



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)**

S4 „Evaluation“

KONZEPT UND DURCHFÜHRUNG EINER MODULAREN EINSTIEGSPHASE AN DEN ERSTEN KLASSEN EINER HÖHEREN TECHNISCHEN LEHRANSTALT

ID 648

Gabriele REJLEK

HTL Wien 10

Wien, Mai 2007

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS.....	2
ABSTRACT.....	4
1 EINLEITUNG.....	5
1.1 Problemstellung.....	5
1.2 Zielsetzung.....	6
2 DIE IDEE DER MODULAREN EINSTIEGSPHASE.....	7
2.1 Förderunterricht.....	7
2.2 Einstiegsphase.....	8
2.2.1 Inhalt.....	8
2.2.2 Unterrichtsmethode.....	8
2.2.2.1 Beobachtung der Schüler.....	9
2.2.2.2 Hilfestellung durch Fragen.....	9
3 PILOTPROJEKT 2005/2006.....	11
3.1 Neue Zielsetzung für die Einstiegsphase.....	11
4 DIE EINSTIEGSPHASE 2006/2007.....	13
4.1 Vorarbeiten und Überlegungen.....	13
4.1.1 Finanzierung.....	13
4.1.2 Das Team.....	13
4.1.3 Die TeilnehmerInnen.....	14
4.1.4 Vorbereitung der Module und des Orientierungsbogens.....	15
4.2 Organisatorische Vorarbeiten zu Schulbeginn 06/07.....	16
4.3 Durchführung der Einstiegsphase 06/07.....	18
4.4 „Klatsch und Tratsch im Kaffeezimmer“ als erster Stimmungsbericht.....	20

5	EVALUATION.....	21
5.1	Konkretisierung der Ziele im Hinblick auf die Evaluation (Fragen 1 bis 5).....	21
5.2	Datenerhebung.....	22
5.3	Rohdaten.....	22
5.3.1	Erfolg der TeilnehmerInnen.....	23
5.3.2	Fragen an die SchülerInnen.....	24
5.3.2.1	Geschlossene Fragen an die SchülerInnen.....	24
5.3.2.2	Offene Fragen an die SchülerInnen.....	24
5.3.3	Fragen an die LehrerInnen.....	25
5.4	Analyse.....	27
5.4.1	Frage 1.....	28
5.4.2	Frage 2.....	29
5.4.3	Fragen 3 und 4.....	29
5.4.4	Frage 5.....	30
5.5	Zusammenfassung.....	30
6	AUSBLICK.....	32
7	ANHANG.....	34

ABSTRACT

Die Gründe für die hohen Ausfallraten in den ersten Klassen einer höheren technischen Versuchsanstalt sind vielfältig. Das Modell der Einstiegsphase als standortbezogenes Förderkonzept der HTL Wien 10 soll neueintretenden SchülerInnen den Start erleichtern, indem einerseits Defizite in Deutsch, Englisch und Mathematik diagnostiziert werden und andererseits Unterstützung zur Behebung dieser Defizite durch Verbesserung von Lernverhalten und Selbständigkeit geboten wird. Langfristig soll das Modell der Einstiegsphase auch eine Sensibilisierung der Schulleitung und der KollegInnen für einen veränderten Unterricht und Umgang mit den SchülerInnen bewirken und so einen möglichen Anstoß zum Aufbrechen der rigiden Glaubenssätze im höheren technischen Schulsystem bieten.

Im Schuljahr 2006/2007 wurden in der Einstiegsphase 120 SchülerInnen von 10 Lehrerinnen betreut. Die Palette der Ergebnisse reicht von ernüchternd bis aufbauend und verlangt nach einer Fortsetzung des – verbesserten – Modells im Schuljahr 2007/2008.

Schulstufe: 9.Schulstufe

Fächer: Deutsch, Englisch, Mathematik

Kontaktperson: Gabriele REJLEK

Kontaktadresse: HTL Wien 10, 1100 Wien, Ettenreichgasse 54

1 EINLEITUNG

1.1 Problemstellung

Zusätzlich zu den allgemeinen Schwierigkeiten beim Übergang zwischen verschiedenen Schultypen (Grundstufe – Sekundarstufe I – Sekundarstufe II) stellt ein Wechsel von Hauptschule oder allgemeinbildender Unterstufe zu einer höheren technischen Schule eine besondere Herausforderung dar:

Die Ausbildung an einer höheren technischen Schule zählt sicher als aufwändige und schwierige Variante im Vergleich zur allgemeinbildenden Oberstufe oder anderen berufsbildenden Schulen. In meinem zweiten Dienstjahr an der HTL Wien 10 wurde ich Jahrgangsvorstand einer 1.Klasse Mechatronik, die ich bis zur Matura begleiten durfte. Von 48 ursprünglichen Schülern in zwei ersten Klassen haben 12 nach 5 Jahren die Schule abgeschlossen.

Solange man im „täglichen Geschäft“ arbeitet und mit den aktuellen Problemen konfrontiert ist, nimmt man einen solchen Umstand als gegeben hin. Versucht man jedoch, einen anderen Standpunkt anzunehmen und sich die objektiven Fakten vor Augen zu führen, muss man sich eingestehen, dass diese Ausfallsrate nicht akzeptiert werden kann.

In den ersten Klassen herrscht eine Drop-Out-Rate von bis zu 50% und mehr. Dieses Scheitern äußert sich nicht nur in schlechten Noten, sondern auch in völliger Frustration der betroffenen SchülerInnen, die entweder die Schule abbrechen oder beginnen, zu verweigern, was meist zu schwierigen disziplinären Situationen in der Klasse führt.

Natürlich sind die Ursachen dieses Problems vielschichtig. Man könnte gesellschaftliche, schulpolitische und andere Gründe diskutieren, die derzeitige Situation in den Unterstufen, in der einzelnen Familie, etc. dafür verantwortlich machen. Für mich als Lehrerin und Pädagogin zählen allerdings nur die Umstände, die in meiner Kompetenz liegen. Daher stelle ich mir die Frage: Was kann ich im Rahmen meiner Möglichkeiten und der gegebenen Rahmenbedingungen tun, um meine pädagogische Aufgabe, also das Heranführen der mir anvertrauten SchülerInnen zu einem vorgegebenen Leistungs- und Kompetenzniveau zu meiner Zufriedenheit zu erfüllen?

Das Herangehen an dieses Problem ist auch für unsere Schule als gesamtes System von großer Bedeutung: das „Sieben“ in den ersten Klassen lässt die oberen zusammenbrechen. Der gegenwärtige Rückgang der SchülerInnenzahlen im Allgemeinen erschwert diesen Umstand. Teilungen in den oberen Klassen, die für spezielle Ausbildungsschwerpunkte notwendig sind, werden auf Grund der reduzierten und zugeteilten Werteinheiten nicht mehr möglich, LehrerInnenarbeitsplätze sind gefährdet.

Natürlich könnte man die Gesamtanzahl der SchülerInnen deutlich erhöhen, indem man das Leistungsniveau senkt und somit mehr erfolgreiche AbsolventInnen „produziert“. Nachdem unser Schultyp aber vor allem für die Berufswelt ausbildet, stellt sich die Frage, ob ein sinkendes Niveau unsere AbsolventInnen auch in der Wirtschaft erfolgreich sein lässt. Die Besonderheit der berufsbildenden Schule ist ja, dass die AbgängerInnen die speziellen Anforderungen in den entsprechenden Berufssparten er-

füllt, und gerade im technischen Bereich sind diese Ansprüche durch die rasche Entwicklung eher umfassender, denn geringer geworden.

Damit steht unser Schultyp vor der schwierigen Aufgabe, mehr SchülerInnen– egal von welchen Grundvoraussetzungen sie starten – innerhalb von 5 Jahren an ein relativ rigides Bildungs- und Kompetenzniveau heranzuführen zu müssen.

Zusätzlich hat der alternative Ausbildungsweg AHS plus technische Fachhochschule uns in den letzten Jahren starke Konkurrenz gemacht. Wenn wir attraktiv bleiben wollen, können wir dies nur mit dem hohen Ausbildungsstand unserer AbsolventInnen.

Die ursprüngliche Idee unseres Schultyps war, dass technische Experten aus der Berufswelt den SchülerInnen ihr fachliches Wissen vermitteln. Dabei wurde der Wert deren Wissen so hoch eingeschätzt, dass die Methode ganz in den Hintergrund trat. Auch heute noch sind die Techniker ohne pädagogische Ausbildung und unterrichten teilweise wie auf einer Universität, d.h. völlig lehrerzentriert, ohne auf den Schüler und die Schülerin einzugehen. (Anmerkung: Immer mehr Ausnahmen von dieser Erfahrung werden hier in Zukunft einiges verändern.)

Nach den Anforderungen des Lehrplans (anwendungs- und problemorientiertes Arbeiten in den technischen Fächern ab der 1.Klasse) genügt es nicht nur, den Lehrstoff zu wissen und zu verstehen (wie in der Unterstufe). Der Schüler und die Schülerin sollten neue Lerninhalte sofort anwenden, analysieren, vernetzen und bewerten können. Die Vorgangsweise wird im Unterricht voll frontal vorgeführt, es bleibt keine Zeit, dies auch aktiv in der Schule zu üben. Das daraus entstehende hohe Ausmaß an Eigenverantwortlichkeit und selbstständigem Lernen ist für alle eine große Herausforderung, für viele eine Überforderung.

1.2 Zielsetzung

Was kann daher getan werden,

- um einerseits die hohen Ausfallraten in den ersten Klassen zu verringern und
- andererseits den SchülerInnen, die auf Grund ihrer schwachen Leistungen nicht gehalten werden können, einen positiven Ausblick mitzugeben?

