

Inhalt

- Bernadette Hauer:* Rückblick auf den Internationalen Studientag „Ganztägige Schulen und Nachmittagsbetreuung in Europa“ 1
- Raphaella Keller:* Starting Strong: die ersten Lebensjahre als Basis erfolgreichen Lernens 2
- Kurt Nekula:* Schulqualitätsbefragung gewählter Elternvertreter an Allgemeinen Pflichtschulen 5
- PISA-Ergebnisse neu bewertet:* Statistik Austria legt vertiefte Analyse vor 7
- Maria Gutknecht-Gmeiner:* Peer-Review zur Qualitätsevaluierung im Schulbereich – ein europäisches Projekt des öibf 8
- Margit Gruber-Feichter:* Lernwerkstatt Donaustadt: Inklusive Pädagogik an einer Kooperativen Mittelschule Wiens 10

Rückblick auf den Internationalen Studientag „Ganztägige Schulen und Nachmittagsbetreuung in Europa“

Bernadette Hauer

Zu einem internationalen Studientag zum Thema „Ganztägige Schule und Nachmittagsbetreuung in Europa“ lud eine Veranstaltergemeinschaft unter Federführung der OÖ. Arbeiterkammer am 15. Mai 2006 an der Pädagogischen Hochschule Linz ein. Getragen wurde die hochkarätig besetzte Tagung von allen Sozialpartnern und allen politischen Parteien in Oberösterreich sowie der Universität Linz, der Pädagogischen Hochschule Linz, dem Landesverband der Elternvereine öffentlicher Pflichtschulen in OÖ. und dem Schulkompetenzzentrum der Kinderfreunde.

Im Zentrum der Veranstaltung stand die Frage unter welchen Bedingungen ganztägige Schulen ‚gelingen‘ können. Dies wurde anhand nationaler und internationaler Beispiele diskutiert.

Thomas Coelen von der Universität Rostock lieferte mit seinem Vortrag die Grundlage für die Einschätzung der Entwicklung von ganztägigen Schulsystemen in Europa. Er verglich Struktur und Organisation von – mehr oder weniger - „ganztägigen“ Bildungs- und Betreuungsarrangements in Frankreich, Finnland, Italien und den Niederlanden. Ein klassisches Ganztagschulsystem, Ansätze der Ganztagsbetreuung und Formen der Ganztagsbildung wurden gegenüber gestellt. Fazit von Thomas Coelen: ganztägige Bildungssysteme sind nur durch enge Kooperation von schulischen und außerschulischen Organisationen, Professionen und Disziplinen möglich.

Anton Bucher von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg betonte die Notwendigkeit pädagogischer Konzepte an ganztägigen Schulen. Schule und außerschulische Lernbereiche sind zu integrieren. Neue integrative Konzepte bieten den Kindern und Jugendlichen mehr Chancen. Wichtig ist dabei, entsprechende Nischen und Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen bzw. zu erhalten.

Auch Manuela du Bois-Reymond von der Universität Leiden verwies auf die Tendenz, dass traditionelle schulische Einrichtungen ihr Monopol auf Lehren und Lernen verlieren und neue Partnerschaften mit außerschulischen Einrichtungen eingehen müssen, um Lernchancen zu vergrößern und Schulqualität zu steigern. Schule hat große kompensatorische Aufgaben, frühkindliche Förderung kann spätere Ungleichheiten teilweise ausgleichen. Die Ganztagschule ist eine reale Chance, um die Mängel der Halbtagschule zu beseitigen. In Holland wird die Entwicklung hin zu ganztägigen Schulen vor allem von den Gemeinden und den Eltern getragen. Ganztägige Schulen sind damit mehr an das Gemeindeleben angebunden, die Zusammenarbeit mit Eltern und generationsübergreifende Konzepte für den Lebensraum Schule werden immer mehr zur Selbstverständlichkeit.



Quelle: AK OÖ.

Die Schwedin Kerstin Lindgren betonte, dass es bei der Ganztagschule nicht nur um Noten und Schulerfolg geht, sondern insbesondere auch um das Erlernen sozialer Fähigkeiten. Das schwedische Modell beeindruckt insbesondere durch stark individualisierten Unterricht. Zwar gibt es nationale Vorgaben, innerhalb dieser pädagogischen Vorgaben besitzen die Lehrkräfte aber echte Autonomie. Den Kindern in Schweden bietet die Ganztagschule einen aufgelockerten Mix aus Lernen und Freizeit.

Damit werden die Familien voll unterstützt, die Eltern sind an den Schulen immer herzlich willkommen.

Susanne Thurn, die Leiterin der Laborschule Bielefeld, betonte, dass die Betreuung daheim nie das bringen könne, was eine gute Schule leisten kann. Die soziale und ethnische Verschiedenheit der Kinder ist in der Laborschule Bielefeld gewollt und wird als Reichtum angesehen, auf äußere Leistungsdimensionierung wird verzichtet. Arbeit und Spiel, Anstrengung und Muse, Bewegung und Konzentration wechseln in einem den Kindern bekömmlichen Rhythmus. Den Kindern stehen ausgedehnte Grünflächen mit Abenteuerspielanlagen, Fachräume und Werkstätten für individuelle Vorhaben, Bauspielplatz, Garten, Sportanlagen, Zoo mit Kleintieren, Bibliothek und einer von den Schüler/innen selbstbewirtschafteten „breakfast-club“ sowie eine Mensa zur Verfügung.

Vormittagsunterricht und Betreuung am Nachmittag bedingen einander, darauf wies auch Reinhard Wolf, Leiter der Albert Schweitzer Hauptschule in Graz, hin. Man kann am Vormittag nicht so arbeiten, als ob es keine Kinder am Nachmittag in der Schule gäbe. Übungs- und Festigungsphasen müssen mehr im Unterricht verankert werden. Die Lernzeiten am Nachmittag eröffnen die Chance, zu neuen Lernpartnerschaften und zu neuen Möglichkeiten der Unterrichtsreflexion. Der Denkansatz lautet: Fragen suchen und finden statt Antworten auswendig lernen. Der große pädagogische Wert der Freizeitangebote wird bis jetzt von Schulpolitiker/innen wenig erkannt. Lehrkräfte an ganztägigen Betreuungsformen leisten einen wichtigen Dienst an der Gesellschaft.

Als Voraussetzungen für ein Gelingen guter Schule wurde stets auf die Bedeutung der Schulqualität hingewiesen. Schule hat die Kinder zu stärken, Vielfalt zu ermöglichen und sich nicht auf die Vermittlung von enzyklopädischem Wissen zu reduzieren. Neben dem pädagogischen Konzept müssen auch Räume und Ausstattung passen. Lehrkräfte und Eltern müssen überzeugt sein, dass es in der Schule der Zukunft nicht nur um das Lernen geht, sondern auch um das Wohlbefinden der Kinder. Ganztägige Schulen stellen zudem neue Anforderungen an die LehrerInnenbildung. An der Schule braucht es PädagogInnen, die bereit sind, die Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten, nicht nur zu unterrichten. Weiters muss sich Schule hin zur Umwelt insbesondere zu den Eltern öffnen. „Eine gute ganztägige Schule fördert die Familie. Sie muss allerdings für die Eltern leistbar sein,“ resümierte der ehemalige Präsident des oö. Landesschulrates Johannes Riedl.

