

PROJEKT 123

Interne Evaluation von Grundelementen des pädagogischen Konzepts

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Margarete Agather -Rössler
404 SZ an der Drebbberstraße
Drebbberstraße 10
28 309 Bremen
Telefon: 0421 – 361 – 59 539

**Forschungsbericht
des Projektes Nr. 123
der Schulbegleitforschung
1999 - 2002**

**Interne Evaluation von Grundelementen
des pädagogischen Konzepts**

Margarete Agather-Rößler
Margret Brüning
Ulrike Förster-Lange
Hella Krogmann
Gerhild Klanke
Karin Zuidema-Hammer
Dietmar Kirchhoff

Schulzentrum an der
Drebberstraße
Drebberstraße 10
28309 Bremen
Tel.: 0421 361 59539

Senator für Bildung
und Wissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Vorwort	2
1. Ausgangslage	3
1.1. Das „Haus“-Modell als pädagogisches Konzept unserer Schule	3
1.2. Integration der Schularten als Grundelement des „Hauses“	4
1.3. Die Orientierungsstufe als integrierte Schulstufe	5
1.4. Gründe für die Teilnahme am SBF-Projekt	6
1.5. Auswahl der am Projekt Beteiligten	7
1.6. Entwicklungsstadium der Auseinandersetzung mit dem Projektthema	8
1.7. Entstehung des erkenntnisleitenden Interesses/ Zielsetzung	9
2. Vorgehen	10
2.1. Forschungsthema	10
2.2. Forschungsfragen	10
2.3. Projektmanagement	11
2.4. Das Evaluationsprojekt aus wissenschaftlicher Sicht	15
2.5. Forschungsmethoden	18
3. Ergebnisse	25
3.1. Informationen bzw. Erkenntnisse bezogen auf den Forschungsbereich	25
3.2. Wirkungen des Schulbegleitforschungsprojekts	27
3.3. Erprobtes und übertragbares Evaluationsverfahren	29
3.4. Veränderung in kleinen Schritten	31
3.5. Probleme und Schwierigkeiten	31
4. Die Perspektive für „Evaluation“ an Schulen	33
5. Reflexion	34
6. Hinweise und Tipps	36
7. Schlussbemerkung	37
Literatur zu den Kapiteln 2.4. und 2.5.	38
Literaturverzeichnis zum Thema Schulentwicklung und Qualitätssicherung	39
Nützliche <i>links</i> im Internet	41
Anhang	

Abstract

Das Forschungsprojekt „Interne Evaluation von Grundelementen des pädagogischen Konzepts im Schulzentrum Drebbberstraße“ verfolgte zwei Zielvorstellungen: Einerseits sollten Kernelemente des Konzepts, nämlich die Integration der Schularten und die damit einhergehende Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, selbstständiges Arbeiten und soziale Kompetenz evaluiert werden, um mit den Ergebnissen des Evaluationsvorhabens die Lernvoraussetzungen der Schüler und das soziale Klima an der Schule verbessern zu können. Andererseits ging es in diesem Projekt um das methodische Vorgehen bei Evaluationsprozessen, welche unabdingbar Bestandteil von Schulentwicklung sein müssen.

In diesem Projektbericht kann der Weg von der Festlegung des Evaluationsgegenstandes über die Phasen der Vorbereitung, Planung und Durchführung an einem konkreten Beispiel aus der alltäglichen Schulpraxis nachvollzogen werden. Das Kollegium, Schüler sowie Eltern wurden bei der Festlegung des Evaluationsgegenstandes mit einbezogen, und gemeinsam wurden auch die Bewertungskriterien bestimmt.

Im Zentrum unseres Berichts steht die Frage „Wie kann die Realisierung pädagogischer Arbeit signifikant gemessen werden?“. Hier nimmt die Entwicklung einer Evaluationskultur einen besonderen Schwerpunkt in der Projektarbeit ein. Wichtige Instrumente hierbei sind z.B. eine Datenerhebung durch einen Fragebogen für Schüler sowie die Auswertung eines pädagogischen Tages des Kollegiums und eines sich daran anschließenden Schüler-Feedbacks durch Gruppendiskussionen.

Die ersten Ergebnisse eines transformierbaren Evaluationsleitfadens wurden bereits auf der Tagung ‚Schulnahe Forschung‘ des Nordverbunds Schulbegleitforschung in Hamburg, auf der Tagung ‚Brücken bauen‘ des Nordverbunds Schulbegleitforschung in Hildesheim und auf dem 8. FORUM Schulbegleitforschung in Bremen vorgestellt.

Vorwort

An dieser Stelle wollen wir die Leserin und den Leser unseres Projektberichts darüber informieren, wie dieser Bericht entstanden ist, d.h. unter welchen Umständen und mit welcher Arbeitsorganisation wir ihn geschrieben haben.

Für unser Team stand immer die Verwendung der Forschungsergebnisse an unserer Schule und die Fortsetzung eines vor ca. 14 Jahren begonnenen Schulentwicklungsprozesses im Mittelpunkt. Daher fühlten wir uns stets dafür verantwortlich, dass unsere Evaluationsergebnisse intensiv diskutiert werden und sie zu konkreten Konsequenzen führen. Die Folge war, dass wir - während der Endbericht formuliert wurde - unsere praktische Arbeit keineswegs beendet hatten. Vielleicht ist an der einen oder anderen Stelle erkennbar, dass wir noch nicht viel Abstand von unserem Projekt gewonnen haben.

Wir haben alle Teile des Berichts im Team, auch mit unserem wissenschaftlichen Begleiter Dietmar Kirchhoff, zunächst ausführlich diskutiert, das Formulieren von einzelnen Passagen jedoch an die einzelnen Mitglieder delegiert. Obwohl alle Textteile danach gemeinsam besprochen und nochmals überarbeitet wurden, müssen wir stilistische Unterschiede feststellen. Diese bitten wir zu entschuldigen. Angemerkt sei auch, dass wir aus Gründen der besseren Lesbarkeit die männliche Form verwenden; die weibliche ist selbstverständlich immer mitgemeint.

Wir hoffen, dass unser Projektbericht Kolleginnen und Kollegen an anderen Schulen ermutigt, eigene Evaluationsvorhaben in Angriff zu nehmen.

1. Ausgangslage

1.1. Das „Haus“-Modell als pädagogisches Konzept unserer Schule

Das Schulzentrum an der Drebberstraße ist eine Schule der Sekundarstufe I (Klasse 5 und 6 Orientierungsstufe, 7. bis 10. Klasse Haupt-, Realschule und Gymnasium) mit einem relativ geschlossenen Einzugsbereich. Die fast 1000 Schüler kommen aus drei Ortsteilen, die sich hinsichtlich der Sozialstruktur stark voneinander unterscheiden: Mahndorf ist eher bürgerlich, Hemelingen weist sozial stark belastete Wohngebiete auf und Arbergen liegt - nicht nur räumlich - dazwischen.

Mitte der 80er Jahre breitete sich im Kollegium eine deutliche Unzufriedenheit mit der Unterrichtsarbeit aus. Die gesellschaftlichen Bedingungen, die Familienstrukturen und die Bedeutung der Schule für Kinder und Jugendliche hatten sich verändert, die Schüler waren unmotivierter und „schwieriger“ geworden, die Bandbreite der Bedürfnisse und Fähigkeiten wurde immer größer. Die ausschließliche Vermittlung von Fachwissen, zerstückelt und oft zusammenhanglos durch die herkömmliche Fächertrennung, erkannten wir zunehmend als problematisch. Die erzieherischen Aufgaben der Schule wurden immer größer; wir beobachteten, dass viele Elternhäuser ihren Kindern nur noch sehr unzureichend das für die Schule notwendige Sozialverhalten vermitteln können.

Deshalb wurde mit Beginn des Schuljahres 1988/ 89 mit einem Schulversuch begonnen, dessen übergeordnetes Ziel die Integration auf verschiedenen Ebenen war: Schularten, Fächer, Lehrerarbeit.

Jeweils eine Haupt-, eine Realschul- und eine Gymnasialklasse bilden ab dem 7. Jahrgang eine Einheit, ein „Haus“. Die drei Klassenlehrer arbeiten eng zusammen und erteilen täglich eine Doppelstunde, die in allen drei Klassen parallel liegt. So können die Klassen - je nach Bedarf - in integrierten Gruppen oder nach Schularten getrennt unterrichtet werden. In diesen Stunden arbeiten wir weitgehend fächerübergreifend und projektorientiert, in allen drei Klassen zum selben Thema. Beteiligt sind zumeist die Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Gemeinschaftskunde und Arbeitslehre. In anderen Fächern (Sport, Musik, Kunst, Textilarbeit, Werken und dem Anfangsunterricht in den

Naturwissenschaften) werden die Schüler grundsätzlich in integrierten Gruppen unterrichtet (siehe Schaubild im Anhang, S.1).

Seit 1992 haben wir dieses Konzept nach einer umfassenden Auswertung und nach langen und kontrovers geführten Diskussionen auf die ganze Schule übertragen. 1998 wurde das „Haus“- Modell mit seinen pädagogischen Grundlagen als wesentlichster Aspekt in unserem Schulprogramm festgeschrieben.

1.2. Integration der Schularten als ein Grundelement des „Hauses“

Unsere Absicht bei der Entwicklung des „Haus“- Modells war es, unter Beibehaltung der Schularten soviel Integration wie sinnvoll und möglich zu verwirklichen. Die Chancen eines Schulzentrums werden auf diese Weise konsequent genutzt, so dass soziales Lernen verstärkt ermöglicht wird. Die drei „Haus“-Klassen liegen grundsätzlich nebeneinander, so dass die Pausen gemeinsam verbracht werden. Schüler wie Lehrer können sich schnell und flexibel verständigen. Schule ist für uns auch Lebensraum. Die Flure vor den Klassen werden für Ausstellungen oder Aushänge genutzt; in Phasen von Gruppenarbeit gibt es hier auch Arbeitsplätze. Klassenfahrten und Exkursionen werden im Allgemeinen gemeinsam geplant und durchgeführt. In diesem außerunterrichtlichen Bereich lernen die Schüler, sich gegenseitig zu akzeptieren, sich mit sehr unterschiedlichen Menschen auseinander zu setzen, die eigenen Interessen zu vertreten und sich auf bestimmte Vorhaben in einer großen Gemeinschaft zu einigen.

Zusätzlich wird unsere große Schule durch die „Häuser“ in überschaubare Einheiten untergliedert. Die jeweiligen Klassenlehrer arbeiten vier Jahre lang als Team zusammen, erteilen möglichst viel Unterricht in der eigenen Klasse bzw. in den anderen „Haus“-Klassen. Dadurch werden Absprachen unter den Kollegen und mit den Eltern erleichtert. Unser Ziel ist es, den Schülern durch abgestimmtes pädagogisches Handeln im Schulalltag möglichst viel Orientierung und Halt zu geben.

Unsere Haupt- und Realschüler treten nach der 10. Klasse teilweise direkt in das Arbeitsleben ein. Auf die Anforderungen der Berufswelt wollten wir sie besser vorbereiten. Von den Schulabgängern werden heute Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln etc. erwartet. Durch projekt-

orientierten Unterricht, auf den wir die Schüler bereits in der Orientierungsstufe vorbereiten, versuchen wir den Anforderungen gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang organisieren wir den Unterricht und damit das Lernen möglichst oft in schulartenübergreifenden Gruppen. Unsere Schüler mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen in solchen meist fächerübergreifenden Projekten, wie sie gemeinsam vorgegebene, aber auch selbst gesetzte Ziele erreichen können, wie sie durch die Nutzung der jeweils besonderen Kenntnisse, Begabungen und Interessen der einzelnen Gruppenmitglieder zu guten Ergebnissen kommen. Sie müssen gemeinsam planen, sich aufeinander verlassen können, etwas präsentieren und können sich dann über Erfolge auch gemeinsam freuen. Auf diese Weise wollen wir dem Auseinanderklaffen der sozialen Schere in Schule und Wohnbezirk entgegenwirken.

1.3. Die Orientierungsstufe als integrierte Schulstufe

Für Integrationsschritte im Sekundarbereich I ist eine erfolgreiche und weithin akzeptierte Orientierungsstufe eine wichtige Voraussetzung. Mit dem Ziel, die Orientierungsstufe als integrierte Schulstufe abzusichern, wurde mit Beginn des Schuljahres 1989/90 am Schulzentrum an der Drebberstraße das Kleinklassenmodell im Jahrgang 5 eingeführt. Die Integrationsarbeit der Orientierungsstufe wird im „Haus“-Modell fortgesetzt, indem die Durchlässigkeit der Schularten verstärkt wird.

An unserer Schule haben wir uns darauf verständigt, dass zwei bzw. drei Klassen mit ihren Schülern und Lehrern ein „Team“ bilden. Ein verzahnter Lehrereinsatz ermöglicht nicht nur eine fachlich-inhaltliche Kooperation, sondern verringert auch die Zahl der Lehrer pro „Team“. Ähnlich wie im „Haus“-Modell werden bereits in der Orientierungsstufe einzelne Projekte unter Beteiligung der in Frage kommenden Fachlehrer geplant und durchgeführt. In den Fächern Werken, Textilarbeit und Naturwissenschaften werden die Schüler klassenübergreifend in kleineren Gruppen unterrichtet. Auch in einem „Team“ werden, wie im „Haus“, Klassenfahrten und außerschulische Unternehmungen in der Regel gemeinsam geplant und durchgeführt.

Stabile Kleinklassen bieten bessere Voraussetzungen für schulisches Lernen als der Wechsel zwischen Unterricht in voller und halber Klassengröße. Der Wegfall von Halbgruppen in den Fächern Kunst, Textilarbeit, Werken, Naturwissenschaften und

Musik soll den Unterrichtsalltag beruhigen, den Schulvormittag überschaubarer machen und den Klassenzusammenhalt stärken. Das Kleinklassenmodell erleichtert Differenzierungsmaßnahmen und ermöglicht Projektunterricht. Es bietet die Chance, verhaltensauffällige Schüler leichter aufzufangen, soziale Beziehungen zu stabilisieren und die Zufriedenheit der Schüler und Lehrer mit dem Unterricht zu steigern.

1.4. Gründe für die Teilnahme am SBF-Projekt

Ausgehend von dem Wunsch, das pädagogische Konzept unserer Schule nach einer langen Phase von positiven und negativen Erfahrungen gründlich zu evaluieren, erschien uns der zeitlich und inhaltlich umfangreiche Rahmen, den uns die Schulbegleitforschung vorgab, als passend.

Schon bei der Entwicklung und Umsetzung unseres Schulprogramms war uns klar, dass die praktische Umsetzung eines solchen Programms bereits während der Umsetzungsphase evaluiert werden muss, um den Veränderungsprozessen Rechnung zu tragen und offen für Neuerungen zu sein. Einige Kolleginnen hatten in den vergangenen Jahren bereits zum Schwerpunkt „Projektarbeit“ Schulbegleitforschung betrieben und gute Erfahrungen damit gemacht. (Projekt 42: Fächerübergreifende Projektarbeit - Möglichkeiten und Grenzen des Bausteine - Modells. Dieser Bericht liegt vor.)

Eine erste schulinterne Evaluation zum Thema „Teamarbeit“ in der Zeit vor dem Schulbegleitforschungsprojekt zeigte uns deutlich, wie schwierig und zeitintensiv eine solche Arbeit ist. Die Chance, unser eigenes Handeln nun unter wissenschaftlicher Begleitung und der damit verbundenen methodischen Hilfestellung zu reflektieren, war ein wesentlicher Antrieb.

Zudem hat sich eine veränderte schulische Situation ergeben: Die Rahmenbedingungen für das „Haus“ hatten sich im Laufe der Jahre so verschlechtert, dass sich die Frage stellte, ob das Engagement der Kollegen, der hohe organisatorische Aufwand und nicht zuletzt die pädagogische Zielsetzung noch in einem vernünftigen Verhältnis standen. Der Integrationsansatz, eine „Haus“-Säule, (weitere Säulen des Modells sind der fächerübergreifende Projektunterricht und das interkulturelle Lernen), wurde bei den vorgegebenen Klassenfrequenzen in Frage gestellt. Durch die Unterhöhlung des Kleinklassen-

modells in der Orientierungsstufe häuften sich die Klagen über die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schüler speziell im Fach Englisch. **War damit der integrative Ansatz, der von Anfang an eine Triebfeder der „Haus“-Entwicklung gewesen war, zum Scheitern verurteilt?**

Unsere Forschungsarbeit sollte uns darauf Antworten geben. Wir wollten herausfinden, was von der „Haus“-Säule Integration noch erhalten war und ob Modifikationen oder Veränderungen des „Haus“-Konzepts erarbeitet werden müssen. Dies erschien uns nur möglich auf der Grundlage solider Daten und Fakten im Rahmen eines Projekts der Schulbegleitforschung.

1.5. Auswahl der am Projekt Beteiligten

Das am Forschungsprojekt beteiligte Team setzte sich zusammen aus sechs Kolleginnen, deren Unterrichtsschwerpunkte sich auf Orientierungsstufe, Hauptschule, Realschule und Gymnasium verteilten. Zudem unterrichteten die Kolleginnen in unterschiedlichen Jahrgängen bzw. Häusern, was die Rückkopplungsprozesse auf Jahrgangsebene oder in die unterschiedlichen Abteilungen im Rahmen von Stufen- oder Jahrgangskonferenzen erleichterte. Vielfältige Erfahrungen flossen so in die Arbeit der Gruppe ein.

Einige Kolleginnen waren bereits bei der Verfassung des Schulprogramms beteiligt oder hatten Schulentwicklung in unterschiedlichsten Zusammenhängen mitgestaltet. Alle Kolleginnen beteiligen sich freiwillig an der Forschungsarbeit.

Herr Dietmar Kirchhoff konnte als wissenschaftlicher Begleiter gewonnen werden und unterstützte die Arbeit maßgeblich.

In regelmäßigen Abständen wurden interessierte Schüler und Eltern der jeweiligen Beiräte eingeladen und über den Stand der Forschung in Kenntnis gesetzt bzw. zur inhaltlichen Mitarbeit eingeladen.

1.6. Entwicklungsstadium der Auseinandersetzung mit dem Projektthema

Kollegen äußerten wiederholt ihre Zweifel, ob wir mit unserem Konzept der Integration unter den heutigen Rahmenbedingungen wirklich die Schüler fördern. Unzufriedenheit breitete sich unter den Kollegen aus, weil ihnen die Realisierung der integrativen Aspekte zunehmend Schwierigkeiten bereitete. Insbesondere die angewachsenen Klassenfrequenzen und Gruppengrößen, aber auch die reduzierten Stundenzuweisungen gefährden die Qualität von integriertem Unterricht. Unser ursprüngliches Konzept kann deshalb nur noch eingeschränkt verwirklicht werden.

Mit der Einführung des Kleinklassenmodells in der Orientierungsstufe, in dem die Klassenfrequenzen auf 16 Schüler festgesetzt wurden, sollte eine erfolgreiche Arbeit in der Orientierungsstufe als integrierte Schulstufe sichergestellt werden. Heute finden wir in den Klassenräumen der Orientierungsstufe 24 Schüler vor. Auch in den „Häusern“ stiegen die Schülerzahlen an. Während ursprünglich ein „Haus“ 54 Schüler (durchschnittliche Gesamtschulfrequenz zur damaligen Zeit) umfasste, lernen heute bis zu 75 Schüler in einem „Haus“.

Die Eltern teilten ihre Sorgen darüber mit, ob mit der Integration von Schülern unterschiedlicher Begabung auch eine angemessene Förderung der Gymnasiasten gewährleistet werden kann. Sie fürchteten, dass Lernzeit durch Integration verloren geht und es eine Leistungsorientierung nach unten geben könne. Die Bedenken der Eltern fanden teilweise Ausdruck in einer Abwanderung von eher leistungsstarken Orientierungsstufenschülern zu durchgängigen Gymnasien.

Auch die Schüler stellten ein verändertes Schulklima fest, das sie auf die Größe eines „Hauses“ oder der OS- Teamklassen zurückführten. Es waren Tendenzen erkennbar, dass die Arbeit im Klassenverband bevorzugt wurde. Auch der Wunsch nach Klassenfahrten nur mit der eigenen Klasse wurde immer öfter ausgesprochen.

Die in der Orientierungsstufe unterrichtenden Kollegen empfanden große Unzufriedenheit darüber, dass Integration ausschließlich bezogen auf die Arbeit in den „Häusern“ Beachtung und Anerkennung in Konferenzen fand, die Integrationsarbeit in der Orientierungsstufe hingegen scheinbar gering geschätzt wurde. Ein unbefriedigender Infor-

mationsfluss zwischen OS-Kollegen und denen, die in den Klassen 7- 10 arbeiten, wurde an der Diskussion um Integration sichtbar.

