

Salzburger Beiträge

zur Erziehungswissenschaft

Jg. 11 - Nr. 1 und 2 – 2007

ASTLEITNER HERMANN:	5
STATISTISCHE KENNZAHLEN UND DEREN RELEVANZ FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS – EIN PLÄDOYER FÜR DIE INTEGRATION VON DATENANALYSEMETHODEN IN DIE UNIVERSITÄRE LEHRERINNEN-BILDUNG	
PATRYJEAN-LUC:	15
KONSTRUKTIVISTISCHES E-TEACHING ALS ERMÖGLICHUNG VON VIABILITÄTSCHECKS. EIN ANWENDUNGSBEISPIEL	
PEREZ LUZ & BELTRAN JESUS:	33
THEORETISCHE UND PRAKTISCHE LEHRMODELLE	
THONHAUSER JOSEF:	47
“LEHRER/INNEN HANDELN SITUATIONSSPEZIFISCH.“ – TUN SIE DAS?	
PATRY JEAN-LUC:	61
LEHRERINNEN UND LEHRER HANDELN SITUATIONS- SPEZIFISCH – ODER SIE SOLLTEN. EINE ANTWORT AUF THONHAUSERS FRAGE „TUN SIE DAS?“	
WINTERSTELLER ANNA:	71
UNTERSCHIEDE IN DER BEDEUTUNGSGEBUNG VON SCHULE BEI GESCHWISTERPAAREN – SCHULISCHE ERFAHRUNGEN ALS BEDEUTUNGSVERÄNDERNDE VARIABLE	
KASERER HANNE & SCHOBER CHRISTINE:	91
SUBJEKTE DES LERNENS	
FEYERER EWALD:	107
INTEGRATION AN (OBER-)ÖSTERREICHISCHEN HAUPTSCHULEN	
WETZEL GOTTFRIED, LECHNER, FERDINAND,	123
RIESENFELDER, ANDREAS, WETZEL, PETRA,	
WILLSBERGER, BARBARA:	
WIE HAT SICH DAS CLEARING IN DEN ERSTEN 5 JAHREN ENTWICKELT?	

Für den Inhalt verantwortlich: Fachbereichsleiter Univ. Prof. Dr. Edgar Forster
Redaktionsteam dieser Ausgabe: Dr. Angela Gastager, Dr. Gottfried Wetzel
ISSN 1560-6333

Paris - Lodron Universität Salzburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
5020 Salzburg, Akademiestraße 26

Internet:

Telefon: 0662-8044/4200

Fax: 0662-8044/141

angela.gastager@sbg.ac.at

gottfried.wetzel@sbg.ac.at

http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/inhalt.htm

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

nun liegt die Doppelnummer der Salzburger Beiträge 2007 vor, und wir hoffen, dass Ihnen die vielfältigen Themen erziehungswissenschaftlicher Forschungsarbeit zusagen.

In dieser Ausgabe finden Sie zunächst einen Beitrag von *Hermann Astleitner*. Der Autor plädiert in seinem Beitrag für die Integration von Datenanalysemethoden in bestehende Curricula der universitären Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern als praxisrelevante Unterstützung einer verstärkten datenorientierten Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation, weil diese in den letzten Jahren verstärkt mit statistischen Kennwerten der quantitativen Sozialforschung (beispielsweise der PISA-Studien) konfrontiert wurden. Die Verarbeitung von Schülerdaten hat einen zentralen Stellenwert innerhalb sachorientierter Problemlösung im Unterricht.

Jean-Luc Patry befasst sich in seinem Beitrag mit der Berücksichtigung des Ansatzes des Viabilitätschecks in der konstruktivistischen eLearning-Didaktik. Fünf Typen von Viabilitätschecks werden unterschieden, wobei es immer um Prüfung eines Konzepts zur Problemlösung geht. Am Beispiel einer konkreten Veranstaltung der universitären Lehre, in der eLearning nach dieser Didaktik unter Verwendung der Plattform „Blackboard“ und dort insbesondere der Diskussionsforen praktiziert wurde, werden die fünf Typen von Viabilitätschecks in Form von Diskussionsbeiträgen der Studierenden und Lehrveranstaltungsleitern illustriert.

Luz Pérez und *Jesús Beltrán* befassen sich mit der Entwicklung neuer Lehrmodelle und deren erzieherische Anwendung insbesondere für außergewöhnlich begabte Schülerinnen und Schüler. Es werden einige Erfahrungen rund um multiple Intelligenzen und andere, welche die Verwendung von Technologie im Schulsetting einbeziehen, beschrieben.

Josef Thonhauser nähert sich den wichtigsten Thesen in Jean-Luc Patrys Programm der Situationsspezifität nach dem Prinzip des methodischen Zweifels an. Es wird selbstkritisch auf die Frage angewandt, ob der Autor selber und andere Patrys Programm nach dessen Intention eigentlich verstanden haben. Dazu erfolgt eine Diskussion zum Situationsbegriff; es geht um Fragen rund um ein Modell zur Prüfung der Situationsspezifität im Hinblick auf praktisches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und schließlich darum: Inwiefern ist Situationsspezifität ein Qualitätsmerkmal von Unterricht?

Die unmittelbare Reaktion von *Jean-Luc Patry* auf Thonhausers Aufsatz entfaltet verschiedene Argumentationen: Die Definition von Situation, die Theorie(n) zur Situationsspezifität, die Bedingungen erfolgreichen Handelns und die Klärung der Frage, ob dieses situationsspezifisch sein müsse sowie die Rolle der Verantwortung. Es zeigt sich, dass die Vorstellungen von Thonhauser und jene, die im Forschungsprogramm vertreten werden, nicht so unterschiedlich sind. Allerdings macht Thonhauser auf Punkte, beispielsweise die Bedeutung der subjektiven Theorie oder das Risiko der Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer wegen der Komplexität der situativen Anforderungen, aufmerksam. Diese sind in einer sukzessiven Weiterentwicklung des Programmes zu berücksichtigen.

Im Beitrag der Masterstudentin *Anna Wintersteller* werden Unterschiede in der Bedeutungsgebung von Schule bei Geschwisterpaaren unter Anwendung der Theorie des symbolischen Interaktionismus innerhalb der Schulbiographieforschung kritisch durchleuchtet. Die vorliegende Pilotstudie versammelt Aussagen zur Bedeutungsgebung von Schule anhand von rekonstruierten verbalen Daten von drei Geschwisterpaaren zur schulischen Erfahrungswelt (der Kinder) sowie Ergebnisse einer Elternbefragung. Es wird ein bildungsbezogenes Beziehungsgefüge der im familiären Umfeld an der schulischen Bedeutungsgebung beteiligten Personen mittels Vergleich der getroffenen Aussagen dargestellt.

Hauptintention einer weiteren von Studierenden präsentierten Studie ist eine Untersuchung nach der subjektwissenschaftlichen Theorie Klaus Holzkamps, wonach es sich beim Lernen in schulischen Settings um defensives oder widerständiges Lernen handelt. Die Autorinnen *Hanne Kaserer* und *Christine Schober* vergleichen diesbezüglich schulisches und außerschulisches Lernen und analysieren die Frage, ob die Schule Möglichkeiten für expansive Lernprozesse bietet und Schülerinnen und Schüler sich dabei als Subjekte des Lernens begreifen.

Ewald Feyrer beleuchtet in seinem Beitrag die quantitative und qualitative Entwicklung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Oberösterreich im nationalen wie internationalen Vergleich. Integration wurde an vielen Hauptschulen zum Motor einer inneren Schulreform. Mit der gesetzlichen Verankerung kam es zu einer flächendeckenden Ausbreitung, aber auch zu einem langsamen, aber stetigen Abbau der bisherigen Rahmenbedingungen und der Umsetzungsqualität.

Gottfried Wetzel und Autorenteam befassen sich mit Prozessen nach dem Clearingverfahren, wobei an der kritischen Schnittstelle zwischen (Pflicht-) Schule und dem weiteren Ausbildungs- bzw. Berufsleben angesetzt wird. Es werden Perspektiven auf ein künftiges Berufsleben für Jugendliche mit Behinderung aufgezeigt und Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen in Richtung berufliche Integration am Beispiel der Ergebnisse einer Evaluierungsstudie von 25 österreichischen Trägereinrichtungen diskutiert.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für deren Beitrag sowie bei Ihnen für Ihr Interesse an den Salzburger Beiträgen und wünschen eine anregende Lesezeit.

Für das **Editorial-Team**: Angela Gastager
Gottfried Wetzel

STATISTISCHE KENNZAHLEN UND DEREN RELEVANZ FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS – EIN PLÄDOYER FÜR DIE INTEGRATION VON DATENANALYSEMETHODEN IN DIE UNIVERSITÄRE LEHRERINNEN-BILDUNG

Hermann Astleitner

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die universitäre LehrerInnen-Bildung auf den Vormarsch quantitativer Sozialforschung in der Schule und in den Pädagogischen Hochschulen reagieren sollte. Diese Reaktion kann aus der Integration von einfachen Datenanalysemethoden in bestehende Curricula bestehen. Um eine solche Integration begründen zu können, werden zunächst die Funktion von Daten und deren Analysen in der Unterrichtspraxis erörtert. Daten unterstützen demnach bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation. Sie identifizieren „blinde Flecken“ und erhöhen den Reflexionsgrad und die Sachorientierung, was auch zur Verbesserung der Kommunikation beiträgt. In der Folge werden die tabellarische Darstellung von Daten und ausgewählte Maße der zentralen Tendenz bzw. Dispersionsmaße dargestellt, methoden-kritisch bewertet und hinsichtlich ihrer Nutzungsmöglichkeiten beleuchtet. Diese Nutzungsmöglichkeiten betreffen das Verschaffen eines Überblicks über einen Sachverhalt, die Erkundung von Unterschieden, die Orientierung an typischen Fällen, innere Differenzierung und Gruppenzusammensetzungen.

Ich danke Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Josef Thonhauser und A.Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Hofmann für Rückmeldungen zu dieser Arbeit.

1. Das Vordringen quantitativer Sozialforschung in die Schule

In den letzten Jahren sind LehrerInnen verstärkt mit Methoden quantitativer Sozialforschung konfrontiert worden. International vergleichende Untersuchungen (wie z.B. die PISA-Studie), Screenings (z.B. zur landesweiten Erfassung der Lesekompetenz), Evaluationen in Schulentwicklungsmaßnahmen oder spezifische Diagnoseverfahren (z.B. zur Ermittlung von beruflichen Interessen) stellen Anwendungen einer wissenschaftlichen Methodik dar, deren Ergebnisse zentrale Grundlagen für bildungssystem-, schul- und unterrichtsrelevante Entscheidungen bilden. Ergebnisse entsprechender Studien werden meist von WissenschaftlerInnen publiziert, und zwar in einer Art und Weise, dass dabei auch statistische Kennwerte (z.B. Durchschnittswerte im Sinne von Mittelwerten) dargestellt und diskutiert werden (vgl. z.B. Prenzel & Allolio-Näcke, 2006). Solche Publikationen bilden eine wichtige wissenschaftliche Basis für die Themenwahl und die Gestaltung von universitären Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen. Mitunter werden solche Studien, zumindest von einer Gruppe von LehrerInnen, auch für eigene Weiterbildungen im Sinne Lebenslangen Lernens genutzt.

Allerdings zeigt sich, dass sich viele LehrerInnen nicht mit entsprechenden Studien konsequent befassen. Neben Verfügbarkeits- und Kostenproblemen, spielt die Einschätzung, dass wissenschaftliches Wissen nur schlecht in der unterrichtlichen Praxis verwertbar ist, eine große Rolle (vgl. z.B. Patry, 2005). Es entsteht das „Theorie-Praxis-Problem“, das auch dadurch verstärkt wird, dass selbst z.B. Indikatoren zur „praktischen Bedeutsamkeit“ von Forschungsergebnissen nur schwer verständlich sind, speziell dann, wenn man keine methodische Ausbildung erfahren hat (vgl. z.B. Astleitner, 2003). Um diesem Problem zu begegnen, wurde z.B. von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2001 ein Kerncurriculum für Erziehungswissenschaft empfohlen, das auch im Rahmen der universitären LehrerInnen-

Bildung genutzt werden kann und soll (vgl. URL http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft23/Kerncurriculum_1.htm). In diesem Kerncurriculum sind zwei bis vier Semesterwochenstunden „qualitative und quantitative sozialwissenschaftliche Methoden“ enthalten. Wenn man davon ausgeht, dass Institutionen der universitären LehrerInnen-Bildung diesem Curriculum nicht folgen oder dass maximal nur ein bis zwei Stunden quantitative sozialwissenschaftliche Methoden gelehrt werden, dann muss es als unwahrscheinlich angesehen werden, dass LehrerInnen elaboriert mit statistischen Kennzahlen und deren unterrichtlichen Relevanz konfrontiert werden. Dazu kommt, dass selbst im Rahmen von quantitativen sozialwissenschaftlichen Methoden eine Reihe von nicht-statistischen Teilen vorkommen, so z.B. zentrale Datenerhebungsmethoden, Untersuchungsdesigns oder spezielle Untersuchungstypen (z.B. Evaluationen). Statistische Kennzahlen werden, wenn überhaupt, dann wohl nicht so dargestellt, dass ihre Bedeutung für unterrichtliche Anwendungen illustriert und dass entsprechende Anwendungskompetenz erreicht wird.

In der vorliegenden Arbeit soll anhand von ausgewählten statistischen Kennzahlen gezeigt werden, mit welchen unterrichtspraktischen Fragen und Entscheidungen diese in Verbindung stehen. Zunächst wird die grundsätzliche Frage gestellt, welche Aufgaben Daten und ihre Auswertung im Unterricht haben. Dann werden univariate Verfahren der deskriptiven Statistik beispielhaft auf ihre Bedeutsamkeit hin untersucht, wobei die tabellarische Darstellung von Daten, Maße der zentralen Tendenz und Dispersionsmaße behandelt werden (vgl. Bortz, 1989, S. 46). Die Bedeutsamkeit wird beispielhaft anhand von aktuell wichtigen Themen zur Unterrichtsqualität beurteilt (vgl. z. B. Helmke, 2004). Mit dieser Darstellung soll a) allgemein die Verbindung von wissenschaftlicher Methodik, Unterrichtsqualität und Unterrichtspraxis geknüpft werden; b) die Stärken und Schwächen entsprechender Verfahren kritisch-konstruktiv aufgezeigt werden, damit ein sensibler und reflektierter Einsatz möglich ist; und c) Entscheidungsträger, Lehrpersonen in der universitären LehrerInnen-Bildung und LehrerInnen zur verstärkten Reflexion über den Einsatz von einfacher Statistik angeregt werden.

2. Zur Funktion von Daten und deren Analyse in der Unterrichtspraxis

Die Verarbeitung von Daten, die von SchülerInnen kommen, stellt eine zentrale Kompetenz dar, wenn es darum geht, die Ingredienzien von gutem Unterrichten festzumachen. Solche Daten bilden die Entscheidungsgrundlage für unterrichtliche Maßnahmen, sie lassen „blinde Flecken“ entdecken und helfen bei sachorientierter Problemlösung.

Datenbasierte Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation. Grundsätzlich ist Unterrichten ein datenbasiertes Vorgehen. LehrerInnen beobachten das Verhalten der SchülerInnen, sie messen und analysieren Leistungen, usw. und treffen auf der Basis der erhaltenen Daten pädagogische Entscheidungen. Wenn diese Aktivitäten dem Unterrichtsalltag entsprechen, dann ist es wenig verständlich, warum LehrerInnen in ihrer Ausbildung in der Regel nicht mit einfachen Datenanalyseverfahren konfrontiert werden, die den betreffenden Analyse- und Entscheidungsprozess unterstützen. Bemühungen, LehrerInnen zu „ForscherInnen“ zu machen, sind nicht neu, allerdings sind diese Bemühungen meist nicht an quantitativ-statistischem Vorgehen ausgerichtet (vgl. z.B. Altrichter & Posch, 1990; Thonhauser, 1995). Auch in neueren Ansätzen zur Unterrichtsentwicklung spielt diese Form des Vorgehens nur eine untergeordnete Rolle, obwohl eine datenbasierte Unterrichtsführung grundsätzlich forciert wird (vgl. z.B. Schratz, Iby & Radnitzky, 2000). Wer eine datenbasierte Unterrichtsführung forciert, muss konsequenterweise auch die Analyse dieser Daten propagieren, was den Einsatz von statistischen Verfahren notwendig macht (vgl. dazu Entwicklungen an Pädagogischen Hochschulen, die eine Integration von Datenanalysemethoden in die Ausbildung von LehrerInnen anzeigen).

Hinweis auf „blinde Flecken“ und Erhöhung des Reflexionsgrades. Die gezielte Auswertung von Daten führt zu Erkenntnissen, die bei einem ungeschulten oder nicht datenbasierten Blick auf die Realität nur schwer zu entdecken sind. Unterrichten ist eine komplexe Fertigkeit, die auf Routinen gestützt ist. Routinen helfen in stressvollen Situationen, können aber auch verhindern, dass bestimmte Probleme als relevant gesehen werden. Neue über analysierte Daten erschlossene Erkenntnisse führen dazu, dass Problemlagen differenzierter gesehen werden können. Eine differenzierte Sichtweise verstärkt auch eine rational-reflexive Art der Problemlösung.

Versachlichung von Problemen und Verbesserung der Kommunikation. Der Schulalltag ist geprägt durch eine Vielzahl von sozialen Fragen, Schwierigkeiten und Konflikten, die zu mitunter relativ stabilen Einstellungen, subjektiven Theorien und wenig adaptiven Handlungsmustern führen. Daten und ihre Analyse stellen einen Versuch dar, mehr Objektivität zu gewinnen, was zu einer Versachlichung von konflikthältigen Problemen und deren Lösungen führen kann. Eine Versachlichung kann sozial-emotionale Störgrößen verringern helfen und damit auch zur Verbesserung von Kommunikationsprozessen beitragen. Daten können schließlich LehrerInnen darin unterstützen, ihre Entscheidungen (Beurteilungen, Aufgabenteilungen, etc.) vor Vorgesetzten, Eltern, etc. überzeugend begründen und illustrieren zu können.

3. Die tabellarische Darstellung von Daten zur Übersichtsgewinnung und einfachen Kommunikation von Sachverhalten

Kennzahlen. Bei der tabellarischen Darstellung von Daten wird für jede Ausprägung eines Merkmals (z.B. die Ausprägung „Gut“ bei der Variablen „Note“) durch Zählen erhoben, wie oft sie vorkommt. Die Ausprägungen eines Merkmals können dabei einzelne Werte oder Intervalle (Werte von bis) betreffen. Das folgende Beispiel zeigt die tabellarische Darstellung von fiktiven Befragungsergebnissen zum Unterrichtsklima bei 200 SchülerInnen aus 8 Schulklassen. Das Unterrichtsklima stellt eine zentrale Größe bei der Beurteilung der Unterrichtsqualität dar (vgl. z.B. Eder, 2002). In diesem fiktiven Beispiel wurden die SchülerInnen aufgefordert, das Unterrichtsklima mit 25 Fragen zu beurteilen. Für die positive Beantwortung einer jeden Frage wurde ein Punkt vergeben. Wenig Punkte zeigen ein sehr negatives Unterrichtsklima an, viele Punkte ein sehr positives.

Unterrichtsklima (in Punkten)	Häufigkeit	Prozent	kumulierte Prozent
1 bis 5 Punkte (sehr negativ)	10	5	5
6 bis 10 Punkte (negativ)	40	20	25
11 bis 15 Punkte	100	50	75
16 bis 20 Punkte (positiv)	40	20	95
21 bis 25 Punkte (sehr positiv)	10	5	100

Tabelle 1: Die tabellarische Darstellung von fiktiven Daten zum Unterrichtsklima (n= 200)

In Tabelle 1 ergeben sich die Häufigkeiten (H_i) für die Merkmalsausprägung i durch Zählen, die Prozentwerte (P_i) durch: $P_i = (H_i/n) \cdot 100$ und die kumulierten Prozentwerte (kP_i) durch Aufsummieren der Prozentwerte, die zur betreffenden Merkmalsausprägung und allen kleineren Merkmalsausprägungen gehören (z.B. für die Prozentwerte der Merkmalsausprägung „11 bis 15 Punkte“ gilt: $100/200 \cdot 100 = 50$; für die kumulierten Prozentwerte gilt: $50 + 20 + 5 = 75$) (vgl. Bortz, 1989, S. 37f).

Funktion. Aus einer tabellarischen Darstellung von Daten können vor allem folgende unterrichtspraktischen Informationen gewonnen werden:

1. Grundauszählung und Dunkelfelderhellung: Welche Merkmalsausprägungen kommen überhaupt vor und wie häufig sind die einzelnen Merkmalsausprägungen (Häufigkeit)? In Tabelle 1 zeigt die Spalte der Häufigkeiten, dass die befragten SchülerInnen das Unterrichtsklima sowohl sehr positiv als auch sehr negativ einschätzen. Damit wird eine Information geliefert, die über Einschätzungen, Vermutungen, etc. hinausgeht und eine gute Datenbasis liefert, die dazu beitragen kann, dass Dunkelfelder (Bereiche unbekannten Wissens) im Unterricht erhellet werden.

2. Gewichtung: Welchen Anteil an den gesamten Häufigkeiten nehmen bestimmte Merkmalsausprägungen ein (Prozentwerte)? Die Prozentwerte-Spalte zeigt, dass der Großteil, genau die Hälfte, der SchülerInnen das Unterrichtsklima als mittelmäßig bzw. ausgeglichen einschätzen. Wenn es Ziel des Unterrichtens ist, für möglichst viele SchülerInnen ein möglichst gutes Klima zu schaffen, dann würden die gegebenen Gewichtungen anzeigen, dass noch bedeutsamer Handlungsbedarf besteht und Maßnahmen überlegt werden müssen, die zu einer Verbesserung des Unterrichtsklimas beitragen.

3. Symmetrie: Wie verteilen sich die Personen insgesamt auf die Merkmalsausprägungen? Verteilen sich die Personen gleichmäßig auf die einzelnen Ausprägungen oder gibt es Schwerpunkte bei einzelnen Ausprägungen? Tabelle 1 zeigt eine symmetrische Verteilung, die in der mittleren Merkmalsausprägung besonders viele Häufigkeiten zeigt, die zu den extremen Ausprägungen hin geringer werden. Denkbar ist aber auch, dass sich verstärkte Häufigkeiten bei den extremen Merkmalsausprägungen zeigen (man spricht dann von „rechtssteiler“ oder „linkssteiler“ Verteilung) oder dass jeder Merkmalsausprägung ungefähr gleiche Häufigkeiten zukommen („Gleichverteilung“). Würden sich z.B. in Tabelle 1 verstärkte Häufigkeiten bei der negativen und der sehr negativen Merkmalsausprägung zeigen, dann würde man daraus schließen, dass das Unterrichtsklima vorwiegend negativ eingeschätzt wird und dass entsprechende Schritte zur Verbesserung zu unternehmen sind. Im Rahmen von Leistungsbewertungen (mit den Beurteilungen von „sehr gut“ bis „nicht genügend“) würden rechtssteile Verteilungen anzeigen, dass ein eingesetzter Test zu schwer war, linkssteile Verteilungen würden anzeigen, dass ein Test möglicherweise zu leicht war. Bei Tests, die an Kriterien bzw. Lehrzielen orientiert sind, trifft diese Beurteilung aber nur eingeschränkt oder nicht zu.

4. Zusammenfassung: Welche zusammengefassten Merkmalsausprägungen werden von welchem Anteil von Personen aufgewiesen (kumulierte Prozentwerte)? Der bei obiger Beachtung der Prozentwerte entstandene Eindruck nach einem notwendigen Handlungsbedarf, was die Verbesserung des Unterrichtsklimas betrifft, wird noch dadurch verstärkt, dass 25 (kumulierte) Prozent der SchülerInnen das Unterrichtsklima negativ oder sehr negativ einschätzen. Dieser wichtige Sachverhalt kann anhand nur einer Zahl anschaulich auch anderen Personen mitgeteilt werden.