Fazit der Veranstaltung: Europaweit gibt es sehr unterschiedliche Modelle ganztägiger Schulen. Die Halbtagschule, wie es sie in Österreich gibt, ist

international gesehen jedenfalls ein Auslaufmodell, so der einhellige Tenor aller ExpertInnen.

Zur Person: Mag. Bernadette Hauer ist stellvertretende Leiterin der Bildungsabteilung der AK Oberösterreich.

Starting Strong: die ersten Lebensjahre als Basis erfolgreichen Lernens

Raphaela Keller

Die kürzlich freigegebene Studie ‚Starting Strong‘ ist eine OECD Studie, die den elementaren und außerschulischen Bildungsbereich untersucht. Im Jahr 2004 hat Österreich, neben sieben anderen Mitgliedstaaten, daran teilgenommen. Seit Juni 2006 ist der österreichische Länderbericht öffentlich zugänglich¹.

Bedeutung des Elementarbereichs - Fundament für lebenslanges Lernen



Raphaela Keller

Die ersten Jahre gelten als Grundlage für lebenslanges Lernen. In dieser Zeit werden umfangreiche Grundkompetenzen (Sozial-, Sach-, Selbstkompetenzen) aufgebaut, und es wird die Basis für die weitere Lernmotivation gelegt. Die Bedeutung der frühen Bildungsjahre ist durch entwicklungspsychologische,

pädagogische und neurologische Forschungsarbeiten längst erwiesen. Alle weiteren Bildungsinstitutionen bauen auf das Fundament auf, das in diesen Jahren gelegt wird. Hier ergibt sich auch schon die enge Verbindung zum Schulbereich. Bildung beginnt eben gerade nicht mit Schuleintritt, und Kinder haben ein Recht auf Bildung. Die Bildungsbiographie eines Kindes sollte laut Studie von der Geburt bis möglichst zum Studium im Blick sein. Nahtstellenproblematiken und Abbrüche gilt es möglichst zu vermeiden. Im Interesse eines Staates liegt es, allen Kindern kostenlosen Zugang zur Bildung zu bieten, was Österreich selbstverständlich für das Schulsystem umgesetzt hat, nicht jedoch für den ECEC² Bereich. Der Kindergarten ist meist die erste Bildungsinstitution, mit der die Familie und das Kind in Kontakt kommen. Besonders für Kinder mit Risikohintergrund, z.B. aus bildungsfernen Schichten, mit Migrationsbiographie, aus Familien mit sozioökonomische Benachteiligung ist der Kindergarten

¹ <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf>

² ECEC: Early Childhood Education and Care

von enormer Bedeutung. Früh, präventiv, nachhaltig und damit vergleichsweise „kostengünstig“ kann kompensatorisch für Kind und Familie gearbeitet werden.

Österreichische Hausaufgaben

Die wichtigsten Kritikpunkte und Empfehlungen für Österreich beziehen sich auf die folgenden Hauptbereiche:

- Fehlende bundeseinheitliche Zuständigkeit und Steuerung der elementaren Bildungseinrichtungen
- Deutlich erkennbarer Maternalismus
- Nachhaltige Finanzierung
- Fehlende Quantität der Einrichtungen
- Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität
- Notwendige Ausbildungsreform – Hebung auf den tertiären Bereich
- Zuwenig Forschungsförderung
- Fehlende Verantwortung des Bundes

Die quantitative und qualitative Bereitstellung von ECEC - Einrichtungen ist gesellschafts- und wirtschaftspolitisch wichtig, aber auch eine Angelegenheit von Kinderrechten. Diese liegen in Verantwortung des Bundes. Es sollte das Recht auf einen Kinderbetreuungsplatz und damit das Recht auf institutionelle frühkindliche Bildung geben.

Die Zuständigkeit auf Bundesebene wird im OECD Bericht als „sehr gering“ und die Rolle als „äußerst zurückhaltend“ definiert. In Österreich existiert aktuell kaum eine ministerielle Zuständigkeit für den ECEC Bereich. Bekanntlich existieren neun Landesgesetze aber weder ein bundeseinheitliches Rahmengesetz, das definiert, wie in Österreich Kinder unter 6 Jahren institutionell begleitet und betreut werden sollen, noch ein bundeseinheitlicher Bildungsplan. Insgesamt ist der Bund aufgerufen, die Verantwortung für den ECEC - Bereich zu übernehmen und vor allem Kinder mit besonderen Bedürfnissen und armutsgefährdete Kinder entsprechend im Blick zu haben.

Erhöhung und Stabilisierung der öffentlichen Finanzierung

Die öffentlichen Ausgaben für ECEC in Österreich liegen bei nur 0,43 % des Bruttoinlandsproduktes. International wird eine Minimalinvestition von zumindest 1 % des BIP empfohlen. Die führenden nordischen Länder geben etwa 2 % dafür aus. Umgerechnet werden rund €4.500,- pro Kind für die Betreuung in einer ECEC Einrichtung ausgegeben. Die Summe erscheint „dürftig“ - so der Bericht - im Vergleich mit den Ausgaben für SchülerInnen im Primarbereich nämlich €6.571,- und Sekundarstu-

fe I €8.316,-. Die Dürftigkeit wird noch augenscheinlicher, wird bedacht, dass im ECEC-Bereich ein niedriger PädagogIn-Kind-Schlüssel erforderlich ist und es verglichen mit dem Schulsystem mehr ganztägige Kinderbetreuung in Österreich gibt. Insgesamt belegen diese Zahlen, dass Kinder mit zunehmendem Bildungsniveau immer stärker gefördert werden.

Die Mehrzahl der ECEC - Einrichtungen sind gebührenpflichtig, wobei die Kosten für die Eltern österreichweit äußerst unterschiedlich sind. Die Elternbeiträge liegen im Durchschnitt bei rund 15 % der Gesamtkosten eines Betreuungsplatzes, im Falle der Kindergärten bei fast 10 %. Der Kostenfaktor schließt vor allem einkommensschwache Familien aus. Bei Kindern mit Migrationshintergrund wirkt sich das besonders negativ aus, da dann wertvolle Jahre der Sprachförderung im Kindergarten aus finanziellen Gründen ausbleiben.

Maternalismus in Österreich stark vertreten – notwendige Konsequenzen daraus

Unter ‚Maternalismus‘ wird die Einstellung verstanden, die forciert, dass junge Kinder am besten in der Familie - und besonders von der Mutter - betreut werden sollten. Dass dieses ‚Prinzip‘ das entwicklungspsychologisch und sozialpolitisch sinnvollere wäre, ist durch wissenschaftliche Forschung und durch die langjährige Erfahrungen in anderen, insbesondere skandinavischen Ländern widerlegt worden.

