

## Bildung sucht Dialog!

Dieser dritte Band der PH NÖ sammelt und präsentiert Facetten der Diskussion um Fragen zu  
– Gewalt in und an der Schule,  
– demokratischer Erziehung,  
– Verhaltenskultur.

Er will alle LehrerInnen und an Bildung interessierten BürgerInnen einladen zu Kontakt, Gespräch und Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-3-0



Erwin Rauscher (Hg.) **Schulkultur**

Pädagogik *für* Nieder-  
österreich — **Band 3**

Erwin Rauscher (Hg.)

## Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich  
**Band 3**



Erwin Rauscher (Hg.)

# Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltens*kultur*

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich

**Band 3**



## IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2009  
Redaktion: Erwin Rauscher  
Lektorat: Günter Glantschnig  
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher  
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-3-0

Erich Perschon

# Fähigkeitsgruppierende Begabtenförderung – Herausforderung und Chance

Evaluationsbefunde einer ‚Begabtenklasse‘ in der AHS-Unterstufe

*Die Zusammenfassung von besonders begabten Kindern in eigenen Schulklassen in der Unterstufe der AHS stellt hohe Anforderungen an die Schul- und Verhaltenskultur einer Schule. Gelingt es dennoch, ergeben sich wertvolle Wachstums- und Entwicklungschancen für alle an der Schulgemeinschaft Beteiligten. Der Beitrag stellt in Kürze die externe Evaluation eines innovativen Schulversuches zur Begabtenförderung dar und zeigt in der exemplarischen Auswertung vor allem wichtige sozial-integrative, aber darüber hinaus auch didaktisch-methodische und leistungsbezogene Aspekte auf.*

Spezielle Maßnahmen zur Förderung besonders begabter Schüler/innen – z.B. die Teilnahme an Pull-Out-Kursen oder das Drehtür-Modell innerhalb der Schulorganisation – werden seit Jahren an Schulen in Niederösterreich angeboten. Individuelle und integrative Begabtenförderung ist ein Bestandteil des pädagogischen Selbstverständnisses und der Schulleitbilder verschiedenster Schulformen. Der Schulversuch ‚Modellklassen für Begabten- und Begabungsförderung in der Sekundarstufe I‘ am BG und BRG Keimgasse in Mödling stellt vor diesem Hintergrund einen weiteren innovativen Schritt im Bereich der Begabtenförderung dar. Im Schuljahr 2007/08 entwickelte eine Steuergruppe an der Schule unter der wissenschaftlichen Begleitung durch Friedrich Oswald und der Unterstützung des Schulreferenten im LSRfNÖ, Rainer Ristl, das Konzept dieses an einem separativen Modell der Begabungsförderung orientierten Schulversuchs und bietet als besonders begabte ausgewiesenen (getesteten) Schülern/Schülerinnen Unterricht in eigenen ‚Modellklassen‘ an. Für die Planung dieses Schulversuchs – insbesondere der Perspektive der Weiterführung in der Oberstufe – stand auch das seit Jahren bewährte Oberstufen-Modell der Wiener Sir-Karl-Popper-Schule Pate.

## 1 Konzept und wissenschaftlicher Kontext des Schulversuchs

Aus Erfahrungen mit bisherigen begabungsfördernden Maßnahmen (u.a. Drehtür-Modell, Pull-Out-Kurse, Sommerakademie, Wettbewerbe) und aufgrund der Standortsituation (hohe Eintrittsschülerzahl) des BG/BRG Keimgasse Mödling wurde ein Schulstufen überspringendes (akzelerierendes) Konzept einer fähigkeitsgruppierenden Begabungsförderung innerhalb eigens eingerichteter Klassen entwickelt.

Unter Fähigkeitsgruppierung versteht man prinzipiell die Zusammenfassung von Kindern aufgrund getesteter Merkmale bzw. eines bestimmten Auswahlverfahrens in einer Gruppe oder Klasse, die sich durch äußere Differenzierung als eigene Klasse/Gruppe deutlich (durch Organisation, Curriculum, Lehrmethoden) von anderen Klassen einer Schule unterscheidet.<sup>1</sup> Dieser Förderansatz ist durch ein hohes Maß an ‚Separation‘ gekennzeichnet, stellt aber eine gangbare Alternative zur integrativen Begabtenförderung durch innere Differenzierung dar, wie viele empirische Evaluationsstudien zeigen, wenn begleitend Problempotenziale wie Auswahlverfahren, Isolationsgefühle, Fähigkeitsselbstkonzept im Auge behalten werden.<sup>2</sup> Für das klassenweise Überspringen spricht vor allem das Verbleiben in der sozialen Gruppe, die damit geringere emotionale Belastung durch den Wegfall des Klassenwechsels und die Anpassung der Unterrichtsführung in Inhalt, Tempo und Methodik an die besonders begabten, hochmotivierten und leistungsstarken Schüler/innen. Vergleichsweise führt die individuelle Schulzeitverkürzung nach anfänglicher herausfordernder und emotional belastender Aufholphase nicht selten zu einer erneuten Unterforderung der begabten Schüler/innen.<sup>3</sup>

Diese allgemeinen Voraussetzungen bilden die Basis für das Grundkonzept des Schulversuchs am BG/BRG Mödling. Beginnend mit einer ersten Klasse werden Volksschulabgänger/innen, die durch ein externes Auswahlverfahren ermittelt werden, in einer sogenannten ‚Modellklasse‘ zusammengefasst. Die Eckpfeiler dieser Maßnahme zur Begabten- und Begabungsförderung orientieren sich an den allgemeinen Grundprinzipien der Begabtenförderung (Akzeleration, Compacting, Enrichment) und sehen im Wesentlichen folgende organisatorischen, inhaltlich-didaktischen, pädagogischen und qualitätssichernden Aspekte vor:<sup>4</sup>

- ❖ Beschleunigung des Bildungsweges (Akzeleration) durch das Überspringen einer Schulstufe (Verkürzung der AHS-Unterstufe von 4 auf 3 Jahre)
- ❖ Verdichtung der Lehrplaninhalte (Compacting) in den meisten Fachgegenständen
- ❖ Anreicherung des Bildungsangebots (Enrichment) besonders durch zusätzliche bzw. vorgezogene Unterrichtsgegenstände in der 1. Klasse und weitere Angebote und individuelle Förderungen (Drehtür-Modell, Plus-Kurse, Wettbewerbe, Projektstage ...), vor allem dann in höheren Klassen
- ❖ Methodisch vielseitige und individualisierende Unterrichtsgestaltung
- ❖ Peer-Coaches und Kontaktlehrer/innen, die einerseits eine individuelle sozial-emotionale Betreuung und koordinierte Elternarbeit, andererseits die gesamtschulische Integration gewährleisten sollen
- ❖ Interne (Klassenkonferenzen, Elternabende) Evaluation und externe Evaluation

## 2 Auswahlverfahren

In Österreich gibt es bis dato keine derartige fähigkeitsgruppierende Begabtenförderung in diesem organisatorischen Ausmaß an einer AHS-Unterstufe. In den 1990er Jahren wurden besonders in Deutschland sogenannte ‚Schnellläufer-Klassen/Express-Klassen‘ (Berlin), ‚G8-Klassen‘, eine um ein Jahr verkürzte Gymnasialsform (Baden-Württemberg) oder sogenannte BEGYS-Klassen (Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit, Rheinland-Pfalz) eingeführt und auch wissenschaftlich begleitet.<sup>5</sup> Dabei wurde in den Evaluationsstudien besonders das Auswahlverfahren (das sich vor allem an Grundschulnoten, Klassenkonferenzempfehlungen, Informationsgesprächen mit Eltern und Schülern/Schülerinnen orientierte) als entwicklungswürdig eingestuft und es wurden verstärkt kognitive Fähigkeits-

tests gefordert.<sup>6</sup> *„Effektive und effiziente Auswahlprozeduren für akzelerierte Klassen sind unbedingt notwendig, da gezeigt werden konnte, dass für nicht überdurchschnittlich befähigte und leistungsbereite Schülerinnen und Schüler die verkürzten Zweige eine suboptimale Unterrichtsform darstellen, in der diese Schülergruppe zum Teil schlechtere Leistungen als in Regelklassen erbringt.“<sup>7</sup>*

Daher wurde in diesem Schulversuch auf ein optimales Auswahlverfahren besonderer Wert gelegt. Die Anmeldung für die Modellklasse des Schulversuchs fand wie für die Regelklasse am Ende der Semesterferien statt. Danach erfolgte seitens der Schule eine Einladung zum Aufnahmeverfahren. Dieses wurde durch eine externe Expertin – Sabine Rohrmann – vorgenommen. Die Testung umfasste folgende drei Einzeltests:<sup>8</sup>

- ❖ *Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI)*
- ❖ *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klasse – Revision (KFT 4-12+R)*
- ❖ *Grundintelligenztest – Skala 2 – Revision (CFT 20-R)*

Die Einzeltests fanden an zwei Tagen im April 2008 für die erste Modellklasse des Schulversuchs (1M), kombiniert mit persönlichen Aufnahmegesprächen mit den Schülern/Schülerinnen und den Eltern, statt. Von insgesamt 21 getesteten Kindern wurden schließlich 14 Schüler/innen (5 Mädchen, 9 Buben) – mit zum Teil recht unterschiedlichen, aber deutlich überdurchschnittlichen Begabungsprofilen – in die Modellklasse aufgenommen. Mit Beginn des 2. Semesters kam ein weiterer Schüler in die Modellklasse hinzu. Aufgrund der professionellen und mehrperspektivischen Durchführung des Aufnahmeverfahrens – vor allem durch die kognitiven Testungen – wurden die in den Metaanalysen eingeforderten Auswahlprozeduren<sup>9</sup> als hinreichend erfüllt angesehen und der Auswahlaspekt wurde nicht weiter evaluiert.

### 3 Akzeleration

Als markantestes Merkmal der Akzeleration stellt sich das Überspringen einer Schulstufe der AHS-Unterstufe dar. Dadurch ergibt sich ein besonders intensives Compacting, da die Lehrplaninhalte der AHS-Unterstufe in den meisten Pflichtgegenständen auf 3 Jahre komprimiert werden. Es wurde entweder mit beiden Lehrbüchern der ersten und zweiten Klasse unterrichtet oder gleich mit dem Buch für die zweite Klasse gearbeitet. Manche Gegenstände (Englisch, Mathematik) hatten den Lehrstoff der ersten Klasse bereits vor dem Ende des ersten Semesters absolviert.

