

ph publico

impulse aus wissenschaft und forschung

2

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

ph publico, Heft 2, Juni 2012

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, Mattersburg

Herausgeber:

Weber Verlag Eisenstadt in Verlagsgemeinschaft
mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland

ISBN:

978-385253-456-5

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Für den Inhalt verantwortlich:

Rektorat der PH Burgenland

Englische Abstracts:

Christina Kenny, Mag. Martina Holzinger

Ungarische Abstracts:

Dorothea Pataky, Szilvia Tóth, MA

Kroatische Abstracts:

HR Mag. Edith Mühlgaszner, MAS

Satz und Layout:

Doris Halbauer, Stefan Meller, BA MA

Redaktion:

AR Gerlinde Enz

Univ.-Doz. Dr. Johann Pehofer

Die Textgestaltung erfolgte genderngemäß nach dem § 9 des Frauenförderungsplans des BMUKK, Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, BGBl. Nr. 76/2009, Teil II und der Ö-Norm 1080; Abweichungen gibt es nur in jenen Ausnahmefällen, in denen die Intention der einzelnen Autorinnen und Autoren nicht eindeutig erkennbar gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1. Editorial Johann Pehofer	7
2. Individualisierender Unterricht Karl Klement	9
3. Heterogenität - Individualisieren - Differenzieren - Differenzfähigkeit Charlotte Lang	17
4. Potenziale erkennen, anerkennen und fördern - Projektbericht Irma Ortner-Lidy und Sabrina Schrammel	25
5. Der pädagogische Paradigmenwechsel Stefan Meller	29
6. Die Trainingsraum-Methode Andrea Weinhandl	35
7. Mehrsprachigkeit im Unterricht der Primarstufe Barbara Buchholz	41
8. iPads im Unterricht - und alles wird gut? Herbert Gabriel	57
9. Participation as an Indicator of Inclusion Karel Pančocha	71
10. Integration in der Neuen Mittelschule Ewald Ritter	75
11. Biologisch-religiöse Bildung im schulischen Lernen Irina Wutzlhofer	83
12. Autorinnen und Autoren	95

ph publico

impulse aus wissenschaft und forschung

2

„Freiheit der Erwachsenen hat einen Namen: sie heißt Verantwortung.“ (Joachim Gauck)

 Die vorliegende zweite Ausgabe von ph publico spiegelt auch die Entwicklung der PH Burgenland: Beiträge des Hochschulratsvorsitzenden und des Studierendenvertreters zeigen, dass nicht nur Lehrende, sondern auch Verantwortliche und Studierende immer mehr am gemeinsamen Ziel „Wissenschaft“ arbeiten. Die nunmehr den Beiträgen vorangestellten Abstracts in den Volksgruppensprachen Kroatisch und Ungarisch sollen ein Beitrag dazu sein, die für die Lehrer/innenbildung bedeutsame vielfältige Kultur des Burgenlandes entsprechend zu würdigen.

 The two issues presented by the ph public mirror the development of PH Burgenland: The contributions from the university council chairman and the student representatives show not only the teachers but also that the managers and students are working toward the common goal of “science”. Today, the contribution of abstracts from the minority languages of Croatian and Hungarian are an important contribution for the education of future teachers which acknowledges the diverse culture of Burgenland .

 A ph publico második kiadása a PH Burgenland fejlődését tükrözi: a főiskolai tanács elnökének és a hallgatók képviselőjének a cikkei mutatják, hogy nem csak a tanárok, de a felelősök és hallgatók egyre jobban a közös célon a „tudomány”-on dolgoznak. Az immár a cikkek elé toldott absztraktok – a nemzeti csoportok nyelvén horvátul és magyarul, olyan hozzájárulások, melyek a jelentős sokaságú burgenlandi kultúrát méltatják.

 U ovom drugom izdanju publikacije ph publico se zrcali razvitak Pedagoške visoke škole Gradišće: Prinosi predsjednika Visokoškolskoga savjeta i zastupnika studentov/šudentic kažu, da ne samo predavatelji/ce nego i odgovorni i studenti/ce sve već skupno djelaju na istom cilju „znanosti“. Sažetki na početku prinosov na jeziku narodnih grup, i to na hrvatskom i ugarskom, su prinos odgovarajućega poštovanja važne mnogostruke kulture za obrazovanje učiteljstva.

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe von ph publico liegt - im Sinne der Neuen Lernkultur - auf „Individualisierung“ und „Kompetenz“. Begriffe, die nicht nur in unserer Gesellschaft, sondern auch im Bereich der Bildung immer mehr zu Schlüsselbegriffen werden. Dabei dürfen jedoch auch nicht die Gefahren, deren Entwicklung die Realisation von Freiheit ebenso ermöglicht, übersehen werden. Individualisierung unter dem Aspekt der Freiheit bedeutet weder Egozentrismus noch Egoismus: Sie soll das Selbstgestaltungspotenzial, das individuelle Tun des Einzelnen ins Zentrum rücken (Beck, online). Damit bekommt das Zitat des deutschen Bundespräsidenten Joachim Gauck „Freiheit der Erwachsenen hat einen Namen: sie heißt Verantwortung“ auch für die Lehrer/innenbildung essentielle Gültigkeit. Es gilt im besonderen Maße für die in den Bereichen Bildung, Erziehung und Unterricht Tätigen.

Aus diesem Grund steht am Anfang dieser Ausgabe auch der Beitrag von Karl Klement: „Individualisierender Unterricht – Anmerkungen zur Theorie einer geforderten Praxis“, in dem er auf

zeigt, dass Prozesse der Individualisierung ein intelligentes und lernwirksames Gestalten von Lernumgebungen erfordern, welche auf zunehmende Selbsttätigkeit des lernenden Subjekts abzielen. Daran anschließend zeigt Charlotte Lang mit ihrem Artikel: „Heterogenität – Individualisieren – Differenzieren – Differenzfähigkeit“ die Möglichkeiten einer Realisation in der Schulwirklichkeit durch die Beachtung von Heterogenität auf; die Kurzfassung des Projektberichts an das BMUKK unter dem Titel „Potenziale erkennen, anerkennen und fördern“ von Irma Ortner-Lidy und Sabrina Schrammel über das von der PH Burgenland geleitete Forschungsprojekt zeigt die Forschungsergebnisse der in diesem Projekt durchgeführten Studien. Dass die PH Burgenland sich dem Ideal von Wilhelm von Humboldt „In der Schule ist der Lehrer für den Schüler da, an der Universität sind beide - Lehrer und Student - für die Wissenschaft da“ (Kolosz 2011, S. 27) nähert, zeigt, dass ein wichtiger Beitrag zur gegenwärtigen Pädagogik von einem Studierenden stammt: Stefan Meller setzt sich in seinem Beitrag „Der pädagogische Paradigmenwechsel“

mit unterschiedlichen Perspektiven kompetenzorientierter Unterrichtsansätze unter dem Einfluss von Bildungsstandards auseinander. Ganz im Sinne der Pädagogik von Marian Heitger diskutiert Andrea Weinhandl das Spannungsverhältnis von Freiheit und Fremdbestimmung in ihrem Beitrag „Die Trainingsraum-Methode – oder: Was tun, wenn die Schüler/innen stören?“

Dass der Leitsatz zur Sprachendiversität an der Pädagogischen Hochschule Burgenland „Die Sprachendiversität - im Europäischen Kontext und am Beispiel des Burgenlandes festgemacht - ist als Chance für eine friedliche Weiterentwicklung der Gesellschaft erlebbar zu gestalten“ nicht nur ein Lippenbekenntnis, sondern ein echtes Anliegen ist, zeigt die beachtenswerte Studie, die von Barbara Buchholz durchgeführt wurde. Ihre Kurzfassung des Forschungsberichts in dieser Ausgabe zeigt die Ergebnisse einer erstmals am Beispiel der Grundschulen im Burgenland durchgeführten empirischen Untersuchung zur Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Neben der Sprachendiversität bilden auch die neuen Medien einen Schwerpunkt im Forschungs- und Lehrbereich der PH Burgenland: Herbert Gabriel zeigt die wichtigsten Ergebnisse seiner Forschungsarbeiten in der Kurzversion unter dem Titel „iPads im Unterricht – und alles wird gut? Über die Individualisierung und Differenzierung mit Tablets im Unterricht“ auf.

Karel Pančocha von der Pädagogischen Fakultät unserer Partnerinstitution in Brünn, der Masaryk Universität, setzt sich mit einem wichtigen Aspekt der Sonderpädagogik in seinem englischsprachigen Artikel „Participation as an Indicator of Inclusion“ auseinander. Er präsentiert das Konzept von Partizipation als einen Weg, wie Inklusion - basierend auf internationalen Klassifikationen - verstanden und gemessen werden kann. Auch in der Neuen Mittelschule des Burgenlandes stand der Bereich der Integration im Zentrum: Ewald Ritter untersuchte den Stand der Integration in diesem neuen Schultyp und gibt in seinem Kurzbericht „Integration in der Neuen Mittelschule. Eine Bestandsaufnahme im Burgenland“ einen Überblick über die Ergebnisse in seinem Forschungsbericht.

Last but not least soll auch der Beitrag von Irina Wutzlhofer und ihren Mitarbeiterinnen vom Institut für religionspädagogische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland die ihm entsprechende Würdigung erfahren. Der Kurzbericht über das Forschungsprojekt „Beiträge des Religionsunterrichts zur biographisch-religiösen Bildung im Kontext des schulischen Lernens. Eine Bestandsaufnahme im Burgenland“ zeigt die Bedeutung einer religiös-ethischen Dimension im Schulunterricht eindrucksvoll auf.

Gegenüber der vorigen Ausgabe wurden - im Sinne der Sprachendiversität, aber auch in dem der Internationalisierung - fremdsprachige Abstracts den einzelnen Beiträgen vorangestellt. Sie sollen auch ein Beitrag dazu sein, die für die Lehrer/innenbildung bedeutsame vielfältige Kultur des Burgenlandes entsprechend zu würdigen. Und was mich als Leiter des Kompetenzzentrums besonders freut: Von den Beiträgen stellen sechs eine Kurzfassung von umfangreichen und wissenschaftlich breit angelegten Studien dar: Diese Tatsache beweist auch die Forschungskompetenz der „kleinen“ Pädagogischen Hochschule Burgenland. Im Sinne von Joachim Gauck sind sich somit Leitende, Lehrende und Studierende nicht nur ihrer Verantwortung für die Bildung bewusst, sondern leisten dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Innovation und weiteren Optimierung der - insbesondere burgenländischen - Bildungslandschaft.

Literatur:

Beck U.: Das Zeitalter des „eigenen Lebens“. Individualisierung als „paradoxe Sozialstruktur“ und andere offene Fragen. URL: <http://www.bpb.de/apuz/26127/das-zeitalter-des-eigenen-lebens?p=0>. Datum der Entnahme: 5.4.2012

Gauck, J. (2012): Freiheit: Ein Plädoyer. Kösel-Verlag, München

Kolozs, M. (2011): „Bildung ist ein Lebensprojekt“. Im Gespräch mit Konrad Paul Liessmann. Studienverlag, Innsbruck

Individualisierender Unterricht - Anmerkungen zur Theorie einer geforderten Praxis

 Die Individualisierung und mit ihr die Handlungsorientierung des Unterrichts bilden seit nunmehr vier Jahren den bildungspolitischen Schwerpunkt der österreichischen Schulentwicklung. Prozesse der Individualisierung erfordern intelligentes und lernwirksames Gestalten von Lernumgebungen, welche auf zunehmende Selbsttätigkeit des lernenden Subjekts abzielen: Angezielt ist der/die Lernende als Subjekt der eigenen Lernfähigkeit, der/die autonome Lernende.

 The individualization along with the orientation of the classes for the past four years has been the educational focus of the Austrian School Development. The process of individualization requires intelligent and effective ways which are aimed at increasing self-learning activities within the learning environment: The target is that the learners are subjects of their own learning activities.

 Az individualizálás és az cselekvőorientált oktatás már több mint négy éve az osztrák iskolafejlődésnek oktatáspolitikai súlypontja. Az individualizáció folyamatai intelligens és tanulási szempontból hasznos körülményeket igényel, amelyek a tanulók növekvő önállóságát veszik célba: A cél a tanuló, mint a saját tanulási cselekvés anyala, az autonóm tanuló.

 Individualizacija i s tim i podučavanje, koje je usmireno djelovanju u podučavanju, su jur četira ljeta dugo težišće obrazovne politike Austrijskoga školskoga razvitka. Procesi individualizacije potribuju inteligentno i takovo oblikovanje okoline diteta, koje podupira učnju. Svi uvjeti učnje neka podupiraju rastujuću samostalnost diteta: Dite, koje se uči, je subjekt svoje učnje, dite se autonomno uči i samo odlučuje o svojoj učnji.

Neue Lernkultur: Lernen statt Lehren

Der Paradigmenwechsel von den Lehr- zu den Lernformen („Lernen statt Lehren“) erfordert die Förderung von Selbststeuerung und Kooperation von selbsttätigen Lernern als allgemein anerkannte übergeordnete Ziele des Unterrichts: Die rauchenden Schloten der tradierten Wissensvermittlung werden von den rauchenden Köpfen der Selbstgenerierung persönlich bedeutungsvollen Wissens abgelöst.

In welcher nachhaltiger Weise sich das Verhältnis von Wissen und Gesellschaft respektive von Wissen und Subjekt dabei neu gestaltet und wie Pädagogik damit umgeht, lässt sich am Kompetenzbegriff in Verbindung mit Selbsttätigkeit zeigen: Die Verantwortung für Bildung sowie für den Erwerb von Wissen und Können wird auf die Individuen selbst verlagert.

Nicht mehr die expliziten, in Lehrplänen verankerten und an fixe Vermittlungsformen gebundenen Lerninhalte sind das Ziel von Aneignungsprozessen, sondern implizite, selbst organisierte, individuell zu bestimmende Lernprozesse wer-

den in der Wissensgesellschaft gefordert. Selbststeuerung und Handlungsorientierung bilden dabei die Voraussetzung effektiven Lernens (Weinert 1982, S. 99).

Da die für Selbststeuerung und Kooperation erforderlichen Kenntnisse und Strategien nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können, bedarf es der gezielten Entwicklung von Bedingungen und Förderungsmöglichkeiten in Prozessen selbsttätigen Lernens.

Für eine Didaktik vom Lernerstandpunkt aus sind die Handlungsproblematiken und Lerninteressen der Lernenden zum Ausgangspunkt aller didaktischen Überlegungen und Prozesse zu wählen.

Vermittlung und Aneignung: Unterschiedliche geistige Operationen

Die simple Formel „Da, wo gut gelehrt wird, wird auch gut gelernt“ ist spätestens seit den Erkenntnissen der Gehirnforschung empirisch außer

Kraft gesetzt. Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung sind je unterschiedliche geistige Operationen (Spitzer 2002). Jede Gleichsetzung dieser unterschiedlichen Aktivitäten hätte einen „Lehrlernkurzschluss“ (Holzkamp 1995, S. 25) zur Folge ...

In der gelebten und erlebten schulischen Praxis hatte dieser fatale Konnex schon seit jeher zu Enttäuschungen und wechselseitiger Behinderung geführt: Zwischen Vermittlung und Aneignung, Lehren und Lernen klafft(e) eine beträchtliche Lücke ... Geht es bei der Lehrtätigkeit um Vermittlung, um das Sichtbar- und Hörbarmachen eines wohl strukturierten, systematisch gegliederten Inhalts durch Lehrende (geistige Bewegung gleichsam von Innen nach Außen) erfolgt die Aneignung durch Lernende im besten Falle durch systematische Lerntätigkeit (geistige Bewegung gleichsam von Außen nach Innen), die sich durch kompetente Lernhandlungen bzw. Lernoperationen ausweist.

Aneignung setzt die Kompetenz voraus, das Vermittelte in eigenes bedeutsames Wissen überzuführen. Angezielt ist individuelle Sinnkonstruktion: Lernende versuchen an ihr vorhandenes Vorwissen durch gezielte Lernhandlungen anzudocken, problematische Bedeutungshorizonte werden vom lernenden Subjekt mit dem Ziel einer erweiterten Situationsinterpretation und gesellschaftlichen Teilhabe zu differenzieren und zu erweitern versucht. Komplexe Vergleichsprozesse zwischen bereits vorhandenen subjektiven Bedeutungshorizonten und gesellschaftlich verfügbaren Bedeutungshorizonten (Wissenschaftswissen, Alltagswissen, berufsfachliches Wissen ...) laufen ab etc. etc.

In Lerngruppen setzt dies kooperative Lernverhältnisse voraus, in denen die Lernenden ihre personal unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entlang eines gemeinsamen Lerngegenstandes aufeinander beziehen und bei ihren Versuchen, die auftretenden Lernschwierigkeiten zu überwinden, kooperieren und kommunizieren (Slavin 1980).

Und dies alles geschieht nur im besten Falle, nämlich wenn diese Kompetenzen der Aneignung, die gezielte Lerntätigkeit, die spezifischen Lernhandlungen bei den Lernenden am und

durch den Gegenstand systematisch ausgebildet, entwickelt und angeeignet werden.

Individualisierung: Aneignen statt Vermitteln

Lothar Klingbergs Frage „Wie ist der Satz der führenden Rolle des Lehrers, dieser Basissatz einer systematischen Didaktik, mit der These vereinbar, dass auch Lernende didaktische Kompetenzen haben, also zuständig sind für Unterricht und seine Gestaltung?“ (Klingberg 1990, S. 24) ist wohl oder übel die Frage nach dem prinzipiellen bedingungslosen Vertrauen in die sich entwickelnden Kompetenzen der Schüler/innen im Unterrichtsprozess bei gleichzeitiger systematischer Förderung durch Lehrende. Die Betonung liegt hier allerdings auf der „systematischen Förderung und Entwicklung“ die sich nicht darauf verlässt, dass die Fähigkeiten der Aneignung von fachlichen Inhalten/Kompetenzen sich im Unterrichtsprozess als Nebenprodukte einstellen. Da die für Selbststeuerung und Handlungsorientierung erforderlichen Kenntnisse und Strategien nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können, bedarf es der gezielten direkten wie indirekten Förderung dieser Fähigkeiten als übergeordnetes Ziel schulischer Ausbildung. Die dafür erforderlichen motivationalen Dispositionen und Strategien müssen neben und zusammen mit dem fachlichen Wissen und Können systematisch entwickelt werden, um zu einem entsprechenden Ausmaß an Kompetenz als autonomer Lerner zu gelangen (vgl. Giest 2002, S. 266- 269).

Angezielt : Der autonome Lerner

Die Idee der Autonomie des Individuums hat eine deutliche Nähe zur psychologischen Handlungstheorie und damit zu einer psychologischen Didaktik (Lompscher 1984/ Aebli 1980). Schon Giovanni Battista Vico (1668 – 1744) stellte fest, dass der menschliche Geist seine Erkenntnisobjekte selber gestaltet: Nur das, was ich selbst gestaltet (angefertigt) habe, kann ich auch erklären („Verum quia factum“). Vico führt damit das Element der Dynamisierung und Handlungsorientierung in die Erkenntnistheorie ein. Eine radikale Neuerung in der europäischen Geistesgeschichte, die

bis heute trotz vielfacher Anläufe noch nicht pädagogisch eingelöst ist (Vico 1997).

Der russische Psychologe Lev Vygotskij (Vygotskij 2002) hat in der Auseinandersetzung mit Jean Piaget nachgewiesen, dass die Entwicklung des kindlichen Denkens und die Herausbildung der Sprache nicht – wie Piaget behauptet – vom Individuellen zum Sozialen, sondern vom Sozialen zum Individuellen verläuft. Durch Teilnahme am (Sprach)Handeln verinnerlicht die Person erfahrene Fremderwartungen und entwirft daraufhin eigenes, zukünftiges Verhalten. Der Weg der Entwicklung führt über das interpsychische Handeln zum intrapsychischen Handeln: Äußeres wird verinnerlicht & wirkt wieder auf Äußeres zurück. Jeder Unterricht zielt demnach auf Persönlichkeitsentwicklung, auf Ausbildung jener höheren psychischen Funktionen, die man Bewusstsein nennt (Giest 2002).

Das menschliche Bewusstsein bildet und strukturiert sich im Zusammenspiel des Körpers und seiner Erfahrungen mit der Umwelt. Dabei kommt der Tätigkeit als der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt die entscheidende Rolle der Vermittlung zu: Im selben Maße, wie der tätige Mensch seine Umwelt verändert, wirkt diese wieder auf seinen Bewusstseinsstand zurück, bildet neue psychische Funktionen, schafft neue Handlungsmöglichkeiten. Lernen wird zur erfahrungsabhängigen Änderung von Verhaltensweisen, ausgelöst durch das bewusste Bestreben, die Lebenswelt an die eigenen Bedürfnisse anzupassen: Der tätige Mensch verändert seine Welt und damit zugleich sich selbst! Fakten entstehen durch Handeln (lat. *facere*).

Lerntätigkeit: Lernende als Subjekte

Steht die Entwicklung des Bewusstseins, nämlich dieser biologisch sekundären Fähigkeiten (Geary 1995), im Zentrum des Unterrichts, spricht man von Individualisierung. Der/Die Lernende soll zunehmend zum Subjekt seiner/ihrer eigenen Tätigkeit – der Lerntätigkeit (Vygotskij 2002) werden.

Lerntätigkeit ist intentionale, bewusste Aktivität des Menschen, gerichtet auf die Aneignung

menschlicher Kultur (Lompscher 1984) und muss, um als Instrumentarium der Aneignung wirksam zu werden, bewusst und systematisch angeeignet werden. Dies stellt an die Gestaltung und Durchführung eines individualisierenden Unterrichts komplexe Anforderungen, in deren Fokus die Ausbildung effizienter Lernhandlungen am jeweiligen Gegenstand durch die Lernenden gerät.

Der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen wird als aktiver Prozess der Selbstaneignung definiert, in dem Lernen am effektivsten und produktivsten ist, wenn es zielgerichtet und handlungsorientiert ist und in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern erfolgen kann. „Denken geht aus dem Handeln hervor“ betont auch Aebli „und es trägt...noch grundlegende Züge des Handelns, insbesondere seine Zielgerichtetheit und seine Konstruktivität“ (Aebli 1980, S. 26). Eine derartige Organisation schulischen Lernens setzt voraus, dass den Lernenden tätiges Erkennen, aber auch Intentionalität und Selbstbestimmung zuerkannt werden. Für die tätige Praxis bedeutet dies, Lehrziele des/der Lehrenden mit Handlungszielen der Lernenden zu verbinden. Zu diesem Zweck verständigen sich Lehrende/r und Lernende zu Beginn einer Unterrichtseinheit über das zu erstellende Handlungsprodukt. Der Unterricht soll zu geistigen und materiellen Ergebnissen führen, die man anfassen und vorführen, mit denen man arbeiten kann. Dadurch sollen Ergebnisse handlungsorientierten Lernens für Lernende und Studierende eine über die Erfüllung von Prüfungsanforderungen hinausgehende, längerfristige Bedeutung bekommen.

Selbstwirksamkeit: Psychische Komponenten der Handlungsorientierung

Der kanadische Psychologe und Psychiater Albert Bandura (Bandura 1997) definiert Selbstwirksamkeit als die subjektive Überzeugung einer Person, ein bestimmtes Verhalten erfolgreich ausführen zu können, sich in bestimmten Handlungsfeldern kompetent zu verhalten. Was naturgemäß voraussetzt, dass diese Person über (möglichst positive) Handlungserfahrungen in konkreten Handlungsfeldern verfügt.

Tatsächlich aber ist Wirkung der Schule noch nicht so, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Selbstwirksamkeit erleben und aus dieser positiven Handlungserfahrung heraus selbst die Initiative ergreifen. Der Psychiater Martin Seligman (Seligman 1979) bezeichnet das Phänomen, dass Menschen nach Erfahrungen der Hilflosigkeit ihr Verhaltensrepertoire dahingehend einengen, dass sie diese als unangenehm erlebten Zustände nicht mehr überwinden, sondern verinnerlichen, als „selbst erlernte Hilflosigkeit“ (Seligman 1979, S. 34). Gefühle der Hilflosigkeit verhindern engagiertes (Lern)Handeln, obwohl es im Verhaltensrepertoire der Schüler/innen grundsätzlich angelegt und abrufbar wäre. Das geht bis zur totalen Ablehnung der Verantwortung selbst für banale Alltagshandlungen und führt letztlich in die Depression.

Um wieder die Selbstverantwortung für Denken, Fühlen und Handeln zu übernehmen, bedarf es eines mehrstufigen Lernprozesses, der - vom Wesen her implizit - wieder explizit im Unterricht zu gestalten ist und beim Lernenden die Überzeugung auslöst: „Ich verfüge über Handlungsalternativen und kann mir immer wieder neue Wege überlegen, wie ich an meine Ziele gelange. Ich bin Subjekt meiner Tätigkeit und nicht Opfer der bösen Umstände“.

Konsequenz: Individualisierenden Unterricht entwickeln

Folgende Ergebnisse – resultierend aus explorativen Fallstudien – kristallisierten sich als erkenntnisleitende Interessen einer neuen Lernkultur heraus (Krapp/Weidenmann 2006): Selbststeuerung und Handlungsorientierung sind Voraussetzungen effektiven Lernens und zeichnen sich durch einen hohen Grad der Autonomie in Bezug auf alle Teilaspekte des Lernens aus. Um sich iterativ und kontinuierlich in Prozessen der Selbsttätigkeit entwickeln zu können, bedürfen sie der gezielten Förderung. Diese erfolgt zum einen durch den Einsatz

a) direkter Förderungsansätze (Metakognition wie Vermittlung von Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien; motivationale Anreize wie Ansprechen von Sachinteressen oder Beschreibung von

Kompetenzzuwachs, gezielte Lernhilfen,...) wie auch

b) indirekter Förderungsansätze, welche die Lernumgebung so gestalten, dass selbstgesteuertes und handlungsorientiertes Lernen möglich wird (zunehmende Spielräume für autonome Entscheidungen betreffend Themenwahl, Leittext- Konzept, Wahl der Lernpartner/innen und der gemeinsamen Organisation von Lernprozessen)

c) Lernumgebungen, welche die Aufgabenbewältigung nur mehr selbstgesteuert ermöglichen.

Im Kontinuum der Förderung selbstgesteuerter und kooperativer Lernprozesse werden Strukturen im methodischen Spannungsbogen zwischen Führung und Selbsttätigkeit beobachtbar, welche im Prozessverlauf (mit zunehmender Kompetenz selbstgesteuerter und kooperativer Lerner) immer deutlicher hervortreten und als „methodische Trägerkriterien“ (Klement 2006, 2009, 2010) eben dieser Prozesse identifiziert werden. Die Trägerkriterien liefern einen vorläufigen Maßstab für die aktuelle Kompetenz autonomer Lerner im Kontext selbstgesteuerter und kooperativer Lernprozesse.

Folgende Entwicklungen sind im Übergang von konventionellen zu handlungsorientierten Gestaltungsformen des Unterrichts beobachtbar und nachvollziehbar (Klement 2006, 2009, 2010):

1. Das Lehrer/innen - Schüler/innenverhältnis wird in seiner folgenschweren Asymmetrie zwischen Führen und Selbsttätigkeit bewusst. Der/Die Schüler/in wird erst dann zum/zur aktiven Partner/in im Lernprozess, wenn er/sie den pädagogischen Absichten der Erzieherin/des Erziehers entgegenkommt. Indikator: Der Schüler/die Schülerin ergreift bewusst Selbststeuerungsmaßnahmen.

2. Die Gestaltung und gezielte Förderung der Selbsttätigkeit muss zunehmend zur Grundlage, ja zum Ausgangspunkt der gesamten pädagogischen Überlegungen gemacht werden. Der Lerner/die Lernerin muss über Verfahren und Strate-

gen verfügen, um seine Lernprozesse zu planen, auszuführen, zu kontrollieren und zu reflektieren. Dazu muss er befähigt werden, mit den unterschiedlichen Merkmalen des Lerngegenstandes auf verschiedenen Ebenen zu operieren. Selbsttätigkeit kann sich nur entwickeln, wenn man Lernstrategien als Qualitäten der Lernhandlungen im Unterricht einen zentralen Platz einräumt. Kontroll- und Reflexionsstrategien (kognitive und motivationale Lernstrategien) müssen über Monitoring permanent und gezielt vermittelt werden. Besonders bei Bemühungen um eine entwicklungsfördernde Gestaltung der Lerntätigkeit wird die Notwendigkeit deutlich, sowohl die den Lernenden verfügbaren Lernstrategien differenziert zu berücksichtigen, als auch die diesbezüglichen Aneignungs- und Entwicklungsbedingungen differenziert zu bestimmen und zu gestalten. Bei der Vermittlung von Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien wird zwischen „intelligenten“ Fragen (z.B.: „Wie habt ihr euch die Arbeit aufgeteilt?“, „Habt ihr euch schon (andere) Möglichkeiten der Präsentation überlegt?“, „Wo könntet ihr noch Informationen finden?“...) und „unintelligenten“ Fragen (z.B., „Wann seid ihr fertig?“, „Kennt ihr euch alle aus?“...) betr. Monitoring unterschieden (Baumert 2001).

3. Die Lehrer/innenrolle verändert sich: Das häufig artikulierte Gefühl „Die Kinder entgleiten meiner Führung... Ich verliere die Kontrolle über die Lernergebnisse...“ führt die (gemeinsame) Verantwortung für die Qualität des Unterrichts, die steuernde Einflussnahme, die Ermittlung und Kontrolle der Lernergebnisse in eine Zone der Unsicherheit und Ungewissheit.

4. Die Einsicht wird immer deutlicher, dass Reflexion, Kontrolle und Bewertung der Lernprozesse und -ergebnisse (!) immer mehr in die Hände der Lernenden zu legen sind. Dafür sind diese in gemeinsamer Tätigkeit intentional und schrittweise zu befähigen.

5. Lehrende bemühen sich vermehrt herauszufinden, auf welchem Gebiet ihre Lernenden hohes Sachinteresse bekunden, um dann jeweilige Lehrziele im Sinne eines problemorientierten Förderangebotes möglichst mit solchen Sachgebieten und Themen zu verknüpfen. Es wird im Entwicklungsprozess immer deutlicher, dass selbstgesteuerte Lernhandlungen auf persönli-

chen Lerninteressen aufbauen und Vergleichsprozesse zwischen subjektiven und gegenstands-immanenten Bedeutungshorizonten anregen.

6. Lernmittel bzw. Lernmaterialien werden in die Struktur konkreter Lernhandlungen integriert und sind daher (vorher) auf ihre Tauglichkeit hinsichtlich ihrer strukturellen Koppelung zu prüfen. Lehrmittel werden nur in dem Maße zu Lernmitteln, wie sie sich in die Struktur konkreter Lernhandlungen integrieren. Volle Regale garantieren noch nicht den adäquaten Werkzeugeinsatz. Mit zunehmender Deutlichkeit kann beobachtet werden, dass Lehrer/innen immer dort, wo sich Schwierigkeiten im Prozess der Selbsttätigkeit zeigten, Lernhandlungen durch gezielten Einsatz ihrer „Eigenproduktionen“ materialisierten. Materialisierung und Entfaltung von Lernhandlungen werden von den Lernern im Projektverlauf mehr und mehr in die eigene Lerntätigkeit integriert.

7. Es zeigen sich deutliche gegenstandsspezifische Unterschiede handlungsorientierten Lernens: Was in der Kunsterziehung als kooperativer Wandfries einer Herbstlandschaft gelingt, versagt im Rechnen bei der kooperativen Zusammenstellung einer Einkaufsliste mit limitierter Preisgestaltung in derselben Klasse. Offensichtlich sind Gegenstandsspezifika der Lerntätigkeit und Tätigkeitsspezifika des jeweiligen Lerngegenstandes aufeinander zu beziehen. Dabei rücken vor allem die Bestimmung der für den aktiven Umgang mit dem Lerngegenstand erforderlichen Lernhandlungen und -strategien und ihre systematische Ausbildung in den Fokus der Lehrenden. Sie müssen ganz offensichtlich aus der Analyse des Lerngegenstandes und dessen Aneignungsgesetzmäßigkeiten abgeleitet werden.

Da Lernhandlungen abhängig vom jeweiligen Gegenstand sind, wäre der Lerngegenstand handlungsbezogen zu strukturieren und die Lernhandlung gegenstandsbezogen zu organisieren, um die psychische Entwicklung der Lernenden zu beeinflussen.

Strukturen selbstgesteuerter und handlungsorientierter Lernprozesse

Der didaktischen Logik folgend, vom Lernen aus zu denken und Lehren „in den Dienst“ des Lernens zu nehmen, lässt sich eine psychische Struktur der Lerntätigkeit im Sinn einer Relation zwischen den Elementen Ziel, Motiv, Gegenstand und Mittel der Tätigkeit erkennen. (Beobachtbare) LERNhandlungen stellen dabei die kleinste und gleichzeitig wichtigste Struktureinheit für die Entwicklung der Tätigkeit dar (Giest/Lomp-scher 2006, S. 39).

Jede Tätigkeit enthält zwei untrennbar verbundene Momente: Kooperation und Reflexion

Unterzieht man diese Momente einer Analyse, zeigt sich die psychische Struktur der Lerntätigkeit (nach Schwartz, Lin, Brophy und Bransford, 1999):

1. „Significant origin“: Lehrer/in bietet problemorientierte Lernsituation an, die von Lernenden als persönlich bedeutsam bewertet wird (Persönlichkeitssinn). Bewusst werden multiple Gestaltung der Lernmöglichkeiten durch differenzierte Lernhandlungsmöglichkeiten eröffnet.
2. „Look ahead“: Gruppenrecherche: Das Lernen beginnt damit, dass der/die Lernende eine Vorstellung (im Sinne einer „Vision“) von der zu bewältigenden Aufgabe entwickelt. „Look ahead“ lautet daher die Botschaft des ersten Schrittes, um auf die enorme Bedeutung aufmerksam zu machen, die dem Fragestellen und der Zielsetzung (hier: pädagogisch geführte Lernzielbildung) beim Lernen zukommt. Neue gegenstandsadäquate Fragen und Interessen entstehen während des Prozesses.
3. „Initial challenge“: Mit seinen Zielen (spontane Lernzielbildung) steht der Lernende vor der ersten Herausforderung (kognitiver Konflikt). Sie bildet die motivationale Basis für gemeinsame Tätigkeit.
4. „Generating ideas“: Ein erster konkreter Ansatz zur Bewältigung der Anforderung besteht darin, in Gruppen gleicher Interessenslage spontan nach Antworten auf die gestellten Fragen zu suchen und Lösungsmöglichkeiten zu erkunden.
5. „Multiple perspectives“: Der Lernende ist bemüht, die Vorstellungen und Sichtweisen der anderen Lernenden kennen zu lernen, verschiedene Perspektiven auszuloten und an der gemeinsamen Zielbildung mitzuwirken.
6. „Research and revise“: Wenn Ziele (Teilziele betr. Arbeitsteilung), erste Ideen und unterschiedliche Perspektiven geklärt sind, müssen nun diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten aktiviert und ggf. neu erworben werden, die eine sachgerechte Bewältigung der Aufgabe ermöglichen. In Abhängigkeit von der Struktur der Aufgabe und den Vorlieben und Stärken der Lernenden kommen in dieser Phase sehr unterschiedliche Aktivitäten zum Einsatz. Instruktionale Methoden (Lehren als Lernhilfe für Lernen als Konstruktionshilfe werden Merkmale eines „pädagogischen Gesamtsubjekts“ (Giest 2002) im Sinne der Unterstützung der Konstruktion des Lernenden) und Materialien werden dabei so eingesetzt, dass sie die Lernenden bei der Erreichung ihrer Ziele aktiv unterstützen.
7. „Monitoring“: Kontrolltechniken (Lehrer/innen - Schüler/innen-Kooperation) in Bezug auf die Organisation und den Ablauf des Lernens sind wesentlicher Bestandteil direkter Förderungsmaßnahmen selbstgesteuerter und kooperativer Lernprozesse.
8. „Assessment“: Erachten die Lernenden ihre Wissensentwicklung im Hinblick auf die gegebenen Herausforderungen als abgeschlossen, so werden die Ergebnisse den anderen Lernenden präsentiert. Die Präsentation der Lernergebnisse stellt eine Art Assessment dar. Außerdem ist durch die Präsentation ein zusätzlicher Lerngewinn zu erwarten: Indem die Lernenden die Präsentation der anderen Lerner zur Kenntnis nehmen und sich damit auseinandersetzen, lernen sie neue (Handlungs)Perspektiven und Lösungsansätze kennen.
9. „Reflect back“: Der Lernzyklus schließt mit einem reflect back. Die Lernenden sollen ihren Lernfortschritt nochmals reflektieren und die Ergebnisse in Textbausteinen zusammenfassen. Die

Fragen „Wie habe ich/haben wir gearbeitet?“, „Wie bewerte ich/bewerten wir die Qualität und Effizienz unserer Handlungen?“ und „Was weiß ich/wissen wir, was wir vor der Lernhandlung nicht wussten?“ stehen dabei im Zentrum der Reflexion.

Bei all diesen überzeugenden Ergebnissen zur kontinuierlichen Entwicklung der Lernenden durch handlungsorientierten Unterricht sei zuletzt angemerkt, dass sich Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz am besten in einem Unterricht entwickeln können, in dem diese unverblümt vom Kind gefordert (!) werden (Peschel 2010, S. 8):

Selbstkompetenz lerne ich durch die Übernahme der Verantwortung für mein Lernen – und zwar einerseits auf organisatorischer Ebene, indem ich als Lernende/r Zeitpunkt, Reihenfolge, Ort und Lernpartner/in bestimme, aber auch auf methodischer Ebene, indem ich statt einem Lehrgang möglichst meinem eigenen Lernweg folge und selbst für Materialien, Informationen und den Austausch mit anderen Sorge.

Sachkompetenz bilde ich dann am besten aus, wenn ich die Art und Weise der Auseinandersetzung mit einer Sache selbst beeinflussen kann, und zwar am effektivsten in der Form, dass ich nicht nur über die Art der Aneignung, sondern auch über den Lerninhalt, das heißt die Sache selbst, bestimmen oder mitbestimmen kann.

Und **Sozialkompetenz**, die Verantwortungsübernahme für den Einzelnen und die Gruppe, präge ich dann am besten aus, wenn ich die Regeln und Strukturen des Zusammenlebens mitgestalten kann bzw. in deren Entstehungsprozess involviert bin – und zwar nicht in der Form der üblichen „Alibiabstimmungen“, bei denen alle Beteiligten vorher wissen, was „richtig“ ist, sondern in einem die Individualität und Meinung des Einzelnen respektierenden Prozesses ständiger Auseinandersetzung.

Zusammenfassung: Lerner/innenzentrierung handlungsorientiert planen und gestalten

Häufig falsch interpretiert und noch häufiger missverstanden, wurden Individualisierung und

Handlungsorientierung zu Reizwörtern für Lehrende aller Schultypen, welche Individualisierung als einen permanenten Differenzierungsprozess mit je unterschiedlichen Lernpfaden für je unterschiedliche Schüler/innen interpretierten.

Dies würde allerdings heißen, die Heterogenität der Voraussetzungen der Lernenden durch je unterschiedliche Angebote zu zementieren und nicht - wie eigentlich angezielt - eine gemeinsame Basis der Kompetenz selbstgesteuerter und kooperativer Lerntätigkeit zu entwickeln.

Mögen auch Potenziale bei Lernenden unterschiedlich und Begabungen verschieden ausgeprägt sein, eine Begabung ist allen Lernenden gleich gegeben und aufgegeben: Die Fähigkeit und zugleich Herausforderung, sich Wissen anzueignen, schlicht - zu lernen. Allerdings verlangt diese Aneignungskompetenz nach systematischer Entwicklung im und durch Unterricht. Dieser sollte lernerzentriert und handlungsorientiert in Planung, Durchführung und Evaluation sein.

Voraussetzungen für gelingende Prozesse der Individualisierung sind eng an je unterschiedlich vorhandene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Haltungen der Lernenden gebunden. Allerdings müssen sich Potentiale zum eigenständigen Vollzug von Lernhandlungen im Wechselspiel von Führung und Selbsttätigkeit erst entwickeln bzw. kooperativ und kommunikativ entwickelt werden.

Literatur:

Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980

Bandura, A.: Self – efficacy: The exercise of control. New York: Freeman 1997

Baumert, J.: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2001

Geary, D.C.: Reflections of evolution and culture in child`s cognition. American Psychologist, 1995, 50, pp 24- 36

- Giest, H./Lompscher, J.: *Lerntätigkeit – Lernen aus kulturhistorischer Perspektive*. Berlin: ICHS, 2002
- Holzkamp, K.: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus 1995
- Klement, K.: *Lerntätigkeit entwickeln. Habilitationsvortrag an der Universität Potsdam, Potsdam, Dezember 2006*
- Klement, K.: *Individualisierung als Persönlichkeitsentwicklung*. In: *Geist, Begeisterung. Salzburger Pädagogische Werktagung 2009*, Universitätsverlag 2009
- Klement, K.: *Individualisierung und Differenzierung*. In: *Bildungs-TV, Vortrag an der PH Linz 2010*
- Klieme, E.: *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* In: *Pädagogik 6*, 2004
- Klingberg, L.: *Lehrende und Lernende im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen 1990
- Krapp, A./Weidenmann, B.: *Pädagogische Psychologie*, Weinheim, Basel 2006
- Lompscher, J. (Hrsg.): *Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit*. Berlin: Volk und Wissen 1984
- Peschel, F.: *Offener Unterricht und sein Potenzial. Vortrag an der PH Eisenstadt, 2010*
- Seligman, M.: *Erlernte Hilflosigkeit*. München, Wien: Urban und Schwarzenberg 1979
- Schwartz/Lin/Brophy/ Bransford: *Toward the development of flexibly adaptive instructional designs*. In: C.M. Reigeluth (Ed): *Instructional design theories and models*. Vol. II. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1999; Kap.13
- Slavin, R. E.: *Cooperative learning. Review of Educational Research 50*, 1980
- Spitzer, M.: *Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg/Berlin, 2002
- Weinert, F.E.: *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*, *Unterrichtswissenschaft, 10(2)*, 1982, Kap 13
- Vico, G.B.: *Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung*. In: *Technikphilosophie*, Leipzig, Reclam 1997
- Vygotskij, L.S.: *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel, Beltz 2002
- Wellenreuther, M.: *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch – experimentelle Forschung zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Hohengehren, Schneider 2004

Heterogenität – Individualisieren – Differenzieren – Differenzfähigkeit

 Einzelnen gerecht werden, bedeutet den Mut zu haben, in Chancen und nicht in Grenzen zu denken. Sobald man beginnt, sich gedanklich mit dem Thema ‚Heterogenität oder Vielfalt als Chance‘ auseinanderzusetzen, fängt die Vorstellung an zu wachsen. Heterogenität in den Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Lerninteressen der Kinder wird dann nicht als Belastung, sondern als Chance erlebt. Die Folge davon ist, dass sie produktiv genutzt und kreativ damit umgegangen wird.

 Individual fairness means to have the courage to think about and to take chances and dwell on the boundaries. As soon as one begins to think about the issue “heterogeneity or diversity” as an opportunity, then the imagination begins to grow. Diversity within a learning environment is seen not as a burden for the child, but as an opportunity. The result is that it is used productively and handled creatively.

  Igazságosnak lenni azt jelenti, hogy van bátorsága az embernek, lehetőségekben és nem határookban gondolkodni. Amikor elkezdünk gondolatban a tematikával „Heterogenitás vagy sokféleség, mint lehetőség“ foglalkozni, akkor kezd el az elképzelés kibontakozni. A gyermekeknek a heterogenitása a tanulási előfeltételben, a tanulási lehetőségekben és a tanulási érdeklődéseiben mutatkozik meg, akkor lehet lehetőség és nem terhelés. Ennek eredménye az, hogy produktíven, ezáltal kreatívan tudnak vele bánni.

