

**4 JAHRE EIGENVERANTWORTLICHES
ARBEITEN AM BG UND BRG
SCHWECHAT– BASIS FÜR EIN
OBERSTUFENMODELL**

Angelika Janssen, Otmar Grossauer

BG und BRG SCHWECHAT

Die Schule führt zu selbständigem Urteil und zu eigenverantwortlichem Handeln; sie vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt zu ermöglichen sowie zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf zu befähigen.

Sehr schön; Setzen!



INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	5
1 GENESE	5
1.1 Aufbruch ohne Ankunft.....	5
1.2 Am Anfang war eine Elterninitiative.....	6
1.3 Die Idee EVA wird geboren.....	6
2 EIGENVERANTWORTLICHES ARBEITEN (EVA-MODELL)	7
2.1 Grundprinzipien.....	7
2.2 Beschreibung des Modells.....	8
2.2.1 Stundenplan ermöglicht Freiarbeit.....	8
2.2.2 Arbeitspläne.....	8
2.2.3 Lehrerteams.....	13
2.2.4 Elternarbeit und finanzielle Unterstützung.....	13
3 EVALUATION	14
3.1 Inwiefern trägt unsere Schulentwicklung zur Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen bei?.....	14
3.2 Partizipation in der Schule und die Gesundheit der Schüler/-innen – Studie von Dr. Wolfgang Dür.....	15
3.3 Evaluation der Interviewreihe im Rahmen von IMST ² /S2.....	21
3.3.1 Auszüge aus dem Interview mit dem Schulleiter.....	22
3.3.2 Auszug aus den Interviews mit den beteiligten EVA-Lehrern.....	23
3.3.3 Sicht der nicht beteiligten Lehrer.....	24
3.3.4 Sicht der beteiligten Schüler.....	25
3.3.5 Sicht der zurzeit nicht beteiligten Schüler.....	25

3.3.6	Zusammenschau der unterschiedlichen Sichtweisen/ Eindruck der externen Evaluation	26
3.3.7	Replik auf die Außensicht von innen:	26
3.4	Fragebögen aus der IMST ² -Arbeitsgruppe	27
3.4.1	Fragebögen für Lehrer/-innen	27
3.4.2	Fragebogen für Schüler/-innen und Eltern	28
3.5	Konsequenzen aus den verschiedenen Befragungen	30
4	DAS EVA-MODELL FÜR DIE OBERSTUFE	31
4.1	Auf der Suche nach Neuland	31
4.2	Die Vorbereitung des Bodens	31
4.3	Das Modell nimmt Gestalt an – Planung des Projektunterrichts bei Teamklausur	32
5	LITERATUR.....	34
	ANHANG (MATERIALIEN).....	35
A)	Fragebogen für Lehrer/-innen (Evaluation EVA-Projekt)	35
B)	Fragen an die Eltern	36
C)	Fragen an die Schüler/-innen	37
D)	Portfolio-Vortrag von Prof. Vierlinger.....	38

ABSTRACT

Diese Arbeit beschreibt die sog. *EVA-Klassen* (Eigenverantwortliches Arbeiten), die es seit 4 Jahren an unserer Schule gibt. Das EVA-Modell ist eine späte Frucht eines *Schulentwicklungsprozesses* und wurde weiters durch Ausbildungen in *Montessori-pädagogik* und *Klippertraining*, sowie eine selbstbewusste *Elterninitiative* geprägt. Als Säulen des Modells ragen die *Freiarbeitsstunden* und die *Freiarbeitspläne* heraus. Zusammenarbeit in den *Lehrerteams* der EVA-Klassen und intensive *Elternarbeit* sind weitere Eckpfeiler. Vorrangig geht es in dem Bericht um die Erklärung des am BG und BRG Schwechat entwickelten Modells und *Standortbestimmung*: Wie wirken sich die Unterrichtsmethoden der Freiarbeitsstunden tatsächlich auf die Eigenständigkeit der Schüler aus? Gibt es Auswirkungen auf Gesundheit und Zufriedenheit der Schüler? Wie sehen die einzelnen Schulpartner die bisherige Entwicklung der Freiarbeitsklassen? Die überwiegend positiven Erfahrungen ermuntern uns, die bisherige reformpädagogische Arbeit in der Unterstufe fortzusetzen, wobei die Zusammenarbeit der Lehrer/-innen in den Klassenteams noch mehr im Focus stehen muss. Für die Pilotklasse, die im Schuljahr 2003/04 erstmals eine EVA-Oberstufenklasse sein wird, ergibt sich in Ansätzen die *Fortführung des Modells*, mit den Wegmarken *Projektunterricht* und *Portfolio*.

1 GENESE

1.1 Aufbruch ohne Ankunft

Das BG und BRG Schwechat war als eine der ersten Schulen Österreichs schon Mitte der Neunziger-Jahre an einem Schulentwicklungsprozess mit externer Betreuung durch die Uni Klagenfurt beteiligt.¹ Die gesamte Lehrerschaft war anfangs damit beschäftigt, in einer Ist-Analyse Stärken und Schwächen zu orten und Visionen zu entwickeln. Ein Jahr lang wurde in diversen Arbeitsgruppen eine Unzahl von Fakten erhoben und Ideen gesammelt. Dann verpuffte der anfängliche Elan. Konkrete Ergebnisse ließen auf sich warten. Eine Zeit lang gab es noch eine Planungsgruppe, schließlich war die Luft draußen. Was blieb, war ein verschärftes Problembewusstsein und ein gestiegenes Selbstbewusstsein: Wir haben ein großes Potential; sind fähig uns zu organisieren. Was fehlte: Ein Ziel, auf das wir uns gemeinsam festlegen hätten können. Nur eine ungefähre Richtung war erkennbar: innere Schulreform, Verbesserung der Unterrichtsarbeit.

¹ Vgl. Krainz-Dürr, Marlies: Wie kommt Lernen in die Schule? StudienVerlag: Innsbruck/Wien 1999, S. 154 ff.

1.2 Am Anfang war eine Elterninitiative

Im Schuljahr 1997/98 trat eine Gruppe von Eltern, deren Kinder damals die 3. Klasse Volksschule besuchten, an Lehrer/-innen unserer Schule heran. Sie äußerten den Wunsch, dass ihre Kinder auch in der weiterführenden Schule nach ähnlichen Prinzipien unterrichtet werden möchten wie in ihrer Volksschule. Ihre Lehrerin hatte eine Montessoriausbildung absolviert und arbeitete mit den Kindern häufig anhand von Freiarbeitsplänen. Im selben Schuljahr besuchten zwei Lehrer unserer Schule einen Kurs für Montessoripädagogik, der zum ersten Mal am PI Wien für die Sekundarschule angeboten wurde.²

1.3 Die Idee EVA wird geboren

Im nächsten Schuljahr gab es weitere Eltern-Lehrer-Kontakte; auch an die Direktion wurde der Wunsch der Eltern herangetragen. Ein Hospitationstag für interessierte Lehrer/-innen unserer Schule fand in der betreffenden Volksschulklasse statt. Schließlich wurde ein Lehrerteam gebildet, das sich das Ziel setzte, Prinzipien der Reformpädagogik³ in den Unterricht an unserer AHS zu integrieren und im Schuljahr 1999/2000 eine Freiarbeitsklasse („EVA-Klasse“) zu starten. In weiteren Kontakten mit den Eltern und durch Besuch von Lehrerfortbildungen (Methodentraining nach Klippert⁴ am PI NÖ in Hollabrunn) wurde dieses Vorhaben konkreter vorbereitet. Am Tag der offenen Tür gab es eine breitere Information der Eltern aller künftigen Erstklassler. Die Anmeldung zu Beginn des 2. Semesters enthielt die Möglichkeit, das Kind für die Freiarbeitsklasse vormerken zu lassen. An einem Elternabend für die künftigen Erstklassler (auch die Schüler/-innen waren dabei), wurde das Modell noch genauer vorgestellt.

Vorarbeiten für den Start im Herbst wurden getroffen: Festlegen des Lehrerteams, Planung der Kennenlertage gleich zu Schulbeginn, Sichtung und Erstellung von geeigneten Unterrichtsmaterialien, Klärung der organisatorischen Strukturen, wie z.B. Stundenplan, Einrichtung der Klasse, Finanzierung der Mehrkosten (vgl. Bericht S. 173).

² vgl. Weninger, Brigitta: Auf neuen Wegen lernen. Montessoripädagogik für Schüler ab 10 Jahren. Auer Verlag: Wien 1999.

³ vgl. Furch, Elisabeth und Pirstinger, Susanne: Lebendige Reformpädagogik. Schulheft 80/1995.

⁴ vgl. Klippert, Heinz: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag: Weinheim/Basel 1994.

2 EIGENVERANTWORTLICHES ARBEITEN (EVA-MODELL)

2.1 Grundprinzipien

Die vielleicht bündigste Formulierung dieser Grundprinzipien ist 2500 Jahre alt und stammt von Konfuzius:

Erzähle es mir, und ich werde es vergessen,
Erkläre es mir, und ich werde mich erinnern,
Lass es mich tun, und ich werde es verstehen.

„Wie die empirische Lernforschung zeigt, behalten die Schüler durchschnittlich nur etwa 20% von dem, was sie hören, 30% von dem, was sie sehen bzw. lesen, aber rund 80 – 90% von dem, was sie sich in tätiger Weise aneignen.“⁵

„Dreh- und Angelpunkt der angestrebten neuen Lernkultur ist das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der SchülerInnen, kurz ‚EVA‘ genannt.“⁶ Das Ziel ist eine möglichst wirksame Erreichung der Schlüsselqualifikationen (Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz). „In einem Unterricht, in dem vorwiegend der Lehrer/die Lehrerin exzerpiert, strukturiert, interpretiert, analysiert, argumentiert, fragt, kontrolliert, kritisiert, organisiert, Probleme löst und in sonstiger Weise das Lernen managt und dominiert, können die SchülerInnen diese Qualifikationen naturgemäß nur schwer erwerben.“⁷

Je selbstständiger, zielstrebig, kreativer, verantwortungsbewusster, disziplinierter, methodenbewusster, kommunikations- und kooperationsfähiger die Schüler/-innen werden, desto mehr können sich die zuständigen Lehrkräfte im Unterricht zurücknehmen und persönliche Entlastung erfahren. So gesehen ist das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen (EVA) eine recht lohnende Angelegenheit – nicht nur für die Schüler/-innen, sondern auch für die Lehrer/-innen. Wichtig für das Funktionieren eines eigenverantwortlichen Arbeitens ist zum einen das Einüben elementarer Lern- und Arbeitstechniken wie Markieren, Exzerpieren, Strukturieren und Visualisieren, zum zweiten das Training grundlegender Argumentations- und Kommunikationstechniken bis hin zur Rhetorik, und zum dritten schließlich die systematische Kultivierung von Teamfähigkeit und Gruppenunterricht durch vielfältige Übungen und Reflexionen. Ohne diese methodenzentrierte Übungs-

⁵ Klippert, Heinz: ebenda, S. 30.

⁶ Klippert, Heinz: Unterrichtsentwicklung als Schulprogramm – Strategien zum Aufbau einer neuen Lernkultur. Beltz Verlag: Weinheim/Basel 2000, S. 228.

⁷ ebenda S. 228

und Klärungsarbeit steht das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler/-innen auf tönernen Füßen.

2.2 Beschreibung des Modells

2.2.1 Stundenplan ermöglicht Freiarbeit

Ein wesentliches Kriterium des EVA-Modells sind die Freiarbeitsstunden, in denen die Schüler/-innen die gestellten Aufgaben selbständig bearbeiten sollen. Dabei können sie das Fach und die Reihenfolge der Arbeiten selbst wählen. Die Lehrer/-innen können einen Teil ihrer Wochenstunden als Kontingent für die Freiarbeitsstunden zur Verfügung stellen. Je nach Altersstufe ergeben sich dadurch im Stundenplan Stundenblöcke (maximal 1 bis 3 Stunden pro Tag hintereinander), in denen diese freie, selbständige Arbeit unter Aufsicht des jeweiligen Fachlehrers (der laut Stundenplan in der Klasse unterrichten soll) möglich ist (siehe unten).

Beispiel eines Stundenplans einer 1.Klasse: die hinterlegten Stunden sind im „Freiarbeitstopf“, die restlichen Stunden sind gebundene Stunden (mit dem Methodenmix des herkömmlichen Unterrichts).

