

2013

Elternumfrage der Schule Sarmenstorf

Autorin: Barbara Hohl-
Krähenbühl (Mitglied Elternrat
Sarmenstorf)

23.03.2013

Die nachfolgenden Grundlagen zur Elternerhebung der Schule Sarmenstorf wurden durch den Elternrat der Schule Sarmenstorf erstellt. Auf dieser wissenschaftlichen Basis wurden die Fragen für die Elternerhebung gestützt und im Dialog mit Schule-Elternhaus weiterentwickelt.

Nachfolgender Inhalt soll darum einerseits die Fragen in der Elternerhebung begründen, andererseits soll er auch zur Diskussion über den Fragebogen einladen.

Wir danken der Schule Sarmenstorf für das entgegengebrachte Vertrauen und die Möglichkeit, an der Elternerhebung der Schule Sarmenstorf mitzuwirken!

© Nachfolgender Inhalt wie auch die eigentliche Erhebung wurden in ehrenamtlicher und aufwändiger Arbeit und auf Basis eines professionellen Hintergrunds durch den Elternrat Sarmenstorf entwickelt. Die Arbeit dient einzig und allein dazu, die Meinung der Eltern zu erfassen und die Schule Sarmenstorf in ihrer wichtigen Arbeit mit den Kindern zu unterstützen und zu stärken. Der Inhalt darf auch von anderen Schulen verwendet werden - vorausgesetzt es werden damit keine kommerziellen Bestrebungen verfolgt, alle Quellen werden offen gelegt und die Arbeit dient der Unterstützung von Schulen resp. der Bildung von Kindern. Alle anderen Verwendungsmöglichkeiten bedürfen der Zustimmung durch die Autorin resp. den Elternrat Sarmenstorf.

1. Hintergrund und Ziele der Elternerhebung

In den letzten Jahren hat sich einiges an den Schulen geändert. Aufgrund der Resultat von verschiedenen Studien (z.B. PISA, TIMSS etc). wurde der Veränderungsdruck auf die Schulen erhöht. Der Fokus hat sich von einer Inputorientierung¹ zu einer Prozess- und Outputorientierung² verschoben. In Bezug auf die Schulentwicklung und die Qualitätssicherung wurde den Schulen mehr Autonomie und Verantwortung übertragen. In diesem Zusammenhang steht auch das Elternfeedback, welches die Schule Sarmentorf im Sinne einer internen Qualitätssicherung erhebt.

Mögliche Ziele des Elternfeedbacks:

- Der Schule Einblicke in die Wahrnehmung der Schule und des Unterrichts durch die Eltern geben (,Aussenperspektive der Schule durch die Eltern’).
- Wichtige Anregungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung vermitteln (,Qualitätssicherung’).
- Vertiefte Betrachtung von nachfolgenden Qualitätsmerkmalen des Unterrichts (Schwerpunktsetzung):
 - Schul- und Unterrichtsklima
 - Strukturierung des Unterrichts/Klassenführung
 - Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Aufbau des Elternfeedbacks:

Das Elternfeedback aus dem Jahre 2009 wurde vom Elternrat der Schule Sarmentorf überarbeitet und erweitert. Um sicherzustellen, dass das Instrument auch Aspekte misst, die aus heutiger wissenschaftlicher Perspektive für die Schul- und Unterrichtsqualität bedeutsam sind, wurde das Instrument um einen Theorie- und Empirieteil erweitert. Einige Fragen im Elternfeedback werden auf Basis dieses Hintergrunds abgeleitet. Damit soll die Umfrage objektiv fassbarer gemacht werden. Gleichzeitig soll damit auch gewährleistet werden, dass die Schule mit Hilfe des Feedbacks auch eine diskutierbare Basis für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung erhält.

¹ z.B. Lehrpläne, Vorgaben von oben durch die Kantone

² z.B. Blick vermehrt auf die Prozesse während dem Unterrichtsgeschehen, Blick auf den ,Output’ von Schule wie z.B. Motivation für lebenslanges Lernen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler

2. Theorie- und Empiriekontext des Erhebungsinstruments

In den letzten Jahren wurde in unzähligen Forschungsarbeiten untersucht, was eine gute Schule resp. den guten Unterricht ausmacht. Eine zentrale Erkenntnis aus diesen Studien ist, dass es nicht einfach DEN guten Unterricht resp. DIE gute Schule gibt. Viel eher wurde in diesen Studien mehr und mehr erkennbar, dass gute Schulen ganz unterschiedlich aussehen können.

