



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

„Demokratie entwickelt Schule“

Theoretische Grundlegung und Anwendung eines
Prozess-Modells für Schulentwicklung auf der Basis des Denkens
von John Dewey

Verfasser

>Mag. Martin Retzl<

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 092 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

>Univ. Prof. Dr. Stefan T. Hopmann<

Inhalt:

1	Einleitung	7
	1.1 Aufbau der Arbeit	12
2	Schulentwicklung	16
3	Aktuelle Tendenzen in Bildungspolitik und >>Education Governance<<	24
4	Intentionale soziale Entwicklung nach Dewey	32
	4.1 Erfahrung >>experience<< bei Dewey	32
	4.1.1 Erfahrung und Relation	35
	4.1.2 Erfahrung und Denken	36
	4.2 Erkenntnis bei Dewey	39
	4.2.1 Abkehr vom Dualismus	41
	4.2.2 Voraussetzungen für die Überwindung des Dualismus	43
	4.3 Menschliches Verhalten bei Dewey	46
	4.4 Erziehung bei Dewey	52
	4.4.1 Wachstum und Gewohnheiten (habits)	60
	4.4.2 Erziehung und Gesellschaft	62
	4.5 Gesellschaft bei Dewey	63
	4.5.1 Die Entstehung der demokratischen Gesellschaftsform	66
	4.5.2 Ausweitung der Demokratie als Mittel zur Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse	68
	4.5.3 Experimentelle Sozialwissenschaft (social inquiry) als Mittel zur Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse	75

4.5.4	Demokratie und social inquiry als Elemente für intentionale soziale Entwicklung	82
4.6	Intentionale soziale Entwicklung vor dem Hintergrund des Dewey'schen Denkens	85
4.6.1	Schule und sozialer Wandel	91
5	Ansätze für die Anwendung der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung	96
5.1	Beteiligungszentrierte (partizipatorische und deliberative) Demokratie	97
5.2	Anwendung von beteiligungszentrierter Demokratie	100
5.2.1	Anwendungen in diversen Bereichen der Gesellschaft und Politik	100
5.2.2	Anwendungen in Schule und Schulsystem	109
5.2.3	Exkurs: >>Social Capital<< und >>Civic Capacity<< als Grundlage für Schulreform	121
5.3	Möglichkeiten und Grenzen beteiligungszentrierter Demokratie	123
5.4	Exkurs: Beteiligung im Schulbereich aus der Perspektive aktueller Schul- und Unterrichtsforschung	131
5.5	Methodische Grundlegung des Schulentwicklungsmodells	133
5.5.1	Die Zukunftswerkstatt	135
5.5.2	Deliberative Problemlösung	138
5.5.3	Die Delphi-Methode:	140
5.5.3.1	Ursprung der Delphi-Methode	140
5.5.3.2	Merkmale und Funktion der Delphi-Methode	143
5.5.3.3	Arten von Delphi-Befragungen	150
5.5.3.4	Vor- und Nachteile von Delphi-Befragungen	154

6	Methodische Umsetzung der Dewey`schen Prinzipien	
	>>intentionaler sozialer Entwicklung<<	156
6.1	Vorgefundene Rahmenbedingungen	165
7	Das Schulentwicklungsmodell	168
7.1	Erkenntnisse aus dem Pretest	168
7.2	Prozessablauf	170
8	Umsetzung des Schulentwicklungsmodells	186
8.1	Die Schulen und Schulstandorte	187
8.2	Durchführung des Prozesses an LRG-Schule und SAK-Schule	204
8.2.1	Rücklauf in den einzelnen Phasen an den Schulen in Prozent	208
8.2.2	Mitwirkende Gemeinderepräsentanten	223
9	Ergebnisse	226
9.1	Ergebnisse aus Befragungsphase 1	227
9.1.1	LRG-Schule	227
9.1.2	LRG-Gemeinde	235
9.1.3	SAK-Schule	245
9.1.4	SAK-Gemeinde	253
9.1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der ersten Phase	264
9.2	Ergebnisse aus Befragungsphase 2	268
9.2.1	LRG-Schule	269
9.2.2	SAK-Schule	279
9.3	Ergebnisse aus Befragungsphase 3	287

9.3.1	LRG-Schule	288
9.3.2	SAK-Schule	291
9.3.3	Zusammenfassung der Ergebnisse aus Phase 3	294
9.4	Ergebnisse aus Befragungsphase 4	297
9.4.1	LRG-Schule	298
9.4.2	SAK-Schule	323
9.5	Ergebnisse aus Befragungsphase 5	341
9.5.1	LRG-Schule	342
9.5.2	SAK-Schule	375
9.5.3	Zusammenfassung der Ergebnisse aus Phase 5 (Endergebnisse)	411
10	Interpretation der Ergebnisse	429
11	Reflexion	434
11.1	Zur Durchführung des Schulentwicklungsmodells	434
11.2	Allgemeines	436
12	Literaturverzeichnis:	442
13	Tabellenverzeichnis:	466
14	Abbildungsverzeichnis:	473
15	Anhang:	474

Formale Hinweise

Bei direkten Zitaten werden keine sprachlichen Korrekturen vorgenommen. Sie werden in ihrer ursprünglichen Form beibehalten.

Die Übersetzung englischer Originaltextstellen auf Deutsch erfolgt durch den Autor. Es wird in den Referenzangaben im Text nicht mehr explizit darauf hingewiesen.

Eine übersetzte englische Originaltextstelle wird durchgängig nicht als wortwörtliches Zitat, sondern als sinngemäße Übernahme der Originalquelle betrachtet. Dementsprechend wird jede vom Autor übersetzte englische Originaltextstelle als Paraphrase angesehen und entsprechend zitiert.

Bei personenbezogenen Bezeichnungen wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit die männliche Form verwendet, gemeint sind aber Frauen wie Männer gleichermaßen.

1. Einleitung

Schulentwicklung ist ein sich zunehmend ausdifferenzierendes Feld in der Schulpädagogik, das unterschiedliche Praktiken und Bereiche umfasst und sich unterschiedlicher Theorieansätze aus verschiedenen Disziplinen bedient. Wie in Kapitel 2 näher erläutert wird, hat im Bereich der Schulentwicklung der sich aus vielen gesellschaftlichen Entwicklungen und der empirischen Schulqualitätsforschung ergebende Fokus auf die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit vermehrt dazu geführt, dass Analysen gemacht, Denkmodelle entwickelt sowie Praktiken und Forschungsansätze durchgeführt werden, welche die pädagogische Qualität der Einzelschule und somit die Lerngelegenheiten der Kinder verbessern sollen. Das Feld der Schulentwicklung, das grundsätzlich alle Bemühungen der Schulakteure, die eigene Schule gezielt zu entwickeln, umfasst (siehe Altrichter & Helm 2011, 16), scheint vorwiegend aus zahlreichen mehr oder weniger umfassenden Definitionen von Schulentwicklung (ebd. 14f) sowie auf Erfahrung basierenden bzw. aus anderen Disziplinen übernommenen Prozessmodellen zu bestehen (z. B.: Dalin et al. 1996; Schratz et al. 2011) oder konkrete Verfahren, Methoden und Instrumente zu beinhalten, welche für Qualitätsentwicklung an Schulen angewandt werden können (z. B.: Schratz et al. 2011).

Holtappels & Rolff stellen trotz Zugeständnis, dass Schulentwicklung sich dem Vorwurf eines Mangels an Theorie nicht ganz entziehen kann, fest, dass es bereits „ernsthafte Bemühungen“ gäbe „Begriff und Theorie der Schulentwicklung zu klären“ (2010, 73). Wirft man einen genaueren Blick auf die Einführung in die Theorien der Schulentwicklung im aktuellen Handbuch, so handelt es sich dabei um unterschiedliche Perspektiven, mit denen man die soziale Organisation Schule bzw. in ihr stattfindende Entwicklungen beobachten kann (systemtheoretische, mikropolitische oder evolutionstheoretische Perspektive), um eine allgemeine Aufstellung von Bedingungen und Voraussetzungen für gelingende Entwicklung an Schulen wie z. B. die Phasenabfolge: Bestandsaufnahme, Zielbestimmung, Analyse und Diagnose, Aktion, Evaluation (Schule als Lernende Organisation), um Begründungen für entweder die Einnahme bestimmter Blickwinkel oder die Fokussierung auf bestimmte Teilbereiche (Kooperative Schulentwicklung, subjektwissenschaftliche Sicht, pädagogische Schulentwicklung, schulkulturtheoretische und institutionentheoretische Ansätze) oder um Möglichkeiten des Verstehens und der Analyse von Schulentwicklungsprozessen (Governance-Perspektiven, hermeneutische Schulentwicklung) (Bohl et al. 2010, 73ff).

Klieme & Steinert bemängeln, dass die Literatur zur Schulentwicklung sowohl im deutschen Sprachraum als auch international nebst managementtheoretischen und organisationssoziologischen Konzepten vorwiegend aus Fallstudien oder wissenschaftlicher Begleitung von Reformprojekten besteht und kein Wissen über „Veränderungen‘ auf Schulebene und deren Wirkungen“ existiert (2008, 229).

Einige Kenntnisse und Erfahrungen mit Veränderungen von Schulen hat Dalin mit dem IMTEC-Institut gemacht und dokumentiert (Dalin et al. 1996). Er hat auch mit dem Institutionellen Schulentwicklungs-Prozess (ISP) eine nach eigenen Angaben „umfassende Veränderungsstrategie“ entwickelt, die auch auf einer „umfassenden Veränderungstheorie“ beruht (ebd. 40). Dieses theoretische Fundament des ISP (ebd. 12ff) besteht a) aus einer Zusammensetzung diverser durchaus plausibel erscheinenden Analysen von Schule, Schulsystem und Gesellschaft sowie Schulen als Organisationen, b) aus Erklärungsmodellen, wie soziale Systeme verändert werden können (z. B. unter Rückgriff auf Bennis et al. 1969), c) aus Beschreibungen von unterschiedlichen Ebenen, an denen Veränderungen innerhalb des Schulsystems ansetzen (Teil eines Curriculums, Einstellungsveränderungen der Menschen, Schule als Organisation bzw. Schulsystem) (z. B. unter Rückgriff auf Sashkin & Egermeier 1993) bzw. d) aus dem Anführen von Annahmen, von denen für die Grundlegung des ISP ausgegangen wird. Das ISP-Modell mit seinen Bestandteilen ist jedoch aus diesen theoretischen Überlegungen heraus nicht genau ableitbar. Dies scheint jedoch von den Erfindern auch nicht beabsichtigt zu sein, da der ISP als eine Kombination von Organisationsentwicklung, Aktionsforschung, systematischer Problemlösung und geplantem Wandel bezeichnet wird, der darüber aber noch hinausgeht. Er sei ein Entwicklungsansatz, „der aus Erfahrung entstanden und der maßgeschneidert für Schulen ist“ (Dalin et al. 1996, 44). Der ISP

„versucht, die Bedingungen zu schaffen damit Leitung und Kollegium sich selbst und die Organisation besser verstehen, eine neue Praxis ausprobieren, über Erfahrungen nachdenken und die wirklichen Bedürfnisse entdecken können. Ziel des ISP ist, die ‚Problemlösefähigkeit von Schule‘ zu erweitern, d.h. die Fähigkeit der Schule, internen oder von außen kommenden neuen Anforderungen in der Weise zu begegnen, daß sie die tatsächlichen Bedürfnisse treffen und die Entwicklungskapazität der Schule stärken“ (ebd., 40).

Die meisten Veränderungstheorien im Schulbereich, über welche beispielsweise Dalin an anderer Stelle einen Überblick gibt, sind a) Erklärungsmodelle über allgemeine Voraussetzungen für soziale Entwicklung (z. B.: das Überzeugen von Personen durch die Darbietung rational

erfassbarer, objektiver Kenntnisse oder durch den Einsatz von Machtmitteln), b) Theorien, welche die Möglichkeit der Entwicklung von Schulen direkt an Entwicklungen in der Gesellschaft oder soziale Revolutionen binden oder c) bestimmte Perspektiven auf Entwicklungen im Schulbereich wie z. B.: die technologische, politische oder kulturelle Perspektive (Dalin 1999, 216ff).

Ohne in weiterer Folge genauer auf die unzähligen Definitionen von Schulentwicklung einzugehen, so scheint grundsätzlich Übereinstimmung darin zu bestehen, dass Schulentwicklung „intentionale, systematische Entwicklung“ bzw. die „bewusste und systematische Entwicklung (im Sinne einer Verbesserung) der Einzelschule als lernende Organisation im Systemzusammenhang“ bedeutet (Altrichter & Helm 2011, 15; Bohl 2009, 553). Gemeint ist damit nicht „die ohnehin geschehende Veränderung, der alle sozialen Institutionen in ihrem ‚Lebenslauf‘ unterworfen sind“ und die aus Sicht evolutionstheoretischer Zugänge in den Vordergrund rücken (Scheunpflug 2010, 120), sondern eine intentionale soziale Veränderung, die „bewusste[n], absichtsvolle[n], koordinierte[n] und meist längerfristige[n] Bemühungen von Organisationsmitgliedern, die eigene Organisation in eine bestimmte Richtung zu entwickeln“ (Altrichter & Helm 2011, 16).

Eine umfassende Theorie intentionaler und systematischer sozialer Entwicklung, eine Theorie, die sich dem Phänomen des intentionalen sozialen Wandels, seinem Wesen und den Bedingungen seiner Möglichkeit widmet und die gleichzeitig als Grundlage für die Realisierung intentionaler sozialer Entwicklung innerhalb der Organisation Schule dienen kann, findet man innerhalb des Schulentwicklungsdiskurses kaum. Ähnlich konstatieren Klieme & Steinert, „dass es kaum ausgearbeitete Theorien dafür gibt, wie, warum und mit welchen Effekten sich Schulen verändern“ (2008, 222). Die Autoren setzen darauf, diese Lücke über methodische Weiterentwicklungen im Paradigma der klassisch quantitativ-orientierten, empirischen Bildungsforschung schließen zu können (ebd. 222ff). Dieses Paradigma hat unbestritten zu einem besseren Verständnis von für die Qualität von Schulen wichtigen Faktoren und deren Zusammenhänge beigetragen. Es ist jedoch von grundsätzlich analytischer, beschreibender Natur (daran können auch Längsschnittstudien bzw. immer komplexer werdende Forschungsdesigns und statistische Analyseprozeduren nichts ändern). Dieses Paradigma kann somit dem dynamischen Charakter sozialer Veränderung kaum gerecht werden. Es besteht daher wenig Hoffnung, dass so die Beantwortung der Frage nach der Möglichkeit der Transformation sozialen Verhaltens bzw. der Initiierung und Umsetzung intentionaler sozialer Entwicklung an

konkreten Schulen erfolgen kann. (Retzl 2010a) In dieser Dissertationsschrift wird daher ein anderer Weg gewählt. Das Fehlen ausgearbeiteter Theorien bzw. eines „theoretisch und empirisch fundierte[n] Prozess-Entwicklungsmodell[s]“, wie von Holtappels & Rolff (2010, 78) konstatiert wird, soll zum Anlass für einen Versuch genommen werden, aus der Theorie ein Schulentwicklungsmodell zu fundieren und dieses anschließend empirisch anzuwenden.

Es soll verdeutlicht werden, dass dafür innerhalb der Disziplin der Pädagogik, im Denken des Erziehungsphilosophen John Deweys, eine Grundlage vorhanden ist. Die Tatsache, dass Dewey im deutschen Sprachraum vorwiegend als Reformpädagoge wahrgenommen und rezipiert wurde (vgl. Oelkers 2000a), scheint die Entdeckung des Potentials seines Denkens für den Schulqualitäts- bzw. Schulentwicklungsdiskurs nicht gerade begünstigt zu haben. Dabei bietet sein umfassendes Werk, wie zu zeigen sein wird, gerade für den Bereich der Schulentwicklung ein brauchbares Fundament. Aus Deweys Denken können theoretische Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung extrahiert werden, die als Basis für empirische soziale Veränderungsprozesse und insbesondere für Schulentwicklungsprozesse dienen können.

In dieser Arbeit geht es nicht so sehr darum, das Dewey'sche Denken vor dem Hintergrund diverser philosophisch-wissenschaftlicher Schulen und Diskurse oder bestimmter Fragestellungen zu analysieren, zu diskutieren oder einzuordnen. Solche Untersuchungen haben bereits unzählige englischsprachige, aber auch einige deutschsprachige Autoren viel umfassender vorgenommen (vgl. Bohnsack, Suhr, Dirke, Oelkers, Apel, Joas etc.), deren Werke u. a. als Sekundärquellen dienen. Es wird auch keine detaillierte Aufarbeitung der Pädagogik Deweys und dessen Erziehungs- und Schulkonzepte sowie -theorien vor dem Hintergrund aktuellerer schulpolitischer Diskussionen vorgenommen, wie etwa bei Bohnsack (1976). Auch die Erläuterung des Potentials Deweys für den modernen demokratietheoretischen Diskurs (vgl. Caspari 2000; Jörke 2003) stellt nicht das Hauptanliegen dieser Arbeit dar. Vielmehr soll auf Basis ausgewählter Dewey'scher Originalschriften sowie unter Rückgriff auf entsprechende Sekundärliteratur gezeigt werden, dass in der Dewey'schen Erkenntnis-, Erziehungs- und Gesellschaftstheorie sowie in seiner Sozialpsychologie ein theoretisches Fundament für intentionale soziale Veränderung, für die Initiierung und Durchführung sozialer Entwicklung enthalten ist und sich insbesondere in den Konzepten der >>social inquiry<< und des >>demokratischen Ideals<< empirisch anwendbare Prinzipien für die Realisierung intentionaler sozialer Entwicklung finden.

Nach dieser theoretischen Explikation gilt es nach Möglichkeiten zu suchen, wie die aus den Konzepten der >>social inquiry<< und des >>demokratischen Ideals<< extrahierten Prinzipien

empirisch umgesetzt und somit für Schulentwicklung nutzbar gemacht werden können. Wie sich zeigen wird, finden sich insbesondere im Konzept der beteiligungsorientierten Demokratie (partizipatorische bzw. deliberative Demokratie), für welches Dewey auch als Vordenker bzw. Wegbereiter angesehen wird und im Rahmen dessen neben theoretischen Reflexionen insbesondere methodische Zugänge und Modelle entwickelt wurden, brauchbare Ansätze für die empirische Realisierung der Prinzipien. Im Rahmen beteiligungsorientierter Demokratie sind auch bereits verschiedene Methoden und Modelle entstanden, welche auf die Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse allgemein abzielen oder im Spezifischen zur Reform und Entwicklung von Schule und Schulsystem angewandt und umgesetzt wurden. Solche Methoden und Modelle werden vorgestellt, weil sie Anregungen bieten, wie die extrahierten Prinzipien intentionaler Entwicklung leitend für die Entwicklung von Schulen werden können. Da die Verwirklichung von Schulentwicklung auf Basis dieser Prinzipien im Rahmen der NOESIS-Evaluation (Universität Wien in Kooperation mit dem Landesschulrat für Niederösterreich von 2010 bis 2012) vorgesehen ist, gilt es daher insbesondere nach Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb des Rahmens von NOESIS zu suchen. Dafür erweisen sich drei methodische Zugänge (Zukunftswerkstätten, deliberative Problemlösung und Delphi-Methode) als besonders geeignet. Durch eine Kombination aus verschiedenen Elementen dieser Methoden wird es möglich, die Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung in einem spezifischen Schulentwicklungsmodell zu verwirklichen.

Schließlich soll durch die Anwendung dieses Schulentwicklungsmodells an zwei nach Lage und sozioökonomischen Hintergrundbedingungen sehr unterschiedlichen Schulen in Niederösterreich Aufschluss über das Potential der aus dem Dewey'schen Denken extrahierten Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung für Schulentwicklung gewonnen werden. Wie noch zu zeigen sein wird, kann auf Grund der Rahmenbedingungen des NOESIS-Projekts keine vollständige Antwort auf die Frage gegeben werden, ob und inwiefern intentionaler sozialer Wandel an den Schulen durch die empirische Anwendung der Dewey'schen Prinzipien im Zuge des erläuterten Schulentwicklungsprozesses stattfindet. Es gilt jedoch unter Rückgriff auf Prozessdaten (wie bspw. die Beteiligungsraten), durch die Reflexion des Prozessablaufs und die Ergebnisse daraus herauszufinden, ob und wie sich die aus dem Dewey'schen Denken extrahierten, theoretischen Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung im Kontext Schule umsetzen lassen und sich für Schulentwicklung als anwendbar erweisen. Es sollen somit auf explorative Weise Möglichkeiten und Grenzen der konkreten Anwendung dieser Prinzipien für die Reform und Entwicklung von Schule eruiert werden.

Dass Demokratie und Erziehung in Deweys Werk zusammengedacht werden und unmittelbar aufeinander bezogen sind, gilt als weithin bekannt. Es überrascht daher wenig, dass Demokratie auch in einer aus seinem Denken extrahierten Theorie intentionaler sozialer Entwicklung eine tragende Rolle einnimmt. Demokratie und intentionaler sozialer Wandel stehen jedoch nicht nur miteinander in Verbindung. Wie noch zu zeigen sein wird, ist die Gewährleistung der Prinzipien des demokratischen Ideals eine Bedingung der Möglichkeit von intentionalem sozialen Wandel. Demnach ist auch die Reform und Entwicklung von Schule als spezifischer Fall von intentionalem sozialen Wandel nur dann möglich, wenn demokratische Prinzipien berücksichtigt sind.

Demokratie kommt als Bezugsrahmen, dem Schule verpflichtet ist, als Idee, der Schule vom Grunde aus zugeneigt zu sein hat und zu der Schule den Individuen eine Neigung bzw. ihren Niederschlag in Handlungen zu vermitteln hat, nicht nur bei Dewey klar zum Ausdruck (LW 11, 416f), sondern findet auch in den Schulgesetzen bzw. Lehrplänen vieler Staaten ihren Niederschlag (z. B.: BMUKK 2012c; Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2010, 3).

Aus diesem Grund soll der aktuelle Forschungsstand des wissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurses sowie der Überblick über den gegenwärtigen Mainstream im Bereich der bildungspolitischen Reformmaßnahmen bzw. der >>Education Governance<< in den folgenden beiden Kapiteln besonders auch vor dem Hintergrund beleuchtet werden, ob und inwiefern Demokratie bzw. Beteiligung (Partizipation bzw. Deliberation) darin eine Rolle spielen.

Dabei wird sich u. a. zeigen, dass das Dewey'sche Denken gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Ansätze zur Reform und Entwicklung von Schule (Systemsteuerungstendenzen auf Basis vordefinierter, quantitativer Indikatoren bzw. Managementstrategien aus der Wirtschaft als Vorbild für Schulentwicklung) einen bedeutenden Beitrag zum aktuellen Diskurs leisten kann.

1.1 Aufbau der Arbeit

Die ersten beiden Kapitel stehen ganz im Zeichen der Beleuchtung des aktuellen Forschungsstandes und der aktuellen Tendenzen im Bereich der Entwicklung und Reform von Schulen. Dabei gilt es besonderes Augenmerk darauf zu legen, inwiefern Demokratie bzw.

Beteiligung darin eine Rolle spielen. Gleich im Anschluss (Kapitel 2) wird der wissenschaftliche Schulentwicklungsdiskurs unter Rückgriff auf aktuelle Handbücher sowie entsprechend ausgewiesene Vertreter des Feldes dargestellt. Aufgrund der zahlreichen Aspekte und Strömungen im Bereich der Schulentwicklung kann dies jedoch nur in Auszügen erfolgen. In Kapitel 3 werden die aktuell weit verbreiteten bildungspolitischen Tendenzen erläutert und reflektiert. Dabei werden gängige Konzepte der Schulreform ausgehend von den USA und von Großbritannien, welche sich global ausgebreitet haben bzw. ausbreiten, thematisiert. Des Weiteren wird ein alternativer Governance-Ansatz erläutert, wie das erst kürzlich von Woods entworfene Modell der >>organic meta-governance<< oder >>democratic governance<<.

Kapitel 4 widmet sich einer Kernaufgabe dieser Arbeit, der Entfaltung einer Theorie intentionaler sozialer Entwicklung, welche in acht Prinzipien ihren Niederschlag findet. In diesen Prinzipien spiegelt sich u. a. Demokratie als wesentliche Komponente wider. Die Entfaltung einer entsprechenden Theorie erfolgt durch eine Auseinandersetzung mit zentralen Momenten und Konzepten bei Dewey wie Erfahrung >>experience<<, Erkenntnis, menschliches Verhalten, Erziehung und Gesellschaft. Angesichts der Fülle des Schaffens Deweys (ungefähr 900 Titel, darunter 40 Bücher von teils mehr als 500 Seiten und 700 Aufsätze in mehr als 140 Zeitschriften) (vgl. Bohnsack 1976, 19) ist eine bestimmte Selektion unumgänglich. Es scheint gut möglich, Schlüsselaspekte des Dewey'schen Denkens auch ohne Berücksichtigung all seiner Werke auf Grundlage der zahlreichen Sekundärliteratur in verschiedensten Sprachen (u. a. auch in Deutsch) und bestimmter Standardwerke bzw. Texte und Textstellen solide darstellen zu können. Als Standardwerke werden >>Demokratie und Erziehung<<, >>Erfahrung und Natur<<, >>Logic. The Theory of Inquiry<<, >>Human Nature and Conduct<<, >>Die Öffentlichkeit und ihre Probleme<< oder >>Die Suche nach Gewissheit<< herangezogen. Aber auch kleinere Aufsätze Deweys wie >>Democracy and Educational Administration<<, >>Authority and Social Change<< oder >>Education and Social Change<< dienen als Grundlage. Als Sekundärliteratur werden vorwiegend deutschsprachige Autoren wie Oelkers, Horlacher, Bellmann, Bohnsack, Joas, Neubert, Suhr, Jörke, Apel, Schultz oder Kettner, aber auch englischsprachige wie Westbrook, Childs, Hickman, Quinton, Caspary oder Murphy herangezogen.

In Kapitel 5 gilt es theoretische und methodische Ansätze vorzustellen, welche als Weiterentwicklung des Gedankengebäudes Deweys angesehen werden können bzw. welche Berührungspunkte und Überschneidungen damit aufweisen. Diese Ansätze dienen in weiterer Folge dazu, die theoretischen Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung in ein empirisch

durchführbares Schulentwicklungsmodell zu überführen. Es wird zum einen das Konzept der beteiligungszentrierten Demokratie (partizipatorische bzw. deliberative Demokratie) vorgestellt, für welches u. a. Dewey als ein Wegbereiter angesehen wird. Zum anderen werden auch konkrete Methoden und Anwendungen, die im Bereich der beteiligungszentrierten Demokratie angesiedelt werden können, in diversen Bereichen der Gesellschaft und der Politik und insbesondere in Schule und Schulsystem behandelt. In einem Exkurs wird auf die Konzepte >>social capital<< (Putnam 2000) sowie >>civic capacity<< (Stone et al. 2001) eingegangen, auf deren Grundlage Konzeptionen zur Reform und Entwicklung von Schule entwickelt wurden, die zwar nicht explizit auf Demokratie aufbauen, jedoch soziale Beziehungen, Netzwerke, das zivile Engagement und die Zusammenarbeit verschiedener Akteure in den Vordergrund stellen. Des Weiteren wird das Potential beteiligungszentrierter Demokratie diskutiert, indem Möglichkeiten und Grenzen entsprechender Anwendungen vor dem Hintergrund des aufklärerischen Denkens Kants, vernunftkritischer Gedanken Adornos, empirischer Evidenzen von Lewin und diverser aktuellerer Reflexionen von diversen Autoren aufgezeigt werden. Außerdem wird in einem weiteren Exkurs die Beteiligung von Schulakteuren aus der Perspektive aktueller Schul- und Unterrichtsforschung beleuchtet bzw. eruiert, mit welchem Spannungsverhältnis durch Beteiligung im Schulbereich umzugehen ist.

Schließlich werden im letzten Unterkapitel drei methodische Ansätze näher erläutert (Zukunftswerkstatt, Modell der deliberativen Problemlösung an den öffentlichen Schulen in Chicago, Delphi-Methode), aus deren Kombination ein systematischer Aufbau eines Schulentwicklungsmodells erfolgen kann. Dieses Schulentwicklungsmodell soll auf den aus dem Dewey'schen Denken herausgearbeiteten theoretischen Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung beruhen und diverse Erkenntnisse aus dem Bereich der beteiligungszentrierten Demokratie berücksichtigen.

In Kapitel 6 werden die methodischen Realisierungsmöglichkeiten der acht Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung unter Rückgriff auf die drei erläuterten methodischen Ansätze allgemein und vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen des Projekts NOESIS aufgezeigt. In Kapitel 7 werden diese schließlich zum erwähnten Schulentwicklungsmodell kombiniert.

In Kapitel 8 wird die Umsetzung des Schulentwicklungsmodells an zwei unterschiedlichen Schulen im Rahmen des NOESIS-Projekts dokumentiert, indem die Schulen und Schulstandorte anhand diverser Daten vorgestellt sowie die Rücklaufquoten in den einzelnen Phasen des Prozesses genau analysiert werden.

Kapitel 9 widmet sich schließlich detailliert den Ergebnissen aus allen fünf Phasen an beiden Schulen, wobei das Endergebnis aus dem gesamten Prozess etwas ausführlicher in der Zusammenfassung der Ergebnisse aus Phase 5 dargestellt wird. Im Anschluss daran erfolgt in Kapitel 10 eine Interpretation der Durchführung und Ergebnisse des Schulentwicklungsprozesses an den beiden Schulen vor dem Hintergrund der interessierenden Fragestellungen, ob und wie sich die aus dem Dewey'schen Denken extrahierten Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung im Kontext Schule umsetzen lassen und sich für Schulentwicklung als anwendbar erweisen.

Im abschließenden Kapitel 11 werden Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung der acht Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung sowohl vor dem Hintergrund des durchgeführten Schulentwicklungsmodells an den beiden Schulen als auch allgemein reflektiert und diskutiert.

2. Schulentwicklung

Grundsätzlich ist Schulentwicklung, wenn auch noch ein eher junges, so doch ein bereits etabliertes Feld im Bereich der wissenschaftlichen Schulpädagogik. Dies zeigen u. a. die Existenz von Zeitschriften wie das >>Jahrbuch der Schulentwicklung<<, das >>Journal für Schulentwicklung<< oder das von Bohl et al. herausgegebene bereits zweite nach dem 1998 von Altrichter et al. veröffentlichten Handbuch über Schulentwicklung im deutschen Sprachraum (Altrichter et al. 1998; Bohl et al. 2010). Der Begriff >>Schulentwicklung<< dürfte Anfang der 1970er Jahre erstmalig im deutschen Sprachraum mit der Gründung von Instituten unter der Hoheit des österreichischen Unterrichtsministeriums (Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung) bzw. an einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen (Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung) aufgetreten sein (Rolff 2007, 21). Vor den 1990er Jahren bedeutete Schulentwicklung eher die Planung der Schulinfrastruktur bzw. -ausstattung. Später wurde darunter die gesamte Systementwicklung verstanden. Als Bezugstheorien standen die Curriculumtheorie, Sozialisationstheorie und die Institutionsanalyse im Vordergrund. Spätestens seit den 1990er Jahren ist der Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen gelegt worden. (ebd. 21f) Dieser Fokus auf die Einzelschule ist nach Wenzel neben bestimmten aufkommenden Entwicklungen und Elementen wie der Bürokratiekritik, Managementkonzepten (New Public Management) und Personalentwicklung, Sozialpsychologie (Wohlbefinden und Effektivität am Arbeitsplatz), Organisationstheorien und Organisationsentwicklung sowie dem ökonomischen Dogma der Wettbewerbsfähigkeit vor allem Erkenntnissen aus der Schulqualitätsforschung geschuldet (Wenzel 2010, 263f). Dabei waren Studien wie die von Michael Rutter und Kollegen >>Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children<< oder von Mortimore >>School Matters<< von besonderer Bedeutung. Sie zeigten einerseits, dass Schulen einen Unterschied machen können bzw. verschiedenen Einfluss auf die Kinder ausüben, und andererseits, welche Merkmale gute Schulen aufweisen (Rutter 1979; Mortimore 1998). Im deutschen Sprachraum war es besonders Helmut Fend, der die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit in den Mittelpunkt rückte, indem er empirisch anhand bestimmter Kriterien (Wohlbefinden, Kooperation/Beziehungen, Zufriedenheit, Leistungsanforderungen, Problemwahrnehmungen etc.) aus Sicht von Schülern, Eltern und Lehrern gute und schlechte Schulen identifizierte und Merkmale von diesen herausarbeitete (Fend 1986). Klieme & Steinert (2008, 222) interpretieren die Ergebnisse der Schulvergleichsstudien Helmut Fends in den 1970er Jahren so, dass diese größere Unterschiede innerhalb einer Schulstruktur (gegliedert oder integriert) als zwischen den Schulstrukturen aufzeigen. Die Fokussierung auf die Einzelschule

als Dreh- und Angelpunkt für Schulqualität bzw. der von Klieme et al. bezeichnete „Fundamentalsatz der Schulentwicklungsforschung“ (2000, 387), dass „die Einzelschule [...] Fokus und Handlungseinheit für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [ist]“ (2000, 387), findet in der Bildungsforschung bis heute Bestätigung. So konnte die Fend'sche Folgestudie (LiFe-Studie), welche die Lebenswege einstiger Schüler aus unterschiedlichen Schulformen untersuchte (Gesamtschule, dreigliedriges System oder Förderstufe) keine Unterschiede hinsichtlich der Bildungs- und Berufswege der Teilnehmer feststellen, die unterschiedliche Schulformen besuchten (Fend 2009, 63ff). Hopmann nennt als Grund, warum Chancengleichheit über die Schulstruktur durch integrierte Schulsysteme langfristig nicht zu gewährleisten ist, dass sich auch bei weitgehend homogener Beschulung andere Differenzierungsmechanismen ausbilden, welche die ursprünglichen sozialen Unterschiede wieder verfestigen. Solche Differenzierungsmechanismen sind z. B. die Differenzierung nach Trägerschaft (Anwachsen des privaten Sektors), die Differenzierung nach Programmen (bilinguale, musische oder Montessori-Schulzweige), die Differenzierung nach Sozialgeographie (die Konzentration „gebildeter Schichten“ im Einzugsbereich von als „gut“ angesehenen Schulen), die Verschiebung der sozialen Differenzierung in höhere Bildungseinrichtungen (Universitäten) durch Status- und Wertverlust niederer schulischer Abschlüsse (wie z. B.: Matura) oder die Differenzierung durch shadow-education (z. B. Nachhilfe). (Hopmann 2011, 15f; 22) Die durch familiäre Zugehörigkeit bestimmten außerschulischen Ressourcen eines Schülers scheinen daher immer wieder wirkmächtig zu werden und in jeglichem Schulsystem zur Reproduktion der eigentlich zu vermeidenden Unterschiede beizutragen. Zielführende Maßnahmen, welche im Schulsystem gesetzt werden können, sind angesichts dieser Tatsache das Entwickeln von Angeboten am Schulstandort, die für die je gegebenen Handlungsmöglichkeiten angemessen sind, oder „zielgruppenspezifische Interventione[n] in die Schul- und Unterrichtsqualität“ (ebd. 36). Ergebnisse der PISA-Studie für Deutschland zeigen, dass sich innerhalb desselben Schultyps (Hauptschule, Gymnasium etc.) die einzelnen Schulen oft äußerst stark unterscheiden und es sehr wahrscheinlich ist, dass Schulen innerhalb desselben Schultyps stärker variieren als die unterschiedlichen Schultypen (Baumert et al. 2003, 60ff). International gibt es zahlreiche Evidenzen, dass die Tatsache, dass manche Schulen gut und andere weniger gut operieren bzw. sich manche Schulen gut und andere weniger gut entwickeln, sehr stark von spezifischen Kontextbedingungen abhängt, die von Schule zu Schule unterschiedlich sind (Thrupp & Lupton 2006; Potter et al. 2002; Harris & Chapman 2004). Weiters sehen Klieme & Steinert (2008, 222) den Fokus auf die Einzelschule auch durch soziologische und erziehungswissenschaftliche

Schultheorien wie die von Fend oder Weick bestärkt (Weick 1976; Fend 2006; 2008). Erstere gehe davon aus, dass in allen Schulen externe Anforderungen immer „rekontextualisiert“ und „nicht einfach umgesetzt“ werden (Klieme & Steinert 2008, 222). Zweitere bezeichne Schulen als „loosely coupled systems“ (Weick 1976, 1), in denen Mitgliedergruppen wie die Lehrer in ihrem Selbstverständnis „autonom handelnde Professionelle“ sind und somit das organisationelle Einflussnehmen auf deren Handeln und Interagieren schwer möglich ist (Klieme & Steinert 2008, 222). Vor diesem Hintergrund erhebt sich Zweifel, dass zentrale Reformstrategien, die von außen an die Schulen herangetragen werden, überhaupt zu intendierter Entwicklung von Schulen beitragen können.

Gibt man in der Online-Datenbank >>Fachportal Pädagogik<< den Suchbegriff >>Schulentwicklung<< ein, so erscheinen 12179 Publikationen. Dabei wird jedoch sofort deutlich, dass sehr viele unterschiedliche Forschungsansätze und Themenbereiche mit Schulentwicklung verbunden werden. Trotz der wachsenden Etablierung des Feldes wird die Diagnose Rolffs, dass Schulentwicklung „bisher aus einem Gemisch von Ideen, Plausibilitäten und Praxisbeispielen“ besteht, in dem „viel vermutet und wenig gewusst“ wird, verständlich (Rolff 2010, 35). Wirft man einen Blick ins Inhaltsverzeichnis des neuesten Handbuchs über Schulentwicklung (siehe Bohl et al. 2010, 5ff), so kann das Feld der Schulentwicklung zusammengefasst in folgende Kernbestandteile unterteilt werden:

- Evaluation im Schulbereich bzw. datengestützte Rückmeldungen auf Klassen-, Schul- und Schulsystemebene,
- die Übertragung organisationssoziologischer und betriebswirtschaftlicher bzw. management-theoretischer Perspektiven und Konzepte wie >>Change Management<< oder >>lernende Organisation<< bzw. >>lernendes Unternehmen<< auf die Schule (siehe u. a. auch Fullan 1999; Argyris & Schön 1978; Senge 1996; Schley 1998; Schratz & Steiner-Löffler 1998)
- Schulleitung bzw. >>School Leadership<< (siehe u. a. auch Schratz 1998),
- Lehrpersonalentwicklung (Fort- und Weiterbildung) sowie Professionalisierung des Lehrberufs,
- diverse Formen der Unterrichtsentwicklung (Methoden, Inhalte, Struktur und Gestaltung des Unterrichts).

Für die Schulentwicklungsarbeit werden Methoden für die Arbeit in und für Gruppen wie beispielsweise Beratung, Moderation, Konfliktbearbeitung, Teamentwicklung sowie Techniken der Organisationsanalyse, der schulinternen Datenerhebung, der Entwicklung eines Schulprogramms und der Evaluation angeführt (Bohl et al. 2010, 10).

Rolff sieht Schulentwicklung als „Trias von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung“ (Rolff 2010, 29). Er zeigt (ebd. 30f), dass historisch Erstere der Ausgangspunkt für Schulentwicklung war und den Lernprozess von Menschen und Organisationen in den Mittelpunkt stellte. Organisationsentwicklung bezieht sich auf das „Ganze der Schule“ (ebd. 30). Es geht dabei um den Aufbau einer „institutionelle[n] Struktur zur Binnensteuerung des Wandels“, was zumeist die Einrichtung von „Steuergruppen“, „externer Beratung“ und „Evaluation als datengestützter Reflexion“ bedeutet (ebd.). In der Organisationsentwicklung sind sowohl Prozesse als auch Ergebnisse von Bedeutung, wobei Erstere niemals linear, sondern immer zyklisch oder spiralförmig ablaufen. Dabei ist wichtig, dass dieselben Personen die Prozesse planen und durchführen und unter Anwendung bestimmter organisationssoziologischer Methoden vereinbarte Zielsetzungen anstreben. Eine Weiterentwicklung der Organisationsentwicklung sieht Rolff im bereits erwähnten >>Change Management<<, das sich grundsätzlich aus einem dreistufigen Vorgehen (Strategie, Struktur und Kultur) zusammensetzt: dem Entwickeln von Zielen und der Klärung der Mittel zur Zielerreichung, der Einrichtung einer Struktur zur dauerhaften Umsetzung der Ziele (z. B.: von Teams) und der konkreten Ausformung und Realisierung von Werten, Normen und Interaktionen in der entsprechenden Organisation. (ebd. 30f) Die Orientierung an der Organisationsentwicklung im Schulbereich wurde vielfach kritisiert, da sie den schulischen Kernbereich des Unterrichts vernachlässige. In der Folge hat sich daher die schulweite Unterrichtsentwicklung als ein wesentlicher Teilbereich der Schulentwicklung etabliert. (ebd. 31f) Nicht zuletzt durch die Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen und persönlichen Begegnungen im pädagogischen Bereich komplettiert die Personalentwicklung die von Rolff aufgestellte Trias der Schulentwicklung. Darin enthalten sind Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung sowie Persönlichkeitsentwicklung. Letztere wird besonders von Schulpsychologen forciert und durch Coaching oder Supervision realisiert. (ebd. 32f) Rolff (ebd. 35f) plädiert für ein systemisches Zusammendenken dieser drei Teilbereiche der Schulentwicklung, da sie alle aufeinander bezogen, miteinander verbunden und voneinander abhängig sind. Nur durch eine „Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (ebd. 36) kann

das eigentliche Ziel jeglicher Schulentwicklung, „die Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern“ (ebd. 35), erreicht werden (ebd. 35f).

„Schulentwicklung ist ein Lernprozess. Es geht dabei letztlich um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben und Erneuern. Was immer der Fall sein mag, die Lernprozesse müssen vom Arbeitsplatz ausgehen und die Akteure dabei neue Einsichten gewinnen, ein anderes Verhalten zeigen, neue Wahrnehmungen machen, alte Routinen aufgeben oder neue schaffen“ (ebd., 36).

Rolff weist außerdem auf die Notwendigkeit hin, Schulentwicklung gleichzeitig von den Handelnden und der Struktur des Gesamtsystems her zu denken (ebd.).

Schratz & Steiner-Löffler haben bereits in ihrem Konzept der >>lernenden Schule<< darauf hingewiesen, dass sich Schulentwicklung von der Entwicklung kommerzieller Organisationen unterscheidet (Schratz & Steiner-Löffler 1998, 22). Sie warnen davor, „Methoden aus dem Wirtschaftsbereich unbedacht [zu übernehmen] und unreflektiert in der pädagogischen Praxis [einzusetzen] ...“ (ebd.). So sei der spezifische Sinn von Schule, „der vom pädagogischen Eros getragen wird“ (ebd.) oder die spezifische Lehrer-Schüler-Beziehung nicht mit Kategorien wie >>Produkt<<, >>Markt<<, >>Kundenbeziehung<< oder >>Preis-Leistungs-Zusammenhängen<< zu beschreiben (ebd. 22f). Sie sehen in der Wirtschaft durchaus Ansätze, die für schulisches Organisationslernen brauchbar sind, jedoch führe „die Übernahme von Zaubermitteln aus dem Bereich des Wirtschaftsmanagements, die gerade >>in<< sind, sei dies >>Total Quality Management<<, >>Kaizen<< oder das Zertifizierungs-Modell >>ISO 9000<< noch lange nicht dazu [...], dass sich Schule in eine günstige Richtung weiterentwickelt“ (ebd. 23).

Die Beteiligung bzw. Partizipation der schulischen Akteure (Lehrer, Schüler, Eltern, Akteure des Schulumfelds) kommt zwar im Schulentwicklungsdiskurs vor, spielt jedoch lediglich eine untergeordnete Rolle, wird meist als Randthema in Unterpunkten abgehandelt und umfasst eher sporadische und unsystematische Ansätze von einzelnen Versuchen der Einbindung schulischer Akteure in die Gestaltung des Schullebens (siehe Bohl et al. 2010, 7; Müller 2010; Meister 2010). Ausführlichere Ansätze der Einbindung von bspw. Schülern und Eltern in Schulentwicklungsprozesse finden sich rund um den norwegischen Forscher Dalin, welcher schon in den 1980er Jahren von diversen Projekten aktiver Schülerbeteiligung an Unterrichtsprozessen berichtete (Dalin & Chisnall 1983). In dem von ihm gegründeten Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsinstitut IMTEC (International Movement towards Educational Change) wurde ein institutionelles Schulentwicklungsprogramm (ISP) gestartet, im

Zuge dessen seit 1976 Erfahrungen mit aktiver Schülerbeteiligung, aber auch Elternbeteiligung an Schulentwicklungsprozessen gemacht wurden (Dalin et al. 1996, 9; 306ff; 317ff). In Österreich sind rund um Schratz Verfahren und Methoden der Qualitätsentwicklung bzw. der Selbstevaluation von Schulen entwickelt und dokumentiert worden, welche die Beteiligung der Schulpartner als wesentlichen Bestandteil anerkennen. Schratz et al. (2011) haben in ihrem Buch >>Qualitätsentwicklung<< ausgehend von einem Modell, das aus vier sich abwechselnden und kontinuierlich wiederholenden Phasen der Reflexion und Diskussion, der Planungsarbeit, der Umsetzungsaktivitäten und der Bewertung besteht (ebd. 10), konkrete Verfahrensvorschläge zur Realisierung der einzelnen Phasen vorgelegt sowie Methoden und Instrumente zur Selbstevaluation vorgestellt. Aus einem gestuften, mehrphasigen Ablauf besteht auch der Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess Dalins. Die in der Praxis nicht in dieser linearen Form aufeinanderfolgen Phasen sind: Initiation und Einstieg, Gemeinsame Diagnose, Datensammlung, Zielvereinbarung und Prioritätensetzen, Maßnahme bzw. Projektplanung, Implementation, Evaluation, Institutionalisierung (Dalin et al. 1996, 44ff). Eine ähnliche Phasenabfolge für Veränderungen im Schulbereich findet sich auch bei Fullan, der einige Werke zur Reform und Entwicklung von Schule und Schulsystem verfasst hat. Er führt die Phasen >>Initiation<<, >>Implementation<<, >>Institutionalization<< und >>Outcome<< als wesentliche Bestandteile eines Veränderungsprozesses an (Fullan 20013, 32ff).

Bei Schratz et al. (2011, 145ff; 153ff) werden die Schulpartner in unterschiedlicher Weise einbezogen (beispielsweise die aktive Einbeziehung von Schülersichtweisen durch z. B. Fotoevaluation bzw. die Einbeziehung von Eltern, Lehrkräften und Schülern beim Erkunden des Schulethos). Im Jahr 2002 haben Schratz et al. ein Buch herausgebracht, das von einem an 101 Schulen in 18 Ländern Europas nach einem bestimmten Schema durchgeführten Selbstevaluationsprozess berichtet, der sich aus folgenden Bestandteilen zusammensetzt: 1) Erstellung eines Selbstevaluationsprofils, 2) Anwendung diverser Evaluationsmethoden und 3) Einsatz eines kritischen Freundes (Schratz et al. 2002). Darin wird die Partizipation von Eltern, Schülern und Lehrern „[...] oder zumindest ihre[r] Vertreter [...]“ (ebd. 137) in jeder Phase des Prozesses als Voraussetzung dafür angesehen, dass Selbstevaluation zu einer Entwicklung der Schule beiträgt (ebd. 137f). So wurden beispielsweise Vertreter jeder Akteursgruppe dazu angehalten, ein Urteil über die Schule in zwölf unterschiedlichen Qualitätsbereichen („Schulleistungen“, „persönliche und soziale Entwicklung“, „weitere Laufbahn der Schüler“, „Zeit für Lernprozesse“, „Qualität des Lehrens und Lernens“, „Unterstützung bei Lernschwierigkeiten“, „Schule als Lernort“, „Schule als sozialer Ort“, „Schule als professionelle

Organisation“, „Schule und Elternhaus“, „Schule und Gemeinde“, „Schule und Arbeit“) (ebd. 139) zu fällen und in Diskussionen über die Urteile zu einem Konsens zu kommen bzw. Meinungsverschiedenheiten sichtbar zu machen (ebd. 140).

Dass die umfassende Beteiligung aller schulischen Akteure im Schulentwicklungsdiskurs bisher nicht noch stärker in den Mittelpunkt rücken konnte, überrascht doch etwas, da auch angesichts der von führenden Schulentwicklern unter die im Schulentwicklungsdiskurs bereits übliche Berufung auf die Systemtheorie festgestellten Erkenntnis, dass Schulen von zentralen Behörden nicht direkt gelenkt werden können bzw. Schulen selbst entscheiden, ob und wie Interventionen verarbeitet werden (Holtappels & Rolff 2010, 75), eine Fokussierung auf die Möglichkeit partizipativer Schulentwicklung naheliegt. Außerdem gibt es bereits deutliche empirische Evidenzen, dass der Aufbau von Organisationskapazitäten stark mit der Bildung demokratischer Strukturen und der Ermächtigung der Akteure zusammenhängt (Marks & Louis 1999, 709). Auch Schratz et al. (2002, 246) berichten davon, dass alle Schulen, die a) mit dem erwähnten Selbstevaluationsprozess an über hundert Schulen in Europa sehr zufrieden waren bzw. b) „[...] über Entwicklungen zur Fähigkeit gemeinsamen Lernens und der Effektivität bei der Arbeit berichteten“ (ebd.), hohe Beteiligungsraten der Schulakteure aufwiesen.

Anstatt sich jedoch der Möglichkeit systematischer Partizipation der handelnden Akteure im Schulentwicklungsdiskurs detaillierter zu widmen, setzt man vielfach auf die Verpflichtung „zum Aufbau von Selbststeuerungspotentialen“ auf Grundlage von organisations- und managementtheoretischen Ansätzen (Holtappels & Rolff 2010, 77). Ob das reale Handeln der Akteure durch eine solche Verpflichtung effektiver beeinflusst werden kann als durch andere zentralbehördliche Vorgaben, bleibt jedoch fraglich, da auch bei einer Verpflichtung zur Selbststeuerung davon auszugehen ist, dass die Schulen selbst entscheiden, ob und wie sie diese Vorgabe verarbeiten. Außerdem kommt noch erschwerend dazu, dass die Schulen vor dem Hintergrund der neuen Steuerung durch Lernstandserhebungen (Standards), auch wenn sie wollten, nach aktuellem Wissensstand nicht einmal wissen können, was sie genau wie zu verändern haben (ebd. 78; Retzl 2010b; Hopmann 2007a, 116ff).

Alles in allem scheint der Schulentwicklungsdiskurs sehr breit gefächert und wenig systematisch. Eine einheitliche Grundlage stellt lediglich die Tatsache dar, dass auf der Einzelschule der Fokus des Interesses liegt. Dass die größten Unterschiede der Schul- und Unterrichtsqualität durch die konkreten Einzelschulen zu erklären sind, gilt mittlerweile auch empirisch als gut abgesichert. Dadurch kann die Konzentration auf die jeweiligen Einzelschul-

standorte im Bereich der Schulentwicklung als durchaus sinnvoll angesehen werden. Die Beteiligung unterschiedlicher Akteure spielt und spielt in diversen Schulentwicklungsverfahren und -modellen eine Rolle. Demokratie gilt aber allgemein bei Schulentwicklung nicht als Kernprinzip.

Es gibt auch aktuelle Ansätze, welche Demokratie und insbesondere Deliberation als Grundprinzip im Schulbereich proklamieren. So hat Englund aufgezeigt, dass in der gegenwärtigen von Pluralismus geprägten Gesellschaft deliberative Kommunikation gerade im Erziehungssystem von großer Aktualität ist. Er hat lerntheoretische Begründungen für >>deliberative communication<< formuliert und Anwendungsmöglichkeiten von Deliberation im Schul- und Unterrichtsgeschehen erläutert (Englund 2006, 503f; 512; 514; 516).

An diese Wende hin zu Demokratie und Beteiligung soll in weiterer Folge (Kapitel 4) angeknüpft werden, indem mit Dewey gezeigt wird, dass Beteiligung (Deliberation oder Partizipation) nicht nur ein wesentlicher Bestandteil von Schulentwicklung ist, sondern eine Bedingung der Möglichkeit von Schulentwicklung darstellt. Zuvor sollen jedoch noch aktuelle Tendenzen in der Bildungspolitik, Erkenntnisse aus der Bildungsforschung darüber und ein Ansatz in der Governance-Forschung erläutert werden, um die Aktualität und das Potential von Beteiligung und Demokratie auch vor diesem Hintergrund zu verdeutlichen.

3. Aktuelle Tendenzen in Bildungspolitik und >>Education Governance<<

Es folgt ein Überblick über aktuell weitverbreitete bildungspolitische Tendenzen und Analysen, die sich primär auf den U.S.-amerikanischen Kontext und das Vereinigte Königreich beziehen, da im Kern die dortigen bildungspolitischen Trends große Ähnlichkeiten mit vielen anderen westlichen Bildungssystemen, u. a. auch mit dem österreichischen, aufweisen. Die Entwicklungen im anglo-amerikanischen Kontext haben großteils zeitlich etwas später auch in Letzterem Einzug gehalten bzw. nehmen gegenwärtig Einzug. Da jedoch im amerikanisch-britischen Raum der Ausgang dieser Entwicklungen schon länger zurückliegt als in den meisten anderen Staaten, werden dort in der Wissenschaft bereits andere Governance-Modelle angedacht und entwickelt, in denen Demokratie eine zentrale Rolle einnimmt. Ein entsprechender Ansatz wird schließlich vorgestellt.

Grundsätzlich lassen sich bürokratisch-zentralistische und markt- und wettbewerbsorientierte politische Steuerungsmodelle im Bildungswesen unterscheiden (Strike 2010, 4ff; Fung 2004, 8f; Woods 2011, 48ff). Erstere zeichnen sich dadurch aus, dass Regulierungen, Prozeduren und Anforderungen zentral vorgegeben werden sowie eine zentrale Kontrolle die Qualität der Prozesse und Ergebnisse an den Schulen sicherstellen soll, während Zweitere eine entsprechende Qualität durch Entfachen eines marktähnlichen Wettbewerbs zwischen den Schulen zu gewährleisten trachten. Unter Ersteres fällt z. B. das Setzen auf hierarchisch gegliederte, öffentliche Bürokrationen, welche den Schulen genaue inhaltliche Vorgaben machen sowie moderne Management-Techniken oder Accountability-Mechanismen wie standardisierte Schülerleistungstests anwenden. (Strike 2010, 4ff; Fung 2004, 8f; Woods 2011, 48ff) Der Fokus auf Schülerleistungstests als Indikator von Schulqualität hat sich, wie Hopmann aufzeigt, bereits seit den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA langsam abgezeichnet und seit den 50er Jahren in den einzelnen Bundesstaaten ausgebreitet (Hopmann 2007b, 375). Seit der gesetzlichen Verankerung des verpflichtenden nationalen Testprogramms NCLB (No Child Left Behind) im Jahre 2001 haben sich Schülerleistungstests als politisches Steuerungsinstrument in der gesamten USA durchgesetzt (U.S. Department of Education 2012). In England ist seit dem Education Reform Act des Jahres 1988 ein nationales Schülerleistungstestsystem eingeführt worden, was u. a. die Veröffentlichung von Testresultaten in Ranking-Tabellen sowie einen stärkeren Einfluss von Schulinspektionen durch die Gründung einer eigens geschaffenen Organisation (Ofsted) vorsieht (Woods 2011, 45). Woods zählt auch die strukturellen Änderungen in Großbritannien zu den zentralistischen Maßnahmen, durch welche im Bereich der öffentlichen Erziehung die

traditionellen Grenzen aufgelöst wurden. Die Gründung von „quasi-independent“, öffentlichen Schulen (Academies, Free Schools etc.¹) eröffnet neuen, privaten Akteuren die Möglichkeit Einfluss auf das Erziehungswesen zu nehmen (Woods 2011, 49; Ball 2009).

Ein marktähnlicher Wettbewerb wird insofern gefördert, als dass beispielsweise Eltern als Konsumenten betrachtet werden, die sich die Schulen für ihre Kinder auswählen können. Dieser von Milton Friedman angeregten Logik wird in den USA beispielsweise durch Voucher Systeme bzw. Charter Schools nachgekommen (The Friedman Foundation for Educational Choice 2012a; 2012b). Einen weiteren gängigen Ansatz zur Förderung von Wettbewerb und Konkurrenz stellt die Autonomiebewegung im Schulbereich dar. Woods spricht von der Schaffung eines „quasi-market“ in der öffentlichen Erziehung (Woods 2011, 50) in England, der ebenso im Education Reform Act von 1988 seinen Ausgang genommen hat (ebd.). Darin ist eine schülerabhängige Finanzierung der Schulen, mehr Freiheit der Eltern bei der Wahl der Schulen für ihre Kinder sowie die Abgabe der Verantwortung über die Finanzen an die Schulen vorgesehen (ebd. 45). Dadurch wurden Rahmenbedingungen geschaffen, unter denen „schools are intended to act more like small or medium-size businesses responsive to consumer preferences“ (ebd. 50).

In Österreich hat Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts die Schulautonomie in das Bildungswesen Einzug gehalten, wodurch den einzelnen Schulen mehr Spielraum und Anpassungsmöglichkeiten an lokale Potentiale zugestanden werden sollte (Altrichter 2007, 64). In einer zentralen, bürokratischen Schulverwaltungsstruktur, in welcher die Entscheidungskompetenz der Einzelschulen grundsätzlich sehr gering ist, hat die Schulautonomie in Österreich für die Schulen kleine Gestaltungsspielräume bzw. Mitgestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich a) zusätzlicher, finanzieller Einnahmequellen, b) personeller Entscheidungen, c) des Lehrplans (Möglichkeit der Schwerpunktsetzung auf bestimmte Gegenstände, Einführung neuer Gegenstände), d) der Eröffnungs- und Teilungszahlen von Schülergruppen und -klassen, e) der Leistungsbeurteilung, f) der Aufnahmebedingungen für Schüler und g) der Festlegung schulfreier Tage gebracht (Feigl 2000). Hackl sieht diese Autonomie „... durch klug installierte

¹ Academies sind rechtlich unabhängige Schulen, die öffentlich finanziert werden und die Kontrolle über das Budget, das Personal und den Lehrplan haben. Sie dürfen keine Gebühren einheben und sind wie alle anderen Schulen der Schulinspektionsbehörde Ofsted und somit den nationalen Testprogrammen unterworfen. Academies müssen sich auch an ein nationales Kerncurriculum halten. Free Schools sind wie die Academies öffentlich finanziert und Ofsted unterworfen. Diverse Gruppen (Wohltätigkeitsorganisationen, Universitäten, Unternehmen, Lehrer oder Eltern) können eine Free School gründen. (European Commission 2012)

Rahmenbedingungen und deren systemische Effekte kaum ausweichlich in vorbestimmte Bahnen gezwungen ... “ und meint, dass Schulen dadurch „ ... nach dem Vorbild der neoliberal globalisierten Welt und vor dem Hintergrund entzogener Ressourcen um die Grundlagen ihrer Existenz konkurrieren müssen ... “ (Hackl 2007, 80). Eder et al. charakterisieren die neue Steuerungsphilosophie seit Beginn der 90er Jahre mit „Deregulierung“, „Dezentralisierung“, „Autonomie“ sowie „Orientierung an Marktprinzipien“ und „Privatisierung“ (Eder et al. 2002, 16). Des Weiteren hat nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 in Österreich der Aufbau eines nationalen Testsystems begonnen, der im Jahr 2009 die gesetzliche Einführung der Bildungsstandards mit sich brachte und schließlich im Jahr 2012 in der ersten flächendeckenden Überprüfung der Standards durch nationale Schülerleistungstests gemündet hat. Ab Mai 2012 werden jährlich Schüler in den 4. und 8. Schulstufen in Mathematik, Deutsch und Englisch getestet, wodurch nationale Schülerleistungstests auch Bestandteil des österreichischen Schulsystems geworden sind. (Altrichter 2007; BMUKK 2012a) Wie und wozu die Ergebnisse dieser Tests in Österreich in Zukunft gebraucht werden, ist noch nicht exakt absehbar, ebenso auch noch nicht die Folgen für die Schulen und Lehrer.

Die Schulsysteme in den unterschiedlichen Nationen weisen eigene Traditionen, Strukturen und Rechtslagen auf bzw. folgen, wie Hopmann zeigt, den je spezifischen >>constitutional mindsets<<, wie z. B. dem tiefverwurzelten Verhältnis der Öffentlichkeit zu ihren Institutionen, wodurch sich die Umsetzung und Auswirkungen der sehr ähnlich anmutenden bildungspolitischen Tendenzen unterschiedlich niederschlagen (Hopmann 2007b, 373ff). Abgesehen von den Unterschieden in der konkreten Umsetzung und ihrem zeitlichen Fortschritt sind jedoch die Parallelen in der zugrundeliegenden politischen Steuerungslogik zwischen den einzelnen Staaten nicht zu leugnen. Ohne an dieser Stelle die Ursache dieser globalen Tendenzen genauer ergründen zu wollen, dafür liegen bereits viele und analytisch präzise Erklärungsmodelle vor (ebd. 365ff), sollen im Folgenden empirische Evidenzen über die Folgen dieser bildungspolitischen Trends dargelegt werden.

Hinsichtlich der Auswirkungen der Einführung von Marktmechanismen in die öffentliche Erziehung wie u. a. durch die freie Schulwahl für Eltern und deren Kinder zeigt ein aktueller Bericht der OECD über die Folgen unterschiedlichster Schulwahlmodelle weltweit, dass tendenziell die bildungsnahen, leistungsorientierten Schichten davon profitieren, während sozioökonomisch benachteiligten Gruppen damit eher geschadet wird (Musset 2012, 43). Die freie Schulwahl kann nur dann sozial gerecht sein, wenn der Staat regulierend eingreift wie

beispielsweise durch die Anwendung von >>controlled choice schemes<< oder >>progressive voucher schemes<< (ebd. 40ff). Das erste Modell zeichnet sich dadurch aus, dass die Eltern zwar ihre bevorzugten Schulen auf einer Liste angeben können, jedoch der Staat letztendlich unter Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung an den einzelnen Schulen einen Platz an einer entsprechenden Schule zuweist. Das zweite Modell besteht grundsätzlich darin, dass Schulen für die Aufnahme von Kindern mit sozialer Benachteiligung mehr Geld bekommen und somit ein staatlicher Anreiz für Schulen geschaffen wird, benachteiligte Kinder aufzunehmen. (ebd.)

Wie in weiterer Folge gezeigt wird, führen die Anwendung zentraler Schülerleistungstests und das Binden von realen Konsequenzen an die Ergebnisse dieser Tests in England und in den USA tendenziell eher dazu, mehr Kinder zurückzulassen anstatt allen Kindern zu dienen. Nichols & Berliner sprechen gar von einem Kollateralschaden durch die nationalen Schülerleistungstests für die Schulen in den USA und geben in ihrem Buch zahlreiche Beispiele dafür (Nichols & Berliner 2007). Weiters haben sich viele andere Autoren mit den Folgen dieser Testprogramme beschäftigt und sind zu ernüchternden Ergebnissen gekommen (siehe u. a. Deretchin & Craig 2007; Berliner 2011; Cuban & Torres 2008; Rothstein et al. 2008; Rowland 2011). Weitgehend bekannte desillusionierende Folgen daraus sind die Anwendung sogenannter Gaming-Strategien, um die Testresultate zu verbessern. Darunter fallen a) >>Teaching to the Test<< bzw. die Beschränkung des Lehrinhalts auf die beim Test abgeprüften Aspekte, womit ein Abweichen von bestimmten Lehrzielen und eine Reduktion derselben einhergeht, b) Ausschluss von und Ausnahmeregelungen für leistungsschwache bzw. lernbehinderte Schüler, c) die Fokussierung der Aufmerksamkeit des Lehrpersonals auf Kinder, welche die Tests knapp bzw. knapp nicht bestehen und die damit einhergehende Vernachlässigung von leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Kindern, d) die Anwendung diverser Schummelstrategien vom Lehrpersonal und der Administration (bspw. den Kindern mehr Zeit bzw. Hilfestellungen bei den Tests geben, Absprachen zwischen Administration und Lehrpersonal bezüglich der Testaufgaben, Ignorieren von Testbögen bestimmter Kinder bei schlechten Ergebnissen etc.), e) die Veränderung des Schwierigkeitsgrades der Tests bzw. das Verschieben der Grenzwerte, welche zwischen ausreichender und nicht ausreichender Leistung auf einem Test unterscheiden (Amrein-Beardsley 2009). Weiters weist Strike auf die Beeinträchtigung intrinsischer Motivation des Lehrpersonals hin (Strike 2010, 144f). Das Auferlegen von externen Zwängen schwäche die Bindung zu eigenen, internalisierten Normen und somit das professionelle Selbstverständnis der Lehrerschaft. Daraus folgt schließlich, dass das Lehrerhandeln auf das Erreichen von >>Benchmarks<< und das Reagieren auf äußere Anreize reduziert wird. (Strike 2010, 144f) Gute

Schulen zeichnen sich durch Dialog und Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften sowie durch wechselseitige Unterstützung und die Einbeziehung der Schüler, Eltern und der Gemeinde aus, wodurch Solidarität und eine Erfolgskultur etabliert werden können und die Arbeit selbstbestimmt und damit erfüllend erlebt wird. Ein entsprechendes Operieren wird durch die Accountability-Mechanismen irritiert und stark beeinträchtigt. (ebd. 148f) Außerdem wird der Begriff >>Standard<< in seiner ursprünglich, positiven Bedeutung, nämlich als Kriterium für Exzellenz, zu einem Synonym für >>Benchmark<< degradiert (ebd. 145ff). Tests und Überprüfungen sind notwendig für Lehrkräfte und haben den Zweck, dass Lehrer sehen, ob die Schüler gelernt haben, was unterrichtet wurde. Tests liefern Feedback, um den Unterricht entsprechend adaptieren zu können. (ebd. 150) Strike streicht jedoch hervor, dass solche Tests bezeichnenderweise von den Lehrkräften selbst auf unterschiedliche Weise abhängig vom Lernziel zusammengestellt und durchgeführt werden. Diese Funktion können jedoch nationale Tests auf Grund ihrer reduktionistischen Form und ihrer im Verhältnis zu schulischen Tests seltenen Durchführung nicht übernehmen. (ebd.)

An dieser Stelle sei noch festgehalten, dass ein wesentlicher Grund für die Durchführung von Tests in Schulen darin besteht, dass Schule ihrer Selektionsfunktion nachzukommen hat. Schüler müssen nach ihrer Leistungsfähigkeit bewertet werden, um auf Grundlage dieser Bewertung Berechtigungen für weitere Bildungs- bzw. Berufsmöglichkeiten zu erwerben. Da jedoch nationale Testprogramme ohnehin nicht dazu gedacht sind, bleibt deren Nützlichkeit für die Schulen auch aus dieser Perspektive fraglich. Resümierend lässt sich festhalten, dass sich das Gesetz Donald Campbells >>The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor<< im Falle der Anwendung zentraler Schülerleistungstests zur Verbesserung von Bildungsprozessen empirisch zu bestätigen scheint.

Grundsätzlich setzen die meisten Staaten nicht auf eines der beiden Modelle (Markt- und Wettbewerbsorientierung oder zentralistische Steuerung), sondern auf eine Kombination daraus. Woods spricht im englischen Kontext von einer bestimmten Spannung, „in particular that between autonomy and control“ (Woods 2011, 48) und weist darauf hin, dass die Politik der

Autonomisierung² parallel zur Zentralisierung stattfindet. (ebd.) Strike bezeichnet die Botschaft des Staates an Schulen, die mit zentraler Kontrolle durch Schülerleistungstests und lokaler Autonomie konfrontiert sind, als >>„You are free to do what we tell you however you want“,<< und entlarvt diese Freiheit als nicht dafür geeignet „to create and pursue a shared educational project“ (Strike 2010, 149). Fung kritisiert, dass diese politischen Steuerungstendenzen im Bildungswesen die Menschen eher dazu anhalten, sich von der Schule in der Nachbarschaft so schnell abzuwenden, wie sie zwischen Telefonfirmen oder Getränkemarken hin- und herwechseln, anstatt sich gemeinsam um diese zu bemühen (Fung 2004, 10).

Angesichts dieser eher ernüchternden Evidenzen und Einschätzungen der global um sich greifenden Steuerungsansätze im Bildungswesen sind besonders in England und in den USA bereits alternative Visionen und Ansätze im Entstehen (vgl. Woods 2011).

Woods sieht das derzeitige Modell des >>plural controlled schooling<< in England stark an die Politik des sogenannten >>third way<< geknüpft. Dieser dritte Weg besteht nach Woods grundsätzlich in einer Alternative zur Unterwerfung unter kapitalistische Prinzipien einerseits oder den zentralistischen Kontrollstaat andererseits und zur Rationalisierung und Ernüchterung der modernen Lebenswelt. (Woods 2011, 52) Dies bedeutet in der Sprache der Politik, dass Partnerschaften auf lokaler Ebene forciert werden, Ressourcenvergaben an Ziele gebunden und an ihren Ergebnissen gemessen werden sowie lokaler Gestaltungs- und Innovationsspielraum ermöglicht wird (Blair 1998, 15). Woods sieht die vorherrschende pluralistische Kontrolle im Erziehungswesen, welche in der Einflussnahme diverser Akteure auf die öffentliche Erziehung besteht und sowohl dem Staat als auch einer Vielzahl von Akteuren und Partnern aus der Wirtschaft und anderen Sektoren im Bereich der öffentlichen Bildung eine Rolle zuschreibt, auf das Modell der >>organic meta governance<< zusteuern (Woods 2011, 51f). Dieses besteht grundsätzlich darin, Rahmenbedingungen für ganzheitliche, demokratische Beziehungen und Praktiken sowie die menschliche Freiheit und Entwicklung fördernde Arbeitsbedingungen zu schaffen und somit ein demokratisches, selbstorganisierendes System zu fördern (ebd. 64). In Abgrenzung zum Modell der sogenannten >>marketising meta-governance<<, in dem es primär darum geht, öffentliche Erziehung aus der Distanz zu kontrollieren und Menschen für das Wirtschaftssystem zu formen, basiert >>organic meta-governance<< grundsätzlich darauf „to

² Autonomisierung bedeutet in den einzelnen Staaten unterschiedlich große Spielräume für die jeweiligen Schulen bzw. unterschiedlich stark ausgeprägte Schulwahlmöglichkeiten der Eltern.

learn [...] how to be free persons, capable of unfolding their full potentialities as people and creatively engaged in creating the world around them“ (ebd. 65). Eine solche demokratische Steuerung >>democratic governance<<, wie Woods seine Vorstellung eines neuen Governance-Modells in Anlehnung an die Klassifizierung von Kooiman an anderer Stelle benennt, zeichnet sich vor allem durch die Partizipation und Zustimmung sozialer Akteure sowie durch die Konzepte der >>holarchy<< und >>holistic democracy<< aus. Ersteres gewinnt in Abgrenzung zur >>Hierarchie<<, in welcher für den Vergleich und die Bewertung von Menschen ihre gesellschaftliche Stellung bzw. ihre Machtposition herangezogen wird, Bedeutung. In einer Holarchie >>holarchy<< besteht der Wert jeder Person im Gegensatz zur Hierarchie in ihrer Individualität und Einzigartigkeit und der Fähigkeit mit anderen Menschen in Interaktion zu treten, um die Früchte der individuellen Einzigartigkeit verfügbar zu machen. (ebd. 79) Ganzheitliche Demokratie >>holistic democracy<< bezeichnet nach Woods nicht nur die gleiche Teilhabe aller an der Gestaltung ihrer sozialen Umwelt und an den Entscheidungen, die sie betreffen, sondern das Streben nach einem Leben nach bestimmten Werten. Besonders im Vordergrund steht dabei „the inbuilt potential for each person to feel and understand what is truly meaningful and what should be counted as true and of highest worth, founded in a human capacity for spiritual awareness“. (ebd. 9) Ganzheitliche Demokratie besteht aus vier Dimensionen: 1) >>holistic meaning<< (das Streben nach Wahrheit und Sinn), 2) >>power sharing<< (aktive Partizipation an der Entwicklung der Institutionen, Kultur und Beziehungen der Menschen), 3) >>transforming dialogue<< (Austausch und Erkundung von Sichtweisen, offener Dialog und das Transzendieren engstirniger Interessen) und 4) >>holistic well-being<< (soziale Zugehörigkeit, Verbundenheit und Gefühle der Ermächtigung durch demokratische Partizipation) (ebd. 11). Woods gibt in seinem Buch kurze Anregungen, wie das Konzept der >>holistic democracy<< unter gegenwärtigen Bedingungen leitend für die Steuerung >>governance<< von Schulen werden könnte und hat ein Rahmenwerk entwickelt, das als Beobachtungsgrundlage für den Ausprägungsgrad der vier Dimensionen von >>holistic democracy<< an Schulen und im Schulsystem verwendet werden kann (ebd. 80ff; 111ff). Die Anwendung dieses Rahmenwerks solle nach Woods auf allen Ebenen des Schulsystems erfolgen und Informationen darüber liefern, wie es um Demokratie im System bestellt ist. So könne das Schulsystem nach den Grundsätzen der >>holistic democracy<< weiterentwickelt werden und die neue Form der >>organic meta-governance>> in das System Einzug halten. (ebd. 128f)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den weltweit vorherrschenden Modi der Steuerung im Schulsystem „Demokratie“ nicht nur keine explizite Rolle spielt, sondern sogar ein

Abbau gemeinschaftlicher Bemühungen um das Wohl der Schule forciert wird. Konkurrenz und Markt sind die Maxime im Bereich >>Governance<< des Bildungssystems. Auf die aufgezeigten Schwächen der derzeitigen Modi wird mit Alternativen reagiert, welche u. a. auf >>Demokratie<< im weitesten Sinne setzen, womit der Anspruch einhergeht, einem ganzheitlichen Erziehungsauftrag besser nachkommen zu können.

In der Folge soll nun mit Dewey die Frage nach der eigentlichen Beziehung von Demokratie und der Reform bzw. Entwicklung von Schule als ein spezifischer Fall intentionaler sozialer Entwicklung genauer untersucht werden. Warum ist Demokratie und intentionale soziale Entwicklung aufeinander bezogen? Inwiefern hängen diese Aspekte zusammen? Dies soll anhand wesentlicher Komponenten des Dewey'schen Pragmatismus in einem ersten Schritt gezeigt werden. Außerdem wird der Frage nachgegangen, wie man dieser Tatsache im Bereich der Schulentwicklung gerecht werden könnte. Es wird gezeigt, dass im Dewey'schen Denken empirisch anwendbare Prinzipien für intentionale soziale Entwicklung enthalten sind, die u. a. spezifisch demokratische Komponenten enthalten und die als Basis für ein Schulentwicklungsmodell dienen können, das es schließlich zugrunde zu legen gilt.

4. Intentionale soziale Entwicklung nach Dewey

In diesem Kapitel werden die Dewey'schen Konzeptionen von Erfahrung, Erkenntnis, menschlichem Verhalten, Erziehung und Gesellschaft vorgestellt, aus denen sich im Anschluss eine Theorie intentionaler sozialer Entwicklung entfalten lässt. Aus Letzterer wiederum können die empirisch umsetzbaren Prinzipien extrahiert werden, die in weiterer Folge eine leitende Funktion für die Grundlegung eines Schulentwicklungsmodells einnehmen werden.

4.1. Erfahrung >>experience<< bei Dewey

Oelkers bezeichnet das Werk >>Demokratie und Erziehung<< als „Schlüsselwerk der internationalen Reformpädagogik“ (Oelkers 2000a), was auf die Bekanntheit Deweys in Europa als Pädagoge hinweist, obwohl sein wissenschaftliches Wirken zusätzlich zur Pädagogik die Psychologie, politische Theorie, Gesellschaftstheorie sowie die Philosophie umfasst. Childs weist darauf hin, dass Dewey selbst meinte in seinem Werk >>Demokratie und Erziehung<< seine ganze Philosophie über viele Jahre hinweg am ausführlichsten dargelegt zu haben (vgl. Childs 1951, 419). Bellmann betont, dass Dewey oftmals auch als einer der wichtigsten Philosophen oder Sozialtheoretiker der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bezeichnet wird (u. a. von Rorty oder Kloppenberg) (vgl. Bellmann 2007, 7). Gerade deshalb bietet das Dewey'sche Denken, wie zu zeigen sein wird, einen breiten Rahmen, der sich für Schulentwicklung bzw. schulische oder schulpolitische Veränderungsprozesse in der heutigen Zeit nicht nur als anwendbar, sondern auch als hoch aktuell erweist.

Eine Grundlage des gesamten Dewey'schen Denkens ist der Begriff der >>Erfahrung<<, der in den Werken >>Erfahrung und Natur>> bzw. >>Kunst als Erfahrung<< am umfassendsten behandelt und ausführlich entwickelt wird (vgl. Neubert 2004, 13). So gibt auch Bohnsack zu bedenken, dass Deweys Philosophieren beim Begriff „experience“, als umfassende „Einheit von Mensch und Welt“ beginnt (1976, 28) und das Verständnis von Pädagogik und Demokratie bei Dewey an den Erfahrungsbegriff gebunden ist (vgl. Bohnsack 2003, 11). Jörke spricht vom Begriff der >>Erfahrung<< als den „Dreh- und Angelpunkt von Deweys Naturalismus“ und schreibt diesem hohe Relevanz für Deweys Sozialphilosophie und Demokratietheorie zu (vgl. Jörke 2003, 54). In hohem Alter schreibt Dewey, dass er >>Erfahrung und Natur<<, wenn er es nochmal schreiben würde, „Kultur und Natur“ nennen würde, da >>Erfahrung<< in der Philosophie bis dahin in einer Weise vorbelastet gewesen wäre, dass dies ein Hindernis für das

Verständnis seines Erfahrungsbegriffs darstellt (Dewey 1925/2007, 450). Dieses Hindernis bestehe u. a. darin, dass es in der Philosophie eine fest verankerte Vorstellung gibt, dass der Mensch und die Erfahrung von der Natur getrennt sind (ebd. 15). Erfahrung sei etwas Bedeutendes für die Wesen, die sie machen, bleibt aber ohne wichtige Folgen für die Natur. Umgekehrt existiert auch die Natur vollständig unabhängig von der Erfahrung. Bezugnehmend auf unterschiedliche Denkschulen sieht Dewey die Lage noch verschärfter. (ebd.) Manche betrachten die Erfahrung gar als „einen Schleier oder einen Schirm“ (ebd.), der uns von der Natur abtrennt. So werde die Welt der Ideen ins Spiel gebracht, die sich über das Empirische bzw. Natürliche erhebt und die es ermöglicht, die Scheinwelt der Erfahrung zu enttarnen. Manche wiederum betrachten Natur als „etwas gänzlich Materielles und Mechanisches“, was zu einer Ignoranz der „edlen und idealen Werte“, welche die Erfahrung ausmachen, führt. (ebd.) Mit dem Entwurf eines empirischen Naturalismus bzw. naturalistischen Empirismus möchte Dewey einen Bedeutungswandel und eine Reorganisation des Verhältnisses von Erfahrung und Natur herbeiführen (ebd. 15f). Natur und Erfahrung sollen demnach harmonisch zusammenwirken. Als Vorbild dafür sollte die Naturwissenschaft dienen, in der eine Einheit von Erfahrung und Natur besteht. In der Naturwissenschaft ist die Erfahrung der Weg, die Methode, um die Natur zu erreichen. Die empirische Methode, die „Erfahrung, die auf spezifizierbare Weise kontrolliert wird“, führt zu den „Tatsachen und Gesetzen der Natur“. (ebd. 16) Außerdem ist nach Dewey der naturwissenschaftlich Forschende auch auf schlussfolgerndes Denken und Berechnung angewiesen, auf theoretische Erwägung. Die Theorie stellt jedoch lediglich ein Zwischenglied dar und ist als solches von den erfahrenen Dingen getrennt. Sie geht jedoch von der erfahrbaren Welt aus und mündet wiederum in ihr. (ebd.) In diesem Sinne dringt die Erfahrung in die Natur ein, „[reicht] in ihre Tiefen [...], und zwar so, daß ihr Zugriff der Expansion fähig ist; sie gräbt sich in alle Richtungen und bringt dabei Dinge ans Licht, die zunächst verborgen sind – so wie Bergleute aus der Tiefe Schätze zutage fördern“ (ebd.). Wenn daher der wissenschaftlichen Forschung ihre Gültigkeit nicht zur Gänze abgesprochen wird, dann, so schreibt Dewey, „haben diese Tatsachen einen Wert, der für eine allgemeine Theorie der Beziehung von Natur und Erfahrung nicht ignoriert werden kann“ (ebd. 16f).

Erfahrung gibt es „von der Natur wie in der Natur [...]“ (ebd. 18). Dewey unterscheidet demnach zwischen Objekten der Primär- und Objekten der Sekundärerfahrung (Dewey 1925/2007, 22), wobei zu ersteren alle Objekte in ihrer Unmittelbarkeit wie Sonne, Tiere, Pflanzen, aber auch, wie Bohnsack konstatiert, nicht kognitive oder ästhetische Momente wie Schönheit oder Liebe gehören (ebd.; vgl. Bohnsack 2003, 14). Dewey spricht demnach auch der unmittelbaren Präsenz

in ihrer einzigartigen Qualität, die vor bzw. nach allem Kognitiven besteht, jedoch nicht rational, sondern lediglich intuitiv oder emotional erfasst werden kann, dennoch aber den rationalen Untersuchungsprozess (inquiry) mitbeeinflusst, eine Bedeutung in der >>experience<< zu (Dewey 1925/2007, 22; vgl. Bohnsack 2003, 14f). Zweitere bezeichnet Dewey auch als „reflexive Erfahrung“, welche die Objekte der Primärerfahrung erklärt und uns diese rational erfassen lässt (Dewey 1925/2007, 22).

„[Die Objekte der Sekundärerfahrung, Anm. d. Verf.] definieren oder zeigen einen Weg, auf welchem die Rückkehr zu den erfahrenen Dingen von der Art ist, daß die Bedeutung, der signifikante Inhalt dessen, was erfahren wird, aufgrund des Weges oder der Methode, mit der es erreicht wurde, eine bereicherte und erweiterte Kraft gewinnt. Direkt, in unmittelbarem Kontakt, ist es vielleicht dasselbe, was es vorher war – hart, farbig, duftend usf. Aber wenn die sekundären Objekte, die geläuterten Objekte, als Methode oder als Weg verwendet werden, um zu diesen Qualitäten zu gelangen, hören sie auf, isolierte Details zu sein; sie nehmen die Bedeutung an, die in einem ganzen System aufeinander bezogener Objekte enthalten ist; sie werden in ein Kontinuum mit dem Rest der Natur gebracht und nehmen die Bedeutung der Dinge an, mit denen sie jetzt in Kontinuität gesehen werden“ (ebd.).

Im empirischen Naturalismus Deweys (ebd. 18f) ist der Mensch, der Erfahrungen macht, ein Teil der Natur und somit auch die Erfahrung Bestandteil der Natur, gleichzeitig eignet sich die Erfahrung, selbst Teil der Natur, Natur an bzw. wächst und entwickelt sich an dieser. Den damit einhergehenden Verdacht eines logischen Widerspruchs räumt Dewey mit der Feststellung aus dem Weg, dass die bloße Existenz der Wissenschaft beweise, dass Erfahrung „in die Natur eindringt und sich grenzenlos durch sie hindurch ausdehnt“ (ebd. 19). Mit Bohnsack (2003, 11f) kann interpretiert werden, dass Dewey das Verhältnis von Natur und Erfahrung in der Naturwissenschaft aufgreift und einen Erfahrungsbegriff >>experience<< entwickelt, der von einer primären Einheit von Mensch und Welt ausgeht. Diese Einheit wird nur dann in Einzelbestandteile, in Subjekt und Objekt zerlegt, wenn „Widerstände den unmittelbaren Lebenslauf“ behindern. (vgl. ebd. 11) In einer solchen Problemsituation können die in der >>experience<< verbundenen Elemente distanziert und als Mittel der Problemlösung verwendet werden, in dem Ziele und Hypothesen entwickelt und Auswege abgewogen werden. Letztendlich mündet jedoch die Erschütterung der >>experience<<, der Einheit von Mensch und Welt wieder in einer neuen, durch den erfolgreichen Prozess der Problemlösung bzw. Untersuchung (inquiry) wiedererlangten, jedoch dadurch veränderten und bereicherten Einheit von Mensch und Welt (enriched experience). (vgl. ebd. 11f) Nach Bohnsack (ebd. 12) werden somit Objekt und

Subjekt von Substanzen zu Funktionen bzw. Prozessen innerhalb der >>experience<<. Während das Objekt einerseits die Funktion des Widerstands im Handlungsverlauf und andererseits das erstrebte Ziel, die Lösung sei, so bestehe das Subjekt aus >>activities<<, welche erst „im verantwortlichen Handeln Einheit gewinnen“ (vgl. ebd.).

Dewey stellt fest, dass die empirische Methode die einzige ist, welche der „umfassenden Ganzheit“ von >>Erfahrung<< gerecht wird und diese Einheit als Ursprung für philosophisches Denken ansieht (1925/2007, 26). Er bemängelt an anderen, nicht-empirischen Methoden, dass sie mit „Resultaten einer Reflexion, die den erfahrenen Stoff und die Operation und die Zustände des Erfahrens schon entzweigerissen [haben]“, beginnen, wodurch es problematisch wird, das Auseinandergerissene wieder zu vereinen (ebd.). Jörke führt diesbezüglich die Transzendentalphilosophie Kants an, die nach den Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis fragt und somit die Trennung von Subjekt und Objekt voraussetzt und nicht weiter problematisiert (vgl. Jörke 2003, 53). Er stellt fest, dass die wichtigen Fragen einer solchen Philosophie aus Dewey'scher Perspektive eher künstlich erscheinen, weil sie keinen Bezug zur primären Erfahrung aufweisen. Selbst philosophisches Denken müsse eine Sekundärerfahrung oder reflexive Erfahrung sein, die in der Primärerfahrung ihren Ausgang hat und in diese zurückführt. (vgl. ebd. 54) Dabei werde auch deutlich, dass es Dewey nicht darum geht, eine Welt, die unabhängig von uns existiert, zu erfassen, sondern vielmehr die Welt, die sich in unserer Erfahrung offenbart, zu explizieren (vgl. ebd. 53). Neubert charakterisiert Deweys Naturalismus als „... einen offenen und kontingenten Prozess der Emergenz, in dem Identitäten und Beziehungen im Rahmen evolutiver Wechselwirkungen als Verwirklichung natürlicher Potentiale in konkreten Situationen entstehen“ und grenzt ihn damit von einem Naturalismus ab, der Natur als „... etwas essenziell Gegebene[s], eine[...] festgefügte[...] Ordnung von Dingen, Wesen und Arten...“ begreift (vgl. Neubert 2004, 13).

4.1.1. Erfahrung und Relation

>>Erfahrung<< weist nach Dewey eine aktive und eine passive Seite auf, die wechselseitig aufeinander bezogen sind, wobei Erstere aus einem „Ausprobieren“ bzw. einem „Versuch“ besteht und Zweitere aus einem „Erleiden“ bzw. „Hinnehmen“ (Dewey 1916/2000, 186). „Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück“ (ebd.). Durch das „Ausprobieren“ erfolgt „Veränderung“, die jedoch nur dann bedeutungsvoll ist, wenn sie

bewusst in Beziehung „mit der Welle von Rückwirkungen“ gebracht wird, welche sie auslöst (ebd. 187). Erfahrung ist, wenn eine Sinneswahrnehmung in Verbindung mit einer zuvor getätigten Handlung gebracht wird, wenn sie als Folge irgendeiner Handlung begriffen wird und uns ermöglicht, die „wahrscheinlichen Ereignisse der nächsten Zukunft“ vorauszuberechnen bzw. uns an künftige „Geschehnisse“ anzupassen (ebd.). Erfahrung ist demnach „[...] nicht mehr bloß die Summe dessen, was in der Vergangenheit mehr oder weniger zufällig getan worden ist, sondern eine planmäßige Beherrschung all unseres Handelns [...]“, indem wir durch „alles, was geschieht und was wir selbst tun [...] auf Bedeutungen und Beziehungen aufmerksam werden und die Richtigkeit dieser Bedeutungen und Beziehungen erproben“ (ebd. 356f). An anderer Stelle definiert Dewey Erfahrung als die „[...] Verbindung zwischen dem, was die Dinge uns gegenüber tun (nicht indem sie unserem passiven Geist Eindrücke aufprägen, sondern), indem sie unser Handeln beeinflussen, einzelne unserer Betätigungen fördern, andere behindern oder unterbrechen, und dem, was wir ihnen gegenüber tun können, um neue Veränderungen hervorzubringen [...]“ (ebd. 355). Im Gegensatz dazu sind „blinde und launische Impulse“, denen wir gedankenlos folgen, sowie „Angenehmes und Unangenehmes“, das wir erleiden, keine Erfahrung (ebd. 187). „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen“ (ebd.). Diesbezüglich schreibt Apel, dass die Wechselwirkung, die Verknüpfung zwischen Handeln und Erleiden, das Herstellen einer Beziehung zwischen dem Probieren und den durch dieses Probieren ausgelösten Rückwirkungen, was durch bewusstes Denken möglich wird, das zentrale Element der Erfahrung bei Dewey darstellt (vgl. Apel 1974, 42).

Damit wird die Bedeutung der Relationen und Verbindungen für die Anreicherung der >>Erfahrung<< (experience) angedeutet. Der Prozess der Untersuchung (inquiry), der durch die Irritation der >>experience<< hervorgerufen wird, führt dann zu einer neuen, sinnreicheren >>experience>>, wenn Relationen erkannt werden, Relationen zwischen Objekten bzw. Handlungen und ihren Konsequenzen (vgl. Bohnsack 2003, 12).

4.1.2 Erfahrung und Denken

Eine besondere Rolle spielt dabei auch das Denken (Dewey 1916/2000, 194ff). Das Denken übernimmt das Aufdecken der Beziehungen zwischen unserem Handeln und seinen Folgen. Dabei liegt der Denkgehalt in der Erfahrung darin, wie genau erkannt wird, welche

„Einzelbeziehungen zwischen unseren Handlungen und ihren Folgen“ liegen (ebd. 194). Das Denken wird dann zu einer besonderen Form der Erfahrung, zu einer „denkende[n] Erfahrung“ (ebd. 195). Je genauer wir über die Einzelheiten zwischen dem Handeln und seinen Folgen Bescheid wissen, desto besser gelingt uns die „praktische Beherrschung der Welt“ (ebd. 194), das Handeln „im Hinblick auf ein ins Auge gefaßtes Ziel“ (ebd. 195) bzw. das Abschätzen „[...] welchen Einfluss die gegenwärtigen Vorgänge auf die in Zukunft möglichen haben können und haben werden“ (ebd. 196). Alle Entwicklung besteht in der „Ausdehnung und Verfeinerung“ der Beziehung zwischen unseren Handlungen und ihren Folgen (ebd. 195). „Routine“ und „planloses, den Einfällen des Augenblicks folgendes Handeln“ stellen nach Dewey den Kontrast zum „verständigen Handeln“ (ebd. 195) dar, weil dabei keine Verantwortung für die künftigen Folgen des gegenwärtigen Handelns übernommen wird (ebd. 195f). Denkendes Handeln zeichne sich gerade durch das Übernehmen dieser Verantwortung aus. Dementsprechend besteht auch die „denkende Erfahrung“ darin, den Einfluss gegenwärtiger Vorgänge auf künftige abzuschätzen bzw. die Zusammenhänge vergangener, aufeinander folgender Einzelereignisse zu verstehen (ebd. 196). Weiters teilt Dewey der Subjektivität bzw. dem persönlichen Interesse, dem Gefühl eine wesentliche Rolle dabei zu, ob überhaupt „Denken“ stattfindet bzw. „eine denkende Erfahrung“ gemacht wird (ebd. 197). Sind die Folgen eines Vorganges für jemanden ohne Bedeutung, wird auch nicht darüber nachgedacht. Das Ergebnis des Denkens wiederum müsse frei von eigenen subjektiven Interessen sein, um nicht in die Irre geführt zu werden. Dieses Erwachen des Denkens aus „Parteilichkeit“ (ebd.) und Resultieren des Denkens in „Unparteilichkeit“ (ebd.) sei jedoch in der Praxis oft schwer zu verwirklichen. (ebd. 197f) Nur in dem Maße, in dem unsere „sozialen Verknüpfungen“ anwachsen, wird das Denken auch auf Vorgänge gerichtet, die „außerhalb unseres unmittelbaren Interessenkreises“ liegen (ebd. 198).

„Denken“ tritt immer dann ein, wenn „etwas noch zweifelhaft, unsicher, problematisch“ ist (ebd.). Somit hat das „Denken“ die Aufgabe auf Basis bestehender Sachlagen „einen möglichen Ausgang zu entwerfen“ (ebd.). Wenn der Beginn des Denkens immer etwas „Zweifelhaftes“ darstellt, dann „ist der Vorgang des Denkens ein Befragen, ein forschendes Betrachten, ein Erkunden der Dinge“ (ebd.). Aus diesem Grund ist die „Aneignung von Gedachtem und Erdachtem“ niemals Selbstzweck, sondern lediglich Hilfsmittel für das „Erforschen der Dinge“ (ebd.). Demnach ist „alles Denken“ die Forschungsleistung einer Person unabhängig davon, ob der Rest der Welt das Ergebnis bereits kennt (ebd.).

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Denkens ist, dass man sich seiner Richtigkeit niemals im Vorhinein sicher sein kann, dass „[...] Denken immer ein Wagnis umschließt“ (ebd.). Denkergebnisse sind „hypothetisch“ bzw. „versuchsweise“, (ebd. 199). „Die Denkergebnisse“ können nur durch Handeln in der Welt auf ihre Richtigkeit geprüft werden (ebd.). Der wissenschaftliche Fortschritt, der viele Entdeckungen mit sich brachte, konnte nach Dewey erst einsetzen, als Zweifel und Vermutungen für „versuchsweise Entdeckungszüge“ genutzt wurden, „deren Verlauf“ die Vermutungen „entweder bestätigte oder widerlegte oder abänderte“ (ebd.).

„Denkende Erfahrung“ besteht aus 5 unterscheidbaren, aufeinander folgenden Stadien, die wiederum stark an den bereits erwähnten Prozess der Untersuchung (inquiry) bzw. an die empirische Methode in der Naturwissenschaft anschließen (ebd. 201). Das Erste entspricht einer Befremdung, Verwirrung, einem Zweifel durch Konfrontation mit einer unsicheren Sachlage (ebd.). Das Zweite umfasst „eine versuchsweise Vorausberechnung – eine probeweise Deutung der gegebenen Elemente“ zum Zwecke der Abschätzung von künftigen Folgen (ebd.). Im dritten Stadium geht es um eine „sorgfältige Erkundung [...] aller erreichbaren Umstände“, welche der „[...] Klärung des vorliegenden Problems dient“ (ebd.). In einem vierten Schritt soll die „vorläufige Annahme“ probeweise ausgestaltet werden, wodurch sie „bestimmter und in sich geschlossener wird [...]“ (ebd.). Zuletzt wird ein Plan „für das eigene Handeln auf der Grundlage der so durchgearbeiteten Annahme“ entwickelt, um diesen schließlich anzuwenden „in der Absicht, gewisse Ergebnisse zu erzielen und dadurch die Richtigkeit der Annahme“ zu überprüfen (ebd.).

Vor allem „der Umfang und die Genauigkeit des dritten und des vierten Schrittes“ machen den Unterschied zwischen einer „denkenden Erfahrung“ und einer solchen „beim Handeln auf gut Glück“ aus (ebd. 202). Jedoch können auch die ausgereiftesten und widerspruchsfreiesten Gedanken niemals alle möglichen Ereignisse und Folgen mit Sicherheit vorherbestimmen und müssen sich daher immer zuerst in Wirklichkeit bewähren (ebd.).

So mündet die denkende Erfahrung in Erkenntnis, wobei der Wert einer Erkenntnis nicht primär in ihr selbst liegt, sondern in ihrem Beitrag für weitere denkende Erfahrung (ebd. 203). Es geht somit nicht um die Erreichung eines fertigen Zustandes der Erkenntnis – wie noch in der Philosophie des antiken Griechenlands –, sondern um das beständige Nutzen einer existierenden Erkenntnis für das Suchen nach neuer Erkenntnis (ebd. 199f). Das Leben in einer sich ständig wandelnden, unfertigen Welt macht uns die „Zukunft“ zur „Hauptaufgabe“ (ebd. 203). Daher

liegt der Wert jeder Erkenntnis darin, inwiefern sie uns in unserer Auseinandersetzung mit der Zukunft hilfreich ist (ebd.).

„Erfahrung ist dann nicht mehr bloß empirisch, sondern wird experimentell [...]“, beinhaltet Aktivität bzw. Handlung als auch Emotion und hat nichts mehr mit dem passiven Aufnehmen von Sinneseindrücken zu tun (ebd. 361). Das Denken stellt sich demnach nicht mehr als eine ideelle, von jeglicher Erfahrung losgelöste Tätigkeit, sondern als Mittel zum Herstellen sinnvoller Relationen zwischen Handlungen und ihren Folgen, zwischen Handlungen und Sinneseindrücken, als Mittel zum Herstellen von Bedeutung und künftigen Handlungsmöglichkeiten dar (ebd.). „[...] [D]as Tun [kann] in bestimmter Weise geleitet werden [...], wenn es [...] alle Ergebnisse des Denkens in sich aufnimmt [...]“ (ebd.). Ein solches Tun kann in eine „zweifelsfreie“ und „an der Wirklichkeit nachgeprüfte“ Erkenntnis münden, die unsere >>experience<< bereichert und uns weitere, künftige Handlungsmöglichkeiten eröffnet (ebd.).

4.2. Erkenntnis bei Dewey

Im Werk „Logic. The Theory of Inquiry“ (Dewey 1938), oft als Deweys erkenntnistheoretisches Hauptwerk bezeichnet (vgl. Neubert 2004, 17; Bohnsack 1976, 47), wird „inquiry“, „de[r] Prozess der Untersuchung, Aufklärung und Lösung“ von Problemsituationen als Fundament einer neuen Logik begründet (vgl. Bohnsack 1976, 47). Bohnsack spricht dementsprechend von Deweys Erkenntnistheorie als „Theorie der Situationsbeantwortung“ (1976, 46), in der die „[...] determination of an indeterminate situation [...]“ (Dewey 1938, III) bzw. der Aufklärungsprozess von unklaren Situationen durch rationale Analyse in den Mittelpunkt rücken (vgl. Bohnsack 1976, 46f).

Angelehnt an Bohnsack kann festgehalten werden, dass der Erkenntnisbegriff an die Problemsituation gebunden ist, die mittels rationaler Untersuchung (inquiry) überwunden werden soll (ebd. 46ff). Erkenntnis bedeutet demnach Veränderung und hat praktisches Handeln zur Folge, kann niemals aus der >>experience<< herausgelöst werden, ist immer kontextgebunden und zielt auf eine Problemlösung ab. Der Wahrheits- bzw. Erkenntnisgehalt ist daran gebunden, inwiefern eine unklare, problematische Situation aufgeklärt bzw. in eine klare, unproblematische Situation überführt werden kann. (vgl. ebd.) Somit ist nach Hickman (2004, 8ff) Wahrheit bzw. Erkenntnis bei Dewey weder eindeutig noch willkürlich, weil Dewey zwar

auf die grundsätzliche Möglichkeit einer rationalen, experimentellen Untersuchung und wissenschaftlichen Analyse (inquiry) setzt, jedoch auch die Abhängigkeit einer solchen Untersuchung von persönlichen Aspekten und dem jeweiligen Kontext in Rechnung stellt. Ethische, physikalische bzw. mathematische Normen können nur als „regulative Prinzipien“, über die Zeit ausdifferenzierte, etablierte und daher relativ zuverlässige Handlungsregeln, nach denen die Menschen ihr Verhalten ausrichten, gelten (ebd. 8). Diese Handlungsregeln sind niemals als absolut sicher anzusehen und müssen für neue Erfahrungen offen bleiben. Wahrheit wird ein Nebenerzeugnis von Problemlösungsverfahren und ist in ihrer Bedeutung an ihren möglichen Konsequenzen zu messen. Diese Wahrheitskonzeption ist nicht nur im Bereich der Naturwissenschaften, sondern in allen Bereichen des menschlichen Lebens, so auch in der Ethik, Politik oder Sozialwissenschaft, anzuwenden. (vgl. ebd. 8ff) Dewey verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „warranted assertability“ (gerechtfertigte Behauptbarkeit, Übers. nach Neubert 2004, 17). Das bedeutet, dass es immer nur temporär gültige und immer wieder zu überprüfende Wahrheit geben kann (vgl. Neubert 2004, 17). Quinton bezeichnet Deweys Erkenntnistheorie daher als eine Theorie der Forschung (theory of inquiry). Außerdem zählt Quinton zusätzlich noch drei andere Merkmale der Dewey'schen Erkenntnistheorie auf: Erstens ist das erkennende Subjekt kein in Kontemplation verhaftetes, sondern ein aktiv forschendes, mit seiner Umwelt interagierendes, das auf ein Repertoire an Verfahren und Instrumentarien zurückgreifen kann, welches unter dem Druck unserer vergangenen Bedürfnisse und Ziele entstehen konnte. Zweitens ist das wissende Subjekt kein reiner Geist oder reines Bewusstsein, sondern ein intelligenter Organismus, ein verkörpertes Ding, das von körperlichen Bedürfnissen angeregt wird und Erkenntnis über die Welt durch Interaktion mit dieser erwirbt, also sowohl in die Welt eingreift als auch diese betrachtet. Drittens ist rationale Erkenntnis nicht gebunden an Isolation oder Skepsis, sondern ist ein soziales Unterfangen, ein soziales Produkt, die Akkumulation gemeinsamen intellektuellen Besitzes. (vgl. Quinton 2010, 3f) Zusammenfassend beschreibt Quinton Erkenntnis oder Wissen bei Dewey als

„...rational and corrigibly fallible belief, actively achieved, even made or constructed, and with the aid of conceptual instruments of human design, by an intelligent but embodied organism that is a natural part of the world it seeks to know, engaged on this undertaking as a collaborating member of a society of intelligent organisms of the same kind“ (ebd. 4).

Vor dem Hintergrund des Dewey'schen Erfahrungsberiffs kann interpretiert werden, dass der Erkenntnisprozess durch eine Irritation der >>experience<< in einer bestimmten Situation

ausgelöst wird. In einem Denkprozess werden Hypothesen entwickelt, Ziele entworfen oder Handlungsmöglichkeiten abgewogen mit dem Ziel die Irritation zu überwinden. Durch entsprechendes Handeln wird überprüft, ob sich die im Denkprozess entstandenen Möglichkeiten bewähren. Falls dem so ist, ist die ursprüngliche Einheit der >>experience<< wiederhergestellt, jedoch erweitert um die Erkenntnis, die durch den Prozess der Überwindung der Irritation der >>experience<< gewonnen wird.

4.2.1. Abkehr vom Dualismus

Dewey kehrt einen wesentlichen Unterschied zu den bis dahin vorherrschenden „Theorien des Erkennens“ hervor (Dewey 1916/2000, 428). Dies ist die Abkehr vom Dualismus, den „Teilungen, Trennungen oder Gegensätze[n]“, welcher die Philosophie bisher kennzeichnete und dessen Ursprung Dewey in der starken Absonderung der sozialen Gruppen und Klassen innerhalb einer Gesellschaft sah, in der die Philosophie entstand (ebd.) – in einer Gesellschaft, „in der die eine Klasse mit ihren Muskeln für den Lebensunterhalt arbeitete, während sich eine andere frei von jedem wirtschaftlichen Druck in den Künsten und in der Leitung dieser Gesellschaft betätigte“ (ebd. 431). Diesen Dualismus ersetzt Dewey mit der >>Kontinuität<<, welche in ihrer Bedeutung noch zu erläutern sein wird. Worin genau besteht nun Deweys Kritik am Dualismus?

Der bisherigen Philosophie attestiert Dewey allgemein trotz des Zugeständnisses, dass sich diese in verschiedenen Aspekten unterscheiden, ein Verharren in einer prinzipiellen Teilung der Welt (ebd. 428ff). Dies spiegelt sich u. a. in der Unterscheidung von „Erfahrungswissen und höherer, rationaler Erkenntnis“ (ebd. 428), „Besondere[m]“ und „Allgemeinen“ (ebd. 429), „Bildung“ als Teilung von „Wissen“ und „Erkennen“, „aktives und passives Erkennen“, „Intellekt und Gefühl“ (ebd. 430), jedoch besonders in der Trennung von „Erkennen und Handeln“, „Theorie und Praxis“ sowie dem „Geist als Ziel und Seele allen Tuns und dem Körper als Organ und Mittel desselben“ (ebd. 431). Demnach dient das Erfahrungswissen „den Zwecken des gewöhnlichen Menschen“ (ebd. 428) ohne intellektueller oder kultureller Bedeutung und bleibt lediglich der Nützlichkeit verpflichtet (ebd. 428f), während die „Vernunftkenntnis [...] die Wirklichkeit [...] endgültig und geistig [ergreift]“ und „nicht durch irgendwelche Anwendung auf das menschliche Verhalten herabgewürdigt werden [darf]“ (ebd. 429). Während die „Erfahrung“ sich den einzelnen Bestandteilen des Lebens widmet, beschäftigt sich die „Vernunft“ mit dem

„Allgemeinen[n]“, das dem „Wirrwarr“ des Einzelnen zugrundeliegt (ebd.). Bildung wird aufgeteilt in Wissen, „eine Summe von Kenntnissen, aufgespeichert wie die Vorräte in einem Warenlager“ (ebd.), etwas „Objektive[s]“ (ebd. 430), das in einer äußeren Welt existiert und „Erkennen“ (ebd.), etwas Subjektives, Innerpsychisches, das sich dieses äußere Wissen durch Lernen aneignet (ebd. 429f). „Passive[s] Erkennen“ besteht darin, dass „äußere[...] Gegenstände“ über die Sinne „ins Bewusstsein schlüpfen“, während die „Vernunftkenntnis“ einer rein geistigen Aktivität entspringt, die am besten frei „von aller trübenden Berührung mit den Sinnen und äußeren Gegenständen“ bleibt (ebd. 430). Gefühle stellen eine „rein private und persönliche Angelegenheit“ (ebd.) dar, eine „störende Wärme“ (ebd.) für den Verstand, der sich als „reines Licht“ (ebd.) „nach außen hin zur Wahrheit [wendet]“ (ebd. 430f).

Suhr weist darauf hin, dass das von Dewey kritisierte dualistische Denken schon in der antiken Zweiweltentheorie klar zum Ausdruck kommt (vgl. Suhr 1994, 96ff). Das Seiende werde bei Platon in das Wahrnehmbare (das Werden, den Prozess) und das Denkbare (das Sein, die Struktur oder Form) geteilt, wobei Ersterem eine untergeordnete und Zweiterem eine übergeordnete Erkenntnismöglichkeit zugesprochen wird (ebd.). Aristoteles schreibt nach Suhr allem Wandelbaren und Veränderbaren Mangel und Unvollkommenheit zu, weil es für alles Seiende eine feste und charakteristische Form gibt, welche das Ziel darstellt. Solange etwas im Wandel ist, hat es das für es bestimmte Ziel, seine Erfüllung noch nicht erreicht und ist somit im Streit und der Vielheit verhaftet. Das Wahre jedoch ist immer Einheit, unveränderlich, ganz und immer in Ruhe. Der Geist ist demnach dem Körper überlegen und das Denken dem Tun, weil Körper und Tun immer auf das Unvollendete gerichtet bleiben, auf das im Wandel Befindliche, sich mit den vergänglichen Dingen befassen und das Ziel außerhalb ihrer selbst haben, während Geist und Denken sich selbst genügen und Zugang zum höchsten, unveränderlichen Sein, zur reinen Kontemplation in Einheit und Harmonie ermöglichen. (vgl. Suhr 1994, 98ff)

Dewey bescheinigt auch der bestehenden öffentlichen Erziehung grundlegende Probleme, die in ebendiesem Dualismus wurzeln (Dewey 1916/2000, 428; 431). „Erfahrung und Leben“ werden als „ein Mosaik voneinander unabhängiger Interessen“ begriffen, „die nebeneinander da sind und sich wechselseitig begrenzen“ (ebd. 324). Das Leben stellt demnach „eine Mannigfaltigkeit auseinanderstrebender Interessen dar“, wobei „das Ideal [...] darin [besteht]“, jedem [Interesse] ein bestimmtes Gebiet zuzuweisen, bis das Gesamtgebiet der Erfahrung aufgeteilt ist, und dann darüber zu wachen, dass jedes innerhalb seiner Grenzen bleibt“ (ebd.). Die traditionelle Schule funktioniert dieser Lebensauffassung entsprechend, indem sie „jedes Interesse [...] als eine Art

fester Einrichtung [anerkennt], der im Lehrplan etwas entsprechen muß“ (ebd.). Dadurch sieht der Lehrplan voneinander getrennte Bereiche und Fächer vor, wobei Diskussionen lediglich darüber geführt werden, welcher Anteil den jeweiligen Bereichen im Lehrplan zukommt und ob neue, abgegrenzte Bildungsgänge eingerichtet werden sollen (ebd. 324f). In einer solchen im dualistischen Denken begründeten „Vereinzelung und Verengung“ der Erfahrung durch die herkömmliche Schule sieht Dewey „wahre [...] Bildung“ in Vergessenheit geraten (ebd. 325). Als Beispiele dafür erwähnt Dewey die strikte Trennung von „Stoff und Methode“ oder von „Anschauungsunterricht“ bzw. „Laboratoriumsübungen“ und Lernen „reiner Ideen“ aus Büchern (ebd. 430), aber auch, dass die Schüler sich in der Schule „eine Menge einzelner Kenntnisse“ aneignen, wie z. B. in Geographie und unabhängig davon allgemeine Grundsätze und Beziehungen verstehen sollen, wie z. B. in Mathematik (ebd. 429) oder, dass dem Interesse des Kindes keine Beachtung geschenkt wird, sondern vielmehr Anstrengungen unternommen werden, dass sich der „Geist“ des Kindes „auf die zu erkennenden Wahrheiten“ richtet (ebd. 431).

4.2.2 Voraussetzungen für die Überwindung des Dualismus

Die folgenden Zeilen beschäftigen sich nun mit der Frage, warum Dewey den Dualismus als überholt ansieht und der Gedanke der >>Kontinuität<<, die unmittelbare Verbundenheit, die Wechselwirkung von Mensch bzw. Erfahrung und Natur, Körper und Geist, Denken und Handeln etc., an dessen Stelle tritt. Eine solche Neuorientierung wird durch Deweys Auseinandersetzung mit dem Hegel'schen Idealismus bereits grundgelegt und liegt in den Erkenntnissen der Naturwissenschaften, der Biologie oder Psychologie und in der Entwicklung der experimentellen Methode begründet, wobei sich Dewey insbesondere am Darwinismus und der darauf beruhenden Psychologie von William James orientiert (Dewey 1916/2000, 431ff; vgl. Jörke 2003, 27; vgl. Suhr 2005, 31f).

In >>Demokratie und Erziehung<< formuliert Dewey gegen die Trennungen und Dualismen unter Bezugnahme auf physiologische und psychologische Erkenntnisse folgende drei Einwände. 1) Das Nervensystem sichert das Zusammenspiel „aller körperlichen Tätigkeiten“ und somit ist es das Organ, „mittels dessen sie [die körperlichen Tätigkeiten, Anm. d. Verf.] alle aufeinander einwirken“ (Dewey 1916/2000, 432). Des Weiteren sei das Gehirn das Organ, das „die aus der Welt empfangenen Reize und die auf die Welt gerichteten Reaktionen einander wechselseitig“

anpasst (ebd.). Dewey betont hier besonders die „Wechselseitigkeit“ (ebd.). In Bezugnahme auf seine Reflexbogen-theorie, die Dewey in Auseinandersetzung mit Marshall Halls und William James' Psychologie entwickelte (vgl. Suhr 2005, 33ff) beschreibt Dewey die Funktion des Gehirns nicht nur darin, als Reaktion auf einen Reiz die Körpertätigkeit auf die Umwelt zu richten (Dewey 1916/2000, 432). Es geht vielmehr auch darum, dass in der Reaktion bereits entschieden wird, was der nächste Reiz sein wird. Eine entsprechende körperliche Bewegung als Reaktion auf einen Reiz bestimmt daher zugleich den nächsten Reiz. So ist das Gehirn „das Werkzeug einer beständigen Neugestaltung des menschlichen Tuns im Sinne der Aufrechterhaltung seines Zusammenhanges“. (ebd.) Am Beispiel eines Zimmermannes verdeutlicht Dewey diesen Gedanken, indem er im „Zusammenhang“ das wesentliche Unterscheidungskriterium zwischen dessen Arbeit und „einer mechanischen Wiederholung genau derselben Bewegung“ oder einer „blinden Tätigkeit“ ohne Ausrichtung auf ein Ziel sieht (ebd.). Die Arbeit des Zimmermannes wird zusammenhängend und kontinuierlich, indem „jeder einzelne Akt die späteren vorbereitet und zugleich mit den schon erreichten Ergebnissen vorangegangener Akte rechnet“ (ebd.). Aus dieser Beziehung des Gehirns, des Nervensystems und des Handelns ergibt sich, dass das Erkennen „mit der ständigen Umstellung des Handelns“ zusammenhängt (ebd.).

2) Aus der Biologie nimmt Dewey die Erkenntnis, dass sich organisches Leben von den einfachen zu den komplexen Formen des Lebens kontinuierlich entwickelt (ebd. 433). Den einfachen Lebensformen liegt wenig „Geist“ zu Grunde. „In dem Maße wie die Betätigungen zusammengesetzter werden und eine größere Zahl von Faktoren in Raum und Zeit miteinander in geordnete Beziehung gebracht werden müssen, spielt das Verstehen eine immer deutlichere Rolle“. (ebd.) Daher ist es unhaltbar, dass sich das Erkennen durch von der Welt isolierte Verstandestätigkeit oder durch „müßige[s] Zuschauen eines unbeteiligten Beobachters“ vollzieht, sondern vielmehr durch „Beteiligung“ an den Vorgängen der Welt, die ihren Wert in ihren Wirkungen hat (ebd.).

3) In der bereits angesprochenen „experimentellen Methode“ in der Naturwissenschaft, die Methode des „Entdeckens“ und des „Beweises“, die es erlaubt, zwischen bloßem Meinen und wirklicher Erkenntnis zu unterscheiden, sieht Dewey zwei weitere Prinzipien verwirklicht (ebd. 433f): Zum einen (ebd.), dass wir nur dann von Erkenntnis sprechen können, wenn wir auf Basis dieser in der Welt Veränderungen bewirken, die mit der Erkenntnis übereinstimmen, und zum anderen, dass der Nutzen des Denkens daran festgemacht wird, ob es sich eignet, „zukünftige[...] Folgen auf der Grundlage sorgfältiger Beobachtung der gegenwärtigen Sachlage“ bestimmen zu

können bzw. „für ähnliche Sachlagen in der Zukunft Voraussagen und Pläne zu machen“ (ebd. 434). Das „Ausprobieren der Gedanken“ wie Dewey die experimentelle, wissenschaftliche Methode an anderer Stelle definiert, werde zwar im praktischen Leben seit jeher praktiziert, sei jedoch in der Wissenschaft „als planmäßig angewandtes Mittel der Erkenntnisgewinnung“ neu (ebd.). Dewey sieht durch die Entwicklung der experimentellen Methode eine neue erkenntnistheoretische Ära in Abgrenzung zur platonischen bzw. aristotelischen Lehre und zum Empirismus des 17. und 18. Jahrhunderts angebrochen (ebd. 343ff). Während sich im antiken Griechenland Erkenntnis losgelöst von der Erfahrung, den „praktischen Belangen“ und „materielle[n] Interessen“, die „als ihr Werkzeug nur den Körper“ kannten, durch reine Verstandes- und Geistestätigkeit vollzieht (ebd. 343), so erlangt man Erkenntnis im Empirismus durch die reine „Aufnahme und Verbindung von Sinneseindrücken“ (ebd. 350). Eine neue erkenntnistheoretische Ära bestünde nun in der Aufhebung des erkenntnistheoretischen Dualismus zwischen Rationalismus und Empirismus, in der Aufhebung des Gegensatzes zwischen Erfahrung und Vernunft als Erkenntnisquellen (ebd. 356). Der Weg zur Erkenntnis führt nun über ein „vernünftiges“, „rationelles“ Experimentieren – ein „Ziel geleitetes“, „messend“ und „methodisch“ durchgeführtes Experimentieren (ebd. 357). Dieses Experimentieren ist „nicht mehr durch Triebe oder Überlieferung geblendet“, wodurch „die Wirkungen, die die Dinge auf uns ausüben, nicht mehr von zufälligen Umständen abhängen, sondern in die Folgeerscheinungen vorhergegangener Handlungen und Bemühungen verwandelt werden“ (ebd.). So gewinnen die Wirkungen „Bedeutung für die Vernunft“, werden „instruktiv und aufklärend“ (ebd.).

Deweys >>Erkenntnis<< als „Veränderung der Welt“, wie sie Bohnsack an anderer Stelle beschreibt (vgl. Bohnsack 2003, 12), kann somit als das bewusste, planmäßige und kontrollierte Ausführen von praktischen Handlungen und an das durch rationales Denken in Zusammenhang bringen von durch dieses Handeln ausgelösten Sinneswahrnehmungen beschrieben werden. Dabei kann ein tieferer Sinn, eine allgemeingültige „Form“, oder „Idee“, erfasst werden, welche jedoch niemals Erkenntnis an sich ist, sondern immer nur „Hilfsmittel, um [weitere, Anm. d. Verf.] experimentelle Untersuchungen durchzuführen, zu deuten und ihre Ergebnisse zu formulieren“ (Dewey 1916/2000, 356). Dewey gibt damit dem Begriff der „Idee“ oder „Form“ eine ganz andere Bedeutung wie in der klassischen Tradition (vgl. Suhr 1994, 114f). Suhr beschreibt eine „Idee“ bei Dewey als einen „Entwurf einer möglichen Handlung“ (ebd. 115) bzw. eine „versuchsweise entworfene [...] Operation [...]“ zum Erreichen eines Ziels (vgl. ebd. 114). Ideen sind demnach selbst wandelbar, müssen an der Erfahrung überprüft werden, „[...]

entspringen in dem, was Menschen natürlicherweise tun, und werden im Verlaufe des Tuns überprüft und verbessert“ (ebd. 115). Dementsprechend spricht Dewey dem Verstand nicht bloß die Rolle des Verbindens von reinen Sinneseindrücken zu, sondern das bewusste Beobachten und Herstellen von bestimmten Abläufen zum Zwecke des Nutzens für künftiges Handeln.

Dewey (1916/2000, 434f) sieht in der experimentellen Methode bzw. dem Untersuchungsprozess (inquiry) nicht nur eine Bedeutung für gewisse „technische [...] und physische Gebiete [...]“ (ebd. 434), sondern betrachtet sie als Grundlage der Sozialwissenschaft, der Ethik³ und eben auch, wie gezeigt wurde, seiner Erkenntnistheorie.

Dewey (ebd. 434f) gibt zu bedenken, dass die Menschen noch „nach der Krücke des Dogmas, nach Glaubenssätzen, die von Autoritäten festgelegt sind, um selbst frei zu sein von der Mühe des Denkens und von der Verantwortung, ihr Handeln nach ihrem eigenen Denken einzurichten“ verlangen (ebd. 435). Er erhofft sich vom Fortschritt der experimentellen Methode eine Veränderung dieser Gewohnheit auch durch die Schule, indem „literarische“, „dialektische“ und „autoritative“ Methoden von einer „tätigen Auseinandersetzung mit Welt und Menschen“ bzw. „einer Auseinandersetzung mit dem Ziele einer Beherrschung immer größerer Räume und Zeiten“ abgelöst werden (ebd.).

4.3 Menschliches Verhalten bei Dewey

„Man is a creature of habit, not of reason nor yet of instinct“ (MW 14, 88). In diesem Satz aus Deweys Werk „Human Nature and Conduct“, das er im Untertitel auch als Einführung in die Sozialpsychologie (ebd. 1) bezeichnet, kommen drei grundlegende Kategorien des menschlichen Verhaltens und deren Verhältnis zueinander zum Ausdruck. Dies sind die Gewohnheiten <<habits<<, die Vernunft oder Intelligenz >>reason<< oder >>intelligence<< sowie der Instinkt, Trieb oder Impuls >>instinct<< bzw. >>impulse<<. Murphey gibt dabei jedoch zu bedenken, dass diese Kategorien, die auf den ersten Blick durchaus gängige Konzepte darstellen, bei Dewey oftmals eine andere Bedeutung haben und man somit zwischen den traditionellen Konnotationen dieser Kategorien und dem Dewey'schen Verständnis davon unterscheiden muss (vgl. Murphey 1983, IX).

³ Ausführlicher zum Niederschlag der experimentellen Methode in der Sozialwissenschaft und Ethik Deweys siehe Caspary 2000.

>>Habits<< oder Gewohnheiten werden als Funktionen zur Kooperation von Organismus und Umwelt angesehen. Sie werden im Gegensatz zu physiologischen Funktionen (Atmen, Verdauen etc.) in Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Umwelt erworben. Sowie das Atmen oder Verdauen nur durch Interaktion bzw. Wechselwirkung zwischen Körper und Umwelt (Luft und Lunge bzw. Nahrung und Magen) möglich ist, so konstituieren sich Gewohnheiten in einer solchen Wechselwirkung. >>Habits<< nehmen vorhandene Energien >>impulses<< im Menschen auf und bilden sich an der Umwelt. Demnach entstehen auch moralische Gewohnheiten (Tugenden und Laster) zwischen einem Individuum und seiner sozialen Umgebung. Das menschliche Verhalten ist somit seinem Wesen nach sozial und unterscheidet sich darin von physiologischen Abläufen. (MW 14, 15f) „It is not an ethical ‘ought’ that conduct should be social. It is social, whether bad or good“ (ebd. 16). Somit ist auch das Verhalten einer Einzelperson niemals nur vom Willen dieser einen Person abhängig, sondern immer auch von den sozialen Bedingungen, an welchen diese Person teilhat. Dewey betrachtet persönliche Merkmale als Funktionen sozialer Situationen. Die Veränderung dieser Merkmale kann niemals über direkte Einwirkung erfolgen, sondern nur über die Veränderung von (sozialen) Bedingungen. Letzteres kann durch ein intelligentes Abwägen und Selektieren von Aspekten in der sozialen Umgebung geschehen. Die Aufrechterhaltung von >>habits<< für ein geordnetes und verfeinertes Leben kann nur durch die Übertragung von entsprechenden Umweltbedingungen gewährleistet werden bzw. ist von den sozialen Bedingungen abhängig, welche uns von unseren Vorgängern überlassen werden und an denen wir weiterarbeiten. Gewohnheiten >>habits<< überdauern die Lebensspanne von Individuen, weil in ihnen die bestehenden Umweltbedingungen enthalten sind. Verbesserungen des sozialen Lebens wie z. B. die Abschaffung von Krieg, größere Gerechtigkeit etc. können nur durch die Veränderung von bestehenden Einrichtungen und Institutionen erreicht werden. (ebd. 17ff)

„We must work on the environment not merely on the hearts of men. To think otherwise is to suppose that flowers can be raised in a desert or motor cars run in a jungle. Both things can happen and without a miracle. But only by first changing the jungle and desert“ (ebd. 19f).

Für Dewey sind alle >>habits<< Forderungen nach Aktivitäten und konstituierend für das Selbst. Für ihn stellen >>habits<< außerdem einen Ausdruck des Willens des Menschen dar, da sie unsere Wünsche bestimmen, uns mit Arbeitskapazitäten ausstatten und unsere Gedanken kontrollieren. Sie sind dynamische und dominierende Formen des Handelns, erworbene Mittel zum Erreichen eines definierten Ziels. Es gibt weder Ideen, Gedanken über Ziele oder eine

Vernunft noch Gefühle aus denen Ideen entstehen, die frei vom Einfluss von >>habits<< sind. Habits werden auch als das Medium bezeichnet, das alle für unsere Wahrnehmung und unser Denken bestimmende Materie filtert. Jedoch wird nicht völlig neutral gefiltert, sondern >>habits<< fügen andere Qualitäten hinzu und ordnen das Hinzukommende neu. Ideen und Gefühle sind von der Erfahrung >>experience<< abhängig und Letztere ist nichts anderes als das Operieren von >>habits<<. Letztendlich führen >>habits<< immer zu einem bestimmten Handeln, wirken ständig auf das Individuum, kommen in der Handlung jedoch nur gelegentlich zum Ausdruck. (ebd. 21ff)

Der Charakter eines Menschen ist nichts anderes als die gegenseitige Durchdringung der unterschiedlichen >>habits<<, die in unterschiedlichen Umgebungen ausgebildet werden. Da sich die Umgebungen wechselseitig überschneiden, modifizieren sich die unterschiedlichen >>habits<< kontinuierlich aneinander. Starken Charakteren gelingt es, die unterschiedlichen, teils widerstrebenden >>habits<< miteinander zu vereinen, während schwache Charaktere kontinuierlich von jeweils anderen >>habits<< beeinflusst werden. Während Erstere darauf mit einer Neuanpassung des Handelns reagieren, bilden sich bei Zweiteren Barrieren zwischen verschiedenen Bezugssystemen. An anderer Stelle erklärt Dewey die Bedeutung des Begriffs >>habit<< mit menschlicher Aktivität, die von früherer Aktivität beeinflusst ist und somit erworben wurde, in sich selbst eine bestimmte Ordnung oder Systematisierung von kleineren Handlungseinheiten enthält, die projektiv, dynamisch und bereit ist offen zu Tage zu treten und die in gedämpfter, nachrangiger Form wirksam ist ohne die Aktivität offensichtlich zu bestimmen. (ebd. 29ff) Dabei hebt Dewey deutlich hervor, dass >>habits<< im Unterschied zu Dispositionen >>dispositions<< oder Einstellungen >>attitudes<< die Funktionsfähigkeit und die Aktualität hervorheben, während Letztere eher etwas Latentes, Potentielles, das einen Anreiz von außen benötigt, um aktiv zu werden, bezeichnen. Außerdem betont Dewey, dass >>habit<< nicht mit Wiederholung und Routine gleichgesetzt werden darf, wie dies in der herkömmlichen Bedeutung des Wortes oft der Fall ist. >>Habits<< sind erworbene Anlagen auf eine bestimmte Art und Weise zu antworten und bedeuten eine spezielle Sensibilität oder Zugänglichkeit für bestimmte Kategorien von Reizen bzw. für beständige Vorlieben und Abneigungen. Sie unterscheiden sich von bloßen Wiederholen bestimmter Handlungen. (ebd. 31f) >>Habits<< sind für Dewey der „Wille“ (ebd. 32). Jörke bezeichnet >>habits<< bei Dewey als das „Vorbewusste [...] der meisten unserer Verhaltensweisen“, die unser „In-der-Welt-sein“, das vorbereitete Vertrautsein mit der Welt, vor dessen Hintergrund eine bewusste Auseinandersetzung mit

bestimmten Aspekten dieser Welt, den ‚problematic situations‘, erst möglich wird“, gewährleisten (2003, 101).

Zusätzlich zu den erst erworbenen >>habits<< gibt es ursprüngliche, originale Triebe, mit denen die Menschen von Geburt an ausgestattet sind. >>Habits<< sind erst das Ergebnis vom Aufeinandertreffen dieser ursprünglichen Energien mit der das Individuum umgebenden Umwelt. Obwohl der Trieb >>impulse>> vor den >>habits<< existiert, sind Letztere viel bedeutender für das Verhalten der Menschen, da erst durch sie das Überleben des Menschen möglich wird und die angeborenen Triebe erst durch sie Sinn bekommen. Der Sinn der angeborenen Energie, die sich in unkoordinierter Aktivität des Kindes widerspiegelt, liegt in der Ausbildung von >>habits<<, welche das Überleben sichern und durch Interaktion mit reiferen Individuen entstehen. (MW 14, 65) Daher ruht auch die übergeordnete Stellung, welche die >>habits<< bei Dewey einnehmen (ebd. 66ff). All die unterschiedlichen Formen des Verhaltens (unterschiedliche Bräuche und Kulturen) können nicht einer originalen Identität zugeschrieben werden, sondern sind durch unterschiedliche, sozial erworbene >>habits<< zu erklären. Es bilden sich die im Menschen großteils gleich angelegten Instinkte oder Triebe durch die Wechselwirkung mit der Umgebung zu den bestehenden Unterschieden aus. „The same original fears, angers, loves and hates are hopelessly entangled in the most opposite institutions“. (ebd. 67) Dewey folgert weiters, dass daher herauszufinden sei, wie die ursprünglichen Impulse durch Interaktion mit unterschiedlichen Umgebungen modifiziert werden (ebd.). Die unvollkommenen und zerstreuten Triebe eines Kleinkindes können nur durch soziale Abhängigkeiten und Gemeinschaft zu nützlichen Kräften koordiniert werden. Triebe sind der Ausgangspunkt für die Aufnahme von Wissen und Fähigkeiten der reiferen Individuen, von denen die Kleinkinder abhängen. (ebd. 68)

„They [the impulses, Anm. d. Verf.] are tentacles sent out to gather that nutrition from customs which will in time render the infant capable of independent action. They are agencies for transfer of existing social power into personal ability; they are means of reconstructive growth. [...] native activities are organs of re-organization and re-adjustment. The hen precedes the egg. But nevertheless this particular egg maybe so treated as to modify the future type of hen“ (ebd.).

In dieser Textstelle wird deutlich, dass in der Instinktarmut des Menschen und der daraus resultierenden Notwendigkeit des Erwerbs von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Interaktion von angeborenen Trieben mit der Umgebung ein potentieller Moment von Veränderung liegt. Im Prozess der Bildung von >>habits<<, der niemals in einer reinen

Reproduktion bestehender gemeinschaftlicher Sitten und Lebensweisen besteht, sondern vielmehr immer eine Rekonstruktion von und Neuanpassung an diese darstellt, liegt die Bedingung der Möglichkeit von Erneuerung bzw. Veränderung.

„In a definite sense, then, a human society is always in process of renewing, and it endures only because of renewal“ (ebd. 69).

Jedoch ist diese Veränderung oder Erneuerung keine intentionale bzw. bewusst erzeugte, sondern eine aus der Wechselwirkung von angeborenen Trieben und der Umwelt, welche eine Überlebensnotwendigkeit für den Menschen darstellt, sich größtenteils unbeabsichtigt, zufällig und heimlich ergebende. Für die bewusste Veränderung menschlicher Verhältnisse bzw. die bewusste Verbesserung der Gesellschaft wäre nach Dewey eine humane Behandlung der angeborenen Triebe wichtig. Darin sollte der Sinn von Erziehung liegen. Eine solche (humane) Erziehung besteht aus einer intelligenten Lenkung der angeborenen Energien angesichts der Möglichkeiten und Notwendigkeiten der sozialen Situation. (ebd. 69f) Dewey betrachtet die angeborenen Triebe als grundsätzlich formbar und attestiert ihnen sowohl forschende, entdeckende und kreative als auch nach Reproduktion und Anpassung strebende Kräfte. Kritik übt er daran, dass von den erwachsenen Erziehern lediglich letztere forciert werden und es ihnen größtenteils um die Zähmung der ursprünglichen Triebe und deren Kanalisierung in konventionelle, tradierte Formen gehe. Das gesellschaftsverändernde Potential in den angeborenen Trieben werde somit nicht genutzt. Die Triebe der Kinder stehen somit immer in Konkurrenz zu den >>habits<< der Erwachsenen. Trotz allem können die angeborenen Triebe niemals völlig kontrolliert werden und hören auch im Erwachsenenleben niemals ganz auf zu wirken. So kommen unter außergewöhnlichen Umständen die instinktiven Impulse auch bei Erwachsenen immer wieder zum Vorschein. Der Fortschritt des Menschengeschlechts erfolgt nach Dewey weniger durch intelligente Lenkung, als durch zufällige Umbrüche (Revolutionen, Völkerwanderungen durch Kriege oder Hungersnöte etc.), von denen im Nachhinein oft behauptet wird, dass sie geplant gewesen seien. Dewey hält fest, dass anstatt die freien Triebe konstant für eine beständige Rekonstruktion zu nutzen, zumeist darauf gewartet wird, dass tradierte >>customs<< bzw. die „soziale Atherosklerose“ einer starr und alt gewordenen Gesellschaft durch akkumulierten Druck, der sich in diversen Formen von sozialen Umbrüchen oder Revolutionen entlädt, durchbrochen werden. (ebd. 73) Da eine Erneuerung der Gesellschaft auf eine solche Weise unsicher und mit einem zu hohen Preis verbunden ist, plädiert Dewey für eine kontinuierliche Erneuerung, die ermöglicht wird, indem „[...] impulse is released and habit

is plastic to the transforming touch of impulse“ (ebd.). Dewey geht davon aus, dass im Menschen immer Triebe vorhanden sind, die, wenn sie keine kontinuierliche Nutzung erfahren, zu einem plötzlichen Ausbruch drängen. Je steifer und rigider die sozialen Sitten und Traditionen, desto weniger finden diese Triebe reguläre Ausdrucksformen und tendieren zu unkoordinierter Entladung. Es gehe daher darum, die Impulse fortlaufend zu beanspruchen und somit eine gemäßigte und konstante Entwicklung der >>habits<< zu gewährleisten, was Dewey als Lernen bzw. erzieherisches Wachstum bezeichnet. Des Weiteren stellt sich Dewey gegen die im Vergleich zum zivilisierten Leben einerseits vorkommende Verherrlichung des „Wilden“ >>savage<< im Leben als absolute Freiheit als auch gegen die Verdammnis dessen als Versklavung des Menschen und plädiert für eine Kombination. Da >>habits<< niemals für alle Eventualitäten, die im Leben auftreten können, Handlungsmöglichkeiten bieten und somit immer Raum für Unreguliertes lassen, in dem das Wilde bzw. die Triebe regieren, koexistieren das „Wilde“ und das „Zivilisierte“ nebeneinander. Ziel ist es, das „Wilde“ oder die Triebe für die Entwicklung des Zivilisierten >>habits<< bzw. >>customs<< systematisch zu nutzen. (ebd. 73ff)

„Impulse is a source [...], of liberation; but only as it is employed in giving habits pertinence and freshness does it liberate power“ (ebd. 75).

Nebst der Erziehung sieht Dewey auch im Aufeinandertreffen verschiedenartiger, sich teils widersprechender >>habits<< im Erwachsenen, die durch unterschiedliche soziale Umgebungen und Institutionen, an denen der Mensch Teil hat, ausgebildet werden, die Möglichkeit der Verbesserung sozialer Verhältnisse. Die Frage dabei sei lediglich, ob diese blind aufeinandertreffen und zufällige Veränderungen mit sich bringen oder intelligent miteinander in Verbindung treten und so zu einer konstruktiven Synthese führen. (ebd. 90f)

Die Rolle des Verstandes >>thought<< liegt darin, über Möglichkeiten zu reflektieren, wie die befreiten Impulse für die Erneuerung von Dispositionen und die Reorganisation der >>habits<< genutzt werden können (ebd. 117). Der Impuls >>impulse<< muss den Verstand entfachen, Reflexion anregen und die Vorstellungskraft beleben und nur der Verstand bemerkt Hindernisse, erfindet Werkzeuge, entwirft Ziele, regelt Techniken und verändert damit den Impuls „[...] into an art which lives in objects“ (ebd. 118).

„Thought is born as the twin of impulse in every moment of impeded habit. But unless it is nurtured, it speedily dies, and habit and instinct continue their civil warfare“ (ebd.).

Weder >>impulses<< noch >>habits<< sind wissend. Erstere geben Anlass zum Suchen, zur Erforschung, während Zweitere den Inhalt bzw. den Stoff für die Suche zur Verfügung stellen. Die essentielle Funktion der Intelligenz >>intelligence<< besteht darin, die unkoordinierte, willkürliche Wechselwirkung von Impulsen und Gewohnheiten zu ordnen bzw. die verwirte Situation aufzuklären und zu einer erneuerten Reorganisation von >>habits<< zu führen. (ebd. 126) Dabei ist mit Jörke festzuhalten, dass Intelligenz bei Dewey nicht das individuelle Vernunftvermögen darstellt, sondern es sich um „habits‘ 2. Ordnung, die die Fähigkeit bezeichnen, einen intelligenten, lösungsorientierten Umgang mit konfligierenden ‚habits‘ 1. Ordnung führen zu können“ handelt (vgl. Jörke 2003, 107). Nach Oelkers & Horlacher zeigt sich Intelligenz bei Dewey „in besseren oder schlechteren Lösungen“ (2004, 258).

4.4 Erziehung bei Dewey

Erziehung ist „eine soziale Notwendigkeit und Funktion“, ohne die der Fortbestand des sozialen Lebens nicht gewährleistet wäre, weil immer neue Individuen durch die Geburt in das Leben treten und existierende Individuen durch den Tod aus dem Leben scheiden (Dewey 1916/2000, 414). Da alles Leben nach Selbsterhaltung durch ständige Selbsterneuerung strebt, gilt dies auch für das soziale Leben, welches den gesamten Bereich der Erfahrung und die Gesellschaft umschließt (ebd. 15ff). Erziehung wird somit zum Werkzeug des Fortbestands der Erfahrung, der Gesellschaft bzw. des sozialen Lebens, indem die Kenntnisse, das Wissen, die Bräuche von den ausscheidenden Individuen auf die hinzukommenden Individuen weitergegeben bzw. übertragen werden. Ohne sie würde das spezielle Leben der Gesellschaft verschwinden. (ebd. 16f) Erziehung selbst wiederum besteht primär aus sozialem Verkehr, wodurch das Teilen bzw. der Austausch von Erfahrung zwischen den Menschen ermöglicht und somit zur Qualitätsverbesserung der Erfahrung beigetragen wird (ebd. 25). Angesichts des Erfahrungsbegriffs Deweys (Kapitel 4.1) kann interpretiert werden, dass wir durch den Verkehr mit anderen Personen, durch die Wechselwirkung mit anderen Menschen Irritationen in unserer Erfahrung >>experience<< erleben bzw. mit Problemsituationen konfrontiert werden, welche die ursprüngliche Einheit der Erfahrung, in der wir leben, auflösen. Diese Irritationen veranlassen uns dazu, in einem experimentellen Denkprozess durch Vorentwurf von Handlungsmöglichkeiten und versuchsweise Realisierung dieser zu einer neuen, angereicherten Einheit der Erfahrung >>experience<< zurückzukehren. Diese neue Einheit der Erfahrung wiederum stellt die Basis für künftiges, weiteres Erfahren dar. Dementsprechend kommt Dewey

auch zu seiner fachwissenschaftlichen Definition von Erziehung, die wie folgt lautet. „Sie ist diejenige Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung, die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt“ (ebd. 108). Eine erhöhte Bedeutung der Erfahrung besteht in einer „vermehrten Wahrnehmung der Beziehungen und Zusammenhänge der Tätigkeiten, in die wir verwickelt sind“ (ebd.). Erziehung habe kein Ziel außerhalb ihrer selbst, ist also Selbstzweck (ebd. 75), ist „ein Vorgang ununterbrochenen Wachstums“ (ebd. 80), besteht darin „wachsen [zu] lassen und wachsen [zu] machen“ (ebd. 79), ist „beständige Erneuerung der Erfahrung“, (ebd. 112). Dewey selbst meint, dass sich seine Erziehungsauffassung von anderen Erziehungsauffassungen grundsätzlich darin unterscheidet, dass bei ihm der Vorgang und das Ergebnis der Erziehung identisch sind (ebd. 110f). Das bedeutet,

„ [...] daß die Erfahrung als ein aktiver Vorgang (das ‚Erfahren‘) Zeit erfordert, und daß die späteren Teile dieses Vorganges die früheren vervollständigen; die späteren Teile bringen Beziehungen ans Licht, die in den früheren bereits vorhanden und wirksam, aber noch nicht erkannt waren. Das spätere Ergebnis enthüllt den Sinn und die Bedeutung der früheren, während die Erfahrung als Ganzes eine Geneigtheit, eine Disposition für die Träger dieser Bedeutung schafft. Jede fortgesetzte Erfahrung dieser Art wirkt erziehend, und alle Erziehung beruht darauf, daß Erfahrungen dieser Art gemacht werden“ (ebd. 111).

Man kann interpretieren, dass Erziehung als eine beständige Erneuerung der Erfahrung nicht primär im Erreichen eines Zustands bzw. eines Ziels – Dewey stellt diesbezüglich klar, dass nur Menschen Ziele haben, nicht die Erziehung (ebd. 147) –, sondern in der Aufrechterhaltung des Prozesses der kontinuierlichen Enthüllung von Sinn und Bedeutung der früheren Erfahrung durch spätere Erfahrung besteht. Ziele sind nur dann wertvoll, insofern sie solche Prozesse anregen (ebd. 146f) bzw. Tätigkeiten auslösen (ebd. 145). Dewey unterscheidet statische von dynamischen Zielen (ebd.). Erstere werden als fest angesehen und geben vor, was zu erreichen ist. Die Aktivität wird hier lediglich zu einem Mittel zum Zweck. Sie ist nicht an sich bedeutsam, sondern nur „notwendiges Übel“ (ebd.), damit das eigentlich angestrebte und einzig wertvolle Ziel erreicht werden kann. Das dynamische Ziel ist Mittel und Zweck zugleich. Die Handlung zum Erreichen eines Ziels wird selbst zum Ziel, während das Ziel ein Mittel zur Durchführung der Handlung wird, um diese am Laufen zu halten. (ebd.)

Demnach kann wohl interpretiert werden, dass auch die Vorbereitung der Jungen auf die Zukunft dann am besten ist, wenn durch die tätige Wechselwirkung von unmittelbar vorhandenen

Tendenzen des Individuums mit der es umgebenden Umwelt in der Gegenwart zur Erneuerung der Erfahrung beigetragen wird. Dazu stellen Ziele gleichsam Mittel dar. Im Gegensatz dazu scheint die Ausrichtung auf ein erfolgreiches Erreichen von von außen festgesetzten, statischen Zielen, die keine Bedeutung für die unmittelbaren Handlungen der Kinder haben, nicht dafür geeignet. Letzteres lässt jede Handlung zu „Plackerei“ verkommen, die man niemals ausführen würde, wenn sie nicht zum Erreichen des statischen Ziels notwendig wäre. Bei Ersterem gewinnt der ganze Ablauf der Handlung Bedeutung. (ebd.)

Das soziale Leben (die kommunikative Wechselwirkung, in der die Menschen stehen) kann als Grundlage für die Erziehung angesehen werden, aus ihm erwächst die erziehende Wirkung, die Erweiterung und Klärung der Erfahrung (ebd. 20f). „Soziales Leben ist aber nicht nur identisch mit Verkehr, sondern aller Verkehr (und darum alles echte soziale Leben) ist erziehend“ (ebd. 20).

Diese sich durch das soziale Zusammenleben ergebende Erziehung ist meist zufällig bzw. Nebensache und betrifft alle an diesem Zusammenleben Beteiligten gleichermaßen. In der Beziehung zwischen den Jüngeren und den Älteren einer Gesellschaft wird die Erziehung jedoch eine Hauptsache, eine planvolle bzw. systematische Angelegenheit. Dies beruht auf der Tatsache, dass junge Menschen offensichtlich einer Einführung, Hilfestellung oder Begleitung bedürfen, um zu überleben und in weiterer Folge am Leben der Gemeinschaft teilhaben zu können. (ebd. 21f) Diesbezüglich attestiert Dewey dem Menschen nach der Geburt eine größere Hilflosigkeit bzw. Abhängigkeit wie den Tieren, da bei Letzteren die meisten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie zum Leben brauchen, bereits nach der Geburt vorhanden sind. Der Mensch muss diese Fähigkeiten und Fertigkeiten jedoch in Wechselwirkung mit der natürlichen und sozialen Umgebung erst erwerben, woraus die Notwendigkeit einer systematischen Form der Erziehung resultiert. Der Mensch ist jedoch in der Lage sich flexibel zahlreiche, unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Laufe des Lebens anzueignen, die ihm ein ständiges Fortschreiten und vor allem das Lernen des Lernens ermöglichen. (ebd. 18; 68f) Je nach Entwicklungsstufe der Gesellschaft bzw. der Kultur ist die Form der systematischen Erziehung unterschiedlich (ebd. 23). In einfachen Gesellschaften entwickeln die jungen Menschen durch Teilnahme an den Handlungen der Erwachsenen bzw. Nachahmung ebendieser ihre Anlagen. Je weiter fortgeschritten die Kultur bzw. das Wissen und die Kenntnisse einer Gesellschaft, desto größer ist auch der Rückstand der Jungen gegenüber den Erwachsenen. Um diesen Unterschied zu überwinden, reichen die ursprünglichen Formen der Erziehung (Teilnahme und Nachahmung

der Handlungen der Erwachsenen) nicht mehr aus. Somit werden Schulen geschaffen, in denen der Berufsgruppe der Lehrer die Aufgabe übertragen wird, mittels eigens geschaffener Materialien gewisse Lehrstoffe zu vermitteln. (ebd.) In der Schaffung von Schulen als künstliche Lernanstalten sieht Dewey zwar eine Notwendigkeit, um die junge Generation für eine komplexe Gesellschaft zu rüsten, jedoch auch den Ursprung vielen Übels, das er in seinen Erziehungsschriften deutlich zum Ausdruck bringt und durch seine Erziehungs- und Schulkonzeptionen zu überwinden trachtet (siehe Dewey 1916/2000, 23f; Dewey 1902/2002; Dewey 1900/2002). An die Stelle von direkter Teilhabe an zweckvoller Tätigkeit, welche unmittelbar für die Praxis des Lebens und für die Charakterbildung von Bedeutung ist, treten Bücher und Symbole des Wissens. Dadurch besteht die Gefahr, dass das Lernen künstlich wird und keinen Bezug zur Wirklichkeit des Lebens mehr aufweist. Das Vermitteln von künstlich eingeteiltem Lehrstoff, aufgespeichert in abstrakten Symbolen, durch eigens dafür vorgesehene Personen in von der Gesellschaft und vom Leben abgetrennten Einrichtungen birgt die Gefahr der völligen Loslösung von außerschulischer Lebenserfahrung und bestehenden Interessen der Gesellschaft. (Dewey 1916/2000, 24) Die übliche Gleichsetzung von Erziehung mit „der Übermittlung von Kenntnissen über lebensferne Dinge“, „dem Lehren durch Wortzeichen“ bzw. „dem Erwerb des Schriftwesens“ (ebd. 25) in den traditionellen Schulen sieht Dewey bereits als ein Resultat eines solchen Entfremdungsprozesses an (ebd. 24f). Eine Philosophie der Erziehung habe demnach die Aufgabe, sich um „... die planmäßige Erhaltung eines richtigen Kräfteverhältnisses zwischen der unsystematischen und der systematischen, der unabsichtlich erfolgenden und der absichtlichen Erziehung“ zu bemühen (ebd. 25). An dieser Stelle sei die enge Verknüpfung von Philosophie und Erziehung bei Dewey erwähnt, die sich in seiner, wie er sie selbst bezeichnet, „am tiefsten eindringende[n] Definition der Philosophie“ widerspiegelt (ebd. 426): „Philosophie ist die Theorie der Erziehung in ihrer allgemeinsten Gestalt“ (ebd.). Philosophisches Denken unterscheidet sich vom herkömmlichen Denken darin, dass es sich mit den Irritationen, Zweifeln, Brüchen der Erfahrung beschäftigt, die in den bestehenden „sozialen Verhältnissen und Zielen“ sowie im „Widerstreit organisierter Interessen und der Ansprüche gewisser Einrichtungen“ liegen (ebd. 427). Die Philosophie formuliert demnach verschiedene Lebensinteressen und Vorschläge für einen besseren Ausgleich dieser. Die Erziehung ist der Vorgang, durch den diese Vorschläge realisiert werden sollen (ebd.). Während die Philosophie die Theorie der Erziehung darstellt, so ist die Erziehung „die planmäßige Durchführung der Philosophie in der Praxis“ (ebd.). Nach Dewey sind Philosophie, Erziehung und soziales Leben unmittelbar miteinander verbunden (ebd. 426). Es scheint, dass Dewey im Werk >>Demokratie

und Erziehung<<, welches er als die Einleitung in die philosophische Pädagogik bezeichnet, seine Aufgabe u. a. darin sieht, die Gegebenheiten und Spannungen in den vorherrschenden sozialen Verhältnissen und den darin bestehenden Institutionen aufzuzeigen und einen konkreten Entwurf zur Lösung dieser Spannungen auszuarbeiten, also eine veränderte Erziehungspraxis zu entwerfen. Diesbezüglich streicht jedoch Apel (1974, 166) hervor, dass man bei Dewey vergebens nach einer klaren didaktischen Ausarbeitung einer solchen Erziehungspraxis in der Schule sucht und ungeklärte Widersprüche bestehen. Diese verortet Apel u. a. darin, dass Dewey einer entsprechenden Vermittlung von Fächern wie Geschichte, Geographie oder Naturwissenschaften große Bedeutung beimisst, jedoch der Unterricht immer zur Entwicklung unmittelbarer Interessen und Fähigkeiten des Kindes beitragen sollte (vgl. Apel 1974, 166). Weiters, so analysiert Bohnsack, gehe Dewey in seinem Vorschlag zur Begründung des Fundamentalen im Unterricht vom „Handwerk“ bzw. von „Wohnung“, „Nahrung“ und „Verteidigung“ aus, was jedoch nicht für alle Zeit und alle Gesellschaften passend sei (vgl. Bohnsack 1964, 257f).

Nachdem das Wesen der Erziehung und ihre Funktion allgemein erläutert wurde, soll sich im Folgenden der Frage nach den Möglichkeiten bzw. Methoden des Erziehens bzw. Heranbildens der jungen Mitglieder gewidmet werden. Dewey geht hier grundsätzlich von der Voraussetzung aus, dass die Übertragung von der älteren auf die jüngere Generation nicht im herkömmlichen Sinne durch „Ansteckung“ oder „Einimpfung“ erfolgen kann, sondern vielmehr „durch die Tätigkeiten der Umgebung, die bei den Jungen gewisse Reaktionen hervorrufen“ (Dewey 1916/2000, 27). Die >>Umgebung<< wird hier jedoch nicht als einfach das, was den Menschen umgibt, verstanden (ebd. 27f), sondern als all das, mit dessen Veränderung auch eine Veränderung des eigenen Verhaltens einhergeht, also der besondere Zusammenhang von Dingen mit den Betätigungstendenzen eines Menschen bzw. diejenigen „Umstände[...], die die charakteristischen Tätigkeiten eines Lebewesens fördern oder hindern, anregen oder unterdrücken“ (ebd. 28). Somit ist die Umgebung auch räumlich und zeitlich nicht auf das unmittelbare Umfeld beschränkt, sondern wird erst durch das handlungsleitende Interesse der entsprechenden Person zur Umgebung gemacht. Es werden all jene Dinge die Umgebung eines Menschen, die sein Handeln in der einen oder anderen Weise beeinflussen. Genau in diesem Sinne ist auch die soziale Umgebung zu verstehen. Die soziale Umgebung stellt demnach all diejenigen Einstellungen und Handlungen anderer Menschen dar, von welchen die eigenen Haltungen bzw. Handlungen abhängen und umgekehrt. (ebd.) Dewey unterscheidet ausdrücklich

zwischen zwei Arten, wie die soziale Umgebung auf eine Person einwirken kann (ebd. 30f): Dressur und Erziehung.

Während Erstere lediglich darauf abzielt, äußere Verhaltensweisen zu manifestieren ohne Rücksicht auf den sozialen Zweck, den Sinn dieser Verhaltensweisen, geht es bei Zweiterer vielmehr darum, Teilnehmer an der Verwirklichung eines gemeinsamen Interesses zu werden, die Gedanken und Emotionen zu teilen, die in der Durchführung der Handlung begründet liegen (ebd. 30). Da Dressur dem menschlichen Wesen unwürdig ist und es dem Tier gleichsetzen würde, besteht das eigentliche Ziel in Erziehung. Diese wird ermöglicht, indem Bedingungen hergestellt werden, welche zu einem bestimmten Handeln anregen und den Einzelnen schließlich zu einem Teilhaber in der gemeinsamen Handlung werden lassen bzw. diesem Einsicht in die Zwecke der Gruppe und die zu deren Erreichung notwendigen Mittel verschafft. So werden geistige Dispositionen erzeugt und Wissen erworben, welche denen der Gruppe ähnlich sind. (ebd. 31) Ein solches Verwickeln der Jungen in Betätigungen der sozialen Umgebung regt die Entwicklung bestimmter Impulse an und hat eine starke, nachhaltige Wirkung. Besonders die Entwicklung der Sprache, der Manieren sowie des Geschmacks bzw. der ästhetischen Wertungen geschieht auf diese Weise. Die so entstandenen Gewöhnungen sind durch bewusste Belehrung kaum mehr zu verändern. (ebd. 34ff) Schließlich besteht die einzige Möglichkeit einer Erziehung im obigen Sinne in der Beeinflussung der Umgebung, in der die Heranwachsenden handeln, denken und fühlen (ebd. 37). „Wir erziehen niemals unmittelbar, sondern mittelbar, und zwar durch das Mittel der Umgebung“ (ebd.). Dewey unterscheidet in diesem Zusammenhang auch zwei Arten von Führung (ebd. 47ff): eine unmittelbare, direkte bzw. mittelbare, indirekte Führung. Erstere entspricht all den Formen der Zwangsausübung, die bei einer Person blindes Handeln bewirken, also erwünschte Verhaltensweisen ohne jedoch moralische Dispositionen bzw. Einsicht in den Sinn und die Bedeutung des Handelns zu erzeugen. Zweitere entspricht dem Beteiligen der Personen an einer gemeinsamen Tätigkeit bzw. dem Schaffen einer entsprechenden Umgebung, wodurch Reize entstehen, welche mit den im jungen Menschen angelegten instinkthaften Impulsen zusammentreffen und diesen eine bestimmte Richtung, eine bestimmte Form verleihen können. Der Gebrauch, der von den Dingen in einer bestimmten Sachlage, an der mehrere beteiligt sind, gemacht wird, lässt jedoch für die Person Bedeutung entstehen. Dadurch wird verständiges Handeln möglich, ein Tun, das wir auch meinen. (ebd. 47ff) Ersteres entspricht der Dressur und Zweiteres der Erziehung. Verständiges, bedeutungsvolles Handeln ist die Voraussetzung für ein Gemeinschaftsleben (ebd. 50f), da ein solches darin besteht, dass „jeder die Folgen seiner eigenen Handlungen unter dem

Gesichtspunkt betrachtet, daß sie das Handeln der anderen beeinflussen, und zugleich in Betracht zieht, welche Folgen ihr Verhalten für ihn selbst hat [...]“ (ebd. 52).

Des Weiteren unterscheidet Dewey unter Berufung auf die Sozialpsychologie auch zwischen zwei Formen der Nachahmung, zwischen der Nachahmung von Zwecken und der Nachahmung von Mitteln zum Erreichen von Zwecken (ebd. 58f). Erstere hat einen Effekt ähnlich der Dressur bzw. direkten Führung und besteht im bloßen Nachmachen von äußeren Handlungen ohne Einsicht in den Sinn bzw. die Bedeutung derselben. Zweitere wirkt ähnlich wie die Erziehung bzw. indirekte Führung und gleicht einer verständigen Aktivität, die sich dadurch auszeichnet, dass entsprechende Handlungen als Mittel bewusst nachgemacht werden, um bestimmte Zwecke zu erreichen. (ebd.)

Bei einer solchen Art der Nachahmung ist aufmerksames Beobachten und Auswählen eine Voraussetzung, während erstere Art ein blindes Reproduzieren von physischen Abläufen darstellt (ebd.).

Dewey weist ausdrücklich auf die prinzipielle Unmöglichkeit hin, den Jungen etwas aufzwingen zu können (ebd. 45f). Die Reaktion auf eine Umgebung bzw. einen Reiz oder eine Einwirkung ist von Instinkten, Gewohnheiten bzw. Tendenzen der zu Erziehenden abhängig und wird von diesen entsprechend mitbestimmt (ebd.). Obwohl Dewey ausdrücklich seine naturwissenschaftliche Orientierung und ein damit verbundenes Ursache-Wirkungs-Denken hervorkehrt, was sich auch in seiner Konzeption der Sozialwissenschaft und Philosophie nicht verleugnen lässt (siehe u. a. Kapitel 4.5.3), bringt er klar zum Ausdruck, dass er dem Menschen Freiheitsgrade im Handeln zuspricht, die über der rein biologischen, triebtheoretischen Ebene liegen (ebd.). Dies zeigt sich u. a. darin, dass er dem Menschen die Möglichkeit der Beherrschung von Instinkten und Gewohnheiten zugesteht, wodurch dessen Reaktionen auf eine bestimmte Umwelt grundsätzlich unbestimmbar bleiben müssen (ebd.). Durch eine behutsame Berücksichtigung der wahrnehmbaren Anlagen von Personen können jedoch Umgebungen geschaffen werden, die bestimmte Reaktionen wahrscheinlich machen. Dies ist die einzige Möglichkeit, um den Geist einer anderen Person zu verändern (ebd. 56). Ohne diese Grundannahme wäre eine systematische bzw. planvolle Erziehung wohl auch nicht denkbar.

Da prinzipiell jede Umgebung auf das Individuum einen erzieherischen Effekt hat, besteht die Wahl, die zu treffen ist, nicht darin, ob erzogen wird oder nicht, sondern ob willkürlich erzogen wird oder bewusst und planmäßig. Es stellt sich die Frage, ob die Umgebung mit Blick auf die

Entwicklung der Kinder geformt und gestaltet wird, oder diesbezüglich keine besonderen Bemühungen unternommen werden. (ebd. 37) Schulen stellen Umgebungen dar, welche auf die Entwicklung der Unreifen ausgerichtet sind und welche spezielle Aufgaben erfüllen sollten (ebd. 38). Dewey nennt drei spezielle Funktionen der Schule: 1) die Bereitstellung einer „vereinfachte[n] Umwelt“ (ebd. 39), 2) Ausschaltung des Einflusses „wertloser und wertwideriger Züge der existierenden Umwelt auf die geistigen Gewohnheiten (ebd.) und 3) Ausbalancieren „verschiedene[r] Faktoren in der sozialen Umgebung“ (ebd. 40). Die erste Funktion sieht er darin, aus den unzähligen und unterschiedlichen Aspekten der Gesellschaft die grundlegenden sowie die den Möglichkeiten der Jungen entsprechenden auszuwählen und diese in eine aufbauende Ordnung zu bringen, so dass letztendlich immer mehr Einsicht in die Komplexität der Dinge ermöglicht wird (ebd. 39). Die zweite Funktion besteht darin, unerwünschte und negative Aspekte in einer Gesellschaft von den Kindern fernzuhalten und nur diejenigen weiterzugeben, die einen Wert für die zukünftige Verbesserung der Gesellschaft haben (ebd.). Die dritte Funktion ist, den Kindern die Möglichkeit zu geben über die Grenzen der sozialen Umgebung hinaus, in die sie hineingeboren sind, Bekanntschaft mit einer umfassenderen Umgebung zu machen (ebd. 40). Diesbezüglich weist Dewey (1916/2000, 39f) darauf hin, dass eine Gesellschaft aus verschiedenen, unterschiedlichen Gesellschaften besteht (Freundeskreis, Berufsgruppen, Religionsgruppen, Parteien etc.) und es die Aufgabe der Schule sei, dem Auseinanderstreben von Kräften, das durch das „Nebeneinander verschiedener Gruppen“ (ebd. 41) innerhalb einer Gesellschaft verursacht wird, entgegenzuwirken. In der Schule soll dies durch „ein Miteinander der Jugend verschiedener Rassen, Religionen und Sitten“ und durch eine Koordination der verschiedenen „Dispositionen“, welche die Jugendlichen durch die Teilnahme an verschiedenen sozialen Gruppen erwerben, geschehen (ebd.). Sie soll dazu beitragen, die unterschiedlichen Wert- und Normensysteme, welche in den einzelnen Gruppen herrschen, von denen das Individuum Teil ist, auszugleichen, damit sich der Einzelne der Gefahr entziehen kann von den unterschiedlichen Normen „aufgespalten“ zu werden (ebd.). Die Schule muss daher als eine Umwelt gestaltet sein, die „mit Hilfsmitteln für wirkliche Tätigkeit, mit Werkzeugen und Stoffen in einem bisher kaum erreichten Ausmaß ausgestattet wird“ (ebd. 62). Die Unterrichtsmethoden und die Methoden der Schulverwaltung müssen so umgestaltet werden, dass „sie dauernde und unmittelbare Beschäftigung mit den Dingen sicherstellen“ (ebd.). Schulen „brauchen mehr Gelegenheiten für gemeinschaftliche Betätigungen, an denen die Schüler beteiligt sind, damit sie ihre eigenen Kräfte, die benützten Materialien und ihre Anwendungen im sozialen Sinne verstehen lernen“ (ebd. 64).

In der Sprache sieht Dewey einen Grund für die verbreitete Auffassung, dass Erkenntnis unmittelbar zwischen Personen weitergegeben werden kann, dass es lediglich eines physischen Aktes der Lautübermittlung bedürfe, um Erkenntnis zu übermitteln (ebd. 31f). Dewey weist darauf hin, dass das gleichartige Verständnis eines Wortes auf der Verknüpfung mit einer gemeinsamen Erfahrung beruht, indem der Gegenstand und das Wort in einer gemeinsamen Handlung verwendet werden (ebd. 32f). Das bedeutet, dass Worte nur dadurch Bedeutung erhalten, wenn sie „[...] als Faktoren in Situationen eintreten, an denen mehrere beteiligt sind [...]“ (ebd. 34). Worte, sobald sie so ihre Grundbedeutung erhalten haben, können in Verbindung mit anderen Klängen (Sprache) durch rein geistige Tätigkeit zu neuen Bedeutungen führen. Das Verstehen eines Wortes kommt zustande, in dem man geistig Teilhaber an der Handlung wird, in welcher der Gegenstand in Verbindung mit dem Wort benutzt wurde. (ebd. 33f) Die Verwendung der Sprache sei „eine Ausweitung und Verfeinerung des Prinzips [...], auf Grund dessen die Gegenstände ihre Bedeutung gewinnen ...“ (ebd. 34). An anderer Stelle bezeichnet Dewey die Sprache als „dasjenige Ganze [...], bei dem physische Vorgänge der größten möglichen Umformung im Interesse des sozialen Lebens unterworfen sind: die physischen Vorgänge haben hier ihren ursprünglichen Charakter völlig verloren und sind lediglich zu sozialen Werkzeugen geworden“ (ebd. 61). Genau deshalb sieht Dewey die Dominanz der Sprache in der Erziehung durchaus gerechtfertigt (ebd. 61ff). Durch sie ist es möglich, an der vergangenen menschlichen Erfahrung geistig teilzunehmen und die gegenwärtige Erfahrung anzureichern, Zukünftiges symbolisch vorauszusehen, Bedeutungen von Ergebnissen sozialer Vorgänge darzustellen. Die Problematik der Sprache ist lediglich, dass sie sich meist loslöst von der Praxis und dadurch zu einem lebensfernen Schul- und Unterrichtswesen beitragen kann. Dies ist jedoch nur durch falschen Gebrauch der Sprache der Fall. (ebd. 61ff) Wenn die Sprache „im Zusammenhange mit gemeinsamen Betätigungen“ verwendet wird, dann ist sie ein durchaus hilfreiches Mittel in der Erziehung (ebd. 62). Als Ersatz für solche gemeinsame Betätigungen trägt sie jedoch nicht zur Entwicklung einer sozialen Einstellung oder zielbewusstem und bedeutungsvollem Handeln bei, sondern zu „eintrichternde[m] Lehren“ und „passiv aufnehmende[m] Lernen“ (ebd.).

