

Franz Novak

**Die Guten ins Töpfchen,  
die Schlechten ins Kröpfchen?**  
Die Differenzierung im Deutschunterricht der 5. Kl. ORG

Beiträge zur Schulentwicklung Nr. S 20

IFF, Klagenfurt 1996

Redaktion und Layout:  
Erwin Rauscher

Die Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUK und BMWF.

## **Reihe "Beiträge zur Schulentwicklung"**

Herausgegeben von der

### **Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"**

des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

In dieser Reihe veröffentlicht die Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Beiträge zur Schulentwicklung, insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern, um sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Der Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

Exemplare können gegen Ersatz der Kopier- und Portokosten bei folgender Adresse angefordert werden:

IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen  
Reihe "Schulentwicklung"  
Sterneckstraße 15  
A 9020 Klagenfurt

Franz NOWAK

## **Die guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen? Differenzierung im Deutschunterricht der 5.Kl. ORG**

### **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort	1
Einleitung	2
Teil I: Die Erfassung der Sprachkompetenz: Methoden und Ergebnisse	4
1 Hypothesen	5
2 Die Tests und ihre Ergebnisse	5
2.1 Die Überprüfung der Rechtschreibfähigkeit	5
2.1.1 Der Rechtschreibtest	5
2.1.1.1 Anmerkungen zur Durchführung	5
2.1.1.2 Beschreibung des Testmaterials	6
2.1.1.3 Darstellung der Ergebnisse	6
2.1.2 Das Diktat	8
2.1.3 Zusammenfassung	10
2.2 Methoden zur Überprüfung des Textverständnisses	11
2.2.1 Kurzbeschreibung des Testmaterials	11
2.2.2 Durchführung und Auswertung des Tests	11
2.2.3 Testergebnisse	12
2.2.4 Zusammenfassung	14
2.3 Wortschatztest	14
2.3.1 Beschreibung des Testmaterials	14
2.3.2 Durchführung des Tests	15
2.3.3 Darstellung der Testergebnisse	15
2.3.4 Zusammenfassung	17
3 Vergleich: Noten der 1.Deutschschularbeit-Testergebnisse	17
3.1 Die Ergebnisse der Schularbeit	17
3.2 Kommentar zur Gegenüberstellung Schularbeitennote – Testergebnisse	19
4 Endbewertung der Testphase und ihrer Ergebnisse	19
Teil 2: Der differenzierte Unterricht und seine Ergebnisse	22
1 Gruppenbildung und organisatorische Rahmenbedingungen	23
2 Ergebnisse	24
3 Bewertung des Förderunterrichts und seiner Ergebnisse	26
3.1 Der Unterrichtsertrag	26
3.2 Anmerkungen zum methodisch-didaktischen Konzept	26
4 Offener Unterricht als Alternative zum "Förderkurs-Leistungskurs-Konzept"?	27
Post Scriptum	28
Anhang A	30
Anhang B	33
Anmerkungen	35
Kontaktadresse	36

In der Reihe "*Beiträge zur Schulentwicklung*" sind bisher erschienen

Franz NOWAK

# **Die guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen?**

## **Differenzierung im Deutschunterricht der 5.Kl. ORG**

### **Vorwort**

Diese Arbeit verdankt ihr Entstehen der Mithilfe einer Reihe von Personen, denen ich an dieser Stelle herzlich danken möchte:

Den Schülern für die Bereitschaft, an den Tests teilzunehmen, sowie deren Eltern für das dem Projekt entgegengebrachte Interesse und die Erlaubnis zur Durchführung der Tests.

Der Schulleitung für die Bereitstellung der für die Tests notwendigen finanziellen Mittel, es mußte eine Unzahl an Kopien hergestellt werden.

Frau Dr. Heidemarie HUDABIUNIGG und Herrn ObRat Dr. Harald EIGNER für ihr Einverständnis, die Daten einer von ihnen mitbetreuten Untersuchung hier veröffentlichen zu dürfen.

Besonderer Dank gebührt aber meiner lieben Kollegin Frau Prof. Mag. Dr. Doris ABLEITINGER, ohne deren Mitarbeit diese Untersuchung nicht hätte durchgeführt werden können. Sie hat unter Mithilfe ihrer damaligen Unterrichtspraktikantin, Frau Mag. Doris PEITLER, die Tests im Unterricht praktisch durchgeführt, die Testbögen korrigiert und zusammen mit mir ausgewertet und den differenzierten Unterricht in seiner methodisch-didaktischen Ausformung geplant und praktisch umgesetzt.

*Graz, im Dezember 1995*

*Dr. Franz Nowak*

# Einleitung

*Die vorliegende Arbeit versteht sich nicht als Studie im streng wissenschaftlichen Sinn. Sie orientiert sich vielmehr am Gedanken der Aktionsforschung, indem sie an Fragen der Schulpraxis ansetzt und unter Anwendung eines einfachen Methodenrepertoires versucht, die Praxis zu erforschen und weiterzuentwickeln.*

*Die Einleitung dient zur Beschreibung von Ausgangslage und Motiven zur Durchführung der nachfolgend dargestellten Untersuchung.*

Das Oberstufenrealgymnasium erfüllt im österreichischen Bildungssystem, speziell im großstädtischen Raum, zwei Aufgaben: es bietet einerseits begabten Hauptschülern die Möglichkeit, im Anschluß an die Ausbildung in der Sekundarstufe 1, an einer weiterführenden Schule die Matura abzulegen und sich so den Zugang zum Studium an einer Universität zu öffnen. Vor allem im Ballungsraum kommt dem ORG aber auch die Funktion zu, Schülern, die ihre Ausbildung an einer AHS-Langform abbrechen, einen zweiten Einstieg in eine gymnasiale Ausbildung zu ermöglichen.

Die Schüler der fünften Klassen eines Oberstufenrealgymnasiums stellen, der speziellen Funktion dieser Schulform entsprechend, daher meist eine überaus heterogen zusammengesetzte Gruppe dar. (Siehe dazu Anhang B) In solchen Klassen finden sich Schüler aus dem großstädtischen Bereich neben Schülern aus Kleinstädten oder Dörfern, es gibt eine große Streuung im sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler, und die unterschiedlichen Schullaufbahnen der einzelnen Jugendlichen bringen einen höchst unterschiedlichen Ausbildungsstand der Schüler mit sich.

Der unterschiedliche Ausbildungsstand führt, besonders in den Schularbeitenfächern, zu Schwierigkeiten im methodisch-didaktischen Bereich des Unterrichts. Im Gegensatz zur Situation in einer fünften Klasse einer AHS-Langform ist dem Lehrer am ORG nicht bekannt, mit welchem „Niveau“ die Schüler in seinem Fach ausgestattet sind. Der Unterricht wird daher von der Annahme aus gestaltet, alle Schüler hätten mehr oder weniger die Voraussetzungen mitgebracht, um die Anforderungen des Unterrichts in einer fünften Klasse der AHS bewältigen zu können. Dieser auf den „Normschüler“ ausgerichtete Unterricht wird im Laufe des Unterrichtsjahres, besonders aber im ersten Semester, zum Differenzierungs- und Selektionsinstrument: begabte Schüler bzw. Schüler mit guter vorangegangener Ausbildung kommen mit den an sie gestellten Anforderungen zurecht, einige sind bisweilen sogar unterfordert. Die weniger begabten Schüler oder solche mit unzureichender vorangegangener Ausbildung haben Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, manche erreichen das Lehrziel der fünften Klasse nicht. Seitens der Eltern taucht in diesem Zusammenhang immer wieder der Vorwurf auf: „Die Schule holt die Kinder nicht dort ab, wo sie sich am Beginn des Schuljahres leistungsmäßig befinden.“ Es heißt immer wieder, die Schule schere derzeit alle über einen Leisten, ohne auf Begabung, Leistungsfähigkeit und Ausbildungsstand der Jugendlichen einzugehen.

Lehrer, die an Oberstufen-Realgymnasien unterrichten, gewinnen aufgrund ihrer Erfahrungen im Unterricht in den verschiedensten Fächern, speziell aber im Deutsch- und Sprachunterricht, den Eindruck, daß BORG-Schüler anscheinend ein Defizit in der Sprachkompetenz aufweisen. Aus einem diesbezüglichen Gespräch zwischen ABLEITINGER, NOWAK und PEITLER können folgende Aussagen wiedergegeben werden:

- *„Bei Wiederholungen des Lehrstoffs am Stundenbeginn fällt auf, daß die Schüler häufig nicht fähig sind, korrekt Sätze zu bilden.“*
- *„Schüler mit gutem Fachwissen aus Chemie sind manchmal nicht in der Lage, die in einem Text*

enthaltene Fragestellung zu erkennen, obwohl sie über das Fachwissen zur Lösung des Problems verfügen."

- "In manchen Klassen gibt es auffallend viele Schüler, denen korrektes lautes Vorlesen eines Textes schwerfällt."
- "Die Schüler haben einen geringen Wortschatz und mangelhafte oder oft auch keine grammatikalischen Kenntnisse."
- "Die Rechtschreibung vieler Schüler ist äußerst schwach."
- "Der Inhalt von vorgelesenen Texten kann nicht wiedergegeben werden."
- "Schüler, die Schwierigkeiten haben, flüssig vorzulesen, sind nach dem Vorlesen nicht fähig, den Inhalt dessen, was von ihnen selbst vorgelesen wurde, wiederzugeben."
- "Vom Schüler still gelesene Texte werden oft nicht verstanden und können daher nicht wiedergegeben werden."
- "Die Schüler kennen die Bedeutung auffallend vieler Fremdwörter nicht, bzw. sind nicht in der Lage, Fremdwörter richtig auszusprechen."
- "Schüler haben große Hemmungen, im Unterricht die Schriftsprache zu verwenden, und benutzen hauptsächlich den Schülerjargon."
- "Die Schüler verfügen über einen geringen Wortschatz."
- "Bei schriftlichen Arbeiten sind die Schüler nicht in der Lage, einen Text sinnvoll nach Gedankengängen zu gliedern."
- "Wenn längeres Sprechen zu einem Thema gefordert wird, ist im Vortrag keine klare gedankliche Gliederung erkennbar."
- "Die Schüler haben beim Sprechen Fallbildungsschwächen bzw. ganz allgemein Schwierigkeiten in der Anwendung der Grammatik."
- "Schüler haben eine primitive Ausdrucksweise, es fehlt jedes Gefühl für sprachliche Feinheiten."
- "Sowohl im Sprachgebrauch als auch im Sprachverständnis ist keinerlei Gefühl für Nuancen vorhanden."
- "Schüler haben Schwierigkeiten, Gedanken klar in Sprache umzusetzen."
- "Viele Schüler sprechen nur in Wortfetzen und Wortbrocken."

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Ausgangslage versucht diese Studie folgende Fragen für den Deutschunterricht in einer fünften Klasse eines ORGs zu klären:

- |   |   |
|---|---|
| ☞ | Läßt sich der subjektive Eindruck der geringen Sprachkompetenz von BORG-Schülern objektivieren?   |
| ☞ | In welchem Ausmaß streuen die sprachlichen Fähigkeiten in der untersuchten Gruppe ?   |
| ☞ | Welche Aspekte von Sprachkompetenz lassen sich im Rahmen des Unterrichts durch Tests erheben, ohne eine unzumutbare Mehrbelastung des Lehrers hervorzurufen?  |
| ☞ | Wie könnte die objektive Erfassung der Sprachkompetenz der einzelnen Schüler in den Unterricht integriert werden?   |
| ☞ | Welche Rahmenbedingung setzen Schulgesetze und Lehrplan dem Versuch, die Sprachkompetenz von Schülern durch standardisierte Meßinstrumente zu erfassen?   |
| ☞ | Können große Leistungs- und Fähigkeitsdefizite bzw. -unterschiede durch differenzierten Unterricht ausgeglichen werden, läßt sich über diese Unterrichtsorganisation Begabtenförderung realisieren? |
| ☞ | Ist unter den derzeit gegebenen schulischen Rahmenbedingungen eine Binnendifferenzierung im Unterricht durchführbar?  |
| ☞ | Wie könnte die Mehrbelastung, die durch diese Unterrichtsform entsteht, bewältigt werden, ist sie überhaupt bewältigbar?  |

# Teil 1

## Die Erfassung der Sprachkompetenz:

### Beschreibung der Methoden und Ergebnisse

Dieser Abschnitt beschreibt, welche Wege eingeschlagen wurden, um im Rahmen des Unterrichts die Sprachkompetenz der Schüler auf empirischem Wege zu erfassen. Es werden die der Untersuchung zugrundeliegenden Hypothesen formuliert, anschließend die Methoden und Ergebnisse der Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten beschrieben und zuletzt die erhobenen Daten einer Interpretation unterworfen.

# 1 Hypothesen

Aus den Beobachtungen zur Sprachkompetenz der Schüler wurden folgende Hypothesen abgeleitet:

## *Hypothese 1*

Viele Schüler verfügen nur über einen sehr kleinen Wortschatz.

## *Hypothese 2*

Viele Schüler sind nicht in der Lage

- a) vorgelesene,
- b) vorgetragene,
- c) selbst laut gelesene,
- d) selbst leise gelesene

Texte

- A) in ihrem Inhalt zu erfassen bzw.
- B) deren Inhalt korrekt wiederzugeben.

## *Hypothese 3*

Bei Schriftlichen Arbeiten lassen sich beobachten:

- a) geringe Rechtschreibkenntnisse,
- b) geringe Fähigkeiten, die Grammatik anzuwenden (Fallfehler, Fehler bei Kongruenzen, fehlerhafte Wortstellung, fehlerhafte Satzstrukturen -Gliedsatz, Hauptsatz),
- c) Interpunktionsschwächen,
- d) geringe Ausdrucksfähigkeit,
- e) ein Unvermögen, Texte sinnvoll zu gliedern.