- ***Die SchülerInnen brauchen mehr Übungsphasen, um ihre Leistungen zu verbessern.***
- ***Die SchülerInnen brauchen mehr Unterstützung, um ihr Lernverhalten und ihre Selbsteinschätzung zu verbessern.***
- ***Die SchülerInnen brauchen mehr Wertschätzung.***

2 DIE IDEE DER MODULAREN EINSTIEGSPHASE

Zur Umsetzung der oben formulierten Ziele habe ich die Möglichkeiten des sogenannten „Förderunterrichtes“ zur „Einstiegsphase“ speziell beim Übertritt in die neue Schulform weiterentwickelt. Das didaktische Konzept für den Mathematikteil ist ausführlich in einer Studie nachzulesen, die ich im Rahmen des PFL-Lehrganges für Mathematik an der Universität Klagenfurt 2006 verfasst habe. Hier nur die wichtigsten Ideen für das weitere Verständnis:

2.1 Förderunterricht

Die Möglichkeit des Förderunterrichtes sieht bei unserem Schultyp vor, dass in jedem fachtheoretischen Gegenstand pro Semester 8 zusätzliche Stunden gehalten werden können. Dazu müssen sich mindestens 8, höchstens 15 SchülerInnen melden, die außerhalb des regulären Stundenplans Termine mit der entsprechenden Lehrkraft vereinbaren. Bisher wurden diese Förderstunden immer so gehalten, dass die Gruppe der interessierten SchülerInnen aus einer Klasse sein müssen, und nur von der Lehrkraft, die diese Klasse nach der Lehrfächerverteilung in diesem Gegenstand unterrichtet. Aus welchem Budgettopf diese Förderkurse gezahlt werden, schulautonom, wertheitenabhängig – ich habe mich nie dafür interessiert und daher die Rahmenbedingungen, die in unserer Schule angewendet werden, für gegeben hingenommen.

Als Mathematiklehrerin habe ich in den letzten Jahren fast in jeder ersten Klasse einen Förderunterricht gehalten, meist geblockt am Nachmittag in Doppelstunden vor den Schularbeiten. Der Regelunterricht wird wiederholt, an weiteren „schularbeitstauglichen“ Beispielen eingeübt, also immer „Mehr vom Gleichen“, in der Hoffnung, dass die SchülerInnen jetzt endlich verstehen, was sie drei Stunden vorher bei dergleichen Lehrkraft mit den gleichen Worten und gleichen Beispielen nicht verstanden haben. Die regelmäßige Erfolglosigkeit des Förderunterrichtes bei mir und den KollegInnen wird schon seit Jahren bejammert.

Statt einer begleitenden und schadensbegrenzenden Unterstützung der SchülerInnen wäre es sinnvoller, so meine Idee, die monetäre Ressource des Förderunterrichtes in einer anderen Weise zu nutzen, nämlich vorausarbeitend und motivierend, um die Schülerinnen nicht auf eine spezielle Prüfungssituation vorzubereiten, sondern ihre Einstellung zu ihrem eigenen Lernverhalten zu hinterfragen: Was kann ich? Was soll ich können? Wo liegen meine Schwierigkeiten, meine Denkblockaden? Wie soll ich meine Zeit einteilen? Damit sollen nicht nur die momentan gefragten Leistungen verbessert, sondern auch eine Grundlage für das aktive Annehmen des Regelunterrichts hergestellt werden.

2.2 Einstiegsphase

Die Einstiegsphase als Förderkonzept soll den SchülerInnen ermöglichen, einerseits mit den veränderten Anforderungen in der neuen Schule zurechtzukommen, andererseits vorhandene Lücken aufzudecken und ein Konzept zur Schließung dieser Lücken zu entwickeln.

So gesehen ist das Ziel hochgesteckt, der zeitliche Rahmen mit 8 Stunden sehr begrenzt. Wie also optimal vorgehen?

2.2.1 Inhalt

Die mathematischen Inhalte des Lehrplans der Unterstufe sind für die Ansprüche in einer HTL natürlich ausreichend. Was tatsächlich im Unterricht gemacht wurde und was die Schüler an Wissen mitgenommen haben, weicht aber teilweise stark davon ab.

Die Stoffgebiete der ersten Klasse, die auf Vorkenntnisse aus der Unterstufe aufbauen, sind folgende:

- Rechnen mit Zahlen, Bruch-, Prozentrechnen
- Rechnen mit Termen, Gleichungen, Gleichungssysteme
- Lineare Funktionen
- Geometrie

Mit 4 Wochenstunden in der ersten Klasse bleibt Zeit genug, um im Regelunterricht den Funktionsbegriff neu einzuführen. Die Geometrie fällt den meisten SchülerInnen leicht, Gleichungssysteme sind bei vorausgesetztem Verständnis der linearen Gleichung auch keine Schwierigkeit. Was bleibt daher an Kompetenzen, die einerseits Basis für alle anderen Bereiche der Mathematik in der HTL und andererseits bei vielen SchülerInnen, die zu uns kommen, mangelhaft vorhanden sind:

- das „Gefühl“ für das routinierte Umgehen mit Zahlen aller Art und den Grundrechnungsarten
- die Abstraktionsfähigkeit, die notwendig ist, um mit Termen zu rechnen und Äquivalenzumformungen bei Gleichungen durchzuführen

Diese 2 Kompetenzen zu verbessern, habe ich mir daher als inhaltliche Aufgabe für die Einstiegsphase gewählt.

2.2.2 Unterrichtsmethode

Wie schon erwähnt, hat das oft geprobte Vorgehen, den Regelunterricht in den Förderstunden zu wiederholen und noch „Mehr vom Gleichen“ zu bieten, keinen Erfolg gehabt. Die oben angesprochenen Kompetenzen lassen sich nur durch aktives „Tun“

erwerben. Damit war für mich klar, dass ich mich als Lehrerin komplett zurücknehmen muss.

Die SchülerInnen werden zunächst mit einer Fülle von Beispielen in ansteigendem Schwierigkeitsgrad konfrontiert (Eine Auswahl davon findet der Leser/ die Leserin im Anhang). Dann sollen sie in Einzelarbeit (aktives Rechnen) oder Partnerarbeit (aktives Erklären) ein Teil der Beispiele bearbeiten. Dabei sollen sie sich auch überlegen, welche Beispiele sind für mich und für mein Lernen bedeutsam? Welche Beispiele rechne ich jetzt unter möglicher Hilfestellung, welche übe ich daheim, welche brauche ich nicht?

Im kleinen Rahmen (maximal 10 SchülerInnen) sollte es möglich sein, dass jeder/ jede nach seinem/ ihrem eigenen Tempo seine/ihre eigenen Beispiele bearbeitet und ich dennoch helfen kann, wo notwendig. Diese Hilfe von meiner Seite soll natürlich einerseits fachliche Anleitung sein, aber auch ein Konzept, wie man an das Üben herangeht, wie man herausfindet, was man noch nicht kann, wie man sich selbst einschätzt, wie man sich selbst organisiert, wie man Hürden zeitlicher und fachlicher Natur überwindet.

Meine Aufgabe in dieser Einstiegsphase ist einerseits

- die Beobachtung der SchülerInnen

und andererseits

- die Hilfestellung, die oft nur aus Fragen besteht.

2.2.2.1 Beobachtung der SchülerInnen

Der Schüler/ die Schülerin soll dort abgeholt werden, wo er/ sie steht. Diesen pädagogischen Leitsatz habe ich schon oft gehört und mir auch eingeblendet, ihn verstanden zu haben. Was es allerdings bedeutet, diese Idee wirklich umzusetzen, wurde mir erst im Laufe dieser Einstiegsphase bewusst.

Wo steht der Schüler/ die Schülerin jetzt? Diese Frage wird meist mit einer Aussage über seine/ihre Leistungen beantwortet: Diese Beispiele kann er/sie lösen, jene nicht. Was bei seiner/ ihrer Vorgangsweise allerdings erlerntes „Rezeptverhalten“ und was Anwendung von mathematischem Verständnis ist, kann man damit nicht unterscheiden. Manchmal macht das Eintrainieren eines Lösungsmusters durchaus Sinn, das Verständnis stellt sich oft später ein. Mir ist aber aufgefallen, dass die SchülerInnen oft scheitern, wenn das Beispiel eben nicht exakt in ihr erlerntes Muster passt.

2.2.2.2 Hilfestellung durch Fragen

Ein weiterer pädagogischer Leitsatz: „Hilf mir, es selbst zu tun.“

Ist nun der Wissensstand, das Abstraktionsniveau, die oben genannte „Basis“ des Schülers/ der Schülerin diagnostiziert, kann der Lehrer/ die Lehrerin die Weiterentwicklung unterstützen. Dies soll nicht durch Anweisungen erfolgen, sondern durch gezieltes Fragen. Einerseits hat dies den Effekt, dass der Schüler/ die Schülerin sich Antworten, die er/ sie sich selbst (in eigenen Worten) gibt, besser versteht und merkt, und andererseits wird die Eigenverantwortlichkeit für das selbständige Lernen geschult. Die SchülerInnen sollen darauf trainiert werden, sich selbst Fragen zu stellen und diese zu beantworten, um die Schritte, die für die Bearbeitung eines Problems, einer Aufgabe notwendig sind, in der richtigen Reihenfolge auszuführen.

3 PILOTPROJEKT 2005/2006

Von der in der Einleitung formulierten Zielsetzung ausgehend habe ich zu Beginn des Schuljahres 2005 in einer ersten Klasse der Abteilung Mechatronik eine 8-stündige Einstiegsphase im Gegenstand Mathematik abgehalten. Die Durchführung und Bewertung dieser Maßnahme sind ausführlich in der oben genannten Studie vom PFL-Lehrgang nachzulesen. Hier nur die Zusammenfassung der wesentlichen Schlüsse:

- Die teilnehmenden SchülerInnen haben die Einstiegsphase positiv erlebt.
- Die genaue Beobachtung der einzelnen SchülerInnen haben mich viel über ihr mathematisches Denken und die Schwierigkeiten, mit denen der oder die Einzelne zu kämpfen haben, gelehrt.
- Die (aus unterschiedlichen Gründen) offene Haltung der Schulleitung und des Kollegiums gegenüber meiner Initiative haben zumindest den Beginn eines Umdenkens in einigen Teilen des Lehrkörpers bewirkt: Jammern ist zuwenig, wir wollen etwas ändern.

Diese drei Argumente waren für mich entscheidend und motivierend die Erweiterung der Einstiegsphase auf alle ersten Klassen der höheren Abteilungen (d.h. zunächst keine Fachschulklassen) in den Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik zu planen.