Das Maternalismus-Prinzip wirkt sich jedoch nachhaltig auf die Anzahl (also Quantität) und die Art der Angebote für kleine Kinder aus, sowie auf die Beschäftigungsquote von Müttern. Im Bundesschnitt liegt sie bei Müttern von bis 6jährigen Kindern bei niedrigen 35 %. Ab dem Schuleintritt steigt die Berufstätigkeit dann auf 75 % an. Auch für schulpflichtige Kinder ist diese Haltung noch vielerorts spürbar. Die tägliche Schulzeit ist während der Primarstufe relativ kurz. Es wird vielerorts erwartet, dass die Kinder nach Hause gehen, dort ihr Essen bekommen und die Hausaufgaben mit der Mutter erledigt werden.

In Österreich existiert eine großzügige Politik der Familienunterstützung. 3,3 % des BIP werden für Familien ausgegeben. Damit sind wir fast gleichrangig mit den nordischen Ländern. Jedoch hat das Kindergeld auch seinen Preis: es fördert weiterhin die maternalistischen Strukturen in Österreich da es ohne Zweckbindung als Bargeld ausbezahlt wird. Gerade einkommensschwache Eltern „sparen“ sich deshalb vielfach professionelle Kinderbetreuung und erledigen das lieber selbst. Aber nur über den ECEC - Bereich ist die Bildungsqualität steuerbar. Die Investitionen in institutionelle frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung bis sechs Jahre

sollte Österreich jedoch zumindest verdoppeln, um internationale Mindestforderungen zu erreichen.

Qualität weiterentwickeln

Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse gelten als gleichwertige Bestandteile einer qualitativ hochwertigen Arbeit, in denen das Kind in seiner gesamten Persönlichkeit im Mittelpunkt steht. PädagogInnen im Kindergarten fühlen sich für die umfassende Entwicklung des Kindes verantwortlich und sehen sich in einer familienergänzenden und familienunterstützenden Funktion. Dieser ganzheitliche Ansatz anstatt einer einseitigen Leistungsorientierung ist die Stärke des elementaren Bildungsbereiches in Österreich.

Nachhaltige Qualitätsverbesserungen sind laut Studie jedoch unbedingt anzustreben. Sie sind eng verknüpft mit den Faktoren Anerkennung des Elementarbereichs als erste Bildungsinstitution, erhöhte Finanzierung und Bereitstellung entsprechender Rahmen- und Arbeitsbedingungen, frühkindliche Forschung, Ausbildungsreform, bundeseinheitliche Zuständigkeit und Steuerung. Im vorliegenden OECD Bericht werden eine Vielzahl von Anregungen und Vorschläge dazu gemacht.

Notwendige quantitative Erweiterung und Abstimmung von Öffnungszeiten

Der quantitative Ausbau ist vor allem für Kinder bis drei Jahren voranzutreiben. Hier liegt Österreich mit einer Versorgungsquote von nur 11 % weit unter der international vorgeschriebenen Barcelona-Empfehlung von 33 %. Es betrifft aber auch ein unterentwickeltes Hortsystem als Teil der außerschulischen Nachmittagsbetreuung. Die Versorgungsrate beträgt 10,4 %. Die Versorgungslage bei Kindern von 3 – 6 Jahren ist zwar besser, es gibt jedoch unzulängliche regionale Bedingungen.

Aufgrund der maternalistischen Einstellung in Österreich werden viele Einrichtungen außerhalb der städtischen Ballungszentren nur halbtags geführt. Die Ferienregelungen sind nicht auf die Berufstätigkeit von Eltern abgestimmt.

Adäquate Forschungsinfrastruktur auf dem Gebiet der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung

In Österreich existiert mit Ausnahme des international anerkannten, aber nicht ausreichend finanzierten Charlotte Bühler Instituts kein einschlägiges Forschungsinstitut. Adäquate Forschungsinstitutionen³ müssten aufgebaut und in bestehende pädagogische / bildungswissenschaftliche Forschungseinrichtungen integriert werden.

³ Ähnlich dem dt. Staatsinstitut für Frühpädagogik

Verbesserte Aus- und Fortbildung von PädagogInnen, Hebung auf den tertiären Bereich

Österreich ist inzwischen neben Malta das einzige Land, das Kindergarten- und HortpädagogInnen nicht im tertiären Bereich ausbilden lässt. Die Ausbildung auf universitärem Niveau ist ein Schlüssel für qualitative Arbeit, Flexibilität beim Wechsel in andere Berufsbereiche, bessere Entlohnung (derzeit verdienen KindergartenpädagogInnen durchschnittlich um 20 % weniger als GrundschullehrerInnen), internationale Mobilität, Anerkennung durch die Gesellschaft und für die Verbindung mit der wissenschaftlichen Forschung. Das sind auch Kriterien, um mehr junge Männer als Pädagogen in die Kindergärten und Horte zu bringen. Trotz eines Anteils von 2,7 % in den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sind nur 0,8 % aller KindergartenpädagogInnen Männer. Zitat aus der Studie: „Es wird allgemein anerkannt, dass Kinder innerhalb der ersten Lebensjahre von der Interaktion mit beiden Geschlechtern profitieren.“ In verschiedenen europäischen Ländern gibt es daher auch Kampagnen, um junge Männer auf diesen Beruf aufmerksam zu machen.

Die Fortbildung im Elementarbereich ist entsprechend den neun Landesgesetzen völlig unterschiedlich geregelt: von keiner Erwähnung bis zu verpflichtender, kostenloser Fortbildung während der Dienstzeit. Auch hier sind nationale Rahmenbedingungen zu schaffen.

Ebenso gibt es keine einheitlichen Regelungen für die Ausbildung von KindergartenhelferInnen und Tagesmüttern/Tageseltern. Je nach DienstgeberInnen sind unterschiedliche Gewerkschaftsgruppen für KindergartenpädagogInnen zuständig.

Insgesamt kommt die Studie zu dem Schluss, dass es in Österreich sehr wenig Rückhalt für ECEC - Themen auf nationaler Ebene zu geben scheint, und dass die traditionelle Ansicht vertreten wird, dass dies ein typischer Arbeitsbereich für Frauen sei. Gefordert ist nun die Politik, diese vielfachen Anregungen für den elementarpädagogischen Bereich aufzunehmen und österreichweit umzusetzen, unter anderem durch einen Bildungsplan für alle Kinder, ohne Altersbeschränkung nach unten.

Zur Person: Raphaela Keller ist Vorsitzende der BKHW (Berufsverband der Kindergarten- und Hortpädagoginnen Wiens) und stv. Vorsitzende des ÖDKH (Österreichischer Dachverband der Berufsgruppen der Kindergarten- und HortpädagogInnen)

Impressum:

Österreichisches Schulkompetenzzentrum,
Rauhensteingasse 5/5, 1010 Wien
schulkompetenzzentrum@kinderfreunde.at
01 512 12 98 - 20
Redaktion: Andrea Fraundorfer, Günther Leeb

Schulqualitätsbefragung gewählter Elternvertreter an Allgemeinen Pflichtschulen

Kurt Nekula

Ein wichtiger Parameter erfolgreicher Schulsysteme ist die optimale Förderung jedes einzelnen Kindes hinsichtlich seiner Stärken und Schwächen, seines Arbeitstempos, Lerntypus und Entwicklungsstandes. Deshalb wurden die ElternvertreterInnen um ihre Bewertung über Ausmaß und Qualität der Individualisierung des Unterrichts, gezielter Fördermaßnahmen und gelebter Schulpartnerschaft im Zusammenhang mit der Einführung der Schulpakete gebeten.