## *Hypothese 4*

Viele Schüler haben große Hemmungen, vor der Klasse die Hochsprache zu verwenden (Angst, positiv aufzufallen).

## *Hypothese 5*

Viele Schüler sind nicht fähig, die Hochsprache zu benutzen.

## 2 Die Tests und ihre Ergebnisse

### 2.1 Die Überprüfung der Rechtschreibfähigkeit

#### 2.1.1 Der Rechtschreibtest

##### 2.1.1.1 Anmerkungen zur Durchführung

Zur Klärung der Rechtschreibkenntnisse wurde am Beginn der Testphase ein standardisierter Rechtschreibtest eingesetzt. Der Test wurde am Montag, den 22.9.1992, in der vierten Unterrichtsstunde geschrieben. Er wurde unter Anleitung des Deutschprofessors durchgeführt, um Schwindeln möglichst wirkungsvoll zu unterbinden, waren während des Tests zwei Beobachter



(Schul- und Unterrichtspraktikantin) in der Klasse anwesend. Für das Ausfüllen des Testbogens wurde kein Zeitlimit gesetzt. Die längste Arbeitszeit betrug 30 Minuten, eine Testperson war bereits nach 10 Minuten fertig.

Nach dem Eindruck von ABLEITINGER wurde wenig geschwindelt. Die Einstellung zum Test war durchwegs positiv, eine Weigerung seitens der Schüler mitzuarbeiten war nicht zu beobachten. Vor der Durchführung des Tests wurde der Zweck des Tests (Hilfsmittel zur Abklärung der Rechtschreibkenntnisse der Schüler) ausführlich erklärt und versichert, daß das Ergebnis des Tests keinerlei Auswirkungen auf die Deutschnote haben werde.

Sechs Schülern war das Testmaterial bekannt. Sie hatten im vorangegangenen Schuljahr den Test im Rahmen des Unterrichts bereits einmal durchgeführt und im Anschluß daran das entsprechende Übungsmaterial zur Verbesserung ihrer Rechtschreibkenntnisse benutzt.

### 2.1.1.2 Beschreibung des Testmaterials

Als Testmaterial wurde der vom Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II entwickelte Test „Rechtschreibdiagnostik RST 92/1“ eingesetzt. Das Testmaterial unterscheidet sich von gängigen Rechtschreibtests insofern, als es speziell jene Bereiche erfaßt, in denen, einer empirischen Studie zufolge, ORG-Schüler besonders häufig Fehler machen.

→ Es handelt sich somit um einen Test, der nicht die allgemeine Rechtschreibkompetenz überprüft, sondern diese Fähigkeit in einigen für eine Schülergruppe spezifischen Problembereichen erhebt. Darauf ist bei der Bewertung der Testergebnisse natürlich besonders Bedacht zu nehmen.

Die Feststellung der Rechtschreibkompetenz erfolgt derart, daß die Testpersonen 199 vorgegebene Wörter auf die Richtigkeit der Schreibung überprüfen müssen. Da mit den Schülern an den ersten zehn Wörtern des Tests das Ausfüllen des Testbogens unmittelbar vor Durchführung der Erhebung geübt wurde, betrug die Zahl der tatsächlich von den Schülern überprüften Wörter 189.

### 2.1.1.3 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse des Tests sind in der nachstehenden Tabelle zusammengefaßt. In den Spalten der Tabelle sind die Kenngrößen Z, RW, F, F-% und N eingetragen. Die Wahl dieser Zahlenwerte zur Charakterisierung der einzelnen Testleistungen wurde in Hinblick auf die Auswertungsmodalitäten des in dieser Untersuchung verwendeten Wortschatztests bzw. Leseverständnistests getroffen. Sowohl der Wortschatztest WST 7-9 als auch der Test Verständiges Lesen VL 7-9 benutzen diese Kenngrößen zur Beschreibung der Testleistung, es ist daher naheliegend, dieses Beurteilungssystem auch für die Charakterisierung der Ergebnisse dieses Tests zu verwenden.

Z:	Anzahl der Wörter, die von den einzelnen Schülern auf die Richtigkeit ihrer Schreibung überprüft wurden. Z kann höchstens den Zahlenwert 189 annehmen
RW:	Rohpunktwert (Dieser Zahlenwert gibt die Zahl der richtig gelösten Aufgaben an.)
F:	Anzahl der falsch gelösten Aufgaben
F-%:	Fehlerprozensatz (Der Zahlenwert gibt an, wieviele der bearbeiteten Aufgaben nicht richtig gelöst wurden.)
Zwischen Z, RW und F gilt die Beziehung $RW + F = Z$ .	
Die Berechnung von F-% erfolgt nach der Gleichung: $(F:Z)*100=F\%$	
N:	Note (Sie wird angegeben, um die Rechtschreibleistung durch einen möglichst anschaulichen Kennwert darzustellen.)

Bei der Erstellung der Notenskala wurde von den österreichischen Notendefinitionen ausgegangen und versucht, auf dieser Grundlage jeder Testleistung eine Note zuzuordnen. Dabei war zu

berücksichtigen, daß im Test die Rechtschreibung besonders in jenen Bereichen überprüft wird, in denen bei Schülern erfahrungsgemäß die meisten Fehler auftreten (siehe dazu unter 2.1.1.2, Beschreibung des Testmaterials). Wenn in der nachstehenden Tabelle für eine Testleistung von 22 bis 42 Fehlern ein „Befriedigend“ als Note aufscheint, so ist dies aus dem obengenannten Grund zu verstehen.

Note	Fehlergrenzen	% des Fehlermaximums
1	1- 7	bis 10%
2	8-21	bis 30%
3	22-42	bis 60%
4	43-56	bis 80%
5	57-70	bis 100%

In der nachstehenden Tabelle sind die Schüler nicht nach Katalognummer, sondern nach dem Zufallsprinzip gereiht. Diese Reihung wird bei allen anderen folgenden Tabellen beibehalten.

**Tabelle 1: Ergebnisse des Rechtschreibtests**

Schüler	Z	RW	F	F-%	Note
a	189	184	<b>5 MIN</b>	2,65	1
b	189	146	43	22,75	4
c	189	158	31	16,40	3
d	189	141	48	25,40	4
e	189	149	40	21,16	3
f	189	145	44	23,28	4
g	189	170	19	10,05	2
h	189	184	5	2,65	1
i	189	176	13	6,88	2
j	189	31	58	30,69	5
k	189	171	18	9,52	2
l	189	120	<b>69 MAX</b>	36,51	5
m	189	127	62	32,80	5
n	189	161	8	14,81	3
o	189	159	30	15,87	3
p	189	130	59	31,22	5
q	189	156	33	17,46	3
r	189	162	27	14,29	3
s	189	163	26	13,76	3
t	189	176	13	6,88	2
u	189	143	46	24,34	4
v	189	172	17	8,99	2
w	189	170	19	10,05	2

**Tabelle 2.1: Ergebnisse des Rechtschreibtests als Häufigkeitsverteilung**

Fehlergrenzen	f	f%	f <sub>c</sub>	f% <sub>c</sub>	f <sup>^</sup> c	f% <sup>^</sup> c
0 bis 9	2	8,7	2	8,7	23	99,9
10 bis 19	6	26,1	8	34,8	21	91,2
20 bis 29	3	13,0	11	47,8	15	65,1

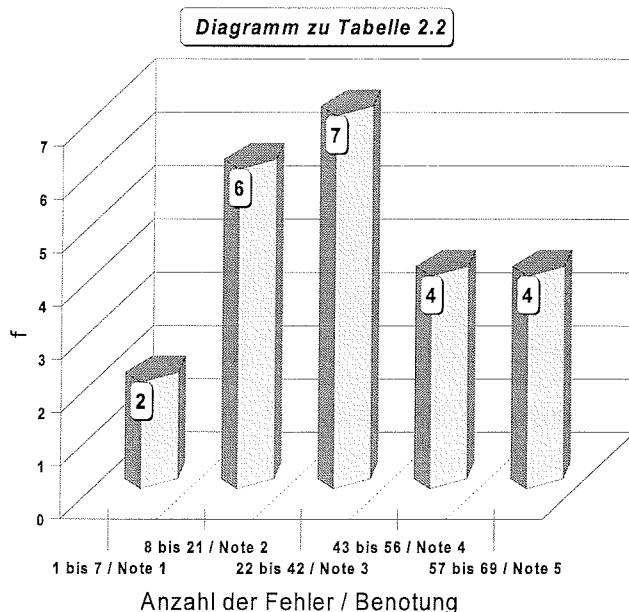
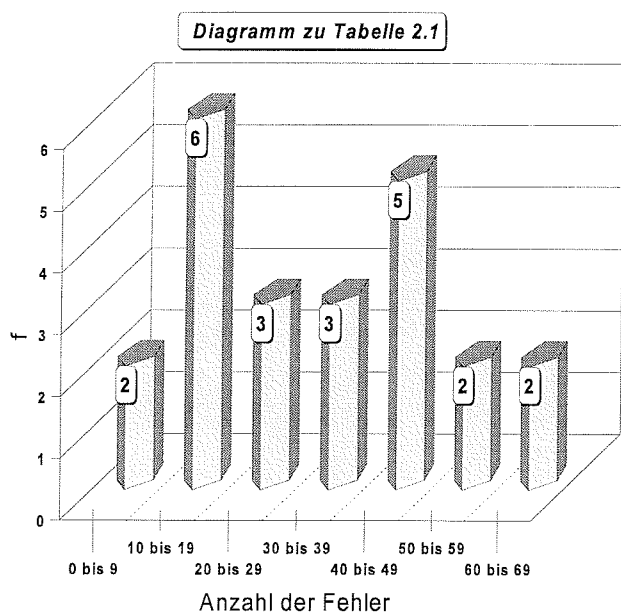
30 bis 39	3	13,0	14	60,8	12	52,1
40 bis 49	5	21,7	19	82,5	9	39,1
50 bis 59	2	8,7	21	91,2	4	17,4
60 bis 69	2	8,7	23	99,9	2	8,7

**Tabelle 2.2: Ergebnisse des Rechtschreibtests als Häufigkeitsverteilung**

Fehlergrenzen	Note	f	f%
1 bis 7	1	2	8,7
8 bis 21	2	6	26,1
22 bis 42	3	7	30,4
43 bis 56	4	4	17,4
57 bis 69	5	4	17,4

### 2.1.2 Das Diktat

Im Rechtschreibtest mußten die Schüler die Schreibung vorgegebener, in Listen gereihter Wörter überprüfen und allenfalls vorhandene Fehler nach vorgegebenen Regeln markieren bzw. korrigieren. Um die Rechtschreibfähigkeiten beim aktiven Schreiben überprüfen zu können, erschien es sinnvoll, auch ein Diktat zur Beurteilung der Rechtschreibkompetenz heranzuziehen. Der Text des Diktates wurde von ABLEITINGER in Hinblick auf die im Rechtschreibtest enthaltenen Wörter selbst erstellt. Das Diktat umfaßt insgesamt 362 Wörter, 143 davon sind den Testtabellen entweder direkt entnommen oder in Analogie dazu gebildet. Dieses Diktat wurde, auf zwei Sequenzen aufgeteilt, vor dem gesonderten Rechtschreibtraining am 9.11.1992 geschrieben. Bei der Bewertung wurde von der aufgerundeten Fehlerhöchstzahl ausgegangen und die Notenskala nach denselben Gesichtspunkten konstruiert wie beim vorangegangenen Rechtschreibtest (siehe Anmerkungen zu „Note“).



**Tabelle 3: Notenschlüssel für die Beurteilung des Diktats**

Note	Fehlergrenzen	% des Fehlermaximums
1	1 bis 5	bis 10%
2	6 bis 15	bis 30%
3	16 bis 30	bis 60%
4	31 bis 40	bis 80%
5	41 bis 50	bis 100%

**Tabelle 4: Fehlerhäufigkeit beim Diktat**

(incl. Aufschlüsselung des Gesamtergebnisses in die Teilergebnisse)

Schüler	Teil 1	Teil 2	total	Note
a	3	0	<b>3 MIN</b>	1
b	X	14	X	(4)
c	15	10	25	3
d	19	13	32	4
e	12	13	25	3
f	20	11	31	4
g	X	X	X	X
h	3	3	6	2
i	12	5	17	3
j	29	20	<b>49 MAX</b>	5
k	9	2	11	2
l	27	10	37	4
m	18	20	38	4
n	8	9	17	3
o	9	1	19	2
p	29	14	43	5
q	12	7	19	3
r	11	5	16	3
s	17	X	X	(3)
t	4	1	5	1
u	12	17	29	3
v	14	11	25	3
w	7	4	11	2

