

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	1
Kapitel I: Einleitende Überlegungen	3
Kapitel II: Zusammenfassende Darstellung des Schulversuchskonzepts.....	5
Kapitel III: Exkurs: Erschwerende bildungspolitische Rahmenbedingungen als Folge der Budgetkonsolidierung	11
Kapitel IV: Anmerkungen zum Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung	14
IV.1 Theoretische Überlegungen zum Forschungsdesign.....	14
IV.2 Basisziele und Organisation der Wissenschaftlichen Begleitforschung	21
Kapitel V: Leitmotive des Schulversuchs Schumpeter-Handelsakademie	28
V.1 Entrepreneurship-Education	28
V.1.a Von der Entrepreneurship-Education zum Entrepreneur	29
V.1.b Entrepreneurship-Education im Schulversuch Schumpeter-HAK	30
V.2 Begabungsfördernde Lernkultur	33
V.2.a Annäherung an den Intelligenzbegriff	34
V.2.b Definition des Begriffs Begabung aus der Sicht der Begleitforschung	36

V.2.c	Wie kann die Auswahl besonders begabter Schülerinnen und Schüler für die Schumpeter-Klassen erfolgen?	38
V.2.d	Wie kann Begabungsförderung im Unterrichtsalltag an der Schumpeter-HAK praktiziert werden?	39
Kapitel VI: Empirische Zwischenbefunde		41
VI.1	Methode.....	41
VI.1.a	Fragebögen	42
VI.1.b	Interviews	42
VI.1.c	Dokumentenanalyse	44
VI.1.d	IQ-Tests	45
VI.1.e	Soziogramm	47
VI.1.f	Unterrichtsbeobachtung	50
VI.2	Empirische Befunde und vorläufige Heuristiken als Handlungsempfehlungen zu ausgewählten Themen	53
VI.2.a	Motivation für den Besuch des Schulversuchs Schumpeter-Handelsakademie	53
VI.2.b	Coaching als Instrument des Schulversuchs Schumpeter-Handelsakademie	65
VI.2.c	Leistungsdifferenzierung im Unterrichtsalltag	73
VI.2.d	Entrepreneurship-Education im Unterrichtsalltag	88
VI.2.e	Teamsitzungen des Lehrerteams der Schumpeter-Handelsakademie	96
VI.2.f	Beziehungsstruktur der Schumpeter-Schüler/innen nach innen und außen	100
VI.2.g	Gesamtzufriedenheit der Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern	104
VI.3	Zusammenfassung der Empirischen Befunde	109

Kapitel I: Einleitende Überlegungen

Im Jahre 1999 fand im Rahmen der Deutschen EU-Präsidentschaft ein Kongress zum Thema „Unternehmerische Selbstständigkeit – ein Bildungsziel für Europa“ statt. Mit Hinweis auf die geänderten Arbeitsstrukturen in vielen Unternehmen wurde die These vertreten, dass selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln in der Arbeitswelt von morgen an Bedeutung gewinnt und daher die dafür notwendigen Haltungen und Kompetenzen in den Schulen verstärkt gefördert werden sollten. Zu einem ähnlichen Befund kam eine empirische Studie von Mugel und Frank an der WU-Wien, die die Bedeutung der „mentalen Software“ für ein gesellschaftliches Klima der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit betonen und als eine Schlussfolgerung Reformen im Bildungsbereich anmahnen.

Obwohl die berufsbildenden kaufmännischen Sekundarschulen in Österreich über eine hohe Reputation verfügen und auf viele Anforderungen der Gesellschaft und Wirtschaft sehr flexibel reagieren, bedarf eine zukunftsorientierte Bildungspolitik reflektierter Erfahrungen über curriculare und methodische Innovationen, die wissenschaftlich evaluiert und dokumentiert sind und Transferpotenziale erschließen. Der vorliegende Zwischenbericht bildet den ersten Baustein einer umfassenden Dokumentation des Schulversuchs an der Bundeshandelsakademie Wien 13, der sich an der Zielvorstellung orientiert, wie im Rahmen von berufsbildenden Vollzeitschulen eine ganzheitliche Entrepreneurship-Erziehung unter besonderer Betonung einer begabungsfördernden Lernkultur realisiert werden kann.

Am Beginn dieses Schulversuchs stand die Idee von Landesschulinspektor Grafinger, Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung zu verknüpfen und die Erfahrungen systematisch zu dokumentieren. Entscheidend für die Realisierung dieser curricularen Innovation war die Bereitschaft des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Frau MR Javarek, Frau MR Kempel, sowie Magister Horschinegg), die Finanzierung der Begleitforschung zu übernehmen. Die Positionierung des Schulversuchs an der Schnittstelle zwischen Bildungspolitik und moderner Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik ist u.a. darin ersichtlich, dass das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit die Finanzierung und Entwicklung von curricularen Materialien übernommen hat. Diese interministerielle Finanzierungs-koope-

ration veranschaulicht sehr deutlich die interdisziplinäre Orientierung dieses Schulversuchs.

Verfolgt man die aktuelle bildungspolitische Debatte in Europa, vor allem im Segment der Berufsbildung, so sieht man, dass viele europäische Staaten Modelle erproben, wie eine Entrepreneurship-Education verstärkt in das Bildungssystem integriert werden kann. Wie noch in den späteren Ausführungen konkretisiert wird, geht es bei der bildungspolitischen Zielvorstellung einer Entrepreneurship-Education nicht ausschließlich darum, Absolventen verstärkt für unternehmerische Selbstständigkeit zu motivieren und zu qualifizieren. Ebenso wichtig ist, bei künftigen Arbeitnehmer/innen Haltungen und Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Freude am selbstständigen Handeln und Offenheit für das Beschreiten neuer Wege zu fördern. Geht man davon aus, dass in Zukunft gebrochene Erwerbsbiografien eher zur Regel werden, also eine durchgehende lebenslängliche Beschäftigung bei einem Arbeitgeber bzw. in einem Beruf nur mehr für einen abnehmenden Teil der Arbeitnehmer/innen charakteristisch sein wird, dann wird auch in Zukunft für Arbeitnehmer/innen mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit gefordert – abgesehen von den sich ändernden beruflichen Anforderungen in den Unternehmen, die ebenfalls Entrepreneurship-Tugenden verstärkt betonen.

Während in Deutschland auf Grund einer sehr unterschiedlichen Bildungsarchitektur im Sekundarbereich Modellversuche primär im dualen System erprobt werden, eröffnet der hohe Stellenwert der wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen in Österreich die Möglichkeit, Erfahrungen einer gezielten Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an einem Schultyp zu erproben, der sich über einen Zeitraum von 5 Jahren erstreckt, einen wöchentlichen Unterrichtsumfang von rund 30 Stunden umfasst und damit eine im Vergleich zu Deutschland viel intensivere Qualifikations- und Erziehungsperspektive eröffnet. Dazu kommt, dass sich auf Grund der Stundentafel von Handelsakademien Entrepreneurship-Erziehung nicht nur auf die klassischen wirtschaftsberuflichen Fächer (z.B. BWL, RW) beschränkt, sondern auch allgemein bildende Fächer in diese bildungspolitische Zielvorstellung integriert werden. Anzumerken ist, dass die Erfahrungen im Rahmen dieses Schulversuchs nicht nur für andere österreichische Handelsakademien von Interesse sind, sondern ebenso für viele Staaten Osteuropas, weil diese

über eine ähnliche Bildungsarchitektur verfügen (berufliche Vollzeitschulen) und für diese Staaten eine gezielte Förderung von Entrepreneurship-Tugenden für eine erfolgreiche Transformation des politisch-ökonomischen Systems von zentraler Bedeutung ist.

Kapitel II: Zusammenfassende Darstellung des Schulversuchskonzepts

In der Anlage werden die einzelnen Bausteine des Schulversuchs ausführlicher dargestellt. Es handelt sich dabei um eine Überarbeitung des Antrages von 1999, der von der BHAK und BHAS Wien 13 (Frau Direktor Christine Werdenich) im Bildungsministerium und im Stadtschulrat für Wien eingereicht wurde. Wie noch in den Ausführungen über das Konzept der Begleitforschung näher erläutert wird, werden die curricularen Bausteine des Schulversuchs nicht als unabänderlich, sondern als modifizierbar betrachtet, sofern die Erfahrungen zwischen den Trägern des Forschungsprozesses - den Lehrerinnen und Lehrern in den Schumpeter-Klassen an der BHAK Wien 13 und dem Begleitforschungsteam in Köln - curriculare und methodische Anpassungen sinnvoll erscheinen lassen. Selbstverständlich impliziert der Terminus Modifikation, dass nicht die Substanz des Schulversuchskonzepts in Frage gestellt wird, sondern das Design einzelner Bausteine.

Die beiden zentralen theoretischen Konstrukte des Schulversuchs, Entrepreneurship-Education und Begabungsförderung, werden im Punkt V.1 und 2 ausführlicher dargestellt.

In Anlehnung an Faltin/Ripsas geht es bei der besonderen Förderung der Entrepreneurship-Erziehung vor allem um die gezielte Entwicklung von drei Aspekten, der Persönlichkeits-, der Wissenschafts- und der Situationsorientierung.

Die besondere Betonung der Begabungsförderung orientiert sich an einem dynamischen Begabungskonzept, das durch Differenzierung, Individualisierung und Integration realisiert wird. Es geht um eine möglichst optimale Förderung der individuellen Begabungen (Fördern **und** Fordern) der Schüler, wobei eine ausgeprägte Leistungsorientierung mit der Betonung ethischer Grundhaltungen wie gesellschaftliche Verantwortung verknüpft wird.

Der Namensgeber des Schulversuchs wurde nicht zufällig gewählt: Der große Ökonom Josef Schumpeter erklärte vor allem in seiner ersten bahnbrechenden Publikation „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ die Frage: „Woher kommt die große Dynamik in der Entwicklung von Marktwirtschaften?“ mit **endogenen** Faktoren und ordnete der Förderung von Unternehmern - Schumpeter spricht auch von „dynamis“ - eine zentrale Rolle zu. Dieser personale Ansatz erschließt vielfältige Anknüpfungspunkte für wirtschaftsdidaktische Überlegungen, vor allem für eine Entrepreneurship-Education. Dazu kommt, dass sich Schumpeter nicht nur mit ökonomischen Fragestellungen beschäftigte, sondern ebenso mit historischen, mathematischen, soziologischen und politischen Aspekten. Das bedeutet für die Didaktik, dass eine Integration von Allgemein- und Berufsbildung am ehesten eine breite ökonomische Bildung gewährleistet, die u.a. die Fähigkeit zur Reflexion über Normen einschließt.

Im Schulversuchskonzept wurde daher bewusst eine Verknüpfung von instrumentellem Wissen und einer breiten Bildungsbasis curricular betont (z.B. durch extracurriculare Arbeitsgemeinschaften, Beginn des Mathematikunterrichts im ersten Jahrgang), um die Zielvorstellung einer Integration von Allgemein- und Berufsbildung optimal einzulösen. Damit folgt dieser Schulversuch nicht dem Trend vieler österreichischer Handelsakademien, im Rahmen der autonomen Stunden primär instrumentelle Fertigkeiten im EDV-Bereich zu fördern.

Die curricularen Grundprinzipien für den Unterricht in den Schumpeter-Klassen werden grafisch in Abbildung 1 zusammengefasst.

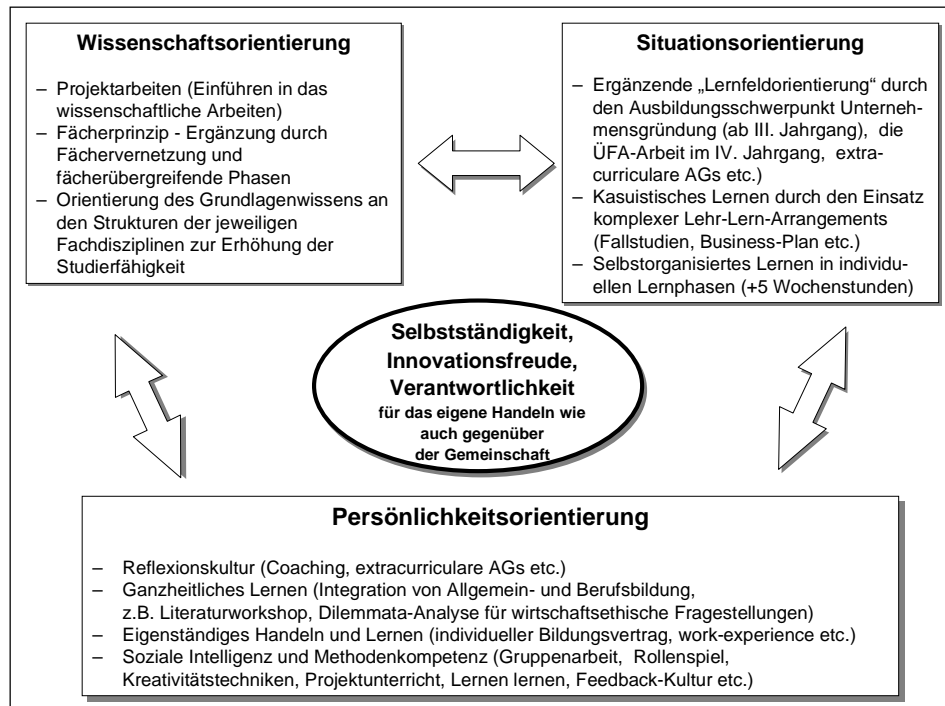


Abbildung 1: Curriculare Grundprinzipien für die Entrepreneurship-Education in den Schumpeter-Klassen

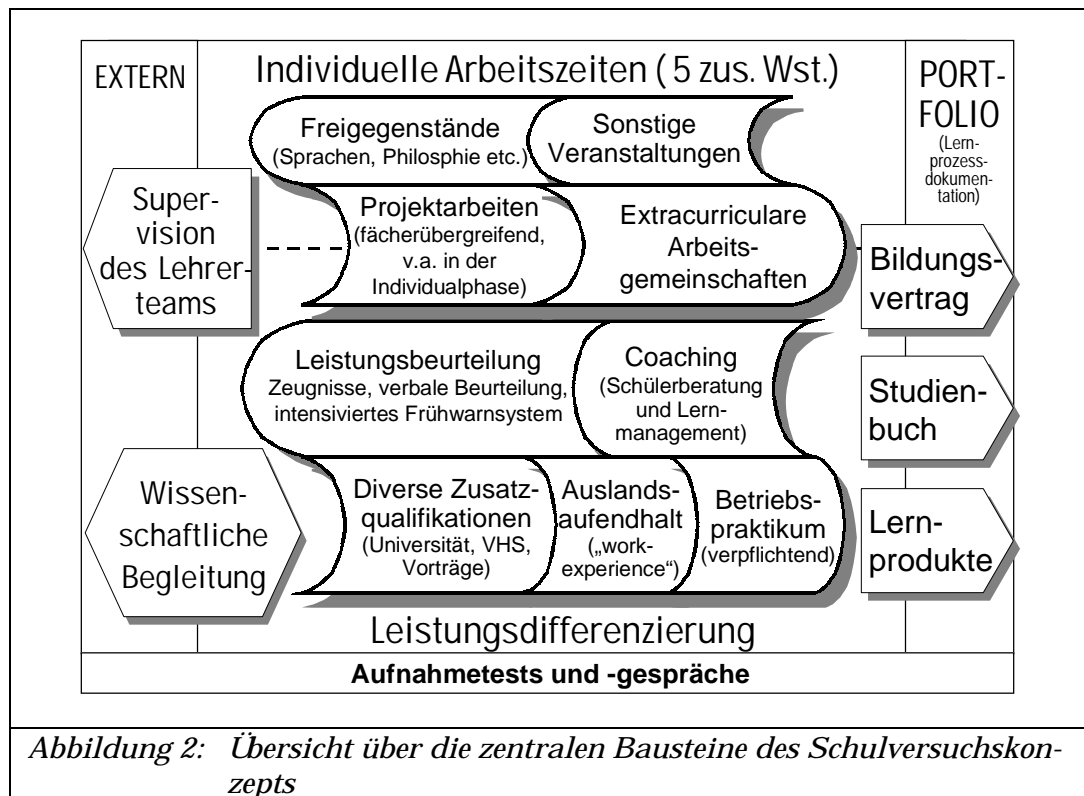
Die curricularen Prinzipien „Wissenschaftsorientierung - Situationsorientierung - Persönlichkeitsorientierung“ werden im Unterrichtsalltag durch eine ausgewogene Kombination von Differenzierung, Individualisierung und Integration umgesetzt. Die äußere Differenzierung wird vor allem durch die Etablierung eigener Schumpeter-Klassen verwirklicht, wobei durch eine Vielzahl von Maßnahmen einer Ghettoisierung dieser Klassen im Rahmen der gesamten Schule gegen gesteuert wird. Beispielsweise sind nicht nur die Freifächer für Schüler/innen aller Klassen zugänglich, sondern ebenso die extracurricularen Arbeitsgemeinschaften. Die innere Differenzierung wird einerseits durch das Coaching-System sowie die jährliche Erarbeitung eines individuellen Bildungsvertrages curricular gefördert, andererseits ist in der Alltagsdidaktik verstärkt eine begabungsfördernde Differenzierung zu realisieren, die sich sowohl auf die Unterrichtsgestaltung wie auch auf die Leistungsbeurteilung erstreckt. Während sich im traditionellen Unterricht die Leistungsbeurteilung primär an der sozialen Bezugsnorm orientiert, wodurch man eine Rangplatzinformation innerhalb der Klasse erhält, ist in den Schulversuchsklassen die

- kriteriumsorientierte Bezugsnorm (was sind die fachlichen Standards unabhängig von der Lehre und Klassenzusammensetzung?) sowie die

- individuelle Bezugsnorm (in welchem Ausmaß werden die individuellen Lernpotenziale gefördert?) verstärkt zu gewichten.

Vor allem in den höheren Jahrgängen gewinnt dieser Aspekt an Bedeutung. Die Leistungsbeurteilung wird durch curriculare Maßnahmen ergänzt, in dem der Coach mindestens ein mal pro Jahr eine umfassende schriftliche Leistungsbewertung vorzunehmen hat, die mit den Schülern/innen zu besprechen ist. Im Unterrichtsalltag sollte in den höheren Jahrgängen der Aspekt der Differenzierung auch in der Unterrichtsgestaltung verstärkt realisiert werden, in dem die fachliche Basis zumindest teilweise in ein Fundamentum und ein Addendum gegliedert wird, wobei die curriculare Maßnahme der verpflichtenden zusätzlichen individuellen Arbeitszeiten diese Zielvorstellung einer differenzierten Förderung von fachlichen Leistungen zu stützen vermag.

Der Aspekt der Individualisierung wird einerseits durch die sehr ausgeprägte Betreuung durch das Coaching-System gefördert sowie durch die verpflichtenden zusätzlichen Arbeitsphasen (die u.a. zur Erstellung der jährlichen Projektarbeit genutzt werden können). Die im Schulversuchskonzept vorgesehene verpflichtende Betriebserfahrung im In- und Ausland ist ebenfalls geeignet, individuelle Interessenschwerpunkte zu fördern. Die zentralen Bausteine des Schulversuchs werden in Abbildung 2 zusammengefasst.



Wie die Grafik veranschaulicht, wird der Differenzierungsaspekt bereits in das Aufnahmeverfahren integriert, in dem die Bewerber/innen für die Schumpeter-Klassen ein modifiziertes „Assessmentverfahren“ zu durchlaufen haben, das mit Unterstützung des psychologischen Dienstes der Stadt Wien sowie der wissenschaftlichen Begleitforschung durchgeführt wird. Einen besonders interessanten Baustein des Schulversuchskonzepts bilden die extracurricularen Arbeitsgemeinschaften, eine modulare Komponente im Schulversuchskonzept. Mit Hilfe der extracurricularen Arbeitsgemeinschaften sollen die Schüler/innen vielfältige fachliche und methodische Angebote über den Wissenskanon des Regellehrplans hinaus erhalten. Mit Hilfe dieses Moduls wird eine optimale Verknüpfung zwischen der Schule, der Wirtschaft und der Wissenschaft gewährleistet, weil die Referenten dieser Arbeitsgemeinschaften Vertreter der Wirtschaftspraxis, der Wissenschaft, aber auch Eltern sind, die über entsprechende spezifische Qualifikationen verfügen. Der neugegründete Schumpeter-Verein der BHAK Wien 13 hat u.a. die Aufgabe, Know-how für die Gestaltung der extracurricularen Arbeitsgemeinschaften zu erschließen.

Die thematische Breite der im Rahmen der extracurricularen Arbeitsgemeinschaften angebotenen Inhalte soll im Verlauf der 5 Jahrgänge die zentrale

Zielvorstellung der intensiven Verknüpfung von Allgemein- und Berufsbildung widerspiegeln. Neben

1. klassischen Entrepreneurship-Inhalten (z.B. Ideenwerkstatt, spezifische Software-Kenntnisse für die Erstellung eines Businessplanes) werden
2. Angebote zu den Themenfeldern „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ gemacht, aber auch
3. Literaturworkshops oder Dilemmata-Analysen zur Thematisierung wirtschaftsethischer Fragestellungen.

Extracurriculare Arbeitsgemeinschaften können sich über einen Zeitraum von einem Nachmittag bis zu einem ganzen Wochenende erstrecken, auf jeden Fall finden sie überwiegend außerhalb der regulären Unterrichtszeit statt. Den Besuch einer extracurricularen Arbeitsgemeinschaft können Schüler/innen der Schumpeter-Klassen in das Kontingent ihrer verpflichtenden zusätzlichen individuellen Arbeitszeiten einrechnen, ebenso den Besuch von Freigegegenständen bzw. von sonstigen Veranstaltungen (z.B. Übungen an der Universität im 4. und 5. Jahrgang).

Die Abbildung 2 veranschaulicht deutlich den hohen Stellenwert der Lernprozessdokumentation (Portfolio) im Schulversuchskonzept. Zur Unterstützung dieser Zielvorstellung wurden von der wissenschaftlichen Begleitforschung zwei Ordner entwickelt, um das „Handling“ zu erleichtern. In einem Ordner werden wichtige Lernprodukte, die die Schüler in den fünf Jahrgängen erstellen, abgelegt. Projektarbeiten können ebenso in diesem Ordner gesammelt werden wie interessante Englisch- oder Deutschaufsätze und entrepreneurshipspezifische Inhalte wie der Businessplan bzw. Dokumentationen über Erfahrungen im Rahmen der Work-Experience.

Der andere Ordner dient der administrativen Unterstützung wichtiger curricularer Bausteine, z.B. dem jährlich zu erstellenden individuellen Bildungsvertrag, der Wochenblätter zur Dokumentation der zusätzlichen individuellen Arbeitszeiten sowie des Jahresberichts der Coaches, in dem u. a. die Erreichung der Ziele des individuellen Bildungsvertrages bewertet wird.

Wöchentliche Sitzungen des Lehrerteams der Schumpeter-Klasse haben sich als sehr wichtig erwiesen, wenngleich – wie die empirischen Befunde zeigen – Lernpotenziale für die Realisierung einer möglichst effizienten Teamarbeit noch nicht voll ausgeschöpft sind. Wie die Abbildung 2 veranschaulicht, neh-

men die Lehrer/innen fallweise die Möglichkeit einer Supervision in Anspruch, die von Herrn Dr. Faymann vom psychologischen Dienst der Stadt Wien durchgeführt wird.

Bevor auf die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitforschung näher eingegangen wird, erscheint im Lichte der bisherigen Erfahrungen ein kurzer Exkurs über die strukturellen Rahmenbedingungen für die Realisierung dieses Schulversuchs notwendig.

Kapitel III: Exkurs: Erschwerende bildungspolitische Rahmenbedingungen als Folge der Budgetkonsolidierung

Aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung ist festzustellen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Schumpeter-Klasse zum überwiegenden Teil ein hohes Engagement bewiesen haben, das sich u.a. in der Teilnahme

- an rund 10 Weiterbildungsseminaren an Wochenenden während der letzten beiden Semester,
- an vielen zusätzlichen Besprechungen mit dem wissenschaftlichen Begleitteam sowie in der Organisation von Veranstaltungen (z.B. Einladung des führenden Vertreters der Entrepreneurship-Education in den USA, Steve Mariotti, an die BHAK Wien 13) dokumentierte.

Dazu kommt, dass sich das Lehrerteam bei der Organisation des für die Unterstützung des Schulversuchs neugegründeten Schumpeter-Vereins der Schule engagierte, wobei sich das Commitment nicht nur auf organisatorische Fragen beschränkte, sondern auch die Kontaktaufnahme mit potenziellen Sponsoren und die Vorbereitung von diversen Präsentationen umfasste.

Wie bei jedem Pionierprojekt sind jene, die dieses starten, am stärksten belastet. Die Lehrer/innen der ersten Schumpeter-Klasse hatten daher eine Vielzahl von zusätzlichen organisatorischen Fragen und Aufgaben zu klären, ganz abgesehen von der zeitaufwendigeren Unterrichtsvorbereitung für diese Schulversuchsklasse. Aus der Sicht der Begleitforschung dokumentierten viele Lehrer/innen dieses Teams selbst sehr glaubwürdig Entrepreneurship-Haltungen, in dem sie ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit praktizierten.

Da jedoch der Schulversuch für alle Lehrer/innen des Teams nur eine Komponente ihres Unterrichtsalltages darstellt, waren einige besonders engagierte Repräsentanten des Schulversuchsteams extrem belastet. Die zusätzlich erbrachte Arbeitszeit einiger Lehrer/innen grenzte an Selbstausschöpfung. Die wissenschaftliche Begleitforschung ist überzeugt, dass ein Schulversuch, der diesen Namen verdient, also auf einem umfassenden didaktischen Konzept aufbaut, ohne zusätzliches Engagement der beteiligten Lehrer/innen nicht verwirklicht werden kann. Andererseits müssen die strukturellen Voraussetzungen gewährleistet sein, dass sich mittel- und langfristige Selbstausschöpfung der beteiligten Lehrer/innen in Grenzen hält, weil ansonsten der Schulversuch in der Substanz schrittweise ausgehöhlt wird. Innovationen, die nicht nur temporär erprobt werden, müssen strukturell abgesichert werden. Aus der Sicht der Begleitforschung wird der Baustein „Coaching“ diesem Anspruch gerecht, weil – wie die empirischen Befunde überzeugend dokumentieren – dieser Baustein von allen Beteiligten als sehr hilfreich bewertet wird und die Lehrer/innen, die als Coach wirken, für ihre Tätigkeit strukturell unterstützt werden, in dem die Coachingstunde in die Lehrverpflichtung angerechnet wird.

Geht man davon aus, dass ein großer Teil des Engagements der Lehrer/innen nur intrinsisch begründbar ist, weil es keine bzw. kaum finanzielle Anreize gibt (wobei ökonomische Anreize allein ebenfalls nicht ausreichen, Innovationen zu gestalten), dann ist der aktuelle bildungspolitische Rahmen für innovatives Handeln von Lehrern/innen wenig hilfreich.

Die wissenschaftliche Begleitforschung wurde mit der wiederholten Feststellung engagierter Lehrer/innen konfrontiert, dass sie an diesem Schulversuch mitarbeiten, weil dieser neue pädagogische Erfahrungen erschließt. Sie äußerten jedoch Unverständnis darüber, dass sie für ihr hohes zusätzliches Engagement auf Grund der aktuellen bildungspolitischen Reformen im Rahmen der Budgetkonsolidierungen geradezu bestraft werden, wenn etwa die Überstundenzuschläge massiv gekürzt werden und dadurch das Jahreseinkommen nicht unbeträchtlich geschmälert wird.

Aus der Sicht dieser Kollegen „belohnt“ der Staat Innovationsfreude und enorme zusätzliche Arbeitsleistung mit realen Gehaltskürzungen – in der Personalwirtschaftslehre würde man von einer Demotivierungsstrategie der Mitarbeiter sprechen. Gerade Kommerzialisierer, die in der freien Wirtschafts-

sehr gefragt und auf Grund der Knappheit an qualifizierten Lehrkräften in der Regel mit Überstunden ausgestattet sind (wodurch das Einkommen annäherungsweise mit der Privatwirtschaft konkurrenzfähig wird) ist eine Reduzierung der Überstundenzuschläge mit einem nicht unwesentlichen Realinkommensverlust verbunden.

Angesichts eines zunehmenden europaweiten und globalen Wettbewerbs, Bildungssysteme attraktiver zu gestalten, um der Wissensgesellschaft und dem internationalen Wettbewerb gerecht zu werden, stellt sich die Frage, ob diese Budgetsanierungsmaßnahmen tatsächlich den Wirtschaftsstandort Österreich mittel- und langfristig stärken. Es ist nicht die Aufgabe der Begleitforschung, diese bildungspolitischen Maßnahmen zu kommentieren, sehr wohl jedoch besoldungsrechtliche Aspekte in Frage zu stellen, sofern diese zu einer erheblichen Behinderung schulischer Lernpotenziale führen. So erwies sich im ersten Jahr der Begleitforschung der § 61 des Gehaltsgesetzes als extrem innovationsfeindlich, weil gerade für eine optimale Realisierung einer Entrepreneurship-Erziehung Lehrausgänge und Praxiskontakte unerlässlich sind. Wiederholt teilten mir Lehrer/innen der Schumpeter-Klasse mit, dass beispielsweise ein Lehrausgang nicht realisiert werden konnte, weil jene Kolleg/innen, die dadurch eine Überstunde verlieren würden, keine Zustimmung erteilten. Die empirischen Befunde belegen eindeutig, dass Schüler/innen und Eltern mehr Lehrausgänge erwartet hätten. Für die mangelnde Umsetzung dieser Zielvorstellung sind jedoch nicht die Lehrer/innen der Schumpeter-Klasse verantwortlich, sondern pädagogisch bedenkliche besoldungsrechtliche Bestimmungen (vgl. § 61 Gehaltsgesetz). Aus der Sicht der Begleitforschung ist positiv anzumerken, dass offensichtlich im Schuljahr 2001/02 eine Reform des § 61 Gehaltsgesetz geplant ist, die u.a. eine flexiblere Handhabung von Lehrausgängen ermöglicht (vgl. Informationsblatt für Lehrer/innen an BMHS, Juni 2001).

Modellversuche stellen stets Innovationen in abgegrenzten sozialen Feldern, also im Mikrobereich, dar. Die obigen Ausführungen verdeutlichen exemplarisch, dass die erfolgreiche Implementierung von pädagogischen Reformmaßnahmen vor Ort wesentlich durch bildungspolitische Maßnahmen auf der Makroebene unterstützt oder behindert werden. In Deutschland zeichnet sich bereits für die berufsbildenden Schulen ein eklatanter Lehrermangel ab, ähnliche Entwicklungen gibt es in vielen europäischen Staaten. Aus der Sicht der

Begleitforschung ist es daher wenig zielführend, die Leistungen kompetenter und engagierter Lehrer/innen durch negative ökonomische Anreize, die letztlich auch eine eingeschränkte Wertschätzung signalisieren, zu „honorieren“.

Als universitärer Lehrerausbilder, der über vielfältige Erfahrungen in Österreich und Deutschland verfügt und auch den Kontakt zur Praxis nicht verloren hat, stelle ich mit zunehmender Besorgnis fest, dass es immer schwieriger wird, kompetente Studenten/innen für den Lehrberuf zu gewinnen. Selbstverständlich sind für diese Entwicklung eine Vielzahl von Faktoren maßgeblich, sicherlich kann jedoch angesichts der abnehmenden Reputation des Lehrberufs in der Gesellschaft die Rekrutierung von kompetenten Hochschulabsolventen für den Lehrberuf durch negative ökonomische Reize nicht gesteigert werden – ebenso nicht die Motivation von erfahrenen engagierten Lehrern/innen.

Kapitel IV: Anmerkungen zum Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung

IV.1 Theoretische Überlegungen zum Forschungsdesign

Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung orientiert sich an der Zielvorstellung, die von der Bund-Länder-Konferenz in Deutschland wie folgt zusammengefasst wurde: *„Durch Modellversuche soll einerseits Bestehendes fortentwickelt, andererseits Neues erprobt werden. Sie sollen so ausgerichtet sein, dass sie wichtige Entscheidungen für die Entwicklung des Bildungswesens geben. Dabei hat die wissenschaftliche Begleitung die Aufgabe, die Durchführung der Modellversuche zu **unterstützen** und die Auswirkungen der Reformmaßnahmen zu **beschreiben und zu analysieren**“.*

Das Team der wissenschaftlichen Begleitforschung hat demnach Reformmaßnahmen im Schulversuch zu beschreiben, zu analysieren und zu unterstützen. Begleitforschung ist nach diesem Verständnis **analysierend, diskursiv** und **handlungsstützend**. Es geht um die Generierung eines praxisorientierten und transferierbaren Erkenntnisgewinns aus dem Modellversuch Schumpeter-Handelsakademie, der nur für eine beschränkte Wirklichkeit (wirtschaftsberufliche Vollzeitschulen) im raum-zeitlichen Kontext Gültigkeit hat. Diese handlungsorientierte Konzeption der Begleitforschung erhebt

nicht den Anspruch der kritischen Rationalisten, nomologische Hypothesen zu entwickeln.