Nichtsdestotrotz haben sich in der Forschung zentrale Merkmale herauskristallisiert, die bestimmend für einen guten Unterricht sind. Meyer (2010) und Helmke (2009) haben solche Merkmale in einem Zehnerkatalog von Qualitätsmerkmalen zusammengefasst (vgl. Tabelle 1). Diese Merkmale der Unterrichtsqualität gehören zur Tiefenstruktur des Unterrichts, d.h. sie sind es, die die Qualität des Schülerlernens beeinflussen (vgl. Messner & Reusser, 2006; Reusser, 2006; zitiert nach Reusser, 2008, S. 231).

Tabelle 1: Qualitätsmerkmale von gutem Unterricht nach Helmke (2009) und Meyer (2004)

Qualitätsmerkmale von Helmke (2009)	Qualitätsmerkmale von Meyer (2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Klassenführung: Die Lehrperson schafft durch z.B. gute Planung und Vorbereitung des Unterrichts sowie durch Vorwegnahme von Disziplinproblemen möglichst viele Lerngelegenheiten (vgl. ebd., S. 173-174). • Klarheit und Strukturiertheit: Die Informationen im Unterricht werden korrekt, klar, verständlich und strukturiert präsentiert, so dass sie auf Schülerseite Lernprozesse initiieren (vgl. ebd., S. 191). • Konsolidierung, Sicherheit: Üben und Wiederholen werden als notwendige Bestandteile des Unterrichts betrachtet (vgl. ebd., S. 200-204). • Aktivierung: Unter diesem Begriff werden die nachfolgenden Aspekte subsumiert. Einerseits die kognitive Aktivierung im Sinne der Selbststeuerung des Lernens durch den Einsatz von Lernstrategien und Methoden eigenverantwortliches Lernen, die soziale Aktivierung durch Formen kooperativen Lernens sowie die Aktivierung im Sinne einer Teilhabe der Lernenden an der Planung und Durchführung des Unterrichts (vgl. ebd., S. 205). • Motivierung • Lernförderliches Klima: Mit lernförderlichem Klima „ist eine Lernumgebung gemeint, in der das Lernen der Schülerinnen und Schüler erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst wird“ (ebd., S. 220). • Schülerorientierung: Bei diesem Merkmal geht es primär darum, „dass Schüler, unabhängig von Lernen und Leistung, als Person ernst genommen und wertgeschätzt werden“ (ebd., S. 230). • Kompetenzorientierung: „Kompetenzorientierter Unterricht ist zunächst einmal ein Unterricht, der bewusst und geplant die Förderung der in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen zum Gegenstand hat“ (vgl. ebd., S. 234). • Umgang mit Heterogenität: Individualisierung, Differenzierung und adaptiver Unterricht werden als 	<ul style="list-style-type: none"> • Klare Strukturierung des Unterrichts: Durch den Unterricht zieht sich ein roter Faden (vgl. ebd., S. 26). • Hoher Anteil echter Lernzeit: Die Lernenden können möglichst viel Zeit aktiv für das Lernen nutzen (vgl. ebd., S. 39). • Lernförderliches Klima: Die Lehrer-Schüler und die Schüler-Schüler-Beziehungen sind gekennzeichnet durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit des Lehrers, Fürsorge des Lehrers für die Lernenden untereinander (vgl. ebd., S. 47). • Inhaltliche Klarheit: Die Aufgabenstellung ist verständlich und die Ergebnissicherung klar und verbindlich (vgl. ebd., S. 55). • Sinnstiftendes Kommunizieren • Methodenvielfalt: Der Reichtum von verfügbaren Inszenierungsmustern wird genutzt, eine Vielfalt von Handlungsmustern wird eingesetzt und die Verlaufsformen des Unterrichts werden variabel gestaltet (vgl. ebd., S. 74). • Individuelles Fördern: Jedem Lernenden wird die Chance gegeben, sein Potential zu entwickeln z.B. durch Innere Differenzierung (vgl. ebd., S. 97-101). • Intelligentes Üben • Transparente Leistungserwartungen: Den Lernenden wird auf Basis von gültigen Richtlinien ein an ihrem Leistungsvermögen angepasstes Lernangebot gemacht. Dabei werden die jeweils eingennommenen Bezugsnormen transparent gemacht (vgl. ebd., S. 114 -115). • Vorbereitete Umgebung: Die Klassenräume zeichnen sich durch gute Ordnung, eine funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug aus (vgl. ebd., S. 121).

mögliche Konzepte für den Umgang mit Heterogenität vorgeschlagen (vgl. ebd., S. 244-259).