4.4.1 Wachstum und Gewohnheiten (habits)

Eingangs in diesem Kapitel wurde bereits angedeutet, dass Erziehung Selbstzweck bzw. ein Vorgang ununterbrochenen Wachstums sei. Diese Auffassung resultiert u. a. darin, dass Dewey

grundsätzlich kein Ende des Wachstums kennt. Dewey widerspricht der Auffassung, dass das Ziel des Wachstums im beendeten Wachstum liege, in einem Zustand, der Wachsen nicht mehr nötig hat. (Dewey 1916/2000, 65f) Er attestiert den jungen Menschen in ihrer Unreife eine große Kraft an Bildsamkeit, ein Potential, eine Notwendigkeit zu wachsen (ebd. 66f). Grundsätzlich, so Dewey (ebd. 75f), unterscheidet sich jedoch das Kind vom Erwachsenen nicht darin, dass Ersteres wächst und Letzterer nicht wächst, sondern dass beide ihren Voraussetzungen entsprechend unterschiedliche Formen des Wachstums aufweisen. Da „Leben Entwicklung ist und Entwicklung und Wachstum Leben sind“ (ebd. 75), hört das Wachstum nicht als Erwachsener auf, sondern setzt sich fort bis zum Lebensende. Dewey sieht in einem falsch verstandenen Wachstums- bzw. Entwicklungsbegriff, in der Annahme, dass alles Wachsen auf ein Ziel ausgerichtet ist und der Sinn dessen nur darin liegt, sich diesem Ziel anzunähern, die Ursache dafür, dass der Zustand der Unreife der Kinder, weil diese ihr Ziel noch nicht erreicht haben, als Mangel angesehen wird und nicht als Potential bzw. Kraft. Gewohnheit wird aus demselben Grunde als etwas Unbewegliches, als passives Anpassen an eine starre Umwelt begriffen. Pädagogische Auswirkungen dieses falsch verstandenen Entwicklungsbegriffs sieht Dewey in der Ignoranz der kindlichen Neigungen und Fähigkeiten, im Fehlen von Initiative gegenüber neuen Sachlagen und in der Überbetonung von Drill und anderen Methoden zur Sicherstellung mechanischer Fertigkeiten. (ebd. 75f)

Aus der grundsätzlichen Fähigkeit der Bildsamkeit, welche darin besteht, „aus früheren Erfahrungen Faktoren zurückzubehalten, die spätere Betätigungen beeinflussen können“, entwickeln sich Gewohnheiten >>habits<< (ebd. 70). Wie bereits angedeutet grenzt sich Dewey klar davon ab, Gewohnheiten >>habits<< als etwas Passives, als Routinehandlungen zu betrachten, die lediglich in der Anpassung an eine feststehende, starre Umwelt bestehen. >>Habits<< umfassen vielmehr neben einem passiven Element der Anpassung unseres Verhaltens an die Umwelt ein aktives Element, die Fähigkeit der „Beherrschung der Mittel, um Ziele zu erreichen“ (ebd. 71) bzw. der Umgestaltung der Umgebung, der „Anpassung der Umgebung an unsere eigene Betätigung“ (ebd. 72), erschöpfen sich also nicht in einer bloß von außen bewirkten, passiven Verhaltensänderung des Individuums. (ebd. 71f) Nebst des Verhaltensaspekts umfassen Gewohnheiten >>habits<< jedoch auch geistige und moralische Aspekte (ebd. 73f). Nur das Zusammenspiel von Geist, Moral und Handlung in den Gewohnheiten macht diese fruchtbar für den Menschen, um die Umwelt für seine Zwecke zu nutzen. Nur dann stellen sie Kräfte dar, die jederzeit zur Verfügung stehen, wenn man sie braucht. Ohne dieses Zusammenspiel können Gewohnheiten zu Routinen werden, die den

Mensch beherrschen, die ihn gängeln und unfrei machen, die von der Vernunft völlig losgelöst sind. (ebd.)

Die eigentliche Aufgabe von Schule bestehe darin, „die Fortführung der Erziehung nach der Schulzeit zu sichern, indem sie die das Wachstum sichernden Kräfte organisiert“ (ebd. 77) bzw. „das Verlangen nach dauerndem Wachstum [zu] weck[en] und die Mittel bereit[zu]stell[en] um dieses Verlangen zu befriedigen“ (ebd. 80). Wenn Leben Wachstum bedeutet und Wachstum Leben, dann hat Erziehung die Bedingungen zu schaffen, durch die ein solches Wachstum bzw. ein wirkliches Leben in jedem Lebensalter sichergestellt wird (ebd. 78). Dewey legt ausdrücklich Wert darauf, dass sich das Leben in jedem Lebensabschnitt und somit auch das Wachsen „mit der gleichen inneren Fülle und den gleichen Ansprüchen auf Absolutheit“ abspielt (ebd. 77).

4.4.2 Erziehung und Gesellschaft

Dass beim Menschen Erziehung eine Funktion für den Fortbestand des Lebens, der Gesellschaft und als solche Selbstzweck ist und mit ständigem Wachstum zu tun hat, ist auf den bisherigen Seiten erläutert worden. Weiters wurde dargelegt, dass die Wechselwirkung durch Kommunikation bzw. Verkehr zwischen den Menschen die Grundlage für Erziehung darstellt. Da diese Wechselwirkung bzw. dieser Verkehr rein zufällig oder bewusst geschehen kann, ist zwischen unsystematischer und systematischer Erziehung unterschieden worden, wobei ersterer alle Mitglieder einer Gemeinschaft gleichermaßen ausgesetzt sind und zweitens primär zum Heranführen der Jungen an die Errungenschaften der Erwachsenenwelt dient. In einfachen Gesellschaftsformen ermöglicht das normale Mitleben in der Gesellschaft und das Mitmachen an den Betätigungen der Menschen die Entwicklung der Dispositionen in den unreifen Mitgliedern, die zum Weiterbestand der sozialen Gruppe notwendig sind. In komplexen Gesellschaften sind eigens geschaffene Einrichtungen (Schulen) essentiell, um den Jungen all das zu übertragen, was den Fortbestand der Gesellschaft sichert. Die enge Bindung von Erziehung und Gesellschaft bei Dewey wird damit sehr deutlich. Im Folgenden soll daher Deweys Gesellschaftstheorie näher beleuchtet werden.

4.5 Gesellschaft bei Dewey

In Abgrenzung zum aristotelischen Zugang, der Ursprung menschlicher Zusammenschlüsse sei auf die Tatsache zurückzuführen, dass dieser ein politisches Tier (zoon politikon) sei bzw. zur Auffassung, dass ein dem Menschen innewohnender Herdeninstinkt für menschliche Bindungen verantwortlich sei, will Dewey nicht von „hypothetischen Gründen“ (Dewey 1927/1996, 26), sondern von vollzogenen Handlungen und ihren Folgen ausgehen, um Gesellschaft, Politik oder Staat zu erklären (ebd. 24ff).

„Wir nehmen dann als unseren Ausgangspunkt die objektive Tatsache, daß menschliche Handlungen Folgen für andere haben, daß einige dieser Folgen wahrgenommen werden und daß ihre Wahrnehmung zu dem anschließenden Bestreben führt, die Handlung zu kontrollieren, um einige der Folgen zu sichern und andere zu vermeiden“ (ebd. 26f).

Je nachdem, ob diese Folgen lediglich die unmittelbar an der Handlung beteiligten Personen betreffen, oder auch andere, nicht an der Handlung beteiligte Personen, spricht Dewey von Privatem und Öffentlichem (ebd. 27). Die genaue Grenze zwischen Privatem und Öffentlichem wird da gezogen, wo die Handlungsfolgen so bedeutend sind, dass sie kontrolliert, gefördert oder verhindert werden müssen (ebd. 29). „Die Öffentlichkeit besteht aus all denen, die von den indirekten Transaktionsfolgen in solch einem Ausmaß beeinflusst werden, daß es für notwendig gehalten wird, sich um diese Folgen systematisch zu kümmern“ (ebd.). Die indirekten Folgen unterschiedlichster Formen assoziierter Tätigkeit erzeugen ein gemeinsames Interesse. In ausdifferenzierten Gesellschaften ist dieses Interesse sehr zahlreich und vielschichtig, wodurch es einer systematischen Organisation der Öffentlichkeit bedarf – des Staates. Der Staat besteht aus Amtspersonen, deren Aufgabe es ist, die Öffentlichkeit zu vertreten und deren Interessen zu schützen, indem sie auf die Einhaltung bestimmter Gesetze achten. (ebd. 29f) Eine so organisierte Öffentlichkeit ist jedoch klar von anderen Formen menschlicher Assoziation, wie z. B. Freundschaften, Verbindungen zu wissenschaftlichen, religiösen, künstlerischen, sportlichen oder erziehenden Zwecken zu unterscheiden (ebd. 37). Dementsprechend ist der Staat zwar ein wichtiges, aber nur „spezifisches und beschränktes“ Interesse der Gesellschaft (ebd. 38). Der Staat stellt ein Regulativ der Ordnung für alle anderen menschlichen Assoziationen dar, damit sich diese selbst und wechselseitig nicht behindern (ebd. 38f). Dewey bricht entschieden mit aller politischen Philosophie, die sich dem Entwurf eines idealen Staates verschreibt und die Wirklichkeit daran misst, inwiefern dieser Idealzustand erreicht ist bzw. davon abweicht (ebd. 41f). Nach Dewey kann lediglich formal festgestellt werden, was der Staat sei. „Der Staat ist die

Organisation der Öffentlichkeit, die durch Amtspersonen zum Schutz der von ihren Mitgliedern geteilten Interessen bewerkstelligt wird“ (ebd. 42). Als Amtspersonen bzw. Repräsentanten der Öffentlichkeit gelten u. a. diverse Behörden, politische Parteien oder Regierungen (ebd. 44). Dewey betont jedoch ausdrücklich, dass er Amtspersonen funktional verstanden wissen will, nicht im Sinne der üblichen, konkreten Vorstellungen, die damit verbunden sind und von unseren konkreten Erfahrungen in bestehenden Staatsgebilden stammen (ebd. 67). Da die Öffentlichkeit zeitlich und räumlich variiert und somit einem kontinuierlichen Wandel ausgesetzt ist, gilt dies auch für den Staat. Die Bildung eines Staates ist dementsprechend ein Prozess beständiger Veränderung und ständiger Anpassung, gleicht einem experimentellen Prozess, der mehr oder weniger intelligent erfolgen kann. (ebd. 42) „Der Staat muß immer wieder neu entdeckt werden“ (ebd.). Die politische Philosophie sollte demnach Möglichkeiten aufzeigen, wie dieser kontinuierliche Staatsbildungsprozess intelligent gestaltet werden kann, wie die Menschen aus Fehlern lernen und von Erfolgen profitieren können. Nur ein, wie die Öffentlichkeit, sich ständig neu und umgestaltender Staat ermöglicht „geregelten und gerichteten“ Wandel. (ebd. 43) Hält man am Glauben an beständige und idealtypische Staatskonzeptionen fest, bleibt die Revolution die einzige Form der Veränderung (ebd.). Meist verändern sich die ursprünglich zum Schutz und zur Aufrechthaltung der Öffentlichkeit eingesetzten Amtspersonen bzw. Behörden des Staates nicht mit, wenn sich die Öffentlichkeit verändert. Sie verselbständigen sich, harren in ihren Machtpositionen aus und bleiben durchdrungen von Besitzgier. Somit wird für die sich wandelnde Öffentlichkeit der ursprüngliche Staatsapparat zum Korsett, eine vom Klasseninteresse geleitete, unbewegliche sowie zu Ruhe und Ordnung tendierende Zwangsjacke. Dewey beklagt in diesem Zusammenhang, dass ein beweglicher Staatsapparat noch nie erfunden war und Veränderungen des Staates daher meist nur durch revolutionären Bruch möglich waren. (ebd. 40f) Die Entdeckung des Staates ist keine Angelegenheit für Theoretiker, sondern ein praktisches Problem „[...] von Menschen, die in Verbindung miteinander leben, eines der Menschheit allgemein“ (ebd. 41).

„Es [das komplexe Problem der Entdeckung des Staates, Anm. d. Verf.] verlangt die Fähigkeit die Folgen des Verhaltens von in Gruppen vereinten Individuen wahrzunehmen und anzuerkennen und sie auf ihre Quelle und ihren Ursprung zurückzuführen. Es schließt die Auswahl von Personen ein, die als Vertreter derjenigen Interessen dienen sollen, welche durch die wahrgenommenen Folgen erzeugt werden, und die Bestimmung der Funktionen, die sie innehaben und ausüben sollen. Es erfordert die Einsetzung einer Regierung, die so beschaffen ist,

daß jene, die den Ruf und die Fähigkeit haben, die zur Ausübung dieser Funktionen gehören, diese für die Öffentlichkeit einsetzen werden und nicht zu ihrem eigenen Vorteil“ (ebd.).

Dewey hält die Frage nach den Bedingungen, welche die Organisation der Öffentlichkeit, „die Ausstattung der Öffentlichkeit mit offiziellen Vertretern, die für die Interessen der Öffentlichkeit Sorge tragen“ beeinflussen, für entscheidend, um das Problem der Entwicklung und Transformation von Staaten zu verstehen (ebd. 46). Damit verbunden ist, dass sich der Staat bzw. die Organisation der Öffentlichkeit je nach Ort und Zeit unterschiedlich ausgestalten muss (ebd. 67) und die vom Staat auszuübenden Funktionen variabel sind sowie „kritisch und experimentell“ bestimmt werden müssen (ebd. 73).

Deweys Staat ist als die Regulierung der Folgen menschlicher Assoziationen unmittelbar der Öffentlichkeit, also den Menschen, welche die Öffentlichkeit ausmachen, verpflichtet. Da die Regulierung der Folgen menschlicher Handlungen wiederum nur von Menschen durchgeführt werden kann, besteht die permanente Gefahr, dass die dafür eingesetzten Personen nicht im Interesse der Öffentlichkeit handeln, sondern kraft ihres Amtes ihre eigenen Interessen verfolgen oder sich an Veränderungen der Öffentlichkeit nicht entsprechend anpassen und in Stagnation verharren. (ebd. 75) Dewey geht es offensichtlich darum, nach einem beweglichen Staat zu suchen, einem, welcher der Dynamik des gesellschaftlichen Lebens Rechnung trägt und durch dessen Realisierung Revolutionen und gewaltsame Umbrüche vermieden werden können. Deweys Interesse scheint der Frage zu gelten, einen andauernden, sanften Wandel zu ermöglichen, einen Staat, der dem Interesse der Öffentlichkeit verpflichtet bleibt, indem er kontinuierlich in einem experimentellen Prozess neu erschaffen wird. Wie in der Folge dargestellt wird, sieht Dewey einen Schritt in Richtung eines beweglicheren Staates in der demokratischen Staatsform realisiert, die ihre Existenz großteils dem wissenschaftlich-technischen und der damit einhergehenden wirtschaftlichen Entwicklung verdankt. Jedoch wird sich zeigen, dass angesichts der Unbestimmbarkeit von Wirkungen und Folgen der unzähligen Formen gemeinschaftlicher Tätigkeit in der neuen Industriegesellschaft auch die bestehende demokratische Staatsform an ihre Grenzen stößt und einer Transformation bedarf, damit aus der großen Gesellschaft eine große Gemeinschaft entstehen kann.

4.5.1 Die Entstehung der demokratischen Gesellschaftsform

Die demokratische Staatsform unterscheidet sich von anderen Staatsformen primär darin, dass die Öffentlichkeit „[...] bei der Auswahl offizieller Repräsentanten und bei der Festlegung ihrer Verantwortlichkeiten und Pflichten Gewicht erhält“ (Dewey 1927/1996, 76), wodurch eine größere Bindung der Amtspersonen an die öffentlichen Interessen gewährleistet sein sollte (74ff). Dewey erklärt die Entwicklung der demokratischen Staatsform jedoch vielmehr als die „[...] Konvergenz einer großen Zahl gesellschaftlicher Bewegungen, von denen keine entweder ihren Ursprung oder ihren Anstoß der Inspiration demokratischer Ideale oder dem Planen eines möglichen Ausgangs verdankt“ (ebd. 82). Dabei hebt Dewey hervor, dass man bei der Suche nach der Ursache der Entstehung der Demokratie weder eine vorausgehende Idee derselben noch spezifische historische Kräfte ansehen kann. Vielmehr sind neben einem schrittweisen Bestreben die Übel in den bestehenden Staatsformen zu beseitigen die religiösen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen, welche völlig unabhängig von jeglichem politischen Interesse vor sich gingen, die Hauptursache für die Entwicklung demokratischer Strukturen. (ebd. 81) So betrachtet Dewey die Ohnmacht des Individuums im feudalen Staatsgefüge als eine Motivation den ungeliebten Staat bzw. die Regierung zu minimieren. Die Berufung auf die Autorität der individuellen Vernunft war das neue Credo, welches in der französischen Revolution gipfelte und dem Individualismus in Philosophie und Wissenschaft seinen Weg ebnete (ebd. 82ff). Diese Umwälzungen wären nur in Begleitung der Erfindung von Maschinen in Produktion und Handel möglich gewesen, welche neue soziale Bedingungen mit sich brachten, für die das Erbe des feudalen Staates eine Beschränkung war. Der Wunsch nach Einschränkung des Staates wurde dadurch weiter genährt, um die Entfaltung der neuen Kräfte in Produktion, Handel und Dienstleistung zu ermöglichen. (ebd. 85) Im Zuge dieser ökonomischen Neuerungen entstand die utilitaristische Wirtschaftstheorie, wonach die Funktion des Staates bzw. der Regierung in der Anwendung von Methoden zum Schutz der wirtschaftlichen Interessen besteht (ebd. 87). Das große Problem, das es zu lösen galt, war, „[...] die Herrschenden davon abzuhalten, ihre eigenen Interessen auf Kosten der Beherrschten zu befördern“ (ebd.). Aus den geschilderten Entwicklungen entstand ein immer stärkerer Bedarf an politischen Strukturen, welche es ermöglichen, die Interessen der Regierten durch die Regierenden zuverlässig vertreten zu wissen bzw. die Interessen der Regierten mit denen der Regierenden gleichzusetzen (ebd.). Am Beispiel der Konzeption einer politischen Demokratie von James Mill (ebd. 87f), welche als Lösung dieses Problems regelmäßige Wahlen der Amtspersonen durch das Volk sowie kurze Amtszeiten vorsah, wodurch die Wahl ins Amt von

der Fähigkeit eines Menschen abhängig werden sollte, die Interessen der Öffentlichkeit zu schützen, zeigt Dewey, dass alle Theorie für die Entwicklung der tatsächlichen Bedingungen keine Rolle spielte, weil für die realen Verhältnisse primär die „Anwendung von Dampf in der Fabrikation und im Handel“ ausschlaggebend war (ebd. 88).

Die neue Gesellschaft, die sich durch die industrielle Revolution herauskristallisierte, unterschied sich in ihrem Ausmaß von allen zuvor dagewesenen menschlichen Assoziationen (ebd. 91). Die kleinen, für alle überschaubaren menschlichen Gemeinschaften wurden von der starken Wirkung „unsichtbare[r] und entfernte[r]“ großer Organisationen durchdrungen, so dass Dewey in Anlehnung an Graham Wallas von einer sozialen Revolution spricht (ebd.). Die „neuen und vergleichsweise unpersönlichen und mechanischen Formen kombinierten menschlichen Verhaltens“ formen zwar eine neue Gesellschaft, verlieren jedoch den Charakter einer Gemeinschaft, da die Öffentlichkeit die Kontrolle über die Folgen, die aus den neuen Formen assoziierter Tätigkeit entstehen, verliert (ebd.). Die unvorhersehbaren Folgen der neuen Industriegesellschaft übertrafen die bewussten Absichten der an ihr Beteiligten maßgeblich. Es entstanden gigantische Organisationen und Unternehmen, die das „Denken, Wollen und Handeln“ der Einzelnen bestimmten. (ebd. 97) Dadurch werden auch die Wirkungen dieser neuen Gesellschaft auf die Dispositionen der Individuen unsichtbar und fremd. Die Notwendigkeit diese Folgen zu kontrollieren bezeichnet Dewey als den Ursprung der Entwicklung demokratisch strukturierter Staaten. (ebd. 90f)

Dewey kommt jedoch zu dem Schluss, dass dieselben Kräfte, welche demokratische Strukturen forcieren, die Schaffung einer „brüderlich verbundenen Öffentlichkeit“ behindern (ebd. 99). Die demokratische Öffentlichkeit gleicht demnach eher einer großen Gesellschaft, ist jedoch weit davon entfernt, auch eine große Gemeinschaft zu sein (ebd. 112). Dewey sieht im Ersten Weltkrieg die Kulmination des desintegrierten Zustands der Gesellschaft, das Resultat der Auflösung einer „von Angesicht zu Angesicht bestehende[n] Gemeinschaft“, die Konsequenz einer Gesellschaft, die von unterschiedlichen, räumlich und zeitlich unbestimmbaren Kräften, welche für die lokalen menschlichen Assoziationen unbekannt sind, bestimmt werden (ebd. 115). Es bedarf daher der Etablierung von Instanzen, welche die zwar erlebbaren, jedoch nicht verstandenen Folgen des gesellschaftlichen Handelns kanalisieren und regulieren, damit die Öffentlichkeit Herr über die gesellschaftlichen Zustände werden kann anstatt Opfer von ihnen zu bleiben (ebd. 116). In den beschriebenen gesellschaftlichen Zuständen sieht Dewey (ebd. 118f) die Ursache für politische Apathie bzw. für eine „Geringschätzung für die Maschinerie des

demokratischen politischen Handelns“ (ebd. 119), da es für die Bürger immer schwieriger wird, klar bestimmbare Probleme zu identifizieren bzw. klare Zusammenhänge zu erkennen. Daraus folgt die Notwendigkeit eines Expertentums, auf das sich auch die Bürger vermehrt verlassen müssen und welches die komplexen Zusammenhänge in den unterschiedlichen Wissens- und Lebensbereichen überschauen und verstehen kann. Dies würde für den einzelnen Bürger nicht nur sachlich, sondern auch zeitlich eine Überforderung bedeuten. (ebd. 119f) Die Einzelbürger wenden sich im Gegenzug privaten Interessen wie Konsum, Amüsement oder Sport zu, wofür die industriell-maschinelle Gesellschaft ausreichend Angebot zur Verfügung stellt (ebd. 121f). Die Frage, welche Dewey in diesem Zusammenhang stellt (ebd.), ist, wie eine Öffentlichkeit organisiert werden kann, die im Gegensatz zu überschaubaren, lokalen, statischen Gemeinschaften selbst in ständigem Wandel ist und „buchstäblich nicht auf der Stelle bleibt“ (ebd. 123). Wie kann eine Öffentlichkeit organisiert werden, wenn diese durch Mobilität gekennzeichnet ist und dadurch konstante, menschliche Assoziationen und dauerhafte Beziehungen schwächt? (ebd.). Dewey plädiert dafür, sich von den alten Idealen und Symbolen der traditionellen Gesellschaften zu lösen, die keine Transformation durchgemacht haben, sondern die aktuellen Verhältnisse als Grundlage anzusehen, um eine neue, große Gemeinschaft zu bilden. Letztere baut auf den Bedingungen und Mitteln, die uns die große Gesellschaft beschert, auf. Die neu entstandenen Verhältnisse durch Dampf, Elektrizität und Maschinen in Handel und Industrie, die neuen technischen Errungenschaften wie Telefon, Eisenbahn oder Massenproduktion sollen als Tatsachen anerkannt werden, auf deren Basis echte Kommunikation, geteilte Symbole und Zeichen und somit geteilte Erfahrung ermöglicht werden. Daran mangelt es in der großen Gesellschaft. (ebd. 122ff)

4.5.2 Ausweitung der Demokratie als Mittel zur Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse

Die Bedingungen der neuen Industriegesellschaft sowie die Hervorkehrung des Individuums als Reaktion auf die Übel der Feudalgesellschaft haben die Entstehung demokratischer Gesellschaftsformen im Sinne einer der Gemeinschaft verpflichteten Regierung, die durch die Beteiligung der Gemeinschaft an der Auswahl der Regierenden sichergestellt werden soll, ergeben (Dewey 1927/1996, 127). Darin sieht Dewey nur einen Teil der Demokratie-Idee, nämlich ihren Ausdruck in politischer Gestalt, widergespiegelt (ebd.). Mit Blick auf die historischen Tatsachen scheint es ihm vernünftig, anzunehmen, dass alle weiteren

Veränderungen der „bestehende[n] demokratische[n] Maschinerie“ in einer Ausweitung der Berücksichtigung der Interessen der Öffentlichkeit und in einer Ausstattung der Öffentlichkeit mit mehr Autorität, um ihre Interessen zur Geltung zu bringen, liegen (ebd.). Nach dieser Auffassung sieht Dewey die Lösung der bestehenden Probleme der Demokratie in der Ausweitung derselben (ebd.). Sein Untersuchungsinteresse besteht primär darin, die Mittel zu entdecken, „durch die eine verstreute, mobile und mannigfaltige Öffentlichkeit sich so selbst erkennt, daß sie ihre Interessen definieren und ausdrücken kann“ (ebd.).

Auf der Suche nach diesen Mitteln geht Dewey in Anlehnung an T. V. Smith von einer Idee der Demokratie aus, die für das Individuum vorsieht „[...] nach Vermögen einen verantwortlichen Beitrag zur Bildung und Lenkung der Tätigkeiten derjenigen Gruppen zu leisten, denen man angehört, und nach Bedarf an den Werten teilzuhaben, welche die Gruppen tragen“ (ebd. 128). Für die Gruppe ist „die Befreiung der Potenzen der Gruppenmitglieder in Einklang mit ihren gemeinschaftlichen Interessen und Gütern“ vorgesehen, was aufgrund der Tatsache, dass jeder Mensch vielen Gruppen angehört, nur dann der Fall sein kann, „wenn die verschiedenen Gruppen frei und umfassend in Verbindung mit anderen Gruppen interagieren“ (ebd.). Die Demokratie ist demnach nicht eine bestimmte Form „assozierten Lebens“, sondern sie ist die „Idee des Gemeinschaftslebens selbst“ (ebd. 129).

Dewey unterscheidet klar zwischen assoziierter Tätigkeit und wahrem Gemeinschaftsleben (ebd. 131f). Assoziierte Tätigkeit ist nicht mehr als die Verbindung von Atomen oder Zellen, rein zufällig, unbewusst und erfolgt aufgrund der menschlichen Strukturen. Menschliche Gesellschaften oder Gemeinschaften zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass „ihre Folgen, so sie bekannt sind, geschätzt und angestrebt werden“ (ebd. 131) bzw. die Resultate der gemeinsamen Tätigkeit bewusst erreicht und geteilt werden. Dies setzt Kommunikation voraus, welche selbst wiederum von Zeichen und Symbolen abhängt und durch diese gefördert wird. (ebd. 131f) Durch Zeichen und Symbole können Tätigkeiten und Resultate in kommunizierbare Bedeutungen verwandelt werden (ebd. 132). Durch das Knüpfen von Bedürfnissen und Trieben an gemeinsame Bedeutungen werden Erstere in Wünsche und Zwecke umgeformt, wodurch die Verwandlung einer assoziierten Tätigkeit „in eine Gemeinschaft der Interessen und Bestrebungen“ erfolgt (ebd.). So entsteht ein „allgemeiner Wille“ oder ein „soziales Bewusstsein“ (ebd.).

„Eine Gemeinschaft stellt folglich eine Ordnung von Energien dar, die in eine Ordnung von Bedeutungen umgewandelt ist, welche von all jenen, die mit der verbundenen Tätigkeit befaßt sind, geschätzt werden und auf welche diese untereinander Bezug nehmen“ (ebd.).

Da wir als physische Wesen, die lediglich in organischer Verbindung mit anderen stehen, geboren werden, müssen wir zu echten Gemeinschaftswesen erzogen werden. Nach Dewey kann alles wirklich Menschliche nur durch Erziehung hervorgerufen werden, auch wenn sich dieses Menschliche ohne die angeborenen menschlichen Strukturen nie entfalten könnte. (ebd. 133)

„Lernen, menschlich zu sein, bedeutet, durch das Geben und Nehmen der Kommunikation einen tatsächlichen Sinn dafür zu entwickeln, ein individuell unterschiedenes Mitglied einer Gemeinschaft zu sein; eines, das ihre Überzeugungen, Sehnsüchte und Methoden versteht und würdigt, und das zu einer weiteren Umwandlung organischer Kräfte in menschliche Mittel und Werte beiträgt“ (ebd.).

Da Dewey Erziehung als Funktion des sozialen Lebens begreift, ist diese von der Art der Gesellschaft bzw. des Gemeinschaftslebens abhängig (Dewey 1916/2000, 113). Diesbezüglich grenzt er Gesellschaften, die den „Wandel – zum Besseren“ als ihre Kernaufgabe begreifen, von Gesellschaften ab, die den Fortbestand bestehender Verhältnisse als ihr Ziel ansehen (ebd.). Wie gezeigt wurde, können auch letztere der Veränderung nicht entkommen, sondern werden lediglich überraschend damit konfrontiert.

Auf der Suche nach einem Wertmaßstab für auf Wandel ausgerichtete Gesellschafts- und Gemeinschaftsformen wählt Dewey in Abgrenzung zu idealen Gesellschaftskonzeptionen, welche von den realen Verhältnissen zu weit entfernt sind, und dem lediglichen Beschreiben von vorhandenen gesellschaftlichen Tatsachen einen Mittelweg (ebd. 114f). Er geht von real existierenden Gesellschaften aus und extrahiert aus diesen die wünschenswerten Eigenschaften (ebd. 115). Dabei kommt Dewey auf zwei zentrale Normelemente. Diese sind einerseits die gemeinsamen Interessen der Mitglieder einer Gruppe und andererseits die Wechselwirkung und Zusammenarbeit einer Gruppe mit anderen Gruppen (ebd.). Daraus ergeben sich zwei Bewertungsrichtlinien für soziale Gruppen:

„Wie zahlreich und mannigfaltig sind die bewußt geteilten Interessen? Wie voll und frei ist das Wechselspiel mit anderen sozialen Gruppen?“ (ebd.).

Am Beispiel eines autoritär regierten Staates verdeutlicht Dewey (ebd. 116f), dass die Interessengemeinschaft zwischen Regierenden und Untertanen eine sehr reduzierte ist, da sie

wechselseitig nur kleine Ausschnitte voneinander wahrnehmen bzw. nur auf ganz spezifische Aspekte voneinander abzielen. Die Untertanen sind lediglich auf die Belohnung oder Bestrafung, welche von den Regierenden ausgeht, ausgerichtet. Dabei dienen die Fähigkeiten der Regierten lediglich zum Lustgewinn bzw. zur Unlustvermeidung. Die Regierenden sprechen lediglich die Furcht der Untertanen an und ignorieren alle anderen ihrer Fähigkeiten bzw. verderben diese. (ebd.) Durch das asymmetrische Machtgefälle ist ein freies Wechselspiel zwischen allen Mitgliedern der Gesellschaft unmöglich. Wenn es jedoch kaum gemeinsame Aktivitäten und Erfahrungen gibt, dann wird der Sinn- und Bedeutungsgehalt der Erfahrung jeder Gruppe reduziert, einseitig und isoliert. (ebd. 117) Die Folge ist, dass die Kultur der oberen Klasse erstarrt und sich nur mehr auf sich selbst bezieht, deren Kunst „Schaustellung und Künstelei“ wird, der Wohlstand „Luxus“, die Wissenschaft „überspezialisiert“ und das Leben „wählerisch und inhuman“ (ebd.). Die untere Klasse lebt in „bloßer Routine“ (ebd.) ohne Einsicht in Sinn und Bedeutung ihrer Dienste und ohne persönliches Interesse daran (ebd. 117f). Wenn sich die Wissenschaft nicht zum Ziel setzt, die Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Arbeit sowie die Beziehungen zwischen den Menschen, die an der Arbeit beteiligt sind, in den Blick zu nehmen, dann droht die Arbeit zu enger, mechanischer Muskelarbeit zu werden, ohne für den Arbeitenden Sinn zu machen bzw. bei diesem Interesse zu wecken. Größere, wirtschaftliche Errungenschaften setzen Arbeitsteilung voraus, wodurch eine sehr hohe Leistungsfähigkeit erzielt werden kann. Diese Leistungen werden jedoch ohne Rücksicht darauf erbracht, ob die Arbeitenden die technischen, geistigen und sozialen Beziehungen in ihrer Tätigkeit sehen. Diesen Umstand betrachtet Dewey als Resultat des Denkens einer Klasse, die abgetrennt von anderen sozialen Gruppen lebt und somit nur den eigenen Vorteil wirtschaftlicher Produktion sieht, ohne umfassendere Interessen miteinzubeziehen. (ebd. 118) Bezugnehmend auf den zweiten Wertmaßstab für soziale Gruppen verdeutlicht Dewey, dass eine freie Wechselwirkung nicht nur innerhalb einer sozialen Gruppe, sondern auch zwischen verschiedenen sozialen Gruppen von großer Bedeutung ist, damit die soziale Gruppe nicht in Stagnation verfällt und sich weiterentwickeln kann. Ob es Schulen und die Eltern- oder Gemeindeinteressen, Familien und das sie umgebende Leben, die Reichen und die Armen oder die Gebildeten und die Ungebildeten sind, sie alle müssen, um nicht zu erstarren und selbstsüchtigen Idealen zu folgen, in Wechselwirkung miteinander stehen. (ebd. 119)

Die beiden Wertmaßstäbe weisen nach Dewey (ebd. 120) auf die Demokratie hin und stellen die Grundlage für sein demokratisches Ideal dar, das erstens neben

„zahlreichere[n] und mannigfaltigere[n] gemeinsame[n] Interessen auch größere Zuversicht darauf [bedeutet], daß das wechselseitige Interesse als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt wird“ (ebd.)

und zweitens

„nicht nur freiere Wechselwirkung zwischen verschiedenen sozialen Gruppen [...], sondern auch dauernde Umgestaltung des sozialen Verhaltens, seine beständige Neuanpassung an die durch mannigfaltige Wechselwirkung entstehenden neuen Sachlagen“ (ebd.)

bedeutet. Die Demokratie ist besonders von Erziehung abhängig, da eine auf dem allgemeinen Wahlrecht beruhende Regierungsform eine entsprechend mündige Bevölkerung voraussetzt und als Ersatz für eine „von außen her wirkende Autorität“ einer „freiwillige[n] Bereitschaft zur Unterordnung aus Interesse“ (ebd.) sowie der Förderung von „Anpassungsfähigkeit“ und „persönliche[r] Initiative“ bedarf (ebd. 122). Vor allem aber, weil Demokratie „mehr als eine Regierungsform [ist]; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (ebd. 121).

Demokratie ist bei Dewey also das Ideal des Gemeinschaftslebens. Sie besteht aus der Anerkennung mannigfaltiger Interessen, der Wechselwirkung dieser Interessen innerhalb und zwischen sozialen Gruppen sowie der Ausrichtung des Handelns nach den sich durch diese Wechselwirkung ergebenden neuen Sachlagen. Wie im Aufsatz >>Education and Social Change<< zum Ausdruck kommt, muss sie jedoch selbst durch entsprechendes Handeln stetig aktualisiert werden:

„The trouble, at least one great trouble, is that we have taken democracy for granted; we have thought and acted as if our forefathers had founded it once for all. We have forgotten that it has to be enacted anew in every generation, in every year and day, in the living relations of person to person in all social forms and institutions“ (LW 11, 416).

Im Aufsatz >>Democracy and Educational Administration<< bezeichnet Dewey den Grundgedanken der Demokratie als die Notwendigkeit, dass jeder reife Mensch an der Entwicklung der Werte, welche das Zusammenleben der Menschen regulieren, teilhaben soll (ebd. 217). Dies wiederum ergibt sich aus der Einsicht, dass „[...] no man or limited set of men is wise enough or good enough to rule others without their consent“, so dass alle, die von sozialen Institutionen betroffen sind, Anteil an der Erzeugung und Organisation einer solchen haben müssen (ebd. 218). Weil jede Person von den Institutionen beeinflusst wird, in denen sie lebt,

soll sie ebenso eine Stimme in der Gestaltung einer solchen haben. Jeglicher Ausschluss von entsprechender Teilhabe stellt für Dewey eine subtile Form der Unterdrückung dar, weil dann einige, die vermeintlich weiser sind oder mehr Macht haben, für alle entscheiden. (ebd.) Dabei gesteht Dewey durchaus ein, dass Individuen der großen Masse nicht unbedingt sehr weise sein müssen. Jedoch, so hebt er hervor, gibt es einen Bereich, in dem diese weiser sind als jeder andere Mensch. Und zwar dann, wenn es darum geht, festzustellen, „[...] where the shoe pinches“, welche Sorgen und Probleme sie haben. (ebd. 219) Weiters streicht Dewey hervor, dass die Idee der Gleichwertigkeit aller, der sich eine Demokratie verpflichtet fühlt, darin besteht, dass jede Person die Gelegenheit haben soll, das beizutragen, was sie beitragen kann. Der Wert ihres Beitrags liegt in der Funktion, die er für das Ganze hat. Eine wichtige Unterscheidung trifft Dewey auch hinsichtlich des Freiheitsbegriffs in der Demokratie. Freiheit in der Demokratie bedeutet nicht, dass jeder tun kann, was er will ohne natürlich andere in ihrer Freiheit einzuschränken, sondern vielmehr geht es darum, durch die Freiheit des Geistes in Verbindung mit entsprechender Handlungsfreiheit die Intelligenz zu befreien. (ebd. 220) Dies sieht er wiederum an freie Assoziation und Kommunikation geknüpft, wie im folgenden Zitat aus >>Education and Social Change<< zum Ausdruck kommt:

„Democracy also means voluntary choice, based on an intelligence that is the outcome of free association and communication with others. It means a way of living together in which mutual and free consultation rule instead of force, and in which cooperation instead of brutal competition is the law of life; a social order in which all the forces that make for friendship, beauty, and knowledge are cherished in order that each individual may become what he, and he alone, is capable of becoming“ (ebd. 417).

Deweys Einwand neben der herrschenden ökonomischen Klasse eine Expertenherrschaft zu etablieren (Dewey 1927/1996, 170ff), besteht darin, dass der formulierte Grund für eine solche – die mangelnde intellektuelle und moralische Qualität der Massen – auch der Grund wäre, warum eine Expertenherrschaft nicht funktionieren würde. Eine solche Masse würde nie zulassen, dass eine Expertenherrschaft über sie bestimmt. Ihre niederen Qualitäten würden eine Unterwerfung unter Experten nicht zulassen. Und da eine Expertenherrschaft im Gegensatz zur Herrschaft der ökonomischen Klasse nicht verborgen bleiben kann, müsste eine neu etablierte Expertenherrschaft entweder im Gleichklang mit der ökonomischen Klasse agieren oder sich auf Seite der Massen schlagen. Dadurch wäre jedoch eine Beteiligung der Massen an der Regierung die Folge, welche eigentlich verhindert werden sollte. Des Weiteren ist es nicht möglich für eine isolierte Expertenklasse, ein Wissen über politische Verwaltung zu erlangen und zu erhalten, das

weise und wohltätig lediglich zur Erhaltung unverfälschter Interessen dient, weil sie als spezialisierte Klasse von den Bedürfnissen der Massen, denen sie verpflichtet bleiben sollten, abgeschnitten werden. (ebd. 170ff) Den Vorteil der bestehenden noch sehr unvollständigen Form der Demokratie (Wahlen, Mehrheitsprinzip etc.) sieht Dewey daher in dem Grade, in dem Beratung und Diskussion etabliert wird, wodurch soziale Bedürfnisse und Nöte artikuliert werden können (ebd. 172). Der wichtigste Aspekt besteht darin, der Idee von Einzelnen Gelegenheit zu geben sich in der Gesellschaft auszubreiten, um so „Besitz der Masse“ werden zu können (ebd. 173). Nur wenn die Bedürfnisse der Massen an die Regierenden herangetragen und von diesen berücksichtigt werden, kann eine Oligarchie, die im Interesse weniger handelt, abgewendet werden. Ein wesentlicher Schritt in diese Richtung besteht darin, die Bedingungen des Debattierens, Diskutierens und Überzeugens zu verbessern, was wiederum „von der Befreiung und Vervollkommnung der Forschungsprozesse und der Verbreitung ihrer Ergebnisse abhängt“. (ebd.)

Es ist nicht notwendig, dass die Masse all das Wissen der Experten hat. Wichtig ist, dass die Experten als technische Sachverständige Tatsachen entdecken und diese bekannt machen. Die Masse sollte lediglich die Auswirkungen dieses Wissens auf die gemeinsamen Angelegenheiten beurteilen können. (ebd. 173f) Derzeit ist es auf Grund fehlender Kenntnisse nicht möglich, abzuschätzen, ob die Masse ein zuverlässiges Urteil treffen kann, weil Propaganda, Geheimhaltung, Vorurteil und Unwissenheit an Stelle von Untersuchung und Publizität im Vordergrund stehen (ebd. 174). Dewey (ebd. 174f) ist optimistisch, dass, so wie das technische Wissen, welches in den Alltagsgegenständen verkörpert für jedermann nutzbar ist, auch das soziale Wissen die sozialen Angelegenheiten bestimmen kann und sich in der Masse so verbreitet (ein in der „verkörperten Intelligenz fixierte[s] Tätigkeitsniveau“ erreicht), dass eine insgesamt höhere kollektive soziale Intelligenz entstehen kann (ebd. 174). Dewey sieht die erreichte kollektive soziale Intelligenz für die „Beurteilung öffentlicher Angelegenheiten“ als viel wichtiger an als das individuelle Intelligenzniveau (ebd. 175).

Für die praktische Umsetzung bedeutet dies, dass eine Gemeinschaft nur „von Angesicht zu Angesicht“ entstehen kann (ebd.). Die Familie und Nachbarschaft haben den größten erzieherischen Einfluss und prägen den Charakter (ebd. 175f). Die Große Gemeinschaft kann daher nur in der „Regulierung der Beziehungen“ und in „der Bereicherung der Erfahrung der lokalen Assoziationen“ bestehen (ebd. 176). Die Problematiken in der neuen Industriegesellschaft liegen darin, dass diese lokalen Gemeinschaften durch größere von außen

kommende Mächte bedroht bzw. zerstört werden (ebd.). In der Balance zwischen den bestehenden, vielfältigen, lokalen Assoziationen und den translokalen Kräften sieht Dewey die große Aufgabe (ebd.). „Die Demokratie muss zu Hause beginnen, und dieses zu Hause ist die nachbarliche Gemeinschaft“ (ebd. 177). Dewey sieht in der zutiefst menschlichen Tendenz und dem psychologischen Bedürfnis nach tiefen Bindungen in unmittelbaren menschlichen Beziehungen den Grund für eine unausweichliche Wiederherstellung bzw. Stärkung der lokalen Gemeinschaften (ebd. 177f). Die Öffentlichkeit kann sich nur selbst identifizieren, wenn das lokale Gemeinschaftsleben wiederhergestellt ist. Jedoch wird dieses nicht mehr wie das frühere sein, sondern in einer bereicherten und vielfältigeren Form erscheinen. (ebd. 179) Das individuelle Urteil und Verständnis kann nur dann durch den „kumulativen und weitergegebenen intellektuellen Reichtum der Gemeinschaft“ ausgeweitet und gestärkt werden, wenn dieser in den Beziehungen des lokalen Verkehrs aktualisiert wird (ebd. 181). Die soziale Intelligenz kann die individuellen Fähigkeiten nur dann erweitern und stärken, wenn sie durch mündliche Kommunikation in der lokalen Gemeinschaft zirkuliert (ebd.).

4.5.3 Experimentelle Sozialwissenschaft (social inquiry) als Mittel zur Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse

Nach Dewey (1927/1996, 141f) muss nebst der Ausweitung der Demokratie zu einer Lebensform, zu einem idealen Gemeinschaftsleben, das alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt, auch Wissen generiert und kommuniziert werden, das es ermöglicht, die unvorhersehbaren Folgen der Tätigkeiten in der großen Gesellschaft berechenbar zu machen. Die Anwendung des zahlreichen wissenschaftlichen Wissens hat die Bedingungen für das assoziierte Leben revolutioniert. Das Problem aus Sicht Deweys ist jedoch, dass die Menschen diese Bedingungen nicht verstehen können, nicht so wie eine Maschine. Sie sind von den Folgen betroffen, können diese aber nicht nutzen. Manche können sie zu ihrem eigenen persönlichen Vorteil nutzen, aber niemand versteht das System an sich, auf eine analytische und systematische Weise. Auch für die Amtsträger und Repräsentanten des Volkes gilt nichts anderes. (ebd. 141f) Dewey konstatiert daher:

„Die Hauptbedingung für eine demokratisch organisierte Öffentlichkeit ist demnach eine Art von Wissen und Einsicht, die noch nicht existiert“ (ebd. 142).

Für die Generierung eines solchen ist die „Freiheit der Sozialforschung“ und die „Verbreitung ihrer Schlussfolgerungen“ von großer Bedeutung (ebd.). Da Dewey, wie gezeigt wurde, seine Erkenntnistheorie als Theorie der Forschung >>theory of inquiry>> konzipiert (siehe Kapitel 4.2), in der es grundsätzlich um die Transformation einer problematischen in eine unproblematische Situation durch einen systematischen Untersuchungsprozess geht, scheint es nur konsequent, wenn er dieses Prinzip auch seiner Theorie der Sozialwissenschaft <<social inquiry>> zugrundelegt. Diese besteht grundsätzlich darin, dass die Logik der experimentellen Methode auf soziale Phänomene angewandt wird (Dewey 1938/2, 487). Damit soll der von Dewey konstatierte Entwicklungsrückstand der Sozialwissenschaft gegenüber der Naturwissenschaft, in welcher die experimentelle Methode zu unbestreitbaren, großen Errungenschaften führte, aufgeholt werden (ebd.).

Dewey bemängelt, dass im Gegensatz zu den Teilgebieten der Naturwissenschaften, welche sich wechselseitig informieren und weiterentwickeln, die Bereiche der Sozialwissenschaften (Soziologie, Ökonomie etc.) voneinander getrennt sind und isoliert voneinander bestehen (Dewey 1927/1996, 145). Die Trennung der Wissenschaften an sich sieht er wiederum lediglich als ein Resultat des Dualismus aus der Trennung von Mensch und Natur (ebd. 147). Besonders spiegelt sich dies nach Dewey in der Trennung in eine einerseits reine und angewandte Wissenschaft und in eine andererseits planlose, voreingenommene und unfair in der Verteilung von Werten seiende Wissenschaft vom Menschen, der Sozialwissenschaft (ebd. 147f). Erstere ist die Ursache für eine einerseits fremde und technische Wissenschaft nur für Spezialisten, die Naturwissenschaft. Zweitere baut auf Ignoranz, Vorurteil, Klasseninteresse und Zufall auf. (ebd.) Aus dieser Trennung ergaben sich auch die Übel unserer Gesellschaft (z. B.: die Anwendung der physikalischen Wissenschaft lediglich im Interesse ihrer Folgen für eine besitzende und gewinnsüchtige Klasse). Anstatt dessen sollte die Wissenschaft angeeignet und verbreitet und somit Grundlage des Verstehens und der Kommunikation werden, um die Existenz einer wahren und wirksamen Öffentlichkeit vorzubereiten. Der Dualismus in der Wissenschaft hat dazu beigetragen, dass es einerseits Versklavung von Männern, Frauen und Kindern in Fabriken sowie andererseits luxuriösen Reichtum gibt. (ebd. 148f)

„Der Mensch, ein Kind im Verstehen seiner selbst, hat physische Werkzeuge unberechenbarer Macht in die Hände genommen. Mit ihnen spielt er wie ein Kind, und ob sie Schaden oder Nutzen bringen, ist weitgehend eine Sache des Zufalls. Das Mittel wird zum Meister und hat

verhängnisvolle Wirkungen, als ob es einen eigenen Willen besäße – nicht weil es einen Willen hat, sondern weil der Mensch keinen hat“ (ebd. 149).

Die Ausdehnung der Naturwissenschaften auf Kosten des Menschen bedeutet Verzicht und Flucht. Das Wissen über die Natur sollte immer in Verbindung mit seiner Funktion für den Menschen angesehen werden (ebd.). Ist dies nicht der Fall, wird „[...] das Verständnis des Menschen für seine eigenen Angelegenheiten und seine Fähigkeit, diese zu lenken, in ihren Wurzeln geschwächt [...]“ (ebd.).

Ein Schritt in diese Richtung ist die Bildung einer öffentlichen Meinung durch die Kommunikation der Ergebnisse der Sozialforschung. Öffentliche Meinung muss Ergebnis ständig angewandter Untersuchungs- und Aufzeichnungsmethoden sein, damit das Handeln durch Anhängen an falschen Tatsachen und bloßem Glauben nicht in die Irre geführt wird. (ebd. 150f) Weiters ist auch eine wahrhaft öffentliche Politik nur durch Wissen möglich, was wiederum kontinuierliche und aktuelle Forschung und Dokumentation voraussetzt (ebd. 151). Ein Problem sieht Dewey darin, die Erkenntnisse der Sozialwissenschaft in die öffentliche Meinung einfließen zu lassen und somit das öffentliche Interesse zu prägen (ebd. 152f). Das Wissen über die Verbreitung dieses Wissens in der Öffentlichkeit ist in Demokratien von besonderer Bedeutung, da die Haltung und Meinung der Öffentlichkeit politische Folgen nach sich zieht. Solange dieses Wissen nicht ankommt, kann sich eine Öffentlichkeit nicht finden. Die Menschen werden dann im Sinne der Profitinteressen manipuliert. (ebd. 153f) Dewey sieht die Möglichkeit der Verbreitung dieses Wissens als eine Kunst an, mittels welcher es in einer lebendigen, bewegenden und berührenden Form an die Menschen herangetragen werden muss. Die Kunst sei schon immer der wirkliche Überbringer von Neuigkeiten gewesen. Grundsätzlich können zwei wichtige Bedingungen für die Umwandlung der großen Gesellschaft in eine große Gemeinschaft festgehalten werden. Dies ist zum einen das Bekanntwerden der Folgen assoziierten Handelns durch die Anwendung einer freien Sozialforschung >>social inquiry>> und zum anderen die Vermittlung der daraus resultierenden Erkenntnisse an die Öffentlichkeit durch kunstvolle Kommunikation. (ebd. 154f) Die von Dewey vorgeschlagene experimentelle Methode in der Sozialwissenschaft unterscheidet sich klar von einem Experiment in Laboratorien (ebd. 169). Sie besteht erstens darin, „diejenigen Begriffe, allgemeinen Grundsätze, Theorien und dialektischen Entwicklungen, die für jedes systematische Wissen unentbehrlich sind als Werkzeuge der Untersuchung zu formulieren und zu prüfen“ (ebd.), und zweitens „die Politiken und Vorschläge für gesellschaftliche Maßnahmen [...] als Arbeitshypothesen [zu

betrachten], nicht als Programme die streng zu befolgen und durchzuführen sind“ (ebd.). Die durch die politischen Programme als Arbeitshypothesen verursachten Folgen dienen als Grundlage für die Abänderung der Programme (ebd.). Die Sozialwissenschaften dienen dabei als ein Instrument zur „Anleitung von Untersuchungen“ und „zum Aufzeichnen und Interpretieren (Organisieren) von deren Ergebnissen“ (ebd.). Auf der Suche nach den Prinzipien der experimentellen Logik, die Dewey nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch auf die soziale Welt anwenden will, findet man in >>Die Suche nach Gewissheit<< folgende Prinzipien experimenteller Forschung (Dewey 1929/1998, 89): Diese bestehen erstens in einem aktiven Eingreifen, einem Handeln, das bestimmte Veränderungen in der Umwelt zur Folge hat, zweitens in einem nicht zufälligen, sondern bewussten, von Ideen geleiteten Handeln, wobei diese Ideen an den Bedingungen, welche das Ausgangsproblem stellt, orientiert sind und drittens darin, dass das Ergebnis dieser bewusst gelenkten Handlungen zu einer „neuen empirischen Situation“ führt, in der „die Konsequenzen der gelenkten Handlungen die Gegenstände bilden, die die Eigenschaft haben, erkannt zu sein“ (ebd.).

In >>Logic: The Theory of Inquiry<< hält Dewey fest, dass der Gegenstand der Sozialwissenschaft so komplex und verwickelt ist, dass sich nebst Gemeinsamkeiten auch deutliche Unterschiede bei der Anwendung der experimentellen Methode im sozialen Feld im Vergleich zu deren Anwendung im Feld der Natur ergeben (Dewey 19382, 487ff). In beiden Feldern ist die Untersuchung >>inquiry<< vom jeweils anderen Feld nicht unabhängig. Fragen und Probleme der Naturwissenschaft entstehen unter historischen, sozio-kulturellen Bedingungen und sind von diesen beeinflusst, während naturwissenschaftlich-technische Entwicklungen Einfluss auf das soziale Leben ausüben. (ebd. 488f) Ein wesentliches Merkmal wissenschaftlicher Untersuchung besteht darin, was gemeinhin unter >>intersubjektiver Überprüfbarkeit<< bekannt ist und Dewey damit umschreibt, dass eine Idee bzw. Vermutung einer Person erst dann gültig ist, wenn andere Personen bei der Durchführung derselben Tätigkeiten mit den Handlungsfolgen, welche der Forscher feststellte, übereinstimmen (ebd. 490). Dewey betont hier ausdrücklich, dass Übereinstimmung in den Aktivitäten vorherrschen muss, die zu einer Folge führen, und nicht Übereinstimmung hinsichtlich der ursprünglichen Idee bzw. Vermutung. Die Berücksichtigung dieses Prinzips, „the strict correlativity of fact and idea“ (ebd. 491), ist für eine Sozialwissenschaft unvermeidlich, die den logischen Ansprüchen einer Wissenschaft genügen will. (ebd. 490f)

„Until social inquiry succeeds in establishing methods of observing, discriminating and arranging data that evoke and test correlated ideas, and until, on the other side, ideas formed and used are (1) employed as hypotheses, and are (2) of a form to direct and prescribe operations of analytic-synthetic determination of facts, social inquiry has no chance of satisfying the logical conditions for attainment of scientific status“ (ebd. 491).

Weiters (ebd. 493) müsste das experimentelle Prinzip, dass bestehende Bedingungen als Anlass echter Untersuchung >>inquiry<< und somit als deren Gegenstand angesehen werden und durch konkrete Handlungen verändert werden, in der >>social inquiry<< Anwendung finden. Dewey kritisiert an bestehender >>social inquiry>>, dass entweder die Theorie oder die Praxis im Untersuchungsprozess in den Vordergrund treten und diese meist voneinander getrennt werden. Bei Praktikern herrscht die Annahme vor, Probleme, die im sozialen Feld bestehen, stünden in ihren grundlegenden Merkmalen fest. (ebd.) Vielmehr müssen jedoch Methoden und Techniken der Beobachtung und des Vergleichs angewandt werden, sodass problematische soziale Situationen in eindeutig formulierte Probleme umgewandelt werden können (ebd.). Eines der größten Hindernisse dabei sieht er jedoch darin, dass ernste soziale Probleme meist nur unter moralischen Gesichtspunkten bewertet werden, jedoch eine Umwandlung sozialer Problemlagen in eindeutige Probleme, mit denen man intelligent umgehen kann, eine Distanz von moralischen Kategorien wie „richtig und falsch“ oder „gut und böse“ voraussetzt (ebd. 495). In der Theorie der Sozialwissenschaft herrsche nach Dewey im Gegensatz dazu die Haltung vor, dass in der Welt draußen Fakten und Tatsachen sind, die nur beobachtet, gesammelt und geordnet werden müssen, um brauchbare und fundierte Generalisierungen zu erhalten, sowie dass auf alle bewertenden (evaluierenden) Prozeduren verzichtet werden muss. Zweiteres resultiere daher, dass meist nach moralischen Gesichtspunkten bewertet und damit viel Schaden angerichtet wird. Dewey argumentiert aber, dass das Problem der moralischen Verunreinigung nicht den Bereich der Evaluation betrifft, sondern vielmehr aus einer bestimmten Vorstellung von Zielen resultiert. Eine Vorstellung, welche die Ziele (Folgen) vom Untersuchungsprozess >>inquiry<< ausschließt, wodurch Letzterer lediglich darauf beschränkt bleibt, Mittel zur Erreichung bereits feststehender Ziele zu finden. Vielmehr geht es jedoch darum, dass Ziele auf Basis der verfügbaren Mittel, mit welchen diese erreicht werden können, bewertet werden sowie Mittel hinsichtlich ihres Beitrags zur effektiven Problemlösung beurteilt werden sollten. Eine solche dynamische Mittel-Zweck Konzeption, in welcher Ziele „ends-in-view“ (ebd. 496) als Hypothesen betrachtet werden, die wiederum selbst in strenger Anlehnung an bestehende Situationen als Mittel formuliert und getestet werden, stellt eine fundamentale logische

Voraussetzung jeder Untersuchung dar, sowohl im physischen wie im sozialen Feld. (ebd. 495ff)
In einer Untersuchung wird bereits bei der Auswahl von Material als relevantes Faktum für den entsprechenden Fall aus der Fülle der zur Verfügung stehenden Materialien eine Bewertung vorgenommen (ebd. 497).

„What scientific inquirers do,[...] is to execute certain operations of experimentation - which are operations of doing and making - that modify antecedently given existential conditions so that the results of the transformation are facts which are relevant and weighty in solution of a given problem“ (ebd. 498).

Weiters konstatiert Dewey, dass alle Probleme, mit denen sich eine >>social inquiry<< beschäftigt, 1) aus gegenwärtigen sozialen Spannungen, Bedürfnissen und Schwierigkeiten erwachsen müssen, 2) ihren Gegenstand so bestimmen müssen, indem sich an zur Problemlösung beitragenden Bedingungen orientiert wird, und 3) mit Hypothesen verbunden sein müssen (ebd. 499). Dies sei ein Vorgehen für die Lösung von sozialen Konfliktsituationen. Als Fakten dienen in der >>social inquiry<< diejenigen Tatsachen, die insofern zur Eingrenzung des Problems beitragen, als dass sie das Angeben und Testen von vorgeschlagenen Lösungen ermöglichen. (ebd.) Dabei geht es erstens darum, ausgehend von bestehenden Situationen die negativen bzw. zum Problem beitragenden Aspekte zu eliminieren und die positiven bzw. die zur Problemlösung beitragenden Aspekte zu verstärken und in einer Weise zu ordnen, dass sie zur Herstellung der erwünschten Folgen beitragen. Existierende Bedingungen stellen das Material jeglicher analytischen Beobachtung dar. Da sich die Bedingungen ohnehin in irgendeine Richtung verändern, besteht die Aufgabe darin, diejenigen Interaktionen in den bestehenden Bedingungen bzw. Situationen einzurichten, welche Veränderungen herbeiführen, die zu den beabsichtigten Folgen führen. Soziale Phänomene sind ein Resultat ständiger Veränderungen. Ein Faktum, das vom geschichtlichen Ablauf, von dem es ein Bestandteil ist, isoliert wird, verliert seine soziale Qualität. (ebd. 500f) Ein wesentlicher Unterschied, den Dewey zwischen Natur- und Sozialwissenschaft konstatiert, besteht in den Operationen, die durchgeführt werden müssen, um eine Lösung des Problems herbeizuführen. In der Sozialwissenschaft sind diese Operationen gemeinschaftliche, assoziierte Tätigkeiten, die bereits in der Idee für eine Problemlösung enthalten sind. Es ist jedoch sehr schwierig, in bestehenden menschlichen Assoziationen die für die gemeinsamen Tätigkeiten bzw. Operationen erforderliche Einigkeit herzustellen. In der Naturwissenschaft spielen soziale Faktoren ebenso eine Rolle, sind jedoch auf das Verwenden von Erkenntnissen anderer Menschen und die Überprüfung der eigenen

Erkenntnisse durch andere beschränkt und somit nur indirekt bedeutend. Bei der Lösung sozialer Probleme hingegen sind die sozialen Faktoren von direkter Bedeutung. (ebd. 502)

„Any hypothesis as to a social end must include as part of itself the idea of organized association among those who are to execute the operations it formulates and directs“ (ebd. 502f).

Dewey hebt in diesem Zitat besonders hervor, dass im sozialen Bereich sowohl im gedanklichen Problemlösungsentwurf als auch in der Problemlösungsaktivität die auf eine bestimmte Weise interagierende Gemeinschaft bzw. assoziierte Tätigkeit das entscheidende Element darstellen.

Weiters weist Dewey deutlich darauf hin, dass der Wert eines Zieles nicht nach moralischen Kategorien außerhalb des Untersuchungsprozesses bestimmt werden kann, sondern nur unter Beachtung der Hindernisse und Ressourcen „obstacles-resources“ in einer bestehenden Situation (ebd. 503). Hier kommt wiederum die entschiedene Zurückweisung Deweys von allen Konzeptionen, die sich auf letzte Prinzipien oder Normen berufen, auf deren Grundlage die Welt erklärt oder bewertet wird, zum Ausdruck. Wirtschaftstheorien, wie die von Adam Smith, die von fixen Vorstellungen über den Menschen ausgehen, welche an sich nicht mehr veränderbar sind, beschäftigen sich nur mit ihrer eigenen Logik und bleiben blind für die praktischen Folgen des eigenen Denkens. In solchen Theorien wird nicht von bestehenden Bedingungen bzw. Problemlagen ausgegangen, nicht auf die zeitlich-räumliche Dimension, die Historizität, Rücksicht genommen. (ebd. 504ff) Es werden die logischen Prinzipien der Dewey'schen Wissenschaftskonzeption, dass 1) jede theoretische Konzeption den Status einer Hypothese haben muss, die 2) eine Funktion in der Steuerung und Kontrolle der Beobachtung und praktischen Transformation von bestehenden Phänomenen hat und 3) ständig auf Basis der Folgen, die durch ihre Anwendung in konkreten Situationen produziert werden, überprüft und verändert wird, ignoriert (ebd. 506). Die herkömmliche Sozialwissenschaft leide unter der Tatsache, dass theoretische Konzeptionen bzw. Ziele und die Faktensuche unabhängig voneinander stattfinden (ebd. 507). Weiters besteht das Problem, dass einmal akzeptierte theoretische Konzeptionen unbewusst und unreflektiert immer wirksam bleiben und so zum Hindernis für neue Formen der Untersuchung werden und somit die Weiterentwicklung der Wissenschaft behindern. Vorherrschende Ideen und Vorstellungen müssen systematisch reflektiert werden, damit die Untersuchung >>inquiry<< nicht in der Welt der Meinungen und die Handlung nicht im Bereich des Konflikts verhaftet bleiben. Geschieht dies nicht, so kommt es zur Aufteilung des sozialen Feldes in „Fortschrittliche“ und „Konservative“, „Reaktionäre“ oder „Radikale“. (ebd. 507f) Die Aufteilung des sozialen Feldes in Einzelbereiche wie Politik,

Ökonomie, Anthropologie etc. sollte zugunsten einer wechselseitigen Befruchtung aufgehoben werden. Schließlich sollte die experimentelle Methode trotz unbestreitbarer, größerer praktischer Anwendungsschwierigkeiten als in der Naturwissenschaft in der Sozialwissenschaft Anwendung finden. Sie sieht den Einsatz einer aus mehreren Alternativen wählbaren Konzeption als möglichen Handlungsplan vor, dessen Durchführung Folgen mit sich bringt, die, wenn auch nicht so exakt wie in den Naturwissenschaften, dennoch innerhalb bestimmter Grenzen beobachtbar sind und so als Überprüfung der Gültigkeit der Konzeption dienen können. (ebd. 508f) Dewey plädiert dafür, die Vorteile der experimentellen Methode, insofern sie sich als praktikabel erweisen, im sozialen Bereich zu nutzen (ebd. 509). Die Logik der >>social inquiry<< besteht in ihrem inhärenten Bezug zur Praxis. Weiters besteht das Verstehen von Fakten in der Einsicht in die Relation des entsprechenden Materials zueinander (510f).

„the significance of things resides in the consequences they produce when they interact with other specified things. The heart of the experimental method is determination of the significance of observed things by means of deliberate institution of modes of interaction“ (ebd. 511).

Soziale Phänomene sind so miteinander verwoben, dass es unmöglich ist, bestimmten Fakten spezielle Folgen zuzuordnen, wenn die Folgen nicht differenziert aus den Fakten bestimmt sind. Eine solche differenzierte Bestimmung der Folgen aus den Fakten kann nur von aktiven, praktischen Operationen, die von einer Idee als Plan geleitet werden, bewirkt werden. (ebd. 511) Die Anwendung der experimentellen Logik im sozialen Bereich bedeutet nach Dewey, dass soziale Fakten auf Basis ihrer Verbindung mit unterschiedlichen Folgen, welche durch konkrete Pläne über den praktischen Umgang mit dem Phänomen bewirkt werden, in Relation zueinander gesetzt und so verstanden werden. Diese Pläne sind Hypothesen, die leitend für die praktischen Operationen sind, keine Wahrheiten oder Dogmen. (ebd. 512)

4.5.4 Demokratie und social inquiry als Elemente für intentionale soziale Entwicklung

Angesichts der bisher erläuterten Dewey'schen Konzeptionen kann Folgendes festgehalten werden. Dewey setzt für alles biologische wie auch soziale Leben kontinuierliche Selbsterneuerung voraus. Konsequenterweise überträgt er dieses Prinzip auch auf die Öffentlichkeit sowie auf den zu ihrem Schutz bestehenden Staat, indem er auch diesen eine grundlegende Dynamik unterstellt, von der sie bestimmt werden. Dies drückt sich u. a. darin aus, dass starre soziale Systeme, wie die Feudalherrschaft, die primär auf die Aufrechterhaltung

bestehender Verhältnisse abzielen, schließlich durch Revolutionen einen umso heftigeren Wandel hinnehmen müssen. Die Frage, die Dewey u. a. zu beschäftigen scheint, ist, wie dieser Wandel, anstatt überraschend hereinzubrechen bzw. sich ständig, aber ohne menschliche Kontrolle zu vollziehen, wie das in der großen Gesellschaft der Fall ist, von den Menschen bewusst mitgestaltet werden kann. Eine besonders für die Erziehung relevante Frage besteht darin, wie „[...] diejenigen geistigen Gewöhnungen [geschafft werden können, Anm. d. Verf.], die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen“ (Dewey 1916/2000, 136). Wie muss Gesellschaft bzw. der Staat konstruiert sein, dass die Dynamik des Lebens darin widerspiegelt wird und der Mensch dieser Dynamik Richtung geben kann? Auf der Suche nach Antworten darauf attestiert er sowohl dem feudalen Staat, aber auch der liberalen Demokratie Unzulänglichkeiten und setzt auf zwei zentrale Elemente. Dies ist zum einen die Ausweitung der Demokratie, eine Demokratie als Lebensform, die im demokratischen Ideal ihren Ausdruck findet, sich durch alle gesellschaftlichen Bereiche erstrecken soll und in gelebter Praxis stetig aktualisiert werden muss. Zum anderen ist dies die Anwendung der experimentellen Methode auf das soziale Leben >>social inquiry<< bzw. die Schaffung einer experimentellen Sozialwissenschaft und die Verbreitung ihrer Ergebnisse, damit für die nach dem demokratischen Ideal lebenden Menschen das notwendige Wissen bereitsteht, um die Folgen ihrer Tätigkeiten zu verstehen.

In die Realisierung einer Demokratie als Lebensform, als gemeinsamer und miteinander geteilter Erfahrung legt Dewey die Hoffnung, Mängel bestehender politischer Demokratien, der „bourgeois‘ democracy“ (LW 11, 296) in modernen Industriegesellschaften zu beheben sowie Revolutionen zu verhindern. Mängel bestehender Industriegesellschaften bestehen darin, dass durch regelmäßige Wahlen von Volksvertretern die Entfremdung der besitzenden von der arbeitenden Klasse nicht beseitigt werden kann, weil die durch die Entwicklungen in Wissenschaft, Technik und Wirtschaft hervorgerufenen Folgen des gesellschaftlichen Handelns für die Menschen undurchsichtig und undurchschaubar bleiben. Weiters will er in Abgrenzung zum historischen Materialismus von Marx den gesellschaftlichen Wandel nicht an Revolutionen gebunden wissen. Vielmehr geht es Dewey um einen geregelten, kontinuierlichen gesellschaftlichen Wandel, der nur durch Ausweitung der Demokratie realisiert werden kann. Dabei bezeichnet er (ebd. 298f) das Ziel der Demokratie als Lebensform als ein radikales Ziel, da es in keinem Land der Welt jemals vollständig realisiert war und es großer Veränderungen im gesellschaftlichen Zusammenleben, in Wirtschaft, Recht oder Kultur bedarf. Dewey lehnt jedoch

ausdrücklich eine gewaltsame Durchsetzung der Demokratie ab, da Demokratie als Ziel an demokratische Mittel gebunden bleiben muss (ebd. 299).

„But democratic means and the attainment of democratic ends are one and inseparable“ (ebd.).

Dies setze den Glauben an unsere gemeinsame menschliche Natur und an die Macht freiwilliger Handlung basierend auf öffentlicher, kollektiver Intelligenz voraus (ebd.).

Im Aufsatz „Authority and Social Change“ verdeutlicht Dewey die Problematik des Verhältnisses zwischen Autorität und Freiheit und inwiefern die Wissenschaft eine Grundlage für intentionalen sozialen Wandel darstellt (ebd. 130ff). Er erläutert (ebd. 134ff), dass in den unterschiedlichen historischen Epochen der Menschheit entweder die Unterordnung der Individualität unter eine als naturgegeben akzeptierte Autorität (Bsp.: Feudalismus) vorherrschte oder unter der Betonung der Individualität jegliche diese einschränkende Autorität zurückgewiesen wurde (Liberalismus). Während in Zeiten unhinterfragter Autorität die Aufrechterhaltung etablierter sozialer Verhältnisse im Vordergrund stand, waren in Zeiten der Befreiung der Individualität sozialer Wandel und Veränderung bestimmend. Beide Ansätze haben jedoch in ihrer ursprünglichen Zielsetzung versagt. Keine Autorität konnte jemals sozialen Wandel verhindern. Im besten Falle gelang es, diesen lange Zeit zu unterdrücken, jedoch um den Preis eines umso heftigeren und radikaleren Vollzuges des Wandels. Gleichsam scheiterte der Individualismus mit seinem Anspruch, Freiheit für alle Individuen zu schaffen, da sich die Freiheit im Besitz wirtschaftlicher Macht erschöpfte, welche nur einige ausüben konnten und somit die anderen in Abhängigkeit hielt. Dewey selbst geht es daher um die Schaffung einer organischen Verbindung zwischen Freiheit und Autorität. (ebd.) Als Vorbild für dieses Unterfangen sieht er die Wissenschaft, in welcher er individuelle Freiheit (Entfaltung, Kreativität, Innovation) an kollektive, kooperative Normen bzw. Wertmaßstäbe gebunden sieht (Methoden, Schlussfolgerungen). Nur durch die Betätigung einer solch organisierten, kooperativen Intelligenz wurde der technische Fortschritt, welcher die Grundlage des gesellschaftlichen Lebens verändert hat, möglich. (ebd. 141ff) In der Übertragung dieses Prinzips auf soziale Angelegenheiten sieht Dewey die Möglichkeit Freiheit und Autorität zu verbinden, was in weiterer Folge auch eine Verbindung von Wandel und Stabilität bzw. intentionalen Wandel ermöglichen soll (ebd. 144).

Zu Recht wird oft hervorgehoben, dass Dewey keine näheren Ausführungen zu konkreten Verfahren und zur institutionellen Beschaffenheit eines Staates liefert, in dem die Demokratie als

Lebensform praktiziert werden kann (vgl. Jörke 2003, 219; 235; Schultz 2001, 53). Es drängen sich somit folgende Fragen auf: Wie kann die Verbindung von „aufklärendem Journalismus“ und „bürgerlicher Sozialforschung“ (Jörke 2003, 219), die zu einer höheren kollektiven, sozialen Intelligenz führen soll, in einem Staat realisiert werden? Wie können die Beziehungen in den lokalen Gemeinschaften in einer Weise wiederbelebt werden, dass sie in gleichwertiger Wechselwirkung mit den überregionalen Kräften stehen? Wie kann die Anwendung einer >>social inquiry<< trotz der auch von Dewey thematisierten Schwierigkeiten, die bei der Anwendung der experimentellen Methode im sozialen Feld entstehen, erfolgen? Kettner drückt seine Verwunderung darüber aus, dass Dewey die sozialen Bedingungen, welche in seiner „großen Gemeinschaft“, seiner Idealdemokratie herrschen, gleichzeitig als Voraussetzung zur Realisierung einer solchen ansieht (vgl. Kettner 1998, 66). Die Frage, die sich zu Recht aufdrängt, ist, wie innerhalb der bestehenden Verhältnisse der Wandel zu einer großen Gemeinschaft konkret vorbereitet bzw. realisiert werden kann. Da sich bei Dewey keine expliziten Ausführungen dazu finden lassen, wie die konkrete Transformation der unzulänglichen Staatsform des demokratisch-kapitalistischen Liberalismus, wie er sich zu Deweys Lebzeiten ausbreitete, in eine große Gemeinschaft vor sich gehen könnte, sind Irritationen wie bei Kettner durchaus verständlich. Im Folgenden soll jedoch gezeigt werden, dass in Deweys Werk implizit eine Theorie der Veränderung enthalten ist, die unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen eine sehr konkrete Grundlage für den Vollzug intentionalen Wandels bietet und damit durchaus empirische Handlungsmöglichkeiten für intentionale soziale oder gesellschaftliche Transformation eröffnet.

4.6 Intentionale soziale Entwicklung vor dem Hintergrund des Dewey'schen Denkens

Eine Theorie der intentionalen sozialen Entwicklung nach Dewey lässt sich nun vor dem Hintergrund der bisher erläuterten Grundlagen seines Denkens entfalten. In seiner Erkenntnistheorie als Theorie der Forschung distanziert sich Dewey ausdrücklich von der Suche nach Letztprinzipien, sondern verweist auf die Situationsbezogenheit jeglichen Erkenntnisprozesses, der durch eine Irritation in einer konkreten Situation ausgelöst wird und mittels experimenteller Untersuchung, welche in einem intelligenten Planen, Durchführen und Reflektieren einer Handlung besteht, zu einer neuen, wenn auch immer nur vorübergehenden Erkenntnis führt. Erkenntnis ist somit immer an das unmittelbare Eingreifen in bestehende Verhältnisse bzw. Verändern von bestehenden Bedingungen gebunden. Dieser Erkenntnis-

prozess tritt dann ein, wenn sich innerhalb der >>experience<<, der umfassenden Einheit, in der Mensch und Natur gemeinsam vereint sind, eine Irritation, ein Problem ergibt. Dann werden die in der Erfahrung verbundenen Elemente vorübergehend in Bestandteile zerlegt und mittels denkendem Handeln zu einer neuen Einheit zusammengeführt. Dies geschieht durch das in Beziehung setzen von Handlungen mit den Rückwirkungen, welche diese Handlungen auslösen. Die so erreichte Auflösung der konkreten Problemsituation führt zu einer angereicherten Erfahrung, die wiederum eine Grundlage für weitere Probleme darstellt, deren Lösung zu weiterer Erkenntnis und weiterer Anreicherung der Erfahrung verhilft. In diesem Dewey'schen Erkenntnisprogramm zeichnet sich ab, dass es kein übergeordnetes Ziel gibt, auf welches Erkenntnis auszurichten ist, bzw. kein im aristotelischen Sinne „Telos“, das von Natur aus im Menschen angelegt ist, existiert und auf welches seine Entwicklung hinsteuert, sondern grundsätzlich die „Offenheit des Werdens“ betont wird (vgl. Jörke 2003, 148). Dewey erhebt daher, wie bereits oben angedeutet wurde, das Wachstum bzw. die Entwicklung selbst zum Ziel und zum normativen Postulat. Unter Entwicklung versteht er jedoch nicht eine, die sich im Sinne eines angelegten Bauplans im Menschen von selbst entfaltet, sondern eine an die Evolutionstheorie Darwins erinnernde und um eine „allgemeine [...] Theorie des Lebens“ erweiterte (vgl. Oelkers 2000b, 297). Danach strebt alles Leben nach Selbsterhaltung durch Selbsterneuerung. Dies gilt sowohl für das soziale Leben wie für das biologische Leben. Die Selbsterneuerung des biologischen Lebens erfolgt durch Fortpflanzung, während die Selbsterneuerung des sozialen Lebens in der kontinuierlichen Erweiterung der Erfahrung durch Transformation von unklaren Situationen in klare Situationen mittels intelligenter Problemlösung gründet. Dies gilt sowohl für das Wachstum der Individuen wie für das der Gesellschaft. Weil der Mensch bedingt durch seine Instinktlosigkeit die für das Leben und Überleben notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten nur in Wechselwirkung mit der natürlichen und sozialen Umgebung erwerben kann, ist nach Dewey die Individualität nicht dem Sozialen gegenübergestellt, sondern stellt das Soziale die elementare Voraussetzung für die Entwicklung der Individualität dar. Jörke (2003, 95) spricht in diesem Zusammenhang vom „Primat des Sozialen“ bei Dewey. In seinem sozialpsychologischen Werk weist Dewey oftmals darauf hin, dass es darum gehe, kontinuierliche soziale Entwicklung zu gewährleisten und vom Prinzip der sozialen Erneuerung durch Umbrüche und Revolutionen abzuweichen. Dies ist neben einer neuen Form der Erziehung durch die intelligente Vermittlung von Impulsen >>impulses<< und Gewohnheiten >>habits<< möglich, wodurch eine Erneuerung und Reorganisation der Gewohnheiten angestrebt wird. Impulse können als die nach Erneuerung strebenden,

unkoordinierten, vom Gewohnten nicht erfassten Kräfte im Menschen angesehen werden, während Gewohnheiten >>habits<< die bewährten, gesellschaftlich legitimen, durch Auseinandersetzung mit der Umwelt erworbenen, vorbewussten Handlungsmöglichkeiten beschreiben. Die in unterschiedlichen sozialen Umgebungen erworbenen >>habits<<, welche oftmals untereinander im Widerspruch stehen und einen Konflikt im Individuum hervorrufen, sowie die Existenz von angeborenen Impulsen stellen das Potential für Veränderung und Entwicklung dar. Jörke bemerkt dazu, dass die Impulsivität des Menschen Voraussetzung dafür ist, dass die von den unterschiedlichen >>habits<< erzeugten inneren Spannungen und Konflikte überhaupt erfahren werden können, jedoch für die Herstellung eines neuen Gleichgewichts Intelligenz notwendig ist (vgl. Jörke 2003, 106f).

Die große Frage, die sich nun stellt, ist, wie dieses Potential zur Veränderung intelligent kanalisiert werden kann, oder nach Oelkers & Horlacher „wie intelligenter Wandel möglich ist“ (2004, 258). Zur Beantwortung dieser Fragen finden sich zwei zentrale Elemente bei Dewey, die hier zur Anwendung kommen können. Grundsätzlich bedarf es einerseits einer Ausdrucksmöglichkeit der für den Wandel verantwortlichen Kräfte, also von den durch die Kombination von unterschiedlichen >>habits<< und der Impulsivität hervorgerufenen Konflikten und Spannungen innerhalb des Individuums bzw. einer Ausdrucksmöglichkeit von, wie Jörke dies kompakt bezeichnet, „individuellen Abweichung[en]“ von der Norm (vgl. Jörke 2003, 179). Andererseits, damit diese Abweichungen nicht nur zum Ausdruck kommen, sondern zu intelligenter Reorganisation bestehender Verhältnisse führen können, bedarf es weiters eines bewussten Mechanismus, der die unterschiedlichen zum Ausdruck gebrachten individuellen Abweichungen systematisiert, ordnet und neu zusammenführt. Jörke (vgl. ebd. 181f) schreibt in diesem Zusammenhang, dass für intelligentes Wachstum die Erfüllung von „hinreichende[m] Entfaltungsspielraum für die Individuen“ (ebd. 181) sowie die Existenz eines „Konfliktlösungsmechanismus [...], der eine produktive Entfaltung der entsprechenden Gegensätze ermöglicht“ (ebd. 182), notwendig ist.

Eine Möglichkeit assoziierter menschlicher Tätigkeit, welche individuelle Abweichungen nicht nur zulässt, sondern bei der solche sogar vorausgesetzt werden, kommt im demokratischen Ideal zum Ausdruck (zahlreichere und mannigfaltigere Interessen und größere Zuversicht, dass diese als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt werden). Demnach ist die demokratische Lebensform Deweys als Idee des Gemeinschaftslebens schlechthin die Voraussetzung dafür, dass die von der Norm abweichenden individuellen Kräfte als Antrieb für

die Entwicklung der Gesellschaft wirkmächtig werden können. Außerdem, wie gezeigt wurde, ist bei Dewey Selbsterneuerung bzw. Wachstum das Grundprinzip des Lebens und wird Wachstum immer durch Irritationen bzw. Brüche in der Erfahrung ausgelöst. Somit stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen solche Erfahrungsbrüche hervorgerufen werden. Auch hier ist eine Antwort in der Dewey'schen Demokratie als Lebensform zu finden. Eine wesentliche Eigenschaft von Gesellschaften, die ihren eigenen Wandel als Ziel haben, ist demnach die Ermöglichung von Differenzerfahrungen, was durch die Gewährleistung der Wechselwirkung der Mitglieder innerhalb und zwischen sozialen Gruppen realisiert werden kann. Je zahlreicher und verschiedener die bewusst geteilten Interessen sind und je freier der Austausch mit verschiedenen sozialen Gruppen ist, desto mehr Wachstums- und Entwicklungschancen bestehen für die Individuen. Umgekehrt ist die Entwicklung der Gesellschaft von den von der Norm abweichenden Kräften der unterschiedlichen Individuen abhängig, welche unter den im demokratischen Ideal beschriebenen Bedingungen zum Ausdruck gebracht werden können. Demokratie im Dewey'schen Sinne ist somit die Voraussetzung, um die „Erfahrung der Differenz“, wie dies Jörke (2003, 157) bezeichnet, zu gewährleisten. Diese Differenzerfahrung kann als der Treibstoff der individuellen sowie sozialen Entwicklung angesehen werden.

Intentionaler individueller als auch sozialer Wandel sind demnach an die Gewährleistung der im demokratischen Ideal enthaltenen Prinzipien gebunden, die in empirischer Praxis aktualisiert werden müssen. Das demokratische Ideal stellt jedoch nur einen Referenzrahmen dar. Wie die konkrete Anwendung des demokratischen Ideals in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen vollzogen werden könnte, bleibt nach Dewey eine Frage, derer man sich besonders in unseren Schulen annehmen muss, denn diese sollten die „constant nurse of democracy“ sein (LW 11, 416). Durch eine kontinuierliche Aktualisierung des demokratischen Ideals in den unterschiedlichen Formen menschlicher Assoziationen kann ihr entwicklungsförderndes und gesellschaftsveränderndes Potential zum Tragen kommen, da Differenzerfahrungen ermöglicht werden, welche für die Entfaltung der auf Veränderung abzielenden Kräfte essentiell sind.

Des Weiteren lässt sich in Deweys Werk ein Ansatz eines (Konfliktlösungs-) Mechanismus finden, welcher die individuellen Abweichungen systematisch und geordnet wieder zusammenführt bzw. die produktive Entfaltung der entsprechenden Gegensätze ermöglicht. Dewey liefert in seiner >>theory of inquiry<< konkrete Ansatzpunkte für einen entsprechend intelligenten Denkprozess, welcher immer erst dann einsetzt, wenn Konflikte in den >>habits<< zum Vorschein kommen, welche die Automatismen in unseren Handlungen stören (vgl. Murphy

1983, XIIIf) bzw. wenn Brüche in unserer Erfahrung auftreten. Ein solcher Denkprozess gründet in der Kernlogik der experimentellen Methode der Naturwissenschaft, in welcher Dewey ein wesentliches Moment für die Möglichkeit intentionaler sozialer Entwicklung und Veränderung sieht. Dafür führt er als Evidenz die unbestreitbaren Entwicklungen in der Technik an, die auf diese Kernlogik zurückführbar seien. Letztere bestehe aus dem besonderen Verhältnis individueller Freiheit, welche Voraussetzung für Kreativität und neue Impulse ist, und deren Gebundenheit an kollektive Normen, wodurch die individuellen Impulse kanalisiert und für die Allgemeinheit nutzbar gemacht werden. Diese in der Wissenschaft vorherrschenden Bedingungen stellen die Grundlage für die Entfaltung und Anwendung von Intelligenz dar, wodurch die modernen technischen Errungenschaften entstehen konnten. Dewey, wie er auch hinsichtlich seines Demokratieverständnisses deutlich zum Ausdruck bringt, ist stets an der Befreiung der Intelligenz gelegen. Eine solche Befreiung ist für ihn jedoch erst dann vollzogen, wenn die Intelligenz gemeinschaftlich geworden ist, wenn sie das Kollektiv durchdrungen hat. Die technischen Errungenschaften, welche mittlerweile das Leben aller Menschen bestimmen, können als eine solche Form gemeinschaftlicher Intelligenz angesehen werden. Worin die besonderen Bestandteile einer experimentellen Kernlogik, welche dieses veränderungs- und entwicklungsfördernde Potential in der Naturwissenschaft haben, bestehen und wie diese im sozialen Feld Anwendung finden können, beschäftigt Dewey in der Grundlegung seiner >>social inquiry<< , deren wesentliche Aspekte hier nochmals zusammengefasst werden:

Ausgangspunkt jeglicher Untersuchung ist die konkrete Praxis, sind problematische Aspekte in bestehenden, konkreten Bedingungen, Situationen. Die problematischen Aspekte stehen jedoch nicht fest, sondern müssen immer zuerst so modifiziert werden, dass mit ihnen intelligent umgegangen werden kann. Im sozialen Feld bedeutet dies u. a., dass Probleme von der moralischen Ebene (richtig/falsch, gut/böse) losgelöst werden müssen. Das Ziel einer Untersuchung ist demnach mit der Problemlösung gleichzusetzen. Diese Ziele sind jedoch immer auf Basis der zur Verfügung stehenden Mittel zu bestimmen. Ebenso sind die Mittel hinsichtlich ihres Beitrags zur Problemlösung zu wählen. Sowohl das Ziel, also die Problemlösung, als auch die dafür notwendigen Mittel sind beweglich und werden durch wechselseitiges aufeinander Bezugnehmen ausgelotet. Das Bestimmen von Mitteln für die Lösung von Problemen bzw. die Erreichung von Zielen hat grundsätzlich hypothetischen Charakter. Als Mittel zur Problemlösung muss grundsätzlich auf die in der bestehenden Situation vorhandenen Elemente zurückgegriffen werden. Es gilt die Elemente, die der Problemlösung im Weg stehen bzw. das Problem konstituieren, in den bestehenden Bedingungen zu eliminieren

und diejenigen Elemente zu befreien bzw. zu verstärken, die einen Beitrag zur Lösung des Problems leisten. Da sich nach Dewey soziale Phänomene ohnehin kontinuierlich verändern, soll versucht werden, in bestehenden Situationen bewusst diejenigen Interaktionen einzurichten, die zu den beabsichtigten Folgen führen bzw. zur Lösung des Problems beitragen. Das Herstellen von bestimmten Folgen bzw. die Lösung eines Problems sind an das Planen und Durchführen von praktischen Operationen gebunden. Während Dewey oftmals darauf hinweist, dass die Anwendung der Prinzipien der experimentellen Methode im sozialen Feld viel komplexer ist als im Bereich der Natur, so hebt er dieses Planen und Durchführen von praktischen Operationen im sozialen Feld als eine besondere Schwierigkeit hervor. Diese besteht vor allem darin, dass anders als in den Naturwissenschaften die zu planenden und durchzuführenden Aktivitäten gemeinschaftliches Handeln betreffen. Dies bedeutet, dass bereits die Idee bzw. der Plan und in der Folge die Durchführung der Operationen nicht nur indirekt von dem Ergebnis vergangenen Planens und Handelns anderer abhängen, wie dies in der Naturwissenschaft der Fall ist (z. B.: existierendes, akkumuliertes Wissen), sondern die Durchführung der Problemlösung direktes, gemeinschaftliches Handeln bedeutet. Da ein solches gemeinsames Handeln nur dann möglich ist, wenn sich die einzelnen Subjekte auf ein solches einigen, was Dewey als ein schwieriges Unterfangen bezeichnet, impliziert die Möglichkeit eines gemeinsamen Problemlösungshandelns bereits das gemeinschaftliche Planen dieses Handelns. Da Dewey ein Ideal für gemeinschaftliches Leben formuliert (demokratisches Ideal), so kann dies als Grundlage für das Planen und Durchführen gemeinsamen Problemlösungshandelns angesehen werden.

Schließlich kann daraus gefolgert werden, dass die Möglichkeit eines intentionalen sozialen Wandels vor dem Hintergrund des Dewey'schen Denkens in der kontinuierlichen, empirischen Verwirklichung der im demokratischen Ideal und dem Konzept der >>social inquiry<< enthaltenen Prinzipien liegt. Diese Prinzipien lauten wie folgt:

- 1) die Berücksichtigung und Anerkennung der unterschiedlichen Interessen von den an einer Institution beteiligten Personen
- 2) die Gewährleistung der Interaktion und Wechselwirkung der Interessen von den an der Institution beteiligten Personen oder Personengruppen
- 3) die handlungsleitende Funktion der Ergebnisse aus der Wechselwirkung der Interessen der beteiligten Personen oder Personengruppen

- 4) die Berücksichtigung der konkreten Praxis, der problematischen Aspekte unter bestehenden, konkreten Bedingungen, in bestehenden Situationen
- 5) die Modifizierung der problematischen Aspekte in bestehenden Situationen in einer Weise, dass mit ihnen intelligent umgegangen werden kann (Loslösung von der moralischen Ebene)
- 6) der grundsätzlich dynamische und hypothetische Charakter des Problemlösungsprozesses, der
 - a) die kontinuierliche, wechselseitige Abstimmung der Ziele auf die Mittel und der Mittel auf die Ziele vorsieht, b) auf prinzipiell veränderbaren Plänen beruht, c) immer auf vorübergehende Lösungen, die selbst wiederum Grundlage für neue Probleme sein können, abzielt und d) niemals letztgültige Ergebnisse hervorbringen kann
- 7) als Mittel zur Problemlösung in bestehenden Situationen die das Problem konstituierenden Elemente eliminieren, die zur Lösung des Problems beitragenden Elemente befreien bzw. verstärken oder diejenigen Interaktionen einrichten, die zur Lösung des Problems beitragen
- 8) gemeinschaftliches Planen des Problemlösungshandelns als Voraussetzung für die Möglichkeit der Durchführung sozialer Problemlösung

Es gilt daher, in der Folge nach Möglichkeiten und Methoden zu suchen, wie diese Prinzipien in empirischer Praxis angewandt und in ein Schulentwicklungsmodell überführt werden können. Zuvor soll jedoch noch erläutert werden, welche Rolle Dewey der Schule allgemein im Zusammenhang mit sozialem Wandel zuschreibt.

4.6.1 Schule und sozialer Wandel

Erziehung, wie gezeigt wurde (siehe Kapitel 4.4), ist nichts anderes als eine immer tiefer werdende Einsicht in Beziehungen und Zusammenhänge unserer Tätigkeiten in Wechselwirkung mit der natürlichen und sozialen Umwelt. Erziehung ist die Entwicklung des Individuums, ein Prozess beständiger Erneuerung bzw. Anreicherung von Erfahrung, deren Ziel die Aufrechterhaltung dieses Prozesses ist. Daher ist auch die Vorbereitung der Jungen auf die Zukunft dann am besten, wenn diese ihre Entwicklungspotentiale in der Gegenwart nutzen, indem sie durch das Überwinden von gegenwärtigen Problemen und Irritationen ihre Erfahrung erweitern und klären können. Des Weiteren wurde erläutert, dass bei Dewey das soziale Leben definiert als Selbsterhaltung durch Selbsterneuerung auf Erziehung angewiesen ist. Erziehende

Wirkung hat bereits das Leben in einer Gemeinschaft. Schulen oder systematische Erziehung werden erst notwendig, wenn die Komplexität der Gesellschaft in einem Ausmaß zunimmt, dass das bloße Leben in dieser nicht mehr ausreicht, um den jungen Gesellschaftsmitgliedern all die Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, die für ein Leben in dieser Gesellschaft notwendig sind. Jedoch droht die systematische Erziehung in der Schule einseitig und künstlich zu werden, weil die sich in der Gesellschaft natürlich vollziehenden Lernerfahrungen in ihr keinen Platz haben und somit die Erweiterung der Erfahrung nicht entsprechend gefördert wird. Dewey liefert in >>Demokratie und Erziehung<< sowie in den Schriften >>The Child and the Curriculum<< oder >>The School and Society<< Ideen und Ansätze zur Umgestaltung der Schule, um die Bedingungen des Wachstums der Erfahrung in der Schule zu verbessern. Dabei geht es ihm u. a. um eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen dem Lehrplan, dem Stoff und dem Kind durch die Schaffung einer entsprechenden Umgebung und dafür geschulte Pädagogen (Dewey 1902/2002) oder die Öffnung der Schule für die Umgebung, indem diese als eine „embryonale Gemeinschaft“ entworfen wird und auch räumlich-materiell entsprechend gestaltet ist (Dewey 1900/2002). Ohne sich all seinen Ideen diesbezüglich hier genauer zu widmen, ist in weiterer Folge von Interesse, wie Dewey das Verhältnis von Schule und sozialer Veränderung in seinen Erziehungsschriften konzipiert. Dabei zeigt sich, dass Dewey die Gesellschaft und das in ihr stattfindende Leben einerseits als Vorbild für die Erziehung in der Schule ansieht, er andererseits durch die Schule bestehende Übel in der Gesellschaft verändern will. Die gesellschaftsreproduzierende Aufgabe von Schule wird nicht nur in der Kernfunktion der Erziehung als Mittel zum Fortbestand des sozialen Lebens deutlich, sondern auch, wenn Dewey schreibt, dass sich die aus einer mittelalterlichen Gesellschaft stammende Konzeption des Erziehungssystems an die neuen Verhältnisse der Industriegesellschaft anpassen müsse, indem jede unserer Schulen ein „embryonic community life“ werden soll und Beschäftigungen nachgeht, welche die größere Gesellschaft widerspiegeln (Dewey 1900/1990, 28f).

„The obvious fact is that our social life has undergone a thorough and radical change. If our education is to have any meaning for life, it must pass through an equally complete transformation“ (ebd. 28).

Im angeführten Zitat wird auch sehr deutlich, dass Schule hinsichtlich der gesellschaftlichen Entwicklungen als rückständig angesehen wird.

Andererseits wird die gesellschaftsverändernde Aufgabe von Schule nicht nur daraus ersichtlich, dass Dewey in einer Schule als embryonale Gesellschaft eine Garantie für eine „worthy, lovely,

and harmonious“ Gesamtgesellschaft sieht (ebd. 29), da Dewey die bestehende Gesellschaft, in welcher er lebte, wohl nicht so bezeichnet hätte. Das Ausschalten wertwideriger und wertloser Aspekte und das Weitergeben von denjenigen Aspekten der bestehenden Umwelt, die für die künftige Verbesserung der Gesellschaft wertvoll sind, als deklarierte Funktion der Schule ist ein weiteres klares Indiz dafür (siehe Kapitel 4.4). Dass die Schule ausgleichen soll, was die Kinder in unterschiedlichen sozialen Umgebungen erwerben, indem sie die Jugend verschiedener Rassen, Religionen und Sitten zusammenbringt und so eine Koordination und Integration der unterschiedlichen Normen im Kind bewirken soll, geht ebenso über die bloße Reproduktion der Gesellschaft als Aufgabe der Schule hinaus (siehe Kapitel 4.4).

Im Aufsatz >>Education and Social Change<< argumentiert Dewey sehr plausibel dafür, dass die Schule zur Gestaltung der künftigen Gesellschaft beiträgt. Die Frage sei nur, welche Rolle sie dabei spielt. Trägt sie blind und unverantwortlich dazu bei oder mit mutiger Intelligenz und Verantwortung? (LW 11, 409) Jedoch hält er einschränkend fest, dass die Wirkung der Schule angesichts der vielen anderen erzieherischen Einflüsse in der Gesellschaft nicht überschätzt werden dürfe (ebd. 414). Apel weist hier darauf hin, dass sich die Haltung Deweys diesbezüglich selbst verändert hatte. Während er der Schule in seinen Schriften um die Jahrhundertwende ein besonderes gesellschaftsveränderndes Potential zugeschrieben hatte, so schätzte er diese Wirkung 1937 schon viel nüchterner ein (vgl. Apel 1974, 199).

„It is unrealistic, in my opinion, to suppose that the schools can be a main agency in producing the intellectual and moral changes, the changes in attitudes and disposition of thought and purpose, which are necessary for the creation of a new social order. Any such view ignores the constant operation of powerful forces outside the school which shape mind and character. It ignores the fact that school education is but one educational agency out of many, and at the best is in some respects a minor educational force“ (LW 11, 414).

Nach Dewey muss kontinuierlich entschieden werden, welche gesellschaftlichen Tendenzen die Schule in ihren Zielen und Methoden kontrollieren soll und an welchen sie sich ausrichten soll. Schulen können nicht neutral sein. Sie haben einen sozialen Effekt (ebd. 412).

Weiters führt er aus, dass das Problem von Erziehung hinsichtlich der Leitung von sozialem Wandel dasselbe ist, wie herauszufinden, was Demokratie in all ihren konkreten Anwendungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen bedeutet. Dewey wünscht sich die Klärung der Frage nach der Demokratie als das Hauptmotiv in und für die Schulen. Weil das vergessen wurde, haben wir den ökonomischen und politischen

Institutionen erlaubt sich von der Demokratie zu entfernen. Schulen sind im Namen der Chancengleichheit für alle zu veranstalten und daher der Idee der Demokratie vom Grunde auf zugeneigt. Obwohl Schulen niemals alleine diese Idee verwirklichen können, ist es jedoch ihre Aufgabe, den Individuen die konkrete Bedeutung derselben sowie eine Neigung zu ihr und ihren Niederschlag in Handlungen zu vermitteln. (ebd. 416) Dewey sieht daher Demokratie als den Bezugsrahmen, dem sich Schule verpflichtet fühlt.

„If a sufficient number of educators devote themselves to striving courageously and with full sincerity to find the answers to the concrete questions which the [democratic, Anm. d. Verf.] idea and the aim put to us, I believe that the question of the relation of the schools to direction of social change will cease to be a question, and will become a moving answer in action“ (ebd. 417).

In Anlehnung an seinen Aufsatz >>Democracy and Educational Administration<< (siehe Kapitel 4.5.2) scheint das Bemühen um eine Antwort auf die konkreten Fragen nach der Idee und dem Ziel der Demokratie bzw. nach den konkreten Anwendungsmöglichkeiten dieser Idee auch für den Wandel bzw. die Entwicklung der Institution Schule selbst von Bedeutung zu sein. Dies bedeutet u. a. das Bemühen um eine Antwort auf die Frage, wie Schule den Wandel bzw. die Entwicklung ihrer selbst leiten kann. Darauf wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch zurückzukommen sein.

Für Dewey ist getreu seines erkenntnistheoretischen Prinzips auch in der Schule die Berücksichtigung existierender, realer gesellschaftlicher Situationen bzw. Gegebenheiten essentiell. Jedoch hat Schule bei Dewey die Möglichkeit durch das Forcieren und Vermeiden bestimmter bestehender gesellschaftlicher Tendenzen auf die Gesellschaft zurückzuwirken. Durch die Schule als Teil der Gesellschaft ist es daher prinzipiell möglich, dass die Gesellschaft über sich hinauswächst bzw. zu ihrem Wandel beizutragen, wenn sich die Schule die Suche nach der Demokratie und nach deren konkreten Anwendungsmöglichkeiten zur Aufgabe macht. Ohne an dieser Stelle die Frage entscheiden zu können, welche Rolle der Demokratie in Deweys Werk zukommt, ob Dewey eine Begründung bzw. Rechtfertigung für diese liefert, oder sie als normatives Postulat für sein gesamtes Denken fungiert, ein Glaube an sie bestimmend ist (vgl. dazu u. a. Jörke 2003, 168f; Westbrook 2000, 341ff; Joas 2000, 11), so scheint die Vorstellung, dass die Suche nach der Demokratie als erzieherisches Leitprinzip sozialen Wandel ermöglichen soll, auch durch die dargelegten entwicklungsfördernden Bedingungen, welche demokratische Verhältnisse aufweisen, plausibel.

In der Anwendung der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung, die in den Konzepten der >>social inquiry<< und des >>demokratischen Ideals<< enthalten sind (siehe Kapitel 4.6), liegt die Möglichkeit mit Dewey über Dewey hinauszugehen, eine Lücke zu schließen, die Dewey selbst offen lässt. Wie gezeigt wurde, finden sich bei Dewey keine Hinweise, wie eine Ausweitung der Demokratie oder die Realisierung der >>social inquiry<< zur Ermöglichung intentionalen sozialen Wandels konkret aussehen könnte. Er belässt es bei allgemeinen Hinweisen und verweist auf die Notwendigkeit die konkrete Bedeutung und Aktualisierung dieser allgemeinen Prinzipien besonders innerhalb der systematischen Erziehung, aber auch in der gesamten Gesellschaft zu klären bzw. vorzunehmen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll daher eine solche Konkretisierung und Aktualisierung im Bereich der Schule erfolgen. Dies scheint unter Rückgriff auf bereits bestehende Methoden und Modelle beteiligungszentrierter (deliberativer bzw. partizipatorischer) Demokratie sowie bestehender sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden möglich. Da nach Dewey die Suche nach konkreten Anwendungsmöglichkeiten von Demokratie eine den sozialen Wandel leitende Funktion einnimmt, kann die methodische Umsetzung der genannten Prinzipien als ein Beitrag zu gesellschaftlichem Wandel angesehen werden. Vor allem aber soll dadurch intentionale soziale Entwicklung in der Schule bzw. Schulentwicklung ermöglicht werden.

5 Ansätze für die Anwendung der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung

Wie bereits angedeutet, gilt es Möglichkeiten und Methoden zu finden, wie die Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung konkret für Schulentwicklung angewandt werden können. Mittlerweile gibt es sowohl theoretische als auch methodische Ansätze, welche als Weiterentwicklung des Gedankengebäudes Deweys angesehen werden können bzw. welche diverse Berührungspunkte und Überschneidungen damit aufweisen. An diesen Ansätzen kann zum Zwecke der praktischen Anwendung der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung Anleihe genommen werden. Sie gilt es daher in der Folge näher zu beleuchten.

Jörke sieht Demokratie bei Dewey u. a. als einen „Konfliktlösungsmechanismus“ bzw. einen „Modus des Umgangs mit kollektiven Problemen; ein[en] Mechanismus der Problemlösung, der [...] intelligente Lösungen wahrscheinlicher macht“ an (vgl. Jörke 2003, 206), während Schultz Demokratie bei Dewey generell als eine „soziale Problemlösungsmethode“ begreift (vgl. Schultz 2001, 44). Es ist daher wenig überraschend, dass Dewey vielfach als ein Wegbereiter partizipatorischer bzw. deliberativer Demokratie angesehen wird (vgl. Caspary 2000, 1f; Schultz 2001; Westbrook 2000, 360), wenngleich Jörke davor warnt, seine politische Theorie darauf zu reduzieren (vgl. Jörke 2003, 220). Der Einfluss John Deweys auf die Entwicklung und Ausbreitung der deliberativen Demokratie wird auch in dem 2005 erschienenen >>The Deliberative Democracy Handbook<< deutlich, in dem sich immer wieder auf Dewey bezogen und seine Bedeutung für die Etablierung öffentlicher Deliberation hervorgekehrt wird (vgl. Gastil & Keith 2005, 5; 11). Dewey, wie gezeigt wurde, liefert eine solide Rahmenbeschreibung von Ansätzen und Prinzipien, die für eine Ausweitung der Demokratie Berücksichtigung finden müssen, bezeichnet jedoch die konkrete Ausgestaltung bzw. Aktualisierung einer solchen Ausweitung der Demokratie als eine sich in jedem sozialen Feld immer wieder aufs Neue stellende und zu lösende Aufgabe. Für ein entsprechendes Schulentwicklungsmodell gilt es daher konkrete methodische Vorgehensweisen, die sich für eine solche Aktualisierung eignen und die die entwicklungsfördernden Prinzipien des demokratischen Ideals und der >>social inquiry<< widerspiegeln, zu finden. Im Zeichen der partizipatorischen bzw. deliberativen Demokratie sind bereits einige methodische Zugänge entwickelt worden, aus denen bestimmte Elemente hilfreich für die konkrete Realisierung der genannten Prinzipien sind. Anschließend werden daher die Konzeptionen der partizipatorischen und deliberativen Demokratie erläutert, um in der Folge entsprechende Anwendungen (Methoden und Modelle) in diversen gesellschaftlichen Bereichen und insbesondere in Schule und Schulsystem vorzustellen. Nach

einer Reflexion über Möglichkeiten und Grenzen beteiligungszentrierter Demokratie erfolgt die Darstellung von drei konkreten Methoden (Zukunftswerkstatt, deliberative Problemlösung, Delphi-Methode). Elemente dieser Methoden werden schließlich in Kapitel 6 und 7 zu einem auf den Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung basierenden Schulentwicklungsmodell kombiniert.

5.1 Beteiligungszentrierte (partizipatorische und deliberative) Demokratie

Da der im demokratischen Ideal ausgedrückte Demokratiebegriff Deweys von verschiedenen Autoren entweder im Bereich der partizipatorischen oder deliberativen Demokratie angesiedelt wird, sollen im Folgenden diese beiden Ansätze genauer erläutert werden. In der Einführung in die Demokratietheorien von Schmidt werden die partizipatorische und deliberative Demokratie unter den Überbegriff der beteiligungszentrierten Demokratie gefasst und in einem eigenen Kapitel abgehandelt (2010, 236ff). Darin wird zusätzlich zu dem von Teorell (2006, 789ff) hervorgekehrten Unterschied, dass es in der partizipatorischen Demokratie primär um die direkte Beteiligung am Entscheidungsfindungsprozess geht, während die deliberative Demokratie vor allem die politische Diskussion und Debatte in den Vordergrund stellt, die Gemeinsamkeit dieser beiden Ansätze hervorgehoben. Diese besteht nach Schmidt in der „Fokussierung auf den Input des politischen Prozesses – unter besonderer Berücksichtigung quantitativer oder qualitativer Merkmale der politischen Willensbildung“ (Schmidt 2010, 237). Papadopoulos und Warin weisen darauf hin, dass sich beide Ansätze in einer Zielsetzung und einem Anspruch gleichen. Beide zielen auf die Erhöhung von Legitimität durch die Verbesserung der Qualität des öffentlichen Lebens ab, wenn auch Unterschiede in den Mitteln zur Erreichung dieses Zieles bestehen. Des Weiteren gleichen sich beide darin, dass sie existierende demokratische Institutionalisierungen durch neue Institutionalisierungen verbessern bzw. ergänzen wollen. In der partizipatorischen Demokratie werden speziell Probleme des Principal-Agent-Verhältnisses (das Problem der Umsetzung des Willens der Wähler durch einen die Wähler vertretenden Repräsentanten) in der repräsentativen Demokratie kritisiert, während aus Sicht der deliberativen Demokratie die unzureichende Möglichkeit öffentlicher Diskussion bemängelt wird. (Papadopoulos & Warin 2007a, 450f) In der deliberativen Demokratie wird auf die Diskussion, auf das Aushandeln gesetzt, wodurch die Entscheidungen ruhiger, reflektierter, offen für viele Sachlagen und respektvoll gegenüber verschiedenen Ansichten werden sollen (Walzer 1999, 58). Papadopoulos & Warin konstatieren, dass dabei weniger Fragen der Inklusion oder

Repräsentativität im Vordergrund stehen. In der partizipatorischen Demokratie sind gerade letztere Fragen von Bedeutung, wird besonders auf den offenen Zugang aller zu Entscheidungen geachtet und weniger auf die Veränderung von Präferenzen durch Diskussion bzw. Deliberation. (2007a, 450) Oftmals wird auf die Schwierigkeit der Kombination von echter Deliberation und echter Partizipation hingewiesen, weil die Qualität ersterer nur in kleinen Gruppen gewährleistet werden kann, was wiederum ein wesentliches Kriterium von echter Partizipation ausschließt – nämlich die gleichwertige Beteiligung bzw. Teilhabe aller an Entscheidungen (Papadopoulos & Warin 2007a, 451). Die Theorie der ‚participatory democracy‘ von Carol Pateman scheint jedoch mehr als den erwähnten partizipatorischen Aspekt zu beinhalten. Dies zeigt sich darin, dass einerseits ein Maximum an Selbstbestimmung der Individuen über ihr eigenes Leben vorgesehen ist, indem diese prinzipiell an Entscheidungen beteiligt werden und andererseits das Erwerben von demokratischer Haltung und Kompetenz in psychischer und praktischer Hinsicht betont wird, was wiederum nur durch das ständige Praktizieren von Partizipation in unterschiedlichsten Lebensbereichen gewährleistet werden kann. Pateman spricht daher davon, dass die wesentlichste Funktion von Partizipation in einer Theorie der partizipatorischen Demokratie eine erzieherische ist. Die Stabilität eines partizipativen Systems wird durch die erzieherische Wirkung des Prozesses der Partizipation selbst aufrechterhalten. Pateman versteht unter partizipatorischer Demokratie eine Art Demokratie als Lebensform, die ähnlich wie bei Dewey in allen Lebensbereichen ständig zu aktualisieren ist, um sich so selbst zu erhalten und auszuweiten. (Pateman 1970, 42ff) Während bei Dewey, wie gezeigt wurde, die in seinem demokratischen Ideal ausgedrückten Prinzipien in Verbindung mit Wachstum oder der Entwicklung der Erfahrung des Menschen und der Gesellschaft stehen, so baut die ‚participatory democracy‘ von Pateman auf der zentralen Annahme auf, dass Individuen und Institutionen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können und dass repräsentative Institutionen für Demokratie nicht ausreichen (ebd. 42). Dass Deweys Demokratiekonzeption sowohl in den Bereich der partizipatorischen als auch deliberativen Demokratie eingeordnet wird, überrascht wenig, da sein demokratisches Ideal sowohl die Beteiligung vieler und unterschiedlichster Interessen als auch die Wechselwirkung dieser Interessen beinhaltet, also einerseits die gleichwertige Teilhabe aller und andererseits eine entsprechende Interaktion zwischen den Beteiligten vorsieht. Die oftmals als schwierig kombinierbar angesehenen, spezifischen Merkmale deliberativer und partizipatorischer Demokratie werden alle in Deweys Demokratiekonzeption aufgegriffen. Insofern ist die Schmidt’sche Zusammenfassung deliberativer und partizipatorischer Demokratie in beteiligungszentrierte Demokratie durchaus

auch mit Dewey zu rechtfertigen und somit sind diese beiden Ansätze gemeinsam vielmehr von anderen Demokratietheorien abzugrenzen als voneinander. Schmidt grenzt die beteiligungszentrierte Demokratietheorie deutlich von Demokratie, die als politische Methode der Führerauswahl, der legitimen Herrschaft und des Wettbewerbs verstanden wird, ab und charakterisiert sie mit Bachrach eher als „politische Methode und ethisches Ziel“ sowie damit, dass sie auf die „Ausweitung und Vertiefung des demokratischen Prozesses“ setzt anstatt auf den Glauben an politische Führer als Garanten der Systemstabilität (1970, 118). Des Weiteren konstatiert er, dass die beteiligungszentrierte Demokratietheorie mit einem „expansionistischen Politikkonzept“ hantiert und am Glauben an die Reformierbarkeit der „Elite-Masse-Gliederung moderner Gesellschaften“ festhält (Schmidt 2010, 240). Mansbridge (1983, 3) unterscheidet die „adversary‘ democracy“ von der „unitary‘, democracy. Erstere kann als die allgemein bekannte Repräsentativdemokratie, die sich durch das Mehrheitsprinzip, das Wahlrecht (jeder Bürger hat eine Stimme) und gewählte Repräsentanten auszeichnet, angesehen werden. Bei letzterer handelt es sich um beteiligungszentrierte bzw. deliberative Demokratie, in der nicht auf die Wahl von Repräsentanten, sondern auf Diskussion und Deliberation gesetzt wird und eine konsensuale Einigung angestrebt wird. Hier stehen die gemeinsamen Interessen, gleichwertiger Respekt voreinander und direkte Kommunikation im Vordergrund. Erstere geht von der Prämisse aus, dass die Interessen der Bürger in permanentem Konflikt stehen, während Zweitere ein gemeinsames Interesse der Bürger voraussetzt. (ebd. 3) Mansbridge plädiert dafür, diese beiden Ansätze in der realen Praxis zu verbinden, da immer sowohl Konflikt als auch gemeinsame Interessen eine Rolle spielen werden. So gehe es nicht darum, die eine Form über die andere zu stellen, sondern die unterschiedlichen Zugänge als wesentliche Elemente einer Demokratie anzuerkennen und entsprechend in der Praxis anzuwenden, so dass sowohl mit widerstrebenden als auch gemeinsamen Interessen entsprechend umgegangen werden kann und die Tatsache der Existenz dieser beiden Phänomene nicht ignoriert wird. (ebd. 300) Im aktuellen demokratietheoretischen Diskurs wird sich dementsprechend für eine bessere Kombination repräsentativer und partizipativer Elemente in den westlichen Gesellschaftssystemen eingesetzt (Ginsborg 2008, 107). Dewey bemängelt die liberale Repräsentativdemokratie der einstigen USA deutlich und setzt, wie gezeigt wurde, auf Demokratie als Lebensform, auf die Ausweitung der Demokratie auf alle Lebensbereiche. Bis heute sind einige beteiligungszentrierte Demokratiemodelle und -methoden entwickelt worden, die in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen Anwendung finden und eine bessere und vermehrte Teilhabe von Menschen an Entscheidungen, welche diese betreffen, ermöglichen sollen bzw. die gemeinsame Interaktion,

Diskussion und Beratschlagung vorsehen. Anschließend wird ein allgemeiner Überblick über einige Modelle und Methoden gegeben, während in weiterer Folge genauer auf entsprechende Ansätze in Schule und Schulsystem eingegangen wird.

5.2 Anwendung von beteiligungszentrierter Demokratie

5.2.1 Anwendungen in diversen Bereichen der Gesellschaft und Politik

Im >>Deliberative Democracy Handbook<< sind bedeutende Ansätze zur Umsetzung beteiligungszentrierter Demokratie zusammengefasst. Darunter fallen zum einen das in den USA existierende >>National Issue Forum<<, ein unparteiisches, nationales Netzwerk von Organisationen und Individuen, das öffentliche Foren und das Trainieren öffentlicher Beratschlagung sponsert. In diesem Netzwerk wird Material entwickelt, das Hintergrundinformationen über das zu diskutierende Thema wie z. B. öffentliche Erziehung, Gesundheit oder Sicherheit liefert und Anregungen bietet, worüber konkret diskutiert werden kann. Obendrein werden Instrumente und Richtlinien für Moderatoren dieser Foren ausgearbeitet. Auch Material für Lehrer und Schüler in Schulen zum Üben von Deliberation wird vom NIF-Netzwerk zur Verfügung gestellt, das zum Teil auch über eine Homepage erhältlich ist. (Melville et al. 2005, 39f; NIFI 2012) Charles et al. berichten von dem sogenannten >>Citizen Voices Project<<, das von einer Zeitung in Pennsylvania initiiert wurde und somit auch in den Bereich des >>civic journalism<< eingeordnet werden kann. Dieses Projekt besteht im Großen und Ganzen darin, dass sich ein Querschnitt der Bevölkerung über ein Jahr hinweg in einer Serie von öffentlichen Diskussionen nach dem Vorbild der National Issues Forums engagiert. Dabei geht es grundsätzlich darum, Themen zu definieren und politische Entscheidungen zu konkretisieren, die von den Bürgern als wichtig erachtet werden und als Grundlage für die Befragung von Politikern, die bei bevorstehenden Wahlen antreten, dienen. Die Medien berichten entsprechend von den öffentlichen Debatten der Bürger und den anschließenden Fragen an die Politiker. (Charles et al. 2005, 59ff)

Im >>deliberative polling<< (Fishkin & Farrar 2005, 68ff) wird angelehnt an bestimmte Merkmale der athenischen Demokratie in der Antike ein repräsentativer Querschnitt der Bevölkerung bezahlt, um an öffentlichen Foren mitzuwirken, die in der je spezifischen Region

zu aktuellen, spezifisch ausgewählten Themen abgehalten werden. Diese Foren können kontinuierlich stattfinden und somit wie in New Haven (USA) in einer gewissen Weise institutionalisiert werden. Jeder Bürger darf nur zweimal in seinem Leben an einem solchen Forum teilnehmen. Durch dieses Rotationsprinzip soll jeder die gleiche Chance haben, daran partizipieren zu können. Dadurch wird gewährleistet, dass insgesamt ein großer Anteil der Gesamtbevölkerung mitwirkt. Ähnlich wie bei den >>Issues Forums<< sind für das >>deliberative polling<< entsprechende Materialien, Informationen, Experten und geschulte Moderatoren vorgesehen, um die Bedingungen für einen gelingenden Deliberationsprozess zu gewährleisten. Des Weiteren werden die Teilnehmer jeweils vor und nach Durchführung der Foren nach ihrer Einstellung und Meinung zu den auf der Tagesordnung stehenden Themen befragt, um feststellen zu können, ob und inwiefern sich die Meinung der Teilnehmer durch den Deliberationsprozess verändert. Weltweit sind schon mindestens fünfzig >>deliberative polls<< durchgeführt worden. Insgesamt, so halten Fishkin & Farrar fest, macht der Deliberationsprozess einen Unterschied, da sich die Meinung der Teilnehmer dadurch stark verändert, die Teilnehmer viel besser informiert sind als zuvor und ein Sinn für Wirksamkeit und Engagement entwickelt wird. (ebd.)

Weitere Modelle der deliberativen Demokratie sind die in Dänemark in den 1980er Jahren entwickelte >>Konsensuskonferenz<< bzw. die in Deutschland in den 1970er Jahren von Peter Dienel entwickelte >>Planungszelle<< (Hendriks 2005, 84ff). Erstere besteht in ihrer ursprünglichen Form aus einer zweiphasigen Prozedur, die zehn bis fünfundzwanzig Bürger in einem acht Tage dauernden Deliberationsprozess über einen Zeitraum von drei Monaten involviert. In der ersten Phase, die aus zwei Vorbereitungswochenenden besteht, lernen die Teilnehmer über das Thema, den Prozess und die Gruppe. Weiters entwickeln die mitwirkenden Bürger an diesen Wochenenden Fragen, die bei der Konferenz geklärt werden sollen, und wählen von einer Liste möglicher Experten und Interessenvertreter diejenigen aus, die bei der Konferenz vortragen sollen. Bei der eigentlichen Konferenz in der zweiten Phase des Prozesses erscheinen zwei Tage lang die von der Liste auserwählten Vortragenden und beantworten die von den teilnehmenden Bürgern entwickelten Fragen im Plenum, wobei sich die Bürger jederzeit in nicht öffentliche Sphären zurückziehen und weitere Fragen an die Vortragenden formulieren bzw. Missverständnisse und Streitpunkte klären können. An den letzten beiden Tagen schreiben die teilnehmenden Bürger einen Report, in dem sie ihre wesentlichen Empfehlungen darlegen und schließlich vor einer öffentlichen Zuhörerschaft den Entscheidungsträgern präsentieren. Bei der Durchführung von Konsensuskonferenzen ist der Einsatz von Moderatoren und

Beratungsgremien, die sich aus Experten sowie Praktikern und Theoretikern aus dem Bereich der öffentlichen Partizipation zusammensetzen, ein wesentlicher Bestandteil. (Hendriks 2005, 83)

Die Planungszelle besteht anders als die Konsensuskonferenz aus mehreren Kleingruppen (ca. sechs bis achtzehn in der Zahl), die alle denselben Beratschlagungsprozess durchmachen, der abgesehen von kleinen Unterschieden ähnlich abläuft wie eine Konsensuskonferenz. Die Ergebnisse aus jeder einzelnen Planungszelle werden von den Veranstaltern zusammengetragen und zu einem Report zusammengefasst, der mit Teilnehmern aus den einzelnen Planungszellen nochmals überarbeitet und finalisiert wird. Schließlich wird dieser Report den Entscheidungsträgern übergeben und für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass sie komplette Laien aus der Bevölkerung auswählen, die durch eine Zufallsstichprobe bzw. geschichtete Zufallsstichprobe ermittelt werden. Besondere Merkmale des Konzepts der Planungszelle sind, dass teilnehmende Bürger bezahlt werden, dass innerhalb der einzelnen Planungszellen die Arbeit in Kleingruppen von ca. fünf Personen erfolgt, um die Interaktion und den Meinungsaustausch zu intensivieren, oder dass die Moderatoren eine sehr zurückhaltende Rolle einnehmen. Des Weiteren wird auf Gruppenbildungsprozesse sowie andere Vorbereitungsprozeduren verzichtet, um die Gefahr der Manipulation möglichst gering zu halten. Die Ergebnisse der einzelnen Planungszellen und der Untergruppen innerhalb einer Planungszelle müssen aggregiert werden und stammen somit nicht unmittelbar von den teilnehmenden Bürgern. (ebd. 84ff)

Das vom Jefferson Center in den USA patentierte Modell der >>Citizens Jury<< (Crosby & Nethercut 2005, 111ff; Jefferson-Center 2012) besteht darin, dass eine repräsentative Auswahl der entsprechenden Bevölkerung von maximal vierundzwanzig Personen als Juroren ausgewählt wird, die über mehrere Tage über ein bestimmtes Thema beratschlagen und dabei auserwählte, ebenso anwesende Experten (Zeugen) befragen können. Für eine erfolgreiche Citizen Jury werden sieben Elemente als besonders wichtig angesehen. Dazu zählt, dass die auserwählten Juroren einen Mikrokosmos der Bevölkerung darstellen müssen, was durch besondere Stichprobenziehungsprozeduren und durch Bezahlung der teilnehmenden Personen sichergestellt wird. Des Weiteren sollen die Jurorengruppen so groß wie möglich sein. Damit der Beratschlagungsprozess nicht leidet, wird eine Höchstanzahl von vierundzwanzig Personen empfohlen. Qualitativ hochwertige Information wird den Juroren durch die Möglichkeit Zeugen (Experten) zu befragen, die auch ihre Sichtweisen darlegen können, verschafft. Weiters ist qualifizierte Moderation essentiell, wodurch für eine ausgewogene und kontrollierte Diskussion gesorgt wird. Außerdem wird streng darauf geachtet, dass die Moderatoren nicht durch Worte

und Gesten den Deliberationsprozess manipulieren, was u. a. durch die Kontrolle der Körpersprache der Moderatoren gewährleistet und durch eine Evaluation der Moderatoren durch die Juroren am Ende einer Citizen Jury bestätigt werden soll. Planung und Durchführung einer Citizen Jury wird durch ein externes Beratungskomitee unterstützt und begleitet, um faire Bedingungen zu gewährleisten. Nicht zuletzt kommt es darauf an, ausreichend Zeit für eine Citizen Jury zur Verfügung zu stellen, wobei sich grundsätzlich eine Zeitspanne von fünf Tagen etabliert hat. Über dreißig Citizen Juries wurden vom Jefferson Center seit 1970 in den USA durchgeführt, wobei das Konzept auch außerhalb der USA in anderen Ländern Anwendung findet. (Crosby & Nethercut 2005, 111ff; Jefferson-Center 2012)

Andere Varianten deliberativer Modelle machen Gebrauch von den neuen Kommunikationstechnologien. >>Online-Dialoge<< stellen eine Möglichkeit dar, viele Personen in eine Diskussion über öffentliche Politik zu involvieren, und dienen als wertvolle Ergänzung zu konventionellen Möglichkeiten der politischen Meinungsbildung. Dabei wird ein digitaler, öffentlicher Raum geschaffen, in dem verantwortliche Politiker, Experten und Bürger in Dialog treten können. In diesem Raum werden genügend Informationen über das entsprechende Thema zur Verfügung gestellt und die Möglichkeit geschaffen im Detail darüber zu diskutieren. Moderatoren tragen dazu bei, wichtige Informationen zur Verfügung zu stellen, den Informationsfluss zu gewährleisten oder schreiben Zusammenfassungen, die allen Mitwirkenden täglich per E-Mail zugesandt werden. Somit werden Neueinsteiger immer am neuesten Stand gehalten und Politiker mit aktuellen Zusammenfassungen der Diskussion versorgt. Als Vorteile werden angesehen, dass Online-Dialoge nicht so formell wie andere öffentliche Beteiligungsprozedere funktionieren und die Teilnehmer sich für alles genügend Zeit nehmen können, dass die Teilnehmer nach ihrem Belieben mitmachen und wieder aussteigen können oder dass Informationen und Materialien allen gleich zur Verfügung stehen und somit gleiche Ausgangsbedingungen für alle geschaffen sind. Darüber hinaus gilt als Vorteil, dass alle Teilnehmenden (Politiker, Experten und Bürger) auf gleicher Basis mitmachen und dass somit eine Beratschlagung und Wechselwirkung möglich ist, die mehr ist als eine bloße Bestätigung der Ansichten der Politiker. (Bonner et al. 2005, 142ff) >>E-ThePeople<< eine Onlineplattform, die 1999 gegründet wurde, setzte sich zum Ziel die Partizipation der Bürger durch die Nutzung des Internets zu fördern. Dafür wird ein frei zugängliches Online-Forum zum Zwecke der öffentlichen Diskussion und des politischen Handelns zur Verfügung gestellt. Ein besonderes Merkmal dieses Forums ist, dass die Teilnehmer selbst das Forum verwalten, die Regeln aufstellen und durchsetzen sowie die Diskussionsthemen und den Rahmen der Diskussion

bestimmen. Es wird daher auch als Rathaus der Bürger bezeichnet. Wesentliche Unterschiede zu den unzähligen Diskussionsforen im Internet bestehen darin, dass a) die Teilnehmenden offen und bedacht schreiben, weil andere Mitglieder nicht informative, falsche oder beleidigende Beiträge streng limitieren können, b) die Teilnehmer gemeinsam auskommunizieren, was ihnen in diesem Forum wichtig ist, c) die Teilnehmer selbst die Moderatoren der Diskussion sind und ohne äußerliche Zensur den Diskussionsprozess steuern können, d) jeder Beitrag von Nutzern anderer Seiten kommentiert werden kann, e) besonderer Wert auf die Leserfreundlichkeit gelegt wird, um nicht nur für die Schreibenden, sondern auch für die Lesenden attraktiv zu sein, und f) es je nach Vertrautheit und Wohlbefinden der Teilnehmer mit Internetforen möglich ist sich auf unterschiedlichen Ebenen (Lesen, Bewerten, Kommentieren und eigene Artikel schreiben) einzubringen. (Weiksner 2005, 215f)

Eine Adaption des historischen Town Meetings, das sich in Neuengland im Zuge der europäischen Kolonialisierung Amerikas entwickelt hatte, stellt das sogenannte >>21st Century Town Meeting<< dar (Lukensmeyer et al. 2005, 157ff). Es wird von der seit 1995 bestehenden Non-Profit-Organisation >>AmericaSpeaks<< veranstaltet, kommt u. a. in der Stadt Washington D.C. in Zusammenarbeit mit dem Bürgermeister zur Anwendung und zielt darauf ab, dass die Ergebnisse öffentlicher Deliberation die konkreten politischen Entscheidungen bestimmen. Es besteht darin, dass ein kontroverses Thema in einer Region oder Gemeinde öffentlich zur Diskussion gestellt wird (wie z. B. der Budget- und Strategieplan für Washington D.C., Gestaltung des Ground Zero in Manhattan etc.). In einem 21st Century Town Meeting versammeln sich hunderte bis tausende Menschen. Die genaue Anzahl der Menschen wird in Anbetracht der Thematik und der von dieser betroffenen Menschen bestimmt. Die für die Bevölkerung repräsentative Zusammensetzung wird durch spezifische Strategien und Verfahren sichergestellt – ähnlich wie bei den bereits zuvor erwähnten Modellen – sowie durch Medienkampagnen. Neben der Öffentlichkeit werden auch Vertreter der Medien und Entscheidungsträger zu einem Town Meeting geladen, um ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit zu erzielen und eine nachhaltige Wirkung auf politische Entscheidungen zu erreichen. Den Teilnehmern werden vor dem Town Meeting schriftliche Materialien zur Thematik und Informationen über die Handlungsmöglichkeiten, welche die Politiker in Betracht ziehen, zugesandt. Ergänzend werden am Town Meeting noch Präsentationen und Videos zur Thematik gezeigt. Außerdem können an den einzelnen Diskussionstischen noch Fragen an in der zu diskutierenden Sache ausgewiesene Experten gestellt werden. An den einzelnen Tischen diskutieren jeweils Gruppen von zehn bis zwölf Personen unter Anleitung eines Moderators. Die

vorgebrachten Ideen werden direkt in Computer eingespeist und gesammelt. Die Ideensammlung jedes Tisches wird direkt an eine zentrale Datenbank weitergeleitet. In dieser zentralen Datenbank kommen die Ideen aller Tische zusammen. Ein sogenanntes ‚Theme Team‘ verdichtet in Echtzeit alle Ideen der Tische zu thematischen Blöcken. Diese thematischen Blöcke werden dann allen am Town Meeting teilnehmenden Personen präsentiert und mit diesen nochmals geklärt und modifiziert. Mittels elektronischer Wahlmöglichkeit können die Teilnehmer über die gesammelten Themen abstimmen. Ebenso wird dadurch sichtbar, welcher demographischen Gruppe die einzelnen Wählerstimmen angehören, was für die anwesenden Entscheidungsträger von großem Interesse ist. Durch den Einsatz von Computertechnologie kann zwischen den intimen Kleingruppengesprächen und der kollektiven Arbeit tausender von Leute jederzeit hin und her gewechselt werden. Gegen Ende können die anwesenden Politiker die Ergebnisse kommentieren. Am Ende des Town Meetings wird den Teilnehmern ein Report, in dem die Ergebnisse des ganzen Tages zusammengefasst sind, übergeben. Dieselbe Information wird der Öffentlichkeit, den Medien und den Entscheidungsträgern zur Verfügung gestellt (ebd. 157ff).

Der Ansatz des >>Collaborative Learning<< setzt auf drei Kernelemente (systemisches Denken, konstruktiver Dialog über Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Konzentration auf realisierbare Verbesserungen) (Cheng & Fiero 2005, 166ff). In einer konkreten Anwendung des >>Collaborative Learning<< haben Bürger in Kleingruppen von bis zu ca. 50 Personen an unterschiedlichen Orten der entsprechenden Region gemeinsam einen Landschaftsentwicklungsplan entworfen. Im Vorhinein wurden die Teilnehmer über den Entscheidungsspielraum aufgeklärt, so dass bekannt ist, welche Aspekte von der Öffentlichkeit beeinflusst werden können und welche nicht. Weiters wurden grundlegende Regeln für die Diskussion in den Gruppen seitens einer neutralen dritten Partei eingeführt. In einem zweistufigen Prozess wurde zuerst gemeinsam erarbeitet, was an dem entsprechenden Landschaftsgebiet wertgeschätzt wird, und anschließend überlegt, wie die Landschaft in Zukunft aussehen soll. In der zweiten Phase wurden zuerst mit Landkarten sowie existierenden Daten und Erfahrungswerten der Teilnehmer die Informationen über die Gegend aktualisiert, um anschließend in einem fruchtbaren Deliberationsprozess, in dem unterschiedliche Sichtweisen und Wertvorstellungen abgewogen werden, eine gemeinsame Vision der künftigen Landschaft zu entwickeln. Der gesamte Prozess wird von den Organisatoren entsprechend geplant, begleitet und finanziert. (ebd.)

In Brasilien wurden seit 1988 Gesundheitsräte >>Health Councils<< eingeführt (Coelho et al. 2005, 176ff). Bis zum Jahr 2005 waren es bereits 5500 an der Zahl, die insgesamt 100.000 Bürger und eine große Anzahl an Organisationen umfassten. Health Councils sind politische Foren, in denen Themen diskutiert und Bündnisse geschlossen werden, um das staatliche Gesundheitssekretariat bei der Planung und Definition von Prioritäten und politischen Strategien zu unterstützen. Die Stärke dieses Forums liegt darin, dass es ein Veto-Recht bei Entscheidungen des Gesundheitssekretariats besitzt. Wenn der Gesundheitsrat Pläne oder das Budget des Gesundheitssekretariats zurückweist, gibt es vom Gesundheitsministerium kein Geld. Das Health Council in Sao Paulo besteht zur Hälfte aus Vertretern von Organisationen der Zivilgesellschaft, die großteils mit Menschen arbeiten, die stark marginalisiert und von politischen Prozessen ausgeschlossen sind sowie von der Gesellschaft diskriminiert werden. Ein Viertel der Sitze in diesem Forum ist von Gesundheitsexperten besetzt. Ein weiteres Viertel besteht aus Vertretern von Institutionen der Regierung und öffentlicher und privater Anbieter von Dienstleistungen im Gesundheitsbereich. Obwohl die Bürger den größten Anteil dieses Forums ausmachen, sind diese hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds und ihrer Möglichkeiten auch regelmäßig an den Sitzungen teilzunehmen benachteiligt. Obendrein werden die Mitglieder des Gesundheitsrates nicht bezahlt, was wiederum für die Bürgergruppe ein stärkeres Hindernis darstellt als für die anderen Gruppen. Trotzdem zeigt eine Überprüfung der Teilnahmslisten von den Jahren 2001 – 2002, dass die Mehrheit der Vertreter der Zivilgesellschaft an den Sitzungen teilnimmt und diese immer mindestens die Hälfte der gesamten Teilnehmerschaft bzw. oft sogar die Mehrzahl ausmachen. Ein Blick auf den sozioökonomischen Hintergrund der Ratsmitglieder zeigt, dass es gelungen ist, soziale Gruppen in den politischen Prozess über die nationale Gesundheit zu integrieren, die bisher kaum Gelegenheit hatten sich zu artikulieren. Jedoch muss auch berücksichtigt werden, dass die Ärmsten der Bevölkerung noch immer nicht an solchen Foren teilnehmen. Außerdem sind die Vertreter von Organisationen der Zivilgesellschaft, die im Gesundheitsrat vertreten sind, historisch mit der Arbeiterpartei verbunden. Andere Organisationen, die sich ebenso für die Gesundheit der Armen einsetzen, sind darin nicht vertreten. (ebd.)

In Philadelphia wurde 2003 mit Unterstützung und Teilnahme des Bürgermeisters die Philadelphia Waterfront mit den Bürgern der Stadt neu geplant (Sokoloff et al. 2005, 187ff). Dabei wurde ähnlich wie bei den bisher vorgestellten Deliberationsmodellen vorgegangen. Besonders erwähnenswert hierbei ist die Durchführung einer sogenannten >>Design Charrette<<, in der Bürger Prinzipien erarbeiten, die aus ihrer Sicht eine neue Philadelphia

Waterfront erfüllen muss und auf deren Grundlage Experten Designvorschläge erarbeiten, über welche dann abgestimmt wird. Des Weiteren ist die besondere Rolle, welche die auflagenstärkste Zeitung in der Region >>Philadelphia Inquirer<< eingenommen hat, zu erwähnen. Die Einladung zur Teilnahme wurde in dieser Zeitung veröffentlicht. Des Weiteren wurde der Verlauf des Prozesses in Leitartikeln, Lesermeinungen und im Internet dokumentiert sowie die Ergebnisse in Spezialausgaben der Zeitung veröffentlicht. Diese Zeitung übernahm somit eine einzigartige Rolle als Berichterstatter und Veranstalter. (ebd)

Die sogenannten >>Learning Democracy Centers<< sind Vereinigungen von verschiedensten Organisationen, welche die Entwicklung von Gemeinden bzw. Regionen zum Ziel haben und von unterschiedlichsten öffentlichen und privaten Quellen sowie Mitgliederbeiträgen gesponsert werden (Schwinn et al. 2005, 230ff). Ein Zusammenschluss dieser Organisationen ermöglicht die Bündelung von Ressourcen und eine Steigerung des Einflusses von Gemeindeentwicklungsprojekten. Die Aufgabe von Learning Democracy Centers besteht darin, der Gemeinde bzw. der Region zu helfen wichtige bzw. kritische Themen zu identifizieren, Leute zusammenzubringen, welche diese Themen aufgreifen können, Moderation und Unterstützung bei Planungsprozessen zu gewährleisten, neue Initiativen und Organisationen hervorzubringen sowie diese weiterzuentwickeln bzw. ihre Nachhaltigkeit zu garantieren. Ein besonders erwähnenswerter Aspekt der Learning Democracy Centers ist die Entwicklung von mehr-dimensionalen und verständlichen Indikatoren für die Qualität des Gemeindelebens, welche als Informationsgrundlage und Werkzeug für die Planung von entsprechenden Entwicklungsprozessen dienen. Des Weiteren dienen die Indikatoren als Grundlage für die Evaluation der Interventionen durch die Learning Democracy Centers. Durch quantitative Messungen vor und nach der Intervention anhand dieser Indikatoren, aber auch anderer Maßzahlen ist bisher oftmals der Erfolg der Learning Democracy Centers bestätigt worden (ebd.).

Ein anderer Ansatz einer bürgerzentrierten, deliberativen Gemeindeentwicklung ist in Hampton, Virginia in den USA entstanden (Potapchuk et al. 2005, 255ff). Dort haben die politischen Entscheidungsträger viele Trends in der Stadt als besorgniserregend befunden, wobei u. a. Probleme mit der Jugend besonders im Vordergrund standen. Man beschloss, sich proaktiv der Probleme anzunehmen, was eine Einbeziehung und stärkere Zusammenarbeit mit diversen Partnern aus der Stadt notwendig machte. So entstand in Hampton eine Form der Bürgerpartizipation und Deliberation, die mehr als ein einmaliges „event“ (ebd. 255) darstellt und einen

integralen Bestandteil des politischen Systems und Lebens der Stadt ausmacht. Dabei sind besonders folgende Aspekte von Bedeutung:

1) Hampton richtete ein sogenanntes ‚Neighbourhood College‘ ein, in dem Bürger der Stadt in Abendworkshops über die Organisation der lokalen Regierung, öffentliche Sicherheit und Polizeiwesen, Stadtbudget und Finanzen lernen konnten sowie im Leiten von effektiven Gruppensitzungen und im Umgang mit Diversität geschult wurden. Viele der Bürger, die das ‚Neighbourhood College‘ absolviert haben, haben in der Folge Gemeindeprojekte geleitet bzw. leitende Funktionen in lokalen Organisationen übernommen, kandidierten für das Stadtparlament oder dienten in diversen Kommissionen und Behörden. (ebd. 258)

2) In Hampton wurde eine ‚Neighbourhood Commission‘ eingerichtet, in der Vertreter der Bürger, von diversen Organisationen, von Schulen, Unternehmen, des Stadtparlaments und der Jugend die Möglichkeit haben gemeinsam die Verantwortung für die stadtweite Nachbarschaftsinitiative zu übernehmen, für die Umsetzung stadtweiter Strategien zu mobilisieren und Beziehungen aufzubauen. Diese Kommission trifft Entscheidungen, teilt Gelder zu, übernimmt Führungsverantwortung und bietet ein Forum zum Diskutieren verschiedener Meinungen sowie zum Beratschlagen. (ebd. 258f)

3) Durch die Ermöglichung partizipatorischer Prozesse und das Schaffen von diversen Foren wie der ‚Neighbourhood Commission‘, aber auch der ‚Youth Commission‘ oder der ‚Unity Commission‘ begannen die jungen und älteren Einwohner eine demokratische Verantwortung wahrnehmende Bürgerschaft zu werden und bauten Beziehungen bzw. soziales Kapital auf (ebd. 259).

4) Durch lockere Formen der sozialen Vernetzung wie das Organisieren von Hausbesuchen, Feiern oder Partys werden skeptische Bürger zur Mitwirkung in diversen Gemeindeentwicklungsprozessen gewonnen (ebd.).

5) Die Entscheidungsträger der Stadt experimentieren mit diversen Strategien und Theorien und sind sich bewusst, dass für jede Situation eine andere beste Lösung gefunden werden muss. Dialogische und deliberative Prozesse sind immer in Entwicklung (ebd.).

Die oben dargestellten Formen werden nicht immer nur in ihrer Reinform umgesetzt. Carson & Hartz-Karp setzen auf Kombinationen und Ergänzungen bestehender Modelle und berichten von

der Umsetzung einiger großer Projekte, die verschiedenste Ansätze verbinden (Carson & Hartz-Karp 2005, 120ff).

5.2.2 Anwendungen in Schule und Schulsystem

In bestimmten Regionen der USA wurden sogenannte >>Study Circles<< veranstaltet, um die öffentliche Erziehung bzw. Schulen zu verbessern (Scully & McCoy 2005, 199ff). Study Circles sind bereits im späten 19. Jahrhundert in den USA und zuvor noch in Schweden aufgekommen. Im Jahre 1989 gründete Paul Aicher das „Study Circles Resource Center“ (ebd. 201), damit „Face-to-Face“-Deliberationsprozesse (ebd.) wieder regulärer Bestandteil der Öffentlichkeit werden. Diese neue Form der Study Circles seit 1989 dient oftmals zur Verbindung von Deliberation und sozialem Wandel auf individueller, institutioneller, politischer oder lokaler Ebene. (ebd. 201f) Leitende Prinzipien der Konzeption von >>Study Circles<< sind a) die prinzipielle Offenheit für alle in einer Gemeinde, b) das Suchen nach Diversität, welche durch den Aufruf zum Mitmachen an unterschiedlichste Gruppen ermöglicht werden soll, c) das Teilen von Wissen, Einfluss, Ressourcen und Entscheidungsfindung, d) die Schaffung einer Kombination von Dialog (konstruktive Kommunikation) und Deliberation (kritisches Denken und begründetes Argumentieren) und e) die Verbindung des deliberativen Dialogs mit sozialem oder politischem Wandel (ebd. 202). Grundsätzlich bestehen die Study Circles aus Deliberationsprozessen in großen Gruppen, in denen unterschiedlichste Bürgergruppen teilnehmen (Organisationen, Entscheidungsträger, Normalbürger), sowie aus mehreren Kleingruppentreffen verteilt in der ganzen Gemeinde bzw. Region. Um den Einfluss der Deliberation auf öffentliche Angelegenheiten zu gewährleisten, werden im gesamten Prozess öffentliche Entscheidungsträger miteinbezogen (im Deliberationsprozess, beim Setzen von Prioritäten, für die Umsetzung von Ideen). Des Weiteren werden die sich aus der Deliberation ergebenden Ideen in Berichten für öffentliche Entscheidungsträger schriftlich festgehalten. (ebd. 204) In Portsmouth haben sich zweihundert Sechstklässler und fünfundsiebzig Erwachsene mehrmals getroffen, um Mobbing und Sicherheit in der Schule zu diskutieren. Die Schüler haben anschließend der Schul- und Stadtbehörde Empfehlungen aus den Diskussionen präsentiert, wodurch Veränderungen in der Schulpolitik und die Reduktion von Mobbing sowie eine bessere Vernetzung verschiedener Akteure der Schulgemeinde erreicht werden konnten. (ebd. 199) Weiters führte ein Deliberationsprozess auf Initiative eines Mitglieds der Schulbehörde über die Problematik der ungleichen Verteilung von Schülern in unterschiedlichen Schulen zu politischen

Maßnahmen, die eine noch nie zuvor erreichte Akzeptanz in der Schulgemeinde genossen haben (ebd. 199f). Study Circles zur Verbesserung von u. a. öffentlicher Erziehung sind auch in einem viel größeren Ausmaß durchgeführt worden. So wurden in der Region Kansas City 1300 Personen von 1999 – 2004, in Greater Hartford, Connecticut 3000 Personen von 1997 – 2004 sowie in Twin Cities, Minnesota 1200 Personen an entsprechenden Prozessen beteiligt. Im Jahre 1998 haben in Arkansas und Oklahoma 374 bzw. 500 Teilnehmer aus zehn bzw. fünf Regionen innerhalb des jeweiligen Bundesstaates zu Fragen der Schulreform partizipiert. (ebd. 207) Im Jahre 2002 hat die nationale Schulbehörde von Arkansas ca. 6000 Personen in einen Deliberationsprozess involviert. Die Ergebnisse daraus dienten als Informationsgrundlage für eine nationale Erziehungskommission. (ebd. 206)

Kleinere an einzelnen Schulen angewandte Konzepte der beteiligungszentrierten Demokratie gab und gibt es bspw. in Form von Zukunftswerkstätten (siehe Kapitel 5.5.1). Mittels einmaligen, relativ kurzen oder sich wiederholenden, mehrtägigen Zukunftswerkstätten ist in Deutschland z. B.: in einer Förderschule den Schülern einer Klasse im Zuge eines bevorstehenden Klassenlehrerwechsels die Möglichkeit eröffnet worden, über den bisherigen Unterricht zu reflektieren, ihre Vorstellungen für den künftigen Unterricht vorzubringen sowie die Realisierung Letzterer zu ermöglichen (Hinz 1995, 107ff) oder mit allen Klassensprechern einer kombinierten Haupt- und Realschule gemeinsam geplant und entwickelt worden, wie man inhaltlich und persönlich den Anforderungen und Aufgaben als Klassensprecher besser gerecht werden kann (Kaufmann 1995, 113ff). Zukunftswerkstätten sind auch bereits im Rahmen von schulinternen Lehrerfortbildungen zum Lösen bestehender Probleme und Entwerfen neuer Handlungsperspektiven angewandt worden (Schoof 1995, 121ff) bzw. in der Lehrerfortbildung mit anderen methodischen Ansätzen verknüpft und zur Verbesserung der Arbeitsplatzsituation durchgeführt worden (Burow & Hinz 1995, 145ff). Holzinger berichtet von der Durchführung mehrerer Zukunftswerkstätten mit Schülern im Rahmen von Projekttagen zum Zwecke der Eruierung von Wünschen und Veränderungsmöglichkeiten das Schul- und Unterrichtsleben betreffend, aber auch zu anderen Aspekten des Lebens der Schüler (wie z. B. Berufsvorstellungen, Rassismus, Umgang mit Konflikten etc.). Des Weiteren empfiehlt er Zukunftswerkstätten zur Entwicklung eines Schulprofils bzw. Schulleitbildes, wobei hierbei zuerst mit Eltern, Lehrern und Schülern getrennt gearbeitet werden sollte, um anschließend die Ergebnisse daraus in einer gemeinsamen Werkstatt weiterzuverfolgen. (Holzinger 2002, 113f)

Müller schildert einen Beteiligungsprozess von Schülern an der Entwicklung einer Hauptschule in Deutschland im Jahre 1994, der auch an anderen Schulen in adaptierter Form durchgeführt wurde, an klassische Modelle der Organisationsentwicklung angelehnt war und aus mehreren Phasen bestand (Müller 1996, 11; 89ff; 167). Dabei wurde in einem ersten Schritt mit neun Mitgliedern der Schülervertretung ein offenes Interview durchgeführt, das zu Beginn mit einer Stillarbeitsphase begann und wodurch schließlich konkrete Veränderungswünsche der Kinder eruiert wurden (ebd. 92). In einem zweiten Schritt wurde auf Basis der Informationen aus dem offenen Schülervertreterinterview ein Fragebogen entwickelt, der aufgrund des Zeitmangels und organisatorischen Aufwands für eine Befragung der Schüler aus der siebten und neunten Schulstufe verwendet wurde. Insgesamt wurden 93 Schüler (davon 59 deutsche und 34 ausländische Schüler) gemeinsam in der jeweiligen Klasse befragt, was ungefähr ein Viertel der Schülerschaft an der Schule ausmacht. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer des Fragebogens betrug ca. dreißig Minuten. Inhaltlich konnten die Schüler ihre Einschätzung bezüglich der Schule allgemein sowie verschiedener Bereiche der Schule (Pausen, Lehrer, Mitschüler, Leistungsbeurteilung, Hausaufgaben, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Disziplin, Räumlichkeiten und Ausstattung etc.) anführen. Außerdem wurden sie gefragt, wie oft bestimmte Unterrichtsformen vorkommen, welche Unterrichtsformen sie bevorzugen, welche Eigenschaften ein guter Lehrer haben soll, welche Gegenstände ihnen am liebsten sind, welche Themen aus Sicht der Schüler im Unterricht häufiger behandelt werden sollen, welche Veränderungen an der Schule aus ihrer Sicht am wichtigsten wären und welche Zukunftsperspektiven sie haben. (ebd. 95ff) In einem dritten Schritt wurden den Schülern die Ergebnisse im jeweiligen Klassenverband zurückgespiegelt, um im Sinne einer „>>kommunikativen Validierung<<“ herauszufinden, wie sie mit den Ergebnissen umgehen, was diese Ergebnisse für sie bedeuten, welche Ergebnisse besonders wichtig für sie sind und vor allem was die Schüler verändern möchten (ebd. 129). Dies erfolgte in zwei unterschiedlichen Varianten. Von den insgesamt vier an der Befragung teilnehmenden Klassen haben sich zwei selbstständig mit den Ergebnissen der Befragung beschäftigt, während die anderen zwei auf die Unterstützung externer Moderatoren bauen konnten (ebd. 133ff; 140ff). Ziel dessen war, dass die Schüler die Bedeutung der Ergebnisse klären sowie die für sie wichtigsten Ergebnisse und vor allem die erwünschten Veränderungen eruieren (ebd. 129). Für die Schülergruppen ohne entsprechende externe Moderation wurde eine Schulung von Schülervertretern vorgenommen, welche die Feedback-Konferenz moderieren sollten. Des Weiteren erhielten die ausgebildeten Schülermoderatoren für die Schülergruppe aufbereitete Dokumente (u. a. mit den Ergebnissen, Arbeitsschritten und benötigten Materialien)

als Grundlage. (ebd. 133f) In einem vierten und letzten Schritt wurden die konkreten Ergebnisse (Veränderungsvorschläge, Zielperspektiven) aus allen Feedbacksitzungen in einer Tagung gemeinsam mit den Lehrern, die ebenso Diagnosen und Zielrichtungen für ihre Schule erstellt und entwickelt haben, abgestimmt (ebd. 148). Die Schüler und Lehrer haben in zwei Lehrer-Schülerkonferenzen gemeinsame Zielsetzungen entwickelt und konkrete Beschlüsse gefasst. Des Weiteren wurde eine regelmäßige Abhaltung solcher Konferenzen und somit eine institutionalisierte Schülerbeteiligung angedacht. (ebd. 148ff) Müller gibt zwar Hinweise für die Möglichkeit der Realisierung einer institutionalisierten Schülerbeteiligung, jedoch ob und in welcher Form sich eine solche tatsächlich etablieren konnte, geht nicht mehr hervor (ebd. 161ff).

Im Institutionellen Schulentwicklungs-Prozess (ISP) des IMTEC-Instituts Dalins wird von Schülerbeteiligung seit dem Jahre 1976 berichtet. In einem ersten Fall wurde an einem norwegischen College of Nurse Education in Oslo ein Programm entwickelt, das die regelmäßige Arbeit von Lehrern und Schülern anhand von „Impuls-Evaluationen“ vorsah (ebd. 306). Auf Basis dieser Evaluationen erfolgte eine regelmäßige, gemeinsame Analyse und Diskussion von Lehrern und Schülern, um Lehr-Lernprozesse zu verbessern. Das College arbeitete auch auf institutioneller Ebene und auf Ebene des Curriculums unter Beteiligung von Schülern. Seither wurden Schüler aller Jahrgangsstufen (Grundschule bis Abitur) in institutionelle Schulentwicklungsprozesse einbezogen. (Dalin et al. 1996, 306f) Ein Fall von Schülerbeteiligung an einer norwegischen Gesamtschule bestand darin, dass zum Ende des ersten Jahrgangs Schüler und Eltern „über ihre Bedürfnisse und den Grad, bis zu dem die Schule diese Bedürfnisse erfüllte“ befragt wurden (ebd. 308). Auch Lehrer haben Informationen über die Gruppe und das erste Lehrjahr gesammelt. Die Informationen wurden an einem eintägigen Meeting reflektiert. Im zweiten Schuljahr gab es einen kontinuierlichen Austausch zwischen Schülern, Lehrern und Eltern in sogenannten wöchentlichen bzw. zweiwöchentlichen „Klassenentwicklungstreffen“ zur Klärung bestehender Situationen oder Fragen zu abgestimmten Zielen und Normen. (ebd.) Es wurden weiters systematisch Schüler- und Elterninformationen mittels strukturierter Fragebögen gesammelt, „Entwicklungstreffen“ (ebd.) zwischen Lehrern und den einzelnen Schülern zur Analyse der Situation allgemein sowie über Fort- und Rückschritte abgehalten sowie ein jährliches „Klassen-Entwicklungs-Treffen“ (ebd. 309), das von Lehrern, Schülern und Eltern in Vorbereitungstreffen auf Basis aktueller Datenlagen vorbereitet wurde, durchgeführt. (ebd. 308f) Diese Praxis wurde jedoch nur von bestimmten Lehrerteams umgesetzt und nicht von allen Lehrkräften. Eine Evaluation hat ergeben, dass sich dieser Prozess als äußerst effektiv für das Lehren und Lernen erwiesen hat

und somit die Beteiligung von Schülern und Eltern als Ressource genutzt werden konnte. (ebd. 309f)

Elternmitwirkung an Schulentwicklung ist generell seltener der Fall (ebd. 318). Dalin et al. (1996, 320ff) berichten jedoch von einer Sekundarschule an der Westküste Norwegens, die jedes Jahr die Eltern bei der Bewertung und Diskussion über das Schulleben einbezogen hat. Dabei wurden die Eltern mittels Fragebögen jährlich umfassend zu diversen Themen (Qualität der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus bis zu Pflichten und Arbeiten der Schüler im Verhältnis zum täglichen Schulleben etc.) befragt und nach Auswertung der Daten zu einem Entwicklungs-Treffen eingeladen, um Ansichten auszutauschen, zu diskutieren und Eltern in Entwicklungsaktivitäten einzubinden. (ebd.)

Des Weiteren wird an einer Grundschule von Formen der Elternbeteiligung an Teamtreffen der Lehrer berichtet, an denen die jährlichen Entwicklungspläne erarbeitet werden. Auch in Kindergärten fand schon Elternbeteiligung mittels Fragebögen über die Arbeit des Kindergartens statt. Die ausgewerteten Daten dienten zu einer anschließenden Diskussion mit den Eltern zur Verbesserung der Arbeit. Sogar 3- bis 6-jährige Kinder wurden in Interviews mit dem Erziehungspersonal befragt, um ein tieferes Verständnis über das Klima und die Arbeit im Kindergarten zu bekommen, was wiederum für Entwicklungsvorhaben genutzt werden sollte. (ebd. 321f)

Zwei besonders umfangreiche Modelle beteiligungszentrierter Demokratie im Bereich der öffentlichen Erziehung sind die Reformen des Schulwesens in Chicago seit dem Jahre 1988 und in Porto Alegre, Brasilien seit dem Jahre 1989.

Über die Reform in Chicago liegt auch bereits einiges an wissenschaftlichem Datenmaterial vor (Fung 2004, Bryk et al. 2010). Grundsätzlich handelt es sich dabei um eine groß angelegte Umstrukturierung des Schulsystems in Chicago (das drittgrößte Schulverwaltungsgebiet in den USA), das 1987 vom ‚Secretary of Education‘ der USA William Bennett als das schlechteste der Nation bezeichnet wurde (Chicago Public Schools 2012). Ein wesentlicher Aspekt der Reform bestand darin, die hierarchische Struktur des Schulsystems in Chicago umzudrehen, indem die Entscheidungskompetenz in Schulfragen von einer zentralen städtischen Schulbehörde an 560 einzelne ‚Local School Councils‘ (LSCs) – für jede ‚elementary school‘ (Kindergarten bis zur achten Klasse) und jede ‚High School‘ (neunte bis zwölfte Klasse) eines – übergeben wurde. Die LSCs sind für zwei Jahre gewählte Körperschaften, die jeweils aus sechs Eltern, zwei Vertretern

der Schulgemeinde, zwei Mitgliedern des Schulpersonals (Lehrern) und dem Direktor bestehen. Zusätzlich zu den elf erwähnten Mitgliedern gibt es in den LSCs der ‚High Schools‘ jeweils einen Schülervertreter, der jedoch nur beratende Funktion hat. Die Local School Councils sind ermächtigt und gesetzlich verantwortlich für die Bestellung von Direktoren; das Verfassen, Überprüfen und Überarbeiten von Leistungsvereinbarungen mit dem Direktor; das Entwickeln und Überprüfen von jährlichen Schulentwicklungsplänen, welche das Lehrpersonal, das Schulprogramm oder die Infrastruktur betreffen, und das Verabschieden des Schulbudgets. Die LSCs tagen einmal im Monat während des Schuljahres und weniger häufig während der Sommermonate. Jedes Jahr werden 5000 Eltern, Gemeindevertreter und Lehrer in diese lokalen Schulgremien gewählt. Auch viele der gewählten öffentlichen Funktionäre des Staates Illinois sind in den Councils vertreten. (Fung & Wright 2001, 9) Diese Form der politischen Steuerung fällt nach Fung und Wright in den Bereich der >>Empowered Participatory Governance<< oder wird als >>Empowered Participation<< bezeichnet (Fung 2004, 2ff; Fung & Wright 2001) und kombiniert sowohl partizipatorische als auch deliberative Elemente. Nach Fung ist dieser Ansatz partizipatorisch, weil er Menschen die Möglichkeit bietet an Entscheidungen teilzuhaben, von denen sie unmittelbar betroffen sind. Die Zuschreibung ‚empowered‘ deutet an, dass die partizipativ gefällten Entscheidungen die Handlungen von Entscheidungsträgern und Behörden bestimmen. Außerdem ist das deliberative Element enthalten, da die Vertreter der LSCs durch strukturiertes Diskutieren Entscheidungen fällen, indem miteinander Vorschläge und Argumente abgewogen werden. (Fung 2004, 4) Einige Schulen kamen in diesem dezentralisierten System mit ihrer neu erworbenen Freiheit und Verantwortung sehr gut zurecht, während andere durch Mangel an Wissen oder Kapazitäten, interne Konflikte oder einfach Pech lahmgelegt wurden. So hat man 1995 eine institutionelle Maßnahme >>accountable autonomy<< gesetzt, die grundsätzlich darin besteht, ein neues Verhältnis zwischen zentraler Schulbehörde (Chicago Public Schools) und lokalen LSCs zu schaffen, um die lokale Autonomie wieder zu stärken. Diese Maßnahme sieht vor, dass die LSC-Mitglieder ein entsprechendes Training für ihre Aufgaben erhalten (z. B.: Budgetierung, Schulentwicklung, Bestellung von Direktoren, Gruppenprozesse etc.) und bei Problemen Unterstützung von der zentralen Behörde bekommen (z. B.: durch Moderatoren/Vermittler bei internen Planungsprozessen). Gleichzeitig haben sich jedoch die lokalen Schulgremien gegenüber der zentralen Behörde zu verantworten. Diese werden überprüft, ob sie ihren Spielraum effektiv und demokratisch nutzen, indem u. a. Schülerleistungsdaten, Schulschwänz-Statistiken, Kriminalitätsstatistiken und andere Indikatoren herangezogen werden. Bei schlechten Ergebnissen anhand der angewandten Indikatoren gibt es

externe Interventionen und Sanktionen, damit die Schule vor Ort ihre Freiheit für Innovation und Problemlösung nutzt. (Fung 2004, 6ff; Fung & Wright 2001, 9)

„Somewhat paradoxically, realizing autonomy requires the sensitive application of external guidance and constraint“ (Fung 2004, 8).