Nutzung. Die tabellarische Darstellung von Daten hilft, Basisinformationen über einen mitunter unbekannten Sachverhalt zu gewinnen. Prozentuelle Darstellungen zeigen besondere Schwerpunkte und Muster auf. Kumulierte Prozentwerte bieten die Möglichkeit, Häufigkeitsverteilungen komprimiert zu sehen und zu kommunizieren. Alle diese drei Darstellungsformen eignen sich, schnell einen Überblick über einen erfassten Sachverhalt zu gewinnen und entsprechende Daten auch anderen schnell und einfach kommunizieren zu können. Unterrichtspraktische Anwendungen dieser Form der Darstellung von Daten ergeben sich bei a) der Rückmeldung von Leistungen, Evaluationsergebnissen, etc. an alle SchülerInnen oder Gruppen von SchülerInnen, speziell dann, wenn man sich entschließt, eine soziale Bezugsnorm (Vergleich mit anderen) zu wählen; oder b) der Aufbereitung von Daten, die als Ausgangslage

für pädagogische Interventionen, Projekten, etc. dienen, speziell dann, wenn stark divergierende, konfliktthältige und vorwiegend subjektiv beurteilte Sachverhalte vorliegen. Zur sozialbezogenen Rückmeldung („soziale Bezugsnorm“) von Leistungen (z.B. in Notenstatistiken) ist zu sagen, dass diese zu negativen sozialen Vergleichen führen, die speziell für SchülerInnen mit überwiegend unterdurchschnittlichen Leistungen negative Auswirkungen haben. Als günstig haben sich hingegen Rückmeldungen unter „individueller Bezugsnorm“ (Vergleiche der Leistungen eines einzelnen Schülers mit seinen vergangenen Leistungen) herausgestellt (vgl. z.B. Rheinberg, 1995, S. 86). Auch können Lehrzielerreichungen rückgemeldet werden (z.B. als Fundamentumsziele beim Kernlehrstoff und als Additumsziele beim erweiterten Lehrstoff, vgl. Herber & Vásárhelyi, 2002).

Methodenkritik. Problematisch ist, dass die Häufigkeitsverteilungen stark von den gewählten Intervallgrenzen abhängen, wobei aber häufig keine Intervalle notwendig sind, sondern die anfallenden Merkmalsausprägungen verwendet werden können. Liegen keine besonderen Annahmen vor, sollten die Intervallgrenzen gleich groß gewählt werden. Die Anzahl der Intervalle sollte so groß sein, dass einerseits Übersichtlichkeit gewahrt bleibt und andererseits alle möglichen Ausprägungen erschöpfend dargestellt werden. Auch können die erhaltenen Daten nur so gut sein, wie das Instrument (z.B. die Frage oder der Fragenkatalog) war, das sie erzeugt hat. Die Güte eines Instrumentes betrifft die Unabhängigkeit von subjektiven Einflüssen (Objektivität), die Genauigkeit der Messung (Reliabilität), und dem Umstand, ob ein Instrument das misst, was es vorgibt zu messen (Validität).

4. Maße der zentralen Tendenz zur Identifikation von typischen Fällen und zur Erkundung von Unterschieden

Kennzahl. Ein zentrales Maß der zentralen Tendenz stellt das „arithmetische Mittel (AM)“ (auch „Mittelwert“) dar. Es wird berechnet, indem die Summe aller Werte durch die Anzahl aller Werte dividiert wird (vgl. Bortz, 1989, S. 50). Für die Daten aus Tabelle 1 ergibt sich, bei Berücksichtigung aller einzelnen Messwerte, ein AM von 13.

Funktion. Folgende unterrichtspraktischen Informationen werden durch das AM geliefert:

1. Typischer Wert: Das AM hat die Funktion, Häufigkeitsverteilungen durch einen Wert am besten zu repräsentieren. Bei der tabellarischen Darstellung von Daten werden Tabellen und zusammengefasste Häufigkeitsverteilungen kommuniziert, was eine erhebliche Menge an Daten bedeuten kann, speziell dann, wenn man mehrere Daten bzw. Tabellen zu berücksichtigen hat. Das AM reduziert diese Komplexität, weil nicht mehr eine ganze Tabelle, sondern nur mehr ein Wert besprochen werden muss. Solche Werte erlauben die Zuordnung von Personen zu Klassen von Merkmalen („Typen“). Im Schulalltag hilft die Orientierung an Typen die Komplexität einer Unterrichtssituation zu reduzieren.

2. Vergleichsmöglichkeit: Da das AM eine Verteilung mit nur einer Zahl repräsentiert, erleichtert das das Vergleichen von mehreren Verteilungen. Auf diese Weise können z.B. die durchschnittlichen Leistungen von unterschiedlichen Klassen, Gruppen von SchülerInnen, etc. verglichen werden. Sind die AM von Gruppen von Personen unterschiedlich, dann heißt das allerdings noch nicht, dass tatsächlich bedeutsame Unterschiede zwischen Gruppen bestehen. Wohl heißt das aber, dass gefundene Unterschiede weiter untersucht werden sollen. Insofern liefern Unterschiede im AM eine Basis dafür, um auf relativ einfache Art und Weise Gruppenunterschiede entdecken zu können.

Nutzung. Werden Unterschiede im AM zwischen Gruppen entdeckt, dann stellt das den Ausgangspunkt bzw. Anlass dafür dar, dass diese Gruppenunterschiede näher untersucht werden müssen. Hat z.B. eine Klasse durchschnittlich 40 Punkte bei einer gleichen Prüfung erzielt und eine andere Klasse nur 30 Punkte, dann stellt sich die Frage, ob diese Unterschiede

zufällig sind oder nicht. Die entdeckten Unterschiede können dazu verwendet werden, um folgende unterrichtsqualitätsrelevanten Fragen zu stellen und zu beantworten zu versuchen: a) Wurden in den Gruppen Lehrziele, -inhalte und -methoden unterschiedlich gestaltet? b) Waren die eingesetzten Tests für eine Gruppe zu schwierig oder zu leicht? c) Hat es in einer Gruppe besondere außerunterrichtliche Lernbemühungen (z.B. selbstorganisiertes Lernen durch SchülerInnen) gegeben? d) Hat es in den Gruppen Störeinflüsse (z.B. terminliche Überschneidungen mit anderen Prüfungen) gegeben? e) Wie stark variieren die einzelnen Leistungen in den Gruppen und unterscheiden sich die Gruppen in dieser Variation (je stärker und ungleicher diese Variation ist, desto unwahrscheinlicher sind bedeutsame Gruppenunterschiede)? usw. Die Beantwortung dieser Fragen macht Gruppenunterschiede wahrscheinlicher oder wenig wahrscheinlicher.

Sind Gruppenunterschiede nach Berücksichtigung des AM wahrscheinlich, dann kann eine unterrichtliche Orientierung an Gruppen bzw. an „typischen“ Fällen realisiert werden. Weist z.B. eine Gruppe von SchülerInnen eine bestimmte durchschnittliche Leistung auf, dann kann der Unterricht, bis zu einem gewissen Grad, an diese angenommene Leistung orientiert sein. Gilt eine Klasse z.B. als durchschnittlich leistungsfähiger als eine andere Klasse, sind entsprechende Zusatzangebote zur Lernförderung und Motivierung einzurichten. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass diese Orientierung auf tatsächlich erhobenen Daten basiert und zweitens der Unterrichtskontext zu beachten ist. Diese Empfehlung muss mit Vorsicht betrachtet und darf nicht missverstanden werden. Es herrscht im Schulalltag häufig die Praxis vor, für einen subjektiv angenommenen und stabilen „Durchschnitt“ von SchülerInnen ein „Programm für alle“ zu unterrichten. Diese Orientierung am angenommenen Durchschnitt wird von LehrerInnen als praktikabel und wirksam eingeschätzt, was allerdings in der Realität nicht zutrifft. Zum Beispiel berichtet Sternberg (2002, S. 391) im Rahmen der Darstellung seines Ansatzes „Teaching for Successful Intelligence“ von empirischen Studien, die eine Wirksamkeit von flexiblen Orientierungen anzeigen. In einer ersten Studie wurde gefunden, dass Lernende, die auf der Basis der Analyse ihrer Stärken unterrichtet wurden, höhere Lernzuwächse aufwiesen als Lernende, die nicht an ihren Stärken orientiert unterrichtet wurden. In einer zweiten Studie wurden Lernende umfassend in gedächtnisbezogenen, analytischen, kreativen und praktischen Fertigkeiten unterrichtet. Sie wurden mit Lernenden verglichen, die nur in einer dieser Fertigkeit unterrichtet wurden. Dabei zeigten sich Leistungsvorteile der Gruppe von Lernenden, die in mehreren Fertigkeiten unterrichtet wurden.

Die Orientierung an typischen Fällen, die über AM identifiziert werden, ist hilfreich, weil typische Fälle vielfältig pädagogisch genutzt werden können (vgl. z.B. Thonhauser, 1996). Die Identifizierung solcher Fälle muss allerdings empirisch erfolgen und erfordert flexibles Unterrichten.

Methodenkritik. Das AM repräsentiert zwar als ein Wert eine ganze Verteilung von Werten, ist aber auch anfällig für Werte, die besonders stark von den anderen Werten abweichen. Solche Ausreißerwerte verändern das AM in Richtung dieser extremen Werte und verringern dadurch seine Repräsentativität. Tabellarische Darstellungen zeigen, ob solche Ausreißerwerte existieren. Wenn das der Fall ist, dann sind Personen, die solche Werte repräsentieren, aus der Datenanalyse auszuschließen oder es sind andere Maßzahlen der zentralen Tendenz zu verwenden. Diese anderen Maßzahlen der zentralen Tendenz (Modalwert (der am häufigsten vorkommende Wert) oder Medien (der eine Messwertverteilung in zwei gleiche Hälften teilt)) kommen auch dann ins Spiel, wenn die zu betrachtende Variable geringes Messniveau aufweist. Geringes Messniveau ist z.B. gegeben, wenn nur das Vorhandensein oder das Nichtvorhandensein eines Merkmals gemessen wird. In diesem Fall spricht man z.B. von dichotomer Messung (z.B. Prüfung bestanden oder Prüfung nicht bestanden).

Unterschiede im AM zwischen Gruppen sind eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dafür, dass solche Gruppenunterschiede tatsächlich existieren. Ob tatsächlich Gruppenunterschiede vorhanden sind, hängt davon ab, wie stark die Werte in den jeweiligen Gruppen variieren. Diese Variation muss über statistische Tests (z.B. dem T-Test) verrechnet werden. Dabei werden auch Dispersionsmaße beachtet.

5. Dispersionsmaße und ihr Zusammenhang mit der Heterogenität von Gruppen und mit Maßnahmen zur inneren Differenzierung

Kennzahlen. Auch wenn unterschiedliche Gruppen ein sehr ähnliches AM aufweisen, kann das dennoch bedeuten, dass die einzelnen Messwerte der Personen in den Gruppen sehr unterschiedlich sind. Dispersionsmaße geben an, wie stark Messwerte variieren bzw. wie unterschiedlich die Personen sind, deren Merkmale man gemessen hat. Dispersionsmaße bieten die Möglichkeit, abzuschätzen, wie gut Maße der zentralen Tendenz eine Messwertverteilung repräsentieren. Hier werden zwei (von mehreren) Dispersionsmaßen (Variationsbreite und Standardabweichung) berücksichtigt. Die Variationsbreite (Range) errechnet sich aus der Differenz zwischen dem kleinsten und dem größten vorkommenden Messwert. Für die Daten aus Tabelle 1 (und bei Berücksichtigung aller einzelnen Messwerte) ergibt sich eine Variationsbreite von 24 (=25-1). Eine Variationsbreite muss dann als groß bewertet werden, wenn angenommen werden kann, dass die darin zum Ausdruck kommenden Extreme, praktisch bedeutsame Abweichungen repräsentieren. Die Standardabweichung (s) wird errechnet als Wurzel aus der Summe aller quadrierten Abweichungen der einzelnen Messwerte vom AM, dividiert durch die Anzahl der Messwerte (vgl. Bortz, 1989, S. 56). Für die Daten aus Tabelle 1 ergibt sich eine Standardabweichung von 4.70. Die Standardabweichung ist eine Maßzahl, die nicht nur extreme Werte berücksichtigt, wie das bei der Variationsbreite der Fall ist, sondern sie berücksichtigt alle Messwerte, was eine treffendere Beschreibung der gesamten Variabilität aller Werte ermöglicht.

Funktion. Folgende unterrichtspraktischen Informationen werden durch diese Dispersionsmaße geliefert:

1. Grad der Abweichung bzw. Ausmaß an Extremheit: Liegen große Variationsbreiten vor, dann bedeutet das, dass Personen in ihren gemessenen Merkmalen stark von anderen Personen in der Gruppe abweichen. Auch bedeutet es, dass Personen mit mitunter weit auseinander liegenden Extremen in den Merkmalsausprägungen gegeben sind.

2. Unterschiedlichkeit bzw. Heterogenität: Große Standardabweichungen weisen nicht nur auf große Abweichungen hin, sondern deuten darauf hin, dass innerhalb der erfassten Personen viele unterschiedliche Merkmalsausprägungen vorkommen. Sie zeigen die Heterogenität einer Gruppe an.

Für die Beurteilung der Größe bzw. der Bedeutsamkeit von Dispersionsmaßen müssen diese mit anderen Dispersionsmaßen (aus anderen Gruppen, der gleichen Gruppe zu einem anderen Zeitpunkt, etc.) verglichen werden. Variationsbreiten können auch mit den maximal vorkommenden Werten in Beziehung gesetzt werden. Variationsbreiten sind demnach groß, wenn sie alle möglichen vorkommenden Werte (z.B. Testpunkte von 0 bis 40) abdecken. Sie sind klein, wenn nur ein Teil aller möglichen Werte (z.B. Testpunkte von 25 bis 35) vorkommt. Eine Möglichkeit die (relative) Größe von Standardabweichungen zu beurteilen, besteht darin, dass man Standardabweichungen in Mittelwertseinheiten ausdrückt und einen Variationskoeffizient (V) berechnet: s / AM (vgl. Bortz, 1989, S. 61). Damit kann z.B. eruiert werden, ob eine Klasse A in ihren Leistungen heterogener ist als eine Klasse B (z.B. Klasse A: $AM=2.5$, $s=0.81$, $V=0.32$; Klasse B: $AM=2.6$, $s=0.90$, $V=0.35$).

Nutzung. Der Grad der Abweichung und die Unterschiedlichkeit von SchülerInnen spielt eine wichtige Rolle, wenn zu planen ist, ob besondere pädagogische Interventionen und Maßnahmen der inneren Differenzierung im Unterricht eingesetzt werden oder nicht (vgl. z.B. Bönsch, 2004; Hofmann, 2007). Liegen große Abweichungen und Unterschiede in den lernrelevanten Größen vor, dann muss Unterricht auf diese individuellen Unterschiede bezogen sein. Lehrziele, Lehrinhalte und Lehrmethoden müssen so gestaltet sein, dass SchülerInnen mit hohen Lernvoraussetzungen (Vorwissen, Motivation, etc.) ebenso erfolgreich lernen können wie SchülerInnen mit niedrigen Lernvoraussetzungen. Für SchülerInnen, die stark in ihren Leistungen, etc. von den anderen abweichen, muss entschieden werden, ob und gegebenenfalls welche besonderen Fördermaßnahmen ergriffen werden.

Auch bei der Zusammenstellung von Lerngruppen spielt Heterogenität eine wichtige Rolle. Üblicherweise geht man davon aus, dass Lerngruppen dann besonders gut funktionieren, wenn sie, neben anderen Bedingungen, heterogen zusammengesetzt sind (vgl. z.B. Dubs, 1995). Dispersionsmaße können Informationen über die Heterogenität, auch von kleinen Gruppen liefern.

Methodenkritik. Zu beachten ist, dass auch mit einem statistischen Test überprüft werden muss, ob sich Dispersionsmaße bedeutsam voneinander unterscheiden (vgl. z.B. den Bartlett-Test zur Überprüfung der Varianzhomogenität, Bortz, 1989, S. 344). Liegt eine (eingipfelige, symmetrische und glockenförmige) Normalverteilung der Häufigkeiten vor, dann gilt z.B., dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein Messwert um mehr als eine Standardabweichungseinheit vom AM abweicht, kleiner als ca. 30 (genau 32) % ist (ebd., S. 57).

6. Zusammenfassung und Diskussion

In Abbildung 1 ist zusammengefasst dargestellt, wie die besprochenen Kennzahlen beispielhaft für die Rückmeldung von Leistungen verwendet werden können. In diesem fiktiven Beispiel wurden 6 Lernfortschrittskontrollen (Tests) durchgeführt. Bei jeder Lernfortschrittskontrolle konnten maximal 50 Punkte erreicht werden. Die Punkte waren an Lehrzielerreichungen gekoppelt. Die Fundamentumsziele (F, zum Kernlehrstoff) wurden dann erreicht, wenn 25 Punkte erzielt wurden, die Additionsziele (A, zum erweiterten Lehrstoff) liegen im Bereich 25 bis 50 Punkte. Fundamentums- und Additumsziele können auch für Steuerungsmaßnahmen im Rahmen innerer Differenzierung eingesetzt werden: Fundamentumsziele sollten möglichst alle SchülerInnen erreichen, Additumsziele sind Ziele für besondere Interessen und für fortgeschrittenen Wissenserwerb (vgl. Herber & Vásárhelyi, 2002).

Zu jeder Lernfortschrittskontrolle können SchülerInnen ihre eigene Leistung (in Abbildung 1 als Punkt repräsentiert) eintragen. Zu jeder Lernfortschrittskontrolle repräsentiert eine Graphik folgende Daten: a) das AM (repräsentiert als schwarzer Balken im Zentrum der grauen Fläche; [in klassischen Box-Plots wird hier der Median präsentiert]); b) die mittleren 50 Prozent der Häufigkeitsverteilung (als graue Fläche; z.B. haben bei der ersten Lernfortschrittskontrolle ca. 25 Prozent der SchülerInnen weniger als 20 Punkte erzielt und ca. 25 Prozent der SchülerInnen mehr als 30 Punkte; ca. 50 Prozent der SchülerInnen haben zwischen 20 und 30 Punkte erzielt) und c) die Variationsbreite (repräsentiert durch die waagerechten Striche außerhalb der grauen Fläche; der untere Strich repräsentiert den kleinsten, der obere Strich den größten vorkommenden Messwert).

Diese graphische Darstellung kann jetzt von SchülerInnen und LehrerInnen zur Beurteilung des Lernens vielfältig verwendet werden. Der fiktive Schüler, der in Abbildung 1 seine Leistungen als Punkte eingetragen hat, wird sehen, dass seine Leistungen bei den Lernfortschrittskontrollen 1, 2 und 4 weit überdurchschnittlich waren, wenn man ihn mit den Leistung der anderen vergleicht. Bei der dritten Lernfortschrittskontrolle zeigte er ungefähr eine durch-

schnittliche Leistung. Die letzten beiden Lernfortschrittskontrollen zeigen allerdings eine weit unterdurchschnittliche Leistung. Insgesamt zeigt sich damit, bei individueller Bezugsnorm, ein Nachlassen in der Leistung, wobei aber alle Fundamentumsziele erreicht werden: Jede Leistung des Schülers fällt in den Additumszielbereich. Ein Lehrer könnte aus Abbildung 1 ersehen, dass bei den Leistungsfortschrittskontrolle 1, 2 und 4 ein bedeutsamer Anteil der SchülerInnen nicht alle Fundamentumsziele erreicht haben. Bei allen anderen Lernfortschrittskontrollen kann man davon ausgehen, dass die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen alle Fundamentumsziele erfolgreich erreichen konnte. Gerade die beiden letzten Lernfortschrittskontrolle zeigen auch, dass es gelungen ist, sogar einen Großteil der SchülerInnen für einen Teil der Additumsziele zu interessieren. Alle Additumsziele hat von den SchülerInnen allerdings niemand erreicht. Knapp weniger als 25 Prozent der SchülerInnen haben aber bei der abschließenden Lernfortschrittskontrolle höchste Lernziele (repräsentiert durch 40 bis 50 Punkte) erreicht.

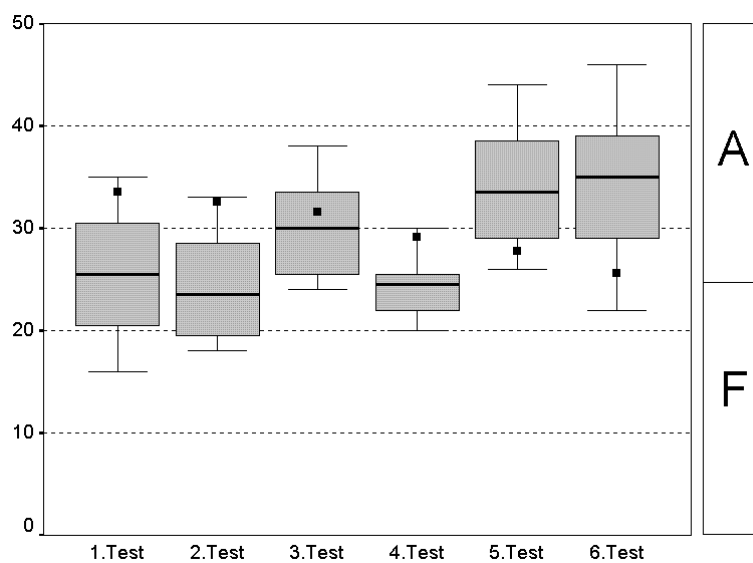


Abbildung 1: Statistische Kennzahlen in ihrer graphischen Entsprechung bei einer beispielhaften Leistungsrückmeldung

In Tabelle 2 sind Kennzahlen, ihre Funktion und ihre Nutzungsmöglichkeit im Unterricht zusammenfassend dargestellt. Diese Aufstellung, die sechs einfache statistische Kennzahlen oder Verfahren berücksichtigt, zeigt, dass Statistiken auf wichtige pädagogische Größen hinweisen und sie illustrieren können.

Kennzahlen	Funktion	Nutzung
Häufigkeiten Prozentwerte Kumulierte Prozentwerte	Grundauszählung Gewichtung Symmetrie Zusammenfassung	Überblick für Rückmeldungen und Beschreibung von Sachverhalten
Arithmetisches Mittel	Typischer Wert Vergleichsmöglichkeit	Erkundung von Unterschieden Orientierung an typischen Fällen
Variationsbreite Standardabweichung	Abweichung Heterogenität	Innere Differenzierung Gruppenzusammensetzung

Tabelle 2: Ausgewählte statische Kennzahlen und ihre unterrichtspraktischen Bedeutungen

Kritisch angemerkt werden muss, dass hier nur eine kleine Auswahl von statistischen Kennzahlen dargestellt wurden. Allerdings können auch andere Kennzahlen der deskriptiven Statistik (z.B. Quartile oder Schiefe) den hier dargestellten drei Bereichen (tabellarische Darstellung, Maße der zentralen Tendenz, Dispersionsmaße), ihren Funktionen und Nutzungsmöglichkeiten zugeordnet werden.

Die vorliegende Aufstellung sollte illustrieren, dass durch eine Nutzung von einfachen statistischen Kennwerten praxisrelevante Hilfen zu einer verstärkten datenorientierten Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation bereit gestellt werden können. Diese einfachen statistischen Verfahren sollten in ein forschungsmethoden-bezogenes Curriculum in die universitäre LehrerInnen-Bildung bzw. in entsprechenden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen aufgenommen werden. Dabei ist besonders wichtig, dass ihr Einsatz mit konkreten unterrichtlichen Aufgaben und Entscheidungen verbunden wird. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, gerade diese Verbindung aufzuzeigen.