Es beteiligten sich 1299 ElternvertreterInnen (84% Frauen, 16% Männer) aus allen Bundesländern an dieser Umfrage, wobei die meisten (86,4%) aus Wien, Oberösterreich, Tirol und Vorarlberg stammen.

Die Fragebögen wurden von Eltern zwischen 30 und 50 Jahren ausgefüllt, die an insgesamt 498 Schulen (12% Kleinst-Schulen), völlig gleichmäßig verteilt auf alle Schulstufen, tätig sind (64% Volksschulen, 27% Hauptschulen, 4% Sonderschulen).

56% der Eltern verfügen über einen Pflichtschulabschluss bzw. eine Berufsausbildung, 44% haben die Matura bzw. ein Universitätsstudium absolviert.

Gelebte Schulpartnerschaft

Die Schule hat den gesetzlichen Auftrag, Eltern über ihre Rechte und Pflichten zu informieren, was großen standortspezifischen Unterschieden unterworfen ist. In Wien (80%), OÖ (73%) und V (64%) fühlen sich die ElternvertreterInnen besonders gut vom Elternverein / Landesverband informiert, in Tirol informieren die Schulen stärker als in allen übrigen Bundesländern.

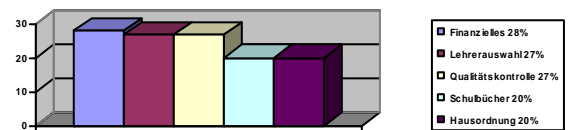
Der überwiegende Teil der Eltern wird „immer wieder“ in schulische Entscheidungen einbezogen, was in Ansehung der langen Liste an Mitbestimmungs-Rechten eindeutig zu wenig ist.

In Wien und insgesamt in der Volksschule fühlen sich die Eltern signifikant besser in die Mitwirkung einbezogen. Eltern mit Pflichtschulabschluss oder Berufsausbildung sind signifikant der Meinung, mehr mitbestimmen zu können als Eltern mit akademischer Ausbildung.

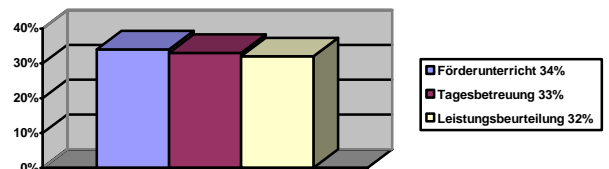
Dass ein Drittel der gewählten ElternvertreterInnen selten bis gar nicht in schulische Entscheidungen einbezogen werden und nur ein Sechstel ständig das Schulleben mitgestalten kann, zeigt den dringenden Bedarf, die Schulpartnerschaft zu stärken und den guten gesetzlichen Voraussetzungen Leben einzuhauchen.

In welchen Bereichen wollen Eltern mitbestimmen:

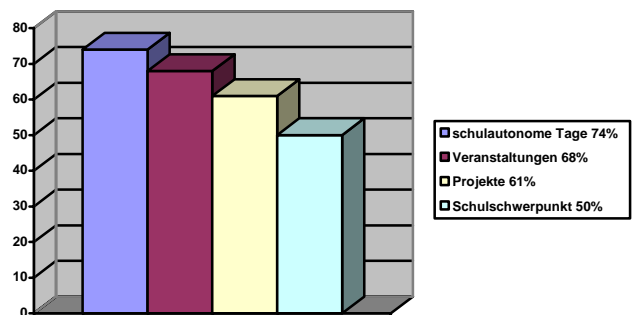
Unter 30% Zustimmung



30% bis 50% Zustimmung



Über 50% Zustimmung



Das angebliche Desinteresse der Eltern an schulischen Belangen ist in dieser Umfrage nicht zu bemerken. Im Gegenteil, Eltern sind offensichtlich an einer breiten Palette an Themen interessiert und fordern aktive Beteiligung weit über die zwei klassischen Aufgaben der helfenden Hände bzw. der Geldgeber hinaus.

Förderung von Interessen und Begabungen der Kinder

Quer über alle Bundesländer ist nur ein gutes Drittel der Befragten mit der Förderung von Interessen und Begabungen ihrer Kinder zufrieden, In der Hauptschule ist die Zufriedenheit um 5% höher. Bloß 8% finden die Angebote „optimal“. Fast dreimal so viele Eltern bezeichnen diesen Bereich als „mangelhaft“. Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen bewerten die Situation etwas schlechter.

Dramatisch erscheint, dass über 40% der ElternvertreterInnen nicht bekannt ist, ob es solche Angebote an der Schule ihrer Kinder gibt. Bedenkt man, dass die gewählten InteressensvertreterInnen befragt wurden, die in den Gremien der Schulpartnerschaft sitzen, Kontakte zur Schule haben und im Vergleich zu den übrigen Eltern eher an schulischen Belangen interessiert sind, zeigt sich hier ein

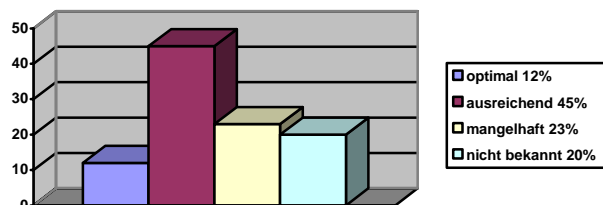
klares Defizit bezüglich Information und Kommunikation an den Schulen.

Dass Interessen und Begabungen der Kinder zu zwei Dritteln im Pflichtunterricht und nur zu einem Drittel in ergänzenden Angeboten (Schulschwerpunkt, Unverbindliche Übungen, Kleingruppenunterricht) gefördert werden können, ist ein Resultat der erfolgten Kürzungen.

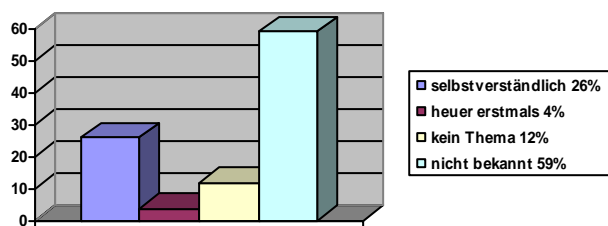
Allgemein wird kritisiert, dass noch vor wenigen Jahren die Schule am Nachmittag ein gut frequentierter Ort des Lernens war und heute mangels Angebot weitgehend geschlossen bleibt. Besonders für Familien mit kleinen Einkommen besteht die Schwierigkeit, dass so mancher Kurs - im Gegensatz zu früher - heute nur mit Kostenbeteiligung der Eltern durchgeführt werden kann, was die Betroffenen sehr rasch an die Grenze ihrer finanziellen Möglichkeiten führt.