 Ako kanimo udovoljiti pojedincu, moramo imati hrabrost da mislimo u šansa, a ne u granica. Čim se počnemo u misli baviti s temom „Heterogenitet ili mnogostrukost kao šansa“, počinje u nami rasti značenje o temi. Heterogenitet u preduvjeti i u mogućnosti za učnju i u zanimanji dice onda nećemo doživiti kao opterećenje nego kao šansu. Posljedica je, da se produktivno hasnuje i da se sa situacijom kreativno baraće.

Heterogenität ist Fakt, die Antwort darauf ist Individualisieren, die Konsequenz daraus ist Differenzieren und die Voraussetzung dafür ist Differenzfähigkeit. WAS heißt das konkret?

befinden sich Schülerinnen und Schüler, die verschieden alt sind, auf unterschiedlichen Leistungsniveaus lernen, aus verschiedenen Kulturen kommen und sich als Mädchen und Jungen ganz unterschiedlich inszenieren.“ (Prengel, 2004, S. 44) Lehrer/innen aller Schulstufen erleben somit täglich, wie sehr Kinder und Jugendliche sich unterscheiden.

1. Heterogenität ist Fakt

Die Kinder einer Klasse bilden in der Regel ein sehr heterogenes Leistungsbild. „In den Klassen

Sie unterscheiden sich (vgl. Salner-Gridling, 2009, S. 13-16, Becker, 2004, S. 11-13) in ihren:

Lernmöglichkeiten	Lerninteressen	Lernvoraussetzungen
Leistungsmotivation, intellektuelles Leistungsvermögen (Begabung), Anstrengungs- und Einordnungsbereitschaft, (Selbst-)Disziplin, Abstraktionsfähigkeit, Lerntempo, Lernstrategien, Lernstile, Kompetenzen bei der mündlichen und schriftlichen Verwendung der deutschen Sprache, das jeweilige Fähigkeitskonzept	fachliche Vorlieben Sachinteressen, die außerhalb der Schule liegen Künstlerische, soziale, sportliche Fähigkeiten	Alter, Geschlecht und Unterschiede innerhalb der Mädchen- bzw. Bubengruppe, soziale und nationale Herkunft (kulturelles Kapital), Sprachfähigkeiten, außerschulische Erfahrungen, Sozialverhalten (Stil und Fähigkeiten im Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern), Vorwissen Vorerfahrungen mit Lernstoffen und Lehrenden

Die Tatsache, dass Schüler/innen unterschiedliche Lernmöglichkeiten, Lerninteressen und Lernvoraussetzungen mitbringen, wurde und wird seitens der Lehrer/innen weniger als Chance begriffen, sondern mehr als Belastung gesehen, die reduziert werden muss.

„Ein Ausweg, zumindest eine Erleichterung der eigenen Arbeit, wird von den meisten Lehrern durch homogenere Gruppen erhofft, die eigentlich nur durch immer differenziertere Selektion zu erreichen sei.“ (Becker, 2004, S. 11)

Bei der Sehnsucht nach möglichst großer Homogenität bzw. bei der Angst vor Heterogenität ist vermutlich eine Idealvorstellung vom „richtigen Unterricht“, an denen ein/e Lehrer/in die eigene Arbeit misst, wirksam.

„Beim Umgang mit Heterogenität gibt es verschiedene Leitbilder, die meistens unbewusst auf die Unterrichtspraxis einwirken und gerade deshalb einer Klärung bedürfen, zumal ihre Widersprüchlichkeit oft nicht erkannt wird, was wiederum für Lehrerinnen und Lehrer eine unnötige Überforderungssituation verursacht.“ (Eller, 2008, S. 14)

Die Unterschiede der Schüler/innen in vielerlei lernrelevanten Aspekten werden in Anlehnung an die Gaußsche Normalverteilung einem oberen, mittleren und unteren Leistungsbereich zugeordnet. Dadurch wird auf eine differenzierte Sicht des einzelnen Kindes mit seinen Stärken und Schwächen verzichtet. Die Problematik dieser Vereinfachung wird durch drei Strategien als Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität verdeutlicht.

Die Egalisierungsstrategie hat eine möglichst homogene Lerngruppe zum Ziel. Die Bemühungen der Lehrer/innen richten sich primär auf die Kinder im unteren Leistungsbereich. (vgl. Opp/Speck-Hamdan, 2001, S. 186)

Die Elitestrategie vergrößert die Leistungsunterschiede einer Klasse. Der untere Leistungsbereich wird vernachlässigt und es wird versucht, den mittleren, insbesondere aber den oberen Leistungsbereich anzuheben. (vgl. ebenda, S. 186)

Die Optimalstrategie entspricht der individuellen Förderung eines jeden Kindes gemäß seinen Potentialen. Es werden alle Schüler/innen angehoben. (vgl. Weinert, 2001, S. 26)

„Die Lehrerinnen und Lehrer stecken in dem Dilemma, einerseits die Optimalstrategie, individu-

elle Förderung zu wollen. Andererseits sind sie aber so in ihren Vorgaben verhaftet, dass sie eher eine Egalisierungsstrategie bevorzugen. ... Die Gründe liegen in der eigenen Biografie, in der Lehrerausbildung, im Schulsystem und in den äußeren Bedingungen.

Das Bewusstmachen dieser Einflüsse ist Voraussetzung für klare Zielentscheidungen. Wer individuelles Lernen nach der Optimalstrategie für seinen Unterricht anstrebt, muss wissen, was er will, worauf er sich einlässt, was er überwinden muss und wovon sich seine Strategie abgrenzt.“ (Eller, 2008, S. 15)

Homogene Schulklassen sind Fiktion. Die produktive Nutzung der Heterogenität braucht jedoch besondere didaktische und methodische Maßnahmen.

2. Die Antwort auf Heterogenität ist Individualisieren

Jeder Mensch weiß, dass er als unverwechselbares Individuum geboren wurde. Jedes Kind ist einzigartig und lernt auf die je eigene Art und Weise. „Lernen wurde lange Zeit als passiver Vorgang betrachtet. Sinnbild dafür ist der Nürnberger Trichter: Man setzt ihn am Kopf an und gießt das Wissen, das gelernt werden soll, hinein. ... Die Gehirnforschung der letzten Jahre hat sich mit den Vorgängen beim Lernen auseinandergesetzt und erkannt, was Reformpädagog/inn/en längst klar war. Es gibt keinen Nürnberger Trichter: **Wer lernen will, muss es tun.** Lernen ist demnach ein aktiver (persönlicher und privater, das heißt, nicht unbedingt einsehbarer) Vorgang, durch den neue Informationen aufgenommen, verarbeitet, in die verfügbare Wissensbasis integriert und damit flexibel nutzbar gemacht werden.“ (Salner-Gridling, 2009, S. 17)

Individualisieren heißt jedem Einzelnen in seiner Einzigartigkeit gerecht zu werden und dabei den Lernenden allein zu lassen, ohne allein zu lassen. Es bedeutet Situationen zu schaffen, in denen die Kinder unterschiedliche Erfahrungen durch eine möglichst selbstständige Auseinandersetzung mit Inhalten machen können.

„Individualisierung heißt für Lehrer/innen, - innerhalb bestimmter Grenzen den Schüler/n/innen zuzutrauen, dass sie imstande sind, selbstgesteuert zu lernen, wenn ihnen zu vereinbarten

Themen und Zielen, vermittelt über qualitätsvolle Aufgaben, Lerngelegenheiten geboten werden;

- solche Schüler/innen individuell zu unterstützen, die Hilfe wünschen und sie so zu unterstützen, dass sie nichts von ihrem Selbstwert einbüßen und das Lernziel erreichen können;
- den Schüler/innen aber nichts abzunehmen, wozu einzelne von ihnen selber fähig sind (dieses Niveau wird von Schüler/in zu Schüler/in unterschiedlich sein).

Individualisierung heißt für Lehrer/innen also nicht, sich „vierteilen“ oder „zersprageln“ zu müssen.“ (Hofmann, 2008, S. 728)

Beim Individualisieren steht das Lernen im Zentrum. Dabei genügt es aber nicht in einer Lerngruppe nach verschiedenen Leistungsstufen zu differenzieren, vielmehr sind die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, ihre Lernmöglichkeiten, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen.

„Sie sind unterschiedliche Lerntypen mit individuellen Eingangskanälen, individuellen Lernwegen und individuellem Lerntempo. ... Nur das Kind selbst kann seinen Lernweg finden. Individuelles Lernen muss deshalb gepaart sein mit eigenverantwortlichem Lernen.“ (Eller, 2008, S. 10)

Individualisieren nimmt die Lehrenden nicht aus der Verantwortung – im Gegenteil. „Lehren heißt (auch)

- verschiedene Angebote auf unterschiedlich Lernende abstimmen (Differenzierungsfähigkeit und Diagnosekompetenz)
- Unterricht offen gestalten und Lernumgebungen so vorbereiten, dass selbstverantwortliches Lernen unterstützt wird
- Lernvoraussetzungen wahrnehmen, Lernprozesse erkennen und begleiten, zur Selbstreflexion anregen.“ (Salner-Gridling, 2009, S. 19)

Mit dem Ziel, dass jede Schülerin/jeder Schüler für sich die optimale Ausbildung ihrer/seiner Talente und Leistungsfähigkeit erreicht und Lernende darin gestärkt werden, die Eigenverantwortung für das Lernen zu übernehmen. (vgl. ebenda, S. 19)

Unterricht wird immer durch den Lerngegenstand, die Lernenden, die Lehrer/innen, die Lernumgebung und die Gemeinschaft bestimmt. Diese Strukturelemente bestimmen auch maß-

geblich das Gelingen von individualisierender Unterrichtsarbeit.

Der Lerngegenstand ermöglicht Individualisierung

- wenn das Kind ihn selbst auswählen kann.
- wenn er zwar vorgegeben ist, aber das Kind ihn seinen eigenen Möglichkeiten und Interessen anpassen kann.
- auch wenn er durch den Lehrplan oder schulinterne Arbeitspläne etc. vorgegeben ist.

Je weiter beim Lernenden die folgenden Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten entwickelt sind, desto erfolgreicher wird die individualisierende Unterrichtsarbeit sein:

- Interesse und Erfolgszuversicht
- Mitgestaltung und Eigenverantwortung
- Methodenkompetenz
- Stolz auf die eigene Leistung

Die Initiierung und Unterstützung des individuellen Lernens ist eine wichtige Aufgabe der Lehrer/innen. Das Gelingen von Individualisierung wird umso größer, je besser es Lehrerinnen und Lehrern gelingt, die folgenden Anforderungen zu erfüllen:

- Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen
- Vertrauen
- Zeit haben, sich Zeit nehmen
- Leistungen wahrnehmen und darstellen
- Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Rolle

Selbstbestimmtes, selbstständiges und selbsttätiges Lernen allein oder in Kooperation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern erfordert bestimmte räumliche und sachliche Voraussetzungen. Erfolgreicher individualisierender Unterricht ist daher auch von der Ausgestaltung der Rahmenbedingungen abhängig:

- Gestaltete Lernumgebung
- Besondere Lernanreize
- Schule als Lebensraum

Jeder Einzelne ist nicht nur Individuum, sondern immer auch Teil einer Gemeinschaft. Die individuelle Entwicklung der Kinder in der Klassengemeinschaft wird wesentlich davon beeinflusst, wie die Gemeinschaft entwickelt ist und welchen Platz sie dort einnehmen:

- Sich aufgehoben fühlen
- Voneinander lernen
- Etwas gemeinsam schaffen

- Gemeinsam Konflikte lösen
(vgl. Köpp u.a., 2009, S. 26-33)

Der Unterricht soll demnach so geplant werden, dass individuelle Lernwege, Lernstrategien und Arbeitsweisen selbstständig angewandt werden können. Die bereitgestellten Arbeitsmaterialien ermöglichen dabei einen individuellen Zugang, bei dem jeder Lernende seinen individuellen Weg finden kann. Es werden individuelle Arbeitsaufträge und Unterstützungsmaßnahmen vereinbart. Somit steht nicht mehr das Belehren mit Aufnehmen, Wiedergeben von Faktenwissen im Vordergrund, sondern das Lernen als aktive Auseinandersetzung des Kindes.

„Mitentscheidend für die individuellen Lernerfolge ist, dass jedes Kind Klarheit hat über die Anforderungen, die ihm gestellt werden. Die Lernwege zum Erreichen der Ziele sind unterschiedlich, aber das Lernen wird dadurch nicht zur Beliebigkeit. Wenn das Kind die Anforderungen kennt, kann es sich gezielt auf den Weg machen und hat dabei das Recht auf Unterstützung durch den Lehrer, genauso wie umgekehrt der Lehrer, wenn er Forderungen an alle Kinder stellt, die Verpflichtung zur individuellen Förderung hat.“ (Köpp u.a., 2009, S. 13)

Damit Unterricht auf Einzelne eingehen kann, muss er sich in erster Linie öffnen in Richtung Schüler/innenorientierung, ganzheitlicher Unterricht, Eigenverantwortungstraining, Mitbestimmung und Abwechslung der Unterrichtsformen (gemeinsamer Unterricht, kooperativer Unterricht, individualisierender Unterricht). Die Klasse wird durch Individualisierung zu einem Ort der Begegnung, des Lernens nach eigenem Plan, des Förderns und Forderns, der motivierenden Reflexion und der förderlichen Leistungsbewertung. (vgl. Kossmeier, 2009, S. 11-12; S. 20-41)

3. Die Konsequenz aus Individualisieren ist Differenzieren

Der Unterricht muss auf die Tatsache, dass die Heterogenität einer Klasse der Normalfall ist, abgestimmt werden, damit er gelingt.

„Unterricht gelingt, wenn sich Schüler/innen in ihren Bedürfnissen, Interessen und in ihrer Einzigartigkeit angenommen fühlen, wenn sie Wert-

schätzung erfahren und möglichst oft erleben, dass sie Aufgaben auf ihre eigene Art und Weise bewältigen können und wenn sie darin unterstützt werden, Wissen selbst zu generieren, etwas selbst zu erschaffen. Das stärkt ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstbewusstsein und es fördert ihre Freude am Lernen. Ein ausgeprägtes, realistisches Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigene Stärke sind wichtige Voraussetzungen für ein befriedigendes Leben. Keine Schülerin und kein Schüler sollte die Schule verlassen, ohne je erfahren zu haben, dass sie/er etwas kann, dass sie/er in irgendeinem Bereich „gut ist“.“ (Salner-Gridling, 2009, S. 18)

Der Anspruch nach individuellen Zugängen im Unterricht führt zu unterschiedlichen Ansätzen von Differenzierung im Schulalltag.

„Unter Differenzierung wird allgemein eine kriterienbezogene Bildung von Lerngruppen innerhalb der Organisationsstruktur Schule verstanden. Es gibt drei Bereiche der Differenzierung:

Institutionelle Differenzierung: Auf dieser Ebene wird nach Alter und Leistungen der Lernenden unterschieden. Die Zuteilung erfolgt je nach Schulart (APS, AHS, BMHS).

Äußere Differenzierung: Auf schulorganisatorischer Ebene wird innerhalb einer Schulart differenziert nach: Alter, Leistung, Wahl der Freigegegenstände, Wahlpflichtfächer, Förderstunden.

Innere Differenzierung: Sie stellt die didaktische Umsetzung der Grundidee der Heterogenität dar: Unterschiedlich Lernende brauchen unterschiedliche Zugänge und Aneignungsmöglichkeiten. Differenziert wird nach Lernziel, Lernzeit, Unterrichtsmethode, Lernumgebung, Schwierigkeitsgrad, Leistungsniveau, Inhalt, Lerntechnik, Umfang.“ (Salner-Gridling, 2009, S. 18)

Innere Differenzierung in der Schule begreift Individualität als konstitutive Basis. Das individuelle Leistungsvermögen und das Lernverhalten jedes Kindes sind Grundlagen für differenzierende Maßnahmen auf der inhaltlichen, didaktischen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebene. (vgl. Paradies / Linser, 2001, S. 36) „Ziel eines differenzierten Unterrichts: Möglichst oft für möglichst viele Lernende lernförderliche Bedingungen in einer heterogenen Klasse herstellen.“ (Salner-Gridling, 2009, S. 18)

Die folgende strukturierte Übersicht folgt der Trennung von organisatorischer und didakti-

scher Differenzierung nach Paradies und wird ergänzt durch erprobte Methoden wie das Spiel im

Unterricht (vgl. Paradies / Linser 2001, S. 36-38):

Organisatorische Differenzierung

Differenzierung nach

<p>Zufall</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schüler/innen bleiben auf ihrem Platz sitzen und bilden Gruppen nach einer vorgegebenen Zahl der Mitglieder. In Lerngruppen ergibt sich eine bunte Mischung, wenn die Mitglieder ausgezählt, ausgewählt oder ausgelost werden. 	<p>Lernvoraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Klasse wird - bewusst und zeitlich begrenzt - leistungsabhängig in möglichst homogene oder heterogene Untergruppen aufgeteilt. Die Lerngruppe bildet Untergruppen nach Interessen. Die Schüler/innen, die einen neuen Lernstoff verstanden haben, erklären ihren Lösungsweg den anderen.
<p>Sozialformen</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schüler/innen arbeiten im Klassenverband oder in festen Untergruppen. Jede/r Schüler/in arbeitet allein. Partner/innen arbeiten für eine gewisse Zeit verantwortlich zusammen. 	<p>Methoden und Medien</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Lerngruppe teilt sich nach visuellen, auditiven oder haptischen Lerntypen auf. Kleinere Gruppen entstehen durch unterschiedliche Erarbeitungs- und Präsentationstechniken: mündlich, schriftlich, szenisch, pantomimisch etc.
<p>Inhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Klasse arbeitet gemeinsam an einem Thema: die Gruppen werden zu unterschiedlichen Schwerpunkten innerhalb des Themas gebildet. Die Klasse will innerhalb einer Unterrichtsphase sehr unterschiedliche Teilaspekte bearbeiten: die Gruppen werden zu den unterschiedlichen Themen gebildet. 	<p>Zielen</p> <ul style="list-style-type: none"> Kleine arbeitsfähige Gruppen entstehen durch gezielte Förderung partieller und universaler (Hoch-) Begabungen. Gruppen entstehen durch jahrgangs- und klassenübergreifende Lernpatenschaften, Tutorensysteme und Teambildungen. Innerhalb einer Klasse arbeiten zeitweise verschiedene leistungshomogene Gruppen auf unterschiedliche Schulabschlüsse hin.

Didaktische Differenzierung

Differenzierung nach

<p>Lernstilen</p> <ul style="list-style-type: none"> Ganzheitlicher Unterricht spricht möglichst viele Sinne an: unterschiedliche Erarbeitungshilfen werden angeboten. Schüler/innen, die am besten durch Abschreiben lernen, bekommen entsprechende Materialien. Schüler/innen, die z.B. am effektivsten mit den Augen lernen oder mit den Ohren, erhalten entsprechendes visuelles oder auditives Material. 	<p>Lerntempo</p> <ul style="list-style-type: none"> Schnelle Lerner/innen bekommen Material mit höherem und zeitintensiverem Schwierigkeitsgrad, langsam arbeitende Schüler/innen erhalten vorbereitetes Material. Unterschiedliche Lesegeschwindigkeiten (vielfach abhängig von der Abstraktionsfähigkeit) werden eingeplant.
<p>Lernbereitschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> Schüler/innen mit geringerer Lernbereitschaft erhalten Material, das sich direkt auf ihre Alltagserfahrungen bezieht. Schüler/innen mit hoher Lernmotivation arbeiten an abstrakten Aufgabenstellungen. 	<p>Lerninteressen</p> <ul style="list-style-type: none"> Alltagsspezifische Interessen aus dem häuslichen und kulturellen Umfeld oder methodische Präferenzen der Schüler/innen können zum differenzierten Unterrichten genutzt werden.
<p>Geschlecht</p> <ul style="list-style-type: none"> Geschlechtsspezifische Neigungen, Verhaltensnormen und Interessen werden didaktisch fruchtbar gemacht. 	<p>durch Spiel</p> <ul style="list-style-type: none"> Im freien Spiel erkennen und nützen Schüler/innen ihr gegenseitiges Anspruchsniveau multisensorisch. Deshalb wirkt Spiel integrativ. Regelgebundene Spiele fördern Anpassungsleistungen, strukturieren Gruppen- und Partnerkommunikation, binden und fördern die Auseinandersetzung – sogar beim Rechnen.

Der Lehrer/Die Lehrerin muss genaue Kenntnis über die Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Lerninteressen jedes Schülers/jeder Schülerin haben, um die innere Differenzierung auf das einzelne Kind abzustimmen, was sich auch auf die Rolle der Lehrkraft auswirkt. Im individualisierenden und differenzierenden Unterricht berät, betreut und unterstützt der Lehrer/die Lehrerin jedes einzelne Kind. Die Lehrkraft begleitet den Lernprozess der Kinder, was besondere Anforderungen an sie stellt.

4. Die Voraussetzung für Individualisieren und Differenzieren ist die Differenz(ierungs)-fähigkeit

Lernförderliche Bedingungen für unterschiedlich Lernende schaffen, es den Lernenden ermöglichen, ihre eigenen Lernwege zu gehen und Lernende darin zu unterstützen, ihre Lernprozesse selbst zu gestalten und zu steuern, also verschiedene Angebote auf unterschiedlich Lernende abstimmen, setzt Differenzierungsfähigkeit und Diagnosekompetenz voraus. (vgl. Salner-Gridling, 2009, S. 19)

Schüler/innen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. „Diese Unterschiede müssen erkannt, beachtet und zum Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen gemacht werden.“ (Lehrplan, 2009, S. 35)

„Differenzfähige Lehrer/innen gehen nicht von ihrem eigenen Bild des Idealschülers oder der Standardschülerin aus, sondern bemühen sich im Sinne individueller „Falldeutungen“ um maßgeschneiderte Lernförderung. Sie vertrauen darauf, dass alle Kinder und Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen und planen und gestalten ihren Unterricht auf diese Vielfalt hin. ... „Differenzfähigkeit“ erfordert Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgeht, und die Fähigkeit – wo sinnvoll und notwendig -, individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten und selbstorganisierte Lernprozesse zu initiieren, die es ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen.“ (http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&

[id=15&Itemid=63](http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=63)) Voraussetzung für eine gezielte individuelle Beratung und Förderung sind eine intensive Beobachtung der Schüler/innen in ihren Arbeitsprozessen und Arbeitsorganisationen und die Diagnose. (vgl. Bönsch et al., 2010, S. 64, Horstkemper, 2006, S. 4-7)

Als Diagnosekompetenz wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit von Lehrpersonen bezeichnet, nach festgelegten Kriterien angemessene Urteile über das Lern- und Leistungsverhalten der Schüler/innen abzugeben. (vgl. Paradies / Linser & Greving, 2007, S. 55)

Diagnosekompetenz braucht Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen. Dieses Vermögen ist dabei wesentliche Voraussetzung „für den Umgang mit Unterschieden, der auch darin besteht, Differenzen stehen lassen zu können und zu erkennen, wo Schüler/innen nicht unterschiedlich behandelt werden wollen oder wo zu starke Differenzierung mit Blick auf die Gruppe eher kontraproduktiv ist“. (http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=63)

Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und Lernmöglichkeiten einer Schulklasse eröffnen besondere Chancen des Miteinander- und Voneinander-Lernens. Der Unterricht wird durch die zusätzlichen Erfahrungsmöglichkeiten bereichert.

„ ‚Differenzfähig‘ sein heißt demzufolge: Chancen einer heterogenen Lerngruppe nutzen, ihre Herausforderung annehmen, Grenzen des Erwünschten akzeptieren und Grenzen des Möglichen erkennen.“ (http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=63)

Literatur

Becker, G. (2004): Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach „gleichen Lernvoraussetzungen“ hat Gründe. In: Friedrich - Jahresheft, XXII, 2004, Seelze, Erhard-Friedrich-Verlag, S. 10 – 13

Bönsch, M. et al. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule. Braunschweig, Westermann

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUK) (Hrsg.) (2009): Lehrplan der Volksschule – Dritter Teil – Allgemeine didaktische Grundsätze. Wien: öbv

EPIK. Differenzfähigkeit. URL: http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=63 (16.01.2012)

Eller, U. (2008): Individuelle Lernpläne für Kinder. Grundlagen, Ideen und Verfahren für die Grundschule. Weinheim und Basel, Beltz, S. 14 - 27

Friedrich – Jahresheft (2004): Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. XXII, Seelze, Erhard-Friedrich-Verlag

Friedrich – Jahresheft (2006): Diagnostizieren und Fördern. Stärken erkennen – Können entwickeln. XXIV, Seelze, Erhard-Friedrich-Verlag

Hofmann, F. (2008): „Ich kann mich als Lehrer/in nicht verteilen“ - aber das ist auch nicht nötig. Maßnahmen zur Individualisierung im Unterricht. In: Erziehung und Unterricht, 158. Jahrgang, Heft 9-10, 2008, Wien, öbv, S. 723-729.

Horstkemper, M. (2006): Fördern heißt diagnostizieren. In: Friedrich - Jahresheft, XXIV, 2006, Seelze, Erhard-Friedrich - Verlag, S. 4 – 7

Kossmeier, E. (2009): Einzelnen gerecht werden. Chancen und Herausforderungen für einen Unterricht in heterogenen Klassen. P:back. textreihe der ph-oö, Heft 2, Linz, Pädagogische Hochschule OÖ

Köpp, W./Köpp, S./Schmitt, S. (2009): Erfolgreich individualisieren. Das Praxisbuch für die Grundschule. München, Oldenburg Schulbuchverlag

Salner-Gridling, I. (2009): Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien, özeps

Opp, G./Speck-Hamdan, A. (2001): Heterogenität der Schulanfänger – Herausforderung für die Schule. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2001): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main, Grundschulverband. S. 175-192

Paradies, L./Linser, H.J. (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor

Paradies, L./Linser, H.J. & Greving, J. (2007): Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor

Pregel, A. (2004): Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. In: Friedrich - Jahresheft, XXII, 2004, Seelze, Erhard-Friedrich-Verlag, S. 44 - 46

Weinert, F.E. (2001): Disparate Unterrichtsziele. Empirische Befunde und theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. In: Bayrische Schule, H. 2. S. 25-28

Potenziale erkennen, anerkennen und fördern - Projektbericht

 Im vorliegenden Beitrag wird der Status quo des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Vom Konstrukt zum Potenzial“ vorgestellt, welches an der Pädagogischen Hochschule Burgenland in Kooperation mit unterschiedlichen Bildungsinstitutionen durchgeführt wird. Gegenstand des Projekts sind die dem begabungsfördernden pädagogischen Handeln zu Grunde liegenden Beobachtungs- und Deutungsschemata von Lehrerinnen, Lehrern und Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen.



This contribution introduces the status quo of the research and development projects “from the construct to potential” which is incorporated in the College of Education of Burgenland with the cooperation of different educational institutions. The purpose of this project is to show the talent-promoting educational activities and underlying observational and interpretive schemes of teachers.



Az előttünk lévő cikkben – „Az alkotásból a lehetőségig” - a kutatási- és fejlődési projekt pillanatnyi helyzetét prezentálták. Ezt a burgenlandi pedagógiai főiskolán kivitelezték, több oktatási intézmény együttműködésével. A projekt tárgya a tehetség támogatásának a tanítók és óvodapedagógusok pedagógiai tevékenysége alá rendelt megfigyelési- és kielégzési sémája.



U predstavljenom prinosu je opisan Status Quo projekta za istraživanje i razvitak „Vom Konstrukt zum Potential“ (Od konstrukta do potencijala), koji je realiziran na Pedagoškoj visokoj školi Gradišće u suradnji s različitim izobrazbenim institucijama. Sadržaj projekta su šeme promatranja i tumačenja učiteljev/učiteljic i odgojiteljic, koje su osnova pedagoškoga djelovanja pri potpomaganju nadarenosti.

An der Pädagogischen Hochschule Burgenland wird zur Zeit in Kooperation mit der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien, der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, den Volksschulen Eisenstadt und Pötsching sowie der Westungarischen Universität, Pädagogische Fakultät Sopron, ein Projekt realisiert, das drei Einzelprojekte umfasst, welche sich mit der gemeinsamen forschungsleitenden Frage nach Beobachtungs-, Deutungs- und Erklärungsschemata von Lehrerinnen und Lehrern als Grundlage für begabendes pädagogisches Handeln beschäftigen. Im Folgenden wird zunächst im Rahmen des Problemaufrisses der bildungspolitische Kontext des Projekts expliziert und eine Verortung des Projekts im Begabungsförderungsdiskurs vorgenommen. Im Anschluss daran wird kurz der über alle Teilprojekte gemeinsame methodische Ansatz skizziert, bevor in einem dritten Schritt auf den aktuellen Status quo des Projekts eingegangen wird.

1. Problemaufriss

In den letzten Jahren haben das Thema Begabung und Fragen der schulischen Begabungs- und Be-

gabtenförderung im bildungspolitischen Diskurs an Bedeutung gewonnen. Vor dem Hintergrund volkswirtschaftlicher Herausforderungen, wie etwa den skizzierten Verknappungsszenarien an Arbeitskräften und Qualifizierungsproblemen (vgl. hierzu Neumayer 2008, S. 95), wird argumentiert, dass die umfangreiche Förderung von Potenzialen österreichischer Schüler/innen zentral ist, um diesen sozialen und ökonomischen Herausforderungen adäquat zu begegnen. Angesichts der wiederholt benannten Gefahr, dass potenzielle Leistungen von Kindern und Jugendlichen nicht zur Performanz gebracht werden und somit dem Kultur- und Wirtschaftsstandort Österreich verloren gehen könnten, wurden in den letzten Jahren bildungspolitisch-rechtliche Maßnahmen zur Forcierung der Begabten- und Begabungsförderung an österreichischen Schulen gesetzt, etwa die Verankerung der Begabungsförderung als leitenden Grundsatz an den Pädagogischen Hochschulen (vgl. Hochschulgesetz 2005, § 6) sowie der Grundsatzentwurf zur Begabungsförderung, der im August 2009 an alle österreichischen Schulen erging (vgl. <http://www.bmukk.at>). Die cursorische Durchsicht dieser bildungspolitischen Papiere zeigt, dass - entgegen eines alltagssprachlichen Verständnisses

- der Begriff Begabung nicht ausschließlich auf herausragende Fähigkeiten und Leistungen bezogen ist. Vielmehr wird von einem mehrdimensionalen Begabungsmodell ausgegangen, das Begabung als das Potenzial eines Individuums zu (herausragenden) Leistungen definiert. Begabungsförderung wird als „Unterstützung und Begleitung aller Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Leistungspotenziale“ definiert (Präambel des Grundsatzerlasses zur Begabtenförderung 2009). Sowohl im Erlass zur Begabtenförderung als auch in älteren bildungspolitischen Dokumenten wie z.B. dem Papier zur „Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich - Bilanz und Perspektive 1996-2006“ (vgl. <http://www.bmukk.at>) kommt in den einschlägigen Papieren zum Ausdruck, dass Begabungsförderung nicht ausschließlich als Spitzenförderung, sondern vielmehr als Breitenförderung zu verstehen ist (Köhler 2005, S. 238). Demnach bringt jede Schülerin und jeder Schüler Potenziale mit, die von den Lehrerinnen und Lehrern erkannt und anerkannt werden müssen, um damit die Basis für einen produktiven pädagogischen Umgang mit Potenzialen zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund ist Begabungsförderung als ‚tägliches Geschäft‘ von Lehrerinnen und Lehrern zu verstehen.

Die Frage des Erkennens von Begabungen wird - auch im fachwissenschaftlichen Diskurs - tendenziell im Bereich der psychologisch-pädagogischen Diagnostik verortet und reduziert sich in der konkreten pädagogischen Praxis häufig auf Intelligenztests, die zumeist auf Anregung von Lehrerinnen, Lehrern, Eltern, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen durchgeführt werden. Weniger diskutiert werden die Beobachtungs-, Deutungs- und Erklärungsschemata von Lehrerinnen und Lehrern, die dem pädagogischen Handeln immer schon in reflektierter und unreflektierter Form zu Grunde liegen. In diesem Forschungsdesiderat sind die unterschiedlichen Teilprojekte mit ihren konkreten Fragestellungen verortet.

2. Gemeinsamer methodischer Ansatz: Die Beobachtung

Nachdem im Projekt die Beobachtungs-, Deutungs- und Erklärungsschemata von Lehrerinnen

und Lehrern fokussiert werden, ist das Projekt in der qualitativen Sozialforschung verortet, wobei die Beobachtung als Forschungsmethode in allen Teilforschungsprojekten angewendet wird. Bei der Beobachtung handelt es sich um eine Form der Datenerhebungstechnik, die bevorzugt bei explorativen Forschungsvorhaben eingesetzt wird, um Einblicke, Ideen und Vorstellungen über ein bisher wenig bearbeitetes Forschungsfeld zu bekommen. Darüber hinaus bietet sich diese Form der systematischen Erhebung dann an, wenn die beobachteten Akteurinnen und Akteure, in unserem Fall Kindergartenkinder und Schüler/innen, nicht im erwünschten Maß über das Forschungsinteresse Auskunft geben können (vgl. hierzu auch Schnell/Hill/Esser 1999, S. 373). Beide Momente kommen im Forschungsprojekt zum Tragen.

Das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern basiert immer auf Beobachtungen, die sich im Unterschied zu wissenschaftlichen, d.h. systematischen Beobachtungen durch (a) Diffusität (d.h., die Aufmerksamkeit ist breit gestreut), (b) Vorurteilhaftigkeit (d.h., Information wird in der Regel nicht differenziert reflektiert, mit der Gefahr des Einflusses von Vor-Urteilen) und (c) Flüchtigkeit (d.h., die Beobachtungen werden nicht dokumentiert) bestimmt sind (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 128). Gezielte und systematische Beobachtungen haben den Zweck, diesen notwendigen und unausweichlichen „Schwächen“ der alltäglichen, d.h. mehr oder weniger unsystematischen Beobachtung von Lehrerinnen und Lehrern zu begegnen.

3. Status quo des Projekts

Zur Zeit werden die erhobenen Daten von den jeweiligen Projektteams aufbereitet, analysiert und dokumentiert. Es wird ein Projektendbericht erstellt, der Ende März an den Auftraggeber, das BMUKK, übermittelt wird. Gleichzeitig wurde mit ersten Disseminationsarbeiten begonnen. Neben der Erstellung von Publikationen durch die einzelnen Projektteams wurde das Projekt am ersten Forschungsforum der Pädagogischen Hochschulen Österreichs präsentiert und diskutiert. Des Weiteren fand am 24.01.2012 an der Pädagogischen Hochschule Burgenland ein Arbeitstreffen

der Projektteams statt, bei dem auch Entscheidungsträger/innen (Vize-Rektorinnen und Vize-Rektoren, Institutsleiter/innen) und Expertinnen und Experten zum Thema Begabungsforschung und -förderung der jeweiligen Institutionen eingeladen waren. Das Ziel der Veranstaltung war es, zum einen die Forschungsergebnisse der Teilprojekte zu präsentieren und diese anschließend zur Diskussion zu stellen, wobei im Sinne der Nachhaltigkeit folgende Aspekte fokussiert wurden:

- Rückbindung der Forschungsergebnisse an die jeweilige Institution z.B. in die Lehrer/innen-aus- und -fortbildung,
- Curriculumsentwicklung,
- Nachhaltigkeit der Forschungserkenntnisse durch Einbindung in das nationale Rahmen-curriculum,
- Entwicklung von Szenarien zur Fortführung des Forschungsthemas in der Zukunft.

Wie jedes Jahr findet auch im laufenden Studienjahr die Sommerhochschule der Pädagogischen Hochschule Burgenland in den Monaten Juli und August statt. Dort wird das Forschungsthema des skizzierten Projekts insofern aufgegriffen, als das diesjährige Angebot von Vorträgen und Workshops im Rahmen der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern unter dem Motto „Begabungen erkennen und anerkennen“ steht.

Prof. Dr. Albert Ziegler wird in seinem Vortrag mit dem Titel „Individuelle Lernförderung aus systemtheoretischer Perspektive“ am Eröffnungstag der Sommerhochschule den Blick auf die jeweiligen Systemebenen richten, die ihre unterschiedliche Wirkung im Themenfeld Individualisierung zeigen. Im Anschluss wird Frau Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille mit ihrem Vortrag über die „Relevanz der psychoanalytischen Beobachtungsmethode für die pädagogische Praxis“ einen Beitrag zur weiteren Professionalitätentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern leisten.

4. Beteiligte Institutionen und Projektteams

Pädagogische Hochschule Burgenland	Projektleitung und -koordination Univ.-Doz. Dr. Johann Pehofer Mag. Sabrina Schrammel Mag. Irma Ortner-Lidy
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems	Projekttitle: Signale von Begabungspotenzialen Dr. Rita Humer Mag. Wolfgang Huber Mag. Brigitte Pokorny Dipl.-Päd. Gabriele Goryczka
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik	Projekttitle: Natur und Umwelt - Begabungen entdecken und fördern Dipl.-Päd. Heidemarie Wagner Dipl.-Ing. Roswitha Wolf
Volksschule Eisenstadt/Volksschule Pötsching	Projekttitle: Potenziale erkennen – ein Ansatz im Anschluss an Gardener Dir. Mag. Dr. Karin Hütterer Dipl.-Päd. Klaudia Piller Dipl.-Päd. Claudia Vukovich Dipl.-Päd. Elisabeth Neugebauer Dipl.-Päd. Martina Weikovich
Westungarische Universität – Fakultät für Pädagogik in Sopron	Projektpartner mit diversen Projekten im Bereich Begabungsforschung Zsafia Babai Univ.-Doz. Dr. Gabriele Bodnar Prof. Dr. Bela Teleki Dr. Eva Hartl, PhD Dr. Józsefiné Závoti, PhD

Literatur

Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich. Bilanz und Perspektive 1996-2006, Online-Ressource: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15239/begabten_neu.pdf (Zugriff vom 24.01.2012)

Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005), BGBl. I Nr. 30/2006 v. 13.3.2006, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 134/2008 v. 20.10.2008, Online-Ressource: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/hsg05.xml> (Zugriff vom 24.01.2012).

Grundsatzterlass zur Begabtenförderung, BMUKK-10.060/0130-I/4b/2009, Online-Ressource: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml (Zugriff am 24.01.2012)

Jahoda, M./Morton, D./Stuart, W. C. (1965): Beobachtungsverfahren. In: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, Köln, S. 77 – 96

Köckeis-Stangl, E. (1980): Methoden der Sozialisationsforschung. In: Ulich, D./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 321-370

Köhler, T. (2008): Mitteleuropa als Bildungs- und Kulturstandort. Gestiftete Begabungsforschung und Begabtenförderung als Chance für einen alten Raum in neuer Zeit. In: Köhler, T. (Hrsg.): Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa. Studienverlag, Innsbruck, S. 201 – 204

Neumayer, C. (2008): Warum Begabung gefördert werden muss. Überlegungen aus sozioökonomischer bzw. standortpolitischer Sicht. In: Köhler, T. (Hrsg.): Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa. Studienverlag, Innsbruck, S. 93 – 98

Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung, Oldenbourg, München Wien.

Der pädagogische Paradigmenwechsel

 Der Artikel „Der pädagogische Paradigmenwechsel“ beschäftigt sich mit unterschiedlichen Perspektiven kompetenzorientierter Unterrichtsansätze, die jeweils auch verschiedene Implikationen für die Unterrichtsarbeit der Lehrpersonen haben. Nach einer Klärung des Kompetenzbegriffs werden das Verhältnis von Wissen und Kompetenz und der kritische Diskurs rund um diese Entwicklungen thematisiert. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung wird der Frage nachgegangen, wie Studierende und Lehrende an der PH Burgenland die aufkommende Kompetenzorientierung und den damit verbundenen proklamierten Paradigmenwechsel wahrnehmen. Dabei zeigt sich der starke Einfluss der Bildungsstandards auf die Wahrnehmung der Studierenden und Lehrenden, wodurch an der PH eine recht einseitige Perspektive auf kompetenzorientierten Unterricht vorherrschend ist.

 The article “The Educational Paradigm shift” deals with different perspectives of competence-based teaching approaches. Each of which has various implications for the classroom work of teachers. After a clarification of the concept of competence, the relationship between knowledge and proficiency and the critical discourse around these developments will be discussed. A qualitative study will question how the teachers and students at the College of Education in Burgenland perceive the emerging competence orientation and the associated paradigm shift. The strong influence of the educational standards points to the perception of the teachers and students where the one-sided perspective of competence-based instruction at the college is dominant.

  “A pedagógiai paradigmaváltás” – egy cikk, amely a kompetencia orientált oktatásnak a különböző perspektíváival foglalkozik, és egyben a pedagógusok számára különböző implikációkat javasol. A kompetencia fogalom tisztázása után, az író előtérbe helyezte a tudás és a kompetencia viszonyát és ezáltal a kritikus gondolkodás fejlődését. Egy kvalitatív kutatás során arra a kérdésre keresték a választ, hogy a hallgatók és tanítók a PH Burgenland-i főiskolán hogyan érzélik az erősödő kompetencia orientációt és az ezzel egybekötött paradigmaváltást. A hallgatók és professzorok észrevételénél megmutatkozik a művelődési standardok erős befolyása, amitől a PH Burgenlandi főiskolán egy eléggé egyoldalú perspektíva mutatkozik meg a kompetencia orientált tanításra vonatkozóan.

 Članak „Pedagoško minjanje paradigme“ se bavi s različitim perspektivama načina podučavanja, u kojem se djelovanje orijentira prema kompetencijam. One uticaju i na različne načine na nastavno djelovanje učiteljstva. Po razjasnjenjem pojma kompetencije se tematizira odnos med znanjem i kompetencijom i kritičan diskurs oko ovoga razvijanja. U okviru kvalitativnoga istraživanja se postavlja pitanje, kako študenti/ce i predavači/ce na Pedagoškoj visokoj školi u Željeznom shvaćaju nastajuće orijentiranje na kompetenciji i tim povezano i proklamirano minjanje paradigme. Pri tom se kaže jak uticaj obrazovnih standardov na shvaćanje študentov/študentic i predavačev/predavačic. Tako se na Pedaškoj visokoj školi more opaziti jednostrana perspektiva podučavanja, koja je orijentirana prema kompetenciji.

Die Hinwendung zur Kompetenzorientierung wird von verschiedenen Bildungsexpertinnen und –experten als großer Paradigmenwechsel in der Pädagogik bezeichnet. (Jonnaert et al. 2007, S. 187) Die aktuelle Debatte rund um die Auswirkungen der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards verunsichert allerdings viele Lehramtsstudierende und Lehrer/innen gleichermaßen, auch an der PH Burgenland.

Durch die Einführung von Bildungsstandards, bei denen ganz gezielt Kompetenzen abgeprüft werden, sind Pädagoginnen und Pädagogen bereits gegenwärtig dazu angehalten, ihren Unterricht auf den Aufbau von Kompetenzen auszurichten. Um dies erfolgreich zu bewerkstelligen, bedarf es

einer klaren Idee, was „Kompetenz“ überhaupt ist und wie darauf im Unterricht aufgebaut werden kann.

Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung an der PH Burgenland sollte deshalb geklärt werden, wie Studierende und Lehrende kompetenzorientierte Unterrichtsansätze wahrnehmen, die einen proklamierten pädagogischen Paradigmenwechsel einläuten. Im Zentrum des Forschungsinteresses stand die Frage, wie angehende Junglehrer/innen die aktuellen Tendenzen bewerten, die große Auswirkungen auf ihr zukünftiges Arbeitsfeld zu haben scheinen. Auch Lehrende, die den Studierenden das nötige Handwerkszeug zur Gestaltung modernen Unterrichts mitgeben

sollen, wurden zu ihrer Sicht der Kompetenzorientierung befragt.

1. Was ist „Kompetenz“?

Ein erstes Problem bei der Annäherung an kompetenzorientierten Unterricht ergibt sich bereits beim Kompetenzbegriff selbst. Obwohl (oder gerade weil) der Kompetenzbegriff in den vergangenen Jahren einen zentralen Stellenwert im Bildungsdiskurs eingenommen hat, existieren unterschiedlichste Begriffsdefinitionen (Jonnaert et al. 2007, S. 190).

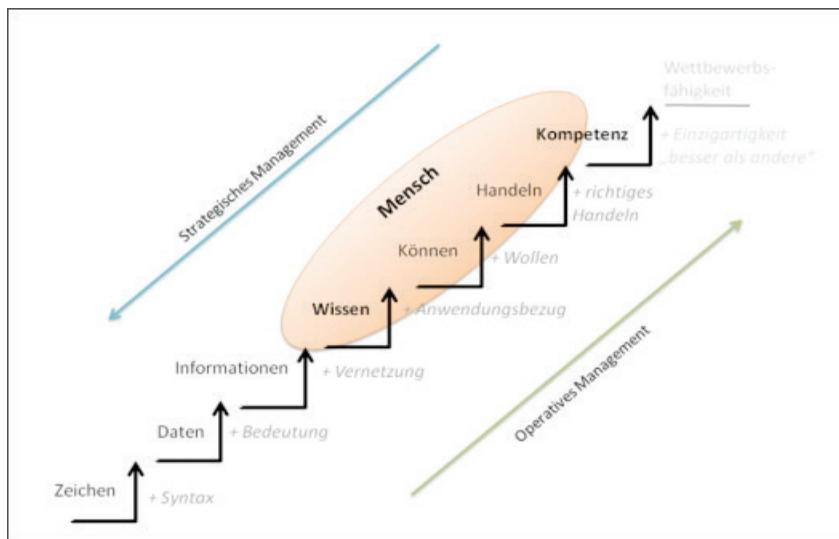
Eine bedeutende Definition, auf die sich viele Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten beziehen, stammt von Weinert (2001, S. 27), der Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder (...) erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen“ versteht. Aus dieser Beschreibung geht deutlich hervor, dass Kompetenz immer aus zwei Teilen besteht: der Fähigkeit und der Fertigkeit. Erst beim erfolgreichen Zusammenwirken von vorhandenen geistigen oder körperlichen Voraussetzungen des Individuums mit der Fertigkeit, Handlungsschritte konkret umzusetzen, kann demnach von Kompetenz gesprochen werden. Weinerts Darstellung nimmt damit auch vorweg, worauf es bei der kompetenzorientierten Unterrichtsarbeit ankommt: die Verknüpfung von Fähigkeit und Fertigkeit, also die Verbindung von Wissen und seiner praktischen Anwendung. Außerdem stellt Weinert bei seiner Auffassung der Kompetenz das „Erlernbare“ in den Vordergrund, was seiner Kompetenzsicht die notwendige Anschlussfähigkeit für die schulische Nutzung gibt.

Jonnaert & Masciotra (2007, S. 68) ergänzen Weinerts Kompetenzbeschreibung um das Vorhan-

densein verschiedener Ressourcen, auf die beim kompetenten Handeln zurückgegriffen wird: „Actual competence is the result of all the actions that a person undertakes by mobilising and using a group of resources in order to handle a situation in which he/she is involved.“ Diese Ressourcen können in verschiedener Form, real oder kognitiv, vorliegen. Sie müssen nicht zwangsläufig schulischer Natur sein, sondern beinhalten auch Erfahrungen, Interessen, Geschick usw.

2. Vom Wissen zur Kompetenz

Für die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht ist die Frage relevant, in welcher Beziehung Wissen und Kompetenz zueinander stehen. Ein Modell aus dem Bereich des Wissensmanagements, die Wissenstreppe nach North (2011, S. 35 ff.), verdeutlicht dieses Verhältnis sehr anschaulich. Norths Modell zeigt, wie sich aus Zeichen – der kleinsten Dateneinheit – in einem stufenweisen, immer komplexer werdenden Prozess, Kompetenz ausbildet.



Das Modell verdeutlicht außerdem, welche externen „Steuermechanismen“ bei diesem Prozess gesetzt werden können. Im schulischen Bereich wäre das die Input-Steuerung durch Lehrpläne auf der einen und die Output-Steuerung durch Bildungsstandards auf der anderen Seite. Wird die Idee der Wissenstreppe, die wie gesagt grundsätzlich ein wirtschaftlich orientiertes Kon-

zept beschreibt, auf den Unterricht umgemünzt, so erkennt man, welche Schritte nötig wären, um Wissen zur Kompetenz weiterzuentwickeln. Die Wissenstreppe verdeutlicht auch das Problem des stark wissensorientierten österreichischen Bildungswesens (bmukk 2009): Oft bleibt der Unterricht auf der Stufe des Wissens oder gar nur der Stufe der Information stehen. Zur Ausprägung von Kompetenz bedarf es der tatsächlichen Anwendung des Erlernten. Bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA werden Kompetenzen abgefragt, also eine Stufe, die in der Unterrichtsplanung an österreichischen Schulen bisher kaum anvisiert wird. Die praktische Anwendung von Lerninhalten als zentraler Bestandteil der aufkommenden Kompetenzorientierung solle diese Lücke schließen.

3. Eine veränderte Unterrichtspraxis

Bereits das Wort „Wissensvermittlung“ geht generell von einer falschen Annahme aus. Wissen ist – wie auch Kompetenz – etwas Ur-Individuelles, muss sich im Individuum ausbilden und ist an dieses geknüpft. (Probst, Raum & Romhardt 2006, S. 23) Genauso wie Wissen „nicht einfach von einer Person auf die andere weiter gereicht werden kann“ (Mandl et al. 2002, S. 140), können auch Kompetenzen nicht von außen in die Schüler/innen transferiert werden.

Moderner Unterricht ist bereits gegenwärtig am Lernen der Schüler/innen orientiert, doch die Kompetenzorientierung rückt diese Zentralität der Lernenden noch stärker in den Vordergrund. Die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht aus Sicht von Jonnaert et al. (2007, S. 190) vereint Elemente des Situierens und des Expansiven Lernens (Gräsel & Parchmann 2004, S. 171; Holzkamp 1993): Der Lehrperson kommt die Aufgabe zu, Aufgabenstellungen handlungsorientiert aufzubereiten, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Ressourcen zur Verfügung zu stellen und sie gleichzeitig zu motivieren, ihre persönlichen Ressourcen zu aktivieren. Die Kinder sollen in einer vorbereiteten Lernumgebung selbstständig an komplexe Problemstellungen herangehen und eigene Lösungswege beschreiten. Die Lehrperson hat die Aufgabe, diese Lösungswege durch Beobachten der Kin-

der zu analysieren, sie dabei zu unterstützen, eigene Lösungswege schlüssiger und effizienter gestalten zu können. Der Wissenserwerb und die praktische Anwendung des Gelernten werden dabei nicht getrennt, sondern als ein gemeinsamer, sich gegenseitig beeinflussender Prozess begriffen.

Jonnaert et al. fordern von Lehrerinnen und Lehrern eine sehr breite Perspektive auf den Kompetenzerwerb im Klassenzimmer. Ihnen geht es vorrangig um das Hinführen zu problemlösendem Verhalten in verschiedenen Situationen, weshalb bei dieser Form des kompetenzorientierten Unterrichts auch vom „problemorientierten“ Unterricht gesprochen wird. Die Kinder sollen selbstständig handelnd Problemlösungen finden und dadurch anhand umfassender Aufgabenstellungen und im sozialen Miteinander gleich mehrere komplexe Kompetenzen gleichzeitig aufbauen.

Eine gegensätzliche Perspektive auf kompetenzorientierten Unterricht vertreten empirische Bildungsforscher/innen wie Klieme et al. (2003, S. 71 ff.). Sie zerlegen unterschiedliche Kompetenzen in detailliert beschriebene Kompetenzmodelle und -dimensionen, aus denen sie ganz konkrete Aufgabenstellungen für die Unterrichtsarbeit ableiten. In diesen kleinen Übungsaufgaben sollen die Kinder Teilkompetenzen erwerben, die erst in einem späteren Schritt miteinander verknüpft zu umfassenden Kompetenzen werden. Übungsaufgaben für diese Art des kompetenzorientierten Unterrichts liefern etwa die Praxishandbücher des BIFIE, in denen klar definierte Teilkompetenzen anhand verschiedener beispielhafter Aufgaben erarbeitet werden sollen.

Welche Perspektive auf kompetenzorientierten Unterricht nun die „richtige“ ist, lässt sich natürlich nicht allgemeingültig beantworten. Klieme et al. haben ihren Fokus in erster Linie auf den Bildungsstandards bzw. dem Überprüfen von Kompetenzen, weshalb sie sich an sehr detailliert ausgearbeiteten Kompetenzbeschreibungen orientieren. Das birgt die Gefahr, durch das mosaikartige Abarbeiten von Teilkompetenzen den Überblick zu verlieren, hat jedoch den Vorteil, dass die Übungsaufgaben leicht in den Unterricht integriert werden können, ohne den gesamten Unterricht neu zu gestalten. Jonnaerts Perspektive der Kompetenzorientierung ist im Gegensatz

dazu sehr breit und hat mit dem „problemorientierten“ Ansatz große Auswirkungen auf alle Ebenen der Unterrichtsgestaltung. Für den praktischen Einsatz ist dieses Konzept jedoch deshalb sehr interessant, da es den Kompetenzerwerb in seiner gesamten Bandbreite (und Komplexität) erfasst und sich nicht in starr festgelegten Details bzw. Teilkompetenzen verirrt.

4. Die Kompetenzdebatte

In der kontrovers geführten Fachdiskussion rund um Kompetenzen und Bildungsstandards steht mitunter die Frage im Raum, „ob der kompetenzorientierte Ansatz nicht deutlich hinter den erziehungswissenschaftlichen Überlegungen der bildungstheoretisch orientierten Didaktik [...] zurückfällt“ (Moegling 2010, S. 1). Oft genannte Kritikpunkte sind:

- Gefahr einer bildungsfernen Funktionalisierung von Kompetenzen
- Missbrauch von Standards für Selektionsprozesse
- Standardisierung statt Individualisierung
- Ausrichtung des Unterrichts rein auf die Bildungsstandards („Teaching to the test.“)
- Didaktische Willkür in Bezug auf die Tradierung und Entwicklung kultureller Wissensbestände

Die Ausrichtung der Kompetenzorientierung auf ökonomisch verwertbare Schlüsselqualifikationen auf Basis wirtschaftlicher Erwartungen widerspricht einem Bildungsverständnis, das zunächst den Selbstzweck hat, den Menschen für Bildung zu befreien und ihm damit die Möglichkeit zur geistigen und ethischen Reifung zu geben (Hentig 2008, S. 11). Der Vorwurf, durch die Kompetenzorientierung würde die Vermittlung kulturell wichtiger Wissensbestände vernachlässigt werden, ist laut Moegling (2010, S. 10) jedoch nicht haltbar, „wenn mit der Förderung von Kompetenzen auch ein vertiefendes Verstehen und Wissen um Sachverhalte gemeint sein soll“. Die Kritik an der Kompetenzorientierung ist also nicht als Kritik an der Kompetenzorientierung per se zu verstehen, sondern an spezifischen Formen des Kompetenzverständnisses. Viele Kritiker/innen stoßen sich dabei vor allem an der

Sichtweise auf die Kompetenzorientierung, wie sie von Bildungsstandards und der empirischen Bildungsforschung geprägt wird.

5. Die Wahrnehmung der Kompetenzorientierung bei Studierenden und Lehrenden der PH Burgenland

Die zentrale Frage der empirischen Untersuchung war, welches Kompetenzverständnis an der PH Burgenland vorherrschend ist und inwiefern ein bevorstehender Paradigmenwechsel gesehen wird. Die Wahrnehmung der Lehrenden und Studierenden wirkt sich einerseits auf den Umgang mit dem Kompetenzbegriff an der PH selbst aus und in weiterer Folge (nach Abschluss des Studiums) auch auf die Unterrichtsgestaltung in den Schulklassen.

Die Datenerhebung erfolgte in drei Forschungszyklen mittels drei Fokusgruppeninterviews mit jeweils zwölf Studierenden und fünf fokussierter Einzelinterviews mit Lehrenden. Der zyklische Aufbau des Forschungsprozesses hatte den Vorteil, dass gewonnene Erkenntnisse im nächsten Zyklus sofort wieder am Untersuchungsfeld überprüft werden konnten. So gewann der Forschende schrittweise neue Einsichten in das Wahrnehmungsbild der Kompetenzorientierung an der PH Burgenland. Die gesammelten Daten wurden anhand des dreistufigen Kodiervorgangs der „Grounded Theory“ nach Strauss & Corbin (1996, S. 39) ausgewertet und in Hypothesen zusammengefasst. Im Folgenden sind drei zentrale Hypothesen beschrieben.

Hypothese I: Die Wahrnehmung der Kompetenzorientierung bei Studierenden und Lehrenden der PH Burgenland ist vorrangig von den Bildungsstandards und der Perspektive der empirischen Bildungsforschung geprägt.

In den Interviews zeigte sich der starke Einfluss der Bildungsstandards auf die Wahrnehmung der Kompetenzorientierung. Auch die geäußerte Kritik an der Kompetenzorientierung richtete sich in erster Linie an ein Kompetenzverständnis der empirischen Bildungsforschung, wie es etwa von

Klieme et al. geprägt ist. Modelle wie das Situierete oder das Expansive Lernen, wie sie bei Jonnaerts Auffassung der Kompetenzorientierung vorherrschen, wurden kaum mit der Kompetenzorientierung in Zusammenhang gebracht. Studierende und Lehrende der PH Burgenland sehen die Kompetenzorientierung demnach in erster Linie verknüpft mit den Bildungsstandards und nicht als ein davon unabhängiges Unterrichtskonzept. Auch die Wichtigkeit der Kompetenzorientierung für die zukünftige Unterrichtsarbeit wird von Studierenden vorrangig dadurch begründet, die Kinder in Hinblick auf die Bildungsstandards vorbereiten zu müssen.

Hypothese II: Jonnaerts Perspektive auf kompetenzorientierten Unterricht ist den Studierenden neu, da sie Kompetenzorientierung an der PH Burgenland vorrangig in Bezug auf die Bearbeitung von Übungsaufgaben im Sinne der Bildungsstandards kennenlernen. Auch in der Unterrichtspraxis kann aufgrund der fehlenden Umsetzung anderer Lehrender kein „Modelllernen“ diesbezüglich stattfinden.

Im Rahmen der Ausbildung an der PH Burgenland lernen die Studierenden die Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts in erster Linie anhand von Übungsaufgaben zu den Bildungsstandards kennen. Auch die Unterrichtspraxis ist vorrangig auf die Lernzielorientierung ausgerichtet. Die Kompetenzorientierung wird in der Unterrichtsvorbereitung nur beim Zuweisen der Lernziele zu den verschiedenen Kompetenzbereichen der Bildungsstandards gestreift. Auch in der Schulpraxis fehlen die Vorbilder, an denen „Modelllernen“ stattfinden könnte, da viele Praxislehrer/innen selbst wenig mit dem Begriff der Kompetenzorientierung anfangen können.

Hypothese III: Die Wahrnehmung eines bevorstehenden Paradigmenwechsels hängt bei Lehrenden von ihrer Wahrnehmung der aktuellen Unterrichtspraxis an österreichischen Schulen ab.

Die interviewten Lehrenden vertraten in den Interviews unterschiedliche Standpunkte zu den Auswirkungen der Kompetenzorientierung

auf die österreichische Bildungslandschaft. Die Bandbreite reichte von der Wahrnehmung der Kompetenzorientierung als Trend und Modeerscheinung bis hin zur Wahrnehmung eines großen Paradigmenwechsels in der Pädagogik. Zu beobachten war dabei die enge Verknüpfung der Wahrnehmung dieses paradigmatischen Wechsels mit der persönlichen Sichtweise der aktuellen Unterrichtspraxis an Österreichs Schulen. Während manche Lehrende die Lernzielorientierung als gescheitert betrachteten und die Kompetenzorientierung als neues Paradigma sahen, waren andere wiederum von der Wirksamkeit der Lernzielorientierung überzeugt und sahen bei deren korrekter Umsetzung keine Nachteile gegenüber der Kompetenzorientierung. Einen Vorteil für die tatsächliche Etablierung der Kompetenzorientierung sahen die Lehrenden in der Einführung von Bildungsstandards als zentrale Kontrollfunktion über die Umsetzung dieser Forderung.

6. Fazit

Der Blick von Studierenden und Lehrenden der PH Burgenland auf Kompetenzen ist den Forschungsergebnissen zu Folge stark von den aufkommenden Bildungsstandards geprägt. Diese vorherrschende Kompetenzsicht gibt klare Handlungsanweisungen für die Umsetzung der Kompetenzorientierung im Unterricht vor, nämlich das „Abarbeiten lassen“ von Übungsaufgaben zur Entwicklung von Teilkompetenzen.

Jonnaerts Ansatz einer sehr breiten Perspektive auf kompetenzorientierten Unterricht wird an der PH Burgenland nicht thematisiert. Zwar sind konstruktivistische Didaktik und andere Bausteine des „problemorientierten“ Unterrichts (wie das Situierete oder Expansive Lernen) durchaus Thema an der PH, werden aber kaum in Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung gebracht. Damit wird auch die Chance vergeben, den kompetenzorientierten Unterricht aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und als mögliche Bereicherung der eigenen didaktischen Handlungsmöglichkeiten zu erfassen.

Der Kompetenzbegriff selbst ist grundsätzlich wertfrei. Erst die Perspektive, aus der dieser Begriff betrachtet wird, legt fest, wie dessen Um-

setzung im Unterricht aussehen kann. Die Kritik stößt sich meist an einer bestimmten Auffassung der Kompetenzorientierung. An der PH Burgenland wird von einigen Lehrenden vor allem die Kompetenzsicht der empirischen Bildungsforschung bzw. der Bildungsstandards kritisiert. Interessant ist jedoch die Tatsache, dass genau diese Perspektive des kompetenzorientierten Unterrichts den Studierenden in den Lehrveranstaltungen und in der Unterrichtspraxis vermittelt wird.

Die Frage nach der Wahrnehmung der Kompetenzorientierung bei Studierenden und Lehrenden der PH Burgenland lieferte interessante Ergebnisse. Im Forschungsverlauf zeigte sich, dass den Studierenden eine sehr einseitige Perspektive auf kompetenzorientierten Unterricht präsentiert wird, was wiederum Auswirkungen auf deren spätere Arbeitsweise als Lehrer/in haben könnte. Um erfolgreich kompetenzorientierten Unterricht gestalten zu können, bedarf es mehr als einer bloßen Orientierung an den Bildungsstandards. Es liegt vor allem an den Studierenden (und angehenden Junglehrer/innen), sich dieser Tatsache bewusst zu werden und die Kompetenzorientierung im Unterricht nicht bloß zu einer reinen Anpassungsleistung an die Erfordernisse der Bildungsstandards verkommen zu lassen.

Literatur

bmukk (2009): Warum brauchen wir eine neue LehrerInnenbildung? Gefunden auf: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.xml> (Letzter Zugriff: 29.01.2012).

Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004): Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierter, selbstgesteuerter Lernens. In: Lenzen, D. et al. (2004): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. PISA und die Konsequenzen für erziehungswissenschaftliche Forschung. Nr. 3/04. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hentig, H. von (2008): Was soll man unter Bildung verstehen? In: Die Deutsche Schule, 100 Jg. Heft 1. S. 10-15.

Holzmann, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus.

Jonnaert, P. & Masciotra, D. (2007): Socio-constructivism and the concept of competence for curricula: a twofold challenge. In: Lafortune, L. / Ettayebi, M. & Jonnaert, P. (2007): Observer les réformes en éducation. Québec: Presses de l' Université du Québec. S. 53–76.

Jonnaert, P. et al. (2007): From competence in the curriculum to competence in action. Curriculum change and competency-based approaches. A worldwide perspective. In: PROSPECTS (2007). Vol. 37. Nr. 2. June 2007.

Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Gefunden auf: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Letzter Zugriff: 29.01.2012).

Mandl, H. et al. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J. et al. (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz. S. 139 – 149.

Moegling, K. (2010): Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In: Schulpädagogik Heute (2010). Heft 1. 1. Jg. Gefunden auf: http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=80 (Letzter Zugriff: 29.01.2012).

North, K. (2011): Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen. Wiesbaden: Gabler. 5. Auflage.

Probst, G. & Raub, S. & Rombhardt, K. (2006): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollsten Ressourcen optimal nutzen. 5. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz. S. 17 – 31.

Die Trainingsraum-Methode – oder: Was tun, wenn die Schüler/innen stören?

 Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, was es mit der Trainingsraum-Methode auf sich hat. Das Konzept wird erläutert und einer kritischen Analyse unterzogen. Dabei werden die Motive, Ziele und unausgesprochenen Prämissen, die dem Verfahren zugrunde liegen, unter die Lupe genommen. Insgesamt geht es in der Auseinandersetzung um die Frage, wie die neuen pädagogischen Unterrichtskonzepte das der pädagogischen Theorie und Praxis immanente Spannungsverhältnis von Freiheit und Fremdbestimmung zu lösen versuchen und welche Folgeprobleme sie sich dabei einhandeln.

 This paper addresses the question of what is currently happening with respect to training methods. The concept is explained and subjected to critical analysis. Here the motives, goals, and unspoken assumptions that underlie the procedure are put under a microscope. There is still the question of how to solve the new pedagogical teaching concepts of the pedagogical theory. Especially when there is in an imminent stress ratio from freedom and heteronomy and problems that may follow in the process.

 Az előttünk lévő tanulmány a „Trainingsraum-Methode” nevezetű koncepcióba mélyed el. Értelmezte a tervet, majd egy kritikus analízisnek vetette alá, melyben nagytó alá a vette motívumokat, célokat és a kimondatlan alapultételeket, amelyeken ez az eljárás alapul. Összességében ez a fejtegetés egy kérdéstről szól: Hogyan próbálják az új pedagógiaoktatási tervek a szabadságot az idegen határozóktól elkülöníteni és milyen következményi problémák léphetnek fel.

 U ovom prinosu se rastresuje pitanje „Trainingsraum-Methode“. Predstavlja se i se kritično ispituje koncept. Pri tom se govori o motivi, cilji i neizrečenimi premisami, koje su osnova ovoga postupanja. Ukupno ide u raspravu za pitanje, kako novi pedagoški koncepti podučavanja pokusu riješiti međ teorijom i praksom postojeći naponski odnos med slobodom i odredjenjem iz zvana i koji problemi iz toga rezultiraju. Članak „Pedagoško minjanje paradigme“ se bavi s različnima perspektivama načina podučavanja, u kojem se djelovanje orijentira prema kompetencijam. One uticaju i na različne načine na nastavno djelovanje učiteljstva.

Durch die Veränderung des Unterrichts in Richtung Offenheit, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden haben sich auch die Aufgaben und die Rolle des Lehrers/der Lehrerin verändert. Unter der Überschrift „Aspekte der neuen Lehrerrolle“ fasst Gudjons diese Änderungen folgendermaßen zusammen:

- anbieten (statt vorschreiben), auch wenn die SchülerInnen Kompetenzen erst lernen müssen;
- individuelle Lerngelegenheiten bereitstellen (statt alles im frontalunterrichtlichen Gleichschritt selbst unisono zu leiten);
- Diagnose und Beratung verbinden (statt die Schüler mit ihren Schwächen allein zu lassen und sich auf Ermahnungen zu beschränken);
- begleiten der individuellen und kooperativen Lernprozesse (statt die Schüler libertinstisch ihrer Freiheit zu überlassen);
- rückmelden von Wahrnehmungen (feedback) (statt Tadel, Sanktionen, Strafen, vernichtender Kritik);

- besprechen und ermutigen (statt Lösungen vorgeben und Vorschriften zu machen).
(Gudjons, 2005, S. 6)

Konfrontiert man angehende Lehrer/innen mit diesem Aufgabenkatalog, dann kommt i.d.R. immer wieder die gleiche Frage, nämlich: Was kann/soll man tun, wenn die Schüler/innen die Lernangebote nicht wahrnehmen wollen? Diese Frage verdeutlicht, dass erstens die Studierenden die faktischen Verhältnisse offenbar erheblich nüchterner erleben, und dass zweitens auch die neuen didaktischen Arrangements die dem Erziehungsprozess immanente Widersprüchlichkeit von Freiheit und Fremdbestimmung nicht zum Verschwinden bringen, denn auch sie zielen auf ein Sollen, wenngleich das auf den ersten Blick nicht immer erkennbar ist.

In welcher Gestalt dieses Sollen in den gegenwärtigen, demokratischen Schulverfassungen auftritt, lässt sich gut an der „Trainingsraum-

Methode“ von Bründel/Simon zeigen. Sie kann auch als Beispiel für ein den zeitgemäßen Unterrichtsmethoden entsprechendes Strafarrangement gelesen werden, wenngleich dem Verständnis der Autorinnen nach es bei diesem Verfahren nicht um eine Strafform geht, sondern um Eigenverantwortung, Respekt, klare Regeln und klare Konsequenzen.

Aber lassen wir die Verfasserinnen selbst zu Wort kommen: In einer fiktiven Rede, die Bründel/Simon einem Schulleiter in den Mund legen, der die Eltern über die Einführung der Methode informiert, erläutern sie das Konzept folgendermaßen:

Regeln sind sehr wichtig für das Zusammenleben, das wissen Sie, liebe Eltern, sehr genau. Ohne Regeln, Pflichten und Rechte des Einzelnen funktioniert keine Gemeinschaft. Dieses Wissen möchten sich die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule zu Nutzen machen und in Zukunft die Regeln des Zusammenlebens mit allen Schülerinnen und Schülern verstärkt besprechen. Die Grundregeln unserer Schule lauten:

- 1. Jeder Schüler, jede Schülerin hat das Recht auf einen guten Unterricht und die Pflicht, diesen störungsfrei zu ermöglichen.*
- 2. Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht und die Pflicht, diesen gut zu gestalten.*
- 3. Rechte und Pflichten von Lehrern und Schülern müssen gewahrt, respektiert und erfüllt werden (...).*

Der Kernpunkt dieses Vorgehens ist und bleibt die gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Die gute Beziehung gilt es verstärkt aufzubauen. Kinder müssen, um sich wohl fühlen zu können, das Gefühl haben, dass wir Lehrer uns um sie kümmern und ihnen helfen, die Regeln einzuhalten. Im Klassenraum sieht das so aus:

Der Lehrer stellt dem störenden Schüler maximal fünf Fragen. Ganz wichtig bei diesem Vorgehen ist, dass der Schüler die Wahl hat, sich zu entscheiden. Er kann sein Störverhalten ändern, und erst, wenn er dies nicht will und/oder nicht tut, dann kommt sein Verhalten der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen.

Die Schülerinnen und Schüler werden immer gefragt, was sie denn möchten, und sie werden aufgefordert, sich zu entscheiden. Stören sie weiter und verletzen sie weiterhin die Regeln, denen sie ja vorher zugestimmt haben, dann kommt dies der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen und in einen anderen Raum zu gehen, wo sie mit Hilfe eines dafür ausgebildeten Lehrers oder einer Lehrerin über ihr Verhalten nachdenken und einen Plan erstellen können, wie sie es schaffen, nicht mehr zu stören. Dieser Raum wird Trainingsraum genannt. Dort hält sich während des gesamten Schultages jeweils stundenweise ein Lehrer oder eine Lehrerin auf und hilft denjenigen Schülern, die sich entschieden haben, den Klassenraum zu verlassen, einen Plan zu erstellen und sich an die vereinbarten Regeln zu halten. (...)

Es kann vorkommen, dass Kinder sich weigern, in den Trainingsraum zu gehen. In diesem Fall schicken wir das Kind nach Hause und bitten Sie, unmittelbar am nächsten Tag mit Ihrem Kind zu einem Gespräch in die Schule zu kommen. Ihr Kind darf so lange nicht am Schulunterricht teilnehmen, bis wir das Gespräch mit Ihnen geführt haben (...) (Bründel/Simon, 2003, S. 114 ff.).

Zugegeben: Die Forderung „Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht ...“ (vgl. Pkt. 2) klingt schon verlockend. So ist es auch nicht verwunderlich, dass offenbar viele Schulen auf dieses Konzept setzen. Interessierte Leserinnen und Leser können sich im Internet davon überzeugen. Es erstaunt auch nicht, dass man ein derartiges Programm als „pädagogisch“ anpreist, denn „pädagogisch“ ist offenbar alles, was vorgibt, es mit den Kindern gut zu meinen. Und in der Tat: Kaum jemand wird bestreiten, dass es nicht gut ist, den Kindern dabei zu helfen, die Regeln einzuhalten, schließlich müssen sie auch im „wirklichen Leben“ Regeln befolgen. „Wir alle“ – heißt es dazu bei Bründel/Simon kurz und bündig – „leben in einer Gesellschaft, in der es Regeln und Vereinbarungen gibt, an die wir uns halten müssen“ (ebd., S. 145). Wie wahr! Wie wahr!

Wer aus dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustand die Legitimation dafür ableitet, was pädagogisch zu tun ist, dem mag es freilich nur folgerichtig erscheinen, dass die Kinder von klein

auf lernen, die gesellschaftlichen Spielregeln als unumstößlich anzusehen. Ob der Blick auf die gesellschaftliche Wirklichkeit ausreicht, um zu erschließen, was das Pädagogische ist, scheint die Verfechter des Programms in keiner Weise zu interessieren. Weshalb auch? Das Nachdenken über derartige Fragen fällt nicht in ihr Zuständigkeitsgebiet und jene, die sich dafür zuständig fühlen sollten, haben – so scheint es zumindest - angesichts der faktischen Macht der Verhältnisse entweder die Fronten gewechselt oder den Rückzug angetreten. Das soll freilich nicht heißen, dass es nicht auch Ausnahmen gibt, die die Friedhofsruhe stören, die sich „zugunsten eines irritationsfreien Forschungsbetriebes etabliert hat“ (Koch, 2002, S.138).

Das sind jedoch – wie gesagt – Ausnahmen. Die heute den bildungspolitischen Diskurs dominierenden Themen bestätigen vielmehr Alfred Schirlbauers These, wonach die gegenwärtige Pädagogik sich immer mehr als „psychologische Lernwissenschaft und empirisch vergleichende Bildungswissenschaft“ versteht (Schirlbauer, 2006, S. 21).

Es ist deshalb auch nicht erstaunlich, dass sich Programme wie die Trainingsraum-Methode, die Erziehung als Verhaltenssteuerung verstehen, als pädagogische Neuigkeit auf dem Markt gut verkaufen lassen. Derartige Konzepte sind wohl auch deshalb so attraktiv, weil sie anwendbar und erfolgversprechend scheinen, zudem ersparen sie einem das selbstständige Denken, man muss bloß der Handlungsanweisung folgen. Das setzt freilich voraus, dass man über die notwendige Lesekompetenz verfügt. Wer diese Voraussetzung beherrscht, kann bei Bründel/Simon dann sinngemäß Folgendes nachlesen: Kinder, die sich an die vereinbarten Spielregeln nicht halten, soll heißen, die den geplanten Unterrichtsverlauf stören, sind vom Lehrer/der Lehrerin mit 5 Fragen zu konfrontieren:

- „1. Was machst du?
2. Wie lautet die Regel?
3. Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt?
4. Wofür entscheidest du dich?
5. Wenn du wieder störst, was passiert dann?“ (ebd., S. 51).

Warum das Kind stört, braucht den Lehrer/die Lehrer/in - so legt es jedenfalls die Logik des Programms nahe - nicht zu interessieren. Entscheidend ist, dass das Kind sein Verhalten ändert. Dazu bedient sich das Verfahren einer Form der Verhaltenssteuerung, die bei der Selbstwahrnehmung der Kinder ansetzt (vgl. Frage 1). Wer die Differenz zwischen seinem Verhalten und dem gebotenen Verhalten erkennt und trotzdem nicht bereit ist, den Regeln zu folgen, ist beim zweiten Regelverstoß im Trainingsraum. Denn – so eine der Grundannahmen des Programms – „Schülerinnen und Schüler werden ihr störendes Verhalten erst dann aufgeben, wenn sie spüren, dass sie langfristig keinen Gewinn aus ihrem Verhalten erzielen“ (ebd., S. 35). Immerhin: es gibt - anders als im wirklichen Leben - eine zweite Chance. Lässt der Störer/die Störerin diese jedoch ungenutzt, dann gilt es allerdings seine/ihre Entscheidung zu respektieren. Entweder er/sie geht nach Hause, oder eben in den Trainingsraum. Wer sich für Trainingsraum entscheidet, den erwartet dort das folgende 14-Punkte-Programm:

1. Anklopfen und Eintreten
2. Begrüßung
3. Übergabe des Laufzettels (auf dem die Lehrkraft, die das Kind aus der Klasse verwies, das Fehlverhalten vermerkt hat. A.W.)
4. Schüler/in setzt sich auf einen freien Platz (je nach Situation)
5. Schüler/in signalisiert Gesprächsbereitschaft
6. Schüler/in schildert seine/ihre Sicht der Störung (erste Störung, zweite Störung)
7. Absichten/Hintergründe erforschen
8. Absicht vom Verhalten trennen
9. Regelverstoß benennen
10. Ideen für zukünftige Verhalten sammeln
11. Plan schreiben lassen
12. Absprachen treffen über das Einholen der Hausaufgaben und Nacharbeiten des Versäumten
13. Plan kopieren
14. Verabschiedung (ebd., S. 61)

Wie man dem Ablaufschema entnehmen kann, geht es im Vergleich zu den fünf Punkten, die im Klassenraum zum Einsatz kommen, im Trainingsraum auch um die Erforschung der Motive (vgl. Pkt. 7). Besonders wichtig erscheint dabei den Autorinnen das Trennen von Absicht und Verhal-

ten, denn „sehr oft ist die Absicht der störenden Schüler im Unterricht nämlich durchaus honorig, nur das Verhalten, mit dem Schüler versuchen, ihre Absicht in die Tat umzusetzen, ist häufig unangebracht und störend“ (ebd., S. 67).

Dass das Verfahren auf die Entwicklung alternativer - soll heißen erfolgreicher - Verhaltensvorstellungen setzt, ist nur konsequent (vgl. Pkt. 10). Dazu bedarf es freilich der Kooperationsbereitschaft der Schüler/innen (vgl. Pkt.5), ohne deren Einwilligung geht nämlich gar nichts.

Leider verraten uns die Autorinnen nicht, was mit denen passiert, die ihre Zustimmung verweigern. Denn – so Alfred Schirlbauer - auch wenn „die prozeduralen Modi der Herstellung von Loyalität und Folgsamkeit zunehmend softer, lighter und vielleicht auch penetranter“ werden, heißt das nicht, „ daß(!) sie bei allen greifen. Es gibt sie noch: die Renitenten, Widersetzlichen. Heute heißen sie „Verhaltensauffällige“ ...“ (Schirlbauer, 2005, S. 172). Im Blick auf die Schulwirklichkeit kann man diesem Befund wohl nichts entgegenhalten. Worauf aber will die ganze Methode eigentlich hinaus, wenn man die „Renitenten“ ohnehin nicht erreicht?

In der Sprache Alfred Schirlbauers lassen sich die Motive und Ziele, die dem Verfahren zugrunde liegen, so interpretieren: „Die alte Herrschaftsmechanik greift nicht mehr. Sie ist durchschaut. Die Imperative der Herrschaft werden in die Subjekte selber eingeschleust, erscheinen nicht mehr als Momente der Anforderung von ´Außen´, sondern als innere Motive, denen durch Erziehung nichts als Förderung und Beförderung widerfährt. Schule wiederholt damit nichts anderes als die neuen Formen der Betriebskultur, imitiert bzw. spiegelt die Führungsformen der Trendunternehmen mit flachen Hierarchien, Mitarbeitermotivation und ´Human-Relation´-Design“ (Schirlbauer, 1996, S. 41).

Die bildungsfeindlichen Tendenzen, die Schirlbauer schon 1996 wahrgenommen hat, sind heute Wirklichkeit geworden. Konzepte wie die Trainingsraum-Methode sind ein Beleg dafür, dass es offenbar darum geht, jegliche Formen der unmittelbaren, direkten Fremddisziplinierung überflüssig zu machen. Kinder, die sich selbst

kontrollieren und gegebenenfalls ihr Verhalten selbst modifizieren, bedürfen keiner Führung, keiner Erziehung mehr. In diesem pädagogischen Paradies gibt es auch kein Aufbegehren mehr, denn gegen wen oder was sollte sich das richten, wo es doch keine sichtbare Autorität mehr gibt, die einem etwas abverlangt oder vorschreibt. Die Lehrer/innen können sich ganz auf die eingangs skizzierten Aufgaben des Beratens, Helfens und Anbietens von Lerngelegenheiten zurückziehen. Ob die Schüler/innen die ihnen zur Verfügung gestellten Lernangebote wahrnehmen wollen oder nicht, braucht sie auch nicht zu kümmern. Denn so Bündel/Simon: „Lehrerinnen und Lehrer können nur ihre eigenen Ziele erreichen. Ob die Schüler und Schülerinnen ihren Wünschen entsprechen, was sie vom Lehrerangebot annehmen oder ablehnen, liegt einzig in deren Verantwortung“ (ebd., S. 41). Kurz: „Die Verantwortung für das eigene Tun liegt beim Schüler selbst“ (ebd., S. 45).

Das ist nur schlüssig, denn mit der „Verlagerung des Autoritätsmoments der Erziehung“ verschiebt sich auch „das Verantwortlichkeitsmoment auf die Seite des Kindes“ (Schirlbauer, 2005, S. 61). Wenn man die Folgen, die sich aus dieser Verschiebung¹ ergeben, außer Acht lässt, könnte man – salopp – sagen, die Lehrer/innen sind damit aus dem Schneider. Dass sie die Einhaltung der Regeln überwachen müssen, um jenen, die bereit sind, ihre Lernangebote anzunehmen, dies auch zu ermöglichen, mag das harmonische Bild vielleicht ein wenig trüben. Denn auch, wenn das theoretische Modell vorgibt, dass es allein von der Entscheidung des Schülers/der Schülerin abhängt, ob er/sie in der Klasse bleiben darf, so ist es doch die Lehrkraft, die den Gang in den Trainingsraum anordnen muss. Spätestens an dieser Stelle mag deutlich werden, dass - frei nach Marian Heitger - wohl keine Autorität autoritärer ist als jene, die es ablehnt, Autorität zu sein.

Literatur

Bündel, H./Simon, E.n(2003): Die Trainingsraum-Methode. Weinheim/Basel. Beltz Verlag.

Dzierzbicka, A. /Schirlbauer, A. (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien. Löcker Verlag.

Gudjons,H. (2005): Das Lehrerbild im Wandel der Zeit.

Quelle: www.gew-bw.de/Binaries/Binary4656/Lehrerbild_im_Wandel.pdf . Stand: 18.01.2012

Koch, L. (2002): Pädagogik als angewandte Philosophie. In: Böhm W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart. Klett Verlag.

Schirlbauer, A. (1996): Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien. Sonderzahl Verlag.

Schirlbauer, A. (2005): Die Moralpredigt. Wien. Sonderzahl Verlag.

Endnote

¹In seinem Aufsatz „Humanes Lernen – eine Mogelpackung“ beschreibt Schirlbauer im Blick auf die Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik die möglichen Auswirkungen, die eine derartige Verlagerung des Autoritätsmoments nach sich zieht, folgendermaßen: „Ein derartiges „pädagogisches“ Konzept läuft nicht nur Gefahr, die Zukunft des Kindes zu verspielen (im doppelten Wortsinne), sondern – wenn es „flächendeckend“ angewendet wird – die Zukunft von Kultur und Zivilisation (inkl. von Demokratie)“. (Schirlbauer, 2005, S. 61)

Mehrsprachigkeit im Unterricht der Primarstufe

Die vorliegende Forschungsarbeit erhebt erstmals empirisch Mehrsprachigkeit im Unterricht, und zwar am Beispiel der Grundschulen im Burgenland, welches durch seine autochthonen Minderheiten selbst eine mehrsprachige Kulturgeschichte hat. Dabei werden sowohl Status der Sprachendiversität in den Klassen, als auch Durchführung und Auswirkung von methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht evaluiert. Die Untersuchung erfolgte mittels quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden und involvierte über hundert Volksschulen. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass Schüler/innen- und Lehrer/innenpopulation mehrheitlich mehrsprachig sind, dass das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit existiert und von der Schulpolitik gefördert wird. Hingegen wird Mehrsprachigkeit im Unterricht weitgehend nicht berücksichtigt. Dieser ist einsprachig bzw. an Standorten des Minderheitenschulwesens zweisprachig. Zum Umgang mit sprachlicher Diversität wird das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ teilweise angewandt, nicht aber mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, u.a. weil die Lehrpersonen dafür kaum ausgebildet sind. Für eine mehrsprachige Zukunft muss „Mehrsprachigkeit als Bildungsziel“ im Lehrplan verankert und alle Lehrpersonen müssen sprachendidaktisch ausgebildet sein.



This research investigates multilingualism in the primary classroom and gives an example of the primary schools in Burgenland, a country that has a multilingual cultural history with its own indigenous minorities. In doing so, both the status of language diversity in the classes as well as implementation and impact of methodological and didactic measures to promote multilingualism are evaluated. The study was carried out using quantitative and qualitative research methods and involved over one hundred elementary schools. As a result, it was found that pupils and teachers are mostly plurilingual, and that awareness for multilingualism exists, benefiting from school policy. In contrast, multilingualism in the classroom is largely ignored, and the lessons are monolingual. Only at locations with minority where the people are bilingual, the lessons are predominantly bilingual, whereas the languages of the migrant students are totally neglected. To deal with linguistic diversity, the educational principle “intercultural learning” is often implemented instead of multilingual didactic approaches, because most of the teachers are not trained for this. A multilingual future needs “multilingualism as an educational goal” which should be anchored in the curriculum and that all teachers must therefore be linguistically and didactically trained.

Ez a kutatási munka a burgenlandi általános iskolák többnyelvűségét vizsgálja, melynek az őshonos kisebbségekből okán saját kultúrtörténete van. Ebben a munkában egyrészt a nyelvi diverzitás státuszát az osztályokban evalválta, illetve még kiértékelte a többnyelvűség támogatását a tanításban, a megvalósítás és ennek a metodikai-didaktika kihatásait. A vizsgálat kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerrel zajlott és száznál több iskolát foglalt magába. Ennek eredménye képpen kimutatta, hogy a diák- és pedagóguspopuláció többségében többnyelvű, és hogy a többnyelvűség tudata létezik, és az iskolapolitika támogatja. Ellenben az oktatásban a többnyelvűséget messzemenően nem veszik figyelembe. Az oktatás általában egynyelvű, ill. ott ahol a kisebbség is megjelenik, kétnyelvű. A nyelvi diverzitáshoz a „Kultúrák közti tanulás” oktatási elvet alkalmazzák. Nincsenek meg a didaktikai alapok a többnyelvűség alkalmazásához, mivel alig képeztek ki erre a célra pedagógusokat. Egy többnyelvű jövőhöz muszáj, hogy rögzítve legyen a tantervbe „a többnyelvűség, mint oktatási cél” és az összes tanítónak kötelező legyen egy nyelvi didaktikai képzés.



