



Integrative Lernwerkstatt Brigittenau

Volks- und Mittelschule der Stadt Wien – mehrstufig – ganztägig – für 6- bis 15-Jährige

Vorgartenstraße 50
Allerheiligenplatz 7
A-1200 Wien

Direktion: +43 1 33 33 723
Sekretariat: +43 1 33 33 723 222
Fax: +43 1 33 33 723 110

vs20vorg050k@m56ssr.wien.at
vs20vorg050v@m56ssr.wien.at
www.lernwerkstatt.or.at

An das

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)

1010 Wien

Minoritenplatz 5

sowie an die

Bildungsdirektion Wien (Stadtschulrat)

1010 Wien

Wipplingerstraße 28

Evaluationsbericht zum Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“

(Umsetzung seit dem Schuljahr 2009/10, Berichtszeitraum bis inklusive Schuljahr 2017/18)

Der vorliegende Bericht fußt auf der nachträglichen Genehmigung des gegenständlichen Schulversuchs für 2017/18 seitens des Bildungsministeriums (GZ: BMB-39.407/0015-I/1/2017, Schreiben vom 2. 8. 2017) und den zwei daran anknüpfenden Beratungen zur Ausgestaltung einer Evaluation:

Dienstbesprechung am 5. 9. 2017 im Bildungsministerium[†] sowie erweiterte Dienstbesprechung mit Einbeziehung der SchulpartnerInnen und gemeinsame Beratung am 28. 11. 2017 am Schulstandort^{††} in 1200 Wien, Vorgartenstraße 50 / Allerheiligenplatz 7.

[†] Unter der Leitung von Herrn SC Kurt Nekula, Frau Mag.a Andrea Werner-Thaler (Leiterin der Abtlg. I/1), Mag.a Gerhild Trummer, M.Ed. Barbara Pitzer, Wiener Landesschulinspektor Dr. Wolfgang Gröpel, Max Steiner (Schulversuchsreferent SSRW), Univ.Prof. Dr. Karl Garnitschnig, Schulleiter OSR Josef Reichmayr, stellvertretende Leiterin Dipl.Päd.in Karin Stuckey-Feller, Sonderpädagogin Martina Mazal

^{††} Unter Teilnahme von 25 Vertreterinnen des Bildungsministeriums, des Wiener Stadtschulrats, der Schulleitung sowie der Eltern- und SchülerInnen-Vertretungen – siehe TeilnehmerInnen-Verzeichnis im Anhang

Dieser Evaluationsbericht ist einerseits eine komprimierte Zusammenschau von Erfahrungen und Ergebnissen der Unterrichtsarbeit mit 6- bis 15-jährigen SchülerInnen in multipel-heterogenen Lerngruppen während der neun Schulversuchsjahre seit 2009/10, andererseits eine fokussierte Bündelung der Schulversuchs-Begleitmaßnahmen und der Effekte der Arbeit am Schulstandort während der letzten beiden Schuljahre 2016/17 und 2017/18 mit dem Schwerpunkt alternative Leistungsbeurteilung.

Teil dieses Berichts sind sowohl **„Außensichten“** (i.e. Ergebnisse externer Erhebungen wie z.B. zentrale Bildungsstandards, Lesetests, Talente-Checks, Untersuchung der Universität Wien an 3 NMSen im 20. Bezirk; aber auch medialer Niederschlag der geleisteten Arbeit, Rückmeldungen von BesucherInnengruppen aus dem In- und Ausland) wie auch **„Innensichten“** (prozessorientierte Begleitforschung, Urabstimmung der Qualitäts-Kommission, SQA-Entwicklungsplan, ...).

Ein **spezieller Berichts-Fokus** liegt auf der **Anwendung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung** für SchülerInnen bis zum vorletzten Jahr ihrer Pflichtschulzeit, der Ausgestaltung und Dokumentation dieser Leistungsbeurteilung, der Wechselwirkung zwischen individualisiertem Schulalltag, laufenden Rückmeldungen bei Lernprozessen, der Kommunikation mit Eltern, der sensiblen Begleitung bei inneren Übergängen sowie beim Umstieg in andere, weiterführende Schul- und Bildungsangebote.

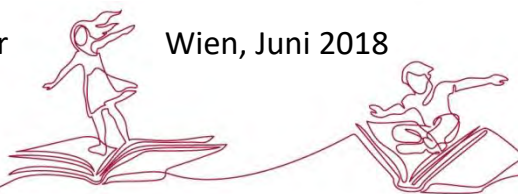
Der **Themenbereich Leistungsbeurteilung** wird durch Erkenntnisse wissenschaftlicher Begleitforschung unterlegt, fasst eigene wertvolle, schmerzliche wie nützliche Erfahrungen zusammen und mündet in konkrete **Vorschläge für mögliche legislative Regelungen**.

Eine aufschlussreiche Form der Akzeptanz des Schulmodells stellen die Bereiche **Schulwahl von Elternseite** sowie **Langzeiteffekte bei (ehemaligen) SchülerInnen** dar.

Aus der Sicht des Berichtsverfassers (und seiner MitautorInnen hauptsächlich aus dem schulischen Leitungsteam, aber auch aus externer wissenschaftlicher Begleitsicht) gibt es im Sinne einer fortgesetzten, kontinuierlichen Schulentwicklung am Standort und im Lichte der außerordentlich hohen Akzeptanz unter den SchulpartnerInnen vor Ort die berechtigte Erwartung und gute Gründe, dass der eingereichte Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung auch für das Schuljahr 2018/19 verlängert, das heißt neuerlich genehmigt wird.

OSR Josef Reichmayr

Wien, Juni 2018



Inhaltsverzeichnis des Evaluationsberichts zum Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ (BMBWF)

1. Einleitung: Evaluationszwecke – Summary – Zu den Autorinnen und Autoren (Josef Reichmayr, Monika Lengauer)	6
1.1. Evaluationszweck (Monika Lengauer, Josef Reichmayr)	6
1.2. Evaluationsgegenstände (Monika Lengauer, Josef Reichmayr)	7
1.3. Summary (Josef Reichmayr)	9
1.4. Zu den Autorinnen und Autoren	11
2. Alternative Leistungsbeurteilung – Erfahrungen aus 20 Jahren Praxisanwendung, entwickelte Tools, messbare Akzeptanz, kritische Schlussfolgerungen, legistische Empfehlungen (Josef Reichmayr)	13
2.1. Vorbemerkungen zur Geschichte der (alternativen) Leistungsbeurteilung in Österreich (Josef Reichmayr)	13
2.2. Sonderweg ILB – ziffernnotenfreies Lernen bis zum Ende der 7. Schulstufe (Josef Reichmayr)	14
2.3. Fokussierte Leistungsüberprüfung (FLÜP) und andere Herausforderungen für SchülerInnen – wichtige Puzzlesteine im Lernsetting der ILB (Josef Reichmayr)	19
2.4. Ab 2016/17: Schulautonome Umsetzung auf den Schulstufen 1 – 3 (Josef Reichmayr, Karin Stuckey-Feller)	20
2.5. Seit 2016/17 für die Schulstufen 4 – 7 schulversuchsbasiert: Alternative Leistungsbeurteilung (Josef Reichmayr)	21
2.6. Dokumentationstool „ADELE“ (Aufzeichnung der Lernerfolge) – (Martina Mazal, Karin Stuckey-Feller)	22
2.7. Motive, Start und Verlauf der an der ILB gestarteten Initiative #lernegerne (Christina Pritz, Bernhard Lahner, Tina Villegas-Molina)	31
2.8. Impulse für einen kritischen Diskurs über Nutzeffekte und pädagogische Fragwürdigkeit von Ziffernnoten (Josef Reichmayr)	34
2.9. Resümee aus 20 Jahren alternativer Leistungsbeurteilung: Förderliche Effekte, schulinternes und institutionelles Konfliktpotenzial, Sicherungsschleifen, Schullaufbahnrelevanz, Eltern-Akzeptanz (Josef Reichmayr)	35
2.10. Mögliche Qualitätseinbußen für den Fall der Umstellung von einer alternativen Leistungsbeurteilung auf Ziffernnoten auf den Stufen 4 – 7 (Josef Reichmayr)	38
2.11. Ideen, Empfehlungen, Szenarien für einen legistischen Rahmen zur selektiv-schulautonomen Umsetzung alternativer Leistungsbeurteilungsformen (Josef Reichmayr)	40

3. Externe Erhebungen, Beobachtungen, Tests _____ 41

- 3.1. Untersuchung zum Thema Leistungsbeurteilung am Schulstandort sowie weiteren zwei NMS-Standorten (und einem AHS-Standort) im 20. Wiener Gemeindebezirk (Universität Wien, 2018) – (Brigitte Lindner, Irina Vana) _____ 41
- 3.2. TalenteCheck: Ergebnisse 2014 – 2017 und Analyse-Bausteine (Klaus Kindler) _____ 58
- 3.3. Ergebnisse der Bildungsstandard-Erhebungen an der ILB (Josef Reichmayr) _____ 64
- 3.4. BiSt-Ergebnisse im Langzeitschnitt (Patrick Wolf, Josef Reichmayr) _____ 64
- 3.5. Hintergründe zum „sensationellen“ ILB-Ergebnis Mathematik 8 / 2017 (Josef Reichmayr) _____ 66
- 3.6. Lesekompetenzförderung an der ILB – Lesetestergebnisse (Herbert Kern) _____ 70
- 3.7. Beobachtungen der Lernbegleiter/innen und Schüler/innen in der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau mit der Intention einer formativen Evaluation (Karl Garnitschnig) _____ 74
- 3.8. Beobachtungen und Rückmeldung des Instituts für potenzial-fokussierte Pädagogik (Günter Lueger) 81
- 3.9. Gelingensbedingungen inklusiver Schulen – Empirische Studie Deutschland – Schweiz - Österreich (KPH Wien/Krems, 2018) – (Gabriele Hösch-Schagar) _____ 83
- 3.10. Erasmus+ - Projekt Inclusion Finnland – Polen – Litauen – Österreich 2015 -2017 (Martina Mazal, Sabine Albert) _____ 85

4. Interne Erhebungen und Schulentwicklungsmaßnahmen (Zusammenstellung: Josef Reichmayr) _____ 88

- 4.1. Urabstimmung Schulversuch Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (ILB) 2018 (Verena Corazza, Diagramme und Tabellen: Nikolaus Göth) _____ 88
- 4.2. SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) – Entwicklungspläne 2014 – 2017 – 2020 (Josef Reichmayr, Petra Öhner-Kainz, Karolina Kras, Herbert Kern, Marianne Rasswalder) _____ 110
- 4.3. Exemplarische Beispiele für spezifische Leseförderung an der ILB (Herbert Kern) _____ 113
- 4.4. Individuelle LernbegleiterInnen-Rückmeldungen (Christiana Pock-Rosei, Gabi Reithofer, Petra Neuhold) _____ 116

5. Weiterführende Themenstellungen und Forschungsfragen (Josef Reichmayr) _____ 123

- 5.2. Motive für Schulwahl und Langzeiteffekte (Fokus Eltern und ehemalige SchülerInnen) – (Josef Reichmayr) _____ 126
- 5.3. Schulentwicklung und Leitungskultur (Fokus Schulmanagement) – Schulautonomie und Potenzialentfaltung (Josef Reichmayr) _____ 127
- 5.4. Zentrale Gelingensfaktoren des Schulprojekts ILB (1998 – 2018) und Ausblick (Josef Reichmayr) 127

6. ANHANG: Originaldokumente, Berichte, Statistiken _____ 129

6.1.	Modellbeschreibung 1998 (Verfasser: Josef Reichmayr) _____	129
6.2.	Leitbildsätze der ILB – Schulforumsbeschluss 2002 / 2014 _____	136
6.3.	ADELE-Vorläufer-Prototyp „LÜB“ (Lern-Übersichts-Büchlein) _____	137
6.4.	36. Schulforum / Mai 2013: gemischte LFD-Arbeitsgruppe _____	140
6.5.	ADELE-Beispiele uni-start-plus-pro (reduziertes Layout) _____	141
6.6.	Dokument „PRAB, FLÜP, LAK“ _____	151
6.7.	SQA-Entwicklungsplan für den Zeitraum 2017-2020 _____	155
6.8.	Zielsetzungen und Vorhaben der SQA-Koordinatorinnen für 2018/19 _____	167
6.9.	Bildungsstandard-Ergebnisse M 4 + E 8 / 2014 _____	168
6.10.	Universität Wien: Untersuchung an 3 NMS-Standorten des 20. Wiener Gemeindebezirks – Forschungsumriss und Vorlaufvariante der Präsentation _____	170
6.11.	GTL = Generationenlesen in der Seniorenresidenz Brigittenau _____	172
6.12.	Erasmus+ - Polen – Finnland – Litauen – Österreich _____ Fehler! Textmarke nicht definiert.	
6.13.	Das ABC der schulischen Ziffernnoten _____	173
6.14.	Einspruch und revidierter Bescheid des BMB im Sommer 2017 _____	178
6.15.	TeilnehmerInnen an der Evaluations-Dienstbesprechung November 2017 _____	180
6.16.	Schulforumsbeschlüsse Oktober 2017 _____	181
6.17.	Katholischer Familienverband zu „visionärem Schulmodell“ _____	182
6.18.	Lernen um der Noten willen? - Zur Diskrepanz zwischen Elementarpädagogik und Grundschuldidaktik auf der Ebene der (Leistungs-) Rückmeldung an Kinder _____	183
6.19.	Standard-Interview zum Thema Noten _____	183
6.20.	Erasmus+ Projektbericht _____	186
6.21.	Schulversuchsplan ILB für 2018/19 _____	190
6.22.	TalenteCheck-Ergebnisse im Überblick 2014 – 2018 _____	199

1. Einleitung: Evaluationszwecke – Summary – Zu den Autorinnen und Autoren (Josef Reichmayr, Monika Lengauer)

1.1. Evaluationszweck (Monika Lengauer, Josef Reichmayr)

Der vorliegende Evaluationsbericht gibt Auskunft über die umgesetzten Schulentwicklungsmaßnahmen, erarbeiteten Dokumentationsunterlagen, erfahrungsbasierten Gesprächsmechanismen sowie Rückmeldeformen und daraus resultierender Akzeptanz alternativer Leistungsbeurteilungsformen am Standort „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ (ILB).

Bevor auf die konkreten Evaluationsgegenstände im Detail eingegangen wird, bedarf es der Klärung des Evaluationszwecks und des Evaluationsverständnisses, das diesem Konzept zugrunde liegt. Eine Klarheit über den **Zweck von Evaluationsmaßnahmen** ist von zentraler Bedeutung, da dieser den Evaluationsmaßnahmen eine Orientierung gibt und Einfluss auf Entscheidungen über Evaluationsgegenstände hat. Der Evaluationsexperte Reinhard Stockmann¹ unterscheidet hinsichtlich möglicher Evaluationszwecke zwischen

- o Wissens- und Erkenntnisgenerierung
- o Entscheidungsfindung
- o Verbesserung, Optimierung, Entwicklung
- o Rechenschaftslegung und Legitimation

Unter diesen Zwecken stellt die Wissens- und Erkenntnisgenerierung zweifellos eine grundlegende Anforderung an alle Evaluationen dar, da die Gewinnung neuer Erkenntnisse die Basis darstellt, um Entscheidungen oder Entwicklungen anstoßen zu können. Im vorliegenden Fall werden seitens des Leitungsteams der ILB zwei Hauptzwecke der Evaluationsmaßnahmen gesehen:

- A) Differenzierte Berichterstattung und Rechenschaftslegung gegenüber dem für die Schulversuchsgenehmigung zuständigen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung mit dem Ziel der Auslotung legistischer Maßnahmen für das öffentliche Schulwesen
- B) Gewinn von Erkenntnissen für die weitere Schulentwicklung am Standort

Neben der Klärung des Evaluationszwecks gilt es das Evaluationsverständnis, das dem Bericht zugrunde liegt, zu präzisieren. Einig sind sich EvaluationsexpertInnen darüber, dass Evaluation mit Bewertung zu tun hat. Nach Scriven geht es bei Evaluation daher um "the process of determining the merit, worth, or significance of things" (Scriven, 1996: 158)². Hierfür ist die Präzisierung und Operationalisierung der zu bewertenden Gegenstände sowie der zu verwendenden Methoden entscheidend. Dabei wird in der Evaluationsliteratur darauf hingewiesen, dass Evaluation die systematische Anwendung von sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden und entsprechende Methodenkenntnisse der EvaluatorInnen³ voraussetzt. Diese Definition impliziert daher, dass die EvaluatorInnen sozialwissenschaftliche Forschungskenntnisse⁴ mitbringen. Da für die vorliegende Evaluation keine finanziellen Ressourcen für die Einbeziehung externer EvaluatorInnen mit sozialwissenschaftlichem Hintergrund verfügbar waren, basiert der vorliegende Bericht zum relativ größeren Teil auf Maßnahmen der Selbstevaluation. Damit jedoch auch externe Perspektiven und Blickwinkel im höchstmöglichen Maße Berücksichtigung finden, wurden auch zusammenfassende Beobachtungen und

¹ Vgl. Stockmann, R. (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster u.a.: Waxmann.

² Vgl. Scriven, M. (1996): Types of evaluation and types of evaluator. In: Evaluation Practice 17: 151-161.

³ Vgl. DeGEval (2008): Standards für Evaluation. 4. unveränderte Auflage. Mainz.

http://www.degeval.org/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12.pdf

⁴ Wottawa, H. (2006). Evaluation. In: A. Krapp, A., B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 659-687). Weinheim: BeltzPVU.

Zwischenergebnisse laufender Studien externer BildungsexpertInnen sowie Ergebnisse schulübergreifender Testverfahren am Schulstandort einbezogen. Der vorliegende Evaluationsbericht basiert daher einerseits auf schulinternen Erhebungen im Sinne der Selbstevaluation, andererseits auf wissenschaftlich unabhängigen Beobachtungen und Ergebnissen externer Beobachtungen und Testverfahren. Den Vorteil dieser Perspektiven- und Methodentriangulation sehen die BerichterstellerInnen darin, dass die Evaluationsgegenstände somit aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden und ein valideres Bild ermöglicht wird als bei reinen Selbstevaluationen.

1.2. Evaluationsgegenstände (Monika Lengauer, Josef Reichmayr)

Unter Bedachtnahme auf die in der nachträglichen Genehmigung des Schulversuchs „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ formulierte Auflage[†] sowie die in beiden Dienstbesprechungen (5. 9. 2017 sowie 28. 11. 2017) seitens der VertreterInnen des Bildungsministeriums geäußerten inhaltlichen Präferenzen liegt ein besonderer Schwerpunkt des vorliegenden Evaluationsberichts einerseits auf den seitens der Schule geleisteten Vorarbeiten, fortgesetzten Schulentwicklungsmaßnahmen, erarbeiteten Dokumentationsunterlagen, erfahrungsbasierten Gesprächsmechanismen, bewährten Rückmeldeformen und schließlich daraus resultierender Akzeptanz alternativer Leistungsbeurteilungsformen am Standort. Andererseits fokussiert der Bericht auf (durch externe Textverfahren erhobene) Leistungsmessungen und Lernergebnisse sowie auf zentrale externe Parameter und Rahmenbedingungen. Damit legt der Bericht den Schwerpunkt auf die in Evaluationen gängigen Dimensionen *Prozesse, Ergebnisse und Strukturen*⁵.

1.2.1. Prozessebene

Wie auch in der schulischen Evaluationsforschung hervorgehoben wird, kommt der Gestaltung der Lernprozesse im schulischen Alltag im Hinblick auf gelingende Lernergebnisse höchste Bedeutung zu. Damit erhält das Handeln der Lehrpersonen eine hervorragende Rolle im Lerngeschehen der SchülerInnen und für die Wirksamkeit von Lernprozessen. In Anlehnung an die vieldiskutierte Metastudie von John Hattie⁶ und seinem daran anknüpfendem Buch zur Rolle der Lehrperson⁷ lässt sich konstatieren, dass erfolgreiche Lernprozesse wesentlich davon abhängen, dass störungsfreie und inhaltlich strukturierte Lernverhältnisse gegeben sind, für SchülerInnen vielseitige Anregungen und angemessene Herausforderungen mittels passender Lernmethoden geschaffen werden und die Lernprozesse in einer zugewandten und fehlerfreundlichen Atmosphäre stattfinden, in der die individuellen lernbezogenen Ausgangslagen der Lernenden angemessen Berücksichtigung finden. Hattie wies dabei besonders auf die Bedeutung von umfassenden und systematischen Rückmeldungen zum Lern- und Lehrprozess hin. Dabei betonte er, dass sowohl Lehrende Rückmeldungen zu ihrem Handeln von den SchülerInnen einholen sollen als auch selbst regelmäßige und individuelle Rückmeldungen zum Lernprozess der SchülerInnen geben müssen. Schließlich betonte Hattie den notwendigen Lernprozess der Lehrenden selbst: Lehrerinnen und Lehrer sind daher nicht ausschließlich Lehrende, sondern müssen sich selbst als Lernende mit Blick auf den Lernprozess und die

[†] Antwortschreiben des BMB vom 2. 8. 2017 (GZ: BMB-39.407/0015-I/1/2017): „*Ein Evaluationskonzept für die alternative Leistungsbeurteilung ist durchgängig für die 4. bis 8. Schulstufe von der Schulleitung zu erstellen.*“

⁵ Ein besonders verbreitetes Qualitätsmodell stellt hierbei das ursprünglich von Donabedian (1980) entwickelte Modell dar, das zwischen den Qualitätsdimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unterscheidet, die im Bildungsbereich häufig durch die Konzeptqualität ergänzt wird. Vgl. Donabedian, A. (1980). The definition of quality and approaches to its assessment. Explorations in quality assessment and monitoring. Ann Arbor, Health Administration.

⁶ Hattie, J. (2009): Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. London, New York: Routledge.

⁷ Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning. London, New York: Routledge.

Lernerfolge ihrer SchülerInnen verstehen⁸. Der Reflexion des eigenen Lehrhandelns sowie der wiederholten und wiederkehrenden Diagnose der lernbezogenen Ausgangslagen, Lernprozesse und -möglichkeiten aller SchülerInnen kommt daher höchste Bedeutung zu.

Damit wird hervorgehoben, dass der **Wechselwirkung zwischen dem Lernalltag, der Art und Weise der laufenden Leistungserbringung durch SchülerInnen und der** die Ergebnisse diagnostizierenden, günstigenfalls auch weitere Lernprozesse und Lernfortschritte katalysierenden **Rückmeldung von LehrerInnenseite** besonderes Augenmerk zu schenken ist. Dies gilt zum einen für alle alltäglichen (mündlichen und schriftlichen, rationalen und emotionalen, kritischen und lobenden) Rückmeldungen, für formalisierte Leistungsfeststellungen aber schließlich auch für die halbjährliche fokussierte Gesamtrückmeldung an die Schülerin/den Schüler und ihre/seine Eltern/Erziehungsberechtigten in Gestalt von Semester- und Jahresinformationen bzw. Jahreszeugnissen.

Diese Grundannahme bedingt folgerichtig, dass im vorliegenden Evaluationsbericht auch maßgebliche Aspekte des von hoher Individualisierung und Differenzierung geprägten Schulalltags an der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau, der ausgefeilten, schulautonom hoch komplexen und von historischen Prägungen abweichenden Unterrichtsorganisation^{♦♦}, der dialogischen und potenzialfokussierten Lernbegleitung der SchülerInnen, der für alle Beteiligten chancensteigernden Nutzung multipel heterogener, inklusiver Lerngruppen bis hin zur lernpsychologisch vorteilhaften, bestmöglich positiven atmosphärischen Einbettung sowohl der SchülerInnen wie auch der PädagogInnen (= LernbegleiterInnen) und der Eltern sowie des gesamten schulischen sozialen Umfeldes (pädagogische Assistenzen, Service-Personal, PraktikantInnen, HospitantInnen und Gäste) eine wichtige Rolle spielen und in verschiedenen Kapiteln detaillierter dargestellt werden. In diesem Zusammenhang werden zunächst auch die Rahmenbedingungen für die alternative Leistungsbeurteilung am Standort, eingebettet in die Geschichte der alternativen Leistungsbeurteilung in Österreich, der Schulversuch und Klassenforums- und Schulforumsbeschlüsse zur Durchführung eines alternativen Beurteilungssystems an der ILB und das kontinuierlich weiterentwickelte Dokumentationstool ADELE vorgestellt und ein Resümee aus 20 Jahren alternativer Leistungsbeurteilung gezogen. In diesem Zusammenhang wird auf eine aktuell durchgeführte Studie der Universität Wien zum Thema Leistungsbeurteilung am Schulstandort sowie weiteren zwei NMS-Standorten und einem AHS-Standort im 20. Wiener Gemeindebezirk verwiesen, worüber eine allererste Vorab-Auswertung vorliegt und diesem Bericht noch zeitgerecht angefügt werden konnte.

Darüber hinaus fokussieren sowohl der Bericht über teilnehmende Beobachtungen der LernbegleiterInnen und SchülerInnen seitens des Bildungswissenschaftlers Garnitschnig wie auch die Beobachtungen und die Rückmeldung des Instituts für potenzial-fokussierte Pädagogik auf die pädagogische Prozessgestaltung am Schulstandort. Diese Einblicke werden durch persönliche Berichte von Lehrkräften aus den Blickwinkeln Stellenwert der Beziehungsarbeit für erfolgreiches Lernen, Stellenwert des Werkunterrichts auch für Schreib- und Lese-Lernprozesse sowie mathematisches Grundverständnis, Stellenwert und Variationen kreativer Leseförderung und schließlich zum Stellenwert pädagogischer Teamarbeit ergänzt.

1.2.2. Ergebnisebene

Auf der Ergebnisebene fokussiert der Bericht einerseits auf externe Erhebungen, darunter die Ergebnisse der Bildungsstandard-Erhebung Mathematik 8/2017, der Lese-Kompetenz-Checks (2016 – 2017) sowie des

⁸ Vgl. Steffens, U. & D. Höfer (2011): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 16 (2011), Heft 11, S. 294-298.

^{♦♦} Lernzeitblöcke statt 50min-Einheiten, durchgängig synchronisierte pädagogische Teamarbeit, sukzessiver Anstieg gezielter Fach-Impulse im Verhältnis zu einem ganzheitlichen Unterrichtsarrangement aufsteigend vom Eingangscluster (0./1. – 3. Schulstufe) bis hin zum Ausgangscluster (6., 7. 8. Schulstufe)

Talentechecks. Darüber hinaus werden auch Ergebnisse von schulinternen SchülerInnen- und Elternbefragungen in Hinblick auf ihre Einschätzungen der Angebote und Leistungsbeurteilungsformen in der ILB vorgestellt. Die Einbeziehung der Perspektiven von SchülerInnen und Eltern erscheint den BerichterstellerInnen ein wichtiger Aspekt auf der Ergebnisebene eingedenk einer systemischen Betrachtungsweise, dass Qualität und Wirkung von Bildungsbemühungen nicht einzig durch die Erfüllung vorab definierter Lernziele zum Ausdruck kommen. Vielmehr erachten wir die subjektiven Bewertungen der zentralen AkteurInnen als ebenso wichtig, denn sowohl für die Passgenauigkeit und Akzeptanz als auch für die Weiterentwicklung der Lehr-Lernprozesse ist die Einbeziehung der Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern unerlässlich. Nicht zuletzt weisen BildungsforscherInnen darauf hin, dass ein wesentlicher Aspekt von Bildungsqualität in dem Nutzen zu sehen ist, den „*ein sich bildendes Individuum im Sinne der Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit zur Bewältigung seiner Aufgaben*“ (Zech 2017: 8)⁹ sieht. Damit setzt sich Bildungsqualität sowohl aus objektiv messbaren Faktoren als auch aus subjektiven Sichtweisen zusammen.

1.2.3. Strukturebene

Neben den genannten Prozessen und Ergebnissen thematisiert der Bericht nicht zuletzt auch besonders relevant erscheinende Aspekte der Strukturqualität hinsichtlich der Wirkungen und Ergebnisse der SchülerInnenleistungen. Diese umfassen u.a. die verfügbaren Personalstunden, die Personalqualität, die Lerninfrastruktur (Räume und Lernmaterialien) sowie die Gremien und Leitungsstrukturen am Standort. Auch wird auf die in Auswertung befindliche und in Österreich den Standort „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ einbeziehende empirische Studie „Gelingensbedingungen inklusiver Schulen – Empirische Studie BRD-CH-A“ der KPH Wien/Krems hingewiesen.

Schließlich sollen weiterführende Forschungs-Fragestellungen umreißen, in welche Richtung am Standort künftige Reflexionen und wertvolle Evaluationen gehen könnten und was daraus wiederum für die politisch relevante Ebene der landesweiten Schulorganisations- und Bildungssteuerung an Erkenntnissen generierbar ist.

1.3. Summary (Josef Reichmayr)

1.3.1. Einblicke in die Gesamtkonzeption und NutznießerInnen des Schulmodells

Die Evaluationsgegenstände spiegeln sich in den unterschiedlichen Beiträgen dergestalt wieder, als versucht wird, rund um den Themenfokus der alternativen Leistungsbeurteilung, eigentlich aber im weiteren Sinn aller Arten und Qualitäten von mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen an SchülerInnen und deren Eltern einen plastischen Einblick in die Gesamtkonzeption des Schulmodells und seiner vielfältigen, soweit möglich auch messbaren Wirkungen auf jene zu geben, denen diese Bemühungen Nutzen bringen sollen: in unserem Fall die Kinder und Jugendlichen von 6 - 15, also alle (ehemaligen, jetzigen und künftigen) SchülerInnen dieser Schule.

⁹ Zech, Reiner (2017): Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. 6. korrigierte Auflage.

1.3.2. Abschnitt 2: Schule und Leistungsbeurteilung in Österreich – Vorläufer autonomer Gestaltung an Volks-, Sonder- und Privatschulen – „Versuchsanstalt“ ILB

Die Beiträge in diesem Kapitel kreisen um die geschichtliche Entwicklung im ausklingenden vorigen Jahrhundert und versuchen im weiteren darzustellen, mit welchen Stolpersteinen gespickt und auf Basis welcher teils schmerzvoller und konfliktbelastender Erfahrungen im Schmelztiegel dieses Schulprojekts seit 1998 komprimierte Erfahrungen ein kollektives Know-how ebenso wie ein ausgereiftes Instrumentarium und Dokumentarium im Umgang mit Leistungsbeurteilung und der Entfaltung einer differenzierten Rückmeldekultur zu generieren halfen.

Der Schlussteil dieses Abschnitts plädiert für eine Verlängerung des speziellen Schulversuchs und beinhaltet Überlegungen und Vorschläge im Konnex mittelfristiger Szenarien der Schulautonomie in Österreich.

1.3.3. Abschnitt 3: Der Blick von außen – Tests, Untersuchungen, Beobachtungen

In Ermangelung eines Budgets für die Finanzierung externer, professioneller, wissenschaftlicher Untersuchungen ist es umso erfreulicher, dass es gelang, eine Untersuchung des Instituts für Soziologie der Universität Wien im Rahmen einer Studienveranstaltung unter Einbeziehung zweier weiterer NMS-Standorte im 20. Wiener Gemeindebezirk zustande zu bringen.

Weiters versammelt Abschnitt 3 detaillierte Ergebnisse insbesondere der österreichweiten Bildungsstandard-Erhebungen (die im Fall der ILB exzeptionell sowohl SchülerInnen auf der 4. wie auch auf der 8. Schulstufe erfassen) sowie des „Talente-Checks“ 2014 - 2017, bei dem online alle SchülerInnen der 8. Schulstufe mitmachten.

Weiters eine Aufstellung und Teilergebnisse aus Lesekompetenz-Erhebungen, die unter Verwendung vorgegebener und validierter Tools (Wiener Lesetest, Salzburger Lesescreening) bei SchülerInnen ab der 3. Schulstufe zum Einsatz kamen.

Wissenschaftliche Expertise fließt einerseits durch die formative Evaluation eines Bildungswissenschaftlers, der dem wissenschaftlichen Beirat des Schulprojekts angehört und im Lichte wiederholter Schulbesuche und Beobachtungen und Gespräche (mit SchülerInnen des Ausgangs-Clusters ebenso wie in Reflexionsrunden mit LehrerInnen und Schulleitung) ein besonderes Schlaglicht auf die Unterrichts-, Kommunikations- und Beziehungskultur der Schule wirft.

Exemplarisch für unzählige interessierte BesucherInnen-Runden aus Österreich (bisweilen SchulleiterInnen ganzer Regionen samt Schulaufsicht, komplette Kollegien einer Schule, elementare Bildungseinrichtungen bis hin zu landwirtschaftlichen Fachschulen) und anderen europäischen Ländern, stellvertretend für zahlreiche HospitantInnen und deren wertvolles Feedback sowie für RepräsentantInnen anderer Institutionen und Forschungseinrichtungen stehen die Rückmeldungen des Instituts für potenzialfokussierte Pädagogik ebenso wie Zwischenberichte zweier internationaler EU-Projekte, in die auch die ILB einbezogen war bzw. ist.

1.3.4. Abschnitt 4: Der Blick nach innen – selbstgesteuerte Erhebungen, Urabstimmungen und Schulentwicklungsmaßnahmen

In der mittlerweile 20-jährigen Geschichte des Schulmodells stechen vier umfassende Abstimmungen bzw. interne Evaluationen hervor:

1998 die Klärung der Fragen, wann der Unterrichtsalltag in der Früh beginnen und wer der Essenslieferant sein soll – unter allen damals erreichbaren beteiligten Eltern und LernbegleiterInnen. Daraus resultierte u.a. der morgendliche Schulstart um 8.30.

2007 die große Umfrage der Qualitätskommission unter allen Eltern und LernbegleiterInnen über die Wahrnehmung des schulischen Angebots der ILB mit dem besonders herausragenden Ergebnis, dass die den SchülerInnen vermittelten, wohl auch systemisch mit- und vorgelebten sozial-emotionalen Kompetenzen in hohem Maße positiv gesehen und geschätzt werden.

2009 eine Urabstimmung über die Frage, ob im Anschluss an die Volksschulzeit den SchülerInnen im selben Haus, unter derselben Schulleitung und mit derselben Grundorientierung bezüglich des Lernarrangements auch eine kontinuierliche Fortsetzung der Schullaufbahn bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit geboten werden soll – mit überwältigender positiver Zustimmung.

2018 eine weitere Urabstimmung über die Frage, ob der seit 10 Jahren laufende Schulversuch fortgesetzt werden soll. Neuerdings unterstützt eine überwältigende Mehrheit (von allen befragten Eltern, SchülerInnen und LernbegleiterInnen) die Fortsetzung des Schulmodells. Diese Urabstimmung wurde kombiniert mit der detaillierten Abfrage zahlreicher Einzelmerkmale der Schule und ihrer Akzeptanz. Die interessanten Ergebnisse sind in mehreren, grafisch aufschlussreich aufbereiteten Kapiteln im Abschnitt 4 nachlesbar.

Die Arbeit und Schwerpunktsetzungen, welche die vier SQA-KoordinatorInnen in Zusammenarbeit mit der Schulleitung entwickelt haben, sind ein weiteres wertvolles Rädchen im gesamten Schulentwicklungsprozess nebst anderen Gremien, Beratungen, Konferenzen und Vielem mehr.

Abgerundet wird dieser Abschnitt mit exemplarischen Stimmen aus dem Kreis der PädagogInnen der Schule, wobei zwei von ihnen das Schulprojekt vom ersten Tag an, also seit September 1998 mitgestaltet haben.

1.3.5. Abschnitt 5: Weiterführende Forschungsfragen und Schulentwicklungs-Herausforderungen – modellhaftes Lernen im Gesamtsystem

Die am Schulmodell- und Schulversuchs-Standort gesammelten Erfahrungen sind Katalysator für permanente Nachdenkprozesse und Verbesserungen vor Ort.

Dabei wurden schon in den Vorüberlegungen zum gegenständlichen Evaluationsbericht weitere Fokus-Ebenen (neben dem Fokus der Leistungsbeurteilung) definiert, deren tiefergehende Beforschung Erkenntnisgewinne keineswegs nur für den Modellschulstandort selbst, sondern auch für politische Steuerungs- und schulautonomie-orientierte Rahmungsmaßnahmen verspricht. Diese Fokus-Ebenen werden nur cursorisch gestreift und durch – soweit aus dem Blick von innen heraus objektivierbar – die Darstellung von Gelingensfaktoren abgeschlossen.

1.4. Zu den Autorinnen und Autoren

Im Sinne eines seit 20 Jahren gewachsenen gemeinsamen Schulprojekts ist auch dieser Evaluationsbericht keine Einzelarbeit des verantwortlichen Schulleiters, sondern bezieht seine Kraft und Expertise aus mehreren Inputs und Beiträgen von teilweise jahrzehntelang aktiven MitarbeiterInnen und kritischen wissenschaftlichen BegleiterInnen. Folgerichtig gebührt der Dank für das Gelingen eines vielschichtigen und gehaltvollen Berichts einerseits allen externen RückmelderInnen, andererseits allen ILB-PädagogInnen und Mit-AutorInnen, deren namentliche Nennung in den Kapitelüberschriften erfolgt bzw. bei Expertisen

und Auswertungen auch in der Textsorte selbst samt Zuordnung zur jeweiligen wissenschaftlichen Institution ausgewiesen wird.

1.4.1. Zur gendergerechten Schreibweise

Da sich der Evaluationsbericht aus mehreren unterschiedlichen Originalbeiträgen zusammensetzt, wurde auf eine durchgängige Vereinheitlichung einer gendergerechten Schreibweise in der Regel verzichtet.

Als Hauptautor des Berichts verwende ich seit vielen Jahren die Version „SchülerInnen“ als Sammelbezeichnung für Schülerinnen und Schüler. Manche der AutorInnen setzen auf eine neuere und weiter greifende Version „Schüler*innen“.

Die Leserinnen und Leser mögen diese Vielfalt der Schreibweisen nicht als Mangel an redaktioneller Sorgfalt, sondern als Zeichen der Vielfalt empfinden. Auch die Sprache ist – wie das hier beschriebene Schulprojekt – ein lebendiges Konstrukt und in stetiger Veränderung und Entwicklung begriffen.

2. Alternative Leistungsbeurteilung – Erfahrungen aus 20 Jahren Praxisanwendung, entwickelte Tools, messbare Akzeptanz, kritische Schlussfolgerungen, legistische Empfehlungen (Josef Reichmayr)

2.1. Vorbemerkungen zur Geschichte der (alternativen) Leistungsbeurteilung in Österreich (Josef Reichmayr)

Die zusammenfassende Skalierung von SchülerInnenleistungen in Form summarischer Benotung für einzelne Gegenstandsbereiche hat (nicht nur!) in Österreich eine weit ins letzte Jahrhundert und noch früher zurückreichende Vorgeschichte. Zwar gab es immer wieder „qualitative“, i.e. verschriftlichte Einsprengsel (etwa für den Verhaltensbereich oder den Fleiß, also das subjektive Bemühen) sowie eine kritische Infragestellung der Sinnhaftigkeit der Vergabe von Ziffernnoten für den musikalischen, kreativen, handwerklichen, sportlichen Bereich. Dies änderte aber nichts an der Grundkonstruktion einer lehrerInnen-definierten, amtsgültigen Einstufung von SchülerInnen. Von besonderer Relevanz ist hierbei das Jahreszeugnis (bzw. die Jahresinformation), entscheidet es doch bei der gegebenen institutionellen Konstruktion des österreichischen Schulsystems an den Schnittstellen nicht nur über das Aufsteigen in die nächste Schulstufe, sondern auch über die Zugangsberechtigung für eine bestimmte Schultype. Von besonders hoher Brisanz ist in städtischen Ballungsräumen das Abgangszeugnis am Ende der (4-jährigen) Volksschule im Hinblick auf die Möglichkeit (aber keinesfalls Garantie) eines Platzes an der Unterstufe einer weiterführenden allgemeinbildenden höheren Schule.

Eine ähnliche Situation ergibt sich für SchülerInnen nach der 8. Schulstufe – ausgenommen all jene, die in der Sekundarstufe I eine Langform der AHS besuchen, diese positiv absolvieren können und weiter besuchen möchten.

Eine ähnliche Rolle spielen Jahreszeugnisse für SchülerInnen, die während der Laufzeitdauer eines Schultyps diesen wechseln möchten oder müssen. Allerdings ist die Brisanz in diesen Fällen meist dadurch deutlich abgemildert, die Bedeutung des Zeugnisses stark relativiert, als es sich meist um ein schultypenbezogenes „downgrading“ handelt (also Umstieg von einer VS oder NMS in eine sonderpädagogische Einrichtung bzw. von einer AHS in eine NMS).

2.1.1. Verbale Beurteilung als Vorläufer alternativer Leistungsbeurteilung seit den 1960er Jahren

Seit den 1960er Jahren gab es in Österreich im Volksschulbereich erste zaghafte Ansätze, in Verbindung mit dem ganzheitlichen Grundschul-Lernansatz eine adäquatere, pädagogisch hilfreichere Rückmeldung an die SchülerInnen zu geben. Diese Ansätze firmierten jahrzehntelang als „verbale Beurteilung“ und sind als solche noch in den Köpfen vieler Menschen als DIE Form alternativer Leistungsbeurteilung assoziiert. In den 1980er Jahren entwickelten sich – nicht zuletzt unter Bezugnahme auf den neuen Volksschullehrplan und verbunden mit der Renaissance reformpädagogischer Grundideen sowie der breiteren Verfügbarkeit und des wachsenden Angebots an differenzierten Unterrichtsmaterialien – weitere Formen alternativer Rückmeldungen, insbesondere im Volksschulbereich sowie an sonderpädagogischen Einrichtungen: teils auf informeller Basis (LehrerIn schreibt Texte, Briefe an ihre Kinder), teils auch in Gestalt von Schulversuchen.

2.1.2. Boom an Portfolio- und Lernzieldokumentationsmodellen seit den 1990er Jahren im österreichischen Volksschulbereich

In den 1990er Jahren weitete sich diese überwiegend „bottom up“-generierte pädagogisch inspirierte Strömung zunehmend aus und fand ihren Niederschlag in einer bunten Vielfalt an Lernzielkatalogen, Pensenbüchern, Leistungsfortschrittsdokumentationen und auch portfolio-inspirierten Ansätzen (etwa dem Schulversuch „Kommentierte Direkte Leistungsvorlage“ / KDL in Wien). Zweifellos war die formelle Absicherung dieser alternativen Leistungsbeurteilungen als Schulversuch nicht mehr als ein Notbehelf, denn nur mit Hilfe dieser legistischen Hülle war es möglich, auch in den halbjährlichen amtlichen schulischen Rückmeldungen (Schulnachrichten, Jahreszeugnisse) den alternativen Dokumentationstools einen dem Ziffernnotenzeugnis gleichwertigen Status zu verschaffen. Da bei allen Arten von alternativer Leistungsbeurteilung die Individualbezugsnorm einen höheren Stellenwert hat als die bei Ziffernnoten per se im Vordergrund stehende und überwiegend relevante Sachnorm (Lehrplanziele) und die Kollektivnorm (Leistungsergebnisse im Vergleich zu anderen SchülerInnen), erzeugt dies naturgemäß bei manchen Eltern (oder auch SchülerInnen) Unsicherheiten hinsichtlich der Aussagekraft, vor allem der Schullaufbahn-Auswirkungen im Unterschied zur gewohnten klassischen fünfteiligen Ziffernnotenskala.

Im Kern war und ist es die Aufstiegs Klausel („Zum Aufsteigen in die nächsthöhere Schstufe [nicht] berechtigt“), welche die entscheidende Aussage trifft. Dies genügt aber spätestens beim Übertritt in eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I und als Ausdruck der AHS-Reife nicht mehr bzw. führt geradewegs zu einer Benachteiligung von SchülerInnen, wenn sie als AHS-Aufnahmewerber kein herkömmliches Ziffernnotenzeugnis (und für die Anmeldung auch schon die davor liegende Schulnachricht) vorweisen können – wie es etwa bei SchülerInnen im häuslichen Unterricht mit einmaliger Externistenprüfung zum Schuljahresende der Fall ist.

2.1.3. Weitgehende Limitierung auf die 1. – 3. Schulstufe im Lichte der Schultypenspreizung nach der 4. Schulstufe

Es ist nicht verwunderlich, dass unter den gegebenen Umständen die allermeisten Ansätze einer alternativen Leistungsbeurteilung im Volksschulbereich maximal bis zur 3. Schulstufe entwickelt wurden, und darüber hinaus auf höheren Schulstufen – wenn überhaupt – nur als Ergänzung zu den Ziffernnoten praktiziert werden konnten. Analog dazu hat der Gesetzgeber in den 2000er Jahren die ergänzende Vertiefung (Begründung?) von Ziffernnoten durch verbale Kommentare erlaubt, ohne allerdings die konsequenter intendierte, gänzlich ziffernnotenfreie alternative Leistungsbeurteilung ganz hinfällig zu machen.

In dem gesellschaftlichen und schulpolitischen Widerspruchsfeld – über 2.300 Schulversuchsstandorte und -klassen mit alternativer Leistungsbeurteilung, eine dafür nicht adäquate Schulversuchsrahmung – eröffnete die Grundschulreform 2016 neue schulautonom definierte Möglichkeiten für die Betroffenen (PädagogInnen, Eltern, SchulleiterInnen) auf den ersten drei Schulstufen, die vermutlich^{*} in ähnlich breitem Maßstab aufgegriffen wurden, wie die Durchführung über den Schulversuchsumweg zuvor.

2.2. **Sonderweg ILB – ziffernnotenfreies Lernen bis zum Ende der 7. Schulstufe** (Josef Reichmayr)

Einen – im Sinne des gesamten Schulkonzepts gut begründeten – Sonderweg bei der Anwendung alternativer, ziffernnotenfreier Formen der Leistungsbeurteilung auch über die 3. Schulstufe hinaus (und ursprünglich bis

^{*} Eine vom bifie im Dezember 2017 durchgeführte online-Umfrage unter allen österreichischen VolksschuldirektorInnen ist noch nicht fertig ausgewertet und sollte über die Verbreitung und Akzeptanz interessante Aufschlüsse geben.

zur Mitte der 8.en, dann reduziert bis zum Ende der 7.en Schulstufe) konnte die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau im Rahmen ihres 2009/10 erstmalig eingereichten und seither kontinuierlich weiter entwickelten und genehmigten Schulversuchs gehen: Da Jahr für Jahr über 90% der 4.-StuflerInnen (= VolksschulabgängerInnen) auf eigenen Wunsch an der Schule bleiben und die mit der VS vernetzte und an sie angeschlossene NMS besuchen, ist der Ausweis von Ziffernnoten nur noch für jene SchülerInnen relevant, die nach der 4.en Schulstufe an eine AHS wechseln. Das sogar über dem Wiener AHS-Durchschnitt liegende Abschneiden jener ILB-SchülerInnen, die fast 8 Jahre zuvor ohne Ziffernnoten gelernt hatten, bei der BiSt-Erhebung Mathematik 8 im Mai 2017 liefert eine bemerkenswerte Evidenz dafür, dass herausragende Leistungen nicht von der Vergabe von Ziffernnoten abhängen und multipel heterogene Lerngruppen nicht dazu führen, dass leistungsstarke SchülerInnen von schwächeren gebremst werden!

2.2.1. Umsetzung des Schulversuchs „KDL“ (Kommentierte Direkte Leistungsvorlage) 1998 – 2009

Das Gründungsdokument „Modellbeschreibung Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ (1998) weist neben der durchgängigen Organisation in Gestalt integrativer Mehrstufenklassen zur Leistungsbeurteilung aus:

„Die im Bereich des Stadtschulrates für Wien in Entwicklung befindlichen Modelle alternativer Beurteilungsformen im Grundschulbereich kommen im Modell "Integrative Lernwerkstatt" bis zum Halbjahr der 4.Schulstufe zur Anwendung. In sachlogischer Ergänzung des individualisierenden Lernkonzepts erfolgt die Dokumentation und Beurteilung der SchülerInnenleistungen durch konkrete Leistungsvorlagen und individuelle Kommentare bzw. Lernentwicklungsberichte der StammgruppenlehrerInnen. Die genaue, allenfalls auch altersgruppenspezifisch unterschiedliche Ausprägung und Weiterentwicklung der alternativen Beurteilungsformen erfolgt nach gründlicher Beratung durch das Kollegium, das dem Schulforum einen Beschlusssentwurf vorlegt.“ (gesamter Wortlaut der Modellbeschreibung siehe Anhang 6.1)

Die von der Schule von Anfang an präferierte Variante alternativer Leistungsbeurteilung stellte die portfolio-orientierte KDL (= Kommentierte Direkte Leistungsvorlage) dar. Die damalige Schulversuchsbeschreibung sah in diesem Fall ein verpflichtendes Gespräch pro Semester mit den Eltern / Erziehungsberechtigten unter tunlicher Einbeziehung des betreffenden Kindes vor. Auf Grund der praktischen Erfahrungen begann sich bereits nach einem Jahr eine besondere, komprimierte Form der Umsetzung im ersten Semester herauszubilden: der sogenannte „KDL-Ausstellungstag“ ca. 2 Wochen vor dem Ende des ersten Schulhalbjahres.

Projekt „Ausstellung“ im Rahmen des Schulversuchs KDL

In Modifikation der Schulversuchsbeschreibung zur Kommentierten Direkten Leistungsvorlage (KDL) werden im 1. Semester 1999/2000 die individuellen SchülerInnen-Eltern-LehrerInnengespräche durch eine von allen SchülerInnen gestaltete „Ausstellung“ (persönliche Leistungsvorlage als öffentliche Präsentation) ersetzt.

*Die „Ausstellung“ soll am **Dienstag, 25. Jänner 2000, 14⁰⁰-17⁰⁰** im Rahmen der jeweiligen Stammgruppe statt finden. Die Hauptverantwortung für die Vorbereitung und Hilfestellung liegt bei den Stammgruppen-LehrerInnen-Teams. Es soll aber eine aktive Einbeziehung aller SpezialistInnen und NAM-LernbegleiterInnen in die Vorbereitung und Durchführung der „Ausstellung“ angestrebt werden.*

Als Varianten für die konkrete Gestaltung der „Ausstellung“ bieten sich an:

- *Plakat / Poster*
- *Dekoriertes Plätzchen*
- *Spezifische Projektarbeit*

- *Individuelle Präsentation*

In das Projekt „Ausstellung“ sind die SchülerInnen aller Schulstufen einbezogen, wobei das Schulforum es für zweckmäßig hält, wenn auch die SchülerInnen auf der 4. Schulstufe im Rahmen des Schulversuchs zur KDL beurteilt werden können.

Das Gelingen des Projekts wird insbesondere davon abhängen, ob es gelingt, eine Atmosphäre des Respekts, des Ansporns und der wechselseitigen Ermunterung zu schaffen und den Tendenzen des direkten Vergleichs, der Orientierung an Kollektiv- und Standardnormen sowie einer defizitorientierten Wertung unter allen Beteiligten (SchülerInnen, Eltern, LernbegleiterInnen) entgegen zu wirken.

Individuelle Gespräche zwischen LehrerInnen und Eltern/Erziehungsberechtigten können in folgenden Fällen stattfinden:

- *Auf erklärten Wunsch der Erziehungsberechtigten*
- *Auf erklärten Wunsch der LehrerInnen der Stammgruppe*
- *Im Rahmen der SchulanfängerInnen-Eltern-Gespräche*

Beschluss des 4. Schulforums am 3.11.1999

Der Beschluss signalisiert den hohen Stellenwert und die Bewusstheit, mit der schon in den ersten Jahren des Schulprojekts eine bis in adäquate Formen der Leistungsrückmeldung hinein reichende Individualisierung und Differenzierung des Lerngeschehens angestrebt wurde.

Zeigten SchülerInnen während der ersten drei Lernjahre Lernschwächen, Entwicklungsverzögerungen oder einfach mehr Zeitbedarf für ihre Reifung, dann wurden diese (in der Regel im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten) zurückgestuft. Innerhalb der Mehrstufenklasse konnte dies ohne die negative Konsequenz des Verlusts der sozialen Bezugsgruppe kindgemäß durchgeführt werden. Mehr noch: Wenn das eine oder andere Kind zu einem späteren Zeitpunkt einen nachhaltigen Entwicklungsschub machte, konnte im Einzelfall auch wieder eine Aufstufung durchgeführt und somit ein zwischenzeitlicher „Jahresverlust“ egalisiert werden. Über all diese Maßnahmen war und ist es von elementarer Wichtigkeit, dass zwischen Schule, also dem verantwortlichen LehrerInnen-Team und Eltern eine kontinuierliche Kommunikation gepflegt wird, die weit über die verpflichtenden KDL-Gespräche bzw. den KDL-Ausstellungstag hinaus ging und geht: Gespräche vor Unterrichtsbeginn bzw. nach Unterrichtsschluss, Telefonate in dringenden Fällen, Krisengespräche oder auch „HelferInnen-Konferenzen“ mit 3 – 10 TeilnehmerInnen und guter, transparenter Protokollierung.

2.2.2. Praxiserprobter Lösungsansatz für AHS-Berechtigungen

Solange die Schule während der ersten 10 Bestandsjahre (1998/99 bis 2008/09) ausschließlich als Volksschule geführt wurde, konzentrierten sich potenzielle Konfliktlinien zwischen der Einschätzung des Leistungspotenzials einer Schülerin / eines Schülers durch das verantwortliche LehrerInnen-Team einerseits und Eltern andererseits auf das letzte Volksschuljahr und im Hinblick auf die voraussichtliche AHS-Reife (oder eben nicht).

Eine sehr unterschiedliche Einschätzung trat im langjährigen Schnitt bei ca. 5 % aller Kinder auf. Bei einem sehr vehementen Wunsch der Eltern (und manchmal – nicht immer – auch des Kindes) nach Besuch einer AHS im Anschluss an die Volksschule und wenn es aus schulischer Sicht vertretbar erschien, wurde die AHS-Berechtigung in Form eines Konferenzbeschlusses (bei Beurteilung mittels Notenskala wäre das: Befriedigend in Mathematik und/oder Deutsch) gewährt. In der Schulnachricht auf der 4.Schulstufe wurde ebendiese Klausel „Schüler/Schülerin ... ist voraussichtlich im Schuljahr .../.. zum Besuch einer allgemeinbildenden höheren Schule geeignet“ in den KDL-Standardtext zusätzlich eingefügt. Erst zum Ende der 4. Schulstufe

wurden im Jahreszeugnis erstmals Ziffernnoten ausgewiesen. Mithilfe der Vorlage dieses Zeugnisses konnten die an einer AHS vorangemeldeten SchülerInnen den Übertritt sicherstellen.

Aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht ist der gesellschaftliche Druck (auf Eltern und im weiteren auch auf die Kinder) zur Erlangung einer Schultypenreife im Alter von 10 Jahren tendenziell kontraproduktiv einzuschätzen, weil der Fokus aller Beteiligten notgedrungen auf ein Gesamtkalkül reduziert und eigentlich von den ganz konkreten Lernstärken und Lernschwächen abgelenkt wird.

Es war vermutlich auch dieses institutionelle Widerspruchsfeld und das Unbehagen der PädagogInnen an der ILB, das bei der Urabstimmung zur Ersteinreichung eines Schulversuchs 2009 und die damit verbundene Weiterführung der Volksschule auch als Hauptschule (später: NMS) an ein und demselben Standort zu einem 100%-igen Pro-Votum aller (damaligen) LehrerInnen und FreizeitpädagogInnen führte. Aber auch Eltern (und unter ihnen zahlreiche mit eindeutig AHS-reifen Kindern) konnten sich zu ca. 93 % für diesen Weg erwärmen.

2.2.3. Schulversuch 2009/10: Geburt einer neuen Langform der Pflichtschule

Für die Schulentwicklungsprozesse am Standort markiert der Start des Schulversuchs 2009/10, verbunden mit dem Angebot an alle SchülerInnen und deren Eltern, auch nach der 4. Schulstufe weiterhin dieselbe Schule mit dem gewohnten Lernsetting besuchen zu können, eine neue Etappe, einen qualitativen Sprung in eine im öffentlichen Schulsystem bis dahin weitgehend unbekannte Dimension kontinuierlicher schulischer Begleitung für schulpflichtige Wiener Kinder:

- Mehrstufige Lerngruppen auch für MittelschülerInnen bis zum 14. / 15. Lebensjahr
- Neugliederung der Mehrstufigkeit (Reduktion von 4-stufig auf 3-stufig mit besseren Möglichkeiten, ausreichend große Peer-Gruppen in den Stammgruppen zu bilden)
- In weiterer Folge mehrstufige Lerngruppen von der 4. bis zur 6. Schulstufe (also nach dem herkömmlichen Organisationsschema der österreichischen Schule: ältere VolksschülerInnen mit jüngeren MittelschülerInnen in gemeinsamen Lerngruppen – mit riesigen pädagogischen Möglichkeiten für die beteiligte Alterskohorte, aber ebenso riesigen Schwierigkeiten der administrativen Abbildung solcher typengemischter Gruppen)
- Und nicht zuletzt: Alternative Leistungsbeurteilung bis zum Halbjahr der 8. Schulstufe für alle SchülerInnen (nur ausgenommen jene, die nach der 4. Schulstufe oder – in ganz seltenen Fällen – zwischendurch die Schule verlassen)

2.2.4. Neue Herausforderung: Alternative Leistungsbeurteilung auf den Schulstufen 4 – 8 mit dem Start des Schulversuchs 2009/10

Wie ging die Schule mit den neuen Herausforderungen, namentlich der Fortsetzung des Verzichts auf Ziffernnoten auch auf höheren Schulstufen um? Dazu ist zunächst anzumerken, dass die neuen altersgemischten Lerngruppen des sog. „Übergangs-Bereichs“ (4. – 6. Schulstufe) erst in einem mehrjährigen Prozess aufgebaut wurden (damals auch der interne Terminus Technicus „Paternoster-Gruppen“) und alle Beteiligten – inklusive der neu ins pädagogische Team hinzu kommenden HauptschullehrerInnen – das neue Feld sukzessive ausgestalten konnten. Dies galt für die inhaltliche Ebene der Bündelung der Gegenstandsbereiche (sprachlich-gesellschaftlich, naturkundlich-mathematisch-technisch, fremdsprachlich, kreativ-gestaltend, sportlich) ebenso wie für die Entwicklung adäquater Formen der Leistungsüberprüfung und Rückmeldung.

Die nächste Herausforderung ergab sich mit dem Entstehen des sog. „Ausgangs-Bereichs“, also altersgemischter Lerngruppen der Stufen 7 und 8 (analog zu 3. und 4. Klasse HS bzw. NMS bzw. AHS) ab 2011/12. Je mehr SchülerInnen (anfangs nur ältere QuereinsteigerInnen, ab 2012/13 auch erstmalig SchülerInnen, die von der ersten Schulstufe an kontinuierlich bis zur 8. Schulstufe diese Schule besucht hatten) sich dem NMS-Abschluss bzw. ihrem Pflichtschulabschluss näherten, desto dringlicher wurde es, den Fokus unserer Bemühungen auf ihre gute Vorbereitung für die weitere Schul- und Bildungslaufbahn zu richten. Sehr verkürzt ausgedrückt: Was für das Gros der österreichischen SchülerInnen und ihrer Eltern zum Ende der Volksschulzeit von hoher Relevanz ist (nämlich ihre in der Regel mit Ziffernnoten dargestellte „Zertifizierung“ für weiterführende Schultypen und (Aus-)Bildungswege), verschob sich in das letzte bzw. die letzten beiden Lernjahre an der ILB. In mehrjährigen Lernprozessen, schulparterschaftlichen Beratungen und mit Rücksichtnahme auf sehr unterschiedliche Praxis-Erfahrungen mit weiterführenden Schulen wurde ein umfassendes Instrumentarium entwickelt (siehe dazu auch die SQA-Schwerpunkte und der Schulentwicklungsplan 2014-2017-2020), mit dessen Hilfe nicht nur die durch den Verzicht auf Ziffernnoten fehlende Schul-Zugangsberechtigung kompensiert, sondern darüberhinaus wesentlich konkretere, individuellere Stärken-Schwächen-Profile der SchülerInnen für die Beteiligten und ihre Eltern thematisiert, dokumentiert und in weiterer Folge fundierte und (hoffentlich) gute Entscheidungen für die weitere Schul- und Bildungslaufbahn aufbereitet werden konnten.

2.2.5. Umfassendes Instrumentarium zur Vorbereitung guter Schul- und Bildungslaufbahnentscheidungen

Ohne hier im Detail den mehrjährigen Entwicklungsprozess nachzeichnen zu können, geben die folgenden Stichworte die Quintessenz dessen wieder, was durch die beteiligten Teams, die Schulleitung, die QualitätsKommission der Schule und nicht zuletzt im Rahmen der Schwerpunktsetzung der SQA-KoordinatorInnen (Schulqualität Allgemeinbildung) entstand, sich bewährte und stetig weiterentwickelt wird:

- Gesprächs-Protokoll zu KDL bzw. KEL
- Übergabe-Protokoll für jede/n SchülerIn sowohl beim Wechsel vom Eingangs- in den Übergangs-Cluster wie auch vom Übergangs-Cluster in den Ausgangs-Cluster (einschließlich einer summarischen Darstellung des persönlichen Leistungspotenzials und der prognostischen Wahrscheinlichkeit und Sinnhaftigkeit für den Besuch entsprechender Schul- und Ausbildungswege)
- Entwicklung und Einsatz einer auf die Cluster-Organisation abgestimmten Lernfortschrittsdokumentation (siehe nachfolgende ADELE-Kapitel)
- Entwicklung einer umfassenden Darstellung der Instrumentarien sowohl abgestimmter Leistungsüberprüfungen wie auch Rückmeldeformen
- Regelmäßige Beratungen und clusterübergreifender Austausch über all jene SchülerInnen, die von einem niedrigeren in einen höheren Cluster wechseln
- Aufbau des Systems der (schulinternen) „VertikalvernetzerInnen“ zur Unterstützung aller o.g. Bemühungen

2.2.6. Einstieg an weiterführenden (höheren) Schulen ohne Noten: 1/3 ohne Probleme, bei 2/3 Ersatzbestätigungen nötig

Nicht unerwähnt bleiben soll die Rücknahme des zunächst bis zum Halbjahr der 8. Schulstufe praktizierten und in der Schulversuchsbeschreibung verankerten Verzichts auf Ziffernnoten. Aufgrund wiederholter negativer Erfahrungen mit weiterführenden Schulen und der auf Unverständnis, mangelnder Bereitschaft oder auch auf simpler administrativer Undurchführbarkeit resultierenden Benachteiligung unserer prospektiven

SchulabgängerInnen bei der Voranmeldung für das darauf folgende Schuljahr wurde der erstmalige Ausweis von Ziffernnoten auf die Halbjahresnachricht der 8. Schulstufe an der ILB vorgezogen.

Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass etwa ein Drittel der aufnehmenden weiterführenden (mittleren und höheren) Schulen keinerlei Probleme mit der ziffernnotenlosen Beurteilung hatte (darunter v.a. BORGs, BAFEPs, BMS, Übergangsklassen an AHSen). Für andere weiterführende Schulen (darunter HTLs, stark nachgefragte BHS- und AHS-Standorte) mussten seitens der Schulleitung wiederkehrend und in Ergänzung zur KDL-Halbjahresnachricht und den Portfolio-Mappen auch komprimierte und individualisierte Ergänzungsdokumente mit Hinweisen auf die Leistungs-Einstufung der jeweiligen Schülerin / des Schülers (meist auf Deutsch, Mathematik und Englisch reduziert) ausgestellt werden, um eine Benachteiligung der Betroffenen bei der angestrebten Aufnahme in die jeweilige Schule zu vermeiden.

2.3. Fokussierte Leistungsüberprüfung (FLÜP) und andere Herausforderungen für SchülerInnen – wichtige Puzzlesteine im Lernsetting der ILB (Josef Reichmayr)

Die im Anhang zum alljährlichen ILB-Schulversuchsplan ausgewiesene Übersicht der Leistungsdokumentationsformen und Rückmeldesysteme sei hier auszugsweise angeführt (Volltextversion im Anhang nachlesbar):

PRAB	LAK	FLÜP
ProjektArbeit	Lern-Abschnitts-Kontrolle	Fokussierte Leistungs-Über-Prüfung
Bericht / Projektarbeit über individuelles Vertiefungsgebiet	Lernfortschrittskontrolle über Teillernziele	Lernfortschrittskontrolle über größere Lehrplanziele
Persönliche Präsentation (mit medialer Unterstützung), mit ergänzenden schriftlichen Unterlagen ODER schriftliche Projektarbeit	Stark individualisierte und kleinteilige Leistungsüberprüfung; In der Regel schriftlich , aber auch mündlich möglich	Punktuell kollektivierte Leistungsüberprüfung aller SchülerInnen der 6. - 8. Schulstufe - auch in Kleingruppen oder individuell möglich - schriftlich
Eigenverantwortliches Arbeiten, Kompetenztraining für „(vor)wissenschaftliches Arbeiten“ (Recherche, Informationen aus Sachtexten destillieren, Stichwörter notieren, Zusammenfassungen schreiben), soziales Lernen, vernetztes Denken, Einlernen digitaler Kompetenzen (Digikomp)	Stärkung des persönlichen Lernbewusstseins , Reflexion über eigene Lernfortschritte bzw. Wissens- und Kenntnislücken	Training für spätere Schularbeiten und diverse externe Tests - Bezugspunkt für die Zeugnisbeurteilung nach vertiefter oder grundlegender Allgemeinbildung (NMS) Rückmelde- und Diagnoseinstrument für SchülerInnen und LernbegleiterInnen
Eine ILB-Volksschulregelung (seit 2003/04 ff.); Ergänzung im Schulversuchsplan der ILB	Schulversuchsplan der ILB (seit 2009/10)	Schulleiter im Konsens mit QuaKo, Festlegung durch das Schulforum , allenfalls Ergänzung im Schulversuchsplan der ILB (ab 2016/17)
Ab 1. Schulstufe (in altersadäquater Form) möglich	Ab 3. Schulstufe möglich, ab 4. Schulstufe verpflichtend	Ab 6. Schulstufe

Nicht vom Lehrplan abhängig, Herausforderung sowohl für leistungstärkere ebenso wie für leistungsschwächere SchülerInnen	VS-, NMS-, ASO-Lehrplan, allenfalls auch SSB-Lehrplan	NMS-Lehrplan, empfehlungshalber auch ASO-Lehrplan
Optional	Mehrmals im Semester; bis auf Weiteres keine Vereinheitlichung innerhalb der ILB bezüglich der Anzahl von LAKs, der konkreten Teillernziele, der Themen	1x pro Semester – Durchführung innerhalb des mehrmonatigen ILB-FLÜP-Zeitfensters
SchülerIn selbst mit LernbegleiterInnen-Assistenz	Zuständiges pädagogisches Team, zuständige/r FachlehrerIn	Zuständige/r FachlehrerIn für Deutsch, Mathematik, Englisch
Tendenziell eher fächerübergreifend	Schwerpunktartig in D, M, E, aber auch in anderen Fachbereichen möglich	Nur D, M, E
5' bis 30' (bei persönl. Präsentation)	5' – 50'	50' – 100'
Individuell, aber auch als Partnerarbeit (2 oder mehr Beteiligte) möglich und sinnvoll	Individuell , allenfalls in Kleingruppe	Mindestens 4 SchülerInnen einer Schulstufe zeitgleich – allenfalls auch tandemübergreifend – begründeten Einzelfall auch individuelles Setting möglich
Schriftlicher Erledigungsvermerk durch verantwortlicher/n LehrerIn (SchülerIn, Thema, Datum, Dauer, Beteiligte, Beilagen) und kritische Kommentierung	Korrektur und individueller Kommentar durch zuständige/n LehrerIn	Korrektur und ausführlicher, schriftlicher, individueller Kommentar durch zuständige/n LehrerIn; Punktwertung möglich, aber keine Ziffernnoten; Zuordnung des Ergebnisses der Arbeit zu vertiefter oder grundlegender Allgemeinbildung gemäß NMS-Vorgaben (auf 6. Schulstufe prospektiv)
Verpflichtender schriftlicher Erledigungsvermerk Möglich und erwünscht ist es, ein Duplikat der Projektarbeit in der Cluster- oder Schul-Bibliothek auch anderen zur Verfügung zu stellen	Minimalisierter, aber verpflichtender Dokumentations-Standard (Name der Schülerin/des Schülers, Datum, evtl. Dauer der Bearbeitung der LAK, Name der/des zuständigen LernbegleiterIn)	Eigenes FLÜP-Heft oder FLÜP-Mappe Je nach individueller Schwerpunktsetzung für die künftige Schul- und Bildungslaufbahn einer Schülerin / eines Schülers kann die FLÜP im zweiten Semester der 8.en Stufe in einem oder mehreren Gegenständen entfallen

2.4. Ab 2016/17: Schulautonome Umsetzung auf den Schulstufen 1 – 3 (Josef Reichmayr, Karin Stuckey-Feller)

Der bundesgesetzlichen Neuregelung (Grundschulreform 2016) folgend, konnten die Zustimmungsverfahren für mehrstufige Lerngruppen und alternative Beurteilungsformen auf den Stufen 1 – 3 (also dem Eingangs-Cluster der ILB entsprechend) aus dem Schulversuchsplan ausgegliedert und den Klassenforen sowie darauf aufbauend dem Schulforum übertragen werden. Nichtsdestoweniger ist die grundsätzliche Orientierung des gesamten Schulprojekts auf individualisierte und differenzierte Lernsettings in multipel-heterogenen Lerngruppen weiterhin im Schulversuchsplan verankert.

2.4.1. Klassenforums- und Schulforumsbeschlüsse zur Durchführung eines alternativen Beurteilungssystems auf den Schulstufen (0), 1, 2, 3 für das Schuljahr 2017/18

Infolge der gesetzlichen Neuregelung wurde auch das Procedere zur Einbindung der SchulpartnerInnen mit dem Ziel der Mitgestaltung und Zustimmung zu zentralen Merkmalen des Schulprojekts adaptiert. Nach der Urabstimmung in Verbindung mit der erstmaligen Durchführung, dem Start des Schulversuchs 2009 fanden in den Folgejahren die genaueren inhaltlichen Beratungen sowohl im Leitungsteam der Schule wie auch in der schulpartnerschaftlich gemischt besetzten QuaKo (Qualitätskommission) der ILB statt. Darauf aufbauend erfolgte Jahr für Jahr die Berichterstattung an das Schulforum und die durch Abstimmung dokumentierte Zustimmung zur Fortführung des Schulversuchs.

Demzufolge lautete der einstimmig angenommene Beschluss des 49. Schulforums der ILB im Oktober 2017 (siehe Beilagen): *„Aufbauend auf durchwegs einstimmigen Beschlüssen in allen 6 Klassenforen der 6 Eingangs-Stammgruppen der ILB am 14. 9. 2017 legt das Schulforum fest, dass im Schuljahr 2017/18 im Eingangs-Cluster eine alternative Beurteilung erfolgt und sämtliche Eingangs-Stammgruppen altersgemischt und integrativ geführt werden.“*

In Konkretisierung des Schulversuchsplans wurde überdies und gesondert die Weiterführung einer alternativen Leistungsbeurteilung auch auf den Stufen 4, 5, 6 und 7 einstimmig beschlossen.

„Aufbauend auf alljährlichen schulpartnerschaftlichen Beschlüssen zum Schulversuchsplan ILB (in den Schuljahren 2009/10 bis 2016/17) konkretisiert das 49.Schulforum im Lichte der Genehmigung des Schulversuchsplans für 2017/18 durch das Bundesministerium für Bildung BMB und der damit verbundenen Auflagen, dass im Schuljahr 2017/18 im Übergangs-und Ausgangs-Cluster (auf den Schulstufen 4, 5, 6 und 7) eine alternative Beurteilung erfolgt. Die Umsetzung wird analog zur schulautonomen Regelung im Eingangs-Cluster angestrebt (Semester- und Jahresinformation, ergänzt durch die Lernfortschrittsdokumentations-Tools „ADELE-start“, „ADELEplus“, „ADELEpro“ bzw. „ADELEuni“) und in Absprache mit dem BMB / Bundesministerium für Bildung und dem SSRW / Stadtschulrat für Wien konkretisiert.“

2.5. Seit 2016/17 für die Schulstufen 4 – 7 schulversuchsbasiert: Alternative Leistungsbeurteilung (Josef Reichmayr)

Die im vorigen Kapitel beschriebene, gewissermaßen doppelte Rückkoppelung erfolgte auch unter Rücksichtnahme auf die seitens des BMB / BMBWF geforderte Auflage der Erstellung einer Evaluation (siehe Beilage) und als Gradmesser für die Akzeptanz der schulischen Bemühungen im Bereich der alternativen Leistungsbeurteilung. Da jedoch die beim Schulforum Abstimmungsberechtigten (ElternvertreterInnen und LehrerInnen-Delegierte) nur RepräsentantInnen einer ca. 20-fach größeren Anzahl von Beteiligten und Betroffenen darstellen, wurde dieser Themenbereich auch bewusst in die Detailfragestellungen der Urabstimmung 2018 eingebaut und konnte auf diesem Weg ein relativ klares, repräsentatives und valides Stimmungsbild an der Schule erhoben werden (siehe Kapitel Detailauswertung der Urabstimmungsergebnisse 2018).

2.6. Dokumentationstool „ADELE“ (Aufzeichnung der Lernerfolge) – (Martina Mazal, Karin Stuckey-Feller)

2.6.1. Zur Vor- und Entstehungsgeschichte der „ADELE“ – Prototyp „LÜB“ – Start der Anwendung im Herbst 2013

Die Präsentation der Schülerarbeiten wird vertiefend dokumentiert durch die an der ILB entwickelte Lernfortschrittsdokumentation ADELE. Sowohl in der fast zweijährigen Erarbeitungsphase dieses Dokumentationstools wie auch bei den nachfolgenden Erweiterungen bis hin zur letztgültigen Adaption in 4 verschiedene ADELE-Typen Arbeitsgruppen von LehrerInnen aktiv und erfolgte eine Rückkoppelung mit interessierten Eltern. Diese Rückkoppelung wurde möglich durch Einbindung in die Arbeitsgruppen, durch Beratungen in der gemischt besetzten QualitätsKommission der Schule und in größeren Abständen auch durch Beratungen beim Schulforum.

Beim 34. Schulforum am im Jahr 2012 wurde über einen Prototyp eines sog. Lern-Orientierungs-Büchleins beratschlagt (siehe Beilage). Ein Jahr darauf wurde vom 36. Schulforum eine gemischt besetzte Arbeitsgruppe zur Entwicklung einer LFD (Lernfortschrittsdokumentation) eingesetzt. Schließlich wurde beim 38. Schulforum im Herbst 2013 feierlich die „ADELE“ aus der Taufe gehoben (siehe Beilage) und begannen die Stammgruppen in unterschiedlicher Intensität mit der Anwendung dieses Tools, anfänglich vor allem im Bereich der 6- bis 9-Jährigen.

2.6.2. Adaptierung der „ADELE“ an die Grundschulreform 2016

Im Oktober 2017/18 wurde die ADELE überarbeitet, um sie an die Erfordernisse der Grundschulreform 2016 und den Schulversuchsplan anzupassen. Die Lehrplanziele sind zu größeren, mehrjährigen Einheiten analog zur Cluster-Struktur der Schule zusammengefasst.

ADELEstart für den Eingangscluster

ADELEplus für den Übergangscluster

ADELEpro für den Ausgangscluster

ADELEuni für alle SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf

Grundsätzlich kann und soll es in jeder ADELE auch unterschiedliche, individuelle Beilagen geben bzw. ist die ADELE in die stammgruppen-/tandem-spezifische Portfolio-Sammlung integriert.

Grundsätzlich soll die neue ADELE jedenfalls am Ende jedes Semesters in einer gemeinsamen Rückschau von SchülerInnen und LehrerInnen ausgefüllt werden.

Für die tägliche/wöchentliche/monatliche Planung und Dokumentation der Unterrichtsarbeit und der Reflexion der Lernfortschritte gibt es in jeder Stammgruppe unterschiedliche, vielfältige und individuell angepasste Tools.

2.6.3. ADELE-Basisinformationen und Übersicht

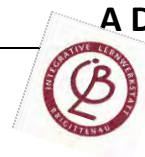
ADELEstart

ADELEuni

ADELEplus

ADELEpro

ADELE steht für „Aufzeichnung der Lernerfolge“.



ADELE ist eine in der ILB entwickelte Lernfortschrittsdokumentation. Die Lehrplanziele sind zu größeren, mehrjährigen Einheiten analog zur Cluster-Struktur der Schule zusammengefasst.

ADELEstart für den Eingangskcluster

ADELEuni für alle SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf

ADELEplus für den Übergangskcluster

ADELEpro für den Ausgangskcluster

Grundsätzlich kann und soll es **in jeder ADELE auch unterschiedliche, individuelle Beilagen** geben bzw. ist die **ADELE in die stammgruppen-/tandem-spezifische Portfolio-Sammlung integriert.**

ADELEstart und ADELEplus – Kurzbeschreibung

ADELEstart enthält den sprachlich-gesellschaftlichen Bereich und den naturkundlich-technischen Bereich.

ADELEplus enthält zusätzlich den fremdsprachlichen Bereich.

ADELE dient auch als vertiefende Dokumentation zur Semester- bzw. Jahresinformation.

ADELE bietet zwei Spalten für Einträge durch das jeweilige pädagogische Team

Spalte **A**: **Anwenden des Lehrstoffs / Aufgaben durchführen / Allgemeine Grundlagen**

Spalte **E**: **Eigenständigkeit/ Ergänzung/ Erweiterung**

ADELEstart wird für die Schulstufen 0 bis 3 für SchülerInnen mit Volksschullehrplan und für SchülerInnen mit lernzieldifferenter Anwendung des Volksschullehrplans verwendet. Die Schulstufenzuordnung der Lehrplanziele entfällt (Grundschulclass 2016). Das allenfalls nur teilweise Erreichen eines Lernziels kann durch das Kürzel „tw“ im ersten, allenfalls auch im zweiten Kästchen vermerkt werden.

ADELEplus wird für die Schulstufen 4 bis 6 für SchülerInnen mit Volksschullehrplan bzw. Neuem Mittelschul-Lehrplan und für SchülerInnen mit lernzieldifferenter Anwendung des Lehrplans der Volksschule bzw. Neuen Mittelschule verwendet. Das allenfalls nur teilweise Erreichen eines Lernziels kann durch das Kürzel „tw“ im ersten, allenfalls auch im zweiten Kästchen vermerkt werden.

Die verantwortlichen LernbegleiterInnen des für die Schülerin / den Schüler zuständigen pädagogischen Teams der Coachinggruppe / der Stammgruppe / des Tandems sind auf einem Beiblatt namentlich und mit allen Unterschriften aufgelistet.

So werden ADELEstart, ADELEuni und ADELEplus verwendet

Gegen Ende eines Semesters werden die ADELE-Einträge der LernbegleiterInnen auf Basis und im Lichte der im Schulalltag wiederkehrenden Reflexionen zu Teillernschritten nun im Überblick gemeinsam mit dem Schüler/der Schülerin reflektiert. In diesem Dialog treffen sich das Kalkül, die Einschätzung und Beurteilung durch die zuständige Lehrerin / den zuständigen Lehrer / das

zuständige Team mit der Selbsteinschätzung des Kindes. Angefangene Lernschritte können zunächst einmal farblich umrandet werden – in der Regel im ersten der beiden Kästchen. Wenn ein/e SchülerIn ein Basiswissen / Basisfertigkeiten erworben hat, wird dies durch Datum im ersten Kästchen bestätigt.

Wenn ein Lernziel durch eine Schülerin / einen Schüler weitgehend / komplett / hervorragend erreicht wurde, wird das Datum in das entsprechende zweite Kästchen eingetragen (z. B.: 1/2018 = Jänner 2018 oder 4/2018 = April 2018).

In die freien Zeilen werden individuelle Lernziele und deren Erreichungsgrad eingetragen.

Besonderheiten bei ADELEstart und ADELEplus

ADELEstart und ADELEplus kann mit Beilagen ergänzt und angereichert werden ODER sie ist Teil der Portfolio-Sammlung: Lernpässe, Urkunden, Fotodokumentationen, Lesescreening, Kompetenz-Check, Texte, Zeichnungen, Wochenpläne, Projektbeschreibungen, u.A.m. Je nach Teamfestlegung kann dieses Portfolio auch durch „Lern-Schatzkisten“, Sammelmappen o.Ä. gestaltet werden und ist in diesem Fall die ADELE ihrerseits Teil dessen. Beim halbjährlichen KEL-Gespräch zwischen SchülerIn, Eltern und LernbegleiterInnen wird neben genannten Unterlagen auch die ADELE einbezogen.

Besonderheiten der ADELEuni

Für SchülerInnen mit **ADELEuni** werden auf allen Stufen individuell stimmige Kombinationen mit ADELEstart und ADELEplus angestrebt. Aufbauend auf der Dokumentation beim Erwerb lebenspraktischer Basisfertigkeiten gibt es die Möglichkeit, durch offene Einträge ebenso wie durch ausgewählte Baustein-Blätter aus den anderen drei ADELE-Versionen eine langfristige Lern- und Entwicklungsdokumentation zu erstellen. Auch und besonders bei ADELEuni sind unterschiedliche Beilagen, Fotos, Zertifikate usw. wertvoll.

Besonderheiten der ADELEpro

In ADELEpro werden Lernfortschritte täglich von den SchülernInnen selbst dokumentiert. Dies geschieht in bestmöglicher Eigenständigkeit und in ständiger Reflexion mit den LernbegleiterInnen. ADELEpro dient im Ausgangs-Cluster aufbauend auf dem Logbuch-Vorläufer **auch als unterrichtliches Planungsinstrument**.

Wenn ein Lernziel erreicht wurde, wird es mit Datum (z. B.: 1/2018 = Jänner 2018 oder 4/2018 = April 2018) als Zertifikat in das entsprechende Kästchen eingetragen. Wenn ein ganzer Themenbereich (Baustein) erarbeitet wurde, wird dies auf der Übersichtsseite des jeweiligen Kapitels farblich markiert. Am Ende jedes Kapitels gibt es freie Zeilen für individuelle Lehrplanziele.

ADELEpro enthält ergänzende Dokumentationsblätter für Projekte, Präsentationen und berufspraktische Tage. Sie wird mit Beilagen ergänzt: Urkunden, Fotodokumentationen, Talente-Check, Texte, Zeichnungen, Wochenpläne, u.A.m.

2.6.4. Beispiel DEUTSCH aus ADELEstart

Diese und nachfolgende Auszüge aus den ADELE-Unterlagen sollen exemplarisch den Aufbau und die Gliederung dieses Dokumentationstools widerspiegeln. Im Anhang finden sich noch weitere Auszüge.

