durch den Schulversuch Vorteile für leistungsschwächere SchülerInnen und halten die leistungsstarken SchülerInnen für zu wenig gefordert. Der Hintergrund für diese Annahme liegt in Hypothese acht.
8. Nach wie vor wird im Unterricht zu wenig differenziert.
9. Die große Stärke des neuen Beurteilungssystems liegt nach Einschätzung der LehrerInnen in der Rückmeldung der individuellen Stärken und Schwächen der SchülerInnen.
10. Ein gewichtiges Problemfeld der neuen Form der Leistungsbeurteilung liegt in der Nahtstellenproblematik.
11. Die notwendig gewordene intensive kollegiale Zusammenarbeit wird positiv gesehen.

4 BISHERIGE UNTERSUCHUNGEN

4.1 Elternbefragung in der ersten Klasse im Schuljahr 2005/06

Bereits während des ersten Schuljahres im Schulversuch (April 2006) holte Artur Habicher mit Hilfe einer moderierten Gruppendiskussion die Meinungen und ersten Erfahrungen der Eltern zu den neu eingeführten Veränderungen ein. Zu diesem Zeitpunkt hatten SchülerInnen und Eltern erste Erfahrungen mit dem Unterricht in leistungsheterogenen Stammgruppen und mit der neuen Form der Leistungsbeurteilung (eine Schulnachricht) sammeln können.

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Gruppendiskussion

In Bezug auf die Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung fühlten sich beinahe alle Anwesenden grundsätzlich gut informiert. Allerdings gab ein Drittel der Eltern an, zu wenig Informationen über den aktuellen Stand der Gruppeneinteilung (Wechsel heterogene Stammgruppe und leistungshomogene Gruppen) zu erhalten. Die Eltern nannten viele Vorteile, die der Unterricht in leistungsheterogenen Stammgruppen im Wechsel mit flexiblen homogenen Gruppen bringt (*Hilfestellung von SchülerInnen innerhalb der Gruppe; keine Angst vor Abstufungen; keine negative Etikettierung der SchülerInnen untereinander durch Wegfall der dritten Leistungsgruppe; durch flexible Gruppenorganisation erhalten die Kinder immer wieder Motivationsschub, um auf ein höheres Leistungsniveau zu gelangen; Motivation besonders für leistungsschwache SchülerInnen; usw.*). Am häufigsten genannt wurde das Kennenlernen von verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten. Die Eltern sahen in der flexiblen Organisation der homogenen Gruppen (LehrerInnen eines Unterrichtsgegenstandes wechseln die Gruppen) den Vorteil, dass SchülerInnen mit der verschiedenen Gewichtung von Unterrichtsmethoden vertraut werden und meinten, dass durch das Arbeiten mit verschiedenen LehrerInnen- und SchülerInnenpersönlichkeiten Kreativität und Flexibilität bei den Kindern gefördert werden. Auf die Frage, welche Nachteile das Modell der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung bringt, gab der überwiegende Teil der Eltern an, keine Nachteile zu erken-

nen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass von den Eltern, abgesehen vom Wunsch nach mehr Information bei einem Gruppenwechsel, keine Veränderungsvorschläge formuliert wurden.

Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens

Alle Eltern fühlten sich grundsätzlich über die Art und Weise der Beurteilung in Deutsch, Englisch und Mathematik mit Hilfe des Rückmeldebogens gut informiert. Etwa 20 Prozent der Anwesenden wünschten sich nähere Informationen darüber, wie die Zuordnung zu den sechs Kategorien, die den Grad der Beherrschung der verschiedenen Themenbereiche beschreiben, zu Stande kommt. Beinahe alle Eltern sahen in den fachbezogenen Informationen, die sie mit dem Rückmeldebogen über die individuellen Stärken und Schwächen erhalten, einen Vorteil der neuen Beurteilungsform gegenüber der Ziffernnote. Zusätzlich bietet der Bogen für viele Eltern die Möglichkeit, im häuslichen Umfeld auf zurückgemeldete Schwächen ihrer Kinder gezielter eingehen zu können. Ein großer Teil der Eltern sah in der Beurteilung mit dem Rückmeldebogen den Vorteil, auch über das Arbeits- und Sozialverhalten ihrer Kinder eine differenzierte Rückmeldung zu erhalten. Dabei nahmen einige Eltern an, dass durch diese Art der Rückmeldung die SchülerInnen lernen, ihre eigene Leistung in Bezug auf Inhalte, Arbeits- und Sozialverhalten selbstkritisch zu betrachten und in Zukunft realistischer einzuschätzen. Etwa die Hälfte der Eltern war der Meinung, dass durch den Verzicht auf Ziffernnoten weniger Leistungsdruck entsteht. Für ca. ein Drittel der Eltern erschien die Beurteilung mittels Rückmeldebogens mit dem herkömmlichen Notensystem schwer vergleichbar. In diesem Zusammenhang befürchteten einige Eltern, Kinder könnten Schwierigkeiten bei der Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Leistung haben, da sie bisher nur mit Ziffernnoten vertraut waren. Einzelne berichteten von Problemen mit angemessenem Lob und Belohnung für gute Beurteilungen. Immerhin sieben von insgesamt 35 Anwesenden schlugen vor, nur für die Erziehungsberechtigten die Leistungsbeschreibungen des Rückmeldebogens durch Ziffernnoten zu ergänzen, und diese nur ihnen in einem Elternbrief mitzuteilen. (vgl. Habicher, A. 2006)

4.2 Befragung der SchülerInnen und Eltern zur neuen Form der Leistungsbeurteilung mittels Fragebögen

Im Oktober 2006, ungefähr ein Jahr nach Einführung des Schulversuchs, nahmen wir Modul 4 des ProFiL-Lehrganges zum Anlass, einen Fragebogen zu entwickeln, um die Erwartungshaltung der Eltern und erste Erfahrungen der SchülerInnen zur neuen Form der Leistungsbeurteilung zu erkunden. Befragt wurden SchülerInnen der damals zweiten Klassen und die Eltern der ersten Klassen kurz nach Beginn des Schuljahres. Wir werden uns in Kapitel 5 ausschließlich auf die Daten der SchülerInnenbefragung beziehen.

Damals hatten wir uns bewusst auf den Bereich der Leistungsbeurteilung beschränkt, einerseits um den Rahmen der anvisierten Arbeit nicht zu sprengen, andererseits weil wir uns mit dem, aus unserer Sicht wesentlich komplexeren und vielschichtigeren Aspekt des Schulversuchs – die Führung von heterogenen Schülergruppen verbunden mit entsprechenden Maßnahmen zur inneren Differenzierung und zur Individualisierung – erst zu einem späteren Zeitpunkt kritisch auseinandersetzen wollten. Schon bei der Erstellung dieses Fragebogens (siehe Anhang) haben wir die Möglichkeit erwogen, den Schülerfragebogen den selben Kindern noch einmal zu einem späteren Zeitpunkt vorzulegen, um dann feststellen zu können, ob sich an ihren Haltungen wesentliche Änderungen ergeben haben. Auch die Eltern wollten wir schon zu diesem Zeitpunkt vor der für die Anmeldung in weiterführende Schulen notwendigen Einstufung nach ihren Erfahrungen und nach ihrer Zufriedenheit mit dem Schulversuch befragen.

Zentrale Aussagen, welche sich aus der Befragung vom Oktober 2006 ergeben haben, werden im Folgenden dargestellt:

Information

Eltern und SchülerInnen fühlten sich bezüglich des Rückmeldebogens überwiegend ausreichend informiert. Offensichtlich waren auf Seiten der Eltern die Informationen, welche bei der Anmeldung zur Schule und beim ersten Elternabend gegeben wurden, auch tatsächlich entsprechend angekommen und wurden als ausreichend

empfunden. Auch die Kinder gaben nach ihren ersten Erfahrungen mit dieser Art der Beurteilung an, sich mit den Rückmeldebögen entsprechend auszukennen.

Allerdings ergab sich aus den Antworten der Kinder, dass nicht alle LehrerInnen die Beurteilung mittels Rückmeldebogens gleichermaßen eingehend mit ihnen besprochen hatten. Es zeigte sich daher, dass dadurch bei einzelnen Kindern das Gefühl, nicht gerecht beurteilt zu werden, entstanden sein könnte.

Ziffernnoten versus Rückmeldebogen

Die überwiegende Zahl der Kinder unserer Schule befindet sich in einem sehr schulfreundlichen Umfeld: Die Eltern interessieren sich für die Leistungen und das Verhalten ihrer Sprösslinge in der Schule. Über die Ergebnisse, die durch Rückmeldebögen vermittelt werden, wird auch zu Hause eingehend gesprochen, und zumeist, falls notwendig, auch entsprechend unterstützt. Genau das macht einen wesentlichen Unterschied zwischen der PHS, welche in einem etwas begünstigten Umfeld arbeiten kann, und einer typischen Stadthauptschule in der nahen Umgebung aus.

Dementsprechend war die Erwartungshaltung der Eltern an die neue Beurteilungsform eine sehr hohe. Alle Eltern erwarteten Vorteile und nur wenige Eltern rechnen mit irgendwelchen Nachteilen. Drei Viertel der Eltern äußerten die Meinung, dass Ziffernnoten keine oder wenig Auskunft über Stärken und Schwächen der Schülerinnen im jeweiligen Unterrichtsgegenstand geben. Aufgrund dieser Tatsache ist es wenig überraschend, dass sich die Eltern von der neuen Beurteilungsform vor allem Auskunft über Stärken und Schwächen der Kinder und somit auch eine genauere individuelle Leistungsbeschreibung erwarteten. Viele Eltern erhofften sich zusätzlich Informationen bezüglich Fördermaßnahmen, um auf zurückgemeldete Defizite gezielt reagieren zu können.

SchülerInnen und Eltern bevorzugten das System der Beurteilung mittels Rückmeldebogens gegenüber Ziffernnoten mit deutlicher Mehrheit. Gleichzeitig wünschten aber sowohl Eltern als auch SchülerInnen mehrheitlich die Rückmeldungen einer Ziffernnote zuordnen zu können, was dem entsprechenden pädagogischen Konzept der Praxishauptschule jedoch nicht entgegenkommt.

Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens

Die Beurteilung der sozialen Kompetenzen und des Arbeitsverhaltens haben wesentlich mehr Bedeutung als bisher erhalten. Für SchülerInnen waren Rückmeldungen zum fachbezogenen Bereich und zum Arbeits- und Sozialverhalten gleichermaßen von Bedeutung. Auch nahezu alle Eltern zeigten sich an Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten ihrer Kinder sehr interessiert.

Leistungsdruck - Leistungsanforderungen

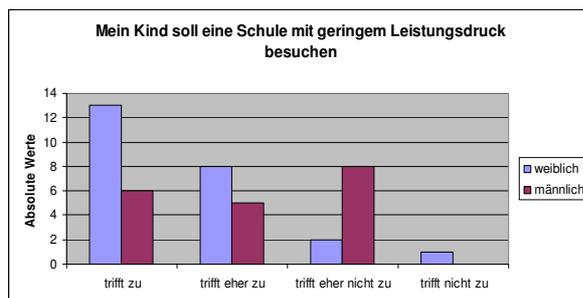


Abbildung 1

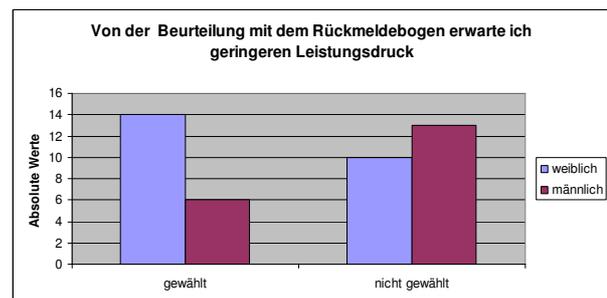


Abbildung 2

Wenig Leistungsdruck – hohe Leistungsanforderungen, dieser Zusammenhang oder Widerspruch ist bei der Auswertung öfters aufgetaucht. Eltern wünschten eine Schule, welche hohe Anforderungen stellt, aber gleichzeitig möglichst wenig Leistungsdruck erzeugt. Was von uns zunächst als Widerspruch gesehen wurde, kann aus unserer Sicht auch als Auftrag interpretiert werden, möglichst viel individuelle Förderung und Forderung den SchülerInnen zuteil werden zu lassen. Hier erschien es uns wichtig, im Lehrkörper bzw. in den Fachteams zu diskutieren, wie dieser Forderung in der konkreten Unterrichtssituation nachgekommen werden kann.

Geschlechtsspezifische Unterschiede:

Als unerwartetes Nebenprodukt dieser Untersuchung ergaben sich für uns gravierende Unterschiede in der Einschätzung zwischen weiblichen und männlichen Erziehungsberechtigten bzw. zwischen Schülerinnen und Schülern: Es ergaben sich signifikante Unterschiede in folgenden Zusammenhängen: Vätern ist ein geringer Leistungsdruck in der Schule weit weniger wichtig als Müttern. Ebenso erwarten sich männliche Erziehungsberechtigte in wesentlich geringerer Ausprägung von der Beurteilung mittels Rückmeldebogens eine Verminderung des Leistungsdrucks. Bei den SchülerInnen zeigte sich, dass Buben weniger gerne mit den MitschülerInnen

arbeiten, nach ihren Angaben bezüglich Schule weniger Kommunikation mit den Lehrern und Eltern haben und sich öfter ungerecht beurteilt fühlen.

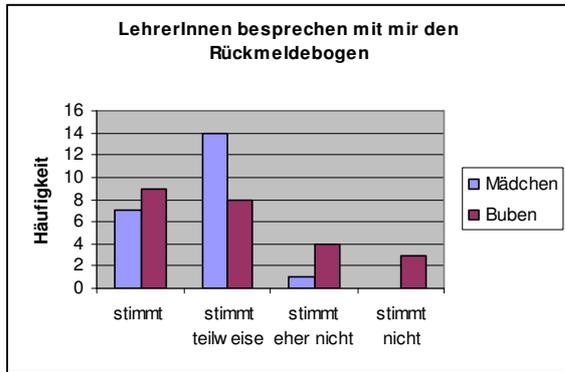


Abbildung 3

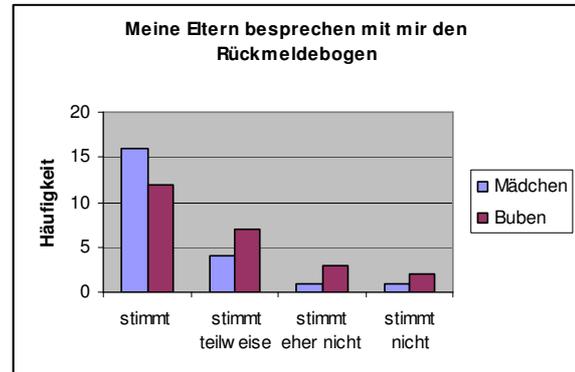


Abbildung 4

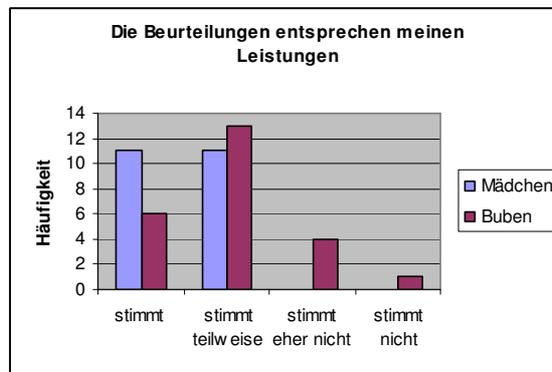


Abbildung 5

Es scheint also so zu sein, dass hier ein besonderes Augenmerk auf Buben gelegt werden müsste, vielleicht im Gegensatz der sonst so üblichen Bestrebungen die Mädchen nicht zu benachteiligen. (vgl. Dag, R. / Habicher, A. 2006)

4.3 Befragung der LehrerInnen mittels SWOT-Analyse

Wie schon in Kapitel 2 erwähnt, hat sich der Lehrkörper am Ende eines längeren Diskussionsprozesses einstimmig für die Durchführung des Schulversuches ausgesprochen. Es versteht sich von selbst, dass dieser Beschluss nicht bei allen KollegInnen mit derselben Begeisterung und Überzeugung erfolgt ist. Umso mehr war es uns ein Anliegen, nachdem die Meinungen der Eltern und SchülerInnen schon eingeholt worden sind, auch die LehrerInnen zu Wort kommen zu lassen, und erste Erfahrungen und Stimmungsbilder zu erkunden. Wir haben dies zunächst im Sinne eines PRE-Tests, dem eine genauere Hinterfragung der dabei zu Tage getretenen

Problemfelder folgen sollte, mit Hilfe einer SWOT-Analyse durchgeführt. Bei einer Befragung der KollegInnen konnte natürlich die Führung heterogener Gruppen, die dabei gewonnenen Erfahrungen im konkreten Unterricht sowie die Frage nach innerer und äußerer Differenzierung und Individualisierung nicht ausgespart bleiben. Die Durchführung und Auswertung der Befragung erfolgte anonym, alle LehrerInnen der PHS wurden zur Beantwortung aufgefordert.

Tatsächlich wurden die Bögen mit Ausnahme zweier KollegInnen von allen ausgefüllt. Allerdings ist schon bei der ersten Durchsicht klar geworden, dass sich einzelne der Befragten auf einige wenige Äußerungen beschränkt haben, während sich offensichtlich einige KollegInnen eingehend mit der Fragestellung auseinander gesetzt haben. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Vorerhebung dargestellt:

Arbeitsaufwand

Erwartungsgemäß äußerten viele LehrerInnen, dass sich der Arbeitsaufwand im Zuge der Umsetzung des Schulversuches deutlich erhöht hat. Dies gilt in gleichem Ausmaß sowohl für die Verschränkung der äußeren und inneren Differenzierung als auch für die Beurteilung mittels Rückmeldebogens. Der Mehraufwand entstand vor allem durch die notwendig gewordenen häufigen und intensiven Absprachen in den Fachteams. Diese sind notwendig geworden, um sicherzustellen, dass in den drei parallel geführten heterogenen Gruppen auch tatsächlich gleiche Inhalte vermittelt werden. Darüber hinaus zeigte sich zudem, dass die neue Form der Beurteilung wesentlich zeitaufwendiger und anspruchsvoller geworden ist: Einerseits müssen die Beurteilungen der drei Lehrkräfte aufeinander abgestimmt werden, andererseits erfordert die Aufgliederung der Leistungen jeder / jedes einzelnen Schülerin / Schülers in mehrere Teilbereiche eine wesentlich genauere und sehr gezielte Aufzeichnung der Lehrkräfte.

Individuelle Rückmeldungen

Die große Stärke des neuen Beurteilungssystems liegt in der vielfältigen Information, die daraus entnommen werden kann. Besonders die Rückmeldungen der individuellen Stärken und Schwächen jedes/jeder einzelnen Schülers/Schülerin und davon abgeleitete Förder- und Fordermöglichkeiten wurden durch sehr viele Aussagen betont. Mit Bezug auf das Selbstverständnis der PHS und auf das Leitbild (soziale

Kompetenz), wurde darüber hinaus in vielen Äußerungen besonders hervorgehoben, dass die Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten als wichtige Neuerung im nunmehrigen Beurteilungsverfahren angesehen wird. In diesem Zusammenhang wird mehrfach auf das bei der Entwicklung des Schulversuches geplante Helfersystem als große noch ausbaufähige Chance hingewiesen.

Förderung leistungsschwächerer und Forderung leistungsstärkerer SchülerInnen

Bezüglich der Förderung von leistungsschwächeren Schülern zeichnet diese SWOT-Analyse ein sehr einheitliches Bild: Nahezu alle KollegInnen des Lehrkörpers weisen auf positive Effekte für leistungsschwächere SchülerInnen hin. In einigen dieser Aussagen wird zudem ausdrücklich positiv angemerkt, dass die dritte Leistungsgruppe, nicht mehr geführt wird.

Demgegenüber fallen die Meinungen bezüglich der leistungsstarken Kinder eher ambivalent aus: Es wird in relativ vielen Statements eine Unterforderung und eine Nivellierung nach unten für diese SchülerInnengruppe befürchtet. Gleichzeitig kam jedoch zum Ausdruck, dass gerade die Förderung bzw. Forderung auch „guter“ SchülerInnen weiterhin ein zentrales Anliegen der Schule sein soll.

Innere Differenzierung und Individualisierung

Die Kategorie Differenzierung und Individualisierung zählte zu jenen, welchen am meisten Äußerungen zugeordnet werden konnten. Als Kernaussagen dieser Statements kann Folgendes angeführt werden: Die Notwendigkeit zur inneren Differenzierung wird zumeist als Stärke oder zumindest als Chance wahrgenommen. Gleichzeitig kommt jedoch deutlich zum Ausdruck, dass es in diesem Bereich sinnvoll oder gar notwendig wäre, die entsprechende Kompetenz des Lehrpersonals zu verbessern.

Nahtstellenproblematik

Spätestens zum Semester der vierten Klasse müssen die Abgänger der vierten Klasse der PHS mit herkömmlichen Ziffernnoten beurteilt werden und auch in entsprechende Leistungsgruppen eingestuft sein, um zu gewährleisten, dass die Kinder gegenüber SchülerInnen anderer Schulen keine Benachteiligung hinsichtlich der

Aufnahme in weiterführende höhere oder mittlere Schulen erfahren müssen. Bezüglich dieser Notwendigkeit wurden von den LehrerInnen einige kritische Äußerungen gemacht: Zum einen wird dieser Umstand als Schwäche der neuen Beurteilung angesehen, zum anderen werden einige Befürchtungen zur praktischen Umsetzung dieser Einstufung und Ziffernnotenbeurteilung gemacht. Werden dann die Eltern die Ergebnisse am Ende der vierten Klasse akzeptieren, werden die bisherigen Leistungsbeurteilungen realistisch wahrgenommen? Aus unserer Sicht kam hier ein wichtiges und schwieriges Problemfeld zum Ausdruck, welches zum Zeitpunkt der Erhebungen im Rahmen dieser Arbeit gerade brennend aktuell ist.

Kollegiale Zusammenarbeit

Eine effektive Umsetzung des Schulversuchs erfordert intensive Kooperation der KollegInnen der Jahrgangs- und Fachteams. Die notwendig gewordene Teamarbeit wird von der überwiegenden Mehrzahl der KollegInnen zumeist als Chance oder gar als besondere Stärke wahrgenommen. Vielfach wurde betont, dass durch die kollegiale Zusammenarbeit ein reger Erfahrungsaustausch und gegenseitige Unterstützung bei methodischen Fragen sowie bei der Erstellung von Materialien zur Differenzierung nunmehr gegeben sein könnte. Das bisherige Einzelkämpfertum der LehrerInnen könnte somit durch Teamarbeit ersetzt werden. Diese sehr positiven Wahrnehmungen sahen einige KollegenInnen jedoch durch einzelne zum Schulversuch ablehnende Haltungen erheblich bedroht.

Im Schulversuch involvierte und nicht involvierte KollegInnen

Insgesamt kam nach unserer Einschätzung deutlich zum Ausdruck, dass die im Schulversuch tätigen LehrerInnen im Vergleich mit jenen, die damals noch keine Erfahrungen sammeln konnten, eindeutig mehr Stärken und Chancen im Schulversuch sahen und somit eine positive Einstellung und Haltung zum Schulversuch (entwickelt) haben. Dies mag daran liegen, dass vor allem im ersten Jahr des Schulversuches nach Möglichkeit LehrerInnen eingesetzt wurden, die im Schulentwicklungsteam mitarbeiteten oder eine interessierte und zustimmende Haltung erkennen ließen. Eine andere mögliche Erklärung könnten die gewonnenen Erfahrungen im Schulversuch sein, die eine positive Grundhaltung förderten.

Besonders augenfällig wurde die unterschiedliche Wahrnehmung, bei Aussagen bezüglich der Förderung leistungsstarker SchülerInnen. Hier wurden von jenem Teil der Lehrkräfte ohne praktische Erfahrungen beinahe ausschließlich Schwächen angeführt. Im Gegensatz dazu wurden von den anderen KollegInnen sehr wohl auch Stärken und Chancen - auch im Zusammenhang mit dem Helfersystem - artikuliert. Die deutlich intensiver gewordene Teamarbeit, hervorgerufen durch den parallel zu führenden Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen und durch die notwendige Koordination der Leistungsbeurteilung nahmen die im Schulversuch erfahrenen Lehrpersonen vorwiegend als Chance wahr, andere KollegInnen häufig als Schwäche oder Gefahr. Besonders deutlich kam die unterschiedliche Sichtweise auch im Zusammenhang mit der neuen Form der Leistungsbeurteilung zum Ausdruck. So wurde etwa die oben angeführte Nahtstellenproblematik nahezu nur von den im Schulversuch tätigen LehrerInnen als solche wahrgenommen.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen

Obige Befragungen ergaben ein sehr positives Stimmungsbild auf Seiten der Eltern und SchülerInnen bezüglich der neuen Form der Leistungsbeurteilung. Die für uns erfreuliche Palette der Zustimmung seitens der Eltern zu den erfolgten Veränderungen reichte von Akzeptanz über gespannte Erwartungshaltung bis hin zur Erklärung, dass diese einen wesentlichen Grund darstellen würden, ihre Kinder in dieser Schule anzumelden. Es kamen außer einzelnen Bedenken bezüglich der in der vierten Klasse notwendigen Beurteilung mit dem herkömmlichen Ziffernnotensystem keine Einwände gegen diese Form der Beurteilung.

Bezüglich der Führung von heterogenen Stammgruppen konnten die Kinder kaum befragt werden, weil sie ja in ihrer bisherigen Schullaufbahn nichts anderes kennen gelernt hatten. Auch diesbezüglich waren die Reaktionen der Eltern durchwegs erfreulich. Der Wegfall der dritten Leistungsgruppe, verbunden mit der Befürchtung, dass Kinder durch eine derartige Einstufung schon frühzeitig abgestempelt sein könnten, sowie die nicht mehr notwendige Einstufungsphase am Beginn der ersten Klasse wurden von dieser Seite sehr begrüßt.