Trotz Betonung des Diskurses im Forschungsfeld mit den Trägern des Forschungsprozesses, also den Schumpeter-Lehrer/innen, ist nach diesem Verständnis von Begleitforschung das Spannungsverhältnis zwischen den Begleitforschern und den Trägern des Forschungsprozesses in der Praxis nicht aufgehoben, vielmehr ein zentrales Element der Forschungskonzeption. Das Spannungsverhältnis resultiert u.a. aus dem Anspruch der wissenschaftlichen Begleitforschung, der Praxis kritisch zu begegnen anstatt eine Theorie-Praxis-Verschmelzung anzustreben, wie das teilweise in „Action-research-Ansätzen“ versucht wird. In Anlehnung an den Hamburger Pädagogen Otto geht die Begleitforschung davon aus, dass trotz Betonung des Aspektes, der Praxis kritisch zu begegnen, Wissenschaft ebenso ein Instrument der **Gestaltung** ist, „ein Vehikel des Entdeckens und Ausgestaltens von schulischer Wirklichkeit“.

Der Diskurs „Wissenschaft-Praxis“ bewegt sich zwischen den beiden Polen Evaluation und Intervention, wobei die Intervention durch die Einbringung von wissenschaftlichem Wissen und durch reflexive Mitgestaltung der Praxis erfolgt (z.B. in Form von Lehrerfortbildungsseminaren). Die Evaluation erfolgt durch Ausschöpfung des breiten methodischen Spektrums der wissenschaftlichen Datenerhebung zwischen Fragebogen und Unterrichtsbeobachtung. Die Abbildung 3 verdeutlicht, dass nach diesem Begleitforschungskonzept Forschung als intensiver kommunikativer Prozess verstanden wird. Die Datenauswertungen werden den Forschungsträgern, also den Lehrern/innen, zurück gespiegelt und dadurch der Praxis kritisch begegnet. Die so gewonnenen neuen diskursiven Erkenntnisse fließen in die nächste Evaluationsrunde ein. Damit konstituiert sich der Forschungsprozess selbst als Lernprozess, in dem durch eine iterative Vorgangsweise das Forschungsfeld und dessen Veränderungen Schritt für Schritt genauer vermessen wird.

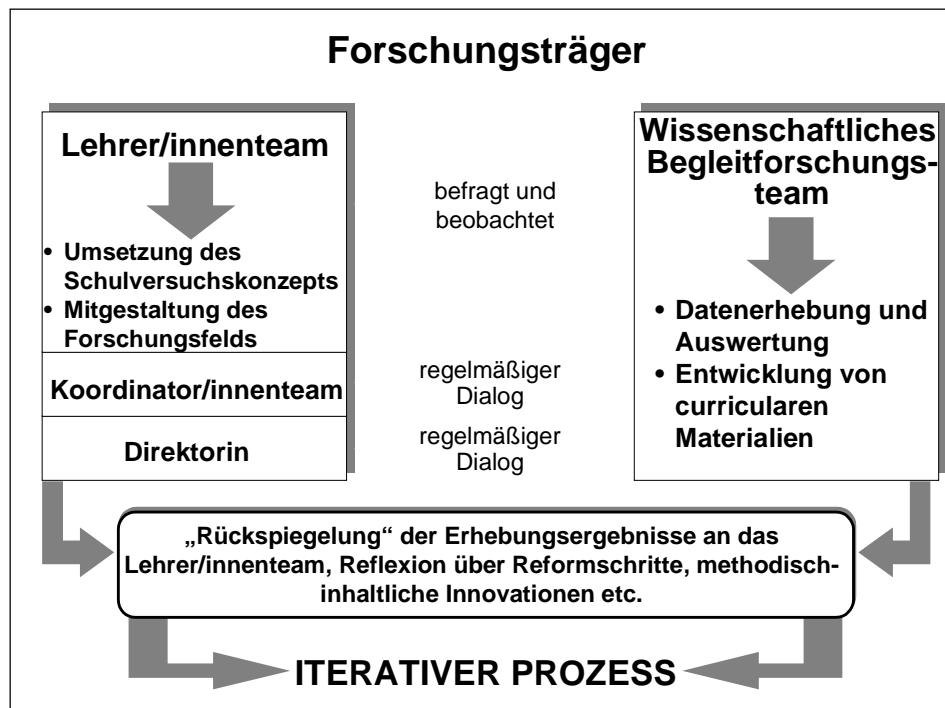


Abbildung 3: *Begleitforschung als dynamischer, kommunikativer und iterativer Prozess*

Wissenschaftstheoretisch orientiert sich diese Forschungsstrategie der pädagogischen Handlungsforschung an der Hermeneutik sowie der Kritischen Theorie. Methodologisch erfolgt keine einseitige Ausrichtung auf rein qualitative Datenerhebungsinstrumente, sondern es werden ebenso typische quantitative Sozialforschungsinstrumente wie der Fragebogen in das Forschungsdesign integriert, in dem auch die empirischen Befunde der quantitativ orientierten Sozialforschungsinstrumente in den Kommunikationsprozess Begleitforschungsteam – Forschungsträger (Schumpeter-Lehrerteam) eingebracht werden. Wie die Abbildung 4 verdeutlicht, steht am Anfang dieses Forschungsverständnisses ein theoretisches Vorverständnis der Forscher zu den theoretischen Konstrukten „Entrepreneurship-Education und Begabungsförderung“ (vgl. Kapitel V.1 und 2), das im Verlauf des Forschungsprozesses durch

- systematische Reflexion der Unterrichtserfahrungen,
- kritische Interaktion mit den Schumpeter-Lehrern/innen und
- kontinuierlicher Modifikation der Handlungsstrategien im Forschungsfeld als Reaktion auf die empirischen Zwischenbefunde

konkretisiert wird. Am Ende dieses Forschungsprozesses steht die Generierung von Handlungsempfehlungen (Heuristiken) sowie von Hypothesen. Kleidet man diese Forschungsstrategie in eine Metapher (vgl. Abbildung 4), so könnte man sagen, dass nach diesem Forschungsverständnis

- am **Beginn** des Forschungsprozesses das Bild der Forschungsfragen und des Forschungsfeldes (wie kann man Entrepreneurship-Education und Begabungsförderung im Unterrichtsalltag umsetzen?) **unscharf** ist,
- mit Hilfe einer **Videokamera während** der Forschung die vielfältigen Erfahrungen aufgezeichnet werden (Evaluation), wobei sich das Kamerteam (Begleitforscher) nicht nur auf die Aufzeichnung beschränken, sondern fallweise den Implementierungsprozess durch Impulse („Regieempfehlungen“) unterstützen (Intervention) mit dem Ziel,
- am **Ende** des Forschungsprozesses ein **schärferes** Bild zu erhalten – durch Dokumentation der vielfältigen Erfahrungen während des Forschungsprozesses sowie durch die daraus resultierende Generierung von Handlungsempfehlungen.

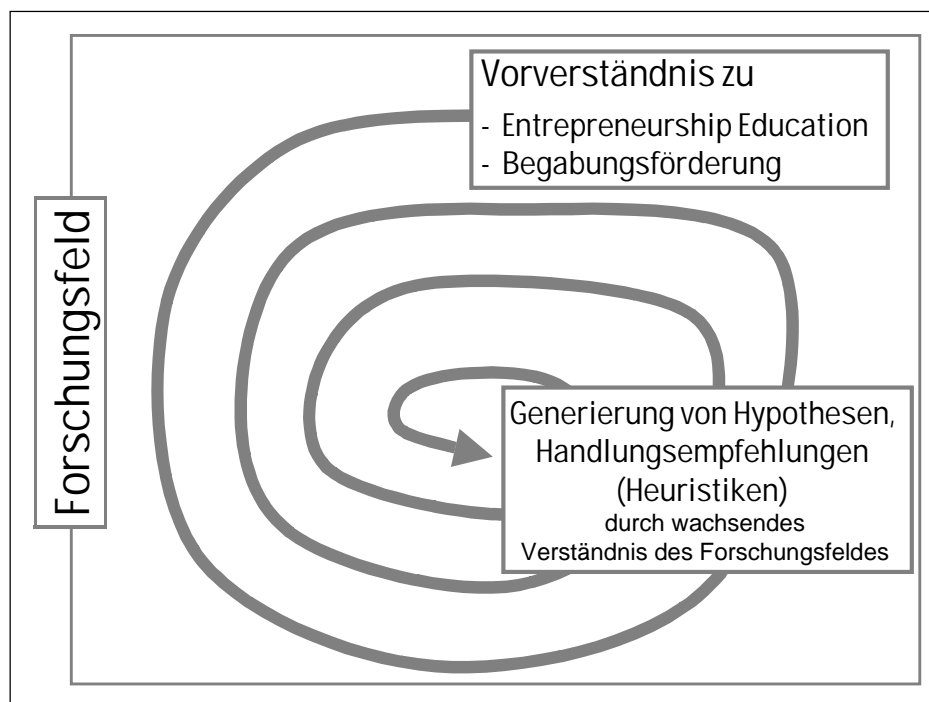


Abbildung 4: *Begleitforschungsstrategie als „hermeneutische Spirale“ zur schrittweisen vertiefenden Durchdringung des Forschungsfeldes*

Die konkrete Strategie der wissenschaftlichen Begleitforschung wird in Abbildung 5 zusammengefasst. Sie basiert im Wesentlichen auf drei Säulen:

1. Umfassende Datenerhebung und Auswertung, also Evaluation zur Dokumentation, aber auch zur Weiterentwicklung des Forschungsprozesses.
2. Input, also Intervention durch Einbringung von wissenschaftlichem Wissen (z.B. lernpsychologische Überlegungen für den Einsatz der Neuen Medien im Unterricht) sowie durch (fach)didaktische Hilfestellungen (z. B. Wie kann das Themenfeld soziale Marktwirtschaft, also der makroökonomische Rahmen von Entrepreneurship-Education im Unterricht behandelt werden?).
3. Transfer wichtiger Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung durch den Aufbau einer Internetplattform sowie die Zurverfügungstellung von neu entwickelten Unterrichtsmaterialien.

Zusätzlich hat der Schulversuch an der BHAK Wien 13 vielfältige systemische Auswirkungen, weil beispielsweise die regelmäßigen Sitzungen des Lehrerteams, die Lehrerfortbildung im Bereich des Coaching und generell der intensivierte pädagogische Dialog die Schulkultur beeinflusst. Die Fragestellungen und Problemfelder der Schulentwicklung, die sich daraus ergeben, bilden nicht den primären Gegenstand der Begleitforschung, weil die vielfältigen Fragestellungen im Kontext der Schulentwicklung, die durch einen derartigen Schulversuch initiiert werden, ein eigenes Forschungsprojekt rechtfertigen würden.

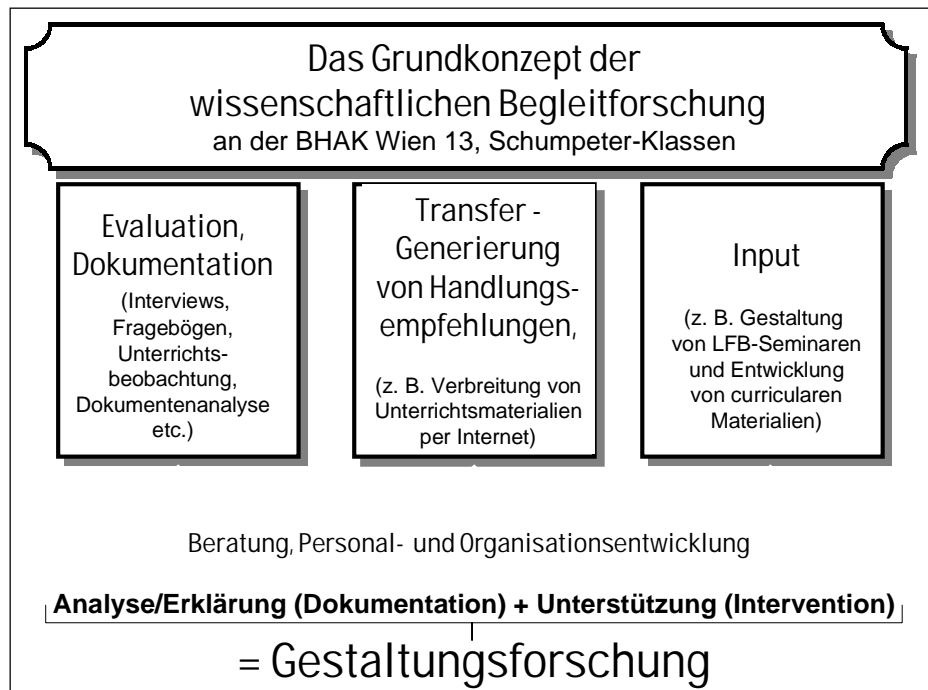


Abbildung 5: Zentrale Bausteine des wissenschaftlichen Begleitforschungskonzeptes an der BHAK Wien 13

Abbildung 6 veranschaulicht das breite Spektrum an Erhebungsinstrumenten, das dem Forschungsdesign zu Grunde gelegt wurde. Es handelt sich dabei sowohl um typisch qualitativ orientierte Erhebungsinstrumente wie dem Interview, der Unterrichtsbeobachtung als Sonderform der teilnehmenden Beobachtung als auch um quantitative Instrumente wie dem Fragebogen. Obwohl die Fragebögen mit der Statistiksoftware SPSS ausgewertet werden, zudem auch die Schüler/innen und die Lehrer/innen der Parallelklassen befragt wurden und somit durch jeden neuen Jahrgang die Datenmenge wächst, dienen die Auswertungen der Fragebögen primär zur Unterstützung des kommunikativen Forschungsprozesses.

Die Evaluationsinstrumente greifen sowohl auf **Inputvariablen** zu (z.B. Intelligenztest für Schumpeter-Schüler/innen) wie auch auf **Outputvariablen** (z.B. Leistungstests in diversen Fächern, Erfassung der Zufriedenheit der Eltern und Schüler mit Fragebögen und Interviews). Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Dokumentation der **Prozessqualität** (z.B. Unterrichtsgestaltung, Evaluation der Wirksamkeit der einzelnen curricularen Bausteine des Schulversuchs wie z.B. dem Coaching), die mit unterschiedlichen Instrumenten evaluiert wird. Die **Outcomevariablen** (Erfassung des Berufs- und Lebenserfolges der Schumpeter-Schüler/innen) kann mit dem derzeitigen For-

schungsdesign nicht evaluiert werden, weil die Erfassung dieser Zielgröße eine Verlängerung des Begleitforschungszeitraumes erfordern würde – diese Option müsste im Licht der Erfahrungen, die im Abschlussbericht zusammengefasst werden, mit dem Auftraggeber diskutiert werden.

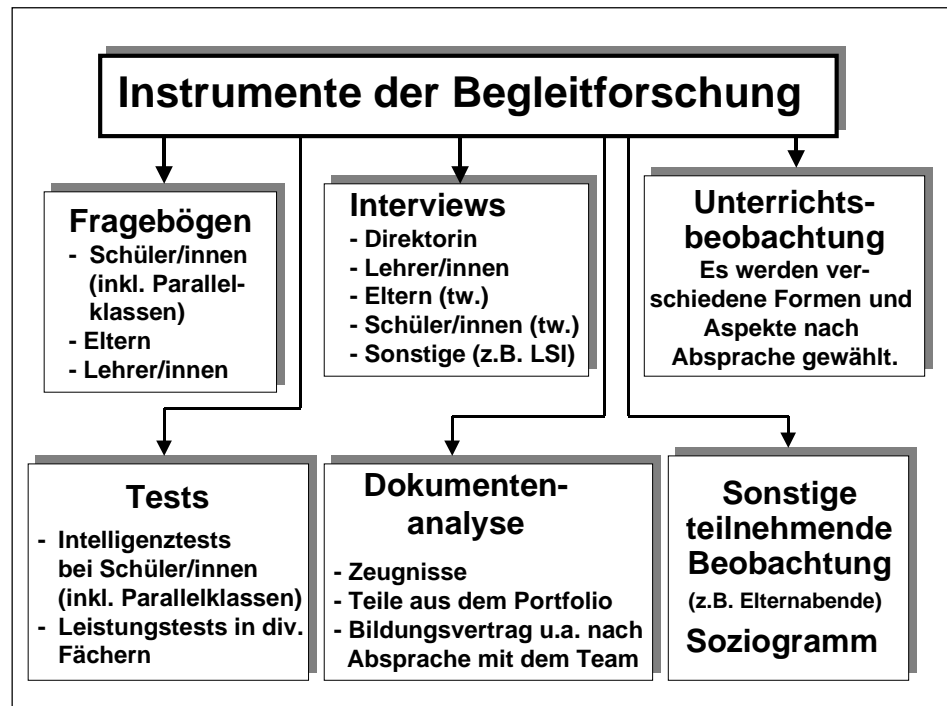


Abbildung 6: Überblick über die eingesetzten Datenerhebungsinstrumente

Wichtig ist der Hinweis, dass das Design der ausgewählten Datenerhebungsinstrumente eine **multiperspektivische** und **multiinstrumentelle** Evaluation ermöglicht. Die Multiperspektivität wird dadurch gewährleistet, dass vielfältige Sichtweisen erfasst werden, nämlich die Perspektive der

- Schumpeter-Schüler/innen,
- Schüler/innen der Parallelklassen,
- Schumpeter-Lehrer/innen,
- Lehrer/innen von Parallelklassen,
- Eltern der Schumpeter-Schüler/innen,
- Direktorin und
- Team der wissenschaftlichen Begleitforschung (z.B. Unterrichtsbeobachtung durch Prof. Aff).

Diese Multiperspektivität wird durch den Einsatz unterschiedlicher Instrumente gewährleistet (vgl. Abbildung 6).

Die Ausführungen über das Design dieser Begleitforschungskonzeption werden mit einer Aussage von Sir Karl Popper beendet, der anlässlich seines 80. Geburtstages die Frage des österreichischen Reporters Kreuzer, wie er Wissenschaft beschreiben würde, mit folgender Metapher beantwortete:

„Ich habe manchmal gesagt, dass das Vorgehen der Wissenschaft in der Forschung, also der Versuch, in das Gebiet vorzudringen, wo wir nichts wissen, verglichen werden kann mit dem Problem eines schwarzen Mannes, der in einem dunklen Keller einen schwarzen Hut sucht, der nicht dort ist. Was kann er machen? Er kann nach allen Richtungen hin tasten. Und auf diese Weise, mit dem Versuchen nach allen Richtungen hin, kommt er schließlich zu einer Art Weltbild, also einer Idee, wie dieser Keller geformt ist, und er erkennt vielleicht sogar, dass der Hut nicht da ist. So ungefähr ist das Vorgehen der Wissenschaft“.

Mit Hilfe des vorgestellten Forschungsdesigns versucht das Begleitforschungsteam gemeinsam mit den Forschungsträgern, also den Schumpeter-Lehrern/innen, Entrepreneurship-Education und Begabungsförderung, also diesen „dunklen Keller“ pädagogischer Forschung, **gezielt** und **methodisch gestützt** zu ertasten und zu gestalten.

IV.2 Basisziele und Organisation der Wissenschaftlichen Begleitforschung

Das im Punkt IV.1 vorgestellte Forschungskonzept wurde entwickelt, um möglichst angemessen die Realisierung folgender zentraler Basisziele des Schulversuchs zu evaluieren und zu unterstützen:

1. Gezielte Förderung und Implementierung einer Entrepreneurship-Education in den Schumpeter-Klassen der BHAK Wien 13 – auf Basis der curricularen Prinzipien „Wissenschaftsorientierung, Situations- und Praxisorientierung sowie Persönlichkeitsorientierung“. Die Umsetzung dieser Zielsetzung im Unterrichtsalltag hat unter Ausschöpfung eines breiten Methodenpluralismus zu erfolgen. Dabei sind die didaktischen Potenziale der Neuen Medien zu nutzen und die pädagogischen Risiken zu reflektieren und zu beachten.
2. Gezielte Förderung und Implementierung einer begabungsfördernden Lernkultur in den Schumpeter-Klassen der BHAK Wien 13, um die indi-

viduell unterschiedlichen Begabungsprofile verstärkt zu erschließen und auszuschöpfen.

3. Entwicklung von thematisch breit gestreuten Unterrichtsmaterialien zur Förderung einer Entrepreneurship-Education, die sich am didaktischen Prinzip des Methodenpluralismus unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien orientieren.
4. Transfer der im Schulversuch entwickelten methodisch-didaktischen sowie schulorganisatorischen Impulse unter Ausschöpfung der Transfermöglichkeiten einer Internet-Plattform als Distributionsplattform und als Kommunikationsnetzwerk zur Verbreitung des Entrepreneurship-Gedankens.

Anzumerken ist, dass die Realisierung des 3. Basisziels nur möglich ist, weil das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zur Entrepreneurship-Erziehung mit eigenen Forschungsmitteln unterstützt.

Die organisatorische Struktur der Begleitforschung orientiert sich am Forschungsdesign, Begleitforschung als dynamischen kommunikativen Prozess zu definieren (vgl. Abbildung 3). Auf Basis dieses Forschungskonzeptes wurde folgende organisatorische Struktur für die Durchführung des Forschungsprojektes gewählt, wobei auch dieser Aspekt einer Dynamik unterliegt (vgl. Abbildung 7):

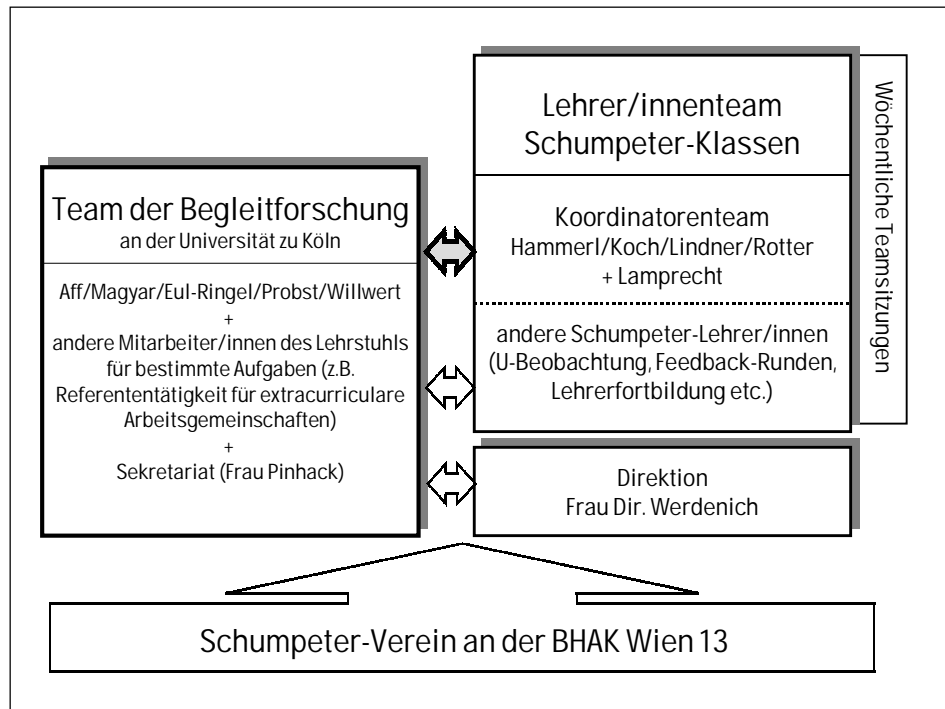


Abbildung 7: Struktureller Rahmen für die Abwicklung der Begleitforschung an der BHAk Wien 13

Die obige Abbildung veranschaulicht, dass die Ressourcen des Lehrstuhls in Köln weitgehend in dieses Begleitforschungsprojekt eingebunden sind und die Kontakte zum Koordinatorenteam regelmäßig und intensiv sind. Der Projektleiter und/oder seine Mitarbeiter haben regelmäßigen Kontakt zum gesamten Koordinatorenteam bzw. zu einzelnen Mitgliedern, wobei sich im Verlauf des Forschungsprozesses ein besonders intensiver Kontakt zwischen Frau Probst, die als Projektmitarbeiterin primär für die Datenerhebung und -auswertung verantwortlich ist, und Frau Rotter, die als Klassenvorstand den ersten Schumpeter-Jahrgang „betreut“, herauskristallisierte.

Unterrichtsbeobachtungen fördern den Dialog zwischen dem Projektleiter und einzelnen Lehrern/innen der Schumpeter-Klassen. Im Rahmen von Lehrerfortbildungen bzw. von Feedback-Runden ist stets das Kernteam der Begleitforschung (Aff/Magyar/Probst) präsent – solche Treffen werden stets für gesonderte Besprechungen „Begleitforschungsteam-Koordinatorenteam“ genutzt (vgl. Zeittafel der Aktivitäten - Abb. 10). Selbstverständlich verfügt Frau Probst auf Grund ihrer zahlreichen Datenerhebungsaktivitäten (z.B. Interviews) über die vielfältigsten Kontakte zu allen Lehrern/innen. Die Kontakte zur Direktion werden weitgehend vom Projektleiter wahrgenommen.

Die Dynamik der organisatorischen Strukturen wird u.a. dadurch dokumentiert, dass für das Schuljahr 2001/02 von der Direktion die Position eines Projektverantwortlichen ausgeschrieben und besetzt wird, die mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet wird, um die vielfältigen Koordinationsaufgaben im Schulversuch wirksamer zu bündeln.

Der neu gegründete Schumpeter-Verein der Schule hat vor allem folgende Aufgaben:

- Förderung von Praktikumsplätzen im In- und Ausland für Schumpeter-Schüler/innen durch Unternehmen, die den Verein unterstützen.
- Wahrnehmung von Referenten-Tätigkeiten in den Schumpeter-Klassen durch qualifizierte Eltern, Spezialisten aus fördernden Unternehmungen sowie der Wissenschaft im Rahmen der extracurricularen Arbeitsgemeinschaften (vgl. Broschüre, S. 16 ff).
- Sponsoring von spezifischen Aktivitäten der Schumpeter-Klasse, damit auch sozial schwächere Schüler in das Gesamtprogramm voll eingebunden bleiben.
- Unterstützung bei der Information der Öffentlichkeit (Öffentlichkeitsarbeit) über die Zielsetzungen und empirischen Befunde dieses Innovationsprojektes.

Abbildung 8 gibt einen Überblick über die Aufgabenprofile der einzelnen Beteiligten am Forschungsprozess, Abbildung 9 und Abbildung 10 skizzieren die Eckdaten der Projektabwicklung, die Abbildung 11 fasst chronologisch geordnet die bisher geleisteten Aktivitäten zusammen.

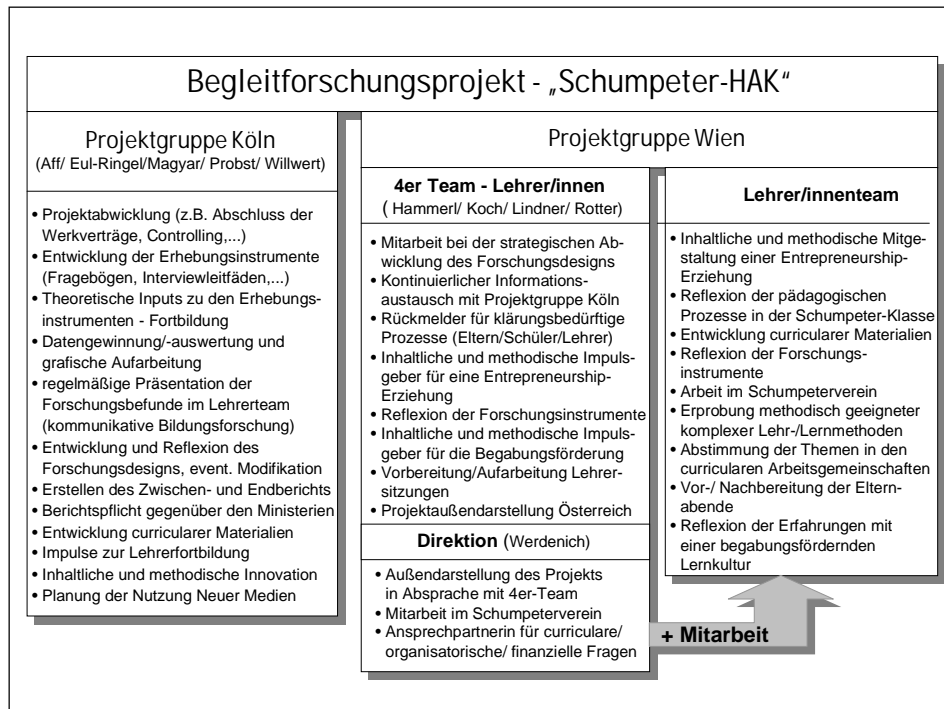


Abbildung 8: Aufgabenprofile der einzelnen „Institutionen“ der Begleitforschung an der BHAK Wien 13

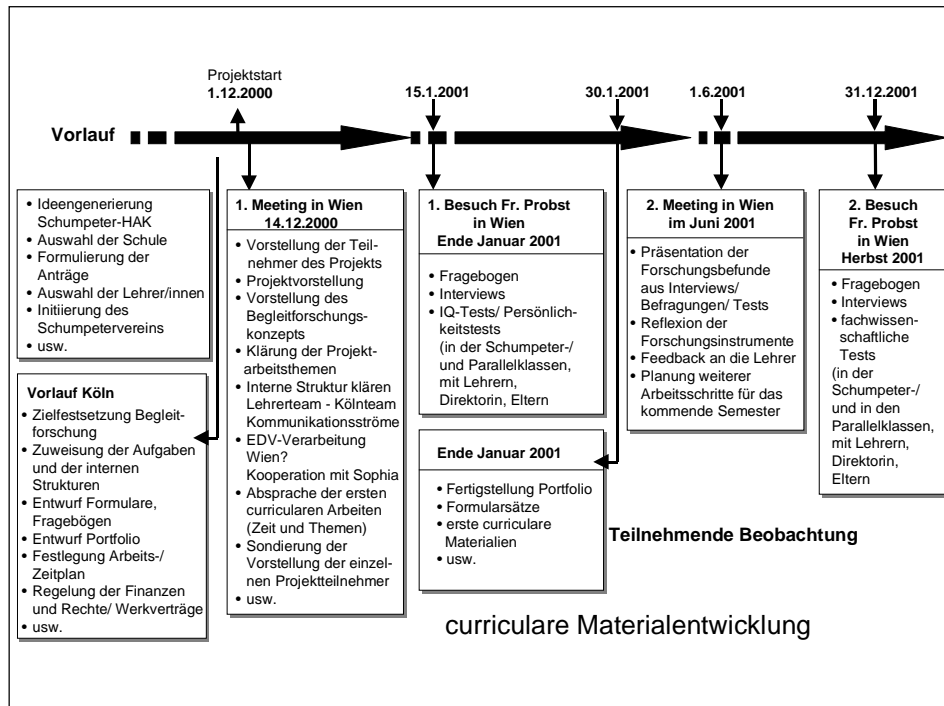


Abbildung 9: Eckdaten des Projektmanagements der Begleitforschung an der BHAK Wien 13 (Teil 1)

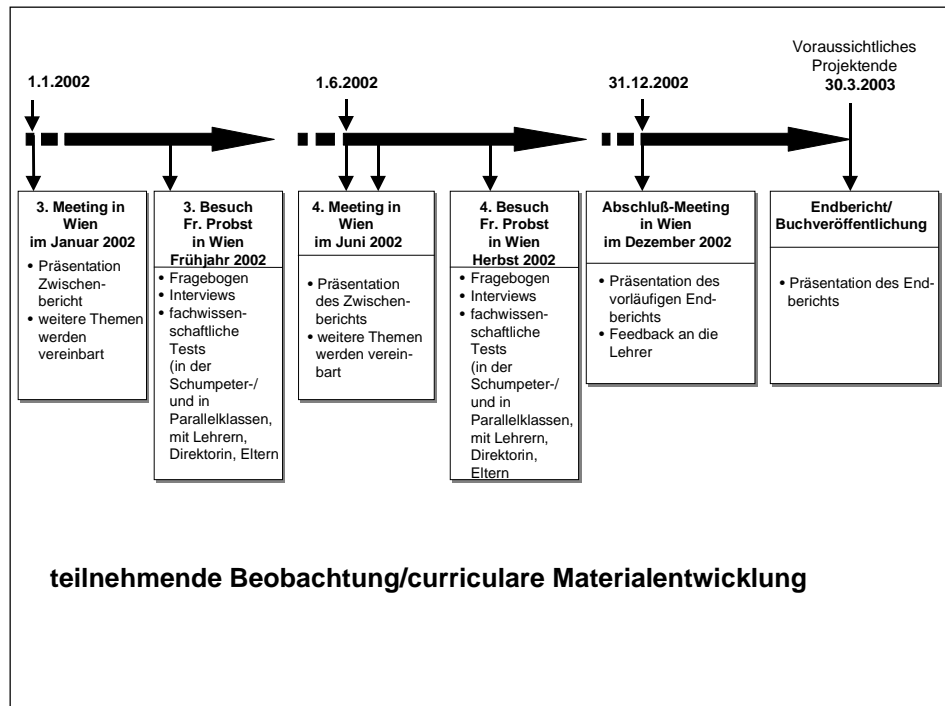


Abbildung 10: Eckdaten des Projektmanagements der Begleitforschung an der BHAK Wien 13 (Teil 2)

Abbildung 11: Chronologische Darstellung der bisherigen Begleitforschungsaktivitäten an der BHAK Wien 13