Zur Illustration dazu folgen auszugsweise Aussagen der Klassenlehrer/innen aus den Leitfadeninterviews am Ende des Schuljahres zum Aspekt der Akzeleration in einzelnen Unterrichtsgegenständen:

- ❖ (Geographie und Wirtschaftskunde) *„Wir haben das Lehrbuch von der ersten Klasse verwendet und was nicht drinnen war, wurde mit Handouts ergänzt ... Es ging quer durch, es ist von der Zweiten, von der Dritten und auch von der Vierten etwas dazugekommen – ausschnittsweise ... Was aber auch schwer ist, denn die Schüler/innen wollen einfach so viel wissen. Das ist gar nicht leicht gewesen, dass man mit dem Stoff fertig wird.“*
- ❖ (Deutsch) *„Ich habe von Anfang an nur das Buch der zweiten Klasse genommen. ... Ich habe in Deutsch nicht das Gefühl, wahnsinnig viel akzeleriert gearbeitet zu haben. Wenn man aber es so sieht, bin ich zufrieden, dass ich trotz KV-Tätigkeit – die viel von der Unterrichtszeit in Anspruch genommen hat – so weit gekommen bin.“*

- ❖ (Englisch) *„Ich habe im ersten Jahr den Stoff der ersten zwei Jahre ziemlich knapp durchgebracht. Wir haben beide Arbeitsbücher erste, zweite Klasse verwendet. Wir waren Mitte Jänner mit dem Arbeitsbuch der ersten Klasse fertig. Wobei in den ersten zwei Lernjahren sind sehr viele Theaterstücke dabei. Die Schüler haben sehr gerne gespielt, waren sehr kreativ dabei, haben neue Rollen dazu erfunden. Wir haben viele Theaterspiele gespielt, wo sehr viel Zeit draufgegangen ist, und dennoch sind wir so weit gekommen.“*
- ❖ (Geographie und Wirtschaftskunde) *„Wir haben beide Lehrbücher gehabt, das von der ersten und von der zweiten Klasse. Wir haben auch beim offenen Lernen immer beide gebraucht, sie haben immer beide Bücher mitgebracht oder im Fach gehabt. Ja, mehr oder minder haben wir das erste und zweite Jahr durchgenommen. Ich habe es zwar teilweise nicht ganz so genau gemacht, aber das war nicht immer notwendig. Es geht einfach schneller, weil sie sehr viel Wissen mitbringen, und man muss nicht alles so oft erklären wie bei manchen anderen Klassen.“*
- ❖ (Mathematik) *„Die erste Klasse haben wir in ca. 2 Monaten im Grunde genommen abgehandelt und sind jetzt mit dem Buch der zweiten Klasse so ziemlich fertig, es fehlen noch zwei Kapitel – es fehlt die Prozentrechnung und es fehlt ein Teil der Vierecke.“*
- ❖ (Musik) *„Ich habe vieles, was in der Zweiten kommt, schon vorgezogen. Es ist aber nicht so, dass der Stoff der 2. Kl. Musik jetzt großartig viel Neues bringt, das geht eher in die Vertiefung hinein, und das habe ich versucht, jetzt schon in dieser Klasse im ersten Jahr hineinzubringen, habe ihnen aber auch bewusst bei manchen Themen einfach auch mehr Zeit gegeben, also die Zeit, die auch die anderen ersten Klassen bekommen haben, um ihnen eben für diese Kreativität im Künstlerischen auch die Zeit zu geben.“*
- ❖ (Physik) *„Wir sparen in Physik kein Jahr ein. Wir (die Klasse und ich) konnten die Dinge eher intensiver betrachten und waren nicht so bemüht rasch weiterzukommen! Beschleunigt haben sicher die Formelerklärungen stattgefunden.“*

## 4 Enrichment

Das Enrichment für alle Schüler/innen des Schulversuchs ergab sich allein schon durch die insgesamt 6 zusätzlichen Unterrichtsstunden. Die Modellklasse hatte somit insgesamt 34 Wochenstunden (Regelklassen 28 Wochenstunden). Der Gegenstand ‚Englisch‘ wurde zusätzlich mit 5 Wochenstunden statt 4 dotiert. Der Aspekt des Enrichments wurde vor allem aber durch die Tatsache eingelöst, dass im ersten Jahr der Unterstufe für diese Klasse zwei zusätzliche Gegenstände mit je zwei Stunden dazugekommen sind und in Mathematik wurde Informatik als eine zusätzliche Stunde integriert – inhaltlich vergleichbar mit dem sonst für die ersten und zweiten Klassen freiwilligen Angebot der Unverbindlichen Übung ‚IKT - Informations- und Kommunikationstechnologie‘. Die Gegenstände ‚Physik‘ und ‚Geschichte und Sozialkunde‘ wurden von der zweiten in die erste Klasse verschoben. Durch dieses massive, allerdings nicht frei wählbare Enrichment der erweiterten Stundentafel wurden in diesem ersten Jahr auch kaum weitere Angebote von Schülerinnen/Schülern aus der 1M-Klasse angenommen. Ein Schüler besuchte nach dem Drehtür-Modell auch regelmäßig den Mathematikunterricht in einer dritten Klasse und schrieb die letzte Schularbeit in dieser Klasse mit. Die Mathematiklehrerin berichtet, dass sie im Mathematikunterricht der 1M-Klasse feststellen konnte, dass der Schüler wieder motivierter war und auch Verknüpfungen herstellen konnte zwischen den Themen der Modellklasse und dem Stoff der dritten Klasse.

## 5 Grundkonzept der Evaluation

Im ersten Kontaktgespräch wurden gemeinsam mit dem Rektor der PH NÖ und mit der Direktion des BG/BRG Keimgasse Eckpfeiler des vorgeschlagenen Evaluationsdesigns im Rahmen der von der PH zur Verfügung gestellten Ressourcen diskutiert. Es sollte eine Mischung aus formativer/prozessbegleitender und summativer/ergebnisorientierter Evaluation durchgeführt werden, wobei die Sicherstellung eines optimalen schülerorientierten Entwicklungsprozesses im Vordergrund stand. Eine Reihe von Vorschlägen zu möglichen Evaluationsaspekten wurde zur internen Diskussion und Auswahl an die zukünftigen Klassenlehrer/innen der Modellklasse weitergegeben. Die erste Rückmeldung durch die Klassenkonferenz der Modelllehrer/innen stellte für die Startphase dieses Schulversuchs drei Aspekte heraus: Rückmeldungen zur Unterrichtsgestaltung, Akzelerationsauswirkungen, Einbettung in das Schulleben.

Diese Evaluationsaspekte wurden im Einvernehmen mit der Direktion, den Klassenlehrkräften und den Eltern der 1M-Schüler/innen durch weitere Evaluationsbereiche ergänzt, sodass schließlich vier grundlegende Evaluationsebenen für diese formative und summative Evaluation festgelegt wurden und eine Reihe von Konstrukten mit entsprechenden Items für die Erhebung von Daten in diesen Bereichen entwickelt wurden (vgl. Tabelle). In die begleitende Evaluation sowie in die Entwicklung der Fragestellungen flossen aber auch Beobachtungen des Evaluators aus einzelnen Unterrichtsbesuchen und Ergebnisse aus den Beratungen in Klassenkonferenzen und Elternabenden mit ein.

Evaluationsebenen/-bereiche	Konstrukte
Gesamtschulische Integration	Schulbezogenes soziales Klima, Integrationsgefühl ...
Sozio-emotionale Ebene	Klassenbezogenes soziales Klima, Klassenidentifikation ...
Methodisch-didaktische/pädagogische Ebene – Unterrichtsqualität	Unterrichtszufriedenheit, Aufgabenanforderungen, Arbeitsformenwahl, Unterrichtsinteresse ...
Lernerfolg Subjektiver Leistungsbereich: Einschätzung der schulischen Anforderungen Leistungs-/Ergebniszufriedenheit Objektiver Leistungsbereich: Leistungsnachweise	Lernzufriedenheit/Anforderungseinschätzung Lernmotivation/Erfolgsmotivation, Anstrengungsbereitschaft ... Semester- und Jahresnoten

- ❖ Formative, begleitende Evaluationsaspekte wurden im Rahmen von Ergebnismrückmeldungen bei Klassenkonferenzen bzw. auch per E-Mail an die Klassenlehrer/innen Ende des Semesters eingelöst, wobei sich aus den Zwischenergebnissen der Fragebogenerhebungen von Eltern- und 1M-Schülerinnen/Schülern zu Semesterende nicht nur größtenteils positive Erwartungsbestätigungen, sondern auch Diskussionen und Planungsgespräche über einzelne pädagogische und methodisch-didaktische Entwicklungsmöglichkeiten (z.B. hemmende Auswirkungen der Knabendominanz bei Mitarbeitaktivitäten, Methodendiskussion um offene Lernformen) ergaben.

- ❖ Die summative, ergebnisorientierte Evaluation orientierte sich einerseits vergleichend an den Erhebungsdaten aus den Abschlussfragebögen mit den Zwischenergebnissen aus den Halbjahresumfragen und andererseits an erwarteten positiven/negativen Entwicklungsbestätigungen in den einzelnen Bereichen/Konstrukten bzw. Einzelfragen. Der Lernerfolg wurde durch den Leistungsnachweis in Form der Jahresnoten ausgewiesen und mit moderierenden Faktoren, vor allem mit Leistungsmotivation und Anforderungseinschätzungen, in Beziehung gesehen und bewertet.