Erwartungsgemäß wesentlich anders und differenzierter gestaltete sich das Bild auf Seiten der LehrerInnen: Eine Gruppe der KollegInnen zeigte sich naturgemäß über die entstandenen Veränderungen und Mehrbelastungen nicht sehr erfreut. Darüber hinaus wurden von den LehrerInnen neben vielen positiven Rückmeldungen jedoch auch einige Unzulänglichkeiten und Problemfelder artikuliert, welche in den weiteren Schulentwicklungsprozessen der folgenden Schuljahre aufgegriffen werden müssen. Einzelne Modifikationen bezüglich der Leistungsbeurteilung (etwa: Neuformulierung der ITEMS in den Rückmeldebögen; Organisation der Leistungsdokumentation der einzelnen SchülerInnen) sind in der Zwischenzeit bereits nach entsprechenden Diskussionsprozessen und Beschlüssen vorgenommen worden. (vgl. Dag, R. / Habicher A. 2006)

5 SCHÜLERINNENBEFRAGUNG

5.1 Fragebogenerhebung und SWOT-Analyse

Schon im Oktober 2006 bei der Erstellung und Auswertung des Fragebogens für die SchülerInnen der damaligen zweiten Klasse haben wir besprochen, dass dieser Fragebogen zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal verwendet werden könnte, um zu überprüfen, ob bzw. in welcher Weise sich die Aussagen nach zwei Jahren verändert haben. Damals haben wir uns auch aus Zeitgründen und um den Rahmen des Moduls nicht zu sprengen entschlossen, die einzelnen Fragen nur auf die neue Form der Leistungsbeurteilung zu beziehen. Somit stellte sich für uns nunmehr die Frage, ob es Sinn macht, bei den Kindern den zweiten Aspekt des Schulversuches, die Verschränkung der inneren und äußeren Differenzierung in unsere Evaluation einzubeziehen. Wir waren der Ansicht, dass zu diesem Themenfeld von den Kindern kaum sehr aufschlussreiche Aussagen zu erwarten sind. Dies einerseits deshalb, weil sie ja das System der Leistungsgruppen und deren Auswirkungen nicht kennen, andererseits wohl kaum in der Lage sind, die dahinter liegenden pädagogischen Überlegungen nachzuvollziehen. Um nicht gänzlich auf Aussagen zu diesem Themenbereich verzichten zu müssen, und der Vollständigkeit halber entschlossen wir uns, den Fragebogen durch eine kurze SWOT-Analyse zu ergänzen. Wir nahmen uns vor, die SWOT-Analyse nur dann entsprechend auszuwerten und zu berücksichtigen, wenn wir genügend aussagekräftige Statements erhalten würden.

Dementsprechend war die Vorbereitungsarbeit für die SchülerInnenbefragungen nicht sehr aufwendig: Ein SWOT-Bogen (siehe Anhang) war recht bald hergestellt, die eigentlichen Fragebögen (siehe Anhang) wurden eins zu eins von der damaligen Befragung übernommen.

Die Bearbeitung der Fragebögen durch die Schüler dauerte etwa 20 Minuten, das Ausfüllen der SWOT-Bögen nahm anschließend noch einmal etwa 15 Minuten in Anspruch.

5.2 Auswertung der Fragebögen

Die erste Hürde ergab sich zunächst in Form von fehlender Software: Wir hatten zur Auswertung der Befragung 2006 das Statistik-Programm SPSS 12 verwendet, das uns im Rahmen von Modul 4 von Herrn Müller als Sonderversion zur Verfügung gestellt wurde. Die Lizenz dafür war allerdings längst abgelaufen. Eine von der PH-Tirol zur Verfügung gestellte SPSS 15 Version konnte nicht zur Gänze installiert werden. Die Lösung des Problems bestand in einer Demoversion von SPSS 16, welche gratis 14 Tage für Testzwecke aus dem Internet geladen werden kann.

Der Rest der Auswertungsarbeit erwies sich im Gegensatz dazu geradezu als Vergnügen, weil sehr viel Vorarbeit in Bezug auf den Fragebogen bereits in Modul 4 geleistet worden war: Es war für uns von vornherein klar, dass wir auf die Daten der vorangegangenen Untersuchung zurückgreifen würden, weil ja auch ein Vergleich der neuen Daten mit den früheren Ergebnissen geplant war.

Zu unserer großen Überraschung hat die Codierung, welche wir bei beiden Untersuchungen vor der eigentlichen Fragebogenbeantwortung durchgeführt hatten, problemlos geklappt. Somit war es bei absoluter Wahrung der Anonymität tatsächlich möglich, alle 46 neuen Datensätze den früheren Antworten zuzuordnen. Die verschiedenen Fragen (SPSS = Variablen) konnten einfach von der alten Befragung kopiert und dann entsprechend umbenannt werden. – Dem Start des eigentlichen Auswertungsvorganges stand somit nichts mehr im Wege.

Bei der Auswertung der Daten mit SPSS hielten wir uns neben der Modul-Veranstaltung von Herrn Müller im Wesentlichen an die Broschüre von Klaus Konrad: „Mündliche und schriftliche Befragung – ein Lehrbuch“.

„Eine mit empirischen Daten gefüllte Matrix besteht aus Zeilen und Spalten. Einem Datensatz oder Datenvektor ist eine Zeile aus der Datenmatrix also einer Untersuchungseinheit (z.B.: Alle Informationen über eine Person) zugeordnet. Die Variablen (=Merkmale) sind in den Spalten oder der Datenmatrix lokalisiert“. (Konrad, K. 2001,107f) *„Die eigentliche Datenauswertung erfolgt zumeist in zwei Schritten: „(1) Deskription der Daten (Häufigkeitsverteilung, Maße der zentralen Tendenz, Streuung usw.) und (2) Überprüfung der Forschungsfragen mit hypothesenprüfenden Methoden wie Korrelationsanalyse, Varianzanalyse usw.“* (Konrad, K. 2001,140)

Der nächste Schritt unserer Auswertung bestand somit darin, für alle einzelnen Variablen (=Fragen) Häufigkeitstabellen mit Mittelwerten zu erstellen (SPSS: Analyze – Descriptive Statistics – Frequencies) (siehe Anhang). Die dazu gehörenden Balkendiagramme haben wir jedoch im Nachhinein aus optischen Gründen mit Hilfe von Excel ergänzt.

Für den Vergleich der Aussagen von Buben und Mädchen mussten sodann die Datensätze entsprechend sortiert und getrennt ausgegeben werden. (SPSS: Data – SortCases)

Entsprechend der Befragung 2006 war es zudem noch nahe liegend, einige Fragen auf mögliche Zusammenhänge hin zu untersuchen. (SPSS: Analyze – Correlate – Bivariate (nach Pearson two-tailed))

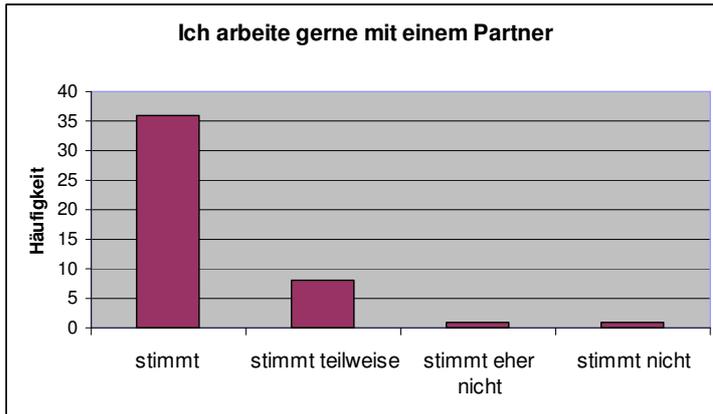
5.3 Darstellung und Analyse der gewonnen Daten

5.3.1 Fragebogen

Aus den insgesamt 30 Fragen werden im Folgenden die uns am wichtigsten erscheinenden Antworten herausgenommen und hier nach Kategorien vorgestellt. Die Häufigkeitsverteilungen aller Fragen können dem Anhang entnommen werden. Die Kategorien wurden analog zum Modul 4 und entsprechend der Abschnitte im Fragebogen gewählt.

Soziale Kompetenz und Arbeitsverhalten

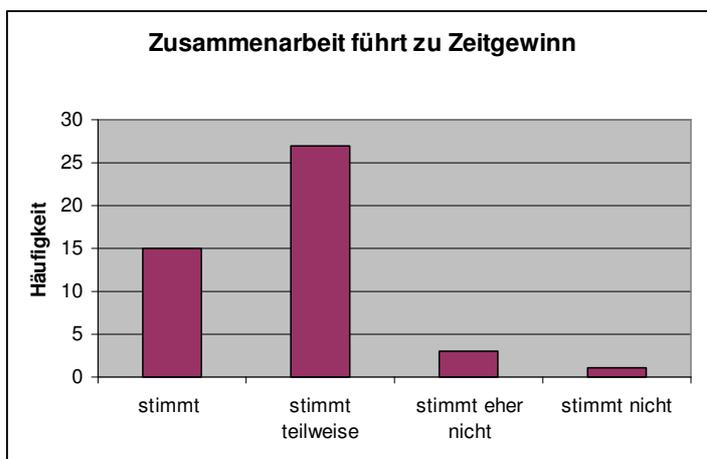
Partner- und Gruppenarbeiten sind im Gegensatz zur Einzelarbeit bei den meisten Kindern beliebte Arbeitsformen: 78% (Partnerarbeit) bzw. 73% (Gruppenarbeit) sowie 13% bei Einzelarbeit stimmen den entsprechenden Aussagen zu und belegen das damit deutlich. Allerdings, nur 33% sind voll überzeugt, dass diese Zusammenarbeit auch zu einem entsprechenden Zeitgewinn führt.



Ich arbeit gerne mit einem Partner

stimmt	36
stimmt teilweise	8
stimmt eher	1
stimmt nicht	1

Abbildung 6



Zusammenarbeit führt zu Zeitgewinn

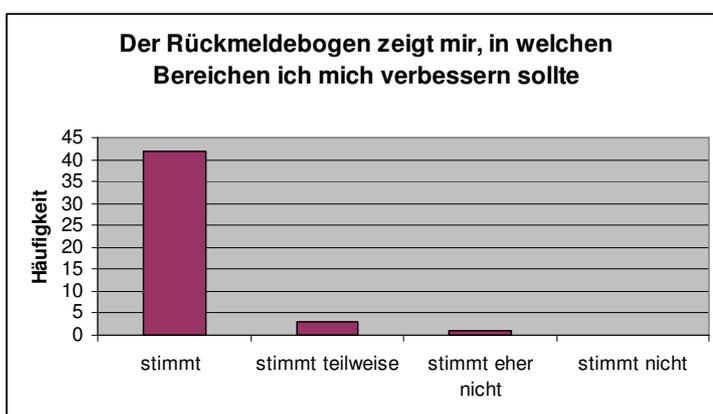
stimmt	15
stimmt teilweise	27
stimmt eher	3
stimmt nicht	1

Abbildung 7

Offenbar ist für die Kinder in diesem Zusammenhang der kommunikative Effekt von Partner- und Gruppenarbeit wichtiger als die zielorientierte Bewältigung der Arbeitsaufgabe.

Verständnis des Rückmeldebogens

Alle drei Fragen, die sich auf das Verständnis des Rückmeldebogens beziehen



Der Rückmeldebogen zeigt mir, in welchen Bereichen ich mich verbessern sollte

stimmt	42
stimmt teilweise	3
stimmt eher	1
stimmt nicht	0

Abbildung 8

(Frage 8, 9 und 11), zeigen deutlich, dass SchülerInnen keine oder kaum Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf den Rückmeldebogen haben. Der Aussage in Frage 8 stimmen 84%, in den Fragen 9 und 11 (Abb. 3) jeweils über 89 % voll zu. Nur ein Kind gibt an, mit dem Rückmeldebogen nicht zu recht zu kommen. Somit haben die Befragten offensichtlich eine ziemlich genaue Vorstellung über Inhalte, die sie beherrschen, bzw. über solche, bei denen sie sich noch verbessern sollen.

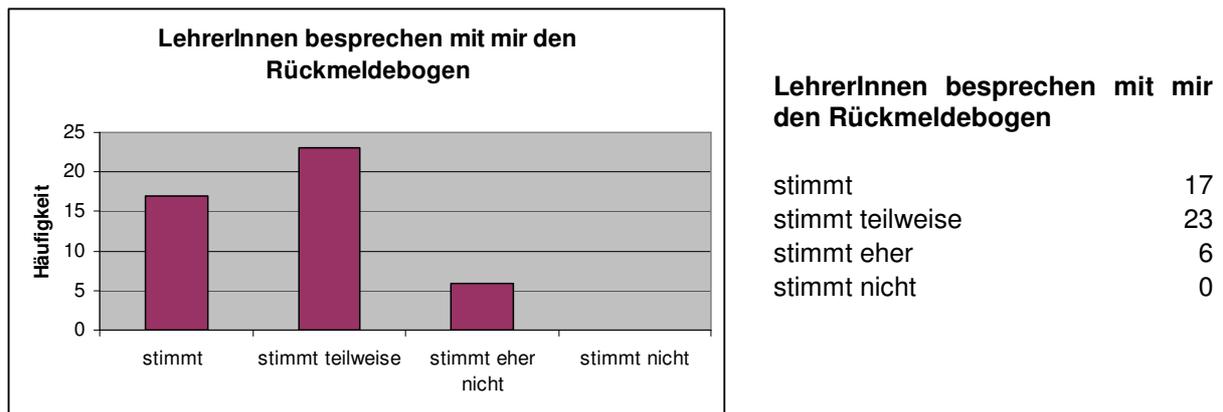


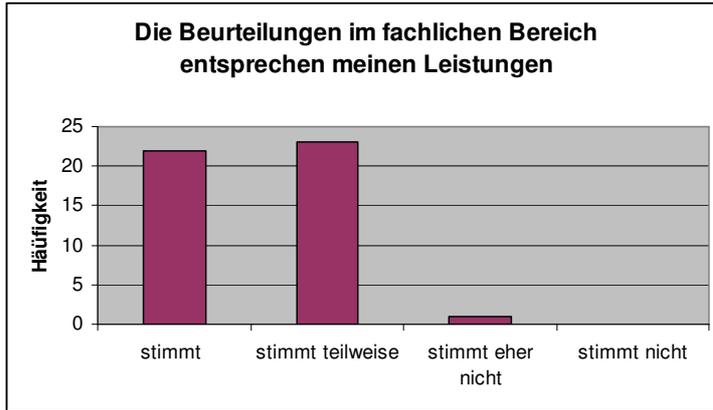
Abbildung 9

Nur 37% der Befragten bezeichnen die Aussage „LehrerInnen besprechen mit mir den Rückmeldebogen“ als zutreffend. Für genau die Hälfte der Kinder ist dies nur teilweise zutreffend, für die restlichen sechs SchülerInnen trifft dies „eher nicht“ zu. Offensichtlich wird die Besprechung des Rückmeldebogens von den einzelnen LehrerInnen zu wenig ausführlich gehandhabt.

Fachbezogene Beurteilungen und Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten

“Die Beurteilungen sind mir wichtig“ dieser allgemein gehaltenen Aussage wird in hohem Maße zugestimmt (54% stimmen zu, 35 % stimmen eher zu). Dabei wird offensichtlich kein Unterschied gemacht, ob es sich um den fachbezogenen Teil oder um das Arbeits- und Sozialverhalten handelt.

Die Kinder fühlen sich offensichtlich auch weitgehend gerecht beurteilt: Immerhin stimmen 97% bei fachlichen Rückmeldungen (siehe Abbildung 10) und 89 % bei Sozial und Arbeitsverhalten zumindest teilweise zu, dass die Beurteilungen den erbrachten Leistungen entsprechen.

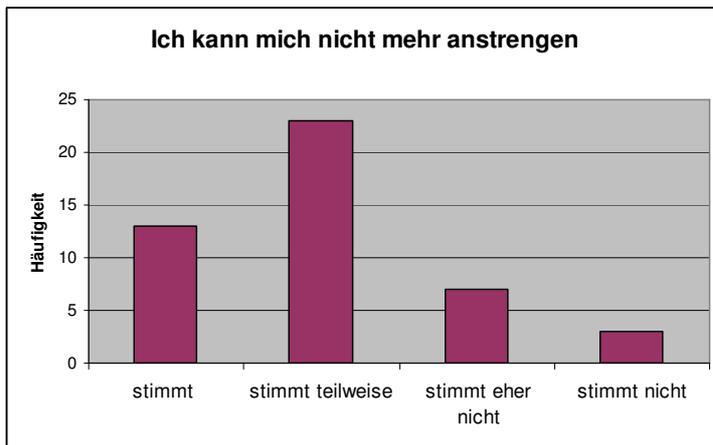


Die Beurteilungen im fachlichen Bereich entsprechen meinen Leistungen

stimmt	22
stimmt teilweise	23
stimmt eher	1
stimmt nicht	0

Abbildung 10

Für uns wird überraschend oft bekundet, in unserer Schule gefordert zu sein. Insgesamt 78% der Kinder stimmen der Aussage „Ich kann mich nicht mehr anstrengen“ zumindest teilweise zu.



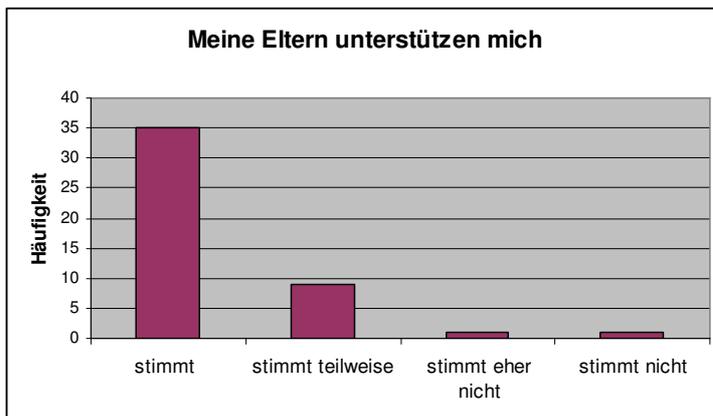
Ich kann mich nicht mehr anstrengen

stimmt	13
stimmt teilweise	23
stimmt eher	7
stimmt nicht	3

Abbildung 11

Reaktionen der Eltern

Die SchülerInnen der Praxishauptschule werden von ihren Eltern in ihren schulischen



Meine Eltern unterstützen mich

stimmt	35
stimmt teilweise	9
stimmt eher	1
stimmt nicht	1

Abbildung 12

Bemühungen sehr unterstützt: 84 % von ihnen stimmen der Aussage „Meine Eltern interessieren sich für den Rückmeldebogen“ zu. Ähnlich hoch ist die Zustimmung für „Meine Eltern unterstützen mich in schulischen Angelegenheiten“.

Interessant ist allerdings darüber hinaus, wie Eltern reagieren, wenn es einmal in der Schule nicht so rund läuft: „Nur“ 31% der Kinder stimmen voll zu, dass die Eltern mit ihnen den Rückmeldebogen besprechen. Etwa 30% können dieser Aussage nur teilweise zustimmen, der Rest stimmt dem eher nicht oder gar nicht zu.

Bei der Frage nach den Reaktionen von Eltern, wenn die Rückmeldungen in einem oder mehreren Bereichen keine guten Ergebnisse bringen, waren Mehrfachantworten möglich: Wie Abbildung 13 zeigt, bestehen die entsprechenden Maßnahmen

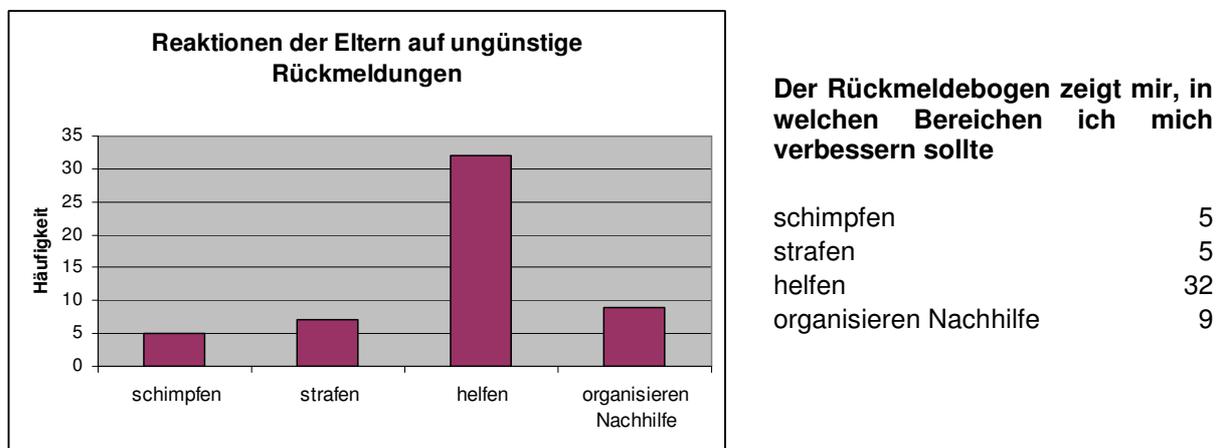
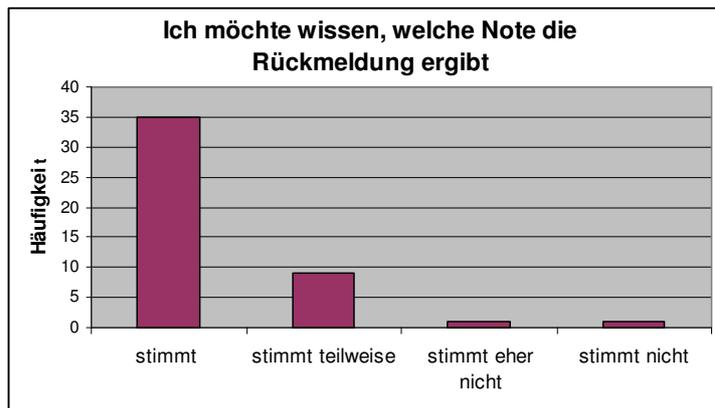


Abbildung 13

bei ungünstigen Beurteilungen bei zwei Dritteln der SchülerInnen in entsprechender persönlicher Unterstützung (Aussage: „Wenn der Rückmeldebogen in einem oder mehreren Bereichen keine guten Ergebnisse bringt, helfen mir die Eltern“). Allerdings ist die Zahl jener, die zumindest auch angeben, dass die Lösung des Problems in der Suche nach entsprechender Nachhilfe besteht, mit 9 Nennungen (= 19%) relativ hoch. Strafen und exzessives Schimpfen scheint bei mangelnden Schulleistungen in den wenigsten Fällen die einzige Erziehungsmaßnahme zu sein. Immerhin drei Kinder geben an, dass der Fall von ungünstigen Rückmeldungen bei ihnen nie eintritt.

Vergleich mit Ziffernnoten

Die Aussage der SchülerInnen ist eindeutig – ob das den Autoren dieses Textes passt oder nicht – sie wollen die Beurteilung mit Hilfe des Rückmeldebogens in das



Der Rückmeldebogen zeigt mir, in welchen Bereichen ich mich verbessern sollte

stimmt	38
stimmt teilweise	4
stimmt eher	3
stimmt nicht	1

Abbildung 14

herkömmliche Ziffernnotensystem umrechnen können. Für 91 % der Kinder trifft dies zumindest teilweise zu. Lediglich vier sind hier anderer Meinung. Zudem gibt eine knappe Mehrheit (52%) an, dass sie bei Wahlmöglichkeit Ziffernnoten bevorzugen würde.

Sonstige Aussagen

16 von 46 SchülerInnen nutzen auch die offene Frage am Ende des Fragebogens um sich zu äußern.

Dabei wird sehr häufig dieser Freiraum dafür genutzt, den vorher mit Kreuzen zum Ausdruck gebrachten Standpunkt noch einmal zu bekräftigen: Drei Äußerungen beinhalten eine vehemente Forderung nach Ziffernnoten: Etwa: *„Ich will Ziffernnoten, weil jeder aus meiner Familie rechnet sie um“*. Mit immerhin neun Statements wird hingegen für den Rückmeldebogen votiert und diese Haltung auch entsprechend begründet: *„Andere Kinder können nicht wegen Note oder Leistungsgruppe gehandelt werden, der Rückmeldebogen sollte auch in anderen Schulen verwendet werden“*, *„Man sieht mehr als mit 1,2 oder 3“*, *„Ich finde ihn total fein, denn er zeigt mir genau wie ich im Unterricht stehe, und ob ich mich verbessern muss!“*. In drei weiteren Aussagen wird der Wunsch nach einer parallelen Führung von Ziffernnoten und Rückmeldebogen zum Ausdruck gebracht: *„Es ist schon gut, aber es wäre feiner, wenn wir in einer Ecke des Rückmeldebogens die Note für das Fach stehen hätten“*. *„Der Rückmeldebogen ist gut, weil man eher weiß in welchem Bereich man sich verbessern sollte; am Liebsten beides.“* (Alle drei Kinder haben sich in der Frage 26 für die Ziffernnote entschieden)

Unterschiedliche Aussagen von Buben und Mädchen

Die Untersuchung 2006 hat deutliche Unterschiede zwischen den Aussagen von Buben und Mädchen bezüglich einzelner Fragen ergeben. Wir wollten natürlich wissen, ob diese Unterschiede auch jetzt noch existieren.

Im Gegensatz zum Ergebnis der Befragung vor eineinhalb Jahren konnte diesmal kein wesentlicher Unterschied in der Beantwortung der Fragen 10 und 20 erkannt werden: Buben und Mädchen geben nahezu gleichermaßen an, dass LehrerInnen die Rückmeldebögen mit den SchülerInnen besprechen, ebenso ist kein gravierender Unterschied hinsichtlich der Kommunikation mit den Eltern zu erkennen.