Schließlich muss gesagt werden, dass ein aktueller Trend besteht, dass Pädagogische Hochschulen in ihre Ausbildungskonzepte für LehrerInnen empirische Forschungsmethoden und Statistik verstärkt aufnehmen. Die universitäre LehrerInnen-Bildung, die an einer Einrichtung angesiedelt ist, deren Aufgaben vor allem hochwertige Forschung und die Anwendung solcher Methoden betreffen, sollte deshalb umso mehr diese Integration leisten, um nicht Terrain gegenüber außeruniversitären Einrichtungen zu verlieren. Außerdem stellt das Ziel einer daten- und damit statistik-basierten Unterrichtsdurchführung einen zentralen Schritt in Richtung Professionalisierung des LehrerInnenberufes dar, dem sich eine Universität, die an Qualitätsentwicklung orientiert ist, langfristig wohl kaum verschließen kann.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Astleitner, H. (2003). Praktische Signifikanz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 48-53.
- Bönsch, M. (2004). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Bortz, J. (1989). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Berlin: Springer.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich: Verlage des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 213-228.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (3. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Herber, H.-J. & Vásárhelyi, É. (2002). Das Unterrichtsmodell "Innere Differenzierung einschließlich Analogiebildung" - Aspekte einer empirisch veranlassten Modellentwicklung. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 6/2, 5-19.
- Hofmann, F. (2007). "Umgang mit Heterogenität" in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7, 12-18.
- Patry, J.-L. (2005). Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 143-161). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.). (2006). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster: Waxmann.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz.
- Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students. *Teaching for successful intelligence*. *Educational Psychology Review*, 14, 383-393.
- Thonhauser, J. (1995). Die universitäre Lehrerbildung unter dem Anspruch der Professionalität. In F. Buchberger (Hg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 115-135). Innsbruck: StudienVerlag.
- Thonhauser, J. (1996). Fallgeschichten als didaktisches Instrument. In: M. Schratz & J. Thonhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten* (S. 61-90). Innsbruck: StudienVerlag.

KONSTRUKTIVISTISCHES E-TEACHING ALS ERMÖGLICHUNG VON VIABILITÄTS-CHECKS EIN ANWENDUNGSBEISPIEL

Jean-Luc Patry

e-Learning macht nur dann Sinn, wenn es auf einer guten didaktischen Theorie aufbaut. Eine solche bietet der Konstruktivismus. In diesem Ansatz spielt der so genannte „Viabilitäts-Check“ eine zentrale Rolle; es handelt sich um eine Prüfung, ob ein Konzept, das der Lerner erfunden hat, zielführend ist. Zunächst wird die Bedeutung dieses Viabilitäts-Checks innerhalb des konstruktivistischen Unterrichts dargestellt, sodann werden fünf Typen von Viabilitäts-Checks unterschieden. Am Beispiel einer konkreten Lehrveranstaltung, in der e-Learning nach diesem Konzept unter Verwendung der Plattform „Blackboard“ und dort insbesondere der Diskussionsforen praktiziert wurde, werden diese fünf Typen von Viabilitäts-Checks in Form von Diskussionsbeiträgen der Studierenden und Lehrveranstaltungsleitern illustriert.

e-Learning wird nur dann erfolgreich sein, wenn nicht nur der technische Hintergrund „funktioniert“, sondern auch ein angemessenes didaktisches Konzept dahinter steht. Deshalb sollte man nicht nur von e-Learning, sondern auch von *e-Teaching* sprechen. Dabei kann das e-Teaching besondere Vorteile der e-Learning-Technologie und bestimmter e-Learning-Plattformen nutzen, die beste Plattform nützt aber nichts, wenn sich der Lehrveranstaltungsleiter oder die Leiterin keine Gedanken über das Lernen selber macht und daraus Konzeptionen für das Lehren ableitet.

Im vorliegenden Beitrag geht es darum, dieses Lernen und Lehren ausgehend von einem konstruktivistischen Lehr-/Lernkonzept zu diskutieren und an einem konkreten Beispiel, einer Lehrveranstaltung an der Universität Salzburg, zu zeigen, wie eine konstruktivistische didaktische Konzeption unter Verwendung der Plattform „Blackboard“ umgesetzt werden kann. Dass diese Vorgangsweise zu Lerneffekten führt, wurde an anderer Stelle gezeigt (vgl. Patry, 2004). Nachfolgend geht es darum, den didaktischen Ansatz und seinen Hintergrund darzustellen und an konkreten Beispielen aus der Lehrveranstaltung zu illustrieren.

1. Konstruktivismus und Viabilitäts-Check

1.1 Konstruktivismus

Die konstruktivistische Didaktik basiert auf folgenden allgemeinen Grundlagen (vgl. Tab. 1, erste zwei Spalten; vgl. auch Patry, 1999):

1. Was kann ich wissen? Alles, was Menschen wissen, beruht auf einer Konstruktion durch das Individuum. Wir sind keine passiven Empfänger von Information, sondern wir generieren unser Wissen selber in einem aktiven Konstruktionsprozess als Eigenleistung.
2. Wie kann ich lernen? Erkenntnis ist eher ein Erfinden als ein Entdecken (vgl. von Foerster, 1998, 45 f.), d.h. die oder der Lernende muss sich das Wissen aktiv aneignen und kann es nicht passiv nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters in sich „hineinfließen“ lassen.
3. Wie können Lehrerin und Lehrer Lernen erleichtern? Ihre Aufgabe ist es, Situationen zu schaffen, welche das Lernen ermöglichen. Sie setzen die Bedingungen der Mög-

lichkeit für das Lernen und versuchen, diese optimal zu gestalten und den Lernprozess nicht zu be- oder gar zu verhindern.

Frage	Wissen	Viabilitäts-Kriterium
1. Was kann der Mensch wissen?	Wissen ist Eigenleistung (Konstruktionsleistung)	praktischer Erfolg
2. Wie kann der Mensch lernen?	Erkenntnis ist eher ein Erfinden als ein Entdecken	vorgestellter Erfolg
3. Wie kann eine Lehrerin, ein Lehrer Lernen erleichtern?	Schaffung (optimaler) Bedingungen der Möglichkeit für das Erfinden	wahrgenommener Erfolg

Tabelle 1: Grundlage konstruktivistischer Didaktik

Der Konstruktionsprozess beim Lernen ist letztlich ein Problemlöseprozess: Ausgehend von einem Problem, das die Schülerin oder der Schüler selber hat, versucht diese oder dieser, eine Lösung zu finden. Dafür muss sie oder er neues Wissen konstruieren, und über dieses Wissen verfügt sie oder er dann (hat sie oder er gelernt). Deshalb entspricht der Lernprozess dem klassischen Problemlöseprozess; in Abbildung 1 sind die wichtigsten Schritte dieses Prozesses schematisch dargestellt.

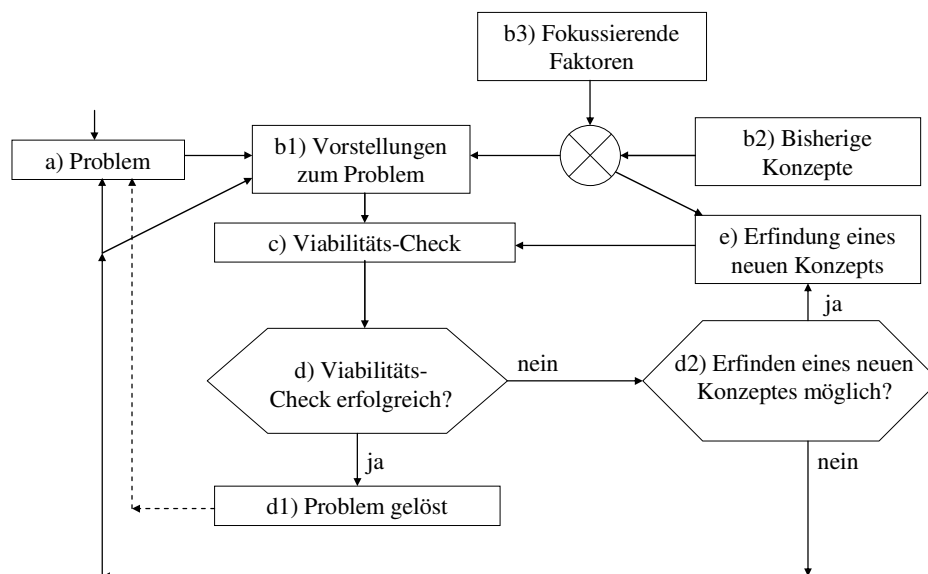


Abbildung 1: Algorithmus des Lernens nach dem konstruktivistischen Ansatz (vereinfacht nach Patry, 2004, S. 90)

- Zunächst braucht die lernende Person ein Problem, eine Fragestellung etc., typischerweise bestehend aus einem Ausgangszustand, einem (unbekannten) Zielzustand (die Lösung dieser Aufgabe) und einem (meist vorerst unbekannten) Lösungsweg oder Lösungskonzept. Unter Umständen muss die lernende Person das Problem zunächst selber identifizieren. Als Beispiel sei die Bestimmung der Höhe eines Kirchturms genannt.
- Sodann wird sie sich des eigenen Konzepts zur Lösung der Aufgabe bewusst, d.h. sie ruft die Vorstellungen, Ideen, Überlegungen ab, die sie diesbezüglich schon hat (b1).

Dabei greift sie auf bisherige Konzepte zurück, die sie früher erworben hat (b2). Die Auswahl der angemessenen Konzepte wird durch Faktoren fokussiert, die dazu führen, dass die Aufmerksamkeit auf spezifische Konzepte oder Elemente gerichtet werden (b3). Beispielsweise wird die lernende Person zur Lösung des Problems der Messung der Turmhöhe mathematische Konzepte verwenden, wenn die Aufgabe im Mathematikunterricht gestellt wurde, oder aber Stilrichtungen im kunsthistorischen Unterricht (gewisse Stile haben höhere Türme als andere); wenn im Mathematikunterricht zudem vor Kurzem Ähnlichkeitssätze behandelt worden sind, wird sie sich auf solche Konzepte konzentrieren: Beispielsweise überlegt sie sich, ob sie den Schatten, den der Turm wirft, ausnützen könnte, indem sie dessen Länge mit der Länge des Schattens eines Stabes bekannter Länge in Beziehung setzt (Assimilation i.S. von Piaget).

- c) Die lernende Person prüft, ob sich dieses Konzept bewährt. Diese Prüfung wird aus Gründen, die unten noch zu erläutern sein werden, „Viabilitäts-Check“ genannt. Beispielsweise versucht sie die Schattenlängen des Turmes und eines Stabes bekannter Länge zu bestimmen – das funktioniert aber nur, wenn u.a. die Person die notwendigen Schritte kennt oder konstruieren kann.
- d) Wenn der Viabilitäts-Check erfolgreich ist, kann das Problem als gelöst betrachtet werden (d1). Häufig ist dies Ausgangspunkt für ein neues Problem (a). Beispielsweise kann die lernende Person die Turmhöhe tatsächlich bestimmen. Sie stellt sich dann vielleicht die Frage, wie viele Treppenstufen nach oben führen mögen. Wenn der Viabilitäts-Check nicht erfolgreich ist (d2), muss ein neues Konzept erfunden werden (im Sinne von v. Foerster, 1998, vgl. oben), wird dies nicht als möglich eingeschätzt, gilt das Problem als unlösbar und muss allenfalls umformuliert werden. Beispielsweise scheitert der Viabilitäts-Check, weil am betreffenden Tag die Sonne nicht scheint und die Schattenlänge deswegen nicht gemessen werden kann; die Umformulierung des Problems kann dann darin bestehen, statt einer genauen Messung eine Schätzung der Turmhöhe zu versuchen.
- e) Falls in d2 die Erfindung eines neuen Konzeptes als möglich angesehen wird, tut dies die lernende Person auch, wobei sie bisher verfügbare Konzepte in neuartiger Weise miteinander kombiniert (allenfalls unter neuer Fokussierung, etwa Hinweisen der Lehrerin oder des Lehrers und unter Suche nach Information in als angemessen beurteilten Quellen) und so zu Vorschlägen kommt, die für sie neu sind. Erneut erfolgt ein Viabilitäts-Check gemäß c etc.

Zentral ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler bei diesem Lernen aktiv und konstruktiv mit dem Unterrichtsstoff umgehen. Sie werden nicht einfach mit dem Stoff konfrontiert und haben ihn zu lernen, sondern sollen ihn im Sinne von v. Foerster neu erfinden.

Bei den *bisherigen Konzepten* (b2 in Abb. 1) kommen ganz unterschiedliche Arten von Information in Frage:

- Subjektive Theorien, über die die Schülerinnen und Schüler verfügen – dazu gehört auch das bisher gewonnene oder gelernte Wissen;
- Unterlagen verschiedener Art, die den Schülerinnen und Schülern angeboten werden – darunter können neben Lehrervorträgen auch Texte oder andere Unterrichtsmaterialien subsummiert werden;
- Unterlagen, die sich die Schülerinnen und Schüler selber organisieren (etwa via scavenger hunt, Horton, 2000, S. 204 ff.).

Fokussierende Faktoren (b3) sind notwendig, weil das bis jetzt akquirierte Wissen häufig so genanntes „träges Wissen“ ist, d.h. Wissen, das allenfalls in bestimmten Kontexten angewandt, aber nicht auf andere Situationen übertragen wird, für die es nicht unmittelbar etikettiert wurde. Wie viele Forschungen gezeigt haben, tritt nur wenig Wissenstransfer von einem

Kontext auf den anderen auf: Was in einer Situation gelernt wurde, wird kaum je in anderen Situationen angewandt (vgl. etwa Renkl, 1996). Ein Defizit besteht nach dem metakognitiven Ansatz im so genannten konditionalen Wissen; „diese Wissensart umfasst vor allem die Kenntnis über das ‚Wann‘ und ‚Warum‘ des Zugriffs auf bestimmte Wissensteile“ (ebenda, S. 80; Kursives von mir). Gemeint ist damit, dass das Wissen zwar grundsätzlich da ist, aber die betreffenden Personen sich nicht bewusst sind, dass Anlass besteht, dieses Wissen einzusetzen (vgl. dazu den Hinweis von Detterman, 1993, S. 15). Das Problem besteht nicht nur für das kognitive Wissen, sondern genau so im sozialen Bereich, wo der Transfer nicht weniger problematisch ist (Patry, 2000).

Mit diesen „fokussierenden Faktoren“ sind *einerseits* jene Umweltbedingungen oder auch selbst gesetzten Reize angesprochen, welche die Aufmerksamkeit der lernenden Person auf bestimmte bisherige Konzepte lenken und sie quasi darauf hinweisen, dass es vielleicht sinnvoll sein könnte, auf diese Konzepte zurückzugreifen. *Zum anderen* geht es um die metakognitiven Fokussierungen, d.h. um die Kognitionen der lernenden Person selbst, und zwar darüber, welche Konzepte in der gegebenen Situation aktualisiert werden sollen, d.h. um das bewusste und systematische Suchen nach verfügbaren Konzepten. Diese innere Fokussierung kann mit oder ohne äußere Beeinflussung erfolgen; für den Unterricht ist es wünschbar, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, unabhängig von äußeren fokussierenden Faktoren selbstständig auf angemessene Konzepte zurückgreifen.

1.2 Viabilitäts-Check

Kernstück des Prozesses ist der Viabilitäts-Check (c in Abb. 1), also die Prüfung, ob sich ein Konzept bewährt. Bevor der Viabilitäts-Check diskutiert wird, muss auf die Viabilität selber eingegangen werden.

Der wichtigste Autor im Hinblick auf das konstruktivistische Denken, Ernst von Glasersfeld (z.B. 1981), geht von der Annahme aus, dass es keine Möglichkeit gibt, die Welt objektiv („so wie sie wirklich ist“) zu erkennen. Jede Wahrnehmung ist eine Konstruktion. Aus diesem Grund kann man nicht sagen, eine Wahrnehmung – oder besser: eine Aussage über eine Wahrnehmung – sei „wahr“. Der Begriff „Wahr-Nehmung“ ist also unangemessen.

Man kann darüber diskutieren, ob es eine objektive Welt unabhängig vom Wahrnehmen wirklich gibt. Es ist dies eine Auseinandersetzung, die unter den Konstruktivisten geführt wird. Im Weiteren wird von folgender Auffassung ausgegangen:

- Ob es eine reale Welt gibt oder nicht, und wenn ja, ob eine oder mehrere, sind irrelevante Fragen, da wir ohnehin keine Möglichkeit haben, Aussagen über mögliche Realitäten zu prüfen. Da diese Fragen nicht beantwortet werden können, ist es sinnlos, sich damit zu befassen.
- Im Alltag wie auch in der Wissenschaft haben wir eine *Theorie* (die subjektiv sein kann im Sinne einer Alltagstheorie, einer nicht-wissenschaftlichen Theorie), dass es eine reale Welt gibt und wie diese aussieht. Dies ist *unsere Konstruktion*.
- Es wird nicht beansprucht, dass diese Theorie die Wirklichkeit angemessen wiedergibt. Hingegen wird davon ausgegangen, dass die Theorie bis jetzt erfolgreich, d.h. viabel im Sinne von Glasersfeld war, und wir konnten auf Grund dieser Theorie erfolgreich handeln. Wäre die Theorie nicht viabel gewesen, wäre sie in der Menschheitsgeschichte schon lange durch eine bessere ersetzt worden, oder die Menschen hätten nicht überlebt. Es gibt Menschen, deren Theorie ist nur beschränkt viabel (etwa Schizophrene) – sie haben dann große Mühe, im Alltag zurechtzukommen.
- Die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Situation verwendete Theorie bezieht sich nur auf diejenigen Elemente der Wirklichkeit, die in dieser Situation relevant sind. Die meisten Menschen haben aber auch die Theorie, dass es in der Wirklichkeit

mehr gibt, als sie wahrnehmen können, und mehr, als sie tatsächlich wahrgenommen haben.

- Unterschiedliche Menschen haben unterschiedliche Theorien, und es mag auch kulturspezifische Theorien geben. Dies kann die Quelle für Missverständnisse sein, da die (vermutlich) gleichen Bedingungen von unterschiedlichen Menschen unterschiedlich wahrgenommen werden und die gleiche Aussage über die angenommene Realität von unterschiedlichen Personen unterschiedlich interpretiert werden kann.
- Die Viabilität einer Theorie ist vorläufig. Es ist immer möglich, dass jemand mit einer besseren Theorie aufwartet, mit einer Theorie, die sich als viabler erweist. Das bedeutet, dass Theorien offen für Kritik und Korrektur sind. Auch der Viabilitätsbereich (die Menge der Situationen, Zeitpunkte, Personen, etc., für die eine Theorie als viabel betrachtet wird) kann sich ändern; die Theorie kann beispielsweise für weniger Situationen viabel sein als ursprünglich angenommen. Es kann sein, dass sich die Bedingungen ändern und dass eine Theorie, die für eine Situation viabel war, es plötzlich nicht mehr ist. Die Theorie, die jemand vertritt, ist die beste, die sie oder er gegenwärtig verfügbar hat, aber wenn eine bessere, viablere Theorie angeboten wird, kann sie oder er die Überzeugung auch ändern.

Diese Annahmen sind wiederholt in mehr oder weniger ähnlicher Form formuliert worden, etwa durch Philosophen wie George Berkeley in seinen „Principles of Human Knowledge“ (zitiert nach der Ausgabe 1998), durch Immanuel Kant in seiner „Kritik der Reinen Vernunft“ (1787/1989) und durch Karl R. Popper in den „Conjectures and Refutations“ (1965).

Lernen bedeutet, eine subjektive Theorie zu akquirieren. Um sicher zu gehen, dass die erlernte Theorie viabel ist, muss deren Viabilität immer wieder geprüft werden. Für den Unterricht bedeutet dies, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer eine solche Viabilitätsprüfung – einen Viabilitäts-Check – *ermöglichen* muss, um Lernen zu ermöglichen. Sonst werden nicht-viable subjektive Theorien gelernt.

Der Viabilitäts-Check besteht darin, das Leistungsvermögen des vorgeschlagenen Konzeptes unter Berücksichtigung *bestimmter Kriterien* einzuschätzen: Kann das Konzept im Hinblick auf dieses Kriterium bestehen? Dabei gibt es – im Gegensatz zum klassischen Wahrheitsanspruch – kein universell anzuwendendes Kriterium, sondern dieses ist für jeden Fall neu zu bestimmen. Das bedeutet: In unterschiedlichen Situationen werden unterschiedliche Kriterien zum Tragen kommen.

1.3 Typen von Viabilitäts-Checks und Viabilitäts-Kriterien

Die Analyse der möglichen Viabilitäts-Checks zeigt, dass es im Unterricht – und vermutlich auch im Alltag – mindestens fünf Arten gibt:

- *Erfahrung*: Man wendet das Konzept in einem bestimmten Kontext an und ist erfolgreich oder scheitert. Beispielsweise kann man Rad fahren nur lernen, indem man das selber praktiziert und merkt, wann man im Gleichgewicht ist (d.h. das Erfolgskriterium erfüllt) und wann nicht. Natürliche Konsequenzen des Handelns, Reaktionen der materiellen und sozialen Umwelt (Peers oder Lehrveranstaltungsleiter), Sanktionen (etwa Belohnungen und Bestrafungen) etc. zeigen dem Protagonisten dann, ob er erfolgreich war oder nicht.
- *Simulation*: Man stellt sich vor, was geschieht, wenn man etwas tut, spielt den Ablauf gedanklich durch und entscheidet daraufhin, ob das Verfahren zielführend ist. Beispielsweise planen Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht, indem sie überlegen, was passieren könnte, sie antizipieren etwa problematisches Schülerverhalten und konzipieren ihren Unterricht entsprechend, d.h. sie prüfen, ob der Unterricht, wie sie ihn pla-

nen, geeignet ist, Probleme zu bewältigen bzw. mögliche Probleme gar nicht erst aufkommen zu lassen.

- *Stellvertretender Viabilitäts-Check*: Das Beobachtungslernen oder Modelllernen (etwa Bandura, 1986) erlaubt es, den Viabilitäts-Check nicht selbst durchführen zu müssen, sondern jemanden zu beobachten, der den Check durchführt, und dadurch etwas über die Viabilität des beobachteten Verhaltens auch für die eigene Situation zu lernen. Beispielsweise beobachten Junglehrer oder Studierende erfahrene Lehrer und übernehmen jene Verhaltensweisen, die ihnen geeignet erscheinen und für die sie sich selber auch als befähigt betrachten.
- *Kommunizierter Viabilitäts-Check*: Es wird mitgeteilt, welches die erfolgreiche Vorgangsweise ist. In der Schule wird den Schülerinnen und Schülern häufig gesagt, was das richtige Handeln sei, etwa im Hinblick auf Disziplin, Pünktlichkeit, sauberes Arbeiten, Hausaufgaben etc. Die Gefahr trüben Wissens, das dann nicht transferierbar ist, scheint hier besonders groß.
- *Reflexion* (vgl. Weinberger 2006) und *Rückmeldung durch Peers* (Weyringer in Vorb.): Nachdem das Problem gelöst ist, denkt die Schülerin bzw. der Schüler darüber nach, wie diese Problemlösung zustande gekommen ist. Eine besondere Möglichkeit etwa im Mathematik-Unterricht besteht darin, einen anderen Lösungsweg für das Problem auszuprobieren und damit die gefundene Lösung zu prüfen. Ein anderer Ansatz ist die Überprüfung der Plausibilität der Lösung. Dieses nachträgliche Nachdenken kann auch in Gruppen geschehen – dann dienen die Peers als gegenseitige Agenten des Viabilitäts-Checks.

In all diesen Fällen stellt sich dann zusätzlich die Frage: Was heißt es, „erfolgreich zu sein“? Die Viabilität muss sich im Hinblick auf bestimmte Kriterien erweisen, d.h. wenn das gewählte Kriterium erfüllt ist, dann wird die Lösung als viabel erachtet.