3.1 Neue Zielsetzung für die Einstiegsphase

Die Art und Weise, wie mein Engagement im Laufe des Jahres wahrgenommen wurde, haben mich dazu geführt, ein zusätzliches Ziel für die Einstiegsphase zu formulieren, das sich eigentlich als „Nebenprodukt“ durch die verstärkte Kommunikation im Lehrerzimmer ergeben hat.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Senken der Ausfallsraten in den ersten Klassen (ZIEL 1)• Positiver Ausblick für SchülerInnen, die leistungsmäßig scheitern (ZIEL 2)• Sensibilisierung der Schulleitung und der KollegInnen für einen veränderten Unterricht und Umgang mit den SchülerInnen (ZIEL 3)• Optimierung der Maßnahme auf der Basis der Erfahrungen (ZIEL 4) |
|--|

Das wichtigste Ziel und der Grund, warum diese Einstiegsphase überhaupt ins Leben gerufen wurde, ist das Senken der Ausfallsraten. Hier wird auch das Hauptaugenmerk bei der Durchführung und Bewertung der Einstiegsphase liegen.

Ziel 2 und Ziel 3 ergaben sich aus meinen Erfahrungen im Pilotprojekt und hängen eigentlich eng zusammen. Folgende Erklärung soll dies verdeutlichen:

Ich habe oft beobachtet, dass vor allem leistungsschwache Schülerinnen oft verunsichert sind, weil

- Technikerkollegen hohe Ansprüche stellen, einen zwar herzlichen, aber oft rauen Umgangston pflegen, die SchülerInnen nicht immer altersgemäß behandeln, mit Noten disziplinieren, u.ä.
- sich die hohen Defizite schnell herausstellen, die SchülerInnen schnell von den LehrerInnen abgestempelt werden und sie daher statt Hilfe einzufordern völlig abblocken.

Das Angebot der Einstiegsphase und das Verhalten der LehrerInnen in diesem Unterricht sollen eben diesen SchülerInnen vermitteln,

- dass die LehrerInnen wissen, dass der Umstieg in die neue Schule schwierig ist.
- dass es den Lehrerinnen ein Anliegen ist, dass sie etwas dazu lernen.
- dass sie die LehrerInnen auch als unterstützende und nicht nur als beurteilende Bezugspersonen erleben.

(All diese genannten Punkte sollten eine Selbstverständlichkeit im Unterricht sein. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass hier viel versäumt wurde, z.Bsp. in der pädagogischen Ausbildung der LehrerInnen und vor allem der Techniker!)

Ziel 4 ergibt sich automatisch: Wir wollen aus unseren Fehlern lernen.

4 DIE EINSTIEGSPHASE 2006/2007

4.1 Vorarbeiten und Überlegungen

Bereits im Sommersemester des Schuljahres 2005/06 waren einige grundlegende Überlegungen und Entscheidungen notwendig, da die Einstiegsphase ja bereits zu Beginn des neuen Schuljahres durchgeführt werden sollte.

4.1.1 Finanzierung

Zur Frage der Finanzierung konnte unser Direktor die Einstiegsphase als wichtigen Punkt im vom Stadtschulrat geforderten sogenannten „Standortbezogenen Förderkonzept“ der HTL Wien 10 etablieren. Es ist dadurch möglich, abgesehen von den regulären Förderkursen im Ausmaß von maximal 8 Wochenstunden pro Semester, einen zusätzlichen Förderkurs – bei uns Einstiegsphase genannt – in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik mit bis zu 16 Wochenstunden pro Semester abzuhalten. Außerdem konnte die SchülerInnenhöchstzahl auf 5 bis 10 pro Gruppe begrenzt werden. (Im regulären Förderkurs werden bis zu 15 SchülerInnen betreut. Erst ab einer Gruppengröße von 16 darf eine zweite Gruppe eröffnet werden.)

Entgegen der Regel, dass im regulären Förderkurs der Klassenverband erhalten bleiben sollte, gelten auch hier bei der Einstiegsphase andere Argumente: der Unterstoff, der hier behandelt werden soll, ist für alle SchülerInnen gleich, Themen wie Lerntechniken und Arbeitsverhalten betreffen alle SchülerInnen, und selbst der Lehrstoff der ersten Klassen ist zumindest in den ersten Klassen für alle Abteilungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch übereinstimmend. Somit war es möglich, die Gruppen für die Einstiegsphase sowohl klassen- als auch abteilungsübergreifend zu planen.

Wie viele Gruppen und wie viele Stunden angeboten werden sollten, war zunächst von den LehrerInnen, die in der Einstiegsphase unterrichten würden, abhängig.

4.1.2 Das Team

Nachdem mir als Ideenbringerin die Leitung des Projekts (informell) übertragen wurde, fühlte ich mich für die Teambildung als entscheidender Faktor für das Gelingen „meines“ Projektes verantwortlich. Mir war wichtig, dass die teilnehmenden LehrerInnen pädagogisch ähnlich denken und die von mir formulierten Ziele der Einstiegsphase als ihre eigenen anerkennen können. Darum hörte ich mich zunächst im Kollegenkreis um und fand einige AnsprechpartnerInnen. Personalvertretung und Schulleitung waren aber dann der Ansicht, dass bei einer Teambildung gerechterweise alle Deutsch-, Englisch- und MathematiklehrerInnen berücksichtigt werden müssten, ein Argument, das ich akzeptieren musste. Nach einem Läufer, der von der Schulleitung formuliert wurde und alle entsprechenden LehrerInnen um ihre freiwillige Meldungen bat, fanden sich zwar mehr interessierte, aber auch sehr unterschiedlich denkende KollegInnen.

Eine der größten Differenzen lag in der Arbeitsaufteilung: die Vorbereitung der Einstiegsphase, wie Formulierung der Lehrziele und –inhalte, Erarbeitung von Übungsmaterialien, etc. konnte nicht bezahlt werden, die Durchführung der einzelnen Stunden im Herbst 2006 schon. Für Mathematik fanden sich sehr schnell sechs KollegInnen inklusive meiner Person, die sofort mit Vorschlägen und Materialien ihren Arbeitseifer bekundeten, ohne ein Wort über die Bezahlung zu verlieren. In der Gruppe der DeutschlehrerInnen bildeten sich eine Gruppe, die arbeitete und eine Gruppe, die im Herbst für die Stunden bezahlt werden wollte. Nach einem hilfeschuchenden Gespräch beim Direktor gab es ohne Angabe von Gründen eine Festsetzung für die einzelnen Teams, die, so glaube ich, dem Projekt dienlich war. Somit war eine große Anfangshürde erfolgreich überwunden.

Das Englisch-Team bestand nun aus 3 Lehrerinnen, das Deutsch-Team aus 4 Kolleginnen und das Mathematik-Team aus 4 Lehrerinnen und 2 Lehrern. Aus dieser Konstellation und auch aus stundenplantechnischen Gründen entschieden wir uns für 9 Gruppen pro Fach, d.h. wir planten bis zu 90 SchülerInnen pro Fach in der Einstiegsphase zu betreuen.

4.1.3 Die TeilnehmerInnen

Die nächsten Überlegungen galten der Auswahl dieser 90 SchülerInnen. Bereits im Sommersemester war nach den Anmeldezahlen für das nächste Schuljahr offensichtlich, dass es in jeder der 4 Abteilungen (Nachrichtentechnik N, Elektrotechnik E, Maschinenbau M und Mechatronik T) je 2 höhere erste Klassen geben sollte, d.h. 8 Klassen mit insgesamt rund 200 Schülern.

Die Einstiegsphase ist von der Idee her so konzipiert, dass sie neuen SchülerInnen eine Unterstützung beim Übertritt in die neue Schulform bieten soll, damit war als erste Auswahlkriterium klar, dass Repetenten von uns oder auch anderen Schulen, die also das 9.Schuljahr bereits absolviert hatten, nicht für die Teilnahme an der Einstiegsphase in Frage kommen. Diese Zahl war aber im Sommersemester noch nicht abschätzbar, außerdem wussten wir, dass wir eine weitere Ausscheidung treffen mussten, um die TeilnehmerInnenzahl auf 90 zu reduzieren.

Im Pilotprojekt habe ich nur mit freiwilligen SchülerInnen gearbeitet und von 20 angesprochenen haben 12 die Einstiegsphase regelmäßig besucht. Unsere Bedenken gingen dahin, dass bei freiwilligem Besuch die SchülerInnenzahl der einzelnen Gruppen zu groß würde und so entstand die Idee, die TeilnehmerInnen über einen Einstufungstest auszuwählen, was sich aus heutiger Sicht als Fehler herausstellte, wie später noch nachzulesen sein wird.

Uns war schon klar, dass wir den SchülerInnen nicht in der ersten Woche in der neuen Schule bereits einer Leistungsbeurteilung aussetzen wollten, daher wurde der Einstufungstest offiziell „Orientierungsbogen“ genannte, was den Effekt der Prüfungssituation jedoch nicht mindern konnte.

Wir planten die SchülerInnen, die bei diesen Orientierungsbögen am schlechtesten abschnitten, zur Einstiegsphase einzuladen, plus mögliche Freiwillige, falls einige der

Einladungen nicht folgen würden. Dieser Plan war erstens ungenau formuliert und aus unserer Unerfahrenheit heraus nicht zielführend (siehe Erste Erfahrungen)

(Der Orientierungsbogen aus Mathematik ist im Anhang angeführt.)

4.1.4 Vorbereitung der Module und des Orientierungsbogens

Für die Erarbeitung von Lernzielen und Unterrichtsmethoden arbeiteten wir in den Fachgruppen. Alle teilnehmenden LehrerInnen haben jahrelang in ersten Klassen unterrichtet und wissen daher um die fachlichen Probleme der neu eintretenden Schülerinnen. In Mathematik kamen meine Überlegungen und Erfahrungen aus dem Pilotprojekt dazu, einige Deutschkolleginnen haben sich zusätzliche Kompetenzen erworben, weil sie in unserer Schule mit der Durchführung des ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom für Nicht-Deutsch als Muttersprache) betraut sind.

Für die Einstiegsphase wurde in kurzer Zeit unglaublich viel Material zusammengetragen, teilweise selbst zusammengestellt, teilweise aus Unterstufenbüchern oder aus dem Internet. Im Anhang findet man eine kleine Auswahl der unzähligen Arbeitsblätter für Mathematik.

