



JOHANNES KEPLER
UNIVERSITÄT LINZ | JKU



Umsetzungsanalyse des Konzeptes HAS NEU Bregenz – eine Schule mit ganztägigem Unterricht

Kurzfassung des Endberichts

November 2010

Johannes Kepler Universität Linz
Institut für Pädagogik und Psychologie
Abteilung für Pädagogik und Pädagogische Psychologie

Projektleiter: o. Prof. Dr. Herbert Altrichter
Projektmitarbeiter/innen: Mag. Christoph Helm
Barbara Kallinger

Auftraggeber: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Projektpartner: BHAK Bregenz
Hinterfeldgasse 19
6900 Bregenz



Umsetzungsanalyse des Konzeptes HAS NEU Bregenz – eine Schule mit ganztägigem Unterricht

Kurzfassung des Endberichts

Herbert Altrichter, Christoph Helm und Barbara Kallinger

1 Das Konzept der Handelsschule NEU

Die „Handelsschule NEU“ (HAS NEU) der BHAK/BHAS Bregenz stellt ein autonomes Schulmodell mit reformpädagogischen Charakter und einer ganztägigen Schülerbetreuung dar, das seit dem Schuljahr 2007/08 – parallel zur weiter bestehenden Normalform der HAS (im Folgenden als „HAS Klassik“ bezeichnet) – an der BHAS Bregenz umgesetzt wird. Dieses Modell ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- *Ganztagschule und verstärkte Förderung in der Schule:* Für die Schüler/innen der HAS NEU schließt der Schultag spätestens um 16:30 Uhr. Förderung soll in der Schule erfolgen, sodass möglichst wenig Arbeit zu Hause erledigt werden muss.
- *Verstärkter Einsatz von schüleraktivierenden Unterrichtsformen (Freiarbeit, offenes Lernen, ausgewogener Einsatz von Instruktion und Konstruktion):* Zusätzlich zum gebundenen Fächerunterricht gibt es in der HAS NEU Unterrichtseinheiten, die mit „Offenes Lernen/Freiarbeit“ bezeichnet werden. Die Schüler/innen bekommen in verschiedenen Fächern Arbeitsaufträge und sind dann frei in der Entscheidung, wann sie welche Aufträge in diesen freien Arbeitsphasen erledigen.
- *Fächer zur Förderung der Kreativität als Ergänzung:* In der autonomen Studententafel der HAS NEU scheinen als unverbindliche Übungen „Kreatives Gestalten“ und ein „Unterstützendes Sprachtraining Deutsch“ auf.
- *Ausgewogene Förderung von dynamischen und statischen Fähigkeiten*
- *Teamtrainings und Kennenlertage*
- *Teamarbeit von Lehrpersonen und Klassenvorstandsteam:* Durch die HAS NEU soll sich die Lehrerrolle verändern: Coach und Lernbegleitung für die Schüler/innen; mehr Teamarbeit der Lehrpersonen. Jede Klasse hat *zwei Klassenvorstände*.
- *Klassenrat:* Die Klassenvorstände der HAS NEU halten einmal wöchentlich mit allen Schüler/innen eine Klassenratsstunde ab, die im Stundenplan als „SOZKR“ (Sozialstunde/Klassenrat) verankert ist.
- *Berufspraktische Tage:* In der dritten Klasse der HAS NEU absolvieren Schüler/innen „Berufspraktische Tage“ in einem Unternehmen bzw. einer entsprechenden Institution (Sozialeinrichtungen, Kommunen usw.), die einmal pro Schulwoche an einem Nachmittag stattfinden.

2 Evaluationsdesign

Das Jahr 2010, in dem die HAS NEU die ersten Absolvent/innen hervorbringt, war Anlass für eine erste umfangreiche Analyse der Umsetzung dieses neuen Konzeptes. Inhalt des vorliegenden Forschungsberichts ist eine Vergleichsstudie der beiden Handelsschulformen entlang der vom Auftraggeber, die BHAK/BHAS Bregenz, formulierten Forschungsfragen:

- In welchen Bereichen waren wir erfolgreich? Welche Ziele wurden inwieweit erreicht?
- Wie stellt sich die HAS NEU im Vergleich zur „HAS Klassik“ dar? Hier interessiert vor allem: (1) die Identifikation mit der Schule als Lernort, (2) die Durchfallquote, (3) das

fachliche Niveau, (4) die Erhöhung der Anwesenheit, (5) die Verstärkung der Schülerorientierung und (6) die Förderung der Selbständigkeit.

- Wie ist die Akzeptanz des Projekts bei verschiedenen Gruppen (Schüler/innen, Lehrpersonen im Projekt, Lehrpersonen außerhalb des Projekts, Eltern)?
- Hat sich die Lehrerrolle verändert?
- Sind bestimmte Schlüsselkriterien für einen erfolgreichen Unterricht in der HAS NEU erkennbar?
- Welche Verbesserungsvorschläge für das Konzept schlägt das Forschungsteam vor?

Es geht also weniger darum, die Leistungsfähigkeit des HAS NEU-Konzepts etwa unter dem Aspekt des Outputs im Sinne von Lernergebnissen auf die Probe zu stellen, als viel mehr erste Informationen über Stärken und Schwächen der Umsetzung des neuen Konzepts zu sammeln.

Diesen Fragen wurde im Rahmen der vorliegenden Evaluation durch folgende Methoden nachgegangen:

- *Befragung verschiedener Bezugsgruppen.* Für die Schüler/innen wurde eine quantitativ ausgewertete Onlinebefragung aller drei Jahrgänge der BHAS Bregenz (alle 167 Schüler/innen der HAS NEU und Normalklassen) durchgeführt, während Vertreter/innen aller schulischen Bezugsgruppen durch qualitative Gruppen- und Einzelinterviews - 13 Experten- und Betroffeneninterviews mit Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern sowie dem Projekt- und Schulleiter - erfasst wurden.
- Zusätzlich wurden, um fachliche und Integrationsziele zu untersuchen, *Vergleichsarbeiten und statistische Analysen* durchgeführt.

3 Ergebnisse

3.1 Eingangsvoraussetzungen

Um beobachtete Effekte, z.B. Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Schulformen, auch tatsächlich auf die Schulformen als „Verursacher“ rückführen zu können, müssen die relevanten Merkmalsausprägungen der Schüler/innen in beiden Gruppen annähernd gleich verteilt sein. Die Analyse zeigt, dass relevante *Unterschiede in der Schülerzusammensetzung* der beiden Gruppen vor allem in den Merkmalen *ethnische Herkunft, soziale Schicht* und *individuelle Lernvoraussetzungen* bestehen, während für „Geschlecht“ und „Alter“ keine Kompositionseffekte vorliegen, d.h. kein Geschlecht ist in der HAS NEU oder in der HAS Klassik stärker vertreten. HAS NEU Schüler/innen gehören im Schnitt (v.a. aber in der 1. Klasse) einer höheren sozialen Schicht an und stammen öfter aus Familien, in denen auch zuhause Deutsch gesprochen wird. Dagegen scheinen die kognitiven Lernvoraussetzungen der HAS NEU-Schüler/innen der ersten Klassen etwas niedriger zu sein – v.a. in Deutsch und Mathematik –, während sie in den höheren Klassen mindestens gleich hoch sind. Insofern kann nicht von vergleichbaren Untersuchungsgruppen gesprochen werden. Neben der Schulform können also mindestens auch der soziale und ethnische Hintergrund sowie die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen für beobachtbare Effekte verantwortlich sein.

Soweit die Sicht auf die Schülerpopulation. Gleichmaßen müsste der forschende Blick auch auf die in den Klassen unterrichtenden Lehrpersonen sowie die Schülerzusammensetzung je Klasse oder die Schulleitung gerichtet werden. Während Letzteres eine Mehrebenenanalyse nötig machen würde, wurde versucht lehrpersonenbezogene Merkmale (z.B. Lehrer-Schüler-Beziehung) mittels verschiedener Skalen zu berücksichtigen.