- **Angebotsvielfalt:** Methodenvielfalt und eine Vielfalt von Medien, Aufgabentypen, Textsorten, Lernorten etc. kennzeichnen das Unterrichtsangebot (vgl. ebd., S. 262).

Nachfolgend werden nun einige der genannten Qualitätsmerkmale genauer beschrieben, um anschliessend daraus die Fragen für das Elternfeedback abzuleiten.

2.1 Qualitätsmerkmal 1: Lernförderliches/Unterstützendes Schul- und Unterrichtsklima

Ein gutes Schulklima resp. ein wertschätzender und respektvoller Umgang miteinander ist aus empirischer und theoretischer Perspektive ein wesentlicher Indikator für eine gute Schule. Entsprechend wird das Schul- und Unterrichtsklima bei verschiedenen namhaften Forschenden betont (z.B. Helmke, 2009; Meyer, 2004; Lipowsky, 2009; Götz, Frenkel & Pekrun, 2008). Das Schul- und Unterrichtsklima ist jedoch nicht nur aus wissenschaftlicher Perspektive sondern auch aus bildungs- und gesellschaftspolitischer Perspektive relevant. So werden im Lehrplan entsprechende Aspekte (z.B. Wohlbefinden, gemeinschaftsbildendes Lernen etc.) per se als wesentliche Zielkriterien von Schule und Unterricht hervorgehoben.

2.1.1 Begriffsbestimmung von Schul- und Unterrichtsklima

Der Klimabegriff gehört in der Schul- und Unterrichtsforschung zu den undeutlichsten Begriffen überhaupt. (vgl. Lipowsky, 2009, S. 94). So versteht Helmke (2009) beispielsweise unter ‚lernförderlichem Klima‘ eine Lernumgebung, „in der das Lernen der Schülerinnen und Schüler erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst wird“ (ebd., S. 220). Meyer (2004) wird da konkreter und bezeichnet mit lernförderlichem Klima eine Unterrichtsatmosphäre, „die gekennzeichnet ist durch (1) gegenseitigen Respekt, (2) verlässlich eingehaltene Regeln, (3) gemeinsam geteilte Verantwortung, (4) Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt und (5) Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander“ (vgl. ebd., S. 47).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass unter dem Begriff Klima oftmals „die emotionale Grundtönung der Lehrer-Schüler-Beziehung, [...] die Grundorientierung und Werthaltungen der am Schulleben beteiligten Personen oder die von den Lernenden wahrgenommene Lernumwelt“ (Eder, 2001; zitiert nach Lipowsky, 2009, S. 94) verstanden wird.

2.1.2 Empirische Befunde zur Bedeutsamkeit des Schul- und Unterrichtsklimas

Die schulbezogene Klimaforschung liefert eine Fülle von isolierten und unübersichtlichen Ergebnisse, die sich nicht ohne Weiteres zu einem Gesamtbild zusammenfügen lassen. In ihrer Summe weisen die vorliegenden Ergebnisse jedoch darauf hin, dass das Sozialklima für die Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern von grosser Bedeutung ist (vgl. Götz, Frenzel & Pekrun, 2008; Helmke, 2009; Lipowsky, 2009, S. 95)³.

So kommt z.B. Lipowsky (2009) aufgrund verschiedener Studien zum Schluss „dass ein wertschätzender Umgang miteinander, eine warme und fürsorgliche Atmosphäre sowie ein unterstützendes Lehrerverhalten das Engagement und die Anstrengungsbereitschaft, das Verhalten im Unterricht, das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und die Zielorientierung der Lernenden fördern können“.