19.-21.03.1999	2 tägige Exkursion von Herrn LSI Grafinger, Frau Direktor Werdenich, Frau Aigner, Frau Grohmann, sowie von Herrn Baier an die Universität zu Köln zur Vorbereitung des Schulversuchs „Begaubungsförderungsmodell Schumpeter-HAK“
26./27.02.2000	Diskussion des überarbeiteten Schulversuchskonzeptes mit Lehrer/innen der BHAK Wien 13 – Referent Prof. Aff
31.03.2000	Vortrag von Prof. Aff im Rahmen des Elternabends von interessierten Eltern und Schülern über die Zielsetzung des Schulversuchs
8./9.04.2000	Fachdidaktik-Seminar unter besonderer Berücksichtigung komplexer Methoden mit Lehrer/innen der BHAK Wien 13 – Referent Prof. Aff
06.09.2000	Besprechungen mit Ministerialrat Janisch vom Ministerium für Wirtschaft und Arbeit sowie mit Vertretern des Bildungsministeriums bezüglich der Finanzierung der wissenschaftlichen Begleitforschung – Prof. Aff
5./6.10.2000	G-Forum Jahreskonferenz 2000 Wien – Leitung des Arbeitskreises „Entrepreneurship in der beruflichen Bildung“ – Vorstellung Innovationsprojekt Schumpeter-HAK – Prof. Aff
20.-26.10.2000	Diverse Gespräche mit Lehrer/innen des Schumpeter-Projektes – Prof. Aff
14.12.2000	Präsentation des Begleitforschungskonzeptes an der BHAK Wien 13 durch Prof. Aff – Vorstellung des Begleitforschungsteams (Magyar/Probst)
16.12.2000	Teilnahme an einem Mittagessen der Eltern der Schumpeter-Klasse (Prof. Aff)
16.01.2001	Erstes Treffen mit dem Koordinatorenteam bestehend aus Frau Koch, Frau Hammerl, Frau Rotter sowie Herrn Lindner mit Prof. Aff

12./13.02.2001	Unterrichtsbeobachtungen an der BHAK Wien 13 durch Prof. Aff
16.02.2001	Gespräch Prof. Aff mit Dr. Faymann vom schulpyschologischen Dienst der Stadt Wien – Diskussion über das Aufnahmeverfahren sowie die Durchführung von Intelligenztests in den Parallelklassen
19.-23.02.2001	Datenerhebung (Fragebögen, Interviews bei Schülern, Eltern, Lehrern, Direktion durch Frau Probst)
24./25.02.2001	Seminar in Retz zur Unterstützung der Implementierung der Zielsetzungen des Schulversuchs im Unterrichtsalltag – Referenten Aff, Magyar, Lindner, Koch, Hammerl und Baier
26.02.2001	Gründung des Schumpeter-Vereins – Besetzung eine der drei Obmannfunktionen durch Prof. Aff
1./2.03.2001	Unterrichtsbesuche von Prof. Aff in der BHAK Wien 13
24./25.03.2001	Gestaltung der ersten ganztägigen extracurricularen Arbeitsgemeinschaft zum Themenfeld „Grafische Gestaltung von Texten mit Hilfe des Computerprogramms CorelDraw und der Software durch Herrn Willwert vom Lehrstuhl in Köln an der WU-Wien
29.03.2001	Informationsaustausch mit Frau Direktor Werdenich über die Einschätzung der bisherige Aktivitäten des Begleitforschungsteams (Prof. Aff) Vortrag im Rahmen des Elternabends für die zweite Schumpeter-Klasse, anschließend Arbeitsessen mit dem Koordinatorenteam (Prof. Aff)
31.03.2001	Fortführung des Gespräches mit Vertretern des Koordinatorenteam (Frau Rotter und Herr Lindner) zur Klärung offener Fragen (Prof. Aff)
April bis Juni	Auswertung der Fragebögen, Transkription und Auswertung der Interviews, Vorbereitung der Präsentationen (Aff/Eul-Ringel/ Magyar/Pinhack/Probst)
11.05.2001	08.00 – 09.00 Uhr Gespräch mit Frau Direktor Werdenich 09.00 – 10.00 Uhr Gespräch mit Frau Rotter und Herrn Lindner 19.00 – 20.00 Uhr Gespräch mit Herrn Lindner
15.05.2001	15.30 – 17.00 Uhr Gespräch mit Frau Koch
Zeitrahmen 04. – 23.05.01	Schreiben der Einladungen für Sponsoren: Faltin, Grafinger, Hühchtermann, Mann, Matis, Nationalbank, Schneider, Zehentner
24.06.2001	Treffen: Team der wissenschaftlichen Begleitforschung (Aff/Magyar/Probst) mit dem Koordinatorenteam der Schumpeter-Lehrer/innen (Koch/Lindner/Rotter)
25.06.2001	Teilnahme und Referat im Rahmen der ersten öffentlichen Sitzung des neu gegründeten Schumpeter-Vereins der BHAK Wien 13 (Aff/Magyar/Probst)
26.06.2001	8.00 – 11.30 Uhr: Erste Feedback-Runde mit dem Schumpeter-Lehrerteam – Rückspiegelung und Diskussion der empirischen Befunde (Aff/Magyar/Probst)
27.06.2001	10.00 – 17.00 Uhr: Dokumentenanalyse (Portfolioordner) an der BHAK Wien (Probst)

Kapitel V: Leitmotive des Schulversuchs Schumpeter-Handelsakademie

Dem Schulversuch liegen zwei große Leitmotive zu Grunde, aus denen die curricularen Grundprinzipien für den Unterricht in den Schumpeter-Klassen abgeleitet werden. Dies ist zum einen die **Entrepreneurship-Education** und zum anderen die **Schaffung einer begabungsfördernden Lernkultur**. Beide Begriffe befinden sich im Zentrum der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion und erfahren dort eine breite Auslegung. Zu Beginn des Schulversuchs waren sie für das Begleitforschungsteam und für die Lehrerinnen und Lehrer der BHAK 13 noch rein theoretische Konstrukte, die weiter konkretisiert werden mussten. Deshalb war und ist es eine der Aufgaben dieses Schulversuchs, die Klärung dieser beiden Themenfelder im Hinblick auf die konkrete Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis herbeizuführen. In den Kapiteln V.1 und V.2 werden diese beiden Grundorientierungen des Schulversuchs Schumpeter-Handelsakademie näher erläutert. Wie der Titel „Zwischenbericht“ schon andeutet, handelt es sich dabei um eine erste Annäherung und noch nicht um eine endgültige Definition der Begrifflichkeiten. Wir hoffen, im Verlauf des Forschungsprozesses diese Leitmotive noch genauer beschreiben und deren Integration in den Unterricht weiter vorantreiben zu können.

V.1 Entrepreneurship-Education

Die Arbeitswelt befindet sich in einem Umbruchsprozess. Gesellschaftliche und ökonomische Megatrends wie die Globalisierung, der Strukturwandel in der Industrie und das Aufkommen neuer Schlüsseltechnologien erfordern eine Anpassung der schulischen Ausbildung und eine Vorbereitung der Schüler/innen auf die Arbeitswelt von Morgen. Die Unternehmen stellen zunehmend höhere Erwartungen an das Wissen und die Flexibilität ihrer aktuellen und zukünftigen Mitarbeiter/innen. Der „war for talents“ hat inzwischen begonnen. Bildung und die Förderung von Talenten wird immer mehr zum Standortfaktor für die moderne Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft. Wenn Spezialisten und mutige Existenzgründer/innen fehlen, wird die Entwicklung einer Volkswirtschaft massiv ausgebremst. Die jüngsten Anwerbungsversuche von IT-Spezialisten auf dem weltweiten Arbeitsmarkt durch deutsche Unternehmen zeigt, wie dramatisch die Situation für die Wirtschaft

werden kann, wenn die Weichen für die Bildungs- und Ausbildungspolitik eines Landes zu spät umgelegt werden. Dabei sind gerade die Existenzgründer/innen aus arbeitspolitischer Sicht doppelt wichtig für die Volkswirtschaft, denn sie schaffen nicht nur für sich Beschäftigung, sondern können oft schon nach kurzer Zeit weitere Arbeitsplätze in ihren Betrieben einrichten. Leider ist das Bild des selbstständigen Unternehmers in der breiten Öffentlichkeit nicht nur positiv besetzt und es wird viel zu häufig verzerrt dargestellt. Der sichere Arbeitsplatz und ein gutes Einkommen als Arbeitnehmer/in werden noch immer dem unsicheren und risikobehafteten Arbeitsalltag eines Existenzgründers vorgezogen.

Dies alles erklärt das rasch wachsende weltweite Interesse am Thema Entrepreneurship-Education. Die Zahl junger Existenzgründer/innen lassen sich weder durch öffentliche Aufrufe noch durch neu geschaffene Gesetze und Verordnungen signifikant erhöhen. Vielmehr ist hier die Bildungsarbeit eines Landes gefragt. Es ist wichtig, die „mentale Software“ der jungen Menschen dahingehend zu verändern, dass sich langfristig die Bereitschaft zu einer Existenzgründung herausbildet. Hier können die Schulen einen gewaltigen Beitrag leisten, indem sie den Schülerinnen und Schülern das Unternehmertum näherbringen und Vorurteile abbauen. Dieser Aufgabe und der Förderung von besonders talentierten Schülerinnen und Schülern stellt sich der Schulversuch.

V.1.a Von der Entrepreneurship-Education zum Entrepreneur

Die Entrepreneurship-Education ist bereits seit den 60er Jahren ein etabliertes Forschungsgebiet in den USA. Im deutschsprachigen Raum befindet sich das Fach Existenzgründungslehre und Gründungsmanagement an den Hochschulen im Aufbau. Ebenso finden sich nur wenige Ansätze für eine curriculare Umsetzung der Ideen einer Entrepreneurship-Education in den Unterricht an allgemein und berufsbildenden Schulen.

Entrepreneurship-Education in den USA wird als zielgerichtete Ausbildung zum Entrepreneur (= Unternehmensgründer) verstanden. Er soll alle Fähigkeiten entfalten, die zur unternehmerischen Selbstständigkeit und der Entwicklung einer konkreten Geschäftsidee führen. Hier liegt nach Faltn der größte Unterschied zu der Ausbildung eines Managers. „Der Manager, so könnte man argumentieren, sucht Absicherung für seine Entscheidungen,

muss sich in der Normalität und im Betriebsalltag bewegen, während für erfolgreiches Entrepreneurship genau die gegenteiligen Eigenschaften notwendig sind.“ (Faltin, G.: Das Netz weiter werfen - Für eine neue Kultur unternehmerischen Handelns, S.2). Der Entrepreneur muss nicht ein völlig neues Produkt erfinden, er soll nur mit offenen Augen durch die Wirtschaftswelt schreiten und Marktchancen entdecken können. Wie schon Schumpeter, der zwischen „inventions“ und „innovations“ unterschied, behauptet Faltin ebenfalls, dass erfolgreiche Unternehmer in der Regel keine Erfinder waren, sondern Innovateure. Entrepreneurship-Education soll deshalb Schülerinnen und Schüler mit den Fertigkeiten ausstatten, wirtschaftliche Gelegenheiten zu erkennen und ihre Ideen in die Tat umzusetzen. Eine wichtige Eigenschaft von Entrepreneuren ist dabei, ständig nach Lösungen für die Realisierung ihrer Ideen zu suchen und dabei auch neue Wege zu beschreiten. Gute Geschäftsideen haben viele Menschen, aber erst das zielgerichtete Handeln und die Weiterentwicklung bis zur Marktreife machen einen Entrepreneur aus. Dazu gehört fundierte Fachkenntnis, Kreativität und der Wille zur Verwirklichung des Ziels. Diese „spezifischen Fähigkeiten von Menschen zu erkennen und zu fördern, Eigenheiten zu verstehen und zu akzeptieren, sind eigentlich von jeher Anliegen der Pädagogik. Immer dort, wo es um Wissen geht, um Freiräume, um Ideenfindung, hat das Bildungssystem grundsätzlich Vorteile gegenüber dem Beschäftigungssystem. Vor allem gegenüber dem Alltag des Beschäftigungssystems, seiner Betriebsblindheit, seinem Zeitdruck.“ (Faltin, G., S.19)

V.1.b Entrepreneurship-Education im Schulversuch Schumpeter-HAK

Am Beginn des Schulversuchs stand die Frage, wie man Selbstständigkeit, Innovationsfreude und verantwortliches Handeln für die eigene Person und gegenüber der Gesellschaft in den Schumpeter-Klassen vermitteln kann. Auf welchen Säulen sollte die Entrepreneurship-Education ruhen? Zu den rein instrumentellen Fähigkeiten, ähnlich wie bei der Entrepreneurship-Education in den USA, kamen noch andere unterrichtliche Aspekte hinzu, die dort eher ausgeklammert bleiben.

Im ersten Jahr des Begleitforschungsprozesses kristallisierten sich drei curriculare Grundprinzipien heraus, die den Schülerinnen und Schülern einen kompetenten und erfolgreichen Umgang mit den Angeboten der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft vermitteln sollen.

1. Wissenschaftsorientierung

Aus der Sicht der Begleitforschung ist die Vermittlung einer fundierten ökonomisch-technologischen Qualifikation in den Unterrichtsfächern und den ergänzenden fächerübergreifenden Phasen unerlässlich. Dazu muss eine Einführung in die Strukturen der zentralen Bezugsdisziplinen erfolgen. Nur mit dem Erwerb eines breiten inhaltlichen Basiswissens kann der fachliche Grundstein einer späteren Unternehmensgründung gelegt werden. Dies umfasst ein gutes betriebs- und volkswirtschaftliches Basiswissen, aber auch Grundlagen aus der Soziologie, Pädagogik, Geschichte, Religion, Philosophie usw. Daneben soll noch zusätzlich inhaltliches Wissen über aktuelle Probleme der Gesellschaft, wie Arbeitslosigkeit, europäische Integration, Umweltschutz u.v.m., erworben werden. Ohne ausreichende Fachkenntnisse und entsprechende instrumentelle Fertigkeiten, wie allgemeine Kulturtechniken und der Umgang mit den Neuen Medien, werden es die zukünftigen Entrepreneure kaum schaffen, eine Geschäftsidee zu realisieren, geschweige denn ein erfolgreiches Unternehmen zu leiten.

Die Gewährleistung einer adäquaten fundierten ökonomischen Wissensbasis, die instrumentelle Fähigkeiten ebenso umfasst wie ökonomische Bildung, erfolgt durch die Verknüpfung der curricularen Prinzipien Wissenschafts- und Situationsorientierung (**Know-how**). Methodisch wird dieser Anspruch durch die Ausschöpfung eines breiten Pluralismus von Handlungsmustern zwischen fragend-entwickelndem und projektorientiertem Unterricht eingelöst – unter besonderer Betonung des Einsatzes der Neuen Medien bei Beachtung der didaktischen Reichweiten und Grenzen (z.B. Internet, Laptops, Lernsoftware etc.). Dabei plädieren wir für ein klares Fächerprinzip mit einer Ergänzung durch Fächervernetzung und fächerübergreifende Phasen. Die Förderung eigenständigen Denkens und Handelns soll durch das Erstellen von Projektarbeiten unter besonderer Berücksichtigung wissenschaftspropädeutischer Ansprüche erfolgen. Durch die Kooperation mit der WU Wien und der inhaltlich/methodischen Begleitung durch das Kompetenzzentrum „innovate“ am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien stehen den Schülerinnen und Schülern der Schumpeter-HAK weitere interessante Informationsquellen offen, um ihren fachlichen Horizont zu erweitern.

2. Persönlichkeitsorientierung

Bei all der fachlichen Qualifizierung darf aber die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht ausgeklammert werden. Der Unterricht in den Schumpeter-Klassen soll eine tragende Wertbasis aufbauen und den Schülerinnen und Schülern die „mentale Software“ zur Förderung von Haltungen wie Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Offenheit für Neuerungen etc. mitgeben (**Know-why**).

Diese Offenheit wird gefördert durch eine permanente Reflexion über die Lern- und Arbeitserfahrungen (u.a. im Rahmen der Coachinggespräche und bei extracurricularen Arbeitsgemeinschaften) sowie durch die Förderung einer Reflexionskultur über Normen und Werte (z.B. bei Literaturworkshops, Dilemmata-Analysen mit wirtschaftsethischen und ökologischen Fragestellungen). Die Förderung von Eigenverantwortung, Leistungsorientierung und Solidarität soll durch inhaltlich variantenreichen Unterricht sowie die Nutzung curricularer Spielräume (individuelle Arbeitszeiten, extracurriculare Arbeitsgemeinschaften etc.) erreicht werden. Auch der individuelle Bildungsvertrag, den jede Schülerin und jeder Schüler mit seinem Coach erarbeitet und die vielen Möglichkeiten, durch Praktika Einblicke in die wirtschaftliche Realität zu bekommen, unterstützen die Entwicklung einer selbstständigen Persönlichkeit. Diese wird weiter unterstützt durch den Erwerb von Metastrategien wie Lernen lernen oder die Grundlagen der Kommunikation.

Soziale Intelligenz in Verbindung mit Methodenkompetenz können die Schülerinnen und Schüler durch vielerlei weitere Angebote erwerben und ausbauen. Besonders gut geeignet erscheinen hier aus Sicht der Begleitforschung der Einsatz von Plan- und Rollenspielen, von Projektunterricht und Gruppenarbeit. In Untersuchungen, was die Betriebe zur Vorbereitung auf die Selbstständigkeit in der Schul- und Berufsausbildung für wichtig erachten, rangieren soziale Kompetenz, kundenorientiertes Verhalten, Leistungsbereitschaft und Teamfähigkeit noch vor der Fachkompetenz (Umfrage bei 435 Betrieben im November 1996 durch das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln). Dies zeigt sehr deutlich, dass mit dem Konzept des Schulversuchs der richtige Weg eingeschlagen wurde.

3. Situationsorientierung

Neben der Fach- und Persönlichkeitskompetenz spielt als dritte Säule die Situationsorientierung eine tragende Rolle. Dabei geht es um die Förderung von „Soft-Skills“ wie Kreativitätstechniken zur Generierung von Geschäfts-

ideen (z.B. Ideenwerkstatt), um das Erlernen von Präsentationstechniken (z.B. Mind Maps, Präsentationsprogramme wie PowerPoint etc.) und Strategien zur Informationsbeschaffung (z.B. Umgang mit dem Internet/Bibliotheken, Etablierung einer Zeitungskultur) (**Know-who, Know-when, Know-what**). Know-who steht für das Vermögen, soziale Kontakte zu knüpfen, Know-when für das Fingerspitzengefühl für angemessenes Handeln, Know-what für die gezielte Informationsbeschaffungskompetenz. Eingübt werden kann dies durch kasuistisches Lernen und den Einsatz komplexer Lehr-Lernmethoden im Unterricht (z.B. Fallstudien, Businessplan, Planspiele etc.)

Das Begleitforschungsteam der Universität Köln ist sich trotz der vielen Maßnahmen im Klaren, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler direkt nach ihrer Schulzeit ein Unternehmen gründen werden. Vielmehr ist es für uns wichtig, dass der unternehmerische Geist geweckt und in die Betriebe getragen wird. Wenn sich nachfolgend der eine oder die andere Absolvent/-in der Schumpeter-HAK in naher Zukunft selbstständig machen würde, hätte die Existenzgründungs-Ausbildung ihr Ziel nicht verfehlt.

V.2 Begabungsfördernde Lernkultur

Überall in Europa hat man die Gruppe der besonders begabten Schülerinnen und Schüler als potenzielle Impulsgeber der Wirtschaft entdeckt und ins Visier genommen. Deren Potenziale nicht zu fördern kommt einer Verschwendung von Ressourcen gleich und schadet nicht nur der Gesellschaft und der Wirtschaft, sondern auch den Kindern und deren Familien. In den letzten Jahren wurden daher vermehrt Projekte zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler aufgelegt. Spezielle Schulen mit besonders geschulten Lehrerinnen und Lehrern nehmen sich dieses besonderen Klientels an und versuchen, die Jugendlichen gemäß ihren Fähigkeiten optimal zu fördern und zu fordern. Von welchem hohem gesellschaftlichen Interesse dieses Thema begleitet wird, kann aus der Anzahl der Artikel in der nicht-pädagogischen Presse ersehen werden. Leider trifft man auch hier auf die alten Vorurteile gegenüber besonders begabten Menschen und der Förderung von speziellen Talenten. Da ist von einer sozial ungerechten Elitebildung die Rede, da fallen Ausdrücke wie „kleine Streber“, „Genies“ und vieles mehr. Was hat es mit diesem komplizierten Begriff Begabung auf sich? Wieso wer-

den sportliche Talente von der Gesellschaft bejubelt und ein mathematisches Talent vorsichtig beäugt? Was ängstigt eventuell die Pädagogen und die Gesellschaft? Oder gilt vielleicht noch immer das Zitat von Hermann Hesse, der in seinem Buch „Unterm Rad“ einst geschrieben hat: *„Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau betrachtet hat er ja recht, denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner.“* (S. 250)?

Auf den nächsten Seiten soll deshalb erläutert werden, was wir im Schulversuch unter den Begriffen Intelligenz und Begabung verstehen. Wie entdeckt, mißt und fördert man diese? Des weiteren sollen die Fragen beantwortet werden, welche Begabungen unserer Meinung nach ein Unternehmer bzw. Entrepreneur überhaupt benötigt und wie diese Begabungen gezielt in der Schumpeter-HAK gefördert werden können.

V.2.a Annäherung an den Intelligenzbegriff

Über dass, was Intelligenz tatsächlich ist, gibt es seit vielen Jahrzehnten eine lebhaft wissenschaftliche Diskussion. Es ist daher leichter, damit zu beginnen, was Intelligenz nicht ist. Sie ist nicht das Lösen von Problemen durch Schablonen wie Instinkt und Gewohnheit, durch Versuch und Irrtum oder Rückgriff auf die bloße Gedächtnisleistung. Dass sie mehr ist, darüber ist sich die heutige Wissenschaft einig.

Der Intelligenzbegriff wurde noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts von Wissenschaftlern wie Romanes, Fleurens und Jennings lediglich für die Erklärung tierischer Leistungen gebraucht. Langsam bürgerte sich der Begriff auch für die Bezeichnung und Bewertung menschlicher kognitiver Fähigkeiten ein. Durch Forscher wie A. Binet und Ch. Spearman fand der Intelligenzbegriff Einzug in die Humanpsychologie.

Zu Beginn der Intelligenzforschung glaubten die meisten Wissenschaftler wie Rieger (1889) und Ziehen (1897) und viele andere, dass man Intelligenz am besten mit Hilfe sensorischer und qualitativer Tests feststellen könnte. So wurde zum Beispiel die Fähigkeit untersucht, wie gut ein Proband Helligkeitsabstufungen wahrnehmen oder Gewichte und Töne unterscheiden kann. Sie untersuchten auch die Gedächtnisleistung, die Abstraktionsfähigkeit und das Kombinationsvermögen der Testpersonen, um eine Schätzung ihrer intellektuellen Fähigkeiten vornehmen zu können. Mit der Zeit setzte sich aber

die Überlegung durch, dass man sich zur Messung der Intelligenz nach komplexeren Methoden umschauchen müsste.

Besonders Binet (1857-1911) schaffte es, erste aussagekräftige Intelligenztests zu entwickeln. Er gilt daher als einer der frühesten Vertreter der experimentellen Psychologie in der Pädagogik. Er erarbeitete im französischen Regierungsauftrag einen IQ-Test (Binet-Simon-Test) für Schulkinder. Mit dessen Hilfe sollte man den geistigen Entwicklungsstand eines Kindes zur Gesamtheit aller Gleichaltrigen feststellen können. Er erarbeitete für jedes Lebensjahr zwischen 3 und 15 Jahren ein eigenes Intelligenzmaß. Ein Kind hat danach eine Intelligenzstufe bzw. Intelligenzalter von 10 Jahren wenn seine geistige Leistung der eines normal begabten Kindes von 10 Jahren entspricht. Diese Einteilung hat sich bis heute bewahrt und daher haben viele Tests einen modifizierten Binet-Simon-Test als Grundlage.

Verteilung der Intelligenz über die Gesamtbevölkerung (lt. BINET)		
IQ-Wert	Anteil an der Bevölkerung	Aussage zur Intelligenz
bis 70 %	2 %	geistesschwach
70 – 79 %	7 %	sehr geringe Intelligenz
80 – 89 %	16 %	geringe Intelligenz
90 – 109 %	50 %	durchschnittliche Intelligenz
110 – 119 %	16 %	gute Intelligenz
120 – 129 %	7 %	hohe Intelligenz
über 129 %	2 %	sehr hohe Intelligenz (Hochbegabung)

Mit seiner Theorie der Intelligenz und deren Messung wurde Binet neben einigen anderen Forschern zu einem der Begründer der Fraktion von Intelligenzforschern, die Intelligenz als eine Einheit ansahen und noch heute ansehen. Auf seine Ergebnisse und Tests bauten andere auf und entwickelten ein immer genaueres Instrumentarium zur Intelligenzmessung.

Ob Intelligenz wirklich eine Einheit darstellt, wurde schon recht früh von den Faktorenthoretikern angezweifelt. Diese vertraten die Überzeugung, dass Intelligenz aus einem Set primärer mentaler Fähigkeiten besteht, die verhältnismäßig unabhängig voneinander existieren und durch entsprechende Aufgaben meßbar gemacht werden können, aber sich nicht zu einem „Gesamt-IQ“ addieren lassen. Intelligenz war somit nicht mehr ein Ganzes, sondern konnte - wie bei Thorndike - in mehrere Faktoren aufgegliedert werden.

Thurstone beschrieb über 20 solcher Faktoren wie Wortverständnis, Sprachgewandtheit, Raumvorstellung, arithmetisches Geschick, assoziatives Gedächtnis, Wahrnehmungsgeschwindigkeit und Urteilsvermögen. Oft werden zum Lösen einer Aufgabe mehrere Intelligenzfaktoren benötigt. Schwierig ist dann besonders die Identifizierung der Anteile.

Neuere Untersuchungen stehen stets in der Tradition einer der beiden Hauptströmungen. Natürlich ist das Instrumentarium der Wissenschaftler feiner geworden, die IQ-Tests sind ausgereifter und erfassen vielerlei Intelligenzfaktoren, aber trotzdem konnte im wissenschaftlichen Diskurs bis heute keine Einigung auf eine endgültige Definition für Intelligenz bzw. Begabung erzielt werden. Empirisch läßt sich sowohl die eine wie die andere Theorie stützen.

V.2.b Definition des Begriffs Begabung aus der Sicht der Begleitforschung

In der Fachliteratur werden die Begriffe Intelligenz und Begabung häufig gleich gesetzt. Bei der Darstellung des Intelligenzbegriffs wurden jedoch schon einige Forscher (z.B. Binet) vorgestellt, die nicht der Meinung vertragen, dass Intelligenz und Begabung ein und dasselbe sind. Auch wir vertreten die Ansicht, dass Begabung einen komplexeren Sachverhalt beschreibt als Intelligenz. Mittlerweile wird in der Wissenschaft niemand mehr bestreiten, dass man Intelligenz und Begabung nur für einen bestimmten Kultur- und Zeithorizont halbwegs verbindlich definieren kann. Daher ist der von uns präferierte Ansatz auch als Arbeitsdefinition zu sehen, der einem ständigen wissenschaftlichen Regress unterliegt.

Begabung, wie wir sie verstehen, ist einem dynamischen Prozess unterworfen und korrespondiert sehr stark mit der Mikro- und Makroumwelt der Begabten. Daher haben wir unserem Ansatz das mehrdimensionale Modell der Hochbegabung von Mönk (1985) zu Grunde gelegt (vgl. Abbildung 12). Mönk hat zwar einen Teil der sozialen Umwelt in sein Modell aufgenommen (Familie, Peergroup und Schule), aber aus unserer Sicht fehlte noch das gesellschaftliche und ökonomische Umfeld. Hier entscheidet sich nämlich, ob eine Begabung überhaupt anerkannt und von der Gesellschaft gefördert wird. Fügt man diese Elemente in das Modell von Mönk ein, ergibt sich unsere Arbeitsdefinition von Begabung.

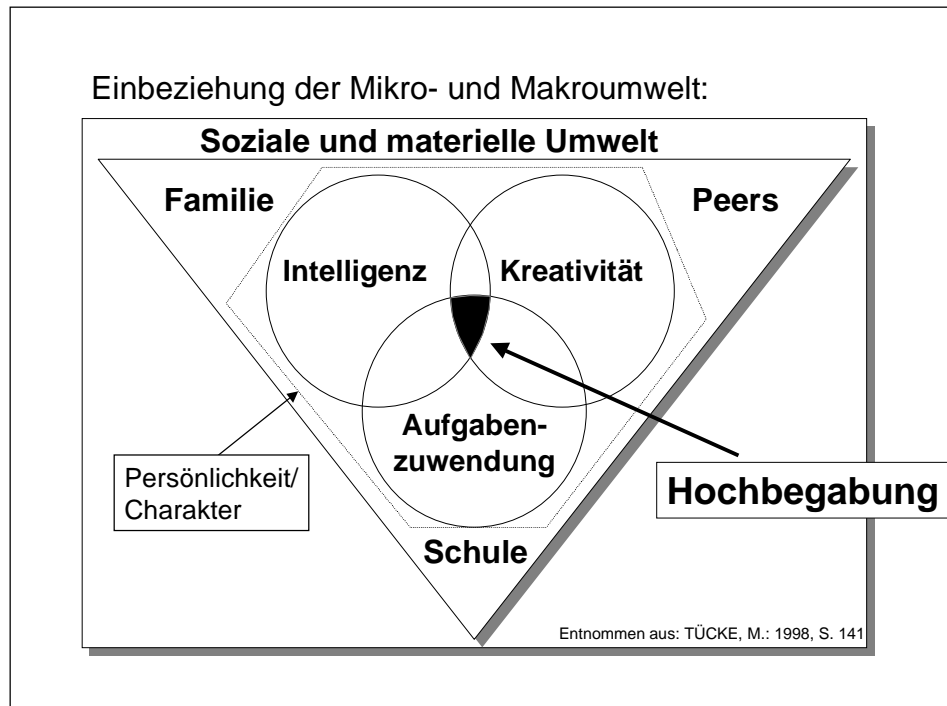


Abbildung 12: Das mehrdimensionale Modell der Hochbegabung von Mönk (1985)

Wir sehen in der Hochbegabung ein Produkt mehrerer Einflussgrößen. Eine wichtige Rolle dürfte dabei der Intelligenz zukommen. Diese wird erst zur Hochbegabung, wenn die Schüler/innen über ein hohes Maß an Kreativität und Aufgabenzuwendung verfügen. Wobei wir bei der Definition von Kreativität mit Aebli übereinstimmen, wenn er schreibt: „Indessen setzten echte kreative Leistungen mehr als die Freiheit von inneren und äußeren Zwängen voraus. Kreativität ist genau gleich wie das Problemlösen nur auf der Basis von solidem Können und Wissen möglich. Kreativität erfordert das freie und schöpferische Verfügen über Denk-, Handlungs- und Gestaltungsmittel, die man sich in solider Arbeit erworben hat.“ (Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. 10. Auflage, Stuttgart 1977, S.278)

Wie sich Intelligenz und Kreativität in ihren Mischungen verhalten zeigt folgende Tabelle:

Kreativität	Intelligenz	
	hohe Intelligenz	niedrige Intelligenz
großes Kreativitätspotenzial	hohe Selbstkontrolle und Freizügigkeit, erwachsenes neben kindlichem Verhalten	häufige Konflikte mit sich und der Umwelt, können in spannungsfreien Situationen gute Leistungen erbringen
kleines Kreativitätspotenzial	schulisches Versagen wird zur Katastrophe, deshalb leiden diese Kinder manchmal unter zwanghaftem Erfolgsdruck	unsicheres Verhalten, teilweise Überforderung, Kinder entwickeln Abwehrmechanismen gegen Schule

Diese Ausführung belegen die wichtige Rolle der Kreativität im Hinblick auf die Hochbegabung. Dabei ist es für die Pädagogen wichtig, die Kreativität zu fördern, zu fordern und in für die Zukunft der Schüler relevante Bahnen zu lenken. Dies erfordert von den Lehrern sehr viel Sensibilität und Sachkenntnis. Aber gerade im Hinblick auf eine Entrepreneurship-Education in der Schumpeter-HAK ist es wichtig zu klären, wie man die Kreativität der Schülerinnen und Schüler optimal fördern kann.

Ein weiterer wichtiger Bereich neben der Kreativität ist die Aufgabenzuwendung, also die Motivation, die Ausdauer und das Interesse der Schüler/innen für ein Sachgebiet. Salopp formuliert könnte man sagen: Was nützen einem Jung-Entrepreneur Intelligenz und Kreativität, wenn er keine Lust auf Wirtschaft und das Leben eines Unternehmers hat? Er kann eine noch so gute Geschäftsidee haben, aber er muss sie verwirklichen können/wollen und die Ausdauer besitzen, auch schlechte Geschäftsjahre durchstehen zu können. Diese Eigenschaft wird oft unterschätzt und sollte den Schülern/innen so früh wie möglich klar gemacht werden. Intelligenz und Kreativität sind zu einem guten Teil schon vorhanden, müssen aber wie Haltungen durch einen gezielten und zielgruppenspezifischen Unterricht ausgebaut werden.