Fung (ebd. 225ff) zieht auf Basis empirischer Evidenzen über die Reform in Chicago eine grundsätzlich positive Bilanz. Die Reform schaffte neue Gelegenheiten für die Bürger an der Zieldefinition für Schulen und den Strategien zur Erreichung dieser Ziele mitzuwirken, was sich u. a. daran zeigt, dass mehr als 4000 Bürger jedes Jahr in den >>Local School Councils<< mitwirken. Des Weiteren konnte die oftmals vorgebrachte Kritik, dass beteiligungsorientierte Demokratie die Schwächsten der Gesellschaft ausschließt, entkräftet werden. Es zeigte sich, dass sich die Teilnahmsquote der sich für das >>Local School Council<< zur Wahl stellenden Personen zwischen Schulen mit vielen armen Kindern und Schulen mit vorwiegend wohlhabenden Kindern kaum unterscheidet. Eine Erklärung dafür sieht Fung in dem stärkeren Bedürfnis der Bürger nach Veränderungen in sozioökonomisch benachteiligten Gegenden. Da die Reform in Chicago die Möglichkeit bot, besonders den Bedürfnissen von Bürgern in sozioökonomisch benachteiligten Gegenden nachzukommen, haben sich diese auch stark beteiligt. Somit seien für die Partizipationsbereitschaft der Bürger nicht nur die üblicherweise kolportierten Faktoren wie der sozioökonomische Hintergrund, die zur Verfügung stehende Freizeit, Wissen und Fähigkeiten oder andere Ressourcen entscheidend, sondern stellt besonders auch die Bedeutung des Zwecks, der durch die Partizipation verfolgt wird, ein entscheidendes Element dar. Auch gemessen an den in den USA üblichen zentralen Schülerleistungstests kann der Erfolg der Reform in Chicago bestätigt werden. Die Ergebnisse haben sich seit der Einführung der Reform in Chicago kontinuierlich verbessert. Obwohl nicht feststellbar ist, ob und inwiefern diese Verbesserungen auf die Reform zurückzuführen sind, so koinzidieren diese positiven Trends zumindest zeitlich mit der Reform in Chicago. Die Tatsache, dass 1) sich auch in vielen anderen amerikanischen Städten, die ganz andere Strukturen wie in Chicago aufweisen, die Ergebnisse der Schülerleistungstests verbesserten, 2) nebst >>accountable autonomy<< auch viele andere Maßnahmen in Chicago ergriffen wurden, die ein Grund für die verbesserten Testresultate sein könnten, und 3) dieselben Resultate bzw. vielleicht sogar bessere auch durch andere institutionelle Strukturen hervorgerufen werden hätten können, erlauben es jedoch nicht, die Ursache dafür an den partizipatorischen Strukturen festzumachen. (ebd.) Aus sechs Fallstudien an Schulen mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrundbedingungen

in Chicago kommt Fung zu den Schlüssen, dass die Ausgangsbedingungen (Wohlstand, Interessenunterschiede in der Bevölkerung etc.) an einem Standort und bei ungünstigen Ausgangsbedingungen das zentrale Unterstützungssystem, das im Konzept der accountable autonomy enthalten ist, starken Einfluss auf das Funktionieren der demokratischen Prozesse haben. Weiters scheint das institutionelle Konzept der >>accountable autonomy<< hierarchischen Strukturen insofern überlegen, als dass bei günstigen Ausgangsbedingungen zur Schaffung transparenter Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen Bürgern und offiziellen Amtspersonen beigetragen wird. Bei ungünstigen Ausgangsbedingungen entstehen wiederum neue Gelegenheiten zu sinnvoller Zusammenarbeit sowie zur Stärkung von Verantwortlichkeit, um bestehende, oft feindliche bzw. nicht vorhandene zwischenmenschliche Beziehungen zu verbessern bzw. aufzubauen. Schließlich resümiert Fung, dass gerade die benachteiligten Schulen im Vergleich zu hierarchisch-bürokratischen Strukturen besonders von der neuen demokratischen Struktur profitieren konnten, da letztere ganz neue Möglichkeiten für ein gemeinsames Engagement geschaffen hat. In den bevorteilten Schulen war ein solches Engagement auch vor Einführung der neuen Reform bereits vorhanden und wurde lediglich leicht verbessert. (ebd. 224f) Diese empirischen Daten haben für die Theorie der beteiligungszentrierten Demokratie hohe Relevanz, weil sie manche Annahmen und Kritikpunkte in ein anderes Licht rücken (siehe Kapitel 5.3). Vor allem die Annahme, dass die Anwendung beteiligungszentrierter Demokratie lediglich bei sozioökonomisch bevorteilten Gruppen sinnvoll und möglich sei, muss angesichts der Erfahrungen in Chicago stark bezweifelt werden. Da sich nach Fung herauskristallisierte, dass entsprechende Strukturen für die schwächsten Gruppen der Gesellschaft größere Veränderungen hervorbringen als für die besser gestellten, scheint Deliberation ein viel weitreichenderes und robusteres Konzept darzustellen als weitläufig angenommen (ebd. 231). Des Weiteren resümiert Fung, dass Deliberation stark vom Inhalt, von der zu debattierenden Sache abhängt. Abstrakte Themen bzw. für die Menschen von ihrer Lebenswelt zu weit entfernte Inhalte scheinen sich nicht so gut für Deliberation zu eignen wie konkrete, für die Bürger unmittelbar relevante Themen. Die Themen und Inhalte bestimmen offensichtlich die Qualität des demokratischen Prozesses und seine Ergebnisse stark. Weiters plädiert Fung vor dem Hintergrund der Chicagoer Daten dafür, dass institutionelle, partizipatorische Strukturen immer in politische, administrative und zivile Regeln und Praktiken übersetzt werden müssen und verschiedene solcher Ansätze entwickelt und erprobt werden sollten. Schließlich weist Fung darauf hin, dass in der beteiligungszentrierten Demokratietheorie nicht nur auf die Entscheidungen, den Meinungsaustausch und die Diskussion geachtet werden

sollte, sondern vermehrt auf die langfristige Etablierung dieser Prozesse, indem in wiederholender Weise auf die Umsetzung der Entscheidungen, die Evaluation und gegebenenfalls Revision dieser Umsetzung fokussiert wird. (ebd. 231ff)

Eine umfassende, sich über 7 Jahre erstreckende empirische Analyse der Elementarschulen in Chicago in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts, in welcher Schülerleistungsdaten und Schüleranwesenheitsdaten als Output-Variablen dienen, zeigt, dass in vielen Schulen die Demokratisierung der Strukturen durch die Schulreform in Chicago Verbesserungen ermöglichte, jedoch in genauso vielen Schulen dies nicht erreicht wurde (darunter vor allem ärmere, afro-amerikanische Gegenden) (Bryk et al. 220ff). Dies, so zeigen die Studienautoren, liegt grundsätzlich an den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen bzw. an den vorhandenen Kapazitäten der Schulen und der Schulumgebung. Diese grundlegenden Kapazitäten sind notwendig, um eine Reform am Standort initiieren zu können. Wenn diese nicht vorhanden sind, müssen sie erst durch Unterstützung aufgebaut und aufrechterhalten werden. Grundsätzlich seien vertrauensbildende Maßnahmen zwischen den Schulen und der Schulumgebung sowie über die unmittelbare Schulumgebung hinaus vor dem Hintergrund klarer Zielvorstellungen für die Schule und für den Unterricht entscheidende Faktoren für die erfolgreiche Reformierung der Schulen. Die Demokratisierung der schulischen Strukturen ist nicht alleine ausreichend. Es sei besonders wichtig, dass innerhalb der dezentralen Strukturen in Chicago, deren prinzipielle Logik keine Schwäche an sich aufweise, die Schwierigkeiten, die manche Schulen trotzdem haben, nicht ignoriert, sondern aufgegriffen und gelöst werden. (Bryk et al. 220ff)

Gandin & Apple (2002) berichten von einer 1989 begonnenen stadtübergreifenden Reformierung und radikalen Demokratisierung des öffentlichen Sektors durch die >>Workers' Party<< (z. B.: participatory budgeting) in Porto Alegre (Brasilien), im Zuge derer auch der Schulbereich in die sogenannte >>citizen school<< umgewandelt wurde. Dabei ging es besonders auch um die Schaffung einer besseren Schule „for the excluded“. (ebd. 259) Daten aus Brasilien haben kontinuierlich gezeigt, dass weniger als 50% der Schüler beim ersten Versuch den Übertritt von der ersten in die zweite Klassenstufe schaffen. Des Weiteren ist die Drop-out-Rate nahezu 20% in der vierten Klassenstufe. Vor allem Kinder aus armen Bevölkerungsschichten sind davon betroffen. Die gesellschaftlichen Ungleichheiten werden somit stark durch das Schulsystem reproduziert. (ebd. 263) Das Konzept der >>citizen school<< stelle nach Gandin & Apple eine Alternative zu den neoliberalen bzw. neokonservativen Leitideen im Bildungsbereich dar und verbindet die öffentliche Erziehung mit der lokalen Gemeinschaft, insbesondere mit den

schwächeren Mitgliedern daraus. Porto Alegre sei ein Beispiel dafür, wie in Zeiten ökonomischer Krisen und neoliberaler Vormachtstellung >>thick democracy<< realisiert werden kann. (ebd. 259f) In Brasilien gibt es grundsätzlich ein zentralistisch gesteuertes Schulsystem, das drei Steuerungsebenen kennt (Staat, Bundesstaat und Region), wobei die Ebenen unterschiedliche Verantwortlichkeiten haben. Der Staat ist verantwortlich für den tertiären Bildungssektor, die Bundesstaaten für die Sekundarbildung und die Regionen für die Elementarbildung. Grundsätzlich werden auf den verschiedenen Ebenen die jeweiligen Entscheidungen (Curriculum, Ressourcen) getroffen, wobei die Verantwortlichen in den entsprechenden Erziehungsbehörden meist nicht gewählt, sondern ernannt sind (bürokratische Strukturen) und die Schulen so gut wie keine Autonomie haben. (ebd. 262) Porto Alegre hat im Zuge der Demokratisierung der öffentlichen Verwaltung der Bevölkerung in den Stadtteilen die Möglichkeit eröffnet, ihre prioritären Anliegen zu kommunizieren und umzusetzen. Dabei war besonders in Stadtteilen mit hoher Armut das Anliegen nach Bildungsmöglichkeiten ein sehr großes, wodurch viele Elementarschulen in entsprechend armen Gegenden errichtet wurden. In Porto Alegre wurde ein beteiligungsorientiertes, demokratisches Forum geschaffen (Constituent Congress of Education), das die Organisationsprinzipien der >>citizen school<< festlegen sollte. In einem eineinhalb Jahre dauernden partizipatorischen Prozess wurden unter Einbeziehung der Betroffenen an den Schulen vor Ort, welche in den einzelnen >>school councils<< ihre Anliegen artikulieren konnten, 98 Prinzipien aufgestellt, die an den Schulen in Porto Alegre praktisch umgesetzt werden sollten. So wurden die normativen Vorgaben, die für alle Schulen gelten und für die Praxis an den Schulen leitend sind, in einem partizipatorischen Prozess kollektiv entwickelt, wodurch die Trennung zwischen den Zielvorgaben und den Mechanismen diese Ziele praktisch umzusetzen nahezu aufgelöst wurde und ein neues Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde entstehen konnte. (ebd. 263f) In diesem >>Congress of Education<< werden mit Vertretern aller von Schule betroffenen Gruppen in deliberativen Prozessen die allgemeinen Ziele und Aufgaben der Schulen in Porto Alegre für die jeweils folgenden vier Jahre festgelegt, wodurch gewährleistet werden soll, dass die zentrale Schulbehörde in Übereinstimmung mit dem kollektiven Willen der Bürger agiert und diesen Willen umsetzt (ebd. 265f). Es wurde beispielsweise beschlossen, dem Problem, dass viele, meist arme Kinder aus dem Bildungssystem zu früh ausscheiden bzw. ausgeschlossen werden, durch die Abschaffung des Jahrgangsklassenprinzips und die Schaffung eines 3-Jahres-Zyklus zu begegnen. Des Weiteren wurden für die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen entsprechende Angebote und Infrastruktur an den Schulen geschaffen. (ebd. 266) Die Veränderung des Lehrplans stellt ein

besonderes Element der Demokratisierung des Schulwesens in Porto Alegre dar. Hierbei wurde als Ausgangspunkt der Curriculumentwicklung die Kultur der Schulgemeinde gewählt. Die thematischen Schwerpunkte der entsprechenden Schulgemeinde werden entsprechend ermittelt. Diese dienen dann als Leitthemen für den Unterricht, was eine Abkehr von kulturell einseitiger Wissensanhäufung, wie sie durch die traditionellen Lehrpläne forciert wird, ermöglicht und ein auf den Problemen, Interessen und der Kultur der je spezifischen Menschen der Schulgemeinde aufbauendes Lernen fördert. Dabei hat auch traditionelles Wissen seinen Platz, jedoch wird es ausgehend von der je spezifischen Kultur der Schüler gelehrt und nicht isoliert aus Büchern, die meist ganz bestimmte Klassen- und Rassenperspektiven widerspiegeln. So soll auch Wissen gefördert werden, wie gegen Diskriminierung, Rassismus und Exklusion vorgegangen werden kann. (ebd. 266ff) Die bereits erwähnten >>school councils<< setzen sich zu 50% aus Lehrern und Schulpersonal und 50% aus Schülern und Eltern zusammen und werden von der gesamten Schulgemeinde gewählt. Ein Sitz ist für administratives Personal vorgesehen, was zumeist die Schulleitung ist. Zu den Aufgaben der >>school councils<< zählen das Beratschlagen über allgemeine Projekte für die Schule, über Grundprinzipien der Verwaltung und die Vergabe von Ressourcen, über das Curriculum als auch die Überprüfung der Durchführung von diesbezüglichen Entscheidungen. Im Gegensatz zu der in Brasilien üblichen Form der Budgetzuweisung an die Schulen (Schulen müssen sich hinsichtlich finanzieller Ausgaben immer an die zentrale Behörde wenden) werden den Schulen alle drei Monate Ressourcen zugeteilt, die sie selbst verwalten können. Dadurch ist echte finanzielle Autonomie gegeben, die es den Schulen ermöglicht, die Ressourcen nach ihren im >>school council<< beschlossenen Prioritäten zu verwenden. Da die Schulen sich lediglich an die kollektiv entwickelten, eher allgemeinen Richtlinien des Congress of Education halten müssen, haben sie auch hinsichtlich des Lehrplans ein relatives Maß an Autonomie. Weil Deliberation und Partizipation in den >>school councils<< ein entsprechendes Know-how erfordern, hat die Schulbehörde verschiedene Formen des Trainings und Erwerbs entsprechender Fähigkeiten angeboten. Darunter fallen z. B. Ausbildungsveranstaltungen für Mitglieder der >>school councils<<, Treffen und Austausch unterschiedlicher >>school councils<<, Ausbildungsprogramme an den Schulen oder Förderung von Austausch zwischen >>school councils<< und lokalen Vereinen oder Organisationen. Die Schulleitung, welche für die Umsetzung der Beschlüsse in den >>school councils<< verantwortlich ist, wird von der gesamten Schulgemeinde gewählt, wodurch sie mehr der lokalen Bürgerschaft gegenüber zu Rechenschaft verpflichtet ist als einer zentralen Autorität. (ebd. 268ff) Für die Lehrerschaft erreichte man eine Verdoppelung ihres sehr

niedrigen Gehalts, was zwar noch immer keine gute Bezahlung ausmacht, aber immerhin einen wichtigen Schritt darstellt. Außerdem werden Seminare und Veranstaltungen für Lehrer organisiert, welche an den Problemen und Themen an den Schulen orientiert sind. Für bestimmte Seminare, an denen nationale und internationale Experten teilnehmen, werden die Lehrer vom Unterricht freigestellt. Außerdem werden zehnmal jährlich in jeder Schule sogenannte >>educational meetings<< abgehalten, die den Lehrern die Möglichkeit eröffnen sollen, sich über Fehler und Erfolge auszutauschen sowie pädagogische Inhalte in Verbindung mit der Schulrealität zu diskutieren. (ebd. 270f)

Bezüglich der Effekte und Auswirkungen dieser Reform weisen Gandin & Apple darauf hin, dass mehr als zehn Jahre, nachdem die politische Umorientierung in Porto Alegre begann, die Anzahl der Schulen um mehr als 220% und die Anzahl der Schüler von knapp 25.000 auf über 50.000 gestiegen ist. Die Drop-out-Rate in der Elementarschule ist innerhalb von ca. zehn Jahren von 10% auf 0,97% gesunken. Des Weiteren ist in dem genannten Zeitraum Vandalismus an den Stadtschulen in Porto Alegre nahezu verschwunden, obwohl dies ursprünglich ein ernsthaftes Problem dargestellt hat. An Schulen, die nicht in den Einflussbereich der städtischen Schulbehörde von Porto Alegre fallen, ist Vandalismus nach wie vor üblich. (ebd. 273f)

Trotz des grundsätzlich durchaus positiven Resümees der Autoren über die erste Dekade dieser Reform, weisen sie auch auf potentielle Probleme hin (ebd. 274ff). Solche könnten sich durch die Entstehung von Hierarchien zwischen den Schülern innerhalb des 3-Jahreszyklussystems ergeben oder durch die einseitig, marxistisch orientierte Fokussierung auf Klassenungerechtigkeiten und die Vernachlässigung von Rassen- oder Genderungleichheiten. Weiters ist auch in Porto Alegre das bekannte Problem, dass bestimmte einflussreiche Personen die beteiligungsorientierten Versammlungen und Foren auf Kosten der schwächeren Gruppen dominieren, zu berücksichtigen. Da jedoch die Schulen in Gegenden größter Armut situiert sind, nehmen an den meisten Foren gar keine einflussreicheren Personen teil, wodurch sich dieses Problem von selbst löst. Unter Berufung auf drei Studien kommen Gandin & Apple zu dem Schluss, dass die deliberativen Prozesse in Porto Alegre nicht von bestimmten Gruppen dominiert werden. (ebd. 275) Baiocchi (1999, 19) spricht davon, dass die kontinuierliche Erfahrung von Partizipation die anfängliche Zurückhaltung gewisser Gruppen aufzuheben scheint und die deliberativ-partizipatorischen Prozesse ausgewogener werden. Gandin & Apple weisen darauf hin, dass keine Daten bezüglich eventueller ungleicher Rassenzusammensetzung der Gruppen vorliegen bzw. ob bestimmte Gruppen (z. B. die Lehrer) eine dominantere Rolle in

diversen Foren einnehmen. Dies sei weiter zu beforschen. (Gandin & Apple 2002, 276) Ein weiterer Aspekt, der nach den Autoren berücksichtigt werden muss, ist die Nachhaltigkeit einer solchen Reform, die ja nicht nur die Schule, sondern viele Bereiche der Stadt Porto Alegre betrifft. Das reformierte System erfordert von den einzelnen Bürgern sehr viel Partizipationsbereitschaft und Zeit. Beides aufzubringen, könnte auf Dauer für viele Menschen schwierig sein. Obwohl die Verantwortlichen der Stadt viele proaktive Maßnahmen setzten und es ihnen gelungen ist, die Partizipationsbereitschaft kontinuierlich zu erhöhen, können z. B. die politischen Kräfte, die in eine gegenläufige Richtung arbeiten, zum Niedergang eines solchen Systems beitragen, auch wenn dies immer schwieriger wird, je länger ein solches partizipatorisches System Bestand hat. (ebd. 276f) Myers hat mit sieben Lehrern aus Porto Alegre Fallstudien durchgeführt, in denen ihre Sichtweise über die Möglichkeit der Wahl der Schulleitung zum Ausdruck kam. Sie erlebten diese Form der Mitbestimmung grundsätzlich als Beitrag zu einer demokratischeren Schulkultur, welche ihnen mehr Freiraum eröffnete und mehr Kontrolle über ihre eigene Lehrpraxis ermöglichte. Es konnte sich ein offeneres Gesprächsklima zwischen Schulleitung und Lehrpersonal entwickeln, in dem auch Probleme und Veränderungswünsche der Lehrerschaft thematisiert werden konnten. (Myers 2008, 963) Es muss jedoch festgehalten werden, dass die befragten Lehrer grundsätzlich einer demokratischen Erziehung gegenüber sehr offen eingestellt waren. Die positive Nutzung der neuen Spielräume scheint daher von den bereits zuvor ausgebildeten Überzeugungen, dem Wissen und den Kapazitäten der Lehrer abzuhängen. Wie sich die Ermächtigung von Lehrern, die selbst diese Voraussetzungen nicht aufweisen, auswirkt, lässt sich nicht beantworten. Jedoch darf nach Myers der Aspekt nicht außer Acht gelassen werden, dass durch das Praktizieren von Demokratie und die Ermächtigung der Akteure auf allen Ebenen in Porto Alegre eine umfassende Demokratieerziehung stattfindet. (ebd. 964) Weiters hält Myers unter Hinweise auf Forschung über Erfahrung, Sichtweisen und Partizipation von Lehrern und Schülern fest, dass weitere Forschung zur Demokratisierung und Ermächtigung die Perspektive von Schülern, Eltern, Lehrern und Schulleitung berücksichtigen müsse (ebd. 952; 963f).

5.2.3 Exkurs: >>Social Capital<< und >>Civic Capacity<< als Grundlage für Schulreform

Nebst Schulreform und -entwicklungsversuchen, welche unmittelbar auf Demokratie als Grundlage aufbauen (siehe Kapitel 5.2.2), wird in der Folge noch auf Ansätze verwiesen, die

angelehnt an der Konzeption des sozialen Kapitals Robert Putnams⁴ soziale Beziehungen und Netzwerke, das zivile Engagement bzw. die Zusammenarbeit verschiedener Akteure zur Reform von Schulen und Schulsystem in den Vordergrund stellen. Hier ist z. B. auf das gemeinsame Engagement verschiedenster an Schule beteiligter Akteure sowie auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Gemeinde und Kirche im Rio Grande Valley in Texas an der US-amerikanischen Grenze zu Mexiko hinzuweisen, welche auf die Verbesserung der Schulen in dieser sozioökonomisch stark benachteiligten Region abzielen (Shirley 2002, 81f). Shirley berichtet diesbezüglich von verschiedenen Varianten gemeinsamer Kraftanstrengungen, die von einer Basisorganisation namens >>Valley Interfaith<< ermöglicht wurden und auch mit Verbesserungen der Ergebnisse bei nationalen Schülerleistungstests einhergingen (ebd.). In Erweiterung des Konzeption des sozialen Kapitals haben Stone et al. das Konzept der zivilen Kapazität (civic capacity) entwickelt (Stone et al. 2001, 27). >>Civic Capacity<< besteht aus informellen und formellen sozialen Beziehungen zum gemeinsamen Lösen von Problemen. Im Bereich der Bildung/Erziehung bezeichnet das Konzept eine breite, sektorenübergreifende Basis der Beteiligung, die mit einem geteilten und dauerhaften Verständnis von öffentlicher Erziehung einhergeht. Letztere ist allen ein gemeinsames Hauptanliegen und hat Handlungspriorität. >>Civic Capacity<< hat Ähnlichkeiten mit dem sozialen Kapital Putnams, da es ebenso auf informellen Beziehungen und geteiltem Verständnis, welche sich über die Zeit hinweg ausbilden, beruhen kann. Darüber hinaus beinhaltet >>civic capacity<< jedoch auch Elemente der öffentlichen und kollektiven Vermittlung zwischen unterschiedlichen Interessen und der Verbundenheit mit politischen Institutionen. Unter diesem Gesichtspunkt können auch die erwähnten partizipatorischen und deliberativen Ansätze zur Entwicklung und Reformierung von Schulen als Aufbau von ziviler Kapazität betrachtet werden. Im Vergleich zum sozialen Kapital ist >>civic capacity<< zwar eine einflussreichere Kraft, jedoch auch viel schwieriger zu

⁴ Putnam versteht unter sozialem Kapital die Verbindungen zwischen Individuen (soziale Netzwerke) und die damit verbundenen Normen der Gegenseitigkeit „reciprocity“ und Vertrauenswürdigkeit „trustworthiness“, welche auf die Produktivität sowohl von Individuen als auch von Gruppen Einfluss haben (Putnam 2000, 19). Soziales Kapital kann in ein verbindendes „bonding“ oder ein Brücken schlagendes „bridging“ unterteilt werden, wobei sich Ersteres auf den Zusammenhalt innerhalb einer Gruppe bezieht und mit der Identität einer homogenen Gruppe zu tun hat (z. B.: Lesegruppen für Frauen), während Zweiteres die Verbindung von Personen über Gruppengrenzen hinweg bezeichnet (z. B.: ökumenische Organisationen) (ebd. 22ff). „In short, bonding and bridging are not 'either-or' categories into which social networks can be neatly divided, but 'more or less' dimensions along which we can compare different forms of social capital“ (ebd. 23).

generieren und zu erhalten. (ebd. 27) In einer großen Untersuchung in elf amerikanischen Städten ist folgenden Fragen nachgegangen worden: Unter welchen Bedingungen ist eine Zusammenarbeit bzw. der Aufbau ziviler Kapazität zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung im städtischen Raum wahrscheinlicher? Bringt zivile Kapazität, falls sie geschaffen werden kann, politische Folgen mit sich? (ebd. 19) Die Antworten darauf blieben vielschichtig, wobei sich grundsätzlich zeigt, dass erfolgreiche Schulreformen nicht so sehr davon abhängen, welche Maßnahme gesetzt wird oder welche Best-Practice-Modelle angewandt werden. Vielmehr geht es darum, dass institutionelle und politische Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ein kontinuierliches, gemeinsames Engagement von Akteuren aus unterschiedlichsten Bereichen der Schulgemeinde ermöglichen. (Stone et al. 2001, 142)

5.3 Möglichkeiten und Grenzen beteiligungszentrierter Demokratie

Nachdem gezeigt wurde, dass es bereits einige Anwendungen beteiligungszentrierter Demokratie in unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft und auch in Schule und Schulsystem gibt, soll in der Folge das Potential beteiligungszentrierter Demokratie diskutiert werden. Dabei sollen Möglichkeiten und Grenzen entsprechender Anwendungen vor dem Hintergrund des aufklärerischen Denkens Kants, vernunftkritischer Gedanken Adornos, empirischer Evidenzen von Lewin und diverser aktuellerer theoretischer Reflexionen aufgezeigt werden.

Prinzipiell scheint vieles dafür zu sprechen, dass Würde, Entwicklung und Entfaltung eines Individuums in einer freien Gesellschaft nur unter aktiver Beteiligung an Entscheidungen, die es betreffen, gewährleistet werden können. So sei als Beispiel die Philosophie der Aufklärung Kants erwähnt, die ungeachtet grundlegender Unterschiede zwischen dem Kant'schen Denken und dem Pragmatismus von Dewey für die Freiheit eintritt, von der „Vernunft in allen Stücken öffentlich Gebrauch“ machen zu können (Kant 1783/2004, 11). Es ist wohl im Sinne dieser Freiheit, wenn eine Gesellschaft den Gebrauch der Vernunft des Einzelnen nicht nur zulässt, sondern auch als Grundlage für gesellschaftliche Entscheidungen anerkennt. Kant spricht die Fähigkeit des Gebrauchs der Vernunft grundsätzlich jedem Menschen zu, wenn „Faulheit“ und „Feigheit“ überwunden werden (ebd. 9). Ein Demokratiemodell, das jedem Menschen die Möglichkeit gibt an gemeinschaftlichen Entscheidungen aktiv mitzuwirken, scheint dem Menschen als prinzipiell mündigem und vernunftbegabtem Wesen gerechter zu werden als eines, welches das Treffen gesellschaftlicher Entscheidungen durch eine gewählte Elite vorsieht. Beteiligungszentrierte Demokratie scheint mehr Möglichkeiten zur Überwindung von Faulheit und Feigheit zu schaffen und kann somit auch eher „zum Ausgang des Menschen aus seiner

selbstverschuldeten Unmündigkeit“ beitragen (Kant 1783/2004, 9). Freilich muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass es auch bei beteiligungszentrierter Demokratie keine Garantie gibt, dass Menschen tatsächlich unter Verwendung ihrer Vernunft partizipieren. Außerdem kann durchaus für einzelne Menschen vernünftig sein, was ethisch-moralisch inakzeptabel ist. Das aufklärerische Credo, das den Gebrauch der Vernunft als Bedingung für die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse ansieht, kann außerdem spätestens seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr unhinterfragt hingenommen werden. Die Frage, wie es in einer bereits stark ausdifferenzierten, zivilisierten, „aufgeklärten“ Gesellschaft zu einem an Grauen kaum zu übertreffenden, gezielten Massenmord kommen konnte und vor allem wie eine Wiederholung dessen durch Erziehung verhindert werden kann, beschäftigt u. a. Adorno in >>Erziehung nach Auschwitz<< (1966/1971). Darin kommt jedoch auch dieser nicht umhin sich auf Kant zu berufen, wenn er das Ziel einer Erziehung, die einer Massenvernichtung wie im Dritten Reich vorbeugen kann, im Aufbau von Autonomie, von „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ sieht. (Adorno 1966/1971, 93) Dass das Praktizieren von beteiligungszentrierter Demokratie, welche sich durch konstantes Vorbringen eigener Gedanken und Bedürfnisse und der Reflexion dieser Gedanken und Bedürfnisse durch Konfrontation mit den Gedanken und Bedürfnissen anderer auszeichnet, grundsätzlich dazu beiträgt, sowohl das Entwickeln einer solchen Kraft im Individuum zu fördern als auch gleichzeitig diese Kraft in der Gesellschaft zu verbreiten, scheint plausibel.

Dank der Experimente von Lewin, Lippitt und White gibt es auch empirische Evidenzen für die Überlegenheit der Demokratie in Gruppenprozessen. Die Forscher haben bewusst in eigens nach soziometrischen Kriterien (Beziehungsstruktur in der Gruppe) angeglichenen Kindergruppen (10- bis 11-jährige Kinder) unterschiedliche Führungsstile angewandt (demokratisch, autoritär und laissez-faire) mit dem Ziel „Einblicke in die zu Grunde liegende Gruppendynamik“ zu bekommen“ (Lewin 1939/1953, 117). Die demokratisch geführte Gruppe zeichnete sich dadurch aus, dass 1) Maßnahmen „Sache einer Gruppenentscheidung, angeregt und herausgeholt durch den Führer“ (ebd.) waren, 2) eine „Übersicht über die [durchzuführende] Tätigkeit durch eine im Laufe einer Diskussion bei der ersten Zusammenkunft gegebene Erklärung ...“ (ebd.) erfolgte und mehrere Möglichkeiten angeboten wurden, aus denen die Kinder wählen konnten, wenn sie im Vorgehen unsicher waren, 3) die Kinder frei wählen konnten, mit wem sie zusammenarbeiten und wie die Aufgaben aufgeteilt werden und 4) der Gruppenleiter grundsätzlich versucht bei jeder sich bietenden Gelegenheit selbst Gruppenmitglied zu sein, jedoch Lob und Kritik unter Anführung von Gründen artikuliert und sich nicht bei der zu leistenden Arbeit einbringt (ebd.).

117f). Die autoritär geführte Gruppe war im Gegensatz dazu dadurch gekennzeichnet, dass 1) jede Entscheidung über Maßnahmen vom Gruppenleiter getroffen wurde, 2) bis zur Vollendung der Tätigkeit (Herstellung einer Maske) jeder Arbeitsschritt vom Leiter diktiert wurde und das zu erreichende, übergeordnete Ziel für die Kinder unbekannt blieb, 3) vom Leiter bestimmt wurde, was jeder Einzelne tun und wer mit wem zusammenarbeiten sollte und 4) der Gruppenleiter Kritik und Lob ohne Angabe von Gründen äußert, sich von der aktiven Teilnahme an der Gruppe fernhält und unpersönlich war (ebd. 118).

Die Ergebnisse dieser Experimente zeigten, dass sich diese unterschiedlichen Atmosphären auf die Beziehungen der Kinder untereinander stark auswirkten. In den autoritär geführten Gruppen wurden dreißigmal so oft feindselige Herrschsucht, mehr „Ermahnungen zur Aufmerksamkeit“ und viel mehr „feindselige Kritik“ festgestellt als in den demokratischen (ebd. 121). In letzteren kamen wechselseitige „Zusammenarbeit und Belobigung“, „konstruktive Anregungen“ und „nachgiebiges Verhalten“ viel öfter vor (ebd.). Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass in der demokratisch geführten Gruppe ein ausgeprägtes „Wir“-Gefühl entstehen konnte, während in der autoritären Gruppe eine ausgeprägte „Ich“-Bezogenheit vorherrschte (ebd.). Parallel zum „Wir“-Gefühl zeigten die Kinder in der demokratisch geführten Gruppe auch eine größere Individualität, was sich u. a. auch in den Untergruppen, die sich spontan gebildet haben und aufrechterhalten wurden, widerspiegelte. Die vom Leiter zusammengesetzten Untergruppen in der autoritär geführten Gruppe lösten sich doppelt so schnell auf wie in der demokratisch geführten. (ebd. 122f)

Dem Gruppenleiter gegenüber verhielten sich die Kinder aus der autoritär geführten Gruppe doppelt so nachgiebig wie die Kinder der demokratischen Kindergruppe. Erstere versuchten häufiger an den Gruppenleiter heranzutreten und ihr Verhalten war größtenteils eine Reaktion auf dasjenige des Leiters, eher unterwürfig und sachlich. Im Vergleich zur demokratisch geführten Gruppe waren die Kinder untereinander weniger hilfsbereit, sachlich und nachgiebig. (ebd. 121f) Die dem Leiter gegenüber aufgebrachte Unterwürfigkeit ging einher mit einer umso feindseligeren Haltung gegenüber bestimmten Kindern innerhalb der Gruppe. Die Kinder hemmten und schwächten sich gegenseitig. Lewin hält fest, dass als Kompensation der Ohnmacht gegenüber dem Leiter das Bedürfnis nach Unterdrückung eines Mitglieds in der Gruppe erwächst. (ebd. 123) Dass diese Phänomene nicht allein auf individuelle Unterschiede der Kinder zurückzuführen sind, sieht Lewin durch den in weiteren Experimenten durchgeführten Gruppenwechsel von Kindern bestätigt. Dabei zeigte sich, dass die Kinder ihr

Verhalten nach kurzer Zeit der neuen Gruppenatmosphäre so stark angepasst hatten, dass sich ihre Eigenschaften regelrecht umkehrten. (ebd. 123f)

Lewin hebt die Überlegenheit der demokratischen Führung nicht nur gegenüber dem autoritären Führungsstil hervor, der die Kinder entweder in die Apathie oder Aggressivität drängt, sondern auch gegenüber dem Laissez-faire-Stil (ebd. 124). Obwohl sich die Kinder an alle Gruppenatmosphären schnell anpassen, zeigte sich doch, dass der autoritäre Einfluss etwas schneller von den Kindern absorbiert wurde und sich entsprechend im Verhalten niederschlug als der demokratische. Daraus schließt Lewin, dass Autokratie eher durch passives Übernehmen reproduziert, während Demokratie erlernt wird. (ebd. 124f)

Die Annahme Deweys, dass sich das Individuum durch freie Wechselwirkung mit anderen selbst entwickelt und dadurch gleichzeitig ein Verantwortungsgefühl und Bewusstsein für das Kollektiv ausprägt, welches wiederum entsprechend das individuelle Verhalten beeinflusst, scheint durch die Experimente Lewins grundsätzlich bestärkt. Es wird aber auch deutlich, dass Demokratie, welche die erwähnten Vorteile aufweist, grundsätzlich auf Führung, Verantwortungsverteilung oder -übernahme angewiesen ist. Führung und Verantwortung sind jedoch nicht starr vorgegeben, sondern verhandel- und veränderbar.

Das Fazit Lewins daraus ist, dass die soziale Gruppe und die Kultur, denen wir angehören, unser Verhalten und unseren Charakter bestimmen (ebd. 125). Und so ist auch der aufklärerische Glaube an die Vernunft nicht allgemein, sondern selbst „das Ergebnis einer bestimmten sozialen Atmosphäre“ (ebd. 126). Lewin sieht den Glauben an die Vernunft mit dem Glauben an die Demokratie verbunden, was er damit argumentiert, dass erst mit der Entstehung der modernen Demokratien die Vernunft in der Gesellschaft „intronisiert“ (ebd.) werden konnte und jegliche Form des Faschismus versucht „mit Nachdruck diese Göttin zu entthronen und statt dessen auf dem Gebiet der Erziehung und des Lebens vom Kindergarten bis zum Tode Gefühle und Gehorsam zu alles bestimmenden Prinzipien zu machen“ (ebd. 126f). Der Glaube an die Vernunft ist außerdem Voraussetzung dafür, dass die Wissenschaft (Sozial- und Naturwissenschaft) und all ihre Erkenntnisse zur Verbesserung der Welt beitragen können. Da die wissenschaftlichen Erkenntnisse sowohl zum Zerstören als auch zum Aufbau bzw. sowohl zum Erzeugen von Leid als auch von Heil angewandt werden können, ist der Grad des Glaubens an die Vernunft dafür entscheidend, im Dienste welcher Kräfte deren Einsatz erfolgt. (ebd.)

Ein Vorteil deliberativer Demokratie sei (Button & Ryfe 2005, 27f), dass die Ergebnisse, die mittels Deliberation erzielt werden, ein hohes Maß an Legitimität genießen, da sie durch Prozesse zustandekommen, die „inclusive, voluntary, reasoned, and equal“ und gegenüber allen gerechtfertigt sind, die daran gebunden sind (ebd. 27). Außer der höheren Legitimität und Fairness von Entscheidungen, die durch Deliberation getroffen werden, sind diese auch gerechter und rationaler, weil nicht nur zahlreiche Meinungen berücksichtigt werden, sondern die Teilnehmer dazu angehalten sind, Gründe anzugeben, die wechselseitig akzeptabel sind. Somit sind auch nicht konsensuale Entscheidungen insofern gerecht, weil sie durch einen Prozess zustande gekommen sind, der faire Kooperation und wechselseitiges Begründen beinhaltet. Ein weiterer Aspekt deliberativer Demokratie ist, dass individuelle Ansichten und Präferenzen nicht als unverrückbar und klar vorhanden angesehen werden bzw. kein existierendes Verständnis von komplexen politischen und sozialen Themen vorausgesetzt wird. Vielmehr werden individuelle Meinungen und Präferenzen sowie Verständnis für politische und soziale Zusammenhänge erst durch Deliberation geformt und hervorgebracht. Es geht in deliberativen Prozessen daher nicht darum, einzelne vorgefertigte Meinungen in einen Wettstreit zu schicken und durch Diskussion schließlich bestimmte dieser vorgefertigten Meinungen anderen vorzuziehen, sondern miteinander geteilte Interessen und gemeinsame Ansichten zu entwickeln. Dabei kann natürlich nicht garantiert werden, dass alle Individuen grundsätzlich durch Deliberation enge Selbstinteressen aufgeben oder individuelle Präferenzen in eine gemeinschaftstauglichere Form verwandelt werden. Anhänger der deliberativen Demokratie sind lediglich davon überzeugt, dass dies durch die Anwendung deliberativer Prozesse wahrscheinlicher ist. (ebd. 27f) Schmidt (2010, 251f) sieht einen besonderen Verdienst der beteiligungsorientierten Demokratietheorien darin, dass sie auf die Diskrepanz zwischen dem erreichten Entwicklungsstand der Demokratie (Einbeziehung eines großen Teils der Bevölkerung durch regelmäßige Wahlen bei gleichzeitigem Schwund der Spielräume für die politische Beteiligung) und dem eigentlichen Idealzustand aufmerksam macht und diese Diskrepanz zu verringern trachtet. Weiters tragen sie zur Erforschung des „Gemeinschaftsbildungs- und Verständigungspotential[s] der Bürger“ bei und ergründen den „Wert der Partizipation“ u. a. für „Interessenartikulation und Interessenaggregation“, „gemeinwohldienliche Schulung“ und „soziale Integration“ (ebd. 252). Obendrein befördern sie Techniken der Umwandlung von „Konfrontation in Argumentation“ (Mediation) und forcieren Transparenz (ebd.). Außerdem ermöglichen beteiligungsorientierte Verfahren das frühzeitige Erkennen von Problemen und sie zeigen Gefahren der technisch-bürokratischen Lebenswelt für die politische Kommunikation auf (ebd.).

Trotzdem dürfen die Kritikpunkte, welche hinsichtlich beteiligungszentrierter Formen der Demokratie vorgebracht werden, nicht ignoriert werden. Schmidt konstatiert beispielsweise, dass beteiligungszentrierte Demokratie für die Bürgerschaft sehr anspruchsvoll ist. Besonders deliberative Verfahren fordern von den Bürgern zu viel, sind nicht für alle in gleicher Weise nutzbar und somit sozial unausgewogen. (Schmidt 2010, 252) Im Übrigen ist gegen die beteiligungszentrierte Demokratie vorgebracht worden, dass sie einem unrealistischen Bürgerbild anhafte, welches von einem kompetenten Bürger, der grundsätzlich am Gemeinwohl orientiert ist, ausgeht. Es sei jedoch vielmehr der Fall, dass Bürger nach ihrem Eigennutzen streben und nur ganz selten zu gemeinwohlorientiertem Einsatz bereit sind. Des Weiteren fehlen den meisten Bürgern die Kompetenzen und die Ressourcen für eine sinnvolle Beteiligung. Damit sind die politische Informiertheit und das politische Interesse durchschnittlicher Menschen sowie ihre zeitlichen Ressourcen gemeint. Die Beschaffung von entsprechenden Ressourcen ist zu kostspielig und stehe in keinem Verhältnis zum Nutzen. (ebd. 246f) Fung (2004, 101f; 128) erwähnt diesbezüglich den Einwand aus der >>rational choice<<-Perspektive und aus der >>expertise<<-Perspektive. Erstere geht davon aus, dass Individuen genaue Vorstellungen von wünschenswerten Ergebnissen haben und grundsätzlich danach trachten, ihre Vorstellungen durchzusetzen. In deliberativen Prozessen gehe es daher eher darum, individuellen Interessen durch strategisches Handeln und Verhandeln, Wählen oder Dominanzgehabe zum Durchbruch zu verhelfen. (ebd. 101f) Zweitere hält Normalbürger grundsätzlich für nicht fähig und kompetent genug in dieser Form an politischen Entscheidungen mitzuwirken. Es fehle ihnen an Spezialwissen, Fähigkeiten und Denkgewohnheiten, um effektive Entscheidungen treffen zu können. Daher ist der Personenkreis, der für eine entsprechende Mitwirkung in Frage kommt, eher überschaubar und auf diejenigen beschränkt, die über eine entsprechende Expertise verfügen. Es bestehe auch die Gefahr, dass grundsätzlich kompetente Individuen in deliberativen Foren ihr Know-how nicht zur Geltung bringen können und zur Passivität getrieben werden. (ebd. 128) Außerdem, so Schmidt, fehle es den meisten Menschen an der Fähigkeit und der Bereitschaft anderen zuzuhören, wenn diese nicht dem engeren Familien- oder Freundeskreis angehören. Dies sei jedoch eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Deliberationsprozesse. (Schmidt 2010, 247) Ähnlich proklamiert die Kritik aus der >>social capital<<-Perspektive, dass ein entsprechend hohes Sozialkapital Voraussetzung für funktionierende beteiligungszentrierte Demokratie sei. Demnach müsse bereits eine gute nachbarschaftliche Gemeinschaft bzw. ein hohes Engagement in lokalen Vereinen und Organisationen bestehen. Außerdem müsse die Einstellung vorherrschen, auch fremde Menschen zu unterstützen, ohne

direkt eine Gegenleistung einzufordern, weil das Vertrauen vorhanden ist, dass man bei Bedarf zu anderer Zeit und von anderen Personen ebenso Unterstützung erhalten wird. (Fung 2004, 119f) Dieses Prinzip nennt Putnam >>generalized reciprocity<< und besteht in der Haltung:

„I'll do this for you now, without expecting anything immediately in return and perhaps without even knowing you, confident that down the road you or someone else will return the favor“
(Putnam 2000, 134).

Putnam sieht diesen Grundsatz als die Grundlage für zivilisiertes, menschliches Zusammenleben allgemein. Er wird außerdem als die Basis für das Funktionieren von beteiligungszentrierter Demokratie angesehen. (Putnam 2000, 135; Fung 2004, 120)

Ein immer wieder vorgebrachter Einwand ist, dass nicht alle Bürger für beteiligungsorientierte Prozesse gleich geeignet und an diesen gleich interessiert sind. Personen mit hohem politischen Engagement, Sprachmächtigkeit, Argumentationsfähigkeit oder Ausdauer seien diesbezüglich bevorteilt. Dies führe zu sozialer Selektivität und oftmals zur Dominanz einer bestimmten Gruppe über eine andere. (Schmidt 2010, 247f) Die >>egalitarian<<-Perspektive stellt die ungleichen Hintergrundbedingungen in der Gesellschaft wie Klassen-, Rassen-, Kultur- oder Geschlechtsdifferenzen in den Vordergrund der Kritik an beteiligungszentrierter Demokratie und hebt die Bedeutung einer vorausgehenden Ausstattung von benachteiligten Bürgern mit entsprechenden Fähigkeiten und Ressourcen für gelingende Partizipation hervor. Aus dieser Perspektive wird problematisiert, dass beteiligungszentrierte, demokratische Foren, in denen eine sehr heterogene Bürgerschaft zusammenkommt, zur Vergrößerung bestehender sozialer Ungleichheiten beitragen und Möglichkeiten für Unterwerfung schaffen können. Die angewandte Kommunikationsform bzw. die Perspektiven und Interessen, die in solchen Foren zur Geltung gebracht werden, sind grundsätzlich nicht kulturübergreifend gleichbedeutend und können insofern verzerren, als dass bestimmte Gruppen anderen Gruppen gegenüber privilegiert werden. Beispielsweise wird einer bestimmenden, begründeten sowie auf Konfrontation ausgerichteten Sprechweise mehr Rechnung getragen, während eine erzählende, auf Bedürfnisse ausgerichtete, zaghafte, ergründende bzw. beschwichtigende Sprechweise eher unberücksichtigt bleibt. Erstere Kommunikationsformen seien gewöhnlich den kulturell privilegierten Gruppen vorbehalten. (Fung 2004, 108ff; 122f) Ein weiterer Kritikpunkt hebt hervor, dass beteiligungszentrierte Demokratie zu einer Übermobilisierung der Bürger führe, die das politische System und seine Ordnung überlastet, u. a., weil es in vielen Fragen nicht möglich sei, einen Konsens zu erzielen, sondern es lediglich gegensätzliche Interessen und Vorstellungen

gäbe (Schmidt 2010, 248). Diesbezüglich machen Karpowitz & Mansbridge (2005, 247f) auf die Spannung zwischen Konflikt und Konsens aufmerksam. In deliberativen Prozessen müssen sowohl die Bewältigung und Klärung von Konflikten als auch die Suche nach gemeinsamen Interessen Platz haben. Dies sei eine Gratwanderung, die nicht immer gelinge. Es kann z. B. durch Konfliktvermeidung ein oberflächlicher Konsens, der wesentliche im Hintergrund existierende Streitfragen verschleiert, entstehen oder ein Konflikt so stark zum Ausdruck kommen, dass das Finden gemeinsamer Interessen und Anliegen untergraben wird. (Schmidt 2010, 248; Karpowitz & Mansbridge 2005, 247) Weiters werden in der beteiligungsorientierten Demokratietheorie wesentliche Ansprüche an die Demokratie wie „Effektivität und Effizienz“, die großen Auswirkungen von kleinen Abweichungen in den „Abstimmungs- und Stimmenverrechnungsregeln“ sowie die Möglichkeit von Machtspielen wie „strategische Information und Desinformation, präferenzgesteuerte selektive Wahrnehmung von Signalen, Anreize zur Missrepräsentation oder Zurückhaltung von Informationen“ ignoriert (Schmidt 2010, 248). Manche Kritik (ebd. 249ff) richtet sich speziell an die Adresse der deliberativen Demokratie und bemängelt, dass es wenig empirische Evidenzen über die Effekte deliberativer Prozesse gibt und dass ihr finanzieller und organisatorischer Aufwand zu hoch sei. Kritisiert werden auch die oft überzogenen Erwartungen an Deliberation, einen grundsätzlich sehr schwierigen Kommunikationsprozess. Dadurch bleiben mögliche unerwünschte Nebenwirkungen oft unberücksichtigt. Solche könnten z. B. „Fehlinformation“, Vortäuschung gemeinwohlorientierter Interessen, „Gutgläubigkeit“, „mangelndes Expertenwissen“, „unterschiedliches Begriffsverständnis“, unterschiedliche „Zeitbudgets“ oder unterschwelliger „Gruppendruck“ sein. (ebd. 249) Außerdem wird kolportiert, dass beteiligungsorientierte Demokratie auf Vernunft und Sprache zur Schaffung von Konsens setzt und affektive Aspekte vernachlässigt werden, obwohl Sprache auch Konflikte zwischen Menschen schüren kann. Deliberation könne außerdem durch z. B. Schweigen verweigert werden. (Schmidt 2010, 249f; Ryfe 2005) Weiters wird kritisiert, dass durch Deliberation die der Demokratie inhärente Trennung zwischen den Dazugehörenden und den Ausgeschlossenen nicht überwunden werden könne und bestehende Machtstrukturen lediglich widerspiegelt werden (ebd. 250). Bachrach weist auf die Notwendigkeit hin, dass Partizipation unter zwei Bedingungen zu erwünschten Ergebnissen führt. Erstens sollen die Teilnehmer im Entscheidungsprozess „ungefähr die gleiche Macht ausüben können“ und zweitens sollen die Teilnehmer verschiedene Interessen vertreten. (Bachrach 1970, 120) Er macht weiters auf die Gefahr aufmerksam, dass Partizipation auch „pathologische Bedürfnisse“ der Teilnehmer befördern und somit die Entwicklung eher hemmen

kann (ebd.). Außerdem können in einer scheinbar freien und sinnvollen Diskussion die Empfindungen und Gedanken der Teilnehmer subtil manipuliert sein und durch einen Führer hervorgerufen werden (ebd.). Einer der größten Einwände bezieht sich auf die fehlende Institutionalisierung der beteiligungszentrierten Demokratie. Großteils handelt es sich um sporadische und vereinzelte „Mini-Öffentlichkeiten“, die in beteiligungszentrierte Prozesse eingebunden werden (Schmidt 2010, 250). Die bislang angebotenen Institutionalisierungen zeichnen sich durch „Nichtrepräsentativität, Intransparenz, verdeckte [...] Machtrelationen, dünne [...] Beratschlagungsqualität und [...] Effektivitätsmängel [...]“ aus (Schmidt 2010, 250; Papadopoulos & Warin 2007a; 2007b). Außerdem gibt es das weitgehend ungelöste Problem, hohe Ansprüche an die Beratschlagung mit einer hohen Anzahl an teilnehmenden Bürgern zu verbinden, da zumeist das eine auf Kosten des anderen geht. Da beteiligungszentrierte Demokratie immer in den in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik vorherrschenden Machtbeziehungen eingebettet ist und darin gefangen bleibt, sei sie schon im Vorfeld zum Scheitern verurteilt. (Schmidt 2010, 250f)

Es zeigt sich, dass in beteiligungszentrierter Demokratie grundsätzlich ein hoher erzieherischer Wert sowie aufklärerisches Potential liegt. Einige vorgebrachte Kritikpunkte können als Anlass für die Weiterentwicklung beteiligungszentrierter Demokratie dienen und sind überwindbar, während andere auf grundsätzliche Spannungsfelder hinweisen, die nicht ohne weiteres auflösbar scheinen. Dies betrifft beispielsweise das Verhältnis von beteiligungszentrierter Demokratie und bestehenden Machtstrukturen, welche in der Gesellschaft und ihren Institutionen vorherrschen. Wie zu zeigen sein wird, werden im noch grundzulegenden Schulentwicklungsmodell einige der angeführten Kritikpunkte mitberücksichtigt. Außerdem soll darin auch Platz für die Einbeziehung bestehender Machtverhältnisse in der Schule sein. Zunächst folgt ein kurzer Exkurs, in dem Beteiligung aus der Perspektive aktueller Schul- und Unterrichtsforschung beleuchtet wird.

5.4 Exkurs: Beteiligung im Schulbereich aus der Perspektive aktueller Schul- und Unterrichtsforschung

Dass gerade im Schulbereich, wo gelingende Lehr-Lernprozesse im Mittelpunkt stehen, die Beteiligung und die Berücksichtigung diverser Sichtweisen trotz des unbestreitbar vorhandenen Machtungleichgewichts Berücksichtigung finden sollen, zeigen nicht zuletzt auch die

Erkenntnisse aktueller Schul- und Unterrichtsforschung. Darin hat insbesondere die Sichtweise der Schüler, der in puncto Macht schwächsten Akteursgruppe im Schulbereich, eine besondere Bedeutung. Einen entscheidenden Erfolgsfaktor für das Gelingen von Unterricht, so hat eine der umfassendsten und aktuellsten Metaanalysen über Unterrichtsqualität ergeben, stellt das Einholen von Rückmeldung/Feedback der Schüler über den erlebten Unterricht dar (Hattie 2008). Das Einholen verschiedener Perspektiven auf Unterricht ist eine elementare Grundlage für diverse Unterrichtsentwicklungsprojekte wie z. B. das von Helmke entwickelte Projekt EMU, in dem aus der Diskrepanz verschiedener Sichtweisen auf Unterricht (Schüler, Lehrer, beobachtender Lehrerkollege) Reflexion über Unterricht angestoßen werden soll und somit Unterricht weiterentwickelt werden kann (Helmke et al. 2012, 4). Aber auch unter dem Begriff >>student voice<< hat sich bereits eine Forschungsrichtung etabliert, welche die Stimme der Schüler als Ausgangspunkt für Schulforschung bzw. Bemühungen um Schul- und Unterrichtsqualität betrachtet und erst kürzlich wieder ein Handbuch hervorgebracht hat (Czerniawski & Kidd 2011). Auch in den Schulreformdiskurs bzw. >>school leadership<<-Diskurs hat >>student voice<< bereits Einzug gehalten (Smyth 2006; Holsten Leren 2006; Cook-Sather 2006). Myers resümiert, dass seit den 1980ern die Idee des SDM (shared decision making) als populäres, demokratisches Schulreformmodell in Nordamerika gilt. Dieses geht davon aus, dass sich die Partizipation der Schulakteure (die Literatur diesbezüglich fokussiert besonders auf die Lehrkräfte) an Entscheidungsfindungsprozessen über diverse Schulangelegenheiten positiv auf das Lehren und Lernen auswirkt. Diese Reformen beinhalten auch oftmals eine Ermächtigung (Empowerment) der Akteure, indem z. B. Lehrkräfte mehr Freiheiten und Handlungsspielräume erhalten bzw. das Machtverhältnis zwischen Lehrkräften und Schulleitungen verändert wird. Dass die Berücksichtigung der Erfahrungen von Lehrkräften gerade im Bereich der Schulreform ein wesentlicher Bestandteil für deren Erfolg ist, wurde lange ignoriert, ist jedoch mittlerweile allgemein anerkannt. (Myers 2008, 952; Villegas & Reimers 1996) Apple & Beane (1999) berichten über Fallstudien an vier Schulen in den USA, die durch den Aufbau demokratischer Praktiken mit den je spezifischen Situationen, mit denen sie konfrontiert waren (z. B.: sozioökonomisch benachteiligte Schülerschaft), erfolgreich umgehen konnten. Diese Schulen haben sich den Bedürfnissen, der Kultur und der Geschichte von Schülern und Schulgemeinde verpflichtet gefühlt und diese Aspekte in Lehrplan und Lehrprozesse aufgenommen. (ebd.)

Hinsichtlich der Beteiligung im Schulbereich sind zwei miteinander in Beziehung stehende, jedoch sich oft widersprechende Aspekte festzuhalten. Auf der einen Seite betrifft dies die

Erkenntnis, dass die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven und Interessen für das Gelingen von Schule und Unterricht sowie deren Reform unerlässlich ist, auf der anderen Seite ist Schule eingebettet in bestehende Machtstrukturen, welche jeder Akteursgruppe (Lehrer, Schüler, Eltern, Gemeinderepräsentanten) Rollen zuschreiben sowie deren Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme festschreiben. Dadurch haben die Perspektiven und Interessen der beteiligten Gruppen unterschiedliches Gewicht und unterschiedliche Chancen aufgenommen bzw. berücksichtigt zu werden. Diese der Schule immanente Spannung zwischen Auftrag und Anspruch auf die Demokratie vorzubereiten bzw. demokratische Denk- und Handelsweisen einzuüben und dem ihr inhärenten Machtungleichgewicht zwischen den schulischen Akteursgruppen (z. B.: Erzieher-Zögling-Verhältnis) sollten nicht ignoriert werden. Ein möglicher Umgang mit dieser Spannung besteht darin, beteiligungszentrierte Demokratie aus der Schule gänzlich fernzuhalten, Letzterer lediglich das Informieren über Demokratie und deren Bedeutungsspektrum zu überlassen und beteiligungsorientierte Elemente auf außerschulische Bereiche zu verlagern (Flügge & Syring 2012) oder das Aufklären und die Bewusstmachung über die schulischen Machtverhältnisse als Möglichkeit „demokratisierender Erziehung“ zu betrachten (Radner & Seyss-Inquart 2012, 4). Da für intentionale soziale Entwicklung (u. a. auch Schulentwicklung) nach Dewey, wie gezeigt wurde, die Wechselwirkung unterschiedlicher Interessen und Perspektiven gewährleistet werden muss und die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven einen wesentlichen Aspekt für die Gewährleistung und Schaffung von Schul- und Unterrichtsqualität sowie für die Reform von Schule darstellt, scheinen jedoch die erwähnten Formen des Umgangs mit dieser Spannung nicht ausreichend. Es scheint zielführender, durch bewusste Reflexion der bestehenden Machtstrukturen im Schulbereich Spielräume auszuloten, innerhalb derer die Beteiligung der unterschiedlichen Akteure und die Wechselwirkung deren Interessen bestmöglich geschehen kann. Dies soll beispielsweise durch das auf den Dewey'schen Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung aufbauende Schulentwicklungsmodell, welches in weiterer Folge methodisch grundgelegt wird, ermöglicht werden.

5.5 Methodische Grundlegung des Schulentwicklungsmodells

Sowohl die von Dewey proklamierte Ausweitung der Demokratie als auch der in seiner >>social inquiry<< enthaltene Ansatz kollektiver Problemlösung sind, wie gezeigt wurde, in vielfältiger Form bereits aufgegriffen worden. So liegen in vielen Bereichen der Gesellschaft und auf allen Ebenen des Schulsystems Modelle und Anwendungen vor, die als eine Ausweitung der

Demokratie bzw. eine kollektive Bemühung zur Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse angesehen werden können. Es werden beteiligungszentrierte Elemente in unterschiedlichen Varianten und Abwandlungen angewandt, wobei beteiligungszentrierte Demokratie nicht mit der Demokratiekonzeption oder einer Theorie sozialer Entwicklung John Deweys gleichgesetzt wird. Sie kann jedoch als eine im Sinne der ursprünglichen Idee Deweys stehende Entwicklung, in der bestimmte Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung (siehe Kapitel 4.6) implizit enthalten und konkretisiert sind, betrachtet werden. Implizit zielen alle vorgestellten beteiligungszentrierten Demokratiemodelle bzw. die Ansätze kollektiver Bemühungen zur Verbesserung bestimmter gesellschaftlicher Bereiche auf soziale Entwicklung ab und versuchen eine solche durch entsprechende praktische Mechanismen zu erreichen. Es ist jedoch oft nicht ersichtlich, wonach sich bei der Entwicklung dieser Methoden und Modelle konkret orientiert wurde. Es scheint, als wären die meisten Modelle aus vorwiegend praktischen Überlegungen oder aus Erfahrung heraus entwickelt worden oder im Laufe der Zeit entstanden. Deswegen ist ihr Wert auf keinen Fall zu schmälern. Ohne theoretisches Fundament scheint es lediglich schwieriger, die Anwendungen entsprechend reflektieren, Möglichkeiten und Grenzen der Modelle ausloten und diese somit weiterentwickeln zu können. Aus diesem Grund soll in der Folge ein systematischer Aufbau eines Schulentwicklungsmodells nach den Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung Deweys vorgenommen werden. Dabei werden außer den Prinzipien jedoch auch die Erkenntnisse und Kritikpunkte aus den bereits vorgestellten und noch zu erwähnenden theoretischen Ansätzen und methodischen Anwendungen berücksichtigt.

Im Anschluss werden drei Methoden vorgestellt, aus welchen in weiterer Folge dieser Arbeit Elemente entnommen und neu kombiniert werden, damit die Dewey'schen Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung praktisch umgesetzt werden können. In Kapitel 6 erfolgt eine genaue Zuordnung von entsprechenden methodischen Bausteinen zu den einzelnen Prinzipien, womit verdeutlicht wird, wie jedes Prinzip für Schulentwicklung praktisch angewandt werden kann. In Kapitel 7 wird schließlich unter Berücksichtigung der im Projekt NOESIS vorherrschenden Rahmenbedingungen eine Synthese der methodischen Bausteine vorgenommen und das Schulentwicklungsmodell grundgelegt.

5.5.1 Die Zukunftswerkstatt

Als Erfinder der Methode der Zukunftswerkstatt gilt gemeinhin Robert Jungk, der gemeinsam mit Müllert das 1981 erschienene Buch >>Zukunftswerkstätten<< verfasste. Darin ist das Produkt einer bereits auf die 1950er Jahre zurückgehenden Suche nach Wegen, wie „eine Lücke im demokratischen System“ geschlossen, wie die bestehende Demokratie vertieft und das Interesse am Gemeinsamen wiederbelebt werden kann (Jungk & Müllert 1981, 15; 17) bzw. wie „möglichst viele Menschen die Zukunft mitgestalten können“ (Kuhnt & Müllert 1996, 24), beschrieben. Ähnlich wie Dewey verfolgen Jungk & Müllert das Anliegen, dass die große Mehrheit der Menschen ihren Vorstellungen von der Zukunft nebst jenen einer kleinen Elite von Experten und politischen Vertretern Gehör verschaffen müsse. Sie kritisieren, dass Zukunftspläne und Zukunftskonzepte in verschiedensten Bereichen, welche die ganze Gesellschaft betreffen und vor allem auf diese Auswirkungen haben, lediglich in kleinen elitären Kreisen ausgeht und beschlossen würden. Die Menschen werden dann höchstens von den beschlossenen Konzepten informiert und mit den Konsequenzen daraus konfrontiert. Es müssen daher Möglichkeiten und Wege etabliert werden, Zukunftspläne von den Bürgern zu eruieren und zu entwickeln, um Alternativen zu denen der Mächtigen zu entwerfen. (Jungk & Müllert 1981, 15ff) Nicht zuletzt die atomaren Zerstörungen in Japan als Konsequenz der Entscheidung einer kleinen elitären Gruppe rückten Möglichkeiten der demokratischen Mitgestaltung von Betroffenen an gesellschaftlichen Zukunftsfragen in den Mittelpunkt des Interesses von Jungk, was in den 1960er und 1970er Jahren auch gesellschaftlich auf sehr fruchtbaren Boden stieß (Kuhnt & Müllert 1996, 24f). Jungk vertritt den Standpunkt, dass es nicht genug sei, lediglich die Zustände in der Welt (Atomkriege) zu kritisieren, sondern es darum gehe, diese zu verändern. Nach Jungk sind alle Menschen fähig ihre eigene Zukunft zu entwerfen (diese Überzeugung hat er beim Sozialreformer Danilo Dolci in Sizilien gewonnen, der einfache Landarbeiter erfolgreich dazu aufrief, gemeinsam eine Vision zu entwerfen, wie sie ohne Unterdrückung durch die Mafia leben möchten). Es gehe darum, für alle Menschen Gelegenheiten zu schaffen, ihre „Wünsche, Hoffnungen, Ideen und Vorschläge“ in einer Form vorzubringen, so dass sie Mitgestalter der Welt werden, in der sie leben, und sich nicht mehr „überrumpelt und entfremdet fühlen müssen“. (Jungk 1995, 95f; Jungk & Müllert 1981, 13) Die Zukunftswerkstatt wird daher als ein Instrument zur „Belebung der Demokratie“ durch die „Einbeziehung vieler Menschen in gesellschaftliche Prozesse“ angesehen (Dauscher 1996, 100) bzw. als basisdemokratisch und integrativ bezeichnet, da sie auf die Beteiligung von Betroffenen an der „Ausgestaltung des Kommenden“ sowie die Aufhebung des Gegensatzes zwischen „Laie und Experte“,

„Herrschendem und Beherrschtem“ oder „Wissendem und Unwissendem“ abzielt (Weinbrenner & Häcker 1995, 25). In Zukunftswerkstätten wird im übertragenen Sinne verbal mit Vorstellungen und Ideen an der Zukunft gebastelt. Zukunftswerkstätten können an allen Orten stattfinden, an denen Menschen Probleme haben und zusammenkommen können, um gemeinsam zu beratschlagen und Lösungen zu suchen. In Zukunftswerkstätten können alle interessierten Menschen in einer Gruppe ihre Wünsche und Vorstellungen diskutieren und somit zur Entscheidungsfindung beitragen. (Jungk & Müllert 1981, 20) Jungk & Müllert bezeichnen Zukunftswerkstätten als „ein Forum, im dem sich Bürger gemeinsam bemühen, wünschbare, mögliche, aber auch vorläufig unmögliche Zukünfte zu entwerfen und deren Durchsetzungsmöglichkeiten zu überprüfen“ (ebd. 21).

Da bei gesellschaftlichen Problemen der Sollzustand anders als bei technischen Abläufen nicht eindeutig feststeht, braucht es nach Dauscher Verfahren der Zielbestimmung. Zukunftswerkstätten bieten die Möglichkeit solche Zielbestimmungen bzw. Zukunftsentwürfe auf der Basis von Wünschen und der Phantasie der Betroffenen zu bestimmen. (Dauscher 1996, 102) Weiters zielen Zukunftswerkstätten auf die „politische Aktivierung der Teilnehmer“ ab (ebd. 104). Dauscher erwähnt aus psychologischer Perspektive zwei Gründe für die politische Inaktivität, die durch Zukunftswerkstätten überwunden werden soll. Dies sei erstens die kognitive Dissonanz und das menschliche Bestreben innere Widersprüche auf die einfachste Weise aufzulösen. Da durch eine reale Verbesserung gesellschaftlicher Umstände die innere Spannung zunächst noch gesteigert wird, da man sich sehr stark mit einem Problem konfrontieren muss, ist es psychologisch gesehen einfacher, die inneren Widersprüche durch beispielsweise die Änderung der Einstellung zu den gegebenen Bedingungen aufzulösen. Das >>persönliche Kontrollbedürfnis<< treibt uns dazu, dass wir uns nur wohlfühlen, wenn wir das Gefühl haben, Kontrolle über unser Leben zu haben. Dieses Bedürfnis wird meist erschüttert, wenn es um die persönliche Einflussnahme auf politische und gesellschaftliche Prozesse geht, da die Aussicht auf eine entsprechende Wirkung sehr gering eingeschätzt wird. (ebd. 104 ff) Diese dem politischen Engagement entgegenwirkenden psychologischen Kräfte sollen in der Zukunftswerkstatt aufgehoben werden, indem die durch eine längere Zusammenarbeit in einer sozialen Gruppe entstehende Dynamik entsprechend positive Anreize bei den teilnehmenden Personen erzeugt (ebd. 106). Weinbrenner & Häcker nennen als weitere Merkmale von Zukunftswerkstätten die Ganzheitlichkeit („Integration von Selbst- und Gesellschaftsveränderung“, „Rationalität und Intuition“ bzw. „Kognition und Emotion“), Kreativität (Herausforderung der „schöpferische[n] Phantasie“ und des „sozialen Erfindungsgeist[es]“), Kommu-

nikation (Möglichkeit der freien Äußerung von Bedürfnissen, Vorstellungen und Ideen für sonst in der Gesellschaft vernachlässigte Menschen) und Provokation (Herausforderung für staatliche und wirtschaftliche Eliten, die von den Menschen stammenden Ideen und Vorschläge zu berücksichtigen) (Weinbrenner & Häcker 1995, 25).

Grundsätzlich wird die Zukunftswerkstatt als ein „beteiligungsorientiertes“ bzw. „soziales Problemlösungsverfahren“ bezeichnet (Kuhnt & Müllert 1996, 24; 29). Zukunftswerkstätten werden, wie an verschiedenen Stellen in der Literatur ersichtlich, zu unterschiedlichsten Themen (Nutzung einer Industriehalle für kulturelle Zwecke, Entwicklung eines Schulleitbildes, Zusammenleben in einem multikulturellen Umfeld, Umgang mit technischen Innovationen), welche die Gesellschaft oder einzelne Menschen bzw. Menschengruppen bewegen, abgehalten, von unterschiedlichen Akteuren (Gewerkschaften, Umweltbewegungen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Schulen, Stadtgemeinden, Bundesländer etc.) veranstaltet sowie mit unterschiedlichen Teilnehmern (Bürger, Vertreter von Vereinen, der Politik und der Wirtschaft, Schüler, Lehrer, Eltern, Jugendliche etc.) durchgeführt (Holzinger 2002, 108; Kuhnt & Müllert 1996, 30; Jungk 1995, 97).

Die seit 1981 weithin bekannte Form der Zukunftswerkstatt ist das nach zehnjähriger Erprobung und Abänderung entwickelte Drei-Phasen-Modell, welches den Kernbereich der Zukunftswerkstatt darstellt, jedoch meist auch mit entsprechenden Phasen der Vor- und Nachbereitung einhergeht:

- 1) Beschwerde- und Kritikphase
- 2) Phantasie- und Utopiephase
- 3) Verwirklichungs- und Praxisphase (Kuhnt & Müllert 1996, 29; Jungk & Müllert 1981, 21).

In der Beschwerde- und Kritikphase sind die Teilnehmer dazu aufgefordert, Unmut und Kritik zu äußern, alles vorzubringen, was sie am Status-quo eines bestimmten Zustandes hinsichtlich der auserwählten Thematik stört bzw. was sie an einer zukünftigen Entwicklung befürchten. Dabei geht es jedoch nicht um eine vollständige Situationsanalyse, sondern vielmehr darum, eine gemeinsame Problemsicht, eine Basis der Weiterbearbeitung zu generieren. Die je individuelle Problemperspektive soll in dieser Phase in Wechselwirkung mit jener der anderen Teilnehmer zu einer Sammlung der wesentlichen Belange der gesamten Gruppe führen. (Dauscher 1996, 121f; Kuhnt & Müllert 1996, 70; Jungk & Müllert 1981, 21) Letzteres wird meist dadurch erreicht,

dass jedem Teilnehmer die Möglichkeit geboten wird, die für ihn persönlich wichtigsten Kritikpunkte anzugeben, wodurch in einer demokratischen Art und Weise die bedeutendsten Probleme der gesamten Gruppe ermittelt werden und zu übergeordneten Problembereichen zusammengefasst werden (Jungk & Müllert 1981, 89ff).

In der Phantasie- und Utopiephase sind die Teilnehmer dazu aufgerufen, ihrer Phantasie und ihren Ideen freien Lauf zu lassen, um für die aus Sicht der Gruppe wichtigsten Problemfelder entsprechende Veränderungen und Verbesserungen zu entwerfen. Dabei sind grundsätzlich alle Vorschläge willkommen unabhängig von Gesetzen, Vorschriften oder anderen Realitätszwängen. Es können hier auf Basis der Erfahrungen der Personen und deren Kreativitätspotential Ideen vorgebracht werden, die irrational, verrückt oder unrealistisch sind. Auch in dieser Phase können nicht alle Ideen und Vorschläge weiterverfolgt werden, weshalb auf dieselbe Art wie in der Kritikphase eine Auswahl vorgenommen wird. (ebd. 99ff)

Die Umsetzungsphase besteht grundsätzlich darin, die utopischen Ideen und Entwürfe mit der Realität, das Wünschenswerte mit dem Machbaren in Verbindung zu bringen. Dabei werden die Vorschläge aus der Phantasiephase vor dem Hintergrund bestehender Bedingungen auf ihre Realisierbarkeit hin geprüft. Je nach Ergebnis dieser Prüfung werden Adaptionen an den ursprünglichen (utopischen) Konzeptionen vorgenommen und konkrete Um- bzw. Durchsetzungsstrategien erarbeitet. Die Ergebnisse daraus können je nach Zeit, Bedeutung der Anliegen bzw. Ernsthaftigkeit der Problematik Forderungskataloge oder konkrete Aktionsplanungen und Projektpläne sein. (ebd. 112ff)

Der Erfolg einer Zukunftswerkstätte ist nach Jungk & Müllert „nicht allein an ihren Projektvorschlägen oder Forderungskatalogen zu messen, sondern auch an dem, was in den Köpfen und im Verhalten der Teilnehmer nachwirkt“ (ebd. 120). Dies ist bspw. das Gefühl etwas bewirken zu können oder Motivation für das Eintreten notwendiger, grundlegender Veränderungen und somit politisches Bewusstsein zu generieren (ebd. 121).

5.5.2 Deliberative Problemlösung

Die durch die Schulreform in Chicago im Jahre 1988 initiierte Dezentralisierung des Schulwesens hatte zur Folge, dass vor Ort unter Einbeziehung des >>Local School Councils<< Schulentwicklungspläne konzipiert werden und lokale Schulentwicklung betrieben wird (siehe

Kapitel 5.2.2). Dazu wird im Idealfall der Logik eines nach Cohen entwickelten allgemeinen Schemas der deliberativen Problemlösung gefolgt, das Fung in einer nach eigenen Angaben pragmatischen Version in fünf Phasen unterteilt (Fung 2004, 58ff): 1) Identifizierung und Priorisierung von Problemen, 2) Vorschlag, Rechtfertigung und Selektion von vorläufigen Strategien, 3) Implementierung, 4) Überprüfung und Evaluierung und 5) Wiederholung.

In diesem Schema lassen sich die Prinzipien des Dewey'schen Konzepts der >>social inquiry<< wiederfinden, weil darin in wiederholender Weise (Phase 5) das Aufstellen von Hypothesen zur Lösung von Problemen vorgesehen ist (Phase 2), die Prüfung des Wahrheitsgehalts der Hypothesen durch konkretes Handeln und Experimentieren (Phase 3) und die Adaption des Handelns entsprechend dem Ergebnis der vorausgegangenen Prüfung (Phase 4).

Erstere Phase dieses Schemas besteht darin, dass die Teilnehmer ein gemeinsames Anliegen finden und konkrete Probleme definieren, was als Grundlage für die Verteilung von Ressourcen dient (ebd. 58).

In der zweiten Phase wird in einem deliberativen Prozess erörtert, wie die gemeinsamen Anliegen bzw. Probleme im Sinne aller Betroffenen am besten realisiert bzw. gelöst werden können. Dabei werden Strategien entwickelt, die von allen als fair und effektiv angesehen werden. Folgende Aspekte sind in daraus entstehenden schriftlichen Plänen festzuhalten: konkrete zu bewerkstelligende Aufgaben; zu vollbringende Arbeitsschritte und deren Zuteilung zu konkreten Personen oder Personengruppen; erwartete Ergebnisse der einzelnen Arbeitsschritte; Methoden, anhand derer überprüft wird, ob die entsprechenden Personen die ihnen zugeteilten Aufgaben erfüllt haben und ob die erfüllten Aufgaben auch die erwünschten Effekte erzielt haben. Weiters wählen die Personen aus mehreren vorliegenden Plänen denjenigen aus, der für alle den besten Weg zur Erfüllung der gemeinsamen Anliegen und Lösung der Probleme auszuweisen scheint. Die Auswahl des handlungsleitenden Plans erfolgt nach Fung am besten mittels demokratischer Wahl. (ebd. 58f)

In der dritten Phase wird der in der zweiten Phase entwickelte und ausgewählte Plan realisiert, wobei hier aus verschiedensten Gründen unvorhergesehene Probleme auftauchen können, die eine planmäßige Ausführung der im Plan festgehaltenen Aufgaben behindern (ebd. 59).

Die Überprüfung und Evaluierung erfolgt wiederum durch deliberative Prozesse. Die gemeinsam entwickelten Instrumente und Methoden aus der zweiten Phase dienen nun zur Überprüfung, ob die Personen und Personengruppen die vereinbarten Aufgaben auch erfüllt haben bzw. ob die

Aufgaben zu anspruchsvoll waren. Damit können Informationen über die Kapazität und Verlässlichkeit bestimmter Personen und Personengruppen gewonnen werden. Außerdem wird gemeinsam überprüft, ob die erwünschten Effekte durch die erfüllten Aufgaben eingetreten sind. (ebd.)

Da die Evaluierung gelingende sowie misslingende Aspekte zum Vorschein bringt, soll durch Abänderungen und Adaptionen des ursprünglichen Handlungsplanes der Prozess erneut durchgeführt werden, bis das ursprüngliche Anliegen bzw. Problem von der gesamten Gruppe als ausreichend erfüllt bzw. gelöst scheint und neue Probleme und Anliegen nach demselben Schema bearbeitet werden können (ebd. 60).

5.5.3 Die Delphi-Methode

5.5.3.1 Ursprung der Delphi-Methode

Nach derzeitigem Wissensstand wurde im Jahr 1948 das erste Mal von einer sozialwissenschaftlichen Technik berichtet, die nach dem Vorbild des Orakels von Delphi im antiken Griechenland auf die Vorhersage zukünftiger Ereignisse abzielte. Damals sollten die Ergebnisse von Hunde- oder Pferderennen vorhergesagt werden. Genauere Details dazu sind jedoch nicht bekannt. (Häder 2009, 15) Der Sage nach (ebd. 13f) saß im Tempel von Delphi die Priesterin Pythia, welche von der Weisheit des Gottes Apollon erfüllt war und somit Menschen, die Rat suchten, helfen konnte. Dies funktionierte so, dass die um Hilfe bittenden Menschen schriftlich eine Frage formulierten, diese dem Orakel übergaben, dem Orakel ein Opfer brachten und schließlich nach einiger Zeit eine Antwort des Orakels erwarten konnten. Entscheidungsfragen wurden außerdem durch Ziehung von weißen oder schwarzen Bohnen mit „ja“ oder „nein“ beantwortet. Tatsächlich dürfte es so gewesen sein, dass jeweils junge Frauen aus Delphi zur Priesterin Pythia bestimmt wurden. Die auserwählte Pythia war bei den Beratungstreffen der eigentlichen Priester anwesend und gab grundsätzlich die Ergebnisse daraus den Menschen im Tempel weiter. Entscheidend dabei scheint gewesen zu sein, dass die Aufrechterhaltung des Orakel-Mythos es den sehr gebildeten und sozial vernetzten Priestern ermöglichte, ganz bewusst Politik zu betreiben und sozialen Einfluss auszuüben. Ihr Expertenstatus und profunde Kenntnisse weltpolitischer Zusammenhänge, welche in der Gestalt

und den Worten einer Priesterin im Tempel zu Delphi zum Ausdruck gebracht wurden, versetzte die Priester in die Lage, über einen langen Zeitraum die Geschehnisse Griechenlands mitzubestimmen, da das Orakel besonders in politischen Fragen um Rat gefragt wurde. (ebd.) Einige Prinzipien der grundsätzlichen Logik des Orakels von Delphi werden in der sogenannten Delphi-Methode aufgegriffen und zu einer sozialwissenschaftlichen Befragungstechnik geformt. Linstone & Turoff (1975) liefern erstmals eine umfassende Beschreibung der Delphi-Methode, auf die sich viele Autoren nach wie vor beziehen. Darin werden die Entstehung dieser Methode, ihre unterschiedlichen Anwendungsgebiete und Anwendungsmöglichkeiten sowie erste Evaluationen der Methode und experimentelle Untersuchungen zu ihren Effekten beschrieben (ebd.). Die Autoren bezeichnen die Delphi-Methode als ein Nebenprodukt der militärischen Verteidigungsforschung in den USA (ebd. 10). Im Jahre 1950 wurde von der RAND-Corporation⁵ eine Studie namens >>Project Delphi<< durchgeführt, die von der US Air-Force gesponsert wurde und sich zum Ziel setzte, einen zuverlässigen Meinungskonsens von Experten über mögliche sowjetische Kriegshandlungen gegen die USA herzustellen (ebd.). Die Gründe für diese erstmalige Anwendung der Delphi-Methode lagen darin, dass keine zuverlässigen Informationen über den interessierenden Bereich vorlagen bzw. deren Erwerb zu teuer gewesen wäre (ebd.). 1964 wurde die Delphi-Methode durch den >>Report on a Long Range Forecasting Study<< öffentlich bekannt. Dabei wurde sie erstmals außerhalb des Militärs angewandt mit dem Ziel des Abschätzens von Entwicklungen in Wissenschaft und Technologie in den folgenden zehn bis fünfzig Jahren und deren wahrscheinliche Auswirkungen auf die Gesellschaft und die Welt. Die Studie fokussierte auf sechs inhaltliche Schwerpunkte: Wissenschaftliche Errungenschaften, Bevölkerungskontrolle, Automationstechnik, Weltraumforschung, Kriegsprävention und Waffensysteme. (Gordon & Helmer 1964, 1f) Nachdem die Delphi-Methode durch diverse Publikationen immer bekannter wurde, stieg das Interesse an ihr und weitere Anwendungen im Bereich der Luftfahrt bzw. diverser Technologien folgten. Die Delphi-Technik etablierte sich neben dem technischen Feld auch im Umwelt-, Gesundheits- und Logistikbereich. Seit Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts breitete sich die Delphi-Methode auch in Europa und im fernen Osten aus. (Linstone & Turoff 1975, 11) Sie wurde insbesondere im Bereich der Betriebswirtschaft als Prognoseinstrument entdeckt, aber auch in

⁵ RAND (Research and Development): eine Organisation für Forschung und Entwicklung in den USA, die nach Ende des Zweiten Weltkriegs gegründet wurde und zum öffentlichen Wohl und zur Sicherheit beitragen sollte (RAND Corporation 2012).

vielen anderen Bereichen in vielfältiger Weise eingesetzt (Häder 2009, 15). Nach Seeger gab es 1979 bereits ca. 1500 Delphi-Studien unterschiedlichster Art (Seeger 1979, 32). Eine Anfang der 70er Jahre in Japan vom >>National Institute of Science and Technology Policy<< (NISTEP) begonnene Delphi-Studie wird bis heute fortgesetzt. Im Jahr 2010 ist der Endbericht der bereits neunten Welle veröffentlicht worden. (Häder 2009, 15f; NISTEP 2010) In den frühen 90er Jahren ist ähnlich dem japanischen Vorbild erstmals in Deutschland eine Technologieprognose mittels Delphi-Methode organisiert worden und später wiederholt worden (Frauenhofer-ISI 1998, M-2). Von den Delphi-Anwendungen in Österreich sei noch auf Delphi-Austria verwiesen, ein vom Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr eingerichtetes und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Technikfolgen-Abschätzung des ÖAW durchgeführtes umfassendes Forschungsprogramm, das die Delphi-Technik für Gesellschafts-, Kultur- und Technologiefragen einsetzte. Es waren 2500 Experten aus verschiedensten Bereichen daran beteiligt und es liegt ein mehrbändiger Bericht vor. In diesem Programm steht jedoch nicht ausschließlich das Entwickeln von Zukunftsprognosen im Mittelpunkt, sondern werden auch andere Zielsetzungen verfolgt und vor allem auch andere methodische Ansätze angewandt. (Strobl 2000, 54ff; ITA 1998 5; 9ff) Landeta zeigt, dass allgemein die Anzahl der wissenschaftlichen Publikationen, in denen Anwendungen der Delphi-Methode bzw. Reflexionen über sie Thema sind, bis 2004 kontinuierlich angestiegen ist (2006, 470f).

Grundsätzlich ist das Vorhersagen der Zukunft, wie das Beispiel im alten Griechenland zeigt, schon jeher ein Bedürfnis der Menschheit. Gründe, warum gerade seit Mitte des letzten Jahrhunderts wissenschaftliche Bemühungen zur Vorhersage der Zukunft mittels Anwendung der Delphi-Methode gesellschaftlich und politisch unterstützt und finanziert werden, sehen Häder & Häder darin, dass „weitreichende Entscheidungen in Wirtschaft und Wissenschaft [...] von immer mehr Experten vorbereitet und getragen werden [müssen]“, weil das Ausmaß an Wissen so hoch ist, dass keine Einzelperson mehr umfassend darüber verfügt und daher die Spezialisten für einzelne Wissensbereiche zusammenarbeiten müssen (Häder & Häder 2000, 12). Weiters seien in einer zunehmend komplexen Welt Entscheidungen immer komplizierter zu treffen. Oftmals betreffen solche Entscheidungen die ganze Menschheit über einen langen Zeitraum und müssen nicht zuletzt wegen der hohen Kosten, die meist damit verbunden sind, gut überlegt werden (ebd.).

5.5.3.2 Merkmale und Funktion der Delphi-Methode

Worin genau besteht nun die Delphi-Methode und wie zuverlässig lässt sich damit die Zukunft prognostizieren? Seit der Entwicklung dieser Befragungstechnik wird darüber diskutiert, was die Delphi-Methode genau ist und was sie leistet. Linstone & Turoff definieren sie ganz allgemein als „... a method for structuring a group communication process so that the process is effective in allowing a group of individuals, as a whole, to deal with a complex problem“ (1975, 3). Häder kommt nach Betrachtung unterschiedlichster Definitionen zu dem Schluss, dass charakteristische Merkmale der Delphi-Methode die durch Feedback ausgelöste Gruppenkommunikation, die Erzeugung von Konsens und die Verhinderung einer Meinungsführerschaft sind (Häder 2009, 21). Bezüglich des Konsenskriteriums plädiert Häder dafür, dass auch Dissens, also Meinungsvielfalt, als Ziel der Delphibefragung angesehen werden können soll. Des Weiteren lehnt Häder es ausdrücklich ab, die Delphi-Methode als eine Universalmethode zu betrachten, die beliebig veränderbar ist und beliebig benutzt werden kann.⁶ Dies führe lediglich dazu, dass die Methode diffus eingesetzt werde und Kritik an ihr immer lauter wird. Der Einsatz der Delphi-Befragung müsse an klare Ziele und Sachverhalte geknüpft sein, die mit entsprechenden methodischen Vorgaben verbunden sind. (ebd. 23) Bezugnehmend auf diverse Autoren seit Linstone & Turoff 1975 charakterisiert Häder das klassische Design einer meist für Zukunftsprognosen angewandten Delphi-Befragung folgendermaßen:

- „Verwendung eines formalisierten Fragebogens
- Befragung von Experten
- Anonymität der Einzelantworten
- Ermittlung einer statistischen Gruppenantwort
- Information der Teilnehmer über diese statistische Gruppenantwort (Feedback)
- (Mehrfache) Wiederholung der Befragung nach dem beschriebenen Vorgehen“

(Häder 2009, 25).

⁶ Die entsprechende Betonung einer solchen Ablehnung ist vor dem Hintergrund der Entstehung verschiedener Varianten von Delphi-Befragungen, die vom klassischen Design abweichen und abgesehen von Zukunftsprognosen viele andere Zielsetzungen verfolgen, zu verstehen.

Linstone & Turoff (1975, 5) bezeichnen die Papier-und-Bleistift-Version als die gängigste Form der Delphi-Methode. Dabei entwickelt ein Monitorteam einen Fragebogen, der an eine große Gruppe von Teilnehmern gesendet wird. Nachdem der Fragebogen zurückgesendet wurde, fasst das Monitorteam die Resultate zusammen und entwickelt auf Grundlage dieser Resultate einen neuen Fragebogen für die Teilnehmer. Letztere haben üblicherweise mindestens einmal die Möglichkeit ihre ursprünglichen Antworten auf Basis des Gruppenergebnisses zu überarbeiten. Die Autoren bezeichnen diese Delphi-Form als eine Kombination von Umfrage- und Konferenzprozedur, in der ein kleines Monitorteam einen großen Anteil am Zustandekommen der Kommunikation zwischen verschiedenen Individuen übernimmt. (ebd.) Martino grenzt die Delphi-Methode klar von Meinungsumfragen und vom psychologischen Testen ab. Erstere wollen lediglich Meinungen abbilden und erfassen ohne diese zu beeinflussen. In einer Delphi-Befragung hingegen werden die Teilnehmer dazu aufgerufen, ihre Meinung zu ändern. Beim psychologischen Testen steht ebenso das Messen von Haltungen und Einstellungen im Vordergrund, jedoch ohne dass den Teilnehmern bewusst ist, was gemessen wird, damit ihre Antworten nicht verzerrt werden. In einer Delphi-Befragung ist für die Teilnehmer die Art und Bedeutung der Fragen offengelegt und transparent. Aus diesen Gründen plädiert Martino dafür, die Delphi-Methode nicht auf Methoden zu beschränken, die für Meinungsumfragen bzw. psychologisches Testen geeignet sind. (Martino 1999, 17)

Es kann zusammengefasst werden, dass die klassische Delphi-Methode auf der Prämisse aufbaut, dass Experten auf einem Themengebiet, die in mehreren Befragungsrunden dieselben Fragen zu einem ungewissen, zukünftigen Sachverhalt in dem entsprechenden Themenfeld beantworten und bei jeder Wiederholung der Befragung jeweils mit den aggregierten Ergebnissen der vorhergehenden Befragungsrunde konfrontiert werden, letztendlich ein Ergebnis erzielen, das dem tatsächlich eintretenden Ereignis sehr ähnlich ist. Mit diesem Vorgehen soll die Zukunft „vorhersehbar“, zumindest jedoch berechenbarer werden.

Im Jahre 1969 hat Dalkey Experimente mit Studierenden durchgeführt, welche dem Phänomen auf den Grund gehen sollten, ob und wie sich Gruppenurteile in Delphi-Befragungen im Vergleich zu Einzelurteilen unterscheiden, welche Voraussetzungen solide Gruppenurteile bedingen bzw. welche Effekte durch sie erzielt werden können. Dabei ist er auch auf die Schwierigkeiten mit Gruppendiskussionen eingegangen, die von verschiedenen Psychologen festgestellt wurden und die durch die Delphi-Methode überwunden werden sollten. Die Ergebnisse aus direkten Gruppendiskussionen erweisen sich demnach meist als ungenauer als

der Mittelwert aus den Einzelantworten der Gruppenteilnehmer ohne vorausgehende Diskussion. Dies ist deshalb der Fall, da Gruppendiskussionen a) durch den Einfluss dominanter Individuen, die meist jedoch nicht über mehr Wissen verfügen als die anderen Teilnehmer, b) durch das in Gruppen immer vorkommende und vom eigentlichen Zweck ablenkende Diskutieren über persönliche und gruppenspezifische Befindlichkeiten und c) durch den ausgelösten Gruppendruck beeinflusst und verzerrt werden. (Dalkey 1969; 14) Krüger erläutert hinsichtlich des Gruppendrucks, dass man sich durch die Anwendung der Delphi-Methode erhofft, die „gruppendynamischen Störfaktoren auszuschalten“ bzw. die auf den kognitiven Bereich negativ wirkenden emotionalen Einflüsse (z. B.: „Angst vor Prestigeverlust“, „Angst vor Verlust der Expertenglaubwürdigkeit“ oder „Angst vor Verlust der Gruppenmitgliedschaft“) abfedern zu können (Krüger 1975, 220). Die der Delphi-Methode inhärente „psychosoziale Einstellungs- und Verhaltenssteuerung“ findet ausschließlich auf Basis von eventuell verunsichernden, zurückgekoppelten Argumenten statt, „hinter denen jedoch keine faktisch sanktionierenden Kräfte stehen“ (ebd.). Dadurch wird den Teilnehmern ein breiter Spielraum eröffnet, der zur Entfaltung ihrer Spontaneität und Kreativität beiträgt und besonders bei Delphi-Anwendungen, welche das kreative Entwickeln und Sammeln von Ideen zum Ziel haben, zum Tragen kommt (ebd.). Aus Dalkeys Experimenten geht hervor, dass sich tendenziell genauere Schätzungen durch den Delphi-Prozess erzielen lassen als durch direkte Gruppenkommunikation. Außerdem zeigt er auf, dass die sowohl dem Delphi-Prozess als auch der direkten Gruppenkommunikation zugrundeliegende Regel, dass mehr Köpfe besser sind als einer, speziell, wenn es um unsichere Sachverhalte und Meinungen geht, auch aus Gründen einer höheren Reliabilität und Genauigkeit gerechtfertigt ist. (Dalkey 1969, 6ff; 21ff)

Brockhoff kommt in seinen Untersuchungen zum Unterschied zwischen einer computerunterstützten Delphi-Anwendung und direkter Gruppenkommunikation sowie deren Eignung für die Vorhersage der Zukunft bzw. für das Abschätzen von unbekannten Fakten auf keine eindeutigen Ergebnisse. Für Ersteres sei demnach die Delphi-Methode geeigneter, für Zweiteres die Gruppenkommunikation. (Brockhoff 1975, 318ff) Häder (2009, 55ff) versucht die Frage nach der Überlegenheit von Gruppendiskussion oder Delphi-Methode differenziert nach Zielsetzung zu beantworten. Für die Aggregation von Ideen und die Aufklärung unsicherer Sachverhalte weise kein Verfahren einen eindeutigen Vorteil auf. Es wird daher nahegelegt, bei der Wahl des entsprechenden Verfahrens ökonomische Aspekte (Kosten, Ressourcen etc.) in Betracht zu ziehen. Wenn es um die Ermittlung und Qualifikation von Gruppenmeinungen über einen diffusen Sachverhalt geht, schreibt Häder der Delphi-Methode eine klare Überlegenheit zu. Das

Erheben unterschiedlicher Einzelmeinungen kann durch das Delphi-Verfahren unverfälschter erfolgen als durch Gruppenprozesse, in denen durch Beeinflussung der Gruppe die interessierenden Unterschiede in den ursprünglichen Ansichten der Individuen verzerrt werden. Hinsichtlich der Bildung von Konsens als das erklärte Ziel bemängelt Häder das Fehlen empirischer Evidenzen, welche einen Vergleich der beiden Varianten ermöglichen würden. Nach Häder könnte ein höherer Konsensdruck sowohl in der Gruppendiskussion als auch in der Delphi-Befragung plausibel argumentiert, jedoch nicht belegt werden. Angesichts dieser Befunde sei auf Grund praktischer und ökonomischer Aspekte zu entscheiden, auf welches der beiden Verfahren die Wahl fällt. So sprechen die Kosten und der Zeitaufwand sowie die Möglichkeit, dass sich die Teilnehmer bei der Beantwortung der Fragen individuell Zeit nehmen können, eher für die Delphi-Methode. Bei Gruppendiskussionen liegen die Ergebnisse schneller vor, da diese direkt nach der Diskussion zur Verfügung stehen. Delphi-Befragungen hingegen benötigen viel mehr Zeit durch das Erstellen des Feedbacks und die wiederholte Befragung. (Häder 2009, 55ff) Alles in allem erscheint Häder „die Diskussion Delphi-Befragungen versus Gruppendiskussion [...] relativ wenig fortgeschritten [...]“ und das Wissen über Bedingungen, welche für den Einsatz des einen oder des anderen Verfahrens sprechen, mangelhaft (ebd. 207). Er plädiert daher für eine nähere Beleuchtung der Fragen, welches der beiden Verfahren sich eher für eine „Ideenaggregation“, die „Bestimmung eines diffusen Sachverhalts“, die „Ermittlung und Qualifizierung von Expertenansichten“ oder die „Erzeugung von Konsens“ eignet (ebd.).

Dalkey (1969, 76ff) kam zu dem Schluss, dass bei Delphi-Befragungen grundsätzlich das Wissen der Teilnehmer über den interessierenden Gegenstand eine große Rolle spielt. Es stellt aber auch das Einbeziehen weniger kenntnisreicher Personen kein Problem dar, da sich das Urteil Letzterer durch das wiederholende Befragen stärker verbessert als das der bereits zuvor besser informierten Individuen. Er demonstriert, dass das Einbeziehen von weniger informierten Personen unter bestimmten Umständen sogar wünschenswert ist und dass die Art des Feedbacks ausschlaggebend für seinen Effekt ist. (ebd.) Des Weiteren wurden einige andere Experimente und Untersuchungen zur Delphi-Methode durchgeführt, aus denen folgende Ergebnisse resultierten:

Krüger 1975 berichtet von einer Studie Dalkeys & Helmers aus dem Jahre 1951⁷, in der festgestellt wurde, dass die Antworten der Experten bei wiederholter Befragung und Rückkopplung der Ergebnisse zusehends konvergierten. Für diesen Effekt werden drei mögliche Gründe genannt: „social pressure“, „rethinking the problem“, „transfer of information during feedback“. (Dalkey & Helmer 1951, 10 zit. n. Krüger 1975, 228) Des Weiteren konnte das Konvergieren der Meinungen statistisch durch von Runde zu Runde schrumpfende Quartilsabstände festgestellt werden (Brown & Helmer 1964, 12). Scheibe et al. haben eruiert, dass die Teilnehmer vom Feedback in der Delphi-Technik beeinflusst werden, und führen dies darauf zurück, dass die Teilnehmer an den Meinungen der anderen interessiert sind und den Wunsch haben sich an einen wahrgenommen Konsens anzunähern (Scheibe et al. 1975, 272). Interessante Ergebnisse brachten Experimente hervor, in denen das Feedback bewusst verfälscht wurde. Dabei ergab sich, dass sich die teilnehmenden Experten durch ein falsches Feedback in der zweiten Runde beeinflussen ließen und ihre Antworten entsprechend anpassten, sich jedoch nach Durchführung aller Runden unabhängig von dieser Verfälschung wieder auf den wahren Wert zubewegt haben (Scheibe et al. 1975, 267ff; Cyphert & Gant 1970). Blind & Cuhls haben festgestellt, dass Experten mit höherer Expertise weniger bereit sind sich der Durchschnittsmeinung anzuschließen und somit gegen das Konvergenzprinzip handeln (Blind & Cuhls 2001 57ff). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse sieht Häder die Tatsache bestätigt, dass in der Delphi-Methode sowohl Gruppenzwang und Konsensstreben als auch ein Abweichen davon, also relativ unabhängige Urteile zum Tragen kommen. Das Feedback wird für das letztendliche Antwortverhalten nicht unreflektiert, sondern kritisch verarbeitet und stellt eine Komponente unter anderen dar. Unter diese anderen Komponenten fallen z. B. diverse kognitive Prozesse, die weiter unten noch näher erläutert werden. (Häder 2009, 208f)

Außerdem wurde bereits untersucht, inwiefern das Antwortverhalten der Teilnehmer in den verschiedenen Runden auch von Persönlichkeitsmerkmalen abhängt (Scheibe et al. 1975, 274ff). Dabei wurde z. B. das Selbstvertrauen bzw. die Selbstsicherheit der Teilnehmer mit ihrem Antwortverhalten korreliert, um herauszufinden, ob, ähnlich wie in Gruppen, Personen mit hohem Selbstvertrauen weniger auf den Konsens zusteuern als Personen mit geringem Selbstvertrauen. Es zeigte sich, dass die Stärke der Abweichung in der zweiten Runde von der Antwort in der ersten Runde negativ mit dem Selbstvertrauen korrelierte, jedoch die gesamte Veränderung von Runde 1 bis Runde 4 keine Korrelation mit dem Selbstvertrauen aufwies. Des

⁷ Die Originalquelle konnte nicht mehr auffindig gemacht werden.

Weiteren haben sich weniger selbstbewusste Personen tendenziell eher am Meinungsmittel orientiert und das Feedback wenig beachtet bzw. genutzt. Außerdem war die Zufriedenheit mit dem gesamten Delphi-Prozess bei denjenigen Personen viel niedriger, die ein stark konformes Antwortverhalten zeigten. Über dieses Phänomen wurde so spekuliert, dass der Gruppendruck, speziell, wenn es um die Erhebung von Werten und Meinungen geht, so groß ist, dass viele Menschen gruppenkonform antworten, obwohl sie die Meinung nicht teilen. Hier könnte die Anonymität der Delphi-Befragung dazu beitragen, dass die Teilnehmer sich am Papier einfach der Mehrheitsmeinung anschließen, um sich nicht dem unangenehmen Vermitteln zwischen eigenen Gefühlen und denen der anderen aussetzen zu müssen. Die Teilnehmer setzen den Prozess beeinflusst vom Gruppenzwang einfach fort, sind jedoch mit den Ergebnissen im Nachhinein unzufrieden. (ebd. 274ff)

Häder (2009, 204f) berichtet von folgenden Ergebnissen einer kognitionspsychologischen Untersuchung einer Delphi-Befragung:

- Auch ohne Wissen über Kausalzusammenhänge auf dem entsprechenden Gebiet legen die Experten ihren Urteilen dennoch implizite Annahmen zugrunde.
- Es wird die Strategie angewandt gegenwärtige Entwicklungen auf die Zukunft auszudehnen, wenn dies auch von den Experten recht vorsichtig gehandhabt wird, indem „intervenierende Randbedingungen“ (ebd. 205) mitgedacht werden.
- Grundsätzlich wird von den Experten bestritten sich am Feedback zu orientieren, obwohl eine unbewusste Orientierung daran nachgewiesen werden konnte. Es scheint naheliegend, dass dies Experten jedoch nicht explizit zugeben.
- Grundsätzlich scheinen „komplexe kognitive Prozesse“ (ebd.) und aktiviertes Wissen hinter den Antworten der Experten bei Delphi-Befragungen zu stehen (ebd. 204f).

Häder weist auch auf Unterschiede zwischen Experten und Nichtexperten hinsichtlich der ablaufenden kognitiven Prozesse bei Delphi-Prognosen hin. Folgend sind bei beiden Gruppen ähnlich ablaufende Denkprozesse angeführt:

- die Nutzung von zum Beispiel durch Berufs- oder Alltagserfahrung umschriebene Intuitionen,

- die Suche nach Extrapolationsmöglichkeiten gegenwärtiger Trends, wobei lediglich von den Experten die möglichen Grenzen solcher Strategien mitbedacht werden,
- die Beachtung der Realisierungschancen möglicher Entwicklungen vor allem unter dem Kosten-Nutzen-Aspekt“ (ebd. 205).

Denkprozesse, die spezifisch für Experten sind, bestehen

- in der „Nutzung von Information aus bereits vorliegenden und den Experten bekannten Prognosen“ (ebd.),
- im „Erstellen von Analogieschlüssen“ (ebd.),
- in der „Benutzung von Vorausgruppenkonzepten“ (ebd.),
- in der „Konstruktion und ‚Befragung‘ von Leitbildern, die über das Untersuchungsobjekt existieren“ (ebd. 206),
- in der „Berücksichtigung bestimmter externer Entwicklungen“ (ebd.)

Außerdem seien Zukunftsvoraussagen mittels Delphi-Methode vor dem Hintergrund der >>Self-fulfilling-Prophecy>> zu betrachten. Durch einen Gruppenprozess, der auf die Vorhersage eines künftigen Szenarios abzielt, könnte bereits an der Herstellung dieses Szenarios gearbeitet werden und das Eintreten eines solchen somit wahrscheinlicher werden. (Häder 2009, 29f) Eindeutige Evidenzen dafür sind jedoch zumindest bei Krüger nicht zu finden (Krüger 1975, 232ff).

Hinsichtlich der Möglichkeit mittels Delphi-Befragungen die Zukunft zu prognostizieren ist mehrfach festgestellt worden, dass der sich durch den Konvergenz-Effekt ergebende Gruppenmittelwert bzw. -median, der sich nach mehrmaligem Wiederholen der Befragung eingestellt hat, dem wahren Wert sehr nahe kommt (Brown & Helmer 1964, 12; Krüger 1975, 229). Häder fasst verschiedene Ergebnisse von Delphi-Befragungen, die mit den tatsächlich eingetretenen Ereignissen verglichen werden konnten, mit den Worten zusammen, dass „sich die interessierenden Sachverhalte mit ausreichender Sicherheit vorbestimmen ließen“ (2009, 194). Hinsichtlich der Überprüfung von Delphi-Befragungen mittels Almanachfragen⁸ kommt Häder

⁸ Fragen, zu denen es eine konkrete, richtige Antwort bereits gibt und mittels derer die Ergebnisse der Delphi-Befragungen unmittelbar überprüft werden können (z. B.: das Antwortverhalten von bestimmten Probanden bei gewissen Fragen zu einer bereits abgeschlossenen Studie)

zu dem Schluss, dass „das Delphi-Design zu einem differenzierten Erkenntnisprozess während der Aufgabenbearbeitung (hervorgerufen durch wiederholte mentale Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Aufgabenstellung sowie der Rückmeldungen) führt, der positiven Einfluss auf die Qualität der Ergebnisse hat“ (ebd. 198). Selbstverständlich kann immer nur von Annäherungen an Ereignisse in der Zukunft gesprochen werden, niemals jedoch von einer exakten Vorhersage der Zukunft. Nicht zuletzt ist die Vorhersagequalität vom Themengebiet, vom Design und von methodischen Aspekten, von der Anzahl und den Merkmalen der Teilnehmer, von der Zeitspanne, für die die Vorhersage gelten soll, und natürlich von unvorhergesehenen, unberechenbaren Ereignissen abhängig. (ebd. 87ff; 193f)

5.5.3.3 Arten von Delphi-Befragungen

Die Anwendungsgebiete der Delphi-Methode beschränken sich bei weitem nicht mehr nur auf Zukunftsprognosen, sondern sind inzwischen sehr vielfältig. So berichtet Turoff (1975, 84) bereits von der 1969 eingeführten >>Policy Delphi<<, die sich vom ursprünglichen Verständnis der Delphi-Methode und ihrer Anwendung insofern deutlich unterscheidet, als dass sie anstatt des Herstellens von Konsens zwischen verschiedenen Expertenmeinungen auf das Ermitteln von unterschiedlichen, kontroversen Sichtweisen zur potentiellen Lösung einer wichtigen politischen Angelegenheit abzielt. Wobei eine politische Angelegenheit eine ist, für die es keine Experten in dem Sinne gibt, sondern lediglich informierte „advocates and referees“ (ebd.). Experten können Schätzungen über Effekte und Analysen anstellen, die für eine bestimmte politische Entscheidung sprechen. Diese Einschätzungen müssen jedoch mit dem Willen von Interessengruppen innerhalb der Gesellschaft oder der gesellschaftlichen Organisation, die von der Angelegenheit betroffen sind, konkurrieren. Die >>Policy-Delphi<< besteht nicht darin, dass der Entscheidungsträger die zu treffenden Entscheidungen einer Gruppe überlassen will, sondern dass eine informierte Gruppe hinsichtlich seiner Erwägungen alle Möglichkeiten und Evidenzen darlegt. Eine >>Policy-Delphi<< ist daher ein Werkzeug für die Analyse von politischen Themen und Angelegenheiten, aber kein Mechanismus zur Entscheidungsfindung. (ebd.) Eine >>Policy-Delphi<< wird grundsätzlich nicht als Ersatz für Komitees angesehen, in denen die Personen von Angesicht zu Angesicht miteinander interagieren und Entscheidungen treffen, sondern als Möglichkeit den Prozess in einem Komitee zu verbessern bzw. zu korrigieren, indem sie z. B. als „precursor to a committee activity“, als Vorstufe für die Arbeit im Komitee

eingesetzt wird (ebd. 87). Diese Anwendung der Delphi-Methode verfolgt eines oder eine Kombination der folgenden Ziele:

- alle in Betracht gezogene Optionen werden offengelegt,
- die Auswirkungen und Konsequenzen der vorgebrachten Optionen werden abgeschätzt,
- die Akzeptanz jeglicher Option wird überprüft. (ebd.)

Dabei ist das Erreichen der letzten beiden Ziele vor allem davon abhängig, inwiefern unterschieden werden kann, ob Unterschiede in der Beurteilung einer Option aus der Unsicherheit und fehlenden Information über mögliche Konsequenzen resultiert oder aus Interessenunterschieden zwischen den teilnehmenden Personen. Turoff sieht die Feststellung dessen als Möglichkeit die Frage nach den Konsequenzen und der Akzeptanz vorgebrachter Optionen zu klären. (ebd.) Er spricht von sechs unterscheidbaren Phasen einer >>Policy-Delphi<<, die in fünf Runden, in der Praxis aber oft auch in drei oder vier Runden abgedeckt werden. Diese bestehen

- 1) in der Formulierung der Themen (Welches Thema soll behandelt werden und wie soll es formuliert werden?),
- 2) im Darlegen der Optionen (Was sind die politischen Optionen bezüglich der Thematik?),
- 3) im Bestimmen der anfänglichen Positionen zum auserwählten Thema (Über welche Positionen herrscht Übereinstimmung bzw. unterschiedliche Auffassung und welche Positionen sind unwichtig und zu verwerfen?),
- 4) im Erkunden und Einholen der Gründe für die unterschiedlichen Auffassungen (Welche Annahmen, Sichtweisen und Fakten liegen den entsprechenden Positionen der Individuen zugrunde?),
- 5) im Evaluieren der Gründe, die den unterschiedlichen Positionen zugrunde liegen (Wie schätzt die Gruppe die unterschiedlichen Argumente, die zur Verteidigung der verschiedenen Positionen vorgebracht werden, ein und wie werden diese Argumente relativ zueinander bewertet?) und
- 6) in der Neubewertung der Optionen (Wie wird die Relevanz der jeweiligen Positionen auf Basis der entsprechenden Evaluation eingeschätzt?). (ebd. 88)

Die Teilnehmer sollten informierte Personen sein, die alle unterschiedlichen Aspekte des Themas beleuchten, um auch eine Vielfalt an Positionen zur Thematik widerspiegeln zu können. Falls sich durch eine nicht adäquate Zusammensetzung der Teilnehmer relativ homogene Antworten ergeben, kann das Monitorteam fehlende Aspekte einbringen, wobei bei solchen Interventionen genau darauf geachtet werden muss, nicht in eine bestimmte Richtung zu manipulieren und den Prozess damit zu verzerren. (ebd. 89)

Typischerweise werden in einer >>Policy-Delphi<< unterschiedliche Fragedimensionen verwendet, womit die Einschätzung der Teilnehmer zur Wünschbarkeit, Machbarkeit und Relevanz einer Option oder zum Vertrauen in ein Argument auf einer mehrstufigen Likert-Skala erhoben werden soll (ebd. 89ff).

Turoff hebt deutlich hervor, dass die >>Policy-Delphi<< eine Methode zur Analyse politischer Entscheidungen darstellt und nicht mit einer Entscheidungsfindungsprozedur verwechselt werden dürfe. Sie dient zur Schaffung bestmöglicher Informationen und soll sicherstellen, dass alle möglichen Optionen in Betracht gezogen werden, damit der Entscheidungsträger die bestmögliche Wahl treffen kann. Dafür ist die Erforschung von Meinungsverschiedenheiten notwendig, was durch eine gründliche Analyse der Grundlagen beobachteter Uneinigkeit geschehen soll. (ebd. 100)

Scheibe et al. (1975, 263ff) berichten von der Durchführung einer >>Goals Delphi<<. Der Zweck dieser vorgestellten Variante besteht in der Entwicklung und Priorisierung einer Hierarchie von Zielen, die in einem konkreten Fall zur Evaluation verschiedener hypothetischer Transportmöglichkeiten dienen sollen. Dabei wurden die von den Teilnehmern vorgeschlagenen Ziele nach ihrer Bedeutung für die jeweiligen Teilnehmer gereiht. Die Ergebnisse der Reihung wurden den Teilnehmern zurückgekoppelt, um auf deren Basis eine neue Bewertung vornehmen zu können. Diese Rückkoppelung der Ergebnisse wurde insgesamt viermal wiederholt. Insgesamt sehen die Autoren ein großes Potential in der Delphi-Methode zum Formulieren von Zielen und Bestimmen von Prioritäten. (ebd. 282)

Häder (2009, 31ff) identifiziert nebst der klassischen Delphi-Technik zur Zukunftsvorhersage eines unsicheren Sachverhalts drei weitere Typen, die jeweils andere Zielsetzungen verfolgen. Darunter fällt die Delphi-Befragung 1) zur Ideenaggregation, 2) zur Ermittlung und Qualifikation der Ansichten einer Expertengruppe über einen diffusen Sachverhalt und 3) zur Konsensbildung unter den Teilnehmern. Erstere Variante stellt einen ausschließlich qualitativen

Ansatz dar, der darauf abzielt, verschiedene Ideen zu erheben und zu aggregieren. Dies erfolgt z. B., um „(erste) Problemlösungsvorschläge zu erarbeiten“ (ebd. 31). Während im Zuge von Delphi-Befragungen oftmals qualitative Runden den quantitativen Runden vorgeschaltet werden, um zuerst zu identifizieren, was später quantifiziert wird, werden in dieser Variante die qualitativen Antworten den Experten in einer Folgewelle so zurückgekoppelt, dass diese darauf wiederum offen reagieren können. Somit werden die Ideen aus der Vorrunde verfeinert bzw. „qualifiziert“ (ebd.). Das Ziel dieses Befragungsmodus ist das Hervorbringen möglichst vieler Ideen. Dabei interessieren durchaus auch von einzelnen Teilnehmern vorgebrachte, abstruse Ideen. Um eine entsprechende Vielfalt solcher Ideen zu erhalten, sollten die Experten eine möglichst breite Expertise aufweisen. (ebd. 31f) Ein Beispiel dieser Form der Delphi-Befragung ist das von Hasse beschriebene Delphi-Verfahren zur Frage der Landschaftsästhetik von Windkraftanlagen. Dabei wurden sechs Experten in drei Runden mit dem übergeordneten Ziel befragt, die unterschiedlichen Normen zu eruieren, die landschaftsästhetischen Beurteilungen von Windkraftanlagen zu Grunde liegen. (Hasse 1999, 217f)

Die zweite Variante verfolgt das Ziel „die Meinungen einer konkret bestimmbarer Expertengruppe zu erheben und dabei zu qualifizieren“ (Häder 2009, 33). Auf Basis der Ergebnisse einer solchen Delphi-Variante können „gezielte Schlussfolgerungen für erforderliche Interventionen“ abgeleitet werden oder kann eine „Sensibilisierung gegenüber befürchteten Fehlentwicklungen“ stattfinden (ebd.). Außerdem kann so ein Problem ermittelt werden, auf das im Anschluss eine entsprechende Reaktion möglich ist. Der Erfolg einer solchen Delphi-Variante wird an der Genauigkeit der Abbildung der Ansichten aller Teilnehmer gemessen und an der zu erwartenden Verbesserung der Urteile im Verlauf der Befragung. (ebd.) Nach Cuhls beschäftigt sich auch diese Delphi-Variante mit der Zukunft, jedoch auf eine andere Art und mit einem bescheideneren Anspruch als das klassische Vorhersage-Delphi. Die Unmöglichkeit des genauen Prädestinierens der Zukunft wird grundsätzlich eingestanden (Cuhls 2000, 3). Vielmehr geht es um die „Kommunikation über die Zukunft sowie ihre aktive Gestaltung“ (ebd. 7). Ein Kennzeichen von diesem Delphi-Modus ist, dass die Meinungen der Experten auch auf ihre Mehrheitsfähigkeit hin überprüft werden, was zumeist durch eine quantitative Bewertung erfolgt. Des Weiteren wird diese Delphi-Form als die gegenwärtig am häufigsten durchgeführte bezeichnet. Auch das erwähnte Policy-Delphi wird darunter subsumiert. (Häder 2009, 33) Eine konkrete Anwendung dieses Typs ist z. B. zur Ermittlung von Forschungsbedarf in der Berufsbildungsforschung erfolgt (Brosi et al. 2002). Dabei wurden in drei Runden 2000 Experten aus verschiedenen Bereichen, die u. a. für die Umsetzung der Ergebnisse aus der Berufsbil-

dungsforschung verantwortlich sind, eingeladen, um Ideen und Vorschläge zu sammeln, die Vorschläge auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu bewerten und die Ergebnisse der Bewertung zu vertiefen und zu diskutieren (ebd.).

Die dritte Variante der Delphi-Methode ist auf das Erzielen eines möglichst hohen Konsens unter den Teilnehmern ausgerichtet (Häder 2009, 34). Häder weist explizit darauf hin, dass dies als Vorbereitung auf eine demokratische Entscheidungsfindung sinnvoll sein kann. Dabei müssen zuerst die Teilnehmer ausgewählt werden, deren „Ansichten harmonisiert werden sollen“. (ebd.) Darüber hinaus empfiehlt Häder den Sachverhalt, über den kommuniziert werden soll, genau zu strukturieren, damit nicht zu abstrakte Angelegenheiten thematisiert werden, über welche die Schaffung eines Konsens wenig gehaltvoll wäre. Die Anzahl der durchzuführenden Befragungsrunden hängt vom Grad des erreichten Konsens ab. Letzterer ist durch das Erreichen eines vordefinierten Streuungswerts bestimmt. (ebd.) Häder führt als Beispiel einer Konsensdelphi das Projekt Pardizipp an, das auf die Entwicklung eines Konsens unter einer repräsentativen Auswahl von ca. 90 Bürgern über die wünschenswerten Merkmale einer künftigen Gesellschaft und die Maßnahmen zur Erreichung dieser Merkmale abzielt. Dabei wird die Delphi-Methode mit Elementen der Szenarienkonstruktion, Zukunftswerkstatt und Planungszelle kombiniert. Anders als im klassischen Delphi-Design vorgesehen erfolgt dieser Prozess durch ein dreimaliges Zusammentreffen von sechs unterschiedlichen Gruppen. Diese Gruppentreffen werden von Projektmitarbeitern geplant, vorbereitet und moderiert. Die Ergebnisse aus den einzelnen Treffen werden von den Projektmitarbeitern zusammengefasst, ausgewertet und aufbereitet. (Häder 2009, 35; Mettler & Baumgartner 1997, VIII f)

5.5.3.4 Vor- und Nachteile von Delphi-Befragungen

Die Vorteile der Delphi-Methode werden vor allem vor dem Hintergrund herkömmlicher Gruppenprozesse deutlich (Landeta 2006, 468f). Dabei handelt es sich um die Reduktion von unerwünschten psychologischen Effekten, die bei regulären Gruppenprozessen auftreten (z. B. Hemmungen sich vor der Gruppe entsprechend zu äußern oder die Dominanz von bestimmten Persönlichkeiten). Außerdem kann durch das neutrale Feedback des Monitorteam die relevante Information herausgefiltert werden und ein genaueres Bearbeiten der Fragestellung durch ein mehrmaliges Überdenken der eigenen Angaben stattfinden. Weitere Vorteile liegen in der Möglichkeit statistische Resultate generieren zu können, in der flexiblen methodischen

Anwendung und in der einfachen Durchführbarkeit. (ebd. 469) Martino streicht hervor, dass die Delphi-Methode gegenüber anderen Methoden im Bereich der Technik insbesondere dann überlegen ist, wenn Informationen über eine bestimmte Technologie primär stillschweigend vorliegen und wenn politische, ökonomische oder ethische Faktoren eine größere Rolle spielen als der spezifisch technische Aspekt (1999, 17).

Des Weiteren wird in der Literatur jedoch auch immer wieder auf methodische Unzulänglichkeiten und Schwächen der Delphi-Methode hingewiesen, die Landeta wie folgt zusammenfasst (Landeta 2006, 469):

- Experten als Informationsgrundlage (die Schwierigkeit der Bestimmung von Experten und der Erfassung ihrer unterschiedlichen Merkmale)
- Die Erzeugung von Konsens als Weg zur Wahrheit (Weaver gibt zu bedenken, dass Urteilsübereinstimmung weder eine notwendige noch eine ausreichende Bedingung für die Richtigkeit bzw. Plausibilität einer Annahme ist. Erreichter Konsens sagt nichts darüber aus, ob dieser durch rationales Urteilen zustande gekommen ist. Es gibt empirische Indizien dafür, dass Konsens in einer Sache im Kontrast zur Logik bzw. beobachtbaren Realität stehen kann). (Weaver 1972, 19)
- Die Einschränkung der Interaktion durch schriftliches und vom Monitorteam kontrolliertes Feedback (Landeta 2006, 469)
- Das Fehlen von sozialer Bestärkung und Motivation durch die Gruppe für individuelle Beiträge
- Die durch die Anonymität verliehene Möglichkeit unverantwortlich zu agieren
- Die der Methode inhärente Leichtigkeit, mit der die Personen, welche die Studie durchführen, gezielt manipulieren können
- Die Schwierigkeit die Genauigkeit und Reliabilität der Methode festzustellen
- Die für die Durchführung der Methode erforderliche Zeit
- Die Mühen für die Teilnehmer und die fehlende Berücksichtigung möglicher Interdependenzen der vorhergesagten Ereignisse. (ebd.)

6. Methodische Umsetzung der Dewey'schen Prinzipien

>>intentionaler sozialer Entwicklung<<

Nach erfolgter Vorstellung der Zukunftswerkstatt, des deliberativen Problemlösungsprozesses, der im Zuge der Chicago-Schulreform Anwendung gefunden hat, und der Delphi-Methode soll im Folgenden gezeigt werden, wie die einzelnen Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung empirisch-praktisch umgesetzt werden können. Nebst der drei Methoden gilt es darüber hinaus Grundsätze der Dewey'schen Schul- und Erziehungstheorie sowie Aspekte der bereits vorgestellten Kritik (siehe Kapitel 5.3) an beteiligungszentrierter Demokratie bei der Verwirklichung der Prinzipien zu berücksichtigen.

Prinzip 1: die Berücksichtigung und Anerkennung der unterschiedlichen Interessen von den an einer Institution beteiligten Personen

Dieses Prinzip verlangt zuerst nach einer Klärung, wer als beteiligte Personen der Institution Schule angesehen werden kann. Unbestritten sind das das gesamte Lehrpersonal und die Schüler, da diese in der Institution Schule täglich untereinander und miteinander interagieren. Da Schüler großteils noch nicht für sich selbst verantwortlich sind, sondern ihre Eltern für sie Verantwortung übernehmen, sind auch Eltern als Beteiligte von Schule zu betrachten. Diese drei Akteursgruppen werden auch als Schulpartner bezeichnet und sind Teil der institutionalisierten Entscheidungsgremien an Schulen (SchUG 1986 §64; Langer 2011, 103ff). Des Weiteren ist die Schulleitung, welche die offizielle Führungsfunktion über die Schule ausübt, eine zu berücksichtigende Beteiligte von Schule. Darüber hinaus sorgen die Schulaufsicht bzw. das Personal der Schulverwaltung für die Einhaltung gesetzlicher Regelungen, setzen Rahmenbedingungen und übernehmen Unterstützungs- und Kontrollfunktionen in den einzelnen Schulen. Somit sind auch sie, wenn auch nicht unmittelbar, so zumindest indirekt als Beteiligte von Schule anzusehen. Des Weiteren sind vor dem Hintergrund der Dewey'schen Schultheorie (Dewey 1900/2002) auch unterschiedliche Akteure des Schulumfelds, die unmittelbar oder langfristig im Leben der Schüler eine Rolle spielen, dieses prägen oder beeinflussen, als Beteiligte von Schule anzusehen. Dewey betont darin die unmittelbare Verbundenheit von Schule mit den Lebensverhältnissen und Bedingungen außerhalb der Schule, die Verbundenheit der Schule mit der sie umgebenden Umwelt, der Gemeinde, der Gesellschaft und sieht als Funktion der Schule die Integration des Gemeinschaftslebens in ihr Programm und Operieren an (Dewey 1900/2002). So können z. B. Akteure aus der Wirtschaft, aus Vereinen, dem Gesundheits- oder Sicherheitsbereich, der Politik oder anderen Schulen als Beteiligte von Schule

betrachtet werden. Es gilt daher die Interessen all dieser an Schule beteiligten Akteure zu berücksichtigen, wobei mit Langer festzuhalten ist, dass jegliche Akteursgruppe ihrer Rolle entsprechende, unterschiedliche Erwartungen und Interessen an Schule hat (Langer 2011, 104). Des Weiteren gibt Langer zu bedenken, dass die Akteure auch innerhalb der Akteursgruppen unterschiedliche Individuen sind. Sie zeichnen sich zwar durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe in gleicher sozialer Lage aus, gehören jedoch jeweils auch unterschiedlichen, anderen sozialen Gruppen an und bringen unterschiedliche, individuelle Voraussetzungen mit. Dadurch kann auch innerhalb der Akteursgruppen nicht von homogenen Interessen ausgegangen werden. Außerdem ist auch das Bewusstsein darüber unterschiedlich ausgeprägt, ob und wie stark sich einzelne Individuen überhaupt als Zugehörige zu einer Akteursgruppe begreifen. Dies ist insbesondere bei Akteursgruppen der Fall, die ihre Verbindung zur Schule diffus oder gar nicht wahrnehmen. (ebd. 104ff) Dies können z. B. außerschulische Akteure sein, die durch tradierte Strukturen ihre Rolle bzw. Funktion betreffend Schule noch nie definiert und ausgeprägt haben oder von ganz spezifischen Interessen geleitet sind. Aber auch Eltern, die auf Grund sozioökonomischer Voraussetzungen sich ihrer Rolle als Eltern hinsichtlich der Schulbildung ihrer Kinder entweder gar nicht bewusst sind oder im Gegenteil diese sehr ernst nehmen, sind ein Beispiel dafür. (ebd. 104f) In einem Schulentwicklungsmodell gilt es daher die Erwartungen und Interessen von den an Schule beteiligten Akteursgruppen und den diese ausmachenden Individuen zu erfassen. Die Anzahl der zu befragenden Personen pro Schule ist sehr hoch und somit scheint eine individuelle Befragung jeglicher Einzelperson in persönlicher Form (Interview) bzw. organisierte Treffen in Großgruppen zum Zwecke der Festlegung und Bestimmung von Interessen und Erwartungen der einzelnen Akteure und Akteursgruppen wie z. B. in den erwähnten beteiligungsorientierten Foren (siehe Kapitel 5.2.1 und 5.2.2) enorm zeit- und ressourcenaufwändig. Es liegt daher nahe, eine Fragebogenuntersuchung durchzuführen. Damit auch relativ unbeeinflusst die wirklichen Interessen und Erwartungen der Akteure eruiert werden können, empfiehlt es sich, Fragen zu stellen, die ein offenes Antwortformat aufweisen und welche auf die je nach Akteursgruppe unterschiedlichen Berührungspunkten mit und Perspektiven auf Schule abgestimmt sind. So können wirklich alle Interessen von allen Beteiligten in schriftlicher Form erhoben werden.

Prinzip 2: die Gewährleistung der Interaktion und Wechselwirkung der Interessen von den an der Institution beteiligten Personen oder Personengruppen

Für die forschungsmethodische Umsetzung dieses Prinzips soll zuerst nochmals kurz wiederholt werden, welche Erfahrungswerte und Erkenntnisse diesbezüglich bereits vorliegen. Da wäre auf

die im (Kapitel 5.3) behandelte Problematik hinzuweisen, dass die Beteiligung der Vielen bei gleichzeitig hoher Qualität der Interaktion kaum zu gewährleisten ist. So bestehen deliberative Foren zumeist aus einem mehr oder weniger repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung bzw. aus Vertretern der entsprechenden Bevölkerungsgruppen, womit nicht alle von einer Thematik Betroffenen die gleiche Möglichkeit haben ihre Interessen einzubringen. Andererseits wiederum ist die Einbeziehung aller Betroffenen zumeist auf Prozeduren des Wählens oder der Stimmabgabe beschränkt, wodurch die Interessen des Einzelnen nicht adäquat zum Ausdruck gebracht werden können.

Darüber hinaus seien die unterschiedlichen Kritikpunkte hinsichtlich der Gruppeninteraktion als Mittel zur Interessenartikulation und -bestimmung zusammengefasst. Diese weisen unterschiedliche, individuelle Voraussetzungen der Betroffenen (Interesse, kognitive und sprachliche Kompetenzen, Informiertheit, zeitliche und materielle Ressourcen), das Dominanzgehabe der sozioökonomisch besser gestellten Teilnehmer oder die kulturspezifischen Kommunikationsformen, Perspektiven und Interessen als Ursache für die Verzerrung der Ergebnisse beteiligungszentrierter Foren aus. Außerdem machen sie darauf aufmerksam, dass umgekehrt das Know-how von grundsätzlich kompetenten Individuen durch die Ignoranz der Masse nicht zur Geltung gebracht werden könnte oder dass Bürger vielmehr ihre eigenen Interessen durchsetzen wollen und nicht am Gemeinwohl interessiert seien. Des Weiteren sei ein hohes Sozialkapital zwischen den Akteuren und Akteursgruppen Voraussetzung für eine wechselseitige, gemeinwohlorientierte Orientierung. Die Schaffung von entsprechenden Interaktionsmöglichkeiten könne auch zu einer Übermobilisierung und Überlastung der politischen Ordnung führen. Es wird des Weiteren kritisiert, dass es entsprechenden Interaktionsforen an Effektivität und Effizienz mangle und sie zu aufwändig wären. Beteiligungszentrierte Prozesse seien auch vor Machtspielen und strategischer Manipulation (Manipulation von Information, Desinformation, selektive Wahrnehmung von Signalen, subtiler Einfluss einer Führungsfigur etc.) bzw. destruktiver Gruppendynamik nicht gefeit.

Zur Gewährleistung dieses Prinzips gilt es daher die Kommunikation, Interaktion bzw. Wechselwirkung zwischen den erwähnten Akteuren und Akteursgruppen methodisch zu ermöglichen und dabei die genannten potentiellen Schwierigkeiten der beteiligungszentrierten, interaktiven Gruppenprozesse so gut wie möglich zu überwinden. Dafür scheint die Delphi-Methode als ausgewiesene Methode der strukturierten Gruppenkommunikation eine passende Grundlage darzustellen. Erstens ermöglicht sie eine relativ gute Verbindung der Beteiligung der

Vielen mit einer gleichzeitig guten Erfassung der Interessen jedes Einzelnen, indem durch die Verwendung von Fragebögen jeder die Möglichkeit bekommt, seine Interessen schriftlich zu artikulieren. Des Weiteren wird die Auswertung der Antworten und die Erstellung des Folgefragebogens auf Basis der Antworten der Akteure durch ein neutrales Monitorteam vorgenommen. Daher kann der der Delphi-Methode inhärente Unterschied zu direkten Gruppenprozessen und deren Störanfälligkeit (siehe Kapitel: 5.5.3.2) für die oben genannten Dynamiken positiv genutzt werden. So wird jegliches Interesse gleichwertig wahrgenommen und kann grundsätzlich nicht durch Dominanzgehalte, Machtspiele, Mangel an diversen Kompetenzen, Charakterzüge oder Sprachgewohnheiten an der Artikulation gehindert werden. Auch dem Problem, dass kompetente, informierte Individuen in der Masse ihre Interessen und ihr Know-how nicht entsprechend zur Geltung bringen können, wird damit begegnet. Die einzigen Kompetenzen, die für die Teilnahme an einem Delphi-Prozess vorausgesetzt werden, sind basale Lese- und Schreibfertigkeiten. Selbstverständlich sind auch diese Fertigkeiten gerade bei Schülern sehr unterschiedlich ausgeprägt und somit kann streng genommen auch auf diese Weise nicht eine wirklich gleichwertige Möglichkeit der Interessenartikulation geschaffen werden. Im Vergleich zu den bei Gruppenprozessen erforderlichen sprachlichen und kognitiven Kompetenzen, die Voraussetzung sind, um seine Interessen zur Geltung bringen und in der Diskussion mit anderen begründen und adaptieren zu können, scheinen basale Lese- und Schreibfertigkeiten jedoch um vieles weniger anspruchsvoll. Dadurch ist davon auszugehen, dass vor dem Hintergrund der erforderlichen Kompetenzen die Anwendung der Delphi-Methode als Gruppenkommunikationsinstrument im Vergleich zu direkten Gruppenprozessen eine deutlich vereinfachte Interessenartikulation für die Teilnehmer ermöglicht. Auch zeitliche und materielle Ressourcen, die für die Teilnahme an beteiligungsorientierten Foren notwendig sind, erübrigen sich weitestgehend. Das für die Akteure nicht mit Kosten verbundene Ausfüllen und Abgeben von zugestellten Fragebögen nach einem einheitlichen Schema nimmt weder viel Zeit in Anspruch noch erfordert es den Einsatz materieller Ressourcen und somit kann auch dieser Kritikpunkt entschärft werden.

Hinsichtlich der Unterschiede im Interesse und der Informiertheit unter den Akteuren kann grundsätzlich nicht viel unternommen werden, außer man versucht gezielt durch werbestrategische Maßnahmen oder Informationskampagnen bzw. durch extrinsische Anreize (Belohnungen für die Mitwirkung) künstlich Interesse zu erzeugen. Es ist davon auszugehen, dass der Grad der Betroffenheit einer Person von einer Sache oder einem Thema sicherlich eine das Interesse fördernde Bedingung darstellt, jedoch wird es hinsichtlich des Interesses auch bei

eigentlich gleich betroffenen Personen Unterschiede geben. Eine das Interesse fördernde Bedingung ist sicherlich auch Transparenz und die Einfachheit und Klarheit der Möglichkeit, mit der man sein Interesse ausdrücken kann.

Auch das Vorhandensein von Sozialkapital als Bedingung für gelingende Kommunikation scheint durch das im Hintergrund agierende Monitorteam im Rahmen der Delphi-Methode nicht dieselbe Bedeutung zu haben, wie für gelingende Kommunikation in direkten Gruppenprozessen.

Das vehemente Durchsetzen eigener Interessen ist durch die strukturierte Gruppenkommunikation der Delphi-Methode nahezu unmöglich. Die einzige Form dies zu erreichen wäre durch gezielte Manipulation und Werben für die eigene Position hinter den Kulissen, so dass die Personen, welche anonym, an einem beliebigen Ort und zu einem passenden Zeitpunkt den Fragebogen ausfüllen können, in ihrer schriftlichen Stellungnahme diesem Werben folgen. Dies scheint aber ein äußerst mühsames und kaum zu kontrollierendes Unterfangen für den Werber zu sein.

Ebenso für die Anwendung der Delphi-Technik spricht, dass sie im Vergleich zu beteiligungs-zentrierten Großgruppenprozessen viel effizienter ist. Der Gefahr einer Übermobilisierung und Überlastung der Ordnung wird somit entgegengewirkt.

Prinzip 3: die handlungsleitende Funktion der Ergebnisse aus der Wechselwirkung der Interessen der beteiligten Personen oder Personengruppen

Die durch Fragebögen erhobenen Interessen, welche in einem Delphi-Kommunikationsprozess in Interaktion und Wechselwirkung treten, sollen in der Folge zu veränderten Handlungen der teilnehmenden Akteure bzw. Akteursgruppen führen. Dies wird forschungsmethodisch dadurch ermöglicht, dass sich der Delphi-Prozess nicht in der Ideenaggregation oder in der Ermittlung unterschiedlicher, kontroverser Sichtweisen hinsichtlich der Lösung einer wichtigen Angelegenheit, worauf verschiedene Varianten der Delphi-Methode abzielen (siehe Kapitel 5.5.3.3), erschöpft. Vielmehr wird ein Konsens der Akteure über umzusetzende Handlungsstrategien zur Lösung bestehender Probleme an der Schule bzw. am Schulstandort angestrebt. Dies kann durch eine innerhalb der Delphi-Logik durchgeführte Phantasie- und Utopiephase aus der Zukunftswerkstatt umgesetzt werden. Dabei kann jeder Akteur schriftlich auf einem Fragebogen konkrete Ideen und Vorschläge zur Lösung von Problemen an der Schule formulieren. Das Monitorteam wertet die Vorschläge aus und legt sie den Akteuren wiederum in Fragebogenform

zur Bewertung vor. Die Vorschläge und Ideen, zu denen es von allen Akteuren die höchste Zustimmung gibt bzw. über die der höchste Konsens besteht, können den Akteuren als umzusetzende Handlungsstrategien zurückgemeldet werden.

Prinzip 4: die Berücksichtigung der konkreten Praxis, der problematischen Aspekte unter bestehenden, konkreten Bedingungen, in bestehenden Situationen.

Intentionale soziale Entwicklung hat ihren Ursprung in der Bewusstwerdung und Wahrnehmung von konkreten Problemen, Irritationen in bestehenden Situationen bzw. in der bestehenden Praxis. Es müssen daher innerhalb des Delphi-Kommunikationsprozesses solche Probleme oder Irritationen ermittelt und allen an Schule beteiligten Akteuren bewusst werden. Dies kann forschungsmethodisch durch eine innerhalb der Delphi-Logik durchgeführte Kritikphase aus der Zukunftswerkstatt realisiert werden, indem jeder Akteur konkrete Irritationen und Probleme schriftlich auf einem Fragebogen formuliert, das Monitorteam die Antworten auswertet und den Akteuren wiederum in Fragebogenform zur Bewertung vorlegt. Die Irritationen und Probleme, zu denen es von allen Akteuren die höchste Zustimmung gibt bzw. über die der höchste Konsens besteht, können als die problematischen Aspekte unter den bestehenden Bedingungen angesehen werden, von denen die Entwicklung auszugehen hat.

Prinzip 5: die Modifizierung der problematischen Aspekte in bestehenden Situationen in einer Weise, dass mit ihnen intelligent umgegangen werden kann (Loslösung von der moralischen Ebene)

Dieses Prinzip betont die von Dewey hervorgekehrte Problematik, dass im sozialen Bereich im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen oft Befindlichkeiten und moralisch-emotionelle Aspekte in den Vordergrund rücken, die eine klare Erfassung und Lösung der sozialen Probleme erschweren. In den zahlreichen Analysen und Erkenntnissen über Gruppendynamik und beteiligungsorientierte Gruppenprozesse wird in vielschichtiger Weise deutlich, dass Glaubenssätze und Meinungen bzw. andere zwischenmenschliche Faktoren und Dynamiken das soziale Feld bestimmen. An dieser Stelle ist es jedoch besonders wichtig, nochmals darauf hinzuweisen, dass Dewey die nicht rationalen Bereiche auf gar keinen Fall als etwas grundsätzlich Störendes ansieht, das es zu überwinden gilt (siehe Kapitel 4.1). Im Bereich der sogenannten Primärerfahrung ist eine Trennung von rationalen und anderen Formen der Wahrnehmung gar nicht vorgesehen, sondern wird die Ganzheitlichkeit der Erfahrung, das in der Welt sein und auch die Verbindung von Subjekt und Objekt betont. Lediglich wenn Irritationen in der Erfahrung auftreten, setzt ein Prozess der rationalen Analyse und Aufgliederung ein, der jedoch

wiederum zu einer neuen angereicherten ganzheitlichen Erfahrungsqualität zurückführt. Die rationale Problemerkfassung und -lösung ist daher als ein lediglich vorübergehendes Stadium anzusehen, das jedoch für intentionale soziale Entwicklung unverzichtbar ist. Aus diesem Grund gilt es zu überlegen, wie methodisch eine solche rationale Problemerkfassung und -lösung bestmöglich gewährleistet werden kann. Darauf kann erstens bereits in den Frageformulierungen und Fragestellungen im Fragebogen geachtet werden, durch welche das Formulieren von rational nachvollziehbaren Antworten nahegelegt wird. Da jedoch gerade bei offenen Fragen auch Gefühlsregungen, emotionale Stimmungen oder andere nicht unmittelbar rational verarbeitbare Aspekte zum Ausdruck gebracht werden können und analog der Kritikphase in den Zukunftswerkstätten oftmals auch erwünscht sind, ist es speziell die Aufgabe des Monitorteams, aus den Antworten die rational verwertbaren Argumente und Aspekte herauszufiltern und zur weiteren Verarbeitung aufzubereiten. Des Weiteren wird dem Auftreten zwischenmenschlicher, nicht rationaler Momente durch die Anwendung eines anonymen Gruppenprozesses wie der Delphi-Methode vorgebeugt.

Prinzip 6: der grundsätzlich dynamische und hypothetische Charakter des Problemlösungsprozesses, der a) die kontinuierliche, wechselseitige Abstimmung der Ziele auf die Mittel und der Mittel auf die Ziele vorsieht, b) auf prinzipiell veränderbaren Plänen beruht, c) immer auf vorübergehende Lösungen, die selbst wiederum Grundlage für neue Probleme sein können, abzielt und d) niemals letztgültige Ergebnisse hervorbringen kann.

Dieses Prinzip weist auf die Variabilität und Kontinuität eines entsprechenden Prozesses intentionaler sozialer Entwicklung hin. Diesem Prinzip kann man letztendlich nur durch die Etablierung eines institutionalisierten Kreislaufs gerecht werden. Ein solcher beinhaltet in kontinuierlicher Weise nebst dem Entwickeln von Zielen und dem Planen von Mitteln zur Zielerreichung entsprechendes Handeln und die Überprüfung des Grads der Zielerreichung. Die Ergebnisse dieser Überprüfung sollen wiederum zu einer Neuanpassung der Mittel und Ziele dienen. Eine solche iterative Prozedur ist im deliberativen Problemlösungsverfahren nach Fung beschrieben (siehe Kapitel 5.5.2), das im Schulsystem Chicagos zur Anwendung kommt. Eine methodische Umsetzung dieses Prinzips bei gleichzeitiger Berücksichtigung bestehender Kritik an herkömmlichen deliberativen Prozeduren in direkten Gruppenprozessen könnte durch die Etablierung und Institutionalisierung eines aus einer entsprechenden Kombination der Delphi-Methode und der Zukunftswerkstatt bestehenden Schulentwicklungsmodells erfolgen. Ein solches könnte z. B. nach bestimmten Zeitabständen immer wieder durchgeführt werden und auch als Systemsteuerungsinstrument Lernstandserhebungen bzw. Standardsüberprüfungen

ablösen. Dieses Prinzip weist darauf hin, dass der Glaube an die Existenz letztgültiger, unveränderbarer sozialer Ziele, das starre Verfolgen einmal entwickelter Pläne sowie das ewige Festhalten an einmal bestimmten Mitteln aufgegeben werden müssen. Die Berücksichtigung dieses Prinzip ist von besonderer Bedeutung, wenn intentionale soziale Entwicklung auf Dauer gestellt werden soll.

Prinzip 7: als Mittel zur Problemlösung in bestehenden Situationen die das Problem konstituierenden Elemente eliminieren, die zur Lösung des Problems beitragenden Elemente befreien bzw. verstärken oder diejenigen Interaktionen einrichten, die zur Lösung des Problems beitragen.

Hier wird darauf hingewiesen, dass immer von bestehenden Situationen ausgegangen werden und jegliche Entwicklung anschlussfähig an eine bestehende Situation sein muss. Eine solche Anschlussfähigkeit kann grundsätzlich durch drei Möglichkeiten gewährleistet werden:

- durch die Eruierung der unerwünschten Aspekte in einer bestehenden Situation und die Unterlassung, den Verzicht oder die Vermeidung dieser Aspekte,
- durch die Eruierung von bereits vorhandenen zur Behebung der Probleme in einer Situation geeigneten Aspekten und ein stärkeres zur Geltung bringen dieser Aspekte bzw. Fokussieren darauf und
- durch den Aufbau oder die Stärkung bestimmter sozialer Interaktionen zwischen den an der problematischen Situation Beteiligten bzw. von dieser Situation Betroffenen.

Die methodische Umsetzung dieses Prinzips kann grundsätzlich in der bereits erwähnten innerhalb der Delphi-Logik durchgeführten Phantasie- und Utopiephase erfolgen, in der die Teilnehmenden einen vom Monitorteam entwickelten Fragebogen erhalten, der Ideen und Vorschläge zur Lösung bestehender Probleme erhebt. Dabei werden die Fragen auf eine Weise gestellt und formuliert, dass aus den Antworten konkrete von der bestehenden Situation ausgehende und in dieser unmittelbar zu realisierende Vorschläge hervorgehen können. Des Weiteren selektiert das Monitorteam letztendlich die vorgebrachten Vorschläge in diejenigen, die tatsächlich an die bestehende Situation anschlussfähig sind, und diejenigen, die dies nicht sind. In der Folge werden nur diejenigen Vorschläge und Ideen den teilnehmenden Akteuren zur Bewertung vorgelegt, die dem Kriterium der Anschlussfähigkeit an bestehende Situationen entsprechen.

Prinzip 8: gemeinschaftliches Planen des Problemlösungshandelns als Voraussetzung für die Möglichkeit der Durchführung sozialer Problemlösung

In diesem Prinzip wird ein großer von Dewey konstatierte Unterschied zwischen sozialen Systemen und technisch-naturwissenschaftlichen Systemen aufgegriffen. In letzteren kann ein Problem von einer Einzelperson erkannt und anderen Personen entsprechend mitgeteilt werden sowie grundsätzlich auch von einer Einzelperson eine Lösung für allgemein bekannte Probleme gefunden werden. In ersteren ist das mit allen Betroffenen gemeinsame Planen der Problemlösung essentiell. In diesem Prinzip ist ein fundamental demokratisches Element enthalten, nämlich dass soziale Problemlösung und in der Folge intentionale soziale Entwicklung nur im Kollektiv möglich ist. Die Einbindung aller betroffenen Personen stellt von der Problemfindung, über das Planen der Problemlösung bis zur Lösung des Problems eine notwendige Bedingung dar. Dies ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass die Lösung jeglichen sozialen Problems gemeinschaftliches Handeln voraussetzt und es wiederum zu einem entsprechenden gemeinschaftlichen Handeln nur kommen kann, wenn jeglicher Akteur sein individuelles Handeln entsprechend ausrichtet. Da jedoch ein zur Lösung des sozialen Problems entsprechendes, individuelles Handeln davon abhängt, ob der Einzelne das Problem a) wahrnimmt bzw. erkennt, b) weiß, was er tun kann, um zu seiner Beseitigung beizutragen und c) auch bereit ist, sein Handeln entsprechend auszurichten, ist die Einbindung aller beteiligten Akteure von der Planung bis zur Umsetzung essentiell. Methodisch kann diesem Prinzip insofern Rechnung getragen werden, dass jeglicher betroffener Akteur in jeder Phase des sozialen Entwicklungsprozesses von den Abläufen und Ergebnissen informiert wird und die Möglichkeit hat sich in jeder Phase aktiv daran zu beteiligen. Dies kann z. B. durch das Aussenden von Fragebögen an jeden Akteur in jeder Phase des Delphi-Prozesses erfolgen. Solche Fragebögen beinhalten entsprechende Informationen über den Ablauf und den Ergebnisstand und geben durch entsprechende Fragestellungen den einzelnen Personen die Möglichkeit, ihre Interessen in den Prozess einzubringen. Das Aussenden der Fragebögen an alle potentiellen Respondenten unabhängig davon, ob sie in vorherigen Phasen geantwortet haben oder nicht, wird auch in der aktuellen Methodendebatte um die Delphi-Studie aufgegriffen. Brown (2007) argumentiert für eine sogenannte „Opt in/Opt out“-Möglichkeit in mehrphasigen Delphi-Studien. Am Beispiel einer Policy-Delphi zeigte sich, dass Menschen, die eine Befragungsphase auslassen, in anderen Phasen wieder antworten. Somit beteiligen sich mehr Menschen an der Befragung als wenn nach jeder Runde nur mehr die Personen angeschrieben werden, die in der vorherigen Phase mitgewirkt haben. (ebd.) Außerdem kann dieses Prinzip gewährleistet werden, indem immer all

jene Akteursgruppen, die für die Lösung eines Problems aufeinander angewiesen sind, an der Problemlösung mitwirken.

6.1 Vorgefundene Rahmenbedingungen

Nachdem die methodischen Umsetzungsmöglichkeiten der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung nach Dewey erläutert wurden, soll in der Folge ein Schulentwicklungsmodell entwickelt werden, das sich aus den erwähnten methodischen Ansätzen zusammensetzt. Durch die Umsetzung dieses Modells an zwei Schulen in Niederösterreich kann in der Folge der Frage nachgegangen werden, ob und wie sich die Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung damit empirisch verwirklichen lassen. Es sollen auf Basis des dokumentierten Ablaufs der Umsetzung dieses Modells an zwei Schulen und der dokumentierten Ergebnisse daraus Möglichkeiten und Grenzen der konkreten Anwendung dieser Prinzipien im Kontext Schule eruiert werden und Aufschluss darüber gegeben werden, inwiefern sich diese Prinzipien für Schulentwicklung als anwendbar erweisen.

Da das Schulentwicklungsmodell im Rahmen des Projekts NOESIS (Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule) zur Anwendung kommen soll, orientiert es sich an den Rahmenbedingungen dieses Evaluationsprojekts. NOESIS ist ein wissenschaftliches Begleitprojekt des Schulversuchs Niederösterreichische Mittelschule, welcher die Umsetzung diverser pädagogischer Strategien und Maßnahmen vorsieht und so die Aufwertung der Hauptschule zum Ziel hat, um „für mehr SchülerInnen höhere Bildungschancen zu eröffnen sowie die Anzahl der SchülerInnen mit zu geringen Kompetenzen zu verringern“ (Bauer & Werkl 2012, 32). Ohne an dieser Stelle näher auf die Details zum Schulversuch und zur wissenschaftlichen Begleitevaluation einzugehen (siehe dazu Projektteam NOESIS 2012), so soll an dieser Stelle hervorgekehrt werden, dass ein Schwerpunkt im Schulmodell Niederösterreichische Mittelschule auf Schulentwicklungsarbeit gelegt wird. Im Modellplan 2011 ist festgelegt, dass „innovative Schulentwicklungsarbeit einzelner Schulstandorte auch nach außen für alle Schulpartner erkennbar sein und deutlich sichtbar gemacht werden“ soll (LSR NÖ 2011, 2). Im Bundesgesetzesentwurf zur Neuen Mittelschule vom März 2012, der auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Niederösterreichischen Mittelschule festlegt, ist von Qualitätsentwicklungsverantwortung am Schulstandort die Rede (BMUKK 2012b, 4). Die Begleitevaluation folgt daher „einem multiperspektivischen Ansatz und einem innovativen,

vielfältigen, methodischen Zugang“, beschränkt sich nicht „auf eine externe Beschreibung von Leistungen oder Defiziten“ und beinhaltet als „integrale[n] Bestandteil“ eine mit dem Schulmodell angestrebte Schulentwicklung (Bauer & Werkl 2012, 35). Die vielfältigen Zielsetzungen der Begleitevaluation werden durch ein auf vier Säulen aufbauendes Design verfolgt (siehe dazu ebd. 35f), wobei die Säule >>School Settings – Schullandschaften<< auf standortspezifische Schulentwicklung abzielt. Im Rahmen dieser Säule wird daher an unterschiedlichen Schulstandorten ein auf den Dewey’schen Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung beruhendes Schulentwicklungsmodell angewandt. Die Entwicklung eines solchen Modells kann jedoch nicht völlig frei unter dem Aspekt der bestmöglichen forschungsmethodischen Verwirklichung der Dewey’schen Prinzipien erfolgen, sondern erfordert auch die Berücksichtigung organisatorischer, finanzieller, zeitlicher und personeller Rahmenbedingungen, welche im Rahmen der NOESIS-Evaluation vorgegeben sind. Solche bestehen u. a. darin, dass das Projekt Schullandschaften >>School Settings<< vom Jahr 2010 – 2012 an vier Schulen durchgeführt werden sollte. Weiters sind für das Projekt Schullandschaften zwar mindestens zwei Personen als verantwortliches Forscherteam vorgesehen, was in der Literatur als wichtige Voraussetzung für die Durchführung eines Delphi-Prozess gilt (Goldstein 1975, 226), jedoch steht eine davon nur temporär (zehn Stunden in der Woche) zur Verfügung. Damit auch Zeit zur Auswertung und Verschriftlichung der Ergebnisse bleibt, muss der Forschungsprozess jeweils ein Schulsemester lang an zwei Schulen parallel durchgeführt werden, während im Folgesemester die entsprechende Auswertung, Verarbeitung der Daten und Vorbereitung auf die nächste Durchführung des Forschungsprozesses an zwei Schulen parallel erfolgte. Weiters waren die potentiell für die Teilnahme am Projekt Schullandschaften in Frage kommenden Schulen die zu diesem Zeitpunkt bereits bestehenden Niederösterreichischen Mittelschulen und die noch bestehenden Hauptschulen in Niederösterreich, welche bald in Niederösterreichische Mittelschulen umgewandelt werden sollten. Von diesen wurden in einem ersten Durchgang zwei sich nach Lage, Größe und sozioökonomischen Hintergrundfaktoren unterscheidende Schulen ausgewählt, kontaktiert und um ihre Bereitschaft zur Teilnahme gefragt. Da sich die genannten Schulen bereits durch die Teilnahme am Schulversuch Niederösterreichische Mittelschule mit einer Begleitevaluation einverstanden erklärten, war eine solche Bereitschaft gegeben. Der Forschungsprozess musste daher innerhalb eines halben Jahres an zwei Schulen parallel durchführbar sein, an vier Schulen innerhalb von zwei Jahren abgeschlossen werden und mit dem genannten Forschungsteam, das in den Semestern der Durchführung gemeinsam mit Studierenden im Rahmen eines Forschungspraktikums arbeiten konnte, umgesetzt werden. Diese

Rahmenbedingungen stellten grundsätzlich ausreichend Frei- und Spielraum für die Umsetzung eines Schulentwicklungsmodells zur Verfügung, das die methodische Realisierung der Dewey'schen Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung beinhaltet. Dennoch ist es nicht möglich, alle in den Prinzipien enthaltenen Aspekte zur Gänze zu erfüllen. Dies betrifft vor allem die Gewährleistung von Kontinuität durch eine dauerhafte Institutionalisierung von Schulentwicklung (Prinzip 6), da die zeitliche Tätigkeit des Forscherteams auf zwei Jahre begrenzt ist und in diesem Zeitraum an insgesamt vier Schulen eine entsprechende Schulentwicklungsarbeit geleistet werden sollte. Aber auch eine umfassendere und systematischere Einbeziehung von Akteuren der Schulumgebung (Wirtschaft, Vereine etc.) ist in diesem Rahmen nicht möglich. Der Schulversuch Niederösterreichische Mittelschule und die Begleitevaluation NOESIS sind von den Schulbehörden entwickelt bzw. in Auftrag gegeben worden. Außerschulische Akteure sind dabei nicht einbezogen gewesen und haben daher erst im Rahmen des Projekts „Schullandschaften“ die Gelegenheit sich zu schulischen Angelegenheiten zu äußern. Außerschulische Akteure begreifen sich aus diesem Grund und wegen der strukturellen Rahmenbedingungen in Österreich in ihrem Selbstverständnis nicht als relevanter Akteur für den Schulbereich. Da angesichts der begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen eine entsprechende Aufklärungs- und Aufbauarbeit durch vorbereitete, systematische Information der außerschulischen Akteure und deren Koordination mit den Schulbehörden bzw. den Akteuren der Schule im Rahmen des Projekts Schullandschaften nicht geleistet werden kann, muss forschungsmethodisch äußerst vorsichtig an diese Akteursgruppe herantreten werden. So kann zwar eine Einbeziehung außerschulischer Akteure in den Schulentwicklungsprozess sichergestellt werden, jedoch muss diese im Vergleich zu den schulischen Akteuren (Lehrer, Schüler, Eltern) weniger intensiv ausfallen. Außer den eben genannten und manch anderen, kleineren Beschränkungen (auf solche wird an entsprechender Stelle noch hingewiesen) bietet das Projekt NOESIS jedoch durchaus gute Rahmenbedingungen, welche die Realisierung eines nach den Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung aufgebauten Schulentwicklungsmodells ermöglichen.

7. Das Schulentwicklungsmodell

Es gilt nun die im vorigen Kapitel erläuterten methodischen Elemente zur Verwirklichung der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung unter Berücksichtigung der beschriebenen Rahmenbedingungen zu einem Schulentwicklungsmodell zu kombinieren. In Abbildung 1 (Kapitel 7.2) ist das nach einem Pretest adaptierte, letztendlich durchgeführte Modell graphisch dargestellt. Eine genaue Erläuterung zur Abbildung 1 folgt im Anschluss (Kapitel 7.2). Zuvor sollen noch die wesentlichen Änderungen, die nach Abschluss des Pretests an einer Niederösterreichischen Mittelschule im Sommersemester 2010 vorgenommen worden sind, dokumentiert werden. Dabei ging es vorwiegend um die Erprobung der Instrumente und des Prozessablaufs. Der Pretest bestand im Grunde bereits aus den fünf in Abbildung 1 genannten Befragungen der Schulakteure und einer Befragung außerschulischer Akteure.

7.1 Erkenntnisse aus dem Pretest

Die für einen Delphi-Prozess empfohlene Durchführung eines Pretests (Goldstein 1975, 226) ist gerade im Rahmen des Projekts Schullandschaften, in dem erstmalig ein neuartiges Modell angewandt wird, von großer Bedeutung.

Dabei zeigte sich, dass die außerschulischen Akteure Schwierigkeiten hatten, sich konstruktiv über Erwartungen an die Schule sowie Berührungspunkte und Probleme mit der Schule vor Ort zu äußern. In den Antworten spiegelten sich meist allgemeine, medial präsente Phrasen und kaum brauchbare Informationen. Es stellte sich heraus, dass den befragten außerschulischen Akteuren ausreichend Einblick in das Schulleben fehlte bzw. ihre Berührungspunkte mit Schule lediglich oberflächlich und diffus wahrgenommen werden. Aus diesem Grund wurde entschieden, den Weg über die Berührungspunkte mit Jugendlichen zu wählen. Jeder zu befragende außerschulische Akteur hat in seiner Rolle einen bestimmten Berührungspunkt mit Kindern oder Jugendlichen im Pflichtschulalter bzw. nach der Schule. So werden die außerschulischen Akteure zu ihren je nach ihrer Rolle (Unternehmen, Verein, Politik etc.) unterschiedlichen Wahrnehmungen, Erwartungen an und Probleme mit Jugendlichen befragt. Direkt auf die Schule bezogen wird lediglich erhoben, ob und inwiefern die außerschulischen Akteure Kooperationen und Zusammenarbeit als sinnvoll erachten. Außerdem ergab sich, dass die Befragung aus Gründen der Effizienz über ein Online-Befragungssystem durchgeführt werden sollte. Nähere Ausführungen dazu folgen weiter unten (Kapitel 7.2).

Die Vernetzung der Akteure, die im in Abbildung 1 dargestellten endgültigen Schulentwicklungsprozess in der fünften Phase erfolgte, war ursprünglich bereits in der vierten Phase vorgesehen. Jede Akteursgruppe sollte für die Probleme der anderen Akteursgruppe Lösungsvorschläge vorbringen können. Dies erwies sich als nicht besonders zielführend, da oft die Identifikation mit den Problemen der anderen Akteursgruppen zu gering und das Vorstellungsvermögen, worum es der anderen Akteursgruppe geht bzw. was zur Lösung dieser Probleme getan werden könnte, nicht ausreichte. Daher wurde letztendlich die Lösungsfindungsphase nur gruppenintern für die gruppenspezifischen Probleme und Anliegen durchgeführt und die Vernetzung auf die fünfte Phase verlegt. In dieser konnte dann zu den bereits vorliegenden Lösungsvorschlägen für Probleme anderer Akteursgruppen angegeben werden, ob man sich vorstellen kann, diese zu unterstützen.

Im Pretest wurde die Direktion zur Akteursgruppe der Lehrerschaft gezählt. Es zeigte sich jedoch klar, dass die unterschiedlichen Rollen, welche die Lehrerschaft und die Direktion formal trennen, sich auch in den Interessen der Akteure widerspiegeln. Außerdem wurde deutlich, dass das Verhältnis bzw. die Berührungspunkte zwischen Lehrerschaft und Direktion eigene Bereiche für potentielle Probleme darstellen, die besser zur Geltung kommen können, wenn die Direktion als eigener Akteur in den Prozess involviert wird.

Die Befragung der Schülerschaft erfolgte im Pretest durch Austeilen der Fragebögen über die Lehrer. Dieses Vorgehen wurde ersetzt durch eine Befragung der Schülerschaft direkt in den Klassen durch das Forscherteam. Dies hat den Vorteil, dass die Befragungen der Schüler unter kontrollierteren und einheitlicheren Bedingungen stattfanden und vor allem mögliche Verzerrungen durch das dem Lehrer-Schüler-Verhältnis inhärente Ungleichgewicht vermieden werden konnten.

Hinsichtlich der Instrumente ergaben sich konzeptionell wenig Änderungen. Grundsätzlich, so zeigte sich im Pretest, waren diese in einer Form konzipiert, die sich als brauchbar herausstellte. Im Pretest erwies sich als prozessförderlich, in jeder Phase jeden Akteur nebst der Ergebnisse aus der vorherigen Phase im Fragebogen auch über bisher geschehene Befragungsabläufe und die bevorstehende Befragungsphase zu informieren. Des Weiteren erwies sich bei den Schülern (vor allem bei den jüngeren) die Verwendung eines Maskottchens (eine Maus namens Friedolin, die in den Fragebögen symbolisch über den Ablauf informierte und die zu verrichtenden Aufgaben erklärte) als hilfreich. Es wurden kleine Adaptionen oder Präzisierungen der in den Fragebögen verwendeten Fragen vorgenommen. Beispielsweise wurden Fragen, die ähnliche

Antworten provozierten, zusammengefasst bzw. stärker voneinander abgegrenzt, oder Fragen, die bei den Teilnehmern Antworten provozierten, die inhaltlich zu stark von dem mit der Frage intendierten Inhalt abwichen, stärker fokussiert.

Den Ablauf betreffend wurde deutlich, dass eine Begrenzung der für die Lösungsfindung vorgelegten Probleme erfolgen muss. Bei Aufnahme von zu vielen Problemen in die Lösungsfindung würden die Fragebögen der vierten und fünften Phase zu umfangreich.

7.2 Prozessablauf⁹

Im Folgenden wird der nach dem Pretest adaptierte in Abbildung 1 graphisch dargestellte methodische Ablauf des Schulentwicklungsprozesses erläutert. Der Prozess besteht insgesamt aus fünf „Papier-und-Bleistift“-Befragungsphasen, in denen alle Schüler, alle Eltern, alle Lehrer und die Direktion je einen eigenen Fragebogen erhalten und innerhalb eines Zeitraums von zehn bis vierzehn Tagen ausfüllen und abgeben. Lediglich von den Schülern wird der Fragebogen direkt nach dem Ausfüllen wieder eingesammelt, da die Befragung in den Klassen von einem eigens geschulten Befragungspersonal (Teilnehmer an einem Forschungspraktikum der Universität Wien) durchgeführt wird. Die Ausführung von fünf Phasen erweist sich in den ersten beiden Schulen als geeignet zur Realisierung der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung und liegt über der üblichen Rundenanzahl anderer Delphibefragungen, bei denen im Schnitt zwei bis drei Runden vorgesehen sind (siehe Kapitel 8.2.1). Jeder Befragungsrunde (B1 – B5) geht eine Vorbereitungsphase voraus (V1 – V5), in welcher die Erstellung und Auswertung der Fragebögen sowie die Vorbereitung auf die Befragungsdurchführung durch das Forscher- bzw. Monitorteam stattfindet. In einer Endphase (E) verfasst das Forscherteam für alle beteiligten Akteure eigene Endberichte, in denen die gemeinsam entwickelten Lösungsmöglichkeiten bestehender Probleme sowie für die jeweilige Akteursgruppe relevante Informationen über Sichtweisen anderer Akteursgruppen enthalten sind. Außerdem beinhaltet der Endbericht auch Hinweise, welche Initiativen unter den bestehenden Bedingungen angesichts der gemeinsam entwickelten Handlungsstrategien von der entsprechenden Akteursgruppe konkret gestartet werden können.

⁹ Die in diesem Kapitel erwähnten Fragebögen befinden sich auf der CD-Rom im Anhang. Eine nähere Erläuterung zur Beschriftung der Fragebögen findet sich zu Beginn des neunten Kapitels.