Hier fällt wieder auf: das Unterrichten, Formulieren von Lernzielen, -inhalten, Erstellen von Materialien, das ist unser täglich Brot. Der nächste Punkt, wo es bei organisatorischen Dingen um die Arbeitsaufteilung im Team, Einbindung anderer Kollegen geht, wo Entscheidungen getroffen und kommuniziert werden muss, liegt nicht die Stärke unserer Berufsstandes. Für mich persönlich war dies der Bereich, in dem ich am meisten dazu gelernt habe.

4.1.5 Organisation

Damit die Einstiegsphase im Herbst problemlos starten konnte, bedurfte es noch einiger organisatorischer Überlegungen. Wer führt die Orientierungstests durch? Wer korrigiert? Wer trifft die Auswahl der TeilnehmerInnen? Wie werden die SchülerInnen und Eltern erstens über die Einstiegsphase prinzipiell, über die Auswahlkriterien, über die Einladung zur Teilnahme informiert? Wie viel „Zwang“ sollten wir auf eingeladene SchülerInnen ausüben? Inwieweit konnten wir die Jahrgangsvorstände und die in den ersten Klassen unterrichtende LehrerInnen miteinbeziehen?

Nachdem das Ende des Schuljahres bereits nahte und wir alle durch Matura und andere Abschlussarbeiten ausreichend erschöpft waren, kam eine ausführliche Diskussion dieser Entscheidungspunkte im Team kaum mehr zur Sprache. Zusätzlich glaube ich, dass durch die oben angesprochene schwierige Situation bei der Kommunikation und Arbeitsaufteilung untereinander alle ein bisschen gelähmt waren. So habe ich viele Dinge im Alleingang entschieden, bzw. mir einiges für Herbst offen gehalten, in der Hoffnung, dass sich gewisse Lösungen von alleine ergeben würden.

Trotzdem wusste ich, wir hatten viel und konstruktiv für die Vorbereitung der Einstiegsphase im nächsten Schuljahr gearbeitet und so konnte ich mit gutem Gewissen in die wohlverdienten Ferien gehen.

4.2 Organisatorische Vorarbeiten zu Beginn des Schuljahres 06/07

Das Schuljahr 2006/2007 begann für die meisten LehrerInnen mit einer zusätzlichen Belastung: Die Klasseneröffnungen wurden von Mittwoch auf Montag verschoben, damit am Dienstag bereits mit dem vollen Stundenplan gefahren werden konnte. Die Wiederholungsprüfungen sollten trotzdem in den ersten beiden Tagen stattfinden. Man muss sich vorstellen, dass wir rund 400 Wiederholungsprüfungen bei rund 1000 SchülerInnen durchzuführen haben. Naturgemäß konzentrieren sich die Prüfungen auf die Hauptfächer und so waren neben Technikern vor allem Deutsch-, Englisch- und MathematiklehrerInnen betroffen.

Wir 10 LehrerInnen der Einstiegsphase hatten also unsere Wiederholungsprüfungen durchzuführen, 8 von uns sind Klassenvorstände, 5 davon in ersten Klassen. Dass uns nebenbei die Organisation der Einstiegsphase gelungen ist, erscheint mir aus heutiger Sicht fast unverständlich:

Gleich mit den Unterlagen durch den Klassenvorstand in den ersten Tagen erhielten alle SchülerInnen eine Information an die Eltern über den geplanten Ablauf der Einstiegsphase und die Ziele, die damit verbunden sind.

Zeitgleich wurden in Abstimmung mit dem Stundenplan die entsprechenden Fachlehrerinnen aller 8 ersten Klassen gebeten, die Orientierungstests in Deutsch, Englisch und Mathematik durchzuführen. Um uns ein bisschen Arbeit abzunehmen, sollten sie diese auch nach einem von uns vorgegebenen Punkteschema korrigieren und dem Team eine Ergebnisliste der Klasse bereitstellen. Vielleicht lag es an der Kommunikation, vielleicht an der Einstellung einiger Kollegen: vieles blieb liegen und wir mussten die meisten Arbeiten selbst korrigieren und die Listen erstellen. Trotz aller Zeitnot lagen am Dienstag in der 2.Schulwoche 600 korrigierte Tests und die Punktelisten aller Klassen für Deutsch, Englisch und Mathematik auf.

In einer Konferenz aller teilnehmenden KollegInnen (6 Mathematik-, 4 Deutsch-, 2 EnglischlehrerInnen und der Abteilungsvorstand der Abteilung Nachrichtentechnik als Vertreter der Schulleitung) sollte nun die Auswahl der einzuladenden SchülerInnen getroffen und ein Stunden- und Raumplan erstellt werden.

Die Ergebnisse der Orientierungstests waren größtenteils erschreckend. Gerade der Test aus Mathematik war bewusst einfach gehalten, weil wir ja die schlechtesten herausfiltern wollten. Niemand der 200 SchülerInnen hatte die volle Punkteanzahl von 20 erhalten. Der Durchschnitt lag deutlich unter 10 Punkten! Wie sollten wir nun 90 der 200 für die Einstiegsphase auswählen, wenn in unseren Augen 90% der getesteten SchülerInnen Förderbedarf hatten?

Die Argumentationslinie der einzelnen Fachgruppen führten nun zu unterschiedlichen Kriterien: Wir MathematikerInnen wollten das Leistungsmittelfeld auswählen. Schüle-

rInnen, die unter 5 der erreichbaren 20 Punkten lagen, sollten nicht eingeladen werden. So extrem schwachen SchülerInnen kann alleine mit der Einstiegsphase nicht geholfen werden, sie brauchen zusätzliche Unterstützung von außen. Die Plätze in der Einstiegsphase sollten vor allem jenen SchülerInnen geboten werden, die eine realistische Chance zum positiven Abschließen der ersten Klassen haben.

Den Deutsch- und Englischkolleginnen war diese Vorgangsweise zu rigoros: Sie wählten das TeilnehmerInnenfeld von den schwächsten SchülerInnen aufwärts aus, bis die Gruppen voll waren. Damit wurden aber die SchülerInnen des mittleren Leistungsfeldes ausgeschlossen, denen ein zusätzliches Förderangebot vielleicht geholfen hätte.

Jedes der beiden Auswahlkriterien hat zusätzliche pädagogische Nachteile:

Die MathematiklehrerInnen gaben einigen SchülerInnen das Gefühl, dass sie nicht gefördert werden, weil sie *zu* schwach sind, nicht gerade ein motivierender Einstieg in eine neue Schule.

Die Deutsch- und Englischlehrerinnen gaben einigen SchülerInnen das Gefühl, dass sie gut genug sind, um nicht gefördert werden zu müssen, damit fehlte die Motivation eventuelle Wissenslücken wahrzunehmen und zu beheben.

Um diesem Dilemma Abhilfe zu schaffen, hätte man wahrscheinlich mit jedem einzelnen Schüler/ jeder einzelnen Schülerin am besten im Beisein der Erziehungsberechtigten die Ergebnisse des Orientierungstests besprechen müssen, ein organisatorisch und zeitlich unmögliches Unterfangen.

Aus heutiger Sicht war diese – vor allem aus fehlender Erfahrung und zeitlicher Überlastung – unüberlegte Planung kontraproduktiv bei der Etablierung der Einstiegsphase und sicher mit ein Grund für die teilweise ablehnende Haltung mancher SchülerInnen (siehe Kapitel Ausblick)

Die 90 SchülerInnen pro Fach (insgesamt waren 120 SchülerInnen einzuteilen, viele waren in 2 oder sogar in allen 3 Fächern für die Einstiegsphase ausgewählt) wurden nun vorrangig unter möglicher Beibehaltung des Klassenverbandes in 9 Gruppen eingeteilt, die einen möglichst geschlossenen Stundenplan für die folgenden 5 Samstage erhalten sollten.

Am Mittwoch wurden den SchülerInnen die Ergebnisse der Orientierungsbögen und die Gruppen- und Stundeneinteilung der Module der Einstiegsphase mitgeteilt. Als Einladung bekamen sie einen Brief an die Eltern mit entsprechender schriftlicher Information und einem Antwortabschnitt, der die Teilnahme bestätigen sollte. Teilweise waren die Reaktionen der SchülerInnen unerwartet: aus vielen Bemerkungen war herauszuhören, dass die Einladung zur Einstiegsphase als Bestrafung empfunden wurde. Viele begründeten ihr schlechtes Abschneiden damit, dass sie den Orientierungstest nicht ernst genommen hätten.

Der Elternabend für alle ersten Klassen findet normalerweise Ende September statt. Hier werden die Eltern allgemein über organisatorische Abläufe in der Schule informiert, hier können Fragen gestellt werden, die sich oft erst ergeben, wenn die SchülerInnen schon einige Wochen in der Schule sind, hier haben die Eltern die Möglichkeit Abteilungs- und Klassenvorstände persönlich kennenzulernen und erste Einschätzungen der LehrerInnen über ihre Kinder zu hören. Wegen der Einstiegsphase wurde die-

ser traditionelle Elternabend bereits am Donnerstag in der 2.Schulwoche durchgeführt, um hier allen Eltern persönlich das Förderprogramm der Einstiegsphase und seine Bedeutung und Besonderheiten nahezubringen. Aus den Fragen und dem Interesse war deutlich zu spüren, dass die Eltern diese Maßnahme begrüßen und es durchwegs für wichtig erachten, dass ihre Kinder, wenn sie ausgewählt wurden, die Einstiegsphase am Samstag auch regelmäßig besuchen.

Am Freitag wurden die Antwortabschnitte von den Klassenvorständen eingesammelt und einigen wenigen Freiwilligen, die die Einstiegsphase besuchen wollten, obwohl sie nicht eingeladen wurden, mitgeteilt, dass sie einfach in einer beliebigen Gruppe mitmachen sollten.

Somit waren die organisatorischen Dinge (mehr oder weniger erfolgreich) abgeschlossen und die eigentliche fachliche Arbeit mit den SchülerInnen konnte am Samstag in der 2.Schulwoche beginnen.