V.2.c Wie kann die Auswahl besonders begabter Schülerinnen und Schüler für die Schumpeter-Klassen erfolgen?

Zu Beginn des Schulversuchs stellte sich die Frage, wie die Schüler/innen für ein Begabungsförderungsprogramm ausgewählt werden können. Wie findet man die Schüler/innen für einen solchen Schulversuch? Wir haben dafür ein ganzes Bündel von Maßnahmen gewählt, um ein möglichst genaues Bild der Aufnahmekandidaten zu erhalten.

Intelligenz-, Begabungs- und Kreativitätstests: Wir haben für den Schulversuch ein breites Set von verschiedenen Tests gewählt, die von Herrn Dr. Herbert Faymann aus der Abteilung für mittlere und höhere Schulen des Stadtschulrats - Wien durchgeführt werden. Es werden sowohl die alters-, geschlechts- und schulspezifischen Intelligenzquotienten ermittelt als auch die Konzentrationsfähigkeit und die Kreativität der Schüler/innen. Zusätzlich wird noch ein Test zur Ermittlung der sozialen Orientierung und der Messung der emotionalen Intelligenz durchgeführt. Dies vermittelt uns ein genaueres Bild des Aufnahmekandidaten als es ein reiner Intelligenztest tun würde.

Das Lehrer- und Elternurteil: Eltern und Lehrer/innen können sehr viel über die einzelnen Schüler/innen wissen. Eltern kennen die Interessen ihrer Kinder. Sie wissen um die Stärken und Schwächen. Auch den Lehrer/innen kommt eine wichtige Verantwortung zu. Sie haben Schüler/innen über Jahre beobachten können und liegen in ihren subjektiven Eindrücken oft relativ nah an der Realität. Deshalb sind Eltern und Lehrer/innen bei dem Schulversuch wichtige Informationsquellen für die Begleitung der Schülerinnen und Schüler.

Auswahlgespräche: Aus den Interviews mit den Schüler/innen kann man ebenfalls vielfältige Erkenntnisse über die intellektuellen Fähigkeiten gewinnen. Sie erfolgen daher immer vor Aufnahme in eine entsprechende Klasse durch den Schulleiter, Schulpsychologen oder den späteren Klassenvorstand.

Zensuren: Auch die Zensuren aus vorangegangenen Schulen dienen zur besseren Einschätzung der Schüler/innen. Man muss sich aber immer der Subjektivität der Schulnoten bewusst sein.

Außerschulische Aktivitäten: Um das Bild einer Schülerin oder eines Schülers abrunden zu können, wird auch erfragt, was er/sie in der Freizeit macht.

V.2.d Wie kann Begabungsförderung im Unterrichtsalltag an der Schumpeter-HAK praktiziert werden?

Lernfördernde Maßnahmen: Auch die begabtesten Schüler sind in der Regel nicht in allen Arbeitstechniken perfekt. Hier hat die Schule eine wichtige beratende und unterstützende Aufgabe. Ebenso sollen bestehende Wis-

senslücken geschlossen werden. Dazu muss eine positive Arbeitshaltung bei den Schülern gefördert werden. Teilweise wird es für die Lehrer nötig sein, das Selbstwertgefühl ihrer Schützlinge zu unterstützen. Sie sollten ermutigende Gespräche führen, bei den Hausaufgaben Hilfestellung geben und als Berater und Coach zur Seite stehen.

„Äußere“ Differenzierung: Durch die Einrichtung von kleinen, leistungsstarken Förderklassen, wie den Schumpeter-Klassen an der BHAK 13, können die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer eher auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen, das Lerntempo hoch halten und einen anspruchsvollen Unterricht durchführen.

Binnendifferenzierung: Bei einer kleinen Klassenstärke ist eine Binnendifferenzierung eher möglich. Jedem Schüler werden spezielle, an seinen Stärken und Schwächen ausgerichtete Aufgaben gestellt. Der Lehrer erhält unmittelbare Rückmeldungen vom Schüler. Im individuellen Bildungsvertrag werden konkrete Lern- und Arbeitsziele mit den Schülerinnen und Schülern vereinbart, deren Erfüllung vom Coach begleitet und überprüft werden.

Teil-Unterricht in höheren Bildungsanstalten: Besonders begabte Schülerinnen und Schüler sollen einführende universitäre Veranstaltungen des Grundstudiums an der WU Wien besuchen können.

Einsatz besonders begabter Schüler als Tutoren: Hier erzielt der Unterricht gleich mehrere positive Ergebnisse. Zum einen entwickeln die Tutoren eine höhere emotionale Intelligenz und lernen die Probleme ihrer Mitschüler besser kennen. Die begabten Schüler gewinnen gleichzeitig mehr Akzeptanz bei ihren Mitschülern. Die Tutoren fühlen sich nicht mehr im Unterricht unterfordert.

Schulische Zusatzangebote: Die Schule kann bei entsprechender Ausstattung zusätzliche Veranstaltungen wie Computerkurse, Theatergruppen, Sportveranstaltungen, Schülerwettbewerbe, Musikunterricht und vieles mehr anbieten. In den sogenannten extracurricularen Arbeitsgemeinschaften wurden und werden diverse Themen behandelt.

Außerschulische Zusatzangebote: Hier ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für eine interessante Zusatzförderung. Großstädte wie Wien bieten eine Vielzahl von kulturellen und sportlichen Veranstaltungen. Möglich sind Museumsbesuche, Theateraufführungen, Sportereignisse, Kinobesuche und

vieles mehr. Auch die Eltern sollen dabei nicht vergessen werden. Sie können über berufliche Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis berichten, diverse Kurse anbieten und somit integrierter Teil der Schulausbildung werden.

Betriebspraktika und Auslandsbesuche: Die Schülerinnen und Schüler der Schumpeter-Klassen sollen nach Möglichkeit Einblicke in die betriebliche Praxis in Österreich und anderen Ländern nehmen. Dies erweitert den Horizont und zeigt neue Perspektiven auf. Durch „work-experience“-Phasen im Ausland und ein verpflichtendes Betriebspraktikum in Österreich können so Erfahrungen jenseits von Schule und Elternhaus gesammelt werden.

Freiräume schaffen: Begabte Kinder brauchen sehr viel Zeit für sich und ihre Interessen. Es wäre falsch, ihnen einen Stundenplan vorzulegen, der ihnen jeglichen Freiraum nimmt. Wer viel kreativ arbeitet weiß, wie wichtig die Ruhezeiten und gewisse Freifächer sind, um sich in solchen Förderklassen wohl zu fühlen.

Förderung und Unterstützung der Lehrer/innen: Der Unterricht in speziellen Förderklassen ist zwar für die Lehrerinnen und Lehrer wesentlich interessanter, aber auch arbeitsintensiver und erfordert daher mehr Hilfestellungen von Institutionen außerhalb der Schule. Daher ist regelmäßige Supervision und Erfahrungsaustausch eine wichtige Voraussetzung für ein offenes Lehrerteam. Das Begleitforschungsteam aus Köln versucht auch hier, durch Lehrerfortbildungen und die Rückspiegelung der Forschungsergebnisse seinen Beitrag zu leisten.

Kapitel VI: Empirische Zwischenbefunde

VI.1 Methode

Das Begleitforschungsteam Köln hat es sich zum Ziel gesetzt, durch den Einsatz mehrerer Instrumente nicht nur die Validität der Ergebnisse zu überprüfen, sondern auch eine Multiperspektivität zu bestimmten Themen zu erreichen. Durch den Einsatz so unterschiedlicher Instrumente wie **Fragebögen, Interviews, Unterrichtsbeobachtung, Dokumentenanalyse, Soziogramm** und **IQ-Tests** können die Aussagen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Probanden der Untersuchungen waren sowohl die Schumpeter-Schüler/innen als auch die Schüler/innen der beiden Para-

Parallelklassen, die Lehrer/innen, die in der Schumpeter-Klasse unterrichten, ebenso wie ihre Kollegen/innen, die Direktorin und die Eltern der Schumpeter-Schüler/innen. So ergibt sich ein umfassendes Gesamtbild. Zu jedem Themengebiet liegen nicht nur auf Grund der Vielzahl der Befragten verschiedene Perspektiven vor, sondern die Themen wurden mittels Fragebogen und Interview sowie durch Unterrichtsbeobachtung, IQ-Tests und ein Soziogramm eingehend beleuchtet, um zusätzlich die Kongruenz der Aussagen zu überprüfen.

Im Folgenden werden die eingesetzten Instrumente sowie die Auswertungsstrategien und Ergebnisse vorgestellt.

VI.1.a Fragebögen

Vom 19. bis 23. Februar 2001 wurden folgende Gruppen mit standardisierten und anonymen Fragebögen, die in ihrem Aufbau aufeinander abgestimmt waren, befragt:

- Schumpeter-Schüler/innen (15)
- Schüler/innen der beiden Parallelklassen (58)
- Lehrer/innen der Schumpeter-Klasse (16)
- Lehrer/innen der BHAK 13 (14)
- Eltern der Schumpeter-Schüler/innen (15)
- Frau Direktor Werdenich (1)

Die Fragebögen wurden im Anschluss mit SPSS, einem Programmsystem zur statistischen Datenanalyse, ausgewertet. Dieses Programm ermöglicht es, die Daten in komfortabler und übersichtlicher Form einzugeben und mittels Tabellen und Grafiken auszuwerten. Die Datenauswertung kann sowohl in Word-Dateien als auch in Powerpoint-Präsentation überführt werden. Ein Großteil der unter Punkt VI.2. abgebildeten Grafiken und Tabellen stammt aus dieser Quelle. Einige Originalfragebögen finden Sie in den Anlagen.

VI.1.b Interviews

Ebenfalls vom 19. bis 23. Februar wurden folgende Gruppen mittels Interviewleitfäden befragt.

- Schumpeter-Schüler/innen (14)

- Schüler/innen der beiden Parallelklassen (9)
- Lehrer/innen der Schumpeter-Klasse (16)
- Lehrer/innen der BHAK 13 (5)
- Eltern der Schumpeter-Schüler/innen (13)
- Frau Direktor Werdenich (1)

Die Einzelgespräche wurden nach Einwilligung der Interviewten mit einem Diktafon aufgezeichnet, anschließend transkribiert und anonymisiert. Alle Namen wurden in den Texten durch drei „x“ ersetzt, jeder Interviewte wurde mit einer Kennung versehen, z.B. „V01“ für den ersten befragten Vater. Ein Elternpaar sowie eine Lehrerin haben der Aufzeichnung nicht zugestimmt. Die Ergebnisse konnten nicht in die Auswertung mit einbezogen werden.

Die Gespräche orientierten sich an Leitfragen, waren aber in Form und Ablauf offen gehalten. Ziel war es, weniger ein Interview als vielmehr ein Gespräch zu führen, in dem die durch Leitfragen festgelegten Themengebiete in variabler Form angesprochen und abgehandelt werden konnten.

Der Auswertung der Interviews lag die Theorie der Qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring zu Grunde, die aber den Erfordernissen dieser Untersuchung angepasst wurde. In einem ersten Schritt wurden die Antwortpassagen der Interviewten den Leitfragen des Interviews zugeordnet. In einem zweiten Schritt wurden diese Antwortpassagen in verkürzter Form mit eigenen Worten zusammen gefasst. Aus diesen Zusammenfassungen wurden in einem dritten Arbeitsschritt Oberbegriffe gebildet, um eine statistische Auswertung der Interviews zu ermöglichen und erste Heuristiken für Handlungsanweisungen entwickeln zu können.

Beispiel:

Leitfrage: Welche Erwartungen haben Sie damit verknüpft, dass Ihre Tochter/Ihr Sohn die Schumpeter-Klasse besucht?

Eltern	Interviewtextausschnitt	Zusammenfassung	Oberbegriff
V03:	Ich erwarte mir eine solide ökonomische Grundausbildung, die ihn sein ganzes Leben unterstützt.	fundierte ökonomische Grundbildung	Solide ökonomische Grundbildung /kaufmännische Ausbildungen durch die HAK
M03:	Plus natürlich auch eine Förderung der Begabungen. Und eigentlich auch eine Förderung der Nichtbegabungen.	Förderung der Begabungen Förderung der Nichtbegabungen	Förderung der Begabungen Förderung der Nichtbegabungen

Unter Punkt VI.2. finden Sie einige Grafiken, die die aus den Interviews gewonnenen Oberbegriffe statistisch verdeutlichen.

VI.1.c Dokumentenanalyse

Am 27. Juni wurden die Portfoliomappen der Schumpeter-Schüler/innen einer ersten Dokumentenanalyse unterzogen. Die Portfoliomappen bestehen aus einem Ordner für die Administration (allgemeiner und individueller Bildungsvertrag, Abschlussbericht des Coachs, Korrespondenz zwischen Eltern, Lehrern/innen und Schülern/innen, Wochenplanungen etc.) und einem für die Dokumentation ausgewählter Produkte, die die Schüler/innen während ihrer fünfjährigen Schulzeit anfertigen: Projektarbeiten, Präsentationen, Protokolle und Aufsätze in Deutsch oder einer Fremdsprache etc.

Kriterien für die Analyse waren für beide Ordner Vollständigkeit und Status. Die einzelnen Produkte der Schüler/innen aus dem Dokumentationsordner wurden nach folgenden Kriterien einer Analyse unterzogen: Thema, Gestaltung, Rechtschreibung und Interpunktion, Sprache sowie Gesamteindruck. Diese Dokumentenanalyse wird im September 2001 vervollständigt und im Forschungszeitraum regelmäßig wiederholt. Die Ergebnisse finden Eingang in den Abschlussbericht.

VI.1.d IQ-Tests

Mit Hilfe dieser Tests läßt sich in erster Linie die schulische Leistungsfähigkeit überprüfen. Sie decken Begabungsschwerpunkte und Defizite der Schüler auf. IQ-Tests messen nur die Endleistung gegenüber neuen Aufgaben, nicht aber den eigentlichen und viel spannenderen Problemlösungsprozess und die Fähigkeit, aus gemachten Fehlern zu lernen. Dabei spiegelt letzteres gerade das intelligente Verhalten eines Schülers wieder. IQ-Tests machen somit eine Aussage über die schulische Intelligenz eines Schülers, können aber nur sehr wenig über ein geschicktes (intelligentes) Verhalten als Entrepreneur und späterer Unternehmer vorhersagen. IQ-Tests weisen leider weitere Schwachpunkte:

- IQ-Tests sind erfahrungsabhängig, d.h. Schüler/innen, die schon viel gelernt haben und gut vorgefördert sind, schneiden in der Regel besser ab.
- Die Ergebnisse können durch den Versuchsleiter beeinflusst werden, wenn er unzureichende oder falsche Informationen gibt.
- Es erfolgt nur eine einseitige Beanspruchung der Intelligenz, da hauptsächlich theoretische und sprachliche Probleme gelöst werden müssen.

Wir sehen die Tests daher in erster Linie als Auswahlkriterium für die intellektuelle Leistungsfähigkeit einer Kandidatin oder eines Kandidaten, welche in die Schumpeterklasse aufgenommen werden möchten. Natürlich haben sie auch eine gewisse Prognosefunktion und dienen dem Vergleich der Schumpeter-Schüler/innen untereinander sowie mit denen der Parallelklasse.

Der mit der Durchführung des IQ-Tests beauftragte Psychologe Herr Dr. Faymann, verwendet dazu den „Mannheimer Intelligenztest MIT“, von W. Conrad, P. Büscher, L. Hornke [u.a.] in 3. überarbeiteter und erweiterter Auflage von 1986. Der Test liegt in zwei parallelen Formen (Form S und T) vor. Es ist ein Test mit Zeitrestriktionen, der als Einzel- oder auch als Klassentest durchgeführt werden kann. Er ist für die Altersstufen von 12 bis 45 Jahre konzipiert und dient der Bestimmung der allgemeinen Intelligenz. Der Test dauert ungefähr eine Stunde und besteht aus 10 Untertests, die jeweils andere Aufgabenschwerpunkte haben. Getestet werden Figurenreihen, Wortbedeutungen, Dominos, Buchstabengruppen, Zahlenreihen, Wortverhältnisse, Mosaiken, Sprichwörter, Zahlensymbole und Unmöglichkeiten. Jeder Untertest enthält neun Aufgaben, wobei diese als Mehrfach-Wahlaufgaben formu-

liert wurden. Der Proband muss aus 5 vorgegebenen Alternativen eine richtige Lösung auswählen.

Die Autoren des Tests sind sich der Problematik einer allgemeingültigen Definition von Intelligenz bewusst und sprechen daher von einem psychologischen Konstrukt der Intelligenz. Sie gehen aber in ihren Annahmen von der Existenz einer „Allgemeinen Intelligenz“ aus und berufen sich auf die Arbeiten von Thurstone (1938), Guilford (1964) und Jäger (1967). Das allgemeine Intelligenzmaß eines Probanden läßt sich ihrer Meinung nach aus der Summe der zehn alters-, geschlechts- und schulspezifischen standardisierten Subtestwerte ermitteln.

Die Auswertung der Tests erfolgt entweder maschinell oder per Hand. Bei der Auswertung erhält man vier Werte. Den sogenannten **Rohwert des Probanden**, der die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben anzeigt und drei verschiedene Intelligenzquotienten. Der erste Wert gibt den **altersspezifischen IQ**, der zweite Wert gibt den **alters- und geschlechtsspezifischen IQ** und der dritte Wert gibt den **alters-, geschlechts und schulspezifischen IQ** an.

Beispiel:

15jährige Probandin; Handelsakademie

Untersuchung mit dem MIT-Form T;

Anzahl der richtigen Antworten = Rohwert : 55

Ergebnisse lt. IQ-Tabelle S.54

1. IQ-Wert = 124

2. IQ-Wert = 125

3. IQ-Wert = 117

D.h., die Probandin hätte einen IQ-Wert von 117 im Vergleich zu anderen gleichaltrigen Schülerinnen ihrer Klasse.

Aus Sicht der Begleitforschung ist ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse der Aufnahmebewerber/innen für die Schumpeter-HAK (Test von 10.5.2000) mit denen der Parallelklasse (1BK; Test vom 6.6.2001) besonders interessant. Dabei erhielten wir eine Reihe interessanter Ergebnisse, die hier kurz vorgestellt werden sollen.

Fazit

Auffällig war die große Spannweite der erzielten Testergebnisse, was auf eine recht heterogene Leistungsstruktur in beiden Klassen hindeutet. Interessanterweise haben beide Klassen einen fast identischen Durchschnitts-IQ auf recht hohem Niveau, wobei die männlichen Testteilnehmer in beiden Klassen im Durchschnitt bessere Ergebnisse erzielten. Da aber nicht mehr Datenmaterial vorliegt, um dieses Phänomen genauer zu beleuchten, möchten wir von einer einfachen Erklärung dieser Tatsache absehen. Beide Klassen haben laut der Testergebnisse eine gute durchschnittliche Leistungsstruktur, wobei in beiden Klassen Schülerinnen und Schüler sitzen, die überdurchschnittliche Werte erzielt haben. Für einige der Schülerinnen und Schüler aus der Parallelklasse wäre es daher durchaus überlegenswert, aufgrund ihrer erzielten Ergebnisse in die Schumpeter-Klasse zu wechseln. Es gibt aber auch in beiden Klassen Testteilnehmer, die knapp unterdurchschnittliche Werte erzielt haben. Die Testergebnisse hängen jedoch sehr stark von der Tagesform, der Testumgebung und anderen Einflussfaktoren ab. Wenn bestimmte Testteilnehmer unterdurchschnittliche Leistungen gezeigt haben, sagt dies nur bedingt etwas über den weiteren schulischen Erfolg aus. Diese Annahme hat sich auch durch Gespräche mit den jeweiligen Klassenvorständen bestätigt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich der MIT als ein Instrument der Datenerhebung gut bewährt hat. Er bedarf sicherlich noch einer Reihe weiterer Module, um ein genaueres Bild hinsichtlich einer gezielteren Begabungsförderung zu liefern. Dies ist eine der Aufgaben, an der das Begleitforschungsteam weiter forschen wird.

VI.1.e Soziogramm

Am 15. Juni 2001 wurde in der Schumpeterklasse ein soziometrischer Test durch Herrn Bülow, einem Studenten der Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Universität zu Köln, durchgeführt. Mit Hilfe dieses Soziogramms sollte das soziale Beziehungsgefüge der Klasse offengelegt werden. Die Erforschung der sozialen Strukturen einer Gruppe kann den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer wichtige Ansatzpunkte für die Arbeit mit der Klasse geben und bei der Konzeption der Unterrichtseinheiten helfen. Die wichtigsten Untersuchungsziele des Soziogramms waren:

- Sympathien und Antipathien der Schüler untereinander offenzulegen
(Wer empfindet Zuneigung/Abneigung gegenüber wem?)
- Subjektiven Interaktionspräferenzen festzustellen
(Wer würde gerne was mit wem machen?)
- Faktische Interaktionsbeziehungen aufzuzeigen
(Wer macht tatsächlich was mit wem?)

Mit diesen Untersuchungszielen sollte das Rollenverhalten bestimmter Schülerinnen und Schüler in der Klassengemeinschaft genauer untersucht werden. Auch das Verhältnis von Eigen- und Fremdwahrnehmung in der Gruppe konnte hierdurch beschrieben werden. Da sich die Gruppe zum Zeitpunkt des Soziogramms schon ein Jahr kannte, bewerten wir diese Momentaufnahme als relativ aussagekräftig.

Die Erhebung der Daten erfolgte durch drei verschiedene standardisierte Fragebögen, die nicht anonym, aber individuell verschlüsselt konzipiert wurden. Nur der Testleiter konnte die Schüler/innen anhand von Buchstaben identifizieren.

Der erste Fragebogen enthielt offene Fragen zu generellen Interessen der Schüler/innen, z.B.: „Welche Musik hörst Du gerne?“

Der zweite Fragebogen enthielt Fragen mit positiven und negativen Rangfolgen zur Bewertung sozialer Beziehungen, z.B.: „Wen würdest Du aus Deiner Klasse zum Grillen einladen? Antworten: Ich würde an 1., an 2. und an 3. Stelle folgende Klassenkameraden einladen. Ich würde an 1., an 2. und an 3. Stelle folgende Klassenkameraden nicht einladen.“

Der dritte Fragebogen enthielt Fragen mit positiven Rangfolgen und einer Selbsteinschätzung, z.B.: „Ein Schiff sinkt, Du und Deine Klassenkameraden können sich auf eine Insel retten. Wer glaubst Du, könnte Euch in dieser Situation Mut zusprechen? An 1. Stelle, an 2. Stelle und an 3. Stelle könnte mir folgender Klassenkamerad Mut zusprechen. Diese Eigenschaft trifft auch auf mich zu, manchmal zu, überhaupt nicht zu.“

Fazit

Mit Hilfe verschiedener Fragen sollte das soziale Gefüge der 15 Schülerinnen und Schüler der Schumpeter-Klasse offengelegt werden. Dieser Aufbau der

Klasse wurde auch grafisch (siehe Abbildung 13) umgesetzt. Dabei ergaben sich einige interessante Entdeckungen, die hier kurz vorgestellt werden sollen. Auffällig war eine Gruppenbildung der Schüler/innen nach dem Geschlecht. Es kann in der Klasse ganz klar eine weibliche (1, 4, 6, 7, 8, 10-13) und eine männliche Fraktion (2, 3, 6, 8, 14, 16) unterschieden werden. Innerhalb der zwei großen Gruppen gibt es wiederum bestimmte Untergruppen. So scheint die Gruppe (10, 11, 7, 9) eine besonders gut befreundete Clique zu sein. In dieser Gruppe befindet sich auch der weibliche „Star“ (9) der Klasse, welche die höchsten Sympathiewerte auf sich vereinigen konnte. Daneben gibt es noch einen fachlichen Star (3), der von seinen Mitschülern als bester Schüler in fachlicher Hinsicht empfunden wird. In der Klasse scheint es auch eine „Außenseiterin“ (1) zu geben, auf die von Lehrerseite in Zukunft etwas geachtet werden sollte. Außerdem hat sich ein „vergessenes Paar“ (4, 6) herauskristallisiert, die sich untereinander scheinbar sehr gut verstehen, aber wenig Kontakt zum Rest der Klasse haben. Der Schüler (2) stellt einen „Ambivalent Star“ dar, er hat genau so viele positive wie negative Äußerungen zu seiner Person bekommen.

Diese erste Aufnahme des sozialen Beziehungsgefüges in der Schumpeter-Klasse brachte für das Begleitforschungsteam und die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer teilweise bekannte, aber auch neue Tatsachen ans Licht. Das Instrument des Soziogramms hat sich so gut bewährt, dass es sinnvoll erscheint, aus dieser statischen eine dynamische Betrachtung zu machen und die Entwicklung der sozialen Strukturen in der Gruppe weiterhin zu beobachten.

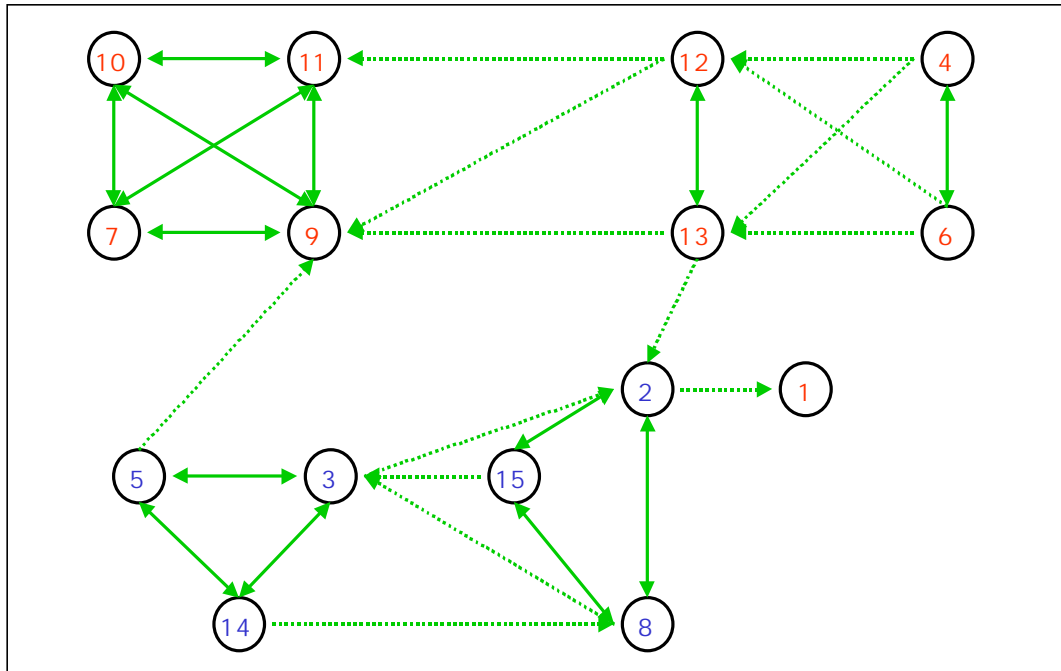


Abbildung 13: Das soziale Gefüge der Schumpeter-Klasse am 15.6.2001

VI.1.f Unterrichtsbeobachtung

In der Erziehungswissenschaft gibt es sehr kontroverse Auffassungen, wie eine effiziente Unterrichtsbeobachtung durchzuführen ist. Unterrichtsbeobachtungsstrategien, die sich am behavioristischen Paradigma orientieren, zerstückeln den Unterricht in unzählige Variablen mit dem Anspruch, objektive, valide, reliable und repräsentative Daten über die Unterrichtsrealität zu erhalten. Da häufig die Kategoriensysteme zur Erfassung des Unterrichts von Psychologen erarbeitet werden, betonen diese vielfach den Interaktionsaspekt von Unterricht bei gleichzeitiger Ignoranz bzw. mangelnder Gewichtung der Ziele und Inhalte von Unterricht, also der pädagogischen Dimension. So stellte bereits Ebner 1993 fest, dass die traditionelle Unterrichtsforschung vor allem durch zwei Aspekte gekennzeichnet ist:

- Kumulierung möglicher Determinanten der Schul- bzw. Lernleistung,
- Gleichgültigkeit gegenüber den Zielen und Inhalten von Unterricht.

Er fordert eine „Redidaktisierung“ der Unterrichtsforschung. Da der Leiter des Begleitforschungsteams selbst über eine langjährige Unterrichtserfahrung verfügt und ebenso als Hochschullehrer im Rahmen der Ausbildung von Studenten Unterrichtsbeobachtungen zu realisieren hat, wird die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen des Schulversuchs an der BHAK Wien 13 vom Projektleiter wahrgenommen. Unterricht wird einerseits – in Anlehnung an

die Tradition des symbolischen Interaktionismus – als Realität verstanden, die durch die Teilnehmer des Unterrichts, also den Lehrern und Schülern, durch Interaktion konstruiert wird. Andererseits wird davon ausgegangen – in Anlehnung an die Tradition der Handlungsforschung und der Kritischen Theorie – dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf die Unterrichtswirklichkeit einwirken, es gilt also, Unterrichtsinhalte kritisch zu reflektieren. Nach diesem Verständnis ist der Unterrichtsbeobachter nicht bloß ein „kritischer Freund“ im Sinne der Vertreter der „Action-Research-Ansätze“, sondern eine Feedback-Instanz, die vor dem Hintergrund fachdidaktischer Standards kritische Rückmeldungen zu geben hat, wodurch das Theorie-Praxis-Spannungsverhältnis dokumentiert wird. Im Sinne der interpretativen Unterrichtsforschung geht es bei der Unterrichtsbeobachtung um die Erhellung der impliziten Grammatik des Unterrichtsgeschehens.

Die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen dieser Begleitforschung erfolgt bewusst nach dem Verständnis, die Außenperspektive des Unterrichts durch einen externen Beobachter zu gewährleisten. Die in der Begleitforschung praktizierte Unterrichtsbeobachtung orientiert sich an den zentralen Merkmalen der interpretativen Unterrichtsforschung, vor allem an den Kriterien Transparenz und Intervention.

Das Kriterium der **Transparenz** soll sicherstellen, dass die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung sowie die wichtigsten Beurteilungsaspekte den betreffenden Lehrer/innen offengelegt werden. Dieser Anspruch wird im Rahmen der Begleitforschung der BHAK Wien 13 wie folgt eingelöst:

- Der Begleitforscher klärt mit dem Koordinatorenteam der Schumpeter-Lehrer/innen die organisatorischen Voraussetzungen, wann welche Unterrichtsstunde von ihm evaluiert wird. Dieser Schritt basiert auf der Vereinbarung im Rahmen des gesamten Forschungskonzeptes, die erhobenen Daten der Unterrichtsbeobachtung nur dem betreffenden Lehrer bzw. der betreffenden Lehrerin zur Verfügung zu stellen. Demnach garantiert die Begleitforschung die Anonymität der Beobachtungsbefunde. Es werden nur aggregierte Daten, die keine Rückschlüsse auf einzelne Lehrer/innen ermöglichen, publiziert.
- Der Begleitforscher dokumentiert während der Unterrichtsstunde schriftlich – mit Hilfe einer Unterrichtsprotokollvorlage – seine Eindrücke, in dem einerseits der Verlauf der Unterrichtsstunde beschrieben wird und

andererseits einzelne Unterrichtsschritte kommentiert werden (vgl. Anlage Protokollvorlage des Unterrichtsverlaufs). Der Begleitforscher orientiert sich bei seiner Unterrichtsbeobachtung an zentralen Fragestellungen eines von ihm verfassten Analyseleitfadens (vgl. Anlage Analyseleitfaden).

- Nach der Unterrichtsstunde gibt der Begleitforscher dem/der betreffenden Lehrer/in in einem „Vier-Augen-Gespräch“ ein mündliches Feedback über den Verlauf der Unterrichtsstunde. Ebenso wird dem/der Lehrer/in der Analyseleitfaden zur Verfügung gestellt.
- Der Begleitforscher dokumentiert nach Abschluss der Unterrichtsbeobachtungen eines Schultages seine protokollierten Eindrücke mit Hilfe eines Diktiergerätes. Die Transkripte werden einige Wochen später per Post dem/der betreffenden Lehrer/in zugesandt.
- Der Aspekt der **Intervention** betont, dass der Begleitforscher Vorschläge für eine wirksamere Umsetzung der zentralen Zielsetzungen des Schulversuchs macht, z.B. wie kann die Binnendifferenzierung verstärkt in den Alltagsunterricht integriert bzw. ein Diskurs mit den Lehrern über sensible Unterrichtshandlungen initiiert werden?

Fazit

Aus der Sicht der Begleitforschung kann die Unterrichtsleistung aller Lehrer/innen nach Durchführung der ersten Runde der Unterrichtsbeobachtung positiv bewertet werden, weil in allen beobachteten Unterrichtsstunden ein roter Faden sichtbar war und zwischen einem kompetenten fragend-entwickelnden Unterricht und ergänzenden Gruppenunterrichtsphasen professionell variiert wurde.

Diese positive Gesamteinschätzung bedarf jedoch der ergänzenden „interventionistischen“ Anmerkung, dass im Unterricht – wie auch die empirischen Befunde belegen – die Aspekte „Leistungsdifferenzierung“ und „besondere Betonung von Entrepreneurship-Inhalten“ in den kommenden Jahrgängen verstärkt zu gewichten sind.