Demgegenüber sind sehr wohl, so wie bei der letzten Befragung, nach wie vor unterschiedliche Aussagen bezüglich der Sozialformen im Unterricht erkennbar (siehe Abbildung 15 und 17). Buben lernen offensichtlich weniger gern mit einem Partner

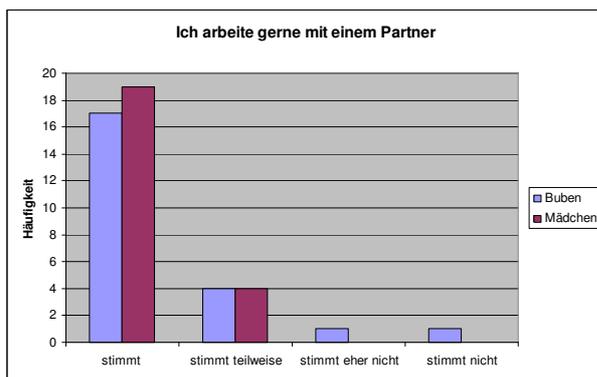


Abbildung 15

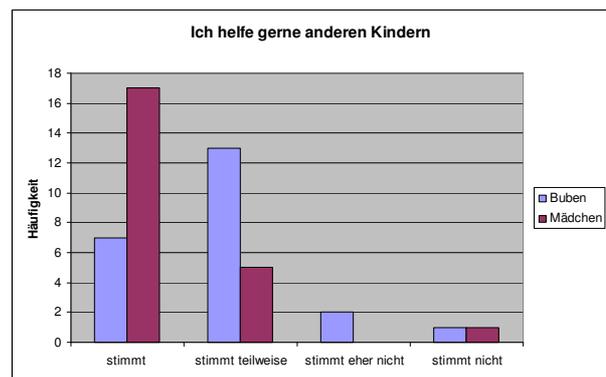


Abbildung 16

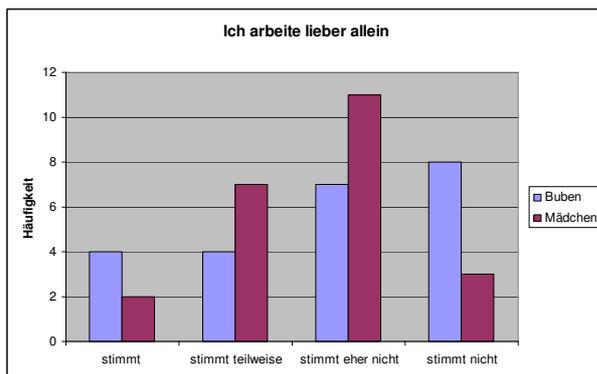


Abbildung 17

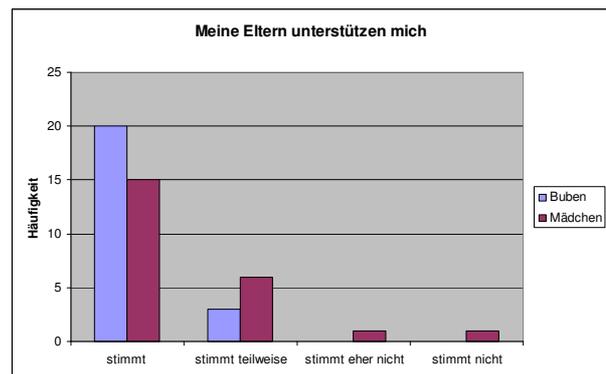


Abbildung 18

oder in der Gruppe. Besonders gravierende Unterschiede ergeben sich bei der Frage, ob gerne MitschülerInnen geholfen wird. (Abbildung16)

Eine weitere Divergenz in dieser Befragung zeigt sich bei der Unterstützung durch die Eltern. Aus Abbildung 18 geht hervor, dass sich Mädchen offenbar weniger stark seitens der Eltern unterstützt fühlen als ihre männlichen Altersgenossen.

Ein besonders auffälliger Unterschied zwischen Buben und Mädchen zeigt sich jedoch bei der Beantwortung der offenen Frage: Von den 16 verbalen Statements wurden nur vier sehr kurze Sätze von Buben abgegeben. Die anderen Statements, darunter zum Teil relativ ausführliche und sehr konstruktive Erklärungen kommen von den Mädchen.

Korrelationen – gibt es auffällige Zusammenhänge?

Die Korrelationsuntersuchung aller Fragen ergibt eine Reihe von möglichen signifikanten und hochsignifikanten Zusammenhängen. Einerseits werden die Zusammenhänge verschiedener Fragen der einzelnen Abschnitte bestätigt: Es besteht natürlich ein Zusammenhang zwischen der Beantwortung von Frage 12 (Die Beurteilungen (allgemein) durch den Rückmeldebogen sind mir wichtig) und Frage 23 bzw. 25 (fachbezogene und soziale Beurteilungen sind mir wichtig). In analoger Weise besteht natürlich auch ein Zusammenhang zwischen Beliebtheit von Partner- und Gruppenarbeit.

In Ergänzung zu den Ausführungen des vorherigen Abschnittes (Unterschiede zwischen Buben und Mädchen) kann jedoch darüber hinaus auch hier ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Bereitschaft anderen Mitschülern zu helfen ausgewiesen werden. (Signifikanz auf 5% Niveau)

Correlations

		Ich helfe gerne anderen Kindern	Geschlecht
Ich helfe gerne anderen Kindern	Pearson Correlation	1,000	,329*
	Sig. (2-tailed)		,027
	N	46,000	45
Geschlecht	Pearson Correlation	,329*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,027	
	N	45	46,000

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Abbildung 19

Deutliche engere Verknüpfungen (jeweilige Signifikanz auf 1% Niveau) werden für folgende Aussagen ausgewiesen: „Rückmeldungen sind mir wichtig“, „Der Rückmeldebogen zeigt mir, wo ich mich verbessern soll“ und „Die Beurteilungen entsprechen meinen Leistungen“. Offensichtlich gilt für jene Kinder, welche die Beurteilungen ernst nehmen, dass sie daraus sehr deutlich erkennen können, wo ihre Stärken und Schwächen bzw. Verbesserungsnotwendigkeiten liegen, und fühlen sich darüber hinaus auch entsprechend „gerecht“ beurteilt.

Correlations

	Die Rückmeldungen sind mir wichtig	Der Rückmeldebogen zeigt mir wo ich mich verbessern soll	Die Beurteilungen entsprechen meinen Leistungen
Die Rückmeldungen sind mir wichtig Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1,000 46,000	,476** ,001 46	,563** ,000 46
Der Rückmeldebogen zeigt mir wo ich mich verbessern soll Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,476** ,001 46	1,000 46,000	,489** ,001 46
Die Beurteilungen entsprechen meinen Leistungen Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,563** ,000 46	,489** ,001 46	1,000 46,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Abbildung 20

5.3.2 SWOT-Analyse

Schon die erste Durchsicht der einzelnen SWOT-Bögen machte klar, dass diese Befragung nicht perfekt gelungen war: Es gibt einerseits eine Reihe von Aussagen in den ausgefüllten SWOT-Blättern, welche sich nicht auf den Schulversuch beziehen, sondern auf andere schulische Belange, wie Pausengestaltung, Schulklima etc... Andererseits beziehen sich einige der getroffenen Aussagen wiederum auf die neue Form der Leistungsbeurteilung. Alle diese Aussagen wurden in der folgenden Auswertung nicht berücksichtigt. Offensichtlich ist es trotz des auf den Bögen oben angebrachten erklärenden Textes und einführenden Erklärungen nicht ausreichend gelungen, allen Kindern klar zu machen, dass ihre Aussagen sich diesmal nur auf die Thematik der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung beziehen sollte. Es war sicherlich auch ungünstig, direkt im Anschluss an den Fragebogen noch eine zweite Befragung, zu einem zweiten Thema durchzuführen. *(Man wird ja*

wohl aus der Erfahrung auch noch etwas lernen dürfen!) In Folge dessen war bald erkennbar, dass die Durchführung dieses Teils der Befragung in einer Klasse zu relativ vielen konstruktiven Statements geführt hat, während das in der parallelen Klasse weit weniger der Fall war. Von den insgesamt 46 mehr oder weniger ausgefüllten Blättern konnten somit nur etwa zwei Drittel für eine Auswertung sinnvoll herangezogen werden.

Die einzelnen Aussagen der SWOT – Bögen wurden zunächst mit Excel erfasst und anschließend in Kategorien gruppiert.

Insgesamt wurden 109 Statements erfasst. Nach genauerer Durchsicht dieser Aussagen konnten folgende vier Kategorien gebildet werden: Wechsel der Gruppen / Fördern und Fordern / Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung – Leistungsgruppen / Sonstiges

Wörtlich wiedergegebene Statements werden im Folgenden kursiv wiedergegeben.

Wechsel der Gruppen

Die bei weitem höchste Zahl an Aussagen bezog sich auf den Wechsel zwischen Stammgruppe und Förder- Vertiefungs- und Fordergruppe, insgesamt 36 Äußerungen.

In diesem Zusammenhang müssen sich die LehrerInnen zunächst einiges an Kritik bezüglich der Einrichtung dieser Gruppen gefallen lassen. So wird gewünscht, dass die SchülerInnen nicht einfach nur in die drei Gruppen eingeteilt werden, sondern dass dies auch entsprechend begründet wird. *„Ich finde nicht gut, dass die Lehrer einfach sagen, du gehst in diese Gruppe, du in die usw., sie sollten auch sagen, wie die Gruppe heißt, und warum er oder sie in diese Gruppe kommt“* lautet eine bezeichnende Aussage, die auf mangelnde Kommunikation hinweist. Ein anderes Kind meint, *„Ich hätte gerne, dass man auch in eine andere Gruppe kommt, ich möchte es gerne einmal in einer anderen Gruppe probieren“* und fordert so wie zwei weitere MitschülerInnen auch ein gewisses Mitspracherecht ein. Zwei Befragte erklären zudem, dass sie mit den Bezeichnungen „Forder-“, „Förder-“ und „Vertiefungsgruppe“ nichts anfangen können.

Mit der äußeren Differenzierung ist auch für die Mehrzahl der Kinder ein Wechsel der Lehrperson für eine begrenzte Zeit verbunden (zumeist ein bis zwei Wochen). Sie beurteilen diese Tatsache höchst unterschiedlich: Eine Gruppe (neun SchülerInnen) empfindet diesen Wechsel als angenehm und begründet wie folgt: *„Es ist gut, dass man einen Lehrerwechsel hat. Mit manchen versteht man sich nicht so gut, dann ist es schön einen anderen Lehrer zu haben“*. Aus drei weiteren Statements ist zu entnehmen, dass dieser Wechsel zur äußeren Differenzierung weit öfter gewünscht wird. Ebenfalls mit neun Aussagen wird dieser Wechsel jedoch als unangenehm bezeichnet. *„Ich finde nicht gut, dass wir in neuen Gruppen sind. Jeder Lehrer erklärt anders.“* ... wird von sechs SchülerInnen in ähnlicher Weise formuliert. Eine nicht ganz so leicht umsetzbare Idee formuliert ein Kind: *„Nur die Lehrer wechseln alle zwei Wochen, die Kinder bleiben in der Gruppe“*. Dahinter verbirgt sich offenbar auch, dass einige SchülerInnen grundsätzlich gerne durchgehend in der Stammgruppe verbleiben wollen.

Ein weiteres positives Argument für den Wechsel der Gruppen aus Sicht der Kinder besteht darin, dass man dadurch in den „Hauptfächern“ zumindest fallweise auch mit KollegInnen der anderen Gruppen zusammenarbeiten kann. In unserer kleinen Schule bilden eben die beiden Parallelklassen jeden Jahrganges eine Einheit. Die Zugehörigkeit zu einer Klasse oder Stammgruppe in Deutsch, Englisch und Mathematik spielt dabei bei manchen eine eher untergeordnete Rolle.

Fördern und Fordern

Für uns überraschend viele Statements werden von den Kindern zu diesem Themenkreis gemacht. Hier überwiegen bei weitem befürwortende Aussagen (elf).

Die entsprechenden Aussagen beziehen sich sowohl auf die heterogene Stammgruppe wie etwa *„Das mit den Stammgruppen finde ich gut, weil man da das wiederholen kann, was wir nicht können, schlechte Schüler werden verbessert, gute haben es nicht langweilig, sondern werden gefordert.“* als auch auf die äußere Differenzierung *„Ich finde gut, dass man in die neue Gruppe eingeteilt wird, denn man lernt dort besser, wenn gefördert, vertieft und gefordert wird. Dabei nimmt der Lehrer ein anderes Tempo an und erklärt anders“*.

In drei weiteren Aussagen wird jedoch das Arbeitstempo in den Stammgruppen angesprochen: *„Ich finde nicht gut, dass die guten Schüler meist auf die anderen warten müssen“*. Diese Statements dürften von eher leistungsstarken SchülerInnen stammen. Eine Anmerkung zu einer möglichen Überforderung der Leistungsschwächeren kommt nicht vor.

Immerhin zwei Kinder finden es gut, *„dass leistungsstarke Kinder in den Stammgruppen den schwächeren Schülern helfen können“* (Helfersystem).

Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung – Leistungsgruppen

Ein relativ großer Teil der Befragten (immerhin acht Statements) würde Leistungsgruppen bevorzugen. Diese Haltung wird von einigen SchülerInnen auch entsprechend begründet: *„Am Liebsten hätte ich Leistungsgruppen, weil man da immer in einer Gruppe ist, in der jene sind, die in dem Tempo arbeiten, das man braucht“* *„Wenn man gut ist, würde man in der ersten Leistungsgruppe mehr lernen, was man für die nächste Schule benötigt“*. Demgegenüber steht eine ähnlich starke Gruppe (neun Aussagen) die für das neue System argumentiert: *„Ich finde gut, dass die Schüler, die normalerweise in der dritten Leistungsgruppe wären, eine Chance haben in einer Gruppe zu sein, wo andere sitzen, die mittelmäßig oder gut sind.“* *„Ich möchte keine Leistungsgruppen, dadurch kann keiner den Anderen erniedrigen“*.

Sonstiges

Wie schon oben erwähnt, beziehen sich einige der Aussagen in den SWOT-Bögen auf die Leistungsbeurteilung oder auf andere nicht mit dem Schulversuch in Beziehung stehende schulische Bereiche.

Darüber hinaus erfolgten einzelne Bemerkungen von *„Ich finde alles gut, das System, die verschiedenen Lehrer, die Stammgruppen.“* bis hin zu *„Ich finde an diesem System nichts gut“*.

5.4 Längsschnittuntersuchung – Vergleich mit den Daten von 2006

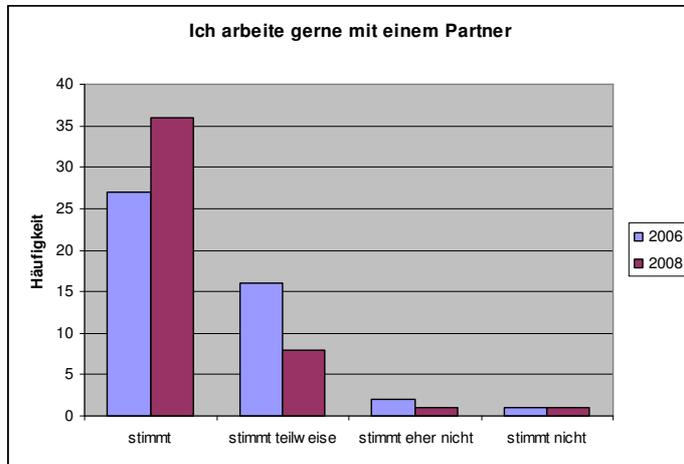


Abbildung 21

Der Vergleich der Daten mit jenen von 2006 ergibt zunächst einen deutlichen Anstieg der Zustimmung zu den Aussagen in Frage 1 und 4 (Partner- und Gruppenarbeit). Wurden schon bei der ersten Untersuchung diese Sozialformen im Unterricht als sehr beliebt ausgewiesen, so kommt dies nun noch verstärkt zum Ausdruck. 95 % arbeiten gerne mit einem Partner (91% in der Gruppe) bedeutet, dass diese Arbeitsformen einen hohen Attraktivitätsgrad innehaben.

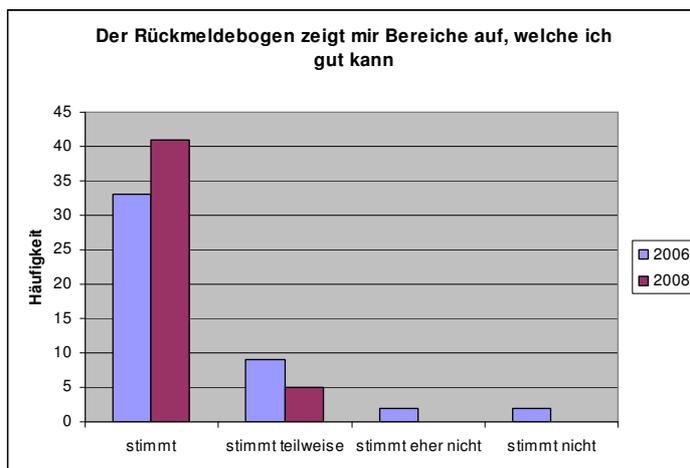


Abbildung 22

Der Rückmeldebogen zeigt Bereiche auf, die einzelne SchülerInnen gut beherrschen bzw. jene Bereiche, in denen sie sich verbessern sollten. Hier (Fragen 9 und 11) ergibt der Vergleich der Daten, dass die Kinder heute aus dem Rückmeldebogen die entscheidenden Informationen zu diesem

Themenbereich altersgemäß noch besser entnehmen können, als dies vor eineinhalb Jahren der Fall war. Die konkreten Prozentzahlen zeigen zusätzlich, dass die daraus entstehenden Vorteile von den SchülerInnen gesehen und gewürdigt werden.

Wie schon der Abschnitt Korrelationen aufgezeigt hat, kann dazu noch hinzugefügt werden, dass in Folge der besseren Information über die eigenen Stärken und

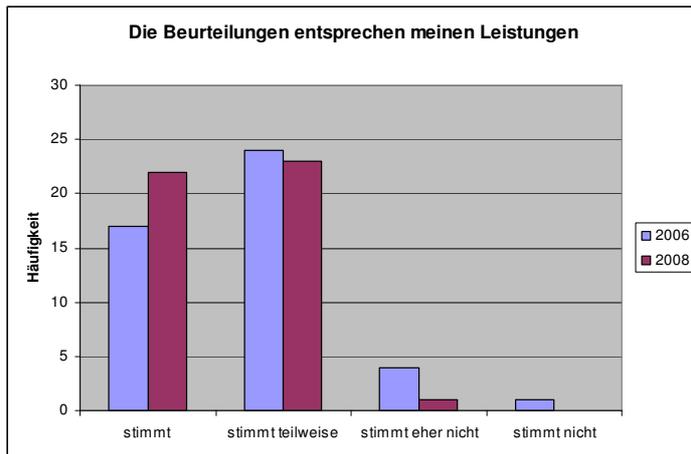


Abbildung 23

Schwächen des Einzelnen auch das subjektive Empfinden steigt, entsprechend gerecht beurteilt zu werden. Dementsprechend ist der Anstieg zu den Fragen 13 und 18 (die Beurteilungen entsprechen meinen Leistungen) gegenüber der Erhebung 2006 nicht mehr ganz überraschend.

Die Zahl der Eltern, die auf nicht dem Wunsch entsprechende Ergebnisse bei den Rückmeldebögen mit Nachhilfe reagieren, ist mit neun an Stelle von bisher nur vier derartigen Aussagen doch stark gestiegen. Hier muss möglicherweise auch angenommen werden, dass nicht alle Kinder diese Maßnahme zugeben wollten. Wenn

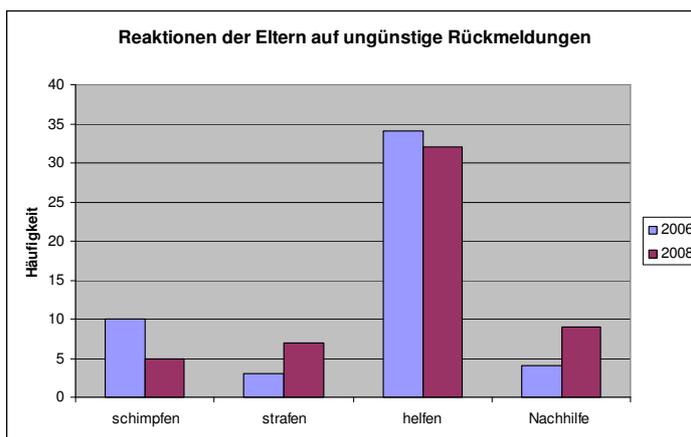


Abbildung 24

man darüber hinaus noch davon ausgeht, dass in einer vierten Klasse, in der es doch immerhin um die Qualifikation für eine weiterführende mittlere oder höhere Schule bzw. um die Nahtstelle zwischen Schule und Berufseinstieg geht, so müssen dort noch höhere Werte angenommen werden.

Wie in Abbildung 24 ersichtlich, wird auch die Strafe als Maßnahme auf ungünstige Rückmeldungen vermehrt eingesetzt. Die Zunahme in diesen beiden Bereichen könnte dahingehend interpretiert werden, dass der Druck seitens der Eltern, aus welchen Gründen immer, zugenommen hat.

Gleichzeitig ist an dieser Stelle noch einmal hervor zu heben, dass die Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern, wenn auch nahezu gleich geblieben, so doch ein wesentlicher Faktor ist, der dazu beiträgt, dass die gesamte Erziehungssituation und das Lernumfeld der Kinder von uns als sehr günstig angesehen wird.

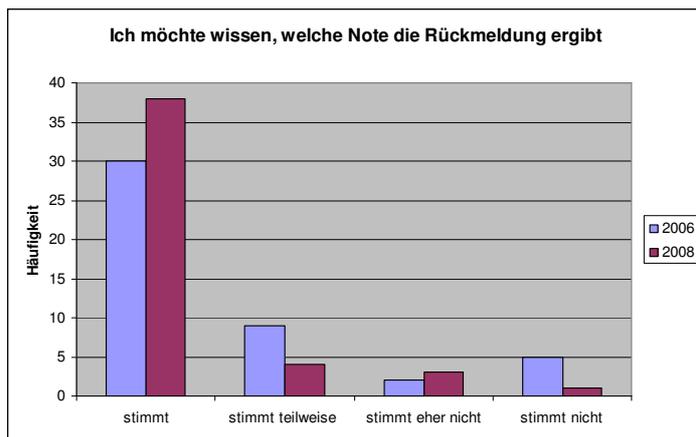


Abbildung 25

den Rückmeldebogen gegenüber Ziffernnoten, so zeigt sich nun diesbezüglich ein beinahe ausgewogenes Verhältnis. Hier haben sich die Mehrheiten verlagert.

Der Wunsch nach einem Vergleich der Aussagen des Rückmeldebogens mit den herkömmlichen Ziffernnoten ist - obwohl schon früher sehr hoch - noch stärker geworden. Bevorzugt bei der ersten Befragung noch zwei Drittel der Kinder bei entsprechender Wahlmöglichkeit

5.5 Interpretation der Ergebnisse

Nach zweieinhalb Jahren haben die Kinder keine Probleme mehr mit der Beurteilung im neuen System umzugehen. Die SchülerInnen erkennen die Vorzüge der Beurteilung mit Hilfe des Rückmeldebogens an. Dies kann man aus der Beantwortung der Fragen 9 und 11 (der Rückmeldebogen zeigt Stärken und Schwächen auf) sicher entnehmen.

Es gibt jedoch einen scheinbaren Widerspruch in den Aussagen der Kinder: Einerseits werden die Vorteile der neuen Form der Beurteilung sehr wohl gesehen. Sie wissen nun genauer über ihre Stärken und Schwächen Bescheid und können daher besser gemeinsam mit ihren Eltern auf Defizite reagieren. Gleichzeitig wünschen jedoch die SchülerInnen in hohem Maße einen Vergleich mit Ziffernnoten oder würden gar die Ziffernnoten gegenüber dem Rückmeldebogen bevorzugen. Es geht also offenbar doch in hohem Maße in erster Linie nicht nur um das persönliche inhaltliche Verbessern der eigenen Fähigkeiten und Inhaltskompetenzen, sondern eine zumindest ebenso wichtige Rolle spielt in unserer Gesellschaft, die Einordnung in das System der Leistungsgesellschaft mit Selektion und Einstufung der eigenen Möglichkeiten. Aus unserer Sicht kommt hier ein Zwiespalt zu Tage: Die Kinder zeigen eine ambivalente Sichtweise. Sie schätzen die Vorteile der neuen Form der Beurteilung. Andererseits spüren die SchülerInnen auch einen Druck von „außen“

(Eltern, zukünftige Arbeitgeber, weiterführende Schulen), welcher von ihnen eine Einordnung und damit die Selektion und Einstufung der eigenen Leistung notwendig erscheinen lässt. Darin liegt zumindest nach unserer Meinung die Forderung nach einfach zu interpretierenden Ziffernoten begründet.

Die Kinder machen keinen Unterschied ob es sich um fachbezogene Leistungen oder um Aspekte des Sozial- und Arbeitsverhaltens handelt. Beides ist ihnen gleichermaßen wichtig. Dies bedeutet eine deutliche Aufwertung der Sozial- und Personalkompetenzen gegenüber dem ursprünglichen System. Möglicherweise kann so auch im Umgang untereinander und in der Arbeitshaltung einiges erreicht werden.

Die Kinder der PHS werden von ihren Eltern nach wie vor in schulischen Belangen sehr unterstützt. Darin liegt aus unserer Sicht ein wesentlicher Grund dafür, dass die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit in unserer Schule in hohem Maße gelingen kann. Für uns überraschend war daher, die recht hohe Zahl an Aussagen, welche nahe legen, dass die Eltern die Beurteilung nicht einmal mit ihren Sprösslingen eingehend besprechen. Der erste Schritt nach der Aushändigung des Rückmeldebogens müsste wohl sein, dass zunächst die LehrerInnen und dann die Eltern die Ergebnisse mit den Kindern analysieren. Dies könnte von beiden Seiten noch intensiver erfolgen. Im zweiten Schritt ginge es dann darum, über geeignete Maßnahmen zur Verbesserung der Situation nachzudenken und diese schlussendlich zu ergreifen. Viele Eltern können und wollen ihren Kindern persönlich helfen. Dies gelingt aus unterschiedlichsten Gründen nicht immer, dann wird häufig die Nachhilfe als Ausweg gesehen.

Zur Nachhilfe: Die Zahl der Befragten, welche hier angeben Nachhilfe zu bekommen, ist zumindest aus unserer Sicht deutlich zu hoch. Es besteht also offensichtlich ein entsprechender Bedarf an Förderunterricht. Ein Ziel des Schulversuches müsste doch wohl auch darin liegen, gerade diese Lösung in so wenigen Fällen wie möglich zum Ausweg werden zu lassen.