	MO	DI	MI	DO	FR
1	TEX	BE	E	GW	LÜ
2	TEX	BE	E	D	R
3	D	MU	M	BIU	D
4	LÜ	D	M	E	E
5	MU	D	BIU	LÜ	GW
6	M		R	LÜ	M

2.2.2 Arbeitspläne

Für die Freiarbeit erhalten die Kinder als Anleitung Arbeitspläne, die je nach Altersstufe, Fachlehrer und Unterrichtsthema in einem Zeitraum von 1 bis 4 Wochen zu bearbeiten sind (Beispiel siehe unten). Sie enthalten Angaben über Art der Arbeitsaufgabe, Material, Arbeitsmethode, Sozialform, etc., sowie darüber, welche „Stationen“ Pflicht-, Wahl- oder Wahlpflichtstationen sind. Pflichtstationen müssen

erledigt werden, Wahlstationen können freiwillig gemacht werden und bei Wahlpflichtstationen muss ein bestimmter Anteil der angegebenen Aufgaben erfüllt werden (welche, kann der Schüler selbst wählen).

Den Abgabetermin für die Arbeitspläne setzt der Lehrer fest, wobei sich eine Absprache mit den Kollegen/Kolleginnen als günstig erwiesen hat, um eine Überlastung der Kinder zu vermeiden.

Arbeitsplan 1

Sinnesorgane

SS 2003/Janssen

Name:	4E	Spätester Abgabetermin: 14. März 2003	Prüf.dat.:
-------	----	--	------------

Station	Arbeitsform	Aufgabenart	Thema	Kontrolle
(alle ●)				
1	Experiment Bucharbeit	Versuch 1	<u>Geruchsinn</u> Erkläre das Zustandekommen einer Geruchsempfindung!	
2	Bucharbeit		<u>Geschmacksinn</u> : Beschreibe die Funktion der Geschmacksknospen!	
3	Experiment	Versuch 2	<u>Kombination von Geruch und Geschmack</u>	
<hr/>				
4a	Experiment Bucharbeit	Versuch 3	<u>Haut</u> : Schmerzsin Warum empfindet man einmal Schmerz und einmal Berührung?	
4b	Experiment	Versuch 4	Blindenschrift	
4d	Experiment	Versuch 5	Temperatursinn: Finde eine Erklärung für Deine Empfindung!	

5a	Literatur		Lies den Text: Welche Behinderung hatte dieses Mädchen?
5b	Experiment	Versuch 6	Lass Dir von einer Versuchsperson Worte in die Hand buchstabieren – erkennst Du sie? Lege die Finger auf den Mund einer Versuchsperson, während sie lautlos spricht – verstehst Du, was sie sagt?
6a	Folie beschriften		<u>Ohr</u> : Beschrifte die Abbildung!
	Bucharbeit		Beschreibe den Weg der Schallwellen bis zur Erregung der Hörsinneszellen!
6b	Experiment	Versuch 7	Schallleitung nur übers Ohr?
6c	Bucharbeit		Was ist Schall? Mache den Versuch mit dem Lineal! Erkläre den Unterschied zwischen Ton/Klang/Geräusch/Knall!
<hr/>			
7	Arbeitsblatt		<u>Auge</u> : Reiz-Reaktions-Zusammenhänge
8a	Folie beschriften		Beschrifte die Teile des Auges!
8b	Bucharbeit		Beschreibe den Weg des Lichts und die Entstehung einer Sehempfindung! Welche Teile des Auges werden dabei vom Lichtstrahl nacheinander durchdrungen?
8c	Experiment	Versuch 8	Sehtest
8d	Bucharbeit		Wie entstehen Sehfehler und wie korrigiert man sie?
8e	Experiment	Versuch 9	Auflösungsvermögen des Auges

8f	Experiment	Versuch 10	Nachweis des Blinden Flecks
8g	Experiment	Versuch 11	Umkehrbrille
8h	Heftarbeit		Optische Täuschungen: Wähle 3 aus und zeichne sie mit Erklärung ins Heft!
8i	Experiment	Versuch 12	Bewegungssehen: Daumenkino (Wieso sehen wir einen Film?)

Notenstand und Datum:

2.2.3 Lehrerteams

Ein sehr notwendiger Bestandteil des EVA-Modells sind die Lehrerteamsitzungen. Dabei kommen alle im Unterricht auftretenden Probleme zur Sprache, gemeinsame Projekte oder fächerübergreifende Themen können besprochen werden und eventuelle disziplinäre Schwierigkeiten sind zu lösen. Es hat sich eine gewisse Routine der Teambesprechungen entwickelt, mit abwechselnder Moderation und Protokollführung, um Vereinbartes auch nachlesen und die Informationen an verhinderte Kollegen/Kolleginnen und die Schulleitung weitergeben zu können.

Die Anzahl der EVA-Lehrer/-innen in den einzelnen Klassen ist sehr unterschiedlich, die Schwankungsbreite reicht von drei bis acht Lehrer/-innen. Die Schularbeitsgegenstände sind fast immer an der Freiarbeit beteiligt.

Für die Teambesprechungen wäre eine gemeinsame Stunde im Stundenplan ideal; die Umsetzung durch die Administration der Schule stellt aber immer noch ein Problem dar. Da ohnedies nicht alle Lehrer/-innen einer EVA-Klasse nach dem EVA-Prinzip arbeiten wollen oder können, sollte es leichter sein, für jene Lehrer/-innen, von denen Stunden im Freiarbeitstopf sind, eine Besprechungsstunde zu reservieren.

Zusammenarbeit der Lehrer/-innen ist nicht nur innerhalb der Klassen wichtig, sondern auch in den einzelnen Fachgruppen. Hier erfolgt der Austausch der Materialien, die in Privatinitiative hergestellt oder über die Klassenbudgets angeschafft wurden.

2.2.4 Elternarbeit und finanzielle Unterstützung

In den 4 Jahren EVA-Arbeit an unserer Schule waren die finanzielle Hilfe und ideelle Unterstützung der Eltern wesentliche Faktoren, die zur Umsetzung des Modells beigetragen haben. Anfangs stand der Wunsch, Schüler/-innen selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen und die Freude am Wissenserwerb zu erhalten (einige Kinder waren mit ähnlichen Arbeitsmethoden aus einer Montessoriklasse der benachbarten Volksschule vertraut). Für die Erstellung von Material für die Freiarbeit (ähnlicher Materialbedarf wie bei offenen Lernformen) und die spezielle Gestaltung der Klassenräume (das Material bleibt in der Klasse, Arbeitsecken, Aufstellung eines Computers etc.) ist ein höherer finanzieller Aufwand notwendig. Dieser kann über lange Sicht nicht von Lehrern/Lehrerinnen oder vom Schulbudget aufgebracht werden. Wenn am Anfang des Schuljahres von Eltern der EVA-Schüler/-innen ein bestimmter Beitrag zur Unterstützung zur Verfügung gestellt wird (Verwaltung durch eine Elternvertreterin), ist auch in Zukunft die materielle Basis zur Weiterführung des Modells gesichert.

3 EVALUATION

Da das BG und BRG Schwechat plant, im Schuljahr 2003/04 das EVA-Modell in adaptierter Form auf die Oberstufe auszudehnen, war es uns ein Anliegen, die in den 4 Jahren bisher entwickelten Unterrichtsformen zu dokumentieren und die Akzeptanz zu untersuchen. An empirischem Material konnten wir uns erstens auf eine Untersuchung von Kollegin Angela Schuster aus dem Schuljahr 2001 stützen.⁸ Weiters gab es eine Arbeit des Sozialmediziners Dr. Wolfgang Dür.⁹ Im Rahmen der Zusammenarbeit mit IMST² suchten wir um eine externe Evaluation an, die von Dr. Willibald Erlacher mittels Interviews erfolgte. Schließlich erstellten wir in unserer IMST²-Arbeitsgruppe an der Schule 3 Fragebögen für die jeweiligen Gruppen der Schulpartner, also Schüler/-innen, Eltern und Lehrer/-innen. Die Lehrerfragebögen boten wir bei einer Konferenz dem gesamten Kollegium an. Die Schüler/-innen- und Elternfragebögen wurden nur in den EVA-Klassen verteilt.

3.1 Inwiefern trägt unsere Schulentwicklung zur Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen bei?

Eine umfangreiche Arbeit einer Kollegin, die an unserer Schule unterrichtet und zugleich bei IMST²/Schwerpunktprogramm 1 „Grundbildung“ mitarbeitet, dokumentiert den Schulentwicklungsprozess seit den Anfängen im Schuljahr 1994/95. Dabei liefert sie sozusagen zur Halbzeit der EVA-Aufbauarbeit in der Unterstufe eine Einschätzung, die sich auf viele Interviews mit Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern stützt, die in der EVA-Pilotklasse beteiligt waren. Das Resümee, das auch heute noch unverändert gilt, lautete damals:

"Die Etablierung der EVA-Klassen ist sicher ein großer Schritt in der Schulentwicklung des Gymnasiums; trotzdem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Eigenverantwortlichkeit nicht nur in EVA-Klassen gelebt werden kann. Wenn man sich (...) anschaut, was die Lehrer/-innen an der Schule besonders schätzen, sind das meist Voraussetzungen für eigenverantwortliches Arbeiten. Eigenverantwortlichkeit wird dezidiert angesprochen und von einem Großteil des Lehrkörpers durchaus geschätzt, auch mit den dabei auftretenden Schwierigkeiten."¹⁰

Ein zweites Zitat sei noch eingefügt, weil es als Wegweiser für die weitere Schulentwicklung aufgestellt werden sollte:

„Schülerinnen und Schüler wünschen sich vor allem eine bunte Mischung bei den Unterrichtsmethoden, und sie wollen bei der Methodenwahl auch mitbestimmen können. Die älteren Schüler/-innen schlagen vor, schon in den unteren Klassen mit eigenverantwortlichem Arbeiten zu beginnen (was derzeit ja schon geschieht), um in der 7. und 8. Klasse nicht überfordert zu werden. Sie meinen, dass es sinnvoll wäre, auch in

⁸ Schuster, Angela: Inwiefern trägt unsere Schulentwicklung zur Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler bei? Klagenfurt 2001.

⁹ Dür, Wolfgang: Partizipation in der Schule und die Gesundheit der Schüler/innen. Wien 2002. www.univie.ac.at/lbimgs/projekte/fgoehbsc.html, www.hbsc.org

¹⁰ Schuster, Angela ebenda S. 31

den ‚nicht EVA-Klassen‘ die Eigenständigkeit mehr zu fördern, um ‚ein verantwortungsvolleres Arbeiten zu erreichen.‘ Eine Aussage möchte ich den Lesern/Leserinnen nicht vorenthalten, weil sie vieles relativiert, was an Energie aufgewendet werden musste: *‚Diese Art des Lernens ist ein Schritt nach vorne und hat sowieso eine Änderung bewirkt.‘* Das ist die Meinung eines Schülers oder einer Schülerin, die nicht in einer EVA-Klasse unterrichtet wurde, was darauf hindeutet, dass die Bemühungen, eigenverantwortliches Arbeiten zu etablieren, die gesamte Schule erfasst haben.“¹¹

Schließlich enthält die Zusammenfassung der Arbeit einen noch deutlicheren Appell, den begonnenen Weg konsequent weiter zu gehen.

„Zusammenfassend kann nun gesagt werden, dass Eigenverantwortlichkeit in der Entwicklung der Schule ein ‚Dauerbrenner‘ war und ist, wie bei den einzelnen Aktivitäten gezeigt wurde. Dabei ist man dem erstrebten Ziel, den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Arbeiten zu ermöglichen und ihnen auch die Fähigkeiten dazu mitzugeben, zwar nicht immer gleich schnell näher gekommen, aber grundsätzlich geht die Entwicklung in Richtung der am Beginn des Schulentwicklungsprojektes formulierten Visionen. Wie am Beginn dieser Arbeit in der Hypothese angenommen, hat die Bedeutung von Eigenverantwortlichkeit im Bewusstsein aller Beteiligten, der Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern, stark zugenommen und wird auch zum Thema gemacht, um weitere Schritte setzen zu können.

Was noch fehlt, ist die Formulierung eines Schulleitbildes, das den Gedanken der Eigenverantwortlichkeit zum zentralen Inhalt haben könnte und ein Schulprogramm, das die von einzelnen ‚Aktivisten‘ initiierten Maßnahmen zu einem Ganzen verbindet und sowohl Weg als auch Ziel der Arbeit an der Schule deutlich macht.“¹²

3.2 Partizipation in der Schule und die Gesundheit der Schüler/-innen – Studie von Dr. Wolfgang Dür

Das folgende Kapitel ist zur Gänze von Dr. Dür, dem Autor dieser Studie, redigiert und daher aus seiner Sicht formuliert. Da uns die Ergebnisse sehr wichtig erscheinen, wollen wir sie ungekürzt in diese Arbeit übernehmen. Wo es für das bessere Verständnis notwendig ist, haben wir kurze Erklärungen in Kursiv eingefügt.

Das Ludwig Boltzmann-Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie hat in einer Studie, die in einem Forschungsnetzwerk mit Finanzierung durch die Europäische Kommission, die Bundesministerien für Unterricht und für Gesundheit, sowie des Fonds „Gesundes Österreich“ durchgeführt wurde, u.a. untersucht, welchen Einfluss die Erfahrungen von Jugendlichen in der Schule auf ihr Wohlbefinden und ihre Gesundheit haben. An einem Teil dieser Studie hat das BG/BRG Schwechat dankenswerterweise teilgenommen.