Fördermaßnahmen bei Lernproblemen

Die Fördermaßnahmen im Falle von Lernproblemen und Defiziten werden besser bewertet als die Interessens- und Begabungsförderung. 57% sind mit den gesetzten Maßnahmen im Großen und Ganzen zufrieden, es gibt keine Unterschiede zwischen Volksschule und Hauptschule. Auffällig ist, dass bloß 12% die Förderung als „optimal“ und fast doppelt so viele als „mangelhaft“ bezeichnen.



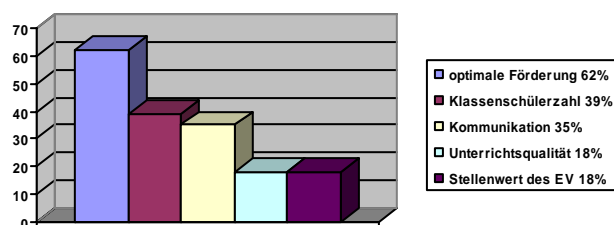
Wie bewerten Eltern das schulische Frühwarnsystem: Das Frühwarnsystem wird von allen Bereichen am besten bewertet, es gibt keine Unterschiede zwischen Volksschule und Hauptschule. Über 60% sind damit zufrieden und es wird weniger kritisiert (13% „mangelhaft“) als gelobt (17% „optimal“). Auch hier fällt auf, dass mehr als ein Viertel das Frühwarnsystem nicht kennen.



Frage: Gibt es an den Schulen individuell abgestimmte Förderkonzepte für jedes Kind?

Seit 5. September 2005 ist jede Schule per Erlass des Bildungsministeriums verpflichtet, individuelle Förderkonzepte zu entwickeln. Trotzdem wird dies nur zu einem Viertel - heuer erstmals bei 30% - umgesetzt. In Wien bzw. an den Volksschulen wird die Situation signifikant besser eingeschätzt, Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen sind signifikant skeptischer gegenüber den Maßnahmen. Dass die individuellen Förderkonzepte für knapp 60% der gesetzlichen VertreterInnen unbekannt sind, lässt einen besonders akuten Handlungsbedarf sichtbar werden.

An den Schulen wäre laut Studie Folgendes zu optimieren:



Die optimale Förderung jedes Kindes wird mit Abstand als das größte Defizit in Volksschulen und Hauptschulen bezeichnet, gefolgt von zu großen Klassen und mangelhafter Kommunikation zwischen den Schulpartnern.

Diese Antworten zeigen, dass die Warnungen über die Auswirkungen der Kürzungen aber auch die Forderung nach mehr Qualitätsentwicklung berechtigt sind. Zweckgewidmete Stundenkontingente für eine stärkere Individualisierung des Unterrichts sind in gleichem Ausmaß erforderlich, wie die Erarbeitung von Förderprogrammen, die auf jedes einzelne Kind abgestimmt sind, sowie die ständige Evaluation, Analyse und Verbesserung der gesetzten Maßnahmen.

Weitere Anregungen aus der Befragung

1. Individuelle Förderung, Unterrichtsqualität:

Die Eltern wünschen sich didaktisch methodische Konzepte, die besser auf die Eigenheiten der Kinder Rücksicht nehmen. Die Sprachförderung sowie die Integration von Kindern mit Behinderungen müssen durch den Einsatz von mehr FörderlehrerInnen unterstützt werden.

2. Mehr Ressourcen:

Es fehlen die Mittel für Kleingruppenunterricht, Teamteaching, Förderkurse, Zusatzangebote zum Pflichtunterricht und den gezielten Einsatz von Speziallehrern. In den Ballungsräumen sind zu viele Klassen überfüllt.

3. Ausbau der psychologischen Hilfe:

PsychagogInnen, BeratungslehrerInnen, SchulpsychologInnen, SchulmediatorInnen, SozialarbeiterInnen, usw. sollen bei Verhaltensproblemen, Gewaltakten, aber auch bei Überforderung der LehrerInnen, Konflikten zwischen den Schulpartnern bis hin zur Vermittlung zwischen Schulleitung und Lehrerschaft eingesetzt werden.

4. Verstärkte Beteiligung der Eltern:

Eltern wünschen sich ein konstruktives Gesprächsklima, in dem Transparenz, gegenseitige Wertschätzung und Ehrlichkeit herrscht. Sie wollen rasch informiert werden, wenn in der Schule etwas schief läuft und erwarten aktive Unterstützung bei der Frage, wie die optimale Förderung ihrer Kinder unterstützt und Lerndefizite beseitigt werden können. Und sie wollen, dass ihre Einschätzung über die Qualität des Unterrichts und des Schulbetriebs ernsthaft berücksichtigt wird.

Konsequenzen aus der Studie

1. Kommunikation verbessern

Eltern wünschen sich

- regelmäßige Information über die Stärken und Schwächen ihrer Kinder und rechtzeitige Frühwarnung
- eine Feedback-Kultur zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern an allen Schulen
- regelmäßige schriftliche Information der ElternvertreterInnen über alle aktuellen Entwicklungen an der Schule
- eine Einladung der Schulpartner zu Schulkonferenzen (gesetzlich vorgesehen)
- schulinterne Umfragen als Entscheidungsgrundlage für Schulforum / Schulgemeinschaftsausschuss

2. Ressourcen ausbauen und nutzen

Es braucht

- zweckgewidmete Stundenkontingente für Kleingruppenunterricht, Teamteaching, Deutschkurse, sonderpädagogische Förderung und individuelle Förderkurse in bedarfsgerechtem Ausmaß
- max. 25 Kinder pro Klasse
- individuelle Förderung statt teurer (privater) Nachhilfe

3. Qualität entwickeln

Eltern wollen

- regelmäßige Evaluationen von Unterricht und Schulbetrieb gemeinsam mit allen Schulpartnern
- eine gezielte Aus- und Fortbildung der LehrerInnen bezüglich Individualisierung des Unterrichts und Förderpädagogik (schulinterne LehrerInnenfortbildung)

Zur Person: Kurt Nekula ist Vorsitzender des Bundesdachverbands der Elternvereine an Pflichtschulen

PISA-Ergebnisse neu bewertet: Statistik Austria legt vertiefte Analyse vor

Die vom Bildungsministerium in Auftrag gegebene und mit der OECD abgesprochene Neubewertung der PISA-Ergebnisse 2000 wurde am 6. Juni präsentiert. BM Gehrler bezifferte die Überprüfung und Neubewertung der PISA-Ergebnisse mit 70.000 Euro.

Die Studie war von Experten der Statistik Austria, der Universität Wien und dem Institut für Höhere Studien (IHS) durchgeführt worden. Diese relativierten dabei den medial kolportierten "Absturz" der österreichischen Schüler/innen in ihren Leistungen zwischen 2000 und 2003. Nach Korrekturen wurde klar, dass die Leistungen schon 2000 schlechter als bisher dargestellt waren. Einen tatsächlichen, wenn auch unerklärlichen Absturz hat es dagegen im Bereich der Naturwissenschaften gegeben.

Die Wiener Statistiker haben als Erklärung zwei Schwachpunkte der statistischen Methoden der PISA-Auswertung ausgemacht: zum einen die Zusammensetzung der Stichproben, zum anderen, dass nicht alle getesteten Schüler/innen alle Aufgaben zu lösen hatten. Im Jahr 2000 sei der Anteil der Buben an Berufsschulen zu gering gewesen und im Jahr 2003 der der Mädchen an AHS und BHS zu hoch.