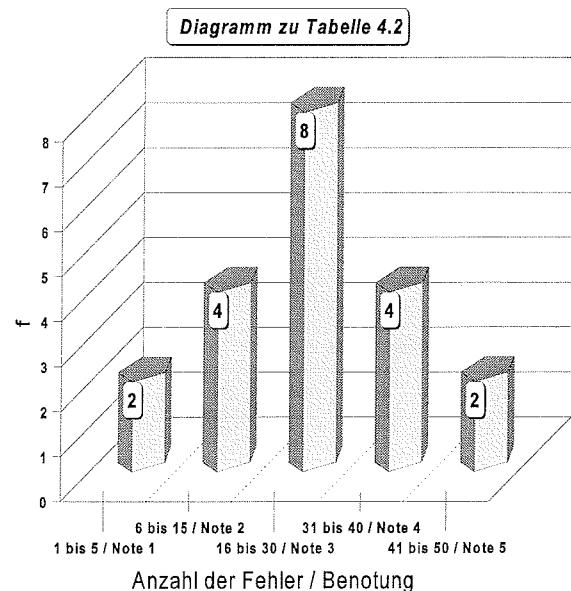
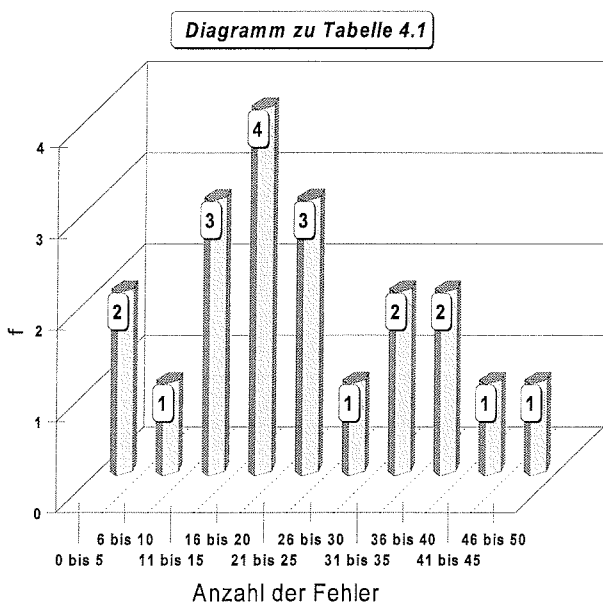
**Tabelle 4.1: Ergebnisse des Diktats als Häufigkeitsverteilung**

Fehlergrenzen	f	f%	f <sub>c</sub>	f% <sub>c</sub>	f <sub>ĉ</sub>	f% <sub>ĉ</sub>
0 bis 5	2	10	2	10	20	100
6 bis 10	1	5	3	15	18	90
11 bis 15	3	15	6	30	17	85
16 bis 20	4	20	10	50	14	70
21 bis 25	3	15	13	65	10	50
26 bis 30	1	5	14	70	7	35
31 bis 35	2	10	16	80	6	30
36 bis 40	2	10	18	90	4	20

41 bis 45	1	5	19	95	2	10
46 bis 50	1	5	20	100	1	5

**Tabelle 4.2: Ergebnisse des Diktats als Häufigkeitsverteilung**

Note	f
1	2
2	4
3	8
4	4
5	2



### 2.1.3 Zusammenfassung

Das hervorstechendste Ergebnis der Untersuchung der Rechtschreibfähigkeit ist die Erkenntnis, daß in der untersuchten Schülergruppe die Rechtschreibkompetenz eine auffallend große Streuung aufweist.

Wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist, beträgt das Fehlerminimum im Rechtschreibtest 5 Fehler, das Maximum hingegen 69 Fehler. Die Differenz zwischen diesen Grenzwerten beträgt 64, das schlechteste Testergebnis weist damit etwa 14 Mal mehr Fehler auf als das beste.

Der Fehlermittelwert beträgt 32,7 Fehler.

Die Auswertung der klassifizierten Testergebnisse, Tabelle 2.1 und Diagramm zu 2.1, zeigt eine bimodale Verteilung der Häufigkeiten.

Ein Häufigkeitsmaximum liegt in der Klasse 10 bis 19 Fehler, ein zweites Maximum in der Klasse 40 bis 49 Fehler.

Etwa 1/5 der Schüler (17,4%) lösten mehr als 50 der 189 Aufgaben falsch, 1/10 der Testpersonen (8,7%) machten weniger als 10 Fehler.

Bei der Bewertung dieser Ergebnisse ist allerdings unbedingt zu berücksichtigen, daß das verwendete Testmaterial die Rechtschreibfähigkeit in für städtische ORG-Schüler schwierigen

Bereichen der Rechtschreibung überprüft und nicht die allgemeine Rechtschreibkompetenz erfaßt! (Siehe dazu unter 2.1.1.2)

Die Ergebnisse des Diktats ähneln erwartungsgemäß denen des Rechtschreibtests.

Es zeigt sich auch hier wieder eine relativ große Varianz der Leistungen: das Fehlermaximum beträgt 49 Fehler, das Minimum 3, das schlechteste Ergebnis weist somit etwa 16 Mal mehr Fehler auf, als das beste. Der Fehlermittelwert beträgt 22,9 Fehler.

Die Häufigkeitsverteilung der klassifizierten Daten (Tabelle 4.1 und Diagramm zu 4.1) weist ein deutliches Maximum im Bereich um die Klasse 16 bis 20 Fehler auf. 50% der Schüler machten zwischen 11 und 25 Fehler, etwa einem Drittel der Schüler (35%) unterliefen mehr als 26 Rechtschreibfehler.

→ Zusammenfassend muß die Rechtschreibkompetenz der untersuchten Gruppe, gemessen am gewünschten Niveau einer 5. Klasse AHS, als durchschnittlich bis schwach beurteilt werden, wobei aber festgehalten werden muß, daß die Rechtschreibleistung von fünf Schülern als sehr gut bewertet werden kann.

## **2.2 Methoden zur Überprüfung des Textverständnisses**

Bei der Prüfung der Hypothese 2 wurde aus Gründen der Zeitökonomie nur einer der in dieser Hypothese formulierten Aspekte überprüft, nämlich der des Textverständnisses beim stillen Lesen. Die Beschränkung auf diesen Aspekt erfolgte deswegen, weil zur Überprüfung dieser Fähigkeit ein standardisierter Test leicht über den Schulpsychologischen Dienst beschafft werden konnte.

Beim verwendeten Testmaterial handelt es sich um den im Verlag Eugen Ketterl, Wien, erschienenen Test „Verständiges Lesen VL 7–9“ aus der Reihe Österreichische Schultests.

Dieser Lesetest prüft die Befähigung zum sinnverstehenden stillen Lesen bei Kindern im Alter von 12 bis 16 Jahren und kann sowohl in Volks- und Hauptschulen als auch in Allgemeinbildenden höheren Schulen angewendet werden.

### **2.2.1 Kurzbeschreibung des Testmaterials**

„Der Test besteht aus sechs Lesetexten von je 8 bis 13 Zeilen, an die sich jeweils ‘Fragen’ – zutreffender: ‘mögliche Behauptungen’ – über das Gelesene anschließen. Diese Behauptungen sind gruppenweise zu je vier zusammengestellt. Von den vier Behauptungen in jeder Gruppe (...) ist von den Schülern diejenige Behauptung als Lösung auszuwählen und anzukreuzen, die ‘mit dem Sinn der Geschichte am besten übereinstimmt’.“<sup>1</sup>

„Das Heraussuchen der zutreffenden Behauptungen setzt beim VL 7-9 ein sehr sorgfältiges Lesen voraus; denn oft sind die ‘falschen’ Behauptungen nichts anderes als Formulierungen von naheliegenden Mißverständnissen, die sich bei unzureichender Erfassung des Sinnes einstellen können. Oft wird die Auswahl auch durch anschauliche oder gefühlsmäßige Ähnlichkeit erschwert, welche die ‘falschen’ Behauptungen mit der ‘richtigen’ oder ‘besten’ Behauptung besitzen. Es ist also nicht die Sinnerfassung des Textes allein, die mit dem Test geprüft wird; es kommt ebenso auf das Verstehen der Behauptungen in ihren Beziehungen zum Text an.“<sup>2</sup>

### **2.2.2 Durchführung und Auswertung des Tests**

Der Test wurde am 5.10.1992 in der 5. Stunde unter der Anleitung von ABLEITINGER durchgeführt. Die Schüler zeigten hohe Bereitschaft, am Test teilzunehmen, ein Schüler war an diesem Tag nicht anwesend, ein Schüler war möglicherweise bei der Durchführung des Tests durch die Testanweisungen von ABLEITINGER irritiert. Bei der Abwicklung des Tests traten keinerlei

Störungen auf, die Schüler zeigten keinerlei Neigung zum Schwindeln.

Der Zeitaufwand für die Korrektur der Testbögen und deren Auswertung betrug nach der Einschätzung von ABLEITINGER etwa 5 Stunden.

### 2.2.3 Testergebnisse

Die Ergebnisse des Tests sind in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst. In den Spalten der Tabelle sind folgende Daten eingetragen:

Z:	Anzahl der von den einzelnen Schülern bearbeiteten Aufgaben. Da der Test 48 verschiedene Aufgaben umfaßt, kann Z höchstens den Zahlenwert 48 annehmen.
RW:	Rohpunktwert (Dieser Zahlenwert gibt die Zahl der richtig gelösten Aufgaben an. RW kann ebenfalls höchstens den Wert 48 erreichen.)
F:	Anzahl der falsch gelösten Aufgaben.
F-%:	Fehlerprozentsatz (Dieser Zahlenwert gibt an, wieviele der bearbeiteten Aufgaben nicht richtig gelöst wurden. Den Berechnungsmodus vgl. unter 2.1.1.3.)
Bei der Darstellung der Ergebnisse dieses Tests erweist sich die Berechnung von F-% deswegen als besonders sinnvoll, weil F-% besonders in den mittleren und unteren Leistungsbereichen eine erhebliche Streuung aufweist und damit eine weitere Möglichkeit der qualitativen Auswertung der Ergebnisse bietet. Für Schüler aus Gemeinden mit 5000 bis 50.000 bzw. mehr als 50.000 Einwohnern gilt folgende Kategorisierung der F-%-Werte:	
Fehlerprozent 0 bis 15% = niedrig	
Fehlerprozent 16 bis 40% = mittel	
Fehlerprozent 41 bis 100% = hoch	
N:	Note
Es können, der österreichischen Notenskala entsprechend, die Noten 1 bis 5 erreicht werden. Diese Kenngröße bringt besonders anschaulich und leichtverständlich das Testergebnis zum Ausdruck. Die Festlegung der Note erfolgt durch Aufsuchen des erreichten Rohpunktewertes in einer entsprechenden Normtabelle, in der verschiedenen Rohpunktwertgruppen die entsprechenden Noten zugeordnet sind. Die vom Schüler erreichte Note ist insofern besonders aussagekräftig, als sie die erbrachte Leistung in Beziehung zu den Leistungen einer geeigneten Normgruppe setzt.	

**Tabelle 5: Testergebnisse „Verständiges Lesen“**

Schüler	Z	RZ	F	F-%	N
a	48	44	4	8,3	1
b	X	X	X	X	X
c	48	41	7	14,6	2
d	48	32	16	33,3	3
e	30	18	12	40,0	4
f	34	27	7	20,6	3
g	28	23	5	17,9	3
h	35	21	14	40,0	4
i	40	24	16	40,0	3
j	34	17	17	50,0	4
k	45	41	4	8,9	2
l	26	12	14	53,8	5
m	28	17	11	39,3	4

n	27	14	13	48,1	4
o	36	35	1	2,8	2
p	43	34	9	20,9	3
q	29	24	5	17,2	3
r	45	31	14	31,1	3
s	40	25	15	37,5	3
t	48	41	7	14,6	2
u	43	32	11	25,6	3
v	27	10	17	63,0	5
w	40	33	7	17,5	3

**Tabelle 5.1: Testergebnisse „Verständiges Lesen“ – Gruppierung nach Fehlerprozentwerten (F-%)**

F-%	f	f%
0 bis 15% = niedrig	5	22,7
16 bis 40% = mittel	13	59,1
41 bis 100% = hoch	4	18,2

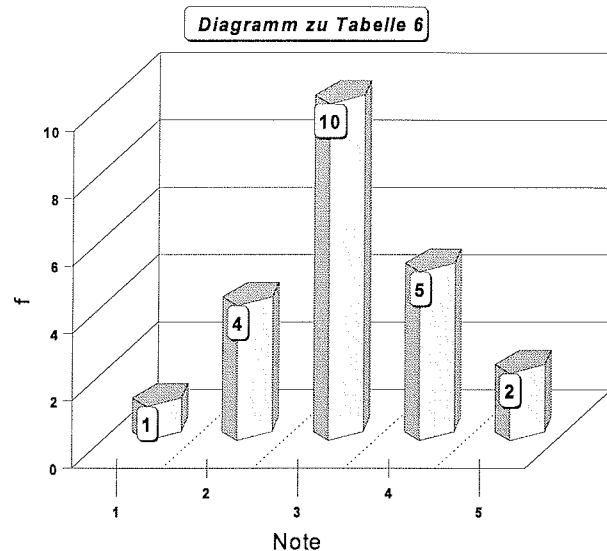
**Tabelle 5.2: Testergebnisse „Verständiges Lesen“ – Gruppierung nach Noten**

Schüler	Z	RW	F	F-%	N
a	48	44	4	8,3	1
c	48	41	7	14,6	2
k	45	41	4	8,9	2
o	36	35	1	2,8	2
t	48	41	7	14,6	2
d	48	32	16	33,3	3
f	34	27	7	20,6	3
g	28	23	5	17,9	3
i	40	24	16	40,0	3
p	43	34	9	20,9	3
q	29	24	5	17,2	3
r	45	31	14	31,1	3
s	40	25	15	37,5	3
u	43	32	11	25,6	3
w	40	33	7	17,5	3
e	30	18	12	40,0	4
h	35	21	14	40,0	4
j	34	17	17	50,0	4
m	28	17	11	39,3	4
n	27	14	13	48,1	4
l	26	12	14	53,8	5
v	27	10	17	63,0	5



**Tabelle 6: Testergebnisse „Verständiges Lesen“ – Häufigkeitsverteilung**

Note	f	f%
1	1	0,05
2	4	18,20
3	10	45,50
4	5	22,70
5	2	9,10



### 2.2.4 Zusammenfassung

Die Testergebnisse zum „Verständigen Lesen“ zeigen wie der Rechtschreibtest und das Diktat eine beträchtliche Streuung in den Fähigkeiten der Schüler. Während im am besten ausgefallenen Test alle 48 Aufgaben bearbeitet und davon 91,7% richtig gelöst wurden, enthalten die beiden schlechtesten Tests 26 bzw. 27 bearbeitete Aufgaben, von denen 12 (46,2%) bzw. 10 (37%) richtig gelöst wurden (siehe Tabelle 5.1).