U okviru ovde predstavljenoga istraživalačkoga djela se po prvi put na empirički način ispitiva većejezičnost u podučavanju i to na primjeru osnovnih škola u Gradišću, koje ima svojim autohtonimi manjinami većejezičnu kulturnu povijest. Pri tom se evaluira i status jezične različitosti u razredi i proizvodnja i posljedice metodsko-didaktičnih mjera za potpomaganje većejezičnosti u podučavanju. Istraživanje je proizvedeno pomoću kvantitativnih i kvalitativnih istraživalačkih metoda. Uključeno je bilo već od sto osnovnih škola. Kao rezultat je ustanovljeno, da su školarci/ce i učiteljstvo većinom većejezični, da postoji svist za većejezičnost i da školska politika podupira većejezičnost. Nasuprot se ali u podučavanju većejezičnost ne zimi u obzir. Podučavanje je jednojezično odnosno na škola manjinskoga školstva dvojezično. U vezi s jezičnim diverzitetom se ostvaruje princip „interkulturene učnje“ u podučavanju. Ali ne prakticiraju se smirnice većejezične didaktike i to zbog toga, jer učiteljstvo u tom pogledu skoro nima izobrazbe. Za većejezičnu budućnost mora „većejezičnost kao naobrazbeni cilj“ biti sadržan u nastavnom planu i svi učitelji/sve učiteljice moraju u jezičnoj didaktiki biti u tom pogledu izobražene.

Auszug aus der Studie „Mehrsprachigkeit in der Grundschule“ – Erhebung von Sprachstand, Sprachkompetenz und Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen

und Lehrern in Regions-, Migrations-, EU- und Welt Sprachen und Studie über den Unterricht in mehrsprachigen Klassen am Beispiel von burgenländischen Primarschulen.

Dieser Artikel beschreibt in Auszügen das große Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Burgenland (PHB), mit dem Titel Mehrsprachigkeit in der Grundschule, welches auf Initiative von Rektorat und mir als Forscherin und Professorin für Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Burgenland und unter der Agenda des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung der PHB als formaler Träger des Projekts von Februar 2010 bis Februar 2012 realisiert wurde. Vom Beginn der Vorarbeiten an waren Studierende des Volksschulstudiums im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen aktiv und im Sinne einer forschungsgeleiteten Lehre in den Prozess mit eingebunden. Die gesamte Studie wird im Sommersemester 2012 an der PHB präsentiert und publiziert. Detaillierte Angaben, Aufstellungen, Diagramme und Beschreibungen zu Forschungsprozessen, Instrumentarien, Datenanalysen und Ergebnissen können allesamt nur dieser Originalstudie entnommen werden (siehe auch Querverweise).

1. Rationale

Geopolitische Veränderungen und soziopolitische Entwicklungen wie Globalisierung, EU-Erweiterung, Migrationsströmungen usw. zeigen starke Auswirkungen im Sprachenunterricht aller Schulen, auch in Österreichs östlichem Bundesland, dem Burgenland, das durch seine Volksgruppen und Nachbarstaaten selbst eine bald 500-jährige mehrsprachige Kultur besitzt. Dies zeigt sich vor allem in den Volksschulen, wo Kinder mit unterschiedlichsten Erstsprachen gemeinsam lernen. Die Berücksichtigung der sprachlichen und – damit verbunden – der kulturellen Diversität in den Klassen bzw. im Unterricht sollte daher heute eine pädagogische Selbstverständlichkeit sein. Bedingungen, Ausprägungen und Auswirkungen „schulischer Mehrsprachigkeit“ sind seit geraumer Zeit Gegenstand reger, meist linguistisch-theoretischer Forschungstätigkeit. Anders als diese, widmet sich die vorliegende Studie erstmals einer empirischen Bestandsaufnahme von Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schule unter Einbeziehung soziolinguistischer und sprachendidaktischer Aspekte im Bereich der Grundschule¹.

Die Untersuchung erfolgte ausgehend von Beobachtungen aus der Schulpraxis und beleuchtet explizit die Situation der frühen (Mehr-)Spracherziehung an den Volksschulen. Sie verarbeitet neueste Forschungserkenntnisse und folgt damit den rezenten Bestrebungen der Bildungspolitik der Europäischen Union, Sprachen- und Sprachunterrichtspolitik in allen EU-Staaten zu dokumentieren und weiterzuentwickeln². Denn obwohl insgesamt davon ausgegangen werden kann, dass sich die Sprachenvielfalt und Fremdsprachenkompetenz der Bevölkerung in den letzten vierzig Jahren erweitert bzw. verbessert hat, stellt sich dennoch die Frage, ob und wie sich dies in der Realität des Schulalltags der Kinder konkret auswirkt: Wie verständigen einander Schüler/innen³ und Lehrer/innen unterschiedlicher Erstsprachen im schulischen Umfeld von deutscher Unterrichtssprache, autochthonen Volksgruppen- und Migrationssprachen? Wie kommunizieren sie im privaten Bereich, wie begegnen sie anderen Kulturen und deren Sprachen – und wollen bzw. können sie diese selbst lernen und anwenden? Etc. etc. In diesem Kontext interessiert nicht nur, inwieweit die sprachliche und kulturelle Heterogenität in Unterricht und Klasse gegeben ist, sondern auch vor allem, inwieweit diese beim Lernen und Lehren berücksichtigt wird, sodass die Kinder von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit besser profitieren. Die forschungsleitende Frage lautet daher: Ist die Grundschule im traditionell mehrsprachigen Burgenland schon im heutigen „Mehrsprachenzeitalter“ angekommen? D.h. sind sprach- und sprachunterrichtspolitische Ressourcen, Rahmenbedingungen und Maßnahmen an den burgenländischen Volksschulen Faktoren, die die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen bremsen, begünstigen oder fördern?

Damit in Zusammenhang stehen folgende Forschungsfragen:

1. Welche Sprachenressourcen für Mehrsprachigkeit sind vorhanden?

Welche Sprache(n) sprechen die Schüler/innen an den burgenländischen Grundschulen? Welche Sprache(n) lernen sie an der Schule, welche möchten sie lernen? Welches Sprachniveau⁴ erreichen die Schüler/innen (4. Schulstufe) in den einzelnen Sprachfertigkeiten der respektiven Sprachen? Welche Sprache(n) sprechen die

Lehrer/innen und welche können sie selbst unterrichten?

2. Welche Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit existieren an den Volksschulen?

Welche Sprachen und welche sprachlichen Unterrichtsformen für mehrsprachige Schüler/innen werden an den burgenländischen Grundschulen angeboten, z.B. bilinguale Schulen, Klassen und Gruppen im Rahmen des „Minderheitenschulwesens“, Fremdsprachenunterricht in verbindlichen und unverbindlichen Übungen (verbindliche Übung Lebende Fremdsprache – VLF) in Englisch, Kroatisch, Ungarisch etc. Zusatzsprachunterricht für Schüler/innen mit Migrationshintergrund (Deutsch als Zweitsprache – DaZ, Muttersprachlicher Unterricht – MUU etc.) oder freiwillige Kursangebote, und wie werden sie beurteilt?

3. Welche Maßnahmen für Mehrsprachigkeit werden an den Volksschulen getroffen?

Welche Lern- und Lehransätze, welche organisatorischen und welche methodisch-didaktischen Maßnahmen gelangen in mehrsprachigen Klassen zur Anwendung? Welche sprachpädagogischen Leitvorstellungen der interkulturellen Dimension prägen den Unterricht? Wie gestaltet sich das sprachliche Umfeld der Schüler/innen in Schule und Klasse? Und: Wie sind die Lehrpersonen für Mehrsprachigkeit im Unterricht „gerüstet“?

Die Ergebnisdarstellung erfolgte nach Triangulation der statistischen Fakten mit den Ergebnissen der qualitativen und quantitativen Feldforschung zu den obigen Forschungsfragen als narrative Situationsbeschreibung, welche der Leser/ dem Leser vermittelt, wie Mehrsprachigkeit in der Schulrealität von Burgenlands Volksschulen gelebt wird. Dies geschah unter adaptiver Einbeziehung der „15 Leitsätze zur Mehrsprachigkeit“ (Wintersteiner et al, 2008)⁵ und ist in der Originalstudie nachzulesen (Abschnitt 7.1).

2. Forschungsgegenstand und Terminologie

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ kam erst durch den Zusammenschluss der europäischen Gemeinschaft vermehrt zur Anwendung. Er wurde auf Grund der Vielsprachigkeit in den Instituti-

onen und Büros der EU und der damit verbundenen Vielfalt der verwendeten Sprachen, Übersetzungen und Terminologien einst sogar selbst zum „Opfer“ von terminologischen Missverständnissen. Man einigte sich schließlich auf die Definition des Europarates. Demnach bezeichnet „Mehrsprachigkeit“ (Plurilingualismus – plurilingualism) das individuelle Phänomen, das die Fähigkeit eines Individuums, mehrere Sprachen zu verwenden beschreibt, während sich der Begriff „Vielsprachigkeit“ (Multilingualismus – multilingualism) auf die linguistische Diversivität (linguistic diversity) einer Gesellschaft bezieht. In der gegenständlichen Studie wird vorwiegend der Begriff „Mehrsprachigkeit“ verwendet, welcher hier schlicht „mehr als eine Sprache“ bezeichnet, jedoch auch die Unterscheidung zwischen „zweisprachig“ und „vielsprachig“ (im Sinne von pluri- bzw. multilingual, siehe oben), d.h. „mehr als zwei Sprachen“ impliziert.

In Literatur und Medien wird „Mehrsprachigkeit“ heute vielfach als eine Art „idealisierter Überbegriff“ verwendet, für individuelle sprachliche Vielfalt und interkulturellen Dialog. Laut einer zeitgemäßen Auffassung definiert sich Mehrsprachigkeit nicht nur als die (perfekte) Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen, sondern als ein „Kontinuum von sprachlichen Kompetenzen“, ausgehend von der lebensweltlichen oder schulischen Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen, die durch Fremdsprachenunterricht gelernt wurden, über ungesteuerten Spracherwerb und/oder durch Sprachkontakt erworbene sprachliche Fertigkeiten bis hin zum Bilingualismus zweisprachig aufgewachsener Menschen in mehrsprachigen Familien (de Cillia, 2008, S.16).

Mehrsprachigkeit entsteht, also außer durch ein mehrsprachiges Lebensumfeld, auch durch sprachliche Ausbildung in Schulen, insbesondere durch die frühe (Fremd-)Sprachenerziehung⁶ auf der Grundstufe, auf welcher der Erwerb weiterer lebender Fremdsprachen auf der unteren und/oder oberen Sekundarstufe und schließlich lebenslanges Sprachenlernen gründen (siehe Eurydice Bericht 2000). Um das Ziel der mehrsprachigen Kompetenz und deren Vergleichbarkeit für die Bürger/innen kontinuierlich weiter zu verfolgen, implementierte der Europarat nicht nur den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)⁷ und da-

mit verbunden das Europäische Sprachenportfolio (ESP)⁸ sowie das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)⁹, sondern er organisiert über das Europäische Fremdsprachenzentrum¹⁰ regelmäßig internationale Konferenzen, Forschungs- und Sprachenprojekte¹¹. Diese setzen konstant wichtige Impulse für die nationalen Bildungssysteme zur transparenten und vergleichbaren Weiterentwicklung von Sprach- und Sprachunterrichtspolitik der EU-Staaten, welche in 16 Mitgliedsstaaten in den Jahren 2005 – 08 evaluiert wurden (Language Education Policy Profiles – LEPP)¹². An dieser Gesamtinitiative beteiligte sich auch Österreich. Der Länderbericht des LEPP umfasst alle nationalen Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungsanstalten sowie Schulbehörden) eines Staates und alle angebotenen Sprachen (Landes-, Regional-, Minderheiten-, Migrations-, EU- und Weltsprachen).

Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen des LEPP ist die Erkenntnis, dass – trotz der großen sprachlichen Diversivität in der EU – an den europäischen Schulen, die je nach Region und Schulart unterschiedlich stark von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern frequentiert werden, überwiegend einsprachig unterrichtet wird, d.h. es herrscht frei nach Gogolin (1994) „der monolinguale Habitus [an] der multilingualen Schule“. Auch heute dominiert an der Volksschule nach wie vor der monolinguale Ansatz mit Deutsch als gesetzlicher Unterrichtssprache (Fischer, 1997), obwohl der „monolinguale Schüler“, die „monolinguale Schülerin“ mittlerweile auch in Österreich eher eine Ausnahme darstellt: Krumm (2001) erhob mittels sogenannter Sprachenporträts¹³ bereits bei Schülerinnen und Schülern der dritten Schulstufe an Wiener Schulen die unterschiedlichsten Sprachkombinationen von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen. Hier ist nunmehr ein Paradigmenwechsel gefragt, der einen „integrativen Zugang im schulischen Sprachunterricht ermöglicht“ (de Cillia, 2008, S. 24).

Demgegenüber erscheinen die Konzepte des Systematischen Fremdsprachenunterrichts¹⁴ heute teilweise überholt und wurden vielfach durch Konzepte der Partiiellen Sprachenimmersion abgelöst, deren „Vorläufer“ themen- und situationszentrierte Unterrichtsformen sind. Konzepte der Sprachbegegnung und Nachbarspra-

chen wurden durch Projekte des Europäischen Fremdsprachenzentrums entwickelt und werden mittlerweile überall in der EU verwirklicht (siehe Eurydice- und ECML-Berichte¹⁵). Heute wird im Fremdsprachenunterricht meist nach dem Kommunikativen (CLT¹⁶) und Integrativen (CLIL) Lehr- und Lernansatz gearbeitet. Beide Formen gelten als mathetisch-didaktische Voraussetzungen für einen modernen Sprachenunterricht und sind partikular dem „Natürlichen Ansatz“ nach Krashen (1983) verbunden. Salopp formuliert, könnte man sagen: CLIL repräsentiert das Was und CLT das Wie. Beide Formen bedingen die konsequente Anwendung der Prinzipien der „Neuen Lernkultur“¹⁷ und damit einer Reihe von spezifischen methodisch-didaktischen Maßnahmen und unterliegen bestimmten Qualitätskriterien. Zusammen mit dem Unterricht in der Bildungssprache (Deutsch), welcher die Entwicklung „genereller Sprachkompetenzen“ (Metasprache, Kreativsprache, Grundgrammatik)¹⁸ ermöglicht, bilden sie die Basis für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz (siehe Originalstudie Abschnitt 2.3.6.1)

Der mehrsprachige Ansatz gewinnt aus oben genannten Gründen immer mehr Bedeutung. In vielen europäischen Ländern, insbesondere in Deutschland, existiert bereits eine wachsende wissenschaftliche Community, die sich zunehmend der intensiven fremdsprachendidaktischen Mehrsprachigkeitsforschung widmet. Sie zielt auf die Optimierung des Erlernens von Fremdsprachen in plurilingualen Sozietäten. Ausgehend von dem inferentiellen Lernbegriff (Inferenz = Wissen, das durch logische Schlussfolgerungen gewonnen wurde) erforscht die Didaktik der Mehrsprachigkeit die Interaktion der sprachlichen und kulturellen Vorkenntnisse mit neuen Lerninhalten sowie deren Einförmung in das deklarative und prozedurale Sprachenwissen des Menschen (Martinez, Reinfried, 2006).

So führt das bisherige Fremdsprachenlernen, welches additiv-linear verläuft, d.h. dass eine Sprache nach der anderen, oft unabhängig voneinander gelernt wird (L1 + L2 + L3 + ...), bestenfalls zu einer Art „additiven Mehrsprachigkeit“ (Krumm, 1996), die jedoch den realen Bedingungen des Sprachenlernens nicht gerecht werden (Bausch, Helbig, 2003). Denn beim

gleichzeitigen Erlernen zweier oder mehrerer Sprachen verlaufen die Lernprozesse nicht isoliert, sondern interagieren auf vielschichtige Art und Weise. Das Gehirn entwickelt Strategien zur Erkennung und Verwertung von sprachlichen Lernimpulsen, welche vorhandenes mit neuem Sprachwissen verknüpfen und dadurch wieder Wissen und Fertigkeiten generieren, z.B. durch inter- und intralingualen Transfer (Anwendungs-, Kontrastierungs-, Vergleichs-, Interkomprehensionsstrategien in der Ausgangs- und/oder Brücken- und/oder Zielsprache etc.). Dies betraf in erster Linie die Unterrichtssprache Deutsch, wo Mehrsprachigkeit thematisiert (auch innerhalb der deutschen Sprache selbst – z.B. Dialekte) und die generellen Sprachkompetenzen entwickelt werden sollten (siehe oben). Darauf aufbauend sollen unterschiedliche Kompetenzen in mehreren Sprachen gradual erworben und parallel dazu untereinander immer neu vernetzt werden. In diesem Sinne sollte ein noch zu entwickelndes „integratives Mehrsprachigkeitskonzept“ (ibid.) als Leitprinzip in die Sprachen-Lehrpläne einfließen und die einzelnen Fremdsprachenunterrichtsinhalte, -ziele und -methoden systematisch vernetzen, d.h. das Ziehen eines „lernökonomischen“ Effekts aus dem Erlernen unterschiedlicher Sprachen (Reinfried, 1998). Dies kann im Unterricht durch mehrsprachige Lehransätze und -methoden sowie durch eine förderliche Lernumgebung (z.B. „Linguistic Landscape“ mit vielsprachiger, interkultureller Gestaltung des Klassen- und Schulraums, mehrsprachige Arbeitsmaterialien etc.) erfolgen, und durch die Begegnung mit Menschen, die andere/mehrere Sprachen sprechen (z.B. Lehrpersonen, Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde, Eltern), mittels Sprachanwendung und Rückmeldung¹⁹ noch verstärkt werden (vgl. Maßnahmen für Mehrsprachigkeit – Empfehlungen nach de Cillia, 2010; siehe Originalstudie Abschnitt 2.3.6.4).

Daher geht die Forderung der Expertinnen und Experten in Richtung Umgang mit sprachlicher Diversität durch didaktische Implementierung von Mehrsprachigkeit in allen Unterrichtsbereichen insbesondere im Unterricht an der Grundschule, da die Erteilung eines interferierenden Sprach- und Sachunterrichts möglichst vor oder innerhalb der zweiten Phase der phonemischen Perzeptivität, d.h. vor dem 9. Lebensjahr²⁰ erfolgen sollte.

Forschungsgegenstand war daher einerseits die empirische Erhebung von Sprachstand, Sprachgebrauch und Sprachkompetenz von Grundschülerinnen, Grundschulern und Grundschullehrpersonen in Regions-, Migrations-, EU- und Weltsprachen. Andererseits wurde der Frage nachgegangen, inwieweit der Sprachenvielfalt im Grundschulunterricht durch sprachpädagogische Unterrichtsansätze in Sprach-Sachlernen, Interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeitsdidaktik Rechnung getragen wird. Dabei wurde auch der potentielle Einfluss bilingualer Unterrichtsformen („Minderheitenschulwesen“) und sprachlicher Schulgegenstände, (fremd- und muttersprachlicher Unterricht in verschiedenen Sprachen) berücksichtigt. Die Ergebnisse der Datenanalysen beschreiben den Status quo der Mehrsprachigkeit an den burgenländischen Volksschulen, woraus sich konkrete Möglichkeiten für systematische Professionalisierungsmaßnahmen ableiten. Ziel ist es, in Zukunft verbesserte Bedingungen für frühe (Mehr-) Sprachenerziehung zu schaffen, mit deren Hilfe man den vorhandenen Sprachenressourcen in allen Klassenzimmern besser gerecht werden und in Zukunft „Mehrsprachigkeit als Bildungsziel“ erreichen kann.

3. Forschungsmethoden

Ausgehend von den offiziellen Schulstatistiken des Burgenlandes zu Beginn der Forschung (Schuljahr 2009/10) fand die Untersuchung an einer repräsentativen Anzahl von 110 Schulen²¹ und in ausgewählten mehrsprachigen Klassen statt. Die Erhebung erfolgte sowohl mittels quantitativer, als auch mittels qualitativer Untersuchungsschritte, welche in Abschnitt 3.3 der Originalstudie beschrieben sind:

- Schüler/innenumfrage (SFB/N=1.016)
- Lehrer/innenumfrage (LFB/N=151)
- Schüler/innen-Sprachkompetenzeinstufung (N=213)
- Leiter/innenfragebogen (DFB/N=45)
- Zweiphasen Leitfadeninterviews (LI/I und LI/II – N=28 Lehrer/innen, fünf Leiter/innen)
- Unterrichtsbeobachtungen (UB – 35 Einheiten an 17 Volksschulen mit 440 Schüler/innen)

- Schulmonitoring-Beschreibungsraster (SBR/ N=20)
- Schüler-Sprachenporträts (N=25)
- Diskursanalysen Fokusgruppe (N=25) und Studierenden-Workshops

Die quantitativen Daten aus den demografischen Angaben und den geschlossenen Fragen aller drei Fragebögen wurden, ebenso wie die Likert-Skalen der strukturierten Unterrichtsbeobachtungsbögen (UB) und die Scores der Sprachkompetenzeinstufung, mit Hilfe des Statistikprogramms PASW 18.0 aus der Reihe SPSS Software deskriptivstatistisch verrechnet und analysiert. Alle offiziellen schuldemografischen Statistikdaten wurden über Microsoft Office Excel verrechnet.

Die Daten aus den qualitativen Erhebungen der offenen Fragebogenfragen, der Interviews und Diskursanalysen, der Unterrichtsbeobachtungen sowie der Schul-Beschreibungsraster wurden transkribiert, paraphrasiert, durch Codierungen erfasst und mittels Lexis- und Text-Retrieval- sowie Codematrix-Methoden (Intercoder-Übereinstimmung) analysiert (Standardanalyse, Überschneidung, Nähe). Die Organisation der Daten und die integrativen Analysen und die Verarbeitung der Codings erfolgten mit Hilfe eines qualitativstatistischen Software-Analyseprogramms (MAXqda, Version 10²²). Die Ergebnisse aus den qualitativen Forschungsschritten und die Resultate aus den quantitativen Erhebungen wurden jeweils deskriptiv und kontrastiv beschrieben und interpretiert und vice versa trianguliert. Hinweise zu Validität, Reliabilität und Forschungs-limitationen finden sich in der Originalstudie, Abschnitt 3.5.

4. Forschungsergebnisse

Die forschungsleitende Frage, ob die Grundschule im traditionell mehrsprachigen Burgenland bereits im heutigen „Mehrsprachenzeitalter“ angekommen sei, könnte vorweg – und stark vereinfacht – folgendermaßen beantwortet werden: Die Menschen ja, die Schulen fast, der Unterricht nein. Diese Aussage wirkt auf den ersten Blick höchst gegensätzlich, um nicht zu sagen paradox, und wird erst bei genauerer Betrachtung der Er-

gebnisse der vorliegenden Studie verständlich (siehe Abschnitt 7.1 der Originalstudie). Demnach sind Schüler/innen- und Lehrer/innenpopulation an Burgenlands Volksschulen mehrheitlich mehrsprachig, ebenso ist das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit weitgehend gegeben. Mehrsprachigkeit wird von der Schulpolitik prinzipiell gefördert, von vielen Schulleiterinnen und -leitern propagiert und an den meisten Schulen – je nach Möglichkeit – mittels unterschiedlicher Maßnahmen zwar teilweise, aber keineswegs flächendeckend realisiert. Obwohl die betreffenden Schüler/innen davon profitieren könnten, bleibt der Unterricht im Schulalltag in den einzelnen Klassen – auch an den Standorten des Minderheitenschulwesens – jedoch meist nur ein- bzw. zweisprachig, aber nicht mehrsprachig im Sinne von pluri- bzw. multilingual, also vielsprachig (vgl. Bausch, 2007, S.4-6).

Untenstehend sind die Ergebnisse der Studie analog zu den Forschungsfragen dargestellt, allerdings nur in einer narrativen Kurzzusammenfassung. Sie soll der Leserin/dem Leser einen knappen Überblick des Status quo vermitteln, wie Mehrsprachigkeit in der Schulrealität von Burgenlands Volksschulen gelebt und wie mit der sprachlichen Diversität in den Schulen und Klassenzimmern umgegangen wird.

4.1 Sprachenressourcen für Mehrsprachigkeit

4.1.1 Sprachen der Schüler/innen

Bei den Volksschulkindern des Burgenlandes ist Mehrsprachigkeit die Normalität, Einsprachigkeit die Ausnahme. Geht man von einem Mehrsprachigkeitsbegriff aus, der Kenntnisse²³ in „mehr als einer Sprache“ (mindestens zwei Sprachen) bedeutet, sind alle 10.050 Schüler/innen mehrsprachig. Mehr als zwölf Prozent davon (rund 1.220 Schüler/innen) haben eine andere Erstsprache als Deutsch in einer Varietät von 44 Sprachen aus aller Welt, darunter die beiden autochthonen Volksgruppensprachen, Kroatisch (1,1 %) und Ungarisch (2,5 %). Unterschiedliche Migrationssprachen werden von rund neun Prozent der Schüler/innen als Erstsprache gesprochen: Türkisch ist vor Albanisch, BKS, Rumänisch und Slowakisch am häufigsten vertreten. Die Volks-

gruppensprache Romanes²¹ kommt – wie auch andere Sprachen der EU und des arabischen, des mittel- und ostasiatischen Raums – nur im Kleingruppenbereich vor (unter einem halben Prozent)²⁴. Darüber hinaus sind auch die einsprachig-deutsch aufgewachsenen Kinder durch die Erteilung von frühem Sprachunterricht in Englisch bzw. in Kroatisch oder Ungarisch nicht als einsprachig zu bezeichnen.

Was den Sprachstand der Schüler/innenstichprobe (N=1.016) betrifft, haben 21 Prozent eine andere Erstsprache als Deutsch, und zwar insgesamt 26 unterschiedliche Muttersprachen. 41 Prozent der Kinder sind mehrsprachig, d.h. sie haben Kenntnisse in zwei bis vier verschiedenen Sprachen. Rund elf Prozent sind bilingual²⁵ aufgewachsen (drei Prozent in Deutsch-Kroatisch und zwei Prozent in Deutsch-Ungarisch, sechs Prozent in anderen EU-Sprachen). Demgegenüber sind türkisch-, bosnisch- und albanischstämmige Kinder meist einsprachig, bevor sie mit der deutschen Sprache – meist erst in Kindergarten oder Volksschule – in Kontakt treten. Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erleben den deutschsprachigen Volksschulunterricht generell positiv, und sie schätzen ihre Deutschkenntnisse überwiegend als „gut“ ein. Die Einstufung ihrer Sprachkompetenzen in Deutsch als Fremdsprache (DaF) nach dem GERS (Kompetenzstufen A1 bis B1+) ergab eine konstante Zielerreichung in allen vier Sprachfertigkeiten ohne signifikante Korrelation mit den jeweiligen Erstsprachen der Schüler/innen (N=213). Kinder mit kroatischer und ungarischer Erstsprache erzielen in allen deutschen Skills relativ hohe Niveaus zwischen A2+, B1 und B1+ sowie einzelne Spitzenwerte in Leseverstehen und Sprechen²⁶. Demgegenüber liegen die Deutschkenntnisse der türkisch- und rumänischsprachigen Schüler/innen vielfach im unteren Segment von A1, sie haben – wie auch Kinder mit arabischen oder mittelasiatischen Erstsprachen – die häufigsten Sprachschwierigkeiten mit Deutsch, ebenso wie sogenannte „Quereinsteiger“, i.e. ältere zugewanderte Schüler/innen.

Die besten Sprachkompetenzen in nicht-deutschen Erstsprachen weisen kroatisch-, ungarisch- und slowakischsprachige Kinder auf (70 bis 99 Prozent), sie haben somit eine solide Basis in ihren Muttersprachen. Schüler/innen mit BKS,

türkischer, rumänischer und albanischer Erstsprache haben dies nicht. So gelingt jeweils nur rund einem Viertel der Kinder die mündliche Kommunikation, das Hör- und das Leseverstehen in ihrer Muttersprache, und noch weniger das Erzählen und das Schreiben. Insgesamt zeigt sich also bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationssprachen eine zu geringe Festigung in deren Erstsprachen, insbesondere in den produktiven, aber auch in den rezeptiven Sprachfertigkeiten.

Der Sprachgebrauch der mehrsprachigen Volksschüler/innen richtet sich je nach Umfeld und Vorlieben und wird bewusst gesteuert²⁷, indem mit Eltern eher die Herkunftssprachen, mit Geschwistern und Freunden in der Schule eher Deutsch gesprochen wird. Unabhängig von der Erstsprache ist Deutsch die beliebteste Sprache der Kinder, aber fast alle, namentlich 97 Prozent äußern den Willen, weitere Sprachen an Schulen zu lernen: Englisch gilt als „Weltsprache“ und als „cool“ und dominiert die Liste der Wunschsprachen vor „Urlaubssprachen“ (Französisch, Italienisch), „Familiensprachen“ (Kroatisch, Ungarisch), „Freundessprachen“ (Türkisch, Rumänisch) und „Idolsprachen“ (Spanisch, Portugiesisch). Das Vorhandensein von Sprachlernwünschen, Sprachbewusstsein und Wertschätzung von Sprachen drückt sich auch in den Sprachenporträts der Schüler/innen mehrheitlich deutlich aus (Originalstudie, 6.3.2.2).

4.1.2 Sprachen der Lehrer/innen

Auch der Sprachstand der Volksschullehrer/innen im Burgenland zeigt Mehrsprachigkeit als Normalität, allerdings mit Ausnahmen. Die Lehrer/innenstichprobe dieser Studie (N=151 aus insgesamt 1.010) ist zu 83 Prozent mehrsprachig mit einer Varietät von elf Sprachen, meist EU-, aber keine Migrationssprachen. Rund 17 Prozent der burgenländischen Volksschullehrer/innen sind einsprachig Deutsch, 41 Prozent sind zweisprachig. Als Fremdsprache überwiegt Englisch mit 80 Prozent, nur 16 Prozent sprechen Französisch.

Andere Sprachen wie Russisch, Italienisch, Spanisch, liegen im Marginalbereich, hier sind die Kenntnisse meist auf Anfängerniveau. Insgesamt 23 Prozent der Lehrpersonen sind bilingual,

davon 17 Prozent in Deutsch-Kroatisch, bzw. sechs Prozent in Deutsch-Ungarisch, weshalb die Sprachkompetenzen in diesen beiden Volksgruppen-sprachen auch am höchsten sind (C2 bzw. C1 nach GERS). In Englisch haben die meisten Lehrpersonen Hauptschulabschlussniveau (B1). 20 Prozent haben keine(!) Englischkenntnisse. Der Sprachgebrauch erfolgt fast ausnahmslos in der/den respektiven Muttersprache(n), meist Deutsch.

Das Unterrichten einer Fremdsprache erfordert – auch in der Grundschule – mindestens B2+ oder C1 Niveau. Dies ist nur bei jenen Lehrpersonen gegeben, die Kroatisch bzw. Ungarisch unterrichten, nicht aber bei jenen 82 Prozent der Volksschullehrer/innen, die Englischunterricht im Rahmen der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache abhalten. Hier liegt – entsprechend der Tatsache, dass die meisten von ihnen nicht über das entsprechende Sprachniveau verfügen – der Schluss nahe, dass Englisch großteils unzureichend unterrichtet wird (siehe unten). Aber auch in Französisch und Italienisch würden sich viele Lehrpersonen die Erteilung von Sprachenunterricht zutrauen, und zwar trotz fehlender oder ungenügender Eigensprachkompetenz (Stufe Null bis B1). Dies zeigt, dass die Lehrer/innen ihre eigenen Fremdsprachenkompetenzen vielfach über-, bzw. die fremdsprachlichen Anforderungen an eine/n Grundschullehrer/in unterschätzen. Elf Prozent der Volksschullehrer/innen unterrichten nur Deutsch.

4.2 Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit

4.2.1 Mehrsprachigkeit im österreichischen Lehrplan der Volksschule

Im österreichischen Lehrplan der Volksschule ist der Terminus „Mehrsprachigkeit“ nicht vorhanden, wohl aber das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ und eine Reihe zweisprachiger Unterrichtsformen im Rahmen von Fremdsprachen- und Sprachförderunterricht²⁸: So besteht auch an den Volksschulen im Burgenland flächendeckend die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ (VLF), sie wird hier

ausschließlich in Englisch abgehalten. Regional unterschiedlich wird an rund 50 Prozent der Volksschulen Förderunterricht in „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) gehalten, während muttersprachlicher Unterricht in Migrationssprachen (MUU) nur an zwei Prozent(!) der Schulen angeboten wird²⁹. Zur Förderung der autochthonen Sprachen, Burgenland-Kroatisch, Ungarisch und Romanes, wird im Rahmen des burgenländischen Minderheitenschulwesens³⁰ an rund 46 Prozent der Schulen zusätzlicher Fremdsprachenunterricht als unverbindliche Übung (UÜ), Frei- oder Pflichtgegenstand erteilt, und an rund 22 Prozent bilingualer Unterricht (BIU) in Deutsch-Kroatisch bzw. Deutsch-Ungarisch (siehe unten 4.2.2). Diese Unterrichtsform ist nicht im allgemeinen Lehrplan geregelt und stellt eine Sonderform dar, die länderspezifisch autonom geregelt ist.

4.2.2 Minderheitenschulwesen an burgenländischen Volksschulen

Das gut organisierte Minderheitenschulwesen des Burgenlandes im Bereich der Grundschule³¹ ist durch Zweisprachigkeit geprägt: Der Bilingual- und der Fremdsprachenunterricht in den autochthonen Sprachen, Burgenland-Kroatisch und Ungarisch, wird jeweils von bilingualen und speziell ausgebildeten Klassen- oder Sprachlehrpersonen erteilt (siehe 4.3.2). Romanes wurde im Untersuchungszeitraum an Volksschulen nicht angeboten. Bei Kroatisch überwiegt der integrative Bilingualunterricht, hingegen in Ungarisch der additive Fremdsprachenunterricht im Rahmen (un-)verbindlicher Übungen oder als Freigegegenstand. Etwa 28 Prozent der Gesamtschüler/innenpopulation – also vor allem auch Kinder, die in ihrer Familie einsprachig-deutsch aufwachsen – erhalten so Unterricht in den autochthonen Sprachen (rund 1.390 Kinder in Kroatisch an 44 Standorten und 1.430 Kinder in Ungarisch an 83 Standorten), das ist mehr als das Zehnfache der ursprünglich dreieinhalb Prozent an Schülerinnen und Schülern mit jeweils einer dieser beiden Erstsprachen.

Der Unterrichtserfolg dieser Maßnahmen ist anhand der guten Schüler/innenleistungen in Kroatisch und Ungarisch eindeutig feststellbar und übersteigt jenen des flächendeckenden Englischunterrichts um ein Vielfaches (siehe unten 4.2.3).

Dennoch werden die Vorteile des Minderheiten-schulwesens nicht zur Gänze genützt. So ergäben sich gerade in den bilingualen Schulen und Klassen, zusammen mit Englisch und anderen Schüler/innenerstsprachen Chancen auf echte Vielsprachigkeit, was – wie diese Studie zeigt – meist nicht wahrgenommen wird, im Gegenteil: Gerade im Mehrsprachigkeitskontext wird Englisch (z.B. als Brücken- oder Transfersprache bzw. als kulturverbindende gemeinsame Sprache) oft vernachlässigt. Auch Migrationssprachen werden im Unterricht nicht implementiert, beides mit der Begründung, die Kinder zu „überfordern“. Nur selten, an insgesamt drei Stichprobenschulen, werden die beiden Volkssprachen Kroatisch und Ungarisch zusammen in ein und derselben Schule angeboten.

4.2.3 Fremdsprachenunterricht in Englisch und EU-Sprachen

Die verbindliche Übung Lebende Fremdsprache wird in Burgenlands Volksschulen flächendeckend in Englisch abgehalten (siehe oben 4.2.1). In diesem verpflichtenden frühen Fremdsprachenunterricht bestehen sowohl an Schulen mit bilingualen Klassen als auch an Normschulen große Qualitätsunterschiede. Als Grund dafür ist u.a. die großteils ungenügende Sprachkompetenz der Volksschullehrer/innen zu vermuten (siehe oben 4.1.2). So wird Englisch nur in rund zehn Prozent der Volksschulklassen dem Lehrplan entsprechend unterrichtet, während in knapp zwei Prozent der Klassen sogar über diesen hinaus gearbeitet wird. Dagegen liegt in rund 44 Prozent die Durchführung des Englischunterrichts unter dem Lehrplansoll, und in rund 43 Prozent ist gar kein Englischunterricht beobachtbar³². Durch unzureichenden Sprachunterricht von schlecht ausgebildeten – wenn auch bemühten – Lehrpersonen wird die Sprachakquisition der Kinder nachhaltig negativ beeinträchtigt, Fehlanwendungen werden verankert (Stichwort „Nahtstelle“; vgl. Buchholz, 2005). Der daraus resultierende, insgesamt geringe Unterrichtserfolg des Grundschulenglisch spiegelt sich in den Schüler/innenleistungen, wo der Anteil der Volksschüler/innen³³ mit Grundkompetenzen in Englisch nur bei sechs(!) Prozent liegt, hingegen in Kroatisch bei 99 bzw. in Ungarisch bei 84 Prozent (siehe oben 4.2.2).

Fremdsprachenunterricht in anderen EU-Sprachen (Französisch, Italienisch o.a.) gibt es an Volksschulen nur vereinzelt, mit wechselndem Angebot in nachmittäglichen, meist privaten Kursen, hier fehlen genaue Angaben zu Organisation und Unterrichtsertrag.

4.2.4 Zusatz-Förderunterricht Deutsch

In den Normschulen, wo pro Klasse durchschnittlich fünf, maximal zehn Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sitzen, wird der sprachlichen Diversität hauptsächlich mittels Deutschförderung begegnet, i.e. im Rahmen von Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Dieser Förderunterricht wird meist in Form von externen, klassenübergreifenden Vormittagsstunden an rund der Hälfte aller Schulen durchgeführt. Das Ausmaß beträgt pro Schule durchschnittlich 2,8 Wochenstunden, die bei Bedarf ausgeweitet werden können und eine ausreichende „Versorgungsrate“ gewährleisten sollen. Für DaZ steht genügend Lehrpersonal zur Verfügung, die dafür erforderliche DaZ-Zusatzausbildung haben rund 40 Prozent aller Volksschullehrer/innen absolviert. Dennoch verfehlen die DaZ-Förderstunden vielfach ihre sprachpädagogische Wirkung, da sie meist nicht als methodisch-didaktisch gestalteter früher Fremdsprachenunterricht in Deutsch (DaF), sondern als simple „Wiederholungsstunde“ für Deutsch oder Mathematik, für Hausübungen oder Schularbeitsvorbereitung genutzt werden. Weil die klassenübergreifenden DaZ-Förderstunden meist extern und oft parallel zum Regelunterricht am Vormittag stattfinden, versäumen die betreffenden Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch regelmäßig ihren Klassenunterricht. Integrativer DaZ-Förderunterricht mit Sprachassistentinnen und -assistenten und Teamteaching innerhalb des Regelunterrichts³⁴ wäre hier die Idealform, war aber in keiner Stichprobenschule gegeben.

4.2.5 Muttersprachlicher Unterricht in Migrationssprachen

Was den muttersprachlichen Unterricht in Migrationssprachen (MUU) betrifft, so ist das Angebot an Burgenlands Volksschulen als völlig **unzureichend** zu bezeichnen: Für ein knappes Zehntel

der Gesamtschüler/innenpopulation mit Migrationsersprachen werden an insgesamt nur fünf Standorten³⁵, das sind rund zwei Prozent der Volksschulen, unterschiedlich verteilt vier Sprachen angeboten: Türkisch, Polnisch, BKS, Slowakisch. Im Vergleich dazu umfasst das muttersprachliche Unterrichtsangebot für ursprünglich dreieinhalb Prozent der Schülerpopulation in den autochthonen Sprachen rund 78 Prozent der Volksschulen (siehe oben 4.2.2). Eine Begründung für dieses Ungleichgewicht mag einerseits das hohe Prestige der Volksgruppensprachen sein. Andererseits besteht ein Mangel an geeignetem Lehrpersonal für Migrationssprachen, sogar in der Nachbarsprache Slowakisch oder der häufigsten Einwanderungssprache Türkisch. Hier stellt sich die Frage, inwieweit muttersprachliche Personen aus dem außerschulischen Bereich (z.B. Eltern von Schülerinnen und Schülern) als Sprachassistentinnen und -assistenten ausgebildet werden könnten, um im Team zusammen mit den Klassenlehrpersonen zumindest stundenweise integrativen muttersprachlichen Unterricht abzuhalten.

4.3 Maßnahmen für Mehrsprachigkeit

4.3.1 Methodisch-didaktische Schritte in Schule und Unterricht

Abgesehen von der sprachlichen Förderung mittels der oben genannten Unterrichtsformen, sollte die sprachliche Diversität in den Klassen auch im Regelunterricht aller Schulfächer explizit berücksichtigt und durch organisatorische und methodisch-didaktische Maßnahmen im Regelunterricht gefördert werden (siehe Abschnitt 2).

Die Studie ergibt, dass im Unterricht selbst Individualisierung, Differenzierung und Förderung der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch immer nur über die deutsche, nie über (eine) andere Sprache(n) erfolgt, bzw. sie wird in externe DaZ-Stunden „ausgelagert“ (siehe oben 4.2.4). Auch Verständnisüberprüfung und Hilfestellung durch die Lehrer/innen erfolgen nur in Deutsch. Trotz der Betonung der Unterrichtssprache Deutsch waren jedoch metasprachliche Übungen und Arbeitsschritte z.B. der Sprachbe-

trachtung als Basis für den Erwerb der sprachlichen Grundfertigkeiten und somit für den Zugang zu integrativer Mehrsprachigkeit nur selten und nur in einzelnen Klassen beobachtbar. Der Sprachunterricht (z.B. in Deutsch und/oder Englisch) erscheint als „nicht zuständig“ für andere Sprachen.

Das sogenannte Einfließen von Informationen über andere Sprachen und Kulturen im Rahmen des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen findet – wenn auch inkonsistent – in rund der Hälfte der Klassen statt, erfolgt jedoch ebenfalls immer nur über die deutsche Sprache, insbesondere im Sachunterricht, meist zu kulturellen und geographischen (Jahreskreis, Brauchtum), selten zu linguistischen Inhalten.

In den meisten Normschulen fehlen sprachendidaktische Lehr- und Lernansätze in Deutsch ebenso wie in anderen Sprachen. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch dürfen ihre Muttersprachen im Regelunterricht nicht einbringen. Interaktive Sprechübungen im mehrsprachlichen Kontext fehlen ebenso wie schüler/innenzentrierte und kommunikative Sequenzen, dies sogar in Deutsch, wo meist textbasiert gearbeitet wird. Fremd- oder mehrsprachige Arbeitsmaterialien und Bücher werden überwiegend nur im entsprechenden (Fremd-)Sprachenunterricht eingesetzt. In einem Drittel der Klassen sind solche Materialien zwar vorhanden (und in 60 Prozent der Schulbibliotheken), werden aber im Regelunterricht kaum verwendet. Das Europäische Sprachenportfolio kommt nur in zwei Prozent der Klassen zum Einsatz, Sprachenporträts sind weitgehend unbekannt.

Was die symbolische Präsenz anderer Sprachen als Deutsch in den Klassen betrifft, so sind diese zu 40 Prozent nicht sichtbar („Linguistic Landscape“), und zu 90 Prozent im Unterricht auch nicht hörbar (maximal Begrüßungsrituale o.ä.). Hier sind vor allem bilinguale Schulen und Normschulen mit hohem Zuwandereranteil vorbildlich, auch was die Wahrnehmung von Migrationssprachen angeht.