4.3 Durchführung der Einstiegsphase im Schuljahr 06/07

Die drei Gruppen, die ich in Mathematik zu fördern hatte, waren jeweils aus einer Klasse. In der Gruppe VII waren 8 Schüler aus einer Klasse der Abteilung Maschinenbau, in der Gruppe VIII 8 Schüler und 2 Schülerinnen aus meiner eigenen Klasse, Abteilung Mechatronik und in der Gruppe IX 7 Schüler aus der Parallelklasse, die ich hintereinander jeweils 80 Minuten betreute, dazwischen eine 10-minütige Pause. Die SchülerInnen kamen entweder nur zu meinem Unterricht oder hatten vorher oder nachher eine entsprechende Deutsch- und/oder Englischeinheit.

Wegen der Erfolge im Pilotprojekt des Vorjahres bin ich inhaltlich und methodisch unverändert in diese Stunden gegangen. Einerseits war es mir wichtig, die beiden Ziele

- das „Gefühl“ für das routinierte Umgehen mit Zahlen aller Art und den Grundrechnungsarten und
- die Abstraktionsfähigkeit, die notwendig ist, um mit Termen zu rechnen und Äquivalenzumformungen bei Gleichungen durchzuführen,

beizubehalten, andererseits wollte ich die Methode

- Beobachtung der Schüler zur Diagnose der Schwächen und/oder Defizite und
- Hilfestellung durch Fragen zur Anleitung zum selbstständigen Erkennen der Schwächen und zur selbstständigen Behebung der Defizite

ausbauen und verfeinern.

In der ersten Stunde begann ich nach einer kurzen Vorstellungsrunde und Information über den Ablauf der einzelnen Stunden und meine Erwartungen an die SchülerInnen mit einfachen Arbeitsblättern zum Kopfrechnen in Einzelarbeit und zur Abwechslung dazwischen gemeinsamen Spielen (Rechenkönig u.ä.). Das Beobachten und Besprechen der Beispiele und individuellen Problemen, wie ich es aus dem Vorjahr kannte, verlief je nach Gruppe sehr unterschiedlich.

In der Gruppe VII war am auffälligsten, dass die Schüler kaum einzeln arbeiten konnten. Nur einer, der mir aber von seinen mathematischen Fähigkeiten eindeutig als der Schwächste erschien, arbeitete völlig alleine, stellte ständig Fragen und ließ einfach nicht locker. Ein anderer war völlig isoliert von den anderen, rechnete sehr langsam wenige Beispiele und wenn ich mich nach seinem Fortkommen erkundigte, sagte er, er könne das ohnehin alles und er hätte weder das Rechnen noch das Hinterfragen notwendig. Die anderen sechs Schüler lieferten sich eine „pubertäre Gruppenschlacht“. Jede Frage, jedes Kommentar wurde gegenseitig meist geringschätzig abgetan. Wenn ich sie definitiv zur Einzelarbeit anwies, störten sie sich ununterbrochen gegenseitig: „Wie weit bist Du? Das kann der soundso nie! Das hast sicher falsch“, etc. In wenigen Phasen gelang es mir, eine konzentrierte Arbeitshaltung über 15, 20 Minuten zu erreichen. So war ich vollauf damit beschäftigt, diese kleine Gruppe zu disziplinieren, dazwischen die intensiven Fragen des extrem schwachen, aber arbeitswilligen Schülers zu beantworten und den „ruhigen Verweigerer“ zum Mehr tun zu animieren. Meine geplante Methode bei der individuellen Betreuung der Schwächen jedes einzelnen konnte ich nicht ansatzweise durchführen. Teilweise versuchte ich dann Beispiele für alle an der Tafel zu erklären, war aber damit unzufrieden, weil mein Ziel, das eigenständige Herangehen an die Schwächen zu fördern, dadurch völlig unterging.

Die Probleme in dieser Klasse kenne ich natürlich in der Zwischenzeit von vielen LehrerInnen, die dort unterrichten. Mehrere Schüler wurden bereits im ersten Semester abgemeldet, die Erfolgsquote nach dem ersten Jahr wird ernüchternd sein. Der extrem schwache Mathematiker der ersten Wochen ist allerdings einer der besten der Klasse, wie mir der Klassenvorstand erst vor kurzem berichtete: ein Schüler, der durch seinen Arbeitseinsatz das Angebot der Einstiegsphase nutzen konnte.

In der Gruppe VIII waren, wie gesagt, die SchülerInnen meiner eigenen Klasse. In den ersten Wochen kannte ich sie zumindest ein bisschen besser als die anderen Gruppen. Insofern kamen wir schneller in die Phase der Einzelarbeit. Bei den Burschen war jedoch eine ablehnende Haltung der Einstiegsphase gegenüber generell spürbar. Sie waren richtiggehend beleidigt, eingeladen worden zu sein. Sie kamen nur auf Zwang der Eltern und weil sie mir als Klassenvorstand schwer ausweichen konnten. Sie befolgten im großen und ganzen die Anweisungen während der Stunde, selbständig oder zu Hause üben, wollte jedoch keiner. Die Eindrücke in den ersten Wochen haben sich im Laufe des Schuljahres leider bestätigt: sie sind noch sehr kindlich im Verhalten, unruhig und können sich schlecht konzentrieren. Sie lernen zu Hause ganz wenig, sie machen keine Hausübungen, keine Stundenwiederholungen. Die Leistungen liegen bei den meisten gerade so an der Grenze, dass sie es mit ein bisschen Aufwand noch schaffen können, diese Aussicht genügt ihnen. Der einzige Schüler, der in der Einstiegsphase tüchtig gearbeitet hat, hat sich in der Zwischenzeit von der Stimmung der gesamten Klasse anstecken lassen und sinkt in seinen Leistungen rapide ab. Ganz anders die beiden Mädchen: eine zeigte von Anfang an großes Engagement, sie ist aber einfach zu schwach, um Erfolg zu haben. Trotz aller nachfolgenden Gespräche, auch mit den Eltern, will sie einfach nicht die Schule wechseln, und so wird ihr das Durchfallen im heurigen Schuljahr nicht erspart bleiben. Das andere Mädchen kam freiwillig zur Einstiegsphase, sie hatte 17 der 20 Punkte am Orientierungstest. Sie arbeitete die ganze Stunde konzentriert, machten die Übungen zu Hause und war von Anfang an die Klassenbeste, nicht nur in Mathematik.

Der Lichtblick der Einstiegsphase war für mich die Gruppe IX: zunächst sehr inhomogen, meldeten sich 2 leistungsschwache Schüler schnell von der Schule ab. So blieb nur mehr einer, der nicht in der Lage war, mitzuarbeiten. Er störte zwar die anderen nicht, suchte aber 30 Minuten lang den Verschluss seines Piercings anstatt die Mathematikbeispiele zu rechnen. Die anderen 4 Schüler waren die einzigen, mit denen ich so arbeiten konnte, wie ich es mir von Anfang an vorgenommen hatte. Sie arbeiteten sowohl in Einzelarbeit, dann auch später in Gruppenarbeit konzentriert an den Übungszetteln, widmeten sich besonders Beispielen, bei denen sie sich schwer taten und rechneten viele Aufgaben zu Hause fertig, um sie in die nächste Stunde mitzubringen und nachzufragen. Dieses Klima scheint sich in der gesamten Klasse fortzusetzen. Von allen LehrerInnen, die in dieser Klasse unterrichten, hört man über die positive Arbeitshaltung und die Erfolge der Schüler. Jeder freut sich auf die Stunden in dieser Klasse.

4.4 „Klatsch und Tratsch im Kaffeezimmer“ als erster Stimmungsbericht

In den 10-minütigen Pausen trafen im sonst verwaisten Schulhaus die meisten der 9 unterrichtenden LehrerInnen zusammen: die Gespräche boten die ganze emotionale Spannweite nach den anstrengenden und intensiven 80 Minuten, von ernüchternd bis aufbauend. Folgende Diskussionspunkte sind in meiner Erinnerung haften geblieben und daher besonders relevant für die Verbesserung der Einstiegsphase im nächsten Schuljahr. Ich führe sie hier nur ohne weitere Ordnung an und lasse sie später als „gesprochenes Stimmungsbarometer“ aller KollegInnen in die Begründungen bei der Analyse und Bewertung der Daten einfließen.

- Die Gruppen waren leistungsmäßig sehr unterschiedlich.
- Wir waren erstaunt, was die SchülerInnen alles nicht wissen und können: eine ernüchternde Erkenntnis, die sich in dieser Ausprägung erst in der Einzelarbeit mit den SchülerInnen ergibt.
- Die SchülerInnen fühlten sich durch den Orientierungstest bestraft.
- Die Ergebnisse des Orientierungstests waren nicht aussagekräftig.
- Grundsätzlich fehlendes Arbeits- und falsches Lernverhalten kann in dieser kurzen Zeit nicht einmal ansatzweise geändert werden.
- Das Arbeitsklima in den kleinen Gruppen ist teilweise sehr angenehm und produktiv.
- Die SchülerInnen arbeiten zu Hause nicht an den Übungen weiter. Zusatzangebote werden kaum angenommen.
- Die insgesamt 5 Stunden am Samstag wurden von den LehrerInnen als sehr anstrengend empfunden. Jeder von uns hatte die Stunden zusätzlich zu seinem normalen Stundenplan von Montag bis Freitag.

5 EVALUATION

Wie sollen nun die Daten erhoben werden, um eine begründete Aussage zum Erreichen meiner Ziele zu tätigen?

- **Senken der Ausfallsraten in den ersten Klassen (ZIEL 1)**
- **Positiver Ausblick für SchülerInnen, die leistungsmäßig scheitern (ZIEL 2)**
- **Sensibilisierung der Schulleitung und der KollegInnen für einen veränderten Unterricht und Umgang mit den SchülerInnen (ZIEL 3)**
- **Optimierung der Maßnahme auf der Basis der Erfahrungen (ZIEL 4)**

5.1 Konkretisierung der Ziele im Hinblick auf die Evaluation

Ziel 1, das Senken der Ausfallsraten, hängt von unglaublich vielen Einflussfaktoren ab:

- Mit welcher Vorbildung kommen die SchülerInnen zu uns?
- Mit welchen Erwartungen, mit welcher Einstellung?
- Welches Arbeitsverhalten haben die SchülerInnen?
- Wie viel Bereitschaft bringen sie mit, sich auf eine neue Schulform einzustellen?
- Inwieweit beeinflusst das Klassenklima, das LehrerInnenteam, die zusätzlichen Randbedingungen die Motivation der SchülerInnen?
- Inwieweit werden die SchülerInnen vom Klassenvorstand, von den Erziehungsberechtigten, von FreundInnen unterstützt? Wie sehr können sie diese Unterstützung annehmen?
- ...