- Ein häufiges Ziel besteht darin, Probleme, die ich unmittelbar habe, zu lösen. Ich kann dies direkt ausprobieren, ich kann über mögliche Lösungsmöglichkeiten nachdenken (Simulation), ich kann jemanden beobachten, der das Problem löst (stellvertretend), und ich kann die Gebrauchsanleitung lesen oder jemanden fragen (kommuniziert). Die Reflexion und Rückmeldung durch Peers ist möglich, wenn ein entsprechender Lösungsversuch formuliert und kommuniziert wurde.
- Ich kann auch Probleme zu lösen versuchen, von denen ich annehme, dass ich sie später einmal haben werden; hier kommt das direkte Ausprobieren nicht in Frage, alle anderen Möglichkeiten sind gegeben.
- Ferner kann ich Probleme zu lösen versuchen, die mich grundsätzlich interessieren, auch wenn der Nutzen nicht erkennbar ist – auch hier sind alle Verfahren möglich.
- Ich kann aber auch versuchen, die Person, die das Problem gestellt hat, zufrieden zu stellen. Das Problem wird also umformuliert: Die Frage ist nicht mehr die angemessene Lösung des ursprünglichen Problems, sondern die Formulierung einer Antwort, die (von anderen) akzeptiert wird. Die diesbezügliche Viabilität kann wiederum zunächst durch Simulation oder stellvertretend oder kommuniziert geprüft werden, letztlich wird die Antwort aber direkt ausprobiert werden müssen. Mit dem „Zufriedenstellen der Person“ ist gemeint, dass das Problem selber völlig irrelevant ist. Ich will nicht das Problem lösen, sondern ich will zunächst herausfinden, was die genannte Person – etwa die Lehrerin oder der Lehrer – als „richtige“ Antwort interpretiert oder was sie oder er hören will. Entsprechend handle ich nicht im Sinne des Problems, sondern im Sinne der problemstellenden Person, ich versuche also z.B. zu erraten, was die Lehrerin oder der Lehrer eigentlich will.

- Schließlich kann versucht werden, den Aufwand zu minimieren, also jenes Verhalten zu zeigen, das am wenigsten „kostet“.

Das Konzept der Viabilität ist somit keineswegs so einfach, wie es von Glaserfeld (1981) dargestellt wird. In der bisherigen Literatur wird weder berücksichtigt, dass es notwendig ist, die Viabilität zu prüfen und dass es verschiedene Möglichkeiten dieses Viabilitäts-Checks gibt, noch wurde darauf hingewiesen, dass die gleiche Lösung je nach Viabilitäts-Kriterium in einer Situation, in der ein bestimmtes Kriterium verwendet wird, erfolgreich (viabel) sein kann, in einer anderen Situation und/oder mit einem anderen Kriterium aber nicht.

Das zu Grunde gelegte Viabilitäts-Kriterium hängt von den Zielen ab, die jemand hat. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass ein Mensch unter Umständen mehrere, auch widersprüchliche Ziele gleichzeitig verfolgen kann (Patry, 1997); dann wird das verwendete Viabilitäts-Kriterium auf die verschiedenen Ziele Bezug nehmen. Im Falle von Widersprüchen wird er entweder einen Kompromiss eingehen (wenn dies möglich ist) oder aber ein Kriterium den anderen gegenüber bevorzugen.

2. Umsetzung in einer Lehrveranstaltung

Die oben dargestellten Konzepte seien am Beispiel einer konkreten Lehrveranstaltung illustriert. In einer Einführungsveranstaltung mit dem Titel „Theorien und Metatheorien der Erziehung“ im Rahmen des Diplom-Studiums Pädagogik wurde versucht, das Prinzip der Viabilitäts-Checks umzusetzen. Die Studierenden konnten das Skript auf der e-Learning Plattform „Blackboard“ (organisiert und gewartet vom Zentrum für Flexibles Lernen ZFL, <http://www.sbg.ac.at/learn/>) abrufen; ferner wurden weitere Möglichkeiten dieser Plattform genützt, insbesondere die Diskussionsforen, wo sich Dialoge zwischen den Studierenden und mit den Lehrveranstaltungsleitern abspielten.

Die Instruktion an die Studierenden lautete wie folgt:

Methodische Einführung in diese Lehrveranstaltung

Wie wird in dieser Lehrveranstaltung gearbeitet?

Diese LV wird größtenteils über die Plattform, auf der Sie sich eben befinden, abgewickelt. Das heißt, dass alle Vorlesungsunterlagen hier zu finden sind (im Bereich Course Documents). Die Präsenzphasen, also jene Zeiten zu denen der Lehrveranstaltungsleiter, Herr Patry, und sein Studienassistent, Herr Wageneder, im Vorlesungsraum anwesend sind, dienen weniger dem Vortrag von Inhalten. Hier soll vielmehr eine zusätzliche Möglichkeit geboten werden, die sich auf der Lernplattform befindenden Inhalte zu diskutieren. Sie können in dieser Zeit auch an einem PC im Institut ihre Aufgaben auf der Lehr-/Lernplattform erledigen.

Sie werden nämlich auf dieser Plattform nicht nur Vorlesungsunterlagen, also Texte, finden. Sie werden hier auch wöchentlich neue Aufgabenstellungen vorfinden (im Bereich Assignments) und diese hier auch bearbeiten und elektronisch abgeben können. Bei diesen Arbeiten kann es sich beispielsweise um Recherchen zu einem Thema, um die Bitte um Diskussionsbeiträge oder auch das Erstellen einer kleinen Arbeit handeln.

ACHTUNG: Die Beteiligung an den virtuellen Aufgaben ist nicht verpflichtend. Mit einer Beteiligung haben Sie aber eine Möglichkeit, sich den Lernstoff aktiv, anregend und auf eine für Sie (wahrscheinlich) neue Art und Weise zu erarbeiten.

Außerdem bringt Ihnen eine aktive Teilnahme an den Aktivitäten in der Lernplattform 2 Bonuspunkte für die Klausur (insgesamt 20 Punkte) ein. Prinzipien: Die zwei Zuschlagspunkte erhält nur, wer

- sich an allen Diskussionsforen (außer dem ersten) beteiligt und
- nicht nur die Aufträge erledigt (eine Antwort auf die Frage ins Netz stellt), sondern sich auch an der Diskussion beteiligt (unter Einschluss von Antworten auf andere Mitteilungen).

Die Instruktion wird jedes Jahr entsprechend den Erfahrungen des Vorjahres adaptiert. Auch die Aufträge an die Studierenden wurden jedes Jahr neu formuliert, wobei gelegentlich auch auf aktuelle Ereignisse zurückgegriffen wurde, etwa in einer Veranstaltung auf die Wertediskussion in der Öffentlichkeit über „Kinder kriegen vs. auf Parties gehen“, nachdem dieses Thema von der damaligen Unterrichtsministerin aufgeworfen war. Im Wintersemester 2001-2002 lauteten sie wie folgt (hier nur verkürzt wiedergegeben; der erste Auftrag, eine „warming up“ Aufgabe, wird hier nicht angegeben):

Auftrag 2:

- (a) Nennen Sie Bereiche oder Situationen, in denen Sie Erziehung passiv (als Edukand) erfahren haben.
- (b) Nennen Sie Bereiche oder Situationen, in denen Sie Erziehung aktiv (als Erzieher) praktiziert haben.

Auftrag 3: Suchen Sie im Internet oder in einem Werk in der Bibliothek eine Definition von „Erziehung“.

Auftrag 4: Vergleichen Sie die von Ihnen gefundene Definition von „Erziehung“ mit der Definition von „Erziehung“ von Brezinka (im Skript).

(Auftrag 5 wird hier nicht aufgeführt.)

Auftrag 6: Suchen Sie in Ihrem eigenen Erfahrungsbereich nach Antagonismen. Formulieren Sie einen solchen Antagonismus:

- (a) Welches sind die Ziele, die Sie in diesem Falle verfolgen?
 - (b) Sind die Ziele inkompatibel? Oder sind es die Mittel, die Sie einsetzen (müssen), um diese Ziele zu erreichen?
 - (c) Wie lösen Sie das Problem?
- etc.

Die Antworten der Studierenden wurden durch diese selbst ins Discussion-Board eingegeben; auf dies Antworten reagierten dann die Lehrveranstaltungsleiter sowie andere Studierende. Dies ergab dann eine Diskussion mit der Struktur wie in Abbildung 2 (zu Auftrag 3).

Die Reaktionen der Veranstaltungsleiter bestanden nicht darin, „richtig“ oder „falsch“ zu sagen oder angemessene Informationen zu geben, sondern auf bestimmte Punkte hinzuweisen und zu einem Viabilitäts-Check im oben definierten Sinne aufzufordern.

Man sieht, dass sich in einigen Fällen (Erich oder Franz, vgl. Abb. 2) ein Dialog entwickelte, in anderen (Berta, Christa) nicht: In den letzteren Fällen gab es nichts weiter anzumerken, aus Sicht der Lehrveranstaltungsleiter war die Antwort viabel. Die Leiter reagierten also nicht in allen Fällen, sondern sie ließen gelegentlich die Antworten stehen.

3. Beispiele von Interaktionen zu den verschiedenen Typen

In diesem Kapitel sollen einige Beispiele von Interaktionen betrachtet werden, die für einzelne Elemente des in Kapitel 1 dargestellten Konzepts prototypisch sind. Die Aussagen werden so übernommen, wie sie geschrieben wurden, außer dass die für ICT-Kommunikation charakteristischen Vereinfachungen zum Zwecke der besseren Lesbarkeit korrigiert wurden. Zunächst soll an einem Beispiel die generelle Struktur der Diskussionen dargestellt werden (Auftrag 4).

Diskussionsstrang 1:

Erich:

„... dasjenige Handeln, in dem die Älteren (Erzieher) den Jüngeren (Edukanden) im Rahmen gewisser Lebensvorstellungen (Erziehungsnormen) und unter konkreten Umständen (Erziehungsbedingungen) sowie mit bestimmten Aufgaben (Erziehungsgehalten) und Maßnahmen (Erziehungsmethoden) in der Absicht einer Veränderung (Erziehungswirkungen) zur eigenen Lebensführung verhelfen, und

zwar so, dass die Jüngeren das Handeln der Älteren als notwendigen Beistand für ihr eigenes Dasein erfahren, kritisch zu beurteilen und selbst fortzuführen lernen“ (...).

(...)

Erich:

Im Vergleich zu Brezinka (...) sehe ich im 1. Teil keinen wesentlichen Unterschied. (...) Im 2. Teil von Bockelmann wird aber eine Einsicht vom Zögling erwartet! Er spricht „... dass die Jüngeren das Handeln der Älteren als notwendigen Beistand für ihr eigenes Dasein erfahren, kritisch zu beurteilen und selbst fortzuführen lernen“. Dies bedeutet meiner Meinung nach, dass Bockelmann eine gewisse Einsicht und Reife vom Edukand erwartet.

Internetrecherche (Lassahn)	Anna
Re: Internetrecherche (Lass...	Anna
Re: Internetrecherche (L...	Patry, Jean-Luc
aus Literaturnachw.“Grundbegri...	Berta
Re:Definition von Dolch im Ver...	Berta
Definition Erziehung (Lassahn,...	Christa
Def. Erziehung	Doris
Re: Def. Erziehung	Doris
Re: Def. Erziehung	Patry, Jean-Luc
Erziehung ist nach BOKELMANN, ...	Erich
Re: Erziehung ist nach BOKE...	Wageneder, Günter
Re: Erziehung ist nach B...	Patry, Jean-Luc
Re: Erziehung ist nac...	Erich
Re: Erziehung ist ...	Patry, Jean-Luc
Re: Auftrag 4 - Erziehung i...	Erich
Definition aus einem Lexikon	Franz
Re: Definition aus einem Le...	Patry, Jean-Luc
Re: Definition aus einem...	Franz
Re: Definition aus ei...	Patry, Jean-Luc
Re: Definition aus...	Franz
Re: Definition ...	Patry, Jean-Luc
Re: Definition aus einem...	Franz
Naumann, 1975	Gerda
Definiton Erziehung	Hannah
Re: Definiton Erziehung	Wageneder, Günter
Definition Erziehung: Internet	Ines
Re: Definition Erziehung: I...	Wageneder, Günter
Re: Definition Erziehung...	Ines
Re: Definition Erzieh...	Patry, Jean-Luc
Re: Definition Erz...	Ines
etc.	etc.

Abbildung 2: Struktur einer Diskussion (Vornamen: Studierende, Name geändert; Patry, Jean-Luc: Lehrveranstaltungsleiter; Wageneder, Günter: Studienassistent); das Subject im Diskussionsstrang (linke Spalte) wurde unverändert aus dem Blackboard Discussion Forum übernommen

Im Diskussionsstrang 1 bringt Erich zunächst eine Definition, dann auftragsgemäß einen Vergleich mit der Definition von Brezinka. Er thematisiert von selbst die Frage der Einsicht des Kindes oder Edukanden.

Der Lehrveranstaltungsleiter hat diese Aussage nicht kritisch kommentiert, wie dies typischer Weise Lehrerinnen und Lehrer tun, sondern habe zu einem Viabilitäts-Check aufgefordert:

Patry, Jean-Luc:

Beispiel: Kann man einen Säugling, bei dem von Einsicht etc. sicher nicht die Rede sein kann, von Erziehung sprechen?

Und: Kann es Erziehung gegen den Willen des Edukanden geben?

Im vorliegenden Fall stellt sich die Frage, ob der Begriff der Erziehung, wie er in der Definition zu finden ist, mit dem alltagssprachlichen Begriff übereinstimmt. Die Reaktion des Lehrveranstaltungsleiters war, auf einen Spezialfall hinzuweisen – Erziehung von Säuglingen –, für den die entsprechende Definition nicht zutrifft. Es ist dies eine Aufforderung, einen Viabilitäts-Check durchzuführen, wobei eine konkrete Prüfungsinstanz angegeben wird; dabei steht es Erich frei, zu entscheiden, ob diese Prüfungsinstanz für ihn ein akzeptables Kriterium darstellt oder nicht.

Darauf die Reaktion von Erich:

Erich:

Im Falle des Säuglings ist es sicher so, dass es unwillkürliche Erziehung gibt, für mich stellt sich aber die Frage, ob es sich nicht dabei in Richtung von Konditionierung geht.

Wie z.B. Säugling schreit, Mutter/Vater reagiert sofort, Säugling lernt „Ha, schreien bringt Zuwendung.“ Nach einer Definition, die ich auf einer Internetseite (...) gefunden habe würde dies entsprechen:

„Als Erziehung bezeichnet man alle bewußten und gezielten (= intentionalen) Handlungen und Verhaltensweisen eines relativ erfahreneren Menschen (= Erzieher, Educans), die einen jeweils weniger Erfahrenen (= Zögling, Educandus) zur selbständigen Lebensführung befähigen sollen.“

Wenn diese Aussage stimmt, gäbe es auch eine Erziehung gegen den Willen des Edukanden. Ich stimme dem teilweise zu, da es auch Erziehung in Nahrungsgewohnheiten und Ansichten gibt, die meist unbewußt (im Sinne von Sozialisation) vermittelt werden. Es handelt sich nur nicht um geplante Erziehungsmaßnahmen, die dem Begriff von Erziehung widersprechen würde.

Offenbar war Erich mit seinen ersten Antwort-Versuchen nicht zufrieden: Er ging noch einmal ins Internet (erneute Schleife im Algorithmus gemäß Abb. 1) und suchte sich ein neues Konzept. Jetzt war er teilweise befriedigt („Ich stimme dem teilweise zu“), aber offenbar noch nicht ganz („Es handelt sich nur nicht um geplante Erziehungsmaßnahmen, die dem Begriff von Erziehung widersprechen würde“).

Der Lehrveranstaltungsleiter hat dann zu einem weiteren Viabilitäts-Check aufgefordert, einen von ihm verwendeten Ansatz wieder aufnehmend:

Patry, Jean-Luc:

Was spricht dagegen, Konditionierung als Erziehung zu bezeichnen, wenn sie planvoll eingesetzt wird?

Man kann in diesem Zusammenhang auch die Frage stellen, worin sich Erziehung und Manipulation unterscheiden.

Hier wurde die Diskussion von Erich nicht weitergeführt; eine Weiterführung wurde auch nicht eingefordert. Wesentlich ist, dass Erich durch diese kleine Sequenz gelernt hat, „Erzie-

hung“ als Konzept differenzierter zu betrachten. Er hat sich selbst verschiedene Erziehungsbegriffe aus dem Web geholt und sich Überlegungen über die Angemessenheit gemacht.

3.1 Viabilitäts-Check „Erfahrung“

Beim Diskussionsstrang 1 (Erich) handelt es sich um einen *erfahrungsbezogenen Viabilitäts-Check*. Erfahrung heißt hier, dass man das Konzept in einem bestimmten Kontext selber anwendet und erfolgreich ist oder scheitert. Im Diskussionsstrang 1 sind zweierlei Erfahrungen relevant. Zum einen geht es um die eigenen Erfahrungen mit Erziehung und mit dem, was man selber als Erziehung identifiziert hat, also um die eigene subjektive Theorie über Erziehung. Zum anderen geht es um den Argumentationszusammenhang, um die Diskussion, um die Hinweise des Veranstaltungsleiters etc.

Diskussionsstrang 2 ist ebenfalls ein erfahrungsbezogener Viabilitäts-Check. Dieser Diskussionsstrang fand im „Virtuellen Café“ statt, einem Forum, wo man frei diskutieren kann.

Diskussionsstrang 2

Julia und Kornelia:

Dies ist ein Test von Julia und Kornelia, ob wir es schaffen, im Virtuellen Café eine Nachricht für euch zu hinterlassen!

Wir wünschen euch ein schönes Wochenende!

Für Julia und Kornelia ist dies ein erfolgreicher Viabilitäts-Check: Den beiden ist es tatsächlich gelungen, ihren Text zu deponieren.

3.2 Simulation

Bei der *Simulation* stellt man sich vor, was geschieht, wenn man etwas tut, und entscheidet daraufhin, ob das Verfahren zielführend ist. Zwei Beispiele (Maria und Norbert) über den Umgang mit der Plattform illustrieren dies; der Zusammenhang ist der gleiche wie im Diskussionsstrang 2.

Diskussionsstrang 3

Maria:

Meine Meinung zu dieser Art von Lernen ... mal sehen wie es wird. Aber im Grunde bin ich begeistert, da dies eine super Chance für Berufstätige ist diese VL zu besuchen.

Norbert:

Also ich find es auch interessant und bin gespannt wie es wird. Ich bin aber froh, dass ich nicht viel zu verlieren habe, da ich das nur als Freifach mache (eigentlich studiere ich angewandte Informatik ... Das e-learning ist wohl auch „angewandte Informatik“ :)). Klar ist es ne super Sache für Berufstätige und eliminiert auch das Problem von Kollisionen mit anderen VL's. Außerdem fragt man sich öfter mal wozu man in einer Vorlesung sitzt wenn manchmal eh nur das Skript rezitiert wird ... Oft ist es aber auch ganz anders und es zahlt sich echt aus ... Na mal sehen, bin auch sehr gespannt wie sich die Form so entwickeln wird.

Diese Bemerkungen kamen ganz am Anfang des Semesters, als die Studierenden noch keine Erfahrungen mit dem Vorgehen und der Plattform hatten. Sie überlegten sich, wie das so werden könnte, und kamen zum Schluss, dass es sich lohnen könnte, sich zu engagieren.

3.3 Stellvertretender Viabilitäts-Check

Beim *stellvertretenden Viabilitäts-Check* beobachtet man jemanden, der den Viabilitäts-Check durchführt, und lernt dadurch etwas über die Viabilität des beobachteten Verhaltens auch für die eigene Situation. Für die Lehrveranstaltung gilt, dass die Dialoge für alle einge-

schriebenen Studierenden sichtbar sind, und sie können sie sich ansehen, auch wenn sie sich nicht beteiligen. Ob dies auch getan wird, ist allerdings nicht feststellbar.

Es gibt jedoch Beiträge, wo der stellvertretende Viabilitäts-Check explizite deutlich wird, etwa der Diskussionsstrang 4 (Auftrag 2a: Nennen Sie Bereiche oder Situationen, in denen Sie Erziehung passiv (als Edukand) erfahren haben):

Diskussionsstrang 4:

Olga:

passive Erziehung hab ich von meinen Eltern, Lehrern, Erzieher im Internat und natürlich auch von der Umwelt (Bekannte, Verwandte, Mitschüler, Kollegen, ...) im Allgemeinen bekommen.

(...)

Petra:

Liebe Olga,

vielen Dank, du hast mich daran erinnert, dass auch ich passive Erziehungsmaßnahmen im Internat „genossen“ habe. Ich habe damals nicht alles gerecht empfunden, sehe aber heute manches anders. Ich habe mir aber geschworen, es bei meinen Kindern anders zu machen. (...)

Die Angabe von Olga regt Petra an, sich entsprechende Überlegungen zu machen. Im Algorithmus könnte man dies auch als „Fokussierenden Faktor“ interpretieren – die Trennung ist nicht immer eindeutig. Die Aussage von Quirin, bezogen auf die Plattform-Benützung, ist dafür ein Beispiel:

Diskussionsstrang 5:

Quirin:

(...) War anfangs ein wenig skeptisch, doch nun, ... Hab mir einige Mails angesehen und bin zu dem Entschluss gekommen: So läßt es sich leben!

Richard:

Ja das stimmt, die Plattform ist wirklich praktisch. (...) *Ich kann mir vorstellen, dass die online-Diskussionen produktiver sind als jene in den VL*, da man mehr Zeit hat, seine Anregungen zu formulieren. Auch die Nervosität oder die Angst etwas Falsches zu sagen fällt bei Auseinandersetzungen auf der Plattform weg. (Hervorhebung im Original fett)

Die Reaktion von Richard verweist dann wieder auf die Simulation.

Im Vergleich zwischen stellvertretendem Viabilitäts-Check (Beobachtung der Diskussionen auf der Plattform) und erfahrungsbezogenem Viabilitäts-Check (Beteiligung an der Diskussion) hat sich in einer ersten Untersuchung (Patry, 2004) gezeigt, dass Personen, die sich aktiv an der Diskussion beteiligt haben, in der Prüfung erfolgreicher abgeschnitten haben als solche, die die Diskussion nur beobachtet haben; der erfahrungsbezogene Viabilitäts-Check scheint also lernwirksamer zu sein als der stellvertretende. Dies ist auch theoretisch plausibel.

3.4 Kommunizierter Viabilitäts-Check

Beim kommunizierten *Viabilitäts-Check* wird mitgeteilt, welches die erfolgreiche Vorgangsweise ist. Grundsätzlich ist das Skript ein Beispiel dafür: Es werden viele Informationen darüber gegeben, was sich bisher bewährt hat und was nicht. Dies kann dann auch in den Satz der „bisherigen Konzepte“ übernommen werden (erneut gibt es keine klare Trennung zwischen Viabilitäts-Check und anderen Schritten des Algorithmus).

Im Diskussionsstrang 6 zum Auftrag 3 wird ein anderes Beispiel dargestellt, wo die Studierenden selber über den kommunizierten Viabilitäts-Check diskutieren.

Diskussionsstrang 6:

Sonja:

Immanuel KANT versteht Erziehung als Menschwerdung. (...) Will man KANTs Überlegungen in moderne Sprache überführen, so beschreibt er folgenden Aufbau von Erziehung: Menschen sollen zu Selbstbeherrschung fähig werden. [Es werden noch weitere Erziehungsziele genannt].

Hier geht es darum, dass auftragsgemäß eine Definition von „Erziehung“ aus der Literatur übernommen wurde, also ein kommunizierter Viabilitäts-Check zu praktizieren war: Man geht von der Annahme aus, dass das, was in der Literatur (hier: im Internet) zu finden ist, diesen Viabilitäts-Check schon erfahren hat.

Der Studienassistent, Herr Wageneder, forderte nun zum Viabilitäts-Check auf; Sonja geht darauf ein:

Wageneder, Günter:

(...) Soll man in einer Definition von Erziehung Erziehungsziele angeben?

Sonja:

na ich denke mal schon. (...)

[Sie gibt auch gute Argumente].

Wageneder, Günter:

Was ist aber, wenn es sich widersprechende Ziele gibt? (...)

und später (nach weiteren Diskussionsbeiträgen):

Wageneder, Günter

(...) Ist es nicht doch sinnvoller eine Definition zu finden, die ohne Ziele auskommt, (...)?

Sonja:

Dann sind auch die anderen Begriffe, die Kant nennt, problematisch. wenn es um die Definition von Erziehung geht. *Können wir jemanden wie Immanuel Kant und seine Aussagen bezweifeln?* (Auszeichnung hinzugefügt)

Patry, Jean-Luc:

(...) Ist etwas richtig, nur weil es von einem Herrn Kant oder einem Herrn Popper oder einem Professor am Institut für Erziehungswissenschaft gesagt wurde?