Anmerkung: Es handelte sich um drei Klassen unserer Schule, und zwar eine EVA-Klasse und eine Nicht-EVA-Klasse derselben Schulstufe, sowie eine Oberstufenklasse.

¹¹ Schuster, Angela: ebenda S.31

¹² Schuster, Angela: ebenda S.32 f.

Nach Aussage von Dr. Dür wird die Schule, in Österreich wie in anderen Ländern, von vielen Schüler/-innen als belastender, entfremdeter Lebenskontext empfunden, in dem man als Schüler nicht viel zu sagen hat und wo häufig Anpassung an unverstandene Normen erwartet wird. Die Stellung der Schüler/-innen innerhalb der Organisation Schule führt zu ihrer Passivisierung, je mehr sie sich als (Zwangs)Empfänger einer staatlichen Dienstleistung empfinden. In solchen Fällen verhalten sie sich gegenüber der Schule – häufig im Einverständnis mit ihren Eltern – wie unzufriedene Kunden, deren Kritik als Ansatz für Verbesserungen aber nicht wirklich taugt.

In unserer Studie ging es daher konkret um die Frage, inwieweit die aktive Teilnahme von Schüler/-innen an Schulprozessen – sowohl das tägliche Miteinander als auch den Unterricht direkt betreffend – ihre Wahrnehmung und Bewertung der Schule verändern und dadurch ihr Wohlbefinden, ja sogar ihre Gesundheit, verbessern kann. Mit Teilnahme ist dabei gemeint, dass den Schülern/Schülerinnen altersadäquat ein Stück Mitentscheidung und Mitverantwortung für ihren Lernprozess übertragen wird und sie in dieser Rolle von den Lehrern/Lehrerinnen unterstützt werden. Ein modernes Wort, das heute in den Gesundheitswissenschaften dafür gebraucht wird, ist „Empowerment“, was ausdrückt, dass Lehrer/-innen ihre Schüler/-innen „ermächtigen“ und so stark machen, dass sie sich um sich selbst und ihre Umwelt in angemessener Weise kümmern können.

Das BG/BRG Schwechat war für diese Fragestellung ein ideales Untersuchungsobjekt, da es in einem Teil durch Einführung des Eigenverantwortlichen Arbeitens nach Klippert ein sehr avanciertes Schulkonzept betreibt, das die Vorstellung des Empowerments in fast idealer Weise aufgreift. Besonders interessiert hat uns daher, ob zwischen den beiden Schulkonzepten (*Anmerkung: EVA-Konzept und herkömmliche Unterrichtsformen*) innerhalb ein und derselben Schule Unterschiede in Bezug auf unsere Fragestellung zu beobachten waren.

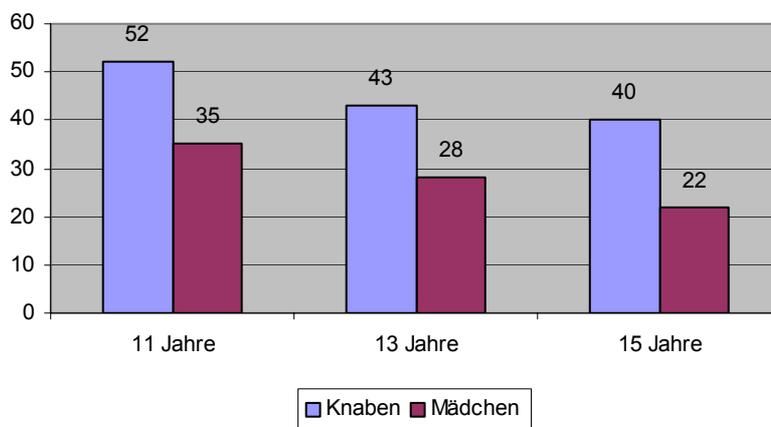
Aus der arbeitsmedizinischen und organisationssoziologischen Forschung weiß man, dass Partizipation und Empowerment, eingesetzt als Management-Tools, nicht nur die Produktivität der Mitarbeiter/-innen eines Betriebes steigern, sondern auch deren Arbeitszufriedenheit und Gesundheit verbessern und so die Krankenstandstage reduzieren können. In Analogie dazu interpretieren wir die Schule also nicht nur als Arbeitsplatz für Lehrer/-innen, sondern auch für Schüler/-innen und implizieren damit auch eine modernere Vorstellung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in die Richtung einer partnerschaftlichen Arbeitsgemeinschaft, gleichwohl mit sehr unterschiedlichen Rollen und Aufgaben.

Im ersten Teil unserer Studie haben wir repräsentative Fragebogen-Daten von 4.300 11-, 13- und 15-jährigen Schüler/-innen aus 165 österreichischen Schulen ausgewertet. Dabei hat sich gezeigt – für alle 36 teilnehmenden Länder! –, dass der subjektiv eingeschätzte Gesundheitszustand unserer Jugend vom 11. zum 15. Lebensjahr dramatisch abnimmt. Dazu muss man wissen, dass die subjektiv eingeschätzte Gesundheit ein sehr zuverlässiges, aussagekräftiges Maß für die tatsächliche Gesundheit darstellt. Es konnte sogar nachgewiesen werden, dass dieses Maß das Auftreten von Krankheiten besser vorhersagen kann als die meisten biomedizinischen Indikatoren. Wenn daher Jugendliche in dieser Selbsteinschätzung Abstriche von ihrer Gesundheit machen, dann muss man davon ausgehen, dass wirkliche Probleme dahinterstecken. Zugleich konnte für alle Länder gezeigt werden, dass die Mädchen ihre Gesundheit insgesamt schlechter einschätzen als die Burschen. Das widerspricht ein wenig der heute in Mode kommenden Sichtweise, dass eigentlich die Knaben und

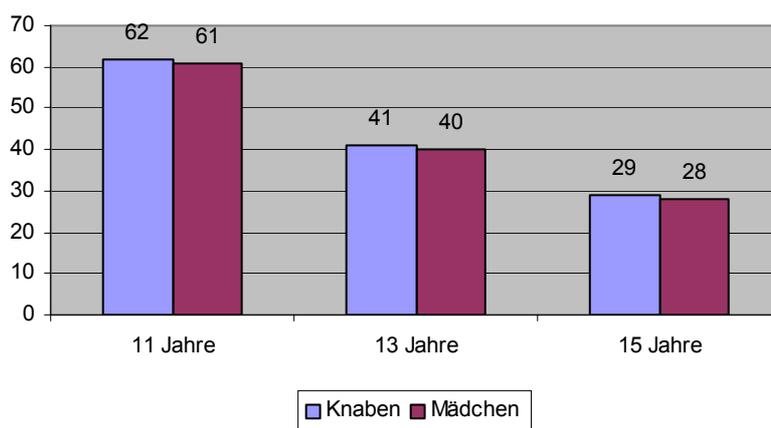
jungen Männer die Problemgruppe Nummer 1 seien. Die gleiche abnehmende Tendenz konnte auch für die allgemeine Lebenszufriedenheit der Jugendlichen gefunden werden, hier allerdings ohne Unterschied zwischen Mädchen und Burschen.

Die meisten sind rasch bereit, die Pubertät für diese Entwicklungen verantwortlich zu machen und zu denken, dass sich das wohl nicht verhindern lasse. Hier muss man aber bedenken, dass die Pubertät in anderen Kulturen und auch in unserer eigenen vormodernen Geschichte offenbar nicht als so schwierige und belastende Lebensphase erlebt wird bzw. wurde. Es scheint also durchaus mit den Anforderungen des modernen Lebens – auch in der Schule! – zusammenzuhängen.

Grafik 1: Ausgezeichnete Gesundheit nach Alter und Geschlecht für österreichische Schüler/-innen (Quelle: Dür et al. 2002)



Grafik 2: Hohe Lebenszufriedenheit nach Alter und Geschlecht für österreichische Schüler/-innen (Quelle: Dür et al. 2002)



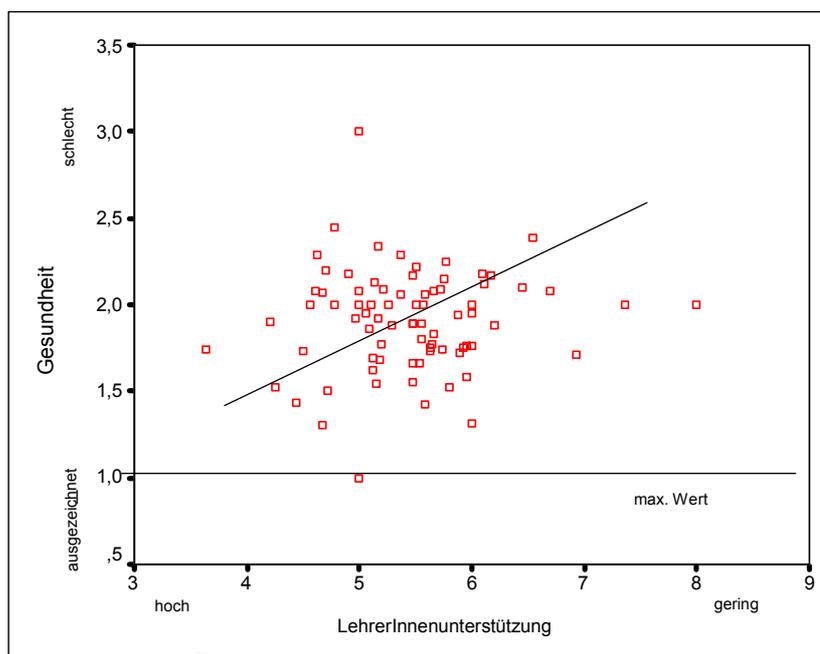
Im zweiten Schritt haben wir daher untersucht, ob zwischen Gesundheit und Lebenszufriedenheit auf der einen und Schulerfahrungen auf der anderen Seite ein Zusammenhang besteht. Um nur ein Ergebnis herauszugreifen, das uns besonders wichtig erscheint: das Ausmaß von Gesundheit und Lebenszufriedenheit steigt statistisch signifikant mit dem Ausmaß, in dem die Jugendlichen von ihren Lehrern/Lehrerinnen Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Aufgaben

erhalten. Das bildet in unserer Konzeption eine zentrale Dimension von Empowerment ab, nämlich die Hilfe zur Selbsthilfe.

Natürlich lässt sich mithilfe anspruchsvollerer Statistik zeigen, dass dieser Zusammenhang unabhängig von anderen Einflüssen gegeben ist, die etwa durch den familiären Hintergrund des Jugendlichen, seine Schichtzugehörigkeit, sein Geschlecht oder bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entstehen. Es wäre also nicht zulässig zu argumentieren, dass etwa die Leistungsschwäche mancher Schüler/-innen der Grund dafür sei, dass sie gleichzeitig die Lehrer/-innen wegen zu geringer Unterstützung kritisieren und wegen Schulstress eine schlechtere Gesundheit aufweisen. Denn selbst bei leistungsschwachen Schüler/-innen macht das Ausmaß der Unterstützung durch Lehrer/-innen noch einen signifikanten Unterschied in der Gesundheit.

Noch wichtiger als dieser einfache Zusammenhang zwischen am Individuum gemessenen Merkmalen ist aber, dass sich die 165 Schulen unserer Stichprobe sowohl im durchschnittlichen „Gesundheitslevel“ ihrer Schüler/-innen, als auch im durchschnittlichen Angebot an Unterstützung durch ihre Lehrer/-innen stark unterscheiden. Und für jede einzelne Schule gilt, dass ihr „Gesundheitslevel“ mit ihrem „Unterstützungslevel“ signifikant korreliert. Es stellt sich daher die Frage, worin genau eine Schule mit niedrigen Levels an Gesundheit und Unterstützung von einer Schule mit hohen Levels unterschieden ist.

Grafik 3: Zusammenhang von Gesundheit der Schüler/-innen und Ausmaß der Unterstützung durch die Lehrer/-innen für einzelne Schulen (bewertet durch Schüler/-innen der 9. Schulstufe)



Im nächsten Schritt haben wir daher einige Schulen ausgewählt, die in Bezug auf die Merkmale Gesundheit und Lebenszufriedenheit der Schüler/-innen und allgemeine Schulqualität – Unterstützung durch Lehrer/-innen war hier nur einer von mehreren Indikatoren – als entweder über- oder unterdurchschnittlich gut einzustufen waren, um mithilfe qualitativer Methoden (Interviews mit Schulleitern und Lehrern/Lehrerinnen, und

Fokusgruppen mit ausgewählten Schulklassen) diesen Zusammenhang genauer zu analysieren.