V1: In der ersten Vorbereitungsphase gilt es Fragebögen zu entwickeln, mit welchen die nach Prinzip 1 vorgesehenen unterschiedlichen Interessen der an Schule beteiligten Akteure eruiert werden können, was sich gut über die Erhebung der Erwartungen an Schule und Unterricht realisieren lässt. Dabei werden in den Fragestellungen nicht zuletzt deshalb, weil der Schulversuch Niederösterreichische Mittelschule auch auf die Unterrichtsebene fokussiert (LSR NÖ 2011, 3), explizit Erwartungen an Schule und an den Unterricht aufgenommen. Außerdem werden die Fragen an die einzelnen Akteursgruppen entsprechend ihrer Rolle, Verantwortung und Aufgabe in der Schule angepasst, um den unterschiedlichen Perspektiven und Berührungspunkten der Akteursgruppen auf und mit Schule und Unterricht gerecht werden zu können. Ziel dieser ersten Runde ist es, dass alle Akteursgruppen relativ unbeeinflusst ihre Interessen bezüglich Schule und Unterricht artikulieren können. Deshalb wird ein offenes Frageformat gewählt. Je Akteursgruppe werden drei Fragen zur Schule allgemein und je eine zum Unterricht gestellt. Zusätzlich werden bestimmte soziale bzw. personenbezogene Hintergrundinformationen erhoben (siehe Fragebögen auf CD-Rom im Anhang). Fragen zum sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und der Eltern (Beruf, Ausbildung etc.) sind bei den ersten beiden Schulen nicht enthalten, weil auf die Beteiligungsrate potentiell negativ wirkende Faktoren vermieden werden sollten. Fragen nach sozioökonomischen Lebensbedingungen werden zu solchen Faktoren gezählt und somit unterlassen. Da bereits in der Volksschule von einigen Kindern in den ersten Klassen an den ersten beiden Schulen, die am Prozess teilnehmen, auch eine Erhebung der NOESIS-Säule >>Transitions<< (siehe Katschnig et al. 2011; Projektteam NOESIS 2012, 41ff) stattgefunden hat, im Zuge derer sehr ausführlich sozioökonomische Hintergrundvariablen erhoben wurden, kann auf diese Daten zurückgegriffen werden. Dadurch stehen zumindest von ca. der Hälfte der Schüler der ersten Klassen sozioökonomische Hintergrundinformationen zur Verfügung. Dafür ist es notwendig, die entsprechenden Schülerangaben der Säule Transitions mit denen der Säule Schullandschaften verbinden zu können. Dies wird ermöglicht, indem die Schüler in beiden Säulen jeweils die ersten beiden Buchstaben ihres Vornamens und ihres Nachnamens angeben. Darüber hinaus stehen auch die an der Schule gespeicherten Daten über die Schüler zur Verfügung sowie diverse Daten zur Schulgemeinde. Somit können schließlich dennoch der Ablauf und das Ergebnis des gesamten Schulentwicklungsprozesses an den unterschiedlichen teilnehmenden Schulen vor dem Hintergrund bestimmter sozioökonomischer Bedingungen auf Schulebene beleuchtet werden.

Außerdem wird in dieser Phase die Befragung der außerschulischen Akteure vorbereitet. Es werden relevante außerschulische Akteure einer Schulgemeinde aus den Bereichen

Wirtschaft/Unternehmen, Vereine, Politik, Gesundheit und Sicherheit ausgewählt. Außerdem werden die Schulen, in welche die Schüler aus den am Schulentwicklungsprozess teilnehmenden Schulen potentiell übertreten können, einbezogen, da die Nahtstellenarbeit mit Lehrern aus dem Sekundarschulbereich II eine besondere Zielsetzung des Schulversuchs Niederösterreichische Mittelschule darstellt (LSR NÖ 2009, 2). In einem ersten Schritt gilt es daher alle existierenden außerschulischen Akteure in den entsprechenden Bereichen innerhalb der Schulgemeinde zu eruieren. Dies erfolgt in Zusammenarbeit mit der Wirtschaftskammer NÖ und den Gemeindeämtern sowie durch Internetrecherche. Des Weiteren werden in Anlehnung an die Reputationsmethode (siehe Hunter 1963) der Direktor der Schule sowie der Bürgermeister der Schulgemeinde in einem persönlichen Interview nach für Kinder und Jugendliche besonders bedeutenden Akteuren in den entsprechenden Bereichen gefragt. Grundsätzlich werden alle so ermittelten außerschulischen Akteure, von denen eine E-Mail-Adresse existiert, eingeladen, an der Befragung mitzuwirken. Da jedoch davon auszugehen ist, dass bei einer Online-Umfrage viele der ermittelten außerschulischen Akteure per E-Mail nicht erreicht werden können bzw. nicht mitmachen, werden von jedem Bereich bestimmte ausgewählte Akteure telefonisch kontaktiert und um Teilnahme gebeten. Diese ausgewählten Akteure können sich aussuchen, ob sie postalisch oder online mitwirken wollen. Für die telefonische Kontaktaufnahme wird eine repräsentative Auswahl von Akteuren ermittelt:

Abbildung 1: Ablauf des Schulentwicklungsprozesses

Phase	Forscher- bzw. Monitorteam	Schüler	Eltern	Lehrer	Schulleitung	Außerschulische Akteure	
V1	Erstellung der Fragebögen für Eltern, Lehrer, Schüler, Direktion und außerschulische Akteure						
B1		Befragung über Erwartungen an Schule und Unterricht	Befragung über Erwartungen an Schule und Unterricht	Befragung über Erwartungen an Schule und Unterricht	Befragung über Erwartungen an Schule und Unterricht	Befragung über Erwartungen an und Probleme mit Jugendlichen; Kooperationsmöglichkeiten mit Schule	
V2	Auswertung der Fragebögen aus B1 und Erstellung der Fragebögen für Eltern, Lehrer, Schüler und Direktion für B2						
B2		Befragung zur Problemfindung	Befragung zur Problemfindung	Befragung zur Problemfindung	Befragung zur Problemfindung		
V3	Auswertung der Fragebögen aus B2 und Erstellung der Fragebögen für Eltern, Lehrer, Schüler und Direktion für B3						
B3		Befragung zur Problempriorisierung	Befragung zur Problempriorisierung	Befragung zur Problempriorisierung	Befragung zur Problempriorisierung		
V4	Auswertung der Fragebögen aus B3 und Erstellung der Fragebögen für Eltern, Lehrer, Schüler und Direktion für B4						
B4		Befragung zur Lösungsfindung	Befragung zur Lösungsfindung	Befragung zur Lösungsfindung	Befragung zur Lösungsfindung		
V5	Auswertung der Fragebögen aus B4 und Erstellung der Fragebögen für Eltern, Lehrer, Schüler und Direktion inkl. Zuspiegelung akteursübergreifender Informationen für B5						
B5		Befragung zur Lösungspriorisierung (Vernetzung)	Befragung zur Lösungspriorisierung (Vernetzung)	Befragung zur Lösungspriorisierung (Vernetzung inkl. außerschulische Akteure)	Befragung zur Lösungspriorisierung (Vernetzung inkl. außerschulische Akteure)		
E	Das Forscherteam wertet die Fragebögen aus D5 aus und erstellt für Lehrer, Direktion, Schüler und Eltern einen je eigenen Ergebnis-Endbericht sowie ein Informationsschreiben für außerschulische Akteure: Der Endbericht beinhaltet eine Zusammenfassung über die Ergebnisse aus den einzelnen Phasen und die gemeinsam entwickelten vor Ort umsetzbaren Strategien zur Lösung bestehender Probleme. Im Endbericht für das Lehrpersonal, die Direktion und die Eltern sind auch Informationen über Erwartungen an und Probleme mit Jugendlichen aus Sicht der außerschulischen Akteure enthalten. Lehrpersonal und Direktion werden darüber hinaus über Kooperationsmöglichkeiten aus Sicht der außerschulischen Akteure informiert. Letztere erhalten eine Information über Kooperationsmöglichkeiten aus Sicht des Lehrpersonals.						

- 1) Die Unternehmen werden in Sparten unterteilt. Aus jeder Sparte wird das Unternehmen mit den meisten Lehrlingen ausgewählt. Bei der Auswahl der Unternehmen werden auch die Angaben von Bürgermeister bzw. Direktion berücksichtigt.
- 2) Die Vereine werden in Sparten unterteilt. Die Auswahl des Vereins innerhalb einer Sparte erfolgt zufällig und unter Berücksichtigung der Angaben des Bürgermeisters bzw. der Direktion.
- 3) Im Bereich >>Schulen<< betrifft dies alle potentiellen Schulen, in welche Schüler der am Prozess teilnehmenden Schule übertreten und die von der Direktion angegeben werden.
- 4) Im Bereich >>Sicherheit<< betrifft dies alle offiziell und vom Bürgermeister genannten Verantwortlichen für die Sicherheit in der Gemeinde.
- 5) Im Bereich >>Gesundheit<< betrifft dies den Schularzt.
- 6) Im Bereich >>Politik<< betrifft dies die in der Gemeinde offiziell für Schule bzw. Kinder und Jugendliche verantwortlichen bzw. die vom Bürgermeister genannten Politiker.

Somit wird an alle telefonisch kontaktierten Akteure einer entsprechenden Sparte postalisch oder online ein Fragebogen versandt. Zusätzlich erhalten auch alle anderen ermittelten Akteure, von denen eine E-Mail-Adresse existiert, einen Online-Fragebogen. Für eine Befragung von örtlich verstreuten außerschulischen Akteuren wird die Anwendung des Internets bzw. eines Online-Systems als geeignetes Mittel befunden. Dabei erhält jeder zu einer bestimmten Gruppe zugehörige Akteur einen auf die spezifischen Berührungspunkte dieser Gruppe mit Kindern und Jugendlichen abgestimmten, aus sieben bis acht offenen Fragen bestehenden Fragebogen. Die offenen Fragen handeln von der Wahrnehmung besonderer Auffälligkeiten die örtliche Jugend betreffend, Erwartungen an Jugendliche, Problemen mit Jugendlichen sowie Kooperationsmöglichkeiten mit der Schule (siehe Fragebögen auf CD-Rom im Anhang). Zusätzlich werden noch die genaue Art des entsprechenden Akteurs (welcher Verein, welches Unternehmen etc.) und, falls der entsprechende Akteur bestimmte Kooperations- oder Zusammenarbeitsvorschläge macht, dessen Kontaktadressen ermittelt. Da die außerschulischen Akteure nur einmal befragt werden, sind alle interessierenden Aspekte in dieser Befragung enthalten.

B1: In der ersten Befragungsphase kommt ein Forscherteam mit den Fragebögen an die Schule (je nach Anzahl der Klassen an einer Schule 2 – 5 Personen) und führt mit den

Schülern direkt in den Klassen die Befragung durch. Dabei wird ein klares Ablaufprozedere eingehalten, wodurch die Schüler unter wissenschaftlicher Aufsicht und Betreuung die Fragebögen ausfüllen und direkt wieder abgeben können. Durch die Betreuung des wissenschaftlichen Personals kann u. a. Unterstützung für Kinder mit entsprechenden Lese- und Schreibschwierigkeiten gewährleistet werden. Kein Schüler ist verpflichtet an der Befragung teilzunehmen. Die Lehrpersonen sind am gesamten Befragungsprozedere in den Klassen nicht beteiligt. Der ganze Befragungsprozess dauert pro Klasse ungefähr 20 Minuten. Im Anschluss an die Befragung in den Klassen wird den Schülern jeweils ein Fragebogen für ihre Eltern in einem Kuvert mit nach Hause gegeben. Die Eltern haben jeweils ca. zehn Tage Zeit, um den Fragebogen auszufüllen, im Kuvert zu verschließen und den Kindern wieder mit in die Schule zu geben oder ihn selbst in der Schule abzugeben. In der Schule werden die verschlossenen Kuverts mit den Fragebögen der Eltern in einer Box im Konferenzzimmer gesammelt. An die Klassenelternvertreter werden die Fragebögen gesondert per Post ausgesendet. Diese können den Fragebogen entweder per Post wieder retournieren oder in der Schule abgeben. Auch die Lehrer und die Direktion erhalten ein Kuvert mit einem Fragebogen und haben jeweils ca. zehn Tage Zeit, um die Fragebögen auszufüllen, im Kuvert zu verschließen und in die entsprechende Box im Konferenzzimmer zu werfen. Nach ca. zehn Tagen wird die Box mit den Fragebögen wieder abgeholt (siehe Retzl & Ernst 2012, 104¹⁰).

Die Befragung der außerschulischen Akteure findet zeitgleich zur Befragung in der Schule statt. Die Online-Befragung dauert ca. zwei bis drei Wochen. Nach dem erstmaligen Versand der E-Mails werden bis zur Deadline drei Erinnerungsschreiben verschickt. Ebenso werden manche Fragebögen postalisch mit der Möglichkeit einer kostenlosen Retoursendung ausgesandt.

V2: In der zweiten Vorbereitungsphase werden alle eingesammelten Schülerfragebögen und alle abgegebenen Fragebögen der Lehrer, der Direktion und der Eltern zuerst ausgewertet. Da alle Fragebögen der ersten Phase aus offenen Fragen bestehen, erfolgt die Auswertung nach einem klassischen Schema gesondert für die Lehrer, Schüler und Eltern. (Bei der Direktion erübrigt sich dieses Vorgehen, da nur eine Person davon betroffen ist):

¹⁰ Manche Passagen der angegebenen Textstelle können wortident mit dem Abschnitt in dieser Arbeit sein, da sie denselben Sachverhalt darstellen und teils übernommen wurden.

1) Verdichtung der Antworten pro Frage zu Antwortkategorien

2) Überprüfung und Überarbeitung der Kategorien durch Berechnung der Interraterreliabilität (Berechnung des Kappa-Koeffizienten)

Sobald die Antwortkategorien zu den einzelnen Fragen feststehen, werden diese fragenübergreifend nochmals abgeglichen und gegebenenfalls zusammengefasst. Die so entwickelten Kategorien beschreiben die grundlegenden Erwartungen an Schule und Unterricht der entsprechenden Akteursgruppen. Als solche dienen sie als Grundlage für die Entwicklung des zweiten Fragebogens. In diesem werden die Akteure vor dem Hintergrund ihrer grundlegenden Erwartungen an Schule und Unterricht gefragt, ob sie Probleme oder Herausforderungen an ihrer Schule sehen, welche den entsprechenden Erwartungen entgegenstehen. Dazu werden im Fragebogen a) alle wesentlichen Erwartungen der entsprechenden Akteursgruppe (gebildete Kategorien) angeführt und b) die Teilnehmer aufgefordert zu erläutern, bezüglich welcher der angeführten Erwartungen aus ihrer Sicht an der Schule Probleme bzw. Herausforderungen bestehen. Es besteht auch die Möglichkeit, anzugeben, wenn keine Probleme wahrgenommen werden.

In gleicher Weise werden die Antworten der außerschulischen Akteure ausgewertet und je Akteursgruppe zu Kategorien verdichtet. Die ausgewerteten Antworten werden im Endbericht den schulischen Akteursgruppen übermittelt und Teilaspekte zum Thema Kooperation mit Schule und Unterricht werden in der fünften Phase weiterverarbeitet.

B2: In die zweite Befragungsphase sind die Schulakteure (Eltern, Lehrer, Schüler, Direktion) involviert. Es wird wie in der ersten Befragungsphase vorgegangen. Da die Fragebögen diesmal etwas umfangreicher sind, wird etwas mehr Zeit für die Schüler zur Beantwortung in den Klassen einberechnet (ca. 30 Minuten).

V3: Die Auswertung der Fragebögen läuft prinzipiell wie in Phase V2 ab. Sobald aus den Antworten alle entsprechenden Kategorien (Probleme) gebildet, überprüft und abgeglichen worden sind, erfolgt jedoch ein weiterer Schritt. Dieser besteht darin, dass zu den letztlich gebildeten Kategorien wiederum die passenden Originalantworten zugeordnet werden. In Anbetracht der jeweiligen Kategorie (übergeordneter Problembereich) und den dazugehörigen Originalantworten (Einzelprobleme der Akteure) werden dann sogenannte Problemitems entwickelt, die in den nächsten Fragebogen eingearbeitet werden. Diese Problemitems zeichnen sich durch eine durchgängig einheitliche Logik aus, welche darin besteht, dass

immer „zu viel“ bzw. „zu wenig“ einer Sache bzw. eines Sachverhalts behauptet wird (z. B.: „Der Unterricht ist so gestaltet, dass mein Kind zu wenig davon profitieren kann“ oder „In der Klasse ist es oft zu laut“). Die so entwickelten Items werden untereinander abgeglichen und gegebenenfalls nochmals zusammengefasst. Zu diesen Items kann dann jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala (stimme völlig zu – stimme gar nicht zu) der Grad der Zustimmung ausgedrückt werden. Außerdem kann auch Indifferenz gegenüber den Problemen mitgeteilt werden durch die Möglichkeit „ist mir egal“ anzukreuzen. Likert-Skalen erweisen sich bei Delphi-Befragungen im Vergleich zur Ranking-Methode und zu anderen Bewertungsmöglichkeiten überlegen, da sie leicht zu verstehen sind, eine rasche Durchführung ermöglichen und aus psychologischer Sicht angenehm sind (Scheibe et al. 1975, 272f). Die Anwenderfreundlichkeit und die Möglichkeit, Bewertungen auf einer Likert-Skala durchaus auch als intervallskaliert anzusehen (siehe V4), lässt die Verwendung von Likert-Skalen als geeignet erscheinen. Eine sechsstufige Skala wird gewählt, weil durch die Option „ist mir egal“ keine zusätzliche Ausweichmöglichkeit durch eine neutrale Position in der Mitte zur Verfügung stehen und die Möglichkeit einer entsprechenden Differenzierung nach dem Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung gegeben sein soll. Die Anzahl der letztendlich gebildeten Problemitems ergibt sich nicht aus der quantitativen Anzahl der Originalantworten, auch nicht aus der Anzahl gebildeter Kategorien, sondern daraus, ob qualitativ alle Aspekte, die in den Originalantworten enthalten sind, abgedeckt sind. Die leitende Frage dabei ist, wie viele Items notwendig sind, um den Sinn, die Bedeutung bzw. den Inhalt der Originalantworten vollständig widerzuspiegeln. Die Bildung von Kategorien und die Zuordnung der Originalantworten zu den gebildeten Kategorien dient zu einer soliden Aufbereitung, um eine vollständige inhaltliche Abdeckung zu gewährleisten. Bei diesem Itementwicklungsprozess ist es besonders wichtig, dass ihn immer mindestens zwei Personen durchführen, die sich wechselseitig beraten und kontrollieren, damit im Inhalt der Problemitems die ursprünglichen Anliegen und Absichten der Teilnehmer erhalten bleiben und die Formulierung der Items klar und verständlich ist (siehe Goldstein 1975, 226). Die Fragebögen, die in Phase B3 zum Einsatz kommen, bestehen dementsprechend aus geschlossenen Fragen (Angabe des Zustimmungsgrads zu den Problemitems anhand einer Likert-Skala).

B3: In die dritte Befragungsphase sind die Schulakteure (Eltern, Lehrer, Schüler, Direktion) involviert. Es wird wie in der ersten Befragungsphase vorgegangen. Da die Fragebögen

diesmal die Teilnehmer lediglich zum Lesen und Ankreuzen auffordern, ist die geplante Befragungszeit in den Klassen mit 20 Minuten angesetzt.

V4: In dieser Vorbereitungsphase soll anders als bisher zuerst ermittelt werden, welche Problemitems die höchste Zustimmung von den Teilnehmern erhalten haben bzw. welche Probleme aus Sicht der gesamten Akteursgruppe bestehen. Dabei stellt sich die Frage nach der Möglichkeit der Ermittlung dieser Probleme. In der Literatur wird berichtet, dass das Messen von Konsens oder Zustimmung noch eine eher unterentwickelte bzw. defizitäre Komponente bei Delphi-Befragungen darstellt, keine verbindlichen Standards darüber existieren und es viele Möglichkeiten gibt, Zustimmung bzw. Konsens zu ermitteln (Gracht v. d. 2012, 1525; Rayens & Hahn 2000, 310). Die gängigsten Varianten der Konsens- bzw. Zustimmungsmessung sind deskriptive Verfahren wie Häufigkeitsanalysen (Prozentanteil einer bestimmten Antwortkategorie), Messung der zentralen Tendenz (Mittelwert oder Medianberechnung) oder die Berechnung der Streuung (Standardabweichung, Interquartilsabstände), aber auch Assoziationsmaße (Gracht v. d. 2012, 1528ff; Rayens & Hahn 2000, 310f). In der klassischen Vorhersage-Delphi werden auch inferenzstatistische Analysen vorgenommen, um z. B. den Grad der Abweichung der Antworten bei wiederholten, inhaltlich identen Befragungen zu messen (Gracht v. d. 2012, 1531ff).

Da in der dritten Befragungsphase eine sechsstufige Likert-Skala zum Einsatz kommt, wird in Anlehnung an die Empfehlungen, welche von de Gracht aufzeigt (ebd. 1528), ein bestimmtes akzeptiertes Maß an Zu- und Übereinstimmung festgelegt. In einem demokratischen Schulentwicklungsprozess ist ein Problem das größte, wenn a) die Mehrheit diesem Problem zustimmt und b) es im Vergleich zu allen anderen Problemen von allen Gruppenteilnehmern am meisten Zustimmung erfährt. Das Eruiere eines solchen Problems kann effizient über den Mittelwert und den Prozentanteil der Zustimmungen erfolgen. Ein von der gesamten Gruppe angesehenes Problem wird definiert als eines, dessen Mittelwert maximal 3 (stimme eher zu) ergibt und zu dem mindestens über 50% von den Personen völlig zustimmen, zustimmen oder eher zustimmen, die einen Fragebogen abgegeben haben. Die fehlenden Werte sowie die „ist mir egal“-Werte werden für die Berechnung des Mittelwerts nicht berücksichtigt. Für die Ermittlung der prozentualen Häufigkeit werden diese jedoch schon einbezogen, um zu gewährleisten, dass wirklich eine Mehrheit von über 50% der prinzipiell an der Befragung mitwirkenden Personen Zustimmung signalisiert.

Eine bestimmte Mehrheit an Zustimmung wird bei Delphi-Studien häufig als Kriterium für Konsens bzw. Übereinstimmung angesehen (Rayens & Hahn 2000, 310f). Obwohl die eigentliche Mitte einer sechsstufigen Likertskala 3,5 ist, wird die Grenze bei einem Mittelwert von 3 gesetzt, da ein Problem doch mit einer bestimmten Deutlichkeit wahrgenommen werden sollte, um als solches angesehen zu werden. Dass im Durchschnitt alle Teilnehmer zu einem Problem mindestens eher zustimmen und mindestens über 50% der Teilnehmer Zustimmung signalisieren, gilt als Minimum an erforderlicher Deutlichkeit. Alle Probleme, die einen höheren Mittelwert als 3 aufweisen, werden nicht mehr als von der Gruppe wahrgenommenes Problem angesehen und fallen aus der Wertung, auch wenn mindestens über 50% der Teilnehmer zustimmen. Obwohl streng genommen durch das der Likert-Skala inhärente Ordinal-Skalen-Niveau die Berechnung des Mittelwerts nicht zulässig ist, kommen Scheibe et al. (1975, 273) in ihren Experimenten zur Delphi-Methode zu dem Schluss, dass es nicht unvernünftig ist, die Ergebnisse von Bewertungen, die mittels Likert-Skalen vorgenommen werden, als faire Annäherungen an eine Intervallskala zu akzeptieren. In der Literatur finden sich immer wieder Anwendungen, in denen mittels Likert-Skala Bewertungen vorgenommen werden und anschließend der Mittelwert berechnet wird. So ist dies schon bei Scheibe et al. (1975, 268f) für die Analyse einer neunstufigen Likert-Skala der Fall oder bei Brosi et al. (2002, 7), die eine fünfstufige Likert-Skala nach erfolgter Bewertung in eine Intervallskala transformiert und daraus den Mittelwert berechnet haben. Deshalb und weil über den Mittelwert eine klare Rangreihenfolge der Probleme ermittelt werden kann, was notwendig ist, um zu erkennen, welche Probleme die größten darstellen, scheint die Verwendung des Mittelwerts durchaus gerechtfertigt. Da viele Items denselben Median aufweisen, ist mittels Ermittlung des Medians deren Differenzierung nicht ausreichend möglich. Zur Vermeidung von Verzerrungen, die durch die Verwendung des Mittelwerts anstatt des Medians auftreten könnten (siehe dazu Gracht v. d. 2012, 1530), verhilft die Häufigkeitsberechnung, welche durchgeführt wird, um festzustellen, ob mindestens über 50% der an der Befragung mitwirkenden Akteure Zustimmung signalisieren.

Da nicht unzählige Probleme behandelt werden können, ist es notwendig, die wichtigsten Probleme einer Akteursgruppe zu ermitteln. Das Limit an maximal zu behandelnden Problembereichen pro Akteursgruppe wird mit drei festgelegt. Es gilt daher die drei wichtigsten Problembereiche aus der nach Mittelwerten gebildeten Rangreihenfolge der Items zu ermitteln. Dies erfolgt in folgender Systematik von wiederum mindestens zwei Personen:

1)

- Das mehrheitlich von den Antwortenden als Problem wahrgenommene Item mit der nach Mittelwert höchsten Zustimmung wird ermittelt.
- Der von diesem Item bezeichnete übergeordnete Problembereich bzw. die ursprünglich gebildete Kategorie, aus der dieses Item entwickelt wurde, wird eruiert.
- Weitere Items, die diesem Problembereich zuzuordnen sind, mehrheitlich von den Antwortenden als Problem wahrgenommen werden und einen Mittelwert von maximal 3 aufweisen, werden ermittelt.
- Alle so ermittelten Items werden gemeinsam zu einem ersten Problembereich zusammengefasst, zu dem in der vierten Befragungsrunde (B4) Ideen und Vorschläge zur Lösung vorgebracht werden können.

2)

- Das mehrheitlich von den Antwortenden als Problem wahrgenommene Item mit der nach Mittelwert zweithöchsten Zustimmung wird ermittelt.
- Der von diesem Item bezeichnete übergeordnete Problembereich bzw. die ursprünglich gebildete Kategorie, aus der dieses Item entwickelt wurde, wird eruiert.
- Weitere Items, die diesem Problembereich zuzuordnen sind, mehrheitlich von den Antwortenden als Problem wahrgenommen werden und einen Mittelwert von maximal 3 aufweisen, werden ermittelt.
- Alle so ermittelten Items werden gemeinsam zu einem zweiten Problembereich zusammengefasst, zu dem in der vierten Befragungsrunde (B4) Ideen und Vorschläge zur Lösung vorgebracht werden können.

3)

- Das mehrheitlich von den Antwortenden als Problem wahrgenommene Item mit der nach Mittelwert dritthöchsten Zustimmung wird ermittelt.
- Der von diesem Item bezeichnete übergeordnete Problembereich bzw. die ursprünglich gebildete Kategorie, aus der dieses Item entwickelt wurde, wird eruiert.

- Weitere Items, die diesem Problembereich zuzuordnen sind, mehrheitlich von den Antwortenden als Problem wahrgenommen werden und einen Mittelwert von maximal 3 aufweisen, werden ermittelt.
- Alle so ermittelten Items werden gemeinsam zu einem dritten Problembereich zusammengefasst, zu dem in der vierten Befragungsrunde (B4) Ideen und Vorschläge zur Lösung vorgebracht werden können.

Sind die Problembereiche ermittelt, so hat das Forscherteam zuerst zu entscheiden, ob die Probleme grundsätzlich durch Anstrengungen der schulischen Akteure bewältigbar sind. Fällt ein Problembereich in die Verantwortung übergeordneter Instanzen (Schulbehörde oder Schulverwaltung) oder anderer nicht schulischer Akteure, so wird er zwar registriert und im Anschluss an den Prozess an die entsprechenden Instanzen weitergeleitet, aber meist nicht zur Bearbeitung in die weiteren Fragebögen aufgenommen. Ebenso kann es vorkommen, dass die Lösung eines ermittelten Problembereichs keiner weiteren Bearbeitung mehr bedarf, weil sie bereits so klar auf der Hand liegt, dass es ausreichend ist, der entsprechenden Akteursgruppe das Problem im Endbericht zu übermitteln, damit diese entsprechende Handlungen setzen kann.

Für die weitere Bearbeitung eines aus Sicht des Forscherteams für die schulischen Akteure lösbaren und zu bearbeitenden Problembereichs kommen offene und geschlossene Fragen zur Anwendung. Diese werden grundsätzlich vom Forscher- bzw. Monitorteam unter Berücksichtigung gesetzlicher und praktischer Spielräume sowie unter Berücksichtigung der Hintergrundbedingungen der jeweiligen Schule entwickelt. So wird durch die Fragen auch eine entsprechende Vorstrukturierung und Kanalisierung der Antwortmöglichkeiten vorgenommen. Durch die Fragen soll erstens, falls nötig, noch mehr Klarheit über den Problembereich geschaffen werden, zweitens auf die Überlegungen von Ideen und Vorschlägen zur Lösung der Probleme vorbereitet werden und drittens konkrete Ideen und Vorschläge zur Lösung des Problems innerhalb bestehender Möglichkeiten und Strukturen ermittelt werden. Die Erstellung entsprechender Fragebögen erfolgt wiederum mindestens von zwei Personen, die in intensivem Austausch miteinander stehen (Monitorteam). Im Fragebogen wird unter Angabe der Höhe der Zustimmung (hohe Zustimmung, Zustimmung bzw. knappe Zustimmung) der entsprechende Problembereich aus Sicht der jeweiligen Akteursgruppe erläutert. Im Anschluss daran werden die Fragen gestellt. Die Bestimmung von Art und Anzahl der gestellten Fragen zu einem Problembereich liegt im Ermessen des

Forscherteams. Ein Leitprinzip dabei ist, so wenige und so einfache Fragen wie möglich zu stellen, damit die Beantwortung des Fragebogens zügig und effizient erfolgen kann, aber auch so viele Fragen wie nötig zu stellen, um brauchbare Antworten und Ergebnisse erzielen zu können. Für die Fragenentwicklung muss außerdem die Akteursgruppe, für die der Fragebogen bestimmt ist, berücksichtigt werden (z. B.: muss bei Schülern anders gefragt werden als bei Lehrern).

B4: In die vierte Befragungsphase sind die Schulakteure (Eltern, Lehrer, Schüler, Direktion) involviert. Es wird wie in der ersten Befragungsphase vorgegangen. Da die Fragebögen diesmal die Teilnehmer zum Überlegen von konkreten Lösungsvorschlägen und Handlungsmöglichkeiten auffordern, ist die geplante Befragungszeit in den Klassen mit 30 Minuten angesetzt.

V5: In der fünften Vorbereitungsphase erfolgt zuerst wiederum die Analyse der Daten. Alle offenen Fragen werden grundsätzlich wie in Phase V2 ausgewertet (Kategorienbildung). Von allen geschlossenen Fragen werden Häufigkeitsberechnungen durchgeführt bzw. je nach Fragetyp entsprechende Maße berechnet. Manche auf diese Weise erhaltenen Ergebnisse können bereits als Endergebnisse in die Endberichte eingearbeitet werden. Manche Fragen werden primär deswegen gestellt, um den Problembereich noch besser zu verstehen bzw. um die mitwirkenden Akteure dabei zu unterstützen, auf den Themenbereich zu fokussieren, und somit auf die Aufgabe vorzubereiten, sich Vorschläge und Ideen zur Lösung des entsprechenden Problems zu überlegen. Die Antworten auf diese Fragen liefern dem Forscherteam oftmals wertvolle Hintergrundinformationen für die Entwicklung der Strategieitems. Letzteres erfolgt im Grunde auf dieselbe Weise wie die Entwicklung der Problemitems aus Phase V3. Nach der Entwicklung der entsprechenden Kategorien werden wiederum alle einzelnen Antworten auf die offenen Fragen zu den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Auf Basis der Hintergrundinformationen aus den Ergebnissen anderer Fragen und vor allem auf Basis der zu den Kategorien zugeordneten Antworten werden alle enthaltenen Vorschläge und Ideen zur Lösung der Probleme herausgearbeitet und in Fragebogenitems transformiert. Diese Items folgen der gemeinsamen Logik, dass etwas (vermehrt bzw. mehr als bisher) geschehen oder gemacht werden sollte bzw. etwas nicht geschehen oder unterlassen werden sollte (z. B.: „Es sollen mehr Kommunikationsplätze geschaffen werden z. B.: Raum für Gespräche, der nicht gleichzeitig Arbeitsfläche ist“ oder „Mündliche Prüfungen sollten nicht vor den anderen in der Klasse stattfinden, sondern allein mit dem Lehrer“). Die so entwickelten Items werden untereinander abgeglichen und gegebenenfalls nochmals

zusammengefasst. Anschließend werden sie in einem Fragebogen wiederum mit einer sechsstufigen Likert-Antwortskala (stimme völlig zu – stimme gar nicht zu) und der zusätzlichen Antwortoption „ist mir egal“ versehen. Es können im Fragebogen jedoch auch noch andere Frageblöcke oder -formate eingebaut werden, wenn dies zum besseren Verständnis der Lösung eines Problems sinnvoll erscheint (z. B.: zur Problematik der Doppelstunden: Fragebogen S_5_LRG auf CD-Rom im Anhang). Ein besonderer Aspekt dieser Phase besteht in der Vernetzung der Akteure. Das bedeutet, dass eine Akteursgruppe von den Vorschlägen und Ideen einer anderen Gruppe erfährt, wenn deren Unterstützungsbereitschaft für die Realisierung der Vorschläge notwendig ist. Wenn beispielsweise aus den Reihen der Eltern vorgeschlagen wird, die Elternsprechtage terminlich anders anzusetzen, dann werden auch die Lehrer und die Direktion mit diesem Vorschlag konfrontiert und nach ihrer Unterstützungsbereitschaft gefragt. Die Schüler jedoch nicht, weil sie von dieser Thematik nicht betroffen sind. Die Akteure können zu entsprechenden Vorschlägen anderer Akteure auf einer sechsstufigen Likert-Skala angeben, wie sehr sie sich vorstellen können, den Vorschlag zu unterstützen (kann ich mir sehr gut vorstellen – kann ich mir gar nicht vorstellen). Außerdem haben sie die Möglichkeit Unentschlossenheit auszudrücken durch die Wahl einer „weiß nicht“-Option. Die ursprünglich entwickelten Strategieitems werden für diesen Zweck oftmals angepasst oder zusammengefasst, damit sie in dieser etwas anderen Funktion eingesetzt werden können und kompatibel mit den neuen Antwortkategorien (kann ich mir ... vorstellen) sind. Zusätzlich haben die Akteure durch offene Fragen die Gelegenheit Alternativvorschläge für das Problem einer anderen Akteursgruppe zu machen. In dieser Phase werden außerdem die Lehrerschaft und die Direktion mit den außerschulischen Akteuren konfrontiert, die für eine Kooperation mit der Schule bereit sind und Vorschläge für eine konkrete Zusammenarbeit gemacht haben. Sie werden gefragt, ob aus ihrer Sicht eine Kooperation mit diesen außerschulischen Akteuren hilfreich und sinnvoll ist.

B5: In die fünfte Befragungsphase sind die Schulakteure (Eltern, Lehrer, Schüler, Direktion) involviert. Es wird wie in der ersten Befragungsphase vorgegangen. Da die Fragebögen diesmal die Teilnehmer ähnlich wie in Phase B3 großteils zum Lesen und Ankreuzen auffordern, ist die geplante Befragungszeit in den Klassen mit 20 Minuten angesetzt.

E: In der Endphase werden die Fragebögen aus B5 ausgewertet. Dabei wird für jeden Vorschlag wie in Phase V4 der Grad der Zustimmung (Mittelwert von maximal 3 und Zustimmung von mindestens über 50% der Befragten) ermittelt. Außerdem wird nach

demselben Vorgehen der Grad der Unterstützungsbereitschaft für die Vorschläge anderer Akteursgruppen festgestellt. Falls Alternativvorschläge formuliert werden, werden auch diese gesammelt und gegebenenfalls abgeglichen bzw. zusammengefasst.

Schließlich wird für jede schulische Akteursgruppe ein eigener Endbericht verfasst, der folgende Aspekte beinhaltet:

- Informationen über die Hauptproblembereiche der jeweiligen Akteursgruppe, die in Phase B3 ermittelt werden
- Informationen über die gruppeninterne Bewertung der Vorschläge und Ideen zur Lösung der Probleme, die in Phase B5 ermittelt werden
- Informationen über den Grad der Unterstützungsbereitschaft anderer Akteursgruppen für die Lösungsvorschläge zu den Problemen der eigenen Gruppe sowie über eventuell vorgebrachte Alternativvorschläge
- Informationen über den Grad der Unterstützungsbereitschaft der eigenen Akteursgruppe für die Lösungsvorschläge zu den Problemen der anderen Gruppen sowie über eventuell vorgebrachte Alternativvorschläge

Zusätzlich wird in den Endberichten für die Lehrerschaft und die Direktion über den Grad der Zustimmung zu Kooperationen zwischen außerschulischen Akteuren und Schule aus Sicht sowohl der außerschulischen Akteure als auch der Lehrerschaft berichtet und es werden entsprechende Kontaktinformationen übermittelt. In den Endberichten der Lehrerschaft und der Eltern sind weitere Erfahrungen und Erwartungen der außerschulischen Akteure mit und an Jugendliche enthalten.

In allen Endberichten finden sich zu jedem Problembereich eigene Kapitel, in denen Möglichkeiten konkreter Handlungen und deren Initiierung für die jeweilige Akteursgruppe zusammenfassend aufgezeigt werden. Diese werden vor dem Hintergrund aller Daten und Ergebnisse aus dem Prozess verfasst.

Des Weiteren werden in der Endphase von den Akteursgruppen wahrgenommene Problembereiche, die nicht innerhalb der Schule gelöst werden können, an entsprechende Stellen weitergeleitet (z. B.: Bürgermeister, Schulbehörde etc.)

Jeder einzelne Akteur erhält entweder ein Exemplar des für seine Gruppe bestimmten Endberichts oder bekommt Zugang zu diesem Endbericht über z. B.: das Internet. Die Endberichte bzw. Informationen zu einem entsprechenden Online-Zugang werden vom Forscherteam an die Schule gebracht, wo sie meist von der Direktion entgegengenommen und durch die schulintern üblichen Distributionsmechanismen an die Lehrerschaft, die Schüler und Eltern verteilt werden. Damit erhalten alle Schulakteure eine fundierte Grundlage für konkret zu setzende Handlungen, die von allen Betroffenen gemeinsam entwickelt wurde. Die gemeinsame Arbeit des Forscherteams mit der Schule wird an dieser Stelle beendet.

8. Umsetzung des Schulentwicklungsmodells

Um Aufschluss über das Potential der aus dem Dewey'schen Denken extrahierten Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung für Schulentwicklung zu bekommen, gilt es in der Folge die Durchführung des zuvor erläuterten Schulentwicklungsprozesses an zwei Schulen der Sekundarstufe I (10 – 14 Jahre alte Schüler) im Wintersemester des Schuljahres 2010/11 zu dokumentieren. Es kann auf Grund der Rahmenbedingungen des NOESIS-Projekts keine vollständige Antwort auf die Frage erwartet werden, ob und inwiefern intentionaler sozialer Wandel an den Schulen durch die empirische Anwendung der Prinzipien im Zuge des erläuterten Schulentwicklungsprozesses stattfindet. Durch die anschließende Darstellung der Prozessdaten (wie bspw. der Beteiligungsdaten), des Prozessablaufs und der Ergebnisse daraus ist es jedoch möglich, zu eruieren, ob und wie sich die aus dem Dewey'schen Denken extrahierten Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung im Kontext Schule umsetzen lassen und sich für Schulentwicklung als anwendbar erweisen. Es gilt daher auf explorative Weise Kenntnis über Möglichkeiten und Grenzen der konkreten Anwendung dieser Prinzipien für die Reform und Entwicklung von Schule zu gewinnen.

Beide Schulen, an denen der Prozess durchgeführt wurde, waren im Rahmen der Umstellung der Hauptschulen auf Niederösterreichische Mittelschulen an der Begleitevaluation (NOESIS) beteiligt. Sie wurden kontaktiert und erklärten sich bereit am Prozess mitzuwirken. Sie weisen unterschiedliche sozioökonomische Hintergrundbedingungen auf und werden im Folgenden mit >>SAK-Schule<< bzw. >>SAK-Gemeinde<< oder >>LRG-Schule<< bzw. >>LRG-Gemeinde<< bezeichnet. >>SAK-Schule<< ist eine kleinere bis mittelgroße Hauptschule (zum Zeitpunkt der Untersuchung noch keine Niederösterreichische Mittelschule), befindet sich im städtischen Raum und ist mit sozioökonomisch nachteiligen Bedingungen konfrontiert. >>LRG-Schule<< ist eine große Niederösterreichische Mittelschule (zum Zeitpunkt der Untersuchung werden die ersten Klassen als Niederösterreichische Mittelschule geführt und die Klassen 2 bis 4 als Hauptschulklassen), befindet sich im ländlichen Raum und ist sozioökonomisch vorteilhaften Bedingungen ausgesetzt.

8.1 Die Schulen und Schulstandorte¹¹

In Tabelle 1 – 5 werden die beiden Schulen und Schulstandorte anhand diverser Vergleichsdaten deskriptiv beschrieben, um ein besseres Bild über die je individuellen Bedingungen an den beiden Schulen zu erhalten und Unterschiede herauszuarbeiten. Die Daten über die Schulgemeinden stammen von der durch die Statistik Austria betriebenen Online-Plattform >>Ein Blick auf die Gemeinde<< des Frühjahrs 2011 (Statistik Austria 2011). Die im Folgenden dargestellten Gemeindedaten beziehen sich jeweils auf das aktuellste Jahr, für das zu dem entsprechenden Themenbereich im Frühjahr 2011 Daten zur Verfügung standen. Die Daten über die Schulen stammen von den an den Schulen vorhandenen Datenbanken, von den bereits in der vierten Klasse Volksschule durchgeführten Elternbefragungen von 56,5% der Erstklässler in LRG-Schule (Gesamtanzahl der Erstklässler: n=85) und 48,4% der Erstklässler in SAK-Schule (Gesamtanzahl der Erstklässler: n=33) und einem IQ-Test nach Weiß & Weiß (2006) mit allen 33 Erstklässlern aus SAK-Schule und allen 85 Erstklässlern aus LRG-Schule aus dem NOESIS-Teilprojekt >>Transitions<< (siehe Kapitel 7.2) sowie von einer Befragung der Direktoren an beiden Schulen.

Die genannten Daten wurden vom Oktober 2010 bis zum Frühjahr 2011 erhoben bzw. ermittelt.

Anhand der in Tabelle 1 aufgelisteten Daten lassen sich einige strukturelle Unterschiede zwischen den beiden Gemeinden ausmachen. In SAK-Gemeinde leben insgesamt mehr als doppelt so viele Personen und mehr als dreimal so viele Personen auf einem km² als in LRG-Gemeinde. Des Weiteren ist die Arbeitslosenrate in SAK-Gemeinde sowie der Anteil an ungelerten Arbeitern deutlich höher als in LRG-Gemeinde. Umgekehrt sind in LRG-Gemeinde mehr als doppelt so viele Personen selbstständig erwerbstätig als in SAK-Gemeinde. In Letzterer ist auch die Zusammensetzung der Bevölkerung internationaler.

¹¹ Die Beschreibung und Gegenüberstellung der Schulen und Schulgemeinden bestehen u. a. aus zusammengefassten Auszügen des zweiten und dritten Kapitels aus dem NOESIS-Arbeitsbericht 6 (Retzl & Ernst 2011, 7ff). Es können wortidentische Passagen vorkommen.

Daten der Statistik Austria		
Merkmale	LRG-Gemeinde	SAK-Gemeinde
Einwohner/Schulgemeinde (2010)	ca. 7000	ca. 16000
Gemeindefläche (2001)	ca. 45 km	ca. 67 km
Bevölkerungsdichte (Personen/km ²) (2001)	102	342
Anzahl 10- bis 14-Jähriger in Schulgemeinde (2010)	416	825
Arbeitslosenrate in der Schulgemeinde (2006)	1,9%	3,3%
Selbstständige Erwerbspersonen in der Schulgemeinde/Bevölkerung (2001)	10%	4,5%
Ungelernte Arbeiter/ Gemeindebevölkerung (2001)	4%	7%
Prozentsatz an Bürgern mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft (2001)	4%	14%

Tabelle 1: Daten der Statistik Austria

Daten aus den schulinternen Datenbanken		
Merkmale	LRG-Schule	SAK-Schule
Anzahl der Schüler an der Schule (2010/11)	345	151
Anzahl der Klassen	16 (je 4 pro Schulstufe)	8 (je 2 pro Schulstufe)
Lehrer an der Schule (2010/11)	45+Direktor	18+Direktor
Prozentsatz an Schülern mit nicht österr. Staatsbürgerschaft (2010/11)	4%	19%
Prozentsatz an Schülern mit nicht deutscher Muttersprache (2010/11)	5%	30%

Tabelle 2: Daten aus den schulinternen Datenbanken

In Tabelle 2 wird deutlich, dass LRG-Schule mehr als doppelt so groß ist wie SAK-Schule. Angesichts der Gesamtanzahl an 10- bis 14-jährigen Jugendlichen in den beiden Gemeinden (Tabelle 1) fällt außerdem auf, dass während sich in LRG-Schule ein Anteil von 83% der Gesamtpopulation der 10- bis 14-Jährigen von LRG-Gemeinde befindet, lediglich ein Anteil von 18% der Gesamtpopulation der 10- bis 14-Jährigen von SAK-Gemeinde auch SAK-Schule besucht.

Man kann daher davon ausgehen, dass sich in SAK-Gemeinde die 10- bis 14-jährigen Schüler auf mehrere Schulen aufteilen, auch wenn berücksichtigt wird, dass eine nicht genau zu bestimmende Anzahl an Schülern aus anderen Gemeinden zuwandert und in andere Gemeinden abwandert. SAK-Schule befindet sich demnach in einer unmittelbaren Konkurrenzsituation mit anderen Schulen (1NMS, 1BRG und 1 ASO). Im Gegensatz dazu ist LRG-Schule einer nur marginalen Konkurrenzsituation ausgesetzt. Innerhalb LRG-Gemeinde

können die 10- bis 14-Jährigen nur zwischen einer Allgemeinen Sonderschule und LRG-Schule wählen. (Retzl & Ernst 2011, 8)

Auffallend ist der fünfmal höhere Prozentsatz an Schülern ohne österreichische Staatsbürgerschaft und sechsmal höhere Anteil an Schülern mit nicht deutscher Muttersprache in SAK-Schule im Vergleich zu LRG-Schule.

Angaben der Eltern der Schüler in der 4. Klasse Volksschule vor Übertritt in die erste Klasse HS bzw. NMS (Teilprojekt Transitions¹²)		
Merkmale	LRG-Schule (in %)	SAK-Schule (in %)
Hausübungen (Menge, Schwierigkeit und Unterstützung)		
Eltern, welche die Menge der HÜ/Schwierigkeit der HÜ für ihr Kind als genau richtig einschätzen	91,7%/91,7%	80%/66,7%
Mütter/Väter, welche ihren Kindern häufig bei der HÜ helfen	52,1%/10,4%	13,3%/0%
Schüler, welchen häufig bei der HÜ im Hort geholfen wird	2,1%	40%

¹² In dieser Tabelle sind die Ergebnisse aus den im Elternfragebogen des Teilprojekts Transitions (siehe letzter Fragebogen auf CD-Rom im Anhang) enthaltenen und ausgewerteten Fragen aus den Frageblöcken 1 – 9 und 23 – 32 sowie aus den sozialstatistischen Fragen über die Geschwister und die Haushaltssituation zu Beginn des Fragebogens angeführt. Falls die Ergebnisse einzelner Items aus den genannten Frageblöcken nicht erwähnt werden, so tragen sie nichts Wesentliches zu einer differenzierteren Erklärung der Situation an den beiden Schulen bei.

Mütter/Väter, welche häufig die HÜ der Kinder kontrollieren	83,3%/20,8%	46,7%/6,7%
Nachmittagsbeschäftigung der Schüler		
Mit Freunden spielen	91,7%	80%
Fernsehen	62,5%	66,7%
körperliche Betätigung (Sport, Tanz)	73%	53,3%
Computerspielen	47,9%	53,3%
Lesen	39,6%	26,7%
Mannschaftssport	27,1%	46,7%
alleine spielen	43,8%	13,3%
Jungschar/Pfadfinder	8,3%	0%
Musikschule, Erlernen eines Instruments	37,5%	6,7%
Anderes: Lernen/Lernhilfe	2,1%	5,7%
Anderes: Hort	2,1%	0%
Anderes: Mit Familienmitgliedern spielen, etwas unternehmen (Eltern, Geschwister)	6,2%	0%

Anderes: Chor	2,1%	0%
Anderes: Musical	0%	5,7%
Computerzugang und –nutzung		
Schüler, die zu Hause zu mindestens einem Computer Zugang haben	93,8%	60%
Schüler, die den Computer zum Kommunizieren mit Freunden verwenden	10,4%	33,3%
Schüler, die den Computer zum Spielen verwenden	91,7%	66,7%
Schüler, die den Computer zum Recherchieren für die Schule verwenden	50%	13,3%
Schüler, die den Computer für Hausübungen verwenden	22,9%	13,3%
Unterstützung für das Kind aus dem sozialen Umfeld (Mit wem wohnt das Kind zusammen?)		
Schüler, die mit beiden leiblichen Elternteilen gemeinsam im Haushalt wohnen	70,8%	60%

Unterstützung für das Kind aus dem sozialen Umfeld (Abholen von der Schule)		
Schüler, die in der Regel von der Mutter abgeholt werden	35,4%	46,7%
Schüler, die in der Regel vom Vater abgeholt werden	20,8%	26,7%
Schüler, die in der Regel alleine nach Hause gehen	85,4%	46,7%
Schüler, die in der Regel von der Großmutter/dem Großvater abgeholt werden	14,6%/14,6%	6,7%/6,7%
Unterstützung für das Kind aus dem sozialen Umfeld (über schöne Erlebnisse sprechen)		
Schüler, die mit der Mutter/dem Vater über schöne Erlebnisse sprechen	93,8%/85,4%	86,7%/60%
Schüler, die mit der Schwester/dem Bruder über schöne Erlebnisse sprechen	39,6%/35,4%	66,7%/26,7%
Schüler, die mit der Großmutter/dem Großvater über schöne Erlebnisse sprechen	54,2%/35,4%	33,3%/26,7%
Unterstützung für das Kind aus dem sozialen Umfeld (Trost suchen)		

Schüler, die bei der Mutter/dem Vater Trost suchen	95,8%/56,7%	56,7%/26,7%
Schüler, die bei der Schwester/dem Bruder Trost suchen	12,5%/8,3%	33,3%/5,7%
Schüler, die bei der Großmutter/dem Großvater Trost suchen	31,3%/22,9%	26,7%/13,3%
Unterstützung für das Kind aus dem sozialen Umfeld (Aufenthalt nach der Schule)		
Schüler, die nach Hause gehen	91,7%	73,3%
Geschwister		
Ja/nein/keine Angabe	77%/14,6%/8,3%/	50%/13,3%/26,7%
ältere Geschwister/jüngere Geschwister	52%/40%	72%/27%
Mehr als eine/n ältere/n Schwester/Bruder	14,6%	32%
Mehr als eine/n jüngere/n Schwester/Bruder	12,5%	5,7%
Anteil Brüder/Schwester(n), die im selben Haushalt wohnen	47,9%/41,7%	40/53,3%
Unterstützung für das Kind aus dem sozialen Umfeld (Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern)		
Eltern, die ihren Kindern regelmäßig vorlesen	35,4%	13,3%

Eltern, die regelmäßig mit ihren Kindern streiten	16,7%	40%
Eltern, die unregelmäßig bzw. sehr selten mit ihren Kindern gemeinsam essen	0%	13,4%
Eltern, die sehr selten mit ihren Kindern gemeinsam Hausarbeit erledigen	6,3%	33,3%
Eltern, die nie mit ihren Kindern gemeinsam Sporttraining durchführen	22,9%	13,3%
Eltern, die nie mit ihren Kindern musikalische Tätigkeiten durchführen	22,9%	53,3%
Person, welche den Fragebogen ausgefüllt hat		
Mutter/Vater des Kindes	83,3%/8,3%	56,7%/13,3%
Sozioökonomische Hintergrundbedingungen (Anzahl der Bücher zu Hause)		
Schüler mit durchschnittlich 1 – 100 Büchern zu Hause (2010/11))	30%	73%
SchülerInnen mit durchschnittlich 100 – über 200 Büchern zu Hause (2010/11)	70%	27%

Sozioökonomische Hintergrundbedingungen (Muttersprache Deutsch)		
der Mutter	91,7%	50%
des Vaters	85,4%	46,7%
des Kindes	85,4%	50%
Sozioökonomische Hintergrundbedingungen (Dienstverhältnis)		
selbstständige Mütter/Väter	18,8%/25%	0%/20%
Hausfrau/Hausmann	12,5%/2,1%	26,7%/5,7%
arbeitslose Mütter/Väter	4,2%/2,1%	6,7%/6,7%
Väter, die weniger als 38,5h/Woche arbeiten.	0%	13,4%
Väter/Mütter, die keine Angabe zur Arbeitssituation machen	14,6%/6,3%	26,7%/40%
Sozioökonomische Hintergrundbedingungen (höchster Bildungsabschluss)		
kein Schulabschluss bzw. Sonderschulabschluss Mütter/Väter	0%/0%	5,7%/5,7%
Pflichtschulabschluss Mütter/Väter	12,5%/16,7%	20%/13,3%
Hochschulabschluss Mütter/Väter	8,3%/4,2%	0%/0%

Mütter/Väter, die keine Angabe zu ihrem Bildungsabschluss machen	0%/2,1%	26,7%/20%
Sozioökonomische Hintergrundbedingungen (Erwerbsbereich)		
Land-/Forstwirtschaft	20,83%	0%
Keine Angabe (Mütter und Väter)	4 – 7%	40 – 47%

Tabelle 3: Angaben der Eltern der Schüler in der 4. Klasse Volksschule

In Tabelle 3 sind Informationen über die Hausübungen, das Freizeitverhalten, die Computernutzung, die Unterstützung, welche Schüler vom sozialen Umfeld erhalten, und zum sozioökonomischen Hintergrund der Kinder aus der Perspektive der Eltern von ungefähr der Hälfte der Erstklässler aus LRG-Schule und SAK-Schule ersichtlich. Dabei fällt auf, dass in SAK-Schule im Vergleich zu LRG-Schule ca. 10% weniger Eltern die Menge der HÜ in der Volksschule als >>genau richtig<< einschätzen und 25% weniger Eltern die Schwierigkeit der HÜ in der Volksschule als angemessen betrachten. Trotzdem unterstützen die Eltern von SAK-Schule ihre Kinder bei der Hausübung viel weniger und kontrollieren diese viel seltener als die Eltern von LRG-Schule. Diese Funktion übernimmt in SAK-Schule statt den Eltern vielmehr der Hort. Der Verdacht, dass die Eltern nicht im selben Ausmaß primäre Bezugspersonen für die Erstklässler in SAK-Schule sind wie in LRG-Schule, bestätigt sich nicht nur dadurch, dass der diesen Daten zugrunde liegende Fragebogen in LRG-Schule zu ca. 92% von einem Elternteil der Kinder ausgefüllt wurde, während dies in SAK-Schule nur zu ca. 70% von einem Elternteil passierte, sondern auch angesichts der Unterstützung, welche die Kinder vom sozialen Umfeld erhalten. Zum >>Sprechen über schöne Erlebnisse<< und wenn >>Trost gesucht wird<< wenden sich die Erstklässler in SAK-Schule in geringerem bzw. deutlich geringerem Ausmaß an ihre Eltern als die Erstklässler in LRG-Schule. Dafür suchen die Erstklässler in SAK-Schule häufiger ihre Geschwister auf als in LRG-Schule. Dies ist der Fall, obwohl es kein Indiz dafür gibt, dass die Anzahl der Erstklässler, die Geschwister haben, in SAK-Schule höher wäre als in LRG-Schule oder sich die Anzahl der Erstklässler, welche mit Geschwistern im selben Haushalt wohnen, zwischen den Schulen stark unterscheiden würde. Bei Ersterem scheint sogar eher das Gegenteil der Fall zu sein (auf Grund der hohen Anzahl an >>keinen Angaben<< in SAK-Schule nicht genau eruierbar).

Tendenziell lässt sich lediglich feststellen, dass die Erstklässler in SAK-Schule deutlich mehr ältere Geschwister haben als jüngere. In LRG-Schule überwiegen die älteren Geschwister nur leicht gegenüber den jüngeren. Dieser Umstand könnte es begünstigen, dass Geschwister in SAK-Schule wichtige Ansprechpartner für die Erstklässler darstellen.

Die Großeltern fungieren für die Erstklässler aus LRG-Schule häufiger als Ansprechpartner als in SAK-Schule. Des Weiteren gehen fast 92% der Erstklässler aus LRG-Schule nach der Schule nach Hause, während dies nur bei ca. 73% der Erstklässler aus SAK-Schule der Fall ist. Lediglich das Abholen von der Schule übernehmen in SAK-Schule um ca. 17% mehr die Eltern als in LRG-Schule. In LRG-Schule gehen fast alle Erstklässler (über 85%) und damit fast doppelt so viele wie in SAK-Schule allein nach Hause. Die Großeltern holen in beiden Schulen die Erstklässler nicht besonders häufig ab, wenn auch in LRG-Schule deutlich öfter als in SAK-Schule. Alles in allem zeigt sich recht deutlich, dass in LRG-Schule die Eltern häufiger Gesprächspartner für die Erstklässler sind als in SAK-Schule. Während in SAK-Schule die Unterstützung anderer Bezugspersonen eher ein Ersatz für die geringere Unterstützung durch die Eltern zu sein scheint, stehen für die Erstklässler in LRG-Schule zusätzlich zu den Eltern auch andere Bezugspersonen zur Verfügung. Dies zeigt sich daran, dass in LRG-Schule insgesamt mehr Bezugspersonen zum >>Trost spenden<< und zum >>Sprechen über schöne Erlebnisse<< bereitstehen als in SAK-Schule. Diese Tatsache wird außerdem dadurch bestärkt, dass über 70% der Erstklässler aus LRG-Schule mit beiden Elternteilen im Haushalt wohnen, während dies lediglich bei 60% der Erstklässler aus SAK-Schule der Fall ist. Ein weiteres Indiz für einen deutlichen Unterschied im Kontakt und Umgang mit den eigenen Eltern zwischen den Erstklässlern in LRG-Schule und SAK-Schule zeigt sich hinsichtlich der Aktivitäten, welche die Eltern mit ihren Kindern gemeinsam durchführen. So fällt auf, dass in SAK-Schule mehr als doppelt so viele Eltern regelmäßig mit ihren Kindern streiten und nicht ganz dreimal weniger Eltern ihren Kindern vorlesen als in LRG-Schule. Außerdem gibt es in SAK-Schule einen Anteil von 13,4% der Eltern, die unregelmäßig bzw. sehr selten mit ihren Kindern gemeinsam essen, während dies in LRG-Schule gar nicht vorkommt. Auch Hausarbeit erledigen in SAK-Schule ungefähr 33,3% der Eltern lediglich sehr selten mit ihren Kindern, während dies in LRG-Schule nur 6,3% der Eltern sehr selten machen. Entsprechend der Schulschwerpunkte führen die Eltern in LRG-Schule weniger Sporttraining gemeinsam mit ihren Kindern durch als in SAK-Schule. Musikalische Tätigkeiten stehen bei den Eltern in SAK-Schule mit ihren Kindern wiederum deutlich weniger auf dem Programm als in LRG-Schule. Resümierend kann festgehalten

werden, dass allgemein in SAK-Schule der Kontakt zwischen Eltern und ihren Kindern spärlicher und angespannter zu sein scheint als in LRG-Schule, was ein erfolgreiches Schulleben der Kinder auf keinen Fall einfacher macht. Insgesamt scheinen Art, Variation und Häufigkeit der Aktivitäten, welche die Eltern mit ihren Kindern in LRG-Schule machen, anschlussfähiger an Schule zu sein und somit förderlicher für ein erfolgreiches Schulleben der Kinder als in SAK-Schule.

Hinsichtlich der Nachmittagsbeschäftigung der Erstklässler gibt es neben kleinen Unterschieden auch Parallelen zwischen den Schulen. In beiden Schulen rangiert das Spielen mit Freunden an oberster Stelle, gefolgt von >>Fernsehen<<, >>Computerspielen<< und >>körperliche Betätigung (Sport und Tanz)<<. In LRG-Schule wird körperliche Betätigung häufiger angegeben als das Fernsehen und Computerspielen, während in SAK-Schule öfter ferngesehen als sich körperlich betätigt und Computer gespielt wird. In SAK-Schule geben jedoch knapp 20% mehr Eltern an, dass ihre Kinder am Nachmittag Mannschaftssport betreiben, und ca. 30% weniger Eltern, dass ihre Kinder ein Instrument lernen bzw. eine Musikschule besuchen. Hier spiegelt sich die individuelle Schwerpunktsetzung der Schulen deutlich wider (Musik in LRG-Schule bzw. Sport in SAK-Schule). In SAK-Schule geben weiters 4 – 5% mehr Eltern >>Fernsehen<< bzw. >>Computerspielen<< und knapp 13% weniger Eltern >>Lesen<< als Nachmittagsbeschäftigung ihrer Kinder an als in LRG-Schule. In LRG-Schule spielen fast die Hälfte der Erstklässler am Nachmittag auch alleine und gehen ca. 8% in die Jungschar oder zu den Pfadfindern, während in SAK-Schule Ersteres nur ca. 13% der Erstklässler machen und Letzteres niemand. Insgesamt fällt auf, dass die häufigsten Freizeitbeschäftigungen der Erstklässler in beiden Schulen ähnlich sind, jedoch in LRG-Schule die Erstklässler aus einem breiteren Spektrum an Freizeitaktivitäten auswählen, sich aber auch öfter mit sich selbst beschäftigen als die Erstklässler in SAK-Schule.

Hinsichtlich der Computernutzung ist festzuhalten, dass in LRG-Schule ca. 33% mehr Erstklässler zu Hause Zugang zu mindestens einem Computer haben als in SAK-Schule. Während in beiden Schulen die Erstklässler den Computer hauptsächlich zum Spielen verwenden, so fällt auf, dass in LRG-Schule 50% der Schüler den Computer auch zum Recherchieren für die Schule und ca. 23% für Hausübungen gebrauchen. Letztere Nutzungsmöglichkeiten des Computers werden in SAK-Schule lediglich von 13,3% der Erstklässler wahrgenommen. In SAK-Schule wird der Computer von ca. 23% mehr Erstklässlern zum Kommunizieren mit Freunden verwendet als in LRG-Schule. Während der

Computer in SAK-Schule für die Kinder größtenteils ein Spiel- und Kommunikationsmittel darstellt, ist er in LRG-Schule auch häufig direkt für schulische Zwecke im Einsatz.

Deutliche Unterschiede zwischen den beiden Schulen sind auch hinsichtlich klassischer sozioökonomischer Hintergrundfaktoren zu verzeichnen. Während 73% der Erstklässler in SAK-Schule 1 bis 100 Bücher und 27% derselben 101 bis über 200 Bücher zu Hause haben, stellt es sich in LRG-Schule genau umgekehrt dar. In dieser haben 70% der Erstklässler über 100 Bücher und 30% der Erstklässler lediglich 1 – 100 Bücher zu Hause. Des Weiteren sind 6,7% der Väter und Mütter der Erstklässler aus SAK-Schule arbeitslos, während dies lediglich 2,1% der Väter und 4,2% der Mütter der Erstklässler aus LRG-Schule sind. Auffallend ist diesbezüglich auch, dass in SAK-Schule fast doppelt so viele Väter (26,7%) und siebenmal so viele Mütter (40%) der Erstklässler keine Angabe zu ihrer Arbeitssituation machen als in LRG-Schule. Des Weiteren gibt es mehr selbstständige Eltern (besonders selbstständige Mütter) und deutlich weniger Hausfrauen bzw. Hausmänner in LRG-Schule als in SAK-Schule. Während in LRG-Schule für ca. 85 – 92% der Eltern und Kinder der ersten Klassen Deutsch die Muttersprache ist, trifft dies auf lediglich knapp die Hälfte der Eltern und Kinder in SAK-Schule zu. Auch bezüglich des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern zeichnen die Daten ein klares Bild. In SAK-Schule gibt es deutlich mehr Eltern mit den niedrigsten Bildungsabschlüssen und deutlich weniger Eltern mit dem höchsten Bildungsabschluss als in LRG-Schule. Auch hier fällt wiederum auf, dass in SAK-Schule auffällig viele Eltern keine Angaben zu ihrem Bildungsabschluss machen.

IQ-Test mit allen Erstklässlern (Teilprojekt Transitions)		
Merkmale	LRG-Schule	SAK-Schule
IQ-Mittelwert der Erstklässler	99,48	92,55
Kolmogorov-Smirnov-Test (Signifikanz-zweiseitig)	0,917	0,633
Levene-Test der Varianzgleichheit (Signifikanz)	0,634	
T-Test (Signifikanz-zweiseitig)	0,005	

Tabelle 4: IQ-Test mit allen Erstklässlern (Teilprojekt Transitions)

Die Mittelwertunterschiede der Erstklässler in LRG- und SAK-Schule hinsichtlich der IQ-Werte sind überzufällig voneinander verschieden. Die Berechnung eines T-Tests (die Normalverteilung in beiden Stichproben als auch die Homogenität der Varianzen sind gegeben) ergibt ein Signifikanzniveau von 0,005, was weit unter der in der Sozialwissenschaft gängigen Konvention von $\alpha=0,05$ liegt. Es bedeutet, dass die Erstklässler in SAK-Schule einen signifikant geringeren IQ-Wert aufweisen als die Erstklässler in LRG-Schule.

Angaben der Direktoren		
Merkmale	LRG-Schule	SAK-Schule
Prozentsatz der Eltern, die an (Eltern-) Sprechtagen bzw. Abenden anwesend sind (2010/11)	65 – 100% je nach Klassenstufe	50%
Prozentsatz der Schüler, die Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen	ca. 1%	ca. 14%
Anzahl der Schüler mit spezieller Betreuung	15 (Legasthenie)	2 (Deutsch für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache)
Bereiche, in denen Schulwettbewerbe stattfinden	Sport, Musik, Mathematik, Wasser, Wald (Umwelt-schutz)	Sport
Teilnahmsquoten an mehrtägigen Schulveranstaltungen (Schikurs, Sportwoche etc.)	ca. 91%	ca. 81%
Teilnahme an Projekten	Comenius-Projekt mit Partnerschulen im Ausland	Girls‘ Day

Öffentliche Veranstaltungen	Musik (Konzerte, Instrumente), Projektpräsentationen, ECDL-Verleihung, Vorträge für Eltern	Theater, Musik, Vorträge (Erste Hilfe, Polizei, weiterführende Schulen), Tag der offenen Tür
-----------------------------	--	--

Tabelle 5: Angaben der Direktoren

Betrachtet man die Angaben der Direktoren der beiden Schulen, so zeigt sich, dass die Eltern in LRG-Schule öfter bei Elternabenden und -sprechtagen anwesend sind als in SAK-Schule. Während nur ca. 1% der Schülerschaft in LRG-Schule die Nachmittagsbetreuung in Anspruch nimmt, sind dies ca. 14% der Schüler in SAK-Schule. Auch hier zeichnet sich ab, dass SAK-Schule mit weniger Unterstützung und Rückhalt aus dem familiären Umfeld auskommen muss als LRG-Schule. Dennoch erhalten in LRG-Schule 15 Kinder spezielle Betreuung auf Grund von Legasthenie. In SAK-Schule erhalten lediglich zwei Schüler spezielle Betreuung in Deutsch. An beiden Schulen nimmt die Mehrzahl an Schülern an mehrtägigen Schulveranstaltungen teil, wenn auch in LRG-Schule der Anteil um 10% höher ist. Angesichts der Schulwettbewerbe zeigt sich, dass LRG-Schule ein größeres und breiteres Spektrum aufweist als SAK-Schule. An beiden Schulen finden unterschiedliche, öffentliche Veranstaltungen und Projekte statt.

Alles in allem lässt sich angesichts der Daten zusammenfassen, dass LRG-Schule eine sehr große Schule in einer ländlich strukturierten Gemeinde darstellt, in welcher sie außer einer Allgemeinen Sonderschule die einzige Schule der 10- bis 14-Jährigen ist und somit einer relativ geringen Konkurrenzsituation ausgesetzt ist. LRG-Schule bietet ein durchaus vielfältiges schulisches Angebot sowie zusätzliche Unterstützungsleistungen für Schüler und kann außerdem auf ein relativ starkes und förderliches soziales Umfeld der Schüler bauen. SAK-Schule ist gemessen an den Schülerzahlen eine halb so große Schule und in einer städtisch strukturierten Gemeinde gelegen, in welcher es noch zwei andere Schulen für 10- bis 14-jährige Schüler gibt, die eine unmittelbare Konkurrenz für SAK-Schule darstellen. SAK-Gemeinde ist kulturell und sprachlich durchmischer als LRG-Gemeinde und die Arbeitssituation der Bevölkerung (Arbeitslosigkeit und Berufsstellung) ist ungünstiger einzustufen als in LRG-Gemeinde. Das soziale Umfeld der Schüler aus SAK-Schule scheint im Vergleich zu LRG-Schule weniger unterstützend für das Schulleben der Kinder zu sein. Für die Kompensation dessen scheint jedoch in SAK-Schule nur bedingt etwas unternommen

zu werden. Obwohl auch in SAK-Schule ähnlich wie in LRG-Schule Projekte und Schulveranstaltungen durchgeführt werden, so gibt es im Vergleich zu LRG-Schule weniger spezielle Betreuung für die Schüler. In SAK-Schule besuchen vierzehnmal so viele Kinder die Nachmittagsbetreuung der Schule als in LRG-Schule. Dies bestärkt den Eindruck, dass SAK-Schule anstatt Unterstützung vom sozialen Umfeld der Kinder zu erhalten, vielmehr selbst dieses soziale Umfeld für Kinder bieten muss.

8.2 Durchführung des Prozesses an LRG-Schule und SAK-Schule¹³

An beiden Schulen wurde im Zeitraum von Oktober 2010 bis Februar 2011 an fünf vereinbarten Terminen der im Kapitel 7.2 skizzierte Befragungsprozess durchgeführt. Dabei erhielten in LRG-Schule in jeder Befragungsphase 345 Schüler, 345 Eltern, 45 Lehrer und die Direktion einen Fragebogen. Des Weiteren haben 34 Vertreter der Schulgemeinde bei der einmaligen Online-Befragung mitgewirkt. In SAK-Schule haben in jeder Befragungsphase 151 Schüler, 151 Eltern, 18 Lehrer und die Direktion einen Fragebogen erhalten. Bei der einmaligen Online-Befragung haben 42 Gemeindevertreter mitgewirkt. Wie in Abbildung 2 ersichtlich wurden die Befragungsphasen B1 – B5 an den beiden Schulen im Abstand von ca. drei bis vier Wochen zeitversetzt durchgeführt. Jede Befragungsphase (vom Verteilen bis zum Einsammeln der Fragebögen der Eltern und Lehrer) dauerte ca. 10 bis 14 Tage. Zwischen den einzelnen Befragungsphasen waren wiederum 10 – 14 Tage Zeit für die Vorbereitungsphasen (V2 – V5). In den Vorbereitungsphasen V2 – V5 mussten innerhalb relativ kurzer Zeiträume Fragebögen ausgewertet und die Ergebnisse daraus in einen neuen Fragebogen eingearbeitet werden. Damit dies wissenschaftlich präzise und im vorgesehenen Zeitraum erfolgen konnte, erfolgte die Durchführung des Prozesses im Rahmen eines Forschungspraktikums an der Universität Wien, in dem die koordinierte Zusammenarbeit von zwei Forschungsleitern und ungefähr zwanzig Studierenden möglich war. Vor Beginn des Prozesses erfolgte eine Informationsoffensive an den Schulen. Die Lehrenden inklusive der Direktion wurden im Rahmen einer Lehrerkonferenz über Ziel und Ablauf des Prozesses bzw. über das zu erwartende Ergebnis daraus (Endbericht für alle Beteiligten) informiert und erhielten

¹³ Dieses Kapitel enthält Auszüge aus dem Arbeitsbericht 6 (Retzl & Ernst 2011, 7ff) Kapitel 4.2 und kann wortidentische Passagen enthalten.

schriftliche Informationen darüber. Die Eltern erhielten dieselben Informationen in einer schriftlichen Einladung, in welcher außerdem darauf aufmerksam gemacht wurde, dass auch ihre Kinder (die Schüler) in den Klassen befragt werden, falls es keine Einwände gibt.

Zeitplan September 2010 – April 2011

Phase	LRG-Schule	LRG-Gemeindevertreter	SAK-Schule	SAK-Gemeindevertreter
V1 B1	September 2010 4. – 18. Oktober 2010	September 2010 4. – 18. Oktober 2010	September 2010 18. Oktober – 3. November 2010	September 2010 18. Oktober – 3. November 2010
V2 B2	18. – 29. Oktober 2010 29. Oktober – 15. November 2010	18. – 29. Oktober 2010	3. – 15. November 2010 16. – 25. November 2010	3. – 15. November 2010
V3 B3	15. – 25. November 2010 25. Nov. – 6. Dezember 2010		25. Nov. – 6. Dezember 2010 6. – 16. Dezember 2010	
V4 B4	6. – 14. Dezember 2010 14. Dez. 2010 – 10. Jänner 2011		16. Dez. 2010 – 10. Jänner 2011 10. – 21. Jänner 2011	
V5 B5	10. – 21. Jänner 2011 21. Jänner – 1. Februar 2011		21. Jänner – 1. Februar 2011 14. – 25. Februar 2011	
E	Bis Ende März 2011	Bis Ende März 2011	Bis Ende April 2011	Bis Ende April 2011

Abbildung 2: Zeitplan September 2010 – April 2011

Auf Grund der direkten Befragung in den Klassen konnte bei den Schülern in jeder Phase in beiden Schulen ein Rücklauf von 89 – 99% erzielt werden.

In allen fünf Phasen haben sich im Durchschnitt ein Drittel aller Lehrer der Schule 1 und 40% der Lehrer von Schule 2 am Prozess beteiligt. Die Schwankung der Beteiligung zwischen Phasen mit offenen Antwortformaten (Phase 1, 2 und 4) und Phasen mit Ankreuzformaten (Phase 3 und 5) (ausgenommen die erste Phase, in der die höchste Beteiligung erreicht wurde, was nicht zuletzt auf die Kürze des Fragebogens zurückzuführen ist) ist bei den Lehrern am stärksten wahrnehmbar. Insgesamt haben mindestens 71% der Lehrer in Schule 1 und 67% der Lehrer in Schule 2 in mindestens einer Phase mitgewirkt.

In allen fünf Phasen haben sich im Durchschnitt über ein Drittel (35,8%) aller Eltern von Schule 1 und knapp unter einem Drittel (31,6%) der Eltern aus Schule 2 am Prozess beteiligt. Grundsätzlich ist ein leichter Rückgang der Beteiligung von der ersten bis zur fünften Phase festzustellen. Innerhalb des Gesamttrends eines leichten Rückgangs der Beteiligung von Phase zu Phase ist eine klare Tendenz wahrnehmbar, dass die Beteiligung in Phasen mit offenen Antwortformaten (Phase 1, 2 und 4) geringer als in Phasen mit Ankreuzformaten (Phase 3 und 5) ist (ausgenommen die erste Phase, in der die höchste Beteiligung erreicht wurde, was sehr wahrscheinlich nicht zuletzt auf die Kürze des Fragebogens zurückzuführen ist). Insgesamt haben 62% der Eltern in Schule 1 und 63% der Eltern in Schule 2 in mindestens einer Phase mitgewirkt.

8.2.1 Rücklauf in den einzelnen Phasen an den Schulen in Prozent

LRG-Schule

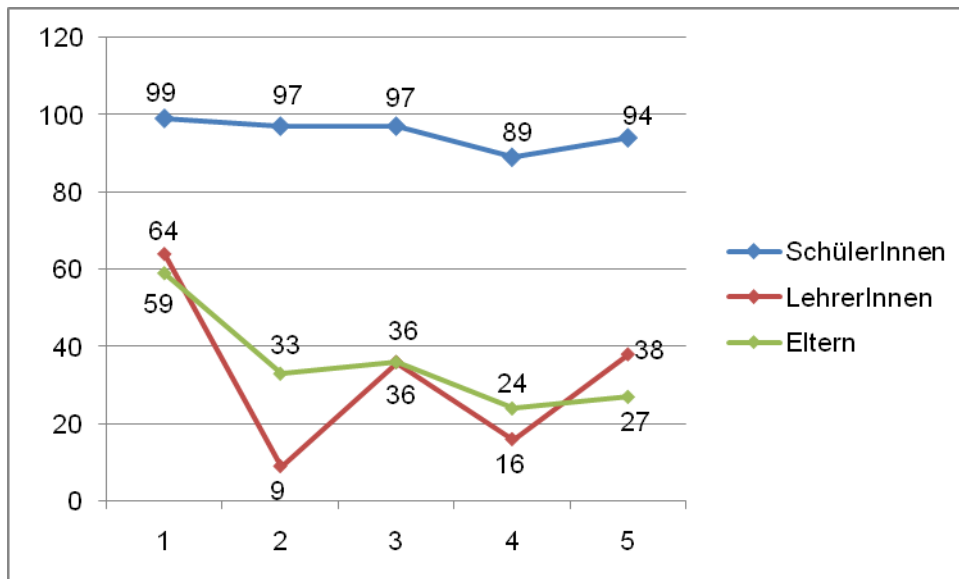


Abbildung 3: Schüler-, Lehrer-, Elternrücklauf LRG-Schule

SAK-Schule

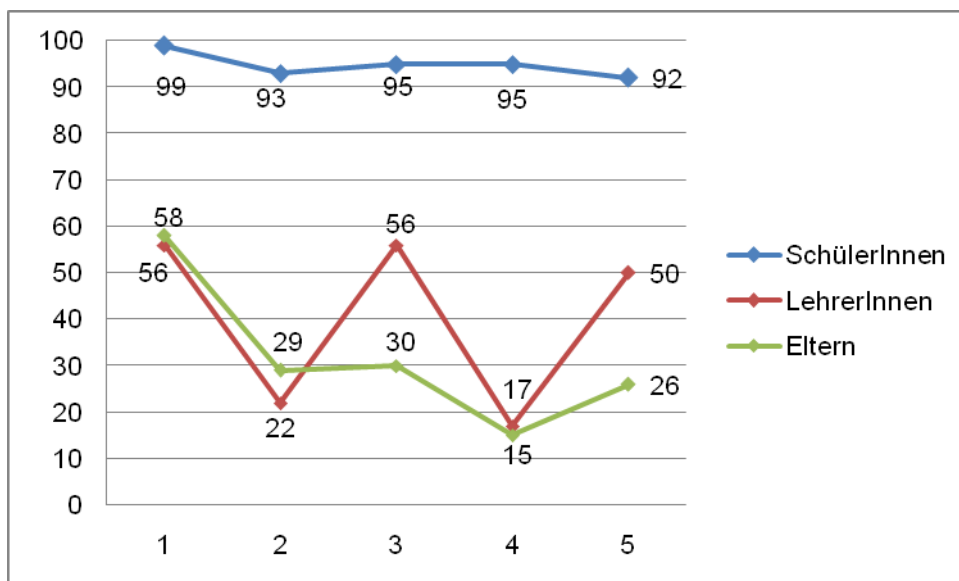


Abbildung 4: Schüler-, Lehrer-, Elternrücklauf SAK-Schule

Zur Interpretation der erreichten Beteiligung und des Rücklaufs an beiden Schulen werden im Folgenden sowohl Erkenntnisse aus bei Delphi-Studien üblichen Rücklauf- und Beteiligungsquoten als auch aus beteiligungszentrierten Verfahren bzw. Verfahren der direkten Demokratie erläutert. Allgemein ist an dieser Stelle noch festzuhalten, dass es nicht einfach ist, einen direkten Vergleich der Rücklaufquoten zwischen den Delphi-Anwendungen zu ziehen, weil sich diese hinsichtlich des Designs (Anzahl der Phasen, Stichprobenauswahl

und -rekrutierung, Gestaltung der Fragebögen etc.) und des Zwecks stark unterscheiden. Grundsätzlich hält Häder (2009) fest, dass bezogen auf klassische Vorhersage-Delphis speziell in der ersten Befragungswelle ein hoher Anteil an „Ausfällen“ zu verzeichnen ist und in der Folge die „Abbrecherquote“ deutlich abnimmt und relativ konstant bleibt (ebd. 157). Das Fraunhofer-Institut (1998) berichtet von einem „erfreulichen Ergebnis“ bei ungefähr einem Drittel Rücklauf (von 7000 eingeladenen Personen) in der ersten Befragungswelle im Zuge von >>Delphi 98 – Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik<<, einer zweiphasigen Vorhersage-Delphi, und begründet dies damit, dass „die Erfahrungswerte in Deutschland“ übertroffen worden seien (ebd. M8). Des Weiteren haben in der zweiten Befragungswelle von diesem Drittel der Antwortenden aus der ersten Welle noch 75% mitgemacht (dies entspricht knapp 27% der ursprünglich eingeladenen Personen) (ebd. M8). Ähnlich berichtet Gregersen sehr aktuell über das zweiphasige Hochschul-Delphi 2030 mit einem Rücklauf in der ersten Phase von 32,7% und in der zweiten Phase von 24% (von ca. 700 – 800 Personen) (2011, 91ff). Goldstein erwähnt im Rahmen einer kleinformatigen, dreiphasigen Delphi-Befragung (100 eingeladene Personen) über die Zukunft der Stahlindustrie aus dem Jahre 1971 in den USA einen Rücklauf von 33% in der ersten Phase, der über alle drei Phasen hinweg konstant blieb (1975, 211). Im zweiphasigen österreichischen Technologiedelphi von 1996 bis 1997 wurde in der ersten Runde von 3748 eingeladenen Personen ein Rücklauf von 45,7% (1638) erreicht. In der zweiten Runde, in der nur mehr knapp 1600 Respondenten der ersten Fragewelle eingeladen wurden, konnte ein Rücklauf von 71% erzielt werden, was ca. 30% der in der ersten Runde eingeladenen Personen entspricht (ITA 1998, 72ff). Ein ebenso sehr umfangreicher Technologie-Delphi-Prozess im Vereinigten Königreich erbrachte bei 8384 ausgesendeten Fragebögen in der ersten Runde einen Rücklauf von ca. 31% (2585 Fragebögen) (Georghiou 1996, 369). Wassermann et al. (2011, 6356) beschreiben einen Delphi-Prozess, der in der ersten Phase eine klassische Befragung vorsieht und dessen zweite Phase aus einem Expertenworkshop besteht. In der ersten Befragungsrunde wurde ein Rücklauf von 24% erzielt (von 300 befragten Personen). (ebd.) Es scheint, um Häders Feststellung zu präzisieren, dass der hohe Ausfall in der ersten Runde bedeutet, dass sich im Schnitt ein Drittel und in den weiteren Runden ca. ein Viertel der ursprünglich Befragten beteiligt. Da die genannten Delphi-Prozesse meist zwei bis maximal drei Phasen umfassen, was bei Prognose-Delphis mit dem Ziel einen Expertenkonsens herzustellen die allgemein übliche Anzahl darstellt (Häder 2009, 120; Linstone & Turoff 1975, 229), lässt sich wenig über die Rücklaufquoten einer vierten bzw. fünften Phase aussagen. Es gibt auch spezielle Strategien zur Erhöhung des Rücklaufs.

In einer seit 1970 kontinuierlich stattfindenden Vorhersage-Delphi im Bereich Wissenschaft und Technologie in Japan, die mittlerweile zum neunten Mal durchgeführt worden ist, konnte bspw. bei der achten Durchführung in der ersten Runde ca. 63% Rücklauf erzielt werden (von 4219 eingeladenen Experten). In der zweiten Runde haben 84% von 2239 Experten, die in der ersten Runde geantwortet haben und nochmals eingeladen wurden, abermals mitgewirkt. (Cuhls 2007, 2) Diese im Vergleich relativ hohe Zahl an mitwirkenden Experten ist nach Seya auf ein spezielles Nominierungsverfahren vor Beginn der Untersuchung zurückzuführen. In diesem werden alle potentiell für die Mitwirkung an der Untersuchung in Frage kommenden Experten zuerst angeschrieben und um ihre Bereitschaft gefragt, an der gesamten Delphi-Untersuchung mitzuwirken. In der Regel reagieren auf diese Einladung 60% der angeschriebenen Experten positiv. Nur an diese 60% der Experten, die sich schriftlich bereit erklärt haben an der Untersuchung mitzuwirken, wird dann der Fragebogen der ersten Delphi-Runde ausgesandt. (Seya 2000, 11) Des Weiteren empfiehlt Häder, um der Panelmortalität von Runde zu Runde entgegenzuwirken und den Rücklauf konstant hoch zu halten, das bewusste Einplanen von Nachfassaktionen. Bei jeder Nachfassaktion könne der Rücklauf unter den „noch verbleibenden Zielpersonen“ ähnlich hoch sein wie bei der eigentlichen Befragungsrunde. Auch der Einsatz von finanziellen Anreizen oder ideellen Stimuli (Klarmachen des Nutzens für die Mitwirkenden bzw. das Appellieren an deren Expertenstatus) diene als Strategie für den Erhalt eines hohen Rücklaufs. (Häder 2009, 159)

Da über die Beteiligungsquoten von oben vorgestellten beteiligungsorientierten Prozessen (siehe Kapitel 5.2.1 und 5.2.2) nur wenig bekannt ist – meist wird nur die Anzahl an tatsächlich mitwirkenden Personen angegeben, jedoch nicht über die Anzahl an dazu eigentlich eingeladenen Personen berichtet –, sollen im Anschluss als Richtgrößen noch durchschnittliche Mitwirkungsraten bei Volksbefragungen, Volksbegehren bzw. Volksabstimmungen bzw. -entscheiden sowie bei lokalen Bürgerbegehren oder -entscheiden dargestellt werden.

Dabei sind grundsätzlich Verfahren mit bindendem Charakter wie Volksabstimmungen bzw. Volks- oder Bürgerentscheide von Verfahren ohne bindendem Charakter wie Volksbefragungen oder Volks- bzw. Bürgerbegehren zu unterscheiden. Bei all diesen Verfahren hat die betroffene, wahlberechtigte Bevölkerung die Möglichkeiten eine schriftlich ausformulierte Forderung oder ein Anliegen zu unterzeichnen und damit zu unterstützen (Volks- bzw. Bürgerbegehren) bzw. über ein bestimmtes Thema abzustimmen (Volksbefragungen, Volks- bzw. Bürgerentscheide oder -abstimmungen). In Österreich

müssen die Ergebnisse von Volksabstimmungen politisch umgesetzt werden, während dies für die Ergebnisse von Volksbegehren und -befragungen nicht der Fall ist. In Deutschland führt ein erfolgreiches Volks- oder Bürgerbegehren, das von einer Volks- oder Bürgerinitiative initiiert werden kann, zu einem Volks- oder Bürgerentscheid. Das Ergebnis von Letzterem ist dann verbindlich umzusetzen. (Österreichisches Parlament 2012a; 2012b; 2012c; Stiftung Mitarbeit 2012a; 2012b) Wirft man einen Blick auf die Beteiligungsraten bei dem politisch nicht unmittelbar bindenden Verfahren des Volksbegehrens in Österreich, so lässt sich festhalten, dass bei 31 bundesweiten Volksbegehren in Österreich seit 1980 minimal 1,3% bis maximal 25,8% der österreichischen Bevölkerung mitgewirkt haben (BMI 2012a). Mindestens 100.000 Personen bzw. ca. 1,6% der österreichischen Bevölkerung müssen ein Volksbegehren unterschreiben, damit es im Nationalrat behandelt wird (Österreichisches Parlament 2012a). Volksbefragungen gab es in Österreich auf Bundesebene erst kürzlich die erste. Die Beteiligung lag bei 52,4% (BMI 2013). Auf Landesebene sind bereits einige Volksbefragungen durchgeführt worden. In Wien gab es seit 1980 sechs Volksbefragungen mit einer durchschnittlichen Beteiligung von 25,6% (von 6,1% bis 43,7%) (Stadt Wien 2012). An einer Volksbefragung in Wien 2010 zu fünf verschiedenen, konkreten Fragen über den U-Bahn-Fahrplan, eine City Maut, Ganztagschulen, die Hundehaltung bzw. die Hausbesorger beteiligten sich 35,9% der wahlberechtigten Bevölkerung Wiens. Sie gaben zu zumindest einer der fünf Fragen ihre Meinung ab. (Der Standard 2010) Bei einer im Jahr 2013 abgehaltenen Volksbefragung in Wien zu Themen der Privatisierung, Parkraumbewirtschaftung, Olympiabewerbung und alternativer Energie partizipierten 38,7% der Stimmberechtigten (Stadt Wien 2013). Im Jahr 2000 gab es auch in Oberösterreich zum Linzer Musiktheater eine Volksbefragung mit einer Beteiligung von über 50% oder im Jahr 2005 in Salzburg zur Frage des Austragungsorts >>Salzburg<< für Olympische Winterspiele mit einer Beteiligung von 19% (Land OÖ 2012; Politik-Lexikon 2012). In Deutschland muss ein Bürgerbegehren je nach Bundesland und Gemeindegröße von 3 bis 15% der Stimmberechtigten einer Kommune unterschrieben werden, damit es im Gemeinderat angenommen werden bzw. zu einem Bürgerentscheid führen kann (Mehr Demokratie 2012, 13; Stiftung Mitarbeit 2012c).

Die Beteiligung an politisch bindenden Volksabstimmungen bzw. Volks- oder Bürgerentscheiden sind in der Regel höher. Ein erst kürzlich auch international für Aufsehen erregender Volksentscheid fand im deutschen Baden-Württemberg zur Frage des Baus eines umstrittenen Bahnhofprojekts in Stuttgart statt. Diese politisch höchst brisante und medial über einen langen Zeitraum stark präsente Thematik brachte im Jahr 2011 insgesamt 48,3%

der Wahlberechtigten in Baden-Württemberg zur Wahlurne (Land Baden-Württemberg 2012). In Hamburg gab es im Jahr 2010 einen Volksentscheid zur Einführung einer sechsjährigen Primarschule, an dem die Wahlbeteiligung bei 39% lag (Die Zeit 2010). In Bayern fand im selben Jahr ein Volksentscheid zum Nichtraucherschutz mit einer Beteiligung von 38% statt (Schäfer 2011, 57). In Österreich haben 62,6% der Wahlberechtigten im Jahre 1978 über die Inbetriebnahme des Atomkraftwerks Zwentendorf abgestimmt und 81,6% im Jahre 1994 über den Beitritt Österreichs zur Europäischen Union (BMI 2012b). In Deutschland gab es von 1956 – 2011 insgesamt 2806 Bürgerentscheide auf kommunaler Ebene, an denen sich im Durchschnitt ca. 50% der abstimmungsberechtigten Bevölkerung beteiligte. In größeren Gemeinden (Städte) bzw. Landkreisen ist tendenziell eine geringere Beteiligung zu verzeichnen als in kleineren Gemeinden. (Mehr Demokratie 2012, 8) Außerdem müssen die Volks- bzw. Bürgerentscheide in Deutschland meist ein Quorum von einem bestimmten Prozentsatz erfüllen. Man unterscheidet ein Beteiligungsquorum von einem Zustimmung- oder Erfolgsquorum. Ersteres legt einen bestimmten Prozentsatz einer Mindestbeteiligung an einem Volks- bzw. Bürgerentscheid fest. Nur bei Erreichen dieses Mindestprozentsatzes an Beteiligung ist die Abstimmung gültig. Zweiteres setzt einen Prozentsatz fest, den die Abstimmungsmehrheit bei einem Volks- bzw. Bürgerentscheid an allen betroffenen Wahlberechtigten ausmachen muss. In Berlin gilt ein Beteiligungsquorum von 15%. Das bedeutet, dass mindestens 15% der wahlberechtigten Bevölkerung bei einem Bürgerentscheid mitmachen müssen, damit dieser gültig ist. In allen anderen deutschen Bundesländern gelten für Bürgerentscheide Zustimmungs- bzw. Erfolgsquoren von durchschnittlich 20% (10 – 25 je nach Bundesland und Gemeindegröße). (Stiftung Mitarbeit 2012d; Mehr Demokratie 2012, 13) Beim Volksentscheid in Baden-Württemberg über das Bahnhofprojekt Stuttgart 21 galt ein Erfolgsquorum von einem Drittel der Wahlberechtigten. Für den Baustopp des Projekts hätte sich einerseits eine einfache Mehrheit der abstimmenden Bevölkerung aussprechen und andererseits hätte diese Mehrheit zusätzlich ein Drittel der wahlberechtigten Bevölkerung Baden-Württembergs ausmachen müssen. (Die Zeit 2011)

Wie bereits ausführlich gezeigt, handelt es sich beim vorliegenden Schulentwicklungsprozess nicht um eine klassische Delphi-Anwendung, sondern um eine Kombination aus der Delphi-Methode und beteiligungsorientierten Methoden zur Verwirklichung der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung in Anlehnung an John Dewey. Es sind daher einige Voraussetzungen sehr unterschiedlich, welche auch bei Betrachtung des Rücklaufs nicht unberücksichtigt bleiben sollen. Zum einen sind bei einem auf Veränderung des Handelns ausgerichteten Prozess die Antworten der Respondenten unmittelbarer auf diese selbst

bezogen als bspw. bei Einschätzungen von Zukunftsszenarien. Die Fragestellungen und Aufgaben in den Fragebögen verfolgen entsprechend unterschiedliche Zwecke. Die Aufgabenstellung ist bei den meisten Delphi-Anwendungen in wiederholten Befragungsphasen relativ ähnlich und dient meist dazu, die ursprünglichen Ergebnisse tiefer zu ergründen, besser zu verstehen oder zu adaptieren. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich im vorliegenden Schulentwicklungsprozess die Aufgabenstellungen in jeder Befragungsphase. Die Ergebnisse der jeweiligen Befragungsrunde werden grundsätzlich als solche angenommen. Sie dienen primär als Grundlage für die nächste Aufgabenstellung und stehen nicht ständig selbst zur Disposition. Das eigentliche Ziel ist zwar ähnlich anderer Delphi-Studien das Erreichen eines Konsens, jedoch wird dieser anders hergestellt. Während in klassischen Delphi-Anwendungen die Herstellung von Konsens darin besteht, dass ursprünglich divergierende Antworten durch wiederholte Konfrontation mit ebendiesen mehr oder weniger bewusst angeglichen werden, so wird im vorliegenden Prozess das Zustandekommen des konsensualen Ergebnisses demokratisch offengelegt und nachvollziehbar. Des Weiteren ist auch auf die unterschiedliche Zusammensetzung der potentiellen Respondenten hinzuweisen. Während bei Expertendelphis vorwiegend eine relativ homogene Gruppe mit überdurchschnittlich hohem sozioökonomischen Hintergrund befragt wird, so weist speziell die befragte Personengruppe der Eltern und Schüler im Vergleich dazu allgemein einen niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund auf und ist hinsichtlich dessen auch heterogener zusammengesetzt. Außer einer Information und Einladung zur Mitwirkung haben auf Grund der zeitlich relativ straff organisierten Durchführung keine Nachfassaktionen an den Schulen stattgefunden. Es wurden nur die Fragebögen berücksichtigt, die bis zur offiziellen Ablauffrist der jeweiligen offiziellen Befragungsphase abgegeben worden sind. Es wurde auch keine Vorselektion der potentiellen Respondenten durchgeführt, wie dies beim japanischen Technologiedelphi durch das Einholen von Bereitschaftserklärungen der Fall war. Den Dewey'schen Prinzipien folgend sind immer alle betroffenen Akteure in jeder Phase unabhängig davon, ob sie jemals schon mitgewirkt haben, über den bisherigen Ablauf und die Ergebnisse des Prozesses informiert und zur Mitwirkung eingeladen worden.

Vor dem Hintergrund üblicher Rücklaufraten und Erfahrungswerte bei Delphi-Studien kann somit festgehalten werden, dass der vorliegende Prozess an beiden Schulen die erwartbaren Werte auf jeden Fall erreicht, wenn nicht sogar übertroffen hat. Angesichts der Länge des Prozesses (5 Phasen) und des Unterlassens von Nachfassaktionen ist es sehr erfreulich, dass in der letzten Runde an beiden Schulen noch über ein Viertel der Eltern und knapp 40 bis 50% der Lehrer mitgemacht haben. Des Weiteren ist die Beteiligung auch vor dem Hintergrund der

Erfahrungswerte bei direkt-demokratischen Verfahren sehr zufriedenstellend. Diesbezüglich sind besonders Phase 3 und Phase 5 von Bedeutung. Während in Phase 2 und 4 die Quantität an Antworten eine eher untergeordnete Rolle spielt, sondern es vielmehr um deren Qualität geht (verständliche Formulierung von Problemen, Ideen und Vorschlägen), ist in Phase 3 und 5 eine bestimmte Anzahl an mitwirkenden Personen wichtig. In den Phasen 3 und 5 wird entschieden, was für die gesamte Schule Geltung beansprucht. Dementsprechend zeigt sich auch, dass sich in den Phasen 3 und 5 deutlich mehr Personen beteiligt haben als in den Phasen 2 und 4. Besonders auffällig ist dieser Unterschied bei der Lehrerschaft. Obwohl eigentlich davon auszugehen ist, dass mit der Anzahl der Runden die Beteiligung sinkt, steigt sie in der fünften und letzten Phase im Vergleich zur vorletzten Phase nochmals deutlich an. Betrachtet man die Beteiligungsquoten in Phase 3 und 5 (36 – 56% bei den Lehrern und 26 – 36% bei den Eltern), so übertrifft dies klar die durchschnittliche Beteiligung an nicht bindenden Bürgerbeteiligungsverfahren (Volksbefragung oder -begehren bzw. Bürgerbegehren). Da die Ergebnisse des vorliegenden Prozesses nicht wie bei Volks- und Bürgerentscheiden bzw. Volksabstimmungen direkt bindend sind und niemand verpflichtet werden kann, die Ergebnisse umzusetzen, scheint der Vergleich mit den Rücklaufquoten von nicht bindenden Bürgerbeteiligungsverfahren naheliegender. Würden Letztere eine derartige Beteiligungsquote erzielen, wären alle Hürden übertroffen und müssten somit politisch behandelt bzw. weiterbearbeitet werden. Wenn auch die Beteiligungsquoten politisch bindender Bürgerbeteiligungsprozedere (Volksabstimmungen bzw. Volks- oder Bürgerentscheide) durchschnittlich über der in Phase 3 und Phase 5 erreichten liegen, so gibt es immer wieder auch solche, die in den Bereich der in den genannten Phasen erzielten Rücklaufquoten fallen (z. B.: 39% im Hamburger Volksentscheid 2010; 38% im Bayrischen Volksentscheid zum Nichtraucherschutz 2010; viele Bürgerentscheide in größeren Gemeinden bzw. Städten). Selbst Erfolgsquoten von durchschnittlich 20% wie bei den deutschen Bürgerentscheiden wären angesichts der Regelung im vorliegenden Prozess, dass Probleme bzw. Vorschläge nur dann angenommen und weiterverarbeitet werden, wenn mindestens über 50% der Abstimmenden der entsprechenden Gruppe dem Problem bzw. dem Vorschlag zustimmen (siehe Kapitel 7.2), oftmals erreicht. Bei den Lehrern in SAK-Schule wäre diese Hürde auf Grund der Beteiligung von mindestens 50% in Phase 3 und 5 für alle aufgenommenen und weiterverarbeiteten Probleme und Strategien übertroffen. Es ist sogar das von Schäfer (2011, 59) geforderte Zustimmungsquorum von 25%, das er als Kriterium dafür vorschlägt, dass bei Abstimmungen der Volkswille ausreichend repräsentiert ist, erreicht. Bei den Lehrern in LRG-Schule sowie bei den Eltern in beiden Schulen wäre zumindest für das jeweilige

Problem in Phase 3 bzw. den jeweiligen Vorschlag in Phase 5 mit der höchsten Zustimmung ebenso ein Zustimmungsquorum von 25% überschritten. Bei den Schülern werden ohnehin alle vorstellbaren Hürden und Limits weit übertroffen. Zieht man zusätzlich in Betracht, dass über 60% der Eltern und ca. 70% der Lehrer in beiden Schulen in zumindest einer Phase mitgewirkt haben, so kann davon ausgegangen werden, dass eine deutliche Mehrheit der eingeladenen Akteure den gesamten Prozess mitverfolgt hat.

Die geringeren Rücklaufquoten in Phase 2 und 4 sind nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Aufgabenstellungen anspruchsvoller sind als in den Phasen 3 und 5. Während in Letzteren der Grad der Zustimmung zu vorgegebenen Problemen bzw. Vorschlägen durch Ankreuzen signalisiert werden soll, ist in Ersteren das Ausformulieren von wahrgenommenen, konkreten Problemen bzw. Ideen und Vorschlägen zur Lösung von Problemen vorgesehen. Das Benennen von Problemen benötigt nicht nur eine Bereitschaft sich mit der bestehenden Situation auseinanderzusetzen, sondern auch die Fähigkeit die Probleme schriftlich auszuformulieren und den Mut, diese zu artikulieren und weiterzuleiten. Auch, wenn den Befragten absolute Anonymität zugesichert ist, stellen diese Voraussetzungen eine nicht zu unterschätzende Hürde für die Mitwirkung dar. Das schriftliche Ausformulieren von Lösungsvorschlägen erfordert eine noch intensivere Auseinandersetzung mit der bestehenden Situation und vor allem auch das Antizipieren von Handlungsmöglichkeiten, welche dann schriftlich zu Papier gebracht werden müssen. Für das Gelingen des Prozesses sind daher in Phase 2 und 4 die qualitativen Aspekte, die inhaltliche Passung, Bedeutung bzw. Aussagekraft der Antworten von viel größerer Bedeutung als die Quantität der Antworten. Trotz der im Verhältnis zu den anderen Phasen geringeren Rücklaufquoten in Phase 2 und 4 wurden inhaltlich passende und aussagekräftige Antworten geliefert, die gut weiterverarbeitet und in den Phasen 3 und 5 zur Abstimmung vorgelegt werden konnten.

Sowohl vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Delphi-Methode als auch mit direkt-demokratischen Verfahren der Bürgerbeteiligung sind die Rücklaufquoten des vorliegenden Prozesses sehr zufriedenstellend. Dies ist insbesondere der Fall, weil keine Nachfassaktionen durchgeführt, keine Bereitschaftserklärungen zur Mitwirkung im Vorhinein eingeholt und keine finanziellen Anreize geboten worden sind. Außerdem sind keine Wochen oder Monate dauernden Werbe- und Informationskampagnen über diverse Medien, Plakate oder Flugblätter erfolgt, wie dies zur Steigerung der Beteiligungsrate bei Delphi-Anwendungen bzw. bei direkt-demokratischen Bürgerbeteiligungsverfahren üblich ist.

Keine Informationen liegen über die soziale Zusammensetzung der antwortenden Akteure vor. Es ist somit nicht möglich, festzustellen, ob sich die an der Befragung teilnehmenden Personen hinsichtlich sozioökonomischer Merkmale von den nicht antwortenden Personen unterscheiden und somit die Ergebnisse zugunsten einer bestimmten Untergruppe der relevanten Population verzerrt sind. Betrachtet man die Beteiligungsraten an den beiden Schulen (SAK-Schule und LRG-Schule) mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrundbedingungen, lässt sich jedoch feststellen, dass sich diese nicht wesentlich unterscheiden. Die Beteiligung der Schüler war in beiden Schulen ähnlich hoch und die Beteiligung der Eltern ist in LRG-Schule leicht höher als in SAK-Schule. Die Beteiligung der Lehrer, die in SAK-Schule etwas höher ist, eignet sich nicht für diesen Vergleich, da davon auszugehen ist, dass sich die Lehrerschaft in beiden Schulen hinsichtlich der sozioökonomischen Hintergrundbedingungen nicht besonders stark unterscheidet. Das bedeutet, dass der Prozess unabhängig vom sozialen Milieu und Umfeld, in dem er durchgeführt wurde, ähnliche Beteiligungsraten erzielte. Dies wiederum spricht eher dafür, dass der soziale Hintergrund für die Beteiligung am vorliegenden Prozess keine ausschlaggebende Rolle spielt.

Zu dieser Thematik sei jedoch grundsätzlich festgehalten, dass in sowohl repräsentativ-demokratischen als auch beteiligungsorientierten Prozeduren nie gewährleistet werden kann, dass die sich beteiligende Gruppe ein repräsentatives Abbild des zur Beteiligung aufgerufenen Personenkreises ist oder die zur Geltung gebrachten Sichtweisen entsprechend repräsentativ sind. Auf diese Problematik wird immer wieder hingewiesen und es gibt Vorschläge, sie besser in den Griff zu bekommen (z. B.: durch Quorenregelungen wie Schäfer 2011 vorschlägt). Sie scheint jedoch letztendlich nicht gänzlich behebbar, da die Freiwilligkeit der Teilnahme eine wesentliche Grundvoraussetzung von Demokratie ist. Daher wird niemals vollständig bestimmbar sein, wer sich aus welchen Gründen bei konkreten demokratischen Verfahren, zu konkreten Themen und zu bestimmten Zeitpunkten beteiligt oder nicht. Wenn jedoch für alle nachvollziehbar, einfach und verständlich ist, wie sie sich prinzipiell an einer Entscheidung beteiligen können und transparent wird, wie eine Entscheidung bzw. ein Ergebnis zustande kommt, dann sollte davon ausgegangen werden können, dass die Legitimität des Ergebnisses auch von sich ursprünglich nicht beteiligenden Personen grundsätzlich anerkannt wird. Dass dies in der Regel auch zutrifft, zeigt sich nicht zuletzt in der allgemeinen Akzeptanz von diversen Entscheidungen, die mittels Wahlen oder anderen demokratischen Entscheidungsmechanismen zustande kommen, bei denen nicht alle Mitbestimmungsberechtigten von ihrem Mitbestimmungsrecht Gebrauch machen.

In Tabelle 6 wird ein Überblick über die Zusammensetzung der sich beteiligenden Akteure nach bestimmten Merkmalen gegeben. Die Angaben erfolgen in % der mitwirkenden Akteure pro Phase. Dabei wird der Anteil der mitwirkenden Schüler nach Klassen (1. Kl. – 4. Kl.) und ab der dritten Phase auch nach Geschlecht (m und w) angeführt. Des Weiteren wird auch der Prozentsatz an Klassensprechern bzw. Klassensprecherstellvertretern an der gesamten Respondentengruppe ausgewiesen (Klsp.). Bei den Eltern wird ebenso nach der Klasse ihres Kindes und ab der dritten Phase nach Geschlecht differenziert. Ebenso ist der Prozentanteil an Eltern, welche die Funktion eines Klassenelternvertreters oder Klassenelternstellvertreters einnehmen (Klstv.), angegeben. Die Lehrerschaft wird nach Dienstalter (0 – 5, 6 – 9 etc.), nach Funktion (klassenführend oder nicht klassenführend) (klf. bzw. n. klf.) und ab der dritten Phase ebenso nach Geschlecht (m, w) differenziert. In der fünften Phase wurde auch eine Differenzierung nach Unterrichtsfächern vorgenommen. Die Differenzierung nach Dienstalter wurde ab der zweiten Phase von einer 4-stufigen Unterteilung in einer fünfstufigen Unterteilung vorgenommen. Es stellte sich heraus, dass sehr viele Lehrer länger als 15 Jahre im Dienst sind und somit noch eine genauere Unterscheidung zwischen den Lehrkräften mit einem Dienstalter ab 15 Jahren ermöglicht werden sollte. Der Prozentsatz der Respondenten, welche sich zur entsprechenden Variable (Merkmal) nicht äußerten, ist jeweils direkt unter den Ausprägungen der entsprechenden Variable angeführt (miss.).

Um einen Vergleich mit der Verteilung der erhobenen Merkmale innerhalb der gesamten Akteursgruppe ziehen zu können, wird in Tabelle 7 auch die Verteilung der entsprechenden Merkmale in der gesamten Akteursgruppe dargestellt. Dabei kann auf die Daten zurückgegriffen werden, welche an der Schule über Lehrer, Schüler und Eltern vorliegen. Es sind jedoch nicht alle interessierenden Daten über die Akteure verfügbar. So gibt es bspw. nur Informationen über das Lebensalter der Lehrer und keine über das Dienstalter. Ebenso ist nichts über die Zusammensetzung des Kollegiums hinsichtlich des Geschlechts in LRG-Schule bekannt. Es stellte sich erst im Nachhinein heraus, dass die Berechnung des Anteils an Klassenelternvertretern bzw. Klassensprechern nicht eindeutig erfolgen konnte. Obwohl in den Fragebögen nach den Klassensprechern und Klassenelternvertretern gefragt wurde, wovon jeweils eine(r) pro Klasse existiert, hat sich gezeigt, dass sich auch Klassenelternstellvertreter angesprochen gefühlt haben. Es ist daher nicht nachvollziehbar, ob sich auch bei den Schülern Klassensprecherstellvertreter als Klassensprecher ausgewiesen haben. Aus diesem Grund wurde in der Zusammensetzung der Akteursgruppen jeweils der Anteil an Klassensprechern (Klsp.) und der Anteil an Klassensprechern + Klassensprecherstellvertretern (inkl. Klspstv.) bzw. der Anteil an Klassenelternvertretern

(Klv.) und der Anteil an Klassenelternvertretern + Klassenelternstellvertretern (inkl. Klstv.) ausgewiesen. Der Anteil an Eltern und Schülern ist jeweils ident, da pro Schüler für die Eltern ein Fragebogen ausgegeben wurde. Da in der Regel davon auszugehen ist, dass die meisten Schüler einen weiblichen und einen männlichen Elternteil haben, wird bei der Akteursgruppe Eltern eine 50:50-Geschlechtsverteilung angenommen.

Zusammensetzung der Respondenten

(Klasse, Geschlecht, Funktion, Dienstalter, Fach)¹⁴

	Schüler LRG in %	Schüler SAK in %	Eltern LRG in %	Eltern SAK in %	Lehrer LRG in %	Lehrer SAK in %
PHASE 1	1. Kl.: 24 2. Kl.: 24,4 3. Kl.: 25 4. Kl.: 25,3 miss.: 1,3 Klsp.?: 4,4	1. Kl.: 22,8 2. Kl.: 23,5 3. Kl.: 30,2 4. Kl.: 22,8 miss.: 0,7 Klsp.?: 4,7	1. Kl.: 31,5 2. Kl.: 26,6 3. Kl.: 24,1 4. Kl.: 13,8 miss.: 4,0 Klv.?: 6,9	1. Kl.: 27,6 2. Kl.: 17,2 3. Kl.: 28,7 4. Kl.: 25,3 miss.: 1,2 Klv.?: 6,9	0 – 5: 13,3 6 – 9: 10 10 – 15: 20 15 +: 50 miss.: 6,7 klf.: 43,3 n.klf.: 53,3 miss.: 3,4	0 – 5: 30 6 – 9: - 10 – 15: - 15 +: 70 klf.: 40 n.klf.: 60

¹⁴ Die Prozentangaben sind auf die erste Kommastelle gerundet. Beim Addieren der Zahlen können daher kleine Ungenauigkeiten auftreten.

PHASE 2	1. Kl.: 24 2. Kl.: 22,8 3. Kl.: 22,8 4. Kl.: 22,5 miss.: 8,1 Klsp.?: 5,7	1. Kl.: 18,6 2. Kl.: 25,7 3. Kl.: 25,7 4. Kl.: 18,6 miss.: 11,4 Klsp.?: 5,7	1. Kl.: 19,1 2. Kl.: 20 3. Kl.: 24,6 4. Kl.: 23,6 miss.: 12,7 Klv.?: 9,1	1. Kl.: 36,4 2. Kl.: 9,1 3. Kl.: 34,1 4. Kl.: 18,2 miss.: 2,2 Klv.?: 11,4	0 – 5: - 6 – 9: - 10 – 19: - 20 – 29: 25 30+: 25 miss.: 50 klf.: 25 n.klf.: 25 miss.: 50	0 – 5: - 6 – 9: - 10 – 19: - 20 – 29: 25 30+: 75 klf.: 25 n.klf.: 75
PHASE 3	1. Kl.: 24,5 2. Kl.: 21,5 3. Kl.: 23,3 4. Kl.: 24,5 miss.: 6,0 m.: 43,6 w.: 49,6 miss.: 6,9 Klsp.?: 7,8	1. Kl.: 16,8 2. Kl.: 20 3. Kl.: 32,8 4. Kl.: 23,2 miss.: 7,2 m.: 48 w.: 41,6 miss.: 10,4 Klsp.?: 5,6	1. Kl.: 32,3 2. Kl.: 25 3. Kl.: 23,4 4. Kl.: 13,7 miss.: 5,6 m.: 11,3 w.: 72,6 miss.: 16,1 Klv.?: 15,3	1. Kl.: 33,3 2. Kl.: 8,9 3. Kl.: 26,7 4. Kl.: 20 miss.: 11,1 m.: 20 w.: 73,3 miss.: 6,7 Klv.?: 6,7	0 – 5: 6,3 6 – 9: 6,3 10 – 19: 18,8 20 – 29: 25 30 +: 31,3 miss.: 12,0 m.: 6,3 w.: 81,3 miss.: 12,5 klf.: 37,5 n.klf.: 50 miss.: 12,5	0 – 5: 10 6 – 9: - 10 – 19: - 20 – 29: 10 30 +: 70 miss.: 10 m.: 30 w.: 60 miss.: 10 klf.: 60 n.klf.: 30 miss.: 10
PHASE 4	1. Kl.: 25,5 2. Kl.: 18,3 3. Kl.: 24,5 4. Kl.: 25,2 miss.: 6,5 m.: 47,4 w.: 46,4 miss.: 6,2 Klsp.?: 9,5	1. Kl.: 22,4 2. Kl.: 23,1 3. Kl.: 28 4. Kl.: 19,6 miss.: 6,9 m.: 53,9 w.: 39,9 miss.: 6,3 Klsp.?: 5,6	1. Kl.: 40,8 2. Kl.: 16,1 3. Kl.: 18,5 4. Kl.: 17,3 miss.: 6,5 m.: 12,4 w.: 67,9 miss.: 19,8 Klv.?: 8,6	1. Kl.: 39,1 2. Kl.: 4,4 3. Kl.: 39,1 4. Kl.: 13,1 miss.: 4,4 m.: 8,7 w.: 78,3 miss.: 13 Klv.?: 21,7	0 – 5: - 6 – 9: 14,3 10 – 19: 28,6 20 – 29: 28,6 30 +: 28,6 m.: 0 w.: 100 klf.: 42,9 n.klf.: 57,1	0 – 5: 33,3 6 – 9: - 10 – 19: - 20 – 29: 33,3 30 +: 33,3 m.: 33,3 w.: 66,7 klf.: 66,7 n.klf.: 33,3

PHASE 5					0 – 5: 11,8 6 – 9: 11,8 10 – 19: 17,7 20 – 29: 23,5 30 +: 23,5 miss.: 11,8	0 – 5: 11,1 6 – 9: - 10 – 19: - 20 – 29: - 30 +: 77,8 miss.:11,1
	1. Kl.: 23,8 2. Kl.: 24,8 3. Kl.: 21,4 4. Kl.: 22,9 miss.: 7,1	1. Kl.: 23,7 2. Kl.: 24,4 3. Kl.: 28,1 4. Kl.: 20,1 miss.: 3,7	1. Kl.: 37,2 2. Kl.: 26,6 3. Kl.: 16 4. Kl.: 11,7 miss.: 8,5	1. Kl.: 23,1 2. Kl.: 15,4 3. Kl.: 35,9 4. Kl.: 20,5 miss.: 5,1	m.: 5,9 w.: 94,1	m.: 11,1 w.: 77,8 miss.: 11,1
	m.: 48,9 w.: 43 miss.: 8	m.: 57,6 w.: 37,4 miss.: 5	m.: 13,8 w.: 75,5 miss.: 10,6	m.: 17,9 w.: 79,5 miss.: 2,6	klf.: 47 n.klf.: 52,9	klf.: 44,4 n.klf.: 44,4 miss.: 11,1
	Klsp.?: 9	Klsp.?: 8,6	Klv.?: 7,5	Klv.?: 10,3	Fach M: 17,6 D: 29,4 E: 23,5 GS: 5,9 ME: 11,8 GW: 17,6 BU: 17,6 PH/CH: 5,9 BE: 29,4 LÜ: 11,8 Rel: 11,8	Fach M: 33,3 D: 44,4 E: - GS: 11,1 ME: - GW: 33,3 BU: 22,2 PH/CH:11,1 GZ: - BE: 44,4 LÜ: - Rel: 11,1 Infomtk:22,2

Tabelle 6: Zusammensetzung der Respondenten (Klasse, Geschlecht, Funktion, Dienstalter, Fach)

Zusammensetzung der Akteursgruppen (Klasse, Geschlecht, Alter, Funktion, Fach)¹⁵

Schüler LRG in %	Schüler SAK in %	Eltern LRG in %	Eltern SAK in %	Lehrer LRG in %	Lehrer SAK in %
1. Kl.: 24,6 2. Kl.: 23,2 3. Kl.: 26,7 4. Kl.: 25,5 m.: 53,6 w.: 46,4 Klsp./inkl. Klspstv.: 4,6/9,3	1. Kl.: 21,2 2. Kl.: 25,3 3. Kl.: 31,5 4. Kl.: 21,9 m.: 58,9 w.: 41,1 Klsp./inkl. Klspstv.: 5,3/10,6	1. Kl.: 24,6 2. Kl.: 23,2 3. Kl.: 26,7 4. Kl.: 25,5 m.: 50 w.: 50 Klv./inkl. Klstv.: 4,6/9,3	1. Kl.: 21,2 2. Kl.: 25,3 3. Kl.: 31,5 4. Kl.: 21,9 m.: 50 w.: 50 Klv./inkl. Klstv.: 5,3/10,6	20 – 30: 2,2 31 – 40: 15,6 41 – 50: 37,8 51 – 60: 40 61+: - miss.: 4,4 m.: - w.: - klf.: 35,6 n.klf.: 64,4 Fach M: 31,1 D: 31,1 E: 24,4 GS: 11,1 ME: 17,8 GW: 6,7 BU: 13,3 PH/CH: 6,7 BE: 11,1 BSp: 13,3 Rel: 8,9	20 – 30: 5,3 31 – 40: 5,3 41 – 50: 21,1 51 – 60: 63,2 61+: 5,3 m.: 10,5 w.: 89,5 klf.: 42 n.klf.: 58 Fach M: 31,6 D: 31,6 E: 21,1 GS: 5,3 ME: 10,5 GW: 26,3 BU: 5,3 PH/CH: 5,3 GZ: 5,3 BE: 15,8 BSp: 26,3 Rel: 5,3 Informtk: 21,1

Tabelle 7: Zusammensetzung der Akteursgruppen (Klasse, Geschlecht, Alter, Funktion, Fach)

¹⁵ Die Prozentangaben sind auf die erste Kommastelle gerundet. Beim Addieren der Zahlen können daher kleine Ungenauigkeiten auftreten.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Schülerschaft nicht zuletzt aufgrund der Beteiligung von meist 90% und darüber in beiden Schulen hinsichtlich der Klassen gut repräsentiert ist. Die auftretenden Schwankungen sind marginal. Über alle Phasen hinweg kann festgestellt werden, dass in LRG-Schule die Schüler der dritten Klassen, aber auch der vierten Klassen leicht unterrepräsentiert sind. Der Anteil an Erstklässlern ist konstant kaum abweichend vom Populationsanteil. Auch die Zweitklässler sind insgesamt im Bereich des Populationsanteils, wenn auch größere Schwankungen von Phase zu Phase als bei den Erstklässlern auftreten. In SAK-Schule sind die Erstklässler insgesamt im Bereich des Populationsanteils, weisen jedoch Schwankungen in der Beteiligung von Phase zu Phase auf. Die Zweitklässler und etwas stärker noch die Drittklässler sind insgesamt leicht unterrepräsentiert. Der Anteil der Viertklässler bewegt sich insgesamt mit Schwankungen im Populationsbereich. Hinsichtlich des Geschlechts (Phase 3 bis 5) sind in LRG-Schule die Mädchen tendenziell leicht überrepräsentiert, während in SAK-Schule wiederum kaum Abweichungen von der Gesamtpopulation feststellbar sind. Hinsichtlich des Anteils an Klassensprechern kann lediglich vage festgehalten werden, dass diese in beiden Schulen vertreten, aber im Vergleich zu den anderen Schülern nicht überrepräsentiert zu sein scheinen.

Bei den Eltern in LRG-Schule ist deutlich erkennbar, dass vor allem die ersten Klassen überrepräsentiert und die vierten Klassen unterrepräsentiert sind. Auch die dritten Klassen sind tendenziell leicht unterrepräsentiert. Bei den zweiten Klassen gibt es Schwankungen, die sich jedoch insgesamt ausgleichen. In SAK-Schule sind die Eltern der Erstklässler stark und die Eltern der Zweitklässler schwach vertreten. In den dritten Klassen schwankt die Beteiligung relativ stark und hält sich somit insgesamt im Bereich der Populationsverteilung. Am ehesten zeichnet sich hier noch eine Tendenz zu einer leichten Überrepräsentation ab. Die Eltern der Viertklässler sind insgesamt etwas unterrepräsentiert.

Hinsichtlich des Geschlechts (Phase 3 bis 5) zeigt sich in beiden Schulen klar, dass es großteils die weiblichen Erziehungsberechtigten bzw. Mütter sind, welche sich beteiligen. In LRG-Schule liegt der Anteil an männlicher Beteiligung konstant niedrig bei lediglich 11,3 – 13,8%. In SAK-Schule schwankt dieser Anteil stärker von 8,7 bis 20%. Der Anteil der sich beteiligenden weiblichen Elternteile liegt in beiden Schulen bei meist 70% und darüber.

Zur Beteiligung der Klassenelternvertreter kann (nicht zuletzt aus oben angeführten Gründen nur näherungsweise möglich) im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtpopulation keine Abweichung festgestellt werden. Lediglich in Phase 3 von LRG-Schule bzw. in Phase 4 von

SAK-Schule liegt der Anteil an Elternvertreten deutlich feststellbar über demjenigen in der gesamten Elternschaft.

Geht man davon aus, dass ein Dienstalter der Lehrkräfte von 1 – 9 Jahren ungefähr einem Lebensalter von 20 – 30 Jahren, ein Dienstalter von 10 – 19 Jahren einem Lebensalter von 31 – 40 Jahren, ein Dienstalter von 20 – 29 Jahren einem Lebensalter von 41 – 50 Jahren, ein Dienstalter von 30 – 39 Jahren einem Lebensalter von 51 – 60 Jahren und ein Dienstalter von 40 und mehr Jahren einem Lebensalter von 60 und darüber entspricht, kann Folgendes festgestellt werden: In LRG-Schule liegt der Anteil der sich beteiligenden jüngsten Altersgruppe (20 – 30) deutlich über dem Populationsanteil. Auch der Anteil an 31 – 40 Jahre alten, sich beteiligenden Lehrkräften ist (mit Ausnahme von Problemfindungsphase 2, in der sich ausschließlich ältere, 51- bis 60-jährige Lehrkräfte beteiligten) tendenziell höher als ihr Anteil an der Lehrergesamtpopulation. Genau umgekehrt verhält es sich bei der Altersgruppe der 41- bis 50-jährigen und der 51- bis über 60-jährigen Lehrkräfte. Beide Altersgruppen beteiligen sich im Vergleich zu ihrem Anteil an der Lehrergesamtpopulation deutlich weniger. In SAK-Schule ist ebenso die jüngste Altersgruppe (20 – 30) mit Ausnahme von Phase 2 überproportional stärker vertreten. Die 31 – 40-jährigen Lehrkräfte sind jedoch gar nicht vertreten, wodurch es angesichts des geringen Anteils dieser Altersgruppe an der Gesamtpopulation aber nur zu einer mäßigen Unterrepräsentation kommt. Die 41- bis 50-jährigen Lehrkräfte schwanken in ihrer Beteiligung stark, sind in den offenen Befragungsphasen (Problembezeichnung, Ideen- bzw. Vorschlagsammlung) überrepräsentiert und in den Abstimmungsphasen 3 und 5 unterrepräsentiert. Die älteste Altersgruppe (51 – über 60) ist tendenziell stärker vertreten als im gesamten Lehrerkollegium. Lediglich beim Überlegen von Lösungsvorschlägen (Phase 4) ist sie deutlich unterrepräsentiert. Hinsichtlich des Geschlechts liegen nur Daten über die Lehrkräfte in SAK-Schule vor. Dabei zeichnet sich ab, dass die männlichen Lehrkräfte überrepräsentiert sind. Der Anteil an sich beteiligenden klassenführenden Personen ist im Verhältnis zum Anteil nichtklassenführender Personen in beiden Schulen durchwegs etwas höher. In LRG-Schule ist dies noch deutlicher der Fall als in SAK-Schule.

8.2.2 Mitwirkende Gemeinderepräsentanten

Durch das im Kapitel 7.2 beschriebene Anschreib- und Auswahlprozedere konnten in LRG-Gemeinde insgesamt 34 und in SAK-Gemeinde 42 Gemeinderepräsentanten zur Mitwirkung

gewonnen werden. In beiden Schulgemeinden haben aus allen Sparten Vertreter geantwortet, wodurch eine durchaus breite Informationsgrundlage über Erwartungen an und Probleme mit Jugendlichen sowie Auffälligkeiten betreffend die Jugend in beiden Gemeinden gewonnen werden konnte. In Tabelle 8 sind die Anzahl der antwortenden Repräsentanten pro Akteursgruppe in beiden Schulen angeführt.

Sparte	Anzahl der mitwirkenden GemeindevertreterLRG- Gemeinde	Anzahl der mitwirkenden Gemeindevertreter SAK- Gemeinde
Wirtschaft: Lehrlingsbetriebe	4	23
Vereine (inklusive Sozialvereine)	18	10
Gesundheit: (Schul-)Ärzte bzw. Gesundheitsbeauftragte)	3	3
Politik: Politiker verantwortlich für Jugendangelegenheiten	3	3
Sicherheit: Polizei bzw. Sicherheitsbeauftragte	1	2
Abnehmerschulen	5	1
insgesamt	34	42

Tabelle 8: Anzahl mitwirkender Gemeinderepräsentanten

Allgemein ist dabei festzuhalten, dass die telefonisch kontaktierten Akteure, welche zugesagt hatten, an der Befragung teilzunehmen, alle geantwortet haben. Die per E-Mail angeschriebenen und zuvor nicht kontaktierten Akteure (vorwiegend im Bereich Lehrlingsbetriebe und Vereine) haben an beiden Standorten nur vereinzelt mitgewirkt. In LRG-Schule waren dies vor allem Akteure aus dem Vereinsbereich, während in SAK-Schule überwiegend Vertreter von Lehrlingsbetrieben zusätzlich geantwortet haben. Es fällt auf, dass in LRG-Gemeinde relativ wenige Vertreter aus dem Bereich der Wirtschaft geantwortet haben, jedoch relativ viele Vertreter von Vereinen. In SAK-Gemeinde verhält es sich umgekehrt. Ein weiterer großer Unterschied ist hinsichtlich der antwortenden Abnehmerschulen zu verzeichnen. In allen anderen Bereichen unterscheidet sich die Anzahl der mitwirkenden Repräsentanten um maximal eine Person. Über die Gründe für diese Beteiligungsraten lässt sich keine genaue Aussage treffen. Zu berücksichtigen sind dabei sicherlich Faktoren wie die Größe (Anzahl an entsprechenden Betrieben, Vereinen, Ärzten etc.) oder die Struktur der Gemeinde (Stadt/Land). Bestimmt spielen dabei auch das bestehende Verhältnis, bestehende Kooperationsstrukturen und -traditionen zwischen der konkreten Schule und der konkreten Gemeinde u. a. vor dem Hintergrund der das Verhältnis Schule und Gemeinde regelnden formell-gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich eine nicht unwesentliche Rolle. Dass sich mehr Abnehmerschulen von LRG-Schule beteiligten als von SAK-Schule, liegt zum einen an der geringeren Anzahl potentieller Abnehmerschulen von SAK-Schule (beschränkt auf eine Polytechnische Schule und eine Handelsakademie bzw. -schule), aber sehr wahrscheinlich auch daran, dass LRG-Schule zum Zeitpunkt der Befragung bereits Niederösterreichische Mittelschule war, in welcher u. a. eine engere Zusammenarbeit mit den weiterführenden Schulen vorgesehen ist. Für SAK-Schule als noch klassische Hauptschule wird programmatisch noch kein Fokus auf die Nahtstellenarbeit gelegt.

9 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus allen 5 Phasen des Prozesses an beiden Schulen dargestellt. Die Reihenfolge der Darstellung erfolgt nach den einzelnen Befragungsphasen. Um einen besseren Vergleich ziehen zu können, werden zuerst die Ergebnisse aus Phase 1 von LRG-Schule und danach die Ergebnisse aus Phase 1 von SAK-Schule erörtert. Dann folgen die Ergebnisse aus Phase 2 von LRG-Schule und danach diejenigen von SAK-Schule (usw.). Die Fragebögen, welche in den jeweiligen Phasen ausgeteilt wurden, befinden sich auf der CD-Rom im Anhang und sind genau gekennzeichnet (siehe Fußzeile links). Dabei signalisieren a) der erste Buchstabe bzw. die jeweils ersten zwei oder drei Buchstaben die Akteursgruppe (L=Lehrer, S=Schüler, E=Eltern, D=Direktion, AS=Abnehmerschulen, GP=Gemeindevertreter aus der Politik, GS=Gemeindevertreter verantwortlich für die Sicherheit, GV=Gemeindevertreter aus dem Vereinswesen, GSV= Gemeindevertreter aus dem Sozialvereinswesen, GG=Gemeindevertreter verantwortlich für die Gesundheit, GW=Gemeindevertreter aus der Wirtschaft), b) die Nummer danach die jeweilige Befragungsphase (1 – 5) und c) die drei Buchstaben nach der Nummer die jeweilige Schule bzw. Schulgemeinde (LRG oder SAK). Da die Fragebögen in der ersten Phase in LRG-Schule und SAK-Schule bzw. LRG-Gemeinde und SAK-Gemeinde dieselben sind, findet sich keine entsprechende Schulkennzeichnung darauf. Die sozialstatistischen Fragen können in den Fragebögen der beiden Schulen etwas variieren (z. B.: unterschiedliche Antwortkategorien durch andere Klassenanzahl und -bezeichnung). In den Fragebögen auf der CD-Rom im Anhang aus Phase 1 werden nur die sozialstatistischen Fragen für eine der beiden Schulen angezeigt. Der Großteil der Gemeinderepräsentanten wirkte an einer Online-Befragung mit. Auf der CD-Rom im Anhang sind daher die gestellten Fragen ersichtlich, jedoch nicht das originale Design und Layout. Zusätzlich zu den Fragebögen wurde in jeder Befragungsrunde ein Beiblatt mitgesandt, in dem grundlegende Informationen über den Schulentwicklungsprozess enthalten sind und um Mitwirkung ersucht wird. Zu den in der Folge dargestellten Ergebnissen bzw. Ergebnistabellen werden jeweils die entsprechenden Fragebogencodes angeführt.

9.1 Ergebnisse aus Befragungsphase 1

In dieser Befragungsphase werden die grundlegenden Erwartungen an Schule und Unterricht der Schüler, Eltern und Lehrkräfte über je vier Fragen (siehe Fragebogen S_1, L_1, E_1 und D_1) ermittelt (siehe Kapitel 7.2). Durch die Auswertung der Antworten auf diese Fragen können bestimmte Kategorien bzw. Themenbereiche eruiert werden, welche elementare Erwartungen der einzelnen Akteursgruppen an Schule und Unterricht darstellen. Natürlich gibt es auch Unterschiede in der Häufigkeit der Nennungen zwischen den Kategorien. Manche Themenbereiche werden innerhalb der einzelnen Akteursgruppen von mehr Personen erwähnt als andere. Es wird jedoch auf die Darstellung der Häufigkeit der Nennungen der einzelnen Kategorien verzichtet, weil in die zweite Befragungsphase grundsätzlich alle erwähnten Kategorien unabhängig von der Häufigkeit ihrer Nennung aufgenommen werden. Im Folgenden werden die ermittelten elementaren Erwartungen der Schüler, Eltern, Lehrkräfte und der Schulleitung aus beiden Schulen sowie die Angaben betreffend die Jugend aus Sicht diverser Vertreter der Schulgemeinde aufgelistet.

9.1.1 LRG-Schule

In Tabelle 9 – 12 sind die ermittelten Themenbereiche angeführt, welche von den einzelnen Akteursgruppen (Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleitung) in LRG-Schule genannt werden.

Erwartungen der Schüler

Lernen: für gute Noten, einen guten Schulabschluss und für die Zukunft (Beruf, weiterführende Schulen, das Leben)
gute Lehrpersonen: nett; freundlich; gerecht; durchsetzungsfähig; hilfsbereit; verständnisvoll; humorvoll; motiviert; nicht zu streng, aber bei denen man trotzdem was lernt
gute Klassengemeinschaft: hilfsbereite, verständnisvolle Mitschüler; nette Freunde treffen und kennenlernen
materielle Infrastruktur: Schulgebäude bzw. Räumlichkeiten (helle, schöne, freundliche, farbenfrohe, gemütliche, große, saubere, gepflegte, moderne Klassenzimmer; ausreichend Platz und Räumlichkeiten; Ausstattung (Lernmaterialien, technische Geräte, Möbel)

Organisation: Stundenplan/Pausen/Pausenordnung/Klassen- und Gruppengrößen (nicht zu viele Schüler in einer Gruppe/Klasse)
Leistungsüberprüfung: angemessene Leistungen verlangen und diese angemessen überprüfen (Tests, HÜ, Schularbeiten)
Voraussetzungen, die im Unterricht erfüllt sein sollen: ... dass Schüler mitdenken, konzentriert sind, zuhören und mitarbeiten; ... dass Ruhe (ruhige Umgebung) gewährleistet ist; ... dass Nachfragen möglich ist; ... dass der Stoff langsam und genau vermittelt wird, sodass man ihn versteht und sich merken kann; ... dass man Hilfe bekommt und auf Schüler eingegangen wird, die es nicht verstehen; ... dass der Unterricht interessant, abwechslungsreich, gut gestaltet, und spannend ist; ... dass Struktur/Ordnung besteht, kein Durcheinander ist und beim Thema geblieben wird; ... dass der Inhalt/das Thema wichtig und sinnvoll ist; ... dass das meiste in der Schule und weniger zu Hause gemacht werden muss; ... dass auch mal Spaß möglich ist und es manchmal lustig ist; ... dass man bei der Unterrichtsgestaltung auch mitreden darf
Aktivitäten im Unterricht: ... dass Projekte, Referate, Plakate, Sesselkreis, Experimente, Ausflüge gemacht werden; ... dass ins Freie gegangen wird; ... dass die Schüler selbst was machen können und nicht nur die Lehrer reden; ... dass Filme und Computer in den Unterricht eingebaut werden; ... dass es Gruppen- und Partnerarbeiten gibt; ... dass Lehrer mit den Schülern die Sachen durchgehen; ... dass Lehrer vormachen und die Schüler nachahmen können; ... dass Beispiele gegeben werden und öfter wiederholt wird; ... dass aufgeschrieben wird, wenn etwas schwer geht; ... dass Mindmaps und Eselsbrücken gemacht werden oder Wichtiges markiert wird; ... dass die Schüler Fragen gestellt bekommen, an der Tafel was machen können oder Geschichten erzählt bekommen; ... dass es bildliche Darstellung gibt und Gegenstände mitgebracht werden; ... dass diskutiert und gelesen wird; ... dass es Selbstkontrollmöglichkeiten gibt; ... dass es zwischendurch kleine Pausen gibt (zum Ausschütteln)
Ergebnis des Unterrichts: ... dass man sich etwas merkt und nach der Stunde etwas darüber sagen kann; ... dass man den Stoff gut kann; ... dass man kann, was von einem verlangt wird und entsprechende Noten bekommt; dass man sein Wissen erweitert und die Schnelligkeit verbessert

Tabelle 9: Erwartungen Schüler (LRG) (S_1)

Erwartungen der Eltern

Lernen und Wissenserwerb zur Vorbereitung auf die Zukunft:

auf das (Erwachsenen-) Leben, auf den Beruf (Berufsorientierung), weiterführende Schule, für soz. Aufstieg; Erfahrungs-, Bildungs-, Grundkenntniserwerb; Vermittlung guter, fundierter Grund-, Aus- und Allgemeinbildung (von Arbeitshaltung, des Lernstoffs, von Kernkompetenzen, Kreativität, Kommunikationstechniken)

Lehrpersonen:

- gut ausgebildet; (psychologisch und fachlich) kompetent/fähig; päd. qualifiziert (geeignet für die Altersgruppe); am neuesten Stand; in Weiterbildung

- gut zuhören können; Kinder ernst nehmen; auf Kinder (verschiedene Bedürfnisse) eingehen; unterstützend wirken; verständnisvoll; vertrauensvoll; einfühlsam; freundlich; nicht schreien; ausgeglichen; offen; nett; geduldig; human; guter Umgang mit Schülern; keine Angst machen; schülerorientiert

- Spaß an der Tätigkeit vermitteln, motiviert, engagiert, ambitioniert, Arbeit gerne machen; den Schülern Interesse und Motivation für Leistung und Freude am Lernen vermitteln;

konsequent, Grenzen setzen; klar, organisiert; nicht gestresst

- fair, gerecht, unparteiisch; ohne Vorurteile

- Vertrauensperson; Respektsperson; Autoritätsperson; Ansprechpartner bei Problemen; menschliche Vorbilder

Atmosphäre:

angenehm; freundlich; tolerant; respektvoll; warm; herzlich; Kind soll sich wohlfühlen; sozialer Umgang der Kinder untereinander und von den Lehrern; ohne Druck und Angst; Kinder sollen auf offenes Ohr stoßen; geborgene Umgebung, vertrauensvolles Umfeld; Rücksicht, Freude bzw. Spaß am Unterricht; gute (Klassen-) Gemeinschaft, Gemeinschaftserleben; Freundeskreis; kein Mobbing

Verhältnis/Kommunikation/Zusammenarbeit/Miteinander/Teamarbeit:

zwischen Lehrern und Schülern miteinander und untereinander sowie zwischen Schule und Elternhaus (Kommunikationsfluss); wertschätzende Umgangsformen; gutes Verhältnis; Respekt; Zusammenhalten, partnerschaftlich; kultiviertes Miteinander

Vermittlung von Werten, sozialer Kompetenz, Persönlichkeitsbildung: Toleranz; Teamfähigkeit; soziales Verhalten; menschliche Qualitäten; gesellschaftliche Werte; Ehrlichkeit; Ordentlichkeit; Kritikfähigkeit; Eigenständigkeit d. Kinder fördern (Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Flexibilität, Durchsetzungsvermögen)

(angemessen) Fordern/Fördern:

Begabungen, Fähigkeiten, Stärken, Talente, Interessen kennenlernen, erkennen, fördern, unterstützen und darauf eingehen; Betonung der Stärken; Selbstbewusstsein stärken (besonders bei lernschwachen Kindern); das Können, nicht die Fehler in den Vordergrund stellen; Interessen fördern; Neugierde wecken; das Beste aus den Kindern rausholen; Lob

Defizite aufarbeiten; Leistungsschwächen mildern; Stärkerer hilft Schwächerem; Förderunterricht; Ausgleich von Defiziten; auf Bedürfnisse d. Kinder individuell eingehen; Unterstützung, wo nötig; helfen, wenn sich jemand nicht auskennt

Kinder sollen dem Unterricht folgen können; in der Schule lernen (nicht zu Hause); vergewissern, ob jeder alles verstanden hat; nachfragen dürfen

kein zu hoher Leistungsdruck; Überforderung vermeiden; Aufgaben, die nicht unterfordern

Eigenschaften/Voraussetzungen des Unterrichts:

- klar, strukturiert, organisiert; gut vorbereitet; übersichtlich; nachvollziehbar; verständlich
- anschaulich; altersgerecht; lustig, humorvoll; Interesse und Neugierde sowie Spaß und Freude am Lernen weckend; herausfordernd; interessant; ruhig; Disziplin; praxisbezogen, realitätsnah; fächerübergreifend; aktuell, zeitgemäß; lebendig; konzentriert, aufmerksam; pünktlicher Beginn; abwechslungsreich; spannend gestaltet; spielerisch
- positiver Umgang mit Fehlern von Kindern; über Fehler sprechen (aus Fehlern lernen dürfen); Sicht zur Tafel und zum Lehrer ermöglichen; Sinn des Lernens erläutern; offenes Ohr für Probleme der Kinder; Stoff/Inhalte verständlich, gut und in Ruhe erklären; Aufgabenstellungen klar und nachvollziehbar darstellen; Kinder dürfen Fragen stellen (keine dummen Fragen möglich); sinnvolle(r)/praktische(r) Inhalte/Lehrstoff (lebensnah; fächerübergreifend); zeitgemäß; aktuell; gute Vorbereitung auf Tests, Schularbeiten; Lernziele erreichen; verschiedene Zusatzangebote: Wahl an Freifächern
- Rahmenbedingungen schaffen, Freiräume lassen; aktive Beteiligung der Kinder; nicht ewig sitzen; Kinder sollen mitgestalten, sich einbringen können, zum Forschen und Probieren angeregt werden; selbstständiges/eigenverantwortliches Lernen

Methoden/Aktivitäten im Unterricht:

mit allen Sinnen lernen; Beispiele geben; berufsorientiertes Lernen; praktisch Lernen (in die Natur); Gruppen- und Teamarbeit; über Filme diskutieren, Diskussionen; Anschauungsmaterial einbringen; Projektarbeit; Teamteaching; Leistungen kontrollieren; Gliederung des Merkstoffs; Lehrausgänge; Nutzung moderner Medien, Lehrmittel und Technik (Netbooks, Computer); Mind-Map; Wiederholen; Referate; Plakate; offenes Lernen; interessant; verständlich und altersgerecht (nicht trocken) vermitteln; neue Ideen einbringen (offen gegenüber neuen Lernformen und Methoden); Spiele; Projekttag; Sportwochen; Freiarbeit; ausreichend Pausen und Bewegung dazwischen

materielle Infrastruktur:

gute U-Mittel und Lehrmaterialien; technische Ausrüstung, gute Infrastruktur; moderne Technik, Medien; Bibliothek; Computer; kinderfreundliche Einrichtung (Möbel, Sofa, Sessel, Kästen etc.); Klassen (genug Platz, Raum; freundlich; hell; groß; schön; sauber; ordentlich; farbenfroh, kein Einheitsbrei; Raumtemperatur/Frischlufte; Rückzugsmöglichkeiten (Pausenraum, lehrerfreie Zone)

Leistungsbeurteilung/Benotung:

angemessen; gerecht, fair; nicht nur Schularbeits(SA)-Noten bewerten; mehr Stundenwiederholungen; viele Aspekte miteinbeziehen (mehr Mitarbeit, nicht nur Tests und SA); SA und Tests gut aufteilen, SA und Tests zeitlich gut abstimmen; alternative Rückmeldung auf Leistung (außer Noten)

örtliche Nähe/gute Erreichbarkeit der Schule (Öffis etc.)

Tabelle 10: Erwartungen Eltern (LRG, E_1)

Erwartungen der Lehrkräfte

Vermittlung, Erlernen und Ausbilden von (Allgemein)-Bildung, Wissen, Arbeitstechniken, Fachbildung (u. a. D, E, M), Fähigkeiten und Fertigkeiten, Schlüsselqualifikationen

Vorbereitung auf Beruf, weiterführende Schule, Leben, Zukunft, Gesellschaft (soz. Aufstieg ermöglichen)

Erziehung:

Werte, Normen, Haltungen vermitteln; Persönlichkeitsbildung (Charakterbildung, Selbstständigkeit von Schülern fördern); Sozialkompetenz (Teamfähigkeit, Benehmen im Umgang mit anderen, Klassengemeinschaft, Gemeinschaftserleben vermitteln, erlernen); Vorbild sein

Differenzierung/Individualisierung: individuelle Förderung; Unterstützung und Begleitung in Fachlichem und Persönlichem
Atmosphäre/Klima: Wertschätzung; Zusammenhalt; Gesprächsbereitschaft; Hilfsbereitschaft; Teamfähigkeit innerhalb des Kollegiums; Kommunikationskultur; Verhältnis, Umgang, Respekt von Schülern, Lehrern, Eltern zueinander und untereinander; Zusammenwirken, Zusammenarbeiten, Teamgeist, Miteinander in der Schule
Ausstattung: ausreichend und brauchbare U-Mittel, Materialien, Medien; (techn.) Ausstattung; Fachliteratur, PCs, Geräte etc.
Platz/Raum: ausreichend Platz/Raum zum Arbeiten, Lehren und Lernen; anregende Lehr-Lernumgebung
zeitliche und finanzielle Ressourcen: z. B.: für: kleine Gruppen; Beratungs- und Besprechungsstunden; Zusatzqualifikationen; Weiterbildung
Nebenjobs: Administrative Tätigkeiten, Organisation, Papierkram, Schulentwicklung
Lernerfolg
Methoden/Aktivitäten im Unterricht: Vielfalt an, Abwechslung von, Kreativität an Methoden; Ansprechen verschiedener Lerntypen; Wiederholen; Lehrausgänge; Experten holen; Bewegungs- und Ruhe-Phasen; Einbeziehung aller; über Fehler kommunizieren

Voraussetzungen/Ablauf/Eigenschaften des Unterrichts: Planung, Vorbereitung des Unterrichts; Rahmenbedingungen/Lernumgebungen schaffen für (selbstständiges) Lernen und Erziehen der Schüler; funktionierende technische Geräte etc.
Lehrer: Engagement, Motivation; fachliche und soziale Kompetenz (geprüfte Fächer!); Freude bei Vermittlung; spontane Empathiefähigkeit in verschiedenen U-Situationen
Schüler: zeigen Interesse, Freude am Lernen, stellen Fragen, wollen arbeiten, arbeiten selbstständig und selbsttätig, zeigen aktive Mitarbeit, sind diszipliniert, selbsttätig, eigenverantwortlich, teamfähig

Tabelle 11: Erwartungen Lehrkräfte (LRG) (L_1)

Erwartungen der Schulleitung

Umfassende Bildung und Ausbildung der Kinder
Rahmenbedingungen schaffen, dass Unterricht und Erziehung in bestmöglichen Dosen geschehen können. Entwicklung von Perspektiven und Projekten zur Zukunft der Schule gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen
Klima im Kollegium/Klima zwischen Lehrern, Direktor, Schülern, Eltern und der Gemeinde: Wertschätzung, Zusammenhalt, Gesprächsbereitschaft, Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit innerhalb des Kollegiums; Kommunikationskultur (klare Verantwortlichkeiten, Direktiven), kompetentes Lehrerteam
Zukunftsorientiertes, differenziertes, organisiertes, selbstständiges Arbeiten der Schule

Tabelle 12: Erwartungen Schulleitung (LRG) (D_1)

9.1.2 LRG-Gemeinde

Des Weiteren werden in der ersten Befragungsphase Repräsentanten der Schulgemeinde über Erwartungen an Jugendliche, Probleme mit Jugendlichen als auch über Kooperationsmöglichkeiten mit der Schule befragt (siehe Kapitel 7.2). Im Folgenden werden die Ergebnisse getrennt nach Repräsentantengruppe zusammengefasst dargestellt. In den Tabellen 13 – 18 werden aus Sicht der unterschiedlichen Akteursgruppen jeweils die Erwartungen an Jugendliche in der linken Spalte und die Probleme mit Jugendlichen passend entsprechend zu den jeweiligen Erwartungen in der rechten Spalte angeführt. Genannte Probleme, welche augenscheinlich keine unmittelbare Entsprechung in den genannten Erwartungen haben, werden in der rechten Spalte in einer eigenen Zeile erwähnt. Auch hierbei steht nicht die Häufigkeit der Nennungen von bestimmten Erwartungen oder Problemen im Vordergrund. Zum einen ist dies der Fall, weil die Anzahl an antwortenden Personen pro Bereich für eine aussagekräftige Häufigkeitsanalyse nicht groß genug ist, und zum anderen, weil die antwortenden Repräsentanten als entsprechend profunde Kenner des jeweiligen Bereichs gelten. Somit sind deren Einschätzungen nicht nur als einfache Einzelmeinungen anzusehen, sondern können eine umfassendere Geltung für den gesamten Bereich beanspruchen. Deshalb werden in der Folge alle vorgebrachten Aspekte aufgelistet und nicht nach der Häufigkeit ihrer Nennung differenziert.

Repräsentanten aus der Wirtschaft (Lehrlingsbetriebe)

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
Ehrlichkeit; Loyalität; Freundlichkeit; Teamfähigkeit	Freundlichkeit
gute Hand-Augenkoordination; Kopfrechnen; schnelle Auffassungsgabe; technisches Verständnis	Kopfrechnen
	praktisches Verständnis; selbstständiges Arbeiten; Aufträge nach Anweisungen durchführen

Tabelle 13: Jugendliche aus Sicht der Wirtschaft (LRG) (GW_1)

Repräsentanten von Vereinen

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
Spezielle sportliche vereinspezifische Fähigkeiten: sportlicher Ehrgeiz, Sportlichkeit, Geschicklichkeit, Reaktionsschnelligkeit, gute Ballbehandlung, körperlich durchtrainiert, geistige Beweglichkeit, Spaß am Klettern und Wandern; Schwindelfreiheit; Freude an Bewegung	
Spezielle musikalische vereinspezifische Fähigkeiten: musikalische, rhythmische Begabung; gutes Gehör; Freude/Interesse an (zeitgenössischer) Musik/am Singen	
Begeisterung; Engagement; Freude am Lernen	
Kameradschaftsgeist; Gemeinschaftssinn; Teamfähigkeit (Fähigkeit, Ideen im Team zu entwickeln und umzusetzen), Kommunikationsfreudigkeit; Hilfsbereitschaft; Respekt vor Älteren; Freundlichkeit	Mängel im sozialen Verhalten; Egoismus (Ellbogentechnik); mangelnde Teamfähigkeit; schlechte Erziehung; Gruppenbildung; ganz selten Ausländerfeindlichkeit
Ausdauer und Verlässlichkeit (Einhalten von gemeinsam getroffenen Entscheidungen und Vereinbarungen); Disziplin; Ernsthaftigkeit; Anpassungsfähigkeit; Eigenständigkeit; Pünktlichkeit; Interesse; Verhandlungsgeschick	Unzuverlässigkeit; mangelnde Termintreue (Trainings werden geschwänzt); Unpünktlichkeit; mangelnde Motivation für Mitarbeit

Tabelle 14: Jugendliche aus Sicht von Vereinsvertretern (LRG) (GV_1) (GSV_1)

Vertreter des Bereichs Sicherheit/Polizei

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
Gemeinschaftssinn, Selbstdisziplin, Leistungsbereitschaft	fehlender Gemeinschaftssinn, fehlende Selbstdisziplin, fehlende Leistungsbereitschaft
	Vandalismus (durch Alkoholismus bei Jugendveranstaltungen)

Tabelle 15: Jugendliche aus Sicht der Vertreter des Sicherheitsbereichs (LRG) (GS_1)

Vertreter aus der Politik

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
Engagement (Bereitschaft zur Mitarbeit), soziales Engagement, Engagement bei politischen Jugendfragen; Mitarbeit in Vereinen; Einsatzfreude; Ehrgeiz	Gleichgültigkeit; Ignoranz; Desinteresse
Kreativität (Ideen einbringen); Fähigkeit im Team zu arbeiten	
Respekt; Höflichkeit; gute Umgangsformen (freundlich, offen); Anstand; Verständnis	mangelnde Umgangsformen (grüßen)
soziales Verhalten, Hilfsbereitschaft, uneigennütziges Handeln	
nicht „Nörgeln“	
	zu viel „virtuelle Welt“

Tabelle 16: Jugendliche aus Sicht der Politik (LRG) (GP_1)

Vertreter des Gesundheitsbereichs

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
gesunde Ernährung	Übergewicht/Fettleibigkeit
mehr körperliche Bewegung	Probleme mit dem Bewegungsapparat wegen Bewegungsarmut
kein Alkohol; kein Nikotin	Alkoholkonsum
	Infekte
	psychosomatische Störungen

Tabelle 17: Jugendliche aus Sicht von Vertretern des Gesundheitsbereichs (LRG) (GG_1)

Vertreter der Abnehmerschulen

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
Eigenschaften wie Neugier, Engagement, Leistungsbereitschaft, soziale Kompetenz, Freude am Lernen, Bereitschaft sich fordern und fördern zu lassen, eigenständiges Arbeiten, Interesse (an Naturwissenschaften und Technik), Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit	Bereitschaft sich fordern zu lassen, eigenständiges Arbeiten, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit
solide Grundausbildung, Mathematik (Bruchrechnen, Formelumwandlungen), Deutsch (sinnerfassendes Lesen) und Englisch entsprechend der Standards dieser Bildungsstufe, Sprachen, Naturwissenschaften, praktisches und kaufmännisches Grundverständnis	Muttersprache, Deutsch (sinnerfassendes Lesen), Englisch, Mathematik (Grundrechnungsarten, einfaches Kopfrechnen, Bruchrechnen, Formelumwandlungen)

Tabelle 18: Jugendliche aus Sicht von Vertretern der Abnehmerschulen (LRG) (AS_1)

In Tabelle 19 ist die absolute Anzahl derjenigen Akteure einer Akteursgruppe angegeben, die sich Kooperationen mit LRG-Schule vorstellen können. Sie wird im Verhältnis zur Gesamtanzahl an mitwirkenden Akteuren der entsprechenden Akteursgruppe dargestellt (z. B.: 3/5). Zusätzlich wird noch der sich daraus ergebende Prozentwert an Akteuren, die einen Kooperationsvorschlag machen, ausgewiesen.

Anzahl an Akteuren mit Kooperationsvorschlag

Akteursgruppe	Anzahl der Akteure mit Kooperationsvorschlag/Anzahl der mitwirkenden Akteure = Prozentsatz an mitwirkenden Akteuren mit Kooperationsvorschlag
Wirtschaft: Lehrlingsbetriebe	$2/4 = 50\%$
Vereine (inklusive Sozialvereine)	$14/18 = 77,7\%$
Sicherheit: Polizei bzw. Sicherheitsbeauftragte	$1/1 = 100\%$
Politik: Politiker verantwortlich für Jugendangelegenheiten	$3/3 = 100\%$
Gesundheit: (Schul-) Ärzte bzw. Gesundheitsbeauftragte)	$1/3 = 33,3\%$
Abnehmerschulen	$5/5 = 100\%$
insgesamt	$26/34 = 76,5\%$

Tabelle 19: Anzahl an Akteuren mit Kooperationsvorschlag (LRG)

In den Tabellen (20 – 25) werden von den Akteuren genannte konkrete Kooperationsvorschläge bzw. Erläuterungen zu Kooperationen mit LRG Schule angeführt. In der linken Spalte ist jeweils der Akteur in anonymisierter Form angegeben, in der rechten Spalte sind die Vorschläge/Erläuterungen des jeweiligen Akteurs zu Kooperationen mit der Schule angeführt. In den Endberichten für die Lehrkräfte und die Schulleitung werden sowohl die entsprechenden Akteure mit ihren Kontaktadressen (mit Einverständnis der jeweiligen Akteure) genannt als auch die von diesen vorgebrachten Kooperationsvorschläge. Dies sollte es den Schulakteuren ermöglichen, mit den außerschulischen Akteuren in Kontakt zu treten und konkrete Kooperationen präzisieren und vereinbaren zu können.

Kooperationsvorschläge von Unternehmen

Unternehmen	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Fleischerei	Beruf aus praktischer Sicht näherbringen
Landtechnik	Vermitteln von Handwerklichkeit; Umgang mit Maschinen (technisches Verständnis)

Tabelle 20: Kooperationsvorschläge von Unternehmen (LRG) (GW_1)

Kooperationsvorschläge von Vereinen

Verein	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Fußballverein	Turnunterricht könnte mit Vereinen abgesprochen und koordiniert werden.
Kulturverein	Jugendliche gestalten das Kulturprogramm der Gemeinde und konzipieren ein bis zwei Kulturveranstaltungen pro Jahr und führen dann auch die Organisation selbst durch mit Unterstützung des Vereins dort wo nötig.
Tischtennisverein	- Einführung von TT - Neigungsgruppen in jedem Jahrgang; - Unterstützung der Schule durch Jugendtrainer des TT-Vereines - Aufbau von TT-Schul Auswahlteams für Buben und Mädchen (geschieht teilweise schon durch den Verein), Unterstützung bei TT-Schulturnieren
Freiwillige Feuerwehr 1	Ich (meine Organisation) wäre im Ansatz gesprächsbereit, nur was das sein kann, kann ich mir derzeit nicht vorstellen. (keine konkreten Inhalte, Zeitressourcen ...)

Handballverein	Spartenspezifische aber auch multisportive Veranstaltungen; Die Vorstellung des Vereins im Rahmen des Regelunterrichts ist wünschenswert. Hierbei könnte man auch die Möglichkeit zum Kennenlernen der Sportart und des Vereins (z. B. bei einer Trainingseinheit) anbieten.
Jugendkapelle	Vielleicht schaffen wir doch einmal ein gemeinsames Konzert, aber an und für sich funktioniert die Kooperation mit der Schule ganz gut.
Pfarre	Firmvorbereitung
Chor	- Hinweis von Seiten der Schule, dass es Chöre gibt, die immer auf der Suche nach talentiertem Nachwuchs sind. Vor allem gute Instrumentalisten werden immer gebraucht und nach der Grundschule wäre das eine Möglichkeit, das Erlernte auch weiter auszuüben und nicht einschlafen zu lassen; - Im Rahmen des Musikunterrichtes könnte sich der Chor bei den Jugendlichen vorstellen und man könnte miteinander Musik machen.
Gesangsverein	Möglichkeit der Vorstellung bzw. Präsentation des Vereines; Schnupperangebot
Freiwillige Feuerwehr 2	Vereinsschnuppertage

Kunstverein	Tag der offenen Tür, Zentrale Stelle in Schulen, wo sich Schüler melden können, die irgendwo mitarbeiten wollen und Vereine sich hinwenden können; Vortrag über die Aufgaben
Freiwillige Feuerwehr 3	Vorstellen der Organisation in der Schule und Gegeneinladung in die Einrichtung
Sozialverein	Kooperation bei Lernproblemen noch verstärken – Prävention!!!
Freiwillige Feuerwehr 4	Vorträge in der Schule halten; Vereinsleben vorzeigen; Geräte des Vereins zur Schau stellen

Tabelle 21: Kooperationsvorschläge von Vereinen (LRG) (GV_1) (GSV_1)

Kooperationsvorschläge Sicherheit/Polizei

Polizei	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Polizei	Vorträge über Vandalismus (was in LRG-Gemeinde immer wieder vorkommt) durch Verantwortliche (Lehrer/-Behördenvertreter etc.) u. Klarmachen der rechtl. Folgen sowie Schädigung des Gemeinwesens. Schulveranstaltungen, die darauf hin-zielen, etwas zu tun, was die Gemein-samkeit stärkt u. positiv (nicht aufge-zwungen) wirkt.

Tabelle 22: Kooperationsvorschläge Sicherheit/Polizei (GS_1)

Kooperationsvorschläge der Politik

Politiker	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Stadtrat	Schüler mit den Aufgaben der Gemeinde konfrontieren und Projekte erarbeiten lassen
Vizebürgermeister	Vorstellung von Vereinen
Jugendgemeinderat	Gemeinsame Veranstaltungen durchführen

Tabelle 23: Kooperationsvorschläge der Politik (GP_1)

Kooperationsvorschläge Ärzte

Gesundheit	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Schularzt	die funktionierende jährliche Rahmenuntersuchung der Schüler und die Finanzierung von tägl. stressabbauenden Stunden/Maßnahmen

Tabelle 24: Kooperationsvorschläge Ärzte (GG_1)

Kooperationsvorschläge von Abnehmerschulen

Abnehmerschule	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
HL	Schüler der Sekundarstufe I über unsere Ausbildung zu informieren, insbesondere wenn sie Interesse für unsere Schularten zeigen

BORG	bereits bestehende musikalische Überschneidungen (gemeinsame Lehrkräfte) in gemeinsame Auftritte münden lassen
HTL-H	intensivere Zusammenarbeit in der 7. und 9. Schulstufe
HAK	- Unterstützung bei der Vermittlung von Sprach- und Lesekompetenz, sinnerfassendes Lesen - Bruchrechnen, Formelumwandlungen, eigenständiges Arbeiten, Leistungsbereitschaft - Mitarbeit von Lehrern der HAK an LRG-Schule/regelmäßige Schnittstellenkontakte
HTL-S	gegenseitige Besuche und Informationen; Besuch und Information über Anforderungen

Tabelle 25: Kooperationsvorschläge von Abnehmerschulen (LRG) (AS_1)

9.1.3 SAK-Schule

In Tabelle 26 – 28 sind die ermittelten Kategorien bzw. Themenbereiche angeführt, welche von den einzelnen Akteursgruppen (Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleitung) in SAK-Schule genannt werden.