Sonja:

Naja so wurde es mir sozusagen beigebracht. Andauernd, z.B. in der Schule, werden Persönlichkeiten wie z.B. Kant zitiert, und als „braver“ Schüler glaube ich doch, dass das was der Lehrer mich lehrt auch stimmt.

In diesem Fall akzeptiert Sonja also den kommunizierten Viabilitäts-Check, indem sie sich auf eine Autorität bezieht. Dies wollten zwei andere Studentinnen, Tina und Ulrike (die vermutlich bis jetzt einen stellvertretenden Validitäts-Check praktiziert hatten), nicht akzeptieren:

Tina:

Was hindert dich daran, zum Beispiel Kants Ideen zu bezweifeln? (...)

Ulrike:

Da bin ich absolut deiner Meinung, Tina. Man soll Kindern erlauben, Meinungen zu hinterfragen und nicht alles als gegeben hinzunehmen. Man hat in der Zeit Hitlers gesehen wo diese strengen Unterwerfungen und das Nichthinterfragen hinführen.

Es sind beides Hinweise, dass dem kommunizierten Viabilitäts-Check nicht automatisch zu trauen ist, sondern dass man auch einen Erfahrungs- oder Simulations-Check durchführen muss. Gleichzeitig ist es eine Aufforderung zum bzw. ein Bewusstwerden des kritischen Denkens. Dass dies nicht so einfach ist, belegt die darauf folgende Aussage von Volker:

Volker:

(...) Mein Problem mit der Frage vom Prof. Patry, ob wir etwas glauben müssen, nur weil es z.B. Kant gesagt hat ist eher ein praktisches denn ein theoretisches: Müssen nicht, aber ich sehe mich derzeit noch nicht unbedingt in der Lage gute von schlechten oder aktuelle von überholten Theorien zu unterscheiden, da die meisten Theorien in sich schlüssig sind und mir nicht zu jedem Thema neue empirische Untersuchungen oder Falsifikationen anderer Art bekannt sind.

Ich hoffe allerdings, dass dies am Ende meines Studiums wenigstens eher der Fall ist.

Man kann dieser Aussage sicher zustimmen. Dann wird deutlich, dass die kommunizierten Viabilitäts-Checks eine große Rolle im Lehren und Lernen spielen und beim kritischen Denken – beim Infragestellen – eine Balance zwischen Vertrauen in die Aussagen und kritischem Hinterfragen gefunden werden muss.

Diskussionsstrang 7 ist ein Beispiel aus dem Umgang mit der Lernplattform aus dem virtuellen Café:

Diskussionsstrang 7:

Wilma:

Wie kann ich mir überhaupt die Homepage meiner Kollegen ansehen, falls sie eine haben?

Xenia:

Du mußt einfach auf den button „communication“ klicken, und dann auf „Roster“. (Bei manchen steht glaube ich noch nichts drin).

Yvonne:

(...) das war für mich der Anstoß, doch den Versuch zu wagen, eine Homepage anzulegen!

Die Reaktion von Yvonne weist auf einen stellvertretenden Viabilitäts-Check hin.

Diskussionen dieser Art gibt es sehr viele, wobei ganz besonders häufig Fragen von Studierenden gestellt werden, die dann von den Lehrveranstaltungsleitern beantwortet werden. Radikale Konstruktivisten würden fordern, dass die Antworten von den Studierenden selber herauszufinden seien. Gemäß den Überlegungen zu den fokussierenden Faktoren und zum kommunizierten Viabilitäts-Check sind kurze Erklärungen oder Hinweise unter Umständen viel angemessener, insbesondere dann, wenn es sich um Konventionen handelt; solche Konventionen können auch äußerst lehrveranstaltungs-spezifisch sein, wie der Diskussionsstrang 8 zeigt, der auch noch einmal wichtige Aspekte des gesamten Kurses aufgreift. Es geht um die Diskussion von Problemen mit der Lernplattform, und die Reaktion des Lehrveranstaltungsleiters kann als kommunizierter Viabilitäts-Check interpretiert werden – konkret geht es darum, bestimmte Kriterien für den Viabilitäts-Check *nicht* zu verwenden, nämlich ob etwas richtig geschrieben ist oder nicht:

Diskussionsstrang 8:

Zora:

Einmal ist es mir so ergangen, dass ich nach dem Klicken auf „Submit“ auf einen Fehler in meinem Text draufgekommen bin. Dies nachträglich zu ändern, ist wohl nicht mehr möglich – oder hab ich es nicht hingekriegt!?!)

Patry, Jean-Luc:

Wir sind alle nur Menschen und machen Fehler. Bei diesen Diskussionen soll dies ausdrücklich erlaubt sein! Wir lernen auch durch Fehler (und auch durch Fehler der anderen). Und wir müssen uns auch daran gewöhnen, sowohl eigene Fehler (und sei es ein falscher Knopfdruck, ein vorzeitiges Absenden, das Vergessen eines Attachments) zuzulassen als auch mit Fehlern der anderen tolerant zu sein. Im

Alltag passiert uns das auch, nur ist es dann nicht gespeichert – aber bemerkt wird es trotzdem. Plädieren wir für eine Kultur der Fehlertoleranz!

Astrid:

Finde ich absolut gut, dass Fehler in solcher Form akzeptiert werden – in der freien Wirtschaft sind Fehler nicht sehr gerne gesehen und es kann dabei, auch wenn es sich nur um einen kleinen Irrtum handelt (Missverständnisse genügen oft schon), sehr leicht zu Schwierigkeiten mit dem Chef kommen.

Bettina:

Finde ich auch gut, dass solche Fehler 'toleriert' werden, obwohl eigentlich ist das doch nur (selbst)verständlich, schließlich kann sich jeder mal vertippen, sei es jetzt ein Fehler in einem Skript oder auf dieser Plattform.

Die Fehlertoleranz mag von einigen als selbstverständlich angesehen werden. Die Praxis im Unterricht auf allen Ebenen und dementsprechend die Erfahrungen der Studierenden sehen allerdings anders aus: Fehler gefährden sehr häufig die Viabilität von Handlungen. Es sei daran erinnern, dass die Viabilitäts-Kriterien von Situation zu Situation variieren können: In gewissen Situationen sind Fehler zu tolerieren, in anderen (etwa in Prüfungssituationen) werden solche Fehler negativ bewertet.

3.5 Reflexion und Rückmeldung durch Peers

Die verschiedenen Diskussionsstränge demonstrieren auch die Reflexion und die Rückmeldung durch die Peers. Die Aufforderung zum Viabilitäts-Check führt dazu, dass sich die Studierenden ihre Aussagen noch einmal überlegen. Dies wird beispielsweise im Diskussionsstrang 1 (vgl. oben) deutlich: Erich war mit dem Ergebnis der (vom Veranstaltungsleiter angeregten) Viabilitäts-Check durch Reflexion nicht zufrieden und startete eine neue Internet-Recherche.

Dass dabei auch die Rückmeldung durch die Peers wichtig ist, zeigen die Diskussionsstränge, an denen mehrere Studierende beteiligen. Im Diskussionsstrang 4 kann man davon ausgehen, dass Petra sich schon vorher Überlegungen zur passiven (erfahrenen) Erziehung gemacht hat. Der Hinweis von Olga, obwohl nicht an sie gerichtet, war für sie dann Anlass, noch einmal über die damalige Konzeption zu reflektieren und die Änderungen im Hinblick auf eine bessere Viabilität vorzunehmen.

Im Diskussionsstrang 5 war die Anmerkung von Quirin für Richard Anlass, seine Konzeption vom Nutzen der Plattform noch einmal zu überlegen und möglicher Weise zu präzisieren. Auch hier zeigt sich wieder, dass die Unterscheidung zwischen fokussierendem Faktor und Reflexion als Viabilitäts-Check nicht eindeutig ist; die Zuschreibung hängt davon ab, wo man die entsprechenden Überlegungen im Algorithmus situiert: Handelt es sich um ein neues Problem, dessen Lösungsspektrum durch die fokussierenden Elemente eingeschränkt wird, oder handelt es sich um einen neuen Lösungsversuch, der auf Viabilität geprüft wird?

Der Diskussionsstrang 6, die Diskussion um die Definition von „Erziehung“ durch Kant, enthält ebenfalls einen reflexiven Viabilitäts-Check, der durch die Peers (hier durch Tina und Ulrike) veranlasst wurde – allerdings angeregt durch die beiden Veranstaltungsleiter. Man kann hier die Rolle von Studierenden und Veranstaltungsleiter nicht mehr klar trennen: Die Studierenden übernehmen ihrerseits die Funktion, zum Viabilitäts-Check anzuregen. Und der Nutzen erweist sich unmittelbar: Es kommt zur Aussage von Volker, die von den Lehrveranstaltungsleitern nicht antizipiert worden war – ein wesentlicher Lernerfolg für diese.

4. Diskussion

Die Dialoge sind ausgesucht worden, weil sie prototypisch für die betreffenden Arten des Viabilitäts-Checks sind. Dialoge zu einzelnen Viabilitäts-Check-Typen (vor allem Erfahrung)

kommen sehr häufig vor, zu anderen sind sie sehr selten. Im vorliegenden Beitrag ging es nur darum, die Prinzipien darzustellen, nicht um ihre Gewichtung. Zu erwähnen ist aber, dass nicht alle Studierenden im gleichen Ausmaß an der Diskussion teilnahmen. Manche verzichteten völlig auf das Eingeben von eigenen Überlegungen, andere waren äußerst aktiv. Man kann größenordnungsmäßig sagen, dass etwa die Hälfte sehr geringe Aktivitäten zeigen, während eine kleine Minderheit sehr viele Diskussionsbeiträge einbrachte. Nicht alle Studierenden nutzten das Angebot im gleichen Ausmaß. Jene Studierenden allerdings, die das Angebot stärker nutzten und sich in die Diskussionen einklinkten, hatten auch eine größere Wahrscheinlichkeit, in der abschließenden Klausur mit „sehr gut“ abzuschneiden.

Die verschiedenen Beispiele zeigen, dass die Arten des Viabilitäts-Checks nicht immer trennscharf sind und auch von den fokussierenden Elementen nicht immer klar unterschieden werden können. Dies ist aber im vorliegenden Zusammenhang nicht relevant. Es geht vielmehr darum, für die unterschiedlichen Arten des Viabilitäts-Checks, die Viabilitäts-Kriterien und die fokussierenden Elemente zu sensibilisieren. Sollte allerdings eine systematische Analyse der verschiedenen Arten des Viabilitäts-Checks, Viabilitäts-Kriterien und fokussierenden Elemente beabsichtigt werden, ist es notwendig, klar abgegrenzte (disjunkte) Kategorien zu formulieren. Dies sollte hier aber nicht geleistet werden.

In der Darstellung ging es nicht darum, quantitativ darzulegen, was die Studierenden tun. Die dargestellten Beispiele können deshalb auch nicht als repräsentativ für alle Äußerungen der Studierenden gelten – es handelt sich um eine Auswahl, die besonders gut für die zu diskutierenden Ansätze passen. Eine generelle Analyse der Interaktionen unter Zugrundelegung der Typen von Viabilitäts-Checks steht noch aus. Es kann derzeit noch nicht beurteilt werden, ob alle Dialoge sich ohne weiteres einem der Typen zuordnen lässt. Es sind weitere Untersuchungen notwendig. Dabei gilt es auch, verschiedene Modelle auszuprobieren. Beispielsweise werden in weiteren Lehrveranstaltungen die Studierenden angeregt, sich selber gegenseitig nach dem dargestellten Modell zu Viabilitäts-Checks aufzufordern, so dass es nicht ein Dialog zwischen einem oder einer Studierenden und dem Lehrveranstaltungsleiter wird, sondern sich weitere Studierende „einklinken“ oder die Diskussion sogar ohne Intervention der Leiterin oder des Leiters abläuft – intensive Diskussionen zu begleiten ist für Lehrveranstaltungsleiterinnen und –leiter vor allem bei großen Studentenpopulationen sehr zeitaufwändig, es wäre damit also auch ein ökonomischer Effekt zu erreichen. Wichtiger aber ist, dass die Studierenden lernen, nicht nur auf Viabilitäts-Check-Aufforderungen zu reagieren, sondern *selber* zu solchen Checks aufzufordern – und dies wäre ein Schritt zum kritischen Denken, das durch dieses Vorgehen angestrebt wird.

Es konnte gezeigt werden, dass die Konzepte von Viabilitäts-Check, Viabilitäts-Kriterien und Aufforderung zum Viabilitäts-Check in konkreten Unterrichtsveranstaltungen praktisch umgesetzt werden können. Der in Abbildung 1 dargestellte Algorithmus scheint ein sinnvolles und fruchtbares Modell für den konstruktivistischen Lernprozess zu sein. Weitere Analysen werden aber notwendig sein und werden gegenwärtig unternommen.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Berkeley, G. (1998). A treatise concerning the principles of human knowledge Oxford: Oxford University Press.
- Detterman, D.K. (1993). The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon. In Detterman, D.K., & Sternberg, R.J. (eds.): Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction. Norwood NJ: Ablex, 1-24.
- Foerster, H.v. (1998). Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich das Verstehen verstehen? In Carl Friedrich von Siemens Stiftung (Hrsg.), Einführung in den Konstruktivismus, 4. Aufl. München: Oldenbourg, 41-88.
- Glaserfeld, E. von (1981). The concepts of adaptation and viability in a radical constructivist theory of knowledge. In Sigel, I., Glinkoff, R., & Brodzinsky, D. (eds.): New directions in Piagetian theory and their application to education. Hillsdale, NJ. Zitiert nach der deutschen Übersetzung: Die Begriffe der Anpassung und Via-

- bilität in einer radikal konstruktivistischen Erkenntnistheorie. In Glasersfeld, E. von (Hrsg.) 1987: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg, 137-143.
- Horton, W. W. (2000). Designing web-based training. New York: Wiley.
- Kant, I. (1787/1989). Kritik der reinen Vernunft. (Hrsg. v. Gottfried Martin). Stuttgart: Reclam.
- Patry, J.-L. (1997). Eine Person - mehrere Werte. Überlegungen zum intrapersonalen Wertpluralismus. Pädagogische Rundschau, 51, 63-81.
- Patry, J.-L. (1999). Unterrichtsqualität, offener Unterricht und Erwachsenenbildung. In Astleitner, H., & Sindler, A.: Pädagogische Grundlagen virtueller Ausbildung. Wien: Universitätsverlag, 78-96.
- Patry, J.-L. (2000). Transfersicherung. In Seeber, S., Krekel, E.M., & Buer, J. van (Hrsg.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt/M: Lang, 131-150.
- Patry, J.-L. (2004). Traditionelle und situationsspezifische Ansätze im Lehr-/Lernbereich – Konkurrenz oder Komplementarität? In Rinn, U., & Meister, D.M. (Hrsg.): Didaktik und neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Münster: Waxmann, 84-101.
- Popper, K.R. (1965). Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge. 2d. ed. New York, Basic Books.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47, 78-92.
- Weinberger, A. (2006). Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe I. Hamburg: Kovac.
- Weyringer, S. (in Vorb.). Die Anwendung der VaKE-Methode zur Entwicklung eines Europäischen Bürgerbewusstseins – dargestellt am Platon Jugendforum. Dissertation, einzureichen an der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

THEORETISCHE UND PRAKTISCHE LEHRMODELLE

Luz Pérez & Jesús Beltrán

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Rector Royo Villanova s/n
28040-Madrid España

scrito para el cumpleaños especial del professore Jean-Luc Patry – 31/05/07

- gracias y felizidades -

This chapter is a reflection on the development of some instructional models created in the last years and its educational application especially for exceptional children. We will describe some experiences to apply the multiple intelligences theory and technology in the classroom.

Dieser Beitrag befasst sich mit der Entwicklung neuer Lehrmodelle und deren erzieherische Anwendung besonders für außergewöhnliche, besonders begabte Schüler nach. Es werden einige Erfahrungen rund um multiple Intelligenzen und andere, welche die Verwendung von Technologie im Schulraum einbeziehen, beschrieben.

Stichworte: Lehrprozess, multiple Intelligenzen, Lernschwierigkeiten, Hochbegabung, erzieherische Technologie

Viele der pädagogischen Initiativen, die in den letzten Jahren geübt wurden, erzielten trotz guter Aufnahme bei Schülern und Lehrern nicht das von ihnen erwartete Ergebnis und mussten sogar vernachlässigt werden. Die Erklärung dafür liegt in der fehlenden Übereinstimmung mit dem geltenden Paradigma.

Laut Banathy (1984) baut sich Erziehung rund um drei Paradigmen oder Überzeugungsgruppen, die als Strukturen für die Interpretierung zur Organisation von Erfahrung funktionieren, auf. Das institutionelle Paradigma sieht Erziehung von einem breiten, institutionellen Standpunkt aus. Es funktioniert in Gesellschaften, in denen die Erziehungsbehörde in einem nationalen Erziehungssystem zentralisiert ist, und in Gesellschaften, die indoktrinieren wollen. Das behördliche Paradigma ist vielen westlichen Ländern, in denen die Kontrolle halbzentralisiert ist, gemein. Der Erziehungszweck entfernt sich von der Indoktrinierung und viele der wichtigen Entscheidungen werden lokal getroffen. Das lehrende Paradigma herrscht in den Bereichen vor, in denen Lehren mit Unterstützung der Technologie zum echten pädagogischen System wird. Ziel dieses Systems ist das Lernen der Schüler, doch ist die primär analysierte Einheit der Lehrer, wobei den Eigenheiten der Schüler einige Beachtung geschenkt wird.

Alle drei Paradigmen ordnen Erziehung irgendwie, doch erleiden sie einen gewissen Ceiling-Effekt, das heißt, sie wurden bis zum Maximum ihres Potenzials ausgenutzt und die Möglichkeiten einer wesentlichen Veränderung innerhalb dieses Rahmens sind gering, weswegen gemäß der Systemtheorie von innen her ein weiteres Paradigma neu formuliert werden muss, das Gelegenheiten für eine Veränderung schafft, die mit den vorher bestehenden

nicht möglich ist. Derzeit gibt es eine erzieherische, seitens der Fachleute stark beachtete individualisierende Strömung, nämlich Erziehung, die sich auf das Lernen und auf den einzelnen lernenden Schüler konzentriert. Während die derzeit bestehenden Erziehungsparadigmen dazu neigen, Faktoren außerhalb des Lernprozesses – wie zum Beispiel verfügbare Hilfsmittel, der Aufgabe oder der Fakteninformation gewidmete Zeit – zu betonen, betont das neue, auf das Lernen bezogene Paradigma hingegen kognitive Prozesse, die zum Lernen gehören, und dies verursacht Änderungen von weit reichender erzieherischer Transzendenz. (Beltrán 1993; Scardamalia, 2000). Was versteht man unter Lernen? Welche Eigenheiten besitzt es?

1. Das Profil des Lernens

Die kognitive Psychologie besitzt ausreichend Daten, um die inneren Gegebenheiten zu identifizieren, die während einer Lernerfahrung im Kopf des Schülers von dem Augenblick an, in dem der Informationsinhalt erscheint, bis zur Gestaltung des Sinns vor sich gehen.

Es ist zu beachten, dass Lernen Ergebnis oder Wirkung des Denkens ist, welches das während des Lehrvorgangs vorgestellte Informationsmaterial verarbeitet. Lernen ist also Denken. Und es ist vor allem wichtig, die verschiedenen Bewegungen, Phasen oder Funktionen des Denkens während des Lernens zu identifizieren. Wenn also Lernen zu denken bedeutet, und Lehren bedeutet, beim Lernen zu helfen, heißt Lehren, beim Denken zu helfen. Oder was das selbe ist, dabei zu helfen, die verschiedenen Funktionen des Denkens zu entwickeln, weit entfernt davon, einfach Informationsdaten zu sammeln und wiederzugeben. Dies ist der Unterschied zwischen dem neuen Paradigma und den früheren Paradigmen, die alle progressiv auf die reine Vermittlung von Ideologie und stereotypen Kenntnissen ausgerichtet waren. Es handelt sich auch nicht darum, außerhalb des Lehrplans Denken zu lehren, sondern diese Ideen innerhalb des formalen Lehrens des Lehrplans einzuführen, mit der Absicht, diesen zu verändern. (Idol & Jones, 1991; Jones & Idol, 1990).

Fachleute nehmen heute, auf Grund der über das komplexe menschliche Lernen durchgeführten Forschungsarbeiten, meistens den Standpunkt ein, dass Lernen eine Konstruktion von Sinninhalten ist. Das Profil dieser Art des Lernens kann mit folgenden Merkmalen beschrieben werden: *es ist ein aktives, kognitives, konstruktives, Bedeutung gebendes, vermitteltes und selbst bestimmtes Lernen* (Ausubel, 1968; Beltrán, Pérez und Ortega, 2005; Bransford, Brown & Cocking, 2000; Jonassen, 2000; Vygotsky, 1978; Weinstein, Husman und Dierking, 2002; Zimmerman, 1986).

2. Die neuen Lehrmodelle

Es gibt viele Möglichkeiten, kognitives, auf Lernen beruhendes Lehren zu sehen. Man kann sie jedoch auf vier große, heute in den Schulräumen klar erkennliche Formate reduzieren: 1) Traditionelles Lehren von Inhalten als wesentliches Lernziel, das den traditionellen Regeln im Schulraum folgt; 2) durch die Lage bedingtes Lehren (das versucht, Lernen in innerhalb und außerhalb der Schule angereicherten Umgebungen zu orte); 3) Lehren kognitiver Strategien, das die Wichtigkeit einer Entwicklung und Integrierung eines Repertoires an kognitiven und metakognitiven Strategien innerhalb eines Schuljahres zusammen oder getrennt vom Inhalt des Lehrplans betont und 4) vermischtes Lehren, das beides betont: Lehren von Strategien und von Inhalten (Jones & Idol, 1990; Weinstein, Husman & Dierking, 2002).

Da die erste Sicht keinerlei Neuheit gegenüber dem schon Bekannten bedeutet, analysieren wir die anderen drei, die eine gewisse Neuerung beinhalten. Diese Sichtweisen besitzen wesentliche Unterschiede, haben jedoch auch einige Elemente gemeinsam. Die drei letzten sind

in den letzten Jahrzehnten aufgekommen, beim Versuch, sich von den traditionellen Sichtweisen zu entfernen, die den Lernvorgang als reine Vermittlung und Erwerbung von Kenntnissen, mit rein additiver und vollkommen von außerhalb des Schülers kontrollierter Eigenschaft sehen. Diese Metapher sieht den Schüler als Empfänger und den Lehrer als Sender von Information. Die kognitiven Sichtweisen sehen dagegen den Ort des Lernens im Schüler und sein Ziel in der Konstruktion von Sinn.

Alle drei sehen Lernen als kaum eingebunden in die einzelnen Tatsachen oder in die grundlegenden Fertigkeiten einer niedrigeren Stufe. Es ist nicht so, dass sie gegen das Lehren von Strategien und Fertigkeiten sind, sondern dass das Problem in der Auswahl dieser Strategien und deren Zusammenhang liegt. Die kognitiven Sichtweisen zeigen an, dass Lehren den Schülern erlauben muss, sowohl beim Erlernen von Inhalten, als auch bei kognitiven Prozessen und Strategie Bedeutung aufzubauen. Es besteht Übereinstimmung bezüglich der Bedingungen, die den Aufbau von Bedeutung fördert - verbinden neuer Information mit früherer Information, schulisches Lernen mit interessanten und provozierenden Problemen der wirklichen Welt in Verbindung zu bringen, sich aktiv in die Tätigkeit einzubringen, doch gibt es auch Unstimmigkeiten bezüglich der Betonung, die dem Lehren von Strategien zukommt, beim gemeinsamen Aufbau von Bedeutung oder bezüglich der Weise, in der die Aufgaben der wirklichen Welt zu sehen sind.