3.2 Identifikation mit der Schule als Lernort

- Evaluationsfrage: Wie stellt sich die HAS NEU im Vergleich zur „HAS Klassik“ dar? Hier interessiert vor allem: (1) die Identifikation mit der Schule als Lernort.

In den qualitativen Interviews mit Schüler/innen der HAS NEU und ihren Eltern kommt durchgehend eine – für das Alter und die spezielle Zielgruppe überraschend – *hohe Schulzufriedenheit und eine positive Einschätzung des Schul- und Klassenklimas* zum Ausdruck.

Zur Erhebung dieser Frage im Onlinefragebogen wurden u.a. Skalen zum Thema „Identifikation mit der Schule“, „Wertschätzung der Lehrperson“, „Identifikation mit der Fachausrichtung der Schule“, „Klassenklima“, „Lernmotivation“, „Lernaufwand“, „Fehlstunden“ und „Drop-outs“ herangezogen. Beinahe alle Skalen weisen Ergebnisse aus, die auf die *Wahrnehmung einer lernförderlicheren Schulumgebung* durch die HAS NEU-Schüler/innen hindeuten. Statistisch und praktisch bedeutsam sind v.a. die Ergebnisse zu den Dimensionen des Klassenklimas und der Fehlstundenanalyse.

Das lernförderlichere Klassenklima in der 2. und 3. Klasse der HAS NEU gegenüber den Parallelklassen lässt sich statistisch (Varianzanalyse) *nicht* auf unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen zurückführen. Dies würde auf den ersten Blick für eine Zuschreibung dieses Effekts zur Schulform sprechen. Jedoch zeigt die Regressionsanalyse in Tabelle 1, dass die „Schulform“ keinen Beitrag zur Varianzaufklärung der abhängigen Variable „Klassenklima“ leistet (1,3 %), während der Faktor „Wertschätzung der Lehrperson“ alleine beinahe die Hälfte der Varianz erklärt (45,7 %). Da sich dieser Faktor aus lehrerbezogenen Items („Themen gut erklären können“, „merken, ob jemand nicht mitkommt“, „bemühen darum, dass jeder mitkommt“) zusammensetzt, liegt die Interpretation nahe, dass sich das positive Klassenklima stärker auf die Lehrpersonen zurückführen lässt als auf irgendeine andere Variable.

Modell	R	R- Quadrat	Klassenklima	
			Änderung in R-Quadrat	Sig. Änderung in F
1	,114 ^a	,013	,013	,173
2	,686 ^b	,470	,457	,000

Tabelle 1: Regressionsmodelle 1 (Schulform) und 2 (Schulform und Wertschätzung der Lehrperson)

Die klar lernförderlichen Klassenklimawerte für die 2. und 3. HAS NEU-Klasse im Vergleich zur Kontrollgruppe legen die Vermutung nahe, dass die Schulform der HAS NEU indirekt über die Lehrperson auf die Klimavariablen wirkt. Anders formuliert: das Konzept fordert von den Lehrpersonen ein stärker schülerbezogenes Verhalten (das „Wertschätzung der Lehrperson“ durch die Schüler/innen zur Folge hat) bzw. vom Konzept fühlen sich häufiger solche Lehrpersonen angezogen (bzw. werden ausgewählt), die stärker schülerbezogenes Verhalten in diesem Sinne zeigen. Das in Abbildung 1 dargestellte Pfaddiagramm widerlegt jedoch diese Hypothese. Demnach ist die „Wertschätzung der Lehrperson“ erstens unabhängig von der Schulform und zweitens nicht nur Grund für die lernförderliche Ausprägung des Klassenklimas (hohe Pearson-Korrelation: .68), sondern auch für die Identifikation der Schüler/innen mit der Schule (Pearson-Korrelation: .42). Multiplikativ ergibt sich daraus ein (direkter und indirekter) kausaler Effekt der Lehrperson auf die Schüleridentifikation mit der Schule in Höhe von .57!

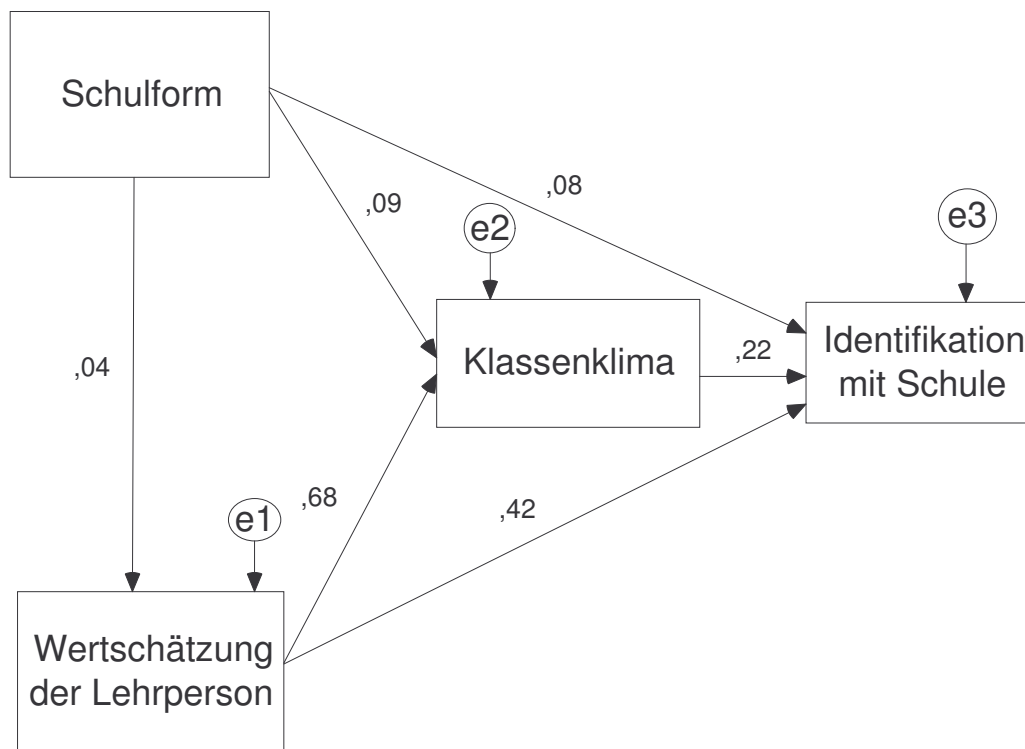


Abbildung 1: Pfaddiagramm „Klassenklima“

Das Ergebnis entspricht jenem von Neuenschwander, Herzog und Holder (2001, S. 57; Hervorhebung durch die Verf.), das sie im Rahmen ihrer Untersuchung zu „Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter“ gefunden haben: „Die Zufriedenheit und Identifikation (des Schülers, Anm.) mit seiner Schule hängt mit dem *pädagogischen Engagement des Lehrpersonals* zusammen (Pearson Korrelation $r=.35$; $p<.001$)“.