Auf Konferenzen und Studientagen haben wir unsere Arbeit immer wieder im Hinblick auf sich verschlechternde Bedingungen hinterfragt. Können wir unsere selbst gesteckten Ziele noch erreichen? Unsere Überlegungen reichten von einer möglichen Umwandlung des Integrationsmodells in eine integrierte Gesamtschule bis hin zur Abschaffung unseres Integrationskonzepts. Alle Gremien haben sich für eine Beibehaltung unseres Konzepts entschieden. Die Zweifel sind geblieben.

1.7. Entstehung des erkenntnisleitenden Interesses/ Zielsetzung

Einzelne Schüler, Eltern und Lehrer äußerten immer wieder Kritik an der Integration von Schülern unterschiedlicher Herkunft und Begabung. Wir erachten diesen Teil unseres pädagogischen Konzepts auch weiterhin als besonders problematisch. Von der Richtigkeit unseres Integrationskonzepts sind dennoch alle Gremien der Schule überzeugt. Deshalb besteht der Wunsch zu prüfen, inwieweit wir die Aspekte unseres pädagogischen Konzepts, Integration, aber auch die Vermittlung sozialer Kompetenz realisieren, ob unser pädagogisches Handeln unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen noch adäquat ist, welches genau die Hemmnisse sind und wie ihnen besser begegnet werden kann.

Aus der Sorge heraus, dass Integration schleichend wegfallen oder dass unser Integrationskonzept sogar ins Negative umschlagen könnte, halten wir eine Auseinandersetzung mit unserem Konzept für dringend notwendig. Wir knüpfen daran auch die Hoffnung, dass Frustrationen und Widerstände im Kollegium vermindert werden.

Als wir Kenntnis von Evaluationsprojekten an anderen Schulen erhielten, sahen wir darin auch für uns eine Möglichkeit, mit Hilfe der internen Evaluation ein Instrumentarium kennen zu lernen, das uns eine systematische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Integration ermöglicht und uns gesicherte Informationen verschafft, auf deren Grundlage wir zukünftig planen und organisieren können. Alle Beteiligten hoffen, dass mit der Bearbeitung des Themas Integration eine Verbesserung des Schulklimas und der Qualität von Unterricht erreicht wird.

2.4. Das Evaluationsprojekt aus wissenschaftlicher Sicht

Die wissenschaftliche Begleitung von Schulbegleitforschungsprojekten obliegt den jeweiligen Wissenschaftlern, die für ein Projekt gewonnen werden. Dieses ist ein Grundsatz, der gleichzeitig die Mit- und/ oder Zusammenarbeit in den Projekten der Schulbegleitforschung bestimmt.

Im Schulbegleitforschungs-Projekt 123 hat es zu Beginn eine Absprache gegeben, die sich wie folgt beschreiben lässt: Die Projektbeteiligten haben sich eine „professionelle“ Begleitung für die eigene Arbeit gewünscht, die neben wichtigen Informationen auch eine strukturgebende Form der Zusammenarbeit mit beinhaltet. Von Seiten der wissenschaftlichen Mitarbeit hat es den Anspruch der praktischen Umsetzung eigener Forschungsideen gegeben, die sich insgesamt als ineinander greifend und damit im Arbeitsplan beider Seiten als produktiv herausgestellt haben.

Das Projektteam hat auf Erkenntnisse aus Vorarbeiten im Bereich der Evaluation (Projekt Teamarbeit) zurückgreifen können, die für das Schulbegleitforschungsprojekt eine gute Grundlage bot. Auch der auf die Teammitglieder zukommende Arbeitsaufwand konnte so realistisch eingeschätzt werden. Die guten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern sind aufgegriffen worden und in das neue Projekt eingeflossen.

Der Arbeitsaufwand für die wissenschaftliche Begleitung hat sich im Wesentlichen auf die Bereiche Beratung, Moderation und die Durchführung eines Teils der empirischen Evaluationsarbeit bezogen. Die Arbeit des Projektteams hat eigenständig stattgefunden und die wissenschaftliche Sicht ist bei Bedarf hinzugezogen worden.

Was interne Evaluation beinhaltet, soll der folgende, kurze Ausschnitt aus einem zum Projekt veröffentlichten Beitrag verdeutlichen (Kirchhoff 2002, S. 144 f.):

Die interne Evaluation beinhaltet unterschiedliche Aufgaben und Funktionen. Sie ist zum Einen ein Verfahren, um “in Schulen eine Grundlage für eine systematische Auseinandersetzung über Ziele, Arbeit und Organisationsformen zu schaffen und gesicherte Informationen für die weitere Planung zur Verfügung zu stellen. So soll die Kompetenz der Schulen erhöht werden, Aufgaben und Probleme zu lösen und die eigene Arbeit und Organisation planvoll zu entwickeln.”¹ Zum Anderen ist interne Evaluation eine Form

¹ Burkhard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard (1996): Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Projekte und Profile: Schulen sind so frei. Beiträge aus der Schulpraxis. Materialienband Schulentwicklung 1. S. 120 f.

der Selbstüberprüfung. Die eigene Arbeit in der Schule (Unterricht, Schulleben, Schulorganisation) wird mit den selbstgesetzten Zielen sowie den staatlichen Rahmenvorgaben (Qualitätsstandards und Qualitätsmerkmale) abgeglichen.

Interne Evaluation ist auch als ein Beteiligungsinstrument zu verstehen, denn es sollten Schüler und Schülerinnen, die Eltern, das nichtunterrichtende Personal, das Lehrerkollegium und nicht zuletzt die Schulleitung in den Prozess der internen Evaluation einbezogen werden. Der Verpflichtung zur Rechenschaft gegenüber den an der Schule Beteiligten kann so entsprochen werden.

Natürlich hat bereits jede Schule Erfahrungen mit Evaluationsprozessen gemacht. Hierzu zählen u.a.:

- die Erteilung von Zeugnissen als Ausdruck des Lernerfolgs;
- Statistiken über Schülerzahlen;
- Fach- bzw. Jahrgangskonferenzen als gemeinsame Reflexion der pädagogischen Arbeit;
- Selbstreflexionsprozesse in schulischen Projekten.

Die Auflistung soll gar nicht weiter fortgeführt werden. Wichtig ist vielmehr zu erkennen, dass viele kleine Evaluationen bereits durchgeführt wurden und werden. Die Unterscheidung zur bisherigen Praxis - einer eher sporadischen und punktuellen Bewertung von Einzelmaßnahmen - liegt vor allem begründet in der Systematik von Evaluation.

Vier aufeinander aufbauende Grundschritte bestimmen das Vorgehen:

- Klärung des Evaluationsvorhaben sowie die Entwicklung von Bewertungskriterien für die interne Evaluation
- Datensammlung
- Analyse / Bewertung
- Aktion / Handlung.

Bereits dieser kurze Ausschnitt der Beschreibung des Verfahrens interner Evaluation verdeutlicht den Aufwand, der für „ungeübte“ Evaluatoren bei der Umsetzung eines eigenen Evaluationsprojektes entsteht.

Die erzielten Ergebnisse – wenn sie überhaupt in Zahlen ausgedrückt bestimmbar sind – liegen hauptsächlich im Bereich der Kompetenzentwicklung der beteiligten Teammitglieder (Personalentwicklung). Natürlich gibt es auch Ergebnisse für die Schule (Schulentwicklung bzw. Unterrichtsentwicklung), denn ein handlungsorientierter Forschungsansatz bedingt ein praktisches Feld, das für die eigene Kompetenzentwicklung genutzt wird. Im Schulzentrum Drebbberstraße hat es hierfür gute Voraussetzungen gegeben. Die Ergebnisse lassen sich – zugegeben sehr verkürzt - auf den verschiedenen Ebenen wie folgt beschreiben:

1. *Personalentwicklung*: Die beteiligten Projektmitglieder haben den Ansatz interner Evaluation anhand eines praktischen Beispiels aus dem eigenen Alltag erfahren und können diesen auf weitere Projekte innerhalb der eigenen Schule - aber auch als Beratungsangebot für andere Schulen nutzen. Unterschiedliche Moderations- und Präsentationstechniken gehören genauso zum weiter entwickelten Inventar als auch Formen der Teamarbeit und der Hospitation.
2. *Unterrichtsentwicklung*: Der entscheidende Beitrag für die Unterrichtsentwicklung liegt wohl in der Reflexionsleistung zum eigenen Unterricht und in der Unterrichtsorganisation in Bezug auf das Projektthema „Integration“. Das eigene pädagogische Konzept muss sich einer kritischen Auseinandersetzung stellen und wird den Lehrkräften an vielen Stellen Ansatzpunkte für eine Überarbeitung der eigenen Position, aber auch einer kollegialen Diskussion des pädagogischen Grundkonzepts aufzeigen.
3. *Schulentwicklung*: Der Bereich der Schulentwicklung ist hinsichtlich der Ergebnisse am schwierigsten zu beschreiben, denn hier kommen die Beteiligten der gesamten Schule mit ins Spiel. Perspektivisch werden einige Fragen zu beantworten sein, die durch das Projekt nur angestoßen werden konnten. Diese sind u.a.:
 - Wie muss sich die pädagogische Grundorientierung der Schule (weiter-) entwickeln?
 - Welche Maßnahmen sind organisatorisch zu treffen, um die gemachten Erfahrungen auf den schulischen Alltag nach dem Projekt zu übertragen?
 - Welcher Evaluationsbereich sollte – im Rahmen einer neuen Projektgruppe – nachfolgend evaluiert werden?
 - Welche Rückschlüsse folgen für die Bearbeitung und Entwicklung des Schulprogramms?
 - Sollte sich die Schule möglichst bald einer externen Evaluation (durch Kritische Freunde bzw. Experten) stellen?
 - Sollte noch einmal über ein Gesamtschul-Konzept nachgedacht werden?
 - Welche Vernetzungen treten mit anderen Projektbeteiligungen auf? Und wie lassen sich diese nutzen? (CuP im Rahmen von SINUS; Mobile 21)
 - Was muss nach den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 in der Schule passieren?

Der Fragenkatalog ließe sich natürlich weiter fortsetzen und inhaltlich spezifizieren, soll hier jedoch nur als eine Anregung für den Umgang mit den Ergebnissen aus dem Schulbegleitforschungsprojekt dienen.

Fazit:

Die Chance, besser auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen und Veränderungen vorzunehmen, die hoffentlich zu größeren Lernerfolgen und zu mehr Zufriedenheit bei Schülern und Lehrern führen, wird durch die hier vorgestellte Projektarbeit gestärkt. Zudem hat das Schulbegleitforschungsprojekt methodische Ansätze aufgezeigt, die auf andere Schulen im Sinne von ‚best practice‘ übertragbar sind.

So ist die Entwicklung eines ‚Kurzleitfadens zur Durchführung der internen Evaluation in Schule‘ im Rahmen von Schulbegleitforschungsprojekten für 2002/2003 als Arbeit des Koordinierungsgremiums geplant.

Dem entwickelten Konzept praxisnaher (Schulbegleit-) Forschung *in, mit und für Schulen* als prozessorientierte Handlungsforschung soll auch auf diese Weise entsprochen werden.

2.5. Forschungsmethoden

In den nächsten Abschnitten werden zwei ausgewählte Evaluationsmethoden vorgestellt, die sich für ein Feedback sowie für die Moderation von Qualitätsentwicklung in Schulen bewährt haben. Beide Methoden sind im Schulbegleitforschungsprojekt 123 erprobt und eingesetzt worden. Die gewählten Evaluationsmethoden haben verschiedene Anspruchsebenen hinsichtlich ihrer Vorbereitung und Umsetzung. Während der Fragebogen hier zur Kriterienüberprüfung auf der Ebene ausgewählter Indikatoren eingesetzt wird, dient das sich anschließende Gruppendiskussionsverfahren der Überprüfung der durch den Fragebogen erschlossenen Datenlage.

Eigentlich handelt es sich bei beiden Methoden um einfache Instrumente, trotzdem ist es hilfreich, zumindest für den Start externe Hilfe (Beratung) in Anspruch zu nehmen oder zumindest in einer vertrauten, zu übersehenden Situation Erfahrungen im Umgang mit den Methoden zu sammeln.

Kriterien für die Auswahl von Evaluationsinstrumenten

Beim Einsatz von Evaluationsinstrumenten sollten im Vorfeld bzw. vor ihrer Auswahl bestimmte Kriterien beachtet werden, welche die Eignung und den Einsatz für die konkrete Situation mitbestimmen:

- Gültigkeit (Validität), oder anders ausgedrückt, „sie sollten das messen, was sie messen sollen und wollen“. Eine möglichst hohe Gültigkeit ist durch den Einsatz aus verschiedenen Perspektiven oder verschiedener Methoden zu erreichen.
- Aussagekraft, d.h. es sollen möglichst anschauliche Informationen in Erfahrung gebracht werden.
- Repräsentativität, d.h. die erfahrenen Daten sollen die „Wirklichkeit“ dessen abbilden, was untersucht wird.
- Sie sollten sich rasch und so schnell wie möglich mit wenig Aufwand auswerten lassen und die gewünschten Informationen zugänglich machen.
- Sie sollten etwas mit dem Unterrichtsalltag zu tun haben (Gespräche, Beobachtungen etc.).
- Sie sollten jedem Befragten die gleiche Chance geben, etwas zu äußern und die soziale Beeinflussung (Meinungsführerschaft) möglichst niedrig halten.
- Sie sollten abwechslungsreich sein, um eine Eintönigkeit oder eine „Eingefahrenheit“ der Situation zu vermeiden.

Fragebogen als Evaluationsinstrument (vgl. Altrichter / Posch 1998)

Das am häufigsten angewandte Instrument ist der Fragebogen. Die Vorteile sind, dass er gleichzeitig von vielen Personen (Klasse, Jahrgang, ganze Schule etc.) bearbeitet werden kann, dass er leicht und schnell ausgewertet werden kann und viele Informationen liefert. Trotzdem ist der Fragebogen das Instrument, das am wenigsten die in ihn gesetzten Ansprüche und Erwartungen erfüllt. Hierfür können vor allem zwei Gründe angeführt werden: Die Konstruktion eines Fragebogens, der halbwegs verlässliche Informationen liefert, erfordert viel Erfahrung und mehrere Erprobungsphasen. Selbst wenn er gut gelungen ist, sind die Informationen, die er zur Verfügung stellt, ziemlich inhaltsarm und lassen sich deshalb schwer interpretieren.

Um die Ansprüche und Erwartungen halbwegs angemessen zu erfüllen, sollten bestimmte Verfahrensschritte eingehalten und beachtet werden:

- Vor der Ausarbeitung eines Fragebogens sollte ausreichend viel Zeit für die Reflexion des Evaluationsgegenstandes aufgewendet werden. Die hier eingesetzte Zeit

wird im weiteren Verlauf der Evaluation wieder eingeholt, denn sie spart viel Zeit bei der abschließenden Interpretation der Ergebnisse. Je präziser bereits vor der Konstruktion des Fragebogens feststeht, welche genaue Information erwartet wird, desto stärker lässt sich der Fragebogen strukturieren.

- Der Fragebogen kann offene und geschlossene Fragen beinhalten, d.h. bei offenen Fragen wird die Antwort vom Befragten selbst formuliert, bei geschlossenen Fragen gibt es die Wahl von zutreffenden Antworten aus einem vorgegebenen Katalog. Für die Fragestellung ist zu berücksichtigen: Es sollten genaue Entscheidungen
 - über den Inhalt (Notwendigkeit, Subjektivität/ Objektivität, Projektion etc.),
 - über die Formulierung (Verständlichkeit, Suggestivität, emotionale Besetzung von Ausdrücken, direkte oder indirekte Fragen),
 - über die Antwortvorgabe (offene oder geschlossene Fragen, Trennschärfe genutzter Ausdrücke, Aussagekraft),
 - - und über die Reihenfolge (Vertrautheit schaffen, thematische Schwerpunkte setzen) getroffen werden.

Beispiele für die Möglichkeiten der Fragebogenentwicklung sind bereits umfassend in verschiedenen Methodenbüchern beschrieben worden und sollen hier nicht weiter ausgeführt werden. Weitere Informationen bietet eine kurze Literaturübersicht zum Thema. (siehe Anhang)

Methodologische Voraussetzungen für den Einsatz von Gruppendiskussionsverfahren

Warum wird zur „Überprüfung“ der Ergebnisse aus dem Fragebogen eine Gruppendiskussion durchgeführt?

Traditionelle standardisierte Forschungsmethoden vernachlässigen aufgrund ihrer Anlage wichtige Aspekte der sozialen Wirklichkeit, deren Relevanz und Bedeutung erst aus dem situativen Kontext erschlossen werden können. Aus diesem Grund ist ein zusätzlicher, angemessener methodischer Zugang erforderlich, um die Ergebnisse des quantitativen Ansatzes zu falsifizieren bzw. zu verifizieren.

Wie sich die Diskussion um das eigene Verhalten in der Schule im Denken von Schülerinnen und Schülern niederschlägt und verarbeitet wird, ist in sinnvoller Weise durch Berichte von erlebten Alltagserfahrungen, eben aus dem situativen Kontext heraus, nachzuvollziehen. Welche Vorstellungen vorhanden sind, wie Gründe für praktisches Handeln dargelegt werden, ist schwerlich mittels quantitativer Erhebungsmethoden nachzuzeichnen (hier: Fragebogen) bzw. zu verstehen.

Daher ist ein entsprechend sensibles Erhebungsinstrument aus dem Bereich der qualitativen Methoden der kommunikativen Sozialforschung – hier die Methode der Gruppendiskussion – zu wählen, um zusätzliche Informationen – auch zur Bestätigung oder Verwerfung der Ergebnisse des Fragebogeneinsatzes – zu erfahren.

Die Gruppendiskussion

Der dem Gegenstandsbereich angemessene methodische Zugang ist hier die Gruppendiskussion im „interpretativen Paradigma“, wie im Folgenden deutlich wird.

Theoretischer Hintergrund

In den fünfziger Jahren wurde das *Verfahren der Gruppendiskussion* von Pollock² und Mangold³, die am Frankfurter Institut für Sozialforschung arbeiteten, auf der Grundlage der Gruppenexperimente von Kurt Lewin⁴ weiterentwickelt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Meinungen nicht individuell entstehen, sondern in einem Interaktionsprozess der Handelnden in ihrem sozialen Kontext. Gegenstand der Gruppendiskussion ist also nicht die Summe individueller Meinungen, sondern sind die informellen Gruppenmeinungen, die Standpunkte, denen sich eine Gruppe in ihrer Interaktion zu einem Thema annähert.

Mit dem Fortschritt der wissenschaftstheoretischen Diskussion über den Stellenwert einer kommunikativen Sozialforschung wurde das Gruppendiskussionsverfahren in seiner Logik reformuliert und der kommunikativen Struktur des Gegenstandes angepasst.⁵

² Pollock, F. 1955

³ Mangold, W. 1960

⁴ Vgl. Lewin, K. (1982) Kurt Lewin beforschte in den vierziger Jahren mit den ‘Gruppenexperimenten’ Gruppen-, Führungs-, und Teilnehmerverhalten.

⁵ Vgl. Leithäuser, T.; Volmerg, B. 1979

Der wichtigste Punkt der Reformulierung ist die veränderte Ausgestaltung der Rolle der Forscherinnen und Forscher als Diskussionsleiterinnen bzw. -leiter im Kontext des Gruppenprozesses. Sie haben nicht, wie in einem Experiment, neutrale Beobachterpositionen, sondern nehmen in kontrollierter Form an dem Gespräch praktisch teil⁶.

Unterstützend sind dabei die Regeln der ‘Themenzentrierten Interaktion’⁷, kurz ‘TZI’ genannt, welche eine Transparenz der formalen Struktur für alle Beteiligten gewährleisten sollen, um Befürchtungen und Vorbehalte abzubauen, die unausgesprochen den Diskussionsverlauf hemmen könnten. Im Kern geht es hierbei um eine gleichgewichtige Betonung des Themas, der persönlichen Sichtweisen und des Gruppenprozesses. Die Diskussionsleiterin beziehungsweise der Diskussionsleiter soll sich um diese Balance bemühen, ohne sich dabei von der Gruppe abzuheben oder sich über sie zu stellen.

Es soll weiter darauf hingewiesen und geachtet werden, dass persönliche Äußerungen vor Verallgemeinerungen Vorrang haben, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer individuell Verantwortung für diese übernehmen können. Störungen, wie Seitengespräche, haben Vorrang. Sie sollen von der Diskussionsleitung aufgegriffen werden, indem sie eine Abklärung der Ursachen anregt.

Die *thematische Einführung in die Gruppendiskussion* ist so gewählt, dass sie weder so eng gefasst ist, dass zu wenig Raum für Assoziationen bleibt, noch so weit, dass es ins Grenzenlose führt. Die Gesprächsleitfäden für die im Projekt geführten Gruppendiskussionen sind im Anhang einsehbar.

Das Verfahren der Gruppendiskussion ist besonders gut geeignet, das Denken und die Interpretation der Erfahrungen durch die Diskussionsteilnehmer und -teilnehmerinnen zum Thema auf dem Hintergrund ihrer aktuellen Alltagserfahrungen zu beleuchten.