Das BG/BRG Schwechat fiel dabei in die Kategorie der überdurchschnittlich guten Schulen, allerdings mit einer internen Differenzierung, wonach die ausgewählte EVA-Klasse noch einmal bessere Werte erzielte als die Vergleichsklasse. Dieser Unterschied war dann auch in der qualitativen Analyse nachvollziehbar, in der offenkundig wurde, dass die EVA-Schüler/-innen ein erstaunlich hohes Maß an Kompetenz und Selbstbewusstsein im Umgang mit Schul- und Klassenproblemen aufwiesen, während sich die Parallelklasse demgegenüber ein wenig benachteiligt fühlte und fast neidisch zu ihren Kollegen/Kolleginnen hinüberschiele.

Schüler: Das sind bestimmte Klassen, die machen mehr Projekte und so. Aber warum machen die Klassen mehr Projekte und warum haben nicht alle 3 Klassen Projekte, sondern nur eine bestimmte halt.

Schülerin: Die dürfen auch die Lehrer duzen, also zu allen Lehrern bis auf zwei, glaube ich, du sagen.

Interviewer: Also die EVA-Klassen werden bevorzugt?

Schüler: Mich stört es nicht, aber die tun so, als ob sie die braven Engel und so sind (SC1, FG1, Z603).

Als ganz zentral für das gute Abschneiden der Schule erwies sich erwartungsgemäß das vor allem in der EVA- und der „Laptop“-Klasse etwas andere Verhältnis zu den für die Klasse zentralen Lehrern/Lehrerinnen, die in ihr eigenes Rollenverständnis offenkundig einen großen Anteil „Ermöglicher“ und „Ermächtiger“ eingebaut haben. Dazu zwei Beispiele aus den Fokusgruppen, die das illustrieren können:

Schüler: Da haben wir ein Problem gehabt, und überlegt wie wir es behandeln könnten. Man kann mit der Frau Professor X nicht reden. Die Frau Professor Y ist unser Klassenvorstand, glaube ich, seit 5 Jahren. Da sind wir dann zur Frau Professor Y gegangen und haben gefragt, was wir mit der machen sollen, so kann das nicht weitergehen. Die hat da dann etwas eingeleitet, hat zuerst mit Frau Professor X extern geredet, dann mit der Klasse, dann mit den Klassenlehrern und so weiter. Also, man kann schon etwas machen. Wenn wirklich ein Problem ist, dann kann man drauf vertrauen, dass irgendwelche Lehrer da sind, die da auch etwas unternehmen (SC1, FG4, Z914).

Schülerin: Ich glaube, es ist eigentlich immer so, dass die Lehrer die Schüler auf persönliche Probleme ansprechen. Das finde ich eigentlich sehr gut, weil letztes Jahr zum Beispiel eine Freundin von mir hat ziemlich oft Schule geschwänzt und da sind ziemlich viele Lehrer zu ihr gekommen und haben sie gefragt, ob sie Probleme zu Hause hat. Sie hat auch finanzielle Probleme gehabt und ob sie jetzt jemanden braucht zum Ausreden oder so. Das fand ich eigentlich recht gut. (SC1, FG3, Z1635).

Es war des Weiteren sehr beeindruckend zu sehen, wie sehr die Schüler/-innen unter dieser Bedingung bereit sind, die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess ein Stück weit zu übernehmen. Auch dazu zwei Beispiele, die darüber hinaus durch die Tonlage der Sprecher zeigen, dass in dieser Schule ein selbstbewusstes, aber keineswegs nassforschendes Auftreten der Schüler/-innen zur Schulkultur gehört:

Schülerin: Seit der ersten Klasse sagen wir dauernd, dass sie sich absprechen sollen, so dass jetzt immer im Jänner total viel ist und dann im Februar fast nichts und im März wieder viel. Die sollen sich absprechen, aber einstweilen ist noch nichts passiert (SC2, FG3, Z684).

Schüler: Wir sind vielleicht davor eine Laptop-Klasse zu werden. Das heißt, wir erkundigen uns schon, welche Angebote es gibt, welche Lernmethoden, welche Lehrer sind dafür, welche dagegen, welche Lehrer könnten wir umtauschen dann. Wir wollen aber nicht so viele Lehrer umtauschen, z.B. die Frau Professor, unsere Englisch-Lehrerin, die ist nicht so dafür, weil sie glaubt, sie kann nicht soviel am Computer, aber der Herr Professor, der Informatik-Lehrer hat uns angeboten, einen Kurs zu machen.

Interviewer: Wenn du sagst, ihr erkundigt euch, heißt das ihr, die Schüler?

Schüler: Ja.

Schüler 2: Alle, auch der Professor hat sich erkundigt, ich habe mich erkundigt.

Schüler 3: Ich habe mich auch erkundigt (SC1, FG4, Z269).

Insgesamt haben wir das BG/BRG Schwechat als „Schule im sozialpartnerschaftlichen Modell“ charakterisiert. Diese Bezeichnung entstand methodisch aus dem Vergleich mit den anderen Schulen dieses Untersuchungsteils, die zum Beispiel als „Bürokratie“ oder als „Familienbetrieb“ charakterisiert wurden, weil sie am ehesten mit diesen Organisationsformen und den dort typischen Problemen Übereinstimmungen aufwiesen. An der Schwechater Schule war auffallend, dass die drei Gruppen des Schulgemeinschaftsausschusses (SGA) jeweils über Zusammenhalt und gut entwickelte Strukturen verfügten. Dies galt insbesondere für die Lehrer/-innen, die der normalen Tendenz des Lehrberufes, in Einzelkämpfer zu zerfallen, entgegenwirken konnten. Das galt aber auch für die Eltern, die offenbar klassenweise und schulübergreifend immer wieder als Gruppe für Entscheidungen und in Konfliktsituationen von Bedeutung sind. Der wesentliche Unterschied zu anderen Schulen – aber auch teilweise zu den nicht EVA-Klassen – lag darin, dass die Eltern nicht einzeln und nur im Interesse ihres jeweiligen Kindes in die Schule intervenieren, was eigentlich als Störung bezeichnet werden muss, sondern eben als Gruppe und überwiegend im Sinne des Klassenganzen.

Da es bei Empowerment und Partizipation letzten Endes zentral um Machtstrukturen geht, ist es die vielleicht schwierigste Aufgabe der Schulgemeinschaft und vor allem der Schulleitung, eine einigermaßen ausgewogene Machtbalance zu erhalten. Es ist klar, dass gerade die Schüler/-innen diesbezüglich gefährdet sind, unter den Tisch zu rutschen. Dazu drei Textstellen aus einer anderen Schule, die nach unseren Auswahlkriterien als unterdurchschnittlich gute Schule bezeichnet werden muss:

Schülerin: Zuerst kommen die Putzfrauen, dann kommen die Lieblingslehrer und dann irgendwann einmal wir (SA, FG1, Z1578)

Schülerin: Die Regel hat die [Schulleitung] erfunden, die hat das an die Lehrer weitergegeben, die Lehrer dann an uns. Ich weiß nicht, ich finde das unfair. (SA, FG1, Z1871).

Interviewerin: Habt ihr einen Klassenlehrer, mit dem ihr reden könnt?

Schülerin: Nein.

Interviewerin: Wo ihr sagen könnt, das stört uns eigentlich. Als Beispiel das Klassenbuch, wir werden da eingetragen, wir finden das unfair, wenn wir 2 Minuten zu spät gekommen sind?

Schülerin: Wir reden zwar mit den Lehrern, aber die machen auch nichts.

Schülerin 2: Wir könnten mit unserem Klassenvorstand reden, aber das bringt auch nichts und ist zwei Tage später wieder vergessen (SA, FG3, Z289).

In dieser Schule spielen die Eltern auch nur eine marginale Rolle – am Elternsprechtag oder in Einzelinterventionen. Gerade in dieser Hinsicht schien uns die Schwechater Schule dort ein Vorbild zu sein, wo die Eltern als Gruppe intervenieren, um das quasi politische Gewicht der Schüler/-innen zu verstärken. Das ist auch insofern von Vorteil, als die Eltern ja nicht einfach die Sichtweise ihrer Kinder unreflektiert übernehmen, sondern diese einer weiteren Prüfung und gegebenenfalls Modifikation unterziehen. Auf diese Weise können auch unnötige Eskalationen, wie sie uns in anderen Schulen begegnet sind, vermieden werden.

Insgesamt konnten wir am BG/BRG Schwechat viele Detailkenntnisse darüber gewinnen, durch welche größeren und kleineren, teilweise unscheinbaren organisatorischen Tricks und Feinheiten, die Schule die Gesundheit ihrer Schüler/-innen steigern oder schädigen kann. Der Schule kann man dazu gratulieren, dass sie sich vor einigen Jahren auf einen Weg der Qualitätsverbesserung gemacht hat, der zwar beschwerlich ist, jedoch heute bereits positive Ergebnisse zeigt, auf denen man weiter aufbauen kann. Die Mühen der Ebene scheinen überwunden. Jedoch, wie immer im Qualitätsdiskurs, muss man darauf hinweisen, dass es nach der Ebene aufwärts geht! Der Schritt von der sehr guten zur ausgezeichneten Qualität ist immer der schwierigste. Dazu wünsche ich an dieser Stelle dem BG Schwechat auch namens des Forscher-Teams am Ludwig Boltzmann-Institut viel Erfolg!

Ich bin überzeugt, dass es noch immer nicht allzu viele Schulen in Österreich gibt, von deren Schüler/-innen man auf die Frage, wie es ihnen in der Schule gefällt, zur Antwort erhält:

Schülerin: Was gut läuft in unserer Klasse ist, dass Eltern, Schüler, Lehrer gut in einem Team zusammenarbeiten (SC2, FG3, Z482).

3.3 Evaluation der Interviewreihe im Rahmen von IMST²/S2

Im Rahmen der Mitarbeit am Schwerpunktprogramm 2 des Projektes IMST² nutzten wir das Angebot einer externen Evaluation durch Interviews.

Mit folgenden Personengruppen¹³ wurden Mitte März 2003 von Herrn Dr. Willi Erlacher qualitative Interviews durchgeführt:

Schulleitung: Direktor, Dauer 20 Min.

Beteiligte Lehrer: 4 Personen, Dauer 40 Min.

Nicht-Beteiligte Lehrer: 4 Personen, Dauer 35 Min.

¹³ Im Folgenden wird für beiderlei Geschlechter das Masculinum verwendet.

Beteiligte Schüler: 4 Personen, Dauer 20 Min.
Nicht-Beteiligte Schüler: 3 Personen, Dauer 15 Min.

Die Interviews wurden auf Band aufgezeichnet und transkribiert. Sodann wurden die Transkripte der jeweiligen Personengruppen inhaltsanalytisch verdichtet. Ein Ergebnisbericht wurde von Herrn Erlacher an uns geschickt.¹⁴

Im Folgenden zitieren wir uns wesentlich erscheinende Passagen aus dem Bericht, die wir teilweise mit eigenen Überleitungen verbinden. Am Ende erfolgt eine Stellungnahme durch die am IMST²-Projekt an unserer Schule beteiligten Lehrer/-innen.

3.3.1 Auszüge aus dem Interview mit dem Schulleiter

„Nach Einschätzung des Leiters stellt das EVA-Modell an der Schule eine ‚sehr gute Methode, um zu lernen‘ dar und wird von ihm sehr begrüßt.“¹⁵

Das Modell käme allerdings nicht für alle Klassen in Frage. Als Gründe dafür (...) werden im Wesentlichen zwei Faktoren genannt. Zum einen sei es eine Frage der Organisation, zum anderen hänge dies damit zusammen, dass nicht alle Schüler für diese Art des Lernens geeignet seien.

Aus Sicht des Leiters seien nicht genügend „Lehrerressourcen“ vorhanden, die mit dieser Methode der Unterrichtsgestaltung arbeiten könnten und/oder wollten. Andererseits sei es auch vom Zeitaufwand nicht zumutbar, dass beispielsweise „ein Deutschlehrer erste bis vierte Klasse nach der EVA-Methode unterrichtet“, weil „das dann einfach zu viel wird“. Daher könnten nicht alle Klassen als EVA-Klassen geführt werden. Zudem sei nicht für alle Schüler/-innen diese Art des Lernens adäquat, das hänge nämlich sehr „von den Schülerpersönlichkeiten“ ab, ebenso seien nicht alle Eltern damit einverstanden, dass ihre Kinder nach dieser Methode unterrichtet würden.