Zusammenfassend lassen sich in der vorliegenden Untersuchung folgende Indizien für eine positive Beantwortung der Frage nach der Identifikation mit der Schule als Lernort beobachteten:

- *Identifikation mit der Schule:* HAS NEU-Schüler/innen sind zufriedener, stehen stärker zu ihrer Schule und haben diese auch öfters deshalb gewählt, weil sie viel Gutes über ihre Schule gehört haben.
- *Wertschätzung der Lehrperson:* Die globale Schülereinschätzung geht in die Richtung, dass Lehrer/innen in den untersuchten HAS NEU-Klassen Themen besser erklären und mehr darauf achten, dass die Schüler/innen im Unterricht mitkommen.
- *Inhaltliche Identifikation:* Die Schulwahl aufgrund curricularer und zukünftiger beruflicher Überlegungen ist bei beiden Schülergruppen annähernd gleich ausgeprägt.
- *Klassenklima:* In den 2. und 3. Schulstufen herrscht in den HAS NEU-Klassen ein gesichert lernförderlicheres Klima als in den HAS Klassik-Klassen.
- *Schülerorientierung:* Vielfältige Ergebnisse zeigen, dass die Schülerorientierung im HAS NEU-Modell deutlich höher ist.
- *Fehlstunden:* HAS NEU-Schüler/innen bleiben im Schnitt dem Unterricht deutlich weniger oft fern.
- *Drop-outs:* Die HAS NEU verfügt über eine niedrigere Anzahl an Schulabbrecher/innen.
- *Freude am Schulbesuch und Praxisbedeutsamkeit der Schule:* Beide Merkmale sind leicht stärker bei HAS NEU-Schüler/innen anzutreffen.

Hingegen verweisen folgende Daten eher auf eine geringere Identifikation hin:

- *HAS als Wartesaal*: Die Wechselbereitschaft, d.h. die Bereitschaft, ein Jobangebot im Wunschberuf anzunehmen, ist in der HAS NEU leicht höher als in der HAS Klassik.
- *Lernmotivation*: Hier geben HAS NEU-Schüler/innen öfter an, dass sie sich nicht lange konzentrieren und ihre Arbeitshaltung aufrecht halten können.
- *Lernaufwand außerhalb der Schule*: Neben den „Konzentrationsproblem“ weist auch der hohe Lernaufwand der HAS NEU-Schüler/innen außerhalb der Schule darauf hin, dass der Lernort „Schule“ möglicherweise nicht optimal zum Lernen geeignet ist. Über mögliche Gründe kann nur spekuliert werden: So könnte trotz stärker ausgeprägter lernförderlicher Bedingungen das Lernen bspw. aufgrund zu vieler Ablenkungen am Standort Schule nicht genügend „funktionieren“. Die Analysen zu den Arbeitsaufträgen legen jedoch nahe, dass der hohe Lernaufwand auch Ausdruck umfangreicher schulischer Anforderungen ist.

3.3 Durchfallquote

- Evaluationsfrage: Wie stellt sich die HAS NEU im Vergleich zur „HAS Klassik“ dar? Hier interessiert vor allem: (2) die Durchfallquote.

Die Handelsschule, insbesondere ihre 1. Klasse, gilt als schwierige Schulform, in der sich sehr unterschiedlich, angeblich oft wenig für schulisches Lernen motivierte Schüler/innen befinden. Insofern sind Fragen der Schulfreude, der Abwesenheit und des Drop-outs wichtige Indikatoren dafür, ob es einer Schulform gelingt, das Lernen in ihr attraktiv erleben zu lassen.

Die HAS NEU hat sich sehr ambitionierte Ziele in Hinblick auf die Retentionskraft der Schulform gesetzt. Sie will möglichst wenige Schüler/innen auf dem Weg verlieren und möglichst viele so weit fördern, dass sie das Lehrziel erreichen. Von der Handelsschule Bregenz liegen aus den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11 Daten zu den Schulabbrecher/innen, den Repetent/innen sowie jenen, die das Lehrziel nicht erreicht haben, vor. Diese zeigen, dass die *Anzahl der Schulabbrecher/innen in der HAS NEU über alle beobachteten Schuljahre hinweg unter jenen der HAS Klassik liegt*. Auch waren in den HAS NEU-Klassen (bis auf das aktuelle Schuljahr) immer *weniger Repetent/innen* als in der HAS Klassik anzutreffen. Die relativen Anteile der HAS NEU und HAS Klassik-Schüler/innen, die das *Lehrziel nicht erreicht* haben, unterscheiden sich in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 *nicht statistisch signifikant von einander*, während im Schuljahr 2007/08 *weniger Schüler/innen der HAS NEU das Lehrziel nicht erreichten*.

3.4 Erhöhung der Anwesenheit

- Evaluationsfrage: Wie stellt sich die HAS NEU im Vergleich zur „HAS Klassik“ dar? Hier interessiert vor allem: (4) die Erhöhung der Anwesenheit.

(Unentschuldigte) Fehlstunden- bzw. Fehltageanalysen zeigen deutlich, dass die *Anwesenheitsrate der HAS NEU-Schüler/innen höher* ist als jene der HAS Klassik-Schüler/innen. Es erscheint plausibel, dies auf das neue Schulkonzept zurückzuführen. Eine statistische Zusammenhangsanalyse war in diesem Fall leider nicht möglich, da die Fehlstundenerhebung nicht in die Onlinebefragung integriert war, sondern auf die vorliegenden Daten der Schuladministration zurückgegriffen wurde. Vor dem Hintergrund der Frage nach Identifikation mit der Schule und dem – in der Unterrichtsforschung (John B. Carroll, Andreas Helmke) hoch bedeutsamen – Unterrichtsgütekriterium „hoher Anteil echter Lernzeit“ lassen die vorliegenden Daten darauf schließen, dass die HAS NEU-Schüler/innen zumindest hinsichtlich der angebotenen Lernzeit deutliche Vorteile gegenüber HAS Klassik-

Schüler/innen haben. Ob dieses „Mehr“ an angebotener Lernzeit auch tatsächlich genutzt, d.h. in einem entsprechend hohen Anteil „echter Lernzeit“ resultiert, konnte in vorliegender Untersuchung nicht klar festgestellt werden. Einige Ergebnisse, wie (1) die besser wahrgenommene Vermittlungsqualität im HAS NEU-Unterricht, (2) das seltenere Abschweifen der Gedanken im HAS NEU-Unterricht und (3) die seltenere Einschätzung einer Unterrichtseinheit durch HAS NEU-Schüler/innen als „verlorene Zeit“ deuten in diese Richtung. Dagegen stehen (1) der hohe Lernaufwand von HAS NEU-Schüler/innen außerhalb der Schule sowie (2) die geringere Konzentrationsdauer beim Lernen von HAS NEU-Schüler/innen.

Die Daten in Kap. 3.3 und 3.4 deuten – ähnlich wie im Falle der ersten COOL-Evaluationen - darauf hin, dass das Reformmodell im Verein mit neuen Lernformen und Lehrpersonen, die sich dafür engagieren, die Schüler/innen im Lernen zu halten, in der Lage ist, die Retentionskraft in einem in dieser Hinsicht prekären Schultyp wie der HAS zu steigern.

3.5 Vergleichbares fachliches Niveau

- Evaluationsfrage: Wie stellt sich die HAS NEU im Vergleich zur „HAS Klassik“ dar? Hier interessiert vor allem: (3) das fachliche Niveau.

Die Vergleichbarkeit fachlicher Leistungen zwischen zwei Schulformen ist eine kritische Frage. Dies zeigte sich schon in den qualitativen Interviews mit Lehrpersonen, in denen gerade hier sehr rege Diskussionen entstanden. Einerseits interessiert manche der Vergleich, weil man sicher sein will, *„dass die Schüler/innen der HAS NEU bei standardisierten Tests mindestens gleich gut – jedenfalls nicht wesentlich schlechter – abschneiden. Ein Verlust von Fachkompetenz würde sich dramatisch auf den Ruf auswirken.“* (DIR) Auf der anderen Seite können punktuelle Messungen von Einzelfähigkeiten nicht die breitere Zielperspektive, die die verschiedenen Schulformen haben (z.B. zusätzliche soziale Lernziele), adäquat zum Ausdruck bringen. Schließlich können aber Vergleiche – wenn man ihr Feedback zu interpretieren versteht – auch Hinweise auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten geben.