Für eine Charakterisierung der Fähigkeiten der gesamten Gruppe kann bei diesem Test auf die erreichten Noten und deren Häufigkeitsverteilung zurückgegriffen werden. Dies bietet sich besonders deswegen an, weil die Testnoten in Relation zu den Leistungen einer Normgruppe gleichaltriger Schüler aus Wohnorten vergleichbarer Einwohnerzahl berechnet werden, und es wäre zu erwarten, daß Schüler einer AHS im Durchschnitt bessere Leistungen erbringen als der Großteil der gleichaltrigen Schüler.

Wie aus Tabelle 6 und dem dazugehörendem Diagramm zu erkennen ist, ist die erhobene Leistungsfähigkeit eine durchschnittliche. Die Häufigkeitsverteilung ist annähernd eine Normalverteilung und etwas rechtsschief, etwa die Hälfte der Schüler erreichte ein „Befriedigend“ als Testergebnis. Die für eine AHS zu erwartende linksschiefe Verteilung tritt nicht auf.

→ Somit zeigt sich auch in diesem Bereich der Sprachkompetenz eine Leistungsfähigkeit der Gruppe, die etwas unter dem zu erwartenden Niveau liegt, wenngleich fünf der 22 Schüler gute bis sehr gute Leistungen erbrachten.

## 2.3 Wortschatztest

### 2.3.1 Beschreibung des Testmaterials

Zur Prüfung der Hypothese 1 wurde der im Verlag Eugen Ketterl, Wien, veröffentlichte Wortschatztest WST 7-9 eingesetzt. Mit diesem Test wird der natürlich gewachsene Wortschatz erfaßt, der in der Schule, im Elternhaus, im Umgang mit Kindern und Erwachsenen und aus freiem Lesestoff erworben wird.

„Der WST 7-9 ist für die Altersstufen 12 bis 16 Jahre gedacht und kann als Gruppentest, aber auch als Einzeltest angewendet werden. Er erfaßt im wesentlichen Thurston'schen Faktor V (verbal comprehension). Dieser Faktor, der neben dem Faktor R (reasoning) zu den stärksten und konstantesten Komponenten der Intelligenz gerechnet wird, beschränkt sich nach Thurstones Untersuchungen nicht nur auf die Erfassung einzelner Wortbedeutungen; er schließt nahezu den gesamten Bereich des sprachlichen und sprachlogischen Verständnisses ein. Er äußert sich

beim Auffassen sinnvoller sprachlicher Zusammenhänge, beim Erkennen von Übereinstimmungen und Gegensätzen, teilweise auch beim Lösen eingekleideter Rechenaufgaben usw.<sup>3</sup> Die Schüler haben 60 Beispiele zu bearbeiten. Es ist dabei zu einem Schlüsselwort aus fünf darunterstehenden Wörtern das Wort herauszufinden, „das ungefähr dasselbe bedeutet wie das Schlüsselwort, oder das am besten dazu paßt“.<sup>4</sup> Die Arbeitszeit beträgt maximal fünfzehn Minuten.

### 2.3.2 Durchführung des Tests

Der Test wurde am 19.10.1992 in der 5. Unterrichtsstunde durchgeführt. Alle Schüler waren anwesend, es gab keine Widerstände gegen den Test. Das Arbeitstempo war sehr hoch, sodaß 14 Schüler bereits nach sieben Minuten fertig waren. Keiner der Schüler wollte die verbleibende Zeit zur Korrektur nützen, um Abschreiben zu verhindern, wurde die sofortige Abgabe der ausgefüllten Testbögen gestattet. Die längste Arbeitszeit betrug 10 Minuten.

Nach dem Eindruck von ABLEITINGER war die Bereitschaft, die volle Testzeit zu nützen, deswegen eher gering, weil die Schüler anscheinend den Ehrgeiz entwickelt hatten, den Test möglichst als erster abzugeben. Es muß allerdings auch eine gewisse „Testmüdigkeit“ als Grund für das rasche Abgeben erwogen werden. Eine Testperson äußerte vor dem Test ihre Angst vor Testsituationen, was mit dem bisher eher schlechten Abschneiden bei anderen standardisierten Tests zusammenhängen dürfte (nach eigenen Aussagen der Testperson).

### 2.3.3 Darstellung der Testergebnisse

Zur besseren Übersicht wird zunächst wieder die Tabellenform gewählt. Wie in Tabelle 3 sind auch hier die Zahl der bearbeiteten Aufgaben (Z), die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben (RW), die falsch gelösten Aufgaben (F) sowie der Fehlerprozentsatz (F-%) und die Note (N) angeführt. Spalte (t) gibt die Arbeitszeit des Schülers wieder.

**Tabelle 7: Testergebnisse Wortschatztest**

Schüler	t	Z	RW	F	F-%	N
a	7	60	47	13	21,7	3
b	7	60	45	15	25,0	3
c	7	60	45	15	25,0	3
d	7	60	41	19	31,7	4
e	10	60	40	20	33,3	4
f	10	60	46	14	23,3	3
g	10	60	37	23	38,3	4
h	10	60	38	22	36,7	4
i	7	60	43	17	28,3	4
j	7	60	42	18	30,0	4
k	7	60	56	4	6,7	2
l	10	60	41	19	31,7	4
m	10	60	39	21	35,0	4
n	10	60	32	28	46,7	4
o	10	60	35	25	41,7	4
p	7	60	42	18	30,0	4
q	7	60	48	12	20,0	3
r	7	60	35	25	41,7	4
s	7	60	42	18	30,0	4
t	7	60	52	8	13,3	3
u	7	60	42	18	30,0	4
v	10	60	30	30	50,0	4
w	7	60	50	10	16,7	3

**Tabelle 7.1: Testergebnisse „Wortschatztest“ – Gruppierung nach Fehlerprozentwerten (F-%)**

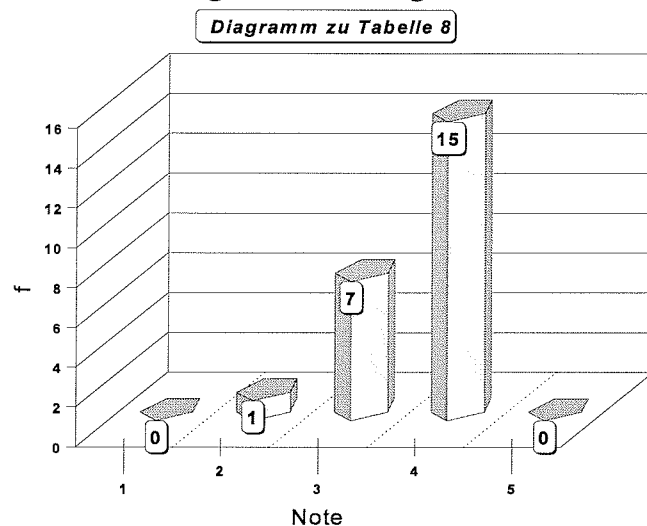
F-%	f	f%
0 bis 20% = niedrig	4	17,4
21 bis 55% = mittel	19	82,6
56 bis 100% = hoch	0	0,0

**Tabelle 7.2: Testergebnisse „Wortschatztest“ – Gruppierung nach Noten**

Schüler	Z	RW	F	F-%	N
k	60	56	4	6,7	2
a	60	47	13	21,7	3
b	60	45	15	25,0	3
c	60	45	15	25,0	3
f	60	46	14	23,3	3
q	60	48	12	20,0	3
t	60	52	8	13,3	3
w	60	50	10	16,7	3
d	60	41	19	31,7	4
e	60	40	20	33,3	4
g	60	37	23	38,3	4
h	60	38	22	36,7	4
i	60	43	17	28,3	4
j	60	42	18	30,0	4
l	60	41	19	31,7	4
m	60	39	21	35,0	4
n	60	32	28	46,7	4
o	60	35	25	41,7	4
p	60	42	18	30,0	4
r	60	35	25	41,7	4
s	60	42	18	30,0	4
u	60	42	18	30,0	4
v	60	30	30	50,0	4

**Tabelle 8: Ergebnisse des Wortschatztests als Häufigkeitsverteilung**

Note	f	f%
1	0	0,0
2	1	4,3
3	7	30,4
4	15	65,2
5	0	0,0



### 2.3.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse des Wortschatztests unterscheiden sich in gewisser Hinsicht von den übrigen Testergebnissen.

Wie Tabelle 8 und dem zugehörigen Diagramm entnommen werden kann, liegt eine rechtsschiefe Häufigkeitsverteilung mit dem Maximum in der Notenklasse 4 vor, die Klassen 1 und 5 sind nicht besetzt. 65,2% der Tests waren mit der Note 4, 30,4% mit der Note 3 zu bewerten, d.h., von den 23 Schülern erhielten 22 auf den Test ein Genügend oder Befriedigend, es liegt also im Notenbereich nur eine geringe Streuung vor.

Da die Festlegung der Noten wie beim Test VL 7-9 in Relation zu den Leistungen einer Normgruppe gleichaltriger Testpersonen aus Wohnorten mit vergleichbarer Einwohnerzahl und entsprechend der österreichischen Zensurenkala erfolgt, muß die Gesamtleistung der Testgruppe – besonders in Hinblick auf ein wünschenswertes AHS-Niveau – als auffallend schlecht bewertet werden.

Beurteilt man die Testergebnisse unter dem Aspekt der erzielten Rohpunktwerte (RW), Fehlerwerte (F) und Fehlerprozentwerte (F-%), zeigt sich ein etwas differenzierteres Leistungsbild. Aus Tabelle 7.2 läßt sich entnehmen, daß die beste Testleistung (Schüler k) 56 richtig gelöste Aufgaben, 4 Fehler und somit einen F-%-Wert von 6,7 aufweist. Im Gegensatz dazu setzt sich das schlechteste Ergebnis (Schüler v) aus 30 richtig und 30 falsch gelösten Aufgaben und somit einem F-%-Wert von 50 zusammen. Die schlechteste Leistung weist somit etwa 8 Mal mehr Fehler auf als die beste.

Weiters zeigt sich eine relativ breite Streuung der Leistungen im Notenbereich 4 (siehe Tabelle 7.1). Hier schwankt der Fehlerwert zwischen dem Minimum 17 (F-%:28,3) und dem Maximum 30 (F-%:50,0).

→ Kennzeichnend für das Ergebnis des Wortschatztests sind somit das Fehlen extrem guter bzw. extrem schlechter Testleistungen, die geringere Streuung der Ergebnisse im Vergleich zu den anderen Tests sowie das auffallend schlechte Gesamtergebnis.

Bei der Bewertung dieses Ergebnisses sollten das hohe Arbeitstempo bei der Durchführung des Tests und eine gewisse „Testmüdigkeit“ der Schüler bedacht werden.

## 3 Vergleich:

### Noten der 1. Deutschschularbeit – Testergebnisse

Die erste Schularbeit wurde am 19.11.1992 geschrieben. Da die Testphase mit 14.11.1992 abgeschlossen war und mit dem differenzierten Unterricht erst am 21.11.1992 begonnen wurde, bieten die Ergebnisse dieser Schularbeit die Möglichkeit, die in den Testsituationen erbrachten Leistungen mit jenen der Schularbeit zu vergleichen.

Es eröffnet sich auf diesem Wege die Chance einer wechselseitigen Evaluation von Testergebnissen und Benotung der Schularbeit.

#### 3.1 Die Ergebnisse der Schularbeit

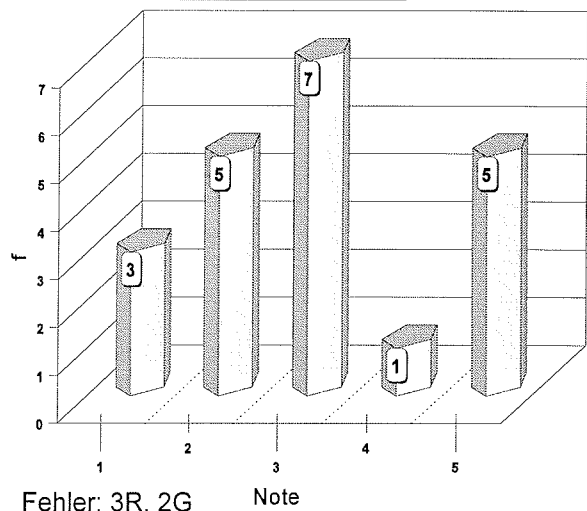
Es wurde in zwei Gruppen gearbeitet, die Aufgabenstellung umfaßte jeweils die Inhaltsangabe einer mittelschweren Kurzgeschichte und deren Deutung. Daraus folgt, daß alle Bereiche der Testphase inkludiert waren (Textverständnis, Rechtschreibung, Wortschatz).