ADELEstart

Sprachlich-gesellschaftlicher Bereich	DEUTSCH	
	A	E

Sprechen

zuhören, wenn andere sprechen		
Gesprächsregeln beachten		
Gegenstände beschreiben		
richtig nachsprechen		
in ganzen Sätzen sprechen		
zu Gehörtem Fragen stellen		
an Gesprächen teilnehmen		
meinen Wortschatz erweitern		
Gedichte und Reime lernen		
eine zeitliche und logische Reihenfolge beim Erzählen einhalten		
meine Meinung sagen und begründen		

Schreiben

Buchstaben formgetreu abschreiben		
Buchstaben frei nach Ansage schreiben		
Wörter abschreiben		
Wörter lautgetreu schreiben		
Sätze abschreiben		
Sätze frei schreiben		
Schreibschrift		

2.6.5. ADELEplus – Beispiel: Geschichte-Lernfelder-Übersicht

ADELEplus

GESCHICHTE

Urgeschichte, Jagen und Sammeln	Beginn von Landwirtschaft und Viehzucht	Frühe Hochkulturen der Welt	Griechische Stadtstaaten und Alexander der Große
Das römische Reich	Die Völkerwanderung	Leben im Mittelalter	Karl der Große und das Frankenreich
Die Habsburger	Das heilige römische Reich	Humanismus und Renaissance	Demokratie
Medienerziehung Digitalisierung			

2.6.6. ADELEplus – Beispiel ENGLISCH (Auszug 2 von 6 Seiten)

ADELEplus

Sprachlich-gesellschaftlicher Bereich

ENGLISCH

A

E

List of basic topics - topics to choose

Introducing, getting to know
Colours, school, classroom things
Animals, pets
Body parts, describing a person or animal
Feelings
Story writing 1 (present tense)
Food, in a restaurant
Clothes, shopping
Rooms, house
What's the time?
Story writing 2 (past tense)
Activities, hobbies
Birthday! - weekdays, months, numbers
Countries, travelling

ADELEplus_496 (Seite 185)

© Integrative Lernwerkstatt Brigittenau - www.integrativ.at

ADELEplus

Sprachlich-gesellschaftlicher Bereich

ENGLISCH

A

E

Grammar I

forms of to be		
have got / haven't got		
to be negative		
questions with to be		
possessive pronoun my		
present simple tense		
present simple negative		
present simple questions		
object pronouns		
time		
present continuous		
present simple answers		
past simple tense		
past simple irregular verbs		
past simple negative		
going to		
regular plural		
irregular plural forms		
imperatives		

ADELEplus_496 (Seite 186)

© Integrative Lernwerkstatt Brigittenau - www.integrativ.at

2.6.7. ADELEpro – Beispiel Projektarbeit EUROPA

ADELEpro

Europaprojekt



Schuljahr / Schulstufe	
Mein Land / Meine Region	
Mein Team	
Meine Themenbereiche	
Präsentationsart	
Mein Eriebnismoment	
Projektbegleitung durch meine Lernbegleiter/innen	
Wir haben uns für diese Region entschieden, weil	

2.6.8. ADELEuni –die „Elementar-Version“ – Auszug 2 von 6 Seiten GKT

ADELEuni

Grundlagen Kulturtechniken

A	E
---	---

Grobmotorik

beim Stiegensteigen die Beine abwechselnd verwenden		
Stiegensteigen ohne mich anzuhalten		
rückwärts gehen		
Hindernissen ausweichen		
ohne Hilfe auf einen Sessel steigen		
abwechselnd auf dem linken oder rechten Bein stehen		
ein- und beidbeinig hüpfen		
einen Ball fangen		
nach einem Rhythmus gehen		

ADELEuni_GLK (Seite 145)

© integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.intlwerkstatt.at

ADELEuni

Grundlagen Kulturtechniken

A	E
---	---

Feinmotorik

alleine aus- und anziehen		
verschiedene Verschlüsse öffnen und schließen		
Maschen binden		
Perlen auffädeln		
mit Bausteinen einen Turm bauen		
mit einer Pinzette Materialien aufheben		
Messer und Gabel verwenden		
beide Hände gleichzeitig benutzen		
meine Finger einzeln bewegen		
verschiedene Materialien umfüllen		
mit Schere umgehen		
mit Klebstoff umgehen		
Obst und Gemüse schneiden		
ein Brot streichen		

ADELEuni_GLK (Seite 146)

© integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.intlwerkstatt.at

2.7. Motive, Start und Verlauf der an der ILB gestarteten Initiative #lernegerne (Christina Pritz, Bernhard Lahner, Tina Villegas-Molina)

2.7.1. #lernegerne - eine Initiative von Schüler*innen, Pädagog*innen, Eltern, Studierenden und interessierter Zivilgesellschaft

Das Herzstück jeder Bildungseinrichtung ist das Lernen! Um dem Lernen einen positiven Zugang in unserer Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft zu geben, darüber nachzudenken und zu reflektieren haben auf Initiative von Schüler*innen, Eltern und Pädagog*innen der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau viele Menschen und Institutionen den Hashtag #lernegerne in den sozialen Medien etabliert. Ziel dieser Initiative ist es, individuelle Lernerfahrungen zu dokumentieren.

Mit den Fragen

- 1) *DAS HAB ICH FÜR MEIN LEBEN GERN GELERNT (und dafür keine Noten gebraucht, nicht im Traum an Noten gedacht)*
- 2) *DAS HAB ICH IN DER SCHULE GUT UND GERN GELERNT (ganz ohne Noten, oder vielleicht auch trotz Noten)*
- 3) *DAS HABEN WIR IM MENSCHLICHEN MITEINANDER GELERNT (und dafür kann es gar keine Noten geben)*

wurden über hunderte Beiträge über individuelle Lernerfahrungen gesammelt.

Es entwickelte sich eine differenzierte Diskussion über die Vergabe von Noten, den Leistungsbegriff und das „unabsichtliche Lernen“ fürs Leben und individuelle Karriereverläufe. Ein wesentlicher Bestandteil des Lernens ist die Lernkultur. Bei vielen Menschen dominiert – nicht zuletzt aufgrund eigener Erfahrungen - die Meinung, Lernen und Bildung sind vor allem anstrengend und machen keine Freude und sind höchstens ausnahmsweise lustvoll (siehe: <https://derstandard.at/2000080877939/Philosoph-Konrad-Paul-Liessmann-Bildung-macht-nicht-nur-Spass>).

2.7.2. Gerne lernen – oder nur unter Druck, Zwang, Stress?

Wie ist das nun mit dem „Spaß am Lernen“? Durch die Erfahrungen von 2 Jahrzehnten an der ILB darf behauptet werden, dass Spaß nicht der ausschlaggebende Indikator ist. Es geht um Respekt, um Anerkennung, um individuelle Förderung und vor allem um eine Lernkultur abseits von Selbstdarstellung und der ausschließlichen Bedachtnahme auf den eigenen Erfolg. Kooperative Lernkonzepte spiegeln sich unter anderem in Mehrstufenklassen und inklusiver Pädagogik wieder. Hier lernen ältere Schüler*innen von jüngeren, lernstarke von lernschwachen, sozial-emotional benachteiligte von Schüler*innen mit einem soziokulturell gutem Umfeld und umgekehrt. Hier lernen Pädagog*innen von heterogenen Gruppendynamiken, Eltern von Eltern mit unterschiedlichen Lebenserfahrungen und vieles mehr. #lernegerne ist ein weitgehender Hashtag der darauf sensibilisieren soll, wie wir als Gesellschaft und wir täglich Lernende mit unserem Lernbegriff umzugehen haben bzw. umgehen könnten.

Schüler*innen organisierten einen Lese-Flashmob im 20. Wiener Gemeindebezirk und standen an verschiedenen Ecken und Enden einer stark frequentierten S- und U-Bahn-Station lesend mit einem Buch in der Hand. Zur Erklärung wurden Flyer verteilt und die Resonanz der Passant*innen war sehr positiv und motivierend.

2.7.3. Renate Welsh-Rabady im Gespräch über Ziffernnoten – Startschuss für #lernegerne

Der von der Tageszeitung KURIER angebotene und organisierte Besuch der (Kinder-) Buch-Autorin Renate Welsh-Rabady an der ILB und ihr Schreib-Workshop mit SchülerInnen aus dem Übergangs-Cluster (4. – 6. Schulstufe) ermöglichte auch ein zum Nachdenken anregendes kurzes Gespräch mit ihr. Eine – als junges Mädchen – gute Schülerin, die sich dennoch im Rückblick und mit der Weisheit und Gelassenheit ihres Alters äußerst kritisch und negativ zu den Ziffernnoten positioniert.

Mit Ihren Gedanken zu #lernegerne untermauert sie, dass Konkurrenzdenken Gift für selbstständiges und vor allem nachhaltiges und langfristiges Lernen ist und Noten dabei eher kontraproduktiv sind.

(Siehe: <https://www.youtube.com/watch?v=oPWxuxHZ8g8&feature=youtu.be>)

2.7.4. SchülerInnen stellen sich dem öffentlichen, gesellschaftlichen Diskurs – Flashmob am Wiener Handelskai

Im Zuge der Reflexionen mit SchülerInnen über Feedback-Kultur, Bewertung von Leistungen, Motivation beim Lernen entstand die Idee und Initiative für einen öffentlichen „flashmob“ am der Schule nahe gelegenen öffentlichen Verkehrsknotenpunkt Wen-Handelskai. Lesende Schülerinnen im öffentlichen Raum, zum Nachdenken anregende Informationszettel für PassantInnen sowie anregende Gespräche mit Zufalls-Publikum. Im Unterschied zu undifferenzierten Meinungs-Postings in manchen Internet-Foren rund um die Noten-Frage (die manchmal geradezu als „Glaubensfrage“ stilisiert wird) gab es bei diesen öffentlichen Auftritten von SchülerInnen keine (wahrnehmbaren) abwertenden Rückmeldungen, sondern Verwunderung, Neugier, Erstaunen und Bereitschaft zum Nachdenken, zum Einlassen auf einen Diskurs.

(Siehe: <https://kurier.at/leben/kiku/lernegerne-lese-flashmob-in-der-bahnhofshalle/313.260.804>)

2.7.5. Eindringliches youtube-Plädoyer eines ehemaligen ILB-Schülers

Der ehemalige ILB-Schüler Moritz Lechner, jüngster start up-Unternehmer im Land, schildert die Besonderheit von mehrstufigem, inklusivem und vor allem langzeitlichem gemeinsamen Lernen von der 1. bis zur 8. Schulstufe. Eindrucksvoll und authentisch.

(Siehe: <https://www.youtube.com/watch?v=5T17GjlfRyo>)

2.7.6. Weiteres Feedback aus dem In- und Ausland

Externe Hospitant*innen, Pädagog*innen aus ganz Europa, Expert*innen und Studierende geben positives aber auch erstauntes Feedback über den Schul- und Lernalltag an dieser Schule. Wie ist es möglich, dass die Heterogenität (altersgemischt und inklusiv) der Lerngruppen nicht störend sichtbar ist? Wie ist diese selbstständige Arbeitshaltung von 6-jährigen ebenso wie stark pubertierenden 14-jährigen Jugendlichen (natürlich mit temporären Einschränkungen) erklärbar?

Das scheint das Ergebnis von nachhaltiger Lernkultur, Respekt und Anerkennung, aber auch klaren Vorgaben und bei Bedarf einer sehr konsequenten Haltung der Pädagog*innen gegenüber Schüler*innen und Eltern zu sein. Eine Befragung von Karl Garnitschnig unter den Schüler*innen des Ausgangsclusters erwies, dass gerade in diesem offenen System diese Konsequenz sehr geschätzt und im Lichte, gewissermaßen fast als Teil des respektvollen Umgangs richtiggehend eingefordert wird. Das meint kein Schimpfen oder das Ausüben von Druck wegen notwendiger Noten, sondern die langjährige Entwicklung einer stärkenorientierten und

wertschätzenden Lernkultur auf Basis des hoch komplexen, ständig weiterentwickelten, didaktischen und pädagogischen Konzeptes.

Wesentlich bei allen bildungspolitischen Maßnahmen ist die Erkenntnis, dass jede Schule, jede Bildungsinstitution ein komplexes einzigartiges System ist. Fast 1000 Einzelpersonen, wie am Beispiel der ILB, gestalten und entwickeln dieses System täglich weiter. Das ist ein langjähriges Wachsamsein, ein selbstreflexiver Prozess und der Mut sich ständig zu verändern. Dies bedarf der notwendigen Rahmenbedingungen.

Weitere über Internet abrufbare Quellen und Dokumente:

Studierende aus Oberösterreich legten an der Pädagogischen Hochschule ein Endlospapier auf und Lehrende, Institutsleitung, Rektorat und Studierende füllten dieses mit Ihren Lernerfahrungen. (Siehe: <https://www.facebook.com/oehphooe/photos/pcb.843880485784454/843880445784458/?type=3>).

Integrative Lernwerkstatt Brigittenau: Leben 2030: https://www.youtube.com/watch?v=Ne7u4s-dH_E&feature=youtu.be&app=desktop (visit: 14.6.2018)

Integrative Lernwerkstatt Brigittenau: "Noten vermissen wir hier nicht": https://www1.meinbezirk.at/brigittenau/c-lokales/integrative-lernwerkstatt-brigittenau-noten-vermissen-wir-hier-nicht_a2416145 (visit: 14.6.2018)

Noten? Lernen kann Spaß machen!: <https://derstandard.at/2000075538413/Lernen-kann-Spass-machen?ref=article> (visit: 14.6.2018)

Nein zu Studiengebühren, Unterstützung #lernergerne: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180112_OTS0009/nein-zu-studiengebuehren-unterstuetzung-lernergerne (visit: 14.6.2018)

Ziffernnoten sind leistungsfeindlich: Renate Welsh-Rabady im Gespräch: <https://www.youtube.com/watch?v=oPWXuxHZ8g8&feature=youtu.be> (visit: 14.6.2018)

Lese-Flashmob in der Bahnhofshalle: <https://kurier.at/leben/kiku/lernergerne-lese-flashmob-in-der-bahnhofshalle/313.260.804> (visit: 14.6.2018)

"Wir reden nur über die blöden Noten": <https://derstandard.at/2000073382428/Wir-reden-nur-ueber-die-bloeden-Noten?ref=article> (visit: 14.6.2018)

<https://www.facebook.com/oehphooe/photos/pcb.843880485784454/843880445784458/?type=3>

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1476641549052505&set=a.252033338180005.55149.100001200224658&type=3&theater>

2.8. Impulse für einen kritischen Diskurs über Nutzeffekte und pädagogische Fragwürdigkeit von Ziffernnoten (Josef Reichmayr)

2.8.1. Das ABC der schulischen Ziffernnoten

Die ILB ist sich ihrer Sonderstellung im Bereich alternativer Leistungsbeurteilung auch für ältere SchülerInnen als öffentlicher Schule bewusst. Die Schule betrachtet es als integralen Bestandteil ihrer Pionierarbeit, positive Erfahrungen in unterschiedlicher Form in den öffentlichen, gesellschaftlichen, politischen Diskurs einzubringen. Stellvertretend für zahlreiche andere Medienbeiträge soll hier auf das vom Schulleiter entwickelte „ABC der schulischen Ziffernnoten“ verwiesen werden. Es hat den Anspruch, in punkto Noten oder Alternativen dazu unsichere, aber interessierte und nachdenkliche Menschen zu einer Selbstreflexion anzuregen. Es wurde auf verschiedenen Wegen über die Homepage der Schule sowie eine zeitlang online im „Standard“ publiziert. Nachfolgend auszugsweise die ersten Fragestellungen – der gesamte Fragebogen ist im Anhang eingefügt.

I. Das österreichische Ziffernnotensystem entspricht den 5 Fingern einer Hand. Es ist...

- A) ... eine natürliche und kindgemäße Form der Beurteilung von SchülerInnen
- B) ... nicht mehr oder weniger objektiv wie ein z.B. 6-stufiges oder 10-stufiges Notensystem
- C) ... überhaupt nicht aussagekräftig über das wirkliche Leistungspotenzial eines Menschen

II. Im Kindergarten lernen Kinder ohne Noten. Deshalb...

- A) ... sind beim Lernen in der Schule die Ziffernnoten ebenso überflüssig
- B) ... sollten auch schon im Kindergarten Noten vergeben werden
- C) ... helfen die Noten in der Schule, die Kinder an die Noten und eine Fremdbewertung zu gewöhnen

III. Angeblich wird in der Schule nur etwas geleistet, wenn es Noten gibt.

- A) Naja, ganz so stimmt das nicht: Welche Note bekommt zum Beispiel ein Kind, wenn es einem anderen hilft oder etwas für die Gemeinschaft macht? Ist ja auch eine Leistung
- B) Ohne Noten werden Schüler und Schülerinnen verwöhnt und nicht auf den Ernst des Lebens vorbereitet
- C) Der Mensch (und mehr noch jedes Kind) lernt am meisten, wenn er neugierig und interessiert ist und das Lernen mit seinem Leben verknüpft ist – Noten sind dafür unnötig, sie können vielmehr die Leistungsbereitschaft und Lernfreude bei Kindern (zer)stören

IV. Viele Kinder haben viele 1er in ihren Volksschulzeugnissen – wie kann es da zu einer „Notenwahrheit“ kommen?

- A) Indem die VolksschullehrerInnen strenger bewerten und auch schlechtere Noten vergeben

- B) Es gibt keine „Notenwahrheit“, weil die Ziffernnoten vom Niveau der jeweiligen Gruppe / Klasse und von der einzelnen LehrerIn / dem einzelnen Lehrer abhängen, weil die Noten Leistungen pauschalisieren, weil menschliche Faktoren wie Sympathie mitschwingen
- C) Durch externe Tests, die nach einheitlichem Schlüssel eine Note ergeben. Freilich bleibt dabei das Bemühen eines Kindes, seine Tagesverfassung beim Test, seine Gesamtleistung über einen längeren Zeitraum hinweg unberücksichtigt

2.8.2. Der Schulleiter im Interview

In der jüngeren Vergangenheit bekam das Thema der Leistungsbeurteilung punktuell öffentliche Relevanz und Resonanz. Aus diesen öffentlichen Darstellungen sollen zwei Beiträge im „Standard“ im Anhang hervorgehoben sowie auf einen Beitrag in der ORF-Sendung „kulturMontag“ am 23. April 2018 verwiesen werden.

2.9. Resümee aus 20 Jahren alternativer Leistungsbeurteilung: Förderliche Effekte, schulinternes und institutionelles Konfliktpotenzial, Sicherungsschleifen, Schullaufbahnrelevanz, Eltern-Akzeptanz (Josef Reichmayr)

2.9.1. Alternative Leistungsbeurteilung alles andere als „Kuschelpädagogik“

Alternative Leistungsbeurteilung ist kein Selbstzweck und auch keine pädagogische „Spielwiese“. Jedwede Form alternativer Leistungsbeurteilung ist für die PädagogInnen mit nachweislich höherem Zeit-, Dokumentations- und Gesprächsaufwand verbunden. Alternative Leistungsbeurteilung verfolgt das Ziel, wesentlich konkreter, gezielter und besser positive Lerneffekte zu erzeugen und zu steigern. Insofern ist die alternative Leistungsbeurteilung alles andere als eine „Kuschelpädagogik“, wie bisweilen pauschal jedwede Form moderner, auf aktiver Beziehungsarbeit gründender Lernarrangements verunglimpft wird. Der Einsatz jedweder Form hoch individualisierter Rückmeldungen über die Leistungsfortschritte, das Bemühen, die Stärken und Schwächen an die einzelne Schülerin / den einzelnen Schüler und ihre / seine Erziehungsberechtigten steht in hoher Interdependenz zum gesamten Unterrichtsarrangement sowie zur pädagogischen Grundhaltung und professionellen Kompetenz der Lehrerin / des Lehrers bzw. eines pädagogischen Teams.

2.9.2. Einheitliche schulische Rahmung Hand in Hand mit autonomer Umsetzung durch die pädagogischen Teams

Eine grundlegende und strategisch bedeutsame Schulentwicklungsidee für den neu gegründeten Standort der „Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau“ (ab 1998/99 als „reformpädagogisch orientierte Volksschule“ – siehe Modellbeschreibung im Anhang – ab 2009/10 als Volksschule mit angeschlossenen Hauptschul-/NMS-Klassen) bestand und besteht darin, dass die strukturelle Ausprägung eine einheitliche, durchgängige sein sollte: Also nicht ein paar Mehrstufenklassen und daneben Jahrgangsklassen, nicht ein paar Klassen mit alternativer Beurteilung (und hier vielleicht noch in drei verschiedenen Ausformungen) und daneben Klassen mit Ziffernnotengebung usw. Das ist insofern sehr bedeutsam, als es zumindest im Jahr 1998 für Schulen der Stadt Wien eine Novität[★] darstellte und dieser Paradigmenwechsel in Richtung gelebter Schulautonomie, den die

[★] Wobei das historisch auch nicht stimmt, denn man könnte durchaus Parallelen zu „klassischen“ öffentlichen Schwerpunktschulen ziehen, die es auch in Wien schon lange davor gab, wie etwa sportliche oder sprachliche (VBS – bilingual schools)

ILB prototypisch verkörpert, sich auch im Jahr 2018 erst langsam anbahnt und auf viele Schranken im Denken, aber auch auf institutioneller und struktureller Ebene stößt (bürokratisch-administrative „Zwänge“, Konfliktvermeidungsstrategien bei SchulleiterInnen, Ängste vor Veränderungen und einem ernsthaften Einlassen auf gemeinsame Schulentwicklungsvorhaben bei LehrerInnen, niedrige Mobilität der Beschäftigten*, Dienstrecht, uVm.).

Vor diesem Hintergrund war es einerseits außergewöhnlich, andererseits aber entscheidend für viele weitere erfolgreiche Schulentwicklungsschritte am Standort, dass zwar die verschiedenen pädagogischen Teams über all die Jahre hinweg relativ große autonome Gestaltungsspielräume für die vorbereitete Umgebung, ihre Synchronisation der Teamarbeit, ihre methodischen und reformpädagogischen Ausprägungen hatten, aber dies in einer einheitlichen „Rahmung“ erfolgte: An der ganzen Schule gab es die KDL (Kommentierte Direkte Leistungsvorlage – damals noch als Schulversuch) als Beurteilungsbezugspunkt und alle Klassen waren Mehrstufenklassen (damals ebenfalls noch als Schulversuch). Diese Rahmung setzte sich auch fort bei der Umsetzung des spezifischen integrativen Schwerpunkts der Schule: Alle Kinder mit SPF (sonderpädagogischem Förderbedarf) wurden auf alle Klassen (an der ILB: Stammgruppen) nach sorgsamem Erwägungen aufgeteilt. D.h. auch offiziell nicht als Integrationsklassen (mit zugehöriger/m SonderpädagogIn) deklarierte Stammgruppen hatten (auf Basis eines Schulforums-Beschlusses – siehe Anhang) Integrationskinder in ihren Lerngruppen. Folgerichtig wurden die pädagogischen Teams nach schulintern transparenten Kriterien von der Schulleitung mit im Wesentlichen gleichen Ressourcen (also Stunden für LehrerInnen und FreizeitpädagogInnen) ausgestattet – ausgehend vom Gesamtkontingent, das der Schule jeweils seitens des Stadtschulrats für Wien zur Verfügung gestellt wurde.

2.9.3. Alternative Leistungsbeurteilung „KDL“ – über die Entwicklung einer portfolio-inspirierten dialogisch-dynamischen Rückmeldekultur

Unter der Prämisse der „KDL“ sammelten die Teams und die Schule als Ganzes wertvolle Erfahrungen, die u.a. in die Einrichtung des sog. „KDL-Ausstellungstages“ mündeten (4. Schulforum, 3. 11. 1999). Dieser wurde zunächst in sehr unterschiedlicher Form und Intensität bis hin zur zeitversetzten Abhaltung ausgeführt und nach drei Jahren Erprobung durch Schulforumsbeschluss als eine für die ganze Schule verbindliche, gemeinsame Anstrengung festgehalten und praktiziert: Am gleichen Tag, mit gleicher Rahmung, mit unterschiedlichen Programmen und teilweise auch schul-öffentlichen Inputs (Ausstellungen auf den Gängen, Buffets, Bücher-Standl, Tanz-Vorführungen, Englisch-Theater, erlesene Projekte).

Solange der Standort ausschließlich als Volksschule geführt wurde, war es zum Ende der 4. Schulstufe unumgänglich, den SchülerInnen für die Aufnahme in eine weiterführende Schule (namentlich für die Aufnahme in einer AHS) ein Ziffernnotenjahreszeugnis auszustellen. Immerhin konnte das Aviso für eine solche Aufnahme (in Gestalt der Schulschlichtung zum Halbjahr) jahrelang als nicht näher die Leistungen in den einzelnen Gegenständen differenzierender Bericht ausgestellt werden und seinen Zweck erfüllen, mit einer einzigen, entscheidenden und ausreichenden Klausel: Der Schüler / die Schülerin „*ist im Schuljahr ... voraussichtlich zum Besuch einer AHS geeignet.*“

Um eine kind- und altersgerechte Form der Portfolio-Arbeit zu erproben, wurden von einzelnen Teams sog. „Schatzkisten“ (in Schuhschachtelgröße und sorgsam verziert) angelegt, andere wiederum begnügten sich mit Ordern oder Zeitschriftenboxen. Der allemal wichtigste Moment war (und ist) immer wieder die gemeinsame (LehrerInnenteam – Kind – Eltern) dialogisch-dynamische Abwägung der Produkte, der Leistungen, auch der Vorführungen, die Kinder beim KDL-Gespräch darboten. Die Gratwanderung für die PädagogInnen bestand und besteht insbesondere darin, kritische Anmerkungen so zu platzieren, dass sie vom Kind als Auftrag und

* Symbolhaft dafür die „schulfesten Stellen“ – so es sie noch gibt (an der ILB war das von Anfang an kein Thema)

Ansporn genommen werden können und bei den Eltern als Animation zur gezielten Begleitung und Stärkung ihres Kindes ankommen. Noch heikler ist es, wenn aus LehrerInnen-Sicht das Kind wesentliche Jahresziele des Lehrplans voraussichtlich nicht schaffen wird. In diesem Fall ist durchaus auch ein gesondertes Gespräch mit den Erziehungsberechtigten notwendig, damit nicht illusionäre Eindrücke von der Leistungsfähigkeit ihres Kindes zum entsprechenden Alters- und Entwicklungszeitpunkt entstehen und beim Einsetzen einer sachnormorientierten Beurteilung Verwunderung oder Ärger über die zuvor nicht deklarierten Schwachpunkte eines Kindes Platz greifen. In Einzelfällen ist diese Information auch in eine HelferInnen-Konferenz eingebettet, an der bis zu 10 involvierte Personen (PädagogInnen, psycho-soziale Assistenzen, externe Assistenzen, Erziehungsberechtigte und in der Regel auch der Schulleiter) teil nehmen.

2.9.4. Wertvolle Tools, Mechanismen, Gespräche besonders an den zwei inneren Übergängen (3. Stufe → 4. Stufe / 6. Stufe → 7. Stufe) und der äußeren Nahtstelle (8. Stufe → weiterführende Bildungsinstitutionen)

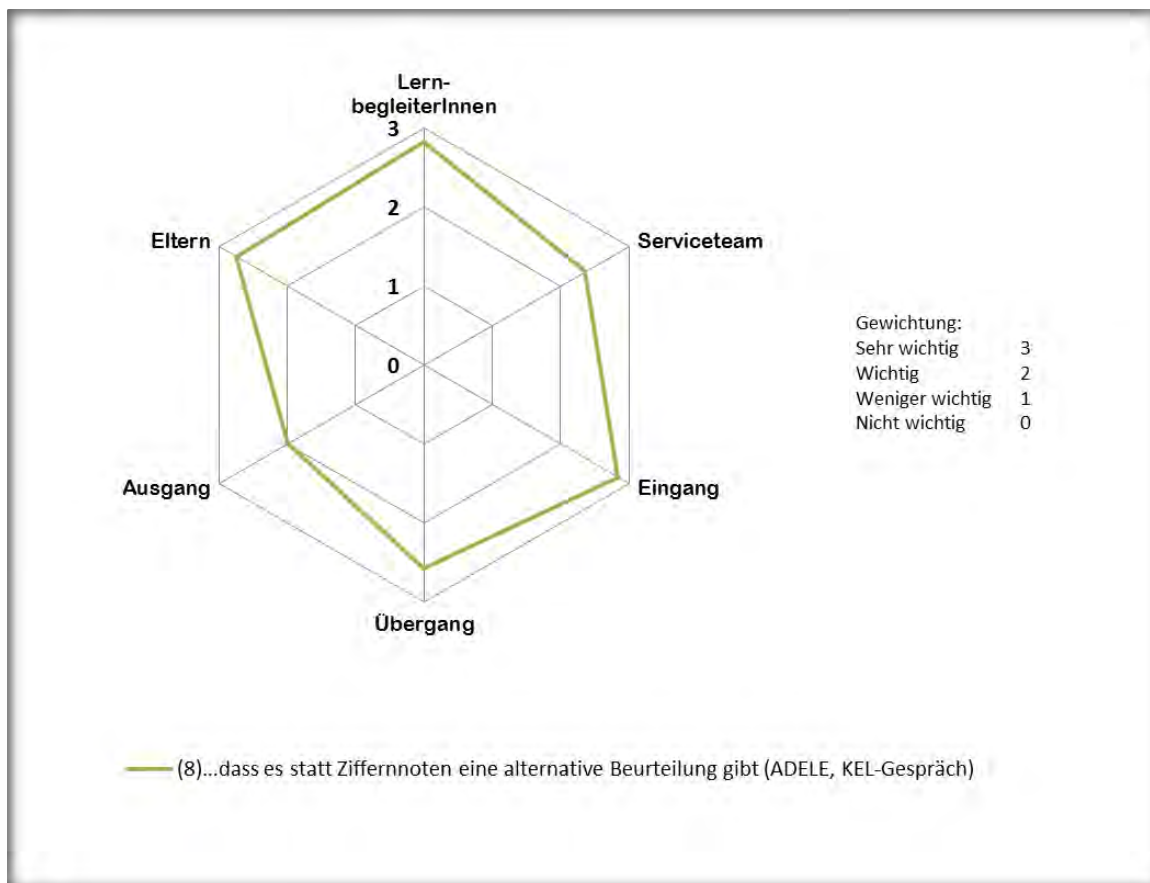
Die Gratwanderung einer realistischen Einschätzung und Rückmeldung des Leistungspotenzials und der Entwicklungskurve einer Schülerin / eines Schülers ohne Möglichkeit der symbolhaften Bezugnahme auf eine (ggf. negative) Ziffernnote hat sich mit der Ausweitung des schulischen Angebots in die Sekundarstufe I hinein nicht erübrigt, aber (wie zu erwarten) nach „oben“ verschoben: Dementsprechend ist es wichtig, schon auf der 7. Schulstufe so gut als möglich Orientierungspunkte und Ziellinien zu und mit jeder/m einzelnen SchülerIn für die Fortsetzung der Schul- und (Aus-)Bildungslaufbahn nach der 8. Schulstufe, nach der ILB zu definieren.

Im Unterschied zur scheinbaren Eindeutigkeit, jedenfalls einfacheren Generierbarkeit der Ziffernnoten haben wir im Laufe zweier Jahrzehnte ein Bündel von Tools und Mechanismen entwickelt, mit deren Hilfe die einzelnen SchülerInnen (unter aktiver Einbindung ihrer Eltern) an eine individuell bestmöglich stimmige Fortsetzung ihrer Schullaufbahn herangeführt werden:

- FLÜP, PRAB & co (siehe Anhang)
- KEL-Ausstellungstag, individuelle KEL-Gespräche, (schul-) öffentliche Projektpräsentationen
- Übergabe-Protokolle (von der 3. in die 4. Schulstufe, also beim Wechsel vom Eingangs- in den Übergangs-Cluster sowie von der 6. in die 7. Schulstufe, in den meisten Fällen ident mit dem Wechsel vom Übergangs- in den Ausgangs-Cluster)
- Job-coaching für ältere SchülerInnen
- VIBRU-spezial (VerlässlerInnen-Intensiv-Beratungs-Runden) zur noch sorgfältigeren Abklärung in Einzelfällen

2.9.5. Beachtliche Eltern-Akzeptanz für die alternative Leistungsbeurteilung im Zuge der schulweiten Umfrage (Februar 2018)

Unter der Annahme, dass eine (diesfalls schulische) Fremd-Beurteilung und Bewertung – egal ob in Ziffernnoten oder mit ausführlichen Dokumentationen und Gesprächen – immer wieder auf andere Selbsteinschätzungen und –wahrnehmungen durch die Betroffenen (SchülerIn, dahinter stehende Eltern) stößt und dieses latente Konfliktpotenzial bei einem Verzicht auf die historisch und gesellschaftlich stark verankerte Klassifizierung in Gestalt von Ziffernnoten noch leichter virulent werden kann, ist das Ergebnis der (anonymen) schulweiten Umfrage hinsichtlich der Fragestellungen rund um Feedback, Beurteilungen usw. erstaunlich positiv:



2.10. Mögliche Qualitätseinbußen für den Fall der Umstellung von einer alternativen Leistungsbeurteilung auf Ziffernnoten auf den Stufen 4 – 7 (Josef Reichmayr)

Ohne der inhaltlichen Würdigung der in diesem Evaluationsbericht angeführten Erfolgs- und Akzeptanz-Indikatoren des Schulversuchs und im Speziellen der darin enthaltenen Fortführung einer ziffernnotenfreien Leistungsbeurteilung auf den Schulstufen 4 – 7 seitens des Bildungsministeriums vorgreifen zu wollen, und trotz optimistischer Grundhaltung hinsichtlich einer weiteren uneingeschränkten Verlängerung des Schulversuchs auch für das Schuljahr 2018/19 seien im folgenden Abschnitt mögliche qualitätsmindernde Auswirkungen einer durchgängigen Benotung aller SchülerInnen der ILB für das gesamte Schulangebot benannt.

2.10.1. Basisfaktoren für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse

Dabei wäre zunächst zu betonen, dass aktuelle Studien ebenso wie die Ergebnisse der vorliegenden Evaluation eindeutig darauf hinweisen, dass die Verbesserung des Lernens und der Lernprozesse von SchülerInnen wesentlich von der professionellen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse, den individuell angemessenen Herausforderungen an SchülerInnen, einer fehlerfreundlichen und fördernden Atmosphäre sowie von den diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen abhängen. LehrerInnen sind daher gefordert, für jedes einzelne Kind (auf Basis angemessener Formen der Lerndiagnose) passgenaue Lernanregungen zu schaffen und entsprechende Hilfestellungen zu setzen. Formen der Leistungsfeststellung sind für LehrerInnen daher für die Steuerung des Lehr-Lerngeschehens unabdingbar (pädagogische Funktion der Leistungsfeststellung und -

beurteilung). Sie verdeutlichen SchülerInnen, welche Inhalte und Leistungen besonders bedeutsam sind (Signalfunktion). Darüber hinaus ermöglichen Leistungsfeststellungen Schüler*innen wie Eltern erst konkrete Rückmeldungen zum Prozess des Lernens oder zu dessen Ergebnisse und können daher das Selbstkonzept positiv beeinflussen (Feedbackfunktion). Nicht zuletzt sind Leistungsbeurteilungen für die Zuweisung zu verschiedenen Bildungslaufbahnen (Allokationsfunktion) zur Vergabe von Berechtigungen (Selektionsfunktion) am Ende einer Schulform bzw. im Übergang zu weiterführenden Bildungswegen von Bedeutung¹⁰.

2.10.2. Rückwirkungen verschiedener Formen der Leistungsbewertung auf SchülerInnen

Wie aktuelle Studien wie auch die Ergebnisse der vorliegenden Evaluation verdeutlichen, können die genannten Funktionen von Leistungsfeststellungen und -beurteilungen durch „alternative“ Formen der Leistungsrückmeldung grundsätzlich ebenso erfüllt werden. Darüber hinaus weisen Studien deutlich darauf hin, dass sog. formative Leistungsbewertungen in Form von kontinuierlichen, notenunabhängigen Rückmeldungen an SchülerInnen besonders dazu geeignet sind, Lernerfolge zu verbessern¹¹. Motivierende, personenbezogene Rückmeldungen beeinflussen dabei das Leistungsverhalten, aufgabenbezogene Rückmeldungen wirken sich förderlich auf die inhaltliche Auseinandersetzung von SchülerInnen mit Aufgaben aus¹². Demgegenüber legen Studien eindeutig nahe, dass ein Fokus auf Prüfungsergebnisse und Benotung dazu führt, dass SchülerInnen ihr Lernen auf den Prüfungserfolg ausrichten und Kosten-Nutzen-Erwägungen (in Hinblick auf den Aufwand) sowie den (oftmals konkurrierenden) Vergleich unter SchülerInnen fördern¹³. Nicht zuletzt ist davon auszugehen, dass die Orientierung an Ziffernnoten und Prüfungen eine spezifische Form des Unterrichtsgeschehens (die Ausrichtung der Lern-Lehrprozesse an Prüfungen und Noten) fördert, das einen leistungsorientierten, extrinsisch motivierten Lerntyp begünstigt, lernschwächere Schülerinnen jedoch demotiviert. So weisen Ergebnisse der Lernforschung darauf hin, dass Noten- und Prüfungsdruck zwar für einen Teil der Lernenden anspornend sind. Jedoch wirkt diese extrinsische Motivation nur bei einem Teil der Schüler/innen und lässt leistungsschwächere Kinder und Jugendliche mit einem verringerten Selbstwertgefühl und oftmals Angst zurück (ebda.). Dieser Befund wird auch durch die Teilauswertung der SchülerInnenbefragung der Uni Wien (vgl. Kap. 2.7.2.) unterstrichen, derzufolge SchülerInnen der ILB Leistungsüberprüfungen tendenziell weniger angstvoll als die befragten Kinder der beiden anderen NMS empfinden bzw. bewerten.

2.10.3. Qualitätsmindernde Auswirkungen durchgängiger Ziffernnoten für das gesamte Schulangebot

Vor dem Hintergrund dieser Befunde und Erfahrungen muss davon ausgegangen werden, dass die durchgängige Benotung aller SchülerInnen der ILB mit qualitätsmildernden Auswirkungen für das gesamte Schulangebot verbunden sein kann. Dazu zählen insbesondere

- eine tendenzielle Verengung des Bewertungsblicks und der Lernfelder und Möglichkeiten exemplarischen, ganzheitlichen und motivational-förderlichen, interessensspezifischen Lernens auf streng umgrenzte Gegenstandsbereiche und kontextferneres „learning to the test“ - im Unterschied

¹⁰ Vgl. Eder, F. / Neuweg, G.H./ Thonhauser, J. (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam 2009.

¹¹ Vgl. Stern, Th.(2010): Förderliche Leistungsbewertung. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, S. 21.

¹² Ebda.: 20.

¹³

zur bisherigen Bündelung in die sprachlichen, fremdsprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, geschichtlich-sozialwissenschaftlichen und kreativ-sportlichen Bereiche,

- eine Verschlechterung des bisher (auch durch mehrere Umfragen abgesicherten) höchst lernförderlichen Klimas der gegenseitigen Wertschätzung und Freude am Lernerfolg des/der Einzelnen hin zu einem Klima von mehr Konkurrenz und lernhinderlicher Angst,
- ein offenkundigeres, symbolhaft aufgeladenes Auseinanderklaffen zwischen SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf sowie allen anderen und eine Verschlechterung der Position, der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen mit schwachem Lernpotenzial oder solchen mit ganz besonderem Förderbedarf,
- eine tendenzielle Verschiebung der für SchülerInnen auf der 7. und 8. Schulstufe entwickelten und praktizierten gemeinsamen (Jugendliche/r, pädagogisches Team und hauptverantwortliche/r LernbegleiterIn, Erziehungsberechtigte) Nachdenk- und Schullaufbahnplanungs-Kultur hin zu einem vordergründigen Feilschen um Noten
- eine Qualitätsschmälerung der (allwöchentlichen!) pädagogischen Teamberatungen weg von substanziellen, hoch individualisierten Lernfortschritts-Reflexionen hin zu einer Einengung der Auseinandersetzung auf die Notengebung.

2.11. Ideen, Empfehlungen, Szenarien für einen legislativen Rahmen zur selektiv-schulautonomen Umsetzung alternativer Leistungsbeurteilungsformen (Josef Reichmayr)

2.11.1. Sonderfall Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“

Der Hinweis im vorjährigen BMB-Bescheid auf die Exklusivität des (über fast alle Schulstufen) ziffernnotenfreien Schulversuchs ILB deutet ebenso wie die Absichtserklärung der amtierenden Bundesregierung zur Wiedereinsetzung von Ziffernnoten ab der 1. Schulstufe nicht darauf hin, dass in nächster Zeit eine allgemeine legislative Ausweitung ziffernnotenfreier Ansätze an öffentlichen Schulen erwartbar ist.

Dennoch sind gute Gründe und konkrete Szenarien vorstellbar, wie es auch aus Sicht der zentralen Steuerungsebene (BMBWF) zulässig und sinnvoll erscheinen könnte, ausgewählten und interessierten Schulen mehr pädagogische Handlungsfreiheit und modellhafte Entwicklungsmöglichkeit (Schulautonomie !) anzubieten bzw. zuzulassen.

2.11.2. Selektiv-schulautonomes Rahmenmodell versus Verlängerung des Schulversuchs „ILB“

Ein konkretes Umsetzungsszenario könnte darin bestehen, dass über den Weg partieller Schulautonomie all jene Schulstandorte, die nachweislich und über Jahre hinweg das Postulat der Individualisierung und Differenzierung konsequent im Schulalltag zu verwirklichen versuchen, ein schulautonomes Konzept mit Einbindung der SchulpartnerInnen entwickeln und dieses (auf Basis einer Rahmengenehmigung durch das BMBWF) begleitet durch die regionale Bildungsdirektion mit Erfahrungen angereichert und durch eine standortübergreifende Evaluation (etwa durch Pädagogische Hochschulen) auf breiteren Erkenntnisgewinn in Richtung zeitgemäßes, nachhaltiges, zukunftsorientiertes Lernen untersucht wird.

Da ein solcherart selektiv-schulautonomes Rahmenmodell vermutlich nicht kurzfristig realisierbar ist, wäre die nochmalige Verlängerung des Schulversuchs „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ mit all seinen zentralen Umsetzungsparametern (u.a. der ziffernnotenfreien Leistungsbeurteilung bis zur Schulstufe 7) für das Schuljahr 2018/19 ein pragmatischer Zwischenschritt.

2.11.3. Was muss eine Schule anstelle der Ziffernnoten bieten? Aufstiegs- und Zugangs-Klauseln als Mindestanfordernis

Ein selektiv-schulautonomes Rahmenmodell hätte interessierten Schulen einerseits implementierte und nachprüfbare Qualitätsmindeststandards für eine differenzierte Unterrichtsorganisation und ein individualisiertes Lernarrangement abzufordern, andererseits einen minimalisierten, aber verbindlichen Rahmen für die Zertifizierung der SchülerInnen hinsichtlich ihres Aufstiegs in die nächsthöhere Schulstufe sowie ihrer Zugangsberechtigung zu weiterführenden Schulen bzw. anderen Schultypen bzw. unterschiedlichen (Aus-) Bildungsgängen anzubieten.

Jedwede Differenzierung solcher Klauseln erfolgt durch ergänzende und vertiefende Instrumentarien einer Lernfortschrittsdokumentation sowie auf Basis portfolio-indizierter Leistungsdarstellungen.

Die Umsetzung eines selektiv-schulautonomen Modells müsste zur Voraussetzung haben, dass eine interessierte Schule ausgereifte Konzepte für eine alternative Leistungsrückmeldung an Eltern und SchülerInnen entwickelt (hat), dies dem BMBWF sowie der zuständigen Bildungsdirektion vorlegt und überdies eine dokumentierbare Akzeptanz vor Ort gegeben ist (z.B. Mehrheitsbeschluss in schulpartnerschaftlichen Gremien).

Der galoppierende technologische Fortschritt, gravierende Umwälzungen in der Arbeitswelt und –realität, enorme Herausforderungen einer zukunftsorientierten, humanistisch inspirierten und demokratisch organisierten Gesellschaft legen es nahe, auch einer Institution wie der öffentlichen Schule dynamische Entwicklungspotenziale nicht nur zuzubilligen, sondern abzuverlangen und einen förderlichen Rahmen dafür zu schaffen.

3. Externe Erhebungen, Beobachtungen, Tests

3.1. Untersuchung zum Thema Leistungsbeurteilung am Schulstandort sowie weiteren zwei NMS-Standorten (und einem AHS-Standort)¹⁴ im 20. Wiener Gemeindebezirk (Universität Wien, 2018) – (Brigitte Lindner, Irina Vana)

3.1.1. Einladung zur Teilnahme – Umriss des Forschungsfeldes



Rooseveltplatz 2, 1090 Wien

¹⁴ Der einzige AHS-Standort des 20. Wiener Gemeindebezirks wurde auf seine Teilnahme an der Untersuchung angesprochen – mangels Rücklaufs von Antworten konnte diese Schule leider nicht in die Auswertung einfließen.

Erhebung zu Wirkung und Wahrnehmung des laufenden Schulversuch ILB im Rahmen der Lehrveranstaltung „Datenerhebung und Datenauswertung“

Die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau ist verpflichtet dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine Evaluation des laufenden Schulversuchs vorzulegen. Ein Teil dieser Evaluation wird extern im Rahmen der Lehrveranstaltung „Datenerhebung und Datenauswertung“, die im SS 2018 am **Institut für Soziologie der Universität Wien** angeboten wird, begleitet.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung entwerfen Studierende einen Fragebogen, der von Schüler*innen der 5-8 Schulstufe der ILB sowie zweier anderer NMS-Standorte im 20. Bezirk und des Realgymnasiums (*Anm.: letzteres ist leider bei der Durchführung ausgefallen*) ausgefüllt wird. Diese Datenbasis erlaubt einen Vergleich zwischen den unterschiedlichen Standorten.

Zusätzlich wird ein Fragebogen entworfen über welchen Einstellungen und Wünsche der Eltern, deren Kind/er die ILB besucht/besuchen, erhoben werden.

Die Befragung wurde online durchgeführt und fand zwischen Mitte April und Mitte Mai statt.

Folgende Themen werden im Schüler*innenfragebogen behandelt:

- Formen der Leistungsbeurteilung
- Verhältnisse zwischen Schüler*innen und Lehrkräften
- Bewertung von und Erfahrung mit kooperativen Lernformen
- Förderung sozialer Kompetenzen und Freundschaft
- Erfahrung von Leistungsdruck und Stress
- Lernmotivation / Freude am Lernen
- LernbegleiterInnen im Schulalltag
- Weitere Bildungswege und Bildungsentscheidungen der Schüler*innen nach der 8. Schulstufe

Bei der Auswertung der Daten durch die Studierenden werden Kontextfaktoren wie Geschlecht und soziale Herkunft berücksichtigt. Für die Evaluierung des Schulversuchs besonders interessante Ergebnisse, etwa die vergleichende Auswertung zur Wirkung und Bewertung der Leistungsbeurteilung durch Schüler*innen der vier (*Anm.: bzw. schlussendlich drei*) Schulen und Eltern der ILB, wird von den Lehrveranstaltungsleiterin Mag.^a Brigitte Linder und Dr.ⁱⁿ Irina Vana, wenn von der Schulleitung der ILB gewünscht, zusätzlich vorgenommen.

Erste Ergebnisse werden Ende Juni vorliegen und intern präsentiert. Diskussionspunkte der Präsentation werden von den Studierenden bei der Ausarbeitung ihrer Abschlussarbeiten berücksichtigt, welche bis Ende August 2018 fertiggestellt werden. Die Ergebnisse werden schließlich den teilnehmenden Schulen zu ihrer eigenen Verwendung zur Verfügung gestellt.

3.1.2. Teilauswertung der Befragung Uni Wien - Vorabergebnisse der Schüler*innenbefragung

LV Datenerhebung und Datenauswertung, Institut für Soziologie, Universität Wien
Brigitte Lindner (brigitte.lindner@univie.ac.at) Irina Vana (irina.vana@univie.ac.at)

Von Mitte April bis Mitte Mai 2018 haben Schüler*innen an drei NMS Standorten in 1200 Wien an einer online-Erhebung teilgenommen, die von Studierenden des Instituts für Soziologie der Universität

Wien durchgeführt wurde. Die Schüler*innen gaben Auskunft über Ihre Lernerfahrung an den drei Schulen, Zufriedenheit mit dem schulischen Angebot, Einstellungen zu unterschiedlichen Formen der Leistungsbeurteilung und Zukunftsplänen.

Der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau, welche die Kooperation im Rahmen der Lehrveranstaltung initiiert hat, dienen die erhobenen Daten unter anderem der Evaluation des Schulversuchs, die vom Bildungsministerium beauftragt wurde. Dank des Engagements der Direktionen der anderen beiden NMS-Standorte konnten die Studierenden bei der Analyse vergleichend vorgehen und damit unterschiedliche Erfahrungshorizonte von Schüler*innen im 20. Bezirk berücksichtigen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedenfalls zu beachten, dass die Sozialstruktur der Schüler*innen an den drei Schulen sehr unterschiedlich ist und damit auch die Voraussetzungen des Unterrichtens und des Lernens an der Schule. Erstens ist der Anteil der Schüler*innen mit nicht-deutschsprachigen Eltern an der ILB geringer als an den beiden anderen NMS-Standorten. Am Schulstandort NMS3 stammen nur rund 5% der Schüler*innen in der Stichprobe aus einem Haushalt ohne Migrationshintergrund. Am Schulstandort NMS2 liegt der Anteil der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund in der Stichprobe bei 16%. Demgegenüber gaben 54% der befragten Schüler*innen der ILB an, aus einem Haushalt ohne Migrationshintergrund zu stammen.

Tabelle 1. Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Stichprobe in%

	ILB (n=133)	NMS2 (n=98)	NMS3 (n=43)
Österreich oder Deutschland	54,1	16,3	4,7
1. Generation	10,5	30,6	25,6
2. Generation	35,3	53,1	69,8

Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie, Universität Wien (Lv-Leiterinnen: Brigitte Lindner und Irina Vana).

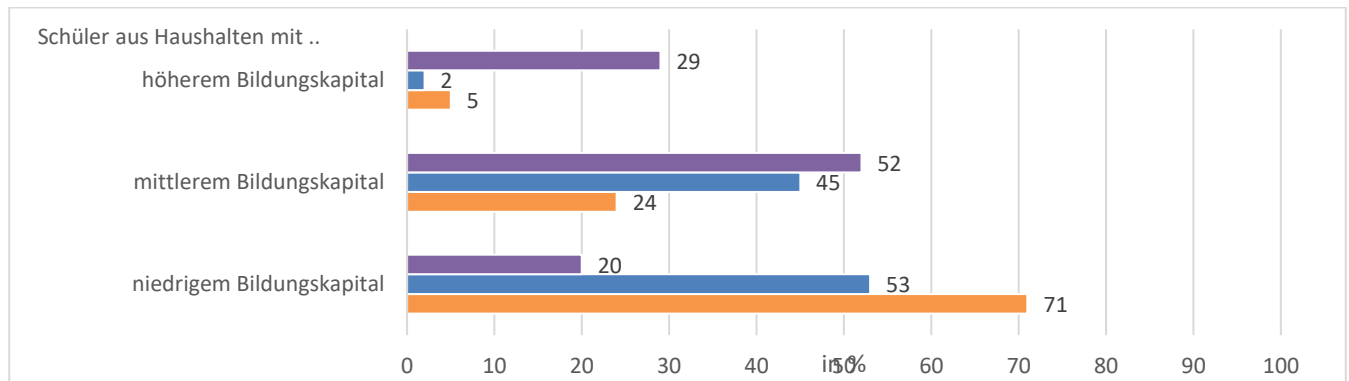
Zweitens zeigen sich Differenzen hinsichtlich des Bildungskapitals, mit dem die Eltern ausgestattet sind. Zur Klassifizierung der Bildungsressourcen des Haushalts wurden Informationen zu den höchsten Abschlüssen beider Eltern, sowie die Information, wie viele Bücher im Haushalt vorhanden sind durch einen Summenindex zusammengefasst. Der Index nimmt einen Wert zwischen 0 (niedriger Status) und 9 (hoher Status) ein. Diese Skala wurde in Folge zu drei Kategorien zusammengefasst. Ein Wert zwischen 0 und 3 wurde als geringes Bildungskapital klassifiziert, ein Wert zwischen 4 und 7 als mittleres Bildungskapital und ein Wert über 7 als höheres Bildungskapital.

Während an der ILB rund 20% der Schüler*innen in der Stichprobe aus einem Haushalt mit geringem Bildungskapital stammen, liegt der entsprechende Anteil an der NMS3 etwas über der Hälfte der Schüler*innen und am Schulstandort der NMS2 bei 71%.

Die höhere soziale Durchmischung an der ILB kann als ein Erfolgsfaktor für ihr Unterrichtskonzept gewertet werden. Sie weist auf die Attraktivität des Schulversuchs für Familien, welche sich ohne dieses Angebot seltener dazu entschließen, ihre Kinder in einer NMS anzumelden, hin. Der Schulversuch zeigt damit Wege auf, wie ein Gesamtschulprojekt, das eine spätere Bildungswegentscheidung ermöglicht, zur Verminderung sozialer Segregation beitragen kann.

Im Folgenden werden einzelne Ergebnisse der Befragung herausgegriffen. Eine detaillierte Auswertung im Rahmen der Lehrveranstaltung steht noch aus. Sie wird Ende August, Mitte September vorliegen.

Abbildung 1. Bildungshintergrund der Haushalte der Schüler*innen (n=271); ■ ILB, ■ NMS2, ■ NMS3



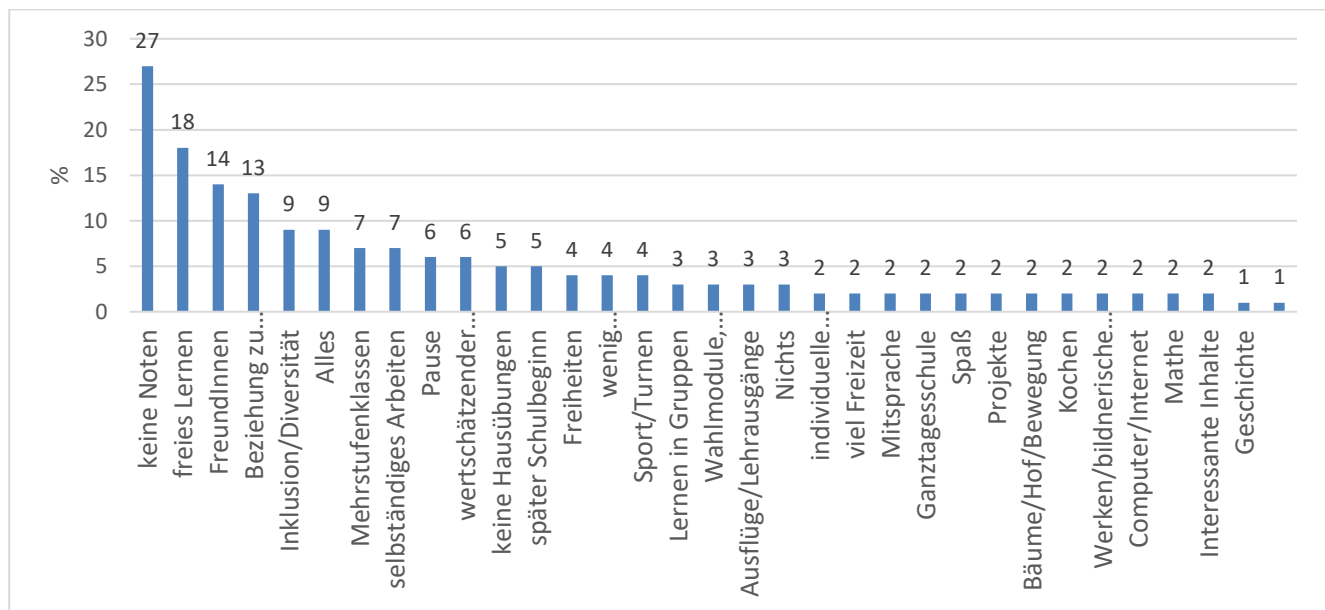
Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie, Universität Wien (Lv-Leiterinnen: Brigitte Lindner und Irina Vana). Der Index nimmt einen Wert zwischen 0 (niedriges Bildungskapital) und 9 (hohes Bildungskapital) ein. 1= niedrigeres Bildungskapital (Indexwert zwischen 0 und 3), 2= mittleres Bildungskapital (Indexwert zwischen 4 und 7), 3 = höheres Bildungskapital (Indexwert zwischen 8 und 9). Zusammengefasst wurden Informationen zum höchsten Abschluss beider Eltern und der Zahl der Bücher im Haushalt

Was gefällt den Schüler*innen an ihrer Schule besonders gut?

Schüler*innen der ILB schätzen das offene Lernkonzept an ihrer Schule. Auf die offene Frage, was ihnen an ihrer Schule besonders gut gefällt antworteten 27% der befragten Schüler*innen, dass sie das notenfreie Lernen besonders schätzen. 18% meinten, dass sie das freie Lernen an ihrer Schule besonders schätzen. Neben Freund*innen (14%) ist ihnen zudem das gute Verhältnis zu Lehrkräften und zur Schulleitung (13%) wichtig. Auch die Diversität an der Schule und die Tatsache, dass diese einen inklusiven Ansatz verfolgt wird von 9% der Schüler*innen als ein besonders wichtiger Aspekt der ILB bewertet. Jeweils 7% betonten den Wert des Lernens in Mehrstufenklassen und das selbständige Arbeiten.

Diese Aussagen zeigen, dass den Schüler*innen die offenen Unterrichtsformen an der ILB – und dazu gehört für sie ganz wesentlich auch das notenfreie Lernen – sehr wichtig sind. Sie schätzen es, um die Worte der Schüler*innen aufzugreifen, „...dass alle voneinander lernen. Aber auch dass man den Raum hat seiner Kreativität freien Lauf zu lassen.“ „Dass wir ohne Noten lernen, dass wir nicht in Reihen sitzen, dass wir viele Ausflüge machen und jeder in seinem Tempo arbeiten kann“, „...dass es eine Mehrstufenklasse gibt und was ich noch sehr gut finde ist, dass es keine Noten gibt und das ist mein größter Wunsch, dass es so bleibt wie es ist, denn so ist es perfekt“.

Abbildung 2. Antwort auf die offene Frage: Was gefällt die an deiner Schule besonders?

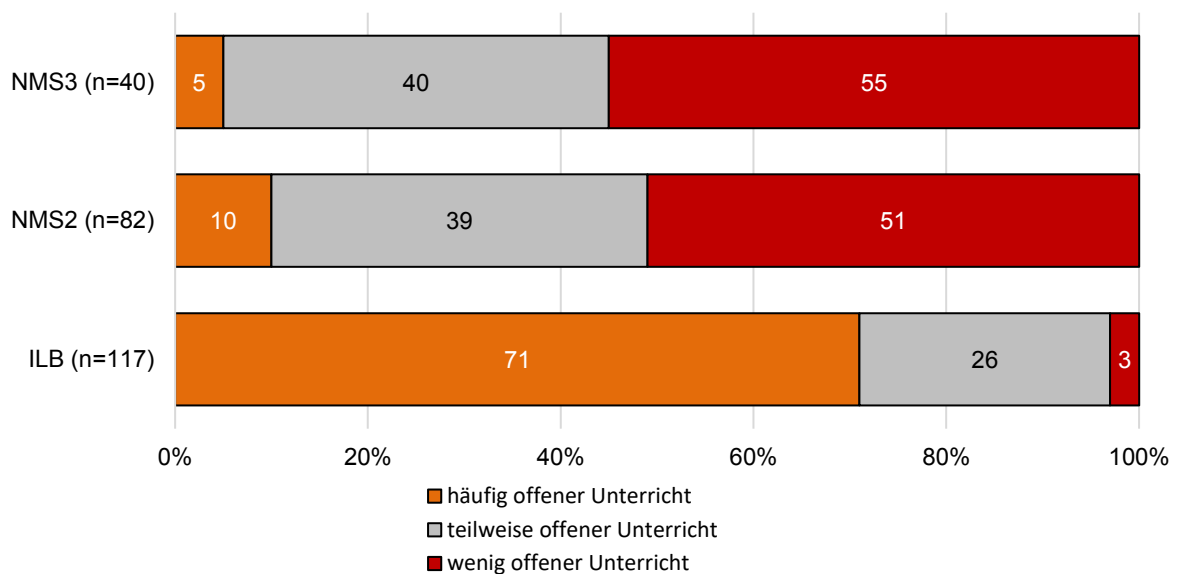


Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie, Universität Wien (Lv-Leiterinnen: Brigitte Lindner und Irina Vana). Kategorien auf Basis der offenen Antworten gebildet, Mehrfachantworten möglich.

Offene Unterrichtsformen und Freude am Lernen

Schüler*innen der ILB erleben das Lernen während des Unterrichts im Vergleich zu Schüler*innen der beiden anderen Schulen offener und erfahren dort eher individuelle Gestaltungsfreiräume. Das Konzept eines offenen, inhaltlich freien Unterrichts wurde in der Befragung anhand der Indikatoren gemessen wie oft Schüler*innen mit anderen Schüler*innen zusammen ein Thema erarbeiten, wie oft sie sich ein Thema selbst erarbeiten können, wie oft sie an eigenen Themen arbeiten und wie häufig sie sich im Klassenraum ihren Arbeitsplatz selbst wählen können. Bei allen vier Items gaben Schüler*innen der ILB häufiger als Schüler*innen an den beiden anderen Schulen an, dass freie Unterrichtsformen öfter praktiziert werden. Insgesamt erleben rund 71% der Schüler*innen der ILB den Unterricht an der ILB häufig als offen und gestaltbar, während nur rund 10% der Schüler*innen der NMS2 und 5 % der Schüler*innen der NMS3 den Unterricht an ihrer Schule häufig als offen erleben.

Abbildung 3. Häufigkeit des offenen Arbeitens nach Schulstandort in %

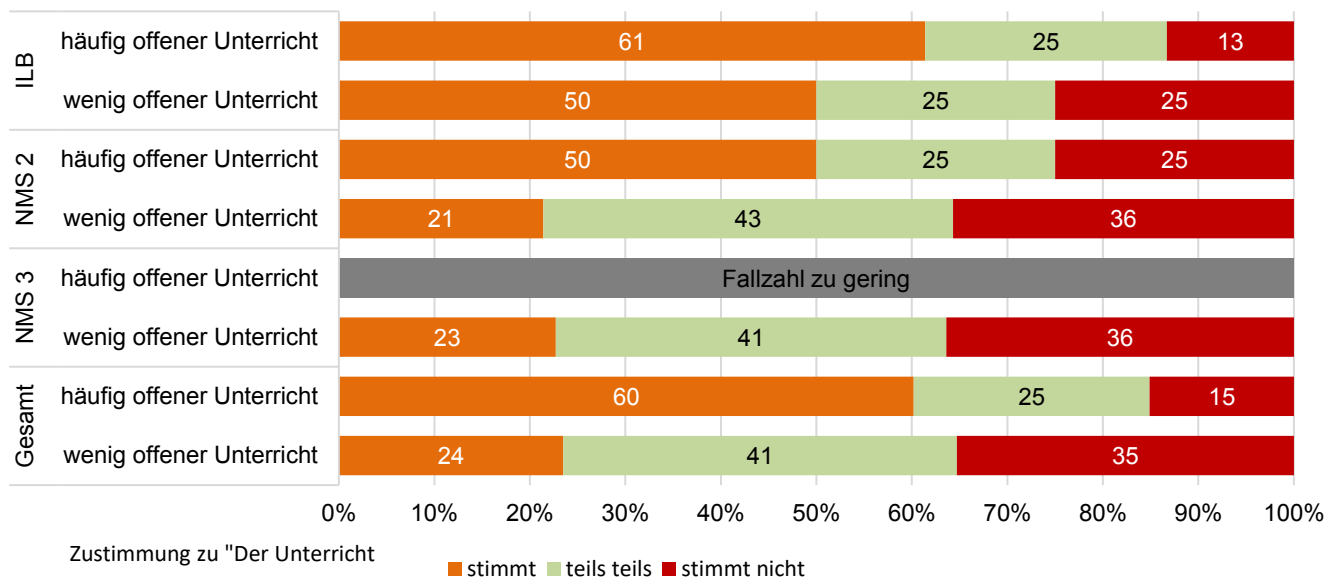


Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie, Universität Wien (Lv-Leiterinnen: Brigitte Lindner und Irina Vana). Das Ergebnis basiert auf einem Index, in dem insgesamt 4 Fragen zur Unterrichtsgestaltung summiert wurden. (1=selten offen und kooperativ, 5=häufig kooperativ und offen)

Das offene Lernen an der ILB wirkt sich, wie anhand der folgenden Ergebnisse dokumentiert, positiv auf die Freude der Schüler*innen am Lernen aus. So meinten mehr als die Hälfte der ILB-Schüler*innen, dass ihnen der Unterricht an der ILB zumeist Spaß macht. Im Vergleich dazu lag der Anteil der Schüler*innen, die angaben am Unterricht Spaß zu haben, unter den Schüler*innen der NMS2 bei nur rund einem Drittel und unter jenen der NMS3 bei 28%.

Dass die Freude am Unterricht tatsächlich ein Effekt des offenen Lernens ist, zeigt sich unter anderem daran, dass auch die Kinder der anderen beiden NMS-Standorte, die den Unterricht offen und inhaltlich freier erleben, häufiger angeben, dass ihnen der Unterricht Spaß macht. Von jenen Schüler*innen der NMS2, die den Unterricht dort eher offen erleben, meinte die Hälfte dass ihnen der Unterricht Spaß macht, wohingegen weniger als ein Viertel der Schüler*innen (21%), die den Unterricht an der NMS2 selten offen und gestaltbar erleben meinte, dass sie am Unterricht Spaß haben.

Abbildung 4. Zustimmung zu: Der Unterricht macht mir meist Spaß in Abhängigkeit von der Wahrnehmung der Unterrichtsform nach Schule



Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie, Universität Wien (Lv-Leiterinnen: Brigitte Lindner und Irina Vana). Nicht ausgewiesene Balken (NMS3 offene Unterrichtsform, weisen eine zu geringe Fallzahl auf um diese interpretieren zu können und sind deshalb nicht angeführt).

Die Freude am Unterricht beeinflusst auch die generelle Einstellung zum Lernen. So zeigt sich, dass der Anteil der befragten Jugendlichen, die angaben zu den Schüler*innen zu zählen, die gerne lernen, an der ILB mit 49% vergleichsweise höher ist, als an den beiden anderen NMS-Standorten. Wiederum sind es tendenziell eher jene Kinder, die den Unterricht häufig offen und gestaltbar erleben, die sich als Schüler*innen bezeichnen, die gerne lernen. An der ILB liegt der Anteil der Schüler*innen, die der Aussage „Ich gehöre zu den Schüler*innen die gerne lernen“ zustimmen, unter jenen, die den Unterricht häufig als offen bewerten bei 55%. An der NMS2 steigt der Anteil der Schüler*innen, die von sich meinen gerne zu lernen. Bei jenen, die den Unterricht häufig als offen und gestaltbar erleben, im Vergleich zu jenen, die diesen eher nicht gestaltbar und offen wahrnehmen, sogar um 31 Prozentpunkte, von 33% auf 64%.

Tabelle 2. Zustimmung zur Aussage "Ich lerne gerne" in Abhängigkeit von der Häufigkeit offenen Lernens in%

	ILB	NMS2	NMS3	Gesamt
Gesamt in %	49	37	25	41
Selten offener, inhaltlich gestaltbarer Unterricht		33	23	17
Teils teils offener, inhaltlich gestaltbarer Unterricht	30	34	25	27
Häufig offener, inhaltlich gestaltbarer Unterricht	55	64		56
Fallzahl Gesamt (n)	117	82	40	139

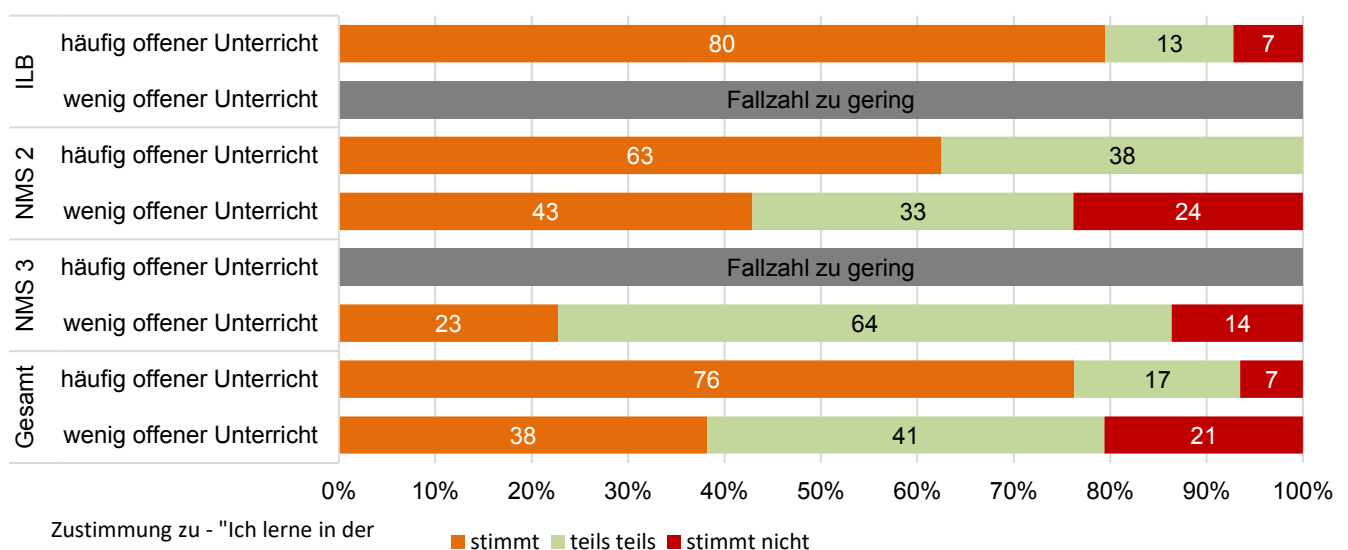
Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana) (x bedeutet, dass die Fallzahl zu gering ist, um die Zelle zu interpretieren <5)

Schüler*innen, die den Unterricht offener und inhaltlich gestaltbar erleben, bewerten diesen zumeist auch als interessanter. Die Möglichkeit sich den Stoff selbst anzueignen und inhaltliche Schwerpunkte

zu setzen bewirkt diesem Ergebnis nach, dass die Schüler*innen den Stoff interessanter finden, da sie ihre eigenen Interessen eher verfolgen können.

Insgesamt 70% der Schüler*innen der ILB gaben an, dass sie in der Schule häufig interessante Dinge lernen. Dagegen meinten nur rund 37% der Schüler*innen der NMS2 und 33% der Schüler*innen der NMS3, dass die Dinge, die sie in der Schule lernen, häufig interessant sind. Auch hier zeigt sich der Effekt der offenen Unterrichtsgestaltung. Denn jene Schüler*innen der ILB und der NMS2, die den Unterricht häufiger offen und gestaltbar erleben, gaben öfter an, dass der Unterricht für sie interessant ist. An der ILB meinten 80% dieser Schüler*innen, dass sie im Unterricht häufig interessante Dinge lernen. Derselbe Effekt zeigt sich an den anderen Schulstandorten. Insgesamt meinten 48% der Schüler*innen der NMS2, dass sie den Unterricht häufig interessant finden. Von jenen, die den Unterricht dort offen und inhaltlich gestaltbarer erleben gaben 63% an, dass sie häufig interessante Dinge lernen.

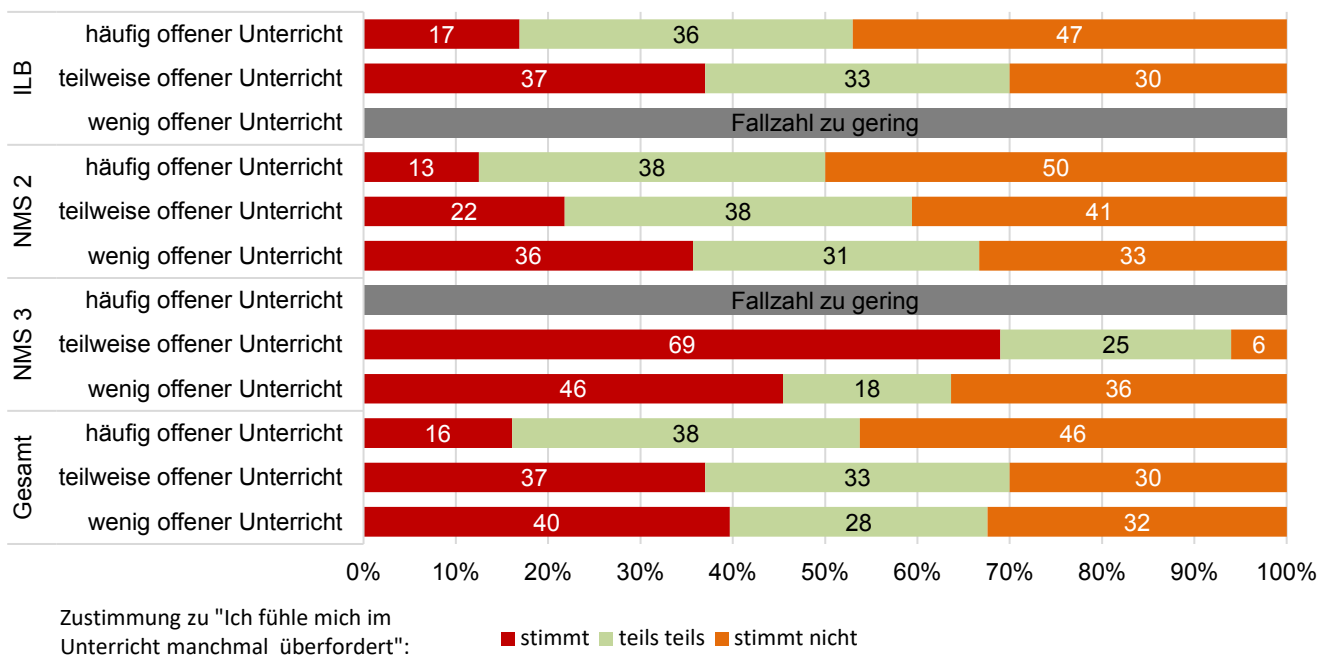
Abbildung 5 Zustimmung zu: Ich lerne im Unterricht interessante Dinge in Abhängigkeit von der Wahrnehmung der Unterrichtsform nach Schule



Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie, Universität Wien (Lv-Leiterinnen: Brigitte Lindner und Irina Vana). Nicht ausgewiesene Balken, weisen eine zu geringe Fallzahl auf um diese interpretieren zu können und sind deshalb nicht angeführt.

Weiters zeigt sich, dass Schüler*innen der ILB sich durch das selbstbestimmte Lernen im Unterricht seltener überfordert fühlen. Rund ein Viertel der Schüler*innen der ILB gab an, dass sie sich im Unterricht oftmals überfordert fühlen. Von den Schüler*innen der NMS3 trifft dies auf mehr als die Hälfte (54%) zu. An der NMS2 geben 31% an, sich im Unterricht tendenziell überfordert zu fühlen. Schüler*innen, die den Unterricht offen und inhaltlich gestaltbar erleben, meinten dagegen an allen Schulstandorten seltener, dass sie im Unterricht überfordert sind. Der Anteil der Schüler*innen an der ILB, die sich im Unterricht überfordert fühlen, liegt unter jenen, die diesen als offen erleben bei 17% - unter jenen die den Unterricht nur teilweise offen erleben dagegen bei 37%

Tabelle 3. Überforderung im Unterricht nach Häufigkeit offener Unterrichtsformen

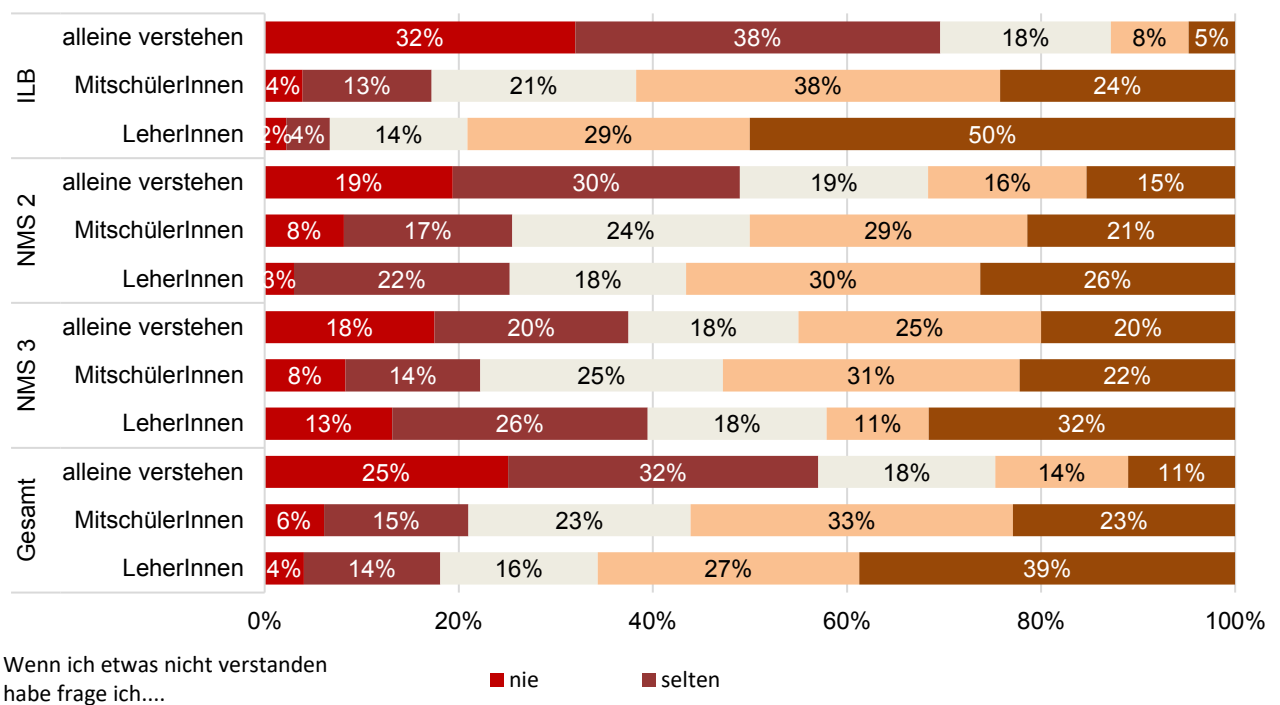


Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana) (x bedeutet, dass die Fallzahl zu gering ist, um die Zelle zu interpretieren <5)

Eine offene Unterrichtsstruktur befördert zudem die Unterstützungsstruktur, die sich Schüler*innen in der Schule aufbauen. Sie beeinflusst, wie oft und von wem sich Schüler*innen, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden haben, Hilfe holen. Zu dieser Unterstützungsstruktur an der Schule gehören Lehrer*innen und Mitschüler*innen gleichermaßen. Ein offenes Lernen kann dazu beitragen, gegenseitige Unterstützung beim Lernen zu fördern. Schüler*innen der ILB gaben insgesamt am häufigsten an, andere um Hilfe zu bitten bzw. bei Lehrer*innen nachzufragen, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden haben.

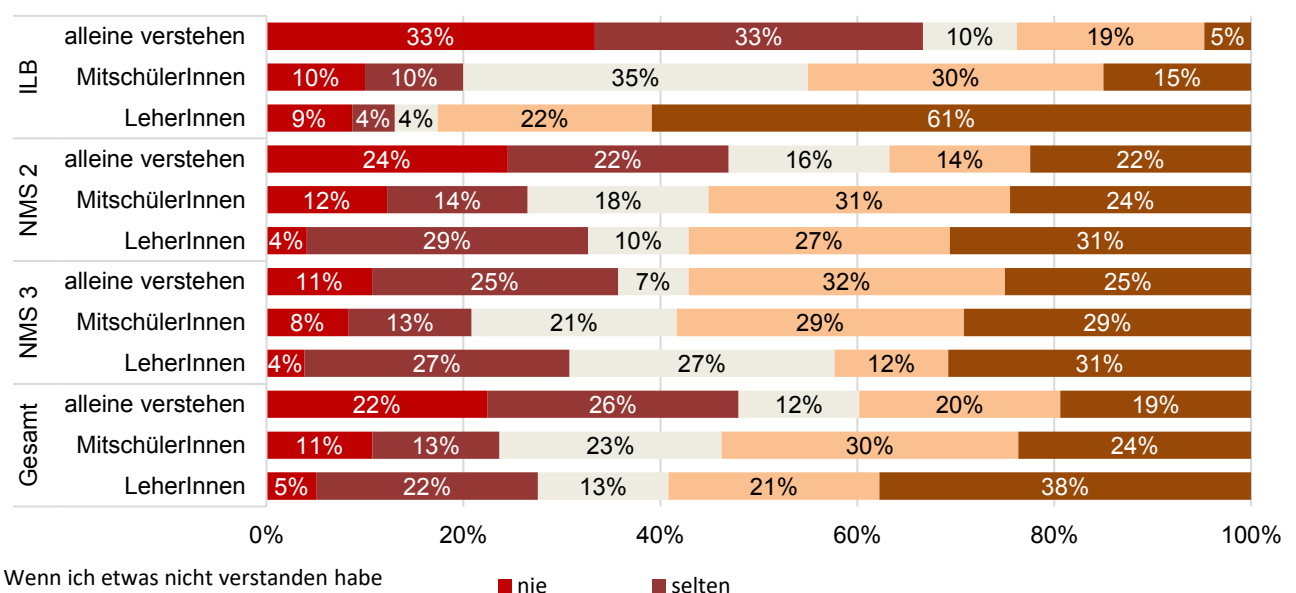
Das weist darauf hin, dass an der ILB eine Kultur des Austausches, im Sinne der Lernbegleitung und des offenen Lernens, etabliert werden konnte. Lehrende bilden insgesamt die wichtigste Ressource für Schüler*innen, wenn sie sich nicht auskennen. An der ILB gaben entsprechend 79% der befragten Schüler*innen an, Lehrende meist oder oft um Hilfe zu bitten, wenn Sie sich im Stoff nicht auskennen. Zudem gaben 62% in einem solchen Fall an, (auch) Mitschüler*innen oft oder meist um Hilfe zu bitten. Am Standort der NMS3 meinten dagegen nur 42% der Schüler*innen, dass sie ihre Lehrer*innen oft oder meist um Auskunft bitten, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden haben. 13% vermieden es ihre Lehrer*innen um Hilfe zu bitten. Schüler*innen der NMS3 tendieren eher dazu Mitschüler*innen (53%) um Hilfe zu bitten oder versuchen den Lehrstoff alleine zu verstehen (45%). Im Verhältnis dazu liegt der Anteil der Schüler*innen, die meinten, sich den nicht verstandenen Stoff häufig bzw. meist ohne Hilfe aneignen zu wollen bei 13% - ein Drittel gab an, dass es für sie keine Option ist, nicht verstandene Inhalte alleine zu erarbeiten.

Abbildung 6. Was tust du wenn du etwas nicht verstanden hast (n=271)



Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana) (x bedeutet, dass die Fallzahl zu gering ist, um die Zelle zu interpretieren <5)

Abbildung 7. Kinder aus Haushalten mit geringem Bildungskapitel antworten auf die Frage „Wenn ich was nicht verstanden habe frage ich“



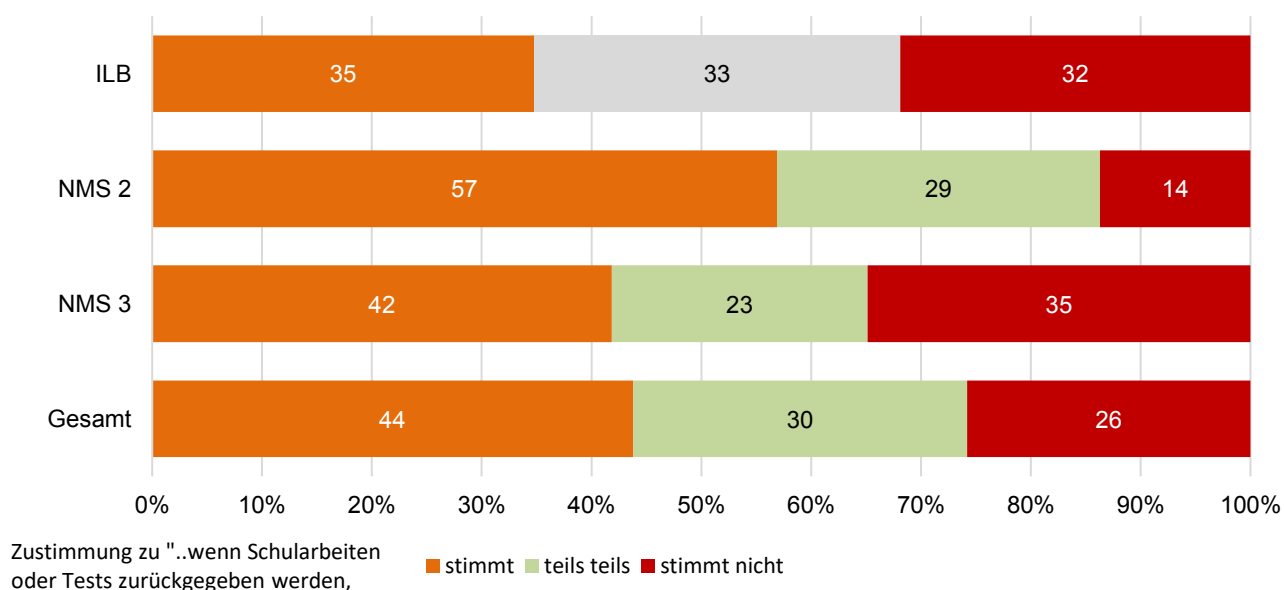
Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana) (x bedeutet, dass die Fallzahl zu gering ist, um die Zelle zu interpretieren <5)

Eine Analyse nach dem Bildungshintergrund der Haushalte der Kinder zeigt, dass Schüler*innen je nach Herkunft unterschiedliche Ressourcen zu nutzen wissen. Das gilt auch an der ILB. An allen drei Schulen nutzen sie Hilfen von anderen tendenziell weniger, als es dem Trend an den Schulen entsprechen würde. Mit einer Ausnahme: Kinder aus Haushalten mit geringem Bildungskapital wenden sich häufiger an ihre Lehrpersonen, jedoch deutlich weniger häufig an Mitschüler*innen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Das Ergebnis zeigt somit, dass ein Vertrauensverhältnis zu den Lehrenden vor allem für Schüler*innen aus Haushalten mit geringeren Bildungsressourcen wichtig ist, da diese sich schwerer tun, Unterstützung von Mitschüler*innen und Lehrenden bei der Erarbeitung von nicht verstandenen Inhalten zu erfragen.