Die vorliegende Untersuchung führt zu zwei widersprüchlichen Ergebnissen. In den Diagnostestungen bzgl. Prozentrechenaufgaben schneiden die HAS NEU-Schüler/innen (im 1. wie im 3. Jahrgang) deutlich schlechter ab; mögliche Erklärungen werden im Hauptbericht diskutiert. Hingegen ist das fachliche Niveau gemessen an Schularbeitsnoten in den von den Lehrer/innen der HAS Bregenz ausgearbeiteten Vergleichsschularbeiten vergleichbar (in den 3. Klassen liegen die HAS NEU-Schüler/innen mit ihren Leistungen in den Vergleichsschularbeiten über jenen der HAS Klassik). Während für die Diagnostests höhere Validität im Sinne einer standardisierten Auswertung spricht, spricht für die Schularbeiten eine höhere Validität im Sinne einer Messung breiterer Kompetenzen. Zudem können Schularbeitsnoten in der Regel auf eine gute prognostische Validität verweisen. Somit bleibt die Frage zum fachlichen Niveau eine Streitfrage. Selbst wenn deutliche, schulformbezogene Unterschiede bestünden, ohne eine zweite Testung zu einem späteren Zeitpunkt mit valideren Messinstrumenten können keine klaren Aussagen dazu getätigt werden.

Für das Reformmodell können also weder konsistent bessere noch schlechtere Leistungen nachgewiesen werden. Aus der Perspektive der HAS Bregenz ist es wahrscheinlich aber ohnehin sinnvoller, die bemerkenswerte Praxis von Diagnose und Vergleichsschularbeiten, zu der sich die Lehrpersonen im Zuge dieser Evaluation bereit erklärt haben, weiter zu entwickeln und für Diagnose und gezielte Förderung in beiden Schultypen zu verwenden.

3.6 Förderung der Selbständigkeit

- Evaluationsfrage: Wie stellt sich die HAS NEU im Vergleich zur „HAS Klassik“ dar? Hier interessiert vor allem: (5) die Förderung der Selbständigkeit.

Die Förderung von Selbständigkeit und sozialen Fähigkeiten gehört zu einem der zentralen Zielbereiche des HAS NEU Konzepts. Die Rahmenbedingungen der Studie erlaubten nicht, die Selbständigkeit der Schüler/innen direkt zu testen. Lediglich Selbsteinschätzungen wurden erhoben: Einerseits geben beide Schülergruppen an, dass während ihrer bisherigen HAS-Laufbahn die Selbständigkeit im Vergleich zu anderen überfachlichen Fähigkeiten stärker zugenommen hat. Die Selbsteinschätzung des „Lernzuwachses“ bzgl. Selbständigkeit ist bei beiden Schülergruppen gleich hoch. Andererseits konnte in Hinblick auf den Faktor „Selbständigkeit/Verantwortung“ ein statistisch signifikanter und praktisch bedeutsamer Unterschied mittlerer Stärke zwischen den beiden Schülergruppen gefunden werden. So stimmen HAS NEU-Schüler/innen folgenden Items stärker zu:

- *Im Unterricht arbeite ich oft eigenständig.*
- *Ich helfe meinen Mitschüler/innen oft bei Aufgaben.*
- *Im Unterricht wird deutlich, dass ich für das Lernen selber Verantwortung tragen muss.*
- *Im Unterricht kann ich meinen Lernfortschritt selbst kontrollieren.*

Auch in der subjektiven Wahrnehmung der *Lehrer/innen und der Schüler/innen der HAS NEU*, die in den Interviews erhoben wurde, scheint es relevante Schritte in Richtung dieses Ziels zu geben: In den Interviews werden die Schüler/innen als selbständiger, kooperativer und teamfähiger beschrieben. *Lehrpersonen, die nicht in der HAS NEU unterrichten*, sind bei dieser Frage geteilter Meinung, während die befragten *Eltern* (auch jene Mutter, deren Sohn die HAS Klassik besucht) gerade in diesem Zielbereich besondere Erfolge berichten.

3.7 Verstärkung der Schülerorientierung

- Evaluationsfrage: Wie stellt sich die HAS NEU im Vergleich zur „HAS Klassik“ dar? Hier interessiert vor allem: (6) die Verstärkung der Schülerorientierung.

HAS NEU-Schüler/innen nehmen im Vergleich zu ihren Kolleg/innen der HAS Klassik eine Vielzahl von Merkmalen der Schülerorientierung im Unterricht deutlich stärker wahr, u.zw.:

- Methodenvielfalt bzw. Vielfalt der Sozialformen
- mehr Selbsttätigkeit
- vielfältigere Leistungsbeurteilung (zumindest eine stärkere Fokussierung auf Mitarbeit)
- Schüler/innen-Mentoring
- Schülerbeteiligung im Unterricht:
- Mitwirkung an der Unterrichtsgestaltung
- Unterricht, der zum selbständigen Denken und Tun anregt
- selbständiges Arbeiten an Arbeitsaufträgen, d.h. Schüler/innen entscheiden darüber, wie Probleme/Aufgaben gelöst werden und wie sie sich die Zeit dafür einteilen
- Spaß am Bearbeiten von Arbeitsaufträgen
- höhere Klarheit über Leistungsanforderungen der Lehrpersonen

Um die Schülerorientierung nicht nur auf einzelne Konzeptelemente (wie „Methodenvielfalt“) oder auf einzelne Globalitems (z.B. „Lehrer/innen versuchen persönliche Anregungen zu geben, was für die Schüler interessant sein könnte“) zurückzuführen, wurde versucht, durch die Zusammenfassung mehrerer Items aussagekräftige Skalen zu bilden, die als „Lehrer-Schüler-Beziehung“ (sieben Items, Cronbach Alpha .835), „Verständlichkeit“ (sechs Items, Cronbach Alpha .87) und „*Selbständigkeit/Verantwortung*“ (vier Items, Cronbach Alpha .58) bezeichnet werden können. Lediglich letztgenannte Skala führt zu statistisch

signifikanten Mittelwertsunterschieden und bedeutsamen Effekten zwischen den beiden Schülergruppen. Zwar liegen die Mittelwerte der HAS NEU-Schüler/innen auch bei den ersten beiden Skalen besser als jene der HAS Klassik-Schüler/innen, doch kann der Unterschied kaum als praktisch relevant interpretiert werden. Regressionsanalysen folgend lässt sich die Varianz im Faktor „Selbständigkeit/Verantwortung“ immerhin zu 4 % auf die Schulform zurückführen, zu 7 % auf die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen und mit weiteren rund 8 % auf Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung. Fasst man die Ergebnisse zusammen, so wird deutlich, dass zwar die *Schulform* einen wesentlichen Beitrag zur *Erhöhung der Schülerorientierung* leistet, jedoch die Realisierung dieses Beitrags wohl auch stark von der *Lehrperson* abhängt.

3.8 Akzeptanz der HAS NEU

- Evaluationsfrage: Wie ist die Akzeptanz des Projekts bei verschiedenen Gruppen (Schüler/innen, Lehrpersonen im Projekt, Lehrpersonen außerhalb des Projekts, Eltern)?

Im Rahmen der quantitativen Analyse konnte die Sichtweise der *Schüler/innen* erhoben werden. Das Projekt erhält schulintern von HAS NEU-Schüler/innen hohe Zustimmung bzw. Akzeptanz, während selbst ein Großteil der HAS NEU-Schüler/innen der Meinung ist, dass der Ruf bei Personen außerhalb des Reformmodells weniger gut ist. Der Großteil der HAS Klassik-Schüler/innen verneint die Frage, ob die HAS NEU eine gute Schule ist. Scheinbar ist es bisher noch nicht gelungen, die positiven Effekte der neuen Schulform, die die HAS NEU-Schüler/innen (auch den vorliegenden Ergebnissen zufolge) erleben, so den Schüler/innen anderer Schulformen bewusst zu machen, dass herkömmliche Einschätzungen von Schulformen (bei den HAK-Schüler/innen) und Klassenrivalitäten dadurch entkräftet würden.