**Tabelle 9: Schularbeitnoten – Häufigkeitsverteilung**

Note	f
------	---

Sehr gut	3
Gut	5
Befriedigend	7
Genügend	1
Nicht genügend	5

Diagramm zu Tabelle 9



**Anmerkungen zu den einzelnen Schularbeitnoten**

**Schüler**

- |   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| a | Aufgabenstellung mißverstanden<br>Fehler: 0<br>Textverständnis: gut<br>Ausdruck: sehr gut        | m | Fehler: 3R, 2G<br>Textv: gut<br>Ausdr: gut                               |
| b | Fehler: 5 R(echtschreibfehler), 1 G(rammatikfehler)<br>Textv(erständnis): gut<br>Ausdr(uck): gut | n | Fehler: 3R, 4G<br>Textv: gut<br>Ausdr: sehr mangelhaft                   |
| c | -----  | o | Fehler: 2R, 2G<br>Textv: gut<br>Ausdr: mangelhaft                        |
| d | Fehler: 3R, 1G<br>Textv: gut<br>Ausdr: mangelhaft  | p | Fehler: 3R, 6G<br>Textv: gut<br>Ausdr: sehr mangelhaft                   |
| e | Fehler: 1R<br>Textv: mangelhaft<br>Ausdr:mangelhaft  | q | Fehler: 0<br>Textv: gut<br>Ausdr: gut                                    |
| f | Fehler: 3R, 1G<br>Textv: gut<br>Ausdr: gut   | r | Fehler: 1R, 2G<br>Textv: gut<br>Ausdr: sehr mangelhaft                   |
| g | -----  | s | Fehler: 2R, 1G<br>Textv: gut<br>Ausdr: mangelhaft                        |
| h | Fehler: 0<br>Textv: gut<br>Ausdr: gut  | t | Fehler: 1R,<br>Textv: gut<br>Ausdr: gut                                  |
| i | Fehler: 2R, 2G<br>Textv: mangelhaft<br>Ausdr: mangelhaft   | u | Fehler: 2R, zahlreiche das/daß-Fehler<br>Textv: gut<br>Ausdr: mangelhaft |
| j | Fehler: 9R, zahlreiche das/daß-Fehler<br>Textv: gut<br>Ausdr: mangelhaft                         | v | Fehler: 1R, 2G<br>Textv: mangelhaft<br>Ausdr: mangelhaft                 |
| k | Fehler: 1R, 1G<br>Textv: gut<br>Ausdr: mangelhaft  | w | Fehler: 2R<br>Textv: sehr gut<br>Ausdr: gut                              |
| l | Fehler: 3R, 3G<br>Textv: mangelhaft<br>Ausdr: mangelhaft   |   |  |

"Sehr gut" und "gut" im Zusammenhang mit Textverständnis und Ausdruck sind nicht als Noten, sondern als allgemeine Charakterisierung zu verstehen.

### 3.2 Kommentar zur Gegenüberstellung Schularbeitennote – Testergebnisse

Tabelle 10: Gegenüberstellung Note der Schularbeit - Testnoten

Schüler	Schularbeit	RST 92/1	Diktat	VL 7-9	WST.7-9
a	3	1	1	1	3
b	3	4	(4)	X	3
c	X	3	3	2	3
d	2	4	4	3	4
e	3	3	3	4	4
f	2	4	4	3	3
g	X	X	X	X	X
h	1	1	2	4	4
i	3	2	3	3	4
j	5	5	5	4	4
k	2	2	2	2	2
l	5	5	4	5	4
m	3	5	4	4	4
n	4	3	3	4	4
o	3	3	2	2	4
p	5	5	5	3	4
q	1	3	3	3	3
r	3	3	3	3	4
s	2	3	(3)	3	4
t	2	2	1	2	3
u	5	4	3	3	4
v	5	2	3	5	4
w	1	2	2	3	3

Der Vergleich zwischen den erreichten Schularbeitnoten und den Testergebnissen zeigt eine relativ gute Übereinstimmung in den beiden Bereichen. Wie der Tabelle 10 zu entnehmen ist, weicht die Mehrzahl der Schularbeitnoten von den im Test erzielten nur um eine Notenstufe ab, auch innerhalb der Testergebnisse zeigt sich mit Ausnahme der Schüler a, h und v ein weitgehend homogenes Leistungsbild. Etwas besser als aufgrund der Testergebnisse zu erwarten, schneiden fünf Schüler (d, f, h, m, q) ab, hinter den Erwartungen zurück bleiben die Noten der Schüler a und v.

Versucht man eine Interpretation des dargestellten Sachverhalts, so kann zunächst festgehalten werden, daß das verwendete Testmaterial – wie nicht anders zu erwarten – die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler recht gut erfaßt.

Viel wichtiger an dieser Übereinstimmung ist aber die Tatsache, daß die Schüler die Tests offenbar recht ernst genommen haben und einen Einsatz zeigten, der vergleichbar ist mit jenem, der zur Erreichung guter Schularbeitsnoten an den Tag gelegt wird.

## 4 Endbewertung der Testphase und ihrer Ergebnisse

Eine Zusammenschau der Ergebnisse der Testphase bestätigt in großen Zügen das aus dem Berufsalltag des Lehrers gewonnene Bild: die Testpersonen der untersuchten Gruppe weisen im Schnitt eine geringere Sprachkompetenz auf, als für eine 5.Klasse AHS zu wünschen wäre,

wenngleich die sprachlichen Fähigkeiten nicht ganz so schlecht sind, wie es manchmal scheint. Die Testleistungen in den Bereichen Rechtschreibung, Textverständnis und Wortschatz müssen aber als mittelmäßig bis schlecht bezeichnet werden. Als objektivierbar erweist sich auch der Eindruck der großen Leistungsunterschiede zwischen den Schülern:

Der *Rechtschreibtest* legt zum Beispiel eine Fehlerdifferenz von 64 Fehlern zwischen dem besten und dem schlechtesten Testergebnis offen, der schlechteste Test weist 14 Mal mehr Fehler auf als der beste.

Ähnlich auch das Ergebnis des *Diktats*: Minimum sind hier vier Fehler, Maximum 49 Fehler.

Im Test zum *Leseverständnis* schließlich, in dem 48 Aufgaben zu bearbeiten waren, werden im besten Test alle Aufgaben bearbeitet und 91,7% davon richtig gelöst, im schlechtesten Test hingegen werden nur 27 Aufgaben bearbeitet und davon wiederum bloß 37% richtig gelöst.

Bemerkenswert ist das Ergebnis des *Wortschatztests*:

Erstens deswegen, weil es deutlich schlechter ist, als die übrigen Testergebnisse, zweitens weil eine geringere Streuung in den Leistungen auftritt.

Dieses Resultat könnte aus dem Zusammenwirken zweier Faktoren erklärbar sein. Einerseits aus dem Umstand, daß der Wortschatz, wie aus der Praxis heraus vermutet, tatsächlich ein sehr geringer ist, andererseits ist aber auch der Umstand zu berücksichtigen, daß die Schüler bei der Abwicklung dieses Tests weniger Einsatz zeigten als bei den vorangegangenen Überprüfungen ( siehe Pkt.2.3.2 und Zusammenfassung 2.3.4).

Interessant ist auch die Tatsache, daß die Darstellung der Testleistungen als Häufigkeitsverteilungen oft bimodale Verteilungen ergibt. Diese Verteilungen zeigen eine "Polarisierung" der Testpersonen in eine "eher bessere" Gruppe und eine "eher schlechtere" Gruppe und geringere Häufigkeitswerte im mittleren Leistungsbereich (siehe Tabellen 2.1, 4.1, 9). Diese "Polarisierung" findet auch darin ihren Ausdruck, daß neben einer Gruppe von etwa fünf Schülern mit sehr guten Testergebnissen -und auch entsprechend guten Schularbeitnoten- eine Anzahl von Schülern mit doch sehr schwachen nachgewiesen werden kann.

Beim Umgang mit den Ergebnissen der Testphase sind Rahmenbedingungen zu beachten:

Die vorliegenden Ergebnisse sind Resultate eines ersten Versuches, Sprachkompetenz durch standardisierte Tests zu erheben. Da ein solches Projekt für alle Projektmitarbeiter ein Arbeiten ohne größeren Erfahrungshintergrund bedeutete, können Unzulänglichkeiten bei der Testdurchführung und -auswertung nicht völlig ausgeschlossen werden.

Die Testpersonen waren Schüler einer von insgesamt fünf 5.Klassen eines einzigen Oberstufenrealgymnasiums, Verallgemeinerungen und Schlüsse auf die Leistungssituation in anderen Klassen oder an anderen Schulen sind daher unzulässig. Die dargestellten Untersuchungsergebnisse sind auf jeden Fall als Resultate einer Fallstudie zu betrachten.

Die obengenannten Einschränkungen sind aber, bezogen auf das Ziel der Studie, von sekundärer Bedeutung. Wichtig ist – weil unterrichtspraktisch relevant – die Tatsache, daß die Schüler mit Hilfe der Tests problemlos und einigermaßen objektiv in ihrer Leistungsfähigkeit erfaßt und damit einer bestimmten Fördergruppe zugeordnet werden können. Für die Zukunft eröffnet sich damit die Möglichkeit, innerhalb der zweiten Schulwoche die in dieser Studie erprobten Tests in den fünften Klassen durchzuführen, bis etwa Ende der dritten Schulwoche für jeden Schüler ein Leistungsprofil zu erstellen und so eine brauchbare Grundlage für einen differenzierten Unterricht zu schaffen.

Wie den formulierten Hypothesen zu entnehmen ist, war ursprünglich daran gedacht, möglichst viele Facetten der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu erheben. Letztlich konnten aber nur Hypothese 1 (Wortschatz), Hypothese 2d (Textverständnis) und Hypothese 3a (Rechtschreibkenntnisse) durch Tests erfaßt werden. Diese Reduktion der ursprünglichen Zielvorstellungen mußte aus untersuchungspraktischen Gründen erfolgen: Am Beginn der Studie war nur für die oben genannten drei Fähigkeiten schnell und problemlos Testmaterial zu beschaffen, und außerdem war der Zeitaufwand für Durchführung und Auswertung der Tests größer als erwartet. Nach den gewonnenen Erfahrungen sollten aber in Zukunft zusätzlich die Einsicht der Schüler in Sprachstrukturen (Grammatik, Hypothese 3b) und die Fähigkeit, vorgetragene bzw. selbst laut gelesene Texte inhaltlich zu erfassen (Hypothese 2a, 2c, 2A), getestet werden. (Die Ergebnisse eines im Schuljahr 1993/94 in einer anderen 5.Klasse durchgeführten Grammatiktests sind in Anhang A wiedergegeben.)

Die Erfassung sprachlicher Fähigkeiten durch Tests ist – wie bereits angedeutet – ein zeit- und arbeitsintensives Unterfangen. Im Rahmen dieser Studie betrug der Zeitaufwand für die Durchführung der Tests etwa 20 Stunden, etwa 30 Stunden Arbeitszeit benötigte die Auswertung der Tests (die untersuchte Schülergruppe setzte sich aus 23 Personen zusammen).

Eine Reduktion des Arbeitsaufwands bei der Testauswertung ließe sich durch den Verzicht auf die Umrechnung der Testergebnisse in Noten erzielen. Die Errechnung der Note erfolgte im Rahmen dieser Studie nur aus dem Grund, den nüchternen statistischen Zahlenwerten einen anschaulichen, griffigen Kennwert an die Seite zu stellen. Beim ausschließlichen Einsatz des Testmaterials für Diagnosezwecke wird man sinnvollerweise auf diesen zusätzlichen Arbeitsaufwand verzichten. Zur Entlastung der Lehrer bei der Durchführung der Tests und deren Ausführung wäre eventuell auch der Einsatz von Schulpraktikanten anzustreben.

Die Integration der Tests in den Unterricht erwies sich als unproblematisch. Aus schulrechtlicher Sicht gibt es bei der Durchführung standardisierter Leistungstests keinerlei Probleme, sofern sie nicht der Leistungsbeurteilung dienen. Und geht man vom Lehrplan aus, der im Teil "Allgemeine Bestimmungen", Punkt 3: "Unterrichtsplanung", festhält, daß bei der Planung des Unterrichts die Lernvoraussetzungen der Schüler einzubeziehen sind, so gehen Tests, wie die von uns durchgeführten, direkt mit den Lehrplanforderungen konform.

Schüler und Eltern standen den Tests vorbehaltlos positiv gegenüber. Dies wohl deshalb, weil es am Beginn der Untersuchungen gelang, Schülern und Eltern glaubhaft darzulegen, daß die geplanten Tests als Grundlage für ein differenziertes, auf die Bedürfnisse der Schüler ausgerichtetes Unterrichtsprogramm dienen würden.



## **Teil 2**

# **Der differenzierte Unterricht und seine Ergebnisse**

Dieser Teil der Arbeit hat die Durchführung und die Ergebnisse des differenzierten Unterrichts zum Inhalt. Zunächst werden die Gruppenbildung, die organisatorischen Rahmenbedingungen und der Inhalt des Unterrichts beschrieben. Es folgen eine Darstellung der Evaluierungsmethoden und -ergebnisse sowie die Beschreibung einer möglichen Alternative zur gewählten Differenzierungsform.

# 1 Gruppenbildung und organisatorische Rahmenbedingungen

Die Differenzierung des Unterrichts wurde einmal die Woche und insgesamt neunmal im ersten Semester und fünfzehnmal im zweiten Semester durchgeführt.

Die Planung des differenzierten Unterrichts orientierte sich im wesentlichen am Leitbild der Nachhilfestunde und des Förderkurses sowie am Konzept des Leistungskurses (im Sinne der Spracholympiaden). Der Unterricht sollte möglichst rasch die in der Testphase erhobenen Leistungsdefizite im Bereich des Grundwissens beseitigen und zu einer Angleichung des Leistungsniveaus in der Klasse führen. Parallel dazu mußte die verbleibende nicht nachhilfebedürftige Schülergruppe möglichst sinnvoll "beschäftigt" werden, was die Idee nahelegte, mit diesen Schülern durch kreatives Arbeiten im Zusammenhang mit anspruchsvolleren Problemstellungen „Begabtenförderung" zu realisieren. Der Unterricht war daher in seiner methodisch-didaktischen Ausformung stark lehrergesteuert angelegt und als Gruppenunterricht organisiert. Eine Differenzierung mittels offener Lernformen wurde nicht erwogen, da das Lehrerteam über keinerlei Erfahrung in dieser Hinsicht verfügte.