Für den Projektleiter war jedoch das Klassenklima in allen beobachteten Unterrichtsstunden beeindruckend. Die Schüler/innen waren durchweg interessiert, es dominierte eine leistungsorientierte Grundhaltung. Viele Schü-

ler/innen nahmen aktiv am Unterrichtsgeschehen teil und Neugierde und Offenheit prägte das Klassenklima. Der Beobachter stellte auch auf der Interaktionsebene „Schüler-Schüler“ einen toleranten Umgang der Schüler/innen untereinander fest. Gehässige bzw. diskriminierende Kommentare guter zu Beiträgen schwächerer Schüler/innen konnten nicht festgestellt werden, wobei anzumerken ist, dass das Unterrichtsniveau durchgehend eher hoch war. Aus der Sicht des Begleitforschers gelang es dem Lehrerteam im I. Jahrgang überzeugend, in der Klasse Haltungen wie Leistungsorientierung, Neugierde, Offenheit, Freude an Neuerungen, also Entrepreneurship-Tugenden, erfolgreich zu fördern.

VI.2 Empirische Befunde und vorläufige Heuristiken als Handlungsempfehlungen zu ausgewählten Themen

VI.2.a Motivation für den Besuch des Schulversuchs Schumpeter-Handelsakademie

In der ersten Befragungsrunde haben wir sowohl die Schüler/innen als auch die Eltern im Fragebogen und in den Interviews nach ihren Gründen befragt, warum sie die Schumpeter-Klasse gewählt und welche Erwartungen sie damit verknüpft haben.

Perspektive der Schumpeter-Schüler/innen

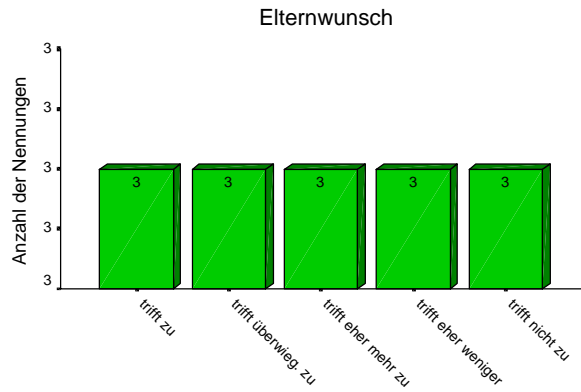
9 von 15 Schüler/innen gaben an, dass die Wahl des Schulversuchs der Wunsch ihrer Eltern gewesen sei (Abbildung 14). Dies hat jedoch keinerlei Einfluss auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Besuch dieser Schulform, was wir unter Punkt IV.2.g „Gesamtzufriedenheit“ noch näher erläutern werden.

12 von 15 Schüler/innen können sich vorstellen, sich später einmal selbstständig zu machen und besuchen deshalb die Schumpeter-Klasse (Abbildung 15). Die Aussicht, mehr gefordert und gefördert zu werden, hat 13 Schüler/innen überzeugt (Abbildung 16). 10 von 15 Schüler/innen erwarten sich eine Verbesserung ihrer Jobchancen aufgrund der Absolvierung der Schumpeter-Handelsakademie (Abbildung 17).

Abbildung 14

		Elternwunsch			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	3	20,0	20,0	20,0
	trifft überwiegend zu	3	20,0	20,0	40,0
	trifft eher mehr zu	3	20,0	20,0	60,0
	trifft eher weniger zu	3	20,0	20,0	80,0
	trifft nicht zu	3	20,0	20,0	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Argumente für die Entscheidung

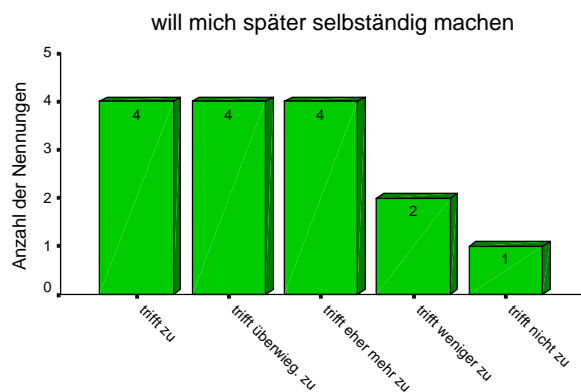


Schumpeterklasse Befragung 2/2001

Abbildung 15

		will mich später selbständig machen			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	4	26,7	26,7	26,7
	trifft überwiegend zu	4	26,7	26,7	53,3
	trifft eher mehr zu	4	26,7	26,7	80,0
	trifft weniger zu	2	13,3	13,3	93,3
	trifft nicht zu	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Argumente für die Entscheidung



Schumpeterklasse Befragung 2/2001

Abbildung 16

hoffe, mehr gefordert und gefördert zu werden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	3	20,0	20,0	20,0
	trifft überwiegend zu	6	40,0	40,0	60,0
	trifft eher mehr zu	4	26,7	26,7	86,7
	trifft eher weniger zu	1	6,7	6,7	93,3
	trifft weniger zu	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Argumente für die Entscheidung



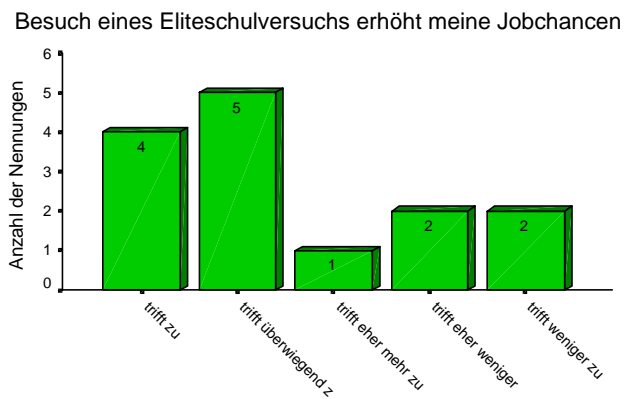
Schumpeterklasse Befragung 2/2001

Abbildung 17

Eliteschulversuch erhöht meine Jobchancen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	4	26,7	28,6	28,6
	trifft überwiegend zu	5	33,3	35,7	64,3
	trifft eher mehr zu	1	6,7	7,1	71,4
	trifft eher weniger zu	2	13,3	14,3	85,7
	trifft weniger zu	2	13,3	14,3	100,0
Gesamt		14	93,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	1	6,7		
Gesamt		15	100,0		

Argumente für die Entscheidung



Schumpeterklasse Befragung 2/2001

Perspektive der Eltern

Im Gegensatz zu ihren Kinder gaben 12 von 15 Eltern an, dass sich ihre Kinder für den Besuch der Schumpeter-HAK entschieden haben (Abbildung 18). 13 von 15 Eltern, dies entspricht fast der Wertung der Schumpeter-Schüler/innen, können sich eine spätere Selbstständigkeit ihres Kindes als Berufsperspektive vorstellen und erachten den Besuch der Schumpeter-Klasse als eine gute Vorbereitung (Abbildung 19). Auch die Aussicht auf eine individuelle Förderung hat die Eltern überzeugt, denn hier liegen alle Antworten im positiven Abschnitt der Wertungsskala (Abbildung 20). 13 Eltern gaben an, dass sowohl die verstärkte Betonung der Entrepreneurship-Education (Abbildung 21) als auch der hohe Stellenwert der Begabungs- bzw. Leistungsförderung (Abbildung 22) ein ausschlaggebender Beweggrund für ihre Entscheidung gewesen ist.

Abbildung 18

Mein Kind wolle diese Klasse besuchen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	8	53,3	57,1	57,1
	trifft überwiegend zu	2	13,3	14,3	71,4
	trifft eher mehr zu	2	13,3	14,3	85,7
	trifft weniger zu	2	13,3	14,3	100,0
	Gesamt	14	93,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	1	6,7		
Gesamt		15	100,0		

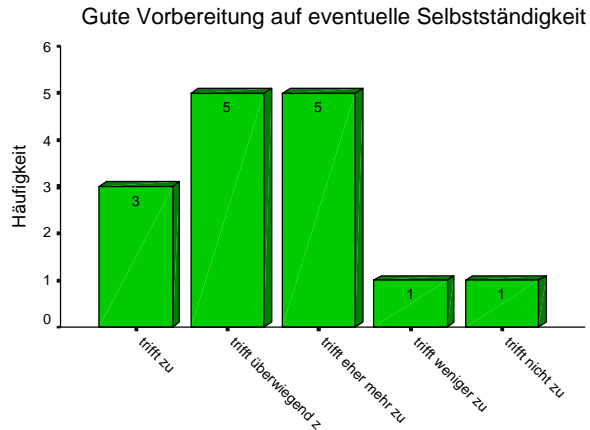


Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 19

Gute Vorbereitung auf eventuelle Selbstständigkeit

	Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumuliert Prozent
Gültig trifft zu	3	20,0	20,0	20,0
trifft überwiegend	5	33,3	33,3	53,3
trifft eher mehr	5	33,3	33,3	86,7
trifft weniger zu	1	6,7	6,7	93,3
trifft nicht zu	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

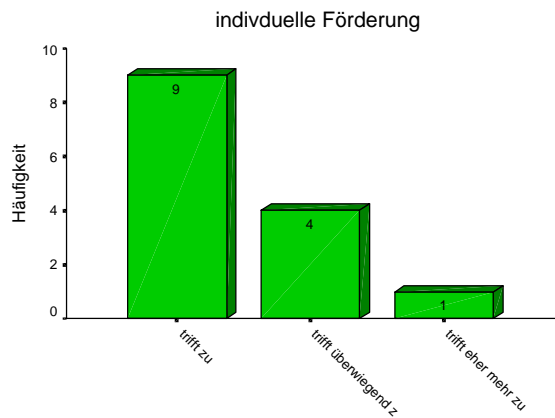


Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 20

individuelle Förderung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	9	60,0	64,3	64,3
trifft überwiegend zu	4	26,7	28,6	92,9
trifft eher mehr zu	1	6,7	7,1	100,0
Gesamt	14	93,3	100,0	
Fehlend keine Angabe	1	6,7		
Gesamt	15	100,0		



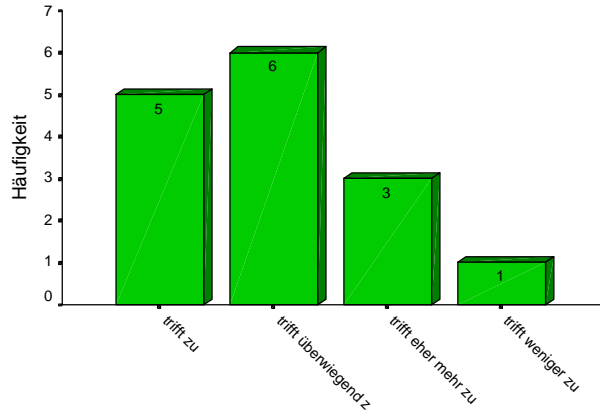
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 21

Entrepreneurship-Education

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	5	33,3	33,3	33,3
trifft überwiegend zu	6	40,0	40,0	73,3
trifft eher mehr zu	3	20,0	20,0	93,3
trifft weniger zu	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

Entrepreneurship-Education



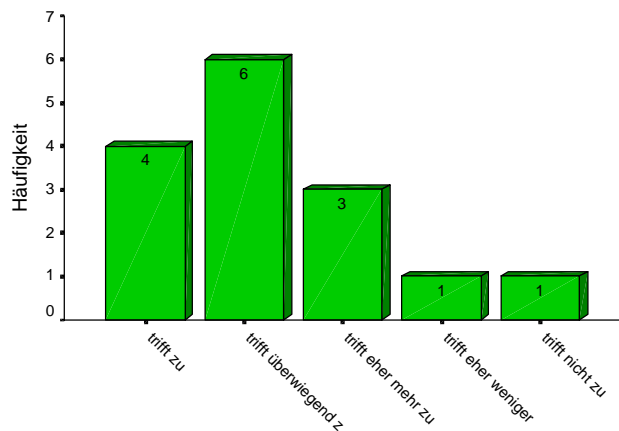
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 22

Begabungs- und Leistungsförderung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	4	26,7	26,7	26,7
trifft überwiegend zu	6	40,0	40,0	66,7
trifft eher mehr zu	3	20,0	20,0	86,7
trifft eher weniger zu	1	6,7	6,7	93,3
trifft nicht zu	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

Begabungs- und Leistungsförderung



Eltern Befragung 2/2001

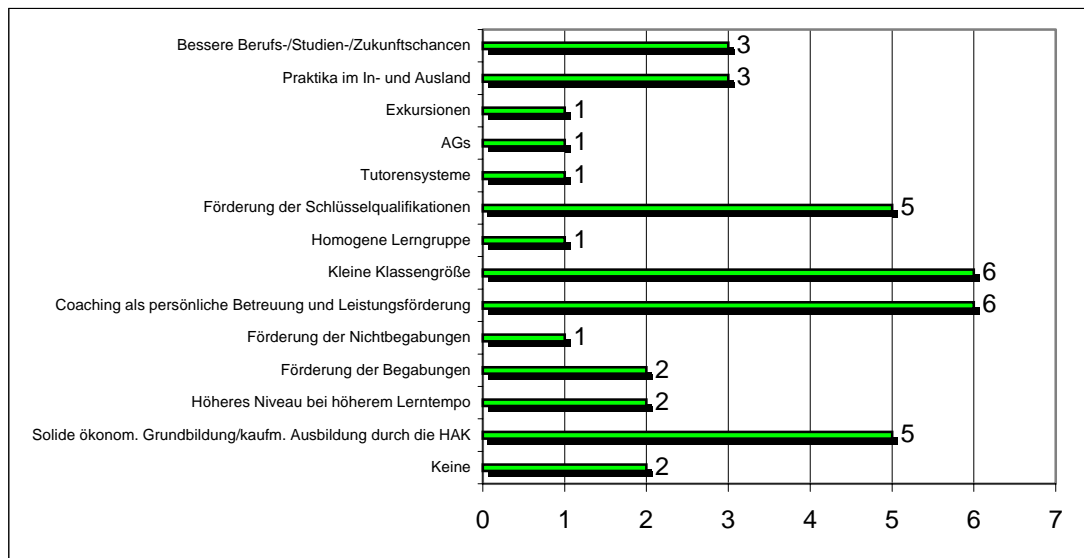
Die Auswertung der Eltern-Interviews bestätigt die Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen. Auf die Frage, welche Erwartungen die Eltern damit verknüpft haben, dass ihr Kind die Schumpeter-Handelsakademie besucht, wurde in 13 geführten Interviews sechs mal das Coaching als persönliche Betreuung und Leistungsförderung genannt. Dies deckt sich mit dem hohen Stellenwert, der der Leistungsförderung und der individuellen Förderung auf Grund der Fragebogen zugeordnet wurde. Unterstützt wird diese Aussage ebenfalls durch die geäußerte Erwartung, dass sowohl die Begabungen (2 Nennungen) als auch die Nichtbegabungen (1 Nennung) gefördert werden sollten. Einen hohen Stellenwert in der Erwartungshaltung der Eltern hat zudem die Förderung der Schlüsselqualifikationen, dazu zählt auch das selbstständige Lernen und Arbeiten, sowie eine solide ökonomische Grundbildung als Basis für eine erfolgreiche spätere Berufslaufbahn.

Abbildung 23

Leitfrage aus den Elterninterviews:

Welche Erwartungen haben Sie damit verknüpft, dass Ihre Tochter/Ihr Sohn die Schumpeter-Klasse besucht?

(Auswertung der Elterninterviews: 13 Antworten)



Erste vorläufige Heuristiken als Handlungsempfehlungen zum Thema „Motivation für den Besuch des Schulversuchs“

Die beiden Hauptansätze des Schulversuchs – Begabungsförderung und Entrepreneurship-Education – haben den empirischen Befunden zufolge so-

wohl die Eltern als auch die Schüler/innen überzeugt, die Schumpeter-Handelsakademie zu besuchen. Dies zeigt, dass die Ansätze mit den Themen „Förderung von begabten Schüler/innen“ und „verstärkte Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln“ richtig gewählt sind und den sich wandelnden gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen Rechnung trägt, denn sie bieten den befragten Eltern und Schüler/innen eine erfolgsversprechende Alternative, die Grundlagen für eine erfolgreiche Berufslaufbahn zu legen.

Wir gehen aufgrund der empirischen Ergebnisse davon aus, dass es einen Bedarf für diese veränderte Form der klassischen Handelsakademie gibt und empfehlen deshalb, den Ansatz des Schulversuchs unverändert zu lassen, aber die Öffentlichkeitsarbeit für den Schulversuch Schumpeter-Handelsakademie zu verstärken. Es erscheint uns wesentlich, in der Öffentlichkeitsarbeit die Aspekte „individuelle Förderung durch das Coaching“, „Förderung der Begabungen durch Binnendifferenzierung“ und „Betonung der Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns“ in den Vordergrund zu stellen. Dazu gehört auch, die Praxisnähe des Schulversuchs durch den Einsatz neuer curricularer Materialien, Praktika, Auslandsaufenthalt etc. zu betonen.

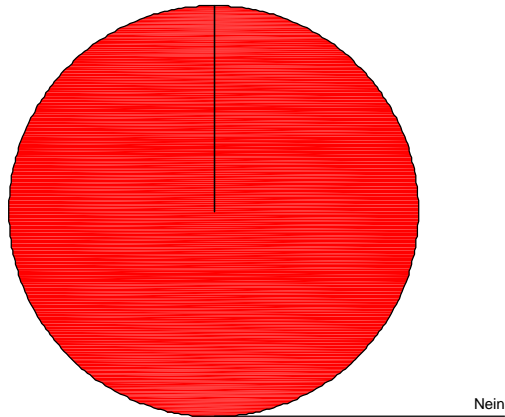
Diese Handlungsempfehlung wird gestützt durch weitere Analyseergebnisse: Eine Frage des Elternfragebogens lautete, wie sie vom Schulversuch Schumpeter-Handelsakademie erfahren haben. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass die abgebenden Schulen - weder die Direktion (Abbildung 24) noch die Lehrer/innen (Abbildung 25) – die Schumpeter-Handelsakademie als Alternative genannt haben. Ein Elternpaar wurde durch die Medien informiert (Abbildung 26), zwei haben davon durch befreundete Eltern erfahren (Abbildung 27). Die Mehrheit der Eltern wurde durch Frau Direktor Werdenich bei der Anmeldung zur normalen Handelsakademie informiert (Abbildung 28), sechs Elternpaare wurden durch die Einladung zum Elternabend auf die Schumpeter-Handelsakademie aufmerksam (Abbildung 29). Verstärkt werden diese Ergebnisse auch durch die Analyse der Elterninterviews. Auf die Frage „Was hat Ihnen gar nicht gefallen und wie könnte man das ändern?“ antworteten zwei Elternpaare, dass zu wenig Öffentlichkeitsarbeit für den Schulversuch stattfinden würde (Abbildung 30).

Abbildung 24

Information durch Direktor/in der vorigen Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	15	100,0	100,0	100,0

Information durch Direktor/in der vorigen Schule



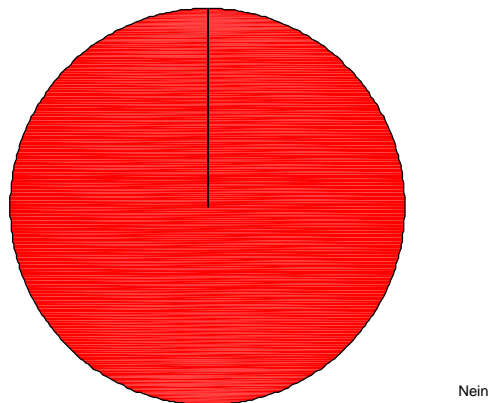
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 25

Information durch Lehrer/in der vorigen Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	15	100,0	100,0	100,0

Information durch Lehrer/in der vorigen Schule



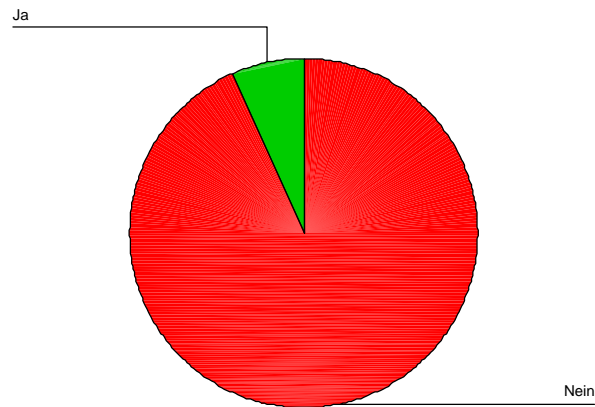
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 26

Information durch die Medien

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	14	93,3	93,3	93,3
	Ja	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Information durch die Medien



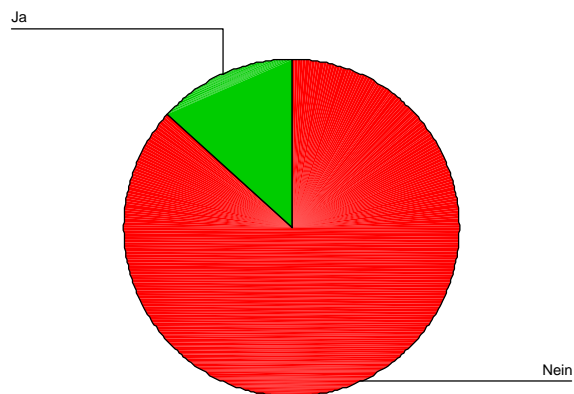
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 27

Information durch befreundete Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	13	86,7	86,7	86,7
	Ja	2	13,3	13,3	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Information durch befreundete Eltern



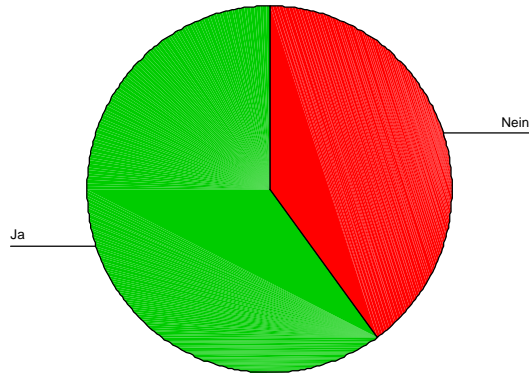
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 28

Information durch Direktorin der BHAK 13 bei der Anmeldung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	6	40,0	40,0	40,0
	Ja	9	60,0	60,0	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Information durch Direktorin der BHAK 13 bei der Anmeldung



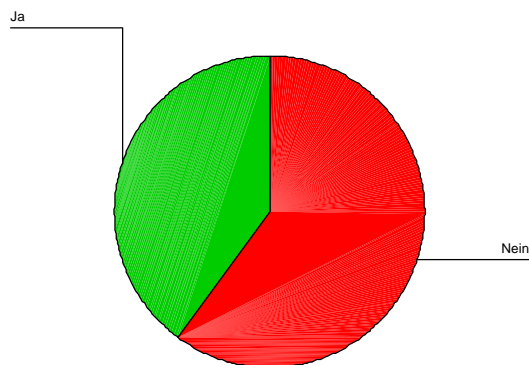
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 29

Elternabend

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	9	60,0	60,0	60,0
	Ja	6	40,0	40,0	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Elternabend



Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 30

Leitfrage aus den Elterninterviews:

Was hat Ihnen gar nicht gefallen und wie könnte man das ändern? (24 Antworten, Mehrfachnennungen)

Oberbegriffe	Anzahl
Präsentation Prof. Aff zu wissenschaftlich	3
Zu wenig Kontakt und Infos zwischen Lehrern und Eltern	4
Zu wenig Öffentlichkeitsarbeit, Schulversuch zu unbekannt	2
Förderung von Schlüsselqualifikationen/Lerngrundtechniken	3
Langsamer Einstieg zum Schulbeginn	1
Schüler sollen sich entwickeln können, ohne überfordert oder mit Techniken überfrachtet oder durch Forschung gestört zu werden	1
Zu viel verlangt/strenge Benotung	2
Nicht mehr Elternkontakt	1
Problemfeld Coaching	2
Zeitprobleme bei Schularbeiten	1
Weniger Öffentlichkeitsarbeit und Kreieren eines „Superschulen“-Images für die Schumpeter-HAK	1
Schlechte Zeitplanung (Projekte) bewirkt Überforderung	1
Zeitverzögerung und Nichteinsetzen der Laptops	1
Spannungen zwischen der Schumpeter- und der Regel-HAK	1

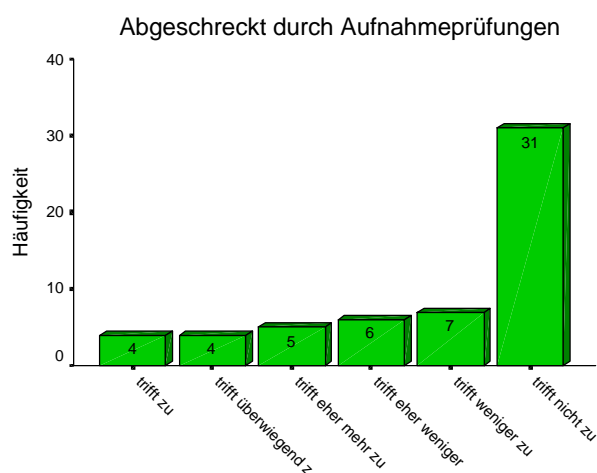
Eine zweite Handlungsempfehlung betrifft das Aufnahmeverfahren: Um eine möglichst homogene Lerngruppe begabter Schüler/innen bilden zu können erscheint es dem Begleitforschungsteam sinnvoll, ein Auswahlverfahren durchzuführen. Die empirischen Ergebnisse der Befragung der Parallelschüler/innen ergab, dass 44 von 58 Schüler/innen sich nicht durch das Aufnahmeverfahren abgeschreckt fühlten (Abbildung 31).

Perspektive der Parallelschüler/innen:

Abbildung 31

abgeschreckt durch Aufnahmeprüfungen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	4	6,9	7,0
	trifft überwiegend zu	4	6,9	14,0
	trifft eher mehr zu	5	8,6	22,8
	trifft eher weniger zu	6	10,3	33,3
	trifft weniger zu	7	12,1	45,6
	trifft nicht zu	31	53,4	100,0
	Gesamt	57	98,3	100,0
Fehlend	keine Angabe	1	1,7	
Gesamt	58	100,0		



Parallelklassen Befragung 2/2001

VI.2.b Coaching als Instrument des Schulversuchs Schumpeter-Handelsakademie

Coaching stellt eines der „Herzstücke“ des Instrumentariums des Schulversuchs dar, mit dem individuelle Förderung und Forderung maßgeblich unterstützt werden soll. Deshalb bildete dieses Thema einen Schwerpunkt der ersten Befragungsrunde, dass im nachfolgenden aus den Perspektiven Schumpeter-Schüler/innen, Eltern und Schumpeter-Lehrer/innen betrachtet wird.

Perspektive der Schumpeter-Schüler/innen

Coaching wird sowohl in den Fragebögen als auch in den Interviews von den Schüler/innen der Schumpeter-HAK durchweg positiv bewertet. 8 Schüler/innen haben positive, 7 Schüler/innen überwiegend positive Erfahrungen

mit diesem Instrument gemacht (Abbildung 32). Auch in den Interviews bewerteten 86 % der Schüler/innen das Coaching als positiv (Abbildung 35).

Als Instrument diente das Coaching im ersten halben Jahr dazu, eher schulische Probleme zu besprechen und gemeinsam Lösungsansätze zu erarbeiten. Der Coach wurde auch als Vermittler zwischen seinen Schülern/innen und anderen Lehrern/innen tätig. Dies ergaben die Interview-Aussagen der Schüler/innen auf die Frage, welche Erfahrungen sie mit dem Coaching gemacht haben (Abbildung 35) bzw. was sie in den Coaching-Stunden machen (Abbildung 36).

Das Fördern von Stärken wurde von 8 Schüler/innen im Fragebogen als überwiegend zutreffend charakterisiert, von 5 als eher zutreffend (Abbildung 33). In den Interviewaussagen gaben nur 29 % der Befragten an, über Stärken und Schwächen gesprochen zu haben, 7 % verneinten dies (Abbildung 36).

Das Vermindern von Schwächen traf für 7 Schüler/innen überwiegend zu, es gab aber auch jeweils eine Nennung bei den Wertungsskalen „trifft eher weniger zu“ oder „trifft weniger zu“ (Abbildung 34). Diese Ergebnisse aus den Fragebögen decken sich eher mit den o.g. Interviewaussagen.

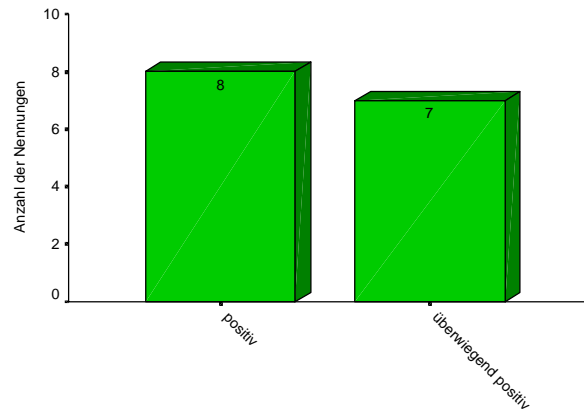
Die hohe Akzeptanz des Coaching lässt sich auch an den Aussagen der Schüler/innen auf die Frage ablesen, was sie verändern würden. 57 % der Schüler/innen möchten nichts verändern. 21 % wünschen sich zusätzliche Aufgaben zu individueller Förderung (Abbildung 37).

Abbildung 32

Erfahrungen mit Coaching

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	positiv	8	53,3	53,3	53,3
	überwiegend positiv	7	46,7	46,7	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Bewertung der Erfahrungen mit Coaching



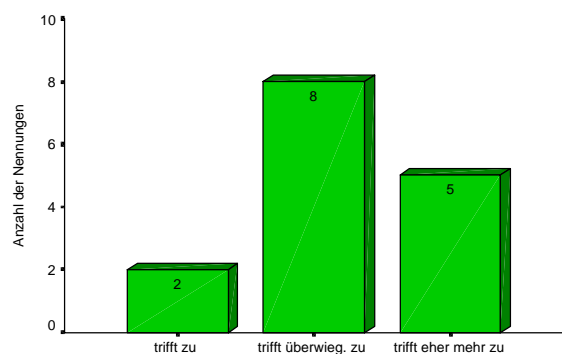
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 33

wir versuchen gemeinsam, meine Stärken zu fördern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	2	13,3	13,3	13,3
	trifft überwiegend zu	8	53,3	53,3	66,7
	trifft eher mehr zu	5	33,3	33,3	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

**Wir versuchen gemeinsam, meine
Stärken zu fördern**



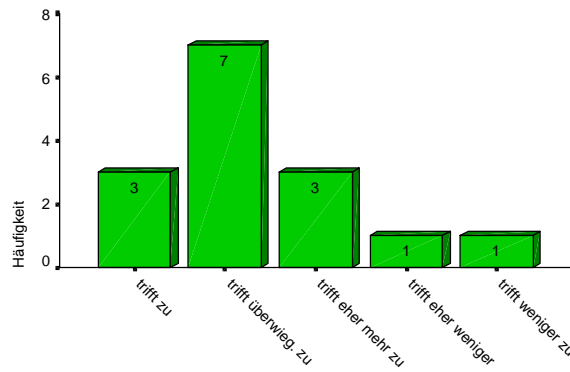
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 34

wir versuchen gemeinsam, meine Schwächen zu vermindern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	3	20,0	20,0	20,0
	trifft überwiegend zu	7	46,7	46,7	66,7
	trifft eher mehr zu	3	20,0	20,0	86,7
	trifft eher weniger zu	1	6,7	6,7	93,3
	trifft weniger zu	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Wir versuchen gemeinsam, meine Schwächen zu vermindern



Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 35

Leitfrage aus den Interviews mit den Schumpeter-Schüler/innen:

Welche Erfahrungen haben Sie im ersten halben Jahr mit dem Coaching gemacht?

Erfahrungen mit dem Coaching

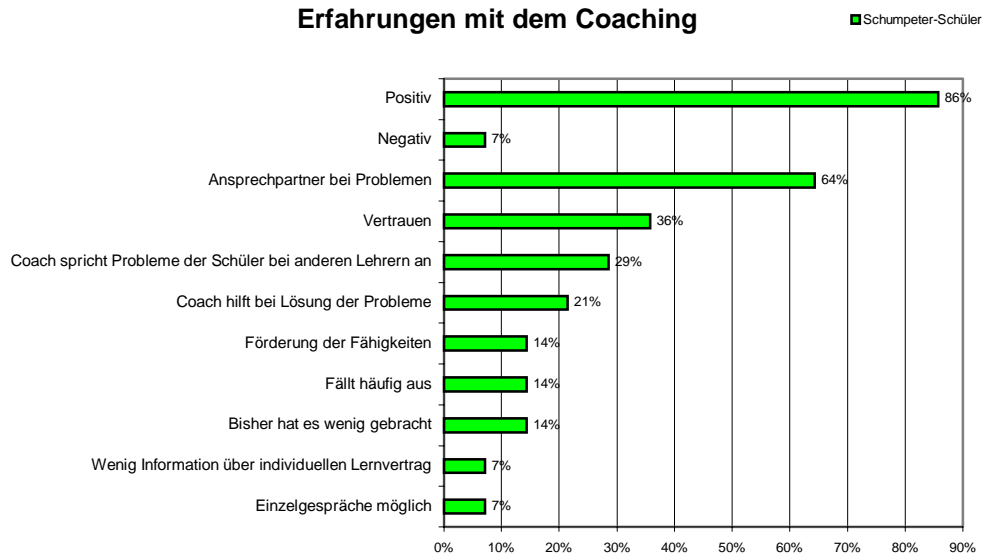


Abbildung 36

Leitfrage aus den Interviews mit den Schumpeter-Schüler/innen:

Was machen Sie in den Coaching-Stunden?