Doch das Schulklima hat möglicherweise nicht nur Einfluss auf die Lernenden, sondern auch auf die Lehrpersonen. So vermutet z.B. Meyer (2004), dass ein gutes Klima auch die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen erhöht und dadurch positive Effekte an anderer Stelle ausgelöst werden.

³Dabei muss jedoch beachtet werden, dass „die Schaffung eines guten Unterrichtsklima nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von der Klassenzusammensetzung abhängig ist“ (ebd.)!

2.1.3 Indikatoren für ein lernförderliches Schul- und Unterrichtsklima

Als Indikatoren für ein lernförderliches Klima werden bei Meyer genannt (ebd., S. 49):

- Der Lehrer geht respektvoll mit den Schülern um.
- Kein Schüler wird wegen geringer Leistungen diskriminiert.
- Die Schüler nehmen beim Lernen Rücksicht aufeinander und helfen einander.
- Es gibt kein aggressives Verhalten einzelner Schüler gegeneinander.
- Die Schüler beschimpfen einander nicht.
- Ihre Sprache ist frei von Beleidigungen, Zoten usw.
- Es gibt keine Bevorzugungen oder Benachteiligungen einzelner Schüler.
- Es gibt nur wenig Rivalitäten und Machtkämpfe zwischen Schüler-Cliquen.
- Es gibt keine versteckte Diskriminierung von Mitschülern.
- Es gibt klar definierte Klassenämter.
- Die Schüler ermahnen sich selbst, gemeinsam vereinbarte Regeln einzuhalten.
- Hin und wieder wird gelacht.

Helmke (2009) hebt noch weitere Aspekte eines lernförderlichen Klimas hervor (vgl. ebd., S. 222ff.):

Konstruktiver Umgang mit Fehlern:

- Fehler in Lernsituationen werden als Lernchancen betrachtet.
- Fehler in Lernsituationen werden als natürlicher Bestandteil des Lernens betrachtet.
- Fehler während dem Lernprozess führen nicht zu Beschämung. Sie sind nicht mit Tadel oder anderen negativen Konsequenzen verbunden.

Entspannte Lernatmosphäre:

- Im Unterricht wird auch mal gescherzt, geschmunzelt und gelacht
- Die Lehrperson reagiert auch mal humorvoll auf kritische Ereignisse oder Störungen.
- 'Entspannt' ist übrigens nicht mit 'laissez-faire' zu verwechseln!

Abbau hemmender Leistungsangst: Der Entstehung von Angst im Unterricht wird durch folgende Aspekte entgegengewirkt:

- „Schaffung von Sicherheit: Die Leistungsbewertung ist berechenbar und transparent, Leistungssituationen sind vorhersehbar und vorbereitet.
- Klima des Vertrauens zwischen Lehrperson und Schülern (Wärme, Wertschätzung, Freundlichkeit).
- ausdrückliches Sprechen über 'Angst' im Unterricht: das Thema enttabuisieren, aber nicht bagatellisieren.
- individualisierendes, ermutigendes Feedback, Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm (Rheinberg, 2006).
- ein Klassenklima, das durch Kooperation und in geringem Masse durch Wettbewerb und Konkurrenz charakterisiert ist“ (ebd., S. 222ff).

2.1.4 Herleitung der Fragestellung für das Elternfeedback

Aufgrund obiger Erläuterungen soll in der Elternerhebung erhoben werden, wie das Schul- und Unterrichtsklima aus der subjektiven Perspektive der Eltern eingeschätzt wird. Den Eltern sollen darum möglicherweise einige der nachfolgenden Aspekte zur Einschätzung vorgelegt werden⁴:

Schulebene (Schulklima)

1. An der Schule ist der Umgang zwischen Lehrpersonen und Kindern respektvoll und freundlich (adaptiert von Helmke, 2009, S. 292).
2. Der Umgangston zwischen den Kindern ist freundlich (Quelle: ebd.).
3. Mein Sohn/meine Tochter fühlt sich an dieser Schule sicher.
4. Einzelne Schüler verhalten sich aggressiv untereinander.
5. Es gibt keine versteckte Diskriminierung von Mitschülerinnen oder Mitschülern (z.B. Mobbing).
6. An der Schule wird der respektvolle Umgang miteinander regelmässig thematisiert und gefördert.
7. Die Lehrpersonen reagieren, wenn sich Kinder in der Schule unwohl fühlen (z.B. wegen zwischenmenschlichen Problemen in der Schule).
8. Bitte nennen Sie einige Punkte, die Ihrer Ansicht nach das Schulklima an der Schule Sarmenstorf positiv beeinflussen (offene Fragestellung).