Wenn man die qualitativen Interviews betrachtet, kann zusammenfassend gesagt werden, dass der Ruf der HAS NEU überwiegend positiv ist, vor allem unter den Eltern und Lehrpersonen. Die HAS NEU wird von den *Lehrpersonen* oft sehr positiv gesehen, es werden allerdings auch einzelne Kritikpunkte, häufiger von Lehrpersonen, die nicht in der HAS NEU unterrichten, geäußert. Obwohl auch im Lehrkörper, vor allem zu Beginn, Kritik geübt wurde, wird doch das hohe Engagement derjenigen, die in der HAS NEU unterrichten, gesehen. Hervorgehoben werden kann, dass die *Eltern* der HAS NEU Schüler/innen dieser Schulform äußerst positiv gegenüberstehen. Anders sieht es bei den *Schüler/innen anderer Schulformen* aus, insbesondere bei den Schüler/innen der HAK ist der Ruf der HAS NEU nicht besonders gut.

Das *Image der HAS NEU* ist in den qualitativen Interviews bei den befragten Lehrpersonen sehr positiv; vereinzelte Skepsis wird gegenüber der Effektivität offener Lernformen für Leistungsergebnisse geäußert. Die befragten Eltern der HAS NEU Schüler/innen stehen dieser Schulform äußerst positiv gegenüber; hier scheint ein zielgruppenadäquates Angebot gelungen zu sein. Während die Schüler/innen der HAS NEU ihre Schulform schätzen, erleben sie kritischere Meinungen von Schüler/innen anderer Schulformen (die auch in der Onlinebefragung für HAS Klassik-Schüler/innen dokumentiert sind). Diese sind aber möglicherweise als Ausdruck üblicher Identifikation mit der eigenen Klasse bzw. Schulform bzw. als Rivalität mit anderen Klassen und Schulformen zu interpretieren.

In der Wahrnehmung des Konzepts HAS NEU stehen – *gruppenübergreifend* und durchaus *konzeptentsprechend* – bei allen in den qualitativen Interviews befragten Personengruppen die Elemente Ganztagschule, Förderung der Selbständigkeit, soziales Lernen sowie kooperatives offenes Lernen im Vordergrund. Von einigen *Lehrer/innen* wird darüber hinaus „Förderung

von schwächeren Schüler/innen“ und die „persönliche Betreuung“ der Schüler/innen während des ganzen Schultages betont. Für *Schüler/innen* sind die offenen Lernstunden und die Tatsache, dass es keine Hausaufgaben gibt, wichtig. Die befragten *Eltern* der HAS NEU Schüler/innen schätzen offenbar das selbständige Lernen in den offenen Lernphasen und das Betriebspraktikum in der dritten Klasse, das bei keiner der anderen befragten Gruppen so hohen Stellenwert hat.

In den Interviews zeichneten sich folgende *Gründe für die Schulwahl* ab: Die HAS NEU ist vor allem für Eltern attraktiv, die ganztägige Betreuung und fachliche Unterstützung für ihre Kinder (die in manchen Fällen auch Probleme beim Lernen oder bei ihrer Arbeitsorganisation haben) wollen. Aber auch einige Schüler/innen haben sich bewusst für diese Schulform entschieden, wobei „Mundpropaganda“, „keine Hausübungen“ bzw. der Tipp von Lehrer/innen nach Problemen in anderen Schulen (v.a. HAK) eine Rolle spielten.

3.9 Lehrerrolle

- Evaluationsfrage: Wie stellt sich die HAS NEU im Vergleich zur „HAS Klassik“ dar? Hier interessiert vor allem: Hat sich die Lehrerrolle verändert?

Quantitativ wurde dieser Aspekt nicht explizit nachgefragt, jedoch kann man die Ergebnisse zur Wahrnehmung des Unterrichtsverhaltens und der Schulökologie durch die Schüler/innen so interpretieren, dass HAS NEU-Lehrer/innen eine *stärkere Beziehung zu den Schüler/innen* aufbauen und sich möglicherweise *intensiver mit Lern- und Verständnisschwierigkeiten der Schüler/innen auseinandersetzen*, da die HAS NEU-Schüler/innen über verständlichere Lehrerklärungen und bessere Unterstützung bei persönlichen und Lernproblemen berichten. Weiters schätzen sie das pädagogische Engagement ihrer Lehrpersonen höher ein, das sich auch in einer intensiveren Unterrichtsvorbereitung niederschlagen dürfte.

Auf die Frage, inwieweit sich die Lehrer/innen-Rolle verändere, wenn man in der HAS NEU unterrichtet, wurden in den qualitativen Interviews von HAS NEU Lehrer/innen mehrfach folgende vier Punkte genannt, im Folgenden genauer erläutert werden:

(1) *Sich vom „traditionellen Rollenbild“ lösen*: Mehrere Lehrer/innen betonen in den Interviews, dass ihre Aufgabe in erster Linie darin bestehe, Schüler/innen zu „coachen“, wenn sie in spezifischen Bereichen Schwächen aufweisen. In den offenen Lernstunden könne man die Schüler/innen ganz anders beobachten als im Frontalunterricht. Man könne sehen, ob und wo die Schüler/innen Hilfe brauchen und man könne mit ihnen gemeinsam an der Verbesserung arbeiten.

(2) *Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen*: Eine Lehrperson betont in diesem Zusammenhang: „Also *Eigenverantwortlichkeit der Schüler – das haben wir an der Uni nicht durchgemacht.*“ (LHN1, 6:31) Durch vermehrte Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen hätten die Lehrer/innen mehr Chancen – z.B. in den offenen Lernstunden Zeit – Schüler/innen zu beobachten und Probleme zu entdecken.

(3) *Mehraufwand für die Lehrperson*: Im Interview mit Lehrer/innen, die nicht in der HAS NEU unterrichten, wurde vermutet, dass HAS NEU Lehrer/innen zusätzliche Belastung durch die gleichzeitige Betreuung zweier (oder mehrere) Gruppen (in unterschiedlichen Räumen) hätten. Lehrer/innen, die in der HAS NEU unterrichten, sehen den Mehraufwand des Reformmodells in der Vor- und Nachbereitung.

(4) *Komplexität der Rollen*: Mehrere Lehrer/innen erwähnen in den Interviews, dass sie in der HAS NEU mehr Rollen übernehmen müssten als in herkömmlichen Klassen, insbesondere als Klassenvorstand. Als Grund für die erhöhte „Komplexität der Rolle“ wurde genannt, dass die HAS NEU Schüler/innen viel mehr Zeit in der Schule verbringen. Aufgrund dieses Settings müssen Lehrer/innen auch „Betreuer-“ oder teilweise sogar „Elternfunktionen“ übernehmen, indem sie beispielsweise gemeinsam mit den Schüler/innen Unterlagen organisieren.

Sind besondere *Kompetenzen für den Unterricht* in der HAS NEU notwendig? Der Projektleiter geht davon aus, dass ein/e durchschnittliche/r Lehrer/in die Methoden beherrsche bzw. sie „anschauen“ oder darüber lesen könne. Der Schulleiter nennt dagegen folgende Voraussetzungen: große Methodenkompetenz, größere Diagnosekompetenz und die „Liebe“ zu den Schüler/innen mitbringen solle. Die Personalvertreterin der Lehrer/innen glaubt, dass man, um in der HAS NEU unterrichten zu können, die „anderen Lernformen“, beispielsweise das offene Lernen, gerne machen und die Bereitschaft haben müsse, sich auf Neues einzulassen. Außerdem wäre es wichtig, Teamfähigkeit mitzubringen, weil Absprachen mit den Kolleg/innen erforderlich sind.

3.10 Schlüsselkriterien für einen erfolgreichen Unterricht in der HAS NEU

- Evaluationsfrage: Sind bestimmte Schlüsselkriterien für einen erfolgreichen Unterricht in der HAS NEU erkennbar?