Erwartungen der Schüler

Lernen (Interessantes, Sinnvolles, gut zu lernen und schlauer zu werden; auf das Leben und die Zukunft gut vorbereitet zu werden; leichter einen Beruf, eine Lehre bekommen; auf eine weiterführende Schule gehen zu können)
Lernerfolg zu haben (am Ende viel Wissen haben und gebildeter sein; gute Noten und gutes Zeugnis haben, leichter HÜ erledigen können)
Leistungsüberprüfung: angemessene Leistungsüberprüfungen; weniger HÜ und Tests
ausreichend Sport und Bewegung
gute Lehrpersonen (nett; hilfsbereit; geduldig und unterstützend, wenn etwas nicht verstanden wird; gut im Fach; humorvoll; fair; nicht zu streng, aber durchsetzungsfähig; die Schüler gut behandeln; die gut und genau erklären; bei denen man etwas versteht und Fragen stellen darf)
gute Stimmung und angenehme, höfliche Atmosphäre (Freunde zu treffen und zu finden; Spaß zu haben; Respekt und Verständnis; dass alle zusammenarbeiten und hilfsbereit sind; keine Gewalt; dass niemand wegen Aussehen, Sprache oder weil er etwas falsch macht geärgert oder ausgelacht wird; angenehme Lautstärke)
materielle Infrastruktur (helle, bunte, saubere, freundliche, schöne, große, moderne, gemütliche Schule und Klassenräume; viel Platz; Hof; Bibliothek (Bücher); schöne Sessel und Tische; Essen und Trinken (Buffet, Automat); Spinde; es sollen viele Sachen zur Verfügung stehen; Möglichkeiten zum Spielen; großer Turnsaal (mit Toren für Fußball))

Stundenplan, Pausen- und Freistundenordnung (Räume zum Nutzen und Möglichkeiten zum Beschäftigen in den Pausen und Freistunden)
Eigenschaften des Unterrichts (lehrreich; spannend; unterhaltsam; abwechslungsreich; deutlich; lustig/nicht zu ernst; interessant; nicht zu schwierig)
Aktivitäten im Unterricht (alles aufschreiben, um es zu Hause durchlesen zu können; Filme ansehen; der Lehrer stellt Fragen; Referate halten; Sachen mitbringen; Texte lesen und Lernspiele machen; in die Bibliothek gehen; Ausflüge machen; etc.)
Voraussetzungen, die im Unterricht erfüllt sein sollen (keine Unterrichtsstörungen; alle sind still, ruhig, brav und hören zu; es wird aufgepasst und mitgearbeitet; niemand schreit raus und herum; es wird ausreichend geübt und wiederholt; es gibt ein pünktliches Ende; es wird nicht nur geschrieben und auswendig gelernt; der Nachbar soll leise gefragt werden dürfen; die Schrift des Lehrers ist lesbar; etwas erzählt bekommen, gefragt werden und dann geprüft werden; nicht zu viele U-Stunden; dem Unterricht folgen können und ihn verstehen; sich konzentrieren können; viel lernen wollen, gut zuhören; guter und brauchbarer Lernstoff)

Tabelle 26: Erwartungen Schüler (SAK) (S_1)

Erwartungen der Eltern

Bildung, Lernen, Allgemeinbildung, Ausbildung

(Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln; Kinder sollen etwas lernen, sich fortbilden, gut, leicht, gerne lernen; Kindern viel beibringen; Grundwissen vermittelt bekommen; zeitgerechte Ausbildung; Wissen für alltägliches Leben; das Wissen dem Lehrplan entsprechend vermittelt bekommen; fachliche Grundlagen; Lernstoff beibringen)

gute Vorbereitung

(auf Berufsausbildung, Beruf, weiterführende Schulen, Studium, auf das Leben); gute Bildung für die Zukunft; Lernen fürs Leben

Lehrpersonen

- freundlich, unterstützend, fürsorglich; Kinder ernst nehmen, offenes Ohr für Kinder; auf Kinder eingehen können, Einfühlungsvermögen; Verständnis für die Lage des Kindes; Akzeptanz der Kinder; ein bisschen streng sein, nicht zu streng
- Vorbild, Autorität, Vertrauensperson sein; Erfahrung, Ausstrahlung haben
- modern; gut; geduldig; vorbereitet; professionell; engagiert (Freude am Lernen vermitteln); (psychisch) ausgeglichen; flexibel; hilfsbereit; fair; nett; aufgeschlossen; zugänglich
- kompetent, gut ausgebildet; sich durchsetzen können; mit klarer, deutlicher Sprache; gut erklären können (Bereitschaft etwas so lange zu erklären, bis es jedes Kind versteht); den Beruf gern machen (interessiert an ihrem Fach)

Atmosphäre/Zusammenarbeit/Kontakte

- gutes Verhältnis, gute Zusammenarbeit und gute Kontakte zwischen Lehrern, Schülern und Eltern untereinander und miteinander; Vertrauen; freundliche und höfliche Lehrer und Mitschüler; kein Ausnützen der Machtposition, Respekt zwischen L und S; sich wechselseitig ernst nehmen; gute Betreuung der Kinder; Lehrer nehmen sich um Schüler an bei Problemen; Obhut)
- Gerechtigkeit, Fairness, gleiche Rechte und Behandlung für alle Schüler
- angstfrei, keine Gewalt, kein Mobbing
- Spaß haben; lustig; persönlich; sozial; verständnisvoll; gut; freundlich
- wertschätzender Umgangston; Kinder sollen sich wohlfühlen; gern zur Schule gehen
- Gemeinschaft, soziales Verhalten, Benehmen (sich gegenseitig helfen); Zusammengehörigkeitsgefühl, soziales, positives Miteinander; Toleranz gegenüber allen gleichermaßen (alle Nationalitäten gleich behandeln)

Fordern und Fördern

- in Fähigkeiten/Talenten gefördert werden, Stärken ausbauen; auf Stärken eingehen
- (Lern-)Schwächen erkennen und darin unterstützen, Förderunterricht für Lernschwache; Eingehen auf lernschwache Kinder
- Lernen lehren; Neugierde wecken; Betreuung, individuelles Eingehen auf Bedürfnisse der Kinder; Unterstützung der Kinder beim Lernen; Probleme frühzeitig erkennen; loben und fördern (Leistungen würdigen); Schüler trauen sich fragen; keine Über- und Unterforderung

Materielle Infrastruktur

- angenehme, freundliche, helle, bunte Räume; gemütlich; sauber; ordentlich; gepflegt; mit den Kindern und für die Kinder Schule gestalten; Kosten sparen (Wiederverwendung der Bücher); mit Pflanzen, Bildern
- Spinde (eigenes Fach für jedes Kind); moderne, körpergerechte Schreibtische und Sessel, Aufenthaltsräume; Ruhezone; Rückzugsmöglichkeit; in der Pause ins Freie gehen; manches Angebot für die Pause; Buffet (mit gesunder Ernährung); moderne Technik; funktionierende Heizung

Eigenschaften des Unterrichts:

lebendig; streng; interessant; nicht trocken; kindgerecht; fächerübergreifend, praxisnah; abwechslungsreich gestaltet (Abwechslung auch zwischen geistiger und körperlicher Anforderung); motivierend (anregend zur Mitarbeit); aufklärend; flexibel; aktiv; informativ; spannend; zielstrebig; unterhaltsam; innovativ

Voraussetzungen, die im Unterricht erfüllt sein sollen

- kleine Klassen/kleine Gruppen; Schülerzusammensetzung in den Klassen
- gute Mischung aus Spaß und Ernst (Spaß machen und dabei was lernen)
- klare Arbeitsaufgaben und Zielvorgaben; klar strukturiert; gut verständlich; aufgelockert mit (praktischen) Übungen; kein Lärm
- angepasst an die Schüler(gruppe); jedes Kind soll mitkommen (den Stoff verstehen); respektvoller Umgang; genug Zeit für Fragen; Miteinbeziehung der Kinder; alle Sinne ansprechend; an altersentsprechende Konzentrationszeiten halten
- Lernstoff/Lerninhalt: Lernen, was man (für später) braucht (Sinnvolles lernen); nicht zu schnell durchgehen; Schulstoff interessant und kindgerecht gestalten und aufbereiten; Lehrplan einhalten
- Lernen im Unterricht und nicht zu Hause; nicht zu viel lernen (auch Freizeit ist wichtig); es soll keine Nachhilfe nötig sein; Kinder sollen HÜ selbst machen können

Methoden/Aktivitäten im Unterricht

- Gruppenarbeiten; Anleitung zur Selbsthilfe; Anschauungsmaterial; Einsatz moderner Medien; Kinder probieren, versuchen, entdecken selbst; Interesse wecken; nach Interessen fragen; praktisch – nicht nur aus Büchern lernen; kein Vortragen des Stoffes; Eigenaktivität fördern; learning by doing; praxisnahe Ausflüge; Auflockerungsübungen dazwischen; Wiederholen; Projekte
- Bewegung und Sport; Englisch; Bewegungsfreiraum; Sportwochen; Ausflüge; Sprachwochen; Projektwochen

Erziehung/Vermitteln von Werten und sozialer Kompetenz (zum Elternhaus ergänzende Erziehung; Persönlichkeitsbildung; Wertevermittlung; sozial eingliedern; soziales Denken und Handeln, soziale Kompetenz vermitteln; Kameradschaft; Anständigkeit; Respekt; Selbstständigkeit; Gerechtigkeit; Ordnung; Verantwortung; Anstand)
Erfolg/Lernerfolg (Motivation für weiteren Lebensweg mitgeben; Unterrichtsertrag, -ergebnis, -ziele; Durchblick bekommen; Unterrichtsinhalte erzählen können; Kinder lernen von allein)
Disziplin (diszipliniert; anständiges, gutes Benehmen der Kinder; auf Klassengemeinschaft achten; Konsequenzen bei Fehlverhalten und Gewalt; Rechte für Pädagogen bei Fehlverhalten von Kindern; Strenge; angemessene Lautstärke; klare Richtlinien)
guter Ruf der Schule (positive Erfahrung anderer Eltern und im Bekanntenkreis)

Tabelle 27: Erwartungen Eltern (SAK) (E_1)

Erwartungen der Lehrpersonen

Vermittlung von (Grund-) und (Fach-)Wissen/(Allgemein)Bildung/Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten
Vorbereitung auf Beruf/weiterführende Schule/Leben
Erziehung/Vermitteln von Werten, Einstellungen und sozialer Kompetenz soziale Fähigkeiten, soziales Verhalten in einer Gemeinschaft, Umgangsformen; Herzensbildung, Vermeidung von Gewalt, Rücksichtnahme, Selbstwertgefühl stärken; Hilfe bei der Persönlichkeitsentwicklung (Verantwortungsbewusstsein, Eigenständigkeit, kritisches Denken, positive Einstellung zum Leben)
Atmosphäre/Klima: gutes, respektvolles Arbeitsklima, Wertschätzung und Anerkennung der Arbeitsleistung; Unterstützung; freundlicher, höflicher Umgangston; Achtsamkeit; gute, verlässliche Zusammenarbeit und gute Beziehung bzw. Kommunikation zwischen E-S-L und der Leitung; Arbeitsfreude bei S und L; Lust auf Veränderungen fördern
Fördern: Freude am Fach vermitteln, Kinder auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden unterstützen; vertrauensvolle Ansprechperson für die Kinder sein; „Elternersatz“ sein
Lehrpersonen: fachlich kompetent, verständnisvoll, ruhig und gelassen; die gut erklären können; die Kinder ernst nehmen
Unterrichtsziele/Ergebnisse und Ertrag: Spaß, Freude und Neugier wecken/erhalten; gute Leistungen der Schüler; Interesse und Aufmerksamkeit der Kinder

Ablauf/Methodik/Aktivitäten/Voraussetzungen im Unterricht:

ruhig; sinnbezogene und abwechslungsreiche Gestaltung; Anteil an Selbsttätigkeit der Schüler; Disziplin; klare Regeln, für deren Einhaltung gesorgt wird; kleine Gruppengrößen

Ausstattung/Räumlichkeiten:

geeigneter Arbeitsplatz; Computer (Internetzugang); Unterrichtsmaterialien; genügend und gut ausgestattete (Klassen-)Räume

Tabelle 28: Erwartungen Lehrpersonen (SAK) (L_1)

Von der Schulleitung aus SAK-Schule liegen keine Erwartungen vor, da der erste Fragebogen nicht rechtzeitig ausgefüllt worden ist. Somit fließen die Sichtweisen der Schulleitung aus SAK-Schule erst ab der zweiten Phase in den Prozess mit ein.

9.1.4 SAK-Gemeinde

In Tabelle 29 – 34 werden nach derselben Systematik wie in Kapitel 9.1.2 die Erwartungen an Jugendliche und die Probleme mit Jugendlichen aus Sicht diverser Repräsentanten aus SAK-Gemeinde aufgelistet.

Repräsentanten aus der Wirtschaft (Lehrlingsbetriebe)

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
Kognitive Fähigkeiten: logisches Denken; Mathematik (Grundkenntnisse, Grundrechnungsarten, Umfangs- und Flächenberechnungen; technisches Verständnis; räumliches Vorstellungsvermögen; Deutsch (gute mündliche und schriftliche Ausdrucksweise; Englisch; Grundkenntnisse EDV; kaufmännische Grundkenntnisse; Allgemeinwissen; Grundbegriffe der Hygiene	Schwächen im logischen Denken; in der Mathematik (Grundrechnungsarten, räumliche Vorstellung); in Deutsch (Schreiben); mangelnde Englischkenntnisse, EDV-Kenntnisse

Handwerkliches Geschick	Probleme im handwerklichen Geschick
Soziale Kompetenz: gute Umgangsformen; gutes Benehmen; höfliches Auftreten; Grüßen; Freundlichkeit; Teamfähigkeit; Freude am Umgang mit Menschen	Mängel in der sozialen Kompetenz; schlechte Umgangsformen (Grüßen, Anrede „Du“ – „Sie“); ungenügende Kollegialität
Zuverlässigkeit; Pünktlichkeit; Lernbereitschaft; keine Scheu vor körperlicher Arbeit; Einsatzfreudigkeit; kundenorientiertes Denken; Bereitschaft sich Anzupassen; Hilfsbereitschaft; Ordnung; Sauberkeit; Interesse an der Branche; Aufmerksamkeit	Unzuverlässigkeit; Unpünktlichkeit; geringe Leistungsbereitschaft; fehlender Arbeitseinsatz, Lernbereitschaft, Ehrgeiz; mangelndes Pflichtbewusstsein; Ungenauigkeit; Desinteresse an der Branche
Gute Noten in Mathematik	
	Schlechtes Auftreten bei Bewerbungen
	Zu viele Krankenstände

Tabelle 29: Jugendliche aus Sicht der Wirtschaft (SAK) (GW_1)

Repräsentanten von Vereinen

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
Spezielle vereinspezifische Fähigkeiten und Eigenschaften: hohe Fertigkeiten mit dem Fahrrad; Spaß und Interesse am Sport; positive Einstellung zu Bewegung und Sport; Bereitschaft zu trainieren; Naturverständnis; Kenntnis über die Tierwelt im Wasser	

Freude an einer (körperlichen) Betätigung in einer Gemeinschaft	nicht gelingende Anpassung ans soziale Vereinsnetz
Konsequenz; Durchhaltevermögen; Verlieren können	Mangelnde Ausdauer (Ablenkungen wie Internet und Spielkonsolen; geringe Frustrationstoleranz
dem Alter entsprechender kognitiver und physischer Entwicklungsstand	

Tabelle 30: Jugendliche aus Sicht von Vereinsvertretern (SAK) (GV_1) (GSV_1)

Vertreter des Bereichs Sicherheit/Polizei

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
Jugendliche sollen Dinge hinnehmen können, die sie nicht ändern können	
Mut zu Veränderung in Bereichen, die auch veränderbar sind	
Respekt vor bestehenden Regeln und Gesetzen	
Fertigkeiten in sozialen Bereichen ausbauen	
	Erhöhung des Gewaltpotentials
	Lärmbelästigung
	Fehlender Respekt vor älteren Menschen in Kommunikation und Verhalten

Tabelle 31: Jugendliche aus Sicht der Vertreter des Sicherheitsbereichs (SAK) (GS_1)

Vertreter aus der Politik

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
soziales Verhalten, Hilfsbereitschaft, uneigennütziges Handeln	
Respekt; Höflichkeit; Anstand; Verständnis	mangelnde Umgangsformen (Grüßen)
soziales Engagement, Engagement bei politischen Jugendfragen; Mitarbeit in Vereinen; Einsatzfreude; Ehrgeiz	Gleichgültigkeit; Desinteresse
	zu viel „virtuelle Welt“

Tabelle 32: Jugendliche aus Sicht der Politik (SAK) (GP_1)

Vertreter des Gesundheitsbereichs

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
gesunde Ernährung	Übergewicht
ausgewogenes Maß an Bewegung/Sport	
	Haltungsschäden
	muskuläre Dysbalancen
	psychische Störungen

Tabelle 33: Jugendliche aus Sicht von Vertretern des Gesundheitsbereichs (SAK) (GG_1)

Vertreter der Abnehmerschulen

Erwartungen an Jugendliche	Probleme mit Jugendlichen
Gute Kenntnisse in den Grundfertigkeiten „Lesen, Schreiben, Rechnen“, in Englisch, IT-Basiskenntnisse	mangelnde Deutsch- und Rechenkenntnisse
gute Umgangsformen	
Selbstständigkeit	
Pünktlichkeit	

Tabelle 34: Jugendliche aus Sicht von Vertretern der Abnehmerschulen (SAK) (AS_1)

In Tabelle 35 ist die absolute Anzahl derjenigen Akteure einer Akteursgruppe angegeben, die sich Kooperationen mit SAK-Schule vorstellen können, und wird im Verhältnis zur Gesamtanzahl an mitwirkenden Akteuren der entsprechenden Akteursgruppe dargestellt.

Anzahl an Akteuren mit Kooperationsvorschlag

Akteursgruppe	Anzahl der Akteure mit Kooperationsvorschlag/Anzahl der mitwirkenden Akteure = Prozentsatz an mitwirkenden Akteuren mit Kooperationsvorschlag
Wirtschaft: Lehrlingsbetriebe	15/23 = 65,2%
Vereine (inklusive Sozialvereine)	7/10 = 70%
Sicherheit: Polizei bzw. Sicherheitsbeauftragte	1/2 = 50%

Politik: Politiker verantwortlich für Jugendangelegenheiten	3/3 = 100%
Gesundheit: (Schul-) Ärzte bzw. Gesundheitsbeauftragte)	2/3 = 66,6%
Abnehmerschulen	1/1 = 100%
insgesamt	29/42 = 69%

Tabelle 35: Anzahl an Akteuren mit Kooperationsvorschlag (SAK)

In den Tabellen (36 – 41) werden wiederum die von den Akteuren genannten konkreten Kooperationsvorschläge bzw. Erläuterungen zu Kooperationen mit SAK-Schule aufgelistet. Auch in SAK-Schule werden die Lehrkräfte und die Schulleitung im Endbericht über die Kontaktadressen (mit Einverständnis der jeweiligen Akteure) und Kooperationsvorschläge der jeweiligen Akteure informiert.

Kooperationsvorschläge von Unternehmen

Unternehmen:	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Sportfachgeschäft	Ich könnte mir vorstellen, in der Schule zu erzählen, worauf es wirklich in der Wirtschaft ankommt.
Fliesenleger	Persönlich stehe ich für regelmäßige Gespräche mit Lehrkörper und Lehrling zur Verfügung.
Dämmtechnik	ein Berufstag, an dem mehrere Unternehmen ihren Beruf kurz vorstellen, ca. 15 – 20 Min mit Fragen und Beantwortungen und danach Schnuppertage
Industrieanlagenbau	Berufserläuterung; Berufserklärung

Stahlbau	Teilnahme an einer Mathematik und einer Deutschstunde, berufskundlicher Vortrag
Stahlerzeugung	Gerne können wir in der Schule die Anforderungen des Berufes präsentieren und für Interessenten in Kleingruppen Führungen in unserem Unternehmen durchführen. Weiters bietet der Österreichische Stahlbauverband seit einigen Jahren den einschlägigen HTL Präsentationstage, dabei präsentieren Vertreter international tätiger Mitgliedsfirmen deren Leistungen im Stahlbau.
Zahnarztordination	Schon während der Schulzeit sollten Betriebe sich in der Schule darstellen können, um ihre Anforderungen an die zukünftigen Lehrlinge artikulieren zu können.
Fluggesellschaft	Wir können uns vorstellen, gezielt in Schulen zu kommen und über die Möglichkeiten in der Ausbildung zu informieren! Referate bzw. Vorträge in den berufsbezogenen Fächern zu halten!
Getränkehersteller	Präsentation des Betriebs in der Schule mit Info über die speziellen Eigenheiten des Betriebes
Gemeinde	Wir sind bereits an allen Schulen der Stadt. Informationsveranstaltungen

Restaurant	Wir können gerne einmal an die Schulen kommen, bisher haben wir jedoch die Schulen auch zu uns eingeladen, da sich die Jugendlichen dann besser vorstellen können, um was es geht. Wir haben Stationen aufgebaut und eine Betriebsführung gemacht.
Dachdecker	Aus der Sicht des Klein- und Mittelbetriebes den jungen Menschen klar machen, welche Chance das für sie ist.
Flugplatz	Grundsätzlich sind wir auch für Besuche in Schulen offen, das kann von Präsentationen unseres Lehrangebots bis zu mit dem Lehrkörper abgestimmten Workshops zu speziellen Themen gehen.
Apotheke	Über den Arbeitsalltag berichten
Autohaus	Anbot von Praxisplätzen, diese sollen den Betrieben aber keine zu großen finanziellen Kosten verursachen

Tabelle 36: Kooperationsvorschläge von Unternehmen (SAK) (GW_1)

Kooperationsvorschläge von Vereinen

Vereine	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Fischereiverein	Es gibt in den Landesfischereiverbänden Kursleiter oder Prüfungskommissionen, deren Mitglieder die fachliche Eignung für Vorträge oder praktische Vorführungen mitbringen.
Volleyballverein	Wir gehen den Weg einer sehr engen Partnerschaft mit den Schulen und fast allen Lehrern. Es beginnt mit unserer traditionellen Teilnahme an der Eröffnungslehrerkonferenz jeder Schule in SAK-Gemeinde und der Präsentation der geplanten Sport- bzw. Bewegungsaktivitäten usw.
Radball	Präsentation an verschiedenen Schulen über unsere Sportart. So geben wir den Jugendlichen die Möglichkeit Material und Sportart kennenzulernen.
Tennisverein	Wir betreuen mehrere Volksschulen in den Monaten April bis Juni. In unserer Region wäre eine regelmäßige Betreuung der Schulklassen (vor Ort in der Schule) ebenso wichtig und 1x pro Woche sinnvoll. Inhaltlich wird in dem Vortrag bzw. Unterricht auf allgemeine Koordination, Geschicklichkeit, Beweglichkeit, aber auch auf Tennis und Ballübungen Augenmerk gelegt.
Jugendsozialarbeit	Wir arbeiten an einem Gewaltpräventionsprojekt an den Schulen, wo soziale Kompetenzen geübt werden.

Sozialverein	Psychologische Beratung an Pflichtschulen der Gemeinde erfolgt an fixen Tagen zu bestimmter Stundenanzahl, die manchmal höher sein könnte.
Suchtberatung	Schulsozialarbeit, anwesend sein (Sprechstunden ...)

Tabelle 37: Kooperationsvorschläge von Vereinen (SAK) (GV_1) (GSV_1)

Kooperationsvorschläge Sicherheit

Sicherheit	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Polizei	Prävention im Rahmen der Jugendprävention und zwar so, dass dies bindend für die Schulleitungen wäre, dass für die in Frage kommenden Jahrgänge Vortragsreihen veranstaltet werden. Dazu wäre es auch sinnvoll, den Jugendwohlfahrtsträger in die Tätigkeit einzubeziehen. Durch Vorträge und Diskussionen geleitet von geschulten Exekutivbeamten in Zusammenwirken mit dem Lehrkörper und dem Jugendwohlfahrtsträger

Tabelle 38: Kooperationsvorschläge Sicherheit (SAK) (GS_1)

Kooperationsvorschläge der Politik

Politiker	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Stadtrat/Jugend	Betreuung aller Pflichtschulen durch Psychologen bzw. Jugendcoaches.
Bürgermeister	Stärkere Kooperation bei Bürgerbeteiligungseinrichtungen (Jugendförderungsbeirat)

Vizebürgermeister	Eine Kooperation mit dem Seniorenzentrum, um den Jugendlichen anhand einer öffentlichen Einrichtung den Umgang mit älteren Personen näherzubringen und Behinderungen älterer Menschen besser zu verstehen. Ich kann mir vorstellen, in die Schule zu kommen und einen Beitrag zum Zusammenleben in unserer Gemeinde zu leisten.
-------------------	---

Tabelle 39: Kooperationsvorschläge der Politik (SAK) (GP_1)

Kooperationsvorschläge Gesundheit

Gesundheit	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
Plattform Gesundheit	Unterstützung und Begleitung der Schulen auf ihrem Weg zur Gesundheitsförderung. Vermittlung zwischen Schulleitung, Lehrkörper, Schulpersonal und bei Bedarf auch zwischen Eltern und Schülern, um gesundheitsförderliche Prozesse an der Schule zu etablieren oder deren Abläufe zu professionalisieren. Dafür steht ein Netzwerk an Experten aus den Bereichen Ernährung, Bewegung, psychosoziale Gesundheit, schulische Ökologie und Umwelt sowie medizinische Gesundheitsvorsorge zur Verfügung. Gesundheitsförderung an der Schule funktioniert nur dann, wenn alle handelnden Personen (Lehrkörper, Schüler, Eltern) sich der Thematik bewusst sind und Gesundheitsförderung in ihr ganz persönliches Leben integrieren wollen.
Sportarzt	Schulung der Lehrer

Tabelle 40: Kooperationsvorschläge Gesundheit (SAK) (GG_1)

Kooperationsvorschläge von Abnehmerschulen

Abnehmerschule	Kooperationsvorschläge (Bereiche, Aktivitäten)
HAK/HAS	Schnuppertage für die 3. und 4. Klassen; Projekttag; Treffen der Schulleitungen

Tabelle 41: Kooperationsvorschläge Abnehmerschulen (SAK) (AS_1)

9.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der ersten Phase

Tendenziell lässt sich feststellen, dass hinsichtlich der Erwartungen der Schulakteure (Schüler, Lehrer, Eltern) an Schule und Unterricht in SAK-Schule und LRG-Schule große Übereinstimmung besteht.

Wirft man einen genaueren Blick auf die Schülergruppe, so wird deutlich, dass sich fast jede inhaltliche Kategorie (Lernen/Lernerfolg/Vorbereitung auf die Zukunft; Lehrpersonen; Atmosphäre/(Klassen-)Klima; materielle Infrastruktur; Organisation/Stundenplan/Pausen; Leistungsüberprüfung; Eigenschaften/Aktivitäten/Voraussetzungen eines guten Unterrichts) der einen Schule auch in der anderen wiederfindet. Eine Ausnahme stellt lediglich die Betonung von Bewegung und Sport in SAK-Schule dar, was in LRG-Schule nicht explizit erwähnt wird. Hier spiegelt sich in den Schülerantworten auch der Sportschwerpunkt von SAK-Schule wider. Innerhalb der einzelnen Kategorien werden nebst vieler Übereinstimmungen auch manche Akzente in den beiden Schulen sichtbar, die sich leicht unterscheiden. So fällt z. B. auf, dass in LRG-Schule ein breiteres Spektrum an erwünschten Unterrichtsaktivitäten erwähnt wird als in SAK-Schule und das Ergebnis des Unterrichts bzw. der Unterrichtsertrag genannt wird, während dies in SAK-Schule nicht in dieser Deutlichkeit der Fall ist. In SAK-Schule wird bezüglich der materiellen Infrastruktur und der Organisation deutlich, dass auch Essen und Trinken sowie Möglichkeiten zum Spielen (Spielzeug, Unterhaltungsgegenstände) oder die Freistunden wichtige Themen für die Schüler sind, während dies in LRG-Schule nicht explizit zum Vorschein kommt. Spielen kommt in LRG-Schule lediglich in Zusammenhang mit spielendem Lernen vor.

Betrachtet man die Antworten der Eltern beider Schulen, so fällt auf, dass folgende inhaltliche Kategorien genannt werden: Lernen/Wissensvermittlung/Vorbereitung auf die Zukunft;

Vermittlung von Werten und sozialer Kompetenz/Erziehung/Persönlichkeitsbildung; Lehrpersonen; Atmosphäre/Zusammenarbeit/Kommunikation; Fordern und Fördern; materielle Infrastruktur; Eigenschaften/Voraussetzungen/Methoden/Aktivitäten des Unterrichts. Jedoch gibt es auch inhaltliche Kategorien, die nur in einer der beiden Schulen explizit und deutlich zum Ausdruck gebracht werden. Darunter fallen z. B. in LRG-Schule die Leistungsbeurteilung und Benotung sowie die örtliche Nähe und gute Erreichbarkeit der Schule. In SAK-Schule sind dies das Thema Disziplin, der gute Ruf der Schule sowie der Erfolg bzw. Lernerfolg. Des Weiteren zeichnen sich bei genauerer Betrachtung auch bestimmte Nuancen innerhalb der jeweiligen Kategorien ab. Beispielsweise wird in SAK-Schule hinsichtlich der Atmosphäre expliziter darauf hingewiesen, dass keine Gewalt oder Wertschätzung gegenüber anderen Nationalitäten erwartet werden. In den erwähnten Unterschieden scheinen sich die verschiedenen Rahmenbedingungen wie die ländliche Umgebung der LRG-Schule oder die internationalere Schülerzusammensetzung in SAK-Schule sowie die unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrundbedingungen an den beiden Schulen widerzuspiegeln.

Auch bei den Lehrkräften zeigt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den Schulen. Erwartungen an Schule und Unterricht gibt es aus Sicht der Lehrpersonen in folgenden Themenbereichen: die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten; die Vorbereitung auf die Zukunft (Beruf, weiterführende Schulen, Leben); Erziehung/Vermittlung von Werten und sozialer Kompetenz; Atmosphäre/Klima; Lehrpersonen; Ausstattung/Räumlichkeiten; Unterrichtsertrag/-ziele/Lernerfolg; Aktivitäten/ Methodik/Voraussetzungen im Unterricht. Während sich in SAK-Schule eine inhaltliche Kategorie „Fördern“ herauskristallisiert, ergibt sich in LRG-Schule die Kategorie „Differenzierung/Individualisierung“. Dabei wird deutlich, dass die Lehrerschaft in LRG-Schule allgemein das individuelle Eingehen auf die Kinder in fachlichen und persönlichen Angelegenheiten betont, während in SAK-Schule der Schwerpunkt auf die elementare, persönliche Begleitung und Unterstützung gelegt wird, was sich u. a. darin ausdrückt, dass explizit darauf hingewiesen wird, „Elternersatz“ zu sein. In LRG-Schule werden zusätzlich noch folgende Erwartungen deutlich: zeitliche und finanzielle Ressourcen; Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schüler; Nebenjobs. Auch bei den Lehrkräften sind innerhalb derselben inhaltlichen Kategorien leicht unterschiedliche Schattierungen feststellbar. Beispielsweise werden in der Kategorie „Erziehung/Vermittlung von Werten und sozialer Kompetenz“ in SAK-Schule Umgangsformen oder die Vermeidung von Gewalt erwähnt, während diese Kategorie in LRG-Schule allgemeinere und neutralere Aspekte beinhaltet.

Hinsichtlich der Erwartungen an und Probleme mit Jugendlichen aus Sicht der Gemeindevertreter fällt auf, dass es viele Übereinstimmungen, aber auch manche Unterschiede zwischen LRG- und SAK-Gemeinde gibt. Vergleicht man die Erwartungen an und Probleme mit Jugendlichen aus Sicht der Vertreter aus der Wirtschaft (Lehrlingsbetriebe) miteinander, so werden in beiden Gemeinden Freundlichkeit, Teamfähigkeit und technisches Verständnis erwartet. Ansonsten kommen auf Grund der deutlich höheren Anzahl an Respondenten in SAK-Gemeinde noch einige Erwartungen mehr auf als in LRG-Gemeinde. Außerdem sind die Erwartungen nicht nur allgemeiner Natur, sondern auch stark branchenabhängig. Hinsichtlich der wahrgenommenen Probleme werden in beiden Gemeinden die mangelnde Freundlichkeit bzw. mangelhafte Umgangsformen (soziale Kompetenz), mangelnde mathematische Fähigkeiten sowie Ungenauigkeit bzw. mangelndes Pflichtbewusstsein erwähnt. Des Weiteren wird explizit nur in LRG-Gemeinde das fehlende praktische Verständnis und die fehlende Selbstständigkeit bemängelt. In SAK-Gemeinde werden nebst unterschiedlichen, branchenspezifischen Problemen auch mangelhafte Schreibfähigkeiten, Englisch- oder EDV-Kenntnisse beklagt sowie mangelndes handwerkliches Geschick, schwach ausgeprägte Kollegialität, geringe Leistungsbereitschaft (Mangel an Arbeitseinsatz, Lernbereitschaft, Ehrgeiz), Desinteresse an der Branche, schlechtes Auftreten bei Bewerbungen und ein Zuviel an Krankenständen.

Aus Sicht der Vertreter diverser Vereine in den beiden Gemeinden werden je nach antwortendem Vereinstyp (Sport, Musik, Kunst etc.) diverse Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet, welche Voraussetzung sind, um am entsprechenden Angebot teilnehmen zu können. Des Weiteren wird in beiden Gemeinden Ausdauer/Durchhaltevermögen bzw. Verlässlichkeit/Konsequenz erwartet. In beiden Gemeinden werden noch diverse andere Erwartungen erwähnt. In LRG-Gemeinde sind dies auf Grund der höheren Anzahl an mitwirkenden Personen deutlich mehr als in SAK-Gemeinde. Hinsichtlich der Probleme mit Jugendlichen kritisieren Vereinsvertreter in beiden Gemeinden mangelndes Sozialverhalten (Unfähigkeit sich sozial einzugliedern, Egoismus) und mangelnde Ausdauer, Motivation (Termintreue, Unpünktlichkeit). Zusätzlich werden in LRG-Gemeinde noch schlechte Erziehung, Gruppenbildung und selten auch Ausländerfeindlichkeit bemängelt. In SAK-Gemeinde wird noch explizit auf die Problematik der Ablenkung durch Internet oder Computerspiele sowie die geringe Frustrationstoleranz hingewiesen.

Im Sicherheitsbereich finden sich in den Erwartungen an Jugendliche in den beiden Gemeinden wenig direkte Übereinstimmungen. Als ähnlich könnte man die Erwartung, dass

Jugendliche Selbstdisziplin bzw. Respekt vor Regeln und Gesetzen aufbringen sollen, ansehen. Probleme mit Jugendlichen bestehen in beiden Gemeinden im erhöhten Gewaltpotential bzw. Vandalismus. Ansonsten werden auch durchaus unterschiedliche Probleme in den beiden Gemeinden genannt. In LRG-Gemeinde werden fehlender Gemeinschaftssinn, fehlende Leistungsbereitschaft und Alkoholismus bei Jugendveranstaltungen als Probleme angegeben. In SAK-Gemeinde werden obendrein Lärmbelästigung sowie fehlender Respekt vor älteren Menschen bemängelt.

Die befragten Politiker in beiden Gemeinden haben an Jugendliche sehr ähnliche Erwartungen. Darunter fallen beispielsweise soziales Engagement, uneigennütziges Handeln, Mitarbeit in Vereinen, Einsatzfreude, Ehrgeiz, Anstand, Verständnis, Hilfsbereitschaft, Respekt und Höflichkeit. Hinsichtlich der wahrgenommenen Probleme mit Jugendlichen gibt es eine komplette Übereinstimmung zwischen den Politikern in beiden Gemeinden. Diese sind Gleichgültigkeit (Ignoranz) und Desinteresse, mangelnde Umgangsformen und ein Zuviel an „virtueller Welt“.

Die Erwartungen an Jugendliche aus Sicht von Vertretern des Gesundheitsbereichs sind in beiden Gemeinden wiederum sehr ähnlich. Darunter fallen gesunde Ernährung sowie körperliche Bewegung und Sport. Probleme sehen die Vertreter des Gesundheitsbereichs in beiden Gemeinden entsprechend in Übergewicht/Fettleibigkeit, im Bewegungsapparat (Haltungsschäden durch Bewegungsarmut) sowie in psychischen bzw. psychosomatischen Störungen. Darüber hinaus wird in LRG-Gemeinde explizit auf das Problem des Alkoholkonsums hingewiesen. In SAK-Gemeinde werden muskuläre Dysbalancen als Problem aufgeworfen.

Die Abnehmerschulen von beiden untersuchten Schulen erwarten grundsätzlich solide Grundkenntnisse in Mathematik, Deutsch und Englisch (Schreiben, Lesen, Rechnen, Fremdsprache). Darüber hinaus wird Eigenständigkeit/Selbstständigkeit von den Schülern erwartet. Beklagt werden in den Abnehmerschulen von beiden untersuchten Schulen mangelnde Kenntnisse in Mathematik und in Englisch bzw. mangelnde Deutsch- und Rechenkenntnisse. Des Weiteren werden von den mitwirkenden Abnehmerschulen der LRG-Schule zusätzlich noch die mangelnde Bereitschaft sich fordern zu lassen sowie mangelnde Leistungsbereitschaft, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit erwähnt.

In beiden Gemeinden herrscht eine hohe Kooperationsbereitschaft der befragten Gemeindevertreter mit der Schule vor. In beiden Gemeinden und in allen Repräsentanten-

gruppen werden von mindestens 50% bis 100% der mitwirkenden Akteure Erläuterungen und Vorschläge zu Kooperationen mit der Schule angestellt. Eine Ausnahme stellt lediglich der Gesundheitsbereich in LRG-Gemeinde dar, von dem lediglich 33,3% der Akteure Überlegungen zu Kooperationen mit der Schule anstellen. Inhaltlich reichen die Kooperationsvorschläge in beiden Gemeinden von Möglichkeiten der Präsentation und der Vorstellung des jeweiligen Akteurs (speziell im Unternehmens- und Vereinsbereich) über Angebote für die Schule, die im Kompetenzbereich des jeweiligen Akteurs liegen (Vorträge, Kurse, Einladungen) bis zu potentiellen gemeinsamen Aktivitäten oder potentieller Unterstützung der Schule durch den Akteur.

9.2 Ergebnisse aus Befragungsphase 2

In der zweiten Befragungsphase werden die aus der ersten Phase ermittelten Themen/Kategorien über die Erwartungen der unterschiedlichen Akteursgruppen an Schule und Unterricht als Grundlage für die Fragestellungen in den Fragebögen verwendet. Darin werden die Akteure aufgerufen zu den entsprechenden Themenbereichen Probleme zu benennen, falls sie welche wahrnehmen. Wie im (Kapitel 7.2) unter V3 beschrieben, werden aus den genannten Problemen sogenannte Problemitems entwickelt, die in der dritten Befragungsphase zum Priorisieren vorgelegt werden. In diesen Problemitems sind alle genannten Probleme (Originalantworten) der jeweiligen Akteursgruppe inhaltlich enthalten (siehe Lehrer-, Schüler- und Elternfragebögen der Phase 3). Daher werden in der Folge die Problemitems inhaltlich gruppiert aufgelistet. Die Häufigkeit der Nennungen der Probleme wird nicht ausgewiesen, weil in der dritten Befragungsphase ohnehin alle Probleme einer Abstimmung und Bewertung unterzogen werden, wodurch sich die am stärksten wahrgenommenen Probleme deutlich herauskristallisieren. Die inhaltliche Gruppierung der Items in den folgenden Tabellen soll überblicksmäßig veranschaulichen, zu welchen inhaltlichen Dimensionen/Kategorien (in fett gekennzeichnet) sich die in Phase 2 genannten Probleme zusammenfassen lassen. Dabei spiegeln sich im Großteil die Dimensionen wider, welche sich in der ersten Befragungsphase über die Erwartungen an Schule und Unterricht ergeben haben. Es kann durchaus vorkommen, dass ein Problemitem nicht nur zu einer Dimension zugeordnet werden kann, sondern auch zu einer anderen Dimension passen würde. In solchen Fällen erfolgt die Zuordnung zu lediglich einer Dimension.

9.2.1 LRG-Schule

wahrgenommene Probleme von Schülern

Klima/Verhältnis zwischen den Schülern
Es gibt zu viel körperliche Gewalt (Prügeleien, Schlägereien, Raufereien) zwischen den Schülern.
Es gibt zu viel Ärger oder Streitereien zwischen den Schülern
Schüler werden ausgelacht, ausgeschlossen oder gemobbt.
Es gibt keine gute Klassengemeinschaft (die Schüler arbeiten nicht zusammen, sind nicht hilfsbereit, haben kein Verständnis füreinander).
Leistungsüberprüfungen/Tests
Die Tests sind zu schwierig.
Die Schularbeiten sind zu schwierig.
Oft finden in einer Woche zu viele Tests, Schularbeiten, Lernzielkontrollen oder Stundenwiederholungen hintereinander statt.
Bei Schularbeiten haben wir für die Durchführung zu wenig Zeit.
Bei Tests haben wir für die Durchführung zu wenig Zeit.
Der Lernstoff für Tests ist zu viel.
Der Lernstoff für Schularbeiten ist zu viel.

Lehrpersonen
Meine Lehrer haben keinen Humor oder machen zu wenig Spaß im Unterricht.
Meine Lehrer setzen sich zu wenig durch.
Bei meinen Lehrern kann man zu wenig nachfragen.
Meine Lehrer erklären nicht gut genug.
Meine Lehrer sind nicht nett, freundlich oder höflich genug.
Meine Lehrer benoten nicht gerecht.
Meine Lehrer reden zu lang, zu viel oder kommen zu oft vom Thema ab.
Meine Lehrer sind zu streng.
Voraussetzungen im Unterricht
Zu viele Schüler stören den Unterricht.
Die Schüler stören den Unterricht zu oft.
Meine Lehrer behandeln im Unterricht nicht alle gleich.
Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht
Der Unterricht ist zu langweilig.
Die Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung zu wenig mitreden.

Die Lehrer reden bei Referaten zu oft dazwischen.
Der Unterricht ist nicht abwechslungsreich genug (zu wenig Lernspiele, Projekte, Plakatarbeit, Gruppenarbeiten, Experimente, Filme, Computereinsatz).
Es gibt zu wenig Referate.
Der Lernstoff wird zu schnell durchgemacht, ist zu schwierig, zu viel oder wird zu wenig wiederholt.
Der Unterricht findet zu selten im Freien statt.
Es gibt zu wenig Wandertage, Ausflüge oder Exkursionen.
Unterrichtsangebot
Es gibt zu wenig Turnstunden.
Es gibt zu wenig Werkstunden.
Es gibt zu wenig Informatikstunden.
Unterrichtsergebnis
Ich kann mir vom Unterricht zu wenig merken.
Ich brauche für die Schule (für HÜ, zum Lernen, zum Vorbereiten) zu viel Zeit zu Hause.
Organisation (Stundenplan/Pausen, Gruppengrößen)
Die Pausenordnung (2 Stunden Unterricht und dann eine Pause) ist nicht gut.

In den Klassen oder Gruppen sind zu viele Schüler.
In den Klassen sind Mädchen und Buben zu ungleich verteilt.
Es gibt zu oft Nachmittagsunterricht.
Die Doppelstunden sind nicht gut.
Die berufspraktischen Tage finden zu spät statt.
Materielle Infrastruktur (Räumlichkeiten, Ausstattung)
Die Klassen sind nicht sauber genug.
In den Klassen ist zu wenig Platz.

Tabelle 42: wahrgenommene Probleme von Schülern (S_2_LRG)

Es nennen insgesamt 45 Schüler (13,5% der in Phase 2 mitwirkenden Schüler) keine Probleme oder geben an keine Probleme oder Schwierigkeiten an ihrer Schule zu sehen. Alle anderen erwähnen zumindest ein Problem.

wahrgenommene Probleme von Eltern

Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht
Es gibt zu wenig Unterricht im Freien/in der Natur.
Die Kinder haben zu wenig Mitgestaltungsmöglichkeiten oder Mitspracherecht (im Unterricht, bei Exkursionen, bei Ausflugszielen).
Es gibt zu wenig Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten.
Mein Kind kann im Unterricht zu wenig nachfragen oder bekommt keine zufriedenstellenden Antworten.
Fordern/Fördern
Lernschwache Kinder werden zu wenig unterstützt oder gefördert.
Es gibt zu wenig oder unpassenden Förderunterricht.
Die Kinder werden überfordert.
Materielle Infrastruktur (Räumlichkeiten, Ausstattung)
In den Klassen herrscht zu oft nicht die richtige Temperatur.
Die Active Boards sind zu fehleranfällig.
Die Räumlichkeiten sind zum Lernen zu wenig geeignet (nicht schön genug gestaltet, zu dunkel ...).

Es gibt zu wenig Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder in der kalten Jahreszeit (Pausenraum, Sofa ...).
Die Räumlichkeiten sind sanierungsbedürftig (Böden, Wände etc.).
Die Displays der angeschafften Notebooks sind zu klein.
Organisation (Stundenplan, Pausen, Beaufsichtigung)
Es gibt zu wenig Pausen zwischen den Unterrichtsstunden (Doppelstunden ohne Pausen!)
Bei Stundenausfall sind die Kinder nicht genug betreut, beaufsichtigt oder sinnvoll beschäftigt.
Nach Schularbeiten sind die Pausen zu kurz.
In den Pausen können die Kinder zu wenig unter sich sein.
Lehrpersonen
Die Lehrer gehen zu wenig auf die Schüler ein.
Die Lehrer sind nicht ausreichend für ihre Arbeit geeignet oder qualifiziert.
Die Lehrer sind Neuem gegenüber zu wenig aufgeschlossen.
Die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums ist zu unausgewogen (bspw.: Alter, Geschlecht).
Meine Lehrer sind zu streng.

Unterrichtsangebot
Es gibt zu wenig Bewegungs- und Sportangebot.
Unterrichtsergebnis
Es muss zu viel zu Hause erklärt, gelernt oder nachgearbeitet werden.
Der Unterricht ist so gestaltet, dass mein Kind zu wenig davon profitieren kann.
Leistungsüberprüfungen/Tests
Die schriftlichen Leistungsüberprüfungen (Tests, Schularbeiten) sind zu umfangreich oder dauern zu lang.
Die Leistungen der Kinder werden zu einseitig bewertet (bspw.: auf Grundlage von Schularbeitsnoten).
Vor Schularbeiten wird zu wenig auf den zu übenden Lernstoff eingegangen.
Leistungsüberprüfungen (Schularbeiten, Tests, Stundenwiederholungen etc.) sind zeitlich nicht gut aufgeteilt oder zu wenig aufeinander abgestimmt.
Erreichbarkeit der Schule
Die öffentlichen Verkehrsmittel sind unzureichend auf die Schulzeiten abgestimmt.
Kommunikation/Kooperation Lehrer-Eltern

Zwischen Eltern und Lehrern gibt es zu wenig oder unpassende Kommunikation über die Leistungen der Kinder.
Bei Stundenausfall wird man nicht rechtzeitig genug informiert.
Kommunikation/Kooperation zwischen den Eltern
Zwischen den Eltern untereinander gibt es zu wenig Austausch.
Eltern
Die Eltern vermitteln den Kindern zu wenig Respekt vor den Lehrern.
Die Eltern unterstützen ihre Kinder zu wenig.
NMS (Niederösterreichische Mittelschule)
In der NMS sind die Kinder zu viel Stress oder Druck ausgesetzt.
In der NMS wird von den Kindern zu schnell und zu viel Eigenverantwortung und Flexibilität gefordert.
Mein Kind kann vom „Team-Teaching“ auf Grund der Zusammensetzung des Lehrerteams zu wenig profitieren.

Tabelle 43: wahrgenommene Probleme von Eltern (E_2_LRG)

Es nennen 66 Eltern (60% der in Phase 2 mitwirkenden Eltern) keine Probleme oder geben an, dass sie keine Probleme oder Schwierigkeiten sehen. Alle anderen erwähnen zumindest ein Problem.

wahrgenommene Probleme von Lehrkräften

Kooperation/Kommunikation/Klima innerhalb des Lehrerkollegiums
Innerhalb des Lehrerkollegiums herrscht zu wenig Respekt voreinander.
Innerhalb des Lehrerkollegiums besteht eine unzureichende Gesprächs- bzw. Konfliktkultur.
Es gibt Probleme bei Entwicklungsprozessen an der Schule.
Es gibt zu wenige gemeinsame Kontaktmöglichkeiten, damit ein gutes Klima innerhalb des Kollegiums gewährleistet werden kann.
Innerhalb des Lehrerkollegiums besteht zu wenig Bereitschaft trotz unterschiedlicher Ansichten an konstruktiven Entscheidungen oder Handlungen zu arbeiten.
Kooperation/Kommunikation/Klima zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung
Bei Problemen innerhalb des Lehrerteams wird von Seiten der Direktion zu wenig Unterstützung geleistet.
Administrative Tätigkeiten
„Nebenjobs“ oder administrative Arbeiten nehmen zu viel Zeit in Anspruch.
Fordern/Fördern
Im Regelunterricht können leistungsschwächere Schüler zu wenig gefördert werden.
Im Regelunterricht können leistungsstarke Schüler zu wenig gefordert werden.

Materielle Infrastruktur (Räumlichkeiten, Ausstattung)
Die Klassenzimmer sind renovierungsbedürftig.
Den Lehrern steht an der Schule zum Arbeiten zu wenig Platz zur Verfügung (Schreibtische, Kästen ...).
NMS (Niederösterreichische Mittelschule)
In der Neuen Mittelschule verlieren leistungsstarke Kinder wertvolle Zeit, weil diese im Regelunterricht von leistungsschwachen Schülern gebremst oder behindert werden und außerhalb der Regelstunden zusätzlich gefördert werden müssen.
In der Neuen Mittelschule gestaltet es sich trotz dualen Lehrersystems zu schwierig, schwächere Schüler zu fördern.
Der Austausch bzw. das Miteinander zwischen dem Lehrkörper der NMS und der Partnerschule ist zu gering.

Tabelle 44: wahrgenommene Probleme von Lehrkräften (L_2_LRG)

Es nennen alle mitwirkenden Lehrkräfte mindestens ein Problem.

wahrgenommene Probleme der Schulleitung

Kommunikation innerhalb des Kollegiums
Sachfragen werden auf eine persönliche und emotionale Ebene getragen.
Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums läuft nicht optimal.

Tabelle 45: wahrgenommene Probleme der Schulleitung (D_2_LRG)

9.2.2 SAK-Schule

wahrgenommene Probleme von Schülern

Leistungsbeurteilung (Schularbeiten, Tests)
Die Schularbeiten sind zu schwierig.
Oft finden in einer Woche zu viele Tests oder Schularbeiten hintereinander statt.
Die Tests sind zu schwierig.
Klima/Kommunikation/Kooperation zwischen den Schülern
Es gibt zu viel Ärger oder Streitereien zwischen den Schülern.
In der Klasse ist es oft zu laut.
Die Schüler halten zu wenig zusammen.
Es gibt zu viel körperliche Gewalt (Prügeleien, Schlägereien, Raufereien) zwischen den Schülern.
Schüler werden ausgelacht, ausgeschlossen oder gemobbt (wegen ihrer Kleidung, ihres Namens, ihres Aussehens oder ihrer Herkunft ...).
Organisation (Stundenplan, Pausen)
Die Pausenordnung (2 Stunden Unterricht und dann eine Pause) ist nicht gut.
Es gibt zu wenig Möglichkeiten, wo wir uns in den Pausen oder Freistunden aufhalten dürfen.

Lehrpersonen
Bei Fehlverhalten der Schüler greifen die Lehrer zu wenig durch.
Meine Lehrer machen zu wenig Spaß im Unterricht.
Meine Lehrer schreien zu viel.
Die Lehrer erklären nicht gut.
Die Strafen sind oft nicht gerecht.
Meine Lehrer haben zu wenig Geduld.
Die Lehrer sind nicht nett oder freundlich genug.
Die Schüler werden oft zu hart gestraft.
Die Lehrer behandeln mich nicht fair.
Die Lehrer setzen sich zu wenig durch.
Meine Lehrer sind zu streng.
Materielle Infrastruktur (Räumlichkeiten, Ausstattung, Angebot)
Die Tische und Sessel sind nicht gut (zu alt, zu zerkratzt, zu schmutzig, zu beschmiert ...).
Die Klassenzimmer sind nicht schön oder gemütlich genug (nicht sauber, nicht farbenfroh, zu wenig Pflanzen).

Das Nahrungsangebot (Essen oder Trinken) an der Schule ist nicht gut.
Es ist für mich ein Problem, dass es keine Schließfächer oder Spinde gibt.
In den Klassenzimmern gibt es zu wenig Lernmaterialien für den Unterricht.
Schule als Ort der Begegnung
In der Schule gibt es zu wenig Zeit, in der wir Schüler uns miteinander frei beschäftigen können (Zeit für die Schüler zwischen dem Unterricht oder am Nachmittag).
In den Pausen oder Freistunden gibt es zu wenig Sachen (Bücher, Spiele ...), mit denen wir uns beschäftigen können.
Voraussetzungen im Unterricht
Zu viele Schüler stören den Unterricht.
Die Schüler sind im Unterricht zu laut.
Unterrichtsanforderungen
Im Sportunterricht werden zu hohe Anforderungen an mich gestellt.
Der Unterricht ist zu schwierig für mich.
Ich schaffe die HÜ zu Hause nicht alleine.
Aktivitäten/Gestaltung des Unterrichts
Im Sportunterricht werden meine Anliegen oder Wünsche zu wenig berücksichtigt.

Es werden zu selten Ausflüge oder Exkursionen gemacht.
Der Unterricht ist nicht interessant.
Der Unterricht ist nicht abwechslungsreich genug.
Unterrichtsangebot
Es gibt zu wenig Sport und Bewegung.
Unterrichtsergebnis
Ich brauche für die Schule (für HÜ, zum Lernen, zum Vorbereiten) zu viel Zeit zu Hause.
Fehlerkultur
Ich habe in der Schule oft Angst, wenn ich etwas nicht weiß oder kann.

Tabelle 46: wahrgenommene Probleme von Schülern (S_2_SAK)

Es nennen insgesamt 54 Schüler (38,6% der in Phase 2 mitwirkenden Schüler) keine Probleme oder geben an keine Probleme oder Schwierigkeiten an ihrer Schule zu sehen. Alle anderen erwähnen zumindest ein Problem.

wahrgenommene Probleme von Eltern

Materielle Infrastruktur (Räumlichkeiten, Ausstattung, Angebot)
Für die Kinder gibt es in der Schule zu wenig Aufenthaltsmöglichkeiten (Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume).
Für die Kinder gibt es zu wenig Möglichkeiten, wo sie sich in den Pausen aufhalten können.

Es ist ein Problem, dass es keine versperrbaren Spinde gibt.
Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht
Es werden mit den Schülern zu wenig Ausflüge gemacht.
Unterrichtsertrag/-ergebnis
Der Unterricht ist so gestaltet, dass mein Kind zu wenig davon profitieren kann.
Unterrichtsangebot
Es gibt zu wenig Zusatzangebote oder freie Wahlgegenstände.
„Englisch“ spielt eine zu geringe Rolle in der Schule.
Fordern/Fördern
Lernschwache Kinder werden zu wenig unterstützt oder gefördert.
Es gibt zu wenig Förderangebot in „Deutsch“.
HÜ
In Schularbeitsphasen gibt es zu viel HÜ.
Konsequenzen bei Fehlverhalten von Schülern
Bei Unterrichtsstörungen von Kindern wird zu wenig durchgegriffen.
Aggressives Verhalten von Kindern in der Schule wird zu wenig unterbunden oder bestraft.

Es werden zu oft alle Schüler bei Verfehlungen einzelner Schüler bestraft (Kollektivstrafen).

Klima zwischen den Schülern/Verhalten von Schülern

Die Schüler haben voreinander zu wenig Respekt.

Es gibt zu viele Grenzüberschreitungen von Schülern gegenüber Mitschülern (belästigen, bedrohen, attackieren).

Mein Kind will auf Grund des Verhaltens anderer Mitschüler oft nicht in die Schule gehen.

Lehrpersonen

Die Lehrer sind Neuem gegenüber zu wenig aufgeschlossen.

Die Lehrer gehen zu wenig auf die Kinder ein.

Diebstahl

Es werden Gegenstände gestohlen.

Mitnahme gefährlicher Gegenstände

Schüler haben zu gefährliche Gegenstände mit in der Schule.

Leistungsbeurteilung (Schularbeiten, Tests)

Die Leistungsbeurteilung ist nicht zufriedenstellend (zu streng, zu ungerecht).

Die Schularbeiten sind zu umfangreich oder schwierig.

Kommunikation/Kooperation zwischen den Eltern
Es gibt zu wenig Austausch oder Zusammenarbeit unter den Eltern.
Eltern
Eltern übernehmen zu wenig Verantwortung bei Verfehlungen ihrer Kinder in der Schule.

Tabelle 47: wahrgenommene Probleme von Eltern (E_2_SAK)

Es nennen insgesamt 26 Eltern (60,5% der in Phase 2 mitwirkenden Eltern) keine Probleme oder geben an, dass sie keine Probleme oder Schwierigkeiten sehen. Alle anderen erwähnen zumindest ein Problem.

wahrgenommene Probleme von Lehrkräften

Kommunikation innerhalb des Lehrerkollegiums
Die Kommunikation unter den Kollegen ist nicht ausreichend vorhanden.
Neu erworbene Kompetenzen und neu erworbenes Wissen aus Fortbildungen werden innerhalb des Kollegiums nicht ausreichend verbreitet.
Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten ist zu wenig Zeit.
Klima/Kommunikation/Kooperation zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung
Es gibt zu wenig Wertschätzung und Anerkennung für die Arbeitsleistung des Lehrerkollegiums seitens der Direktion.
Probleme werden in Konferenzen nur unzureichend besprochen.
Weiterbildung

Es gibt zu wenig Gelegenheiten, die erforderliche Zusatzkompetenz für die Anwendung alternativer Unterrichtsmethoden (ergänzend zum Frontalunterricht) zu erwerben (bspw.: in Seminaren).
Materielle Infrastruktur (Räumlichkeiten, Ausstattung)
Die Computerausstattung ist zu alt.
Verhalten/Umgangsformen/Voraussetzungen der Schüler
Die Schüler haben beim Eintritt in unsere Schule mangelhaft entwickelte Umgangsformen.
Die Schüler lügen zu viel.
Die Schüler erfüllen hygienische Grundvoraussetzungen unzureichend.
Es ist zu schwierig, unseren Schülern Zuverlässigkeit oder Engagement zu vermitteln.
Die Schüler haben eine zu geringe Hemmschwelle gegenüber den Lehrkräften.
Konsequenzen bei Fehlverhalten
Es gibt zu wenig Möglichkeiten für Sanktionierungen, wenn Kinder in der Schule nicht pünktlich sind.

Tabelle 48: wahrgenommene Probleme von Lehrkräften (L_2_SAK)

Eine Lehrperson nennt keine Probleme und gibt an, dass sie keine Probleme oder Schwierigkeiten sieht. Alle anderen haben zumindest ein Problem erwähnt.

wahrgenommene Probleme der Schulleitung

soziale Defizite der Kinder aus den Herkunftsfamilien
Zusammenarbeit mit den Eltern
Personalressourcen
zu wenig Planstellen durch sinkende Schülerzahlen zu Lasten des Personal- und Unterrichtsangebots

Tabelle 49: wahrgenommene Probleme der Schulleitung (D_2_SAK)

Die Probleme aus Sicht der Schulleitung werden in Phase 4 weiterbehandelt.

9.3 Ergebnisse aus Befragungsphase 3

In der dritten Befragungsphase (B3) werden die in der dritten Vorbereitungsphase (V3) (siehe Kapitel 7.2) entwickelten Fragebögen bestehend aus den im vorherigen Kapitel aufgelisteten Problemitems mit einer entsprechend sechsstufigen Likert-Skala als Antwortformat zum Ankreuzen vorgelegt (siehe CD-Rom im Anhang). Wie in der vierten Vorbereitungsphase (V4) (siehe Kapitel 7.2) erläutert, werden die Probleme bzw. Problemdimensionen ermittelt, welchen die mitwirkenden Akteure am meisten zustimmen. Im Folgenden werden daher die Probleme bzw. Problemdimensionen, welche einen Mittelwert von höchstens 3,0 (stimme eher zu) aufweisen und zu welchen von mindestens über 50% der Teilnehmer sehr bis eher zugestimmt wird, aufgelistet. In den im Anschluss angeführten Tabellen sind die entsprechenden Problemdimensionen bzw. die dazugehörigen Einzelprobleme (Problemitems) absteigend nach Mittelwert gereiht. Zusätzlich ist der erreichte Mittelwert bzw. sind die entsprechenden Mittelwertbereiche angegeben (z. B.: m=1,7 oder 2,3-2,9), wobei m=1 bedeutet, dass zu einem Problem sehr zugestimmt wird, m=2 bedeutet, dass zu einem Problem zugestimmt wird, und m=3 bedeutet, dass zu einem Problem eher zugestimmt wird. Mittelwerte zwischen den genannten Werten sind entsprechend zu interpretieren. Außerdem wird die prozentuelle Häufigkeit der mitwirkenden Personen angegeben, welche zu den aufgelisteten Problemitems der entsprechenden Problemdimension/-kategorie eher bis sehr zustimmen (z. B.: 60%).

9.3.1 LRG-Schule

bestehende Probleme aus Sicht der Schülerschaft

1. Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht: Unterricht zu selten im Freien (82,8%); zu wenige Wandertage, Ausflüge, Exkursionen (70,2%); zu wenig Abwechslung im Unterricht (65,6%); Die Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung zu wenig mitreden (57%); Der Unterricht ist zu langweilig (59,3%); Die Lehrer reden bei Referaten zu oft dazwischen (52,9%) (m=1,7 – 3,0)
2. Organisation: Die Pausenordnung (2 Stunden Unterricht und dann eine Pause) ist nicht gut. (71,9%); Die Doppelstunden sind nicht gut (61,8%) (m=2,2 – 2,8)
3. Leistungsüberprüfungen: Zu viele Schularbeiten, Tests, Lernzielkontrollen etc. hintereinander (76,7%); Der Lernstoff für Schularbeiten ist zu viel (58,1%); Der Lernstoff für Tests ist zu viel (60,2) (m=2,2 – 2,9)
4. Unterrichtsangebot: zu wenige Informatikstunden (64,2%); zu wenige Turnstunden (63,5%) (m=2,5 – 2,7)
5. Voraussetzungen im Unterricht: Zu viele Schüler stören den Unterricht (60,9%) (m=2,9)
6. Lehrpersonen: behandeln im Unterricht nicht alle gleich (59,3%) (m=2,9)

Tabelle 50: bestehende Probleme aus Sicht der Schülerschaft (S_3_LRG)

Insgesamt stimmt die Schülergruppe zu 15 (35%) Problemitems mehrheitlich mit einem Mittelwert von höchstens 3 zu. Es werden die ersten drei Problembereiche in der Tabelle 50 in den Fragebogen der vierten Befragungsphase aufgenommen, in welcher an der Lösung dieser Probleme gearbeitet wird.

bestehende Probleme aus Sicht der Eltern

1. Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht: zu wenig Unterricht im Freien/in der Natur (69,4%); zu wenige Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten (63,7%) (m=2,5 – 2,9)
2. Organisation: zu wenige Pausen zwischen den Unterrichtsstunden (Doppelstunden ohne Pausen!) (61,3%) (m=2,9)
3. Unterrichtsergebnis: Es muss zu viel zu Hause erklärt, gelernt oder nachgearbeitet werden (61,3%) (m=3,0)

Tabelle 51: bestehende Probleme aus Sicht der Eltern (E_3_LRG)

Insgesamt stimmt die Elterngruppe in LRG-Schule zu vier (11%) der zur Bewertung vorgelegten Problemitems mehrheitlich mit einem Mittelwert von höchstens 3 zu. Es werden alle drei der in Tabelle 51 angeführten Problembereiche in den Fragebogen der vierten Befragungsphase aufgenommen, in welcher an der Lösung dieser Probleme gearbeitet wird.

bestehende Probleme aus Sicht der Lehrerschaft

1. Administrative Tätigkeiten „Nebenjobs“ oder administrative Arbeiten nehmen zu viel Zeit in Anspruch (93,8%) (m=1,6)
2. Kooperation/Kommunikation/Klima zwischen Lehrerschaft und Direktion: zu wenig Unterstützung seitens der Direktion (75%) (m=2,1)
3. Kooperation/Kommunikation/Klima innerhalb des Lehrerkollegiums: zu wenig Bereitschaft trotz unterschiedlicher Ansichten an konstruktiven Entscheidungen oder Handlungen zu arbeiten (81,4%); unzureichende Gesprächs- bzw. Konfliktkultur (75,1%); Probleme bei Entwicklungsprozessen (81,3%); zu wenige gemeinsame Kontaktmöglichkeiten zur Gewährleistung eines guten Klimas (68,8%), zu wenig Respekt voreinander (75,1%) (m=2,3 – 2,9)
4. Fordern und Fördern: Fördern von leistungsschwächeren (75%) und Fordern von leistungsstärkeren Schülern (62,6%) im Unterricht (m=2,4 – 2,9)
5. Materielle Infrastruktur: zu wenig Platz zum Arbeiten an der Schule (Schreibtische, Kästen ...) (68,8%) (m=2,5)
6. NMS (Niederösterreichische Mittelschule): leistungsstarke Kinder verlieren wertvolle Zeit (68,8%); es ist zu schwierig, leistungsschwache Kinder zu fördern (56,4%) (m=2,7 – 2,9)

Tabelle 52: bestehende Probleme aus Sicht der Lehrerschaft (L_3_LRG)

Insgesamt stimmt die Lehrergruppe in LRG-Schule zu zwölf (85,8%) der zur Bewertung vorgelegten Problemitems mehrheitlich mit einem Mittelwert von höchstens 3 zu. Es werden die ersten drei der in Tabelle 52 angeführten Problembereiche in den Fragebogen der vierten Befragungsphase aufgenommen, in welcher an der Lösung dieser Probleme gearbeitet wird.

Zusätzlich wird ausnahmsweise auch noch der vierte Problembereich in die vierte Befragungsphase aufgenommen, da das angemessene Fordern und Fördern der Kinder einen Schwerpunkt des Modellversuchs Niederösterreichische Mittelschule darstellt und der Schulentwicklungsprozess im Rahmen der Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule stattfindet.

9.3.2 SAK-Schule

bestehende Probleme aus Sicht der Schülerschaft

1. materielle Infrastruktur: keine Spinde (65,3%); alte, zerkratzte, schmutzige Tische und Sessel (58,8%) (m=1,6 – 1,9)
2. Organisation: zu wenige Möglichkeiten zum Aufhalten in den Pausen und Freistunden (61,5%) (m=2)
3. Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht: zu wenige Ausflüge oder Exkursionen (56,8%) (m=2,2)
4. Schule als Ort der Begegnung: zu wenig Zeit, in der sich die Schüler miteinander frei beschäftigen können (zwischen den Unterrichtsstunden oder am Nachmittag) (56,9%) (m=2,3)
5. Lehrpersonen: Die Lehrer machen zu wenig Spaß im Unterricht (56,2%); Die Strafen sind oft nicht gerecht (55,6%) (m= für beide ca. 2,5)
6. Leistungsüberprüfungen: Zu viele Tests und Schularbeiten hintereinander (51,7%) (m=2,6)

Tabelle 53: bestehende Probleme aus Sicht der Schülerschaft (S_3_SAK)

Insgesamt stimmt die Schülergruppe in SAK-Schule zu acht (20%) zur Bewertung vorgelegten Problemitems mehrheitlich mit einem Mittelwert von höchstens 3 zu. Da der erste Problembereich ziemlich eindeutig durch die Anschaffung von Spinden bzw. neuen Tischen gelöst werden kann, wird dem Problem in der vierten Befragungsphase nicht näher nachgegangen. Es gilt der Direktion und insbesondere dem Bürgermeister (Schulgemeinde) als Schulerhalter dieses Problem weiterzuleiten und entsprechende Investitionen nahezulegen. Dies erfolgt in den Ergebnisendberichten, die den Akteuren ausgeteilt bzw. zugesandt werden. Aus diesem Grund werden die in Tabelle 53 angeführten Problembereiche 2 – 4 in den Fragebogen der vierten Befragungsphase aufgenommen, in welcher an deren Lösung gearbeitet wird.

bestehende Probleme aus Sicht der Eltern

1. Materielle Infrastruktur: keine versperrbaren Spinde (84,4%); zu wenig Aufenthaltsmöglichkeiten (Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume) in der Schule (80%); Für die Kinder gibt es zu wenig Möglichkeiten, wo sie sich in den Pausen aufhalten können (80%) (m=2,0 – 2,6)
2. Klima zwischen den Schülern/Verhalten von Schülern: Die Schüler haben voreinander zu wenig Respekt (73,3%); Es gibt zu viele Grenzüberschreitungen von Schülern gegenüber Mitschülern (belästigen, bedrohen, attackieren (66,6%) (m=2,7 – 2,9)
3. Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht: Es werden mit den Kindern zu wenige Ausflüge gemacht (62,3%) (m=2,8)
4. Diebstahl: Es werden Gegenstände gestohlen (60%) (m=2,8)
5. Fordern/Fördern: Es gibt zu wenig Förderangebot in „Deutsch“ (57,7%) (m=3,0)

Tabelle 54: bestehende Probleme aus Sicht der Eltern (E_3_SAK)

Insgesamt stimmt die Elterngruppe in SAK-Schule zu acht (33,3%) zur Bewertung vorgelegten Problemitems mehrheitlich mit einem Mittelwert von höchstens 3 zu. Da die Lösung für das Fehlen von versperrbaren Spinden aus denselben Gründen wie bei der Schülergruppe keinen weiteren Überlegungen bedarf, wird der erste Problembereich in der vierten Phase durch das Eruiere von Ideen und Vorschlägen zur Lösung des Mangels an Aufenthaltsmöglichkeiten abgedeckt. Des Weiteren werden die in Tabelle 54 angeführten Problembereiche 2 und 3 in den Fragebogen der vierten Befragungsphase aufgenommen, in welcher an deren Lösung gearbeitet wird.

Probleme aus Sicht der Lehrerschaft

1. materielle Infrastruktur: Die Computerausstattung ist zu alt (100%) (m=1,2)
2. Verhalten/Umgangsformen/Voraussetzungen der Schüler: Die Schüler haben eine zu geringe Hemmschwelle gegenüber den Lehrern (100%); Die Schüler haben beim Eintritt in unsere Schule mangelhaft entwickelte Umgangsformen (100%); Es ist zu schwierig, unseren Schülern Zuverlässigkeit oder Engagement zu vermitteln (100%); Die Schüler lügen zu viel (70%) (m=1,7 – 2,7)
3. Kommunikation innerhalb des Lehrerkollegiums: Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten ist zu wenig Zeit (100%); neu erworbene Kompetenzen und neu erworbenes Wissen aus Fortbildungen werden innerhalb des Kollegiums nicht ausreichend verbreitet (100%); Die Kommunikation unter den Kollegen ist nicht ausreichend vorhanden (80%) (m=1,8 – 2,6)
4. Klima/Kommunikation/Kooperation zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung: Probleme werden in Konferenzen nur unzureichend besprochen (90%); Es gibt zu wenig Wertschätzung und Anerkennung für die Arbeitsleistung des Lehrerkollegiums seitens der Direktion (80%) (m=2,2 – 2,6)

5. Konsequenzen bei Fehlverhalten:

Es gibt zu wenig Möglichkeiten für Sanktionierungen, wenn Kinder in der Schule nicht pünktlich sind (70%) (m=2,4)

Tabelle 55: bestehende Probleme aus Sicht der Lehrerschaft (L_3_SAK)

Insgesamt stimmt die Lehrergruppe in SAK-Schule zu 11 (85%) zur Bewertung vorgelegten Problemitems mehrheitlich mit einem Mittelwert von höchstens 3 zu. Da der erste Problembereich ziemlich eindeutig durch die Anschaffung von neuen Computern gelöst werden kann, wird dem Problem in der vierten Befragungsphase nicht näher nachgegangen. Es gilt der Direktion und insbesondere dem Bürgermeister (Schulgemeinde) als Schulerhalter dieses Problem weiterzuleiten und entsprechende Investitionen nahezulegen. Dies erfolgt in den Ergebnisdberichten, die den Akteuren ausgeteilt bzw. zugesandt werden. Aus diesem Grund werden die in Tabelle 55 angeführten Problembereiche 2 – 4 in den Fragebogen der vierten Befragungsphase aufgenommen, in welcher an deren Lösung gearbeitet wird.

9.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus Phase 3

Allgemein ist festzuhalten, dass pro Item lediglich 1 – 2% der Schüler in LRG-Schule und ca. 20% der Schüler in SAK-Schule nichts angekreuzt haben, was sich auch in einer tendenziell geringeren absoluten Zustimmung der Schülerschaft in SAK-Schule als in LRG-Schule zu den Problembereichen und -aspekten widerspiegelt. Über die Gründe dafür lässt sich nur spekulieren. Eine scheinbar offensichtliche Erklärung dafür wäre, dass die Schüler in SAK-Schule eine generell geringere Lesekompetenz (Tempo, Textverständnis etc.) aufweisen oder nicht so lange konzentriert arbeiten können wie die Schüler in LRG-Schule. Diese kann jedoch angesichts der Tatsache, dass in Phase 5 dieser Unterschied nicht mehr vorhanden ist und die SAK-Schüler einen ähnlich hohen Anteil an fehlenden Werten aufweisen wie die LRG-Schüler, nicht wirklich aufrechterhalten werden. In SAK-Schule können einige Problemitems mit einer nach Mittelwert durchaus klaren Zustimmung nicht als Problem der Schülerschaft angesehen werden, weil weniger als über 50% der mitwirkenden Personen zugestimmt haben. Bei Eltern und Lehrern lassen sich hinsichtlich der fehlenden Werte pro Fragebogenitem keine erwähnenswerten Unterschiede ausmachen. Im Vergleich der Schülerschaft beider Schulen untereinander fällt auf, dass in LRG-Schule zu mehr als einem

Drittel der in der zweiten Phase genannten Probleme mehrheitlich zugestimmt wird und in SAK-Schule lediglich zu einem Fünftel.

Inhaltlich gibt es zwei Aspekte, die in beiden Schulen von der Schülerschaft mehrheitlich als Problem genannt werden. Dies ist zum einen, dass zu viele Leistungsüberprüfungen (Tests, Schularbeiten etc.) hintereinander stattfinden, was in LRG-Schule an die dritte Stelle gereiht wird und in SAK-Schule lediglich an die sechste Stelle. Der zweite Aspekt betrifft den Mangel an Exkursionen und Ausflügen, welcher in LRG-Schule an die erste Stelle gereiht wird und in SAK-Schule an die dritte. Alle anderen von der Schülerschaft genannten Probleme unterscheiden sich zwischen den beiden Schulen. Während in SAK-Schule die materielle Infrastruktur (keine Spinde sowie alte, zerkratzte und schmutzige Tische und Sessel) das größte Problem darstellt, sieht die Mehrheit der Schülerschaft in LRG-Schule darin keine Probleme. Organisationale Aspekte werden zwar in beiden Schulen an die zweite Stelle gereiht, jedoch unterscheiden sich diese voneinander. Während in LRG-Schule die Pausenordnung und die Doppelstundenregelung im Mittelpunkt der Kritik stehen, bemängeln die Schüler aus SAK-Schule, dass es zu wenige Möglichkeiten an der Schule gibt, wo man sich in den Pausen und Freistunden aufhalten kann. Während hinsichtlich des Problembereichs Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht in LRG-Schule die mangelnde Abwechslung und Langeweile im Unterricht, zu wenig Unterricht im Freien/in der Natur, zu wenig Mitsprache bei der Unterrichtsgestaltung sowie Unterbrechungen der Lehrer bei Referaten an erste Stelle gereiht werden, wird diesbezüglich in SAK-Schule, wie bereits oben erwähnt, lediglich der Mangel an Ausflügen und Exkursionen kritisiert. Das Problem, dass Schule zu wenig einen Ort der Begegnung darstellt, einen Ort an dem sich die Kinder frei miteinander beschäftigen können, wird in SAK-Schule an die vierte Stelle gereiht und kommt in LRG-Schule nicht vor. An den Lehrpersonen kritisiert die Mehrheit der Schüler in LRG-Schule, dass diese im Unterricht nicht alle gleich behandeln, während die Schüler in SAK-Schule an den Lehrkräften stört, dass diese zu wenig Spaß machen bzw. ungerecht bestrafen. Probleme, die nur in LRG-Schule mehrheitlich von der Schülerschaft wahrgenommen werden, sind das Zuviel an Lernstoff für Schularbeiten oder Tests sowie zu viele Kinder, die den Unterricht stören.

Bei den Eltern fällt auf, dass diese in LRG-Schule nur zu 10% der zu bewertenden Problemitems mehrheitlich zustimmen, während dies in SAK-Schule für 33,3% der Items zutrifft. Allgemein ist feststellbar, dass bei den Eltern in beiden Schulen einige der Probleme, die in den Vordergrund rücken, dieselben wie bei den Schülern der jeweiligen Schule sind. Im

direkten Vergleich der Eltern beider Schulen miteinander unterscheiden sich die Probleme jedoch völlig. So reihen die Eltern in LRG-Schule den Mangel an Unterricht im Freien/in der Natur an die erste Stelle und die Problematik der Pausenregelung und der Doppelstunden an die zweite Stelle. Zusätzlich kritisieren die Eltern in LRG-Schule noch, dass es zu wenige Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten gibt (Reihung an erste Stelle) sowie dass zu Hause zu viel erklärt, gelernt oder nachgearbeitet werden muss (Reihung an dritte Stelle). In SAK-Schule werden wie bei den Schülern der Mangel an Spinden ebenso wie der Mangel an Aufenthaltsmöglichkeiten bzw. Möglichkeiten, wo sich die Kinder in den Pausen und Freistunden aufhalten können, kritisiert (Reihung an erster Stelle). Des Weiteren bemängeln die Eltern wie die Schüler, dass es zu wenige Ausflüge und Exkursionen gibt (Reihung an dritter Stelle). Zusätzlich wird von den Eltern mehrheitlich das Klima zwischen den Schülern sowie das Verhalten dieser sehr deutlich als Problem wahrgenommen (Reihung an zweiter Stelle). Auch Diebstahl und der Mangel an Förderangebot in Deutsch wird an SAK-Schule mehrheitlich missbilligt.

Bei der Lehrerschaft zeichnen sich zwei Problembereiche ab, die in beiden Schulen mehrheitlich wahrgenommen werden, jedoch inhaltlich unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies sind die Kommunikation/Kooperation und das Klima zum einen zwischen Lehrerschaft und Schulleitung und zum anderen innerhalb des Lehrerkollegiums. Diese beiden Bereiche werden in LRG-Schule an die zweite und dritte Stelle und in SAK-Schule an die dritte und vierte Stelle gereiht. Des Weiteren werden in beiden Schulen im Bereich der materiellen Infrastruktur Mängel konstatiert, die jedoch sowohl inhaltlich als auch bezüglich der Reihung des Problems sehr unterschiedlich sind. In SAK-Schule stellt die zu alte Computerausstattung das bedeutendste Problem der Lehrerschaft dar, während in LRG-Schule der Mangel an Platz zum Arbeiten an der Schule (Schreibtische, Kästen) an die fünfte Stelle gereiht wird. Das bedeutendste Problem der Lehrerschaft in LRG-Schule stellen die administrativen Tätigkeiten (Nebenjobs) etc. dar, was in SAK-Schule keine Erwähnung findet. Des Weiteren wird in LRG-Schule das angemessene Fordern und Fördern der Kinder im Unterricht als problematisch erlebt (Reihung an die vierte Stelle) und damit direkt in Zusammenhang stehend die neue Schulform (NMS), in welcher aus Sicht der Lehrerschaft hinsichtlich des Forderns und Förderns der Kinder Schwierigkeiten bestehen (Reihung an die sechste Stelle). Beide Aspekte spielen in SAK-Schule für die Mehrheit der Lehrerschaft keine Rolle. Ein sehr bedeutendes Problem der Lehrerschaft in SAK-Schule stellen das Verhalten/die Umgangsformen und die Voraussetzungen der Schüler dar (Reihung an zweiter Stelle). Des Weiteren kritisieren die Lehrer in SAK-Schule die Möglichkeiten für das Setzen von

Konsequenzen bei Unpünktlichkeit der Kinder (Reihung an fünfter Stelle). Diese Problembereiche finden keine Erwähnung bei den Lehrkräften in LRG-Schule.

Beim Vergleich der Schulleitungen miteinander kann auf die Ergebnisse der zweiten Phase Bezug genommen werden. Diese unterscheiden sich gänzlich zwischen den beiden Schulen. Während in LRG-Schule die Kommunikation innerhalb des Kollegiums das einzige von der Schulleitung genannte Problem darstellt, sind es in SAK-Schule drei Problembereiche: die Schülerschaft (soziale Defizite aus den Herkunftsfamilien), die Elternschaft (Zusammenarbeit mit den Eltern) und die Ressourcensituation (Personalressourcen).

9.4 Ergebnisse aus Befragungsphase 4

Die vierte Befragungsphase dient dazu a) ein vertiefendes und genaueres Verständnis der wichtigsten drei Problembereiche der einzelnen Akteursgruppen zu bekommen und b) konkrete Ideen und Vorschläge zur Lösung der Probleme innerhalb bestehender Spielräume zu ermitteln. Dazu werden vom Monitorteam unter Berücksichtigung von gesetzlichen und praktischen Möglichkeiten sowie der Hintergrundbedingungen an den jeweiligen Schulen offene und geschlossene Fragen, Itemformate und -blöcke entwickelt und den Akteursgruppen entsprechend vorgelegt (siehe Kapitel 7.2). Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Fragen und Frageblöcke aufgelistet. Dabei sind die Ergebnisse zum tieferen Verständnis eines Problembereichs von denjenigen, die konkrete Vorschläge und Ideen zur Lösung eines Problems aufzeigen, zu unterscheiden. Es sind Letztere, die vorwiegend aus offenen Fragen generiert und zu Strategieitems für die fünfte Befragungsphase transformiert werden. Im Folgenden werden daher die Antworten auf entsprechende offene Fragen durch Strategieitems dargestellt, welche in der fünften und letzten Befragungsphase zur Bewertung vorgelegt werden (analog zu Kapitel 9.2). Die Ergebnisse der Fragen und Frageblöcke, welche primär zu einem tieferen Verständnis des Problembereichs beitragen bzw. bereits ermöglichen, Aussagen über die Prioritäten einer Akteursgruppe zu formulieren, werden anders ausgewiesen.

9.4.1 LRG-Schule

Schüler

Problemdimension 1: *Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht (Unterricht zu selten im Freien; zu wenige Wandertage, Ausflüge, Exkursionen; zu wenig Abwechslung im Unterricht; Die Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung zu wenig mitreden; Der Unterricht ist zu langweilig; Die Lehrer reden bei Referaten zu oft dazwischen)*

Im Folgenden werden die von einzelnen Schülern vorgebrachten Vorschläge und Ideen in transformierter Form als Strategieitems aufgelistet. Die Häufigkeit der Nennungen der entsprechenden Vorschläge und Ideen wird nicht extra ausgewiesen, da Letztere in der fünften Befragungsphase ohnehin der gesamten Schülerschaft zur Bewertung vorgelegt werden.

Vorschläge für Aktivitäten außerhalb der Schule/im Freien/in der Natur

1) Im Schulhof oder Schulgarten Plätze einrichten (bspw.: Tische, Sessel aus Plastik), um Unterricht in verschiedenen Gegenständen draußen abhalten zu können.
2) In den Wald, Park, auf Wiesen, in Weingärten gehen, um dort die Natur zu erforschen und über Pflanzen und Tiere zu lernen.
3) Im Freien, an schönen Plätzen (z. B.: auf Wiesen, unter Bäumen, am Flussufer, in den Weingärten etc.) lernen.
4) Flüsse erkunden (Lebewesen suchen).
5) Durch LRG gehen und so die Straßen und Gassen kennenlernen/merken.
6) Über die Pfarrkirche lernen und sie besuchen.
7) Eislaufen gehen.
8) Schwimmen gehen.
9) Zu einer Zeitung fahren und mit Reportern sprechen.

10) Stationenbetriebe im Freien machen.
11) Im Freien Experimente machen.
12) Im Freien Landschaften, Gegenstände, Gräser etc. zeichnen.
13) Draußen etwas lesen.
14) Im Freien musizieren (auf einer Wiese).
15) Etwas Abmessen, Abschätzen, Ausrechnen im Freien (Sportplatz).
16) Durch die Straßen gehen und Informationen einholen (z. B.: Speisekarten in LRGer Gasthäusern) und in der Schule auf Englisch darüber berichten.
17) Im Freien Projekte machen.
18) Im Freien Lernspiele machen (Bsp.: Schnitzeljagd mit Arbeitsaufträgen).
19) Wandertage, an denen nicht nur marschiert, sondern erklärt oder etwas gemacht wird.

Tabelle 56: Vorschläge für Aktivitäten außerhalb der Schule/im Freien/in der Natur (S_4_LRG)

Vorschläge für Exkursionen/Ausflüge

1) Dort hinfahren oder hingehen, worüber man gerade lernt.
2) Museen/Ausstellungen besuchen.
3) Burgen besichtigen.
4) Städte erkunden.
5) Eine Fossiliengrube erkunden.
6) Ein(e) Oper/Theater besuchen.
7) Kriegsgefangenenlager (Mauthausen) besuchen.
8) Staudämme/Kraftwerke besuchen.
9) Ein Forschungslabor besichtigen.
10) Tiergärten besuchen (Bsp.: Schönbrunn).
11) Nach London fahren.
12) In den Kletterpark zur Rosenberg fahren.
13) Betriebe besuchen und Berufe kennenlernen.
14) Berge erkunden.
15) Den Wein-Wissen-Weg begehen.

Tabelle 57: Vorschläge für Exkursionen/Ausflüge (S_4_LRG)

Teilproblem: zu wenig Abwechslung/Langeweile im Unterricht

Hier wird anstatt offener Fragen über Vorschläge und Ideen, wie der Unterricht abwechslungsreicher oder weniger langweilig gestaltet werden könnte, ein geschlossenes Antwortformat gewählt. Das Monitorteam hat befunden, dass beim Thema Abwechslung im Unterricht/Reduzierung der Langeweile die Schüler den schulischen Auftrag vernachlässigen könnten und somit die möglichen Antworten stärker kanalisiert werden sollten. Deshalb wird den Kindern in LRG-Schule in der vierten Befragungsphase die Möglichkeit gegeben, zu bewerten, ob die Häufigkeit der Durchführung von 24 gängigen, lehrer- und schülerzentrierten Unterrichtsaktivitäten verändert werden sollte, um besser lernen zu können. Diese Unterrichtsaktivitäten werden vom Monitorteam vor dem Hintergrund der im Modellversuch Niederösterreichische Mittelschule vorgesehenen Unterrichtsschwerpunkte sowie unter Konsultation von diversen im Sekundarbereich I aktiv tätigen Lehrkräften ermittelt. Folgend werden u. a. diejenigen Aktivitäten angeführt, die aus Sicht von mindestens über 50 Prozent der Kinder zu wenig bzw. genau richtig vorkommen. Keine einzige Aktivität kommt aus Sicht der Mehrheit der Schülerschaft zu wenig vor. Aktivitäten, bei denen sich keine Mehrheit von über 50% für eine Antwortkategorie ergibt und über die somit die Meinungen deutlich divergieren, sind:

- Wir gestalten Plakate;
- Wir verwenden im Unterricht den Computer;
- Die Lehrer erzählen uns etwas;
- Die Lehrer zeigen uns etwas vor und wir machen es nach;
- Wir lesen oder schreiben gemeinsam mit den Lehrern;
- Wir Schüler erklären uns gegenseitig etwas;
- Wir bekommen Aufgaben, die wir mit verschiedenen Materialien selbst bearbeiten;
- Einzelne Schüler halten ein Referat;
- Wir kontrollieren im Unterricht selbst, ob wir die Aufgabe richtig oder falsch gemacht haben.

Aktivitäten, die aus Sicht der Mehrheit der Schülerschaft „zu wenig“ vorkommen

- Wir teilen uns selbst ein, wann wir im Unterricht, welche Aufgaben lösen (68,6%)
- mit passenden Filmen zum Unterrichtsthema arbeiten (67,6%)
- verschiedene Lernspiele machen (64,7%)
- Wir arbeiten im Stationenbetrieb (61,8%)
- Experimente/Versuche machen (59,5%)
- bei der Unterrichtsgestaltung mitreden (55,9%)
- (fächerübergreifende) Unterrichtsprojekte machen (55,6%)
- Wir suchen uns selbst eine Aufgabe, ein Thema oder eine Frage und bearbeiten es mit verschiedenen Materialien selbstständig (51,3%)

Tabelle 58: Aktivitäten, die aus Sicht der Mehrheit der Schülerschaft zu wenig vorkommen (S_4_LRG)

Aktivitäten, die aus Sicht der Mehrheit der Schülerschaft „genau richtig“ vorkommen

- Die Lehrer zeigen uns Dinge und erklären uns diese (61,8%)
- Der Lehrer stellt Fragen und wir versuchen darauf zu antworten (58,5%)
- Ich bekomme Unterstützung und Hilfe, wenn ich etwas nicht so gut kann oder verstehe (56,5%)
- Ich lerne noch mehr von dem, was ich sehr gut kann und worin ich interessiert bin (55,6%)
- Die Lehrer erklären uns etwas mit Folien oder an der Tafel (54,9%)
- in Gruppen an verschiedenen Fragen, Problemen oder Aufgaben arbeiten (53,6%)
- Wir stellen Fragen und der Lehrer antwortet darauf (52,3%)

Tabelle 59: Aktivitäten, die aus Sicht der Mehrheit der Schülerschaft „genau richtig“ vorkommen (S_4_LRG)

Damit nehmen die Schüler hinsichtlich des Themas mehr Abwechslung/weniger Langeweile im Unterricht bereits in dieser Phase eine Abstimmung vor, wodurch sich eine weitere Bearbeitung dieses Themas in der fünften Phase erübrigt. Der Lehrerschaft und der Schulleitung wird in den Endberichten von den Ergebnissen mitgeteilt, auf deren Grundlage sie ihren Unterricht überdenken und besser den Bedürfnissen der Schüler anpassen können.

Problemdimension 2: Organisation (Die Pausenordnung – 2 Stunden Unterricht und dann eine Pause – ist nicht gut; Die Doppelstunden sind nicht gut

Diese Problemdimension betrifft eine unmittelbare Neuerung des Schulversuchs Niederösterreichische Mittelschule. Im Modellplan ist die Einführung von „Doppelstunden als Grundsatz in (möglichst) allen Gegenständen“ vorgesehen (LSR NÖ 2009, 1). Die Einführung der Doppelstunden in LRG-Schule ist jedoch aus Sicht der Schülerschaft offensichtlich nicht zufriedenstellend. Aus diesem Grund sollte in der vierten Phase noch genauer ergründet werden, worin genau die Problematik bei der Doppelstunden- und Pausenregelung liegt. Dazu werden die Schüler zum einen über Vor- und Nachteile der

Doppelstunden befragt und zum anderen haben sie die Möglichkeit von sieben unterschiedlichen Organisationsmöglichkeiten eines Schultages die für sie ansprechendste zu wählen.

Im Folgenden sind die genannten Vorteile und Nachteile (Kategorien) aufgelistet. Insgesamt nennen ca. 69% der mitwirkenden Schüler mindestens einen Vorteil und 75% mindestens einen Nachteil. Es sind des Weiteren die absoluten Häufigkeiten der Nennungen angeführt sowie der prozentuelle Anteil dieser Nennungen an allen an der Befragung mitwirkenden 306 Schülern.

Vorteile von Doppelstunden aus Sicht der Schülerschaft

	N	Prozent
mehr/viel Zeit (für ein Thema), beim Thema bleiben können/nicht zum Arbeiten aufhören müssen; wenn etwas interessant ist (man in guter Stimmung ist), nicht abbrechen müssen; Sachen besser fertig machen können	62	20,3%
bei SA und Tests (mehr Zeit); vor SA (zur Vorbereitung)	16	5,2%
besser für Projekte (kein Hineinarbeiten in die Pause)	11	3,6%
in bestimmten Gegenständen (Turnen, Geo, Musik, Mathe, Werken, Deutsch, Englisch)	31	10,1%
längere Pausen (10min)	11	3,2%
kein Stress/gemütlicher (nicht nach jeder Stunde andere Lernsachen holen oder herräumen müssen, nicht Klasse wechseln müssen)	42	13,7%
viel und mehr lernen (mehr verstehen/merken, mehr üben/mehr machen/etwas besser durchgehen können/mehr Stoff durchbringen); in einem Gegenstand drinnen bleiben; besser konzentrieren können	39	12,7%
weniger (Haupt-)Fächer an einem Tag	6	2%
HÜ: nicht so viel; länger Zeit dafür bzw. Zeit für HÜ in den Stunden (man macht mehr in der Schule als zu Hause)	17	5,6%

machen mehr Spaß/sind lustiger, vergehen schneller, keiner stört den Unterricht	4	1,3%
weniger unterschiedliche Schulstunden	11	3,6%
wenn man nacheinander das gleiche Fach hat	21	6,9%
Anderes	74	24,2%

Tabelle 60: Vorteile von Doppelstunden aus Sicht der Schülerschaft (S_4_LRG)

Nachteile von Doppelstunden aus Sicht der Schülerschaft

	N	Prozent
mehr HÜ; zu viel HÜ	9	2,9%
langweilig/zu anstrengend: zu lange dasselbe; nicht abwechslungsreich; nicht so lange auf ein Fach konzentrieren können; Ermüdung, zu viel Stoff auf einmal, zu lange den gleichen Lehrer	76	24,8%
Pausen: zu wenig/keine Pause dazwischen bei Stundenwechsel; zu wenig Erholungszeit; zu lange Anstrengung: nicht aufs Klo gehen, essen und trinken können (Kopfweh); zu lange Sitzen ohne Bewegung	113	36,9%
bestimmte Fächer (GW, Mathe, Englisch, Deutsch, Geschichte ...)	23	7,5%
Stress zwischen den Stunden (Doppelstunden aber 2 unterschiedliche Gegenstände/Lehrer); zu wenig Zeit zum Sachen herrichten zum Raumwechsel	28	9,2%
weniger reden, weniger Spaß der Schüler untereinander	7	2,3%

keine Nachteile/positive Erwähnung der Doppelstunden	12	3,9%
Anderes	38	12,4%

Tabelle 61: Nachteile von Doppelstunden aus Sicht der Schülerschaft (S_4_LRG)

Hinsichtlich der Pausenordnung werden der Schülerschaft sieben Möglichkeiten unterbreitet, wie ein Schultag mit sechs Unterrichtseinheiten strukturiert sein könnte. Die Schüler haben die Möglichkeit anzugeben, welche dieser Möglichkeiten sie am besten finden. In Tabelle 62 ist angeführt, wie viele Schüler sich für die entsprechenden Möglichkeiten entscheiden.

	Häufigkeit	Prozent
Möglichkeit 1: alte Pausenordnung (keine Doppelstunden, zwischen jeder Unterrichtseinheit eine 5min Pause, nur zwischen zweiter und dritter Einheit eine 15min Pause; insgesamt 35min Pause und daher 5min länger Schule)	125	40,8
Möglichkeit 2: aktuelle Pausenordnung (2 Doppelstunden hintereinander mit 15min Pause dazwischen, danach eine 5min Pause und eine Einzelstunde gefolgt von einer 10min Pause und einer Einzelstunde)	17	5,6
Möglichkeit 3: Doppelstunde in der Früh, sonst Einzelstunden mit 5min und einer 15min Pause dazwischen	9	2,9
Möglichkeit 4: 2 Doppelstunden (die ersten beiden Schulstunden und die letzten beiden Schulstunden), in der Mitte 2 Einzelstunden, 3mal 10min Pause dazwischen	16	5,2

Möglichkeit 5: 2 Doppelstunden hintereinander, die letzten beiden Stunden 2 Einzelstunden mit insgesamt 3mal 10min Pause dazwischen	18	5,9
Möglichkeit 6: 3 Doppelstunden, wobei zwischen erster und zweiter Doppelstunde 25min Pause, zwischen zweiter und dritter Doppelstunde 5min Pause sind	64	20,9
Möglichkeit 7: eine Dreifachstunde, dann eine 20min Pause, danach Einzelstunden mit 5min Pause dazwischen	3	1,0
Gesamt	252	82,4
Fehlend	54	17,6
Gesamt	306	100

Tabelle 62: erwünschte Pauseneinteilung der Schülerschaft (S_4_LRG)

Aus den in Tabelle 60 – 62 angeführten Ergebnissen scheint die Vermutung nahezuliegen, dass die offensichtliche Unzufriedenheit nicht grundsätzlich auf die Doppelstunden zurückzuführen ist. Die Schüler sehen durchaus einige klare Vorteile. So nennen 20% der Schülerschaft ein Mehr an Zeit, um bei einem Thema bleiben und dieses abschließen zu können und 13,7% weniger Stress als Vorteil der Doppelstunden. Dass mehr und intensiver gelernt werden kann, sehen 12,7% als Vorteil der Doppelstunden. Als bedeutendste Nachteile werden von knapp 37% erwähnt, dass es zu wenige bzw. keine Pausen (zu wenig Erholungszeit; zu lange Anstrengung: nicht aufs Klo gehen, essen und trinken können (Kopfweg); zu langes Sitzen ohne Bewegung) zwischen den Stunden gibt. Knapp 25% bemängeln an den Doppelstunden, dass sie zu langweilig bzw. anstrengend sind. Aus Tabelle 62 wird deutlich, dass die meisten Kinder zwar zur alten Pausenregelung ohne Doppelstunden zurückkehren wollen (ca. 41%), aber ca. 21% auch einen Schultag mit ausschließlich Doppelstunden präferieren. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass unter bestimmten Bedingungen von den Kindern Doppelstunden durchaus als sinnvoll erlebt werden. Dieser Vermutung wird daher in der fünften Phase mit einem eigenen Frageblock, der auf Basis der bestehenden Ergebnisse entwickelt wird, nochmals nachgegangen.

Problemdimension 3: Leistungsüberprüfungen (Zu viele Schularbeiten, Tests, Lernzielkontrollen etc. hintereinander; Der Lernstoff für Schularbeiten ist zu viel; Der Lernstoff für Tests ist zu viel)

Im Folgenden werden die von einzelnen Schülern vorgebrachten Vorschläge und Ideen in transformierter Form als Strategieitems aufgelistet. Die Häufigkeit der Nennungen der entsprechenden Vorschläge und Ideen wird nicht extra ausgewiesen, da Letztere in der fünften Befragungsphase ohnehin der gesamten Schülerschaft zur Bewertung vorgelegt werden.

Ideen und Vorschläge von Schülern, wie ihre Leistung überprüft werden könnte

1) Durch Aufzeigen während der Stunde
2) Durch Lernspiele (Rätsel, Quiz, Rechenkaiser, Vokabelkaiser)
3) Während den Stunden immer wieder dazwischen Fragen stellen
4) Die Schüler zeigen etwas vor an der Tafel
5) Durch kurze, mündliche Stundenwiederholungen, bei denen die Schüler selbst wählen können, wann sie drankommen
6) Ergebnisse von Projekten, Team-, Gruppen- oder Freiarbeiten beurteilen
7) Mündliche Prüfungen, bei denen jeder Schüler eine Frage bekommt
8) Die Schüler arbeiten selbst etwas aus (Bsp.: Plakate, Portfolios, Arbeitsblätter...)
9) Materialien in die Schule mitnehmen und diese der Klasse vorstellen
10) Der Klasse bestimmte Themen/Inhalte oder Bücher vorstellen
11) Durch Vortragen, Aufsagen, Vorsagen (Referate, Kurzreferate)

12) Mündliche Prüfungen, die im Vorhinein freiwillig mit dem Lehrer vereinbart werden. Wenn sich ein Schüler nie freiwillig meldet, wird er vom Lehrer zugeteilt
13) Mündliche Prüfungen, die nicht vor den anderen in der Klasse stattfinden, sondern allein mit dem Lehrer
14) Durchgehen, wenn die Schüler arbeiten und mich dabei beurteilen
15) Die HÜ stärker in die Benotung miteinbeziehen
16) durch kurze, schriftliche Mitarbeitsfeststellungen für alle Schüler
17) In ein Heft schreiben, was ich weiß und mir gemerkt habe
18) Lernzielkontrollen
19) Heft-, Buch- oder Mappenkontrollen durchführen
20) Diktate in Deutsch

Tabelle 63: Ideen und Vorschläge der Schüler zur Leistungsüberprüfung (S_4_LRG)

Eltern

Problemdimension 1: Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht (zu wenig Unterricht im Freien/in der Natur; zu wenige Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten)

Im Folgenden werden die von einzelnen Eltern vorgebrachten Vorschläge und Ideen hinsichtlich möglicher Unterrichtsaktivitäten im Freien/in der Natur in transformierter Form als Strategieitems aufgelistet. Die Häufigkeit der Nennungen der entsprechenden Vorschläge und Ideen wird nicht extra ausgewiesen, da Letztere in der fünften Befragungsphase ohnehin der gesamten Schülerschaft zur Bewertung vorgelegt werden.

Ideen und Vorschläge der Eltern, was vermehrt in der Natur/im Freien gemacht werden könnte

1) auf Englisch Gegenstände benennen und sie in Konversation einbauen
2) Lesen
3) Bücher vorstellen (Referate) oder Gedichte vortragen
4) Pflanzen oder Tiere sammeln, erforschen oder untersuchen (im Wald, auf der Wiese ...)
5) Pflanzen und Tiere im und rund ums Wasser erforschen (z. B.: Kamp, Loisbach)
6) Unterschiede zwischen Stadt und Land vor Ort erleben
7) Orientierung, Navigation, Kartenlesen (Bsp. Landkarte im Sand zeichnen; mit einem Stadtplan durch die Straßen gehen ...)
8) Bodenproben entnehmen und untersuchen (Bodenhorizonte, Gesteinsarten, Mineralien)
9) Fotografieren und in EDV verarbeiten
10) Musizieren oder Singen
11.) Von Beobachtungen Pläne zeichnen
12.) Physikalische Versuche durchführen
13.) Physikalische Phänomene beobachten
14) Im Schulhof bzw. im Schulgarten Plätze einrichten, um dort Unterricht abhalten zu können (Klappsessel)

15) An Materialien Berechnungen anstellen (Bsp. Holzstöße)
16) Blumen-, Gemüsebeete, Pflanzen oder Bäume anlegen, einsetzen oder betreuen
17) Berufe, die mit Natur zu tun haben, vor Ort kennenlernen (Förster)
18) Naturmaterialien (Äste, Kastanien ...) sammeln und etwas daraus kreativ gestalten, basteln ...
19) Umweltschutzprojekte durchführen (z. B.: Müllsammeln)
20) Landschaftsformen erkunden
21) Wetter (Sonne, Wolken, Wind) beobachten
22) Landschaften zeichnen
23) Sachen handwerklich herstellen (Bsp.: Nistkästen, Vogelhäuser, Nützlingshotel)
24) (Historische) Plätze, Sehenswürdigkeiten, Gebäude, Stadtteile erkunden
25) Wasser- und Pflanzenproben sammeln und anschließend mikroskopieren
26) Stationenbetrieb machen
27) mit allen Sinnen lernen
28) Lernspiele machen
29) in Gruppen arbeiten

Tabelle 64: Ideen und Vorschläge der Eltern für Aktivitäten im Freien/in der Natur (E_4_LRG)

Ideen und Vorschläge der Eltern für Exkursionen

1) Gärtnerei
2) Museen
3) Forschungslabore
4) Bauernhöfe (Ackerbau)
5) Schaugärten (Arche Noah, Kittenberger Schiltern)
6) Naturlehrpfade
7) Eiszeitwanderweg
8) Kittenberger Erlebnisgärten
9) Das Germanendorf in Elsarn
10). Kirchen
11) Kraftwerke
12) Wirtschaftsbetriebe/Unternehmen
13) Altersheime bzw. soziale Einrichtungen
14) Gemeinde LRG und Umgebung
15) Klettergärten

16) Spielplätze
17) Lehrausgänge (passend dazu, worüber die Schüler gerade lernen)
18) Imkerei
19) Schulen (Berufsschule, Gartenbaufachschule ...)

Tabelle 65: Ideen und Vorschläge der Eltern für Exkursionen (E_4_LRG)

Ideen und Vorschläge für Bewegungsmöglichkeiten im Freien/in der Natur

1) Schwimmen im Kampbad
2) Nordic Walking
3) Laufen
4) Radfahren
5) Eislaufen
6) Schlittenfahren
7) Langlaufen
8) Schifahren

Tabelle 66: Bewegungsmöglichkeiten im Freien/in der Natur (E_4_LRG)

Vorschläge und Ideen der Eltern für mehr Pausen und Bewegungsmöglichkeiten

1) Vermehrt kurze Entspannungsphasen einbauen (Trinken, WC, diverse Entspannungs- und Bewegungsübungen).
2) Die große Pause sollte um 5 Minuten verlängert werden (Hinweis: bei Beibehaltung der üblichen Gesamtpausenzeit).
3) Zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht sollte eine längere Pause als derzeit sein.
4) Bei längeren Unterrichtsphasen sollte der Unterricht besser als bisher entsprechend angepasst werden (Bsp.: offenes Lernen).
5) Es sollte mehr Turnstunden als bisher geben.
6) Es sollten vermehrt sportliche Freifächer gemeinsam mit Sportlehrern und mit Personen, die sich dafür zur Verfügung stellen wollen, angeboten werden.
7) In den (großen) Pausen sollten die Schüler vermehrt die Möglichkeit haben, sich draußen im Schulhof oder drinnen in einem entsprechenden Raum bewegen und Pausenspiele spielen zu können (Gummitwist, Balanciermöglichkeit, Jonglieren ...).
8) Die Kinder sollen zu Hause, in der Freizeit, vermehrt Bewegung machen.

Tabelle 67: Vorschläge und Ideen der Eltern für mehr Bewegungsmöglichkeiten (E_4_LRG)

Problemdimension 2: Organisation (zu wenige Pausen zwischen den Unterrichtsstunden – Doppelstunden ohne Pausen!)

Es werden analog zur Problemdimension 1 wiederum die entsprechenden Vorschläge und Ideen als Strategieitems ohne Nennung der Häufigkeit ihres Auftretens aufgelistet.

Vorschläge und Ideen der Eltern zum Thema Pausen und Doppelstunden

1) Vermehrt kurze Entspannungsphasen einbauen (Trinken, WC, diverse Entspannungs- und Bewegungsübungen).
2) Die große Pause sollte um 5 Minuten verlängert werden (Hinweis: bei Beibehaltung der üblichen Gesamtpausenzeit).
3) Zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht sollte eine längere Pause als derzeit sein.
4) Bei längeren Unterrichtsphasen sollte der Unterricht besser als bisher entsprechend angepasst werden (Bsp.: offenes Lernen).
5) Es sollte mehr Turnstunden als bisher geben.
6) Es sollten vermehrt sportliche Freifächer gemeinsam mit Sportlehrern und mit Personen, die sich dafür zur Verfügung stellen wollen, angeboten werden.
7) In den (großen) Pausen sollten die Schüler vermehrt die Möglichkeit haben, sich draußen im Schulhof oder drinnen in einem entsprechenden Raum bewegen und Pausenspiele spielen zu können (Gummitwist, Balanciermöglichkeit, Jonglieren ...).
8) Die Kinder sollen zu Hause, in der Freizeit, vermehrt Bewegung machen.

Tabelle 68: Vorschläge und Ideen der Eltern zum Thema Pausen und Doppelstunden (E_4_LRG)

Die Eltern haben in ihren Vorschlägen und Ideen teilweise Aspekte der Problemdimension 1 (zu wenige Bewegungsmöglichkeiten) mit der Problemdimension 2 (Pausen) zusammengedacht. Deshalb lässt sich die Zuordnung der einzelnen Vorschläge zu den entsprechenden Problemdimensionen nicht immer eindeutig vornehmen.

Problemdimension 3: Unterrichtsergebnis (Es muss zu viel zu Hause erklärt, gelernt oder nachgearbeitet werden)

Es werden analog zur Problemdimension 1 wiederum die entsprechenden Vorschläge und Ideen als Strategieitems ohne Nennung der Häufigkeit ihres Auftretens aufgelistet. Im Fragebogen E_4_LRG wird außerdem nachgefragt, wofür genau die Eltern zu viel Zeit zu Hause aufwenden müssen (Hilfestellung bei Hausübungen; Vorbereiten auf Schularbeiten, Tests; Nacharbeiten, Erklären von Inhalten aus der Schule) und in welchen Gegenständen und bei welchen konkreten Inhalten/Themen dies der Fall ist. Dies hat zwei Funktionen: Erstens sollen die Eltern dazu angehalten werden, genauer über ihr(e) spezifische(s)(n) Problem(e) nachzudenken, um in der anschließenden, offenen Frage konkretere Vorschläge für das/die Problem(e) machen zu können, und zweitens sollen diese Angaben dem Monitorteam als solide Hintergrundinformation für die Entwicklung der Strategieitems der fünften Phase dienen. Die Antworten werden ausgewertet und fließen indirekt in die Entwicklung der Strategieitems ein. Aus diesem Grund werden sie nicht mehr gesondert ausgewiesen.

Vorschläge und Ideen der Eltern zur Reduzierung des schulischen Aufwands zu Hause

1) Um sich auf Schularbeiten besser vorbereiten zu können, sollte mehr Übungsmaterial (mit Kontrollmöglichkeit) zur Verfügung gestellt werden als bisher.
2) Im Unterricht sollten die Lehrpersonen mehr als bisher nachfragen, ob der Stoff verstanden wurde, und bei Bedarf nochmals erklären.
3) Es soll durch nicht benotete Leistungsüberprüfungen vermehrt festgestellt werden, ob die Schüler den Lernstoff auch verstanden haben.
4) Es sollte vermehrt kürzere, schriftliche Tests geben, damit nicht so viel Lernstoff anfällt.
5) Der Stoff sollte mehr wiederholt werden als bisher.
6) Der Lernstoff sollte reduziert werden (Schwerpunkte setzen).

7) Es sollte zusätzlich zum jetzigen Angebot noch mehr Zeit dafür geben, in der Kinder den Lehrern diverse Fragen stellen können (freiwilliger Förderunterricht, Zeit für Fragen nach dem Unterricht).
8) Die Hausübungen sollten vermehrt auf das Können der Schüler abgestimmt werden.
9) Am Nachmittag sollte es noch mehr Angebote als derzeit für Aufgabenbetreuung geben.
10) Hausübungen sollten für die Benotung nicht herangezogen werden.
11) Es sollte eine Ganztagschule geben.
12) Für den Deutschunterricht sollte monatlich von den Kindern ein Buch zu lesen sein.
13) Um Schüler optimal zu fördern, sollte es Leistungsgruppen geben.
14. Englisch sollte vermehrt fächerübergreifend unterrichtet werden.
15. Es sollten weniger Schüler als derzeit in einer Klasse sein.

Tabelle 69: Vorschläge und Ideen der Eltern zur Reduzierung des schulischen Aufwands zu Hause (E_4_LRG)

Lehrpersonen

Problemdimension 1: Administrative Tätigkeiten („Nebenjobs“ oder administrative Arbeiten nehmen zu viel Zeit in Anspruch)

Die Lehrerschaft kann im Fragebogen (L_4_LRG) sowohl Beispiele für Nebentätigkeiten anführen, welche zu viel Zeit in Anspruch nehmen, als auch Vorschläge und Ideen nennen, welche zur Entlastung beitragen. Ersteres soll vor allem dazu dienen, dass konkreter über die belastenden Zusatztätigkeiten nachgedacht wird. Die entsprechenden Antworten dazu werden nicht extra ausgewiesen, da sie ohnehin in die Entwicklung der Strategieitems einfließen. Im Folgenden werden die entsprechenden Vorschläge und Ideen zur Reduzierung der

administrativen Zusatztätigkeiten als Strategieitems ohne Nennung der Häufigkeit ihres Auftretens aufgelistet.

Ideen und Vorschläge der Lehrerschaft zur Entlastung von administrativen Tätigkeiten

1) Die Abwicklung der Schülerfreifahrten sollte direkt von den Eltern oder von Administration, Sekretariat oder Direktion erledigt werden (bspw.: per Erlagschein).
2) Die Abwicklung der Impfkaktion soll vom Arzt/Arzthelferin oder dem Gesundheitsamt übernommen werden.
3) Die Abwicklung der Schulbuchaktion sollte vom Buchhändler, den Eltern oder vom Administrator erledigt werden.
4) Das Organisieren, Kaufen und Aufbauen von Möbeln in der Klasse (Regal) sollte von der Direktion und der Gemeinde gemeinsam übernommen werden.
5) Damit die Lehrer keine Telefondienste übernehmen müssen, sollte eine Sekretärin eingestellt werden.
6) Das Einsammeln von Geld für Klassenfotos sollte vom Fotografen selbst übernommen werden oder per Erlagschein erfolgen.
7) Das Elternvereinsgeld sollte per Erlagschein von den Eltern selbst eingezahlt werden.

Tabelle 70: Vorschläge zur Entlastung von administrativen Tätigkeiten (L_4_LRG)

Problemdimension 2: *Kooperation/Kommunikation/Klima zwischen Lehrerschaft und Direktion (zu wenig Unterstützung seitens der Direktion)*

Problemdimension 3: *Kooperation/Kommunikation/Klima innerhalb des Lehrerkollegiums (zu wenig Bereitschaft trotz unterschiedlicher Ansichten an konstruktiven Entscheidungen oder Handlungen zu arbeiten; unzureichende Gesprächs- bzw. Konfliktkultur; Probleme bei Entwicklungsprozessen; zu wenige gemeinsame Kontaktmöglichkeiten zur Gewährleistung eines guten Klimas; zu wenig Respekt voreinander)*

Problemdimension 2 und 3 werden im Fragebogen auf Grund ihrer Ähnlichkeit in denselben Frageblöcken behandelt, wodurch auch die Ergebnisse in der Folge gemeinsam erläutert werden. Es können einerseits typische Situationen/Angelegenheiten erläutert werden, in denen das entsprechende Problem hinsichtlich des Klimas/der Kommunikation und der Kooperation aufgetreten ist, und andererseits Vorschläge gemacht werden, was dabei anders gemacht werden könnte. Die Erläuterung der typischen Situationen und Angelegenheiten sollte den mitwirkenden Lehrpersonen vor allem zum Konkretisieren der Probleme dienen, aber auch dem Monitorteam als Hintergrundinformation für die Entwicklung der Strategieitems. Diese Informationen fließen in die Entwicklung der Strategieitems ein und werden in der Folge nicht extra ausgewiesen. Des Weiteren hat die Lehrerschaft die Gelegenheit allgemein konkrete Vorschläge zur Verbesserung des Klimas innerhalb des Kollegiums zu machen. In Tabelle 71 sind alle genannten Vorschläge und Ideen als Strategieitems wiederum ohne Nennung der Häufigkeit ihres Auftretens aufgelistet.

Ideen und Vorschläge zur Verbesserung der Kommunikation/des Klimas/der Kooperation

1) Es sollten Probleme mehr als bisher sachlich ausgesprochen werden, damit dann die Betroffenen zusammen nach konstruktiven Lösungen dafür suchen können.
2) Es sollte ein grundlegendes Training in Kommunikation mit außerschulischen Fachleuten geben.
3) Es sollten Informationen mehr als bisher an alle weitergegeben werden.
4) Es sollte zum Aussprechen regelmäßige Termine mit einem Mediator (bspw.: einmal im Monat) oder für Supervision geben.
5) Es sollte an gemeinsamer Arbeitszeit vermehrt teilgenommen oder mehr Interesse/Engagement gezeigt werden (bspw.: an Fachkonferenzen).
6) Die Lehrer sollten sich bei Problemen innerhalb des Lehrerteams vermehrt an die Direktion wenden und nicht nur im Konferenzzimmer darüber reden.

7) Die Leitung soll sich bei Problemen innerhalb des Lehrerteams vermehrt unterstützend einbringen (z. B.: Moderation).
8) Bei Entwicklungsprozessen sollte besser als bisher geklärt werden, ob und für wen die Teilnahme verbindlich ist.
9) Bei Entwicklungsprozessen sollte das Ziel der Planung besser als bisher geklärt werden.
10) Entwicklungsprozesse sollten besser als bisher angekündigt werden.
11) Bei Entwicklungsprozessen sollte es mehr als bisher Bereitschaft zur Veränderung und nicht von vornherein Ablehnung geben.
12) Es soll mehr Transparenz als bisher über Verpflichtungen von allen Kollegen geben (bspw. durch Organisationsplan).
13) Es soll mehr Transparenz als bisher für alle Kollegen über geleistete Arbeit geben (eine Anerkennungskultur aufbauen).
14) Es soll mehr Möglichkeiten als bisher zu gemeinsamen Aktivitäten geben, die nicht unmittelbar mit Unterricht/Administration zu tun haben.
15) Es soll mehr Wertschätzung im zwischenmenschlichen Umgang miteinander (innerhalb des Teams sowie Leitung zu Team und umgekehrt) geben (bspw.: Grüßen, Bedanken ...).
16) Es sollen Zeiträume für gegenseitige Hospitationen geschaffen werden.
17) Es sollen mehr Kommunikationsplätze geschaffen werden (Raum für Gespräche, der nicht gleichzeitig Arbeitsfläche ist).
18) Es sollen alle mehr über Entscheidungen informiert werden oder in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, einbezogen werden als bisher.

19) Es sollten bestehende Möglichkeiten (Weihnachtsfeiern, gemeinsames Essen, nach Konferenzen, Arbeitsgespräche, Fortbildungsveranstaltungen etc.) mehr als bisher genutzt werden.

20) Es soll einen Stundenplan geben, der mehr Anwesenheitszeit als bisher für das gesamte Kollegium schafft (z. B.: Dienstbesprechungen fix im Stundenplan verankern).

Tabelle 71: Vorschläge und Ideen zur Verbesserung von Klima/Kommunikation/Kooperation (L_4_LRG)

Problemdimension 4: Fordern und Fördern (Fördern von leistungsschwächeren und Fordern von leistungsstärkeren Schülern im Unterricht)

Wie bereits oben erläutert wird bei der Lehrergruppe in LRG ausnahmsweise auch die Problemdimension 4 weiterbearbeitet (L_4_LRG). Diesbezüglich hat die Lehrerschaft zuerst die Möglichkeit anzugeben, ob bestimmte Voraussetzungen ausreichend oder nicht ausreichend erfüllt sind, um die Kinder bestmöglich fördern und fordern zu können. Innerhalb LRG-Schule wird im WS 2010/11 die fünfte Schulstufe in der Schulform der Niederösterreichischen Mittelschule geführt und die Schulstufen sechs bis acht in der Schulform der Hauptschule. Alle in der vierten Phase mitwirkenden Lehrkräfte beziehen sich dabei in ihren Angaben auf die Schulform der Niederösterreichischen Mittelschule. Hinsichtlich der Schulfächer bezieht sich eine Lehrkraft auf Mathematik, drei auf Deutsch, eine auf alle drei Fächer und zwei machen keine Angabe zum Fach. Dabei zeigt sich, dass alle Lehrkräfte sowohl die Ausstattung und die Materialien an der Schule als auch die Räumlichkeiten der Schule zum Fordern und Fördern der Kinder als ausreichend vorhanden beurteilen. Auch die eigene Qualifikation/Kompetenz wird von allen außer der Mathematiklehrkraft als ausreichend eingestuft. Umgekehrt verhält es sich jedoch mit den organisatorischen Rahmenbedingungen und Spielräumen. Hier geben 71,4% der mitwirkenden Lehrkräfte an, dass diese nicht ausreichend vorhanden sind. Lediglich die beiden Lehrkräfte ohne Angabe zum Fach sehen dies anders. Entsprechend beziehen sich auch die Vorschläge der Lehrkräfte auf die Veränderung der organisatorischen Rahmenbedingungen. In Tabelle 72 werden diese in Form von Strategieitems aufgelistet.

Vorschläge zur Verbesserung des Forderns und Förderns der Kinder

1) Es sollen die Stundenpläne besser als bisher nach den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet werden (z. B.: Förderstunden früher und nicht in der 7. Stunde ansetzen ...).
2) Die Förderkonzepte der Schule sollen gemeinsam neu gestaltet werden.
3) Es sollen mehr Kollegen als bisher an der Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) arbeiten und mitwirken.

Tabelle 72: Vorschläge zur Verbesserung des Forderns und Förderns der Kinder (L_4_LRG)

Schulleitung

Problemdimension: *Kommunikation innerhalb des Kollegiums (Sachfragen werden auf eine persönliche und emotionale Ebene getragen; Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums läuft nicht optimal)*

Die Schulleitung hat wie die Lehrkräfte die Möglichkeit, einerseits typische Situationen/Angelegenheiten zu erläutern, in denen die entsprechenden Probleme hinsichtlich der Kommunikation innerhalb des Kollegiums aufgetreten sind, und andererseits Vorschläge vorzubringen, was dabei anders gemacht werden könnte. Die Erläuterung der typischen Situationen und Angelegenheiten sollte der Schulleitung vor allem zum Konkretisieren der Probleme dienen, aber auch dem Monitorteam als Hintergrundinformation für die Entwicklung der Strategieitems. Diese Informationen fließen in die Entwicklung der Strategieitems ein und werden in der Folge nicht extra ausgewiesen. In Tabelle 73 sind die genannten Vorschläge und Ideen der Schulleitung in Form von Strategieitems aufgelistet. Da die entsprechenden Vorschläge der Schulleitung in der fünften Befragungsphase lediglich für den Lehrerfragebogen vorgesehen sind (die Schulleitung muss aufgrund ihrer Alleinstellung kein zweites Mal mit den eigenen Vorschlägen konfrontiert werden), werden die Strategieitems lediglich für die Lehrergruppe aufbereitet und entsprechend formuliert.

Vorschläge der Schulleitung zur Verbesserung der Kommunikation

- | |
|--|
| 1) Ich bringe mehr Toleranz und Akzeptanz der Meinung anderer gegenüber auf, um im Lehrerkollegium (Bsp.: Gegner und Befürworter der NMS) sachlich besser miteinander kommunizieren zu können. |
| 2) Ich warte auf die konkrete Darstellung vom Direktor bzw. des Lerndesigners, bevor ich etwas in Gerüchteform im Vorfeld weiterverbreite. |

Tabelle 73: Vorschläge der Schulleitung zur Verbesserung der Kommunikation (D_4_LRG)

9.4.2 SAK-Schule

Schüler

Wie oben erläutert werden zur Problemdimension 1 keine Lösungen erarbeitet. Es werden somit die Problemdimensionen 2 – 4 weiterbehandelt.

Problemdimension 2: Organisation (zu wenige Möglichkeiten zum Aufhalten in den Pausen und Freistunden)

Zur Problemdimension 2 haben die Kinder die Möglichkeit Vorschläge zu machen, wo sie sich in den Pausen und Freistunden aufhalten wollen. Dafür werden einige Leitfragen zur Anregung formuliert, zu denen Stellung genommen werden kann. In Tabelle 74 und 75 werden die Vorschläge, wie sie den Kindern in der fünften Phase als Strategieitems vorgelegt werden, aufgelistet. Die Häufigkeit der Nennungen wird wiederum nicht angegeben, da die Schüler in der fünften Phase ohnehin alle Vorschläge bewerten können.

Vorschläge und Ideen für Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen und Freistunden

- | |
|------------------------------------|
| 1) In allen Gängen des Schulhauses |
| 2) In anderen Klassen |
| 3) In der Bibliothek/im Leseraum |

4) Im Computerraum
5) In einem speziell gestalteten Ruheraum (Sofa, Couch ...)
6) In einem speziell gestalteten Spielraum (Tischtennistisch, Tischfußball ...)
7) Draußen im Schulhof/im Schulgarten
8) Im Turnsaal (mit Bällen spielen)

Tabelle 74: Vorschläge für Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen und Freistunden (S_4_SAK)

Vorschläge und Ideen für Aufenthaltsmöglichkeiten in den Freistunden

1) Im Geographiekammerl.
2) Außerhalb des Schulgebäudes (in die Stadt gehen, nach Hause gehen ...).

Tabelle 75: Vorschläge und Ideen für Aufenthaltsmöglichkeiten in den Freistunden (S_4_SAK)

Des Weiteren werden die Schüler auch dazu aufgerufen, Regeln zu nennen, die eingehalten werden müssen, um die angeführten Aufenthaltsmöglichkeiten nutzen zu können. In Tabelle 76 werden die Regelvorschläge der Kinder als Strategieitems aufgelistet. Die Häufigkeit der Nennungen wird wiederum nicht angegeben, da alle Vorschläge ohnehin in der fünften Phase allen Schülern zur Bewertung vorgelegt werden.

Für die Benutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten einzuhaltende Regeln

1) Sachen (Bücher, Spiele) ordentlich behandeln und richtig zurückstellen!
2) Immer pünktlich zurück sein (in der eigenen Klasse, in der Schule)!
3) Nicht alle Kinder auf einmal (in einer Liste eintragen, wer, wann, welchen Raum benutzen darf)

4) Essen und trinken nur in dafür vorgesehenen Räumen (z. B.: Klassenräume)!
5) Draußen/im Freien: nicht mit Gegenständen werfen (z. B.: Kastanien)!
6) Für das Verlassen des Schulgebäudes in den Freistunden eine Bestätigung der Eltern einholen!
7) Draußen/im Freien nicht mit einem Fußball gegen die Mauer schießen!
8) Bei Verlassen des Schulgebäudes während der Freistunden in der Schule ab- und wieder anmelden!
9) Im Turnsaal keine großen Turngeräte benutzen!

Tabelle 76: für die Benutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten einzuhaltende Regeln (S_4_SAK)

Problemdimension 3: Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht (zu wenige Ausflüge oder Exkursionen)

Die Schüler haben die Möglichkeit Vorschläge und Ideen für interessante Ausflüge und Exkursionen vorzubringen. Dabei können sie angeben, in welchen Fächern, zu welchen Themen oder an welche Orte/Plätze Exkursionen und Ausflüge gemacht werden sollen. Das Monitorteam fasst alle genannten Vorschläge und Ideen zusammen und transformiert sie in Strategieitems. Im Folgenden werden Letztere aufgelistet.

Vorgeschlagene Orte/Plätze für und Arten von Ausflüge(n) und Exkursionen

1) Naturhistorisches Museum in Wien (Geschichte von Mensch und Natur)
2) Kunsthistorisches Museum in Wien (Kunst, Gemälde)
3) Kindermuseum Zoom in Wien (spielend forschen und lernen)
4) Haus der Musik (Klangmuseum)

5) Amethyst Welt (Edelsteinstollen)
6) Stephansdom
7) Schloss Belvedere in Wien
8) Römersiedlung Carnuntum
9) Rathaus in Wien
10) Burgen
11) Wiener Ringstraße
12) England (z. B.: London)
13) Bundesländer in Österreich: (z. B.: Kärnten, Salzburg, Burgenland, Wien)
14) Städte/Orte (z. B.: Korneuburg, St. Pölten)
15) Andere Staaten (z. B.: Serbien, USA)
16) SAK-Gemeinde (Stadtrundgang)
17) Bauernhof
18) Wald
19) Neusiedlersee
20) Tiergarten/Zoo (z. B.: Schönbrunn)

21) Donauauen (Nationalpark)
22) Gärtnerei/Garten
23) Unterschiedliche Landschaften (z. B.: Ebene, Berge, Flüsse, Landschaftsformen etc.)
24) Schwimmen zum Spaß (Schwimmbad)
25) Eislaufen gehen (Eislaufplatz)
26) Skatepark
27) Kletterpark
28) Gemeinsame Ausflüge (z. B.: Kino, Prater, Bowling/Kegeln, Spielplatz)
29) Radausflug
30) ORF
31) Theater
32) Vorlesungen (Buchvorstellung)
33) Flughafen
34) Firmen, Lehrstellen
35) Technikkurse machen

Tabelle 77: vorgeschlagene Orte/Plätze für und Arten von Ausflüge(n) und Exkursionen (S_4_SAK)

vorgeschlagene Themen für Ausflüge und Exkursionen

1) Tiere (Hund, Insekten, Tiere beobachten)
2) Welt, andere Staaten
3) Naturwissenschaft
4) Planeten, Mond, Erde
5) Berge
6) Österreich, NÖ
7) Pflanzen
8) Regenwald
9) Kriege (z. B.: Weltkriege)
10) Kunst (z. B.: Michelangelo)
11) Mechanik, Technik (Maschinen bedienen)
12) Luftdruck
13) Ägypten
14) Strom
15) Dinosaurier/Höhlenmenschen

16) Der Mensch
17) Umwelt
18) Gesundheit
19) Römer/Griechen

Tabelle 78: vorgeschlagene Themen für Ausflüge und Exkursionen (S_4_SAK)

Problemdimension 4: Schule als Ort der Begegnung (zu wenig Zeit, in der sich die Schüler miteinander frei beschäftigen können – zwischen den Unterrichtsstunden oder am Nachmittag)

Zu dieser Problemdimension wird die Schülerschaft nicht dazu aufgerufen, Vorschläge und Ideen frei zu formulieren, da vom Monitorteam befunden wird, dass diese die gesetzlichen Vorgaben und strukturellen Möglichkeiten von Schule zu wenig mitberücksichtigen würden. Aus diesem Grund werden der Schülerschaft drei Möglichkeiten der Schulorganisation zum Auswählen vorgelegt, von denen sich für eine entschieden werden kann. Zum einen ist dies das ganz normale Halbtageschulmodell und zum anderen sind dies zwei Ganztageschulmodelle (Nachmittagsbetreuung und verschränktes Ganztageschulmodell). Diese Modelle werden deswegen gewählt, weil sie vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Diskussionen und Gesetzeslagen die am besten realisierbaren Konzepte darstellen, wie dem Bedürfnis der Kinder nach einer Schule als Ort der Begegnung gerecht werden könnte. Außerdem gibt es an der Schule zum Zeitpunkt der Befragung bereits die Möglichkeit, ein Nachmittagsbetreuungsangebot in Anspruch zu nehmen. Da die Vorschläge vorgegeben sind und die Schüler bereits eine Bewertung vornehmen, wird dieser Problembereich in der fünften Phase nicht mehr weiterbehandelt. Die folgende Auswertung ist bereits als Endergebnis anzusehen.

Schulorganisation aus Sicht der Schülerschaft

SCHULMODELL	%
Halbtageseschulmodell	66%
Ganztageseschulmodell (Nachmittagsbetreuung)	8%
Ganztageseschulmodell (verschränkte Ganztageseschule)	20%
Fehlend	6%

Tabelle 79: Schulorganisation aus Sicht der Schülerschaft (S_4_SAK)

Weiters wollen ca. 22% der Schüler, die eines der beiden Ganztageseschulmodelle gewählt haben, noch länger als 16.30 an der Schule bleiben. 78% lehnen dies ab.

Angesichts dieser Ergebnisse scheinen die zur Wahl vorgelegten Ganztageseschulmodelle aus Sicht der Schüler mehrheitlich keine Alternative zum Halbtageseschulmodell zu sein. 28% der Schülerschaft bevorzugen ein Ganztagesmodell. Das mehrheitliche Bedürfnis der Schüler nach einer Schule als Ort der Begegnung scheint nicht ausreichend über Ganztageseschulmodelle gedeckt werden zu können. Es wird in den Ergebnisberichten für die Lehrerschaft und die Schulleitung darauf hingewiesen, dass noch Klärungsbedarf besteht, in welcher anderen Form Schule diesem Bedürfnis der Kinder besser nachkommen könnte. Kreative Lösungen z. B. in Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren werden hier angesichts der Vernetzungsbereitschaft von Gemeinderepräsentanten und Lehrkräften (siehe Kapitel 9.5.2) nahegelegt.

Eltern

Problemdimension 1: *Materielle Infrastruktur (keine versperrbaren Spinde; zu wenig Aufenthaltsmöglichkeiten wie Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume in der Schule; Für die Kinder gibt es zu wenig Möglichkeiten, wo sie sich in den Pausen aufhalten können)*

Wie die Schüler so haben auch die Eltern die Möglichkeit Ideen und Vorschläge für die Schaffung bzw. Verbesserung von Aufenthaltsmöglichkeiten zu nennen. Dafür werden einige Leitfragen zur Anregung formuliert, zu denen Stellung genommen werden kann. In Tabelle 80 und 81 werden die Vorschläge, wie sie den Eltern in der fünften Phase als Strategieitems vorgelegt werden, aufgelistet. Die Häufigkeit der Nennungen wird wiederum nicht angegeben, da alle Vorschläge in der fünften Phase nochmals bewertet werden können.

Vorschläge und Ideen zu Aufenthaltsmöglichkeiten für die Schüler

1) Für Entspannung und Ruhe soll der Leseraum (die Bibliothek) mehr genutzt werden können als bisher.
2) Um ausreichend entspannen zu können, sollte die Atmosphäre bzw. Gestaltung entsprechender Räume freundlicher/gemütlicher sein (Blumen, Couch, Wände ...) als bisher.
3) Für Bewegung und körperliche Aktivität sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten geschaffen oder genutzt werden z. B.: draußen (Schulgarten, Schulhof) oder drinnen (Turnsaal, Bewegungsraum, Aula); ausgestattet mit z. B.: dämpfendem Bodenbelag, Softbällen, Basketbällen, Tischtennis, Balancierstangen, guter Belüftung.
4) Für ein entspanntes, soziales Zusammensein in gemütlicher Atmosphäre sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten an der Schule geschaffen oder genutzt werden z. B.: in der Aula, auf den Gängen, in freien Klassenräumen (ausgestattet mit z. B.: Couch, Tisch, Kartenspielen, Brettspielen, Musik, Tischfußball, Getränkeautomat etc.).
5) Es soll mehr Zugang zu Computern geben als bisher.
6) Die Lehrer sollen für die Benutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten klare Regeln und Ordnungen gemeinsam mit den Schülern festlegen, die auch von den Eltern unterstützt werden.

7) Es soll in einer Liste eingetragen werden, wer wann welche Aufenthaltsmöglichkeit benutzen darf (z. B.: Eintragslisten: Name, Tag, Klasse, welcher Zeitpunkt).

Tabelle 80: Vorschläge zu Aufenthaltsmöglichkeiten für die Schüler (E_4_SAK)

Vorschläge und Ideen zu Aufenthaltsorten für die Schüler in den Pausen

1) Draußen (Schulhof, Schulgarten)
2) Im Leseraum (Bibliothek)
3) In einem eigenen Spielraum, Pausenraum
4) In der Aula
5) Auch in anderen Klassenräumen
6) Im Informatikraum
7) In Bewegungsräumen (Turnsaal etc.)
8) An bestimmten Plätzen am Gang (mit PC, Couch, Tischen)
9) Im Nachmittagsbetreuungsraum

Tabelle 81: Vorschläge und Ideen zu Aufenthaltsorten für die Schüler in den Pausen (E_4_SAK)

Des Weiteren werden die Eltern wie die Schüler dazu aufgerufen, Regeln zu nennen, die eingehalten werden müssen, um die angeführten Aufenthaltsorte in den Pausen nutzen zu können. In Tabelle 82 werden die Regelvorschläge der Eltern als Strategieitems aufgelistet. Die Häufigkeit der Nennungen wird aus erwähnten Gründen nicht angegeben.

vorgeschlagene Regeln zum Aufenthalt an bestimmten Orten in den Pausen

1) Rücksichtnahme auf andere Mitschüler (brav sein, nett sein, keinen stören/ärgern)!
2) Befolgen der Anweisungen der Aufsichtspersonen!
3) Ruhe (leise sein, nicht schreien) außer in dafür vorgesehenen Räumen (z. B.: Bewegungsräume)!
4) Disziplin, Ordnung einhalten!
5) Keine Gewalt: nicht aggressiv sein, raufen, rempeln, stoßen!
6) Laufen nur in dafür vorgesehenen Räumen (z. B.: Bewegungsräume)!
7) Nichts zerstören, beschädigen und wenn doch, selbst wieder in Ordnung bringen!
8) Auf Sauberkeit achten und selbst verursachten Schmutz beseitigen!
9) Zugang zu Computern mit eingeschränktem Internetzugang (nur bestimmte Internetseiten dürfen aufgerufen werden)!

Tabelle 82: Regelvorschläge zum Aufenthalt an bestimmten Orten in den Pausen (E_4_SAK)

Problemdimension 2: *Klima zwischen den Schülern/Verhalten von Schülern (Die Schüler haben voreinander zu wenig Respekt; Es gibt zu viele Grenzüberschreitungen von Schülern gegenüber Mitschülern – belästigen, bedrohen, attackieren)*

Zu dieser Problemdimension haben die Eltern zuerst (Frage 2a) die Möglichkeit konkrete Probleme hinsichtlich des Klimas und des Verhaltens der Schüler zu benennen. Dies dient vor allem dazu, dass sich die Eltern nochmals genauer auf die Problematik einlassen. Andererseits erweisen die Antworten darauf jedoch auch eine wichtige Funktion als Hintergrundinformation für das Monitorteam. Anschließend (Frage 2b) werden die Eltern dazu angehalten, sich auf die von ihnen zuerst genannten Probleme zu beziehen und Lösungsvorschläge dafür zu nennen, die zum einen vom Lehrpersonal an der Schule und zum

anderen durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften umgesetzt werden können. Die Ergebnisse zur Frage über konkrete Probleme hinsichtlich des Klimas und des Verhaltens (2a) werden nicht extra ausgewiesen, da sie in die entwickelten Strategieitems auf Basis der Antworten auf die zweite Frage (2b) einfließen. Im Folgenden werden die Vorschläge und Ideen zur Lösung der Verhaltens- und Klimaproblematik innerhalb der Schülerschaft in Form der Strategieitems aufgelistet.

Handlungsmöglichkeiten für das Lehrpersonal zur Verbesserung des Klimas/Verhaltens der Schülerschaft

1) Schüler aus der Klasse entfernen und für eine bestimmte Zeit in einen gesonderten Raum mit Betreuungsperson (Direktor oder Lehrer) schicken.
2) Konsequenteres, strengeres Vorgehen der Lehrer.
3) Ein schematisches Vorgehen anwenden (z. B.: Ermahnungen/Gespräche – Setzen von verschiedenen Konsequenzen bis zur Suspendierung).
4) Nach Ermessen weitere Stellen (Polizei, Jugendamt, Fürsorge) einschalten.
5) Nach Ermessen Suspendierungen der Kinder von der Schule vornehmen.
6) Die Eltern verständigen.
7) „Sitzpausen“ (in den Pausen sitzen müssen)
8) „Schriftliche Zusatzaufgaben“
9) „Nachsitzen“

Tabelle 83: Handlungsmöglichkeiten des Lehrpersonals bei Verhaltens- und Klimaproblemen innerhalb der Schülerschaft (E_4_SAK)

Eltern-Lehrer-Kooperationsmöglichkeiten bei Verhaltens- und Klimaproblemen der Schüler

1) Information der Eltern einer gesamten Klasse bei massiven Problemen mit einzelnen Schülern.
2) Regelmäßiger Austausch, gemeinsames Vorgehen.
3) Unterstützung und Hilfe für die Lehrer seitens der Eltern der betroffenen Schüler.
4) Außenstehende Experten (z. B.: Schulpsychologen) beiziehen.

Tabelle 84: Eltern-Lehrer-Kooperationsmöglichkeiten bei Verhaltens- und Klimaproblemen der Schüler (E_4_SAK)

Problemdimension 3: Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht (Es werden mit den Kindern zu wenige Ausflüge gemacht)

Zu Problemdimension 3 haben die Eltern wie die Schüler die Möglichkeit Vorschläge und Ideen vorzubringen. Dabei können sie sowohl Themen/Bereiche/Gegenstände, Orte/Plätze oder Aktivitäten für Exkursionen und Ausflüge angeben. Außerdem werden die Eltern gefragt, welche Rollen oder Funktionen sie sich vorstellen können, für die Durchführung sinnvoller Ausflüge zu übernehmen. Das Monitorteam fasst alle genannten Vorschläge und Ideen zusammen und transformiert sie in Strategieitems. Im Folgenden werden Letztere aufgelistet.

Ausflugsorte/-plätze (Elternvorschläge)

1) Museen/Ausstellungen (z. B.: Technisches Museum, NÖ-Landesausstellung)
2) Flughafen
3) England/London (1 Woche Austausch nach England)
4) Theater
5) Draußen Spaß haben
6) Besuch von Lehrstätten und Betrieben/Firmen: (z. B.: Bank, Werkstatt)
7) Tierpark/Zoo, Aquarien
8) Städte/Länder: (z. B.: Wien, Bratislava, Land NÖ etc.)
9) Sport (z. B.: Kletterpark, Eislaufen, Schifahren)
10) Unterhaltung (z. B.: Kino, Grillstation, Eisessen am Kellerberg, Picknick)
11) Natur (z. B.: Parks, Kobenzl, Kahlenberg, Jauerling, Seegrotte Hinterbrühl, Wachau, Wandertage)
12) Sehenswürdigkeiten (z. B.: Carnuntum, Burg Liechtenstein, Donauturm, Stefansdom, Aussichtswarte, Burg Kreuzenstein, Burg Greifenstein)

Tabelle 85: Ausflugsorte/-plätze (Elternvorschläge) (E_4_SAK)

Ausflugsaktivitäten (Elternvorschläge)

1) Mit Personal durchführen, das spezielle Schulung bzw. Erfahrung hat (außer den Lehrkräften).
2) Ausflüge/Exkursionen in den Unterricht einbauen (z. B.: Informationen zum Ausflugsziel – dann Ausflug – dann Überprüfung; etwas anschauen und danach Fragen stellen etc.).
3) Stadtrundgänge machen.
4) Lesenacht veranstalten.
5) Vorträge besuchen.
6) Seminare/Veranstaltungen zum Thema Gewalt an Schulen besuchen.
7) Bus-Bahn-Schiff-Kombinationen nutzen.

Tabelle 86: Ausflugsaktivitäten (Elternvorschläge) (E_4_SAK)

Rollen/Funktionen der Eltern bei Ausflügen (Elternvorschläge)

1) Begleitperson sein (auf Kinder aufpassen, mitgehen).
2) Bei der Organisation mithelfen.
3) Finanziell unterstützen.

Tabelle 87: Rollen/Funktionen der Eltern bei Ausflügen (Elternvorschläge) (E_4_SAK)

Lehrer

Da die erste Problemdimension nicht weiter behandelt, sondern direkt zur Lösung an die entsprechenden Instanzen weitergeleitet wird, werden in der vierten Phase die Problemdimensionen 2 – 4 weiterbearbeitet.

Problemdimension 2: *Verhalten/Umgangsformen/Voraussetzungen der Schüler (Die Schüler haben eine zu geringe Hemmschwelle gegenüber den Lehrern; Die Schüler haben beim Eintritt in unsere Schule mangelhaft entwickelte Umgangsformen; Es ist zu schwierig, unseren Schülern Zuverlässigkeit oder Engagement zu vermitteln; Die Schüler lügen zu viel)*

Zur Problemdimension 2 haben die Lehrer die Möglichkeit in einem ersten Schritt konkrete Beispiele für Fehlverhalten, schlechte Umgangsformen oder geringe Hemmschwellen der Schüler zu nennen. Diese Frage dient primär dazu, dass die Lehrkräfte nochmals genauer über die Problematik nachdenken und sich fokussieren, um im Anschluss besser Vorschläge und Ideen zur Lösung dieser vorbringen zu können. Die Angaben stellen außerdem wiederum eine solide Hintergrundinformation für das Monitorteam dar, werden jedoch in der Folge nicht extra ausgewiesen. Danach haben die Lehrkräfte die Möglichkeit Vorschläge und Ideen zur Lösungen für die Probleme zu nennen. Dabei werden die Fragen in die Bereiche a) innerschulisch, b) Zusammenarbeit mit den Eltern und c) Zusammenarbeit mit Vereinen, Organisationen vorstrukturiert. In Tabelle 88 sind die Vorschläge und Ideen der Lehrkräfte in Form der für die fünften Phase aufbereiteten Strategieitems aufgelistet (ohne Nennung der Häufigkeiten).

Lehrervorschläge zur Verbesserung des Schülerverhaltens

- | |
|---|
| 1) Es sollte in der Schule mit den Kindern am Umgangston, an der Sprechkultur gearbeitet werden (Grüßen, Bitte – Danke, keine Schimpfwörter, kein Schreien, Zuhören – Aussprechen lassen – Antworten etc.). |
| 2) Es sollte in der Schule Erziehungsarbeit geleistet werden. |
| 3) Das Lehrerkollegium sollte sich gemeinsam auf klare Regeln für die Kinder einigen. |

4) Das Lehrerkollegium sollte sich bei Regelverstößen auf ein einheitliches, konsequentes Vorgehen einigen.

5) Es soll klare Informationen und verbindliche Abmachungen über Regeln und Konsequenzen mit den Eltern am Beginn eines Schuljahres geben.
--

Tabelle 88: Lehrervorschläge zur Verbesserung des Schülerverhaltens (L_4_SAK)

Problemdimension 3: *Kommunikation innerhalb des Lehrerkollegiums (Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten ist zu wenig Zeit; neu erworbene Kompetenzen und neu erworbenes Wissen aus Fortbildungen werden innerhalb des Kollegiums nicht ausreichend verbreitet; Die Kommunikation unter den Kollegen ist nicht ausreichend vorhanden)*

Problemdimension 4: *Klima/Kommunikation/Kooperation zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung (Probleme werden in Konferenzen nur unzureichend besprochen; Es gibt zu wenig Wertschätzung und Anerkennung für die Arbeitsleistung des Lehrerkollegiums seitens der Direktion)*

Problemdimension 3 und 4 werden im Fragebogen innerhalb eines Frageblocks gemeinsam behandelt. Dafür werden die Einzelaspekte der jeweiligen Problemdimension aufgelistet. Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit zu diesen Aspekten Verbesserungsvorschläge und -ideen zu nennen. In Tabelle 89 sind diese wiederum in Form der für Phase 5 vorgesehenen Strategieitems aufgelistet.

Vorschläge zur Verbesserung des Klimas/der Kooperation/der Kommunikation

1) Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten sollte es mehr Zeit, Raum und Anerkennung geben.
--

2) Es sollte bei jeder Konferenz einen Tagesordnungspunkt geben, bei dem Raum und Zeit für die Behandlung von aktuellen Problemen geboten werden.

3) Es sollte mehr Raum und Zeit für die Verbreitung von neu erworbenem Wissen und Kompetenzen innerhalb des Kollegiums geben (Bsp.: bei Konferenzen).

4) Der Verbesserung der Kommunikation zwischen den Kollegen sollte mehr Raum und Platz als bisher eingeräumt werden.

5) Es sollte für das Lehrerkollegium eine professionelle Supervision geben.

Tabelle 89: Lehrervorschläge zur Verbesserung des Klimas/der Kooperation/der Kommunikation (L_4_SAK)

Schulleitung

Problemdimensionen: *soziale Defizite der Kinder aus den Herkunftsfamilien; Zusammenarbeit/Kooperation mit den Eltern; Personalressourcen*

Betreffend die angeführten Problembereiche kann die Schulleitung einerseits konkrete Probleme mit den Kindern an der Schule, mit denen das Lehrpersonal überfordert ist, anführen und dazu Vorschläge und Ideen nennen, wie in Zusammenarbeit mit den Eltern die Probleme besser bewältigt werden sollen. Ersteres dient wiederum der besseren Fokussierung für die Schulleitung und als Hintergrundinformation für das Monitorteam. Die Angaben werden nicht extra ausgewiesen, da sie indirekt in den in der Folge aufgelisteten Strategieitems enthalten sind, welche die Vorschläge der Schulleitung zur Verbesserung der Problemdimension abbilden. Hinsichtlich des Problems des Mangels an Personalressourcen wird nochmals konkreter nachgefragt, in welchen Bereichen zusätzliche Investitionen aus Sicht der Schulleitung am sinnvollsten wären. Die Schulleitung kann dazu noch genauere Angaben machen.

Ideen und Vorschläge der Schulleitung zur Verbesserung der genannten Problem- dimensionen

1) Eltern als Aufsicht miteinsetzen bei vielen Gelegenheiten (Gangaufsicht, Begleitung bei Schulveranstaltungen etc.)
2) personelle Ressourcen (mehr Lehrer); entsprechend unterstützendes Personal; Sekretärin, psychologisch-therapeutisches Personal

Tabelle 90: Ideen und Vorschläge der Schulleitung zur Verbesserung der genannten Problemdimensionen (D_4_SAK)

Der zweite Vorschlag muss in der fünften Phase nicht mehr weiter behandelt werden und kann so an die Behörden in einem Bericht weitergeleitet werden. Außerdem wird die Gemeinde (Bürgermeister) als Schulerhalter darüber informiert. Im Endbericht für die Schulleitung wird angesichts der Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrpersonal und Gemeinderepräsentanten (siehe Kapitel 9.5.2) auch nahegelegt diesbezüglich mit entsprechenden außerschulischen Akteuren in Kontakt zu treten.

9.5 Ergebnisse aus Befragungsphase 5

In Befragungsphase 5 werden die im vorangehenden Kapitel aufgelisteten Strategieitems der Akteursgruppe zur Bewertung vorgelegt. Zusätzlich wird, wie im Kapitel 7.2 (Phase V5 und B5) beschrieben, auch die Unterstützungsbereitschaft der Vorschläge anderer Akteursgruppen festgestellt. Wiederum gilt, wenn mindestens über 50% der an dieser Phase mitwirkenden Akteure zu einem Vorschlag eher bis sehr zustimmen bzw. sich diese eher bis sehr vorstellen können, einen Vorschlag zu unterstützen, und ein Mittelwert von höchstens 3 erreicht wird, dass dieser Vorschlag von der Akteursgruppe als angenommen und akzeptiert angesehen wird. Wird eine solche Mehrheit nicht erreicht, dann gilt der Vorschlag als abgelehnt. Im Folgenden werden daher die Vorschläge zu den entsprechenden Problemdimensionen, welche einen Mittelwert von höchstens 3,0 (stimme eher zu bzw. kann ich mir eher vorstellen) aufweisen und zu welchen von mindestens über 50% der Teilnehmer sehr bis eher zugestimmt wird bzw. zu welchen mindestens über 50% der Teilnehmer Unterstützungsbereitschaft ausdrücken, aufgelistet. Die zu den entsprechenden Problemdimensionen angenommenen Vorschläge werden absteigend nach Mittelwert (m)

(Zustimmungs- bzw. Unterstützungsgrad) aufgelistet, wobei m=1 bedeutet, dass zu einem Vorschlag sehr zugestimmt bzw. dieser sehr unterstützt wird, m=2 bedeutet, dass zu einem Vorschlag zugestimmt wird bzw. dieser unterstützt wird und m=3 bedeutet, dass zu einem Vorschlag eher zugestimmt bzw. dieser eher unterstützt wird. Mittelwerte zwischen den genannten Werten müssen entsprechend interpretiert werden. Außerdem wird die prozentuelle Häufigkeit der mitwirkenden Personen angegeben, welche zu den aufgelisteten Vorschlägen (Strategieitems) eher bis sehr zustimmen bzw. diese eher bis sehr unterstützen (z. B.: 60%). Die Schülergruppe aus LRG-Schule wird zusätzlich mit Vorschlägen zur Doppelstundenregelung mittels eines eigenen Frageformats konfrontiert. Damit sollen die Ergebnisse aus Phase 4 nochmals genauer ergründet werden.

9.5.1 LRG-Schule

Schüler

Problemdimension 1: *Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht (Unterricht zu selten im Freien; zu wenige Wandertage, Ausflüge, Exkursionen)*

Insgesamt wird zu 18 von 19 (95%) Strategieitems (Vorschlägen) über mögliche Aktivitäten außerhalb der Schule/im Freien/in der Natur mehrheitlich zugestimmt (siehe Tabelle 91).

Bewertungsergebnisse (Aktivitäten außerhalb der Schule/im Freien/in der Natur)

Aktivität	m	Zustimmung in %
1) Im Freien Experimente machen	1,52	85,7
2) Schwimmen gehen	1,53	87,6
3) Im Freien Projekte machen	1,61	85,8
4) Im Freien Lernspiele machen (Bsp.: Schnitzeljagd mit Arbeitsaufträgen)	1,65	84,2

5) Im Schulhof oder Schulgarten Plätze einrichten (bspw.: Tische, Sessel aus Plastik), um Unterricht in verschiedenen Gegenständen draußen abhalten zu können)	1,69	84,9
6) Im Freien, an schönen Plätzen (z. B.: auf Wiesen, unter Bäumen, am Flussufer, in den Weingärten etc.) lernen	1,78	83,9
7) Eislaufen gehen	1,82	78,6
8) In den Wald, auf Wiesen, in den Park, in Weingärten gehen, um dort die Natur zu erforschen und über Pflanzen und Tiere zu lernen	1,85	84,9
9) Stationenbetriebe im Freien machen	1,96	78,4
10) Wandertage, an denen nicht nur marschiert, sondern erklärt oder etwas gemacht wird	1,96	78,3
11) Flüsse erkunden (Lebewesen suchen)	2,0	78,3
12) Draußen etwas lesen	2,05	75,8
13) Zu einer Zeitung fahren und mit Reportern sprechen	2,36	67,1
14) Im Freien Landschaften, Gegenstände, Gräser etc. zeichnen	2,4	70,3
15) Musizieren im Freien (auf einer Wiese)	2,47	61,3
16) Durch LRG-Gemeinde gehen und so die Straßen und Gassen kennenlernen/merken	2,59	62,5

17) Etwas Abmessen, Abschätzen, Ausrechnen im Freien (Sportplatz)	2,76	57
18) Durch die Straßen gehen und Informationen einholen (z. B.: Speisekarten in Gasthäusern von LRG-Gemeinde) und in der Schule auf Englisch darüber berichten	2,86	59,1

Tabelle 91: Bewertungsergebnisse (Aktivitäten außerhalb der Schule/im Freien/in der Natur) (S_5_LRG)

Es werden grundsätzlich alle Strategieitems (Vorschläge) für Exkursionen/Ausflüge mehrheitlich angenommen (siehe Tabelle 92). Es gibt jedoch deutliche Unterschiede in der Präferenz zwischen den Vorschlägen, wie im Folgenden deutlich wird.

Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge)

Exkursionen/Ausflüge	m	Zustimmung in %
1) in den Kletterpark zur Rosenburg fahren	1,40	91,1
2) nach London fahren	1,52	86,3
3) Betriebe besuchen und Berufe kennenlernen	1,63	85,8
4) Tiergärten besuchen (Bsp.: Schönbrunn)	1,65	83,9
5) da hinfahren oder hingehen, worüber man gerade lernt	1,71	84,3
6) Kriegsgefangenenlager (Mauthausen) besuchen	1,93	76,7
7) Burgen besichtigen	1,95	81,7
8) ein Forschungslabor besichtigen	1,99	77,7
9) eine Fossiliengrube erkunden	2,09	75,5

10) Städte erkunden	2,11	78,4
11) Berge erkunden	2,18	75,3
12) Staudämme/Kraftwerke besuchen	2,25	73,7
13) Museen/Ausstellungen besuchen	2,30	73,1
14) ein(e) Oper/Theater besuchen	2,64	65,6
15) Den Wein-Wissen-Weg begehen	2,80	58,2

Tabelle 92: Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge) (S_5_LRG)

Problemdimension 2: Organisation (Die Pausenordnung – 2 Stunden Unterricht und dann eine Pause – ist nicht gut; Die Doppelstunden sind nicht gut)

In der Folge sind die Ergebnisse angegeben, welche sich auf die Nachfrage hinsichtlich der Problematik der Doppelstundenregelung ergeben. Damit soll die auf Basis der Ergebnisse der vierten Phase naheliegende Vermutung, dass die Doppelstunden von den Kindern nicht per se, sondern nur unter bestimmten Rahmenbedingungen problematisch erlebt werden, überprüft werden. Dies erfolgt mit einem eigenen Frageblock (siehe Fragebogen S_5_LRG), in dem sechs unterschiedliche Möglichkeiten, wie zwei Unterrichtsstunden aufeinander folgen können, dargestellt werden. Die Kinder können zu jeder dieser Möglichkeit auf einer sechsstufigen Skala angeben, wie sehr diese für sie passt, wobei >>1= passt sehr für mich<< und >>6=passt gar nicht für mich<< bedeutet. In Tabelle 93 sind die Möglichkeiten absteigend nach Mittelwert aufgelistet. Ebenso ist die prozentuelle Häufigkeit der Schüler, die zustimmen (passt sehr bis passt eher für mich) bzw. ablehnen (passt eher nicht bis passt gar nicht für mich), sowie die prozentuelle Häufigkeit der fehlenden Werte pro Möglichkeit angegeben.

Bewertungsergebnisse (Organisation und Ablauf zweier Unterrichtsstunden)

	m	Zustimmung/Ablehnung in %	Fehlende Werte in %
Möglichkeit 6) Du hast das gleiche Fach mit dem gleichen Lehrer in einer durchgehenden Doppelstunde. Der Unterricht ist so gestaltet, dass du dazwischen mal trinken, aufs Klo gehen, mal kurz entspannen und erholen kannst. Danach hast du länger Pause.	2,57	64,7/23,3	12,1
Möglichkeit 1) Du hast zwei unterschiedliche Fächer (auch einen Lehrerwechsel) und dazwischen eine ganz normale Pause. Danach hast du wieder eine Pause.	2,57	66,2/24,2	9,6
Möglichkeit 5) Du hast zwei unterschiedliche Fächer (auch einen Lehrerwechsel) innerhalb einer durchgehenden Doppelstunde. Der Unterricht ist so gestaltet, dass du dazwischen mal trinken, aufs Klo gehen, mal kurz entspannen und erholen kannst. Danach hast du länger Pause.	2,69	60,4/25,7	13,9

Möglichkeit 2) Du hast das gleiche Fach mit dem gleichen Lehrer und dazwischen eine ganz normale Pause. Danach hast du wieder eine Pause.	3,08	54,1/33,2	12,7
Möglichkeit 4) Du hast das gleiche Fach mit dem gleichen Lehrer in einer durchgehenden Doppelstunde und danach länger Pause.	3,18	53,3/34,3	12,4
Unterricht 3) Du hast zwei unterschiedliche Fächer (auch einen Lehrerwechsel) innerhalb einer durchgehenden Doppelstunde und danach länger Pause.	3,51	45,2/41,5	13,3

Tabelle 93: Bewertungsergebnisse (Organisation und Ablauf zweier Unterrichtsstunden) (S_5_LRG)

Angesichts dieser Ergebnisse lässt sich die ursprüngliche Vermutung bestätigen. Gibt es Möglichkeiten zum Trinken, WC-Gang oder für kurze Entspannung, werden die Doppelstunden ohne Fachwechsel genauso wie die herkömmliche Pausenordnung eingeschätzt und von 2/3 der Schülerschaft als passend bewertet. Des Weiteren werden Doppelstunden von der Schülerschaft mit knapper Mehrheit angenommen, wenn innerhalb der Doppelstunde dasselbe Fach unterrichtet wird und kein Fachwechsel stattfindet. Ein Fachwechsel innerhalb einer Doppelstunde wird klar akzeptiert, wenn der Schülerschaft die entsprechenden Möglichkeiten zum Entspannen eingeräumt werden. Nicht akzeptabel ist für die Schülerschaft, wenn innerhalb einer Doppelstunde ein Fachwechsel stattfindet und es keine speziellen Pausen oder Entspannungsphasen dazwischen gibt. Dieses Ergebnis wird in entsprechende Strategieitems (Vorschläge für die Lehrerschaft bzw. Schulleitung) transformiert, zu welchen die Lehrerschaft und die Schulleitung ihre Unterstützungsbereitschaft bekannt geben können (siehe Ergebnisse dazu weiter unten).

Problemdimension 3: Leistungsüberprüfungen (Zu viele Schularbeiten, Tests, Lernzielkontrollen etc. hintereinander; Der Lernstoff für Schularbeiten ist zu viel; Der Lernstoff für Tests ist zu viel)

Insgesamt wird zu 14 von 20 (70%) Strategieitems über alternative Formen der Leistungsüberprüfung (außer Tests und Schularbeiten) mehrheitlich zugestimmt (siehe Tabelle 94).

Bewertungsergebnisse (Leistungsüberprüfung)

	m	Zustimmung in %
1) durch Aufzeigen während der Stunde	1,87	82,0
2) durch Lernspiele (Rätsel, Quiz, Rechenkaiser, Vokabelkaiser)	1,93	77,1
3) während den Stunden immer wieder dazwischen Fragen stellen	2,03	79,5
4) die Schüler zeigen etwas vor an der Tafel	2,19	74,9
5) durch kurze, mündliche Stundenwiederholungen, bei denen die Schüler selbst wählen können, wann sie dran kommen	2,33	70,6
6) Ergebnisse von Projekten, Team-, Gruppen- oder Freiarbeiten beurteilen	2,41	70,3
7) mündliche Prüfungen, bei denen jeder Schüler eine Frage bekommt	2,43	66,6

8) die Schüler arbeiten selbst etwas aus (Bsp.: Plakate, Portfolios, Arbeitsblätter ...)	2,45	66,6
9) Materialien in die Schule mitnehmen und diese der Klasse vorstellen	2,47	66,8
10) der Klasse bestimmte Themen/Inhalte oder Bücher vorstellen	2,58	64,1
11) durch Vortragen, Aufsagen, Vorsagen (Referate, Kurzreferate)	2,60	65,3
12) mündliche Prüfungen, die im Vorhinein freiwillig mit dem Lehrer vereinbart werden. Wenn sich ein Schüler nie freiwillig meldet, wird er vom Lehrer zugeteilt.	2,72	64,1
13) mündliche Prüfungen, die nicht vor den anderen in der Klasse stattfinden, sondern allein mit dem Lehrer	2,74	60,1
14) durchgehen, wenn die Schüler arbeiten und mich dabei beurteilen	2,90	57,6

Tabelle 94: Bewertungsergebnisse (Leistungsüberprüfung) (S_5_LRG)

Eltern

Problemdimension 1: Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht (zu wenig Unterricht im Freien/in der Natur; zu wenige Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten)

Grundsätzlich werden 27 von 29 (93%) Vorschlägen über mögliche Aktivitäten außerhalb der

Schule/in der Natur/im Freien von der Elternschaft mehrheitlich angenommen (siehe Tabelle 95).

Bewertungsergebnisse (Aktivitäten außerhalb der Schule)

	m	Zustimmung in %
1) In Gruppen arbeiten	1,87	89,5
2) Mit allen Sinnen lernen	1,89	90,6
3) Pflanzen oder Tiere sammeln, erforschen oder untersuchen (im Wald, auf der Wiese ...)	1,97	89,5
4) (Historische) Plätze, Sehenswürdigkeiten, Gebäude, Stadtteile erkunden	2,00	90,4
5) Pflanzen und Tiere im und rund ums Wasser erforschen (z. B.: Kamp, Loisbach)	2,05	84,2
6) Orientierung, Navigation, Kartenlesen (Bsp. Landkarte im Sand zeichnen; mit einem Stadtplan durch die Straßen gehen...)	2,11	83,2
7) Lernspiele machen	2,12	85,2
8) Berufe, die mit Natur zu tun haben vor Ort kennenlernen (Förster)	2,16	88,4
9) Umweltschutzprojekte durchführen (z. B.: Müllsammeln)	2,17	82,1

10) Physikalische Phänomene beobachten	2,19	87,3
11) Wasser- und Pflanzenproben sammeln und anschließend mikroskopieren	2,27	85,2
12) Fotografieren und in EDV verarbeiten	2,29	85,2
13) Unterschiede zwischen Stadt und Land vor Ort erleben	2,33	83,1
14) Landschaftsformen erkunden	2,38	84,3
15) Sachen handwerklich herstellen (Bsp: Nistkästen, Vogelhäuser, Nützlingshotel)	2,42	84,2
16) Auf Englisch Gegenstände benennen und sie in Konversation einbauen	2,43	77,9
17) Physikalische Versuche durchführen	2,47	77,9
18) Bodenproben entnehmen und untersuchen (Bodenhorizonte, Gesteinsarten, Mineralien)	2,48	75,8
19) Lesen	2,49	74,7
20) Naturmaterialien (Äste, Kastanien ...) sammeln und etwas daraus kreativ gestalten, basteln ...	2,49	78,9
21) Wetter (Sonne, Wolken, Wind) beobachten	2,50	85,2

22) Blumen-, Gemüsebeete, Pflanzen oder Bäume anlegen, einsetzen oder betreuen	2,51	74,7
23) An Materialien Berechnungen anstellen (Bsp. Holzstöße)	2,52	76,8
24) Stationenbetrieb machen	2,59	74,8
25) Im Schulhof bzw. im Schulgarten Plätze einrichten, um dort Unterricht abhalten zu können (Klappsesseln)	2,66	70,4
26) Musizieren oder Singen	2,98	67,4
27) Landschaften zeichnen	3,00	66,3

Tabelle 95: Bewertungsergebnisse (Aktivitäten außerhalb der Schule) (E_5_LRG)

Des Weiteren werden 17 von 19 (89%) Vorschlägen über Exkursionen/Ausflüge von der Elternschaft mehrheitlich angenommen (siehe Tabelle 96).

Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge)

	m	Zustimmung in %
1) Lehrausgänge (passend dazu, worüber die Schüler gerade lernen)	1,55	94,7
2) Schulen (Berufsschule, Gartenbaufachschule ...)	1,90	90,6
3) Naturlehrpfade	1,91	94,7
4) Altersheime bzw. soziale Einrichtungen	2,05	86,3

5) Kraftwerke	2,09	85,2
6) Forschungslabore	2,11	89,5
7) Museen	2,11	86,2
8) Eiszeitwanderweg	2,12	86,3
9) Das Germanendorf in Elsarn	2,17	88,4
10) LRG-Gemeinde und Umgebung	2,18	84,1
11) Wirtschaftsbetriebe/Unternehmen	2,21	88,4
12) Schaugärten (Arche Noah, Kittenberg-Schiltern)	2,31	85,3
13) Gärtnerei	2,33	83,2
14) Bauernhöfe (Ackerbau)	2,42	81,1
15) Imkerei	2,43	79
16) Kittenberger Erlebnisgärten	2,53	84,2
17) Klettergärten	2,55	77,9

Tabelle 96: Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge) (E_5_LRG)

Von acht Vorschlägen, welche Bewegungsarten vermehrt im Freien durchgeführt werden könnten, wird allen mehrheitlich zugestimmt (siehe Tabelle 97).

Bewertungsergebnisse (Bewegungsmöglichkeiten im Freien)

	m	Zustimmung in %
1) Radfahren	2,05	85,3
2) Eislaufen	2,13	85,3
3) Nordic Walking	2,31	86,3
4) Laufen	2,31	81
5) Schwimmen im Kampbad	2,62	72,6
6) Schifahren	2,76	71,7
7) Langlaufen	2,84	69,5
8) Schlittenfahren	2,88	65,3

Tabelle 97: Bewertungsergebnisse (Bewegungsmöglichkeiten im Freien) (E_5_LRG)

Problemdimension 2: Organisation (zu wenige Pausen zwischen den Unterrichtsstunden – Doppelstunden ohne Pausen!)

Von acht Vorschlägen für mehr Pausen und Bewegungsmöglichkeiten sind sieben (88%) von der Elternschaft mehrheitlich akzeptiert worden (siehe Tabelle 98).

Bewertungsergebnisse (Pausen und Bewegungsmöglichkeiten)

	m	Zustimmung in %
1) Die Kinder sollen zu Hause, in der Freizeit, vermehrt Bewegung machen.	1,50	90,6
2) In den (großen) Pausen sollten die Schüler vermehrt die Möglichkeit haben, sich draußen im Schulhof oder drinnen in einem entsprechenden Raum bewegen und Pausenspiele spielen zu können (Gummitwist, Balanciermöglichkeit, Jonglieren ...).	2,04	82,2
3) Vermehrt kurze Entspannungsphasen einbauen (Trinken, WC, diverse Entspannungs- und Bewegungsübungen).	2,09	85,2
4) Es sollten vermehrt sportliche Freifächer gemeinsam mit Sportlehrern und mit Personen, die sich dafür zur Verfügung stellen wollen, angeboten werden.	2,27	75,8
5) Bei längeren Unterrichtsphasen sollte der Unterricht besser als bisher entsprechend angepasst werden (Bsp.: offenes Lernen).	2,48	72,7
6) Es sollte mehr Turnstunden als bisher geben.	2,54	69,4
7) Die große Pause sollte um 5 Minuten verlängert werden (Hinweis: bei Beibehaltung der üblichen Gesamtpausenzeit).	2,89	53,7

Tabelle 98: Bewertungsergebnisse (Pausen und Bewegungsmöglichkeiten) (E_5_LRG)

Problemdimension 3: Unterrichtsergebnis (Es muss zu viel zu Hause erklärt, gelernt oder nachgearbeitet werden)

Insgesamt sind zehn von fünfzehn (66,6%) Strategieitems (Vorschläge) von den Eltern mehrheitlich angenommen worden (siehe Tabelle 99).

Bewertungsergebnisse (Reduzierung des schulischen Aufwands zu Hause)

	m	Zustimmung in %
1) Um sich auf Schularbeiten besser vorbereiten zu können, sollte mehr Übungsmaterial (mit Kontrollmöglichkeit) zur Verfügung gestellt werden als bisher.	1,57	92,7
2) Im Unterricht sollten die Lehrpersonen mehr als bisher nachfragen, ob der Stoff verstanden wurde, und bei Bedarf nochmals erklären.	1,73	89,5
3) Es soll durch nicht benotete Leistungsüberprüfungen vermehrt festgestellt werden, ob die Schüler den Lernstoff auch verstanden haben.	1,80	85,2
4) Es sollte zusätzlich zum jetzigen Angebot noch mehr Zeit dafür geben, in der Kinder den Lehrern diverse Fragen stellen können (freiwilliger Förderunterricht, Zeit für Fragen nach dem Unterricht).	2,12	83,1
5) Es sollte vermehrt kürzere, schriftliche Tests geben, damit nicht so viel Lernstoff anfällt.	2,14	84,2
6) Der Stoff sollte mehr wiederholt werden als bisher.	2,26	76,8

7) Für den Deutschunterricht sollte monatlich von den Kindern ein Buch zu lesen sein.	2,39	73,7
8) Englisch sollte vermehrt fächerübergreifend unterrichtet werden.	2,52	72,7
9) Die Hausübungen sollten vermehrt auf das Können der Schüler abgestimmt werden.	2,78	62,1
10) Der Lernstoff sollte reduziert werden (Schwerpunkte setzen).	2,88	63,2

Tabelle 99: Bewertungsergebnisse (Reduzierung des schulischen Aufwands zu Hause) (E_5_LRG)

Im Folgenden ist die Unterstützungsbereitschaft der Eltern für die Vorschläge der Lehrkräfte zur Lösung des Problembereichs der Zusatzbelastung durch administrative Nebentätigkeiten angeführt. Insgesamt wird eines von zwei (50%) Strategieitems (Vorschlägen) von der Elternschaft mehrheitlich unterstützt (siehe Tabelle 100).

Bewertungsergebnis (administrative Zusatztätigkeiten)

	m	Unterstützung in %
1) Diverse Geldgeschäfte nicht in bar über die Lehrpersonen, sondern vermehrt per Erlagschein abwickeln.	2,17	74,8

Tabelle 100: Bewertungsergebnis (administrative Zusatztätigkeiten) (E_5_LRG)

Lehrpersonen

Problemdimension 1: Administrative Tätigkeiten („Nebenjobs“ oder administrative Arbeiten nehmen zu viel Zeit in Anspruch)

Es werden alle sieben Vorschläge von der Lehrerschaft mit großer Mehrheit angenommen (siehe Tabelle 101).

Bewertungsergebnisse (Entlastung von administrativen Tätigkeiten)

	m	Zustimmung in %
1) Die Abwicklung der Impfaktion soll vom Arzt/Arzthelferin oder dem Gesundheitsamt übernommen werden.	1,06	94,1
2) Die Abwicklung der Schülerfreifahrten sollte direkt von den Eltern oder von Administration, Sekretariat oder Direktion erledigt werden (bspw.: per Erlagschein).	1,13	94,1
3) Das Elternvereinsgeld sollte per Erlagschein von den Eltern selbst eingezahlt werden.	1,31	94,1
4) Das Organisieren, Kaufen und Aufbauen von Möbeln in der Klasse (Regal) sollte von der Direktion und der Gemeinde gemeinsam übernommen werden.	1,44	88,2
5) Die Abwicklung der Schulbuchaktion sollte vom Buchhändler, den Eltern oder vom Administrator erledigt werden.	1,47	88,2
6) Damit die Lehrer keine Telefondienste übernehmen müssen, sollte eine Sekretärin eingestellt werden.	1,50	94,1
7) Das Einsammeln von Geld für Klassenfotos sollte vom Fotografen selbst übernommen werden oder per Erlagschein erfolgen.	1,63	88,3

Tabelle 101: Bewertungsergebnisse (Entlastung von administrativen Tätigkeiten) (L_5_LRG)

Problemdimension 2: Kooperation/Kommunikation/Klima zwischen Lehrerschaft und Direktion (zu wenig Unterstützung seitens der Direktion)

Problemdimension 3: Kooperation/Kommunikation/Klima innerhalb des Lehrerkollegiums (zu wenig Bereitschaft trotz unterschiedlicher Ansichten an konstruktiven Entscheidungen oder Handlungen zu arbeiten; unzureichende Gesprächs- bzw. Konfliktkultur; Probleme bei Entwicklungsprozessen; zu wenige gemeinsame Kontaktmöglichkeiten zur Gewährleistung eines guten Klimas; zu wenig Respekt voreinander)

Zu den Problemdimensionen 2 und 3 werden insgesamt 19 von 20 (95%) Strategieitems (Vorschläge) mehrheitlich angenommen (siehe Tabelle 102). Differenzen gibt es in der Präferenz der Vorschläge.

Bewertungsergebnisse (Klima/Kommunikation/Kooperation)

	m	Zustimmung in %
1) Es sollten Informationen mehr als bisher an alle weitergegeben werden.	1,1	100
2) Es soll mehr Wertschätzung im zwischenmenschlichen Umgang miteinander (innerhalb des Teams sowie Leitung zu Team und umgekehrt) geben (bspw.: Grüßen, Bedanken ...).	1,2	100
3) Bei Entwicklungsprozessen sollte das Ziel der Planung besser als bisher geklärt werden.	1,3	100
4) Es sollen alle mehr über Entscheidungen informiert werden oder in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, einbezogen werden als bisher.	1,4	100

5) Bei Entwicklungsprozessen sollte besser als bisher geklärt werden, ob und für wen die Teilnahme verbindlich ist.	1,4	94,2
6) Es sollten Probleme mehr als bisher sachlich ausgesprochen werden, damit dann die Betroffenen zusammen nach konstruktiven Lösungen dafür suchen können.	1,5	94,2
7) Die Leitung soll sich bei Problemen innerhalb des Lehrerteams vermehrt unterstützend einbringen.	1,5	88,3
8) Es soll mehr Transparenz als bisher über Verpflichtungen von allen Kollegen geben (bspw. durch Organisationsplan).	1,6	82,4
9) Es soll mehr Transparenz als bisher für alle Kollegen über geleistete Arbeit geben (eine Anerkennungskultur aufbauen).	1,7	94,1
10) Es sollte ein grundlegendes Training in Kommunikation mit außerschulischen Fachleuten geben.	1,7	88,3
11) Entwicklungsprozesse sollten besser als bisher angekündigt werden.	1,7	82,4
12) Es sollen mehr Kommunikationsplätze geschaffen werden (Raum für Gespräche, der nicht gleichzeitig Arbeitsfläche ist).	2,3	70,6

13) Bei Entwicklungsprozessen sollte es mehr als bisher Bereitschaft zur Veränderung und nicht von vornherein Ablehnung geben.	2,3	76,5
14) Es sollte zum Aussprechen regelmäßige Termine mit einem Mediator (bspw.: einmal im Monat) oder für Supervision geben.	2,4	70,6
15) Es sollten bestehende Möglichkeiten (Weihnachtsfeiern, gemeinsames Essen, nach Konferenzen, Arbeitsgespräche, Fortbildungsveranstaltungen etc.) mehr als bisher genutzt werden.	2,4	82,3
16) Es soll mehr Möglichkeiten als bisher zu gemeinsamen Aktivitäten geben, die nicht unmittelbar mit Unterricht/Administration zu tun haben.	2,5	76,4
17) Es sollen Zeiträume für gegenseitige Hospitationen geschaffen werden.	2,6	64,7
18) Es sollte an gemeinsamer Arbeitszeit vermehrt teilgenommen oder mehr Interesse/Engagement gezeigt werden (bspw.: an Fachkonferenzen).	2,8	64,7
19) Die Lehrer sollten sich bei Problemen innerhalb des Lehrerteams vermehrt an die Direktion wenden und nicht nur im Konferenzzimmer darüber reden.	2,9	58,8

Tabelle 102: Bewertungsergebnisse (Klima/Kommunikation/Kooperation) (L_5_LRG)

Problemdimension 4: Fordern und Fördern (Fördern von leistungsschwächeren und Fordern von leistungsstärkeren Schülern im Unterricht)

Es werden alle drei Strategieitems (Vorschläge) zur Verbesserung des Forderns und Förderns der Kinder mehrheitlich angenommen (siehe Tabelle 103).

Bewertungsergebnisse (Fordern/Fördern)

	m	Zustimmung in %
1) Die Förderkonzepte der Schule sollen gemeinsam neu gestaltet werden.	2,24	82,3
2) Es sollen die Stundenpläne besser als bisher nach den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet werden (z. B.: Förderstunden früher und nicht in der 7. Stunde ansetzen ...).	2,38	70,7
3) Es sollen mehr Kollegen als bisher an der Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) arbeiten und mitwirken.	2,53	70,6

Tabelle 103: Bewertungsergebnisse (Fordern/Fördern) (L_5_LRG)

Im Folgenden ist die Unterstützungsbereitschaft der Lehrerschaft für die Vorschläge der Schulleitung zur Lösung der Kommunikationsprobleme innerhalb des Kollegiums ersichtlich (siehe Tabelle 104). Insgesamt werden alle Strategieitems (Vorschläge) von der Lehrerschaft mehrheitlich unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Kommunikationsprobleme)

	m	Zustimmung in %
Ich warte auf die konkrete Darstellung vom Direktor bzw. des Lerndesigners, bevor ich etwas in Gerüchteform im Vorfeld weiterverbreite.	1,59	94,1
Ich bringe mehr Toleranz und Akzeptanz der Meinung anderer gegenüber auf, um im Lehrerkollegium (Bsp.: Gegner und Befürworter der NMS) sachlich besser miteinander kommunizieren zu können.	1,76	94,1

Tabelle 104: Bewertungsergebnisse (Kommunikationsprobleme) (L_5_LRG)

In Tabelle 105 ist die Unterstützungsbereitschaft der Lehrerschaft für das Anliegen der Schüler- und Elternschaft den Unterricht vermehrt außerhalb des Schulgebäudes bzw. im Freien/in der Natur abzuhalten, angegeben. Insgesamt werden zwei von vier (50%) Strategieitems (Vorschläge) von der Lehrerschaft mehrheitlich unterstützt. Die anderen beiden Vorschläge erreichen deswegen keine mehrheitliche Unterstützung, da diese sehr fachspezifisch zu erfüllen sind. Es können sich beispielsweise Mathematiklehrkräfte nicht vorstellen, draußen vermehrt Sport- oder andere Bewegungsarten durchzuführen. In entsprechenden Fächern unterstützen die Lehrkräfte dies jedoch durchaus. Auch das Nutzen von diversen Räumen, Gebilden, Plätzen in der Natur wird von Lehrkräften in manchen Fächern sehr gut angenommen.

Bewertungsergebnisse (Unterricht im Freien/in der Natur)

	m	Zustimmung in %
1) Ich kann mir vorstellen, vermehrt lehrreiche Ausflüge oder Exkursionen passend zu meinem Unterricht zu machen.	2,59	70,6
2) Ich kann mir vorstellen, meinen Unterricht öfter in den Schulhof bzw. Schulgarten (an eigens dafür geschaffenen Plätzen mit Sesseln und Tischen etc.) zu verlegen.	2,65	64,7

Tabelle 105: Bewertungsergebnisse (Unterricht im Freien/in der Natur) (L_5_LRG)

In Tabelle 106 ist die Unterstützungsbereitschaft der Lehrerschaft zur Lösung des von der Elternschaft vorgebrachten Problems, dass es zu wenige Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten (Doppelstunden ohne Pausen) und dass es zu wenige Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten gibt, angegeben. Insgesamt werden fünf von sieben (71,4%) Strategieitems (Vorschläge) von der Lehrerschaft mehrheitlich unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Pausen, Bewegung)

	m	Zustimmung in %
1) In den (großen) Pausen sollten die Schüler vermehrt die Möglichkeit haben sich draußen im Schulhof oder drinnen in einem entsprechenden Raum bewegen und Pausenspiele machen zu können (Gummitwist, Balanciermöglichkeit, Jonglieren ...).	1,9	82,3
2) Vermehrt kurze Entspannungsphasen einbauen (Trinken, WC, diverse Entspannungs- und Bewegungsübungen).	1,9	88,3

3) Es sollten vermehrt sportliche Freifächer gemeinsam mit Sportlehrern und mit Personen, die sich dafür zur Verfügung stellen wollen, angeboten werden.	2,1	76,5
4) Bei längeren Unterrichtsphasen den Unterricht besser als bisher entsprechend anpassen (z. B.: offenes Lernen).	2,4	82,3
5) Mehr Turnstunden.	2,4	76,4

Tabelle 106: Bewertungsergebnisse (Pausen, Bewegung) (L_5_LRG)

In Tabelle 107 ist die Unterstützungsbereitschaft der Lehrerschaft zur Lösung des von der Schülerschaft vorgebrachten Problems, dass die aktuelle Pausenordnung nicht gut ist (2 Stunden Unterricht und dann eine Pause), angegeben. Es werden alle zwei Strategieitems (Vorschläge) von der Lehrerschaft mehrheitlich unterstützt, wobei ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Präferenz zwischen den beiden Vorschlägen besteht.

Bewertungsergebnisse (Pausenordnung)

	m	Zustimmung in %
Aktuelle Pausenordnung verändern.	1,62	88,2
Alte Pausenordnung wiedereinführen.	2,93	58,8

Tabelle 107: Bewertungsergebnisse (Pausenordnung) (L_5_LRG)

Kooperationen mit dem Schulumfeld: In Tabelle 108 ist aufgelistet, mit welchen Akteuren der Schulgemeinde die Lehrkräfte mehrheitlich Kooperationen für sinnvoll und hilfreich erachten. Dabei werden all jene Akteure zur Auswahl angeboten, die ihrerseits bereits in Phase 1 im Zuge der Online-Repräsentantenbefragung selbst Kooperationsvorschläge mit der Schule gemacht haben. Insgesamt sieht die Lehrerschaft Kooperationen mit acht von 15 (53,3%) angeführten außerschulischen Akteuren mehrheitlich für sinnvoll und hilfreich an. An oberster Stelle rangieren Abnehmerschulen und Kulturvereine.

Kooperationen mit dem Schulumfeld aus Sicht der Lehrerschaft

Akteur	Zustimmung in %
1) Abnehmerschulen	82,4
2) Kulturvereine (LRG Kultur)	64,7
3) Polizei LRG	58,8
4) Freiwillige Feuerwehr	52,9
5) Musikvereine	52,9
6) diverse Unternehmen/Betriebe/Berufe in LRG-Gemeinde und Umgebung	52,9
7) Zubringervolksschulen	52,9
8) Sozialvereine (Bsp.: Hilfswerk)	52,9
9) Kunstvereine	47,1
10) Gesundheit/Ärzte	47,1
11) Handballvereine	41,2
12) Tischtennisvereine	41,2
13) Fußballvereine	41,2
14) Politiker	29,4
15) Pfarre	23,5

Tabelle 108: Kooperationen mit dem Schulumfeld aus Sicht der Lehrerschaft (L_5_LRG)

Nicht ganz die Hälfte der mitwirkenden Lehrkräfte ist auch mit diversen anderen Akteuren (Kunstvereine, Ärzte, Sportvereine) für Kooperationen bereit. Die geringste Zustimmung erfahren Kooperationen mit der Politik oder der Pfarre. Die könnte in Zusammenhang mit der nicht auszuschließenden parteipolitischen bzw. religiösen Einflussnahme auf Schule liegen, welcher Lehrkräfte in ihrer Rolle prinzipiell eine skeptische Haltung gegenüber aufbringen müssen.

Schulleitung

Die Schulleitung hat bereits in der vierten Phase Lösungsvorschläge für die von ihr wahrgenommenen Probleme genannt. Es erübrigt sich eine Bewertung dieser Vorschläge durch dieselbe Person. Daher wird die Schulleitung in der fünften Phase mit den Vorschlägen und Ideen der anderen Akteursgruppen zur Lösung ihrer wichtigsten Probleme konfrontiert und um ihre Unterstützungsbereitschaft gefragt. Wie die Lehrkräfte hat auch die Schulleitung die Möglichkeit ihre Kooperationsbereitschaft mit den außerschulischen Akteuren anzugeben. Es wird in den folgenden Tabellen jeweils dargestellt, wie sehr sich die Schulleitung vorstellen kann, Vorschläge und Ideen der jeweiligen Akteursgruppen zu unterstützen (von 1= kann ich mir sehr gut vorstellen bis 6=kann ich mir gar nicht vorstellen).

In Tabelle 109 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung zu den Vorschlägen der Schülerschaft für die Lösung des von diesen vorgebrachten Problems, dass die aktuelle Pausenordnung nicht gut ist (2 Stunden Unterricht und dann eine Pause), angegeben. Beiden Strategieitems (Vorschlägen) steht die Schulleitung eher ablehnend gegenüber.

Bewertungsergebnisse (Pausenordnung)

Vorschlag/Idee	Bewertung
1) Aktuelle Pausenordnung verändern.	4
2) Alte Pausenordnung wiedereinführen.	4

Tabelle 109: Bewertungsergebnisse (Pausenordnung) (D_5_LRG)

In Tabelle 110 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung zu den Vorschlägen der Eltern und Schülerschaft für mehr Unterricht im Freien/in der Natur/außerhalb der Schule

angegeben. Alle fünf für die Schulleitung aufbereiteten Vorschläge zu dieser Thematik werden von dieser unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Unterricht im Freien/in der Natur)

Vorschlag/Idee	Bewertung
1) Projekte im Freien in der Natur zu ermöglichen bzw. zu unterstützen.	1
2) Im Schulhof bzw. Schulgarten Plätze schaffen, wo man lernen kann (z. B.: mit Klappsesseln und Tischen etc.).	2
3) Zum Unterricht passende Ausflüge oder Exkursionen ermöglichen bzw. unterstützen.	2
4) Die Durchführung verschiedenster Sport- und Bewegungsarten draußen zu ermöglichen bzw. zu unterstützen.	2
5) Den Schulhof bzw. Schulgarten für diverse Aktivitäten im Freien zur Verfügung stellen.	2

Tabelle 110: Bewertungsergebnisse (Unterricht im Freien/in der Natur) (D_5_LRG)

In Tabelle 111 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung zu den Vorschlägen der Eltern über die Entlastung von schulischer Arbeit mit ihren Kindern zu Hause angegeben. Beide für die Schulleitung aufbereiteten Vorschläge zu dieser Thematik werden von dieser unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Entlastung von schulischer Arbeit)

Vorschlag/Idee	Bewertung
1) Englisch vermehrt fächerübergreifend anbieten.	1
2) Vermehrt Zeit dafür einräumen, in der Kinder den Lehrern diverse Fragen stellen können (freiwilliger Förderunterricht, Fragestunden etc.).	2

Tabelle 111: Bewertungsergebnisse (Entlastung von schulischer Arbeit) (D_5_LRG)

In Tabelle 112 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung zu den Vorschlägen der Eltern für mehr Entspannungsphasen und Bewegungsmöglichkeiten in oder zwischen den Unterrichtseinheiten angegeben. Die Schulleitung unterstützt von fünf zur Bewertung vorgelegten Vorschlägen zwei (40%).

Bewertungsergebnisse (Entspannungsphasen/Bewegungsmöglichkeiten)

Vorschlag/Idee	Bewertung
1) Vermehrt sportliche Freifächer gemeinsam mit Sportlehrern und mit Personen, die sich dafür zur Verfügung stellen wollen, anbieten.	1
2) In den (großen) Pausen den Schülern vermehrt die Möglichkeit geben, sich draußen im Schulhof oder drinnen in einem entsprechenden Raum bewegen und Pausenspiele machen zu können (Gummitwist, Balanciermöglichkeit, Jonglieren ...).	2
3) Mehr Turnstunden anbieten.	4
4) Die große Pause um 5 Minuten verlängern (bei Beibehaltung der üblichen Gesamtpausenzeit).	5

5) Zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht eine längere Pause als derzeit machen.	6
--	---

Tabelle 112: Bewertungsergebnisse (Entspannungsphasen/Bewegungsmöglichkeiten) (D_5_LRG)

In Tabelle 113 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für die Vorschläge der Lehrerschaft zur Entlastung von „Nebenjobs“ und administrativen Tätigkeiten angeführt. Von sieben Vorschlägen unterstützt die Schulleitung grundsätzlich sechs (85,7%) (mit unterschiedlicher Stärke).

Bewertungsergebnisse („Nebenjobs“, administrative Tätigkeiten)

Vorschlag/Idee	Bewertung
1) Damit die Lehrer keine Telefondienste übernehmen müssen, sollte eine Sekretärin eingestellt werden.	1
2) Die Abwicklung der Schülerfreifahrten sollte direkt von den Eltern oder von Administration, Sekretariat oder Direktion erledigt werden (bspw.: per Erlagschein).	1
3) Das Einsammeln von Geld für Klassenfotos sollte vom Fotograf selbst übernommen werden oder per Erlagschein erfolgen.	2
4) Das Elternvereinsgeld sollte per Erlagschein von den Eltern selbst eingezahlt werden.	2
5) Die Abwicklung der Impfaktion soll vom Arzt/Arzthelferin oder dem Gesundheitsamt übernommen werden.	3

6) Das Organisieren, Kaufen und Aufbauen von Möbeln in der Klasse (Regal) sollte von der Direktion und der Gemeinde gemeinsam übernommen werden.	3
7) Die Abwicklung der Schulbuchaktion sollte vom Buchhändler, den Eltern oder vom Administrator erledigt werden.	5

Tabelle 113: Bewertungsergebnisse (Nebenjobs/administrative Tätigkeiten) (D_5_LRG)

In Tabelle 114 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für Vorschläge der Lehrerschaft zur Verbesserung der Kommunikation, der Zusammenarbeit und des Umgangs im Kollegium angegeben. Für acht von neun Vorschlägen (88,8%) zeigt die Schulleitung Unterstützungsbereitschaft (mit unterschiedlicher Stärke).

Bewertungsergebnisse (Kommunikation/Zusammenarbeit)

Vorschlag/Idee	Bewertung
1) Es sollten Probleme mehr als bisher sachlich ausgesprochen werden, damit dann die Betroffenen zusammen nach konstruktiven Lösungen dafür suchen können.	2
2) Unterstützung dabei leisten, dass es bei Entwicklungsprozessen mehr als bisher Bereitschaft zur Veränderung und nicht von vornherein Ablehnung gibt.	2
3) Ein grundlegendes Training in Kommunikation für das Lehrerkollegium mit außerschulischen Fachleuten organisieren.	3
4) Informationen mehr als bisher an alle weitergeben.	3
5) Sich bei Problemen innerhalb des Lehrerteams vermehrt unterstützend einbringen.	3

6) Unterstützung dabei leisten, dass bei Entwicklungsprozessen besser als bisher geklärt wird, ob und für wen die Teilnahme verbindlich ist.	3
7) Unterstützung dabei leisten, dass Entwicklungsprozesse besser als bisher angekündigt werden.	3
8) Zum Aussprechen regelmäßige Termine mit einem Mediator (bspw.: einmal im Monat) oder für Supervision organisieren.	5

Tabelle 114: Bewertungsergebnisse (Kommunikation/Zusammenarbeit) (D_5_LRG)

In Tabelle 115 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für die Vorschläge der Lehrerschaft zur Intensivierung des Kontakts bzw. des Zusammenkommens im Kollegium angegeben. Es werden alle neun Vorschläge durch die Schulleitung unterstützt. Es bestehen lediglich graduelle Unterschiede in der Intensität der Unterstützung.

Bewertungsergebnisse (Intensivierung des Kontakts)

Vorschlag/Idee	Bewertung
1) Zeiträume für gegenseitige Hospitationen schaffen.	1
2) Es sollten bestehende Möglichkeiten (Weihnachtsfeiern, gemeinsames Essen, nach Konferenzen, Arbeitsgespräche, Fortbildungsveranstaltungen etc.) mehr als bisher genutzt werden.	1
3) Mehr Transparenz als bisher für alle Kollegen über geleistete Arbeit herstellen (eine Anerkennungskultur aufbauen).	2
4) Mehr Möglichkeiten als bisher für gemeinsame Aktivitäten schaffen, die nicht unmittelbar mit Unterricht/Administration zu tun haben.	2

5) Mehr Wertschätzung im zwischenmenschlichen Umgang innerhalb des Kollegiums zu pflegen (bspw.: Grüßen, Bedanken ...).	2
6) Mehr Kommunikationsplätze schaffen (Raum für Gespräche, der nicht gleichzeitig Arbeitsfläche ist).	2
7) Einen Stundenplan schaffen, der mehr Anwesenheitszeit als bisher für das gesamte Kollegium schafft (z. B.: Dienstbesprechungen fix im Stundenplan verankern).	2
8) Mehr Transparenz als bisher über Verpflichtungen/Pflichten von allen Kollegen herstellen (bspw. durch Organisationsplan).	3
9) Alle mehr als bisher über Entscheidungen informieren oder in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, einbeziehen.	3

Tabelle 115: Bewertungsergebnisse Intensivierung des Kontakts (D_5_LRG)

In Tabelle 116 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für die Vorschläge der Lehrerschaft zum besseren Fordern und Fördern der Kinder angegeben. Alle drei Vorschläge werden von der Schulleitung unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Fordern/Fördern)

Vorschlag/Idee	Bewertung
1) Die Förderkonzepte der Schule gemeinsam neu gestalten.	2
2) Die Stundenpläne besser als bisher nach den Bedürfnissen der Kinder ausrichten (z. B.: Förderstunden früher und nicht in der 7. Stunde ansetzen ...).	2
3) Mehr Kollegen als bisher an der Begabungs- und Begabtenförderung	2

(BBF) arbeiten und mitwirken lassen.	
--------------------------------------	--

Tabelle 116: Bewertungsergebnisse (Fordern/Fördern) (D_5_LRG)

Kooperation mit außerschulischen Akteuren: In Tabelle 117 ist angeführt, mit welchen außerschulischen Akteuren die Schulleitung Kooperationen als hilfreich bzw. sinnvoll ansieht. Dabei unterstützt (1) die Schulleitung Kooperationen mit neun von 15 außerschulischen Akteuren (60%). Zu sechs Akteuren macht sie keine Angabe (0).

Kooperation mit außerschulischen Akteuren

Akteur	Bewertung
1) Tischtennisvereine	1
2) Freiwillige Feuerwehr	1
3) Musikvereine	1
4) Pfarre	1
5) Polizei	1
6) Politiker (zuständig für Jugendangelegenheiten)	1
7) Ärzte bzw. Gesundheitsberufe	1
8) diverse Unternehmen/Betriebe	1
9) Zubringervolksschulen	1
10) Abnehmerschulen	0

11) Sozialvereine	0
12) Fußballvereine	0
13) Kulturvereine	0
14) Kunstvereine	0
15) Handballvereine	0

Tabelle 117: Kooperation mit außerschulischen Akteuren (D_5_LRG)

9.5.2 SAK-Schule

Schüler

Da die erste Problemdimension nicht weiter behandelt, sondern direkt zur Lösung an die entsprechenden Instanzen weitergeleitet wird, werden in der fünften Phase die Problemdimensionen 2 und 3 weiterbearbeitet. Die Lösungssuche für die vierte Problemdimension ist bereits in der vierten Phase vollendet worden.

Problemdimension 2: Organisation (zu wenige Möglichkeiten zum Aufhalten in den Pausen und Freistunden)

Insgesamt wird allen acht Strategieitems (Vorschlägen) für mehr Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen bzw. Freistunden zugestimmt (siehe Tabelle 118).

Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen und Freistunden)

Vorschlag/Idee	m	Zustimmung in %
1) In allen Gängen des Schulhauses.	1,69	85
2) In einem speziell gestalteten Ruheraum (Sofa, Couch ...).	1,71	83

3) In einem speziell gestalteten Spielraum (Tischtennistisch, Tischfußball ...).	1,74	83
4) Im Computerraum.	1,94	78
5) Im Turnsaal (mit Bällen spielen).	2,06	76
6) Draußen im Schulhof/im Schulgarten.	2,07	78
7) In der Bibliothek/im Leseraum.	2,09	70
8) In anderen Klassen.	2,60	63

Tabelle 118: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen bzw. Freistunden) (S_5_SAK)

Von zwei Strategieitems (Vorschlägen), welche gezielt mögliche Aufenthaltsmöglichkeiten in den Freistunden betreffen, wurde zu einem (50%) mehrheitlich zugestimmt (siehe Tabelle 119).

Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten in den Freistunden)

Vorschlag/Idee	m	Zustimmung in %
1) Außerhalb des Schulgebäudes (in die Stadt gehen, nach Hause gehen ...).	1,53	86

Tabelle 119: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten in den Freistunden) (S_5_SAK)

In Tabelle 120 ist die Zustimmung der Schülerschaft zu den von Schülern und Eltern vorgeschlagenen Regeln für die Benutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten angegeben. Dabei wird zu 16 von 18 Regeln (88,8%) mehrheitlich zugestimmt.

Bewertungsergebnisse (Regeln für Aufenthaltsmöglichkeiten)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Rücksicht nehmen auf andere Mitschüler (brav sein, nett sein, keinen stören/ärgern, nicht streiten)!	1,68	85
2) Immer pünktlich zurück sein (in der eigenen Klasse, in der Schule)!	1,74	86
3) Nichts zerstören, beschädigen, wenn doch, selbst wieder in Ordnung bringen!	1,77	88
4) Auf Sauberkeit achten und selbst verursachten Schmutz beseitigen!	1,81	84
5) Sachen (Bücher, Spiele) ordentlich behandeln und richtig zurückstellen!	1,81	83
6) Disziplin, Ordnung einhalten!	1,95	83
7) Keine Gewalt (nicht aggressiv sein, raufen, rempeln, stoßen)!	2,01	78
8) Ruhe (leise sein, nicht schreien), außer in dafür vorgesehenen Räumen (Bsp.: Bewegungsräume)!	2,01	79
9) Die Anweisungen der Aufsichtspersonen	2,13	78

10) Nur in dafür vorgesehenen Räumen laufen (Bsp.: Bewegungsräume)!	2,16	73
11) Bei Verlassen des Schulgebäudes während der Freistunden in der Schule ab- und wieder anmelden!	2,18	71
12) Nicht alle Kinder auf einmal (in einer Liste eintragen, wer, wann, welchen Raum benutzen darf)!	2,37	68
13) Zugang zu Computern mit eingeschränktem Internetzugang (nur bestimmte Internetseiten dürfen aufgerufen werden)!	2,39	68
14) Draußen/im Freien: nicht mit Gegenständen werfen (z. B.: Kastanien)!	2,53	68
15) Für das Verlassen des Schulgebäudes in den Freistunden eine Bestätigung der Eltern einholen!	2,54	65
16) Essen und trinken nur in dafür vorgesehen Räumen (z. B.: Klassenräume)!	2,69	66

Tabelle 120: Bewertungsergebnisse (Regeln für Aufenthaltsmöglichkeiten) (S_5_SAK)

Problemdimension 3: Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht (zu wenige Ausflüge oder Exkursionen)

In Tabelle 121 ist die Zustimmung der Schülerschaft zu den Vorschlägen über Ziele für Exkursionen und Ausflüge angegeben. Insgesamt stimmen die Schüler zu 34 von 35 (97%) Vorschlägen mehrheitlich zu.

Bewertungsergebnisse (Ausflüge/Exkursionen)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Gemeinsame Ausflüge (z. B.: Kino, Prater, Bowling/Kegeln, Spielplatz)	1,14	96
2) Schwimmen zum Spaß (Schwimmbad)	1,58	86
3) Kletterpark	1,60	84
4) Tiergarten/Zoo (z. B.: Schönbrunn)	1,61	86
5) Eislaufen gehen (Eislaufplatz)	1,61	88
6) Bundesländer in Österreich: (z. B.: Kärnten, Salzburg, Burgenland, Wien)	1,62	85
7) Naturhistorisches Museum (Geschichte von Mensch und Natur)	1,63	88
8) Burgen	1,65	86
9) Städte/Orte (z. B.: Korneuburg, St. Pölten)	1,65	89
10) Radausflug	1,69	83
11) ORF	1,70	83
12) Amethyst Welt (Edelsteinstollen)	1,79	86

13) Andere Staaten (z. B.: Serbien, USA)	1,80	78
14) Flughafen	1,83	81
15) Wald	1,85	83
16) Neusiedlersee	1,85	83
17) Donauauen (Nationalpark)	1,88	83
18) Schloss Belvedere	1,90	77
19) England (z. B.: London)	1,90	76
20) Römersiedlung	1,92	83
21) Stephansdom	1,92	81
22) Technikkurse machen	1,94	78
23) Unterschiedliche Landschaften (z. B.: Ebene, Berge, Flüsse, Landschaftsformen etc.)	1,94	82
24) Firmen, Lehrstellen	1,95	80
25) Kunsthistorisches Museum (Kunst, Gemälde)	2,04	78
26) Stadtrundgang SAK-Gemeinde	2,04	78
27) Theater	2,06	77

28) Rathaus in W-Stadt	2,10	76
29) Haus der Musik (Klangmuseum)	2,10	76
30) Ringstraße	2,12	75
31) Kindermuseum (spielend forschen und lernen)	2,15	75
32) Skatepark	2,20	73
33) Gärtnerei/Gartenanlage	2,25	74
34) Bauernhof	2,28	72

Tabelle 121: Bewertungsergebnisse (Ausflüge/Exkursionen) (S_5_SAK)

In Tabelle 122 ist die Zustimmung der Schülerschaft zu den Vorschlägen über Themen für Exkursionen und Ausflüge angegeben. Insgesamt stimmen die Schüler zu allen Vorschlägen zu (mit unterschiedlicher Präferenz).

Bewertungsergebnisse (Themen für Exkursionen/Ausflüge)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Ägypten	1,66	83
2) Tiere (Hund, Insekten, Tiere beobachten)	1,76	80
3) Kriege (z. B.: Weltkriege)	1,76	81
4) Planeten, Mond, Erde	1,77	83
5) Dinosaurier/Höhlenmenschen	1,77	76

6) Mechanik, Technik (Maschinen bedienen)	1,86	80
7) Gesundheit	1,89	79
8) Welt, andere Staaten	1,89	79
9) Römer/Griechen	1,93	79
10) Strom	1,97	79
11) Umwelt	2,00	75
12) Regenwald	2,02	75
13) Luftdruck	2,09	74
14) Österreich, NÖ	2,10	79
15) Der Mensch	2,13	74
16) Naturwissenschaft	2,16	78
17) Berge	2,20	76
18) Kunst (z. B.: Michelangelo)	2,58	67
19) Pflanzen	2,67	66

Tabelle 122: Bewertungsergebnisse (Themen für Exkursionen/Ausflüge) (S_5_SAK)

In Tabelle 123 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schülerschaft zur Lösung des von der Lehrerschaft vorgebrachten Problems, dass das Verhalten und die Umgangsformen der Kinder problematisch sind, angegeben. Es werden alle 5 Strategieitems (Vorschläge) von der Schülerschaft mehrheitlich unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Verhalten/Umgangsformen der Schüler)

Vorschläge/Ideen:	m	Zustimmung in %
1) Bitte – Danke sagen	1,53	92
2) Mehr Grüßen	1,67	89
3) Besser zuhören – aussprechen lassen und dann erst antworten	1,78	85
4) Weniger Schreien	1,93	79
5) Keine Schimpfwörter verwenden	2,11	79

Tabelle 123: Bewertungsergebnisse (Verhalten/Umgangsformen der Schüler) (S_5_SAK)

Eltern

Problemdimension 1: *Materielle Infrastruktur (zu wenig Aufenthaltsmöglichkeiten - Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume – in der Schule; Für die Kinder gibt es zu wenig Möglichkeiten, wo sie sich in den Pausen aufhalten können)*

In Tabelle 124 ist die Zustimmung der Elternschaft zu den Vorschlägen über die Schaffung bzw. Nutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten für die Schüler an der Schule angegeben. Insgesamt stimmen die Eltern allen sieben Vorschlägen zu.

Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten für die Schüler)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Die Lehrer sollen für die Benutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten klare Regeln und Ordnungen gemeinsam mit den Schülern festlegen, die auch von den Eltern unterstützt werden.	1,39	97
2) Für Entspannung und Ruhe soll der Leseraum mehr genutzt werden können als bisher.	1,45	97
3) Für ein entspanntes und soziales Zusammensein in gemütlicher Atmosphäre sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten geschaffen oder genutzt werden. z. B.: in der Aula, auf den Gängen, in freien Klassenräumen (ausgestattet mit z. B.: Couch, Tisch, Kartenspielen, Brettspielen, Musik, Tischfußball, Getränkeautomat etc.).	1,51	97
4) Um ausreichend entspannen zu können, sollte die Atmosphäre bzw. Gestaltung entsprechender Räume freundlicher/gemütlicher sein (Blumen, Couch, Wände ...) als bisher.	1,58	97

5) Für Bewegung und körperliche Aktivität sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten geschaffen oder genutzt werden. z. B.: draußen (Schulgarten, Schulhof) oder drinnen (Turnsaal, Bewegungsraum, Aula); ausgestattet mit z. B.: dämpfendem Bodenbelag, Softbällen, Basketbällen, Tischtennis, Balancierstangen, guter Belüftung.	1,67	100
6) Es soll in einer Liste eingetragen werden, wer, wann, welche Aufenthaltsmöglichkeiten benutzen darf. (z. B.: Eintragslisten: Name, Tag, Klasse, welcher Zeitpunkt).	1,78	87
7) Es soll mehr Zugang zu Computern geben als bisher.	2,03	85

Tabelle 124: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten für die Schüler) (E_5_SAK)

In Tabelle 125 ist die Zustimmung der Elternschaft zu den Vorschlägen über die Schaffung bzw. Nutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten für die Schüler in den Pausen angegeben. Insgesamt stimmen die Eltern allen neun Vorschlägen zu.

Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen)

	m	Zustimmung in %
1) Draußen (Schulhof, Schulgarten)	1,49	95
2) Im Leseraum (Bibliothek)	1,64	90
3) An bestimmten Plätzen am Gang (mit PC, Couch, Tischen)	1,75	85
4) In einem eigenen Spielraum, Pausenraum	1,78	90

5) In Bewegungsräumen (Turnsaal etc.)	1,81	87
6) In der Aula	1,92	92
7) Im Informatikraum	2,08	82
8) Im Nachmittagsbetreuungsraum	2,29	72
9) Auch in anderen Klassenräumen	3,00	54

Tabelle 125: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen) (E_5_SAK)

In Tabelle 126 ist die Zustimmung der Elternschaft zu den Vorschlägen über die zu geltenden Regeln für die Nutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten, deren Nichteinhaltung entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen sollen, angeführt. Insgesamt stimmen die Eltern allen neun Vorschlägen zu.

Bewertungsergebnisse (Regeln für Aufenthaltsmöglichkeiten)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Keine Gewalt: nicht aggressiv sein, raufen, rempeln, stoßen!	1,21	95
2) Nichts zerstören, beschädigen und wenn doch, selbst wieder in Ordnung bringen!	1,22	92
3) Auf Sauberkeit achten und selbst verursachten Schmutz beseitigen!	1,27	92
4) Befolgen der Anweisungen der Aufsichtspersonen.	1,29	95

5) Rücksichtnahme auf andere Mitschüler (brav sein, nett sein, keinen stören/ärgern).	1,32	95
6) Ruhe (leise sein, nicht schreien) außer in dafür vorgesehenen Räumen (z. B. Bewegungsräume)!	1,42	95
7) Laufen nur in den dafür vorgesehenen Räumen (z. B. Bewegungsräume)!	1,43	92
8) Disziplin, Ordnung einhalten!	1,47	92
9) Zugang zu Computern mit eingeschränktem Internetzugang (nur bestimmte Internetseiten dürfen aufgerufen werden)!	2,14	79

Tabelle 126: Regeln für Aufenthaltsmöglichkeiten (E_5_SAK)

Problemdimension 2: Klima zwischen den Schülern/Verhalten von Schülern (Die Schüler haben voreinander zu wenig Respekt; Es gibt zu viele Grenzüberschreitungen von Schülern gegenüber Mitschülern – belästigen, bedrohen, attackieren)

In Tabelle 127 ist die Zustimmung der Eltern zu vorgeschlagenen Maßnahmen für die Verbesserung des Verhaltens/der Umgangsformen der Schüler angeführt. Es werden acht von neun Vorschlägen von den Eltern mehrheitlich angenommen.

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Die Eltern verständigen.	1,76	87
2) Ein schematisches Vorgehen anwenden.	1,89	85
3) Konsequenteres, strengeres Vorgehen der Lehrer.	2,32	82

4) Schüler aus der Klasse entfernen und für eine bestimmte Zeit in einen gesonderten Raum mit Betreuungsperson (Direktor oder Lehrer) schicken.	2,43	74
5) Nach Ermessen Suspendierungen der Kinder von der Schule vornehmen.	2,51	74
6) „Schriftliche Zusatzaufgabe“	2,68	67
7) Nach Ermessen weitere Stellen einschalten.	2,70	72
8) „Sitzpausen“	2,89	64

Tabelle 127: Bewertungsergebnisse (Verhalten/Umgangsformen der Schülerschaft) (E_5_SAK)

In Tabelle 128 ist die Zustimmung der Eltern zu Vorschlägen für eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonal und Eltern zum Zwecke der Verbesserung des Umgangs der Schüler miteinander angeführt. Es werden alle vier Vorschläge von den Eltern mehrheitlich angenommen.

Bewertungsergebnisse (Zusammenarbeit Lehrpersonal/Eltern zwecks Umgang der Schüler miteinander)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Unterstützung und Hilfe für die Lehrer seitens der Eltern der betroffenen Schüler.	1,54	87
2) Regelmäßiger Austausch, gemeinsames Vorgehen.	1,56	87
3) Außenstehende Experten (z. B.: Schulpsychologen beiziehen).	1,80	85

4) Information der Eltern einer gesamten Klasse bei massiven Problemen mit einzelnen Schülern.	2,09	74
--	------	----

Tabelle 128: Bewertungsergebnisse (Zusammenarbeit Lehrpersonal/Eltern zwecks Umgang der Schüler) (E_5_SAK)

Problemdimension 3: Gestaltung/Aktivitäten im Unterricht (Es werden mit den Kindern zu wenige Ausflüge gemacht)

In Tabelle 129 ist die Zustimmung der Eltern zu Vorschlägen über Exkursions- oder Ausflugsziele angegeben. Es werden alle zwölf Vorschläge mehrheitlich angenommen.

Bewertungsergebnisse (Exkursions- und Ausflugsziele)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Sport (z. B.: Kletterpark, Eislaufen, Schifahren)	1,58	90
2) Museen/Ausstellungen	1,59	87
3) Tierpark, Zoo	1,59	90
4) Theater	1,68	97
5) Natur	1,68	92
6) Draußen Spaß haben	1,69	87
7) Sehenswürdigkeiten	1,71	87
8) Städte/Länder	1,76	92
9) Besuch von Lehrstätten und Betrieben/Firmen: (z. B.: Bank, Werkstatt)	1,86	85

10) England/London	2,03	72
11) Flughafen	2,14	79
12) Unterhaltung	2,18	82

Tabelle 129: Bewertungsergebnisse (Exkursions- und Ausflugsziele) (E_5_SAK)

In Tabelle 130 ist die Zustimmung der Eltern zu Vorschlägen über Abläufe von Exkursionen oder Ausflügen (Aktivitäten) angegeben. Es werden alle sieben Vorschläge mehrheitlich angenommen.

Bewertungsergebnisse (Aktivitäten/Abläufe von Exkursionen/Ausflügen)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Ausflüge/Exkursionen in den Unterricht einbauen.	1,59	97
2) Bus-Bahn-Schiff-Kombinationen nutzen.	1,89	85
3) Stadtrundgänge machen.	2,11	92
4) Lesenacht veranstalten.	2,11	82
5) Seminare/Veranstaltungen zum Thema Gewalt an Schulen besuchen.	2,18	85
6) Mit Personal durchführen, das spezielle Schulungen bzw. Erfahrungen hat (außer den Lehrkräften)	2,19	77
7) Vorträge besuchen.	2,26	85

Tabelle 130: Bewertungsergebnisse (Aktivitäten/Abläufe von Exkursionen/Ausflügen) (E_5_SAK)

In Tabelle 131 ist die Zustimmung der Eltern zu Vorschlägen, wie diese bei Exkursionen/Ausflügen mithelfen könnten, angegeben. Es werden alle drei Vorschläge mehrheitlich angenommen.

Bewertungsergebnisse (Mithilfe der Eltern bei Ausflügen/Exkursionen)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Begleitperson sein.	2,49	72
2) Bei der Organisation mithelfen.	2,62	69
3) Finanziell unterstützen.	2,69	72

Tabelle 131: Bewertungsergebnisse (Mithilfe der Eltern bei Ausflügen/Exkursionen) (E_5_SAK)

In Tabelle 132 ist die Unterstützungsbereitschaft der Eltern von Vorschlägen der Lehrerschaft zur Verbesserung des Verhaltens, der Umgangsformen und Grundhaltung der Kinder angeführt. Es werden alle vier Vorschläge mehrheitlich von der Elternschaft akzeptiert, wenn auch deutliche Unterschiede in der Präferenz der Vorschläge bestehen.

Bewertungsergebnisse (Unterstützungsbereitschaft der Vorschläge zur Verhaltensbesserung)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Die Kinder zu Hause auf gute Umgangsformen und respektvolles Verhalten gegenüber den Lehrern vorbereiten.	1,32	92
2) Den Kindern zu Hause eine positive Haltung gegenüber dem Lernen und der Schule vermitteln.	1,53	90

3) Verbindliche Vereinbarungen zwischen Eltern und Lehrern über Regeln und Konsequenzen bei Fehlverhalten der Kinder unterstützen.	1,87	87
4) Vermehrt als Aufsichtsperson (in der Schule als auch bei Schulveranstaltungen) zur Verfügung stehen.	2,74	64

Tabelle 132: Bewertungsergebnisse (Unterstützungsbereitschaft der Vorschläge zur Verhaltensbesserung) (E_5_SAK)

Lehrer

Problemdimension 2: Verhalten/Umgangsformen/Voraussetzungen der Schüler (Die Schüler haben eine zu geringe Hemmschwelle gegenüber den Lehrern; Die Schüler haben beim Eintritt in unsere Schule mangelhaft entwickelte Umgangsformen; Es ist zu schwierig, unseren Schülern Zuverlässigkeit oder Engagement zu vermitteln; Die Schüler lügen zu viel)

In Tabelle 133 ist die Zustimmung der Lehrerschaft zu Vorschlägen für die Verbesserung des Verhaltens bzw. der Grundhaltungen der Schüler angeführt. Insgesamt werden vier von fünf Vorschlägen (80%) mehrheitlich angenommen.

Bewertungsergebnisse (Verbesserung des Verhaltens/der Grundhaltungen der Schüler)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Das Lehrerkollegium sollte sich gemeinsam auf klare Regeln für die Kinder einigen	1,11	100
2) Das Lehrerkollegium sollte sich bei Regelverstößen auf ein einheitliches, konsequentes Vorgehen einigen	1,11	100

3) Es sollte in der Schule mit den Kindern am Umgangston, an der Sprechkultur gearbeitet werden (Grüßen, Bitte – Danke, keine Schimpfwörter, kein Schreien, Zuhören – Aussprechen lassen – Antworten etc.)	1,33	100
4) Es soll klare Informationen und verbindliche Abmachungen über Regeln und Konsequenzen mit den Eltern am Beginn eines Schuljahres geben	1,44	100

Tabelle 133: Bewertungsergebnisse (Verbesserung des Verhaltens/der Grundhaltungen der Schüler) (L_5_SAK)

Problemdimension 3: Kommunikation innerhalb des Lehrerkollegiums (Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten ist zu wenig Zeit; neu erworbene Kompetenzen und neu erworbenes Wissen aus Fortbildungen werden innerhalb des Kollegiums nicht ausreichend verbreitet; Die Kommunikation unter den Kollegen ist nicht ausreichend vorhanden)

Problemdimension 4: Klima/Kommunikation/Kooperation zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung (Probleme werden in Konferenzen nur unzureichend besprochen; Es gibt zu wenig Wertschätzung und Anerkennung für die Arbeitsleistung des Lehrerkollegiums seitens der Direktion)

In Tabelle 134 sind Vorschläge der Lehrerschaft zu sowohl Problembereich 3 als auch 4 angeführt. Es wird die Zustimmung zu diesen Vorschlägen angegeben. Alle Vorschläge werden von der Lehrerschaft mehrheitlich akzeptiert.

Bewertungsergebnisse (Verbesserung Klima/Kommunikation/Kooperation im Kollegium)

Probleme/Vorschläge	m	Zustimmung in %
1) Es sollte bei jeder Konferenz einen Tagesordnungspunkt geben, bei dem Raum und Zeit für die Behandlung von aktuellen Problemen geboten werden.	1,33	100
2) Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten sollte es mehr Zeit, Raum und Anerkennung geben.	1,44	100
3) Der Verbesserung der Kommunikation zwischen den Kollegen sollte mehr Raum und Zeit als bisher eingeräumt werden.	1,50	89
4) Es sollte mehr Raum und Zeit für die Verbreitung von neu erworbenem Wissen und Kompetenzen innerhalb des Kollegiums geben (Bsp.: bei Konferenzen).	1,56	100
5) Es sollte für das Lehrerkollegium eine professionelle Supervision geben.	2,44	89

Tabelle 134: Bewertungsergebnisse (Verbesserung Klima/Kommunikation/Kooperation im Kollegium) (L_5_SAK)

In Tabelle 135 ist die Unterstützungsbereitschaft der Lehrkräfte für die Vorschläge der Eltern und Schüler zur Nutzung und Schaffung von Aufenthaltsmöglichkeiten angeführt. Es werden drei von fünf Vorschlägen (60%) mehrheitlich unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten an der Schule)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Für Bewegung und körperliche Aktivität sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten geschaffen oder genutzt werden. Z. B.: draußen (Schulgarten, Schulhof), oder drinnen (Turnsaal, Bewegungsraum, Aula); ausgestattet mit z. B.: dämpfendem Bodenbelag, Softbällen, Basketbällen, Tischtennis, Balancierstangen, guter Belüftung	1,89	89
2) Die Atmosphäre bzw. Gestaltung entsprechender Räume freundlicher, gemütlicher machen (Blumen, Couch, Wände ...) als bisher	2,44	100
3) Für Entspannung und Ruhe vermehrt den Leseraum (die Bibliothek) zur Verfügung stellen	2,78	89

Tabelle 135: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten an der Schule) (L_5_SAK)

In Tabelle 136 ist die Unterstützungsbereitschaft der Lehrerschaft für Vorschläge der Eltern und Schüler über Aufenthaltsorte/-plätze in den Pausen angeführt. Es werden vier von zwölf Vorschlägen (33,3%) von der Lehrerschaft mehrheitlich akzeptiert.

Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsorte in den Pausen)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) In Bewegungsräumen (z. B.: Turnsaal, mit Bällen spielen)	1,33	100
2) Draußen (Schulhof, Schulgarten)	1,78	100

3) In einem eigenen Spielraum, Pausenraum (Tischtennistisch, Tischfußball ...)	2,0	89
4) In der Aula	2,89	67

Tabelle 136: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsorte in den Pausen) (L_5_SAK)

In Tabelle 137 ist die Unterstützungsbereitschaft der Lehrerschaft für die von Eltern und Schülern vorgeschlagenen Regeln, die bei Benützung der entsprechenden Aufenthaltsmöglichkeiten gelten sollen, angeführt. Es werden 16 von 19 Regelvorschläge (84%) von der Lehrerschaft mehrheitlich unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Regeln zur Benutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Auf Sauberkeit achten und selbst verursachten Schmutz beseitigen!	1,11	100
2) Bei Aufenthalt im Leseraum (Bibliothek) Bücher ordentlich behandeln und richtig zurückstellen!	1,11	100
3) Die Anweisungen der Aufsichtspersonen befolgen!	1,22	100
4) Bei Nutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten immer pünktlich zurück sein (in der Schule bzw. Klasse)!	1,22	100
5) Keine Gewalt (nicht aggressiv sein, raufen, rempeln, stoßen)!	1,33	100

6) Nichts zerstören, beschädigen und wenn doch, selbst wieder in Ordnung bringen!	1,33	100
7) Rücksichtnahme auf andere Mitschüler (brav sein, nett sein, keinen stören/ärgern, nicht streiten)!	1,44	100
8) Laufen nur in dafür vorgesehenen Räumen (Bsp.: Bewegungsräume)!	1,44	100
9) Bei Benutzung bestimmter Aufenthaltsmöglichkeiten (z. B.: Leseraum, Spielraum, Bewegungsraum) darf nicht gegessen oder getrunken werden!	1,44	100
10) Disziplin, Ordnung einhalten!	1,55	100
11) Bei Aufenthalt draußen im Schulhof, Schulgarten nicht mit Gegenständen werfen (Bsp.: Kastanien)!	1,56	89
12) Für die Benutzung klare Regeln und Ordnungen gemeinsam mit den Schülern festlegen, die auch von den Eltern unterstützt werden!	1,56	100
13) Bei Aufenthalt in Bewegungsräumen/Turnsaal keine großen Turngeräte verwenden!	1,63	89
14) Ruhe (leise sein, nicht schreien), außer in dafür vorgesehenen Räumen (z. B.: Bewegungsräume)!	1,75	89

15) Bei Aufenthalt draußen im Schulhof, Schulgarten nicht mit Bällen gegen die Mauer schießen!	1,88	78
16) Für die Benutzung eigens geschaffener Aufenthaltsmöglichkeiten (z. B.: Leseraum, Spielraum, Bewegungsraum) soll es Eintragslisten geben, wer wann Zugang hat (Name, Tag, Klasse, Zeitpunkt)!	2,11	89

Tabelle 137: Bewertungsergebnisse (Regeln zur Benutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten) (L_5_SAK)

In Tabelle 138 ist die Unterstützungsbereitschaft der Lehrerschaft zu Vorschlägen der Eltern und Schüler für Exkursionen und Ausflüge angeführt. Insgesamt werden drei von vier Vorschlägen (75%) von der Lehrerschaft mehrheitlich unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Exkursionen/Ausflüge an verschiedene Orte/Plätze (z. B.: Museen/Ausstellungen, Städte/Bundesländer, andere Staaten, in die Natur/Naturparks, Kunst-/Kulturstätten Sehenswürdigkeiten, Unternehmen/Firmen etc.)	1,67	100
2) Ausflüge/Exkursionen zu Themen machen, welche die Kinder vorschlagen, wenn diese zu meinen Fächern (Lehrplan) bzw. zu den Aufgaben, die ich an der Schule erfülle, passen	1,67	100
3) Sportliche Aktivitäten (z. B.: Eislaufen, Schwimmen, Radfahren, Klettern, Skaten)	2,33	78

Tabelle 138: Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge) (L_5_SAK)

In Tabelle 139 ist die Unterstützungsbereitschaft der Lehrerschaft von Vorschlägen der Eltern für eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern zwecks mangelndem Respekt bzw. Grenzüberschreitungen der Schüler angeführt. Es werden alle Vorschläge mehrheitlich unterstützt.

Bewertungsergebnisse (Zusammenarbeit: Lehrerschaft – Eltern)

Vorschläge/Ideen	m	Zustimmung in %
1) Unterstützung und Hilfe seitens der entsprechenden Eltern	1,75	78
2) Regelmäßiger Austausch, gemeinsames Vorgehen	1,78	100
3) Außenstehende Experten (Bsp.: Schulpsychologen) beiziehen	2,00	89
4) Information der Eltern einer gesamten Klasse bei massiven Problemen mit einzelnen Schülern	2,11	89

Tabelle 139: Bewertungsergebnisse (Zusammenarbeit: Lehrerschaft – Eltern) (L_5_SAK)

Kooperation mit außerschulischen Akteuren: In Tabelle 140 ist angeführt, mit welchen außerschulischen Akteuren die Lehrerschaft Kooperationen als hilfreich bzw. sinnvoll ansieht. Dabei wurden all jene Akteure zur Auswahl angeboten, die ihrerseits bereits in Phase 1 im Zuge der Online-Repräsentantenbefragung selbst Kooperationsvorschläge mit der Schule gemacht haben. Insgesamt sieht die Lehrerschaft Kooperationen mit 11 von 17 (65%) angeführten außerschulischen Akteuren mehrheitlich für sinnvoll und hilfreich an. An oberster Stelle rangieren Sozialvereine gefolgt von der Polizei und Vertretern öffentlicher Gesundheitsförderprogramme.

Bewertungsergebnisse (Kooperationen mit dem Schulumfeld aus Sicht der Lehrerschaft)

Akteur	Zustimmung in %
1) Sozialpädagogische Betreuung und Beratung	88,9
2) Jugendsozialverein	77,8
3) Polizei	66,7
4) Vertreter öffentlicher Gesundheitsförderprogramme	66,7
5) Suchtberatung	66,7
6) Lehrlingsausbildende Unternehmen	55,6
7) Abnehmerschulen	55,6
8) Zuständige für die Sicherheit in SAK-Gemeinde (Vertreter Sicherheitsbeirat)	55,6
9) Gesundheit: Ärzte für Allgemeinmedizin	55,6
10) Leichtathletikverein	55,6
11) Volleyballverein	55,6
12) Radballverein	33,3
13) Tennisverein	33,3

14) Jungschar (Pfarre)	33,3
15) Bogensportclubverein	22,2
16) Politiker (speziell für Jugend zuständige Politiker!)	11,1
17) Fischereiverein	11,1

Tabelle 140: Bewertungsergebnisse (Kooperationen mit dem Schulumfeld aus Sicht der Lehrerschaft) (L_5_SAK)

Die Mehrheit der mitwirkenden Lehrkräfte spricht sich auch für Kooperationen mit lehrlingsausbildenden Unternehmen, Abnehmerschulen, Zuständigen für die Sicherheit in SAK-Gemeinde, Ärzten sowie Leichtathletik- oder Volleyballvereinen aus. Die geringste Zustimmung erfahren Kooperationen mit der Politik oder dem Fischereiverein. Wiederum zeigt sich eine zurückhaltende Kooperationsbereitschaft mit der Politik und der Pfarre, was in Zusammenhang mit der nicht auszuschließenden parteipolitischen bzw. religiösen Einflussnahme auf Schule liegen könnte, welcher Lehrkräfte in ihrer Rolle prinzipiell eine skeptische Haltung gegenüber aufzubringen haben.

Schulleitung

Die Schulleitung hat bereits in der vierten Phase Lösungsvorschläge für die von ihr wahrgenommenen Probleme genannt. Es erübrigt sich eine Bewertung dieser Vorschläge durch dieselbe Person. Daher wird die Schulleitung in der fünften Phase mit den Vorschlägen und Ideen der anderen Akteursgruppen zur Lösung ihrer wichtigsten Probleme konfrontiert und um ihre Unterstützungsbereitschaft gefragt. Wie die Lehrkräfte hat auch die Schulleitung die Möglichkeit ihre Kooperationsbereitschaft mit den außerschulischen Akteuren anzuführen. Es wird in den folgenden Tabellen jeweils angegeben, wie sehr sich die Schulleitung vorstellen kann, Vorschläge und Ideen der jeweiligen Akteursgruppen zu unterstützen (von 1= kann ich mir sehr gut vorstellen bis 6=kann ich mir gar nicht vorstellen).

In Tabelle 141 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für die Vorschläge der Lehrerschaft zur Verbesserung des Verhaltens/der Umgangsformen der Schüler angeführt. Die Schulleitung unterstützt alle fünf Vorschläge (Strategieitems) klar.

Bewertungsergebnisse (Verhalten/Umgangsformen der Schüler)

Vorschläge/Ideen	Bewertung
1) Das Lehrerkollegium sollte sich gemeinsam auf klare Regeln für die Kinder einigen.	2
2) Das Lehrerkollegium sollte sich bei Regelverstößen auf ein einheitliches, konsequentes Vorgehen einigen.	2
3) Es sollte in der Schule mit den Kindern am Umgangston, an der Sprechkultur gearbeitet werden (Grüßen, Bitte – Danke, keine Schimpfwörter, kein Schreien, Zuhören – Aussprechen lassen – Antworten etc.).	2
4) Es soll klare Informationen und verbindliche Abmachungen über Regeln und Konsequenzen mit den Eltern am Beginn eines Schuljahres geben.	2
5) Es sollte in der Schule Erziehungsarbeit geleistet werden.	2

Tabelle 141: Bewertungsergebnisse (Verhalten/Umgangsformen der Schüler) (D_5_SAK)

In Tabelle 142 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für Vorschläge der Lehrerschaft zur Verbesserung des Klimas/der Kommunikation/Kooperation innerhalb des Kollegiums angegeben. Sie unterstützt vier von fünf Vorschlägen (80%).

Bewertungsergebnisse (Klima/Kooperation/Kommunikation)

Vorschläge/Ideen	Bewertung
1) Es sollte bei jeder Konferenz einen Tagesordnungspunkt geben, bei dem Raum und Zeit für die Behandlung von aktuellen Problemen geboten werden.	2
2) Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten sollte es mehr Zeit, Raum und Anerkennung geben.	2
3) Es sollte mehr Raum und Zeit für die Verbreitung von neu erworbenem Wissen und Kompetenzen innerhalb des Kollegiums geben (Bsp.: bei Konferenzen).	2
4) Für die Verbesserung der Kommunikation zwischen den Kollegen sollte mehr Raum und Zeit als bisher zur Verfügung gestellt werden.	3
5) Es sollte für das Lehrerkollegium eine professionelle Supervision geben.	4

Tabelle 142: Bewertungsergebnisse (Klima/Kooperation/Kommunikation) (D_5_SAK)

In Tabelle 143 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für die Vorschläge der Eltern und Schülerschaft zur vermehrten Nutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten angegeben.

Die Schulleitung unterstützt vier von fünf Vorschlägen (Strategieitems).

Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten)

	Bewertung
1) Für Bewegung und körperliche Aktivität sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten geschaffen oder genutzt werden. Z. B.: draußen (Schulgarten, Schulhof), oder drinnen (Turnsaal, Bewegungsraum, Aula); ausgestattet mit z. B.: dämpfendem Bodenbelag, Softbällen, Basketbällen, Tischtennis, Balancierstangen, guter Belüftung	2
2) Die Atmosphäre bzw. Gestaltung entsprechender Räume freundlicher, gemütlicher machen (Blumen, Couch, Wände ...) als bisher	2
3) Für ein entspanntes soziales Zusammensein in gemütlicher Atmosphäre sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten an der Schule geschaffen oder genutzt werden z. B.: in der Aula, auf den Gängen, in freien Klassenräumen (ausgestattet mit z. B.: Couch, Tisch, Kartenspielen, Brettspielen, Musik, Tischfußball, Getränkeautomat etc.)	2
4) Mehr Zugang zu Computern ermöglichen als bisher	3
5) Für Entspannung und Ruhe vermehrt den Leseraum (die Bibliothek) zur Verfügung stellen	4

Tabelle 143: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten) (D_5_SAK)

In Tabelle 144 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für die Vorschläge der Eltern und Schüler über Orte, an denen sich die Schüler in den Pausen und Freistunden vermehrt aufhalten können sollen, angeführt. Insgesamt unterstützt die Schulleitung sieben von zwölf Vorschlägen (58%).

Bewertungsergebnisse (Aufenthaltssorte in den Pausen und Freistunden)

	Bewertung
1) Auf allen Gängen des Schulhauses	1
2) Draußen (Schulhof, Schulgarten)	2
3) In Bewegungsräumen (z. B.: Turnsaal, mit Bällen spielen)	3
4) In einem eigenen Spielraum, Pausenraum (Tischtennistisch, Tischfußball ...)	3
5) In der Aula	3
6) In einem speziell gestalteten Ruheraum (Sofa, Couch ...).	3
7) Im Geographiekammerl (nur in Freistunden/nicht in Pausen)	3
8) Im Leseraum (Bibliothek)	4
9) Im Nachmittagsbetreuungsraum	4
10) Auch in anderen Klassenräumen	5
11) Im Informatikraum/Computerraum	5
12) Außerhalb des Schulgebäudes (in die Stadt gehen etc.) (nur in Freistunden/nicht in Pausen)	6

Tabelle 144: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltssorte in den Pausen und Freistunden) (D_5_SAK)

In Tabelle 145 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für von den Schülern und Eltern vorgeschlagene Regeln, die bei der Benutzung entsprechender Aufenthaltsmöglichkeiten gelten sollen, angegeben. Die Schulleitung unterstützt 15 von 18 vorgeschlagenen Regeln (83%).

Bewertungsergebnisse (Regeln zur Benutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten)

Vorschläge/Ideen	Bewertung
1) Auf Sauberkeit achten und selbst verursachten Schmutz beseitigen!	1
2) Bei Aufenthalt im Leseraum (Bibliothek) Bücher ordentlich behandeln und richtig zurückstellen!	1
3) Die Anweisungen der Aufsichtspersonen befolgen!	1
4) Bei Nutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten immer pünktlich zurück sein (in der Schule bzw. Klasse)!	1
5) Keine Gewalt (nicht aggressiv sein, raufen, rempeln, stoßen)!	1
6) Nichts zerstören, beschädigen und wenn doch, selbst wieder in Ordnung bringen!	1
7) Rücksichtnahme auf andere Mitschüler (brav sein, nett sein, keinen stören/ärgern, nicht streiten)!	1
8) Laufen nur in dafür vorgesehenen Räumen (Bsp.: Bewegungsräume)!	1
9) Bei Benutzung bestimmter Aufenthaltsmöglichkeiten (z. B.: Leseraum, Spielraum, Bewegungsraum) darf nicht gegessen oder getrunken werden!	1

10) Disziplin, Ordnung einhalten!	1
11) Bei Aufenthalt draußen im Schulhof, Schulgarten nicht mit Gegenständen werfen (Bsp.: Kastanien) oder mit Bällen gegen die Mauer schießen!	1
12) Für die Benutzung klare Regeln und Ordnungen gemeinsam mit den Schülern festlegen, die auch von den Eltern unterstützt werden!	1
13) Bei Aufenthalt in Bewegungsräumen/Turnsaal keine großen Turngeräte verwenden!	1
14) Ruhe (leise sein, nicht schreien), außer in dafür vorgesehenen Räumen (z. B.: Bewegungsräume)!	1
15) Für die Benutzung eigens geschaffener Aufenthaltsmöglichkeiten (z. B.: Leseraum, Spielraum, Bewegungsraum) soll es Eintragslisten geben, wer wann Zugang hat (Name, Tag, Klasse, Zeitpunkt)!	3
16) Zugang zu Computern mit eingeschränktem Internetzugang (nur bestimmte Internetseiten dürfen aufgerufen werden)!	4
17) Für Aufenthaltsmöglichkeit außerhalb des Schulgebäudes während der Freistunden (in der Stadt etc.) in der Schule ab- und wieder anmelden!	6
18) Für Aufenthaltsmöglichkeiten außerhalb des Schulgebäudes in den Freistunden (in der Stadt etc.) eine Berechtigung der Eltern einholen!	6

Tabelle 145: Bewertungsergebnisse (Regeln für Aufenthaltsmöglichkeiten) (D_5_SAK)

In Tabelle 146 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für Vorschläge der Eltern und Schüler zur vermehrten Durchführung von Exkursionen und Ausflügen angegeben. Die Schulleitung unterstützt alle vier Vorschläge.

Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge)

Vorschläge/Ideen	Bewertung
1) Sportliche Aktivitäten (z. B.: Eislaufen, Schwimmen, Radfahren, Klettern, Skaten)	1
2) Exkursionen/Ausflüge an verschiedene Orte/Plätze (z. B.: Museen/Ausstellungen, Städte/Bundesländer, andere Staaten, in die Natur/Naturparks, Kunst-/Kulturstätten, Sehenswürdigkeiten, Unternehmen/Firmen etc.)	2
3) Exkursionen/Ausflüge zur Unterhaltung (z. B.: Kino, draußen Spaß haben, Bowling, Spielplatz, Prater, Picknick, ev. Grillstation, Eis essen)	2
4) Vermehrt Ausflüge/Exkursionen zu Themen (passend zum Lehrplan), welche die Kinder vorschlagen, ermöglichen/unterstützen.	2

Tabelle 146: Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge) (D_5_SAK)

In Tabelle 147 ist die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung für Vorschläge der Eltern zur vermehrten Zusammenarbeit zwischen Lehrerschaft und Eltern bei mangelndem Respekt und Grenzüberschreitungen von Schülern gegenüber Mitschülern angeführt. Die Schulleitung unterstützt alle vier Vorschläge (Strategieitems).

Bewertungsergebnisse (Zusammenarbeit Eltern-Lehrer)

	Bewertung
1) Unterstützung und Hilfe seitens der entsprechenden Eltern	2
2) Außenstehende Experten (Bsp.: Schulpsychologen) beiziehen	2
3) Regelmäßiger Austausch, gemeinsames Vorgehen	3
4) Information der Eltern einer gesamten Klasse bei massiven Problemen mit einzelnen Schülern	3

Tabelle 147: Bewertungsergebnisse (Zusammenarbeit Eltern-Lehrer) (D_5_SAK)

Kooperation mit außerschulischen Akteuren: In Tabelle 148 ist angeführt, mit welchen außerschulischen Akteuren die Schulleitung Kooperationen als hilfreich bzw. sinnvoll ansieht. Dabei unterstützt die Schulleitung Kooperationen mit 16 von 17 außerschulischen Akteuren (94%), wobei mit sechs Akteuren bereits Kooperationen bestehen (3). Mit einem Akteur, der Pfarre, lehnt sie Kooperationen ab (2).

Bewertungsergebnisse (Kooperationen mit außerschulischen Akteuren)

Akteur	Bewertung
1) Sozialpädagogische Betreuung und Beratung	3
2) Jugendsozialverein	3
3) Lehrlingsausbildende Unternehmen	3
4) Abnehmerschulen	3
5) Leichtathletikverein	3

6) Volleyballverein	3
7) Polizei	1
8) Vertreter öffentlicher Gesundheitsförderprogramme	1
9) Suchtberatung	1
10) Zuständige für die Sicherheit in SAK-Gemeinde (Vertreter Sicherheitsbeirat)	1
11) Gesundheit: Ärzte für Allgemeinmedizin	1
12) Radballverein	1
13) Tennisverein	1
14) Bogensportclubverein	1
15) Politiker (speziell für Jugend zuständige Politiker!)	1
16) Fischereiverein	1
17) Jungschar (Pfarre)	2

Tabelle 148: Bewertungsergebnisse (Kooperationen mit außerschulischen Akteuren) (D_5_SAK)

9.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus Phase 5 (Endergebnisse)¹⁶

Im Folgenden werden für die behandelten Problemdimensionen in den einzelnen Schulen die aus der Bewertung der Vorschläge resultierenden Handlungsmöglichkeiten dargestellt. Diese werden den unterschiedlichen Akteursgruppen in entsprechender Form in den Endberichten mitgeteilt. In Phase 5 ist der deutlich höhere Anteil an fehlenden Werten pro Item in SAK-Schülergruppe im Vergleich zu LRG-Schülergruppe nicht mehr vorzufinden. In beiden Schulen machen die fehlenden Werte pro Item bei den Schülern ungefähr zwischen 0 und 5% aus, wobei in LRG-Schule die Werte tendenziell etwas geringer sind als in SAK-Schule. Zwischen Lehrern und Eltern gibt es hinsichtlich der fehlenden Werte keine erwähnenswerten Unterschiede. Sie sind in beiden Schulen kaum vorhanden bzw. sehr gering.

LRG-Schule: Problemdimension 1 der Schüler und Eltern: zu wenig Lernen außerhalb des Klassenzimmers (Lernen außerhalb der Schule; Lernen im Freien/in der Natur; Wandertage, Exkursionen); zu wenig Abwechslung/Langeweile im Unterricht

Grundsätzlich bringen Schüler und Eltern Vorschläge und Ideen in den Bereichen Aktivitäten im Freien/in der Natur/außerhalb der Schule sowie Vorschläge für Exkursionen und Ausflüge vor. Dabei stimmen die Schüler zu allen Vorschlägen (Strategieitems) außer einem mehrheitlich zu mindestens 58,2% zu. Die maximale Zustimmung beträgt 91,1%. Die Eltern stimmen ebenso zu fast allen von diesen vorgebrachten Vorschlägen mehrheitlich zu. Lediglich zwei vorgeschlagene Aktivitäten und zwei vorgeschlagene Exkursionen werden von den Eltern abgelehnt. Mindestens 66,3% bis maximal 94,7% der Eltern stimmen für die vermehrte Durchführung der vorgeschlagenen Aktivitäten außerhalb der Schule und der vorgeschlagenen Exkursionen. Grundsätzlich sind manche Parallelen zwischen den beliebtesten Schüler- und Elternvorschlägen festzustellen. Dies wären z. B.:

- a) im sportlichen Bereich: Schwimmen und Eislaufen;
- b) bezüglich Exkursionen/Ausflüge: dorthin fahren, worüber man gerade lernt;
- c) bezüglich Aktivitäten im Freien: Tiere, Pflanzen in Wasser, Wald und Wiesen beobachten bzw. erkunden, erforschen;

¹⁶ In diesem Kapitel sind u. a. auch Auszüge aus den unveröffentlichten, nur der jeweiligen Akteursgruppe an den Schulen übermittelten Endberichten enthalten. Es können wortidentische Passagen enthalten sein.

d) bezüglich Methodischem: in Gruppen arbeiten, Stationenbetriebe, mit allen Sinnen lernen, Lernspiele

Unterschiede liegen darin, dass Eltern Naturlehrpfade, weiterführende Schulen, Altersheime bzw. soziale Einrichtungen sowie Forschungslabore und Museen als bedeutende Exkursionen einschätzen, während die Schüler den Kletterpark, London, Burgen und Berufe/Betriebe vermehrt besuchen wollen. Eltern bevorzugen außerdem die Erkundung von (historischen) Plätzen, Gebäuden, Stadtteilen, Sehenswürdigkeiten, während die Schüler vermehrt Lernspiele, Projekte und Experimente im Freien bzw. Wandertage, an denen nicht nur marschiert, sondern auch erklärt wird, machen wollen.

Viele Vorschläge/Ideen kommen in beiden Gruppen vor und unterscheiden sich lediglich in der Intensität der Zustimmung. Andere Vorschläge/Ideen wiederum werden nur von den Schülern oder nur von den Eltern vorgebracht. Hier fällt auf, dass die Eltern besonders viele sportliche Aktivitäten (Bewegungsarten) im Freien erwähnen, während diese bei der Schülerschaft nicht so im Vordergrund stehen.

Seitens der Lehrerschaft besteht eine deutliche Bereitschaft (70,6% Zustimmung) vermehrt lehrreiche Ausflüge oder Exkursionen passend zum Unterricht zu machen sowie den Unterricht öfter in den Schulhof bzw. Schulgarten an eigens dafür geschaffene Plätze zu verlegen (64,7% Zustimmung). Zwei von vier Vorschlägen werden mehrheitlich nicht angenommen (vermehrt Sport- oder andere Bewegungsarten durchführen sowie vermehrt diverse Räume, Gebilde, Plätze in der Natur für den Unterricht nutzen). Seitens der Schulleitung gibt es eine klare Bereitschaft, alle fünf vorgelegten Vorschläge zu unterstützen.

Bereits in Phase 4 haben die Schüler angeben können, welche Unterrichtsmethoden bzw. -aktivitäten aus ihrer Sicht zu viel bis zu wenig vorkommen. Grundsätzlich sollten aus Sicht von ca. 2/3 der gesamten Schülerschaft folgende Unterrichtsaktivitäten öfter vorkommen, um gut lernen zu können: Selbst einteilen, wann im Unterricht, welche Aufgaben gelöst werden (68,6%); mit passenden Filmen zum Unterrichtsthema arbeiten (67,6%); verschiedene Lernspiele machen (64,7%); im Stationenbetrieb arbeiten (61,8%). Eine klare Mehrheit 50 – 60% der Schülerschaft meint, dass folgende Unterrichtsaktivitäten öfter vorkommen sollten, um gut lernen zu können: Experimente/Versuche machen (59,5%); bei der Unterrichtsgestaltung mitreden (55,9%); fächerübergreifende Unterrichtsprojekte machen (55,6%); selbst eine Aufgabe, ein Thema oder eine Frage suchen und es mit verschiedenen Materialien selbstständig bearbeiten (51,3%). Grundsätzlich zeichnet sich dabei ab, dass die Schüler

vermehrt Unterricht wünschen, der selbstständigere Formen des Arbeitens und mehr Aktivität der Schüler ermöglicht.

Resümierend kann festgehalten werden, dass zur Thematik der Exkursionen ein breiter Konsens zwischen allen Akteursgruppen zustande gekommen ist. Auch die Verlegung des Unterrichts in den Schulhof ist für alle Gruppen vorstellbar. Lediglich das Nutzen von diversen Räumen, Gebilden, Plätzen in der Natur im Rahmen des Unterrichts wird von der Lehrerschaft mehrheitlich abgelehnt. Vielleicht können die vielen konkreten Vorschläge der Eltern und Schüler, welche den Lehrpersonen und der Schulleitung im Endbericht übermittelt werden, daran etwas ändern. Die vermehrte Durchführung von sportlichen Aktivitäten im Freien ist klarerweise hauptsächlich eine Botschaft an die Sportlehrer. Diese zeigen sich auch durchaus bereit dazu, machen jedoch nicht die Mehrheit der Lehrerschaft aus. Die mehrheitliche Ablehnung dieses Vorschlags durch die Lehrerschaft ist vor dem Hintergrund dieser Tatsache zu sehen. Insgesamt ergeben sich aus dem Ergebnis zu dieser Thematik jedoch viele konkrete Handlungsmöglichkeiten, die einvernehmlich durchführbar sind. Leider konnte aufgrund der Länge des Fragebogens die Lehrerschaft in Phase 5 nicht mehr Stellung zu den Unterrichtsaktivitäten, welche aus Sicht der Schüler öfter vorkommen sollten, beziehen. Der Lehrerschaft wird jedoch im Endbericht nahegelegt vermehrt entsprechende Aktivitäten in ihren Unterricht einzubauen.

LRG-Schule: Problemdimension 2 der Schüler und Eltern: Pausenregelung und Doppelstunden

Wie bereits oben erwähnt, stört die Schüler bei den Doppelstunden vorwiegend, wenn es keine Möglichkeiten zum Entspannen, zum Trinken oder WC-Gang gibt. Wenn dies jedoch der Fall ist, sind Doppelstunden ohne Fachwechsel genau so akzeptiert wie ein Stundenplan, welcher nach jeder Unterrichtseinheit eine Pause vorsieht. Auch die Eltern machen zu dieser Thematik Vorschläge, wobei die Aspekte vermehrt kurze Entspannungsphasen einzubauen von 85,2% der Eltern und den Unterricht bei längeren Unterrichtsphasen besser anzupassen von 72,7% der Eltern befürwortet werden. Eine relativ knappe Zustimmung gibt es zum Vorschlag, die große Pause bei Beibehaltung der üblichen Gesamtpausenzeit um fünf Minuten zu verlängern (53,7%). Abgelehnt wird lediglich ein Vorschlag, nämlich die Pause zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht zu verlängern. Die Lehrerschaft zeigt eine sehr deutliche Unterstützungsbereitschaft zu den Vorschlägen mehr Entspannungsphasen als bisher im Unterricht einzubauen (88,3%) als auch den Unterricht bei längeren Unterrichtsphasen besser anzupassen (82,3%). Ebenso stimmt die Lehrerschaft deutlich für

die Abänderung der aktuellen Pausenordnung (in welcher Doppelstunden ohne Pausen vorgesehen sind) (88,2%), könnte sich aber auch mehrheitlich vorstellen, die alte Pausenordnung (nach jeder Unterrichtsstunde eine Pause) wieder einzuführen, wenn es auch für den letzten Vorschlag viel weniger Befürworter gibt (58,8%). Ablehnend steht die Lehrerschaft einer Verlängerung der großen Pause sowie der Verlängerung der Pause zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht gegenüber. Die Schulleitung lehnt alle zu dieser Thematik vorgelegten Vorschläge (eher) ab. Sie kann sich gar nicht vorstellen, die Pause zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht zu verlängern, sie kann sich nicht vorstellen, die große Pause um fünf Minuten zu verlängern, und sie kann sich eher nicht vorstellen, die aktuelle Pausenordnung zu verändern oder die alte Pausenordnung wieder einzuführen.

Angesichts dieser Ergebnisse lässt sich resümieren, dass die Pausenordnung zwar nicht verändert werden kann, jedoch innerhalb der aktuellen Pausenordnung die Lehrerschaft vermehrt entsprechende Entspannungsphasen einbauen und den Unterricht entsprechend anpassen kann. Dazu gibt es einen allgemeinen Konsens. Bezüglich der Abänderung der Pausenordnung zeigt sich ein gemischtes Bild. Während sich dies die Lehrerschaft sehr gut vorstellen kann, ist die Schulleitung dagegen. Jedoch ist die Lehrerschaft auch deutlich gegen die Verlängerung der großen Pause oder der Pause zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht. Die Eltern würden sich zwar mit knapper Mehrheit eine verlängerte große Pause wünschen, lehnen aber eine verlängerte Pause zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht selbst ab.

LRG-Schule: Problem dimension 3 der Schüler: Leistungsüberprüfungen (zu viele Schularbeiten, Tests etc. hintereinander; zu viel Lernstoff für Tests und Schularbeiten)

Die Schüler befürworten 14 von 20 Vorschlägen als Alternative zur herkömmlichen Leistungsbeurteilung mehrheitlich. Die minimale Zustimmung liegt bei 57,6% und die maximale bei 82%. Die Vorschläge der Schüler sind in der fünften Phase der Lehrerschaft nicht mehr zur Bewertung vorgelegt worden, da dies den Fragebogen der Lehrerschaft zu umfangreich hätte werden lassen. Somit liegen hinsichtlich der dritten Problem dimension aus Sicht der Schülerschaft lediglich die Bewertungen der Schülerschaft selbst vor. Ob und wie sehr sich die Lehrerschaft vorstellen kann, diese Vorschläge umzusetzen, ist nicht mehr eruiert worden. In den Endberichten werden der Lehrerschaft und der Schulleitung die Problematik und die Vorschläge der Schülerschaft mitgeteilt und deren stärkere Berücksichtigung nahegelegt. Allgemein ist festzustellen, dass stärker auf Mitarbeit setzende,

spielerische, bzw. gemeinschafts- und produktorientierte oder vom Stoffumfang geringere, jedoch häufigere, mündliche Formen der Leistungsbeurteilung aus Sicht der Schülerschaft wünschenswert wären.

LRG-Schule: Problemdimension 1 der Eltern: zu wenige Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten

Grundsätzlich befürworten die Eltern zu dieser Thematik alle Vorschläge mehrheitlich. Die Zustimmung reicht von minimal 69,4%, dem Wunsch nach mehr Turnstunden, bis zum durchaus selbstkritischen Vorschlag, dass die Kinder zu Hause, in der Freizeit vermehrt Bewegung machen sollen (90,6%). Des Weiteren stimmen 82,2% der Eltern zu, dass sich die Schüler in den (großen) Pausen draußen oder drinnen vermehrt bewegen und Pausenspiele spielen können sollen. 75,8% stimmen für ein vermehrtes Angebot an sportlichen Freifächern (Sportlehrer und Freiwillige zusammen). Auch die Lehrerschaft unterstützt mehrheitlich den Vorschlag nach mehr Turnstunden (76,4%), nach mehr Bewegungs- und Spielmöglichkeiten für die Kinder in den (großen) Pausen (82,3%) oder für ein vermehrtes Angebot an sportlichen Freifächern durch Zusammenarbeit von Sportlehrern und Freiwilligen (76,5%). Die Schulleitung kann sich (sehr) gut vorstellen, vermehrt sportliche Freifächer gemeinsam mit Sportlehrern und Freiwilligen anzubieten sowie in den (großen) Pausen draußen oder drinnen vermehrt die Möglichkeit für Bewegungs- und Spielmöglichkeiten für die Schülerschaft zu bieten. Mehr Turnstunden anzubieten lehnt die Schulleitung eher ab.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein allgemeiner Konsens über ein vermehrtes Angebot von sportlichen Freifächern und über die Schaffung von Bewegungs- und Spielmöglichkeiten für die Kinder in den (großen) Pausen besteht. Das Angebot an mehr Turnstunden scheitert an der Ablehnung der Schulleitung. Interessant ist auch, dass die Eltern mehrheitlich nicht nur von der Schule, sondern vor allem von sich selbst fordern, für mehr Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zu sorgen.

LRG-Schule: Problemdimension 3 der Eltern: Unterrichtsergebnis (Es muss zu viel zu Hause erklärt, gelernt oder nachgearbeitet werden.)

Die Eltern befürworten 10 von 15 Vorschlägen zur Reduzierung des schulischen Aufwands zu Hause mehrheitlich. Die meiste Zustimmung der Eltern erhalten die Vorschläge, dass mehr Übungsmaterial (mit Kontrollmöglichkeit) zur Verfügung gestellt werden sollte als bisher, um sich auf Schularbeiten besser vorbereiten zu können (92,7%), dass die Lehrpersonen im Unterricht mehr als bisher nachfragen, ob der Stoff verstanden wurde, und bei Bedarf nochmals erklären sollen (89,5%), sowie dass durch nicht benotete Leistungsüberprüfungen

vermehrt festgestellt werden soll, ob die Schüler den Lernstoff auch verstanden haben (85,2%). Eine über 80%-ige Zustimmung erzielen auch die Vorschläge, dass es mehr Zeit für die Kinder für Fragen nach dem Unterricht bzw. für freiwilligen Förderunterricht geben soll sowie dass vermehrt kürzere, schriftliche Tests zur Reduzierung des Lernstoffs durchgeführt werden sollen. Leider konnten die Vorschläge der Eltern in der fünften Phase der Lehrerschaft, der von diesen Vorschlägen am stärksten angesprochenen Akteursgruppe, wiederum auf Grund des Umfangs des Fragebogens nicht mehr zur Bewertung vorgelegt werden. Somit liegen hinsichtlich der dritten Problemdimension aus Sicht der Elternschaft lediglich die Bewertungen der Eltern selbst und Bewertungen der Schulleitung vor. Ob und wie sehr sich die Lehrerschaft vorstellen kann, diese Vorschläge umzusetzen, konnte nicht mehr eruiert werden. In den Endberichten werden der Lehrerschaft und der Schulleitung die Problematik und die Vorschläge der Eltern mitgeteilt und deren stärkere Berücksichtigung nahegelegt. Der Schulleitung sind zwei von den Eltern vorgebrachte Vorschläge, für deren Realisierung die Zustimmung der Schulleitung von besonderer Bedeutung ist, zur Bewertung vorgelegt worden. Dies ist zum einen das vermehrte Angebot von fächerübergreifendem Englisch, was 72,7% der Eltern befürworten, und zum anderen das Einräumen von Zeit, in der die Kinder den Lehrkräften diverse Fragen stellen können (freiwilliger Förderunterricht). Ersteres unterstützt die Schulleitung sehr stark. Aber auch zweiteres kann sich die Schulleitung gut vorstellen.

Somit scheint eine Umsetzung dieser letztgenannten Vorschläge bereits auf einer breiten Zustimmungsbasis möglich. Da jedoch die Realisierung der meisten und von den Eltern am stärksten begrüßten Vorschläge vor allem von der Unterstützung der Lehrerschaft abhängt, kann an dieser Stelle keine Aussage über deren Realisierungschance getroffen werden.

LRG-Schule: Problemdimension 1 der Lehrerschaft: Administrative Tätigkeiten bzw. „Nebenjobs“ nehmen zu viel Zeit in Anspruch

Die Lehrer haben dazu insgesamt sieben Vorschläge gemacht, zu denen es allen eine Zustimmung von minimal 88,3% bis maximal 94,1% gibt. Auch die Schulleitung signalisiert zu allen außer einem dieser Vorschläge Unterstützungsbereitschaft. Lediglich die Abwicklung der Schulbuchaktion vom Buchhändler, den Eltern oder vom Administrator kann sich die Schulleitung nicht vorstellen. Die Eltern lehnen es mehrheitlich ab, die Abwicklung der Schülerfreifahrt für den öffentlichen Verkehr zu übernehmen. 74,8% unterstützen aber den Vorschlag, dass die Geldgeschäfte vermehrt über Erlagscheine abgewickelt werden und nicht in bar über die Lehrperson. Es herrscht zu fünf Vorschlägen eine übereinstimmende

Zustimmung bei allen betroffenen Akteursgruppen. Bezüglich der Schülerfreifahrt wollen zwar die Eltern keine Funktion übernehmen, da jedoch außer der Lehrerschaft die Schulleitung den Vorschlag, dass die Schülerfreifahrt anders geregelt werden sollte, sehr stark befürwortet, stehen die Chancen nicht schlecht, eine andere Lösung zu finden. Die Einstellung einer Sekretärin, obwohl von allen Gruppen befürwortet, ist nicht von diesen gemeinsam zu ermöglichen, sondern von Entscheidungen übergeordneter Stellen abhängig. Nachdem weder der Fotograf noch das Gesundheitsamt bzw. der Arzt oder Arthelfer dazu Stellung nehmen konnten, ob sie die Abwicklung der Impfkation übernehmen bzw. das Geld für Klassenfotos einsammeln können, müsste mit ihnen in Kontakt getreten werden. Da ein breiter Konsens innerhalb der schulischen Akteursgruppen über die Vorschläge besteht, kann dies auf einer breiten Basis geschehen.

LRG-Schule: Problemdimension 2 und 3 der Lehrkräfte und Problem der Schulleitung:

- **Kooperation/Kommunikation/Klima zwischen Lehrerschaft und Schulleitung (zu wenig Unterstützung seitens der Schulleitung); Kommunikationsprobleme mit/im Lehrerkollegium**
- **Kooperation/Kommunikation/Klima innerhalb des Lehrerkollegiums (zu wenig Bereitschaft trotz unterschiedlicher Ansichten an konstruktiven Entscheidungen oder Handlungen zu arbeiten; unzureichende Gesprächs- bzw. Konfliktkultur; Probleme bei Entwicklungsprozessen; zu wenige gemeinsame Kontaktmöglichkeiten zur Gewährleistung eines guten Klimas; zu wenig Respekt voreinander)**

Probleme im Bereich der Kommunikation/Kooperation und des Klimas werden sowohl im Lehrerkollegium als auch von der Schulleitung wahrgenommen. Die Lehrerschaft hat insgesamt zu beiden Problemdimensionen 20 Vorschläge gemacht und davon 19 mehrheitlich befürwortet. Lediglich der Vorschlag, dass es einen Stundenplan geben soll, der mehr Anwesenheitszeit als bisher für das gesamte Kollegium schafft (z. B.: Dienstbesprechungen fix im Stundenplan verankern), wird mehrheitlich abgelehnt. Die Lehrerschaft stimmt einstimmig dafür, dass Informationen mehr als bisher an alle weitergegeben werden sollen (100%), dass mehr Wertschätzung im zwischenmenschlichen Umgang miteinander (innerhalb des Teams sowie Leitung zu Team und umgekehrt) (bspw.: Grüßen, Bedanken ...) gepflegt werden soll (100%), dass bei Entwicklungsprozessen das Ziel der Planung besser als bisher geklärt werden soll (100%) und dass alle mehr über Entscheidungen informiert werden oder in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, einbezogen werden sollen (100%).

Über 90% Zustimmung gibt es auch zu den Vorschlägen, dass bei Entwicklungsprozessen besser geklärt werden sollte, für wen die Teilnahme verbindlich ist (94,2%), dass Probleme mehr als bisher sachlich ausgesprochen werden, damit die Betroffenen zusammen nach konstruktiven Lösungen dafür suchen können (94,2%), und dass es mehr Transparenz als bisher für alle über geleistete Arbeit geben soll (eine Anerkennungskultur aufgebaut wird) (94,1%). Aber auch zu fast allen anderen Vorschlägen stimmen mindestens 64,7% zu. Auch der selbstkritische Vorschlag, dass sich bei Problemen im Lehrerteam vermehrt an die Schulleitung gewandt werden soll, wird mehrheitlich akzeptiert (58,8%).

Die Schulleitung zeigt eine klare Unterstützungsbereitschaft für die Vorschläge, dass Probleme mehr als bisher sachlich ausgesprochen werden, damit die Betroffenen zusammen nach konstruktiven Lösungen suchen können, und bei Entwicklungsprozessen die Bereitschaft zur Veränderung zu forcieren und Ablehnung zu reduzieren. Auch zu allen anderen Vorschlägen gibt es zwar eine geringere, aber dennoch eine Zustimmung seitens der Schulleitung. Dies betrifft vor allem die vermehrte Unterstützung bei Entwicklungsprozessen, die vermehrte Unterstützung bei Problemen im Lehrerteam, ein Kommunikationstraining mit Fachleuten zu organisieren oder Verbesserungen in der Informationspolitik. Regelmäßige Termine mit einem Mediator oder für Supervision zu organisieren, kann sich die Schulleitung nicht vorstellen.

Die von der Schulleitung vorgebrachten Vorschläge, dass bevor im Vorfeld innerhalb des Kollegiums Gerüchte verbreitet werden, zuerst auf die konkrete Darstellung der Schulleitung bzw. des Lerndesigners gewartet bzw. im Lehrerkollegium mehr Toleranz und Akzeptanz der Meinung anderer gegenüber aufgebracht werden soll, wird von fast allen Lehrkräften unterstützt (je 94,1%).

Alles in allem lässt sich resümieren, dass in diesem durchaus konfliktträchtigen Problembereich von allen Seiten eine klare Bereitschaft dazu besteht, die in den Vorschlägen angesprochenen Aspekte vermehrt zu berücksichtigen und entsprechende Handlungen zu setzen. Es zeigt sich, dass eine Verbesserung diesbezüglich ein wechselseitiges Anliegen ist. Die vorgebrachten Vorschläge scheinen für eine solche Verbesserung der Kommunikation/Kooperation und des Klimas innerhalb der Lehrerkollegiums als auch zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung allgemein akzeptierte und umsetzbare Ansätze darzustellen.

LRG-Schule: Problemdimension 4 der Lehrkräfte: Fordern und Fördern (Fördern von leistungsschwächeren und Fordern von leistungsstärkeren Schülern im Unterricht)

Die in der vierten Phase mitwirkenden Lehrkräfte, die sich ausschließlich auf die Schulform der NMS beziehen, sind sich gänzlich einig, dass die Infrastruktur an der Schule (Ausstattung/Materialien und Räumlichkeiten) ausreichend vorhanden ist, um die Kinder ihren Stärken und Schwächen entsprechend fördern und fordern zu können. Auch die eigene Qualifikation und Kompetenz wird von fast allen als ausreichend eingeschätzt. Eine große Mehrheit an Lehrkräften sieht jedoch in den organisatorischen Rahmenbedingungen und Spielräumen ein Hindernis für ausreichende Förderung und Forderung der Kinder.

Zur Verbesserung dieser organisatorischen Rahmenbedingungen und Spielräume haben die Lehrkräfte drei Vorschläge gemacht, die alle mehrheitlich befürwortet werden. Mit einer Zustimmung von 82,3% stimmt das Lehrerkollegium dafür, die Förderkonzepte gemeinsam neu zu gestalten. 70,7% stimmen dafür, dass die Stundenpläne besser nach den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet werden (z. B.: Förderstunden früher und nicht in der 7. Stunde ansetzen) und 70,6% wünschen, dass mehr Lehrer als bisher an der Begabten- und Begabungsförderung (BBF) mitwirken. Es besteht somit eine einvernehmliche Bereitschaft für die Umsetzung aller drei Vorschläge.

LRG-Schule: Kooperationen mit dem Schulumfeld

Grundsätzlich besteht eine große Bereitschaft von außerschulischen Akteuren mit der Schule zu kooperieren. 76,5% der mitwirkenden außerschulischen Akteure machen konkrete Zusammenarbeitsvorschläge. Die Lehrerschaft erachtet Kooperationen mehrheitlich nicht mit all diesen Akteuren für sinnvoll oder hilfreich. Lediglich mit etwas mehr als der Hälfte der vorgelegten Akteursgruppen können sich die Lehrer Kooperationen vorstellen (53,3%). Sie befürworten deutlich eine Zusammenarbeit mit Abnehmerschulen (82,4%) und Kulturvereinen (64,7%). Eine klare Mehrheit steht auch Kooperationen mit der Polizei aufgeschlossen gegenüber. Eine knappe Mehrheit befürwortet Kooperationen mit Unternehmen, der Freiwilligen Feuerwehr, Musikvereinen, Zubringervolksschulen und Sozialvereinen. Am wenigsten vorstellbar sind für die Lehrerschaft Kooperationen mit der Pfarre und mit Politikern. Die Schulleitung erachtet mit 60% der vorgelegten Akteursgruppen Kooperationen für hilfreich und sinnvoll. Darunter fallen auch Politiker und die Pfarre. Zu den anderen 40% macht die Schulleitung keine Angabe. Alles in allem gibt es ein durchaus ausgeprägtes, wechselseitiges Interesse an Kooperationen zwischen Akteuren des Schulumfelds und dem Lehrpersonal. Die Lehrerschaft wünscht Kooperationen jedoch nicht

mit allen Akteuren, die für eine Kooperation mit der Schule bereit sind. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bezieht sich auf einen eingeschränkteren Akteurskreis. Durch die Übermittlung der Kooperationsvorschläge und Kontaktadressen von außerschulischen Akteuren an die Lehrerschaft und die Schulleitung im Endbericht können entsprechende Kooperationen angebahnt werden.

SAK-Schule: Problemdimension 2 der Schüler und Problemdimension 1 der Eltern:
Organisation/Infrastruktur (zu wenige Möglichkeiten zum Aufhalten in den Pausen und Freistunden); zu wenige Aufenthaltsmöglichkeiten – Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume – in der Schule

Die Schülerschaft hat insgesamt acht Vorschläge für mehr Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen bzw. Freistunden gemacht, zu denen sie alle mehrheitlich zustimmt, wobei der Aufenthalt in allen Gängen des Schulhauses mit 85% am stärksten und der Aufenthalt in anderen Klassen mit 63% am wenigsten stark befürwortet wird. Des Weiteren wird speziell für die Freistunden der Vorschlag sich außerhalb des Schulgebäudes (in die Stadt gehen, nach Hause gehen) aufhalten zu dürfen von 86% der Schüler angenommen. Sich im Geographiekammerl aufhalten zu können wird hingegen mehrheitlich von der Schülerschaft selbst abgelehnt.

Die Eltern haben neun Aufenthaltsorte für die Schüler an der Schule in den Pausen und Freistunden vorgeschlagen, wovon alle mehrheitlich befürwortet werden. Es bestehen allerdings erhebliche Unterschiede im Grad der Zustimmung. Während draußen (im Schulhof, Schulgarten) 95%, in der Aula (92%), im Leseraum (Bibliothek) 90%, in einem eigenen Spielraum, Pausenraum (90%), in Bewegungsräumen (Turnsaal etc.) (87%) und an bestimmten Plätzen am Gang (mit PC, Couch, Tischen) (85%) der überwiegende Teil der Elternschaft geeignete Aufenthaltsorte für die Kinder in den Pausen sieht, stimmen zum Aufenthalt in anderen Klassenräumen nur mehr 54% der Eltern zu.

Des Weiteren haben die Eltern sieben allgemeine Vorschläge zu Aufenthaltsmöglichkeiten für die Kinder gemacht, zu denen allen wiederum mehrheitlich zugestimmt wird. Die Zustimmung bewegt sich zu allen Vorschlägen zwischen 85 und 100%. Demnach wünscht die Elternschaft die Schaffung und Nutzung entsprechender Möglichkeiten für körperliche Aktivität und Bewegung (100%), das Ausmachen klarer Regeln für die Benutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten (97%), für Entspannung und Ruhe die vermehrte Nutzung des Leseraums (97%), entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten zu nutzen bzw. zu schaffen (97%), freundlichere/gemütlichere Gestaltung entsprechender Räume (97%), die

Verwendung von Eintragslisten für die Nutzung der Aufenthaltsmöglichkeiten (87%) und mehr Zugang zu Computern als bisher (85%).

Sowohl Schüler als auch Eltern haben Regeln aufgestellt, die für die Benutzung der Aufenthaltsmöglichkeiten gelten sollen. Diese sind in der fünften Phase bewertet worden. Dabei sind der Schülerschaft 18 von diesen selbst und von den Eltern vorgeschlagenen Regeln zur Bewertung vorgelegt worden. Die Eltern haben neun Regeln bewerten können. Grundsätzlich lehnen die Schüler zwei Regeln ab und befürworten alle anderen Regeln mit einer Zustimmung von 66 – 85%. Woran sich die Schüler mehrheitlich nicht halten wollen, ist, es zu unterlassen, große Turngeräte im Turnsaal zu verwenden und draußen mit einem Fußball gegen die Wand zu schießen. Die Eltern befürworten alle Regeln stark (79 – 95% Zustimmung).

Betrachtet man die Unterstützungsbereitschaft der Lehrerschaft und der Schulleitung, so fällt auf, dass einige Vorschläge von Eltern und Schülern abgelehnt werden, jedoch eine gemeinsame Schnittmenge von für alle akzeptable und vorstellbare Vorschläge besteht. So können sich die Lehrkräfte einstimmig vorstellen, Bewegungsräume (Turnsaal) und den Schulhof für Pausen und Freistunden zur Verfügung zu stellen. Außerdem ist die Schaffung und Nutzung eines eigenen Pausenraums bzw. Spielraums (Tischfußball, Tischtennistisch) für 89% der Lehrkräfte vorstellbar. Auch die Aula als Aufenthaltsort wird von mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte unterstützt. Für die Schulleitung sind all die von den Lehrkräften akzeptierten Vorschläge ebenso vorstellbar. Interessanterweise wird von der Schulleitung der Aufenthalt in allen Gängen des Schulhauses am stärksten unterstützt, während dieser von der Lehrerschaft mehrheitlich abgelehnt wird. Zusätzlich kann sich die Schulleitung auch noch einen speziell gestalteten Ruheraum als Aufenthaltsmöglichkeit für die Schüler vorstellen. Die allgemeinen Vorschläge der Eltern betreffend zeigt sich, dass die Lehrerschaft mehrheitlich den vermehrten Zugang zu Computern sowie die Schaffung und Nutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten an der Schule für ein entspanntes und soziales Zusammensein ablehnt. Eine Zustimmung von 100% gibt es jedoch zu den Vorschlägen, die Atmosphäre und Gestaltung entsprechender Räume freundlicher und gemütlicher zu machen, und eine Zustimmung von je 89% dazu, für Bewegung und Aktivität vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten zu nutzen bzw. zu schaffen oder für Entspannung und Ruhe vermehrt den Leseraum (die Bibliothek) zur Verfügung zu stellen. Die Schulleitung stimmt ebenso klar zu den beiden ersteren Vorschlägen zu, kann sich aber im Gegensatz zu den Lehrkräften auch vorstellen, dass entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten

für ein entspanntes, soziales Zusammensein vermehrt genutzt bzw. geschaffen werden und vermehrt Zugang zu Computern ermöglicht wird. Zu Letzterem gibt es von der Schulleitung eine zurückhaltende Unterstützungsbereitschaft. Andererseits steht die Schulleitung der Nutzung des Leseraums für Entspannung und Ruhe leicht ablehnend gegenüber, was sich jedoch die Lehrkräfte gut vorstellen können. Bezüglich der von Eltern und Schülerschaft aufgestellten Regeln für die Benutzung der Aufenthaltsmöglichkeiten stimmt die Lehrerschaft zu 16 von 19 Regeln mit einer satten Mehrheit von 89 – 100% zu. Lediglich Regeln, die sich auf die Nutzung von Computern bzw. die Möglichkeit sich außerhalb der Schule (des Schulgebäudes) aufzuhalten beziehen, werden konsequenterweise von den Lehrkräften abgelehnt, da sie diese beiden Aspekte grundsätzlich ablehnen. Dasselbe gilt für die Schulleitung. Auch sie befürwortet fast alle Regeln sehr, lehnt jedoch alle Regeln, die mit dem Verlassen des Schulgebäudes in Zusammenhang stehen, entschieden ab. Außerdem ist sie eher gegen die Regel, dass die Schüler Zugang zu Computern nur mit eingeschränktem Internetzugang bekommen sollen. Diese Haltung ist angesichts der Zustimmung dazu, dass Computer prinzipiell vermehrt zur Verfügung gestellt werden sollen, nicht eindeutig nachvollziehbar und interpretierbar.

Somit sind fast alle Regeln zur Benutzung der Aufenthaltsmöglichkeiten von den Schulpartnern akzeptiert (wenn auch mit unterschiedlicher Stärke) und können geltend gemacht werden. Der Umsetzung der von allen Schulpartnern befürworteten bzw. unterstützten Vorschläge der Eltern und Schüler steht nichts mehr im Wege. Vorschläge, bei denen Lehrkräfte und Schulleitung nicht einig sind, können aufgegriffen und diskutiert werden und so eventuell auch noch zu entsprechenden Handlungen führen.

SAK-Schule: Problemdimension 3 der Schüler und der Eltern: zu wenige Ausflüge und Exkursionen

Die Schüler haben insgesamt 35 Vorschläge vorgebracht, wohin mehr Ausflüge und Exkursionen gemacht werden sollten. Sie stimmen allen Vorschlägen außer einem mehrheitlich zu (72 – 96%). Mehrheitlich abgelehnt wird der Vorschlag Vorlesungen (Buchvorstellungen) zu besuchen. Unter den beliebtesten Ausflugszielen sind Ausflüge zur Unterhaltung (96%), sportliche Betätigungen (Schwimmen, Eislaufen, Klettern) (84 – 88%), der Tiergarten/Zoo (86%), das Naturhistorische Museum in Wien (88%) bzw. diverse Städte/Orte (89%). Des Weiteren haben die Schüler 19 unterschiedliche Themenbereiche, zu denen sie sich Exkursionen/Ausflüge vorstellen können, genannt. Diese Themenvorschläge werden alle mehrheitlich befürwortet. Die Zustimmung rangiert von 66% für Pflanzen oder

67% für Kunst bis zu 83% für Ägypten oder 80% für Tiere (Hunde, Insekten, Tiere beobachten).

Auch die Eltern haben zwölf unterschiedliche Ziele für Exkursionen und acht Vorschläge für mögliche Abläufe von bzw. Aktivitäten im Zuge von Exkursionen/Ausflügen vorgeschlagen. Dabei gibt es eine mehrheitliche, sehr starke Zustimmung zu allen Vorschlägen. Bei den Zielen rangieren ähnlich wie bei den Schülern das Theater, Sportstätten (Kletterpark, Eislaufen, Schifahren), der Tierpark/Zoo, die Natur oder Städte/Länder bei 90% und darüber an der Spitze. Zu den Abläufen von bzw. Aktivitäten im Zuge von Ausflügen/Exkursionen wird von 97% befürwortet, dass Ausflüge in den Unterricht eingebaut werden sollen. Aber auch Stadtrundgänge (92%) bzw. Seminare/Veranstaltungen zum Thema Gewalt an Schulen (85%) werden hoch bewertet. Zusätzlich haben die Eltern auch drei Vorschläge über mögliche Mithilfe bei Exkursionen und Ausflügen vorgebracht (Begleitperson sein, bei der Organisation mithelfen, finanziell unterstützen), zu welchen alle Eltern mehrheitlich (je ca. 70%) zustimmen.

Die Lehrerschaft signalisiert einstimmige Unterstützungsbereitschaft dafür, dass vermehrt Ausflüge/Exkursionen zu Themen gemacht werden, welche die Kinder vorschlagen, wenn diese zu ihren Fächern passen (100%) bzw. generell zu Ausflügen und Exkursionen an verschiedene Plätze/Orte. Ebenso unterstützt es eine große Mehrheit der Lehrerschaft, vermehrt sportliche Aktivitäten durchzuführen (78%). Mehrheitlich abgelehnt wird lediglich die Durchführung von Ausflügen/Exkursionen zur Unterhaltung. Die Schulleitung unterstützt wie die Lehrerschaft die ersten drei Vorschläge klar, kann sich jedoch im Gegensatz zur Lehrerschaft auch Ausflüge zur Unterhaltung gut vorstellen.

Grundsätzlich gibt es eine große Bereitschaft seitens der Lehrerschaft und der Schulleitung, dem Wunsch der Eltern und Kinder nach mehr Exkursionen und Ausflügen nachzukommen. Die Eltern zeigen außerdem eine große Bereitschaft beim Zustandekommen von Exkursionen und Ausflügen aktiv mitzuhelfen. Die vielen von Eltern und Schülern mehrheitlich befürworteten Vorschläge werden den Lehrpersonen im Endbericht übermittelt. Ebenso wird darüber informiert, wie sich Eltern vorstellen können, dabei mitzuhelfen. Diese Informationen können wiederum bei der Planung und Umsetzung als Grundlage dienen.

SAK-Schule: Problemdimension 4 der Schüler: Schule als Ort der Begegnung (zu wenig Zeit, in der sich Schüler miteinander frei beschäftigen können – zwischen den Unterrichtsstunden oder am Nachmittag)

Die in der vierten Phase erläuterten Ergebnisse zu dieser Thematik zeigen, dass die Mehrheit der Schülerschaft ein Halbtagesmodell bevorzugt (28% bevorzugen ein Ganztagesmodell). Es scheint, als ob der starke Wunsch der Schülerschaft nach einer Schule, die ihren sozialen Bedürfnissen gerecht wird, nicht ausreichend über die herkömmlichen Ganztagesmodell gedeckt werden kann. Grundsätzlich scheint die Schülerschaft an der Schule soziale Kontakte pflegen sowie soziales Beisammensein leben und praktizieren zu wollen, was auch bei den Problemdimensionen 2 und 3 zum Ausdruck kommt. Bemühungen, diesem Bedürfnis nachzukommen und in das Lehr- und Lernprogramm der Schule zu integrieren bzw. soziale Erfahrungen zusätzlich zum herkömmlichen Lehr- und Lernprogramm zu ermöglichen, scheinen daher für die Entwicklung der Schülerschaft von großer Bedeutung. Eine Ganztagesvariante könnte Raum dafür schaffen, obwohl diese aus Sicht der Schüler nicht als die optimale Variante anzusehen ist. Kreative Lösungen an der Schule in möglicher Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren, die gezielt auf dieses Bedürfnis der Schülerschaft ausgerichtet sind, scheinen auf jeden Fall sinnvoll. Dies wird den verantwortlichen Lehrpersonen und der Schulleitung im Endbericht mitgeteilt. Da eine deutliche Mehrheit der Schüler für die Beibehaltung der Halbtagesform ist und seitens der Schülerschaft keine anderen Vorschläge eruiert worden sind, gibt es zu dieser Thematik auch keine Bewertungsvorschläge anderer Akteursgruppen.

SAK-Schule: Problemdimension 2 der Eltern und Lehrkräfte: Klima zwischen den Schülern/Verhalten von Schülern (Die Schüler haben voreinander zu wenig Respekt; es gibt zu viele Grenzüberschreitungen von Schülern gegenüber Mitschülern – belästigen, bedrohen, attackieren; die Schüler haben eine zu geringe Hemmschwelle gegenüber den Lehrern; die Schüler haben beim Eintritt in unsere Schule mangelhaft entwickelte Umgangsformen; es ist zu schwierig, unseren Schülern Zuverlässigkeit oder Engagement zu vermitteln; die Schüler lügen zu viel)

Die Eltern haben zu dieser Problematik neun Vorschläge vorgebracht, von welchen acht mehrheitlich befürwortet werden. Lediglich das >>Nachsitzen<< wird mehrheitlich abgelehnt. Über 80% Zustimmung erhalten die Vorschläge die Eltern zu verständigen (87%), ein schematisches Vorgehen anzuwenden (85%) bzw. ein konsequenteres, strengeres Vorgehen der Lehrerschaft (82%). Weiters haben die Eltern vier Vorschläge zur vermehrten Zusammenarbeit von Lehrpersonal und Eltern gemacht. Diese werden alle mehrheitlich von den Eltern begrüßt. Darunter fallen: Unterstützung und Hilfe für die Lehrer seitens der Eltern der betroffenen Schüler (87%), regelmäßiger Austausch, gemeinsames Vorgehen (87%), außenstehende Experten (z. B.: Schulpsychologen) beiziehen (85%) und Information der

Eltern einer gesamten Klasse bei massiven Problemen mit einzelnen Schülern (74%). Die Lehrerschaft und die Schulleitung hatten die Möglichkeit ihre Unterstützungsbereitschaft zu all den vier Vorschlägen der Eltern auszudrücken. Alle Vorschläge werden durch eine große Mehrheit der Lehrkräfte unterstützt (78 – 100%). Ebenso signalisiert die Schulleitung zu allen vier Vorschlägen Unterstützungsbereitschaft.

Zu dieser Problematik besteht ein Konsens zwischen allen betroffenen Schulpartnern (den Eltern, der Schulleitung und der Lehrerschaft) über eine verstärkte Zusammenarbeit, wechselseitige Unterstützung bzw. über ein gemeinsames Vorgehen und einen regelmäßigen Austausch zwischen den Akteursgruppen. Eine solche verstärkte Zusammenarbeit könnte u. a. darin bestehen, dass ein klares, schematisches Vorgehen vereinbart und umgesetzt wird. Auf dieser Grundlage könnten Lehrkräfte unterstützt durch die betroffenen Eltern konsequent handeln. Weiters könnte in einem solchen schematischen Vorgehen auch Art und Weise des Einbezugs von außerschulischen Experten (Schulpsychologen etc.) vereinbart werden. Eventuell könnten außerschulische Experten bereits bei der Erstellung eines schematischen Vorgehens von Lehrkräften und Eltern eingebunden werden, da es bereits Kooperationen mit entsprechenden außerschulischen Akteuren gibt und weitere angebahnt werden könnten. Maßnahmen wie „Schüler aus der Klasse entfernen und unter Aufsicht in einen anderen Raum schicken“, „schriftliche Zusatzaufgaben“, „Information aller Eltern bei Problemen mit einzelnen Schülern“, „Sitzpausen“, „weitere Stellen einschalten“ oder „Suspendierungen“ bzw. „Kind-Eltern-Lehrer-Gespräche“ könnten in der einen oder anderen Form als Konsequenz in ein schematisches Vorgehen aufgenommen werden.

Die Lehrerschaft hat insgesamt fünf Vorschläge zu dieser Problematik gemacht, wobei lediglich einer abgelehnt wird, nämlich mehr Erziehungsarbeit in der Schule zu leisten. Alle anderen Vorschläge werden einstimmig befürwortet. Dazu zählen: Das Lehrerkollegium sollte sich gemeinsam auf klare Regeln für die Kinder einigen; das Lehrerkollegium sollte sich bei Regelverstößen auf ein einheitliches, konsequentes Vorgehen einigen; es sollte in der Schule mit den Kindern am Umgangston, an der Sprechkultur gearbeitet werden (Grüßen, Bitte – Danke, keine Schimpfwörter, kein Schreien, Zuhören – Aussprechen lassen – Antworten etc.); es soll klare Informationen und verbindliche Abmachungen über Regeln und Konsequenzen mit den Eltern am Beginn eines Schuljahres geben. Die Schulleitung kann sich gut vorstellen, all diese Vorschläge zu unterstützen. Des Weiteren sind aus den Vorschlägen der Lehrerschaft drei Strategieitems für die Eltern entwickelt worden, welche diesen zur Bewertung vorgelegt wurden. Alle diese Vorschläge unterstützen die Eltern sehr deutlich:

92% der Eltern können sich vorstellen, die Kinder zu Hause auf gute Umgangsformen und respektvolles Verhalten gegenüber den Lehrkräften vorzubereiten; 90% können sich vorstellen, den Kindern zu Hause eine positive Haltung gegenüber dem Lernen und der Schule zu vermitteln; 87% erklären sich bereit, verbindliche Vereinbarungen zwischen Eltern und Lehrkräften über Regeln und Konsequenzen bei Fehlverhalten der Kinder zu unterstützen. Auch die Schülerschaft signalisiert mehrheitlich Bereitschaft dazu, bessere Umgangsformen zu zeigen, und unterstützt alle fünf dieser vorgelegten Vorschläge. Je 79% können sich vorstellen, weniger zu schreien und keine Schimpfwörter zu verwenden. 85% signalisieren Bereitschaft besser zuzuhören, aussprechen zu lassen und dann erst zu antworten. 89% geben an mehr zu grüßen und 92% Bitte – Danke zu sagen.

Alles in allem stoßen die Vorschläge und Ideen der Lehrerschaft auf breite Akzeptanz und werden von allen Schulpartnern grundsätzlich unterstützt.

SAK-Schule: Problemdimension der Schulleitung: soziale Defizite der Kinder aus den Herkunftsfamilien; schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Schulleitung hat diesbezüglich einen Vorschlag gemacht, welcher in der fünften Phase weiterbearbeitet wurde. Die Eltern als angesprochene Gruppe stimmen dem Vorschlag, dass sie vermehrt als Aufsichtsperson (in der Schule als auch bei Schulveranstaltungen) zur Verfügung stehen sollten, mehrheitlich zu (64%). Es erklären sich pro Klasse einige Eltern dazu bereit. Der Ruf nach mehr personellen Ressourcen (Lehrkräfte, Sekretärin, psychologisch-therapeutisches Personal) wird an die entsprechenden Behörden weitergeleitet. Die Intensivierung der Kooperationen mit außerschulischen Akteuren ist ebenso eine Möglichkeit diesem Problem zu begegnen.

SAK-Schule: Problemdimension 3 und 4 der Lehrkräfte: Kommunikation innerhalb des Lehrerkollegiums (Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten ist zu wenig Zeit; neu erworbene Kompetenzen und neu erworbenes Wissen aus Fortbildungen werden innerhalb des Kollegiums nicht ausreichend verbreitet; die Kommunikation unter den Kollegen ist nicht ausreichend vorhanden); Klima/Kommunikation/Kooperation zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung (Probleme werden in Konferenzen nur unzureichend besprochen; es gibt zu wenig Wertschätzung und Anerkennung für die Arbeitsleistung des Lehrerkollegiums seitens der Schulleitung)

Die Lehrerschaft hat zu beiden Problembereichen insgesamt fünf verschiedene Vorschläge gemacht, welche alle von einer großen Mehrheit befürwortet werden. Eine einstimmige Zustimmung (100%) gibt es zum Vorschlag, dass es bei jeder Konferenz einen Tagesordnungspunkt geben sollte, bei dem Raum und Zeit für die Behandlung von aktuellen Problemen geboten wird, dass es für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten mehr Zeit, Raum und Anerkennung geben sollte, dass es mehr Raum und Zeit für die Verbreitung von neu erworbenem Wissen und Kompetenzen innerhalb des Kollegiums geben sollte (z. B.: bei Konferenzen). Je 89% stimmen dafür, dass zur Verbesserung der Kommunikation zwischen den Lehrerkollegen mehr Raum und Zeit als bisher eingeräumt werden sollte und dass es für das Kollegium eine professionelle Supervision geben sollte. Die Schulleitung unterstützt alle Vorschläge außer der Supervision. Eine solche kann sich die Schulleitung eher nicht vorstellen.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass außer der Supervision alle genannten Vorschläge sowohl von der Lehrerschaft als auch von der Schulleitung befürwortet werden. Sie können daher unter Akzeptanz aller betroffenen Akteure realisiert werden.

SAK-Schule: Kooperationen mit dem Schulumfeld

Grundsätzlich besteht auch in SAK-Gemeinde eine große Bereitschaft von außerschulischen Akteuren mit der Schule zu kooperieren. 69% der mitwirkenden außerschulischen Akteure machen konkrete Zusammenarbeitsvorschläge. Die Lehrerschaft erachtet Kooperationen mehrheitlich nicht mit all diesen Akteuren für sinnvoll oder hilfreich. Immerhin mit 65% der vorgelegten Akteursgruppen können sich die Lehrer Kooperationen vorstellen. Sie befürworten deutlich eine Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Betreuungs- und Beratungseinrichtungen (88,9%) und Jugendsozialvereinen (77,8%). Mehr als zwei Drittel der Lehrerschaft erachtet Kooperationen mit der Polizei, mit Vertretern öffentlicher Gesundheitsprogramme und mit Suchtberatungsstellen als sinnvoll und hilfreich. Je 55,5% befürworten auch Kooperationen mit lehrlingsausbildenden Unternehmen, Abnehmerschulen, Vertretern des Sicherheitsbeirats, Ärzten für Allgemeinmedizin, Leichtathletikvereinen und Volleyballvereinen. Am wenigsten vorstellbar sind für die Lehrerschaft Kooperationen mit einem Fischereiverein und mit Politikern (je 11,1%). Auch Kooperationen mit dem Bogensportverein, der Pfarre (Jungschar), dem Tennisverein und dem Radballverein werden mehrheitlich abgelehnt.

Die Schulleitung erachtet hingegen mit beinahe allen von den erwähnten Akteuren Kooperationen für hilfreich und sinnvoll (94%). Lediglich mit der Pfarre lehnt sie

Kooperationen ab. Sechs Kooperationen bestehen laut Schulleitung bereits (mit einer sozialpädagogischen Betreuungs- und Beratungseinrichtung, mit einem Jugendsozialverein, mit lehrlingsausbildenden Unternehmen, mit Abnehmerschulen, mit dem Leichtathletik- und Volleyballverein) Alles in allem gibt es auch zwischen SAK-Schule und SAK-Gemeinde ein durchaus ausgeprägtes, wechselseitiges Interesse an Kooperationen zwischen Akteuren des Schulumfelds und dem Lehrpersonal. Auch hier bezieht sich die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Zusammenarbeit auf einen eingeschränkteren Akteurskreis. Durch die Übermittlung der Kooperationsvorschläge und Kontaktadressen von außerschulischen Akteuren an die Lehrerschaft und die Schulleitung im Endbericht besteht wiederum die Möglichkeit entsprechende Kooperationen anzubahnen.

10 Interpretation der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der Durchführung und der Ergebnisse dieses mehrphasigen Befragungsprozesses sollen nun die Fragen erläutert werden, ob und wie sich die acht Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung damit verwirklichen lassen bzw. inwiefern die empirische Umsetzung einer Kombination dieser Prinzipien für Schulentwicklung genutzt werden kann. Des Weiteren sollen Erkenntnisse über Möglichkeiten und Grenzen der konkreten Anwendung dieser Prinzipien für Schulentwicklung festgehalten werden. Dafür wird jedes einzelne Prinzip für sich betrachtet und vor dem Hintergrund der dokumentierten Durchführung und der Ergebnisse aus dem beschriebenen Befragungsprozess beleuchtet.

Prinzip 1: die Berücksichtigung und Anerkennung der unterschiedlichen Interessen von den an einer Institution beteiligten Personen

Hierzu scheint es primär sinnvoll, zu erkunden, inwiefern alle unterschiedlichen Interessen in den Prozess eingeflossen sind. Anhand der Rücklaufzahlen zeigt sich, dass die Schülerinteressen am umfassendsten, beinahe vollständig erfasst werden konnten. Für die Interessen der Lehrkräfte sowie der Eltern ist dies von durchschnittlich einem Drittel pro Befragungsphase bzw. über 60% in mindestens einer Phase der Fall. Einige Eltern und Lehrkräfte haben ihre Interessen daher nicht eingebracht. Angesichts der Erfahrungswerte mit beteiligungsorientierten Modellen und mit der Delphi-Methode ist der Rücklauf bei Eltern und Lehrkräften als äußerst zufriedenstellend einzustufen, um deren Interessen als ausreichend vertreten bezeichnen zu können. Dies wird auch durch die vor dem Hintergrund der gesamten Akteursgruppe feststellbare, nur teilweise und eher leichte Über- bzw. Unterrepräsentation bestimmter Teilgruppen pro Phase (siehe Kapitel 8.2.1) bestärkt. Durch die Information aller Akteure in jeder Phase über den aktuellen Ergebnisstand und die potentielle Möglichkeit für alle in jeder Phase mitzuwirken, ist die Entscheidung, niemals mitzuwirken, allerdings durchaus auch als Ausdruck eines Interesses der jeweiligen nicht mitwirkenden Personen anzusehen. Dies kann nämlich bedeuten kein Interesse zu haben oder mitteilen zu wollen bzw. mit den Interessen der anderen übereinzustimmen. Ausgenommen sind natürlich die Personen, welche aufgrund dessen, dass sie keinen Fragebogen bekommen haben, nicht mitgewirkt haben (der Anteil entsprechender Personen ist nicht genau nachvollziehbar). Bedingt durch z. B. das Fungieren von Schülern als Boten zwischen Eltern und Schule oder durch nicht kontrollierbare Mängel im Distributionsmechanismus innerhalb der Konferenzzimmer kann es vorkommen, dass nicht alle Akteure einen Fragebogen erhalten. Die Interessen der Schulleitungen sind grundsätzlich komplett in den Prozess

eingeflossen (außer Phase 1 SAK-Schule). Die Einbeziehung der Interessen der außerschulischen Akteure ist aus bereits erläuterten Gründen weniger intensiv ausgefallen, jedoch in diesem vorgegebenen Rahmen durch einzelne Repräsentanten erfolgt. Die Interessen der Schulbehörde sind nicht direkt im Prozess berücksichtigt worden. Sie sind lediglich durch die Funktion der Schulbehörde als Auftraggeber zur Durchführung dieses Prozesses indirekt enthalten. Es kann daher resümiert werden, dass insgesamt durch den Prozess an beiden Schulen speziell die Interessen der schulischen Akteure ausreichend eingeflossen sind.

Es scheint jedoch nicht nur bedeutsam, ob ausreichend Interessen vertreten waren, sondern, ob diese adäquat zum Ausdruck gebracht werden konnten. Dass in allen Akteursgruppen in jeder Phase und jeder Schule für das Monitorteam insgesamt verständliche und klar verwertbare Antworten auf die Fragebögen gegeben wurden und somit der Prozess wie geplant von Anfang bis zum Ende durchführbar war, kann als Indiz dafür angesehen werden, dass auch dieser Aspekt als ausreichend erfüllt betrachtet werden kann.

Prinzip 2: die Gewährleistung der Interaktion und Wechselwirkung der Interessen von den an der Institution beteiligten Personen oder Personengruppen

Durch das der Delphi-Methode inhärente, kontinuierliche Feedback, wodurch diese auch als Gruppenkommunikationsmethode bezeichnet wird, haben nicht nur 1) alle Schulakteure (Lehrkräfte, Schüler, Eltern, Schulleitung) während des Prozesses Informationen über die Interessen anderer (Probleme, Vorschläge) kontinuierlich erhalten, sondern 2) haben die Akteure auch ihre Haltung zu den Interessen (Problemen, Vorschlägen) anderer innerhalb der Akteursgruppe, aber auch zwischen den Akteursgruppen ausgedrückt bzw. 3) Vorschläge zur Lösung von Problemen innerhalb einer Akteursgruppe gemacht. Durch die zufriedenstellenden Beteiligungsquoten am gesamten Prozess kann somit festgehalten werden, dass die Interaktion und Wechselwirkung der Interessen ausreichend gewährleistet waren. Freilich muss hier darauf hingewiesen werden, dass dies in diesem Umfang nur für die Schulakteure zutrifft. Die Interaktion und Wechselwirkung der Interessen zwischen den Schulakteuren und den außerschulischen Akteuren bzw. den Schulbehörden war aus bereits beschriebenen Gründen nur in eingeschränkterer Form möglich.

Prinzip 3: die handlungsleitende Funktion der Ergebnisse aus der Wechselwirkung der Interessen der beteiligten Personen oder Personengruppen

Um Aussagen über die handlungsleitende Funktion der Ergebnisse aus dem Prozess treffen zu können, wäre es sinnvoll, zu überprüfen, ob die Handlungen der Akteure durch und nach

diesem Prozess entsprechend der Ergebnisse daraus adaptiert bzw. gesetzt werden. Dabei muss zuerst nochmals daran erinnert werden, dass es im Rahmen der NOESIS-Evaluation nicht vorgesehen war, nach Abschluss des Prozesses entsprechende Folgeforschung, die Aussagen über konkret gesetzte Handlungen erlauben würde, durchzuführen. Es kann jedoch innerhalb von NOESIS der Grad der handlungsleitenden Funktion des Prozesses am erreichten Konsens der Akteursgruppen über umzusetzende Handlungsstrategien zur Lösung von am Standort bestehenden Problemen gemessen werden. Angesichts der Ergebnisse aus Phase 5 zeigt sich, dass zu allen Problembereichen aller Akteursgruppen in beiden Schulen ein Konsens über die Handlungsvorschläge erzielt werden konnte. Lediglich die auf Grund der Länge des Fragebogens in der fünften Phase nicht mehr von allen betroffenen Akteursgruppen bewerteten Problembereiche (z. B.: Leistungsüberprüfung bzw. Unterrichtsergebnis in LRG-Schule) bzw. die Problembereiche, deren Bearbeitung bereits in Phase 4 abgeschlossen wurde (z. B.: Schule als Ort der Begegnung in SAK-Schule), konnten nicht mehr gänzlich wechselseitig abgestimmt und bewertet werden. Dadurch hat über diese auch kein allgemeiner Konsens mehr hergestellt werden können. Tendenziell haben sich sehr hohe Zustimmungsraten und deutliche Unterstützungsbereitschaft zu sehr vielen Vorschlägen ergeben. Es gab zu bestimmten Handlungsvorschlägen durchaus auch unterschiedliche Meinungen und somit Dissens (z. B.: >>Supervision einrichten<< in beiden Schulen; >>Nutzung von diversen Aufenthaltsmöglichkeiten für Schüler<< in SAK-Schule, >>Pausenordnung abändern<< in LRG-Schule etc.). Alles in allem sind jedoch zu jedem Problembereich sehr viele konkrete Handlungsvorschläge übereinstimmend angenommen worden. Gemessen am erzielten Konsens kann die handlungsleitende Funktion der Ergebnisse aus der Interaktion und Wechselwirkung der unterschiedlichen Interessen innerhalb des NOESIS-Rahmens als erfüllt betrachtet werden.

Prinzip 4: die Berücksichtigung der konkreten Praxis, der problematischen Aspekte unter bestehenden, konkreten Bedingungen, in bestehenden Situationen

Durch die Aufforderung der Akteure in den Fragebögen der Phase 2 bestehende Gegebenheiten, Abläufe bzw. Verhältnisse an der konkreten Schule zu den aus der ersten Phase ermittelten Themenbereichen zu kritisieren, kann die Erfüllung dieses Prinzip daran gemessen werden, ob solche Kritik an bestehenden Verhältnissen geübt und ein Konsens über bestimmte Kritikpunkte erzielt wurde. Da Ersteres in allen Akteursgruppen und Schulen der Fall war und sich in der dritten Phase in allen Akteursgruppen und Schulen ein Konsens über konkrete problematische Aspekte in der bestehenden Situation an der Schule ergeben hat (siehe Kapitel 9.2 und 9.3), kann dieses Prinzip als verwirklicht angesehen werden.

Prinzip 5: die Modifizierung der problematischen Aspekte in bestehenden Situationen in einer Weise, dass mit ihnen intelligent umgegangen werden kann (Loslösung von der moralischen Ebene)

Da es grundsätzlich schwierig ist, festzustellen, ob mit einem Problem intelligent umgegangen wurde, kann hier nur festgehalten werden, dass aus dem Prozess zumindest weitgehende Übereinstimmung über Vorschläge zur Lösung der Probleme resultierte. Die von den Akteursgruppen formulierten Probleme sind offensichtlich vom Monitorteam in einer Weise aufgearbeitet worden, welche es den Akteuren ermöglichte, Lösungsvorschläge zu formulieren und zu vereinbaren. Dies scheint durchaus ein Indiz dafür zu sein, dass emotionale bzw. moralische Aspekte ausreichend herausgefiltert und eine rationale Problemerkfassung und -lösung stattfinden konnte.

Prinzip 6: der grundsätzlich dynamische und hypothetische Charakter des Problemlösungsprozesses, der a) die kontinuierliche, wechselseitige Abstimmung der Ziele auf die Mittel und der Mittel auf die Ziele vorsieht, b) auf prinzipiell veränderbaren Plänen beruht, c) immer auf vorübergehende Lösungen, die selbst wiederum Grundlage für neue Probleme sein können, abzielt und d) niemals letztgültige Ergebnisse hervorbringen kann. Wie bereits erwähnt, konnte Prinzip 6, Schulentwicklung als kontinuierlicher, sich wiederholender, institutionalisierter, dynamischer Prozess im Rahmen von NOESIS nicht berücksichtigt werden (siehe Kapitel 6.1). Die Gewährleistung von Kontinuität und Institutionalisierung bzw. das auf Dauer stellen eines solchen Prozesses intentionaler sozialer Entwicklung könnte im Zuge einer Weiterentwicklung des bestehenden Prozesses ermöglicht werden. Eine entsprechende Weiterentwicklung würde auch Anknüpfungspunkte für weitere Forschung bieten.

Prinzip 7: als Mittel zur Problemlösung in bestehenden Situationen die das Problem konstituierenden Elemente eliminieren, die zur Lösung des Problems beitragenden Elemente befreien bzw. verstärken oder diejenigen Interaktionen einrichten, die zur Lösung des Problems beitragen.

Die Verwirklichung dieses Prinzips kehrt die Anschlussfähigkeit der Problemlösung an bestehende Situationen hervor. Diese kann daran überprüft werden, ob die vom Monitorteam als anschlussfähige Problemlösungsvorschläge angesehenen Vorschläge auch von den Akteursgruppen als solche betrachtet werden. Letztere konnten ihre Zustimmung und Unterstützungsbereitschaft zu diesen Vorschlägen ausdrücken. Da in der fünften Phase insgesamt eine hohe Zustimmung und Unterstützungsbereitschaft der Akteure zu den

vorgelegten Handlungsvorschlägen vorhanden war, kann davon ausgegangen werden, dass die Vorschläge als Mittel zur Problemlösung anschlussfähig sind. Mit Dewey kann festgehalten werden, dass konkrete Handlungsmöglichkeiten vereinbart wurden, um die ein Problem konstituierenden Elemente zu eliminieren, die zur Lösung eines Problems beitragenden Elemente zu verstärken oder Interaktionen einzurichten, welche zur Lösung des Problems beitragen.

Prinzip 8: gemeinschaftliches Planen des Problemlösungshandelns als Voraussetzung für die Möglichkeit der Durchführung sozialer Problemlösung

Inwiefern das gemeinsame Planen des Problemlösungshandelns erfolgt ist, kann daran bemessen werden, ob alle für die Lösung eines Problems notwendigen Akteursgruppen auch an der Planung dieser Lösung mitgewirkt haben. Da die Beteiligungsquoten der fünften Phase, in welcher die für eine Problemlösung aufeinander angewiesenen Akteursgruppen wechselseitig zu ihren Vorschlägen Stellung nehmen konnten, vor dem Hintergrund der Erfahrungswerte mit beteiligungsorientierter Demokratie als durchaus zufriedenstellend bezeichnet werden können, kann das gemeinschaftliche Planen des Problemlösungshandelns als verwirklicht angesehen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwar nicht alle, aber dennoch sehr viele der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung im dargelegten Prozess empirisch realisiert werden konnten. Die Ergebnisse bieten konkrete Handlungsmöglichkeiten für Schulen, die unter Berücksichtigung aller Interessen der sich am Standort befindenden Akteure abgestimmt und vereinbart wurden, und können somit unmittelbar für Schulentwicklung genutzt werden. Schließlich kann resümiert werden, dass die Umsetzung der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung im Kontext Schule grundsätzlich möglich ist und sich diese Prinzipien für konkrete Schulentwicklungsarbeit als durchaus anwendbar erweisen. Es scheint daher vielversprechend, innerhalb des Schulentwicklungsdiskurses weitere Möglichkeiten und Varianten einer noch umfassenderen Realisierung aller Prinzipien im Schulbereich zu ergründen und deren Umsetzung zu erforschen. In der abschließenden Reflexion werden Möglichkeiten und Grenzen des Prozesses im Spezifischen und der Anwendung der Prinzipien für Schulentwicklung allgemein reflektiert.

11 Reflexion

11.1 Zur Durchführung des Schulentwicklungsmodells

Da das entworfene Schulentwicklungsmodell bewusst sehr offen gehalten ist und den Probanden nur wenige Schranken auferlegt werden, können prinzipiell sehr viele unterschiedliche Themen von den Akteursgruppen vorgebracht werden. Erst bei der Ideen- und Vorschlagsfindung (ab Phase 4) wird vom Monitorteam gezielter gesteuert, um die Kompatibilität der Ideen mit der schulischen Realität zu sichern. Bestimmte solcher Themen (z. B.: Verhaltensprobleme der Kinder, Klimaprobleme im Kollegium) stellen das Monitorteam immer wieder vor Herausforderungen. Es ist sehr behutsam darüber zu entscheiden, wie entsprechende Fragen zu dieser Thematik gestellt und vor allem wie die von diesem Problem angesprochenen Gruppen damit konfrontiert werden, so dass konstruktive Ideen entstehen können und eine Defensivhaltung bzw. Schuldzuteilung vermieden wird. Es gilt auch darüber zu entscheiden, ob und wann das Monitorteam Angaben der Akteure zurückhält. Als Beispiel sei hier angeführt, wenn Elternteile „Ausländer“ als Ursache für ein schlechtes Klima zwischen den Kindern bezeichnen bzw. Anwendung von Gewalt als Lösung für Verhaltensprobleme der Kinder vorschlagen. Grundsätzlich hat das Monitorteam vereinzelte Antworten, die gegen die Gesetze, Menschenrechte sowie Menschenwürde verstoßen bzw. offensichtlich nicht zum Thema bzw. zur Fragestellung passten, eliminiert.

Es ist natürlich auch möglich, das von den Akteuren bearbeitete Themenfeld von Beginn an einzugrenzen (bspw. aus Gründen eines konkreten Anlassfalles) und auf spezifische Aspekte des Schullebens (bspw.: Unterricht, Klima etc.) zu fokussieren, wodurch die Arbeit des Monitorteam, die Antworten der Befragten auch hinsichtlich der Bedeutung und Durchführbarkeit innerhalb des schulischen Kontexts zu beurteilen, von Beginn an berechenbarer wird.

Um die Verbindlichkeit der Umsetzung der Ergebnisse aus dem Prozess zu steigern, können bei einer künftigen Durchführung dieses Prozesses im Vorhinein gemeinsam mit den Akteuren vor Ort Quoren als Aufnahmekriterien für Probleme bzw. Vorschläge festgelegt werden. Wenn so gemeinsam vereinbart wird, wie viele Personen gemessen an der Gesamtpopulation zu einem Problem bzw. Vorschlag zustimmen müssen, damit dieses allgemein anerkannt wird, scheint dies die Umsetzung im Nachhinein zu begünstigen. Dabei wäre es bestimmt vernünftig, sich an Erfahrungswerten aus anderen beteiligungsorientierten Prozessen zu orientieren (z. B.: Bürgerentscheide). Weiters könnte überlegt werden, ob die

Priorität eines Problems nicht nur danach bewertet wird, wie viele Personen diesem zustimmen, sondern auch von welcher Art das Problem ist. Wenn nur eine knappe Mehrheit Gewaltprobleme bemängelt, jedoch eine deutlichere Mehrheit für drei andere Problembereiche votiert, dann wäre streng genommen das Gewaltproblem gar nicht zu behandeln. Es scheint daher sinnvoll, im Falle einer geringeren Zustimmung zu schwerwiegenden Problemen (Gewalt) und einer viel höheren Zustimmung zu nicht so schwerwiegenden Problemen (zu wenige Exkursionen), ersteres prioritär zu behandeln. Eine entsprechende Gewichtung könnte man bspw. durch unterschiedlich festgelegte Mindestquoten für unterschiedliche Problembereiche vornehmen.

Hinsichtlich der Fragebogenkonstruktion ist festzuhalten, dass speziell bei den Schülergruppen die Lese- und Schreibfähigkeiten noch besser berücksichtigt werden könnten. So weisen vereinzelt Kommentare der Schüler in SAK-Schule auf den Fragebögen darauf hin, dass „zu viel zu lesen“ sei. Außerdem haben Schüler aus SAK-Schule in Phase 2 oftmals die Anweisung nicht verstanden, dass, wenn sie Probleme genannt haben, nicht auch gleichzeitig ein Häkchen bei der Frage: „Ich sehe keine Probleme“ gemacht werden kann.

Die Aufnahme von drei Problembereichen für die weitere Bearbeitung in Phase 4 und 5 stellte sich teilweise als zu viel heraus. Durch die zahlreichen Ideen konnten daher in Phase 5 nicht mehr alle Gruppen wechselseitig über alle diese betreffenden Vorschläge abstimmen, da dies den Fragebogen in Phase 5 für bestimmte Akteursgruppen unzumutbar lang werden hätte lassen. Aus diesem Grund wäre es bestimmt ausreichend, lediglich die zwei wichtigsten Problembereiche pro Gruppe für die weitere Bearbeitung heranzuziehen.

Es war zu beobachten, dass die Ausführlichkeit und Genauigkeit der Antworten bei offenen Befragungsphasen (1, 2 und 4) stark schwankte. Es wurden ausformulierte Beiträge über eine Seite und mehr als auch manchmal nur einzelne Worte geschrieben.

In beiden Schulen, jedoch deutlicher in SAK-Schule, kam es vor, dass speziell bei den Eltern leere Fragebögen abgegeben wurden (diese wurden selbstverständlich nicht in den Rücklauf einberechnet). Da auch keine Kommentare darauf vorzufinden waren, scheint dies ein Indiz dafür zu sein, dass Kinder, um nicht aufzufallen, einfach den Fragebogen zur Deadline abgegeben haben, ohne diesen den Eltern überhaupt übermittelt zu haben.

Bei Eltern und Schülern in beiden Schulen gibt es deutliche Überschneidungen hinsichtlich der bedeutendsten wahrgenommenen Probleme (LRG-Schule: Unterricht im Freien/in der Natur, Ausflüge/Exkursionen; SAK-Schule: Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen und

Freistunden, Exkursionen). Es scheint somit relativ unabhängig von sozioökonomischen Hintergrundbedingungen, dass sich Eltern im Bereich Schule in ihrem Antwortverhalten tendenziell nach den Wünschen der Kinder orientieren und diese dazu auch befragen.

Die Bedenken, dass sozioökonomisch schlechter gestellte Personen weniger von beteiligungsorientierten Prozessen profitieren, können durch vorliegenden Prozess nicht bestätigt werden. Dies zeigt sich besonders an den relativ ähnlichen Rücklaufzahlen bei den Eltern beider Schulen, aber auch an der Beteiligung der Schüler an beiden Schulen. Der vorliegende Prozess scheint daher auch ausreichend sensibel zu sein, um in unterschiedlichen sozioökonomischen Kontexten Anwendung finden zu können.

11.2 Allgemeines

Bestehende Kritik beteiligungszentrierter Verfahren weist darauf hin, dass diese immer nur innerhalb bestehender Machtstrukturen ablaufen können und diese Machtstrukturen daher niemals per se hinterfragt werden, dass nur Formen des stärkeren Protests diese Strukturen aufzeigen und zu wirklichen Veränderungen führen (siehe Kapitel 5.3). Demgegenüber kann jedoch wiederum eingewendet werden, dass es auch gute Gründe dafür gibt, anzunehmen, dass das systematische Aufzeigen von Stimmen/Wahrnehmungen innerhalb bestehender Strukturen diese Strukturen von Innen zur Veränderung bewegen kann. Außerdem ist natürlich auch darauf zu achten, dass partizipativ gefällte Entscheidungen Chancen auf Realisierung haben, um Frustration durch Enttäuschungen zu vermeiden. Dafür ist es essentiell, die realen Spielräume und Möglichkeiten auszuloten und realisierbare Lösungen zu finden. Einfach zu beantworten ist die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Entscheidungsmechanismen und wie diese bestimmt werden können, bestimmt nicht. Schule ist als Institution in bestehende Macht- und Hierarchiestrukturen eingebettet. Das Monitorteam hatte die Aufgabe eine gewisse Lenkung des Prozesses vorzunehmen, um das freie Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Interessen, das zu Handlungsmöglichkeiten führen sollte, innerhalb der bestehenden Strukturen bestmöglich zu gewährleisten, also die

freie Wechselwirkung der Interessen innerhalb der strukturellen Zwänge der Schule bestmöglich zu gewährleisten. Dies ist eine stetige Gratwanderung, da weder zu große Illusionen und Utopien über die Gestaltbarkeit von Schule befördert werden noch zu starre Schranken und Grenzen den Glauben an und die Motivation zur gemeinsamen Gestaltung der Schule bereits im Keim ersticken sollen. Dieses Wechselspiel zwischen dem Aufwerfen von

Visionen und Möglichkeiten und deren Einpassen in bestehende Strukturen und Sachzwänge bleibt wohl die größte Herausforderung bei der Anwendung der aus dem Dewey'schen Denken extrahierten Prinzipien für Schulentwicklung.

Es wurde versucht, die strukturellen Spielräume zu nutzen, um eine im Sinne Deweys stattfindende Wechselwirkung zwischen den Interessen zu ermöglichen, die zu einem gemeinsamen Handeln führen kann. Da eine völlig freie Wechselwirkung der Interessen kaum realisierbar ist, weil die Interessen selbst immer schon gesellschaftlich, strukturell oder institutionell vorgeprägt sind und sich ebenso wiederum nur innerhalb konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse, Strukturen oder Institutionen ausdrücken können, ist das Dewey'sche Konzept auch schon durchaus kritisch hinterfragt worden. Der Vorwurf, dass Dewey den vorherrschenden Machtstrukturen und generell Macht als Faktor im menschlichen Zusammenleben (u. a. in modernen Institutionen, Organisationen, Bürokratien) keinen Platz einräumt, wird immer wieder vorgebracht (Radner & Seyss-Inquart 2012, 2; ein zusammenfassender Überblick entsprechender Vorwürfe siehe Bohnsack 1976, 539f). Dieser Vorwurf ist einerseits bestimmt berechtigt, da es kein nicht in gesellschaftliche oder strukturelle Rahmenbedingungen eingebettetes Zusammenleben und kooperatives Handeln gibt, auf der anderen Seite bezeichnet Dewey sein Konzept auch als ein Ideal des Zusammenlebens und erhebt sich damit bewusst über die gesellschaftlichen Realitätszwänge. Der vorliegende Prozess kann als Versuch gedeutet werden, dieses Ideal in einer bestehenden gesellschaftlichen Institution (Schule) zur empirischen Anwendung zu bringen, wofür Dewey, wie gezeigt wurde, sehr konkrete Anhaltspunkte liefert. Über diesem Versuch schwebt natürlich ständig die Spannung zwischen der reinen Verwirklichung des Ideals und den zu berücksichtigenden institutionellen, strukturellen und praktischen Sachzwängen. Diese kann nicht gänzlich überwunden werden. Bachrach (1970, 120) zufolge wäre daher im schulischen Kontext gelingende Partizipation gar nicht möglich, weil nicht alle Akteure im Entscheidungsprozess die gleiche Macht ausüben können. Dem kann entgegnet werden, dass die Dewey'sche Konzeption, wie in dieser Arbeit im Fall von Schule gezeigt wurde, eine durchaus solide Grundlage bietet, wie innerhalb bestehender gesellschaftlicher Strukturen entsprechende Prozesse Eingang finden und somit diese Strukturen wiederum in Richtung dieses Ideals weiterentwickelt werden können. Und gerade Schule scheint von einer solchen Weiterentwicklung der Strukturen profitieren zu können. Dabei ist einerseits der gesetzliche Auftrag (z. B.: politische Bildung als Unterrichtsprinzip in Österreich bzw. Mitbestimmung von Schülern und Eltern im Kanton Zürich) zu erwähnen. Andererseits wurde gezeigt, dass auch diverse lehr- und lerntheoretische Erkenntnisse darauf hindeuten, dass Strukturen, die

eine „freiere“ Interaktion und Wechselwirkung der Akteure vorsehen, unterschiedliche Sichtweisen aufgreifen und systematisch verarbeiten, gerade im Bereich Lehren und Lernen förderlich sind (siehe Kapitel 5.4).

Vor dem Hintergrund der aus dem Dewey'schen Denken extrahierten Theorie intentionaler sozialer Entwicklung und der damit verbundenen Frage, inwiefern sich durch den vorgestellten Prozess soziale Entwicklung intentional vollziehen kann, ist Folgendes festzuhalten: Es kann davon ausgegangen werden, dass an LRG-Schule und SAK-Schule ein gewisser Handlungsdruck aufgebaut wurde, indem sich alle Akteure am Prozess grundsätzlich beteiligen konnten, sich viele auch beteiligt haben und die Ergebnisse allen zugänglich gemacht wurden. Da jedoch nicht viel darüber bekannt ist, in welcher Weise der Prozess verarbeitet und die Ergebnisse daraus an den Schulen aufgegriffen wurden, kann daher nicht beantwortet werden, ob und inwiefern durch den Schulentwicklungsprozess konkretes Handeln angestoßen wurde. Es zeigte sich, dass das angewandte Schulentwicklungsmodell sich gut dafür eignet, ein gemeinsames Bewusstsein für Probleme zu schaffen sowie gemeinsame Ideen und Vorschläge zur Lösung dieser zu entwickeln, wodurch eine solide Grundlage zur konkreten, praktischen Umsetzung geschaffen wird. Es ist jedoch festzuhalten, dass die konkrete Veränderung bzw. die damit einhergehende Handlung, die aus der erfolgten wechselseitigen Interaktion und Konfrontation der Interessen resultieren sollte, nicht nachvollziehbar ist bzw. den Horizont der Forschung übersteigt. Dass der auf Papier erzielte Konsens über zu setzende Handlungen nicht gleichzeitig bedeutet, dass diese Handlungen auch ausgeführt werden, bedarf wohl keiner näheren Erklärung. Dies ist jedoch nicht unbedingt als Schwachpunkt des angewandten Modells bzw. als Indiz für eine mangelnde Eignung der Anwendung der erläuterten Prinzipien für Schulentwicklung zu deuten (dass die Prinzipien im Schulbereich gut angewandt werden können, kann angesichts der Ergebnisse als bestätigt gelten). Vielmehr ist diese Tatsache als Indiz dafür zu sehen, weitere Forschung und Untersuchungen im Anschluss an einen entsprechenden Schulentwicklungsprozess durchzuführen. Dabei ist besonders die Frage nach der Kompatibilität dieses Prozesses und seiner Ergebnisse mit den vorherrschenden Haltungen, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der vor Ort handelnden Personen sowie mit den bestehenden institutionellen Mechanismen und Strukturen eine besonders wichtige. Wie wird von bestehenden institutionellen Strukturen und Traditionen an den Schulen und im Schulsystem eine solche Form partizipativer Schulentwicklung verarbeitet? Wie gehen die Akteure in ihren unterschiedlichen Rollen und Funktionen damit um? Welche Chancen, aber auch Irritationen sind damit verbunden? In Anlehnung an Weick könnte gefragt werden, ob und wie eine

solche Form partizipativer Schulentwicklung in ein >>loosely coupled system<<, wie es das Schulsystem darstellt (Weick 1976), integriert und auf Dauer gestellt werden kann bzw. inwiefern einem solchen System partizipative Strukturen vielleicht sogar eher entsprechen. Diese Fragen scheinen besonders vor dem Hintergrund der in Schulsystemen oftmals vorherrschenden zentralistischen, bürokratisch-hierarchischen Strukturen und dem nicht besonders ausgeprägten demokratischen Bewusstsein an den Schulen, wie dies in Österreich immer wieder festgestellt wird (erst kürzlich Grabensteiner & Hofer 2013), von Bedeutung. Schließlich wäre langfristig auch die Frage des >>empowerment<<, inwiefern die konsensual getroffenen Entscheidungen über umzusetzende Maßnahmen tatsächlich das Handeln der Akteure und vor allem das der Mächtigeren von ihnen bestimmen kann (siehe Fung >>empowered participation<<), von Bedeutung. Dafür war innerhalb des Rahmens von NOESIS kein Raum.

Wie sich zeigte, konnte in Phase 5 über die meisten Vorschläge ein Konsens erzielt werden, und zwar nicht nur über relativ unbefangene Themen, sondern auch über konfliktträchtige Bereiche, welche von der einen oder anderen Akteursgruppe bzw. Person auch einiges an Kritikfähigkeit erfordern (Bsp.: Kommunikation/Kooperation innerhalb des Lehrerteams, oder Verhalten/Umgangsformen der Schüler). Durch den Prozess hat hier bestimmt eine Bewusstseinsbildung über Problembereiche stattgefunden und haben konkrete Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden können, wodurch offensichtlich auch eine Bereitschaft zur Lösung bestimmter Problembereiche entstanden ist. Es darf dabei jedoch nicht vergessen werden, dass diese Bereitschaft auf dem Papier signalisiert wurde und nichts über die tatsächliche Realisierung aussagt. Es sollen z. B. keine Illusionen darüber in die Welt gesetzt werden, dass Verhaltensprobleme mit einer mehrheitlichen Zustimmung der Schülerschaft, dass sie in Zukunft entsprechend erwünschte Verhaltensweisen zeigen werden, tatsächlich in den Griff zu bekommen sind. Sehr wohl jedoch scheint es ein wichtiger Schritt zu sein, dass sich alle Akteure über diese Problematik austauschen können und ein entsprechend kollektives Bewusstsein darüber entsteht sowie dass diesbezüglich gemeinsam Maßnahmen überlegt werden, die hohe Akzeptanz bei den Betroffenen genießen und somit als Basis für konkrete Handlungen dienen können. Über die Gründe des Erreichens dieses Konsens kann nichts eindeutig ausgesagt werden. Die Warnung von Karpowits & Mansbridge (2005) (siehe weiter oben), dass ein solcher Konsens nur über Unwesentliches zustande kommen könnte und wesentliche Streitfragen im Unklaren bleiben, kann angesichts der Tatsache, dass er u. a. auch zu ziemlich konfliktträchtigen Bereichen in beiden Schulen erreicht wurde, wohl klar entkräftet werden. Bezüglich der klassischen Delphi-Anwendungen

können, wie gezeigt wurde, keine eindeutigen Aussagen darüber getroffen werden, ob und inwiefern ein Konsensdruck aufgebaut wird, also gruppenkonform zu antworten trotz gegenteiliger Meinung (dazu gibt es auch bei der Delphi-Methode noch keine klaren empirischen Evidenzen) (siehe Kapitel 5.5.3.2). Ein solcher Konsenszwang scheint im vorliegenden Prozess aus einem viel schwerwiegenderem Grund noch unwahrscheinlicher. Es geht dabei im Gegensatz zur klassischen Delphi-Methode nie darum, dass die Befragten eine bereits abgegebene Einschätzung oder Meinung vor dem Hintergrund der Konfrontation mit der Meinung einer Gruppe zur selben Thematik nochmals abgeben. Die Respondenten geben ihre Meinung immer zu den Angaben anderer Einzelpersonen ab (Phase 3 und Phase 5), von denen noch gar nicht geklärt ist, ob sie überhaupt Gruppenmeinungen sind. In den ersten beiden Phasen werden die Akteure ohnehin nicht mit einer Gruppenmeinung konfrontiert. In der zweiten Phase geht es lediglich darum, zu in der ersten Phase von verschiedenen Akteuren genannten Themen Probleme zu nennen, wodurch sich die Frage nach einem potentiellen Konsensdruck ebenso erübrigt. Einzig in der vierten Phase werden die Befragten mit einer Mehrheitsmeinung konfrontiert. In dieser Phase wird jedoch keine Stellungnahme zu dieser Mehrheitsmeinung oder eine Revision der eigenen zuvor formulierten Meinung erbeten, sondern das Vorschlagen von Ideen zur Lösung von Gruppenproblemen. Anders als bei klassischen Delphi-Anwendungen ist es daher niemals der Fall, dass Einzelpersonen zum Abweichen von einer einmal getätigten Meinung animiert werden, sondern lediglich zur Akzeptanz von Problemen und Ideen, die von einer Mehrheit wahrgenommen bzw. unterstützt werden. Da der erreichte Konsens zwischen den Akteuren an den Schulen auch nicht, wie in Kapitel 5.5.3.4 angedeutet, im Kontrast zur Logik oder zur beobachtbaren Realität steht, scheint es durchaus plausibel, diesen ernst zu nehmen.

Die Tatsache, dass auch Konfliktlinien sichtbar geworden sind (z. B.: Pausenregelung in LRG-Schule, Aufenthaltsmöglichkeiten in SAK-Schule), deutet weiters darauf hin, dass im vorliegenden Schulentwicklungsprozess auch durchaus Platz für Dissens ist. Da jedoch auch nicht konsensuale Entscheidungen als gerecht angesehen werden können (siehe Button & Ryfe 2005 weiter oben), wenn sie durch einen Prozess zustande kommen, der faire Kooperation und wechselseitiges Begründen zulässt, haben auch Vorschläge, die nicht von allen angenommen werden, ihre Bedeutung. Aus diesem Grund wurde in den Endberichten auch immer wieder darauf hingewiesen über Themenbereiche (Vorschläge), über welche Dissens herrscht, nochmals in einen Diskurs zu treten.

In vielen Angelegenheiten ist eine Mehrheit von zwei Drittel und mehr Zustimmung oder Unterstützungsbereitschaft erzielt worden. Es lässt sich auch festhalten, dass sich die allgemein vernünftigen Aspekte auch bei den Schülern mehrheitlich durchgesetzt haben. Jedoch gibt es Bereiche, wo 10% Ablehnung eine viel größere Tragweite haben können als 90% Zustimmung. Z. B.: Wenn zu den Regeln >>keine Gewalt<< 13% der Schüler oder >>nichts zerstören<< 7% der Schüler in SAK-Schule angeben, sich nicht vorstellen zu können, dies einzuhalten, scheint dies trotz deutlicher Mehrheit derjenigen, die diesbezüglich regelkonformes Verhalten zeigen wollen, eine sehr problematische Tatsache zu sein. Letztere bringt große Einschränkungen für die Realisierbarkeit der von der Mehrheit erwünschten Vorschläge. Ebenso ist eine mehrheitliche Zustimmung der Schülerschaft, dass sie in Zukunft bessere(s) Verhalten und Umgangsformen zeigen werden, entsprechend zurückhaltend zu bewerten, wenn bis zu 10% auch angeben, sich nicht vorstellen zu können, mehr zu grüßen, besser zuzuhören, weniger zu schreien oder keine Schimpfwörter zu verwenden.