9. Wo sehen Sie hinsichtlich des Schulklimas an der Schule Sarmenstorf noch Entwicklungspotential? Haben Sie Verbesserungsvorschläge? (offene Fragestellung)

Unterrichtsebene (Klassenklima)

10. Mein/unser Kind kommt in der Regel zufrieden nach Hause.
11. Mein/unser Kind fühlt sich in der Klassengemeinschaft gut aufgehoben.
12. Mein/unser Kind hat Angst, im Unterricht Fehler zu machen.
13. Die Lehrer/innen reagieren angemessen und rechtzeitig auf schlechtes Benehmen und Störungen im Unterricht.
14. Die Kinder unterstützen sich im Unterricht gegenseitig beim Lernen.
15. Mein/unser Kind fühlt sich im Unterrichtsbetrieb fair behandelt.
16. Mein/unser Kind fühlt sich von seinen Lehrpersonen akzeptiert und respektvoll behandelt.
17. Mein/unser Kind geht mit Leistungserwartungen souverän um.

⁴ Die Fragen wurden teilweise aus folgenden Quellen adaptiert: Helmke, 2009, S. 292; die meisten Fragen wurden jedoch auf Basis der vorgestellten Theorien und empirischen Erkenntnisse im Dialog mit Schulleitung-Schulpflege-Elternrat selber (weiter)entwickelt.

2.2 Qualitätsmerkmal 2: Strukturierung des Unterrichts

Die ‚Strukturierung des Unterrichts‘ gilt als ein zentrales Qualitätsmerkmal effektiven Unterrichts (vgl. Lipowsky, 2009, S. 83; Meyer, 2004).

2.2.1 Begriffsbestimmung

Mit dem Qualitätsmerkmal ‚Strukturierung des Unterrichts‘ werden verschiedene Aspekte des Unterrichts angesprochen. Oftmals ist mit der Strukturierung die Klassenführung gemeint (= ‚Strukturierung auf Verhaltensebene‘). Diese Facette von Strukturierung „fokussiert eher auf das Verhalten der Lernenden und auf die Aufrechterhaltung der Disziplin im Klassenzimmer“ (Lipowsky, 2009, S. 83). Gerade diese Form von Strukturierung wird als ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität betrachtet, da sie einen geordneten Rahmen für die eigentlichen Lehr- und Lernaktivitäten schafft und die aktive Lernzeit (‚time on task‘) der Schülerinnen und Schüler beeinflusst (vgl. Helmke, 2009, S. 173). Daneben werden mit Strukturierung u.a. auch Aspekte angesprochen, die sich vor allem auf didaktische Aspekte des Unterrichts beziehen (= ‚didaktische Strukturierung‘):

„Unterricht ist dann gut strukturiert, wenn ein roter Faden in dem didaktisch-methodischen Ablauf sichtbar wird.

Weitere Aspekte einer guten Strukturierung sind:

- eine klare Zielsetzung, die auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern offengelegt wird und sich u.a. in Rückblicken und Reflexionen ausdrückt,
- effiziente Nutzung der Lernzeit,
- variierende Lernarrangements
- Methodenentscheidungen, die zu den Inhalten und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler passen,
- Transparenz in der Definition der Situation (Lernen oder Bewertung) und der Leistungsbewertung selbst“ (Hessisches Kultusministerium, 2009, S. 27)

2.2.2 Empirische Befunde zur Bedeutsamkeit der Strukturierung des Unterrichts

Hinsichtlich einer Strukturierung des Unterrichts auf Verhaltensebene (‚Klassenführung‘) moniert Helmke (2009), dass „kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft [ist] wie die Klassenführung“ (ebd., S. 174). Und auch Lipowsky (2009) meint diesbezüglich, „dass sich eine Reihe von Studien heranziehen [lassen], die zeigen können, dass ein störungsarmer, reibungsloser Unterricht und ein funktionierendes – bereits zu Beginn des Schuljahres eingeführtes – Regelsystem mit einem höheren Lernerfolg der Lernenden einhergehen“ (ebd., S. 83). Zudem kann eine effektive Klassenführung auch positive Wirkungen auf motivationale und emotionale Aspekte wie z.B. Kompetenz- und Autonomieerleben haben (vgl. ebd., S. 84).