Die Frage nach Schlüsselkriterien für erfolgreichen HAS NEU Unterricht brachte in den qualitativen Interviews kaum spezifische Aussagen (die über sonstige Aussagen zu gutem Unterricht hinausgingen) zutage. Am ehesten könnte darunter der Hinweis auf *klar strukturierte und genau formulierte Rahmenbedingungen für das Lernen der Schüler/innen* sowie auf die *notwendige Balance zwischen Planung und Flexibilität der Lehrkraft* gewertet werden.

3.11 Bereiche des Erfolgs

- Evaluationsfrage: In welchen Bereichen waren wir erfolgreich? Welche Ziele wurden inwieweit erreicht?

In den qualitativen Interviews wird von fast allen befragten Personen die HAS NEU insgesamt als ein erfolgreiches Projekt eingeschätzt. Als Indikatoren und Bereiche, an denen der Erfolg der Arbeit besonders gut ablesbar wäre, werden genannt:

- Die Akzeptanz und relative Schulfreude der Schüler/innen, die sich in einer angenehmen Atmosphäre in den Klassen und in einer geringen Drop-Out-Quote niederschläge.
- Die relative Eigenständigkeit und Teamfähigkeit der Schüler/innen.
- Die gute Zusammenarbeit im Lehrerteam.

3.12 Verbesserungsvorschläge

- Evaluationsfrage: Welche Verbesserungsvorschläge für das Konzept schlägt das Forschungsteam vor?

Wir dokumentieren hier zunächst jene ausgewählten Verbesserungsvorschläge, die in den Erhebungen von den verschiedenen befragten Gruppen genannt wurden, getrennt nach qualitativen und quantitativen Ergebnissen. Unsere eigenen Vorschläge für mögliche Konsequenzen aus den Untersuchungen finden sich im Schlussabschnitt.

Im Rahmen der *qualitativen Interviews* wurde von der *Lehrergruppe* als erster Verbesserungsvorschlag die Forderung nach „*Anerkennung von oben*“ in Form von *finanzieller und*

organisatorischer Unterstützung genannt (z.B. *LHNI*, 6:8) Diese Unterstützungen, v.a. die Forderung nach mehr Werteeinheiten, sollen beispielsweise das Organisieren von Förderstunden erleichtern, das als sehr mühsam empfunden wird. Seit langer Zeit würde für die Koordination im Lehrerteam eine gemeinsame Stunde gefordert. Laut Lehreraussagen sei für fächerübergreifenden Unterricht mehr Koordinationsaufwand notwendig. Die Tatsache, dass Absprachen mühsam seien und oft zwischen „Tür und Angel“ stattfänden, bremse solche Aktivitäten stark ein.

Ein weiteres Problem liege in der Tatsache, dass auf die *Arbeit mit Arbeitsaufträgen* in der Lehrerbildung nicht vorbereitet würde. Hinzu komme, dass auch Schüler/innen der ersten Klasse sich erst an die neue, offene und selbständige Arbeitsweise gewöhnen müssen. Hierin liegen für beide Akteursgruppen Weiterentwicklungspotentiale bspw. durch gezielte Phasen der Einführung in das Arbeiten mit Arbeitsaufträgen. Das Versprechen, „*keine Hausübungen*“ in der HAS NEU zu bekommen, sei zwar ein wichtiges Motiv der Schulwahl für die Schüler/innen, jedoch könne es laut Lehreraussagen nicht eingehalten werden.

Aus Sicht einzelner *Schüler/innen* werden vorrangig pädagogische Aspekte kritisiert, die den Verbesserungsvorschlägen des quantitativen Teils entsprechen (siehe unten).

Im *quantitativen Teil* der Untersuchung werden folgende Weiterentwicklungspotentiale deutlich. Zum *Konzept des HAS NEU* selbst halten sich die Verbesserungsvorschläge in Grenzen, da die *Schüler/innen grundsätzlich sehr zufrieden* mit dem Konzept zu sein scheinen. Alle folgenden Kritikpunkte sind vor diesem Hintergrund einzuschätzen. Von Seiten der HAS NEU-Schüler/innen wurden auffallend oft der (1) Wunsch nach *mehr Freizeit* bzw. die Kritik am langen Nachmittagsunterricht sowie (2) Kritik an den *zu langen Arbeitsaufträgen* geäußert. Zu den verzichtbarsten HAS NEU-Elementen aus Schülersicht zählen an erster Stelle die *freien Wahlfächer* und an zweiter Stelle *die ganztägige Betreuung*.

Im Vordergrund werden aber Probleme weniger im Konzept selbst als im Bereich einzelner *Lehrer-Schüler-Beziehung* gesehen. Manche HAS NEU- wie HAS Klassik-Schüler/innen kritisieren, Aspekte des Lehrerverhaltens (bspw. ungerechte Beurteilung oder Qualität der Vermittlung). Auch wünschen sich Schüler/innen (v.a. in der HAS Klassik) mehr Unterstützung bei Lernproblemen sowie mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in einem abwechslungsreicher und interessanter gestalteten Unterricht. Unter dem Aspekt des selbständigen Lernens ist der *Bedarf an hilfreicherem Feedback* zum aktuellen Lernstand erkennbar. Die Lehrer-Schüler-Beziehung könnte in der Schülerwahrnehmung zudem durch klarere Lernziele und „fairere, objektivere“ Leistungsbeurteilung sowie „bessere“ Lehrerklärungen gefördert werden.

3.13 Ansatzpunkte zur Reflexion und Weiterentwicklung aus Sicht des Forschungsteams

- Evaluationsfrage: Welche Verbesserungsvorschläge für das Konzept schlägt das Forschungsteam vor?

Die im Endbericht diskutierten Daten bieten nach unserer Einschätzung vielfältige Ansatzpunkte zur schulischen Reflexion. Viele der nachfolgenden Ideen werden den internen Akteuren nicht neu sein, müssen sie doch vom Projektteam in weitgehender Unkenntnis vieler interner Diskussionen und Entwicklungsbemühungen formuliert werden. Neben den vielen Einzelhinweisen aus Interviews und Onlinebefragung sind nach Einschätzung des Projektteams jedenfalls die folgenden Themen (die – angesichts des umfangreichen Datenmaterials der Onlineuntersuchung bei Schüler/innen wenig überraschend – vornehmlich von der Schülerperspektive ausgehen) einer Diskussion im Kollegium wert.

(1) Ganztagesbetreuung vs. „Freizeit der Schüler/innen“

In der Onlinebefragung wurde – wie oben angeführt - deutlich, dass von Seiten der HAS NEU-Schüler/innen auffallend oft der

1. Wunsch nach *mehr Freizeit* bzw. die Kritik am langen Nachmittagsunterricht sowie
2. Kritik an den *zu langen Arbeitsaufträgen* geäußert wurden.

Zu den verzichtbarsten HAS NEU-Elementen aus Schülersicht zählen

3. an erster Stelle die freien Wahlfächer und
4. an zweiter Stelle die ganztägige Betreuung.