## 6 Datenerhebungsinstrumente

Neben den zehn zu Schulschluss durchgeführten Leitfaden-Interviews (qualitativ) mit den 1M-Lehrerinnen/Lehrern, die einen Beitrag zur Sicherung der Expertise der beteiligten Lehrer/innen leisten sollen, kamen für die primäre Datenerhebung Befragungen mittels Fragebögen mit fast ausschließlich geschlossenen Fragestellungen zum Einsatz. Obwohl diese quantitative Datenerhebung aufgrund der kleinen Stichproben keine verallgemeinerbaren Ergebnisse liefern konnte, ließen sich besonders für die begleitende Evaluation und die Einzelfallbewertung durchaus wertvolle Rückmeldungen und Entwicklungsimpulse ableiten. Die Entwicklung der meisten Fragebogen-Items orientierte sich vor allem am ‚Münchner (Hoch) Begabungsmodell‘ von Heller und hier vor allem an den ‚Moderatoren‘. Dieses mehrdimensionale Begabungsmodell sieht für das Zustandekommen von besonderen Leistungen neben den Einflussgrößen der ‚Begabungsfaktoren‘ (Prädikatoren), wie z.B. intellektuellen Fähigkeiten, Kreativität, sozialer Kompetenz in bestimmten ‚Leistungsbereichen‘ (Kriteriumsvariablen), zwei Gruppen von moderierenden Merkmalen als einflussreich an: ‚Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale‘ und ‚Umweltmerkmale‘.<sup>10</sup>

Die ‚nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale‘ wurden zunächst im Auswahlverfahren erfasst, sind aber teilweise auch dynamische Größen, die sich im Laufe der Lernprozesse eines Schuljahres recht unterschiedlich darstellen und darüber hinaus durch die Unterrichtsführung beeinflusst werden können (wie z.B. Ängstlichkeit, Prüfungssorgen, Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten). Der Moderatorengruppe ‚Umweltmerkmale‘ kommt in diesem Schulversuch große Bedeutung zu, wobei vor allem die schulbezogenen Bereiche/Konstrukte (z.B. Schulklima, Unterrichtsqualität, Lerndifferenzierung, aber auch außerschulische Merkmale wie Erziehungsstil oder häusliche Leistungsanforderungen der Eltern)<sup>11</sup> für die Entwicklung entsprechender auf die konkrete Schulversuchsmaßnahme angepasster Fragestellungen Relevanz hatten. Damit sollen Ausprägungen der in diesem Schulversuch dem Modell entsprechend wirksamen Moderatoren begleitend wie auch summativ erfasst werden.

Vier unterschiedliche Fragebögen mit teils korrespondierenden Fragestellungen über die Befragungsgruppen hinweg richteten sich an Schüler/innen, Eltern, Lehrkräfte der Modellklasse als direkt von der Schulversuchsmaßnahme Betroffene und an das gesamte Lehrerkollegium. Die Tabelle gibt eine Übersicht über die Befragungsgruppen und die entsprechenden Fragebogenkonstrukte, zu denen Einzelfragestellungen (Items) formuliert wurden. Die vier Befragungsgruppen und die Fragenbereiche/Konstrukte der Einschätzungsfragen ergaben.

- ❖ Fragebogen-Modellklasse-Schüler/innen (46 Items)
- ❖ Fragebogen-Modellklasse-Eltern (33 Items)
- ❖ Fragebogen-Kollegiumslehrer/innen (18 Items)
- ❖ Fragebogen-Modellklassen-Lehrer/innen (41 Items)

#### Modellklasse-Schüler/innen

- ❖ Verdichtung/Unterrichtszufriedenheit (allgemein/aufgabenbezogen)
- ❖ Soziales Klima (klassen-/schul-/lehrerbezogen)
- ❖ Lerntechnik-Selbsteinschätzung
- ❖ Selbstständigkeitserfahrung
- ❖ Leistungszufriedenheit
- ❖ Anstrengungsbereitschaft
- ❖ Fachinteresse/Wissensdurst
- ❖ Lern-/Erfolgsmotivation

#### Modellklasse-Eltern

- ❖ Soziales Klima/soziale Integration
- ❖ Arbeitsweise/Lernorganisation/Lernmotivation
- ❖ Schulische Anforderungen
- ❖ Unterrichtsgestaltung/-qualität
- ❖ Methodik allgemein
- ❖ Lernen lernen
- ❖ Enrichment
- ❖ Individualisierung/Differenzierung
- ❖ Erfolgsoptimismus

#### Modellklasse-Lehrer/innen

- ❖ Lehrer-Arbeitsbelastung
- ❖ Akzeptanz/Unterstützung durch Direktion/Eltern/Kollegenschaft
- ❖ Kommunikation/Information über Schulversuch
- ❖ Einsatz differenzierender Arbeitsformen
- ❖ Schülerinteresse/Leistungsmotivation
- ❖ Umgang der Schüler/innen mit Aufgabenstellungen
- ❖ Lerntechniken/Arbeitshaltung
- ❖ Sozialformen
- ❖ Rangliste methodischer Bausteine

#### Kollegiums-Lehrer/innen

- ❖ Informationsstand zum Schulversuch
- ❖ Interesse am Schulversuch/an Begabtenförderung
- ❖ Bedeutsamkeit/Akzeptanz dieses Schulversuchs
- ❖ Wahrnehmung und Wertschätzung der Modellklassenarbeit
- ❖ Wahrnehmung der Schülerintegration
- ❖ Kontakthäufigkeit mit 1M-Schülerinnen/Schülern

Nach zwei Lehrerkonferenzen und einem Elternabend wurde vom Evaluator zunächst ein Prototyp des Schüler-Fragebogens entwickelt und nach einem Pretest in einer Regelklasse (25 Schüler/innen) hinsichtlich Lesbarkeit und Fragenformulierung mit den Schülern/Schülerinnen diskutiert und überarbeitet. Die Merkmalsausprägungen zu den Fragestellungen wurden auf einem 5-teiligen ordinalskalierten Messniveau erfasst. Die Skala umfasste aufsteigend von links nach rechts die Antwortmöglichkeiten, die für die Auswertung von 1 bis 5 codiert wurden (s. u. Mittelwert-Interpretation).

trifft gar nicht zu

trifft eher nicht zu

trifft teilweise zu

trifft eher zu

trifft genau zu

Darüber hinaus enthielten die Schülerfragebögen auch 7 qualitative Fragestellungen, bei denen es um Nennung von Unterrichtsgegenständen in verschiedenen Zusammenhängen ging (Vorlieben, Schwierigkeiten, Themenwünsche, eigenständiges Arbeiten ...).

Da dieses Frageninventar primär für die formative Evaluation des Prozesses gedacht war und schon allein durch die geringe Anzahl der zu befragenden Schüler/innen keine verall-

gemeinerbaren Aussagen aus der Auswertung getroffen werden konnten, wurde auf eine statistische Stichprobenüberprüfung verzichtet. Die meisten Items dienten in den pädagogisch-didaktischen Diskussionen der direkten Rückmeldung an Modellklassenlehrer/innen und der Besprechung bei Elternabenden.<sup>12</sup>

Die fast identischen Schülerfragebögen am Beginn des 2. Semesters und am Ende des Schuljahres sollten über die Prozessentwicklung Auskunft geben und eine Abschlussbeurteilung ermöglichen. Im Elternfragebogen wurden teils mit dem Schülerfragebogen korrespondierende Items und weitere Feedback-Fragestellungen zum Verlauf des Schulversuchs formuliert. Es wurden zwei Befragungen durchgeführt, im Dezember 08 und am Schulschluss im Juni 2009. Auch die Modellklassenlehrer/innen wurden zu denselben Zeitpunkten zweimal befragt, um Selbst- und Fremdwahrnehmung des Unterrichtsgeschehens diskutieren zu können und um mögliche Entwicklungsaspekte herauszufinden. Neben der direkten persönlichen pädagogischen und unterrichtlichen Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den Schülern/Schülerinnen stellte diese Form der Rückmeldung aus ‚Meinungs- und Befindlichkeitsbefragungen‘ nicht nur eine Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung der Arbeit in der Klasse dar, sondern eröffnete auch fallweise die Möglichkeit auf den Einzelfall, den konkreten Schüler/die konkrete Schülerin, zu reagieren. Aus diesen Gründen (statistisch, pädagogisch) beschränkt sich die Darstellung der Ergebnisse vorwiegend auf die deskriptive Ebene, da gerade auch aus pädagogischer Sicht jeder Schüler/jede Schülerin (von nur 15!) als Einzelfall und Subjekt Berücksichtigung finden sollte und es nicht primär nur darum ging, ‚die Klasse‘ darzustellen.

Für die Implementierung dieser separativen Fördermaßnahme waren aber vor allem auch die Akzeptanz der übrigen Lehrkräfte des Kollegiums und die aus dieser Sicht wahrgenommene mögliche Beeinflussung der Verhaltenskultur an der Schule von großer Bedeutung. Daher wurde Ende des 1. Semesters und Ende des Schuljahres auch das Kollegium zum Schulversuch mittels eines kurzen Fragebogens befragt. Obwohl in unserem Fall einzelne getestete Kinder an verschiedenen Schulen in Wien und NÖ bekannt waren, war es aufgrund der geringen Anzahl und der heterogenen schulischen Bedingungen und der begrenzten Ressourcen nicht möglich, eine statistisch relevante Vergleichsgruppe und ihre Leistungsentwicklung mit einzubeziehen. Daher blieb die Datenerhebung auch auf der Leistungs- und Anforderungsebene vorwiegend auf die Erwartungen und Einschätzungen der Lehrkräfte und der Eltern und das subjektive Erleben der Schüler/innen beschränkt. Zur Kontrolle im objektiven Leistungsbereich wurden die Schulnoten herangezogen.<sup>13</sup> In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Leistungstests akzelerierter und separiert geförderter Kinder im Vergleich zu hochbegabten Kindern, die in Regelklassen verbleiben, in internationalen Metaanalysen durchwegs zugunsten der akzelerierten und fähigkeitsgruppierten Klassen ausfielen.<sup>14</sup> In den o.a. Evaluationsstudien zu deutschen Schulversuchen stand bisher eine geeignete Vergleichsgruppe mit nicht akzelerierten (nicht speziell geförderten), aber getesteten hochbegabten Schülerinnen/Schülern nicht zur Verfügung, sodass ein empirisch gesicherter Nachweis über die Auswirkungen von Schulstufen überspringender Akzeleration auf die Schulleistung im deutschsprachigen Raum nach wie vor aussteht.<sup>15</sup>

## 7 Exemplarische Ergebnisdarstellung

Bei der Einführung der Schulversuchsmaßnahme in einer Modellklasse ging es in diesem Fall zunächst nicht primär um spezielle störende bzw. konflikträchtige Verhaltensaspekte, wohl

aber grundsätzlich um die Schaffung und Gewährleistung von Bedingungen für die Entwicklung einer positiven Verhaltenskultur an einer Schule, bei der eine besondere Gruppe von Schülern/Schülerinnen zusammengefasst und als deutlich sichtbare und ausgewiesene Sonderklasse in eine Schulorganisation eingebettet werden soll.<sup>16</sup> Das Augenmerk ist also darauf zu richten, ob und welche Irritationen der bestehenden Verhaltenskultur sich einstellen bzw. ob im Vorfeld nicht schon Konfliktfelder (z.B. Etikettierungs-, Motivations-, sozial-emotive Probleme) vorliegen, die mögliche Verhaltensprobleme hervorrufen könnten. Hier sind insbesondere allgemeine soziale und klassen- und schulklimatische Aspekte gemeint, aber darüber hinaus sind persönliche sozio-emotionale Befindlichkeiten der Modellklassen-Schüler/innen betroffen, die die Quelle für problematisches soziales Verhalten oder Beeinträchtigungen im Leistungsverhalten darstellen könnten. Daher wurde eine Reihe von Fragebogen-Items diesen präventiv-verhaltenskulturellen Aspekten gewidmet und den Hauptbeteiligten am Schulversuch, den 1M-Schülern/Schülerinnen, den 1M-Eltern, den 1M-Lehrkräften und dem Schulkollegium, vorgelegt. Die Ergebnisse dieser Fragebogen-Items werden im Folgenden in einer Auswahl genauer dargestellt und interpretiert.