Alleine diese Vielschichtigkeit zeigt schon, dass es schwierig ist, die Einstiegsphase als Einzelmaßnahme zum Erreichen des Ziels zu bewerten. Einzig möglich zu bewerten, erscheint mit die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der regelmäßigen Teilnahme an der Einstiegsphase und dem Erreichen der Lehrziele besteht, d.h.:

- Besteht die Tendenz, dass die SchülerInnen, die die Einstiegsphase regelmäßig besucht haben, in diesem Fach auch positiv abschließen?

Ziel 2 (Positiver Ausblick für SchülerInnen, die leistungsmäßig scheitern) und Ziel 3 (Sensibilisierung der Schulleitung und der KollegInnen für einen veränderten Unterricht und Umgang mit den SchülerInnen) hängen wie schon weiter oben erwähnt, eng zusammen und hier war mein Plan, das Empfinden und die Erfahrungen sowohl der SchülerInnen als auch der LehrerInnen, die von der Einstiegsphase betroffen waren, zu erheben, d.h. aus den Aussagen von Schüler- und LehrerInnen sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Fühlen sich die SchülerInnen der ersten Klassen „gut“ betreut und beraten?
- Welche Ziele/Ideen haben LehrerInnen, die in der Einstiegsphase unterrichten?
- Glauben die LehrerInnen, dass sie ihre Ideen in der Einstiegsphase umsetzen, ihre Ziele erreichen konnten?

Im Ziel 3 stecken noch ganz viele Fragen, die aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden:

- Was bewirkt die Tatsache, dass es an unserer Schule überhaupt ein eigenständiges Programm zur Förderung der ersten Klassen gibt, in der Kollegenschaft?
- speziell bei den Technikern?
- Was bewirkt sie bei der Schulleitung?

Ich denke mir, dass eine solche Maßnahme wie die Einstiegsphase im doch sehr rigiden Wertesystem unserer Schulform auf jeden Fall ein Nukleus sein kann, der zumindest einige aufhorchen lässt und vielleicht einen mittel- bis langfristigen Denkprozess anregt. Diese Aussage beruht auf meiner persönlichen Einschätzung und kann vielleicht bei Fortsetzung des Programms im Laufe der nächsten Jahre bestätigt werden.

Ziel 4 (Optimierung der Maßnahme auf der Basis der Erfahrungen) versuche ich umzusetzen, indem ich die Stimmungen und Meinungen sowohl der SchülerInnen als auch der teilnehmenden LehrerInnen so aufbereite, dass wir gemeinsam im Team der LehrerInnen, die nächstes Jahr in der Einstiegsphase unterrichten werden, einen verbesserten organisatorischen Ablauf und eine verbesserte Durchführung erarbeiten und damit vielleicht bessere Ergebnisse erzielen können.

5.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung gliedert sich in zwei Punkte, einerseits die Erfassung der „hard facts“, andererseits Meinungen, Empfindungen und Vorschläge aller Beteiligten. Erstes konnte über die Schuladministration und den Dokumentationen während der Einstiegsphase erfasst werden:

- Vorschule der SchülerInnen
- Letzte Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik vor dem Schulwechsel
- Einladung zur Einstiegsphase
- Anwesenheit in der Einstiegsphase
- Noten der 1. Schularbeit im Fach, in dem die Einstiegsphase besucht wurde
- Semesternote im Fach, in dem die Einstiegsphase besucht wurde

Die „soft facts“ versuchte ich durch gezieltes Nachfragen bei

- teilnehmenden SchülerInnen
- teilnehmenden LehrerInnen und

zu erfassen. Im Anhang sind die beiden Fragebögen nachzulesen.

5.3 Rohdaten

5.3.1 Erfolg der TeilnehmerInnen

Aus den Daten über jeden einzelnen Schüler (aus Datenschutzgründen und Platzmangel hier auch nicht im Anhang angeführt) habe ich eine Kreuztabelle erstellt, die die Zusammenhänge von Vorschule, Teilnahme an der Einstiegsphase und Erfolg im ersten Semester beschreibt: Tabelle „*Erfolg der TeilnehmerInnen*“ im Anhang

Die Typen der Vorschulen wurden folgend eingeteilt:

- Allgemeinbildende Höhere Schule
- Hauptschule, Kooperative Mittelschule, Neue Mittelschule
- Polytechnischer Lehrgang, Fachmittelschule

Nachdem die Module der Einstiegsphase 5-mal stattgefunden haben, wurden die Kategorien der Anwesenheit folgend gewählt:

- nicht anwesend: einmal oder nie anwesend
- teilweise anwesend: 2- oder 3-mal anwesend
- anwesend: 4- oder alle 5-mal anwesend

Der Erfolg im ersten Semester wurde nur nach positiv (Note 1 bis 4) bzw. negativ (Note 5) eingeteilt.

Die einzelnen Spalten und Zeilen werden jeweils durch die Summen abgeschlossen.

5.3.2 Fragen an die SchülerInnen

Der Fragebogen an die SchülerInnen (siehe Anhang) ist in 3 Teile gegliedert. Auf der ersten Seite sind 15 Aussagen, die mit den Kategorien

- trifft genau zu (1)
- trifft ziemlich zu (2)
- trifft eher nicht zu (3)
- trifft überhaupt nicht zu (4)

zu bewerten waren.

Die geschlossenen Fragen auf der Rückseite habe ich nicht ausgewertet, weil sie eigentlich aus heutiger Sicht unnötig waren. Zunächst wollte ich mehr über die Selbsteinschätzung der SchülerInnen erfahren. Diese Fragen waren sicher nicht das geeignete Instrument.

Wichtig dagegen waren die beiden offenen Fragen auf der Rückseite des Fragebogens: Was war gut/schlecht an der Einstiegsphase?

Von den ursprünglich 120 SchülerInnen, die zur Einstiegsphase geladen wurden, sind einige im Laufe des ersten Semesters ausgetreten, einige Freiwillige zu den Gruppen dazugekommen. 108 zumindest teilweise ausgefüllte Fragebögen sind bei mir gelandet, der ist Rücklauf also sehr hoch.

5.3.2.1 Geschlossene Fragen an die SchülerInnen

Die Daten der geschlossenen Fragen auf der ersten Seite des Fragebogens sind in der Tabelle „Geschlossene Fragen an die SchülerInnen“ nachzulesen. In den Zeilen sind die Fragen in der Abfolge am Fragebogen von 1 bis 15 durchnummeriert, in den Spalten sind die 4 Bewertungen der Aussagen zunächst absolut und dann auch prozentuell bezogen auf die Anzahl der tatsächlichen Bewertungen (diese variiert von 94 bis 108) angegeben. Zum besseren Lesen der Tabelle sind die einzelnen Aussagen des Fragebogens am selben Blatt nocheinmal angeführt.

5.3.2.2 Offene Fragen an die SchülerInnen

Die Antworten auf die Frage: „*Was war gut an der Einstiegsphase*“ habe ich nach folgenden Kategorien eingeteilt:

- Aussagen zum **Inhalt**
- Aussagen zur **Methode**
- Aussagen zu den **LehrerInnen**
- **andere** Aussagen
- Aussagen zur **Organisation**

Die Kategorien für die Frage: „*Was war schlecht an der Einstiegsphase*“ habe ich aus Vergleichsgründen gleich gewählt.

Im Anhang sind die von den SchülerInnen formulierten Antworten und die Anzahl der entsprechenden Nennungen angegeben.

5.3.3 Fragen an die LehrerInnen

Von 13 teilnehmenden LehrerInnen gibt es 10 beantwortete Fragebögen. Die größtenteils sehr offenen Fragen habe ich in 4 Themen eingeteilt:

- Die Ziele/Ideen der LehrerInnen (Fragen A1 und A5)
- Die Erreichung dieser Ziele (Fragen A2,3,6)
- Vorschläge zur Verbesserung der Einstiegsphase (Fragen A4 und B1,2,3)
- Auswirkungen auf den Regelunterricht (Fragen B4 und B5)

Ziele und Ideen der LehrerInnen:

In der Frage A5 wurden 6 Ziele vorgegeben. Es sind jene Formulierungen, die ich im vorigen Schuljahr bei der Vorstellung meiner Idee zum Projekt der Einstiegsphase vor dem Kollegium und der Schulleitung verwendet habe. Die KollegInnen wurden nun gebeten, wie wichtig diese Ziele für sie persönlich sind, nach den Kategorien

- unwichtig (4)
- eher weniger wichtig (3)
- wichtig (2)
- sehr wichtig (1)

zu bewerten und zusätzlich in Prozenten anzugeben, inwieweit sie glauben, diese Ziele auch in ihrem Unterricht der Einstiegsphase umgesetzt zu haben.

Die Frage A1, in der die KollegInnen nach ihren persönlichen Zielen gefragt wurden, war bewusst an den Anfang des Fragebogens gesetzt. So konnte ich die Beantwortung dieser Frage in die Kategorien

- übereinstimmend mit meiner Formulierung der Ziele und
- weitere Ziele

einteilen. Im Anhang sind die Nennungen und die Bewertungen der Ziele angegeben. Weil die Datenmenge sehr klein ist und die Fragen sehr unterschiedlich interpretiert wurden, erschien es mir wichtig bei den prozentuellen Bewertungen neben dem Mittelwert auch die jeweils kleinsten und größten Werte anzugeben.