Bei der Untersuchung 2006 haben wir geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Aussagen von Buben und Mädchen hervorgehoben. So ergab die damalige Untersuchung, dass Buben weniger Kommunikation mit den Eltern und LehrerInnen über ihre Schulleistungen haben als Mädchen. Durch die jetzige Erhebung wird dies nicht bestätigt.

Im Gegensatz dazu hat sich wiederum gezeigt, dass Mädchen stärker als Buben die Sozialformen Partner- und Gruppenarbeit bevorzugen. Blickt man auf die Korrelationsuntersuchungen, so kann man aber erkennen, dass nur eine Frage aus diesem Bereich nämlich „Ich helfe gerne anderen Kindern“ mit einem Signifikanten Zusammenhang zum Geschlecht der Kinder ausgewiesen wurde. Und das nur auf einem 5% Niveau. Wir glauben aus diesem Ergebnis lernen zu müssen, dass Aussagen, welche auf Grund so kleiner Stichproben gemacht werden, mit entsprechender Vorsicht zu treffen sind. Ergebnisse aus unseren Untersuchungen können daher lediglich Vermutungen darstellen, welche in größeren Zusammenhängen entsprechend bestätigt werden müssten.

Die Korrelationsuntersuchung ergab jedoch einen auffälligen Zusammenhang, der vielleicht trotzdem eine allgemein gültige Vermutung zulässt: Offensichtlich gilt: „Die genauere Auflistung der einzelnen Stärken und Schwächen jedes Einzelnen, führt dazu, dass sich die Kinder in hohem Maße „gerecht“ beurteilt fühlen. Immerhin 98 % der Kinder stimmen der Aussage „Die Beurteilungen entsprechen meinen Leistungen“ zumindest teilweise zu. Offensichtlich sind die Beurteilungen nachvollziehbar und die Kriterien einigermaßen bekannt. Wäre ein so hoher Prozentsatz auch mit den herkömmlichen Ziffernnoten zu erreichen? - Aus unserer Sicht ein Verdienst der neuen Form der Leistungsbeurteilung.

Trotz aller für uns positiv zu bewertenden Aussagen der Kinder, welche diese Untersuchung hervorgebracht hat, bleibt jedoch letztendlich bestehen: Eine knappe Mehrheit der Kinder würde derzeit Ziffernnoten bevorzugen, eine große Mehrheit der Kinder wünscht den Vergleich mit Ziffernnoten. In irgendeiner Form wird man darauf wohl reagieren müssen.

Obwohl wir zunächst nicht sicher waren, ob es Sinn macht, die Kinder bezüglich der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung zu befragen, und obwohl die Durchführung der SWOT-Analyse sicher nicht optimal gelungen ist, sind wir aus heutiger Sicht doch recht froh, uns entschlossen zu haben diese Befragung durchzuführen und in die Gesamtevaluation einzubinden. Wir sind nämlich der Meinung, doch einige recht bemerkenswerte Aussagen von den SchülerInnen bekommen zu haben. Einige Statements sind ausgesprochen aussagekräftig und zeigen eine

differenzierte Sichtweise der Dreizehnjährigen, die wir ihnen in dieser Form nicht zugetraut hätten.

Eine sicher berechnete Forderung der SchülerInnen besteht darin, dass es natürlich sinnvoll ist, sie über die Beweggründe der LehrerInnen für die Zuteilung zu einer bestimmten Gruppe während der homogenen Phase zu informieren. Dabei sollte nicht von vornherein ausgeschlossen werden, dass entgegen der LehrerInnenschätzung dem Wunsch eines Kindes nach einer anderen Gruppenzuteilung in Einzelfällen entsprochen wird. Gerade dieses sehr flexible System ermöglicht eine derartige Vorgangsweise.

Der relativ häufige LehrerInnenwechsel in unserem System kann Vor- und Nachteile haben, und wird von den Befragten höchst unterschiedlich bewertet. Einige SchülerInnen kommen damit sehr gut zurecht und bewerten diesen Wechsel auch als willkommene Abwechslung, andere würden den Verbleib bei den bereits vertrauten LehrerInnen vorziehen. Wir haben darüber hinaus den Eindruck, dass viele der diesbezüglichen SchülerInnenäußerungen sehr stark davon geprägt sind, ob sie mit den Lehrpersonen ihrer Stammgruppen mehr oder weniger gut zu recht kommen.

Hinsichtlich Förderungsmöglichkeiten durch das neue System werden mehrere Argumente vorgebracht, welche die Bemühungen und Absichten der LehrerInnen in diesem System bestätigen: Es geht einerseits um bestmögliche Förderung in den homogenen Gruppenphasen entsprechend des jeweiligen Leistungsvermögens. Andererseits sollten in den Stammgruppen Phasen der ruhigen Erarbeitung des Basisstoffes, den möglichst alle Kinder gleichermaßen erlernen sollen, umgesetzt werden. Auffällig für den Unterricht in den Stammgruppen ist allerdings, dass seitens der SchülerInnen nur Probleme für Leistungsstarke, welche „gebremst“ werden könnten, nicht aber Probleme der Überforderung Leistungsschwächerer artikuliert werden. Somit kommt zum Ausdruck, dass die notwendige innere Differenzierung noch nicht ganz nach Wunsch gelingt.

Eine relativ große Zahl der Befragten gibt an, das Leistungsgruppensystem zu bevorzugen. Mehrere derartige Aussagen geben natürlich zu denken. Es ist nachvollziehbar, dass einige wenige sehr leistungswillige und begabte Kinder glauben, in einer entsprechenden Leistungsgruppe mehr gefördert und gefordert zu werden. Ob dies der Tatsache entspricht, wird von uns etwas bezweifelt, weil die derzeit enga-

giert durchgeführten homogenen Gruppenphasen sicher nicht dem Regelunterricht in einer Leistungsgruppe gleichzusetzen sind. Zudem benennen einige jene sozialen Problemfelder, die Leistungsgruppen unweigerlich mit sich bringen. Die spezielle Förderung der leistungsstärkeren SchülerInnen muss jedoch aus dieser Befragung als Auftrag an die Lehrer mitgenommen werden.

6 ELTERNBEFRAGUNG

6.1 Moderierte Gruppendiskussion

Unter der Gruppendiskussion versteht man eine Diskussion einer Gruppe von Personen zu einem bestimmten Thema unter der Leitung einer Moderatorin bzw. eines Moderators. Die Gruppendiskussion, auch als Fokusgruppe bezeichnet, ist eine weit verbreitete qualitative Erhebungsmethode, die in der Marktforschung häufig zum Einsatz kommt. Die Gruppensituation trägt zum Abbau von Hemmungen, Ängsten und Widerständen bei, erleichtert Aussagen, die den persönlichen Bereich betreffen und ermuntert auch zurückhaltende Teilnehmer sich an der Diskussion zu beteiligen. So werden tiefer liegende Motive und Einstellungen sichtbar. (vgl. Winter, S. 2000)

Nach Loos und Schäffer (2001, 13) ist *„die Gruppendiskussion ein Verfahren, in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem „normalen“ Gespräch annähern.“* Damit die TeilnehmerInnen in der Gruppe zu diskutieren beginnen, steht am Beginn der Diskussion als Voraussetzung ein Gesprächsanreiz.

„Die Gruppendiskussion wird eingesetzt, um die Einstellungen, Meinungen, Beurteilungskriterien, Wünsche und Ideen von Konsumenten, Mitarbeitern oder Experten zu einem bestimmten Themengebiet zu erfassen.“ (Winter, S. 2000) Gerne und erfolgreich werden Fokusgruppen in der kommerziellen Marktforschung bei Produktkonzepttests, Werbe- und Packungstests, TV-Spots und bei Imagestudien eingesetzt.

Die Dauer einer Gruppendiskussion liegt bei ein bis drei Stunden. Mindestens zwei und maximal zwanzig Personen bilden die Gruppe. Ideal ist eine Gruppengröße von sechs bis zehn TeilnehmerInnen. Bei Expertengruppen empfiehlt sich eher eine geringere Gruppengröße mit fünf Personen.

6.2 Durchführung der Gruppendiskussion

Die Eltern der SchülerInnen der beiden dritten Klassen wurden im April 2008 an zwei aufeinanderfolgenden Tagen getrennt nach Klassen zu einem Elternabend, der ausschließlich der Gruppendiskussion gewidmet war, eingeladen. (Einladung siehe Anhang) Für die Durchführung von zwei Elternabenden entschieden wir uns aus mehreren Gründen. Bei Teilnahme des überwiegenden Teils der Eltern beider Klassen steht in der PHS kein geeignet großer Raum zur Verfügung. Da wir die Teilnehmerzahl pro Gruppe niedrig halten wollten, befürchteten wir, im Falle dass sehr viele Eltern - wie wir hofften - teilnehmen würden, die Veranstaltung durch das Dokumentieren der Ergebnisberichte im Plenum langatmig und langweilig werden könnte. Außerdem war es uns wichtig, den Eltern einen Alternativtermin anzubieten, um möglichst vielen die Teilnahme zu ermöglichen.

Um die Ergebnisse dieser Erhebung mit jener von vor zwei Jahren vergleichen zu können, sollten sowohl der Ablauf der Diskussion als auch die Leitfragen gleich gestaltet werden. Nach Durchsicht der damaligen Leitfragen entschlossen wir uns einzelne leicht zu modifizieren. Beispielweise wurden bei der Gruppendiskussion vor zwei Jahren bezüglich des Informationsstandes Entscheidungsfragen gestellt, die meist wenig aussagekräftige Antworten liefern, da sie üblicherweise mit ja oder nein beantwortet werden: „Wurden Sie über die Form der Beurteilung ausreichend informiert?“ und „fühlen Sie sich über die Gruppenzusammensetzung ausreichend informiert?“

Leitfragen zur Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung:

1. Wie sehen Sie die Information über die Gruppenzusammensetzung in der jeweiligen Phase (leistungsheterogen bzw. –homogen)?
2. Welche Vorteile bringt der Unterricht in leistungsheterogenen Stammgruppen im Wechsel mit flexiblen homogenen Gruppen?
3. Welche Nachteile bringt das Modell der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung?
4. Welche Veränderungen würden Sie hinsichtlich der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung vorschlagen?

Leitfragen zur Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogen:

1. Was sagen Sie zur Information über die Form der Beurteilung (fachspezifische Rückmeldungen und Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten) mittels Rückmeldebogens?
2. Welche Vorteile sehen Sie in der Beurteilung mittels Rückmeldebogens?
3. Welche Nachteile bringt die Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens?
4. Welche Veränderungen würden Sie hinsichtlich der Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens vorschlagen?

Vor Beginn des Elternabends legten wir eine Aufgabenteilung, einerseits Moderation und andererseits Protokollieren der Ergebnisse am Flip-Chart und Komoderation, fest. Am ersten Elternabend war zusätzlich die Leiterin der Praxishauptschule anwesend, um uns zu unterstützen und vor allem um zu demonstrieren, dass sie hinter dem Schulversuch steht. Leider war sie beim zweiten Termin aus privaten Gründen verhindert. Es nahmen von 24 Kindern der 3a Klasse 17 Elternteile teil, beim Elternabend der Klasse 3b waren 15 Erziehungsberechtigte von 23 SchülerInnen anwesend. Der Ablauf der Gruppendiskussion war an beiden Elternabenden derselbe.

Die Tische und Sessel wurden im Klassenzimmer bereits vor Beginn des Elternabends so gestellt, dass sich die Gruppen durch die Wahl des Sitzplatzes in Zusammensetzung und Größe mit vier bis fünf Teilnehmern ergaben. Nach der Begrüßung und einführenden Erklärungen erhielten die Eltern noch folgende Anweisungen:

Bevor Sie zu diskutieren beginnen, wählen Sie bitte einen Gruppensprecher /eine Gruppensprecherin. Diese/dieser soll wichtige Inhalte der Diskussion protokollieren und nachher eine Zusammenfassung der Ergebnisse im Plenum präsentieren. In der Gruppe muss zu den einzelnen Fragen keine Einigung erzielt werden, ganz im Gegenteil, es sind auch Einzelmeinungen wünschenswert. Mit Hilfe des Overheads werden Ihnen vier Fragen zuerst zur Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung und anschließend wieder vier Fragen zur Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens gestellt. Notieren Sie bitte jeweils vor dem Meinungs austausch Ihre Gedanken zu den jeweiligen Fragen. Sie haben dafür ca. fünf Minuten Zeit. Verwenden Sie das bereitgestellte Schreibmaterial. Tauschen Sie anschließend Ihre Meinungen zu diesen Fragen mit den anderen TeilnehmerInnen der Gruppe aus.

Dafür haben Sie 20 bis 30 Minuten Zeit. Anschließend werden die Stellungnahmen jeder Gruppe zur jeweiligen Frage eingeholt und am Flip-Chart mitprotokolliert (siehe Anhang). Die Gruppensprecher sollen auch jene Ergebnisse nennen, die bereits von einer anderen Gruppe berichtet wurden. Dies wird auf den Flip-Charts durch besondere Kennzeichnung zum Ausdruck gebracht.

Nach dem Präsentieren der ersten vier Fragen zur Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung vergewisserten wir uns, ob der Ablauf klar sei. Dies wurde von allen Eltern bestätigt. Die vorbereiteten Blätter und Kugelschreiber zum Notieren der eigenen Gedanken wurden von den Eltern nicht verwendet, es setzte gleich an allen Tischen eine rege Diskussion ein. Auch durch eine Intervention von unserer Seite in diese Richtung ließen sich die Eltern in ihrem Meinungs austausch nur kurz unterbrechen. Sonst hielten sich die Erziehungsberechtigten genau an die Vorgaben, diskutierten sehr diszipliniert und wichen nach unseren Beobachtungen kaum vom Thema ab. Wir konnten uns während dieser Phase im Hintergrund halten und auf die Beobachterrolle beschränken.

Es ist den Eltern und uns gelungen, den vorgegebenen Zeitrahmen einzuhalten. Im Anschluss an die Diskussion präsentierten die GruppensprecherInnen die Ergebnisse. Diese Phase bestritten wir arbeitsteilig (Moderation, Protokoll).

Der zweite Teil der Gruppendiskussion – vier Fragen zur Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens – verlief ebenso wie der oben beschriebene erste Teil.

Mit Ausnahme einer Gruppe war an beiden Elternabenden auffallend, dass die GruppensprecherInnen meist übereinstimmende Ergebnisse mitteilten, die für alle Gruppenmitglieder gültig waren. Auch nach Nachfragen nannten die GruppensprecherInnen nur selten Einzelmeinungen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass dominierende Gruppenmitglieder die Gesprächsrichtung vorgeben und die Meinung anderer beeinflussen.

Die Gruppendiskussionen dauerten an beiden Elternabenden insgesamt etwa eineinhalb Stunden.

6.3 Darstellung und Analyse der gewonnenen Daten

Eine genaue Durchsicht der Elternaussagen ergab die im Folgenden dargestellten Kategorien, nach denen die Daten ausgewertet wurden. Die Darstellung der Auswertung erfolgt in zwei Teilen, zuerst jener der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung und anschließend die Auswertung der neuen Form der Leistungsbeurteilung.

6.3.1 Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung.

Information

Nur etwa ein Viertel der Eltern fühlt sich gut informiert. Der überwiegende Teil der Eltern gibt an, nicht, zufällig oder zu wenig informiert zu sein. Dabei bezieht sich das Informationsdefizit auf den Gruppenwechsel, wenn also die SchülerInnen in leistungshomogene Gruppen – Förder-, Vertiefungs- oder Fördergruppe – eingeteilt werden. Dieser Mangel an Elterninformation wird auch durch die Aussagen zu Leitfrage vier (Veränderungsvorschläge) sehr deutlich. Hier werden praktisch nur Vorschläge eingebracht, welche den Wunsch nach mehr Information bei einem allfälligen Gruppenwechsel zum Ausdruck bringen. Drei Viertel der Eltern wollen über die Gruppenzugehörigkeit ihrer Kinder und über die Dauer der leistungshomogenen Phasen informiert werden, die Hälfte davon wünscht sich diese Mitteilung in schriftlicher Form. (z.B. mit Hilfe von E-Mail oder einer Briefftaube, ...)

Individuelle Förderung

Sehr viele Aussagen zu Leitfrage zwei (Vorteile der Verschränkung) beziehen sich auf die Förderung der SchülerInnen. Nach Einschätzung von mehr als einem Drittel der Eltern werden durch diese Organisationsstruktur leistungsstarke und leistungsschwache SchülerInnen gleichermaßen gefördert. Zusätzlich meint ein Viertel der Erziehungsberechtigten, dass leistungsschwache Kinder speziell gefördert werden. Jeweils ein Viertel der Eltern sieht den Vorteil einer spezifischen inhaltlichen Förderung im jeweiligen Fach, die Förderung der Teambildung als wichtige Vorbereitung auf das Berufsleben sowie die Entwicklung selbstständigen schulischen Handelns. Bezüglich dieser Kategorie nennen die Eltern weder Nachteile noch Veränderungsvorschläge.

LehrerInnenwechsel bzw. Gruppenwechsel

Viele Eltern schätzen den LehrerInnenwechsel, der sich fallweise durch die äußere Differenzierung ergibt, als Vorteil ein. Sie sind der Meinung, dass die Anpassung bzw. Einstellung auf die verschiedenen LehrerInnen- und SchülerInnenpersönlichkeiten die Flexibilität ihrer Kinder fördert. Zudem führen einige Eltern als Vorteil an, dass die SchülerInnen auf diese Weise verschiedene Unterrichtsmethoden kennen lernen. Demgegenüber gibt es Einzelmeinungen, die befürchten, dass sich der Wechsel der Lehrperson nachteilig auswirken könnte. Zwei Elternteile führen an, die LehrerInnen unterrichten zu selten verschiedene Gruppen bzw. schlagen einen häufigeren LehrerInnenwechsel vor.

Leistungsdruck

Die Hälfte der Eltern sieht in den leistungsheterogenen Stammgruppen im Wechsel mit leistungshomogenen Phasen den Vorteil, dass die Schülerinnen keine Angst vor drohenden Abstufungen haben müssen. Jeweils ein Viertel der Erziehungsberechtigten ist der Meinung, dass dieses System weniger Leistungsdruck erzeugt, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der SchülerInnen gefördert sowie das Konkurrenzdenken vermindert werden. Weiters geben vier Elternteile explizit an, dass für die Kinder durch den Unterricht im Schulversuch weniger Leistungsdruck vorhanden ist. Als Nachteil empfinden zwei Eltern das mangelnde „Leistungsdrucktrainig“.

Sonstige Aussagen

Ergänzend werden hier noch einige weitere interessante Statements der Eltern angeführt: Mit der Aussage von immerhin einem Viertel der Eltern – *„die SchülerInnen werden nicht schubladisiert, das fördert die Gemeinschaft“* – ist das Wegfallen der Einteilung in Leistungsgruppen gemeint, vor allem das der früheren dritten Leistungsgruppe. Als Nachteil wird von jeweils einer Gruppe der erhebliche Mehraufwand für die LehrerInnen angeführt und mit Bedauern festgestellt, dass die vermehrte Differenzierung, wie sie an der PHS geschieht, in weiterführenden Schulen keine Fortsetzung findet.

6.3.2 Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens

Information

Alle anwesenden Eltern sind mit den Informationen über das System der Beurteilung mit Hilfe des Rückmeldebogens sehr zufrieden oder zufrieden bzw. fühlen sich mehr als ausreichend oder ausreichend informiert. Bereits bei der Frage nach der Information über die neue Beurteilungform geben die Eltern an, dass sie auf diese Weise genaue Informationen über Stärken und Schwächen ihrer Kinder erhalten und heben vor allem die Beschreibung des Sozialverhaltens hervor.

Individuelle Stärken und Schwächen

Sehr viele Eltern (insgesamt 44 Aussagen) schätzen die Informationen, welche sie mit dem Rückmeldebogen über die individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen SchülerInnen in Deutsch, Englisch und Mathematik erhalten. Dabei geben Eltern an, dass sie mehr Auskunft über Stärken und Schwächen in fachbezogenen Teilbereichen erhalten, nach ihrer Einschätzung die Kinder in ihren Stärken gefördert werden und durch die differenzierte Rückmeldung der Selbstwert der SchülerInnen gestärkt wird. Mit einer großen Zahl von Aussagen bringen die Eltern zum Ausdruck, dass die differenzierte fachbezogene Rückmeldung von Eltern- und LehrerInnenseite gezielte Reaktionen im Sinne von Fördermaßnahmen ermöglichen.

Arbeits- und Sozialverhalten

Ebenso viele Elternstatements beziehen sich auf das durch den Rückmeldebogen beurteilte Arbeits- und Sozialverhalten. Nach Meinung der Eltern hat die Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens einen großen Stellenwert und ist für Eltern sehr informativ. Zwei Elterngruppen sehen in dieser Rückmeldung den Vorteil, dass *„dadurch diesbezügliche Diskussionen zwischen Eltern und Kindern angeregt werden.“* Eine Gruppe gibt in Bezug auf die Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens als Nachteil an, dass ihnen die Kriterien, nach denen die Beurteilung erfolgt, nicht bekannt sind.

Sonstige Aussagen

Zwei Elterngruppen meinen, eine Beurteilung mit „beherrscht hervorragend“ hat, im Vergleich zur Ziffernote „Sehr gut“, eine noch höhere Motivation zur Folge. Einige

Eltern führen explizit „keine Ziffernoten“ als Vorteil an. Immerhin acht Elternteile befürchten bei der bevorstehenden Einstufung in Leistungsgruppen am Ende der dritten Klasse eine Überraschung – wohl im negativen Sinne - zu erleben. Für eine Gruppe ist das Umrechnen der Beurteilungen nach der sechsteiligen Skala im Rückmeldebogen in herkömmliche Ziffernoten schwierig. Einzelne Eltern äußern die Befürchtung, „*der schnelle Wechsel auf die Ziffernoten nach der Hauptschule*“ könnte ihren Kindern in weiterführenden Schulen Schwierigkeiten bereiten.

6.4 Längsschnittuntersuchung – Vergleich mit den Daten von 2006

Die Anzahl der Teilnehmer ist beinahe gleich geblieben, nahmen an der Gruppendiskussionen im Schuljahr 2005/06 36 Eltern teil, so waren es diesmal 32. Da die Ergebnisse vor zwei Jahren seitens der Eltern insgesamt sehr viel Zustimmung zum Schulversuch aufzeigten und die Stimmung bei den Gruppendiskussionen damals sehr gut war, gingen wir nun mit gemischten Gefühlen an die Elternabende heran. Die Latte schien uns sehr hoch gelegt. Wir wurden überrascht: Der Ablauf der Diskussionen erfolgte, besonders am ersten Abend, in einer noch besseren Atmosphäre – freundlich, wohlwollend, humorvoll, arbeitsintensiv, manchmal geradezu „feierlich“.

Beim Vergleich der Elternaussagen dieser Untersuchung mit jener vor zwei Jahren fällt im Bereich der Kategorie „Information“ die deutliche Zunahme des Informationsdefizits über den aktuellen Stand der Gruppeneinteilung auf. Bezüglich der Beurteilung mittels Rückmeldebogens gaben die Eltern schon bei der ersten Erhebung an, sich gut informiert zu fühlen. In diesem Zusammenhang ist die Zufriedenheit der Eltern noch weiter gestiegen.

Ein großer Vorteil der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung, nach beinahe dreijähriger Erfahrung mit diesem System, ist aus der Sicht der Eltern die Förderung von leistungsstarken und leistungsschwachen SchülerInnen. Bei der ersten Erhebung wurde dies nur von einzelnen Eltern angeführt.

Ein sehr interessantes Bild ergibt die Kategorie „Leistungsdruck“. Im Zusammenhang mit der Führung von leistungsheterogenen im Wechsel mit leistungshomogenen Gruppen konnte bei der Auswertung der Daten vor zwei Jahren diese Kategorie nicht gebildet werden, da nur einzelne Elternaussagen in dieser Richtung vorlagen. Hingegen beziehen sich 38 Aussagen dieser Untersuchung auf dieses Themenfeld. Am häufigsten (16 Elternaussagen) bringen dabei die Eltern zum Ausdruck, dass die SchülerInnen keine Angst vor drohenden Abstufungen haben. Bei der ersten Erhebung wurde dies nur von drei Elternteilen formuliert. Genau umgekehrt verhält es sich mit der neuen Beurteilungsform. Während Eltern vor zwei Jahren meinten, *„eine Beurteilung ohne Ziffernnoten erzeugt weniger Leistungsdruck, ist für die SchülerInnen ein schonenderes System und vermeidet Härten in Grenzfällen“*, liegt nunmehr keine einzige Aussage zu dieser Thematik vor.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion im Schuljahr 2005/06 brachten deutlich zum Ausdruck, dass den Eltern die Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens sehr wichtig ist. Ein Vergleich der Aussagen zu dieser Kategorie zeigt, dass dieser Beurteilungsteil für Eltern nun in der dritten Klasse offensichtlich von noch größerer Bedeutung ist.

Die vor zwei Jahren genannten Vorteile, die ein fallweiser Gruppen- bzw. LehrerInnenwechsel mit sich bringt, werden aus der Sicht der Eltern sowohl durch den Inhalt als auch durch die Anzahl der nunmehrigen Statements bestätigt. Auch in Bezug auf die Einschätzung der Eltern zur Rückmeldung der individuellen Stärken und Schwächen zeigen sich kaum Veränderungen.

Immerhin ein Drittel der Eltern gab bei der ersten Untersuchung Schwierigkeiten beim Vergleichen der Beurteilung mittels Rückmeldebogens mit der herkömmlichen Beurteilung mittels Ziffernnote noch als Nachteil an. Zwei Jahre später empfinden dies nur mehr einzelne Erziehungsberechtigte nachteilig. Die Veränderung dieser Sichtweise wird auch durch Veränderungsvorschläge deutlich: Vor zwei Jahren wünschten sich zehn Eltern den Rückmeldebogen durch eine Ziffernnote zu ergänzen, jetzt bringen nur mehr vier diesen Vorschlag ein.

6.5 Interpretation der Ergebnisse

Aufgrund des Ablaufs und der Ergebnisse der Gruppendiskussionen nehmen wir an, dass zumindest die anwesenden Eltern, bis auf ganz wenige Ausnahmen, dem Schulversuch interessiert, aufgeschlossen und insgesamt sehr positiv gegenüberstehen.