Vor allem soll auch an dieser Stelle aufgrund der geringen Stichprobengröße wieder auf die Wichtigkeit der individuellen Beachtung ‚statistischer‘ Ausreißer durch persönliche klärende Gespräche hingewiesen werden.<sup>17</sup>

Anzahl der für die Auswertung der einzelnen Befragungen zur Verfügung gestandenen Fragebögen/befragten Personen			
	Anfangsbefragung	Zwischenbefragung	Schlussbefragung
1M-Schüler/innen	14 (von 14)	14 (von 15)	15 (von 15)
1M-Lehrer/innen	11 (von 12)	---	8 (von 12)
1M-Eltern	14 (von 14)	---	14 (von 15)
Kollegiumslehrer/innen	36 (Rücklauf ca. 70%)	---	25 (Rücklauf ca. 45%)

## 7.1 Einschätzung des ‚sozialen Klimas‘

Die für die Einbettung in das Schulleben relevanten Handlungsorte sind die Schulklasse und darüber hinaus der Raum außerhalb der Klasse, wo Schüler/innen vorwiegend in den Pausen Beziehungen zu anderen aufbauen können. Daher orientieren sich die Fragestellungen an sozialen Aspekten innerhalb und außerhalb der Klasse und ermöglichen dadurch Interpretationen zum Konstrukt ‚soziales Klima‘. Modellklassen-Schüler/innen als unmittelbar Betroffene, Klassenlehrer/innen als teils Beobachtende, teils intervenierende, Eltern als indirekt Betroffene und oft emotional stark Miteinbezogene, aber auch ‚außenstehende‘ Kollegiumslehrer/innen haben ihre jeweils spezielle Sicht und wurden zur Wahrnehmung bzw. Einschätzung der Integration und des sozialen Klimas, bezogen auf die Modellklasse, befragt.<sup>18</sup>

### 7.1.1 Integration und soziales Klima aus der Sicht der Modellklasse-Schüler/innen

Der erste Blick auf die Verteilung der Aussagen der 1M-Schüler/innen zeigt eine fast ausschließlich positive soziale Bilanz für das erste Schuljahr in der neuen Klasse. Soziale (Frage 7) wie auch emotionale (Frage 2) und überzeugungsmäßige (Frage 6) Bindung an die Klasse kommt zum Ausdruck. Auch ein negativ besetztes Konkurrenzgefühl (Frage 42) wird nur von einzelnen Schülern/Schülerinnen angezeigt.

<b>„Soziales Klima“ innerhalb der Klasse</b> Abschlussbefragung (24. 6. 2009) Modellklasse-Schüler/innen	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
	Anzahl				
2/ Ich fühle mich wohl in meiner Klasse.	**		1	6	8
6/ Mir ist die Klassengemeinschaft wichtig.			1	5	9
7/ Ich habe neue Freundschaften innerhalb der Klasse geschlossen.				1	14
42/ Ich habe Angst, dass ich nicht so gut bin wie die anderen in der Klasse.	6	6	1	1	1

\* \* Leere Tabellenzellen bedeuten keine Nennung. Null-Werte wurden aufgrund der besseren grafischen Wirksamkeit aus den Tabellenzellen gelöscht.

Die Rückmeldungen zu sozialen Kontakten mit anderen Schülern/Schülerinnen außerhalb der Klasse zeigen ein differenzierteres Bild. Auch hier ist die Tendenz zur sozialen Integration und Kommunikation zu erkennen, der Anteil an Schülern/Schülerinnen, die nur ‚teilweise‘ bzw. ‚eher nicht‘ gerne mit anderen in Kontakt treten, ist aber deutlich höher. Der gemeinsame Unterricht im Fach ‚Bewegung und Sport‘ (Frage 4a) zeigt aber doch die Wichtigkeit und positive Wirkung des Austausches mit Schülern/Schülerinnen aus den Regelklassen. Die engere Interaktion (Freundschaft schließen – Frage 8) wird von der Hälfte der Schüler/innen auf die Beziehungen in der Klasse beschränkt. Diesen Umstand als auffällig zu bewerten fällt schwer, auch wenn die Kontroll-Befragung von Regelklassen (n=189) eine stärkere Tendenz (70%) zu Freundschaften außerhalb der Klasse erkennen lässt.

<b>„Soziales Klima“ außerhalb der Klasse</b> Abschlussbefragung (24. 6. 2009) Modellklasse-Schüler/innen	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
	Anzahl				
3/ In den Pausen kann ich machen, was mir Spaß macht.		1	3	7	4
4/ Ich treffe gerne andere Schüler/innen der Schule in den Pausen.		3	4		8
4a/ Ich treffe gerne andere Schüler/innen der Schule in gemeinsam unterrichteten Gegenständen wie z.B. Turnen.		2		7	6
8/ Ich habe in der Schule neue Freundschaften außerhalb der Klasse geschlossen.		4	3		8

### 7.1.2 Integration und soziales Klima aus der Sicht der Modellklasse-Lehrer/innen

<b>„Soziales Klima“ innerhalb der Klasse</b> Abschlussbefragung Modellklasse-Lehrer/innen	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
	Anzahl				
31/ Die Schüler/innen arbeiten gerne in Gruppen miteinander.			1	4	3
35/ Die Schüler/innen stehen in starkem Konkurrenzverhältnis zueinander.		3	2	1	1

37/ Die Schüler/innen hören einander zu und gehen im Unterricht aufeinander ein.		1	1	4	1
38/ Die Schüler/innen gehen sehr rücksichtsvoll und freundschaftlich miteinander um.		1	1	3	2
39/ Es gibt keine Außenseiter/innen in dieser Klasse.	1	1	2	3	

Modellklasse-Lehrer/innen zeichnen aus ihren Beobachtungen und Erfahrungen während des Jahres ein vorwiegend positives Bild von den Interaktionen (Frage 31 und 37), Umgangsformen (Frage 38) und sozialen Beziehungen innerhalb der 1M-Klasse. Trotzdem werden vereinzelt möglicherweise gegenstandsbezogenen Problemzonen aufgezeigt, die bereits in Klassenlehrerberatungen während des Jahres thematisiert wurden und noch weiter beobachtet werden sollten.

,Soziales Klima' außerhalb der Klasse 2. Befragung Modellklasse-Lehrer/innen	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
	Anzahl				
40/ Die Schüler/innen haben guten Kontakt zu den Schülern/Schülerinnen anderer Klassen und werden akzeptiert.			3	3	
41/ Die Meinungen von Regelklassenschülern/-schülerinnen über die Modellklasse sind positiv.			4	2	

Akzeptanz und soziale Beziehungen außerhalb der Klasse erscheinen aus der Sicht einiger Modellklasse-Lehrer/innen nur tendenziell positiv und könnten nach Abklärung der Bedeutung für das soziale Befinden der betroffenen Schüler/innen im 2. Schuljahr zu einem fokussierten Beobachtungs- und Entwicklungsfeld gemacht werden.

### 7.1.3 Integration in Schule und Klassengemeinschaft aus Elternsicht

Die Tabelle zeigt die fast ausschließlich positiven Rückmeldungen der befragten Eltern der Modellklasse und bestätigt die Integrationsbemühungen aller Beteiligten. Einzelne Ergebnisse wie die negative Einzelmeinung bei Frage 18 „Der Schulversuch zur Begabtenförderung ist gut in das Schulleben des BG/BRG-Keimgasse eingeführt worden“ sollten in der weiterführenden formativen Evaluation im nächsten Schuljahr gegebenenfalls persönlich geklärt werden.

Elternmeinung zur Integration in Schule und Klassengemeinschaft Abschlussbefragung	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
	Anzahl				
12/ Meine Tochter/mein Sohn fühlt sich als Schulversuchsklasse-Schüler/in (1M-Schüler/in) wohl in der Schule.				3	11
13/ Meine Tochter/mein Sohn fühlt sich in der Klassengemeinschaft der Schulversuchsklasse wohl.				4	10
14/ Ich habe den Eindruck, dass die anderen Schüler/innen der Schule meine Tochter/meinen Sohn gut behandeln und nicht ausschließen.			1	5	8

18/ Der Schulversuch zur Begabtenförderung ist gut in das Schulleben des BG/BRG-Keimgasse eingeführt worden.		1	1	7	5
31/ Die Maßnahmen zur Unterstützung der sozialen Lernprozesse in der Klasse (Klassengemeinschaft, Klassenklima) waren ausreichend und effektiv.			1	6	6

Die Wahrnehmung von individuellen Einzelfällen (vorwiegend Angabe der Anzahl in den Tabellen) und nicht bloß von klassenbezogenen Prozentsätzen in den verschiedenen Bereichen der Fragebogenauswertung erleichterten meist den konkreten Bezug auf die Unterrichtserfahrungen der Lehrer/innen aus einer anderen Perspektive. Dies stellte damit auch Ansätze zu einer informellen Triangulation dar und trug zur Sensibilisierung gegenüber den betroffenen Kindern bzw. fallweise zu direkten Gesprächen mit Schülern/Schülerinnen und/oder deren Eltern bei.