Hinweis (1) und (4) betreffen Kernelemente des – ja gleichzeitig von Eltern, aber auch in ihrer allgemeinen Akzeptanz des Modells von Schüler/innen geschätzten – Ganztageskonzepts. Sie scheinen aber zu indizieren, dass es den Schüler/innen – trotz allgemeinen Wohlfühlens in den HAS NEU-Klassen – nicht so leicht fällt, auf die Freiräume, die ihre Altersgenossen an den Nachmittagen haben, zu verzichten. Schwer wiegt in diesem Zusammenhang, dass die freien Wahlfächer – Hinweis (3) –, die ja auch eine „Ausgleichsfunktion“ zu den Belastungen der Ganztagesbeschulung bieten sollen (und die im Übrigen in den qualitativen Interviews auch manche positive Erwähnung gefunden haben), ebenfalls in der Onlinebefragung aller Schüler/innen weniger gut wegkommen. Dies deutet ein Konzeptproblem an. Da Wunsch (1) und (4) *innerhalb* des Konzepts schwer erfüllbar sind, könnte eine Optimierung der freien Wahlfächer (3) und möglicherweise auch eine bessere Kommunikation ihrer entlastenden und persönlich weiterführenden Elemente Schritte in die Richtung der Wünsche der Schüler/innen erlauben. Auch Wunsch (2) könnte mit dem Thema Freizeit/Belastung zusammenhängen, weil die Kritik an den „zu langen Arbeitsaufträgen“ wahrscheinlich v.a. die Situation anspricht, dass solche Arbeitsaufträge zuhause zu erledigen sind und damit mit der Garantie des „freien Feierabends“ konfliktieren.

Offensichtlich handelt es sich hier nicht um ein in einer Richtung lösbares Problem, sondern um ein Optimierungsproblem: Weder kann das HAS NEU-Konzept auf die Ganztageskomponente (und ihre Kommunikation im Schulkonzept) verzichten, noch wäre es längerfristig günstig, Schwierigkeiten, die die Schüler/innen mit „zu langen Arbeitsaufträgen“ und „mangelnder Freizeit“ haben, zu ignorieren. „Optimierung“ könnte über eine Anpassung verschiedener Konzeptelemente in einer neuen Balance zwischen „fachlichen Lernzeiten in gebundenem Unterricht bzw. in OL/FA“, „gestalteter Freizeit in freien Wahlfächern“ und „persönlicher Freizeit („Feierabend“““ gesucht werden. Leider, ohne dass wir behaupten könnten, dass wir die produktive Mischung verschiedener Elemente für die HAK/HAS Bregenz wüssten, seien einige mögliche Ingredienzien angedeutet:

- *Vor Schuleintritt/Außendarstellung/Werbung:* Explizite Information über die Art des Lernens in dieser neuen Schulform am „Tag der Offenen Tür“ und in den Zubringerschulen. Hinweis auf Zeitbedarf und „zwei Arten von Freizeit“: „gestaltete Freizeit in den freien Wahlfächern“ und „Feierabend“.
- *Schuleintritt/1. Schuljahr:* Einschulungsphasen für Schüler/innen in das Arbeiten mit Arbeitsaufträgen (erfordern wahrscheinlich Differenzierung nach unterschiedlichen Vorerfahrungen in Zubringerschulen).
- Klare Kommunikation an Schüler/innen, dass „freier Feierabend“ nur möglich ist, wenn die Zeit in der Schule effektiv genutzt wird. Hilfe in Anfangsphase bei der Arbeits- und Zeiteinteilung für Schüler/innen, die damit Schwierigkeiten haben (die aber möglicherweise gerade ein Zielgruppe dieses speziellen Angebots sind).

- *Abstimmung der Lehrpersonen:* Das Lernen mit Arbeitsaufträgen wird von HAS NEU-Schüler/innen als Charakteristikum der Schulform anerkannt und positiv beurteilt; kritisiert wird nur deren „Länge“. Jedenfalls könnte dieser Hinweis – der ja eine grundsätzliche Akzeptanz des didaktischen Konzepts impliziert – Gegenstand didaktischer Reflexion im Lehrerteam werden.
- Koordinierung der Länge der Arbeitsaufträge unter den Klassenlehrer/innen, insbesondere wenn in einem Fach umfangreichere Aufgaben gegeben werden sollen.
- Erfahrungsaustausch und Schulung für neue Lehrpersonen im Arbeiten mit Arbeitsaufträgen.
- Differenzierung des zeitlichen Umfangs von Arbeitsaufträgen entsprechend des Arbeitstempos und der Leistungsfähigkeit von Schüler/innen.

- *Weiterentwicklung der „gestalteten Freizeit“ in den freien Wahlfächern:* Die „freien Wahlfächer“ sollen eine Auflockerung und Ergänzung des fachlichen Unterrichts in Richtung kreativer und persönlichkeitsbildender Aktivitäten bringen. Dies wurde in den qualitativen Interviews auch von einigen Schüler/innen durchaus positiv hervorgehoben, in der Onlinebefragung aber offenbar nicht von der Mehrheit der Schüler/innen so gesehen. Jede Weiterentwicklung der freien Wahlfächer, die die Schüler/innen diese als persönlich wertvolle Zeit erleben lässt, könnte hier helfen. Ansatzpunkte sind möglicherweise: Verstärkung der Wahlelemente; (Projektunterricht-)Aufgabe an Schüler/innen, die Wahlfächer des nächsten Semesters/Jahres selbst zu entwickeln und zu organisieren; Projektunterrichtsaufgaben am Nachmittag, die Schüler/innen freiere Zeiteinteilung erlauben; Verstärkung von Lernformen, die sich von „üblichem Schulunterricht“ unterscheiden, aber dennoch sinnvoll in Hinblick auf die Lernziele der HAS NEU sind (z.B. Exkursionen, Praktika, Projektunterricht).

- *Maßnahmen im 3. Jahrgang:* Das Datum, dass die Fehlzeiten in den dritten Klassen, in denen wohl auch eine Konzentration auf den Abschluss erforderlich ist, wieder steigen, könnte eingehender untersucht und ev. zum Anlass für spezielle Maßnahmen genommen werden, die „größere Reife“ der älteren Jugendlichen herausfordern und anerkennen (z.B. spezielle „erwachsenengemäße“ Zeiteinteilung oder Anreizsysteme, spezielle abschlussfokussierte Lerneinheiten)

(2) Didaktik und Lehrer-Schüler-Beziehung

Unsere Daten geben Indizien dafür, dass die HAS NEU-Schüler/innen zufriedener mit ihrer Schulsituation sind, im Allgemeinen die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Didaktik (so z.B. auch die schulformtypischen OL/FA-Phasen) schätzen. Dennoch zeigen sich auch hier Ansatzpunkte für mögliche Weiterentwicklungen:

- *Mitbestimmungsmöglichkeiten:* Trotz „guter“ Befunde zur Schülerorientierung und Schülerbeteiligung wünschen sich HAS NEU-Schüler/innen noch mehr Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht. Es ist zu überlegen, wie dies sachlich sinnvoll und ökonomisch für Lehrer/innen geschehen kann. Die nicht immer ausgeschöpften Klassenratsstunden bieten hier möglicherweise Potential.
- *Unterrichtsgestaltung:* Die Rückmeldungen der Schüler/innen lassen sich so interpretieren, dass das Lehrerverhalten und die Unterrichtsgestaltung einen bedeutsamen Einfluss auf die Schulzufriedenheit der Schüler/innen hat. Während die HAS NEU hier im Allgemeinen beachtliche Werte hat, gibt es aus Schülersicht Optimierungsmöglichkeiten in Hinblick auf transparente Leistungsbeurteilung, inhaltliche Unterstützung des Lernens durch gute Lehrerklärungen sowie respektvollen Umgang. Unabhängig von der Schulform schätzen Schüler/innen abwechslungsreichen und

praxisorientierten Unterricht (Methodenvielfalt, Exkursionen, Diskussionen, Gruppenarbeiten ...).

- *Qualität des Feedbacks:* Die Aussagen der Schüler/innen in der Onlinebefragung lassen sich so interpretieren, dass diesen die Quantität des Feedbacks ausreichend erscheint, doch bezeichnen jeweils knapp weniger als die Hälfte der Schüler/innen das Feedback, das sie erhalten, als eher nicht hilfreich bzw. als nur unregelmäßig eintreffend. Vor dem Hintergrund des Gewichts von Lernrückmeldung im OL/FA-Unterricht wäre nach realistischen Strategien zu fragen, die die Qualität des Feedbacks sicherstellen und weiterentwickeln.
- *Unterstützung bei Lernproblemen:* Vor allem die HAS Klassik-Schüler/innen wünschen sich mehr Unterstützung bei Lernproblemen, die in den HAS NEU-Klassen offenbar häufiger erlebt wird. Hier könnte vergleichend analysiert werden, welche Unterstützungsformen der HAS NEU auf die HAS Klassik übertragbar sind bzw. welche alternativen Unterstützungsformen im Kontext der HAS Klassik realisierbar sind.