Unsere globale Einschätzung begründen wir folgendermaßen: Sowohl in der ersten als auch jetzt in der dritten Klasse nahmen viele Eltern teil, vor zwei Jahren etwas mehr, in diesem Schuljahr knapp unter drei Viertel der Erziehungsberechtigten. Aus unserer Erfahrung nimmt das Interesse an schulischen Belangen und damit auch die Teilnahme an Elternabenden bis zur dritten Klasse ab, und steigt in der vierten Klasse, wenn es um die Qualifikation für weiterführende Schulen geht, wieder an. Hier war das nicht der Fall. Eine derart hohe Beteiligung an einem Elternabend bei dem schon im Vorfeld klar ist, dass es nicht um die üblichen schulischen Belange der Kinder geht, ist aus unserer Sicht erstaunlich.

Insgesamt nannten die Eltern im Rahmen der Gruppendiskussion sehr viele Vorteile (ca. 250 Aussagen), die aus ihrer Sicht die beiden Bereiche des Schulversuches bringen und führten dem gegenüber im Vergleich wenige Nachteile (35 Statements) an. Die Aussagen der ersten Gruppendiskussion interpretierten wir aufgrund der geringen Erfahrung mit leistungsheterogenen Gruppen und der neuen Leistungsbeurteilung als Hoffnungen und Erwartungen. Nun zeigte sich aber, dass das Verhältnis der Aussagen, die Vor- bzw. Nachteile betreffen, nach beinahe dreijähriger Erfahrung in beiden Untersuchungen in etwa gleich ist. Einen weiteren Grund für unsere Einschätzung sehen wir, zugegeben subjektiv wahrgenommen, in der äußerst angenehmen und konstruktiven Atmosphäre, die während der Elternabende herrschte. Dies gilt für die Gruppendiskussionen in den ersten Klassen, in besonderem Maße für jene der dritten Klassen.

Im Detail: Die individuelle Förderung leistungsstarker und vor allem leistungsschwacher SchülerInnen sehen Eltern als Stärke der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung. Bei der ersten Erhebung wurde die individuelle Förderung nicht genannt. Damit scheint, nach Erfahrungen mit diesem Teil des Schulversuches, ein wichtiges Ziel aus der Sicht der Eltern erreicht worden zu sein.

Zu Beginn des Schulversuchs formulierten Eltern, dass durch die Beurteilung mittels Rückmeldebogens weniger Leistungsdruck erzeugt werde und diese Beurteilungsform ein „*schonenderes System*“ sei. Wir befürchteten, die Eltern meinten damit „*geringere Leistungsanforderungen und Lernleistungen*.“ Da jetzt, zwei Jahre später, in diese Richtung keine Aussagen erfolgten, wurde offenbar nach Einschätzung der Eltern der Leistungsdruck durch die neue Beurteilungsform nicht geringer oder wir lagen damals mit unserer Interpretation, Eltern verstehen unter „*schonenderem System*“ „*geringe Leistungsanforderung und Lernbereitschaft*“, falsch. Da niedrige Leistungsanforderungen vom Kollegium keinesfalls als Zielsetzung mit der neuen Form der Leistungsbeurteilung verknüpft werden, sind beide Interpretationsmöglichkeiten für uns unproblematisch.

Bei der diesjährigen Untersuchung, im Gegensatz zur ersten Erhebung, äußern Eltern, dass SchülerInnen durch die leistungsheterogenen Gruppen keine Angst vor Abstufungen haben und einem geringeren Leistungsdruck ausgesetzt sind. Damit glauben (hoffen) wir dem Ziel, die Lernbereitschaft und Motivation der Kinder möglichst ohne Selektionsdruck zu fördern oder zumindest beibehalten zu können, aus Elternsicht näher gekommen zu sein.

Neben der Vermittlung von inhaltsbezogenen Kompetenzen ist es den KollegInnen der PHS ein Anliegen, die Sozial- und Personalkompetenzen der Schülerinnen zu fördern. Die Ergebnisse der beiden Gruppendiskussionen zeigen deutlich, dass auch für Eltern diese Kompetenzen einen hohen Stellenwert einnehmen. In diesem Bereich wird nach Einschätzung der Eltern ein wichtiges Vorhaben des Schulversuchs erreicht oder zumindest gefördert.

Die Eltern kommen mit zunehmender Erfahrung offensichtlich mit der Beurteilung mittels Rückmeldebogens gut zu recht und schätzen die differenzierten Rückmeldungen. Erfreulich ist in diesem Zusammenhang, dass die Zahl der Eltern, die zusätzlich eine Ziffernote ausgewiesen haben wollen, abnimmt.

Sehr klar wird ein Informationsmangel, die jeweilige Gruppenzugehörigkeit betreffend, aufgezeigt. Hier besteht dringender Handlungsbedarf. Diese Tatsache überrascht einigermaßen, denn schon nach Vorliegen der Ergebnisse der ersten Untersuchung wurden diesbezüglich Vereinbarungen getroffen. Offensichtlich wurden diese von einigen LehrerInnenteams nicht oder nur zum Teil umgesetzt.

Die Befürchtung einiger Eltern, bei der Einstufung in Leistungsgruppen mit Überraschungen konfrontiert zu werden, war unbegründet. In diesem Schuljahr verlief die Einstufung völlig unaufgeregt und unproblematisch. Annähernd 90 Prozent der Kinder haben für sich selbst im jeweiligen Fach die gleiche Zuordnung zu einer Leistungsgruppe getroffen wie die entsprechende Lehrperson. Am unmittelbar folgenden Elternsprechtag, bei dem die jeweilige Einstufung erstmals bekannt gegeben wurde, signalisierten die Eltern durchwegs Zustimmung.

Aus unserer Sicht sehr erfreulich: Eltern sehen den Mehraufwand, der für die LehrerInnen entstanden ist und bezeichnen dies als Nachteil. Zudem wird mehrfach geäußert, dass der Schulversuch in dieser Form auch an anderen Schulen eingeführt werden sollte.

Insgesamt kann die Einschätzung der Eltern zu beiden Teilen des Schulversuchs nur als Auftrag interpretiert werden, den Schulversuch, möglichst in verbesserter Form, weiterzuführen.

7 LEHRERINNENBEFRAGUNG

7.1 Leitfadeninterview auf Basis der SWOT-Analyse

Der Lehrkörper der Praxishauptschule hat sich vor etwa fünf Jahren mit großer Mehrheit für Veränderungen im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses entschieden. Am Ende dieses Prozesses haben sich die LehrerInnen der PHS ohne Gegenstimme für die Durchführung des Schulversuches ausgesprochen. Es konnte somit angenommen werden, dass die KollegInnen die Veränderungen, die der Schulversuch mit sich bringen würde, im Wesentlichen befürworten, zumal die Ideen, die am Ende der Schulentwicklung zur Umsetzung gelangten, einen Kompromiss der verschiedenen Meinungen innerhalb des Lehrkörpers darstellte. Ideen für weiterreichende Veränderungen wurden damals als zumindest vorerst (noch) nicht umsetzbar angesehen.

Etwa eineinhalb Jahre nach Einführung des Schulversuches stellten sich daher folgende Fragen:

Konnten die pädagogischen Ziele und Erwartungen der LehrerInnen erreicht werden?

Gibt es Problembereiche oder Unzulänglichkeiten im Zusammenhang mit dem Schulversuch, die in Folge in Angriff genommen werden sollen?

Hat sich der konkrete Unterricht an unserer Schule, wie erwartet und erhofft, tatsächlich entsprechend verändert?

Wir meinten mit einer LehrerInnenbefragung einen sensiblen Bereich erkunden zu wollen. Letztlich geht es dabei ja auch darum, ein wenig hinter die verschlossene Türe des Klassenzimmers zu blicken. Aus diesem Grund und um den Rahmen eines Reflektive Papers nicht zu sprengen, entschlossen wir uns im Schuljahr 2006/07 eine SWOT-Analyse im Sinne einer ersten Vorerhebung (siehe Reflektiv Paper Modul 5 bzw. Kapitel 4) durchzuführen.

Jetzt in einem zweiten Anlauf wollten wir nun auf Basis der Ergebnisse dieser

SWOT-Analyse ein wenig tiefer blicken, und die Meinungen und Erfahrungen der KollegInnen nach knapp drei Jahren Schulversuch erkunden. Wir erwarteten uns nun Gelegenheit zu bekommen, nachhaken bzw. gegebenenfalls entsprechend nachfragen zu können, um doch etwas genauere Auskunft zu bekommen. Für uns war es daher nahe liegend, diesmal in Form von Interviews die LehrerInnenmeinung einzuholen.

In Vorbereitung der Interviews, bei der Erstellung eines Leitfadens (siehe Anhang), dienten uns einerseits die damaligen Kategorien der SWOT-Analyse und Gespräche sowie Diskussionen des letzten Jahres als Basis.

7.2 Überlegungen bei der Erstellung des Leitfadens

Vor der eigentlichen Befragung sollten die GesprächspartnerInnen folgende Vorinformationen bekommen:

Zunächst war es uns ein Anliegen den KollegInnen einen Dank für ihre Bereitschaft, uns in einer ohnehin sehr stressigen Phase des Schuljahres zu unterstützen, auszusprechen. Besonders wichtig war es uns, klar zu deklarieren, wofür wir dieses Interview brauchen. Einerseits werden die Ergebnisse für die Abschlussarbeit unseres ProFiL-Lehrganges verwendet, andererseits soll mit Hilfe dieser Arbeit eine Evaluierung des Schulversuches als Grundlage für weitere Entwicklungsschritte durchgeführt werden. Weiters wollten wir eine kurze Erklärung, warum gerade die betreffende Lehrperson als InterviewpartnerIn ausgesucht wurde, abgeben. Schließlich wurde noch der Ablauf des Interviews – im Wesentlichen in zwei Phasen, nämlich zuerst Fragen zur Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung und anschließend zur Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens – vorweggenommen. Dies verbunden mit der Bitte, immer zu versuchen, nur auf den aktuellen Bereich einzugehen.

Beide Blöcke enthalten als erste Frage, die Aufforderung, das zu nennen, was spontan einfällt. Unsere Erwartung lag darin, dass wir auf diese Art den einen oder anderen Hinweis auf aktuell brennende Probleme und Themenfelder bekommen könnten.

Die jeweils nachfolgenden Fragen haben sich aus den Kategorien der SWOT-Auswertung ergeben: Leistungsstarke und leistungsschwache SchülerInnen / Differenzierung in der PHS / Veränderung des Unterrichts / Aufwand / Stärken und Schwächen des Beurteilungssystems / Sozial- und Arbeitsverhalten / Einstufung und Ziffernnote in der dritten und vierten Klasse / Notwendige Veränderungen und Ausblick

Mit zwei Fragen beabsichtigten wir zu einem Problemfeld, das in den vergangenen Monaten zu einigen Diskussionen im Lehrkörper geführt hat, Meinungen einzuholen. Schon bei Einführung des Schulversuches war allen KollegInnen klar, dass die Kinder am Ende der vierten Klasse ein Zeugnis mit Noten und Leistungsgruppe erhalten müssen, um ihnen einen problemlosen Einstieg in weiterführende mittlere und höhere Schulen zu ermöglichen. Zu Beginn des Schuljahres 2007/08 wurde daher darüber beraten, wie dies durchgeführt werden soll, möglichst ohne die Intentionen des Schulversuches aus dem Auge zu verlieren. Nach langer Beratung der KollegInnen, welche in diesem Schuljahr in der dritten Klasse unterrichten, wurde folgende Vorgangsweise vereinbart: Beim zweiten Elternsprechtag der dritten Klasse werden die Eltern darüber informiert, in welche Leistungsgruppe ihre Kinder auf Grund des aktuellen Leistungsstandes einzustufen wären. Dabei sollen jedoch keine Noten genannt werden. Erst in der vierten Klasse wird neben dem Rückmeldebogen auch ein Zeugnis mit Ziffernnoten und Leistungsgruppen ausgehändigt. Die Interviews wurden in den beiden Wochen vor diesem zweiten Elternsprechtag durchgeführt. Somit war es wegen der Aktualität nahe liegend und von Interesse die LehrerInnen nach ihrer Einschätzung zu dieser sensiblen Phase des Schulversuches zu befragen.

Der Schluss des Interviews besteht aus drei Teilen.

Unsere Absicht war es, dem Interviewpartner noch einmal Gelegenheit zu geben, wichtige Dinge und Aspekte im Zusammenhang mit dem Schulversuch zu nennen, an die wir vielleicht in unseren Überlegungen nicht gedacht haben, bzw. welche im Laufe des Interviews nicht erwähnt wurden.

Im Sinne eines Ausblickes und in der Absicht wichtige weitere Entwicklungsschritte auf diesem Wege erfahren zu können, erfolgte die Frage nach dringend notwendigen

Veränderungen. Gleichzeitig sollte an dieser Stelle Gelegenheit geboten werden, wichtige Problemfelder noch einmal zu erwähnen.

Selbstverständlich darf am Ende eines solchen Arbeitsgespräches ein entsprechender Dank für die Bereitschaft unsere Tätigkeiten zu unterstützen nicht fehlen. Als kleine Belohnung wurde noch ein Kaffee im Schulbuffet vorgesehen.

7.3 Durchführung der Leitfadeninterviews

Zunächst musste die Frage geklärt werden, welche und wie viele KollegInnen aus dem Lehrkörper gebeten werden sollen, als InterviewpartnerInnen zur Verfügung zu stehen, um ein möglichst breites Meinungsspektrum und somit einen möglichst umfassenden Einblick zur Sicht der LehrerInnen zu erhalten. Dabei hielten wir uns an eine Anleitung von Frau Dr. Marlies Krainz-Dürr: Sie erklärte uns im Rahmen des PFL-Lehrganges, dass folgende Vorgangsweise geeignet sei, ein recht gutes Stimmungsbild innerhalb des Lehrkörpers einzuholen: Man wähle zunächst eine/einen Kollegin/Kollegen aus und bitte diese/diesen jemanden, mit möglichst gegensätzlicher Meinung zu nennen. Der zweite Interviewpartner sollte nun wiederum jemanden mit möglichst anderer Sichtweise nennen. In unserem Falle funktionierte diese Vorgangsweise nicht ganz. Als ersten Ansprechpartner wählten wir den dienstältesten Kollegen, der uns eine Lehrperson nannte, die er als eher kritisch zum Schulversuch einschätzte. Diese wiederum nannte uns eine weitere Lehrkraft, welche sie als besonders positiv zum Schulversuch eingestellt bezeichnete. Wir beide hätten diese Lehrperson jedoch keinesfalls diesem Personenkreis zugeordnet.

Nach dem dritten Interview entschlossen wir uns in Abweichung der Anleitung von Krainz-Dürr daher, noch zusätzlich zwei KollegInnen zu befragen, von denen wir beide den Eindruck hatten, nicht genau zu wissen, welchen Standpunkt sie zum Schulversuch einnehmen, und welche wir als sehr kompetent einschätzen.

Das erste Interview wurde von uns beiden mit dem dienstältesten Kollegen durchgeführt, um einen möglichst weitgehend ähnlichen Verlauf sicher zu stellen. Jeder von uns beiden befragte dann noch zwei weitere KollegInnen. Die einzelnen Interviews dauerten jeweils 45 bis 60 Minuten. Die Transkription der so entstandenen

Gespräche wurde vergeben. Trotz dieser Vorarbeit war es noch Herausforderung genug, die dabei entstandenen 44 eng beschriebenen Seiten Transkription bezüglich hervorstechender oder gemeinsamer Aussagen zu untersuchen. Einen ersten stichwortartigen Überblick über die getroffenen Aussagen verschafften wir uns mit Hilfe einer Mindmap-Software. Daraus entstand die folgende Zusammenfassung der getroffenen Aussagen.

7.4 Darstellung und Analyse der gewonnen Daten

(Wörtliche und fast wörtlich wiedergegebene Aussagen der Interviewpartner werden im Folgenden kursiv dargestellt)

7.4.1 Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung

Spontane Antworten

Drei der Befragten signalisieren eine positive Zustimmung zum Schulversuch, gleichzeitig werden aber sogleich Problembereiche und Stärken des neuen Systems genannt. (Siehe weiter unten). Ein Kollege zeigt Umstellungsprobleme auf, eine weitere Kollegin geht sogleich auf konkrete Problemstellungen im Bereich Englisch bzw. auf konkrete Situationen in ihrer Gruppe ein (diese werden themenbezogen weiter unten angeführt).

Leistungsstarke und leistungsschwache SchülerInnen

Vier der fünf Interviewpartner heben die Vorteile für leistungsschwächere SchülerInnen hervor: *„Die Nachteile der dritten Leistungsgruppe sind weg“*. *„Sie finden nun Zugpferde und haben die Chance des Helfersystems in der eigenen Gruppe“*. *„Schwächere Schüler werden jetzt nicht mehr automatisch abqualifiziert“* sind entsprechende Aussagen.

„Einzelne Kinder der dritten Leistungsgruppe bringen jetzt höhere Leistungen, dafür braucht es aber einen Extremeinsatz und Unterstützung durch die Eltern“ meint eine Lehrperson. Sie meint jedoch auch, dass *„einzelne andere Kinder überfordert sein könnten und daher ständig mit einer ungünstigen Beurteilung konfrontiert werden*

müssten“. Ähnlich stellt eine andere Lehrperson fest, dass schwächere SchülerInnen zuweilen *„ein bisschen überfordert“* werden; sie *„zieht daher die Studierenden in der Praxis zur speziellen Förderung dieser Kinder heran“.*

Auch Leistungsstarke Schüler könnten profitieren: *„Durch Erklärungen im Rahmen des Helfersystems wird das eigene Lernen gefestigt“*, ist eine Aussage. Eine Lehrkraft sieht für diese Schülergruppe mit der Bemerkung *„die haben von Anfang an funktioniert“* keine Veränderungen. Bei den anderen drei Befragten überwiegt bezüglich der leistungsstarken SchülerInnen Skepsis: *„Während in den früheren ersten Leistungsgruppen es möglich war, diese entsprechend „hoch zu trainieren“, und damit ein Niveau erreichte, das nahe an die Allgemein bildende höhere Schule herankam, oder fallweise dieses Niveau sogar überschritt“*, bereitet die adäquate Förderung dieser Kinder einiges an Kopfzerbrechen. So wird von einer/einem Kollegin/Kollegen konstatiert, dass *„diese Kinder fallweise unterfordert sind, und dann bei Übungssequenzen eben abschalten“.* *„Es besteht die Gefahr sie zu bremsen, wenn sie eigentlich wegziehen möchten. Daher müssen die Lehrer nunmehr versuchen neue Wege der speziellen Förderung zu finden. Es kommt daher leistungsdifferenzierendes Unterrichtsmaterial zur Förderung dieser Schüler nunmehr vermehrt zum Einsatz.“*

„Es gibt Gewinner und Verlierer. Eine endgültige Aussage darüber kann erst getroffen werden, wenn die neuen Abgänger befragt werden können“, ist ein zusammenfassendes Statement zu diesem Themenkomplex.

Mehrfach wird an dieser Stelle betont, dass der Umgang mit der heterogenen Gruppe einen Umstellungsprozess für die Lehrer bedeutet. Hier befinden sich mehrere der LehrerInnen in einem Lernprozess zur Umsetzung der inneren Differenzierung, der noch nicht abgeschlossen ist. *„Ich habe als Lehrer selbst Probleme mit der Heterogenität gehabt. Das dauerte mindestens ein Jahr, ich versuche jetzt innere Differenzierung und komme jetzt damit auch besser zu fahren“.*

Eine Lehrperson sieht in dieser Frage ein *„gesellschaftspolitisches Problem“*: *„Kinder der früheren dritten Leistungsgruppe bekommen zu Hause zu wenig Förderung,, das wird durch dieses System kompensiert“.*

Die Form der äußeren Differenzierung wird mit folgendem Statement in Frage gestellt: *„In Forder- Förder- und Stützgruppen arbeiten wir jetzt wieder genau so wie im Leistungsgruppensystem. Hier gibt es dann wieder die Einschätzung der Kinder „Ich bin der Schwache, die Schwache.“ Ich bin nicht überzeugt, dass wir aus dieser Phase einen Gewinn ziehen. Ich wäre dafür, dass es die homogene Phase gar nicht gibt. Wir denken in der ersten Klasse an, an Stelle der homogenen Phasen in Stationen zu arbeiten, wo ein Lehrer das Lesen, einer die Grammatik und einer die Rechtschreibung trainiert. Dabei sollte es in jeder Station leichtere und schwierigere Aufgaben geben.“* In diesem Gesprächsteil zeigten sich auch bezüglich der Bildung homogener Gruppen gravierende Unterschiede zwischen Deutsch, Englisch und Mathematik. In Englisch und Mathematik erfolgt die Zusammensetzung der Gruppen während der homogenen Phasen weitgehend dem Konzept entsprechend, in Deutsch werden in einem Jahrgang offensichtlich gleich bleibende Leistungsniveaugruppen gebildet.

Differenzierung in der PHS

Alle fünf InterviewpartnerInnen geben an, dass sich bezüglich Differenzierung einiges getan hat, alle können auf eigene Erfahrungen hinweisen. *„In Englisch wird sehr viel differenziert. Es stehen viele Lehrer hinter dem Schulversuch, dementsprechend bemühen sich die meisten um Differenzierung. Es werden immer wieder offene Lernphasen mit differenzierendem Material angeboten. In nicht offenen Phasen wird ebenso differenzierendes Material angeboten.“* *„Ich versuche es so gut ich kann, dabei versuche ich verschiedenste Angebote wie differenziertes Arbeitsmaterial, e-learning, sonstige schriftliche Arbeiten zu machen.“* *„Es gibt jetzt mehr schülerzentrierten Unterricht als bisher!“* sind entsprechende Aussagen.

Trotzdem läuft dabei nicht alles ohne Probleme, wie folgende Statements belegen: *„Für mich ist es ein Versuchen und Experimentieren – in der Literatur findet man kaum Rezepte. Man braucht neue Methoden um den unterschiedlichen Arbeitsgeschwindigkeiten gerecht zu werden.“* *„Der Stoff steht noch zu sehr im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, zu wenig der Schüler.“* *„Ich habe das Gefühl, dass wir uns bezüglich Differenzierung in den Sack lügen; Differenzierung ist so schwer. Der Rahmen (z.B.: räumlich) ist nicht ideal.“*

Veränderungen des Unterrichts

Alle fünf GesprächspartnerInnen zeichnen diesbezüglich dasselbe Bild: Es hat sich im Unterricht an der PHS einiges verändert. *„Ja ich glaube, dass sich der Unterricht der Kollegen gerade jetzt gezwungenermaßen ändert, hier wird ein Prozess in Gange gesetzt. Der Veränderungsprozess ist gerade im Gange.“* *„Mit dem Schulversuch ist die Differenzierung stark gestiegen, wir haben jetzt auch mehr offene Lernphasen und eine Änderung der Unterrichtsmethoden hin zu vermehrter Gruppenarbeit und zu Projektarbeiten an Stelle des Frontalunterrichts“.* *„Es ist nicht so fein, als alter Lehrer dem Gruppenzwang zu unterliegen; - trotzdem in Mathe funktioniert das recht gut. Jeder Mathelehrer kann sich in der Gruppe einbringen. Dadurch gelingt eine Steigerung des Unterrichtsniveaus und eigene thematische Vorlieben werden relativiert. Dabei spielt die unterschiedliche Altersstruktur eine wesentliche Rolle.“* *„Wir sind an der PHS gefordert etwas auszuprobieren und tun das auch gerne! Es hat sich in den letzten fünf Jahren sicherlich etwas geändert. Das muss aber nicht unbedingt mit dem Schulversuch zu tun haben. Der Schulversuch erzeugt einen Leidensdruck, der zu Veränderungen zwingt – Veränderungen in Richtung Individualisierung“.*

Aufwand

Durchwegs wird gesehen, dass in dem neuen System mehr Arbeitsaufwand entstanden ist. Dabei werden aber auch Vorteile angeführt: *„Von der Koordinationsstunde pro Woche hat jeder etwas davon; diese eine Stunde ist vertretbar. Noch mehr Arbeit im Team wäre gefragt.“* *„Es entsteht ein wesentlich größerer Aufwand bei der Vorbereitung wegen der Differenzierung; mehr Teamarbeit ist gefordert, das bringt aber auch Vorteile: Man profitiert durch das Team und den Austausch von Materialien“.*

7.4.2 Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens

Spontane Antworten

Unsere Erwartung, deutliche Hinweise auf brennende Probleme zu erhalten, hat sich in der Gesamtsicht der Interviews nicht erfüllt. Vielmehr wurden von allen Interviewpartnern positive Aspekte des Schulversuchs genannt. Die zum Teil sehr konkreten

Aussagen zu Detailfragen werden in den folgenden Kategorien dargestellt. Lediglich mehrere Aussagen zum gestiegenen Arbeitsaufwand stechen in diesem Abschnitt hervor. *„Viel Arbeit, die aber Sinn macht“* kann hier als stellvertretende Aussage angeführt werden.

Überrascht hat uns eine Lehrperson mit einer Aussage zu unserer ProFiL-Arbeit: *„Es wäre hilfreich, wenn die Verschriftlichungen, die ihr im ProFiL-Lehrgang macht, einsehbar gemacht werden würden. Eine Präsentation bei der Konferenz ist dabei für mich zu wenig, wichtig wäre es das schriftlich aufliegen zu lassen.“*

Stärken und Schwächen des Beurteilungssystems

Allgemein

“Die neue Leistungsbeurteilung finde ich viel differenzierter und aussagekräftiger als die alte Form. Sie bringt daher sehr viele Vorteile für Schüler und Eltern. Die Kategorien helfen die Stärken und Schwächen zu sehen, dadurch können nun auch Eltern gezielter Unterstützung geben...“ lautet eine spontane Aussage einer Lehrkraft, welche sich sinngemäß in den entsprechenden Aussagen aller anderen KollegInnen wieder finden lässt. Eine andere Lehrperson führt hier aus: *„Gut ist, dass ich als Lehrer nun die Aufgabe habe, darauf zu schauen, ob bestimmte vorgegebene Inhalte beherrscht werden. – Für mich überwiegen die Stärken des Systems.“* Weiters wird hervorgehoben, dass es durch das neue System besonders gelingt, die *„Stärken jedes einzelnen Schülers auszuweisen“*. Dadurch sei es besser möglich die Kinder bei den jeweiligen Fähigkeiten anzupacken. Einer/einem Kollegin/Kollegen gehen die Veränderungen viel zu wenig weit: *„Ich wäre viel radikaler, ich würde in den musischen Fächern, in Bewegung und Sport, in kreativen Fächern die Note überhaupt nicht als notwendig erachten. Warum muss in diesen Fächern jemand einen Einser, Zweier oder Dreier haben, was sagt das aus, das sagt gar nichts aus, wichtig ist, dass man sich betätigt, dass man Freude an den Fächern entwickelt...“*

Keiner unserer InterviewpartnerInnen stellt das neue System der Leistungsbeurteilung als Ganzes in Frage, wenn auch einzelne Aspekte sehr kritisch gesehen werden.