Grund dafür war die Nichteinbeziehung der "saisonalen" Berufsschüler/innen - also jener Berufsschüler/innen, die nicht über das ganze Jahr, sondern nur blockweise unterrichtet werden und deshalb zum Testzeitpunkt gerade nicht an der Schule waren. Diese wurden 2003 dann einbezogen.

Die Gewichtungen der Berufsschüler/innen 2000 wurden revidiert, dadurch haben sich bei den Neuberechnungen jetzt die Ergebnisse angenähert.

Neuwirth Erich von der Universität Wien meinte dazu im Morgenjournal vom 6. Juni 06, dass die Leistungen bei PISA 2000 insgesamt überschätzt wurde, da die Berufsschüler/innen eher leistungsschwache und die berufsbildenden höheren Schulen eher leistungsstarke Schüler/innen haben.

Die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen in der Leistung sind nicht mehr so groß. In Lesen und Mathematik schneiden Österreichs Schüler/innen in den Jahren 2000 und 2003 annähernd gleich ab. Es kann jetzt keine Rede von "Absturz" mehr sein. In den Naturwissenschaften allerdings hätten sich auch nach der, wörtlich, "Datenkorrektur" die heimischen Schüler/innen deutlich verschlechtert und zwar vor allem bei PISA-Fragen, die in eigenen Worten beantwortet werden mussten und nicht durch bloßes Ankreuzen.

Ivo Ponocny von der Statistik Austria stellte fest, dass Österreich eine ganze besonders starke Verschlechterung bei diesem verbalen Antwort-Format haben, die über die von anderen Ländern hinausgeht.

Unterschiede ergeben sich dadurch sowohl für die erreichten Punkte im Jahr 2000 als auch für die wahrscheinlichsten Rangplätze. Für das Jahr 2003 bleiben die Ergebnisse und Ränge dagegen praktisch gleich. Legt man die revidierte Analyse zu Grunde, würden sich für das Jahr 2000 im Lesen 492 Punkte (statt wie bisher publiziert 507) sowie Platz 18 statt zehn ergeben, für die Mathematik 503 statt 515 und Platz 15 statt elf sowie in Naturwissenschaften 505 statt 519 und Platz elf statt acht. Für das Jahr 2003 würden sich die Ergebnisse dagegen kaum verändern: Im Lesen 492 statt 491 Punkte und unverändert Platz 19, in der Mathematik 503 statt 506 und unverändert Platz 15, in den Naturwissenschaften 489 statt 491 Punkte und unverändert Platz 20.

Vergleicht man diese neu errechneten Punkte und Plätze, ergibt sich folgendes Bild: Im Lesen (2000: 492 Punkte, Platz 18; 2003: 492 Punkte, Platz 19) und der Mathematik (2000: 503 Punkte, 2003: 503, jeweils Platz 15) hat es kaum Änderungen gegeben. In den Naturwissenschaften verschlechterte sich das Ergebnis dagegen signifikant - von 505 und 489 Punkte und von Platz elf auf Platz 20. Die Statistiker sind bei den Rangplätzen auf Grund der Schwankungsbreiten aber schon grundsätzlich skeptisch: Sowohl 2000 als auch 2003 sei Österreich in Lesen und Mathematik im breiten Mittelfeld gelandet, so Erich Neuwirth von der Universität Wien. In den Naturwissenschaften liegt man dagegen unter dem OECD-Schnitt.

Außerdem wurden die Werte für jene Schüler/innen, die nicht Aufgaben aller Testgebiete lösen mussten, nach einer anderen statistischen Methode ermittelt. So hat etwa die Hälfte aller Schüler/innen keine Leseaufgabe lösen müssen - deren Lese-Werte wurden daher aus dem sozio-ökonomischen Hintergrund und den Leistungen in den anderen Domänen errechnet (dieses

gängige statistische Verfahren für die Synthese fehlender Werte nennt sich Imputation).

In den Naturwissenschaften stehen die Statistiker vor einem Rätsel: Hier hat es tatsächlich einen Leistungsabfall zwischen 2000 und 2003 gegeben. Den Grund dafür konnten sie aber nicht ermitteln - ausschließen können sie auf jeden Fall, dass der Rückgang durch demografische Veränderungen oder einen vergleichsweise stärkeren Leistungsabfall der Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache herbeigeführt wurde.

Die Verschlechterung war nur bei den verbalen Items festzustellen - also jenen Testaufgaben, bei denen eine freie Antwort gefragt war. Praktisch keine Veränderung hat es dagegen bei den Multiple-Choice-Aufgaben gegeben. Dieses Resultat könnte laut Neuwirth Einfluss auf die Lehreraus- und -fortbildung haben.

Nachzulesen sind die revidierten Ergebnisse im Buch von Neuwirth, Erich et al: *PISA 2000 und PISA 2003: Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik*. BM:BWK, Wien, 2006.

Peer-Review zur Qualitätsevaluierung im Schulbereich – ein europäisches Projekt des öibf

Maria Gutknecht-Gmeiner

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind seit einigen Jahren wichtige Themen für die Weiterentwicklung von Schulen. Neben der Selbstevaluierung der Schulen gewinnen zunehmend auch externe Evaluierungsverfahren an Bedeutung. Ein Instrument, das bislang hauptsächlich im Bereich der Hochschulen zum Einsatz kam, ist das ‚Peer Review‘.

Was ist Peer Review?

Bei Peer Review handelt es sich um eine Form der externen Evaluierung durch „Peers“, d.h. durch gleichgestellte FachkollegInnen aus vergleichbaren Einrichtungen. Peer Review diente ursprünglich vor allem der Bewertung von Forschungsleistungen, wird aber mittlerweile im tertiären Bereich auch für die Evaluierung der Lehre eingesetzt. In den Mittelpunkt rückte dabei neben der Begutachtung der Leistungen einzelner ForscherInnen die Bewertung von Institutionen bzw. Teilen von Institutionen (akademische Disziplinen, Fachbereiche, Institute etc.).

Das europäische Projekt „Peer Review in initial VET“

Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) koordiniert ein Leonardo da Vinci Projekt, das Peer Review als externes Verfahren

der Qualitätsevaluation in die berufliche Erstausbildung einführen will. Das Projekt umfasst 24 Einrichtungen aus 11 europäischen Ländern, darunter 13 berufsbildende Einrichtungen der Sekundarstufe II – Schulen, Colleges, Training Center.

Im vergangenen Jahr wurde ein Europäisches Peer Review Verfahren entwickelt und in einem „Europäischen Peer Review Handbuch“ beschrieben. Das Verfahren wird im Laufe des Jahres 2006 an fünfzehn Schulen in acht Ländern erprobt. Die Peer Reviews an den teilnehmenden österreichischen Schulen sind für Oktober 2006 geplant, erste Ergebnisse über die Erfahrungen aus der Pilotphase werden ab Jänner 2007 vorliegen.