Auswertungsmethode der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussionen werden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Personennamen werden anonymisiert.

Das vorliegende Textprotokoll der einzelnen Diskussionen spiegelt den Prozess des Aushandelns intersubjektiv geteilter Regeln der schulischen und sozialen Praxis wider,

⁶ D.h. die Diskussionsleitung zeigt sich offen engagiert an dem Thema und an der Gruppe. Teilnehmer- und Forscherrolle verknüpfen sich miteinander.

⁷ Nach Cohn, R. 1976

die unter dem Druck sozialer Normen (hier: peer groups⁸), die durch die anwesende Gruppe repräsentiert werden, zustande kommen.⁹

Erfahrungswelten drücken sich dabei in Sprachfiguren aus. Mittels der bspw. psychoanalytischen Textinterpretation kann das alltägliche 'Sprachspiel' auf manifeste und latente Sinngehalte untersucht werden.

Kriterien für die Auswahl relevanter Textstellen für die Interpretation sind inhaltliche Wiederholungen, erlebnishafter Sprachgebrauch (d.h. keine intellektualisierte 'Berichtserstattung'), Betroffenheit und lebhaftige Beteiligung.

Wie bei allen 'Sprachspielen' sind auch in den Textprotokollen dieser Gruppendiskussionen verschiedene Sinnebenen der Alltagssprache zu unterscheiden, denen sich mit entsprechenden Verstehensweisen genähert wird:¹⁰

1. Mit der Frage "*Worüber wird in dieser Gruppe gesprochen?*" erfahren wir den sachlichen Inhalt des Textes = *logisches Verstehen*.
2. Mit der Frage "*In welcher Weise wird in der Gruppe miteinander gesprochen?*" versuchen wir, den Beziehungsgehalt des Gesprochenen zu ermitteln = *psychologisches Verstehen*.
3. Mit der Frage "*Wie wird in der Gruppe worüber gesprochen?*" werden die Art und Weise *und* die erzählten Handlungsentwürfe beleuchtet = *szenisches Verstehen*.
4. Mit der Frage "*Warum wird wie worüber gesprochen?*" wird nach dem 'Warum' gefragt, nach den subjektiven Gründen, den Bedürfnissen gefragt = *tiefenhermeneutisches Verstehen*.

"Der Gehalt des Textes und die *Stimmigkeit der Interpretation* (Hervorhebung durch die Verf.) sind .. immer am Text selbst zu überprüfen."¹¹ Dieses erfolgt im unmittelbaren Text-Leser-Verhältnis und erfordert gleichzeitig das Zusammenspiel von Einfühlung und Selbstreflexion, um so u.a. auch mögliche Widerstände, welche die Interpretation behindern könnten, zu erkennen und abzubauen. Wünschenswert ist das Arbeiten in einem Forschungsteam, in dem die Interpretationen kommunikativ überprüft werden können.

⁸ Ein lesenswerter Beitrag zum Verständnis von „Konformität“ in Gruppensituationen ist bei Aronson (1994, S. 35 ff.) nachzulesen.

⁹ Bezug sind hier die Mechanismen der sozialen Anpassung in der Interaktionspraxis, vgl. Leithäuser T.; Volmerg B. u.a. (1977).

¹⁰ Vgl. dazu Leithäuser, T.; Volmerg, B. 1988, S. 251ff

Damit das vorliegende auszuwertende Textprotokoll bearbeitbar wird, muss das Material zusammengefasst werden, ohne jedoch die Komplexität und den Kontext der Diskussion zu reduzieren.

Die Methode der *Kernsatzfindung*¹² ermöglicht das dabei notwendige induktive Vorgehen. Das Textprotokoll wird Satz für Satz durchgegangen. Als Kernsätze werden dabei die Sätze bezeichnet, die im Gesprächsverlauf auftretende ‘natürliche Verallgemeinerungen’ darstellen. Ein Kernsatz steht häufig am Ende einer Phase der Diskussion und bringt das auf den Punkt, was in diesem Diskussionsabschnitt besprochen worden ist.

Diese ‘natürlichen Verallgemeinerungen’ werden direkt dem Text entnommen oder nahe am Text formuliert und auf einer ‘Kernsatz-Karte’ notiert. Als Beleg wird die entsprechende Textpassage aus dem Originaltext beigelegt. Im nächsten Schritt werden diese Kernsatz-Karten nach Ähnlichkeit ihrer Inhalte zusammengeführt. Diese dadurch gebildeten spezifischen Themen bilden dann zusammengefasst die Erfahrungsfelder.

Die Diskussionen spannen sich thematisch über verschiedene vorgegebene Bereiche: Neben der zusammenfassenden Darstellung und Interpretation der diskutierten Themen in diesen Bereichen werden exemplarisch einige zusammenhängende und längere Passagen der Diskussion ausgewertet, um so einen tieferen Einblick in typische Interaktionsstrategien innerhalb dieser Gruppe zu ermöglichen.

In einem abschließenden Schritt können so die Ergebnisse aus den Fragebögen mit den „wahren“ Aussagen der gleichen Untersuchungsgruppe überprüft werden.

¹¹ Leithäuser, T.; Volmerg, B. 1988, S. 256

3. Ergebnisse

3.1. Informationen bzw. Erkenntnisse bezogen auf den Forschungsbereich

Durch den Einsatz der Evaluationsinstrumente Fragebogen und Gruppendiskussion (siehe 2.5.) lag uns eine Fülle von Daten bzw. Aussagen vor, die wir zunächst strukturieren und bewerten mussten. Dies erfolgte in mehreren Schritten.

In einem **ersten Schritt** wurden die Fragebögen prozentual ausgewertet. Die auffälligsten Ergebnisse der jeweiligen Schularten wurden in Aussagen formuliert. Hier einige Beispiele:

Orientierungsstufe: - 80% der Orientierungsstufenschüler haben keine Probleme mit der Überlegenheit leistungsstarker Schüler.

- 100% wissen, dass es Verhaltensregeln gibt.

Gymnasium: - 70% der Gymnasiasten haben Kontakte zu Real- oder Hauptschülern des Hauses.

- Eine positive Arbeitshaltung hängt nach Aussage der Mehrheit der Gymnasiasten nicht von der Schulart ab.

Realschule: - 67% der Realschüler arbeiten im Projektunterricht mit Schülern der anderen Schularten zusammen, wenn sie die Wahl haben.

- Etwa 30% der Schüler finden Fahrten mit dem ganzen Haus nicht gut.

Hauptschule: - 80% der Hauptschüler fühlen sich in der Klasse wie im Haus gleichermaßen wohl.

- 82% der Hauptschüler wissen, dass es Verhaltensregeln gibt.

Die Unklarheiten bzw. Nachfragen, die sich aus einigen Ergebnissen der Fragebögen ergeben hatten, wurden mit Hilfe der Aussagen in den Gruppendiskussionen verständlich.

In einem **zweiten Schritt** bewerteten die Kollegen in Abteilungskonferenzen die positiven und negativen Ergebnisse, welche die Fragebogenaktion für die jeweilige Schulart erbracht hatten. Dadurch erfuhren die unterschiedlichen Ergebnisse der Orientierungs-

¹² Vgl. Leithäuser, T.; Volmerg, B. 1988, S. 245ff

stufe und der drei Schularten eine individuelle Beachtung. Das Kollegium hatte so die Möglichkeit, die Schüleraussagen zu interpretieren und zu beurteilen (vgl. 3.2.).

Das Forschungsteam fasste in einem **dritten Schritt** die sich überschneidenden Schwerpunkte zu einem positiven und einem negativen Ergebniskatalog zusammen. (siehe Anhang S. 40)

Ausgehend von den unter Punkt 2.2. genannten Forschungsfragen kommen wir nach diesen drei Schritten der Auswertung zu dem Ergebnis, dass Integration für unsere Schüler etwas Selbstverständliches und daher eher positiv besetzt ist. Die Leistungsheterogenität stellt für keine Schulart und keine Jahrgangsstufe ein großes Problem dar. Leistungsunterschiede stören am ehesten noch im Fach Englisch in der Orientierungsstufe. Die Schüler können mit den Schwächen und Stärken der Mitschüler umgehen, man hilft sich und unterstützt einander während der Gruppenarbeiten im projektorientierten Unterricht; das zeigt eine recht hohe soziale Kompetenz. Zahlreiche außerschulische Kontakte zwischen den Schülern der verschiedenen Schularten runden das Bild ab.

Ob sich die organisatorischen Maßnahmen des „Haus“-Konzepts zur Förderung der Integration der Schularten bewährt haben, wurde nicht explizit erfragt. Die Ergebnisse lassen allerdings den Schluss zu, dass auch der „Haus“-Rahmen (3 Klassen-ein Haus, parallele Projektstunden, integrierter Fachunterricht, gemeinsame Aktivitäten, gemeinsamer Bereich usw.) eine Selbstverständlichkeit und unabdingbare Basis für unsere Schüler ist.

Neben diesen überwiegend positiven Ergebnissen bezüglich unserer Forschungsfragen ergaben sich aus dem negativen Ergebniskatalog drei wesentliche Problemfelder:

So stellte sich erstens heraus, dass bis zu 60% der Schüler aller Schularten Probleme mit Regeln und ihren jeweiligen Konsequenzen bei Nichteinhaltung haben. Zweitens kritisieren durchschnittlich 50% aller Schüler die mangelnde Transparenz der Benotung in den integrierten Fächern und drittens zeigt sich in der Hauptschule die Angst vor „Strebertum“. (Zitat: „Schlecht sein ist besser.“)

Im Folgenden sollen nun der sich ergebende Handlungsbedarf und die entsprechenden Umsetzungen zur Veränderung erläutert werden.

3.2. Wirkungen des Schulbegleitforschungsprojekts

Um die vom Projektteam erarbeiteten Ergebnisse der Schülerbefragung allen an der Schule Beteiligten zur Verfügung zu stellen, wurden sie in unterschiedlichen Gremien vorgestellt und diskutiert.

Zeitgleich kam eine von außen gestellte Anforderung auf die Schulen zu. Im Schuljahr 2000/2001 waren sie aufgefordert, Fragen der Differenzierung in der Orientierungsstufe zu erörtern; die Möglichkeit zu einer weitgehenden äußeren Differenzierung wurde mit dem Erlass Nr. 02/ 2001 „Richtlinien zur Differenzierung in der Orientierungsstufe“ zum folgenden Schuljahr erstmals in Bremen eingeräumt. Die Abteilung Orientierungsstufe des SZ an der Drebbberstraße behandelte das Thema auf einer Konferenz im Februar 2001.

In der Zwischenzeit waren die ersten Ergebnisse der Fragebögen ausgezählt und unser wissenschaftlicher Begleiter stellte sie der Konferenz vor. Dass sich nur wenige Schüler in der Orientierungsstufe, am häufigsten im Fach Englisch, über- oder unterfordert fühlen, mag den Beschluss der Abteilungskonferenz bestärkt haben, keine Modelle äußerer Differenzierung für unsere Schule zu entwickeln. Nur im Fach Englisch wurde eine Stunde von fünf für äußere Differenzierungsmaßnahmen vorgesehen.

Am 3. Dezember 2001 hatte das Schulbegleitforschungsteam eine vollständige Gesamtkonferenz zur Verfügung, um die jetzt vollständig vorliegenden Ergebnisse unseres Evaluationsvorhabens zu präsentieren. Nach einer kurzen gemeinsamen Einführung hatten die einzelnen Abteilungen die Aufgabe, positive und negative Einschätzungen vorzunehmen. Die gemeinsam vorgenommene positive Beurteilung unserer Integrationsarbeit hat bewirkt, dass sowohl das binnendifferenzierte Arbeiten in der Orientierungsstufe als auch das schulartenübergreifende Arbeiten im "Haus" nicht mehr in Frage gestellt werden. Ein wesentlicher, bisher allerdings häufig umstrittener Aspekt unseres Schulprogramms ist damit konsolidiert worden; die Kollegen fühlten sich in ihrer Arbeit anerkannt und bestätigt.

Als größtes Problem im Bereich Sozialverhalten wurde in allen Abteilungen eingeschätzt, dass ca. 2/3 der Schüler meinen, die bestehenden Regeln würden nicht ein-

gehalten, und dass es keine Konsequenzen habe, sie zu übertreten. Aufgrund der Bedeutung dieses Ergebnisses für die Arbeit an unserer Schule und um die gewonnenen Erkenntnisse nicht „verpuffen“ zu lassen, übernahm das Schulbegleitforschungsteam die Aufgabe, einen weiteren Konferenztermin zum Thema "Konsequenter Umgang mit Regeln" zu gestalten.

Als Vorbereitung der Konferenz im März 2002 zum konsequenten Umgang mit Regeln wurden die auf den Abteilungskonferenzen im Dezember 2001 erarbeiteten Vorschläge allen Beteiligten zur Verfügung gestellt; unsere ca. zehn Jahre alte Schulordnung wurde zur Erinnerung ausgehängt. Das Schulbegleitforschungsteam gewann Herrn Hegeler vom schulppsychologischen Dienst für ein Eingangsreferat zum Thema „Wie umarme ich einen Kaktus? Zum Umgang mit Jugendlichen in der Entwicklung“. Im Anschluss an diesen ersten Teil der Konferenz teilte sich das Kollegium in drei Gruppen nach dem Zufallsprinzip, um über notwendige Maßnahmen zu diskutieren. Hierfür hatten wir drei Schulentwicklungsmoderatoren gewonnen, mit denen das Schulbegleitforschungsteam die Zielsetzung der Konferenz zuvor besprochen hatte.

Als Ergebnis wurde festgestellt, dass die bestehende Schulordnung allgemein positiv eingeschätzt wird und dass - ausgehend von der Präambel - die Klassen bzw. „Häuser“ oder OS-Teams eigene präzisierende Regeln erarbeiten sollten. Wesentlich sei auch, diese zu visualisieren, wenigstens einmal jährlich im Unterricht zu thematisieren und evtl. zu modifizieren. Vorbildliches Verhalten der Lehrer sei wichtig, reiche jedoch nicht aus. Wichtig sei auch, die Eltern einzubeziehen. Gewünscht wird ein einheitlicher konsequenter Umgang mit den Regeln. Als nächster Handlungsschritt wird vorgeschlagen, sich ein bestimmtes Thema, zunächst beispielsweise das Rauchen, vorzunehmen und die dafür bestehenden Regeln zu überprüfen.

Das Schulbegleitforschungsteam kommt zu folgendem Fazit: Die aus den Ergebnissen der Fragebögen und der Gruppendiskussionen gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf den Umgang mit Regeln an unserer Schule haben ein Thema aufgegriffen und eine Diskussion angestoßen, die ca. zehn Jahre lang „geruht hat“. Es bleibt abzuwarten, welche konkreten Konsequenzen nun gezogen werden.

Als ein weiteres Problem wurde im Bereich Arbeitsverhalten festgestellt, dass die Notengebung in den integrierten Fächern für Schüler oft nicht transparent ist. Im Februar 2002 tagte eine Konferenz aller in den integrierten Fächern unterrichtenden Kollegen, um dieses Problem zu bearbeiten. Als Vorbereitung erhielt jeder eine Sammlung von Schüleräußerungen aus dem 8. Jahrgang, die eine Kollegin aus dem Schulbegleitforschungsteam gesammelt und aufgeschrieben hatte sowie Leitfragen zur eigenen Bewertungspraxis. Während des ersten Teils der Konferenz verständigten sich die einzelnen Fachgruppen über ihre Notengebung und notierten die Ergebnisse auf Flipcharts. Die anschließende Vorstellungsrunde zeigte, dass nicht in allen Fachbereichen einheitlich gehandelt wird. Ein Kollege, der zu Beginn der Sitzung die Notwendigkeit der Behandlung dieses Themas anzweifelte, stellte zum Schluss fest, dass ihm deutlich geworden sei, wieso Schüler Probleme mit der Benotung haben. Eine genauere Behandlung der Benotungskriterien wurde in die einzelnen Fachbereiche verwiesen. Alle Kollegen wurden aufgefordert, jeweils zu Beginn eines Halbjahres und bei konkreten Leistungsbeurteilungen, die Kriterien mit den Schülern zu besprechen.

Das dritte Problem, die Angst von Hauptschülern, als Streber bezeichnet zu werden und die daraus folgende negative Arbeitshaltung soll auf der nächsten Abteilungskonferenz der Hauptschule, allerdings erst im folgenden Schuljahr 2002/2003 thematisiert werden.

3.3. Erprobtes und übertragbares Evaluationsverfahren

Von Anfang an war klar, dass Evaluation das Thema unserer Forschungsarbeit sein sollte. Bei der Frage nach dem „Wie?“ fanden wir hilfreiche Hinweise in einem Aufsatz von Claus G. Buhren (1998): „Qualitätsevaluation mit Qualitätsindikatoren.“ (In: Buchen; Horster; Rolff: „Schulleitung und Schulentwicklung.“)

Im Folgenden werden die Phasen unserer schulinternen Evaluation noch einmal systematisch beschrieben.

Die **Voraussetzung** für die Evaluationsidee an unserer Schule lag in der zunehmenden Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen. Mit der Zustimmung des Kollegiums, die für dieses Vorhaben unabdingbar war, wollten wir in einem Zeitrahmen von zwei Jahren die Tragfähigkeit unseres pädagogischen Konzepts überprüfen. Dies war unser Evaluationsziel.

In der **Vorbereitungsphase** legten wir den Evaluationszweck fest. Mit Hilfe unserer Untersuchungen wollten wir Grundlagen für eine eventuelle Modifizierung unseres Schulprogramms schaffen. Die unterstützte Selbstevaluation im Rahmen der Schulbegleitforschung wurde unsere Evaluationsform. Unsere Adressaten waren Eltern, Schüler und das Kollegium.

In der **Planungsphase** legten wir die Grobziele (verbessertes Sozial- und Lernverhalten) fest und formulierten Teilziele. Als Informationsquellen entschieden wir uns für die Schüler der Jahrgänge 6 und 9, da sie bereits auf Erfahrungen mit „Integration“ zurückgreifen konnten. Fragebögen und Gruppeninterviews wurden unsere Erhebungsmethoden, die wir mit Hilfe von Qualitätsindikatoren/ Fragebogenitems entwickelt hatten.

In der **Durchführungsphase** gab es zunächst einen Testlauf der Fragebögen mit anschließender Korrektur. Dann wurden die Fragebögen in den Jahrgängen 6 und 9 ausgefüllt und ausgezählt. Die Gruppeninterviews wurden durchgeführt.

Die **Auswertung** und Diskussion fand dann im Schulbegleitforschungsteam, im Kollegium und mit Eltern und Schülern statt. Die Ergebnisse der Interviews dienten als Ergänzung. Über Konsequenzen wurde in den unterschiedlichen Gremien diskutiert.

Nach Abschluss unserer Arbeit stellten wir fest, dass sich das hier vorgestellte Verfahren als äußerst hilfreich erwiesen hat. Auch für andere Evaluationsvorhaben ist es sicherlich übertragbar.

3.4. Veränderungen in kleinen Schritte

Über einen Zeitraum von fast drei Jahren hat die Schulbegleitforschung im Schulleben unserer Schule immer wieder eine Rolle gespielt. Jede Phase der Evaluation musste vom Kollegium mehr oder weniger aktiv mitgestaltet werden. Neue Moderationsmethoden, andere Arbeitsformen fanden Eingang in Konferenzen. Dadurch wurde eine höhere Sensibilisierung erreicht.

Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse werden sich alle an Schule Beteiligten zukünftig mit der Schulordnung auseinandersetzen, die zehn Jahre lang unverändert geblieben war. In Fachkonferenzen hat man angefangen über die Transparenz der Notegebung zu sprechen. Im Schuljahr 2002/2003 kommt es nun darauf an, die angefangene Arbeit konsequent fortzusetzen.

3.5 Probleme und Schwierigkeiten

Die Zusammenarbeit mit den Kollegen gestaltete sich vor dem Hintergrund der allgemeinen schulpolitischen Situation, wie sie von Lehrern erfahren wird (Stichworte: Präsenztage, Arbeitszeitverlängerung und Arbeitsverdichtung, Lehrplanarbeit, Entwicklung von Vergleichsarbeiten...).

Unter den subjektiven und objektiven Belastungsfaktoren des schulischen Alltags wurden die vom Projektteam angesetzten Termine zur Darstellung des Projektverlaufs und der Projektergebnisse und zur Bearbeitung von Arbeitsaufträgen mit dem gesamten Kollegium zunehmend als Belastungserhöhung empfunden. Projekttermine schafften zu den Zeitplänen der Kollegen (Praktika, Zeugniskonferenzen, Beratungskonferenzen...) terminliche Verdichtungen.