Die Erreichung dieser Ziele

Frage A2: „*Glaubst Du, dass diese Ziele erreicht wurden?*“

ja	2
teilweise	8
nein	0

Frage A3: „Was waren die Gründe, dass diese Ziele erreicht, teilweise, nicht erreicht wurden?“

mangelnde Bereitschaft und Einstellung der SchülerInnen	3
geringe Teilnahme	3
Einstiegsphase müsste länger fortgesetzt werden – zu kurz	3
Defizite zu groß	3
inhomogene Gruppen	2
falsche Auswahl der SchülerInnen	1

Vorschläge zur Verbesserung der Einstiegsphase (Fragen A4, B1,2,3)

kein Orientierungsbogen	3
Auswahl der TeilnehmerInnen nach Schultyp und/oder Noten	4
andere Beispiele im Orientierungsbogen	1
mehr teilnehmende LehrerInnen	3
Muss die Einstiegsphase am Samstag stattfinden?	1
Gruppen homogener	1
mehr Stunden in der Einstiegsphase	1
Einstiegsphase am Beginn des 2.Semesters	1
verpflichtende Teilnahme mit entsprechenden Richtlinien	1
SchülerInnen und Eltern die Bedeutung der Einstiegsphase bewusster machen	1

Auswirkungen auf den Regelunterricht

Frage B4: „Glaubst Du, dass die Einstiegsphase sich auf Deinen Regelunterricht ausgewirkt hat?“

ja	3
teilweise	3
nein	2

Frage B5: „Hast Du (wenn dies für Dich zutrifft) in den ersten Klassen anders unterrichtet als bisher?“

ja	1
teilweise	8
nein	1

Inwiefern?

realistischere Einschätzung über Vorkenntnisse und Arbeitshaltung der SchülerInnen	2
mehr Übungsblätter verwendet	1
Verringerung des Tempos	1
früher Kontakt mit Eltern	1

5.4 Analyse

Bevor ich mich an eine Interpretation der oben aufbereiteten Daten wage, nochmals eine Zusammenfassung der Fragen, die ich mir im Zusammenhang mit meinen Zielen gestellt habe:

- **Besteht die Tendenz, dass die SchülerInnen, die die Einstiegsphase regelmäßig besucht haben, in diesem Fach auch positiv abschließen? (FRAGE 1)**
- **Fühlen sich die SchülerInnen der ersten Klassen „gut“ betreut und beraten? (FRAGE 2)**
- **Welche Ziele/Ideen haben LehrerInnen, die in der Einstiegsphase unterrichten? (FRAGE 3)**
- **Glauben die LehrerInnen, dass sie ihre Ideen in der Einstiegsphase umsetzen, ihre Ziele erreichen konnten? (FRAGE 4)**
- **Was sollen/können wir in der Einstiegsphase 07/08 verbessern? (FRAGE 5)**

5.4.1 Frage 1

- Besteht die Tendenz, dass die SchülerInnen, die die Einstiegsphase regelmäßig besucht haben, in diesem Fach auch positiv abschließen?

Vergleicht man die Erfolgsquoten („Erfolg“ heißt im entsprechenden Fach positiv im Semesterzeugnis) aller 192 SchülerInnen der ersten Klassen mit den SchülerInnen, die zur Einstiegsphase eingeladen wurden, und den SchülerInnen, die die Einstiegsphase regelmäßig besucht haben, so ergibt sich folgendes Bild: (In Klammer ist jeweils die Gesamtzahl, also 100% der jeweiligen Gruppe angeführt)

Erfolgsquoten in %	D	E	M
aller 192 SchülerInnen der ersten Klassen	68,8 (192)	64,0 (192)	65,6 (192)
der zur Einstiegsphase eingeladenen SchülerInnen	74,6 (59)	46,3 (67)	65,7 (70)
der an der Einstiegsphase regelmäßig anwesenden SchülerInnen	76,0 (29)	45,5 (44)	75,6 (41)

Die Deutschlehrerinnen waren mit dem Orientierungstest unzufrieden, sie meinen, damit wurde nicht die richtige Auswahl unter den SchülerInnen für die Einstiegsphase getroffen. Dies spiegelt sich in den Deutschnoten wieder: Die Erfolgsquote der Einstiegsphase-SchülerInnen ist höher als die der gesamten SchülerInnen.

Die Englischlehrerinnen haben bei der Auswahl der TeilnehmerInnen die Schwächsten des Orientierungstests in die Einstiegsphase genommen, daher ist auch das schwache Abschneiden insgesamt zu erklären. Der Orientierungstest in Englisch war sehr aussagekräftig, denn es waren vor allem SchülerInnen aus Hauptschulen, Kooperativen oder Neuen Mittelschulen betroffen (50 von 67 TeilnehmerInnen).

Die MathematiklehrerInnen haben zur Einstiegsphase jene SchülerInnen ausgewählt, die beim Orientierungstest 25 bis 50% der Punkte erreichen konnten, die SchülerInnen unter 25% wurden nur freiwillig, d.h. nur wenn sie von sich aus darum gebeten haben, auf die TeilnehmerInnenliste gesetzt. Damit erklärt sich auch die Erfolgsquote der Einstiegsphase-SchülerInnen: Auch die tendenziell schwächere Gruppe der Einstiegsphase konnte die gleiche Erfolgsquote erreichen wie die der gesamten SchülerInnen.

Lediglich in Mathematik konnte ein signifikanter Unterschied zwischen allen geladenen und den regelmäßig anwesenden SchülerInnen erreicht werden. Das ist für mich gut erklärbar: In Mathematik kann das Basisniveau klar und deutlich dargestellt werden, Defizite aufgezeigt und Übungen zur effizienten Verbesserung in kurzer Zeit durchgeführt werden. Die Kompetenzen in den Sprachen sind viel weiter gefächert und bedürfen meist langfristiger Übung. Jeder kennt diesen Effekt: zur Vorbereitung für eine Leistungsüberprüfung in Mathematik kann man in einigen Stunden viel erreichen, in einer Sprache ist ständiges Sprechen, Lesen und Schreiben notwendig, um sich zu verbessern.

Alles in allem erscheinen mir die Ergebnisse viel „rosiger“, als ich sie ursprünglich erwartet habe. Obwohl die Einstiegsphase-SchülerInnen ausgewählt wurden, weil sie schwächer sind, spiegeln die Erfolgsquoten diesen Umstand zumindest in Mathematik

und Deutsch nicht wieder, mit Werten wie in Englisch habe ich durchwegs in allen Fächern gerechnet.

5.4.2 Frage 2

- Fühlen sich die SchülerInnen der ersten Klassen „gut“ betreut und beraten?

Bei der Auswertung der geschlossenen Fragen an die SchülerInnen (siehe Anhang) fällt auf, dass die Orientierungstests in allen Fächern als leicht eingestuft wurden, umso größer die Verwunderung bis Verärgerung der SchülerInnen, zur Einstiegsphase eingeladen worden zu sein. Deutlich fallen die Antworten bei Frage 9 und 10 aus: Die LehrerInnen haben in der Einstiegsphase alle Fragen beantwortet und die SchülerInnen konnten sich in der Einstiegsphase gut konzentrieren, was natürlich auf die Kleingruppe und das Arbeiten ohne Leistungsdruck zurückzuführen ist. Mehr als 70% der SchülerInnen würden einem neuen Schüler/ einer neuen Schülerin empfehlen, an der Einstiegsphase teilzunehmen und ebenfalls mehr als 60% glauben, dass ihnen die Einstiegsphase im normalen Unterricht geholfen hat. Das heißt, trotz der anfänglichen Ablehnung gegenüber der Einstiegsphase haben viele SchülerInnen erkannt, dass die Maßnahme zur ihrer Unterstützung und Betreuung beigetragen hat.

Die freien Antworten zu „Was war gut/schlecht an der Einstiegsphase?“ sind besonders aussagekräftig, weil sie ja von den SchülerInnen selbst formuliert sind und somit am ehesten ihren wirklichen Eindrücken entsprechen: 26 SchülerInnen sagen, dass in der Einstiegsphase der Unterstufenstoff wiederholt wurde. 21 SchülerInnen betonen, dass die LehrerInnen ihre Fragen beantwortet haben. Die vorrangigen Ziele der Einstiegsphase wurden also von den SchülerInnen deutlich erkannt. Die 15 Nennungen, dass „nichts“ an der Einstiegsphase schlecht war, sind eine deutliche Aussage. Ebenso die eklatante Ablehnung der Termine: 38 SchülerInnen empfanden den „Samstag“ als schlecht.

Auch die sonstigen Antworten zeigen, dass sich die SchülerInnen größtenteils sehr wohl gefühlt haben und sowohl die Atmosphäre als auch die Unterstützung geboten wurden, um ihre Defizite erkennen und aufholen zu können.

5.4.3 Fragen 3 und 4

- Welche Ziele/Ideen haben LehrerInnen, die in der Einstiegsphase unterrichten?
- Glauben die LehrerInnen, dass sie ihre Ideen in der Einstiegsphase umsetzen, ihre Ziele erreichen konnten?

Bei den Zielen und Ideen der teilnehmenden LehrerInnen (siehe Anhang) ist der Überhang bei „Wiederholung des Unterstufenstoffes“ bzw. „Verbesserung des Vorwissens“ sowohl bei den Nennungen als auch bei der prozentuellen Umsetzung deutlich erkennbar. Auch die bewusste Wertschätzung, die man den SchülerInnen natürlich immer entgegenbringen sollte, was aber oft in den großen, disziplinar schwierigen Klassen unter Leistungs- und Zeitdruck untergeordnet wird, ist den KollegInnen ein großes Anliegen.

Die Anregung zur Selbstständigkeit sowohl beim Lernen als auch bei organisatorischen Dingen hat unter den KollegInnen nicht den Stellenwert, den ich mir erwünscht habe. Dagegen wurde bei den Gründen, warum die Ziele der Einstiegsphase nicht er-

reicht wurden, durchaus Antworten gegeben, die zeigen, dass es den SchülerInnen vor allem an der Selbstständigkeit fehlt: „mangelnde Bereitschaft“, „Einstiegsphase zu kurz“, „Defizite zu groß“. Natürlich sind die acht Stunden der Einstiegsphase zu wenig, um die schwachen SchülerInnen dauerhaft beim Üben zu unterstützen. Viel wichtiger wäre es, in dieser kurzen Zeit zu Beginn des Schuljahres einen Impuls zu setzen, um ihnen die Bedeutung und das „Wie“ von selbstständigem Lernen zu Hause oder miteinander nahezubringen. Insofern gefallen mir die Aussagen von zwei Kolleginnen besonders gut, die bei den Zielen die Begriffe „Bewusstmachen der Defizite“ und „SchülerInnen bewusst machen, dass sie bei ausreichender Übung Aufgaben lösen können“ genannt haben. Das wäre die didaktische Richtung der Einstiegsphase, mit der man auf lange Sicht vielleicht die Erfolgsquote verbessern könnte.