Fachbezogene Beurteilung

Eine/ein Lehrerin/Lehrer formuliert: *„Die Rückmeldung der individuellen Stärken und*

Schwächen ist eine besondere Stärke des Systems. Als Lehrer kann ich darauf reagieren, wenn in einem Bereich plötzlich Schwächen auftauchen. Dadurch lassen sich Katastrophen leichter vermeiden.“ Ergänzend dazu meint eine andere Lehrkraft: *„Das gezielte Hinschauen auf geometrische und dann wieder auf arithmetische Inhalte, das gefällt mir.“* Ein weiterer positiver Aspekt, wird wie folgt artikuliert: *„Das Stigma der dritten Leistungsgruppe ist weg, das war ja wohl auch das Ziel des Schulversuches. Die Einschätzung in der ersten Klasse kommt viel zu früh, weil Kinder sich ja entsprechend entwickeln können; - wichtig ist, dass man die Kinder dort abholt, wo sie stehen und vorhandene Potentiale ausschöpft.“*

Neben diesen erwarteten oder zumindest erhofften positiven Auswirkungen wird jedoch von vier der fünf KollegInnen auch auf eine Reihe von Problemen hingewiesen: Das neue System bedingt für jeden einzelnen die Notwendigkeit einer Umstellung, welche zum Teil große Probleme bereitet: So klagt eine Lehrperson: *„Ich muss mich erst damit abfinden, dass die Hausübung nicht in die Leistungsbeurteilung einbezogen wird, wie ich das gerne hätte. Damit war ich voriges Jahr nicht ganz glücklich“.* Auch der Umgang mit dem Rückmeldebogen bereitet den LehrerInnen bei der Erstellung der Beurteilung noch einige Schwierigkeiten. Eine/ein Interviewpartnerin/Interviewpartner formuliert: *„Man muss nun nämlich ein neues Messinstrument entwickeln; jeder Lehrer für sich. Es braucht eine gewisse Zeit um ein Gefühl für die neue Beurteilungsform zu bekommen“.*

Darüber hinaus werden aber auch konkrete Unzulänglichkeiten formuliert: *„Bei den Fachrückmeldungen haben wir ein Problem, wir sind in den ersten beiden Bereichen zu schwammig“.* *„Schwierigkeiten bringt es mir die einzelnen Fertigkeiten deutlich auseinander zu halten, verschiedene Fertigkeiten überschneiden sich. Zudem gilt für Englisch: Am Gespräch teilnehmen – diese Rubrik hat wenig Aussagekraft – auf die Qualität der Mitarbeit wird hier wenig eingegangen“.* Eine Lehrperson bringt es auf den Punkt: *„Der Rückmeldebogen gehört überarbeitet“.*

Vergleich mit den herkömmlichen Ziffernnoten

Immer wieder werden die KollegInnen von den SchülerInnen danach gefragt, welcher Leistungsgruppe bzw. welcher Ziffernnote die erbrachte Leistung entsprechen würde. Während zwei der Befragten angeben, dass schon nach einem Jahr die Urgenz der Kinder nach einer Ziffernnote abnimmt, dies auch deshalb, weil sie inzwischen

gelernt haben, mit dem Rückmeldebogen entsprechend umzugehen, wird von zwei weiteren KollegInnen die fehlende Gesamtbeurteilung (= Ziffernote) als Mangel definiert („Schüler wollen sich einordnen können!“). So führt eine/einer der beiden aus: *„Gut ist, dass man auf die einzelnen Komponenten und Teilkompetenzen eingegangen ist, dass es nicht eine Note gibt. Aber Kritik: Es gibt keine Gesamtnote, aber die Kinder wollen schon wissen, wo sie stehen. In der späteren Schule werden sie dann mit der Realität der Leistungsgesellschaft konfrontiert, diese Realität kommt dann besonders hart auf sie zu.“*

Sozial- und Arbeitsverhalten

Auffallend viele und ausführliche Äußerungen beziehen sich auf den zweiten Teil des Rückmeldebogens: Grundsätzlich wird von allen InterviewpartnerInnen die Einbeziehung des Arbeits- und Sozialverhaltens begrüßt und als wertvolle Errungenschaft dargestellt. *„Der Punkt zu dem Arbeits- und Sozialverhalten ist sicher sinnvoll. ... Gut ist, dass die frühere Fleißnote über Umwegen wieder hereinkommt. ... Die Eltern interessieren sich für diesen Teil des Bogens. ... Gut ist, dass dieser Bereich in mehrere Teile aufgeteilt ist.“* ... sind einige der diesbezüglichen Aussagen. Aber das Problem liegt im Detail: Zunächst wird angeführt, dass höchst unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe für diesen Teil des Rückmeldebogens bestehen: *„Die Lehrer behandeln die Beurteilung in diesem Bereich sehr unterschiedlich; es braucht eine genauere Definition dieser Kategorien“* und *„Mit diesem Bereich geht es mir nicht so gut. Hier stützt sich sehr vieles auf Beobachtungen und ich bin mir nicht so sicher, wieweit eine gewisse Subjektivität da ist. ... Es existiert das Problem der Objektivität, Reliabilität, Validität.“* Ein weiterer Problembereich, der hier von mehreren Befragten geäußert wird, bezieht sich auf die Bewertung von Partner- und Gruppenarbeiten: *„Im Bereich „Arbeitet mit Partnern...“ da wird es schon sehr subjektiv. Es kann ja zum Beispiel ein lautes Kind nach außen hin gut mit jemandem zusammenarbeiten, aber unter Umständen ist es einfach beherrschend, dominiert den anderen. Da tue ich mich oft schwer Rückmeldungen zu geben, weil meine Beobachtung nicht richtig sein muss“.* Eine/einer der KollegInnen greift an dieser Stelle ein Problem auf, das oben schon einmal von einem der anderen Befragten genannt wurde: *„Mitarbeit ist im sozialen Bereich enthalten, das ist aber nicht gut so, weil die Mitarbeit ist keine soziale Geschichte sondern eine Leistungsgeschichte. Demgegenüber scheint die Mitarbeit im oberen Bereich nicht auf, obwohl sie gesetzlich drinnen sein müsste.“*

Drei InterviewpartnerInnen fordern explizit eine Überarbeitung: *„Mit diesem Bereich bin ich nicht einverstanden – er müsste überarbeitet werden“* oder *„Da würde ich mir das eine oder andere noch einmal überlegen wollen, ich würde gerne darüber nachdenken, ob man das nicht anders machen kann. Die Kollegen haben sich auf das geeinigt, daher trage ich es mit“* sind hier sehr klare Aussagen.

Nur eine Lehrperson empfindet das neue Beurteilungssystem als keine gravierende Veränderung: *„Bei der Beurteilung selber hat sich nichts wesentliches geändert. Jetzt nennt man das halt progress check und nicht Schularbeit, aber jeder weiß genau, was das bedeutet. ... Für mich ändert sich gar nichts. Durch die Skala und Items glaube ich nicht, dass man viel erreichen kann.“*

Einstufung und Ziffernote in der dritten und vierten Klasse

Hier wurde eine Stellungnahme zu einem sehr aktuellen Thema eingefordert: Nur eine/einer der Befragten unterrichtet in einer dritten Klasse. Bei ihr/ihm handelt es sich also um einen ersten Erfahrungsbericht: *„Ich glaube, das ist jetzt wirklich gut gegangen. Die Selbsteinschätzung der Schüler und die Rückmeldung, die sie von mir bekommen, sind ziemlich deckungsgleich.“* Eine andere Lehrkraft meint neutral: *„Ich stelle mir das nicht so schwierig vor, denn man kennt die Kinder ja bereits zwei-einhalb Jahre, auch die Eltern können nun nicht mehr überrascht werden“.* Bei den anderen Ausführungen kommt deutlich zutage, dass diese Einstufung als notwendiges Übel angesehen wird: *„Das ist das Inkonsequente an dem Ganzen, weil wir ja dann doch Leistungsgruppen irgendwo haben, obwohl mir klar ist, dass das wegen der weiterführenden Schulen notwendig ist.“* *„Zuerst legen wir über Leistungsgruppen und Note einen Schleier, dann müssen wir den Schleier lüften.“* Eine andere Meinung lautet: *„Obwohl ich wünschen würde, dass man diese Einstufung nicht machen müsste, bin ich froh, dass dieses Thema schon in der dritten Klasse angegangen wurde. In einem anderen früheren Versuch ist man viel zu spät darauf gekommen, dass man Noten für die weiterführenden Schulen braucht. In der vierten Klasse beide Formen der Beurteilung zu führen, ist interessant, braucht aber viel Arbeit. Es ist auch schwer die sechsteilige Skala in die übliche 15-teilige Notenskala zu übertragen.“*

Eine gegensätzliche Haltung drückt folgendes Statement aus: *„Meiner Meinung nach sollte man Noten und Leistungsgruppe auf Nachfrage jederzeit bekannt geben*

können. In der derzeitigen Situation sehe ich, dass wenn ich nicht ein sehr gefestigtes System habe, komme ich in Erklärungsnotstand, es könnte das Gefühl auftauchen, da gibt es so eine Art Willkür. Ich könnte auch einem Erstklassler jederzeit sagen, welche Leistungsgruppe und welche Note er hätte. Ich praktiziere die parallele Beurteilung seit gut zwei Jahren in der vierten Klasse, aber es gibt eine Gesamtnote. – Kein Problem, insgesamt aber eine riesige Mehrbelastung für den Lehrer.“

Aufwand

Alle fünf InterviewpartnerInnen bestätigen den erhöhten Arbeitsaufwand. Aus den Antworten kann einerseits entnommen werden, dass diese Mehrbelastung als sinnvoll erachtet wird (*„Es entsteht ein erhöhter Aufwand, der Sinn macht“*), andererseits werden deutliche Signale der Belastung formuliert: *„Es entsteht ein erhöhter Aufwand durch die Aufgliederung in mehrere Teilbereiche, durch erhöhtem Korrekturaufwand bei Leistungsüberprüfungen, der sich aber sehr lohnt, mehr Aufwand durch Besprechungsstunden und durch den administrativen Bereich.“* *„Der Zeitaufwand ist schon größer geworden, manches, was ein relativ junger Lehrer schafft, kann ich nicht mehr auf mich nehmen.“* *„Es ist im Moment zu viel. Und wenn das jetzt noch mehr wird, dann muss ich sagen, müsst ihr euch andere Lehrer etwa für die vierte Klasse suchen. Ich kann das nicht mehr machen.“*

Notwendige Veränderungen und Ausblick

Im Fachbereich Englisch werden, wie oben dargestellt, Modifikationen am Rückmeldebogen, gefordert: *„Arbeits- und Sozialverhalten genauer definieren“*, *„Kategorie „Am Gespräch teilnehmen““* sind hier konkrete Hinweise, welche an dieser Stelle noch einmal genannt werden.

Zwei KollegInnen beziehen ihre Wünsche auf die Verschränkung der homogenen und heterogenen Gruppen: *„Derzeit wird nur ein kleiner Teil der Zeit in der homogenen Gruppe verbracht – was ist hier ein günstiger Anteil?“* *„Eine Diskussion über die Verschränkung wäre wünschenswert, so wie das läuft, gefällt es mir nicht“.*

Besonders wichtig scheint den Befragten das Thema *„Förderung einzelner Kinder“* zu sein: *„Ein wesentlicher Punkt ist für mich: Wie können wir die leistungsstarken Kinder besser fördern?“*, *„Ich glaube, dass man das Fördersystem ändern sollte. Dies könnte etwa mit Hilfe des „Freilehrers - Springers“ geschehen.“* *„In unserer Schule*

sind moderne Medien wie e-learning einfach ausgeblendet; das wäre etwa im Förderunterricht nutzbar“.

Von zwei LehrerInnen wird vehement darauf verwiesen, dass nur ein Teil der Ideen des Schulentwicklungsprozesses tatsächlich umgesetzt wurde. *„Wir haben einen Teil der ursprünglichen Ideen und Visionen noch nicht umgesetzt, dies wäre mir sehr wichtig. (Etwa: Fließender Einstieg, Ganztagesform, Flexpaket verbunden mit Teamteaching).“*

Immerhin zwei Lehrpersonen benutzen diesen Teil der Befragung, um noch einmal den Schulversuch als Ganzes positiv zu bewerten: *„Der Schulversuch ist eine tolle Sache“. „Ich glaube der Erfolg dieses Schulversuches wird größer sein, als der bei früheren Versuchen. Man wird einfach lernen zu individualisieren und zu differenzieren, und die Heterogenität wird nicht mehr die Schwierigkeit sein.“*

7.5 Interpretation der Ergebnisse

Insgesamt gilt: Keiner der Befragten stellte in seinen Ausführungen den Schulversuch in Frage, auch nicht wesentliche Teile davon. Die einzelnen kritischen Anmerkungen waren geprägt von konstruktiver Kritik, getragen von der Bemühung Verbesserungen zu suchen. In allen derartigen Statements kam trotz unterschiedlichen Standpunkten der Wille der KollegInnen zum Ausdruck, den Schulversuch weiter zu entwickeln und im Sinne der SchülerInnen zu verbessern.

Das insgesamt überwiegend positive Stimmungsbild, das etwa bei den spontanen Aussagen zustande gekommen ist, war für uns einigermaßen überraschend, weil wir in unserer Befragung letztlich vor allem solche KollegInnen befragt hatten, von denen wir eine eher ablehnende bzw. neutrale Haltung erwarteten. Deklarierte vehemente Befürworter innerhalb des Lehrkörpers wurden von uns nicht befragt.

Die Unterstützung der unterschiedlichen SchülerInnengruppen ist offensichtlich allen KollegInnen ein großes Anliegen. *„Jeder versucht dabei seinen eigenen Weg zu finden, um den neuen Anforderungen in der heterogenen Gruppe gerecht zu werden.“*

Die Feststellung der KollegInnen, dass leistungsschwächere SchülerInnen in der heterogenen Gruppe profitieren, deckt sich mit dem was aus entsprechender Literatur entnommen werden kann. Wesentliche Aspekte der Zielvorstellungen für den Schulversuch, etwa die Beseitigung der Nachteile der dritten Leistungsgruppe wurden offenbar erreicht. Dies wird von den KollegInnen auch entsprechend hervorgehoben. Gleichzeitig wird jedoch mehrfach auf die Notwendigkeit einer adäquaten Förderung leistungsstärkerer SchülerInnen hingewiesen. Dabei wird von den KollegInnen vermerkt, dass neue Formen der Förderung, neben dem bisher praktizierten Helfersystem und dem Einsatz von differenzierendem Material, speziell auch für diese Schülergruppe erarbeitet werden sollen und müssen. Eine neue Form des Förderunterrichts könnte hier als eine der Möglichkeiten in Zukunft diskutiert, konzipiert und umgesetzt werden.

Eine Lehrperson stellt allerdings in Frage, ob die derzeitige Umsetzung der äußeren Form der Differenzierung sinnvoll ist. Sie stellt im Rahmen des Interviews als Alternative dazu einen Unterricht mit mehreren inhaltlich unterschiedlichen Stationen mit differenzierenden Aufgabenstellungen vor. Hier muss erwähnt werden, dass die Umsetzung der homogenen Phasen offenbar nicht in allen Fächern gleich durchgeführt wird.

Hinsichtlich Differenzierung und Individualisierung im Unterricht hat sich an unserer Schule in den letzten Jahren einiges getan. Offensichtlich ist Individualisierung und differenzierender Unterricht am stärksten in Englisch verankert. Alle InterviewpartnerInnen haben in dieser Richtung Versuche unternommen und erste Erfahrungen gemacht. Dabei befinden sich die einzelnen LehrerInnen derzeit in einem Lernprozess, mit dem Ziel den Anforderungen der neuen Unterrichtssituation entsprechend gerecht zu werden. Genau das sind jedoch aus unserer Sicht besonders erfreuliche Aussagen. Scheinbar hat ein großer Teil die neuen Herausforderungen angenommen und befindet sich nunmehr in einer Umstellungsphase. Man kann nicht erwarten, dass dies ein Prozess ist, der in einigen wenigen Wochen bewältigt werden kann. Immerhin darf aber davon ausgegangen werden, dass auf diesem Wege neue Methoden erarbeitet werden, und somit die Methodenvielfalt erheblich gesteigert werden kann. - Ein zwar nicht leicht messbarer Erfolg für den Schulversuch.

Bezüglich der Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens wird von allen Inter-

viewpartnerInnen gesehen, dass die nunmehrige Form der Beurteilung differenziertere und aussagekräftigere Rückmeldungen zulässt als die übliche Ziffernote. Somit sind erhebliche Verbesserungen für Kinder, Eltern und LehrerInnen erreicht. Eine Lehrkraft fordert in ihren Ausführungen sogar die Ausweitung des Schulversuches auf andere Fachgegenstände, etwa auf musische Fächer, Sport, und kreative Fächer.

Die Stärke der fachbezogenen Beurteilung mit Hilfe des Rückmeldebogens liegt eindeutig in der Aufgliederung der Stärken und Schwächen der einzelnen SchülerInnen in mehrere Teilbereiche. Auch bei der Beurteilung wird wiederum die Auflösung der dritten Leistungsgruppe und der damit verbundenen Stigmatisierung hervorgehoben. Neben Umstellungsproblemen, werden seitens der LehrerInnen auch einige Unzulänglichkeiten geortet. Eine nochmalige Reflexion der Beurteilungstufen, und der Formulierungen der einzelnen Items erscheint auf Grund der Aussagen notwendig. Während zwei KollegInnen hervorheben, dass seitens der Kinder schon ab der zweiten Klasse nicht mehr nach Noten gefragt wird, definieren andere LehrerInnen die fehlende Gesamtbeurteilung = Ziffernote als Mangel.

Auch die Einbeziehung des Sozial- und Arbeitsverhaltens wird grundsätzlich von allen GesprächspartnerInnen befürwortet. Allerdings werden dazu einige Probleme aufgelistet: Mangelnder Konsens im Beurteilungsmaßstab, mangelnde Objektivität, und Probleme mit einzelnen Items bzw. deren Formulierungen führen auch hier zur Forderung nach weiterer Diskussion und Überarbeitung. Offensichtlich sollte zudem innerhalb des Lehrkörpers auch darüber beraten werden, wie die ständige Beobachtung der Mitarbeit ihren adäquaten Niederschlag in unserem Beurteilungssystem finden kann.

Die Notwendigkeit, am Ende der vierten Klasse den Kindern zusätzlich ein Zeugnis mit den üblichen Ziffernoten und Leistungsgruppen zu überreichen, damit diese ohne Probleme eine weiterführende mittlere oder höhere Schule anstreben können, zwingt die PHS zu einem Bruch mit dem neuen System und wird von den LehrerInnen dementsprechend als notwendiges, eher unerfreuliches Übel betrachtet. Sehr sinnvoll dürfte jedoch der Beschluss sein, schon gegen Ende der dritten Klasse erste Informationen bezüglich der Einstufung in Leistungsgruppen, in der vierten Klasse zudem die Ziffernotenbeurteilung, den SchülerInnen und Eltern zu geben. So wird

vermieden, dass es zu Überraschungen und zu Problemen zum Halbjahreszeugnis der vierten Klasse kommt. Zudem zeigen erste Erfahrungen, dass diese Vorgangsweise ganz unspektakulär ablaufen kann.

Der gestiegene Arbeitsaufwand wird von allen bestätigt. Während einerseits betont wird, dass der Aufwand Sinn macht, dass die notwendig gewordenen vermehrten Teambesprechungen und der erhöhte Vorbereitungsaufwand im Zusammenhang mit der Differenzierung und Individualisierung begrüßt und auch als Bereicherung der Arbeit angesehen werden, gibt es andererseits von den selben Personen auch ganz andere Signale: Aussagen wie „...*Was ein junger Lehrer schafft, kann ich nicht mehr auf mich nehmen...*“ und „...*Ihr müsst euch andere Lehrer suchen, ich kann das nicht mehr machen...*“ müssen entsprechend zu denken geben. Offensichtlich ist es notwendig, in Zukunft genau zu hinterfragen, ob zusätzliche Termine wirklich notwendig sind, ob Mehrbelastungen noch vertreten werden können. Von einer Lehrkraft wird so nebenbei auch ein ganz anderer Hintergrund des derzeitigen Problems angedeutet: Im Zuge der Umstellung der PA in die PH ist allgemein und natürlich unabhängig vom Schulversuch einiges an Mehrbelastungen für die LehrerInnen der Praxishauptschule entstanden. Dies gilt insbesondere für jene KollegInnen, die mit einem Teil der Lehrverpflichtung in der Ausbildung der Studierenden involviert sind.

Insgesamt muss man aus den Äußerungen der KollegInnen entnehmen, dass sich die einzelnen LehrerInnenteams und die verschiedenen Fachgruppen in ihrer Auffassung und Umsetzung des Schulversuches auseinander entwickelt haben. So kann man etwa aus den Ausführungen einer Lehrperson entnehmen, dass in einem Fach die Bildung homogener Gruppen offenbar anders praktiziert wird, als dies in den beiden anderen Fächern der Fall ist. Es ist daher sicher notwendig, das dadurch im Raum stehende Auseinanderdriften zu beschränken. Es braucht unserer Meinung nach eine Instanz (Person) im Sinne eines /einer Koordinators /in, welche allgemein verbindliche Vorgaben und Normen vorschlägt, diskutiert, und dann aber auch deren Umsetzung überprüft. Aus einigen erhaltenen Äußerungen muss darüber hinaus auch befürchtet werden, dass der Geist und das Anliegen des Schulversuches letztendlich doch nicht von allen KollegInnen getragen oder nicht verstanden werden kann oder will.

Eine Lehrkraft fordert vehement die Offenlegung unserer ProFiL-Arbeiten bzw. deren Ergebnisse. Darüber sind wir einigermaßen erstaunt, weil wir das bereits bei den bisherigen Reflektive-Papers getan haben. So haben wir etwa die Ergebnisse der SWOT-Analyse und die Befragung der SchülerInnen in Konferenzen kurz referiert, und die entsprechenden Papers eine Zeit lang im Konferenzzimmer aufgelegt. Über den Verlauf der moderierten Gruppendiskussionen mit den Eltern, welche wir für diese Arbeit durchgeführt haben, hat bei einer der letzten Konferenzen die Schulleiterin berichtet. Alles was darüber hinausgeht, liegt wohl in der Holschuld desjenigen, der die entsprechenden Informationen bekommen möchte. Wir nehmen diese Aufforderung jedoch sicher zum Anlass, auch diese Arbeit im Lehrkörper vorzulegen.

8 ZUSAMMENSCHAU DER ERHEBUNGEN UND AUSBLICK

Das zentrale Anliegen des Schulversuches ist die bestmögliche individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes. Alle Beteiligten (Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen) sehen durch den Schulversuch wesentliche Vorteile für leistungsschwächere SchülerInnen. Ein anderes Bild ergibt sich bezüglich der leistungsstärkeren Kinder. Hier sind die Lehrkräfte skeptisch, ob es im ausreichenden Maß gelingt, diese Schülergruppe entsprechende zu fordern. Hypothese 7 kann somit bestätigt werden. (*Hypothese 7: Die LehrerInnen sehen durch den Schulversuch Vorteile für leistungsschwächere SchülerInnen und halten die leistungsstarken SchülerInnen für zu wenig gefordert. Der Hintergrund für diese Annahme liegt in Hypothese acht.*)

Aus allen Befragungen geht direkt oder indirekt hervor, dass sich die LehrerInnen sehr um innere Differenzierung bemühen, also um einen Unterricht, der den Bedürfnissen und Fähigkeiten jeder/jedes Einzelnen angepasst ist. Insofern hat sich der Unterricht an der PHS in den letzten Jahren offensichtlich erkennbar verändert. Dabei befinden sich die Lehrenden zurzeit in einer Phase des Sammelns von entsprechenden Erfahrungen und des Erprobens geeigneter Methoden. Trotzdem meinen einzelne Kinder in den heterogenen Stammgruppen „gebremst“ zu werden. Hypothese 8 kann nicht eindeutig beantwortet werden. (*H8: Nach wie vor wird im Unterricht zu wenig differenziert.*)

Insgesamt hat sich die Einschätzung der Eltern bezüglich der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung kaum verändert. Nach wie vor heben die Eltern die Vorteile des neuen Systems hervor, es kommen kaum kritische Äußerungen. Insbesondere der Wegfall der dritten Leistungsgruppe und die damit verbundene Stigmatisierung einzelner Kinder werden von Eltern und einzelnen SchülerInnen hervorgehoben. Die Nachteile der dritten Leistungsgruppen scheinen in dem vorliegenden System beseitigt zu sein. Somit muss der erste Teil von Hypothese 1 verifiziert, der zweite Teil aber als falsch bezeichnet werden. (*H1: Die insgesamt positive Einschätzung der Eltern hat sich in Bezug auf die Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung kaum verändert. Wir nehmen aber an, dass es mehr sehr kritische Aussagen sowohl im positiven als auch im negativen Sinne geben wird.*) Gleichzeitig muss auch die Annahme, die

Kinder seien nicht in der Lage aussagekräftige Statements zu machen (*H5: Die SchülerInnen sind nicht in der Lage aussagekräftige Statements zur Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung zu machen.*), als unzutreffend bezeichnet werden.