Notenfrei

Das notenfreie Lernen ist, wie die weiteren Ergebnisse zeigen, ein wesentliches Element des selbstbestimmten, freudvollen und offenen Lernens an der ILB. So erleben Schüler*innen der ILB Leistungsüberprüfungen tendenziell weniger angstvoll als Kinder der beiden anderen NMS. Von den Schüler*innen der ILB gaben nur 35% an, dass sie sich oftmals unwohl fühlen, wenn Tests oder Prüfungsergebnisse rückgemeldet werden. Dagegen meinten 57% der Schüler*innen der NMS2 und 42% der Schüler*innen der NMS3, dass sie die Rückmeldung von Lernergebnissen häufig angstvoll erleben. Zugleich muss in Rechnung gestellt werden, dass der Anteil der Schüler*innen, die angaben sich bei der Rückgabe von Tests nie bzw. selten unwohl zu fühlen an der ILB und der NMS3 ähnlich hoch ist. 35% der Schüler*innen der NMS 3 gaben an, sich bei der Rückgabe von Tests niemals unwohl zu fühlen.

Tabelle 4. Unwohlsein bei der Rückgabe von Tests nach Schule in % (n=283)

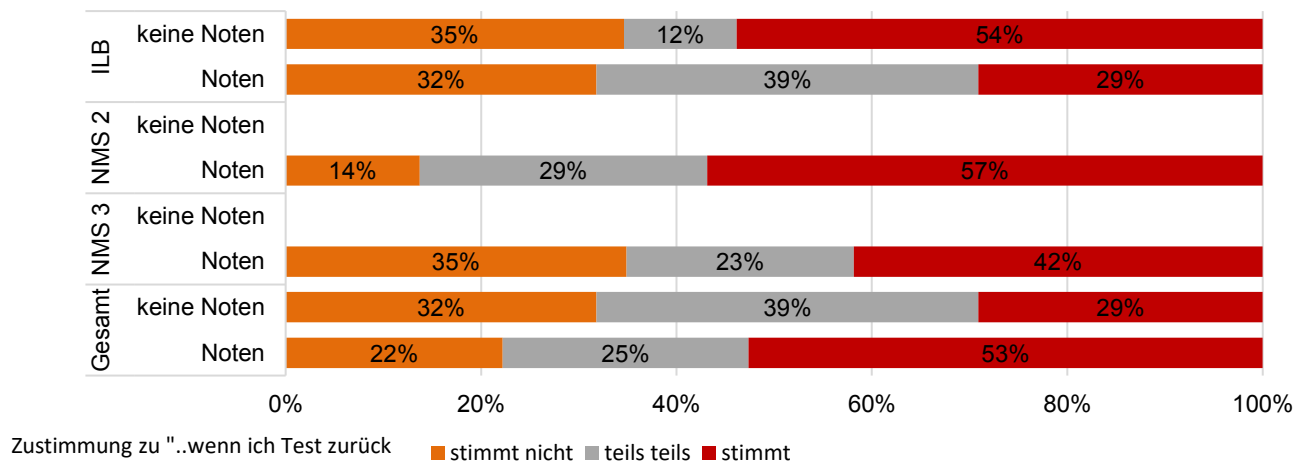


Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana)

Interessant ist, dass auch an der ILB der Effekt von Noten zu spüren ist. Denn Schüler*innen der 8 Schulstufe, welche bereits Noten an der ILB bekommen, empfinden die Leistungsrückmeldung, ebenso wie die Schüler*innen der beiden anderen NMS, tendenziell angstvoller. Während von jenen Schüler*innen der ILB, die keine Noten bekommen nur rund 30% meinten, dass sie sich bei Rückmeldungen zu ihren Leistungen oft bzw. meist unwohl fühlen, meinten das mehr als die Hälfte der 8.Klässler*innen (54%). Der Anteil derer, die sich bei Rückgabe von Tests nicht unwohl fühlen ist unter den Schüler*innen der ILB mit und ohne Noten annähernd gleich hoch. Noten verursachen also

bei einem Teil der Kinder, die bei Leistungsbeurteilungen tendenziell unsicher sind, einen zusätzlichen, auch körperlich empfundenen Stress.

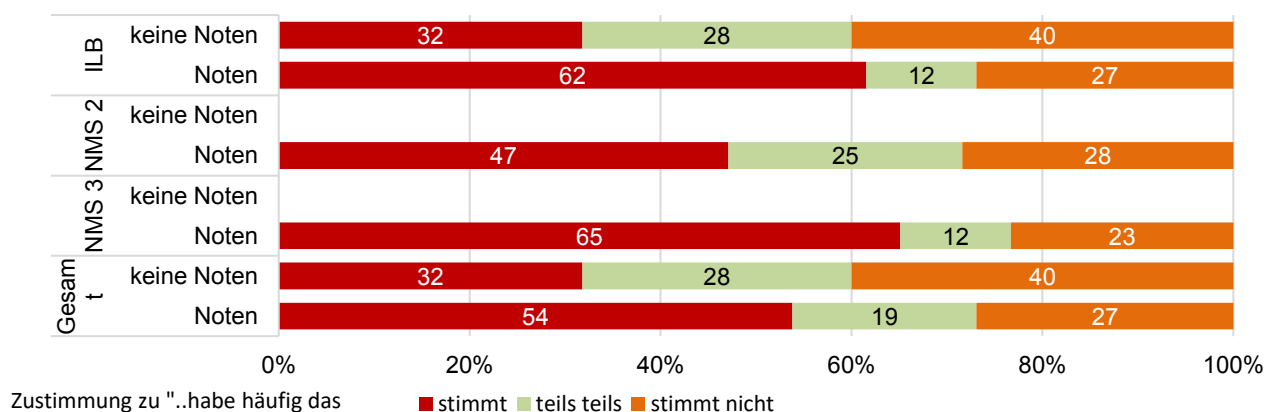
*Tabelle 5 Anteil der Schüler*innen die angeben sich bei Rückgabe von Test unwohl fühlen nach Art der Leistungsbeurteilung (n=138)*



Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana)

Ein ähnlicher Effekt zeigt sich hinsichtlich der allgemeinen Stressbelastung durch die Schule. Schüler*innen der ILB berichten insgesamt vergleichsweise seltener als Schüler*innen der beiden anderen Schulen, dass sie das Gefühl haben, wegen der Schule unter Stress zu stehen. So meinten 38% der befragten ILB Schüler*innen, aber 47% der Schüler*innen der NMS2 und 65% der Schüler*innen der NMS3, dass sie häufig aufgrund der Schule unter Stress stehen. An der ILB sind dies, wie eine Detailauswertung zeigt, wiederum eher die Schüler*innen der 8. Schulstufe, welche bereits Noten bekommen. Von diesen meinten 62% aufgrund der Anforderungen in der Schule gestresst zu sein, während von den jüngeren Schüler*innen nur rund 31% angaben, häufig durch die Schule unter Stress zu leiden.

Tabelle 6. Stress durch die Schule nach Schulstandort unter Berücksichtigung der Noten



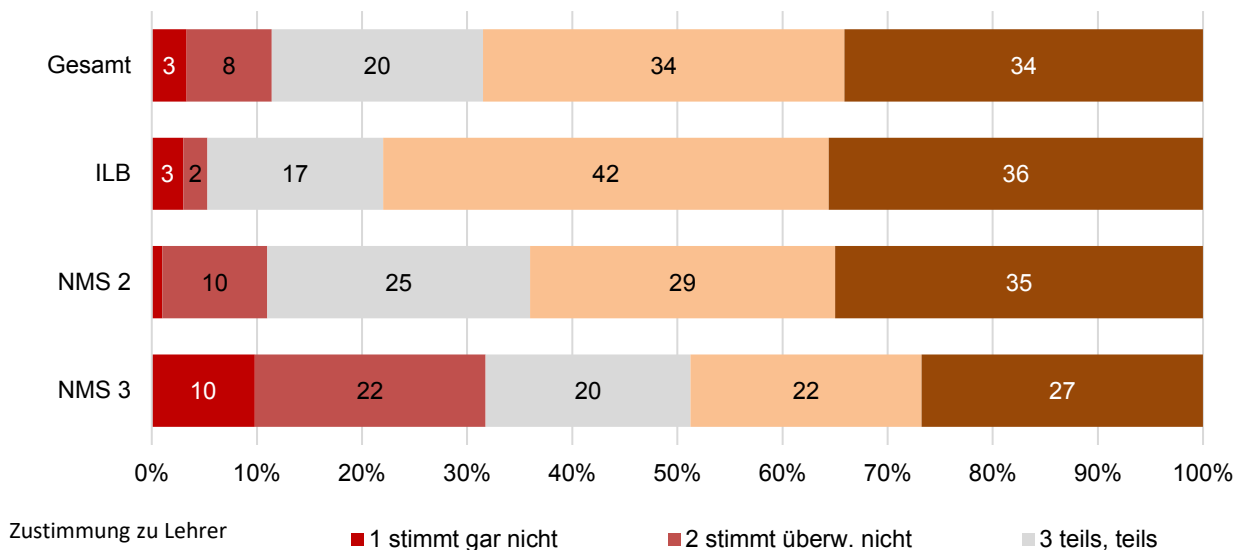
Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana)

3.1.3. Verhältnis zu den Lehrpersonen

In der Befragung wurden drei Aspekte, die das Verhältnis zu den Lehrpersonen erfassen sollen, abgefragt. Dazu zählt die Bewertung der Kompetenzen der Lehrenden auf Fragen der Schüler*innen

zufriedenstellend zu antworten, die Vermittlung von Wissen (Ermutigung der Schüler*innen, sich mit eigenen Ideen und Interessen auseinanderzusetzen; Vermitteln, dass Fehler machen zum Lernen dazu gehört), die Frage ob Lehrer*innen einen angenehmen Umgang mit den Schüler*innen pflegen und ob sie mit den Schüler*innen einen gerechten Umgang pflegen.

Abbildung 8 Fragen durch Lehrende zufriedenstellend beantwortet nach Schule.



Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana) (x bedeutet, dass die Fallzahl zu gering ist, um die Zelle zu interpretieren <5)

Der überwiegende Teil der befragten Schüler*innen bewertet die Kompetenzen der Lehrer*innen auf Fragen zufriedenstellend zu antworten positiv. Insgesamt meinten 68% der Schüler*innen, dass sie meist/überwiegend zufriedenstellende Antworten erhalten. Am kritischsten bewerten die Schüler*innen der NMS3 die Kompetenzen der Lehrenden, zufriedenstellende Rückmeldungen zu geben. Aber auch von den Schüler*innen der NMS3 meinte rund die Hälfte, dass ihre Fragen überwiegend zufriedenstellend beantwortet werden. Der Anteil der Schüler*innen die das Gefühl haben, dass ihre Fragen tendenziell unzufriedenstellend beantwortet werden ist an der NMS3 mit 32% und der NMS2 mit 11% bedeutend höher als an der ILB, wo rund 5% der Schüler*innen meinten, bei Fragen keine zufriedenstellenden Antworten zu bekommen.

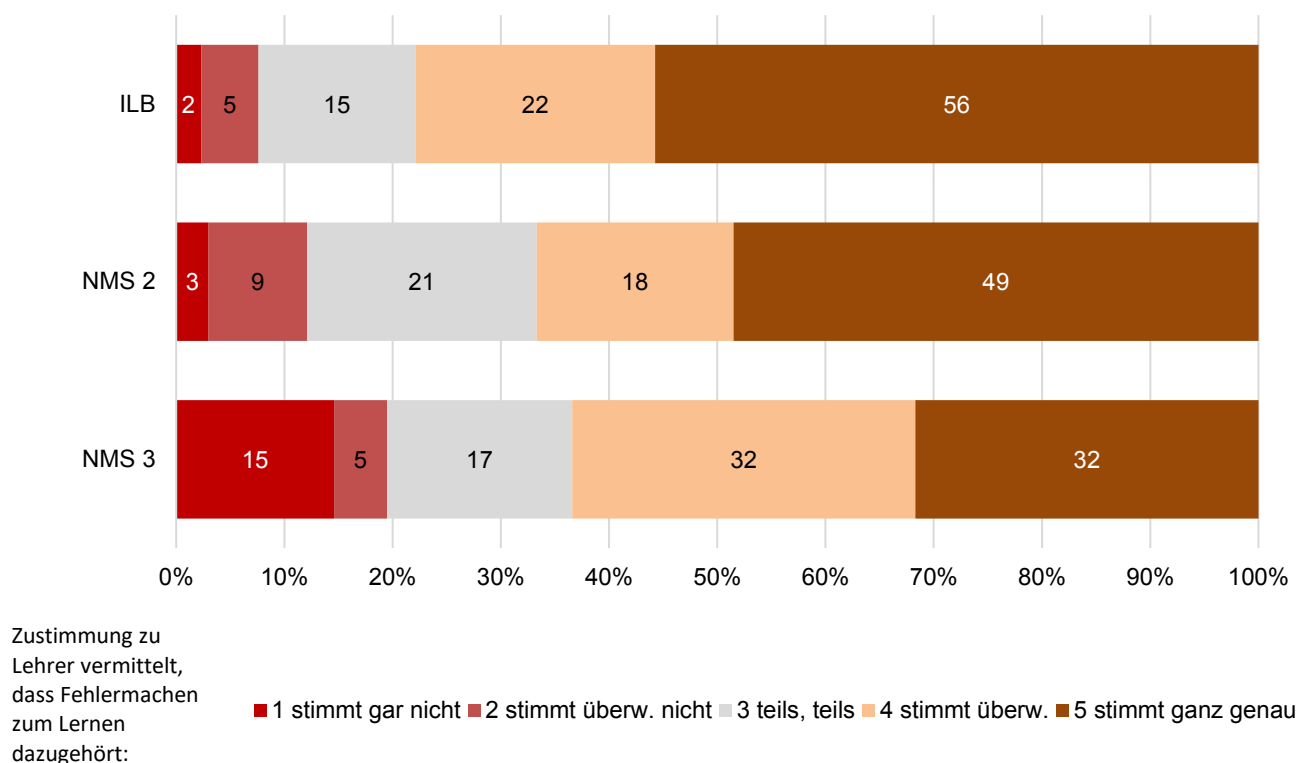
Einen wesentlichen Einfluss auf die Bewertung der Antwortkompetenzen der Lehrer*innen durch Schüler*innen nimmt die Frage, wie Schüler*innen das Gespräch mit Lehrer*innen erleben. Zwischen der Bewertung des Gesprächsklimas zwischen Schüler*innen und Lehrenden, welches mittels der Frage erhoben wurde, ob Lehrende einen angenehmen Umgang mit den Schüler*innen pflegen, und der Frage, ob Antworten durch die Schüler*innen als zufriedenstellend wahrgenommen werden, konnte ein positiver Zusammenhang nachgewiesen werden, der sich als signifikant herausstellte ($r(262) = 0,5$, $p = 0,000$). Die Mehrheit der Schüler*innen in der Stichprobe (rund 70%) bewerten das Gesprächsklima zwischen Lehrenden und Schüler*innen als angenehm. Jene Schüler*innen, die den Umgang der Lehrer*innen mit den Schüler*innen als angenehm empfanden, meinten im Vergleich dazu zu 80%, dass inhaltliche Fragen durch Lehrende meist zufriedenstellend beantwortet werden können. Von jenen, die den Umgang der Lehrenden mit den Schüler*innen eher negativ beurteilten, empfanden nur 31% deren Antworten als zufriedenstellend.

Der Anteil der Schüler*innen, die das Gesprächsklima positiv bewerten ist an der ILB mit 80% höher als an den beiden anderen Standorten, wo rund 64% (an der NMS2) bzw. 49% (an der NMS3) die

Art, wie Lehrende mit den Schüler*innen reden, als angenehm bewerteten. Unabhängig vom Schulstandort steigt der Anteil der Schüler*innen, die die Antworten der Lehrenden als zufriedenstellend bewerten, um 30% bis 40%, wenn Schüler*innen das Gesprächsklima mit Lehrenden überwiegend positiv wahrnehmen.

Entscheidend für das Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und die Art, wie Schüler*innen an der Schule lernen, ist auch das Verständnis der Lehrer*innen vom Lernprozess. Es wirkt sich positiv auf die Lernmotivation der Schüler*innen und deren Stressempfinden aus, wenn Lehrende den Schüler*innen vermitteln, dass Fehlermachen Teil des Lernens ist. Rund 40% der Schüler*innen, deren Lehrer*innen ihnen vermittelten, dass Fehlermachen zum Lernen dazu gehört, gaben an dass sie wegen der Schule oftmals unter Stress stehen. Unter jenen deren Lehrer*innen dieses nicht deutlich oder eher nicht vermittelten, war der Anteil der Schüler*innen, die meinten oft unter Stress zu stehen höher. An der ILB gaben mehr als die Hälfte der Schüler*innen an, dass ihnen eine fehlerneutrale Lernhaltung vermittelt wird (56%). Auch an der NMS2 wird diese Haltung mehrheitlich transportiert (49%).

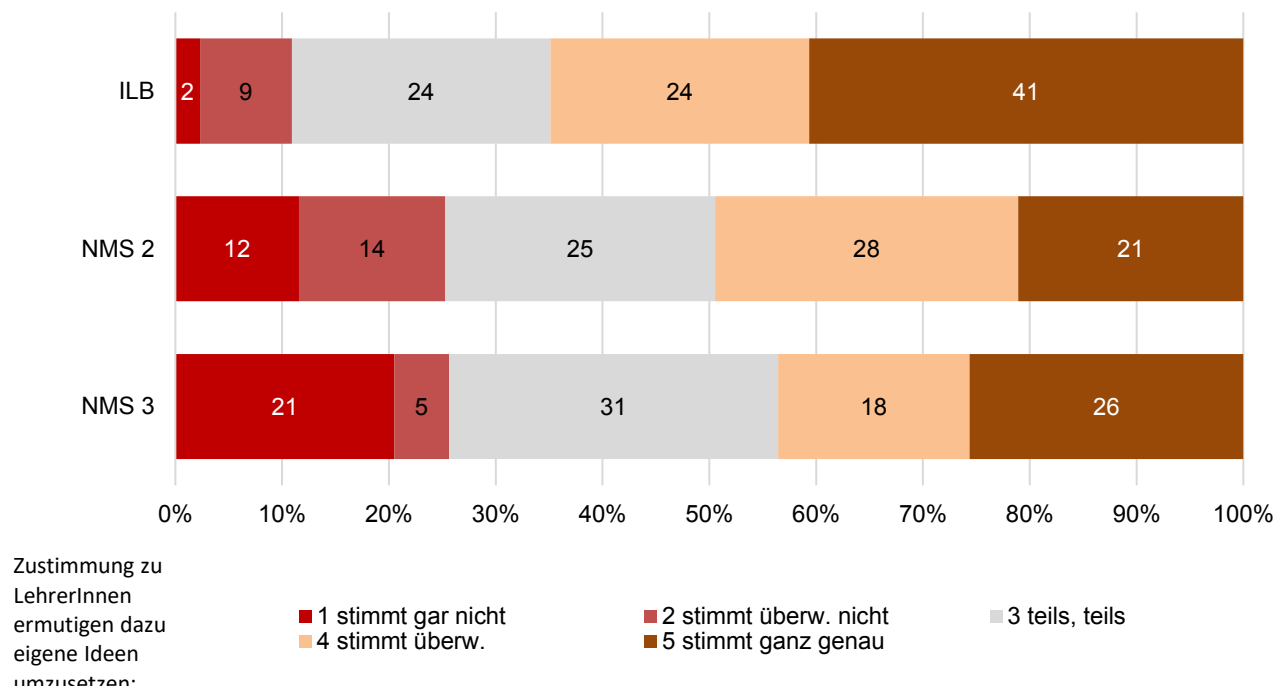
Abbildung 9 Meine Lehrer und Lehrerinnen vermitteln uns, dass Fehlermachen zum Lernen dazu gehört.



Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana) (x bedeutet, dass die Fallzahl zu gering ist, um die Zelle zu interpretieren <5)

Eine Besonderheit der ILB ist, dass die Schüler*innen überwiegend angeben, dass sie von ihren Lehrer*innen unterstützt werden, ihre eigenen Ideen umzusetzen. Insgesamt 74% stimmten dieser Aussage überwiegend oder zur Gänze zu. Rund 11% der ILB Schüler*innen fühlen sich von den Lehrenden nicht darin bestärkt, ihre eigenen Ideen umzusetzen. Auch der NMS2 werden die Lehrpersonen mehrheitlich als motivierend wahrgenommen. Rund die Hälfte der Schüler*innen dort antwortete, dass sie von ihren Lehrer*innen überwiegend ermutigt werden, eigene Ideen zuzusetzen.

Abbildung 10. Eigene Ideen Umsetzten nach Schulstandort



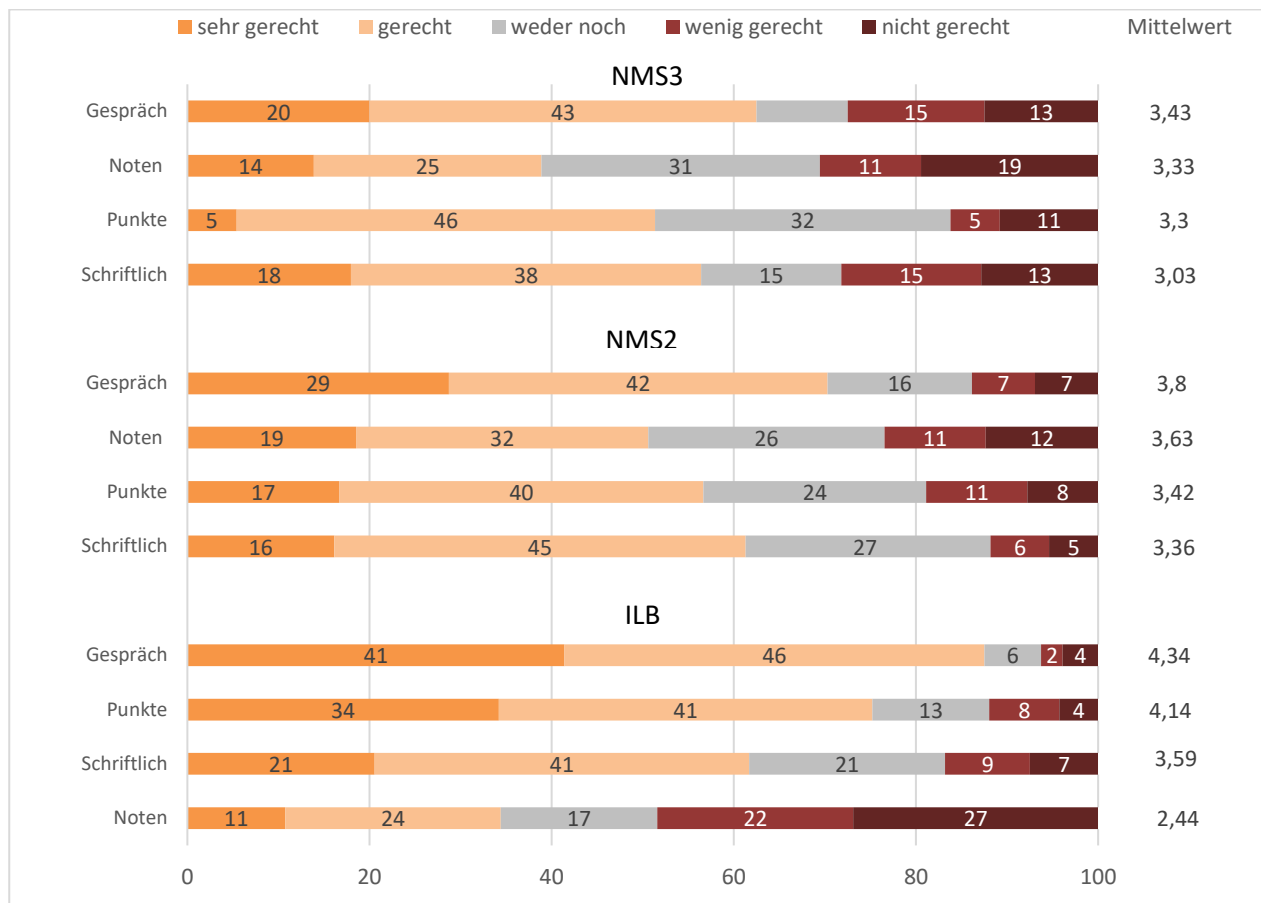
Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana) (x bedeutet, dass die Fallzahl zu gering ist, um die Zelle zu interpretieren <5)

3.1.4. Bewertungssysteme

Auch an den beiden anderen Schulstandorten kennen Schüler*innen unterschiedliche Formen des Feedbacks. Ein Vergleich der Schulen ist dennoch nicht unbedingt sinnvoll, da die Art der Rückmeldung, trotz ähnlicher Klassifikation, unterschiedlich ist. Es macht einen Unterschied, ob an der Schule eine auf Präsentation und Gespräch aufbauende Leistungsbeurteilung institutionalisiert ist oder nicht, selbst wenn an anderen Schulstandorten mündliches Feedback ebenso üblich ist. Interpretiert werden im Folgenden daher vorwiegend die Ergebnisse der einzelnen Schulen. Die Grafik zeigt wie gerecht die Bewertungsmethoden im Schnitt durch die Schüler*innen wahrgenommen werden, wobei ein Wert von 1 bedeutet, dass die Art der Bewertung als wenig gerecht empfunden wird, ein Wert von 5, dass das Feedback und Benotungssystem als sehr gerecht gewertet wird. Weiters wird im Vergleich ausgeführt, wie hilfreich die unterschiedlichen Beurteilungsformen für die Dokumentation des eigenen Lernfortschritts und als Orientierung zum Lernen gewertet werden.

An der ILB bewerten Schüler*innen die Leistungsbeurteilung im persönlichen Gespräch (hier wird auf die KDL bzw. KEL referenziert) mit einem Wert von 4,2 am gerechtesten. Am wenigsten gerecht sind aus Sicht der ILB-Schüler*innen Noten, mit einem Durchschnittswert von 2,44. Insgesamt geben 49% der Schüler*innen an, dass sie diese als wenig gerecht empfinden. Interessant ist, dass eine Rückmeldung mittels Punktesystem tendenziell als gerechter empfunden wird als eine Rückmeldung über schriftliches Feedback, welches inhaltlich dem Gespräch näher steht.

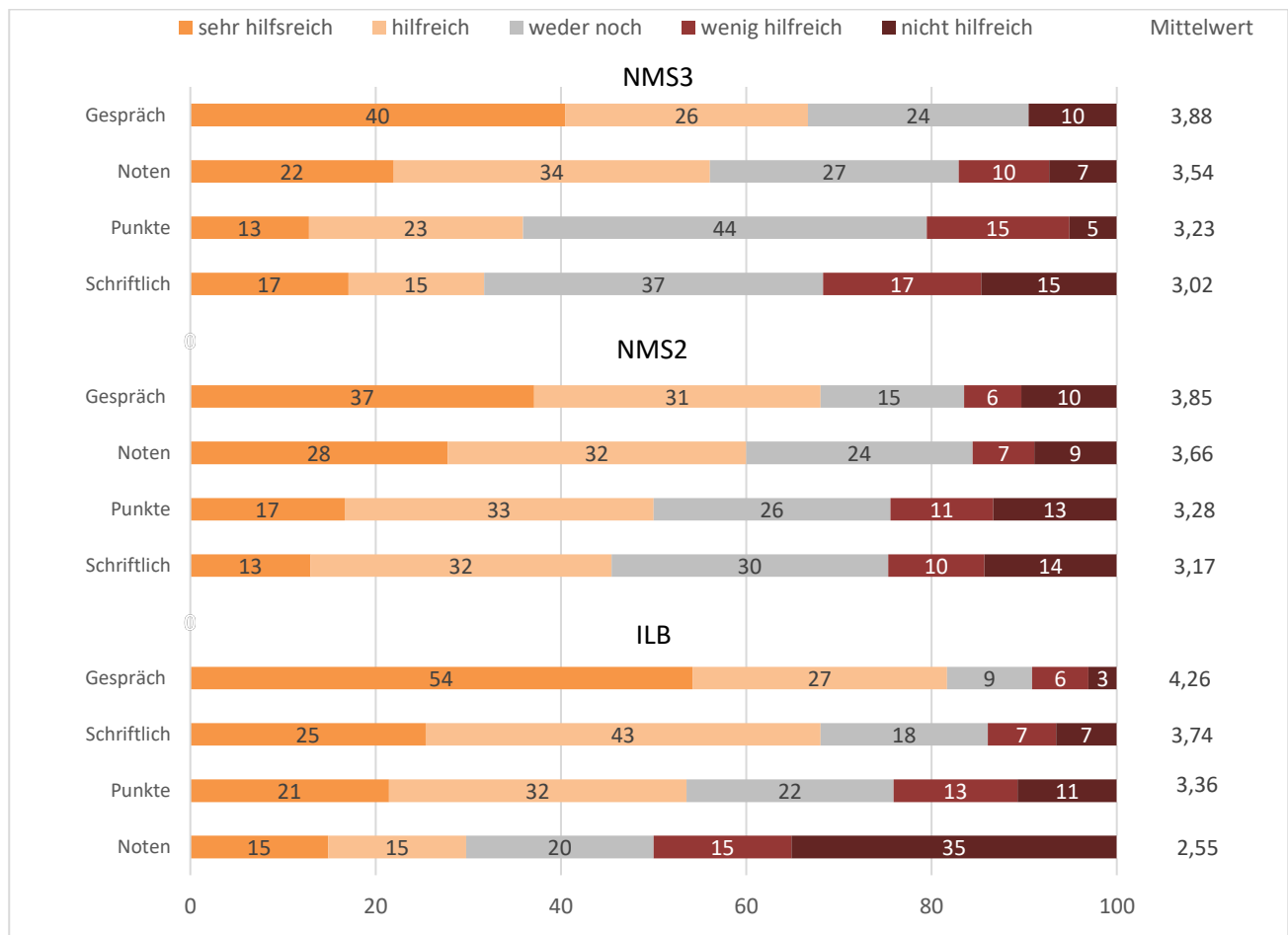
Abbildung 11. Benotungssysteme: Wie gerecht wird die Bewertung empfunden



Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana) (x bedeutet, dass die Fallzahl zu gering ist, um die Zelle zu interpretieren <5)

Schüler*innen der NMS2 und der NMS 3 empfinden die unterschiedlichen Bewertungssysteme als ähnlich gerecht. Gespräch, Feedback mittels Punktsystem und schriftliches Feedback wird dort jedoch immer in Referenz auf die Noten vergeben, welche ausschlaggebend für Erfolg und Misserfolg sind. Im Vergleich dieser beiden Schulen ist festzustellen, dass Noten an der NMS2 tendenziell als gerechter empfunden werden als am Schulstandort der NMS3. Ein mündliches Feedback wird auch an diesen beiden Standorten in der Tendenz im Vergleich zu anderen Bewertungssystemen am gerechtesten bewertet.

Abbildung 12. Wie hilfreich ist das Feedback



Quelle: Schüler*innenerhebung im Rahmen der LV Datenerhebung und Datenauswertung SS2018, Institut für Soziologie (Brigitte Lindner und Irina Vana) (x bedeutet, dass die Fallzahl zu gering ist, um die Zelle zu interpretieren <5)

Auf die Frage, welche Feedbackmethode die Schüler*innen als besonders hilfreich bewerteten, um ihre Stärken und Schwächen einschätzen zu können, zeigt die starke Präferenz der ILB Schüler*innen für ein notenfreies Lernen. Mit einem Durchschnittswert von 4,26 bewerteten diese das Feedback im Gespräch als tendenziell hilfreich, um die eigenen Defizite zu kennen.

Hervorzuheben ist, dass auch die Schüler*innen der beiden anderen NMS-Standorte das Feedback in einem persönlichen Gespräch als hilfreicher einschätzen als eine Rückmeldung mittels Noten. Es kann mithin aus Sicht der Schüler*innen insgesamt ein positiver Effekt einer an individuellen Leistungen orientierten Rückmeldungskultur festgestellt werden.

3.1.5. Abschließende Betrachtung der Zwischenergebnisse

Aus Sicht der Schüler*innen an der ILB bringen eine notenfreie Lernumgebung und ein offenes Lernumfeld überwiegend Vorteile. Die Schüler*innen erleben durch das notenfreie Lernen weniger Druck und Stress und empfinden dadurch den Unterricht spannender und anregender. Zudem stärkt die offene Lernumgebung das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen und führt tendenziell dazu, dass Schüler*innen bei der Erarbeitung von Themen und bei Unsicherheiten auf mehr Ressourcen zurückgreifen. Sie lernen, mit ihren Mitschüler*innen zusammen zu arbeiten und deren Kompetenzen anzuerkennen und anzunehmen. All diese Aspekte sprechen eindeutig für eine Weiterführung des Schulversuchs und des notenfreien Lernens.

Der Fragebogen, auf dem die obenstehenden Ausführungen basieren, umfasst neben den ausgewerteten Aspekten auch Informationen zu den Zukunftsplänen der Schüler*innen, Informationen zum Schulalltag und zum Verhältnis zwischen den Schüler*innen, sowie der Einschätzung der eigenen Kompetenzen durch die Schüler*innen. Eine Vorabauswertung aller Aspekte war jedoch zu dem gegebenen Zeitpunkt nicht möglich. Weitere Ergebnisse werden spätestens Mitte September 2018 in Form von Seminararbeiten der Studierenden der Lehrveranstaltung vorliegen.

 Warum das Thema Bildungschancen und Selektionsmechanismen • Geplante Neuerungen der amtierenden Bundesregierung im Bereich des Bildungswesens ◦ Einführung von Ziffernnoten ab der 1. Klasse „Unser Bildungssystem fördert in einem differenzierten Schulsystem die individuellen Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler, animiert sie zur Leistung und überprüft die Fortschritte auf Basis von Notenwahrheit.“ (Regierungsprogramm 2018, 59) ◦ Reduktion von Schulversuchen ◦ Deutschförderklassen • Evaluationsauftrag an den Schulversuch „Lernwerkstatt Brigittenau“	 Themenschwerpunkte der Arbeiten der Studierenden 1. Förderung der Freude und der Lust am Lernen ◦ Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung auf die Lernmotivation ◦ Auswirkungen geringen Leistungsdrucks auf die Lust am Lernen 2. Förderung sozialer Integration und sozialer Kompetenzen 3. Bildungsabsichten von Schüler*innen nach der NMS 4. Erwartungshaltungen von Eltern an die ILB (eigener Fragebogen)
---	--

3.2. TalenteCheck: Ergebnisse 2014 – 2017 und Analyse-Bausteine (Klaus Kindler)

3.2.1. Vorgeschichte, Veranstalter, Motive und Zielgruppe des TalenteChecks

Seit 2013 gibt es für Schüler_innen der 8. Schulstufe in Wien das Angebot des „TalenteCheck Berufsbildung“ als Kooperationsprojekt der Wirtschaftskammer Wien und des Stadtschulrates für Wien (Handbuch 2017, S.3). Als Orientierungshilfe für die Jugendlichen gedacht, soll der Test einen Überblick über individuelle Stärken und Schwächen geben und darüber hinaus Einblicke in die ökonomisch relevanten Anforderungen und das Auswahlprozedere von Betrieben vermitteln.

An vorgegebenen, wählbaren Terminen jeweils im November/Dezember sind von den Teilnehmer_innen in einem einstündigen Test online am Computer Fragen in sieben Fähigkeitsbereichen zu beantworten. Die Fragen sind textbasiert und umfassen die Bereiche Praktisches Rechnen, Deutsch, Textverständnis, Konzentration, Logik, Englisch und Technisches Grundverständnis (ebd, S.4).

Ein Spezifikum des Tests ist neben der zeitlichen Limitierung die hohe Anzahl zufallsgenerierter Fragestellungen, sodass in der Regel nur in wenigen Bereichen das Erreichen der Höchstpunktezahl (entspricht 100%) möglich ist. Dies soll als Indiz für eine besondere individuelle Leistungsstärke im jeweiligen speziellen Bereich gelten (S.16).

Da der Test nicht barrierefrei ist, sind Integrationskinder mit zertifiziertem Förderbedarf tendenziell ausgeschlossen, besonders wenn sie nach dem Lehrplan für erhöhten Förderbedarf (früher: Schwerstbehinderte) unterrichtet werden. Das deutet auf erhebliches Desinteresse der Wirtschaft an den kognitiven Leistungen von Jugendlichen mit Behinderung hin und könnte als Ausdruck einer grundlegenden Skepsis gegenüber ihrem ökonomischen Verwertungspotential interpretiert werden. Die teilnehmenden Schulen entscheiden vor diesem Hintergrund selbst über die Zusammensetzung der Teilnehmer_innen.

Die Ergebnisblätter werden bis Semesterende elektronisch übermittelt und enthalten die Ergebnisse der einzelnen Schüler_innen sowie den Durchschnittswert aller im jeweiligen Schuljahr durchgeführten Talente-Checks. Dieser Referenzwert dient der relationalen Interpretation der individuellen Ergebniswerte zum Gesamtergebnis.

Im heurigen Schuljahr 2017/18 beteiligten sich 192 Schulen (NMS/KMS/HS, WMS, AHS-Unterstufe, SPZ/ZIS) mit 12.555 Schüler_innen (Statistische Auswertung 2018).

3.2.2. Lernfeld Test-Setting und Umgang der ILB-Schüler_innen damit

Die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (ILB) beteiligt sich seit dem Schuljahr 2014/15 obligatorisch am TalenteCheck. Für unsere Schüler_innen hat dabei die Testsituation einen nahezu exotischen Charakter, weil das ungewohnte Setting (Einzelarbeit am PC, nahezu unbegrenzter Aufgabenumfang, Zeitlimit) einen Spezialfall gegenüber den meisten sonst an der Schule üblichen und geläufigen Formen der individualisierten und differenzierten Leistungsfeststellung bildet. Mit dieser Herausforderung wird individuell recht unterschiedlich umgegangen, wie Reflexionsgespräche mit Einzelnen und Kleingruppen immer wieder belegen.

Ein Muster des für diese Reflexion verwendeten Fragebogens ist als letztes Unterkapitel eingefügt. Für die nächsten Jahre ist die systematische, qualitative Auswertung dieser Fragebögen geplant, auch um die teils hoch erwartungswidrigen Ergebnisse einzelner Schüler_innen adäquat deuten und einschätzen zu können.

3.2.3. Ausgewählte Detailergebnisse der ILB und ihre Aufbereitung in Tabellen

Für die Darstellung der einzelnen Jahresergebnisse wurden die Namen zum Zwecke der Anonymisierung eliminiert und als Unterscheidungskategorie lediglich das Geschlecht (m/w) verwendet. Als Elemente der systematisierenden Gliederung wurden Quintile (20%-Sprünge) gewählt, zur optischen Verdeutlichung verschieden eingefärbt. So zeigen die rosa unterlegten Einzelergebnisse Leistungen zwischen 81% und 100%, die rot unterlegten Leistungen zwischen 0% und 20%.

Für die einzelnen Jahre ergeben sich insgesamt neun Folien, die jeweils mit der Darstellung einer nach dem Gesamtergebnis hierarchisierten Reihung beginnen (z.B. 1_2014/G). Die Gesamtschau der jährlichen Ergebnisse ist im Anhang abgebildet.

Es folgt die Auflistung der männlichen und weiblichen Teilnehmer_innen (z.B. 2_2015/m_w).

Dahinter kommen die Folien mit den, nach Prozentergebnis absteigenden, Ergebnissen der Einzelbereiche, (z.b. 3-2014/PR für „Praktisches Rechnen“ oder 6_2016/K für „Konzentration“).

Als zusätzliches optisches Hilfsmittel symbolisieren die breiten schwarzen Linien die jährlichen Gesamtwerte der einzelnen Kategorien, sodass schnell ersichtlich wird, wie groß die Gruppe der darunter/darüber positionierten Schüler_innen ist. Die untere breite Linie markiert die statistische Hälfte des Gesamtwertes, darunter positionierte Leistungen zeigen also signifikante Unterschreitungen der jährlichen Durchschnittsleistungen an.

4_2014/D		4_2017/D		5_2014/T		5_2017/T	
m/w	Deutsch	m/w	Deutsch	m/w	Textverständnis	m/w	Textverständnis
w	100%	w	94%	w	93%	w	100%
m	100%	m	78%	m	79%	w	86%
w	91%	w	93%	w	79%	w	86%
m	81%	m	70%	m	79%	w	86%
m	74%	w	69%	w	64%	w	86%
w	73%	m	64%	m	64%	w	71%
m	69%	w	62%	w	64%	m	71%
w	66%	m	60%	w	64%	w	64%
m	59%	w	58%	m	64%	m	57%
m	58%	w	58%	w	64%	w	57%
m	57%	w	57%	m	57%	w	57%
m	55%	w	57%	w	57%	m	57%
m	55%	m	56%	m	57%	w	57%
m	54%	w	56%	m	57%	m	57%
w	54%	w	53%	m	57%	m	50%
w	49%	m	49%	m	57%	w	50%
m	49%	w	48%	m	50%	w	50%
w	48%	m	45%	m	50%	w	50%
w	46%	w	45%	m	50%	m	50%
w	44%	w	43%	m	50%	w	43%
m	44%	w	43%	m	43%	m	43%
w	42%	w	43%	w	43%	m	36%
m	40%	w	42%	m	43%	w	36%
m	38%	m	42%	w	43%	m	36%
w	38%	w	39%	m	43%	m	36%
m	36%	w	38%	w	43%	w	36%
w	36%	m	35%	w	36%	m	36%
m	35%	w	31%	m	36%	w	36%
w	34%	m	31%	w	36%	m	36%
w	33%	w	31%	m	36%	w	36%
w	32%	m	31%	w	36%	w	29%
m	32%	w	29%	m	29%	w	21%
m	32%	w	25%	w	21%	m	21%
m	30%	m	24%	m	21%	w	7%
w	29%	w	18%	w	14%	m	0%
w	29%	m	17%	w	14%		
m	26%	w	16%				
w	24%						
m	23%						
w	22%						
m	18%						
m	18%						
w	17%						

In den Teilbereichen Praktisches Rechnen und Englisch zeigt sich eine über die Jahre kaum veränderte Streuung der Leistungen. Dabei positionieren sich in allen Jahren (mit Ausnahme von 2015) im Bereich Mathematik (Folie 3_2014ff) mehr Schüler als Schülerinnen am oder über dem Gesamtwert (2014: **29%/4%**, 2015: **15%/17%**, 2016: **27%/13%**, 2017: **30%/20%**).

Im Teilbereich Englisch ist die Geschlechterverteilung in diesen Jahren nahezu ausgeglichen (vgl. Folie 8_2014ff).

3.2.4. Anstöße zur Rezeption, Reflexion und Diskussion der Ergebnisse

Jede Leistungserhebung in Form standardisierter Tests bietet zu einem bestimmten Zeitpunkt an ausgewählten Aspekten mit speziellen diagnostischen Mitteln einen messbaren, begrenzten und vorläufig gültigen, hypothetischen Befund (Prenzel, 2017, S.17).

Im Fall des TalenteChecks abstrahiert dieser Befund durch Bezugnahme auf einen Gesamtwert unterschiedlichster Schultypen (AHS bis SPZ/ZIS) von allen Unterschieden der Schulprofile, curricularen Schwerpunkte, unterschiedlichen Entwicklungs- und Leistungsstände, Lernvoraussetzungen, Kompetenzniveaus und Leistungsgrenzen.

Es wird von soziometrischen Faktoren wie Geschlecht, familiäre Zuwanderungsgeschichte, Alltagssprache, sozioökonomische Voraussetzungen (ressourcenprivilegiert oder ressourcenarm; vgl. dazu Jünger, 2008) und soziokulturelle Milieu- und Schichtzugehörigkeiten abgesehen.

Biographisch oder entwicklungspsychologisch bedingte Einschränkungen der individuellen Leistungsbereitschaft und/oder –fähigkeit sind ebenso wenig von Bedeutung wie etwaige Förderbedarfe.

Das relativiert das Anliegen von WKO Wien und Stadtschulrat, den Jugendlichen ihre Stärken und Schwächen aufzuzeigen. Das explizite Ziel, potentiellen Lehrstellensuchenden eine Vorbereitung und einen Einblick bzw. Vorgeschmack auf bevorstehende Eignungstests oder Bewerbungssituationen zu ermöglichen, dürfte mindestens genauso hoch sein.

Werden die Ergebnisse der TalenteChecks als Form einer punktuellen Diagnose von selektiven **Leistungsständen** allerdings zum Mittel einer diffusen Prognose von potentiellen **Leistungsentwicklungen** oder zukünftig erwartbarem **Leistungsvermögen**, tritt der Etikettierungseffekt in den Vordergrund.

Die implizite Defizitorientierung der Ergebnisbögen, in welchen die eigene Leistung in jedem Teilbereich mit dem Gesamtergebnis verglichen wird, relativiert sichtbar die Stärkenrethorik. Einem Bewerbungsschreiben beigelegt bietet sie jedenfalls einem potentiellen Dienstgeber einen vermeintlich klaren Einblick in verwertungsrelevante Kompetenzen und Fertigkeiten abseits oder in Ergänzung zu Notenzeugnissen.

Unser interner Umgang mit diesen Testergebnissen ist ein vorsichtiger und differenzierter. Sie bilden eine mögliche Ergänzung zur Einschätzung aktueller Leistungsstände bei einzelnen Schüler_innen. Dabei ist die Art des Zustandekommens (Arbeit am PC statt mit Stift und Papier, Zeitdruck, Aufgabenfülle) und der Umgang mit der Testsituation als solcher zu berücksichtigen.

Prüfungsangst, situative Überforderung und akuter Leistungsstress führen in jedem Jahr bei einigen zu punktuellen Performanzkrisen die verhindern, dass die kognitiv möglichen Leistungen und die großen Wissensbestände aktuell präsentiert werden. Das zumindest ergeben die Reflexionsgespräche, wenn auffällig erwartungswidrige Ergebnisse hinterfragt werden.

Die Hierarchisierung der Ergebnisse in den Folien im Anhang dient ausschließlich der leichteren Les- und schnellen Überprüfbarkeit einzelner Items oder des Nachvollzugs bestimmter Einzel- oder Jahrgangsleistungen. Den Jugendlichen und ihren Eltern stehen ausschließlich ihre eigenen Ergebnisse zur Verfügung. Interessierte Kolleg_innen können ihre Fachergebnisse einsehen, auf Clusterleitungsebene und in der Schulleitung werden die Jahrgangsergebnisse diskutiert und analysiert.

Das Fehlen von Vergleichszahlen aus anderen NMS-Standorten etwa auf Bezirksebene macht die Interpretation der Daten zusätzlich schwierig bis spekulativ und etwaige Ableitungen für die Gestaltung von Lernprozessen lassen sich kaum treffen. Außerdem ist die Nutzbarkeit als Prognoseinstrument praktisch höchst umstritten, wie uns die Rückmeldungen ehemaliger Schüler_innen über ihre weiteren (Aus)Bildungswege immer wieder eindrucksvoll bestätigen.

3.2.5. FRAGEBOGEN FÜR REFLEXIONSGESPRÄCH TALENTECHECK 2017

Technische Bedingungen:

1. Wie war die Testsituation am PC (Lesen, Antworten/Tippen) für Dich?

vertraut normal eher ungewohnt neu

2. War Dein PC langsam im Bild/Textaufbau?

ja nein weiß nicht

3. Waren alle Aufgaben lesbar? Gab es Störungen, Geräteausfälle o.Ä.?

Wenn ja, Details eintragen:

Persönliche Einstellung:

4. Kannst Du Dich an Deine Stimmung an diesem Tag erinnern? Warst Du eher:

aufgeregt/angespannt interessiert ruhig/entspannt desinteressiert
andere Nennungen:

5. Hast Du den Test ernst genommen?

sehr eher schon eher nicht völlig egal

6. War eine Testsituation wie diese für dich:

völlig neu eher ungewohnt normal vertraut

7. War der Test für Dich ganz allgemein :

Sehr leicht eher leicht eher schwer sehr schwer

8. Hast Du den Test alleine bewältigt oder hast Du Dir Hilfe von anderen geholt?

ja nein teilweise (wo und wie oft)

Selbsteinschätzung:

9. Wo war ich besonders gut? Mehr als 50%, schätze die Prozentzahl u. schreib sie auf!

Rechnen Deutsch/Lesen Englisch Konzentration Logik techn. Verständnis

10. Wo war ich nicht so gut, was ist mir besonders schwer gefallen? Weniger als 50%, schätze die Prozentzahl und schreib sie auf!

Rechnen Deutsch/Lesen Englisch Konzentration Logik techn. Verständnis

Name

Coachinggruppe

¹⁵ Jünger, R. (2008): *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*, Wiesbaden 2008, Verlag für Sozialwissenschaften

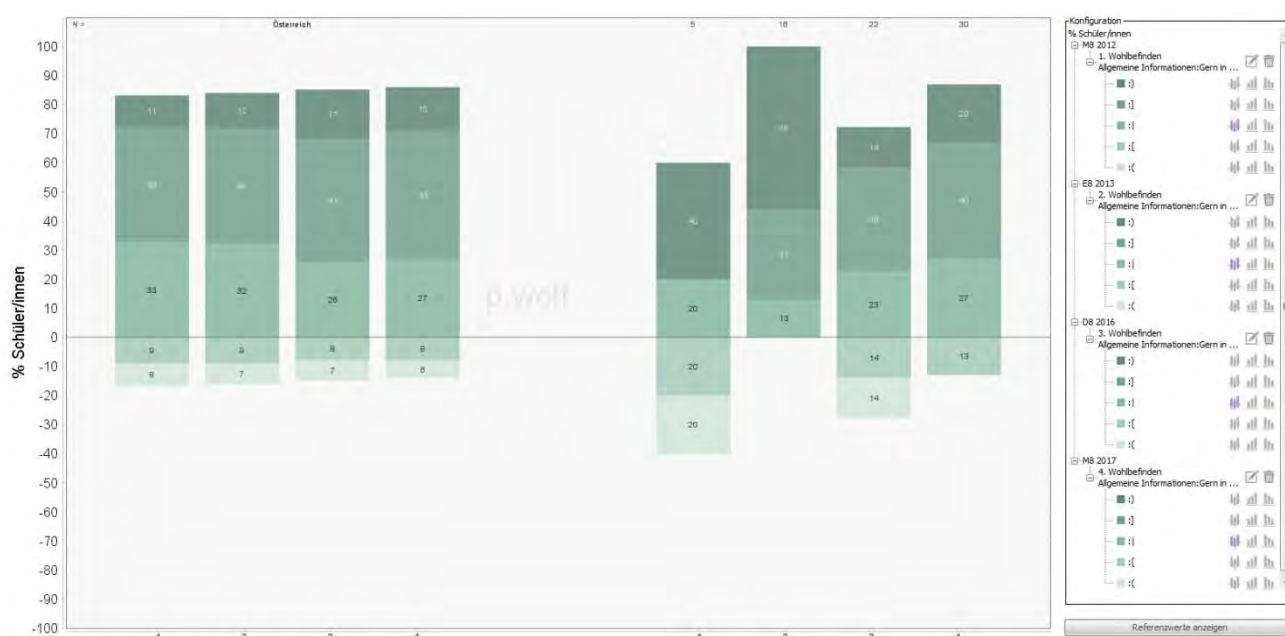
¹⁶ Prengel, A. (2017): *Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen*. In Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I., Streese, B., (Hrsg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*(13-27). Bad Heilbrunn, Klinkhardt

¹⁷ Stadtschulrat für Wien, Wirtschaftskammer Wien (2017): *Handbuch TalenteCheck Berufsbildung*, Wien
Statistische Auswertung TalenteCheck Berufsbildung (2018), www.talentecheckwien.at

3.3. Ergebnisse der Bildungsstandard-Erhebungen an der ILB (Josef Reichmayr)

Seit 2012 führt das Bildungsministerium österreichweit sog. „Bildungsstandard-Erhebungen“ durch: jeweils alternierend für alle SchülerInnen auf der 4. Schulstufe in Deutsch und Mathematik sowie 8. Schulstufe Deutsch, Mathematik, Englisch.

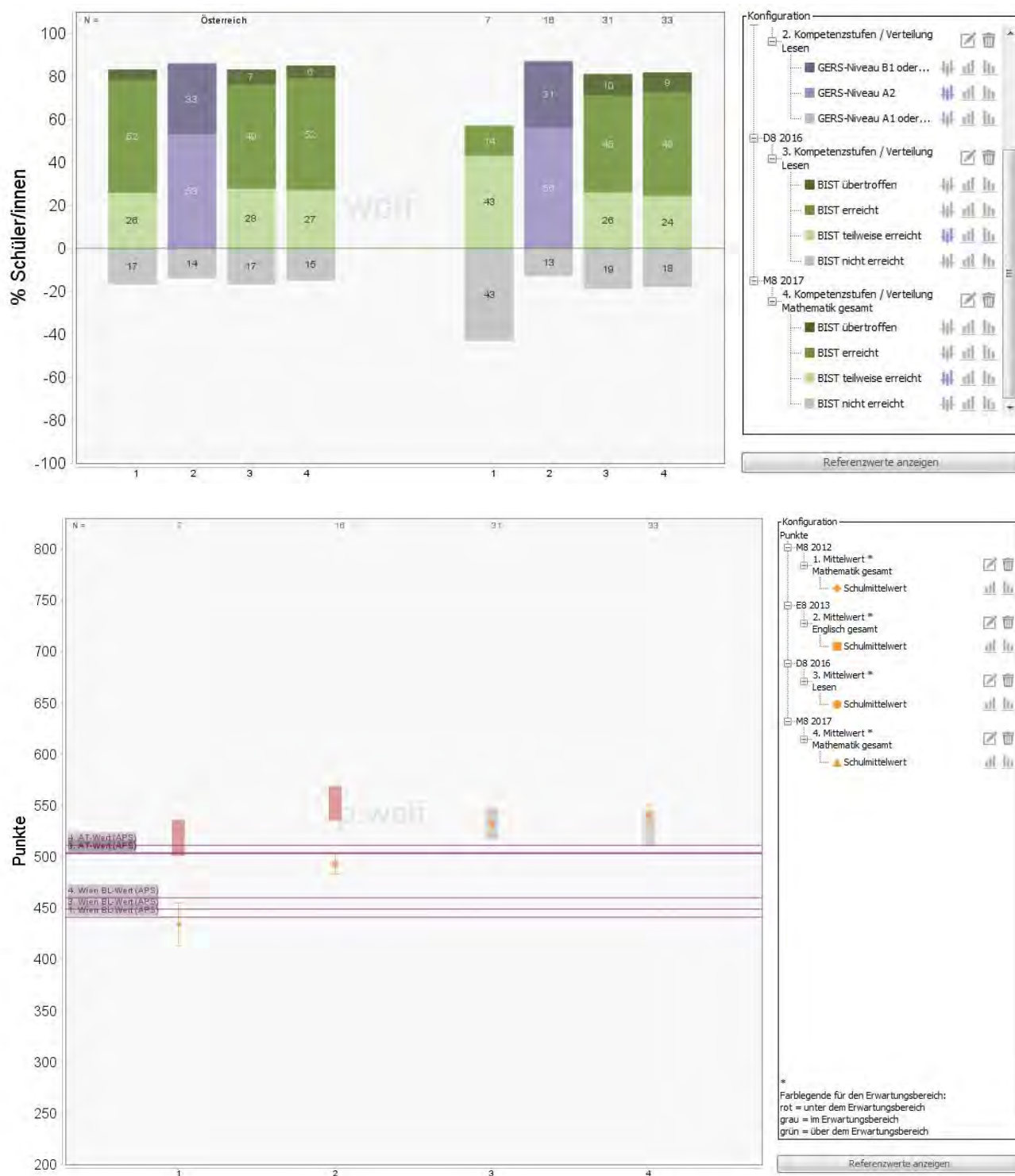
Zwischenzeitlich wurden die Erhebungen auch vorübergehend ausgesetzt, sodass aus den vergangenen sechs Jahren fünf Auswertungen vorliegen. Das eher singuläre Phänomen an der ILB besteht darin, dass der größte Teil der SchülerInnen, die eine Bildungsstandard-Erhebung auf der 4. Schulstufe mitmachten, auch weiterhin an derselben Schule unterrichtet werden. In der Regel sind die getesteten SchülerInnen zu jenem Zeitpunkt (ca. 1. Jahr später), zu dem die Ergebnisse vorliegen, bereits längst an einer anderen Schule. Analog stellt sich dies für die 8.StuflerInnen dar – in diesem Fall sind auch die allermeisten TeilnehmerInnen im Jahr darauf nicht mehr an derselben Schule.



3.4. BiSt-Ergebnisse im Langzeitschnitt (Patrick Wolf, Josef Reichmayr)

Die Generierung der hier abgebildeten standortspezifischen Grafiken aus den vom Bifie zur Verfügung gestellten Auswertungsdaten erfolgte durch unseren regional zuständigen Pflichtschulinspektor Patrick Wolf. Aufgrund der sehr geringen Zahl teilnehmender SchülerInnen (der Sekundarschulbereich der ILB war erst im Aufbau und die TestteilnehmerInnen in den Anfangsjahren einerseits sehr wenige, andererseits durchwegs QuereinsteigerInnen) sind die Ergebnisse nicht wirklich aussagekräftig, nicht repräsentativ für das auf 8 bis 9 Jahre angelegte Curriculum der Schule.

Interessant ist, dass mit steigender Anzahl von SchülerInnen, insbesondere jener, die von der 1.Klasse Volksschule an diese Pflichtschul-Langform besuchten, auch die (Durchschnitts-) Ergebnisse der Schule sich stetig verbesserten.



3.4.1. Typische und wiederkehrende Ergebnis-Merkmale des Abschneidens der ILB-SchülerInnen bei den Bildungsstandard-Erhebungen

Abgesehen von der ersten Bildungsstandard-Erhebung M 8 / 2012, an der nur einige wenige SchülerInnen der ILB teilnahmen, die ausnahmslos als QuereinsteigerInnen¹⁸ erst ein bis max. zwei Jahre diese Schule besucht hatten, die also sowohl von der Anzahl der SchülerInnen wie auch von deren vorangegangener Schul-Laufbahn

¹⁸ Und als solche meist kommend als „RückfluterIn“ aus einer AHS, als mehr oder weniger verhaltensauffällig aus einer NMS oder direkt von einem stationären Krankenhaus-Aufenthalt

nicht repräsentativ für das Lernsetting der ILB und dessen Ergebnisse sein konnten, zeigten die nachfolgenden Ergebnisse aus Bildungsstandard-Erhebungen meist ein ähnliches Grundmuster: Sehr breite Streuung der Ergebnisse, in wenigen ausgewählten Teilbereichen über dem Österreich-Schnitt, in manchen Teilbereichen darunter. Exemplarisch dafür stehen die Ergebnisse aus Mathematik 4 und Englisch 8 aus dem Jahr 2014. Die genaue Analyse dieser Ergebnisse, die konsequent bei jeder Testdurchführung mit Assistenz einer externen Rückmeldemoderatorin vorgenommen wurde, wird im Anhang in Gestalt der damals durchgeführten Aufbereitung und Präsentation beim Schulforum abgebildet.

3.4.2. Exkurs: Fragwürdigkeit der sozio-ökonomischen Datenerhebung im Zuge der Bildungsstandard-Testung

Das grundsätzlich sehr begrüßenswerte Bemühen des Bildungsministeriums, sozio-ökonomische Daten über die beteiligten SchülerInnen zu erheben (Bildungsabschluss der Eltern, Sprachmilieu, Anzahl von Büchern im Haushalt), hat einige Haken, die sich bei der besonderen Heterogenität der SchülerInnen an der ILB durch ein krass verzerrtes Bild niederschlagen: Alle SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, die in der Regel nicht an der Testung teilnehmen, werden folgerichtig auch hinsichtlich ihrer sozio-ökonomischen Familiensituation nicht erfasst. Das betrifft beim Schulstandort ILB immerhin $\frac{1}{4}$ aller SchülerInnen! Das ist vor allem dann problematisch, wenn aus diesen Daten ressourcen-relevante Konsequenzen resultieren. Auch all jene Eltern von an der Bildungsstandard-Erhebung teilnehmenden SchülerInnen, die den Elternfragebogen nicht retournieren, fallen aus dieser Statistik heraus.

3.5. Hintergründe zum „sensationellen“ ILB-Ergebnis Mathematik 8 / 2017 (Josef Reichmayr)

Erstaunliche und aus der Sicht des Schulstandortes erfreuliche Ergebnisse zeitigte die Bildungsstandard-Erhebung zur Mathematik / 8. Schulstufe im Jahr 2017, deren Ergebnisse Anfang 2018 seitens des Bifie Salzburg im Frühjahr 2018 bekanntgegeben wurden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die zwei gebildeten Testgruppen – in Ermangelung „normaler“ Jahrgangsklassen an der ILB – nicht als Zufallsmischung von SchülerInnen aus den 6 in Frage kommenden Stammgruppen bzw. den 3 beteiligten Ausgangs-Cluster-Tandems gebildet wurden, sondern eine Einteilung nach dem Kriterium „Besucht die ILB seit der 1. Klasse Volksschule“ bzw. „Ist als QuereinsteigerIn erst ein, zwei, allenfalls drei oder maximal 4 Jahre an der ILB“ erfolgte.

Im Lichte dieser Testanordnung sind die Ergebnisse insofern „sensationell“ (cit. externe Rückmeldemoderatorin), als die Testgruppe bestehend aus den ILB-LangzeitschülerInnen, die sich dem Schultyp entsprechend aus einer Mischung von NMS- und AHS-SchülerInnen zusammensetzte, in Summe und vom Durchschnittsergebnis her deutlich besser abschnitt, als es der Wiener AHS-Durchschnitt tat.

Auch die zweite Testgruppe konnte sich im Durchschnittsergebnis besser als der Wiener APS-(=NMS-) Durchschnitt platzieren. Wobei bei der Detailauswertung – wie in all den Jahren zuvor – eine relativ große Streuung der Ergebnisse festzustellen war.

Ergebnisse der Klassen/Unterrichtsrgruppen in den Inhaltsbereichen				
Grafik:				
Gruppenergebnisse in den Inhaltsbereichen (SLG5)				
	Zahlen und Maße	Variable, funktionale Abhängigkeiten	Geometrische Figuren und Körper	Statistische Darstellungen und Kenngrößen
Klasse 4a: c123	461 (± 28)	476 (± 29)	449 (± 32)	467 (± 37)
Klasse 4b: c426	579 (± 25)	599 (± 31)	569 (± 23)	527 (± 32)
Klasse 4c: W APS AHS	448 568	443 592	448 561	468 588
Gruppenvergleich	in allen Bereichen über 100 Pkt. Unterschied c426 über Ø; über AHS W.!			
Gruppenergebnisse in den Inhaltsbereichen im fairen Vergleich (SLG7)				
	Zahlen und Maße	Variable, funktionale Abhängigkeiten	Geometrische Figuren und Körper	Statistische Darstellungen und Kenngrößen
Klasse 4a: c123	↓ EB 465-517	↓ EB 466-518	↓ EB 463-516	↓ EB 472-532
Klasse 4b: c426	↑ EB 505-557	↑ EB 515-567	↑ EB 502-556	↑ EB 514-574
Klasse 4c:				
Anmerkungen/markante Ergebnisse der Kompetenzbereiche:				
c426 hat den höheren EB und diese in allen Bereichen über. schaffen.				

3.5.1. Zur Interpretation der ILB-Ergebnisse Mathematik 8 / 2017

Das erfreuliche Gesamtergebnis entband uns nicht der Aufgabe, im Zuge einer Detailanalyse mit ca. 10 fachlich hauptzuständigen LernbegleiterInnen und durch Impulse der (alljährlich beigezogenen) Rückmeldemoderatorin differenziert Erkenntnisse für die weitere Arbeit herauszufiltern.¹⁹

Jedenfalls scheint der Schule hier eine deutliche Evidenz dafür gelungen zu sein, dass erfolgreiches Lernen – auch und gerade in einem zahlen-zentrierten Bereich wie der Mathematik – nicht kausal mit der Vergabe von Ziffernnoten als Leistungsrückmeldung zusammenhängt.

Kurioserweise liegt das Gesamt-Durchschnittsergebnis der beiden ILB-Testgruppen fast haarscharf im Österreich-Durchschnitt – ein unkonventionelles Schulprojekt liegt im Zentrum des Normal-Durchschnitts.

¹⁹ Zufällig war an diesem Tag auch der ORF (FS 2) im Zuge von Filmaufnahmen für die Sendung „kulturMontag“ an der Schule und findet sich eine Sequenz der Nachberatung in dem Filmbeitrag (siehe ORF tvthek, 24.4.2018)

3.5.2. Öffentliche Reflexion Bernhard Görg – Josef Reichmayr

Im Gefolge eines Standard-Interviews Anfang 2018 meldete sich Bernhard Görg mit einer kritischen Anfrage an die Journalistin Petra Stuibler zu Wort.

„Ich bin zwar ein Anhänger des differenzierten Schulsystems, aber kein Dogmatiker. Daher interessieren mich alternative Schulformen und habe daher mit Interesse das Interview mit dem Direktor der Brigittenauer Schulwerkstatt gelesen. Er behauptet aber nur, damit sehr erfolgreich zu sein, bleibt aber einen Nachweis schuldig. Wenn er den Versuch schon zwanzig Jahre macht, dann müsste sich ja auch feststellen lassen, was aus den ehemaligen Schülern geworden ist. Sind seine Schulabgänger erfolgreicher als die herkömmlicher Schulen? Letztlich ist das zwar nicht die alleinige aber die entscheidende Frage.“

Die erste Replik meinerseits als ILB-Schulleiter konnte den fragestellenden ehemaligen ÖVP-Politiker noch nicht zufriedenstellen, zumal zu diesem Zeitpunkt die Ergebnisse der Bildungsstandard-Erhebung 2017 noch nicht vorlagen und auch nicht auf sie verwiesen werden konnte.

Nach Erhalt der BiSt-Ergebnisse kontaktierte ich erneut Bernhard Görg:

„...Nicht zufällig ähnelt unser Unterrichtsarrangement jenem an Sir Karl Popper-Schulen mit dem Unterschied, dass wir an unserem Standort (als öffentliche Pflichtschule) eine noch wesentlich breitere Palette von AHS-reifen sowie NMS-SchülerInnen bis hin zu SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf abdecken - umso erfreulicher aus meiner Sicht das Abschneiden in der BiSt-Erhebung vor allem jener SchülerInnen, die unsere Schule 8 bzw. 9 Jahre lang kontinuierlich besuchten.“²⁰

...In der Hoffnung, Ihr Bild von den Leistungen unserer Schule durch diese externe Test-Evidenz und ein außergewöhnliches "Fallbeispiel" in ein fundierteres und besseres Licht rücken zu können..."

Die neuerliche Antwort Bernhard Görgs stellt eine grundsätzliche Frage hinsichtlich einer heterogenen SchülerInnen-Mischung und entsprechender Lerneffekte für alle Beteiligten mit Hinweis auf das „Mischungserfolgsrezept“ einer deutschen Gesamtschule:

„Sehr geehrter Herr Reichmayr!

Herzlichen Dank dafür, dass Sie an mich gedacht haben. Die Zahlen sind wirklich beeindruckend, bin aber nicht sicher, ob sich bei einer größeren Zahl von Probanden ein ähnliches Bild ergeben würde.

Die Lichtenberg-Schule in Göttingen, eine Gesamtschule (in Deutschland von 10-18) ist in Deutschland über mehrere Jahre hindurch zur besten und erfolgreichsten Schule gewählt worden. Der Direktor der Schule ist in einem großen ZEIT- Interview nach dem Erfolgsgeheimnis der Schule gefragt worden. Er hat dabei in erster Linie auf sein Auswahlprinzip verwiesen: 80 Prozent seiner Erstklässler müssten von der Grundschule die Gymnasialreife bestätigt haben. Seiner langjährigen Erfahrung würden leistungsschwächere Schüler dann am meisten profitieren, wenn die überwiegende Zahl der Mitschüler leistungsstark wäre. Je mehr die Leistungsstärke der Schüler der Gaußschen Verteilung entsprechen würde, umso weniger positiv würde sich das auf die leistungsschwachen auswirken.“

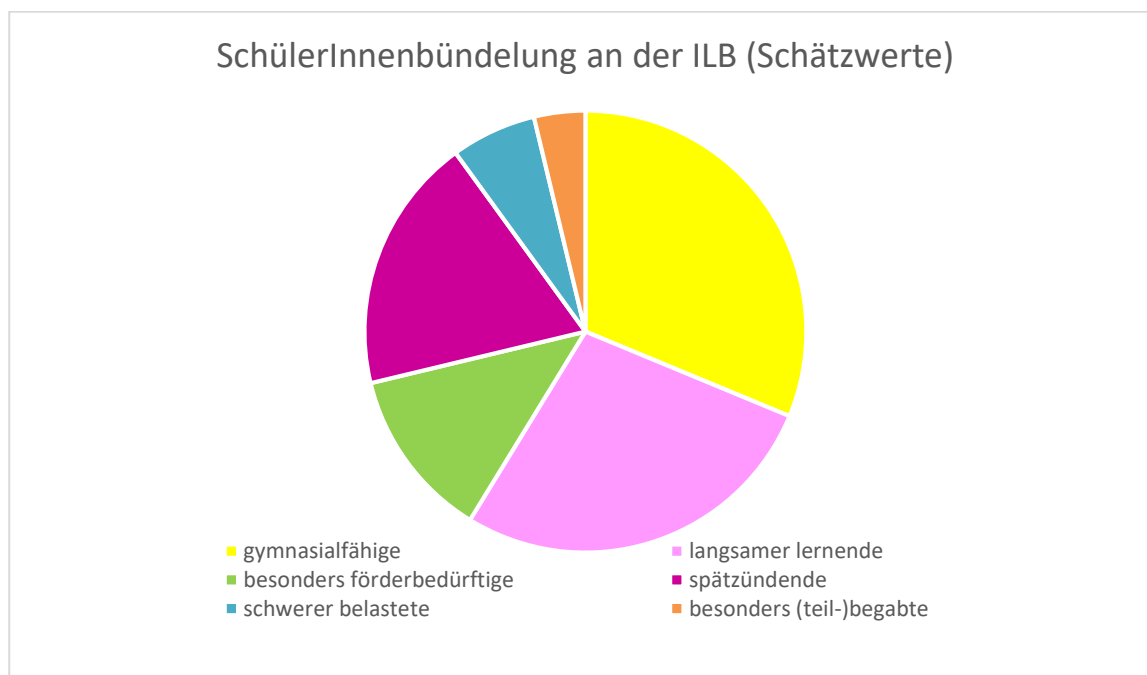
3.5.3. Multipel-heterogene Lerngruppen: Gibt es eine „ideale Mischung“?

Dem Erfahrungswert des Göttinger Schuldirektors sei hier unser eigener Erfahrungswert gegenübergestellt. Wobei die Annäherung an eine heterogene SchülerInnenmischung durch die unterschiedliche Schultypologie massiv mitbeeinflusst wird: Kann sich der Göttinger Schuldirektor (als Gymnasialstandort mit

²⁰ „Zwischenzeitlich brachten sowohl die Gratis-Zeitung "Heute" und der Standard-online auch das Kurzporträt eines 14-jährigen Start-up-Gründers - ergänzend wäre dabei nur zu erwähnen, dass dieser Bursche 7 Jahre lang (er hatte eine Schulstufe übersprungen und ist deswegen schon nach 7 Jahren von unserer Schule aus- und in einer weiterführende Schule eingetreten) die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau besuchte! Ein Einzelfall, freilich, aber auch möglich geworden durch unseren hoch-differenzierten Unterrichtsaltag.
<https://mobil.derstandard.at/2000078346313/14-jaehriger-Wiener-startete-eigenes-Start-Up?ref=rss>
<http://m.heute.at/oesterreich/wien/story/48103762> „

Gesamtschulcharakteristik) offensichtlich aussuchen, welche und wieviele „schwächere“ SchülerInnen er zu den gymnasialreif erklärten dazu nimmt, stellt sich schon die Ausgangslage für eine öffentliche Pflichtschule deutlich anders dar: Eine Pflichtschule deckt primär das direkte geografische Umfeld der Schule ab und kann sich prinzipiell nicht die SchülerInnen „aussuchen“. Freilich beeinflussen Elternwünsche nach einem Schulplatz an einer bestimmten Schule die konkrete Zusammensetzung ebenso wie historisch gewachsene, standortspezifische Faktoren – im Fall der ILB ist dies eindeutig der hohe Anteil von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die SchülerInnen-Population der ILB deutlich von anderen Pflichtschulen im 20. Wiener Gemeindebezirk, verstärkt durch die Tatsache, dass aufgrund des reformpädagogischen Ansatzes der Schule, aufgrund des Ganztagschulangebotes, aufgrund der guten Ressourcen-Bestückung und anderer Gründe mehr die Nachfrage nach einem Schulplatz an der ILB seitens interessierter Eltern seit 19 Jahren die Zahl der verfügbaren Plätze chronisch und deutlich übersteigt.

Im Lichte unserer Erfahrungen könnte dem Göttinger Modell also unser Modell, besser gesagt unsere gewachsene und durchaus bewährte Mischung gegenübergestellt werden: Nebst einem Querschnittanteil von ca. 40 % Kindern mit anderer Muttersprache könnte man die SchülerInnen der ILB in etwa so bündeln:



Jedweder schülerInnenbezogene „Mischungs-Wert“ im Hinblick auf gute Lernbedingungen für ALLE und auf besondere Lernchancen für solche mit ungünstiger Ausgangslage (wenig bis keine Hilfe von zuhause, armutsgefährdet, andere Muttersprache, körperliche / mentale Behinderung) kann nicht verabsolutiert werden, zumal es um Menschen und soziale Dynamiken und nicht um Werkstücke geht.

Relativ gesichert scheint die Annahme, dass stark homogenisierte Gruppen zur „inneren Abflachung“ neigen – wobei dies keineswegs nur für Schulklassen mit 90 % oder mehr Migrantenkindern gilt, sondern durchaus auch für (schein-) homogenisierte AHS-Klassen.

In jedem Fall spielt die Persönlichkeit, Erfahrung, Autorität, Authentizität und methodisch-didaktische Kompetenz der pädagogisch-unterrichtlichen AkteurInnen (also LehrerInnen, FreizeitpädagogInnen und anderes Assistenzpersonal) eine grundlegend wichtige Rolle.

Und ohne eine flexiblere Unterrichtsorganisation (zumindest innerhalb des klassischen Schulrahmens mit seinen Fächer- und Stundenrastern, besser noch mit einer Öffnung des herkömmlichen Organisationsschemas

zugunsten einer differenzierten Begleitung, individuellen Stützung, kollektiven Animation und Belehrung) wird es ebenso schwer denkbar und erfolgreich sein, dass auch ein aktives Lernen der SchülerInnen von- und miteinander möglich wird.

Diese Parameter stellen schon jeden einzelnen Schulstandort vor große Herausforderungen, noch viel mehr aber kommunale Regionen mit starker demografischer Vorprägung, die nur mit einem politischen Kraftaufwand zugunsten einer besseren Durchmischung der SchülerInnenschaft veränderbar wäre.

3.6. Lesekompetenzförderung an der ILB – Lesetestergebnisse (Herbert Kern)

3.6.1. Lesetests an der ILB

An der ILB gibt es ein in sich verwobenes System von Lesekompetenz Testungen auf allen Schulstufen und einer am Standort entwickelten und ständig angepassten Leseförderung.

Die Ergebnisse der einzelnen Testungen wurden und werden sofort als Anlass genommen, um den Einsatz der unterschiedlichen Fördermodule neu zu justieren und damit Erfolg bringend zu gestalten.

Ohne die intensive, produktive Zusammenarbeit aller Lernbegleiterinnen in allen Lernbereichen und den SQA Koordinatorinnen ist eine rasche effektive Umsetzung der Vorhaben nicht möglich.

Die zur Verfügung stehenden Diagnoseinstrumente werden jährlich angewandt und auf Grund der Ergebnisse werden unterschiedliche Fördermaßnahmen ergriffen:

Schulstufe	Diagnose-instrument	Förderung
1.Klasse	BU8 (verpflichtend!)	Übungen zur Förderung phonologischer Bewusstheit (Reimpaare, Lautanalyse, Lautsynthese, Silbensegmentierung, Lautdifferenzierung, phonematische Diskriminationsfähigkeit, Lautbildungsfähigkeit) - Zusammenstellung aus „Hören, lauschen, lernen“, Silbenlesen, Lesemalblätter mit Überprüfung, Vorlesen, Fröhler Lesekarteien, Konzentrationsübungen
2.Klasse	SLS	Silbenlesen, Auftragslesen, Lesemalblätter mit Überprüfung, stille Lesezeiten mit Fragemöglichkeit, Fröhler Lesekarteien, individuelles Lesen alters- und leistungsadäquater Literatur, Vorlesen, Übungen zur phonologischen Bewusstheit (s.o.), Konzentrationsübungen
3.Klasse	SLS (verpflichtend!)	Auftragslesen, Lesemalblätter mit Überprüfung, stille Lesezeiten mit Fragemöglichkeit, individuelles Lesen alters- und leistungsadäquater Literatur, Vorlesen, Blitzlesen, Wortsynthese- und analyse und simultane Erfassung von Häufigkeitswörtern, rhythmisierendes Lesen, Fröhler Lesekarteien, Konzentrationsübungen
4.Klasse	Wiener Lesetest (verpflichtend!) SLS, HLT	Auftragslesen, stille Lesezeiten mit Fragemöglichkeit, gemeinsames Lesen altersadäquater Texte und anschließende Diskussionsrunde, individuelles Lesen alters- und leistungsadäquater Literatur, Vorlesen, Blitzlesen, Augengymnastik, Reime finden, Wortstämme finden, Satzpuzzle, falsche Wörter finden, passende Wörter finden, Sätze – Bildzuordnung, Sätze sinnvoll verbinden, Lückentexte füllen, Textpuzzles, Auswahl an Sätzen in richtige Beziehung setzen, Antolin, Aufgaben zur Erschließung von Texten

		inhaltlich und über den Inhalt hinaus, Buchpräsentationen, Konzentrationsübungen
5.Klasse	SLS,HLT, ALEX	Auftragslesen, stille Lesezeiten, individuelles Lesen alters- und leistungsadäquater Literatur, Vorlesen, gemeinsames Lesen altersadäquater Texte und anschließende Diskussionsrunde, Leseprofi, Blitzlesen, Reime finden, Augengymnastik, Wortstämme finden, Satzpuzzle, falsche Wörter finden, passende Wörter finden, Sätze – Bildzuordnung, Sätze sinnvoll verbinden, Lückentexte füllen, Textpuzzles, Auswahl an Sätzen in richtige Beziehung setzen, Antolin Aufgaben zur Erschließung von Texten inhaltlich und über den Inhalt hinaus, Buchpräsentationen, Konzentrationsübungen
6.Klasse	SLS,HLT	Auftragslesen, stille Lesezeiten, individuelles Lesen alters- und leistungsadäquater Literatur, gemeinsames Lesen altersadäquater Texte und anschließende Diskussionsrunde, Vorlesen, Leseprofi, Blitzlesen, Reime finden, Wortpyramiden, Augengymnastik, Satzpyramiden, Wortstämme finden, Satzpuzzle, falsche Wörter finden, passende Wörter finden, Sätze – Bildzuordnung, Sätze sinnvoll verbinden, Lückentexte füllen, Textpuzzles, Auswahl an Sätzen in richtige Beziehung setzen, Antolin, Aufgaben zur Erschließung von Texten inhaltlich und über den Inhalt hinaus, Buchpräsentationen
7.Klasse	SLS,HLT,	Auftragslesen, stille Lesezeiten, individuelles Lesen alters- und leistungsadäquater Literatur, gemeinsames Lesen altersadäquater Texte und anschließende Diskussionsrunde, Vorlesen, Leseprofi, Blitzlesen, Wortpyramiden, Satzpyramiden, Reime finden, Wortstämme finden, Satzpuzzle, falsche Wörter finden, passende Wörter finden, Sätze – Bildzuordnung, Sätze sinnvoll verbinden, Lückentexte füllen, Textpuzzles, Auswahl an Sätzen in richtige Beziehung setzen, Antolin, Aufgaben zur Erschließung von Texten inhaltlich und über den Inhalt hinaus, Buchpräsentationen

3.6.2. Arten von verwendeten Lesetests

BU8 Test

Die ersten acht Buchstaben werden überprüft. So kann eine zielgerichtete Förderung sehr früh einsetzen. SchülerInnen werden einzeln getestet.

Salzburger Lesescreening (SLS)

Das SLS misst basale Lesefertigkeiten und erfasst vor allem die Lesegeschwindigkeit. Die Lesegenauigkeit wird indirekt und mit geringerer Sensitivität mitgemessen. Die SchülerInnen müssen dabei Sätze so schnell wie möglich lesen und diese als richtig oder falsch markieren. Dauer der Arbeitsphase: 3 Min. In der 3.Klasse ist er verpflichtend durchzuführen, die Ergebnisse werden weitergegeben in die 4.Klasse, damit dementsprechend gefördert werden kann.

ALEX

Diagnosetool, um festzustellen, ob SchülerInnen Probleme mit der Worterkennung oder der Lesegeläufigkeit haben. Die SchülerInnen werden einzeln getestet. Dauer: ca. 10 Min.

Wiener Lesetest

Inhaltlich umfasst der Test sowohl eine Überprüfung der Lesefähigkeit wie auch der Lesegeschwindigkeit. Der Test muss in der 4.Schulstufe durchgeführt werden und dauert 40 Min. Der Vortest fand 2018 bereits im Februar statt.

Hernalser Lesetest

Dieser Test dient der Überprüfung der sinnerfassenden Lesefertigkeit. Ähnlich dem Wiener Lesetest müssen die SchülerInnen Texte lesen und dazu Fragen beantworten, die Antworten werden auf einem beiliegenden Arbeitsblatt angekreuzt. Die Arbeitszeit beträgt in der 4.Klasse 40 Minuten und in höheren Schulstufen 30 Minuten.

3.6.3. Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Lesetests

Die Ergebnisse der SchülerInnen der ILB bei bisherigen Lesestandserhebungen (Wr. Lesetest, Lesescreenings, Talentecheck) zeigen eine breite Streuung von sehr schwachen, unterdurchschnittlichen LeserInnen über ein Mittelfeld bis hin zu etlichen Stark- und FreileserInnen. Die verschiedensten Zusammenfassungen und Übersichten der Auswertungsdaten der Lesetests liegen in der Schule auf. Hier soll nur das heurige Ergebnis des Wiener Lesetests 2018 auf der 4.Schulstufe beispielhaft angeführt werden.

Wiener Lesetest 2018, 4. Schulstufe

Gruppe	Kinder	Mädchen	Buben
B12	14	4	10
B34	12	5	7
B56	11	2	9

Gruppe	Sicheres TV	Ausreichendes TV	Geringes TV	Kein genügendes TV
B12	10	0	2	2
B34	10	2	0	0
B56	7	1	2	1

TV - Textverständnis

3.6.4. Ressourceneinsatz

Die von der zuständigen Schulaufsichtsbehörde für den Bereich Lesen/ Leseförderung zur Verfügung gestellten zusätzlichen Ressourcen (Leseförderung in Kleingruppen, Fö 2.0-Programm) haben es ermöglicht, die Summe der Anstrengungen, die wir schon seit der Gründung der Schule 1998 im Rahmen unseres stark individualisierten und differenzierten Lernsettings unternehmen, zu verstärken.

3.6.5. Weitere Anstrengungen sind notwendig

Was uns noch nicht zufriedenstellend gelungen ist, ist eine gute Bündelung der unterschiedlichen Bemühungen vor Ort, eine flexible und noch stärker bedarfs- und niveau-orientierte Zusammenstellung von Fördergruppen, eine Komprimierung des methodischen Erfahrungsschatzes, eine kritische und selbstkritische Evaluation der eingesetzten Personalressourcen sowie der Art ihres Einsatzes (im Rahmen der behördlichen Vorgaben einerseits und einer unserem spezifischen Lernsetting angepassten und dadurch möglicherweise optimierten Umsetzung andererseits).

3.6.6. Resümee

Für den gegenständlichen Bereich der Leseförderung ergibt sich die Notwendigkeit, die vielfältigen Bemühungen um die SchülerInnen einer genauen Erfassung, differenzierten Analyse und somit Gesamtbilanz zu unterziehen. Dies verbunden mit der Absicht und Hoffnung, dass eine verbesserte inhaltliche und personelle Bündelung der dafür eingesetzten Ressourcen stattfindet, dass mithilfe einer Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen von SchülerInnen Schritt für Schritt das gemeinsame Problembewusstsein gehoben wird.

Schlussfolgerungen aus den bisherigen Ergebnissen der ILB:

- Die Lesetestergebnisse lassen einen guten Überblick über die letzten Jahre zu (siehe Unterlagen, die an der Schule aufliegen).
- Waren zu Beginn die gezeigten Leistungen der getesteten Kinder noch zu 50% unter den von den Testungen vorgegebenen Durchschnittswerten im Bereich Deutsch und Textverständnis, so zeigen sie 2018 zu ca. 75% gute bis durchschnittliche Werte.
- Ein Fünftel bis zu einem Viertel der getesteten Kinder zeigen in allen Jahren überdurchschnittliche bis stark überdurchschnittliche Werte in den Bereichen Deutsch und Textverständnis.
- Ob die Kinder als Erstsprache Deutsch oder eine andere Erstsprache haben, ist für das Ergebnis nicht unbedingt relevant.