Aufgrund der Testergebnisse wurde anfangs eine Teilung der Klasse in vier Gruppen erwogen: in eine Rechtschreibgruppe, eine Wortschatzgruppe, eine Gruppe mit speziellem Training im Bereich Textverständnis und eine Gruppe zur Begabtenförderung. Um eine optimale Förderung der Schüler in den einzelnen Gruppen zu gewährleisten, wären somit vier Gruppenbetreuer notwendig gewesen. Da jedoch nur zwei Lehrer zur Verfügung standen, wurde eine Teilung in drei Gruppen vorgenommen, wobei die rechtschreibschwachen Schüler zu einer Gruppe zusammengefaßt und von PEITLER unterrichtet wurden. Die übrigen Schüler wurden in eine Wortschatz- und eine Textverständnisgruppe geteilt. Die beiden letztgenannten Gruppen wurden von ABLEITINGER parallel geführt. Auf die Einrichtung eines "Leistungskurses" zur Förderung der besonders begabten Schüler wurde letztlich verzichtet, da eine Betreuung dieser Schüler dem Lehrerteam unter den gegebenen Voraussetzungen organisatorisch nicht bewältigbar schien.

In der Anfangsphase des differenzierten Unterrichts wurden alle drei Gruppen gleichzeitig und im selben Klassenraum unterrichtet. In der Rechtschreibgruppe wurden Rechtschreibregeln besprochen und anschließend geübt. In der Wortschatzgruppe wurde versucht, durch Lernspiele den Wortschatz zu erweitern. Die Schüler der Textverständnisgruppe schließlich hatten in Einzelarbeit Texte zu bearbeiten. Da es immer wieder zu Unkonzentriertheiten (die Schüler interessierten sich auch für die Aktivitäten in den anderen Gruppen) bzw. zu Störaktionen zwischen den Gruppen kam, so witzelten z.B. die "besseren" Schüler über die Übungen der Rechtschreibgruppe, folgte nach etwa drei Stunden die räumlichen Trennung der Rechtschreibgruppe von den übrigen Schülern. Gleichzeitig mit dieser räumlichen Trennung wurden die Schüler der Wortschatz- bzw. Textverständnisgruppe zu einer einzigen Gruppe zusammengefaßt. Eine ausreichende Parallelbetreuung der beiden Gruppen durch eine Lehrkraft scheiterte nämlich am Umstand, daß es der Lehrerin unmöglich war, die Lernspiele in der Wortschatzgruppe zu leiten und gleichzeitig bei komplizierteren Arbeitsaufgaben in der Textverständnisgruppe die von den Schülern gewünschte Hilfestellung zu geben. Außerdem beeinträchtigte der Arbeitslärm der Lernspiele die Schüler der Textverständnisgruppe in ihrer Konzentration.

Die Rechtschreibgruppe bestand zunächst aus neun Schülern. Sie wurde in ihrer Zusammensetzung aber am Ende des ersten Semesters aufgrund von zusätzlichen Erkenntnissen (Hausübungen, Schularbeiten) geringfügig modifiziert und umfaßte im 2.Semester zehn Schüler. Die Gruppe bildeten im ersten Semester die Schüler b,d,f,j,l,m,n,p,u, im 2.Semester schied Schüler b aus, die Schüler c und s wurden in die Gruppe aufgenommen.

In der Rechtschreibgruppe wurden das Kapitel Groß-Kleinschreibung durchgenommen und das Kapitel s-ss-ß-Schreibung begonnen. Neben der Besprechung und schriftlichen Fixierung der Rechtschreibregeln (das dabei erarbeitete Material wurde allen Schülern der Klasse zur Verfügung gestellt) wurden Übungen durchgeführt.

In der zweiten, durch Zusammenlegung von Wortschatz- und Textverständnisgruppe entstandenen Gruppe, wurden Fremdwörter erarbeitet, eine Wortfelduntersuchung gemacht und Textverständnis geübt. Im 2.Semester erfolgte als einziger Schwerpunkt Textverständnis-training, da nur die Konzentration auf einen Teilbereich eine Verbesserung erwarten ließ.

Auf eine spezielle Förderung der begabtesten Schüler der Klasse mußte aus den bereits genannten Gründen organisatorischer Natur verzichtet werden.

## 2 Ergebnisse

Zur Überprüfung der Effizienz des Rechtschreibtrainings wurde am 14.Jänner 1993 ein Diktat geschrieben. Als Text wurde derselbe gewählt, der in der Testphase verwendet wurde (siehe dazu 2.1.2.1), allerdings wurde diesmal das ganze Diktat in einer einzigen Unterrichtsstunde geschrieben. Das Diktat wurde von allen Schülern geschrieben, nicht nur von jenen, die am Rechtschreibtraining teilgenommen hatten.

Tabelle 11 gibt einen Überblick über die Ergebnisse und ermöglicht einen Vergleich mit den Resultaten des ersten Diktates, da bei beiden Diktaten der gleiche Fehler- und Notenschlüssel verwendet wurde. Die fettgedruckten Zahlen geben die Leistungen der Schüler mit Rechtschreibtraining wieder.

**Tabelle 11: Gegenüberstellung der Rechtschreibleistungen im Diktat vor und nach der Trainingsphase**

Schüler	Fehler	Note	Fehler	Note
	Test1		Test2	
a	3	1	2	1
b	<b>(14)</b>	<b>(4)</b>	<b>12(7)</b>	<b>2(2)</b>
c	25	3	26	3
d	<b>32</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>3</b>
e	25	3	17	3
f	<b>31</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>2</b>
g	X	X	X	X
h	6	2	5	1
i	17	3	4	1
j	<b>49</b>	<b>5</b>	<b>22</b>	<b>3</b>
k	11	2	5	1
l	<b>37</b>	<b>4</b>	<b>27</b>	<b>3</b>
m	<b>38</b>	<b>4</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
n	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
o	10	2	9	2
p	<b>43</b>	<b>5</b>	<b>48</b>	<b>5</b>
q	19	3	11	2
r	16	3	14	2
s	<b>(17)</b>	<b>(3)</b>	<b>20(7)</b>	<b>3(2)</b>
t	5	1	6	2

u	29	3	17	3
v	25	3	11	2
w	11	2	6	2

Neben dem Rechtschreibtraining fand in der parallel geführten zweiten Schülergruppe Förderunterricht in den Bereichen Wortschatz und Leseverständnis statt, wobei im 2. Semester mit dieser Schülergruppe nur Übungen zur Verbesserung des Textverständnisses durchgeführt wurden.

Um die Wirksamkeit dieser Fördermaßnahmen zu überprüfen, wurde am Beginn des Schuljahres 1993/94 mit den nunmehr die 6. Klasse besuchenden Schülern der Test zum Verständigen Lesen wiederholt.

Der Test wurde derart modifiziert, daß die Aufgaben der Testgruppen A und B vermischt und die Zeit zur Durchführung des Tests um fünf Minuten verkürzt wurde.

In der nachstehenden Tabelle sind die Testergebnisse der Schüler vor (erste Zahl in der Spalte) und nach (zweite Zahl der Tabellenspalte) dem Training dargestellt. Die fettgedruckten Zahlen sind die Ergebnisse der Schüler der Textverständnis-Fördergruppe.

Ein Stern vor dem Buchstaben bedeutet, daß dieser Schüler den neu zusammengestellten Test A zu bearbeiten hatte, kein Stern heißt demnach, der Testperson wurde der neu zusammengestellte Test B vorgelegt. (Zur Bedeutung von Z, RW, F, F-% und N vgl. unter 2.2.3)

**Tabelle 12: Vergleich Testergebnisse „Verständiges Lesen“ vor und nach dem differenzierten Unterricht**

Schüler	Z/Z	RW/RW	F/F	F-%/F-%	N/N
a	48/48	44/40	4/ 8	8,3/16,7	1/2
*b	X/29	X/24	X/ 5	X/17,2	X/3
c	48/36	41/30	7/ 6	14,6/16,7	2/3
d	48/ X	32/ X	16/ X	33,3/ X	3/X
*e	30/32	18/27	12/ 5	40,0/15,6	4/3
*f	34/42	27/39	7/ 3	20,6/ 7,1	3/2
g	28/ X	23/ X	5/ X	17,9/ X	3/X
*h	35/42	21/21	14/21	40,0/50,0	4/4
i	40/48	24/39	16/ 9	40,0/18,7	3/2
j	34/20	17/14	17/ 6	50,0/30,0	4/4
k	45/43	41/38	4/ 5	8,9/11,6	2/2
l	26/ X	12/ X	14/ X	53,8/ X	5/X
m	28/43	17/29	11/14	39,3/32,6	4/3
n	27/28	14/21	13/ 8	48,1/28,6	4/4
o	36/48	35/36	1/12	2,8/25,0	2/2
p	43/35	34/30	9/ 5	20,9/14,3	3/3
*q	29/32	24/19	5/13	17,2/40,6	3/4
*r	45/48	31/36	14/12	31,1/25,0	3/2
s	40/ X	25/ X	15/ X	37,5/ X	3/X
*t	48/48	41/42	7/6	14,6/12,5	2/2
*u	43/48	32/42	11/6	25,6/12,5	3/2
v	27/48	10/25	17/23	63,0/47,9	5/3
w	40/38	33/31	7/ 7	17,5/18,4	3/3

### **3 Bewertung des Förderunterrichts und seiner Ergebnisse**

Bevor auf die Bewertung der Ergebnisse des Förderunterrichts eingegangen wird, sei in Erinnerung gerufen, daß das didaktische Leitbild des durchgeführten differenzierten Unterrichts jenes des gezielten Nachhilfeunterrichts zur Beseitigung erhobener Leistungsdefizite bzw. das des Leistungskurses für überdurchschnittlich sprachbegabte Schüler (im folgenden: "Förderkurs-Leistungskurs-Modell") war. Der Unterricht war daher, wie bereits ausgeführt, in seiner methodischen Konzeption stark lehrergesteuert ausgelegt und organisatorisch als Gruppenunterricht geplant.

#### **3.1 Der Unterrichtsertrag**

Am Ende der Übungsphase zeigte sich, daß mit dem gezielten Trainingsprogramm in der Rechtschreibgruppe trotz geringen Zeitaufwands - eine Unterrichtsstunde pro Woche - die Rechtschreibfähigkeit bei den meisten Schülern verbessert werden konnte (vgl. Tabelle 11).

Schwieriger gestaltete sich der Unterricht in der zweiten Schülergruppe, die sich vor dem Hintergrund des Unterrichtskonzepts als zu heterogen erwies: es mußten in dieser Gruppe sowohl die begabteren Schüler, die durch den anspruchsvolleren Unterricht gefordert werden sollten, als auch jene, die für ein Wortschatz- bzw. Textverständnisstraining vorgesehen waren, zusammengefaßt werden. Folglich konnte hier in keiner der drei "Subgruppen" ein gezieltes Trainingsprogramm durchgeführt werden, und es erstaunt daher nicht, daß hier keine klar erkennbaren Verbesserungen in der Leistungsfähigkeit erzielt werden konnten. Dieser Eindruck der geringeren Effizienz beruht allerdings nur auf den Ergebnissen des nach dem Förderunterricht im Schuljahr 1993/94 durchgeführten Textverständnis-tests und der Beobachtung der Leistungsentwicklung im Schuljahr 92/93 durch den Deutschlehrer. Trotz der Einschränkungen hat sich diese Form der Förderung im Ergebnis als befriedigender erwiesen als die üblichen Formen des Förderunterrichts. Dies resultiert aus der engen Kooperation der involvierten Lehrer sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung des Unterrichts und aus der Einbindung der Förderung in den Regelunterricht (weniger Absenzen als bei nachmittags gehaltenen Förderkursen, keine zeitliche Zusatzbelastung der Schüler).

#### **3.2 Anmerkungen zum didaktisch-methodischen Konzept**

Aus den Ergebnissen von Test- und Übungsphase läßt sich bei einer Beibehaltung des "Förderkurs-Leistungskurs-Modells" die Notwendigkeit ableiten, die Schüler entsprechend den Testergebnissen, wie ursprünglich geplant, unbedingt in mehrere Gruppen zu teilen: Für eine effiziente Förderung aller müßte neben der Rechtschreibgruppe ein spezifisches Wortschatz- bzw. Grammatiktrainingsprogramm für zwei weitere Gruppen erstellt werden. Eine geblockte Trainingsphase im Lesen und Referieren von Hörtexten sollte im 2. Semester für alle Gruppen abgeschlossen werden. Optimal wäre die Einrichtung einer Kleingruppe zur Förderung der überdurchschnittlich begabten Schüler, in der, ausgehend von Schülerinteressen, kreatives Arbeiten stattfinden könnte. Hier wäre an die Durchführung von Interviews, z.B. im Zusammenhang mit Theateraufführungen oder im Medienbereich - Straßenbefragungen etwa-, an die Erarbeitung von Diskussionsgrundlagen, an Theaterspiel, an das Erstellen verschiedenster fiktionaler Texte - Parodie, Satire, Kurzgeschichte etc. - sowie an die Vorbereitung themenzentrierter Klassenprojekte, etwa das Verfassen eines Drehbuchs für einen Videofilm, zu denken.

Als zentrales Problem für die Verwirklichung einer optimalen Förderung im Rahmen des gewählten Differenzierungskonzepts kristallisiert sich der Mangel an verfügbaren Lehrern zur Einrichtung aller wünschenswerten Gruppen heraus. Es bleibt auch dann bestehen, ja es verschärft

sich sogar, wenn alle 5. Klassen eines Jahrgangs zusammengefaßt würden. Denn es können aus vier Klassen maximal vier Gruppen konstituiert werden, wobei dann die Schülerzahlen in einzelnen Gruppen Klassengröße übersteigen würden (Rechtschreibgruppe sicher größer als Begabtengruppe). Optimale Ergebnisse sind somit nur dann zu erreichen, wenn es gelingt, zusätzliche Lehrer für die Mitarbeit einzusetzen. Eine Möglichkeit, dies zu verwirklichen, wäre der gezielte Einsatz von Unterrichtspraktikanten, eine andere, Förderkurse zu beantragen und die dafür vorgesehenen Lehrer in den differenzierten Unterricht einzubinden.