Für den Erfolg des EVA-Projektes sei aus Sicht des Leiters primär das Engagement und die Einsatzbereitschaft der einzelnen Lehrkräfte maßgebend, denn „wie bei den meisten Projekten hängt und fällt das mit den handelnden Personen, die sind da wichtig. Wenn nicht jemand dabei ist, der das wirklich mit entsprechender Power betreibt, dann geht natürlich nichts.“¹⁶

„Die eigene Rolle sieht der Leiter darin, die Vielfalt der Methoden (,...daran bin ich schon interessiert‘) möglich zu machen und ein diesbezügliches Engagement von Lehrerseite zu fördern und zu unterstützen, ‚...also als Vermittler...weniger als Macher, sondern als Möglichmacher...‘“¹⁷

„Für den Leiter besteht der Zusammenhang von IMST² bzw. EVA und Schulentwicklung ausschließlich auf dieser Methodenebene, ‚...wenn ich eben neue Methoden anbiete, dann ist das ein Teil der Schulentwicklung, würde ich sagen...‘“¹⁸

¹⁴ Erlacher, Willibald: BG und BRG Schwechat – Evaluation der Interviewreihe im Rahmen von IMST², Manuskript. IFF: Klagenfurt 2003.

¹⁵ ebenda S. 2

¹⁶ ebenda S. 2

¹⁷ ebenda S. 2

¹⁸ ebenda S. 3

3.3.2 Auszug aus den Interviews mit den beteiligten EVA-Lehrern

„Als Basismotivation wird bei allen Beteiligten sichtbar, den Schülern die Möglichkeit bieten zu wollen, sich aktiver an der Aneignung der Lehrinhalte beteiligen zu können (...im Prinzip ist es darum gegangen, dass die Schüler also bei diesem EVA mehr aktiviert werden’).“

Dadurch, dass den Schülern/Schülerinnen mehr Freiraum in der zeitlichen Gestaltung bei der Durchführung ihrer Aufgaben, aber auch Freiraum in der Auswahl des Gegenstandes, den sie in der jeweiligen EVA-Stunde bearbeiten möchten, eingeräumt wird, sei die Motivation eine wesentlich höhere als bei einem Frontalunterricht: „...die Motivation und die Selbsttätigkeit ist eine größere... die Schüler haben etwas zu tun und tun es aus mehr innerer Motivation heraus.“¹⁹

„Der Vorteil, den man als EVA-Lehrer aus dieser Art der Unterrichtsgestaltung hat, bestünde zum Einen darin, mehr auf die einzelnen Schüler eingehen und diese individueller betreuen zu können: ...es ist so, dass manche eben zu zweit, zu dritt arbeiten, manche alleine, und ich kann mir anschauen, wie sie arbeiten, wo sie Probleme haben und wo sie sich nicht auskennen. Ich kann also den einzelnen Schüler besser betreuen, was ich beim klassischen Unterricht nicht kann’. Zum anderen wird es als eine Erleichterung der eigenen Arbeit in den EVA-Stunden erlebt, jeweils nur kleine Gruppen oder einzelne Schüler und nicht wie gewöhnlich eine ganze Klasse als Ansprechpartner zu haben. Dies mache einen qualitativen Unterschied aus: ...dies ist für einen persönlich eine enorme Erleichterung’, meint ein Befragter.“²⁰

Ein weiterer Vorteil sei die intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern. Es werden aber auch die Schattenseiten nicht verschwiegen.

„Trotz dieser Vorteile in der konkreten Arbeit in den EVA-Stunden bringe dieses Lern- und Lehrmodell aber auch erhebliche Nachteile mit sich. Diese werden von den Befragten ausschließlich in einem höheren Zeitaufwand angesiedelt, und zwar sowohl was die Vorbereitungsarbeiten betrifft, als auch die interne Kommunikation innerhalb der EVA-Teams.“²¹

„Aus dem Interview geht auch hervor, dass für die Befragten durch eine entsprechende strukturelle Verankerung der Teamsitzungen im Rahmen des Stundenplanes die eigene Arbeit eine Anerkennung der geleisteten Arbeit darstellen würde: ...es geht darum, dass das, was die Lehrer miteinander in der Schule miteinander besprechen, auch zur Arbeit gehört und nicht Freizeit ist, oder Kaffeepause allein, sondern dass das einfach für die Arbeit, dass sie gut funktioniert, notwendig ist, und das wird nicht anerkannt ...diese Dinge gehören unbedingt auch dazu, sonst kann eine Zusammenarbeit nicht funktionieren’.“²²

„Hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Schüler wird vermutet, dass durch diese Art des Lernens die ‚...Leistungswilligen in dieser Arbeit explodieren’, während ‚...diejenigen, die

¹⁹ ebenda S. 3

²⁰ ebenda S. 4

²¹ ebenda S. 4

²² ebenda S. 4f.

halt gern ein bisschen untertauchen, unter Umständen weiter hinten bleiben als im Frontalunterricht'.²³

„Dadurch, dass die engagierteren Eltern ihre Kinder auch eher in eine EVA-Klasse geben würden, entstünde bei den Kollegen aus Nicht-EVA-Klassen auch ein wenig Neid darüber, ‚...dass wir sozusagen die positive Auswahl der Schüler haben, die motivierteren eher‘.²⁴

3.3.3 Sicht der nicht beteiligten Lehrer

Erfreuliches Ergebnis aus Sicht der Projektbetreiber ist, „dass das EVA-Modell bzw. das Engagement eines Teils des Kollegiums für diese Art der Unterrichtsgestaltung von den Interviewpartnern durchwegs sehr begrüßt wird, dass aber unterschiedliche Gründe dafür genannt wurden, sich nicht aktiv als EVA-Lehrer beteiligen zu wollen.“²⁵

Dies seien persönliche Gründe (Unterrichtsstil) und vor allem der erhöhte Zeitaufwand in der Vorbereitung und bei den Teambesprechungen.

„Der mit dieser Methode verbundene Mehraufwand an Arbeit und Zeit würde aber auch, so ein Befragter, nicht entsprechend honoriert, ‚...und keinerlei Unterstützung von schulischer Seite, es wird ja auch nicht irgendwie belohnt, oder?‘.²⁶

„Ein weiterer wesentlicher Aspekt in der Frage Teilnahme – Nichtteilnahme ist nach Einschätzung der Befragten, dass es fachspezifische Gründe gäbe, die für eine Nichtteilnahme sprechen. So wird angeführt, dass in Fächern, wo es eher um Einstellungen und Haltungen, und nicht so sehr um abprüfbare Wissensinhalte gehe, diese Form der Lernmethode kaum anwendbar sei: ‚...da geht es um Einstellungen, und die auf einem Arbeitsbogen zu fixieren, ist fast unmöglich‘. “²⁷

„Als kritisches Element bei der Arbeit mit dieser Methode sei für einen Befragten, der einmal in einer EVA-Klasse supliert hat, der Umstand gewesen, dass der Überblick und die Kontrolle der Schüler schwierig sei, ‚...was mich gestört hat, dass sie draußen waren aus der Klasse, weil ich nie gewusst habe, wo sind die eigentlich‘, und deshalb der Befragte ein rechtliches Risiko einginge: ‚...was ist, wenn etwas passiert?‘.²⁸

„Auffallend in dem Gespräch mit dieser Lehrergruppe war, dass die Arbeit der EVA-Kollegen aber auch sehr begrüßt und geschätzt wird. Alle sind sich darin einig, dass die Methodenvielfalt ‚unheimlich wichtig‘ sei, für einen Befragten sei es schließlich sogar so, dass ‚...wir da mit unseren herkömmlichen Unterrichtsmethoden nicht mithalten können‘. Vor allem wird als Positivum dieser Methode die Selbständigkeit, Freiwilligkeit und Aktivität der Schüler genannt: ‚...das ist schon bestechend, keine Frage‘. Zudem erlaube diese Methode, dass man sich als Lehrer intensiver der Betreuung der Schüler widmen könne: ‚...du bist auch nicht so im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, ...du kannst dich dann einfach um die Schüler kümmern.

²³ ebenda S. 5

²⁴ ebenda S. 5

²⁵ ebenda S. 5

²⁶ ebenda S. 5

²⁷ ebenda S. 6

²⁸ ebenda S. 6

Das wäre manchmal schon wirklich gut', und dies würde die klassische Einwegkommunikation während des Frontalunterrichts auflösen.

Aus den Äußerungen der Befragten wird ersichtlich, dass die Einführung des EVA-Modells mehrheitlich sehr wohlwollend aufgenommen wurde, was einen Befragten veranlasst zu resümieren ‚...auf jeden Fall weiter so ...da können wir nur dankbar sein, dass es eine Gruppe gemacht hat und so viel Zeit investiert hat‘.

Als Idee zur Weiterführung des Modells in der Oberstufe kommt von einem Gesprächspartner der Vorschlag, dieses Modell ‚teils-teils‘ anzubieten.²⁹

3.3.4 Sicht der beteiligten Schüler

„Für die beteiligten Schüler ist das Lernen nach dem EVA-Modell offensichtlich eine Bereicherung ihrer Lernerfahrungen. Sie schätzen die Freiräume, die ihnen gewährt werden, so mache die Freiarbeit ‚meistens Spaß‘, man lerne dabei auch ‚eigenständiger‘ zu werden und ‚...ich finde auch, man lernt mehr dabei‘, berichtet ein Schüler. Außerdem liege ein Vorteil darin, ‚...wenn ich zum Beispiel manchmal überhaupt keine Lust habe, dann mache ich nichts, oder so, dann muss ich halt daheim mehr machen‘.

Manchmal sei das Lernen in den EVA-Klassen aber auch ‚anstrengender‘ als im normalen Unterricht, ‚...weil du dir eben alles selbst erarbeiten musst und immer checken musst, das muss ich jetzt machen, und das jetzt, damit ich auch rechtzeitig fertig werde, und das kann schon ziemlich hektisch sein‘.³⁰

„Die Schüler berichten, dass sie anfangs Schwierigkeiten gehabt hätten, sich alles einzuteilen; dass sie manchmal bereits mit den neuen Arbeitsaufträgen begonnen hätten, obwohl die alten Aufträge noch nicht erledigt waren.³¹

„Als Verbesserungsvorschläge würden sich die Schüler wünschen, dass beispielsweise in Hauptfächern der Stoff für Schularbeiten besser mit den Freiarbeitsstunden abgestimmt würde, denn manchmal sei es so, dass ‚...der Abgabetermin (der Arbeitsaufträge in den Freistunden, Anm.d.Verf.) erst nach der Schularbeit ist, und da müssen wir das jetzt lernen und wissen nicht einmal, ob es richtig ist, was wir machen, oder ob wir kompletten Blödsinn lernen‘.

Aus dem Gespräch geht auch hervor, dass die Schüler eine Mischform der Unterrichtsmethoden begrüßen, denn ‚...nur Freiarbeit könnte ich mir nicht vorstellen, aber so gemischt finde ich es gut‘.³²

3.3.5 Sicht der zurzeit nicht beteiligten Schüler

„Von den drei befragten Schülern waren zwei in ehemaligen EVA-Klassen, einer war noch nie in einer solchen. Als Gründe, warum die zwei ehemaligen EVA-Schüler wieder in eine ‚normale‘ Klasse gewechselt haben, werden vor allem Schwierigkeiten bei der

²⁹ ebenda S. 6f.

³⁰ ebenda S. 7

³¹ ebenda S. 7

³² ebenda S. 7

selbständigen Erarbeitung der Lerninhalte angegeben ‚...weil es auch schwierig war, dass man das auch selber sich erarbeiten musste‘.³³

„Auf einen positiven Aspekt in der Arbeit mit dem EVA-Modell bezüglich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses weist ein ehemaliger EVA-Schüler hin. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern sei durch diese Art der Arbeit eine viel ‚persönlichere‘, man könne den Lehrer in den meisten Fällen ‚duzen‘, und dies wird von dem Befragten auch als eine gewisse ‚Bevorzugung‘ betrachtet.“³⁴

3.3.6 Zusammenschau der unterschiedlichen Sichtweisen/ Eindruck der externen Evaluation

„Vergleicht man die Sichtweisen der einzelnen Personengruppen, so fällt auf, dass es in wesentlichen Punkten gemeinsame Einschätzungen gibt. So wird hinsichtlich des mit dem EVA-Modell verbundenen Mehraufwandes an Zeit und Arbeit dies von nahezu allen Befragten einheitlich gesehen, sogar von den beteiligten Schülern wird dieser Aspekt genannt. Auch die Frage der ‚Honorierung‘ bzw. ‚Abgeltung‘ wird sowohl von den beteiligten, als auch den nicht beteiligten Lehrern als erstrebenswert erachtet, wiewohl hier technische und strukturelle Einschränkungen gesehen werden. Es entsteht aus den Interviews der Eindruck, dass an der Schule das EVA-Modell von allen Beteiligten grundsätzlich positiv bewertet wird, obgleich es unterschiedliche Auffassungen und Gründe für eine Teilnahme oder Nichtteilnahme gibt. Aber aufgrund der Tatsache, dass innerhalb des Kollegiums Konsens zu sein scheint, dass die Methodenvielfalt erhalten bleiben soll, und dass jedoch ohnehin nicht alle Schüler und somit nicht alle Klassen nach diesem Modell unterrichtet werden können/sollen (auch aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen seitens der Elternschaft), ist die Ausgangslage für eine Überführung dieses Modell auf die Oberstufe im Rahmen von IMST² sehr günstig.“

Allerdings handelt es sich hier um die Ebene der Unterrichtsentwicklung (die für sich genommen natürlich sehr zu begrüßen ist), und noch nicht um die Ebene von Schulentwicklung. Aufgrund der ‚günstigen‘ Ausgangslage bestehen aber dann gute Chancen für einen Schulentwicklungsprozess, wenn es gelingt, Kommunikationsstrukturen und -prozesse zu installieren, in denen die unterschiedlichen Anspruchsgruppen in einer gemeinsamen Reflexion über Verantwortlichkeiten, Kompetenzverteilungen, Entscheidungen, etc., vor allem aber auch hinsichtlich eines gemeinsamen Schulprogramms, sich verständigen können.“³⁵

3.3.7 Replik auf die Außensicht von innen:

Die Interviews und ihre „inhaltsanalytische Verdichtung“ zeichnen sehr klar nach, in welchem Spannungsfeld von Zielsetzung und Realität sich das Freiarbeitsmodell an unserer Schule befindet. Die am Projekt beteiligten Lehrer/-innen finden sich und ihre Situation in der Interpretation durch Dr. Erlacher sehr genau wieder. So kommt deutlich heraus, dass die Absichten der beteiligten Lehrer/-innen an die Grenzen der Belastung (Stichwort Mehraufwand) stoßen. Dafür müssen die Rahmenbedingungen im

³³ ebenda S. 8

³⁴ ebenda S. 8

³⁵ ebenda S. 6f.