(3) Fachliche Leistungen

Die Erhebung der fachlichen Leistungen in den HAS-Klassen ist – wie im Bericht ausführlich gezeigt wurde – mit einer Reihe von Unwägbarkeiten versehen, die einer eindeutigen Interpretation entgegenstehen. Dennoch ist z.B. überraschend, dass die Leistungen der Schüler/innen in beiden HAS-Schulformen deutlich über jenen von einer ostösterreichischen Vergleichsuntersuchungen liegen, dass dies aber bei den Schüler/innen des 3. Jahrgangs nicht mehr der Fall ist. Aufgrund der Anlage der Untersuchung kann nicht ausgeschlossen werden, dass dieses Ergebnis auf spezielle Merkmale der untersuchten Klassen zurückzuführen ist.

Auf jeden Fall erscheint es sinnvoll, die speziellen Stärken und Schwächen der eigenen Schüler/innen in solchen Diagnostest in den Fachgruppen zu analysieren und dort, wo nach Analyse dieser angebracht, entsprechende Förderstrategien umzusetzen. Weiters könnte die Fortsetzung der wirklich beachtlichen Initiative, Vergleichsschularbeiten für alle HAS-Klassen anzusetzen, und die Analyse deren Ergebnisse in den Fachgruppen, weitere Hinweise auf typische Stärken und Schwächen der einzelnen Klassen und auf spezifische Förderstrategien erbringen.

(4) Verhältnis der beiden HAS-Schulformen

Ein – potentielles, bisher aber nicht gravierend spürbares - Entwicklungsproblem für die gesamte Schule stellt das *Verhältnis der beiden HAS-Formen zueinander* dar. Nach unseren Daten könnten die beiden Schulformen einander im Gesamtauftritt der Schule durchaus ergänzen, weil offenbar beide vorhandene Bedürfnisse bei Eltern und Schüler/innen erfüllen. Auf der anderen Seite finden sich sowohl in den Daten von Schüler/innen als auch von Lehrer/innen vereinzelte Hinweise auf eine konkurrenzhaftere Gegenüberstellung der beiden Modelle.

Wie wir aus Studien zur Schulprofilierung wissen (vgl. Specht 2011; Altrichter et al. 2011) können Profilierungsprozesse – gewollt, aber auch ungewollt – zu einer Hierarchisierung der verschiedenen Angebote in der internen und/oder öffentlichen Wahrnehmung, in der Ressourcenzuteilung oder im Schülerzugang führen. So spricht eine Lehrperson in einem Interview eine etwaige differentielle Verteilung von Lehrerqualitäten als potentielles Problem an: „Wenn sich engagierte, gute Lehrer für einen Schulversuch einsetzen, was bleibt übrig, wenn alle engagierten Lehrer abgezweigt werden?“

Die größten Wünsche, die HAS NEU-Lehrkräfte in den Interviews äußern, betreffen wohl eine Anerkennung ihres „Mehraufwands“, der sich aus der Entwicklungsarbeit für die

Schulform und die neuen Unterrichtsformen ergibt, sowie die Bereitstellung von Teamstunden, in denen Absprachen z.B. für fächerübergreifender Unterricht stattfinden können. Einzelschulen haben hier wenig Spielraum, solchen Lehrpersonen in spürbarer Form, die über den berühmten „feuchten Händedruck“ bzw. administratives „Lob und Anerkennung“ hinausgeht, ihre Wertschätzung zum Ausdruck zu bringen. Dennoch sollte diese Wertschätzung in der Außen- und Innenkommunikation sowie in den wenigen Möglichkeiten, die das Schulleben erlaubt, zum Ausdruck kommen, ohne hier unangemessene Differenzierungen zu anderen Lehrpersonen, die sich derzeit nicht in öffentlich sichtbarer und wirksamer Entwicklungsarbeit engagieren, deutlich werden zu lassen.

Nach unserer Einschätzung ist eine Hierarchisierung zwischen den beiden HAS-Angeboten sachlich nicht notwendig, da sie unterschiedliche Bedürfnisse, nicht aber demographisch und leistungsmäßig scharf von einander geschiedenen Zielgruppen bedienen. Insofern könnte durch Beachtung dieses Aspekts in der Innen- und Außenkommunikation und bei internen Besetzungs- und Ressourcenentscheidungen bei entsprechender Mithilfe des Kollegiums entgegengearbeitet werden. In diesem Zusammenhang könnte auch versucht werden, das Image der HAS NEU bei jenen Schüler/innen, die sie nicht besuchen, positiv weiter zu entwickeln.

4 Zusammenfassung

Das Reformmodell HAS NEU, das an der BHAK Bregenz seit dem Schuljahr 2007/08 eingeführt wurde, wird von den befragten Elternvertreter/innen und den Schüler/innen, die solche Klassen besuchen, *akzeptiert und in vielen modellrelevanten Aspekten ausgesprochen positiv eingeschätzt*. Damit scheint das Modell einen Bedarf einer relevanten Eltern- und Schülegruppe zu erfüllen.

Quantitativ nachweisbare Erfolge des Modells und seiner spezifischen Umsetzung durch Lehrerteams der HAK/HAS Bregenz liegen in einer *gesteigerten Retentionskraft* (Abbrecher- und Fehlstundenzahlen) für die – nicht immer leicht in Lernprozesse integrierbare – Gruppe der HAS-Schüler/innen. Auch gibt es Hinweise auf günstige Entwicklungen bei *sozialerzieherischen Lernzielen* („*Förderung der Selbständigkeit*“) und in den Bemühungen, die *Qualität des Unterrichts- und des Schullebens weiterzuentwickeln* („*Verstärkung der Schülerorientierung*“, „*Lehrer-Schüler-Beziehung*“, „*lernförderliches Klima*“).

Für das Reformmodell können weder konsistent bessere noch konsistent schlechtere *fachliche Leistungen* nachgewiesen werden. Dies stimmt mit den Ergebnissen anderer Studien (vgl. bspw. Eder 1999; Meyer 2004; vgl. zusammenfassend Altrichter et al. 2009) überein, die zeigen, dass durch den Einsatz neuer Lehr-Lernformen vor allem sozialerzieherische Ziele und solche, die sich auf Lern- und Arbeitsorganisation beziehen, erreicht sowie das schulische Wohlbefinden (Schulidentifikation, Klassenklima, Anwesenheit, Schülerorientierung) gesteigert werden können, während keine konsistenten Ergebnisse in Hinblick auf verbesserte fachliche Leistungen zu finden sind. Aus den Analysen zur Leistungsfähigkeit (mittels Schularbeitsnoten und Diagnosetests) lassen sich aber spezifische Schwächen in den Fächern Deutsch und Mathematik in beiden Schulformen ableiten, die – von den Fachgruppen analysiert – Ansatzpunkte für Fördermaßnahmen bieten.

Verbesserungsvorschläge der Schüler/innen (mehr Freizeit bzw. kürzere Arbeitsaufträge) deuten darauf hin, dass es Schüler/innen – trotz der generellen Akzeptanz und

Wertschätzung des HAS NEU-Modells – im Alltag einer Schulwoche nicht immer leicht fällt, ihre Nachmittage dem „freien Feierabend“ zu opfern. Anpassungen bei den freien Wahlfächern und bei der Länge der Arbeitsaufträge könnten den Schüler/innen möglicherweise erleichtern, über diesen Zwiespalt hinweg zu kommen.