Es besteht ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch an Freiheit der Interaktion und Wechselwirkung und den Vorgaben, innerhalb derer die Vorschläge/Ideen realisiert werden müssen, bzw. dem Abwägen worüber man welche Gruppe im Bereich Schule fragen und entscheiden lassen kann/soll. Wenn einerseits die Doppelstundenregelung eine zentrale, administrative Vorgabe ist, gleichzeitig darüber Unbehagen bei Schülern und Eltern herrscht, wenn Schüler Schule vermehrt als Ort der Begegnung wünschen, gleichzeitig strukturelle Schranken dies nur bedingt zulassen, wenn die der Schule immanente Selektionsfunktion und das Erzieher-Zögling-Verhältnis ein Machtungleichgewicht zwischen Lehrern und Schülern bedingen und gleichzeitig der Auftrag von Schule darin besteht, dass Schüler zu demokratischen, autonomen Menschen herangezogen werden sollen, oder, wenn aufkommende Probleme wie fehlende Personalressourcen, mangelnde Infrastruktur und Ausstattung innerschulische Handlungsmöglichkeiten übersteigen, so sind dies nur einige der auftretenden Spannungen. Diese können wahrscheinlich nicht gänzlich aufgelöst, jedoch durch die Anwendung der aus dem Dewey'schen Denken extrahierten Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung bewusst werden. Dadurch kann zumindest zu einem Überdenken und in der Folge vielleicht zu einem Aufbrechen hemmender Strukturen sowie zu einer Schaffung förderlicherer Rahmenbedingungen für schulisches Lehren und Lernen beigetragen werden.

12 Literaturverzeichnis

Manche Werke Deweys werden nach der amerikanischen Gesamtausgabe zitiert, die in 37 Bänden vorliegt und in drei Schaffensperioden eingeteilt ist (EW: The Early Works; MW: The Middle Works; LW: The Later Works). Die Zitation im Text erfolgt folgendermaßen: LW 11, 344 und bedeutet: The Later Works, Band 11, Seite 344)

Gesamtausgabe der Werke Deweys:

- MW: The Middle Works (1899 – 1924): 15 Bände, hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press., 1983
- LW: The Later Works (1925 – 1953): 17 Bände, hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press., 1987

weitere Literatur:

- Adorno, T., W. (1966/1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, G. (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969 (88 – 104). Frankfurt: Suhrkamp.
- Altrichter, H. (2007): „Steuerungswissen“: Die Veränderung der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation von Bildungsstandards. In: Hackl, B. & Pechar, H. (Hrsg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform (63 – 79). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Helm, C. (2011): Schulentwicklung und Systemreform. In: Altrichter, H. & Helm, C. (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung (13 – 36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Amrein-Beardsley, A. (2009): The Unintended, Pernicious Consequences of “Staying the Course” on the United States’ No Child Left Behind Policy. In: International Journal of Education Policy and Leadership, 4 (6), 1 – 13.
- Apel, H., J. (1974): Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Düsseldorf: Schwann.

- Apple, M., W. & Beane, J., A. (eds.) (1999): Democratic Schools. Lessons from the chalk face. Buckingham: Open University Press.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978): Organizational Learning: a Theory of Action Perspective. Reading MA: Addison-Wesley.
- Bachrach, P. (1970): Die Theorie demokratischer Elitenherrschaft. Eine kritische Analyse [hrsg. von Euchner, W., Schäfer, G. & Senghaas, D. und mit einer Vorrede von Wolin, S., S.]. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Baiocchi, G. (1999): Participation, Activism and Politics. The Porto Allegre Experiment and Deliberative Democratic Theory. University of Wisconsin.
Online [<http://www.ssc.wisc.edu/~wright/Baiocchi.pdf>] download 27.02.2013.
- Ball, S., J. (2009): Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’. In: Journal of Education Policy, 24 (1), 83 – 99.
- Bauer, S. & Werkl, T. (2012): Schulstrukturen im Wandel – Ziele und Wirkungen einer Reform. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (15 – 39). Graz: Leykam.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K., J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online [http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf] download 01.06.2012.
- Bellmann, J. (2007): John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Bennis, J., W., G., Benne, K., D. & Chin, R. (eds.) (1969): The Planning of Change. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berliner, D. (2011): Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. In: Cambridge Journal of Education, 41 (3), 287 – 302.

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2010): Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich.
Online [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0.html] download 12.11.2012.
- Blair, T. (1998): The Third Way: New Politics for the New Century. London: The Fabian Society.
- Blind, K. & Cuhls, K. (2001): Der Einfluss der Expertise auf das Antwortverhalten in Delphi-Studien: Ein Hypothesentest. In: ZUMA-Nachrichten 49 (57 – 80).
Online [http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/zuma_nachrichten/zn_49.pdf] download 15.05.2012.
- BMI (Bundesministerium für Inneres) (Hrsg.) (2012a): Alle Volksbegehren der zweiten Republik. Online [http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_wahlen/volksbegehren/Alle_Volksbegehren.aspx] download 29.10.2012.
- BMI (Bundesministerium für Inneres) (Hrsg.) (2012b): Ergebnisse bisheriger Volksabstimmungen.
Online [http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_wahlen/volksabstimmung/Ergebnisse.aspx] download 29.10.2012.
- BMI (Bundesministerium für Inneres (Hrsg.) (2013): Volksbefragung vom 20. Jänner, endgültiges Ergebnis. Online [http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_wahlen/volksbefragung/Ergebnis_endg_Stimmk.aspx] download 15.02.2013.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2012a): Bildungsstandards.
Online [<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>] download 13.04.2012.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2012b): Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Presseinformation zum Hintergrundgespräch mit Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied.
Online [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf] download 22.08.2012.

- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2012c): Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip. Online [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf] download 15.08.2012.
- Bohl, T. (2009): Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In: Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung (553 – 559). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H., G. & Schelle C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, F. (1964): John Deweys Theorie der Schule. In: Pädagogische Rundschau, 18, 249 – 271.
- Bohnsack, F. (1976): Erziehung zur Demokratie: John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Bohnsack, F. (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonner, P., A., Carlitz, R., Gunn, R., Maak, L., E. & Ratliff, C., A. (2005): Bringing the Public and The Government Together Through On-Line Dialogues. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (141 – 153). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brockhoff, K. (1975): The Performance of Forecasting Groups in Computer Dialogue and Face-to-Face Discussion. In: Linstone, H., A. & Turoff, M. (eds.) (1975): The Delphi Method. Techniques and Applications (291 – 321). Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- Brosi, W., Krekel, E., M. & Ulrich, J., G. (2002): Sicherung der beruflichen Zukunft: Anforderungen an Forschung und Entwicklung. Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 31 (1), 5 – 11.
- Brown, C., A. (2007): The Opt-in/Opt-out Feature in a Multi-Stage Delphi Method Study. In: International Journal of Social Research Methodology, 10 (2), 135 – 144.

- Brown, B. & Helmer, O. (1964): Improving the Reliability of Estimates Obtained From a Consensus of Experts. Santa Monica: RAND-Corporation.
Online [<http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P2986.pdf>] download 14.05.2012.
- Bryk, A., S., Sebring, P., B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J., Q. (2010): Organizing Schools for Improvement. Lessons From Chicago. Chicago: The University of Chicago Press.
- Burow, O., A. & Hinz, H. (1995): „Danach hat mir Schule wieder Spaß gemacht, und das hält bis heute an“. Ablauf und Wirkung einer einwöchigen Zukunftswerkstatt. In: Burow, O., A. & Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht (145 – 162). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Button, M. & Ryfe, D., M. (2005): What Can We Learn From the Practice of Deliberative Democracy? In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (20 – 33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Carson, L. & Hartz-Karp, J. (2005): Adapting and Combining Deliberative Designs. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century. (120 – 138). San Francisco: Jossey-Bass.
- Caspary, W., R. (2000): Dewey on Democracy. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Charles, M., Sokoloff, H. & Satullo, C. (2005): Electoral Deliberation and Public Journalism. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (59 – 67). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cheng, A., S. & Fiero, J., D. (2005): Collaborative Learning and the Public`s Stewardship of Its Forests. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (164 – 173). San Francisco: Jossey-Bass.

- Chicago Public Schools (2012): The Chicago Board of Education. Online
[http://www.cps.edu/About_CPS/The_Board_of_Education/Pages/TheChicagoBoardofEducation.aspx] download 02.04.2012
- Childs, J., L. (1951): The educational philosophy of John Dewey. In: Schilpp, P., A. & Hahn, L., E. (eds.): The Philosophy of John Dewey (419 – 443). La Salle/Illinois: Open Court.
- Coelho, V., S., P., Pozzoni, B. & Montoya, M., C. (2005): Participation and Public Policies in Brazil. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (174 – 184). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook-Sather, A. (2006): ‘Change based on what students say’: preparing teachers for a paradoxical model of leadership. In: International Journal of Leadership in Education, 9 (4), 345 – 358.
- Crosby, N. & Nethercut, D. (2005): Citizens Juries. Creating a Trustworthy Voice of the People. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (111 – 119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuban, L. & Torres, A. C. (2008): Hugging the Middle: How Teachers Teach in an Era of Testing and Accountability. New York, London: Teachers College Press.
- Cuhls, K. (2000): Wie kann ein Foresight-Prozess in Deutschland organisiert werden? Gutachten. Düsseldorf: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online
[http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2000_kerstin_cuhl_fes_foresight.pdf] download 19.05.2012.
- Cuhls, K. (2007): Japanese S+T Foresight 2035. efmn-brief no. 35. European Foresight Monitoring Network/European Commission.
Online [<http://www.efmn.info/files/efmn-brief35.pdf>] download 24.10.2012.
- Cyphert, F., R. & Gant, W., L. (1970): The Delphi Technique: A Tool for Collecting Opinions in Teacher Education. In: Journal of Teacher Education, 21 (3), 417 – 425.
- Czerniawski, G. & Kidd, W. (2011): The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide. Bingley: Emerald.

- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P. & Chisnall, H. (1983): Learning from Work and Community Experience. Six International Models. Windsor: NFL Nelson.
- Dalin, P., Rolff, H., G. & Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch [hrsg. von Landesinstitut für Schule und Weiterbildung]. Druck Verlag Kettler: Bönen.
- Dalkey, N., C. (1969): The Delphi-Method: An Experimental Study of Group Opinion. Santa Monica: RAND Corporation. Online [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_memoranda/2005/RM5888.pdf] download 02.02.2013.
- Dalkey, N., C. & Helmer, O. (1951): The Use of Experts for the Estimation of Bombing Requirements. A Project Delphi Experiment. Santa Monica: RAND Cooperation. Paper RM-727-PR.
- Dauscher, U. (1996): Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Berlin: Luchterhand.
- Deretchin, L., F. & Craig, C., J. (eds.) (2007): International Research on the Impact of Accountability Systems. Teacher Education Yearbook XV. Lanham, Toronto, Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Der Standard (2010): Wiener Volksbefragung. Endergebnis: 35,9% Beteiligung. Online [<http://derstandard.at/1266541103898/Endergebnis-3590-Prozent-Beteiligung>] download 25.10.2012.
- Dewey, J. (1900/2002): Schule und öffentliches Leben [The School and Society; übers. von Else Gurlitt]. In: Horlacher, R. & Oelkers, J. (Hrsg.): John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900 – 1944) (23 – 82). Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. (1900/1990): The School and Society and The Child and the Curriculum. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902/2002): Das Kind und der Lehrplan [The Child and the Curriculum; übers. von Ernst Wiesenthal]. In: Horlacher, R. & Oelkers, J. (Hrsg.): John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900 – 1944) (83 – 100). Zürich: Pestalozzianum.

- Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik [Democracy and Education; übers. von Erich Hylla; hrsg. und mit einem Nachw. von Jürgen Oelkers]. Weinheim & Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1925/2007): Erfahrung und Natur [Experience and Nature; übers. von Martin Suhr]. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1927/1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme [The Public and Its Problems; übers. von Wolf-Dietrich Junghanns; hrsg. und mit einem Nachwort von Hans-Peter Krüger]. Bodenheim: Philo.
- Dewey, J. (1929/1998): Die Suche nach Gewissheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1938): Logic. The Theory of Inquiry. New York: Henry Holt & Company.
- Dewey, J. (19382): Logic. The Theory of Inquiry. London: George Allen & Unwin LTD.
- Die Zeit (2010): Schwarz-Grün verliert den Schul-Volksentscheid.
Online [<http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-07/hamburg-schulreform-volksentscheid>] download 29.10.2012.
- Die Zeit (2011): Kretschmann gesteht Niederlage der S-21-Gegner ein.
Online [<http://www.zeit.de/politik/deutschland/2011-11/stuttgart-21-volksabstimmung-3>] download 29.10.2012.
- Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (2002): Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Gesamtsystems für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (13 – 46). Wien, Innsbruck, München, Bozen: Studienverlag.
- Englund, T. (2006): Deliberative communication: a pragmatist proposal. In: Journal of Curriculum Studies, 38 (5), 503 – 520.

- European Commission (Hrsg.) (2012): Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. Eurydice. United Kingdom (England). Organisation of General Lower Secondary Education. Online
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education] download 19.04.2012.
- Feigl, S. (2000): Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 4: Schulautonomie. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
Online [<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf>] download 13.04.2012.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78 (3), 275 – 293.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fend, H. (2009): Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In: Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie (37 – 72). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fishkin, J. & Farrar C. (2005): Deliberative Polling: From Experiment to Community Resource. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (68 – 79). San Francisco: Jossey-Bass.
- Flügge, E. & Seyring, M. (2012): Gemeinsam zum Erfolg. Demokratie und Bildung in und außerhalb von Schule. Hallstatt: Kongresspapier (Momentum 2012).
- Fraunhofer-ISI (Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung) (Hrsg.) (1998): Delphi '98 - Studie. Befragung zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik. Karlsruhe. Online [http://www.unternehmen-region.de/_media/delphi98-daten.pdf] download 12.05.2012.

- Fullan, M. (20013): The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fung, A. (2004): Empowered Participation. Reinventing Urban Democracy. New Jersey: Princeton University Press.
- Fung, A. & Wright, E., O. (2001): Deepening Democracy: Innovations in Empowered Participatory Governance. In: Politics and Society, 29 (1), 5 – 41.
- Gandin, L., A. & Apple, M., W. (2002): Challenging neo-liberalism, building democracy: creating the citizen school in Porto Alegre, Brazil. In: Journal of Education Policy, 17 (2), 259 – 279.
- Gastil, J. & Keith W., M. (2005): A Nation That (Sometimes) Likes To Talk. A Brief History of Public Deliberation in the United States. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (3 – 19). San Francisco: Jossey-Bass.
- Georghiou, L. (1996): The UK Technology Foresight Programme. In: Futures, 28 (4), 359 – 377.
- Ginsborg, P. (2008): Wie Demokratie leben. Berlin: Wagenbach.
- Goldstein, N., H. (1975): A Delphi on the Future of the Steel and Ferroalloy Industries. In: Linstone, H., A. & Turoff, M. (eds.): The Delphi Method. Techniques and Applications (210 – 226). Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- Gordon, T., J. & Helmer, O. (1964): Report on a Long-Range Forecasting Study. Santa Monica: Rand Cooperation.
Online [<http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2005/P2982.pdf>] download 11.05.2012.
- Grabensteiner, C. & Hofer, H. (2013): Zur Schulwirklichkeit der (Mit) Bestimmung. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (149 – 166). Graz: Leykam.

- Gracht v. d., H., A. (2012): Consensus measurement in Delphi studies. Review and implications for future quality assurance. In: Technological Forecasting and Social Change, 79 (8), 1525 – 1536.
- Gregersen, J. (2011): hochschule@zukunft 2030. Ergebnisse und Diskussion des Hochschuldelphis. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hackl, B. (2007): Abschied von der Vermittlung? Zeitgeistige Didaktiken als Konzepte sinnreduzierter Welterschließung. In: Hackl, B. & Pechar, H. (Hrsg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform (80 – 97). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Harris, A. & Chapman, C. (2004): Improving Schools in difficult contexts: Towards a Differentiated Approach. In: British Journal of Educational Studies, 52 (4), 417 – 431.
- Hasse, J. (1999): Bildstörung. Windenergie und Landschaftsästhetik [hrsg. von Krüger, R. in der Reihe: Wahrnehmungsgeographische Studien zur Regionalentwicklung]. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Hattie, J. (2008): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. London & New York: Routledge.
- Häder, M. (2009): Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Häder, M. & Häder S. (2000): Die Delphi-Methode als Gegenstand methodischer Forschungen. In: Häder, M. & Häder, S. (Hrsg.): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften: Methodische Forschungen und innovative Anwendungen (11 – 31). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A., K., Schrader, F., W. & Ade-Thurow, M. (2012): EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung). Universität Koblenz-Landau. Online-Publikation [<http://unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Broschuere%20v3.3.pdf>] download 29.01.2013.
- Hendriks, C., M. (2005): Consensus Conference and Planning Cells: Lay Citizen Deliberations. In: Gastil, J. & Levine, P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (80 – 110). San Francisco: Jossey-Bass.

- Hickman, L., A. (2004): John Dewey zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus - eine Einführung. In: Hickman, L., A., Neubert, S. & Reich, K. (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Band 1 (1 – 12). Münster: Waxmann.
- Hinz, H. (1995): „Einmal mit dem Bett in die Schule fahren“. In der Zukunftswerkstatt mit Schülern über Schule reflektieren. In: Burow, O., A. & Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht (107 – 112). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Holsten-Leren, T. (2006): The importance of student voice. In: International Journal of Leadership in Education, 9 (4), 363 – 367.
- Holtappels, H., G. & Rolff, H., G. (2010): Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H., G. & Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung (73 – 79). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holzinger, H. (2002): Zukunftswerkstatt und Schule. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): 'Erziehung zur interkulturellen Verständigung. Das Handbuch der „Europäischen Jugendakademie“ (106 – 117). Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag.
- Hopmann, S., T. (2007a): Restrained Teaching: the common core of Didaktik. In: European Educational Research Journal, 6 (2), 109–124.
- Hopmann, S., T. (2007b): Epilogue: No Child, No School, No State Left Behind: Comparative Research in the Age of Accountability. In: Hopmann, S., T., Brinek, G. & Retzl, M. (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises? (363 – 415). Wien, Berlin: Lit-Verlag.
- Hopmann, S., T. (2011): Zwischen PISA und Parnass. Bildung im Zeitalter ihrer Vermessung. Vortrag zur Tagung: Schule zwischen Pädagogik und Wirtschaft. Linz. Online
[http://menschenbildung.eduhi.at/v_hopmann_Zwischen%20PISA%20und%20Parnass.pdf] download 12.06.2012
- Hunter, F. (1963): Community Power Structure. A Study of Decision Makers. Garden City, NY: Doubleday.

- ITA (Institut für Technikfolgen-Abschätzung der österreichischen Akademie der Wissenschaften) (Hrsg.) (1998): Delphi-Report Austria I. Technologie Delphi I. Konzept und Überblick. Wien.
Online [<http://www.oeaw.ac.at/ita/ebene4/delphi1.pdf>] download 10.10.2012.
- Jefferson-Center (2012): Citizens Jury Porcess. Online [http://www.jefferson-center.org/index.asp?Type=B_BASIC&SEC={2BD10C3C-90AF-438C-B04F-88682B6393BE}] download 23.03.2012.
- Joas, H. (2000): Einleitung: John Dewey – der Philosoph der Demokratie. In: Joas, H. (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey (7 – 19). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jörke, D. (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Jungk, R. (1995): „In jedem Menschen steckt viel mehr, als er selber weiß“. Ein Interview mit Robert Jungk. In: Burow, O., A. & Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht (95 – 104). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Jungk, R. & Müllert, N., R. (1981): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Kant, I. (1783/2004): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Bahr, E. (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen (9 – 17). Stuttgart: Reclam.
- Karpowits, C., F. & Mansbridge, J. (2005): Disagreement and Consensus. The Importance of Dynamic Updating in Public Deliberation. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (237 – 253). San Francisco: Jossey-Bass.
- Katschnig, T., Geppert, C. & Kilian, M. (2011): NOESIS Arbeitsbericht 4. Zwischenbilanz Transitions (Übergänge). Universität Wien. Online [<http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-4.pdf>] download 14.06.2012.
- Kaufmann, H. (1995): Herr Ober, die Hausaufgaben bitte ... Eine Lernwerkstatt für Klassensprecher. In: Burow, O., A. & Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht (113 – 120). Hamburg: Bergmann & Helbig.

- Kettner, M. (1998): John Deweys demokratische Experimentiergemeinschaft. In: Brunkhorst, H. (Hrsg.): Demokratischer Experimentalismus. Politik in der komplexen Gesellschaft (44 – 66). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Klieme, E. & Steinert, B. (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: Prenzel, M. & Baumert, J. (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (Sonderheft 10), 221 – 238.
- Klieme, E., Baumert, J. & Schwippert, K. (2000): Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche. Eine Studie im Anschluss an TIMSS. In: Rolff, H., G., Bos, W., Klemm, K., Pfeiffer, H. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 11. Daten, Beispiele und Perspektiven (387 – 419). München: Juventa.
- Krüger, U., M. (1975): Die Antizipation und Verbreitung von Innovationen. Entwicklung und Anwendung eines kommunikationsstrategischen Konzeptes unter besonderer Berücksichtigung der Delphi-Technik. Universität Köln: Dissertation.
- Kuhnt, B. & Müllert, N., R. (1996): Moderationsfibel. Zukunftswerkstätten. verstehen. anleiten. einsetzen. Münster: Ökotopia.
- Land Baden-Württemberg (2012): Mehrheit stimmt gegen S 21-Kündigungsgesetz. Online [http://www.baden-wuerttemberg.de/de/Mehrheit_stimmt_gegen_S_21-Kuendigungsgesetz/261570.html] download 29.10.2012.
- Landeta, J. (2006): Current validity of the Delphi method in social sciences. In: Technological Forecasting & Social Change, 73 (5), 467 – 482.
- Land OÖ (2012): Chronik. 2000. Online [http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/ooe/hs.xsl/13720_DEU_HTML.htm] download 26.10.2012.
- Langer, R. (2011): Schüler/innen, Eltern und weitere Anspruchsgruppen. In: Altrichter, H. & Helm, C. (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung (103 – 114). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

- Lewin, K. (1939/1953): Die Lösung sozialer Konflikte [hrsg. von Weiß-Lewin, G., mit einem Vorwort von Horkheimer, M. und einer Einleitung von Allport, G., W.]. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Linstone, H., A. & Turoff, M. (eds.) (1975): The Delphi Method. Techniques and Applications. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- LSR NÖ (Landesschulrat für Niederösterreich) (Hrsg.) (2009): Modellplan Niederösterreich. Online [http://www.noesis-projekt.at/uploads/Modellplan_07_09_2009.pdf] download 14.06.2012.
- LSR NÖ (Landesschulrat für Niederösterreich) (Hrsg.) (2011): Vom NÖ Schulmodell zur Níederösterreichischen Mittelschule. Modellplan.
- Lukensmeyer, C., J., Goldman, J. & Brigham, S. (2005): A Town Meeting for the Twenty-First Century. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (154 – 163). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mansbridge, J., J. (1983): Beyond Adversary Democracy. Chicago: University of Chicago Press.
- Marks, H., M. & Louis, K., S. (1999): Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. In: Educational Administration Quarterly, 35 (5), 707 – 750.
- Martino, J., P. (1999): Thirty Years of Change and Stability. In: Technological Forecasting and Social Change, 62 (1 – 2), 13 – 18.
- Mehr Demokratie (2012): Bürgerbegehrensbericht 2012. Online [http://www.mehr-demokratie.de/fileadmin/pdf/2012-09-04_BB-Bericht2012.pdf] download 29.10.2012.
- Meister, G. (2010): Partizipation von Eltern im Schulentwicklungsprozess. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H., G. & Schelle C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung (277 – 280). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Melville, K., Willingham, T., L. & Dedrick, J., R. (2005): National Issues Forums. A Network of Communities Promoting Public Deliberation. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (37 – 58). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mettler, P., H. & Baumgartner, T. (1997): Partizipation als Entscheidungshilfe. Partizipation – Ein Verfahren der (Langfrist-)Planung und Zukunftsforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mortimore, P. (1998): The Vital Hours: Reflecting on Research on Schools and their Effects. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.): International Handbook of Educational Change (Part One). (85 – 99). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Murphy, M., G. (1983): Introduction. In: Boydston, J., A. (ed.): John Dewey. The Middle Works, 14, (IX – XXIII). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Musset, P. (2012): School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 66, OECD Publishing. Online [<http://dx.doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>] download 14.04.2012.
- Müller, S. (1996): Schulentwicklung und Schülerpartizipation. Möglichkeiten der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an innerschulischen Innovationsprozessen untersucht am Fallbeispiel der Hauptschule E. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Müller, S. (2010): Partizipation von SchülerInnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H., G. & Schelle C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung (273 – 276). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Myers, J., P. (2008): Democratizing school authority: Brazilian teachers' perceptions of the elections of principals. In: Teaching and Teacher Education, 24 (4), 952 – 966.
- Neubert, S. (2004): Pragmatismus – thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption. In: Hickman, L., A., Neubert S. & Reich K. (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Band 1 (13 – 27). Münster: Waxmann.

- Nichols, S., L., & Berliner, D., C. (2007): Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- NIFI (National Issues Forums Institute) (2012): National Issues Forums. Online [www.nifi.org] download 21.03.2012.
- NISTEP (National Institute of Science and Technology Policy) (2010): Contribution of Science and Technology to Future Society – Summary on the 9th Science and Technology Foresight – NISTEP-Report No.145. Online [<http://www.nistep.go.jp/achiev/ftx/eng/rep145e/pdf/rep145e.pdf>] download 12.05.2012.
- Oelkers, J. (2000a): Vorwort zur Ausgabe 1993. In: Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik [Democracy and Education; übers. von Erich Hylla; hrsg. und mit einem Nachw. von Jürgen Oelkers] (3 – 4). Weinheim & Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2000b): John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: Joas, H. (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey (280 – 315). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oelkers, J. & Horlacher R. (2004): Nachwort zur Neuausgabe der deutschen Übersetzung von >>Human Nature and Conduct<<. In: Oelkers, J. & Horlacher R. (Hrsg.): John Dewey. Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten (239 – 266). Zürich: Pestalozzianum.
- Österreichisches Parlament (2012a): Volksbegehren. Online [<http://www.parlament.gv.at/PERK/BET/VOLKBG>] download 29.10.2012.
- Österreichisches Parlament (2012b): Volksbefragung. Online [<http://www.parlament.gv.at/PERK/BET/VOLKFR>] download 29.10.2012.
- Österreichisches Parlament (2012c): Volksabstimmung. Online [<http://www.parlament.gv.at/PERK/BET/VOLKAB>] download 29.10.2012.
- Papadopoulos, Y. & Warin, P. (2007a): Are innovative, participatory and deliberative procedures in policy making democratic and effective? In: European Journal of Political Research, 46 (4), 445 – 472.

- Papadopoulos, Y. & Warin, P. (2007b): Major findings and paths for research: A concluding Note. In: *European Journal of Political Research*, 46 (4), 591 – 605.
- Pateman, C. (1970): *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Politik-Lexikon (2012): *Volksbefragung*. Wien: Verlag Jungbrunnen. Online [<http://www.politik-lexikon.at/volksbefragung/>] download 26.10.2012.
- Potapchuk, W., R., Carlson, C. & Kennedy, J. (2005): *Growing Government deliberatively. Lessons and Inspiration From Hampton, Virginia*. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): *The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century* (254 – 267). San Francisco: Jossey-Bass.
- Potter, D., Reynolds, D. & Chapman, C. (2002): *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: a review of research and practice*. In: *School Leadership and Management*, 22 (3), 243 – 256.
- Projektteam NOESIS (Hrsg.) (2012): *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam.
- Putnam, R., D. (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Shuster.
- Quinton, A. (2010): *Inquiry, thought and action: John Dewey's theory of knowledge*. In: Peters, R., S. (ed.): *John Dewey reconsidered*, 19 (1 – 17). London, Henley, Boston: Routledge.
- Radner, M. & Seyss-Inquart, J. (2012): *Schule als demokratischer Ort?* Hallstatt: Kongresspapier (Momentum 2012).
- RAND Cooperation (2012): *History and Mission*. Online [<http://www.rand.org/about/history.html>] download 11.05.2012.
- Rayens, M., K. & Hahn, E., J. (2000): *Building Consensus Using the Policy Delphi Method*. In: *Policy, Politics & Nursing Practice*, 1 (4), 308 – 315.
- Retzl, M. (2010a): *Democracy as a Basic Principle for Educational Change: Improving Schools through Building Influenceable Social Capacity*. Denver: Kongresspapier (Annual Meeting/American Educational Research Association).

- Retzl, M. (2010b): Schulqualität entwickeln durch nationale Standards? Grundlegungen für einen alternativen Modellansatz der Qualitätsentwicklung. In: Böttcher, W., Dicke, J., N. & Hogrebe, N. (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit (355 – 366). Münster: Waxmann.
- Retzl, M. & Ernst, R. (2011): School Settings. Schullandschaften. NOESIS Arbeitsbericht 6. Universität Wien.
Online [<http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen/>] download 20.07.2012.
- Retzl, M. & Ernst, R. (2012): Schullandschaften: Schulen reformieren und entwickeln durch demokratische Einbindung von Schule, Familie und Gemeinde. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (95 – 115). Graz: Leykam.
- Rolff, H., G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H., G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H., G. & Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung (29 – 36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rothstein, R., Jacobson, R. & Wilder, T. (2008): Grading education: Getting accountability right. Washington, D.C., New York: Teachers College Press.
- Rowland, B. (2011): The Influence of High Stakes Testing and Test Preparation on High School Students' Perspectives on Education and Lifelong Learning. Walden University: Dissertation/Proquest.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979): Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children. London: Open Books.
- Ryfe, D., M. (2005): Does Deliberative Democracy Work? In: Annual Review of Political Science, 8, 49 – 71.
- Sashkin, M., & Egermeier, J. (1993): School change models and processes: A review and synthesis of research and practice. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

- Schäfer, A. (2011): Mehr Mitsprache, aber nur für wenige? Direkte Demokratie und politische Gleichheit. In: Max Planck Institut für Gesellschaftsforschung (Hrsg.): Jahrbuch 2011 – 2012 (53 – 59). Online [http://www.mpifg.de/pu/ueber_mpifg/mpifg_jb/JB1112/MPIfG_11-12_09_Schaefer.pdf] download 30.10.2012.
- Scheibe, M., Skutsch, M. & Schofer, J. (1975): Experiments in Delphi-Methodology. In: Linstone, H., A. & Turoff, M. (eds.): The Delphi Method. Techniques and Applications (262 – 288). Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- Scheunpflug, A. (2010): Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H., G. & Schelle C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung (119 – 122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- W. (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung (13 – 53). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Schmidt, M., G. (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schoof, D. (1995): Zukunftswerkstatt. Eine Methode der Lehrerfortbildung. In: Burow, O., A. & Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht (121 – 130). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Schratz, M. (1998): Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung (160 – 189). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2011): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schratz, M., Jakobsen, L., B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2002): Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag.

- SchUG (Schulunterrichtsgesetz (BGBl. Nr. 472/1986). Online
[<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>] download 12.01.2013.
- Schultz, T. (2001): Die „Große Gemeinschaft“. Kommunikation, Demokratie und Öffentlichkeit im Pragmatismus von John Dewey. Essen: Die Blaue Eule.
- Schwinn, C., J., Kesler, J., T. & Schwinn, D., R. (2005): Learning Democracy Centers. Where the Public Works. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (228 – 236). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scully, P., L. & McCoy, M., L. (2005): Study Circles. Local Deliberation as the Cornerstone of Deliberative Democracy. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (199 – 212). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seeger, T. (1979): Die Delphi-Methode: Expertenbefragungen zwischen Prognose und Gruppenmeinungsbildungsprozessen. Freiburg: Hochschulverlag.
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Kotta.
- Seya, M. (2000): Technology Foresight in Japan. Brasilia. Seminar-Paper at the International Seminar (Foresight Studies on Science and Technology – International Experiences). Online [<http://atom.nichost.ru/files/MichioSeya1.pdf>] download 24.10.2012.
- Shirley, D. (2002): Valley Interfaith and School Reform. Organizing for Power in South Texas. Austin: University of Texas Press.
- Smyth, J. (2006): ‘When students have power’: student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around ‘dropping out’ of school. In: International Journal of Leadership in Education, 9 (4), 285 – 298.
- Sokoloff, H., Steinberg, H., M. & Pyser, S., N. (2005): Deliberative City Planning on the Philadelphia Waterfront. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (185 – 196). San Francisco: Jossey-Bass.

- Stadt Wien (2012): Volksbefragungen in Wien seit 1973.
Online [<https://www.wien.gv.at/statistik/wahlen/tabellen/volksbefragungen-zr.html>] download 25.10.2012.
- Stadt Wien (2013): Endergebnis der Wiener Volksbefragung 2013.
Online [<http://www.wien.gv.at/rk/msg/2013/03/18013.html>] download 21.03.2013.
- Statistik Austria (2011): Ein Blick auf die Gemeinde. Niederösterreich. Online [<http://www.statistik.at/blickgem/gemList.do?bdl=3>] download 12.05.2011.
- Stiftung Mitarbeit (2012a): Wegweiser Bürgergesellschaft. Volksbegehren und Volksentscheid. Online [<http://www.buergergesellschaft.de/politische-teilhabe/buergerbegehren-bis-volksentscheid/volksbegehren-und-volksentscheid/103459/>] download 29.10.2012.
- Stiftung Mitarbeit (2012b): Wegweiser Bürgergesellschaft. Bürgerbegehren und Bürgerentscheid. Online [<http://www.buergergesellschaft.de/politische-teilhabe/buergerbegehren-bis-volksentscheid/buergerbegehren-und-buergerentscheid/103484/>] download 29.10.2012.
- Stiftung Mitarbeit (2012c): Wegweiser Bürgergesellschaft. Was und wozu? Online [<http://www.buergergesellschaft.de/praxishilfen/buergerbegehren-und-buergerentscheid/grundlagen/was-und-wozu/103467>] download 29.10.2012.
- Stiftung Mitarbeit (2012d): Wegweiser Bürgergesellschaft. Das Zustimmungsquorum. Online [<http://www.buergergesellschaft.de/praxishilfen/buergerbegehren-und-buergerentscheid/das-verfahren/das-zustimmungsquorum/103463>] download 29.10.2012.
- Stone, C., N., Henig, J., R., Jones, B., D. & Pierannunzi, C. (2001): Building Civic Capacity. The Politics of Reforming Urban Schools. Kansas: University Press of Kansas.
- Strike, K., A. (2010): Small Schools & Strong Communities. A Third Way of School Reform. New York, London: Teachers College Press, Columbia University.
- Strobl, R. (2000): Die Delphi-Methode. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Suhr, M. (1994): John Dewey zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Suhr, M. (2005): John Dewey zur Einführung. Hamburg: Junius.

- Teorell, J. (2006): Political participation and three theories of democracy: A research inventory and agenda. In: *European Journal of Political Research*, 45 (5), 787 – 810.
- The Friedman Foundation for Educational Choice (2012a): What is School Choice? Online [<http://www.edchoice.org/School-Choice/What-is-School-Choice.aspx>] download 13.04.2012.
- The Friedman Foundation for Educational Choice (2012b): Types of School Choice. Online [<http://www.edchoice.org/School-Choice/Types-of-School-Choice.aspx>] download 13.04.2012.
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006): Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge. In: *British Journal of Educational Studies*, 54 (3), 308 – 328.
- Turoff, M. (1975): The Policy-Delphi. In: Linstone, H., A. & Turoff, M. (eds.): *The Delphi Method. Techniques and Applications* (84 – 102). Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- U.S. Department of Education (2012): No Child Left Behind. Online [<http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>] download 13.04.2012.
- Villegas R., E., & Reimers, F. (1996): Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. In: *Prospects*, 26 (3), 469–492.
- Walzer, M. (1999): Deliberation, and what else? In: Macedo, S. (ed.): *Deliberative politics: Essays on democracy and disagreement* (58 – 69). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Wassermann, S., Schulz, M. & Scheer D. (2011): Linking Public Acceptance with Expert Knowledge on CO2 Storage: Outcomes of a Delphi Approach. In: *Energy Procedia*, 4, 6353 – 6359.
- Weaver, T., W. (1972): Delphi, A Critical Review. A Research Report RR-7. Syracuse University Research Corporation: Educational Policy Research Center. Online [<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED061636.pdf>] download 19.05.2012.
- Weick, K., E. (1976): Educational Organizations as loosely coupled systems. In: *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1 – 19.

- Weiksner, G., M. (2005): E-ThePeople.Org. Large-Scale, Ongoing Deliberation. In: Gastil, J. & Levine P. (eds.): The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century (213 – 227). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinbrenner, P. & Häcker, W. (1995): Theorie und Praxis von Zukunftswerkstätten. Ein neuer Methodenansatz zur Verknüpfung von ökonomischem, ökologischem und politischem Lernen. In: Burow, O., A. & Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht (23 – 54). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Weiß, R., H. & Weiß, B. (2006): CFT 20-R. Grundintelligenztest. Skala 2. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Wenzel, H. (2010): Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H., G. & Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung (263 – 266). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Westbrook, R., B. (2000): John Dewey und die Logik der Demokratie. In: Joas, H. (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey (341 – 361). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Woods, P., A. (2011): Transforming Education Policy. Shaping a democratic future. Bristol: The Policy Press.

13 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Daten der Statistik Austria

Tabelle 2: Daten aus den schulinternen Datenbanken

Tabelle 3: Angaben der Eltern der Schüler in der 4. Klasse Volksschule

Tabelle 4: IQ-Test mit allen Erstklässern (Teilprojekt Transition)

Tabelle 5: Angaben der Direktoren

Tabelle 6: Zusammensetzung der Respondenten (Klasse, Geschlecht, Funktion, Dienstalter, Fach)

Tabelle 7: Zusammensetzung der Akteursgruppe (Klasse, Geschlecht, Alter, Funktion, Fach)

Tabelle 8: Anzahl mitwirkender Gemeinderepräsentanten

Tabelle 9: Erwartungen Schüler (LRG) (S_1)

Tabelle 10: Erwartungen Eltern (LRGE_1)

Tabelle 11: Erwartungen Lehrkräfte (LRG) (L_1)

Tabelle 12: Erwartungen Schulleitung (LRG) (D_1)

Tabelle 13: Jugendliche aus Sicht der Wirtschaft (LRG) (GW_1)

Tabelle 14: Jugendliche aus Sicht von Vereinsvertretern (LRG) (GV_1) (GSV_1)

Tabelle 15: Jugendliche aus Sicht der Vertreter des Sicherheitsbereiches (LRG) (GS_1)

Tabelle 16: Jugendliche aus Sicht der Politik (LRG) (GP_1)

Tabelle 17: Jugendliche aus Sicht von Vertretern des Gesundheitsbereichs (LRG) (GG_1)

Tabelle 18: Jugendliche aus Sicht von Vertretern der Abnehmerschulen (LRG) (AS_1)

Tabelle 19: Anzahl an Akteuren mit Kooperationsvorschlag (LRG)

Tabelle 20: Kooperationsvorschläge von Unternehmen (LRG) (GW_1)

Tabelle 21: Kooperationsvorschläge von Vereinen (LRG) (GV_1) (GSV_1)

Tabelle 22: Kooperationsvorschläge Sicherheit/Polizei (GS_1)

Tabelle 23: Kooperationsvorschläge der Politik (GP_1)

Tabelle 24: Kooperationsvorschläge Ärzte (GG_1)

Tabelle 25: Kooperationsvorschläge von Abnehmerschulen (LRG) (AS_1)

Tabelle 26: Erwartungen Schüler (SAK) (S_1)

Tabelle 27: Erwartungen Eltern (SAK) (E_1)

Tabelle 28: Erwartungen Lehrpersonen (SAK) (L_1)

Tabelle 29: Jugendliche aus Sicht der Wirtschaft (SAK) (GW_1)

Tabelle 30: Jugendliche aus Sicht von Vereinsvertretern (SAK) (GV_1) (GSV_1)

Tabelle 31: Jugendliche aus Sicht der Vertreter des Sicherheitsbereichs (SAK) (GS_1)

Tabelle 32: Jugendlichen aus Sicht der Politik (SAK) (GP_1)

Tabelle 33: Jugendliche aus Sicht von Vertretern des Gesundheitsbereichs (SAK) (GG_1)

Tabelle 34: Jugendliche aus Sicht von Vertretern der Abnehmerschulen (SAK) (AS_1)

Tabelle 35: Anzahl an Akteuren mit Kooperationsvorschlag (SAK)

Tabelle 36: Kooperationsvorschläge von Unternehmen (SAK) (GW_1)

Tabelle 37: Kooperationsvorschläge von Vereinen (SAK) (GV_1) (GSV_1)

Tabelle 38: Kooperationsvorschläge Sicherheit (SAK) (GS_1)

Tabelle 39: Kooperationsvorschläge der Politik (SAK) (GP_1)

Tabelle 40: Kooperationsvorschläge Gesundheit (SAK) (GG_1)

Tabelle 41: Kooperationsvorschläge Abnehmerschulen (SAK) (AS_1)

Tabelle 42: wahrgenommene Probleme von Schülern (S_2_LRG)

Tabelle 43: wahrgenommene Probleme von Eltern (E_2_LRG)

Tabelle 44: wahrgenommene Probleme von Lehrkräften (L_2_LRG)

Tabelle 45: wahrgenommene Probleme der Schulleitung (D_2_LRG)

Tabelle 46: wahrgenommene Probleme von Schülern (S_2_SAK)

Tabelle 47: wahrgenommene Probleme von Eltern (E_2_SAK)

Tabelle 48: wahrgenommene Probleme von Lehrkräften (L_2_SAK)

Tabelle 49: wahrgenommene Probleme der Schulleitung (D_2_SAK)

Tabelle 50: bestehende Probleme aus Sicht der Schülerschaft (S_3_LRG)

Tabelle 51: bestehende Probleme aus Sicht der Eltern (E_3_LRG)

Tabelle 52: bestehende Probleme aus Sicht der Lehrerschaft (L_3_LRG)

Tabelle 53: bestehende Probleme aus Sicht der Schülerschaft (S_3_SAK)

Tabelle 54: bestehende Probleme aus Sicht der Eltern (E_3_SAK)

Tabelle 55: bestehende Probleme aus Sicht der Lehrerschaft (L_3_SAK)

Tabelle 56: Vorschläge für Aktivitäten außerhalb der Schule/im Freien/in der Natur
(S_4_LRG)

Tabelle 57: Vorschläge für Exkursionen/Ausflüge (S_4_LRG)

Tabelle 58: Aktivitäten, die aus Sicht der Mehrheit der Schülerschaft zu wenig vorkommen
(S_4_LRG)

Tabelle 59: Aktivitäten, die aus Sicht der Mehrheit der Schülerschaft „genau richtig“
vorkommen (S_4_LRG)

Tabelle 60: Vorteile von Doppelstunden aus Sicht der Schülerschaft (S_4_LRG)

Tabelle 61: Nachteile von Doppelstunden aus Sicht der Schülerschaft (S_4_LRG)

Tabelle 62: gewünschte Pauseneinteilung der Schülerschaft (S_4_LRG)

Tabelle 63: Ideen und Vorschläge der Schüler zur Leistungsüberprüfung (S_4_LRG)

Tabelle 64: Ideen und Vorschläge der Eltern für Aktivitäten im Freien/in der Natur
(E_4_LRG)

Tabelle 65: Ideen und Vorschläge der Eltern für Exkursionen (E_4_LRG)

Tabelle 66: Bewegungsmöglichkeiten im Freien/in der Natur (E_4_LRG)

Tabelle 67: Vorschläge und Ideen der Eltern für mehr Bewegungsmöglichkeiten (E_4_LRG)

Tabelle 68: Vorschläge und Ideen der Eltern zum Thema Pausen und Doppelstunden
(E_4_LRG)

Tabelle 69: Vorschläge und Ideen der Eltern zur Reduzierung des schulischen Aufwands zu
Hause (E_4_LRG)

Tabelle 70: Vorschläge zur Entlastung von administrativen Tätigkeiten (L_4_LRG)

Tabelle 71: Vorschläge und Ideen zur Verbesserung von Klima/Kommunikation/Kooperation
(L_4_LRG)

Tabelle 72: Vorschläge zur Verbesserung des Forderns und Förderns der Kinder (L_4_LRG)

Tabelle 73: Vorschläge der Schulleitung zur Verbesserung der Kommunikation (D_4_LRG)

Tabelle 74: Vorschläge für Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen und Freistunden
(S_4_SAK)

Tabelle 75: Vorschläge und Ideen für Aufenthaltsmöglichkeiten in den Freistunden
(S_4_SAK)

Tabelle 76: für die Benutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten einzuhaltende Regeln
(S_4_SAK)

Tabelle 77: vorgeschlagene Orte/Plätze für und Arten von Ausflüge(n) und Exkursionen
(S_4_SAK)

Tabelle 78: vorgeschlagene Themen für Ausflüge und Exkursionen (S_4_SAK)

Tabelle 79: Schulorganisation aus Sicht der Schülerschaft (S_4_SAK)

Tabelle 80: Vorschläge zu Aufenthaltsmöglichkeiten für die Schüler (E_4_SAK)

Tabelle 81: Vorschläge und Ideen zu Aufenthaltsorten für die Schüler in den Pausen
(E_4_SAK)

Tabelle 82: Regelvorschläge zum Aufenthalt an bestimmten Orten in den Pausen (E_4_SAK)

Tabelle 83: Handlungsmöglichkeiten des Lehrpersonals bei Verhaltens- und Klimaproblemen innerhalb der Schülerschaft (E_4_SAK)

Tabelle 84: Eltern-Lehrer-Kooperationsmöglichkeiten bei Verhaltens- und Klimaproblemen der Schüler (E_4_SAK)

Tabelle 85: Ausflugsorte/-plätze (Elternvorschläge) (E_4_SAK)

Tabelle 86: Ausflugsaktivitäten(Elternvorschläge)(E_4_SAK)

Tabelle 87: Rollen/Funktionen der Eltern bei Ausflügen (Elternvorschläge) (E_4_SAK)

Tabelle 88: Lehrervorschläge zur Verbesserung des Schülerverhaltens (L_4_SAK)

Tabelle 89: Lehrervorschläge zur Verbesserung des Klimas/der Kooperation/der Kommunikation (L_4_SAK)

Tabelle 90: Ideen und Vorschläge der Schulleitung zur Verbesserung der genannten Problemdimensionen (D_4_SAK)

Tabelle 91: Bewertungsergebnisse (Aktivitäten außerhalb der Schule/im Freien/in der Natur) (S_5_LRG)

Tabelle 92: Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge) (S_5_LRG)

Tabelle 93: Bewertungsergebnisse (Organisation und Ablauf zweier Unterrichtsstunden) (S_5_LRG)

Tabelle 94: Bewertungsergebnisse (Leistungsüberprüfung) (S_5_LRG)

Tabelle 95: Bewertungsergebnisse (Aktivitäten außerhalb der Schule) (E_5_LRG)

Tabelle 96: Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge) (E_5_LRG)

Tabelle 97: Bewertungsergebnisse (Bewegungsmöglichkeiten im Freien) (E_5_LRG)

Tabelle 98: Bewertungsergebnisse (Pausen und Bewegungsmöglichkeiten) (E_5_LRG)

Tabelle 99: Bewertungsergebnisse (Reduzierung des schulischen aufwands zu Hause) (E_5_LRG)

Tabelle 100: Bewertungsergebnis (administrative Zusatztätigkeiten) (E_5_LRG)

Tabelle 101: Bewertungsergebnisse (Entlastung von administrativen Tätigkeiten) (L_5_LRG)

Tabelle 102: Bewertungsergebnisse (Klima/Kommunikation/Kooperation) (L_5_LRG)

Tabelle 103: Bewertungsergebnisse (Fordern/Fördern) (L_5_LRG)

Tabelle 104: Bewertungsergebnisse (Kommunikationsprobleme) (L_5_LRG)

Tabelle 105: Bewertungsergebnisse (Unterricht im Freien/in der Natur) (L_5_LRG)

Tabelle 106: Bewertungsergebnisse (Pausen, Bewegung) (L_5_LRG)

Tabelle 107: Bewertungsergebnisse (Pausenordnung) (L_5_LRG)

Tabelle 108: Kooperation mit dem Schulumfeld aus Sicht der Lehrerschaft (L_5_LRG)

Tabelle 109: Bewertungsergebnisse (Pausenordnung) (D_5_LRG)

Tabelle 110: Bewertungsergebnisse (Unterricht im Freien/in der Natur) (D_5_LRG)

Tabelle 111: Bewertungsergebnisse (Entlastung von schulischer Arbeit) (D_5_LRG)

Tabelle 112: Bewertungsergebnisse (Entspannungsphasen/Bewegungsmöglichkeiten)
(D_5_LRG)

Tabelle 113: Bewertungsergebnisse (Nebenjobs/administrative Tätigkeiten) (D_5_LRG)

Tabelle 114: Bewertungsergebnisse (Kommunikation/Zusammenarbeit) (D_5_LRG)

Tabelle 115: Bewertungsergebnisse Intensivierung des Kontaktes (D_5_LRG)

Tabelle 116: Bewertungsergebnisse (Fordern/Fördern) (D_5_LRG)

Tabelle 117: Kooperation mit außerschulischen Akteuren (D_5_LRG)

Tabelle 118: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen bzw.
Freistunden) (S_5_SAK)

Tabelle 119: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten in den Freistunden)
(S_5_SAK)

Tabelle 120: Bewertungsergebnisse (Regeln für Aufenthaltsmöglichkeiten) (S_5_SAK)

Tabelle 121: Bewertungsergebnisse (Ausflüge/Exkursionen) (S_5_SAK)

Tabelle 122: Bewertungsergebnisse (Themen für Exkursionen /Ausflüge) (S_5_SAK)

Tabelle 123: Bewertungsergebnisse (Verhalten/Umgangsformen der Schüler) (S_5_SAK)

Tabelle 124: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten für die Schüler) (E_5_SAK)

Tabelle 125: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen) (E_5_SAK)

Tabelle 126: Regeln für Aufenthaltsmöglichkeiten (E_5_SAK)

Tabelle 127: Bewertungsergebnisse (Verhalten/Umgangsformen der Schülerschaft)
(E_5_SAK)

Tabelle 128: Bewertungsergebnisse (Zusammenarbeit Lehrpersonal/Eltern zwecks Umgang
der Schüler))E_5_SAK)

Tabelle 129: Bewertungsergebnisse (Exkursions- und Ausflugsziele) (E_5_SAK)

Tabelle 130: Bewertungsergebnisse (Aktivitäten/Abläufe von Exkursionen/Ausflügen)
(E_5_SAK)

Tabelle 131: Bewertungsergebnisse (Mithilfe der Eltern bei Ausflügen/Exkursionen)
(E_5_SAK)

Tabelle 132: Bewertungsergebnisse (Unterstützungsbereitschaft der Vorschläge zur
Verhaltensbesserung) (E_5_SAK)

Tabelle 133: Bewertungsergebnisse (Verbesserung des Verhalten/der Grundhaltung der
Schüler) (L_5_SAK)

Tabelle 134: Bewertungsergebnisse (Verbesserung Klima/Kommunikation/Kooperation im
Kollegium) (L_5_SAK)

Tabelle 135: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten an der Schule) (L_5_SAK)

Tabelle 136: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsorte in den Pausen) (L_5_SAK)

Tabelle 137: Bewertungsergebnisse (Regeln zur Benutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten)
(L_5_SAK)

Tabelle 138: Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge) (L_5_SAK)

Tabelle 139: Bewertungsergebnisse (Zusammenarbeit: Lehrerschaft – Eltern) (L_5_SAK)

Tabelle 140: Bewertungsergebnisse (Kooperationen mit dem Schulumfeld aus Sicht der Lehrerschaft) (L_5_SAK)

Tabelle 141: Bewertungsergebnisse (Verhalten/Umgangsformen der Schüler) (D_5_SAK)

Tabelle 142: Bewertungsergebnisse (Klima/Kooperation/Kommunikation) (D_5_SAK)

Tabelle 143: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsmöglichkeiten) (D_5_SAK)

Tabelle 144: Bewertungsergebnisse (Aufenthaltsorte in den Pausen und Freistunden)
(D_5_SAK)

Tabelle 145: Bewertungsergebnisse (Regeln für Aufenthaltsmöglichkeiten) (D_5_SAK)

Tabelle 146: Bewertungsergebnisse (Exkursionen/Ausflüge) (D_5_SAK)

Tabelle 147: Bewertungsergebnisse (Zusammenarbeit Eltern-Lehrer) (D_5_SAK)

Tabelle 148: Bewertungsergebnisse (Kooperationen mit außerschulischen Akteuren)
(D_5_SAK)

14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf des Schulentwicklungsprozesses

Abbildung 2: Zeitplan September 2010 – April 2011

Abbildung 3: Schüler-, Lehrer-, Elternrücklauf LRG-Schule

Abbildung 4: Schüler-, Lehrer-, Elternrücklauf SAK-Schule

15 Anhang

Abstract/Zusammenfassung

Unter Schulentwicklung, ein sich zunehmend ausdifferenzierender Bereich in der Schulpädagogik, werden unterschiedliche Praktiken und theoretische Ansätze subsumiert. Schulentwicklung wird daher oft als ein diffus definiertes Feld wahrgenommen, dem es an theoretischer Fundierung mangelt. Diese Tatsache wird in der vorliegenden Dissertation zum Anlass genommen, um unter Rückgriff auf John Dewey ein Schulentwicklungsmodell theoretisch zu fundieren und dessen Durchführung an zwei Schulen, die unter verschiedenen sozioökonomischen Hintergrundbedingungen operieren, zu beschreiben.

Dabei wird gezeigt, dass innerhalb des Dewey'schen Denkens eine Theorie intentionaler sozialer Entwicklung enthalten ist, aus der konkrete Prinzipien extrahiert werden können, welche empirisch anwendbar und somit leitend für Schulentwicklung sein können. Diese Prinzipien sind insbesondere aus den Dewey'schen Konzepten des >>demokratischen Ideals<< und der >>social inquiry<< ableitbar. Es gilt daher die Prinzipien als leitend für die Grundlegung eines Schulentwicklungsmodells anzusehen, das im Zuge der NOESIS-Evaluation durchgeführt wird. Im Rahmen der beteiligungszentrierten Demokratie (partizipatorische bzw. deliberative Demokratie), für welche u. a. Dewey als Wegbereiter gilt, sind bereits Modelle und Methoden entstanden, welche sich für die Umsetzung der Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung eignen. Des Weiteren gibt es auch bereits diverse Kenntnisse über Möglichkeiten und Grenzen solcher Methoden und Modelle. Durch eine Kombination aus Ansätzen beteiligungszentrierter Demokratie und der Delphi-Methode wird schließlich ein Schulentwicklungsmodell entworfen, in welchem die Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung enthalten sind und aktuelle Kenntnisse im Bereich der beteiligungszentrierten Demokratie berücksichtigt werden.

Die Dokumentation der Durchführung dieses Schulentwicklungsmodells an zwei nach Lage und sozioökonomischen Hintergrundbedingungen sehr unterschiedlichen Schulen in Niederösterreich und die Ergebnisse daraus zeigen, dass sich die Prinzipien intentionaler sozialer Entwicklung im Bereich Schule prinzipiell als anwendbar erweisen. In den Prinzipien scheint nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Tendenzen ein Potential für die Reform und Entwicklung von Schulen zu liegen.

Lebenslauf des Autors:

seit 2013	DOZENT für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich
2011 – 2013	WISSENSCHAFTLICHER PROJEKTMITARBEITER am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien im Rahmen der Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (NOESIS)
2007 – 2011	ASSISTENT in Ausbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (Abteilung: Schule, Bildung und Gesellschaft)
2006 – 2007	STUDIENASSISTENT am Institut für Bildungswissenschaft, Abteilung für Schul- und Bildungsforschung
2003 – 2007	DIPLOMSTUDIUM der Pädagogik an der Universität Wien (Mag. phil.)
2000 – 2003	DIPLOMSTUDIUM für das Lehramt an Hauptschulen für die Fächer Englisch/Geographie und Wirtschaftskunde an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz/OÖ (Dipl. Päd.)



Hallo! Mein Name
ist Friedolin!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Wenn es ums Thema „Schule“ geht, bist du ein absoluter Profi ... Immerhin gehst du ja schon einige Jahre fast jeden Tag hin. Deswegen interessiert mich ganz besonders, was du dir von der Schule erwartest, was dir gegen den Strich geht und welche Verbesserungsvorschläge du hast! Meine Freunde werden dich in den nächsten 4 Monaten fünfmal besuchen und mit dir einen Fragebogen ausfüllen.

Ich bin schon sehr gespannt, was du zu sagen hast.

Achtung! So wird's gemacht:

1. Lies dir jede Frage genau durch und denke darüber nach!



Hmmm...??



2. Schreib deine Antwort unter die Sprechblase auf die Zeilen. Wenn der Platz nicht ausreicht, benütze einfach die Rückseite des Blattes.

3. Wenn du fertig bist, gib den Fragebogen einfach bei meinen Freunden ab.





Welchen Sinn siehst du darin,
in die Schule zu gehen?

1

.....

.....

.....

2

Was erwartest du dir
von einer guten Schule?

.....

.....

.....



Wie muss eine Schule
sein, damit du dich dort
wohl fühlst?

3



.....

.....

.....

4

Ein guter Unterricht,
bei dem ich viel lerne,
ist für mich,...

wenn 1).....

wenn 2).....

wenn 3).....





Bitte kreuze das für dich
Zutreffende an!

5

Ich gehe in die folgende Klasse:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b |
| ☐ 2a | ☐ 2b |
| ☐ 3a | ☐ 3b |
| ☐ 4a | ☐ 4b |

6

Ich bin Klassensprecher: ☐ ja ☐ nein



7

**ACHTUNG!!! Nur für
Schüler der 1. Klassen!**

Die ersten zwei Buchstaben deines Vornamens:

--	--

1. Buchstabe 2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens:

--	--

1. Buchstabe 2. Buchstabe

Liebe Grüße
Friedolin

Danke fürs
Mitmachen!
Ich freue mich schon
auf das nächste Mal!



Fragebogen:

Im ersten Schritt wollen wir herausfinden, was Sie als Erziehungsberechtigte eigentlich von einer Schule für Ihre Kinder erwarten. Was ist für Sie eine gute Schule? Was sind Aspekte, die Ihnen an einer Schule wichtig sind? Bitte lesen Sie sich folgende Fragen gut durch und antworten Sie darauf. Ihre Angaben werden dann in die Erstellung des nächsten Fragebogens einfließen. Falls der Platz nicht ausreicht, benützen Sie bitte die Rückseite des Blattes. Ihre Angaben bleiben selbstverständlich anonym und werden vertraulich behandelt.

1. Was erwarten Sie grundsätzlich von „Schule“?

.....

.....

.....

.....

2. Wie, glauben Sie, muss eine Schule sein, damit sich Ihr Kind dort wohl fühlt?

.....

.....

.....

.....

3. Bitte beschreiben Sie, worauf es aus Ihrer Sicht ankommt, dass eine Schule für Ihr Kind gut ist?

.....

.....

.....

.....

4. Wie muss Ihrer Meinung nach Unterricht sein, damit Ihr Kind davon profitieren kann?

.....

.....

.....

.....

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an:

5. Ich bin Klassenelternvertreter: ☐ ja ☐ nein

6. Mein Kind geht in die:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b |
| ☐ 2a | ☐ 2b |
| ☐ 3a | ☐ 3b |
| ☐ 4a | ☐ 4b |

7. Bitte nur Eltern ausfüllen, deren Kinder in eine 1. Klasse gehen:

Teilen Sie uns bitte noch die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens Ihres Kindes mit.

Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Wir benötigen die Angaben nur, um die Ergebnisse dieses Prozesses mit den Ergebnissen eines anderen Teilprojekts, zu dem Sie bereits befragt wurden/noch befragt werden, verbinden zu können.

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe

2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe

2. Buchstabe

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM entweder persönlich dem Klassenvorstand Ihres Kindes/Ihrer Kinder zu übergeben oder über Ihr Kind/Ihre Kinder dem Klassenvorstand zukommen zu lassen!

Wir werden Ihnen demnächst über Ihr Kind/Ihre Kinder den zweiten Fragebogen übermitteln lassen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Fragebogen:

Im ersten Schritt interessiert uns Ihre ganz persönliche Sicht und Grundeinstellung zu Ihrem Beruf und zu Schule. Bitte nehmen Sie sich kurz Zeit die folgenden 4 Fragen zu beantworten. Falls der Platz nicht ausreicht, benützen Sie bitte die Rückseite des Blattes.

1. Worin sehen Sie den Sinn von Schule allgemein?

.....

.....

.....

.....

2. Worin sehen Sie hier an dieser Schule als LehrerIn Ihren Auftrag?

.....

.....

.....

.....

3. Welche Rahmenbedingungen müssen (an einer Schule) erfüllt sein, damit Sie dort gut arbeiten können?

.....

.....

.....

.....

4. Welche Merkmale/Aspekte sind für Sie für einen guten Unterricht von besonderer Bedeutung?

.....

.....

.....

.....

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

5. Ich bin LehrerIn seit:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ 0-5 Jahren | ☐ 6-9 Jahren |
| ☐ 10-15 Jahren | ☐ 15 Jahren und länger |

6. Meine Funktion in der Schule:

- | | |
|---|---|
| ☐ klassenführend | ☐ nicht klassenführend |
|---|---|

Bitte werfen Sie den Fragebogen in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer bis zum DATUM ein! Ihre Angaben werden in den nächsten Fragebogen eingearbeitet, mit dem wir demnächst wieder an Sie herantreten werden.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Fragebogen:

Im ersten Schritt interessiert uns Ihre ganz persönliche Sicht und Grundeinstellung zu Ihrem Beruf und zu Schule. Bitte nehmen Sie sich kurz Zeit die folgenden 4 Fragen zu beantworten. Falls der Platz nicht ausreicht, benützen Sie bitte die Rückseite des Blattes.

1. Worin sehen Sie den Sinn von Schule allgemein?

.....

.....

.....

.....

2. Worin sehen Sie hier an dieser Schule als DirektorIn Ihren Auftrag?

.....

.....

.....

.....

3. Welche Rahmenbedingungen müssen (an einer Schule) erfüllt sein, damit Sie dort gut arbeiten können?

.....

.....

.....

.....

4. Welche Merkmale/Aspekte sind für Sie für einen guten Unterricht von besonderer Bedeutung?

.....

.....

.....

.....

5. Ich bin DirektorIn seit:

☐ 0-5 Jahren
☐ 10-15 Jahren

☐ 6-9 Jahren
☐ 15 Jahren und länger

6. Ich bin vom Unterricht freigestellt:

☐ ja

☐ nein

Bitte werfen Sie den Fragebogen in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer bis zum DATUM ein! Ihre Angaben werden in den nächsten Fragebogen eingearbeitet, mit dem wir demnächst wieder an Sie herantreten werden.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

1. Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Eigenschaften werden in Ihrem Betrieb/Unternehmen von neuen Lehrlingen grundsätzlich erwartet?

2. Welche der zuvor genannten Erwartungen an Jugendliche werden am häufigsten enttäuscht?

3. Womit gibt es aus Ihrer Sicht mit Lehrlingen in Ihrem Unternehmen die größten Probleme?

4. Inwiefern könnte aus Ihrer Sicht in der Schule zur Erfüllung Ihrer Erwartungen an Lehrlinge bzw. zur Lösung oder Vorbeugung der genannten Probleme mit Lehrlingen beigetragen werden?

5. Welche gemeinsamen Aktivitäten oder Kooperationen mit der Schule wären aus Ihrer Sicht sinnvoll, damit die Lehrlinge Ihren Erwartungen besser gerecht werden können bzw. damit zur Lösung oder Vorbeugung der genannten Probleme mit Jugendlichen beigetragen werden kann?

Falls bereits Kooperationen bestehen, geben Sie bitte zuerst an, welche und erläutern Sie dann, welche Abänderungen bzw. zusätzlichen Kooperationen aus Ihrer Sicht sinnvoll wären.

6. In welcher Form können Sie sich vorstellen, dass Sie bzw. Vertreter Ihres Unternehmens in die Schule kommen oder dort einen Beitrag leisten, damit Lehrlinge Ihren Erwartungen besser gerecht werden können bzw. damit zur Lösung oder Vorbeugung der genannten Probleme mit Lehrlingen beigetragen werden kann?

Falls Sie bzw. Vertreter Ihres Unternehmens bereits in die Schule kommen oder dort einen Beitrag leisten, dann beschreiben Sie bitte zuerst, in welcher Form und erläutern Sie dann, ob und welche Abänderungen für Sie sinnvoll erscheinen bzw. welchen zusätzlichen Beitrag Sie sich vorstellen können zu leisten.

7. Wenn Sie Ihre Erfahrungen mit Lehrlingen Revue passieren lassen, gibt es bestimmte Veränderungen bzw. Auffälligkeiten bei Jugendlichen als Lehrlinge, die Sie feststellen? Bitte beschreiben Sie Ihre Eindrücke.

8. Gibt es Ihrer Meinung nach Auffälliges, Besonderes, über das übliche Maß Hinausgehendes bezüglich des Lebens und Verhaltens von Jugendlichen in der Gemeinde, etwas, das Sie als ein regionales Spezifikum in dieser Gemeinde bezeichnen würden und das Sie beobachtet bzw. erfahren haben? Bitte beschreiben Sie Ihre Eindrücke.

9. Welches Unternehmen vertreten Sie?

- Handel; Gewerbe und Handwerk; Industrie; Tourismus und Freizeitwirtschaft; Transport und Verkehr; Information und Consulting

- Anderes (Bitte beschreiben Sie auf den Zeilen darunter, welches)

10. In welcher Gemeinde befindet sich Ihr Unternehmen?

- LRG

- SAK

- Andere (bitte nennen Sie im Textfeld darunter Ihren Standort)

11. Würden Sie uns bitte hier noch Kontaktdaten nennen, die uns ermöglichen mit Ihnen in Verbindung zu treten, falls Sie Vorschläge und Ideen für Kooperationen mit der Schule vorgebracht haben.

Vorname, Zuname _____

E-Mail _____

Telefon _____

Adresse _____

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

1. Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Eigenschaften sollen Jugendliche mitbringen bzw. werden von Jugendlichen erwartet, die am Vereinsangebot teilnehmen wollen?

2. Gibt es aus Ihrer Sicht Schwierigkeiten bzw. Probleme mit Jugendlichen, die das Vereinsleben beeinträchtigen bzw. stören? Wenn ja, welche?

3. Welche Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten kann ein Jugendlicher durch die Nutzung des Angebots Ihres Vereins stärken oder ausbilden?

4. Inwiefern könnte aus Ihrer Sicht in Schulen zur Erfüllung Ihrer Erwartungen an Jugendliche sowie zur Lösung bzw. Vorbeugung der genannten Probleme mit Jugendlichen beigetragen werden?

5. Welche gemeinsamen Aktivitäten bzw. Kooperationen mit der Schule wären aus Ihrer Sicht sinnvoll, damit Jugendliche den genannten Erwartungen besser gerecht werden können bzw. damit zur Lösung oder Vorbeugung der genannten Probleme mit Jugendlichen beigetragen werden kann?

Falls bereits Kooperationen bestehen, geben Sie bitte zuerst an, welche und erläutern Sie dann, welche Abänderungen bzw. zusätzlichen Kooperationen aus Ihrer Sicht sinnvoll wären.

6. In welcher Form können Sie sich vorstellen, dass Sie bzw. Ihr Verein in die Schule kommen oder dort einen Beitrag leisten, damit Jugendliche Ihren Erwartungen besser gerecht werden können bzw. damit zur Lösung oder Vorbeugung der genannten Probleme mit Jugendlichen beigetragen werden kann?

Falls Sie bzw. Ihr Verein bereits in die Schule kommen oder dort einen Beitrag leisten, dann beschreiben Sie bitte zuerst, in welcher Form und erläutern Sie dann, ob und welche Abänderungen für Sie sinnvoll erscheinen bzw. welchen zusätzlichen Beitrag Sie sich vorstellen können zu leisten.

7. Wenn Sie all die Zeit zurückblicken, in denen Sie mit Jugendlichen aus dieser Gemeinde zu tun haben, gibt es bestimmte Veränderungen bzw. Auffälligkeiten bei Jugendlichen, die Sie feststellen? Bitte beschreiben Sie Ihre Eindrücke.

8. Gibt es Ihrer Meinung nach Auffälliges, Besonderes, über das übliche Maß Hinausgehendes bezüglich des Lebens und Verhaltens von Jugendlichen in der Gemeinde, etwas, das Sie als ein regionales Spezifikum in dieser Gemeinde bezeichnen würden und das Sie beobachtet bzw. erfahren haben? Bitte beschreiben Sie Ihre Eindrücke.

9. Welchen Verein vertreten Sie?

- Kultur/Bildung
 - Soziales
 - Engagement für das Gemeinwohl
 - Sport
 - Freizeit
 - Anderes (bitte nennen Sie im Textfeld darunter die passende Kategorie)
-

10. In welcher Gemeinde befindet sich Ihr Verein?

LRG

SAK

Anderes (bitte nennen Sie im Textfeld darunter Ihren Standort)

11. Würden Sie uns bitte hier noch Kontaktdaten nennen, die uns ermöglichen mit Ihnen in Verbindung zu treten, falls Sie Vorschläge und Ideen für Kooperationen mit der Schule vorgebracht haben.

Vorname, Zuname _____

E-Mail _____

Telefon _____

Adresse _____

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

1. Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten bzw. Eigenschaften von Kindern und Jugendlichen sind von Vorteil, damit Ihre Arbeit mit ihnen erfolgreich sein kann?

2. Welche (psycho-) sozialen Probleme treten bei Kindern und Jugendlichen in der Gemeinde hauptsächlich auf?

3. Wenn Sie Ihre Erfahrungen Revue passieren lassen, welche Veränderungen bzw. Tendenzen hinsichtlich der (psycho-) sozialen Probleme von Kindern und Jugendlichen in der Gemeinde können Sie feststellen?

4. Inwiefern könnte aus Ihrer Sicht in der Schule zur Unterstützung Ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie zur Lösung bzw. Vorbeugung der genannten (psycho-) sozialen Probleme von denselben beigetragen werden?

5. Welche Kooperationen oder gemeinsame Aktivitäten zwischen Ihrem Verein/Ihrer Organisation und der Schule wären aus Ihrer Sicht sinnvoll, damit Ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterstützt und zur Lösung bzw. Vorbeugung der (psycho-) sozialen Probleme von denselben beigetragen werden kann?

Falls bereits Kooperationen bestehen, geben Sie bitte zuerst an, welche und erläutern Sie dann, welche Abänderungen bzw. zusätzlichen Kooperationen aus Ihrer Sicht sinnvoll wären.

6. In welcher Form können Sie sich vorstellen in die Schule zu kommen oder dort einen Beitrag zu leisten, um zur Lösung bzw. Vorbeugung der genannten (psycho-) sozialen Probleme von Kindern und Jugendlichen beizutragen?

Falls Sie bereits in die Schule kommen oder dort einen Beitrag leisten, dann beschreiben Sie bitte zuerst, in welcher Form und erläutern Sie dann, ob und welche Abänderungen für Sie sinnvoll erscheinen bzw. welchen zusätzlichen Beitrag Sie sich vorstellen können zu leisten.

7. Gibt es Ihrer Meinung nach Auffälliges, Besonderes, über das übliche Maß Hinausgehendes bezüglich des Lebens und Verhaltens von Kindern und Jugendlichen in der Gemeinde, etwas, das Sie als ein regionales Spezifikum in dieser Gemeinde bezeichnen würden und das Sie beobachtet bzw. erfahren haben? Bitte beschreiben Sie Ihre Eindrücke.

8. In welcher Gemeinde sind Sie beruflich tätig?

LRG

SAK

Anderes (bitte nennen Sie im Textfeld darunter die Gemeinde):

9. Würden Sie uns bitte hier noch Kontaktdaten nennen, die uns ermöglichen mit Ihnen in Verbindung zu treten, falls Sie Vorschläge und Ideen für Kooperationen mit der Schule vorgebracht haben.

Vorname, Zuname _____

E-Mail _____

Telefon _____

Adresse _____

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

1. Was erwarten Sie sich als Politiker von Jugendlichen für ein funktionierendes Gemeindeleben?

2. Welche Eigenschaften, Fähigkeiten oder Fertigkeiten müssen Ihrer Meinung nach Jugendliche haben, um zu einem funktionierenden Gemeindeleben beitragen zu können?

3. Gibt es aus Ihrer Sicht Schwierigkeiten bzw. Probleme mit Jugendlichen, die das Gemeindeleben beeinträchtigen bzw. stören? Wenn ja, welche?

4. Inwiefern könnte aus Ihrer Sicht in Schulen zur Erfüllung der genannten Erwartungen an Jugendliche sowie zur Lösung bzw. Vorbeugung der genannten Probleme mit denselben beigetragen werden?

5. Welche gemeinsamen Aktivitäten bzw. Kooperationen zwischen Gemeinde und Schule wären aus Ihrer Sicht sinnvoll, damit die genannten Erwartungen an Jugendliche besser erfüllt und damit zur Lösung und Vorbeugung der genannten Probleme mit Jugendlichen beigetragen werden kann?

Falls bereits Kooperationen bestehen, geben Sie bitte zuerst an, welche und erläutern Sie dann, welche Abänderungen bzw. zusätzlichen Kooperationen aus Ihrer Sicht sinnvoll wären.

6. Gibt es Ihrer Meinung nach Auffälliges, Besonderes, über das übliche Maß Hinausgehendes bezüglich des Lebens und Verhaltens von Jugendlichen in der Gemeinde, etwas, das Sie als ein regionales Spezifikum in dieser Gemeinde bezeichnen würden, etwas, das Sie beobachtet bzw. erfahren haben? Bitte beschreiben Sie Ihre Eindrücke.

7. Wenn Sie die Zeit Revue passieren lassen, in der Sie die Situation von Jugendlichen in der Gemeinde mitverfolgen bzw. in der Sie mit Jugendlichen in der Gemeinde zu tun haben, gibt es bestimmte Veränderungen bzw. Auffälligkeiten, die Sie feststellen? Bitte beschreiben Sie Ihre Eindrücke.

8. In welcher Gemeinde sind Sie politisch tätig?

LRG

SAK

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

GP_1

1. Was erwarten Sie sich von Jugendlichen (welche Fähigkeiten, Fertigkeiten bzw. Eigenschaften), damit ein sicheres Zusammenleben in der Gemeinde gewährleistet ist?

2. Welche Probleme gibt es aus Ihrer Sicht mit Jugendlichen, welche die Sicherheit im Zusammenleben in der Gemeinde beeinträchtigen?

3. Welche Vorfälle, Delikte bzw. Straftaten von und mit Jugendlichen kommen in der Gemeinde vor?

4. Inwiefern könnte aus Ihrer Sicht in Schulen zur Erfüllung Ihrer Erwartungen an Jugendliche bzw. zur Lösung und Vorbeugung der genannten Probleme mit Jugendlichen beigetragen werden?

5. Welche Kooperationen oder gemeinsame Aktivitäten mit der Schule wären aus Ihrer Sicht sinnvoll, damit Jugendliche den genannten Erwartungen besser gerecht werden können bzw. damit zur Lösung und Vorbeugung der genannten Probleme mit Jugendlichen beigetragen werden kann?

Falls bereits Kooperationen bestehen, geben Sie bitte zuerst an, welche und erläutern Sie dann, welche Abänderungen bzw. zusätzlichen Kooperationen aus Ihrer Sicht sinnvoll wären.

6. In welcher Form können Sie sich vorstellen in die Schule zu kommen oder dort einen Beitrag zu leisten, damit zur Lösung und Vorbeugung der genannten Probleme beigetragen werden kann bzw. Jugendliche sich eher Ihren Erwartungen entsprechend verhalten können?

Falls Sie bereits in die Schule kommen oder dort einen Beitrag leisten, dann beschreiben Sie bitte zuerst, in welcher Form und erläutern Sie dann, ob und welche Abänderungen für Sie sinnvoll erscheinen bzw. welchen zusätzlichen Beitrag Sie sich vorstellen können zu leisten.

7. Wenn Sie Ihre Erfahrungen Revue passieren lassen, welche Veränderungen oder Trends in der Gemeinde hinsichtlich der Art und Häufigkeit von Vorfällen, Delikten oder Straftaten von und mit Jugendlichen können Sie feststellen?

8. Gibt es Ihrer Meinung nach Auffälliges, Besonderes, über das übliche Maß Hinausgehendes bezüglich des Lebens und Verhaltens von Jugendlichen in der Gemeinde, etwas, das Sie als ein regionales Spezifikum in dieser Gemeinde bezeichnen würden und das Sie beobachtet bzw. erfahren haben? Bitte beschreiben Sie Ihre Eindrücke.

9. In welcher Gemeinde sind Sie beruflich tätig?

LRG

SAK

Anderes (bitte nennen Sie im Textfeld darunter Ihren Standort)

10. Würden Sie uns bitte hier noch Kontaktdaten nennen, die uns ermöglichen mit Ihnen in Verbindung zu treten, falls Sie Vorschläge und Ideen für Kooperationen mit der Schule vorgebracht haben.

Vorname, Zuname _____

EMail _____

Telefon _____

Adresse _____

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

1. Was sollten Kinder und Jugendliche in der Gemeinde für ihre Gesundheit Ihrer Ansicht nach mehr berücksichtigen bzw. bedenken?

2. Welche gesundheitlichen Probleme treten bei Kindern und Jugendlichen in der Gemeinde hauptsächlich auf?

3. Wenn Sie Ihre Erfahrungen Revue passieren lassen, welche Veränderungen bzw. Tendenzen hinsichtlich der gesundheitlichen Probleme von Kindern und Jugendlichen in der Gemeinde können Sie feststellen?

4. Inwiefern könnte aus Ihrer Sicht in der Schule zur Erfüllung Ihrer Erwartungen an Kinder und Jugendliche hinsichtlich deren Gesundheit sowie zur Lösung bzw. Vorbeugung der genannten gesundheitlichen Probleme von denselben beigetragen werden?

5. Welche Kooperationen oder gemeinsame Aktivitäten zwischen dem Gesundheitswesen und der Schule wären aus Ihrer Sicht sinnvoll, damit Kinder und Jugendliche den genannten Erwartungen hinsichtlich deren Gesundheit gerecht werden können und zur Lösung bzw. Vorbeugung der gesundheitlichen Probleme von denselben beigetragen werden kann?

Falls bereits Kooperationen bestehen, geben Sie bitte zuerst an, welche und erläutern Sie dann, welche Abänderungen bzw. zusätzlichen Kooperationen aus Ihrer Sicht sinnvoll wären.

6. In welcher Form können Sie sich vorstellen in die Schule zu kommen oder dort einen Beitrag zu leisten, um zur Lösung bzw. Vorbeugung der genannten gesundheitlichen Probleme von Kindern und Jugendlichen beizutragen und damit sich dieselben eher Ihren Erwartungen entsprechend verhalten?

Falls Sie bereits in die Schule kommen oder dort einen Beitrag leisten, dann beschreiben Sie bitte zuerst, in welcher Form und erläutern Sie dann, ob und welche Abänderungen für Sie sinnvoll erscheinen bzw. welchen zusätzlichen Beitrag Sie sich vorstellen können, zu leisten.

7. Gibt es Ihrer Meinung nach Auffälliges, Besonderes, über das übliche Maß Hinausgehendes bezüglich des Lebens und Verhaltens von Kindern und Jugendlichen in der Gemeinde, etwas, das Sie als ein regionales Spezifikum in dieser Gemeinde bezeichnen würden und das Sie beobachtet bzw. erfahren haben? Bitte beschreiben Sie Ihre Eindrücke.

8. In welcher Gemeinde sind Sie beruflich tätig?

LRG

SAK

Anderes (Bitte nennen Sie im Textfeld darunter Ihren Standort)

9. Würden Sie uns bitte hier noch Kontaktdaten nennen, die uns ermöglichen mit Ihnen in Verbindung zu treten, falls Sie Vorschläge und Ideen für Kooperationen mit der Schule vorgebracht haben.

Vorname, Zuname _____

E-Mail _____

Telefon _____

Adresse _____

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

1. Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Eigenschaften werden von SchülerInnen, die aus der Sekundarstufe 1 in Ihre Schule übertreten, grundsätzlich erwartet?

2. An welchen dieser Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Eigenschaften mangelt es aus Ihrer Sicht am häufigsten?

3. Gibt es ganz spezielle Probleme bzw. Herausforderungen mit SchülerInnen, die aus *LRG* bzw. *SAK-Schule* in Ihre Schule übertreten und Ihnen bekannt sind? Wenn ja, bitte beschreiben Sie welche?

4. Inwiefern könnte aus Ihrer Sicht in Schulen der Sekundarstufe I und insbesondere an *LRG-* bzw. *SAK-Schule* zur Erfüllung Ihrer Erwartungen an SchülerInnen aus der Sekundarstufe I beigetragen sowie den genannten Problemen mit denselben vorgebeugt werden?

5. Welche gemeinsamen Aktivitäten bzw. Kooperationen mit Schulen aus dem Sekundarbereich I wären aus Ihrer Sicht sinnvoll, damit die SchülerInnen Ihren Erwartungen besser gerecht werden können bzw. den genannten Problemen mit denselben vorgebeugt werden könnte?
Falls bereits Kooperationen bestehen, geben Sie bitte zuerst an, welche und erläutern Sie dann, welche Abänderungen bzw. zusätzlichen Kooperationen aus Ihrer Sicht sinnvoll wären.

6. In welcher Form können Sie sich vorstellen, dass Ihre Schule einen Beitrag in Schulen der Sekundarstufe I leistet, damit den genannten Problemen mit SchülerInnen aus der Sekundarstufe I vorgebeugt werden kann und diese eher Ihren Erwartungen entsprechen können?

Falls Ihre Schule bereits in Schulen der Sekundarstufe I einen Beitrag leistet, dann beschreiben Sie

bitte zuerst, in welcher Form und erläutern Sie dann, ob und welche Abänderungen für Sie sinnvoll

erscheinen bzw. welchen zusätzlichen Beitrag Sie sich vorstellen können zu leisten.

7. Wenn Sie Ihre Beobachtungen und Erfahrungen Revue passieren lassen, welche Veränderungen bzw. Auffälligkeiten hinsichtlich der Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Eigenschaften von SchülerInnen, die aus der Sekundarstufe I zu Ihnen übertreten, können Sie feststellen?

8. An welcher Schule sind Sie DirektorIn?

9. Würden Sie uns bitte hier noch Kontaktdaten nennen, die uns ermöglichen mit Ihnen in Verbindung zu treten, falls Sie Vorschläge und Ideen für Kooperationen mit Schulen der Sekundarstufe I vorgebracht haben.

Vorname, Zuname _____

E-Mail _____

Telefon _____

Adresse _____

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

HALLO! Heute kannst du mir sagen, was dir in der Schule nicht so passt!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Das letzte Mal haben du und die anderen Schüler mir gesagt, was euch an einer Schule wichtig ist. Dabei habt ihr kluge Sachen aufgebracht, die in diesem Fragebogen berücksichtigt sind!

Was will ich diesmal von dir:

Sag mir welche Probleme oder Schwierigkeiten du an deiner Schule siehst, was dir hier an deiner Schule nicht so gefällt, was dir gegen den Strich geht.

Es gibt keine falschen Antworten und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Auch die Rechtschreibung spielt keine Rolle. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst.

Ich freue mich über alle, die mir ihre Meinung sagen!

Achtung! Gehe so vor:

1. Lies dir alle Themen in den Sprechblasen mal durch und denke darüber nach!



2. Wenn du zu einem Thema in den Sprechblasen ein Problem hast oder Schwierigkeiten siehst, schreibe das bitte auf die Zeilen.

3. Schreibe zu den Sprechblasen, zu denen du was sagen möchtest.

Falls es zu manchen Sprechblasen für dich nichts zu sagen gibt, kein Problem, lass die Zeilen einfach frei!

Wenn du zu keinem Thema in den Sprechblasen ein Problem siehst oder Schwierigkeiten hast, lass alle Zeilen frei, kreuze bei Frage 10 das Kästchen an und beantworte die Fragen 11 - 13.



4. Wenn du fertig bist, gib den Fragebogen einfach bei meinen Freunden ab.



Hinweis! Falls der Platz auf den Linien nicht ausreicht, benütze bitte die Rückseite des Blattes.
Nun kannst du beginnen:

1

Ihr Schüler erwartet von Schule und sieht den Sinn von Schule darin **für gute Noten, einen guten Schulabschluss und für die Zukunft (Beruf, weiterführende Schulen, das Leben) zu lernen**. Das sollte an einer Schule auch möglich sein. *Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme? Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.*



.....

.....

.....

2

Für eine gute Schule, in der ihr euch auch wohl fühlt, sind für euch Schüler **gute Lehrer wichtig (nette, freundliche, gerechte, die sich gut durchsetzen können, hilfsbereite, verständnisvolle, die Humor haben, motivierte, nicht zu strenge Lehrer, aber bei denen man trotzdem was lernt.....)**. *Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme? Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.*



.....

.....

.....

3

In einer Schule ist euch Schülern eine **gute Klassengemeinschaft (hilfsbereite, verständnisvolle Mitschüler, nette Freunde treffen und kennenlernen)** wichtig. *Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme? Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.*



.....

.....

.....

4



In einer guten Schule, in der ihr euch auch wohl fühlt, ist für euch Folgendes wichtig:

- **das Schulgebäude;**
- **helle, schöne, freundliche, farbenfrohe, gemütliche, große, saubere, gepflegte, moderne Klassenzimmer;**
- **ausreichend Platz und Räumlichkeiten;**
- **die Ausstattung (Lernmaterialien technische Geräte, Möbel).**

Siehst Du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme? Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.

.....

.....

.....

5

In einer guten Schule, in der ihr euch wohl fühlt, ist euch Folgendes wichtig:

- der Stundenplan,
- die Pausen und die Pausenordnung,
- nicht zu viele Schüler in einer Gruppe/Klasse

Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme?

Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.



.....

.....

.....

.....

6

Damit ihr euch in einer Schule wohl fühlt und dass eine Schule für euch gut ist, sollen **angemessene Leistungen verlangt und diese angemessen überprüft werden (Tests, HÜ, Schularbeiten)**

Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme?

Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.



.....

.....

.....

.....

7

Ihr meint, dass für einen **guten Unterricht**, bei dem ihr etwas lernt, bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein sollen:
zum Beispiel:

- dass Schüler mitdenken, konzentriert sind, zuhören und mitarbeiten.
- dass Ruhe (ruhige Umgebung) gewährleistet ist.
- dass Nachfragen möglich ist.
- dass der Stoff langsam und genau vermittelt wird, sodass man ihn versteht und sich merken kann.
- dass man Hilfe bekommt und auf Schüler eingegangen wird, die es nicht verstehen.
- dass der Unterricht interessant, abwechslungsreich, gut gestaltet, und spannend ist.
- dass Struktur/Ordnung besteht, kein Durcheinander ist und beim Thema geblieben wird.
- dass der Inhalt/das Thema wichtig und sinnvoll ist.
- dass das meiste in der Schule und weniger zu Hause gemacht werden muss.
- dass auch mal Spaß möglich ist und es manchmal lustig ist.
- dass man bei der Unterrichtsgestaltung auch mitreden darf.



*Siehst du da an deiner Schule
Schwierigkeiten? Gibt es da an
deiner Schule bestimmte
Probleme?*

Wenn ja, bitte beschreibe das
auf den folgenden Zeilen.

.....

.....

.....

.....

8

Ihr meint, dass für einen guten Unterricht, bei dem ihr etwas lernt, bestimmte Dinge gemacht werden sollen:

zum Beispiel:

- dass Projekte, Referate, Plakate, Sesselkreis, Experimente, Ausflüge gemacht werden
- dass ins Freie gegangen wird
- dass ihr selbst was machen könnt und nicht nur die Lehrer reden
- dass Filme und Computer in den Unterricht eingebaut werden
- dass es Gruppen- und Partnerarbeiten gibt
- dass Lehrer mit den Schülern die Sachen durchgehen, dass Lehrer vormachen und die Schüler nachahmen können
- dass Beispiele gegeben werden und öfter wiederholt wird
- dass aufgeschrieben wird, wenn etwas schwer geht, dass Mindmaps und Eselsbrücken gemacht werden oder Wichtiges markiert wird.
- dass ihr Fragen gestellt bekommt, an der Tafel was machen könnt oder Geschichten erzählt bekommt
- dass es bildliche Darstellung gibt und Gegenstände mitgebracht werden
- dass diskutiert und gelesen wird
- dass es Selbstkontrollmöglichkeiten gibt.
- dass es zwischendurch kleine Pausen gibt (zum Ausschütteln)

Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme?

Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.



9

Ihr meint, dass für einen guten Unterricht, bei dem ihr etwas lernt, das Resultat/die Ergebnisse stimmen sollen:

zum Beispiel:

- dass ihr euch etwas merkt und nach der Stunde etwas darüber sagen könnt
- dass ihr den Stoff gut könnt
- dass ihr könnt, was von euch verlangt wird und entsprechende Noten bekommt
- dass ihr euer Wissen erweitert und die Schnelligkeit verbessert



*Siehst du da an deiner Schule
Schwierigkeiten? Gibt es da an
deiner Schule bestimmte
Probleme?*

Wenn ja, bitte beschreibe das
auf den folgenden Zeilen.

.....

.....

.....

.....



Bitte kreuze das
für dich
Zutreffende an!

**ACHTUNG!!! Frage 10 nur
für Schüler, die alle Zeilen
frei gelassen haben!**

10

☐ Ich sehe zu keinem Thema in den Sprechblasen Probleme oder Schwierigkeiten.

11

Ich gehe in die folgende Klasse:

☐ 1a

☐ 1b

☐ 1c

☐ 1M

☐ 2a

☐ 2b

☐ 2c

☐ 2M

☐ 3a

☐ 3b

☐ 3c

☐ 3M

☐ 4a

☐ 4b

☐ 4c

☐ 4M

12

Ich bin Klassensprecher: ☐ ja ☐ nein

13

Wie oft hast du bisher mitgewirkt? Bitte kreuze das für dich Zutreffende an!

Ich habe alle zwei Fragebögen (heute und das letzte Mal) ausgefüllt:

☐ ja

☐ nein



**ACHTUNG!!! Nur für
Schüler der 1. Klassen!**

14

Die ersten zwei Buchstaben deines Vornamens:

1. Buchstabe

2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens:

1. Buchstabe

2. Buchstabe

Danke fürs
Mitmachen!
Ich freue mich
schon auf das
nächste Mal!

Liebe Grüße

Friedolin



Fragebogen:

Liebe Eltern! Liebe Erziehungsberechtigte!

Was ist bisher geschehen?

- Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht (für Ihr Kind) zu formulieren. Ihre zahlreichen Angaben stellen die Grundlage für die zweite Befragungsrunde dar.

Worum geht es in der 2. Befragungsrunde?

Sie sehen ab der nächsten Seite eine Auflistung von Themenbereichen, welche von den Eltern in der ersten Befragungsrunde aufgeworfen wurden. Nun geht es darum, Bereiche an der Schule Ihres Kindes/Ihrer Kinder aufzuspüren, in denen es sich lohnen würde, Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Dafür haben Sie in der 2. Befragungsrunde **die Möglichkeit mitzuteilen, wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes/Ihrer Kinder sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**. Ihre Angaben werden dann in die Erstellung des nächsten Fragebogens einfließen und bleiben selbstverständlich anonym.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

- Lesen Sie sich die angeführten Themenbereiche unten gut durch!
- Formulieren Sie auf den leeren Zeilen zu Punkt 1, **wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes/Ihrer Kinder sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**.
- **Hinweis:** Wenn Sie zu keinen der genannten Themenbereiche Probleme oder Herausforderungen sehen bzw. aus Ihrer Sicht kein Bedarf besteht, in einem der genannten Bereiche Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen, teilen Sie das bitte mit, indem Sie die Zeilen zu Punkt 1 frei lassen und bei Punkt 2 das Kästchen ankreuzen.
- Unabhängig davon, ob Sie bisher mitgewirkt haben oder nicht, machen Sie mit! Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

Die Themenbereiche auf der nächsten Seite haben sich aus der ersten Befragungsrunde über Erwartungen an gute Schule und Unterricht herauskristallisiert.

Themenbereiche:

Lernen und Wissenserwerb zur Vorbereitung auf die Zukunft, auf das (Erwachsenen-) Leben, auf den Beruf (Berufsorientierung), weiterführende Schule, für soz. Aufstieg; Erfahrungs-, Bildungs-, Grundkenntniserwerb; Vermittlung guter, fundierter Grund-, Aus- und Allgemeinbildung (von Arbeitshaltung, des Lernstoffs, von Kernkompetenzen, Kreativität, Kommunikationstechniken)

Lehrer-(Persönlichkeit):

- gut ausgebildet; (psychologisch und fachlich) kompetent/fähig; päd. qualifiziert (geeignet für die Altersgruppe); am neuesten Stand; in Weiterbildung
- gut zuhören können; Kinder ernst nehmen; auf Kinder (verschiedene Bedürfnisse) eingehen; unterstützend wirken; verständnisvoll; vertrauensvoll; einfühlsam; freundlich; nicht schreien; ausgeglichen; offen; nett; geduldig; human; guter Umgang mit Schülern; keine Angst machen; schülerorientiert
- Spaß an der Tätigkeit vermitteln, motiviert, engagiert, ambitioniert, Arbeit gerne machen; d. Schülern Interesse und Motivation für Leistung und Freude am Lernen vermitteln
- konsequent, Grenzen setzen; klar, organisiert; nicht gestresst
- fair, gerecht, unparteiisch; ohne Vorurteile
- Vertrauensperson; Respektperson; Autoritätsperson; Ansprechpartner bei Problemen; menschliche Vorbilder

Atmosphäre:

Angenehm; freundlich; tolerant; respektvoll; warm; herzlich; Kind soll sich wohlfühlen; sozialer Umgang der Kinder untereinander und von den Lehrern; ohne Druck und Angst; Kinder sollen auf offenes Ohr stoßen; geborgene Umgebung, vertrauensvolles Umfeld; Rücksicht, Freude bzw. Spaß am Unterricht; gute (Klassen-) Gemeinschaft, Gemeinschaftserleben; Freundeskreis; kein Mobbing

Verhältnis/Kommunikation/Zusammenarbeit/Miteinander/Teamarbeit zwischen Lehrern und Schülern miteinander und untereinander sowie zwischen Schule und Elternhaus (Kommunikationsfluss); wertschätzende Umgangsformen; gutes Verhältnis; Respekt; Zusammenhalten, partnerschaftlich; kultiviertes Miteinander

Vermittlung von Werten, sozialer Kompetenz, Persönlichkeitsbildung:

Toleranz; Teamfähigkeit; soziales Verhalten; menschliche Qualitäten; gesellschaftliche Werte; Ehrlichkeit; Ordentlichkeit; Kritikfähigkeit; Eigenständigkeit d. Kinder fördern (Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Flexibilität, Durchsetzungsvermögen)

(angemessen) Fordern/Fördern:

- Begabungen, Fähigkeiten, Stärken, Talente, Interessen kennenlernen, erkennen, fördern, unterstützen und darauf eingehen; Betonung der Stärken; Selbstbewusstsein stärken (besonders bei lernschwachen Kindern); das Können, nicht die Fehler in den Vordergrund stellen; Interessen fördern; Neugierde wecken; das Beste aus den Kindern rausholen; Lob
- Defizite aufarbeiten; Leistungsschwächen mildern; Stärkerer hilft Schwächerem; Förderunterricht; Ausgleich von Defiziten; auf Bedürfnisse d. Kinder individuell eingehen; Unterstützung, wo nötig; helfen, wenn sich jemand nicht auskennt
- Kinder sollen dem Unterricht folgen können; in der Schule lernen (nicht zu Hause); vergewissern, ob jeder alles verstanden hat; nachfragen dürfen
- kein zu hoher Leistungsdruck; Überforderung vermeiden; Aufgaben, die nicht unterfordern

Unterricht:

Eigenschaften/Voraussetzungen des Unterrichts:

- klar, strukturiert, organisiert; gut vorbereitet; übersichtlich; nachvollziehbar; verständlich
- anschaulich; altersgerecht; lustig, humorvoll; Interesse und Neugierde sowie Spaß und Freude am Lernen weckend; herausfordernd; interessant; ruhig; Disziplin; praxisbezogen, realitätsnah; fächerübergreifend; aktuell, zeitgemäß; lebendig; konzentriert, aufmerksam; pünktlich; abwechslungsreich; spannend gestaltet; spielerisch
- positiver Umgang mit Fehlern von Kindern; über Fehler sprechen (aus Fehlern lernen dürfen); Sicht zur Tafel und zum Lehrer ermöglichen; Sinn des Lernens erläutern; offenes Ohr für Probleme der Kinder; Stoff/Inhalte verständlich, gut und in Ruhe erklären; Aufgabenstellungen klar und nachvollziehbar darstellen; Kinder dürfen Fragen stellen (keine dummen Fragen möglich)
- Sinnvolle(r)/praktische(r) Inhalte/Lehrstoff: lebensnah; fächerübergreifend; zeitgemäß; aktuell
- gute Vorbereitung auf Tests, Schularbeiten; Lernziele erreichen
- verschiedene Zusatzangebote: Wahl an Freifächern

Methoden/Aktivitäten im Unterricht:

- mit allen Sinnen lernen; Beispiele geben; berufsorientiertes Lernen; praktisch Lernen (in die Natur); Gruppen- und Teamarbeit; über Filme diskutieren, Diskussionen; Anschauungsmaterial einbringen; Projektarbeit; Teamteaching; Leistungen kontrollieren; Gliederung des Merkstoffs; Lehrausgänge; Nutzung moderner Medien, Lehrmitteln und Technik (Netbooks, Computer); Mind-Map; Wiederholen; Referate; Plakate; offenes Lernen; interessant; verständlich und altersgerecht (nicht trocken) vermitteln; neue Ideen einbringen (offen gegenüber neuen Lernformen und Methoden); Gruppenarbeiten; Spiele; Projekttag; Sportwochen; Freiarbeit; ausreichend Pausen und Bewegung dazwischen

Ablauf des Unterrichts:

Rahmenbedingungen schaffen, Freiräume lassen; aktive Beteiligung der Kinder; nicht ewig sitzen; Kinder sind selbst aktiv; Kinder sollen mitgestalten, sich einbringen können, zum Forschen und Probieren angeregt werden; selbstständiges/eigenverantwortliches Lernen

Räumlichkeiten/Ausstattung:

- gute U-Mittel und Lehrmaterialien; technische Ausrüstung, gute Infrastruktur; moderne Technik, Medien; Bibliothek; Computer; kinderfreundliche Einrichtung (Möbel, Sofa, Sessel, Kästen etc.); Klassen: (genug Platz, Raum; freundlich; hell; groß; schön; sauber; ordentlich; farbenfroh, kein Einheitsbrei; Raumtemperatur/Frischlufte
- Rückzugsmöglichkeiten (Pausenraum, lehrerfreie Zone)

Leistungsbeurteilung/Benotung:

- angemessen; gerecht, fair,
 - nicht nur Schularbeits(SA)-Noten bewerten; mehr Stundenwiederholungen; viele Aspekte miteinbeziehend (mehr Mitarbeit, nicht nur Tests und SA)
 - SA und Tests gut aufteilen, SA und Tests zeitlich gut abstimmen
- alternative Rückmeldung auf Leistung (außer Noten)

örtliche Nähe/gute Erreichbarkeit der Schule (Öffis etc.)

1. Bitte beschreiben Sie auf den folgenden Zeilen, wenn Sie zu bestimmten Themenbereichen oben an der Schule Ihres Kindes/Ihrer Kinder Probleme bzw. Herausforderungen sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft.

Bitte formulieren Sie auf eine für Außenstehende nachvollziehbare Weise!

Wenn der Platz auf den Zeilen nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes schreiben.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Nur für Personen, welche die Zeilen frei gelassen haben!

- ☐ Ich sehe zu den genannten Themenbereichen keine Probleme oder Herausforderungen bzw. keinen Bedarf Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

3. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an!

Ich habe alle zwei Fragebögen (heute und das letzte Mal) ausgefüllt:

☐ ja ☐ nein

4. Ich bin Klassenelternvertreter: ☐ ja ☐ nein

5. Mein Kind geht in die:

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b | ☐ 1c | ☐ 1M |
| ☐ 2a | ☐ 2b | ☐ 2c | ☐ 2M |
| ☐ 3a | ☐ 3b | ☐ 3c | ☐ 3M |
| ☐ 4a | ☐ 4b | ☐ 4c | ☐ 4M |

6. Bitte nur Eltern ausfüllen, deren Kinder in eine 1. Klasse gehen:

Teilen Sie uns bitte noch die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens Ihres Kindes mit.

Wir benötigen die Angaben nur, um die Ergebnisse dieses Prozesses mit den Ergebnissen eines anderen Teilprojekts, zu dem Sie bereits befragt wurden/noch befragt werden, verbinden zu können.

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM entweder persönlich dem Klassenvorstand Ihres Kindes/Ihrer Kinder zu übergeben oder über Ihr Kind/Ihre Kinder dem Klassenvorstand zukommen zu lassen!

Wir werden Ihnen demnächst über Ihr Kind/Ihre Kinder den dritten Fragebogen übermitteln lassen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Fragebogen:

Lieber Hr. Kollege! Liebe Fr. Kollegin!

Was ist bisher geschehen?

- Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren. Ihre zahlreichen Angaben stellen die Grundlage für die zweite Befragungsrunde dar.

Worum geht es in der 2. Befragungsrunde?

Sie sehen auf der nächsten Seite eine Auflistung von Themenbereichen, welche von den KollegInnen in der ersten Befragungsrunde zu den einzelnen Fragen aufgeworfen wurden. Nun geht es darum, Bereiche an Ihrer Schule aufzuspüren, in denen es sich lohnen würde, Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Dafür haben Sie in der 2. Befragungsrunde die Möglichkeit mitzuteilen, **wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**. Ihre Angaben werden dann in die Erstellung des nächsten Fragebogens einfließen und bleiben selbstverständlich anonym.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

- Lesen Sie sich die angeführten Themenbereiche gut durch!
- Formulieren Sie auf den leeren Zeilen zu Punkt 1, **wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**.
- **Hinweis:** Wenn Sie zu keinen der genannten Themenbereiche Probleme oder Herausforderungen sehen bzw. aus Ihrer Sicht kein Bedarf besteht, in einem der genannten Bereiche Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen, teilen Sie das bitte mit, indem Sie die Zeilen frei lassen und bei Punkt 2 das Kästchen ankreuzen.
- Unabhängig davon, ob Sie bisher mitgewirkt haben oder nicht, machen Sie mit! Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

Die Themenbereiche auf der nächsten Seite haben sich aus der ersten Befragungsrunde über Erwartungen an gute Schule und Unterricht herauskristallisiert.

Themenbereiche:

Vermittlung, Erlernen und Ausbilden von (Allgemein)-Bildung, Wissen, Arbeitstechniken, Fachbildung (u.a. D,E,M), Fähigkeiten und Fertigkeiten, Schlüsselqualifikationen
Vorbereitung auf Beruf, weiterführende Schule, Leben, Zukunft Gesellschaft (soz. Aufstieg ermöglichen)
Erziehung: Werte, Normen, Haltungen vermitteln; Persönlichkeitsbildung (Charakterbildung, Selbstständigkeit von Schülern fördern); Sozialkompetenz (Teamfähigkeit, Benehmen im Umgang mit anderen, Klassengemeinschaft, Gemeinschaftserleben vermitteln, erlernen); Vorbild sein
Differenzierung/Individualisierung: individuelle Förderung; Unterstützung und Begleitung in Fachlichem und Persönlichem
Atmosphäre/Klima: Wertschätzung; Zusammenhalt; Gesprächsbereitschaft; Hilfsbereitschaft; Teamfähigkeit innerhalb des Kollegiums; Kommunikationskultur; Verhältnis, Umgang, Respekt von Schülern, Lehrern, Eltern zueinander und untereinander; Zusammenwirken, Zusammenarbeiten, Teamgeist, Miteinander in der Schule;
Ausstattung: ausreichend und brauchbare U-Mittel, Materialien, Medien; (techn.) Ausstattung; Fachliteratur, PCs, Geräte etc.
Platz/Raum: ausreichend Platz/Raum zum Arbeiten, Lehren und Lernen; anregende Lehr-Lernumgebung
zeitliche und finanzielle Ressourcen: z. B.: für: kleine Gruppen; Beratungs- und Besprechungsstunden; Zusatzqualifikationen; Weiterbildung
Rahmenbedingungen/Lernumgebungen schaffen für (selbstständiges) Lernen und Erziehen der Schüler
Nebenjobs: Administrative Tätigkeiten, Organisation, Papierkram, Schulentwicklung
Lernerfolg
Methoden/Aktivitäten im Unterricht: Vielfalt an, Abwechslung von, Kreativität an Methoden; Ansprechen verschiedener Lerntypen; Wiederholen; Lehrausgänge; Experten holen; Bewegungs- und Ruhe-Phasen; Einbeziehung aller; über Fehler kommunizieren
Voraussetzungen/Ablauf/Eigenschaften des Unterrichts: Planung, Vorbereitung des Unterrichts; funktionierende technische Geräte etc.
Lehrer: Engagement, Motivation; fachliche und soziale Kompetenz (geprüfte Fächer!); Freude bei Vermittlung; spontane Empathiefähigkeit in verschiedenen U-Situationen
Schüler zeigen Interesse, Freude am Lernen, stellen Fragen, wollen arbeiten, arbeiten selbstständig und selbsttätig, zeigen aktive Mitarbeit, sind diszipliniert, selbsttätig, eigenverantwortlich, teamfähig

1. Bitte beschreiben Sie auf den folgenden Zeilen, wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft.

Bitte formulieren Sie auf eine für Außenstehende nachvollziehbare Weise!

Wenn der Platz auf den Zeilen nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes schreiben.

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Nur für Personen, welche die Zeilen frei gelassen haben:

- ☐ Ich sehe zu den genannten Themenbereichen keine Probleme oder Herausforderungen bzw. keinen Bedarf Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

3. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an!

Ich habe alle zwei Fragebögen (heute und das letzte Mal) ausgefüllt:

- ☐ ja ☐ nein

4. Ich bin LehrerIn seit:

- ☐ 0-5 Jahren ☐ 10-19 Jahren ☐ 30 Jahren und länger
☐ 6-9 Jahren ☐ 20-29 Jahren

5. Meine Funktion in der Schule:

- ☐ klassenführend ☐ nicht klassenführend

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen in das Kuvert zu stecken und bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer zu werfen.

Wir werden Ihnen bald den 3. Fragebogen übermitteln.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Fragebogen:

Sehr geehrter Hr. Direktor!

Was ist bisher geschehen?

- Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren. Ihre Angaben stellen die Grundlage für die zweite Befragungsrunde dar.

Worum geht es in der 2. Befragungsrunde?

Sie sehen auf der nächsten Seite die Themenbereiche, welche Sie in der ersten Befragungsrunde zu den einzelnen Fragen aufgeworfen haben. Nun geht es darum, Bereiche an Ihrer Schule aufzuspüren, in denen es sich lohnen würde, Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Dafür haben Sie in der 2. Befragungsrunde die Möglichkeit mitzuteilen, **wenn Sie zu einzelnen Themen, die Sie aufgeworfen haben, Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft.** Ihre Angaben werden dann in die Erstellung der nächsten Fragebögen einfließen.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

- Lesen Sie sich nochmals die von Ihnen angeführten Themenbereiche durch!
- Formulieren Sie auf den leeren Zeilen zu Punkt 1, **wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft.**
- **Hinweis:** Wenn Sie zu keinen der von Ihnen genannten Themenbereiche Probleme oder Herausforderungen sehen bzw. aus Ihrer Sicht kein Bedarf besteht, in einem der genannten Bereiche Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen, teilen Sie das bitte mit, indem Sie die Zeilen frei lassen und bei Punkt 2 das Kästchen ankreuzen.

Themenbereiche:

Umfassende Bildung und Ausbildung der Kinder
Rahmenbedingungen schaffen, dass Unterricht und Erziehung in bestmöglichen Dosen geschehen können. Entwicklung von Perspektiven und Projekten zur Zukunft der Schule gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen.
Klima im Kollegium/Klima zwischen Lehrern, Direktor, Schülern, Eltern und der Gemeinde: Wertschätzung, Zusammenhalt, Gesprächsbereitschaft, Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit innerhalb des Kollegiums; Kommunikationskultur (klare Verantwortlichkeiten, Direktiven), kompetentes Lehrerteam
Zukunftsorientiertes, differenziertes, organisiertes selbstständiges Arbeiten der Schule

1. Bitte beschreiben Sie auf den folgenden Zeilen, wenn Sie zu den von Ihnen aufgeworfenen Themen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft. Bitte formulieren Sie auf eine für Außenstehende nachvollziehbare Weise!

Wenn der Platz auf den Zeilen nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes schreiben.

[illegible]

2. Nur, falls Sie die Zeilen frei gelassen haben:

- ☐ Ich sehe zu den genannten Themenbereichen keine Probleme oder Herausforderungen bzw. keinen Bedarf Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

3. Ich bin DirektorIn seit:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ 0-5 Jahren | ☐ 6-9 Jahren |
| ☐ 10-15 Jahren | ☐ 15 Jahren und länger |

4. Ich bin vom Unterricht freigestellt:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| ☐ ja | ☐ nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen in das Kuvert zu stecken und bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer zu werfen.

Wir werden Ihnen bald den 3. Fragebogen übermitteln lassen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

HALLO! Heute kannst du mir sagen, was dir in der Schule nicht so passt!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Das letzte Mal haben du und die anderen Schüler mir gesagt, was euch an einer Schule wichtig ist. Dabei habt ihr kluge Sachen aufgebracht, die in diesem Fragebogen berücksichtigt sind!

Was will ich diesmal von dir:

Sag mir, welche Probleme oder Schwierigkeiten du an deiner Schule siehst, was dir hier an deiner Schule nicht so gefällt, was dir gegen den Strich geht.

Es gibt keine falschen Antworten und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Auch die Rechtschreibung spielt keine Rolle. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst.

Ich freue mich über alle, die mir ihre Meinung sagen!

Achtung! Gehe so vor:

1. Lies dir alle Themen in den Sprechblasen mal durch und denke darüber nach!



2. Wenn du zu einem Thema in den Sprechblasen ein Problem hast oder Schwierigkeiten siehst, schreibe das bitte auf die Zeilen.



3. Schreibe zu den Sprechblasen, zu denen du was sagen möchtest.

Falls es zu manchen Sprechblasen für dich nichts zu sagen gibt, kein Problem, lass die Zeilen einfach frei!



Wenn du zu keinem Thema in den Sprechblasen ein Problem siehst oder Schwierigkeiten hast, lass alle Zeilen frei, kreuze bei Frage 8 das Kästchen an und beantworte die Fragen 9 - 13.

4. Wenn du fertig bist, gib den Fragebogen einfach bei meinen Freunden ab.



Hinweis! Falls der Platz auf den Linien nicht ausreicht, benütze bitte die Rückseite des Blattes.
Nun kannst du beginnen:

1

Ihr Schüler erwartet von Schule und seht den Sinn von Schule darin

- **etwas zu lernen** (Interessantes, Sinnvolles, gut zu lernen und schlauer zu werden)
- **auf das Leben und die Zukunft gut vorbereitet zu werden** (leichter einen Beruf, eine Lehre bekommen, auf eine weiterführende Schule gehen zu können)
- **Lernerfolg zu haben:** am Ende viel Wissen haben und gebildeter sein; gute Noten und gutes Zeugnis haben, leichter HÜ erledigen können
- ausreichend **Sport und Bewegung** zu haben.

Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme?

Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

2

Für eine gute Schule, in der ihr euch auch wohl fühlt, sind für euch Schüler **gute Lehrer** wichtig (nette; hilfsbereite; geduldige und unterstützende, wenn ihr etwas nicht versteht; gut im Fach; humorvolle; faire; nicht zu strenge, aber die sich durchsetzen können; die Schüler gut behandeln)

Lehrer, die gut und genau erklären, bei denen ihr etwas versteht, bei denen ihr Fragen stellen dürft.

Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme? Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.



.....

.....

.....

3



Von einer guten Schule, in der ihr euch auch wohl fühlt, erwartet ihr **eine gute Stimmung und eine angenehme, höfliche Atmosphäre** (Freunde zu treffen und zu finden; Spaß zu haben; Respekt und Verständnis; dass alle zusammenarbeiten und hilfsbereit sind; keine Gewalt; dass niemand wegen Aussehen, Sprache oder weil er etwas falsch macht geärgert oder ausgelacht wird; angenehme Lautstärke)

Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme? Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.

.....

.....

4



In einer guten Schule, in der ihr euch auch wohl fühlt, sind für euch eine **gute Ausstattung und die Räumlichkeiten** wichtig:

- helle, bunte, saubere, freundliche, schöne, große, moderne, gemütliche Schule und Klassenräume; viel Platz; Hof
- Bibliothek (Bücher); schöne Sessel und Tische; Essen und Trinken (Buffet, Automat); Spinde; es sollen viele Sachen zur Verfügung stehen; Möglichkeiten zum Spielen; großer Turnsaal (mit Toren für Fußball)

Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme? Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.

.....

.....

.....

5

In einer guten Schule, in der ihr euch auch wohl fühlt, sind euch **der Stundenplan, die Pausen- und Freistundenordnung** wichtig. Wichtig ist euch auch, welche Räume zum Nutzen und Möglichkeiten zum Beschäftigen ihr in den Pausen und Freistunden habt.

Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme? Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.



.....

.....

.....

6

Ihr meint, dass ein **guter Unterricht**, bei dem ihr etwas lernt, lehrreich; spannend; unterhaltsam; abwechslungsreich; deutlich; lustig/nicht zu ernst; interessant; nicht zu schwierig sein soll

Ihr meint, dass in einem **guten Unterricht**, bei dem ihr viel lernt, Bestimmtes gemacht werden soll:

z.B.: alles aufgeschrieben wird und zu Hause durchgelesen werden kann, Filme angesehen werden, der Lehrer Fragen stellt; Referate gemacht werden; Sachen mitgebracht werden; Texte gelesen und Lernspiele gemacht werden; in die Bibliothek gegangen wird; Ausflüge gemacht werden; etc.

Ihr meint, dass für **einen guten Unterricht**, bei dem ihr viel lernt, Bestimmtes gewährleistet sein soll:

z.B.: nicht gestört wird; alle still, ruhig, brav sind und zuhören; aufgepasst und mitgearbeitet wird; niemand raus- und herumschreit; ausreichend geübt und wiederholt wird; es ein pünktliches Ende gibt; nicht nur geschrieben und auswendig gelernt wird; der Nachbar leise gefragt werden darf, so dass man nicht stört; die Schrift des Lehrers lesbar ist; wenn ihr etwas erzählt bekommt, gefragt werdet und dann geprüft werdet; wenn es nicht zu viele U-Stunden sind; wenn ihr mitkommt, es versteht; ihr euch konzentrieren könnt; ihr viel lernen wollt, ihr gut zuhört; der Lernstoff gut und brauchbar ist.



Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten? Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme? Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.

7

Damit ihr euch in einer Schule wohl fühlt und dass eine Schule für euch gut ist, sollen **angemessene Leistungen verlangt und diese angemessen überprüft werden (Tests, HÜ, Schularbeiten)**
Siehst du da an deiner Schule Schwierigkeiten?
Gibt es da an deiner Schule bestimmte Probleme?

Wenn ja, bitte beschreibe das auf den folgenden Zeilen.



8

ACHTUNG!!! Frage 8 nur für Schüler, die alle Zeilen frei gelassen haben!



Bitte kreuze das für dich Zutreffende an!

☐ Ich sehe zu keinem Thema in den Sprechblasen Probleme oder Schwierigkeiten.

9

Ich gehe in die folgende Klasse:

☐ 1a

☐ 1b

☐ 2a

☐ 2b

☐ 3a

☐ 3b

☐ 4a

☐ 4

10 Ich bin Klassensprecher: ☐ ja ☐ nein

11 Wie oft hast du bisher mitgewirkt? Bitte kreuze das für dich Zutreffende an!

Ich habe alle zwei Fragebögen (heute und das letzte Mal) ausgefüllt:

☐ ja ☐ nein

12

**ACHTUNG!!! Nur für
Schüler der 1. Klassen!**

Die ersten zwei Buchstaben deines Vornamens:

1. Buchstabe

2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens:

1. Buchstabe

2. Buchstabe

Danke fürs
Mitmachen!
Ich freue mich schon
auf das nächste Mal!

Liebe Grüße

Friedolin



Fragebogen:

Liebe Eltern! Liebe Erziehungsberechtigte!

Was ist bisher geschehen?

- Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht (für Ihr Kind) zu formulieren. Ihre zahlreichen Angaben stellen die Grundlage für die zweite Befragungsrunde dar.

Worum geht es in der 2. Befragungsrunde?

Sie sehen ab der nächsten Seite eine Auflistung von Themenbereichen, welche von den Eltern in der ersten Befragungsrunde aufgeworfen wurden. Nun geht es darum, Bereiche an der Schule Ihres Kindes/Ihrer Kinder aufzuspüren, in denen es sich lohnen würde, Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Dafür haben Sie in der 2. Befragungsrunde **die Möglichkeit mitzuteilen, wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes/Ihrer Kinder sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**. Ihre Angaben werden dann in die Erstellung des nächsten Fragebogens einfließen und bleiben selbstverständlich anonym.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

- Lesen Sie sich die angeführten Themenbereiche unten gut durch!
- Formulieren Sie auf den leeren Zeilen zu Punkt 1, **wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes/Ihrer Kinder sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**.
- **Hinweis:** Wenn Sie zu keinen der genannten Themenbereiche Probleme oder Herausforderungen sehen bzw. aus Ihrer Sicht kein Bedarf besteht, in einem der genannten Bereiche Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen, teilen Sie das bitte mit, indem Sie die Zeilen zu Punkt 1 frei lassen und bei Punkt 2 das Kästchen ankreuzen.
- Unabhängig davon, ob Sie bisher mitgewirkt haben oder nicht, machen Sie mit! Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

Die Themenbereiche auf der nächsten Seite haben sich aus der ersten Befragungsrunde über Erwartungen an gute Schule und Unterricht herauskristallisiert.

Themenbereiche:

Bildung, Lernen, Allgemeinbildung, Ausbildung: Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln; Kinder sollen etwas lernen, sich fortbilden, gut, leicht, gerne lernen; Kindern viel beibringen; Grundwissen vermittelt bekommen; zeitgerechte Ausbildung; Wissen für alltägliches Leben; das Wissen dem Lehrplan entsprechend vermittelt bekommen; fachliche Grundlagen; Lernstoff beibringen

gute Vorbereitung auf Berufsausbildung, Beruf, weiterführende Schulen, Studium, auf das Leben; gute Bildung für die Zukunft; Lernen fürs Leben

Lehrer-(Persönlichkeit):

- freundlich sein zu den Kindern; unterstützend sein (sich kümmern); Kinder ernst nehmen (offenes Ohr für Kinder); auf Kinder eingehen können (Einfühlungsvermögen); Verständnis für die Lage des Kindes (verständnisvoll); Akzeptanz der Kinder
- ein bisschen streng sein, nicht zu streng
- Vorbild, Autorität, Vertrauensperson sein (mit Erfahrung, Ausstrahlung)
- modern; gut; geduldig; vorbereitet; professionell; engagiert (Freude am Lernen vermitteln); (psychisch) ausgeglichen; flexibel; hilfsbereit; fair; nett; aufgeschlossen; zugänglich
- kompetent, gut ausgebildet; sich durchsetzen können; mit klarer, deutlicher Sprache; gut erklären können (Bereitschaft etwas solange zu erklären, bis es jedes Kind versteht); den Beruf gern machen (interessiert an ihrem Fach)

Atmosphäre/Zusammenarbeit/Kontakte:

- gutes Verhältnis, gute Zusammenarbeit und gute Kontakte zwischen Lehrern, Schülern und Eltern untereinander und miteinander: Verhältnis/Umgang Lehrer-Schüler (Vertrauen, freundliche und höfliche Lehrer und Mitschüler, kein Ausnützen der Machtposition, Respekt zwischen L und S, ernst genommen werden, gute Betreuung der Kinder (Lehrer nehmen sich um Schüler an bei Problemen, Obhut)
 - Gerechtigkeit, Fairness, gleiche Rechte und Behandlung für alle Schüler
 - angstfrei, keine Gewalt, kein Mobbing
 - Spaß haben; lustig; persönlich; sozial; verständnisvoll; gut; freundlich
 - wertschätzender Umgangston; Kinder sollen sich wohlfühlen; gern zur Schule gehen
 - Gemeinschaft, soziales Verhalten, Benehmen (sich gegenseitig helfen)
- Zusammengehörigkeitsgefühl, soziales, positives Miteinander; Toleranz gegenüber allen gleichermaßen (alle Nationalitäten gleich behandeln)

Fordern und Fördern:

- In Fähigkeiten/Talenten gefördert werden, Stärken ausbauen; auf Stärken eingehen
- (Lern-)Schwächen erkennen und darin unterstützen, Förderunterricht für Lernschwache; Eingehen auf lernschwache Kinder
- Lernen lehren; Neugierde wecken; Betreuung, individuelles Eingehen auf Bedürfnisse der Kinder; Unterstützung der Kinder beim Lernen; Probleme frühzeitig erkennen; loben und fördern (Leistungen würdigen); Schüler trauen sich fragen; keine Über- und Unterforderung

Räumlichkeiten/Ausstattung:

- angenehme, freundliche, helle, bunte Räume; gemütlich; sauber; ordentlich; gepflegt; mit den Kindern und für die Kinder Schule gestalten; Kosten sparen (Wiederverwendung der Bücher); mit Pflanzen, Bildern
- Spinde (eigenes Fach für jedes Kind); moderne, körpergerechte Schreibtische und Sessel, Aufenthaltsräume; Ruhezone; Rückzugsmöglichkeit; in der Pause ins Freie gehen; manches Angebot für die Pause; Buffet (mit gesunder Ernährung); moderne Technik; funktionierende Heizung

Unterricht:

Eigenschaften des Unterrichts: lebendig; streng; interessant; nicht trocken; kindgerecht; fächerübergreifend, praxisnah; abwechslungsreich gestaltet (Abwechslung auch zwischen geistiger und körperlicher Anforderung); motivierend (anregend zur Mitarbeit); aufklärend; flexibel; aktiv; informativ; spannend; zielstrebig; unterhaltsam; innovativ

Voraussetzungen für den Unterricht:

- kleine Klassen/kleine Gruppen; Schülerzusammensetzung in den Klassen
- gute Mischung aus Spaß und Ernst (Spaß machen und dabei was lernen)
- klare Arbeitsaufgaben und Zielvorgaben; klar strukturiert; gut verständlich; aufgelockert mit (praktischen) Übungen; kein Lärm
- angepasst an die Schüler(gruppe); jedes Kind soll mitkommen (den Stoff verstehen); respektvoller Umgang; genug Zeit für Fragen; Miteinbeziehung der Kinder; alle Sinne ansprechend; an altersentsprechende Konzentrationszeiten halten

Methoden/Aktivitäten im Unterricht/Unterrichtsfächer:

- Gruppenarbeiten; Anleitung zur Selbsthilfe; Anschauungsmaterial; Einsatz moderner Medien; Kinder probieren, versuchen, entdecken selbst; Interesse wecken; nach Interessen fragen; praktisch-nicht nur aus Büchern lernen; kein Vortragen des Stoffes; Eigenaktivität fördern; learning by doing; praxisnahe Ausflüge; Auflockerungsübungen dazwischen; Wiederholen; Projekte
- Bewegung und Sport; Englisch; Bewegungsfreiraum; Sportwochen; Ausflüge; Sprachwochen; Projektwochen

Lernen im Unterricht und nicht zu Hause: nicht zu viel lernen (auch Freizeit ist wichtig); keine Nachhilfe nötig; HÜ sollen Kinder selbst machen können

Lernstoff/Lerninhalt: lernen, was man (für später) braucht (Sinnvolles lernen); nicht zu schnell durchgehen; Schulstoff interessant und kindgerecht gestalten und aufbereiten; Lehrplan einhalten

Erziehung/Vermitteln von Werten und sozialer Kompetenz: zum Elternhaus ergänzende Erziehung; Persönlichkeitsbildung; Wertevermittlung; sozial eingliedern; soziales Denken und Handeln, soziale Kompetenz vermitteln; Kameradschaft; Anständigkeit; Respekt; Selbstständigkeit; Gerechtigkeit; Disziplin; Ordnung; Verantwortung; Anstand

Erfolg/Lernerfolg: Motivation für weiteren Lebensweg mitgeben; Unterrichtsertrag, -ergebnis, -ziele; Durchblick bekommen; Unterrichtsinhalte erzählen können; Kinder lernen von allein

Disziplin:

diszipliniert; anständiges, gutes Benehmen der Kinder; auf Klassengemeinschaft achten; Konsequenzen bei Fehlverhalten und Gewalt; Rechte für Pädagogen bei Fehlverhalten von Kindern; Strenge; angemessene Lautstärke; klare Richtlinien

guter Ruf der Schule: positive Erfahrung anderer Eltern und im Bekanntenkreis

1. Bitte beschreiben Sie auf den folgenden Zeilen, wenn Sie zu bestimmten Themenbereichen oben an der Schule Ihres Kindes/Ihrer Kinder Probleme bzw. Herausforderungen sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft.

Bitte formulieren Sie auf eine für Außenstehende nachvollziehbare Weise!

Wenn der Platz auf den Zeilen nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes schreiben.

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Nur für Personen, welche die Zeilen frei gelassen haben!

- ☐ Ich sehe zu den genannten Themenbereichen keine Probleme oder Herausforderungen bzw. keinen Bedarf Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

3. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an!

Ich habe alle zwei Fragebögen (heute und das letzte Mal) ausgefüllt: ja ☐ nein ☐

4. Ich bin Klassenelternvertreter: ☐ ja ☐ nein

5. Mein Kind geht in die:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b |
| ☐ 2a | ☐ 2b |
| ☐ 3a | ☐ 3b |
| ☐ 4a | ☐ 4b |

6. Bitte nur Eltern ausfüllen, deren Kinder in eine 1. Klasse gehen:

Teilen Sie uns bitte noch die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens Ihres Kindes mit.

Wir benötigen die Angaben nur, um die Ergebnisse dieses Prozesses mit den Ergebnissen eines anderen Teilprojekts, zu dem Sie bereits befragt wurden/noch befragt werden, verbinden zu können.

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM entweder persönlich dem Klassenvorstand Ihres Kindes/Ihrer Kinder zu übergeben oder über Ihr Kind/Ihre Kinder dem Klassenvorstand zukommen zu lassen!

Wir werden Ihnen demnächst über Ihr Kind/Ihre Kinder den dritten Fragebogen übermitteln lassen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Fragebogen:

Lieber Hr. Kollege! Liebe Fr. Kollegin!

Was ist bisher geschehen?

- Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren. Ihre zahlreichen Angaben stellen die Grundlage für die zweite Befragungsrunde dar.

Worum geht es in der 2. Befragungsrunde?

Sie sehen auf der nächsten Seite eine Auflistung von Themenbereichen, welche von den KollegInnen in der ersten Befragungsrunde zu den einzelnen Fragen aufgeworfen wurden. Nun geht es darum, Bereiche an Ihrer Schule aufzuspüren, in denen es sich lohnen würde, Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Dafür haben Sie in der 2. Befragungsrunde die Möglichkeit mitzuteilen, **wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**. Ihre Angaben werden dann in die Erstellung des nächsten Fragebogens einfließen und bleiben selbstverständlich anonym.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

- Lesen Sie sich die angeführten Themenbereiche gut durch!
- Formulieren Sie auf den leeren Zeilen zu Punkt 1, **wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**.
- **Hinweis:** Wenn Sie zu keinen der genannten Themenbereiche Probleme oder Herausforderungen sehen bzw. aus Ihrer Sicht kein Bedarf besteht, in einem der genannten Bereiche Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen, teilen Sie das bitte mit, indem Sie die Zeilen frei lassen und bei Punkt 2 das Kästchen ankreuzen.
- Unabhängig davon, ob Sie bisher mitgewirkt haben oder nicht, machen Sie mit! Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

Die Themenbereiche auf der nächsten Seite haben sich aus der ersten Befragungsrunde über Erwartungen an gute Schule und Unterricht herauskristallisiert.

Themenbereiche:

Vermittlung von (Grund-) und (Fach-)Wissen/ (Allgemein)Bildung/ Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten
Vorbereitung auf Beruf/weiterführende Schule/Leben
Erziehung/Vermitteln von Werten, Einstellungen und sozialer Kompetenz: soziale Fähigkeiten, soziales Verhalten in einer Gemeinschaft, Umgangsformen; Herzensbildung, Vermeidung von Gewalt, Rücksichtnahme, Selbstwertgefühl stärken; Hilfe bei der Persönlichkeitsentwicklung (Verantwortungsbewusstsein, Eigenständigkeit, kritisches Denken, positive Einstellung zum Leben)
Atmosphäre/Klima: gutes, respektvolles Arbeitsklima, Wertschätzung und Anerkennung der Arbeitsleistung; Unterstützung; freundlicher, höflicher Umgangston; Achtsamkeit; gute, verlässliche Zusammenarbeit und gute Beziehung bzw. Kommunikation zwischen E-S-L und der Leitung; Arbeitsfreude bei S und L; Lust auf Veränderungen fördern
Fördern: Freude am Fach vermitteln, Kinder auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden unterstützen; vertrauensvolle Ansprechperson für die Kinder sein; „Elternersatz“ sein
Lehrer: fachlich kompetent, verständnisvoll, ruhig und gelassen; die gut erklären können; die Kinder ernst nehmen
Unterrichtsziele/Ergebnisse und Ertrag: Spaß, Freude und Neugier wecken/erhalten; gute Leistungen der Schüler; Interesse und Aufmerksamkeit der Kinder
Ablauf/Methodik/Aktivitäten im Unterricht: ruhig; sinnbezogene und abwechslungsreiche Gestaltung; Anteil an Selbsttätigkeit der Schüler; Disziplin; klare Regeln, für deren Einhaltung gesorgt wird; kleine Gruppengrößen
Ausstattung/Räumlichkeiten: geeigneter Arbeitsplatz; Computer (Internetzugang); Unterrichtsmaterialien; genügend und gut ausgestattete (Klassen-)Räume

1. Bitte beschreiben Sie auf den folgenden Zeilen, wenn Sie zu einzelnen Themen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft.

Bitte formulieren Sie auf eine für Außenstehende nachvollziehbare Weise!

Wenn der Platz auf den Zeilen nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes schreiben.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Nur für Personen, welche die Zeilen frei gelassen haben:

- ☐ Ich sehe zu den genannten Themenbereichen keine Probleme oder Herausforderungen bzw. keinen Bedarf Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

3. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an!

Ich habe alle zwei Fragebögen (heute und das letzte Mal) ausgefüllt:

- ☐ ja ☐ nein

4. Ich bin LehrerIn seit:

- ☐ 0-5 Jahren ☐ 10-19 Jahren ☐ 30 Jahren und länger
☐ 6-9 Jahren ☐ 20-29 Jahren

5. Meine Funktion in der Schule:

- ☐ klassenführend ☐ nicht klassenführend

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen in das Kuvert zu stecken und bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer zu werfen. Wir werden Ihnen bald den 3. Fragebogen übermitteln.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Fragebogen:

Sehr geehrter Hr. Direktor!

Was ist bisher geschehen?

- Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren.
- Worum geht es in der 2. Befragungsrunde?

Nun geht es darum, Bereiche an Ihrer Schule aufzuspüren, in denen es sich lohnen würde, Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Dafür haben Sie in der 2. Befragungsrunde die Möglichkeit mitzuteilen, **wenn Sie zu bestimmten Bereichen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**. Ihre Angaben werden dann in die Erstellung der nächsten Fragebögen einfließen.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

- Formulieren Sie auf den leeren Zeilen zu Punkt 1, **wenn Sie zu einzelnen Bereichen Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule sehen, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft**.
- **Hinweis:** Wenn Sie keine Probleme oder Herausforderungen sehen bzw. aus Ihrer Sicht kein Bedarf besteht, Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen, teilen Sie das bitte mit, indem Sie die Zeilen frei lassen und bei Punkt 2 das Kästchen ankreuzen.

1. Bitte beschreiben Sie auf den folgenden Zeilen, wenn es aus Ihrer Sicht bestimmte Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule gibt, bzw. wenn etwas aus Ihrer Sicht nicht optimal ist oder läuft. Bitte formulieren Sie auf eine für Außenstehende nachvollziehbare Weise!

Wenn der Platz auf den Zeilen nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes schreiben.

[illegible]

2. Nur, falls Sie die Zeilen frei gelassen haben:

- ☐ Ich sehe keine Probleme oder Herausforderungen bzw. keinen Bedarf
Entwicklungen anzustoßen und/oder Veränderungen herbeizuführen.

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

3. Ich bin DirektorIn seit:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ 0-5 Jahren | ☐ 6-9 Jahren |
| ☐ 10-15 Jahren | ☐ 15 Jahren und länger |

4. Ich bin vom Unterricht freigestellt:

- ☐ ja ☐ nein

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen in das Kuvert zu stecken und bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer zu werfen.

Wir werden Ihnen bald den 3. Fragebogen übermitteln.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Hallo! Hier bin ich wieder!
Euer Friedolin! Geht's
 euch gut?



Das letzte Mal haben du und die anderen Schüler mir gesagt, worin ihr an eurer Schule Probleme oder Schwierigkeiten seht, was euch nicht so gefällt, was euch gegen den Strich geht. Dabei habe ich festgestellt, dass ihr eigentlich sehr zufrieden mit eurer Schule seid. Dennoch habe ich die wichtigsten Dinge zusammengefasst und gesammelt, wo ihr Probleme seht.

Was will ich diesmal von dir:

Kreuze an, ob und wie sehr du den Problemaussagen in der Tabelle zustimmst.

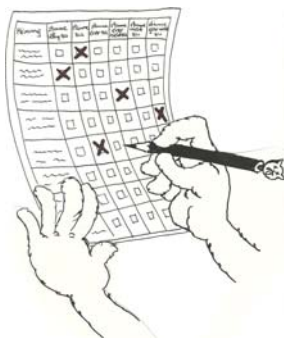
Es gibt keine falschen Antworten und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst.

Achtung! So funktioniert's:

1) Lies dir die Probleme durch.



Hmm?



2) Kreuze an wie sehr du diesen Problemen zustimmst oder ob sie für dich eine Rolle spielen! Mach immer nur ein Kreuz in einer Zeile.

3) Gib den ausgefüllten Fragebogen bei meinen Freunden ab!



Nun kannst du beginnen:

Mach immer nur ein Kreuz in einer Zeile!



	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. Die Tests sind zu schwierig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Es gibt zu viel körperliche Gewalt (Prügeleien, Schlägereien, Raufereien) zwischen den Schülern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Meine Lehrer haben keinen Humor oder machen zu wenig Spaß im Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Zu viele Schüler stören den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Es gibt zu wenige Turnstunden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Die Schularbeiten sind zu schwierig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Es gibt zu viel Ärger oder Streitereien zwischen den Schülern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Meine Lehrer setzen sich zu wenig durch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Die Schüler stören den Unterricht zu oft.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Die Pausenordnung (2 Stunden Unterricht und dann eine Pause) ist nicht gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Bei meinen Lehrern kann man zu wenig nachfragen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
12. Oft finden in einer Woche zu viele Tests, Schularbeiten, Lernzielkontrollen oder Stundenwiederholungen hintereinander statt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Meine Lehrer erklären nicht gut genug.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Der Unterricht ist zu langweilig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. In den Klassen oder Gruppen sind zu viele Schüler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Bei Schularbeiten haben wir für die Durchführung zu wenig Zeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Schüler werden ausgelacht, ausgeschlossen oder gemobbt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Meine Lehrer sind nicht nett, freundlich oder höflich genug.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. In den Klassen sind Mädchen und Buben zu ungleich verteilt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Die Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung zu wenig mitreden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Bei Tests haben wir für die Durchführung zu wenig Zeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Die Lehrer reden bei Referaten zu oft dazwischen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Die Klassen sind nicht sauber genug.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
24. Der Unterricht ist nicht abwechslungsreich genug (zu wenig Lernspiele, Projekte, Plakatarbeit, Gruppenarbeiten, Experimente, Filme, Computereinsatz)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Meine Lehrer benoten nicht gerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Der Lernstoff für Tests ist zu viel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Es gibt keine gute Klassengemeinschaft (Die Schüler arbeiten nicht zusammen, sind nicht hilfsbereit, haben kein Verständnis füreinander)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Es gibt zu oft Nachmittagsunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Meine Lehrer reden zu lang, zu viel oder kommen zu oft vom Thema ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Es gibt zu wenig Referate.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Es gibt zu wenige Werkstunden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Meine Lehrer behandeln im Unterricht nicht alle gleich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Der Lernstoff für Schularbeiten ist zu viel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle/ ist mir egal
34. Die Doppelstunden sind nicht gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Der Lernstoff wird zu schnell durchgemacht, ist zu schwierig, zu viel oder wird zu wenig wiederholt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Die berufspraktischen Tage finden zu spät statt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Der Unterricht findet zu selten im Freien statt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Es gibt zu wenige Informatikstunden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. In den Klassen ist zu wenig Platz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Es gibt zu wenig Wandertage, Ausflüge oder Exkursionen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Ich kann mir vom Unterricht zu wenig merken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Meine Lehrer sind zu streng.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Ich brauche für die Schule (für HÜ, zum Lernen, zum Vorbereiten) zu viel Zeit zu Hause.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

44 Ich gehe in die folgende Klasse:

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b | ☐ 1c | ☐ 1M |
| ☐ 2a | ☐ 2b | ☐ 2c | ☐ 2M |
| ☐ 3a | ☐ 3b | ☐ 3c | ☐ 3M |
| ☐ 4a | ☐ 4b | ☐ 4c | ☐ 4M |

45 Ich bin Klassensprecher: ☐ ja ☐ nein

46 Ich bin: männlich ☐ weiblich ☐

47 Wie oft hast du bisher mitgewirkt? Bitte kreuze das für dich Zutreffende an!

- ☐ Ich habe alle dreimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe erst heute einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe heute und beim letzten Mal einen Fragebogen ausgefüllt, beim ersten Mal aber nicht.
- ☐ Ich habe beim ersten Mal und heute einen Fragebogen ausgefüllt, beim letzten Mal aber nicht.



**ACHTUNG!!! Nur für
Schüler der 1. Klassen!**

48 Die ersten zwei Buchstaben deines Vornamens:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Liebe Grüße

Friedolin

**Danke fürs Mitmachen!
Ich freue mich schon
auf das nächste Mal!**



Fragebogen:

Liebe Eltern!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 2 Befragungsrunden 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht (für Ihr Kind) zu formulieren und 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes zu benennen.

Worum geht es in der 3. Befragungsrunde?

Grundsätzlich zeigte sich bisher, dass unter den Eltern eine große Zufriedenheit mit der Schule vorherrscht.

Dennoch wurden von den Eltern in der zweiten Befragungsrunde einige Problembereiche aufgeworfen. Unten sehen Sie Aussagen, welche die aufgeworfenen Problembereiche widerspiegeln.

Nun geht es darum, dass Sie in der Tabelle unten mitteilen, ob und wie sehr Sie den aufgelisteten Problemaussagen zustimmen.

Ihre Angaben werden dann in die Erstellung des nächsten Fragebogens einfließen und bleiben selbstverständlich anonym.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

Markieren Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“. Bitte machen Sie in jede Zeile nur ein „X“!

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. Die Kinder haben zu wenig Mitgestaltungsmöglichkeiten oder Mitspracherecht (im Unterricht, bei Exkursionen, bei Ausflugszielen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. In den Klassen herrscht zu oft nicht die richtige Temperatur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Es gibt zu wenig Pausen zwischen den Unterrichtsstunden (Doppelstunden ohne Pausen!)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Die Lehrer gehen zu wenig auf die Schüler ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Es gibt zu wenig Bewegungs- und Sportangebot.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
6. Es muss zu viel zu Hause erklärt, gelernt oder nachgearbeitet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Die schriftlichen Leistungsüberprüfungen (Tests, Schularbeiten) sind zu umfangreich oder dauern zu lang.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Die Active Boards sind zu fehleranfällig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Es gibt zu wenig Unterricht im Freien/in der Natur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Die Leistungen der Kinder werden zu einseitig bewertet (bspw.: auf Grundlage von Schularbeitsnoten).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Die Lehrer sind nicht ausreichend für ihre Arbeit geeignet oder qualifiziert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Es gibt zu wenig Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Die öffentlichen Verkehrsmittel sind unzureichend auf die Schulzeiten abgestimmt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Die Räumlichkeiten sind zum Lernen zu wenig geeignet (nicht schön genug gestaltet, zu dunkel...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Der Unterricht ist so gestaltet, dass mein Kind zu wenig davon profitieren kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Lernschwache Kinder werden zu wenig unterstützt oder gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Zwischen Eltern und Lehrern gibt es zu wenig oder unpassende Kommunikation über die Leistungen der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Bei Stundenausfall wird man nicht rechtzeitig genug informiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
19. Es gibt zu wenig Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder in der kalten Jahreszeit (Pausenraum, Sofa...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Bei Stundenausfall sind die Kinder nicht genug betreut, beaufsichtigt oder sinnvoll beschäftigt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Es gibt zu wenig oder unpassenden Förderunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Die Lehrer sind Neuem gegenüber zu wenig aufgeschlossen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Nach Schularbeiten sind die Pausen zu kurz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Vor Schularbeiten wird zu wenig auf den zu übenden Lernstoff eingegangen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums ist zu unausgewogen (bspw.: Alter, Geschlecht)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. In den Pausen können die Kinder zu wenig unter sich sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Zwischen den Eltern untereinander gibt es zu wenig Austausch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Die Eltern vermitteln den Kindern zu wenig Respekt vor den Lehrern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Mein Kind kann im Unterricht zu wenig nachfragen oder bekommt keine zufriedenstellenden Antworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Leistungsüberprüfungen (Schularbeiten, Tests, Stundenwiederholungen etc.) sind zeitlich nicht gut aufgeteilt oder zu wenig aufeinander abgestimmt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
31. Die Räumlichkeiten sind sanierungsbedürftig (Böden, Wände etc...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Die Kinder werden überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Die Eltern unterstützen ihre Kinder zu wenig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Die Displays der angeschafften Notebooks sind zu klein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte nur bewerten, wenn Ihr Kind eine NMS-Klasse besucht!

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
35. In der NMS sind die Kinder zu viel Stress oder Druck ausgesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. In der NMS wird von den Kindern zu schnell und zu viel Eigenverantwortung und Flexibilität gefordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Mein Kind kann vom "Team-Teaching" auf Grund der Zusammensetzung des Lehrerteams zu wenig profitieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um Ihre Antworten bestmöglich differenzieren zu können.

38. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle dreimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe erst heute einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe heute und beim letzten Mal einen Fragebogen ausgefüllt, beim ersten Mal aber nicht.
- ☐ Ich habe beim ersten Mal und heute einen Fragebogen ausgefüllt, beim letzten Mal aber nicht.

39. Ich bin Klassenelternvertreter: ☐ ja ☐ nein

40. Mein Kind geht in die:

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b | ☐ 1c | ☐ 1M |
| ☐ 2a | ☐ 2b | ☐ 2c | ☐ 2M |
| ☐ 3a | ☐ 3b | ☐ 3c | ☐ 3M |
| ☐ 4a | ☐ 4b | ☐ 4c | ☐ 4M |

41. Ich bin: ☐ männlich ☐ weiblich

42. Bitte nur Eltern ausfüllen, deren Kinder in eine 1. Klasse gehen:

Teilen Sie uns bitte noch die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens Ihres Kindes mit.

Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Wir benötigen die Angaben nur, um die Ergebnisse dieses Prozesses mit den Ergebnissen eines anderen Teilprojekts, zu dem Sie bereits befragt wurden/noch befragt werden, verbinden zu können.

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM entweder persönlich dem Klassenvorstand Ihres Kindes/Ihrer Kinder zu übergeben oder über Ihr Kind/Ihre Kinder dem Klassenvorstand zukommen zu lassen!

Wir werden Ihnen demnächst über Ihr Kind/Ihre Kinder den vierten Fragebogen übermitteln lassen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Hr. Kollege! Liebe Fr. Kollegin!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 2 Befragungsrunden 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren und 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an Ihrer Schule zu benennen.

Worum geht es in der 3. Befragungsrunde?

Grundsätzlich zeigte sich bisher, dass unter den Eltern und SchülerInnen eine große Zufriedenheit mit der Schule vorherrscht.

Dennoch haben auch diese Gruppen so manchen Problembereich genannt, zu denen auch Sie u.a. in der nächsten Phase Lösungsideen und -vorschläge vorbringen können. Auch von den LehrerInnen wurden in der zweiten Befragungsrunde einige Problembereiche aufgeworfen. Unten sehen Sie Aussagen, welche die Problembereiche der LehrerInnen widerspiegeln.

Nun geht es darum, dass Sie in der Tabelle unten mitteilen, ob und wie sehr Sie den aufgelisteten Problemaussagen zustimmen.

Falls Sie in den Problemaussagen aus Ihrer Sicht wichtige Probleme oder Herausforderungen nicht entsprechend wiederfinden, nützen Sie bitte die Gelegenheit auf den Zeilen unter der Tabelle, um diese zu formulieren.

Ihre Angaben werden dann in die Erstellung des nächsten Fragebogens einfließen und bleiben selbstverständlich anonym.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

Markieren Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“. Bitte machen Sie in jede Zeile nur ein „X“!

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. Innerhalb des Lehrerkollegiums herrscht zu wenig Respekt voreinander.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. „Nebenjobs“ oder administrative Arbeiten nehmen zu viel Zeit in Anspruch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Es gibt zu wenige gemeinsame Kontaktmöglichkeiten, damit ein gutes Klima innerhalb des Kollegiums gewährleistet werden kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
4. Innerhalb des Lehrerkollegiums besteht zu wenig Bereitschaft trotz unterschiedlicher Ansichten an konstruktiven Entscheidungen oder Handlungen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Den Lehrern steht an der Schule zum Arbeiten zu wenig Platz zur Verfügung (Schreibtische, Kästen...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Im Regelunterricht können leistungsschwächere Schüler zu wenig gefördert werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Innerhalb des Lehrerkollegiums besteht eine unzureichende Gesprächs- bzw. Konfliktkultur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Die Klassenzimmer sind renovierungsbedürftig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Es gibt Probleme bei Entwicklungsprozessen an der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Im Regelunterricht können leistungsstarke Schüler zu wenig gefordert werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Bei Problemen innerhalb des Lehrerteams wird von Seiten der Direktion zu wenig Unterstützung geleistet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Die Fragen 12 – 14 bitte nur beantworten, wenn Sie in einer NMS-Klasse unterrichten.

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
12. In der Neuen Mittelschule verlieren leistungsstarke Kinder wertvolle Zeit, weil diese im Regelunterricht von leistungsschwachen Schülern gebremst oder behindert werden und außerhalb der Regelstunden zusätzlich gefördert werden müssen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. In der Neuen Mittelschule gestaltet es sich trotz dualen Lehrersystems zu schwierig schwächere Schüler zu fördern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Der Austausch bzw. das Miteinander zwischen dem Lehrkörper der NMS und der Partnerschule ist zu gering.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Bitte beschreiben Sie auf den folgenden Zeilen, wenn noch andere für Sie wichtige Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule bestehen.

Bitte formulieren Sie auf eine für Außenstehende nachvollziehbare Weise!

Wenn der Platz auf den Zeilen nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes schreiben.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

16. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle dreimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
- ☐ Ich habe zweimal mitgewirkt, heute und das erste Mal, aber das zweite Mal nicht.
- ☐ Ich habe zweimal mitgewirkt, heute und das zweite Mal, das erste Mal aber nicht.

17. Ich bin LehrerIn seit:

- | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---|
| ☐ 0-5 Jahren | ☐ 10-19 Jahren | ☐ 30 Jahren und länger |
| ☐ 6-9 Jahren | ☐ 20-29 Jahren | |

18. Meine Funktion in der Schule:

- ☐ klassenführend ☐ nicht klassenführend

19. Ich bin ☐ männlich ☐ weiblich

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer zu werfen.

Wir werden Ihnen bald den vierten Fragebogen übermitteln lassen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Hallo! Hier bin ich wieder!
Euer Friedolin! Geht's
euch gut?



Das letzte Mal haben du und die anderen Schüler mir gesagt, worin ihr an eurer Schule Probleme oder Schwierigkeiten seht, was euch nicht so gefällt, was euch gegen den Strich geht. Dabei habe ich festgestellt, dass ihr eigentlich sehr zufrieden mit eurer Schule seid. Dennoch habe ich die wichtigsten Dinge zusammengefasst und gesammelt, wo ihr Probleme seht.

Was will ich diesmal von dir:

Kreuze an, wie sehr die beim letzten Mal genannten Probleme auch für dich zutreffen.

Es gibt keine falschen Antworten und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst.

Achtung! So funktioniert`s:

1) Lies dir die Probleme durch.



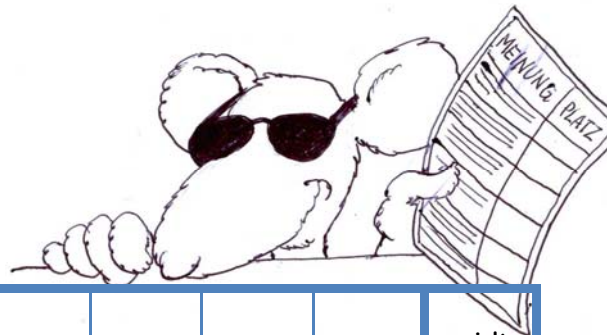
Hmm?



2) Kreuze an wie sehr du diesen Problemen zustimmst oder ob sie für dich eine Rolle spielen! Mach immer nur ein Kreuz in einer Zeile.

3) Gib den ausgefüllten Fragebogen bei meinen Freunden ab!

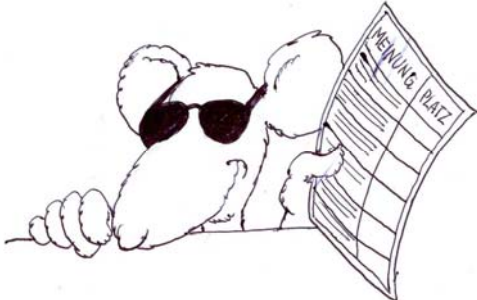




Mach immer nur ein Kreuz in einer Zeile!

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. Ich brauche für die Schule (für HÜ, zum Lernen, zum Vorbereiten) zu viel Zeit zu Hause.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Schularbeiten sind zu schwierig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Es gibt zu viel Ärger oder Streitereien zwischen den Schülern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Die Pausenordnung (2 Stunden Unterricht und dann eine Pause) ist nicht gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bei Fehlverhalten der Schüler greifen die Lehrer zu wenig durch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Die Klassenzimmer sind nicht schön oder gemütlich genug (nicht sauber, nicht farbenfroh, zu wenig Pflanzen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Das Nahrungsangebot (Essen oder Trinken) an der Schule ist nicht gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. In der Schule gibt es zu wenig Zeit, in der wir Schüler uns miteinander frei beschäftigen können (Zeit für die Schüler zwischen dem Unterricht oder am Nachmittag).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. In den Pausen oder Freistunden gibt es zu wenig Sachen (Bücher, Spiele...), mit denen wir uns beschäftigen können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Im Sportunterricht werden zu hohe Anforderungen an mich gestellt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
11. Zu viele Schüler stören den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Meine Lehrer machen zu wenig Spaß im Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Es werden zu selten Ausflüge oder Exkursionen gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. In der Klasse ist es oft zu laut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Die Schüler halten zu wenig zusammen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Meine Lehrer schreien zu viel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Der Unterricht ist zu schwierig für mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Die Schüler sind im Unterricht zu laut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Im Sportunterricht werden meine Anliegen oder Wünsche zu wenig berücksichtigt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Die Lehrer erklären nicht gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Es gibt zu viel körperliche Gewalt (Prügeleien, Schlägereien, Raufereien) zwischen den Schülern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Oft finden in einer Woche zu viele Tests oder Schularbeiten hintereinander statt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle/ ist mir egal
23. Ich schaffe die HÜ zu Hause nicht alleine.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Meine Lehrer sind zu streng.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Der Unterricht ist nicht interessant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Die Tische und Sesseln sind nicht gut (zu alt, zu zerkratzt, zu schmutzig, zu beschmiert...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Es gibt zu wenig Möglichkeiten, wo wir uns in den Pausen oder Freistunden aufhalten dürfen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Es ist für mich ein Problem, dass es keine Schließfächer oder Spinde gibt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Die Strafen sind oft nicht gerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Meine Lehrer haben zu wenig Geduld.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Der Unterricht ist nicht abwechslungsreich genug.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Die Lehrer sind nicht nett oder freundlich genug.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Die Tests sind zu schwierig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
34. Die Schüler werden oft zu hart gestraft.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. In den Klassenzimmern gibt es zu wenig Lernmaterialien für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Die Lehrer behandeln mich nicht fair.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Ich habe in der Schule oft Angst, wenn ich etwas nicht weiß oder kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Schüler werden ausgelacht, ausgeschlossen oder gemobbt (wegen ihrer Kleidung, ihres Namens, ihres Aussehens oder ihrer Herkunft...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Es gibt zu wenig Sport und Bewegung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Die Lehrer setzen sich zu wenig durch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

1

Ich gehe in die folgende Klasse:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b |
| ☐ 2a | ☐ 2b |
| ☐ 3a | ☐ 3b |
| ☐ 4a | ☐ 4b |

2

Ich bin Klassensprecher: ☐ ja ☐ nein



3

Ich bin: männlich ☐ weiblich ☐

4

Wie oft hast du bisher mitgewirkt?
Bitte kreuze das für dich Zutreffende an! Mache nur ein Kreuz!

- ☐ Ich habe alle dreimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe erst heute einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe heute und beim letzten Mal einen Fragebogen ausgefüllt, beim ersten Mal aber nicht.
- ☐ Ich habe beim ersten Mal und heute einen Fragebogen ausgefüllt, beim letzten Mal aber nicht.

**ACHTUNG!!! Nur für
Schüler der 1. Klassen!**

5

Die ersten zwei Buchstaben deines Vornamens:

1. Buchstabe 2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens:

1. Buchstabe 2. Buchstabe

Danke fürs Mitmachen!
Ich freue mich schon
auf das nächste Mal!

Liebe Grüße

Friedolin



Fragebogen:

Liebe Eltern!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 2 Befragungsrunden 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht (für Ihr Kind) zu formulieren und 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes zu benennen.

Worum geht es in der 3. Befragungsrunde?

Grundsätzlich zeigte sich bisher, dass unter den Eltern eine hohe Zufriedenheit mit der Schule vorherrscht.

Dennoch wurden von den Eltern in der zweiten Befragungsrunde einige Problembereiche aufgeworfen. In der Tabelle sehen Sie Aussagen, welche die aufgeworfenen Problembereiche widerspiegeln.

Nun geht es darum, dass Sie in der Tabelle mitteilen, ob und wie sehr Sie den aufgelisteten Problemaussagen zustimmen.

Ihre Angaben werden dann in die Erstellung des nächsten Fragebogens einfließen und bleiben selbstverständlich anonym.

Bitte gehen Sie wie folgt vor! Markieren Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“.
 Bitte machen Sie in jede Zeile nur ein „X“!

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. Für die Kinder gibt es in der Schule zu wenig Aufenthaltsmöglichkeiten (Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Es werden mit den Schülern zu wenig Ausflüge gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Der Unterricht ist so gestaltet, dass mein Kind zu wenig davon profitieren kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Bei Unterrichtsstörungen von Kindern wird zu wenig durchgegriffen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Aggressives Verhalten von Kindern in der Schule wird zu wenig unterbunden oder bestraft.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Es gibt zu wenig Zusatzangebote oder freie Wahlgegenstände.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Lernschwache Kinder werden zu wenig unterstützt oder gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Es ist ein Problem, dass es keine versperrbaren Spinde gibt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Die Schüler haben voreinander zu wenig Respekt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Die Lehrer sind Neuem gegenüber zu wenig aufgeschlossen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Es werden Gegenstände gestohlen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Für die Kinder gibt es zu wenig Möglichkeiten, wo Sie sich in den Pausen aufhalten können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
13. Schüler haben zu gefährliche Gegenstände mit in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. In Schularbeitsphasen gibt es zu viel HÜ.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Es gibt zu viele Grenzüberschreitungen von Schülern gegenüber Mitschülern (belästigen, bedrohen, attackieren)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Es gibt zu wenig Förderangebot in "Deutsch".	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Es werden zu oft alle Schüler bei Verfehlungen einzelner Schüler bestraft (Kollektivstrafen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Die Lehrer gehen zu wenig auf die Kinder ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. "Englisch" spielt eine zu geringe Rolle in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Die Leistungsbeurteilung ist nicht zufriedenstellend (zu streng, zu ungerecht).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Mein Kind will auf Grund des Verhaltens anderer Mitschüler oft nicht in die Schule gehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Es gibt zu wenig Austausch oder Zusammenarbeit unter den Eltern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Eltern übernehmen zu wenig Verantwortung bei Verfehlungen ihrer Kinder in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Die Schularbeiten sind zu umfangreich oder schwierig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um Ihre Antworten bestmöglich differenzieren zu können.

25. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle dreimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe erst heute einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe heute und beim letzten Mal einen Fragebogen ausgefüllt, beim ersten Mal aber nicht.
- ☐ Ich habe beim ersten Mal und heute einen Fragebogen ausgefüllt, beim letzten Mal aber nicht.

26. Ich bin Klassenelternvertreter: ☐ ja ☐ nein

27. Mein Kind geht in die:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b |
| ☐ 2a | ☐ 2b |
| ☐ 3a | ☐ 3b |
| ☐ 4a | ☐ 4b |

28. Ich bin: ☐ männlich ☐ weiblich

29. Bitte nur Eltern ausfüllen, deren Kinder in eine 1. Klasse gehen:

Teilen Sie uns bitte noch die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens Ihres Kindes mit.

Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Wir benötigen die Angaben nur, um die Ergebnisse dieses Prozesses mit den Ergebnissen eines anderen Teilprojekts, zu dem Sie bereits befragt wurden/noch befragt werden, verbinden zu können.

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM entweder persönlich dem Klassenvorstand Ihres Kindes/Ihrer Kinder zu übergeben oder über Ihr Kind/Ihre Kinder dem Klassenvorstand zukommen zu lassen!

Wir werden Ihnen demnächst über Ihr Kind/Ihre Kinder den vierten Fragebogen übermitteln lassen.
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

Lieber Hr. Kollege! Liebe Fr. Kollegin!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 2 Befragungsrunden 1) den Sinn von Schule, Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren und 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an Ihrer Schule zu benennen.

Worum geht es in der 3. Befragungsrunde?

Grundsätzlich zeigte sich bisher, dass unter Eltern und SchülerInnen eine hohe Zufriedenheit mit der Schule vorherrscht.

Dennoch haben auch diese Gruppen so manchen Problembereich genannt, zu denen auch Sie u.a. in der nächsten Phase Lösungsideen und -vorschläge vorbringen können. Auch von den LehrerInnen wurden in der zweiten Befragungsrunde einige Problembereiche aufgeworfen. In den Tabellen sehen Sie Aussagen, welche die Problembereiche der LehrerInnen widerspiegeln.

Nun geht es darum, dass Sie in den Tabellen mitteilen, ob und wie sehr Sie den aufgelisteten Problemaussagen zustimmen.

Falls Sie in den Problemaussagen aus Ihrer Sicht wichtige Probleme oder Herausforderungen nicht entsprechend wiederfinden, nützen Sie bitte die Gelegenheit auf den Zeilen unter den Tabellen, um diese zu formulieren.

Ihre Angaben werden dann in die Erstellung des nächsten Fragebogens einfließen und bleiben selbstverständlich anonym.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

Markieren Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“. Bitte machen Sie in jede Zeile nur ein „X“!

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. Neu erworbene Kompetenzen und neuerworbenes Wissen aus Fortbildungen werden innerhalb des Kollegiums nicht ausreichend verbreitet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten ist zu wenig Zeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Es gibt zu wenig Wertschätzung und Anerkennung für die Arbeitsleistung des Lehrerkollegiums seitens der Direktion.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Probleme werden in Konferenzen nur unzureichend besprochen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Es gibt zu wenig Gelegenheiten die erforderliche Zusatzkompetenz für die Anwendung alternativer Unterrichtsmethoden (ergänzend zum Frontalunterricht) zu erwerben (bspw.: in Seminaren).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Die Kommunikation unter den Kollegen ist nicht ausreichend vorhanden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Die Computerausstattung ist zu alt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
8. Die Schüler haben beim Eintritt in unsere Schule mangelhaft entwickelte Umgangsformen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Die SchülerInnen lügen zu viel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Die SchülerInnen erfüllen hygienische Grundvoraussetzungen unzureichend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Es ist zu schwierig unseren Schülern Zuverlässigkeit oder Engagement zu vermitteln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Es gibt zu wenig Möglichkeiten für Sanktionierungen, wenn Kinder in der Schule nicht pünktlich sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Die SchülerInnen haben eine zu geringe Hemmschwelle gegenüber den LehrerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. Bitte beschreiben Sie auf den folgenden Zeilen, wenn aus Ihrer Sicht noch andere Probleme oder Herausforderungen an Ihrer Schule bestehen.

Bitte formulieren Sie auf eine für Außenstehende nachvollziehbare Weise!

Wenn der Platz auf den Zeilen nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes schreiben.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

15. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an!

- ☐ Ich habe alle dreimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
- ☐ Ich habe zweimal mitgewirkt, heute und das erste Mal, aber das zweite Mal nicht.
- ☐ Ich habe zweimal mitgewirkt, heute und das zweite Mal, das erste Mal aber nicht.

16. Ich bin LehrerIn seit:

- | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---|
| ☐ 0-5 Jahren | ☐ 10-19 Jahren | ☐ 30 Jahren und länger |
| ☐ 6-9 Jahren | ☐ 20-29 Jahren | |

17. Meine Funktion in der Schule:

- ☐ klassenführend ☐ nicht klassenführend

18. Ich bin

- ☐ männlich ☐ weiblich

Bitten werfen Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer.

Wir werden Ihnen bald den vierten Fragebogen übermitteln.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Hallo! Hier bin ich wieder!
Euer Friedolin! Geht's
euch gut?

Das letzte Mal haben du und die anderen Schüler mir mitgeteilt, was für euch die größten Probleme oder Schwierigkeiten an eurer Schule sind.

Was will ich diesmal von dir:

Teilt mir eure Ideen und Vorschläge mit, wie man die für euch wichtigsten Probleme verbessern könnte.

Es gibt keine falschen Antworten und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst.

So funktioniert`s:

1. In den Sprechblasen nenne ich die Themen, mit denen ihr die meisten Probleme habt. Außerdem stelle ich dir Fragen oder gebe dir Aufgaben, damit du deine Ideen und Vorschläge vorbringen kannst.



2. Wenn du zu einer Frage keine Ideen oder Vorschläge hast, oder zu einer Aufgabe nichts zu sagen hast, dann lass sie einfach aus!

Es gibt keine falschen Ideen oder Vorschläge und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Auch die Rechtschreibung spielt keine Rolle. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst. Ich freue mich über alle von euch, die Ideen und Vorschläge vorbringen!