Neben anerkennenden Äußerungen von Kollegen sahen wir uns auch dem Widerstand von Kollegen gegenübergestellt, der sich dann in der konkreten Arbeit stets wieder auflöste. Die Kollegen ließen sich auf die Mitarbeit ein und waren mit den Ergebnissen ihrer Arbeitstreffen zufrieden. Allerdings entstanden immer wieder Zweifel, ob ihre Arbeit und die des Projektteams sinnvoll investiert sei. Je mehr - besonders in der letz-

ten Phase - die Einbeziehung des Kollegiums in die Auswertung der Ergebnisse der Schülerbefragung zu zusätzlichen Konferenzterminen führte, desto mehr nahmen auch die Kritik und der Widerstand zu. Am Ende eines Arbeitstreffens stand jeweils die Abmachung, ein festgelegtes Thema weiter zu bearbeiten. Doch wenn der verabredete Termin bekannt gegeben wurde, mussten wir uns mit der Schwierigkeit auseinandersetzen, dass viele Kollegen sich nicht mehr an unsere Abmachungen erinnern konnten.

Das hatte auch damit zu tun, dass bildungspolitische Entscheidungen, die während der Laufzeit des Projekts getroffen wurden, sich in den Vordergrund drängten. Die Klärung der aktuellen Themen schien den Kollegen wichtiger als die Einhaltung des langfristigen Projektterminplans.

Wir berührten sensible Bereiche, als das Projektteam die Projektergebnisse soweit aufbereitet hatte, dass pädagogische Schlussfolgerungen gezogen werden mussten. Die Aufnahme der Projektergebnisse in das eigene Tun stieß auf eingefahrene Praxiserfahrungen, die von den Kollegen verteidigt wurden.

Die Einschätzungen der befragten Schüler zum Sozial- und Lernverhalten wurden aus Sicht der Kollegen teilweise völlig anders bewertet. Sie begegneten den Schüleraussagen mit Skepsis, stellten ihre Richtigkeit in Frage. Die Tatsache, dass alle am Projekt beteiligten Gruppen unterschiedliche Sichtweisen auf erfahrene Wirklichkeiten hatten, hemmte den Arbeitsfluss. Das Datenmaterial, dem die Kollegen nicht zustimmen konnten, wurde von ihnen unwillig bearbeitet. Hauptsächlich bezogen sich Widerstand und Kritik des Kollegiums allerdings auf die zusätzliche Arbeitsbelastung in einer sehr arbeitsintensiven Phase des Schuljahres (Halbjahreswechsel), kaum auf die inhaltlichen Aspekte. Diese wurden als durchaus bedeutsam angesehen. Wir stellten fest, dass es wichtiger als von uns vermutet ist, einen günstigen Zeitpunkt für die Einbeziehung des Kollegiums zu wählen. Außerdem hätten wir unsere Planungen noch transparenter machen sollen.

In der Zeitplanung des Projekts war die Auswertung des Fragebogens vom Projektteam stark unterschätzt worden. Des Weiteren wurde der zeitliche Aufwand für Präsentation und methodische Vorbereitung der Projektdarstellung in den Gremien unterschätzt. Wir beantragten eine Projektverlängerung von einem Jahr, welche auch bewilligt wurde.

4. Die Perspektive für „Evaluation“ an Schulen

Auf der Grundlage der von uns gemachten Erfahrungen bezüglich der Evaluation an unserer Schule kommen wir zu der Erkenntnis, dass Evaluation als Instrument der Qualitätsmessung Bestandteil jeder Schulprogrammentwicklung sein muss. Wir haben im Rahmen unseres Projekts die Chancen und Möglichkeiten von Evaluation punktuell erfahren. Auf der Grundlage unserer Erfahrungen und Erkenntnisse könnten wir nun andere Punkte unseres Schulprogramms evaluieren. Doch an dieser Stelle endet der Ausblick, denn neben einem großen Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf kostet Evaluation Zeit und Planungsstunden. Aufgrund der ständigen Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen für Lehrer ist die Bereitschaft der Kollegen, Evaluation im Rahmen des Schulprogramms zu betreiben, sehr gering. Das Projektteam wird seine durch das Schulbegleitforschungsprojekt erworbenen Fähigkeiten sicherlich in überschaubaren Zusammenhängen, beispielsweise im Unterricht, in Teamsitzungen usw. einbringen, doch damit wird Evaluation noch nicht als hilfreiches und selbstverständliches Instrumentarium in einer Schule institutionalisiert.

Ein Blick in die freie Wirtschaft zeigt, dass dort sehr viel in den Bereich der Qualitätssicherung investiert wird. Die Zielsetzung ist klar. Man untersucht bzw. überprüft Ergebnisse oder auch Strukturen, um Mängeln auf die Spur zu kommen und Fehler abstellen zu können. Einsparungen aller Art sind das Ziel.

Sicherlich ist der Lebensraum Schule nicht mit einem beliebigen Wirtschaftsunternehmen vergleichbar. Trotzdem kann auch die Schule in Zeiten knapper werdender Ressourcen ein höheres Maß an Professionalisierung und ein damit verbundenes Qualitätsmanagement gebrauchen. Evaluation ist ein Schritt in die richtige Richtung.

5. Reflexion

Unter Punkt 3.5. sind wir bereits auf die Erfahrungen in der Zusammenarbeit des Schulbegleitforschungsteams mit dem Kollegium eingegangen. Im Folgenden wollen wir nochmals die Arbeit des Teams selbst und die Kooperation mit weiteren für unser Projekt relevanten Gruppen reflektieren.

Das Team

Es gab ein erstes und ein zweites Projektteam während des Projektverlaufs von drei Jahren. Das erste Projektteam, das zwei Jahre lang bestand, setzte sich aus sechs Kolleginnen zusammen. In Abschnitt 1.5 wurde diese Gruppe, die „Praxisgruppe“, bereits beschrieben. Das Projektteam reduzierte sich im letzten Jahr von sechs auf vier Personen.

Alle Teammitglieder brachten jahrelange Teamerfahrung mit. Sicher schaffte dieser Erfahrungshintergrund die Basis für unsere stets gute, respektierende Zusammenarbeit. Es traten keine Kompetenzstreitigkeiten auf. Die Interessen, Schwerpunkte, Stärken und Schwächen des anderen wurden angenommen und in unsere Arbeit integriert. Die Arbeit im Team zeichnete sich durch eine hervorragende Arbeitsteilung aus. Auf Grund unserer Erfahrungen konnten wir auch im allgemeinen den Arbeitsaufwand des Projekts einschätzen, wir wussten, was praktikabel war. Auch die Zusammenarbeit mit unserer wissenschaftlichen Begleitung empfanden wir als spannend und effektiv; die Perspektiven waren sehr unterschiedlich, ein Umstand, den wir in unseren Diskussionen als sehr bereichernd empfanden.

Die Rolle des Teams veränderte sich im Laufe der Zeit. Zunächst waren wir Lehrerinnen, die einfach Interesse hatten, eine konkrete schulische Situation zu hinterfragen. Während des gesamten Projektverlaufs befanden wir uns in der Rolle von Lernenden: Wir haben Verfahrensweisen für Evaluation gelernt. Insofern nahm das Schulbegleitforschungsprojekt für das Team den Charakter einer Fortbildung an, die von einem Theoretiker aus der Wissenschaft angeleitet wurde. Wir füllten phasenweise auch die Rolle von Moderatoren aus, was uns allerdings nur während des Projektverlaufs passend schien. Als es darum ging, Konsequenzen aus den gewonnenen Ergebnissen zu ziehen, wollten wir uns lieber als Teil des Kollegiums fühlen können und übergaben die Moderatorenrolle an Externe.

Die Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler waren in mehrfacher Weise in den Projektverlauf eingebunden. Zwei Schülervertretern wurde in regelmäßigen Abständen der Stand der Projektarbeit vorgestellt. An der Fragebogenaktion beteiligten sich 115 Schülerinnen und Schüler des 9. Jahrgangs und 162 Schülerinnen und Schüler der 6. OS-Klassen. Mit acht Schülern aus der Orientierungsstufe und neun Schülern aus den 9. Klassen wurden Gruppeninterviews durchgeführt.

Es war uns wichtig, mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen, ihre Sichtweise auf den Evaluationsgegenstand zu erfahren. Sie reagierten auf das ihnen entgegengebrachte Interesse mit einer hohen Motivation zur Mitarbeit am Schulbegleitforschungsprojekt.

Die Eltern

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern soll lobend erwähnt werden. Drei interessierte Eltern des Elternbeirats wurden ebenso wie die Schülerinnen regelmäßig über den Stand der Projektarbeit informiert. Darüber hinaus nutzten weitere Elternvertreter Konferenzen auf der Jahrgangsebene oder den Elternbeiratssitzungen, um inhaltlich mitzuarbeiten.

Die Eltern waren dem Schulbegleitforschungsprojekt gegenüber positiv eingestellt, da sie ein großes Interesse daran haben, dass sich die Qualität von Unterricht und Schulleben verbessert. Die Einschätzungen der Eltern waren für uns sehr aufschlussreich, weil sie die einzigen am Projekt beteiligten waren, die von außen auf unseren zu evaluierenden Projektgegenstand blickten. Mit ihren betrieblichen Erfahrungen konnten sie uns oft wertvolle Anregungen geben.

Die Schulleitung

Seitens der Schulleitung (ein Schulleitungsmitglied arbeitete im Team mit) haben wir in unserer Projektarbeit keinerlei Einschränkungen erfahren. Im Gegenteil, die aus der Schulbegleitforschungsarbeit angeregten Prozesse erhielten von der Schulleitung viel Aufmerksamkeit. Uns wurde große Handlungsfreiheit eingeräumt, um Projektergebnisse in Konferenzen diskutieren zu können.

6. Hinweise und Tipps

Für alle Schulen, die Aspekte ihres Schulprogramms oder bestimmte Veranstaltungen bzw. Neuerungen evaluieren wollen, haben wir folgende Hinweise aufgrund unserer eigenen Erfahrungen mit Evaluationsprozessen zu geben:

- Besonders für den Anfang sollte man einen überschaubaren, nicht zu komplizierten Evaluationsgegenstand wählen. Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass dieser Gegenstand klar definiert und eingegrenzt ist.
- Wichtig ist auch, sich ganz klar darüber zu werden, welches Ziel mit der Evaluation verfolgt werden soll.
- Wir fanden es sehr hilfreich, bei unserer Selbstevaluation wissenschaftliche Unterstützung zu haben.
- Als sehr bedeutsam hat sich erwiesen, alle an Schule beteiligten Gremien von Anfang an in den Evaluationsprozess einzubeziehen. Schüler, Eltern, Kollegium und Schulleitung sollten hinter der Evaluation stehen. Dazu ist die Herstellung von Transparenz besonders wichtig.
- Es empfiehlt sich, viel Zeit für die gründliche Planung zu veranschlagen und immer wieder darauf zu achten, dass man sein Ziel nicht aus den Augen verliert.
- Man muss sehr sorgfältig die Indikatoren für das Erreichen der jeweiligen Ziele benennen und klären, wie man sie operationalisieren kann.
- Die Ergebnisse der Evaluation müssen mit allen Beteiligten diskutiert und ausgewertet werden. Es sollte deutlich werden, dass Evaluation kein Selbstzweck ist, sondern zu praktischen Konsequenzen führt.
- Wir empfehlen den „Leitfaden für die Selbstevaluation in der Projektarbeit“ von Claudia Meyer.

7. Schlussbemerkung

Am Ende unseres Berichtes gestatten wir uns noch einmal einen Rückblick auf drei Arbeitsjahre, in denen die Evaluation einen Teil unserer Arbeitszeit in Anspruch nahm. Wir konnten alle Schritte sorgfältig planen, Fehler machen, Verbesserungen umsetzen, Auseinandersetzungen führen und neue Arbeitszusammenhänge ausprobieren. Das war möglich, weil wir die entsprechende Zeit zur Verfügung hatten. Dank des großen Engagements des Schulbegleitforschungsteams am Landesinstitut für Schule (LIS) unter der Leitung von Dr. Ingrid Kemnade ist diese andere Art von Arbeit neben der unterrichtlichen Tätigkeit einer begrenzten Anzahl von interessierten Kollegen seit nunmehr zehn Jahren möglich. Das ist erfreulich und sollte auch angesichts der nicht erst durch Pisa deutlich gewordenen Mängel in der Schulentwicklung selbstverständlich werden.

Das Gegenteil ist allerdings der Fall. Schulbegleitende Forschung vor Ort und in der Praxis kann eben nicht neben voller Unterrichtsverpflichtung und der damit verbundenen sozialpsychologischen Arbeit laufen.

Wir haben einen Prozess angestoßen und wir wissen, wie wichtig Evaluation auf unterschiedlichen Gebieten an unserer Schule ist. Natürlich haben wir Kompetenzen erworben. Wir haben die Partizipation von Schülern und Eltern bei unserem Forschungsvorhaben schätzen gelernt. Ihr „anderer“ Blick auf die Zusammenhänge war sehr hilfreich, und wir möchten ihnen an dieser Stelle für ihr Engagement herzlich danken. Widerstände von Kollegen konnten wir mit der Aussicht auf wichtige Ergebnisse meist überwinden. Lieber hätten wir die Kollegen als interessierte Forschende an unserer Seite gehabt. Doch in der Regel ist dazu in der Organisationsstruktur von Schule kein Platz. Unsere Art von Arbeit in den vergangenen drei Jahren sollte verpflichtender Bestandteil von Lehrerarbeit sein. Das bedeutet allerdings ein anderes Arbeitszeitmodell. Kein noch so engagierter Kollege kann neben einer Unterrichtsverpflichtung von 27 Stunden zusätzlich umfangreiche Schulentwicklungsarbeit betreiben. Gerade die Veränderung der Schule von innen braucht Zeit, aber sie ist wesentlich sinnvoller als jede von außen verordnete Reform.

Für Nachfragen oder eine Beratung von Kollegien, die an Evaluation interessiert sind, stehen wir gerne zur Verfügung.

Literatur zu 2.4. Das Evaluationsprojekt aus wissenschaftlicher Sicht

- Burkhard, Christoph, Eickenbusch, Gerhard (1996). Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Projekte und Profile. Schulen sind so frei. Beiträge aus der Schulpraxis. Materialienband Schulentwicklung 1. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 120 - 129
- Kirchhoff, Dietmar (2002). *Interne Evaluation von Grundelementen des pädagogischen Konzepts – Eine Projektskizze aus dem Programm der Schulbegleitforschung in Bremen*. In: Dirks, Una; Hansmann, Wilfried (Hrsg.). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn / Obb., S. 142 - 154

Literatur zu 2.5. Forschungsmethoden

- Altrichter, H.; Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aronson, Elliot (1994). *Sozialpsychologie – Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluß*. Heidelberg, Berlin, Oxford.
- Cohn, Ruth (1976). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart.
- Leithäuser, Thomas; Volmerg, Birgit u.a. (1977). *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins*. Frankfurt/M.
- Leithäuser, Thomas; Volmerg, Birgit (1979). *Anleitung zur empirischen Hermeneutik*. Frankfurt/M.
- Leithäuser, Thomas; Volmerg, Birgit (1988). *Psychoanalyse in der Sozialforschung: eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit*. Opladen.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt/M.
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment. Ein Studienexperiment*. Frankfurt/M.

Literaturverzeichnis zum Thema Schulentwicklung und Qualitätssicherung

- Ackermann, Heike; Wissinger, Jochen (Hrsg.) (1998). Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied.
- Altrichter, Herbert (2000). Qualitätsforderungen, Selbstevaluation und die Rolle der Schulleitung. In: Scheunpflug, Annette u.a.. Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiterhandbuch 93, S. 85 - 98
- Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hrsg.) (1998). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien.
- Arnold, Rolf; Faber, Konrad (2000). Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule. Seelze/ Velber.
- Aurin, Kurt (Hrsg.) (1991). Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn.
- Bastian, Johannes (Hrsg.) (1998). Pädagogische Schulentwicklung – Schulprogramm und Evaluation. Hamburg.
- Brunner, Ilse; Keppelmüller, Joachim (1999). Schulentwicklung in der Praxis. Ein Leitfaden für LehrerInnen, LeiterInnen und Eltern. Linz.
- Buhren, Claus G.; Killus, Dagmar; Müller, Sabine (1998). Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Institut für Schulentwicklung Dortmund.
- Buhren, Claus G.; Killus, Dagmar; Kirchhoff, Dietmar; Müller, Sabine (1999). Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung Nr. 9, IFS-Verlag Dortmund.
- Burkard, Christoph (1998). Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und –sicherung von Schule. Frankfurt/M.
- Döbert, Hans; Ernst, Christian (Hrsg.)(2001). Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte. Band 6: Schule und Qualität. Hohengehren.
- Eikenbusch, Gerhard (1998). Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin.
- Hameyer, Uwe; Fleischer-Bickmann, Wolff; Reimers, Heino (Hrsg.) (2000). Schulprogramme. Portraits und ihre Entwicklung. Kronshagen.
- Haug, C. (1994). Erfolgreich im Team. Praxisnahe Anregungen und Hilfestellungen für effiziente Zusammenarbeit. München.

- Heckt, Dietlinde H. (2000). Schule kooperativ gestalten. Kommunizieren und Konflikte lösen. Kronshagen.
- Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim und Basel.
- Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter (1999). Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim und Basel.
- Kirchhoff, Dietmar (2000). *Externe Evaluation der Einzelschule*. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI). Externe Evaluation. Fachtagung des NLI vom 20. Bis 21. März 2000 in Hannover. NLI-Drucksache, S. 25 – 29
- Kirchhoff, Dietmar (2000). *Grundschule und Schulleistungsstudien*. In: Grundschule, 32, Juni 2000, Heft 6, S. 25 – 28
- Kliebisch, Udo W.; Schmitz, Peter A.; Basten, Karl Heinz (1999). Vom Profil zum Programm ...wie man ein Schulprogramm entwickelt. Schule direkt. Band 9. Baltmannsweiler.
- Maritzen, Norbert (1996). Sich selbst und anderen Rechenschaft geben. In: PÄDAGOGIK, 48, Januar 1996, S. 28f.
- Markstrahler, Jürgen; Steffens, Ulrich (1999). Das OECD-Projekt >PISA< - ein Beitrag zur Qualitätssicherung von Schule? In: Pro Schule, Heft 1, S. 16 - 20
- Philipp, Elmar; Rolff, Hans-Günter (1998). Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim und Basel.
- Rolff, Hans-Günter; Buhren, Claus G.; Lindau-Bank, Detlev; Müller, Sabine (1998) Manual Schulentwicklung. Weinheim.
- Schratz, Michael; Iby, Manfred; Radnitzky, Edwin (2000). Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim.
- Senator für Bildung, Wissenschaft Kunst und Sport (1996). Schule entwickeln mit Programm. Eine Information der Schulinspektion zum Thema *Schulprogramm*. Bremen.
- Senator für Bildung, Wissenschaft Kunst und Sport (1997). Schule entwickeln mit Programm. Eine Information der Schulinspektion zum Thema *Interne Evaluation*. Bremen.