Ganz offensichtlich ist die Tatsache, dass die Einstiegsphase auch etwas in den durchführenden LehrerInnen bewirkt hat. Durch die Beschäftigung mit der Problematik in den ersten Klassen, durch die vielen Diskussionen, die wir miteinander geführt haben, sagen viele, dass sie anders als bisher unterrichtet haben und Auswirkungen auf ihren eigenen Unterricht bemerken. Dieser Umstand ist einer der positivsten und wichtigsten Effekte der Einstiegsphase. Der Abteilungsvorstand, der als Leiter der Schulprofilgruppe unser Ansprechpartner in der Schulleitung ist, hat dies auch als Argument der Schulleitung für die Weiterführung des Projektes genannt: Die momentanen Zahlen (Erfolgsquoten) der Einstiegsphase seien nicht berauschend, aber die – wie er es nannte – „Psychohygiene“, die wir als beteiligte LehrerInnen betreiben und dies auch (noch im bescheidenen Ausmaß, aber doch) auf die KollegInnen übertragen, sei in jedem Fall ein wichtiger Faktor zur Verbesserung des Schulklimas und damit positiv für alle LehrerInnen und als Folge natürlich auch für die SchülerInnen.

5.4.4 Frage 5

- Was sollen/können wir in der Einstiegsphase 07/08 verbessern?

Die Verbesserung der Einstiegsphase betrifft zwei Punkte: einerseits die fachlich-didaktische Seite (Was passiert in den acht Stunden des jeweiligen Faches?) und andererseits die Organisation und Durchführung. Für den Inhalt der Einstiegsphasen-Stunden ist das FachkollegInnenteam bzw. jeder einzelne Lehrer/ jede einzelne Lehrerin zuständig. In Mathematik wollen wir weder am Konzept noch an den Übungsblättern etwas ändern, nur die Einzelarbeit, bzw. die Arbeit mit jedem einzelnen Schüler/ jeder einzelnen Schülerin soll viel stärker forciert werden.

Bei der Organisation gibt es einen massiven Kritikpunkt, das ist die Auswahl der TeilnehmerInnen. Der Orientierungstest war kontraproduktiv: Die LehrerInnen waren mit der dadurch getroffenen Auswahl der SchülerInnen nicht zufrieden, die SchülerInnen empfanden sich bestraft und diese von Anfang an ablehnende Haltung hat dem Gesamtprojekt viel an Energie und Erfolg gekostet.

Außerdem waren vor allem die Englischlehrerinnen aber auch die Deutschkolleginnen überfordert, weil sie zu wenige waren. Bei sechs durchführenden MathematiklehrerInnen konnten wir uns den größten Druck zu Schulbeginn gut aufteilen.

5.5 Zusammenfassung

Alles in allem muss man die Einstiegsphase als Erfolg bewerten: Alle LehrerInnen wollen nächstes Jahr wieder mitmachen, mehr als 70% der SchülerInnen würden einem neuen Schüler/ einer neuen Schülerin empfehlen an der Einstiegsphase teilzunehmen, die Schulleitung sieht positive Auswirkungen auf den Lehrkörper, das gesamte Projekt konnte mit 26 zusätzlichen Förderkursen für 200 SchülerInnen der ersten Klassen finanziert werden. Die harten Fakten der Erfolgsquoten sind nicht berauschend, aber zumindest besser, als man sie zu Beginn erwarten durfte.

Damit ist die Entscheidung völlig klar, dass die Einstiegsphase im nächsten Schuljahr fortgesetzt werden soll. Natürlich sind uns Unsicherheiten und Fehler unterlaufen, aber durch die fortlaufende Dokumentation und die nachfolgende Analyse dieses Projektes im ersten Jahr sind wir in der Lage, ein vor allem organisatorisch neues Konzept vorzulegen und hoffen, damit im nächsten Jahr noch mehr zu erreichen.

6 AUSBLICK

Die „neue“ Zielsetzung für das Schuljahr 2007/08 wird die alte bleiben:

- **Senken der Ausfallraten in den ersten Klassen (ZIEL 1)**
- **Positiver Ausblick für SchülerInnen, die leistungsmäßig scheitern (ZIEL 2)**
- **Sensibilisierung der Schulleitung und der KollegInnen für einen veränderten Unterricht und Umgang mit den SchülerInnen (ZIEL 3)**
- **Optimierung der Maßnahme auf der Basis der Erfahrungen (ZIEL 4)**

Die Maßnahmen zu deren Umsetzung werden sich natürlich auf Grund der Ergebnisse der Evaluation verändern:

Inhaltliche Veränderungen werden, wie schon oben erwähnt, von den einzelnen FachkollegInnenteams erstellt. Hier erscheint mir am dringendsten die didaktische Arbeit im Hinblick auf die Selbstständigkeit und aktive Lernbereitschaft der SchülerInnen.

Die organisatorischen Änderungen für das nächste Schuljahr wurden schon in einem gemeinsamen Arbeitsgespräch aller durchführenden LehrerInnen beschlossen:

- Die Auswahl der TeilnehmerInnen für die Einstiegsphase wird auf Basis der Zubringerschule erfolgen. Vorrangig sollen SchülerInnen aus Hauptschulen, Kooperativen und Neuen Mittelschulen zur Einstiegsphase geladen werden. Die Anzahl dieser SchülerInnen kann aus den bisherigen Anmeldezahlen abgeschätzt werden und soll dann durch AHS-SchülerInnen mit der Zeugnisnote 4 im jeweiligen Fach ergänzt werden. Freiwillige Meldungen werden nach Maßgabe der Gruppengrößen berücksichtigt werden.
- Die betroffenen SchülerInnen sollen aus Gründen der Belastbarkeit maximal zwei Fächer der Einstiegsphase besuchen. Diese können sie selbst wählen.
- Diese großen Freiräume bei den SchülerInnenzahlen und Gruppengrößen werden im Herbst vielleicht schwierig zu behandeln sein, notwendig ist daher sicherlich eine ausreichende Flexibilität der beteiligten LehrerInnen.

Die Belastung für die Deutsch- und Englischlehrerinnen soll auf zweierlei Arten verringert werden:

- Neue KollegInnen sollen zur Mitarbeit animiert werden. Wenn es dazu Motivationsarbeit braucht, wird uns der Abteilungsvorstand unterstützen.
- Die Unterrichtseinheit soll von 80 Minuten auf 100, also 2 Unterrichtsstunden aufgestockt werden, damit dauert die Einstiegsphase nur 4 Samstage, was auch den Vorteil hat, dass wir eine Woche später beginnen können, dadurch wird der Zeitdruck bei der Organisation etwas verringert.

Die Bedeutung der Einstiegsphase und damit auch die Bereitschaft der SchülerInnen, diese Unterstützung anzunehmen, soll stärker betont werden. Im Pilotprojekt (siehe entsprechendes Kapitel) wurde die Einstiegsphase auf freiwilliger Basis zahlreich an-

genommen, und heuer war die anfängliche Ablehnung der SchülerInnen so stark zu spüren, dass eine Änderung beim Informationsfluss stattfinden muss:

- Die neuen SchülerInnen der ersten Klassen werden nicht über den Umweg des Klassenvorstandes, sondern von mir selbst über die Einstiegsphase informiert. Dies soll vorrangig am zweiten Schultag während des Unterrichts geschehen. Ich möchte alle acht Klassen persönlich aufsuchen, ausführlich über die Einstiegsphase informieren und die Botschaft transportieren, dass nicht „schwache“ SchülerInnen zur Nachhilfe eingeladen werden, sondern dass in einer Art Schnellkurs die Dinge nachgeholt werden, die in der Unterstufe nicht geboten wurden, weil die entsprechenden Zubringerschulen nicht auf eine technische Schule vorbereitet haben. Die Einstiegsphase ist keine Bestrafung für leistungsschwache SchülerInnen, sondern eine Chance für einen leichteren Start in eine erfahrungsgemäß neue und schwierige Schulform.
- Die Sensibilisierung der Kollegenschaft für die spezielle Problematik der ersten Klassen – vor allem der Techniker – möchte ich durch vermehrte Information vorantreiben. Die Einstiegsphase und alles, was damit verbunden ist, soll in jeder Konferenz, im Kaffeezimmer, bei informellen Gesprächen ein Thema sein. Da hoffe ich auf starke Unterstützung durch die Schulleitung.

Damit die Vergleichbarkeit mit dem heurigen Schuljahr gegeben ist, möchte ich die Evaluation keinesfalls verändern, aber im Hinblick auf eine stärkere Gewichtung auf Ziel 3 (Sensibilisierung der Schulleitung und der KollegInnen für einen veränderten Unterricht und Umgang mit den SchülerInnen) ergänzen:

- Wie sehen die Kollegen das zahlreiche Scheitern in den ersten Klassen, was, glauben sie, sind die Gründe?
- Wie nehmen sie die Einstiegsphase wahr, was halten sie von der Maßnahme?
- Welchen Beitrag und welches Engagement wollen sie leisten, um letzten Endes ihren Arbeitsplatz zu sichern?

Hier warten jede Menge Arbeit und einige Spannungsfelder auf das Team der Einstiegsphase. Nach hoffentlich erholsamen Ferien werden wir alle mit neuen Energien in die Fortsetzung des Projektes starten.

7 ANHANG

7.1 Inhalt

- Fragebogen an teilnehmende SchülerInnen
- Fragebogen an unterrichtende LehrerInnen
- Orientierungsbogen aus Mathematik
- Arbeitsblätter aus Mathematik
- Rohdaten über die an der Einstiegsphase teilnehmenden Schüler
- Geschlossene Fragen an die SchülerInnen
- Kategorien zur den offenen Fragen an die SchülerInnen:
 - Was war gut an der Einstiegsphase?
 - Was war schlecht an der Einstiegsphase?
- Kategorien zu Fragen an die teilnehmenden LehrerInnen:
 - Ziele und Ideen der Einstiegsphase?