Alle drei stimmen darin überein, die Betonung auf das selbst bestimmte Lernen zu legen. Es wird erwartet, dass die Lehrer den Schülern dabei helfen, sich der verschiedenen, mit dem Lernen verbundenen Wissensquellen bewusst zu sein und die Verantwortung für die Tätigkeiten und das Denken des eigenen Lernens zu übernehmen. Dies stellt sie den traditionellen Sichtweisen gegenüber, die annehmen, dass Lernen sich auf die Kenntnis von Fertigkeiten begrenzt und grundsätzlich vom Lehrer geleitet wird. Die Unterschiede zwischen den kognitiven Sichtweisen liegen im Begriff des selbst bestimmten Lernens.

Schließlich stimmen alle drei überein, dass es notwendiger ist zu vertiefen, als zu erweitern, sowohl bezüglich des Lehrens von Inhalten als von Fertigkeiten und stehen so im Gegensatz zum Lehren von Fragmenten der traditionellen Sichtweisen, die im Unterricht nur Tatsachen und Fertigkeiten erwähnten. Zusammenfassend sind alle drei klar konstruktivistisch und auf ein selbst bestimmtes Lernen ausgerichtet. Die Unterschiede bestehen in der Definition der grundlegenden Variablen des Lehrens: Lernziele, Rollen des Lehrers, etc. (Patry, 1997; 2001).

Wenn also das neue Gesicht des Lehrens das Erlernen von Bedeutung potenzieren möchte, muss es diese ausgleichenden Prinzipien und Züge widerspiegeln, das heißt, es muss ein konstruktivistisches, kognitives, strategisches und der Situation angepasstes Lehren sein. Ausgehend von diesen Annahmen wurden erzieherische Vorschläge und Praktiken entwickelt, welche die Eigenschaften dieser neuen Ansichten in sich vereinen; es wurde eine Vielzahl davon mit mehr oder weniger Erfolg entwickelt, doch wollen wir uns auf einige beschränken, von denen wir glauben, dass sie eine größte pädagogische Gültigkeit erlangt haben.

3. Praktische Anwendungen der neuen Modelle

3.1. Ausgehend von der Theorie der multiplen Intelligenzen

Die Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner (1983; 1999; 2005) hat zusammen mit anderen Theorien zu einer Veränderung der traditionellen, übermäßig auf den IQ eingeschworenen Standpunkte bezüglich der menschlichen Intelligenz beigetragen und neuen Raum für Lehrgestaltungen eröffnet, in Erwartung, eine hochwertige Erziehung zu bieten und vor allem die kognitiven Kompetenzen der Schüler zu verbessern.

Während traditionelle Erziehung sich fast ausschließlich auf die Entwicklung der zwei klassischen Intelligenzen – der verbalen und logisch-mathematischen – konzentrierte, hebt Gardners Theorie hervor, dass Erziehung den gesamten Menschen entwickeln und deshalb alle existierenden Intelligenzen aktivieren muss. Deshalb erweitert und bereichert sich die Aufgabe des Erziehungspsychologen, indem sie die Enge der logischen und verbalen Betrachtung verlässt, um den Aufmerksamkeitsbereich auf die übrigen, bis heute vernachlässigten Intelligenzen zu erweitern. Dies bedeutet nicht, dass notwendigerweise die Inhalte des Lehrplans grenzenlos erweitert werden müssen. Im Gegenteil müssen jene Elemente des Lehrplans, die innerhalb des Zusammenhangs der Schulstunde wirklich bedeutend sind, ausgewählt und von verschiedenen Gesichtspunkten aus behandelt werden. Es ist daran zu erinnern, dass das Interesse von Gardner immer der Vertiefung gegenüber der Erweiterung und dem Verständnis gegenüber dem mechanischen Auswendiglernen von Daten galt. Folglich muss der Erzieher sein traditionelles Modell für die Vorstellung der Lehrmaterialien verändern. Wenn jeder Schüler, laut der Theorie, ein einzigartiges Intelligenzprofil hat, darf die Strukturierung der Schulstunde und der Inhalte nicht auf dem traditionellen Intelligenzmodell aufbauen, sondern muss alle Intelligenzen ansprechen, um eine Höchstzahl von Schülern zu erreichen.

Es ist ebenfalls ein Verdienst von Gardner, Anschluss an den erzieherischen *Zeitgeist* zu finden, der darin liegt, das Vorhandensein eines neuen, eher auf dem Schüler und seinem Lernen, als auf den Lehrer fußenden Paradigma zu erkennen (Banathy, 1984; Beltrán, 1993) und unter anderem in den unmittelbaren Ableitungen, wie dem der Lage angepassten Wissen (Brown, Collins & Duguid, 1989), den Lernstilen und -sichtweisen (Biggs, 1987), den Programmen für das Lehren des Denkens (Nickerson, Perkins & Smith, 1985), und das selbst bestimmte Lernen (González Pienda & Núñez, 1998, 2002; Zimmerman, & Schunk, 1989). Die Theorie wurde außerdem in einem Augenblick verstärkt, in dem die Lehrer allgemein einen Rückschritt bezüglich ihrer Aufgaben im Klassenzimmer durchliefen. Die Lehrer fühlten sich verzweifelt, wenn sie die enormen, individuellen Unterschiede, die in der erzieherischen Praxis auftreten, erklären sollten. Deshalb verstehen sie Gardners Kritik an der einzigen Intelligenz und den Intelligenztests besser. Innerhalb dieses neuen Rahmens befindet sich das Lehren, Helfen auf einer Ebene, die mehr verspricht und stimuliert. Wie Gardner in einem seiner vielen Vorworte (Gardner, 1994) hervorhebt, liegt die Essenz der Theorie darin, dass die vielfältigen Unterschiede zwischen den Individuen, die vielfältigen Variationen in der Art des Lernens respektiert werden müssen; die verschiedenen Arten, mit denen wir sie bewerten können und die fast unendliche Zahl an Arten, wie diese ihre Spuren in der Welt hinterlassen können. Er hat den Erziehern auch neue Maßstäbe, Modelle und Instrumente für die Bewertung geliefert, die es ermöglichen, ziemlich genau zu erkennen, was ein entwickelter, erzogener, in dauerndem Wachstum begriffener Mensch bedeutet.

Schließlich bietet die Theorie genügend Hilfsmittel, damit der Schüler sein wirkliches intellektuelles Profil erkennen kann, um so hoffnungsvoll sein Lebensprojekt zu gestalten, da er mit Hilfe seiner Lehrer fähig sein wird, zu erkennen, welche Stärken er aufwerten und welche Schwächen er ausgleichen muss, wenn er persönliche Zufriedenheit und beruflichen Erfolg in seinen Aufgaben erreichen will. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Lichter ein viel versprechendes Bild bezüglich der Verbesserung in der erzieherischen Praxis darstellen: individualisierte Gestaltung, diversifizierte und bereicherte Erziehung, Klärung der Rolle des Lehrers, Instrumente für eine authentische Bewertung und intellektuelle Profile, die dem persönlichen Wachstum angemessen sind (Pérez & Beltrán, 2006).

Gardners Team spricht in seinem Projekt Spectrum (Gardner, Feldman, & Krechevsky, 1998), der strengsten bis jetzt durchgeführten Auswertung, von viel versprechenden

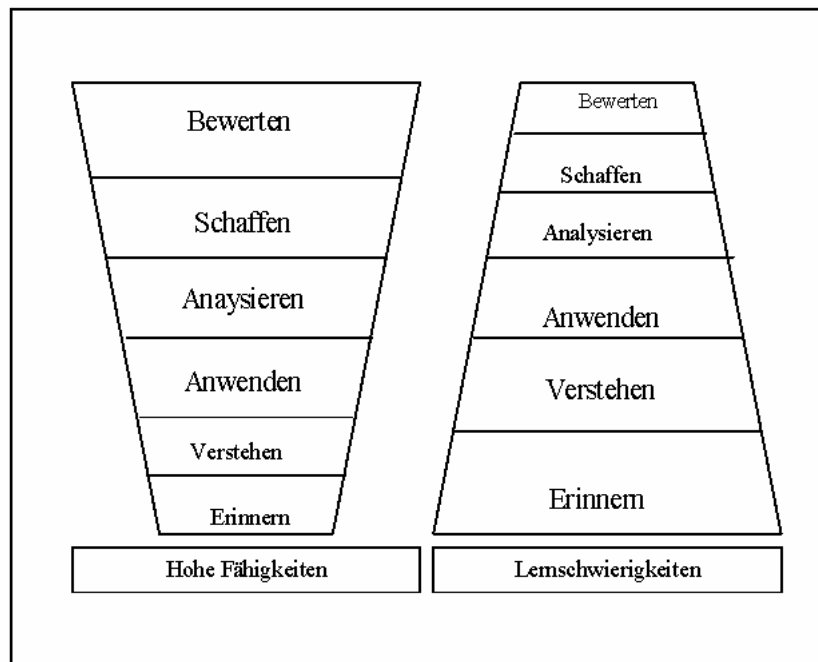
Ergebnissen: ausgezeichnete Dokumentation der Materialien; ein hohes Qualitätsniveau bei der innovativen Entwicklung der Messinstrumente für die Bewertung von Stärken und Schwächen, die zur Intelligenz in Beziehung stehen; eine natürliche, anregende Umgebung, um eine bestmögliche Leistung der Kinder zu erzielen und große Investitionen an Zeit und Geld. Es gibt wenige Präzedenzfälle für die Entwicklung von Punktwertungssystemen, die über traditionelle linguistische und logische Maßstäbe unter diesen Bedingungen hinausgehen.

Andererseits stimmen die Ergebnisse mit den Bestrebungen der multiplen Intelligenzen überein. Tatsächlich wurden für Kleinkinder einschlägige Stärken und Schwächen festgestellt, und es bestand eine signifikante Korrelation zwischen den Leistungen von Vorschülern bei den Tätigkeiten des Spectrum und denen des Tests von Stanford Binet. Diese Ergebnisse unterstützen die hauptsächlichen Bestrebungen der Theorie, da Kinder zwischen drei und sieben Jahren einschlägige Stärken- und Schwächenprofile aufweisen. Doch die Daten weisen auch darauf hin, dass die endgültige Geschichte der multiplen Intelligenzen komplexer als vorgesehen sein kann, was drei Brennpunkte für zukünftige Forschungen vorausschickt: die der Entwicklung angepasste Eignung der Materialien, das soziale Niveau und die genaue Entfaltung der Materialien von Spectrum in der Schulstunde.

In Spanien wurden im letzten Jahrzehnt Erfahrungen und Forschungen über die Theorie von Gardner durchgeführt. Verschiedene Autoren, wie beispielsweise Ferrándiz, Prieto, Ballester und Bermejo (2004) Pérez und Beltrán (2006) und Pérez und Domínguez (2005) haben ihre Arbeiten auf die Anwendung dieser neuen Gestaltungen auf außergewöhnliche Schüler ausgerichtet. Die Hauptlinien der Lehrplangestaltung für außergewöhnliche Schüler müssen einerseits die weit reichenden Unterschiede, die sie vom Rest der Schüler der Klasse trennen und andererseits Etiketten vermeiden, die einige Schüler stigmatisieren und andere privilegieren und so den angemessenen Gestaltungsprozess der eigenen Identität erschweren, und muss vor allem eine positive Integrierung aller innerhalb des Schulraums berücksichtigen. Die am besten angemessene Formel, um diese Differenzierung innerhalb der Lehrplanung festzulegen, besteht in der Integration der multiplen Intelligenzen von Gardner (1983) und der überarbeiteten Taxonomie von Bloom (Bloom y Krathwohl, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Beide Modelle ermöglichen eine Feststellung von Stärken und Schwächen, sowohl bezüglich der Intelligenzen, als auch der Denk- und Lernprozesse. So wurde dies auch von anderen Forschern mit beachtlichem Erfolg von Schülern und Lehrern durchgeführt (Noble, 2004). (Siehe Abbildung 1).

Beide in Einklang gebrachten Modelle, multiple Intelligenzen und Taxonomie von Bloom, haben uns ein wertvolles didaktisches Schema für die Planung von Tätigkeiten und Aufgaben außergewöhnlicher Schüler geliefert. Danach interessierte es, angemessene Strategien an den Schnittpunkten anzuwenden. Zum Beispiel, strategische Aktivitäten zu gestalten, Analysefertigkeiten innerhalb körperlicher / kinästhetischer Beherrschung oder Analysefertigkeiten innerhalb räumlicher Beherrschung zu entwickeln (und in gleicher Weise an den anderen 46 möglichen Schnittpunkten).

Abbildung 1. Prozesshierarchie



3.1.1 Erfahrungen bei Schülern mit Lernschwierigkeiten

Die beschriebene Erfahrung (Pérez & Domínguez, 2005) liegt innerhalb des Zusammenhangs der multiplen Intelligenzen, da die Theorie von Gardner zahlreiche Implikationen für Kinder mit Lernschwierigkeiten besitzt. An erster Stelle trägt die Theorie dazu bei, diese Erziehung innerhalb einer viel günstigeren und entspannteren Umgebung als üblich zu *kontextualisieren*, da Stärken und Schwächen jeder Person hervorgehoben werden. Folglich haben – gemäß dieser Theorie – wir alle Stärken und Schwächen innerhalb unseres intellektuellen Repertoires. Deshalb wird ein Kind mit einigen Mängeln nicht mehr ausgegrenzt oder etikettiert, sondern es hat, wie alle anderen auch, Stärken und Schwächen, die über die gesamte Länge seines Intelligenzspektrums verteilt sind. Und dies erhöht sein Selbstwertgefühl und integriert es leichter innerhalb der Gruppe.

Diese neue Interpretation verbirgt die Wirklichkeit nicht, da sie Schwächen und Mängel anerkennt, dies jedoch innerhalb eines Kontextes tut, der Schüler mit Lernschwierigkeiten als vollständige und gesunde Personen ansieht. Tatsächlich können Lernschwierigkeiten bei der Diagnose der Schüler einer Schule in jeder der acht Intelligenzen vorkommen. Und diese Defizite funktionieren häufig relativ autonom inmitten anderer Dimensionen des schulischen Profils des Schülers, die relativ intakt und gesund sind.

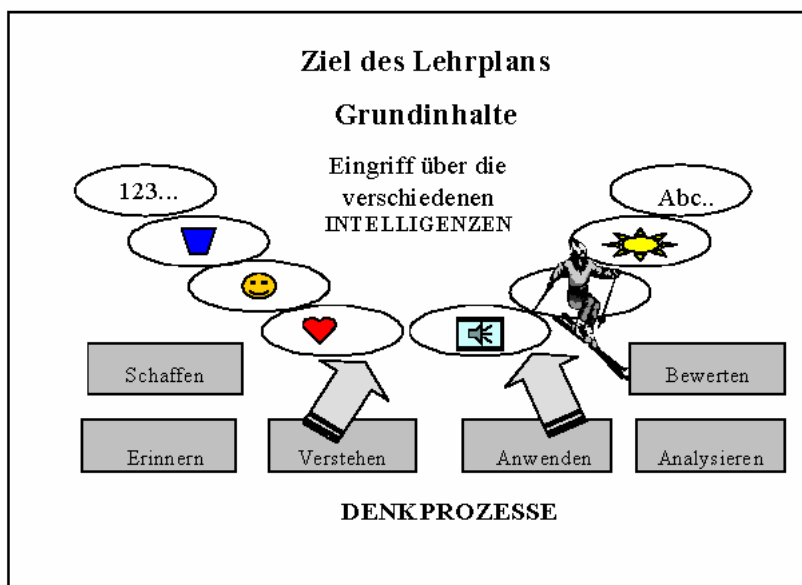
Erzieher, die Schwierigkeiten innerhalb des Rahmens dieses von den acht Intelligenzen beleuchteten Plans sehen, stellen fest, dass diese nur in einem Teil des Schülerlebens stattfinden. Auf diese Weise können sie ihre Aufmerksamkeit auf die Stärken der Schüler mit besonderem Bedarf als Vorbedingung für die Entwicklung von Strategien für eine

angemessene Hilfestellung konzentrieren. Der Pygmalioneffekt ist als Beispiel für den Einfluss, den die Art, wie die Erzieher sie sehen, auf den Erfolg einer Person hat, bekannt.

Ziel dieser Erfahrung war es, eine körperliche und psychologische Umgebung zu schaffen, die auf den Schüler ausgerichtet ist und in der er alle seine Fähigkeiten maximal entwickeln kann, indem er auf verschiedene Weise arbeitet: individuell, kooperativ und global, auf Grund einer mehrdimensionalen Diagnose und eines detaillierten Aufgabenplans gemäß seiner persönlichen Eigenschaften (Pérez, 2003). Der psychopädagogische Rahmen wurde, wie schon oben angegeben, durch die multiplen Intelligenzen und die Taxonomie von Bloom festgelegt.

Die Struktur der Zieleinheit der Erfahrung für Schüler mit Lernschwierigkeiten war dem in folgender Tabelle gezeigten Ablauf angepasst (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2. Struktur des Lehrmodells



Bei dieser Erfahrung wurden drei Kenntnisbereiche der 1. bis 4. Klasse der Grundschule ausgewählt: Mathematik, Spracherziehung und Kenntnis der Umwelt und in jedem dieser Bereiche wurden für jede Klasse zwei repräsentative Kenntniseinheiten genommen. Insgesamt 16 Grundeinheiten. Da der Vorschlag sich an Schüler mit unterschiedlichem Niveau an intellektueller Fähigkeit wandte, wurde jede einzelne Einheit in zwei Stufen A und B aufgeteilt. Insgesamt 32 Arbeitseinheiten. Die Aktivitäten wurden gemäß der Taxonomie von Bloom (Anderson & Krathwohl 2001; Bloom & Krathwohl, 1956) für die entsprechenden Themen und Intelligenzen gestaltet.

Die durch die verschiedenen Unterskalen des Tests von Stanford Binet (Thorndik, Hagen & Sattler, 1986) mittels des AECS Tests – kognitive und soziale Handlungsweisen und Strategien (Moraleda, González & García Gallo, 1998) für soziale (intrapersonelle und interpersonelle) Intelligenz, mit dem Test für musikalische Fähigkeiten von Seashore (Seashore, Lewis & Sævi, 1970) und einem spezifischen Test für naturalistische Intelligenz (Pérez & Domínguez, 2005) bewerteten Ergebnisse zeigen, dass das Projekt die vorgenommenen Ziele vollkommen erfüllt hat, trug zur wissenschaftlichen Kenntnis der

Entwicklung der Intelligenz bei und zeigte, dass das Lehren von Prozessen und Fähigkeiten eine der wirksamsten Möglichkeiten zur Erhöhung schulischen Lernens ist.

3.1.2. Die Bereicherung des Lehrplans für Schüler mit hervorragender Fähigkeit

Ebenso wie im Fall der Schüler mit Lernschwierigkeiten sind neue Lehrmodelle für die Bereicherung des Lehrplans für diese Schüler notwendig (Gruber & Mandl, 2000). Wenn man die multiplen Intelligenzen mit der Taxonomie von Bloom kreuzt (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom & Krathwohl, 1956) bietet sich eine für Lehrer leicht zugängliche Lehrstruktur an, die fünf fundamentale Elemente beinhaltet: a) den schulischen Lehrplan, b) die Erweiterung von Zielen und Inhalten des Lehrplans mit besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse des XXI. Jahrhunderts, c) die Entfaltung der multiplen Intelligenzen, d) die Taxonomie von Bloom und e) die Verwendung von Technologie als kognitives Instrument.

Zuerst wurde die Bereicherung in eine Reihe von *Lehrplaninhalten übertragen*, und die vorgestellten Kenntnisse waren abstrakter (die Betonung lag auf Begriffsbildung, Verallgemeinerung und Integration der Inhalte), komplexer (es wurde die Weite, Vertiefung und die Interaktion von Kenntnissen und Bereichen gesucht) und abwechselnder (wobei zum Beispiel Informationen angeboten wurden, die nicht im üblichen Lehrplan enthalten waren, oder die Regelinhalte auf ungewöhnliche Weise vorgestellt wurden, indem divergierende Materialien, interdisziplinäre Perspektiven oder einzigartige Erfahrungen angeboten wurden). In diesen Inhaltsbereich wurden vier Kapitel aufgenommen, die für alle Schüler bezüglich des XXI. Jahrhunderts sehr wichtig waren, besonders jedoch für die hochbegabten Schüler, die so ihr gesamtes Intelligenz- und Schaffenspotenzial: Fertigkeiten, Technologie, Sprachen und Führungsqualitäten frei entfalten konnten. Die Änderungen betrafen Prozesse, Lernsystem und Bewertung.

Ziel dieser Erfahrung war die Entfaltung der Denkfähigkeiten auf einem höheren Niveau der Hochbegabten, in einer auf den Schüler ausgerichteten Lernumgebung, mit angemessenen technologischen Hilfsmitteln für die Entwicklung anderer Sprachen, Forschung und verändernde Führung.

Wie in den Abbildungen 3 und 4 zu sehen ist, geht der Lehrer von den Lehrplanzielen der normalen Referenzgruppe, die dem Subjekt seinem Alter gemäß entspräche, aus. Ausgehend von den Zielen, die der Schüler schon beherrscht und gemäß seinem Niveau und seinen Motivationen werden neue Erweiterungsziele festgelegt. Diese Ziele werden auf spezifische Ziele und Tätigkeiten übertragen, die jede einzelne der Intelligenzen reflektieren.

Das aus den Ergebnissen hochbegabter Schüler vor der Erfahrung hervorgehende Profil spricht für sich. Von elf Indikatoren des CEA Fragebogens, *Motivation, Handlungsweise, emotionale Kontrolle, Erarbeitung, Organisation, Selektion, Übertragung, kritisches Denken, Wiederherstellung, Planung, Regulierung* (Beltrán, Pérez & Ortega, 2005) lagen sieben unterhalb des Prozentpunktes 50, darunter jene, die mit Motivation, Handlungsweise, emotionaler Kontrolle, Planung, Übertragung und Selbstbestimmung zu tun hatten. Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Gruppe die Erfahrung ohne Unterstützung durch Motivation und mit stark hervorstechenden Mangelerscheinungen bezüglich Prozessen, besonders im Bereich der Bewertung und Analyse begann, jedoch gab es ein Element zu ihren Gunsten: das Fehlen innerer Unruhe. Die geringe Motivation verwundert nicht, da es viele hochbegabte Schüler gibt, die sich in der Klasse nicht motiviert fühlen und sogar die schulische Ausbildung aufgeben, da sie ihnen nicht attraktiv erscheint oder kein Interesse für die Bereicherung der Persönlichkeit darstellt. Es fällt jedoch die niedrige Punktezahl auf, die

Abbildung 3. Struktur der Unterrichtsstunden

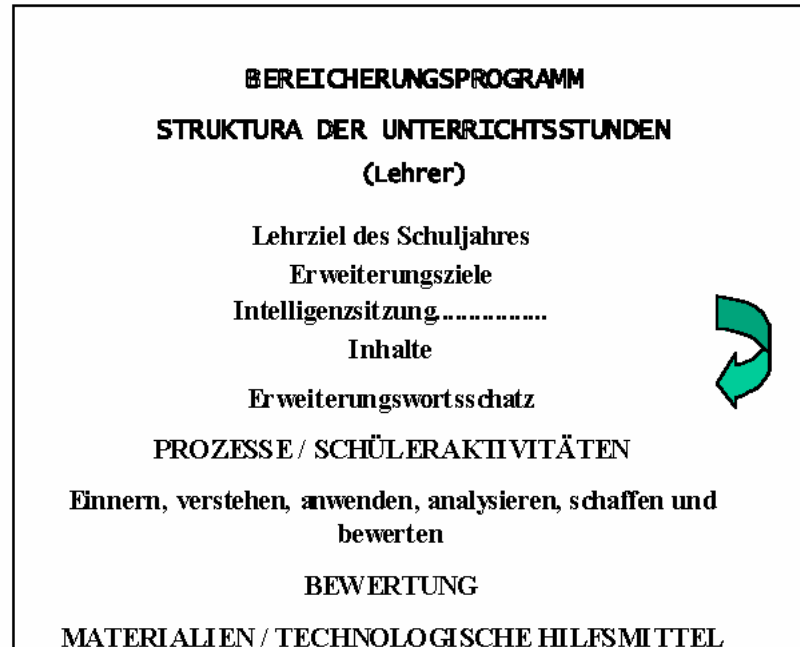
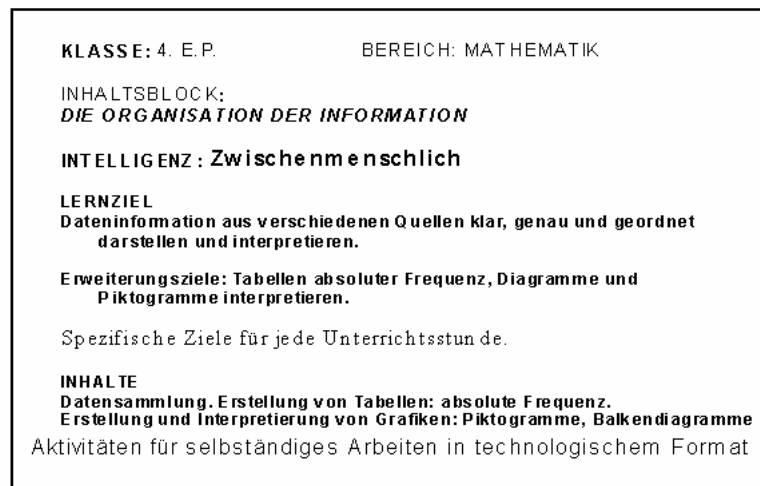


Abbildung 4. Format der Unterrichtsstunden



bei höheren Denkprozessen erzielt wird. Die Erklärung kann darin liegen, dass die niedrige Punktezahl die Wirkungen eines schlechten Schulbesuchs, einer geringen Motivation oder eines starken, strategischen Mangels darstellt. Man könne meinen, dass die Ergebnisse eher direkt eine geringe Anwendung dieser Prozesse, als ein Fehlen der Fähigkeit beschreiben, da im Fragebogen untersucht wird, ob und mit welcher Häufigkeit sie dieses strategische

Verhalten bei ihrer schulischen Arbeit anwenden. Jedenfalls ist – unabhängig von der Erklärung, die am besten zu den Ergebnissen passt – das Profil der Gruppe erzieherisch besorgniserregend, vor allem wenn es sich um eine Gruppe hochbegabter Schüler handelt.