Nützliche links im Internet (Viele downloads im PDF-Format):

www.tav.ch (Leitfäden für verschiedene Bereiche der schulentwicklung)

www.ifs.uni-dortmund.de (Institut für Schulentwicklungsforschung mit einem großen Methodenkoffer)

WWW.learnline.de (Alles zu Schule aus dem Land NRW)

<http://lbs.hh.schule.de/hais/> (Hamburger Informationsnetz Schulforschung, Alles über PISA, LAU und sonstiges Interessantes))

www.qis.at (Qualität in Schulen)

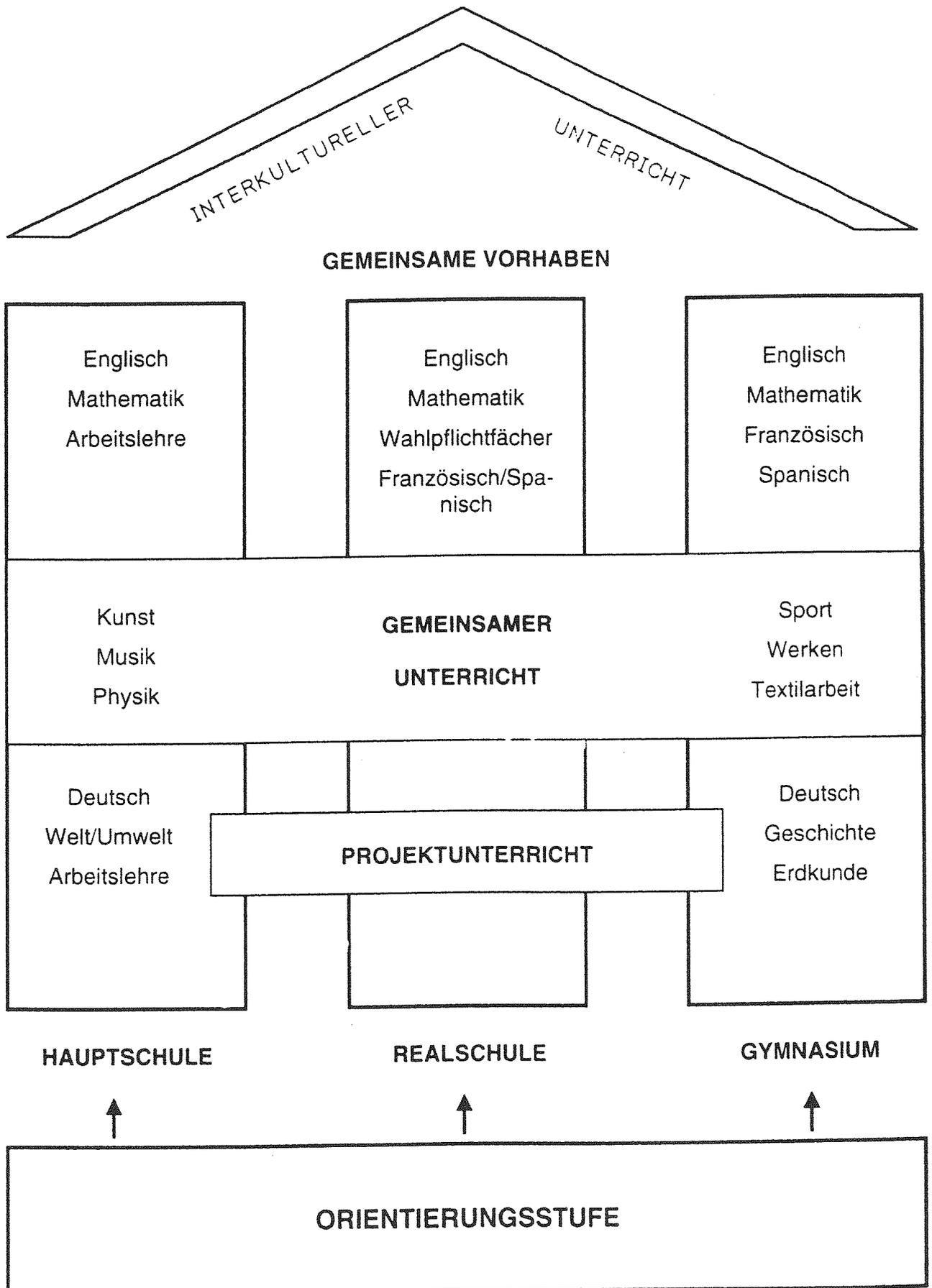
www.nibis.de (Eine umfassende Bibliothek zum Bereich Schulentwicklung und mehr)

www.mpib-berlin.mpg.de/pisa (Alles zu PISA)

<http://www.statistik.admin.ch/schule/dsfra.htm> (Eine Statistik-Schule)

Anhang	Seite
Das „Haus“- Modell im Überblick	1
Einführung in das Thema INTEGRATION	2
Positive und negative Erfahrungen mit Integration Auswertung der Abteilung OS	3
Positive und negative Erfahrungen mit Integration Auswertung der Jahrgangskonferenzen 7 bis 10	4
Vor- und Nachteile der Integration aus Sicht des Elternbeirats	6
Von Schülerinnen und Eltern eingebrachte Aspekte zum Sozial- und Lernverhalten bei Integration der Schularten	7
Indikatoren OS	8
Indikatoren 7 bis 10	10
Fragebogen OS	12
Fragebogen 7 bis 10	17
Ergebnisse der Fragebogenaktion am Beispiel der OS	23
Auffällige Ergebnisse in der OS	27
Auffällige Ergebnisse in der Hauptschule	28
Auffällige Ergebnisse in der Realschule	30
Auffällige Ergebnisse im Gymnasium	32
Leitfragen zum Interview in der OS	34
Thesenhafte Auswertung der Gruppendiskussionen in der OS	35
Leitfragen zum Interview mit Schülern der Klasse 9	37
Auswertung der Gruppendiskussionen in Klasse 9	38
Einschätzung der Schüleraussagen zum Thema Integration durch die Abteilungskonferenzen	40

Das "Haus"- Modell im Überblick



Schulbegleitforschung 1999/2000
 1. Jahrgangskonferenz / Einführung in das Thema INTEGRATION
YORSCHLAG ZUR DURCHFÜHRUNG

Zeit	Arbeitsvorgänge	Material
I) 10 Min.	Erklärung des Begriffs INTEGRATION (siehe Vorlage) Ziele kurz darstellen	Vorlage
II) 5 Min.	Hinweis auf Partnerarbeit Partnerfindung nach dem Zufallsprinzip (Methode bleibt jedem überlassen)	
III) 10 Min.	Partnerarbeit 5 positiv - / 5 negativ - Erfahrungen auf Karten schreiben (pro Karte nur 1 Begriff !) fachspezifische Probleme kenntlich machen	für PA : 5 blaue Karten (+) 5 rote Karten (-) Filzstifte / Edding
IV) 15 Min.	Alle Karten ordnen nach + / - 2 Gruppen bilden (+ / -) Jede Gruppe bespricht und sortiert Ergebnisse kennzeichnet Mehrfachnennungen durch entsprechend viele Punkte ordnet Karten nach Häufigkeit	grüne Karten für später zugefügte Begriffe
V) 15 Min.	Besprechung Aufkleben der Ergebnisse	Klebestift Plakate + -

Aushang im Flur des Lehrerzimmers

Schulbegleitforschung 1999/00 Thema: INTEGRATION
Auswertung OS

Positiv 1x -Nennung 2x 3x 4x 5x 6x **Negativ** 1x -Nennung 2x 3x 4x 5x 6x

Motivation										
Spaß	x	x	x							x
Verbesserung des Lernklimas										
Stärkung des Gruppenbewusstseins (Wir-Gefühl)	x	x	x							x
Teambereitschaft anregen	x									
Weniger Störungen im Unterricht										
Entspanntes L/SS - Verhältnis										
Arbeit ist schülerorientierter										
Soziale Kompetenz										
Verbesserung des Einfühlungsvermögens										
Hilfsbereitschaft										
Toleranz										
Abbau von Vorurteilen										
Gute Chancen für schwächere Schüler										
Voneinander profitieren können (untersch. Fähigkeiten)										
Projektorientiertes Arbeiten fördert Integration										
Einbindung aller Schüler im Team										
Klassenfahrten										

OS allgemein / Positiv

1. Einstieg mit hoher Motivation durch schülerzentrierte Arbeit
dadurch entspanntes Lehrer - Schüler - Verhältnis
2. Schüler der 5. Jahrgangsstufe beurteilen sich noch nicht nach Leistungsvermögen.
Von daher lassen sich noch alle Schüler problemlos in Teams einbinden.
3. Ab Kl. 6 differenziertere Sichtweise

Negativ

1. Feststellung zu Beginn der 5. Klasse : Es fehlen zunehmend die 'sozialen ' Grundfertigkeiten
Ein starkes Festhalten an bestehende Freundschaftsgruppen ist feststellbar.
- 2.

SZ an der Drebbberstraße
Schulbegleitforschung 1900/ 2000

Positive und negative Erfahrungen mit Integration
Auswertung der Ergebnisse der Jahrgangskonferenzen 7 bis 10 vom 8.11.99

Rahmenbedingungen

Positiv:

- Schule wird überschaubarer (2x)
- Schulfrieden (5x)
- Identifikation der Schüler mit dem „Haus“ durch außerunterrichtliche Aktivitäten (3x)

Negativ:

- Gruppengröße (5x)
- Gestiegene Arbeitsbelastung für Lehrer durch Gruppengröße (3x)
- Chaos auf Klassenfahrten (2x)
- Schwierige Hauptschüler lassen Projektarbeit immer weniger zu (3x)
- Schwächung der Hauptschule durch schlechende Integration von Sonderschülern (2x)
- Zeitverlust durch Gruppenfindungsprozess (2x)
- Teilnahme an zahlreichen Konferenzen (2x)

Sozialverhalten

- Kontakte über Schularten hinweg (5x)
- Gegenseitige Akzeptanz (4x)
- Schüler lernen, sich mit sehr unterschiedlichen Mitschülern zu arrangieren (3x)
- Durchlässigkeit der Schularten (3x)
- OS-Freundschaften werden weitergeführt (3x)
- Hilfsbereitschaft statt Konkurrenz (3x)

- Lernbehinderung durch Ausgrenzung (5x)
- Bei freier Gruppenwahl bleiben Schularten unter sich (2x)

Lernverhalten

- Leistungsstärkere Schüler ziehen schwächere Schüler mit (4x)
- Stärkere Schüler helfen schwächeren (4x)
- Schüler lernen andere als ihre eigenen Fähigkeiten kennen und schätzen (3x)
- Arbeitsteilung für Schüler (2x)

- Faule und unwillige Schüler suchen und finden ihre Nieschen (5x)
- Störer finden ihre Möglichkeiten (3x)
- Überforderung und Unterforderung (4x)
- Leistungsorientierung nach unten (4x)

Beziehung Lehrer - Schüler

- Integrierte Fächer: angenehme Arbeitsatmosphäre (4x)
- Verlagerung der Lehrerkompetenz auf die Schüler wird erleichtert (3x)
- Schüler begreifen Lehrer des „Hauses“ als Team (2x)
- Positive Erfahrungen mit anderen Schularten für die Lehrer (2x)

- Echte Binnendifferenzierung findet oft nicht statt (3x)
- Schwierigkeiten bei der Zensierung im Projekt (2x)

Positiv**Negativ****Beziehung Lehrer - Lehrer**

- Arbeitsteilung für Klassenlehrer (2x)
- Geborgenheit im Lehrerteam (2x)

Integrierte Fächer

- | | |
|--|---|
| • ITG: kaum Leistungsunterschiede zwischen den Schularten (3x) | • Binnendifferenzierung in NAWI ist schwierig (4x) |
| • NAWI/ Chemie 8: Motivationsschub für Hauptschüler | • Knochenarbeit im integrierten Unterricht |
| • Musik: Schüler helfen sich gegenseitig (2x) | • Chaos im Sport (2x) |
| | • Integration in Kunst, Musik, TW meist nur formal (3x) |

Schulbegleitforschung 1999/2000

Thema: Evaluation des Integrationskonzepts

Vor- und Nachteile der Integration aus Sicht des Elternbeirats (22.11.99)

Vorteile der Integration

- Freundschaften bleiben erhalten bzw. werden erneuert
- Vorurteile werden abgebaut („die blöden Hauptschüler“, „die hochnäsigen Gymnasiasten“)
- Theoretiker und Praktiker können sich ergänzen und voneinander lernen
- mehr Toleranz und Akzeptanz der Schüler untereinander
- größere Anpassungsfähigkeit
- größere Kontaktfreudigkeit
- besserer Umgang mit Konflikten
- mehr Bereitschaft zur Teamarbeit (4mal)
- Erziehung zu Solidarität und Hilfsbereitschaft
- mehr Schulfrieden zwischen den drei Schularten (3mal)
- leichter Schulartenwechsel

Nachteile der Integration

- zu große „Häuser“ (zu wenig Geld dafür)
- Konflikte bzw. Konkurrenz zwischen den „Häusern“
- durch zu große Klassen oft im „Haus“ keine Projekte möglich
- Nachteile der Teamarbeit vermeiden, Problem der Drückeberger (auch Einzelergebnisse zuordnen)
- undurchsichtige Benotung
- Lernzeitverlust
- Fähigkeiten der Einzelnen werden nicht honoriert - Gleichmacherei
- unterschiedliches Leistungsniveau (OS)

**Schulbegleitforschungsgruppe Evaluation
Vorlage für Dienstag, 27.6.2000, 13.30 Uhr**

Von Schülerinnen und Eltern eingebrachte Aspekte zum Sozial- und Lernverhalten bei Integration der Schularten

SchülerInnen:

- Arbeit in integrierten Gruppen ist oft zu locker, zu ineffektiv, positiv ist, dass unterschiedliche Sichtweisen einfließen.
- Konkrete Zusammensetzung der Gruppen schafft Probleme. Wie erfolgt die Gruppenbildung?
- Hauptschüler überlassen inhaltliche Arbeit R- und Gy-Schülern.
- Vorurteile werden abgebaut.
- Zuverlässigkeit/ Unzuverlässigkeit ist abhängig von Personen, nicht von Schularten.
- Leistungsbereite Schüler fühlen sich manchmal allein gelassen.
- Musik: teilweise wird viel geschwänzt.
- NAWI: Probleme mit der Gruppengröße.
- Sport: Kurse in 9./10. Klassen (Mischung) sind in Ordnung
- Schüler haben keine Probleme mit unterschiedlicher Benotung in H, R, GY, allerdings oft Probleme mit der Benotung von Gruppenarbeiten.
- „Haus“-Zusammenhalt ist stärker als bei OS-Teamklassen.

Eltern:

- Die Kinder in der OS sind sehr klassenbezogen.
- Gy-Eltern haben Vorurteile gegen andere Schularten.
- Besonders GY-Eltern fürchten Absenkung des Leistungsniveaus.
- Häufig Konflikte bei der Gruppenbildung.
- Identifikation mit dem „Haus“ statt mit der Klasse ist positiv.
- Integration Gy/R scheint besser zu klappen als mit der Hauptschule.
- Vieles ist für Eltern nicht transparent: Was haben die Schüler gelernt? Was wird für eine Arbeit verlangt?

Wir sollten überprüfen, ob diese Aspekte in unserem Fragebogen bereits vorkommen.

Margit B.

Anlage:

Fragebogen OS (die anderen Fragebögen müsstet ihr schon haben)

Indikatoren für ein verbessertes Sozial- und Lernverhalten der Schüler durch Maßnahmen zur Integration der Schularten / OS

1. Sozialverhalten

- einheitliche Normen - in der einzelnen Klasse
- in Teamklassen
- Lehrer sind gut informiert, mehr Transparenz

1.1. Verhalten gegenüber Mitschülern anderer Schularten

- Bereitschaft, Konflikte auf der Sachebene zu klären (= Gerechtigkeitsempfinden)

1.1.1. Im Unterricht

- Schüler bilden freiwillig leistungsunabhängige Gruppen
- Schüler können mit Fehlern und Schwächen von Mitschülern eines anderen Leistungsniveaus angemessen umgehen
- Schüler können mit der Überlegenheit leistungsstärkerer Schüler angemessen umgehen
- Schüler lassen sich gegenseitig ausreden
- Schüler sitzen nicht nach Leistung getrennt
- halten allgemeine Verhaltensnormen und Regeln auch in klassenübergreifenden Gruppen ein

1.1.2. Außerhalb des Unterrichts

- Beziehung Leistungsfähigkeit - Beteiligung am Streit
- werden gemobbt a) leistungsbereite Schüler
b) nicht am Sozialleben interessierte Schüler
- Treffen von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern in der Freizeit

1.2. Beziehung Schüler - Lehrer

1.2.1. Zu den anderen Team-Lehrern

- haben Vertrauen in Krisensituationen
- haben eine größere Auswahl an Ansprechpartnern
- Verringerung der Anonymität

1.2.2. Zu Lehrern, bei denen sie nicht Unterricht haben

- sie sind höflich
- sie reagieren positiv auf Ansprache

2. Lernverhalten im Unterricht

2.1. Arbeitseinsatz

- Schüler erproben eigene Lernwege
- sind zuverlässig (regelmäßige und sorgfältige Vorbereitung)
- Aufgaben werden pünktlich erledigt

2.1.1. Material

- Bereitschaft zur Zusammenarbeit bei der Materialbeschaffung

2.1.2. Beteiligung im Frontalunterricht

- erhalten positive Rückmeldungen auf ihre Äußerungen durch Mitschüler eines anderen Leistungsniveaus
- Schüler aller Leistungsniveaus beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen

2.1.3. Beteiligung in Phasen der Gruppenarbeit

- Schüler aller Leistungsniveaus bereiten sich regelmäßig und sorgfältig vor
- bringen eigene Vorschläge zum inhaltlichen und methodischen Vorgehen
- nach Abschluss der Arbeit werden Materialien von allen zurück geräumt
- alle werden in die Präsentation von Ergebnissen einbezogen

2.2. Über - und Unterforderung

- Die Einführung eines neuen Themas überfordert / unterfordert lernschwache / leistungsstarke Schüler (Mathem., Deutsch, Englisch, Naturw.)
- schwache Schüler fordern und erhalten zusätzliche Unterstützung von Mitschülern
- gute Schüler fordern Zusatzaufgaben vom Lehrer

2.2.1. Lerntempo

- Schüler aller Leistungsniveaus haben ausreichend Gelegenheit, das Gelernte in Übungsphasen zu vertiefen
- Die Übungsphasen sind zu lang / zu kurz
zu leicht / zu schwer
für lernstarke / lernschwache Schüler
(Mathem., Deutsch, Englisch, Naturw.)

SZ an der Drebbberstraße

Indikatoren für ein verbessertes Sozial- und Lernverhalten der Schüler durch Maßnahmen zur Integration der Schularten

1. Sozialverhalten

- einheitliche Normen im „Haus“, Lehrer sind gut informiert, mehr Transparenz

1.1. Verhalten gegenüber Mitschülern anderer Schularten

- Konflikte sind auf der Sachebene zu klären
- sind froh über die Möglichkeit, Kontakte außerhalb der Klasse zu haben
- gehen den anderen aus dem Weg
- werden von Schülern der anderen Klassen des „Hauses“ gemobbt
- unterstützen Mitschüler der anderen Klassen des „Hauses“ in Krisensituationen
- lachen andere nicht aus
- agieren in ihrem „Haus“ ohne Angst

1.1.1. Im Projektunterricht

- Schüler bilden freiwillig klassenübergreifende Gruppen
- Schüler können mit Fehlern und Schwächen von Mitschülern anderer Schularten angemessen umgehen
- Schüler können mit der Überlegenheit der Mitschüler anderer Schularten angemessen umgehen

1.1.2. Im Unterricht in den integrierten Fächern

- Schüler lassen sich gegenseitig ausreden
- machen andere nicht fertig
- sitzen nicht klassenweise getrennt
- im Sport erfolgt die Mannschaftsbildung nicht klassenweise

1.1.3. In den Pausen

- streiten sich mit Schülern der anderen Klassen des „Hauses“
- kommunizieren positiv, besuchen sich

1.1.4. Auf Fahrten

- sind bereit mit den anderen Klassen des „Hauses“ auf Fahrt zu gehen
- sitzen nicht klassenweise im Bus
- bewohnen freiwillig gemeinsame Schlafräume
- mischen sich für diverse Arbeitsdienste
- mischen sich freiwillig bei Gruppeneinteilungen

1.1.5. Im Privatleben

- treffen sich in der Freizeit mit Schülern anderer Klassen des „Hauses“

1.2. Beziehung Schüler - Lehrer

1.2.1. Zu den anderen „Haus“- Lehrern

- haben Vertrauen in Krisensituationen
- haben eine größere Auswahl an Ansprechpartnern
- Verringerung der Anonymität

1.2.2. Zu Lehrern, bei denen sie nicht Unterricht haben

- sie grüßen
- sie sprechen sie namentlich an
- sie sind höflich
- sie reagieren positiv auf Ansprache

2. Lernverhalten im integrierten Unterricht

- es gibt Rückmeldungen zum Arbeitsprozess durch die Schüler

2.1. Arbeitseinsatz

- Schüler erproben eigene Lernwege
- sind zuverlässig (regelmäßige und sorgfältige Vorbereitung)
- Aufgaben werden pünktlich erledigt
- Bereitschaft zur klassenübergreifenden Zusammenarbeit bei der Materialbeschaffung

2.1.1. Mitarbeit im Frontalunterricht

- erhalten positive Rückmeldungen auf ihre Äußerungen durch Mitschüler anderer Schularten
- Schüler aller Schularten beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen
- haben keine Scheu sich zu exponieren

2.1.2. Mitarbeit in Phasen der Gruppenarbeit

- Schüler aller Schularten bereiten sich regelmäßig und sorgfältig vor
- bringen eigene Vorschläge zum inhaltlichen und methodischen Vorgehen
- nach Abschluss der Arbeit werden Materialien von allen zurück geräumt
- alle werden in die Präsentation von Ergebnissen einbezogen

2.1.4. Mitarbeit im Plenum

- Schüler aller Schularten nutzen das Plenum um sich einzubringen

2.2. Über- und Unterforderung

- schwache Schüler fordern und erhalten zusätzliche Unterstützung von Mitschülern
- gute Schüler fordern Zusatzaufgaben vom Lehrer
- die zur Verfügung stehende Zeit ist dem unterschiedlichen Lerntempo der Schüler angemessen

Fragebogen zum Sozial- und Lernverhalten

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

seit einem Jahr besuchst du die OS an der Drebbberstraße. Deine Klasse besteht aus Schülern verschiedener Grundschulen. Inzwischen ist eine Klassengemeinschaft entstanden, in der du dich hoffentlich wohl fühlst. Trotzdem hast du sicher festgestellt, dass sich die Klassenkameraden in ihrem Verhalten voneinander unterscheiden. Außerdem können einige schneller lernen als andere.