3.6.7. Leseförderung als Teil einer Lesekultur an der ILB

In jedem Cluster (Eingang – Übergang – Ausgang) befinden sich etwa 30 – 40 SchülerInnen, die starken Förderbedarf aufweisen. Je nach Altersgruppen differenziert gibt es unterschiedliche Angebote.

Vielfältige Initiativen in allen drei Clustern haben dazu geführt, dass in der Schule und im Lernalltag eine weit verbreitete und gut verankerte „Lesekultur“ sichtbar wird: Intensivkurse für schwache LeserInnen im Eingangs-Cluster, von den SchülerInnen gut angenommene attraktive Lesefrühstücksgruppen im Übergangs- und Ausgangs-Cluster, gut ausgestattete Lesezonen in (fast) allen Stammgruppen und Tandems, Rückzugszonen und einladendes Mobiliar fürs Lesen alleine oder in kleinen Gruppen, Impulse wie Lesezirkel und offene Bücherkiste, Dokumentationen der LeseförderInnen zu einzelnen Kindern und Beratung darüber sowie zu den Ergebnissen von SLS und Lesekompetenzcheck in den pädagogischen Teams, Schul-Zeitungsprojekte auf unterschiedlichen Ebenen (B 12-Zeitung, AU-lenspiegel, Schulzeitung TiLL), Verknüpfung von Leseanlässen mit textilen Werken, eigene Naturerfahrungen und Lyrik verbinden u. Ä. m.

Lesen(können) zur Informationsbeschaffung als Alltags- und Orientierungshilfe spielt im Schulhaus und für die SchülerInnen und PädagogInnen und Eltern eine elementare, sinnvolle Rolle: Seien es die wöchentlichen Speisepläne, schön gestaltete Hinweisplakate zum SchülerInnen-Buffer, SchülerInnen-Klassen-Listen, das Handy-Regulativ, „Werbeplakate“ vor den SchulsprecherInnen-Wahlen, Hinweisplakate auf die StreitschlichterInnen u. V. m.

3.6.8. Spezielle Impulse in den Clustern

Spezielle Impulse im Eingangscluster: Einsatz von ANTOLIN mit aktiver Einbeziehung von Eltern. Spezielle Lese-Angebote in der wöchentlichen Atelier-Schiene.

Spezielle Impulse im Übergangs-Cluster: Das „Lese-Frühstücks“, das sich dann auch im Ausgangs-Cluster „eingebürgert“ hat. Weiters das Projekt „GTL“ (GeneraTionsLesen) in Kooperation mit dem Altersheim Brigittenau und wechselseitigen Besuchen und generationsübergreifenden Vorlese-Aktivitäten.

Spezielle Impulse im Ausgangs-Cluster: Gemeinsames Bearbeiten von Sach- und literarischen Kurztexten / verschiedene Präsentationen zu Gelesenem / Lesetagebuch. Durch Plakate bzw. Zeichnungen zu Gelesenem / ABCdarium / an Pinnwänden angebrachte Texte ist „Lesen“ dem Raum innewohnend. Dramapädagogische Sequenzen zu Gelesenem.

3.7. Beobachtungen der Lernbegleiter/innen und Schüler/innen in der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau mit der Intention einer formativen Evaluation (Karl Garnitschnig)

3.7.1. Vorbemerkung

Univ.-Prof. Dr. Karl Garnitschnig hat das Schulmodell „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ seit der Gründung 1998 begleitet und sich mittlerweile zwei Jahrzehnte als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats ehrenamtlich zur Verfügung gestellt. Seine bildungswissenschaftliche Expertise wurde nicht von ungefähr auch von elternbasierten Privatschulprojekten genutzt. Auf der DVD „ILB im Bild Nr.1: Lachen dürfen – lernen können“²¹ (2008) gibt Karl Garnitschnig als Interviewpartner Einblick in seine profunde kritische Sicht rund um Unterricht, LernbegleiterInnen und aufbauende Pädagogik. Die nachfolgenden Schilderungen und Zusammenfassungen resultieren aus wiederkehrenden Unterrichtsbeobachtungen während eines ganzen Jahres.

3.7.2. Zeitpunkt, Ausmaß und Setting der Beobachtungen

Die Beobachtungen der Lernbegleiter/innen und der Schülerinnen und Schüler und Gespräche mit ihnen im Bereich der Neuen Mittelschule wurden 2016 und 2017 an 16 Tagen jeweils mehrere Stunden durchgeführt. Sie dienten der Erfassung des Lernens der Schüler/innen, um eventuelle Verbesserungen der Lernorganisation vorschlagen zu können. Daher wurden die Schüler/innen nach ihrem Lernverhalten beobachtet und danach befragt, wie sie ihr Lernen selbst einschätzen. Ein wesentlicher Faktor war die Lernbegleiter/innen-Schüler/innen-Beziehung. Die Beobachtungen wurden von der Schule gewünscht, um auch einen Blick von außen zu bekommen und so angestoßen zu werden, ihre Entwicklung in Gang zu halten. Die ILB hat sich zum Ziel gesetzt, sich laufend aus den Erfordernissen der Zeit und der Schüler/innen zu reformieren. Daher gab es und gibt es immer wieder Änderungen, um eine bestmögliche Förderung der Schüler/innen zu erreichen. So wurde 2016/17 als Konsequenz von Rückmeldungen aus den Beobachtungen eine temporäre Auszeitgruppe für ausgewählte Schülerinnen und Schüler eingeführt, die eine besondere Förderung vorwiegend sozial-emotional brauchen.

Um den jahrelangen inneren Reformprozess in Gang zu halten, hat die ILB schon 2005 eine eigene Qualitätskommission (=QuaKo) bestehend aus Elternvertreter/innen, ebenso viel Lernbegleiter/innen und dem Direktor ins Leben gerufen. Später kamen Schülervertreter/innen hinzu. Aufgabengebiet der QuaKo ist unter anderem auch die „Entwicklung einer Feedback-Kultur zur systematischen Rückmeldung durch SchülerInnen, Eltern und LernbegleiterInnen“.

²¹ DVD „ILB im Bild 1“ – „Lachen dürfen – Lernen können“ – erhältlich über das Sekretariat der ILB gegen eine Spende von 15,-€ - (Tel. 01 33 33 723 222)

3.7.3. Formative oder summative Evaluation – Begründung der Entscheidung für eine formative Evaluation

Der Unterschied zwischen diesen beiden Formen der Evaluation besteht darin, dass eine summative Evaluation untersucht, ob ein vorgegebenes Programm bzw. festgesetzte Maßnahmen zu einem erhofften Ergebnis führen. Ziel ist also die abschließende Bewertung des Programms, wie weit dadurch das erwünschte Ergebnis erreicht werden konnte. Bei einer formativen Evaluation steht der Prozess der Zielerreichung im Mittelpunkt und es werden schon während des Prozesses Anpassungen, Adjustierungen vorgenommen. Dies erfordert, die Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen auf Schüler/innenseite genauso zu berücksichtigen wie die institutionellen Rahmenbedingungen des Lernens und wie Lehrer/innen und Schüler/innen diese wahrnehmen. Da genau diese Wahrnehmung ein wesentlicher Faktor des Wohlbefindens, der Zufriedenheit, der Motivation aber auch der Resilienz sowohl bei den Lehrer/innen als auch bei den Schüler/innen ist, wird auf sie besonderer Wert gelegt.

Bei einer formativen Evaluation reichen also schon Schätzungen, ob und wie weit ein Ziel erreicht wird und es sind laufend Anpassungen möglich. Dies sollte im Sinne einer Schule, die sich selbst ständig reformiert, immer der Fall sein. Damit ist eine Autonomie der Schule zum Vorteil der Lehrer/innen und Schüler/innen im Gegensatz zu einer überregulierenden Schuladministration durch Gesetze und Verordnungen Bedingung.

Evaluiert werden jene systemischen Faktoren der Lernbegleiter/innen, die eingeführt wurden, um den Schüler/innen kompetentes Lernen zu ermöglichen, sodass sie ihr Lernen bis zur 8. Schulstufe immer selbständiger und selbstbestimmter sowohl auf der kognitiven wie auch auf der sozioemotionalen Ebene gestalten können. Es ist also zu fragen, welche Strukturen bzw. Maßnahmen wurden in der ILB eingeführt, um diese Ziele zu erreichen.

3.7.4. Organisation

Die Organisation der Schule wird an anderer Stelle beschrieben. Hier sei nur hervorgehoben, dass die Lernbegleiter/innen in Teams eingeteilt sind, die jeweils ein Tandem unterrichten. Um den Unterricht und die wechselnden Gruppierungen zu planen, treffen sie sich wöchentlich am Mittwoch nach dem Unterricht um 15.30 Uhr zu einer Teamsitzung, die zwischen zwei und vier Stunden dauert.

Da sich die Teams selbst planen können, ist unter den Lehrern eine hohe Motivation und Zufriedenheit gegeben. Sie fühlen sich kompetent und frei, weil sie sich selbst organisieren dürfen. Die Lernbegleiter/innen arbeiten in Teams und nicht als isolierte Einzelgänger/innen. Außerdem sind sie dadurch motivierter, weil ihnen mehr Kompetenz und Autonomie eingeräumt wird.

3.7.5. Integration – Schüler/innen mit Förderbedarf

Die ILB versteht sich als „Integrative Lernwerkstatt“ und gibt dem alle Ehre. Von den insgesamt 380 Schüler/innen der ILB hat cirka ein Viertel sonderpädagogischen Förderbedarf. Die beobachteten Gruppen (Ausgangscluster) umfassen 118 Schüler/innen, davon haben 29 Kinder einen besonderen Förderbedarf. 17 sind Buben und 12 Mädchen. Da in der ILB jedes Kind einen persönlichen Coach hat, ist auch für jedes Integrationskind ein Coach da. Damit ist ein individualisierter Unterricht gewährleistet, der allen zugute kommen soll, den Kindern mit besonderem Förderbedarf ebenso wie den Begabten und Hochbegabten.

Ungefähr die Hälfte dieser Schüler/innen haben einen intensiven Betreuungsbedarf. Es handelt sich um Kinder mit Downsyndrom, um autistische, geistig beeinträchtigte und um verhaltensauffällige Kinder. Manchmal ist es notwendig, dass einige dieser Kinder eine besondere Unterstützung brauchen. Daher ist es gut, dass es

einen Lernbegleiter gibt, der Sonderpädagoge ist und zusätzlich eine psychotherapeutische Ausbildung hat. Er arbeitet dann zeitweise mit einer kleinen Gruppe.

Ergebnisse der Urabstimmung 2018: 108 Lernbegleiter/innen ist es sehr wichtig und 4 wichtig, dass sie die Stärken der Kinder anerkennen und auf ihre Interessen und Bedürfnisse Rücksicht nehmen. Durchgängig ist zu beobachten, dass sich alle Schüler/innen in den Stammgruppenräumen befinden. Nur wenn ein/e Schüler/in besondere Probleme hat, arbeitet oder spricht der/die Lerncoach mit ihm/ihr in einer vom normalen Lerngeschehen entlasteten Ecke. Häufig werden auch Kurzgespräche stehend oder wandelnd am Gang geführt. Kinder mit besonderen Bedürfnissen brauchen eben öfter eine Person allein für sich.

3.7.6. Mehrstufenklassen

Die Mehrstufenklassen wurden eingeführt, weil die kleineren an den größeren Kindern lernen und so etwas wie eine familiäre Situation entsteht. Die Lernbegleiter/innen schätzen die Zusammenarbeit zwischen den jüngeren und älteren Schüler/innen sehr positiv ein. Bei der im Februar 2018 durchgeführten Urabstimmung bewerteten 102 von 113 Lernbegleiter/innen diese für sehr wichtig, 11 für wichtig.

Die Schüler/innen werden nicht in altershomogene Klassen eingeteilt, sondern zwei bis vier Schulstufen werden als Stammgruppe zusammengefasst. Je zwei Stammgruppen bilden ein Tandem, das eng vernetzt zusammenarbeitet. Jeweils drei Tandems bilden einen Cluster, den Eingangs-, den Übergangs- oder den Ausgangscluster. Für jedes Tandem gibt es Verantwortliche, die sich wöchentlich zu einer Clusterleitungssitzung treffen. Die Motivation der Lernbegleiter/innen für diese Organisationsform der Arbeit in Teams ist sehr hoch (siehe oben).

Durch die Mehrstufenklassen sind spezifische Gruppierungen der Schülerinnen und Schüler bei unterschiedlichem Einsatz der Lernbegleiter/innen möglich. Zunächst können einmal jeweils mehrere LehrerInnen mit einer Gruppe von Schülern arbeiten. Zusätzlich ist es möglich, dass Lernbegleiter/innen mit einzelnen Schülern oder einer sehr kleinen Gruppe mit besonderem Förderbedarf arbeiten. Gerade Kinder mit psychischen oder geistigen Problemen genießen es sehr und sind dann auch hoch motiviert, wenn sie mit einem/einer Lernbegleiter/in allein arbeiten können.

3.7.7. Wechselnde Gruppierungen

Die Einteilung der Schüler/innen in mehrstufige Gruppen legt unterschiedliche Gruppierungen nahe. Wird ein neuer Stoff geplant, ist es sinnvoll die Schüler/innen in den Stammklassen oder auch Tandems zusammenzufassen, weil es sich um lehrplangebundene Informationen und Unterweisungen von Fachlehrer/innen handelt. Es erfolgen aber auch Einführungen in kleineren und größeren Gruppen, wenn spezifischen Interessen von Schüler/innen nachgegangen wird.

In den freien Lernphasen gruppieren sich die Schüler/innen selbständig und dabei kommt es auch vor, dass einzelne Schüler/innen für sich alleine arbeiten und sich eine/n Lernbegleiter/in zu Hilfe holen.

Ferner gibt es Schwerpunktthemen, welche die Schüler/innen frei wählen können. Darüber hinaus gibt es auch „Sonderangebote“. Ein Lehrer macht z.B. mit einer Gruppe Entspannungsübungen. Acht Kinder meldeten sich freiwillig. Es werden Entspannungsübungen und Phantasieübungen gemacht.

Die Lernbegleiter/innen schätzen das freie Lernen, die Ateliers, die Wahlmodule und die Schwerpunktthemen sehr. Dies zeigt sich auch bei den Ergebnissen der Urabstimmung 2018: 101 Lernbegleiter/innen halten diese unterschiedlichen Lernformen für sehr wichtig, 10 für wichtig und nur 1 Lernbegleiter/in für weniger wichtig. Noch wichtiger schätzen die Lernbegleiter/innen die vorhandenen gemischten Gruppen ein: Mädchen und

Buben, unterschiedliche Muttersprachen, langsam/schnell Lernende, sehr selbständig und weniger selbständig Lernende. 107 halten es für sehr wichtig, 5 für wichtig. Dies zeigt einmal mehr, dass die Lernbegleiter/innen für Differenzierung bis Individualisierung stehen, was eine Bedingung für das bestmögliche Lernen aller ist.

3.7.8. Selbstlernphasen

Zwischen den fachspezifischen Lernphasen gibt es täglich Selbstlernphasen. Diese werden von den Schüler/innen sehr geschätzt. Ein sehr begabter Schüler bringt sich in diesem Zusammenhang im Beisein von fünf weiteren Schülern besonders ein: *„Ich kann in meinem Tempo arbeiten. Konnte ein Jahr überspringen. Durch die Freiarbeit lernen wir Selbstverantwortung. Wir lernen viel mehr. Wir wissen, was wir zu lernen haben. Wir bekommen Aufträge von den Lehrern. Ich lerne hier mehr. In einer anderen Schule könnte ich nicht so frei lernen. Ich kann jetzt schon den Stoff aus der höheren Klasse lernen. Ich konnte zweimal ein halbes Jahr überspringen. Man kann sich immer etwas Neues nehmen.“* Das könnte noch genauer geprüft werden, weil es ein großes Plus für die ILB wäre. Viele Kinder nutzen die Freiheit aus. *„Aber größtenteils machen wir den Stoff und werden fertig.“*

Es gibt wöchentliche Einführungen mit einer Liste von Aufgaben, die man erledigen muss – To do-Liste. Eine Schülerin hebt hervor: *„Ein wichtiger Punkt ist, dass man Hilfe suchen kann. Manche fragen nicht, sie verfallen ins Reden, verschwenden die Zeit.“* Obwohl immer mindestens zwei Lernbegleiter/innen im Raum sind, könnte man darauf noch mehr achten. Die Lernvorgaben durch die Wochen- und Monatspläne schätzen die Schüler zum Großteil als Orientierungshilfe.

Manche wollen mehr Einteilung. Eine Gruppe von Mädchen schätzt die To do-Liste als nicht so gut ein. Es ist ihnen aber klar, dass sie *„für die Kinder gut ist, die sich nicht so gut strukturieren. Durch die To do-Liste wird das Lernen geregelter, es gibt weniger Freiheit“*.

Ein Vorteil der Selbstlernphasen liegt darin, dass die **Schüler/innen sich wechselseitig helfen**. Ein Bub, der von den anderen als der Beste bewundert wird – er hat ein Jahr überspringen dürfen – erklärt: *„Wenn ich jemandem helfe, nehme ich das schwierigste Beispiel und ich erkläre jeden einzelnen Schritt. Das hilft auch mir, die Aufgaben besser zu verstehen.“* Er drückt die lange bekannte Weisheit aus: Durch Lehren lernt man.

3.7.9. Projekte

Eine weitere Lernstruktur ist das Projektlernen. Durch die Projekte und die Freiarbeit sind wir *„stärker herausgefordert uns selbst zu organisieren. Das hat Vorteile für später.“* (Projekt „Alaska“). Ein Schüler sagt: *„Projekte sind das Beste. Da lerne ich am meisten.“* (Projekt „Island“). Manche Schüler/innen lieben die Herausforderung. Manche fordern heraus.

Für die Schüler/innen bedeutet es eine hohe Motivation, wenn die Eltern zu den Abschlussreferaten kommen.

Bei den Beobachtungen am 15. 12. 2016 arbeiten die Gruppen, zu denen sie sich frei einteilen konnten, am „Weltenprojekt“. Die Schüler/innen durften sich selbst die Themen wählen. Als Vorgaben wurden übergreifende Themenbereiche gewählt, nach denen die Schüler/innen ihre Arbeiten orientieren sollten: Kultur, Geschichte, Umwelt, Wirtschaft, wichtige Städte, Essen, Fakten. Kinder mit besonderen Bedürfnissen wurden teilweise extra betreut.

3.7.10. Beziehung zwischen Lernbegleiter/innen und Schüler/innen

Da die Lernbegleiter/innen gefordert sind und sich selbst auch immer wieder dazu anspornen, sich eingehend mit der Lernentwicklung der Schüler/innen zu befassen und den Unterricht in den Teams in ihrer eigenen Verantwortung gemeinsam zu planen, ergibt sich als Folgewirkung, dass sie sich insgesamt für die Schule und Schüler/innen vermehrt einsetzen. Die Lernbegleiter/innen haben auch durch die Besonderheit der Schule das Gefühl wertgeschätzt zu sein. Dies führt zu einem höheren Engagement, zu einer höheren Zufriedenheit im Beruf und Freude bei den Lernbegleiter/innen. Damit verbunden ist ein Prozess der Professionalisierung. Dies überträgt sich wieder auf die Schüler/innen. Sie können sich als Verursacher/innen ihres eigenen Handelns wahrnehmen, das wiederum motiviert, ihr Bestes zu geben. Wer das tut, wird besser und dies führt wieder zu mehr Erfolgserfahrungen. Tatsächlich konnten bei vielen informellen Beobachtungen sehr viele engagierte und zufriedene Lernbegleiter/innen und Schüler/innen wahrgenommen werden.

Die grundsätzlich positive Einstellung der Lernbegleiter/innen den Schüler/innen gegenüber führt zu einem guten Lernklima. Aus der Urabstimmung 2018 geht hervor, dass es allen – tatsächlich allen - Lernbegleiter/innen sehr wichtig ist, „dass sich alle um einen wertschätzenden Umgang und ein angenehmes Klima bemühen“. Aus vielen informellen Gesprächen mit Schüler/innen geht hervor, dass sie sich wertgeschätzt und anerkannt fühlen, was zu einer hohen Lernmotivation führt. Den Schüler/innen wird durch Phasen selbstorganisierten Lernens Kompetenz zugeschrieben, was als Faktor der Wertschätzung zusätzlich ihre Lernmotivation erhöht. Die Schüler/innen haben den ganzen Tag über fast jederzeit die Möglichkeit, den Lernbegleiter/innen Fragen zu stellen. Verbunden mit dem selbstorganisierten Lernen ist, dass die Lernbegleiter/innen den Schüler/innen sehr viel Rückmeldungen über die Qualität ihres Lernens geben: Was sollten ihre nächsten Schritte sein, welche Aufgaben müssten sie noch erledigen, was müssten sie als nächstes im Sinne ihrer Lernentwicklung tun. Die Reflexion dieser Schritte mit den Schüler/innen macht diese wieder zu kompetenteren Lernern.

Am 22.12.2016 interviewte ich einen Buben der 7. Schulstufe. Ich führe es zur Gänze an, weil es viele Aussagen kompakt zusammenfasst:

„Diese Schule ist freier. Man hat mehr Raum für Selbstgestaltung. Man kann sich selbst entscheiden. Ich lerne nach einem Plan, den mir die Lehrer/innen vorgeben. Ich freue mich, dass es in den höheren Klassen schwieriger ist, weil die weiterführende Schule noch schwieriger ist. Man wird gut auf die nächste Schule vorbereitet. Es kommen neue Fächer dazu: Chemie, Physik, Biologie.

Man wird selbständiger. Obwohl möglicherweise die nächste Schule strenger ist. Wenn man weiß, wohin man will, bereiten einen die Lehrer/innen darauf vor und helfen. Wenn mir das bewusst ist, dass die nächste Schule strenger ist, kann ich besser damit umgehen. Ich werde auf das Anderssein auch vorbereitet. Es gibt auch Schularbeiten, die Flüp (= Fokussierte Leistungsüberprüfung). Bei der Flüp gibt es einen Zeitdruck. Das ist ein Vorteil, weil klarer wird, was Leistung bedeutet.

Die Lehrer sind sehr toll, erklären und vermitteln gut. Wir fühlen uns ernst genommen und sie helfen einem echt, dass man alles gut schafft, z. B. in Mathe. Die Selbstverantwortung ist größer.

Die Zusammenarbeit ist gut. Wir helfen uns wechselseitig. Durch die Zusammenlegung der Klassen sieht man, was nächstes Jahr dran ist. Es freut uns, wenn wir mit den 8-Klässlern arbeiten. Es ist gut, dass man die Lehrer duzen kann.“

Die anwesenden Schülerinnen bestätigen seine Aussagen. Immer wieder wird die „Selbstverantwortung“ und die „eigene Entscheidung“ betont, was auf eine größere Entscheidungsfreiheit bei den Schüler/innen hindeutet, ein Ziel, das für alle nur zu wünschen ist.

3.7.11. Aussagen von Schüler/innen über die Lernbegleiter/innen

„Wir haben alle unsere Lehrer gerne, wir fühlen uns wertgeschätzt.“ Ein Kind drückt dies krass so aus: *„Ich bin jetzt an einer Schule, in der ich endlich von Menschen unterrichtet werde.“* *„Die Lehrer sind sehr toll, erklären und vermitteln gut. Sie helfen einem echt, dass man alles gut schafft, z. B. in Mathe.“* Sie finden es *„gut, dass man die Lehrer duzen kann“*.

Da den Schüler/innen mehr Eigenverantwortung, besonders in den Selbstlernphasen zugesprochen wird, finden sie, dass ihre „Selbstverantwortung größer“ ist. *„Wir fühlen uns ernst genommen.“* Sie schätzen dabei auch die Hilfe der Lernbegleiter/innen. Sie fühlen sich nicht allein gelassen. Die Lernvorgaben durch die Wochen- und Monatspläne schätzen die Schüler als Orientierungshilfe.

Ein anderer Schüler sagt: *„Die Freiarbeit nutzen wir zum Lernen. Wir wissen genau, was wir zu lernen haben.“* Auf meine Frage hin, ob das alle so sehen, kommt ein spontanes Ja von allen.

„Im Vergleich zu Gleichaltrigen wissen wir besser, was wir wollen. Z. B. im Vergleich mit Geschwistern, die eine andere Schule besuchen. Wir haben Selbstbewusstsein. Die Freiarbeit fordert uns zur Selbstorganisation und Selbststeuerung heraus.“ *„Ich kann mich selbst kreativ einbringen.“* Das ist wieder ein Moment, seine Motivation von sich aus zu erhöhen und intrinsisch zu steuern. Dadurch bekommen die Schüler/innen nach ihren Aussagen eine *„große Sicherheit bei der Berufswahl“*.

Durch die eigene Planung der Freiarbeit haben die Schüler/innen ein gutes Selbstbewusstsein. *„Wir wissen gut, was wir zu lernen haben.“* Sie bekommen aber auch klare Aufgabenstellungen von den Lehrer/innen. Ein Schüler, der neu ist, sagt: *„Ich lerne deshalb besser. Ich kann mich trotz des Lärms konzentrieren. Ich kann hier besser lernen als in der anderen Schule. Ich fühle mich besser an dieser Schule. Ich lerne immer während der Freiarbeit.“* Die anderen stimmen ihm zu. Auf die Frage, wie es ihnen geht, wenn ein höherer Lärmpegel entsteht, sagt ein Schüler: *„Wenn es laut ist, habe ich keinen Bock zum Lernen. Wenn jeder redet, habe ich auch Bock zu reden.“* Manche stimmen dieser Aussage zu, andere nicht.

Die Kinder lernen über Begeistertsein und Wiederholen. *„Wir haben mehr die Möglichkeit uns für uns selbst zu interessieren.“*

Ich versuchte bei den Interviews auch negative oder weniger vorteilhafte Aussagen zu provozieren. Die Schüler/innen waren jedoch in ihren Aussagen sehr überzeugend.

3.7.12. Schüler/innen mit unterschiedlicher Muttersprache

Wie in fast allen Wiener Schulen gibt es auch in der ILB Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache. Von 380 Schüler/innen haben 119 eine andere Muttersprache. Insgesamt 34 unterschiedliche Muttersprachen der Schüler/innen der ILB sind eine enorme Herausforderung. In den beobachtenden Klassen (NMS) konnten sich alle Schüler/innen gut in deutscher Sprache verständigen. Sie verstehen auch die Anweisungen der Lernbegleiter/innen und können dem Unterricht folgen.

Es gibt ungefähr 10 Kinder, die mit der Flüchtlingswelle 2015/16 nach Wien gekommen sind und in die ILB aufgenommen wurden. Diese Kinder sind aber auch schon so gut integriert, dass sie nicht auffallen.

3.7.13. Schulwege der Kinder / Quereinsteiger/innen

Die meisten Schüler/innen der NMS der ILB kommen aus der Volksschule der ILB. Es ist den Lernbegleiter/innen sehr wichtig (106) oder wichtig (7), dass die Schüler/innen in der gleichen Schule bleiben. Es ist für sie dann

eher gewährleistet, dass die Kinder bereits eine gewisse Selbständigkeit erreicht haben und zu sich selbst organisierenden Lerner/innen geworden sind.

Quereinsteiger/innen sind Schüler/innen von anderen Schulen und solche, die mit der Flüchtlingswelle 2015/16 nach Österreich gekommen sind. Diese Kinder fallen fast nicht auf, sondern sind gut integriert.

3.7.14. Abgänger/innen

Ein guter Indikator für die Güte einer Schule ist, welche weitere Schullaufbahn die Schüler/innen einschlagen und welche Klarheit und Motivation sie dafür haben. Dies sei besonders betont, denn das Land braucht auch gute und motivierte Facharbeiter und Handwerker.

Da dieser Faktor nicht Ziel der Beobachtungen war, muss dies an anderer Stelle mit Zahlen belegt werden. Die Abgänger/innen der NMS der ILB besuchen jedenfalls zum Teil Oberstufengymnasien und Höhere bildende Lehranstalten, mittlere Lehranstalten oder eine Lehre. Einige der Integrationskinder besuchen Berufsvorbereitungslehrgänge oder Werkstätten für Behinderte.

3.7.15. Ressourcenaufwand und -zuteilung

Die ILB arbeitet auf der Basis der allgemeinen Ressourcenzuteilung für öffentliche Schulen. Da es sich aber eine Ganztagschule handelt, da ca. ¼ aller SchülerInnen sonderpädagogischen Förderbedarf hat und da der (frühere) Schulversuch Mehrstufenklassen im ganzen Haus umgesetzt wird, vergibt der Stadtschulrat für Wien (Bildungsdirektion) der ILB wertvolle ergänzende Ressourcen.

3.7.16. Resumé

Man übertreibt nicht, wenn man schreibt, dass die ILB alle jene Voraussetzungen mitbringt, die eine Schule zu einer guten – heute müsste man sagen: zu einer exzellenten – Schule machen. Dies bestätigen vorwiegend die Schüler/innen durch ihre Wertschätzung ihren Lernbegleiter/innen und Freizeitbetreuer/innen gegenüber und ihrem Lernwillen, der daraus gespeist ist, dass sich alle als Individuen wahrgenommen fühlen und daher bereit sind, Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen. Dies bestätigen aber auch alle Pädagog/innen einschließlich des Direktors, die alle eine hohe Berufszufriedenheit aufweisen, weil es ihnen gestattet ist, das Schulleben mitzugestalten.

Die ILB sei nicht zur Nachahmung empfohlen, denn das ist nicht möglich, weil sie sich immer wieder neu erfindet, sondern es wäre äußerst wünschenswert, wenn alle Schulen aus dem reformwilligen Geist der ILB und der wechselseitigen Wertschätzung ihr Schule gestalteten. Wer glaubt, dies sei übertrieben, der möge, wie der Autor dieses Papiers, das Leben der Schule beobachten und mit den Pädagog/innen und Schüler/innen über die von ihnen gewünschte Intention sprechen, wie sich die Schule noch weiter reformieren könnte.

Voraussetzung für jede Schulentwicklung ist die Anerkennung der Autonomie der einzelnen Schule. In Lernorten, in denen die Lernenden ihre Potentiale zur höchsten Ausformung entwickeln können, müssen sie und die Lehrenden die dazu führenden Prozesse in flexiblen Strukturen autonom steuern können. Autonomie fördert die Leistungsfreude sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden, ihre Kreativität und den Austausch zwischen allen Beteiligten. Dies sind Bedingungen für effektives Lernen.

3.8. Beobachtungen und Rückmeldung des Instituts für potenzial-fokussierte Pädagogik (Günter Lueger)



Hospitationsbericht „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“

(besucht am 16.04.2018 von Dr. Günter Lueger, Jonas Krämer, BA & Mag.^a Bettina Demel)

Auf der Suche nach Schulkonzepten und Organisationsformen, die dem Lernen und Lehren des 21. Jahrhunderts entsprechen, erweckte die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau im 20. Bezirk unsere Aufmerksamkeit. Dieser Bezirk zeichnet sich sozioökonomisch durch eine bunte Vielfalt aus, was ein äußerst heterogenes Feld in den Schulen zur Folge hat. Die Herausforderungen in diesem Bereich beginnen bei den grundlegendsten Themen wie unter anderem der sprachlichen Barriere und der Kulturunterschiede. Umso beeindruckender war die Arbeit der Lehrpersonen, welche im Folgenden genauer dargestellt werden soll.

Die aktuellen Schlagwörter der Bildungslandschaft wie Individualisierung, Differenzierung, Bedürfnisorientierung etc. tauchen in vielen Diskussionen auf und stoßen bei der praktischen Umsetzung jedoch oft rasch an Grenzen. Die grundsätzliche Idee ist die optimale Förderung der SchülerInnen, gemessen an deren Reifegrad und Entwicklungsstand, auf ein immer höheres Niveau zu bringen. Erfreulicherweise haben einige Schulen bereits praktische Wege entwickelt, wie diese großen Begriffe im Schulalltag umgesetzt werden können. Neben der Einzelleistung von Lehrpersonen besteht der wichtigste Hebel für die Gestaltung anderer Lernräume (die Schule als Lernraum gesehen) in der Organisationsform einer Schule.

Direktor Josef Reichmayr ist es mit seinem Team gelungen, eine beeindruckend entwicklungsfördernde Atmosphäre herzustellen. Besonders auffällig war schon beim Betreten der Schule die achtsame Sprache der Lehrpersonen mit den SchülerInnen. Es wurden Gespräche auf Augenhöhe geführt, in denen Worte und Formulierungen verwendet wurden, wie es bei Erwachsenen üblich ist. Nicht selten konstituiert sich das hierarchische Gefälle durch eine Anpassung der Sprache von Lehrpersonen an die der Kinder. Des Weiteren wurden alle Fragen ernst genommen und respektvoll beantwortet. Diese kurze Beobachtung bestätigte sich im Laufe der Hospitation. Wenn Schule als ein Lernraum gesehen wird, in dem SchülerInnen auf die Arbeitswelt vorbereitet werden, sind es solche kleinen Unterschiede, die einen Unterschied machen.

Die Hospitation begann nach der großen Pause am späten Vormittag. Wir teilten uns auf, um alle drei Bereiche kennenlernen zu können. Jonas Krämer besuchte den Eingangsbereich (6-9/10), Günter Lueger den Übergangsbereich (10-12/13) und Bettina Demel schloss sich dem Ausgangsbereich (12/13-14/15) zu seinem Auprojekt an.

Aus Potenzialfokussierter Sicht ist der Start in eine Stunde und das Herstellen einer Arbeitshaltung einer der entscheidenden Punkte für die Wirksamkeit einer Unterrichtsstunde/-einheit. Im Eingangs- und Übergangsbereich wurden die Kinder mithilfe eines gemeinsamen Starts und eines kurzen „Zielchecks“ (Woran wirst du heute arbeiten?) abgeholt und auf die folgende Arbeitsphase eingestimmt. Die klare Formulierung von den Kindern selbst unterstützte sie sehr schnell in einen

geeigneten Arbeitsmodus zu kommen und selbstständig sowie eigenverantwortlich mit den Aufgaben zu beginnen. Auffällig war die hohe Geschwindigkeit, wie es den Lehrpersonen gelang, die SchülerInnen vom Stress der Pause in die notwendige Ruhe und Konzentration zu begleiten. Jedes Kind suchte sich anschließend einen geeigneten Platz, an dem es seine Aufgaben selbstständig abarbeitete. Die Lehrpersonen sind achtsam und aufmerksam durch das Klassenzimmer gegangen und haben die SchülerInnen unterstützt, die um Hilfe baten. Beeindruckend war auch die Präsenz der LehrerInnen, die spürbar war und auch die Reaktionsschnelligkeit, die mithilfe klarer Formulierungen bei vermeintlich aufkommenden Störungen (ein Kind ist fertig mit seiner Aufgabe, wird lauter und möchte zur Lehrperson gehen, welche die Situation erkennt und sofort in ruhigem Ton sagt „Bleib bitte sitzen, ich bin gleich bei dir.“) eine gute Arbeitsatmosphäre beibehalten. Die Kinder waren somit in der Lage hochkonzentriert ihren Tätigkeiten nachzugehen und wurden weder in ihrem Arbeitstempo gebremst, noch vom Arbeiten abgehalten – sowohl von anderen SchülerInnen als auch von den Lehrpersonen, was an anderen Schulen zu beobachten ist.

Nach zwei Stunden beendeten wir die Hospitation im Eingangs- und Übergangsbereich und führten noch ein abschließendes Gespräch mit dem Direktor Josef Reichmayr. Hervorzuheben ist auch noch die Alternative Leistungsbewertung, die im Einsatz ist. Diese soll SchülerInnen einen anderen Zugang zu ihren Leistungen geben, was dem Konzept des lebenslangen Lernens entspricht. Für detaillierte Ausführungen des Bewertungssystems war die Zeit allerdings zu knapp.

Bettina Demel hospitierte bei einem besonderen Tag des Ausgangsbereichs. Sie durfte die Gruppe zu ihrem Auprojekt begleiten. Diese Erfahrung war insofern speziell für sie interessant, da sie die gleiche Altersgruppe an einer NMS unterrichtet und an ihrem Standort das Thema selbstständiges Arbeiten ein großes Anliegen ist. Ihr Eindruck war, dass sich die SchülerInnen im Garten der Au in ihrer Fähigkeit zu planen, in Gruppen zu kooperieren und motorisch zu arbeiten frei entfalten können. Der Garten, die Werkstatt und die Küche bieten durch die Lehrpersonen unterstützt eine sehr strukturierte Umgebung, die Achtsamkeit erfordert, aber zugleich auch stark kreatives Potenzial fördert. Zu Mittag wurde selbstgemachter Kaiserschmarrn serviert und rundete einen aufschlussreichen Tag in der Au ab. Die Kinder erzählten viel von ihren Erfahrungen und es wurde sichtbar, dass hier viele Teilbereiche gefördert werden, die man so in einem Klassenzimmer nie einplanen könnte. Vielfach war von den Kindern selbst zu hören, dass sie hier Selbstständigkeit und Teamwork lernen und Freude sowie Stolz bezüglich ihrer fertigen Projekte entwickeln.

Die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau hat ein Schulmodell entwickelt, das sich gänzlich von dem vorherrschenden Organisationsmodell unterscheidet. Sie ermöglicht eine kindergerechte Begleitung und fördert durch die hohe Flexibilität der PädagogInnen eine bedürfnisorientierte Lernumgebung. Die Achtsamkeit und Feinfühligkeit sowie die professionelle Reaktionsschnelligkeit der Lehrpersonen bieten einen wirksamen Rahmen für eine möglichst störungsfreie Arbeitsphase. Diese Schule stellt aus unserer Sicht eine der Speerspitzen und Leuchttürme der österreichischen Bildungslandschaft dar und es sollte Möglichkeit überprüft werden, welche strukturellen Elemente wie in andere Schulen transferierbar sind.



Mag. Dr. Günter Lueger
Institutsleiter und wissenschaftlicher Leiter

Das Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik beschäftigt sich mit Organisationsmodellen und Unterrichtsdesigns sowie potenzialfördernden Bewertungsmodellen, die Lernen anders möglich machen. Das Konzept der Potenzialfokussierten Pädagogik wird bereits in vielen Schulen in Österreich umgesetzt, stets mit dem Anspruch LernbegleiterInnenenslanges Lernen auf ein höchstmögliches Niveau zu heben.

Web: www.pf-paedagogik.org

Mail: office@pf-paedagogik.org

3.9. Gelingensbedingungen inklusiver Schulen – Empirische Studie Deutschland – Schweiz - Österreich (KPH Wien/Krems, 2018) – (Gabriele Hösch-Schagar)

3.9.1. Anfrage und Forschungsumriss: „Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam erfolgreich unterrichten“

„Sehr geehrter Herr Dir. Reichmayr, ich bin Lehrende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (PrimarstufenlehrerInnen-Ausbildung) und werde in diesem Semester mit der Durchführung einer empirischen Studie zu den Gelingensbedingungen inklusiver Schulen starten. Ziel dieser Studie ist es aufzuzeigen, welche Bedingungen in den einzelnen Schulen gegeben sein müssen, um Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam erfolgreich unterrichten zu können. Dazu wird jeweils eine Schule mit vorbildlicher Tradition inklusiver Bildung in Deutschland, in der Schweiz und in Österreich ausgewählt (nähere Informationen siehe Anhang).

Ihre Schule wurde mir seitens Frau PI Schützelhofer empfohlen. Mit der Bitte um Ihre Zusage und wohlwollende Unterstützung dieses Forschungsprojektes verbleibe ich

Prof. Mag. Dr. Gabriele Hösch-Schagar, BEd

Institut Religiöse Bildung (christliche Konfessionen)

Zentrum für Qualitätsentwicklung und Evaluation | Umwelt- und Gesundheitsmanagement

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

1210 Wien, Mayerweckstraße 1 T +43 676 923 75 76 M gabriele.hoesch-schagar@kphvie.ac.at „

3.9.2. Beobachtungen am Standort INTEGRATIVE LERNWERKSTATT BRIGITTENAU

„Im Rahmen meiner international ausgerichteten empirischen Studie zu den Gelingensbedingungen inklusiver Schulen habe ich im Februar 2018 in der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau vier Tage hindurch Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit LernbegleiterInnen - so werden hier die PädagogInnen bezeichnet - und dem Schulleiter, JOSEF REICHMAYR, durchgeführt. Da neben dieser Einrichtung noch zwei weitere Schulen mit vorbildlicher Tradition inklusiver Bildung in Deutschland und der Schweiz untersucht

werden, werden die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes erst im Sommersemester 2019 vorliegen. In diesem Bericht werde ich daher auf meine persönlichen Erfahrungen und Eindrücke, die ich bei meinem Besuch gewinnen konnte, eingehen:

In der Lernwerkstätte Brigittenau gibt es keine „altershomogenen Klassen“, sondern die Kinder und Jugendlichen werden in sogenannten „Mehrstufenklassen“ unterrichtet. Rund zwanzig Prozent der SchülerInnen, die diese Schule besuchen, haben einen bescheidmäßig zuerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Einteilung erfolgt nicht in Klassen, sondern anhand sogenannter „Cluster“. Im Eingangscluster werden Kinder der Vorstufe bis zur dritten Schulstufe gemeinsam beschult, der Übergangscluster wird von SchülerInnen der vierten bis zur sechsten Unterrichtsstufe besucht und im Ausgangscluster werden SchülerInnen der siebten und achten Schulstufe gemeinsam unterrichtet.

In den einzelnen Clustern gibt es mehrere Stammgruppen, die jeweils in zwei Stammgruppen- Tandems zusammenarbeiten. Diese sind für die Zielsetzungen, Vorbereitungen sowie die Durchführung und Reflexion des Unterrichts sowie von Projekten verantwortlich. Jeden Mitt- wochnachmittag treffen sich die LernbegleiterInnen der Schule in Kleingruppen, um gemeinsam zu planen, vorzubereiten, den Unterricht zu reflektieren und um sich über die SchülerInnen und deren Förderbedarfe auszutauschen.

Der Unterricht, der auf den reformpädagogischen Ansätzen von Maria Montessori und Célestin Freinet basiert, beginnt in der früh um halb neun Uhr und endet am Nachmittag zwischen halb vier und halb sechs Uhr. Vor Unterrichtsbeginn können an bestimmten Wochentagen Schwerpunkte wie z.B. textiles und technisches Werken freiwillig besucht werden, die von vielen SchülerInnen auch begeistert in Anspruch genommen werden. Ziel dieses Angebotes ist es, neben handwerklichen Kompetenzen auch Fähigkeiten wie, etwas fertig zu stellen, etwas über Fehlerquellen zu lernen, zu vermitteln. Ebenso soll durch die Anerkennung und Wertschätzung der Werkstücke das Selbstwertgefühl der Kinder erhöht bzw. deren Selbstbewusstsein gestärkt werden.

Am Beginn jeder Woche bzw. eines Unterrichtstages besprechen die SchülerInnen mit ihren LernbegleiterInnen die Ziele, die sie sich selbst für die Erarbeitung eines Lehrstoffes setzen. Wobei sie selbst entscheiden können, mit welchem Fach sie sich vorwiegend auseinandersetzen möchten und selbst einteilen, wann, wo und mit wem sie die gestellten Aufgaben erfüllen werden. Die LernbegleiterInnen greifen regulierend ein, wenn sie feststellen, dass bestimmte Aufgaben / Zielsetzungen von einzelnen Kindern / Jugendlichen vernachlässigt werden oder wenn sie erkennen, dass ein Schüler/ eine Schülerin Unterstützung benötigt. Die Gespräche, die dabei geführt werden, kennzeichnen sich durch einen respektvollen und wertschätzenden Umgang. Kinder mit besonderen Bedürfnissen bzw. erhöhtem Förderbedarf bekommen tageweise eine Einzelbetreuung durch SpezialistInnen wie z. B. durch eine Autistenassistentin, SprachheillehrerIn, ErgotherapeutIn, die bei Bedarf angefordert werden.

In der Arbeitsphase fällt auf, dass die Kinder/ Jugendlichen gewohnt sind, selbständig zu arbeiten. Sie wissen genau, in welchem Raum sie die notwendigen Lernmaterialien zur Erreichung der vorgegebenen Ziele finden können. So wechseln sie im Laufe des Tages selbstbestimmt zwischen den einzelnen Schwerpunkträumen Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften etc. hin und her. Hier fällt auf, dass sie - unabhängig von ihrem Alter - genau wissen, wo sie die notwendigen Materialien zur Erarbeitung des Lehrstoffes in den einzelnen Räumen finden können. Alleine, zu zweit, manchmal auch in kleineren Gruppen oder bei Bedarf mit Unterstützung der LernbegleiterInnen wird konzentriert an der Erreichung der gesetzten Ziele gearbeitet. Aber auch ältere SchülerInnen stehen den jüngeren unterstützend zur Seite. Besonders auffällig ist auch, dass mit besonderer Sorgfalt mit den zur Verfügung gestellten Materialien umgegangen wird.

An der Schule werden zahlreiche Projekte durchgeführt, deren Ziele den Vorgaben der Österreichischen Sonderschul- und Volksschullehrpläne sowie dem Lehrplan der Sekundarstufe I entsprechen. So werden neben dem Streitschlichterprogramm und Lesewochen, Projekte zu den Arbeitswelten der Eltern, zum Wasser, Mittelalter etc. angeboten. Ein besonderes Herzeigeprojekt ist die Initiative „LuSt - Lernen unter Sternen“. Hier wurde in der Stockerauer Au eine Liegenschaft mit Gartenfläche angemietet, um den SchülerInnen elementare Natur- und Sinneserfahrungen im Jahreskreislauf zu ermöglichen und das ökologische Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen zu schärfen. Neben der Erforschung der Flora und Fauna werden hier auch kontinuierlich die handwerklichen und sozialen Fähigkeiten der SchülerInnen geschult. So wurde z. B. die Küche für den Gemeinschaftsraum gemeinsam mit den Jugendlichen, LernbegleiterInnen und externen ExpertInnen geplant und errichtet. Weitere Aktivitäten, durch die die SchülerInnen lernen sollen, Verantwortung zu übernehmen, sind das Einheizen des Holzofens, das gemeinsame Kochen, das Bebauen und die Pflege des Gartens, um nur einige der zahlreichen Aktivitäten zu nennen.

Zusätzliche Angebote und Freifächer der Schule sind, neben dem Lebenspraktischen Lernen, das Lesefrühstück, Heilpädagogisches Voltigieren, Fußball und Tanz.

Besonders beeindruckt hat mich während meines Schulbesuchs das hohe Engagement und die kreativen Ideen des Schulleiters, seines Leitungsteams und der LernbegleiterInnen, die vieles über das normale Maß hinaus ermöglichen und dadurch der Schule einen besonderen Stellenwert in der Österreichischen Bildungslandschaft geben.“

3.10. Erasmus+ - Projekt Inclusion Finnland – Polen – Litauen – Österreich 2015 -2017 (Martina Mazal, Sabine Albert)

3.10.1. „Inclusion in socio-educational frames“

Unsere Schule war Teil eines internationalen Projektes für gelingende Bedingungen der Inklusion im Ländervergleich zwischen Finnland, Österreich, Polen und Litauen. Die pädagogischen Universitäten der teilnehmenden Länder sowie die Pädagogische Hochschule Wien haben an diesem Projekt teilgenommen in der Zeit von Herbst 2015 bis Herbst 2017 teilgenommen. Das Ergebnis ist ein Buch mit dem Titel „Inclusion in socio-educational frames“, „Inclusive school cases in four european countries“

https://www.researchgate.net/publication/317098380_INCLUSION_IN_SOCIO-EDUCATIONAL_FRAMES_INCLUSIVE_SCHOOL_CASES_IN_FOUR_EUROPEAN_COUNTRIES

In jedem Land wurden 2 inklusive Klassen beforscht. Schüler*Innen, Lehrer*Innen und Eltern wurden befragt. Einzeln und im Rahmen von Elternabenden. Beobachtungen wurden festgehalten und die teilnehmenden Pädagogen mussten Tagebücher führen über einen Zeitraum von mehreren Wochen.

Obwohl es in Österreich kein inklusives System für Schulen gibt, bezüglich des Schulbesuchs einer Schule aller schulpflichtigen Kinder, unabhängig von ihren Lehrplänen, war die Begeisterung groß, wie Inklusion und die Zusammenarbeit der Pädagogen an unserem Standort umgesetzt werden.

Abseits von diesem Projekt wurde die Vertreterin der ILB zu Konferenzen in Finnland und Litauen eingeladen, um unsere Strukturen der Zusammenarbeit im Rahmen eines workshops vorzustellen.

Das hatte zur Folge, dass eine 12-köpfige Gruppe von finnischen Lehrer*Innen, die als Gäste an der Konferenz teilgenommen hatten, unsere Schule 2017 im Rahmen einer Bildungsreise eine Woche lang besuchten, um Ideen für ihre Schulen mitzunehmen.

Die gute Zusammenarbeit der Lernbegleiter*Innenteams und der wertschätzende Umgang mit allen Schüler*Innen, auch der Schüler*Innen untereinander unabhängig von ihren Lehrplanzuordnungen war das Beeindruckendste für die Besucher*Innen aus dem Ausland.

Ergänzend ein Ausschnitt der Ergebnisse der internationalen Studie - Volltextversion im Anhang!

3.10.2. PROFESSIONAL INTERACTION NETWORK OF THE TEACHER: AUSTRIAN CASE (Sabine Albert)

A constructive, professional interaction network of teachers is an important basis for successful inclusive education. The following figure gives an overview of the dimensions and categories that support good working collaboration.

Professional attitude

- Recognition of professionalism
- Good professional relationships
- Respecting opposing opinions
- Same perception of respectful interaction

Cooperation between teachers

- Mutual support
- Sharing experiences
- Regular meetings and rules

School community and other institutions

- Headmaster – "open door policy"
- Administrative staff – appreciative atmosphere
- Professional coaching
- Teacher training activities
- External organizations

3.10.3. Recognition of professionalism

(Nachfolgend Auszüge –

3.10.4. Teachers and school community

Teacher 1 highlights regular conferences of an informative nature, organized with the headmaster. The headmaster is always willing to discuss pedagogical issues. He promotes an "open door policy" for the staff teachers and supports them in all matters, as does the administrative staff. The headmaster is very interested in what the teachers need so they can work well, and takes their suggestions into

consideration. Teacher requests are answered immediately, and intense consultations follow. As Teacher 1 puts it, “It is amazing that we can really talk to him any time. You can address the headmaster with any problem. No problem is trivial. I have never experienced anything like this in any other school” (Interview, T1).

3.10.5. Respecting opposing opinions

Respecting opposing opinions, manner of acting, and perceptions of situations is of great importance as compromises agreed by everybody need to be found. Nevertheless, even common class rules are executed differently by different teachers, “but pupils deal with that just fine” (Interview, T2). Teacher 1 says that sometimes communication between teachers fails and conflicts arise despite everybody’s attempts (Interview, T1). They know that it is very important to treat each other respectfully although sometimes it is of great difficulty, especially in highly stressful situations.

Same perception of respectful interaction

Observing an Arts and Crafts lesson illustrated the circumstances, under which team-teaching is possible. Two teachers are present in the arts and crafts room with all the pupils including those with and without disabilities, children with migration background, girls, and boys. One teacher helps a boy with disability, and the second teacher is in charge of the other children. An appreciative attitude can be felt. The children move around freely and receive explanations from extremely patient and friendly teachers. Both teachers support the pupils in finding individual solutions to their problems. The pupils enjoy the confidence their teachers have in them, and the teachers show willingness to take on the role of learners. Teachers and pupils seem to be pleased to be together, and all are treated equally. The teachers seem to share the same perception of what a respectful relationship is, and, therefore, co-operation is successful. The teachers serve 244 as role models of treating everybody respectfully and equally, and the pupils copy the behaviour. In this situation, the interaction between the two teachers in a respectful way was successful (Observation, Class A).

3.10.6. Co-operation between teachers

There are different types of teachers in every class: a special needs teacher, a class teacher, and the teacher of a special subject such as English or Mathematics. In cases when the number of teachers present in one class is sufficient, mutual support becomes possible. The special needs teacher can work intensively with the children with disabilities (Diaries A/B). Teacher 2 says that one group of pupils learns English with an English teacher, another group has Mathematics with the teacher of Mathematics, yet another group does exercises with another teacher, while she herself helps a pupil with disability to read (Diary B).

Sabine Albert; Inclusion in socio-educational frames, pg.242, professional interaction network of the teacher; Austrian case

4. Interne Erhebungen und Schulentwicklungsmaßnahmen (Zusammenstellung: Josef Reichmayr)

4.1. Urabstimmung Schulversuch Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (ILB) 2018 (Verena Corazza, Diagramme und Tabellen: Nikolaus Göth)

4.1.1. Von der Idee bis zur Umsetzung einer zweiten Urabstimmung „Schulversuch ILB“

Die erste Urabstimmung an der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau (ILB), zu dem damaligen Zeitpunkt noch Volksschule, fand im Jänner 2009 statt. Damals ergab das Ergebnis unter allen Eltern ca. 93 % und bei allen LernbegleiterInnen der Schule 100 % Zustimmung zum Ausbau der Integrativen Lernwerkstatt zu einer gemeinsamen integrativen mehrstufigen reformpädagogischen ganztägigen Schule für 6- bis 15-Jährige. Der Abstimmungsauftrag basierte auf der Vorlage eines Entwurfs für einen Schulversuch, der in Folge über den Wiener Stadtschulrat ans Bildungsministerium weiter geleitet und von beiden Instanzen genehmigt wurde. Seit dem Schuljahr 2009/10 wurde nun jedes Jahr nach Zustimmung des Schulforums der „Schulversuch ILB“ eingereicht und vom Stadtschulratskollegium befürwortet sowie anschließend vom Ministerium genehmigt.

Um nach neun Jahren gelernbegleiterInnenter Praxis herauszufinden, ob die hohe Zustimmung zum Schulversuch vor Ort nach wie vor gegeben ist, wurde im Herbst 2017 eine neuerliche Urabstimmung zum Schulversuch ILB initiiert.

Seit 2005 gibt es an der ILB eine Qualitätskommission, kurz QuaKo genannt, die folgende Ziele zur Aufgabe hat:

- Erhaltung und Verbesserung einer qualitätsvollen Arbeit mit den SchülerInnen
- Anstoßen und Durchführen konkreter Feedback- und Evaluationsprozesse
- Begleitung des Schulentwicklungsprozesses und ausgewählter Schulentwicklungsprojekte

Die QuaKo setzt sich aus LehrerInnen, FreizeitpädagogInnen, Eltern, SchülerInnen und der Schulleitung zusammen. In etlichen Sitzungen der QuaKo wurden im Herbst 2017 Vorschläge zu einer Urabstimmung zur Fortführung des „Schulversuchs ILB“ diskutiert, konkretisiert, Fragen erarbeitet und die Abstimmung vorbereitet. Die wesentlichen Inhalte des Schulversuchs ILB wurden als zentrale Fragestellungen herausgearbeitet: mehrstufige Lerngruppen in drei Clustern, Inklusion, Volksschule mit angeschlossener Mittelschule und Alternative Leistungsbeurteilung statt Ziffernnoten.

Die Vorschläge der QuaKo wurden in mehrstufigen Verfahren mit dem Leitungsteam der ILB als auch mit dem SQA-Team rückgekoppelt, Anregungen eingearbeitet bis Vorgangsweise und Fragestellungen festgelegt waren.

4.1.2. Ablauf und Inhalte der Urabstimmung

Die Urabstimmung erfolgte im Februar 2018 anonym und differenziert nach SchülerInnen des Eingangsclusters (0.-3. Schulstufe), nach SchülerInnen des Übergangclusters (4.-6. Schulstufe), nach SchülerInnen des Ausgangscluster (7.-8. Schulstufe), Erziehungsberechtigte (je eine Stimme pro SchülerIn), LernbegleiterInnen (LehrerInnen und FreizeitpädagogInnen) und des Servicepersonals.

Die Urabstimmung setzte sich aus einer Hauptfragestellung und 17 Zusatzfragen zusammen.

Vorbereitend wurden die SchülerInnen und LernbegleiterInnen vom Direktor über die Handhabung des Abstimmungszettels informiert, es wurde über die Fragen diskutiert, nachgedacht und beratschlagt. Um eine möglichst hohe Beteiligung an der Abstimmung auch unter den Eltern zu erreichen, wurden der Elternverein und die ElternvertreterInnen initiativ.

Die eigentliche Abstimmung fand an drei Tagen im Februar 2018 in einem eingerichteten Wahlzimmer der Schule statt. Die WahlhelferInnen und WahlbeobachterInnen setzten sich aus Eltern, LernbegleiterInnen und SchülerInnen zusammen. Um die Wahlbeteiligung unter den Eltern hoch zu halten, war das Wahllokal bis in die frühen Abendstunden besetzt und offen.

Die anschließende Auszählung fand von einer paritätisch zusammengesetzten Wahlkommission von Eltern, SchülerInnen und LernbegleiterInnen (unter Supervision des Schulleiters) statt.

4.1.3. Die Wahlbeteiligung

Von insgesamt 892 Abstimmungsberechtigten gaben 827 Personen ihre Stimme ab. Das entspricht einer Wahlbeteiligung von 92,7 Prozent.

Besonders erwähnenswert ist die hohe Wahlbeteiligung der Eltern mit 86,6 Prozent.

	Abstimmungs- berechtigte	Abgegebene Stimmen	Abstimmungs- beteiligung
Eltern	381	330	86,61%
LernbegleiterInnen	119	113	94,96%
Eingang	130	127	97,69%
Übergang	134	134	100,00%
Ausgang	117	112	95,73%
Serviceteam	11	11	100,00%
	892	827	92,71%

4.1.4. Die Hauptfrage der Urabstimmung zum Schulversuch

Die zentrale JA/NEIN-Frage der Urabstimmung lautete:

Soll der seit dem Schuljahr 2009/10 laufende Schulversuch ILB mit allen wesentlichen Inhalten* auch im Schuljahr 2018/19 weiter geführt werden?

* mehrstufige Lerngruppen in drei Clustern, Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam, Volksschule mit angeschlossenen Mittelschulklassen, Alternative Leistungsbeurteilung statt Ziffernnoten

4.1.5. Ergebnisse

	Abstimmungs- berechtigte	Abgegebene Stimmen	JA	NEIN	Ungültig	Zustimmung
Eltern	381	330	324	5	1	98,2%
LernbegleiterInnen	119	113	112	0	1	99,1%
Eingang	130	127	125	2	0	98,4%
Übergang	134	134	122	2	10	91,0%
Ausgang	117	112	99	8	5	88,4%
Serviceteam	11	11	11	0	0	100,0%
	892	827	793	17	17	95,9%

Das ergibt bei 17 ungültig abgegebenen Stimmen insgesamt eine Zustimmung von 95,9 % zur Weiterführung des bestehenden Schulversuchs ILB mit allen wesentlichen Inhalten, die auch im Fragebogen explizit angeführt waren (siehe oben). Die Zustimmungsrates in den einzelnen WählerInnen-Kategorien lag zwischen 88,4% und 100%, wobei die größte Gruppe – die Eltern – mit 98,2% Zustimmung einen wesentlichen Anteil am hoch positiven Ergebnis haben.

4.1.6. Die Zusatzfragen zur Urabstimmung Schulversuch ILB

Jeder WählerInnen-Kategorie wurden auf einem eigenen Blatt weitere 16 Zusatzfragen gestellt. Es gab für jede Aussage, die Möglichkeit zwischen vier Kategorien zu wählen: Sehr wichtig/Wichtig/Weniger wichtig/Nicht wichtig. Das 17. Feld gab allen Personen die Möglichkeit weitere persönliche Anmerkungen aufzuschreiben.

Die Fragen wurden immer nach folgendem Schema gestellt:

Für mich ist beim Schulprojekt Integrative Lernwerkstatt Brigittenau Sehr wichtig/Wichtig/Weniger wichtig/Nicht wichtig ...dass.....

Die Zusatzfragen reflektieren die Zielstellungen des Schulversuchs und lassen sich in folgende 6 Themen clustern:

Reformpädagogische Mehrstufenklassen von der 0. bis zur 8. Schulstufe

Frage 1	...dass in den Lerngruppen jüngere und ältere SchülerInnen zusammen sind (Mehrstufenklasse)
Frage 4	...dass die SchülerInnen hier bis zur 8.Stufe in der gleichen Schule bleiben können

Frage 11	...dass es in den Stammgruppen, Coachinggruppen + Tandems mehrere LernbegleiterInnen als Ansprechpersonen gibt
Frage 14	...dass es drei Cluster gibt, also jede/r SchülerIn vom Eingang in den Übergang und dann in den Ausgang aufsteigt

Förderung demokratischer Prozesse und der Partizipation

Frage 2	...dass es gewählte SchülervertreterInnen, ein SchülerInnenparlament, StreitschlichterInnen gibt
Frage 3	...dass es einen schülerInnenorganisierten Schulball und eine Schulparty gibt
Frage 16	...dass auch Eltern aktiv mithelfen und gehört werden (Elternpartizipation)

Förderung der Sinnes- und Sozialschulung, sowie der handwerklichen-kreativen Fähigkeiten in Form von projektorientiertem Lernen

Frage 5	...dass es für SchülerInnen freies Lernen, Ateliers, Wahlmodule, Kurse, Schwerpunkte (wie Werken, Tanzen, Kochen, Yoga, ...) gibt
Frage 7	...dass es das AU-Projekt und AU-Tage gibt
Frage 10	...dass die ganze Schule Projekte macht (Lesewerkstatt, Ausstellungstag, Radausflug)

Inklusive Schule LernbegleiterInnenen

Frage 6	...dass die Gruppen gemischt sind: Mädchen und Buben, Integrationskinder, verschiedene Muttersprachen, langsamer und schneller Lernende, sehr und weniger selbständig Lernende
Frage 12	...dass die PädagogInnen Stärken eines Kindes anerkennen und auf deren Interessen und Bedürfnisse Rücksicht nehmen
Frage 15	...dass sich an der ILB alle (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) um wertschätzenden Umgang und ein angenehmes Klima bemühen

Beurteilungsform

Frage 8	...dass es statt Ziffernnoten eine alternative Beurteilung gibt (ADELE, KEL-Gespräch)
---------	---

Organisationsform

Frage 9	...dass es längere Lernzeitblöcke statt Unterrichtsstunden gibt
Frage 13	...dass an der ILB der Unterrichtsbeginn erst um 8.30 ist

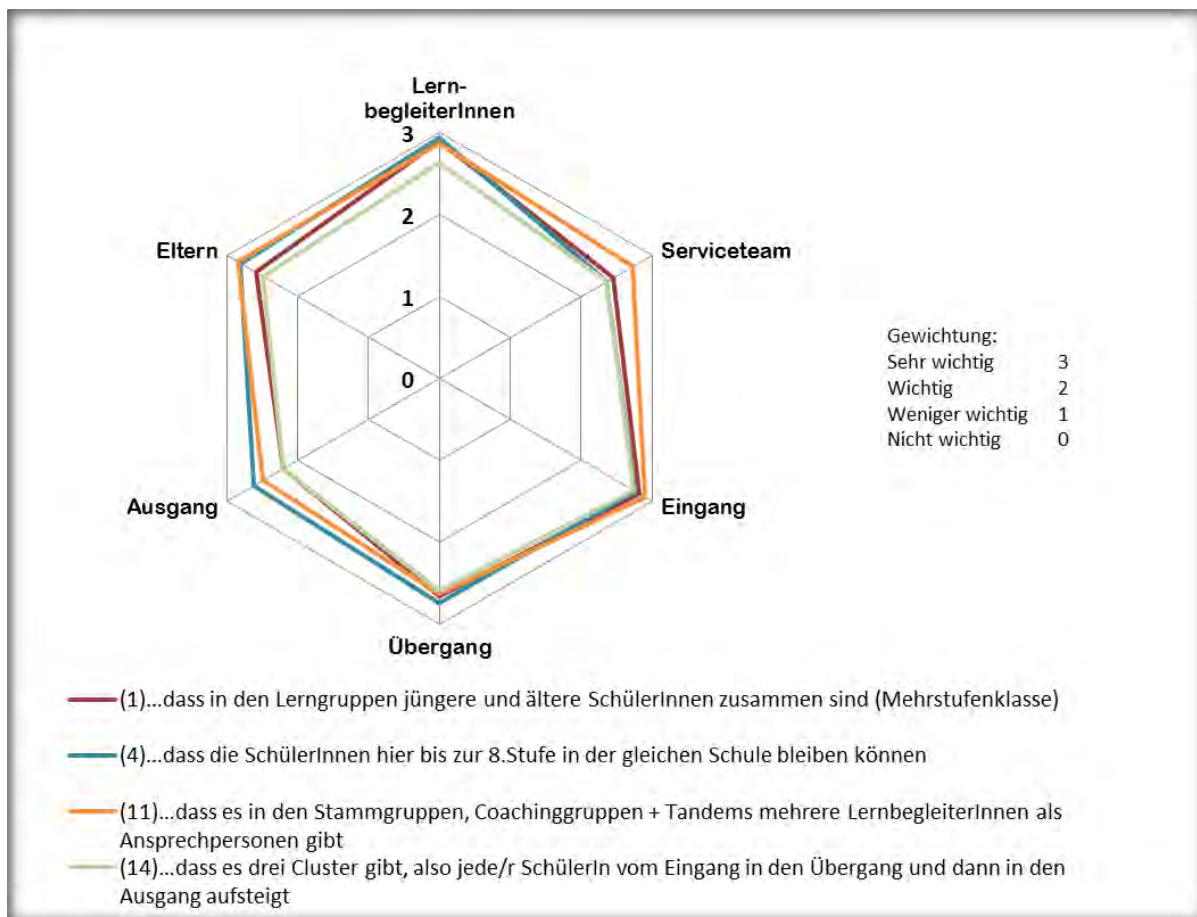
4.1.7. Ergebnisse der Zusatzfragen

Die Ergebnisse der geclusterten Fragen werden einerseits über ihre Mittelwerte als Netzgraphik dargestellt andererseits werden die Ergebnisse der einzelnen Fragen als Balkendiagramm dargestellt. Es werden jeweils nur die Ergebnisse der gültigen Stimmen ausgewiesen. Die Zahlen in der Klammer bei der jeweiligen WählerInnen-Kategorie geben die abgegebenen gültigen Stimmen an. Die Begriffe Eingang, Übergang und Ausgang sind Abkürzung für alle SchülerInnen des Eingangsbereiches, alle SchülerInnen des Übergangsbereiches und alle SchülerInnen des Ausgangsbereiches.

Da die WählerInnen-Kategorie „Serviceteam“ mit 11 Personen eine kleine Gruppe ist, werden die Ergebnisse in den folgenden Interpretationen nicht berücksichtigt. Trotzdem soll auch diese WählerInnen-Kategorie hier mit ihren Ergebnissen sichtbar gemacht werden.

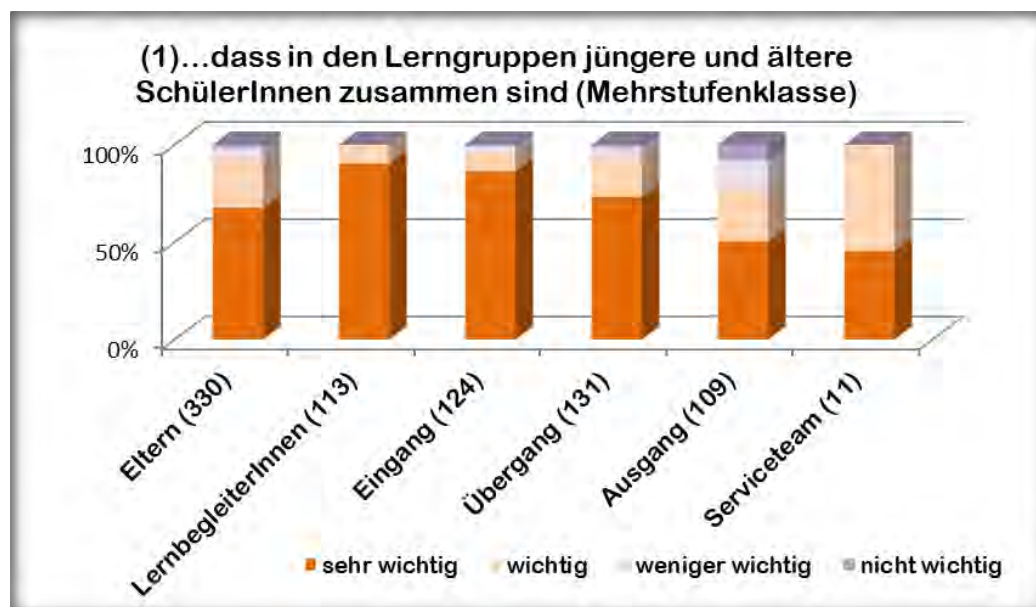
4.1.8. Reformpädagogische Mehrstufenklassen von der 0. bis zur 8. Schulstufe

Ergebnis der Mittelwerte

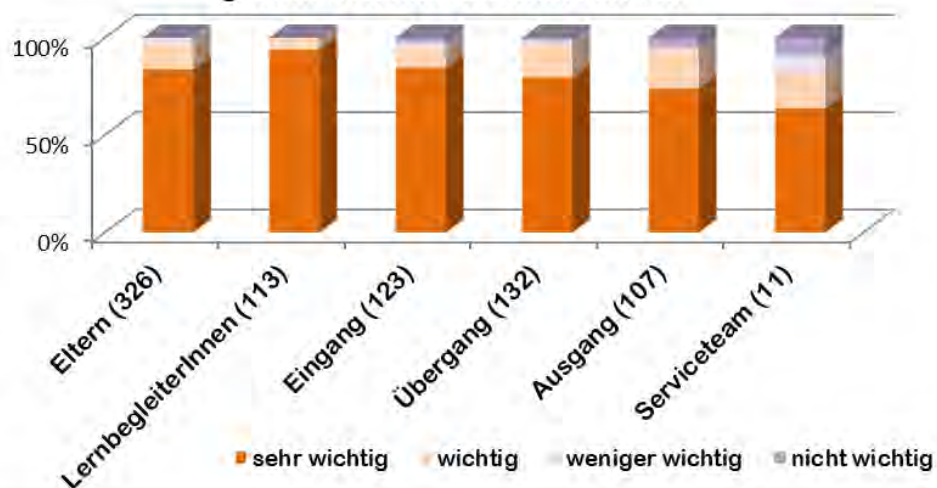


Die Mittelwerte zeigen, dass es bei allen WählerInnen-Kategorien eine hohe Zustimmung zu allen vier Fragen gibt. Alle Mittelweltergebnisse bewegen sich zwischen den Kategorien „Sehr wichtig“ bzw. „Wichtig“.

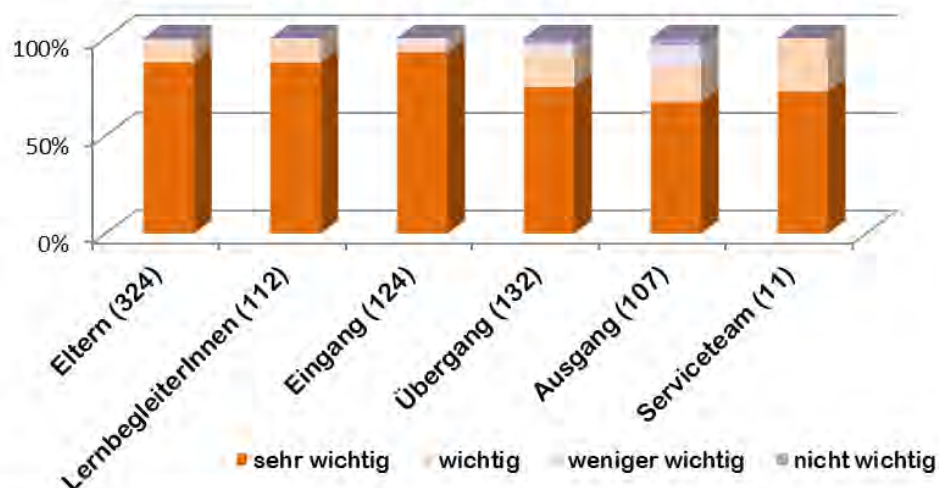
Einzelergebnisse der Fragen 1, 4, 11, 14

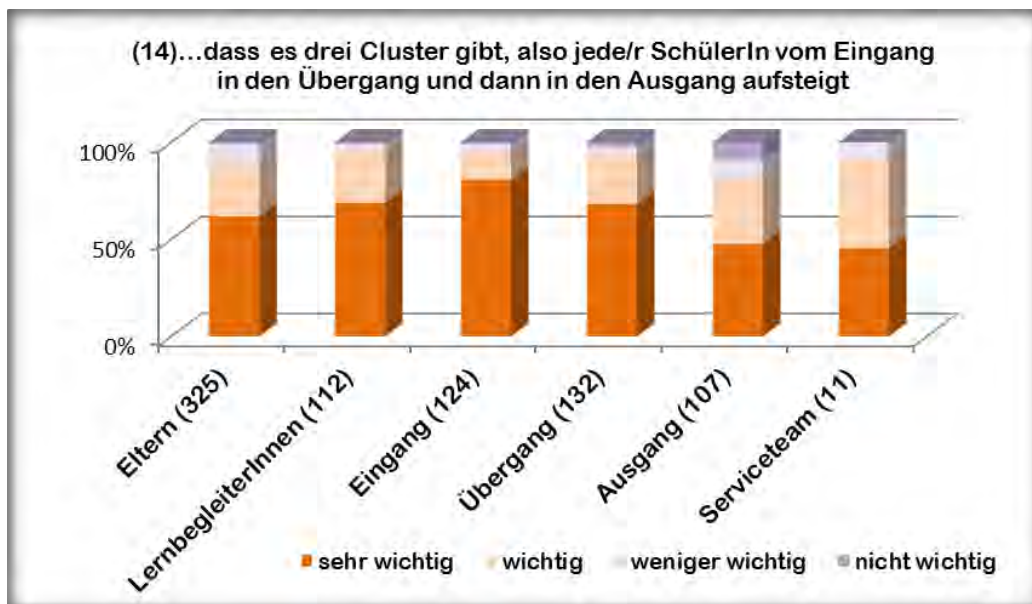


(4)...dass die SchülerInnen hier bis zur 8.Stufe in der gleichen Schule bleiben können



(11)...dass es in den Stammgruppen, Coachinggruppen + Tandems mehrere LernbegleiterInnen als Ansprechpersonen gibt

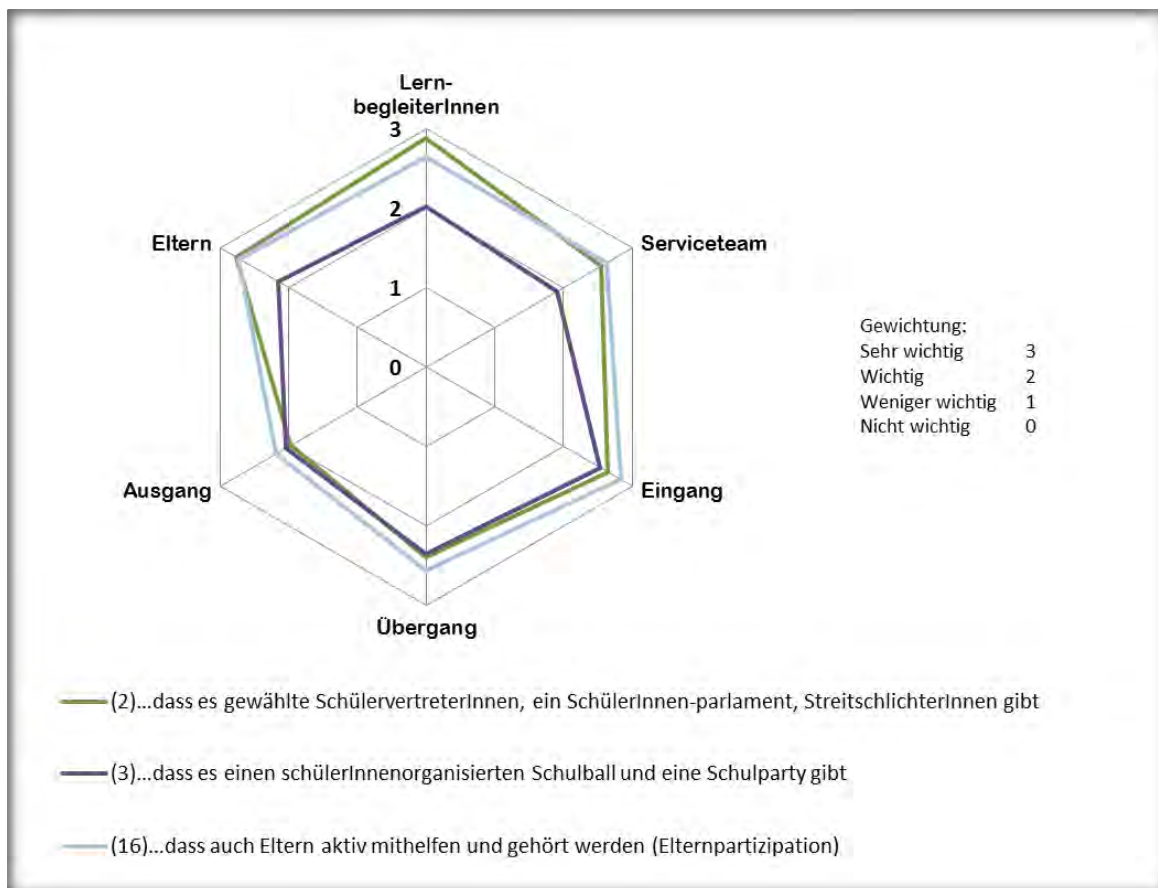




Besonders hervorzuheben ist bei den Einzelergebnissen die hohe Wichtigkeit für LernbegleiterInnen, dass die SchülerInnen bis zur 8. Schulstufe an der gleichen Schule bleiben können. Auch die hohe Zustimmung der Eltern zu dieser Frage, zeigt, dass das Modell „gemeinsame Schule von 6 bis 14 Jahre“ eine sehr hohe Zustimmung findet. Das Einzelergebnis zur Frage 14 zeigt, dass es besonders für jüngere SchülerInnen wichtig ist, dass sie in den Übergangsbereich und später in den Ausgangsbereich aufsteigen können.

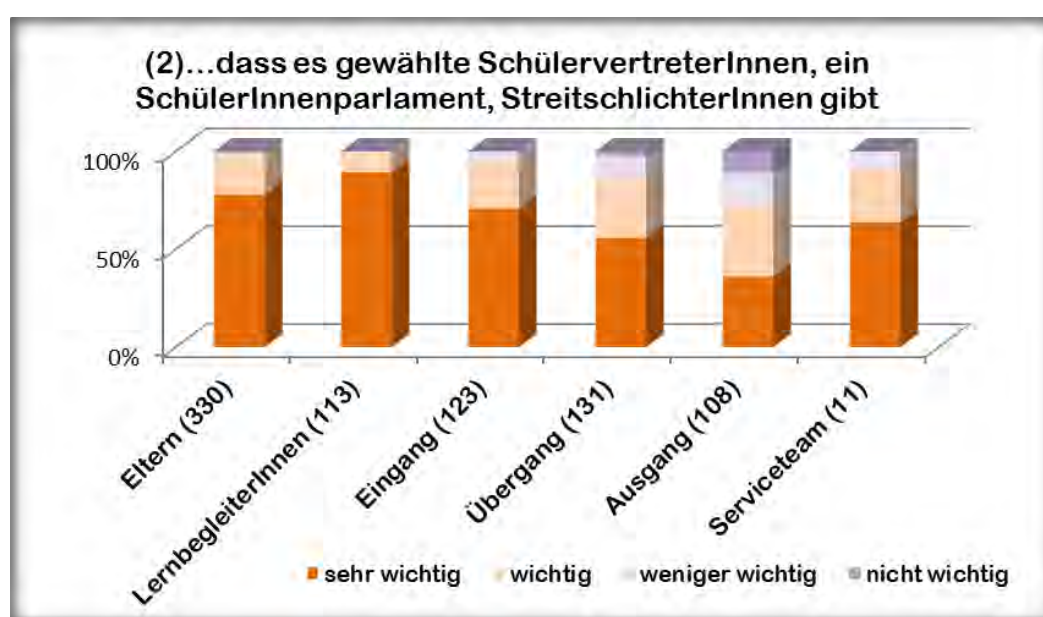
4.1.9. Förderung demokratischer Prozesse und der Partizipation

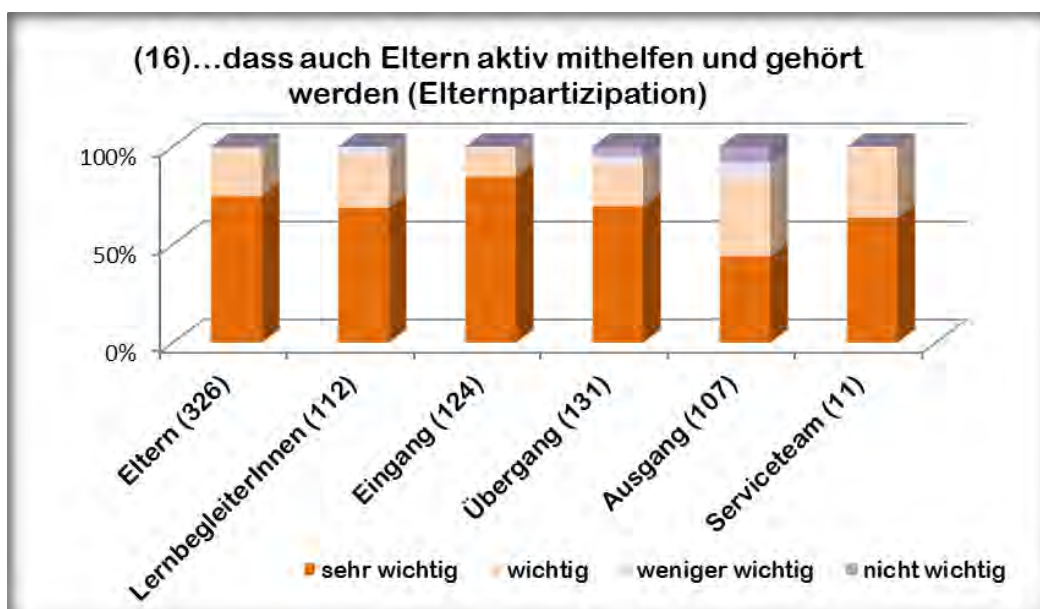
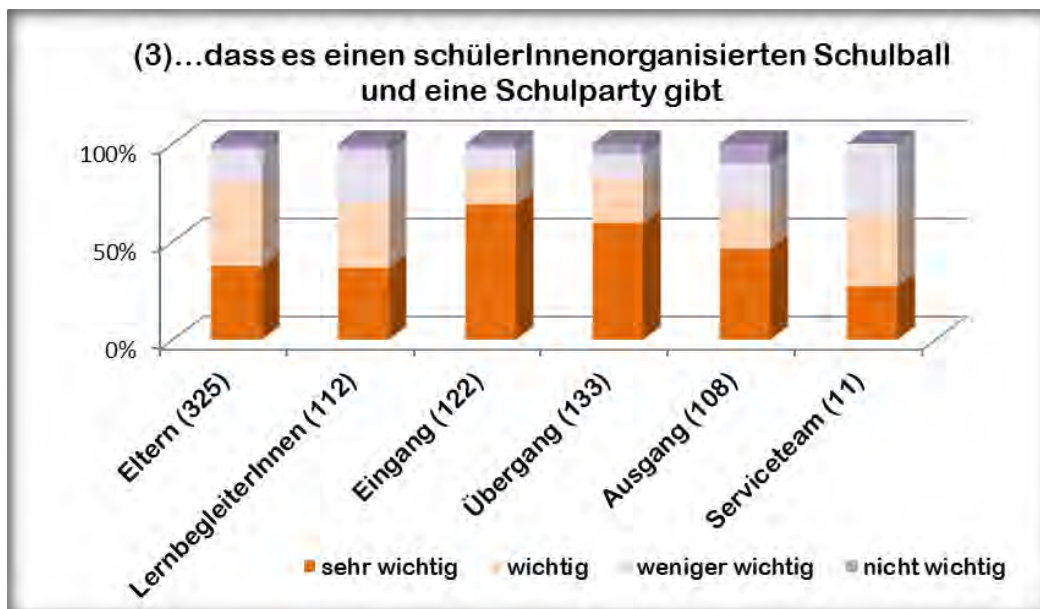
Ergebnis der Mittelwerte



Die Ergebnisse der Mittelwerte zeigen, dass auch hier alle drei Fragen mit einer hohen Zustimmung beantwortet wurden. Die Ergebnisse zu den drei Fragen verhalten sich bei allen drei SchülerInnenkategorien ähnlich. Im Unterschied zu Frage 2 und 16 wurde die Frage 3 von LernbegleiterInnen und Eltern nicht mit einer ähnlich hohen Zustimmung wie die beiden anderen Fragen belegt. Das kann seine Ursache darin haben, dass der Schulball und die Schulparty eine ausschließlich von SchülerInnen organisierte Veranstaltung ist. Eltern und LernbegleiterInnen unterstützen diese Veranstaltungen, sind damit jedoch weniger befasst.