Die Beobachtung der soziokulturellen Begleiterscheinungen zeigt, dass die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in allen Klassen sichtbar gut integriert, Probleme wie Streit oder Dis-

kriminierung im Unterricht nicht feststellbar sind. Die Schüler/innen selbst geben zu 63 Prozent an, mit anderssprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern „gerne zu spielen“. Als Pausensprache überwiegt in allen Volksschulen Deutsch, am ehesten in der Erstsprache unterhalten sich türkisch- und BKS-sprachige Kinder in Gruppen.

4.3.2 Ausbildung und Einstellung der Lehrpersonen als Voraussetzungen

Bezüglich der oben genannten Möglichkeiten zur Mehrsprachigkeitsförderung im Unterricht geben 56 Prozent der Lehrpersonen an, dafür nicht ausgebildet zu sein. In der Volksschullehrer/innen-ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland (PHB)³⁶ entfällt auf „Mehrsprachigkeit“ und „Interkulturelles Lernen“ zusammen nur ein Anteil von unter einem Prozent(!) des Gesamtstudiums (1,5 von 180 ECTS), dies ist also stark ausbaufähig³⁷. Eine Zusatzausbildung bzw. Fortbildung für den zweisprachigen Unterricht in den autochthonen Sprachen Kroatisch und/oder Ungarisch³⁸ absolvierte ein knappes Viertel der Volksschullehrer/innen, die dafür jedoch selbst bilingual und/oder muttersprachlich sein müssen, um dann an bilingualen Standorten unterrichten zu dürfen (siehe oben 4.2.2, Minderheitenschulwesen). Eine Zusatzausbildung für Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) haben 40 Prozent vorzuweisen. Kurse für muttersprachlichen Unterricht in Migrationssprachen werden zurzeit nicht angeboten, nur eine einzelne(!) Lehrperson der Stichprobe lernt auf eigene Initiative Türkisch. Interesse an Lehrer/innenfortbildung für Mehrsprachigkeit bekunden 33 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen, 67 Prozent tun dies dezidiert nicht.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Frage danach, welche organisatorischen und methodisch-didaktischen Maßnahmen die Klassenlehrpersonen zur Förderung der Sprachdiversität in ihren Klassen durchführen, in Zusammenhang mit deren persönlicher Einstellung zur Mehrsprachigkeit steht. In den nicht-bilingualen Normschulen korreliert diese signifikant mit den Deutschproblemen der anderssprachigen Schüler/innen. Generell zollen die burgenländischen Volksschullehrer/innen den unterschied-

lichen Erstsprachen ihrer Schüler/innen zwar Wertschätzung, betonen aber stets die Priorität des Deutschen. Auch aus ihrer Argumentation und in ihrem Handeln wird ersichtlich, dass der Großteil mit situativer Mehrsprachigkeit nicht produktiv umgehen kann. So erklären die Lehrpersonen in den Interviews, dass ihre nicht-deutschsprachigen Schüler/innen dem Unterricht „ohnehin folgen“ könnten, dass sie ihre eigenen Erstsprachen sogar „ablehnen“ würden, und dass sie „daheim lieber Deutsch sprechen sollten“. Indem Lehrer/innen solcherart die Unterdrückung der Schüler/innenerstsprachen als positiv darstellen, signalisieren sie unbewusst eine unterschwellige Ablehnung der Mehrsprachigkeit: So erachten lt. Umfrage 58 Prozent der Volksschullehrer/innen Mehrsprachigkeit im Unterricht als nicht sinnvoll, sechs Prozent wissen gar nicht, welche Erstsprachen ihre Schüler/innen haben.

Die Haltung der Volksschullehrer/innen zu den soziokulturellen Auswirkungen der sprachlichen und kulturellen Diversität in ihren Klassen ist meist ambivalent bemüht und „politisch korrekt“ positiv. Die meisten zeigen grundsätzlich Bereitschaft, interkulturelle Themen in den Unterricht zu integrieren. Dennoch verweisen 36 Prozent der Klassenlehrpersonen auf verstärkte Belastung durch Mehrarbeit wie zeitintensivere Vorbereitung und erschwerten bzw. verlangsamten Unterricht durch Eingehen auf unterschiedliche sprachliche und kulturelle Bedürfnisse der Kinder. Die Mehrheit der Volksschullehrer/innen fühlt sich unter Druck, allen Vorgaben zu entsprechen, und bei Problemen wie Integration, Religion etc. von Schulpolitik und/oder Schulleitung nicht entsprechend unterstützt. Zu ihren Forderungen zählen mehr Lehrer/innenstunden für integratives DaZ mit Sprachassistenz, die Zuteilung von muttersprachlichen Lehrerinnen und Lehrern und mehr frühe (deutsche) Sprachförderung in Kindergärten. Die vorhandenen Sprachenressourcenzentren nützen die Volksschullehrer/innen zu zwölf Prozent, 80 Prozent tun dies nicht.

4.3.3 Schulpädagogische Leitvorstellungen zur Mehrsprachigkeit

Die meisten Schulleiter/innen signalisieren Engagement für Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt und sind mehrheitlich bereit, nicht nur ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei Materialbeschaffung, Zusatzaus- und/oder Fortbildung behilflich zu sein, sondern entwickeln mit ihren Teams eigene Schulsprachprofile und realisieren konkrete Maßnahmen im Rahmen ihrer Schulprogramme: Sprachenschwerpunkte mit Sprachenunterrichtsangeboten³⁹, internationale Partnerschulen, mehrsprachige, teilweise internationale Schulprojekte, mehrsprachige Gestaltung der Schulgebäude und interkulturelle Veranstaltungen (genaue Informationen siehe Originalstudie).

Einigen wenigen Schulen gelingt bereits ein professioneller Internetauftritt mit eigenen (teilweise mehrsprachigen) Homepages, die über Sprachenschwerpunkte und sprachliche Unterrichtsangebote informieren. Insbesondere an bilingualen Standorten werden die Schulleitungen von der Schulpolitik darin tatkräftig unterstützt und die Schulen reichlich mit Ressourcen ausgestattet.

5. Resümee und Zukunftsperspektiven zu Mehrsprachigkeit an der Volksschule

Um an den Volksschulen das „Bildungsziel Mehrsprachigkeit“ mittelfristig zu realisieren, sind grundlegende Veränderungen zu propagieren, einerseits an den Institutionen der Lehrer/innen aus- und -fortbildung, d.h. an Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten, andererseits an den Grundschulen selbst. Für beide wird eine Umgestaltung der Curricula bzw. des Lehrplanes unter Implementierung von „Mehrsprachigkeit“ die Grundvoraussetzung sein. Weiters ist, ebenfalls an allen Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten und an allen Grundschulen, die Einsetzung von verantwortlichen Ombudspersonen für Sprachen und Mehrsprachigkeit anzustreben (siehe auch LEPP-Länderbericht, BMUKK & BMWF, 2008).

Insbesondere die in naher Zukunft geplante Umstellung der „Lehrer/innenausbildung Neu“

(Stand 2011) in Österreich bietet die beste Voraussetzung für eine Ausweitung der sprachenrelevanten Bereiche in Lehre und Forschung, denn die Weichen für den „Zug in Richtung Mehrsprachigkeit“ werden in der Lehrer/innenbildung gestellt:

- Integrative Schulung in den Grundlagen der Erst-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen der Erstausbildung für alle Lehrer/innen („alle Fächer sind Sprachfächer“).
- Erhöhung der Studienkontingente für sprachliche (GERS Kompetenzstufe B2+ oder C1) und fachdidaktische Ausbildung und/oder Angebot als Vertiefungs-/Ergänzungsstudium.
- Intensivierung der Sprachenausbildung der Praxislehrer/innen mit Anreiz- und Kontrollsystemen (insbesondere in Englisch).
- Implementierung von Wahlsprachfächern (von Englisch bis z.B. Türkisch) mit Forschungstätigkeit.
- Inhaltsintegrierte Lehr- und Lernansätze in fächerübergreifenden Modulen („Sprach-Fachlernen für Lehrer/innen“, z.B. Mathematik-Didaktik auf Kroatisch, Pädagogik auf Englisch u.a.).
- Gezielte und systematische Verbesserungen der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ durch intensive Lehrer/innenaus- und -fortbildung in Englisch.
- Zulassung für Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch zur Aus- bzw. Fortbildung als muttersprachliche Lehrpersonen und/oder Assistentinnen und Assistenten.
- Weiter- und Zusatzausbildung (MA-Kurse) für Lehrer/innen in Sprachen/Mehrsprachigkeit.
- Ausbildung in DaZ/DaF für alle Studierenden, Fortbildung für alle Lehrer/innen.
- Ausbildung von Sprachassistentinnen und -assistenten für integrativen MUU in Migrationssprachen.

Im Zuge der Erstellung eines neuen Lehrplans für die Grundschule muss eine Flexibilisierung, Differenzierung und Ausweitung der Angebote des Fremdsprachenfrühbeginns auf der Primarstufe in Regions- und Migrationssprachen unter Einbeziehung des Englischen im Rahmen eines „Durchgängigen Konzeptes der Sprachbildung“⁴⁰ erfolgen, welches Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt gezielt fördert. Die burgenländischen Volksschulen benötigen hierfür eine stark verbesserte Durchführung der verbindli-

chen Übung Lebende Fremdsprache Englisch mit möglichst einheitlichen Qualitätsanforderungen im Sinne der Chancengleichheit für alle Kinder (vgl. Buchholz, 2007). Dies ist nur durch konstante systematisierte Fortbildung der Lehrpersonen, insbesondere der Praxislehrer/innen zu erzielen (siehe oben 4.3.2).

Im Burgenland ist die Implementation eines muttersprachlichen Unterrichts in Migrations-sprachen in allen respektiven Volksschulen ein dringendes Gebot, idealerweise in integrativer oder bilingualer Unterrichtsform mit Sprachlehrerinnen, Sprachlehrern, Sprachassistentinnen und Sprachassistenten, für welche eine Ausbildungsschiene an der Pädagogischen Hochschule zu eröffnen wäre.

Im Sinne der Schulentwicklung ist die Schulpolitik gefordert, Sprachenprojekte (Schulversuche, Pilotierungen etc.) zu unterstützen. Dazu gehört nicht nur die Anstellung des dafür nötigen Lehrpersonals (Dienststellenplan) zu ermöglichen, insbesondere von mehr gut ausgebildeten, muttersprachlichen Lehrpersonen und Assistentinnen und Assistenten, sondern auch eine Entlastung der Klassenlehrer/innen und die Schaffung von Anreizen für deren Fort- und Weiterbildung für „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ bzw. für „Interkulturellen Mehrsprachenunterricht“ in die Wege zu leiten (siehe oben „Ombudspersonen“ für Sprachen an allen Schulen). Weiters wäre der stufenweise Ausbau des Minderheitenschulwesens von der Primarstufe auf den Bereich der Sekundarstufe 1 an möglichst vielen AHS/NMS im Burgenland eine wünschenswerte Konsequenz.

Dass der „Mehrsprachigkeitszug“ in Österreich bereits in die richtige Richtung fährt, zeigt das vielversprechende Projekt des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, „Curriculum Mehrsprachigkeit und seine Umsetzungsmöglichkeiten in der PädagogInnenausbildung Neu“ von Krumm und Reich, dessen Begründung ich in der Studie als Schlusswort zitierte, weil es meiner Meinung nach die beiden wichtigsten Aspekte für das Gelingen von schulischer Mehrsprachigkeit benennt, die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in die Lehrpläne und in die Aus- und Fortbildung aller Lehrenden: „Die Wissensgesellschaft der Gegenwart ist vielsprachig und in hohem Maße auf sprachliche Bil-

dung angewiesen. Die heranwachsende Generation muss lernen, sich in einer Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Sie dabei zu begleiten ist Teil des gesellschaftlichen Auftrags an die öffentlichen Bildungseinrichtungen insgesamt. Damit Mehrsprachigkeit in dieser übergreifenden Form im Bildungswesen verankert werden kann, bedarf es spezifischer Qualifikationen ALLER Lehrenden.“ (Krumm & Reich, 2011;1)

Nur das gemeinsame Bestreben aller Beteiligten aus Lehrer/innenbildung, Schule und Schulpolitik kann die Realisierung der Vision „Bildungsziel Mehrsprachigkeit an der Volksschule“ ermöglichen.

Endnoten

1 Eine weitere wichtige empirische Studie aus dem Feld der Psycho- und Soziolinguistik stammt von Peltzer-Karpf und Brizic(2006).

2 Insbesondere der LEPP – Prozess des Europarates (LEPP – Language Education Policy Profile); siehe BMUKK & BMWF, 2008.

3 Bei Anglizismen entfallen in diesem Artikel die allgemeinen Genderbezeichnungen.

4 Nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS, Europarat 2001), dem 6-gliedrigen Einstufungsinstrument des Europarates für Sprachenkompetenz in allen Sprachfertigkeiten (<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>).

5 „15 Thesen zur Mehrsprachigkeit“ von Werner Wintersteiner, Georg Gombos, Daniela Gronold, anlässlich der Konferenz „Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ zur Regionalentwicklung des Alpen-Adria-Raums in globaler Perspektive; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 8.-10. Oktober 2008. In: In ÖDaF Mitteilungen, Heft 2/2008, Huber Verlag, Wien.

6 Viele im Rahmen der Europäischen Sprachinitiativen entstandene Studien belegen den Erfolg von früher Sprachförderung und von „bi- oder multilingualen“ Formen der frühen Fremdsprachenvermittlung (siehe <http://www.ecml.at/resources>)

- 7 Auf dem GERS beruhen auch die österreichischen Bildungsstandards für Sprachen; für die Volksschule gilt BIST Deutsch 4, für andere Sprachen als Deutsch (z.B. Englisch) werden zurzeit verbindliche Grundkompetenzen (GK4) entwickelt: ARGE des BMUKK, 2011.
- 8 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein 3-teiliges Instrument zur Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkenntnisse, welches auf dem GERS aufbaut und auch in Schulen als Lernbegleiter eingesetzt werden kann (ÖSZ, 2004, 2007).
- 9 Das EPOSA (Newby et al, 2005) ist ein auf dem GERS beruhendes Reflexionselement für die didaktische Ausbildung und Fortbildung von Sprachenlehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.
- 10 EFSZ mit Sitz in Graz 11 Die Sprachen-Aktionspläne des Europarates stellen deren Ziele dar: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/index_de.html .
- 11 Die Sprachen-Aktionspläne des Europarates stellen deren Ziele dar: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/index_de.html .
- 12 Siehe BMUKK & BMWF, 2008
- 13 Siehe Originalstudie, Abschnitt 6.3.2.2.
- 14 Sammelbegriff, z.B.: die Grammatik–Übersetzungsmethode, die Audio-Lingualismus-Methode, der Kognitive Code, die Direkte Methode, u.a.
- 15 URL: www.ecml.at
- 16 CLT hatte seine Anfänge im Großbritannien der 60/70er Jahre als eine Folge der früheren Strukturalen Methode, genannt „Situational Language Teaching“ und als Antwort auf Chomsky’s Kritik der strukturalen Theorie der Sprache und fand seinen späteren Widerhall in Krashen’s „Natural Approach“ (Krashen & Terrell, 1983), siehe auch Brumfit, 1984; Littlewood, 2007.
- 17 Die „Neue Lernkultur“ ändert die Aufgabenstellung: Lehrende agieren statt als Wissensvermittelnde als Vorbild und Begleiter, Schüler/innen erlangen mehr Eigenständigkeit (Stichwörter: Autonomes Lernen, Reflektives Unterrichten etc.).
- 18 Vgl. de Cillia, 2010
- 19 Anwendung des „one person – one language principle“.
- 20 Siehe entwicklungspsychologische Studien von Guberina (1991), Pienemann (1998), Best (2003) u.a.
- 21 Sample aus 189 Volksschulen, davon 22 Praxisschulen der PH Burgenland (Stand Schuljahr 2009/10)
- 22 Aus Kostengründen wurde hier nur eine Demoversion verwendet, welche 30 Tage frei benutzt werden konnte; URL (6/2011): <http://www.maxqda.de/>
- 23 Der Terminus „Sprachkenntnis“ ist indifferent, d.h. ohne Bezug zu Sprachkompetenzniveau.
- 24 Siehe BMUKK, 2011a
- 25 Die offizielle Schulstatistik des LSR weist den Anteil der bilingualen Schüler/innen nicht aus.
- 26 Um dem Unterricht in Deutsch „problemlos folgen“ zu können, sollte der Sprachlevel in DaF mind. A2+ sein.
- 27 Vgl. Busch, 2011
- 28 Siehe BMUKK, 2011b
- 29 Die Schüler/innen aus Zuwanderfamilien sind im Burgenland regional stark unterschiedlich verteilt.
- 30 Siehe Mühlgaszner, 2002
- 31 An Sekundarschulen ist dieses nur an wenigen Standorten implementiert.
- 32 Diese Ergebnisse verweisen auf ähnliche Resultate in Niederösterreich und Wien (Buchholz, 2007).
- 33 Alle Selbsteinschätzungen wurden nur von Schüler/innen der vierten Schulstufe vorgenommen.
- 34 Siehe „Sprachförderassistent/innen“ an Wiener Volksschulen (MA10) oder Niederösterreich „Modell auf Zeit“ (LSR f. NÖ).
- 35 Diese Zahl setzt sich zusammen aus Zahlen der Schulstatistik des Schuljahres 2009/10 und der Erhebung im Rahmen der Schul-Beschreibungsraster im Schuljahr 2010/11.
- 36 Bachelorstudium an der Pädagogischen Hochschule Burgenland
- 37 Siehe Buchholz, 2012

38 Lehrgänge an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

39 Hier „schießen“ einige Schulen sogar über das Ziel hinaus und preisen z.B. Englischunterricht ab der ersten Schulstufe als Besonderheit an, obwohl dieser lt. Lehrplan seit 1998 als verbindliche Übung durchzuführen ist.

40 Vom Kindergarten bis zur tertiären Bildungsstufe, bzw. lebenslanges Lernen.

Literatur

Bausch, K.-R. (2007): Grundpositionen, sprachpolitische Modelle, Differenzierungen und Elemente einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit. In: Hilligus, A. H. / Kreienbaum, M. A. (Hsg.): Europakompetenz - durch Begegnung lernen. Verlag Barbara Budrich, Leverkusen Opladen

Bausch, K.-R. / Helbig, B. (2003): Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl., Tübingen

Best, K.-H. (2003): Spracherwerb, Sprachwandel und Wortschatzwachstum in Texten. Zur Reichweite des Piotrowski-Gesetzes. In: Glottometrics 6

BMUKK (2011a): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2001/02 bis 2009/10 – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2011

BMUKK (2011b): Lehrplan der Volksschule. At URL (9/2011): <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml>

BMUKK & BMWF (Hsg.) (2008): Länderbericht – Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Language Education policy profile – Eine Initiative des Europarates. ÖSZ, Graz

Brumfit, C. (1984): Communicative methodology in language teaching. CUP, Cambridge

Buchholz, B. (2005): Die Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarschulen in Englisch. In: Erziehung und Unterricht 6/2005, ÖBV, Wien

Buchholz, B. (2007): Facts & Figures im Grundschul-Englisch. Eine Untersuchung der verbindlichen Übung

Lebende Fremdsprache an österreichischen Volksschulen. LIT Verlag, Wien – Münster – Berlin

Buchholz, B. (2012): Theory and Practice of EFL Primary Teacher Education. In: Egger, G. & Lechner, C. (Eds.): Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education. Verlag Tectum, Marburg

Busch, B. et al, (2011): SAG'S! – Sprachen aus guter Schule – Mehrsprachigkeit an Burgenlands Volksschulen. Unveröffentlichter Projektbericht, PH-Burgenland

de Cillia, R. (2008): Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF Mitteilungen 2/2008. Hueber, Wien
de Cillia, R. (2010): Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Sprachenunterricht an Österreichs Schulen. At URL (9/2010): www.schulpartner.info/.../microsoft-word-de-cillia-mehrsprachige-gesellschaft-zweisprachige-schulen3.pdf

Europarat (2001): GERS - Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. Europäische Kommission LINGUA-Programm. At URL (12/2010): <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>

EURYDICE (2000): Focus Bericht: Die Stellung der Fremdsprachen in den europäischen Bildungssystemen 1999/2000. Eurydice, Informationsstelle Brüssel

Fischer, G. (1997): An der multilingualen Öffnung führt kein Weg vorbei. In: Schulheft 88/1997, Hsg. Anzengruber, G. et al: Verein der Förderer der Schulhefte, Wien

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Verlag Waxmann Münster/NY.

Guberina, P. (1991): Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. In: Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?. Dans Guimbretière (ed.), La Prosodie au Coeur du Débat: Apprendre, Enseigner, Acquérir. Dyalang, 229-248. Presses Universitaires, Rouen

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983): The natural approach: Language acquisition in the classroom. Alemany Press. Hayward, CA

Krumm, H.-J. (1996): Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeit. In: Funk, H. / Neuner, G. (Hsg.), Verstehen und Verständigung in Europa. Konzept von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonde-

rer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache., Kassel

Krumm, H.-J. (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Eviva, Wien

Krumm, H.-J. & Reich, H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit: Umsetzungsszenarium PädagogInnenbildung Neu (BA/MA- Struktur). Unveröffentlichtes Arbeitspapier zur BMUKK Impulstagung „Vernetzte SprachenlehrerInnenbildung Neu“. Univ. Salzburg

Littlewood, W. T. (2007): Communicative language teaching. CUP, Cambridge

Martinez, H., Reinfried M., Bär, M. (2006): Didaktik der Mehrsprachigkeit und Didaktik der Mehrkulturalität. In Martinez, H. u. Reinfried, M. (Hsg.). Mehrsprachendidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag, Univ. Gießen

Mühlgaszner, E. (2002): Minderheitenschulwesen im Burgenland – zwischen Tradition und Vision. In: Erziehung und Unterricht/9-10/02. ÖBV HPT, Wien

Newby, D. et al (2005): Das Europäische Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung – EPOSA. ECML. At URL (8/2011): http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2004): Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre). BMBWK, Wien

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2007): Europäisches Sprachen-Portfolio. Grundstufe (6-10 Jahre). BMUKK, Wien

Peltzer-Karpf, A., Brizic, K. (2006): A kuci sprecham Deutsch – Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. In: BMBWK (Hsg.), Wien

Pienemann, M. (1998): Language processing and second language development: Processability Theory. John Benjamin's Publishing Company, Philadelphia

Reinfried, M. (Hsg.) (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen – Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Universität Gießen

Wintersteiner, W., Gombos, G., Gronold, D. (2008): 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit, anlässlich der Konferenz „Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ zur Regionalentwicklung des Alpen-Adria- Raums in globaler Perspektive. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 8.-10. Oktober 2008. In: In ÖDaF Mitteilungen, Heft 2/2008, Huber Verlag, Wien.

iPads im Unterricht – und alles wird gut? Über die Individualisierung und Differenzierung mit Tablets im Unterricht¹

Der Einsatz moderner Informationstechnologien im Unterricht wird vom Rat der Europäischen Union gefordert und gefördert. Unter dem Titel „efit21 – digitale agenda für bildung, kunst und kultur“ wird diese Forderung in Österreich unter anderem auch durch Pilotprojekte des BMUKK umgesetzt. Eines dieser Pilotprojekte war der Einsatz von Tablet-PCs im Unterricht an zwei burgenländischen Schulen im Schuljahr 2010/2011. An der Bundeshandelsakademie Eisenstadt wurde diese Teststellung von iPads durch die PH Burgenland wissenschaftlich begleitet und die Auswirkungen dieses mobilen Lernbegleiters in Kombination mit dem Lernmanagementsystem LMS.at auf die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht sowie der Einsatz elektronischer Lehrbücher am Tablet-PC evaluiert. Die Lehrer/innen sehen im iPad mehrere Vorteile gegenüber bekannten mobilen Lernbegleitern wie Notebooks und Netbooks – z.B. kürzere Rüstzeiten und damit wesentlich höhere und schnellere Betriebsbereitschaft der Geräte oder lange Akku-Laufzeiten (ein ganzer Schultag ohne Stromversorgung ist problemlos möglich). Neben den Vorteilen sehen sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen einige Nachteile in der Nutzung der iPads im Unterricht. Dazu zählen z.B. die virtuelle Tastatur, fehlende Schnittstellen oder die eingeschränkte Nutzung von Texteditoren in Webanwendungen. Die Nutzung von elektronischen Lehrbüchern (im PDF-Format) wurde weder von den Lehrer/innen noch von den Schüler/innen als Gewinn gesehen. Interaktivität und eine umfassende Integration in eine Lernplattform können als Voraussetzung für die Akzeptanz elektronischer Lehrbücher gesehen werden. Durch den Einsatz des iPads in Kombination mit dem Lernmanagementsystem LMS.at konnten die Lehrer/innen individualisierte Lernszenarien anbieten und erreichten nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei sich selbst einen hohen Grad an Zufriedenheit mit ihrem Unterricht. Die durch die Schüler/innen wahrgenommene Individualisierung im Unterricht konnte auch im Vergleich mit zwei Kontrollklassen bestätigt werden.



The usage of modern technologies in the classroom will be requested and promoted by the council of the European Union. Under the title, “efit21-digital agenda for education, art and culture”, this demand in Austria will be implemented through pilot projects of the BMUKK. One of these pilot projects was the use of Tablet-PCs in the classrooms of two schools in Burgenland during the year 2010/2011. The PH Burgenland gave the Vocational Academy of Eisenstadt iPads in order to test and support the project. The impact of this mobile learning companion in combination with the learning management system LMS.at evaluated the individualization, differentiation and the use of electronic textbooks on the Tablet PC in the classroom. The teachers found more advantages with the iPad compared to other known mobile devices such as the Notebooks and Netbooks. They have shorter setup times and thus much higher and faster operational readiness and a longer battery life (an entire day without power is no problem). The teachers and students also found disadvantages with the use of iPads in the classroom which were the virtual keyboard, the lack of interfaces and the limited use of text editors in the Web applications. The use of electronic textbooks (in PDF format) was not found as a gain from both the teacher and the pupil. Interactivity and full integration into a learning platform can be seen as a prerequisite for the acceptance of electronic textbooks. Through the use of the iPads in combination with the teaching management system LMS.at, the teachers are provided with individualized teaching scenarios and this not only reaches a higher degree of satisfaction with their own lessons but also the students’ satisfaction as well. The students’ perceived individualization in the lesson could also be confirmed with the comparison of the two control classes.

Az európai tanács által a modern információtechnika használata az oktatásban követelt és támogatott. Ausztriában az „efit21 – digitális agenda az oktatás, művészet és kultúra számára” cím alatt futó követelés, többek között a BMUKK pilótaprojektjei között valósult meg. 2010/2011-ben zajlott egy ilyen pilótaprojekt, amikor kettő burgenlandi iskolában is tábla-gépeket alkalmaztak. Az Eisenstadti HAK-on az iPadek teszhelyzetét a burgenlandi PH tudományosan kísérte végig és ennek a mobil tanulási kísérő kihatásait – az LMS.at-val kombinációban - kutatta, emellett evalválták az individualizációt és a differenciálást az oktatásban és az elektronikai tankönyvek használatát a táblagépeken. A tanárok az iPadban több előnyt láttak, mint például más ismert mobil tanulási kísérőben (pl. notebook vagy netbook) – gyorsabb a felszerelési idő és ezáltal magasabb és gyorsabb az üzempésség vagy hosszabb akkumulátorfutási idő teljesítménye (egy egész iskolanap áramellátás nélkül probléma nélkül megoldható). Az előnyök mellett mind a tanárok, mind pedig a diákok néhány hátrányt is látnak az iPad használatában. Ezek közé tartoznak pl. a virtuális billentyűzet, a hiányzó kapcsolódási pontok vagy a szövegszerkesztő programok korlátozott használata a webes szolgáltatásban. Az elektronikai tankönyvek használata (PDF-formátumban) sem a tanárok sem a diákok tetszését nem nyerték el. Az elektronikai könyvek használatánál, az oktatási platformon, az interaktivitás és egy széleskörű integráció alkalmazását lehet az elfogadás feltételeként tekinteni. Az iPadek használatával és a LMS.at kombinációjával a tanárok individualizált oktatási jelenetsort kínálhattak fel, melyet a diákok és a tanárok is teljes megalégedéssel fogadtak. Az órákon két kontrollosztály összehasonlításában is vizsgálták a diákok által észlelt individualizációs folyamatokat.



Hasnovanje modernih informacijskih tehnologijov u podučavanju je zahtjev Savjeta Europske unije, a tim se i ove inicijative podupiraju. Pod naslovom „efit 21 – digitale agenda für bildung, kunst und kultur“ se ovo potrobovanje u Austriji ostvaruje putem pilotnih projekto Ministarstva za podučavanje. Jedan od ovih pilotnih projekto je bilo hasnovanje Tablet-PCjev u podučavanju na dvi gradišćanski škola u školskom ljetu 2010./11. Na Trgovačkoj akademiji u Željeznom je za ovo testanje iPadov postojala i znanstvena pratnja od strani Pedagoške visoke škole. A i evaluirale su se posljedice ovoga mobilnoga pomoćnika pri učnji u kombinaciji sa sistemom za menedžment učnje LMS.at za individualizaciju i diferenciranje u podučavanju istotako kot i upotribljavanje udžbenikov na Tablet-Pcju. Učitelji/ce vidu u hasnovanju iPada veći broj prednosti suprot poznatim pomoćnikom pri učnji kot su to notebook i netbook. To je np. kraće vrime pripravljanja, aparati se moru brže hasnovati, oni brže djelaju i izdržu duglje vrime u pogonu (cijeo dan u školi se more djelati prez struje). Uz prednosti vidu ali i učitelji/ce i školari/ce i nedostatke pri hasnovanju iPadov u podučavanju. To su np. virtuelna tastatura, manjkanje povezajućih ustanovoh ili ograničeno hasnovanje teksteditorov u mriži. Hasnovanje elektronskih udžbenikov (u PDF-formatu) niti učitelji/ce niti školari/ce ne gledaju pozitivno. Interaktivnost i opširna integracija unutar platforme za učnju se moru smatrati kot preduvjet za akceptanciju elektronskih udžbenikov. Upotribljavanjem iPadov u kombinaciji s LMS.at-om je učiteljstvo moglo pružiti individualizirane ponude za učnju. Tim su dostignuli za sebe i za školare/školariće visok stepen zadovoljstva pri svojoj učnji. Da su školari/ce registrirali/e individualizaciju je potvrđjeno i u prispodobi s dvimi kontrolnimi razredi.

Informationstechnologie im Unterricht – Einleitung

Der Rat der Europäischen Union empfahl bereits 1998 die Förderung technologischer Entwicklungen in der Form, dass „Jugendliche in die Lage versetzt werden, die online angebotenen audiovisuellen Dienste und Informationsdienste verantwortungsvoll zu nutzen, und zwar insbesondere durch eine bessere Aufklärung von Eltern, Erziehern und Lehrern über die Möglichkeiten der neuen Dienste und die Instrumente zur Sicherstellung des Schutzes von Jugendlichen“ und zwar so, dass der Zugang zu qualitativ hochwertigen Inhalten und Diensten für Jugendliche erleichtert wird – diese Zugangsmöglichkeiten sollten vor allem in Bildungseinrichtungen geschaffen werden. (Rat der Europäischen Union 1998, S. 3) In weiterer Folge wurde von der Europäischen Kommission unter anderem im Jahr 2005 die „iStrategie“ entwickelt, um weiterhin eine weltweit führende Kraft im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie zu bleiben. (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2009) Diese Strategie wurde durch unterschiedliche nationale Initiativen und Maßnahmen der einzelnen Mitgliedsstaaten umgesetzt. In Österreich zeichnet dafür vor allem die IKT²-Lenkungsgruppe des BMUKK³ verantwortlich. Durch die „eFit-Kampagne“ und durch das perspektivische Bildungskonzept „Future Learning 2“ werden auf nationaler Ebene schon seit Jahren Schwerpunkte gesetzt und diese durch eine Vielzahl an Initiativen und Projekten teilweise versuchsweise, oft aber auch nachhaltig, in den Unterricht integriert und für die Stakeholder

im österreichischen Bildungssystem sichtbar und nutzbar gemacht. (Strohmeier u.a. 2007) Wie die IKT entwickeln sich auch die Strategien und Angebote der sogenannten IKT-Lenkungsgruppe des BMUKK weiter. Unter dem Titel „efit21 – digitale agenda für bildung, kunst und kultur“⁴ werden aktuelle Ziele und Maßnahmen zusammengefasst, wobei als Hauptziel dieser Initiative die „Einbeziehung und Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in den österreichischen Bildungs-, Kunst- und Kultureinrichtungen“ (BMUKK 2012) genannt werden kann. Das für die vorliegende Untersuchung maßgebliche Ziel von efit21 wird unter dem Titel „Qualität steigern“ angeführt: „Durch den Einsatz von IKT soll die Qualität beim Lehren und Lernen gezielt gesteigert werden. Das Hauptaugenmerk liegt in der Teilhabe und der Qualität der Nutzung von IKT.“ (ebenda) Zur Erreichung dieses Zieles wurden verschiedene Initiativen ergriffen (einige laufen noch) – „E-Learning Cluster“, „ITEC – Innovative Technologies for an Engaging Classroom“, „Learning Resource Exchange for Schools“, „Open Science Resources“, „Bildungspool – Content Recherche-Plattform“, „edu.gov – E-Government im Unterricht“, „Gegenstandsportalinitiative“, „Individualisieren mit E-Learning“ und „E-Learning mit mobilen Lernbegleitern“ (ebenda).

Mobile Computer Interfaces⁵ oder „mobile Lernbegleiter“, wie sie im Erlass „Schulversuchsplan nach § 7 des SchOG für Bundesschulen, e-Learning mit mobilen Lernbegleitern ab dem Schuljahr 2011/12“ (BMUKK 2011) bezeichnet werden, spielen in den Strategiepapieren der

IKT-Lenkungsgruppe eine Schlüsselrolle, weil dadurch, „im Hinblick auf Individualisierung und Kompetenzorientierung ... folgende pädagogische Dimensionen unterstützt“ werden sollen (BMUKK 2011, S. 2): Arbeitswerkzeug (berufsnaher Erstellung von Dokumenten und Präsentationen, Durchführung von Kalkulationen und Datenbankanwendungen und Nutzung von Branchensoftware), Kommunikationswerkzeug (Bearbeitung von Lernaufgaben im Unterricht; unmittelbarer Netzzugang für den digitalen Austausch, Zugriff auf Lernplattformen und selbstständige Internetrecherchen), Wechsel der Sozialformen mit geringen Rüstzeiten (Lehrvortrag, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Teamarbeit, Präsentationen) und flexible Lernorte und Lernzeiten (während des Unterrichts im Klassenraum und im Schulhaus, an außerschulischen Lernorten, unterwegs und am häuslichen Arbeitsplatz).

Im Schuljahr 1998/99 wurden die ersten mobilen Lernbegleiter als Notebookklassen versuchsweise in 3 Schulen eingeführt (Narosy/Dorninger 2006), im Schuljahr 2009/2010 werden bereits über 400 österreichische Schulklassen als Notebookklassen geführt. Im Schuljahr 2009/2010 wurden die ersten „Netbookklassen“ an 20 Schulen versuchsweise eingeführt. Im Vergleich zu den Notebooks zeichnen sich die Netbooks durch ein geringeres Gewicht, einen geringeren Stromverbrauch, einen niedrigeren Preis, aber trotzdem ausreichend Computerleistung, aus – Zutaten, um „360 Grad Lernen“⁶ zu ermöglichen. (eEducation 2012) Der Einsatz mobiler Lernbegleiter in Österreichs Schulen wurde im Rahmen verschiedener Studien (Kysela-Schiemer/Bratengeyer 2002; Spiel/Popper 2003) bereits untersucht – über das Versuchsstadium in der Nutzung dieser didaktischen elektronischen Werkzeuge (Notebooks) ist man längst hinaus. Innovationen wie das iPad reduzieren nicht nur das Gewicht und die Größe von Notebooks und erhöhen die Akkulaufzeit, wie es z.B. Netbooks tun, sondern können mit einem neuen „Look and Feel“ genauso aufwarten wie z.B. mit der Möglichkeit neuer didaktischer Einsatzszenarien an unterschiedlichen Lernorten. Darauf, dass das iPad etwas Besonderes sein könnte, ließen auch Berichte von seiner „Enthüllung“ schließen – The Economist bildete auf seinem Titelblatt⁷ Steve Jobs⁸ mit Heiligenschein und dem iPad in der Hand ab, das Wall Street Journal kommuni-

zierte diese Produkteinführung nicht minder pathetisch: „Das letzte Mal, als es dermaßen viel Aufregung um eine Tafel gab, standen darauf ein paar Gebote“ (Isaacson 2011, S. 578).

Schulmeister (2005a) fordert den Einsatz von Lernplattformen in Bildungsinstitutionen als unvermeidliche Infrastruktur-Maßnahmen, wenn Lehr- und Lernmaterialien im Netz bereitgestellt werden sollen und Kommunikation zwischen Lehrenden, Tutorinnen, Tutoren, Schülerinnen und Schülern gefördert werden soll. (Schulmeister 2005b) 2002 wurde bereits im Schulversuchsplan „eLearning in Notebook-Klassen“ (2002, § 7 des SchOGs und § 78 des SchUGs) auf die Bedeutung von Lernplattformen in Klassen mit Mobilen Computer Interfaces (damals ausschließlich Notebookklassen) verwiesen, im bereits erwähnten Erlass „Schulversuchsplan nach § 7 des SchOG für Bundesschulen, e-Learning mit mobilen Lernbegleitern ab dem Schuljahr 2011/12“ (BMUKK 2011) wird noch einmal darauf hingewiesen. Mit der Lernplattform „LMS.at – LERNEN MIT SYSTEM“⁹, die auf ein Projekt des Bildungsnetzwerkes Burgenland¹⁰ und der Pädagogischen Hochschule Burgenland¹¹ (2003 noch Pädagogisches Institut des Bundes) zurückgeht, steht den burgenländischen Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern das mittlerweile am meisten genutzte Bildungsmedium Österreichs zur Verfügung – mit dem Projekt „LMS4EduBooks“ sollten neue Symbiosen von Lernplattformen und mobilen Lernbegleitern in Form von iPads entwickelt und getestet werden. Die Informations- und Kommunikationstechnologie ist geprägt durch permanente Hard- und Softwareinnovationen – ein Umstand, der für die Promotoren von efit21 einen Antrieb für ihre Arbeit darstellt. Durch Teststellungen innovativer Technologien wie dem Projekt „LMS4EduBooks“ soll deren Impact auf Unterrichtsszenarien, auf das Lehren und Lernen, evaluiert werden.

In der Untersuchung von Spiel und Popper (2003) zum „e-Learning und e-Teaching mit Schüler/innen-Notebooks“ wurde die Möglichkeit zur Individualisierung mit Schüler/innen-Notebooks positiv herausgestrichen. (Spiel/Popper 2003, S. 85–87) Sowohl bei der Untersuchung von Spiel und Popper als auch in der Untersuchung von Kysela-Schiemer und Bratengeyer (2002) standen den positiven Effekten wie der Individua-

lisierung des Unterrichts auch eine Vielzahl an negativen Aspekten gegenüber (Gabriel 2011), die auch ganz wesentlich in der Technologie der Notebooks begründet sind, wie z.B. einer relativ langen „Rüstzeit“¹² (BMUKK 2011), ein Nachteil, der bei iPads aufgrund ihrer technischen Konstitution nicht gegeben ist.

Nachdem das iPad von Steve Jobs im Jänner 2010 in den USA präsentiert wurde, startete im Schuljahr 2010/2011 ein Pilotversuch („LMS4EduBooks“), bei dem das BMUKK und das Bildungsnetzwerk Burgenland zwei iPad-Klassen versuchsweise eingeführt haben - in einer 1. Klasse an der Informatikhauptschule Jennersdorf¹³ (Sekundarstufe I) und einem I. Jahrgang an der Bundeshandelsakademie Eisenstadt¹⁴ (Sekundarstufe II). In Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland wurde dieser Pilotversuch an der Handelsakademie Eisenstadt wissenschaftlich begleitet¹⁵ und unter anderem der Forschungsfrage nachgegangen „Wie gut unterstützt das iPad die Individualisierung des Unterrichts?“. Neben den Möglichkeiten zur Individualisierung wurde auch das Potenzial von elektronischen Lehrbüchern am iPad erhoben und die Bedingungen einer erfolgreichen Verlagerung von traditionellen Lehrbüchern auf einen Tablet-PC wie das iPad bearbeitet. Ein Jahr später stellte sich heraus, dass der Befund dieser Untersuchung einen wertvollen Beitrag zur aktuellen Diskussion im Jänner 2012 „Tablets statt Schulbücher“ (Wimmer 2012) oder „Apple will den Schulbuchmarkt erobern“ (Haller 2012) leisten könnte.

Individualisierung und Differenzierung im Unterricht

„Ausgangspunkt des aktuellen Interesses an Individualisierung und Differenzierung im Unterricht ist das Gefühl vieler Lehrer/innen und anderer Betroffener von Schule, dass die Heterogenität der Schüler/innen in den Klassen immer größer würde.“ (Altrichter u.a. 2009, S. 341) „Im Schulwesen gibt es die Tendenz „Heterogenität“ als „Abwesenheit von Gleichartigkeit“ und damit häufig als etwas „Defizientes“, als „Belastung“ zu verstehen. Demgegenüber wird „Homogenität“ von Lerngruppen üblicherweise positiv konnotiert, als günstige Voraussetzung für Unterricht

und nicht als „Abwesenheit oder Fehlen von Vielfalt“ verstanden.“ (ebenda S. 342) Weinert (1997) bietet vier Möglichkeiten, wie auf Heterogenität zu reagieren ist, an und nennt auch gleich die zu erwartenden Konsequenzen:

1. Wenn Lern- und Leistungsunterschiede ignoriert werden, werden gute Schüler/innen besser, schlechte Schüler/innen sich aber verschlechtern.
2. Wenn sich die Lernvoraussetzungen schwacher Schüler/innen durch systematische Intelligenzförderung erhöhen, passen sich die Lernenden den Anforderungen des Unterrichts an. Dieses Ziel wird aber eher selten erreicht, weil neben der gezielten Förderung auch die Vermittlung wirksamer Lernstrategien und die Steigerung der Lernmotivation erforderlich sind.
3. Die Lehrer/innen passen ihren Unterricht den lernrelevanten Unterschieden an – durch adaptiven Unterricht und unterschiedliche Lernstrategien wird versucht, bei möglichst vielen Lernenden das Optimum des potentiellen Lernfortschritts zu erreichen. Das Selbstvertrauen leistungsschwächerer Schüler/innen wird dadurch gestärkt.
4. Bei dieser Form kommt der diagnostischen Kompetenz der Lehrer/innen große Bedeutung zu – denn möglichst frühzeitig sollen die Leistungsgrenzen der einzelnen Schüler/innen erkannt und durch individuellen Unterricht rechtzeitig darauf reagiert werden. Die Voraussetzung dafür sind differenzielle Lernziele, adaptiver Lehrstil und ausreichend Instruktion zur Erreichung basaler Lernziele. Nach Altrichter u.a. (2009, S. 344) zielt Individualisierung „... auf die bestmögliche Passung von Unterrichtsangebot und Schülervoraussetzungen“ ab. Die Lernvoraussetzungen einzelner Schüler/innen werden ermittelt und Lernwege und -ziele für einzelne Schüler/innen entwickelt. Das entscheidende Charakteristikum individualisierten Unterrichts ist für sie, dass Schülerinnen und Schülern durch Aufgabenstellungen und flexible Unterrichtsmethoden solche Lernwege und Lernziele ermöglicht werden, die ihren individuellen Voraussetzungen in Hinblick auf Leistungsvermögen und Interessen entsprechen. Das zentrale Qualitätsmerkmal von gutem Unterricht in der aktuellen Literatur ist daher für diese Autoren „individuelles Fördern oder die Passung zwischen individuellen

Lernvoraussetzungen und gestellten Lernaufgaben.“ (ebenda S. 343) Neben der Individualisierung soll die „Differenzierung“ dazu beitragen, wobei in der Literatur zwischen „äußerer“ und „innerer“ Differenzierung unterschieden wird. Unter „äußerer Differenzierung“ werden schulorganisatorische Maßnahmen (innerhalb einer Schule oder schulübergreifend) verstanden wie z.B. die Unterteilung in „stabile Teilgruppen“ wie Leistungsgruppen, Förderkurse oder Wahlpflichtangebote oder die Gliederung in Schularten. Von „innerer Differenzierung“ spricht man, wenn bei didaktischen Maßnahmen differenziert wird wie z.B. unterschiedliche Aufgabenstellungen und Arbeitsformen – für einzelne Schüler/innen oder Schüler/innengruppen. Im Gegensatz zur äußeren Differenzierung sind hier die differenzierenden Gruppenzusammensetzungen flexibel. (ebenda S. 343 – 344) Im Rahmen des iPad-Projektes an der BHAK Eisenstadt wurden didaktische Aktivitäten sowohl im Sinne der hier beschriebenen (inneren) Differenzierung als auch der Individualisierung gesetzt.