Als Wirkung des Eingriffs verändert sich das Bild grundlegend. Die auffallendste Wirkung sieht man in der Motivation, da die anfänglich nicht motivierte Gruppe am Ende eine mehr als mäßige Motivation aufweist. Man kann nun meinen, dass sowohl die Veränderung der Lerninhalte und –prozesse, als auch der Kontext einer intellektuellen und technologischen Herausforderung das Engagement dieser Schüler bezüglich des Lernens verbessern konnte.

Die bedeutendste Veränderung trat jedoch bei den beiden Prozessen höheren Niveaus auf, bei Analyse und Bewertung. Beide, jedoch vor allem Planung / Bewertung, zeigen einen spektakulären Anstieg bis zu einer mäßig hohen Position, die sogar die Position Synthese / Kreativität übertrifft, die keine besonderen Veränderungen erfahren hat. Auf diese Weise wurde die Gruppe im Sinn der Prozesse nach Bloom wiederhergestellt, „versöhnte sich mit sich selber“ und bietet nach dem Eingriff das Bild einer angemessen hohen Gruppe bezüglich höherer Denkprozesse, wie diejenigen, die sich auf Analyse, Synthese und Bewertung beziehen. Auch der Prozess der Anwendung / Übertragung besserte sich wesentlich und nimmt nach einer anfänglich unbedeutenden Stellung eine mäßig hohe Stellung ein.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die strategisch abgewrackte Gruppe hochbegabter Schüler, bei denen sieben von elf Indikatoren unterhalb des Durchschnitts und vier davon unterhalb 25 Prozent lagen, sich in eine Gruppe verwandelte, bei der alle Indikatoren über dem Durchschnitt lagen. Es stimmt, dass die Erfahrung mit einer kleinen Anzahl von Schülern durchgeführt wurde und dass die Ergebnisse keinerlei wissenschaftliche Schlussfolgerungen ermöglichen, doch ist sie als Pilotversuch für den Beginn einer Erfahrung mit einem anderen Bereicherungsmodell zu verwenden.

3.2. Die Erfahrung mit dem CAIT-Modell (konstruktiv, selbst bestimmt, interaktiv und technologisch)

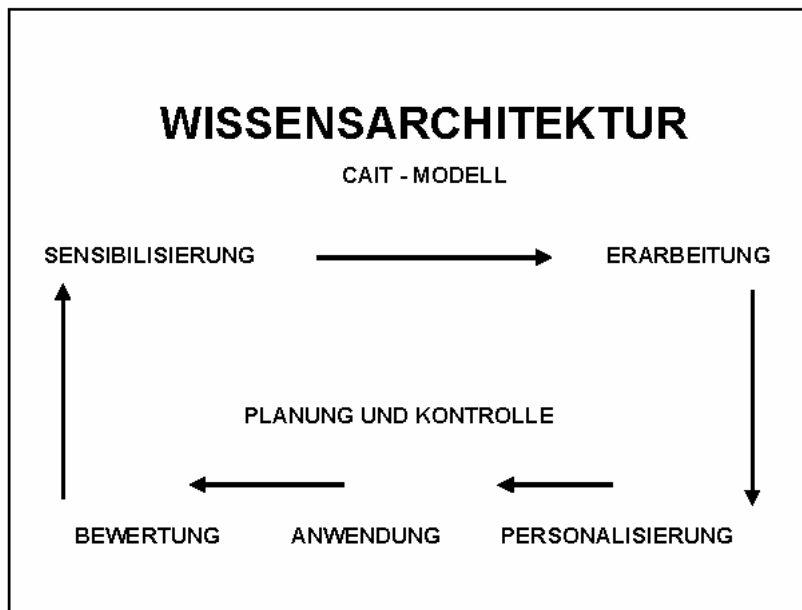
Dieses Modell stellt eine neuartige Auffassung des Lernens als Antwort auf vier große, soziale, psychologische, erzieherische und technologische Veränderungen, welche die moderne Gesellschaft an der Grenze zum XXI. Jahrhundert verändert haben, dar. Die soziale Veränderung hat uns von einer Informationsgesellschaft zur Gesellschaft verteilter Intelligenz gebracht, wobei der interaktive Charakter menschlichen Handelns hervorzuheben ist, der offene und intelligente, aufeinander einwirkende Systeme kennzeichnet. Die psychologische Veränderung hat eine begriffliche Erneuerung des Lernprozesses gefördert, der zukünftig, anstatt eines reinen Erwerbs von Antworten oder informativen Daten, eine wirkliche, persönliche Konstruktion der Kenntnisse darstellt. Die Veränderung der Erziehung lässt eine jahrhundertealte Tradition hinter sich, die auf die Lehre und den Lehrer ausgerichtet war, um den Schwerpunkt auf den Schüler und sein Lernen zu legen. Schließlich eröffnen die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien – indem sie wieder einmal ihre historische Rolle bei der Ausbildung der Gesellschaft erfüllen – eine erfreuliche Perspektive, die noch nicht richtig ausgestaltet ist, und die wir Lernen anhand von Technologie nennen könnten. (Beltrán, 1993; Beltrán und Pérez, 2004; Bransford, Brown & Cocking, 2000; Jonassen, 1999, 2000; Lajoie, 2000; Marzano, Pickering, Arredondo, Blackburn, Brandt und Moffett, 1992).

Vom Standpunkt des Lehrens aus gesehen, sind einige der Beiträge dieses Modells hervorzuheben. Erstens integriert es die am meisten verwendeten Architekturen für den Bau eines vieldeutigen Lernens: Lösung von Problemen, Methode für Projekte, Fallstudien oder sokratische Methode, da die Prozesse in einem wie dem anderen Fall ähnlich sind. An zweiter

Stelle integriert es in sich die Elemente des Lernens, die schon immer Gegenstand von Polemiken waren, nämlich die Inhalte und Prozesse. Im CAIT-Modell sind Prozesse und Inhalte in eine Arbeitseinheit integriert, die sowohl Kenntnisse als auch Fertigkeiten der Schüler entfaltet. Das CAIT-Modell beruht auf fünf Grundsätzen, welche die Kette von Geschehnissen oder Phänomenen, die beim Lernen durch den Kopf des Schülers gehen oder gehen sollen, identifizieren und definieren.

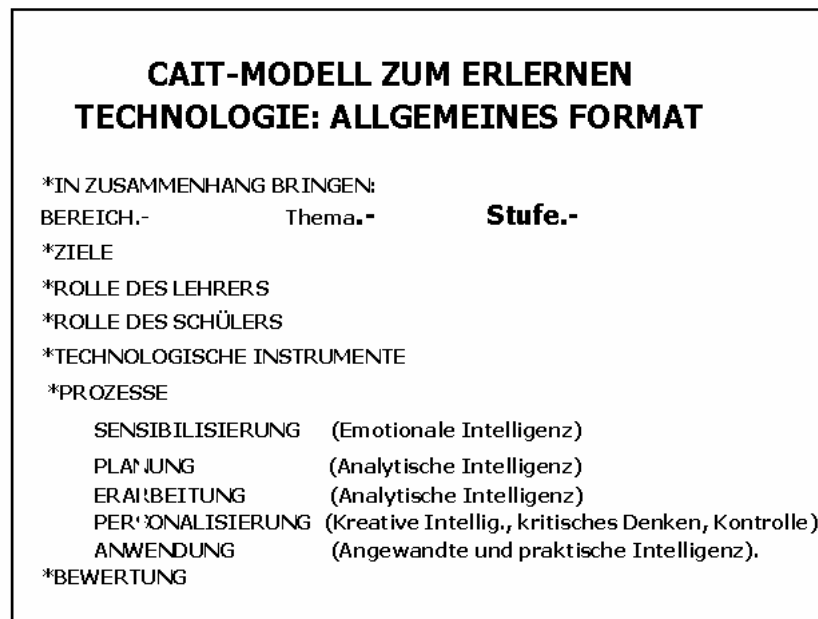
Klassischer ausgedrückt beziehen wir uns auf Prozesse, die im vieldeutigen, konstruktiven und erfahrenden Lernen eine Rolle spielen und in folgender Graphik als Reihenfolge im Uhrzeigersinn aufscheinen:

Graphik. Aufbau des Wissens (Beltran & Perez, 2005)



Das CAIT-Modell bietet zwei Hauptfunktionen, unter anderem: als funktionelle Gestaltung für die Programmierung der schulischen Tätigkeiten und als System für die Bewertung der Qualität des erzielten Lernens. Es besteht aus sechs Parametern, die als Achsen für schulisches Lernen wirken und sowohl die Tätigkeiten des Lehrers als auch die des Schülers lenken. Von beiden wird gefordert, auf die durch Ziele, Aktivitäten und Prozesse der Erziehungstätigkeiten festgelegten Anforderungen zu reagieren. Diese Parameter sind: *Einbindung in einen Kontext* (während des Lernens ist das Szenario oder der Kontext, in dem sich Schüler und Lehrer bewegen, zu berücksichtigen), *Ziele*, *Rolle des Lehrers*, *Rolle des Schülers*, *Prozesse und Tätigkeiten* und notwendige technologische Instrumente (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5. CAIT- MODELL



Lernprozesse folgen der Logik des Denkens, das sich zuerst vorbereitet, dann plant, analysiert, kritisiert, aufbaut und bewertet. In diesem Sinne ist zu verstehen, dass Lernen Denken ist, und dass Lernen nichts anderes als Denken ist, das sich einer Situation, einem Projekt oder Problem gegenüber gestellt sieht und den Phasen seiner Entfaltung folgt. Dieses Modell aktiviert beim Lernen das Denken und nicht nur das Gedächtnis. Ein Schüler, der dieses Modell anwendet, entwickelt all diese Fertigkeiten, während er lernt.

Das CAIT-Modell wurde durch eine Untersuchung an 281 Schülern aus elf verschiedenen Schulen, die einen Fragebogen über die Parameter des Modells beantworteten, ausgewertet. 86 % Prozent der Schüler geben zu, dass das traditionelle System ihnen nicht die Entfaltung einiger Fertigkeiten ermöglichte, die das neue Modell von ihnen verlangt. Dies erklärt, dass nur 51 % sich fragen, warum sie lernen, was sie lernen oder versuchen, die Motivierung für die Ausführung der Aufgaben zu erhöhen. 76 % sind für die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien, um ihr Lernen zu verbessern. Mehr als 80 % identifizieren sich mit der vom CAIT-Modell vorgestellten Erfahrung.

Alle Schüler akzeptieren die *unbedingt notwendigen und ratsamen Werkzeuge* für die Entfaltung der Erfahrung. 64 % der Schüler fordern die Integration der Technologie in der Klasse, damit sie direkt in den Lehr- und Lernprozess eingreifen. 100 % haben Internet verwendet und 18 % haben außerdem andere Werkzeuge angewendet. Viele bedauern die Langsamkeit der Instrumente (55 %) und einige beklagen die dürftige Qualität der gefundenen Informationen.

Im Allgemeinen verstehen die Lehrer die Notwendigkeit, *Tätigkeiten* auszuüben, welche die vom Modell angegebenen Fertigkeiten und Prozesse entfalten: *Sensibilisierung, Erarbeitung, Kritikfähigkeit* etc., und haben diese Tätigkeiten in die Praxis umgesetzt.

Die Auswertung des Modells zeigt, dass ein Großteil der Lehrer der Meinung ist, dass die Einhaltung des Modells die Suche nach Information und das Experimentieren

(91 %) sowie die Assimilierung der Grundbegriffe (100 %) gefördert hat. Sie heben hervor, dass das Modell ihnen bei der Bewertung traditionell vernachlässigter Prozesse und Fertigkeiten geholfen hat. Nur 37 % der Lehrer haben eine Gruppenarbeit vollständig bewertet, 27 % taten dies nur teilweise und 36 % taten es gar nicht. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lehrer und Schüler sich zufrieden zeigen, wenn sie gemäß den Anweisungen des CAIT-Modells lernen.

Die von uns vorgestellten Erfahrungen wenden dasselbe vereinheitlichende Prinzip an, nämlich die Gestaltung von auf Denkprozessen ruhenden Lehrvorgängen und Lehrinhalten. Beide ermöglichen die Gestaltung eines individualisierten Plans und die Verwendung der Stärken und Schwächen eines jeden Schülers als Grundmaßstab für persönliche Entwicklung. Die gesamte Gestaltung wird stark durch Technologie unterstützt, die nicht als Instrument für die Wiedergabe oder Ansammlung von Informationen gesehen wird, sondern als kognitives Element, das die mentalen Prozesse der Schüler, besonders diejenigen höheren Niveaus, wie Analyse, Bewertung und Kreativität erweitert, potenziert und entfaltet. Diese stellen jedenfalls die praktische Anwendung einer neuen Linie von Lehrmodellen dar.

Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York : Longman.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology*. New York: Holt.
- Banathy, B. (1984). *System design in the context of human activity systems*. San Francisco: International Systems Institute.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Beltrán, J. A & Pérez, L. (2004). *El proceso de sensibilización: Experiencias pedagógicas con el modelo CAIT*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Beltrán, J. A., Pérez, L. & Ortega, I. (2005). *CEA Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Tea Ediciones.
- Biggs, J.B. (1987) *Student Approaches to Learning and Studying*: Melbourne. Australian Council for Educational Research.
- Bloom, B.S. & D.R. Krathwohl. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: Cognitive domain*: New York. Longmans.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and culture of learning. *Educational Researcher*, (18),1,32-42.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Ballester, P. & Bermejo, M. R. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, Vol. 16, nº 1 pp. 7-13.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Prólogo al libro de Th. Armstrong: Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2005). Las inteligencias múltiples 20 años después. *Revista de psicología y Educación*, (I) 27-34.
- Gardner, H., Feldman, D.H., & Krechevsky, M. (Edt.) (1998). *Building on Children's Strengths: The experience of Project Spectrum*. Teacher College Press: New York.
- González-Pienda, J.A. & Nuñez, J.C. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J.A. & Nuñez, J.C. (Coords.) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Gruber, H & Mandl, H. (2000). Instructional Psychology and the gifted. In K.A Heller, F.J. Möns, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*: New York. Pergamon. 383-396.
- Jonassen, D. H. (1999). *Learning with technology*. New Jersey: Prentice Hall.

- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jones, B. F. & Idol, L. (1990). *Dimensiones of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Idol, L. & Jones, B. F. (1991). *Educational values and cognitive instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lajoie, S. (2000). *Computers as cognitive tools*. Hillsdale: Erlbaum.
- Marzano, R. J. , Pickering, D. J., Arredondo, D. E. , Blackburn, G. J., Brandt, R. S. & Moffett, C. A.(1992). *Dimensions of learning*: Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moraleda, M., González, A & García Gallo, J. (1998). *AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas y Sociales*. Madrid: TEA.
- Nickerson, R., Perkins, D. & Smith, (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale: Erlbaum.
- Noble, T. (2004). Integrating the Revised Bloom's Taxonomy With Multiple Intelligences: A Planning Tool for Curriculum Differentiation. *Teachers College Record*. 106 (1), 193–211.
- Patry, J.L (1997). The lesson interruption method in assessing situation-specific behavior in classrooms. *Psychological Reports*, 81,272-274.
- Patry, J.L. (2001). Die Qualitätsdiskussion im konstruktivistischen Unterricht. In H Schwetz, M. Zeyringer & A reiter (Eds.) *Konstruktives Lernen mit neuen Medien. Beiträge zu einer konstruktivistischen. Mediebdidaktik*. Studien Verlag.: Innsbruck.73-89.
- Pérez, L. F. (2003). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la inteligencia. In M. Robles, L. Almazán y J. Torres. (Eds) *Síndrome de Down y Educación.*: Jaén (España). ASD.111-130.
- Pérez, L. F & Beltrán, J.A. (2004). *La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información: Informe*: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Madrid.
- Pérez, L. F. & Beltrán, J.A. (2006). Dos décadas de “Inteligencias Múltiples”: implicaciones para la Psicología de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, (3) Vol. 27. Septiembre-Diciembre.
- Pérez, L. F. & Domínguez, P. (2005). La estimulación cognitiva a través del modelo de las inteligencias múltiples. En A. Tripero, A.I. Peña y V. Santiuste. *Necesidades Educativas específicas y atención a la diversidad*. Madrid: Consejería de Educación. 109-140.
- Scardamalia, M. (2000). *Can schools enter a knowledge society?. Educational technology and the impact on teaching and learning*. London: Research Machines.
- Seashore, C. E., Saetvit, J.C. & Lewis, D. (1970). *Test de Aptitudes Musicales*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Thorndike, R.L., Hagen, E.P. & Sattler, J.M. (1986). *The Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition*. The riverside Publishing Company: Itasca, Illinois.
- Weinstein, C. Husman, J. y Dierking, D. (2002). Self-regulation intervention with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner: *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.728-749.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J & Schunk, D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement*. New York: Springer-Verlag.

„Lehrer/innen handeln situationsspezifisch.“ Tun sie das?¹

Josef Thonhauser

Der Beitrag nähert sich den wichtigsten Thesen in Jean-Luc Patrys Programm der Situationsspezifität nach dem Prinzip des methodischen Zweifels. Dieses wird allerdings selbstkritisch auch auf die Frage angewandt, ob der Autor und andere Patrys Programm in seinem Sinne verstanden haben. Konkret geht es dabei (1) um eine Auseinandersetzung mit dem von Patry verwendeten Situationsbegriff bzw. um einen alternativen Vorschlag, (2) um ein Modell zur Prüfung der Situationsspezifität von Lehrerhandeln und (3) um die Frage, inwiefern Situationsspezifität ein (unbedingtes) Qualitätsmerkmal von Unterricht ist. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen mündet in eine differenzierte Antwort auf die im Titel gestellte Frage.

„Es ist keine Selbstverständlichkeit, in seiner Wissenschaftsbiographie die Chance zu erhalten, über dreißig Jahre an einem Thema arbeiten zu können.“ (Fend 2006, 11) Dabei ist es nicht selbstverständlich, dass diese Arbeit für die scientific community, aber auch für den Autor selbst über einen längeren Zeitraum interessant und ergiebig gestaltet werden kann. Auf den Protagonisten jenes Programms, über dessen kritische Rezeption hier berichtet wird, nämlich auf Jean-Luc Patry und sein Schwerpunktprogramm *Situationsspezifität* (Patry 2000) trifft dies ohne Zweifel zu. Im Folgenden möchte ich im Sinne einer kritischen Rezeption darstellen, wie ich dieses Forschungsprogramm verstehe bzw. wo ich Fragen habe.

In ihrem seinerzeit stark beachteten Buch „Teacher-Student Relationship“ (Brophy & Good 1974) verweisen die Autoren wiederholt auf die Bedeutung *dyadischer Lehrer-Schüler-Interaktionen*. Den Grund dafür lieferten Beobachtungen, denen zufolge Lehrer/innen – auch wenn ihnen mit einem gewissen Recht eine ungünstig zu beurteilende allgemeine Verhaltenstendenz nachgesagt werden konnte – in manchen Interaktionen mit bestimmten Schülerinnen und Schülern positiv zu bewertende Handlungsmuster realisierten. Sie agierten in manchen Situationen durchaus im Sinne einer professionellen Kompetenz. Rein zufällig? Um daraus die Entwicklung eines Standards, wie wir heute sagen würden, einzuleiten, wurden ihnen in Trainings eingangs diese Szenen vorgespielt, um ihnen zu zeigen, dass sie in bestimmten Situationen bereits in der Lage sind, pädagogisch anspruchsvoll zu interagieren. Von dieser Feststellung ist es allerdings noch ein großer Schritt zur Behauptung, „Lehrer/innen handeln situationsspezifisch“ (Patry 1998). Aber bevor ich der Frage nach der Validität dieser Behauptung nachgehe, sollen die grundlegenden Begriffe geklärt werden.²

¹ Dieser Beitrag ist ebenfalls erschienen in:

Gastager, A., Hascher, T., & Schwetz, H. 2007 (Hrsg.). Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext. (Erziehungswissenschaft, Band 24), Landau: VEP-Verlag.

² Patrys Aussage könnte prinzipiell auf zweierlei Weise verstanden werden: trivial (Lehrer/innen handeln in jeder Situation anders) oder elaboriert (Lehrer/innen handeln jeweils, wie es die Situation erfordert bzw. im Sinne *einer* professionell begründeten Möglichkeit). Sein Lieblingsbeispiel („Kaktus und Salat“) lässt aber keinen Zweifel darüber aufkommen, dass er die elaborierte Version vor Augen hat.

1. Zum Begriff Situation

Allgemein lässt sich eine Situation als ein durch eine Reihe von Komponenten bestimmter Realitätsausschnitt beschreiben. Zwei Fragen führen mich auf entscheidende Differenzierungen:

- (a) Lässt sich eine Situation (auch) objektiv bestimmen oder ist sie (nur) das Konstrukt beteiligter Personen?
- (b) Ist es möglich und sinnvoll, jede Situation mit Bezug auf einen quasi allgemeingültigen Katalog von Komponenten zu beschreiben?

Im Alltag wird der Begriff zumeist in einem quasi objektiven Sinn gebraucht: Man spricht von gefährlichen, heiklen, günstigen, entscheidenden, stressigen, neu(artig)en, ungunen, herausfordernden, belastenden Situationen und vermittelt damit den Eindruck, einer Situation komme per se ein solches Merkmal zu. Aber bereits mit einem ersten kritischen Blick ist zu erkennen, dass Realitätsausschnitte mit sonst (überwiegend) gleichen Komponenten sich für verschiedene Beteiligte unterschiedlich darstellen. Wenn, um ein Beispiel zu nennen, in einer Prüfungssituation der Aufsicht führende Professor plötzlich einen imperativen Harndrang verspürt, mag das für ihn eine *prekäre Situation* sein, weil er seine Rolle unterbrechen muss; für manche Studierende hingegen dürfte es eine *willkommene Situation* sein, weil sie die Chancen, zu gültigen Aufgabenlösungen zu kommen, gestiegen sehen. Die erste Frage wird daher in der einschlägigen Literatur in der Regel verneint, sobald der Begriff Situation kritisch reflektiert wird. Das führt uns auf eine *erste Einschränkung*: Lehrer/innen handeln allenfalls *spezifisch im Sinne ihrer Situationswahrnehmung*. Aber ihre Schüler/innen können aus ihrer Sicht ganz andere Erwartungen haben. Meine Antwort auf die Frage ist damit jedoch noch nicht zu Ende.