Einzelergebnisse der Fragen 2,3,16

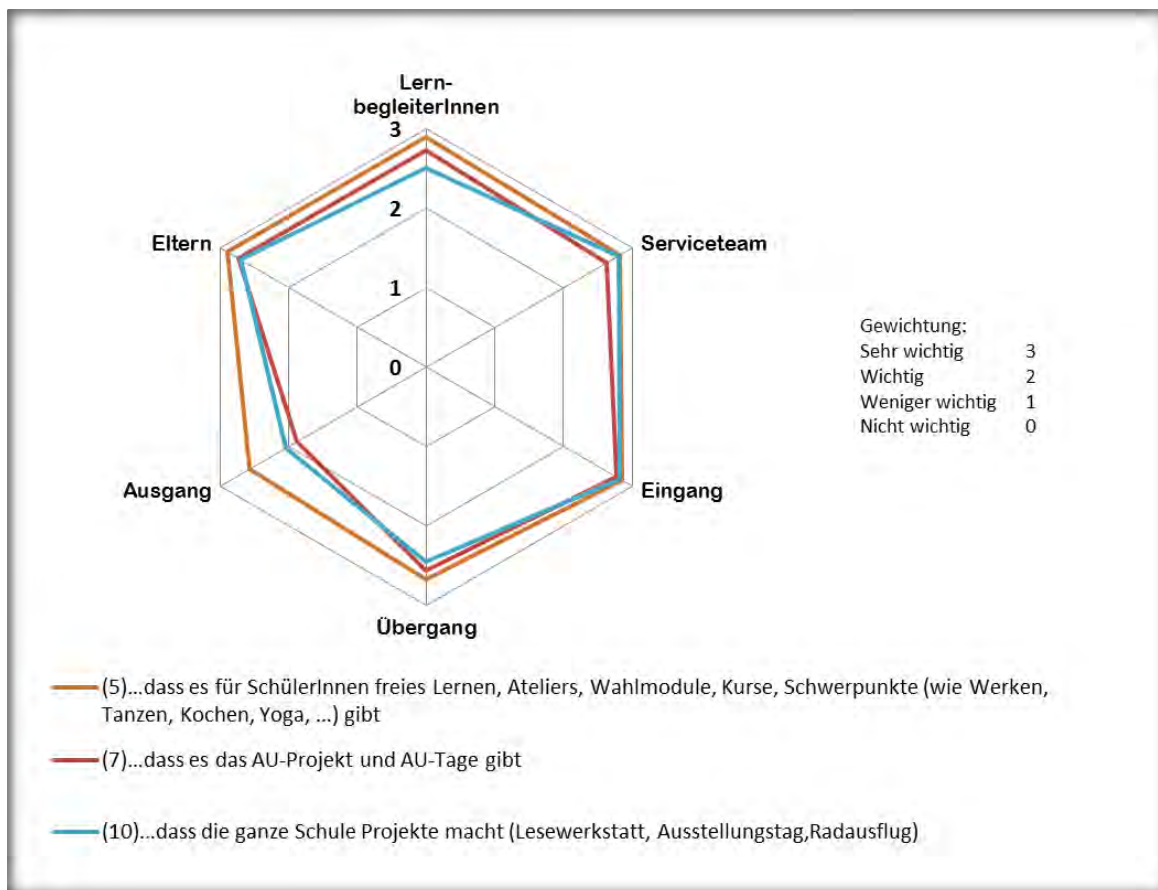




Besonders interessant erscheint in den Einzelergebnissen die Beantwortung der Frage 2 in Bezug auf die verschiedenen SchülerInnenkategorien. Obwohl es anzunehmen wäre, dass gerade älteren SchülerInnen eine Teilhabe an demokratischen Prozessen wichtig sei, scheint dies nicht der Fall zu sein. Allerdings sei an dieser Stelle auf die generell verhaltenere Zustimmung der älteren SchülerInnen hingewiesen (siehe Kapitel unten).

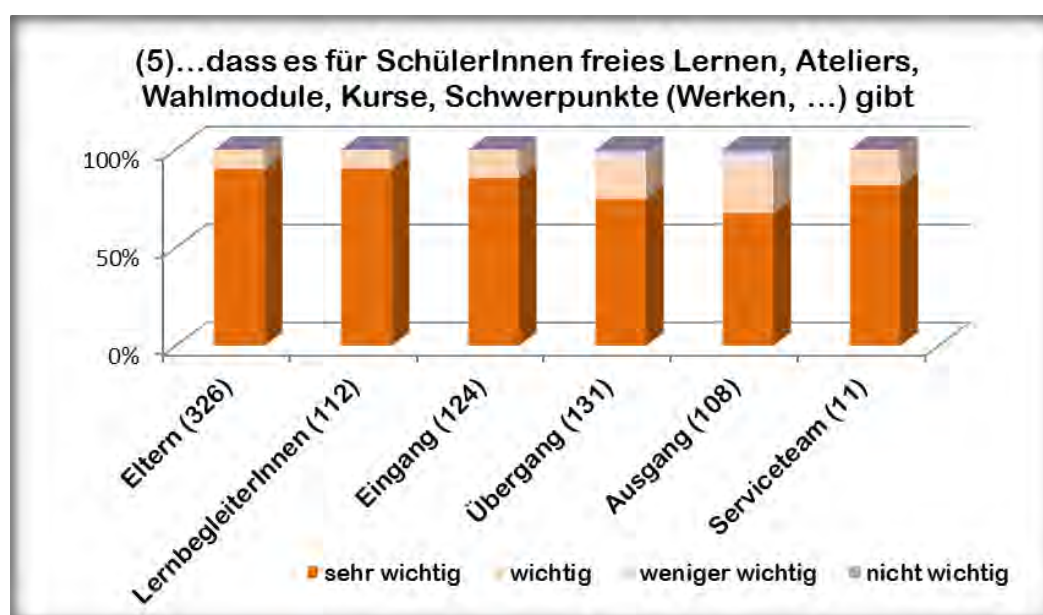
4.1.10. Förderung der Sinnes- und Sozialschulung, sowie der handwerklichen-kreativen Fähigkeiten in Form von projektorientiertem Lernen

Ergebnis der Mittelwerte

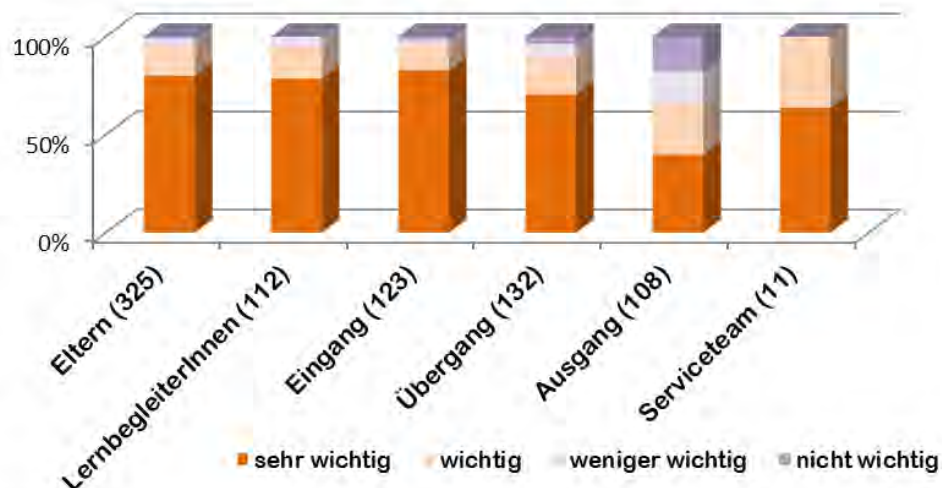


Die Ergebnisse der Mittelwerte zeigen, dass es an dieser Schule eine prinzipiell sehr hohe Zustimmung zu projektorientiertem, freiem und sozialem Lernen gibt. Besonders wichtig ist in diesem Fall hervorzuheben, dass es hier unter den LernbegleiterInnen eine sehr hohe Zustimmung gibt, denn ohne den Einsatz und der Überzeugung dieser Gruppe würden solche Lernformen schwer umsetzbar sein.

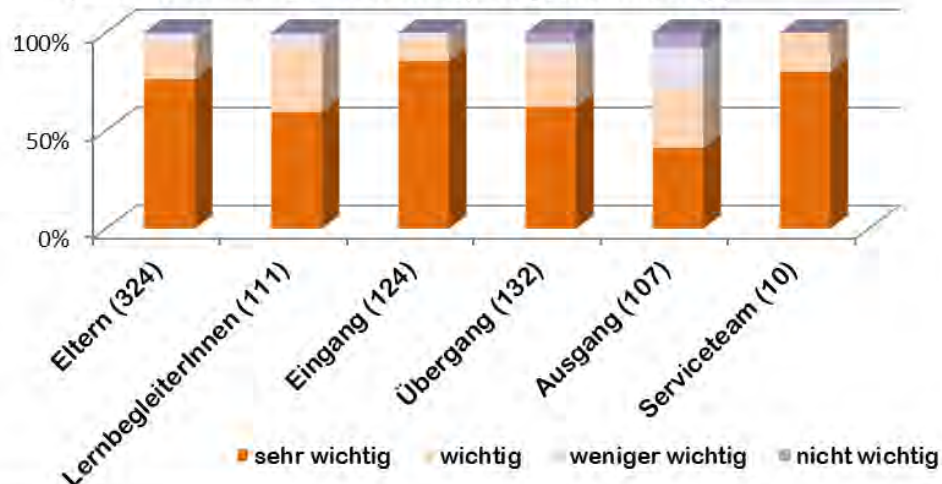
Einzelergebnisse der Fragen 5,7,10



(7)...dass es das AU-Projekt und AU-Tage gibt



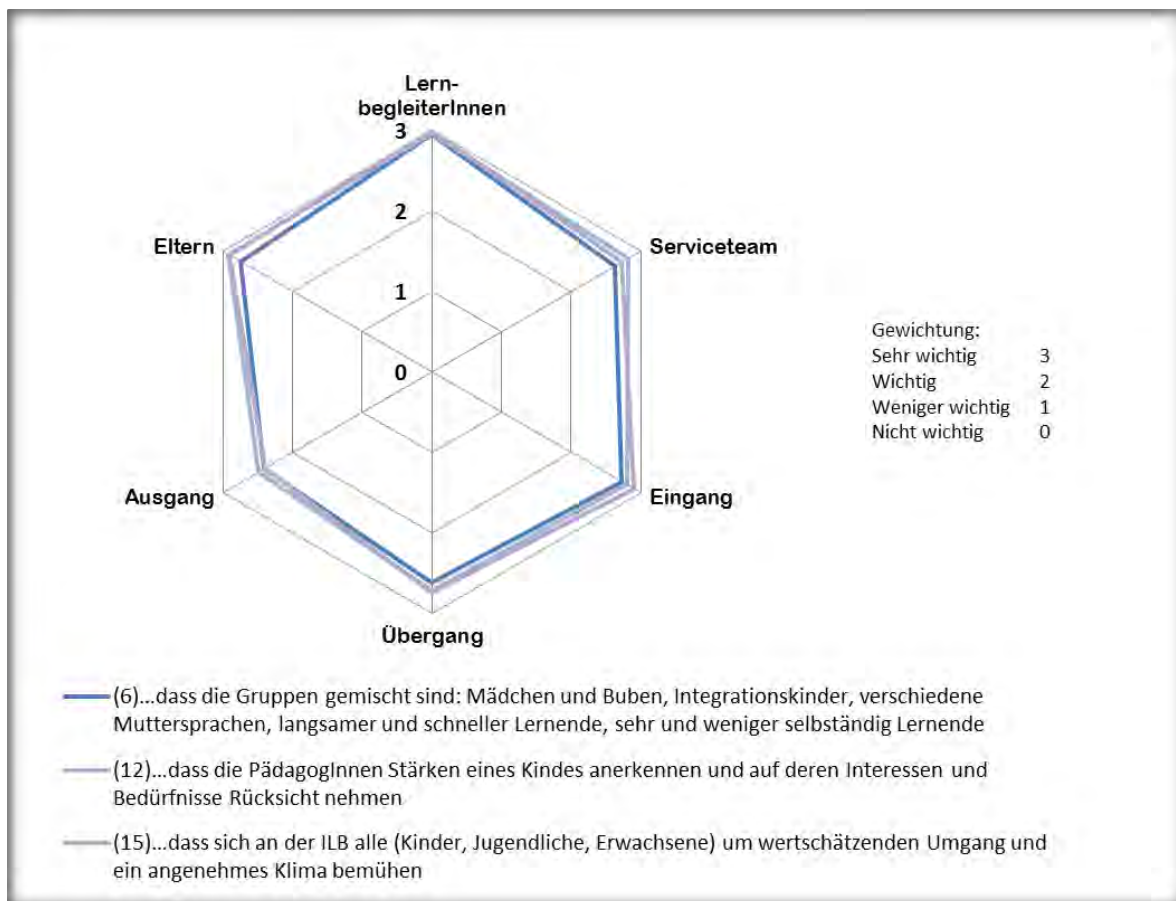
(10)...dass die ganze Schule Projekte macht (Lesewerkstatt, Ausstellungstag, Radausflug)



Auch anhand der Einzelergebnisse kann man ablesen, dass vor allem die älteren SchülerInnen gesamtschulischen Projekten, keine so große Bedeutung mehr beimessen wie andere WählerInnen-Kategorien. Das könnte damit zu tun haben, dass in dieser LernbegleiterInnenensphase die eigene Peergroup wichtiger empfunden wird, als größere gemeinsame Projekte mit anderen. Das gilt möglicherweise im selben Maße auch für die niedrigere Zustimmung der SchülerInnen im Ausgangsbereich zur Frage 7. Hier gibt es mit 17,2% den höchsten Anteil einer WählerInnen-Kategorie an „Nicht wichtig“-Stimmen.

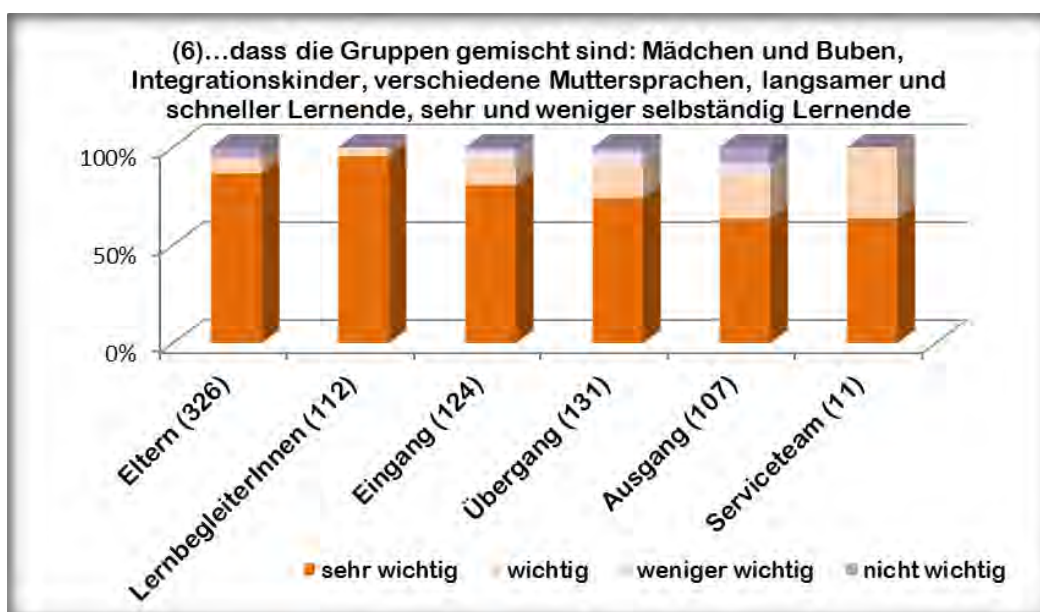
4.1.11. Inklusive Schule LernbegleiterInnenen

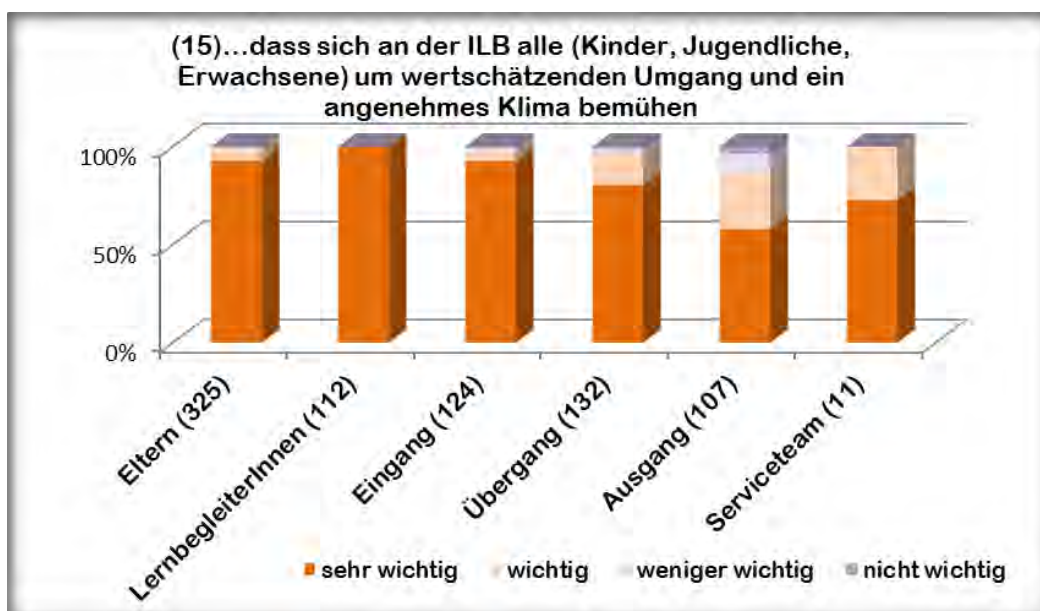
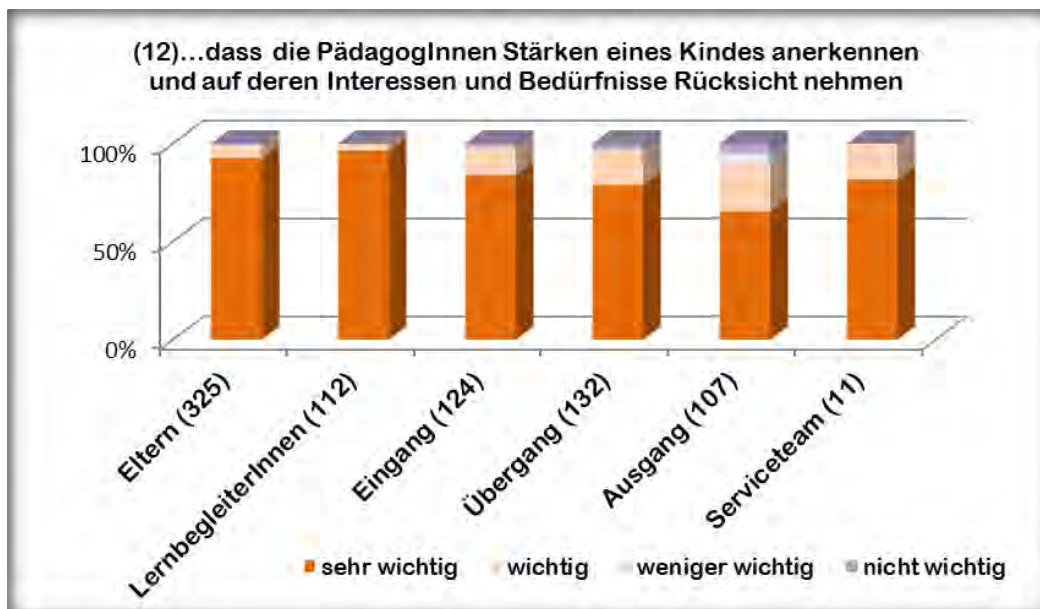
Ergebnis der Mittelwerte



Die Ergebnisse der Mittelwerte zeigen zu diesen Fragestellungen die einheitlich höchste Zustimmung unter allen WählerInnen-Kategorien. Dieses übereinstimmend ausgeglichene Bild in allen drei Fragestellungen und unter allen WählerInnen-Kategorien zeigt, den hohen Stellenwert einer inklusiven wertschätzenden Schule. Die heterogene Zusammensetzung der SchülerInnen hat für alle Befragten eine äußerst große Bedeutung. Der wertschätzende Umgang aller Beteiligten untereinander scheint über alle Grenzen hinweg eine grundlegende Basis für die hohe Zustimmung zum Schulversuch zu sein.

Einzelergebnisse der Fragen 6, 12, 15

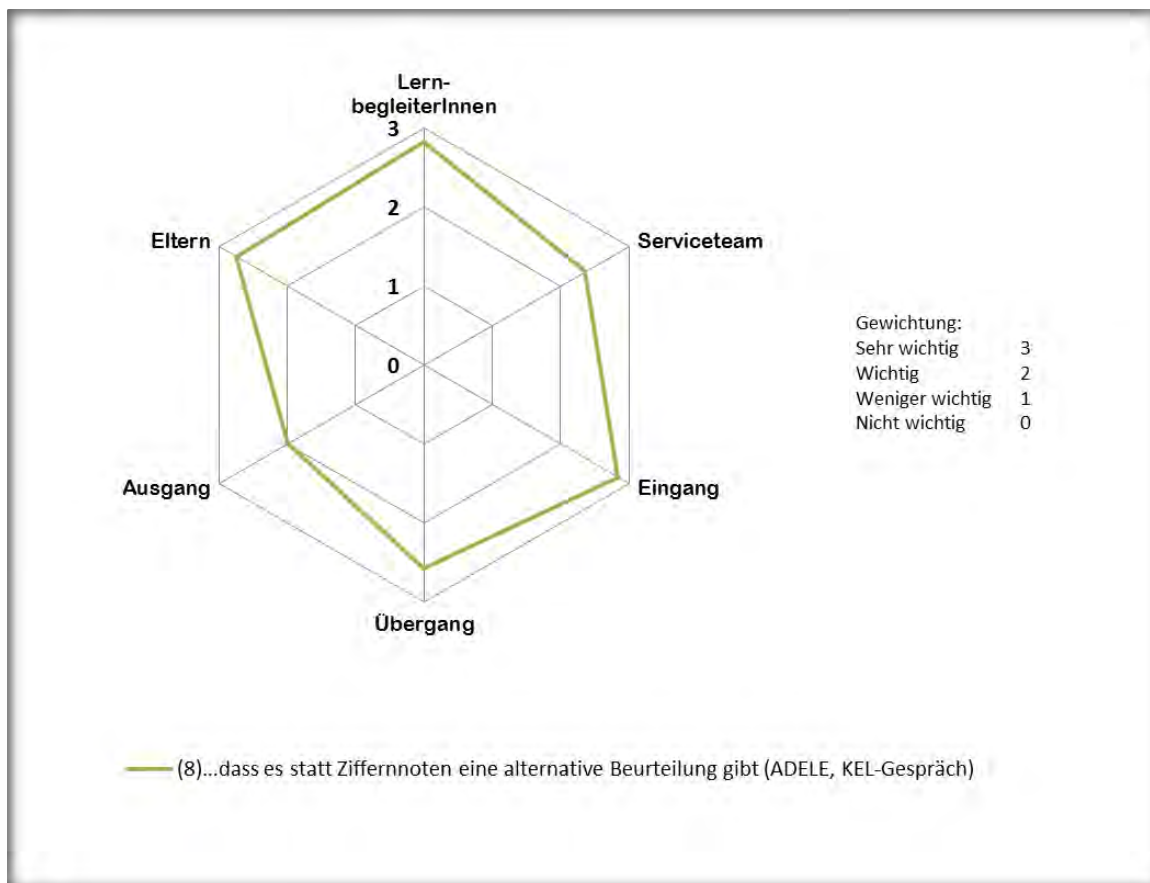




Besonders hohe Zustimmung erfolgt in diesen Fragen durch die LernbegleiterInnen, obwohl gerade von dieser Gruppe in einer gemischten Umgebung (Stichwort „individualisierter Unterricht“) viel Engagement gefordert ist. Auf diesem starken Fundament baut die gesamte Schulkultur auf, wie sich dann auch in der hohen Zustimmung in den anderen WählerInnen-Kategorien zu diesen Fragen zeigt.

4.1.12. Beurteilungsform

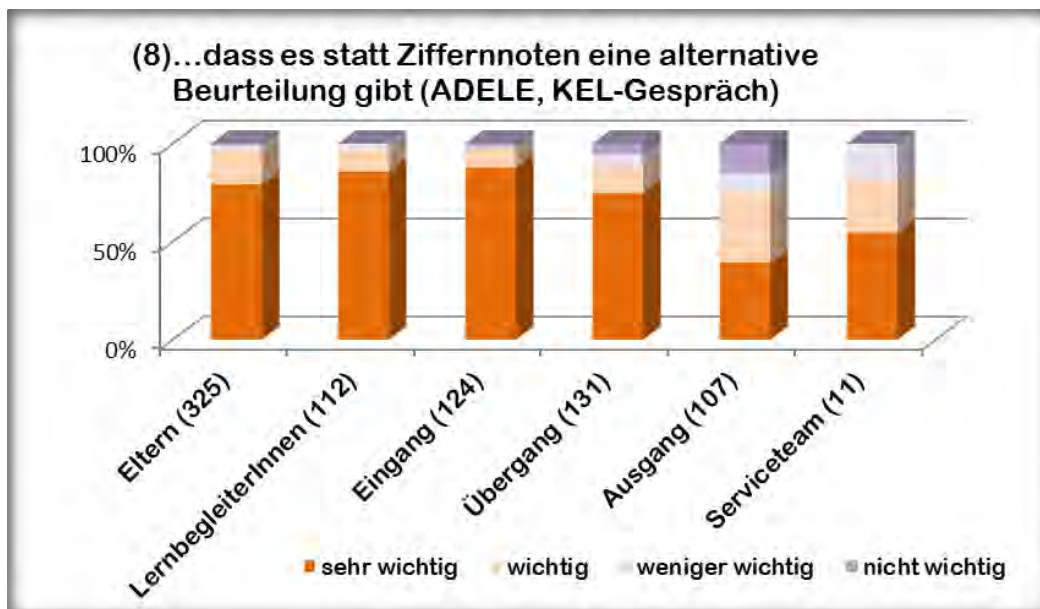
Ergebnis der Mittelwerte



Das Gesamtergebnis der Mittelwerte zeigt, dass die alternative Beurteilungsform einen hohen Grad an Zustimmung genießt. 96,6% der Eltern erachten die alternative Beurteilungsform als „Wichtig“ bis „Sehr wichtig“. Noch höher ist die Zustimmung der LernbegleiterInnen in dieser Frage mit 97,3%.

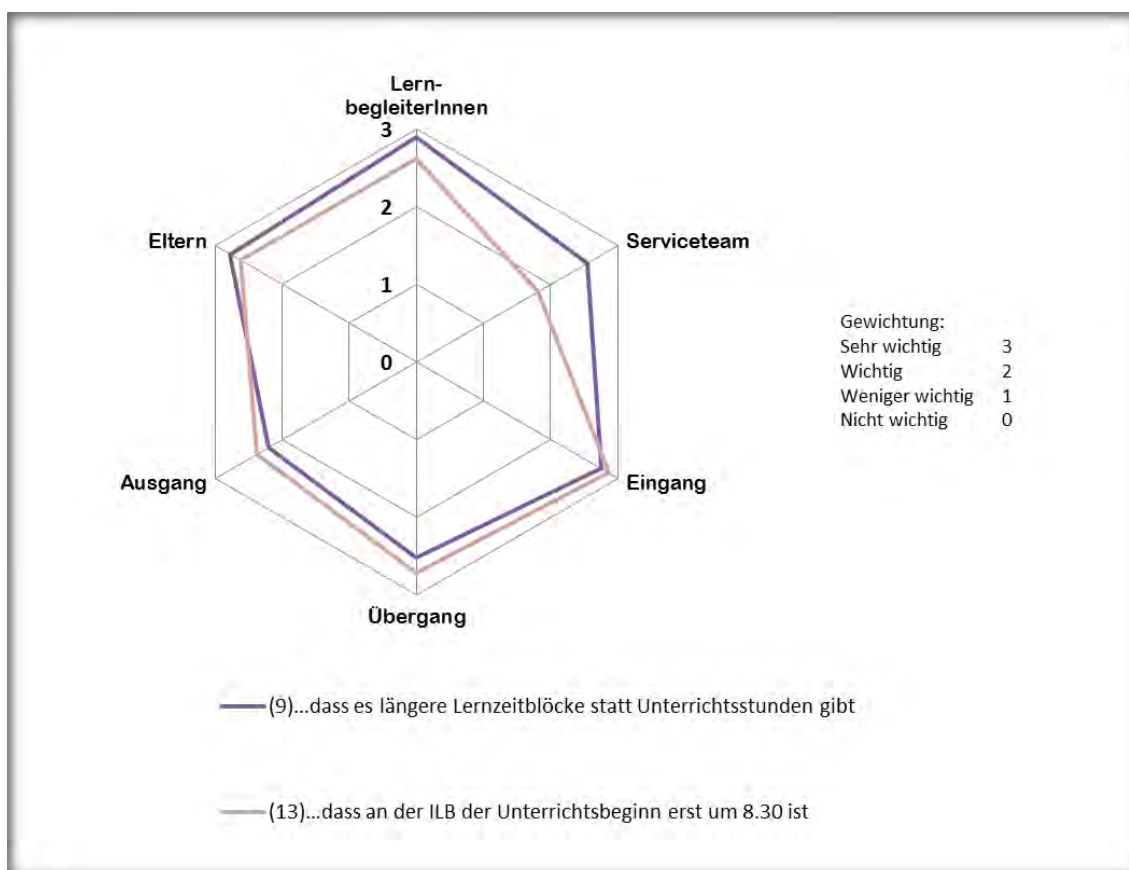
Ein differenziertes Bild ergibt sich bei den SchülerInnen, wo vor allem im Ausgangsbereich die alternative Beurteilungsform an Bedeutung verliert. Diese Altersgruppe befindet sich an der Schnittstelle zu weiterführenden Schulen oder Lehrstellen, wo Noten ein Aufnahmekriterium sind.

Einzelergebnisse der Frage 8

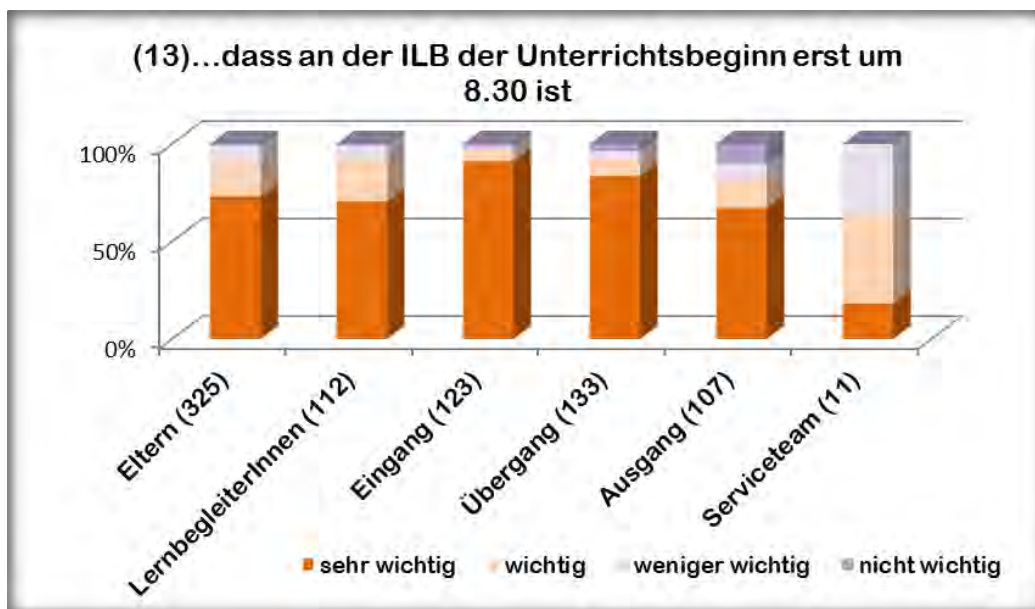
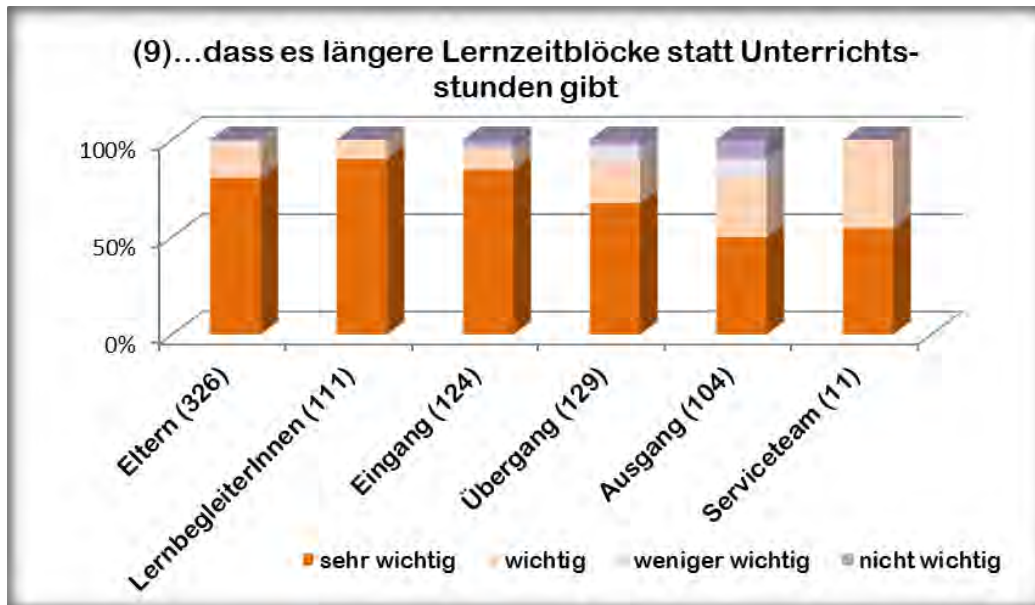


4.1.13. Organisationsform

Ergebnis der Mittelwerte



Die Mittelwerte bewegen sich bei diesen Fragestellungen im oberen Feld zwischen „Sehr wichtig“ und „Wichtig“. Damit werden die Auflösung der 50min getackteten Stunden als auch der spätere Schulbeginn befürwortet.



Wichtig erscheint, dass die Frage 9 mit einer sehr hohen Zustimmung der LernbegleiterInnen erfolgt, denn diese sind für die Struktur, die Gestaltung und den Rahmen des Unterrichtsgeschehen verantwortlich und müssen ihren Unterricht an die zeitlichen Rahmenbedingungen anpassen.

4.1.14. Ergebnisse der offenen Frage 17

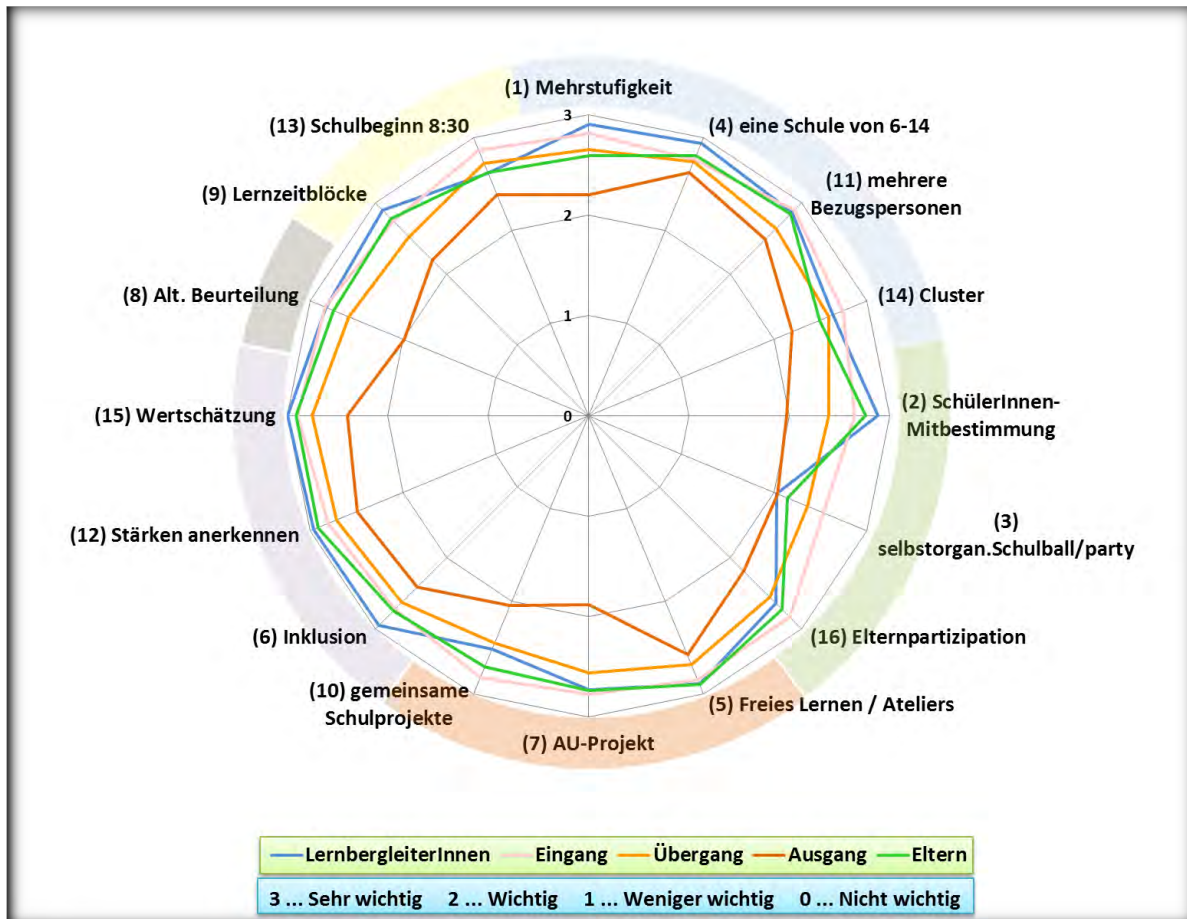
Diese Frage lautete folgendermaßen: „Was mir noch wichtig ist?“

Insgesamt gab es 21 Rückmeldungen. Eine relativ geringe Zahl bei über 800 abgegebenen Fragebögen. Erklärlich vielleicht auch dadurch, dass schon die 16 vorangehenden Detailfragen hohe Konzentration erfordern und dann nicht mehr viel Energie und Zeit für die Beantwortung einer offenen Frage übrig ist.

Etliche dieser Rückmeldungen bezogen sich auf die Hoffnung, dass das eigene Kind diese Schule bis zur 8.Schulstufe fertig machen kann und dass dieser Schulversuch, diese Schule erhalten bleibt und dass es sie noch lange gibt. Auch der Wunsch, dass es diese Schule bis zur Matura geben sollte, wurde geäußert.

Andere Rückmeldungen bezogen sich auf Themen wie Bewegung und Sport, Projekte wie „Länder“ mit Präsentation, Mathe, Interesse fördern etc. wobei hier nicht klar hervorgeht, ob es mehr davon geben soll oder ob den Antwortenden diese Bereiche einfach nur wichtig sind.

4.1.15. Vergleich der WählerInnen-Kategorien



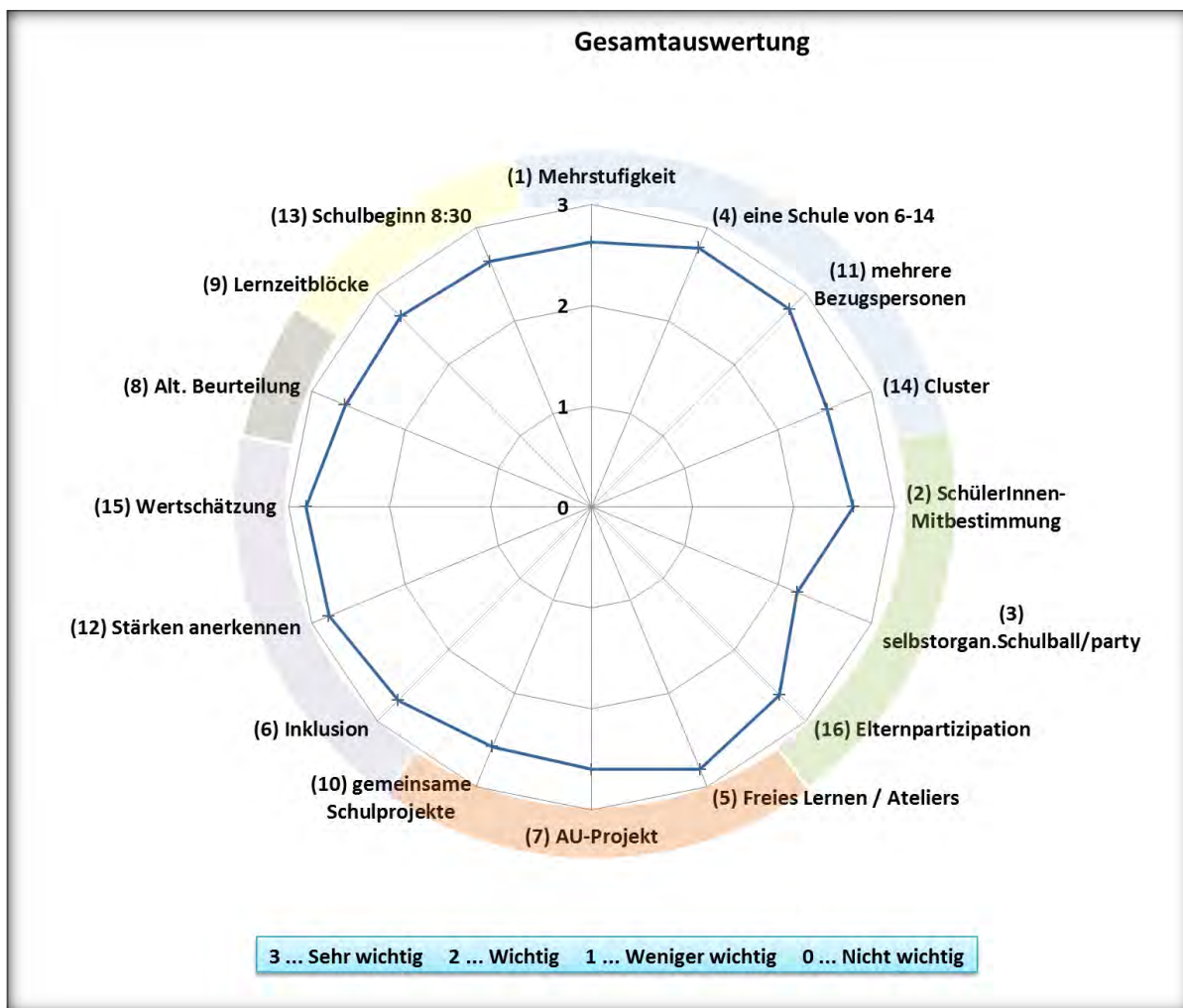
Interessanterweise zeigt sich, dass die Zustimmungsrates zu den einzelnen Fragen innerhalb einer Kategorie von WählerInnen recht gleichmäßig verteilt ist, dass aber das Ausmaß der Zustimmung insgesamt sich zwischen den Kategorien von WählerInnen unterscheidet. Besonders auffällig ist die generell niedrigere Zustimmung von SchülerInnen im Ausgangsbereich. Ob dies an der Entwicklung einer „kritischen Einstellung“ in dieser Altersgruppe liegt oder an der „geringeren Wichtigkeit“ von schulischen Angelegenheiten in dieser LernbegleiterInnenphase kann ohne weitere Ursachenforschung an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

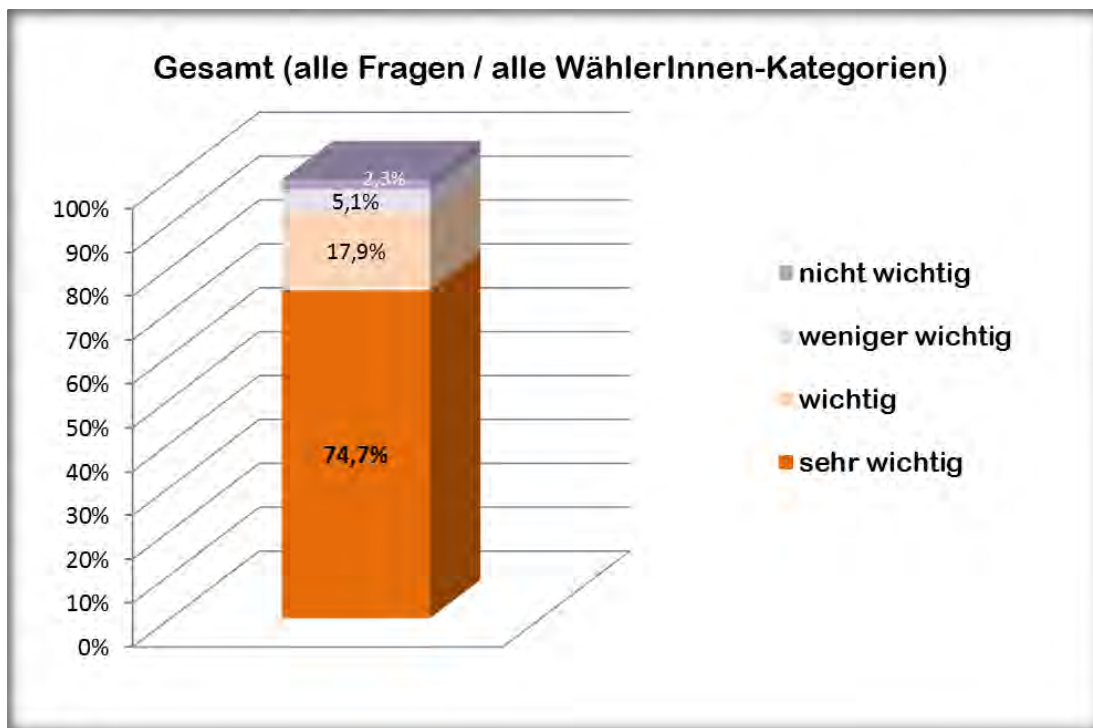
In allen Fragen gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen dem Abstimmungsverhalten von LernbegleiterInnen und Eltern, die hier an einem Strang zu ziehen scheinen.

4.1.16. Resümee

In der Zusammenschau sind folgende Ergebnisse hervorzuheben:

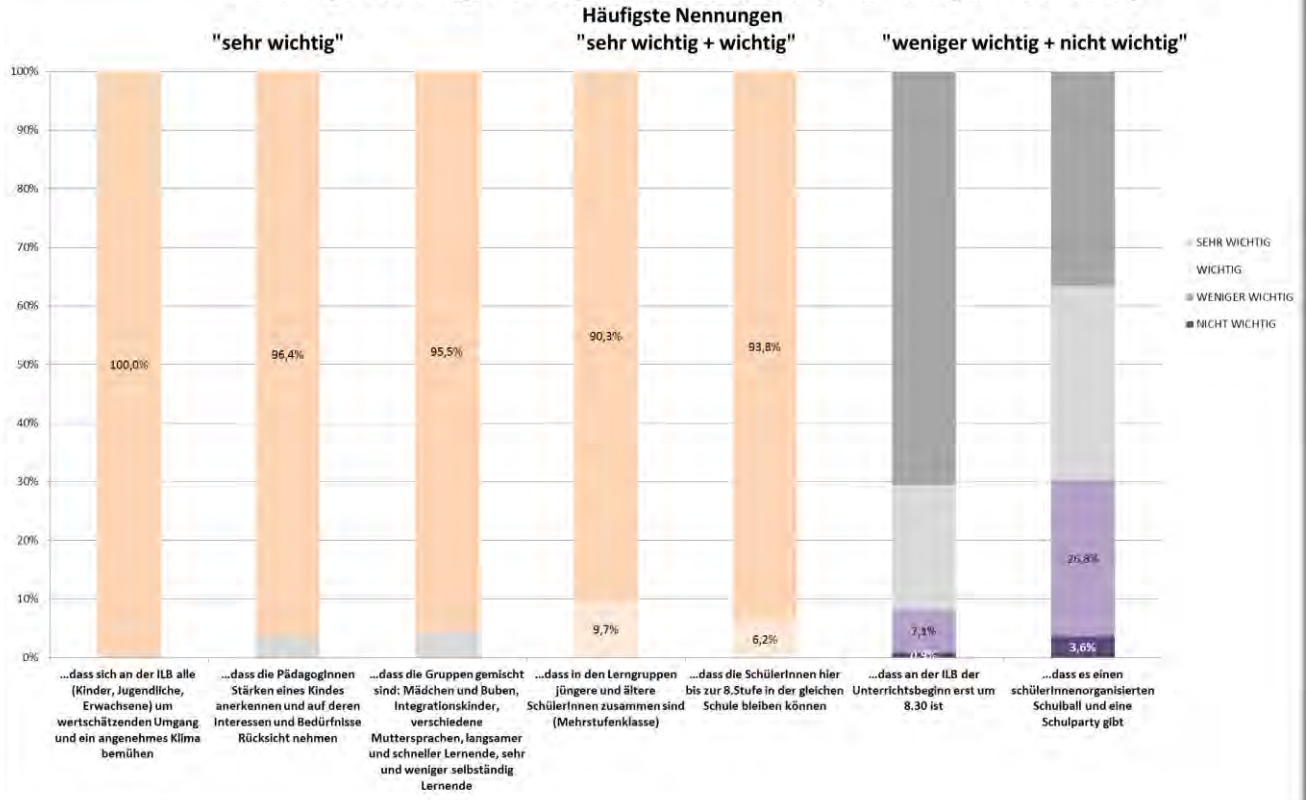
- Die hohe Wahlbeteiligung von insgesamt 92,7% drückt die Wertschätzung gegenüber dem Schulprojekt ILB aus.
- Alle Fragen weisen einen hohen Grad an Zustimmung aus. Der geringste Anteil an Befürwortung („Sehr wichtig“ und „Wichtig“) liegt bei 78,1%, der höchste bei 97,8%. Durchschnittlich liegt dieser Wert bei 92,6%!
- Der Themenbereich, den die Befragten einheitlich mit der höchsten Wichtigkeit auszeichneten, betraf Fragen zur inklusiven Schule.
- Eltern und LernbegleiterInnen identifizieren sich in einem besonderen Ausmaß mit den Zielstellungen des Schulversuches.
- Die Ursachen zur „kritischen“ Sicht der älteren SchülerInnen bedürfen einer weiteren Analyse.



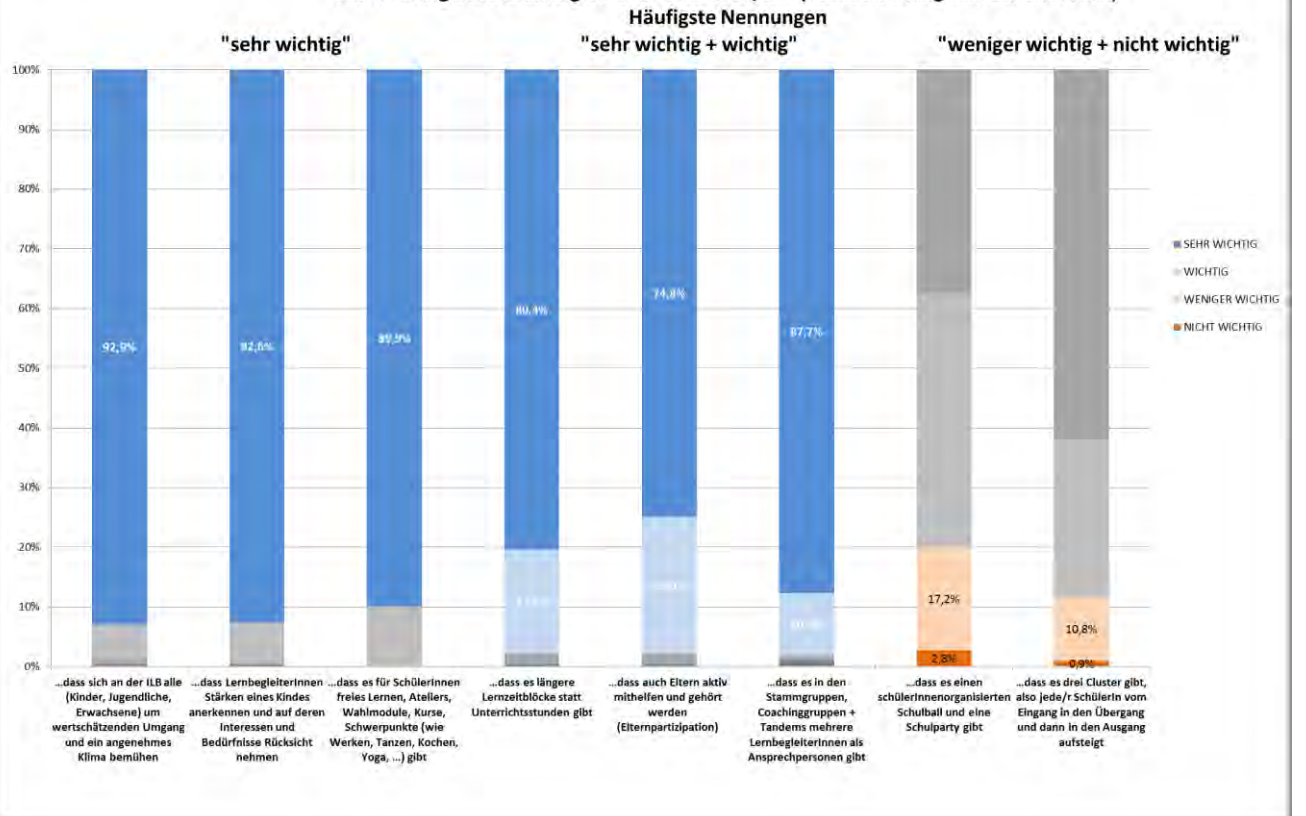


Die folgenden Seiten zeigen Auswertungen zu Fragen mit den höchsten und niedrigsten Zustimmungsraten pro WählerInnen-Kategorie.

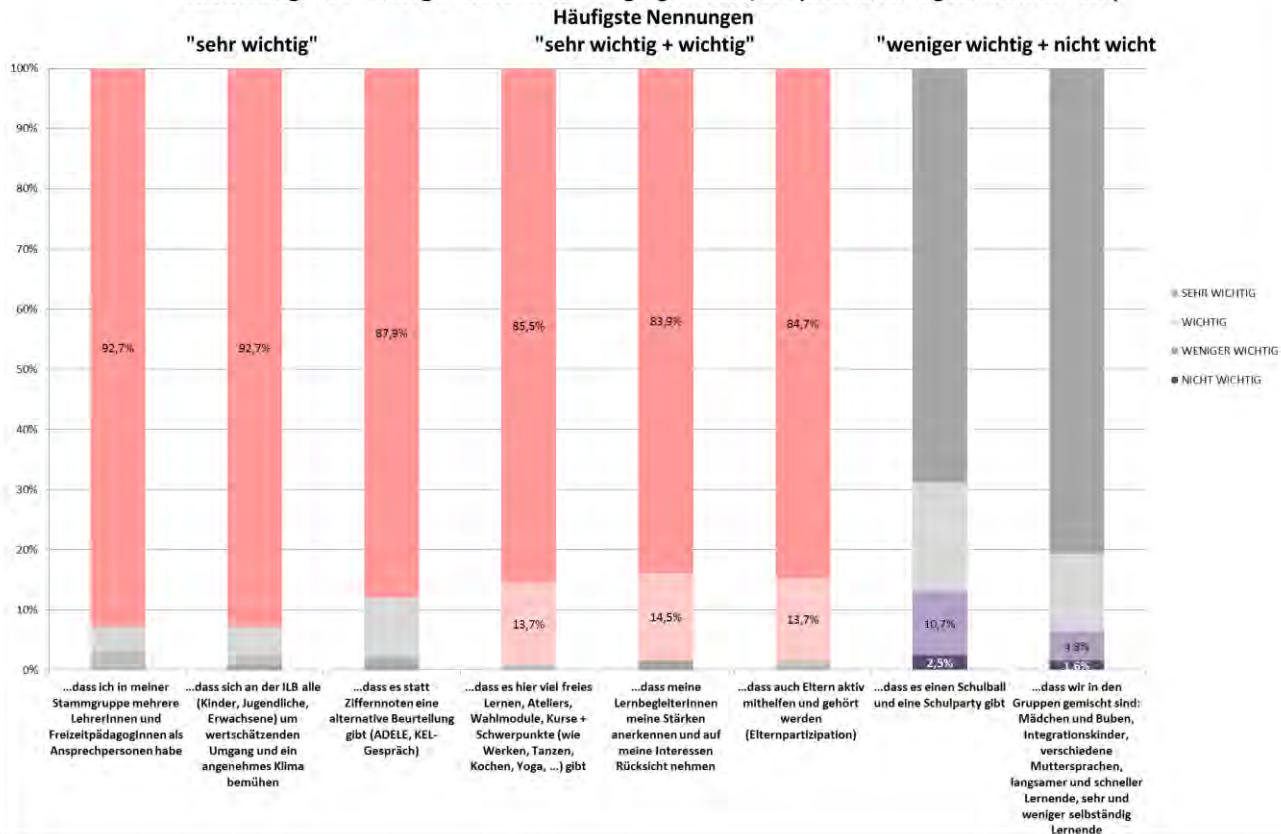
Auswertung der Detailfragen "LernbegleiterInnen ILB 2017/18" (Urabstimmung zum Schulversuch)



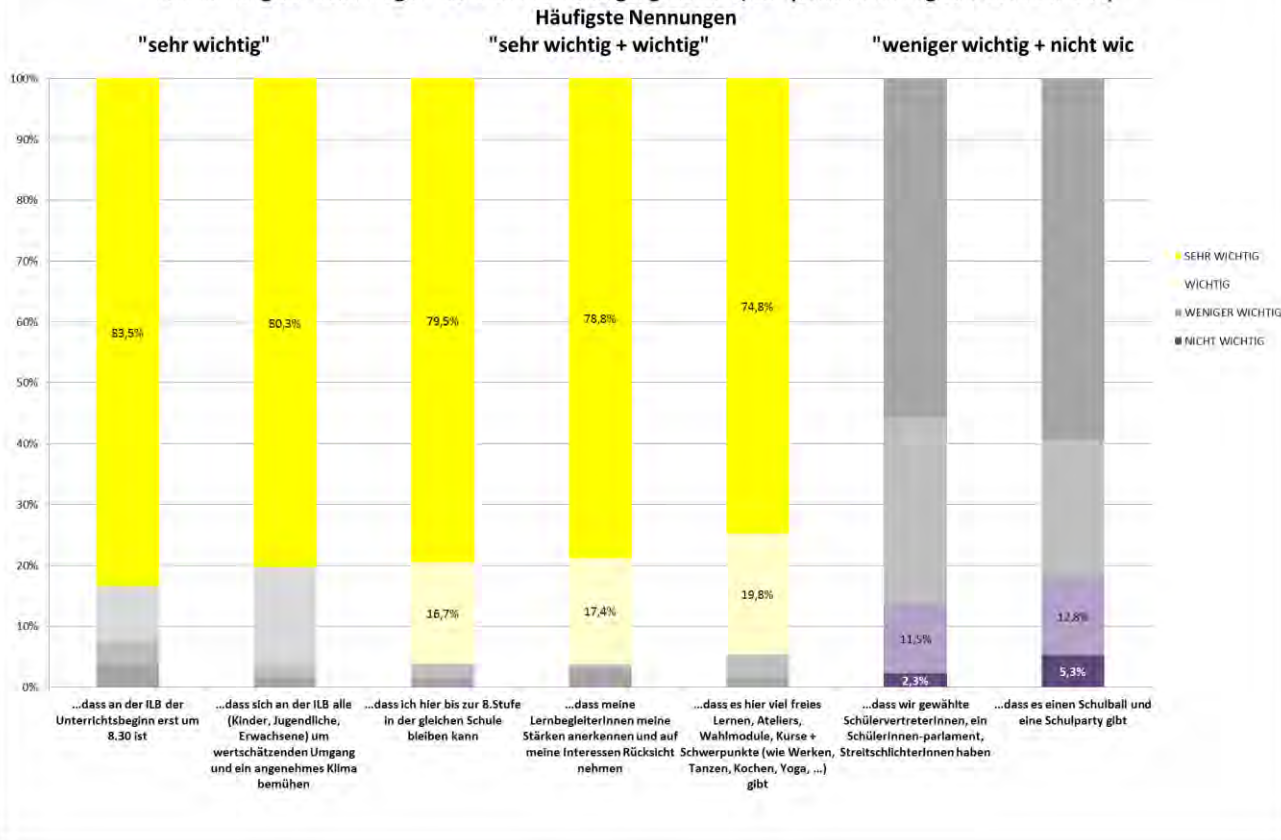
Auswertung der Detailfragen "Eltern ILB 2017/18" (Urabstimmung zum Schulversuch)

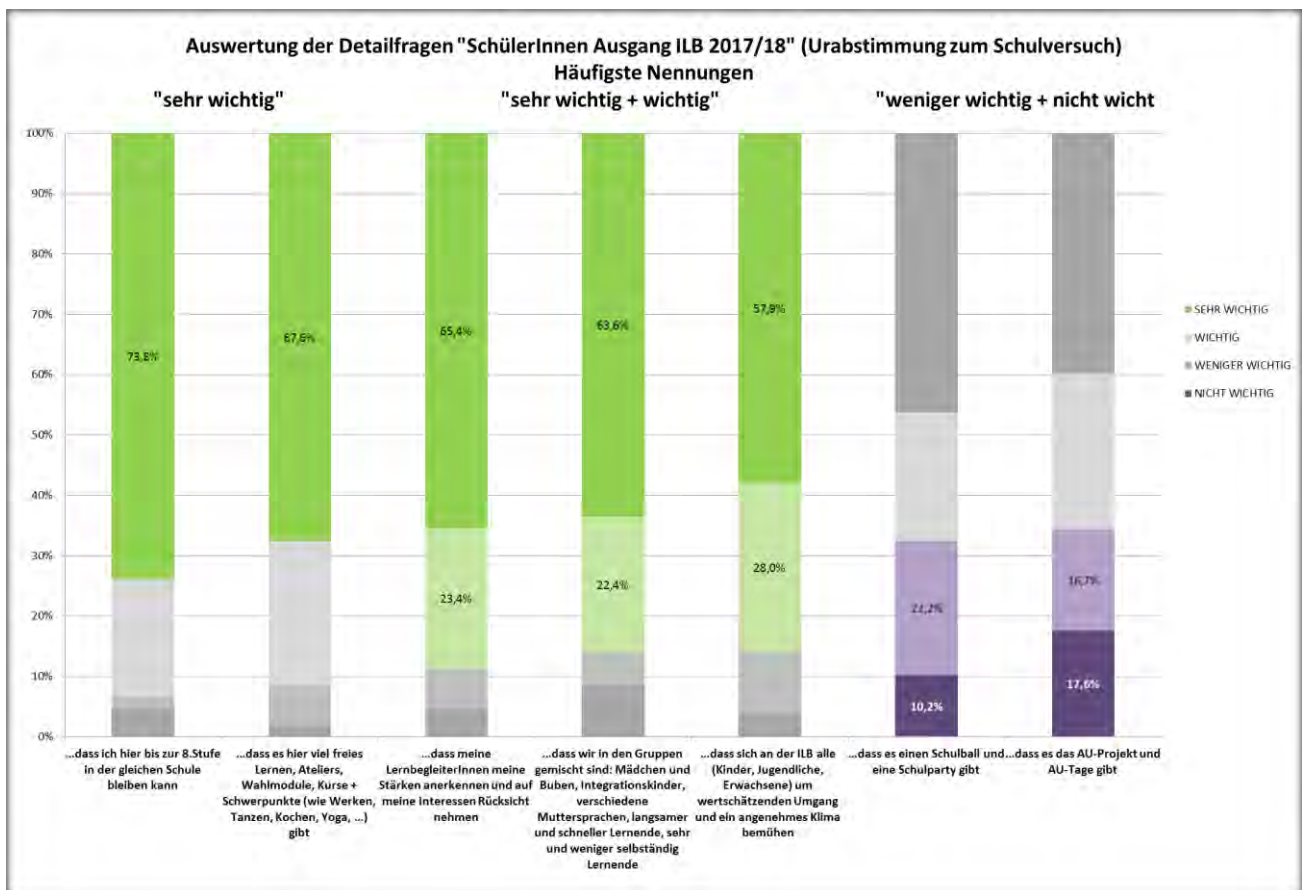


Auswertung der Detailfragen "SchülerInnen Eingang ILB 2017/18" (Urabstimmung zum Schulversuch)



Auswertung der Detailfragen "SchülerInnen Übergang ILB 2017/18" (Urabstimmung zum Schulversuch)





4.2. SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) – Entwicklungspläne 2014 – 2017 – 2020 (Josef Reichmayr, Petra Öhner-Kainz, Karolina Kras, Herbert Kern, Marianne Rasswaller)

4.2.1. 4-köpfiges Teams der SQA-KoordinatorInnen an der ILB seit 2014

Mit der Durchführung österreichweiter Bildungsstandard-Erhebungen und dem verstärkten Einsatz zentraler, regionaler Lesestandserhebungen – namentlich in Gestalt des Wiener Lesetests – haben Bildungsministerium und Stadtschulrat für Wien in den letzten Jahren Akzente gesetzt, die auch unsere Schule und die an ihr arbeitenden LehrerInnen besser in die Lage versetzen, aber auch dazu drängen, sich mit extern gemessenen Effekten und Ergebnissen der Lernarbeit ihrer SchülerInnen auseinanderzusetzen.

Die Ergebnisse der SchülerInnen unserer Schule bei bisherigen Lesestandserhebungen (Wr. Lesetest, Lesescreenings, Talentecheck) zeigen eine breite Streuung von zahlreichen sehr schwachen, unterdurchschnittlichen LeserInnen über ein Mittelfeld bis hin zu einigen Stark- und FreileserInnen.

Eine ausgewiesene Stärke unserer Schule liegt in der überdurchschnittlich hohen Anzahl sehr engagierter LehrerInnen (und FreizeitpädagogInnen). Diese Stärke äußert sich in der Bereitschaft zu selbstverantwortlichem pädagogischen Handeln innerhalb kleinerer Teams, geht aber auch Hand in Hand mit dem Wunsch nach und der Praxis von stark ausgeprägten autonomen Handlungs- und Gestaltungsbereichen innerhalb sozialer Mikro-Felder (Klassen bzw. vernetzte Zusammenarbeit von Klassen, deren gemeinsame Ausgestaltung, Materialbestückung usw.).

Für den gegenständlichen Bereich der Leseförderung ergibt sich die Notwendigkeit, die vielfältigen Bemühungen um die SchülerInnen einer genauen Erfassung, differenzierten Analyse und somit Gesamtbilanz zu unterziehen. Dies verbunden mit der Absicht und Hoffnung, dass eine verbesserte inhaltliche und personelle Bündelung der dafür eingesetzten Ressourcen stattfindet, dass mithilfe einer Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen von SchülerInnen Schritt für Schritt das gemeinsame Problembewusstsein gehoben wird und dass als Katalysator für diese Prozesse eine zusehends systematische und dokumentierte Wahrnehmung Platz greift.

4.2.2. Rahmenbedingungen für den SQA-indizierten Schulentwicklungsprozess

Der Einstieg in den SQA-Prozess war während der ersten drei Jahre mitbeeinflusst durch:

- ◆ Abschluss des langjährigen strukturellen Ausformungsprozesses am Standort im Rahmen des Schulversuchs: Seit 2016/17 gibt es die voll ausgebauten 3 Cluster für die Stufen 0-3, 4-6, 7-8 und eine klare räumliche, geschoßweise Zuordnung im Schulhaus
- ◆ Konsolidierung der pädagogischen Teams auf allen Ebenen durch größtmögliche Kontinuität bei gleichzeitig anhaltender Fluktuation (insbesondere durch nachwuchsbedingte Ausfälle mehrerer Kolleginnen)

Zusammenfassende Stärken-Schwächen-Bilanz des Standortes im Hinblick auf die zwei Schwerpunktthemen und die SQA-Rahmenzielvorgabe des BMB:

- ◆ In beiden Schwerpunktthemen (Thema 1: Lesen; Thema 2: Übergänge) konnte die Schule ihr schon zuvor über Jahre hinweg entwickeltes kreatives innovatives Potenzial außergewöhnlich stark einbringen und ausbauen und waren somit die explizit ausformulierten SQA-Schwerpunkte ein wertvoller zusätzlicher Katalysator.
- ◆ Im Lichte der SQA-Rahmenzielvorgabe des BMB ab 2016/17 ergibt sich für die Schulentwicklungsstrategie der ILB die Orientierung, die vorhandenen ausgeprägten Stärken im Bereich der „Individualisierung“ und der „Schaffung inklusiver Settings“ weiter zu führen, zu vertiefen, zu systematisieren und zu dokumentieren, und gleichzeitig wiederkehrende Impulse in Richtung „Kompetenzorientierung“ zu setzen.

4.2.3. Kurzbilanz 2014-2017 zum Themenschwerpunkt „Lesen“

Vielfältige Initiativen in allen drei Clustern haben dazu geführt, dass in der Schule und im Lernalltag eine weit verbreitete und gut verankerte „Lesekultur“ sichtbar wird.

Lesen(können) zur Informationsbeschaffung, als Alltags- und Orientierungshilfe spielt im Schulhaus und die es benützenden SchülerInnen und PädagogInnen und Eltern eine elementare, sinnvolle Rolle.

Die Schule als Ganzes hat das jeweils mehrtägige Projekt „Lernwerkstatt wird Lesewerkstatt“ mittlerweile drei Jahre hintereinander umgesetzt und mit den beiden Strängen „Leseschiene“ und „Lesezelt“ nicht nur plakative, sondern auch substanzielle Impulse zur Bewusstmachung des Stellenwertes von Lesen für die SchülerInnen, für unsere Gesellschaft gesetzt. Die von den SQA-Koordinatorinnen maßgeblich geleitete Organisation der Lesewerkstatt bringt einen vernetzten Einsatz von LernbegleiterInnen mit sich.

Besonderen Zuspruchs erfreuen sich sowohl bei jüngeren wie auch älteren SchülerInnen die Angebote einer Lese-Rallye in der Schulumgebung als Teil der Leseschiene. Die offene Form des Lesezettes ermöglicht die aktive Einbeziehung von z.B. Eltern, Großeltern, LesepatInnen oder BuchautorInnen.

4.2.4. Kurzbilanz 2014-2017 zum Themenschwerpunkt „Übergänge“

Deutlich weiter entwickelt wurden die Mechanismen zur Verbesserung und Intensivierung des pädagogischen Austauschs bei den zwei innerschulischen Nahtstellen, also beim Aufstieg von SchülerInnen des Eingangs- in den Übergangs-Cluster bzw. vom Übergangs-Cluster in den Ausgangs-Cluster. Neben den Dokumentationsunterlagen („Übergabe-Protokoll“) und gezielter Beratung bei Übergabe-Konferenzen ist die spezielle Begleitung von Integrationskindern an den Nahtstellen hervorhebenswert und ganz besonders die Weiterentwicklung des Konzepts der „VertikalvernetzerInnen“: Etwa 10 KollegInnen aus allen Clustern vernetzen höchstpersönlich „nach unten“ bzw. „nach oben“, indem sie wiederkehrend (entweder im Herbst oder Frühjahr 0,5 Wochenstunden geblockt oder 3 Wochenstunden regelmäßig) in Stammgruppen außerhalb ihres eigenen Clusters mitarbeiten, Angebote setzen, SchülerInnen genauer kennenlernen oder aus der Erfahrung heraus kommentieren, niederschwellig und laufend mit anderen Teams kommunizieren.

Externe Übergangsstelle Kindergarten – Volksschule: Die Lockerung des Informations-Weitergabe-Verbots für ElementarpädagogInnen hat dazu geführt, dass im Jänner 2017 bereits 3/4 aller Schulneulinge bei der Einschreibung Unterlagen aus dem Kindergarten mitbringen (Portfolio-Mappen, Bilder-Mappen, Kurzberichte von ElementarpädagogInnen uÄm.).

Übergangsstelle ILB zu weiterführenden (Aus-) Bildungsangeboten: Durch den in Absprache mit dem Schulversuchsreferat des Stadtschulrats für Wien vorgezogenen Start der Beurteilung in Ziffernnoten (nunmehr ab der Schulnachricht der 8. Schulstufe) konnte ein enormer zusätzlicher Begründungs-, Argumentations- und Legitimations-Aufwand gegenüber weiterführenden Schulen verringert werden, ohne dass dadurch das Grundkonzept der ziffernnotenfreien Beurteilung an der ILB grundlegend erschüttert oder in Frage gestellt worden wäre. Umso bedeutsamer ist die höchst individuelle Begleitung der SchülerInnen und ihrer Eltern im letzten Jahr an der Schule.

4.2.5. Aktueller SQA-Entwicklungsplan: Sprachen verbinden – respektvolle Sprache

- Durch einfache Sprache und Mehrsprachigkeit den sozialen Zusammenhalt stärken: Mit dem Projekt „Hereinspaziert!“ sollen noch mehr nicht-deutsch-muttersprachliche Eltern mit dem Schulprojekt vertraut gemacht werden
- Durch einfache Sprache und Mehrsprachigkeit den sozialen Zusammenhalt stärken: Das Projekt „Lernwerkstatt wird Lesewerkstatt“ soll unter verändertem Motto „Lernwerkstatt wird Sprachwerkstatt“ insbesondere SchülerInnen mit sprachlichen Ausdrucksschwierigkeiten (andere Muttersprache, psychische und physische Handicaps, autistische Wahrnehmung) aktiv einbeziehen und ihren Selbstwert stärken
- Durch Einüben respektvoller Sprache das Lernklima an der
- Schule positiv stärken

4.2.6. Innere Übergänge an einer „APS-Langform-Schule“: Lernbiographien verknüpfen und Entwicklungswege aktiv begleiten

- Durch Maßnahmen und Rituale zur Erleichterung der persönlichen Kurz- und Langzeitreflexion der SchülerInnen die persönliche Lernkompetenz steigern

- Für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen („Augenmerk-Kinder“) soll der Übergang an den inneren Nahtstellen (Eingang-Übergang, Übergang-Ausgang) mit besonderer Aufmerksamkeit gestaltet und begleitet werden, sodass sie bestmögliche Startbedingungen in ihrer neuen Cluster-Umgebung vorfinden und wahrnehmen können.
- ALLE SchülerInnen des Ausgangs-Clusters (in ihrem letzten Jahr an der ILB) bekommen eine individuell stimmige, bestmögliche Begleitung für ihre Zukunftsorientierung (Orientierungs- und Starthilfe für die Zeit nach dieser Schule)

4.2.7. Künftige Schul-Entwicklungsaufgaben

Wie jedes Jahr findet am Ende des Schuljahres eine mehrstündige SQA-Klausur statt in deren Rahmen die Arbeiten des vergangenen Schuljahres reflektiert werden und die wichtigsten Ziele für das kommende Schuljahr angedacht, vorgeplant und fixiert werden. So jüngst geschehen am 20.6.2018. Die daraus resultierenden Sichtweisen zu den neuen Herausforderungen ebenso wie zu den künftigen Zielsetzungen und Vorhaben ist im Anhang nachlesbar.

Eine bei der SQA-Klausur vom Schulleiter eingebrachte Nachdenk- und Reflexionsaufgabe bestand darin, gemeinsam elementare Gelingensfaktoren für das Schulprojekt ILB zu artikulieren und auf ihre Relevanz abzuwägen. Diese sehr inspirierende Sequenz findet einerseits ihren Niederschlag in der Endformulierung des Kapitels „Elementare Gelingensfaktoren“ an späterer Stelle dieses Evaluationsberichts, andererseits seien hier gesondert die protokollarischen Ergebnisse der Reflexion in Stichworten angeführt werden:

4.2.8. Reflexion der SQA-KoordinatorInnen über elementare Gelingensfaktoren des Schulprojekts

Folgendes ist für ein Gelingen der gemeinsamen Arbeit und der gemeinsamen Gestaltung des Lernumfeldes für die knapp 400 SchülerInnen im Alter von 6 – 15 von besonders hohem Wert:

- Bewusstsein für die Selbstverantwortung eines jeden Menschen
- Beziehungsarbeit die ernst und ehrlich gemeint ist
- Buntheit der Zugänge aller
- Eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung aller an der ILB
- Ein Klima, in dem Entwicklung möglich ist, entstehen lassen
- Prozessorientiertheit
- Respektierung der Selbstständigkeit aller Menschen im Haus
- Vielfalt der Wege zur Umsetzung
- Wertschätzung aller Menschen an der ILB

4.3. Exemplarische Beispiele für spezifische Leseförderung an der ILB (Herbert Kern)

4.3.1. Das Lesefrühstück

An der ILB gibt es seit 2004/05 das LESEFRÜHSTÜCK - eine spezielle Leseförderung. Durch dieses Lesetraining sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, schneller und genauer zu lesen und Texte besser zu verstehen. Das Lesefrühstück ist nur für Schüler und Schülerinnen, die beim Lesen zusätzliche Unterstützung und Übung

brauchen. Die Kinder des Übergangs werden von den Lernbegleiterinnen in ihren Stammgruppen vorgeschlagen und ausgewählt. Der Lesekurs dauert 14 Lese-Tage lang von 7:30 bis 8:20 Uhr.

Lesefrühstück an der ILB/ 2 Wochen täglich/ Montag – Freitag/ 07.30 – 08.20 Uhr

Inhalte:

Augengymnastik	Begriffe klären
Blickfelderweiterung	gemeinsames lautes Lesen
Gittersuchrätsel	Kinder Kurier
Kinder Presse	Konzentration auf Buchstabe, Zeile, Absatz
Konzentrationsübungen	lautes Vorlesen
leise lesen	Lesen in Wortblöcken
Rätsel	Redewendungen erkennen
Schlangentexte	Schriftbilderkennung
Selbstgeschriebene Texte	sinnerfassendes Lesen
Spiele und Spielanleitungen	Texte und Kurzgeschichten
TILL	Training der Augenbewegung
Vokalspiel	Wochenrückblick
Zeitungsartikel	ZIS – Zeitung in der Schule

4.3.2. ILB als Lesewerkstatt

- Leseschiene am Vormittag im Kurssystem
- Lesezelt im Turnsaal aufgebaut und von allen, die etwas anbieten wollen, bespielt (Buchpräsentationen, Diashows, Vorleserunden, Lesespiele, ...)

Die Schule als Ganzes hat das jeweils mehrtägige Projekt „**Lernwerkstatt wird Lesewerkstatt**“ mittlerweile drei Jahre hintereinander umgesetzt und mit den beiden Strängen „Leseschiene“ und „Lesezelt“ nicht nur plakative, sondern auch substanzielle Impulse zur Bewusstmachung des Stellenwertes von Lesen für die SchülerInnen für unsere Gesellschaft gesetzt. Die von den SQA-Koordinatorinnen maßgeblich geleitete Organisation der Lesewerkstatt bringt einen delikat vernetzten Einsatz von LernbegleiterInnen mit sich, demzufolge z.B. ein/e LernbegleiterIn des Eingangs-Clusters ein Leserätsel für fortgeschrittene / ältere LeserInnen anbietet, umgekehrt ein/e LernbegleiterIn des Ausgangs-Clusters LeseanfängerInnen begleitet. Besonderen Zuspruchs erfreuen sich sowohl bei jüngeren wie auch älteren SchülerInnen die Angebote einer Lese-Rallye in der Schulumgebung als Teil der Leseschiene. Die offene Form des Lesezeltes ermöglicht die aktive Einbeziehung von z.B. Eltern, Großeltern, LesepatInnen oder BuchautorInnen.

4.3.3. GTL = Generationenlesen in der Seniorenresidenz Brigittenau:

- Gemeinsames Lesen mit älteren Menschen
- Buddy-System = jedes Kind liest einer älteren Person vor und umgekehrt
- Generationsaustausch
- Förderung der Lesekompetenz
- Förderung der sozialen Kompetenzen mit älteren Personen
- die Pensionistengruppe wird uns "wahrscheinlich" auch zur Leseschiene besuchen
- mögliche Barrieren abbauen: Migrationshintergrund, Konflikte alt - jung

(Details zum Generationenlesen im Anhang)

4.3.4. ..und wo und wie noch im schulischen Alltag der ILB gelesen wird

- Einsatz diverser Themenboxen der städt. Büchereien
- Buchausstellungen an der Schule
- Einsatz von „ANTOLIN“ und computerunterstütztem Leseunterricht
- Vorübungen zum Lesen lernen für Vorschulkinder (Lautieren, Übungen zu den versch. Wahrnehmungsbereichen)
- Regelmäßiges Vorlesen in den Klassen
- Übersetzung bzw. Wortklärung in der Muttersprache (bks, tr)
- Unterstützung durch MUI führt zu mehr Textverständnis und Textbearbeitung
- Projektpräsentationen/Referate in indiv. Schwierigkeitsstufen aus der Interessenwelt der Kinder
- Differenzierte Auseinandersetzung mit Texten und Präsentationstechniken den Sprachanlässen der Kinder angepasst
- Einsatz der Klassenlektüre
- Regelmäßige Besuche der öffentlichen Bibliothek. Dadurch werden die Kinder motiviert, Bücher auch außerschulisch in der Bibliothek zu entleihen
- Einsatz individueller Lektüre je nach Interesse und Begabung
- Indiv. Nutzung der Klassenbücherei
- Leseprojekte
- Indiv. Wortschatzerarbeitung durch Einsatz eines Registerheftes
- Tägliche Leseaufgaben mit Sinnerfassungsfragen
- Multisensor. Vermitteln und Erarbeiten der Lernwörter
- Mehrsprachige Alphabetisierung
- Lesetexte zeichnen, spielen
- Erstellen kleiner Büchlein zum Wochenthema
- Wöchentlicher Lesequiz
- Lesen in Kleingruppen

4.3.5. Schulische Vorhaben in nächster Zeit

Implementierung des Lesefrühstücks für den Eingangscluster: Es soll maximal zweimal in der Woche stattfinden, da sonst eine Überforderung der SchülerInnen befürchtet wird. Dafür soll es zusätzlich eine Intensiveinheit tagsüber geben. Das Zeitfenster dafür kann erst nach Erstellung des Stundenplans fixiert werden, soll aber für alle drei Tandems individuell festgelegt werden.

Einrichten eines Angebots für einen Intensivkurs im Übergangscluster und Ausgangscluster, der sich über die Dauer von 15 Werktagen erstreckt, also ca. über den Zeitraum von 3 Wochen und täglich 50 min Zeit bedarf. Somit könnten alle Kinder der Risikogruppe einmal einen solchen Intensivkurs besuchen. Danach besteht die Option, dass Kinder, die noch immer einen erhöhten Förderbedarf haben, erneut im zweiten Semester den Kurs besuchen können.

Die Leseförderung soll in den drei Clustern, Eingang, Übergang und Ausgang, jeweils ein fixes Zeitfenster bekommen. Der Fokus liegt auf den SchülerInnen, die deutlich unterdurchschnittlich lesen. Dies wurde entweder in diversen Tests oder im Rahmen des Unterrichts deutlich. Der September soll dazu genutzt werden, das Leistungsniveau der einzelnen SchülerInnen zu ermitteln. Der Lehrplan eines Kindes spielt dabei keine

Rolle, um sich für den Intensivkurs zu nominieren. Die Teilnahme der einzelnen Kinder wird davon abhängig gemacht, ob ihnen eine Leseförderung dieser Art helfen würde und nicht von einem Lehrplan.

Wortschatztraining soll noch mehr als bisher ein Schwerpunkt der Leseförderung werden.

4.4. Individuelle LernbegleiterInnen-Rückmeldungen (Christiana Pock-Rosei, Gabi Reithofer, Petra Neuhold)

4.4.1. 20 Jahre an der ILB – mein halbes Arbeitsleben: Stellenwert der Beziehungsarbeit für erfolgreiches Lernen. 20 Jahre notenfrei. Konkurrenz versus Kooperation (Christiana Pock-Rosei)

Kinder, wie die Zeit vergeht! Das kann ich wirklich sagen, denn ich darf zurzeit einen Erstklässler begleiten, dessen Mutter eine Schülerin von mir im allerersten ILB-Jahr (1998 !) war.