## 7.2 Förderung einer optimalen Verhaltenskultur durch Peer-Coaches und Kontaktlehrer/innen

Um den ausgewählten Schülern/Schülerinnen der Modellklasse nicht einen besonderen und möglicherweise vorurteilsbehafteten Sonderstatus zukommen zu lassen, sondern eine optimale Integration ins Schulleben zu sichern, wurde von Beginn an ein sozial-integratives Modell des Coachings durch sogenannte Peer-Coaches und Kontaktlehrer/innen angeboten und weiterentwickelt. Wie aus den Erfahrungsberichten der Begleitlehrer/innen zu entnehmen war, leistete zunächst die außerschulische ‚Kennenlernwoche‘ gleich am Beginn des Schuljahres (dritte Schulwoche, Gesäuse/Steiermark) einen sehr effektiven Beitrag zum verbesserten sozialen Umgang der Schüler/innen innerhalb der Klasse. In der Folge war der Einsatz von sogenannten Kontaktlehrern/Kontaktlehrerinnen geplant. Drei Lehrkräfte des Modelllehrerteams standen für je 4 bis 5 Schüler/innen der Klasse und ihren Eltern als besondere Ansprechperson zur Verfügung. Aufgrund der kleinen überschaubaren Schülerzahl und der häufigen Kontakte bei den Elternabenden und bei einzelnen Schüler-Eltern-Ausflügen wurde der weitere Einsatz dieser Kontaktlehrer/innen einvernehmlich für dieses Jahr als nicht weiter notwendig angesehen. Ungeachtet dieser Situation wurde das Kontaktlehrer-Konzept weiterentwickelt, ein Kontaktlehrer-Profil erstellt und gegen Ende des Schuljahres wurden interessierte Lehrkräfte und die zukünftigen Modellklassenlehrer/innen mit einer zweitägigen schulinternen Fortbildungsveranstaltung<sup>19</sup> auf das kommende Schuljahr mit zwei beginnenden Modellklassen vorbereitet.

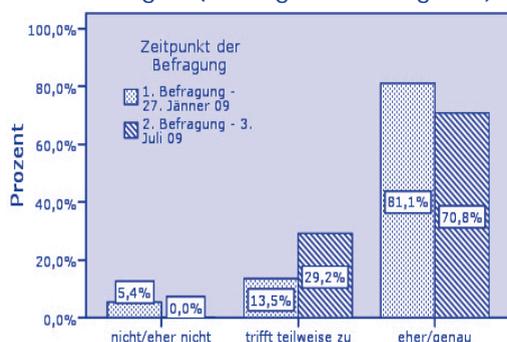
Zur Sicherung und Förderung einer optimalen Verhaltenskultur und Prävention von Problemen umfasst das Aufgabenfeld des/der Kontaktlehrers/Kontaktlehrerin den sozio-emotionalen Bereich wie auch den Lernbereich. Dabei soll die Möglichkeit bestehen, sowohl in vertraulichen Einzelgesprächen in den Bereichen Konflikte, Verhalten, Kommunikation, Beratung, Mediation, Coaching als auch in Gruppensettings Lernberatung und Lerncoaching in Anspruch nehmen zu können.

Als weitere Maßnahme der Einstiegserleichterung wurden für alle ersten Klassen des Schuljahres 08/09 sogenannte ‚Peer-Coaches‘ freiwillig rekrutiert, die von sich aus vor allem in den ersten Monaten Kontakte zu den Schülern/Schülerinnen der ersten Klassen pflegten und für Fragen und Anliegen von ‚erfahrener‘ Schülerseite her zur Verfügung standen. Die

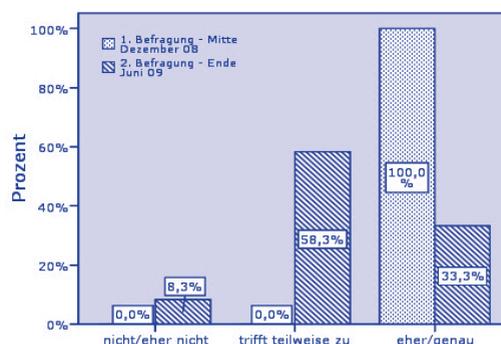
Peer-Coaches wurden von einzelnen engagierten Schülern/Schülerinnen der 7. Klassen gestellt und übernahmen jeweils zwei bis drei Erstklässler. Die Schüler/innen der ersten Klassen konnten sich ihre Coaches auswählen und diese suchten vor Unterrichtsbeginn und in den Pausen immer wieder Kontakt zu ihren ‚Patenkindern‘, kümmerten sich um Termine und Verpflichtungen der Jüngeren und waren auch Ansprechpartner/innen vonseiten der 1M-Schüler/innen, die sich alle bis auf eine Schülerin einen/eine Paten/Patin wählten. Besonders im ersten Semester kamen diese Peer-Coaches zum Einsatz. Zu Weihnachten wurde für Peer-Coaches und Erstklässler ein großes Fest organisiert.

Dass diese Patenschaften auch durch die Kollegenschaft und die Eltern gut aufgenommen wurden bzw. Integration als gelungen wahrgenommen wurde, bestätigt sich in den jeweiligen Befragungen:

- ❖ Bei den beiden Kollegiumsbefragungen (Ende erstes Semesters und Ende des Schuljahres) zeigte sich ein hoher Zustimmungsgang, obwohl ein Teil der Befragten offensichtlich aus Erfahrungsmangel im Umgang mit den Modellklassenschülerinnen/-schülern diese Frage nicht beantworten konnte/wollte. Ende des Schuljahres verringerte sich der Anteil der Lehrkräfte, die mit den Modellklassenschülerinnen/-schülern keinen persönlichen Kontakt hatten, zumindest aber von 70% auf 60% der Befragten.
- ❖ Auf das Fragebogen-Item „Die Modellklassen-Schüler/innen wurden gut in das Schulleben integriert“ lagen die Mittelwerte beider Befragungen deutlich im zustimmenden Bereich bei einer Bewertungsskala von 1-5 (3,86 und 4,04 bei Standardabweichungen von 0,931 und 0,873).
- ❖ Zur konkreten Peer-Coach-Frage „Das ‚Patenschafts-System‘ ist ein effektives Mittel zur Integration der Modellklassen-Schüler/innen in das Schulleben unserer Schule“ gab es zu beiden Befragungszeitpunkten hohe Zustimmung und kaum dezitierte negative Meinungen (s. Diagramm, Frage 13).



**13/ Das ‚Patenschafts-System‘ ist ein effektives Mittel zur Integration der Modellklassen- Schüler/innen in das Schulleben unserer Schule.**



**29/ Die Betreuung meiner Tochter/meines Sohnes durch die ausgewählten Schüler-Coaches Patenschaften war sinnvoll und effektiv**

Auch die Elternbefragungen ergeben durchwegs positives Feedback zu den Peer-Coaches. Ende des ersten Semesters erzielte das Item „Die Betreuung meiner Tochter/meines Sohnes durch die Schüler-Coaches/Patenschaften ist sinnvoll und effektiv“ nur zustimmende Meinungen (Mittelwert 4,62). In der Abschlussbefragung verschoben sich die Werte in Richtung teilweiser Zustimmung (Mittelwert 3,5), was offenbar die Tatsache widerspiegelt, dass die Peer-Coaches im 2. Semester kaum mehr von den Schülern und Schülerinnen in Anspruch genommen wurden (s. Diagramm, Frage 29).

### 7.3 Akzeptanzgefühl unter den Modellklasse-Lehrer/innen

Neben den sozialen Integrationsaspekten, die vor allem für die 1M-Schüler/innen wichtig sind, hielten wir die Wahrnehmung der Kollegen- und Elternmeinung durch die 1M-Lehrer/innen für die Entwicklung optimaler Arbeitsbedingungen für wichtig. Zwei deutliche Befunde lassen sich aus der Sicht der 1M-Lehrer/innen unter den Aspekten ‚Anerkennungsgefühl‘ und ‚Akzeptanz‘ darstellen. Die Unterstützung durch Eltern und Schulleitung wird überwiegend als ausreichend angesehen (Frage 1 und 5). Die Wahrnehmung der Akzeptanz durch die Kollegenschaft (Frage 4) wird dagegen nicht einheitlich, aber doch mehrheitlich positiv zum Ausdruck gebracht.

Allgemeines Akzeptanzgefühl der Modellklasse-Lehrer/innen Abschlussbefragung	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teil- weise zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu
	Anzahl				
1/ Ich fühle mich durch die Direktion in der Arbeit in diesem Schulversuch ausreichend unterstützt.			2	4	2
2/ Die übrige Kollegenschaft (die nicht am SV beteiligten Lehrer/innen) ist ausreichend über den Schulversuch informiert.			1	6	1
4/ Ich fühle mich durch die übrige Kollegenschaft (die nicht am SV beteiligten Lehrer/innen) unterstützt und in meiner Arbeit akzeptiert.		2		5	1
5/ Ich fühle mich durch die Eltern der Schüler/innen in meiner Arbeit in der Modellklasse unterstützt.		1		4	3
8/ Die Anerkennung der Mehrbelastung durch das schulische Umfeld ist für mich spürbar und motivierend.		4	3	1	

Besonders die Anerkennung der Mehrbelastung durch die Mitarbeit am Schulversuch ist für die Betroffenen nicht ausreichend spürbar (Frage 8), obwohl auch in der Kollegiumsumfrage der Mehraufwand durchwegs hoch eingeschätzt wurde. Auf die Frage „*Ich habe den Eindruck, dass der Unterricht in der Modellklasse mit erheblichem Arbeitsaufwand (im Vergleich zu Regelklassen) verbunden ist*“ antworten dort 69% der Kollegenschaft deutlich positiv (trifft eher/genau zu) und nur 28% mit ‚teilweiser‘ Zustimmung. Insgesamt würde die Verbesserung des allgemeinen Unterstützungseindrucks bei den 1M-Lehrer/innen das auch durch die Kollegenschaft zugestandene erhöhte Engagement und die hohe Arbeitsmotivation stützen. Die allgemeine Einschätzung des Informationsstandes der übrigen Kollegenschaft (Frage 2) wird mehrheitlich als ‚eher‘ ausreichend beantwortet. Auch einige Aussagen aus den Interviews mit 1M-Lehrer/innen bestätigen die Steigerung des Interesses und des Informationsstandes zum Schulversuch und zum Thema Hochbegabung innerhalb der Kollegenschaft bis zum Schulschluss hin.