Gesamtsystem Schule entsprechend angepasst werden. Die Rolle des Leiters, Vielfalt zu ermöglichen und dabei behilflich zu sein, dass die organisatorischen Rahmenbedingungen stimmen, kann nur unterstrichen werden. Erfreulich, fast ein wenig überraschend, ist die Wertschätzung durch die Gruppe der nicht beteiligten Lehrer/-innen. Das ist als Pouvoir zu verstehen, das Freiarbeitsmodell weiter zu entwickeln, ohne die Methodenfreiheit zu schmälern. Von den kritischen Stellungnahmen der Schüler/-innen scheint uns die Anregung wichtig, dass auch in den Gegenständen, wo Wochen- oder Monatspläne verwendet werden, ein Methodenmix erwünscht ist. Im Oberstufenmodell ist das explizit vorgesehen. In der Unterstufe sollte bewusst darauf geachtet werden, dass nicht durch zu viel Freiarbeit – teils mit nahe beieinander liegenden Abgabeterminen – der Stress zu groß wird.

3.4 Fragebögen aus der IMST²-Arbeitsgruppe

3.4.1 Fragebögen für Lehrer/-innen

Ist EVA ein Hit oder ein Flop? Informelle Meinungen kursieren viele im Konferenzzimmer. Um uns ein klareres Bild darüber zu machen, erstellten die Mitarbeiter/-innen unserer internen IMST²-Arbeitsgruppe Fragebögen und verteilten sie bei einer Konferenz im Mai 2003 an alle Lehrer/-innen. Es kamen 32 ausgefüllte Fragebögen zurück, davon 23 von EVA-Lehrern/Lehrerinnen und 9 von Kollegen/Kolleginnen, die noch nicht in einer Freiarbeitsklasse unterrichtet haben. Diese wollten kein Urteil über die Organisation des Lernens und die Ergebnisse des Unterrichts abgeben, daher wurden von ihnen nur die Antworten zu den allgemeinen Fragen (siehe unten) berücksichtigt. Einige interessante Antworten wollen wir hier heraus greifen (Übersicht über alle Fragen siehe Anhang).

1: sehr zutreffend, 2: zutreffend, 3: unentschieden, 4: wenig zutreffend, 5: nicht zutreffend						
		1	2	3	4	5
4	Die Organisation des Lernens durch die Kinder hat sich verbessert.	3	13	5	2	0
5	Die Schnelligkeit des Wissenserwerbs hat sich verringert	2	0	8	7	6
6	Die Freude am Wissenserwerb ist gestiegen.	7	9	4	3	0
7	Das Wissen hat sich vertieft	1	10	9	2	1
8	Die durchschnittlichen Leistungen in EVA-Klassen sind schlechter.	1	0	4	6	11
9	Ich bin mit den Ergebnissen meines Unterrichts in EVA-Klassen zufrieden	6	9	4	1	1

Das heißt, nach Einschätzung der EVA-Lehrer/-innen hat sich die Organisation des Lernens durch die Kinder verbessert (Frage 4, Note 2,3). Negative Auswirkungen auf das Tempo des Wissenserwerbs werden nicht gesehen (Frage 5, Note 3,7). Deutlich

gestiegen ist die Freude am Lernen, meinen die EVA-Lehrer/-innen (Frage 6, Note 2,1). Ob es zu einer Vertiefung des Wissens gekommen ist, wird eher unentschieden beurteilt (Frage 7, Note 2,7). Die Behauptung, dass die durchschnittlichen Leistungen in EVA-Klassen schlechter seien, wird deutlich abgelehnt (Frage 8, Note 3,8). Die Zufriedenheit der Lehrer/-innen mit den Unterrichtsergebnissen in EVA-Klassen (Frage 9) bekommt durchschnittlich die Note 2.

Die Möglichkeit der offenen Fragen (Fragen 9 und 10) wurde eifrig genutzt. Als Gründe für die Zufriedenheit werden z.B. genannt:

Schüler/-innen lernen Wissen kreativ anwenden. Sie kooperieren besser miteinander. Das soziale Klima in der Klasse ist verbessert. Der/die Lehrer/-in wird in der Stunde entlastet. Einzelne Schüler/-innen können individuell betreut werden.

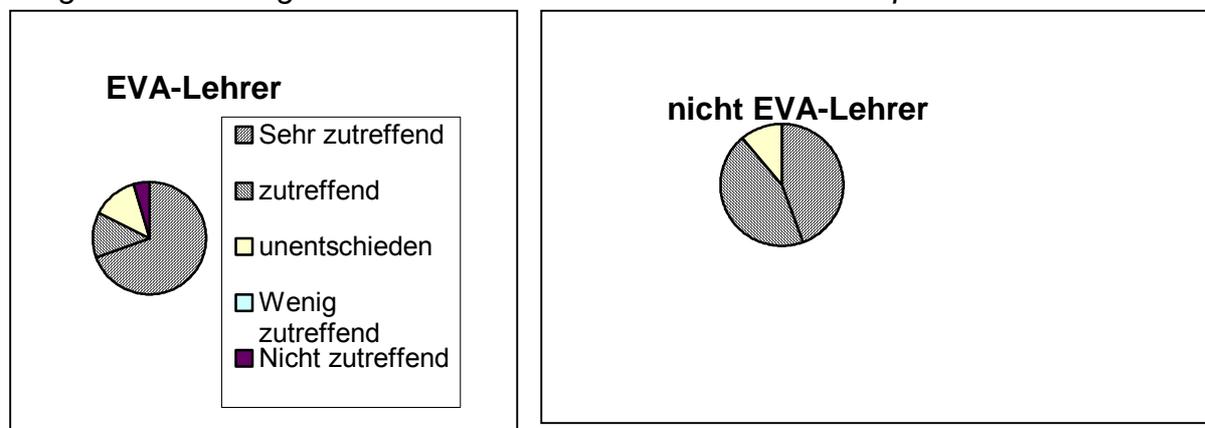
Auch nicht EVA-Lehrer/-innen berichten von positiven Erfahrungen:

Als nicht EVA-Lehrerin gehe ich gerne in EVA-Klassen supplieren und beobachte. Die Kinder wirken generell motivierter, reifer, freundlicher, engagierter.

Generell hat sich meine Meinung zu EVA-Klassen positiv verändert. Das Projekt an sich ist aber noch weiter entwickelbar.

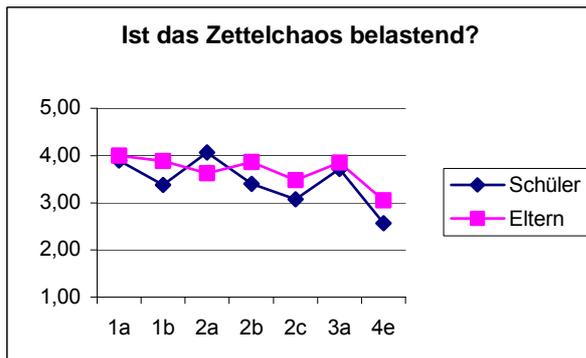
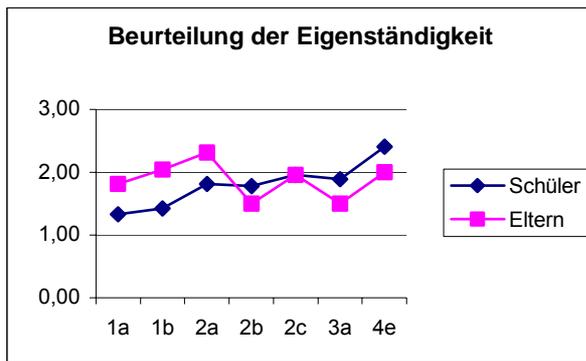
Aus den Antworten zu den allgemeinen, die ganze Schule betreffenden Fragen ist klar ersichtlich, dass das Modell große Unterstützung findet, und zwar sowohl bei EVA- wie auch bei nicht EVA-Lehrern/Lehrerinnen.

Frage 13: Das Image der Schule wird durch die EVA-Klassen positiv beeinflusst



3.4.2 Fragebogen für Schüler/-innen und Eltern

Von 8 EVA-Klassen haben sich 7 an der Befragung beteiligt, die Rücklaufquoten der je 200 Eltern- und Schüler/-innenfragebögen waren sehr hoch: 88% (Schüler/-innen) bzw. 80% (Eltern) kamen retour. Das Gesamtbild zeigt sehr positive Tendenzen. Interessant sind Vergleiche zwischen den verschiedenen Schulstufen. Da zeigt sich, dass die jüngeren Schüler/-innen die positiven Effekte von EVA mit besseren Noten bedenken als die älteren. Zwei Beispiele dafür:

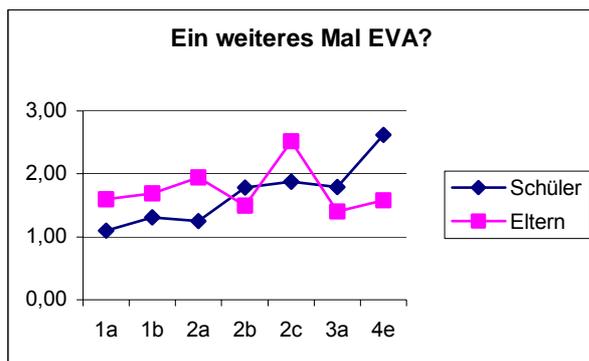


Was bedeutet das? Dass jüngere Schüler/-innen eigenständiger sind, ältere es verlernen? Oder dass man in den niedrigeren Klassen alles rosiger sieht, in den höheren kritischer? Wie soll man sich sonst erklären, dass eine 4. Klasse mit dem Zettelchaos doppelt so viel Probleme zu haben scheint als eine 1.Klasse? Diese Ergebnisse passen auch gut zu der Studie von Dr. Dür (vgl. S. 11, Graphik 2), wonach die Lebenszufriedenheit bei Schülern/Schülerinnen zwischen 11 und 15 Jahren um mehr als die Hälfte abnimmt.

Auffallend ist auch die hohe Übereinstimmung zwischen den Eltern und den Schülern/Schülerinnen in vielen Punkten. Das deutet darauf hin, dass die Eltern sehr genau informiert sind, was sich in der Schule abspielt. Gerade in den EVA-Klassen hat sich die Elternarbeit sehr positiv entwickelt; es gibt mehr Elternabende als sonst üblich. Die Eltern haben nicht nur mehr Kontakt mit der Schule, teilweise durch aktive Mitarbeit, die Hemmschwelle wurde auch erfolgreich abgebaut. Dadurch haben Eltern auch mehr Mut zu Kritik und Bereitschaft, die Arbeit der Lehrer/-innen anzuerkennen. In manchen Klassen hat sich auch eine rege Diskussion über Grundfragen der Erziehung entwickelt. Das spiegelt sich dann eben auch wieder in den überwiegend konformen Einschätzungen von Kindern und Eltern, was den Schulalltag betrifft.

Aber es gibt auch Unterschiede. So fällt auf, dass die Eltern der Schüler/-innen aus 1. und 2. Klassen EVA nicht ganz so euphorisch wie ihre Kinder sehen. Diese Tendenz kehrt sich ab der 3. Klasse anscheinend um.