Differenzierte Rückmeldungen zu den fachbezogenen Leistungen der Kinder sind die Stärke des Beurteilungssystems mittels Rückmeldebogens. Dies wird von allen LehrerInnen aber auch durch zahlreiche Statements seitens der Eltern und SchülerInnen bestätigt. Hypothese 9 ist somit verifiziert. (*H9: Die große Stärke des neuen Beurteilungssystems liegt nach Einschätzung der LehrerInnen in der Rückmeldung der individuellen Stärken und Schwächen der SchülerInnen.*)

Von allen Befragten wird der Abschnitt des Rückmeldebogens zum Arbeits- und Sozialverhalten als besonders wichtig empfunden. Soziale Aspekte und die Arbeitshaltung bekommen somit eine neue Gewichtung mit einem weit höheren Stellenwert im Rahmen der Leistungsbeurteilung von SchülerInnen. Die Kinder betrachten unserer Erfahrung nach und entsprechend ihrer eigenen Aussagen die Rückmeldungen im zweiten Teil des Rückmeldebogens als ähnlich wichtig wie jene des ersten Teiles, Hypothese 4 ist verifiziert. (*H4: Die Beurteilung des Sozial- und Arbeitsverhaltens ist den Kindern nach wie vor gleich wichtig wie die fachbezogenen Rückmeldungen.*)

Nach wie vor wird die neue Form der Leistungsbeurteilung seitens der Eltern geschätzt. Einzelne Bedenken, die vor ein bis zwei Jahren noch zur Sprache gekommen sind, werden nur mehr selten angedeutet. Somit muss Hypothese 2 verworfen werden. (*H2: Die positive Erwartungshaltung und die positive Einschätzung der ersten Erfahrungen der Eltern in Bezug auf die Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens haben sich deutlich verschlechtert.*)

Die SchülerInnen wünschen mit großer Mehrheit einen Vergleich mit den herkömmlichen Ziffernnoten, dies gilt auch für einzelne, wenige Erziehungsberechtigte. Bezüglich der Frage, welche Art der Beurteilung Kinder bevorzugen würden, hat sich die Mehrheit knapp in Richtung Ziffernnote verschoben. Die Aussage, dass diese Präferenz überwiegend vorherrsche, muss dennoch falsifiziert werden. (*H3: SchülerInnen würden überwiegend eine Beurteilung mittels Ziffernnoten bevorzugen.*)

Die Notwendigkeit zur Ziffernnotenbeurteilung am Ende der vierten Klasse, hat bei einzelnen Eltern die Befürchtung hervorgerufen, zu diesem Zeitpunkt durch ein „blaues Wunder“ überrascht zu werden. Seitens der Kollegenschaft wird dieser Bruch

mit dem entwickelten Beurteilungssystem zwar als notwendiges Übel betrachtet, gleichzeitig aber weitestgehend unaufgeregt gesehen. Die in diesem Zusammenhang inzwischen vereinbarte und erstmalig umgesetzte Vorgangsweise scheint sich offenbar bewährt zu haben. Hypothese 10 kann daher verworfen werden. *(H10: Ein gewichtiges Problemfeld der neuen Form der Leistungsbeurteilung liegt in der Nahtstellenproblematik.)*

Alle interviewten Lehrkräfte weisen auf den gestiegenen Mehraufwand hin. Im Gegensatz zur Annahme in Hypothese 6 wird die gestiegene Arbeitszeit nur von einer Kollegin/ einem Kollegen als große Belastung gesehen. *(H6: Der gestiegene Arbeitsaufwand im Zusammenhang mit dem Schulversuch wird von LehrerInnen als große Belastung empfunden.)* Im Gegenteil: Mehrfach wird auf Vorteile durch die notwendig gewordene kollegiale Zusammenarbeit hingewiesen. Hier kann möglicherweise angenommen werden, dass Teamarbeit an Stelle des für LehrerInnen üblichen Einzelkämpfertums getreten ist. Somit ist Hypothese 11 verifiziert. *(H11: Die notwendig gewordene intensive kollegiale Zusammenarbeit wird positiv gesehen.)*

Mit Beginn des Schuljahres 2008/09 wird der Schulversuch in der beschriebenen Form an der PHS in allen vier Schulstufen umgesetzt. Im Sinne eines Schulentwicklungsprozesses ist damit das begonnene Projekt „ÜHS jetzt PHS NEU“ noch lange nicht als abgeschlossen zu betrachten. Eine wesentliche Absicht unserer Arbeit lag natürlich auch darin, Hinweise für notwendige nächste Schritte zur Verbesserung des Schulversuches zu bekommen.

Als Ergebnis für kommende Entwicklungsschritte, welche sich aus den verschiedenen Befragungen ergeben haben, zeichnet sich aus unserer Sicht folgendes Programm ab:

1. Ein besonderes Augenmerk ist in Zukunft auf die Förderung leistungsstarker SchülerInnen zu richten. Dies betrifft sowohl die Arbeitsphasen in den Stammgruppen als auch jene in den Förder- bzw. Fördergruppen. Dabei wäre einerseits ein reger Austausch und enge Zusammenarbeit bezüglich innerer Differenzierung andererseits aber auch die Erarbeitung entsprechender Konzepte für eine möglichst effiziente Förderung jeder/jedes Einzelnen in den Phasen leistungshomogener Gruppenzusammensetzung notwendig.

2. Die Eltern sind entsprechend ihres nunmehr mehrfach geäußerten Wunsches über den Gruppenwechsel ihrer Kinder (schriftlich) zu informieren. Wenn das Ziel unserer pädagogischen Arbeit auch in eigenverantwortlichem Lernen und Arbeiten der Kinder gesehen wird, so ist es selbstverständlich unerlässlich, den Kindern die Entscheidungen der LehrerInnen zu begründen und ihnen gegebenenfalls ein gewisses Mitspracherecht zu gewähren.
3. Insgesamt ist der organisatorische Rahmen der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung auf Grundlage der bisherigen Erfahrungen noch einmal zu diskutieren und allenfalls zu reformieren. Die dabei entstehenden Ergebnisse sollten sodann für die einzelnen Jahrgänge und für die einzelnen Fächer gemeinsam festgelegt und mit weitgehender Verbindlichkeit versehen werden.
4. Entsprechend der Statements, welche in erster Linie seitens der LehrerInnen gekommen sind, müssen die Rückmeldebögen sowohl hinsichtlich der einzelnen Kategorien als auch hinsichtlich der Items überarbeitet werden.
5. Aus unserer Sicht wäre sinnvoll, im Zusammenhang mit dem Schulversuch eine Koordinatorin / einen Koordinator (unter Umständen auch ein Tandem) zu bestimmen, die/der die Umsetzung obiger Punkte und der sicherlich neu hinzu kommenden Anliegen vorantreibt. Der Aufgabenbereich dieser Person(en) wäre vielfältig: Ideen entwickeln, Diskussionsprozesse initiieren, Besprechungen ansetzen und dabei auch Entscheidungen herbeiführen, sich um die Umsetzung von Vereinbarungen kümmern, Evaluationen durchführen und deren Ergebnisse präsentieren,... Eine wichtige Aufgabe, die mit dieser Funktion verbunden ist, liegt auch in einer angemessenen Öffentlichkeitsarbeit.
6. Der vor nunmehr fünf Jahren begonnene Schulentwicklungsprozess hat neben dem Schulversuch auch eine Reihe von anderen wichtigen Ideen und Gedanken (z.B. Flex-Paket, geänderte Zeitstruktur mit betreutem Mittagstisch und fließendem Unterrichtbeginn) hervorgebracht. Diese Grundgedanken, Vorstellungen und Entwürfe sollten aus unserer Sicht ehest bald wieder aufgegriffen werden.

9 REFLEXION UNSERER ARBEIT

Die vorliegende Arbeit ist deutlich aufwendiger und umfangreicher geworden, als dies unsere ursprüngliche Absicht war. Neben der Erfüllung der Profil-Anforderungen für eine Abschlussarbeit wollten wir eine Evaluation zum Schulversuch an der PHS, bei der alle Beteiligten (SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen) zu Wort kommen können, durchführen. Die beurteilenden Leser mögen uns die Mehrarbeit verzeihen.

Nicht ganz zufrieden können wir aus heutiger Sicht mit der Befragung der SchülerInnen sein. Nach unserer Meinung müsste die Qualität des Fragebogens verbessert werden. Die Auswertung der Fragen mit SPSS (etwa Korrelationsuntersuchung) hat deutlich aufgezeigt, dass mehrere Fragen unbeabsichtigt die gleichen oder sehr ähnliche Inhalte innerhalb eines Themenbereichs erfassen und somit weggelassen werden könnten. Andere wichtige Fragen, an die wir 2006 noch nicht gedacht haben, sind nicht enthalten. Vor einer nochmaligen Verwendung müsste daher dieser noch einmal überarbeitet werden. In unserem Fall erschien uns dies jedoch nicht sinnvoll, weil wir ja einen Vergleich der beiden Befragungen ziehen wollten. Sicher nicht glücklich war die Umsetzung der SWOT-Analyse. Es war nicht geschickt diese Befragung direkt im Anschluss an die Befragung mittels Fragebögen durchzuführen. Zudem ist es offensichtlich nicht gelungen, alle Kinder auf das befragte Thema (Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung) einzustimmen. Von einigen sehr gut formulierten und begründeten Äußerungen der Kinder wurden wir dennoch überrascht.

Im Gegensatz dazu hat aus unserer Sicht die Umsetzung der moderierten Gruppendiskussion hervorragend geklappt. Dies wurde uns auch von der Schulleiterin Dr. Gerlinde Keuschnig bestätigt. Hier ergaben sich fruchtbringende, sehr themenbezogene Gespräche, welche nahezu ausschließlich von wohlwollendem Klima abseits von persönlichen Problemen und Fragestellungen geprägt waren. Wir glauben, dass es sich dabei um ein besonders leistungsfähiges Instrument zur raschen und effektiven Analyse eines Meinungsspektrums handelt, vor allem dann, wenn sich die beteiligten erwachsenen Gesprächsteilnehmer nicht oder nur oberflächlich kennen. Die Stimmung bei den beiden Elternabenden kann dementsprechend als besonders konstruktiv und kooperativ bezeichnet werden.

Die Leitfadeninterviews sind insgesamt, abgesehen von kleinen Schwierigkeiten mit dem Aufnahmegerät, problemlos verlaufen. Die KollegInnen sind dabei unserer Arbeit sehr wohlwollend gegenüber gestanden und haben sich auf unsere Fragestellungen trotz des sonst gerade in dieser Zeit an unserer Schule herrschenden Trubels geduldig eingelassen. Danke! Nachdem die ersten Nennungen von InterviewpartnerInnen teilweise nicht die von uns erwarteten Personen erbrachte, haben wir uns entschlossen, in einem zweiten Anlauf zwei weitere Lehrkräfte entgegen unserem ursprünglichen Vorhaben zu befragen. Wir glauben, dass dies sinnvoll war. Die Auswertung der 44 Seiten langen Transkription stellte eine besondere Herausforderung dar, und erwies sich als sehr schwierig. Wir können an dieser Stelle nur hoffen, dass es uns nach der Kategorienbildung gelungen ist, auch aus der Sicht der Befragten die wesentlichsten und wichtigsten Passagen herausgefiltert zu haben. Aus Gründen der Anonymisierung der einzelnen Aussagen wollen wir in einer öffentlich zugänglichen Version (z.B. Lehrkörper) die Transkripte nicht in den Anhang geben.

Wir hatten im Vorfeld der Befragungen erwartet, durch die Längsschnittuntersuchungen deutliche Veränderungen bei den Aussagen und Stimmungsbildern von Kindern, Eltern und LehrerInnen erkennen zu können. Darüber hinaus erhofften wir uns aus diesen veränderten Sichtweisen einiges an Informationen für notwendige Maßnahmen ableiten zu können. Diese Annahme hat sich nicht ganz bestätigt. Die Veränderungen zwischen den Aussagen vor ein bis zwei Jahren und den nun vorliegenden Daten sind zumeist nicht allzu gravierend.

Bei der Beantwortung der Hypothesen (Kapitel 8) ist uns aufgefallen, dass es häufig nicht möglich war, diese eindeutig zu verifizieren oder zu falsifizieren. Möglicherweise liegt das daran, dass die Formulierungen zu „schwammig“ ausgefallen sind.

Selbstverständlich – wie bereits angedeutet - wird in den kommenden Monaten das Ergebnis unseres Evaluationsversuches im Lehrkörper präsentiert. Interessierten KollegInnen stellen wir natürlich unsere Arbeit als Ganzes (ohne Transkript) zur Verfügung. Entscheidend wäre jedoch aus unserer Sicht, dass die Ergebnisse unserer Arbeit zu entsprechenden Diskussionen und zu darauf folgenden Weiterentwicklungen unseres Schulversuches führen. Dies mit dem Ziel, dass das bestehende Grundmodell, welches doch einige sehr erfreuliche Veränderungen im konkreten

Unterrichtsgeschehen unserer Schule gebracht hat, im Sinne der Kinder und Eltern zu verbessern.

Nach wie vor hat unsere Zusammenarbeit gut geklappt. Es ist nicht so, dass es dabei keine Höhen und Tiefen gegeben hätte, aber in Summe kann ein sehr positives Urteil gefällt werden. Wesentlicher Schlüssel für die gelungene Zusammenarbeit dürften gegenseitiges Vertrauen, Verlässlichkeit und zuweilen auch Geduld gewesen sein. Darüber hinaus zeigte sich, dass ein hohes Maß an inhaltlicher Kongruenz zu den verschiedenen pädagogischen Fragestellungen für eine derart lange und intensive Gemeinschaftsarbeit zumindest hilfreich ist.

Wir fühlen uns für alle Teile der Arbeit gleichermaßen verantwortlich. Jeder von uns beiden hat bei allen Abschnitten und Arbeitsphasen Beiträge geleistet. Alle Teile werden daher auch inhaltlich von uns gemeinsam getragen.

10 LITERATUR

Bartnitzky, H.: Zeugnisschreiben in der Grunschule. Beurteilen ohne und mit Zensuren – Schülerbeobachtung – Differenzierte Klassenarbeiten – Freie Arbeit – Übergangsgutachten – Elternberatung. Agentur Dieck, Heinberg 1987

Bohl, T.: Prüfen und bewerten im Offenen Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004

Bohl, T.: Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf, 2005 (18.03.2008)

Brosch, U.: Schulen verändern sich. In: Böttcher, W. / Brosch, U. / Schneider-Petri, H.: Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999

Dag, R. / Habicher, A.: Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebögen – Meinungen der Eltern und SchülerInnen. Reflective Paper Modul 4, ProFiL-Universitätslehrgang, Universität Klagenfurt 2007

Dag, R. / Habicher, A.: Verschränkung von äußerer und innerer Differenzierung und Beurteilung mittels Rückmeldebogens aus der Sicht der LehrerInnen. Reflective Paper Modul 5, ProFiL-Universitätslehrgang, Universität Klagenfurt 2007

Feyrer, E. / Prammer, W.: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Beltz Verlag, Weinheim-Basel-Berlin 2003

Habicher, A.: Rückmeldungen mittel Rückmeldebogens in Bezug auf Mathematik-inhalte und Arbeits- und Sozialverhalten anstelle der herkömmlichen Leistungsbeurteilung. PFL-Mathematik Universität Klagenfurt (IFF) 2006

Ingenkamp, K.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz Verlag, Weinheim-Berlin-Basel 1971

Jürgens, E. / Sacher, W.: Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Schulpädagogische Grundlegung und Anregungen für die Praxis. Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied-Kriftel 2000

Jürgens, E.: Brauchen wir ein pädagogisches Leistungsverständnis. In: Beutel, S.-I. / Vollstädt, W.: Leistung ermitteln und bewerten. Bergmann + Helbig Verlag GmbH, Hamburg 2000

Jürgens, E.: Zeugnisse ohne Noten – Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 1999

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1985

Klenck, W. / Schneider, S.: Nun differenziert mal schön. In: Schulmagazin 5-10, Oldenburgverlag, München 2006

Klippert, H.: Methodentraining. Beltz Verlag, 12. Auflage, Weinheim und Basel 2002

Konrad K.: Mündliche und schriftliche Befragung – Ein Lehrbuch. Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2001

Lehrplan der Hauptschule zweiter Teil 2000

Loos, P. / Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungen. In: Bohnsack, R. / Reichertz, J. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung Bd. 5. Leske+Budrich, Opladen 2001

Olechowski, R. / Rieder, K.: Motivieren ohne Noten. Jugend und Volk, Wien-München 1990

Paradies, L. / Linser, H. J.: Differenzieren im Unterricht. Cornelsen Scriptor, Berlin 2001

Paradies, L. / Wester, F. / Greving, J.: Leistungsmessung und Bewertung. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 2005

Rheinberg, F.: Soziale versus individuelle Leistungsvergleiche und ihre motivationsfördernden Folgen in Lehr-Lernsituationen. In: Olechowski, R. / Persy, E. (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Jugend und Volk, Wien und München 1987

Rosenbach, M.: Leistungsbeurteilung. Aufgaben und Funktion. <http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/beurteilung/aufgaben.htm>, 2000 (17.03.2008)

Sacher, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen – Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004

Sacher, W.: Praxis der Notengebung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1984

Schatz, M.: Leistung und Beurteilung im Spannungsfeld von Selektion und Bildung. In: Anlanger, O. u.a.: Noten verboten – Alternativen der Leistungsbeurteilung. Jugend und Volk Verlag, Schulheft 75, Band 1, Wien – München 1994

Schatz, M.: Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1995

Stern, T.: Neue Wege zu einer förderlichen Leistungsbewertung. In: Lernende Schule. Erhard Friedrich Verlag GmbH. Heft 28/2004

Tillmann, K.-J. / Vollstädt, W.: Die Funktion der Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulstufen und Bildungsgängen – eine schultheoretische Einordnung. In: Beutel, S.-I. / Lütgert, W. / Tillmann, K.-J. / Vollstädt, W.: Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Hamburg 1999

Vierlinger, R. / Feiner, W.: Innere Differenzierung. Oberösterreichischer Landesverlag, Linz 1974

Vierlinger, R.: Totgeglaubte Früchte der Ideologien. Der Standard vom 12./13.5.2007

Vierlinger, R.: Die offene Schule und ihre Feinde. Jugend und Volk Schulbuchverlag, Wien 1993

Weiss, R.: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Jugend und Volk, Wien-München 1989

Winter, F.: Eine neue Lernkultur braucht neue Formen der Leistungsbewertung. In: Böttcher, W. / Brosch, U. / Schneider-Petri, H.: Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999

Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2004

Winter, S.: Gruppendiskussion. http://imihome.imi.unikarlsruhe.de/ngruppen-diskussion_b.html, 2000 (17.3.2008)

Die Modellversuche Neue Mittelschule: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/broschuere.xml> (20.2.2008)

Profil der Pädagogischen Hochschule Tirol: <http://www.ph-tirol.ac.at/typo3/84.html> (28.07.08)

Schulprofil der Praxishauptschule: <http://www.ph-tirol.ac.at/typo3/schulprofil.html> (28.07.08)

<http://spss.softonic.de>

ANHANG

Anhang 1: Rückmeldebögen

PRAXISHAUPTSCHULE DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE TIROL
A-6010 Innsbruck, Pastorstraße 7

Rückmeldebogen - Deutsch

für

«Nachname» «Vorname»

1. Semester 2007/08

Fachspezifische Rückmeldung	beherrscht					
	hervorragend	gut	zufriedenstellend	teilweise	mangelhaft	nicht
Sprachbetrachtung/Grammatik	<input type="checkbox"/>					
Rechtschreiben	<input type="checkbox"/>					
Textverständnis – Lesen	<input type="checkbox"/>					
Freies Sprechen und Erzählen	<input type="checkbox"/>					
Schreiben/Textproduktion	<input type="checkbox"/>					

Arbeits- und Sozialverhalten	häufig	wechselnd	selten
	erledigt Arbeitsaufträge zuverlässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeitet konzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeitet selbstständig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beteiligt sich aktiv am Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hält Ordnung in den Unterlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeitet engagiert mit Partnern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hält sich an vereinbarte Regeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Innsbruck, am 15. Februar 2008

DeutschlehrerIn

Rückmeldebogen - Englisch

für

«Nachname» «Vorname»

1. Semester 2007/08

Fachspezifische Rückmeldung	beherrscht					
	hervorragend	gut	zufriedenstellend	teilweise	mangelhaft	nicht
Sprachliche Fertigkeiten						
am Gespräch teilnehmen	<input type="checkbox"/>					
sich verständlich ausdrücken	<input type="checkbox"/>					
Wortschatz	<input type="checkbox"/>					
Grammatik	<input type="checkbox"/>					
Hörverständnis	<input type="checkbox"/>					
Leseverständnis	<input type="checkbox"/>					
Texte schreiben	<input type="checkbox"/>					

Arbeits- und Sozialverhalten	häufig	wechselnd	selten
arbeitet konzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeitet selbstständig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beteiligt sich aktiv am Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hält Ordnung in den Unterlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeitet engagiert mit Partnern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hält sich an vereinbarte Regeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Innsbruck, am 15. Februar 2008

EnglischlehrerIn

Rückmeldebogen - Mathematik

für

«Nachname» «Vorname»

1. Semester 2007/08

Fachspezifische Rückmeldung	beherrscht					
	hervorragend	gut	zufriedenstellend	teilweise	mangelhaft	nicht
Arithmetik						
Rechnen mit Dezimalzahlen	<input type="checkbox"/>					
Sachaufgaben lösen	<input type="checkbox"/>					
Rechnen mit Brüchen	<input type="checkbox"/>					
Zuordnungen und Prozentrechnung	<input type="checkbox"/>					
Geometrie						
Geometrische Grundbegriffe (Koordinatensystem, Winkel, Symmetrie)	<input type="checkbox"/>					
Geometrische Figuren – Eigenschaften und Konstruktion (Dreiecke, Vierecke und Vielecke)	<input type="checkbox"/>					
Flächen- und Körperberechnungen	<input type="checkbox"/>					

Arbeits- und Sozialverhalten	häufig	wechselnd	selten
erledigt Arbeitsaufträge zuverlässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeitet konzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeitet selbstständig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beteiligt sich aktiv am Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hält Ordnung in den Unterlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeitet engagiert mit Partnern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hält sich an vereinbarte Regeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 2: SchülerInnen-Fragebogen

Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Tirol

Schülerfragebogen zu den Rückmeldungen in Deutsch, Englisch und Mathematik an Stelle der üblichen Ziffernnoten.

Liebe Schülerinnen, liebe Schüler!

Bitte füllt diesen Fragebogen möglichst sorgfältig aus. Herr Prof. Dag wird Euch dabei helfen und die notwendigen Informationen geben. Sollte etwas unklar sein, so könnt ihr ihn natürlich fragen.

Zusammenarbeit	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
1. Im Unterricht arbeite ich gerne mit einem Partner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wenn ich mit anderen SchülerInnen zusammenarbeite, bearbeiten wir die Übungen schneller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich helfe im Unterricht gerne anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Im Unterricht arbeite ich gerne in einer Gruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bei Gruppenarbeiten werden meine Beiträge von den anderen Schülern berücksichtigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn ich mich nicht auskenne, frage ich MitschülerInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich arbeite lieber alleine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verständnis	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
8. Ich kenne mich mit dem Rückmeldebogen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Der Rückmeldebogen zeigt mir welche Bereiche ich gut kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die LehrerInnen besprechen mit mir den ausgefüllten Rückmeldebogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Der Rückmeldebogen zeigt mir, in welchen Bereichen ich mich verbessern sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Meine Reaktion auf die Rückmeldungen	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
12. Die Rückmeldungen durch den Rückmeldebogen sind mir wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Die Beurteilungen im fachlichen Bereich des Rückmeldebogens entsprechen meinen Leistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wenn ich im fachlichen Bereich gut bewertet werde, strengere ich mich mehr an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wenn ich im fachlichen Bereich nicht so gut bewertet werde, strengere ich mich mehr an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Egal, wie die Rückmeldungen ausfallen, ich bemühe mich ohnehin schon sehr – mehr geht nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Egal, was angekreuzt ist, ich strengere mich nie an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Die Beurteilungen im Bereich „Arbeits- und Sozialverhalten“ im Rückmeldebogen entsprechen meinem Verhalten im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eltern	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
19. Meine Eltern interessiert der Rückmeldebogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Meine Eltern besprechen mit mir den Rückmeldebogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Meine Eltern unterstützen mich in schulischen Angelegenheiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Wenn der Rückmeldebogen in einem oder mehreren Bereichen keine guten Ergebnisse bringt, so Höchstens zwei Antworten sind möglich! (Bitte ergänze selbst, wenn etwas anderes zutrifft.)	<input type="checkbox"/> schimpfen die Eltern <input type="checkbox"/> strafen die Eltern (z.B.: Fernsehverbot, Computerverbot,...) <input type="checkbox"/> helfen mir die Eltern <input type="checkbox"/> suchen die Eltern Nachhilfe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			

Vergleich mit den Ziffernnoten	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
23. Die Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten sind mir wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich möchte wissen, welche Note die Rückmeldung ergibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Die fachbezogenen Rückmeldungen sind mir wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Wenn ich wählen könnte, würde ich bevorzugen:	<input type="checkbox"/> Rückmeldebogen <input type="checkbox"/> Ziffernnoten			

27. Was ich sonst noch zum Rückmeldebogen sagen wollte:



**Vielen Dank für
Deine Mitarbeit !**

Anhang 3: SWOT-Bogen

Der Unterricht in Deutsch, Englisch und Mathematik erfolgt in den meisten Schulen in nahezu gleich bleibenden Leistungsgruppen. An der Praxishauptschule erfolgt der Unterricht in diesen Fächern in Stammgruppen, die aus MitschülerInnen mit unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten zusammen gesetzt sind. Zusätzlich werden die Lerngruppen immer wieder für einen bestimmten Zeitraum vorübergehend anders zusammengesetzt. Uns interessiert, wie es dir mit dieser Besonderheit ergangen ist. Trage bitte in den passenden Feldern all das ein, was dir dazu einfällt.