Jetzt wollen wir von dir genau wissen, wie du dich mit deinen Mitschülern verstehst und wie ihr gemeinsam lernt.

Im Fragebogen sprechen wir von Schülern, gemeint sind damit natürlich auch die Schülerinnen.

- Fülle den Fragebogen ohne Namensangabe aus!
- Wenn du etwas nicht verstehst, wende dich bitte an deine Lehrerin/ deinen Lehrer.
- Lasse keine Frage aus und entscheide dich immer nur für eine Antwort.

Das Ergebnis dieser Fragebogenaktion teilen wir euch später mit.

OS – Fragebogen zum Thema „Integration“

Mädchen
 Junge

I. Sozialverhalten

1. Gibt es in deiner Klasse Verhaltensregeln?
 ja nein
2. Werden die Regeln von allen Klassenkameraden eingehalten?
 immer oft selten nie
3. Hältst du diese Regeln ein?
 immer oft selten nie
4. Achten alle Lehrer in deiner Klasse auf die Einhaltung der Regeln?
 immer oft selten nie
5. Tauschen sich die Lehrer über die Nichteinhaltung von Regeln aus?
 immer oft selten nie
6. Werden die Regeln, die in der Klasse gelten, auch im integrierten Unterricht (NW, TG, TW) eingehalten?
 immer oft selten nie

Jetzt stellen wir Fragen zum Unterricht

1. Arbeitest du freiwillig mit Schülern zusammen, die leistungsstärker (=besser) sind als du?
 immer oft selten nie
2. Arbeitest du freiwillig mit Schülern zusammen, die leistungsschwächer sind als du?
 immer oft selten nie
3. Kannst du mit den Fehlern und Schwächen deiner Mitschüler umgehen?
 immer oft selten nie
4. Kannst du die Überlegenheit leistungsstärkerer Schüler ertragen?
 immer oft selten nie
5. Stören dich die Leistungsunterschiede zwischen dir und deinen Mitschülern?
 Kreuze jedes Fach einzeln an !

Englisch	immer <input type="radio"/>	oft <input type="radio"/>	selten <input type="radio"/>	nie <input type="radio"/>
Deutsch	immer <input type="radio"/>	oft <input type="radio"/>	selten <input type="radio"/>	nie <input type="radio"/>
Mathematik	immer <input type="radio"/>	oft <input type="radio"/>	selten <input type="radio"/>	nie <input type="radio"/>
Naturw.	immer <input type="radio"/>	oft <input type="radio"/>	selten <input type="radio"/>	nie <input type="radio"/>
WUK	immer <input type="radio"/>	oft <input type="radio"/>	selten <input type="radio"/>	nie <input type="radio"/>

6. Lässt du deine Mitschüler ausreden?
immer oft selten nie
7. Lassen deine Mitschüler dich ausreden?
immer oft selten nie
8. Wenn du entscheiden könntest, würdest du deinen Tischnachbarn nach Leistung aussuchen?
immer oft selten nie

Jetzt erhältst du Fragen zum Verhalten außerhalb des Unterrichts

1. Wo treten deiner Meinung nach Streitigkeiten am häufigsten auf:
Zwischen leistungsstarken Schülern?
immer oft selten nie
Zwischen leistungsschwachen Schülern?
immer oft selten nie
Zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern?
immer oft selten nie
2. Gibt es in deiner Klasse Mitschüler, die aus der Gemeinschaft ausgeschlossen werden, nur weil sie gut lernen können?
ja nein
3. Gibt es in deiner Klasse Mitschüler, die aus der Gemeinschaft ausgeschlossen werden, nur weil sie nicht gut lernen können?
ja nein
4. Triffst du dich in deiner Freizeit mit Mitschülern, die leistungsstärker sind als du?
immer oft selten nie
5. Triffst du dich in deiner Freizeit mit Mitschülern, die leistungsschwächer sind als du?
immer oft selten nie

Nun fragen wir dich etwas zu deinem Verhalten gegenüber Lehrern / Lehrerinnen

1. Hast du Vertrauen zu deinem Klassenlehrer?
immer oft selten nie
2. Hast du Vertrauen zu den anderen Teamlehrern?
immer oft selten nie
3. Besprichst du Probleme mit
deinem Klassenlehrer? immer oft selten nie
anderen Teamlehrern? immer oft selten nie
4. Lässt du dir von Lehrern, die du nicht hast, etwas sagen?
immer oft selten nie

II. Lernverhalten

1. Gebt ihr euch gegenseitig Rückmeldungen zum Arbeitsverlauf u. Arbeitsergebnis?
immer oft selten nie
2. Bist du regelmäßig auf den Unterricht vorbereitet?
Klassenunterricht immer oft selten nie
Gruppenunterricht immer oft selten nie
3. Bist du sorgfältig in deinen Vorbereitungen?
Klassenunterricht immer oft selten nie
Gruppenunterricht immer oft selten nie
4. Werden die Aufgaben von dir pünktlich erledigt?
Klassenunterricht immer oft selten nie
Gruppenunterricht immer oft selten nie
5. Bist du bereit, auch außerhalb des Unterrichts Material für andere Mitschüler mitzubesorgen?
immer oft selten nie
6. Arbeitest du im Unterricht mit?
immer oft selten nie
7. Machst du eigene Vorschläge zum Unterricht?
immer oft selten nie
8. Räumst du freiwillig die benutzten Materialien nach der Gruppenarbeit zurück?
immer oft selten nie
9. Werden alle Gruppenmitglieder in die Präsentation von Ergebnissen mit einbezogen?
immer oft selten nie
10. Bittest du deine Mitschüler um Hilfe bei besonders schwierigen Aufgaben?
immer oft selten nie
11. Wenn du deine Mitschüler um Hilfe bittest, bekommst du sie dann auch?
immer oft selten nie
12. Fragst du deinen Lehrer nach Zusatzaufgaben?
immer oft selten nie

Jetzt beurteile bitte jedes Fach einzeln!

13. Ist dir die **Einführung** eines neuen Themas **zu schwer** in
- | | | | | |
|-------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Mathematik? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Deutsch? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Englisch? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Naturw.? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
14. Ist dir die **Einführung** eines neuen Themas **zu leicht** in
- | | | | | |
|-------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Mathematik? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Deutsch? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Englisch? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Naturw.? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
15. Ist dir die **Übungszeit** zu einem Thema **zu lang** in
- | | | | | |
|-------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Mathematik? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Deutsch? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Englisch? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Naturw.? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
16. Sind dir die **Übungen** zu einem Thema **zu schwer** in
- | | | | | |
|-------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Mathematik? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Deutsch? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Englisch? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |
| Naturw.? | immer <input type="radio"/> | oft <input type="radio"/> | selten <input type="radio"/> | nie <input type="radio"/> |

Vielen Dank für deine Mitarbeit !

Fragebogen zum Sozial- und Lernverhalten

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

seit der 7. Klasse hast du nun Erfahrung mit dem Lernen in einer „Haus“-Gemeinschaft. Als wir Lehrer das „Haus“-Modell entwickelt haben, hofften wir, dadurch für euch diese große Schule überschaubarer zu machen, euch zu befähigen, mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten im Unterricht zusammenarbeiten und darüber hinaus miteinander gut auskommen zu können.

Jetzt wollen wir von dir wissen, wie du dich mit den Schülerinnen und Schülern der anderen Klassen deines „Hauses“ verstehst und wie ihr gemeinsam lernt.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

- Jede/ Jeder soll den Fragebogen **für sich** ausfüllen. **Er ist ja anonym!**
- Bitte entscheide dich immer für **eine** der vorgegebenen Antworten (setze keine Kreuze dazwischen!).
- Beziehe deine Erfahrungen in der 7. und 8. Klasse mit ein.
- Falls du etwas nicht verstehst, wende dich bitte an deine Lehrerin / deinen Lehrer.

Wenn wir die Fragebogen ausgezählt haben, werdet ihr Schülerinnen und Schüler natürlich über die Ergebnisse informiert. Wir sind auch sehr gespannt, welche Bedeutung diese Ergebnisse für euch haben werden.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Fragebogen zum Thema „Integration“

Ich besuche folgende Schulart: Hauptschule Realschule Gymnasium

weiblich männlich

I. Sozialverhalten

In diesem ersten Teil des Fragebogens möchten wir etwas über die Regeln in deinem Haus wissen, die über die Schulordnung hinaus aufgestellt worden sind.

1. In meinem Haus gibt es Regeln, an die sich alle Schülerinnen und Schüler halten müssen.
 trifft zu trifft nicht zu
2. Diese Regeln sind gemeinsam von Schülerinnen und Schülern und Lehrern meines Hauses aufgestellt worden.
 trifft zu trifft nicht zu
3. Die Schülerinnen und Schüler meines Hauses halten sich an diese Regeln.
 immer oft selten nie
4. Die Lehrer, die in meinem Haus unterrichten, achten auf die Einhaltung dieser Regeln.
 immer oft selten nie
5. Schülerinnen und Schüler, die sich nicht an diese Regeln halten, müssen mit Konsequenzen rechnen.
 immer oft selten nie

Im folgenden Abschnitt möchten wir etwas über dein Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern der anderen Klassen deines Hauses erfahren.

1. Ich nutze die Möglichkeit, die ich durch das Haus habe, Kontakte zu Schülerinnen und Schülern der anderen Schularten zu haben.
 immer oft selten nie
2. Insgesamt fühle ich mich mit den Schülerinnen und Schülern in meiner Klasse wohl.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
3. Insgesamt fühle ich mich mit den Schülerinnen und Schülern in meinem Haus wohl.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
4. Ich kümmere mich um Mitschülerinnen oder Mitschüler in meinem Haus, wenn sie Probleme haben.
 immer oft selten nie
5. Einzelne Schülerinnen und Schüler werden von Schülerinnen oder Schülern der anderen Schularten eingeschüchtert, beleidigt oder verletzt.
 immer oft selten nie
6. Ich gehe den Schülerinnen und Schülern der anderen Schularten meines Hauses möglichst aus dem Weg.
 trifft zu trifft nicht zu

Nun möchten wir eine Frage zum Projektunterricht stellen.

1. Wenn ich die Wahl habe, arbeite ich bei Gruppenarbeiten meines Hauses mit Schülerinnen und Schülern der anderen Schularten zusammen.
- trifft zu trifft nicht zu

Jetzt geht es um den Unterricht in den sogenannten „integrierten Fächern“: Musik, Kunst, Sport...

1. Die Schülerinnen und Schüler meines Hauses sitzen in den integrierten Fächern nach Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) getrennt.
- immer oft selten nie
2. Es kommt vor, dass Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Schwächen oder Stärken eingeschüchtert, beleidigt oder verletzt werden.
- immer oft selten nie
3. Jedem wird zugehört, wenn er spricht.
- immer oft selten nie
4. Im Sportunterricht ist es unwichtig, aus welcher Schulart jemand kommt.
- trifft zu trifft nicht zu

An dieser Stelle möchten wir etwas über euer Verhalten in den Pausen erfahren.

1. In den Pausen treffe ich mich mit den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schularten meines Hauses.
- immer oft selten nie
2. Es gibt Streit zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schularten meines Hauses.
- immer oft selten nie

Hier nun noch einige Fragen zum Thema „Fahrten“

1. Ich habe bereits an gemeinsamen Fahrten meines Hauses teilgenommen.
 trifft zu trifft nicht zu

2. Fahrten mit dem ganzen Haus finde ich
 gut eher gut eher nicht so gut überhaupt nicht gut

3. Wenn ich die Wahl habe, sitze ich bei Fahrten mit den Schülerinnen und Schülern der anderen Schularten zusammen.
 trifft zu trifft nicht zu

Nun möchten wir noch etwas über deine Kontakte außerhalb der Schule erfahren.

1. Ich treffe mich in meiner Freizeit mit Schülerinnen und Schülern der anderen Schularten meines Hauses.
 immer oft selten nie

II. Lernverhalten

In diesem Teil des Fragebogens geht es um den integrierten Projektunterricht. Die letzten Fragen (10–12) betreffen auch den Klassenunterricht.

1. Wenn wir die Arbeitsgruppe selbst wählen können, kommt viel dabei heraus.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
2. Wenn wir die Gruppe selbst wählen können, haben wir Spaß bei der Arbeit.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
3. Wir teilen die Arbeit in der Gruppe gleichmäßig auf.
 immer oft selten nie
4. Ich lerne durch die Schüler der anderen Schularten neue Sichtweisen kennen.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
5. Während der Gruppenarbeit helfen und unterstützen wir uns.
 immer oft selten nie
6. Wie gut oder schlecht jemand arbeitet, hängt von der Schulart ab.
 trifft zu trifft nicht zu
- 7a. Die Hauptarbeit machen die Hauptschüler.
 immer oft selten nie
- 7b. Die Hauptarbeit machen die Realschüler.
 immer oft selten nie
- 7c. Die Hauptarbeit machen die Gymnasiasten.
 immer oft selten nie
8. Die unterschiedliche Benotung der Unterrichtsleistungen in Gy, R und H ist nachvollziehbar.
 immer oft selten nie
9. Im integrierten Projektunterricht auch mal andere Lehrer zu haben als meinen Klassenlehrer, finde ich
 gut eher gut eher nicht so gut überhaupt nicht gut
- 10a. Ich habe kein Problem damit, mich vor den Schülern meiner Klasse zu äußern.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
- 10b. Ich habe kein Problem damit, mich vor den andern Schülern meines Hauses zu äußern.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
- 11a. Im Klassenunterricht beteilige ich mich manchmal nur deswegen nicht am Unterricht, um nicht als Streber zu gelten.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
- 11b. Im integrierten Projektunterricht beteilige ich mich manchmal nur deswegen nicht am Unterricht, um nicht als Streber zu gelten.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
- 12a. Im Klassenverband fällt es mir leicht, mich auf den Unterricht zu konzentrieren.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
- 12b. Mich auf den integrierten Projektunterricht zu konzentrieren, fällt mir leicht.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht

Im folgenden Abschnitt geht es um den Unterricht in den integrierten Fächern (Sport, Kunst, Musik). Denk dabei auch an die Fächer, in denen ihr in den vergangenen Jahren unterrichtet worden seid!

1. Die Gruppeneinteilung in den integrierten Fächern finde ich
 gut eher gut nicht so gut überhaupt nicht gut
2. Die Gruppen sind in manchen Fächern zu groß.
 trifft zu trifft nicht zu
3. Durch den integrierten Unterricht habe ich schon mal meine Meinung über Schüler einer anderen Schulart geändert.
 trifft zu trifft nicht zu
4. Im integrierten Unterricht helfen und unterstützen wir uns über die Schularten hinweg.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
5. Für meine Unterrichtsbeiträge im integrierten Unterricht werde ich von den Mitschülern meines Hauses anerkannt.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
6. Der Unterricht in den integrierten Fächern überfordert mich.
 immer oft selten nie
7. Der Unterricht in den integrierten Fächern unterfordert mich.
 immer oft selten nie
- 8a. Es sind hauptsächlich die Hauptschüler, die aktiv mitarbeiten.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
- 8b. Es sind hauptsächlich die Realschüler, die aktiv mitarbeiten.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
- 8c. Es sind hauptsächlich die Gymnasiasten, die aktiv mitarbeiten.
 trifft völlig zu größtenteils eher nicht überhaupt nicht
9. In den integrierten Fächern langweile ich mich, weil andere Schüler länger brauchen.
 Immer oft selten nie
10. Ich weiß, was im integrierten Unterricht von mir erwartet wird.
 immer oft selten nie
11. Die Benotung in den integrierten Fächern finde ich gerecht.
 immer oft selten nie
12. Dass der Sportunterricht integriert unterrichtet wird, finde ich
 gut eher gut nicht so gut überhaupt nicht gut
- 13a. Den Klassenunterricht schwänze ich
 immer oft selten nie
- 13b. Den Unterricht in den integrierten Fächern schwänze ich
 immer oft selten nie

OS – Fragebogen zum Thema „Integration“

Angaben in %

Mädchen

Junge

I. Sozialverhalten

1. Gibt es in deiner Klasse Verhaltensregeln?
ja 100 nein 0
2. Werden die Regeln von allen Klassenkameraden eingehalten?
immer 1,8 oft 31,9 selten 64,4 nie 1,2
3. Hältst du diese Regeln ein?
immer 17,2 oft 63,8 selten 17,8 nie 0,6
4. Achten alle Lehrer in deiner Klasse auf die Einhaltung der Regeln?
immer 32,1 oft 53,1 selten 14,2 nie 0,6
5. Tauschen sich die Lehrer über die Nichteinhaltung von Regeln aus?
immer 28,8 oft 43,8 selten 20,3 nie 7,2
6. Werden die Regeln, die in der Klasse gelten, auch im integrierten Unterricht (NW, TG, TW) eingehalten?
immer 11,1 oft 39,5 selten 37,7 nie 11,2

Jetzt stellen wir Fragen zum Unterricht

1. Arbeitest du freiwillig mit Schülern zusammen, die leistungsstärker (=besser) sind als du?
immer 17,4 oft 47,2 selten 28,0 nie 7,5
2. Arbeitest du freiwillig mit Schülern zusammen, die leistungsschwächer sind als du?
immer 13,5 oft 45,4 selten 38,0 nie 3,1
3. Kannst du mit den Fehlern und Schwächen deiner Mitschüler umgehen?
immer 31,5 oft 45,1 selten 16,7 nie 6,8
4. Kannst du die Überlegenheit leistungsstärkerer Schüler ertragen?
immer 38,9 oft 37,0 selten 17,3 nie 6,8
5. Stören dich die Leistungsunterschiede zwischen dir und deinen Mitschülern?
Kreuze jedes Fach einzeln an !

Englisch	immer 6,7	oft 14,1	selten 34,4	nie 44,8
Deutsch	immer 0,6	oft 13,5	selten 36,8	nie 46,1
Mathematik	immer 4,9	oft 12,3	selten 30,1	nie 52,8
Naturw.	immer 4,9	oft 7,4	selten 28,2	nie 59,5
WUK	immer 4,3	oft 11,0	selten 29,4	nie 55,2

6. Lässt du deine Mitschüler ausreden?
immer 39,9 oft 52,1 selten 6,1 nie 1,8
7. Lassen deine Mitschüler dich ausreden?
immer 17,9 oft 66,0 selten 14,8 nie 1,2
8. Wenn du entscheiden könntest, würdest du deinen Tischnachbarn nach Leistung aussuchen?
immer 7,4 oft 7,4 selten 12,8 nie 72,8

Jetzt erhältst du Fragen zum Verhalten außerhalb des Unterrichts

1. Wo treten deiner Meinung nach Streitigkeiten am häufigsten auf:
Zwischen leistungsstarken Schülern?
immer 2,5 oft 14,2 selten 55,6 nie 27,8
Zwischen leistungsschwachen Schülern?
immer 2,5 oft 22,2 selten 53,7 nie 21,6
Zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern?
immer 3,1 oft 28,2 selten 52,8 nie 16,0
2. Gibt es in deiner Klasse Mitschüler, die aus der Gemeinschaft ausgeschlossen werden, nur weil sie gut lernen können?
ja 25,0 nein 75,0
3. Gibt es in deiner Klasse Mitschüler, die aus der Gemeinschaft ausgeschlossen werden, nur weil sie nicht gut lernen können?
ja 22,8 nein 77,2
4. Triffst du dich in deiner Freizeit mit Mitschülern, die leistungsstärker sind als du?
immer 10,6 oft 43,1 selten 34,4 nie 11,9
5. Triffst du dich in deiner Freizeit mit Mitschülern, die leistungsschwächer sind als du?
immer 14,1 oft 50,9 selten 26,4 nie 8,6

Nun fragen wir dich etwas zu deinem Verhalten gegenüber Lehrern / Lehrerinnen

1. Hast du Vertrauen zu deinem Klassenlehrer?
immer 46,0 oft 40,5 selten 8,6 nie 4,9
2. Hast du Vertrauen zu den anderen Teamlehrern?
immer 24,5 oft 52,1 selten 16,0 nie 7,4
3. Besprichst du Probleme mit
deinem Klassenlehrer? immer 12,3 oft 31,3 selten 32,5 nie 23,9
anderen Teamlehrern? immer 2,5 oft 17,6 selten 42,1 nie 37,7
4. Lässt du dir von Lehrern, die du nicht hast, etwas sagen?
immer 18,4 oft 43,6 selten 31,9 nie 6,1

II. Lernverhalten

1. Gebt ihr euch gegenseitig Rückmeldungen zum Arbeitsverlauf u. Arbeitsergebnis?
immer **28,8** oft **48,8** selten **19,4** nie **3,1**
2. Bist du regelmäßig auf den Unterricht vorbereitet?
Klassenunterricht immer **39,3** oft **52,1** selten **7,4** nie **1,2**
Gruppenunterricht immer **38,5** oft **50,3** selten **9,3** nie **1,9**
3. Bist du sorgfältig in deinen Vorbereitungen?
Klassenunterricht immer **29,6** oft **55,6** selten **13,6** nie **1,2**
Gruppenunterricht immer **34,8** oft **50,3** selten **13,0** nie **1,9**
4. Werden die Aufgaben von dir pünktlich erledigt?
Klassenunterricht immer **39,3** oft **49,1** selten **9,8** nie **1,8**
Gruppenunterricht immer **46,0** oft **42,9** selten **8,7** nie **2,5**
5. Bist du bereit, auch außerhalb des Unterrichts Material für andere Mitschüler mitzubesorgen?
immer **25,9** oft **50,6** selten **22,2** nie **1,2**
6. Arbeitest du im Unterricht mit?
immer **47,2** oft **47,2** selten **5,5** nie **0,0**
7. Machst du eigene Vorschläge zum Unterricht?
immer **4,9** oft **35,6** selten **44,2** nie **15,3**
8. Räumst du freiwillig die benutzten Materialien nach der Gruppenarbeit zurück?
immer **19,0** oft **38,0** selten **35,0** nie **8,0**
9. Werden alle Gruppenmitglieder in die Präsentation von Ergebnissen mit einbezogen?
immer **27,8** oft **45,7** selten **24,1** nie **2,5**
10. Bittest du deine Mitschüler um Hilfe bei besonders schwierigen Aufgaben?
immer **22,7** oft **41,1** selten **32,5** nie **3,7**
11. Wenn du deine Mitschüler um Hilfe bittest, bekommst du sie dann auch?
immer **34,4** oft **50,3** selten **14,7** nie **0,6**
12. Fragst du deinen Lehrer nach Zusatzaufgaben?
immer **1,8** oft **12,9** selten **39,9** nie **45,4**

Jetzt beurteile bitte jedes Fach einzeln!