## **4 Offener Unterricht als Alternative zum „Förderkurs-Leistungskurs-Modell“?**

Peter FISCHER berichtet in einem Aufsatz in *Erziehung und Unterricht* (Heft 7, September 1995, S.486ff.) über das von ihm betreute Projekt „Offener Unterricht im Gymnasium Dornbirn“. Im Rahmen dieses Schulentwicklungsprojekts wird versucht, neben dem gebundenen lehrerzentrierten Unterricht Phasen mit freiem bzw. offenem Unterricht zu organisieren. In den freien Arbeitsphasen haben die Schüler Gelegenheit, gemäß eigenem Interesse und individuellem Lerntempo jene Arbeiten zu erledigen, die in Arbeitsplänen für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, Geographie, Geschichte, Biologie und Religion gestellt werden und deren Erfüllung laufend kontrolliert wird. Die Schüler erledigen die vorgeschriebenen Arbeiten eigenständig und eigenverantwortlich entweder alleine oder partnerweise oder in Gruppenarbeit. Die Einführung der freien Unterrichtsphasen ist ohne größere organisatorische Schwierigkeiten möglich. Der Stundenplan der Schüler umfaßt die übliche Wochenstundenanzahl. Es steht täglich eine Doppelstunde zur Freiarbeit zur Verfügung, in der die Schüler unabhängig vom im Stundenplan vorgesehenen Fach (aus der Gruppe der eingebundenen Fächer) und unabhängig von der gerade anwesenden Lehrkraft ihre Arbeitspläne aus den verschiedenen Fächern erfüllen. Bei der Stundenplanerstellung muß daher nur darauf geachtet werden, daß einmal täglich entweder eine Doppelstunde oder die Aufeinanderfolge zweier Fächer aus dem Projektfächerpool eingeplant wird. Für die Lehrer ergeben sich dadurch hinsichtlich ihrer eigenen Diensterteilung kaum Abweichungen vom gewohnten Unterrichtsbetrieb.

Das Dornbirner Schulentwicklungsprojekt zeigt eine methodisch-didaktisch und organisatorisch interessante Variante zum "Förderkurs-Leistungskurs-Modell" auf.

Die Binnendifferenzierung ist ein den Offenen Unterricht kennzeichnendes Element. Versucht man Förderunterricht gemäß diesem Konzept zu realisieren, dann werden die Erstellung der Arbeitspläne für Einzelschüler oder Schülergruppen, die Kontrolle der Erfüllung der Arbeitspläne sowie die Hilfestellung bei in der freien Arbeitsphase auftretenden Problemen zu den aus dieser Organisationsform resultierenden Hauptaufgaben. Der, besonders in Klassen mit vielen Schülern, große Arbeitsaufwand für die Erstellung der individuellen Arbeitspläne ließe sich -eventuell unter Ausdehnung des Konzepts auf alle 5. Klassen- verringern, indem durch Kooperation der Deutschlehrer Arbeitsblattmodule für auftretende Standardprobleme im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik entwickelt werden.

Der große methodisch-didaktische Vorteil dieses Organisationsmodells liegt in der maximalen Flexibilität und Individualisierung der Förderung unter Umgehung des Problems des Lehrermangels, das im „Förderkurs-Leistungskurs-Modell“ bei der Einrichtung der notwendigen Anzahl an Fördergruppen unvermeidbar ist.

Die organisatorischen Voraussetzungen zur Umsetzung der Unterrichtsdifferenzierung nach diesem Konzept wären: Erstens, die Schaffung der nötigen Infrastruktur im Klassenraum, das heißt, Bereitstellung einer Klassenbibliothek (wenn möglich plus Lesecke), einer Schreibma-

schine oder/und eines Computers für die Herstellung von Schülerzeitungen, eines Walkman und/oder eines Kassettenrekorders für Hördiktate und Hörspiele. (Hier könnte in Zeiten der Sparerlässe der Elterverein wertvolle Dienste leisten.) Zweitens, der Einbau einer Doppelstunde Deutsch in den Wochenstundenplan für den freien Unterricht (die restlichen 2 Stunden bleiben für den Regelunterricht erhalten). Da bis auf die Einrichtung der Doppelstunde keinerlei stundenplantechnische Sonderregelungen notwendig sind und es damit zu keiner nennenswerten Behinderung des „Normalbetriebs“ kommt, müßte die Akzeptanz eines solchen Projekts durch Schulleitung und Lehrkörper leicht zu erreichen sein.

Die in dieser Studie für das Fach Deutsch in den fünften Klassen eines städtischen ORG-Jahrganges nachgewiesene enorme Spannbreite an Vorkenntnissen und Begabungen tritt auch in den übrigen Schularbeitenfächern auf und führt dort zu den in der Einleitung beschriebenen didaktisch-methodischen Problemen. Eine Differenzierung des Unterrichts in diesen Fächern mit dem Ziel der Leistungshomogenisierung im Bereich der Grundkenntnisse wäre daher, besonders auch aus dem Blickwinkel der Übertrittsproblematis, dort ebenso anzustreben und könnte durch Ausdehnung der offenen Unterrichtsphasen auf alle drei Schularbeitenfächern leicht realisiert werden. Es würden sich dann pro Woche drei Doppelstunden für freie Unterrichtsphasen ergeben, und bei entsprechender Zusammenarbeit der Lehrer bei der Erstellung der Wochenarbeitspläne, könnte gezielt mit einem nach Fächern individuell gewichteten Programm auf vorhandene Leistungsdefizite oder besondere Begabungen der Schüler eingegangen werden. Es ist zu vermuten, daß die Beispielswirkung eines solchen Projekts zur Ausdehnung der freien Unterrichtsphasen auf andere Fächer führt, was im Sinne einer Schul- und Organisationsentwicklung in Richtung reformpädagogischer Unterrichtskonzepte nur wünschenswert sein kann.

## *Post Scriptum*

Lehrerhandeln wird auch heute noch weitgehend von Alltagstheorien geleitet, die im Laufe der Unterrichtspraxis erworben oder im Gespräch von Kollegen übernommen werden. Der Stellenwert von Unterrichtstheorie und Unterrichtsforschung ist im Schulalltag ein verschwindend geringer:

Dienstältere Kollegen hatten im Zuge ihres Studiums nur eine minimale pädagogische Ausbildung und verstehen sich an erster Stelle als Fachwissenschaftler. Die Lehramtsstudenten verlangen bereits im Studium vehement nach "Rezepten" zur Bewältigung möglichst aller eventuell auftauchenden schulpraktischen Probleme und schätzen als Junglehrer den praktischen Wert ihrer umfangreicheren pädagogischen Ausbildung gering. Die Anwendung theoretischen Wissens oder situationsbezogene Unterrichtsforschung finden daher auch von dieser Seite bislang nicht statt.

Die Folgen dieses Zustands sind bekannt: eine intensive Erforschung des Unterrichtsalltags erfolgt nach wie vor nicht. Schulinterne Probleme werden bestenfalls in pädagogischen Konferenzen erörtert, meist aber im kleineren Kollegenkreis beim Kaffee in der Pause besprochen und beklagt, aber in der Regel ohne Konsequenzen. Brennende Probleme des Unterrichtsalltags, sowohl die "Trendprobleme" als auch die speziellen Schwierigkeiten einzelner Schulen, Lehrer oder Klassen, werden selten systematisch und gründlich analysiert und in der Folge daher auch keine adäquaten Lösungsansätze entwickelt.

Die vorliegende Studie dokumentiert einen Versuch, aus dem geschilderten Dilemma auszubrechen und ein konkretes Problem einer bestimmten Schule möglichst systematisch zu erfassen und effizient zu lösen.

Wenngleich anfangs gar nicht beabsichtigt, zeigte sich relativ rasch, daß unser Bemühen um

Erkenntnisse und Problemlösungsstrategien dem Konzept der Aktionsforschung folgte:

Aktionsforschung wird direkt von den von einer sozialen Situation Betroffenen betrieben, sie setzt an Fragen der schulischen Praxis an, sie soll mit den pädagogischen Zielen der Schule und den bestehenden Bedingungen der Lehrerarbeit vereinbar sein. Aktionsforschung arbeitet mit einfachen Methoden für die Erforschung und Weiterentwicklung der Praxis und weist als typische Phasen den Einstieg in eine Problemsituation, das sich wechselseitig steuernde Klären der Situation und das Entwickeln und Erproben von Handlungsstrategien sowie das Formulieren und Verarbeiten von Erfahrungen auf.

Für die Verfasser dieser Pilotstudie ist ein wichtiges „Nebenprodukt“ ihrer Arbeit die Erkenntnis, daß Aktionsforschung in der Schule anwend- und durchführbar ist. Vielleicht – oder besser: hoffentlich – regt dieser Bericht einige Kollegen an, sich ebenfalls auf Aktionsforschung einzulassen.



## Anhang A

Im folgenden soll zu Vergleichszwecken auf Testergebnisse eingegangen werden, die im Schuljahr 1993/94 in einer 5.Klasse des Typs ORG/EDV-Zweig (vermehrter Unterricht in Informatik und Textverarbeitung) erhoben wurden. Die Ergebnisse sollen einerseits den Fallstudiencharakter der Hauptuntersuchung unterstreichen, andererseits sollen Parallelen und Abweichungen in den Ergebnissen der beiden Untersuchungen aufgezeigt werden. Das verwendete Testmaterial war in beiden Untersuchungen natürlich dasselbe.

**Tabelle 1: Vergleich: Ergebnisse Rechtschreibtest 5.Kl./EDV - 5.Kl./IM**

Note	EDV-Klasse		IM-Klasse	
	f	f%	f	f%
Sehr gut	0	0,0	8	8,6
Gut	3	3,7	26	26,0
Befriedigend	48	48,0	30	30,0
Genügend	37	37,0	17	17,0
Nicht genügend	11	11,0	17	17,0

### *Das Diktat:*

Als Text wurde nur Teil 1 des in der IM-Klasse verwendeten Diktates herangezogen. Beim Vergleich der Ergebnisse in der nachstehenden Tabelle ist daher zu berücksichtigen, daß sich die Fehlerhäufigkeiten im Ergebnis der IM-Klasse ebenfalls nur auf Teil 1 des Diktates beziehen (siehe dazu Teil 1, Tabelle 4).

**Tabelle 2: Vergleich: Ergebnisse Diktat(Teil1) 5.Kl.EDV /5.Kl.IM**

Fehlergrenzen	EDV-Klasse		IM-Klasse	
	f	f%	f	f%
0- 5	2	8,0	3	14,3
6-10	5	20,0	4	19,0
11-15	8	32,0	7	33,3
16-20	2	8,0	4	19,0
21-25	2	8,0	0	0,0
26-30	4	16,0	3	14,3
31-35	1	4,0	0	0,0
36-40	0	0,0	0	0,0
41-45	1	4,0	0	0,0
46-50	0	0,0	0	0,0

Tabelle 3 versucht die Ergebnisse des Diktates in Form einer Häufigkeitsverteilung fiktiver Noten zu verdeutlichen.

Bei der Konstruktion des Notenschlüssels für das Diktat wurde in Analogie zum Notenschlüssel der IM-Klasse (siehe dazu die Erläuterungen in Teil I, Abschnitt 2.1.1.3) von einem Fehlermaximum von 30 ausgegangen, obwohl das reale Fehlermaximum bei 42 Fehlern gelegen ist.

**Tabelle 3: Diktat (Teil1) EDV-Klasse - Ergebnisse als Häufigkeitsverteilung**

Fehlergrenzen	% des Fehlermaximums	Note	f	f%
1-3	bis 10%	1	1	4
4-9	bis 30%	2	4	16
10-18	bis 60%	3	12	48
19-24	bis 80%	4	2	8
> 25	bis 100%	5	6	24

**Tabelle 4: Vergleich Ergebnisse Textverständnis 5.Kl./EDV - 5.Kl./IM**

Note	EDV-Klasse		IM-Klasse	
	f	f%	f	f%
Sehr gut	0	0,0	4	4,5
Gut	17	17,0	18	18,0
Befriedigend	59	58,6	45	45,4
Genügend	21	20,6	23	22,7
Nicht genügend	3	3,4	9	9,0

**Tabelle 5: Vergleich Ergebnisse Wortschatztest 5.Kl./EDV - 5.Kl./IM**

Note	EDV-Klasse		IM-Klasse	
	f	f%	f	f%
Sehr gut	0	0,0	0	0,0
Gut	0	0,0	4	4,3
Befriedigend	30	29,6	30	30,4
Genügend	56	55,5	65	65,0
Nicht genügend	15	14,8	0	0,0

Ein Vergleich der Testergebnisse EDV-Klasse – IM-Klasse läßt Ähnlichkeiten in den erzielten Leistungen erkennen (Zur Bedeutung und Berechnung der Noten siehe die entsprechenden Beschreibungen im Teil I: Abschnitte 2.1.1.3, 2.1.2.1, 2.2.3).

Die Ergebnisse des *Rechtschreibtests* zeigen in beiden Untersuchungen ein Häufigkeitsmaximum bei der Note "Befriedigend", die Verteilung der Noten insgesamt ist rechtsschief. Der auffallendste Unterschied liegt in der Häufigkeitsverteilung von "Gut" und "Genügend": Der Anteil der "Gut" ist in der IM-Klasse (f% = 26,0) deutlich größer als in der EDV-Klasse (f% = 3,7), in der EDV-Klasse konnte keiner der Schüler ein "Sehr gut" erzielen.