Auch in Bezug auf die didaktische Strukturierung gibt es verschiedene Studien, die die Bedeutsamkeit der didaktischen Strukturierung nachweisen (vgl. z.B. Hessisches Kultusministerium, 2009, S. 27; Lipowsky, 2009; Meyer, 2004)

2.2.3 Indikatoren für die Strukturierung

Als Indikatoren für die didaktische Strukturierung und die Strukturierung auf Verhaltensebene gelten verschiedene Aspekte. Nachfolgend werden einige wenige aufgelistet (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2009, S. 28 ff.):

<p>Transparenz von Zielen und Vorgehensweisen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Die Lehrperson legt die Lernziele und den Ablauf einer Unterrichtsstunde gegenüber den Lernenden offen.• Auch Aufgabenstellungen werden auf die angestrebten Ziele (z.B. angestrebte Kompetenzen) bezogen („lediglich die Nummer einer Aufgabe im Buch zu nennen, ist wenig förderlich“)• Die Lernenden sind jederzeit in der Lage zu erläutern, was sie tun und welches Ziel sie dabei verfolgen. <p>Verantwortlichkeiten sind klar definiert:</p> <ul style="list-style-type: none">• Für die Lernenden ist klar, welchen Part sie während den einzelnen Phasen des Unterrichts einnehmen. <p>Zeitnutzung:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hier geht es darum, ob Lehrperson und Lernende die Unterrichtszeit v.a. für Lernaktivitäten nutzen können (z.B. Lehrervortrag, Schülerarbeit etc.)• oder ob unterrichtsferne Aktionen (wie z.B. organisatorische Tätigkeiten, Störungen, kein pünktlicher Unterrichtsbeginn etc.) eine Stunde prägen (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2009, S. 32). <p>Wichtig: Der Umgang mit Unterrichtsstörungen kann nicht allein der Lehrperson überlassen werden!</p>

2.2.4 Herleitung der Fragestellung für das Elternfeedback

Aufgrund obiger Erkenntnissen interessiert nun, wie die Strukturierung des Unterrichts aus Elternsicht eingeschätzt wird. Im Elternfeedback könnten den Eltern deshalb einige der nachfolgenden Aspekte zur Einschätzung vorgelegt werden⁵:

<p>Unterrichtsebene</p> <p>Zeitnutzung:</p> <ul style="list-style-type: none">• Das Lernen im Unterricht wird oftmals durch andere Aktivitäten (z.B. Störungen etc.) eingeschränkt.• Die Unterrichtszeit wird intensiv für das Lernen genutzt. <p>Transparenz von Zielen etc.:</p> <ul style="list-style-type: none">• Mein Kind weiss, was die Lehrperson von ihm erwartet und welche Ziele die Lehrperson verfolgt (bezüglich dem Lernen, dem Verhalten etc.).• Mein Kind weiss, nach welchen Massstäben seine Leistungen bewertet werden.• Mir ist klar, was im Unterricht bewertet wird.• Ich werde von der Lehrperson darüber informiert, welche Lernziele im Unterricht verfolgt werden. <p>Klare Unterscheidung von Bewertungs- und Lernsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Die Lehrerinnen und Lehrer meines Kindes machen deutlich, wann sie Leistungen bewerten und wann das Lernen (ohne Notendruck) im Vordergrund steht (Quelle: www.iq.hessen.de) <p>Weitere mögliche Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none">• Die Lehrer/innen informieren mich regelmäßig über:<ul style="list-style-type: none">○ die Stärken meines/r Sohnes/Tochter.○ die Schwächen meines/r Sohnes/Tochter (Quelle: www.seis-deutschland.de)• Ich erhalte von der Schule Anregungen, wie ich meinem/r Sohn/Tochter beim Lernen helfen kann (Quelle: www.seis-deutschland.de)
--

2.3 Qualitätsmerkmal 3: Umgang mit Heterogenität/heterogenen Lerngruppen

Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist schon immer ein zentrales Thema der Didaktik gewesen. Entsprechend definiert Helmke (2009) den Umgang mit Heterogenität per se als ein Qualitätsmerkmal für den erfolgreichen Unterricht. In den letzten Jahren hat man sich der Thematik national und v.a. international wieder vermehrt zugewendet. Auch der Kanton Aargau hat u.a. mit der Schaffung eines Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen das Thema aufgegriffen. Nachfolgend werden mit den 'Einstellungen der Lehrpersonen' (vgl. Kapitel 2.3.1) und den 'didaktischen Elementen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen' (vgl. Kapitel 2.3.2) einige wesentliche Aspekte aus diesem Instrument thematisiert.