20 Jahre lang habe ich in der ILB in den verschiedensten Funktionen gearbeitet - als Mitdenkerin und Anlaufstelle in der Vorlaufphase, als Leiterstellvertreterin, Freizeitleiterin, Leitungsteammitglied, Clusterleiterin, Clusterleitungsteammitglied und hauptsächlich als Lehrerin (in der ILB haben wir uns von Anfang an als LernbegleiterInnen bezeichnet).

Der Traumberuf meiner Mutter macht mir Freude, seit ich in der ILB arbeite, und ich erLernbegleiterInnene mein Wirken als sinnhaft. Ich selber wollte nie Lehrerin werden, und durch meine Ausbildung zur Transaktionsanalytikerin ist mir mittlerweile auch klar, warum ich das nicht wollte: Ich nehme gerne die als „gesund“ bezeichnete Grundposition +/+ (ich bin ok – du bist ok) in meinem LernbegleiterInnenen ein. Diese ist symmetrisch und dadurch ahierarchisch und partnerschaftlich-kooperativ. Hierarchien sind Herrschaftsverhältnisse, und diese in ihrem Kern wiederum Gewaltverhältnisse.

„Mir gehen gerade viele Gedanken durch den Kopf. Einer ist, dass viele Erwachsene ihre Macht über Kinder ausüben, so als ob sie ganz vergessen hätten, dass sie ja auch einmal ein Kind waren.“ Das sagte vor kurzem ein dreizehnjähriger Bursche, als die SchülerInnen die Möglichkeit bekamen, in einer Gesprächsrunde zu sagen, was sie beschäftigt, ihnen gerade durch den Kopf gegangen ist.

Nur zu gut erinnere ich mich noch heute an meine eigene Schulzeit, wo ich mich der Macht und dem Urteil der LehrerInnen - in Form von Noten von 1 – 5 gegossen - ohnmächtig ausgesetzt gefühlt habe. Mein Hauptgefühl in Bezug auf die meisten Lehrpersonen war Angst, und ich weiß, dass ich bei weitem nicht die einzige in meiner Klasse war, auf die das zutraf. Dass Angst alles andere als ein guter Boden für Lernen ist, ist mittlerweile ja auch durch viele neurobiologische Forschungsergebnisse belegt.

Ein wichtiger Faktor, warum ich gerne in der ILB tätig bin, ist also der, dass ich all die 20 Jahre KEINE NOTEN geben musste. Meiner Erfahrung nach brauchen die SchülerInnen auch keine Noten, sie vergleichen sich sowieso in allen möglichen Bereichen immer wieder (das Sich-Vergleichen dient wohl auch dazu, sich selber besser kennenzulernen, die eigenen Stärken und Schwächen zu sehen). Was sie brauchen, ist das Gefühl, in ihrem Sein, ihrem Wesen, ihrer Art angenommen zu sein, ernst genommen zu werden.

Wer braucht dann die Noten? Oftmals die LehrerInnen, weil sie selbst keine Freude an dem zu Vermittelnden haben und sie durch Noten den notwendigen Druck ausüben können, damit die SchülerInnen lernen, was vorgeschrieben ist. Nur zu gut erinnere ich mich leider daran, dass auch ich am

Beginn meiner Lehrerinnenlaufbahn die Noten als Druckmittel eingesetzt habe. Besonders kommt mir da ein Bursch in einer 4. Klasse Hauptschule in den Sinn, dem ich eine Frühwarnung gegeben habe, um mir „Respekt zu verschaffen“, um zu zeigen, dass man auch bei mir (ich musste damals als Volksschullehrerin Biologie und Sexualkunde unterrichten) „etwas lernen muss“. Mit dem „etwas lernen müssen“ ist natürlich nie gemeint, dass man sich in ein Thema vertieft, das einen interessiert, sondern dass man lernen muss und wiedergeben kann, was die Prüferin verlangt. Anpassungslernen würde ich das nennen.

Höre ich die gängigen Formulierungen „er muss schon etwas lernen“, damit ich ihn „durchlassen kann“, damit er „aufsteigen“ kann, damit er „durchkommt“, frage ich mich, ob nicht in dem Fall dem Beruf des Lehrers etwas vom Beruf eines Richters oder Zollbeamten beigemischt ist.

Ein weiterer wichtiger Punkt, weshalb ich meine Arbeit in der ILB so schätze, ist der Umstand, dass wir nur altersgemischte, integrativ geführte Stammgruppen haben. Als ich vor zwanzig Jahren das erste Mal die Gelegenheit bekam, zusammen mit einer Sonderschullehrerin eine solche Gruppe zu führen, hatte ich die Hoffnung gehegt, dass das Prinzip Kooperation stärker in der Gruppe spürbar sein würde als das Prinzip Konkurrenz – und diese Hoffnung hat sich meinem Empfinden nach gänzlich erfüllt! In meinen früheren altershomogenen Schulklassen habe ich immer wieder SchülerInnen gehabt, die auf Grund ihrer nicht so guten schulischen Leistungen ein ganz geringes Selbstwertgefühl entwickelt, sich selbst abgewertet haben. Gerade diese Selbstentwertung ist dann allerdings gleich wieder das nächste Hindernis beim Lernen, und so kommt ein Teufelskreis in Gang.

Dass wir an der ILB nicht als EinzelkämpferInnen einer Gruppe von Kindern gegenüber stehen sondern im Team arbeiten, bietet nicht nur den Kindern mehr (Beziehungs-)Erfahrungen sondern auch uns PädagogInnen, und zusätzlich die Möglichkeit zu beständiger (Selbst-)Reflexion.

Sehr erfreulich finde ich zudem den Umstand, dass ich, die ich zurzeit mit allen Altersgruppen arbeiten darf, mit Jugendlichen zu tun habe, die ich teilweise schon seit acht oder neun Jahren kenne. So entstehen vertiefte Beziehungen. Ich bemerke auch, dass sie mir anders begegnen als jenen LehrerInnen, die sie noch nicht so lange kennen – kein Wunder! In unserer so schnelllebigen Zeit ist (Beziehungs-) Kontinuität wohl auch ein großer Wert.

4.4.2. Hände sind zum Schreiben da, oder? – Über die Zusammenhänge von ganzheitlichem Lernen, Grob- und Feinmotorik, intensiviertem Werkunterricht mit Schreib- und Lese-Lernprozessen sowie mathematischem Grundverständnis (Gabi Reithofer)

Der Schwerpunkt textiles und technisches Werken im Rahmen von Sinnes- und Sozialschulung begleitet die ILB von Anfang an. Das vermehrte Angebot setzt sich aus Stunden im wöchentlichen Unterricht und zusätzlichen Angeboten zusammen.

Struktur, Zeitrahmen sowie Räumlichkeiten und vorbereitete Umgebung sind wichtige Gelingens-Faktoren für einen nachhaltigen Erfolg.

- Struktur und Zeitrahmen:

„Vermehrtes Angebot textilen und technischen Werkunterricht“, bedeutet wöchentlich 100 Minuten von der 1. bis zur 6. Schulstufe, Wechsel im Semester. (siehe Stundentafel)

7.u. 8. Schulstufe 75 Minuten, geblockt, in Form von Schwerpunktarbeiten und Projekten oder aber auch als Wahlmöglichkeit in einer längeren Vertiefungsphase und zusätzlichen Angeboten.

Besonders wichtig ist es für uns, SchülerInnen bei der Vorbereitung für weiterführende Schulen z. B. Schule für Kunst, Mode und Design Herbststraße, HLMW 9 Michelbeuern, Höhere Graphische Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt Leyserstraße, zu unterstützen.

Im Rahmen des ILB Kurssystems ist der „Werkclub,, (3.-8. Schulstufe) sowohl im textilen als auch im technischen Bereich ein beliebtes Zusatzangebot für SchülerInnen, die sich in diesem Bereich weiter vertiefen möchten.

Eine wesentliche Grundlage für unseren Werkunterricht ist die Doppelbesetzung!

Ausgebildete Werklehrerinnen im textilen Bereich werden in Zweitbesetzung von LernbegleiterInnen aus dem sonderpädagogischen Bereich oder FreizeitpädagogInnen unterstützt.

Im technischen Werkunterricht wird die Doppelbesetzung durch mindestens eine fachlich geprüfte Lehrperson und eine weitere LernbegleiterIn aus den Stammgruppen abgedeckt.

Die Doppelbesetzung ist uns allen besonders wichtig, sie ermöglicht Kindern mit erhöhtem Betreuungsbedarf weitgehend uneingeschränkt am Unterricht teilzunehmen.

- Räumlichkeiten und Material:

Vier, von der MA 56 und den LernbegleiterInnen der ILB sehr gut ausgestattete, textile und technische Werkräume ermöglichen den LernbegleiterInnen umfassend in allen Bereichen der Werkerziehung und alle Techniken zu unterrichten. Vorbereitete Umgebung verstehen wir als Grundlage für freien, selbstbestimmten Werkunterricht. Tische mit Schraubstöcken, große Waschbecken in allen Räumen, Warmwasser, Nähmaschinen, Bohrmaschinen, gut sortierte, kindgerechte Werkzeuge, usw.

Die Versorgung mit Materialien erfolgt zum Teil über den Warenkorb, aber vor allem profitieren wir durch die finanzielle Unterstützung des Elternvereins der ILB und zahlreichen Materialspenden von Menschen, die die Begeisterung der Kinder am Unterricht gerne unterstützen. Vieles konnten wir auch über den Gewinn der Sozialmarie 2014 für das Projekt „raumSchläuche schlauchRäume“ und die Teilnahme an Comenius Regio und Erasmus Projekten finanzieren.

- Fazit:

Durch ganzheitliches, fächerübergreifendes Lernen, die besonders intensive Förderung im Bereich der Grob- und Feinmotorik, logischem Denken, Förderung von Durchhaltevermögen, Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit profitieren die SchülerInnen für ihr gesamtes Lernen.

Kinder mit auffälligem Verhalten durch sozial-emotionale Schwierigkeiten, aber auch Kinder mit diversen geistigen und körperlichen Behinderungen, Kinder mit Autismus Spektrum Störung, Kinder mit Down Syndrom, usw. erlangen unglaublich schnell Vertrauen zu ihrer eigenen Arbeit. Die Erfahrung hat uns gezeigt, wie wichtig es ist, nach Möglichkeiten zu suchen, die jedem Kind Gelegenheit bieten alles mitzumachen. Differenzierungen nach oben und unten sind besonders wichtig. Oft gehen gerade diese Kinder weit über ihre Grenzen, schaffen etwas, was niemand für möglich gehalten hätte und erlangen dadurch große Bewunderung ihrer Mitschüler, LernbegleiterInnen und vor allem der Eltern, für die das erstmals die Erkenntnis bringt:

„Mein Kind kann auch etwas besonders gut!“

Gemeinsame, ILB-übergreifende bzw. fächerübergreifende Projekte ermöglichen allen ILBlern, also auch dem gesamten LernbegleiterInnenteam den Werkunterricht als Teil des gesamten Unterrichts zu sehen.

Gemeinsames Planen der Durchführung bis hin zu Präsentation, Ausstellungen, Modeschauen usw. ist dabei erforderlich.

- Beurteilung:

20 Jahre ohne Noten!

Gerade in den kreativen Fächern ist es besonders wichtig Talente zu fördern, diese zu entdecken und Kinder zu unterstützen, ohne Druck auf diesem Gebiet vermehrt zu wachsen. Dadurch entwickeln sich Begabungen, die zu einer späteren beruflichen Entscheidung führen können. Einige unserer SchülerInnen haben bereits ihren Abschluss in weiterführenden Schulen gemacht und wurden dort aufgrund ihrer ausgezeichneten Vorerfahrungen sehr gerne aufgenommen.

Gabriele Reithofer, 20 Jahre ILB, Oberlehrerin für textiles und technisches Werken und Ernährung und Haushalt

4.4.3. Meine Erfahrungen aus 20 Jahren intensiver Förderung im Bereich der Werkerziehung (Gabi Reithofer)

Vom ersten ILB-Jahr an durfte ich mich mit unseren Kindern mitentwickeln. Ich hatte das große Vertrauen und die Unterstützung vom Schulleiter, allen LernbegleiterInnen und den Eltern immer hinter mir.

In erster Linie musste ich beginnen mich selbst zu verändern. Ich habe vorher jahrelang an VS und NMS gearbeitet, wo ich öfter versucht habe meinen Unterrichtsstil zu ändern, dies war aber aufgrund vieler Vorgaben nicht so einfach.

In der ILB war das aber möglich und ich konnte völlig offen auf eine neue Art zu arbeiten zugehen.

Besonders die Mehrstufigkeit war eine große Herausforderung. Anfängliches Anbieten von unterschiedlichen, der Schulstufe entsprechenden Werkstücken wurde sehr bald vollkommen aufgelöst. Die Schülerinnen ermunterten mich, auf sie zu hören, ihre Ideen zu akzeptieren und als Lernbegleiterin einen Schritt zurück zu machen. Zu helfen ihnen das nötige Rüstzeug zu geben, aber nicht meine Idee aufzudrängen war ab nun mein Ziel. Ich bekam die Möglichkeit mich in vielen Bereichen der Integration, besonders Autismus Spektrum Störung und Down Syndrom in zahlreichen Fortbildungen weiterzubilden, habe davon profitiert und konnte dadurch nach und nach zu einem reformpädagogischen Unterricht (Montessori und Freinet) finden, den ich heute auch noch nach 20 Jahren sehr genieße.

Vor einigen Jahren habe ich begonnen genauer zu beobachten, wie sehr sich Kinder durch bewusste Förderung der Arbeit mit den Händen im Bereich des Schreib- und Leselernprozesses weiterentwickeln. Durch gezielte Aufgabenstellung, Förderung in Kleingruppen, konnten wir große Erfolge erzielen, die wiederum im kognitiven Bereich Fuß fassen. Besonders Aufgaben, die das mathematische Grundverständnis fördern wie messen, nach Anleitungen Berechnungen erstellen für z. B. Stoffverbrauch oder Holzleisten ablängen usw., konnten wunderbar mit dem Werkunterricht kombiniert werden.

Bei meiner Tätigkeit als Professorin an der PH Wien (6,5 Jahre) im Bereich textiles Werken an VS und in der Sonderpädagogik, parallel zum Unterricht in der ILB, konnte ich vielen zukünftigen LehrerInnen den besonderen Werkunterricht der ILB näher bringen und somit die Liebe zur Werkerziehung wecken. Viele von Ihnen unterrichten textiles Werken.

Gemeinsam mit meiner Kollegin Andrea Schügerl, ebenfalls Oberlehrerin für textiles und technisches Werken und Ernährung und Haushalt und meinem Kollegen Philipp Wuscher, Sonderpädagoge, gelingt es uns

Fortbildungen für KollegInnen über die PH Wien und SCHILF Veranstaltungen für gesamte LehrerInnenteams in anderen Schulen des 20. Bezirks, aber auch weit über die Grenzen Wiens bis nach Tirol und Vorarlberg zu vermitteln.

Als Delegierte für Inklusion vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (neuerdings: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) bin ich Mitglied der BAG Werken und durfte auch dort entdecken, dass wir als ILB beispielgebend für andere Schulen sind.

Leider wird der Werkunterricht an vielen Schulen aufgrund der Schulautonomie immer weniger. Werkräume werden einfach wegreduziert bzw. anders genutzt und somit bleiben KollegInnen in ihren Klassen. Die SchülerInnen haben damit nicht mehr so leicht die Gelegenheit Werkstätten kennen zu lernen. Wir in der ILB kennen den Stellenwert und versuchen unsere zahlreichen Erfahrungen anderen KollegInnen weiterzugeben.

Die Teilnahme am Comenius Regio Projekt zum Thema: „Schule INKLUSIVE Augenmerkkinder“ mit Schulen aus dem Bezirk Berlin Pankow, Humboldt Universität, Uni Wien und dem Rudolf Ekstein Zentrum ermöglichte uns unsere Arbeit in Teilen Deutschlands zu verbreiten.

Das Folgeprojekt „Schule INKLUSIVE kulturelle Bildung“, ein Erasmusprojekt mit Berlin Pankow brachte uns sogar bis in die Schweiz, Kanton Bern.

Auch hier begegnet uns große Anerkennung und da und dort werden unsere Erfahrungen bereits umgesetzt.

Immer wieder gesehen werden wir auch durch die Teilnahme an verschiedenen Wettbewerben, wo wir schon mehrmals für unsere Arbeit ausgezeichnet wurden.

Die ILB und ihr Werkunterricht, vor allem der besondere Blick darauf, ist für viele Schulen ein Anker, gibt so manchen KollegInnen Kraft um ihren Gegenstand weiterzukämpfen und diese Unterstützung geben wir gerne.

Die vielen wunderbaren Erlebnisse mit unseren SchülerInnen geben uns Kraft dafür.

4.4.4. Teamarbeit der LernbegleiterInnen – ihre essentielle Bedeutung für gelingendes Lernen (Petra Neuhold)

Teamarbeit bedeutet für mich als Lernbegleiterin der ILB einerseits die Lernprozesse der SchülerInnen besser reflektieren und besprechen zu können. Die unterschiedlichen Perspektiven auf die Kinder und Jugendlichen, die auf den je spezifischen Betreuungsverhältnissen, dem Fachwissen und den verschiedenen Persönlichkeiten der LernbegleiterInnen beruhen, ermöglichen einen holistischen und reflexiven Zugang, der ohne einen kontinuierlichen kollektiven Austausch vermutlich nicht in diesem Ausmaß erreicht werden könnte.

Andererseits ist Teamarbeit für die Lern- und Reflexionsprozesse der LernbegleiterInnen selbst von immenser Bedeutung. Um diesen Punkt näher auszuführen, bedarf es einer kurzen Betrachtung jener Vorstellungen und Grundpfeiler des österreichischen Regelschulwesens, die als der Struktur und dem Leitbild der ILB entgegengesetzt, zu verstehen sind.

Vorstellungen und Organisationsform des Lehrberufs in der Regelschule

Der amerikanische Schulforscher Lortie wies in den 70er Jahren mitunter auf zwei sich wechselseitig bedingende Charakteristika des Lehrberufs hin, die auch auf das heutige österreichische Regelschulwesen

zutreffen: seine zellulare Form der Organisation (Lortie 1997)²² sowie die endemische Unsicherheit in Bezug auf die konkrete unterrichtliche Praxis und die fehlende Objektivierbarkeit ihrer Qualität. LehrerInnen unterrichten meist alleine hinter verschlossenen Klassenzimmertüren und werden nicht zuletzt aufgrund der Diskrepanz zwischen der Unmöglichkeit des pädagogischen Verhältnisses (Sternfeld 2009)²³ und den Anforderungen und Anrufungen als souverän handelnde Subjekte verunsichert. Die Unmöglichkeit des Verhältnisses ergibt sich u.a. aus dem Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und der damit verbundenen Vorstellung, dass LehrerInnen prinzipiell die Wissenden in diesem Verhältnis sind, die die Kontrolle über die Schülerinnen und deren Lernerfolg besitzen. Tatsächlich wird die Souveränität der LehrerInnen permanent untergraben und der Einfluss auf die Lernfortschritte der SchülerInnen lässt sich nur schwer messen. Dies führt oft zu großen Selbstzweifeln bei LehrerInnen, die jedoch aufgrund der zellularen Organisationsform ihrer Arbeit und den fehlenden Kommunikationsräumen selten mit anderen LehrerInnen gemeinsam reflektiert und bearbeitet werden können.

Frontalunterricht und das Konzept der homogenen Jahrgangsklassen

In der Unterrichtsform des Frontalunterrichts ist das Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden besonders stark institutionalisiert. Das Konzept des Frontalunterrichts beruht auf der Vorstellung, dass eine Klasse von einem Lehrer/einer Lehrerin prinzipiell wie ein einziger Schüler/eine einzige Schülerin (dem Durchschnittsschüler) unterrichtet werden kann. Voraussetzung für diese als effektiv beschriebene Unterrichtsform sind altershomogene Jahrgangsklassen. Bis heute wird Altershomogenität mit Entwicklungshomogenität gleichgesetzt. Individuelle Entwicklung wird dabei als von unterschiedlichen Altersphasen abhängig konzipiert, die entlang einer Norm verlaufen (Pongratz 1989: 206)²⁴. Der normierte Entwicklungsstand der Schüler bildet in der Regelschule bis heute die Grundlage pädagogisch-didaktischen Handelns und macht die Leistung der Kinder letztlich vergleichbar (Diehm 2004: 538)²⁵. Die individuelle Verschiedenheit wird damit auf eine Abweichung von der angenommenen Norm reduziert. Ist die Abweichung von der Norm zu groß, werden Selektions- und Differenzierungsprozesse in Gang gesetzt, die das homogene Klassengefüge aufrechterhalten sollen. Das österreichische Schulsystem beruht auf diesen Strukturen und weist nicht zuletzt deshalb auch eine Gliederung in unterschiedliche Schultypen (Gymnasium, Hauptschule, Sonderschule etc.) auf. Trotz der Versuche in den letzten Jahren dieses System der Homogenisierung durch an Individualisierung und Differenzierung orientierten Unterrichtskonzepten und der Einführung von Teamteaching in der HS/NMS aufzuweichen, zeigt sich in der Realität, dass sich die Reformversuche an der Regelschule nur schwer durchsetzen lassen, weil die Grundpfeiler des Schulsystems unangetastet bleiben. Oft wird als Hauptursache der Widerstand der LehrerInnen genannt, ohne diesen jedoch vor dem Hintergrund der institutionellen Bedingungen zu analysieren.

Das Beispiel der ILB zeigt, dass es notwendig ist, an den Grundpfeilern der Institution zu rütteln, damit Individualisierung und Differenzierung, verstanden als Maßnahmen zur bestmöglichen Förderung der einzelnen SchülerInnen mit dem Ziel soziale Ungleichheiten auszugleichen, erreicht werden kann. Das Bekenntnis zur Heterogenität bildet dabei eine zentrale Voraussetzung. Im Gegensatz zu dem Konzept der Jahrgangsklassen, das Homogenität als Ausgangs- und Endpunkt verfolgt, gründet die ILB auf der Annahme,

²² Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

²³ Steinfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant.

²⁴ Pongratz, Ludwig A. (1989): *Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*. Weinheim.

²⁵ Diehm, Isabell (2004): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Ein 'blinder' Fleck der aktuellen Reformdebatte*. In: *Kooperative Schulentwicklung*. Ackermann H, Rahm S (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 127-150.

dass alle SchülerInnen aufgrund individueller, aber auch gesellschaftlicher Bedingungen unterschiedlich sind bzw. gemacht wurden. Heterogenität wird dabei als Normalität anerkannt, ohne sie jedoch zu zementieren. Mehrstufenklassen nutzen die heterogenen Voraussetzungen der SchülerInnen nicht nur um Lernprozesse zwischen SchülerInnen zu fördern, sondern auch um den unterschiedlichen Entwicklungen der SchülerInnen unabhängig von ihrem Alter gerecht zu werden.

Die Organisation der Schule in Mehrstufenklassen hat Auswirkungen auf die unterrichtliche Praxis. Der Frontalunterricht wird zu einer Unterrichtsform unter vielen. Den Großteil der Zeit lernen SchülerInnen alleine oder kollektiv in der Gruppe und unterstützt von LehrerInnen, die die individuellen Lernprozesse begleiten. Individuelles Lernen braucht Platz, weshalb in der ILB eine Klasse (Stammgruppe) stets mehrere Räume zur Verfügung hat. Ein solches Verständnis von Unterricht und Lernen hat Effekte auf das Selbstverständnis der Lehrenden. Sie verstehen sich als LernbegleiterInnen der SchülerInnen. Die aktive Anwesenheit mehrerer LehrerInnen in einem Raum ist im Gegensatz zum gängigen Frontalunterricht an anderen HS/NMS eine Selbstverständlichkeit. Sie wird nicht als Störung, sondern notwendige Voraussetzung für gelingenden Unterricht wahrgenommen, da ein einziger Lehrer/eine einzige Lehrerin sich gar nicht alleine um die vielen unterschiedlichen Anliegen der SchülerInnen kümmern könnte.

Um das Lernen der SchülerInnen zu organisieren, bedarf es in einem solchen Lernarrangement eine gute Koordination zwischen den LehrerInnen. Teamarbeit ist essentiell für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Deshalb finden in der ILB wöchentliche Teamtreffen statt, in denen Zeit für organisatorische, fachliche und soziale Angelegenheiten ist. Dieser institutionalisierte Kommunikationsraum ist wichtig, um einerseits den gemeinsamen Schulalltag zu koordinieren sowie Lernprozesse, die Dynamik in der Gruppe und Herausforderungen mit einzelnen SchülerInnen zu besprechen. Er eröffnet andererseits die Möglichkeit, die endemische Unsicherheit, die der Lehrberuf mit sich bringt, zu thematisieren und damit zu arbeiten. Einmal gefundene Lösungen werden gemeinsam reflektiert, durch neue Ideen ergänzt oder wieder verworfen. Zusätzlich zu den regelmäßigen Teamstunden finden manchmal auch Sitzungen mit professionellen SupervisorInnen statt. Mit Hilfe einer Perspektive von außen werden dort Gespräche über Probleme mit SchülerInnen, aber auch Konflikte im Team diskutiert. Dieser kontinuierliche Kommunikationsraum trägt wesentlich zur Professionalisierung der LehrerInnen bei, die im Unterschied zu vielen wissenschaftlichen Konzepten stets in der konkreten unterrichtlichen Praxis der Lehrerinnen verankert ist.

5. Weiterführende Themenstellungen und Forschungsfragen (Josef Reichmayr)

Eine weiterführende, vertiefende Begleitforschungsstudie zum Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ könnte im Sinne einer Prozessforschung mit dem Charakter einer Praxisforschung durchgeführt werden. Dieser Ansatz ist darin begründet, dass es bei schulischen Interventionen immer interessant sein muss, wie Lernziele bzw. Kompetenzniveaus erreicht worden sind. Nur dann kann man aus der Forschung Empfehlungen für Verbesserungen ableiten.

Um der Komplexität einer schulischen Organisation, ihrer inneren und äußeren systemischen Wechselwirkungen sowie den breit gestreuten Erwartungshaltungen an die Ergebnisse der Studie Rechnung zu tragen, sollten analytische, dokumentarische und evaluatorische Forschungen auf vier Fokus-Ebenen ansetzen:

- Fokus SCHÜLERiNNEN: Inklusives Lernen in multipel-heterogenen Gruppen
- Fokus LERNBEGLEITERiNNEN: Teamarbeit und pädagogische Grundhaltungen
- Fokus ELTERN + ehemalige SCHÜLERiNNEN: Schulwahl und Langzeiteffekte
- Fokus SCHULENTWICKLUNG + LEITUNGSKULTUR: Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren

Auf allen Untersuchungsebenen sind jeweils Merkmale bzw. Variable auf der Personenebene und der Systemebene verantwortlich.

Die Studie sollte so angelegt werden, dass die LernbegleiterInnen sich professionalisieren und die SchülerInnen zu besseren Lernern werden. Nach dem Projekt müssten die LernbegleiterInnen klarere Vorstellungen über ihre Arbeit haben, so diese nicht schon gegeben sind, sie müssten sich selbst klarer reflektieren und sich dadurch professionalisieren.

Die SchülerInnen müssten über ihr eigenes Lernen besser Bescheid wissen, ihr Lernen besser selbst organisieren und klarer reflektieren.

5.1.1. Inklusives Lernen in multipel-heterogenen Gruppen (Fokus SchülerInnen)

Förderliche und hemmende Faktoren des Lernens in alters- und leistungsheterogenen Lerngruppen und -arrangements für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Lernfreude und Leistungsbereitschaft aller beteiligten SchülerInnen. Differenziert nach Muttersprache, elterlicher Unterstützung, Alter, Geschlecht, Lehrplan (SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf).

Daraus abgeleitete Fragen:

Form und Häufigkeit von Rückmeldungen seitens der LernbegleiterInnen und Binnendifferenzierung

Art und Häufigkeit von Lernzielkontrollen / fokussierter Leistungsüberprüfungen / externer Tests

Beantwortung der Fragestellungen unter Einbeziehung der Einschätzungen der Eltern, Schülerinnen und Lernbegleitung

Auf der Prozessebene wird untersucht, was dazu

- die Gruppierung der SchülerInnen in jahrgangsübergreifende Cluster,

- die Gestaltung der Übergänge vom Kindergarten in die Schule, von der Schule in weiterführende Schulen oder in einen Beruf,
- das selbstorganisierte Lernen der SchülerInnen
- Blick auf die Differenzierung bis Individualisierung des Lernens der SCH
- die Rückmeldungen der LernbegleiterInnen an die SchülerInnen und die Form der Beurteilung

Wie wirken sich die Strukturen der ILB auf das Lernen der SchülerInnen, ihren sozialen Umgang miteinander, ihre Selbstwirksamkeit und ihre Selbstbestimmung aus?

Um diese Variablen erfassen zu können, bedarf es mehrerer Datensätze:

Schriftliche Erhebungen unter den SchülerInnen, z. B. betreffend Lernmotivation

- Interviews mit SchülerInnen
- Interviews mit LernbegleiterInnen
- Interviews mit Eltern und Fragebogen
- Beobachtungen vor Ort
- Analyse von SchülerInnenarbeiten

Erhebungen die SchülerInnen betreffend

- Lernvoraussetzungen: besonderer Förderbedarf, gute – mittlere – ungünstige Lernvoraussetzungen (eingeschätzt durch die LernbegleiterInnen oder ausgehend von bisherigen Leistungen (BiSt))
- Entwicklungsdynamik: entwickeln sich die Schüler/innen schnell – mittel – langsam.
- Häusliche Umwelt: anregend – neutral – hemmend
- Nützen des selbstorganisierten Lernens, Bewusstheit über seine Möglichkeiten

SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf

- Welcher Förderbedarf besteht?
- Wie werden die I-SchülerInnen in die Gruppen einbezogen? Wie nehmen die SchülerInnen sich wechselseitig wahr?
- Wie arbeiten die LernbegleiterInnen mit den I-SchülerInnen? Wie werden sie eingebunden?

Eine Basishypothese daraus abgeleitet könnte lauten: Die Strukturen der ILB helfen den SchülerInnen, ihr eigenes Lernen zu planen, mehr Bewusstsein über ihre weitere Lebensplanung und ihren Berufsweg zu erlangen.

5.1.2. Forschungsdesign

Für die Evaluationsstudie sind folgende Schritte erforderlich:

- Es wären jene Maßnahmen und Strukturen zu beschreiben, die eingeführt wurden, um das Lernen der SchülerInnen auf der kognitiven und sozialemotionalen Ebene zu fördern.
- Es wäre zu untersuchen, wie die LernbegleiterInnen diese Maßnahmen und Strukturen verstehen und wie sie glauben, sie im Unterricht umsetzen zu sollen.
- Es wäre zu erfassen, was tatsächlich beim Lernen und der Lernförderung geschieht. Wie also werden die vorgestellten Maßnahmen und Strukturen faktisch umgelegt?

- Es wäre zu erfassen, wie dies bei SchülerInnen ankommt. Wie gelingt das selbstorganisierte Lernen? Wie verändert sich dadurch das Lernen individuell und miteinander, eingebettet in welchen sozialen Umgang?

Nicht Testungen der kognitiven und sozialen Kompetenzen sollten angestrebt, sondern das Verständnis der SchülerInnen erhoben werden, wie die Maßnahmen auf Basis der speziellen Strukturen bei ihnen angekommen sind. Werden dadurch die SchülerInnen fit gemacht, sich selbst und ihre Entwicklung auf der Ebene des Lernens sowie des sozialen Umgangs miteinander zu steuern?

5.1.3. Zielgruppe

Daher könnte die primäre Zielgruppe der Untersuchung aus SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe bestehen.

Wie die Arbeit mit den SchülerInnen bei ihnen ankommt, hängt auch von deren Biographie, ihren Lernvoraussetzungen, ihrem häuslichen Milieu, der Beziehung zu den primären Bezugspersonen ab. Da ein wesentliches Merkmal der ILB die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers / jeder einzelnen Schülerin ist und diese eben wiederum von der Biographie der SchülerInnen in den genannten Faktoren (und auch anderen, die aber nicht alle Gegenstand der Untersuchung sein können) abhängt, erfolgt die Evaluation auf der Basis von Fallgeschichten. Diese können differenziertere Daten kreieren. So eine Vorgangsweise wird der Idee und Intention des zu beforschenden Schulprojekts besser gerecht als abstrakte Daten, die Aussagen über alle SchülerInnen treffen wollen. Schließlich sind auch die SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf zu bedenken, da sich die ILB als integrativ bzw. inklusiv versteht.

5.1.4. Teamarbeit und pädagogische Grundhaltungen (Fokus LernbegleiterInnen)

Mit John Hattie kann man sagen, dass sehr viel von den LernbegleiterInnen abhängt. Unter Bezugnahme darauf die folgenden Fragestellungen:

- Wie wertschätzend ist die Einstellung der PädagogInnen zu den SchülerInnen?
- Häufigkeit und Form der Rückmeldungen
- Unterstützung der einzelnen SchülerInnen
- Didaktische Formen: Arten und Häufigkeiten
- Verständnis der LernbegleiterInnen von den Aneignungsstrukturen ihres Faches
- Kenntnis der Entwicklungsdynamik der SchülerInnen im Hinblick auf die Fachstrukturen
- Vorbereitung der LernbegleiterInnen: denken sie dabei an jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin
- Beitrag der LernbegleiterInnen zum selbstorganisierten Lernens der SchülerInnen
- Stellenwert pädagogischer Grundhaltungen für das Gelingen förderlicher Lernprozesse und Stärkungsfaktoren bei der Arbeit in (heterogenen) pädagogischen Teams unter Beachtung der Wechselwirkung von persönlicher und kollektiver Verantwortung aus der Sicht der Beteiligten

Auf der Prozessebene ist zu untersuchen, was dazu in welcher Form und Intensität beiträgt:

- die kontinuierliche Teamarbeit aller LernbegleiterInnen (Volks-, Mittelschul-, Integrations-, AHS-LehrerInnen sowie FreizeitpädagogInnen und LehrerInnen mit Sondervertrag)
- die gemeinsamen Planungen und Reflexionen zur Lernentwicklung der SchülerInnen in den regelmäßigen pädagogischen Teamkonferenzen
- die Reflexion der Entwicklungen der ILB in den Clusterleitungen sowie im gesamtschulischen Leitungsteam

5.2. Motive für Schulwahl und Langzeiteffekte (Fokus Eltern und ehemalige SchülerInnen) – (Josef Reichmayr)

Zu analysieren wären die unterschiedlichen Eltern-Motive für die Schulwahl und die nachfolgende Wahrnehmung des schulischen Angebots ILB – in vielen Fällen immerhin über einen Zeitraum von bis zu 10 Jahren für ein Kind, bei Familien mit Geschwisterkindern an der Schule sogar bis zu 16 Jahre und mehr. In dieser Hinsicht könnten also in Bezug auf die Schulbesuchsdauer an ein und demselben Standort durchaus Vergleiche mit einer AHS-Langform gezogen werden.

Auffallend und mit statistischen Mitteln nachweisbar, allenfalls auch mit anderen Schulen korrelierbar, ist jedenfalls die sehr hohe Rate jener Mehrkind-Familien, die auf Basis der Erfahrungen mit älteren Kindern eines oder mehrere jüngere Geschwister an derselben Schule ILB einschulen.

Die im Kapitel „Individuelle Eltern-Rückmeldungen“ wiedergegebenen Rückmeldungen sind überwiegend Stellungnahmen jener Eltern, die aufgrund ihrer sozialen Stellung, ihrer Ausbildung und ihrer beruflichen Herausforderungen gut in der Lage sind, einen kritisch-wertschätzenden Kommentar abzugeben und zu verschriftlichen. Insofern sind sie nicht repräsentativ für die Gesamtheit der Eltern an der Schule und ihrer relativ großen sozialen Streuung. Allerdings haben zumindest drei große, alle Eltern einbeziehende Umfragen an der Schule einen repräsentativen Meinungsschnitt generiert und in allen drei Fällen eine augenscheinlich hohe Akzeptanz des schulischen Angebots zutage gebracht:

- Die große Umfrage der Qualitätskommission der Schule (2007)
- Die Urabstimmung über den Aufbau einer Mittelschule auf Basis der Volksschule (2009)
- Die Urabstimmung samt Detailfragen über die Fortsetzung des Schulversuchs (2018)

Aufschlussreich, aber schwer erfassbar könnte ein Konflikt-Koeffizient sein, der erfasst, in welcher Häufigkeit und Intensität es zu offensichtlichen Widersprüchen zwischen Elternwahrnehmungen und -wünschen und schulischen Einschätzungen, Empfehlungen, Einstufungen betreffend SchülerInnen kommt.

Auf gesamtschulischer Ebene könnte eine Analyse der über 50 Schulforums-Veranstaltungen, ihrer Tagesordnungen und allfälliger strittiger Themen und kontroversieller Diskussionen ein Spiegelbild der Intensität und Qualität schulparterschaftlichen Zusammenwirkens ergeben.

Bei unregelmäßig gestarteten Dokumentationsversuchen (aktuell im Vorspann zu den 20-Jahres-Feierlichkeiten der Schule, die im April 2019 stattfinden) wird versucht, bei der Auswahl von InterviewpartnerInnen (auf SchülerInnen- und Eltern-Ebene) die soziale, kulturelle, sprachliche Mischung der Milieus an der ILB einigermaßen abzubilden.

Bei ehemaligen SchülerInnen der ILB beteiligen sich in einem überdurchschnittlichen Ausmaß jene an Alumni-Treffen bzw. Informations-Veranstaltungen für jüngere Noch-ILB-SchülerInnen, die im Anschluss weiterführende höhere Schulen besuchten. Durch gezielte Bemühungen ist es gelungen, den Anteil der ehemaligen SchülerInnen, die eine Lehre absolvier(t)en oder besondere Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen, größer werden zu lassen.

Die (zumeist mündlichen) Rückmeldungen über den Verlauf nachfolgender (Aus-)Bildungswege werden gesammelt und liefern wertvolle Entwicklungsimpulse für die Schulentwicklung an der ILB. Zweifellos wäre eine – allerdings aufwändige – systematische Erhebung der Bildungsverläufe ehemaliger ILB-SchülerInnen von großem Erkenntniswert, insbesondere wenn es dabei gelänge, die unterschiedlichen Startbedingungen (vom sozial-familiären ebenso wie vom individuell-intellektuellen Kontext her) in Relation zu mehr oder weniger erfolgreichen nachfolgenden Bildungs- und Lebenswegen zu bringen.

5.3. Schulentwicklung und Leitungskultur (Fokus Schulmanagement) – Schulautonomie und Potenzialentfaltung (Josef Reichmayr)

Die legistische Grundkonstruktion von öffentlicher Schule in Österreich orientiert sich – ebenso wie die der gesamte Organisationsaufbau nach Jahrgangsklassen und Norm-Klassenräumen bis hin zum Prinzip „Eine Klasse = ein/e LehrerIn“ – an Schlüssel-Parametern wie Stundentakt, Halbtagschule, Anordnungskultur, SchülerInnenstromlenkung (abgabeseitig durch Ziffernnoten).

Die Disparität zwischen den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und berufspraktischen Erfordernissen und der herkömmlichen Rahmung von (öffentlicher) Schule hat eine Größenordnung erreicht, die nach einer grundlegenden Adjustierung ruft. Diese wird aber nicht zwingend Gestalt annehmen. Umso mehr, als sich die Vorstellungen dazu sowohl seitens der Verantwortungsträger wie auch der Beteiligten im Spannungsfeld von Anerkennung / Gewährung / Eroberung größerer schulautonomer Handlungsräume für die einzelnen Standorte einerseits und Versuchen zentralistischer Steuerungsverstärkung andererseits bewegen.

5.4. Zentrale Gelingensfaktoren des Schulprojekts ILB (1998 – 2018) und Ausblick (Josef Reichmayr)

Schulprojekte wie das gegenständliche konnten und können sich nur entfalten und hohe Wirkkraft entwickeln, weil sie einige grundlegende Gelingensfaktoren zu aktiveren imstande waren und sind:

- **Kultivierung einer** positiven, stärkenorientierten, menschlich **wertschätzenden Grundhaltung**, die sämtliche Kommunikations-, Reflexions- und Konfliktbearbeitungsprozesse prägt
- **Aufbau eines strukturell abgesicherten einheitlichen, durchgängig kohärenten schulischen Grundkonzepts** (im Fall der ILB: durchgängig mehrstufig, durchgängig integrativ/inklusiv, durchgängig ganztätig, durchgängig individuelle Leistungsbeurteilung) und einer daraus resultierenden hohen Kohäsion der PädagogInnen und aller sonstigen AkteurInnen am Standort in Form einer starken Identifikation
- **Gute Ressourcenausstattung** und schulautonome, kompetenzorientierte und potenzialverstärkende Nutzung derselben (Arbeit in pädagogischen Teams, teilautonome Ausgestaltung der Verantwortlichkeitsbereiche)
- Bestmögliche Ausschöpfung der Möglichkeiten zur **Gestaltung eines** stimmigen, auf die Situation vor Ort abgestimmten **Modells für erfolgreiches Lernen** („gelebte Autonomie“)
- Nachhaltiger Aufbau einer differenzierten **Leitungsebene unter Regie des Schulleiters** („Geschäftsführung“, Leitungsteam, Clusterleitungen), unterstützt durch verschiedene **Schulentwicklungsorgane** (QualitätsKommission, SQA-KoordinatorInnen, schulpartnerschaftliche Austauschgremien)

Diese Erfahrungen stehen in Übereinstimmung mit internationalen Schulentwicklungserfahrungen und den Erfordernissen dynamischer Organisationsentwicklung – wo sollte dies besondere Wirkung zeigen, wenn nicht

gerade in Systemen, deren eigentliches Aufgabenfeld sich um erfolgreiches Lernen, persönliches und gemeinsames Entwickeln, kreative Lösungssuche und effiziente Leitung dreht: also in der Schule!

Der Werdegang des Schulmodells, Schulprojekts und Schulversuchs „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ mag als geschichtlicher Ausrutscher, als zufälliges Unikat, als Ergebnis unvorhergesehen positiv zusammen wirkender Faktoren gesehen werden. In diesem Fall stellte eine Fortführung, eine Duldung des Schulprojekts eine Art Gewährenlassen, eine Art isolierter Anerkennung der spezifischen Bemühungen dar. Eine solche Betrachtungsweise und daraus resultierende institutionelle Handlungsorientierung verzichtet auf und vernichtet den möglichen Erkenntnisgewinn für eine Neugestaltung von Schule in größerem Maßstab.

6.1. Modellbeschreibung 1998 (Verfasser: Josef Reichmayr)

Modell "Integrative Lernwerkstatt"

Projekt des Stadtschulrates für Wien im Grundschulbereich

(ab dem Schuljahr 1998/99)

Präambel

Die geltenden österreichischen Lehrpläne im Grundschulbereich (Volks- und Sonderschule) sind maßgeblich geprägt vom Postulat individueller Förderung, deren unterrichtspraktische Umsetzung im Lichte der Schulentwicklungsarbeit und der Erfahrungen der letzten Jahre vorzugsweise durch adäquate Unterrichtsformen und methodisch-didaktische Konzepte (wie offenes und entdeckendes Lernen, interkulturelles Lernen, reformpädagogische Ansätze aus der Montessori-, Jena-Plan-, Freinet- und Waldorf-Pädagogik) realisierbar erscheint.

Gleichzeitig ist die Integration (von behinderten, lernschwachen, verhaltensschwierigen Kindern, von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache oder solchen mit speziellen Begabungen) eines der zunehmend systemkonstitutiven Merkmale der Grundschule.

Schließlich legen neuere Versuche zur selektionsfreien Gestaltung der Schuleingangsphase nahe, wesentliche Grundprinzipien dieser elementaren Lernorganisation (Verzicht auf Rückstellungen, altersgemischte Lerngruppen, alternative Beurteilungsformen) für den gesamten Grundschulbereich nutzbar zu machen, das Lernpotential von SchülerInnen der Grundstufe I und II durch eine differenzierte und integrierte gesamtschulische Lernorganisation besser zur Entfaltung zu bringen.

Das Modell "Integrative Lernwerkstatt" knüpft insbesondere an den Überlegungen und Erfahrungen der Wiener Schulversuche "Neue Grundschule" sowie "Modifizierte Grundschule" an und bezieht das Projekt für ein "Dynamisches Förderkonzept" mit ein.

Zielstellungen

Das Modell "Integrative Lernwerkstatt" verfolgt mit seiner gesamten Arbeit und insbesondere mit den nachstehend aufgeführten inhaltlich-organisatorischen Gewichtungen und Schwerpunkten die Entwicklung einer anregenden und differenzierten Lernumgebung, um den äußerst unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der SchülerInnen (soziale und intellektuelle Reife, körperliches und geistiges Entwicklungsniveau, sprachliche Voraussetzungen, LernbegleiterInnenensalter, familiäre Anregungen, individuelle Interessen und Begabungen) den örtlichen Ressourcen und Gegebenheiten entsprechend gut Rechnung tragen zu können:

↳ Stammgruppen (= integrative Mehrstufenklassen) in alters- und leistungsheterogener Zusammensetzung sollen als Bereicherung und Lernstimulus für alle Beteiligten wirken.

- ↳ Die (alters- und leistungs-) heterogenen Stammgruppen bedingen eine sehr weit gehende Individualisierung des Unterrichts und sollten die Akzeptanz der SchülerInnen untereinander für unterschiedliche Entwicklungs- und Lernniveaus fördern.
- ↳ Die nicht einem Vierjahres-Rhythmus unterliegende, längerfristige Kontinuität der altersheterogenen Stammgruppe (jährlich wird ca. ¼ der Gruppe durch neu hinzu kommende SchülerInnen nachbesetzt) kann das soziale Verantwortungsgefühl und die soziale Kompetenz der jeweils älteren SchülerInnen fördern und den jüngeren das EinLernbegleiterInnenen in die Gruppe erleichtern.
- ↳ Die Betreuung jeder Stammgruppe durch 2 LehrerInnen in gleich berechtigter Teamarbeit sowie die flexible Einrichtung noch kleinerer Einheiten (= Basisgruppen) innerhalb einer Stammgruppe soll den Kindern (insbesondere jüngeren, labilen, behinderten, verunsicherten) mehr emotionale Förderung und psychische Stabilisierung ermöglichen.
- ↳ Durch eine multifunktionale Ausgestaltung und Nutzung des gesamten Schulhauses, seiner Außenflächen sowie der Schulumgebung im Sinne einer vielgestaltigen Lernwerkstatt soll die Bereitschaft und Fähigkeit der SchülerInnen zu selbsttätigem und verantwortlichem Lernen gefördert werden.
- ↳ Eine nachhaltige Förderung projektbezogenen Lernens (individuell, in Gruppen, gesamtschulisch) kann die Motivation und Freude der Kinder an der Arbeit erhöhen und stellt eine gute Möglichkeit zur praktischen Anwendung der Kulturtechniken dar.
- ↳ Durch die Entwicklung einer Vorführungs- und Festkultur - als wichtiger Bestandteil der Rhythmisierung des Lerngeschehens - soll die Präsentation von Geleistetem innerhalb der Schulöffentlichkeit sicher gestellt, ein Ansporn für die aktiven und passiven TeilnehmerInnen gegeben und die Identifikation mit der Schule unter SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen intensiviert werden.
- ↳ Der organisierte und individuell abgestimmte Wechsel zwischen dem Lernen in Stammgruppen, Interessensgruppen und Kursgruppen soll eine bessere Bedachtnahme auf die sensiblen Perioden in der Entwicklung der SchülerInnen erlauben, ein lernpsychologisch zusätzlich motivierendes Unterrichtsarrangement sein und einer Überforderung der LehrerInnen entgegen wirken.
- ↳ Der Einsatz moderner Technologie (Computer und Netzwerke) als jederzeit verfügbares Arbeitswerkzeug kann insbesondere den Schreib-Lese-Lernprozess der Schülerinnen unterstützen, eine im heutigen BerufsLernbegleiterInnenen schon fast unabdingbare Basisqualifikation auf spielerischem Weg (computer literacy) einleiten, die Anwendung individueller Lernhilfen und -programme (z.B. für behinderte Kinder) erleichtern und in bisher ungeahntem Ausmaß die Einbeziehung von Informationsquellen sowie auf einer zusätzlichen Ebene die Kontaktaufnahme und Kommunikation mit anderen Menschen ermöglichen.
- ↳ Die organisationsbedingte Vernetzung des LehrerInnenteams der Schule soll die Entwicklung konkreter Förderkonzepte für einzelne Kinder erleichtern, das Bewusstsein für die gemeinsame Verantwortung schärfen und die Ausschöpfung des ideellen, materiellen und personellen Potentials aller PädagogInnen der Schule ökonomisieren.
- ↳ Das vom Jahrgangsklassenprinzip abweichende Organisationsschema des Modells "Integrative Lernwerkstatt" bedingt einen höheren Gesprächs- und Zusammenarbeitsbedarf mit Eltern und Erziehungsberechtigten, was wiederum die Chance auf eine breit geLernbegleiterInnente, demokratische Schulpartnerschaft vergrößert.

Bildungsziele und Lernprinzipien

Lehrplan

Allgemeine Bestimmungen, allgemeines Bildungsziel und didaktische Grundsätze der geltenden österreichischen Grundschullehrpläne sind wichtige und verbindliche Grundlagen der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit in der "Integrativen Lernwerkstatt".

Das gilt auch für die Art und Gewichtung der Pflichtgegenstände und verbindlichen Übungen in der Grundschule, wobei die Gesamtstundenanzahl und das Stundenausmaß der Unterrichtsgegenstände hinsichtlich der flexibleren Lernorganisation als verbindlicher Rahmen und innerhalb einer längeren Lernzeitperiode zu erreichende Wertigkeit gelten.

Aufgrund der gesammelten Erfahrungen legt das Kollegium des Standortes längstens 3 Semester nach Beginn der Tätigkeit der Lernwerkstatt dem Schulforum einen Bericht und Beschlussantrag für die weitere konkrete Umsetzung der Lehrplanvorgaben vor.

Besondere Anliegen der Integrativen Lernwerkstatt

Besondere Anliegen der "Integrativen Lernwerkstatt" sind die kind- und altersgemäße Vermittlung nachstehend angeführter gesellschaftlicher Werte, kultureller Errungenschaften, wissenschaftlicher Erkenntnisse und technologischer Neuerungen sowie organisierte Schritte zur Qualitätssicherung der Schule und zur Gestaltung eines demokratischen Miteinander.

- Weltoffenheit (Vielfalt menschlicher Kultur erLernbegleiterInnenen und gestalten; Abbau von Vorurteilen; geLernbegleiterInnenentes Miteinander; vernetztes Denken)
- Solidarität (Rücksichtnahme auf andere Menschen; Hilfe für Schwächere; Bewältigung von Herausforderungen durch die Gruppe; sorgsamer Umgang mit gemeinsamen Gütern)
- Naturverbundenheit (Sensibilisierung für die Wunder und Schönheit der Erde; Respekt gegenüber Menschen, Tieren und Pflanzen; Kritikfähigkeit und Änderungsbereitschaft hinsichtlich Ernährung und Gesundheit; bedachtsamer Umgang mit den Ressourcen; Beobachtung und Beeinflussung von Kreisläufen)
- Zeitgemäße Wissensaneignung (Berücksichtigung neuer Erkenntnisse der Gehirn-, Lern- und Motivationsforschung sowie der Entwicklungspsychologie; Bedachtnahme auf die enge Wechselwirkung zwischen der kognitiven, emotionalen und sozialen Dimension des Lernens; Wertschätzung von individueller Kompetenz und Wissen; Ausnützung der Möglichkeiten neuer Technologien und Medien zur Förderung von Lernprozessen)
- Schulisches Qualitätsbewusstsein (Entwicklung vielfältiger Formen der Selbstkontrolle unter Einbeziehung aller unmittelbar Beteiligten als Katalysator der Qualitätsentwicklung; Einsatz prozessbegleitender Hilfestellung von außen; professionelle Evaluation - punktuell, temporär, gesamtschulisch, längerfristig - als Mittel gesellschaftlicher Legitimation, als bildungspolitisches Stimulans und zur schulinternen Reflexion und Weiterentwicklung)
- Gelebte Demokratie (respektvoller Umgang mit Kindern und unter allen an dem Projekt Beteiligten; Bereitschaft zum Aushandeln von Lösungen, zum Treffen von Entscheidungen, zur Übernahme von Verantwortung und zur Rechenschaftslegung; BeLernbegleiterInnenenung und Weiterentwicklung adäquater Strukturen der Mitbestimmung und Schulpartnerschaft)

Prinzipien und Säulen des Lerngeschehens

Das Projekt "Integrative Lernwerkstatt" erfordert - bei der Schulleitung angefangen - die Bildung und Schärfung des gemeinsamen Selbstverständnisses in Richtung einer lernenden und sich entwickelnden Organisation. D.h., dass die Schule als Lerngemeinschaft von LehrerInnen und SchülerInnen, im weiteren auch von Eltern und pädagogischen AssistentInnen neue Erkenntnisse für alle Beteiligten ermöglicht und sich auf dieser Basis dynamisch weiter entwickeln kann.

Grundprinzip bei der Verwirklichung der besonderen Anliegen der "Integrativen Lernwerkstatt" und bester Garant für erfolgreiche Arbeit ist die praktische, vorbildhafte und authentische Umsetzung der Anliegen durch die beteiligten Erwachsenen. Im Brennpunkt steht immer die Beschäftigung mit den verschiedenen Facetten des Lernens innerhalb und außerhalb der Schule und seiner Optimierung. Zur Bewältigung dieser Entwicklungsarbeit müssen LehrerInnen über das weit verbreitete Einzelkämpfertum hinauswachsen. Die Organisation vorteilhafter Bedingungen für die Lernprozesse der SchülerInnen lässt zwar einerseits die einzelne Lehrerin / den einzelnen Lehrer als dominante und nahezu allein ausschlaggebende Größe zurücktreten, andererseits schafft diese Herangehensweise mehr Möglichkeiten für jeden Einzelnen, sich und seine besonderen Fähigkeiten zum Vorteil und Nutzen der gesamten Schule einzubringen. Gleichzeitig aber sollte die persönliche und liebevolle Lernbegleitung und -betreuung der SchülerInnen durch feste Bezugspersonen (StammgruppenlehrerIn, BasisgruppenbetreuerIn) sogar noch intensiver und nachhaltiger als im System der Jahrgangsklassen wahrgenommen werden können.

Das Lernen an der Lernwerkstatt erfolgt im Sinne einer kreisförmigen Spirale: Aus den Kindern und ihrer Erfahrungswelt, aus dem LernbegleiterInnenen, aus der Kultur, aus der Umgebung, aus der Natur schöpfen, die Dinge und Beobachtungen zusammentragen und gemeinsam bereichern, das Gewonnene (Erkenntnisse, Produkte, Initiativen) wieder in die Schulöffentlichkeit, in die Gesellschaft hinein tragen und wirken lassen.

Tragende Säulen des Lerngeschehens an der Lernwerkstatt sind das Gespräch, das Spiel, die Arbeit und die Feier (Präsentation). Zur Realisierung einer offenen, aktiven und verbindlichen Lernsituation sind vielfältige Lernmaterialien ebenso unabdingbar wie Elemente des Epochenunterrichts eine wertvolle Ergänzung darstellen.

Eine wichtige Voraussetzung zur Umsetzung des Lernwerkstattgedankens ist ein abgewandeltes Raumkonzept, das - abhängig von den konkreten baulichen Bedingungen - in Ergänzung zu den Stammgruppenräumen verschiedene, über die nach langjährigem Standard vorgesehenen Werkräume und den Turnsaal hinaus gehende Funktionsräume und -bereiche vorsieht (Bibliothek-Mediathek, Entspannungs-Musik-Malraum, Kursraum für motopädagogische und therapeutisch-funktionelle Übungen, Kursräume Mathematik/Sprache, Übungsraum Kochen-Essen-Spielen, Schulgarten, Festsaal u.a.m.). Vorzugsweise lassen sich die Grundideen und Anforderungen des Modells "Integrative Lernwerkstatt" in einer ganztägigen Schulform verwirklichen.

Organisation

Grundeinheit Stammgruppe (= integrative Mehrstufenklasse)

Die organisatorische Grundeinheit des Modells "Integrative Lernwerkstatt" stellt eine Stammgruppe dar. Eine Stammgruppe entspricht einer integrativ geführten Mehrstufenklasse und umfasst (je nach der Anzahl der Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf oder anderweitig begründetem besonderen Betreuungsbedarf) nicht weniger als 16 und nicht mehr als 24 SchülerInnen unterschiedlicher Altersstufen. Durch Ausschöpfung der Möglichkeiten des standortbezogenen LehrerInnenstundenpools und durch den bedarfsorientierten Einsatz sonderpädagogischen Personals wird versucht, jeder Stammgruppe neben der/m KlassenlehrerIn eine zweite Lehrperson für die Zeit des Unterrichtsgeschehens im Rahmen der Stammgruppen bei zu stellen.

Konkrete Durchführungsrichtlinien für die Zusammensetzung (SchülerInnen) und Betreuung (LehrerInnen) der Stammgruppen in der Aufbauphase (mind. 2 - max. 4 Jahre) einer "Integrativen Lernwerkstatt" sind unter größtmöglicher Berücksichtigung der standortspezifischen Ausgangsbedingungen von der Schulleitung unter aktiver Einbeziehung der SchulpartnerInnen auszuarbeiten und je nach Entwicklung des Projekts alljährlich zu aktualisieren.

Das Lernen der SchülerInnen in der Lernwerkstatt erfolgt überwiegend im Rahmen der Stammgruppe. Sämtliche Gegenstandsbereiche des Lehrplans sind elementar innerhalb der Stammgruppenarbeit abzudecken. Ergänzende Angebote aus der Interessens- und Kursgruppenarbeit heraus (siehe unten) sollen die Stammgruppenarbeit bereichern und das Üben und Anwenden erlernter Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Nutzen aller StammgruppenschülerInnen forcieren.

Basisgruppen

Zur Intensivierung der Beziehungsarbeit, zur Erleichterung der Planungs- und Gesprächstätigkeit sowie zur rationelleren Erledigung der Beobachtung und Einschätzung der Lernfortschritte der Kinder wird jede Stammgruppe in zwei Basisgruppen (mit jeweils 8 - 12 Kindern) gegliedert, für die jeweils eine/r der beiden LehrerInnen erstverantwortlich ist. Die Grenzen zwischen den zwei Basisgruppen einer Stammgruppe während des Lerngeschehens sind fließend zu halten und ein Wechsel auf LehrerInnen- oder Kinderwunsch verbindlich, aber unkompliziert zu gestalten.

Interessens- und Kursgruppen

Ein Teil des Lerngeschehens an der Lernwerkstatt erfolgt im Rahmen von Interessens- und Kursgruppen.

Interessensgruppen werden aus den Stammgruppen heraus bzw. durch Kooperation einzelner Stammgruppen gebildet.

Interessensgruppen umfassen insbesondere die Arbeit an Projekten sowie künstlerisch-kreative, handwerkliche, musische und sportliche Angebote und Initiativen. Interessensgruppen sind selbstverständlich altersheterogen, aber interessen-, themen- und schwerpunktbezogen. Die Einbeziehung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und eingeschränktem Entscheidungsvermögen ist bewusst und mit großer Sensibilität für die Stimmigkeit und Wirkung auf diese Kinder anzustreben.

Kursgruppen sind ebenfalls altersheterogen, aber tendenziell leistungshomogen und bedarfsorientiert einzurichten. Kursgruppen werden schulübergreifend für die Kinder aller Stammgruppen angeboten und sollen gezielte, methodisch-didaktisch wohl vorbereitete und dosierte Impulse bei der Einführung in die Kulturtechniken, bei der Sprachbegegnung sowie im Rahmen gezielter therapeutischer Angebote darstellen. Sie können ebenso zur vertiefenden Arbeit im mathematischen oder (schrift-) sprachlichen Bereich, für enger umgrenzte Einschulungen (etwa in der Arbeit am PC, in der Benützung der Bibliothek u.ä.) oder aber zur gezielten Vorbereitung auf Schularbeiten dienen.

Die Gruppengröße kann - sofern es die organisatorischen und räumlichen Bedingungen zulassen - durchaus die maximale Anzahl der SchülerInnen innerhalb einer Stammgruppe übersteigen, ebenso gut aber zwischen verschiedenen Kleingruppenformen und (im Falle therapeutischer Angebote) Einzelarbeit mit einem Kind variieren.

Aufnahme von SchülerInnen

Die Aufnahme (Einschreibung) von SchülerInnen erfolgt entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen. Kein schulpflichtiges Kind darf wegen unzureichender körperlicher oder geistiger Voraussetzungen oder aus anderen Gründen (Herkunft, Glaubensbekenntnis, Geschlecht, Muttersprache, ...) von der Aufnahme in die Schule ausgeschlossen werden.

Die SchülerInnen der "Integrativen Lernwerkstatt" sollten überwiegend aus der näheren Schulumgebung stammen. Bei SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ist vorrangig alles zu unternehmen, um

den spezifischen Bedürfnissen der einzelnen Kinder seitens der Schule gerecht zu werden. Neu aufgenommene SchülerInnen werden unter sorgfältiger Beachtung ihrer persönlichen Voraussetzungen einerseits und gruppendynamischer Aspekte andererseits einer Stammgruppe zugeteilt. Detaillierte Regelungen für dieses Verfahren werden unter Einschluss der letztentscheidenden Rolle des Schulleiters/der Schulleiterin vom Kollegium der Lernwerkstatt beraten und als Beschlussentwurf dem Schulforum vorgelegt.

Verweildauer von SchülerInnen

Durch die Organisation entlang jahrgangsübergreifender Stammgruppen erübrigen sich während der Dauer des Volksschulbesuchs Maßnahmen wie Zurückstellung oder Klassenwiederholung. In den meisten Fällen werden die SchülerInnen an der Lernwerkstatt für die Dauer der in Österreich üblichen 4 Volksschulstufen bleiben.

Eine kürzere Verweildauer als 4 Jahre ist in seltenen Ausnahmefällen und unter sorgfältiger Abwägung aller für die Entwicklung des betreffenden Kindes pädagogisch relevanten Gesichtspunkte sowie unter Beachtung der gesetzlichen Bestimmungen möglich.

Eine längere Verweildauer eines Kindes an der Lernwerkstatt als 4 Jahre ist dann sinnvoll, wenn zu erwarten ist, dass dies die Voraussetzungen für die Fortsetzung der schulischen Laufbahn des Schülers/der Schülerin nach der Grundschule absehbar verbessert. Der Wunsch nach einem längeren Verbleib kann von den Eltern (Erziehungsberechtigten) oder der Schule (StammgruppenlehrerInnen) kommen. Anzustreben ist eine einvernehmliche Lösung. Darüber hinaus ist das Recht der Eltern, die freiwillige Wiederholung einer Schulstufe für ihr Kind zu beantragen, unangetastet. Die Schule hat ihrerseits die Möglichkeit, durch Konferenzbeschluss für einen Schüler/eine Schülerin ein zusätzliches Lernjahr an der Volksschule fest zu legen (Wiederholung der 4.Schulstufe aufgrund ungenügender Erfüllung der Lehrplanziele). Einem solchen Beschluss muss allerdings die nachweisliche Information der Eltern seitens der Schule zum Ende des zweiten (Grundstufe I) und/oder zum Ende des dritten Lernjahres (3.Schulstufe) des Kindes voraus gegangen sein, derzufolge aufgrund der bisherigen und voraussichtlichen Lernfortschritte des Kindes eine Verlängerung der Volksschulzeit sinnvoll und nötig sein könnte. Selbstverständlich sind zuvor alle Maßnahmen einer gezielten Förderung des betreffenden Kindes zur Vermeidung eines länger als nötigen Verbleibs an der Volksschule auszuschöpfen.

Übertritt von SchülerInnen

Der Übertritt von SchülerInnen der Lernwerkstatt am Ende der Grundschulzeit an weiterführende Schulen der Sekundarstufe I erfolgt im Sinne der geltenden gesetzlichen Bestimmungen. SchülerInnen, die voraussichtlich zum Besuch einer allgemeinbildenden höheren Schule geeignet sind, erhalten im letzten Schuljahr vor ihrem Abgang zusätzlich zur Schulnachricht eine entsprechende prognostische, zusätzlich zum Jahreszeugnis eine definitive Bestätigung der StammgruppenlehrerInnen. Darin ist auch die Möglichkeit der Erklärung der ahS-Reife durch Konferenzbeschluss trotz nur befriedigender Leistungen in Deutsch und/oder Mathematik enthalten und gegebenenfalls sinngemäß auszuweisen.

Im Falle eines Wechsels von der Lernwerkstatt an eine andere Schule noch während der Grundschulzeit erhält der Schüler/die Schülerin ein Abgangszeugnis entsprechend seiner/ihrer aktuellen Schulstufen- und Lehrplanzuordnung sowie seine/ihre persönliche Leistungsdokumentation. Auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern (Erziehungsberechtigten) kann dieses Abgangszeugnis auch als Ziffernnotenzeugnis ausgestellt werden.

Leistungsbeurteilung von SchülerInnen

Die im Bereich des Stadtschulrates für Wien in Entwicklung befindlichen Modelle alternativer Beurteilungsformen im Grundschulbereich kommen im Modell "Integrative Lernwerkstatt" bis zum Halbjahr

der 4.Schulstufe zur Anwendung. In sachlogischer Ergänzung des individualisierenden Lernkonzepts erfolgt die Dokumentation und Beurteilung der SchülerInnenleistungen durch konkrete Leistungsvorlagen und individuelle Kommentare bzw. Lernentwicklungsberichte der StammgruppenlehrerInnen. Die genaue, allenfalls auch altersgruppenspezifisch unterschiedliche Ausprägung und Weiterentwicklung der alternativen Beurteilungsformen erfolgt nach gründlicher Beratung durch das Kollegium, das dem Schulforum einen Beschlussentwurf vorlegt.

Es ist die erklärte Aufgabe der Schulleitung, durch vielfältige Kontakte mit weiterführenden Schulen im näheren Umkreis der Lernwerkstatt Interesse und Verständnis für dieses spezielle Lernarrangement und damit verbundene sachbezogene und individuelle Beurteilungsformen zu wecken, Erfahrungsaustausch in beiden Richtungen zu ermöglichen und Kooperationsformen zu entwickeln.

Schulentwicklung und Wissenschaftliche Begleitung

Eine kontinuierliche Aufbauarbeit des Modells "Integrative Lernwerkstatt" erfordert regelmäßige Schulteamberatungen, die dem Erfahrungsaustausch, der Arbeitskoordination, der Supervision, der Schulentwicklung, der Schwerpunkt- und Projektplanung, der Materialarbeit sowie herkömmlichen Konferenzagenden dienen. Dem Schulteam gehören im engeren Sinn das gesamte Lehrpersonal der Schule, im weiteren Sinne alle an und mit der Schule Tätigen an (FreizeitbetreuerInnen, pädagogische AssistentInnen und HelferInnen, Servicepersonal [Reinigung, Essensausgabe], ElternvereinsvertreterInnen, Schulärztin/-arzt, SozialarbeiterIn).

Schulteamberatungen sind nur das Herzstück vieler weiterer Koordinations-, Team- und Planungsgespräche im kleineren Kreis. Schulteam im engeren Sinn finden wöchentlich (2 Stunden), Schulteam im weiteren Sinn monatlich statt.

Zur Professionalisierung dieser Schulentwicklungsarbeit ist eine wissenschaftliche Begleitung und Betreuung von außen geboten. Kooperationsmöglichkeiten dafür sind mit Universitäten, Pädagogischen Akademien und allen Arten staatlicher und privater pädagogischer Institute gegeben. Die Koordination der wissenschaftlichen Begleitarbeit erfolgt auf der Ebene der Qualitätssicherung durch Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter, auf der Ebene der Prozessberatung und Evaluation durch Univ.-Ass. Dr. Bernd Hackl und Mag. Maria Spindler sowie auf der Ebene der Expertenberatung durch Univ.-Prof. Dr. Rupert Vierlinger, jeweils in Zusammenarbeit mit VD Josef Reichmayr sowie BSI Mag. Wolfgang Gröpel.

Bei Bedarf kann auch ein aus mehreren Einzelpersonen bestehender wissenschaftlicher Beirat für den Standort einer "Integrativen Lernwerkstatt" gebildet werden. Er soll kein Ersatz, sondern kann eine wertvolle Ergänzung der nachfolgend spezifizierten Betreuung des Schulversuchs durch Schulaufsichtsbeamte des Stadtschulrates für Wien sein.

Betreuung seitens des Stadtschulrates für Wien

Für die Betreuung des Schulversuchs sind seitens des Stadtschulrates für Wien LSI Dr. Walter Weidinger, LSI Wilhelm Beranek, LSI Gerhard Tuschel, BSI Mag. Wolfgang Gröpel, BSI Gertrude Kertelics, BSI Richard Felsleitner und VD Josef Reichmayr zuständig.

6.2. Leitbildsätze der ILB – Schulforumsbeschluss 2002 / 2014

Die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – eine Ganztagschule, die von Wiener Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 15 Jahren durchgängig besucht werden kann! Also Volksschule und Neue Mittelschule in einem Haus, unter einem Dach!

Gemeinsames Lernen in Mehrstufenklassen, projektorientierte Lernangebote, individuelle Förderung, Sinnes- und Sozialschulung, kreatives handwerkliches Tun und SchülerInnen-Mitbestimmung sind uns wichtig! In unserer grünen Außenstelle in der Stockerauer Au lernen wir mitten in der Natur mit allen Sinnen.

Mehr dazu unter www.lernwerkstatt.or.at



Leitbildsätze der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau

1. Wirkungsvolles und nachhaltiges Lernen bedarf einer annehmenden, aufbauenden und liebevollen Atmosphäre mit klarer Zielsetzung in einem geborgenen Rahmen
2. Altersgemischte integrative Lerngruppen sind eine anregende, natürliche und intensive Form schulischer Begleitung
3. In der Lern- und LernbegleiterInnenbegleitung unserer SchülerInnen legen wir besonderen Wert auf die nachhaltige und individuell passende Unterstützung all jener, die von ihren häuslichen, familiären und herkunftsmäßigen LernbegleiterInnenbedingungen oder aufgrund ihrer besonderen individuellen Bedürfnisse benachteiligt sind
4. Wir bemühen uns um einen respektvollen, klaren und höflichen Umgang miteinander
5. Wir achten darauf, durch zwischenmenschliche Beziehungen gegenseitiges Verständnis für die Besonderheiten und Bedürfnisse aller Beteiligten zu entwickeln
6. Es ist uns wichtig einen Rahmen zu schaffen, in dem es möglich ist sich selbst wahrzunehmen, geschlechtsbezogene und andere Rollenbilder bewusst zu machen und zu hinterfragen und damit den Selbstwert zu stärken
7. Wir sehen es als unsere Verantwortung auch für die künftigen Generationen, uns und die uns umgebende Natur behutsam zu behandeln, zu erLernbegleiterInnenen und zu genießen

Diese Leitbildsätze wurden erstmalig im Jahr 2002
im Rahmen eines Schulforums erarbeitet und beschlossen.
Letzte Aktualisierung durch das 41. Schulforum am 22. 10. 2014

6.3. ADELE-Vorläufer-Prototyp „LÜB“ (Lern-Übersichts-Büchlein)



L Ü B

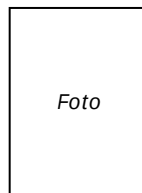
ern bersichts üchlein

für den Schüler der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau - Schule der Stadt
Wien

(ganztätig * altersgemischt * von 6 - 15 Jahren)

Vorname

Zuname



... ist im Monat _____ des Jahres 20____

im Alter von ____ Jahren in die ILB eingetreten.

... hat im Monat _____ des Jahres 20____

im Alter von ____ Jahren seine insgesamt

____-jährige Lernzeit an der ILB beendet.

Seine ganz besonderen Stärken sind:



EINGANGS-Bereich

(= 0., 1., 2., 3. Schulstufe - Lebensjahr 5 ½ bis 9, ev. 10)

Zielbeschreibung für Eingangs-Gruppen („starter groups“) gemäß Schulversuch: „Jede Schülerin / jeder Schüler soll nach 2 bis 4 (regulär 3) Lernjahren in einer Eingangs-Gruppe eine solide Grundkenntnis und selbsttätig nutzbare Anwendungspraxis der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen erworben haben... Diese Definition gilt für SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Maßgabe ihrer individuellen Ausgangslagen und Entwicklungspotenziale und mit Bedachtnahme auf eine allfällige andere Lehrplanzuordnung.“

Der Schüler besucht/e im Schuljahr 20____ / ____ die Stammgruppe (integrative Mehrstufenklasse)

Zu folgenden Terminen fanden Informations- und Beratungsgespräche mit Schüler und Eltern(teil) statt und wurden gesammelte Arbeitsunterlagen des Schülers sowie die detaillierte schriftliche Lernfortschrittsdokumentation gemeinsam begutachtet:

Datum

TeilnehmerInnen

Wichtige Anmerkungen

Der Schüler hat besondere

Fortschritte gemacht im Bereich...

Der Schüler hat besonderen
Lernbedarf im Bereich...

Der Schüler hat besondere
Stärken gezeigt im Bereich...

EINGANGS-Bereich (= 0., 1., 2., 3. Schulstufe, Lj. 5 ½ bis max. 10)

Der Schüler besucht/e im Schuljahr 20__ / __ die Stammgruppe (integrative Mehrstufenklasse)

Zu folgenden Terminen fanden Informations- und Beratungsgespräche mit Schüler und Eltern(teil) statt und wurden gesammelte Arbeitsunterlagen des Schülers sowie die detaillierte schriftliche Lernfortschrittsdokumentation gemeinsam begutachtet:

Datum	TeilnehmerInnen	Wichtige Anmerkungen
-------	-----------------	----------------------

Datum	TeilnehmerInnen	Wichtige Anmerkungen
-------	-----------------	----------------------

Der Schüler hat besondere
Fortschritte gemacht im Bereich...

Der Schüler hat besonderen
Lernbedarf im Bereich...

Der Schüler hat besondere
Stärken gezeigt im Bereich...

EINGANGS-Bereich (= 0., 1., 2., 3. Schulstufe, Lj. 5 ½ bis max. 10)

Der Schüler besucht/e im Schuljahr 20__ / __ die Stammgruppe (integrative Mehrstufenklasse)

Zu folgenden Terminen fanden Informations- und Beratungsgespräche mit Schüler und Eltern(teil) statt und wurden gesammelte Arbeitsunterlagen des Schülers sowie die detaillierte schriftliche Lernfortschrittsdokumentation gemeinsam begutachtet:

Datum	TeilnehmerInnen	Wichtige Anmerkungen
-------	-----------------	----------------------

Der Schüler hat besondere Fortschritte gemacht im Bereich...

Der Schüler hat besonderen Lernbedarf im Bereich...

Der Schüler hat besondere Stärken gezeigt im Bereich...

Der Schüler _____ hat den Eingangs-Bereich der ILB erfolgreich abgeschlossen und wechselt im September 20____ in den Übergangs-Bereich.

Zu einigen der folgenden Bereiche möchten wir dem Schüler Hinweise, Empfehlungen und Verstärkungen mit auf den Weg geben:

- * lesen
- * schreiben
- * rechnen
- * werken
- * tanzen & bewegen
- * kochen
- * Theater spielen
- * Naturerkundung
- * Welterkundung
- * Umgang mit anderen Menschen
- * Umgang mit eigenen Gefühlen
- * Einsatz für Andere - demokratisches und solidarisches Handeln

Wir möchten dem Schüler _____ folgendes Motto mit auf seinen weiteren Lern- und Lebensweg geben:

Namen und Unterschriften der (mind. 2) wichtigsten LernbegleiterInnen aus der Zeit des Eingangs-Bereichs:

schulDatum: ____ . ____ . 20____

6.4. 36. Schulforum / Mai 2013: gemischte LFD-Arbeitsgruppe

Einladung an alle Eltern, alle LernbegleiterInnen, alle interessierten SchülerInnen 36. Schulforum Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – Ganztagschule der Stadt Wien * ganztätig * altersgemischt * von 6 – 15 * Vorgartenstraße 50 / Allerheiligenplatz 7 - 1200 Wien Mittwoch, 22. Mai 2013 → 18⁰⁰ – 22⁰⁰ im Turnsaal V50 Während des Schulforums organisieren wir Kinderbetreuung - Keine Anmeldung erforderlich!	
T A G E S O R D N U N G Protokoll:	
1. Begrüßung, Anwesenheitsliste, Protokoll, Ausgabe der Stimmkarten für die Stimmberechtigten (je 18 LernbegleiterInnen + ElternvertreterInnen der Stufen A – X, je 1 Freizeit-LernbegleiterIn der Cluster blau-rot-gelb + 3 Elterndelegierte, 1 Spezial-LernbegleiterIn + 1 Elterndelegierte/r), + VertreterInnen des SchülerInnenparlaments der ILB	10'
2. Bild-Ton-Berichte aus dem Alltag an der ILB	20'
3. Bericht des Schulleiters zu den Themen Schulversuch ILB (im fünften Jahr 2013/14), Modellbeschreibung ILB, Aktivitäten zur internen SchülerInnen-Weitergabe (Über-TaucherInnen, Aus-TaucherInnen), Festlegung der Zuteilung von SchülerInnen zu Stammgruppen bzw. Coaching-Gruppen, Festlegung der LernbegleiterInnen-Teams; Comenius-Regio-Projekt „AugenmerkKinder“ (evtl. Film 7)	20'
4. Bericht Leitungsteam/Triopera: ILB als Ganztagschule → Information über die konkreten Rahmenzeiten für SchülerInnen der Eingangs-, Übergangs- und Ausgangs-Gruppen; neue Formulare für Essen, Abholvereinbarung, Anmeldung zu unverbindlichen Übungen (Kurse); Klärung der Frage „Jause für alle“ an der ILB (Adamah-Kisterl läuft Ende Juni 2013 aus!)	20'
Bericht Verena Corazza und Martin Biesenbender über ILB als NMS (aufsteigend ab 2013/14) und Wissenswertes hinsichtlich der praktischen Umsetzung (Leistungsgruppen bzw. vertiefte/grundlegende Allgemeinbildung usw.)	
5. Schulautonom frei erklärte Tage im Schuljahr 2013/14 (1x fix für ganz Österreich: Montag, 23. Dezember 2013; 2x fix für ganz Wien: Freitag, 30. 5. 2013 + Freitag, 20. 6. 2013; weitere 2 Tage standortbezogen (Vorratsbeschluss des Schulforums))	10'
6. Projekttag / Projektwochen im Schuljahr 2013 / 14	5'
PAUSE	20'
7. DAS Fest der ILB am 14. Juni 2013 – Bericht der Vorbereitungsgruppe	10'
8. Zwischenbericht der gemischten Arbeitsgruppe zur LFD an der ILB	15'
9. Zwischenbericht (in Film, Foto und Wort) des ILB-AU-Kernteam über die angelaufene Nutzung und „Inbesitznahme“ des Außengeländes, der grünen ILB-Außenstelle in Stockerau; Information über die nächsten Schritte (Pachtvertrag, finanzielle Unterstützung seitens des Elternvereins, personelle Unterstützung durch aktive Eltern)	25'
10. Kostenpflichtige Angebote an der ILB für 2013/14: Kinder-Yoga; SchülerInnen-Versicherung	5'
11. Input / Anliegen aus der ILB-Elternschaft (Elternverein, ElternvertreterInnen)	15'

Josef Reichmayr, Schulleiter
Wien, 13. 5. 2013

ADELE pro

Name: _____

Ausgangscluster C1-C6

ADELEpro

Name: _____

Adresse: _____

Tel.Nr. _____

E-Mail: _____

Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – Schule der Stadt Wien

1200 Wien, Allerheiligenplatz 7 - Vorgartenstraße 50

Tel.: +43 1 3333 723

Fax: +43 1 333 723 - 110

E-Mail: vs20vorg050k@m56ssr.wien.at

ADELEpro

PLATZHALTER

Das Tandem C12 besteht aus den zwei vernetzten Stammgruppen C1 und C2. Der Unterricht findet zu etwa einem Drittel in der Stammgruppe, einem Drittel im Tandem und einem Drittel in clusterweiten Angeboten (Module) statt.

Jede/r Schüler*in hat eine/n hauptzuständige/n Lernbegleiter*in, genannt *Coach*. Dieser betreut die Kids in Sachen Lernfortschritt, ist Anlaufstelle für soziale Fragen, sowie erste Ansprechperson für Eltern.

Dem Tandem stehen zwei Räume im 1. Stock – Weltenraum und der Wissenschaftsraum – zur Verfügung.

Tagesstruktur (ausgenommen Lehrausgänge, Projektarbeit)

- Morgenkreis: Tagesbeginn in der Stammgruppe
- Fixblöcke: Lernblock in der Stammgruppe, der einem bestimmten Fach gewidmet ist.
- Plan- und Freiarbeit: Schüler*innen arbeiten in einem der Tandemräume selbstständig oder mit Unterstützung an einem individuellen Lernplan, der mit den Lernbegleiter*innen vereinbart wird und sich an den Bausteinen der AdelePro orientiert (Planarbeit) oder vertiefen sich in ihre eigenen Interessensgebiete (Freiarbeit).
- Sport-/Kreativ-/Wahlmodule: Angebote für den gesamten Ausgangscluster aus dem Bereich Sport, Kreativ oder zu anderen Themengebieten (Wahlmodule), zu denen sich Schüler*innen anmelden können

Tandemrat

Einmal wöchentlich findet der Tandemrat statt, der als Forum für soziale und organisatorische Belange dient und maßgeblich von den Schüler*innen – insbesondere den Tandemsprecher*innen – gestaltet wird.

ADELEpro OARG

OARG

Eine Formel für den Umgang miteinander – für Schüler*innen und Lernbegleiter*innen

O wie Ordnung

Wir halten unsere Arbeitsplätze und auch den gemeinsam benützten Raum sauber und ordentlich. Wir räumen unseren Mist weg und entsorgen ihn in den dafür vorgesehenen Mistkübeln. **Wir unterstützen einander beim Aufräumen!**

A wie Achtung

In unseren Stammgruppen arbeiten und leben viele unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Aufgaben und Fähigkeiten. Nicht mit allen sind wir befreundet, manche mögen wir vielleicht nicht einmal, aber **wir achten auf einander** und achten ebenso verschiedene Meinungen und Entscheidungen.

R wie Respekt

Wir respektieren sowohl das Eigentum als auch die Person unseres Gegenübers. Dazu gehört vor dem Ausborgen eines Gegenstandes um Erlaubnis zu fragen und diesen unverseht nach Gebrauch zurückzugeben (oder zu ersetzen), dies gilt auch für Schuleigentum, das allen zur Verfügung stehen soll. Wichtig ist eine **respektvolle Sprache** im Umgang miteinander. Dabei nehmen wir Rücksicht auf **unterschiedliche "Schmerzgrenzen"**.

G wie Gemeinschaft

Wir sind eine große Gruppe mit vielen unterschiedlichen Menschen, die noch dazu unterschiedliche Funktionen und Aufgaben haben und unterschiedlich alt sind. Lernbegleiter*innen und Schüler*innen haben **andere Rechte und Pflichten**. Trotzdem begegnen wir uns mit gegenseitiger Achtung und gegenseitigem Respekt. Probleme und Wünsche können offen ausgesprochen werden. Konflikte versuchen wir schnell und sachlich zu lösen, auch dabei unterstützen wir uns gegenseitig.

Im Übrigen gilt die **Schulordnung**, von der einige wichtige Auszüge hier nachzulesen sind.

ADELEpro Hausordnung

Hausordnung der ILB und des Ausgangsclusters

– Eine Zusammenfassung

☐ FAHRRÄDER und ROLLER:

- Müssen **vor der Schule abgestellt** und sollten abgesperrt werden.
- Reservieren von Abstellplätzen ist nicht erlaubt.

☐ PÜNKTLICHKEIT: heißt, zu Unterrichtsbeginn

- OHNE Straßenschuhe und
- MIT benötigtem Material im
- RICHTIGEN Raum zu sein

Das gilt in der Früh, sowie nach Pausen oder Mittagspausen.

☐ Beim Hereinkommen in das Schulhaus: Bitte jedes Mal die **Schuhe abputzen!**

☐ In der ILB gilt eine **HAUSPATSCHENPFLICHT für alle Schüler*innen**.

☐ MÜLLTRENNUNG:

- wir trennen ALTPAPIER und RESTMÜLL
- Glasmüll bitte an einen/eine Lernbegleiter*in übergeben
- nur leere Plastikflaschen in den Mistkübel werfen
- ☐ **GETRÄNKE:** trinken ist wichtig, aber **nicht** erlaubt, wenn das Getränk
 - in Dosen
 - in 1-Liter-Flaschen (außer Wasser)
 - koffeinhaltig ist.
- ☐ Das **Geländer im Stiegenhaus** verlockt zum Hinaufsteigen. Das kann sehr gefährlich werden. Darum darf niemand hinauf klettern oder darauf sitzen – auch nicht ein kleines bisschen!
- ☐ Es wird **nur in den Lernräumen gegessen** (Mittagessen im Speisesaal) und alle räumen ihren Müll und Dreck selbst weg.
- ☐ Wer unabsichtlich **ETWAS KAPUTT MACHT**, meldet es einer zuständigen Person (Schulwart, Sekretariat, Lernbegleiter*in, Direktion) und bringt den Schaden so gut es geht wieder in Ordnung. Wer absichtlich etwas kaputt macht, muss die Reparaturkosten ersetzen.