### 7.4 Arbeitsformen und Methodenwahl (Lehrer-/Schülerperspektive)

Bei den jeweils ersten Befragungen der 1M-Lehrer/innen und 1M-Schüler/innen wurde beiden

Gruppen auch eine Liste mit 31 allgemeinen ‚methodischen Bausteinen‘ (Lern-/Arbeitsformen/ Unterrichtsaktivitäten) vorgelegt. Es wurde ersucht, diese einerseits zu bewerten, welche davon für den Unterricht in der Modellklasse förderlich seien (Lehrersicht) und andererseits aus Schülersicht, welche davon im Unterricht (mehr) gewünscht werden. Die Reihung der Ergebnisse aus der prozentuellen Verteilung der Mehrfachnennungen zeigte im Vergleich interessante Übereinstimmungen zwischen beiden Gruppen vor allem im Spitzen- und Schlusslichtbereich der Rangliste, aber auch auffallende Diskrepanzen. Nachfolgend eine Auswahl-Übersicht (vgl. Tabelle) und einzelne Interpretationsansätze dazu.

<b>Gewünschte/fördernde Unterrichtsaktivitäten bzw. Lern- und Arbeitsformen</b>				
<b>1M-Lehrer/innen (N = 11)</b>			<b>1M-Schüler/innen (N = 14)</b>	
% der Befragten	Rangplatz (von 9)		% der Befragten	Rangplatz (von 9)
<b>Übereinstimmungen, Annäherungen – Spitzenplätze</b>				
70 %	2	Exkursion	86 %	1
80 %	1	Partnerarbeit	79 %	2
80 %	1	Gruppenarbeit	64 %	3
50 %	4	Aus Film/TV-Doku lernen	64 %	3
60 %	3	Ein Projekt machen	64 %	3
60 %	3	Mit Internet arbeiten	57 %	4
<b>Übereinstimmungen, Annäherungen – Ablehnungen/Schlusslichter</b>				
0 %	9	Tests machen	7 %	8
10 %	8	Schriftliche Lernkontrollen machen	0 %	9
20 %	7	Mündliche Wiederholungen machen	29 %	6
<b>Diskrepanzen</b>				
80 %	1	Diskussion mit dem Lehrer/der Lehrerin	14 %	8
40 %	5	Experimente durchführen	93 %	1
50 %	4	Alleinarbeit (Rechenbeispiele, Übungen aus dem Lehrbuch)	7 %	8
50 %	4	Gespräch/Diskussion mit Mitschülern/Mitschülerinnen	21 %	7

Aus den im Allgemeinen erwarteten inhaltlichen Nennungen und Übereinstimmungen unter den Spitzenplätzen der Rangordnung lässt sich vor allem der überzeugende Beleg entnehmen, dass die 1M-Schüler/innen einen starken Hang zu sozialen Lern- und Arbeitsformen haben und keineswegs die isolierte Alleinarbeit anstreben. Diese Interpretation wird auch durch die deutliche Nachreihung der Arbeitsform ‚Alleinarbeit (Rechenbeispiele, Übungen aus dem Lehrbuch...)‘ gestützt, die sich nur 7% (also nur 1 Schüler/in) vermehrt wünscht. Offenbar weckt die Vorstellung, Rechenbeispiele bzw. Übungen aus dem Lehrbuch zu bearbeiten, nicht den Wunsch nach individualistischer Alleinarbeit. Diese Art der meist übenden bzw. festigenden Beschäftigung wird von Lehrerseite durchaus als gangbare methodische Alternative angesehen (50%, Rangplatz 4). Möglicherweise spricht aus dieser Diskrepanz in den Werten des 1M-Fragebogen-Items ‚*Ich behielt und merkte mir vieles sehr gut, auch ohne zu üben*‘ aus Schülersicht ein überdurchschnittliches Selbstbewusstsein, eine eventuell noch unreflektierte Ablehnung bei besonders begabten Schülern/Schülerinnen, wenn es um die Routine des einübenden, festigenden Lernens und Arbeitens geht. Dieser Eindruck wurde auch manchmal in pädagogischen Gesprächen mit den Lehrkräften bestätigt.

Die auffallende, aber nicht überraschende Letztreihung herkömmlicher Formen der Leistungsfeststellung – ‚Tests machen‘, ‚schriftliche Lernkontrollen machen‘, ‚mündliche Wiederholungen

machen' – offenbart einerseits aus der Perspektive der Schüler/innen die allgemeinen und altbekannten Vorbehalte diesen Formen der Leistungsfeststellung gegenüber, andererseits rechtfertigt diese Reihung aus der Lehrerperspektive die kleine überschaubare Schülergruppe. Gerade deswegen bietet sich hier ein Entwicklungsaspekt, verstärkt alternative individualisierende Arbeits- und/oder Leistungsfeststellungsformen wie z.B. Portfolio-Arbeit ab der ersten Klasse einzuführen.

Die markanteste Diskrepanz stellt sich aber bei der Unterrichtsaktivität ‚Diskussion mit dem Lehrer/der Lehrerin‘ heraus. Hier würde eine Auffassungsklärung und Methodendiskussion die Sichtweisen hinterfragen und gegebenenfalls konstruktive Modifikationen im Bereich ‚Gesprächsführung im Unterricht‘ ermöglichen. Der gerade für den Physikunterricht konstitutive und bei den 1M-Schülerinnen sehr gewünschte methodische Baustein ‚Experimente machen‘ nimmt aus Schülersicht einen Spitzenplatz ein. Die förderliche Einschätzung nicht nur durch den Physiklehrer allein (40%, Rangplatz 4) weist möglicherweise darauf hin, dass der experimentelle erforschende Unterrichtsstil für einige der Klassenlehrer/innen und andere Gegenstände gerade in diesem Schulversuch didaktisch gerechtfertigt ist.

## 7.5 Differenzierende Arbeitsformen in der Begabtenförderung

Die Forderung nach abwechslungsreichen und dem individuellen Lernverhalten angepassten und Selbstständigkeit herausfordernden Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen wurde in der Modellklasse mit zunehmender Intensität eingelöst, bleibt aber weiterhin ein Entwicklungsfeld und eine didaktisch-methodische Herausforderung. Die 1M-Lehrer/innen wurden in der abschließenden Befragung nach dem Einsatz verschiedener Arbeitsformen, die eine größere individualisierende und differenzierende Unterrichtsgestaltung ermöglichen, gefragt.

<b>Welche differenzierenden Arbeitsformen, die den Schülern/ Schülerinnen Freiräume, Auswahl, eigene (Weiter-)Arbeit ermöglichen, setzen Sie wie oft in Ihrem Gegenstand ein?</b> <small>Abschlussbefragung</small>	manch- mal	oft/ sehr oft
	LL-Anzahl (von 8)	
Freiarbeit mit Inhalt- und Methodenwahl	5	2
Wahlpflichtaufgaben	4	2
Schülerarbeitsgemeinschaften (klassenintern, klassen-/jahrgangsübergreifend)	4	2
offene Themenstellung (Probleme finden)	2	3
Stationenarbeit (zu einem Thema/Lehrziel)	3	2
projektorientiertes Arbeiten	4	1
PC-Arbeit (Webquests ...)	2	1
Wettbewerbe (klassenintern, klassenübergreifend, außerschulisch ...)	0	2
E-Learning (Lernplattformen, Lernprogramme ...)	0	2
Ausstellungen/Aufführungen vorbereiten und durchführen	1	1
Wochenplanarbeit	2	0

Eine Reihung und Auswertung der gebündelten Antwortkategorien ‚manchmal‘, ‚oft‘ und ‚sehr oft‘ nach der Häufigkeit der von den Klassenlehrern/-lehrerinnen eingesetzten differenzierenden Arbeitsformen zeigt, dass die Mehrheit der befragten 1M-Lehrer/innen ‚Freiarbeit‘, ‚Wahlpflichtaufgaben‘ und ‚offene Themenstellungen‘ bevorzugen und zu bestimmten Themen-/Stoffbereichen auch ‚Schülerarbeitsgemeinschaften‘, ‚Stationenarbeit‘ und ‚projektorientiertes Arbeiten‘ einsetzen. Ein wesentlich kleinerer Teil der Lehrkräfte setzt auf mehr

strukturierende und teils in der Vorbereitung aufwändigere Arbeitsformen wie ‚PC-Arbeit‘, ‚Wettbewerbe‘, ‚E-Learning‘, ‚Ausstellungsdurchführungen‘ oder ‚Wochenplanarbeit‘. Diese Reihung lässt auch die Vermutung zu, dass weniger aufwändig strukturierte bzw. gelenkte offene Aktivitäten einerseits aufgrund der geringeren Vorbereitungs- und Organisationstätigkeit im Unterrichtsalltag an sich häufiger eingesetzt werden, aber gleichzeitig auch mehr organisatorische Freiräume für die Schüler/innen ermöglichen und aus diesen Gründen in das Spitzenfeld gerückt sind.

## 7.6 Allgemeine Unterrichtszufriedenheit aus der Sicht der 1M-Schüler/innen

Die Zufriedenheit der 1M-Schüler/innen mit der Unterrichtsgestaltung zeigt ebenfalls, dass diese Art der Ermöglichung einer individuellen Arbeitsweise den Schülerwünschen entgegenkommt.

Modellklasse-Schüler/innen Abschlussbefragung (24. 6. 2009)	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
	Zeilen in %				
26/ Die Lehrer/innen helfen mir, damit ich möglichst selbstständig arbeiten kann.	,0	,0	26,7	33,3	40,0
34/ Ich komme mit meiner Art und Weise zu lernen in allen Gegenständen sehr gut zurecht.	,0	,0	13,3	66,7	20,0
37/ Ich kann in dieser Klasse so lernen und arbeiten, wie ich es mir immer schon gewünscht habe.	,0	,0	20,0	66,7	13,3
9/ Der Unterricht ist insgesamt abwechslungsreich und interessant.	,0	6,7	6,7	46,7	40,0

Die stimmige Wahrnehmung der Schüler/innen in Bezug auf die Bemühungen der Lehrer/innen, selbstständiges Arbeiten zu etablieren, kommt im Item 26 *„Die Lehrer/Lehrerinnen helfen mir, damit ich möglichst selbstständig arbeiten kann“* ausschließlich mit hoher (73,3%) bzw. teilweiser (26,7%) Zustimmung zum Ausdruck (s. Tabelle). Auch der Wunsch nach individueller Arbeitsweise, die im Item 34 mit insgesamt 86,7% und in Item 37 mit 80% Zustimmung und in beiden Fragestellungen kein einziges Mal ablehnend angesprochen ist, wird durch die differenzierenden Arbeitsformen vorwiegend bestätigt. Die direkte Frage nach der Attraktivität (‚interessant‘ und ‚abwechslungsreich‘) des Unterrichts aus Schülersicht (insgesamt 86,7 % Zustimmung) stützt diese Interpretation der Stimmigkeit von Arbeitsformen im Unterricht und Lern- und Arbeitshaltung der Schüler/innen und sichert damit wesentliche Forderungen nach speziellen individuell angepassten Arbeitsformen in der Begabtenförderung.