Die Fehlerhäufigkeiten im *Diktat* verteilen sich, wie aus Tabelle 2 erkennbar, ebenfalls in beiden Untersuchungen ähnlich: Sowohl das Ergebnis der IM-Klasse als auch das der EDV-Klasse sind bimodale Häufigkeitsverteilungen mit einem ersten Maximum im Bereich 11 bis 15 Fehler und einem zweiten im Bereich 26 bis 30 Fehler, wenngleich die Ergebnisse der IM-Klasse

insgesamt etwas besser ausgefallen sind. Die beiden besonders schlechten Einzelergebnisse der EDV-Klasse ( ein Ergebnis im Bereich 31 bis 35 Fehler und eines im Bereich 41 bis 45 Fehler) können bei der Beurteilung des Gesamtergebnisses vernachlässigt werden.

Die Notenverteilung im *Textverständnistest* ist in beiden Fällen in etwa eine Normalverteilung, es fällt auf, daß in der EDV-Klasse der Anteil der "Befriedigend" mit 58,6% deutlich höher ist, als in der IM-Klasse ( $f\% = 45,4$ ), während in der IM-Klasse mehr "Sehr gut" (4,5% IM/0,0% EDV) aber auch mehr "Nicht Genügend" (9,0%IM/3,4%EDV) erzielt wurden.

Deutlich rechtsschief ist die Verteilung der Noten im *Wortschatztest*. In beiden Klassen wurde am häufigsten "Genügend" erzielt (EDV 55,5% /IM 65,0%), der größte Unterschied in den Verteilungen liegt im Bereich "Genügend"/"Nicht genügend". Während in der IM-Klasse kein "Nicht genügend" erzielt wurde, beträgt die Häufigkeit dieser Note in der EDV-Klasse 14,8%; der Prozentanteil der "Genügend" beträgt in der EDV-Klasse 55,5%, in der IM-Klasse hingegen liegt er um etwa 10% höher.

War schon das Ergebnis des Wortschatztests der IM-Klasse als auffallend schlecht zu bezeichnen (siehe Zusammenfassung 2.3.4), so gilt das erst recht für ein Ergebnis, das für  $\frac{2}{3}$  der Testpersonen keine bessere Leistung als "Genügend" oder "Nicht genügend" ausweist.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die in den beiden Klassen erzielten Leistungen ähnlich, in der EDV-Klasse aber graduell schlechter als in der IM-Klasse ausgefallen sind.

#### ***Der Grammatiktest:***

Der Grammatiktest wurde durchgeführt aufgrund von Aussagen der Lateinlehrerin der Klasse, die mit der Tatsache konfrontiert war, daß grundlegende Elemente der Grammatik unbekannt waren, was sich auch mit den Erfahrungen von ABLEITINGER und PEITLER deckte (siehe dazu auch Einleitung sowie Hypothese 3b). Ähnliche Beobachtungen wurden auch von den übrigen Fremdsprachenlehrern artikuliert, wobei an die Deutschlehrer die Bitte herangetragen wurde, den Grammatikunterricht zu forcieren.

Getestet wurden ausschließlich Verbalformen, die vorher im Unterricht besprochen und geübt worden waren. Der Test gliederte sich in drei Abschnitte:

1. Zu einer jeweils vorgegebenen Person waren fünf Indikativformen aktiv und passiv zu bilden.
2. Nach einem vorgegebenen Beispiel waren zehn Verbalformen nach Zeit, Aktionsart, Person und Zahl zu bestimmen.
3. Zu fünf Verben waren die Stammformen zu bilden und die Verben der schwachen bzw. schwachen Konjugation zuzuweisen.

Die Auswertung des Tests erfolgte so, daß das Einzelergebnis vollständig richtig sein mußte, um das Punktemaximum (25 Punkte) zu erreichen. Die Notenskala wurde folgendermaßen konstruiert:

Punkte	% richtig gelöster Aufgaben	Note
25	100	Sehr gut
24 - 22	99 - 85	Gut
21 - 18	84 - 69	Befriedigend
17 - 13	68 - 49	Genügend
12 - 0	48 - 0	Nicht genügend

**Tabelle 6: Ergebnisse Grammatiktest EDV-Klasse**

Note	f	f%
Sehr gut	2	7,4
Gut	2	7,4
Befriedigend	6	22,2
Genügend	4	14,8
Nicht genügend	13	48,1

Das Ergebnis des Tests muß als überraschend schlecht eingestuft werden, einerseits weil es sich um keinen wirklich umfassenden Grammatiktest gehandelt hat, andererseits weil das getestete Teilgebiet ohnehin vorher im Unterricht geübt worden war.

Die Ursache für dieses Phänomen ist vermutlich in der sehr unterschiedlichen Ausbildung der Schüler im vorangegangenen Unterricht der Pflicht- bzw. Hauptschule zu suchen. (Im HS-Lehrplan und auch im neuen Unterstufenlehrplan der AHS ist die Bedeutung der Wort- und Satzgrammatik für den Deutschunterricht deutlich zurückgenommen!) Der vielfach propagierte Verzicht auf Grundlagenkenntnisse in der Grammatik erweist sich sowohl im Fremdsprachenunterricht traditionellen Zuschnitts wie auch im Deutschunterricht einer AHS als ein folgenschweres Schülerhandicap.

## Anhang B

Im folgenden werden die Ergebnisse einer Untersuchung wiedergegeben, die zum Ziel hatte, die AHS-Eignung der Schüler der 5.Klassen eines städtischen Oberstufenrealgymnasiums festzustellen. Die Untersuchung wurde Ende der 80iger Jahre auf freiwilliger Basis in allen 5.Klassen des Jahrgangs durchgeführt. Insgesamt 88 Schüler nahmen daran teil.

Als Testinstrument wurde das Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (P-S-B) verwendet.<sup>5</sup> Das Testmaterial eignet sich für 9- bis 20-Jährige und stellt ein gut eingeführtes gängiges Instrument dar, das von schulpsychologischen Diensten zur Schullaufbahnberatung eingesetzt wird. Es erfaßt einige der für den Schulbesuch relevanten Faktoren der Intelligenz, die Auswertung der Testleistungen führt zur Berechnung eines Gesamtpunktwertes, der Werte von 0 Pkte. bis 10,0 Pkte. annehmen kann.

Evaluierungsstudien an Schülern 1.Klassen in AHS führten zum Ergebnis, daß ab einem *Gesamtpunktescore von 6,6 Punkten* verlässlich AHS-Eignung angenommen werden kann. Für die Interpretation der nachstehenden Testergebnisse wird das Erreichen von 6,6 Punkten als Hinweis auf eine „gerade noch AHS-Eignung“ von 5.Klasse-Schülern eines ORG angenommen. Eine Evaluierung der Richtigkeit dieser Annahme konnte aus Zeitgründen nicht durchgeführt werden.

Selbstverständlich wird in Subtests auch der Verbalfaktor der Intelligenz erhoben, es werden die Rechtschreibfähigkeit und der Wortschatzumfang sowie Wortflüssigkeit, Wortverständnis, Worteinfallstempo, sprachliche Assoziationsfähigkeit und verbale Ratefähigkeit erfaßt. Die Charakterisierung der Leistungen in diesen Bereichen erfolgt durch Zuordnung von Punktwerten. Die Durchführung der Tests oblag dem Landesreferenten des Schulpsychologischen Dienstes beim Landesschulrat für Steiermark, Herrn ObRat Dr. Harald EIGNER, die Auswertung wurde

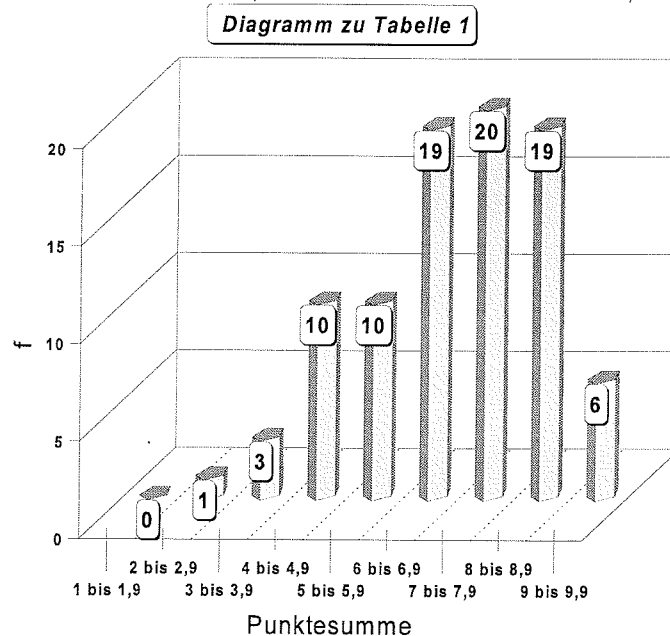
von den damaligen Schülerberatern der Schule Dr. Heidemarie HUDABIUNIGG und Dr. Franz NOWAK durchgeführt.

Beim Umgang mit den erhobenen Daten ist zu beachten, daß es sich bei den getesteten Schülern um eine Zufallsstichprobe handelt, der keinerlei Repräsentativität für die AHS-Eignung anderer Schüler an der untersuchten Schule zukommt. Ebensovienig dürfen aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf die AHS-Eignung der Schüler anderer Oberstufenrealgymnasien gezogen werden!

(Ferner ist zu beachten, daß die Testergebnisse, die im Teil I der Studie sowie in Anhang A und Anhang B wiedergegeben werden, von drei verschiedenen Schülergruppen stammen, die allerdings die gleiche Schule besuchen bzw. besuchten.)

**Tabelle 1: Punktesummen-Häufigkeitsverteilung (N=88)**

Punktesumme	f	f%	f <sub>c</sub>	f% <sub>c</sub>	f <sup>^</sup> <sub>c</sub>	f% <sup>^</sup> <sub>c</sub>
1,0-1,9	0	0,00	0	0,00	88	100,01
2,0-2,9	1	1,14	1	1,14	88	100,01
3,0-3,9	3	3,41	4	4,55	87	98,87
4,0-4,9	10	11,36	14	15,91	84	95,46
5,0-5,9	10	11,36	24	27,27	74	84,10
6,0	2	2,27	26	29,54	64	72,74
6,1	3	3,41	29	32,95	62	70,47
6,2	1	1,14	30	34,09	59	67,06
6,3	2	2,27	32	36,36	58	65,92
6,4	1	1,14	33	37,50	56	63,65
6,5	3	3,41	36	40,91	55	62,51
6,6	0	0,00	36	40,91	52	59,10
6,7	3	3,41	39	44,32	52	59,10
6,8	0	0,00	39	44,32	49	55,69
6,9	4	4,55	43	48,87	49	55,69
7,0-7,9	20	22,73	63	71,60	45	51,14
8,0-8,9	19	21,59	82	93,19	25	28,41
9,0-9,9	6	6,82	88	100,01	6	6,82



**Tabelle 2: AHS-Eignung 5. Klassen Gesamtergebnis – Charakterisierung durch statistische Kenngrößen**

Größe	HSS	HSL	IGS	AHS	AHS/rep	AHS/ü	ΣAHS
	N=31	N=9	N=7	N=18	N=13	N=10	N=41
Σ Pkte	220,4	70,2	47,5	114,5	93,1	55,5	263,1
μ(X)	7,11	7,8	6,79	6,36	7,16	5,55	6,42
Pkte/max	9,9	9,0	7,6	9,9	8,7	6,9	9,9
Pkte/min	3,0	6,5	6,1	2,8	4,1	3,6	2,8
v	6,9	2,5	1,5	7,1	4,6	3,3	7,1

**Tabelle 3: Modalwertverteilung nach den klassifizierten Punktwerten**  
(Modalwert=häufigster Wert einer Verteilung)

Größe	HSS	HSL	IGS	AHS	AHS/rep	AHS/ü	ΣAHS
	N=31	N=9	N=7	N=18	N=13	N=10	N=41
Pktekl.	8,0-8,9	7,0-7,9	6,0-6,9	4,0-4,9 7,0-7,9	8,0-8,9	5,0-5,9 6,0-6,9	5,0-5,9
f	10	4	4	4	5	4	9

**Tabelle 4: Anteil der AHS-geeigneten Schüler**

Größe	HSS	HSL	IGS	AHS	AHS/rep	AHS/ü	ΣAHS
	N=31	N=9	N=7	N=18	N=13	N=10	N=41
≥ 6,6	67,76%	88,89%	57,15%	44,45%	69,23%	20,0%	46,34%
< 6,6	32,28%	11,11%	42,87%	55,56%	30,76%	80,0%	53,67%

(Anmerkung: Pkte. ≥ 6,6 = AHS-Eignung; Pkte. < 6,6 = keine AHS-Eignung)

**Legende zu den Tabellen 2 - 4** (Eintrittsart in die 5.Klasse)

HSS: aus einer Stadthauptschule

AHS: aus einer anderen AHS ins BORG

HSL: aus einer Landhauptschule

AHS/rep: als Repetent

IGS: aus einer Integrierten Gesamtschule

AHS/ü: aus der Übergangsklasse des BORG

## Anmerkungen

- 1 H. ANGER / R. BARGMANN / M. VOIGT: Verständiges Lesen VL 7-9, Lizenzausgabe für Österreich, Wien 1969, S.1.
- 2 Ebd. S.1f.

- 3 H. ANGER / R. BARGMANN / M. VOIGT: Verständiges Wortschatztest WST 7–9, Lizenzausgabe für Österreich, Wien 1969, S.2.
- 4 Ebd.
- 5 W. HORN,: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung PSB, Verlag für Psychologie, Hogrefe.

*Franz Nowak, geb. 1954, Lehramtsstudium Chemie, Doktoratsstudium Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie, Mag.rer.nat. Dr.phil., Professor für Chemie am BG/BRG Lichtenfelsgasse, Graz, Lehrbeauftragter am Instiut für Erziehungswissenschaften der Uni Graz*

*KONTAKTADRESSE:*

*F.N., Schützenhofgasse 5, 8010 Graz*