Das Europäische Peer Review ist als formatives, entwicklungsorientiertes Verfahren konzipiert. Peers sind v.a. FachkollegInnen aus anderen Schulen, die in einem ähnlichen Umfeld arbeiten und einschlägige fachliche Kenntnisse und Erfahrungen mitbringen, d.h. v.a. Lehrer/innen aus anderen Schulen. Sie sind den Personen, deren Arbeit evaluiert wird, „gleichgestellt“, Evaluierete und Evaluierende befinden sich also auf gleicher Augenhöhe.



Maria Gutknecht-Gmeiner

Die Peers haben die Aufgabe durch den Blick von außen die evaluierte Bildungseinrichtung in ihren Bestrebungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Evaluiert werden bedeutsame Fragestellungen, die sich auf unterschiedliche (Fach-)Bereiche einer Schule beziehen können

oder auch auf die gesamte Einrichtung, nicht jedoch einzelne Lehrer/innen. Im Europäischen Peer Review soll dabei auf jeden Fall die Qualität von Lehren und Lernen am Schulstandort untersucht werden.

Wie läuft ein Peer Review ab?

Für die Evaluierung von Institutionen mittels Peer Review hat sich eine mehrstufige Vorgangsweise etabliert, d.h. das Peer Review basiert auf einer vorangegangenen Selbstevaluierung der Einrichtung. Das Peer Review selbst beinhaltet für gewöhnlich als Kern des Verfahrens einen Vor-Ort-Besuch der Peers. Während dieses Besuchs, der je nach Umfang der Fragestellungen und Größe der Schule zwischen einem und drei Tagen dauern kann, führen die Peers Gespräche mit verschiedenen Gruppen – z.B. Lehrer/innen, Schüler/innen, Schulmanagement, VertreterInnen von kooperie-

renden Betrieben, Eltern etc. Meist wird auch ein Rundgang durch die Schule gemacht, auch teilnehmende Beobachtungen sind möglich. Am Ende des Peer-Besuchs erhält die Schule in einem abschließenden Workshop ein differenziertes Feedback der Peers, zu dem sie Stellung nehmen kann. Mit einem schriftlichen Bericht der Peers schließt das Peer Review ab. Die Umsetzung der Empfehlungen aus dem Peer Review liegt bei der Schule. Es empfiehlt sich, das Peer Review in eine Gesamtstrategie zur Qualitätsentwicklung einzubetten.

Wer kann von einem Peer Review profitieren?

Peer Review soll Schulen die Möglichkeit bieten, sich ein Feedback von KollegInnen aus anderen Schulen einzuholen, um ihre Selbstevaluierung durch eine externe Sicht zu ergänzen und so ihre eigenen Qualitätsbemühungen voranzutreiben. Peer Review ist also zuerst einmal für die evaluierte Schule, die eine Rückmeldung zu für sie bedeutsamen Qualitätsbereichen erhält, von Nutzen.



Abbildung: Peer Review als Instrument der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung. Quelle: öibf

Peer Review baut dabei immer auch auf gegenseitigem Erfahrungsaustausch auf und fördert die Vernetzung. Dies bedeutet, dass auch die Peers wichtige Anregungen für ihre eigene Praxis aus einem Peer Review mitnehmen können. Es können und sollen also beide Seiten profitieren – eine Win-Win-Situation für die evaluierte Schule und die eingeladenen Peers entsteht. Peer Review fördert damit auch die schulübergreifende Weiterentwicklung eines professionellen Qualitätsverständnisses. Durch das Europäische Peer Review wird auch die Internationalisierung und die Profilbildung von berufsbildenden Schulen unterstützt: Es handelt sich dabei um ein Verfahren, das in europäischer Zusammenarbeit erarbeitet wurde und europaweit Anwendung finden kann.

Zum öibf: Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung ist ein außeruniversitäres Forschungsinstitut. Das Arbeitsgebiet des Instituts umfasst die Konzeption und Durchführung nationaler und internationaler Forschung und Entwicklung, die Bezug zu beruflicher und berufsbezogener Bildung hat. Inhaltlich wird ein breites Spektrum an Themen und Bereichen abgedeckt – von der beruflichen Erstausbildung, über Weiterbildung bis zur Hochschulbildung, von pädagogischen Fragestellungen bis zur Bildungsökonomie, von Bildungsberatung und Berufsorientierung bis zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Seit einigen Jahren sind auch Evaluierung und Qualitätssicherung wichtige Arbeitsschwerpunkte.

Zur Person: Mag. Maria Gutknecht-Gmeiner ist stv. Geschäftsführerin des öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Austrian Institute for Research on Vocational Training)

Nähere Informationen dazu:

www.oebf.at, www.peer-review-education.net und www.checklist-weiterbildung.at

Lernwerkstatt Donaustadt: Inklusive Pädagogik an einer Kooperativen Mittelschule Wiens

Margit Gruber-Feichter

Die Lernwerkstatt Donaustadt ist eine offene Schule im 22. Bezirk inmitten eines großen Gartens – dem Naherholungsgebiet ‚Alte Donau‘. Die Schule besteht aus acht KMS - Klassen (Kooperative Mittelschule), jede davon ist integrativ geführt. Es gibt drei Aufbaulehrgänge und einen Hauptschulabschlusslehrgang.

Pädagogischer Steckbrief der Lernwerkstatt Donaustadt

Unsere Didaktik lautet: Leben, Lehren und Lernen sind eins*

In allen Klassen wird eine bunte Mischung aus verschiedensten reformpädagogischen Konzepten gelebt.

Ein besonderer Aspekt dabei ist die inklusive Pädagogik, im Mittelpunkt stehen die Individualität der Einzelnen und ihr nächster Entwicklungsschritt.

Jedes Team setzt ganz unterschiedliche didaktische Schwerpunkte, man findet Inhalte des Dalton-Plans, des Jena-Plans, der Freinet-Pädagogik, es gibt Montessorianische Ansätze und Kennzeichen des Schulversuchs Mittelschule genauso wie Phasen des konventionellen Unterrichts.

Innere Organisation

Wir setzen unsere vielfältigen Kompetenzen ein und unterziehen unsere Arbeit einer ständigen Qualitätsreflexion*.

Teamarbeit, gemeinsame Fortbildung und Feed-

backkultur sichern die Professionalität unserer Arbeit*.

Jeder Jahrgang wird von einem Team betreut. Die Teams haben wöchentliche Planungsstunden, in denen der Unterricht analysiert und strukturiert wird. Die Zusammenschau der verschiedenen Lehrer/innenkompetenzen ermöglicht die individuelle Betreuung der Schüler/innen.

Das breite Begabungsspektrum unserer Schüler/innen und die unterschiedlich zum Einsatz kommenden reformpädagogischen Konzepte erfordern eine Betreuung und Hilfestellung durch mehrere Lehrer/innen.

In den KMS-Klassen unterrichten Sonderschullehrer/innen gemeinsam mit Haupt- und AHS-Lehrer/innen, im Aufbaulehrgang (ALG) betreuen zwei Sonderschullehrer/innen eine Klasse.

Alle Schüler/innen des Aufbaulehrgangs haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Seit dem Schuljahr 2005/2006 gibt es am Standort die Hauptschulabschlussklasse. Hier bekommen Schüler/innen aus ALG-Klassen die Möglichkeit, im Laufe eines Jahres den sonderpädagogischen Förderbedarf abzulegen und einen Hauptschulabschluss zu erhalten.