13. Ist dir die **Einführung** eines neuen Themas **zu schwer** in
- | | | | | |
|-------------|-----------|----------|-------------|----------|
| Mathematik? | immer 0,6 | oft 11,7 | selten 42,2 | nie 40,5 |
| Deutsch? | immer 0,6 | oft 17,9 | selten 43,2 | nie 38,3 |
| Englisch? | immer 3,7 | oft 21,1 | selten 49,1 | nie 26,1 |
| Naturw.? | immer 1,9 | oft 4,9 | selten 48,8 | nie 44,4 |
14. Ist dir die **Einführung** eines neuen Themas **zu leicht** in
- | | | | | |
|-------------|-----------|----------|-------------|----------|
| Mathematik? | immer 8,6 | oft 30,7 | selten 44,8 | nie 16,0 |
| Deutsch? | immer 5,5 | oft 27,0 | selten 49,7 | nie 17,8 |
| Englisch? | immer 4,3 | oft 27,8 | selten 45,7 | nie 22,2 |
| Naturw.? | immer 9,3 | oft 29,0 | selten 45,7 | nie 16,0 |
15. Ist dir die **Übungszeit** zu einem Thema **zu lang** in
- | | | | | |
|-------------|-----------|----------|-------------|----------|
| Mathematik? | immer 4,3 | oft 11,7 | selten 41,1 | nie 42,9 |
| Deutsch? | immer 4,9 | oft 12,9 | selten 44,2 | nie 38,0 |
| Englisch? | immer 8,6 | oft 12,3 | selten 37,0 | nie 42,0 |
| Naturw.? | immer 3,7 | oft 11,7 | selten 45,1 | nie 39,5 |
16. Sind dir die **Übungen** zu einem Thema **zu schwer** in
- | | | | | |
|-------------|-----------|----------|-------------|----------|
| Mathematik? | immer 0,6 | oft 12,9 | selten 52,8 | nie 33,7 |
| Deutsch? | immer 0,0 | oft 13,5 | selten 60,7 | nie 25,8 |
| Englisch? | immer 2,5 | oft 21,0 | selten 57,4 | nie 19,1 |
| Naturw.? | immer 0,6 | oft 6,8 | selten 54,9 | nie 37,7 |

Vielen Dank für deine Mitarbeit !

OS - Fragebogen zum Thema Integration

Auffällige Ergebnisse in Thesen und weiterführende Fragen

Sozialverhalten

1. Bemerkenswert ist, dass 100% der Schüler wissen, dass es Verhaltensregeln gibt.
2. Das Einhalten der Regeln wird in der Selbsteinschätzung positiver bewertet als die Fremdeinschätzung.
3. Die Regeln werden im integrierten Unterricht weniger eingehalten als im Klassenunterricht. ⇒ Im Interview nach den Gründen fragen.

Unterricht

1. Die erste und zweite Frage sind mit der achten in Bezug zu setzen. Dann zeigt sich, dass die Leistungsfähigkeit des Einzelnen für die Schüler kaum eine Rolle spielt.
2. Die Schüler können gut mit Leistungsunterschieden umgehen; das zeigt eine recht hohe soziale Kompetenz. (Nr.3/4)
3. Leistungsunterschiede stören selten oder nie, am ehesten noch in Englisch. (Nr.5)
4. Beim Ausredenlassen zeigt sich eine Korrelation zum Einhalten der Regeln.

Verhalten außerhalb des Unterrichts

1. Insgesamt treten nicht sehr viele Streitigkeiten auf.
2. zu den Fragen 2 und 3 zum Drängen in die Außenseiterrolle ⇒ im Interview nachfragen, was Schüler dazu bewegt, andere in diese Rolle zu drängen.
3. zu den Fragen 4 und 5 (Treffen in der Freizeit): Leistungen scheinen unerheblich zu sein ⇒ evtl. im Interview nachfragen

Verhalten gegenüber Lehrerinnen und Lehrern

1. Zu den Klassenlehrern scheinen die Schüler viel Vertrauen zu haben; auch zu den Teamlehrern
2. zu Frage 3 ⇒ im Interview nachfragen, welche Probleme sie meinen (Widerspruch zu 1/ 2)
3. zu Frage 4: Von Lehrern, bei denen sie keinen Unterricht haben, lassen sich die Schüler wenig sagen.

Lernverhalten

1. Die Schüler bereiten sich recht gut auf den Unterricht vor.
2. zu Frage 3 u. 4 ⇒ im Interview nachfragen, was die Schüler unter „Gruppenunterricht“ verstehen
3. zu Frage 6: erstaunt über Antwort „Nie“ ⇒ im Interview nachfragen, was die Schüler unter „Mitarbeit“ verstehen
4. zu Frage 7: eigene Vorschläge sind vermutlich abhängig von Fächern
5. zu Frage 8: recht viele Schüler drücken sich vor dem Aufräumen
6. zu Frage 10 u. 11: gegenseitige Hilfe klappt recht gut
7. zu Frage 12: vermutlich wird aus Bequemlichkeit nicht nach Zusatzaufgaben gefragt

Lernen in einzelnen Fächern

1. Im Allgemeinen fühlen sich die Schüler weder unter- noch überfordert; die größten Probleme gibt es in Englisch ⇒ im Interview nachfragen: Wie relevant sind die Antworten/ vielleicht etwas zufällig?

Für Dienstag, 6.3.01, 13.30 Uhr

nächstes Treffen mit D. Kirchhoff: Dienstag, 20.3.01, 13.30 - 15.30 Uhr

FRAGEBOGEN ZUM THEMA INTEGRATION
(Hauptschule)
Auffällige Ergebnisse

SOZIALVERHALTEN

- A** - 82% wissen, dass es Verhaltensregeln gibt.
 - Auffällig ist, dass 50% der Sch. meinen, die Regeln seien gemeinsam aufgestellt worden, während 50% dies nicht glauben. (?)
 - ca 74% der Hauptschüler halten sich selten oder nie an diese Regeln, obwohl sie glauben, dass die Lehrer zu 74% auf die Einhaltung dieser Regeln achten.
 - 61% der Hauptschüler meinen, dass die Nichteinhaltung keine Konsequenzen hat.
- B** - Hauptschüler fühlen sich in der Klasse wie im Haus gleichermaßen wohl (ca 80%), siehe auch Nr. 6
 - Allerdings: Schüler im Haus werden von 79% der Mitschüler mit ihren Problemen allein gelassen.
- C** - Über 68% der Hauptschüler arbeiten im Projektunterricht gerne mit Schülern anderer Schularten zusammen.
- D** - 68% der Schüler sagen: Es gibt keine nach Schularten getrennte Sitzordnung
 - Auffällig ist, dass die Integration im Sportunterricht am besten klappt. (82%)
- E** - 76% sagen, dass es in den Pausen selten oder nie Streit gibt zwischen Schülern verschiedener Schularten.
- F** - Fahrten werden als gemeinsame Hausfahrten durchgeführt (95%).
 - Interessant: Nur ungefähr die Hälfte der Hauptschüler äußert sich positiv zu solchen Fahrten.

LERNVERHALTEN

- H** - 81% der Schüler glauben, wenn sie die Arbeitsgruppen selber wählen, kommt mehr dabei heraus und sie haben mehr Spaß bei der Arbeit (97%).
 - 84% meinen, die Arbeit werde gleichmäßig aufgeteilt.
 - 79% der Hauptschüler sind der Meinung, wie gut oder schlecht jemand arbeitet, hänge nicht von der Schulart ab.
 - Zu Frage 7: Wer die Hauptarbeit im Projektunterricht macht, ist für die Hauptschüler offenbar nicht durchschaubar, allerdings können sie die

unterschiedliche Benotung der Unterrichtsleistungen nachvollziehen.

- Hauptschüler haben mehr Probleme damit, sich vor Mitschülern des Hauses als vor der Klasse zu äußern.
- Hauptschüler wollen nicht als Streber dastehen – weder im Klassenunterricht noch im Projektunterricht.
- Hauptschüler können sich besser auf den Unterricht im Klassenverband konzentrieren als auf den Projektunterricht. (Gründe?)

I

- Die Gruppeneinteilung in den integrierten Fächern findet nur die Hälfte der Hauptschüler gut.
- Die Gruppen werden als nicht zu groß empfunden. (!)
- Positiv zu bemerken ist, dass 40% der Hauptschüler durch den integrierten Unterricht ihre Meinung über Schüler anderer Schularten geändert haben.
- Immerhin 65% fühlen sich durch ihre Beiträge im integrierten Unterricht anerkannt.
- Sie fühlen sich größtenteils weder über- noch unterfordert.
- Auch hier ist der Anteil der Mitarbeit von H-, R- und Gyschülern für Hauptschüler kaum nachvollziehbar.
- Sie langweilen sich selten oder nie. (95%!)
- 65% wissen genau, was von ihnen verlangt wird.
- Für 47% der Hauptschüler ist die Benotung in den integrierten Fächern ein Problem. (nachfragen!)

**Fragebogen zum Thema Integration
Realschule
Auffällige Ergebnisse**

Sozialverhalten

A

1. Fast die Hälfte aller befragten Schüler glaubt nicht, dass die Regeln von Lehrern und Schülern gemeinsam aufgestellt wurden. → Im Interview nachfragen, wer sie dann aufgestellt hat.
2. Obwohl die Schüler der Meinung sind, dass die Lehrer auf die Einhaltung der Regeln achten und
3. eine Nichteinhaltung in den meisten Fällen Konsequenzen hat,
4. ist die Regelakzeptanz trotzdem sehr gering. 78% halten sich selten oder nie daran.

B

1. Fast 70% der Schüler haben Kontakte zu Schülern anderer Schularten
2. Eine überwältigende Mehrheit der Schüler (83%) fühlt sich im Haus wohl.
3. Das Wohlfühl in der Klasse wird mit 90,7% angegeben.
4. Ein sehr großer Teil der Schüler nimmt wahr, dass einzelne Schüler und Schülerinnen anderer Schularten eingeschüchtert, beleidigt oder verletzt werden (oft:25,6%; selten:58,1%)
5. Immerhin gehen sich 88% aller Hausbewohner nicht aus dem Weg.

C

1. 67% der Schüler arbeiten im Projektunterricht mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten zusammen, wenn sie die Wahl haben. → Was soll das Ergebnis aussagen? Im Interview nach den Gründen fragen, warum 2/3 die Schulartenmischung wollen und 1/3 nicht.

D

1. Nach Ansicht der Schüler sitzen sie selten oder nie getrennt in den integrierten Fächern.
2. 25% der Schüler sind der Meinung, dass Mitschüler in integrierten Fächern wegen ihrer Schwächen und Stärken beleidigt oder eingeschüchtert werden und
3. und dass der Hälfte der Mitschüler nicht zugehört wird. → Im Interview nachfragen, ob diese Ergebnisse spezifisch sind für integrierten Unterricht oder für die Fächer.

E

1. In den Pausen treffen sich die meisten Schüler auch mit Schülern anderer Schularten. Hier ist eine gute Durchmischung feststellbar.
2. Streit gibt es in den Pausen mit Schülern anderer Schularten nur sehr wenig.

F

1. Etwa 30% der Realschüler finden Fahrten mit dem ganzen Haus nicht so gut. → Im Interview Gründe erfragen.

G

1. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler trifft sich auch außerhalb der Schule mit den Schülerinnen und Schülern anderer Schularten. – Interviewfrage: Sind das Freunde aus der OS-Zeit?

Lernverhalten

H

1. 23,8% der Schüler sind der Meinung, dass beim integrierten Projektunterricht nicht viel dabei herauskommt, aber
2. Spaß haben sie alle dabei.
3. 80% glauben, dass die Arbeit gleichmäßig aufgeteilt wird.
4. Die Realschüler sind der Ansicht, dass die Hauptschüler im integrierten Projektunterricht am wenigsten tun, die Realschüler und die Gymnasiasten ungefähr zu gleichen Teilen arbeiten.
5. Im Widerspruch zu 4 steht, dass die Realschüler zu 76,7% annehmen, dass es nicht von der Schulart abhängt, wie gut oder schlecht jemand arbeitet.
6. Sehr positiv fällt auf, dass fast alle Schüler angeben, dass sie sich während der Gruppenarbeit helfen und unterstützen.
7. Die unterschiedliche Benotung, der Unterrichtsleistungen in Gy, R, H ist für die Realschüler nachvollziehbar.
8. Positiv wird von den meisten Schülern der Unterricht bei einem anderen Lehrer als dem Klassenlehrer im integrierten Projektunterricht gesehen.
9. Es ist die Tendenz erkennbar, dass bei den Schülern eine größere Sicherheit besteht, sich vor den Schülern der eigenen Klasse zu äußern als vor den Schülern des Hauses.
10. Als Streber zu gelten, ist für keinen Realschüler ein Problem.
11. Sowohl im Klassenunterricht als auch im integrierten Projektunterricht können sich die Schüler gleich gut konzentrieren.

I

1. Viele sind mit der Gruppeneinteilung zufrieden, ein großer Teil aber auch nicht (40%)
→ Im Interview nach den Gründen fragen.
2. Die Realschüler finden die Gruppen nicht zu groß.
3. 50% der Realschüler haben ihre Meinung über einen Schüler einer anderen Schulart schon einmal geändert.
4. 52% fühlen sich durch Unterrichtsbeiträge im integrierten Unterricht anerkannt → im Interview nach Feedbackkultur fragen.
5. Die Realschüler fühlen sich integrierten Unterricht selten über- bzw. unterfordert.
6. In den integrierten Fächern sind die Realschüler der Meinung, dass sie gleich viel arbeiten wie die Gymnasiasten.
7. Etwas mehr als die Hälfte der Realschüler finden die Benotung in den integrierten Fächern gerecht, für die andere Hälfte ist sie ein Problem.

Schulart: Gymnasium

auffällige Ergebnisse, weiterführende Fragen, „Nebenerkenntnisse, unabhängig vom Thema Integration“

I. SOZIALVERHALTEN**A. Regeln**

1. Der überwiegende Teil der Gymnasiasten weiß, dass es Regeln im Haus gibt.
2. 80% der Gymnasiasten halten sich an die Regeln.
3. Auf die Einhaltung der Regeln wird von Lehrerseite sehr stark geachtet.
4. Ein Drittel der Gymnasiasten ist der Meinung, dass regelwidriges Verhalten keine Konsequenzen hat.

Die Regeln werden nur zu 50% von Schülern u. Lehrern gemeinsam aufgestellt.

B. Verhältnis Sch./Sch. innerhalb des Hauses

1. 70% der Gymnasiasten haben Kontakte zu R.- od. H.- Schülern des Hauses.
2. Fast alle Gymnasiasten fühlen sich in ihrer Klasse wohl.
3. 75% der Gymnasiasten fühlen sich im Haus wohl.
4. Knapp die Hälfte der Gymnasiasten vertritt die Meinung, dass Schüler innerhab des Hauses eingeschüchtert, beleidigt oder verletzt werden (**Interview : Anteil der Gy.-Sch. daran, aktiv, passiv ?**)

C. Projektunterricht

1. Knapp die Hälfte der Gymnasiasten arbeitet nach Möglichkeit mit Schülern der anderen Schularten zusammen.

D. integrierte Fächer

1. 75% der Gymnasiasten geben an, in den integrierten Fächern nicht nach Schularten getrennt zu sitzen.
2. Ein Drittel der Gymnasiasten nimmt Mobbing im integrierten Unterricht wahr.
Arbeits-u. Sozialverhalten: Defizite beim gegenseitigen Zuhören(40%)

E. Pausenverhalten

1. In den Pausen gibt es einen regen Austausch zwischen den Schularten.
2. 80% der Gymnasiasten sind der Meinung, dass es nur selten Streit zwischen den Sch. der verschiedenen Schularten gibt.

F. Fahrten

1. Die Hälfte der Gymnasiasten findet Fahrten mit dem ganzen Haus nicht gut.
(Interview: Gründe: Gruppengröße?)
2. Die Hälfte der Gymnasiasten sitzt freiwillig mit Sch. der anderen Schularten auf Fahrten zusammen.

G. außerschulische Kontakte

1. Es gibt zahlreiche außerschulische Kontakte zwischen den Sch. der verschiedenen Schularten.

II. LERNVERHALTEN

H. integrierter Projektunterricht/Klassenunterricht

1. Nach Meinung der Gymnasiasten macht die Gruppenarbeit mehr Spaß, wenn die Gruppe selbst gewählt werden kann.
2. Ein Drittel der Schüler glaubt, dass selbstgewählte Gruppen nicht so effizient arbeiten.
3. Die Arbeitsteilung wird mehrheitlich positiv bewertet.
4. Die Hälfte der Gymnasiasten lernt durch die Zusammenarbeit mit Sch. der anderen Schularten neue Sichtweisen kennen.
5. Während der Gruppenarbeit unterstützen und helfen sich fast alle Schüler.
6. Eine positive Arbeitshaltung hängt nach Aussage der Mehrheit der Gymnasiasten nicht von der Schulart ab.
7. Die Hauptarbeit leisten die Gymnasiasten, gefolgt von den Realschülern, Schlusslicht sind die Hauptschüler.
Kritik: mangelnde Transparenz bei der Notengebung für Gy, R und H-Schüler
8. 70% der Gymnasiasten finden es gut, im P.-Unterricht auch einmal andere Lehrer zu haben.
9. Gymnasiasten haben weniger Probleme damit, sich vor der Klasse als vor dem Haus zu äußern.
10. Als Streber zu gelten ist nur für einige wenige Gymnasiasten ein Problem.
11. Die Konzentration der Gymnasiasten ist nicht abhängig von Klassenunterricht od. Projektunterricht.

I. integrierte Fächer

(Interview: Aussagen zu Gruppeneinteilungen nicht nachvollziehbar, unklare Fragestellung im Fragebogen?)

1. 80% der Gymnasiasten haben mit der Gruppengröße kein Problem.
2. Bei 70% der Gymnasiasten führte der integrierte Unterricht zu einem Meinungswechsel über Sch. der anderen Schularten.

Unzureichende „Feedbackkultur“ zwischen Schülern, Anerkennung wird nicht ausgesprochen

(Interview: genauer nachfragen)

3. Die Mehrheit der Gymnasiasten fühlt sich in den integrierten Fächern weder überfordert noch unterfordert oder gelangweilt.
4. Gymnasiasten arbeiten in den integrierten Fächern am aktivsten, gefolgt von den Realschülern, Schlusslicht sind die Hauptschüler.
5. 60% der Gymnasiasten finden die Benotung in den integrierten Fächern nicht gerecht.

(Interview: Begriffsklärung „gerecht“, Lehrerabhängigkeit, Transparenz)

6. Integrierte Gruppen im Sport werden von den Gymnasiasten positiv bewertet.

Leitfragen zum Interview in der OS

Sozialverhalten

Einige Kinder meinen, dass die Verhaltensregeln, die in der Klasse gelten, im integrierten Unterricht, also in den Fächern Nawi, Textilarbeit und Werken nie eingehalten werden

Frage: Welche Gründe gibt es dafür und welche Verhaltensregeln könnten gemeint sein?

Verhalten außerhalb des Unterrichts

Ein Viertel aller befragten OS-Schüler ist der Meinung, dass Mitschüler aus der Gemeinschaft ausgeschlossen werden, weil sie gut oder nicht gut genug lernen

Frage: Was bewegt die Schüler dazu, andere in diese Rolle zu drängen?