Ein kleines Beispiel dafür ist die Frage, ob Kinder/Eltern sich noch einmal für EVA entscheiden würden:



Man muss aber auch sehen, dass sich der Großteil der Antworten zwischen den Noten 1 und 2 bewegt. In den Klassen, wo die Begeisterung geringer ist, scheint der Schnitt dadurch ungünstiger zu sein, dass einige Schüler/-innen im Moment große Schulprobleme haben. Alters- und entwicklungsbedingte Schwierigkeiten färben hier wohl die Ergebnisse ein. Relativiert wird diese Abweichung auch noch dadurch, dass aus keiner 4. Klasse so viele Schüler/-innen an unserer Schule verbleiben als aus der einen EVA-Klasse. Man scheint zufrieden mit dem Angebot, aber auch nicht gerade bescheiden in den Forderungen zu sein. Trotzdem muss die sinkende Zufriedenheit bei steigendem Alter ernst genommen und bei der Adaption des Modells für die Oberstufe berücksichtigt werden.

3.5 Konsequenzen aus den verschiedenen Befragungen

Seit es Freiarbeitsklassen am BG und BRG Schwechat gibt, halten wir alljährlich knapp vor Schulschluss eine „EVA-Reflexion“ ab, an der beteiligte und interessierte Lehrer/-innen ihre Erfahrungen mit dieser Methode im abgelaufenen Arbeitsjahr diskutieren. Wichtige Nachjustierungen am Modell wurden hier schon vorgenommen, immer wieder geht es dabei um die Verbesserung der Kommunikation und Koordination (Teams, Austausch und Archivierung von Materialien, schulische und außerschulische Öffentlichkeit) und die Verbesserung der Unterrichtsqualität (Schwerpunkte der Fortbildung).

Im Schuljahr 2002/03 wäre diese EVA-Reflexion besonders wichtig gewesen, da eine Fülle von empirischem Material vorliegt. Teile davon, etwa die Studie von Dr. Dür über den Zusammenhang von Selbsttätigkeit, Zufriedenheit und Gesundheitsempfinden, wurden schon in der Schlusskonferenz präsentiert und diskutiert. Auch bei dem Klausurtag für die „Pilotklasse“ wurden schon Einzelergebnisse berücksichtigt. Da aber die Fragebogenauswertung erst Mitte Juni fertiggestellt wurde, musste die umfassende EVA-Reflexion in Absprache mit der Direktion auf den Herbst verschoben werden.

4 DAS EVA-MODELL FÜR DIE OBERSTUFE

4.1 Auf der Suche nach Neuland

Im Laufe des vergangenen Schuljahres wurde bei Elternabenden vermehrt der Wunsch geäußert, das EVA-Modell in der Oberstufe weiterzuführen.

Parallel dazu ist schon seit einigen Jahren zu beobachten, dass die Oberstufe einer AHS für viele Schüler/-innen zunehmend unattraktiv wird. Der Zulauf zu Fachschulen wie HTL, HAK und HBLA führte zu einem enormen Schüler/-innenschwund in der AHS-Oberstufe.

Bei Teamsitzungen der EVA-Lehrer kam das Problem der dringend notwendigen Schulentwicklung zur Sprache. In der Diskussion über sinnvolle Maßnahmen wurde von einer Kollegin, die bei IMST² mitarbeitet, die Überlegung eingebracht, sich diesem Schulentwicklungsprojekt anzuschließen, auch wenn die Grundidee des EVA-Modells nicht nur mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer umfasst.

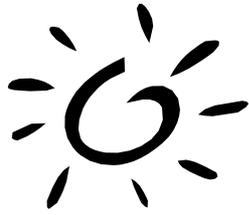
Nach positiver Rückmeldung seitens der Projektleitung gingen wir als „blinder Passagier“ an Bord des IMST²-Projektes. In regelmäßigen, stark besuchten Arbeitsgruppen an der Schule wurden Ideen zur Unterrichtsgestaltung in der Oberstufe gesammelt.

Kompetenzen einiger Lehrerkollegen/-kolleginnen im Bereich Portfolio, Fortbildungsseminare über „Englisch als Arbeitssprache“, Erfahrung in der Projektarbeit sowie das Bedürfnis, auch vermehrt fächerübergreifende Unterrichtsstunden in den naturwissenschaftlichen Fächern durchzuführen, sollen die Basis eines Modellentwurfs für die Oberstufe darstellen.

4.2 Die Vorbereitung des Bodens

Der Anmeldung zur Mitarbeit bei IMST² folgte eine intensive Planungs- und Vorbereitungsarbeit in der Schule. Nach Feststellung der interessierten Lehrer/-innen, die im Oberstufenmodell mitarbeiten wollen, wurden in ca. sechswöchigen Abständen regelmäßige Teamsitzungen abgehalten (Teilnehmer/-innenzahl durchschnittl. 11 Lehrer pro Sitzung), Literatur zur Schulentwicklung besorgt, Exkursionen geplant und Vorträge (z.B. „Das Portfolio als Alternative zur Ziffernote“ mit em.Univ.Prof. Dr. Vierlinger, Linz) organisiert. Zur Optimierung des Informationsflusses wurden eine IMST²-Pinnwand und ein IMST²-Bücherregal angebracht, wo sich alle Interessierten und Neugierigen über den Stand der Arbeiten informieren können. Per E-Mail wurden die Schulleitung und alle Beteiligten über die Ergebnisse der Teamsitzungen und die Arbeit bei IMST² am Laufenden gehalten. Außerdem wurde bei Konferenzen auch das gesamte Kollegium über diese Entwicklungen in Kenntnis gesetzt.

4.3 Das Modell nimmt Gestalt an – Planung des Projektunterrichts bei Teamklausur



Stand
06/
2003

EVA Oberstufe

**Projektphasen
fächerübergreifend**

NaWi-Tandems

Portfolios

**bilinguale Phasen
in BiU**

**2 IT-Arbeitsplätze
(PC+Internet)**

Bei einer eigenen ganztägigen Teamklausur der 4E-Lehrer Ende Mai legten wir das Oberstufenmodell in den Grundzügen fest. Nicht mehr die Freiarbeit wird im Zentrum stehen, sondern der fächerübergreifende Projektunterricht. Bilingualer Unterricht wird phasenweise in Biologie erprobt werden. Zwischen den Naturwissenschaften soll die Zusammenarbeit dort verstärkt werden, wo es der Stoff nahe legt. Das Arbeiten mit Portfolios soll eingeübt werden. Dabei handelt es sich um Mappen, die Schülerarbeiten enthalten und die einen Eindruck von den Fähigkeiten und Interessen der Schüler/-innen geben. So ein Portfolio kann sehr vielfältig sein: Entwürfe von Aufsätzen, überarbeitete Fassungen dazu, Hausübungen, Protokolle von Projekten, Disketten mit Referaten und verschiedenen Präsentationen, Tonaufnahmen von Interviews, Werke aus Zeichnen, Fotos...

Zwei Englischlehrerinnen unserer Schule arbeiten schon seit einiger Zeit mit dieser anspruchsvollen, die Eigenständigkeit stark fördernden Methode. Wenn sich diese Form der Erarbeitung und Präsentation weiter bewährt, ist daran gedacht, mit einem Schulversuch in der 6. Klasse Schularbeiten teilweise durch Portfolios zu ersetzen. Die ersten größeren Projektthemen für die EVA-Pilotklasse in der Oberstufe stehen auch schon fest: Umgang mit Konflikten für das erste, Ökologie und Schaffen eines Schulgartens für das zweite Semester. Die Forderungen des Lehrplans sind der Rahmen für die konkrete Arbeit, die Schüler sollen aber bei der Auswahl von Schwerpunkten mitentscheiden.

Viel Arbeit wartet. Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, hat sich der bisherige Einsatz gelohnt. Es sollte uns gelingen, das eigenständige Arbeiten auch in der Oberstufe zu verstärken.

Für den Herbst sind weitere Fortbildungsveranstaltungen geplant: Konkret ist bereits das SCHILF-Seminar „Portfolio“ von Dr. Ilse Brunner. Das Portfolio könnte als eine neue Form der Leistungsbeurteilung dienen, wobei daran gedacht wird, einen Schulversuch für die 6. Klasse anzumelden, bei dem die Anzahl der Schularbeiten in jenen Fächern reduziert wird (Vorbild Innsbruck)³⁶, in denen die Schüler/-innen ein Portfolio erarbeiten müssen.

Die Ergebnisse der IMST²-Arbeitsgruppe und des Teamtages der 4E sind einerseits Grundlage für die Unterrichtsorganisation im kommenden Schuljahr. Andererseits sind sie auch ein deutlicher Hinweis, wie wichtig eine finanzielle Abgeltung für die Teamsitzungen und die Vorbereitungsarbeit der Projekte wäre (z.B. etwa in Höhe der Entgelte für Elternabende).

³⁶ vgl. Schwarz, Johanna: Portfolio. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 1/2. S. 103

5 LITERATUR

BRUNNER, I./ SCHMIDINGER, E.: Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe. Veritas Verlag: 2001.

DÜR, W.: Partizipation in der Schule und die Gesundheit der Schüler/-innen. Wien 2002.
www.univie.ac.at/lbimqs/projekte/fgoehbsc.html; www.hbsc.org

ERLACHER, W.: BG und BRG Schwechat – Evaluation der Interviewreihe im Rahmen von IMST², Manuskript. IFF: Klagenfurt 2003.

ESSER, B./ WILDE, C.: Montessori-Schulen. Mit Kindern leben. Rowohlt: 1985.

GROSS, E.: Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen. Verlag Ludwig Auer.

INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz: 1995.

KRAINZ-DÜRR, M.: Wie kommt Lernen in die Schule? Studien Verlag: 1999.

KLIPPERT, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag: 1994.

KLIPPERT, H.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Beltz Verlag: 2001.

KLIPPERT, H.: Kommunikationstraining. Beltz Verlag: 9. Auflage 2002.

KLIPPERT, H.: Unterrichtsentwicklung als Schulprogramm – Strategien zum Aufbau einer neuen Lernkultur. In: Erziehung und Unterricht. März/April 3-4/00.

FURCH, E., PIRSTINGER, S.: Lebendige Reformpädagogik. Schulheft 80/1995. Wien 1995.

MEISTERJAHN-KNEBEL, G.: Montessoripädagogik und Bildungsreform im Schulwesen der Sekundarstufe. Verlag Peter Lang: 1995.

NOTEN – nicht zu umgehen? Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Schulheft 98/2000.

SCHUSTER, A.: Inwiefern trägt unsere Schulentwicklung zur Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler bei? Abschlussarbeit für den Universitätslehrgang Professionalität im Lehrberuf (ProFiL). Klagenfurt 2001.

SCHWARZ, J.: Portfolio. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 1/02.

VIERLINGER, R.: Leistung spricht für sich selbst: „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. In: Reich, K. (Hrsg.): Pädagogisches Handeln. 5. Jg. (2002), Heft 2, S. 150.

WEINHÄUPL, W.: Lust auf Schule. Offener Unterricht in der Sekundarstufe. Veritas Verlag: 1995.

WENINGER, B.: Auf neuen Wegen lernen. Montessoripädagogik für Schüler ab 10 Jahren. Auer Verlag: 1999.

WILD, R.: Sein zum Erziehen. Mit Kindern leben lernen. Arbor Verlag: 1995.

WILD, R.: Erziehen zum Sein. Arbor Verlag: 1996.