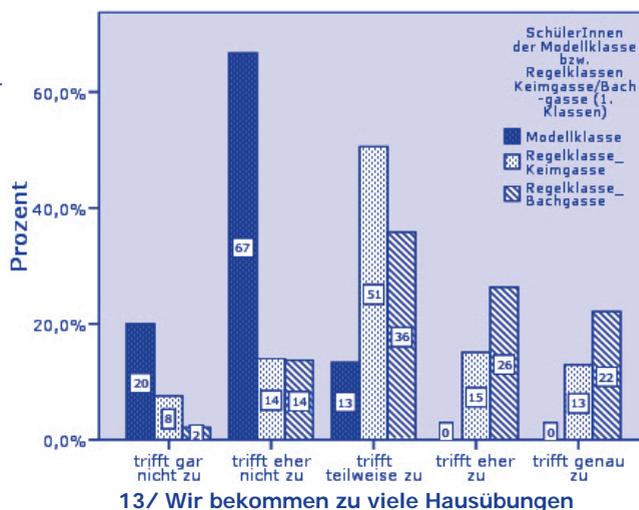
## 7.7 Schülermeinung zu Lern- und Aufgabenanforderungen

Ein Hauptaspekt nicht nur der separativen Begabungsförderung liegt in der Vermeidung von Unterforderung bzw. Underachievement (‚Minderleister‘, obwohl sie hochbegabt sind) und Überforderung durch Akzeleration und Enrichment. Obwohl in der Forschungsliteratur viele Risikofaktoren für Underachievement angeführt werden – vor allem außerschulische Umweltbedingungen und Persönlichkeitsprobleme<sup>20</sup> –, die zu Underachievement führen können, kommen auch schulische Unterforderung und Langeweile *„als Ausgangspunkt von*

*problematischen Entwicklungen*<sup>21</sup> in Frage. Allerdings ist im Falle des untersuchten Schulversuchs auch durch die Ergebnisse des Aufnahmeverfahrens weitgehend sichergestellt worden, dass die Schüler/innen nicht mit Merkmalen von Underachievement in die Modellklasse aufgenommen wurden.

Gerade aber in einem innovativen Schulversuch mit hoher Akzeleration und Compacting, durch Lehrstoffverdichtung, zusätzliche Gegenstände und einem beträchtlich erhöhten Ausmaß an Unterrichtszeit (6 Stunden mehr) ist auch Augenmerk auf mögliche Überforderungsmomente zu legen. Daher wurden in das Frageninventar der 1M-Schülerbefragung auch einzelne Items aufgenommen, die Hinweise auf ein solches Risiko im Sinne von Überforderung bzw. Unterforderung aufzeigen könnten. Betrachtet man die Belastung durch die Hausaufgaben, so sprechen die Rückmeldungen aus der 1M-Schülerbefragung (Abschlussbefragung) deutlich gegen eine Überforderung, vor allem wenn man diese Ergebnisse mit den in den 8 befragten Regelklassen vergleicht.

Das Diagramm zeigt den deutlich höheren Anteil an 1M-Schüler/innen im Bereich der Ablehnung einer Überforderung durch die Hausaufgaben (87% ‚trifft nicht/eher nicht zu‘, die restlichen 13% entfallen auf ‚teilweise‘) und drücken damit ja auch indirekt Arbeitsmotivation und Bereitschaft für das Risiko einer Erhöhung der Hausübungsbelastung. Regelklassen hingegen bringen mit starker Tendenz eher eine Hausübungsüberforderung zum Ausdruck (Bachgasse 48% und Keimgasse 28% geben ‚trifft eher/genau zu‘ an).



Weitere Rückmeldungen, die weiterhin Gegenstand einzelner pädagogischer und didaktischer Diskussionen innerhalb der Klassenkonferenzen werden könnten, sind die im Unterricht vielleicht nicht gleich offen auftretenden Bekenntnisse von einzelnen Schülern/Schülerinnen, dass entweder zu schnell vorgegangen wird<sup>22</sup> oder auch immer wieder Desinteresse auftritt.<sup>23</sup> Hier ist im Falle der drei Schüler/innen, denen zu schnell weitergegangen wird, dies im nächsten Schuljahr individuell zu hinterfragen und eventuell auch in der Klasse zu thematisieren. Anzeichen einer Über- bzw. Unterforderung lassen sich aus den Befunden zu den ‚Lern- und Arbeitsanforderungen‘ insgesamt nicht erkennen, da gerade die direkte Aussage zur Herausforderung durch die Unterrichtsaufgaben und Problemstellungen deutlich im positiv zustimmenden Bereich liegen.

## 7.8 Lernerfolg

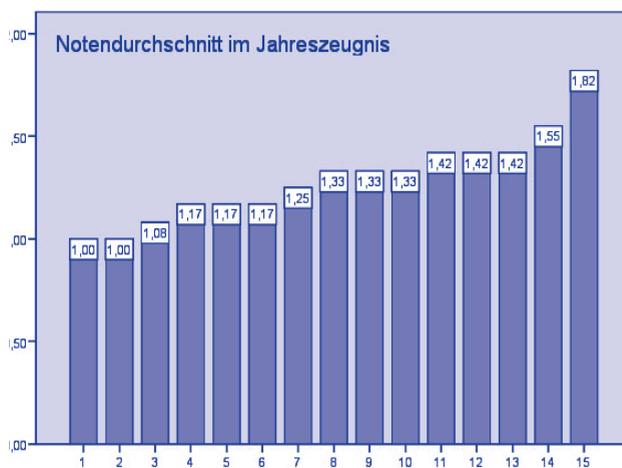
Ein Maßstab für die Bewertung von ‚Erfolg‘ konnte sich nicht an einer absoluten bzw. standardisierten Norm orientieren, sondern behielt die Sicherung optimaler Bedingungen im Auge. Keinesfalls sollten die Schüler/innen der Modellklasse suboptimale Bedingungen für dieses

zeitlich und inhaltlich anspruchsvolle Einstiegsschuljahr vorfinden. Erwartet wurde im ersten Schuljahr der AHS eine deutlich überdurchschnittliche schulische Leistungsbilanz kombiniert mit nachhaltiger Lern- und Leistungsmotivation und emotional stützenden sozialen Beziehungen innerhalb der Schule (Klassen-/Schulklima). Dabei wurde davon ausgegangen, dass bei sehr gutem Schulerfolg in Verbindung mit positiver Einstellung zum schulischen Lernen und guter Motivation und Selbsteinschätzung mit diesem hohen Anteil an Akzeleration und Enrichment die Schulversuchsmaßnahme als fördernde Rahmenbedingung einer effektiven Begabtenförderung angesehen werden kann.

### 7.8.1 Objektiver Leistungsbereich

Im objektiven Leistungsbereich (Schulnoten) schlossen von 15 Schülerinnen/Schülern 13 mit ‚Ausgezeichnetem Erfolg‘ und ein Schüler mit ‚Gutem Erfolg‘ das Schuljahr ab (siehe auch Diagramm ‚Notendurchschnitt‘).

Ein Überblick über die gesamte Notenverteilung in der Klasse zeigt, dass in den Gegenständen ‚Religion‘, ‚Geschichte und Sozialkunde‘, ‚Physik‘, ‚Bildnerische Erziehung‘ und ‚Technisches Werken‘ nur sehr gute Beurteilungen und insgesamt nur drei ‚Befriedigend‘ und ein ‚Genügend‘ vergeben wurden. Als ‚schwierigster‘ Gegenstand zeigte sich ‚Mathematik‘ (Stoff von fast 2 Jahren) mit einem Notendurchschnitt von 2,2, gefolgt von ‚Englisch‘ (ebenfalls Stoff von 2 Jahren) mit 1,53. Damit sieht man die in die Klasse gesetzten über-



durchschnittlichen Leistungserwartungen bestätigt – die Schulversuchsmaßnahme gilt im ersten Unterstufenjahr als Beitrag zu optimalen Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Begabungsprofile der ausgewählten Schüler/innen.

### 7.8.2 Subjektiver Leistungsbereich

Eine Form des Lernerfolgs ist auch in der Steigerung bzw. Festigung hoher Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft und Leistungs- und Ergebniszufriedenheit zu sehen. Diese subjektive Ebene wurde vor allem mit fünf Einzelfragen des Schülerfragebogens beleuchtet (s. Tabelle), die – statistisch mit guten Reliabilitätswert von 0,690 (Cronbach’s Alpha) – Auskunft über die am Ende des Schuljahres eingeschätzten Motivations- und Befindlichkeitswerte geben und in Verbindung mit den außerordentlichen Notenleistungen ein sehr zufriedenstellendes Gesamtbild zeichnen.

## 8 Schlussfolgerungen und Diskussion

Allein die bisher in Auswahl referierte Auswertung bescheinigt überwiegend positive Beobachtungen und Befunde in der externen Evaluation des Schulversuchs ‚Modellklassen für

Begabten- und Begabungsförderung in der Sekundarstufe I' in ihrem ersten Jahr. Die Durchführung der Schulversuchsmaßnahme zeigte sich in allen beobachteten Phasen und Bereichen zielgerichtet und verantwortungsvoll. Die Kommunikation und notwendige Einbeziehung der Eltern in die Entwicklungsarbeit für das erste Modellklassenjahr war ausreichend und wurde vonseiten der Eltern positiv rückgemeldet. Insgesamt zeigten die Fragebogenauswertungen, dass die Unterrichtsgestaltung in allen Gegenständen weder eine Über- noch eine Unterforderung für die 1M-Schüler/innen war, und stellte eine alters- und fähigkeitsadäquate Herausforderung auf hohem Niveau dar, die fast alle Schüler/innen mit ausgezeichneten Schulerfolgen bewältigten. Die Zuversicht, dass allen Schülern/Schülerinnen das in diesem Akzelerationsmodell vorgesehene Überspringen einer Schulstufe bis zur dritten Klasse ohne Probleme gelingen wird, erscheint durch die durchwegs ermutigenden Einzelbefunde in den Bereichen der Motivation, Arbeitshaltung, Interesse, soziale Integration, emotionale Befindlichkeit und Leistungsfähigkeit der Schüler/innen weitgehend gefestigt.