Umfeld der Pilotstudie

Die vorliegende Pilotstudie ist eine Kooperation des BMUKK mit dem Bildungsnetzwerk Burgenland und der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Das BMUKK übernahm die Finanzierung und Bereitstellung der mobilen Lernbegleiter, das Bildungsnetzwerk koordinierte die beiden teilnehmenden Schulen und die Entwicklung einer speziellen LMS.at-Oberfläche am iPad und die Pädagogische Hochschule Burgenland führte die wissenschaftliche Begleitforschung durch, wobei sich das Forschungsvorhaben auf die Bundeshandelsakademie Eisenstadt konzentrierte.

1.1 Handelsakademie Eisenstadt

Die Handelsakademie Eisenstadt ist die größte kaufmännische Schule im Burgenland und nimmt seit Jahren eine Vorreiterrolle in der Implementierung moderner Technologien in der Schule und dem Unterricht ein. Die Handelsakademie Eisenstadt führte die erste Notebookklasse im Burgenland ein, hat bereits vor einigen Jahren den „Wireless Campus“ eingerichtet und weist eine sehr hohe Nutzungsintensität der

Lernplattform „LMS.at-LERNEN MIT SYSTEM“ auf. (Gabriel 2011) Jede Klasse ist mit Beamer und vernetztem Lehrer-PC ausgestattet, ab dem dritten Jahrgang werden alle Klassen als Notebookklassen geführt. Die Lehrer/innen dieser Schule setzen nicht nur auf eLearning, sie haben auch bereits für verschiedene Unterrichtsgegenstände eContents entwickelt (z.B. Rechnungswesen, Betriebswirtschaft, Englisch, Deutsch, Geographie...), die auch über LMS.at anderen Lehrerinnen und Lehrern bereitgestellt werden. Bei der Lehrfächerverteilung für das Schuljahr 2010/2011 wurde durch die Schulleitung bereits darauf Rücksicht genommen, in der geplanten iPad-Klasse in möglichst vielen Fächern Lehrer/innen vorzusehen, bei denen man davon ausgehen konnte, dass sie technischen Innovationen positiv gegenüberstehen und dass sie über das erforderliche Wissen, Können und Wollen in Bezug auf die Integration von neuen Medien und Unterrichtsmitteln in ihre Didaktik verfügen. Obwohl die BHAK/BHAS Eisenstadt durchaus als eine innovative Schule bezeichnet werden kann, stehen bei einem Lehrkörper von ca. 80 Personen noch immer gut 30 bis 40 % der Lehrer/innen technischen Innovationen skeptisch gegenüber. Ein Grund dafür sind sicherlich auch die unterschiedlichen IT-Eingangsvoraussetzungen der Lehrer/innen sowie Unterschiede, die sich durch die jeweiligen Unterrichtsfächer ergeben (Gabriel 2011). Obwohl die Schulleitung dieses Projekt unterstützte und in der Lehrfächerverteilung für diese Klasse (1AK) den zuvor erwähnten Umstand berücksichtigt hat, war es nicht möglich in allen Gegenständen Lehrer/innen zu finden, die bereit sind, ihre Didaktik mit dem iPad zu bereichern und an diesem Pilotprojekt mitzuwirken.

1.2 Mobile Lernbegleiter im Pilotversuch

Das BMUKK stellte folgende mobile Lernbegleiter im Rahmen des Pilotversuches im Schuljahr 2010/2011 an der BHAK Eisenstadt zur Verfügung – 21 Apple iPads MB292FD/A iPad WI-FI 16GB-FRD und 4 Apple iPads MC349FD/A iPad WI-FI + 3G 16GB-FRD mit mobilem Internet. Weiters wurden 5 Lenovo M246PGE IdeaPad S10-3T Tablet-PCs (mit Windows 7) zu Testzwecken bereitgestellt, die Erfahrungen mit diesen mobilen Devices wurden in der wissenschaftlichen Begleitforschung nicht berücksichtigt.

1.3 Das Lernmanagementsystem - LMS.at – LERNEN MIT SYSTEM¹⁶

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sollten im Rahmen dieses Pilotversuches auch das Zusammenspiel von mobilen Lernbegleitern in Form von Tablet-PCs (iPad) mit einer Lernplattform erprobt und evaluiert werden. LMS.at ist das in Österreich am meisten genutzte Lernmanagementsystem mit durchschnittlich mehr als 10 Millionen Seitenaufrufen pro Monat¹⁷ und bietet, neben allen für Lernmanagementsystemen typischen Anwendungen (Gabriel 2011, S. 49), einige, speziell für das österreichische Bildungssystem zugeschnittene, Module (z.B. die transparente Leistungsbeurteilung¹⁸, das kompetenzorientierte Unterrichten¹⁹ oder die Klassenverwaltung²⁰). Um die Möglichkeiten und Chancen der Kombination von mobilen Lernbegleitern und LMS.at zur Individualisierung und Differenzierung (vgl. Kapitel) des Unterrichts zu erheben, wurden für die Unterrichtsfächer Betriebswirtschaft und Rechnungswesen Lernmaterialien entwickelt. Zwei Masterstudentinnen²¹ des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien erstellten auf LMS.at Lernpakete zu den Themen „Laufende Buchungen 1. Jahrgang (Warenkonten, Privatkonto, USt-Zahllast)“, „Zahlungsausgleich mit Kredit- und Bankomatkarte“, „Haustürgeschäft nach § 3 KSchG“ und „Rücktritt bei Fernabsatzgeschäften gem. § 5e KSchG“ (Mannsberger, Szinovatz 2011), die von den Klassenlehrerinnen während dieser Pilotstudie im Unterricht eingesetzt wurden.

Untersuchung und Ergebnisse der Untersuchung

Evaluationsforschungen werden durchgeführt, um den Erfolg von Interventionen und Maßnahmen (im vorliegenden Fall im Bildungsbereich) mit empirischen Forschungsmethoden zu messen, systematisch auszuwerten und zu bewerten. Mit dieser wissenschaftlichen Begleitforschung sollen vor allem drei Funktionen der Evaluationsforschung (Bortz, Döring 2005) abgedeckt werden: die Erkenntnisfunktion – so sollen z.B. Erkenntnisse über den Einsatz des iPads in unterschiedlichen Unterrichtssettings in verschiedenen Unterrichtsgegenständen oder Erkenntnisse

über technische und didaktische Möglichkeiten und Grenzen dieser neuartigen mobilen Endgeräte gewonnen werden. Die Optimierungsfunktion geht z.B. den Fragen nach, ob der Einsatz von Lehrbüchern durch elektronische Lehrbücher verbessert, zeitgemäßer oder auf die Zielgruppe, der Net Generation (Oblinger, Oblinger 2005), besser abgestimmt durchgeführt werden kann, oder ob für die Lehrer/innen Potential für die Individualisierung des Unterrichts erkannt werden kann. Eine ganz wesentliche Funktion, die durch dieses Forschungsprojekt erfüllt werden soll, ist die Entscheidungsfunktion. Es sollte herausgefunden werden, ob der Einsatz derartiger Unterrichtsmittel von den Stakeholdern (z.B. dem BMUKK) gefördert, unterstützt und weiter entwickelt werden soll. Ziel dieser Forschung sind wertfreie Erkenntnisse. Der Forschungsauftraggeber, das BMUKK, hat weder politisch-ideologische Positionen in diesen Forschungsauftrag eingebracht, noch mögliche strategische finanzielle Interessen (wie z.B. Abwälzung von IT-Infrastrukturkosten auf die Eltern der Schüler/innen) durchklingen lassen. (Bortz, Döring 2005)

Das Untersuchungskonzept sah folgende Phasen vor:

In Phase 1 wurde eine Technologiebewertung durch 14 Lehrer/innen durchgeführt. Für Euler u.a. (Euler, Hasanbegovic, Kerres, Seufert 2006, S. 3) sind Lehrer/innen die „gate keeper“ für eLearning-Innovationen. Sie entscheiden, ob eine eLearning-Innovation nachhaltig in ihrem Unterricht implementiert wird. Daher wurden für diese Technologiebewertung keine Techniker/innen, sondern Didaktiker/innen in Anspruch genommen. Mit Hilfe eines Leitfadens wurde von den Lehrer/innen ein „erstes Bauchgefühl“ abgefragt und erste Eindrücke zu Bereichen wie z.B. „Look and Feel – Haptik“, „Was mir gleich aufgefallen ist“, „Wo und wie habe ich das iPad spontan eingesetzt?“ oder „Welche Anwendungen erscheinen mir auf den ersten Blick als besonders für den Unterricht geeignet bzw. was könnte ich mir am ehesten für meinen Unterricht vorstellen?“ gesammelt.

In Phase 2 und 3 wurden die Schüler/innen (in einer Unterrichtsstunde) und Lehrer/innen (durch eine schulinterne Lehrer/innenfortbildung im Ausmaß von 3 Nachmittagen) für den Einsatz des

iPads im Unterricht geschult und dabei beobachtet.

Phase 4 war dadurch gekennzeichnet, dass bereits vorhandene Unterrichtsmaterialien auf LMS.at von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht eingesetzt wurden. Für die begleitende, qualitative Beobachtung (der Schüler/innen und Lehrer/innen) (Mannsberger, Szinovatz 2011, S. 107 ff), die im April 2011 in 8 Unterrichtsstunden durchgeführt wurde, wurden Beobachtungsbögen eingesetzt. (Mannsberger, Szinovatz 2011, Anhang 1) Im Anschluss an diese Unterrichtsbeobachtungen wurden Leitfadeninterviews durchgeführt (Mannsberger, Szinovatz 2011, Anhang 4).

Für die Phase 5 wurden für die Unterrichtsgegenstände Betriebswirtschaft und Rechnungswesen Unterrichtsmaterialien entwickelt, durch die im Zusammenspiel von mobilem Lernbegleiter und Lernplattform individualisierter Unterricht ermöglicht werden sollte. Die Materialien wurden von der Lehrerin/dem Lehrer des jeweiligen Unterrichtsfaches eingesetzt (nicht von den Entwickler/innen der elektronischen Unterrichtsmaterialien). Auch in dieser Phase wurde der Unterricht, mit Unterstützung durch Beobachtungsbögen, beobachtet und dokumentiert. Im Anschluss daran wurden die zwei Lehrer/innen und einige Schüler/innen mit den Beobachtungen im Sinne des „Lauten (Nach)Denkens“ (Bortz, Döring 2005, S. 325) konfrontiert. Während des Untersuchungszeitraumes führten die beiden Lehrer/innen (der Unterrichtsgegenstände Betriebswirtschaft und Rechnungswesen) ein Tagebuch, in dem sie ihre Erfahrungen und Eindrücke aus dem Unterricht mit den iPads dokumentierten (Mannsberger, Szinovatz 2011, Anhänge 6 und 7). Die in den Phasen 2 bis 5 gesammelten Daten wurden, in Anlehnung an die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2003), mit elektronischer Unterstützung durch die Qualitative Data Analysis Software ATLAS.ti (Version 6.2) ausgewertet.

Zirka 6 Wochen nach Phase 5 wurde auf Basis der qualitativen Ergebnisse eine quantitative Untersuchung mittels Fragebogen bei den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. In der Zeit zwischen Semester- und Osterferien 2011 wurden einige Lehrbücher (darunter auch für die Unterrichtsgegenstände Betriebswirtschaft und

Rechnungswesen) als PDFs²² am iPad eingesetzt und die Lehrer/innen und Schüler/innen im Anschluss daran dazu befragt. Items zum Einsatz von PDF-Lehrbüchern waren auch Inhalt der quantitativen Untersuchung bei den Schülerinnen und Schülern am Schulschluss 2011.

1.4 Technologiebewertung

1.4.1 Lehrer/innen

„Ich habe in den letzten 24 Stunden rund 800 Nachrichten per E-Mail bekommen. In den meisten davon beklagt man sich. Es gibt kein USB-Kabel! Dieses gibt es nicht, jenes gibt es nicht.“ (Isaacson 2011, S. 580) Das Urteil der 14 Lehrer/innen fiel bei weitem nicht so schlecht aus wie die Kritik, die Steve Jobs unmittelbar nach der Präsentation des iPads einstecken musste. Das Ergebnis deckt sich schon eher mit dem Kommentar von Lev Grossman in der Time, der meinte, dass das iPad ein entzückendes Gerät sei, um Inhalte zu konsumieren, aber die Erstellung von Inhalten nicht unbedingt vereinfachen würde (ebenda S. 581). Von den Lehrerinnen und Lehrern besonders gut bewertet wurden Haptik und Style (z.B. „Das iPad ist echt stylisch, macht fast süchtig – einfach Apple“, „liegt gut in der Hand, besser als Netbook, da kleiner und handlicher“, „Es macht echt Spaß damit zu hantieren.“), die Benutzerfreundlichkeit (z.B. „Die Inbetriebnahme ist ein Kinderspiel“, „Leichte Handhabung und Bedienbarkeit“, „Sehr einfach zu bedienen – es gibt im Prinzip nur 2 Knöpfe“), die Konsumation von Onlineinhalten (z.B. „Surfen im Internet, eMails checken, Musik hören, Hörbücher, eBooks, Youtube, LMS.at, Fotoalben erstellen, Internetrecherchen“), die lange Akkulaufzeit („Die lange Akkulaufzeit kann sich sehen lassen, noch dazu ist die Erwärmung minimalst“), die didaktischen Einsatzbereiche („Ansonsten finde ich, dass das Gerät im Unterricht für aktuelle Artikel, Kontrollfragen am LMS, Videos, Tonaufnahmen gut eingesetzt werden kann.“) und im Vergleich zu Note- und Netbooks sind es vor allem die brillante Bildschirmqualität und die lange Akkulaufzeit („Sehr guter Bildschirm“, „Der Strom reicht locker für einen ganzen Unterrichtstag“). Ähnlich wie den Kritikerinnen und Kritikern nach der iPad-Präsentation, fehlen auch den Lehrerinnen

und Lehrern liebgewonnene Anwendungen und Funktionalitäten wie z.B. Office (vor allem Word, Excel, Powerpoint - „Die Schwierigkeiten, Sachen zu speichern oder einfach, wie in Word gewohnt zu verfassen, sprechen momentan eher für die Notebooks.“). Ein großes Manko stellt für viele Lehrer/innen die elektronische Tastatur dar, mit deren Bedienung sie sich offensichtlich schwer tun („... für mich war Tastatur etwas gewöhnungsbedürftig“, „Die Tatsache, dass ich das iPad nicht oder nur begrenzt als Schreibwerkzeug verwenden kann, schränkt meine Fantasie bezüglich Gebrauch im Unterricht definitiv ein. Das lässt mich auch darüber nachdenken, welche Vorteile das iPad gegenüber einem Notebook hat“, „Jedoch kann das Gerät nicht zum Arbeiten [Tippen, Erstellen von Präsentationen usw.] verwendet werden“, „Die Tastatur ist auf Grund der untypischen Tastenverzögerung gewöhnungsbedürftig“, „Man kann nicht wirklich sinnvoll damit arbeiten, weil keine Tastatur. Das ist oft frustrierend, weil man oft gerne etwas erledigen möchte und das nur sehr umständlich machbar ist.“). Schnittstellen (z.B. USB) werden ebenso vermisst wie die Nutzung von Texteditoren in Webanwendungen, Flash Player und Java Applets („Weiters funktionieren in Web2.0-Anwendungen die Texteditoren nicht bzw. Flash Player und Java Applets. Gerade letzteres verhindert teilweise einen Einsatz des iPads im Mathematikunterricht, wo viele interaktive Übungen auf Java basieren. Zusätzlich kann die geniale und kostenlose Geometrie - und bald auch CAS-Software GeoGebra dadurch nicht eingesetzt werden“).

1.4.2 Schüler/innen

Mittels Fragebogen bewerteten die Schüler/innen der iPad-Klasse (28 Schüler/innen, 6 Buben und 22 Mädchen) das iPad. Auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 7 (trifft voll zu) wurde von den Schülerinnen und Schülern vor allem die Benutzerfreundlichkeit (Mittelwert=6,14, $s=1,48$), das geringe Gewicht (Mittelwert=6,11, $s=1,37$), die geringe Lärmentwicklung (Mittelwert=6,11, $s=1,52$) und die Bildschirmqualität (Mittelwert=5,68, $s=1,52$) sehr positiv bewertet. Wie die Lehrer/innen haben auch die Schüler/innen vor allem mit der virtuellen Tastatur ihre Probleme (Mittelwert=3,54, $s=1,9$). Überraschen-

derweise rangiert auch die „Wischgeste“²³ mit einem Mittelwert von 3,96 und einer Standardabweichung von 2,3 am unteren Ende – offensichtlich ist den Schülerinnen und Schülern die Bedienung mit Mausunterstützung doch lieber, obwohl immer mehr Jugendliche Smartphones (mit Wischgeste) „im Schlaf“ bedienen können. Die virtuelle Tastatur wurde am schlechtesten beurteilt und selbst diese Beurteilung liegt über dem arithmetischen Mittel von 3,5 – es kann daraus geschlossen werden, dass das iPad für die Schüler/innen eigentlich keine maßgeblichen Schwächen aufweist.

1.5 Individualisierung und Differenzierung mit mobilen Lernbegleitern und LMS.at

1.5.1 Lehrer/innen

„Beide Lehrerinnen engagierten sich in hohem Maße und versuchten das iPad sinnvoll in den Unterricht zu integrieren. Der größte Erfolg für sie war, dass durch das iPad, in Verbindung mit dem LMS, Individualisierung und Differenzierung auch in einer großen Klasse erreicht werden konnte. Die Lehrerinnen teilten die Klasse, so war es mit der einen Hälfte möglich, konzentriert zu arbeiten, auf Fragen ohne laufende Unterbrechungen einzugehen und auch die Schwierigkeiten der Lernenden frühzeitig zu bemerken. Die restlichen Schüler/innen bearbeiteten selbstständig die Aufgabenstellungen mit dem iPad. Auf Grund der integrierten Bereitstellungen von Beispielen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und Screen-Videos, in welchen die Inhalte noch einmal visuell und auditiv anhand von Geschäftsfällen erläutert wurden, konnten die Schüler/innen entsprechend ihres Lerntempos, ihres Lerntyps und ihrer kognitiven Fähigkeiten arbeiten“ (Mannsberger, Szinovatz 2011, S. 206). Das iPad bot also die Möglichkeit, differenzierte Lernanlässe bereitzustellen und beim Einsatz zu unterstützen.

1.5.2 Schüler/innen

Aus den qualitativen Interviews nach den Phasen 4 und 5 (vgl. Kapitel 1.3) geht hervor, dass die Schüler/innen sehr gerne mit dem iPad ge-

arbeitet haben und den mobilen und schnellen Internetzugang auf Aufgaben und deren Bearbeitung mit automatisierter Rückmeldung am LMS schätzten. Der Unterricht mit dem iPad wurde, unterstützt durch Apps²⁴ und Podcasts²⁵, auch interessanter und abwechslungsreicher empfunden. Am Beginn dieses Pilotprojektes war für die Schüler/innen nicht nur das iPad, sondern für die meisten auch die Nutzung des LMS neu, wodurch Unterrichtszeit für Erklärungen und Einführungen verloren ging. Es konnte aber beobachtet werden, dass dieses Problem sehr schnell verschwand, da das LMS und auch das iPad sehr gut strukturiert und einfach zu bedienen sind. Gelegentliche technische Schwierigkeiten und Internetverbindungsprobleme verlangten den Lehrerinnen eine gewisse didaktische Flexibilität und Empathie ab. (Mannsberger, Szinovatz 2011, S. 208f)

In der letzten Schulwoche (Schuljahr 2010/2011) wurde, zirka 6 Wochen nach der qualitativen Untersuchung, eine quantitative Untersuchung mittels Fragebogen in der iPad-Klasse (1AK) und zwei Kontrollklassen (1BK und 1CK) durchgeführt. Die Klassenzusammensetzungen der Ad-hoc-Stichprobe kann Tabelle 1 entnommen werden. Auf Basis der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung wurde die Hypothese aufgestellt, dass in der iPad-Klasse mehr Individualisierung durch die Schüler/innen im Betriebswirtschafts- und Rechnungswesenunterricht wahrgenommen wird als in den Nicht-iPad-Klassen. Die Befragung beschränkte sich wie bei der qualitativen Untersuchung auf den Betriebswirtschafts- und Rechnungswesenunterricht.

Tabelle 1

		männl.	weibl.	Gesamt
Klasse	1AK	6	22	28
	1BK	8	17	25
	1CK	9	18	27
Gesamt		23	57	80

Tabelle 2 zeigt, dass in der iPad-Klasse (1AK) im Betriebswirtschafts(BW)-Unterricht mehr Individualisierung (Min=3, Max=21) durch die Schüler/innen wahrgenommen wurde als in

den beiden Kontrollklassen. Fasst man die beiden Kontrollklassen (vgl. Tabelle 4) zu einer Kontrollgruppe zusammen (N=52), ergibt sich ein Mittelwert von 12,23 in dieser Gruppe, der Unterschied zur iPad-Klasse ist nicht signifikant ($p=.124$). Auch im Rechnungswesen(RW)-Unterricht wird mehr Individualisierung in der iPad-Klasse als in den Kontrollklassen wahrgenommen (vgl. Tabelle 3), dieser Unterschied ist signifikant ($p=.040$).

Tabelle 2: Individualisierung im BW-Unterricht

Klasse	Mittelwert	N	s
1AK	13,5	28	3,46
1BK	13,0	25	2,96
1CK	11,5	27	3,84
Insgesamt	12,7	80	3,51

Tabelle 3: Individualisierung im RW-Unterricht

Klasse	Mittelwert	N	s
1AK	13,1	27	3,79
1BK	11,2	25	3,14
1CK	11,7	27	3,27
Insgesamt	12,0	79	3,47

Tabelle 4: Individualisierung im BW-Unterricht mit oder ohne iPad

Klasse	Mittelwert	N	s
mit iPad	13,5	28	3,46
ohne iPad	12,5	52w	3,49
Insgesamt	12,7	80	3,51

Tabelle 5: Individualisierung im RW-Unterricht mit oder ohne iPad

Klasse	Mittelwert	N	s
mit iPad	13,2	27	3,79
ohne iPad	11,7	52	3,18
Insgesamt	12,0	79	3,47

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das iPad als mobiler Lernbegleiter, in Kombination mit einem Lernmanagementsystem wie LMS.at, zu mehr Individualisierung beiträgt. Die Hypothese, dass dies für alle Gegenstände allgemein gültig ist, kann nicht bestätigt werden – in der vorliegenden Untersuchung war dies nur im Unterrichtsfach Rechnungswesen der Fall.

Ein interessanter Aspekt zur iPad-Klasse soll an dieser Stelle noch erwähnt werden. Mit sieben Items (Cronbachs Alpha .880) wurde auch das Klassenklima (Min=7, Max=42) für drei Klassen berechnet. Das Klassenklima in der iPad-Klasse ist signifikant schlechter als in den anderen zwei Kontrollklassen ($p=.000$). Ob das iPad oder andere Faktoren das Klassenklima maßgeblich beeinflussen, wurde nicht untersucht. Es gab auch keine Messung des Klassenklimas in der 1AK vor dem Einsatz des iPads im Unterricht.

Tabelle 6: Klassenklima

Klasse	Mittelwert	N	s
1AK	27,04	27	5,99
1BK	31,83	24	3,47
1CK	32,81	26	4,99
Insgesamt	30,48	77	5,57

1.6 iPad als Lehrbuchersatz

Im Rahmen dieses Pilotprojektes sollten nicht nur auf LMS.at verfügbare Unterrichtsmaterialien über das iPad in den Unterricht integriert werden, sondern auch approbierte Lehrbücher als PDFs – wenngleich für die Projektleiter schon damals klar war, dass sich zukünftige Lehrbücher nicht auf die virtuelle Abbildung von herkömmlichen Lehrbüchern als PDFs beschränken werden, sondern wesentlich mehr können müssen, um das traditionelle Schulbuch (auf Papier) abzulösen - die Integration von interaktiven Elementen wie z.B. Geogebra²⁶ und Mindmaps²⁷ oder die Verfügbarkeit von Video- und Audiodateien, die direkt aus dem elektronischen Lehrbuch abgespielt werden können, mit nachfolgender Lernerfolgskontrolle und automatisierter Rückmeldung. Diese Lehrbücher müssen auch Erweiterungen durch die Schüler/innen wie z.B. Noti-

zen, Mindmaps oder Links genauso zulassen wie z.B. Simulation von Versuchen. Obwohl all das in den bereitgestellten PDFs nicht vorgesehen war, sollte auch diese Einsatzvariante erprobt und die Akzeptanz sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern erhoben werden. Alle Verlage, von denen Lehrbücher in der Versuchsklasse eingesetzt wurden, wurden eingeladen an diesem Pilotprojekt teilzunehmen. Sieben Verlage stellten ihre Schulbücher zur Verfügung, der Einsatz wurde in den Unterrichtsfächern Betriebswirtschaft und Rechnungswesen evaluiert.

Der Einsatz der elektronischen Lehrbücher auf dem iPad wurde unmittelbar nach der Testphase qualitativ bei Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen und Schülern evaluiert. Bei der am Schulschluss bei den Schülerinnen und Schülern durchgeführten quantitativen Untersuchung wurden die Schüler/innen noch einmal zum Schulbuchersatz befragt.

Den Einsatz der Lehrbuch-PDFs erschwerte der Umstand, dass die Seiten im elektronischen Lehrbuch nicht mit denen im „richtigen“ Lehrbuch übereinstimmten, wodurch immer wieder wertvolle Unterrichtszeit verloren ging, um die richtige Seite zu finden. Eine Lehrerin wechselte sehr bald wieder zum gedruckten Schulbuch, weil es für sie so viel einfacher war, Textstellen zu markieren und Notizen vorzunehmen. Da ein Lehrbuch im PDF-Format keine zusätzlichen Features aufweist, sahen die Lehrerinnen auch keinen Mehrwert im Einsatz dieses elektronischen Lehrbuchs im Vergleich zum herkömmlichen – eine weitere Verwendung der Lehrbücher am iPad in der vorliegenden Form schlossen sie aus (Mannsberger, Szinovatz 2011, S. 205f). Die Schüler/innen waren von dem neuen Medium begeistert, das Schulbuch in dieser Form war für sie neu. Die einfache Handhabung und das geringe Gewicht (alle Lehrbücher auf einem Medium) wurden von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls positiv herausgestrichen. Im Unterschied zu den Lehrerinnen fanden sich die Schüler/innen am iPad besser zurecht, die Darstellungen übersichtlicher und konnten auch Seiten schneller finden als im Papier-Lehrbuch. Auffallend war auch, dass die Vergrößerungsfunktion²⁸ von den Schülerinnen und Schülern sehr häufig benutzt wurde. Wie die Lehrerinnen kritisierten die Schüler/innen

vor allem die Umständlichkeit beim Markieren von Textstellen oder der Anlage von Notizen. Wie der Einsatz anderer mobiler Lernbegleiter (z.B. Notebooks oder Netbooks) lenkt auch das iPad die Schüler/innen sehr stark ab – durch den Einsatz als Lehrbuch wird die mobile Device noch häufiger verwendet, wodurch das Ablenkungspotential noch mehr steigt. Es konnte beobachtet werden, dass die Schüler/innen sehr häufig den Internet-Browser oder ein Spiel anstatt des Lehrbuchs öffneten (Mannsberger, Szinovatz 2011, S. 208). Dieses Ergebnis wurde auch durch die quantitative Untersuchung noch einmal bestätigt – der Einsatz des Lehrbuchs am iPad wurde, nach der virtuellen Tastatur, am zweitschlechtesten bewertet (Mittelwert = 3,75, s = 2,26, min = 1, max = 7).

1.7 Limitationen der Untersuchung

Da nicht für alle Schüler/innen und die involvierten Lehrer/innen ausreichend iPads zur Verfügung standen (dafür wären zumindest 32 erforderlich gewesen), wurde ein Einsatzplan entwickelt, der vorsah, dass immer wieder (für einige Tage) zwei Schüler/innen mit einem iPad arbeiten mussten. Abgesehen von der eher umständlichen Möglichkeit, Notizen im elektronischen Lehrbuch anlegen zu können, konnte nicht davon ausgegangen werden, dass bei der nächsten Nutzung wieder das selbe iPad für die selben Schüler/innen zur Verfügung stand. Dies war auch der Hauptgrund, weswegen die Schüler/innen die iPads nicht mit nach Hause nehmen durften. Es konnte daher auch nicht untersucht werden, wie und wofür die Schüler/innen die iPads außerhalb der Schule nutzen würden. Der Mehrwert eines omnipräsenten Unterrichtsmittels iPad konnte nicht evaluiert werden, weil es sehr schwer bis unmöglich ist, in einer Schule alle Lehrer/innen einer Klasse, über alle Unterrichtsfächer hinweg, für ein derartiges Projekt zu begeistern und weil auch nicht von den erforderlichen IT-Grundkenntnissen bei den Lehrer/innen ausgegangen werden kann, obwohl bei der vorliegenden Untersuchung eine Schule mit durchschnittlich hohen IT-Kompetenzen auf Seite der Lehrer/innen ausgewählt wurde (vgl. Kapitel 1.1). Es waren nicht alle Schulbuchverlage bereit, ihre Lehrbücher für den Untersuchungszeitraum von ca. 2 Monaten als PDFs bereitzustellen, aber auch

nicht alle Lehrer/innen daran teilzunehmen. Das heißt, dass die Schüler/innen sowohl das iPad als auch herkömmliche Schulbücher nutzen mussten und daher Aussagen zu so trivialen Vorteilen wie z.B. die Gewichtsreduktion durch weniger Lehrbücher nur bedingt aussagekräftig sind. Das gewählte Untersuchungsdesign zur Erhebung der Individualisierung im Unterricht sah für die iPad-Klasse Beobachtungen, Interviews, lautes Nachdenken und die quantitative Auswertung eines Fragebogens bei den Schülerinnen und Schülern vor, in den beiden Kontrollklassen wurde nur die Fragebogenuntersuchung durchgeführt. Vergleichende Aussagen (Mittelwertvergleiche, ANOVA) können nur über die durch die Schüler/innen wahrgenommene Individualisierung des Unterrichts getroffen werden.

1.8 Ausblick

Der Einsatz von technischen Unterrichtsmitteln wie dem iPad bedingt IKT-Grundkenntnisse auf Seite der Lehrer/innen (Gabriel 2011, S. 176f) – sind diese nicht vorhanden, dann fehlt auch die Motivation, mobile Lernbegleiter im Unterricht zu verwenden. Aufgrund der Benutzerfreundlichkeit und der kurzen Rüstzeit des iPads (vgl. Kapitel 1.4), sinkt allerdings die Nutzungsschwelle bei den IKT-Grundkenntnissen immer schneller, wodurch die Lehrer/innen mobile Lernbegleiter dieser Art in Zukunft viel lieber einsetzen werden als Notebooks und Netbooks. Die Aktivitäten von Apple im Bereich der Schulbücher wird auch die österreichischen Schulbuchverlage ihr Angebot um interaktive Lehrbücher erweitern lassen. Durch das didaktisch sinnvolle Zusammenspiel von mobilen Lernbegleitern wie den Tablet-PCs und einer Lernplattform wie LMS.at wird Individualisierung für die Lehrer/innen mit einem überschaubaren Mehraufwand erst tatsächlich möglich und die Entwicklung von entsprechenden Unterrichtsszenarien einfacher machen - die technischen Einschränkungen beim iPad (vgl. Kapitel 1.4) wird den Lehrerinnen und Lehrern aber noch einige Kreativität abverlangen.

Zusammenfassung

Der Einsatz moderner Informationstechnologien im Unterricht wird vom Rat der Europäischen

Union gefordert und gefördert. Unter dem Titel „efit21 – digitale agenda für bildung, kunst und kultur“ wird diese Forderung in Österreich unter anderem auch durch Pilotprojekte des BMUKK umgesetzt. Eines dieser Pilotprojekte war der Einsatz von Tablet-PCs im Unterricht an zwei burgenländischen Schulen im Schuljahr 2010/2011. An der Bundeshandelsakademie Eisenstadt wurde diese Teststellung von iPads durch die PH Burgenland wissenschaftlich begleitet und die Auswirkungen dieses mobilen Lernbegleiters in Kombination mit dem Lernmanagementsystem LMS.at auf die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht sowie der Einsatz elektronischer Lehrbücher am Tablet-PC evaluiert. Die Lehrer/innen sehen im iPad mehrere Vorteile gegenüber bekannten mobilen Lernbegleitern wie Notebooks und Netbooks – kürzere Rüstzeiten und damit wesentlich höhere und schnellere Betriebsbereitschaft der Geräte, lange Akku-Laufzeiten (ein ganzer Schultag ohne Stromversorgung ist problemlos möglich), eine brillante Bildschirmqualität und eine unglaublich einfache Bedienung sprechen für die Tablets. Unter anderem stellen die virtuelle Tastatur, die fehlenden Schnittstellen und die eingeschränkte Nutzung von Texteditoren in Webanwendungen für die Lehrer/innen die größten Probleme bei der Arbeit mit dem iPad dar. Mit der virtuellen Tastatur haben auch die Schüler/innen ihre Probleme und interessanter Weise auch mit der Wischgeste, über die die Bedienung größtenteils gesteuert wird. Durch den Einsatz des iPads in Kombination mit dem Lernmanagementsystem LMS.at konnten die Lehrer/innen individualisierte Lernszenarien anbieten und erreichten nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei sich selbst einen hohen Grad an Zufriedenheit mit ihrem Unterricht. Die durch die Schüler/innen wahrgenommene Individualisierung im Unterricht konnte auch im Vergleich mit zwei Kontrollklassen bestätigt werden, sowohl im Betriebswirtschafts- als auch im Rechnungswesenunterricht.

Im Rahmen dieses Pilotprojektes wurden auch über zwei Monate Lehrbücher im PDF-Format bereitgestellt. Diese Form von elektronischen Lehrbüchern wurde weder von den Lehrerinnen und Lehrern noch von den Schülerinnen und Schülern als Gewinn gesehen. Interaktivität und eine umfassende Integration in eine Lernplatt-

form können als Voraussetzung für die Akzeptanz elektronischer Lehrbücher gesehen werden.

Literatur

Altrichter, H.; Trautmann, M.; Wischer, B.; Sommerauer, S.; Doppler, B. (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz. Leykam

Bmukk (2011): Schulversuchsplan nach § 7 des SchOGs für Bundesschulen, e-Learning mit mobilen Lernbegleitern ab dem Schuljahr 2011/12. Erlass des BMUKK-16.700/0022-II/8/2011. Wien

Bmukk (2012): efit21 – digitale agenda für bildung, kunst und kultur [online]. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, URL: <http://www.efit21.at/uber-efit21> [20.1.2012]

Bortz, J. / Döring, N. (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften. 3. überarbeitete Auflage. Springer Medizin Verlag. Heidelberg.

eEducation (2012): Netbooks im Unterricht – wie kommen wir drauf? URL: <http://eeducation.at/netbook.php> [21.1.2012]

Euler, D. / Hasanbegovic, J. / Kerres, M. / Seufert, S. (2006): Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning Innovationen. Eine Handlungsorientierung für innovative Bildungsarbeit in der Hochschule. Verlag Hans Huber. Bern.

Gabriel, H. (2011): Implementierung von Innovationen in Schulen am Beispiel des Lernmanagementsystems Burgenland. Empirische Analyse auf Mesoebene an Handelsakademien zur Erforschung wesentlicher Einflussfaktoren der Nutzungsintensität als zentraler Indikator des Implementierungserfolges. Dissertation. Wirtschaftsuniversität Wien.

Haller, K. (2012): Apple will den Schulbuchmarkt erobern. Süddeutsche.de Digital, URL: <http://www.sueddeutsche.de/digital/ibooks-apple-will-den-schulbuchmarkt-erobern-1.1262365> [20.1.2012]

Isaacson, W. (2011): Steve Jobs. Die autorisierte Biografie des Apple-Gründers. 1. Auflage. Bertelsmann Verlag. München.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2009): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bericht über die digitale Wettbewerbsfähigkeit Europas Hauptergebnisse der i2010-Strategie 2005–2009, URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0390:FIN:DE:PDF> [19.3.2010]

Kysela-Schiemer, G. / Bratengeyer E. (2002): eLearning in Notebook-Klassen. Empirisch-didaktische Begleituntersuchung. Zentrum für Bildung und Medien. Donau-Universität Krems. Krems.

Mannsberger, P. / Szinovatz, S. (2011): LMS4EduBooks. Begleitforschung zur Pilotstudie – Tablet-PCs im Unterricht. Diplomarbeit. Institut für Wirtschaftspädagogik – Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Beltz. Weinheim und Basel.

Nárosy, T. / Dorninger, C. (2006): Die eLC-Story. Oder: Wenn Sie nicht wissen, was E-Learning bringt, fragen Sie einfach Ihre Schüler. URL: <http://www.e-lisaacademy.at/?PHPSESSIONID=&design=elisawp&url=community&cid=7849&modul=10&folder=57939&> - [22.4.2010].

Oblinger, D. G. / Oblinger, J. L. (2005). Is it Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In: D. G. Oblinger / J. L. Oblinger (Eds.). Educating the Net Generation. Educause e-Book. URL: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen> – [2007-01-15].

Schulmeister, Rolf (2005a): Zur Didaktik des Einsatzes von Lernplattformen. In: Maik Franzen (Hrsg.): Lernplattformen. Web-based Training 2005. Empa-Akademie: S. 11-19. Dübendorf.

Schulmeister, Rolf (2005b): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. 2. Auflage. Oldenbourg Verlag. München - Wien.

Spiel, C. / Popper, V. (2003): Evaluierung des österreichweiten Modellversuchs „e-Learning und e-Teaching mit SchülerInnen-Notebooks“. Abschlussbericht der Evaluierungsergebnisse und Maßnahmenkatalog mit Handlungsempfehlungen zur Implementierung von Notebook-Klassen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.

Strohmeier, H.; Kristöfl, R.; Menzel, T.; Hawle, R.; Lehner, K.; Stemmer, H.; Dorninger, C. (2007): Web 2, Future Learning. BMUKK, Wien. IT-Lenkungsgruppe, Kurzfassung, Eigenverlag.

Weinert, F.E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich Jahresheft 1997. Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit. Friedrich Verlag. Seelze. S. 50 - 52

Wimmer, B. (2012): Tablets statt Schulbücher. Apple will mit dem iPad den Schulbuchmarkt erobern. Heimische Lehrer sind begeistert, die Verlage hingegen skeptisch. In: Kurier, Samstag, 21. Januar 2012, S. 16

Endnoten

1 Auszug aus einer Publikation für die ARGE Bildungsforschung

2 Informations- und Kommunikationstechnologie

3 BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

4 <http://www.efit21.at>

5 MCI

6 Im Sinne des „360 Grad Lernens“ soll es den Schülerinnen und Schülern möglich sein, jederzeit innerhalb der Schule, an außerschulischen Lernorten und zu Hause über einen Zugang zu ihren Lernressourcen bzw. über Internetkonnektivität zu verfügen. (eEducation 2012)

7 <http://www.economist.com/node/15393377> - 28.1.2010 - abgerufen am 21.1.2012

8 Steve Jobs hat gemeinsam mit Steve Wozniak die Firma Apple gegründet.

9 <http://lms.at>

10 <http://www.bildungserver.com>

11 <http://www.ph-burgenland.at>

12 Rüstzeit: Zeit zum Schaffen der Lern- und Arbeitssituation mit der Bereitstellung der benötigten Unterlagen (Hochfahren, Öffnen der Dateien)

13 <http://www.hs-jennersdorf.at/>

14 <http://www.hak-eisenstadt.at>

15 Daher beziehen sich ab nun alle Ausführungen auf den Pilotversuch an der Bundeshandelsakademie Eisenstadt.

16 <http://lms.at>

17 Im Oktober 2011 wurde mit mehr als 12 Millionen Seitenaufrufe der bis jetzt höchste Wert erzielt.

18 https://lms.at/lmsteam/download/file/HDR_beurteilung.pdf

19 https://lms.at/lmsteam/download/file/gre_kompetenzorientierung.pdf

20 https://lms.at/lmsteam/download/file/GRE_klassenverwaltung.pdf

21 Petra Mannsberger, BSc und Susanne Szinovatz, B.A.

22 PDF steht für Portable Document Format und ist ein Dateiformat, das unabhängig vom ursprünglichen Anwendungsprogramm (z.B. Microsoft Word), vom Betriebssystem oder von der Hardwareplattform originalgetreu weitergeben kann.

23 Die Bedienung der grafischen Benutzeroberfläche erfolgt nicht mit Hilfe einer Maus, sondern mit den Fingern, die über den Bildschirm wischen und so Elemente bewegen können.

24 <http://de.wikipedia.org/wiki/App>

25 <http://de.wikipedia.org/wiki/Podcasting>

26 <https://sites.google.com/site/austriangeoegbrainstitute/home>

27 <http://de.wikipedia.org/wiki/Mind-Map>

28 <http://www.apple.com/at/accessibility/>

Participation as an Indicator of Inclusion

 Der Begriff „Partizipation“ wird weltweit und in vielen Disziplinen als Schlüsselindikator für Inklusion verwendet. Er kann ein hilfreiches Tool sein, um die Resultate von Programmen zu messen, die sich auf inklusive Praktiken in Schulen, an Arbeitsstellen und in anderen Bereichen des sozialen Lebens von Menschen mit Behinderung konzentrieren. Dieser Artikel zeigt die Veränderungen, die zu einer inklusiveren Tschechischen Gesellschaft führen, und präsentiert das Konzept von Partizipation als einen Weg, wie Inklusion - basierend auf Internationalen Klassifikationen - verstanden und gemessen werden kann.

 The term “participation” is used worldwide and in many disciplines as a key indicator of inclusion. It can be a useful tool to measure the results of programs that focus on inclusive practices in schools, workplaces, and other areas of social life of people with disabilities. This article shows the changes that lead to an inclusive Czech society and presents the concept of participation as a way of inclusion which is based on international classification that can be understood and measured.