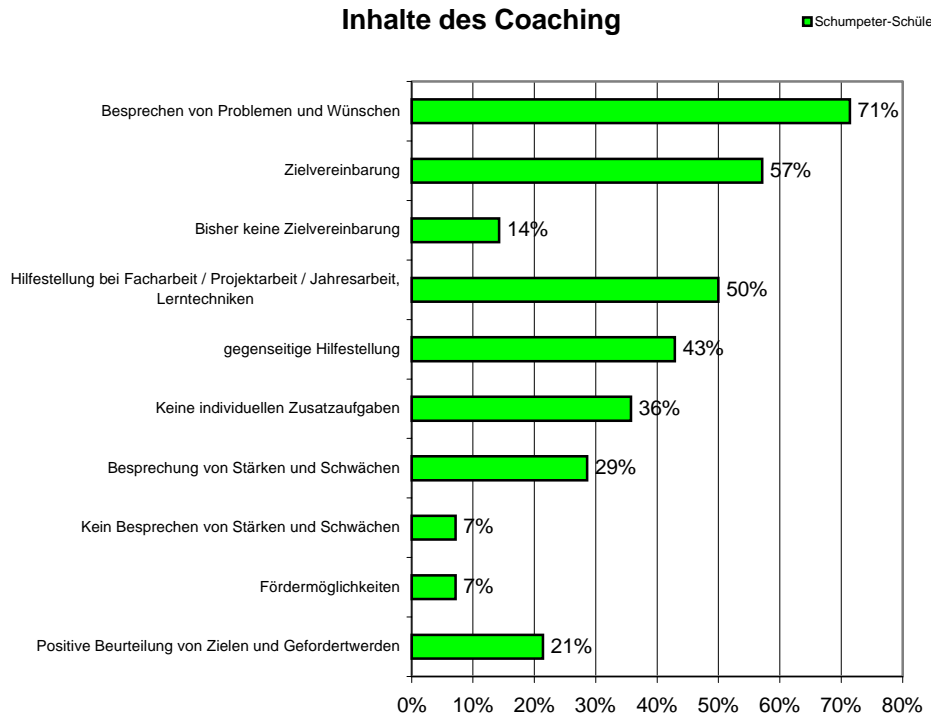


Abbildung 37

Leitfrage aus den Interviews mit den Schumpeter-Schüler/innen:

Was würden Sie beim Coaching verändern?



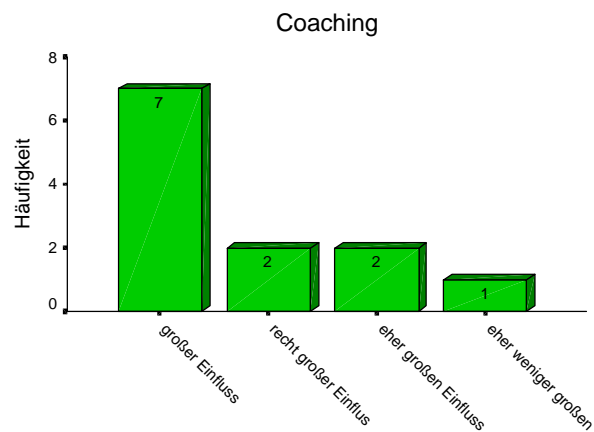
Perspektive Eltern

Der Baustein Coaching hatte für 7 von 15 Eltern der Schumpeter-Schüler/innen einen großen Einfluss auf die Entscheidung, ihr Kind in diesem Schulversuch anzumelden. Weitere vier Elternpaare schätzten, dass ihre Entscheidung für den Schulversuch ebenfalls recht positiv oder eher positiv durch die Aussicht des Coachings für ihre Kinder beeinflusst wurde (Abbildung 38). Dieses Ergebnis wird unterstützt durch die Aussagen der Eltern in den Interviews. Auf die Frage, welche Erwartungen sie mit dem Schulversuch verknüpfen, nannten 6 Elternpaare das Coaching als Form der persönlichen Betreuung und Leistungsförderung (Abbildung 23). Ebenfalls 6 Elternpaare sahen ihre Erwartungen hinsichtlich des Coachings nach dem ersten Semester als erfüllt an (Abbildung 39)

Abbildung 38

Coaching					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	großer Einfluss	7	46,7	58,3	58,3
	recht großer Einfluss	2	13,3	16,7	75,0
	eher großen Einfluss	2	13,3	16,7	91,7
	eher weniger großen Einfluss	1	6,7	8,3	100,0
	Gesamt	12	80,0	100,0	
Fehlend	keine Angabe	3	20,0		
Gesamt		15	100,0		

Hatte der Baustein Einfluss auf die Entscheidung?



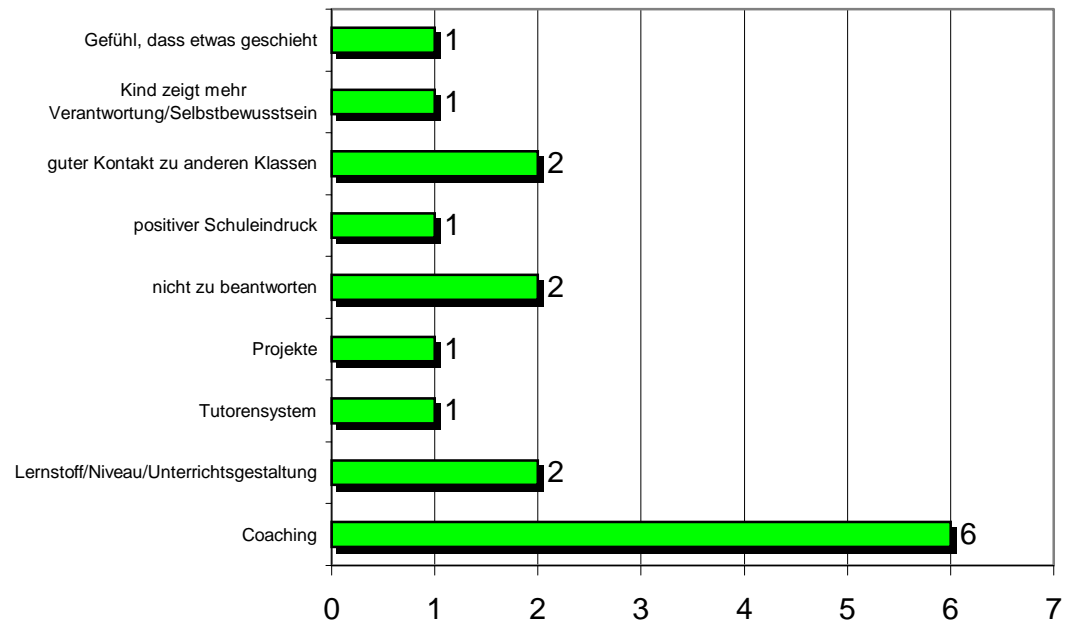
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 39

Leitfrage aus den Elterninterviews:

Welche Erwartungen haben sich im ersten halben Jahr erfüllt?

(9 Antworten)



Perspektive Schumpeter-Lehrer/innen

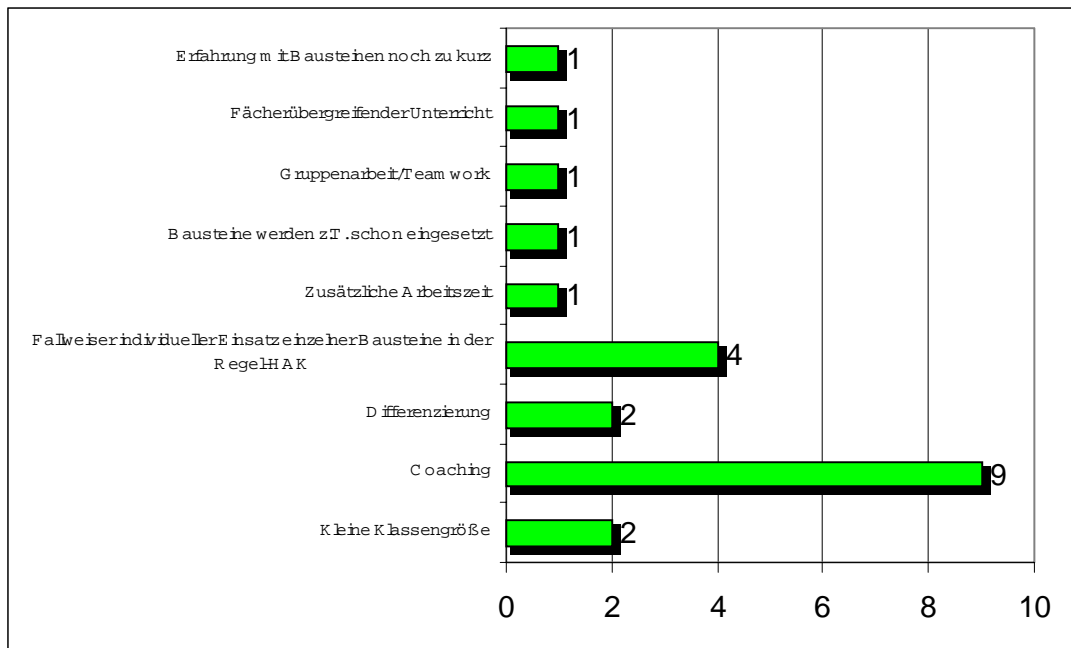
9 von 16 Lehrer/innen der Schumpeter-Handelsakademie bewerteten Coaching in den Interviews als den Baustein, den sie gern in der Regel-Handelsakademie einsetzen würden (Abbildung 40).

Abbildung 40

Leitfrage aus den Interviews mit den Schumpeter-Lehrern/innen:

Welche „Bausteine“ des Schulversuchs wie Coaching, Freigegebenstände, differenziertes Unterrichten etc. sind geeignet, um sie in einer „normalen HAK“ einzusetzen?

(22 Einzelnennungen)



Erste vorläufige Heuristiken als Handlungsempfehlungen zum Thema „Coaching“

Coaching hat sich den empirischen Ergebnissen zufolge als Baustein etabliert und wird von allen Beteiligten als sehr positiv eingeschätzt. Schwerpunkte der Arbeit im Coaching während des ersten Semesters waren hauptsächlich die Lösung schulischer Probleme, Vermittlung bei Differenzen mit anderen Kollegen und Unterstützung bei Sachfragen, so z.B. bei den Projektarbeiten. Individuelle Förderung und Forderung der Schüler/innen stand in dieser Phase des „Kennenlernens“ noch nicht im Mittelpunkt, ist aber, wie die Aussagen zu den Zielvereinbarungen zeigen, in Angriff genommen worden (Abbildung 36). 57 % der befragten Schüler/innen gaben an, Zielvereinbarungen mit ihrem Coach für das zweite Semester getroffen zu haben.

Eine vorsichtige Handlungsempfehlung aus der Sicht der Begleitforschung ist es, den Schwerpunkt der Coaching-Arbeit auf die individuellen Förderung

und Förderung der Schumpeter-Schüler/innen zu legen. Die zweite Befragung im Herbst 2001 wird zeigen, wie sich das Coaching weiterentwickelt hat.

VI.2.c Leistungsdifferenzierung im Unterrichtsalltag

Perspektive Schumpeter-Schüler/innen

Die Schumpeter-Schüler/innen wurden im Fragebogen mit einer ganzen Reihe von Fragen nach ihrer Einschätzung zum Unterricht befragt. Diese bezogen sich sowohl auf den Unterricht generell als auch auf im Unterricht eingesetzte Methoden zur Leistungsdifferenzierung etc.

Auf die Frage, ob sie sich im Unterricht fachlich gefordert fühlen, antworteten 13 von 15 Schüler/innen in der oberen Hälfte der siebenstufigen Wertungsskala, wobei die erste Wertungsstufe „viel gefordert“ ausgelassen wurde (Abbildung 41). „Gute“ Schüler/innen werden laut den empirischen Befunden im Unterricht etwas mehr gefordert als „schwächere“ Schüler/innen (Abbildung 42). Den Unterricht interessant fanden die Jungen, die ihre Wertungen auf die obersten beiden Kategorien „interessant“ und „überwiegend interessant“ verteilten. In diesen Kategorien ist zwar der Mädchenanteil mit 5 zu 6 Jungen nahezu gleich, 4 Mädchen bewerteten den Unterricht aber mit „eher weniger interessant“ oder „mittel“ (Abbildung 43).

Das generelle Unterrichtsniveau empfanden die Schumpeter-Schüler/innen überwiegend als anspruchsvoll. 12 von 15 Schüler/innen vergaben Wertungen in der oberen Skala, das heißt, im Unterricht wird viel, oft viel oder eher viel verlangt (Abbildung 44). Im Bezug auf das Lerntempo ist die Wertung recht ähnlich. 13 von 15 Schüler/innen empfinden das Lerntempo eher als zu schnell. Auffällig ist hierbei, dass demgegenüber zwei Jungen das Lerntempo als manchmal oder sogar oft zu langsam empfinden (Abbildung 45), obwohl sie vorher die Aussage trafen, dass der Unterricht interessant sei und zudem viel verlangt wird.

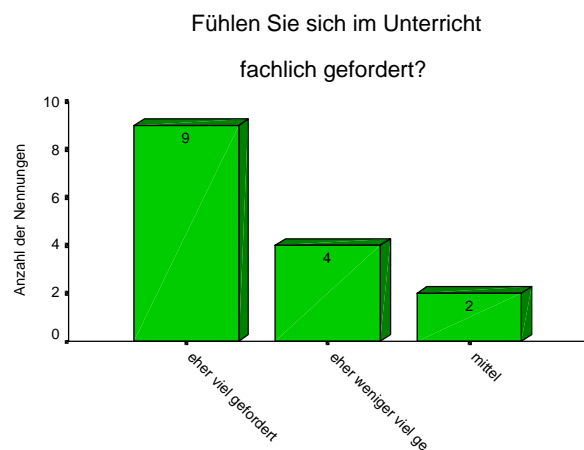
Leistungsdifferenzierung im Unterricht kann auf verschiedenste Weisen vollzogen werden. Die Schumpeter-Schüler/innen sollten eine ganze Reihe von Methoden daraufhin bewerten, ob sie in ihrem Unterricht eingesetzt werden. Auf die Frage, ob ein neues Unterrichtsthema einmal erklärt wird und es dann Partnerarbeit für die „guten“ Schüler/innen und eine Fragestunde für die anderen gäbe, ergab die Befragung ein knappes „Ja“ für diese Methode. 8

Schüler/innen antworteten im oberen Bereich der Wertungsskala (trifft zu bis trifft eher mehr zu), 7 Schüler/innen vergaben Wertungen im unteren Bereich (Abbildung 46). Wenn trotz der Fragezeit einige Schüler/innen noch Probleme mit dem Stoff haben, helfen Schüler/innen einander, fanden 9 von 16 Schüler/innen als zutreffend bis eher zutreffend (Abbildung 47). Der Einsatz von Lern-CD-ROMs zum individuellen Üben für die, die noch Probleme haben, wurde eindeutig als angewandte Methode im Unterricht von den Schüler/innen verneint (Abbildung 48).

Abbildung 41

Fühlen Sie sich im Unterricht fachlich gefordert?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig eher viel gefordert	9	60,0	60,0	60,0
eher weniger viel gefordert	4	26,7	26,7	86,7
mittel	2	13,3	13,3	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	



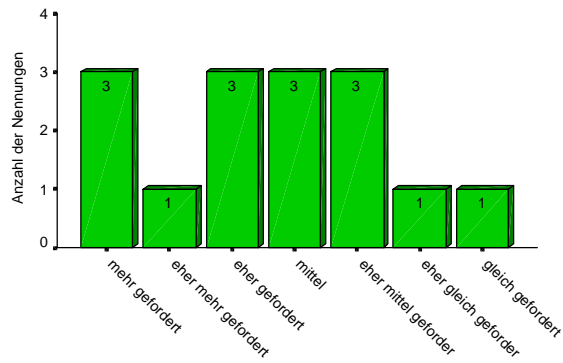
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 42

im Unterricht "gute" Schüler mehr gefordert als "schwächere"?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mehr gefordert	3	20,0	20,0	20,0
	eher mehr gefordert	1	6,7	6,7	26,7
	eher gefordert	3	20,0	20,0	46,7
	mittel	3	20,0	20,0	66,7
	eher mittel gefordert	3	20,0	20,0	86,7
	eher gleich gefordert	1	6,7	6,7	93,3
	gleich gefordert	1	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	15	100,0	100,0	

Werden im Unterricht "gute" Schüler
mehr gefordert als "schwächere"?



Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

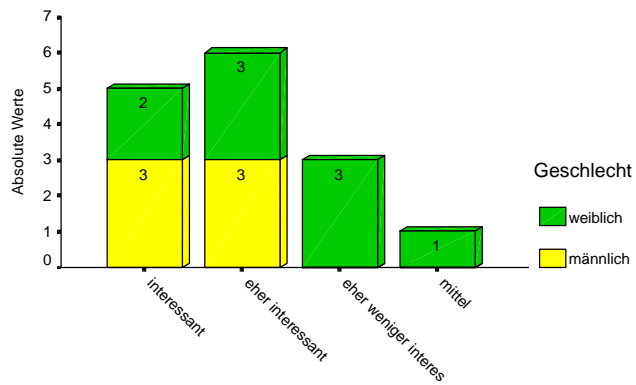
Abbildung 43

Wie beurteilen Sie die Unterrichtsgestaltung insgesamt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	interessant	5	33,3	33,3	33,3
	eher interessant	6	40,0	40,0	73,3
	eher weniger interessant	3	20,0	20,0	93,3
	mittel	1	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	15	100,0	100,0	

Wie beurteilen Sie die Unterrichtsgestaltung?

Aufschlüsselung nach Geschlecht



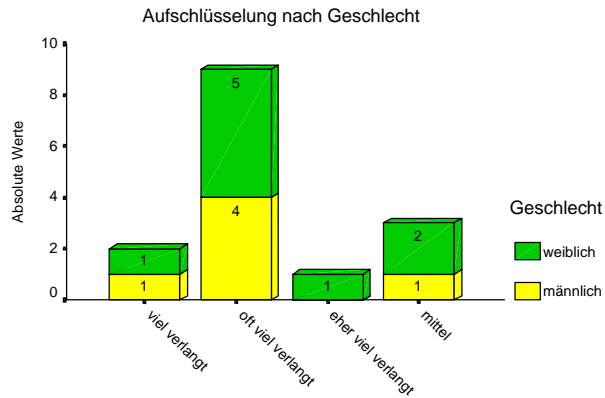
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 44

Wie beurteilen Sie das Unterrichtsniveau überhaupt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig viel verlangt	2	13,3	13,3	13,3
oft viel verlangt	9	60,0	60,0	73,3
eher viel verlangt	1	6,7	6,7	80,0
mittel	3	20,0	20,0	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

Wie beurteilen Sie das Unterrichtsniveau?



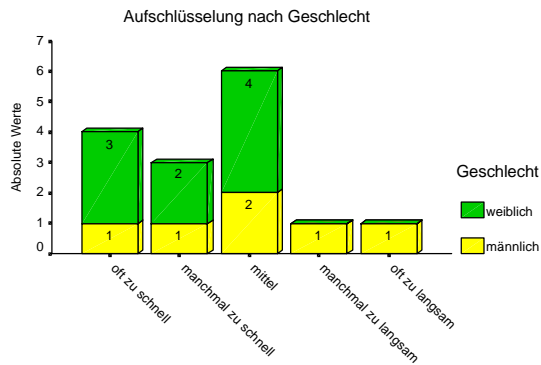
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 45

Wie beurteilen Sie generell das Lerntempo im Unterricht?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig oft zu schnell vorgegangen	4	26,7	26,7	26,7
manchmal zu schnell vorgegangen	3	20,0	20,0	46,7
mittel	6	40,0	40,0	86,7
manchmal zu langsam vorgegangen	1	6,7	6,7	93,3
oft zu langsam vorgegangen	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

Wie beurteilen Sie generell das Lerntempo?



Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

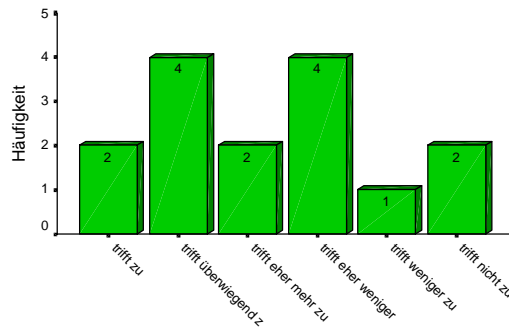
Abbildung 46

Thema wird 1 mal erklärt, dann Partnerarbeit für "Gute" und Fragezeit für andere

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	2	13,3	13,3	13,3
trifft überwiegend zu	4	26,7	26,7	40,0
trifft eher mehr zu	2	13,3	13,3	53,3
trifft eher weniger zu	4	26,7	26,7	80,0
trifft weniger zu	1	6,7	6,7	86,7
trifft nicht zu	2	13,3	13,3	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

Thema wird 1 mal erklärt, dann Partnerarbeit

für "Gute" und Fragezeit für Andere



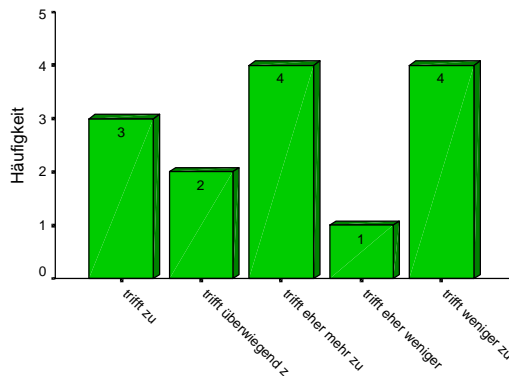
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 47

Trotz Fragezeit immer noch unklar: Schüler helfen Schülern

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	3	20,0	21,4	21,4
trifft überwiegend zu	2	13,3	14,3	35,7
trifft eher mehr zu	4	26,7	28,6	64,3
trifft eher weniger zu	1	6,7	7,1	71,4
trifft weniger zu	4	26,7	28,6	100,0
Gesamt	14	93,3	100,0	
Fehlend keine Angabe	1	6,7		
Gesamt	15	100,0		

Trotz Fragezeit immer noch unklar: Schüler helfen Schülern

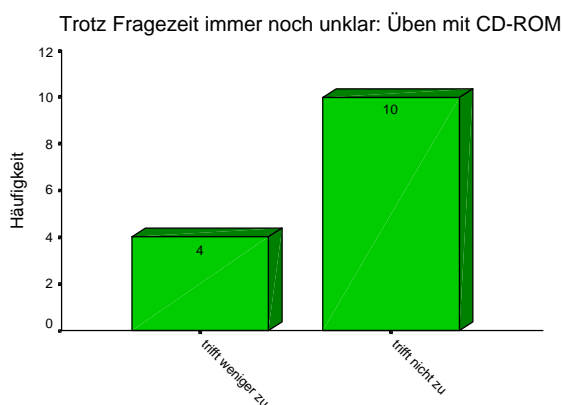


Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 48

Trotz Fragezeit immer noch unklar: Üben mit CD-ROM

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft weniger zu	4	26,7	28,6	28,6
	trifft nicht zu	10	66,7	71,4	100,0
	Gesamt	14	93,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	1	6,7		
Gesamt		15	100,0		



Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Perspektive Schumpeter-Lehrer/innen

Die Schumpeter-Lehrer/innen wurden im Fragebogen mit einer ganzen Reihe von Fragen nach ihrer Einschätzung zu ihrem Unterrichtsstil, d.h. den eingesetzten Methoden zur Leistungsdifferenzierung befragt. Dabei mussten die Lehrer/innen unterschiedliche Szenarien dahingehend bewerten, inwieweit sie auf ihren eigenen Unterricht zutreffen.

Das Szenario „Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen durch fallweise Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden an alle Schüler/innen“ bewerteten 7 von 16 Lehrer/innen als eher mehr zutreffend. Die Gesamtwertung lag mit 11 zu 4 Wertungen im positiven Bereich der Skala (Abbildung 49).

Der Einsatz von „guten“ Schüler/innen als Tutoren für „schwächere“ im Unterricht trifft bei 12 von 16 befragten Lehrer/innen zu (Abbildung 50). Dies entspricht fast der Wertung der Schüler/innen zu diesem Thema, wobei es von den Schüler/innen (64,3 % im oberen Bereich der Wertungsskala) nicht ganz so positiv gesehen wird (Abbildung 47). 8 von 6 Lehrer/innen stellen eher häufig individuelle, dem Lernstand der Einzelnen angepasste Aufgaben und geben individuelles Feedback. Auffallend ist hierbei, dass bis auf eine

Ausnahme die männlichen Kollegen diese Methode bereits anwenden (Abbildung 51). Der Einsatz von Klassenarbeiten mit Basisaufgaben für alle und zusätzlichen Aufgaben, die mehr Punkte bringen, gehört laut empirischen Befunden noch nicht zum Standardrepertoire der Lehrer/innen, um Leistungsdifferenzierung zu erzielen (Abbildung 53). Ebenso ist der Einsatz von Lern-CD-ROMs zum individuellen Wiederholen bei Schwierigkeiten mit dem Stoff keine regelmäßig eingesetzte Methode (Abbildung 52). Dies deckt sich mit den Aussagen der Schüler/innen zu diesem Thema (Abbildung 48).

Abbildung 49

fallweise Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Levels * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
fallweise Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Levels	zutreffend	1	2	3
	überwiegend zutreffend		1	1
	eher mehr zutreffend	3	4	7
	eher weniger zutreffend	1		1
	wenig zutreffend		1	1
	nicht zutreffend		3	3
Gesamt		5	11	16

Fallweise Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Levels



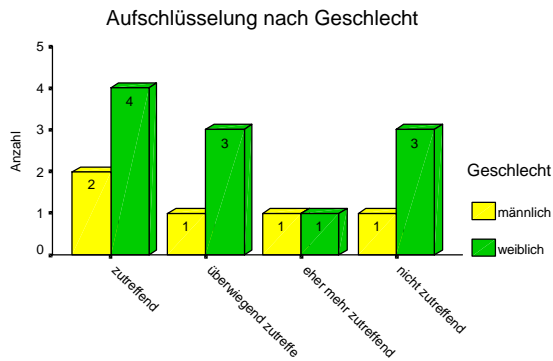
Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 50

Gute SchülerInnen als TutorInnen im Unterricht * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Gute SchülerInnen als TutorInnen im Unterricht	zutreffend	2	4	6
	überwiegend zutreffend	1	3	4
	eher mehr zutreffend	1	1	2
	nicht zutreffend	1	3	4
Gesamt		5	11	16

Gute SchülerInnen als TutorInnen im Unterricht



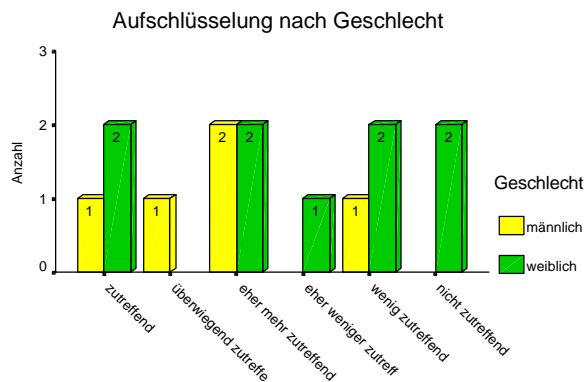
Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 51

häufige Verwendung individueller Fragestellungen * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
häufige Verwendung individueller Fragestellungen	zutreffend	1	2	3
	überwiegend zutreffend	1		1
	eher mehr zutreffend	2	2	4
	eher weniger zutreffend		1	1
	wenig zutreffend	1	2	3
Gesamt		5	9	14

Häufige Verwendung individueller Fragestellungen



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

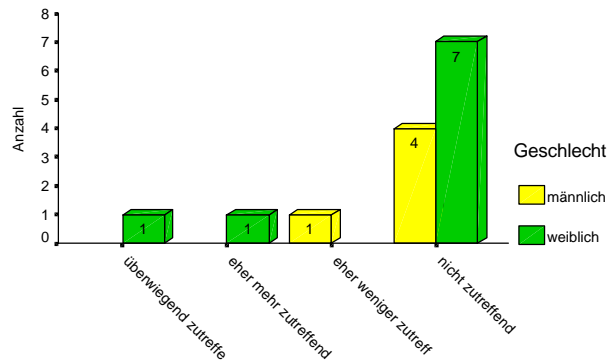
Abbildung 52

Einsatz von Lern-CD-ROMs * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Einsatz von Lern-CD-ROMs	überwiegend zutreffend		1	1
	eher mehr zutreffend		1	1
	eher weniger zutreffend	1		1
	nicht zutreffend	4	7	11
Gesamt		5	9	14

Einsatz von Lern-CD-ROMs

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

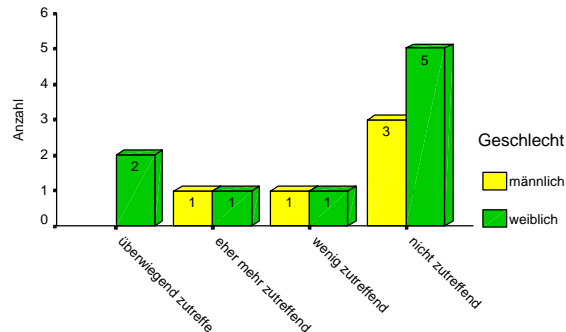
Abbildung 53

Klassenarbeiten mit Basics und Zusatzaufgaben * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Klassenarbeiten mit Basics und Zusatzaufgaben	überwiegend zutreffend		2	2
	eher mehr zutreffend	1	1	2
	wenig zutreffend	1	1	2
	nicht zutreffend	3	5	8
Gesamt		5	9	14

Klassenarbeiten mit Basics und Zusatzaufgaben

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Perspektive Eltern

Für die Eltern der Schumpeter-Schüler/innen hatte der Baustein „Begabungsförderung im Unterricht“ mit 90,9% der Nennungen einen großen bis eher großen Einfluss auf ihre Entscheidung, ihr Kind in der Schumpeter-HAK anzumelden (Abbildung 54). 12 von 15 befragten Elternpaaren schätzten ihr Kind als motiviert ein, dass es die individuellen Arbeitsphasen nutzt (Abbildung 58). Auffallend ist aber, dass alle Fragen, die sich auf die Art und Weise bezogen, ob die Eltern mit der individuellen Förderung und Forderung ihres Kindes zufrieden sind, in der ersten Befragungsrunde im Februar 2001 nicht nur positiv beantwortet wurden. 10 von 15 Elternpaaren hatten zwar das Gefühl, dass ihr Kind seinen Begabungen entsprechend gefördert wird, die höchste Wertungsstufe wurde dabei aber ausgelassen (Abbildung 55). Knapp mit „Ja“ beantworteten die Eltern die Frage, ob der Aspekt Fordern zu kurz gekommen sei (7 zu 6 Wertungen im oberen Bereich, Abbildung 56). 12 von 15 Eltern verneinten die Aussage, dass ihr Kind belastet ist durch die zusätzlichen Arbeiten und Stunden (Abbildung 57). 6 von 9 Elternpaaren hätten sich mehr individuelle Förderung erwartet (Abbildung 59). Dies lässt den Schluss zu, dass die Eltern bei ihren Kindern noch ein gutes Maß an Potenzial zur individuellen Förderung sehen und Leistungsdifferenzierung stattfinden könnte. Diese These wird durch die Analyseergebnisse der Elterninterviews gestützt (Abbildung 63): 5 Elternpaare hielten ihr Kind für nicht überfordert, 3 gaben an, dass es sich im Unterricht langweilt, jeweils 2 Elternpaare gaben an, dass ihr Kind weniger leistet, als es könnte und teilweise unterfordert ist.

Nicht eindeutig sind die Aussagen der Eltern zum Themenkomplex, wo Begabungsförderung stattfinden soll. 14 sehen dies eher als Aufgabe des Coachs in den individuellen Arbeitszeiten (Abbildung 60), 12 platzieren dies eher im Unterricht (Abbildung 61) und ebenfalls 12 wollen eher eine Mischung aus beiden Formen (Abbildung 62).

Abbildung 54

Begabungsförderung im Unterricht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	großer Einfluss	5	33,3	45,5	45,5
	recht großer Einfluss	4	26,7	36,4	81,8
	eher großen Einfluss	1	6,7	9,1	90,9
	geringer Einfluss	1	6,7	9,1	100,0
Gesamt		11	73,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	4	26,7		
Gesamt		15	100,0		

Hatte der Baustein Einfluss auf die Entscheidung?