ADELEpro Hausordnung

- ☐ **MOBILTELEFONE:**
 - werden **vor 8h28** selbstständig abgeschaltet und verstaут
 - dürfen (ausschließlich) in der Pause von **10h10 bis 10h40 im Clusterbereich** benutzt werden
 - dürfen **mit Erlaubnis** von Lernbegleiter*innen für einen **begrenzten Zeitraum** im Unterricht benutzt werden, wenn die Nutzung dem **Lernerfolg** dient oder es sich um eine **dringende Ausnahme** handelt
- ☐ **SPIELKONSOLEN** dürfen weder in die Schule, noch auf Ausflüge oder Projektwochen mitgenommen werden.
- ☐ **Wo sind wir in den Pausen?**
 - grundsätzlich im Clusterbereich – das heißt in den Lernräumen des Ausgangsclusters oder im Gangbereich davor
 - in den Mittagspausen im Schulhaus: nach dem Essen im Speisesaal ausschließlich im Clusterbereich im 1. Stock
 - Wer etwas an anderen Orten zur erledigen hat, bespricht dies mit einer/m zuständigen Lernbegleiter*in
- ☐ **Räume und Gänge** sauber und ordentlich halten. Das Reinigungspersonal ist für die Grundreinigung zuständig und räumt nicht für uns auf oder putzt unseren Dreck weg.
- ☐ **Lichter** die wir nicht brauchen, schalten wir ab!
- ☐ **MITTAGSPAUSEN außerhalb der Schule:**
 - sind montags, mittwochs und freitags mit Erlaubnis der Eltern **und** Lernbegleiter*innen möglich
 - werden bei wiederholten oder schwerwiegenden Verspätungen gestrichen
 - **müssen** außerhalb des Schulgeländes verbracht werden

ADELEpro_678 © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau 2017

ADELE pro

Schuljahr

Berufspraktische Tage

Mein Ansprechpartner

im Betrieb

Foto:

Mein Betrieb

So habe ich meine Stelle

gefunden ...

Wie war Deine Arbeit?

War sie abwechslungsreich, herausfordernd,
oder eher eintönig?

Beschreibe das Arbeitsklima

im Betrieb ...

Das habe ich gelernt ...

Ich habe dieses Berufsfeld gewählt,
weil ...

Ich würde diesen Beruf gerne /
nicht gerne ausüben, weil ...

Welchen Ausbildungsweg müsstest

Du einschlagen, um diesen Beruf

ergreifen zu können?

ADELEpro_678 © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau 2017

ADELE pro Berufspraktische Tage

Schuljahr

Mein Betrieb

Mein Ansprechpartner

im Betrieb

Ich habe dieses Berufsfeld gewählt,
weil ...

So habe ich meine Stelle

gefunden ...

Wie war Deine Arbeit?

War sie abwechslungsreich, herausfordernd,
oder eher eintönig?

Beschreibe das Arbeitsklima

im Betrieb ...

Das habe ich gelernt ...

Ich würde diesen Beruf gerne /
nicht gerne ausüben, weil ...

Welchen Ausbildungsweg müsstest

Du einschlagen, um diesen Beruf

ergreifen zu können?

Foto:

ADELEpro_678 © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau 2017

ADELE pro Berufspraktische Tage

Schuljahr

Mein Betrieb

Das habe ich gelernt ...

Ich würde diesen Beruf gerne /
nicht gerne ausüben, weil ...

Welchen Ausbildungsweg müsstest
Du einschlagen, um diesen Beruf
ergreifen zu können?

Foto:

Mein Ansprechpartner
im Betrieb

Ich habe dieses Berufsfeld gewählt,
weil ...

So habe ich meine Stelle
gefunden ...

Wie war Deine Arbeit?

War sie abwechslungsreich, herausfordernd,
oder eher eintönig?

Beschreibe das Arbeitsklima
im Betrieb ...

ADELEplus_456 (Seite 2/3) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE plus

Sprachlich-gesellschaftlicher Bereich

A E

DEUTSCH

Rechtschreibung

individuelle Rechtschreibprobleme bearbeiten
Wörter nach dem 2. und 3. Buchstaben ordnen

Satzzeichen setzen:

Beistrichregeln setzen

Satzzeichen setzen:

Zeichen der direkten Rede setzen

Textformen

Bildgeschichten und Impulsgeschichten schreiben

eine Nacherzählung schreiben

einen Erlebnisaufratz schreiben

Personen- und Tierbeschreibungen schreiben

Vorgangsbeschreibungen schreiben

Zeitungsartikel, Internettex te schreiben

Phantasiegeschichten und Reizwortgeschichten
schreiben

Berichte und Protokolle schreiben

Märchen und Gedichte schreiben

Gefühle und Gedanken schriftlich angemessen

Ausdrücken

ADELEstart_123 (Seite 1/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE start

Naturkundlich-technischer Bereich

A E

Rechenoperationen

Ich kenne die Rechenzeichen: + - = < >

bis 5 plus und minus rechnen: $1+3$ / $4-2$

bis 10 plus und minus rechnen: $5+4$ / $9-7$

bis 20 plus rechnen: $12+7$

bis 20 minus rechnen: $19-3$

bis 20 plus rechnen: $8+6$

(mit Zehnerüberschreitung)

bis 20 minus rechnen: $17-9$

(mit Zehnerunterschreitung)

in Zehnerschritten bis 100 rechnen

bis 100 plus rechnen: $40+8$

bis 100 minus rechnen: $45-3$

bis 100 plus rechnen: $65+16$

(mit Zehnerüberschreitung)

bis 100 minus rechnen: $70-14$

(mit Zehnerunterschreitung)

Sachaufgaben bis 100 lösen

auf den nächsten Zehner ergänzen: $34 + \underline{\quad} = 40$

MATHEMATIK

ADELEstart_123 (Seite 2/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE start

Naturkundlich-technischer Bereich

A E

MATHEMATIK

Rechenoperationen

das Malrechnen verstehen

die Malreihe von 2

die Malreihe von 3

die Malreihe von 4

die Malreihe von 5

die Malreihe von 6

die Malreihe von 7

die Malreihe von 8

die Malreihe von 9

die Malreihe von 10

durch 2 teilen

durch 3 teilen

durch 4 teilen

durch 5 teilen

durch 6 teilen

durch 7 teilen

ADELEstart_123 (Seite 3/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE start

Naturkundlich-technischer Bereich

A E

MATHEMATIK

Rechenoperationen

durch 8 teilen

durch 9 teilen

durch 10 teilen

bis 1000 plus rechnen: $560+120$

bis 1000 minus rechnen: $360-140$

schriftlich addieren

schriftlich subtrahieren

schriftlich multiplizieren

schriftlich dividieren

Sachaufgaben bis 1000 lösen

Knobelaufgaben lösen

ADELEstart_123 (Seite 4/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE start

Naturkundlich-technischer Bereich

A E

MATHEMATIK

Zahlen und Mengen

Mengen bis 5 ohne Zählen erkennen

bis 10 zählen

die Zahlen und Mengen von 0 - 10 zuordnen

Mengen bis 10 vergleichen (mehr, weniger, gleich)

alle Ziffern schreiben und lesen

die Zahlen und Mengen von 10 - 20 zuordnen

die Nachbarzahlen benennen

Einer und Zehner unterscheiden

die Zehnerzahlen und Mengen bis 100 zuordnen

die Zahlen bis 100 lesen, schreiben und vergleichen

mich auf der Hundertertafel orientieren

in 100-Schritten bis 1000 zählen

die Zahlen bis 1000 lesen, schreiben und vergleichen

den Stellenwert der Zahlen bis 1000 benennen

die Zahlen bis 1000 runden

ADELEstart_123 (Seite 5/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE start

Naturkundlich-technischer Bereich

A E

MATHEMATIK

Geometrie

oben-unten, rechts-links, vorne-hinten, ...

unterscheiden

geometrische Muster fortsetzen

benennen
benennen
Kante, Ecke, Fläche unterscheiden
mit dem Lineal Strecken zeichnen und messen
mit dem Geodreieck umgehen
rechte Winkel
parallele Linien
Quadrat und Rechteck zeichnen und beschreiben
den Umfang von Quadrat und Rechteck berechnen
symmetrische Formen erkennen und zeichnen
ADELEstart_123 (Seite 6/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE start

Naturkundlich-technischer Bereich

A E

MATHEMATIK

Größen und Maße

Euro und Cent unterscheiden
Stunden und Minuten unterscheiden und schätzen
Tag, Woche, Monat und Jahr unterscheiden
Meter und Zentimeter unterscheiden und schätzen
Kilogramm und Dekagramm unterscheiden und schätzen
einen Liter messen und schätzen
mit Zeitmaßen rechnen und sie umwandeln
die Uhrzeit ablesen
mit Geld rechnen und es umwandeln
mit Längenmaßen rechnen und sie umwandeln
mit Gewichtsmaßen rechnen und sie umwandeln
Sachaufgaben mit Maßeinheiten lösen

ADELEuni_GLK (Seite 1/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE uni

Grundlagen Kulturtechniken

A E

Grobmotorik

beim Stiegensteigen die Beine abwechselnd verwenden
Stiegensteigen ohne mich anzuhalten rückwärts gehen
Hindernissen ausweichen
ohne Hilfe auf einen Sessel steigen
abwechselnd auf dem linken oder rechten Bein stehen
ein- und beidbeinig hüpfen
einen Ball fangen

nach einem Rhythmus gehen

ADELEuni_GLK (Seite 2/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE uni

Grundlagen Kulturtechniken

A E

Feinmotorik

alleine aus- und anziehen

verschiedene Verschlüsse öffnen und schließen

Maschen binden

Perlen auffädeln

mit Bausteinen einen Turm bauen

mit einer Pinzette Materialien aufheben

Messer und Gabel verwenden

beide Hände gleichzeitig benutzen

meine Finger einzeln bewegen

verschiedene Materialien umfüllen

mit Schere umgehen

mit Klebstoff umgehen

Obst und Gemüse schneiden

ein Brot streichen

ADELEuni_GLK (Seite 3/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE uni

Grundlagen Kulturtechniken

A E

Visuelle Wahrnehmung

bewegte Dinge mit den Augen verfolgen

Unterschiede auf zwei ähnlichen Bildern erkennen

Gegenstände in einem Bild finden

ein Puzzle zusammensetzen

eine Abbildung mit Hilfe von Punkten

vervollständigen

Kognition

Gedichte, Reime und Lieder merken

Handlungsabläufe merken

persönliche Daten merken

Auskunft geben auf persönliche Fragen

mit Hilfe einen Einkauf planen

ADELEuni_GLK (Seite 4/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE uni

Grundlagen Kulturtechniken

A E

Räumliche Wahrnehmung

Raumlagebeziehungen erkennen: vorne - hinten

Raumlagebeziehungen erkennen: oben - unten

Raumlagebeziehungen erkennen: innen - außen
Raumlagebeziehungen erkennen: rechts - links
Raumlagebeziehungen erkennen: zwischen - neben
nach Vorlagen bauen.
Dinge vergleichen: größer als, so groß wie ...
Muster nachlegen.
Tisch decken

ADELEuni_GLK (Seite 5/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE uni

Grundlagen Kulturtechniken

A E

Körperschema

die eigenen Körperteile zeigen und benennen
Körperstellungen nachahmen
überkreuzende Bewegungen ausführen
Ich schreibe mit der Hand
Beim Werfen, Hüpfen, bevorzuge ich
die Seite

ADELEuni_GLK (Seite 6/6) © Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – www.lernwerkstatt.or.at

ADELE uni

Grundlagen Kulturtechniken

A E

Pränumerik

erkennen, dass die Anzahl der Dinge unabhängig ist
von ihrer Form und Größe
erkennen, dass die Anzahl der Dinge gleich bleibt,
unabhängig von ihrer Anordnung
Flächen umfahren, nachziehen und ausmalen
Farben benennen
nach Farben sortieren
Formen benennen
nach Formen sortieren
nach Größen sortieren
ein Ding nach der Beschreibung mehrerer Merkmale
finden
kleine Einkäufe bezahlen

6.6. Dokument „PRAB, FLÜP, LAK“

Lernfortschrittskontrollen und Dokumentationsformen - Besonderheiten und Unterschiede im Überblick 2015 / 16 / 17 / 18

	PRAB	LAK	FLÜP
	ProjektArbeit	Lern-Abschnitts-Kontrolle	Fokussierte Leistungs- Überprüfung
WAS ist es	Bericht / Projektarbeit über individuelles Vertiefungsgebiet	Lernfortschrittskontrolle über Teillernziele	Lernfortschrittskontrolle über größere Lehrplanziele
WIE wird es gemacht	Persönliche Präsentation (mit medialer Unterstützung), mit ergänzenden schriftlichen Unterlagen ODER schriftliche Projektarbeit	Stark individualisierte und kleinportionierte Leistungsüberprüfung; In der Regel schriftlich , aber auch mündlich möglich	Punktueller kollektivierte Leistungsüberprüfung aller SchülerInnen der 6. - 8. Schulstufe - auch in Kleingruppen oder individuell möglich - schriftlich
WARUM wird es gemacht	Eigenverantwortliches Arbeiten, Kompetenztraining für „(vor)wissenschaftliches Arbeiten“ (Recherche, Informationen aus Sachtexten destillieren, Stichwörter notieren, Zusammenfassungen schreiben), soziales Lernen, vernetztes Denken, Einlernen digitaler Kompetenzen (Digikomp)	Stärkung des persönlichen Lernbewusstseins , Reflexion über eigene Lernfortschritte bzw. Wissens- und Kenntnislücken	Training für spätere Schularbeiten und diverse externe Tests - Bezugspunkt für die Zeugnisbeurteilung nach vertiefter oder grundlegender Allgemeinbildung (NMS) Rückmelde- und Diagnoseinstrument für SchülerInnen und LernbegleiterInnen
WER legt es fest	Eine ILB-Volksschulregelung (seit 2003/04 ff.); Ergänzung im Schulversuchsplan der ILB	Schulversuchsplan der ILB (seit 2009/10)	Schulleiter im Konsens mit QuaKo, Festlegung durch das Schulforum , allenfalls Ergänzung im Schulversuchsplan der ILB (ab 2016/17)
WELCHE Schul- stufen	Ab 1. Schulstufe (in altersadäquater Form) möglich	Ab 3. Schulstufe möglich, ab 4. Schulstufe verpflichtend	Ab 6. Schulstufe

sind beteiligt				
Welche LEHRPLÄNE		Nicht vom Lehrplan abhängig, Herausforderung sowohl für leistungsstärkere ebenso wie für leistungsschwächere SchülerInnen	VS-, NMS-, ASO-Lehrplan, allenfalls auch SSB-Lehrplan	NMS-Lehrplan, empfehlungshalber auch ASO-Lehrplan
WIE OFT kommt es zum Einsatz		Optional	Mehrmals im Semester ; bis auf Weiteres keine Vereinheitlichung innerhalb der ILB bezüglich der Anzahl von LAKs, der konkreten Teillernziele, der Themen	1x pro Semester - Durchführung innerhalb des mehrmonatigen ILB-FLÜP-Zeitfensters (siehe Online-Kalender)
Wer ist für die Durchführung verantwortlich		SchülerIn selbst mit LernbegleiterInnen-Assistenz	Zuständiges pädagogisches Team , zuständige/r FachlehrerIn	Zuständige/r FachlehrerIn für Deutsch, Mathematik, Englisch
FACHbezogen ↔ →Fächer ÜBERGREIFEND		Tendenziell eher fächerübergreifend	Schwerpunktartig in D, M, E , aber auch in anderen Fachbereichen möglich	Nur D, M, E
Zeitrahmen		5' bis 30' (bei persönl. Präsentation)	5' - 50'	50' - 100'
Individuelles oder kollektives Setting		Individuell, aber auch als Partnerarbeit (2 oder mehr Beteiligte) möglich und sinnvoll	Individuell , allenfalls in Kleingruppe	Mindestens 4 SchülerInnen einer Schulstufe zeitgleich - allenfalls auch tandemübergreifend - begründeten Einzelfall auch individuelles Setting möglich
Beurteilung		Schriftlicher Erledigungsvermerk durch verantwortlicher/n LehrerIn (SchülerIn, Thema, Datum, Dauer, Beteiligte, Beilagen) und kritische Kommentierung	Korrektur und individueller Kommentar durch zuständige/n LehrerIn	Korrektur und ausführlicher, schriftlicher, individueller Kommentar durch zuständige/n LehrerIn; Punktwertung möglich,

& Kommentierung			aber keine Ziffern-noten; Zuordnung des Ergebnisses der Arbeit zu vertiefter oder grundlegender Allgemeinbildung gemäß NMS-Vorgaben (auf 6. Schulstufe prospektiv)
Minimal-Standards Dokumentation	Verpflichtender schriftlicher Erledigungsvermerk Möglich und erwünscht ist es, ein Duplikat der Projektarbeit in der Cluster- oder Schul-Bibliothek auch anderen zur Verfügung zu stellen	Minimalisierter, aber verpflichtender Dokumentations-Standard (Name der Schülerin/des Schülers, Datum, evtl. Dauer der Bearbeitung der LAK, Name der/des zuständigen LernbegleiterIn)	Eigenes FLÜP-Heft oder FLÜP-Mappe Je nach individueller Schwerpunktsetzung für die künftige Schul- und Bildungslaufbahn einer Schülerin / eines Schülers kann die FLÜP im zweiten Semester der 8.en Stufe in einem oder mehreren Gegenständen entfallen
Erziehungsbeauftragte / Eltern	Können in der Vorbereitung mithelfen, können (nur in Absprache mit LernbegleiterInnen) bei der Präsentation dabei sein, erhalten auf Wunsch über Kind oder Team eine Rückmeldung	Kenntnisnahme nach erfolgter Arbeit	Verpflichtende unterschriftliche Kenntnisnahme
Ablage	Wichtiger und integraler Teil des persönlichen Portfolios ; Mitnahme beim Ausscheiden aus der ILB	Teil der Sammlung persönlicher Lernabschnittskontrollen Auswahl für persönliches Portfolio beim Ausscheiden aus der ILB	Verbleibt an der ILB ; automatische Vorlage bei der Schulleitung

KDL- Gespräch	ADELE- Mappe	LOG- Buch
Kommentierte Direkte Leistungsvorlage	Aufzeichnung der erarbeiteten Lerninhalte	Lerntagebuch mit Informations-, Pla- nungs- und Doku-mentationsaspekt
Eltern-SchülerIn- LernbegleiterInnen- Gespräch über Lernfortschritte	Dokumentations-mappe	Gebundenes Dokumentations-buch mit integrierter ADELE-Mappe
Mündlich, unter Einbeziehung von Produktionen der SchülerIn / des Schülers	Schriftliche Dokumentation durch Lernbeglei-terInnen mit Einbeziehung des Schülers / der Schülerin	Schriftliche Dokumentation des Schülers / der Schülerin mit Einbeziehung von Lernbegleiter-In(nen)
Alternative Beurteilungsform an Stelle der Ziffernnoten, Schulversuch in Wien seit ca. 20 Jahren	Ergänzung und Vertiefung der KDL; Transparenz von Teillernzielen für SchülerInnen und Eltern; schulpartner- schaftlich an der ILB entwickelte Aufzeichnungs- form	Förderung bzw. Hilfestellung in Richtung selbstorganisierten Lernens, Dokumentation absolvierter Lernmodule, Reflexionsanstoß
KDL-Schulversuch in Wien, Schulversuchsplan der ILB	Approbation durch ILB- Schulforum , festgehalten im Schulversuchsplan der ILB seit 2009/10	Eigenentwicklung des Ausgangs-Clusters; Schulinterne Festlegung und Verankerung im Schulversuchsplan
Für alle SchülerInnen der ILB von der 0./1. bis zur 8. Schulstufe	Für alle Schü-lerInnen der ILB von der 0./1. bis zur 6. Schulstufe , ab 7. ins LOG-Buch integriert	Für alle SchülerInnen der ILB auf der 7. und 8. Schulstufe
Alle	Alle	Alle
1x pro Schulhalb-jahr - im 1. Halbjahr als KDL-Ausstellungstag	Einträge durch LehrerInnen je nach Lernfort-schritten , systematische Bilanz jedenfalls vor KDL-Gespräch, Schulnachricht, Zeugnis	Laufende Einträge durch SchülerInnen
Zuständiges Team, zuständige/r FachlehrerIn in Abstimmung mit der/dem SchülerIn	Zuständiges Team, zuständige/r FachlehrerIn mit Einbeziehung der Schülerin, des Schülers	SchülerIn in enger Abstimmung mit bzw. Animation durc h zuständige LehrerIn(nen)
Themenübergrei-fend, ganzheitlich, aber auch fachbezogen	Je nach vorgegebenen Fach- und Lernbereichen	Fachbereiche, Vertiefungsgebiete

KDL-Ausstellungs-tag: (gemeinsam) 3 Stunden; Indivi- duelles KDL-Ge- spräch: 20' - 50'	Von 1' aufwärts	Täglich 3' - 30'
Gemischt, aber überwiegend individuell	Individuell	Individuell
Im gemeinsamen Gespräch		
Schriftlicher Teilnahmevermerk auf dem ILB-KDL-Formular Allenfalls schriftliches Kurzprotokoll	Datum, Namens-Kürzel der Lernbegleiterin / des Lernbegleiters	
Persönliche Teilnahme	Einsichtnahme in der Schule	Einsichtnahme in der Schule oder zuhause Schriftliche Kenntnisnahme
ILB-KDL-Formular und allfälliges Kurzprotokoll im SchülerInnen- Stammblatt	Eingangs- und Übergangs- Bereich: Liegt im Stammgruppen-/ Lern-Raum auf ÜBER- und AUS-taucherInnen: Weitergabe an nächstfolgendes Team bei Konferenz in 1.Schulwoche	Beim Schüler / bei der Schülerin Mitnahme beim Ausscheiden aus der ILB

6.7. SQA-Entwicklungsplan für den Zeitraum 2017-2020

Integrative Lernwerkstatt Brigittenau
 Schule der Stadt Wien mit Volks- und Mittelschulklassen





Summarische Vorbemerkungen und Schlussfolgerungen aus der ersten SQA-Dreijahresetappe 2014 – 2017 für den nachfolgenden Schul-EP 2017/18 ff. des Standortes

Der Einstieg in den SQA-Prozess war während der ersten drei Jahre mitbeeinflusst durch:

- ♦ Abschluss des langjährigen strukturellen Ausformungsprozesses am Standort im Rahmen des Schulversuchs: Seit 2016/17 gibt es die voll ausgebauten 3 Cluster für die Stufen 0-3, 4-6, 7-8 und eine klare räumliche, geschoßweise Zuordnung im Schulhaus

- ♦ Konsolidierung der pädagogischen Teams auf allen Ebenen durch größtmögliche Kontinuität bei gleichzeitig anhaltender Fluktuation (insbesondere durch nachwuchsbedingte Ausfälle mehrerer Kolleginnen)
- ♦ Starke Fluktuation des 4-köpfigen SQA-KoordinatorInnen-Teams am Standort: Zwei der vier im ersten SQA-Jahr 2014/15 mitarbeitenden Koordinatorinnen sind noch während des Jahres aus dieser Funktion ausgeschieden. Von den im Februar 2015 mitarbeitenden vier Koordinatorinnen sind während des Berichtszeitraums neuerlich drei ausgeschieden: Die Beweggründe waren durchwegs persönlicher Natur (Gesundheit, Alter, Überlastung, Nachwuchs, Schulwechsel) und somit auch für den Schulleiter trotz seiner Bemühungen um Kontinuität nur begrenzt beeinflussbar.

Zusammenfassende Stärken-Schwächen-Bilanz des Standortes im Hinblick auf die zwei Schwerpunktthemen und die SQA-Rahmenzielvorgabe des BMB

- ♦ In beiden Schwerpunktthemen (Thema 1: Lesen; Thema 2: Übergänge) konnte die Schule ihr schon zuvor über Jahre hinweg entwickeltes kreatives innovatives Potenzial außergewöhnlich stark einbringen und ausbauen und waren somit die explizit ausformulierten SQA-Schwerpunkte ein wertvoller zusätzlicher Katalysator. Vergleichsweise geringer entwickelt ist das systematische Auswerten vorhandener Daten (zu Lernstandserhebungen wie FLÜPs = fokussierte Leistungsüberprüfungen, BU8, BiSt-Erhebungen, Lesetests und –screenings, Kompetenzchecks usw.). Insbesondere ist es bisher trotz zahlreicher punktueller Anstrengungen immer noch unzureichend gelungen, die differenzierte Auswertung und Reflexion intern und extern generierter Daten von der Leitungsebene (Leitungsteam, SQA, Clusterleitungen, QuaKo) in das gesamte Kollegium hineinzutragen und eine nachhaltige, sorgenminimierende Sensibilisierung für kollektive Nachdenkprozesse, einen kritischen Disput und erkenntnisfördernde neue Impulse herbeizuführen, integraler Bestandteil der Schulkultur werden zu lassen. Leider hat auch die schulpartnerschaftlich besetzte QuaKo (QualitätsKommission der ILB) aus unterschiedlichen Gründen und trotz mehrerer Anläufe und Anregungen meinerseits in den vergangenen Jahren keine Umfragen mehr unter SchülerInnen bzw. Eltern gestartet.
- ♦ Im Lichte der SQA-Rahmenzielvorgabe des BMB ab 2016/17 ergibt sich für die Schulentwicklungsstrategie der ILB die Orientierung, die vorhandenen ausgeprägten Stärken im Bereich der „Individualisierung“ und der „Schaffung inklusiver Settings“ weiter zu führen, zu vertiefen, zu systematisieren und zu dokumentieren, und gleichzeitig wiederkehrende Impulse in Richtung „Kompetenzorientierung“ zu setzen.

Kurzbilanz 2014-2017 zum Themenschwerpunkt „Lesen“

Vielfältige Initiativen in allen drei Clustern haben dazu geführt, dass in der Schule und im Lernalltag eine weit verbreitete und gut verankerte „Lesekultur“ sichtbar wird: Intensivkurse für schwache LeserInnen im Eingangs-Cluster, von den SchülerInnen gut angenommene attraktive Lesefrühstücksgruppen im Übergangs- und Ausgangs-Cluster, gut ausgestattete Lesezonen in (fast) allen Stammgruppen und Tandems, Rückzugszonen und einladendes Mobiliar fürs Lesen alleine oder in kleinen Gruppen, Impulse wie Lesezirkel und offene Bücherkiste, Dokumentationen der Leseförderinnen zu einzelnen Kindern und Beratung darüber sowie zu den Ergebnissen von SLS und Lesekompetenzcheck in den pädagogischen Teams, SchülerInnen- und Schul-Zeitungsprojekte auf unterschiedlichen Ebenen (B 12-Zeitung, AU-lenspiegel, Schulzeitung TiLL), Verknüpfung von Leseanlässen mit textilem Werken, eigene Naturerfahrungen und Lyrik verbinden uAm.

Lesen(können) zur Informationsbeschaffung, als Alltags- und Orientierungshilfe spielt im Schulhaus und die es benützenden SchülerInnen und PädagogInnen und Eltern eine elementare, sinnvolle Rolle: Seien es die wöchentlichen Speisepläne, schön gestaltete Hinweisplakate zum SchülerInnen-Buffet, SchülerInnen-Klassen-Listen, das Handy-Regulativ, „Werbeplakate“ vor den SchulsprecherInnen-Wahlen, Hinweisplakate auf die StreitschlichterInnen uVm.

Spezielle Impulse im Eingangs-Cluster: Einsatz von ANTOLIN mit aktiver Einbeziehung von Eltern. Spezielle Lese-Angebote in der wöchentlichen Atelier-Schiene.

Spezielle Impulse im Übergangs-Cluster: Einführung des „Lese-Frühstücks“ seit 2015/16, das sich ab dem Folgejahr 2016/17 auch im Ausgangs-Cluster „eingebürgert“ hat. Weiters das Projekt „GTL“ (GeneraTionsLesen) in Kooperation mit dem Altersheim Brigittenau und wechselseitigen Besuchen und generationsübergreifenden Vorlese-Aktivitäten.

Spezielle Impulse im Ausgangs-Cluster: Gemeinsames Bearbeiten von Sach- und literarischen Kurztexten / verschiedene Präsentationen zu Gelesenem / Lesetagebuch. Durch Plakate bzw. Zeichnungen zu Gelesenem / ABCdarium / an Pinnwänden angebrachte Texte ist „Lesen“ dem Raum innewohnend. Dramapädagogische Sequenzen zu Gelesenem.

Die Schule als Ganzes hat das jeweils mehrtägige Projekt „Lernwerkstatt wird Lesewerkstatt“ mittlerweile drei Jahre hintereinander umgesetzt und mit den beiden Strängen „Leseschiene“ und „Lesezelt“ nicht nur plakative, sondern auch substanzielle Impulse zur Bewusstmachung des Stellenwertes von Lesen für die SchülerInnen, für unsere Gesellschaft gesetzt. Die von den SQA-Koordinatorinnen maßgeblich geleitete Organisation der Lesewerkstatt bringt einen delikat vernetzten Einsatz von LernbegleiterInnen mit sich, demzufolge z.B. ein/e LernbegleiterIn des Eingangs-Clusters ein Leserätsel für fortgeschrittene / ältere LeserInnen anbietet, umgekehrt ein/e LernbegleiterIn des Ausgangs-Clusters LeseanfängerInnen betreut. Highlight: Ein 8.-Stufenschüler leitet exzellent eine LeseanfängerInnengruppe! Besonderen Zuspruchs erfreuen sich sowohl bei jüngeren wie auch älteren SchülerInnen die Angebote einer Lese-Rallye in der Schulumgebung als Teil der Leseschiene. Die offene Form des Lesezeltes ermöglicht die aktive Einbeziehung von z.B. Eltern, Großeltern, LesepatInnen oder BuchautorInnen.

(siehe dazu Fotobeilagen)

Kurzbilanz 2014 - 2017 zum Themenschwerpunkt „Übergänge“

Deutlich weiter entwickelt wurden die Mechanismen zur Verbesserung und Intensivierung des pädagogischen Austauschs bei den zwei innerschulischen Nahtstellen, also beim Aufstieg von SchülerInnen des Eingangs- in den Übergangs-Cluster bzw. vom Übergangs-Cluster in den Ausgangs-Cluster. Neben den Dokumentationsunterlagen („Übergabe-Protokoll“) und gezielter Beratung bei Übergabe-Konferenzen ist die spezielle Begleitung von Integrationskindern an den Nahtstellen hervorhebenswert und ganz besonders die Weiterentwicklung des Konzepts der „VertikalvernetzerInnen“: Etwa 10 KollegInnen aus allen Clustern vernetzen höchstpersönlich „nach unten“ bzw. „nach oben“, indem sie wiederkehrend (entweder im Herbst oder Frühjahr 0,5 Wochenstunden geblockt oder 3 Wochenstunden regelmäßig) in Stammgruppen außerhalb ihres eigenen Clusters mitarbeiten, Angebote setzen, SchülerInnen genauer kennenlernen oder aus der Erinnerung heraus für das nächstfolgende Team kommentieren, niederschwellig und laufend mit anderen Teams kommunizieren.

Externe Übergangsstelle Kindergarten – Volksschule: Die Lockerung des Informations-Weitergabe-Verbots für ElementarpädagogInnen hat dazu geführt, dass im Jänner 2017 bereits 3/4 aller Schulneulinge bei der Einschreibung Unterlagen aus dem Kindergarten mitbringen (Portfolio-Mappen, Bilder-Mappen, Kurzberichte von ElementarpädagogInnen uÄm.). Das unterstützt unsere Bemühungen, uns noch vor dem

Schulstart ein genaueres Bild von den Startbedingungen jedes Schulneulings zu machen und umso besser gezielte Förder- und Begleitangebote zu setzen, sobald die Kinder ihre Schulkarriere starten.

Ergänzend sind die im Bezirk gesetzten Initiativen des regional zuständigen Zentrums für Inklusion und Sonderpädagogik zur frühen Erfassung künftiger Schulkinder mit besonderen Begleit- und Förderbedürfnissen sehr wertvoll und hilfreich bei der Einschreibung, der Vorberatung mit den Eltern, der prospektiven Klassenzuteilung und der gelungenen Gestaltung des Schulanfangs im September.

Übergangsstelle ILB zu weiterführenden (Aus-) Bildungsangeboten: Durch den in Absprache mit dem Schulversuchsreferat des Stadtschulrats für Wien vorgezogenen Start der Beurteilung in Ziffernnoten (nunmehr ab der Schulschicht der 8. Schulstufe) konnte ein enormer zusätzlicher Begründungs-, Argumentations- und Legitimations-Aufwand gegenüber weiterführenden Schulen verringert werden, ohne dass dadurch das Grundkonzept der ziffernnotenfreien Beurteilung an der ILB grundlegend erschüttert oder in Frage gestellt würde. Umso bedeutsamer ist die höchst individuelle Begleitung der SchülerInnen und ihrer Eltern im letzten Jahr an der Schule. Es gibt mehrere Hinweise darauf, dass diese Begleitung zusehends besser gelingt. Auch die allherbstliche Teilnahme ehemaliger SchülerInnen an dem offenen Informations-Abend „Wohin nach der ILB“ (im Oktober 2017 kamen fast 40 Ehemalige!) und die Berichte der SchülerInnen geben interessante Aufschlüsse über den weiteren (Aus-)Bildungsweg und die von der ILB vermittelten Kompetenzen dafür. In Ermangelung einer mehrjährigen, systematischen Studie über den weiteren Werdegang ehemaliger SchülerInnen gibt es allerdings keine zahlenbasierten Daten und ist somit keine repräsentative Aussage möglich.

Teil A (Thema sprachliche Bildung und standortspezifisches Thema Übergänge):

Thema 1	Sprachen verbinden – respektvolle Sprache
Zielbilder	Der Schulstandort vereint Kinder und Jugendliche mit einer äußerst großen Bandbreite sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten: von perfekt ausdrucksfähigen SchülerInnen über solche mit anderer Muttersprache, zugleich eingeschränkten Deutsch-Kenntnissen sowie Defiziten in der Erst- und Zweitsprache, von kaum oder sehr eingeschränkt artikulationsfähigen Integrationskindern zu Flüchtlingskindern mit anfangs sehr geringen Deutsch-Kenntnissen. Sprachliche und kulturelle sowie individuell unterschiedlich ausgeprägte Vielfalt in sozialen (Lern-) Gemeinschaften kann Spannungen schaffen und Abgrenzungsbedürfnisse schüren. Umgekehrt bietet die am Standort gegebene heterogene Gemeinschaft ein umso breiteres Feld an Begegnungs- und Lern-Möglichkeiten für alle Beteiligten. Mittelfristig soll sichergestellt werden, dass ein gedeihliches und menschenwürdiges Miteinander den Schulalltag prägt und dies auch auf der Ebene der sprachlichen Kommunikation und Interaktion zum Ausdruck kommt – nicht nur unter SchülerInnen, sondern unter allen maßgeblichen AkteurInnen vor Ort (PädagogInnen, Eltern, Service-Personal, Assistenzpersonal). Als Erhebungsmöglichkeiten bieten sich an: Soziogramme, Rückmeldebögen zur Lese-/Sprach-Werkstatt, Gästebefragungen, Eltern-Erhebungen.
Ziele & Maßnahmen für das kommende Schuljahr (oder auch darüber hinaus)	

Ziel 1:	<i>Durch einfache Sprache und Mehrsprachigkeit den sozialen Zusammenhalt stärken: Mit dem Projekt „Hereinspaziert!“ sollen noch mehr nicht-deutsch-muttersprachliche Eltern mit dem Schulprojekt vertraut gemacht werden</i>	
	Zeithorizont	Verantwortliche/r
	<i>Herbst 2018</i>	Gemischt besetzte Vorbereitungsgruppe (Mariane Rasswalder (SQA), Petra Neuhold, EV-Vorstandsmitglied)
	Indikator/en	Überprüfung/Evaluation
	Die dritte Ausgabe des Projekts „Hereinspaziert!“ im Herbst 2018 wird von mindestens einem Drittel der Eltern-Zielgruppe besucht. Zumindest die Hälfte der nicht-deutsch-muttersprachlichen SchülerInnen beteiligt sich bei den Gruppenführungen. Auch SEF-Kinder sind in die Führungen eingebunden.	TeilnehmerInnen-Statistik Schriftliche Kurzberichte teilnehmender SchülerInnen Einfacher, mehrsprachiger Rückmeldebogen für teilnehmende Eltern
Maßnahme 1.1:	Aufbau eines DolmetscherInnenpools (u.a. für die Durchführung des Projekts „Hereinspaziert!“, Übersetzung elementarer Schulprofil-Dokumente in ca. 8 Sprachen)	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	<i>Juni 2018, Herbert Kern (SQA), Irena Hesounova, Geannina Albu & Leitungsteam)</i>	
Maßnahme 1.2:	Herausfiltern und gezieltes Ansprechen der an „Hereinspaziert!“ beteiligten SchülerInnen	
	- Die pädagogischen Teams werden zu Schulbeginn für das Projekt sensibilisiert - Im Zuge dessen werden Listen mit der Eingrenzung der Zielgruppe (unter Eltern und SchülerInnen) erstellt - Grußworte in allen Sprachen unserer Schule sichtbar machen, z.B. im Eingangsbereich des Schulhauses	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	<i>September 2018; Leitungsteam und Vorbereitungsgruppe „Hereinspaziert!“</i>	

Maßnahme 1.3:	Konkretisierung der aus den Erfahrungen der ersten beiden Projektdurchführungen resultierenden Überlegungen in Richtung Integration des Projekts in den Tag der Wiener Schulen – Tag der offenen Türen an der ILB (Anfang Oktober)	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	September 2018; Leitungsteam und Vorbereitungsgruppe „Hereinspaziert!“	
Ziel 2:	<i>Durch einfache Sprache und Mehrsprachigkeit den sozialen Zusammenhalt stärken: Das Projekt „Lernwerkstatt wird Lesewerkstatt“ soll unter verändertem Motto „Lernwerkstatt wird Sprachwerkstatt“ insbesondere SchülerInnen mit sprachlichen Ausdrucksschwierigkeiten (andere Muttersprache, psychische und physische Handicaps, autistische Wahrnehmung) aktiv einbeziehen und ihren Selbstwert stärken</i>	
	Zeithorizont	Verantwortliche/r
	Frühjahr 2019	SQA-KoordinatorInnen und Schulleitung
	Indikator/en	Überprüfung/Evaluation
	Die spezielle Zielgruppe empfindet die „Sprachwerkstatt“-Angebote im Nachhinein mehrheitlich als „interessant“ bzw. „gut“ Alle beteiligten SchülerInnen der Schule empfinden die „Sprachwerkstatt“-Angebote im Nachhinein mehrheitlich als „interessant“ sowie „gut“ für besonders jene SchülerInnen, die sich beim Sprechen, Lesen und Schreiben besonders schwer tun“	Schriftliche Umfrage unter allen SchülerInnen, für die spezielle Zielgruppe bei Bedarf mit persönlicher Assistenz (durch eine/n LernbegleiterIn oder vertraute SchülerInnen)
Maßnahme 2.1:	Neudefinition der Lesewerkstatt als mehrsprachige Sprachwerkstatt	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	Juni 2019, SQA-KoordinatorInnen	
Maßnahme 2.2:	Einbeziehung von nativespeakers auch in die Sprachwerkstatt	
	- Während der Lese-/Sprachwerkstatt werden im Lesezeit verstärkt sprachenvielfältige Angebote gesetzt, welche auch in einfacher Sprache durchgeführt werden. - Beschriftungen im Schulhaus erfolgen in mehreren Sprachen - Grußworte in allen Sprachen unserer Schule sichtbar machen, z.B. im Eingangsbereich des Schulhauses	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	

	<i>März 2019, 2020; SQA-KoordinatorInnen</i>
Maßnahme 2.3:	Anlegen mehrsprachiger Bibliotheken – Bücher und CDs (pro Cluster / altersgemäß)
	Zeithorizont & Verantwortliche/r
	<i>2019 - 2020; Clusterleitungen</i>

Ziel 3	<i>Durch Einüben respektvoller Sprache das Lernklima an der Schule positiv stärken</i>	
	Zeithorizont	Verantwortliche/r
	2018 - 2020	Clusterleitungen + PeermediatorInnstrainerInnen Silvia Chovanec, Doris Wosyka-Liebsch, Lilli Gerstberger
	Indikator/en	Überprüfung/Evaluation
	Höflicher, respektvoller Umgangston im gesamten Schulhaus zwischen SchülerInnen, PädagogInnen, Service-Personal, Eltern und Gästen. Rückläufige Beratungs-Frequenz bei den StreitschlichterInnen der Schule. Rückläufige Interventionsfrequenz seitens der Schulleitung aus Anlass verbaler Übergriffe.	Stichprobenartige Befragungen unter den genannten Zielgruppen Jahresbericht / Statistik der StreitschlichterInnen Interventionsstatistik durch Schulleiter und VertreterInnen
Maßnahme 3.1:	Eingangsbereich V50 und A7 mit mehrsprachigen freundlichen Begrüßungen gestalten	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	<i>April 2019, Hausgestaltungsverantwortliche und DolmetscherInnen-Pool</i>	
Maßnahme 3.2:	Generationenlesen im Altersheim; adäquater Sprachgebrauch in unterschiedlichen Altersgruppen	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	<i>2017 - 2020, Karolina Kras, Herbert Kern (beide SQA)</i>	
	Wünsche, Anregungen, Danke – Wand für alle einrichten	

Maßnahme 3.3:	Gestaltung eines Wertschätzungsbaumes mit positiven Satzsequenzen (in Kombination mit Werkunterricht)
	Zeithorizont & Verantwortliche/r
	<i>Frühjahr 2019, Petra Öhner-Kainz (SQA) + Gertraud Weiß + Werk-SpezialistInnen</i>
Maßnahme 3.4:	Pädagogische Konferenz zu den Themenbereichen Kommunikation, Ich-Botschaften, Feedback, einfache Sprache, respektvolle Sprache usw.
	Zeithorizont & Verantwortliche/r
	<i>2018 - 2019; Leitungsteam + Peermediationstrainerinnen</i>

Thema 2	<i>Lernbiographien verknüpfen und Entwicklungswege aktiv begleiten</i>
----------------	---

Zielbilder	Am Schulstandort wird seit 10 Jahren eine durchgängige Beschulung von Wiener PflichtschülerInnen im Alter von 6 – 15 Jahren angeboten. Die Akzeptanz des Modells bei SchülerInnen und Eltern ist sehr groß und zeigt sich an einer Bleiberate von 4.StuflerInnen in der Höhe von 90% - 95% (= Prozentzahl der SchülerInnen, die nach der Volksschulzeit weiter diese Schule besuchen). Die Lerngruppen sind altersgemischt organisiert, gliedern sich allerdings in drei große Etappen (Cluster). Um das große und wertvolle Wissen der pädagogischen Teams über die individuellen Stärken und Schwächen einer Schülerin / eines Schülers beim „Etappenwechsel“, also dem Übergang vom Eingangs- in den Übergangs-Cluster bzw. vom Übergangs- in den Ausgangs-Cluster bestmöglich weiter zu geben, hat die Schule eine Vielzahl von Mechanismen, Dokumentationsformen und speziellen Verantwortlichen („Vertikal-VernetzerInnen“) entwickelt. Dieser eingeschlagene Weg soll fortgesetzt, verbessert und schülerInnenspezifisch intensiviert werden. Das große Ziel ist dabei, vor allem jenen SchülerInnen, die unter sozial schwächeren Verhältnissen aufwachsen sowie jenen SchülerInnen, die schwere gesundheitliche und/oder biographische Rückschläge erleben mussten, bestmögliche und hochindividuelle Hilfestellungen für die Realisierung ihres weiteren (Aus-) Bildungsweges auch nach der ILB anzubieten und mit auf den Weg zu geben. Von der Umsetzung dieses Paradigmas profitieren auch jene SchülerInnen, die auf eine aktive Begleitung durch ihr Elternhaus zurückgreifen können. Im günstigsten Fall wird die Begleitung der Entwicklungswege ALLER SchülerInnen zu einer ansatzweise gemeinsamen Herausforderung und somit Stärkung jeder/jedes Einzelnen in der und durch die Sozietät.
Ziele & Maßnahmen für das kommende Schuljahr (oder auch darüber hinaus)	

Ziel 1:	Jede/r SchülerIn soll ihre/seine Lernschritte soweit möglich selbständig planen, umsetzen und reflektieren	
	Zeithorizont	Verantwortliche/r
	2020	SQA
	Indikator/en	Überprüfung/Evaluation
	All jene SchülerInnen, die intellektuell dazu in der Lage sind, können nach mind. 6, max. 9 Jahren ILB-Schulzeit über ihre persönlichen Stärken und Schwächen nachdenken, ihre über einen längeren Zeitraum erreichten Lernfortschritte anerkennen und würdigen und haben Strategien entwickelt, um mit Lern-, Test- und Selbstvorstellungssituationen konstruktiv und gut umzugehen. All jene SchülerInnen, die intellektuell schwerer erreichbar und eher mit nicht-verbalen Interventionen ansprechbar sind, haben eine adäquate und persönlich stimmige Form der Selbst-Reflexion entwickelt.	Systematische schriftliche Kurzbefragung aller 6.StuflerInnen Stichprobenartige Umfragen nach FLÜPs, BiSt-Erhebungen, Kompetenzchecks u.Ä.m. Erhebung unter Eltern dieser SchülerInnen, Integration in die VIBRU-Gespräche der VerlässlerInnen (siehe Ziel 2 zum Themenbereich 2)
Maßnahme 1.1:	Umsetzung der halbjährlichen ADELE-gestützten Reflexionsgespräche	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	2018 bis 2020; Hauptverantwortliche/r PädagogIn des jeweiligen Schülers / der jeweiligen Schülerin in Wechselwirkung mit dem eigenen pädagogischen Team	
Maßnahme 1.2:	Wöchentliche Reflexionsrunden im Rahmen kleiner, 5- bis 10-köpfiger SchülerInnengruppen (z.B. Coachinggruppe) mit den hauptverantwortlichen LernbegleiterInnen	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	2017 – 2020; für die jeweiligen SchülerInnen hauptverantwortliche/r LehrerIn	
Maßnahme 1.3:	Entwicklung eines personalisierbaren Bildungsbogens (Arbeitstitel: „LOB“) als clusterübergreifender Dokumentations-Folder für jede/n SchülerIn	

	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	2019 - 2020; Leitungsteam, SQA	
Ziel 2:	Für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen („Augenmerk-Kinder“) soll der Übergang an den inneren Nahtstellen (Eingang-Übergang, Übergang-Ausgang) mit besonderer Aufmerksamkeit gestaltet und begleitet werden, sodass sie bestmögliche Startbedingungen in ihrer neuen Cluster-Umgebung vorfinden und wahrnehmen können.	
	Zeithorizont	Verantwortliche/r
	2020	Ausgangs-Clusterleitung, Schulleitung
	Indikator/en	Überprüfung/Evaluation
	Die „Augenmerk-Kinder“, die in einem neuen Cluster begonnen haben, bekunden 2 Monate nach Schulbeginn ihre Grundzufriedenheit mit der neuen Umgebung	Rückmeldungen (schriftlich, allenfalls mündliche Nachfrage) über die Zufriedenheit in der neuen sozialen Bezugsgruppe (Stammgruppe, Tandem, Coachinggruppe) im Laufe des Oktober jedes Schuljahres
Maßnahme 2.1:	Nutzen der gesplitteten Übergabe-Konferenzen (vor dem Sommer, nach dem Sommer) für gezielte Nachfragen zwischen den Teams unter besonderer Einbeziehung der vorherigen und nunmehrigen hauptverantwortlichen LernbegleiterInnen der Schülerin / des Schülers	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	2018 bis 2020; Hauptverantwortliche/r PädagogIn des jeweiligen Schülers / der jeweiligen Schülerin in Wechselwirkung mit dem eigenen pädagogischen Team	
Maßnahme 2.2:	Einbeziehung der AUzeitkommission im Zuge der Nominierung von SchülerInnen des Übergangs- bzw. Ausgangs-Clusters für ein vernetztes Intensiv-Brainstorming zu den für einen Auszeit-Turnus nominierten SchülerInnen	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	2018 - 2020; AUzeitkommission, VertikalvernetzerInnen, Schulleitung	
Maßnahme 2.3:	Aktive Einbeziehung der VertikalvernetzerInnen für die Begleitung von Augenmerk-Kindern an den inneren Übergängen in Wechselwirkung mit IntegrationslehrerInnen und Hauptverantwortlichen	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	2018 bis 2020; Hauptverantwortliche/r PädagogIn des jeweiligen Schülers / der jeweiligen Schülerin, VertikalvernetzerInnen, Clusterleitungen	
Ziel 3:	ALLE SchülerInnen des Ausgangs-Clusters (in ihrem letzten Jahr an der ILB) bekommen eine individuell stimmige, bestmögliche Begleitung für ihre	

	Zukunftsorientierung (Orientierungs- und Starthilfe für die Zeit nach dieser Schule)	
	Zeithorizont	Verantwortliche/r
	2020	Ausgangs-Clusterleitung, Schulleitung
	Indikator /en	Überprüfung/Evaluation
	Der Großteil (>80%) der VerlässlerInnen ist auch ein halbes Jahr nach Verlassen der ILB in der angepeilten / angebotenen (Aus-)Bildungs-Schiene. Jene, die gewechselt haben, werden dennoch durch ein anderes Bildungs-Angebot erfasst und können es mit Zuversicht sehen.	Rückmeldungen von SchülerInnen und Eltern über die Passgenauigkeit des nachfolgenden (Aus-) Bildungsangebotes Stichprobenartige Nachbefragung unter ILB-VerlässlerInnen mehrerer Jahrgänge Mit externer Unterstützung: Systematische Erhebung unter den ILB-VerlässlerInnen eines Jahrgangs (z.B. alle VerlässlerInnen 2018)
Maßnahme 3.1:	SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf bei den berufspraktischen Tagen in (öffentlichen) Betrieben einbauen (Ausgangscluster)	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	2017 bis 2020; Hauptverantwortliche/r PädagogIn des jeweiligen Schülers / der jeweiligen Schülerin in Wechselwirkung mit der Clusterleitung.	
Maßnahme 3.2:	Fortsetzung und regelmäßige Wiederholung des Treffens ehemaliger SchülerInnen jeweils im Oktober/November an der ILB	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	2020; Martin Biesenbender und Jackie Hechmati	
Maßnahme 3.3:	Bündelung der unterschiedlichen Beratungsangebote und biographischen Empfehlungen (Jobcoaching, frühere LernbegleiterInnen, ZIS-Empfehlungen, Tests, Auftritte, usw.) in ADELEpro bzw. ADELEuni.	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	2017 bis 2020; Hauptverantwortliche/r PädagogIn des jeweiligen Schülers / der jeweiligen Schülerin	

Maßnahme 3.4:	Verbindliches Orientierungsgespräch der/des hauptverantwortlichen PädagogIn mit der Tandemleitung: VerlässlerInnen-intensiv-Beratungs-Runde „VIBRU“.
	Für ausgewählte SchülerInnen auch ein verbindliches Orientierungsgespräch mit der Schulleitung plus in der Regel einem größeren Kreis von IdeengeberInnen (VertikalvernetzerInnen, frühere LernbegleiterInnen, externe AssistentInnen bis hin zu Eltern: spezielle VerlässlerInnen-intensiv-Beratungs-Runde „VIBRU-spezial“)
	Zeithorizont & Verantwortliche/r
Maßnahme 3.5:	Tunlichst bis vor Beginn der Weihnachtsferien eines Schuljahres. Allenfalls auch eine Fortsetzungs-VIBRU für einzelne SchülerInnen im Frühjahr.
	Beginnend ab 2017/18. Alle für VerlässlerInnen in einem Schuljahr hauptverantwortlichen LernbegleiterInnen des Ausgangs-Clusters in Wechselwirkung mit der Clusterleitung und Schulleitung unter optionaler Einbeziehung der VertikalvernetzerInnen.
	Zeithorizont & Verantwortliche/r
Maßnahme 3.5:	Integration der VIBRU-Ergebnisse und –Dokumentationen in den zu entwickelnden personalisierten Bildungsbogen (siehe Thema 2, Ziel 1, Maßnahme 1.3)
	Zeithorizont & Verantwortliche/r
	2019 – 2020; SQA, Leitungsteam

Teil C (1x für den gesamten EP)

Thema		SQA-Prozesse und -Strukturen	
Zielbilder	Das 4-köpfige Team der SQA-KoordinatorInnen am Standort kann (hoffentlich) in der gegebenen Besetzung während des EP-Zeitraums 2017-2020 weiter arbeiten.		
	Eine besondere Herausforderung wird darin bestehen, die vom SQA formulierten Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien an die pädagogischen Teams heranzutragen und diese so in die Umsetzung einzubinden, dass die Synergie mit den anderen laufenden, komplexen Schulentwicklungsprozessen sichtbar und spürbar gemacht werden kann.		
	Eine weitere Herausforderung für die SQA-KoordinatorInnen wird darin bestehen, in bewährter Manier Erfahrungen und Erkenntnisse aus laufenden Projekten zu generieren und dynamisch in die weitere Umsetzung einfließen zu lassen.		
Ziele & Maßnahmen für das kommende Schuljahr (oder auch darüber hinaus)			
Ziel 1:	Feedbackkultur weiter entwickeln und die pädagogischen Teams aktiver in den SQA-Prozess einbeziehen		
	Zeithorizont		Verantwortliche/r
	2017-2020		SQA-KoordinatorInnen

	Indikator/en	Überprüfung/Evaluation
	Alle Lernbegleiterinnen wissen, wer die vier SQA-KoordinatorInnen der ILB sind Alle LernbegleiterInnen wissen, welche 2 Schwerpunkte der SQA für die ILB festgelegt hat und verfolgt	<i>Schriftliche Kurz-Umfrage im April/Mai 2018</i>
Maßnahme 1.1:	Gemeinsamer ca. 30-minütiger Auftritt der SQA-KoordinatorInnen in jedem der 3 Cluster an einem Teamnachmittag noch im 1.Semester des Schuljahres 2017/18	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	<i>Dezember 2017 – Jänner 2018; SQA-KoordinatorInnen</i>	
Maßnahme 1.2:	Automatischer Einbau eines Tagesordnungspunktes „SQA“ in pädagogische (LehrerInnen- bzw. Gesamtteam-) Konferenzen	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	<i>2018-2020; Schulleitung in Absprache mit SQA-KoordinatorInnen</i>	
Maßnahme 1.3:	Gestaltung einer SQA-Info-Wand an gut sichtbarer Stelle im Schulhaus samt Zeitleiste, Basisdokumenten, bildhafter Präsentation der SQA-KoordinatorInnen	
	Zeithorizont & Verantwortliche/r	
	<i>2017 – 2018; Herbert Kern und Petra Öhner-Kainz (SQA)</i>	

Schulleitung: Josef Reichmayr, Leiter / Karin Feller, Leitervvertreterin

Wien, 8. November 2017

SQA-KoordinatorInnen: Petra Öhner-Kainz, Herbert Kern, Karolina Kras, Marianne Rasswalder

BEILAGEN: Alternative Leistungsbewertung in der ILB (Karin Feller, 25.10.2017) - Gemäß BMB-Rundschreiben 20.9.2017 (Umsetzung der alternativen Leistungsbewertung als Thema des BZG); Einladung „Hereinspaziert“; Lese-Fotos aus dem ILB-Alltag; Bericht Martin B.; TiLL Nr. 18; Der Aulenspiegel Nr. 2; Neulings-Eltern-Fragebogen; Übergabe-Protokoll (inkl. Augenmerk-Kinder-Definition)

6.8. Zielsetzungen und Vorhaben der SQA-Koordinatorinnen für 2018/19

Welchen Herausforderungen steht die SQA Gruppe gegenüber?

- Eine besondere Herausforderung wird darin bestehen, die vom SQA formulierten Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien an die pädagogischen Teams heranzutragen und diese so in die Umsetzung einzubinden, dass die Synergie mit den anderen laufenden, komplexen Schulentwicklungsprozessen sichtbar und spürbar gemacht werden kann.

- Eine weitere Herausforderung für die SQA-KoordinatorInnen wird darin bestehen, in bewährter Manier Erfahrungen und Erkenntnisse aus laufenden Projekten zu generieren und dynamisch in die weitere Umsetzung einfließen zu lassen.
- Alle LernbegleiterInnen wissen, welche 2 Schwerpunkte der SQA für die ILB festgelegt hat und verfolgt.
- Automatischer Einbau eines Tagesordnungspunktes „SQA“ in pädagogische (LehrerInnen- bzw. Gesamtteam-) Konferenzen
- Gestaltung einer SQA-Info-Wand an gut sichtbarer Stelle im Schulhaus samt Zeitleiste, Basisdokumenten, bildhafter Präsentation der SQA-KoordinatorInnen
- Projekttag Politische Bildung
 - o Workshop-Tage
 - o 24.10.2018 + 25.10.2018
- Schilf
 - o Planungstage
 - o Festvorbereitungen / 20 Jahre ILB
 - o 9.10.2018
 - o 5.12.2018
- Sprachwerkstatt Herbst 2019

6.9. Bildungsstandard-Ergebnisse M 4 + E 8 / 2014



Schulforum der ILB 24. 2. 2014 – Ergebnisse der Bildungsstandard-Überprüfung durchgeführt im April/Mai 2013: Mathematik 4. Schulstufe / Englisch 8. Schulstufe

Informationen zur Standardüberprüfung an Ihrer Schule (SKZ: 920 131)

An Ihrer Schule wurden 41 Schüler/innen aus insg. 3 Klassen/Unterrichtsgruppe(n) getestet.
Unter den getesteten Schülerinnen und Schülern waren ...
... 18 Mädchen und 23 Buben (Schüler/innen ohne Angabe: 0).
... 38 Schüler/innen ohne und 3 Schüler/innen mit Migrationshintergrund (Schüler/innen ohne Angabe: 0).

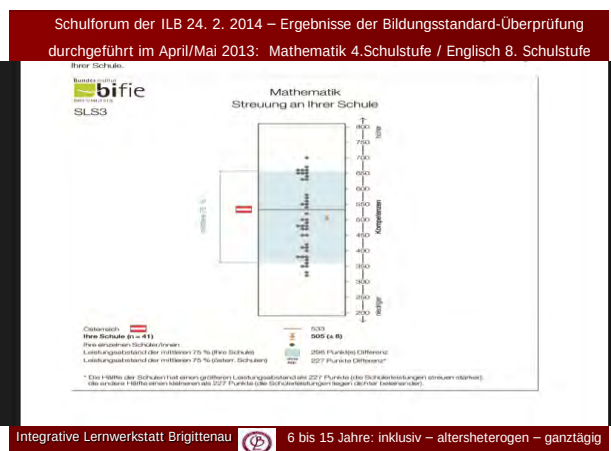
Mathematik: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen

Von den getesteten Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule hat/haben ...
... 7 Schüler/innen die Bildungsstandards in Mathematik **übertrafen** (Kompetenzstufe 3).
... 19 Schüler/innen die Bildungsstandards in Mathematik **erreicht** (Kompetenzstufe 2).
... 4 Schüler/innen die Bildungsstandards in Mathematik **teilweise erreicht** (Kompetenzstufe 1).
... 11 Schüler/innen die Bildungsstandards in Mathematik **nicht erreicht** (unter Kompetenzstufe 1).

Mathematik: Schulergebnis im österreichweiten und fairen Vergleich

Ihre Schüler/innen haben einen Mittelwert von **505 Punkten** erreicht und liegen damit ...
... **unter dem** österreichweiten Schnitt von 533 Punkten.
... **unter dem** Erwartungsbereich für Ihre Schule, d. h. an Ihrer Schule wurden im Durchschnitt **niedrigere** Werte erreicht als an Schulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen.

Integrative Lernwerkstatt Brigittenau 6 bis 15 Jahre: inklusiv – altersheterogen – ganztägig



Schulforum der ILB 24. 2. 2014 – Ergebnisse der Bildungsstandard-Überprüfung durchgeführt im April/Mai 2013: Mathematik 4. Schulstufe / Englisch 8. Schulstufe

Informationen zur Standardüberprüfung an Ihrer Schule (SKZ: 920 131)

An Ihrer Schule wurden 16 Schüler/innen aus insg. 1 Unterrichtsgruppe(n) getestet.
Unter den getesteten Schülerinnen und Schülern waren ...
... 9 Mädchen und 7 Buben (Schüler/innen ohne Angabe: 0).
... 15 Schüler/innen ohne und 1 Schüler/innen mit Migrationshintergrund (Schüler/innen ohne Angabe: 0).

Englisch Hören an Ihrer Schule

Von den leistungstesten Schülerinnen und Schülern erreichten an Ihrer Schule ...
... 5 Schüler/innen das GERS-Referenzniveau **B1 oder darüber**.
... 11 Schüler/innen das GERS-Referenzniveau **A2**.
... 6 Schüler/innen das GERS-Referenzniveau **A1 oder darunter**.
Ihre Schüler/innen haben einen Mittelwert von **502 Punkten** im Kompetenzbereich Hören erreicht und liegen damit ...
... **unter dem** österreichweiten Schnitt von 536 Punkten.
... **unter dem** Erwartungsbereich für Ihre Schule, d. h. an Ihrer Schule wurden im Durchschnitt **niedrigere** Werte erreicht als an Schulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen.

Englisch Lesen an Ihrer Schule

Von den leistungstesten Schülerinnen und Schülern erreichten an Ihrer Schule ...
... 5 Schüler/innen das GERS-Referenzniveau **B1 oder darüber**.
... 9 Schüler/innen das GERS-Referenzniveau **A2**.
... 2 Schüler/innen das GERS-Referenzniveau **A1 oder darunter**.
Ihre Schüler/innen haben einen Mittelwert von **534 Punkten** im Kompetenzbereich Lesen erreicht und liegen damit ...
... **im österreichweiten Schnitt** von 524 Punkten.
... **unter dem** Erwartungsbereich für Ihre Schule, d. h. an Ihrer Schule wurden im Durchschnitt **niedrigere** Werte erreicht als an Schulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen.

Integrative Lernwerkstatt Brigittenau 6 bis 15 Jahre: inklusiv – altersheterogen – ganztägig

Englisch Schreiben an Ihrer Schule

Von dem in Schreiben getesteten Schülern und Schülern erreichen an Ihrer Schule ...

- ... 2 Schüler/innen das GERS-Referenzniveau **B1** oder **darüber**.
- ... 5 Schüler/innen das GERS-Referenzniveau **A2**.
- ... 9 Schüler/innen das GERS-Referenzniveau **A1** oder **darunter**.

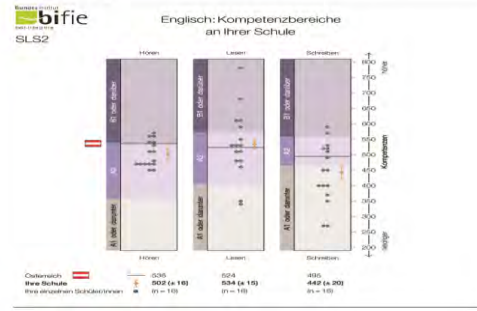
Ihre Schüler/innen haben einen Mittelwert von **442 Punkten** im Kompetenzbereich Schreiben erreicht.

- ... **unter dem** Österreichischen Schnitt von 498 Punkten.
- ... **unter dem** Erwartungsbereich für Ihre Schule, d.h. an Ihrer Schule wurden im Durchschnitt **niedriger** Schüler mit ähnlichen Rahmenbedingungen.

Englischwert (Hören, Lesen, Schreiben) an Ihrer Schule

Ihre Schüler/innen haben einen Mittelwert von **493 Punkten** erreicht und liegen damit ...

- ... **unter dem** Österreichischen Schnitt von 519 Punkten.
- ... **unter dem** Erwartungsbereich für Ihre Schule, d.h. an Ihrer Schule wurden im Durchschnitt **niedriger** Schüler mit ähnlichen Rahmenbedingungen.



- ### Auffallend bei M4 und E8: Selbsteinschätzung der SchülerInnen und Sozialstatus
- E8: Außergewöhnlich hohe Zufriedenheit der SchülerInnen mit Schule / Klasse – ausgeprägtes relativ hohes Selbstkonzept / Selbstbewusstsein
 - M4: Zufriedenheit mit Schule/Klasse liegt im Wien-Schnitt – das Selbstkonzept / Selbstbewusstsein ist stärker ausgeprägt
 - M4 + E8: Der Sozialstatus der getesteten SchülerInnen ist untypisch hoch im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (M4: 2 % unteres Viertel - 78 % oberes Viertel // E8: 0 % unteres Viertel – 81 % oberes Viertel)

- ### Auffallend bei M4 → Gesamtergebnisse
- Von der Punktwertung her knapp unter dem Wiener Schnitt
 - Sehr große Streuung der Ergebnisse (= der mittleren 75%)
 - Großen Differenzen bei den Ergebnissen hinsichtlich Geschlecht und Migrationshintergrund
 - M4 + E8: Der Sozialstatus der getesteten SchülerInnen ist untypisch hoch im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (M4: 2 % unteres Viertel - 78 % oberes Viertel // E8: 0 % unteres Viertel – 81 % oberes Viertel)

- ### Auffallend bei E8
- Hören → geringe Streuung, gutes Gesamtniveau
 - Lesen → ziemlich genau im Ö-Schnitt, merklich über dem NMS-Schnitt !
 - Schreiben → unter dem Ö-Schnitt, 2 „Ausreißer“ nach unten
 - Die Ergebnisse liegen durchwegs unter dem sehr hohen Erwartungsbereich (Rückmeldemoderatorin kennt keine andere Schule mit so hohem Erwartungsbereich)
 - Sehr hohe Geschlechterdifferenz (Mädchen besser als Wien-Schnitt, Buben schwächer als Wien-Schnitt)

- ### Auffallend bei M4 Kompetenzprofil der ILB: Allg. math. Kompetenzen
- Modellieren → relative Stärke im Vergleich mit durchschnittl. Schulen
 - Operieren, Kommunizieren, Problemlösen → keine auffälligen Abweichungen gegenüber Ö-Ergebnissen
 - Die Ergebnisse liegen durchwegs unter dem sehr hohen Erwartungsbereich

Kritische Anmerkungen – Selbstkritische Schlussfolgerungen

- Wie kann die radikale Auflösung des generalisierenden Frontalunterrichts der ILB in den „fairen Vergleich“ einfließen – wenn überhaupt?
- Wie kann der überproportional hohe Anteil von QuereinsteigerInnen sowie von SchülerInnen mit sehr ausgeprägten individuellen Begleitbedürfnissen beim „fairen Vergleich“ Berücksichtigung finden? („Lazarettfaktor“)
- Was bewirkt die sehr heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen an der ILB für die einzelnen SchülerInnen und deren Leistungsfähigkeit?
- Welche Wechselwirkungen und Bedeutsamkeiten gibt es zwischen dem inklusiven Anspruch und Alltag der ILB, dem Verzicht auf Schularbeiten und Ziffernnoten, dem Zulassen unterschiedlicher Lerntempi und Lernmodule einerseits und den im Großen und Ganzen im oder knapp unter dem Österreich-Schnitt (inklusive Gymnasien!) liegenden ILB-Ergebnissen?

Selbstkritische Schlussfolgerungen + vertiefende Auswertung

- Die in mehreren Teilbereichen der Bildungsstandard-Überprüfung sich spiegelnde breite Streuung der Ergebnisse unserer SchülerInnen korreliert vermutlich mit der breiten Heterogenisierung des gesamten Lerngeschehens an der ILB und ist in dieser Hinsicht nicht besorgniserregend, sondern bestätigt unseren Ansatz
- Ein stärkeres Augenmerk auf lernschwächere SchülerInnen bzw. geschlechterdifferenziert ausgeprägte Lernergebnisse erscheint wichtig
- Wir können stolz auf die Leistungen unserer SchülerInnen sein – die detaillierte Analyse der Bildungsstandard-Ergebnisse kann uns helfen, die neuen Wege und Formen des Lernens zu verbessern

6.10. Universität Wien: Untersuchung an 3 NMS-Standorten des 20. Wiener Gemeindebezirks – Forschungsumriss und Vorlaufvariante der Präsentation



Bildungschancen und Selektionsmechanismen

Einfluss von Bewertungs- und Unterrichtsformen auf das Schulerleben der Schüler*innen

Studierendenprojekt im Rahmen der Lehrveranstaltung „Datenerhebung und Datenauswertung“ am Institut für Soziologie der Universität Wien

Erarbeitet von:

Bastug, Deniz; Fressner, Katharina; Gasser, Leonie; Götschofer, Christina; Grubauer, Elisabeth; Maletz, Tereza; Mayer, Hanna; Meledeth, Cynthia; Mohammed, Eashrat Jahan; Olschewski, Sarah; Pils, Stephan; Rutar, Jana Lisa; Sewing, Janos; Somweber, Lisa; Sykora, Mara Raffaela; Uz, Dilara; Wenig, Angela; Zadro, Irina, und Zeiner, Daniel

LV-Leiterinnen:

Brigitte Linder: brigitte.lindner@univie.ac.at, Irina Vana: irina.vana@univie.ac.at



Themensetzung der Lehrveranstaltung

Untersuchung des Beitrags unterschiedlicher Schulformen zu

– einem *individuell fördernden Lern- und Lehrumfeld*, in dem jedes Kind unabhängig von seiner/ihrer Herkunft Chancen und Begabungen optimal nutzen und entfalten kann (**Chancengerechtigkeit**)

– den *Bildungskarrieren* von Schüler_innen und der Rolle der unterschiedlicher Beurteilungsformen an den Schulen (**Selektion**)

3



Warum das Thema Bildungschancen und Selektionsmechanismen

- Geplante Neuerungen der amtierenden Bundesregierung im Bereich des Bildungswesens

◦ Einführung von Ziffernnoten ab der 1. Klasse

„Unser Bildungssystem fördert in einem *differenzierten Schulsystem* die individuellen Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler, animiert sie zur Leistung und überprüft die Fortschritte auf Basis von *Notenwahrheit*.“ (Regierungsprogramm 2018, 59)

- Reduktion von Schulversuchen
- Deutschförderklassen

- Evaluationsauftrag an den Schulversuch „Lernwerkstatt Brigittenau“

2



Themenschwerpunkte der Arbeiten der Studierenden

1. Förderung der Freude und der Lust am Lernen
 - Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung auf die Lernmotivation
 - Auswirkungen geringen Leistungsdrucks auf die Lust am Lernen
2. Förderung sozialer Integration und sozialer Kompetenzen
3. Bildungsabsichten von Schüler*innen nach der NMS
4. Erwartungshaltungen von Eltern an die ILB (eigener Fragebogen)

Vorgehensweise der Studierenden

- Literatur- & Quellenrecherche zur Problemdefinition
- Hypothesenbildung und Entwicklung der Fragestellung
- Erhebung an 3 Wiener NMS im 20. Gemeindebezirk mittels online-Fragebogen
- Deskriptive sozialstatistische Analysen

15.06.2018

Skizzierung der Erhebungsinstrumente:

1) Gemeinsam erstellter Fragebogen für Schüler*innen der folgende Themenbereiche umfasst:

- Schulklima
- Unterrichtspraktiken
- Wahrnehmung der Beurteilungsmethoden
- Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen
- Stress und Schulangst
- Zukunftspläne
- Soziodemographische Daten

- Testung des Fragebogens an der ILB

15.06.2018

Johanna Holtzner und Irina Vana
Datenerhebung und Datenauswertung SS 2017

6

Elternfragebogen

- 2) Fragebogen für Eltern der ILB der folgende Themenbereiche umfasst:
- Erwartungshaltungen an die Schule (als Ausbildungsstätte, sozialer Ort,...)
 - Erwartungen an das Schulische Angebot
 - Beurteilung des schulischen Angebotes
 - Zukunftspläne und Unsicherheiten
 - Soziodemographische Daten

- Testung des Fragebogens an der ILB

15.06.2018

Brigitte Lindner und Irina Vana
Datenerhebung und Datenauswertung SS 2017

7

Schüler*innenpopulation in der Stichprobe

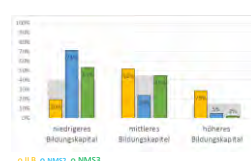
Geschlecht in %

	ILB (n=134)	NMS2 (n=100)	NMS3 (n=43)
Männlich	46	47	50
Weiblich	49	46	39
Will nicht angeben	6	7	5

Migrationshintergrund in %

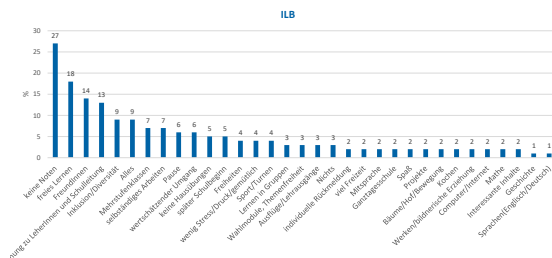
	ILB (n=133)	NMS 2 (n=98)	NMS 3 (n=43)
Österreich oder Deutschland	54,1	16,3	4,7
1. Generation	10,5	30,6	25,6
2. Generation	35,5	53,4	69,9

Bildungshintergrund der Haushalte nach Schulen



9

Was gefällt den Schüler*innen besonders an ihrer Schule



Organisation der Erhebung unter Schüler*innen

- Erhebung in der Schulzeit mittels standardisiertem online-Fragebogen an 3 Wiener NMS in 1200 Wien:

1) Schüler*innen:

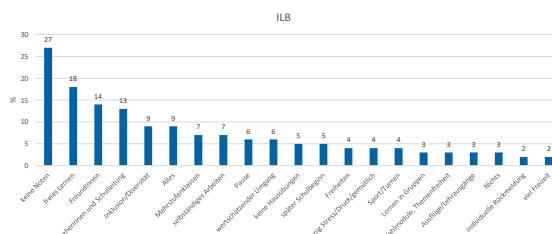
	ILB (4-8 Stufe)	NMS 2	NMS 3*
Schüler*innen	260	359	294
Ausgefüllte Fragebögen	211	50	118
Rücklaufquote	81	14	40
Gültige	138	43	103
Ausschöpfungsquote	53	12	35

*davon 67 paper-pencil

2) Eltern: nur an der Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (Schulstufe 4-8)

110 Fragebögen von rund 500 Eltern / Rücklauf 22%; starker Bias nach sozialer Herkunft!

Was gefällt den Schüler*innen besonders an ihrer Schule



Was gefällt den Schüler*innen an der ILB besonders?

- Freie Lernkultur:

„Dass alle von einander Lernen. Aber auch das man den frei Raum hat seine Kreativität freien Lauf zu lassen.“

„Dass wir ohne Noten lernen „das wir nicht in reihen sitzen „das wir viele Ausflüge machen und jeder in seinem tempo arbeiten kann“

„Man kann super über sich hinauswachsen, wenn ich mit Kindern lerne mit denen ich nicht viel Kontakt habe, mir gefällt es auch dass es keine Noten gibt weil das stresst Kinder nicht noch mehr als mit. Man hat viel Spaß und wir haben eine engere Beziehung zu denn Lehrern. Man hat auch mehr Freiheit was man gerade lernen will und muss.

- Keine Noten:

„Das es eine Mehrstufenklasse gibt und was ich noch sehr gut finde ist das es keine Noten gibt und das ist mein größter Wunsch das es so bleibt wie es ist, denn so ist es perfekt“

- Inklusion:

„Das Kinder mit verschiedenen Bedürfnissen zusammen lernen“

- Freundschaften:

„Dass ich meine Freunde habe und die Kinder in der Schule sehr nett und respektvoll miteinander umgehen“

11

12

6.11. GTL = Generationenlesen in der Seniorenresidenz Brigittenau

- Vorbereitung auf das Kommende
- Was erwartet uns?
 - Bewohnerinnen, die schon lange dort leben.
 - Bewohnerinnen, die erst kurze Zeit dort wohnen.
 - Bewohnerinnen, die nicht glücklich sind mit ihrer Lebenssituation.
- Was wird von uns erwartet?
 - Bewohnerinnen werden mit SIE angesprochen
 - Wir sprechen laut, deutlich und langsamer
 - Wir lesen laut, deutlich und langsam vor
- Seniorenresidenz, Brigittaplatz 19, 1200 Wien
- Ball und Namen sagen
 - Kinder nennen ihren vollen Namen
 - Kinder nennen ihr Alter
 - Bewohnerinnen nennen ihren Namen
 - Bewohnerinnen nennen ihr Geburtsjahr
- Kennenlernspiel
 - Kinder: „Was verbinde ich mit der Seniorenresidenz?“
 - Ein angenehmes, umsorgtes Leben
 - Ein lustiges Leben
 - Nach langer Arbeit ein ruhiges Leben
 - ...
- Bewohnerinnen: „Was fällt mir zum Begriff SCHULE ein?“
 - Schule ist wichtig und richtig
 - Schule ist für einen späteren Beruf wichtig.
 - Schule war streng und schwierig, heute ist es lustiger.
 - Wenn ich euch sehe, dann sehe ich, dass euch Schule Spaß macht.
- Vorlesen
 - Vorlesen in 2er oder 3er Gruppen
 - Eine Bewohnerin hat ebenfalls einen Text zum Vorlesen vorbereitet.
- Reflexion des Tages
 - Das Vorlesen hat mir gut gefallen.
 - Zum Vorlesen dürft ihr gerne wieder kommen.
 - Wir sind darauf gekommen, dass wir beide Haustiere lieben, aber man in der Residenz keine haben darf.
 - Wir haben uns ein wenig kennen gelernt.
 - ...
- Gemeinsamer Abschluss – Jause
- Feedback der Kinder in der ILB
 - Das Vorlesen war lustig.

- ☐ Der Austausch mit den alten Menschen hat mir gefallen.
- ☐ Die Frau hat nur mit dem Kopf genickt und ich wollte, dass sie redet.
- ☐ Die Frau hat mir beim Lesen geholfen.
- ☐ Es war komisch, weil die Frau immer geredet hat und ich nur zugehört habe.
- ☐ Es war nett.
- ☐ Es war toll.
- ☐ Ich habe etwas über Kultur erfahren.
- ☐ Ich habe sie nicht gut verstanden.
- ☐ Ich hatte Angst, dass die alten Menschen frech werden.
- ☐ Ich wollte nicht mitkommen und vorlesen, aber jetzt bin ich froh darüber.
- ☐ Mir hat es gefallen, weil alle nett waren.

6.12. Das ABC der schulischen Ziffernnoten

Das ABC der schulischen Ziffernnoten – was zählt?

Überprüfen Sie Ihren Standpunkt! - Teste deine Meinung!

Bitte immer nur die EINE Antwort ankreuzen, die für Sie / dich persönlich am ehesten passt.

Am Schluss gibt es für Ihre / deine Antworten Punkte und eine kommentierte Auswertung ebenso wie eine Benotung! Ganz nach persönlichem Geschmack.

V. Das österreichische Ziffernnotensystem entspricht den 5 Fingern einer Hand. Es ist...

- D) ... eine natürliche und kindgemäße Form der Beurteilung von SchülerInnen
- E) ... nicht mehr oder weniger objektiv wie ein z.B. 6-stufiges oder 10-stufiges Notensystem
- F) ... überhaupt nicht aussagekräftig über das wirkliche Leistungspotenzial eines Menschen

VI. Im Kindergarten lernen Kinder ohne Noten. Deshalb...

- D) ... sind beim Lernen in der Schule die Ziffernnoten ebenso überflüssig
- E) ... sollten auch schon im Kindergarten Noten vergeben werden
- F) ... helfen die Noten in der Schule, die Kinder an die Noten und eine Fremdbewertung zu gewöhnen

VII. Angeblich wird in der Schule nur etwas geleistet, wenn es Noten gibt.

- D) Naja, ganz so stimmt das nicht: Welche Note bekommt zum Beispiel ein Kind, wenn es einem anderen hilft oder etwas für die Gemeinschaft macht? Ist ja auch eine Leistung

- E) Ohne Noten werden Schüler und Schülerinnen verwöhnt und nicht auf den Ernst des Lebens vorbereitet
- F) Der Mensch (und mehr noch jedes Kind) lernt am meisten, wenn er neugierig und interessiert ist und das Lernen mit seinem Leben verknüpft ist – Noten sind dafür unnötig, sie können vielmehr die Leistungsbereitschaft und Lernfreude bei Kindern (zer)stören

VIII. Viele Kinder haben viele 1er in ihren Volksschulzeugnissen – wie kann es da zu einer „Notenwahrheit“ kommen?

- D) Indem die VolksschullehrerInnen strenger bewerten und auch schlechtere Noten vergeben
- E) Es gibt keine „Notenwahrheit“, weil die Ziffernnoten vom Niveau der jeweiligen Gruppe / Klasse und von der einzelnen LehrerIn / dem einzelnen Lehrer abhängen, weil die Noten Leistungen pauschalisieren, weil menschliche Faktoren wie Sympathie mitschwingen
- F) Durch externe Tests, die nach einheitlichem Schlüssel eine Note ergeben. Freilich bleibt dabei das Bemühen eines Kindes, seine Tagesverfassung beim Test, seine Gesamtleistung über einen längeren Zeitraum hinweg unberücksichtigt

IX. Die LehrerInnen stehen im Spannungsfeld zwischen verständnisvollem Lerncoach, also HelferInnen der SchülerInnen einerseits und strenge Beurteilende und Bewertende andererseits. Dies sollte aufgelöst werden durch...

- A) ... Trennung der beiden Rollen und Funktionen: persönliche Lernbegleitung der SchülerInnen und externe Testungen als Maßstab für Beurteilungen
- B) ... bedachtsame Wahrnehmung der LehrerInnenrolle, Arbeit und Reflexion in pädagogischen Teams, Rückkoppelung mit dem Elternhaus, ganzheitliche Beurteilung der SchülerInnen hinsichtlich ihres weiteren Schul- und Ausbildungsweges bei Übertrittsentscheidungen (geeignet für... / nicht geeignet für...)
- C) ... stärkere Betonung der Autorität des Lehrers / der Lehrerin gegenüber den SchülerInnen und Eltern und Stärkung der Benotungs-Hoheit gegenüber Einsprüchen von Eltern und SchülerInnen

X. Es gibt SchülerInnen, die sich beim Lernen schwerer tun, langsamer sind, oder durch eine Behinderung die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen nicht oder nur teilweise erlernen können. Was tun?

- A) Das waren wohl wichtige Gründe, warum in Österreich in den letzten 25 Jahren in tausenden Volksschulklassen alternative Beurteilungsformen ohne Noten entwickelt wurden, damit eine sehr persönliche, individuelle Rückmeldung über Stärken, Schwächen und nächste Lernschritte an jedes Kind und seine Eltern erfolgen kann
- B) Für Kinder mit stärkeren Behinderungen sind Noten überflüssig. Für Lernschwache können schlechte Noten ein Ansporn sein oder sie wiederholen eine Klasse solange, bis sie die Lehrplanziele erreichen

- C) Neben der Note könnte ein Kommentar, eine Beschreibung gegeben werden, damit sie besser verständlich wird

XI. Schlechte Schulnoten können den Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache oder Eltern von lernschwachen Kindern besser und verständlicher anzeigen, dass ihr Kind Aufholbedarf hat.

- A) JA – bei Noten muss die Lehrerin / der Lehrer nicht so detailliert auf das Kind eingehen und etwas erklären, was von solchen Eltern entweder gar nicht verstanden wird oder ohnehin keine bessere Hilfestellung von zuhause für das Kind zu erwarten ist
- B) JA, ABER – das stimmt zwar, aber in vielen Fällen bewirkt eine schwache Note nicht automatisch eine Verbesserung, sondern es hilft nur persönliche Unterstützung, Ermunterung, Hilfestellung
- C) NAJA – schlechte Schulnoten für Kinder mit schlechteren Startbedingungen beweisen ihnen, dass sie es jetzt und künftig schwerer im Leben haben und führen eher zu Lernverweigerung, Verhaltensauffälligkeit, Schuldistanz

XII. Alternative Beurteilungen (Beschreibung, Leistungsvorlagen, Lernzielkataloge) ohne Noten lassen die Eltern im Unklaren, wo ihr Kind leistungsmäßig steht.

- A) NAJA – Das hängt davon ab, inwieweit Eltern überhaupt die Lehrplanziele kennen. Und wie sie selbst Schule und Noten und andere Rückmeldungen von LehrerInnen erlebt haben.
- B) JA, weil: Nur die Note gibt in aller Klarheit einen Leistungsstempel und den Eltern Orientierung
- C) NEIN, denn: Eine gut ausgeführte alternative Beurteilung beschreibt und dokumentiert den Leistungsstand eines Kindes im Hinblick auf die Lehrplanziele konkret und macht seine persönlichen Lernfortschritte sichtbar

XIII. Alternative Beurteilungen ohne Noten lassen die Eltern im Unklaren, welche weiterführende Schule ihr Kind besuchen kann oder darf.