 Ez a kutatási módszer az egész világon elterjedt sok tudományágban, mint egy kulcsfontosságú indikátor az inklúzióban. Egy hasznos eszköz, mellyel a programok eredményeit lehet mérni, amelyek az inklúzív gyakorló iskolák, munkahelyek és más szociális intézményekre fókuszálnak. Ez a cikk jelentős változásokat mutat be, miszerint a cseh társadalom egyre inkább hajlik az inklúzió felé. Ezen felül a kutatási módszer koncepcióját prezentálja, mint egy az ICF – re alapozott módszer a megértésre és az inklúzió mérésére (ICF = International Classification of Functioning, Disability and Health).

 Pojam „participacija/diozimanje“ se po cijelom svitu i u mnogi disciplina hasnuje kao ključni indikator za inkluziju. Ov pojam more biti hasnovit alat za mirenje rezultatov programov, koji se koncentriraju na inkluzivne praktike na škola, na djelatni mjesti i u drugi područji socijalnoga žitka ljudi s ukočenjem. Ov članak prikazuje promjene, koje peljaju k Českomu društvu i predstavlja koncept diozimanja kao put kako se more razumiti i miriti inkluzija – na osnovi Medjunarodnih klasifikacijov.

Introduction

The current educational system in the Czech Republic sees inclusive education as its main principle and as a needed component in educational activities (see National Action Plan for Inclusive Education). Inclusive education is a key mechanism for social inclusion. Reaching worthwhile education is one of the most important ways to social inclusion, because qualification is an important starting point for success at the job market and at the same time inclusion to the key structures of current Western societies.

Social Inclusion and Exclusion

People with intellectual or physical disabilities are one of the groups endangered by social exclusion. This danger of exclusion becomes more evident when their disabilities are also combined with individual characteristics such as low social

status (which can accompany or can be the result of disability), female gender, minority ethnic background, etc.

Inclusion of people with disabilities is a desirable social goal, which is emphasized in many international and national documents (for example: the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, National Action Plan of Inclusive Education, National Action Plan of Social Inclusion, etc.)

Social inclusion is perceived as a complex of practices and activities which supports cultural and economic integration and participation of groups and individuals in the majority of society. According to the Joint Report of the Commission and Council of the EU, social inclusion is a process, which ensures that all who are endangered by the risk of poverty and social exclusion will get the opportunity and resources necessary for full participation in economic, social and cultural life of the society and the living standard considered normal.” It is a process, which safeguards

their share in decision making affecting their life and ability to exercise fundamental rights. (CEU, 2003)

The best strategy for social inclusion is the development of conditions for economic growth and employment, growth of human capital (education level and qualification), improvement of health and living conditions of whole population and opening new ways of participation in a society. European policies agree in the emphasis on education as an important mean in the fight against social exclusion (Lister, 2000). The extent of education influences not only attitudes, but is seen as crucial for social inclusion, social cohesion and economic growth.

Participation as Inclusion Indicator

One of the ways of understanding and assessing inclusion is through the concept of participation (bearing in mind that inclusion and participation are not synonyms, but participation may be considered as one of the indicators of inclusion). The concept of participation has lately entered the discourse of special education that focuses not only on education of pupils with special education needs in schools, but also deals with the education and support of persons with disabilities throughout their whole life career. Special education understands that the participation of people with disabilities is an indispensable mean to the realization of inclusive education and also as a goal of educational and support activities. Participation in the special education approach arises from interconnection of medical and social models of disability.

The Medical model believes that disability and problems of a given person is caused directly by an illness, trauma or by other health problems requiring medical care. The disability management is, therefore, focused on curing the person, making adaptations on personal level or changes in one's behavior. Medical care is considered to be the main solution, and on the political level, the main attention is given to modification or reform of health care policy.

The Social model of disability on the other hand, sees disability as a socially created problem. Disability is not a characteristic of a person, but rather a variety of associated conditions, many of which are created by the social environment. That is

why dealing with this issue demands social activity. It is a collective responsibility of the society, which has the power to create modifications of the environment, necessary for full participation of people with disabilities in all areas of social life.

The way-out is thus an approach or ideology requiring social changes, starting on the political level with a question of human rights. The attitude of the World Health Organization (WHO, 2008) presented in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) is very close to this approach. We accept the ICF's concept of participation, because it is paradigmatically close to current developments in the field of special education, and has been used with the same scientific intentions in related disciplines including education, rehabilitation, social care and health care. However, as will be shown later, we do not stick to the general definition of participation as "involvement in life situation", but, in accordance with ICF's intention, we further develop the definition, with regard to particulars of special education.

Studies working with the term participation in relation to persons with disabilities put stress on the social aspect of disabilities, interaction between individuals and society, social roles and cultural values, rather than on a particular diagnosis and health condition of an individual. The definitions of participation include the assumption that the level of participation varies for different groups of persons, and that besides individual factors, there exists various physical, cultural and social barriers limiting or preventing participation.

"In context of measuring inclusion's success, participation can be defined as a long-term result of medical, rehabilitation, education and social programs, focused on supporting individuals whose involvement into the life of family, household, community, school or society is low or of lower quality than they or the society would wish, and that is a consequence of their injury, inborn disability, malfunction or old age." (Heinemann, 2010a) This definition, however, fails in specifying what such an involvement or participation exactly is. Research in the field of special education, rehabilitation or disability studies needs to answer three fundamental questions when trying to define participation or concepts overlapping with participation:

a) What participation means – what level of par-

ticipation is necessary? Is participation the complete independence in performing a given act, or is it just the capability to perform with assistance?

b) What are the areas of participation – what areas are key for participation measurement – activities in family, household, employment, community or in the society in general? Do they all have the same importance?

c) Whose point of view or aspiration is key for the participation measurement – the person with the disability or society? Should research on participation take into account the individual's voluntary want to participate? Is there a valid participation norm in a given society? Is it possible at all to describe such a norm?

Instrument measuring participation has not yet been developed within the Czech context. However, components leading to the participation measurement as it is defined in ICF are included in several instruments measuring quality of life, for instance the Short Form 36 (SF-36). This tool includes 36 questions assessing eight dimensions of life quality: Limitation of physical activity as a consequence of health problems; limitation of social activity as a consequence of physical and emotional problems; limitation of everyday activity as a consequence of physical health problems, physical pain, general mental health, mental disorders, emotional problems, vitality, energy level, tiredness, and general assessment of health condition. It is used in rehabilitation for the determination of participation level of persons with certain kinds of illnesses or disabilities (Vaňásková, 2005). There are items measuring such dimensions as “role limitation” and “social functioning”, being very close to the indicators developed for participation measurement.

The measurement of participation through various scales and tools is frequently used in medicine. Vaňásková (2005) states that tests assessing the quality of life are becoming an indispensable part of clinical practice and are used in most of clinical studies. Research focused on the quality of life or on inclusion practices at schools is also being carried out in special education (Vaďurová 2010, Pančocha 2010). Questions of participation and inclusion appear within measuring tools used in schools (e.g. SQALA, SF-36, WHOQOL, Index for Inclusion), however, they present only partial findings about participation, because they focus on different objectives.

Czech authors quote especially the concept of

participation offered by ICF classification. In this classification participation is defined as „involvement in life situation“, ICF brings also a definition of the so called restricted participation, with the stress on “problems that a person can experience when involved in life situations“ (WHO, 2008). Activities and participation are divided according to ICF into nine domains: Learning and application of knowledge, general tasks and requirements, communication, mobility, self-care, life at home, human acts and relations, main areas of life and communal, social and civic life. The domains are further structured into chapters, sections and categories, where they are further developed.

Notwithstanding the increasing popularity of ICF's participation concept, that entered the legislation and has been implemented by the Czech Statistical Office since 2010, it is necessary to advance to a more exact definition of this concept. Dijkers (2010) and other authors criticize the vagueness of the ICF's definition and the fact that it does not provide researchers with a guideline for transferring participation into a measurable form. This definition also omits the significance of individual choice and does not take into account that different activities may have a different importance. Dijkers (2010) observes that we learn about participation from what it should not be, from the concept of “activities,” rather than from the ICF's participation concept itself.

Discussion

Many educational and social activities are in progress in the Czech Republic based on the above mentioned concepts (for example Centers for Support of Inclusive Education, Inclusive School and Supported Employment). In consideration of the resources invested into these programs, it is important to measure the short-term and long-term effects in relation to the main aim, i.e. inclusion. There is, however, no effective assessment tool for evaluation of participation and inclusion support programs in the Czech Republic.

One of the possibilities of measuring inclusion in individuals with disabilities or chronic illnesses is the use of the concept of participation. Participation is used worldwide in many disciplines as a key indicator of inclusion or the extent of social inclusion and one of the components of life situ-

ations of people with disabilities. Participation is a key theoretical concept for researching disability, main aim of inclusive and social rehabilitation activities focusing on improving life situation of individuals with disabilities and at the same time the measure of their successful implementation. In the United States, for instance, participation is the hallmark of legislative and executive initiatives including Healthy People 2010, the Americans with Disabilities Act, and the New Freedom Initiative. (Heinemann, 2010b)

Literature

Commission of the European Union (CEU). 2003. Joint Report on Social Inclusion. Brussels: Council of the European Union. [accessed 29. 3. 2011]. <http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/situation_in_europe/c10616_en.htm>.

Dijkers, Marcel. 2010. Issues in the Conceptualization and Measurement of Participation: An Overview. *Archives of physical medicine and rehabilitation* 91 (1): S5-16 .

Lister, R. 2000. Strategie for Social Inclusion: Promoting Social Cohesion or Social Justice? Pp. 37 - 54 in Peter Askonas, Argus Steward (eds.). *Social Inclusion: Possibilities and Tensions*. Houndmills: Macmillan.

Heinemann, Allen W. 2010a. Measurement of Participation in Rehabilitation Research. *Archives of Physical Medicine and rehabilitation* 91 (9): S1 – S4.

Heinemann, Allen W. 2010b. Issues in Participation Measurement in Research and Clinical Applications. *Archives of Physical Medicine and rehabilitation* 91 (9): S72 – S76.

Mitchell, David. 2003. Research methodologies and the quandary of over-analysed populations. Using Emancipatory Methodologies in Disability Research, proceedings of the first NDA Disability research Conference. Dublin: NDA.

Ministry of Education, Youth and Sports. National action plan for inclusive education (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání). [online]. Praha: MŠMT [accessed 15. 11. 2011]. <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

Národní rada osob se zdravotním postižením ČR. UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. [online]. Praha: Národní rada osob se zdravotním postižením [accessed 29. 11. 2011]. <http://www.nrzp.cz/images/PDF/umluva-osn.pdf>

Pančocha, Karel, Vaňurová, Helena. 2010. Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím Indexu Inkluze. Pp. 25-40 in Miroslava Bartoňová, Marie Vítková, et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Masarykova univerzita

Švestková, Olga, Angerová, Yvona. 2006. Rehabilitace v České republice. Florence: *asopis moderního ošetřovatelství* 2 (3): 23-25.

Švestková, Olga, Pfeiffer, Jan, Kupková, Jana, Matlasová Hana. 2008. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví WHO jako nástroj moderní rehabilitace. *Praktický lékař* 88 (3): 161-164.

Vaňurová, Helena, Pančocha, Karel. 2010. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. Pp. 15-32 in Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita

Vaňásková, Eva. 2005. Testování v neurorehabilitaci. *Neurologie pro praxi* [online] 6 (6): 311-314. [accessed 29. 11. 2011]. <http://www.solen.cz/pdfs/neu/2005/06/06.pdf>

WHO. 2008. International Classification of Functioning, disability and Health. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. Praha: Grada

Integration in der Neuen Mittelschule Eine Bestandsaufnahme im Burgenland (Kurzfassung)

 Durch die Einführung der Neuen Mittelschule im Burgenland ist auch der Bereich der Sonderpädagogik in dieser Schulform neu zu überdenken und zu evaluieren. Die vorliegende Studie befasst sich mit der Realisierung sonderpädagogischer Prinzipien in dem Schultyp der NMS sowie jenen Möglichkeiten, die für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen offenstehen sollten.



The area of special education has to be both reconsidered and evaluated through the introduction of the new grammar school in Burgenland. The presented study deals with the implementation of special education principles of the school types of NMS as well as every possibility that should be available for children and young people with disabilities.

 Burgenlandban a Neue Mittelschule mint új iskolaforma bevezetésével, a gyógypedagógia hatásköre ebben újra átgondolandó és evalválendő. Az előttünk lévő tanulmány a gyógypedagógiai elvek realizálásával (ebben az iskolatípusban) foglalkozik és azokkal a lehetőségekkel, amelyek a fogyatékkal élő gyermekek és a fiatalok előtt állhatnak.



Upeljanjem Nove sridnje škole u Gradišću se mora i područje posebne pedagogike u ovoj formi škole na novo pretresti i evaluirati. Ova študija se bavi s realiziranjem principov posebne pedagogike u ovoj formi škole i s mogućnosti, koje bi morale za dicu i mlade ljude s posebnimi potreboćami biti otvorene.

Einleitung

Die Neue Mittelschule (NMS) stellt für sich den Anspruch, auf die Einzigartigkeit eines jeden Kindes individuell einzugehen. Durch eine Vielfalt an abwechslungsreichen Lernangeboten soll sie den unterschiedlichen Begabungen und Interessen sowie Stärken und Schwächen aller Kinder gerecht werden. „Ebenso werden Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen und sonderpädagogischem Förderbedarf in die Neue Mittelschule integriert. Das tägliche gemeinsame Leben und Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung ermöglicht, emotionale Barrieren abzubauen und Beziehungen aufzubauen, die die soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen stärken.“ Wie nach drei Jahren NMS im Burgenland die Praxis der Integration benachteiligter Kinder aussieht, soll in dieser Arbeit beleuchtet werden.

Integration ist für die burgenländischen Hauptschulen nicht erst seit der gesetzlichen Regelung der Normalfall. Diese Entwicklung hat bereits mit dem Start der einschlägigen Schulversuche begonnen. Der Integrationsanteil der Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)

auf der Sekundarstufe I hat sich im Burgenland auf einem Wert von über 70 % eingependelt. Der österreichische Vergleichswert liegt knapp über 50 % (Specht et al, 2006, S.29)

Wurden in den Neunziger Jahren mit der Integration die Hauptschulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geöffnet, begann im Schuljahr 2008/2009 mit der Einführung der Neuen Mittelschule die Reform der Mittelstufe. Zum Untersuchungszeitpunkt beteiligten sich im Burgenland 28 von 42 Hauptschulen an diesem Schulversuch.

Nun erhebt sich die Frage, welche Auswirkungen diese Entwicklung auf den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern hat. Von verschiedenen Sonderpädagoginnen und -pädagogen wurde die Befürchtung geäußert, durch die Einführung der NMS stünden die Schulen vor zu vielen neuen Herausforderungen. Die Auflösung der Leistungsgruppen, der Unterricht in heterogenen Klassen und die Arbeit in Teams belaste die Schulen so stark, dass sie möglicherweise nicht mehr auf die Erfordernisse des gemeinsamen Unterrichts eingehen können.

Die vorliegende Untersuchung liefert eine Bestandsaufnahme der Integration drei Jahre nach Einführung der NMS.

Sie soll die Praxis des integrativen Unterrichts in den burgenländischen Neuen Mittelschulen beschreiben, förderliche und hemmende Bedingungen und Maßnahmen identifizieren und Vorschläge für die schulische Praxis und Anregungen für Fortbildungsveranstaltungen entwickeln.

So wichtig der Ansatz der Inklusion zu erachten ist, wird er hier nicht beleuchtet und diskutiert, weil in den österreichischen Schulgesetzen und Lehrplänen noch immer nur von der Integration behinderter Kinder gesprochen wird.

Projektskizze und Zielvorgaben

Fragestellungen

Einstellung der Schulen zur Integration

Wie stehen die beteiligten Akteurinnen und Akteure grundsätzlich zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder, welche Probleme werden gesehen, auf wessen Initiative wurden Integrationsklassen gebildet? Unterrichten Lehrerinnen und Lehrer freiwillig in Integrationsklassen?

Schulorganisation

Zusammensetzung der Integrationsklasse: Wie werden Integrationsklassen zusammengesetzt und welche Erfahrungen machen Schulen damit? Zusammenstellung der Lehrer/innenteams: Wie werden die Lehrer/innenteams in Integrationsklassen gebildet, wie wird die gemeinsame Arbeit organisiert und wie zufrieden stellend ist diese Vorgangsweise für die Beteiligten?

Eingliederungshilfen: Wie werden sie rekrutiert, welche Qualifikationen können sie vorweisen, welche Aufgaben übernehmen sie in den Klassen, wie werden sie in die Lehrer/innenteams integriert?

Integrativer Unterricht

Äußere Organisation: Gibt es eine räumliche Trennung der verschiedenen Schülergruppen und wie werden Arbeitsgruppen zusammengestellt?

Individualisierung: Wie werden die Lehrinhalte in den einzelnen Unterrichtsgegenständen differenziert?

Rollenverteilung der Lehrerinnen und Lehrer: Wie organisieren Lehrer und Lehrerinnen ihre Aufgaben in der Klasse?

Leistungsbeurteilung: Welche Formen der Leistungsbeurteilung werden an den einzelnen Standorten angewendet?

Unterrichtsmaterialien und Ausstattung der Klasse: Welche Unterrichtsmaterialien und Lernbehelfe stehen zur Verfügung und werden sie für ausreichend erachtet?

Bewertung der integrativen Praxis durch die Schulen

Werden Unterschiede in der Praxis des integrativen Unterrichts zwischen Hauptschule und NMS gesehen, werden alle Schülerinnen und Schüler ausreichend gefördert oder werden ungelöste Probleme in der Unterrichtspraxis gesehen? Wird die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer als hinreichend eingeschätzt?

Persönliche Bilanz aller Beteiligten und Arbeitszufriedenheit

Was ist bei der Arbeit gut gelungen, woran muss noch gearbeitet werden? Welche Rahmenbedingungen sollten geändert werden und wie zufrieden sind Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer beruflichen Situation?

Fortbildung

An welchen Fortbildungsveranstaltungen haben die Befragten in den letzten zwei Jahren teilgenommen, wie schätzen sie das Seminarangebot ein und welche Fortbildungsangebote werden als notwendig erachtet?

Erwartungen und Erfahrungen der Eltern von Kindern mit SPF

Wie beschreiben Eltern ihre Kinder, wie erleben sie deren emotionale und soziale Integration, wie schätzen sie die schulische Förderung ein? Gibt es ein Betreuungsangebot am Nachmittag und wird es angenommen? Wie wird die Zusammenarbeit mit der Schule beurteilt und stehen den Eltern außerschulische Institutionen als Unterstützung zur Verfügung?

Die Interviewpartner/innen für die Befragung (Eltern, Schulleiter/innen, Integrationslehrer/in-

nen, Klassenlehrer/innen, Eingliederungshilfen) wurden aus den Neuen Mittelschulen der 1. Generation, die also bereits im Schuljahr 2008/2009 in den Schulversuch eingestiegen sind, ausgewählt.

Für die Untersuchung wurden alle Neuen Mittelschulen herangezogen, die im Schuljahr 2010/2011 dritte Klassen als Integrationsklassen führen. Das waren die Schulen in Zurndorf, Markt Allhau, Rudersdorf, Mattersburg und Bernstein. Viele Fragen für die Interviewleitfäden wurden aus den Fragebögen entnommen, die für die Arbeiten in SPECHT (1997) und SPECHT et al. (2001) entwickelt und verwendet wurden.

In jeder Schule wurden der Schulleiter/die Schulleiterin, zumindest eine Klassenlehrerin/ein Klassenlehrer und eine Integrationslehrerin/ein Integrationslehrer befragt. In drei von den fünf Schulen gibt es keine klare Trennung zwischen Fachlehrerinnen und Fachlehrern bzw. Integrationslehrerinnen und Integrationslehrern. So kann sie/er Zusatzlehrerin/Zusatzlehrer in einem Fach, in einem anderen der/die Klassenlehrer/in sein. In diesen Fällen wurden zumindest zwei Lehrerinnen/Lehrer interviewt, die diese Funktionen ausfüllen. Die Interviewpartner wurden von den Direktionen nominiert. In allen Schulen wurde in der Funktion der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers der Klassenvorstand befragt. In zwei Schulen stellten sich zusätzlich je ein Lehrer/eine Lehrerin für die Befragung zur Verfügung.

In drei Schulen werden zusätzlich Eingliederungshelferinnen verwendet. Das sind Frauen, die zur Unterstützung im Unterricht und Beaufsichtigung von Kindern mit SPF angestellt wurden. Auch sie wurden befragt.

Der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums Oberwart wurde als Interviewpartner ausgewählt, weil dieser Bezirk die längste Erfahrung in der Integration vorweist.

Alle Befragten erhielten Gesprächsprotokolle mit der Möglichkeit, Korrekturen vorzunehmen. Die Interviews wurden im Dezember 2010 und Jänner 2011 durchgeführt.

Alle Eltern von Kindern mit SPF wurden über die Schulleitungen schriftlich zu einem Telefon-

interview eingeladen. Bei einer Zusage wurden Name und Telefonnummer dem Versuchsleiter weitergegeben. Von 26 SPF-Kindern haben sich die Eltern von 16 für ein ausführliches Gespräch bereit erklärt, das auch geführt wurde.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenstellung der Lehrer/innenteams

Die Direktionen halten, wie auch im Dienstrecht vorgesehen, die Hauptrolle bei der Bildung der Lehrer/innenteams. In größeren Schulen ist es möglich, dass seit langem bestehende Teams, die sich selbst gebildet haben, nur dann mit neuen Lehrkräften ergänzt werden, wenn jemand wegen Pensionierung ausscheidet. Alle Schulleiterinnen und Schulleiter betonen, Freiwilligkeit sei eine wichtige Richtschnur, ob jemand in eine Integrationsklasse eingeteilt wird. Sie stelle jetzt kein Problem mehr dar. Kleinere Schulen unter 6 Klassen können das Freiwilligkeitsprinzip allein aus organisatorischen Gründen nicht immer einräumen. Einige Lehrerinnen erhalten die Möglichkeit, sich ihre Zusatzlehrerin aussuchen zu können.

Grundsätzlich rekrutieren sich die Teams nach folgenden Prinzipien: Es sollten möglichst wenige Lehrerinnen und Lehrer in einer Klasse unterrichten. Jemand mit Integrationslehrer/innenausbildung wird auch als Integrationslehrer/-lehrerin eingesetzt. Fachlehrerinnen und Fachlehrer sollten möglichst geprüft sein.

In einer Schule ist es üblich, dass Junglehrer/innen automatisch als Integrationslehrer/innen eingeteilt werden. In vier von fünf untersuchten Schulen gibt es regelmäßige Besprechungen des Lehrer/innenteams, die alle ein bis zwei Wochen abgehalten werden. In einer Schule trifft man sich einmal wöchentlich zu einer Jahrgangsbesprechung, danach gibt es zusätzliche Teamtreffen für einzelne Gegenstände.

Bei den meisten anderen bespricht man sich getrennt für die einzelnen Gegenstände. Inhalte sind Unterrichtsplanung, Differenzierungsmaßnahmen, Leistungsbeurteilung, Aufgabenverteilung und das Verhalten einzelner Kinder.

Alle Befragten nehmen weitgehende Einigkeit und Kooperationsbereitschaft der Teammitglieder wahr. Wenn es Probleme gibt, dann entstehen sie beim Finden von Terminen für Besprechungen. Daher wünschen sich einige fixe Planungsstunden.

Eingliederungshilfen

Eingliederungshilfen werden für ein Kind beschäftigt, das ohne zusätzliche Unterstützung nicht oder nur schwer integrierbar wäre. Sie sind meist nicht nur während aller Schulstunden, sondern auch in den Pausen neben den Kindern. Obwohl sie einem Kind zugeteilt sind, üben sie allein durch ihre Anwesenheit gewissen Einfluss auf die ganze Klasse aus. Ihre Arbeit wird geschätzt, sie selber fühlen sich in der Schule nicht als Außenseiter/innen. Konzentriert sich ein Helfer/eine Helferin ausschließlich auf „sein/ihr“ Kind, besteht die Gefahr einer „Überfürsorge“, mit der Konsequenz, dass dem Kind die Chance genommen wird, selbständiger zu werden. Eingliederungshilfen wünschen sich Fortbildungsangebote.

Einstellung der Schulleitungen und der Lehrkräfte zum gemeinsamen Unterricht

Die Integration ist in den untersuchten Schulen kein Aufreger, wird der gemeinsame Unterricht schon seit Jahren praktiziert. In den untersuchten Schulen kann man feststellen, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Regel selbstverständlich die Stunden in den Integrationsklassen übernehmen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sehen die NMS als eine Schulform, in der alle Schülerinnen und Schüler Platz finden.

Zusammensetzung der Integrationsklassen

Schulen rekrutieren auf verschiedene Arten nicht behinderte Kinder für die Integrationsklassen. Häufig wird Elternwünschen Rechnung getragen. Die einen Schulen teilen die Kinder aus derselben Herkunftsschule auf verschiedene Klassen auf, die anderen lassen sie zusammen. Obwohl die Schulen versichern, nicht auf Zeugnisnoten zu achten, kann es passieren, dass das Leistungs-

niveau der Nicht-SPF-Schüler/innen in Integrationsklassen niedriger als in den anderen Klassen ist. Das erschwert die Arbeit in den Integrationsklassen. Der Versuchung, verhaltensschwache Kinder vermehrt in solchen Klassen unterzubringen, wurde nicht nachgegeben. Sie finden sich in allen Klassen.

In ein Dilemma für kleinere Schulen kann die Vorgangsweise führen, mit wenigen SPF-Kindern mehrere Integrationsklassen einzurichten. Das kann Integration allein aus organisatorischen Gründen verhindern. In Ausnahmefällen wird von den Schulen Einzelintegration neben einer funktionierenden Integrationsklasse gerechtfertigt, etwa weil das betroffene Kind eine zweisprachige Klasse besucht oder der SPF erst in der NMS ausgesprochen wurde.

Integrativer Unterricht

In vier von den fünf untersuchten Schulen findet der Unterricht in der Regel im Klassenverband statt. Nur in einer Schule wird Integration in Deutsch und Mathematik aufgehoben. In diesem Fall lehnt sich die Schule zumindest teilweise dem früher manchmal praktizierten Modell der „Kooperationsklasse“ an.

Alle anderen Schulen charakterisieren die Unterrichtsarbeit in den so genannten Hauptgegenständen Englisch, Deutsch und Mathematik mit den Begriffen Teamteaching und Arbeitsgruppen. Die Kinder erhalten differenzierte Arbeitsaufgaben. In den Erarbeitungs- und Lerneinheiten bildet man heterogene Arbeitsgruppen, die in Übungsphasen gelegentlich homogen werden. Lehrerinnen und Lehrer treten in den Stunden als Team mit gleichrangigen Mitgliedern auf. Jeder kümmert sich um jedes Kind. Die Integrationslehrerin/der Integrationslehrer ist als solche/r für die Kinder nicht identifizierbar. Für die Kollegen aus den höheren Schulen bereiten Kinder mit SPF offenbar keine Probleme. In beinahe allen Klassen gilt ihre Unterstützung allen Kindern.

Anders wird die Gestaltung des Unterrichts in den Realien beschrieben. Auch hier finden sich oft Arbeitsgruppen; was fehlt, ist die Gleichrangigkeit der Teammitglieder. Es gibt Hauptlehrer/innen und Zusatzlehrer/innen. Während die ei-

nen den Stoff vorgeben und unterrichten, fällt den anderen die Funktion des Unterstützens und Assistierens zu. Vielfach, nicht immer, sind letztere tatsächlich nur für die Integrationskinder zuständig. Offensichtlich wird der Unterricht an einigen Standorten in diesen Fächern in einem bedeutenden Ausmaß lehrer/innenzentriert gestaltet.

Der Unterschied im Unterricht dokumentiert sich auch in der Vorbereitungs- und Planungsarbeit. In den Hauptgegenständen plant das Team, verteilt die Aufgaben. Die Realien entwirft eine/einer allein.

Den Zeugnissen beigeordnete individuelle Beschreibungen wie Kompetenzbögen, Portfolios, Lernerfolgsmappen, Lernzielleisten beweisen, dass die Ziffernnoten den Schulen in ihrer Aussagekraft nicht reichen.

Das Schulbuch als einzige Lernunterlage reicht weder für die NMS-, noch für die Integrationskinder. Daher waren die Schulen gezwungen, eigene Lernmaterialien herzustellen, was auch überall geschehen ist. Abhilfe für die Integrationskinder leisten Bücher aus der Volksschule oder der ASO. In einigen Fächern, wie Englisch oder Geschichte, findet sich aus diesen Quellen kein passender Ersatz.

Bewertung der integrativen Praxis durch die Schulen

Unterschiede in der Praxis der Integration zwischen Hauptschule und NMS

Schätzt man die Unterschiede in der Praxis der Integration zwischen der Hauptschule und der NMS ein, in dem man Lehrerinnen und Lehrer, Direktorinnen und Direktoren nach ihrer Erfahrung fragt, erhält man das Ergebnis, in der Neuen Mittelschule sei alles einfacher und leichter.

Tatsächlich wurden anscheinend einstige Problemfelder des integrativen Unterrichts in der NMS überwunden. Forderungen, die in der Hauptschule neu waren, sind jetzt die Neuerungen der NMS. Als Beispiele gelten Teamteaching,

Differenzieren und Individualisieren. Angeblich homogene Leistungsgruppen wurden abgelöst durch heterogene Klassen, wie sie schon in den Integrationsklassen der Hauptschulen verwirklicht wurden. So können traditionelle Integrationsstandorte zu Recht behaupten, sie hätten in wesentlichen Bereichen die NMS schon vorweg genommen und die Schulentwicklung sei ohne die Erfahrungen, die man in Integrationsklassen gewonnen hat, so nicht möglich gewesen. Die Lehrer/innenteams der ersten Integrationsklassen wurden zu den Trägern von innovativen Entwicklungen.

Problemstellungen

Die meisten angerissenen Probleme – es sind nicht sehr viele - lassen sich nicht der NMS zuordnen, sondern sind Schwierigkeiten, die in vielen Integrationsklassen auftreten, unabhängig davon, ob in der Hauptschule oder in der NMS. Es geht dabei um die Frage, ob S-Kinder in der NMS ein adäquates Lernangebot erhalten. Es fehlen Therapieräume, das Raumangebot in den meisten Schulen ist zu bescheiden und nicht zuletzt werden wieder fehlende Zeitressourcen beklagt. Obwohl natürlich verschiedene Kritikpunkte geäußert werden, sind die beteiligten Akteurinnen bzw. Akteure mit ihrer Arbeitssituation zufrieden. Lässt man Lehrerinnen und Lehrern ihre Arbeitssituation mit Schulnoten beurteilen, erhält man den Mittelwert von 1,63.

Fortbildung

Derzeit werden von Lehrerinnen und Lehrern, die in Integrationsklassen arbeiten, keine speziellen schulübergreifenden Fortbildungsveranstaltungen angenommen. Begründet wird das mit einem fehlenden Angebot, mit der Qualität der Seminare und dem Mangel an Zeit. Viele NMS-Veranstaltungen weisen zumindest teilweise ohnehin Inhalte von Integrationslehrveranstaltungen auf. Stattdessen wünscht man schulinterne Seminare, an denen alle Mitglieder des Lehrer/innenteams zur Teilnahme verpflichtet werden. Rechtliche Fragen stehen an erster Stelle der vorgeschlagenen Themen, gefolgt von Inhalten der Sonderpädagogik. Die Fortbildungsveranstaltungen sollen in der jeweiligen Schule statt-

finden, wobei das ganze Lehrer/innenteam einer Integrationsklasse teilnehmen soll. Gesetzliche Grundlagen der Integration sollen ein Modul der Managementausbildung für Schulleiter/innen bilden.

Integration aus Sicht der Eltern

Eltern beurteilen die emotionale Integration ihrer Kinder (fühlt sich das Kind in der Klasse wohl?) auf einer Schulnotenskala mit dem durchschnittlichen Wert 2,25, die soziale Integration (hat es Freunde in der Klasse?) mit dem Wert 2,44. Wie ihr Kind in Hinblick auf seine Fähigkeiten gefördert wird, beurteilten die Eltern mit der durchschnittlichen Note 1,75. Die auf die Behinderung des Kindes ausgerichteten Maßnahmen der Schule erhalten den Mittelwert 1,88. Von Vorurteilen, aggressivem, antisozialen Verhalten der Schüler/innen untereinander, und auch speziell gegenüber behinderten Mitschülerinnen und Mitschülern berichten 11 von 16 Eltern, wobei diese Verhaltensweisen nicht ausschließlich gegen behinderte Kinder gerichtet sind.

Nicht einmal ein Drittel der befragten Eltern nimmt das Angebot einer Nachmittagsbetreuung in Anspruch. Diejenigen, die ihre Kinder zumindest an einigen Tagen am Nachmittag in der Schule lassen, sind damit zufrieden, was dort geschieht. An Kritik wird angeführt, dass zu wenig Personal eingesetzt wird und die Hausaufgaben nicht immer kontrolliert werden.

40 Prozent der Eltern reden häufig mit den Lehrerinnen und Lehrern meist über die Leistung, Leistungsbeurteilung oder über das Verhalten. Die Bereitschaft der Schulen zur Zusammenarbeit erhält die Durchschnittsnote 1,27. Hilfe und Unterstützung, die Eltern seitens der Schule erhalten, die Note 1,69.

Wenige Eltern behinderter Kinder pflegen Kontakte zu anderen Eltern. Spannungen zwischen ihnen und den Eltern der anderen Kinder werden nur von wenigen wahrgenommen.

Derzeit erhalten nur drei Kinder therapeutische Maßnahmen außerhalb der Schule. In einer zusammenfassenden Bilanz schätzen Eltern den Einsatz und das Verständnis der Lehrerinnen und

Lehrer, die Förderung der Kinder und Projekte, an denen alle teilnehmen können. Sie kritisieren die Tatsache, dass es zu wenige männliche Lehrpersonen gibt, zuweilen zuviel Druck auf die Kinder ausgeübt wird, und der Lärmpegel bei den vielen Kindern in der Klasse zu hoch ist.

Fast alle Eltern würden ihre Kinder wieder in dieselbe Integrationsklasse geben. Im Vorgriff auf die Zukunft nach der NMS wünschen sich die meisten Eltern, ihr Kind möge eine Lehrstelle erhalten, manche hoffen auf die Aufhebung des SPF und erwarten eine Verbesserung des Verhaltens.

Resümee

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Integration in der NMS gut möglich ist und in den untersuchten Schulen für beinahe alle Eltern zufriedenstellend praktiziert wird. Den Schulen wird Bereitschaft zur Zusammenarbeit attestiert.

Lehrerinnen und Lehrer sind mit ihrer Arbeitssituation zufrieden und fast alle möchten weiterhin in Integrationsklassen unterrichten. Sie sehen ihre Erfolge in der Akzeptanz und Wertschätzung der SPF-Kinder, dem sozialen Klima in der Klasse und den schulischen Erfolgen. Die Arbeit im Team wird positiv eingeschätzt. Organisatorische Probleme, fehlende Stunden und Unterrichtsmaterialien werden als Probleme wahrgenommen.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter beobachten Einstellungsänderungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer in Richtung mehr Unterstützung für alle Kinder und mehr Verständnis für unterschiedliche kognitive Voraussetzungen und unterschiedliche soziale Herkunft ihrer Schülerinnen und Schüler. Man ist auf einem guten Weg zu einer neuen Lernkultur, dennoch muss Unterricht zu mehr Differenzierung und Individualisierung weiterentwickelt werden. Integration war vielfach Anstoß zur Entwicklung eines neuen Schulkonzepts. Wünschenswert ist eine Weiterentwicklung Richtung Inklusion.² Große Wertschätzung erfahren Eingliederungshelferinnen, die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht, in den Pausen und bei Schulveranstaltungen unterstützen.

Auffallend ist der geringe Anteil an S-Kindern in der NMS. Hier besteht Klärungsbedarf, ob die El-

tern ihre Kinder von sich aus nicht in Integrationsklassen schicken oder ob sie von den Schulen nicht aufgenommen werden. Diese Informationen sollten über alle nicht integrierten Kinder eingeholt werden.

Vorschläge für die Praxis

Diese Arbeit hat sich das Ziel gesetzt, den Schulen im Sinne von „good practices“ Maßnahmen zu präsentieren, die integrativen Unterricht fördern und möchte somit zur Verbesserung der Schulqualität beitragen. Die vorgeschlagenen Vorgangsweisen sollen nicht als gute Ratschläge verstanden werden. Sie stellen vielmehr Ableitungen aus den Berichten aller Schulpartner/innen dar, die eigenes Tun bestätigen, oder auch zu Nachdenkphasen und Diskussionen über die eigene Praxis anregen können. Vieles mag trivial oder selbstverständlich klingen, ist aber in der Praxis oft schwer realisierbar.

Schulorganisation

Zusammensetzung der Integrationsklassen

- Integrationsklassen sollen heterogen zusammengesetzt werden. Die Qualität des integrativen Unterrichts leidet, wenn homogen leistungsschwache Klassen gebildet werden. Irgendwann wird man Probleme bekommen, Eltern nicht behinderter Kinder zu finden, die einverstanden sind, dass ihre Kinder in solchen Klassen unterrichtet werden.
- Vollständige Integrationsklassen (mit mindestens 4 SPF-Kindern) erleichtern organisatorisch integrativen Unterricht.

Zusammenstellung der Lehrer/innenteams

- Günstig erweisen sich kleine Lehrer/innenteams.
- Es erleichtert den Integrationslehrerinnen und -lehrern die Arbeit, wenn sie möglichst viele Stunden in einer Klasse unterrichten. Vor allem SPF-Kinder der ersten Klasse können sich leichter auf den Unterricht in der NMS einstellen, wenn sie

nur von einer Integrationslehrerin, einem -lehrer betreut werden.

- Das Finden von Terminen für Besprechungsstunden lässt sich leichter bewerkstelligen, wenn schon bei der Stundenplanerstellung darauf Bedacht genommen wird.

Eingliederungshilfen

- Akzeptanz unter den Kindern und die Qualität der Arbeit steigt, wenn Eingliederungshilfen als Mitglieder des Teams betrachtet werden. Das schließt ein, dass man sie über alle pädagogischen Maßnahmen informiert.
- Eingliederungshilfen können als zusätzliche Ansprechpartner für die übrigen Kinder gelten. Das steht zwar nicht im Interesse der Sozialabteilung, ist aber trotzdem sinnvoll, weil man der Gefahr entgeht, das von ihnen betreute Kind werde zu sehr eingeschränkt, könne daher auch nicht selbständiger werden und finde so keinen Kontakt zu anderen Kindern.
- Eingliederungshelferinnen und -helfern soll die Möglichkeit zu einer beruflichen Aus- und Fortbildung eingeräumt werden.
- Für verhaltensschwache Kinder können männliche Eingliederungshelfer effektiver sein.

Integrativer Unterricht

- Integrativer Unterricht findet in der Regel für alle Fächer im Klassenverband statt. Das soll nicht unbedingt dogmatisch gesehen werden. Für einige wenige Lern- und Übungsphasen (z. B. im Sprachunterricht) kann die räumliche Trennung der Lerngruppen sinnvoll sein.
- Wochenplanarbeit, Freiarbeit etc. werden für alle Schülerinnen und Schüler als effektiv bewertet.
- Die Erarbeitung von Arbeitsaufträgen auf verschiedenen Leistungsniveaus erscheint zweckmäßig. Kinder sollen durchaus lernen, allein die Aufgaben auszuwählen, die ihrem Niveau entsprechen.
- Verschiedene Lernniveaus erfordern entsprechende Unterrichtsmaterialien. ASO-Bücher und Unterlagen kann man bestellen oder im SPZ besorgen, hilfreich ist das Anlegen eines schuleigenen Materialpools. Arbeitserleichternd ist die Nutzung von Internetplattformen, auf denen

man Materialien austauschen kann.

- Wochenplanarbeit verlangt nach der Bildung von Lerngruppen in den Klassen. Heterogene Lerngruppen sind nützlich, auch wenn in diesem Fall, vor allem in Übungsphasen, homogene durchaus praktisch sein können.
- Wenn Lehrer und Lehrerinnen als gleichrangige Mitglieder eines Teams auftreten, erleichtern sie damit ihre eigene Arbeit. Sie können sich die Planung und Vorbereitung, das Ausfüllen von Lernerfolgsmappen, Lernzielleisten oder Ähnliches sowie Korrekturarbeiten aufteilen. Im Falle der Abwesenheit eines Teammitglieds wird Unterricht kompetent weitergeführt.
- Die Aufteilung der Aufgaben erfordert Planungs- und Besprechungsstunden - falls man einen Termin findet.
- In den Realien (Geschichte, Geografie etc.) scheint die Weiterentwicklung des Unterrichts auf die Anwendung weniger lehrer/innenzentrierter Elemente und auf mehr Gleichrangigkeit der Teammitglieder angebracht.
- Dass Zeugnisnoten nicht unbedingt aussagekräftig sind, ist allgemein bekannt. Mehr Informationen liefern Portfolios, Lernerfolgsmappen oder Ähnliches. Sie sind nur arbeitsaufwendiger.
- Die Einrichtung einer individuellen Lernbetreuung vermag plötzlich auftretende Lern- oder Verhaltensprobleme leichter bewältigen.

Fortbildung

- Schulinterne Lehrer/innenfortbildung entspricht eher den Wünschen der Schulen.
- Zur Teilnahme an den Veranstaltungen sollte das ganze Team verpflichtet werden.
- Am häufigsten gewünschte Themenbereiche: rechtliche Fragen, Leistungsbeurteilung, Lehrplaneinstufung, Informationen zu speziellen Behinderungsarten.
- Themen für Schulleiter/innenfortbildung: Gesetzliche Rahmenbedingungen der Integration, Schullaufbahn und Berufsorientierung.
- Gesetzliche Grundlagen sollten ein Modul für die Managementausbildung der Schulleiter/innen werden.
- Eingliederungshilfen bedürfen einer pädagogischen Grundausbildung.

Endnoten

¹ Kooperationsklasse: Behinderte Kinder werden in einigen Gegenständen gesondert und in den meist weniger leistungsorientierten Gegenständen integrativ unterrichtet.

² Inklusion: Es gibt keine zwei Gruppen von Schülern und Schülerinnen, sondern nur eine Schülerschaft, deren Mitglieder unterschiedliche Bedürfnisse haben. In: Wikipedia: Inklusion [online]. URL: (http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusion_%28P%C3%A4dagogik%29, [27.07.2011])

Beiträge des Religionsunterrichts zur biographisch-religiösen Bildung im Kontext des schulischen Lernens

 Der Artikel „Beiträge des Religionsunterrichts zur biographisch-religiösen Bildung im Kontext des schulischen Lernens. Forschungsprojekt betreffend die Nachhaltigkeit des römisch-katholischen und evangelischen Religionsunterrichts im Burgenland aus kommunikativ-theologischer Perspektive“ fasst die Eckdaten bzw. die im genannten Forschungsprojekt angewandten wissenschaftlichen Methoden zusammen und beschreibt dabei Zielstellungen, Forschungsfragen, Auswahlverfahren von Interviewpartner/innen bzw. Auswertungsprozesse. In einem weiteren Schritt werden sowohl die dem Projekt zugrundeliegende wissenschaftliche Basis der Kommunikativen Theologie wie auch die aufgrund der (im vollständigen Projektbericht detailliert ausgearbeitete) Auswertung aufgeschlüsselten Schlussfolgerungen für die religionspädagogische Praxis anhand ausgewählter Leitfragen (überblicksmäßig) diskutiert.