Je höher der Bildungsabschluss desto besser die Lebenschancen – wir messen unseren Erfolg daran, möglichst vielen Schüler/innen einen möglichst hohen Bildungsabschluss zu ermöglichen.

Die Beurteilung der Schüler/innen

Alternative Leistungsfeststellung ermöglicht Stärken zu erkennen und zu entwickeln sowie Defizite zu korrigieren. Sie gibt differenzierte Rückmeldung und führt zu bewussten Entscheidungen die Lernlaufbahn betreffend.*

Die Beurteilung findet auf verschiedensten Ebenen statt:

In den KMS-Klassen wird von der ersten bis zur dritten Klasse mit der *Kommentierten Direkten Leistungsbeurteilung* (KDL) gearbeitet und mit einer Lernfortschrittsdokumentation (IKAROS). Ein herkömmliches Notenzeugnis gibt es nicht.

Die Kommentierte Direkte Leistungsbeurteilung versucht Leistung und Entwicklungsschritte umfassend zu beschreiben. Schüler/innen werden veranlasst während des Schuljahres ihr „Best of“ zu sammeln, besondere Arbeiten, auf die sie stolz sind. Zwei Mal im Jahr präsentieren sie vor den Eltern und den Lehrer/innen ihre Arbeit und machen dadurch ihre Lernzuwächse sichtbar.

IKAROS - eine schulinterne Lernfortschrittsdokumentation

Diese steht unter dem Motto: *„Gib den Kindern Wurzeln und verleih ihnen Flügel!“*

Die Lernfortschrittsdokumentation wurde von den Lehrer/innen der Schule selbst erstellt und in den letzten Jahren immer wieder überarbeitet.

Sie ist in vier Kompetenzbereiche aufgegliedert, der Selbstkompetenz (Ich als Persönlichkeit), der Sozialkompetenz (Miteinander leben und lernen), der Methodenkompetenz (Lernen lernen) und der Sachkompetenz (Wissen besitzen). Sie soll Beobachtungshilfe und Beurteilungsgrundlage sein, sie wird während der vier Jahre kontinuierlich geführt, ist für Eltern und Schüler/innen jederzeit einsehbar und geht am Ende der achten Schulstufe in das Eigentum der Schülerin / des Schülers über.

In der vierten Klasse (achte Schulstufe) müssen Noten gegeben werden, das passiert parallel zu KDL und IKAROS.

In den Aufbaulehrgängen und der Hauptschulabschlussklasse wird zusätzlich zu den Ziffernnoten Rückmeldung über Leistung mit dem Feedbackstern und Kindersprechtagen gegeben.

Äußere Organisation

Das Schulentwicklungsteam ist Motor für die Qualitätsentwicklung an der Schule. Alle Aufgabenbereiche unserer Schule werden im Rahmen des Kooperativen Schulmanagements transparent, demokratisch und effizient verwaltet.

Seit 1999 gibt es ein aktives Schulentwicklungsteam (SET) am Standort, es trifft fünf Mal im Jahr zusammen.

Auf der Metaebene arbeiten Lehrer/innen, Eltern und Schulleitung an einem lebendigen Schulprofil und benützen dabei eine visionäre Brille.

Mittels des Kooperativen Schulmanagements werden alljährlich zu Schulbeginn sämtliche Aufgabenbereiche, die in einer Schule neben dem Unterricht anfallen wie z.B. Öffentlichkeitsarbeit, Finanzen, Schulhausgestaltung, Organisation der schulinternen Lehrer/innenfortbildung, etc. auf alle Lehrer/innen der Schule verteilt.

Besondere Kennzeichen unserer Schule sind

- ein sonnendurchflutetes, buntes Schulhaus, das Schüler/innen und einem engagierten Lehrer/innenteam Lebens- und Arbeitsraum bietet:

Um den Bedürfnissen der so unterschiedlich begabten Schüler/innen entgegenzukommen, finden sich an diesem Standort besonders gut ausgebildete Lehrer/innen, unter anderem mit folgenden Zusatzqualifikationen: Schüler/innenberatung, Legasthenie, EDV, Montessori- und Reformpädagogik, Psychagogik, Sprachheilkunde, Bibliothek, Lernwerkstatt, Motopädagogik, Kunsttherapie, Tanztherapie, Physiotherapie für körperbehinderte Kinder,

Hippotherapie, Organisationsberatung, Psychotherapie, Supervision u.a.

- eine riesige einstöckige Aula, um die herum die Klassenzimmer angeordnet sind, die Raum für Feste bietet. (Es findet z.B. zwei Mal im Jahr der Treffpunkt Schule statt, bei der jede Klasse sich und ihre Arbeit den anderen Mitschüler/innen präsentieren kann)

Außerdem gibt sie dem „Cafe ohne Namen“ Raum, einem „Cafehaus“, das die Schüler/innen während der Pausen nutzen können.

- eine Lernwerkstatt, ein multifunktionaler, naturwissenschaftlich eingerichteter Raum, in dem die Schüler/innen durch eigene Erfahrungen und Ausprobieren lernen können
- ein zusätzlicher Raum für jeden Jahrgang, der vielfältig genutzt wird. (z.B.: für Kleingruppenarbeit oder für Besprechungen, für Materialiensammlungen oder als „Time out -Raum“,...)
- ein Mehrzweckraum, der unter anderem dem Schüler/innenparlament zur Verfügung steht
- ein weitläufiger Schulgarten mit Weidenhaus, Brunnen und Sportflächen, der der Erholung genauso dient wie dem gemeinsamen Spiel oder der Erforschung biologischer Zusammenhänge
- eine Schulküche und einen Speisesaal für die Schüler/innen, die die Möglichkeit des schuleigenen Mittagessens und der Nachmittagsbetreuung bis um 17. 30 in Anspruch nehmen wollen
- ein Computerraum, der auch für die Wiener Lehrer/innenfortbildung benutzt werden kann
- eine wunderschöne, gut ausgestattete Bibliothek für alle
- ein Raum für die schuleigene Psychagogin, die den Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen als Mediatorin zur Verfügung steht
- ein alter Bahnwaggon im vorderen Teil des Gartens als Heimat der Kunstpädagogin
- ein nahe liegender Reitstall, in dem ein eigenes Pferd eingestellt ist und eine ausgebildete Hippotherapeutin mit den Schüler/innen, die diese Art der Therapie benötigen, arbeitet.

Alle mit * gekennzeichneten Sätze sind Zitate aus unserem Leitbild, das 2003 von den Lehrer/innen der Schule gemeinsam erarbeitet wurde.

Weitere Informationen: KMS Steinbrechergasse 6, 1220 Wien, Leiterin: Susanna Patschka, Mail: so22stei006k@m56ssr.wien.at.

Homepage: www.lws22.at

Zur Person: Margit Gruber-Feichter ist Hauptschullehrerin an der KMS Steinbrechergasse und arbeitet seit 17 Jahren in Integrationsklassen und im Schulversuch Mittelschule.