Folgende exemplarischen Entwicklungsfelder erscheinen sinnvoll und sollten für eine weiterführende formative Evaluationsarbeit und Optimierung des Schulversuchsmodells im kommenden Schuljahr diskutiert und einvernehmlich umgesetzt werden:

- ❖ Noch stärkere Ausrichtung an offeneren und selbstverantwortlichen und individualisierenden Arbeitsformen und Leistungsbeurteilungsformen
- ❖ Zunehmende Ausrichtung auf altersadäquate freiwillige Enrichmentangebote
- ❖ Suche nach vermehrten Möglichkeiten für unterrichtliche Zusammenarbeit mit Regelklassen (nicht in einem Gegenstand)
- ❖ Weitere Sensibilisierung gegenüber dem unterschiedlichen geschlechtsbedingten Mitverhaltensverhalten der Schüler/innen
- ❖ Weiterer Aufbau des Kontaktlehrersystems für alle Modellklassen
- ❖ Deutlichere Wahrnehmung und Vermittlung von Akzeptanz und Anerkennung der Mehrbelastung durch die Mitarbeit im Schulversuch. Hier könnte noch eine wesentliche Motivationsquelle für zukünftige Modellklassenlehrer/-innen liegen.

Für die Weiterentwicklung des Evaluationsstandards ließe sich eine umfangreiche Liste anlegen, die folgende programmatische Aufzählung soll Orientierungspunkte festlegen:

- ❖ Kritische Sichtung und Vereinfachung der Fragebogeninventare, noch stärkere Ausrichtung an Modellen Begabtenpädagogik
- ❖ Noch größere vergleichbare Altersgruppe in den Regelklassen für weitere Pretest-Maßnahmen und Verbesserung der statistischen Kennwerte in der Fragebogenvalidierung
- ❖ Erhöhung der Rücklaufquote bei Befragungen des Kollegiums
- ❖ Einbeziehung von freiwilligen laufenden Erfahrungsberichten (ev. Journal, Blog, Forum) in die Datenerhebung
- ❖ Weitere inhaltsanalytische Auswertung der Lehrerinterviews und Errichtung eines Erfahrungspools (ev. als Publikation bzw. auch als Bachelorarbeit)
- ❖ Ausweitung der Interventionen im Zusammenhang mit formativen Evaluationsaspekten (bei Lehrerbesprechungen, Elternabenden oder über Internet) und deren genaue Dokumentation
- ❖ Entwicklung eines empirisch orientierten Evaluationsdesigns für Modellklassen zur Überprüfung und zum Vergleich im Schulleistungsbereich

- ❖ Einbeziehung von Regelklassenschülern/-schülerinnen aller Schulstufen in die Befragung (speziell zum Aspekt der Integration und Schul- und Verhaltenskultur)
- ❖ Einbeziehung einzelner Evaluationsaufgaben in die akademische Forschungsarbeit im Rahmen von Bachelorarbeiten an der PH-NÖ (z.B. Peer-Coach- oder Kontaktlehrer-Evaluation, Homogenität und Heterogenität in fähigkeitsgruppierten Klassen).

## 9 Schlussbemerkungen<sup>24</sup>

Eine Interventionsmaßnahme und ihre Integration in eine bestehende Schulkultur erfordert in sozialer, emotionaler wie in kognitiver Hinsicht Anpassungs- und Rückmeldungsprozesse. Handelt es sich außerdem noch um eine besondere Maßnahme, die einer bestimmten Gruppe einen nicht zu vermeidenden Sonderstatus zuschreibt, so ist dieser Eingliederungsprozess aus mehreren Perspektiven zu beobachten. Die durchgeführte externe Evaluation sah sich in diesem Umfeld als eine notwendige – nicht zuletzt, weil auch vom Gesetzgeber vorgeschriebene – Unterstützung im Sinne eines Feedbackinstruments, eine Art Monitoring. Dabei wurden Daten und Erfahrungen erhoben und dokumentiert, die nicht nur fallweise in die konkrete Entwicklungsdiskussion der Schulversuchsklassenlehrer/innen eingebracht werden konnten, sondern auch als Orientierungspunkte für die weiteren nachkommenden Modellklassen verstanden werden. Immer wieder wurden von den 1M-Lehrern/Lehrerinnen die konkreten Individuen in den Mittelpunkt gestellt und allgemeine Aussagen, Interpretationen und Schlussfolgerungen vom statistischen bzw. pädagogisch-didaktischen Ideenhimmel auf die konkrete Schulwirklichkeit und Klassensituation heruntergeholt. Diese herausfordernde Arbeit wurde durch eine überwiegende Mehrzahl an positiven Rückmeldungen auf allen Evaluationsebenen und durch alle beteiligten Gruppen gewürdigt.

Die engagierten Modellklasse-Lehrer/innen leisteten in diesem ersten Jahr des Schulversuchs Pionierarbeit, ließen hohe Anforderungen an sich heran und erfüllten hohe selbstgesteckte wie auch von außen herangetragene Erwartungen. Sie reflektierten auch selbstkritisch ihre pädagogischen und didaktischen Erfahrungen und leisteten im Team einen wertvollen Beitrag zur Erfüllung des Schulleitbildes sowie zur Profilierung ihrer innovativen Schule und gaben ein gutes Beispiel für Schule als lernende Institution.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. M. Vock/F. Preckel/H. Holling: Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen, Göttingen 2007, S.35f.
- 2 Vgl. a.a.O., S.44ff.
- 3 Vgl. a.a.O. S. 81f und S. Rohrmann/T. Rohrmann: Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik, Förderung, Beratung, München 2005, S.169ff.
- 4 Vgl. Positionspapier zum Schulversuchskonzept von Margarete Zelfel: Lernen aus Leidenschaft im Programm der Hochbegabtenförderung der Keimgasse, in: [www.bgmoedling-keim.ac.at/bf/modellklassen/hochbegabtenklassen.pdf](http://www.bgmoedling-keim.ac.at/bf/modellklassen/hochbegabtenklassen.pdf) [16. 8. 2009].
- 5 Vgl. M. Vock, a.a.O., S.81ff.
- 6 Vgl. a.a.O., S.88.
- 7 A.a.O., S.90.
- 8 Durchführung/Auswertung der Einzeltests: Dr. Sabine Rohrmann, Bildungsberatung und Begabtenförderung, in: [www.beratung-rohrmann.de](http://www.beratung-rohrmann.de) [23. 8. 2009].
- 9 Vgl. M. Vock, a.a.O., S.88.
- 10 Vgl. S. Rohrmann, a.a.O., S.46ff.
- 11 Vgl. a.a.O., S.47.

- 12 Durch die kurzfristige Übernahme der Schulversuchsevaluation einerseits und durch die Beschränkung auf eine Einzelfallanalyse konnte für eine fundiertere statistisch abgesicherte Fragebogenentwicklung zu wenig Zeit investiert werden. Eine spätere Befragung (März 2009) an einer anderen größeren Stichprobe von 8 ersten Klassen (Regelklassen, n=189) an zwei Schulen (BG Bachgasse, BG und BRG Keimgasse) diente zur nachträglichen statistischen Überprüfung des Schüler-Frageninventars. Die mit der größeren Stichprobe durchgeführte Reliabilitätsanalyse brachte zwar gute Werte (Cronbach's Alpha 0,7), die explorative Faktorenanalyse aber nur zum Teil Bestätigung der Konstrukte. Die Konstrukte wie ihre Einzelfragen bedürfen daher einer weiteren Überarbeitung, um die interne Validität zu steigern.
- 13 Vgl. unter 7.8.
- 14 Vgl. M. Vock, a.a.O., S.45f.
- 15 Vgl. a.a.O., S.89.
- 16 Im Rahmen dieses Beitrags wird mit Bedachtnahme auf die Themenfelder der vorliegenden Sammelpublikation der Schwerpunkt auf die in der Evaluation enthaltenen verhaltens- und schulkulturellen Aspekte gelegt, obwohl diese in der Konzeption der formativen wie summativen Vorgangsweise nicht von vornherein in den Mittelpunkt der Evaluation gestellt wurden.
- 17 Da es bei der begleitenden Evaluation vor allem um pädagogische und didaktisch-methodische Orientierungshilfen (Triangulations-/Aktionsforschungsaspekte) für die Klassenlehrer/innen und Eltern ging, wurden vorwiegend Einzel-Item-Analysen durchgeführt, um auf konkrete in die Fragestellung eingebrachte Unterrichtserfahrungen der Schüler-/innen reagieren zu können. Daher wurde der Interpretation bzw. Reliabilität auf der Konstruktebene nicht diese Bedeutung beigemessen, wie es in einer quantitativen und auf Repräsentativität bedachten Stichprobe zu verlangen ist. Die Darstellung der Ergebnisse bei diesen relativ kleinen Populationen konzentriert sich auf die Individuen (also absolute Anzahl) und argumentiert kaum mit Prozentzahlen.
- 18 Zur Außensicht durch die Kollegiumslehrer/innen vgl. die Ausführungen in 8.1 im Zusammenhang mit der Bewertung der Peer-Coaches.
- 19 Von und mit Dr. Clara Beirer.
- 20 Vgl. S. Rohrmann, a.a.O., S.96f.
- 21 A.a.O., S.97.
- 22 Vgl. die Tabelle, Frage 15.
- 23 Vgl. Frage 16 und 31.
- 24 Als begleitender Evaluator wurde der Autor unkompliziert, aber verantwortungs- und vertrauensvoll in alle für die Durchführung der Evaluation notwendigen Bereiche des Schullebens einbezogen, wofür ein besonderer Dank an Dr. Margarethe Zelfel als Schulleiterin und an Mag. Markus Tobischek als unermüdlichen Klassenvorstand und verlässlichen Informanten zu richten ist. Den Modellklasse-Lehrern/Lehrerinnen, den Eltern, dem Kollegium und nicht zuletzt allen 1M-Schülern/Schülerinnen gilt ebenfalls der aufrichtige Dank des Autors.

---

*Erich Perschon, Mag., Prof.,  
Mitarbeiter im Department 5 (Theorie und Praxis der Fächer'),  
(HS-Erstausbildung Deutsch), im Department 3 (Forschung  
und Bildungskooperation'), Evaluationsprojekte, und im De-  
partment 6 (Didaktik und Mathetik'), Deutsch-Didaktik;  
AHS-Professor für Deutsch und Psychologie/Philosophie am  
BG Mödling*