- A) Die Steuerung der Schul- und Bildungslaufbahn (wer darf in welchen Schultyp, in welche Ausbildung, in welche Sonderbeschäftigung) ist der eigentliche Hauptzweck von Noten. Aber auch das ließe sich ganz ohne Noten als Gesamtkalkül beschreiben (z.B. „...erfüllt die Voraussetzungen für den Besuch eines Gymnasiums ...“)
- B) Darum sollten ein Jahr vor einer schulischen Verzweigung (also gegen Ende der Volksschule und auf der 8.en Schulstufe) Noten einsetzen
- C) Damit die Eltern schon sehr früh einsehen, ob ihr Kind für eine weiterführende höhere Schule geeignet ist oder nicht, sollten auch die Ziffernnoten so früh als möglich gegeben werden.

XIV. Wie schaut es mit Noten bei Leistungen für die Gemeinschaft, bei guter Teamarbeit, bei Hilfestellungen für Schwächere, bei großer persönlicher Anstrengung aus?

- A) Das lässt sich nicht in Noten ausdrücken. Aber es kann und sollte von der Lehrerin / vom Lehrer in die Noten für die einzelnen Unterrichts-Gegenstände einfließen.
- B) Ja, wenn schon Benotung dann auch Noten für soziale Belange. Warum nicht.
- C) Weil es in diesen Belangen noch deutlicher als bei den klassischen Unterrichts-Gegenständen um subjektive Bewertungen geht, hat der Gesetzgeber das bisher nicht erlaubt. Da es aber um wertvolle menschliche Qualitäten für die künftige Gesellschaft geht, ist dies ein Grund mehr, weder dafür noch für andere Bereiche pauschale Ziffernnoten auszustellen.

XV. „Die Noten in der Schule bereiten aufs spätere Leben vor – auf Konkurrenz, Leistungsdruck, Gehorsam“

- A) Genau dem entkommen wir alle nicht und die Noten bringen schon den Kindern bei, dass wir uns nicht alles aussuchen und nicht nur alles gerne machen können.
- B) Die Noten spielen im späteren Leben keine Rolle. Je besser es die Schule schafft, dem einzelnen Kind seine Stärken klar zu machen und es dabei zu fördern, desto größer die Chance auf ein gutes, glückliches Leben für diesen Menschen. Entscheidend beim beruflichen Fortkommen sind schon heute Eigenschaften wie: Teamfähigkeit, Interesse, Integrationsfähigkeit, Selbstdarstellung.
- C) Die Noten in einem Abgangszeugnis sind zumindest eine Orientierung für Lehrherren oder eine Eintrittsbedingung in bestimmte weiterführende Schulen. Insofern bereiten sie auf das spätere Leben vor, auch wenn ihre Aussagekraft nur begrenzt ist.

XVI. „Mir haben die Noten auch nicht geschadet“

- A) Glückskind!
- B) Sagt sich so leicht – aber Angst blockiert das Lernen. Und wenn es auch nur andere Mitschülerinnen betroffen hat: Es bleibt bei allen etwas Unangenehmes hängen
- C) Der Spruch ist so ähnlich wie „Die g’sunde Watschn hat auch nicht geschadet“. Richtig ist: Kinder und Jugendliche brauchen klare Hinweise und Grenzen. Aber ohne körperliche Gewalt und ohne Beschämung (wie es z.B. schlechte Noten tun)

Auflösung: Ermitteln Sie zuerst Ihre **eigene Punktezahl**.

Antwort	Punkte	Antwort	Punkte	Antwort	Punkte	Antwort	Punkte
I.A)	5	II.A)	0	III.A)	2	IV.A)	4
I.B)	3	II.B)	5	III.B)	5	IV.B)	1

I.C)	1	II.C)	3	III.C)	1	IV.C)	2
V.A)	2	VI.A)	0	VII.A)	3	VIII.A)	2
V.B)	1	VI.B)	4	VII.B)	2	VIII.B)	5
V.C)	4	VI.C)	3	VII.C)	2	VIII.C)	2
IX.A)	0	X.A)	3	XI.A)	4	XII.A)	2
IX.B)	1	X.B)	5	XI.B)	0	XII.B)	1
IX.C)	5	X.C)	1	XI.C)	2	XII.C)	0
Teilsomme:		Teilsomme:		Teilsomme:		Teilsomme:	
Gesamtsumme meiner PUNKTE:							

Auflösung ausgedrückt in Noten – differenziert nach **Selbsteinschätzung** (für / gegen Noten):

Ich bin eher NotenbefürworterIn			Ich bin eher NotengegnerIn	
Punkte	Note		Punkte	Note
43 – 51	Sehr gut (1)		9 – 14	Sehr gut (1)
37 – 42	Gut (2)		15 - 29	Gut (2)
30 – 36	Befriedigend (3)		30 – 36	Befriedigend (3)
15 – 29	Genügend (4)		37 – 42	Genügend (4)
9 – 14	Nicht genügend (5)		43 – 51	Nicht genügend (5)

Kommentierte Auflösung (für Neugierige)

Punkte	Kommentar / Empfehlung
--------	------------------------

9 - 29	Sie sind ein kritischer Geist und glauben nicht an die Lüge, dass Noten und Leistung in der Schule wie siamesische Zwillinge zusammengehören. Versuchen Sie, in Ihrem Freundeskreis eine/n NotenbefürworterIn mit gut durchdachten Argumenten zum Nachdenken zu bringen.
30 - 39	Sie zweifeln an den Noten, sind aber auch von den Alternativen nicht überzeugt. Bewahren Sie Ihre differenzierte Sicht und begleiten Sie eine kritische Diskussion zwischen einer/einem NotenbefürworterIn und einer/einem NotengegenerIn.
40 - 51	Sie hatten entweder immer gute Noten und/oder konnten sich gut auf fremdbestimmtes Lernen einstellen. Springen Sie über Ihren Schatten und reden Sie mit einer Volksschullehrerin, wie und warum sie ohne Noten arbeitet. Oder fragen sie direkt bei Volksschulkindern nach, die in der Schule ohne Noten lernen.

6.13. Einspruch und revidierter Bescheid des BMB im Sommer 2017

Sehr geehrte Frau Mag^a Gerhild Trummer!

Bezugnehmend auf Ihr Schreiben vom 26.6.2017 an den Stadtschulrat für Wien betreffend Teilgenehmigung für unseren Schulversuchsantrag 2017/18 „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ darf ich auf diesem Wege mein Erstaunen und mein Bedauern zum Ausdruck bringen.

Die Abschaffung der bisher auf den Schulstufen 1 – 7 (also ausgenommen die 8.e und letzte Schulstufe) möglichen individualisierten und alternativen Beurteilung an Stelle der Ziffernnoten konterkariert wesentliche Grundideen unseres Schulversuchs.

Seit dem Start unseres reformpädagogisch inspirierten Volks-Schulprojekts 1998/99 und noch mehr seit dem Start des ministeriell genehmigten Schulversuch 2009/10 liegt ein Fokus unserer Schulentwicklungsarbeit (in SQA, Qualitätskommission der ILB, Schulforen, Schilf-Veranstaltungen, u.A.m.) auf der Evaluation und stetigen Verbesserung der differenzierten und individualisierten Leistungsrückmelde-Systeme, der leistungsanspornenden Kommunikation mit SchülerInnen und Eltern unter Verzicht auf die wiederkehrende Herstellung einer durch Ziffernnoten per se provozierten Rangordnung.

Meinerseits liegt nach 8 Jahren Schulversuch keinerlei erfahrungsbasierte bzw. wissenschaftliche Evidenz vor, derzufolge sich unsere Bemühungen im Bereich der alternativen Leistungsbeurteilung nicht bewährt hätten – ganz im Gegenteil!

Ergänzend und vertiefend stehen uns dabei sowohl die EDL-Unterlagen, unsere im Schulversuch angeführten Leistungsfortschrittsdokumentationen in Gestalt der ADELE und eines Logbuchs, die Lesekompetenzcheck-Ergebnisse, BiSt-Erhebungen, Talentechecks (in Wien auf der 8.Schulstufe) und Vieles mehr zur Verfügung.

Die Akzeptanz unseres Schulprojekts und des Schulversuchs und seiner wesentlichen Säulen (leistungs- und altersheterogene Lerngruppen und dazu passend hochindividualisierte

Leistungsrückmeldesysteme, wie sie im Schulversuchsantrag und seinen Beilagen ausführlich dokumentiert sind) sowohl bei den SchülerInnen wie auch bei deren Eltern ist außergewöhnlich hoch.

Die im Zuge der Grundschulreform 2016 neue schulautonome Leistungsbewertungs-Regelung für die Stufen 1 – 3 haben wir zum Ende des heurigen Schuljahres im Rahmen der Vorgaben erfolgreich umgesetzt. Die von Ihnen zitierten gesetzlichen Bestimmungen für die Schulstufen 4 – 7 haben sich meines Wissens nicht geändert.

Selbst wenn ich persönlich als Schulleiter die neuen Einschränkungen im Rahmen unseres Schulversuchs mit oben angeführten Vorbehalten und Einwänden zur Kenntnis nähme, muss ich spätestens beim 49. Schulforum am 10. Oktober 2017 den Eltern und SchülerInnen unserer Schule Rede und Antwort dafür stehen, warum der vom 47. Schulforum schulpartnerschaftlich beschlossene Schulversuchsantrag einer wesentlichen Komponente beraubt ist.

Leider fehlen mir dazu die Argumente.

Ich hoffe auf ein klärendes Telefonat mit Ihnen im Laufe des morgigen Tages, an dem Sie wie von Ihrer Mitarbeiterin Frau Stradal avisiert wieder erreichbar sind.

Mit freundlichen Grüßen

OSR Josef Reichmayr

Minoritenplatz 5, 1010 Wien www.bmb.gv.at DVR 0064301 Sachbearbeiter/in: Doris Stradal
Abteilung I/1 Tel.: +43 1 531 20-2531 Fax: +43 1 531 20-812531 doris.stradal@bmb.gv.at

Antwortschreiben bitte unter Anführung der GZ: BMB-39.407/0015-I/1/2017

IDeal - Stadtschulrat für Wien Wipplingerstraße 28 1010 Wien

Stadtschulrat für Wien Volksschule - Schulversuch Integrative Lernwerkstatt Brigittenau
nachträgliche Genehmigung

Sehr geehrte Damen und Herren!

In Anlehnung an den Erlass vom 26. Juni 2017, GZ 39.407/2-I/1/2017, wird der beantragte Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ in vollem Umfang mit folgenden Auflagen genehmigt:

Auflagen: Ein Evaluationskonzept für die alternative Leistungsbeurteilung ist durchgängig für die 4. bis 8. Schulstufen von der Schulleitung zu erstellen. Die Ergebnisse werden der Schulaufsicht und dem Bundesministerium für Bildung zur Verfügung gestellt. Zur weiteren Absprache zur Zeitstruktur, Parameter der Evaluation, usw. wird seitens des Bundesministeriums für Bildung zu einem Gesprächstermin eingeladen.

Begründung: Im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen können die Erfahrungen, die in der „Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau“ im Bereich der Altersheterogenität und der alternativen

Beurteilung in der 4. bis 8. Schulstufe seit längerem gemacht werden, wertvolle Hinweise auf Erfolgsfaktoren und eine gelingende Umsetzung in diesem Bereich geben.

Seite 2 von 2 zu Geschäftszahl BMB-39.407/0015-I/1/2017

Es wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass weitere ähnliche Schulversuche zur alternativen Leistungsbeurteilung an anderen Schulstandorten, aufgrund der bestehenden pädagogischen Herausforderungen sowohl in der Neuen Mittelschule als auch in der Volksschule, nicht in Aussicht gestellt werden können.

Mit freundlichen Grüßen

Wien, 2. August 2017 Für die Bundesministerin: Dipl.-Päd. Mag. Gerhild Trummer

6.14. TeilnehmerInnen an der Evaluations-Dienstbesprechung November 2017


 Gespräch zwischen VertreterInnen des BMB, SSRW, Eltern der ILB sowie
 SchulsprecherInnen-Team und Leitungsteam am 28.11.2017
 Ganztagschule der Stadt Wien, Vorgartenstr. 50 / Allerheiligenplatz 7, 1200 Wien

Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ – Evaluation
 Beratungs- und Klärungsgespräch - 28. 11. 2017 - 16⁰⁰-18⁰⁰
 Ganztagschule der Stadt Wien, Vorgartenstr. 50 / Allerheiligenplatz 7, 1200 Wien

Vor- und Zuname	Funktion	Unterschrift
Mag.a Andrea Werner-Thaler	BMB Gruppenleiterin APS	<i>Andrea Werner-Thaler</i>
MEd Barbara Pitzer	BMB APS Neue Mittelschule	<i>Barbara Pitzer</i>
Mag.a Gerhild Trummer	BMB APS Elementarpädagogik	<i>Gerhild Trummer</i>
LSI Dr. Wolfgang Gröpel	SSRW Abteilungsleiter APS	<i>Wolfgang Gröpel</i>
PSI MA Patrick Wolf	SSRW 13. Inspektionsbezirk (20. Gem. bez.)	<i>Patrick Wolf</i>
MA Max Steiner	SSRW Schulversuchsreferat	<i>Max Steiner</i>
Univ. Prof. Dr. Karl Garnitschnig	Projektleiter Evaluation	<i>Karl Garnitschnig</i>
Josef REICHMAYR	Schulleiter ILB	<i>Josef Reichmayr</i>
Karin Feller-Stuckey	Leiterstellvertreterin	<i>Karin Feller-Stuckey</i>
Gabi Reithofer	Textiles Werken, Erasmus+ (Schule inkl. kulturelle Bildung)	<i>Gabi Reithofer</i>
Elisabeth Liebhart	A2 / Lernbegleiterin Leitungsteam	<i>Elisabeth Liebhart</i>
Meryem Hosseini	A6 / Mutter	<i>Meryem Hosseini</i>
Veronika Fitzthum	EV-Vorstandsmitglied A3 / Elternvertreterin	<i>Veronika Fitzthum</i>
Karin Szakasits	A6 / Elternvertreterin	<i>Karin Szakasits</i>
Michael Pichler-Köng	B12 / Leiterin des ILB A2 + B12 / Mutter von 3 Schülern an der ILB	<i>Michael Pichler-Köng</i>
Martina Fürpass	B56 / Lernbegleiterin, Leitungsteam, Erasmus+ (Schule inkl. kulturelle Bildung)	<i>Martina Fürpass</i>
Waltraud Pröstler	Mutter von 3 ILB-Schülerinnen	<i>Waltraud Pröstler</i>
Marion Willems		<i>Marion Willems</i>

Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ – Evaluation
Beratungs- und Klärungsgespräch - 28. 11. 2017 - 16⁰⁰-18⁰⁰
Ganztagschule der Stadt Wien, Vorgartenstr. 50 / Allerheiligenplatz 7, 1200 Wien

Vor- und Zuname	Funktion	Unterschrift
Josef Mittendorfer	B34 / Vater	
Martina Mazal	B56 / LernbegleiterIn Leitungsteam, Erasmus+ incl. education	
Elisabeth Mackl	B56 / ElternvertreterIn	
Herbert Kern	B34 / Lernbegleiter, SOA-Koordinator, AU- Organisationsteam	
Silvia Flörl	Obfrau des Elternvereins der ILB	
Elisabeth Fröhlich	Stellv. EV-Obfrau C56 / ElternvertreterIn Mutter von 3 ILB-SchülerInnen	
Klaus Kindler	Lernbegleiter, Leitungsteam, Freizeitpädagoge C123456	
Jackie Hechmati	C34 / Clusterleitung	
Marin Höflechner	Übergangs- Clustersprecher	
Flora Lucic	Übergangs- Clustersprecherin	
Lena Hofer	ILB-SchulsprecherInnen- team	
Luka Ladan	ILB-SchulsprecherInnen- team	
Anna-Sophie Hensel	ILB-SchulsprecherInnen- team	
Oskar Pfau	ILB-SchulsprecherInnen- team	

6.15. Schulforumsbeschlüsse Oktober 2017

Beschlussanträge an das 49. Schulforum der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau
Ganztagsvolks- und –mittelschule der Stadt Wien

10. 10. 2017 – Verfasst und eingebracht von OSR Josef Reichmayr

Schulautonome Festlegung zur Durchführung eines alternativen Beurteilungssystems auf den Schulstufen (0), 1, 2, 3 im Schuljahr 2017/18

Aufbauend auf durchwegs einstimmigen Beschlüssen in allen 6 Klassenforen der 6 Eingangs-Stammgruppen der ILB am 14. 9. 2017 legt das Schulforum fest, dass im Schuljahr 2017/18 im Eingangs-Cluster eine alternative Beurteilung erfolgt und sämtliche Eingangs-Stammgruppen altersgemischt und integrativ geführt werden.

Die alternative Beurteilung wird durch das am Standort entwickelte ergänzt, eine komprimierte Version daraus ist die Beilage zur Semester- bzw. Jahresinformation für jedes Kind.

Der bewährte KDL-Ausstellungstag zum Ende des ersten Schulhalbjahres wird ab diesem Schuljahr als „Gemeinsamer KEL-Gesprächstag“ abgehalten, im zweiten Schulhalbjahr finden (wie seit dem Schuljahr 1998/99 am Standort ILB üblich) Eltern-Kind-Einzelgespräche mit den zuständigen LernbegleiterInnen statt.

Schulpartnerschaftliche Festlegung zur Durchführung eines alternativen Beurteilungssystems auf den Schulstufen 4, 5, 6, 7

(Konkretisierung zum Schulversuchsplan für 2017/18)

Aufbauend auf alljährlichen schulpartnerschaftlichen Beschlüssen zum Schulversuchsplan ILB (in den Schuljahren 2009/10 bis 2016/17) konkretisiert das 49. Schulforum im Lichte der Genehmigung des Schulversuchsplans für 2017/18 durch das Bundesministerium für Bildung BMB und der damit verbundenen Auflagen, dass im Schuljahr 2017/18 im Übergangs- und Ausgangs-Cluster (auf den Schulstufen 4, 5, 6 und 7) eine alternative Beurteilung erfolgt. Die Umsetzung wird analog zur schulautonomen Regelung im Eingangs-Cluster angestrebt (Semester- und Jahresinformation, ergänzt durch die Lernfortschrittsdokumentations-Tools „ADELEplus“ bzw. „ADELEpro“ bzw. „ADELEuni“) und in Absprache mit dem BMB / Bundesministerium für Bildung und dem SSRW / Stadtschulrat für Wien konkretisiert.

6.16. Katholischer Familienverband zu „visionärem Schulmodell“

08_SCHULANFANGSZEITUNG

Visionäres Schulmodell „Integrative Lernwerkstatt“

Die Klassen sind jahrgangsübergreifend, die Schulstufen in Eingangsbereich, Übergangsbereich und Ausgangsbereich zusammengefasst und die Lehrer heißen Lernbegleiter.

Alle nennen ihn „Tshipi“: Josef Reichmayr (63) ist spätberufener Volksschullehrer und Direktor der „Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau“, die er 1998 in Wien gegründet hat. Diese Volksschule mit angeschlossener Neuer Mittelschule hat ab 7.30 Uhr geöffnet, unterrichtet wird zwischen halb neun und halb vier am Nachmittag in Mehrstufenklassen. Daneben ist die „Integrative Lernwerkstatt“ – etwa jedes 5. Kind hat sonderpädagogischen Förderbedarf und sitzt mit den anderen Kindern gemeinsam in der Klasse – auch Gesamtschule für Kinder zwischen sechs und fünfzehn Jahren mit Schwerpunkt Sinnes- und Sozialschulung. Die knapp 300 Schüler werden in drei Bereichen zusammengefasst. Die „Kleinen“, Kinder von der Vorschulstufe bis zur dritten Schulstufe, sind im Eingangsbereich; Schüler von der vierten bis zur sechsten Schulstufe besuchen den „Übergangsbereich“ und im „Ausgangsbereich“ wird der Stoff der siebenten und achten Schulstufe durchgenommen.

VIELES IST ANDERS

Klassen, in denen nur gleichaltrige Kinder sitzen, gibt es nicht. Die Kinder lernen gemeinsam mit und von Älteren. Lehrer, die hier Lernbegleiter heißen, unterrichten nach dem Konzept der Reformpädagogin Maria

Montessori. Gemeinsam mit den Lernbegleitern setzen sich die Kinder Ziele: wann sie welche Aufgaben erfüllen, entscheiden die Kinder. Möglich ist diese offene Art des Unterrichts nur, weil es dafür zusätzliche Ressourcen gibt und die Stadt Wien elf Unterrichtseinheiten pro Mehrstufenklasse finanziert. Dadurch stehen meist zwei Lernbegleiter in einem Klassenzimmer, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder eingehen können. Ab dem Schuljahr 2017/18 werden Mehrstufenklassen in Volksschulen vom Bildungsministerium ermöglicht und müssen nicht mehr als Schulversuch geführt werden.

Rodina Baumgartner

TERMINAVISO – ENQUETE

„Matura um jeden Preis? –
Vom Wert beruflicher Ausbildung“

familien
Der Katholische
Familienverband

Zeit: März 2018

Ort: Bildungszentrum der AK Wien, 1040 Wien

Detaillierte Infos ab Schulbeginn auf www.familie.at unter Termine

6.17. Lernen um der Noten willen? - Zur Diskrepanz zwischen Elementarpädagogik und Grundschuldidaktik auf der Ebene der (Leistungs-) Rückmeldung an Kinder

DIENSTAG, 15. NOVEMBER 2016

KOMMENTAR DER ANDEREN

DER STANDARD 31

Schule: Lernen um der Noten willen?

Der schöne Traum der Schulautonomie scheint sich in ein böses Erwachen zu verwandeln: Von alternativer Leistungsbeurteilung und individueller Rückmeldung für Schüler soll es offenbar zurück zur schieren Ziffernbenotung gehen.

Josef Reichmayr

Karoline heißt mein jüngstes, fünfjähriges Enkelkind. Sie geht seit zwei Jahren im burgenländischen Kittsee in den Kindergarten. Sie ist einfach nicht davon abzuhalten, dass sie dauernd dazulernt: über die Pflanzen im Garten, die Hasen und Katzen zu Hause, im Umgang mit dem älteren Bruder und den vielen anderen – teil slowakischsprachigen – Mädchen und Buben im Kindergarten, wie sie sich auf die Schaukel schwingt und ins Wasser springt, was Bilder und Buchstaben erzählen, wie viele Finger eine Hand hat – und dann erst recht zwei Hände!

Karoline ist ein ziemlich vifes Plappermüchlein, aber mit dem Artikulieren tut sie sich ein bisschen schwer. Daher darf sie seit kurzem Übungen mit einer mobilen Sonder- und Heilpädagogin machen.

Über all dies tauschen sich Elementarpädagogin und Eltern aus, reden über Interessen, Stärken und gezielte Unterstützung. Das alles passiert ganz ohne Ziffernnoten – für Karoline ebenso wie für hunderte andere Kinder in ganz Österreich!

Sobald Kinder sechs Jahre, also „schulpflichtig“ werden, geschieht etwas höchst Eigenartiges. Nicht mit den Kindern, sondern in Gestalt ihrer neuen Umgebung namens Schule: Es gibt jetzt Lehrpläne, Jahresziele, Jahrgangsklassen und als Draufgabe Ziffernnoten für das bis dahin Selbstverständliche und Natürlichste: das Lernen!

Der Gesetzgeber hat mittlerweile erkannt, dass in diesem Alter die entscheidenden Grundlagen für den späteren Bildungsweg

geschaffen werden. So gibt es für alle Kinder zumindest ein verpflichtendes Kindergartenjahr, und künftig soll es sogar erlaubt, ja erwünscht sein, dass die Volksschulen sich mit den Kindergärten austauschen.

Und ab sofort sollen die Kinder bis zu ihrem achten, neunten, zehnten Lebensjahr Zeit haben, um die ersten drei Jahre Schule zu absolvieren – ohne Damoklesschwert des Sitzbleibens wegen Nichterreichung der Lehrpläne.

Die neue Wandertüte erlaubt es Schulen autonom zu entscheiden, ob sie altersgemischte Lerngruppen einrichten. Bei der Wiener Mehrstufenklasse – ein Erfolgsmodell seit 20 Jahren – gab es vom Stadtschulrat für Wien Extrastunden für Teamteaching. Es zieme sich für das Bildungsministerium, hier Ressourcen nachzuliegen – eine

halbe Lehrerin mehr pro Klasse als Anreiz und Anerkennung für den enormen Mehraufwand mehrstufiger und hochindividualisierter Arbeit! Und noch ein schulautonomer Hit: alternative Leistungsbeschreibung! Wie der Name sagt,



Josef Reichmayr: Von der Wandertüte zur Zuchtstube.

Foto: Getty



Karoline (fünf Jahre) kann bereits ihren Namen schreiben und will dafür jedenfalls nicht benotet werden.

figer und hochindividualisierter Arbeit! Und noch ein schulautonomer Hit: alternative Leistungsbeschreibung! Wie der Name sagt, eine Alternative zu? ... zu den Ziffernnoten. Oder doch nicht?

Wir dürfen weiterhin Eltern-Kind-Gespräche führen, Portfolios anlegen, Lernfortschritte dokumentieren, aber gleichzeitig werden wir durch den Entwurf der neuen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) von höchster ministerieller Stelle ganz und gar nicht autonom dazu verpflichtet, auch alle fünf Monate eine Umschreibung der Ziffernnoten zu vergeben.

Die „Verrechnung“ einzelner Leistungen älterer Schülerinnen und Schüler (Schularbeiten, Tests, Prüfungen) zu einer Jahres-Gesamtnote ist schon schwer genug, von sachfremden Faktoren mitgeprägt und höchst umstritten – wie kann dann überhaupt eine

Karoline (fünf Jahre) kann bereits ihren Namen schreiben und will dafür jedenfalls nicht benotet werden.

fünftufige Bewertung in den allerersten Schuljahren generiert werden, wo es noch gar keine mündlichen Prüfungen oder schriftlichen Schularbeiten gibt? Von Integrationskindern und deren meist noch spezifischeren Lernwegen ganz zu schweigen.

Neue Verordnung

Je mehr in diesen Tagen die Details der Verordnung zu den Pädagogen durchsickern, endet für mich und wohl auch unzählige Vorkämpfer für Individualisierung, Inklusion und alternative Formen der Leistungsrückmeldung ein schöner Traum von Schulautonomie mit einem bitterbösen Erwachen: Das pädagogische Herzstück tausender engagierter Schulversuche wird hand-

streichartig ausgelöscht! Und ob das alles die betroffenen Eltern widerspruchslos schlucken? Sie haben jetzt an manchen Standorten im Schulforum in weitgehender Unkenntnis der Umsetzungs-details eine alternative Leistungsbeschreibung beschlossen. Auch demokratiepolitisch höchst fragwürdig!

Ich kann es nicht glauben, ich will es nicht hinnehmen. Ich hoffe auf eine rasche Intervention der Frau Bildungsministerin.

JOSEF REICHMAYR (Jg. 1954) ist Volks- und Sonderschullehrer. Er war 15 Jahre Klassenlehrer in der Josefstädter Pfeilgasse, seit 1998 ist er Leiter der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau, einer Ganztagsvolks- und -mittelschule der Stadt Wien.

6.18. Standard-Interview zum Thema Noten

"Wir reden nur über die blöden Noten"

Interview Petra Stuibner 1. Februar 2018, 11:23 [588 Postings](#)

Der Wiener Schuldirektor Josef Reichmayr macht seit zwanzig Jahren gute Erfahrungen mit alternativer Leistungsbeurteilung

STANDARD: Sie sind das Sprachrohr der Initiative #LerneGerne. Was ist das Ziel dieser Aktion?

Reichmayr: Das Ziel ist, positiv darzustellen, was Schule leisten kann unter dem Postulat der Differenzierung und Individualisierung, die es bisher gab und hoffentlich weiter geben wird. Wir wollen zeigen, was Kinder an alltäglicher Ermunterung und Begleitung für erfolgreiches Lernen brauchen und welche Rolle Ziffernnoten dabei spielen. Das Vorbild ist etwa #MeToo, auch wenn wir keine spektakulären Einträge haben. Die Kinder schreiben selbst, und es ist oft berührend und beängstigend zu lesen, wie es ihnen mit Notenbeurteilung geht.

STANDARD: Sie wollen die Regierung von ihrem Programm abbringen?

Reichmayr: Wir wollen allen vor Augen führen, dass es Alternativen gibt, die funktionieren. Tausende Volksschullehrerinnen und -lehrer in ganz Österreich praktizieren das seit Jahren mit viel Aufwand und großer Wirkung. Wir zeigen das an der Lernwerkstatt Brigittenau seit 20 Jahren, seit zehn Jahren sogar von der ersten bis zur achten Schulstufe. Unsere Erfolge können sich sehen lassen. Da sind wir als öffentliche Schule ziemlich allein auf weiter Flur, aber im privaten Bereich gibt es das ja auch. Die Absolventen der Waldorf-Schulen etwa bestehen später im Leben auch, ohne benotet worden zu sein. Das Notensystem ist ein reines Steuerungsinstrument. Wenn Kinder mit zehn Jahren auseinandergerissen werden in ihren Schulverläufen, dann braucht man natürlich die Noten, um zu begründen, wer an welche Schule gehen darf. Das war bisher schon so, jetzt wird noch eins draufgesetzt.

STANDARD: Das Argument der Ziffernnoten-Befürworter lautet, die verbale Beurteilung sei ja weiterhin zusätzlich möglich ...

Reichmayr: ... das kennen wir schon, das habe ich schon der vorigen Bildungsministerin Hammerschmid im Herbst 2016 in einem öffentlichen Brief gesagt: Gut, dass es Schulautonomie gibt, aber wenn, dann muss man sie konsequent leben. Wenn dann zentralistisch verordnet wird, dass man die fünfteilige Ziffernskala trotz alternativer Beurteilung zu berücksichtigen habe, führt sich die Autonomie ad absurdum. Nicht nur ich habe damals gesagt: Dann habt uns gerne, dann geben wir gleich wieder nur Noten. Das ist ja eine völlige Verkennung der Substanz einer alternativen Beurteilung.

STANDARD: Ein Pro-Argument lautet auch, die Schüler selbst freuen sich über Benotung, weil sie sich gerne vergleichen. Ist da was dran?

Reichmayr: Noten sind etwas sehr Banales, Verkürzendes, Pauschalisierendes. Aber vor allem für Eltern, gerade auch aus anderen Kulturkreisen oder für sehr ehrgeizige Eltern, haben sie eine Aussagekraft. Aber das kann man auch anders machen: Wir führen mit jedem Kind in jedem Semester Gespräche, bei denen wir ausloten, wo sie stehen, was ihre Stärken sind und wo sie Nachholbedarf haben. Da sind die Eltern dabei, sie bekommen einen guten Überblick, wo ihre Kinder stehen. Das gibt es seit langem, da haben wir gute Erfahrungen gemacht. Und natürlich könnte man zum Ende der Volksschulzeit auch nur ins Zeugnis hineinschreiben, dass ein Kind "voraussichtlich AHS-reif" ist.

STANDARD: Sie bezeichnen die Lernwerkstatt als gallisches Dorf. Ist sie nicht einfach eine Gesamtschule?

Reichmayr: Jo mei, wenn man so einen Begriff möchte, sind wir das. Für manche ist das leider der Gottseibeius. Bei uns gibt es diese Besonderheit, dass unsere Kinder von der ersten bis zur siebenten Schulstufe ohne Noten beurteilt werden, wir führen Mehrstufenklassen, verknüpfen Volks- mit Mittelschule und versuchen, auf jeden Schüler und jede Schülerin individuell einzugehen. Das System bewährt sich, die meisten, die hier als Volksschüler anfangen, bleiben auch gerne bis zur achten Stufe da.

STANDARD: Im Regierungsprogramm ist die Rede davon, Schulversuche auslaufen zu lassen. Wäre das auch das Ende für Ihre Schule?

Reichmayr: Das ist eine spannende Frage. Unsere schulpartnerschaftlich besetzte Qualitätskommission wird im Februar eine Urabstimmung unter den Schulpartnern durchführen, ob die Mehrheit dafür ist, dass dieser Schulversuch weitergeführt wird. Wenn eine große Mehrheit dafür ist, kann ich zumindest sagen, okay, das ist unser demokratischer Wille. Ich hoffe, dass das Ergebnis dieser Abstimmung Beachtung findet. Die Regierung will ja auch die partizipative Demokratie stärken. Wir sind auch eine kleine gesellschaftliche Einheit. Uns gibt es seit 20 Jahren, viel, viel mehr Kinder wollen zu uns an die Schule kommen, als wir je aufnehmen können. Man wird sich schon überlegen müssen, ob man über uns drüberfährt. Möglich ist es, das Schulsystem ist ein zentralistisches, hierarchisches System.

STANDARD: Die Regierung will die Sonderschulen erhalten. Was halten Sie davon?

Reichmayr: Ich bin hier kein Dogmatiker. Je radikaler man individualisiert, nicht nur durch die Klassengrößen, sondern auch dadurch, wie man den Tagesablauf insgesamt gestaltet, desto mehr Möglichkeiten öffnen sich für eine wirkliche Differenzierung. Wir haben etwa eine Lebenspraxisgruppe etabliert, da kommt ein Teil der Integrationskinder, für die das gut passt, zusammen. Da gibt es sehr elementare Angebote, etwa Kochen, Einkaufen etc., da fassen wir alle Kinder verschiedener Altersstufen zusammen. Das ist für mich kein Tabubruch gegenüber einer Integration oder [Inklusion](#), sondern Teil eines differenzierten Lerngeschehens.

STANDARD: Befürworten Sie auch Sprachförderklassen, wie sie der Bildungsminister einführen will?

Reichmayr: Es ist gut, dass es offenbar mehr Ressourcen geben soll. Aber ich bleibe dabei: Im Rahmen der Schulautonomie sollen die Schulen selbst bestimmen, was sie brauchen. Sie sollen es tun, wenn sie es brauchen, und lassen, wenn sie es nicht brauchen. Diesen Zentralismus, die Verordnung von oben, halte ich für falsch. Das ist kein neuer Stil, das ist alte Unkultur. Oder wenn schon Zentralismus, dann den richtigen.

STANDARD: Was wäre der richtige?

Reichmayr: Dass man etwa endlich die Grundbestimmungen für Volksschulen ändert. Eine Klassenlehrerin für 25 Kinder, das ist nicht mehr zeitgemäß und spiegelt auch die gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht wider. Wir bräuchten längst die Verordnung, dass in einer Klasse mindestens zwei Lehrer zu stehen haben. Wir brauchen ein Bekenntnis zur Möglichkeit der Mehrstufenklassen. Diesen Schulversuch gibt es jetzt seit bald 20 Jahren, es gibt mindestens 100 solcher Klassen allein in Wien, und es herrscht völlige Ungewissheit, wie es da weitergeht.

STANDARD: Was passiert, wenn Ziffernnoten vorgeschrieben werden?

Reichmayr: Dann werden wir eben auch mit Ziffern benoten. Aber wie es dann mit der Notenwahrheit steht, ist fraglich. Der Gesetzgeber hat detailliert vorgegeben, was ein "Sehr gut" ist: Leistung, weit über den Durchschnitt hinaus. Demzufolge sind die überwiegende Mehrheit der Volksschüler kleine Genies, weil sie in der vierten Klasse lauter Einser haben, damit sie ins Gymnasium kommen. Man kennt auch den Druck der Eltern auf die Lehrer diesbezüglich. Kommen Kommissare an die Schulen, die die Notengebung kontrollieren? Da kann man verordnen, was man will, die Realität wird eine andere sein. Das sind alles Ablenkungsmanöver, damit man nicht genau hinschauen muss, was Kinder wirklich können. Wir reden nur über die blöden Noten. (Petra Stüber, 1.2.2018)

Josef Reichmayr (Jg. 1954) ist Volks- und Sonderschullehrer. Seit 1998 leitet er die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau, eine Ganztagsvolks- und -mittelschule der Stadt Wien.

Bildungsforum: [Verpflichtende Noten in der Volksschule: Was spricht dafür, was dagegen?](#)

"Noten sind etwas sehr Banales, Verkürzendes, Pauschalisierendes. Aber vor allem für Eltern, gerade auch aus anderen Kulturkreisen oder für sehr ehrgeizige Eltern, haben sie eine Aussagekraft", sagt der Volks- und Sonderschullehrer Josef Reichmayr.

6.19. Erasmus+ Projektbericht (Finnland – Litauen – Polen – Österreich)

The teachers differentiate between private and professional relationships. They prefer their relationships with their colleagues to remain on a professional level rather than developing friendship with them (Interviews T1/2). Teacher 2 says, “. . . my colleagues are not my friends, I have a professional relationship with them” (Interview, T2); and further on, “outside of the school, we would probably have only a little in common” (Interview, T2). Teacher 1 says, “Working together or spending free time together are two totally different things. . . I meet some of my colleagues outside of work, but only when we have already become friends” (Interview, T1). Some teachers in Group 1 and most of the teachers in Group 2 spend no free time together with their colleagues (Interview, T1/2). Professional interaction network of teachers. Professional Attitude Recognition of professionalism.

Good professional relationships are possible when teachers have a similar perception of teaching and schooling, and agree on how to build relationships with the pupils. If these notions differ vastly, teamwork is seen as very difficult, and teachers retreat to their own individual activities, avoiding consulting their colleagues. The organizational framework serves as the backbone that holds everything together, yet working conditions are perceived as cumbersome (Interview, T1). Meetings for school life organization are rare, and the teachers try to co-operate as effectively as possible. However, in some cases it brings results, yet in others it fails. (Interview, T1). “From a professional perspective, one could say that each person’s skills and competence are included in the teaching process, which can be quite fruitful for the team” (Interview, T1). “I believe, it’s a constant, an almost daily struggle to find similarities, to distance yourself from certain things, to give in, and to have your way as well. Well, people try various things to get their way, right...” (Interview, T1).

Respecting opposing opinions

Respecting opposing opinions, manner of acting, and perceptions of situations is of great importance as compromises agreed by everybody need to be found. Nevertheless, even common class rules are executed differently by different teachers, “but pupils deal with that just fine” (Interview, T2). Teacher 1 says that sometimes communication between teachers fails and conflicts arise despite everybody’s attempts (Interview, T1). They know that it is very important to treat each other respectfully although sometimes it is of great difficulty, especially in highly stressful situations.

Same perception of respectful interaction

Observing an Arts and Crafts lesson illustrated the circumstances, under which team-teaching is possible. Two teachers are present in the arts and crafts room with all the pupils including those with and without disabilities, children with migration background, girls, and boys. One teacher helps a boy with disability, and the second teacher is in charge of the other children. An appreciative attitude can be felt. The children move around freely and receive explanations from extremely patient and friendly teachers. Both teachers support the pupils in finding individual solutions to their problems. The pupils enjoy the confidence their teachers have in them, and the teachers show willingness to take on the role of learners. Teachers and pupils seem to be pleased to be together, and all are treated equally. The teachers seem to share the same perception of what a respectful relationship is, and, therefore, co-operation is successful. The teachers serve 244 as role models of treating everybody respectfully and equally, and the pupils copy the behaviour. In this situation, the interaction between the two teachers in a respectful way was successful (Observation, Class A).

Co-operation between teachers

There are different types of teachers in every class: a special needs teacher, a class teacher, and the teacher of a special subject such as English or Mathematics. In cases when the number of teachers present in one class is sufficient, mutual support becomes possible. The special needs teacher can work intensively with the children with disabilities (Diaries A/B). Teacher 2 says that one group of pupils learns English with an English teacher, another group has Mathematics with the teacher of Mathematics, yet another group does exercises with another teacher, while she herself helps a pupil with disability to read (Diary B). This strategy guarantees intensive support for all pupils. On the other side, the pupils are separated, and often they are actually taught in separate rooms. Teachers 1 and 2 say it is easier to teach children in separate groups. Teaching all children in the same classroom is hardly practicable, due to the extent to which the different types of groups and the extent of support they need vary (Diaries A/B). According to Teacher 1, all the teachers with their skills and competences should be equal team members. They have different responsibilities but their roles are of equal importance. However, she describes a situation where several teachers were present in an English lesson, including herself, the special needs teacher and a second classroom teacher (Interview, T1). As the teacher recalls, "I thought it would be nice if there was a short sequence in the English lesson with all the children being together. What I hadn't considered is the fact that the pupils without impairments believed I was only responsible for the pupils with certain forms of impairments. They didn't accept me as a full member of the teaching staff, and this showed in their behaviour" (Diary A). Mutual support. Teacher 2 says that mutual support can have positive effects. The teacher is never alone in the classroom, which facilitates discussing problems regularly. Therefore, intensive individual support to pupils with special needs can be provided. For example, it can be easily arranged if more time with one pupil is needed, 245 identified (Interview, T2). Teacher 2 describes a situation where a colleague spoke with a pupil about his problems in a separate room while she continued working with the rest of the children in the classroom (Diary B). Teacher 1 thinks that precise and joint planning and common concepts are the backbone of successful teaching, as well as a clear description and allocation of responsibilities and roles. A sufficient number of teachers should be present in the classroom (Interview, T1), and establishing a framework of rules is indispensable for successful teaching and learning (Diary A). She describes a poorly planned lesson where the teachers work without prior consultation with other team members. In this case, responsibilities are not clear, so the pupils start chatting loudly and engage in deliberate behaviour. The teacher does not feel support from her colleagues, which is an extremely frustrating experience for her (Diary A).

Regular meetings and rules

Teacher 1 remembers a successful lesson where all pupils were engaged and really enjoyed the lesson and what they achieved. The children had to memorize brief dialogues, and present them. These performances were greeted with applause. Teacher 1 says, "I enjoyed this. Everybody was having fun, they tried their best and could act out their dialogues. Also, the discussion that followed was very engaging; there are too few opportunities to do things like that" (Diary A). In another lesson, the pupils had to find out how many pets, TV sets, and siblings every child in the class had, take notes, and present their findings of this little "study". The pupils interviewed each other and truly enjoyed the activity. Even a boy who normally failed to interact with other children liked the activity to a great extent. Teacher 1 is satisfied with the lesson but she believes that with the help of precise planning and better co-operation between the teachers, more could have been achieved (Diary A). Apparently, teachers need time for meetings and planning. An obligatory two-hour team meeting is organized every week. Nevertheless, most of the time is dedicated to discussing organizational matters, and no time is left to discuss pedagogical issues (Interview, T1). Therefore, the teachers voice a desire to have more time for pedagogical exchange.

Sharing experiences

Occasionally, the teachers share their experiences. Teacher 1 talks about a long-lasting productive co-operation with a colleague. They give each other feedback and reflect on their teaching, thus learning from each other; and also learn purely by watching. Simply the fact that you are not alone in the classroom 246 enhances the quality of teaching, and she feels empowered by the positive feedback from her colleagues. Teacher 1 likes working together with a group of people. She would love to have more exchange with colleagues, but this is very difficult to organize, as many teachers have too little time for regular meetings (Interview, T1). Teacher 2 refers to some pupils with whom she has problems. She considers it very helpful to learn how her colleagues deal with these pupils so that she can readjust her teaching methods and take the overall personality of the pupils into account. Finally, this exchange also helps the teachers to decide on the next steps in the teaching process (Interview, T2).

Teachers and school community

Teacher 1 highlights regular conferences of an informative nature, organized with the headmaster. The headmaster is always willing to discuss pedagogical issues. He promotes an “open door policy” for the staff teachers and supports them in all matters, as does the administrative staff. The headmaster is very interested in what the teachers need so they can work well, and takes their suggestions into consideration. Teacher requests are answered immediately, and intense consultations follow. As Teacher 1 puts it, “It is amazing that we can really talk to him any time. You can address the headmaster with any problem. No problem is trivial. I have never experienced anything like this in any other school” (Interview, T1). She recalls a situation when the headmaster supported her, when she wanted to transfer from another school to her current one, and is very grateful for his help (Interview, T1). Teacher 2 speaks about the good atmosphere during discussions with the headmaster. He either has time for the teachers immediately, or a meeting with him is arranged as soon as possible. Also, the administrative staff supports the teachers at all times. The headmaster and the administrative staff even help to manage problematic situations with parents or pupils. She says, “The director and his team are very supportive, for instance, if you need signatures from parents or you have to conduct talks, they also help, if a more official touch is needed” (Interview, T2). The teachers can work autonomously to a great extent and confidence is placed in them, which is appreciated and valued by the teachers. The teachers on the team plan their duty schedules, which are then submitted and approved (Interview, T1). Also, new ideas are welcomed “In principle you can talk with the director quite well and he also allows a lot and if you have an idea and want to do something, as long as this is in line with the curriculum and the basic rules, you have some freedoms and he has an open ear 247 for new things” (Interview, T2). Teacher 1 remembers previous version of forms for parents to fill in that there were very complicated, and the parents would often fail to understand what they had to do, especially those with a mother-tongue other than German. Consequently, the teachers suggested that the forms should be rewritten in a simpler, easy-to-understand language, which was accepted by the administration and the suggestion was realized (Interview, T1). For Teacher 1, pedagogical centres for inclusion and special needs education form part of the school administration. She is a special needs teacher, and her responsible principal is now the headmaster of this centre. Two conferences a year are organized, where she always receives the support and information needed (Interview, T1). Teacher 1 remembers the regional school inspector writing a brief appreciative note via e-mail to solve a difficult situation with parents, which resulted in success. That e-mail was of great help, and she felt well supported and appreciated (Interview, T1).

Teachers and other institutions

Both teachers agree that group coaching is necessary. If they need professional consulting and coaching, coaches come to the school, and the teachers can discuss problems and conflicts in a professional setting (Interview, T1/2). In one school year, Teacher 1 and her team arranged six consulting sessions (Interview, T1). Teacher training activities are also organized. A difference exists between internal and external teacher

training as participation is compulsory for in-house trainings and optional for external trainings. Teacher 1 does not believe these trainings are either informative or helpful, because “there are certainly continuing educations and trainings in which inclusion plays a role, but they are not obligatory, unless it is a SCHILF (in-house training), that all have to visit, but it is very individual whether one is concerned with the topic or not” (Interview, T1). She learned most about inclusion and the inclusive approach in courses on that topic she took under her own initiative. She also refers to projects she participated in through university, the teacher training college, and other institutions, indicating a refugee project as her favourite, as it was both enjoyable and informative (Interview, T1). Teacher 2 shares experience of successful co-operation with the National Autistic Society. Furthermore, she has co-operated with the Youth Welfare Office, and with parent trustees. As the most successful, she indicates co-operation with “WUK Domino”, which is an organization that provides career counselling and guidance for young people with special needs (Interview, T2). 248 Teacher 2 expresses a wish to have better training and more competence and confidence when dealing with critical situations that call for quick action. A supervisory authority is important; however, in some situations the strict compliance required by official channels can have an inhibitory effect. She would prefer a faster and more effective support from these authorities (Interview, T2).

Professional interaction. The teachers support a professional relationship with their colleagues; while spending free time with their colleagues and making friends with them are of less importance. Co-operation is more productive when teachers have a similar perception of teaching, schooling, and forming relationships with pupils. Moreover, teachers see a valuable resource in the different competences and skills of the team members. Respect for opposing opinions, needs, and perspectives is very important when co-operating. Application of the rules agreed on by the team is desirable, yet slight deviation from the rules is normal and acceptable. Teachers are aware of the fact that they need to maintain an appreciative atmosphere when dealing with people in school, although it is sometimes not practically possible in very stressful situations. Quite frequently, teachers experience disrespectful behaviour, even amongst each other. In any event, it is easier for the teachers to maintain an appreciative atmosphere with colleagues and pupils when they share a similar notion of teaching and schooling with their colleagues; in such cases, harmonious co-operation is more likely. Teachers take on different roles in the classroom. For instance, special needs teachers can provide intensive support to pupils with special needs. A sufficient number of teachers in the class guarantees mutual support and individualized teaching and learning. Furthermore, due to the diverse needs of the pupils, they are frequently taught in separate groups. The diverse skills and knowledge of the teachers are a valuable asset for the team. Teachers have different roles, and a clear description and distribution of responsibilities is of particular importance. It must be taken into account that every person with his or her skills is of equal importance for the classroom community, which must be reflected in the way the teachers interact with each other. Although team-teaching is the standard, little time is left for regular exchange, consultations, and mutual support, as helping pupils in the classroom is time consuming. More teachers present in the classroom also means more options for the pupils to build relationships, as there are more teachers present that they can easily relate to. 249 Teaching is successful when the teaching design includes all pupils. Regular exchange on pedagogical issues is seen as extremely valuable and helpful, as are detailed planning and coordination. Teachers express wish for detailed joint lesson planning adapted to the needs of the pupils. They also prefer regular exchange on pedagogical issues to discuss pupils’ individual problems and their learning progress, and they would like to have a possibility to discuss ways to approach appreciative communication and interaction, and to support each other with positive feedback and ideas. The school administration promotes an “open door policy”, and teachers have access to support at any time if needed. Special needs teachers are also supported by the staff of the special needs centres. The headmaster gives appreciative feedback, which is welcomed by the teachers. Teachers are also entitled to get professional coaching provided by external institutions. Teachers work autonomously and participate in decision-making processes, while the headmaster shows confidence in them. Teachers demand more useful in-house teacher training, they would also like to gain more insight into important pedagogical topics and on ways to apply theoretical approaches. Co-operation with specialized external institutions is efficient, and often co-operation

with respect to certain topics develops. Teachers express desire for more flexible and needs-oriented handling of certain situations by the school authorities. Inflexible and rigid structures often render acting quickly and effectively impossible.

6.20. Schulversuchsplan ILB für 2018/19

Beilage 1

Formblatt zur
 Neubeantragung ☐
 Wiederbeantragung ☒ X

von Schulversuchen an öffentlichen Schulen

Schuljahr: 2018/19	Land: Wien
Paragraph:	Geschäftszahl:
§ 7 SchOG, § 78 SchUG sowie	100.122/0004-kanz1/2017
§ 11 SchZG i.V.m. § 63 WrSchG	
Titel:	Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (ILB)
	<i>Ganztagsvolksschule mit angeschlossenen NMS-Klassen für 6- bis 15-Jährige mit dem Schwerpunkt Sinnes- und Sozialschulung: inklusiv, altersheterogen, ganztägig. (VS 20, Vorgartenstraße 50, 1200 Wien, SKZ: 920131)</i>
Schulart:	VS mit angeschlossenen NMS-Klassen
Status:	

Kurze Projektdarstellung (Ziel des SV, Angaben über Abweichungen vom Lehrplan, KlassenschülerInnenzahlen/Gruppengrößen):

Seit September 1999 ist die flexible Gestaltung des Schuleingangs Regelfall, mit dem Schuljahr 2017/18 wird eine entsprechende Ausweitung auf die 3. Schulstufe generell ermöglicht. Die „*Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (ILB)*“ realisiert über die 3. Schulstufe hinaus große lernorganisatorische Freiräume in Bezug auf Zusammensetzung der Klassen- bzw. Gruppenverbände, der Altersheterogenität und klassenübergreifenden Organisation sowie der alternativen Leistungsbeschreibung, und verbleibt somit als einzige Variante des bisherigen Schulversuchs „Flexible Grundschule“ im Status eines Schulversuchs.

Zielstellung:

- Fortführung und Ausweitung des Schulentwicklungsmodells „Mehrstufenklassen mit reformpädagogischem Schwerpunkt“ auf der 5.-8. Schulstufe als inklusives Modell einer gemeinsamen Schule für alle 6- bis 15 jährigen Schüler/innen
- Generieren von Erfahrungen mehrstufiger Unterrichtsarbeit in lernpsychologisch optimaler Verknüpfung mit fächerübergreifendem und projektorientiertem Unterricht
- Erhaltung und Stärkung der Lernfreude durch eine stärkebetonende und wertschätzende Schulkultur sowie durch eine kontinuierliche Lernbegleitung der Schüler/innen

- besondere Bedachtnahme auf Schüler/innen, die aufgrund ihrer familiären und/oder herkunftsmäßigen Lebensbedingungen oder aufgrund ihrer besonderen individuellen Bedürfnisse benachteiligt sind
- Förderung der handwerklich-kreativen Fähigkeiten
- vermehrte Sinnes- und Sozialschulung sowie Gewaltprävention
- Einüben demokratischer Prozesse und Mechanismen durch Wahl von Schülervertreter/innen aller Altersstufen, Schüler/innen/parlament, Einbindung und Einladung des Teams der Schülervertreter/innen in das Schulforum und andere schulparterschaftliche Austauschgremien wie die QuaKo (Qualitätskommission)
- Orientierung des gesamten Schulversuchs für 6- bis 15-Jährige sowohl an der Grundschulreform 2016/17 (max. 4 Jahre zum erstmaligen Abschluss der 3. Klasse = Eingangs-Cluster der ILB) sowie an den wesentlichen Merkmalen der Neuen Mittelschule, insbesondere hinsichtlich der Aspekte „Lernen in heterogenen Gruppen – Individualisierung und Förderung“, „Neue Unterrichtsformen – Teamteaching“, „Kompetenzorientiertes Lernen“, „Projektorientierter, fächerübergreifender und handlungsorientierter Unterricht“, „Qualitätsvolle Ganztagsbetreuung“, „Soziales Lernen und Integration“.
- Erweiterung und Vertiefung des Bildungsangebots durch eine Natur-Außenstelle in Stockerau: ganzheitliches, sinnliches, sinnstiftendes, situatives Lernen, Erprobung sozialer Kompetenzen, späterhin auch unternehmerischer Kompetenzen im Sinne eines solidarischen und gemeinwohlorientierten Wirtschaftens

Organisation:

➤ Unterrichtsorganisation in Clustern

- ✓ Individueller und differenzierter Unterricht durch eine Unterrichtsorganisation in altersheterogenen Stammgruppen für die 1. bis 3. Schulstufe, in Coaching-Gruppen für die 4. bis 5. bzw. 6. sowie für die 6. bis 8. bzw. 7. und 8. Schulstufe.
- ✓ Seit dem Schuljahr 2015/16 sind sämtliche Stammgruppen bzw. Coaching-Gruppen in je einem Cluster (Eingangs-Cluster, Übergangs-Cluster, Ausgangs-Cluster) als organisatorische und räumliche Einheit zusammengefasst. Zur Vernetzung zwischen diesen Clustern gibt es Vertikal-Lernbegleiter/innen.

➤ Unterrichtsorganisation in Lernbereichen

- ✓ Der reformpädagogische Unterricht (insbesondere Montessori- und Freinet-Pädagogik) erfolgt in vier großen Bereichen: sprachlich-gesellschaftlicher Bereich, naturkundlich-technischer Bereich, fremdsprachlicher Bereich, kreativ-gestalterischer Bereich.
- ✓ Die inhaltliche Verschränkung der Unterrichtsarbeit innerhalb dieser vier Lernbereiche sowie zwischen ihnen ist auch in der standortspezifischen Stundentafel für den VS- und NMS-Bereich abgebildet.
- ✓ Für dieses Unterrichts- und Lern-Setting kann nach Möglichkeit ergänzend spezielles Mobiliar Verwendung finden: verschieden geformte Tische für (Klein-)Gruppenarbeit, ergonomische Hocker und Sitzbälle, gepolsterte Sitzbänke, Teppiche Raumschläuche als Rückzugsorte und Erweiterungsräume, Aufbewahrungskästen für Montessori- und anderes Material mit Selbstkontrollfunktion.

➤ Unterrichtsbeginn

- ✓ 8:30 Uhr, verschränkter Unterricht für alle Schüler/innen bis 15:30, für ältere Schüler/innen tageweise auch länger, Betreuungsangebot täglich bis 17:30
- ✓ Rhythmisierung des Lerngeschehens durch zusammenhängende Lernzeitblöcke, dazwischen eine längere Vormittagspause und Mittagspause

➤ Verschränkter Diensteinsatz

- ✓ von Lehrer/innen unterschiedlicher Schularten, Spezialist/innen und Freizeitpädagog/innen

➤ Organisation von Schulveranstaltungen:

- ✓ In Anlehnung an den Aufsichtserlass 2005 bzw. an § 51 Abs. 3 SchUG kann hinsichtlich der Dauer von Schulveranstaltungen auf die individuelle Reife der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen

werden. Somit soll auch allen Kindern der Eingangs-Stammgruppen die Möglichkeit eröffnet werden, an sämtlichen Aktivitäten innerhalb des mehrstufigen Verbands teilzunehmen. Dies gilt insbesondere für Ausflüge und Projektstage, sinngemäß auch für traditionell jahrgangsspezifische Angebote wie Verkehrserziehung und Schulschwimmen.

Schüler/innen/mitbestimmung

- ✓ In jeder Stammgruppe bzw. Coachinggruppe werden zu Beginn des Schuljahres bis Mitte Oktober Schülervertreter/innen gewählt. Diese Schülervertreter/innen sowie alle Interessierte sind Teil des Schüler/innen/parlaments, das in unregelmäßigen Abständen zusammentritt. Alle interessierten Schüler/innen dürfen am Schüler/innen/parlament teilnehmen.
- ✓ Die Schüler/innen/vertretung ist ein Team bestehend aus maximal 10 Schüler/inne/n und geschlechterparitätisch besetzt. 4 Schüler/innen aus dem Ausgangscluster werden als Schülervertreter/innen von allen Schüler/inne/n der gesamten ILB gewählt („Schulsprecher/innen-Team“). 4 Schüler/innen aus dem Übergangscluster werden von allen Schüler/inne/n des Übergangsclusters gewählt. 2 Schüler/innen aus dem Eingangscluster werden von allen Schüler/inne/n des Eingangsclusters gewählt. Alle gewählten Mitglieder der Schüler/innen/vertretung sind für ihre Treffen (ca. 1 Stunde pro Woche) von der Stammgruppe/Coachinggruppe freigestellt.
- ✓ Das Team der Schülervertreter/innen wird von der Schulleitung zur Teilnahme an jedem Schulforum eingeladen und hat dafür 4 Stimmkarten zur Verfügung. **Ebenso sind diese SchülerInnen Mitglieder der Qualitätskommission der Schule.**
- ✓ Grundsätzlich sind zum Schulforum seit Gründung der Schule 1998 alle interessierten Pädagog/inn/en, Eltern und Schüler/innen eingeladen. Um die Repräsentativität des Schulforums einer Ganztagschule zu erhöhen und zu verbessern, sind neben den stimmberechtigten Lehrer/innen- und Eltern-Vertreter/inne/n der Stammgruppen/Mehrstufenklassen und neben den Schülervertreter/inne/n auch 3 Freizeitpädagog/inn/en mit Stimmkarte teilnahmeberechtigt sowie 1 Spezialist/in (Werklehrer/innen u.a.). Als Äquivalent dazu gibt es zusätzlich 3 + 1 Karten für stimmberechtigte Eltern.

➤ Natur-Außenstelle Stockerau

- ✓ Umwelt- und Naturpädagogik wird mit Schüler/inne/n aller Altersgruppen im Stockerauer Außengelände umgesetzt. Von elementaren Naturerfahrungen für die jüngeren Schüler/innen angefangen bis hin zu mehrtägigen Schwerpunktprojekten mit gezielten Arbeitseinsätzen für ältere Schüler/innen spannt sich der Bogen. Neben der sehr praxisbezogenen, unmittelbar sinngerichteten Nutzung solcher Arbeits-Schwerpunkte für biologische, mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Lernfelder bietet die gemeinsame geistige Herausforderung und körperliche Bewährung gute Möglichkeiten einer Reflexion über das gemeinsame Tun und die Rolle jedes Einzelnen darin.
- ✓ Je nach Alterskohorte und Cluster ergeben sich in der Nutzung des AU-Geländes Schwerpunkte.
 - für 6- bis 9-Jährige: elementare Naturerfahrungen, freies Spiel und entdeckendes, sinnliches Lernen
 - für 10- bis 12-/13-Jährige: themenbezogene Projektstage, Erforschung von Fauna und Flora, praxisbezogene Arbeiten (z.B. Floßbau)
 - für 13- bis 15-Jährige: mehrwöchige handlungsorientierte Projekte – forschen, experimentieren, konstruieren, dokumentieren, reflektieren. Dabei werden Expert/inn/en (Biolog/inn/en, Handwerker/inn/en, Künstler/inn/en, ...) mit einbezogen
- ✓ Die gemeinsame Arbeit an spannenden und sinnstiftenden Projekten verbindet auf besondere Weise Schüler/innen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft und beiderlei Geschlechts. Achtsamkeit und Wertschätzung können untereinander ebenso aufgebaut und gefestigt werden wie gegenüber der umgebenden Natur. Intention ist eine gelebte Umwelterziehung als Schritt hin zu sozialer und globaler Verantwortungsübernahme.

- ✓ Die Umsetzung erfolgt durch enge Kooperationen der Schule mit dem Trägerverein „Lernen unter Sternen – StockerAU“ und dem „Konraduferhaus“ sowie lokalen Verantwortungsträger/innen.

Leistungsbeurteilung:

Die Leistungsbeurteilung erfolgt im Sinne einer direkten Leistungsvorlage und in Form von KEL-Gesprächen (Kinder-Eltern-LernbegleiterInnen), wobei dieser Austausch zum Ende des ersten Schulhalbjahres in der bewährten Form von Einzel- und Gruppen-Präsentationen („KEL-Ausstellungstag“) stattfindet. Die für die 1. bis 3. Schulstufe gemäß der Zeugnisformularverordnung (Anlage 17) vorgesehenen Jahresinformationsformulare ersetzen auch die Jahreszeugnisformulare der 4. bis 7. Schulstufen; Die Ausgabe einer Semesterinformation entfällt unter Bedachtnahme auf die intensive und laufende schulpartnerschaftliche Kommunikation.

- Das persönliche Portfolio jeder Schülerin bzw. jedes Schülers umfasst
 - ✓ die Lernfortschrittsdokumentation „ADELEstart“ (Aufzeichnung Der Erarbeiteten LERNinhalte) für die 1. bis 3. Schulstufe.
 - ✓ Der Erfüllungsgrad der Kompetenzanforderungen pro Lernziel wird in der ADELE in den Spalten „Anwenden des Lehrstoffs/Aufgaben durchführen/Allgemeine Grundlagen“ sowie „Eigenständigkeit/Ergänzung/Erweiterung“ abgebildet.
 - ✓ die Lernfortschrittsdokumentation „ADELEplus“ für die 4. bis 6. Schulstufe
 - ✓ die Lernfortschrittsdokumentation „ADELEpro“ für die 7. und 8. Schulstufe.
 - ✓ Die Lernfortschrittsdokumentation „ADELEuni“ für Integrationskinder mit erhöhtem Förderbedarf.
 - ✓ die Ergebnisse der schulinternen Leistungserhebungen (anstelle von Schularbeiten):
 - PRAB (mündliche/schriftliche Präsentation über individuelles Vertiefungsgebiet)
 - LAK (schriftliche Lernabschnittskontrolle über Teilleistungsziele)
 - FLÜP (fokussierte Leistungsüberprüfung = schriftliche Lernfortschrittskontrolle über größere Lehrplanziele, ab der 6. Schulstufe einmal pro Semester in Deutsch, Mathematik und Englisch)
 - ✓ Ergebnisse externer Leistungserhebungen (Wiener Lesekompetenzcheck, Informelle Kompetenzmessung IKM, Bildungsstandard-Überprüfung, Europass-Dokumente, Talente-Check)
- Auf den Schulstufen 4 bis 7 erfolgt die Leistungsbeurteilung auf Basis der „Kommentierten Direkten Leistungsvorlage“ (KDL).
- Unter Bedachtnahme auf die Portfolio-Beurteilung und die semesterweise verpflichtend stattfindenden Einzelgespräche über die individuellen Leistungsfortschritte sowie das individuelle Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerin bzw. des Schülers, entfällt der Ausweis einer gesonderten Verhaltensnote im Jahreszeugnis der Schulstufen 5 bis 7.
- Zum Ende der 7. Schulstufe wird für all jene Schüler/innen, die auf Basis der prognostischen Bewertung durch das zuständige pädagogische Team nach Beendigung der 8. Schulstufe voraussichtlich für den Besuch einer weiterführenden allgemeinbildenden höheren bzw. einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule geeignet sind, eine schulinterne Dokumentation in Gestalt von Ziffernnoten – differenziert nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung – angelegt und in der Beurteilungskonferenz beraten. Somit kann im Bedarfsfall auf diese Beurteilung zurückgegriffen werden.
- Auf der 8. Schulstufe bzw. mit dem Ende der Pflichtschulzeit (Abschluss der Schulart Neue Mittelschule, Jahres- und Abschlusszeugnis) sowie bei vorzeitigem Ausscheiden einer Schülerin/eines Schülers aus dem Schulversuch ab der 4. Schulstufe ist eine Beurteilung durch Ziffernnoten (mit ergänzendem Portfolio) sowie – bei vorzeitigem Ausscheiden auf den Schulstufen 5 bis 7 – der Ausweis der konventionellen 4-stufigen Verhaltensnote vorgesehen.
- In jedem Fall sind die gesetzlich vorgesehen Lehrplanhinweise und Klauseln anzuführen.

Organisationsschema Integrative Lernwerkstatt Brigittenau 2018/19

Cluster / Tandems / Mehrstufenklassen / Stammgruppen / Coaching-Gruppen / Schulstufen

Cluster	EINGANG				ÜBERGANG			AUSGANG	
Anzahl der SchülerInnen lt. Richtwert MSKs	6 Mehrstufenklassen (MSKs)				7 Mehrstufenklassen (MSKs)			6 Mehrstufenklassen (MSKs)	
Bezeichnung	A1ilb ... A6ilb				B1ilb ... B7ilb			C1ilb ... C6ilb	
soziale Basiseinheit	Stammgruppe				Coaching-Gruppe - Stammgruppe - Tandem			Coaching-Gruppe - Stammgruppe - Tandem	
vernetzte Zusammenarbeit	3 Stammgruppen-Tandems Übergreifend: Eingangs-Atelier AU-Tage				3 Stammgruppen-Tandems Übergreifend: Atelier-Fenster, kids office, AU-Projekttag, Schüler/innen/liga, Streitschlichter/innen, Peer-Mediation, Lesezone, lebenspraktische Übungen			3 Stammgruppen-Tandems Übergreifend: Berufsorientierung, AU-Schwerpunktwochen, Präsentationen, Vertiefungsgebiete, Sport, Ernährung & Haushalt, Kreativschiene, lebenspraktische Übungen Streitschlichter/innen, Peer-Mediation	
Untergliederung	3 Eingangs-Bereiche A12 – A34 – A56				3 Übergangs-Bereiche B12 – B34 – B56			3 Ausgangs-Bereiche C12 – C34 – C56	
Schulstufen	0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	(6.) 7.	8.

die gesamte Schule = alle Altersgruppen und Cluster einbeziehende

ILB-übergreifende Schwerpunkte

Mitarbeit der Erziehungsberechtigten möglich *), erwünscht **), erforderlich ***)

Titel	Inhaltliche Schwerpunkte	Durchführungszeitraum
Lernwerkstatt wird LESEWERKSTATT **)	Leseschiene mit differenzierten Angeboten Lesezelt mit offenen Angeboten Installationen, Impulsen, Improvisationen	3 zusammenhängende Tage
SchülerInnenPARLAMENT	Wahl von Gruppen-Schülervertreter/innen Wahl einer ILB-Schüler/innen/vertretung Treffen des Schüler/innen/parlaments	ganzjährig
KEL-Ausstellungstag ***)	Einzel- und Gruppenpräsentationen, Ausstellungen, Vorführungen, Gespräche, Schullaufbahnberatung, Impulse	1 Nachmittag <i>(in der vorletzten Schulwoche des 1. Semesters, Jänner)</i>
Lernwerkstatt wird RADWERKSTATT **)	Radworkshops, Reparaturen, Fahr- und Sicherheitstraining, gemeinsame Ausfahrt in die Stockerauer AU und zurück	2 Tage Workshops 1 Tag RadAusflug <i>(Ende Mai / Anfang Juni)</i>
SPORTFEST im Augarten *)	Vielfältige sportlich-spielerische Angebote, Fußballbewerb, Lauf-Staffel, Tanz und Bewegung im Freien, Preisverleihung	ganztäglich <i>(Mitte Juni)</i>
Lernen in der Natur „Lernen unter Sternen“ ILB-StockerAU-Projekt *)	Naturerfahrungen, ökologische Bewusst- seinserschärfung durch praktisches Tun, Gärtnern, Bauen, Kochen, Beobachten und Gruppen- sowie Selbstreflexion darüber	ganzjährig
ILB-SpalierALLEe	Begrüßung und Vernetzung der neuen SchülerInnen in der ILB („Patenkinder“). Teilnahme aller Beschäftigten der ILB	30- bis 60-minütige Sequenz <i>(am Ende der 1.Schulwoche im September)</i>

Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (ILB)“ – Stundentafel der VS-Klassen					
	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	Gesamt
Pflichtgegenstände	Wochenstunden				
Religion	2	2	2	2	8
Sachunterricht	2,5	2,5	2,5	2,5	10
Deutsch, Lesen, Schreiben	6,5	6,5	6,5	6,5	26
Mathematik	4	4	4	4	16
Musikerziehung	1	1	1	1	4
Bildnerische Erziehung	1	1	1	1	4
Technisches Werken/Textiles Werken	2	2	2	2	8
Bewegung und Sport	3	3	3	3	12
Verbindliche Übungen					
Lebende Fremdsprache	0	0	1	1	2
Verkehrserziehung	gem. der Vorgaben des VS-Lehrplans				
Gesamtwochenstundenanzahl	22	22	23	23	90
Förderunterricht	1	1	1	1	

Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (ILB)“ – Stundentafel der angeschlossenen NMS-Klassen					
	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	Gesamt
Pflichtgegenstände	Wochenstunden				
Religion	2	2	2	2	8
Deutsch	4	4	4	4	16
Englisch (erste lebende Fremdsprache)	4	4	4	4	16
Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung	1	1	1,5	1,5	5
Geographie und Wirtschaftskunde	2	2	1,5	1,5	7

Mathematik	4	4	4	4	16
Biologie und Umweltkunde	2	2	1,5	1,5	7
Chemie	0	0	1	1	2
Physik	1	1	1,5	1,5	5
Musikerziehung	1,5	1,5	1	1	5
Bildnerische Erziehung	2	2	1,5	1,5	7
Technisches und textiles Werken	2	2	1	1	6
Bewegung und Sport	3	3	3,5	3,5	13
Ernährung und Haushalt	0	0	1,5	1,5	3
Verbindliche Übungen					
Berufsorientierung	0	0	1	1	2
Digitale Grundbildung	0,5	0,5	0,5	0,5	2
Gesamtwochenstundenanzahl	29	29	31	31	120

Legende: Sprachlich-gesellschaftlicher Bereich Gestaltender Bereich Sportlicher Bereich
Naturkundlich-technischer Bereich Fremdsprachlicher Bereich

Maßnahmen und Indikatoren:

- wöchentlich mehrstündige Beratungen der pädagogischen Teams
- regelmäßige Beratungen im Leitungsteam der Schule
- clusterübergreifende Fachkonferenzen mit Schwerpunkt Deutsch, Mathematik, Englisch
- mindestens zwei Gesamtteamkonferenzen pro Semester mit Einbindung externer Moderator/inn/en zu ausgewählten, für die Schulentwicklung besonders bedeutsamen Themenstellungen
- Bilanz- u. Zielvereinbarungsgespräche im Rahmen von SQA
- Betreuung durch die zuständige Schul- und Fachaufsicht (LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel, PSIⁿ RRⁿ Regina Grubich-Müller, regionale/r PSI/ⁿ) sowie durch das Referat 2 der APS-Abteilung (Max Steiner BEd MA)
- infolge der Schüler/innen- und Elternrückmeldungen zum konkreten Schulangebot übersteigt die Nachfrage nach Schulplätzen am Standort erheblich die Anzahl der verfügbaren Plätze; fast die Hälfte der Schulneulinge sind mittlerweile Geschwisterkinder

Angaben zu Evaluation und (Ergebnissen der) Erfolgsmessung:

- SQA-Schwerpunkte Lesen/sprachliche Bildung sowie interne, standortbezogene Nahtstellenverknüpfung (Vertikalvernetzer/innen)
- Umfragen und Erhebungen der schulparterschaftlich zusammengesetzten Qualitätskommission der ILB (QuaKo)
- Spezielle Übergabe-Konferenzen und Übergabeprotokolle für jene Schüler/innen, die im jeweils folgenden Schuljahr in den Übergangs- bzw. Ausgangs-Cluster wechseln
- Ergebnisse der Bildungsstandard-, Lesekompetenzcheck- und Talentecheck-Erhebungen
- einzelfallbezogene nachgelagerte Bildungslaufbahn-Erhebungen

Erstmalig beantragt (GZ)	Verlängerungsanträge bisher (GZ):
SJ 2009/10 <i>Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (ILB)</i> 39.407/0055-I/1/2008	39.407/0036-I/1/2016 39.407/0004-I/1/2015 39.407/0024-I/1/2014 39.407/0002/I/1a/2013 39.407/0036/I/1a/2012 39.407/0037/I/1a/2011

Summe der Standorte: 1	Summe der Klassen: 19 **)	Summe der	Summe der
Prozente der Schulart:	**) Volksschulklassen und angeschlossene NMS-Klassen	SchülerInnen:	Kosten:
0,46 %	Prozente der Anzahl		keine Kosten
	der Klassen im BL: 0,69 %	385	

6.21. Talente-Check-Ergebnisse im Überblick 2014 – 2018

2_2014/m_w

m/w	Praktisches Rechnen 66%	Deutsch 61%	Text-verständnis 53%	Konzentration 51%	Logik 58%	Englisch 68%	Techn. Grund-verständnis 57%	Gesamt 59%
m	38%	54%	29%	59%	63%	39%	75%	51%
m	46%	30%	57%	38%	74%	55%	67%	52%
m	40%	57%	50%	48%	80%	53%	42%	53%
m	68%	74%	43%	53%	51%	83%	42%	59%
m	38%	18%	64%	32%	34%	30%	33%	36%
m	90%	55%	50%	39%	80%	64%	58%	62%
m	30%	32%	64%	43%	34%	54%	75%	47%
m	72%	59%	79%	47%	63%	48%	58%	61%
m	68%	26%	21%	34%	29%	7%	33%	31%
m	66%	36%	50%	34%	51%	52%	75%	52%
m	100%	58%	57%	60%	69%	58%	83%	69%
m	38%	44%	50%	45%	57%	27%	75%	48%
m	88%	81%	50%	64%	46%	64%	42%	62%
m	72%	100%	57%	54%	74%	62%	83%	72%
m	98%	69%	64%	53%	80%	100%	75%	77%
m	70%	49%	57%	48%	46%	33%	58%	52%
m	64%	32%	57%	41%	57%	33%	58%	49%
m	56%	54%	36%	56%	63%	51%	67%	55%
m	24%	23%	36%	53%	40%	29%	42%	35%
m	32%	38%	57%	50%	17%	64%	50%	44%
m	68%	18%	50%	50%	51%	53%	67%	51%
m	82%	55%	79%	50%	63%	69%	58%	65%
m	74%	35%	29%	54%	57%	45%	67%	51%
m	64%	40%	43%	54%	40%	33%	92%	52%
w	34%	29%	21%	34%	46%	48%	50%	37%
w	36%	32%	43%	54%	51%	40%	33%	41%
w	54%	29%	29%	49%	40%	31%	42%	39%
w	40%	22%	36%	44%	34%	6%	50%	33%
w	58%	91%	64%	57%	80%	59%	58%	67%
w	44%	42%	36%	48%	74%	63%	42%	50%
w	18%	34%	14%	34%	29%	41%	33%	29%
w	62%	44%	36%	53%	63%	62%	58%	54%
w	12%	24%	14%	45%	40%	3%	33%	24%
w	54%	73%	57%	54%	63%	70%	50%	60%
w	38%	66%	93%	38%	34%	69%	67%	58%
w	86%	100%	79%	62%	63%	100%	83%	82%
w	24%	32%	43%	35%	23%	34%	58%	35%
w	40%	49%	57%	50%	51%	49%	42%	48%
w	38%	33%	64%	44%	63%	43%	33%	45%
w	26%	48%	64%	53%	34%	43%	75%	49%
w	18%	17%	36%	38%	17%	12%	33%	24%
w	24%	36%	43%	46%	51%	9%	50%	37%
w	50%	54%	64%	32%	57%	59%	17%	48%
w	76%	46%	43%	50%	69%	49%	50%	55%
w	46%	38%	43%	48%	86%	37%	50%	50%

0-20%

21-40%

41-60%

61-80%

81-100%

	Praktisches Rechnen 66,23%	Deutsch 60,16%	Text- verständnis 53,12%	Konzentration 49,49%	Logik 56,73%	Englisch 68,57%
m/w						
w	100%	88%	71%	62%	78%	100%
m	84%	73%	79%	54%	89%	100%
w	78%	76%	93%	53%	78%	87%
w	78%	86%	43%	53%	78%	91%
w	47%	63%	79%	62%	94%	100%
m	98%	60%	86%	50%	67%	53%
m	65%	78%	86%	59%	56%	93%
w	84%	70%	57%	64%	78%	73%
w	88%	68%	50%	55%	78%	67%
w	86%	72%	71%	63%	61%	43%
w	65%	78%	43%	71%	61%	100%
m	80%	35%	79%	55%	72%	55%
w	71%	48%	79%	45%	67%	86%
m	61%	46%	79%	48%	72%	71%
m	71%	50%	36%	65%	67%	64%
m	33%	51%	71%	66%	50%	56%
w	35%	68%	57%	64%	56%	61%
w	47%	38%	57%	54%	61%	50%
m	78%	55%	50%	44%	44%	39%
m	31%	46%	86%	56%	44%	56%
w	31%	46%	86%	56%	44%	56%
m	20%	60%	36%	62%	61%	47%
w	46%	38%	43%	48%	86%	37%
w	65%	29%	57%	41%	67%	26%
w	27%	59%	36%	47%	39%	59%
m	38%	44%	50%	45%	57%	27%
w	47%	42%	29%	52%	67%	34%
m	71%	29%	14%	52%	61%	42%
m	39%	31%	36%	51%	56%	18%
m	45%	31%	57%	33%	61%	24%
m	61%	27%	36%	45%	39%	45%
m	41%	28%	36%	48%	56%	27%
w	31%	30%	57%	38%	56%	33%
w	31%	26%	50%	48%	56%	23%
w	27%	40%	29%	48%	44%	83%
w	33%	28%	71%	34%	33%	34%
w	35%	51%	21%	38%	17%	49%
m	33%	31%	43%	40%	39%	41%
m	39%	38%	14%	43%	28%	17%
m	43%	31%	43%	23%	17%	33%
w	27%	27%	14%	30%	28%	42%

0-20%

21-40%

41-60%

61-80%

81-100%

m/w	Praktisches Rechnen 64,95%	Deutsch 58,08%	Text- verständnis 52,17%	Konzentration 48,81%	Logik 56,30%	Englisch 68,39%	Techn. Grund- verständnis 55,17%	Gesamt 57,69%
m	12%	24%	21%	34%	39%	10%	33%	25%
m	43%	38%	43%	43%	56%	41%	50%	45%
m	98%	53%	43%	52%	83%	55%	92%	68%
m	47%	36%	29%	51%	50%	37%	25%	39%
m	100%	52%	43%	45%	67%	50%	42%	57%
m	65%	47%	43%	54%	56%	54%	50%	53%
m	55%	38%	43%	51%	44%	57%	33%	46%
m	98%	82%	71%	49%	83%	82%	75%	77%
m	100%	87%	86%	58%	61%	82%	42%	74%
m	78%	38%	36%	32%	56%	62%	83%	55%
m	41%	57%	86%	56%	72%	93%	67%	67%
m	100%	71%	79%	49%	61%	71%	50%	69%
m	10%	4%	14%	16%	11%	18%	33%	15%
m	33%	20%	43%	49%	28%	46%	42%	37%
m	100%	78%	50%	34%	83%	88%	67%	71%
m	51%	50%	57%	50%	50%	66%	75%	57%
m	73%	79%	64%	35%	61%	86%	67%	66%
m	4%	6%	29%	17%	11%	2%	50%	17%
m	100%	41%	64%	49%	72%	30%	67%	60%
m	41%	46%	71%	57%	67%	90%	75%	64%
m	100%	100%	93%	59%	94%	78%	42%	81%
m	16%	26%	21%	24%	22%	27%	42%	26%
m	51%	46%	36%	48%	39%	69%	42%	47%
m	27%	27%	29%	25%	33%	39%	33%	30%
m	27%	27%	29%	25%	33%	39%	33%	30%
m	82%	55%	43%	48%	61%	72%	83%	63%
m	71%	26%	21%	55%	39%	30%	42%	41%
w	18%	14%	43%	37%	22%	16%	25%	25%
w	6%	19%	21%	36%	44%	16%	33%	25%
w	24%	58%	29%	54%	33%	49%	42%	41%
w	0%	7%	14%	16%	22%	13%	33%	15%
w	10%	76%	0%	51%	50%	98%	42%	47%
w	37%	53%	57%	70%	39%	54%	58%	52%
w	82%	82%	93%	56%	78%	82%	75%	78%
w	35%	43%	14%	46%	17%	33%	25%	30%
w	69%	40%	0%	44%	61%	41%	25%	40%
w	24%	24%	14%	41%	22%	35%	33%	28%
w	53%	48%	50%	60%	44%	90%	33%	54%
w	8%	21%	14%	19%	17%	21%	33%	19%
w	29%	23%	64%	51%	39%	39%	67%	45%
w	96%	78%	93%	48%	72%	98%	75%	80%
w	53%	63%	79%	58%	56%	100%	25%	62%
w	41%	35%	29%	42%	56%	38%	33%	39%
w	41%	69%	57%	62%	67%	100%	50%	64%
w	4%	12%	14%	51%	50%	6%	50%	27%
w	94%	52%	71%	55%	83%	80%	67%	72%
w	67%	60%	21%	40%	56%	71%	75%	56%
w	12%	35%	29%	48%	39%	22%	33%	31%
w	78%	23%	36%	39%	33%	45%	33%	41%

0-20% 21-40% 41-60% 61-80% 81-100%

	Praktisches Rechnen 62,79%	Deutsch 56,85%	Text- verständnis 51,44%	Konzentration 48,42%	Logik 54,91%	Englisch 67,20%	Techn. Grund- verständnis 53,57%	Gesamt 56,46%
m/w								
w	100%	94%	86%	75%	72%	96%	92%	88%
w	73%	70%	100%	55%	72%	95%	67%	76%
w	67%	93%	57%	77%	50%	85%	58%	70%
m	65%	56%	57%	57%	50%	78%	92%	65%
w	67%	43%	64%	59%	78%	71%	75%	65%
m	88%	42%	36%	45%	78%	83%	83%	65%
m	78%	78%	36%	39%	72%	80%	67%	64%
m	76%	69%	36%	56%	50%	72%	75%	62%
w	71%	58%	29%	63%	78%	86%	42%	61%
m	65%	53%	57%	51%	78%	69%	50%	60%
w	69%	57%	86%	44%	78%	46%	33%	59%
m	96%	31%	71%	54%	44%	45%	75%	59%
w	55%	62%	71%	61%	56%	45%	58%	58%
w	55%	45%	50%	48%	72%	54%	75%	57%
m	88%	49%	36%	54%	44%	51%	67%	56%
w	53%	56%	86%	56%	61%	49%	33%	56%
w	37%	45%	57%	54%	61%	73%	67%	56%
w	88%	43%	43%	41%	67%	45%	67%	56%
w	88%	43%	43%	41%	67%	45%	67%	56%
w	49%	57%	43%	56%	44%	65%	67%	54%
m	67%	48%	50%	55%	72%	29%	50%	53%
m	73%	64%	36%	54%	44%	55%	42%	53%
w	33%	53%	86%	50%	39%	62%	50%	53%
w	43%	38%	36%	57%	61%	62%	75%	53%
m	43%	60%	50%	30%	67%	63%	58%	53%
m	69%	39%	57%	36%	50%	61%	50%	52%
m	76%	24%	36%	50%	50%	42%	75%	50%
w	27%	25%	50%	54%	61%	78%	50%	49%
w	65%	58%	50%	43%	44%	57%	25%	49%
w	39%	42%	57%	45%	50%	48%	42%	46%
w	33%	42%	29%	40%	61%	37%	75%	45%
m	63%	31%	43%	43%	33%	23%	50%	41%
w	24%	29%	50%	49%	39%	58%	33%	40%
w	27%	35%	36%	57%	39%	18%	67%	40%
w	29%	43%	36%	39%	33%	56%	33%	38%
m	45%	31%	36%	36%	39%	48%	25%	37%
m	24%	31%	21%	47%	44%	24%	25%	31%
w	10%	29%	21%	39%	39%	30%	50%	31%
m	14%	17%	7%	37%	44%	18%	42%	26%
w	12%	18%	21%	40%	28%	17%	25%	23%
m	4%	16%	0%	19%	28%	37%	25%	18%

0-20% 21-40% 41-60% 61-80% 81-100%