ANHANG (MATERIALIEN)

A) Fragebogen für Lehrer/-innen (Evaluation EVA-Projekt)

1. Haben Sie schon in einer EVA-Klasse unterrichtet?

Ja Nein

2. Haben Sie EVA-Klassen und Nicht-EVA-Klassen parallel unterrichtet?

Ja Nein

3. Mein Unterrichtsstil ist

a) lehrerzentriert b) schülerorientiert

-
- | | Sehr zutreffend | Zutreffend | unentschieden | Wenig zutreffend | Nicht zutreffend |
|--|-----------------|------------|---------------|------------------|------------------|
| 4. Die Organisation des Lernens durch die Kinder hat sich verbessert. | | | | | |
| 5. Die Schnelligkeit des Wissenserwerbs hat sich verringert. | | | | | |
| 6. Die Freude am Wissenserwerb ist gestiegen. | | | | | |
| 7. Das Wissen hat sich vertieft. | | | | | |
| 8. Die durchschnittlichen Leistungen in EVA-Klassen sind schlechter als in Nicht-EVA-Klassen. | | | | | |
| 9. Ich bin mit den Ergebnissen meines Unterrichts in EVA-Klassen zufrieden, weil: | | | | | |
| 10. Ich bin mit den Ergebnissen meines Unterrichts in Nicht-EVA-Klassen zufrieden, weil: | | | | | |
| 11. Es ist für mich leichter, in einer Nicht-EVA-Klasse zu supplieren als in einer EVA-Klasse. | | | | | |
| 12. Ich glaube, dass Schüler aus Nicht-EVA-Klassen sich in der Schule wohler fühlen als Schüler aus EVA-Klassen. | | | | | |
| 13. Das Image der Schule wird durch die EVA-Klassen positiv beeinflusst. | | | | | |
| 14. Die Weiterführung des EVA-Projektes hat positive Auswirkungen auf die Schule. | | | | | |

B) Fragen an die Eltern

		1A	1B	2A	2B	2C	3A	4E	alle
1.	Ich habe im Rahmen des EVA-Projekts gemerkt, dass mein Kind zunehmend selbständig arbeitet.	1,81	2,04	2,31	1,5	1,96	1,5	2	1,88
2.	Mein Kind lernt in den FA (Freiarbeits)-Phasen mit anderen Kindern zusammen zu arbeiten.	1,62	1,44	1,94	1,57	1,84	1,5	1,68	1,64
3.	Das EVA-Modell fördert außerschulische Kontakte der Schüler/-innen.	2,7	3,76	2,88	3,14	2,92	2,75	2,47	2,97
4.	In der Schule wird meinem Kind der Lernstoff in ausreichendem Umfang erklärt.	2,15	2,92	2,44	2,07	2,8	2,35	2,74	2,54
5.	Mein Kind hat gelernt sich die Zeit einzuteilen.	1,9	2,2	2,31	1,57	2,36	1,6	2,37	2,07
6.	Mein Kind kommt mit den angebotenen Materialien gut zurecht.	1,81	1,96	2	1,64	2,21	1,85	2	1,97
7.	Mein Kind schafft die Anforderungen der FA nur durch die Unterstützung der Eltern zu Hause.	4,62	3,76	3,88	4,29	3,92	4,15	4,32	4,12
8.	Mein Kind meint, dass die FA in der dafür vorgesehenen Zeit zu erledigen ist.	1,7	2,24	2,38	1,93	2,3	1,85	2,79	2,18
9.	Ich empfinde die "Zettelwirtschaft" und die damit verbundene Unordnung als Belastung.	4	3,88	3,63	3,86	3,48	3,85	3,05	3,67
10.	Das Leistungsniveau ist niedriger als in Nicht-EVA-Klassen.	4,3	4	3,75	4,21	3,81	4,36	4,68	4,14
11.	Ich bin mit dem Leistungsniveau in der EVA-Klasse zufrieden.	1,61	1,44	2,19	1,57	2,29	1,65	1,89	1,81
12.	Ich habe das Gefühl, dass mein Kind – auch durch das EVA-Modell bedingt – gerne in die Schule geht.	1,48	1,96	2,13	1,64	2,28	1,5	2	1,86
13.	Auf Grund der Erfahrungen würde ich ein weiteres Kind in eine EVA-Klasse geben.	1,6	1,69	1,94	1,5	2,52	1,4	1,58	1,77

C) Fragen an die Schüler/-innen

	Fragen an die Schüler/-innen	1A	1B	2A	2B	2C	3A	4E	alle
1	Ich lerne durch das EVA-Projekt eigenständig zu arbeiten	1,33	1,42	1,81	1,78	1,96	1,89	2,41	1.82
2	Die FA (Freiarbeits)-Phasen fördern meine Fähigkeiten in Teamarbeit.	1,38	1,97	2,19	1,78	2,11	1,86	2,1	1.92
3	Ich arbeite eigentlich lieber alleine als in Gruppen.	3,26	3,49	3,94	3,46	3,88	3,89	3,48	3.62
4	Mit den angebotenen Materialien komme ich gut zurecht.	2,3	1,66	1,88	1,68	2,3	2,79	2,66	2.20
5	In der FA habe ich genug Selbstdisziplin um zu arbeiten statt zu plaudern.	2,3	2,11	2,25	2,39	2,33	2,72	2,75	2.42
6	Durch die Freiarbeit kommt die Erklärung des Lernstoffes im Unterricht zu kurz.	4,25	3,55	3,44	3,32	3,41	2,96	3,21	3.41
7	Ich habe gelernt, mir die Zeit für die Arbeitsaufträge gut einzuteilen.	1,52	1,73	1,63	1,78	1,88	2,32	2,62	1.97
8	Die FA schaffe ich nur, wenn mir zu Hause dabei geholfen wird.	4,43	3,9	4,19	4,32	4,37	4,11	2,82	3.98
9	Die FA ist meistens gut in der dafür vorgegebenen Zeit zu schaffen.	1,95	2,59	2,19	2,64	2,66	3,11	3,48	2.73
10	Die vielen losen Blätter machen es mir schwer Ordnung zu halten.	3,9	3,38	4,06	3,4	3,07	3,71	2,57	3.37
11	Ich leide oft unter Leistungsstress.	3,8	3,27	3,44	3,71	3,59	2,64	1,66	3.10
12	Die Lehrer/-innen erwarten sich von uns mehr, weil wir eine EVA-Klasse sind.	2,86	2,79	1,81	2,89	2,96	2,64	2,17	2.63
13	Das Leistungsniveau ist nicht so hoch wie in einer Nicht-EVA-Klasse.	3,7	3,76	3,31	3,78	3,41	3,96	3,79	3.70
14	Die Nicht-EVA-Klassen finden, dass in EVA-Klassen viel weniger verlangt wird.	2,52	2,9	2,94	3,21	3,26	2,85	2,24	2.85
15	Ich finde, dass die viele Teamarbeit die Atmosphäre in der Klasse positiv beeinflusst.	1,48	1,79	1,56	1,74	1,88	1,4	3,03	1.88
16	Wenn ich nochmals die Wahl hätte, würde ich mich wieder dafür entscheiden, in eine EVA-Klasse zu gehen.	1,1	1,31	1,25	1,78	1,88	1,79	2,62	1.73

D) Portfolio-Vortrag von Prof. Vierlinger

BG Schwechat, 14.11.2002. Zusammenfassung von Mag. Evi Christof

- Kann Portfolio als Leistungsnachweis verwendet werden? Eigentlich sollte die Schulnachricht, das Zeugnis, genau diese Funktion erfüllen. Kann das Portfolio also die Ziffernnoten ersetzen?

Portfolio soll/kann als „direkte Leistungsvorlage“ verwendet werden, darin sollen alle (besonderen) Leistungen einer Schülerin/eines Schülers gesammelt werden, damit ihre/seine Leistungen sozusagen dokumentiert werden.

- Sollen nun die Noten gänzlich aus der Schule verbannt werden? Wo bleibt dann die Bildung? Hauen sich dann Schüler/-innen und Lehrer/-innen auf ein Packerl und wird dann in der Schule nur mehr gekuschelt?

Dem traditionellen Notensystem haftet Ungerechtigkeit an. Wie objektiv ist unser Notensystem? Wäre es wirklich **objektiv**, dann müsste es Kriterien geben, die jede/r anwenden könnte, er/sie müsste dann bei jeder Arbeit immer auf dasselbe Ergebnis kommen. Ist das so?

Ein zweiter Punkt wäre die **Reliabilität**, die Zuverlässigkeit, das Notensystem müsste bei gleicher Leistung immer wieder zum selben Ergebnis, zur selben Note führen. Tut es das?

Ein dritter Punkt wäre die **Validität**, Gültigkeit. Die Person des/der Schülers/Schülerin dürfte bei der Beurteilung der Leistung keine Rolle spielen. Tut sie das oder nicht?

Es gibt Untersuchungen über das **Ziffernnotensystem** – es **ist keineswegs objektiv, reliabel und valide**. Prof. Vierlinger testete Lehrer/-innen bei einer Tagung: er gab eine Deutsch-Schularbeit zur Beurteilung – die Noten dafür verteilten sich nach der Gaußschen Normalverteilung, die meisten lagen bei 3, weniger bei 2 und 4, und bei den Extremen 1 und 5 waren die wenigsten, aber auch immerhin noch einige. Ein und dieselbe Schularbeit kann mit Noten von 1-5 beurteilt werden! Aber auch beim Beispiel einer Mathematikschularbeit ließen sich alle Noten finden, obwohl man meinen könnte, Mathematik sei in gewisser Weise objektiver als Deutsch zu beurteilen.

- Sollte angesichts dieser Untersuchungen nicht die Berichts- und vor allem die Berechtigungsfunktion von Noten und Zeugnissen infrage gestellt werden?

Noten sind ungerecht, weil jede/r Lehrer/-in nur seinen/ihren persönlichen Zugang zum Beurteilungssystem hat. Gibt es unter den Lehrer/-innen Austausch bezüglich der Notengebung?

Die Beurteilung durch den/die Lehrer/-in hat de facto Berichts- und Berechtigungsfunktion, es sollte nicht nur ein Messen am Kollektiv der (einen) Klasse sein, sondern die individuelle Leistung, das Fortkommen des/der einzelnen dokumentieren.

Bsp. Leistungsgruppen in Hauptschulen: Diagnose und Aburteilen. Dass Kinder in gleichen Gruppen unterrichtet werden, ist pädagogisch inkorrekt. Pestalozzi: „Kinder lernen lieber voneinander als von Erwachsenen.“

Auch der Gesetzestext, der die Noten beschreibt, gibt keine eindeutigen Aufschlüsse: was heißt bspw. „das Wesentliche“? Das hängt auch vom Lehrplan ab.

Durch Noten wird eine Rangordnung hergestellt. Inwieweit sind Noten reliabel? Wird auch tatsächlich das gemessen, was gemessen werden soll? Für die Notengebung sind vielmehr Vorurteile ausschlaggebend.

- Alternativen zur herkömmlichen Notengebung:
Beispiele: verbale Beurteilung, Pensenbuch und Entwicklungsbeurteilung.
 - Auf der einen Seite befindet sich der/die Schüler/-in mit seinen/ihrer Leistungen,
 - in der Mitte ist der/die Lehrer/-in, der/die die Leistung nach seinem/ihrer Gutdünken in eine Note transformiert,
 - auf der anderen Seite ist ein/e Adressat/-in (Firma, Wirtschaft, andere Schule, Eltern,...) der/die die Note bekommt und für seine/ihre Zwecke transformiert.
- Aber auch bei den anderen Formen der Leistungsbeurteilung, wie verbale Beurteilung, Pensenbuch und Entwicklungsbeurteilung, gibt es die Transformation der Leistung, wo die subjektive Sicht des/der Lehrers/Lehrerin mit einfließt. Welches Niveau schwebt dem/der Lehrer/-in vor und was sagt das dem/der Adressaten/Adressatin?

Der/die Lehrer/-in sollte von der Richterfunktion befreit werden. Die ureigenste pädagogische Aufgabe des/der Lehrers/Lehrerin ist es, Helfer und Trainer zu sein, nicht Mittelwerte zu produzieren und Schüler/-innen in einer Rangordnung zu reihen.

Das System sollte insgesamt freier werden, es sollte möglich sein, in manchen Gegenständen auf einer niedrigeren Stufe stehen bleiben zu können (es müssen bspw. in Mathematik nicht alle dasselbe Level erreichen, wenn sie es dann gar nicht für ihren zukünftigen Beruf brauchen werden).

Bsp. dazu: eine Mappe mit den gesammelten Leistungen eines/einer Schülers/Schülerin, in welcher ein englischer Text, ein Geografieprojekt, ein Testblatt aus Musik, und weiteres ist, als Bild der individuellen Leistungen; als direkte Leistungsvorlage.

- Auch später werden bspw. Dienstleistungen von uns nicht nach Noten ausgewählt. Der/die Lehrer/-in ist nicht mehr Richter/Mediator/Chiffrierer – Leistung steht für sich selbst. Führt das zu einem Machtverlust der Schule?

Wenn nur in einer Schule (oder in wenigen) keine Noten gegeben werden, dann führt das zu einem Problem, wenn in eine andere (weiterführende) Schule gewechselt werden soll. Kann es ohne Ziffernnoten nur in der Volksschule und bis zur 4. Klasse Unterstufe gehen?

Würde es keine Noten geben, dann würde die Motivation aus der Sache selbst wachsen können; es gäbe keinen Stress, die besten Arbeiten eines/einer Schülers/Schülerin könnten gesammelt werden – die Motivation wäre, die Sachen jeweils noch besser zumachen, um ein gutes Ergebnis zu haben.

Bsp. hierzu: europäisches Portfolio der Sprachen; positive Lernerlebnisse sollen den Schüler/-innen vermittelt werden.

Fachklassen anstelle von Jahrgangsklassen.

Statt manchen Schularbeiten könnte das Portfolio verwendet werden – Arbeit daran anstelle einer Schularbeit.

Dokumentierte Leistungsvorlage.

Portfolio als exemplarische Vorlage der Arbeiten, bspw. Maturaaufgaben in Mathematik oder ähnliche Arbeiten aus Deutsch und/oder Englisch könnten die vom Schüler/von der Schülerin geleistete Arbeit dokumentieren.