The article, “Contributions of religious education to the biographic-religious education in context of school learning research project concerns the sustainability of the roman Catholics and evangelist religion classes in Burgenland from communicative-theological perspective”, summarizes the key data or the applied scientific methods together with objectives, research questions, selection of interviewees, and the evaluation processes. In a further step, both the underlying scientific basis of communication theology (in full detail project report drafted) and evaluations of detailed conclusions for the practice of religious education based on selected questions will be discussed.

 „A hittanoktatás hozzájárulásai a biográfiai-vallási képzéshez az iskolai tanulással kapcsolatban. Kutatási munka a római-katolikus és az evangélikus hittanoktatás tartósságával kapcsolatban, a burgenlandi iskolákban – kommunikativ-teológiai perspektívából” – ez a tanulmány a fontos adatokat, ill. a kutatásban alkalmazott tudományos módszereket foglalja össze. Ebben leírja a cél fölállítást, kutatási kérdéseket, a válogatási módszereket az interjúpartnerekkel, ill. a kiértékelési procedúrákat. Egy további lépésben a projektnek tudományos alapjait, tehát a kommunikativ teológiát fejtí ki, ezen felül a kiértékelésből levont következtetéseket bontja ki a vallási pedagógiai praxisához.



Članak „Beiträge des Religionsunterrichts zur biographisch-religiösen Bildung im Kontext des schulischen Lernens. Forschungsprojekt betreffend die Nachhaltigkeit des römisch-katholischen und evangelischen Religionsunterrichts im Burgenland aus kommunikativ-theologischer Perspektive“ (Prinosi vjeronauka biografsko-religioznoj izobrazbi u kontekstu sa školskom učnjom. Istraživački projekt o ustrajnosti rimsko-katoličkanskoga i protestantskoga vjeronauka u Gradišću iz komunikativno-teološke perspektive) predstavlja ključne podatke odnosno u spomenutom istraživačkom projektu uporabljene znanstvene metode i opisuje pri tom cilje, pitanja istraživanja, način izbora ljudi za intervju odnosno proces kojim se dođe do rezultata. U daljnjem koraku se diskutira znanstvena osnova Komunikativne teologije, koja je baza projekta. Tematiziraju se na primjeru izabranih ključnih pitanja (u pregledu) i postupki, koji su posljedica ovih rezultata za pedagošku praksu vjeronauka.

Die Frage nach der Nachhaltigkeit bzw. auch der Zukunftsfähigkeit des römisch-katholischen und evangelischen Religionsunterrichts im Burgenland stand im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Überlegungen und wurde im Zeitraum von November 2009 bis September 2011 qualitativ von RL Adele GRILL MAS (irpb), RL Franziska KLEIN (irpb), RL Agnezia RESETARITS-TINCUL und Mag. Irina WUTZLHOFER (irpb) untersucht.

Dieses Projekt hat – im Sinne des christlichen Glaubens – das Offensein für die/den Andere/n im persönlichen Dialog als Sichtbarmachen der Haltung des „Hinhörens“ und der Auseinandersetzung mit dem Nächsten im Blick. Aus diesem Grund orientiert sich einerseits der gesamte Pro-

jekttaufbau an der Perspektive der „Kommunikativen Theologie“ bzw. wurde andererseits die Datenerhebung mit Hilfe eines Leitfadeninterviews bewusst jener mittels Fragebogen vorgezogen. Die dem Religionsunterricht zugrundeliegenden Handlungsfelder der „communicatio“ und der „communio“ konnten so auch in der Forschungsarbeit miteinander verknüpft werden.

1. Problemaufriss, Zielstellungen und Forschungsfragen

Die Überschreitung der Grenzen des kognitiven Kompetenzerwerbes im Religionsunterricht

stellt hinsichtlich eines schüler/innenzentrierten Unterrichts die immer mehr in den Vordergrund rückende Ebene der sogenannten „soft skills“ in Verbindung mit der emotionalen Kompetenzschulung in den Mittelpunkt pädagogischer Zielsetzungen.

Die aktuelle Situation der Kompetenzerfassung und die damit einhergehende Festlegung von allgemeinen Bildungsstandards erfordert daher eine gesonderte und sensible Reflexion der Leistungen des Religionsunterrichts auch im Bereich der emotionalen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern.

Gerade weil Bildungsstandards keinen Rückfall in formale Methodenlehren (wie etwa Schlüsselqualifikationen) bedeuten dürfen, muss dem Fachwissen und den Wertfragen Beachtung geschenkt werden (Vgl. Dubs, online, 2010).

Werte, Haltungen, emotionale Fähigkeiten stellen daher im Bereich des Religionsunterrichts eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Komponente dar. Das Hinterfragen gefestigter Werthierarchien von Schülerinnen und Schülern in Verbindung mit dem Diskurs eines gesellschaftlichen Wertewandels bildet einen wichtigen Ausgangspunkt religionspädagogischer Fragestellungen.

Folgende Zielstellungen bzw. Forschungsfragen standen hierbei im Zentrum der Untersuchungen:

- Wie erleben Schüler/innen den Religionsunterricht?
- Inwieweit wird der Religionsunterricht als Hilfestellung oder als Fach wie jedes andere wahrgenommen?
- In welchem Ausmaß fördert der Religionsunterricht die Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit?
- Inwiefern kann im Religionsunterricht von einem stärkeren Bezug zur Lehrperson ausgegangen werden?
- Welche Beiträge leistet der RU im Blick auf das biographisch-religiöse Lernen von Schülerinnen und Schülern?
- Welche subjektive Sicht haben Schüler/innen im Hinblick auf den in der jeweiligen Schulart erfahrenen Religionsunterricht und wie reflektieren sie das im Unterricht Erlebte rückblickend an den Schnittstellen ihrer schulischen Laufbahn?

2. Auswahlverfahren, Interviewpartner/innen

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews von Schülerinnen und Schülern (katholisch und evangelisch) der jeweiligen Schulen mit einer standardisiert-vorgegebenen Einführung.

Die Auswahl der zu befragenden Schüler/innen der jeweiligen Schulstufe setzte die Teilnahme am Religionsunterricht voraus und erfolgte ausschließlich auf Basis des Zufallsprinzips. Dasselbe Verfahren wurde auch für die Auswahl einer Klasse bei Vorhandensein von Parallelklassen innerhalb einer Schulstufe angewendet. Insgesamt wurden 60 Schüler/innen an 3 Schnittstellen (10 Schüler und 10 Schülerinnen pro Schnittstelle) befragt.

Schnittstellen:

- Schnittstelle 1: Grundstufe II/Sekundarstufe I
- Schnittstelle 2: Sekundarstufe I /
Sekundarstufe II
- Schnittstelle 3: Abschluss Sekundarstufe II

Zahlen & Fakten zur Befragung hinsichtlich der Kategorien:

- Schüler/innengesamtzahl/Schulgröße
- Mehrsprachigkeit bzw. Minderheitenschulwesen
- neue Schulmodelle (NMS)
- öffentliche Schulen
- konfessionelle Privatschulen
- geographische Verteilung

3. Kommunikative Theologie als Basis

Planung, Abwicklung und Auswertung dieses Forschungsprojektes basieren auf der wissenschaftlichen Grundlage der Kommunikativen Theologie. Diese kann zusammenfassend als eine spezifische Kultur des Theologietreibens beschrieben werden, die von einer prozesshaften Entwicklung ausgeht und ihr Hauptaugenmerk auf das Kommunikationsgeschehen legt. Sie wird durch das Einlassen auf einen konfliktreichen

Kommunikationsprozess und einem ausgeglichenen Verhältnis von persönlichem Eingebundensein und der Fähigkeit der Interpretation (mit transparenten Zielstellungen für alle am Prozess Beteiligten) gekennzeichnet. Voraussetzung dafür bildet einerseits eine Form der Hermeneutik, welche die zeitgleiche Teilnahme am Kommunikationsprozess und das Verstehen dessen möglich macht bzw. andererseits ein Modell der Kommunikation, das die eingeforderte praktizierte Kommunikation in der Gesellschaft fördert. Die Kommunikative Theologie legt dazu den Ansatz der Themenzentrierten Interaktion nach R. C. Cohn (TZI) zugrunde. (Vgl. Scharer/Hilberath, 2003²: 30-31)

Dazu werden auf horizontaler Ebene vier Dimensionen miteinander vernetzt, die sich im Zuge der Verbindung der vier TZI-Faktoren (ICH, WIR, ES, GLOBE) und der „loci-Theologie“ nach M. Cano entwickelt haben. Diese Verknüpfung bezieht sich aber nicht nur auf die horizontale Vernetzung der oben erwähnten Dimensionen; sie spielt sich immer auch auf unterschiedlichen – vertikal miteinander verbundenen Kommunikationsebenen (siehe Kapitel „Vom Interviewleitfaden zum Leitfadeninterview“) ab. Die Kommunikative Theologie erweitert diesen Ansatz aus ihrer spezifischen Perspektive:

- 1) Das ICH als Dimension der individuellen Lebens- und Glaubenserfahrung --> Die biographische Theologie nimmt die theologische Ebene des Ichs/Subjekts mit ihrer jeweiligen Lebens- und Glaubensgeschichte in den Blick.
- 2) Das WIR betont die Dimension von interaktionaler Gemeinschaft in Gemeinde bzw. Kirche, die Erfahrung des Zueinanders, Miteinanders und Gegeneinanders und geht mit dem Begriff des „geschenkten Wir“ gleichzeitig auf die Möglichkeit des Bruches von Beziehungen und Gruppen ein.
- 3) Das ES bedenkt die Vielfalt von religiösen Glaubensstraditionen, ihrer Symbolik und Kategorien sowie deren Vermittlung und ermöglicht die Formulierung von Anliegen, die den Menschen vor sich selbst, vor den anderen und vor Gott führen.
- 4) Die Dimension des GLOBE ermöglicht die Wahrnehmung von gesellschaftlichen, (multi-)kulturellen, kirchlichen, weltanschaulich-pluralen und sozialen Kontexten: Die Rede über Gott ist immer mit konkreten geschichtlichen und kulturell-gesellschaftlichen Erfahrungen verbunden und von ihnen beeinflusst. Der Kontext bewirkt dadurch auch eine Veränderung der Theologie. In Verbindung mit der Kommunikativen Theologie gehört dazu zum Beispiel auch die persönliche Auseinandersetzung und Begegnung mit der Weltkirche in Afrika, Lateinamerika ... um die Grenzen der europäischen Sicht- und Handlungsweisen zu durchbrechen und neue Lernfelder zu erschließen. (Vgl. ebd.: S. 177-185)

4. Vom Interviewleitfaden zum Leitfadeninterview

Der Interviewleitfaden wurde im Hinblick auf die vier Dimensionen der Kommunikativen Theologie (ICH: Frage 1-6, ES: Frage 7-11, WIR: Frage 12-15, GLOBE: Frage 16-19) strukturiert bzw. bezieht sich innerhalb der jeweiligen Dimension in der Anordnung und Ausrichtung der Einzelfragen auf die folgenden 3 Kommunikationsebenen:

- A) Ich und mein Leben finden Platz im Religionsunterricht
- B) Erfahrungen im Religionsunterricht, die mein persönliches Leben beeinflusst haben
- C) Reflexionsfähigkeit über diese Erfahrungen und grundsätzliche religiöse Anfragen an das Erlebte

In der direkten Gegenüberstellung finden sich diese Kategorien in kommunikativ-theologischen Prozessen in der folgenden Formulierung wieder:

- A) --> unmittelbare Beteiligungsebene (Betroffenheit, emotionale Involviertheit)
- B) --> Erfahrungs- und Deutungsebene (Erleben und Kommunizieren wird gedeutet)
- C) --> wissenschaftlich-theologische Reflexionsebene (Vgl. ebd.: 30)

Der Interviewleitfaden besteht somit aus vier Hauptteilen (ICH, ES, WIR, GLOBE) mit insgesamt 19 Fragenkomplexen, die sich – beziehend auf die bereits oben erwähnten Ebenen – auf 86 Einzelfragen erstrecken.

Grundlage und Ausgangspunkt dieses Forschungsprojektes sind sowohl das qualitative Denken als auch die Kommunikative Theologie mit der Orientierung an der Ganzheit des Subjektes und seiner Geschichte bzw. Problematik. Daher wurde das teilstandardisierte Interview (Leitfadeninterview) im Rahmen der empirischen Sozialforschung als Instrument der Datenerhebung herangezogen.

Die dadurch gegebene flexible und offene Interviewgestaltung orientiert sich an der konkreten Interviewsituation und ihrer Dynamik, ohne jedoch den Leitfaden aus den Augen zu verlieren und schafft die für offene Reaktionen notwendige Vertrauenssituation. (Vgl. Söderblom, 2007, S. 255)

Die Durchführung von Leitfadeninterviews erfordert die Beachtung von vier Grundregeln:

1. Eine nicht suggestive Formulierung der Frage als Voraussetzung für neue Assoziationen und Gedanken der befragten Personen.
2. Die für die Interviewpartner/innen in den Fragen erkennbare Konkretisierung des Themenfeldes.
3. Eine im Verlauf des Gespräches breit gestreute thematische Aufarbeitung aller im Interviewleitfaden aufgeworfener Themenbereiche.
4. Eine personale Interviewgestaltung und die darauf aufbauende Haltung, persönliche Erfahrungen im Interview zu thematisieren. (Vgl. ebd., S. 257-258)

Der persönliche Kontakt zwischen den Interviewpartner/innen standen ebenso im Mittelpunkt wie die Interviewbedingungen (Zustandekommen des Interviews, Zeitfaktor, Atmosphäre, klimatische Gegebenheiten, Störungen, persönliche Befindlichkeiten, Mimik und Gestik, Gesprächssituation ...). Die genannten Faktoren und Beobachtungen auf non-verbaler und emotionaler

Ebene wurden in einem Interviewprotokoll festgehalten und bei der Auswertung berücksichtigt, um die im Interview erhobenen Daten aus verschiedenen Blickwinkeln (Körpersprache, Beziehung zwischen den Interviewpartner/innen ...) beleuchten zu können. (Vgl. ebd., S. 261-262)

5. Auswertung

Die Tonbandaufnahme jedes geführten Interviews (Interviewdauer gesamt: 65 Stunden und 50 Minuten; Transkription gesamt: 985 Seiten) wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse (unter Einbeziehung quantitativer Kriterien) nach der wörtlichen Transkription ausgewertet.

Die Reduktion des Ursprungstextes erfolgte mittels Sichtung der im Interviewleitfaden bzw. in den Zielstellungen formulierten Kategorien bzw. mittels Erfassung bestimmter Worte (und deren Quantifizierung) im transkribierten Interviewtext und bildete die Grundvoraussetzung für die endgültige Textbereinigung (Ausscheiden von irrelevanten Textabschnitten wie aktuelle Kommentare, Aussagen auf metakommunikativer Ebene, Verdoppelungen und Füllwörter, Pausen ...).

Nach der Zuordnung des bereinigten Textmaterials wurden alle in den Interviews aufgeworfenen Themenfelder in einer kurzen, prägnanten und sinngemäßen Zusammenfassung unter Beibehalten der wesentlichen Schwerpunkte („zusammenfassende Inhaltsanalyse“ nach Mayring, 1997) in abstrahierter Form (nach Schularten) übersichtlich dargestellt. Gleichzeitig wurden Kategorien für die Subsumierung herausragender Textmerkmale entwickelt („induktive Kategorienbildung“ nach Mayring, 1997). (Vgl. Stangl, online, 2011)

6. Schlussfolgerungen

Die Projektergebnisse belegen die Bedeutung des Faches „Katholische bzw. Evangelische Religion“ für aktiv daran teilnehmende Schüler/innen und die daraus resultierende Prägung sowie seine Zukunftsfähigkeit und Notwendigkeit im Lern- und Sozialsystem Schule und bieten den Leser/innen

ungewohnte und interessante Einblicke in das Fach „Religion“.

Die befragten Schüler/innen äußern sich grundsätzlich positiv zu ihrem Religionsunterricht, die in der Projektbeschreibung aufgeworfenen Forschungsfragen und die bei wenigen Aussagen angeführten Kritikpunkte sollen ebenfalls anhand ausgewählter Leitfragen zusammengefasst und diskutiert werden. Die Detailergebnisse der in den Schlussfolgerungen diskutierten und zitierten Leitfragen können in Auswahl nachgelesen werden (siehe Punkt 7).

Inwieweit wird der Religionsunterricht als Hilfestellung oder als Fach wie jedes andere wahrgenommen?

Insbesondere die Ergebnisse der Leitfragen 1-B), 3-B), 4-B)b), 14-B)a) und 18-B) lassen auf eine besondere Rolle des Religionsunterrichtes im Hinblick auf die hervorgehobene Stellung der Schüler/innen im Unterricht selbst wie auch auf die Verhaltensweisen der Religionslehrer/innen in Ausnahmesituationen (Prüfungsangst, Schulstress, Trauerfälle, ...) schließen. Die von den Interviewpartner/innen betonte Förderung des Klassenklimas (nicht ausschließlich aufgrund konkreter Anlassfälle) wie auch das in vielen Fällen genannte Vertrauensverhältnis zwischen Schüler/innen und Religionslehrer/innen und die Verknüpfung und Aufarbeitung biblischer Inhalte und religionspädagogischer Themen mit persönlichen Problemstellungen von Schülerinnen und Schülern legen diesen Schluss nahe.

In welchem Ausmaß fördert der Religionsunterricht die Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit?

Hierzu bedürfen die Ergebnisse der Fragen 1-A), 2-B)a)b), 4-B)a)b)c), 4-C), 15-B), 16-B), 17-B), 19-B) einer näheren Betrachtung.

Die im Religionsunterricht geförderte und geforderte Selbstreflexion in Verbindung mit der Verknüpfung von Lehrplaninhalten mit aktuellen Problemstellungen aus dem Leben der Schüler/innen, die Betrachtung von Lebensbeispielen unterschiedlichster Personen (Bibel, Kirche,

Weltreligionen; s. Frage 2-B)a)) sowie die in den Interviews erläuterte Bedeutung dieser Biographien für das persönliche Leben (s. Frage 2-B)b) bzw. Frage 4-C) --> Fokus: Ethik Jesu) eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Denk- und Verhaltensweisen und Handlungsalternativen wahr- bzw. anzunehmen und in konkreten Situationen umzusetzen. Die Diskussion und Thematisierung ethischer Grundhaltungen und deren Umsetzung in konkreten Handlungen und Projekten festigt einerseits die persönliche Werthierarchie und schult andererseits die Sensibilität im Hinblick auf die Bedürfnisse anderer Menschen (s. Fragen 4-B)a), 4-B)b), 4-B)c) --> Fokus: Sozialsystem Klasse und s. Fragen 16-B) bzw. 17-B) --> Fokus: Schöpfungsverantwortung bzw. Globalisierung/Fair Trade). Eine in dieser Hinsicht geformte und hinterfragte Wertstruktur mindert die Gefahr einer Manipulation und erzieht die Schüler/innen zum kritischen und gleichzeitig respektvollen Hinterfragen neuer Themenfelder, Kulturen und Religionen (s. Fragen 15-B) und 19-B)) indem zum Beispiel die bisher kennengelernten Kulturgüter und Brauchtümer mit jenen anderer Religionen objektiv verglichen werden können.

Inwiefern kann im Religionsunterricht von einem stärkeren Bezug zur Lehrperson ausgegangen werden?

Das Gesamtbild „der Religionslehrerin/des Religionslehrers“, das aus 60 Puzzle-Teilen zusammengefügt werden kann, ergibt das Portrait eines gleichermaßen sympathischen wie empathischen Menschen, der vom Großteil der befragten Schüler/innen gleichzeitig als Vertrauens- und Lehrperson wahrgenommen wird. Hierzu soll besonders auf die Fragen 6-A), 6-B), 6-C), 11-C) und im Hinblick auf die von den Schülerinnen und Schülern empfundene Wertschätzung seitens der Religionslehrer/innen auf die Fragen 1-A), 1-B), 12-B) und 14-B)a) verwiesen werden. Es kann eine relativ hohe Korrelation zwischen „gutem/r Religionslehrer/in“ und „gutem Religionsunterricht“ festgestellt werden.

Welche Beiträge leistet der RU im Blick auf das biographisch-religiöse Lernen von Schülerinnen und Schülern?

Der dem Religionsunterricht immanente Rückbezug auf das persönliche Leben der Schüler/innen findet sich in den verschiedensten Aussagen wieder:

Die Auseinandersetzung mit der Bibel als Wahrnehmung von menschlichen Erfahrungen in Glücks-, Trauer- und Notzeiten bzw. das bewusste Mit-Feiern im liturgischen Kirchenjahr als wiederkehrende Betrachtung von individuellen und allgemeinen Fest- und Feiertagen, Vorbereitungs- und Fastenzeiten oder auch persönlichen „Tief“zeiten und den Umgang mit diesen Erlebnissen aus christlich-religiöser Perspektive (s. Fragen 1-B), 2-B)b), 9-C)) bzw. die im Religionsunterricht erlebte Gemeinschaft als Gefühl der Geborgenheit und die Thematisierung der Bedeutung des Gebetes und der Gottesbeziehung/des Gottesbildes für das eigene Leben (s. Fragen 5-B) und 13-B)).

Wie erleben Schüler/innen den Religionsunterricht?

Welche subjektive Sicht haben Schüler/innen im Hinblick auf den in der jeweiligen Schulart erfahrenen Religionsunterricht und wie reflektieren sie das im Unterricht Erlebte rückblickend an den Schnittstellen ihrer schulischen Laufbahn?

An dieser Stelle sei im Besonderen auf die Fragen 11-A)a) und 11-C) verwiesen. Die befragten Schüler/innen begründen hier einerseits, warum bestimmte Religionsstunden subjektiv als zu kurz empfunden wurden und ordnen ihren Religionsunterricht in der zweiten oben angeführten Frage im Fächerkanon mittels eines begründeten Rankings ein.

Selbstreflexion & Empfehlungen

Die subjektive Wahrnehmung eine Lehrer/ines Lehrers als Experte auf seinem/ihrem Fachgebiet bedeutet gleichzeitig auch die Annahme von Kritik bzw. die Erkenntnis von persönlichen Schwächen. Dieses Feedback kann der Weiterentwicklung und Reflexion der persönlichen Unterrichtsgestaltung bzw. der Implementierung von Unterrichtsprinzipien dienen:

Die im Rahmen von Frage 6-A) angesprochenen „typischen Merkmale einer Religionslehrerin/eines Religionslehrers“ stehen in enger Verbindung zum „Auftreten“ einer Religionslehrerin/eines Religionslehrers in der Klasse. Bsp.: der von insgesamt drei Schülerinnen erwähnte „nicht so strenge“ Unterrichtsstil, der von zwei befragten Personen (Schnittstelle III) angeführte Mangel an Durchsetzungsvermögen/Selbstvertrauen bzw. die von einer Person geäußerte Kritik am Unterrichtsstil (veraltete Methoden, konservativ, ungeduldig).

Die befragten Schüler/innen formulieren (Frage 11-A)b), 3-B)) ebenso klar Kritikpunkte an der Unterrichtsgestaltung bzw. an Unterrichtsmethoden. In dieser Hinsicht sei im Besonderen auf die Zusammenfassungen der Einzelfragen verwiesen.

Die in diesem Bericht präsentierten Ergebnisse als Dokument der im Religionsunterricht geleisteten fachwissenschaftlichen und pädagogischen Arbeit dürfen am Schluss mit einem Zitat von John Ruskin zusammengefasst und untermauert werden. Ebenso kann dieses Schlusswort das Geschenkhafte des Lehrberufes in all seinen Facetten widerspiegeln:

WAS WIR WERDEN

„Der höchste Lohn für unsere Bemühungen ist nicht das, was wir dafür bekommen, sondern das, was wir dadurch werden.“ (John Ruskin)

7. Auszug aus dem Fragenkatalog (in Auswahl)

1-B) Woran hast du im Religionsunterricht erkannt, dass DU wichtig bist?

Schnittstelle II:

Die Wahrnehmung der herausragenden Stellung der Schüler/innenperson im Religionsunterricht wird

- 1. an das Verhalten der jeweiligen Lehrperson gekoppelt (die Religionslehrer/innen betonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern, dass sie wichtig bzw. etwas Besonderes sind; vertrauliche Gespräche) bzw.
- 2. an die Gestaltung des Unterrichts (die För-

derung der Klassengemeinschaft; die Anleitung von Gruppenarbeiten auch in Bezug auf die Gestaltung von Gottesdiensten; das Erlernen einer Diskussionskultur im Sozialsystem Klasse, in der jede Meinung zählt) und

- 3. an die inhaltlichen Schwerpunkte des Religionsunterrichts (Texte und Lieder, die Botschaft von der Liebe Gottes, aufgrund der Verknüpfung der Bibel mit dem persönlichen Leben). Eine Schülerin sprach davon, dass die Vorrangstellung der Schüler/innen im Religionsunterricht nicht extra erwähnt werden müsse, da dies permanent spürbar sei.

Schnittstelle III:

Die bereits bei Schnittstelle II genannten Kategorien werden ähnlich umschrieben: siehe 1. (das persönliche Interesse der Religionslehrer/innen an den Schüler/inneninteressen und deren Meinung – 9x), siehe 2. (Der Religionsunterricht wird als ein „ganz anderer“ und persönlicherer Unterricht beschrieben; die Gleichstellung aller Schüler/innen in Verbindung mit dem christlichen Menschenbild und die Gleichbehandlung im Unterricht), siehe 3. (alle sind als „Kinder Gottes“ wichtig). Ein Schüler spricht diesbezüglich von einem „Gefühl der Zugehörigkeit“, das er besonders ab der Oberstufe wahrgenommen hat.

14-B) Gott ist ein verzeihender Gott. a) Wann hast du im Religionsunterricht Versöhnung erlebt?

Zusammenfassung:

Die Frage nach der sozialen Kompetenz von Religionslehrerinnen und -lehrern (aus Schüler/innenperspektive) wird im Hinblick auf diese Fragestellung teilweise beantwortet: Insgesamt 19 Schüler/innen (7/8/4) geben an, mit ihren Religionslehrerinnen und -lehrern ihre klasseninternen Auseinandersetzungen zu diskutieren bzw. lösen zu können. Das Thema Versöhnung liegt dem Religionsunterricht aus Sicht von 6 befragten Schülerinnen und Schülern inhaltlich zugrunde: Die Befragten assoziieren hierzu biblische Erzählungen, die Vermittlung des christlichen Menschenbildes bzw. die Behandlung von Mediation und Streitkultur im Rahmen des Religionsunterrichts. 11 Schüler/innen (Schnittstelle II und III) können diese Frage nicht beantworten; 6 Befragte in Schnittstelle III haben das

Thema Versöhnung im Religionsunterricht noch nicht wahrgenommen. Ein Schüler der Grundstufe assoziiert eine Schulbeichte und fühlt sich in dieser Situation voller Reue und Einsicht vom Priester mit großem Respekt behandelt.

18-B) Schüler/innen kommen mit Sorgen und Problemen in den Religionsunterricht. Eine Lösung ist oft nicht möglich. Was können Religionslehrer/innen und Schüler/innen im Religionsunterricht gemeinsam tun?

Zusammenfassung:

Der Religionsunterricht wird von den befragten Schülerinnen und Schülern als Möglichkeit wahrgenommen, scheinbar unlösbare Situationen und Problemstellungen nicht auf den eigenen Schultern zu belassen, sondern – als mit Abstand am häufigsten genannte Maßnahme – im vertrauten Kreis zu besprechen und zu diskutieren (10/10/12). Das bereits am Beginn des Projektberichtes erwähnte Vertrauensverhältnis zwischen Religionslehrerinnen und -lehrern und deren Schülerinnen und Schülern bzw. auch die Gesprächskultur zwischen den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Religionsunterrichts erlaubt den Schülerinnen und Schülern, sich über Probleme ohne Angst und Scham auszutauschen. 32 befragte Schüler/innen (siehe oben) weisen dieser Problembehandlung einen großen Stellenwert im Religionsunterricht zu. Gleichzeitig benennen die Schüler/innen auch individuelle Maßnahmen und Eigeninitiativen im Umgang mit Mitschülerinnen und -schülern, die ein Problem mit sich tragen: Trost, Ermutigung, Spiel, Gebet, Ablenkung, Hilfe anbieten etc.

4-B)a) Wann im Religionsunterricht hast du teilen gelernt?

Zusammenfassung:

Das Thema „Teilen“ wird im Besonderen auf den Religionsunterricht der Volksschule bezogen (16x); 3x wird die Frage negativ beantwortet, 7x kann keine Antwort gegeben werden); die themenimmanente Verarbeitung wird in allen drei Schnittstellen mit denselben konkreten – lehrplankonformen – Beispielen assoziiert: Letztes Abendmahl – 4x, Wunderbare Brotvermehrung – 4x, Freundschaft, Weltkirche, Hl. Martin – 6x, Brotteilen); die Kategorie „soft skills“ wurde in

Bezug auf dieses Thema im Religionsunterricht mit den folgenden Begriffen verbunden: Teilen von Problemen, Teamwork, Gesprächskultur

4-B) b) Wann im Religionsunterricht hast du gelernt, wie deine Klasse am besten miteinander auskommt?

Zusammenfassung:

Insgesamt können 15 Schüler/innen die Frage nicht beantworten (jeweils 5 in jeder Schnittstelle), 1 Volksschüler und ein befragter Schüler der Schnittstelle III beantworten die Frage negativ. Die am klarsten gefilterte Kategorie „Soziales Lernen“ wird in allen Schnittstellen mindestens 5 Mal erwähnt und mit konkreten Beispielen erläutert (Konfliktlösung, Erlernen einer Gesprächs- und Diskussionskultur). Die im Religionsunterricht angewandte Methodik der Unterrichtsgestaltung in Form von Gruppenarbeit, Projektarbeit bzw. Spielpädagogik wird ebenfalls unabhängig vom Alter der befragten Schüler/innen assoziiert.

4-C) Jesus hat gesagt: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.“ Warum sollte sich jeder Mensch diesen Satz hinter die Ohren schreiben und ihn nie vergessen?

Zusammenfassung:

Die Antworten auf diese Frage entsprechen einander in allen drei Schnittstellen. Die Kategorie „Goldene Regel“ nimmt (besonders in Schnittstelle II) einen Sonderplatz ein. Die Thematisierung dieser Maxime im Religionsunterricht wird in allen drei Schnittstellen mit folgenden Begriffen assoziiert: Gemeinschaft, Gleichheit, friedliches Zusammenleben, Familie, Toleranz, Selbstvertrauen, Verzeihen.

15-B) Im Religionsunterricht begegnen einander verschiedene Religionen. Was habt ihr im Religionsunterricht gemacht, um diese Religionen näher kennen zu lernen?

Zusammenfassung:

Der Auftrag des Religionsunterrichts, integrative und interkulturelle Annäherungen auf der Ebene von Glaubenstraditionen und Gottesbildern zu vermitteln, wird – laut Angaben der befrag-

ten Schüler/innen – unter Zuhilfenahme unterschiedlichster Methoden und Themen – ausgeführt.

Insgesamt 52 aller befragten Schüler/innen (keine Antwort bei insgesamt 6 Schülerinnen bzw. Schülern – 4 davon Schnittstelle I und jeweils 1 Befragter in Schnittstelle II und III) nennen spontan Assoziationen zur gestellten Frage.

17-B) Ich habe dir eine besondere Süßigkeit mitgebracht. Mit dem Kauf habe ich die Initiative „Fair Trade“ unterstützt ... Welche Handlungen hast du im Religionsunterricht gesetzt, um für andere da zu sein und die Not von anderen Menschen zu lindern?

Zusammenfassung:

Nur zwei der Befragten (0/1/1) geben an, noch niemals „notwendende“ Aktionen im Unterricht gesetzt zu haben; zusätzlich dazu können 9 Schüler/innen diese Frage nicht beantworten. Der Rest der Befragten kann spontan zumeist mehrere Beispiele für aktive Nächstenliebe im Rahmen des Religionsunterrichts geben. Folgende Kategorien konnten gefiltert werden:

Fast zwei Drittel der Befragten (9/7/2) haben bereits bei Spendenaktionen im Rahmen des Religionsunterrichts teilgenommen (Fastenwürfel, Sammlungen ...); Die aktive Teilnahme an verschiedensten karitativen Projekten bzw. Sozialprojekten wird – insbesondere von den Befragten der Schnittstelle III – angegeben (3/5/8; gesamt: 16); 15 Schüler/innen kaufen oder verkaufen Produkte in schuleigenen Fair-Trade-Läden (Schwerpunkt: Schnittstelle II und III). Dass auch immaterielle Not gelindert werden muss, sprechen besonders die Schüler/innen (4) in Schnittstelle I an (Hilfe, Unterstützung, teilen ...).

19-B) Der Religionsunterricht will die Welt ins Klassenzimmer holen. Wann bist du in deinem Religionsunterricht einer dir fremden Welt begegnet?

Zusammenfassung:

Viele der genannten Kategorien finden sich in allen drei Schnittstellen wieder: die Themen „Afrika“, „Judentum und Islam“ bzw. Weltreligionen im Allgemeinen werden bereits in Schnittstelle I

angesprochen. Die Schüler/innen in Schnittstelle II und III assoziieren zusätzlich dazu erwartungsgemäß und lehrplankonform die folgenden Themenkreise: 3. Welt, Armut, Hungersnot, östliche Religionen, ethische Themen (Todesstrafe, Homosexualität), Sonderformen von Religion ... Der Blick „über den Tellerrand“ hinaus (Weltreligionen, fremde Kulturen) bzw. die Auseinandersetzung mit wichtigen sozialen und ethischen Themen/Problemfeldern des 21. Jahrhunderts finden Raum und Zeit im Religionsunterricht.

6-A) Zähle auf, was typisch für deine/n Religionslehrer/in war.

Zusammenfassung:

Die Beschreibung typischer Merkmale des/r RL/in enthält bei nur einer befragten Person (Schnittstelle III) den Mangel an Durchsetzungsvermögen bzw. die Charaktereigenschaft der Ungeduld. Von den insgesamt drei genannten Priesterpersönlichkeiten (Schnittstelle I) wird einer mit dem Begriff „unpünktlich“ und einer mit „immer nur schreiben“ assoziiert. Die Nennungen wurden in die (in allen drei Schnittstellen gefilterten) Kategorien „Fachwissen“, Charakter, Unterrichtsgestaltung/Methodik, Verhalten im Unterricht u. a. gegliedert.

Insgesamt können die Religionslehrer/innen (hier zum Teil im Wortlaut der Befragten wiedergegeben) als fachlich qualifizierte, immer gut gelaunte, humor- und verständnisvolle Menschen beschrieben werden, die ihr Privatleben (soziales Engagement ...) und ihre Lebenserfahrung in den Unterricht mit einbringen und ein lebendiges Zeugnis ihres Glaubens vor ihren Schülerinnen und Schülern ablegen. Die „lockere“ und multi-mediale Unterrichtsgestaltung in Verbindung mit Gesang (8x) sowie das Bemühen um Wissensvermittlung gehören ebenso zur Personenbeschreibung wie auch die wahrgenommene soziale Kompetenz ihrer Religionslehrer/innen: Konfliktlösung, Meinungsfreiheit der Schüler/innen, Einfühlungsvermögen ... Alle befragten Schüler/innen konnten diese Frage spontan beantworten.

6-C) Woran wird klar, ob dein/e Religionslehrer/in nicht nur davon redet, dass Gott uns liebt und dass Jesus uns erlöst hat?

Zusammenfassung:

10 Schüler/innen (3 x Schnittstelle I, 4 x Schnittstelle II, 3 x Schnittstelle III) können diese Frage nicht beantworten. Die indifferente Antwort „Das merkt man einfach.“ wurde von drei Schüler/innen in Schnittstelle I, von einer in Schnittstelle II und von zwei Personen in Schnittstelle III gegeben. Die in den restlichen Interviews assoziierten Antworten lassen auf eine hohe Beobachtungsgabe bzw. auf Einfühlungsvermögen der Schüler/innen und eine intensive Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung im Religionsunterricht schließen.

Die genannten Kategorien sind nicht messbar, verdeutlichen jedoch umso mehr den Stellenwert der Persönlichkeit der Religionslehrer/in des Religionslehrers (Bsp.: Wahrnehmung der Vorbildwirkung für die Schüler/innen, Verknüpfung von Leben und Glaube, sozialer Einsatz im privaten Bereich, Betreuung der Schüler/innen über den Unterricht hinausgehend, Unterricht aus persönlicher Überzeugung). Aus den gefilterten Antworten kann folgender Schluss gezogen werden: Der Beruf „Religionslehrer/in“ bedarf der „Berufung“ zum/r Religionslehrer/in. Das Fehlen dieser würde von einem Großteil der Schüler/innen sofort wahrgenommen werden.

11-C) Welchen Platz gibst du deinem Religionsunterricht innerhalb deiner Unterrichtsfächer?

Zusammenfassung:

Von 60 befragten Schülerinnen und Schülern platzieren 29 davon den Religionsunterricht innerhalb der ersten 3 Plätze, 4 „weiter vorne“, 14 (besonders Schnittstelle III) im guten Mittelfeld; insgesamt 6 Befragte reihen ihren Religionsunterricht auf Platz 5/6 oder weiter unten, 1 Maturant gibt seinem Religionsunterricht den letzten Platz (begründet dies aber mit seinen schlechten Noten und ambivalenterweise mit seinen vielseitigen Interessen). Für 5 Maturantinnen bzw. Maturanten kann dieser Unterricht aufgrund seiner „besonderen, nicht zuordenbaren“ Art nicht gereiht werden.

Die Schülerinnen und Schüler stellen ihrem Religionsunterricht ein mehr als gutes Zeugnis aus. Die (in allen drei Schnittstellen ähnlich formulierten) Begründungen dafür werden in die Kategorien „Rangordnung“, „persönliche Haltung

zum Fach“, „Unterrichtsgestaltung“, „Themen“ und „Lehrperson“ gefiltert.

Viele Schüler/innen betrachten den Religionsunterricht als Fach der Erholung und Entspannung mit einer eher lockeren, „anderen, besonderen“ und abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung.

Der Religionsunterricht stellt bei kirchenfernen Schülerinnen und Schülern ein Bindeglied zu ihrer religiösen Entwicklung dar und spricht Themen an, in denen sich die Schüler/innen (auch in Bezug auf ihre persönliche Entwicklung und auf die Gestaltung ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen) wiederfinden können. Eine Schülerin spricht dabei von „erlebter Weisheit“ anstatt nur „angelanter Intelligenz“, die im Religionsunterricht vermittelt wird. 5 Befragte begründen ihre Reihung auch mit der Sympathie für den/die jeweilige/n Lehrer/in.

5-B) Warum ist es wichtig, dass du am Religionsunterricht teilnimmst?

Zusammenfassung:

Die Antworten auf Frage 5-B) müssen in Verbindung mit den Ergebnissen der Fragen 1-A), 1-B), 2-B) b) analysiert werden. Die angesprochenen Themenfelder bzw. Kategorien entsprechen einander und können in vielen Punkten direkt aufeinander bezogen werden. Die Vielfalt der – zum Teil im Wortlaut wiedergegebenen – Antworten soll hier anhand ausgewählter Beispiele veranschaulicht werden:

Der Besuch des Religionsunterrichts bedeutet für viele Schüler/innen einen persönlichen/individuellen Mehrwert; hier wird in allen drei Schnittstellen vom persönlichen Interesse, vom „Spaß“ am Fach, vom Gefühl der Geborgenheit/Gemeinschaft gesprochen. Während die Schüler/innen in Schnittstelle I die Kategorie „Lernzuwachs“ fast ausschließlich mit dem Faktor „kognitives Wissen“ (über Gott, eigene Religion, andere Religionen, ...) in Verbindung bringen, liegt der Schwerpunkt in Schnittstelle II und im Besonderen in Schnittstelle III zusätzlich zur kognitiven Wissenserweiterung auf Faktoren wie „soziales Lernen“, „Persönlichkeitsbildung“ (Beispiele s. o.) etc. Die (als positiv beschriebene) Stellung des RU innerhalb des Fächerkanons hängt von der Zuneigung zur Lehrperson und von der Ge-

staltung des Unterrichts ab. Der RU kompensiert die in den Interviews wahrzunehmende Kirchenferne; die Verbindung mit Gott, die Möglichkeit zum Gebet und zur Entfaltung des eigenen Glaubenslebens wird von Schülerinnen und Schülern aller drei Schnittstellen dem Religionsunterricht zugeordnet. Ein Schüler kann die Frage nicht beantworten, 3 Interviewpersonen besuchen den RU aus Pflichtgefühl.

Literatur

Dinter, A.; Heimbrock, H.-G.; Söderblom, K. (Hrsg.) (2007): Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

Dubs, R.: Wenn die Gesellschaft Bildungsinhalte definiert [online]. Landesschulrat Salzburg, URL: <http://www.landesschulrat.salzburg.at/service/standards/dubsnzz-030930.htm> [21.02.2010]

Scharer, M.; Hilberath, B. (2003): Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung. Mainz, 2. Auflage

Söderblom, K. (2007): Leitfadenterviews. In: Dinter, A.; Heimbrock, H.-G.; Söderblom, K. (Hrsg.) (2007): Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

Stangl, W.: Inhaltsanalyse, content analysis [online]. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Inhaltsanalyse.shtml> [04.08.2011]

Autorinnen und Autoren



Prof. Dr. Barbara Buchholz MA
Professorin für Fachdidaktik Englisch, Sprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik und Pädagogik an der PH Burgenland, Lektorin für Fachdidaktik am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien.

Kontakt:
barbara.buchholz@ph-burgenland.at
barbara.buchholz@univie.ac.at



Mag. Dr. Herbert Gabriel
Projektleiter LMS.at - LERNEN MIT SYSTEM und Mitarbeiter an der PH Burgenland.

Kontakt:
herbert.gabriel@ph-burgenland.at



Univ.-Doz. DDr. Karl Klement
Vorsitzender des Hochschulrates der PH Burgenland.

Kontakt:
karlklement@aon.at



Prof. Mag. Dr. Charlotte Lang
Professorin für Humanwissenschaften mit Schwerpunkt Unterrichtswissenschaft an der PH Burgenland.

Kontakt:
charlotte.lang@ph-burgenland.at



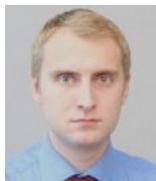
Stefan Meller MA
Vorsitzender der Studierendenvertretung an der PH Burgenland, Studierender des 6. Semesters der Volksschullehrer/innenausbildung.

Kontakt:
stefan.meller@ph-burgenland.at



Mag. Irma Ortner-Lidy
Leiterin des Internationalen Büros an der PH Burgenland.

Kontakt:
irma.ortner-lidy@ph-burgenland.at



PhDr. Mgr. Bc. Karel Pančocha, B.A., Ph.D.

Vizedekan für Entwicklung an der Fakultät für Sonderpädagogik, Institutsleiter für Forschung am Institut für Inklusion.

Kontakt:
pancocha@ped.muni.cz



Univ.-Doz. Dr. Johann Pehofer
Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland.

Kontakt:
johann.pehofer@ph-burgenland.at



Dr. Ewald Ritter
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland.

Kontakt:
ewald.ritter@schule.at



Mag. Sabrina Schrammel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland.

Kontakt:
sabrina.schrammel@ph-burgenland.at



Prof. Mag. Dr. Andrea Weinhandl
Professorin für Humanwissenschaften, insbesondere Erziehungswissenschaft an der PH Burgenland.

Kontakt:
andrea.weinhandl@ph-burgenland.at



Mag. Irina Wutzlhofer
Mitarbeiterin am Institut für religionspädagogische Bildung an der PH Burgenland.

Kontakt:
irina.wutzlhofer@ph-burgenland.at

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at • office@ph-burgenland.at

ISBN: 978-385253-456-5



9 783852 534565