Wenn Schüler sich in ihrer Freizeit treffen, spielen Leistungen scheinbar keine Rolle.

Frage: Warum nicht?

Verhalten gegenüber Lehrerinnen und Lehrern

Die meisten Schüler geben an, Vertrauen zu ihrem Klassenlehrer und anderen Teamlehrern zu haben, aber Probleme besprechen sie nicht mit ihnen.

Frage: Mit welchen Problemen wendet sich eine OS-Schüler an seine Lehrer, mit welchen eher nicht?

Lernverhalten

Fragen zum Lernverhalten beziehen sich sowohl auf den Klassenunterricht als auch auf den Gruppenunterricht.

Frage: Was verstehen Schüler unter „Gruppenunterricht“?

Fast alle Schüler geben an, immer oder oft im Unterricht mitzuarbeiten.

Frage: Was verstehen sie unter „Mitarbeit“?

Lernen in einzelnen Fächern

Im Allgemeinen fühlen sich die Schüler weder über- noch unterfordert, leichte Abweichungen sind im Fach Englisch festzustellen.

Frage: Wie relevant sind die Antworten? Vielleicht etwas zufällig?

Thesenhafte Auswertung Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern des SZ Drebbertsraße

1. Orientierungsstufe

TN: 8 Schülerinnen und Schüler, davon 2 aus der Dependance

- Einstieg in die Diskussion durch die graphische Darstellung ausgewählter Fragen aus den vorher eingesetzten Fragebogen: Regeln, Vertrauen zu den Lehrkräften, Gruppenunterricht
Um die Diskussion einzuleiten, wurde der Fragebogen mit seinen Fragen noch einmal ins Gedächtnis zurückgerufen. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich an den Fragebogen erinnern, die Inhalte waren aber nicht gegenwärtig.
- *Was sind für die Schülerinnen und Schüler Regeln? Welche gibt es? Werden die Regeln eingehalten?*
Die Schüler unterscheiden zwischen Regeln in der Schule, in der Klasse und in verschiedenen Fächern.
Es gibt eine Schulordnung, die jedoch fast unbekannt ist. Es gibt in den verschiedenen Klassen unterschiedliche Regelanwendungen. In manchen Klassen hängen diese aus, andere haben nur noch vage Erinnerung an die aufgestellten Regeln. Die Regeln werden überwiegend zwischen Lehrern und Schülern gemeinsam festgelegt, haben jedoch die Tendenz die Meinung der Lehrkräfte widerzuspiegeln (z.B. Essen im Unterricht – Schüler ja, Lehrer nein). Überwiegend achten die Lehrkräfte auf die Einhaltung der Regeln bei den Schülern – selbst halten sie sie nicht ein. (z.B. Kommen zu spät zum Unterricht) Es gibt auch eine Anzahl von Lehrern, die nicht darauf achten. Regeln werden in den einzelnen Fächern unterschiedlich gehandhabt, Unterschiede gibt es zwischen den „ästhetischen“ Fächern (Kunst, Musik) und Sport einerseits und Mathe, Deutsch und Englisch andererseits. In Fällen von Nichteinhaltung der Regeln (schwierige Schüler) tauschen sich die Lehrer nach Meinung der Schüler aus, was schon mal zu Ungerechtigkeiten aufgrund von Vorurteilen kommen kann.
- *Was halten die Schüler von Kopfnoten?*
Überwiegend finden die Schüler diese gut, da sie helfen würden, sich zusammenzureißen, sich zu konzentrieren, was besonders für die Jungen gilt, da diese viel undisziplinierter seien als die Mädchen. Es sollte aber nicht übertrieben werden, denn man sei schließlich nicht bei der Bundeswehr. In diesem Zusammenhang sind die Schüler wiederum auf die Regeln eingegangen. Wenn Schüler zu undiszipliniert sind, werden sie von manchen Lehrern aus dem Unterricht herausgeschmissen. Bekommen aber keine Aufgabe, sondern warten die Zeit ab, bis sie wiederkommen dürfen. Hier würden Kopfnoten eventuell helfen, Sanktionen auszusprechen.
In einem eher abweichenden Gespräch haben die Schüler verschiedene Situationen geschildert, die mit dem Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler zu-

sammenhängen: Bsp.: Wenn etwas nicht verstanden und nachgefragt wird, gibt es Lehrer die es nicht noch einmal erklären. Eine zweite Nachfrage führt oft zu Unverständnis bei den Lehrern und zu unangenehmen Gefühlen bei den Schülern. Es gibt Schüler, die Angst haben nachzufragen, aber genau wissen, dass es ihnen selbst schadet. Diese Situationen sind sehr von den verschiedenen Lehrern abhängig. Schüler wissen genau, wie sie sich bei wem zu verhalten haben.

- *Haben die Schüler Vertrauen zu ihren Lehrern?*

Es wird hier klar getrennt zwischen Klassenlehrer und Nebenlehrer. Zu dem kommt es darauf an, ob die Schüler die Lehrer nett finden oder nicht.

Manche Lehrer kümmern sich wenig um die Schüler, aus diesem Grund kann eine Vertrauensbasis nicht aufgebaut werden.

Es gibt Schüler, die haben ein Vertrauen zu Lehrern aufgebaut, welches über Klassengrenzen hinweg bestehen bleibt.

Mit den Lehrern vertraulich reden, zum Beispiel über Probleme, die auch andere Schüler betreffen, wird schnell als Petzen angesehen. Dieses ist verpöht und deshalb werden solche Probleme eher verdrängt. Eltern spielen als Vertrauenspersonen ebenfalls eine eher untergeordnete Rolle, Freunde und Freundinnen sind am meisten die Vertrauenspersonen. Hier kommt es jedoch auf das Problem bzw. die Betroffenheit an.

- *Wie bewerten die Schüler die Mitarbeit im Unterricht?*

Die Schüler unterscheiden Mitarbeit mündlicher und schriftlicher Art. Mündlich zählt mehr als Mitarbeiten als schriftlich. Es kommt vor, dass Schüler sich nicht melden, obwohl sie die richtige Antwort wissen, damit sie an die Reihe kommen und „glänzen“ können. (hierdurch verstärkte Wahrnehmung.) Andererseits melden sich Schüler, auch wenn sie die Antwort nicht wissen, da sie sich ihrer Meinung nach auf diese Weise beteiligen und das zählt. Es gibt für die Schüler klare Unterschiede in den einzelnen Fächern (Gewichtungen, Hauptfächer, Lieblingsfächer, unwichtige Fächer). Sport hat eine Sonderfunktion, da man sich nicht melden muss. Sport ist zudem eine Veranlagungssache, die zu Ungerechtigkeiten in der Bewertung der jeweiligen Leistung sowohl zwischen Mädchen und Jungen als auch zwischen sportlichen und unsportlichen Schülern führt.

- *Wie bewerten die Schüler die Unterschiede zwischen Klassen- und Gruppenunterricht?*

Gruppenunterricht macht eindeutig mehr Spaß, da man hier etwas mit Freunden zusammenmachen kann und zudem auch mit den Mitschülern reden darf. Es kommt aber innerhalb der Gruppe auch darauf an, wie die Arbeit verteilt wird.

Nachteilig an der Gruppenarbeit ist, dass es viel lauter ist und man kollektiv „Ärger bekommt“, wenn man Regeln nicht einhält bzw. etwas nicht den Ansprüchen entsprechend erfüllt. Hier ist es meistens so, dass alle Schüler die gleiche Note bekommen, was die meisten als ungerecht empfinden.

Leitfragen zum Interview mit Schülern der 9. Klassen am Freitag, dem 22. Juni 2001**zu A - Sozialverhalten**

Von wem wurden die Regeln aufgestellt, die in den „Häusern“ gelten?

zu B - Verhältnis der Schüler zueinander in den „Häusern“

Was verstehen Schüler unter „Beleidigungen“?

Welchen Anteil haben speziell die Gymnasiasten? Sind sie eher Opfer/ eher Täter? Warum vertritt knapp die Hälfte der Gymnasiasten die Meinung, dass Schüler innerhalb des „Hauses“ eingeschüchtert, beleidigt oder verletzt werden?

zu C - Projektunterricht

67 % der Schüler arbeiten im Projektunterricht mit Schülern anderer Schularten zusammen, wenn sie die Wahl haben. - Was soll das Ergebnis aussagen? Warum wollen 2/3 der Schüler die Schulartenmischung und 1/3 nicht?

zu D - integrierte Fächer (Kunst, Musik, Sport, früher auch Textil und Werken)

Dass teilweise die Hälfte der Schüler ihren Mitschülern im Unterricht nicht zuhört, liegt das am **integrierten** Unterricht oder an den Fächern?

zu F - Fahrten

Nur die Hälfte der Hauptschüler und nur die Hälfte der Gymnasiasten findet Fahrten mit dem ganzen „Haus“ gut. Warum?

zu G - außerschulische Kontakte

Viele Schüler treffen sich auch außerhalb der Schule mit Schülern der anderen Klassen des „Hauses“. Sind das Freundschaften noch aus der OS?

zu H und I - Lernverhalten

Warum können sich Hauptschüler besser auf den Unterricht im Klassenverband als auf den integrierten Projektunterricht konzentrieren?

Warum sind viele Schüler in den integrierten Fächern (Kunst, Musik...) nicht mit der Gruppeneinteilung zufrieden?

Wie transparent ist die Benotung in den integrierten Fächern (H, R, Gy)?

Wie ist die Feedback-Kultur im integrierten Unterricht?

2. Schülerinnen und Schüler der Klasse 9

TN: 9 Schülerinnen und Schüler, davon jeweils 3 aus den verschiedenen Schularten bzw. Häusern

- Einstieg in die Diskussion durch die graphische Darstellung ausgewählter Fragen aus den vorher eingesetzten Fragebogen: Regeln, Verhalten zwischen den Schülern, Klassenfahrten
analog zur OS, wurde, um die Diskussion einzuleiten, der Fragebogen mit seinen Fragen noch einmal ins Gedächtnis zurückgerufen. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich kaum an den Fragebogen erinnern, die Inhalte waren aber nicht mehr bekannt.
Insgesamt war die Diskussionsführung mit dieser Schülergruppe weitaus schwieriger als mit den OS-Schülern. Die Schüler waren auch undisziplinierter. Die Gesprächsführung viel schwerer, da sich die Schüler weniger konzentrierten. Insgesamt war die Diskussion etwa 20 Minuten kürzer, da die Schüler keine Geduld hatten.
- ***Was verstehen die Schüler unter Regeln?***
Die Schüler unterscheiden zwischen verschiedenen Regelwerken (z.B. Hausregeln, Klassenregeln, Schulordnung) und allgemeinen Verhaltensregeln. Im Gegensatz zu den OS-Schülern ist die Schulordnung bei den Schülern der Jahrgangsstufe 9 bekannt. Andererseits sind es hier eher die Klassenregeln, die unbekannt erscheinen. Der Grund liegt darin, dass die Erstellung dieser regeln üblicherweise in der siebten Klasse erfolgt und die Klassenregeln dann sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern in Vergessenheit geraten. Grundsätzlich bezeichnen die Schüler das Einhalten der regeln als „langweilig“. „Mehr Spaß macht es“, Regeln zu verletzen. Werden die Regeln verletzt, so werden verschiedene Konsequenzen genannt: Aussperren vom Unterricht, Anschreien, Eintrag in die Schülerakte, Elterngespräch.
- ***Was ist für Schüler Einschüchtern, Beleidigen, Verletzen?***
Grundsätzlich gibt es verschiedene Ebenen des Einschüchterns, Beleidigens und Verletzens. Zumeist geschieht dieses eher auf der „Spaßebene“, z.B. zwischen Mädchen und Jungen. Es gibt aber auch „Ernstsituationen“. Oft können Lehrer diese Ebenen nicht einschätzen und nehmen vieles zu ernst. Die meisten Schüler möchten mit allen „klarkommen“ und sind froh, „wenn sie nicht fertig gemacht werden“. Gründe hierfür sind unterschiedlich. So kann es daran liegen, dass „man hässlich oder dick“ ist. Diese Gründe werden eher den Spaßsituationen zugerechnet, obwohl allen klar ist, dass die jeweiligen Mitschüler unter den Situationen leiden. Zudem gibt es fächerspezifische Unterschiede. Im integrierten Unterricht „fühlen sich die Schüler nicht so wohl“, da hier verschiedene Schülergruppen aufeinander treffen, die sich „nicht abkönnen.“ Im Klassenverband ist eher eine Verbundenheit vorhanden. Ausnahme: Hauptschule. Der Grund wird in der Klassengröße gesehen und darin, „dass sich die Lehrer nicht durchsetzen können.“ Dieses gilt aber

nicht für alle Lehrer. Das Motto in Hauptschule wird ausgedrückt als „Gute Schüler sind Streber, werden beschimpft. Schlecht sein, ist besser!“

- ***Wie sehen die Schüler die Bewertung ihrer Leistungen? Gibt es Unterschiede in den einzelnen Fächern?***

Nach Ansicht der Schüler werden die Bewertungen sowohl in den einzelnen Fächern als auch in den Projekten durch die Lehrer durchgeführt. Eine Selbstbewertung durch die Schüler findet nicht statt. In diesem Zusammenhang wurde dargestellt, dass ein „reines Nachfragen zur Bewertung überflüssig ist, es hätte lediglich Alibifunktion.“ Zufriedenheit stellt sich trotzdem ein, da die Noten zumeist gerecht sind. Wenn nicht, gleicht sich dieses irgendwie wieder aus. (Einzelne werden ungerecht behandelt, weil die Lehrer sie nicht abkönnen.) In der Bewertung gibt es zudem Unterschiede zwischen den Lehrern, die einen sind strenger als die anderen. Dieses führt über die Klassen hinaus zu Ungerechtigkeiten. Bewertung aus der Sicht der Schüler ist auch auf verschiedene Fächer bezogen unterschiedlich wichtig. Hauptfächer (Deutsch, Mathe, Englisch) sind da wichtiger. Sport oder musisch/ästhetische Fächer sind in der Benotung unwichtiger. Da gibt es weniger schlechte Noten. Aber auch hier kommt es auf die jeweiligen Fachlehrer an.

- ***Welche Bedeutung haben die Klassenfahrten für die Schüler?***

Hauptsächlich wurde über zwei Fahrten gesprochen. Eine Segelfreizeit in den Niederlanden und eine Fahrt nach Berlin. Beide Fahrten gelten als gelungen. Ungewohnt erschien den Schülern auf diesen Fahrten, dass sie sehr selbstständig sein mussten und ungewohnt viel Verantwortung für ihr eigenes Tun übernehmen mussten. Es ging ihrer Auffassung gar soweit, dass sie für die Lehrer arbeiten mussten, während diese sich ausruhten. (Beispiel: Essenvorbereitung) Angemahnt wurde ein starker Alkoholkonsum bei den Lehrkräften, während Schüler für gleiches Verhalten ermahnt wurden. („Was sind das denn für Vorbilder!?“ Wenn sie etwas tun, was andere nicht dürfen.) Die Klassenreisen mit den Häusern wurden als gelungen bezeichnet. Hier war Gelegenheit, sich besser und auch anders kennen zu lernen. (Zuhause macht man mehr mit Freunden, hier (schiff) war man gezwungen mit den anderen etwas zu unternehmen.) Die Unterschiede zwischen den Schulformen verschwammen. („Mit dem ganzen Haus hat Spaß gemacht.“ Hinsichtlich der anstehenden Abschlussfahrten in der 10. Klasse hat bereits so seine Befürchtungen. So wird angemahnt, dass die Lehrer nicht weiter weg wollen, z.B. wird eine reise nach Italien oder Spanien abgelehnt. Es wird beklagt, dass die Reiseziele immer durch die Lehrer bestimmt werden, hier wünschen sich die Schüler doch mehr Mitspracherechte. Auch das die Fahrten immer mit dem Unterricht und Lernen verbunden werden, finden die Schüler nicht so gut. Eine Konzentration auf Freizeit und Spaß fänden sie besser, denn eigentlich lernt man ja doch nichts auf diesen Reisen.

Ergebnisse der Abteilungskonferenzen vom 3.12.01

Einschätzung der Schülersaussagen zum Thema Integration

1. Als positive Ergebnisse wurden von den Abteilungen eingeschätzt:
 - 100 % der Schüler wissen, dass es Verhaltensregeln gibt. (OS)
 - Die Schüler haben Vertrauen zu den Klassen- (86%) und Teamlehrern (77%). (OS)
 - Die Schüler können gut mit Leistungsunterschieden (65%) und mit Fehlern und Schwächen der Mitschüler (77%) umgehen; das zeigt eine recht hohe soziale Kompetenz. Leistungsunterschiede stören selten oder nie, am ehesten noch in Englisch (21%). (OS)
 - Fast alle Schüler geben an, sich während der Gruppenarbeit gegenseitig zu helfen und einander zu unterstützen. (R und Gy)
 - In den Pausen treffen sich die meisten Schüler auch mit den Schülern der anderen Schularten. (R)
 - Es gibt selten Streit in den Pausen zwischen den Schülern der verschiedenen Schularten. (Gy und H)
 - Es gibt zahlreiche außerschulische Kontakte zwischen den Schülern der verschiedenen Schularten. (R und Gy)
 - Hauptschüler fühlen sich in der Klasse wie im „Haus“ gleichermaßen wohl. (H)
 - 40% der H-Schüler haben durch den integrierten Unterricht ihre Meinung über Schüler der anderen Schularten geändert
- Fazit der AG Schulbegleitforschung: **Integration ist für unsere Schüler etwas Selbstverständliches und eher positiv besetzt.**

2. Als negative Ergebnisse wurden von den Abteilungen eingeschätzt:

A. Regelverletzungen

- OS: Recht viele Schüler drücken sich vor dem Aufräumen (43%). Von Lehrern, bei denen sie keinen Unterricht haben, lassen sich 38% der Schüler weniger sagen. Die Regeln werden im integrierten Unterricht weniger eingehalten als im Klassenunterricht.
- Kl. 7 - 10: ca. 2/3 der Schüler stellen fest, dass die Regeln nicht eingehalten werden, 61% der Hauptschüler ist der Meinung (gegenüber ca. 33% bei den R- und Gy-Schülern), dass Nichteinhaltung der Regeln keine Konsequenzen hat. Ca. 25% der Haupt- und Realschüler (35% der Gy-Schüler) sind der Meinung, dass Mitschüler in integrierten Fächern wegen ihrer Stärken oder Schwächen beleidigt oder eingeschüchtert werden.

B. Fahrten

50% der Hauptschüler und der Gymnasiasten, 30% der Realschüler finden Fahrten mit dem ganzen „Haus“ nicht so gut.

C. Transparenz der Benotung

Die Benotung in den integrierten Fächern ist für 47% der Hauptschüler, für 42% der Realschüler und für 59% der Gymnasiasten ein Problem.

D. Angst vor Strebertum

Hauptschüler wollen nicht als Streber dastehen. Im Interview geäußert: „Gute Schüler sind Streber, werden beschimpft. Schlecht sein ist besser!“

Fazit der AG: **Die drängendsten Probleme unserer Schüler liegen sowohl in der OS als auch in den „Häusern“ überwiegend im Bereich Sozialverhalten. Wir vermuten, dass Verbesserungen in diesem Bereich auch positive Auswirkungen auf das Lernverhalten haben werden.**

3. Von der AG angedachte Lösungsmöglichkeiten

zum Thema Regeln:

- Absprachen im Kollegium über den konsequenten Umgang mit Regeln
- die Klassen-, Team- bzw. „Haus“-Regeln mit den Schülern thematisieren

zum Thema Fahrten:

Das Problem sollte in den OS-Teams und in den „Häusern“ besprochen werden. Es gibt die These, dass vor der Fahrt immer große Bedenken herrschen, danach aber alle sehr zufrieden sind, mit dem ganzen „Haus“ gefahren zu sein. Auch das Interview legt diese Interpretation nahe.

zum Thema Benotung in den integrierten Fächern:

Das Problem sollte in den einzelnen Fachkonferenzen erörtert werden und man sollte zu klaren Absprachen kommen, so dass die Notengebung transparenter wird.

zum Thema Strebertum:

Sollte zunächst in den „Häusern“ und danach gegebenenfalls in einer Abteilungskonferenz Hauptschule besprochen werden.

4. Vorschläge der AG zum weiteren Vorgehen

- Auf der Konferenz am 4. März 02 (hauptsächlich auf Jahrgangsebene) Erörterung des konsequenten Umgangs mit Regeln
- Auf Fachkonferenzen (besonders der integrierten Fächer) Besprechung der Transparenz der Notengebung
- Außerdem: Erfahrungen mit Evaluation weitergeben, z.B. auf Ertrag von Unterricht übertragen

AG Evaluation (M. Agather-Rößler, M. Brüning, H. Krogmann, K. Zuidema-Hammer)