2.3.1 Einstellung der Lehrpersonen, Schulleitung und Schulbehörden

Zentral für den Umgang mit Heterogenität sind die Grundhaltungen und Konzepte der Schule und der einzelnen Lehrpersonen. Deshalb wird im Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozesse des Kantons Aargau zum Umgang mit Heterogenität folgender Qualitätsanspruch formuliert (FHNW & Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau, 2008, S. 6):

Vielfalt unter Schülerinnen und Schülern (innerhalb der Schule und innerhalb der Lerngruppen) gilt als selbstverständlich und prägt sowohl die Schulkonzepte wie auch die Schul- und Unterrichtskultur. Es herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit (z.B. soziokulturelle Hintergründe, Interessen, Begabungen u.a.).

Doch wie können Lehrpersonen und Schulen auf die Heterogenität der Schülerschaft reagieren? Nach dem bekannten Unterrichtsforscher Weinert (1997; zitiert nach Wischer, o.J.) gibt es vier Reaktionsformen auf die vorfindbaren Lern- und Leistungsdifferenzen (ebd; vgl. dazu auch Buholzer & Kummer Wyss, 2010; S. 82):

Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede (passive Reaktionsform): Unterschiedliche Lernvoraussetzungen können bei der Unterrichtsgestaltung ignoriert werden, indem die Lehrkraft das Lernangebot an einem fiktiven Durchschnittsschüler orientiert und dessen Lern- und Leistungsfortschritte zum Maßstab für die Schnelligkeit und Schwierigkeit des (in der Regel gleichschrittigen) Lehrens nimmt.

Anpassung der Schüler an die Anforderungen des Unterrichts (substitutive Reaktionsform): Unterschiedliche Lernvoraussetzungen können reduziert werden, indem entweder im Vorfeld – auf schulorganisatorischer Ebene – Lerngruppen so zusammengesetzt werden, dass diese im Hinblick auf die gewählten Kriterien möglichst homogen sind. Oder es werden spezielle Programme (Förderunterricht, Trainings von Lernstrategien) eingesetzt, um die Lernvoraussetzungen der schwachen SchülerInnen so zu verbessern, dass sie den Unterrichtsanforderungen entsprechen.

Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülern (aktive Reaktionsform): Der Unterricht kann an die lernrelevanten Unterschiede angepasst werden, indem differenzielle Lernangebote bereitgestellt werden, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse berücksichtigen.

Gezielte Förderung der einzelnen Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts (proaktive Reaktionsform): Bei dieser vierten Strategie treten neben einen adaptiven Lehrstil mit betonter Individualisierung in Still- und Übungsphasen noch differentielle Lernziele (d.h. die Unterscheidung zwischen einem Basiscurriculum für alle Schüler und einem differentiellen Aufbaucurriculum).

In Deutschland und vermutlich auch in der Schweiz dominieren die beiden erstgenannten Reaktionsformen den Unterricht. Aufgrund empirischer Erkenntnisse sind diese beiden Reaktionsformen jedoch in den letzten Jahren zunehmend unter Druck geraten (vgl. Wischer, o.J.).

2.3.2 Zentrale didaktische Elemente für den Umgang mit Heterogenität

Als zentrale didaktische Elemente für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen gelten u.a. folgende Aspekte (vgl. FHNW & Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau, 2008; Hessisches Kultusministerium, 2009, S. 43ff., Buholzer & Kummer Wyss, 2010):

- (Förderorientierte) Diagnose der individuellen Lernstände und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler
- Fokussierung auf die Lernprozesse und die individuellen Lernfortschritte
- Schaffung verschiedener Zugänge zum Lerngegenstand
- Förderung von eigenständigem und eigenverantwortlichem Lernen
- Förderung von kooperativem Lernen
- individuelle und curriculare Bezugsnorm bei Leistungsrückmeldungen⁶
- besondere Förderung von leistungsschwachen und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern sowie von solchen mit besonderem Förderbedarf im Rahmen eines Förderkonzepts.