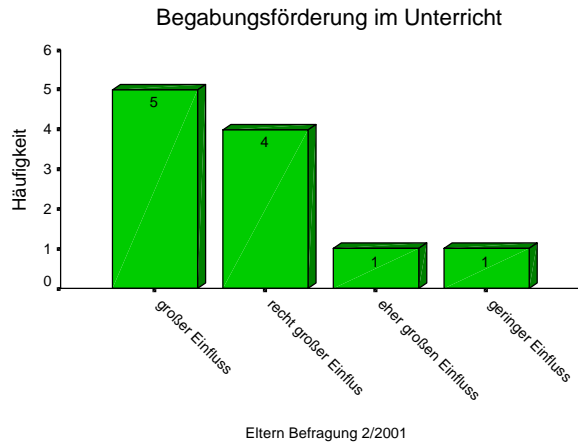


Abbildung 55

Kind wird seinen Begabungen entsprechend gefördert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft überwiegend zu	6	40,0	54,5	54,5
	trifft eher mehr zu	4	26,7	36,4	90,9
	trifft eher weniger zu	1	6,7	9,1	100,0
	Gesamt	11	73,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	4	26,7		
Gesamt		15	100,0		

Kind wird seinen Begabungen entsprechend gefördert

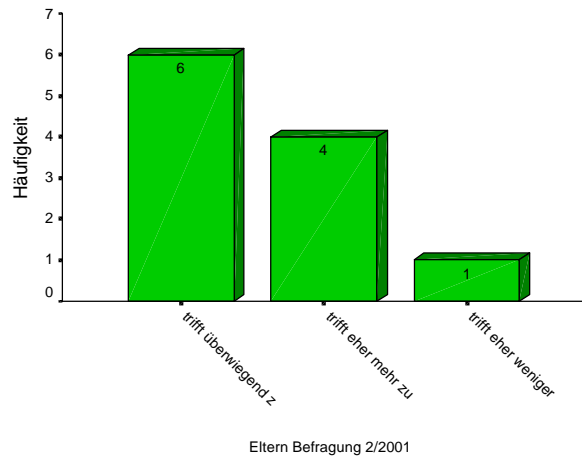
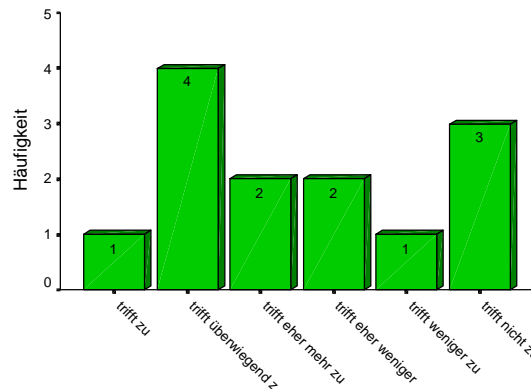


Abbildung 56

Aspekt Fordern kam bis jetzt zu kurz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	1	6,7	7,7	7,7
	trifft überwiegend zu	4	26,7	30,8	38,5
	trifft eher mehr zu	2	13,3	15,4	53,8
	trifft eher weniger zu	2	13,3	15,4	69,2
	trifft weniger zu	1	6,7	7,7	76,9
	trifft nicht zu	3	20,0	23,1	100,0
Gesamt		13	86,7	100,0	
Fehlend	keine Angabe	2	13,3		
Gesamt		15	100,0		

Aspekt Fordern kam bis jetzt zu kurz



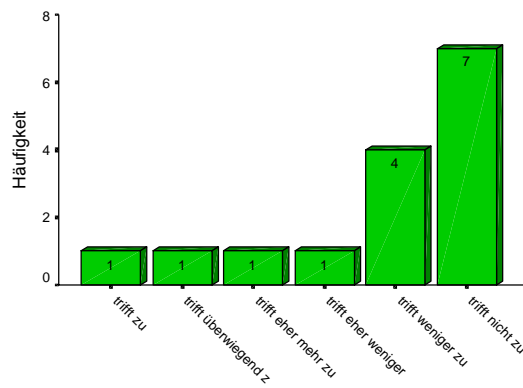
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 57

Kind ist belastet durch zusätzliche Arbeiten und Stunden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	1	6,7	6,7	6,7
	trifft überwiegend zu	1	6,7	6,7	13,3
	trifft eher mehr zu	1	6,7	6,7	20,0
	trifft eher weniger zu	1	6,7	6,7	26,7
	trifft weniger zu	4	26,7	26,7	53,3
	trifft nicht zu	7	46,7	46,7	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Kind ist belastet durch zusätzliche Arbeiten und Stunden

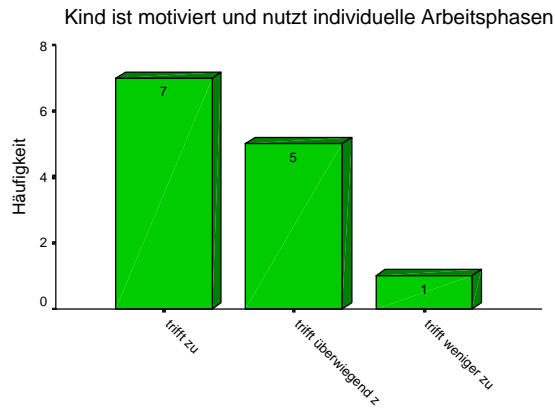


Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 58

Kind ist motiviert und nutzt individuelle Arbeitsphasen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	7	46,7	53,8	53,8
	trifft überwiegend zu	5	33,3	38,5	92,3
	trifft weniger zu	1	6,7	7,7	100,0
	Gesamt	13	86,7	100,0	
Fehlend	keine Angabe	2	13,3		
Gesamt		15	100,0		

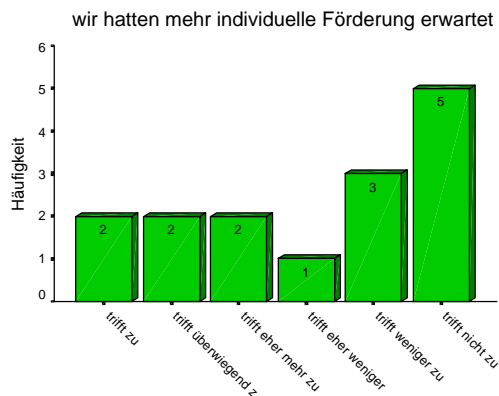


Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 59

wir hatten mehr individuelle Förderung erwartet

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	2	13,3	13,3	13,3
	trifft überwiegend zu	2	13,3	13,3	26,7
	trifft eher mehr zu	2	13,3	13,3	40,0
	trifft eher weniger zu	1	6,7	6,7	46,7
	trifft weniger zu	3	20,0	20,0	66,7
	trifft nicht zu	5	33,3	33,3	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	



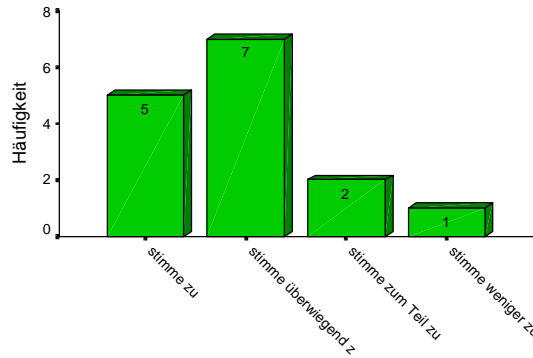
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 60

Begabungsförderung primär in individuellen Arbeitszeiten durch Coach

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme zu	5	33,3	33,3	33,3
	stimme überwiegend zu	7	46,7	46,7	80,0
	stimme zum Teil zu	2	13,3	13,3	93,3
	stimme weniger zu	1	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	15	100,0	100,0	

Begabungsförderung primär in
den individuellen Arbeitszeiten durch Coach



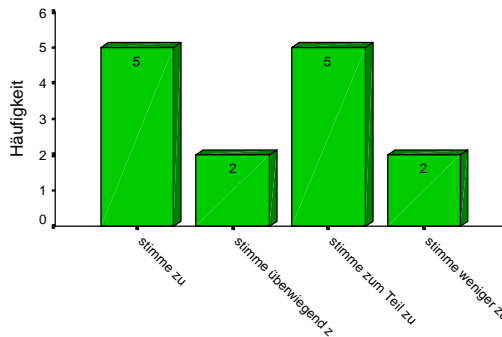
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 61

Begabungsförderung primär im Unterricht, Zusammenarbeit Lehrer, Coach

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme zu	5	33,3	35,7	35,7
	stimme überwiegend zu	2	13,3	14,3	50,0
	stimme zum Teil zu	5	33,3	35,7	85,7
	stimme weniger zu	2	13,3	14,3	100,0
Gesamt		14	93,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	1	6,7		
Gesamt		15	100,0		

Begabungsförderung primär im Unterricht,
Zusammenarbeit Lehrer, Coach



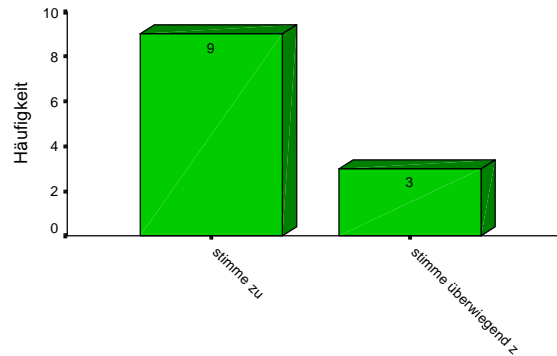
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 62

Mischung von beidem und Dialog zwischen uns und den Lehrern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme zu	9	60,0	75,0	75,0
	stimme überwiegend zu	3	20,0	25,0	
	Gesamt	12	80,0	100,0	
Fehlend	keine Angabe	3	20,0		
Gesamt		15	100,0		

Mischung von beidem und Dialog zwischen
uns und den Lehrern

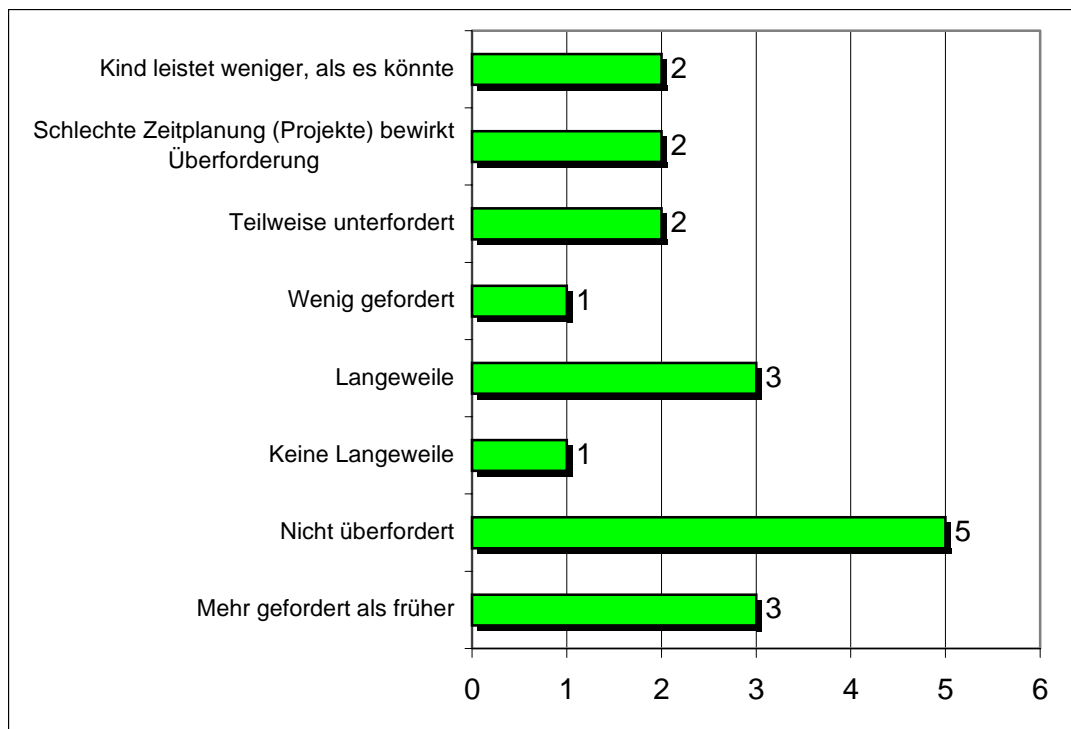


Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 63

Leitfrage aus den Elterninterviews:

Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind gut gefordert und gefördert wird? (19 Antworten, Mehrfachnennungen)



Erste vorläufige Heuristiken als Handlungsempfehlungen zum Thema „Leistungsdifferenzierung im Unterrichtsalltag“

Die Analyse der empirischen Befunde lässt den Schluss zu, dass die Eltern bei ihren Kindern ein gutes Maß an Potenzial sehen, sie individuell zu fordern und zu fördern. Die Schüler/innen der Schumpeter-Handelsakademie fühlen sich – fasst man alle Ergebnisse zusammen – gefordert, aber nicht in der Mehrheit überfordert. Ihre Einschätzung zur Leistungsdifferenzierung im Unterricht zeigt Spielraum für ein Mehr an differenzierten Methoden auf. Betrachtet man parallel dazu die Selbsteinschätzung der Lehrer/innen zur differenzierten Unterrichtsgestaltung, sind auch hier Steigerungsmöglichkeiten des Methodenpluralismus festzustellen.

Das Begleitforschungsteam schlägt als vorläufige Handlungsheuristik eine stärkere Fokussierung auf die Leistungsdifferenzierung im Unterrichtsalltag vor. Dies beinhaltet auch eine Hinwendung zum Methodenpluralismus, da Leistungsdifferenzierung auf unterschiedlichste Weisen vollzogen werden kann. Den Lehrer/innen sollten bei Bedarf Fortbildungen zur Erweiterung des Methodenspektrums zur Leistungsdifferenzierung und deren Bewertung ermöglicht werden.

VI.2.d Entrepreneurship-Education im Unterrichtsalltag

Entrepreneurship-Education ist einer der beiden Hauptansätze, die dieser Schulversuch als Ziel definiert hat. Deshalb lag ein weiterer Schwerpunkt der ersten Befragungsrunde auf der Untersuchung der Ausgestaltung der Erziehung zu unternehmerischem Denken und Handeln im Unterrichtsalltag.

Analog zur Leistungsdifferenzierung im Unterricht gibt es auch bei der Entrepreneurship-Education unterschiedliche Möglichkeiten der Methodewahl und der Gestaltung des Unterrichtsstoffes. Diese wurden bei den Schüler/innen und den Lehrer/innen wiederum durch die Bewertung unterschiedlicher Szenarien abgefragt.

Perspektive der Schumpeter-Schüler/innen

Exkursionen oder Lehrausgänge fanden nach Aussage der Schüler/innen im ersten halben Jahr nicht oder wenig statt (Abbildung 64). Die Diskussion aktueller Fragestellungen, die den Lehrstoff betreffen, praktizierten die Leh-

rer/innen eher häufig (Abbildung 65). Dass ein Unternehmer in der Klasse einen Vortrag gehalten hat verneinte die Mehrzahl der Schüler/innen (Abbildung 66). Häufig vergaben die Lehrer/innen Projekte/Arbeiten zu bestimmten Themen an Schüler/innen, die diese vor der Klasse präsentierten (Abbildung 67). Die Dokumentenanalyse der Portfoliomappen ergab, dass diese Präsentationen auf einem sehr hohen Niveau stattfanden. Sie wurden durch Handouts, die die Schüler/innen anfertigten, und professionelle Powerpoint-Präsentationen unterstützt. Ebenfalls häufig unterrichteten die Lehrer/innen, indem konkrete Fälle aus der Praxis (Fallstudien) in der Klasse bzw. in Gruppen bearbeitet wurden (Abbildung 68).

Abbildung 64

Lehrer/in organisiert Exkursionen und Lehrausgänge

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher häufig	1	6,7	7,1	7,1
	eher selten	3	20,0	21,4	28,6
	recht selten	6	40,0	42,9	71,4
	selten/nie	4	26,7	28,6	100,0
	Gesamt	14	93,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	1	6,7		
Gesamt		15	100,0		

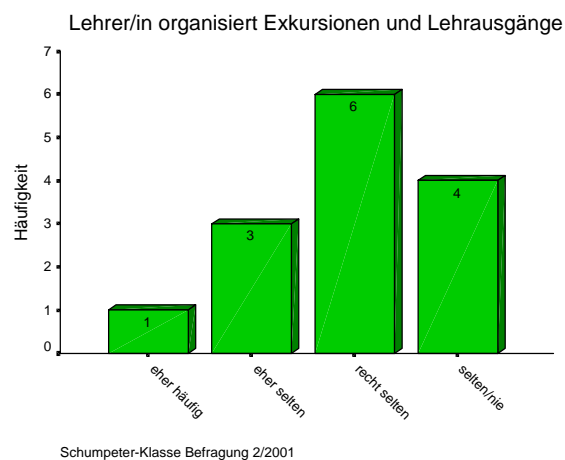
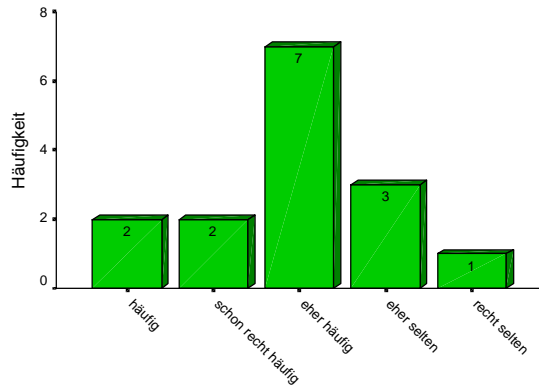


Abbildung 65

Lehrer/in diskutiert über aktuelle Fragestellungen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	häufig	2	13,3	13,3	13,3
	schon recht häufig	2	13,3	13,3	26,7
	eher häufig	7	46,7	46,7	73,3
	eher selten	3	20,0	20,0	93,3
	recht selten	1	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	15	100,0	100,0	

Lehrer/in diskutiert über aktuelle Fragestellungen



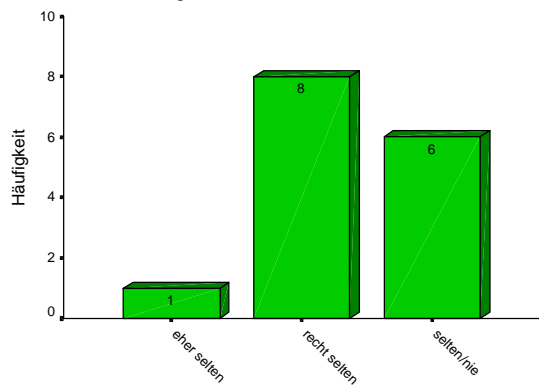
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 66

Vortrag eines Unternehmers im Unterricht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher selten	1	6,7	6,7	6,7
	recht selten	8	53,3	53,3	60,0
	selten/nie	6	40,0	40,0	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Vortrag eines Unternehmers im Unterricht



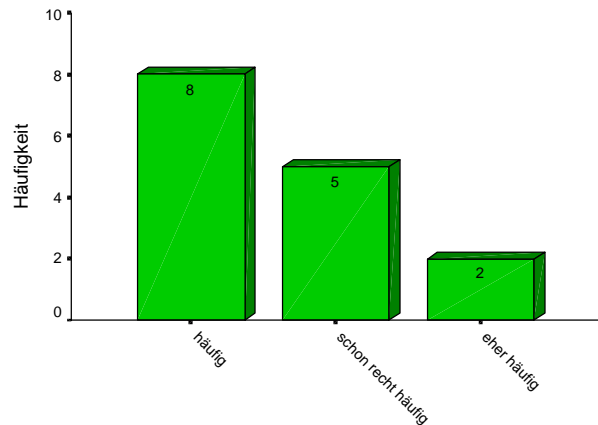
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 67

Projektvergabe an Schüler/innen mit Präsentation vor der Klasse

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	häufig	8	53,3	53,3	53,3
	schon recht häufig	5	33,3	33,3	86,7
	eher häufig	2	13,3	13,3	100,0
	Gesamt	15	100,0	100,0	

Projektvergabe an Schüler/innen mit Präsentation vor der KI



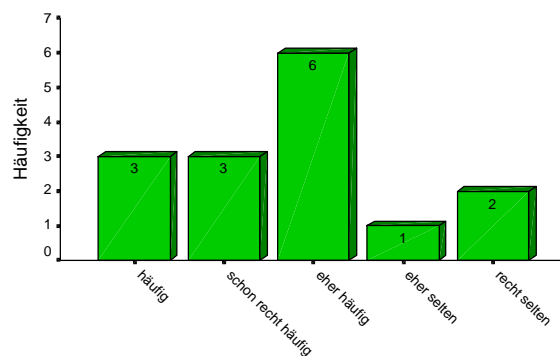
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 68

praxisnahes Unterrichten mit Fallbeispielen aus der Praxis

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	häufig	3	20,0	20,0	20,0
	schon recht häufig	3	20,0	20,0	40,0
	eher häufig	6	40,0	40,0	80,0
	eher selten	1	6,7	6,7	86,7
	recht selten	2	13,3	13,3	100,0
	Gesamt	15	100,0	100,0	

praxisnahes Unterrichten mit Fallbeispielen
aus der Praxis



Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Perspektive Schumpeter-Lehrer/innen

Die Lehrer/innen bewerteten ihren Unterricht kritischer als die Schüler/innen. Es muss aber hinzugefügt werden, dass die Fragestellung dazu aufforderte, zu beschreiben, ob bestimmte Methoden in der Schumpeter-Klasse vermehrt eingesetzt wurden. Dies erklärt die etwas zurückhaltende Bewertung im Folgenden. Fallstudien (Abbildung 69), Exkursionen (Abbildung 70), Rollenspiele (Abbildung 71) und projektorientierter Unterricht (Abbildung 72) fanden keinen explizit vermehrten Einsatz.

Verneint wurde ebenfalls der Einsatz von Praxisbeispielen, um das gängige, eher negative Unternehmerbild zu relativieren (Abbildung 73), ebenso der verstärkte Einsatz von Zeitungs- und Magazinausschnitten zu aktuellen politischen Themen (Abbildung 74). Die verstärkte Reflexion ethischer und gesellschaftlicher Fragen gehörte noch am ehesten zum Repertoire der Unterrichtsgestaltung (Abbildung 75).

Abbildung 69

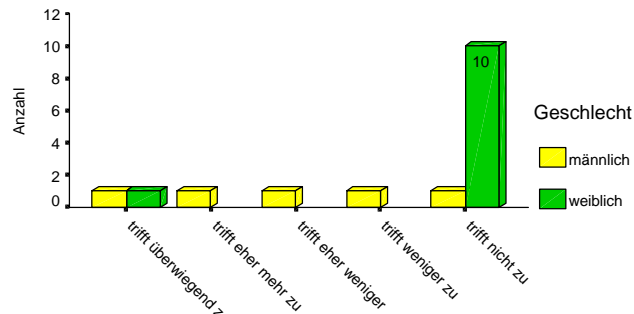
mehr Fallstudien * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
mehr Fallstudien	trifft überwiegend zu	1	1	2
	trifft eher mehr zu	1		1
	trifft eher weniger zu	1		1
	trifft weniger zu	1		1
	trifft nicht zu	1	10	11
Gesamt		5	11	16

Hat sich Ihr Unterrichtsstil verändert?

Mehr Fallstudien

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 70

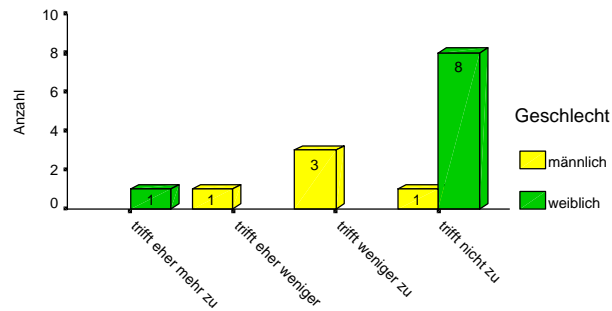
Exkursionen * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Exkursionen	trifft eher mehr zu		1	1
	trifft eher weniger zu	1		1
	trifft weniger zu	3		3
	trifft nicht zu	1	8	9
Gesamt		5	9	14

Hat sich Ihr Unterrichtsstil verändert?

Exkursionen

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 71

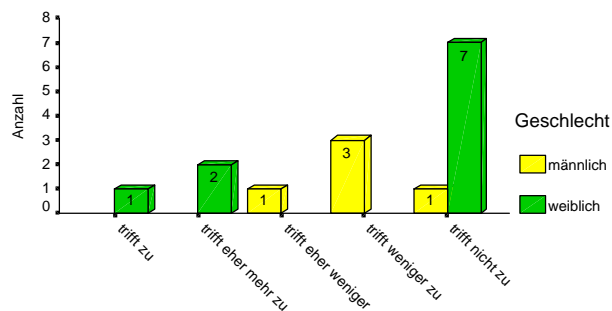
mehr Rollenspiele * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
mehr Rollenspiele	trifft zu		1	1
	trifft eher mehr zu		2	2
	trifft eher weniger zu	1		1
	trifft weniger zu	3		3
	trifft nicht zu	1	7	8
Gesamt		5	10	15

Hat sich Ihr Unterrichtsstil verändert?

Mehr Rollenspiele

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 72

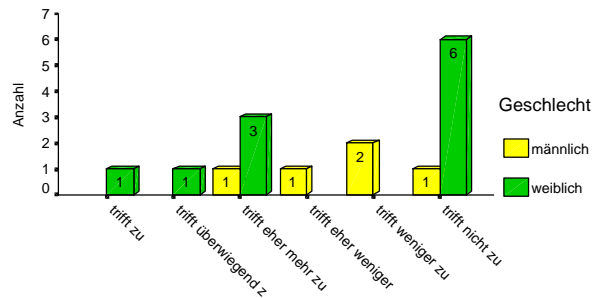
mehr projektorientierter Unterricht * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
mehr projektorientierter Unterricht	trifft zu		1	1
	trifft überwiegend zu		1	1
	trifft eher mehr zu	1	3	4
	trifft eher weniger zu	1		1
	trifft weniger zu	2		2
	trifft nicht zu	1	6	7
Gesamt		5	11	16

Hat sich Ihr Unterrichtsstil verändert?

Mehr projektorientierter Unterricht

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 73

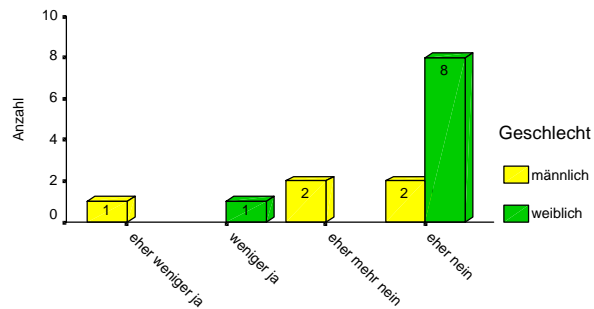
Einsatz von Praxisbeispielen soll Unternehmensbild ändern * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Einsatz von Praxisbeispielen soll Unternehmensbild ändern	eher weniger ja	1		1
	weniger ja		1	1
	eher mehr nein	2		2
	eher nein	2	8	10
Gesamt		5	9	14

Inhaltliche Gestaltung Unterrichtsstoff verändert?

Einsatz von Praxisbeispielen soll Unternehmensbild ändern

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 74

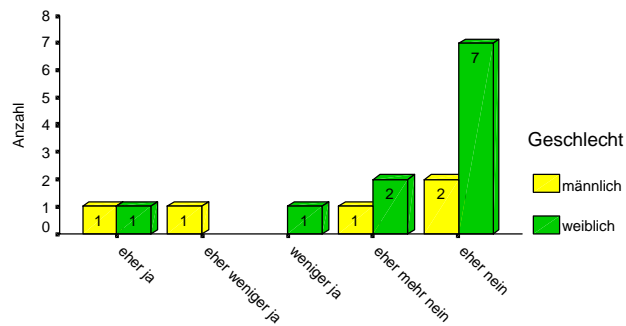
Zeitungs- und Magazinausschnitte zu aktuellen Themen * Geschlecht
Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Zeitungs- und Magazinausschnitte zu aktuellen Themen	eher ja	1	1	2
	eher weniger ja	1		1
	weniger ja		1	1
	eher mehr nein	1	2	3
	eher nein	2	7	9
Gesamt		5	11	16

Inhaltliche Gestaltung Unterrichtsstoff verändert?

Zeitungs- und Magazinausschnitte zu aktuellen Themen

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 75

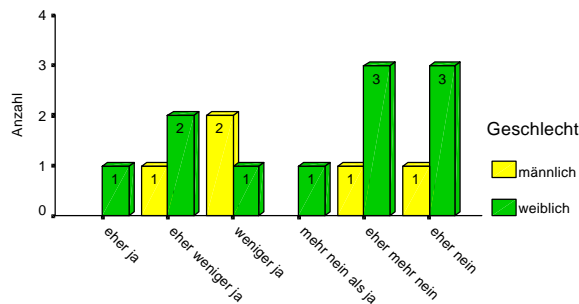
verstärkte Reflexion ethischer/gesellschaftspol. Themen * Geschlecht
Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
verstärkte Reflexion ethischer/gesellsc haftspol. Themen	eher ja		1	1
	eher weniger ja	1	2	3
	weniger ja	2	1	3
	mehr nein als ja		1	1
	eher mehr nein	1	3	4
	eher nein	1	3	4
Gesamt		5	11	16

Inhaltliche Gestaltung Unterrichtsstoff verändert?

Verstärkte Reflexion ethischer/gesellschaftspol. Themen

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Erste vorläufige Heuristiken als Handlungsempfehlungen zum Thema „Entrepreneurship-Education im Unterrichtsalltag“

Die empirischen Befunde ergeben, dass die Realisierung der Entrepreneurship-Education nach dem ersten halben Jahr nur in Ansätzen erkennbar ist. Aus Sicht des Begleitforschungsteams ist hier eine Steigerung nicht nur möglich, sondern in den kommenden Semestern notwendig, um das gesetzte Ziel, Schüler/innen zu unternehmerischem Denken und Handeln zu erziehen, zu erreichen. Auch hier sollte den Lehrer/innen die Möglichkeit eröffnet werden, ihre Kompetenz durch Fortbildungen zu erweitern.

Das Begleitforschungsteam wird sich dem gesamten Komplex Leistungs-differenzierung und Entrepreneurship-Education in den nachfolgenden Befragungsrunden verstärkt widmen, um die weitere Entwicklung verfolgen und mitgestalten zu können.

VI.2.e Teamsitzungen des Lehrerteams der Schumpeter-Handelsakademie

Perspektive Schumpeter-Lehrer/innen:

Die Schumpeter-Lehrer/innen beurteilen die Teamsitzungen als wertvolle Unterstützung ihrer Arbeit, da sie in dieser wöchentlichen Stunde Absprachen treffen und sowohl inhaltliche als auch organisatorische Fragen klären können. In den Interviews nannten 6 von 16 Lehrer/innen die Teamstunde als das Element, das ihnen am Schulversuch besonders gut gefällt (Abbildung 76).

Durch die Teamstunden hat sich unter den Schumpeter-Lehrer/innen ein „Wir-Gefühl“ entwickelt (Abbildung 77). 13 von 15 Befragten bewerteten den Umgangston innerhalb des Teams als offen und bejahten die Bereitschaft zur Erarbeitung guter Lösungen für fachliche Probleme und Aufgaben (Abbildung 78). Für 11 von 15 Lehrer/innen ist die Teamsitzung sehr wichtig, da sie dort verständnisvolle und kompetente Ansprechpartner finden (Abbildung 79). Das häufige Diskutieren rein organisatorischer Fragen, das die Beschäftigung mit fachlichen und didaktischen Fragen zu kurz kommen lässt, traf für 13 der Befragten zu (Abbildung 80).

Abbildung 76

Leitfrage aus den Interviews mit den Schumpeter-Lehrer/innen:

Was gefällt Ihnen besonders gut am Schulversuch?

Was gefällt Ihnen besonders gut am Schulversuch?