Das finde ich gut	Das finde ich nicht gut
Das hätte ich gerne	Das sollte nicht passieren

Anhang 4: Häufigkeitstabellen SchülerInnenbefragung

Frequency Table

Ich arbeite gerne mit einem Partner

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	36	75,0	78,3	78,3
	2	8	16,7	17,4	95,7
	3	1	2,1	2,2	97,8
	4	1	2,1	2,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Zusammenarbeit führt zu Zeitgewinn

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	31,2	32,6	32,6
	2	27	56,2	58,7	91,3
	3	3	6,2	6,5	97,8
	4	1	2,1	2,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Ich helfe gerne anderen Kindern

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	50,0	52,2	52,2
	2	18	37,5	39,1	91,3
	3	2	4,2	4,3	95,7
	4	2	4,2	4,3	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Ich arbeite gerne in einer Gruppe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	32	66,7	72,7	72,7
	2	8	16,7	18,2	90,9
	3	3	6,2	6,8	97,7
	4	1	2,1	2,3	100,0
	Total	44	91,7	100,0	
Missing	System	4	8,3		
Total		48	100,0		

eine Beiträge werden von den anderen berücksichtigt

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	14	29,2	30,4	30,4
Valid 2	26	54,2	56,5	87,0
Valid 3	4	8,3	8,7	95,7
Valid 4	2	4,2	4,3	100,0
Total	46	95,8	100,0	
Missing System	2	4,2		
Total	48	100,0		

Ich frage auch gerne andere Mitschüler

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	23	47,9	50,0	50,0
Valid 2	17	35,4	37,0	87,0
Valid 3	3	6,2	6,5	93,5
Valid 4	3	6,2	6,5	100,0
Total	46	95,8	100,0	
Missing System	2	4,2		
Total	48	100,0		

Ich arbeite lieber alleine

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	12,5	13,0	13,0
Valid 2	11	22,9	23,9	37,0
Valid 3	18	37,5	39,1	76,1
Valid 4	11	22,9	23,9	100,0
Total	46	95,8	100,0	
Missing System	2	4,2		
Total	48	100,0		

Ich kenne mich mit dem Rückmeldebogen aus

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	39	81,2	84,8	84,8
Valid 2	4	8,3	8,7	93,5
Valid 3	2	4,2	4,3	97,8
Valid 4	1	2,1	2,2	100,0
Total	46	95,8	100,0	
Missing System	2	4,2		
Total	48	100,0		

Der Rückmeldebogen zeigt Bereiche, welche ich gut kann auf

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	41	85,4	89,1	89,1
Valid	2	5	10,4	10,9	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

LehrerInnen besprechen mit mir den Rückmeldebogen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	17	35,4	37,0	37,0
Valid	2	23	47,9	50,0	87,0
	3	6	12,5	13,0	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Der Rückmeldebogen zeigt mir wo ich mich verbessern soll

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	42	87,5	91,3	91,3
Valid	2	3	6,2	6,5	97,8
	3	1	2,1	2,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Die Rückmeldungen sind mir wichtig

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	25	52,1	54,3	54,3
	2	16	33,3	34,8	89,1
Valid	3	4	8,3	8,7	97,8
	4	1	2,1	2,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Die Beurteilungen entsprechen meinen Leistungen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	45,8	47,8	47,8
	2	23	47,9	50,0	97,8
	4	1	2,1	2,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Bei fachlicher guter Bewertung strenge ich mich mehr an

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	41,7	44,4	44,4
	2	17	35,4	37,8	82,2
	3	5	10,4	11,1	93,3
	4	3	6,2	6,7	100,0
	Total	45	93,8	100,0	
Missing	System	3	6,2		
Total		48	100,0		

Bei fachlich nicht so guter Bewertung strenge ich mich mehr an

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	39	81,2	84,8	84,8
	2	6	12,5	13,0	97,8
	3	1	2,1	2,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Ich kann mich nicht mehr anstrengen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	27,1	28,3	28,3
	2	23	47,9	50,0	78,3
	3	7	14,6	15,2	93,5
	4	3	6,2	6,5	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Ich strenge mich nie an

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4,2	4,4	4,4
	3	6,2	6,7	11,1
	4	83,3	88,9	100,0
	Total	45	93,8	100,0
Missing	System	3	6,2	
Total	48	100,0		

Die Beurteilungen im Bereich Sozialverhalten entsprechen meinem Verhalten im Unterricht

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	52,1	54,3	54,3
	2	37,5	39,1	93,5
	3	4,2	4,3	97,8
	4	2,1	2,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0
Missing	System	2	4,2	
Total	48	100,0		

Eltern interessieren sich für die Rückmeldungen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	81,2	84,8	84,8
	2	8,3	8,7	93,5
	3	4,2	4,3	97,8
	4	2,1	2,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0
Missing	System	2	4,2	
Total	48	100,0		

Meine Eltern besprechen mit mir den Rückmeldebogen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	58,3	60,9	60,9
	2	29,2	30,4	91,3
	3	4,2	4,3	95,7
	4	4,2	4,3	100,0
	Total	46	95,8	100,0
Missing	System	2	4,2	
Total	48	100,0		

Meine Eltern unterstützen mich

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	35	72,9	76,1	76,1
Valid 2	9	18,8	19,6	95,7
Valid 3	1	2,1	2,2	97,8
Valid 4	1	2,1	2,2	100,0
Total	46	95,8	100,0	
Missing System	2	4,2		
Total	48	100,0		

Reaktion der Eltern 1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	10,4	12,5	12,5
Valid 2	6	12,5	15,0	27,5
Valid 3	26	54,2	65,0	92,5
Valid 4	3	6,2	7,5	100,0
Total	40	83,3	100,0	
Missing System	8	16,7		
Total	48	100,0		

Reaktion der Eltern 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	2,1	7,7	7,7
Valid 3	6	12,5	46,2	53,8
Valid 4	6	12,5	46,2	100,0
Total	13	27,1	100,0	
Missing System	35	72,9		
Total	48	100,0		

Reaktion der Eltern 3

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative Percent
Valid	29	60,4	60,4	60,4
2-3 Wochen Hausarrest	1	2,1	2,1	62,5
frag ich den Lehrer	1	2,1	2,1	64,6
habe ich nie	1	2,1	2,1	66,7
habe immer gute Noten	1	2,1	2,1	68,8
habe keine schlechten RB	1	2,1	2,1	70,8
ich muss mehr lernen	1	2,1	2,1	72,9
ist es ihnen egal	1	2,1	2,1	75,0
mehr anstrengen	1	2,1	2,1	77,1
reden mit mir	1	2,1	2,1	79,2
sagen ich muss mich anst	1	2,1	2,1	81,2
sagen mehr lernen	1	2,1	2,1	83,3
schimpfen nicht	2	4,2	4,2	87,5
sie helfen mir	1	2,1	2,1	89,6

sie reden mir mir	1	2,1	2,1	91,7
sind enttäuscht	2	4,2	4,2	95,8
sprechen darüber mit mir	1	2,1	2,1	97,9
tun nichts, reden	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Rückmeldungen zum Sozialverhalten sind mir wichtig

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	30	62,5	65,2	65,2
Valid 2	12	25,0	26,1	91,3
Valid 3	4	8,3	8,7	100,0
Total	46	95,8	100,0	
Missing System	2	4,2		
Total	48	100,0		

Ich möchte einen Notenvergleich

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	38	79,2	82,6	82,6
Valid 2	4	8,3	8,7	91,3
Valid 3	3	6,2	6,5	97,8
Valid 4	1	2,1	2,2	100,0
Total	46	95,8	100,0	
Missing System	2	4,2		
Total	48	100,0		

Fachbezogene Rückmeldungen sind mir wichtig

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	32	66,7	69,6	69,6
Valid 2	9	18,8	19,6	89,1
Valid 3	4	8,3	8,7	97,8
Valid 4	1	2,1	2,2	100,0
Total	46	95,8	100,0	
Missing System	2	4,2		
Total	48	100,0		

Ich bevorzuge den Rückmeldebogen / Ziffernnoten

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	21	43,8	47,7	47,7
Valid 2	23	47,9	52,3	100,0
Total	44	91,7	100,0	
Missing System	4	8,3		
Total	48	100,0		

Anhang 5: Transkription – SchülerInnenaussagen SWOT-Analyse

Das finde ich gut

dass man einen anderen Lehrer hat, und dabei sieht wie man es gut lernen kann.

dass man öfter einen Lehrerwechsel hat, denn jeder Schüler reagiert bei jedem Lehrer anders

Es ist gut, dass man einen Lehrerwechsel hat. Mit manchen versteht man sich nicht so gut, dann ist es schön einen anderen Lehrer zu haben

dass man mit Freunden in der Gruppe bleiben kann, auch wenn man besser oder schlechter ist.

dass die Schüler die normalerweise in die 3. Leistungsgruppe wären, eine Chance haben in einer Gruppe zu sein, wo andere sitzen, die mittelmäßig oder gut sind.

dass keiner sagen kann, du bist in der 1. Leistungsgruppe, du bist ein Streber.

dass wir keine Leistungsgruppen haben. 3x

Keine Leistungsgruppen, dadurch kann keiner den anderen erniedrigen.

Ich finde gut, dass man die Schüler von der anderen Klasse einmal sieht. 5x

dass man immer wieder in eine andere Gruppe kommt. 2x

dass man andere Lehrer hat. 6x

Ich finde gut, dass man in die neue Gruppe eingeteilt wird, denn man lernt dort besser, wenn gefördert, vertieft und gefordert wird. Dabei nimmt der Lehrer ein anderes Tempo an und erklärt anders.

In den drei Gruppen kann man aufholen oder weiter machen.

dass wir häufig in Gruppen eingeteilt werden. 2x

dass man schneller oder langsamer arbeiten kann. 2x

In der Fördergruppe lernt man was Neues.

Ich finde aber gut, dass man in die Gruppe eingeteilt wird, dann sind die anderen Kinder ungefähr

gleich gut wie ich.

Das mit den Stammgruppen finde ich gut, weil man da das wiederholen kann, was wir nicht können

schlechte Schüler werden verbessert, gute haben es nicht langweilig, sondern werden gefordert. 2x

Ich finde dieses System gut, Ich bin zufrieden damit. Mir gefällt das Sozialverhalten sehr gut.

Ich finde die Stammgruppe gut. 2x

dass gute Schüler schlechteren Schülern helfen können. 2x

Es ist gut, wie es ist, weil nicht alle in einer Klasse sind.

das System, die verschiedenen Lehrer, die Stammgruppen, alles.

Das finde ich nicht gut:

dass man in der Stammgruppe meist solche Schüler dabei hat, die langsam sind.

die Namen der Einteilungsgruppen. Ich kenne mich da nicht gut aus. 2x

dass die Lehrer bei der Einteilung einfach sagen, du in die Klasse, du in die usw. sie sollten auch sagen wie die Gruppe heißt, und warum er oder sie dort hinkommt.

dass die Schüler fragen, ob das die beste oder die schlechteste Gruppe ist.

dass wir in neuen Gruppen sind. Jeder Lehrer erklärt anders. 6x

dass man denselben Lehrer hat wie in der Stammgruppe. 2x

dass wir fast das ganze Jahr beim gleichen Lehrer sind.

Ich hätte am Liebsten Leistungsgruppen, weil man da immer in einer Gruppe ist in der jene sind, die in dem Tempo arbeiten, das man braucht.

Man ist in Forder- Forder- und Vertiefungsgruppe nur eine geringe Zeit eingeteilt.

Wenn man gut ist würde man in der 1. LG mehr lernen, was man für die nächste Schule benötigt.

dass wir nur kurz in den Gruppen aufgeteilt sind. 2x

Wenn ich "untergestuft" werde und schlechte Noten bekomme.

In der Fordergruppe immer so viel Hausübungen bekommen.

dass die Guten in der Gruppe so überheblich sind.

Ich finde an diesem System nichts gut !

dass wir in der vierten Klasse Leistungsgruppen bekommen.

dass die guten Schüler meist warten müssen auf die anderen.

Wenn wir in den Leistungsgruppen wären, könnten wir schneller arbeiten und nicht auf die Langsameren warten.

dass man in den Stammgruppen nicht nach Leistungen eingestuft wird, so werden die Schwachen nicht gefördert, und die Guten nicht gefordert.

Das hätte ich gerne:

Ich möchte schon fast immer in der Stammgruppe eingeteilt sein.

dass sich die LehrerInnen Zeit nehmen, und die Einteilung mit ihnen besprechen.

Öfters in gespaltene Gruppen eingeteilt werden. 2x

dass man vielleicht einmal in eine andere Gruppe kommt; ich möchte es gerne einmal in einer Vertiefungsgruppe probieren.

In der Klasse bleiben!

dass wir bei dem gleichen Lehrer bleiben. 2x

Unterschiedliche Lehrer geben unterschiedliche Aufgaben; alle sollten das Gleiche geben.

häufigen Lehrerwechsel 3x

Nur die Lehrer wechseln alle zwei Wochen; die Kinder bleiben in der Klasse.

Bei Lehrererkrankung sollte möglichst supliert werden, nicht Gruppenzusammenlegung.

Es soll alles so bleiben wie es ist. 2x

Es wäre schön, wenn man Gruppen wechseln könnte.

dass die Stammgruppen bleiben.

Ich hätte gerne Leistungsgruppen, weil man dort immer in einer Gruppe ist, die den jeweiligen Leistungen entsprechen.

Natürlich hätte ich gerne Leistungsgruppen und Noten. 7x

Das sollte nicht passieren

dass wir in den Leistungsgruppen in der 4. Klasse überall andere Lehrer bekommen.

dass wir immer in der Förder- Forder- oder Vertiefungsgruppe sind.

dass wir in Leistungsgruppen kommen. 4x

dass die Schüler falsch eingeteilt werden.

dass die Schüler nichts sagen können zur Einteilung.

Überhaupt keine Noten und Aufteilungen haben.

dass wir alle in der Klasse sind.

dass wir in ganz andere Gruppen ohne Leistungsbezug eingeteilt werden. 2x

dass wir andere Lehrer in den Hauptfächern bekommen.

Streitigkeiten

wenn die Hausübungen schwerer werden

Lehrerwechsel

dass man immer beim gleichen Lehrer bleibt!

dass Kinder, die in einem Fach schwächer sind überfordert werden.

dass alle die in der 3. LG sind dass die verspottet werden

Anhang 6: Einladung zur Gruppendiskussion

Praxishauptschule
der Pädagogischen Hochschule Tirol



Innsbruck, 31-03-2008

EINLADUNG ZUM ELTERNABEND **Erfahrungen der Eltern mit dem Schulversuch**

Liebe Eltern!

Seit Beginn des Schuljahres 2005/2006 erfolgt der Unterricht in den Hauptfächern nun im Schulversuch (Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens, Unterricht in leistungsheterogenen Stammgruppen). Sie und Ihr Kind können nun schon auf eine beinahe dreijährige Erfahrung mit diesen Neuerungen zurück blicken.

Im Rahmen einer breit angelegten Untersuchung sollen die Meinungen aller am Schulversuch beteiligten Personen, also SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, erhoben werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden die Basis für eine Weiterentwicklung bzw. für allfällige Veränderungen des Schulversuchs sein.

Vor ziemlich genau zwei Jahren haben sehr viele Eltern der damals 1. Klassen an einem Elternabend zum gleichen Thema teilgenommen und ihre Erwartungen an und wertvollen Erfahrungen mit dem Schulversuch kund getan. Dieser Elternabend wird in ähnlicher Weise ablaufen.

Die Meinungen und Einschätzungen der Eltern sind uns besonders wichtig. Aus diesem Grund laden wir Sie zu einem Elternabend ein, bei dem ausschließlich die Beurteilung mittels Rückmeldebogens und der Unterricht in leistungsheterogenen Stammgruppen (bzw. der fallweise Wechsel) Thema sein werden.

Wir bitten Sie folgenden Termin vorzumerken:

Mittwoch, 9. April 2008 um 19:30 Uhr im Klassenzimmer der 3a
Donnerstag, 10. April um 19:30 Uhr im Klassenzimmer der 3b

(Wir bitten Sie am Elternabend „Ihrer“ Klasse teilzunehmen. Sollte dieser Termin für Sie ungünstig sein, bitten wir Sie den Termin der anderen Klasse wahrzunehmen)

Bei der Weiterentwicklung dieser neuen Form der Beurteilung ist es uns ein Anliegen, die Meinung möglichst aller Eltern einzuholen und einzubeziehen. Daher bitten wir um eine verlässliche Teilnahme an diesem Elternabend.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Gerlinde Keuschnig

Reinhard Dag

Artur Habicher

Anhang 7: Transkription – Gruppendiskussion der Eltern

Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung

Leitfrage 1:

Wie sehen Sie die Information über die Gruppenzusammensetzung in der jeweiligen Phase (leistungsheterogen bzw. –homogen)?

- ausreichende Basisinformation bzw. gut informiert (8 Elternteile in der Folge ET)
- nicht informiert oder zufällig informiert (4 ET)
- zu wenig Information (16 ET)
- die Information ist lehrerbezogen und nicht auf das Leistungsniveau bezogen (4 ET)

Leitfrage 2:

Welche Vorteile bringt der Unterricht in leistungsheterogenen Stammgruppen im Wechsel mit flexiblen homogenen Gruppen?

- Förderung leistungsschwacher und leistungsstarker Schülerinnen (12 ET)
- speziell gezielte Förderung leistungsschwacher SchülerInnen (8 ET)
- Förderung der Teambildung – Vorbereitung auf das Arbeitsleben (8 ET)
- keine Angst vor Abstufung (16 ET)
- kein Druck für SchülerInnen fördert Selbstständigkeit und Verantwortung (8 ET)
- weniger Konkurrenzdenken (8 ET)
- selbstständiges schulisches Handeln hat sich entwickelt (8 ET)
- Chance auf Verbesserung ist ständig gegeben (8 EZ)
- SchülerInnen sind nicht schubladisiert – fördert die Gemeinschaft (8 ET)
- kleinere Gruppen, besonders in der Fördergruppe (8 ET)
- Wechsel der Gruppenzusammensetzung (4 ET)
- Lehrerwechsel (4 ET)
- Anpassung bzw. Einstellung auf verschiedene LehrerInnen (4 ET)
- flexible Einteilung der Leistungsniveaugruppen (4 ET)
- lernförderliche Atmosphäre (4 ET)
- Kinder werden flexibel wegen verschiedener LehrerInnen und neuen SchülerInnengruppen (4 ET)
- Möglichkeit der Verbesserung bezüglich Leistungsniveau (2 ET)
- Lehrerwechsel relativiert (4 ET)
- spezifische inhaltliche Förderung (8ET)
- durch Lehrerwechsel mit verschiedenen Unterrichtsmethoden vertraut (4 ET)

- weniger Druck (4 ET)

Leitfrage 3:

Welche Nachteile bringt das Modell der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung?

- keine Nachteile (8 ET)
- keine fixe Einstufung (2 ET)
- Orientierung – wo gehöre ich hin (4ET)
- zu wenig Lehrerwechsel (2 ET)
- mehr Arbeit für Lehrer (4 ET)
- fehlende Fortsetzung in weiterführenden Schulen (4 ET)
- Lehrerwechsel (4 ET)
- zu wenig Leistungsdrucktraining (2 ET)

Leitfrage 4:

Welche Veränderungen würden Sie hinsichtlich der Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung vorschlagen?

- Information über Gruppenwechsel (12 ET)
- schriftliche Information bei Gruppenwechsel (12 ET)

mehr Lehrerwechsel (2 ET)

Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens)

Leitfrage 1:

Was sagen Sie zur Information über die Form der Beurteilung (fachspezifische Rückmeldungen und Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten) mittels Rückmeldebogens?

- sehr zufrieden (13 ET)
- zufrieden und ausreichend (8ET)
- genaue Information über Stärken und Schwächen (4 ET)
- besonders die Beschreibung des Sozialverhaltens (9 ET)

Leitfrage 2:

Welche Vorteile sehen Sie in der Beurteilung mittels Rückmeldebogens?

- differenzierte Beurteilung und genaue Information über Stärken und Schwächen ermöglichen gezielte Reaktionen von Eltern- und LehrerInnenseite (8 ET)
- Beurteilung des Sozial- und Arbeitsverhaltens ist für Eltern sehr informativ (5 ET)
- sehr dichte Information (8 ET)

- die Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens hat einen großen Stellenwert; dadurch werden diesbezüglich Diskussionen zwischen Eltern und Kindern angeregt (9 ET)
- die Beurteilung „beherrscht hervorragend“ bringt noch mehr Motivation im Vergleich zur Ziffernote „Sehr gut“ (7 ET)
- SchülerInnen werden durch Rückmeldungen in ihren Stärken gestärkt (4 ET)
- Stärkung des Selbstwertes (8 ET)
- die detaillierten Rückmeldungen sind für die Eltern ein großer Vorteil; allerdings unsicher, ob dies auch für die SchülerInnen so ist (4 ET)
- die Information über das Arbeits- und Sozialverhalten ist von Vorteil (4ET)
- Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens durch verschiedene LehrerInnen, da sich auch die Kinder unterschiedlich Verhalten (4 ET)
- viele Informationen für weiterführende Schulen, Arbeitsplatz usw. (4 ET)
- das Gewicht der Rückmeldung zum Arbeits- und Sozialverhalten (4ET)
- genaue Rückmeldung über Stärken und Schwächen (4 ET)
- die fachbezogene Rückmeldungen zeigen auf wo Förderbedarf besteht (4ET)
- genaue Information über das Arbeits- und Sozialverhalten (12 ET)
- keine Noten (3 ET)
- die differenzierte fachbezogene Beurteilung – Stärken und Schwächen in Teilbereichen (4ET)
- Transparenz der Beurteilung und Leistung (4 ET)
- Stärken und Schwächen der SchülerInnen werden offensichtlich und zeigen wo mehr gelernt werden soll (8ET)

Leitfrage 3:

Welche Nachteile bringt die Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens?

- keine Nachteile (13 ET)
- der schnelle Wechsel auf die Ziffernoten nach der Hauptschule (4 ET)
- das Umrechnen der 6-teilige Skala ist schwierig (4 ET)
- Beurteilungskriterien für das Arbeits- und Sozialverhalten; nach welchen Kriterien wird beurteilt (4 ET)
- gibt es eine Überraschung bei der Einstufung? (8 ET)
- keine Noten (1 ET)
- Orientierungsprobleme für Kinder sich im Leistungsspektrum einordnen zu können

Leitfrage 4:

Welche Veränderungen würden Sie hinsichtlich der Leistungsbeurteilung mittels Rückmeldebogens vorschlagen?

- keine Veränderungen (21 ET) und dieses System in die Öffentlichkeit tragen (4 ET)

- Noten nur den Eltern schriftlich bekannt geben (nicht den SchülerInnen) (4 ET)
- die Information über die Einstufung in Leistungsgruppen sollte schon in der 2. Klasse erfolgen (3 ET)
- bei „beherrscht mangelhaft“ oder „beherrscht nicht“ soll in diesen Teilbereichen sofort eine Förderung angeboten werden (4 ET)
- es soll eine zusätzliche Verbalbeurteilung geben (3 ET)

Anhang 8: Leitenden zum LehrerInneninterview

Geplante Dauer: ca. 50 Minuten

- Danke für die Bereitschaft zur Teilnahme
- Erklärungen zu den Interviews / Einstieg:
 - Begründung, warum das Interview gemacht wird:
 - Informationen gewinnen für ProFiL-Abschlussarbeit.
 - Es geht uns um eine Art Ist-Analyse also um eine Evaluation, in der alle Beteiligten (Schüler, Eltern Lehrer) zu Wort kommen sollen.
 - Mit Blick auf unsere Schule können die so erhobenen Daten, welche wir am Ende unserer Arbeit in irgendeiner Form öffentlich machen wollen, als Basis / Grundlage für weitere Entwicklungsschritte genommen werden.
 - ev. erklären, warum wir gerade diese Lehrkraft für das Interview ausgesucht habe
 - Überblick über den Ablauf:
 - 2 getrennte Blöcke
 - a) Verschränkung
 - b) Rückmeldebogen

Verschränkung von innerer und äußerer Differenzierung

Grundsätzlich bei allen Fragen ohne weiteres ein bisschen Nachdenken möglich.

1. Was fällt dir spontan zur Verschränkung ein?
2. Wie siehst du die Förderung leistungsstarker bzw. leistungsschwächerer SuS – also die individuelle Förderung der Kinder – bitte berücksichtige das Gesamtsystem der Verschränkung.
Allenfalls: Nachfrage: Welche Kinder gewinnen/verlieren am meisten?
3. Für die individuelle Förderung ist ein hohes Maß an Differenzierung notwendig. Wie schätzt du diesbezüglich die Situation an der PHS ein?
Nachfrage: Wie hat sich diesbezüglich der Unterricht seit Einführung der Verschränkung verändert.
4. Was sagst du zum Arbeitsaufwand im neuen System (bezogen auf Verschränkung, Teamarbeit)
Nachfrage: Welche Gründe gibt es dafür?

Neue Form der Leistungsbeurteilung

1. Was fällt dir spontan zur neuen Form der Beurteilung ein?
2. Welche Stärken / Schwächen haben sich mit dem neuen Beurteilungssystem für dich herauskristallisiert?
3. Bei der SWOT-Analyse ist herausgekommen, dass die individuelle Rückmeldung von Stärken und Schwächen eine Stärke des neuen Beurteilungssystems ist.
 - Wie siehst du das?

- Wie kommt das für dich zum Ausdruck?
 - Wie reagieren die Schüler?
 - Welche Auswirkungen auf Schüler und Unterricht?
4. Wir sind unmittelbar vor der Einstufung und Ziffernnotenbeurteilung in der 3. Klasse: Nahtstelle
Nimm zu diesem Umstand Stellung?
Allenfalls Nachfrage: Wie ist die Situation aus der Sicht des Lehrers)
 5. In der vierten Klasse wird Ziffernnote und Rückmeldebogen parallel geführt.
Was sagst du dazu?
 6. Was sagst du zum Arbeitsaufwand im neuen System (bezogen auf Rückmeldebogen, Teamarbeit)
Nachfrage: Welche Gründe gibt es dafür?

Schulversuch insgesamt

1. Ich möchte am Ende des Interviews noch nachfragen, ob es aus deiner Sicht noch etwas zum Schulversuch zu ergänzen gibt?
2. Was sollte aus deiner Sicht im Zusammenhang mit dem Schulversuch dringend verändert (weiterentwickelt) werden.
 - a) Verschränkung
 - b) Beurteilung

Vielen Dank