2.3.3 Herleitung der Fragestellungen für das Elternfeedback

Aufgrund obiger Erläuterungen soll in der Elternerhebung erhoben werden, wie der Umgang mit Heterogenität aus der subjektiven Perspektive der Eltern eingeschätzt wird. Den Eltern könnten darum wenn möglich folgende Aspekte zur Einschätzung vorgelegt werden⁷:

Unterrichtsebene:

Einstellungen von Lehrpersonen/Schule

- Mein Kind wird so wie es ist und denkt von den Lehrpersonen respektiert (Religion, Herkunft, Lebenseinstellungen)
- Mein Kind kann seine Persönlichkeit, seinen Charakter und seine Individualität in einer positiven Art in den Schulbetrieb einbringen.

(Förderorientierte) Diagnose der individuellen Lernstände und Lernfortschritte:

- Die Lehrperson meines Kindes kann sehr gut einschätzen, was mein Kind kann und wo es besondere Unterstützung braucht.

Fokussierung auf die Lernprozesse und individuellen Lernfortschritte/Individuelle Bezugsnorm bei den Rückmeldungen:

- Die Lehrperson vermag mein Kind für das Lernen zu begeistern.
- Die Lehrperson würdigt die individuellen Fortschritte meines Kindes in seinem Lernen und Verhalten – unabhängig davon, wo die anderen Kinder stehen.
- Die Lehrerinnen und Lehrer geben meinem Kind Rückmeldungen über die Fortschritte, die es beim Lernen macht, und wie es weiter lernen kann.
- Mein Kind ist im Unterricht häufig unter-/überfordert (Adaptivität)

Schaffung verschiedener Zugänge zum Lerngegenstand

- Die Lehrperson berücksichtigt im Unterricht die individuellen Fähigkeiten und Interessen meines Kindes.
- Mein Kind kann in der Schule in seinem eigenen Tempo lernen.

Förderung von eigenständigem Lernen:

- Die Lehrperson fördert bei meinem Kind gezielt selbständiges und eigenverantwortliches Lernen.

Förderung von kooperativem Lernen:

- Die Lehrperson fördert gezielt die Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern.

⁶ Bei der Beurteilung der Lernenden werden neben der Erfüllung von vorgegebenen Zielen des Lehrplans (curriculare oder kriteriale Bezugsnorm) auch individuelle Lernfortschritte (individuelle Bezugsnorm) berücksichtigt.

⁷ Die Fragen wurden auf der Basis der vorgestellten Theorie entwickelt. Weiter dienten aber auch Beispielen von Elternerhebungen wie z.B. www.iq.hessen.de und www.seis-deutschland.de als Inspirationsquellen.

3. Literaturverzeichnis

- Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (2010). Zur Einführung: Reaktionen auf Heterogenität in Schule und Unterricht. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.). *Alle gleich – alle unterschiedlich* (S. 78 – 86). Zug: Klett und Balmer.
- FHNW & Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau (2008). *Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule*. Verfügbar unter: http://www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/Bewertungsraster_zu_den_schulischen_Integrationsprozessen_AG_SO.pdf [Stand: 20. Dezember 2012].
- Götz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R. (2008). *Sozialklima in der Schule*. Verfügbar unter: <http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-97887/G%C3%B6tz.pdf?sequence=1> (Stand: 10. Dezember 2012).
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Kallmeyer.
- Hessisches Kultusministerium (2009). *Lehren und Lernen. Erläuterungen und Praxisbeispiele zum Qualitätsbereich VI des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität*. Verfügbar unter: www.iq.hessen.de [Stand: 20. Dezember 2012].
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73-102). Berlin: Springer.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), 219-237.
- Wischer, B. (o.J.) *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. Verfügbar unter: <http://www.teachers-ipp.eu/handbuch.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf> [Stand: 20. Dezember 2012].

Online-Quellen (Diese Quellen dienten als Inspiration für die Erstellung einer Elternerhebung):

- <http://www.iq.hessen.de>
- <http://www.seis-deutschland.de>