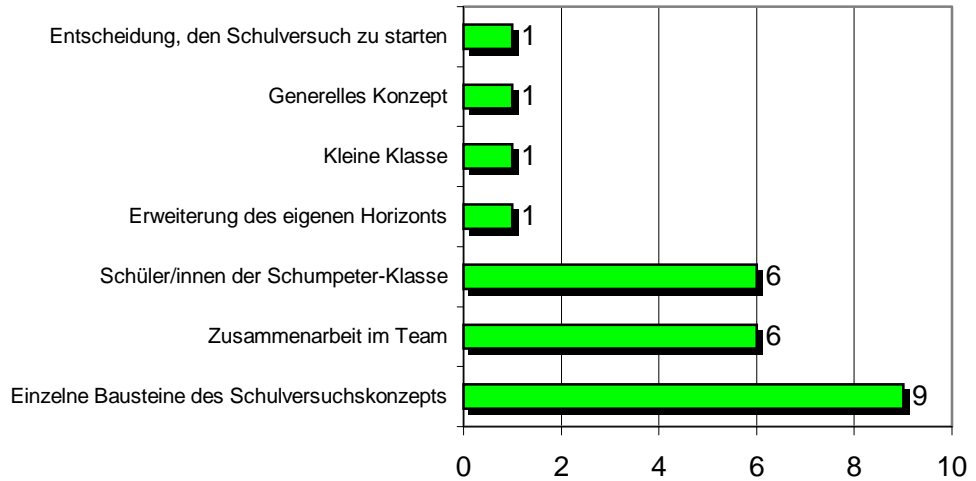


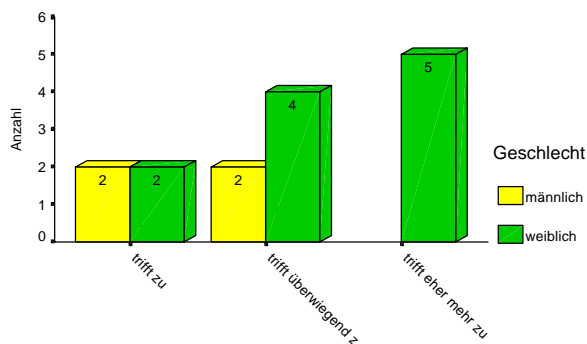
Abbildung 77

Entwicklung eines "Wir-Gefühls" * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Entwicklung eines "Wir-Gefühls"	trifft zu	2	2	4
	trifft überwiegend zu	2	4	6
	trifft eher mehr zu		5	5
Gesamt		4	11	15

Entwicklung eines "Wir-Gefühls"

Aufschlüsselung nach Geschlecht



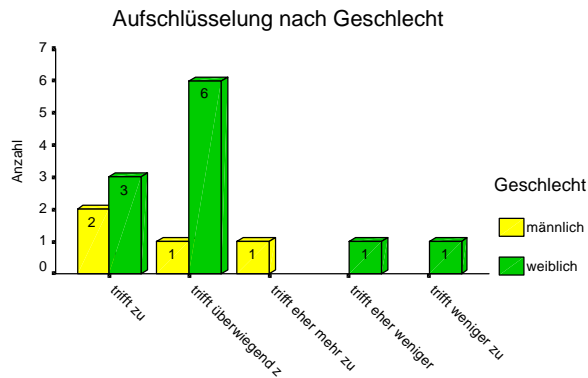
Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 78

offener Umgang, Lösung für fachliche Probleme * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
offener Umgang, Lösung für fachliche Probleme	trifft zu	2	3	5
	trifft überwiegend zu	1	6	7
	trifft eher mehr zu	1		1
	trifft eher weniger zu		1	1
	trifft weniger zu		1	1
Gesamt		4	11	15

Offener Umgang, Lösung für fachliche Probleme



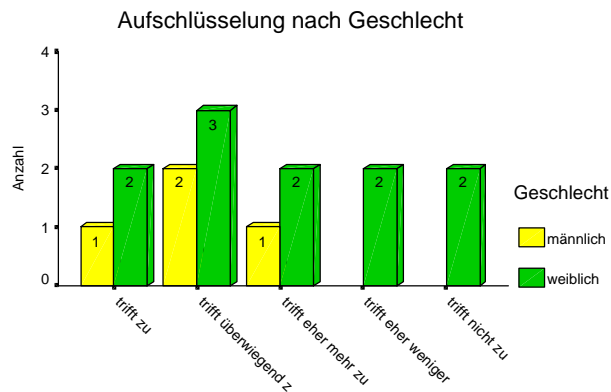
Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 79

verständnisvolle und kompetente Ansprechpartner * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
verständnisvolle und kompetente Ansprechpartner	trifft zu	1	2	3
	trifft überwiegend zu	2	3	5
	trifft eher mehr zu	1	2	3
	trifft eher weniger zu		2	2
	trifft nicht zu		2	2
Gesamt		4	11	15

Verständnisvolle und kompetente Ansprechpartner



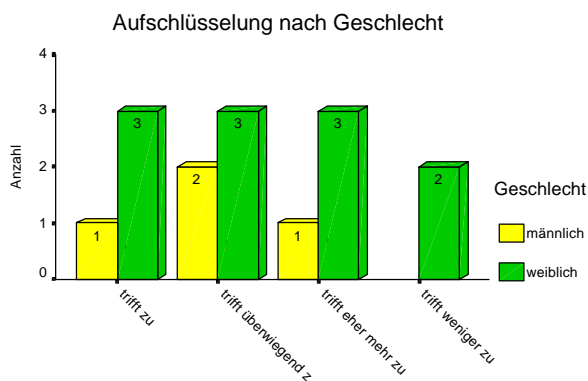
Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 80

rein organisatorische Fragen stehen im Mittelpunkt * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
rein organisatorische Fragen stehen im Mittelpunkt	trifft zu	1	3	4
	trifft überwiegend zu	2	3	5
	trifft eher mehr zu	1	3	4
	trifft weniger zu		2	2
Gesamt		4	11	15

Rein organisatorische Fragen stehen im Mittelpunkt



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Erste vorläufige Heuristiken als Handlungsempfehlungen zum Thema „Teamsitzungen des Lehrerteams der Schumpeter-Handelsakademie

Die fest in den Stundenplan integrierten Teamsitzungen ermöglichen es den involvierten Lehrer/innen, sich in einem institutionalisierten Rahmen über fachliche und organisatorische Fragen zu verständigen. Der empirische Befund, dass eher organisatorische Fragen im Mittelpunkt standen, ist aus der Sicht des Begleitforschungsteams in der Anfangsphase eines Schulversuchs als normal zu werten. Dem hohen Stellenwert der Teamsitzungen für die Schumpeter-Lehrer/innen sollte nach Ansicht des Begleitforschungsteams insofern Rechnung getragen werden, indem auch für die Semester 2 bis 4 eine in den Stundenplan integrierte Teamstunde vorgesehen wird. Zudem ist zu überlegen, ob und wie sich die folgenden Lehrerteams mit dem jetzigen Team austauschen können, um durch einen Erfahrungsaustausch Synergieeffekte erzielen zu können.

VI.2.f Beziehungsstruktur der Schumpeter-Schüler/innen nach innen und außen

Perspektive Schumpeter-Schüler/innen

Ihre eigene Klassengemeinschaft beurteilen die Schumpeter-Schüler/innen nach einem halben Jahr als gut und überwiegend gut. Nur ein Junge empfindet sie als überwiegend schlecht (Abbildung 81).

Das Verhältnis zu den Parallelklassen wird von 14 Schüler/innen als freundschaftlich und überwiegend freundschaftlich charakterisiert (Abbildung 82).

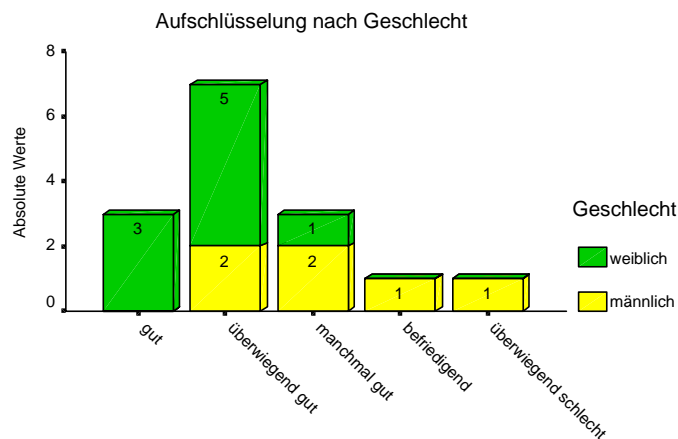
In den Interviews gaben 29 % der Schüler/innen an, Freundschaften mit Schüler/innen der Parallelklassen geschlossen zu haben. 7 % haben keine Kontakte zu den Parallelklassen. 21 % berichtete, dass es Anfangs Vorurteile der Parallelklasse ihnen gegenüber gegeben hätte, diese aber jetzt ausgeräumt seien (Abbildung 83).

Abbildung 81

Wie beurteilen Sie nach einem halben Jahr Ihre Klassengemeinschaft?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig gut	3	20,0	20,0	20,0
überwiegend gut	7	46,7	46,7	66,7
manchmal gut	3	20,0	20,0	86,7
befriedigend	1	6,7	6,7	93,3
überwiegend schlecht	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

Wie beurteilen Sie Ihre Klassengemeinschaft?



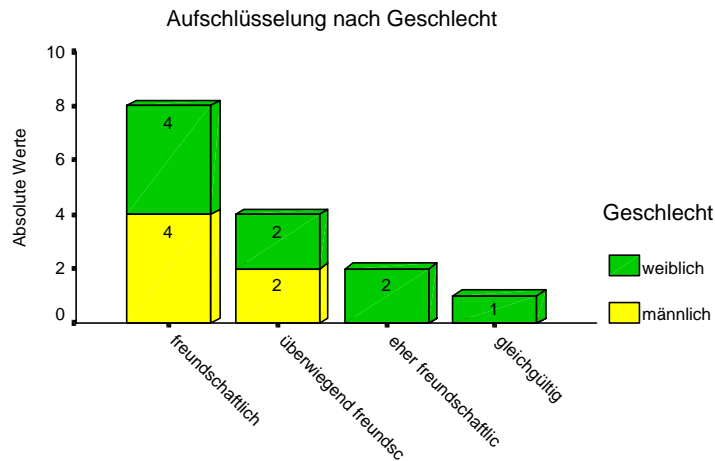
Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 82

Verhältnis zwischen Ihnen und den Parallelklassen-Schüler/innen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	freundschaftlich	8	53,3	53,3	53,3
	überwiegend freundschaftlich	4	26,7	26,7	80,0
	eher freundschaftlich	2	13,3	13,3	93,3
	gleichgültig	1	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	15	100,0	100,0	

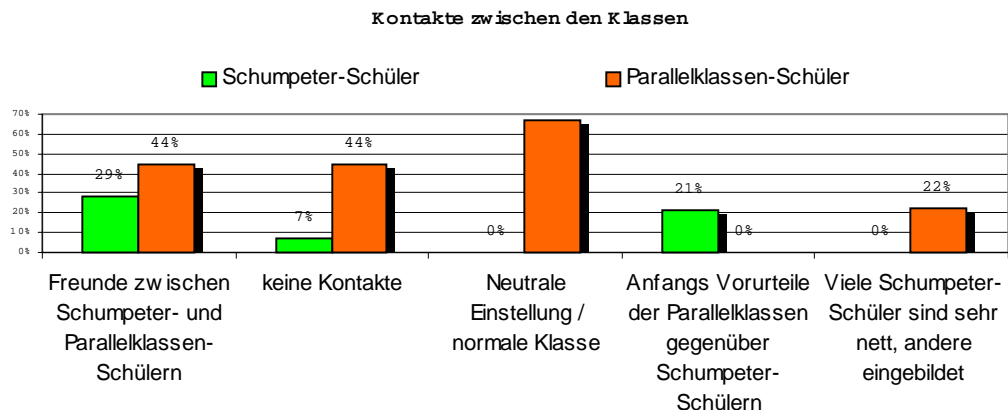
Verhältnis zwischen Ihnen und der Parallelklasse



Schumpeter-Klasse Befragung 2/2001

Abbildung 83

Leitfrage aus den Interviews mit den Schumpeter-Schüler/innen und den Schüler/innen der Parallelklassen:
Wie ist Ihr Verhältnis zu Ihren Parallelklassen?



Perspektive Parallel-Schüler/innen

29 von 54 Schüler/innen der Parallelklasse haben zur Schumpeter-Klasse ein freundschaftliches bis eher freundschaftliches Verhältnis, 7 sind sie gleichgültig und 18 bewerten das Verhältnis als eher feindselig bis feindselig (Abbildung 84).

In den Interviews gaben die meisten Schüler/innen an, neutral gegenüber der Schumpeter-Klasse eingestellt zu sein. Freundschaften mit Schumpeter-Schülern/innen sind ebenso vorhanden wie keine Kontakte (Abbildung 83).

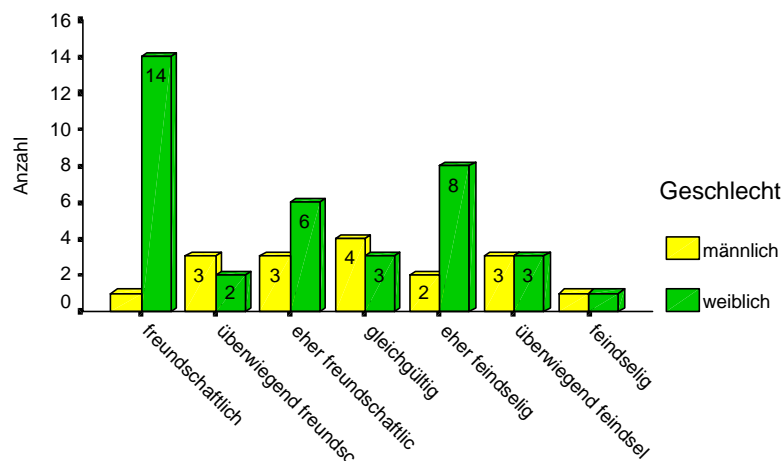
Abbildung 84

Verhältnis zwischen Ihnen und den Schumpeter-Schüler/innen * Geschlecht
Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Verhältnis zwischen Ihnen und den Schumpeter-Schüler/innen	freundschaftlich	1	14	15
	überwiegend freundschaftlich	3	2	5
	eher freundschaftlich	3	6	9
	gleichgültig	4	3	7
	eher feindselig	2	8	10
	überwiegend feindselig	3	3	6
	feindselig	1	1	2
Gesamt		17	37	54

Verhältnis zwischen Ihnen und den Schumpeter-Schüler/innen

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Parallelklassen Befragung 2/2001

Perspektive Schumpeter-Lehrer/innen

Die Schumpeter-Lehrer/innen beurteilen die Klassengemeinschaft als gut bis noch gut (Abbildung 85). Das Verhältnis zu den Parallelklassen befinden 5 Lehrer/innen als überwiegend freundschaftlich bis eher freundschaftlich. Ebenfalls 5 Lehrer/innen bewerten das Verhältnis als neutral, 3 hingegen als eher feindselig (Abbildung 86).

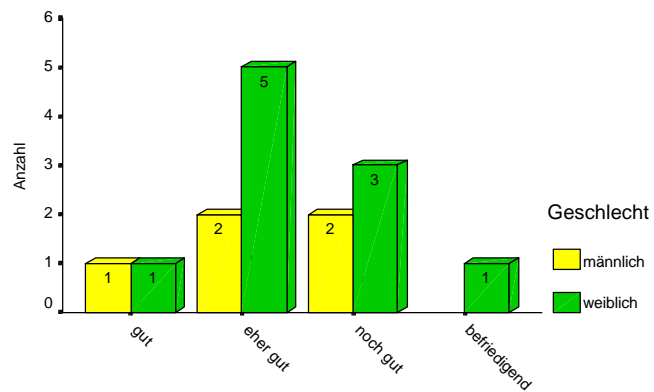
Abbildung 85

Schumpeter-Klassengemeinschaft * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Schumpeter-Klassengemeinschaft	gut	1	1	2
	eher gut	2	5	7
	noch gut	2	3	5
	befriedigend		1	1
Gesamt		5	10	15

Schumpeter-Klassengemeinschaft

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

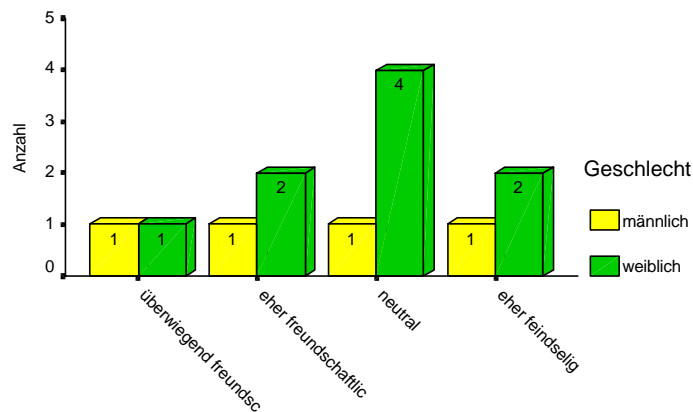
Abbildung 86

Verhältnis Schumpeter-Klasse und Parallelklasse * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Verhältnis Schumpeter-Klasse und Parallelklasse	überwiegend freundschaftlich	1	1	2
	eher freundschaftlich	1	2	3
	neutral	1	4	5
	eher feindselig	1	2	3
Gesamt		4	9	13

Verhältnis Schumpeter-Klasse und Parallelklasse

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

VI.2.g Gesamtzufriedenheit der Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern

Perspektive Schumpeter-Schüler/innen

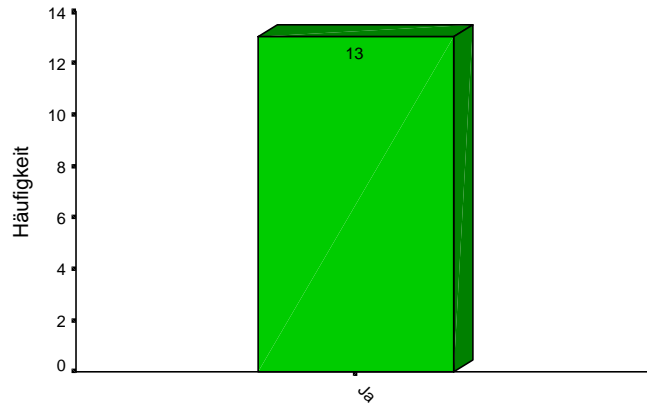
13 von 15 Schüler/innen sind zufrieden, die Schumpeter-HAK zu besuchen (Abbildung 87). 86% der Schüler/innen gaben in den Interviews an, sich in der Klasse wohl zu fühlen. 57 % sahen ihre Erwartungen, die sie an den Besuch geknüpft hatten, als erfüllt an (Abbildung 89). Dies widerlegt die erste Annahme, dass die Schüler/innen, die angegeben hatten, auf Wunsch ihrer Eltern diese Schulform zu besuchen, vielleicht deshalb nicht zufrieden damit wären. 13 von 15 Schüler/innen würden es einem Jugendlichen empfehlen, den Schulversuch zu absolvieren (Abbildung 88).

Abbildung 87

Sind Sie - alles in allem - zufrieden, die Schumpeter-Klasse zu besuchen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	13	86,7	100,0	100,0
Fehlend	keine Angabe	2	13,3		
Gesamt		15	100,0		

Sind Sie - alles in allem - zufrieden,
die Schumpeter-Klasse zu besuchen?



Schumpeterklasse Befragung 2/2001

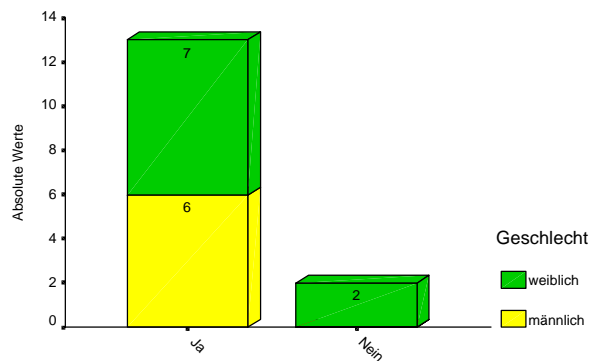
Abbildung 88

Würden Sie es empfehlen, die Schumpeter-Klasse zu besuchen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	13	86,7	86,7	86,7
	Nein	2	13,3	13,3	100,0
Gesamt		15	100,0	100,0	

Würden Sie den Besuch der Schumpeter-Klasse empfehlen?

Aufschlüsselung nach Geschlecht



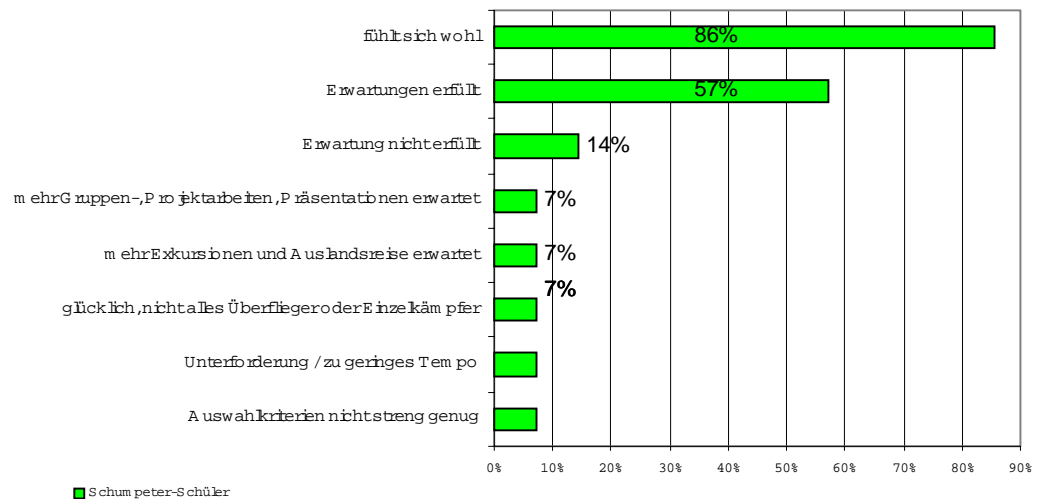
Schumpeterklasse Befragung 2/2001

Abbildung 89

Leitfrage aus den Interviews mit den Schumpeter-Schüler/innen:

Fühlen Sie sich wohl in Ihrer Klasse und entspricht sie Ihren Erwartungen?

Fühlen Sie sich wohl in der Klasse und entspricht sie Ihren Erwartungen?



Perspektive Schumpeter-Lehrer/innen

14 von 16 Lehrer/innen sind überwiegend zufrieden oder zufrieden mit dem Verlauf des Schulversuchs (Abbildung 90). Den Besuch des Schulversuchs würden 13 von 15 Lehrern/innen empfehlen (Abbildung 91). 11 Lehrer/innen fühlen sich laut den Analysen der Interviews positiv in ihrer Rolle als Pädagoge in der Schumpeter-HAK (Abbildung 92).

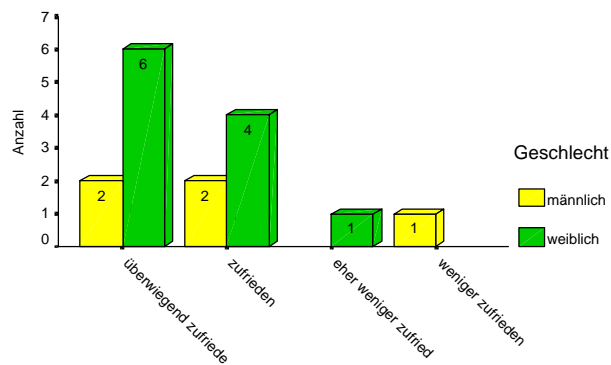
Abbildung 90

Zufriedenheit generell mit dem Verlauf des Schulversuchs * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Zufriedenheit generell mit dem Verlauf des Schulversuchs	überwiegend zufrieden	2	6	8
	zufrieden	2	4	6
	eher weniger zufrieden		1	1
	weniger zufrieden	1		1
Gesamt		5	11	16

Zufriedenheit generell mit dem Verlauf des Schulversuchs

Aufschlüsselung nach Geschlecht



Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

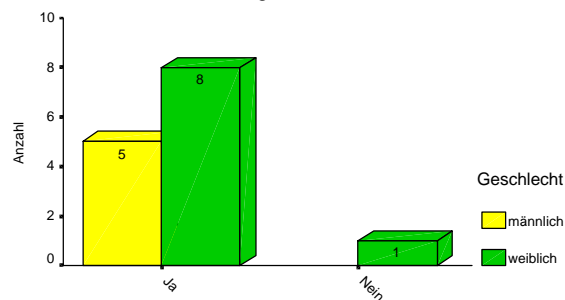
Abbildung 91

Würden Sie es einem Jugendlichen empfehlen, die Schumpeter-Klasse zu besuchen? * Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Würden Sie es einem Jugendlichen empfehlen, die Schumpeter-Klasse zu besuchen?	Ja	5	8	13
	Nein		1	1
Gesamt		5	9	14

Würden Sie es einem Jugendlichen empfehlen, die Schumpeter-Klasse zu besuchen?

Aufschlüsselung nach Geschlecht



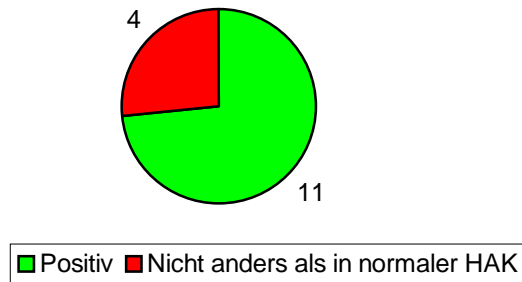
Schumpeterlehrer Befragung 2/2001

Abbildung 92

Leitfrage aus dem Interview mit den Schumpeter-Lehrern/innen:

Wie fühlen Sie sich als Lehrer in der Schumpeter-HAK?

Wie fühlen Sie sich als Lehrer in der Schumpeter-HAK?



Perspektive Eltern

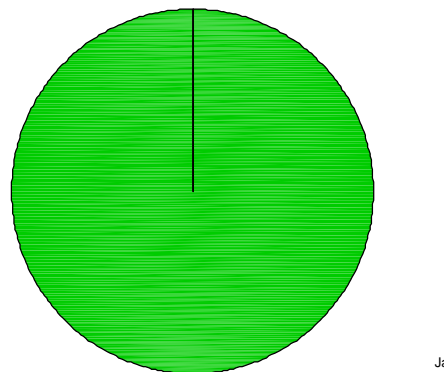
Alle Elternpaare sind zufrieden damit, dass ihr Kind die Schumpeter-HAK besucht (Abbildung 93). Ebenso würden es alle befragten Eltern einem Jugendlichen empfehlen, den Schulversuch zu absolvieren (Abbildung 94). Das Engagement des Lehrer/innen-Teams sowie der Frau Direktor Werdenich loben 14 der befragten Elternpaare (Abbildung 95).

Abbildung 93

Zufriedenheit generell mit dem Verlauf des Schulversuchs

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	15	100,0	100,0	100,0

Sind Sie zufrieden, dass Ihr Kind die Schumpeter-Klasse besucht



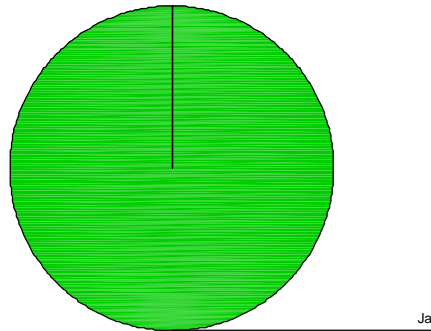
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 94

Würden Sie es einem Jugendlichen empfehlen, die Schumpeter-Klasse zu besuchen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	15	100,0	100,0	100,0

Würden Sie es einem Jugendlichen empfehlen, die Schumpeter-Klasse zu besuchen?



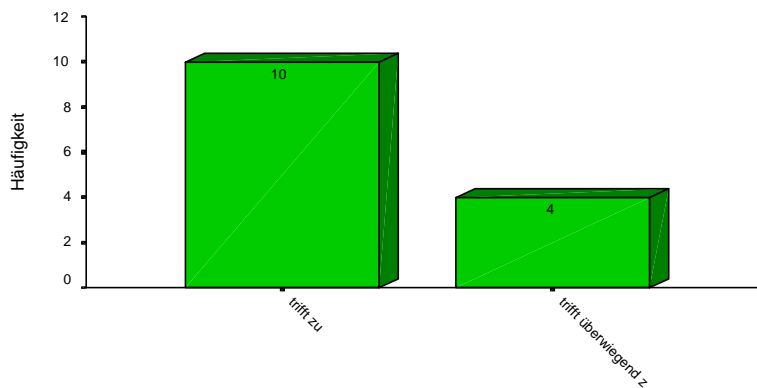
Eltern Befragung 2/2001

Abbildung 95

Lehrerteam und Direktorin arbeiten mit viel Engagement

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	10	66,7	71,4	71,4
trifft überwiegend zu	4	26,7	28,6	100,0
Gesamt	14	93,3	100,0	
Fehlend keine Angabe	1	6,7		
Gesamt	15	100,0		

Lehrerteam und Direktorin arbeiten mit viel Engagement



Eltern Befragung 2/2001

VI.3 Zusammenfassung der Empirischen Befunde

Wie die empirischen Befunde über die Gesamtzufriedenheit aller Beteiligten am Schulversuch deutlich dokumentieren (vgl. Kap. VI.2.g) sind die bisherigen Erfahrungen in Summe als **positiv** zu bewerten. Das hohe Maß der Ge-

samtzufriedenheit der Schüler/innen und Eltern sowie deren positive Einstellung zum Schulversuch kann als Bestätigung der kompetenten Unterrichtsarbeit sowie des hohen Engagements der Schumpeter-Lehrer/innen interpretiert werden.

Analysiert man die positiven empirischen Befunde etwas differenzierter, so sind aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung folgende Aspekte besonders erwähnenswert:

- Die zentralen Bausteine des Schulversuchs werden von Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen positiv bewertet (vgl. z. B. Abbildung 32), wobei vor allem der Baustein „Coaching“ bei allen Beteiligten gleichermaßen als pädagogische Bereicherung und sehr wirksames Instrument zur Umsetzung der zentralen Ziele des Schulversuchs bewertet wird (vgl. Kap. VI.2.b).
- Die Basisziele des Schulversuchs, nämlich Realisierung einer Entrepreneurship-Education sowie besondere Betonung der Begabungsförderung, finden bei allen Beteiligten eine hohe Akzeptanz, wobei der Aspekt der Begabungsförderung vor allem für die Eltern ein zentrales Motiv darstellte, ihren Kindern diesen Schulversuch zu empfehlen (vgl. Abbildung 54).
- Es erfolgte keine befürchtete Ghettoisierung der Schumpeter-Klasse innerhalb der gesamten Schule (vgl. Abbildung 82 bis Abbildung 84), ebenso konnte innerhalb der Schumpeter-Klasse eine gute Beziehungskultur (Klassengemeinschaft) entwickelt werden (vgl. Abbildung 81).
- Wöchentliche Teamsitzungen sind ein wirksames Instrument, den pädagogischen Dialog zwischen den Lehrer/innen sowie die Beziehungs- und Unterrichtskultur in der Schumpeter-Klasse zu fördern (vgl. Abbildung 78).

Die positiven Gesamtbefunde bedeuten jedoch nicht, dass alle Ziele des Schulversuchs bisher zufriedenstellend realisiert wurden, abgesehen davon, dass diese Erwartung nach dem ersten Schuljahr völlig unrealistisch wäre. Aus der Sicht der Begleitforschung besteht für das Schuljahr 2001/02 vor allem in folgenden Bereichen Handlungsbedarf:

- Verstärkte Integration von „Entrepreneurship-Inhalten“ in den Alltagsunterricht

- Verstärkte Betonung der Begabungsförderung auf der Inhaltsebene des Unterrichts (Fundamentum-Addendum), auf der Ebene der Leistungsbeurteilung sowie auf der methodischen Ebene (z.B. Tutorenprinzip) (vgl. z. B. Abbildung 49 bis Abbildung 51)
- Verstärkte Nutzung der Neuen Medien für eine gezielte Begabungsförderung sowie eine Entrepreneurship-Ausbildung (vgl. z. B. Abbildung 52)
- Dokumentation der individuellen Arbeitszeiten durch alle Schüler/innen, stärkere Gewichtung der Portfolio-Mappen (z.B. Kontrolle der Wochenblätter)
- Bessere Absprache der Lehrer/innen in den Teamsitzungen über die Potenziale einer phasenweisen Fächervernetzung sowie einer Vermeidung von „Spitzenbelastungen“ der Schüler/innen durch Terminabstimmungen von schriftlichen Arbeiten, Projekten etc.
- Aufbau einer Internetplattform
- Inhaltliche und zeitliche Planung der Angebote an extracurricularen Arbeitsgemeinschaften und Lehrausgängen zu Beginn des Schuljahres 2001/02.

Fazit:

Aus der Sicht der Begleitforschung sind die bisherigen empirischen Zwischenbefunde in Summe recht positiv und dokumentieren, dass die Forschungsträger dieses Schulversuchs - das Lehrerteam der ersten Schumpecker-Klasse - überwiegend ein hohes Maß an „Entrepreneurship-Tugenden“ demonstrierte, indem es mit viel Engagement und Kompetenz die Umsetzung des Schulversuchs von der „embryonalen“ Phase eines abstrakten Konzeptes (vgl. Broschüre), also gewissermaßen von einem „Stück Papier“, in ein lebendiges Stück pädagogische Innovation – mit allen widersprüchlichen Erfahrungen – realisierte. Ohne Unterstützung durch Herrn LSI Grafinger sowie Frau Direktor Werdenich wäre die umfassende Datenerhebung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung sowie die erfolgreiche Implementierung des Schulversuchs – trotz schwieriger bildungspolitischer Rahmenbedingungen – nicht möglich.

Am Ende dieses ersten Zwischenberichts wird die Passage eines Interviews wiedergegeben, das Frau Probst mit Eltern der Schumpeter-Klasse geführt hat. Aus der Sicht des Begleitforschungsteams vermag diese Aussage viel treffender das Ausmaß der pädagogischen Entwicklungsarbeit (auch von Entrepreneurship-Tugenden) in der Schumpeter Klasse zu beleuchten, als es Tabellen und Grafiken vermögen. Auf die Frage „Wenn Sie das erste halbe Jahr Revue passieren lassen, was hat Ihnen besonders gut gefallen?“ antworteten die Eltern eines Schumpeter- Schülers wie folgt:

„Bei einer normalen Schule, wenn Du da mit 15 Burschen bist, dann bist Du völlig out, wenn Du gerne in die Schule gehst. Das ist ja ganz schlimm. Und das ist in der Klasse überhaupt nicht so. Die sind interessiert“.

Köln, Juli/August 2001