1



Ihr meint, dass ihr **zu wenig außerhalb des Klassenzimmers** lernt
(Lernen außerhalb der Schule; Lernen im Freien/in der Natur; Wandertage, Exkursionen).

- Wie könnte so ein Lernen außerhalb der Schule aussehen, damit du davon profitieren kannst?
- In welchen Fächern oder zu welchen Themen wäre aus deiner Sicht ein Lernen außerhalb der Schule ein Vorteil?
- Was könnte genau gemacht werden?
- Welche Plätze oder Orte wären deiner Meinung nach dafür geeignet?



Bitte formuliere deine Ideen..., Vorschläge,... Anregungen...zu den Fragen oben auf den folgenden Zeilen!

(Du kannst zu allen Fragen oder nur zu bestimmten Fragen etwas schreiben!)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



2

Ihr meint, dass im Unterricht zu wenig **Abwechslung** herrscht. Bitte gib an, ob die aufgelisteten Unterrichtsformen zu oft, zu wenig oder genau richtig vorkommen, damit du gut lernen kannst. Lies dir in der Tabelle die Möglichkeiten durch und mache immer ein Kreuz in der Spalte, die für dich zutrifft.

Ich finde, um gut lernen zu können, kommt das im Unterricht

zu oft vor.

genau
richtig vor.

zu wenig
vor.

Wir gestalten Plakate.

Wir machen (fächerübergreifende) Unterrichtsprojekte.

Wir machen verschiedene Lernspiele.

Wir arbeiten in Gruppen an verschiedenen Fragen, Problemen oder Aufgaben.

Wir teilen uns selbst ein, wann wir im Unterricht welche Aufgaben lösen.

Wir machen Experimente/Versuche.

Wir arbeiten mit passenden Filmen zum Unterrichtsthema.

Wir verwenden im Unterricht den Computer.

Die Lehrer erklären uns etwas mit Folien oder an der Tafel.

Die Lehrer zeigen uns Dinge und erklären uns diese.

Die Lehrer erzählen uns etwas.

Die Lehrer zeigen uns etwas vor und wir machen es nach.

Wir lesen oder schreiben gemeinsam mit den Lehrern.

Wir stellen Fragen und der Lehrer antwortet darauf.

Der Lehrer stellt Fragen und wir versuchen darauf zu antworten.

Wir arbeiten im Stationenbetrieb.

Wir Schüler erklären uns gegenseitig etwas.

Wir bekommen Aufgaben, die wir mit verschiedenen Materialien selbst bearbeiten.

Einzelne Schüler halten ein Referat.

Wir suchen uns selbst eine Aufgabe, ein Thema oder eine Frage und bearbeiten diese mit verschiedenen Materialien selbstständig.

Wir kontrollieren im Unterricht selbst, ob wir die Aufgaben richtig oder falsch gemacht haben.

Ich bekomme Unterstützung und Hilfe, wenn ich etwas nicht so gut kann oder verstehe.

Wir reden bei der Unterrichtsgestaltung mit.

Ich kann noch mehr von dem lernen, was ich sehr gut kann und worin ich interessiert bin.

3



Ihr meint, dass die Doppelstunden derzeit nicht gut sind. Du kannst hier beschreiben, welche **Vorteile** und **Nachteile** du an der **Doppelstundenregelung** an deiner Schule siehst. (Du kannst nur Vorteile, nur Nachteile oder aber auch Vorteile und Nachteile nennen!)

[illegible]

4



Ihr meint, dass die **Pausenregelung nicht gut** ist.
Hier siehst du einen Stundenplan für einen Schultag, an dem du 6 Unterrichtsstunden Schule mit unterschiedlichen Pausen dazwischen hast. Kreuze von den 7 Möglichkeiten den Schultag an, an dem die Unterrichtsstunden (U) und die Pausen für dich am besten aufgeteilt sind.

Möglichkeit						
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐	7 ☐
U	U	U	U	U	U	U
5 min	U	U	U	U	U	U
U	15 min Pause	5 min	10 min Pause	10 min Pause	25 min Pause	U
15 min Pause	U	U	U	U	U	20 min Pause
U	U	15 min Pause	10 min Pause	U	U	U
5 min	5 min	U	U	10 min Pause	U	U
U	U	5 min	10 min Pause	U	5 min	5 min
5 min	10 min Pause	U	U	10 min Pause	U	U
U	U	U	U	U	U	U

5



Ihr meint, dass oft **zu viele Tests und Schularbeiten hintereinander** stattfinden und oft viel Lernstoff zusammenkommt.

- Habt ihr Ideen oder Vorschläge, wie oder in welcher Form außer durch Tests und Schularbeiten ihr den Lehrern Eure Leistung zeigen könnt?
- Wie könnten die Lehrer außer durch Tests und Schularbeiten eure Leistungen überprüfen?



Bitte formuliere deine Ideen und Vorschläge zu den Fragen auf den folgenden Zeilen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6

Ich gehe in die folgende Klasse:

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b | ☐ 1c | ☐ 1M |
| ☐ 2a | ☐ 2b | ☐ 2c | ☐ 2M |
| ☐ 3a | ☐ 3b | ☐ 3c | ☐ 3M |
| ☐ 4a | ☐ 4b | ☐ 4c | ☐ 4M |

7

Ich bin Klassensprecher: ☐ ja ☐ nein

8

Ich bin: männlich ☐ weiblich ☐

9

Wie oft hast du bisher mitgewirkt? Bitte kreuze das für dich Zutreffende an!
Mach nur ein Kreuz!

- ☐ Ich habe alle viermal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe erst heute einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal einen Fragebogen ausgefüllt.



**ACHTUNG!!! Nur für
Schüler der 1. Klassen!**

10

Die ersten zwei Buchstaben deines Vornamens:

1. Buchstabe 2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens:

1. Buchstabe 2. Buchstabe

Liebe Grüße

Friedolin

Danke fürs Mitmachen!
Ich freue mich schon
auf das nächste Mal!



Liebe Eltern!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 3 Befragungsrunden

- 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht (für Ihr Kind) zu formulieren.
- 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes zu benennen.
- 3) die von den Eltern und Erziehungsberechtigten genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.

Es zeigte sich, dass die Eltern grundsätzlich zu den verschiedenen Themenbereichen nur wenige Probleme sehen. Im Folgenden werden Sie mit den Problemen und Anliegen konfrontiert, welche unter den Eltern die höchste Zustimmung erfahren haben.

Worum geht es in der 4. Befragungsrunde?

Diesmal geht es darum, an der Verbesserung der bedeutendsten Probleme und Anliegen zu arbeiten.

Daher werden Ihnen im Folgenden dazu Fragen und Aufgaben gestellt, wodurch Ihre Erfahrungen aber vor allem Ihre Ideen und Vorschläge zum Ausdruck kommen sollen. Sie können so zur Lösung der vorgebrachten Probleme und Anliegen beitragen.

Wenn Sie zu einer Frage oder Aufgabe keine Erfahrungen, Ideen oder Vorschläge haben, dann lassen Sie diese einfach aus!

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Sie können auch mitmachen, wenn Sie noch nie mitgewirkt haben. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

1. Die Eltern teilen gemeinsam mit den Schülern die Ansicht, dass es zu wenig Unterricht außerhalb der Schule gibt (im Freien/in der Natur).

Bitte formulieren Sie in der Tabelle zu den jeweiligen Fragen Ideen und Vorschläge für einen konstruktiven Unterricht im Freien. (Sie können zu allen Fragen Ideen oder Vorschläge vorbringen oder nur zu bestimmten Fragen!)

FRAGE	IDEEN/VORSCHLÄGE
In welchen Bereichen/ Gegenständen/zum welchen Themen könnten Sie sich konstruktiven Unterricht im Freien/in der Natur vorstellen?	
Welche Orte, welche Plätze wären Ihrer Ansicht nach für konstruktiven Unterricht im Freien/in der Natur geeignet?	
Wie könnte konstruktiver Unterricht im Freien aussehen? Was könnte da gemacht werden?	
Können Sie als Elternteil etwas dazu beitragen, dass kon- struktiver Unterricht außerhalb der Schule möglich wird? Wenn ja, was? Welche Rolle könnten Sie da übernehmen? Welche Funktion könnten Sie da übernehmen?	

2. Die Eltern stimmen allgemein eher zu, dass zu Hause zu viel gelernt, erklärt oder nachgearbeitet werden muss.

Bitte kreuzen Sie in der Tabelle unten an, ob Sie für die angeführten schulischen Bereiche mit Ihren Kindern zu Hause zu viel Zeit aufwenden müssen. Wenn Sie ein Kreuz bei "ja" gemacht haben, geben Sie bitte auch an für welche Gegenstände und für welche Inhalte/Themen dies zutrifft.

SCHULISCHER BEREICH:	BEANSPRUCHT ZU VIEL ZEIT FÜR MICH ZU HAUSE		BITTE NUR AUSFÜLLEN, WENN SIE EIN KREUZ BEI "JA" GEMACHT HABEN!				BITTE BESCHREIBEN SIE INHALTE/THEMEN FÜR WELCHE DIES ZUTRIFFT!
			BITTE KREUZEN SIE DAS FACH/DIE FÄCHER AN, FÜR WELCHE(S) DIES ZUTRIFFT!				
	JA	NEIN	E	M	D	ANDERES FACH (BITTE NENNEN):	
Hilfestellung bei Hausaufgaben							
Vorbereiten/ Lernen für Schularbeiten und Tests							
Nacharbeiten/ Erklären von Inhalten aus der Schule							

Bitte machen Sie auf den folgenden Zeilen Vorschläge, was in der Schule passieren müsste, dass Sie in den von Ihnen in der Tabelle genannten Bereichen zu Hause nicht mehr zu viel Zeit aufwenden müssen?

3. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass es zu wenig Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten gibt (Doppelstunden ohne Pausen). Haben Sie Ideen oder Vorschläge, was gemacht werden könnte, damit die Kinder passende Erholungsphasen bzw. Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten haben? Bitte formulieren Sie diese auf den folgenden Zeilen.

Die Eltern stimmen (eher) zu, dass es **zu wenig Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten** gibt. Haben Sie Ideen oder Vorschläge, was man machen könnte, damit die Kinder ausreichend Bewegungsmöglichkeiten in oder zwischen den Unterrichtseinheiten haben? Bitte formulieren Sie diese auf den folgenden Zeilen.

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um Ihre Antworten bestmöglich differenzieren zu können.

4. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle viermal mitgewirkt.
☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
☐ Ich habe insgesamt zweimal mitgewirkt.
☐ Ich habe insgesamt dreimal mitgewirkt

5. Ich bin Klassenelternvertreter:

ja ☐ nein ☐

6. Mein Kind geht in die:

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b | ☐ 1c | ☐ 1M |
| ☐ 2a | ☐ 2b | ☐ 2c | ☐ 2M |
| ☐ 3a | ☐ 3b | ☐ 3c | ☐ 3M |
| ☐ 4a | ☐ 4b | ☐ 4c | ☐ 4M |

7. Ich bin:

☐ männlich ☐ weiblich

8. Bitte nur Eltern ausfüllen, deren Kinder in eine 1. Klasse gehen:

Teilen Sie uns bitte noch die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens Ihres Kindes mit.

Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Wir benötigen die Angaben nur, um die Ergebnisse dieses Prozesses mit den Ergebnissen eines anderen Teilprojekts, zu dem Sie bereits befragt wurden/noch befragt werden, verbinden zu können.

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe 2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe 2. Buchstabe

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM entweder persönlich dem Klassenvorstand Ihres Kindes/Ihrer Kinder zu übergeben oder über Ihr Kind/Ihre Kinder dem Klassenvorstand zukommen zu lassen!

Wir werden Ihnen demnächst über Ihr Kind/Ihre Kinder den fünften und letzten Fragebogen übermitteln lassen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Hr. Kollege! Liebe Fr. Kollegin!

Was ist bisher geschehen?

- 1) Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule, sowie den Sinn von Schule aus Ihrer Sicht und Ihre Vorstellungen von Schule zu formulieren.
- 2) Sie hatten die Gelegenheit Ihre Anliegen bzw. eventuelle Probleme und Herausforderungen zu den von Ihnen aufgeworfenen Themenbereichen an Ihrer Schule zu beschreiben.
- 3) Sie hatten die Gelegenheit die im Kollegium genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.

Im Folgenden werden Sie mit den Problemen und Anliegen konfrontiert, welche im Lehrerkollegium die höchste Zustimmung erfahren haben.

Worum geht es in der 4. Befragungsrunde?

Diesmal geht es darum, an der Verbesserung der bedeutendsten Probleme und Anliegen zu arbeiten.

Daher werden Ihnen im Folgenden dazu Fragen und Aufgaben gestellt, wodurch Ihre Erfahrungen aber vor allem Ihre Ideen und Vorschläge zum Ausdruck kommen sollen. Sie können so zur Lösung der vorgebrachten Probleme und Anliegen beitragen.

Wenn Sie zu einer Frage oder Aufgabe keine Erfahrungen, Ideen oder Vorschläge haben, dann lassen Sie diese einfach aus!

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Sie können auch mitmachen, wenn Sie noch nie mitgewirkt haben. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

1. Im Kollegium gibt es eine hohe Zustimmung dazu, dass „Nebenjobs“ und administrative Tätigkeiten zu viel Zeit in Anspruch nehmen.

Bitte nennen Sie hier konkrete Beispiele für Nebenjobs bzw. administrative Tätigkeiten , die Sie verrichten und welche zu viel Zeit in Anspruch nehmen. (Sie können ein Beispiel oder mehrere Beispiele nennen!)	Bitte formulieren Sie hier konkrete Ideen bzw. Vorschläge , was an der Schule gemacht werden kann, dass Sie von den in der linken Spalte genannten Nebenjobs bzw. administrativen Tätigkeiten entlastet werden können.

2. Im Kollegium gibt es eine Zustimmung, dass es unter den LehrerInnen Probleme im Umgang miteinander, in der Kommunikation und im Zusammenarbeiten gibt.

Bitte formulieren Sie in der Tabelle unten zu den Problemen a) typische Situationen oder Angelegenheiten und b) Vorschläge, wie in den Situationen besser gehandelt werden könnte. (Sie können zu allen angeführten Problemen oder nur zu einzelnen Stellung nehmen!)

PROBLEME	a) Bitte beschreiben Sie hier eine oder mehrere typische Situation(en)/Angelegenheit(en) zu den Problemen in der Spalte links.	b) Bitte machen Sie hier konkrete Vorschläge, wie in der/den Situation(en)/Angelegenheit(en) aus der mittleren Spalte aus Ihrer Sicht besser gehandelt werden könnte.
Innerhalb des Lehrerkollegiums besteht eine unzureichende Gesprächs- bzw. Konfliktkultur		
Zu wenig Bereitschaft trotz unterschiedlicher Ansichten an konstruktiven Entscheidungen oder Handlungen zu arbeiten.		
Bei Problemen innerhalb des Lehrerteams wird von Seiten der Direktion zu wenig Unterstützung geleistet.		
Es gibt Probleme bei Entwicklungsprozessen		

**Im Lehrerkollegium stimmt man (eher) zu, dass es zu wenige
Kontaktmöglichkeiten für ein gutes Klima innerhalb des Kollegiums gibt.**

Welche Möglichkeiten gäbe es aus Ihrer Sicht den Kontakt bzw. das Zusammenkommen im Lehrerkollegium zu intensivieren, damit ein gutes Klima innerhalb des Lehrerkollegiums gewährleistet werden kann?

Bitte formulieren Sie Ihre Ideen und Vorschläge dazu auf den folgenden Zeilen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Im Lehrerkollegium stimmt man (eher) zu, dass leistungsschwächere Schüler zu wenig gefördert und leistungsstärkere Schüler zu wenig gefordert werden können.

A) Bitte geben Sie in einem ersten Schritt in der Tabelle unten an, ob aus Ihrer Sicht im Schulunterricht die Voraussetzungen in den genannten Bereichen erfüllt sind, um die Schüler bestmöglich in Ihren Schwächen fördern und in Ihren Stärken fordern zu können. Dazu machen Sie bitte in die entsprechende Zeile entweder in der ersten oder in der zweiten Spalte ein Kreuz! Bitte nehmen Sie a) zu dem Hauptfach eine Beurteilung vor, das Sie unterrichten und b) zu der Schulform (NMS oder HS) eine Beurteilung vor, in der Sie (hauptsächlich) unterrichten!

a) Ich beziehe mich auf das Hauptfach: E ☐ M ☐ D ☐ b) Ich beziehe mich auf die Schulform: NMS ☐ HS ☐	... ausreichend vorhanden , um Kinder in Ihren Schwächen fördern und in Ihren Stärken fordern zu können.	... nicht ausreichend vorhanden , um Kinder in Ihren Schwächen fördern und in Ihren Stärken fordern zu können.
c) eigene Qualifikation/ Kompetenz		
d) Räumlichkeiten		
e) Organisatorische Rahmenbedingungen/ Spielräume		
f) Ausstattung/ Materialien		
g) Anderes:		

B) Bitte formulieren Sie auf den folgenden Zeilen konkrete Ideen oder Vorschläge was in den Bereichen, die Sie unter A) als "nicht ausreichend vorhanden" beurteilt haben, verändert werden müsste, dass Sie die Kinder besser in Ihren Schwächen fördern und in Ihren Stärken fordern können.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

4. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle viermal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal mitgewirkt

5. Ich bin LehrerIn seit:

- ☐ 0-5 Jahren ☐ 10-19 Jahren ☐ 30 Jahren und länger
- ☐ 6-9 Jahren ☐ 20-29 Jahren

6. Meine Funktion in der Schule:

- ☐ klassenführend ☐ nicht klassenführend

7. Ich unterrichte in der NMS:

- ☐ ja ☐ nein

8. Ich bin

- ☐ männlich ☐ weiblich

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer zu werfen.

Wir werden Ihnen bald den fünften und letzten Fragebogen übermitteln.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Hr. Direktor!

Was ist bisher geschehen?

- 1) Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule, sowie den Sinn von Schule aus Ihrer Sicht und Ihre Vorstellungen von Schule zu formulieren.
- 2) Sie hatten die Gelegenheit Ihre Anliegen bzw. eventuelle Probleme und Herausforderungen zu den von Ihnen aufgeworfenen Themenbereichen an Ihrer Schule zu beschreiben.
- 3) Die Lehrer, Schüler und Eltern haben die genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung bewertet.

Im Folgenden werden Sie mit den Problemen und Anliegen konfrontiert, welche Sie in der zweiten Befragungsrunde aufgeworfen haben.

Worum geht es in der 4. Befragungsrunde?

Diesmal geht es darum, an der Verbesserung der genannten Probleme und Anliegen zu arbeiten.

Daher wird Ihnen im Folgenden dazu eine Aufgabe gestellt, wodurch Ihre Erfahrungen aber vor allem Ihre Ideen und Vorschläge zum Ausdruck kommen sollen. Sie können so zur Lösung der vorgebrachten Probleme und Anliegen beitragen.

Sie werden in der 5. und letzten Befragungsrunde nochmals einen Fragebogen erhalten und mit den Problemen und Lösungsvorschlägen von den Eltern, Lehrern, Schülern und Gemeinderepräsentanten konfrontiert.

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

Sie meinen, dass innerhalb des Kollegiums die Kommunikation nicht optimal läuft und Sachfragen häufig auf eine emotionale und persönliche Ebene getragen werden.

Bitte formulieren Sie in der Tabelle unten zu den Problemen a) typische Situationen oder Angelegenheiten und b) Vorschläge, wie in den Situationen besser gehandelt werden könnte. (Sie können zu beiden angeführten Problemen oder nur zu einem Problem Stellung nehmen!)

PROBLEME	a) Bitte beschreiben Sie hier eine oder mehrere typische Situation(en)/Angelegenheit(en) zu den Problemen in der Spalte links.	b) Bitte machen Sie hier konkrete Vorschläge, wie in der/den Situation(en)/Angelegenheit(en) aus der mittleren Spalte aus Ihrer Sicht besser gehandelt werden könnte.
Sachfragen werden auf eine emotionale und persönliche Ebene getragen.		
Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums läuft nicht optimal.		

Bitte werfen Sie den Fragebogen in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer bis spätestens DATUM ein! Ihre Angaben werden in den letzten Fragebogen eingearbeitet, mit dem wir demnächst wieder an Sie herantreten werden.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Hallo! Hier bin ich wieder!
Euer Friedolin! Geht's euch
gut?

Das letzte Mal haben du und die anderen Schüler mir mitgeteilt, was für euch die größten Probleme oder Schwierigkeiten an eurer Schule sind.

Was will ich diesmal von dir:

Teilt mir eure Ideen und Vorschläge mit, wie man die für euch wichtigsten Probleme verbessern könnte.

Es gibt keine falschen Antworten und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst.

So funktioniert`s:

1. In den Sprechblasen nenne ich die Themen, mit denen ihr Schüler die meisten Probleme habt. Außerdem stelle ich dir Fragen oder gebe dir Aufgaben, damit du deine Ideen und Vorschläge vorbringen kannst.



2. Wenn du zu einer Frage keine Ideen oder Vorschläge hast, oder zu einer Aufgabe nichts zu sagen hast, dann lass sie einfach aus!

Es gibt keine falschen Ideen oder Vorschläge und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Auch die Rechtschreibung spielt keine Rolle. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst. Ich freue mich über alle von euch, die Ideen und Vorschläge vorbringen!

1



Ihr meint, dass es zu wenig
Möglichkeiten gibt, wo ihr
**euch in den Pausen und
Freistunden aufhalten
könnt.**

Du kannst im linken Kästchen Vorschläge machen, wo du dich in den **Pausen** oder **Freistunden** aufhalten willst. Wenn du im linken Kästchen Vorschläge machst, schreib im rechten Kästchen, welche Regeln befolgt werden müssen, damit deine Vorschläge funktionieren können.

Hinweis: Nenne zu den Vorschlägen auch immer Regeln, die befolgt werden müssen!

1a) Mach Vorschläge, wo du dich in den
Pausen aufhalten willst!

Welche Regeln müssen befolgt
werden, damit dies funktionieren
kann?

Vorschläge:

Regeln:



	→	
	→	
	→	

1b) Mach Vorschläge, wo du dich in den **Freistunden** aufhalten willst!

Vorschläge:

Welche Regeln müssen befolgt werden, damit dies funktionieren kann?

Regeln:

2



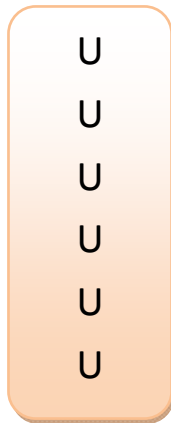
Ihr meint, dass ihr **zu wenig Zeit** habt, in der ihr **Schüler** euch miteinander frei an der **Schule** beschäftigen könnt (Zeit dafür zwischen den Stunden und am Nachmittag).

2a) Wie stellst du dir „Schule“ vor?

Kreuze von den 3 Schultagen die Möglichkeit an, die du am besten findest!

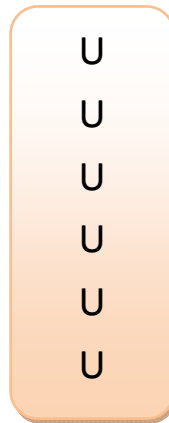
Hinweis: Bei allen 3 Möglichkeiten gibt es gleich viele Unterrichtsstunden (nämlich 6)

Möglichkeit 1 ☐



Ich gehe in der Früh in die Schule, habe **6 Stunden Unterricht (U)** mit den üblichen **Pausen** dazwischen und gehe **nach der sechsten Stunde nach Hause**.

Möglichkeit 2 ☐

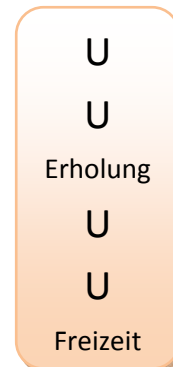


Mittagessen

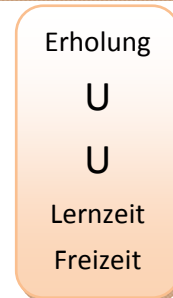


Ich gehe in der Früh in die Schule und habe **6 Stunden Unterricht (U)** mit den üblichen **Pausen** dazwischen. Dann gehe ich mit ein paar Schulkindern in die **Nachmittagsbetreuung**. Da gehen wir zuerst gemeinsam **Essen**. **Bis 16.30** haben wir dann noch gemeinsame **Freizeit, Erholung und Lernzeit**.

Möglichkeit 3 ☐



Mittagessen



Ich gehe in der Früh in die Schule und wir Schüler haben **6 Stunden Unterricht (U)** verteilt über **den ganzen Tag mit kleinen Pausen dazwischen**. Zwischen den Unterrichtsstunden haben ich und alle anderen Schüler dafür immer wieder **gemeinsame Freizeit, Lernzeit, Erholung und ein gemeinsames Mittagessen**. **Um 16.30** sind wir alle Schüler mit der Schule und dem Lernen fertig.

2b) Achtung!!! Nur für Schüler, die Möglichkeit 2 oder 3 angekreuzt haben:

Möchtest du **noch länger als 16.30** an der Schule bleiben und dafür noch **mehr Erholungszeit und Freizeit** mit deinen **Mitschülern** an der Schule verbringen?

ja ☐ nein ☐

3

Ihr meint, dass **zu selten Ausflüge und Exkursionen** gemacht werden. In der Tabelle unten kannst du Vorschläge und Ideen für interessante Exkursionen und Ausflüge vorbringen.



Nenne hier Fächer , in denen Ausflüge, Exkursionen gemacht werden sollen.	Nenne hier Unterrichtsthemen , die sich für Exkursionen/Ausflüge eignen.	Nenne hier wohin (Plätze, Orte) Ausflüge und Exkursionen gemacht werden sollen?

4

Ich gehe in die folgende Klasse:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b |
| ☐ 2a | ☐ 2b |
| ☐ 3a | ☐ 3b |
| ☐ 4a | ☐ 4b |

5

Ich bin Klassensprecher: ☐ ja ☐ nein

6

Ich bin: männlich ☐ weiblich ☐

7

Wie oft hast du bisher mitgewirkt? Bitte kreuze das für dich Zutreffende an!
Mach nur ein Kreuz!

- ☐ Ich habe alle viermal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe erst heute einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal einen Fragebogen ausgefüllt.



**ACHTUNG!!! Nur für
Schüler der 1. Klassen!**

8

Die ersten zwei Buchstaben deines Vornamens:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Liebe Grüße

Friedolin

**Danke fürs Mitmachen!
Ich freue mich schon
auf das nächste Mal!**



Liebe Eltern!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 3 Befragungsrunden

- 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht (für Ihr Kind) zu formulieren.
- 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes zu benennen.
- 3) die von den Eltern und Erziehungsberechtigten genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.

Es zeigte sich, dass die Eltern grundsätzlich zu den verschiedenen Themenbereichen nur wenige Probleme sehen. Im Folgenden werden Sie mit den Problemen und Anliegen konfrontiert, welche unter den Eltern die höchste Zustimmung erfahren haben.

Worum geht es in der 4. Befragungsrunde?

Diesmal geht es darum, an der Verbesserung der bedeutendsten Probleme und Anliegen zu arbeiten.

Daher werden Ihnen im Folgenden dazu Fragen und Aufgaben gestellt, wodurch Ihre Erfahrungen aber vor allem Ihre Ideen und Vorschläge zum Ausdruck kommen sollen. Sie können so zur Lösung der vorgebrachten Probleme und Anliegen beitragen.

Wenn Sie zu einer Frage oder Aufgabe keine Erfahrungen, Ideen oder Vorschläge haben, dann lassen Sie diese einfach aus!

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Sie können auch mitmachen, wenn Sie noch nie mitgewirkt haben. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

1. Unter den Eltern herrscht eine Zustimmung, dass es für die Kinder in der Schule zu wenige Aufenthaltsmöglichkeiten (Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume) gibt bzw. zu wenige Möglichkeiten, wo sich die Kinder in den Pausen aufhalten können.

1a) Bitte formulieren Sie in der Tabelle zu den jeweiligen Fragen Ideen und Vorschläge, damit Aufenthaltsmöglichkeiten (Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume) für die Kinder verbessert bzw. geschaffen werden können. (Sie können zu allen Fragen Ideen oder Vorschläge vorbringen oder nur zu bestimmten Fragen!)

Frage:	Ideen, Vorschläge:
Welche Räumlichkeiten/ Plätze an der Schule können für entsprechende Aufenthaltsmöglichkeiten benützt werden?	
Was sollten diese Aufenthaltsmöglichkeiten bieten? Wie sollten diese gestaltet/ausgestattet sein?	
Welche Regeln sollen die Kinder bei der Benutzung dieser Aufenthaltsmöglichkeiten unbedingt einhalten?	
Wie können Sie sich als Elternteil vorstellen zur Verbesserung, Schaffung, Betreuung bzw. Beaufsichtigung dieser Aufenthaltsmöglichkeiten beizutragen?	

1b) Bitte machen Sie Vorschläge, wo sich die Kinder in den Pausen aufhalten können sollen.

Vorschläge:

Bitte nennen Sie Regeln, die befolgt werden müssen, damit dies funktionieren kann?

Regeln:

2. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass die Schüler voreinander zu wenig Respekt haben oder es zu viele Grenzüberschreitungen von Schülern gegenüber Mitschülern (belästigen, bedrohen, attackieren) gibt.

2a)

- Welche konkreten Respektlosigkeiten im Umgang der Schüler untereinander stellen aus Ihrer Sicht an der Schule ein Problem dar?
- Welche konkreten Grenzüberschreitungen (belästigen, bedrohen, attackieren) von Schülern gegenüber Mitschülern stellen an der Schule aus Ihrer Sicht ein Problem dar?

Bitte beantworten Sie die Fragen auf den folgenden Zeilen. Sie können sich auf alle zwei Fragen, oder nur auf eine der beiden Fragen beziehen.

.....

.....

.....

2b) Bitte nennen Sie in der Tabelle unten konkrete Ideen oder Vorschläge, wie es zu einer **Verbesserung der von Ihnen genannten Aspekte** kommen könnte.

Denken Sie dabei bitte an Maßnahmen, die **das Lehrpersonal** ergreifen kann, sowie an Möglichkeiten, die durch die **Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonal** bestehen.

Nehmen Sie zu den Spalten Stellung, zu denen Sie Ideen oder Vorschläge haben! Sie können zu einer Spalte oder allen beiden Spalten Ideen oder Vorschläge vorbringen.

Welche konkreten Maßnahmen könnte Ihrer Ansicht nach das Lehrpersonal an der Schule ergreifen, um zur Verbesserung der von Ihnen genannten Aspekte beizutragen?	Welche Möglichkeiten sehen Sie durch eine Zusammenarbeit zwischen dem Lehrpersonal und den Eltern , um zur Verbesserung der von Ihnen genannten Aspekte beizutragen?

3. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass mit den Kindern zu wenige Ausflüge gemacht werden.

Bitte formulieren Sie in der Tabelle zu den jeweiligen Fragen Ideen und Vorschläge für sinnvolle Ausflüge. (Sie können zu allen Fragen Ideen oder Vorschläge vorbringen oder nur zu bestimmten Fragen!)

FRAGE	IDEEN/VORSCHLÄGE
In welchen Bereichen/ Gegenständen/zu welchen Themen könnten Sie sich sinnvolle Ausflüge vorstellen?	
Welche Orte, welche Plätze wären Ihrer Ansicht nach für sinnvolle Ausflüge geeignet?	
Wie könnten sinnvolle Ausflüge aussehen? Was könnte da gemacht werden?	
Können Sie als Elternteil etwas dazu beitragen, dass sinnvolle Ausflüge möglich werden? Wenn ja, was? Welche Rolle könnten Sie da übernehmen? Welche Funktion könnten Sie da übernehmen?	

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um Ihre Antworten bestmöglich differenzieren zu können.

4. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle viermal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal mitgewirkt

5. Ich bin Klassenelternvertreter: ja ☐ nein ☐

6. Mein Kind geht in die:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b |
| ☐ 2a | ☐ 2b |
| ☐ 3a | ☐ 3b |
| ☐ 4a | ☐ 4b |

7. Ich bin: ☐ männlich ☐ weiblich

8. Bitte nur Eltern ausfüllen, deren Kinder in eine 1. Klasse gehen:

Teilen Sie uns bitte noch die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens Ihres Kindes mit.

Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Wir benötigen die Angaben nur, um die Ergebnisse dieses Prozesses mit den Ergebnissen eines anderen Teilprojekts, zu dem Sie bereits befragt wurden/noch befragt werden, verbinden zu können.

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM entweder persönlich dem Klassenvorstand Ihres Kindes/Ihrer Kinder zu übergeben oder über Ihr Kind/Ihre Kinder dem Klassenvorstand zukommen zu lassen!

Wir werden Ihnen demnächst über Ihr(e) Kind/Kinder den fünften Fragebogen übermitteln.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Hr. Kollege! Liebe Fr. Kollegin!

Was ist bisher geschehen?

- 1) Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule, sowie den Sinn von Schule aus Ihrer Sicht und Ihre Vorstellungen von Schule zu formulieren.
- 2) Sie hatten die Gelegenheit Ihre Anliegen bzw. eventuelle Probleme und Herausforderungen zu den von Ihnen aufgeworfenen Themenbereichen an Ihrer Schule zu beschreiben.
- 3) Sie hatten die Gelegenheit die im Kollegium genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.

Im Folgenden werden Sie mit den Problemen und Anliegen konfrontiert, welche im Lehrerkollegium die höchste Zustimmung erfahren haben.

Worum geht es in der 4. Befragungsrunde?

Diesmal geht es darum, an der Verbesserung der bedeutendsten Probleme und Anliegen zu arbeiten.

Daher werden Ihnen im Folgenden dazu Fragen und Aufgaben gestellt, wodurch Ihre Erfahrungen aber vor allem Ihre Ideen und Vorschläge zum Ausdruck kommen sollen. Sie können so zur Lösung der vorgebrachten Probleme und Anliegen beitragen.

Wenn Sie zu einer Frage oder Aufgabe keine Erfahrungen, Ideen oder Vorschläge haben, dann lassen Sie diese einfach aus!

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Sie können auch mitmachen, wenn Sie noch nie mitgewirkt haben. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

1. Im Kollegium gibt es eine hohe Zustimmung dazu, dass die SchülerInnen eine zu geringe Hemmschwelle gegenüber den LehrerInnen und mangelhaft entwickelte Umgangsformen haben sowie unzureichend motiviert bzw. engagiert sind.

1a)

- Welche mangelhaft entwickelten Umgangsformen fallen Ihnen bei Ihren SchülerInnen besonders auf?
- Welche konkreten Äußerungen/Handlungen von SchülerInnen erleben Sie, die Sie als Überschreitung der Hemmschwelle (Grenzüberschreitung) Ihnen als LehrerIn gegenüber bezeichnen würden?
- Welches besonders störende Fehlverhalten von SchülerInnen erleben bzw. beobachten Sie?

Bitte beantworten Sie die Fragen auf den folgenden Zeilen. Sie können sich auf alle drei Fragen, auf zwei oder nur eine der beiden Fragen beziehen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1b) Bitte nennen Sie in der Tabelle unten **konkrete Ideen oder Vorschläge, wie es zu einer Verbesserung der von Ihnen unter 1a) genannten Aspekte** kommen könnte. Denken Sie dabei bitte an innerschulische Möglichkeiten, an Möglichkeiten in Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. an Möglichkeiten in Zusammenarbeit mit Vereinen oder Organisationen in der Schulgemeinde. Nehmen Sie zu den Spalten Stellung, zu denen Sie Ideen oder Vorschläge haben! Sie können zu einer Spalte, zwei oder allen drei Spalten Ideen oder Vorschläge vorbringen.

Welche Möglichkeiten sehen Sie <u>innerschulisch</u> , um zur Verbesserung der von Ihnen genannten Aspekte beizutragen?	Welche Möglichkeiten sehen Sie in <u>Zusammenarbeit mit den Eltern</u> , um zur Verbesserung der von Ihnen genannten Aspekte beizutragen?	Welche Möglichkeiten sehen Sie in <u>Zusammenarbeit mit Vereinen oder Organisationen</u> in der Schulgemeinde, um zur Verbesserung der von Ihnen genannten Aspekte beizutragen?

2. Im Kollegium gibt es zu den in der Tabelle genannten Problemen hinsichtlich des Klimas, der Kommunikation bzw. Kooperation innerhalb der Lehrerschaft eine Zustimmung.

Bitte formulieren Sie in der rechten Spalte Ideen bzw. Vorschläge zur Verbesserung der in der linken Spalte angeführten Probleme. Sie können zu allen oder nur zu bestimmten Problemen Vorschläge oder Ideen formulieren.

PROBLEME:	Bitte nennen Sie hier Vorschläge oder Ideen, wie zur Verbesserung der Probleme in der linken Spalte beigetragen werden könnte.
Es ist zu wenig Zeit für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten.	
Probleme werden bei Konferenzen unzureichend besprochen.	
Neu erworbenes Wissen/Kompetenzen werden innerhalb des Kollegiums nicht ausreichend verbreitet.	
Die Kommunikation unter den Kollegen ist nicht ausreichend vorhanden.	
Es gibt zu wenig Wertschätzung und Anerkennung für die Arbeitsleistung des Lehrerkollegiums seitens der Direktion.	

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

3. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle viermal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal mitgewirkt

4. Ich bin LehrerIn seit:

- | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---|
| ☐ 0-5 Jahren | ☐ 10-19 Jahren | ☐ 30 Jahren und länger |
| ☐ 6-9 Jahren | ☐ 20-29 Jahren | |

5. Meine Funktion in der Schule:

- ☐ klassenführend ☐ nicht klassenführend

6. Ich bin:

- ☐ männlich ☐ weiblich

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer zu werfen.

Wir werden Ihnen bald den fünften und letzten Fragebogen übermitteln.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Hr. Direktor!

Was ist bisher geschehen?

- 1) Sie hatten die Gelegenheit Ihre Erwartungen an Schule, sowie den Sinn von Schule aus Ihrer Sicht und Ihre Vorstellungen von Schule zu formulieren.
- 2) Sie hatten die Gelegenheit Ihre Anliegen bzw. eventuelle Probleme und Herausforderungen zu den von Ihnen aufgeworfenen Themenbereichen an Ihrer Schule zu beschreiben.
- 3) Die Lehrer, Schüler und Eltern haben die genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung bewertet.

Im Folgenden werden Sie mit den Problemen und Anliegen konfrontiert, welche Sie in der zweiten Befragungsrunde aufgeworfen haben.

Worum geht es in der 4. Befragungsrunde?

Diesmal geht es darum, an der Verbesserung der genannten Probleme und Anliegen zu arbeiten.

Daher werden Ihnen im Folgenden dazu Aufgaben gestellt, wodurch Ihre Erfahrungen aber vor allem Ihre Ideen und Vorschläge zum Ausdruck kommen sollen. Sie können so zur Lösung der vorgebrachten Probleme und Anliegen beitragen.

Sie werden in der 5. und letzten Befragungsrunde nochmals einen Fragebogen erhalten und mit den Problemen und Lösungsvorschlägen von den Eltern, Lehrern, Schülern und Gemeinderepräsentanten konfrontiert.

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

1. Sie sehen in den sozialen Defiziten der Kinder aus den Herkunftsfamilien eine starke Beeinträchtigung für die Arbeitshaltung, Motivation und Leistungsfähigkeit der Kinder.

1a) Bitte nennen Sie in der Tabelle unten in der linken Spalte konkrete Probleme mit den Kindern an Ihrer Schule, mit denen das Lehrpersonal alleine an der Schule überfordert ist. Formulieren Sie dann in der rechten Spalte Ideen oder Vorschläge, welche Zusammenarbeit mit den Eltern aus Ihrer Sicht wichtig wäre, damit die genannten Probleme an der Schule besser bewältigt werden können?

Nennen Sie hier konkrete Probleme mit den Kindern an Ihrer Schule, mit denen das Lehrpersonal alleine an der Schule überfordert ist.	Nennen Sie hier konkrete Ideen oder Vorschläge, welche Zusammenarbeit mit den Eltern aus Ihrer Sicht wichtig wäre, damit die Probleme an der Schule besser bewältigt werden können.

1b) In welche konkreten Bereiche an Ihrer Schule wären aus Ihrer Sicht zusätzliche Investitionen am sinnvollsten, um an der Schule trotz der genannten Probleme den Kindern bestmöglich Lerngelegenheiten und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bitte werfen Sie den Fragebogen in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer bis spätestens DATUM ein! Ihre Angaben werden in den letzten Fragebogen eingearbeitet, mit dem wir demnächst wieder an Sie herantreten werden.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Heute besuche ich euch
zum letzten Mal. Eure
Ideen waren echt gut!

Das letzte Mal haben du und die anderen Schüler mir eure Vorschläge und Ideen mitgeteilt, wie man die für euch wichtigsten Probleme an eurer Schule lösen könnte.

Was will ich diesmal von dir:

Auf den folgenden Seiten habe ich eure Ideen und Vorschläge gesammelt und zusammengefasst. Teile mir nun bitte mit, wie sehr du für bestimmte Ideen und Vorschläge bist.

So funktioniert's:

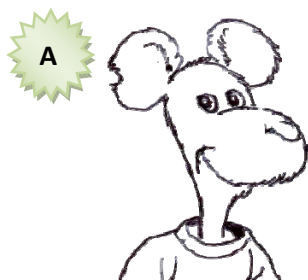
1. In den Sprechblasen nenne ich die Themen, zu denen ihr die Vorschläge und Ideen genannt habt. Dann will ich von dir wissen, wie sehr du für bestimmte Vorschläge oder Ideen bist.



Achtung! Bitte denke beim Ausfüllen immer daran, ob du willst, dass die Ideen oder Vorschläge mehr als bisher umgesetzt werden.

Kreuze an, wie sehr du dafür bist, dass diese Vorschläge und Ideen umgesetzt werden. Mach' immer nur ein Kreuz in einer Zeile!

Es gibt keine falschen Antworten und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst. Ich freue mich über alle von euch, die mir ihre Meinung mitteilen!

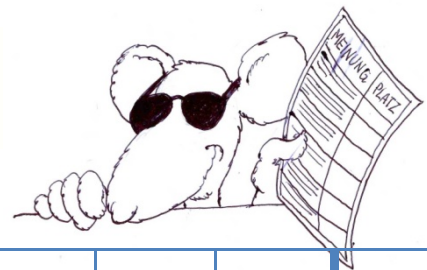


Ihr meint, dass mehr **Lernen außerhalb des Klassenzimmers** stattfinden soll (Lernen außerhalb der Schule; Lernen im Freien/in der Natur; Wandertage, Exkursionen).

Was wir außerhalb der Schule/im Freien/in der Natur <u>mehr als bisher</u> machen sollten:	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1) Im Schulhof oder Schulgarten Plätze einrichten (bspw.: Tische, Sessel aus Plastik), um Unterricht in verschiedenen Gegenständen draußen abhalten zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2) In den Wald, Park, auf Wiesen, in Weingärten gehen, um dort die Natur zu erforschen und über Pflanzen und Tiere zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3) Im Freien, an schönen Plätzen (z.B.: auf Wiesen, unter Bäumen, am Flussufer, in den Weingärten etc...) lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4) Flüsse erkunden (Lebewesen suchen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5) Durch LRG gehen und so die Straßen und Gassen kennenlernen/merken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6) Über die Pfarrkirche lernen und sie besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7) Eislaufen gehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Was wir außerhalb der Schule/im Freien/in der Natur <u>mehr als bisher</u> machen sollten:	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
8) Schwimmen gehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9) Zu einer Zeitung fahren und mit Reportern sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10) Stationenbetriebe im Freien machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11) Im Freien Experimente machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12) Im Freien Landschaften, Gegenstände, Gräser etc. zeichnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13) Draußen etwas lesen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14) Im Freien musizieren (auf einer Wiese).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15) Etwas Abmessen, Abschätzen, Ausrechnen im Freien (Sportplatz).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16) Durch die Straßen gehen und Informationen einholen (z.B.: Speisekarten in LRGer Gasthäusern) und in der Schule auf Englisch darüber berichten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17) Im Freien Projekte machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18) Im Freien Lernspiele machen (Bsp.: Schnitzeljagd mit Arbeitsaufträgen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19) Wandertage, an denen nicht nur marschiert, sondern erklärt oder etwas gemacht wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wohin wir <u>mehr als bisher</u> Ausflüge und Exkursionen machen sollten:	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
20) Dort hinfahren oder hingehen, worüber man gerade lernt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21) Museen/Ausstellungen besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22) Burgen besichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23) Städte erkunden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24) Eine Fossiliengrube erkunden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25) Ein(e) Oper/Theater besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26) Kriegsgefangenenlager (Mauthausen) besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27) Staudämme/Kraftwerke besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28) Ein Forschungslabor besichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29) Tiergärten besuchen (Bsp.: Schönbrunn).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30) Nach London fahren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Wohin wir <u>mehr als bisher</u> Ausflüge und Exkursionen machen sollten:	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür —	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
31) In den Kletterpark zur Rosenberg fahren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32) Betriebe besuchen und Berufe kennenlernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33) Berge erkunden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34) Den Wein-Wissen-Weg begehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



B



Ihr habt **Vorteile und Nachteile der Doppelstunden** beschrieben und mir gesagt, welche Pausenordnung euch am liebsten wäre.
Dazu habe ich noch folgende Frage an dich.

Du siehst 6 Möglichkeiten wie 2 Unterrichtsstunden (mit insgesamt 10min Pause) aufeinander folgen können. Bitte schau dir die Grafik an und lies dir die Beschreibung dazu gut durch! Kreuze dann darunter jeweils an, wie sehr diese Möglichkeit für dich passt!

A
L1

5 min

B
L2

5 min

Du hast 2 unterschiedliche Fächer (auch einen Lehrerwechsel) und dazwischen eine ganz normale Pause. Danach hast du wieder eine Pause.

- ☐ passt sehr für mich
- ☐ passt für mich
- ☐ passt eher für mich
- ☐ passt eher nicht für mich
- ☐ passt nicht für mich
- ☐ passt gar nicht für mich

A
L1

5 min

A
L1

5 min

Du hast das gleiche Fach mit dem gleichen Lehrer und dazwischen eine ganz normale Pause. Danach hast du wieder eine Pause.

- ☐ passt sehr für mich
- ☐ passt für mich
- ☐ passt eher für mich
- ☐ passt eher nicht für mich
- ☐ passt nicht für mich
- ☐ passt gar nicht für mich

A
L1

B
L2

10 min

Du hast 2 unterschiedliche Fächer (auch einen Lehrerwechsel) innerhalb einer durchgehenden Doppelstunde und danach länger Pause.

- ☐ passt sehr für mich
- ☐ passt für mich
- ☐ passt eher für mich
- ☐ passt eher nicht für mich
- ☐ passt nicht für mich
- ☐ passt gar nicht für mich

A
L1

A
L1

10 min

Du hast das gleiche Fach mit dem gleichen Lehrer innerhalb einer durchgehenden Doppelstunde und danach länger Pause.

- ☐ passt sehr für mich
- ☐ passt für mich
- ☐ passt eher für mich
- ☐ passt eher nicht für mich
- ☐ passt nicht für mich
- ☐ passt gar nicht für mich

A
L1

B
L2

10 min

Du hast 2 unterschiedliche Fächer innerhalb einer Doppelstunde (auch einen Lehrerwechsel). Der Unterricht ist so gestaltet, dass du dazwischen mal trinken, aufs Klo gehen, mal kurz entspannen und erholen kannst. Danach hast du länger Pause.

- ☐ passt sehr für mich
- ☐ passt für mich
- ☐ passt eher für mich
- ☐ passt eher nicht für mich
- ☐ passt nicht für mich
- ☐ passt gar nicht für mich

A
L1

A
L1

10 min

Du hast das gleiche Fach mit dem gleichen Lehrer innerhalb einer Doppelstunde. Der Unterricht ist so gestaltet, dass du dazwischen auch mal trinken, aufs Klo gehen, mal kurz entspannen und erholen kannst. Danach hast du länger Pause.

- ☐ passt sehr für mich
- ☐ passt für mich
- ☐ passt eher für mich
- ☐ passt eher nicht für mich
- ☐ passt nicht für mich
- ☐ passt gar nicht für mich



Ihr meint, dass oft **zu viele Tests und Schularbeiten** hintereinander stattfinden und oft viel Lernstoff zusammenkommt.

So sollte außer durch Tests und Schularbeiten von den Lehrern meine Leistung <u>mehr</u> als <u>bisher</u> überprüft werden:	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür —	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
35) Mündliche Prüfungen, die im Vorhinein freiwillig mit dem Lehrer vereinbart werden. Wenn sich ein Schüler nie freiwillig meldet, wird er vom Lehrer eingeteilt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36) Während den Stunden immer wieder dazwischen Fragen stellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37) Mündliche Prüfungen, bei denen jeder Schüler eine Frage bekommt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38) Mündliche Prüfungen, die nicht vor den anderen in der Klasse stattfinden, sondern allein mit dem Lehrer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39) Die HÜ stärker in die Benotung miteinbeziehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40) Heft-, Buch- oder Mappenkontrollen durchführen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41) Ergebnisse von Projekten, Team-, Gruppen- oder Freiarbeiten beurteilen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42) Durchgehen, wenn die Schüler arbeiten und mich dabei beurteilen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

So sollte außer durch Tests und Schularbeiten von den Lehrern meine Leistung <u>mehr als bisher</u> überprüft werden:	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
43) Die Schüler zeigen etwas an der Tafel vor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44) Durch Aufzeigen während der Stunde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45) Durch Vortragen, Aufsagen, Vorsagen (Referate, Kurzreferate)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46) Der Klasse bestimmte Themen/Inhalte oder Bücher vorstellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47) Diktate in Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48) Lernzielkontrollen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49) Durch Lernspiele (Rätsel, Quiz, Rechenkaiser, Vokabelkaiser)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50) Durch kurze, schriftliche Mitarbeitsfeststellungen für alle Schüler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51) Durch kurze, mündliche Stundenwiederholungen, bei denen die Schüler selbst wählen können, wann Sie dran kommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52) Die Schüler arbeiten selbst etwas aus (Bsp.: Plakate, Portfolios, Arbeitsblätter...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53) Materialien in die Schule mitnehmen und diese der Klasse vorstellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54) In ein Heft schreiben, was ich weiß und mir gemerkt habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

55 Ich gehe in die folgende Klasse:

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b | ☐ 1c | ☐ 1M |
| ☐ 2a | ☐ 2b | ☐ 2c | ☐ 2M |
| ☐ 3a | ☐ 3b | ☐ 3c | ☐ 3M |
| ☐ 4a | ☐ 4b | ☐ 4c | ☐ 4M |

56 Ich bin Klassensprecher: ☐ ja ☐ nein

57 Ich bin: männlich ☐ weiblich ☐

58 Wie oft hast du bisher mitgewirkt? Bitte kreuze das für dich Zutreffende an!
Mach' nur ein Kreuz!

- ☐ Ich habe alle fünfmal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe erst heute einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt viermal einen Fragebogen ausgefüllt.

**ACHTUNG!!! Nur für
Schüler der 1. Klassen!**

59 Die ersten zwei Buchstaben deines Vornamens:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Liebe Grüße

**Danke fürs Mitmachen!
Ihr ward wirklich
großartig!**

Friedolin



Liebe Eltern!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 4 Befragungsrunden

- 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht (für Ihr Kind) zu formulieren.
- 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes zu benennen.
- 3) die von den Eltern und Erziehungsberechtigten genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.
- 4) Vorschläge und Ideen zur Lösung der wichtigsten Anliegen und Probleme vorzubringen.

Im Folgenden werden Sie mit den **Vorschlägen und Ideen** konfrontiert, welche die Eltern zur Lösung der wichtigsten Anliegen/Probleme vorgeschlagen haben.

Des Weiteren werden Sie mit einzelnen Vorschlägen und Ideen zu Problemen und Anliegen von LehrerInnen konfrontiert, zu deren Lösung die Eltern einen Beitrag leisten können.

Worum geht es in der 5. Befragungsrunde?

Wir ersuchen Sie diesmal uns mitzuteilen, wie sehr Sie sich vorstellen können, dass die vorgebrachten Ideen und Vorschläge der Eltern umgesetzt werden.

Wir ersuchen Sie außerdem uns mitzuteilen, wie sehr Sie sich vorstellen können, die vorgebrachten Ideen und Vorschläge zur Lösung der Probleme und Anliegen der LehrerInnen zu unterstützen.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

Auf den folgenden Seiten sind die gesammelten, zusammengefassten Vorschläge und Ideen angegeben. Denken Sie beim Ausfüllen bitte immer auch daran, ob und wie sehr Ihrer Erfahrung nach die Vorschläge und Ideen in der derzeitigen Praxis an der Schule bereits umgesetzt werden. Nehmen Sie Ihre Bewertung vor, indem Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“ markieren. Bitte machen Sie **in jede Zeile nur ein „X“!**

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Sie können auch mitmachen, wenn Sie noch nie mitgewirkt haben. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

Ihre Angaben bleiben selbstverständlich anonym und werden vertraulich behandelt.

A. Die Eltern teilen gemeinsam mit den Schülern die Ansicht, dass es zu wenig Unterricht außerhalb der Schule gibt (im Freien/in der Natur).

Was außerhalb der Schule/ in der Natur/im Freien <u>vermehr</u> t gemacht werden sollte:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. auf Englisch Gegenstände benennen und sie in Konversation einbauen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Lesen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Bücher vorstellen (Referate) oder Gedichte vortragen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Pflanzen oder Tiere sammeln, erforschen oder untersuchen (im Wald, auf der Wiese...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Pflanzen und Tiere im und rund ums Wasser erforschen (zB.: Kamp, Loisbach)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Unterschiede zwischen Stadt und Land vor Ort erleben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Orientierung, Navigation, Kartenlesen (Bsp. Landkarte im Sand zeichnen; mit einem Stadtplan durch die Straßen gehen...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Bodenproben entnehmen und untersuchen (Bodenhorizonte, Gesteinsarten, Mineralien)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Fotografieren und in EDV verarbeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Musizieren oder Singen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Von Beobachtungen Pläne zeichnen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Physikalische Versuche durchführen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Physikalische Phänomene beobachten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Im Schulhof bzw. im Schulgarten Plätze einrichten, um dort Unterricht abhalten zu können (Klappsesseln)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. An Materialien Berechnungen anstellen (Bsp. Holzstöße)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Blumen-, Gemüsebeete, Pflanzen oder Bäume anlegen, einsetzen oder betreuen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Berufe, die mit Natur zu tun haben vor Ort kennenlernen (Förster)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Naturmaterialien (Äste, Kastanien,...) sammeln und etwas daraus kreativ gestalten, basteln...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Umweltschutzprojekte durchführen (zB.: Müllsammeln)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Landschaftsformen erkunden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Was außerhalb der Schule/ in der Natur/im Freien <u>vermehrt</u> gemacht werden sollte:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
21. Wetter (Sonne, Wolken, Wind) beobachten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Landschaften zeichnen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Sachen handwerklich herstellen (Bsp: Nistkästen, Vogelhäuser, Nützlingshotel)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. (Historische) Plätze, Sehenswürdigkeiten, Gebäude, Stadtteile erkunden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Wasser- und Pflanzenproben sammeln und anschließend mikroskopieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Stationenbetrieb machen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. mit allen Sinnen lernen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Lernspiele machen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. in Gruppen arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wohin Ausflüge und Exkursionen <u>vermehrt</u> gemacht werden sollten:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
30. Gärtnerei	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Museen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Forschungslabore	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Bauernhöfe (Ackerbau)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Schaugärten (Arche Noah, Kittenberger Schiltern)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Naturlehrpfade	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Eiszeitwanderweg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Kittenberger Erlebnissgärten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Das Germanendorf in Elsarn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Kirchen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wohin Ausflüge und Exkursionen <u>vermehrt</u> gemacht werden sollten:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
40. Kraftwerke	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Wirtschaftsbetriebe/Unternehmen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Altersheime bzw. soziale Einrichtungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Gemeinde LRG und Umgebung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Klettergärten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Spielplätze	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Lehrausgänge (passend dazu, worüber die Schüler gerade lernen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Imkerei	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Schulen (Berufsschule, Gartenbaufachschule...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Welche Bewegungsarten man im Freien/in der Natur/außerhalb der Schule <u>vermehrt</u> durchführen sollte:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
49. Schwimmen im Kampbad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Nordic Walking	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. Laufen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. Radfahren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. Eislaufen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54. Schlittenfahren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. Langlaufen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56. Schifahren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B. Die Eltern stimmen allgemein eher zu, dass zu Hause zu viel gelernt, erklärt oder nachgearbeitet werden muss.

Was (<u>vermehrt</u>) gemacht werden sollte, damit zu Hause nicht mehr so viel erklärt, gelernt oder nachgearbeitet werden muss:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
57. Um sich auf Schularbeiten besser vorbereiten zu können, sollte mehr Übungsmaterial (mit Kontrollmöglichkeit) zur Verfügung gestellt werden als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58. Im Unterricht sollten die Lehrpersonen mehr als bisher nachfragen, ob der Stoff verstanden wurde und bei Bedarf nochmals erklären.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59. Es soll durch nicht benotete Leistungsüberprüfungen vermehrt festgestellt werden, ob die Schüler den Lernstoff auch verstanden haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60. Es sollte vermehrt kürzere, schriftliche Tests geben, damit nicht so viel Lernstoff anfällt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61. Der Stoff sollte mehr wiederholt werden als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62. Der Lernstoff sollte reduziert werden (Schwerpunkte setzen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63. Es sollte zusätzlich zum jetzigen Angebot noch mehr Zeit dafür geben, in der Kinder den Lehrern diverse Fragen stellen können (freiwilliger Förderunterricht, Zeit für Fragen nach dem Unterricht).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64. Die Hausübungen sollten vermehrt auf das Können der Schüler abgestimmt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65. Am Nachmittag sollte es noch mehr Angebote als derzeit für Aufgabenbetreuung geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66. Hausübungen sollten für die Benotung nicht herangezogen werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67. Es sollte eine Ganztagschule geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68. Für den Deutschunterricht sollte monatlich von den Kindern ein Buch zu lesen sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69. Um Schüler optimal zu fördern, sollte es Leistungsgruppen geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70. Englisch sollte vermehrt fächerübergreifend unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71. Es sollten weniger Schüler als derzeit in einer Klasse sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass es zu wenig Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten gibt (Doppelstunden ohne Pausen) und, dass es zu wenig Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten gibt.

Was (<u>vermehrt</u>) gemacht werden sollte, damit ausreichend Entspannungsphasen und Bewegungsmöglichkeiten zwischen oder in den Unterrichtseinheiten gegeben sind:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu -	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
72. Vermehrt kurze Entspannungsphasen einbauen (Trinken, WC, diverse Entspannungs- und Bewegungsübungen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73. Die große Pause sollte um 5 Minuten verlängert werden (Hinweis: bei Beibehaltung der üblichen Gesamtpausenzeit).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74. Zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht sollte eine längere Pause als derzeit sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75. Bei längeren Unterrichtsphasen sollte der Unterricht besser als bisher entsprechend angepasst werden (Bsp.: offenes Lernen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
76. Es sollte mehr Turnstunden als bisher geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77. Es sollten vermehrt sportliche Freifächer gemeinsam mit Sportlehrern und mit Personen, die sich dafür zur Verfügung stellen wollen, angeboten werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
78. In den (großen) Pausen sollten die Schüler vermehrt die Möglichkeit haben, sich draußen im Schulhof oder drinnen in einem entsprechenden Raum bewegen und Pausenspiele spielen zu können (Gummitwist, Balanciermöglichkeit, Jonglieren...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79. Die Kinder sollen zu Hause, in der Freizeit, vermehrt Bewegung machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D. Im Lehrerkollegium gibt es eine hohe Zustimmung dazu, dass „Nebenjobs“ und administrative Tätigkeiten im Unterricht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, wodurch wertvolle Zeit für pädagogische Arbeit mit den Kindern verloren geht.

Was ich mir vorstellen kann, beizutragen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen –	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen – –	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen – – –	Weiß nicht
80. Die Abwicklung der Schülerfreifahrt für öffentlichen Verkehr (Fahrausweise) vermehrt selbst übernehmen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81. Diverse Geldgeschäfte nicht in bar über die Lehrpersonen, sondern vermehrt per Erlagschein abwickeln	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Haben Sie darüber hinaus Vorschläge oder Ideen, was Eltern beitragen könnten, damit LehrerInnen von den Nebenjobs bzw. administrativen Tätigkeiten im Unterricht entlastet werden? Falls ja, formulieren Sie das bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um Ihre Antworten bestmöglich differenzieren zu können.

82. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle fünfmal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt viermal mitgewirkt.

83. Ich bin Klassenelternvertreter: ja ☐ nein ☐

84. Mein Kind geht in die:

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b | ☐ 1c | ☐ 1M |
| ☐ 2a | ☐ 2b | ☐ 2c | ☐ 2M |
| ☐ 3a | ☐ 3b | ☐ 3c | ☐ 3M |
| ☐ 4a | ☐ 4b | ☐ 4c | ☐ 4M |

85. Ich bin: ☐ männlich ☐ weiblich

86. Bitte nur von jenen Eltern ausfüllen, deren Kinder in eine 1. Klasse gehen:

Teilen Sie uns bitte noch die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens Ihres Kindes mit.

Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Wir benötigen die Angaben nur, um die Ergebnisse dieses Prozesses mit den Ergebnissen eines anderen Teilprojekts, zu dem Sie bereits befragt wurden/noch befragt werden, verbinden zu können.

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM entweder persönlich dem Klassenvorstand Ihres Kindes/Ihrer Kinder zu übergeben oder über Ihr Kind/Ihre Kinder dem Klassenvorstand zukommen zu lassen!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Liebe Fr. Kollegin! Lieber Hr. Kollege!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 4 Befragungsrunden

- 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren.
- 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an Ihrer Schule zu benennen.
- 3) die von den LehrerInnen genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.
- 4) Vorschläge und Ideen zur Lösung der wichtigsten Anliegen und Probleme des Kollegiums vorzubringen.

Im Folgenden werden Sie mit den **Vorschlägen und Ideen** konfrontiert, welche die LehrerInnen zur Lösung der wichtigsten Anliegen/Probleme vorgeschlagen haben.

Worum geht es in der 5. Befragungsrunde?

Wir ersuchen Sie diesmal uns mitzuteilen, wie sehr Sie sich vorstellen können, dass die vorgebrachten Ideen und Vorschläge umgesetzt werden.

Wir ersuchen Sie außerdem uns mitzuteilen, wie sehr sich vorstellen können die vorgebrachten Ideen und Vorschläge zur Lösung der Probleme und Anliegen der Eltern SchülerInnen und des Direktors zu unterstützen.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

In der Liste auf den folgenden Seiten sind die gesammelten, zusammengefassten Vorschläge und Ideen angegeben. Denken Sie beim Ausfüllen bitte immer auch daran, ob und wie sehr Ihrer Erfahrung nach die Vorschläge und Ideen in der derzeitigen Praxis an der Schule bereits umgesetzt werden. Nehmen Sie Ihre Bewertung vor, indem Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“ markieren. Bitte machen Sie in jede Zeile nur ein „X“!

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Sie können auch mitmachen, wenn Sie noch nie mitgewirkt haben. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

Ihre Angaben bleiben selbstverständlich anonym und werden vertraulich behandelt.

A. Im Kollegium gibt es eine hohe Zustimmung dazu, dass „Nebenjobs“ und administrative Tätigkeiten zu viel Zeit in Anspruch nehmen.

Was (vermehrt) gemacht werden sollte, um von "Nebenjobs" und administrativen Tätigkeiten entlastet zu werden:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. Die Abwicklung der Schülerfreifahrten sollte direkt von den Eltern oder von Administration, Sekretariat oder Direktion erledigt werden (bspw.: per Erlagschein).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Abwicklung der Impfkation soll vom Arzt/Arzthelferin oder dem Gesundheitsamt übernommen werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Die Abwicklung der Schulbuchaktion sollte vom Buchhändler, den Eltern oder vom Administrator erledigt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Das Organisieren, Kaufen und Aufbauen von Möbeln in der Klasse (Regal) sollte von der Direktion und der Gemeinde gemeinsam übernommen werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Damit die Lehrer keine Telefondienste übernehmen müssen, sollte eine Sekretärin eingestellt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Das Einsammeln von Geld für Klassenfotos sollte vom Fotograf selbst übernommen werden oder per Erlagschein erfolgen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Das Elternvereinsgeld sollte per Erlagschein von den Eltern selbst eingezahlt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B1. Im Kollegium gibt es eine Zustimmung, dass es unter den LehrerInnen Probleme im Umgang miteinander, in der Kommunikation und im Zusammenarbeiten gibt.

Was (vermehrt) gemacht werden sollte, um die Kommunikation, die Zusammenarbeit und den Umgang miteinander zu verbessern:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
8. Es sollten Probleme mehr als bisher sachlich ausgesprochen werden, damit dann die Betroffenen zusammen nach konstruktiven Lösungen dafür suchen können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Es sollte ein grundlegendes Training in Kommunikation mit außerschulischen Fachleuten geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Es sollten Informationen mehr als bisher an alle weitergegeben werden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Es sollte zum Aussprechen regelmäßige Termine mit einem Mediator (bspw.: einmal im Monat) oder für Supervision geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Was (vermehrt) gemacht werden sollte, um die Kommunikation, die Zusammenarbeit und den Umgang miteinander zu verbessern:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu – –	stimme gar nicht zu – – –	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
12. Es sollte an gemeinsamer Arbeitszeit vermehrt teilgenommen oder mehr Interesse/Engagement gezeigt werden (bspw.: an Fachkonferenzen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Die Lehrer sollten sich bei Problemen innerhalb des Lehrerteams vermehrt an die Direktion wenden und nicht nur im Konferenzzimmer darüber reden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Die Leitung soll sich bei Problemen innerhalb des Lehrerteams vermehrt unterstützend einbringen. (z.B.: Moderation)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Bei Entwicklungsprozessen sollte besser als bisher geklärt werden, ob und für wen die Teilnahme verbindlich ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Bei Entwicklungsprozessen sollte das Ziel der Planung besser als bisher geklärt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Entwicklungsprozesse sollten besser als bisher angekündigt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Bei Entwicklungsprozessen sollte es mehr als bisher Bereitschaft zur Veränderung und nicht von vornherein Ablehnung geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B2. Im Lehrerkollegium stimmt man (eher) zu, dass es zu wenige Kontaktmöglichkeiten für ein gutes Klima innerhalb des Kollegiums gibt.

Was (vermehrt) gemacht werden sollte, um den Kontakt bzw. das Zusammenkommen im Lehrerkollegium zu intensivieren:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu – –	stimme gar nicht zu – – –	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
19. Es soll mehr Transparenz als bisher über Verpflichtungen von allen KollegInnen geben (bspw. durch Organisationsplan).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Es soll mehr Transparenz als bisher für alle KollegInnen über geleistete Arbeit geben (eine Anerkennungskultur aufbauen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Es soll mehr Möglichkeiten als bisher zu gemeinsamen Aktivitäten geben, die nicht unmittelbar mit Unterricht/Administration zu tun haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Es soll mehr Wertschätzung im zwischenmenschlichen Umgang miteinander (innerhalb des Teams sowie Leitung zu Team und umgekehrt) geben (bspw.: Grüßen, Bedanken...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Es sollen Zeiträume für gegenseitige Hospitationen geschaffen werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Was (vermehrt)gemacht werden sollte, um den Kontakt bzw. das Zusammenkommen im Lehrerkollegium zu intensivieren:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
24. Es sollen mehr Kommunikationsplätze geschaffen werden (Raum für Gespräche, der nicht gleichzeitig Arbeitsfläche ist).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Es sollen alle mehr über Entscheidungen informiert werden oder in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, einbezogen werden als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Es sollten bestehende Möglichkeiten (Weihnachtsfeiern, gemeinsames Essen, nach Konferenzen, Arbeitsgespräche, Fortbildungsveranstaltungen etc.) mehr als bisher genutzt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Es soll einen Stundenplan geben, der mehr Anwesenheitszeit als bisher für das gesamte Kollegium schafft (z.B.: Dienstbesprechungen fix im Stundenplan verankern).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. Im Lehrerkollegium stimmt man (eher) zu, dass leistungsschwächere Schüler zu wenig gefördert werden können.

Was vermehrt gemacht werden sollte, um die Kinder besser in ihren Stärken fordern und in ihren Schwächen fördern zu können:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
28. Es sollen die Stundenpläne besser als bisher nach den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet werden (z.B.: Förderstunden früher und nicht in der 7. Stunde ansetzen...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Die Förderkonzepte der Schule sollen gemeinsam neu gestaltet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Es sollen mehr KollegInnen als bisher an der Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) arbeiten und mitwirken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D. Der Hr. Direktor meint, dass die Kommunikation innerhalb des Kollegiums nicht optimal läuft und dass Sachfragen oft auf eine emotionale und persönliche Ebene getragen werden.

Was ich mir vorstellen könnte, dass die Kommunikation innerhalb des Kollegiums besser wird:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
31. Ich bringe mehr Toleranz und Akzeptanz der Meinung anderer gegenüber auf, um im Lehrerkollegium (Bsp.: Gegner und Befürworter der NMS) sachlich besser miteinander kommunizieren zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Ich warte auf die konkrete Darstellung vom Direktor bzw. des Lerndesigners, bevor ich etwas in Gerüchteform im Vorfeld weiterverbreite.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, dass die **Kommunikation innerhalb des Kollegiums besser werden könnte**? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

E. Sowohl die Schüler, als auch die Eltern wünschen sich, dass der Unterricht vermehrt im Freien/in der Natur/außerhalb der Schule stattfindet.

Was ich mir im Freien/in der Natur/außerhalb der Schule (vermehrt) vorstellen kann:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
34. In meinen Fächern kann ich die Natur bzw. Räume, Plätze, Gebilde draußen öfter als bisher sinnvoll nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Ich kann mir vorstellen, meinen Unterricht öfter in den Schulhof bzw. Schulgarten (an eigens dafür geschaffenen Plätzen mit Sesseln und Tischen etc.) zu verlegen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Ich kann mir vorstellen, vermehrt lehrreiche Ausflüge oder Exkursionen passend zu meinem Unterricht zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. In meinen Fächern kann ich mir vorstellen, öfter verschiedenste Sport- und Bewegungsarten mit meinen Schülern draußen durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

38. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, was Sie **vermehrt im Freien/in der Natur/außerhalb der Schule mit den SchülerInnen machen könnten**? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

F. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass es zu wenig Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten gibt (Doppelstunden ohne Pausen) und dass es zu wenig Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten gibt.

Was ich mir vorstellen könnte, damit mehr Entspannungsphasen und Bewegungsmöglichkeiten zwischen oder in den Unterrichtseinheiten gegeben sind:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
39. Vermehrt kurze Entspannungsphasen einbauen (Trinken, WC, diverse Entspannungs- und Bewegungsübungen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Die große Pause um 5 Minuten verlängern (bei Beibehaltung der üblichen Gesamtpausenzeit)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht eine längere Pause als derzeit machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Bei längeren Unterrichtsphasen den Unterricht besser als bisher entsprechend anpassen (Bsp.: offenes Lernen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Mehr Turnstunden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Es sollten vermehrt sportliche Freifächer gemeinsam mit Sportlehrern und mit Personen, die sich dafür zur Verfügung stellen wollen, angeboten werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. In den (großen) Pausen sollten die Schüler vermehrt die Möglichkeit haben sich draußen im Schulhof oder drinnen in einem entsprechenden Raum bewegen und Pausenspiele machen zu können (Gummitwist, Balanciermöglichkeit, Jonglieren,...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

46. Haben Sie darüber hinaus Vorschläge oder Ideen, was man machen könnte, damit **mehr Entspannungsphasen und Bewegungsmöglichkeiten zwischen oder in den Unterrichtseinheiten** gegeben sind. Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

G. Die Schüler stimmen zu, dass die aktuelle Pausenordnung nicht gut ist (2 Stunden Unterricht und dann eine Pause)

Was gemacht werden könnte, damit die Kinder mit der Pausenordnung zufrieden sind:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
47. Aktuelle Pausenordnung verändern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

48. Alte Pausenordnung wiedereinführen.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

49. Haben Sie darüber hinaus Vorschläge oder Ideen, **wie die aktuelle Pausenordnung verbessert werden könnte?** Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

SCHULUMFELD

Bitte denken Sie an Ihre **täglichen Aufgaben** in der Schule, an den **Unterricht**, den Sie erteilen, an die **Ziele**, die Sie mit den Kindern erreichen wollen oder an die **Probleme**, mit denen Sie sich in der Arbeit mit den Kindern immer wieder konfrontiert sehen.

Unten sehen Sie nun **außerschulische Akteure in der Gemeinde Langenlois (Vereine, Organisationen, Körperschaften, Institutionen, Unternehmen) und Schulen**, die beim **Projekt "Schullandschaften"** mitmachen. Bitte geben Sie bekannt, mit welchen der unten aufgelisteten Akteure Sie Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit als sinnvoll bzw. hilfreich erachten (würden).

Vereine, Institutionen, Körperschaften, Organisationen, Unternehmen, Schulen	Für meine täglichen Aufgaben in der Schule, für den Unterricht , den ich erteile, für die Ziele , die ich mit den Kindern erreichen will oder für die Probleme , mit denen ich mich in der Arbeit mit den Kindern konfrontiert sehe, erachte ich Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Akteur als sinnvoll oder hilfreich.			Bitte machen Sie in der Spalte ein Kreuz "X", falls Sie bereits eine Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit dem entsprechenden Akteur pflegen. Falls nicht, lassen Sie die Spalte einfach frei.
	ja	nein	"X"	
50. Fußballvereine (Union Sportverein Langenlois Fußball)				
51. Kulturvereine (Langenlois Kultur)				
52. Tischtennisvereine (Union Tischtennisclub Römerquelle Langenlois)				
53. Freiwillige Feuerwehr (Langenlois, Gobelsburg/Zeiselsberg, Zöbing, Mittelberg)				
54. Handballvereine (Union Sportverein Langenlois Handball)				

55. Musikvereine (Jugendstadtkapelle Langenlois, Chor Jubilate Deo, Liedertafel Langenlois)			
---	--	--	--

Vereine, Institutionen, Körperschaften, Organisationen, Unternehmen, Schulen	Für meine täglichen Aufgaben in der Schule, für den Unterricht , den ich erteile, für die Ziele , die ich mit den Kindern erreichen will oder für die Probleme , mit denen ich mich in der Arbeit mit den Kindern konfrontiert sehe, erachte ich Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Akteur als sinnvoll oder hilfreich.			Bitte machen Sie in der Spalte ein Kreuz "X", falls Sie bereits eine Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit dem entsprechenden Akteur pflegen. Falls nicht, lassen Sie die Spalte einfach frei.
	ja	nein	„X“	
56. Pfarre Langenlois				
57. Bergsportvereine (österr. Touristenklub Langenlois -Bergsport)				
58. Kunstvereine (Kunst im Kubus)				
59. Tennisvereine (Union Tennisklub Langenlois)				
60. Polizei Langenlois				
61. Politiker der Gemeinde Langenlois (u.a. Zuständige für Jugendangelegenheiten)				
62. Ärzte bzw. Gesundheitsberufe in Langenlois				
63. diverse Unternehmen/Betriebe/ Berufe in Langenlois und Umgebung				
64.. Zubringervolksschulen				
65. Abnehmerschulen (HLM-HLW Krems, BORG-Krems, HTL St. Pölten/Hollabrunn, HAK-HAS-Krems)				
66. Sozialvereine (Bsp.: Hilfswerk)				

67. Bitte formulieren Sie hier, wenn aus Ihrer Sicht eine **spezielle Form von Kooperation bzw. von Zusammenarbeit** mit den von Ihnen "bejahten" Akteuren sinnvoll bzw. hilfreich wäre. (Um zu verdeutlichen, zu welchem der bejahten Akteure Sie sich verhalten, geben Sie bitte zuerst die entsprechende Nummer des Akteurs an. Falls der Platz nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes weiterschreiben.)

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

68. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle fünfmal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt viermal mitgewirkt.

69. Ich bin LehrerIn seit:

- ☐ 0-5 Jahren ☐ 10-19 Jahren ☐ 30 Jahren und länger
- ☐ 6-9 Jahren ☐ 20-29 Jahren

70. Meine Funktion in der Schule: ☐ klassenführend ☐ nicht klassenführend

71. Ich bin ☐ männlich ☐ weiblich

72. Ich unterrichte folgende Fächer: Bitte kreuzen Sie die für Sie zutreffenden Fächer an:

- ☐ M ☐ D ☐ E ☐ GS ☐ ME ☐ GW ☐ BU ☐ PH/CH
- ☐ GZ ☐ BE ☐ LÜ ☐ REL ☐ Kochen ☐ anderes:.....

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer zu werfen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

Sehr geehrter Hr. Direktor!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 3 Befragungsrunden

- 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren.
- 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an Ihrer Schule zu benennen.
- 3) Vorschläge und Ideen zur Lösung Ihrer wichtigsten Anliegen und Probleme vorzubringen.

Im Folgenden werden Sie mit den **Vorschlägen und Ideen** konfrontiert, welche die LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern zur Lösung ihrer wichtigsten Anliegen/Probleme vorgeschlagen haben.

Worum geht es in der letzten Befragungsrunde?

Wir ersuchen Sie uns mitzuteilen, wie sehr sich vorstellen können, die vorgebrachten Ideen und Vorschläge zur Lösung der Probleme und Anliegen der Eltern, SchülerInnen und der LehrerInnen zu unterstützen.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

In der Liste auf den folgenden Seiten sind die gesammelten, zusammengefassten Vorschläge und Ideen angegeben. Denken Sie beim Ausfüllen bitte immer auch daran, ob und wie sehr Ihrer Erfahrung nach die Vorschläge und Ideen in der derzeitigen Praxis an der Schule bereits umgesetzt werden. Nehmen Sie Ihre Bewertung vor, indem Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“ markieren. Bitte machen Sie in jede Zeile nur ein „X“!

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

A. Im Kollegium gibt es eine hohe Zustimmung dazu, dass „Nebenjobs“ und administrative Tätigkeiten zu viel Zeit in Anspruch nehmen.

Was ich mir vorstellen könnte, um die Lehrer <u>mehr als bisher</u> von "Nebenjobs" und administrativen Tätigkeiten zu entlasten:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
1. Die Schülerfreifahrten z.B.: direkt über Eltern oder über Direktion/Administration; bspw. per Erlagschein abwickeln	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Impfaktion z.B.: über Arzt/Arzthelferin oder das Gesundheitsamt abwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Die Schulbuchaktion z.B.: über Buchhändler, Eltern, Administration/Direktion abwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Das Organisieren, Kaufen und Aufbauen von Möbeln in der Klasse z.B.: über die Gemeinde und die Direktion abwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Damit die Lehrer keine Telefondienste übernehmen müssen, sollte eine Sekretärin eingestellt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Das Einsammeln von Geld für Klassenfotos vom Fotograf selbst abwickeln lassen oder per Erlagschein	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Das Elternvereinsgeld per Erlagschein von den Eltern selbst einzahlen lassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Haben Sie darüber hinaus Vorschläge oder Ideen, was gemacht werden könnte, um die LehrerInnen von "Nebenjobs" und administrativen Tätigkeiten zu entlasten?

Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

.....

.....

B. Im Kollegium gibt es eine Zustimmung, dass es unter den LehrerInnen Probleme im Umgang miteinander, in der Kommunikation und im Zusammenarbeiten gibt.

Was ich mir vorstellen könnte, um die Kommunikation, die Zusammenarbeit und den Umgang miteinander im Kollegium zu verbessern:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
9. Es sollten Probleme mehr als bisher sachlich ausgesprochen werden, damit dann die Betroffenen zusammen nach konstruktiven Lösungen dafür suchen können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Ein grundlegendes Training in Kommunikation für das Lehrerkollegium mit außerschulischen Fachleuten organisieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Informationen mehr als bisher an alle weitergeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Zum Aussprechen regelmäßige Termine mit einem Mediator (bspw.: einmal im Monat) oder für Supervision organisieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Sich bei Problemen innerhalb des Lehrerteams vermehrt unterstützend einbringen. (z.B.: Moderation)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Unterstützung dabei leisten, dass bei Entwicklungsprozessen besser als bisher geklärt wird, ob und für wen die Teilnahme verbindlich ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Unterstützung dabei leisten, dass bei Entwicklungsprozessen das Ziel der Planung besser als bisher geklärt wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Unterstützung dabei leisten, dass Entwicklungsprozesse besser als bisher angekündigt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Unterstützung dabei leisten, dass es bei Entwicklungsprozessen mehr als bisher Bereitschaft zur Veränderung und nicht von vornherein Ablehnung gibt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, wie **die Kommunikation, die Zusammenarbeit und der Umgang miteinander im Kollegium** verbessert werden können?
 Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

C. Im Lehrerkollegium stimmt man (eher) zu, dass es zu wenige Kontaktmöglichkeiten für ein gutes Klima innerhalb des Kollegiums gibt.

Was ich mir vorstellen könnte, damit der Kontakt bzw. das Zusammenkommen im Lehrerkollegium intensiviert wird:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
19. Mehr Transparenz als bisher über Verpflichtungen/Pflichten von allen KollegInnen herstellen (bspw. durch Organisationsplan).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Mehr Transparenz als bisher für alle KollegInnen über geleistete Arbeit herstellen (eine Anerkennungskultur aufbauen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Mehr Möglichkeiten als bisher für gemeinsame Aktivitäten schaffen, die nicht unmittelbar mit Unterricht/Administration zu tun haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Mehr Wertschätzung im zwischenmenschlichen Umgang innerhalb des Kollegiums zu pflegen (bspw.: Grüßen, Bedanken...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Zeiträume für gegenseitige Hospitationen schaffen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Mehr Kommunikationsplätze schaffen (Raum für Gespräche, der nicht gleichzeitig Arbeitsfläche ist).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Alle mehr als bisher über Entscheidungen informieren oder in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, einbeziehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Es sollten bestehende Möglichkeiten (Weihnachtsfeiern, gemeinsames Essen, nach Konferenzen, Arbeitsgespräche, Fortbildungsveranstaltungen etc.) mehr als bisher genutzt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Einen Stundenplan schaffen, der mehr Anwesenheitszeit als bisher für das gesamte Kollegium schafft (z.B.: Dienstbesprechungen fix im Stundenplan verankern).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

28. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, wie **der Kontakt bzw. das Zusammenkommen im Lehrerkollegium intensiviert werden könnte?**

Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

D. Im Lehrerkollegium stimmt man (eher) zu, dass leistungsschwächere Schüler zu wenig gefördert werden können.

Was ich mir vorstellen könnte, damit die Kinder besser in ihren Stärken gefordert und in ihren Schwächen gefördert werden können:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
29. Die Stundenpläne besser als bisher nach den Bedürfnissen der Kinder ausrichten (z.B.: Förderstunden früher und nicht in der 7. Stunde ansetzen...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Die Förderkonzepte der Schule gemeinsam neu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Mehr KollegInnen als bisher an der Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) arbeiten und mitwirken lassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

32. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, wie Kinder besser **in ihren Stärken gefordert und in ihren Schwächen gefördert** werden können?

Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

E. Sowohl die Schüler, als auch die Eltern wünschen sich, dass der Unterricht vermehrt im Freien/in der Natur/außerhalb der Schule stattfindet.

Was ich mir vorstellen könnte, damit die Schüler vermehrt im Freien/in der Natur/außerhalb der Schule Unterricht haben können:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
33. Diverse Projekte im Freien in der Natur zu ermöglichen bzw. zu unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Im Schulhof bzw. Schulgarten Plätze schaffen, wo man lernen kann (z.B.: mit Klappsesseln und Tischen etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Zum Unterricht passende Ausflüge oder Exkursionen ermöglichen bzw. unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Die Durchführung verschiedenster Sport- und Bewegungsarten draußen zu ermöglichen bzw. zu unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Den Schulhof bzw. Schulgarten für diverse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Aktivitäten im Freien zur Verfügung stellen.

38. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, wie Sie **Unterricht im Freien/in der Natur/außerhalb der Schule unterstützen bzw. ermöglichen können**? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

F. Die Eltern stimmen allgemein eher zu, dass zu Hause zu viel gelernt, erklärt oder nachgearbeitet werden muss.

Was ich mir vorstellen könnte, um die Eltern zu Hause vom Lernen mit ihren Kindern (mehr) zu entlasten:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen	Weiß nicht
	+++	++	+	-	--	---	
39. Vermehrt Zeit dafür einräumen, in der Kinder den Lehrern diverse Fragen stellen können (freiwilliger Förderunterricht, Fragestunden etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Englisch vermehrt fächerübergreifend anbieten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

41. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, wie **Eltern zu Hause vom Lernen mit ihren Kindern (mehr) entlastet** werden könnten? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

G. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass es zu wenig Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten gibt (Doppelstunden ohne Pausen) und dass es zu wenig Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zwischen oder in den Unterrichtseinheiten gibt.

Was ich mir vorstellen könnte, damit mehr Entspannungsphasen und Bewegungsmöglichkeiten zwischen oder in den Unterrichtseinheiten gegeben sind:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen	Weiß nicht
	+++	++	+	-	--	---	
42. Die große Pause um 5 Minuten verlängern (bei Beibehaltung der üblichen Gesamtpausenzeit)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht eine längere Pause als derzeit machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

44. Mehr Turnstunden anbieten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
-------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----------------------

Was ich mir vorstellen könnte, damit mehr Entspannungsphasen und Bewegungsmöglichkeiten zwischen oder in den Unterrichtseinheiten gegeben sind:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen	Weiß nicht
	+++	++	+	-	--	---	
45. Vermehrt sportliche Freifächer gemeinsam mit Sportlehrern und mit Personen, die sich dafür zur Verfügung stellen wollen, anbieten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. In den (großen) Pausen den Schülern vermehrt die Möglichkeit geben, sich draußen im Schulhof oder drinnen in einem entsprechenden Raum bewegen und Pausenspiele machen zu können (Gummitwist, Balanciermöglichkeit, Jonglieren,...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

47. Haben Sie darüber hinaus Vorschläge oder Ideen, wie **mehr Entspannungsphasen und Bewegungsmöglichkeiten zwischen oder in den Unterrichtseinheiten** für die SchülerInnen ermöglicht werden könnten. Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

H. Die Schüler stimmen zu, dass die aktuelle Pausenordnung nicht gut ist (2 Stunden Unterricht und dann eine Pause)

Was gemacht werden könnte, damit die Kinder mit der Pausenordnung zufrieden sind:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen	Weiß nicht
	+++	++	+	-	--	---	
48. Aktuelle Pausenordnung verändern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Alte Pausenordnung wiedereinführen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

50. Haben Sie darüber hinaus Vorschläge oder Ideen, wie **die aktuelle Pausenordnung verbessert werden könnte**? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

SCHULUMFELD

Bitte denken Sie an Ihre **täglichen Aufgaben** in der Schule, an die **Ziele**, die Sie in Ihrer Schule erreichen wollen oder an die **Probleme**, mit denen Sie sich in Ihrer Arbeit als Direktor immer wieder konfrontiert sehen.

Unten sehen Sie nun **außerschulische Akteure in der Gemeinde LRG (Vereine, Organisationen, Körperschaften, Institutionen, Unternehmen)** und Schulen, die beim Projekt "Schullandschaften" mitmachen. Bitte geben Sie bekannt, mit welchen der unten aufgelisteten Akteure Sie Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit als sinnvoll bzw. hilfreich erachten und in welcher Form Sie sich das vorstellen können.

Vereine, Institutionen, Körperschaften, Organisationen, Unternehmen, Schulen	Für meine täglichen Aufgaben in der Schule, für den Unterricht , den ich erteile, für die Ziele , die ich mit den Kindern erreichen will oder für die Probleme , mit denen ich mich in der Arbeit mit den Kindern konfrontiert sehe, erachte ich Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Akteur als sinnvoll oder hilfreich.		Bitte machen Sie in der Spalte ein Kreuz "X", falls Sie bereits eine Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit dem entsprechenden Akteur pflegen. Falls nicht, lassen Sie die Spalte einfach frei.
	ja	nein	"X"
51. Fußballvereine (Union Sportverein LRG Fußball)			
52. Kulturvereine (LRG Kultur)			
53. Tischtennisvereine (Union Tischtennisclub Römerquelle LRG)			
54. Freiwillige Feuerwehr			
55. Handballvereine (Union Sportverein LRG Handball)			
56. Musikvereine (Jugendstadtkapelle LRG, Chor Jubilate Deo, Liedertafel LRG)			
57. Pfarre LRG			
58. Bergsportvereine (österr. Touristenklub LRG -Bergsport)			

59. Kunstvereine (Kunst im Kubus)			
-----------------------------------	--	--	--

Vereine, Institutionen, Körperschaften, Organisationen, Unternehmen, Schulen	Für meine täglichen Aufgaben in der Schule, für den Unterricht , den ich erteile, für die Ziele , die ich mit den Kindern erreichen will oder für die Probleme , mit denen ich mich in der Arbeit mit den Kindern konfrontiert sehe, erachte ich Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Akteur als sinnvoll oder hilfreich.			Bitte machen Sie in der Spalte ein Kreuz " X ", falls Sie bereits eine Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit dem entsprechenden Akteur pflegen. Falls nicht, lassen Sie die Spalte einfach frei.
	ja	nein	„X“	
60. Tennisvereine (Union Tennisklub LRG)				
61. Polizei LRG				
62. Politiker der Gemeinde LRG (u.a. Zuständige für Jugendangelegenheiten)				
63. Ärzte bzw. Gesundheitsberufe in LRG				
64. diverse Unternehmen/Betriebe/ Berufe in LRG und Umgebung				
65.. Zubringervolksschulen				
66. Abnehmerschulen (HLM-HLW Krems, BORG-Krems, HTL St. Pölten/Hollabrunn, HAK-HAS-Krems)				
67. Sozialvereine (Bsp.: Hilfswerk)				

68. Bitte formulieren Sie hier, wenn aus Ihrer Sicht eine **spezielle Form von Kooperation bzw. von Zusammenarbeit** mit den von Ihnen "bejahten" Akteuren sinnvoll bzw. hilfreich wäre. (Um zu verdeutlichen, zu welchem der bejahten Akteure Sie sich verhalten, geben Sie bitte zuerst die entsprechende Nummer des Akteurs an. Falls der Platz nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes weiterschreiben.)

.....

.....

.....

Bitte werfen Sie den Fragebogen in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer bis spätestens DATUM ein!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Heute besuche ich euch
zum letzten Mal. Eure
Ideen waren echt gut!

Das letzte Mal haben du und die anderen Schüler mir eure Vorschläge und Ideen mitgeteilt, wie man die für euch wichtigsten Probleme an eurer Schule lösen könnte.

Was will ich diesmal von dir:

Auf den folgenden Seiten habe ich die Ideen und Vorschläge von euch, euren Eltern und auch euren Lehrern gesammelt und zusammengefasst. Teile mir nun bitte mit, wie sehr du für bestimmte Ideen und Vorschläge bist.

So funktioniert's:

1. In den Sprechblasen nenne ich die Themen, zu denen die Vorschläge und Ideen genannt wurden. Dann will ich von dir wissen, wie sehr du für bestimmte Vorschläge oder Ideen bist.



Achtung! Bitte denke beim Ausfüllen immer daran, ob du willst, dass die Ideen oder Vorschläge mehr umgesetzt werden als bisher.

Kreuze an, wie sehr du dafür bist, dass diese Vorschläge und Ideen umgesetzt werden. Mach' immer nur ein Kreuz "X" in einer Zeile!

Es gibt keine falschen Antworten und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir sind. Du kannst auch mitmachen, wenn du beim letzten Mal nicht dabei warst. Ich freue mich über alle von euch, die mir ihre Meinung mitteilen!

Ihr Schüler aber auch eure Eltern
meinen, dass es zu wenig Möglichkeiten
gibt, wo ihr euch in den Pausen und
Freistunden aufhalten könnt.



<u>Wo wir uns in den Pausen und Freistunden mehr aufhalten sollten als bisher und wo wir die Regeln auch befolgen:</u>	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. In allen Gängen des Schulhauses.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. In anderen Klassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. In der Bibliothek/im Leseraum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Im Computerraum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. In einem speziell gestalteten Ruheraum (Sofa, Couch,...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. In einem speziell gestalteten Spielraum (Tischtennistisch, Tischfußball,...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Draußen im Schulhof/im Schulgarten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Im Turnsaal (mit Bällen spielen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<u>Wo wir uns in den Freistunden mehr aufhalten sollten als bisher unter Berücksichtigung bestimmter Regeln:</u>	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
9. Im Geographiekammerl.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Außerhalb des Schulgebäudes (in die Stadt gehen, nach Hause gehen...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Um mehr Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen und Freistunden nutzen zu können, müssen unbedingt gewisse Regeln gelten! Die folgenden Regeln haben die Schüler und die Eltern vorgeschlagen.



Welche Regeln ich einhalten könnte, um mehr Aufenthaltsmöglichkeiten (Ruhezonen, Spielzonen, Schulhof etc.) benutzen zu können:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
11. Rücksicht nehmen auf andere Mitschüler (brav sein, nett sein, keinen stören/ärgern, nicht streiten)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Die Anweisungen der Aufsichtspersonen befolgen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Ruhe (leise sein, nicht schreien), außer in dafür vorgesehenen Räumen (Bsp.: Bewegungsräume)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Disziplin, Ordnung einhalten!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Keine Gewalt (nicht aggressiv sein, raufen, rempeln, stoßen)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Nur in dafür vorgesehenen Räumen laufen (Bsp.: Bewegungsräume)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Sachen (Bücher, Spiele) ordentlich behandeln und richtig zurückstellen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Auf Sauberkeit achten und selbst verursachten Schmutz beseitigen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Zugang zu Computern mit eingeschränktem Internetzugang (nur bestimmte Internetseiten dürfen aufgerufen werden)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Immer pünktlich zurück sein (in der eigenen Klasse, in der Schule)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Nichts zerstören, beschädigen, wenn doch, selbst wieder in Ordnung bringen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Nicht alle Kinder auf einmal (In einer Liste eintragen, wer, wann, welchen Raum benutzen darf)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Essen und trinken nur in dafür vorgesehenen Räumen (z.B.: Klassenräume)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. Draußen/im Freien: nicht mit Gegenständen werfen (z.B.: Kastanien)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Für das Verlassen des Schulgebäudes in den Freistunden eine Bestätigung der Eltern einholen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Draußen/im Freien nicht mit einem Fußball gegen die Mauer schießen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Bei Verlassen des Schulgebäudes während der Freistunden in der Schule ab- und wieder anmelden!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Im Turnsaal keine großen Turngeräte benutzen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ihr meint, dass zu selten
Ausflüge und Exkursionen
gemacht werden.



Wohin wir <u>mehr</u> Ausflüge und Exkursionen machen sollten <u>als bisher</u> :	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
29. Naturhistorisches Museum in Wien (Geschichte von Mensch und Natur)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Kunsthistorisches Museum in Wien (Kunst, Gemälde)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Kindermuseum Zoom in Wien (spielend forschen und lernen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Haus der Musik (Klangmuseum)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Amethyst Welt (Edelsteinstollen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Stephansdom in Wien	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wohin wir <u>mehr</u> Ausflüge und Exkursionen machen sollten <u>als bisher</u> :	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür –	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
35. Schloss Belvedere in Wien	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Römersiedlung Carnuntum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Rathaus in Wien	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Burgen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Wiener Ringstraße	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. England (z.B.: London)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Bundesländer in Österreich: (z.B.: Kärnten, Salzburg, Burgenland, Wien)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Städte/Orte (z.B.: Korneuburg, St. Pölten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Andere Staaten (z.B.: Serbien, U.S.A)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. SAK (Stadtrundgang)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Bauernhof	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Wald	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Neusiedlersee	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Tiergarten/Zoo (z.B.: Schönbrunn)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Donauauen (Nationalpark)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Gärtnerei/Garten (Felmayergarten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. Unterschiedliche Landschaften (z.B.: Ebene, Berge, Flüsse, Landschaftsformen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. Schwimmen zum Spaß (Schwimmbad)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. Eislaufen gehen (Eislaufplatz)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54. Skatepark	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. Kletterpark	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56. Gemeinsame Ausflüge (z.B.: Kino, Prater, Bowling/Kegeln, Spielplatz)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wohin wir <u>mehr</u> Ausflüge und Exkursionen machen sollten <u>als bisher</u> :	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
57. Radausflug	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58. ORF	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59. Theater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60. Vorlesungen (Buchvorstellung)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61. Flughafen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62. Firmen, Lehrstellen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63. Technikkurse machen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Zu welchen <u>Themen</u> wir <u>mehr</u> Ausflüge/Exkursionen machen sollten <u>als bisher</u> :	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
64. Tiere (Hund, Insekten, Tiere beobachten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65. Welt, andere Staaten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66. Naturwissenschaft	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67. Planeten, Mond, Erde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68. Berge	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69. Österreich, NÖ	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70. Pflanzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71. Regenwald	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72. Kriege (z.B.: Weltkriege)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73. Kunst (z.B.: Michelangelo)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Zu welchen Themen wir <u>mehr</u> Ausflüge/Exkursionen machen sollten <u>als bisher</u> :	bin voll dafür +++	bin dafür ++	bin eher dafür +	bin eher nicht dafür -	bin nicht dafür --	bin gar nicht dafür ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
74. Mechanik, Technik (Maschinen bedienen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75. Luftdruck	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
76. Ägypten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77. Strom	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
78. Dinosaurier/Höhlenmenschen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79. Der Mensch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
80. Umwelt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81. Gesundheit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
82. Römer/Griechen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Eure Lehrer würden sich freuen, wenn ihr ihnen gegenüber **bessere Umgangsformen** und **besseres Verhalten** zeigen würdet. Außerdem würden sie sich freuen, wenn ihr in der Schule **mehr Einsatz** zeigt.

Was ich machen könnte, damit die Umgangsformen und das Verhalten den Lehrern gegenüber besser werden:	Kann ich mir <u>sehr</u> <u>gut</u> vor- stellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vor- stellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vor- stellen +	Kann ich mir <u>eher</u> <u>nicht</u> vor- stelle -	Kann ich mir <u>nicht</u> vor- stellen --	Kann ich mir <u>gar</u> <u>nicht</u> vor- stellen ---	Weiß nicht
83. Mehr Grüßen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
84. Bitte-Danke sagen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
85. Keine Schimpfwörter verwenden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
86. Weniger Schreien	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
87. Besser zuhören - aussprechen lassen und dann erst antworten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

88 Ich gehe in die folgende Klasse:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b |
| ☐ 2a | ☐ 2b |
| ☐ 3a | ☐ 3b |
| ☐ 4a | ☐ 4b |

89 Ich bin Klassensprecher: ☐ ja ☐ nein

90 Ich bin: männlich ☐ weiblich ☐

91 Wie oft hast du bisher mitgewirkt? Bitte kreuze das für dich Zutreffende an!
Mach' nur ein Kreuz!

- ☐ Ich habe alle fünfmal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe erst heute einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal einen Fragebogen ausgefüllt.
- ☐ Ich habe insgesamt viermal einen Fragebogen ausgefüllt.



**ACHTUNG!!! Nur für
Schüler der 1. Klassen!**

92 Die ersten zwei Buchstaben deines Vornamens:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Liebe Grüße

**Danke fürs Mitmachen!
Ihr ward wirklich
großartig!**

Friedolin



Liebe Eltern!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 4 Befragungsrunden

- 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht (für Ihr Kind) zu formulieren.
- 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an der Schule Ihres Kindes zu benennen.
- 3) die von den Eltern und Erziehungsberechtigten genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.
- 4) Vorschläge und Ideen zur Lösung der wichtigsten Anliegen und Probleme vorzubringen.

Im Folgenden werden Sie mit den **Vorschlägen und Ideen** konfrontiert, welche die Eltern zur Lösung der wichtigsten Anliegen/Probleme vorgeschlagen haben.

Des Weiteren werden Sie mit einzelnen Vorschlägen und Ideen zu Problemen und Anliegen von LehrerInnen konfrontiert, zu deren Lösung die Eltern einen Beitrag leisten können.

Worum geht es in der 5. Befragungsrunde?

Wir ersuchen Sie diesmal uns mitzuteilen, wie sehr Sie sich vorstellen können, dass die vorgebrachten Ideen und Vorschläge der Eltern umgesetzt werden.

Wir ersuchen Sie außerdem uns mitzuteilen, wie sehr Sie sich vorstellen können, die vorgebrachten Ideen und Vorschläge zur Lösung der Probleme und Anliegen des Lehrerkollegiums zu unterstützen.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

Auf den folgenden Seiten sind die gesammelten, zusammengefassten Vorschläge und Ideen angegeben. Denken Sie beim Ausfüllen bitte immer an die derzeitige Praxis an der Schule.

Nehmen Sie Ihre Bewertung immer vor dem Hintergrund der derzeitigen Praxis vor, indem Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“ markieren. Bitte machen Sie in jede Zeile nur ein „X“!

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Sie können auch mitmachen, wenn Sie noch nie mitgewirkt haben. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

Ihre Angaben bleiben selbstverständlich anonym und werden vertraulich behandelt.

A. Die Eltern teilen gemeinsam mit den SchülerInnen die Ansicht, dass es für die Kinder in der Schule zu wenig Aufenthaltsmöglichkeiten (Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume) gibt bzw. zu wenig Möglichkeiten, wo sich die Kinder in den Pausen aufhalten können.

A1. Folgende Aufenthaltsmöglichkeiten sollen für die SchülerInnen an der Schule (vermehrt) zur Verfügung stehen bzw. geschaffen werden:	stimme völlig zu	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme gar nicht zu	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
	+++	++	+	—	— —	— — —	
1. Für Entspannung und Ruhe soll der Leseraum (die Bibliothek) mehr genutzt werden können als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Um ausreichend entspannen zu können, sollte die Atmosphäre bzw. Gestaltung entsprechender Räume freundlicher/gemütlicher sein (Blumen, Couch, Wände...) als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Für Bewegung und körperliche Aktivität sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten geschaffen oder genutzt werden. z.B.: draußen (Schulgarten, Schulhof) oder drinnen (Turnsaal, Bewegungsraum, Aula); ausgestattet mit z.B.: dämpfendem Bodenbelag, Softbällen, Basketbällen, Tischtennis, Balancierstangen, guter Belüftung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Für ein entspanntes, soziales Zusammensein in gemütlicher Atmosphäre sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten an der Schule geschaffen oder genutzt werden z.B.: in der Aula, auf den Gängen, in freien Klassenräumen (ausgestattet mit z.B.: Couch, Tisch, Kartenspielen, Brettspielen, Musik, Tischfußball, Getränkeautomat etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Es soll mehr Zugang zu Computern geben als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Die LehrerInnen sollen für die Benutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten klare Regeln und Ordnungen gemeinsam mit den SchülerInnen festlegen, die auch von den Eltern unterstützt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Es soll in einer Liste eingetragen werden, wer wann welche Aufenthaltsmöglichkeit benutzen darf (z.B.: Eintragslisten: Name, Tag, Klasse, welcher Zeitpunkt).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A2. An folgenden Plätzen sollen sich die Kinder in den Pausen <u>mehr</u> aufhalten können <u>als bisher</u>:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
8. Draußen (Schulhof, Schulgarten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Im Leseraum (Bibliothek)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. In einem eigenen Spielraum, Pausenraum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. In der Aula	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Auch in anderen Klassenräumen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Im Informatikraum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. In Bewegungsräumen (Turnsaal etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. An bestimmten Plätzen am Gang (mit PC, Couch, Tischen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Im Nachmittagsbetreuungsraum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A3. Folgende Pausenregeln und Regeln für die Benutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten sollen gelten und bei Nichteinhaltung entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
17. Rücksichtnahme auf andere MitschülerInnen (brav sein, nett sein, keinen stören/ärgern)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Befolgen der Anweisungen der Aufsichtspersonen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Ruhe (leise sein, nicht schreien) außer in dafür vorgesehenen Räumen (z.B.: Bewegungsräume)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Disziplin, Ordnung einhalten!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Keine Gewalt: nicht aggressiv sein, raufen, rempeln, stoßen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Laufen nur in dafür vorgesehenen Räumen (z.B.: Bewegungsräume)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Nichts zerstören, beschädigen und wenn doch, selbst wieder in Ordnung bringen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Auf Sauberkeit achten und selbst verursachten Schmutz beseitigen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Zugang zu Computern mit eingeschränktem Internetzugang (nur bestimmte Internetseiten dürfen aufgerufen werden)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass die SchülerInnen voreinander zu wenig Respekt haben oder es zu viele Grenzüberschreitungen von SchülerInnen gegenüber MitschülerInnen (belästigen, bedrohen, attackieren) gibt.

B1. Folgende konkrete Maßnahmen sollen bei Grenzüberschreitungen und Respektlosigkeiten der SchülerInnen untereinander <u>vermehrt</u> angewandt werden:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	Weiß nicht
26. SchülerInnen aus der Klasse entfernen und für eine bestimmte Zeit in einen gesonderten Raum mit Betreuungsperson (Direktor oder LehrerInnen) schicken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Konsequenteres, strengeres Vorgehen der LehrerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Ein schematisches Vorgehen anwenden (z.B.: Ermahnungen/Gespräche-Setzen von verschiedenen Konsequenzen bis zur Suspendierung).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Nach Ermessen weitere Stellen (Polizei, Jugendamt, Fürsorge) einschalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Nach Ermessen Suspendierungen der Kinder von der Schule vornehmen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Die Eltern verständigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. "Sitzpausen" (in den Pausen sitzen müssen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. "Schriftliche Zusatzaufgaben"	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. "Nachsitzen"	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B2. Folgende Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen dem Lehrpersonal und den Eltern sollen <u>vermehrt</u> angewandt werden, damit der Umgang unter den SchülerInnen besser wird:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	Weiß nicht
35. Information der Eltern einer gesamten Klasse bei massiven Problemen mit einzelnen SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Regelmäßiger Austausch, gemeinsames Vorgehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Unterstützung und Hilfe für die LehrerInnen seitens der Eltern der betroffenen SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Außenstehende Experten (z.B.: Schulpsychologen) beziehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass mit den Kindern zu wenige Ausflüge gemacht werden.

C1. Wohin Ausflüge und Exkursionen <u>vermehrt</u> gemacht werden sollten:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
39. Museen/Ausstellungen (z.B.: Technisches Museum, NÖ-Landesausstellung)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Flughafen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. England/London (1 Woche Austausch nach England)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Theater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Draußen Spaß haben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Besuch von Lehrstätten und Betrieben/Firmen: (z.B.: Bank, Werkstatt)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Tierpark/Zoo, Aquarien	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Städte/Länder: (z.B.: Wien, Bratislava, Land NÖ etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Sport (z.B.: Kletterpark, Eislaufen, Schifahren)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Unterhaltung (z.B.: Kino, Grillstation, Eisessen am Kellerberg, Picknick)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Natur (z.B.: Parks, Kobenzl, Kahlenberg, Jauerling, Seegrotte Hinterbrühl, Wachau, Wandertage)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Sehenswürdigkeiten (z.B.: Carnuntum, Burg Liechtenstein, Donauturm, Stefansdom, Aussichtswarte, Burg Kreuzenstein, Burg Greifenstein)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C2. Was bei Ausflügen und Exkursionen <u>vermehrt</u> gemacht werden sollte bzw. wie diese ablaufen sollten:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
51. Mit Personal durchführen, das spezielle Schulung bzw. Erfahrung hat (außer den Lehrkräften).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. Ausflüge/Exkursionen in den Unterricht einbauen (z.B.: Informationen zum Ausflugsziel - dann Ausflug - dann Überprüfung; etwas anschauen und danach Fragen stellen etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. Stadtrundgänge machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54. Lesenacht veranstalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. Vorträge besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

56. Seminare/Veranstaltungen zum Thema Gewalt an Schulen besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57. Bus-Bahn-Schiff Kombinationen nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C3. Was ich zu Exkursionen und Ausflügen beitragen könnte:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
58. Begleitperson sein (auf Kinder aufpassen, mitgehen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59. Bei der Organisation mithelfen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60. Finanziell unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D. Im Lehrerkollegium würde man sich über bessere Umgangsformen und Verhalten der Kinder gegenüber den LehrerInnen freuen, sowie über eine allgemein positivere Grundhaltung der Kinder gegenüber Schule und Lernen.

Was ich machen könnte, um zu besseren Umgangsformen, besserem Verhalten und positiverer Grundhaltung meines Kindes LehrerInnen/Schule/und Lernen gegenüber beizutragen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
61. Verbindliche Vereinbarungen zwischen Eltern und LehrerInnen über Regeln und Konsequenzen bei Fehlverhalten der Kinder unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62. Die Kinder zu Hause auf gute Umgangsformen und	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

respektvolles Verhalten gegenüber den LehrerInnen vorbereiten (Grüßen, Bitte-Danke, keine Schimpfwörter, kein Schreien, zuhören- aussprechen lassen-antworten etc.)							
63. Den Kindern zu Hause eine positive Haltung gegenüber dem Lernen und der Schule vermitteln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64. Vermehrt als Aufsichtsperson (in der Schule als auch bei Schulveranstaltungen) zur Verfügung stehen. (D)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

65. Haben Sie darüber hinaus Vorschläge oder Ideen, was Eltern beitragen könnten, um **Umgangsformen, Verhalten und Grundhaltung der Kinder LehrerInnen/Schule/und Lernen gegenüber zu verbessern**? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um Ihre Antworten bestmöglich differenzieren zu können.

66. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle fünfmal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt viermal mitgewirkt.

67. Ich bin Klassenelternvertreter: ja ☐ nein ☐

68. Mein Kind geht in die:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1a | ☐ 1b |
| ☐ 2a | ☐ 2b |
| ☐ 3a | ☐ 3b |
| ☐ 4a | ☐ 4b |

69. Ich bin: ☐ männlich ☐ weiblich

70. Bitte nur Eltern ausfüllen, deren Kinder in eine 1. Klasse gehen:

Teilen Sie uns bitte noch die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens Ihres Kindes mit.

Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Wir benötigen die Angaben nur, um die Ergebnisse dieses Prozesses mit den Ergebnissen eines anderen Teilprojekts, zu dem Sie bereits befragt wurden/nach befragt werden, verbinden zu können.

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe	2. Buchstabe

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM entweder persönlich dem Klassenvorstand Ihres Kindes/Ihrer Kinder zu übergeben oder über Ihr Kind/Ihre Kinder dem Klassenvorstand zukommen zu lassen!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Liebe Fr. Kollegin! Lieber Hr. Kollege!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 4 Befragungsrunden

- 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren.
- 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an Ihrer Schule zu benennen.
- 3) die von den LehrerInnen genannten Anliegen und Probleme nach Ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.
- 4) Vorschläge und Ideen zur Lösung der wichtigsten Anliegen und Probleme des Kollegiums vorzubringen.

Im Folgenden werden Sie mit den **Vorschlägen und Ideen** konfrontiert, welche die LehrerInnen zur Lösung der wichtigsten Anliegen/Probleme vorgeschlagen haben.

Worum geht es in der 5. Befragungsrunde?

Wir ersuchen Sie diesmal uns mitzuteilen, wie sehr Sie sich vorstellen können, dass die vorgebrachten Ideen und Vorschläge umgesetzt werden.

Wir ersuchen Sie außerdem uns mitzuteilen, wie sehr Sie sich vorstellen können, die vorgebrachten Ideen und Vorschläge zur Lösung der Probleme und Anliegen der Eltern und SchülerInnen zu unterstützen.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

In der Liste auf den folgenden Seiten sind die gesammelten, zusammengefassten Vorschläge und Ideen angegeben. Denken Sie beim Ausfüllen bitte immer auch daran, ob und wie sehr Ihrer Erfahrung nach die Vorschläge und Ideen in der derzeitigen Praxis an der Schule bereits umgesetzt werden.

Nehmen Sie Ihre Bewertung vor, indem Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“ markieren. Bitte machen Sie in jede Zeile nur ein „X“!

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Sie können auch mitmachen, wenn Sie noch nie mitgewirkt haben. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

Ihre Angaben bleiben selbstverständlich anonym und werden vertraulich behandelt.

A. Im Kollegium gibt es eine hohe Zustimmung, dass die SchülerInnen eine zu geringe Hemmschwelle gegenüber den LehrerInnen und mangelhaft entwickelte Umgangsformen haben sowie unzureichend motiviert bzw. engagiert sind. Ebenso stimmt das Kollegium zu, dass das Setzen von Konsequenzen und Sanktionen bei Fehlverhalten der SchülerInnen zu schwierig ist.

Was <u>mehr</u> gemacht werden sollte <u>als bisher</u> , um das Verhalten der SchülerInnen zu verbessern:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
1. Es sollte in der Schule mit den Kindern am Umgangston, an der Sprechkultur gearbeitet werden (Grüßen, Bitte-Danke, keine Schimpfwörter, kein Schreien, Zuhören- Aussprechen lassen-Antworten etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Es sollte in der Schule Erziehungsarbeit geleistet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Das Lehrerkollegium sollte sich gemeinsam auf klare Regeln für die Kinder einigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Das Lehrerkollegium sollte sich bei Regelverstößen auf ein einheitliches, konsequentes Vorgehen einigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Es soll klare Informationen und verbindliche Abmachungen über Regeln und Konsequenzen mit den Eltern am Beginn eines Schuljahres geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B. Im Kollegium gibt es eine Zustimmung, dass es Probleme hinsichtlich des Klimas und der Kommunikation innerhalb der Lehrerschaft gibt.

Was <u>mehr</u> gemacht werden sollte <u>als bisher</u> , um die Kommunikation bzw. das Klima innerhalb der Lehrerschaft zu verbessern:	stimme völlig zu +++	stimme zu ++	stimme eher zu +	stimme eher nicht zu –	stimme nicht zu --	stimme gar nicht zu ---	spielt für mich keine Rolle / ist mir egal
6. Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten sollte es mehr Zeit, Raum und Anerkennung geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Es sollte bei jeder Konferenz einen Tagesordnungspunkt geben, bei dem Raum und Zeit für die Behandlung von aktuellen Problemen geboten wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Es sollte mehr Raum und Zeit für die Verbreitung von neu erworbenem Wissen und Kompetenzen innerhalb des Kollegiums geben (Bsp.: bei Konferenzen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Der Verbesserung der Kommunikation zwischen den KollegInnen sollte mehr Raum und Platz als bisher eingeräumt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Es sollte für das Lehrerkollegium eine professionelle Supervision geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. Die Eltern teilen gemeinsam mit den SchülerInnen die Ansicht, dass es für die Kinder in der Schule zu wenig Aufenthaltsmöglichkeiten (Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume) gibt bzw. zu wenig Möglichkeiten, wo sich die Kinder in den Pausen oder Freistunden aufhalten können.

Bitte geben Sie unter C1-C2 an, wie sehr Sie sich die Vorschläge zur Verbesserung der Aufenthaltsmöglichkeiten grundsätzlich vorstellen können und unter C3 wie sehr Sie sich die von Eltern und SchülerInnen vorgebrachten Regeln vorstellen können.

C1. Was ich mir <u>vermehrt</u> vorstellen könnte, um die Aufenthaltsmöglichkeiten für die Kinder unter Einhaltung klarer Regeln zu verbessern (z.B.: unter C3 aufgelistet):	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
11. Für Entspannung und Ruhe vermehrt den Leseraum (die Bibliothek) zur Verfügung stellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Die Atmosphäre bzw. Gestaltung entsprechender Räume freundlicher, gemütlicher machen (Blumen, Couch, Wände...) als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Für Bewegung und körperliche Aktivität sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten geschaffen oder genutzt werden. Z.B.: draußen (Schulgarten, Schulhof), oder drinnen (Turnsaal, Bewegungsraum, Aula); ausgestattet mit z.B.: dämpfendem Bodenbelag, Softbällen, Basketbällen, Tischtennis, Balancierstangen, guter Belüftung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Für ein entspanntes soziales Zusammensein in gemütlicher Atmosphäre sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten an der Schule geschaffen oder genutzt werden. Z.B.: in der Aula, auf den Gängen, in freien Klassenräumen (ausgestattet mit z.B.: Couch, Tisch, Kartenspielen, Brettspielen, Musik, Tischfußball, Getränkeautomat etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Mehr Zugang zu Computern ermöglichen als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C2. Ich könnte mir vorstellen, wo sich die Kinder in den Pausen und Freistunden <u>vermehrt</u> aufhalten (unter Einhaltung klarer Regeln - z.B.: unter C3 aufgelistet):	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
16. Draußen (Schulhof, Schulgarten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Im Leseraum (Bibliothek)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. In einem eigenen Spielraum, Pausenraum (Tischtennistisch, Tischfußball...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C2. Ich könnte mir vorstellen, wo sich die Kinder in den Pausen und Freistunden vermehrt aufhalten (unter Einhaltung klarer Regeln - z.B.: unter C3 aufgelistet):	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
19. In der Aula	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Auch in anderen Klassenräumen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Im Informatikraum/Computerraum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. In Bewegungsräumen (z.B.: Turnsaal, mit Bällen spielen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Auf allen Gängen des Schulhauses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Im Nachmittagsbetreuungsraum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. In einem speziell gestalteten Ruheraum (Sofa, Couch,...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Im Geographiekammerl (nur in Freistunden/nicht in Pausen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Außerhalb des Schulgebäudes (in die Stadt gehen etc.) (nur in Freistunden/nicht in Pausen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C3. Folgende Regeln für den Aufenthalt an bestimmten Orten/Plätzen in den Pausen bzw. Freistunden sollen gelten und bei Nichteinhaltung entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
28. Rücksichtnahme auf andere MitschülerInnen (brav sein, nett sein, keinen stören/ärgern, nicht streiten)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Die Anweisungen der Aufsichtspersonen befolgen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Ruhe (leise sein, nicht schreien), außer in dafür vorgesehenen Räumen (z.B.: Bewegungsräume)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Disziplin, Ordnung einhalten!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Keine Gewalt (nicht aggressiv sein, raufen, rempeln, stoßen)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Laufen nur in dafür vorgesehenen Räumen (Bsp.: Bewegungsräume)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Nichts zerstören, beschädigen und wenn doch, selbst wieder in Ordnung bringen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C3. Folgende Regeln für den Aufenthalt an bestimmten Orten/Plätzen in den Pausen bzw. Freistunden sollen gelten und bei Nichteinhaltung entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
35. Auf Sauberkeit achten und selbst verursachten Schmutz beseitigen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Bei Aufenthalt draußen im Schulhof, Schulgarten nicht mit Gegenständen werfen (Bsp.: Kastanien)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Bei Aufenthalt draußen im Schulhof, Schulgarten nicht mit Bällen gegen die Mauer schießen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Bei Aufenthalt im Leseraum (Bibliothek) Bücher ordentlich behandeln und richtig zurückstellen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Bei Aufenthalt in Bewegungsräumen/Turnsaal keine großen Turngeräte verwenden!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Zugang zu Computern mit eingeschränktem Internetzugang (nur bestimmte Internetseiten dürfen aufgerufen werden)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Für Aufenthaltsmöglichkeiten außerhalb des Schulgebäudes in den Freistunden (in der Stadt etc.) eine Berechtigung der Eltern einholen!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Bei Nutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten immer pünktlich zurück sein (in der Schule bzw. Klasse)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Für Aufenthaltsmöglichkeit außerhalb des Schulgebäudes während der Freistunden (in der Stadt etc.) in der Schule ab- und wieder anmelden!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Bei Benutzung bestimmter Aufenthaltsmöglichkeiten (z.B.: Leseraum, Spielraum, Bewegungsraum) darf nicht gegessen oder getrunken werden!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Für die Benutzung klare Regeln und Ordnungen gemeinsam mit den SchülerInnen festlegen, die auch von den Eltern unterstützt werden!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Für die Benutzung eigens geschaffener Aufenthaltsmöglichkeiten (z.B.: Leseraum, Spielraum, Bewegungsraum) soll es Eintragslisten geben, wer wann Zugang hat (Name, Tag, Klasse, Zeitpunkt)!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

47. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, was gemacht werden könnte, damit die Kinder **mehr Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen und Freistunden haben bzw. welche Regeln dafür eingehalten werden müssen?** Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

D. Sowohl die SchülerInnen aber auch die Eltern wünschen sich, dass in der Schule mehr Exkursionen/Ausflüge gemacht werden.

Ich kann mir vorstellen mit den SchülerInnen passend zu meinen Fächern bzw. Aufgaben, die ich an der Schule erfülle, <u>vermehrt</u> Exkursionen/Ausflüge zu machen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
48. Exkursionen/Ausflüge an verschiedene Orte/Plätze (z.B.: Museen/Ausstellungen, Städte/Bundesländer, andere Staaten, in die Natur/Naturparks, Kunst-/Kulturstätten Sehenswürdigkeiten, Unternehmen/Firmen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Exkursionen/Ausflüge zur Unterhaltung (z.B.: Kino, draußen Spaß haben, Bowling, Spielplatz, Prater, Picknick, ev. Grillstation, Eis essen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Sportliche Aktivitäten (z.B.: Eislaufen, Schwimmen, Radfahren, Klettern, Skaten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. Ausflüge/Exkursionen zu <u>Themen</u> machen, <u>welche die Kinder vorschlagen</u> , wenn diese zu meinen Fächern (Lehrplan) bzw. zu den Aufgaben, die ich an der Schule erfülle, passen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

52. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen zu **(mehr) Ausflügen/Exkursionen** passend zu Ihren Fächern bzw. Aufgaben, die Sie an der Schule erfüllen? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

E. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass die SchülerInnen voreinander zu wenig Respekt haben oder es zu viele Grenzüberschreitungen von SchülerInnen gegenüber MitschülerInnen (belästigen, bedrohen, attackieren) gibt.

Folgende Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen dem Lehrpersonal und den Eltern kann ich mir bei mangelndem Respekt bzw. Grenzüberschreitungen von SchülerInnen gegenüber MitschülerInnen <u>vermehrt</u> vorstellen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
53. Information der Eltern einer gesamten Klasse bei massiven Problemen mit einzelnen SchülerInnen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54. Regelmäßiger Austausch, gemeinsames Vorgehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. Unterstützung und Hilfe seitens der entsprechenden Eltern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56. Außenstehende Experten (Bsp.: Schulpsychologen) beiziehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

57. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, was **bei Problemen von SchülerInnen untereinander (Respektlosigkeiten, Grenzüberschreitungen)** gemacht werden könnte? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

SCHULUMFELD

Bitte denken Sie an Ihre **täglichen Aufgaben** in der Schule, an den **Unterricht**, den Sie erteilen, an die **Ziele**, die Sie mit den Kindern erreichen wollen, oder an die **Probleme**, mit denen Sie sich in der Arbeit mit den Kindern immer wieder konfrontiert sehen.

Unten sehen Sie nun **außerschulische Akteure in der Gemeinde SAK (Vereine, Organisationen, Körperschaften, Institutionen, Unternehmen) und Schulen**, die beim **Projekt "Schullandschaften"** mitmachen. Bitte geben Sie bekannt, mit welchen der unten aufgelisteten Akteuren Sie Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit als sinnvoll bzw. hilfreich erachten (würden).

Vereine, Institutionen, Körperschaften, Organisationen, Unternehmen, Schulen	Für meine täglichen Aufgaben in der Schule, für den Unterricht , den ich erteile, für die Ziele , die ich mit den Kindern erreichen will oder für die Probleme , mit denen ich mich in der Arbeit mit den Kindern konfrontiert sehe, erachte ich Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Akteur als sinnvoll oder hilfreich.		Bitte machen Sie in der Spalte ein Kreuz "X", falls Sie bereits eine Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit dem entsprechenden Akteur pflegen. Falls nicht, lassen Sie die Spalte einfach frei.
	ja	nein	"X"
58. Lehrlingsausbildende Unternehmen in SAK-G. z.B.: in den Bereichen: <i>Gastronomie-Hotellerie, Handel (Sport, Bau-Gartenmarkt), Bauunternehmen, Fliesenleger, Wärme-Kälte-Schall und Branddämmtechnik, Maler-Tapezierer, Industrieanlagenbau-Maschinenbau, Schlosser-Metalltechniker, Stahlbau-Schweißbetrieb, Zahnarztordination, Flugzeugerzeugende Industrie, öffentlicher Dienst, Lebensmittel-Getränkeindustrie, Dachdeckerei, Elektro- und Kommunikationstechnik, Flughafen AG, Apotheke, Tischlerei, KFZ-Technik-Automechaniker, Coiffeur-Friseur</i>			
59. Abnehmerschule: HAK			

	ja	nein	"X"
60. Gesundheit: Öffentliche Gesundheitsförderprogramme an Schulen (Die gesunde Schule)			
61. Gesundheit: Ärzte für Allgemeinmedizin			
62. Politik: Politiker (speziell für Jugend zuständige Politiker!)			
63. Sozialverein: Sozialpädagogische Betreuungs- und Beratungsstelle			
64. Sozialverein: Jugendcoaching			
65. Sozialverein: Suchtberatung			
66. Verein: Bogensportclub			
67. Verein: Jungschargruppen			
68. Verein: Fischereiverein			
69. Verein: Volleyball			
70. Verein: Radball			
71. Verein: Leichtathletik			
72. Verein: Tennisclub			
73. Sicherheit: Polizei			
74. Sicherheit: Vertreter des Sicherheitsbeirats			

75. Bitte formulieren Sie hier, wenn aus Ihrer Sicht eine **spezielle Form von Kooperation bzw. von Zusammenarbeit** mit den von Ihnen "bejahten" Akteuren sinnvoll bzw. hilfreich wäre. (Um zu verdeutlichen, zu welchem der bejahten Akteure Sie sich verhalten, geben Sie bitte zuerst die entsprechende Nummer des Akteurs an. Falls der Platz nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes weiterschreiben.)

.....

.....

.....

Wir bitten Sie an dieser Stelle um einige Angaben zu Ihrer Person. Wir versichern Ihnen, dass der Erhebungsbogen streng vertraulich behandelt wird. Die Angaben benötigen wir, um die Anliegen zu untergliedern und Ihre Anregungen bestmöglich differenzieren zu können.

76. Wie oft haben Sie bisher mitgewirkt?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie zutrifft!

- ☐ Ich habe alle fünfmal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe heute mitgewirkt, aber sonst noch nie.
- ☐ Ich habe insgesamt zweimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt dreimal mitgewirkt.
- ☐ Ich habe insgesamt viermal mitgewirkt.

77. Ich bin LehrerIn seit:

- ☐ 0-5 Jahren ☐ 10-19 Jahren ☐ 30 Jahren und länger
- ☐ 6-9 Jahren ☐ 20-29 Jahren

78. Meine Funktion in der Schule:

- ☐ klassenführend ☐ nicht klassenführend

79. Ich unterrichte in der NMS:

- ☐ ja ☐ nein

80. Ich bin

- ☐ männlich ☐ weiblich

81. Ich unterrichte folgende Fächer: Bitte kreuzen Sie die für Sie zutreffenden Fächer an:

- ☐ M ☐ D ☐ E ☐ GS ☐ ME ☐ GW ☐ BU ☐ PH/CH
- ☐ GZ ☐ BE ☐ LÜ ☐ REL ☐ Kochen ☐ anderes:.....

Wir bitten Sie den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens DATUM in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer zu werfen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Sehr geehrter Hr. Direktor!

Was ist bisher geschehen?

Sie hatten bisher die Gelegenheit in 3 Befragungsrunden

- 1) Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht, sowie Ihre Vorstellungen von guter Schule und gutem Unterricht zu formulieren.
- 2) zu den sich aus der ersten Befragungsrunde ergebenden Themenbereichen Probleme bzw. Herausforderungen an Ihrer Schule zu benennen.
- 3) Vorschläge und Ideen zur Lösung Ihrer wichtigsten Anliegen und Probleme vorzubringen.

Im Folgenden werden Sie mit den **Vorschlägen und Ideen** konfrontiert, welche die LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern zur Lösung Ihrer wichtigsten Anliegen/Probleme vorgeschlagen haben.

Worum geht es in der letzten Befragungsrunde?

Wir ersuchen Sie uns mitzuteilen, wie sehr Sie sich vorstellen können, die vorgebrachten Ideen und Vorschläge zur Lösung der Probleme und Anliegen der Eltern, SchülerInnen und der LehrerInnen zu unterstützen.

Bitte gehen Sie wie folgt vor!

Auf den folgenden Seiten sind die gesammelten, zusammengefassten Vorschläge und Ideen angegeben. Denken Sie beim Ausfüllen bitte immer auch daran, ob und wie sehr Ihrer Erfahrung nach die Vorschläge und Ideen in der derzeitigen Praxis an der Schule bereits umgesetzt werden.

Nehmen Sie Ihre Bewertung vor, indem Sie das für Sie zutreffende Kästchen mit einem „X“ markieren. Bitte machen Sie in jede Zeile nur ein „X“!

Sie haben die Gelegenheit an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken. Bitte machen Sie davon Gebrauch!

A. Im Kollegium gibt es eine hohe Zustimmung, dass die SchülerInnen eine zu geringe Hemmschwelle gegenüber den LehrerInnen und mangelhaft entwickelte Umgangsformen haben, sowie unzureichend motiviert bzw. engagiert sind.

Ebenso stimmt das Kollegium zu, dass das Setzen von Konsequenzen und Sanktionen bei Fehlverhalten der SchülerInnen zu schwierig ist.

Ich kann mir vorstellen folgende Maßnahmen an der Schule gegen eine zu geringe Hemmschwelle, mangelnde Umgangsformen, und Fehlverhalten der SchülerInnen <u>vermehrt</u> zu unterstützen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
1. An der Schule mehr am Umgangston, an der Sprechkultur der SchülerInnen arbeiten als bisher (Grüßen, Bitte-Danke, keine Schimpfwörter, kein Schreien, Zuhören- Aussprechen lassen-Antworten etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. An der Schule mehr Erziehungsarbeit leisten als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Gemeinsam im Kollegium mehr auf klare Regeln für die Kinder einigen als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Im Lehrerkollegium mehr auf ein einheitliches, konsequentes Vorgehen bei Regelverstößen von SchülerInnen einigen als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Vermehrt klare Informationen und verbindliche Abmachungen über Regeln und Konsequenzen mit den Eltern am Beginn eines Schuljahres geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, **was an der Schule zur Verbesserung des Verhaltens bzw. der Umgangsformen der SchülerInnen gemacht werden könnte?** Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

B. Im Kollegium gibt es eine Zustimmung, dass es Probleme hinsichtlich des Klimas und der Kommunikation innerhalb der Lehrerschaft gibt.

Ich kann mir vorstellen Folgendes zur Verbesserung des Klimas und der Kommunikation innerhalb der Lehrerschaft <u>vermehrt</u> zu berücksichtigen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
7. Für die Vorbereitung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten mehr Zeit, Raum und Anerkennung geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Bei jeder Konferenz einen Tagesordnungspunkt machen, bei dem Raum und Zeit für die Behandlung von aktuellen Problemen geboten wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ich kann mir vorstellen Folgendes zur Verbesserung des Klimas und der Kommunikation innerhalb der Lehrerschaft vermehrt zu berücksichtigen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
9. Mehr Raum und Zeit für die Verbreitung von neu erworbenem Wissen und Kompetenzen innerhalb des Kollegiums zur Verfügung stellen (z.B.: bei Konferenzen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Mehr Raum und Zeit zur Verbesserung der Kommunikation zwischen den KollegInnen zur Verfügung stellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Eine professionelle Supervision für das Lehrerkollegium ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, **was an der Schule zur Verbesserung des Klimas bzw. der Kommunikation innerhalb der Lehrerschaft gemacht werden könnte**? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

C. Die Eltern teilen gemeinsam mit den SchülerInnen die Ansicht, dass es für die Kinder in der Schule zu wenig Aufenthaltsmöglichkeiten (Ruhezonen, Warteräume, beaufsichtigte Aufenthaltsräume) gibt bzw. zu wenig Möglichkeiten, wo sich die Kinder in den Pausen oder Freistunden aufhalten können.

Bitte geben Sie unter C1-C2 an, wie sehr Sie sich die Vorschläge zur Verbesserung der Aufenthaltsmöglichkeiten grundsätzlich vorstellen können und unter C3 wie sehr Sie sich die von Eltern und SchülerInnen vorgebrachten Regeln vorstellen können.

C1. Was ich mir vorstellen könnte, um die Aufenthaltsmöglichkeiten für die Kinder unter Einhaltung klarer Regeln zu verbessern (Bsp.: unter C3 aufgelistet):	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
13. Für Entspannung und Ruhe vermehrt den Leseraum (die Bibliothek) zur Verfügung stellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Die Atmosphäre bzw. Gestaltung entsprechender Räume freundlicher, gemütlicher machen (Blumen, Couch, Wände...) als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Für Bewegung und körperliche Aktivität sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten geschaffen oder genutzt werden z.B.: draußen (Schulgarten, Schulhof), oder drinnen (Turnsaal, Bewegungsraum, Aula); ausgestattet mit z.B.: dämpfendem Bodenbelag, Softbällen, Basketbällen, Tischtennis, Balancierstangen, guter Belüftung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C1. Was ich mir vorstellen könnte, um die Aufenthaltsmöglichkeiten für die Kinder unter Einhaltung klarer Regeln zu verbessern (Bsp.: unter C3 aufgelistet):	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
16. Für ein entspanntes soziales Zusammensein in gemütlicher Atmosphäre sollen vermehrt entsprechend ausgestattete Aufenthaltsmöglichkeiten an der Schule geschaffen oder genutzt werden z.B.: in der Aula, auf den Gängen, in freien Klassenräumen (ausgestattet mit z.B.: Couch, Tisch, Kartenspielen, Brettspielen, Musik, Tischfußball, Getränkeautomat etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Mehr Zugang zu Computern ermöglichen als bisher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C2. Wo ich mir vorstellen könnte, dass sich die Kinder in den <u>Pausen und Freistunden</u> unter Einhaltung klarer Regeln <u>vermehrt</u> aufhalten (z.B.: unter C3 aufgelistet).	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
18. Draußen (Schulhof, Schulgarten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Im Leseraum (Bibliothek)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. In einem eigenen Spielraum, Pausenraum (Tischtennistisch, Tischfußball...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. In der Aula	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Auch in anderen Klassenräumen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Im Informatikraum/Computerraum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. In Bewegungsräumen, Turnsaal (mit Bällen spielen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. In allen Gängen des Schulhauses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Im Nachmittagsbetreuungsraum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. In einem speziell gestalteten Ruheraum (Sofa, Couch,...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Im Geographiekammerl - nur in Freistunden/nicht in Pausen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Außerhalb des Schulgebäudes (in die Stadt gehen etc.) - nur in Freistunden/nicht in Pausen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C3. Folgende Regeln für den Aufenthalt an bestimmten Orten/Plätzen in den Pausen bzw. Freistunden sollen gelten und bei Nichteinhaltung entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
30. Rücksichtnahme auf andere MitschülerInnen (brav sein, nett sein, keinen stören/ärgern, nicht streiten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Die Anweisungen der Aufsichtspersonen befolgen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Ruhe (leise sein, nicht schreien), außer in dafür vorgesehenen Räumen (Bsp.: Bewegungsräume)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Disziplin, Ordnung einhalten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Keine Gewalt (nicht aggressiv sein, raufen, rempeln, stoßen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Nur in dafür vorgesehenen Räumen laufen (Bsp.: Bewegungsräume).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Nichts zerstören, beschädigen und wenn doch, selbst wieder in Ordnung bringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Auf Sauberkeit achten und selbst verursachten Schmutz beseitigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Bei Aufenthalt draußen im Schulhof, Schulgarten nicht mit Gegenständen werfen (Bsp.: Kastanien) oder mit Bällen gegen die Mauer schießen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Bei Aufenthalt im Leseraum (Bibliothek) Bücher ordentlich behandeln und richtig zurückstellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Bei Aufenthalt in Bewegungsräumen/Turnsaal keine großen Turngeräte verwenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Zugang zu Computern mit eingeschränktem Internetzugang (nur bestimmte Internetseiten dürfen aufgerufen werden)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Für Aufenthaltsmöglichkeiten außerhalb des Schulgebäudes in den Freistunden (in der Stadt etc.) eine Berechtigung der Eltern einholen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Bei Nutzung diverser Aufenthaltsmöglichkeiten immer pünktlich zurück sein (in der Schule bzw. Klasse!)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Für Aufenthaltsmöglichkeit außerhalb des Schulgebäudes während der Freistunden (in der Stadt etc.) in der Schule ab- und wieder anmelden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Bei Benutzung bestimmter Aufenthaltsmöglichkeiten (Bsp.: Leseraum, Spielraum, Bewegungsraum) darf nicht gegessen oder getrunken werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Für die Benutzung von Aufenthaltsmöglichkeiten klare Regeln und Ordnungen gemeinsam mit den SchülerInnen festlegen, die auch von den Eltern unterstützt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Für die Benutzung eigens geschaffener Aufenthaltsmöglichkeiten (Bsp.: Leseraum, Spielraum, Bewegungsraum) soll es Eintraglisten geben, wer wann Zugang hat (Name, Tag, Klasse, Zeitpunkt).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

48. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, was gemacht werden könnte, damit die Kinder **mehr Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen und Freistunden haben, bzw. welche Regeln dafür eingehalten werden müssen?** Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

D. Sowohl die SchülerInnen aber auch die Eltern wünschen sich, dass in der Schule mehr Exkursionen/Ausflüge gemacht werden.

Ich kann mir vorstellen an der Schule <u>vermehrt</u> Exkursionen/Ausflüge zu ermöglichen/unterstützen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen +++	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen ++	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen +	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen -	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen --	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen ---	Weiß nicht
49. Exkursionen/Ausflüge an verschiedene Orte/Plätze (z.B.: Museen/Ausstellungen, Städte/Bundesländer, andere Staaten, in die Natur/Naturparks, Kunst-/Kulturstätten, Sehenswürdigkeiten, Unternehmen/Firmen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Exkursionen/Ausflüge zur Unterhaltung (z.B.: Kino, draußen Spaß haben, Bowling, Spielplatz, Prater, Picknick, ev. Grillstation, Eis essen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. Sportliche Aktivitäten (z.B.: Eislaufen, Schwimmen, Radfahren, Klettern, Skaten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. Vermehrt Ausflüge/Exkursionen zu <u>Themen</u> (passend zum Lehrplan), <u>welche die Kinder vorschlagen</u> , ermöglichen/unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

53. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen **zu (mehr) Ausflügen/Exkursionen an der Schule, welche Sie unterstützen könnten?** Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

E. Die Eltern stimmen (eher) zu, dass die SchülerInnen voreinander zu wenig Respekt haben, oder es zu viele Grenzüberschreitungen von SchülerInnen gegenüber MitschülerInnen (belästigen, bedrohen, attackieren) gibt.

Folgende Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen dem Lehrpersonal und den Eltern bei mangelndem Respekt bzw. Grenzüberschreitungen von SchülerInnen gegenüber MitschülerInnen kann ich mir vorstellen <u>vermehrt</u> zu unterstützen:	Kann ich mir <u>sehr gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gut</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher</u> vorstellen	Kann ich mir <u>eher nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>nicht</u> vorstellen	Kann ich mir <u>gar nicht</u> vorstellen	Weiß nicht
	+++	++	+	—	--	---	
54. Information der Eltern einer gesamten Klasse bei massiven Problemen mit einzelnen SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. Regelmäßigen Austausch, gemeinsames Vorgehen suchen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56. Außenstehende Experten (Bsp.: Schulpsychologen) beiziehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57. Unterstützung und Hilfe für die LehrerInnen seitens der Eltern der betroffenen SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

58. Haben Sie darüber hinaus konkrete Vorschläge oder Ideen, was **bei Problemen von SchülerInnen untereinander (Respektlosigkeiten, Grenzüberschreitungen) vermehrt** gemacht werden könnte? Falls ja, formulieren Sie diese bitte auf den folgenden Zeilen!

.....

.....

SCHULUMFELD

Bitte denken Sie an Ihre **täglichen Aufgaben** in der Schule, an die **Ziele**, die Sie in Ihrer Schule erreichen wollen, oder an die **Probleme**, mit denen Sie sich in Ihrer Arbeit als Direktor immer wieder konfrontiert sehen.

Unten sehen Sie nun **außerschulische Akteure in der Gemeinde SAK (Vereine, Organisationen, Körperschaften, Institutionen, Unternehmen) und Schulen**, die beim **Projekt "Schullandschaften"** mitmachen. Bitte geben Sie bekannt, mit welchen der unten aufgelisteten Akteuren Sie Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit als sinnvoll bzw. hilfreich erachten (würden).

Vereine, Institutionen, Körperschaften, Organisationen, Unternehmen, Schulen	Für meine täglichen Aufgaben in der Schule, für die Ziele , die ich in der Schule erreichen will oder für die Probleme , mit denen ich mich in meiner Arbeit als Direktor immer wieder konfrontiert sehe, erachte ich Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Akteur als sinnvoll oder hilfreich.			Bitte machen Sie in der Spalte ein Kreuz "X", falls Sie bereits eine Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit dem entsprechenden Akteur pflegen. Falls nicht, lassen Sie die Spalte einfach frei.
	ja	nein	"X"	
59. Lehrlingsausbildende Unternehmen in SAK-G. z.B.: in den Bereichen: Gastronomie-Hotellerie, Handel (Sport, Bau-Gartenmarkt), Bauunternehmen, Fliesenleger, Wärme-Kälte-Schall und Branddämmtechnik, Maler-Tapezierer, Industrieanlagenbau-Maschinenbau, Schlosser-Metalltechniker, Stahlbau-Schweißbetrieb, Zahnarztordination, Flugzeug erzeugende Industrie, öffentlicher Dienst, Lebensmittel-Getränkeindustrie, Dachdeckerei, Elektro- und Kommunikationstechnik, Flughafen AG, Apotheke, Tischlerei, KFZ-Technik-Automechaniker, Coiffeur-Friseur				
60. Abnehmerschule: HAK				
61. Gesundheit: Öffentliche Gesundheitsförderprogramme an Schulen (Die gesunde Schule)				
62. Gesundheit: Ärzte für Allgemeinmedizin				
63. Politik: Politiker (speziell für Jugend zuständige Politiker!)				

	ja	nein	"X"
64. Sozialverein: Sozialpädagogische Betreuungs- und Beratungsstelle			
65. Sozialverein: Jugendcoaching			
66. Sozialverein: Suchtberatung			
67. Verein: Bogensportclub			
68. Jungschargruppen			
69. Verein: Fischereiverein			
70. Verein: Volleyball			
71. Verein: Radball			
72. Verein: Leichtathletik			
73. Verein: Tennisclub			
74. Sicherheit: Polizei			
75. Sicherheit: Vertreter des Sicherheitsbeirats			

76. Bitte formulieren Sie hier, wenn aus Ihrer Sicht eine **spezielle Form von Kooperation bzw. von Zusammenarbeit** mit den von Ihnen "bejahten" Akteuren sinnvoll bzw. hilfreich wäre. (Um zu verdeutlichen, zu welchem der bejahten Akteure Sie sich verhalten, geben Sie bitte zuerst die entsprechende Nummer des Akteurs an. Falls der Platz nicht ausreicht, können Sie auch auf der Rückseite des Blattes weiterschreiben.)

.....

.....

Bitte werfen Sie den Fragebogen in die dafür vorgesehene Box im Konferenzzimmer bis spätestens DATUM ein!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Sehr geehrte Eltern,

Ihr Kind steht nun am Übertritt zu einem neuen Bildungsabschnitt, dem Übertritt in eine neue Schule. Sie haben sich bereits Gedanken darüber gemacht, welche Schule die Entwicklung Ihres Kindes am besten fördern könnte. Die Entscheidung für die weiterführende Schule wurde sicherlich von vielen Faktoren beeinflusst – Ihren eigenen Schulerfahrungen, Tipps der VolksschullehrerIn, Merkmalen der zukünftigen Schulen, Einschätzungen anderer Eltern und/oder den Wünschen Ihres Kindes.

Die Forschungseinheit für Schul- und Bildungsforschung der Universität Wien in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Niederösterreich führt eine Evaluation der „Neuen Mittelschule“ in Niederösterreich durch. Erhoben wird dabei, wie die konkreten pädagogischen Ziele des „Niederösterreichischen Schulmodells“ umgesetzt und welche Möglichkeiten den betroffenen Schüler/innen dadurch eröffnet werden.

Von besonderer Bedeutung für das Gelingen dieses Vorhabens ist es, dass SchülerInnen, Lehrkräfte, Schulleitung, Schulaufsicht und Eltern als Expertinnen und Partnerinnen eingebunden werden. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, ist es notwendig, Datenerhebungen an am Schulmodell teilnehmenden Schulstandorten und deren Zubringervolksschulen durchzuführen. Dafür bitten wir jetzt schon um ihr Verständnis und ihre Unterstützung.

Wir möchten Sie nun bitten, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen, um Ihre Sicht auf die schulischen Gegebenheiten erfassen zu können.

Alle Angaben werden vertraulich gehandhabt und nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Die Bearbeitungsdauer beträgt in etwa 15 min.

Ansprechpartner/in: Mag.^a Tanja Werkl
noesis.evaluation@univie.ac.at

Bitte stecken Sie den ausgefüllten Fragebogen in den mitgebrachten Umschlag und verschließen Sie ihn. Die verschlossenen Umschläge werden von der Volksschullehrerin/dem Volksschullehrer bis zum Freitag, den 11. Juni 2010 in der Schule eingesammelt und direkt an uns weitergeleitet.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Sehr geehrte Eltern. Im Folgenden werden Ihnen Fragen zu Ihrem Kind, das derzeit die 4. Klasse Volksschule besucht, gestellt sowie zur Schulwahlentscheidung. Alle Daten bleiben streng vertraulich. Da wir jedoch Vergleiche über einen längeren Zeitraum anstellen möchten, ist es unbedingt erforderlich, dass Sie uns den Namen Ihres Kindes folgendermaßen mitteilen:

Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe _____

2. Buchstabe _____

Die ersten zwei Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes:

1. Buchstabe _____

2. Buchstabe _____

Alter Ihres Kindes	Jahre: _____ Monate: _____
Geschlecht	☐ m ☐ w
Geschwister	☐ ja ☐ nein
	Wenn ja, wie viele ältere Geschwister: _____
	Wenn ja, wie viele jüngere Geschwister: _____
Wer lebt gemeinsam im Haushalt mit Ihrem Kind?	☐ Mutter ☐ Partnerin des Vaters ☐ Großmutter
	☐ Vater ☐ Partner der Mutter ☐ Großvater
	☐ Bruder/Brüder ☐ Schwester/n
	☐ andere Personen, nämlich: _____

Die folgenden Fragen betreffen die derzeitige schulische und außerschulische Situation Ihres Kindes. Bitte kreuzen Sie pro Zeile nur eine Antwort an, danke!

1. Wie schätzen Sie die Leistungsanforderungen in der 4. Klasse Volksschule ein?

	zu wenig/ zu leicht	genau richtig	zu viel/ zu schwer	weiß ich nicht
a. Hausübungsmenge	☐	☐	☐	☐
b. Schwierigkeit der Hausübungen	☐	☐	☐	☐
c. Schwierigkeit der Prüfungen	☐	☐	☐	☐

2. Wer hilft Ihrem Kind bei der Hausübung? Wer kontrolliert die Hausübungen?

	2a. Hilfe			2b. Kontrolle		
	häufig	selten	nie	häufig	selten	nie
a. Mutter (bzw. Partnerin des Vaters)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. Vater (bzw. Partner der Mutter)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. Großeltern	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. Mein Kind macht die HÜ mit Freunden	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. Mein Kind macht die HÜ alleine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. Mein Kind macht die HÜ im Hort	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. Mein Kind macht die HÜ in d. Lernstunde in d. Schule	☐	☐	☐	☐	☐	☐
h. andere _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐
i. andere _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Was macht Ihr Kind am Nachmittag? Mehrfachantworten möglich.

- | | |
|---|---|
| ☐ Computerspielen | ☐ Körperliche Betätigungen (Sport, Tanz,...) |
| ☐ Lesen | ☐ Alleine spielen |
| ☐ Fernsehen | ☐ (Mannschaft)Sport |
| ☐ Spielen mit Freunden | ☐ Jungschar, Pfadfinder oder andere religionsnahe Aktivitäten |
| ☐ Musikschule/Erlernen eines Musikinstruments | ☐ Sonstiges _____ |

4. Zu wie vielen Computern hat Ihr Kind Zugriff? _____

5. Falls Ihr Kind Zugriff zu Computern hat, wofür verwendet es diesen? Mehrfachantworten möglich.

- | | |
|--|---|
| ☐ Kommunikation mit Freunden | ☐ Recherchen für die Schule |
| ☐ Spiele | ☐ Hausübungen |
| ☐ Anderes _____ | ☐ Anderes _____ |

6. Wer holt Ihr Kind in der Regel von der Schule ab? Mehrfachantworten möglich.

- | | | | |
|---|--|----------------------------------|---------------------------------|
| ☐ Mutter | ☐ Partnerin des Vaters | ☐ Großmutter | ☐ Schwester |
| ☐ Vater | ☐ Partner der Mutter | ☐ Großvater | ☐ Bruder |
| ☐ Mein Kind geht/fährt alleine nach Hause ☐ Andere Personen, nämlich: _____ | | | |

7. Mit wem spricht Ihr Kind, wenn es etwas Schönes erlebt hat? Mehrfachantworten möglich.

- | | | | |
|---------------------------------|--|---|--------------------------------------|
| ☐ Mutter | ☐ Partnerin des Vaters | ☐ Großmutter | ☐ weiß ich nicht |
| ☐ Vater | ☐ Partner der Mutter | ☐ Großvater | |
| ☐ Schwester | ☐ Bruder | ☐ Andere Personen, nämlich: _____ | |

8. Wo sucht Ihr Kind Trost, wenn es traurig ist? Mehrfachantworten möglich.

- | | | | |
|---------------------------------|--|---|--------------------------------------|
| ☐ Mutter | ☐ Partnerin des Vaters | ☐ Großmutter | ☐ weiß ich nicht |
| ☐ Vater | ☐ Partner der Mutter | ☐ Großvater | |
| ☐ Schwester | ☐ Bruder | ☐ Andere Personen, nämlich: _____ | |

9. Wo geht Ihr Kind in der Regel nach dem Unterricht hin?

- | | | | |
|---------------------------------------|--|----------------------------------|--|
| ☐ Nach Hause | ☐ Hort | ☐ Großeltern | ☐ Bleibt in d. Schule (Nachmittagsbetreuung) |
| ☐ Zur Tagesmutter | ☐ Woanders hin, nämlich: _____ | | |

10. Wie schätzen Sie Ihr Kind derzeit ein?

	Trifft zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
a. Fühlt sich in der Schule wohl	☐	☐	☐	☐
b. Hat gute Freunde in der Klasse	☐	☐	☐	☐
c. Geht gerne in die Schule	☐	☐	☐	☐
d. Kommt mit den Lehrkräften gut aus	☐	☐	☐	☐
e. Lernt gerne	☐	☐	☐	☐
f. Ist ehrgeizig	☐	☐	☐	☐
g. Lässt sich auf Streitereien ein	☐	☐	☐	☐
h. Hat wenige Freunde in der Klasse	☐	☐	☐	☐

11. Welche Sprachen spricht Ihr Kind?

	mündlich			schriftlich		
	Sehr gute Kenntnisse	Geringe Kenntnisse	Keine Kenntnisse	Sehr gute Kenntnisse	Geringe Kenntnisse	Keine Kenntnisse
a. Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. Andere Sprache:	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. Andere Sprache:	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Wann verwendet Ihr Kind diese Sprachen? Mehrfachantworten möglich.

	Zu Hause	Gespräch mit Verwandten	Im Unterricht	In Freizeit-einrichtungen	Mit Freunden	Gar nicht	Sprachen in einem Gespräch
a. Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. Andere Sprache:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. Andere Sprache:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

**Die nachstehenden Fragen betreffen die zukünftige Bildungsweg Ihres Kindes.
Bitte kreuzen Sie bei jeder der folgenden Fragen eine Antwort an.**

13. Welche Schulart hat die Volksschullehrerin/der Volksschullehrer für Ihr Kind empfohlen?

☐ Gymnasium ☐ Hauptschule ☐ Neue Mittelschule ☐ Andere: _____

14. Welche Schulart haben Sie für Ihr Kind angestrebt?

☐ Gymnasium ☐ Hauptschule ☐ Neue Mittelschule ☐ Andere: _____

15. Welche Schule wird Ihr Kind im kommenden Semester tatsächlich besuchen? Bitte genauen Standort angeben

Schuladresse: _____

16. Wie sicher sind Sie, dass dies die richtige Schule für Ihr Kind sein wird?

☐ sehr sicher ☐ sicher ☐ unsicher ☐ sehr unsicher

17. Warum wurde diese Schule ausgewählt? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile das Zutreffende an.

	Ausschlaggebend	Hat eine Rolle gespielt	Hat keine Rolle gespielt
a. Keine andere Wahlmöglichkeit	☐	☐	☐
b. Gute Erreichbarkeit für mein Kind	☐	☐	☐
c. Nachmittagsbetreuungsangebot	☐	☐	☐
d. Guter Ruf der Schule	☐	☐	☐
e. Geschwister an der selben Schule	☐	☐	☐
f. Gute Erfahrung mit Geschwisterkindern an der Schule	☐	☐	☐
g. Mein Kind wird nicht überfordert	☐	☐	☐
h. Mein Kind wird nicht unterfordert	☐	☐	☐
i. Mein Kind kann gemeinsam mit Volksschulfreund/inn/en hingehen	☐	☐	☐
j. Ich war selbst auch Schüler/in dieser Schule	☐	☐	☐
k. Guter Eindruck am „Tag der offenen Tür“	☐	☐	☐
l. Zeugnisnoten	☐	☐	☐
m. Lehrer/innen und Unterrichtsmethoden der Schule bereits bekannt	☐	☐	☐
n. Ausstattung der Schule	☐	☐	☐
o. Empfehlung der Volksschule	☐	☐	☐
p. Die Schule ist kulturell gut durchmischt	☐	☐	☐

18. Wer hat die Schulwahlentscheidung beeinflusst? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile das Zutreffende an.

	Ausschlag- gebend	Hat eine Rolle gespielt	Hat keine Rolle gespielt
a. Wunsch meines Kindes	☐	☐	☐
b. Verwandte	☐	☐	☐
c. Andere Eltern	☐	☐	☐
d. Volksschullehrer/in	☐	☐	☐
e. Direktor/in oder Lehrer/in der zukünftigen Schule	☐	☐	☐
f. Freund/innen meines Kindes	☐	☐	☐

19. Wie sollte eine gute Schule sein, damit sie genau richtig für Ihr Kind ist? Kreuzen Sie bitte bei jedem Bereich die 2 Aussagen an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen.

a. Sozialklima			
a1. Mein Kind geht gerne in die Schule.	☐		
a2. Die Selbständigkeit meines Kindes wird gefördert.	☐		
a3. Das Einhalten von Grenzen und Regeln sind wichtige Prinzipien.	☐		
a4. Gemeinschaftsbildung wird gefördert.	☐		
b. Berufsausbildung			
b1. Die Schule bereitet mein Kind gut auf den Bildungsabschluss vor.	☐		
b2. Die Schule bietet meinem Kind eine Vielfalt an Bildungswegen an.	☐		
b3. Mein Kind wird gut auf das spätere Berufsleben vorbereitet.	☐		
b4. Ein Wechsel an eine weiterführende Schule ist problemlos möglich.	☐		
c. Leistung			
c1. Leistungen meines Kindes werden gefördert und belohnt.	☐		
c2. Die Leistungen in den Hauptfächern stehen eindeutig im Mittelpunkt.	☐		
c3. An Leistungsdefiziten wird gezielt gearbeitet.	☐		
c4. Besondere Begabungen werden gezielt gefördert.	☐		
c5. Förderung selbständigen Arbeitens	☐		
c6. Es ist nicht möglich, dass mein Kind eine Klasse wiederholen muss..	☐		

20. Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach die schulische Bildung für einen späteren Beruf?

☐ Sehr wichtig ☐ wichtig ☐ eher unwichtig

21. Wie fördern Sie Ihr Kind? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile das Zutreffende an.

	Läuft bereits	Ist geplant	Nicht geplant
a. Geld (z. B. Nachhilfe)	☐	☐	☐
b. Zeit (z. B. Hilfe bei HÜ, Kontrolle der HÜ)	☐	☐	☐
c. Engagement in der Schule (Elternabende, Begleitperson bei Ausflügen, Mithilfe bei Festen...)	☐	☐	☐

22. Welchen Bildungsweg trauen Sie Ihrem Kind zu?

Ich traue meinem Kind einen erfolgreichen Weg bis zum Abschluss einer zu.

Sonderschule	☐
Pflichtschule	☐
Berufsschule/Lehre	☐
Meisterprüfung	☐
Abschluss einer Berufsbildenden mittleren Schule	☐
Matura	☐
Kollegabschluss	☐
Hochschulabschluss (Universität, Fachhochschule,...)	☐
Anderer _____	☐
Ich denke, mein Kind wird besondere Förderung benötigen.	☐

23. Wie viele Bücher haben Sie ungefähr in Ihrem Haushalt?

☐ 0-10 ☐ 11-25 ☐ 26-100 ☐ 101-200 ☐ Über 200

**Wir möchten Sie bitten, nun auch noch einige Angaben zu Ihrer Person zu machen.
Die Daten werden vertraulich gehandhabt.**

24. Wer hat diesen Fragebogen ausgefüllt?

- ☐ Mutter des Kindes (bzw. Partnerin des Vaters oder weibliche Erziehungsberechtigte)
- ☐ Vater des Kindes (bzw. Partner der Mutter oder männlicher Erziehungsberechtigter)
- ☐ Jemand anderes: _____

25. Was ist Ihre Muttersprache

- a. Mutter des Kindes (bzw. Partnerin des Vaters oder weibl. Erziehungsberechtigte) _____
- b. Vater des Kindes (bzw. Partner der Mutter oder männl. Erziehungsberechtigter) _____
- c. Muttersprache/n Ihres Kindes _____

26. Sind Sie und Ihr/e Partner/in berufstätig?

	a. Vater des Kindes (bzw. Partner der Mutter oder männlicher Erziehungsberechtigte	b. Mutter des Kindes (bzw. Partnerin des Vaters oder weibliche Erziehungsberechtigte)
Zur Zeit nicht erwerbstätig	☐	☐
Im Haushalt tätig	☐	☐
Derzeit in Karenz	☐	☐
Bereits in Pension	☐	☐
Anzahl der Arbeitsstunden/Woche		

27. Wie viele Personen sind Ihnen und Ihrer/m Partner/in direkt unterstellt?

- a. Vater des Kindes (bzw. Partner der Mutter oder männlicher Erziehungsberechtigte) ____ Personen
- b. Mutter des Kindes (bzw. Partnerin des Vaters oder weibliche Erziehungsberechtigte) ____ Personen

28. In welchem Dienstverhältnis stehen Sie und Ihr/e Partner/in?

	a. Vater des Kindes (bzw. Partner der Mutter oder männlicher Erziehungsberechtigte)	b. Mutter des Kindes (bzw. Partnerin des Vaters oder weibliche Erziehungsberechtigte)
Selbständig	☐	☐
Freiberuflich tätig	☐	☐
Angestellt	☐	☐
Hausfrau/mann	☐	☐

29. Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Sie, bzw. Ihr Partner/Ihre Partnerin erreicht?

	a. Vater des Kindes (bzw. Partner der Mutter oder männl. Erziehungsberechtigter)	b. Mutter des Kindes (bzw. Partnerin des Vaters oder weibl. Erziehungsberechtigte)
Kein Schulabschluss	☐	☐
Sonderschulabschluss	☐	☐
Pflichtschulabschluss	☐	☐
Berufsschulabschluss	☐	☐
Meisterprüfung	☐	☐
Abschluss einer Berufsbildenden mittleren Schule	☐	☐
Matura	☐	☐
Kollegabschluss	☐	☐
Hochschulabschluss (Universität, Fachhochschule,...)	☐	☐
Anderer _____	☐	☐

30. In welchem Erwerbsbereich sind Sie und Ihr/e Partner/in tätig?

	a. Vater des Kindes (bzw. Partner der Mutter oder männlicher Erziehungsberechtigte)	b. Mutter des Kindes (bzw. Partnerin des Vaters oder weibliche Erziehungsberechtigte)
Land-/Forstwirtschaft	☐	☐
traditionelles Kleingewerbe (z.B. Gastronomie, Kleinhandel, Handwerk)	☐	☐
modernes Kleingewerbe (z.B. Werbung, Software)	☐	☐
Industrielle Fertigung (mittlere/grössere Betriebe)	☐	☐
Dienstleistungsbereich (z.B. Banken, Versicherungen),	☐	☐
Bildungs-/Sozialwesen	☐	☐
Staatsverwaltung	☐	☐
Anderes _____	☐	☐
Anderes _____	☐	☐

31. Wie oft machen Sie mit Ihrem Kind folgende Aktivitäten? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile das Zutreffende an.

	mind. 1x/Woche	mind. 1x/Monat	mind. 1x/Jahr	nie
a. Ausflüge	☐	☐	☐	☐
b. Spazieren gehen	☐	☐	☐	☐
c. Spielen im Freien oder zu Hause	☐	☐	☐	☐
d. Freunde einladen	☐	☐	☐	☐
e. Familien- und Kinderfeste feiern	☐	☐	☐	☐
f. Musikveranstaltungen	☐	☐	☐	☐
g. Sportveranstaltungen				
h. Kulturelle Tätigkeiten (Theater, Museum,...)	☐	☐	☐	☐
i. Kinobesuche	☐	☐	☐	☐
j. Traditionelle Gemeindefeste (Stadtfest, Kirtag,...)	☐	☐	☐	☐
k. Traditionelle Familienfeste mit Verwandten	☐	☐	☐	☐
l. Anderes _____	☐	☐	☐	☐

32. Wie regelmäßig machen Sie mit Ihrem Kind folgende Aktivitäten? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile das Zutreffende an.

	regelmäßig	ab und zu	sehr selten	nie
a. Basteln	☐	☐	☐	☐
b. Vorlesen	☐	☐	☐	☐
c. Dinge besprechen und diskutieren	☐	☐	☐	☐
d. Gemeinsam Fernsehen	☐	☐	☐	☐
e. Gemeinsam essen	☐	☐	☐	☐
f. Streiten	☐	☐	☐	☐
g. Gemeinsame musikalische Tätigkeiten (singen, musizieren)	☐	☐	☐	☐
h. Gemeinsame sportliche Betätigungen (Rad fahren, schwimmen, Ski fahren...)	☐	☐	☐	☐
i. gemeinsames Ansehen von Spielfilmen (Kino od. zu Hause)	☐	☐	☐	☐
j. gemeinsamer Einkauf	☐	☐	☐	☐
k. Gemeinsame Haus- und/ oder Gartenarbeit/ Feldarbeit	☐	☐	☐	☐
Begleitung ins (Sport-)Training	☐	☐	☐	☐
q. Anderes _____	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für Ihre Mühe!