Um eine positive Antwort auf die zweite Frage haben sich viele Autoren bemüht. Zwei Vorschläge (Argyle 1979, 381; Beck 1996, 92 ff.), deren Anordnung teilweise verändert wurde, um Gemeinsamkeiten besser sichtbar zu machen, seien hier einem eigenen Vorschlag gegenübergestellt (siehe Abb. 1):

Abbildung 1: Komponenten einer Situation

Argyle	Beck	Thonhauser
<ul style="list-style-type: none"> • sachdienliche Handlungen • Motivation der Beteiligten • geltende Regeln • aktualisierte Rollen • Requisiten • (gemeinsames) Begriffsverständnis der Beteiligten • Fertigkeiten der Beteiligten 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit • Raum • relevante Bewertungen • aktualisierte Rollen • Gegenstandskonstellation • verfügbare begriffliche Konzepte 	<ul style="list-style-type: none"> • zeitliche Rahmenbedingungen • räumliche Rahmenbedingungen • normative Vorgaben • soziale Rahmenbedingungen • materielle Rahmenbedingungen

Im Unterschied zu Argyle und Beck beschränkt sich mein Vorschlag auf die Angabe situativer Bedingungen, unter deren Einfluss Subjekte handeln. In der Auseinandersetzung mit der zentralen Frage, ob bzw. inwieweit Lehrer/innen situationsspezifisch handeln, scheint mir eine Trennung der *subjektiven Wahrnehmung* der Situation und des damit aktivierten *subjektiven Handlungspotenzials* (das auch auf die Veränderung der vorgegebenen Bedingungen gerichtet sein kann) und der jeweils jenseits individueller subjektiver Wahrnehmung gegebenen *objektiven Rahmenbedingungen* (der *objektiven Situation*³) sinnvoll, ja notwendig zu sein. Denn wenn geprüft werden soll, ob eine Person situationsspezifisch handelt, dürfen nicht die Merkmale eben dieser Person die Situation entscheidend mitbestimmen. Sonst wäre es geradezu tautologisch festzustellen, eine Person handle situationsspezifisch, und die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit das jeweils zutrifft, bliebe ohne Erkenntnisgewinn. Hinsichtlich der Frage hingegen, wodurch eine Situation beendet wird und eine neue beginnt, dürfte es keine unterschiedlichen Auffassungen geben: sobald eine Komponente sich verändert bzw. durch die Akteure verändert wird.⁴ Dazu ein im Rahmen einer langfristigen systematischen Beobachtung gewonnenes Beispiel:

An einer Schule hatte sich eine Initiativgruppe von engagierten und vergleichsweise kompetenten Lehrerinnen und Lehrern um einen Schulversuch für Freie Arbeitsphasen bemüht – lange Zeit ohne Erfolg. An der Schule gab es eine Gruppe von Gegnern; die Schulaufsicht äußerte sich skeptisch – insbesondere, was die Lernmotivation der Schüler/innen unter den vorgesehenen Bedingungen betraf.⁵ Ein Wechsel an der Spitze des Landesschulrates brachte einen Umschwung und mit ihm die Erlaubnis für den Schulversuch. Die Gruppe beschloss, ihre Arbeit begleitend evaluieren zu lassen. Die Beobachtungen ergaben folgende typische, quasi Tag für Tag wiederkehrende Situation: Die Lehrer/innen wussten die Schüler/innen mit Aufgaben und ausreichend mit Lernmaterialien versorgt. Die Schüler/innen waren frei, die Abfolge der Aufgaben sowie die Sozialform (Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit), den Raum (Klasse-, Computerraum oder Foyer) und (innerhalb der 110 Minuten währenden Zeitspanne) Arbeitspausen zu wählen. Die jeweils allein oder zu zweit agierenden Lehrer/innen saßen an ihrem Arbeitsplatz, kommentierten Aufgabenlösungen, die ihnen vorgelegt worden waren, oder setzten die Entwicklung weiterer Arbeitsmaterialien fort. Eines Tages hatte sich der für diese Schule zuständige Landesschulinspektor, bekanntermaßen skeptisch gegenüber diesem Schulversuch, angekündigt: Er wolle sich dessen Verlauf ‚einmal genauer ansehen‘ und habe sich dafür zwei Stunden Zeit genommen. Für die beteiligten Lehrer/innen ohne Zweifel eine neue Situation: Es hielt sie nicht an ihren Arbeitsplätzen und bei der gewohnten Arbeit. Sie eilten in der Manier invasiver Interventionen (Haag, Fürst & Dann 2000) von Schüler/in zu Schüler/in und von Gruppe zu Gruppe, griffen korrigierend in deren Arbeiten ein oder schafften – unter Wiederholung oder Erweiterung der Aufgabenstellungen – ergänzende Lernmaterialien von den Regalen heran und wiesen auf die fortschreitende Zeit hin. Den Schülerinnen und Schülern – das ergab eine nachfolgende Befragung – fiel das veränderte Verhalten der Lehrer/innen auf; sie brachten es mit der Anwesenheit des Landesschulinspektors in Zusammenhang, wiewohl sie annahmen, dessen Besuch gelte vor allem ihnen.

³ Die *objektive Situation* ist, wie jedes Ding an sich, ein gedankliches Konstrukt, dem man sich allerdings auf empirischem Wege kritisch nähern kann. Bei der Unterrichtsevaluation, zum Beispiel, geht man häufig von der Frage aus, welche Handlungsmöglichkeiten (aus einer *intersubjektiven* Sicht) realisierbar gewesen wären, welche realisiert wurden und wie die Entscheidung angesichts anderer *objektiver* Möglichkeiten zu beurteilen sind.

⁴ Beck vertritt allerdings die These, „ein Situationswechsel werde nicht durch dimensionale (d. h. die Rahmenbedingungen betreffende, J. T.), sondern durch intentionale Veränderungen ausgelöst.“ (a. a. O.)

⁵ Die Auswertungen unserer langfristigen Beobachtungen in Klassen mit Freien Arbeitphasen und Klassen mit gebundenem Unterricht ergaben Hinsichtlich des Merkmals *time on task*: Freie Arbeitsphasen > 80 %, gebundener Unterricht <50% der Unterrichtszeit (Thonhauser & Sams 1997, 135).

Handelten die Lehrer/innen situationsspezifisch? In einem trivialen Verständnis ganz sicher. Sie folgten ihren Annahmen, wie sie beim (skeptischen) Landesschulinspektor für den Schulversuch einen positiven Eindruck erzeugen könnten. Ihre Annahmen mögen zum Teil auch richtig gewesen sein. Nur: Das Konzept der Freien Arbeitsphasen haben sie damit verlassen und – wesentliches Merkmal dieser Unterrichtsorganisation – die Selbständigkeit der Schüler/innen stark eingeschränkt. Sie ließen sich von der sozialen Rahmenbedingung (Anwesenheit des Landesschulinspektors) und impliziten bzw. angenommenen normativen Vorgaben (Vorlieben desselben für konventionelle Formen des Unterrichts) in ihren Handlungen bestimmen. Möglicherweise antizipierten sie auch ungünstige Folgen für sich und ihr Projekt, wenn sie den (vermuteten) Erwartungen des Schulaufsichtsbeamten nicht Rechnung getragen hätten. Die Schüler/innen waren einerseits offensichtlich überrascht, zeigten andererseits aber Verständnis dafür, dass sich die Lehrer/innen der Situation anpassten, auch wenn sie dabei ihr Konzept – hart ausgedrückt – verrieten. Handelten sie situationsspezifisch?

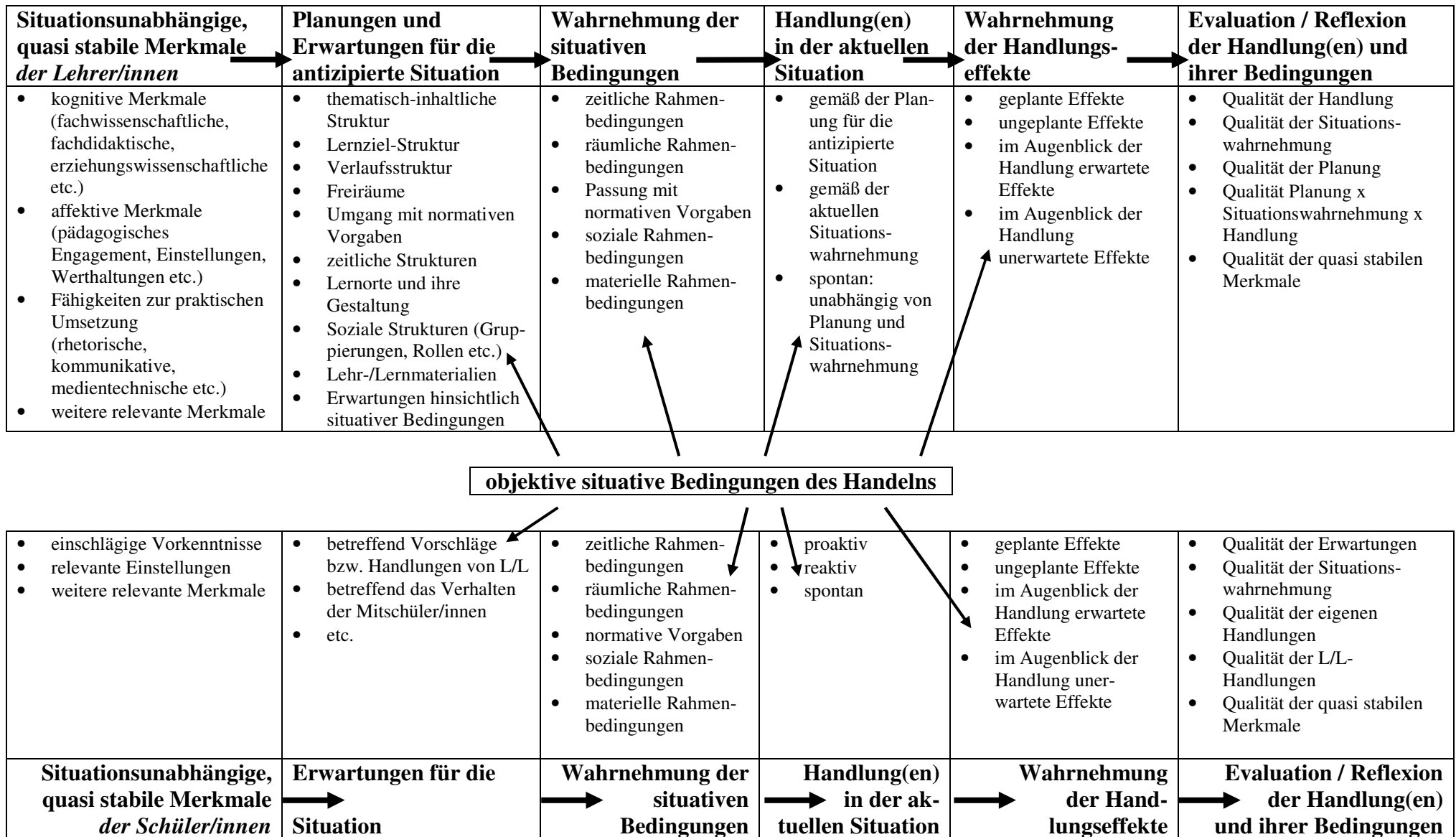
Die Rückmeldungen unserer Beobachtungen und die nachfolgende Reflexion des Geschehens gaben Anlass, dass sich die Lehrer/innen nochmals mit dem Konzept ihres Schulversuchs auseinandersetzten, um sich für den Fall mit sachlichen Argumenten zu wappnen, mit denen sie naiver (wenn auch von übergeordneter Stelle vorgebrachter) Skepsis und schlecht begründeten normativen Erwartungen begegnen könnten.

Das Beispiel zeigt, wie unterschiedlich Beteiligte *objektiv* gleiche situative Bedingungen wahrnehmen und interpretieren. Es ist daher durchaus sinnvoll, von einem subjektiven Re-Konstrukt der Situation zu sprechen, das entsteht, wenn ein Subjekt objektive Rahmenbedingungen subjektiv wahrnimmt und in der von diesen Wahrnehmungen mitbestimmten Situation gemäß seinen Intentionen, seinen verfügbaren relevanten Fähigkeiten sowie seinen affektiven Einstellungen handelt. Die Qualität dieser Wahrnehmungen entscheidet allerdings mit darüber, ob von *Situationsspezifität* (und nicht nur *Situiertheit*) des Handelns die Rede sein kann. Aber noch ist nicht geklärt, was Situationsspezifität ist.

2. Ein Modell zur Prüfung situationsspezifischen Handelns

Um entscheiden zu können, ob Lehrer/innen situationsspezifisch handeln und – gemessen an professionellen Ansprüchen, wie sie seit geraumer Zeit mit dem Namen Oser verbunden werden (vgl. z. B. Oser 2002) – von welcher Qualität ihr Handeln ist, brauchen wir ein Modell, das die Komponenten enthält, die im Zusammenhang situationsspezifischen Handelns ins Spiel kommen, und zugleich die Grundlage für eine bewertende Beurteilung bildet (siehe Abb. 2). Da das Handeln der Lehrer/innen zu einem überwiegenden Teil interaktionistisch abläuft und situationsspezifisches Handeln notwendiger Weise darauf Bezug nimmt, liegt es nahe, ein Angebots-Nutzungs-Modell im Sinne Fends (Fend 1998, 322) mit ausgeprägten Parallelitäten der Anteile der Lehrer/innen (obere Spalte) und der Schüler/innen (untere Spalte) zu konstruieren (vgl. auch Helmke 2003, 42).

Abbildung 2: Modell zur Erfassung situationsspezifischen Lehrerhandelns



Das Modell – die Pfeile deuten die Wirkungsrichtungen der einzelnen Komponenten an – enthält weitere Informationen darüber, was im hier gegebenen Zusammenhang nur grob angedeutet werden muss:

Personen agieren in Situationen, die zeitgleich auch für ihre Interaktionspartner die Handlungsbedingungen konstituieren. In Schule und Unterricht stellen für die Lehrer/innen die Schüler/innen Handlungsbedingungen dar, für diese wiederum die Lehrer/innen (im Modell: soziale Rahmenbedingungen).

Die Lehrer/innen kommen – ausgestattet mit ihren Persönlichkeitsmerkmalen – und einem mehr oder minder elaborierten Plan in den Unterricht. Wenn es auch für den Unterricht gilt, was ein berühmter Musiker einmal gesagt hat („Nach einem guten Plan kann man gut improvisieren.“), entscheidet die Qualität des Plans mit über die Möglichkeit situationsspezifischen Handelns.

Im Unterrichtsraum nehmen die Lehrer/innen die aktuellen situativen Bedingungen wahr, die der Antizipation während der Planung, die auf die aktuelle Wahrnehmung steuernd Einfluss nimmt, mehr oder minder entsprechen mögen. Zwischen den *objektiven*, z. B. in einem Dialog-Konsens-Verfahren *intersubjektiv gültig* gemachten, situativen Bedingungen und den subjektiv wahrgenommenen Bedingungen besteht notwendiger Weise eine Diskrepanz. Sie kommt zustande durch Defizite der sinnlichen Wahrnehmung (z. B. wenn Lehrer/innen übersehen, dass einige Schüler/innen noch mit einer Aufgabe, die das Verständnis der bisherigen Erklärungen prüft, beschäftigt sind, während sie bereits mit ihrem Lehrervortrag fortfahren), durch mehr oder minder bewusste Selektivität, durch Ausblenden von Situationskomponenten, die als wenig relevant angesehen werden (z. B. eine ungelöschte Tafel), durch Missinterpretation (z. B. das Heulen eines Schülers als Folge von Raufhändeln während der Pause anstatt als Folge eines schulischen Misserfolgs), durch Vergessen (z. B. des Ausmaßes der verfügbaren Zeit) usw. Je nach der Bedeutung der Komponente, die von der Lehrperson diskrepanz wahrgenommen wird, verringern sich die Chancen einer situationsspezifischen Handlung mehr oder weniger: Das Ignorieren der ungelöschten Tafel mag weniger bedeuten als die Fehleinschätzung der Lage (der *Situation*), in der sich der heulende Schüler befindet. Jedenfalls entscheidet die Qualität der Wahrnehmung über die Möglichkeit, situationsspezifisch zu handeln. Dementsprechend beginnen manche Verhaltenstrainingsprogramme mit einem Wahrnehmungstraining, das zum Ziel hat, dass situative Bedingungen zunächst einmal möglichst so erfasst werden, wie es ihrer *objektiven* Ausprägung entspricht. Dafür lieferte zum Beispiel Thiele ein schönes Beispiel (Thiele 1981).

Die Situationen, in denen Lehrer/innen handeln, sind in der Regel komplex und vielschichtig, allein schon deshalb, weil sich ihre Interaktionspartner/innen – genau genommen – ihrerseits in unterschiedlichen Situationen befinden. Selbst nach einer gültigen Situationswahrnehmung und mit einem sehr differenzierten Vorgehen (was man kaum als Regelfall annehmen darf) werden die Handlungen der Lehrer/innen nicht allen Schülerinnen und Schülern als angemessen erscheinen. Man denke beispielsweise an Situationen, in denen manche Schüler/innen warten müssen, bis die Lehrer/innen Beratungssituationen bei anderen Schülerinnen oder Schülern beendet haben. Kann man dann trotzdem allgemein sagen, Lehrer/innen handeln situationsspezifisch?

Die Qualität der Wahrnehmung kommt noch ein zweites Mal ins Spiel: wenn es um Handlungseffekte geht. Sie entscheidet in der dynamischen Abfolge von Situationen ebenso über ihre angemessene Bewältigung wie die Qualität der Evaluation bzw. Reflexion, die von einer gültigen Wahrnehmung der Handlungseffekte abhängt.

Wenn wir uns weiterhin im Rahmen der hier gewählten Begrifflichkeit bewegen, ist es konsequent, die *Möglichkeit* situationsspezifischen Handelns an eine entsprechende Qualität der Wahrnehmung der situativen Handlungsbedingungen zu binden. Lehrer/innen, die ungeachtet nicht antizipierter Bedingungen bei ihrem Plan bleiben, handeln genauso wenig

situationsspezifisch wie solche, die sich ohne Rücksicht auf die Situation einem spontanen Einfall hingeben.

3. Situationsspezifisch: ein Synonym für erfolgreich?

Spätestens an dieser Stelle wird klar, dass *situationsspezifisch* nicht gleichbedeutend mit *erfolgreich* verwendet werden kann, wie es der Umkehrschluss der oft zitierten Aussage, professionelles unterrichtliches Handeln sei situationsspezifisches Handeln, nahelegt. Unterricht, der sich als erfolgreich erweist – z. B. im Hinblick auf die Entwicklung von Fähigkeiten der Schüler/innen oder auf deren Zufriedenheit mit dem Klima schulischen Lernens oder auf die Anerkennung der Lehrerin oder des Lehrers –, kommt mitunter an sein Ziel, obwohl, vielleicht sogar weil Lehrer/innen in entscheidenden Situationen objektive Komponenten (bewusst) missachten. Dazu das folgende Beispiel (nach dem *Lerntagebuch* eines Lehramtskandidaten):

Ein Schüler aus meiner Schule hatte einen schweren Verkehrsunfall mit seinem Moped. Ein paar Tage später erschien vor Unterrichtsbeginn der Direktor in unserer Klasse und teilte uns mit, dass unser Mitschüler in den frühen Morgenstunden verstorben sei. In der Klasse herrschte – verständlicher Weise – eine gedrückte Stimmung. Diskussionen brachen los, ob der Unfall nicht zu verhindern gewesen wäre; ob unser Mitschüler nicht zumindest mit schuld am Unfall gewesen sei; ob er überhaupt noch einmal das Bewusstsein erlangt habe usw. In der ersten Stunde erschien unsere Deutschlehrerin. Sie wirkte stark betroffen. „Nach dieser schrecklichen Nachricht machen wir heute etwas anderes: Wir beschäftigen uns mit Gedichten, in denen es um den Tod geht.“ Ich glaube, in dieser Minute hätten wir auch jeden anderen Vorschlag hingenommen; unsere Gedanken waren ganz wo anders. In der darauf folgenden Stunde hatten wir Musik. Der Lehrer hatte seinen Plan ebenfalls auf das traurige Ereignis abgestellt und präsentierte uns einschlägige Lieder von Franz Schubert, die er ziemlich ausführlich interpretierte. Am Ende des Vormittags hatten die katholischen Schüler/innen noch Religion. In dieser Stunde wird es zwangsläufig wohl wieder um den Tod gehen, dachte ich mir.

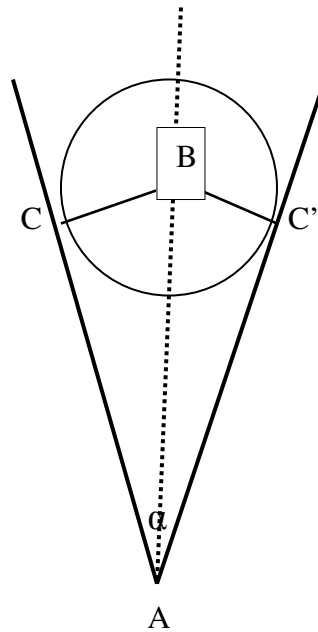
In der dritten Stunde hatten wir Mathematik. Als der Lehrer ankündigte, er würde uns in dieser Stunde mit ungewöhnlichen Aufgaben konfrontieren, mögen manche von uns wieder an das Thema Tod gedacht haben. Doch davon war nicht die Rede. „Bisher wart ihr gewöhnt, ein gegebenes Problem mit Hilfe der Mathematik zu lösen. Heute machen wir es umgekehrt. Gegeben ist jeweils ein mathematischer Ansatz, und ihr müsst ein dazu passendes Problem suchen.“ Ich konnte mir wenig darunter vorstellen. Doch mit dem ersten Beispiel wurde die Sache klarer. Es lautete ungefähr so:

Beispiel (a) 12.260 A
 6,436.500 xA

Erfinde zu diesem rechnerischen Ansatz eine sinnvolle Textaufgabe.

Bald glaubte ich, einen passenden Vorschlag parat zu haben. Andere auch. Nach der Bestätigung durch den Lehrer kam die nächste Aufgabe:

Beispiel (b)



$$\overline{AB} = 149,00$$

$$\alpha = 32^\circ 36'$$

$$\overline{BC} = \overline{BC'} = x$$

Zu welchem Text könnte diese Skizze mit den voranstehenden Angaben passen?

Die ersten Antworten ließen auf sich warten.

Nachdem zwei oder drei der vorgetragenen Lösungen als richtig (bzw. möglich) bestätigt worden waren, klärte uns der Lehrer darüber auf, dass die von uns gefundenen Lösungen in der Problemsprache, wie sie auch im Alltag zur Formulierung eines Problems verwendet würde, formuliert seien, seine Angaben hingegen der mathematischen Modellsprache entsprechen. Das mussten wir wissen, um die dritte Aufgabe zu verstehen.

Beispiel (c) (1) $z = x_1 + 6x_2 \rightarrow \max$

$$\begin{aligned} (2) \quad & x_1 \leq 50 \\ & x_2 \leq 60 \\ & x_1 + 2x_2 \leq 130 \\ & 3x_1 + 2x_2 \leq 190 \end{aligned}$$

$$(3) \quad \begin{aligned} x_1 &\geq 0 \\ x_2 &\geq 0 \end{aligned}$$

Transformiere dieses Beispiel aus der mathematischen Modellsprache in die Problemsprache.

Zu dieser Aufgabe kamen die Lösungsvorschläge rascher und zahlreicher. Denn sie betraf jenen Bereich der Mathematik, mit dem wir uns gerade beschäftigten. Als Hausübung erhielten wir eine weitere Aufgabe dieser Art.

Von Unglück und Tod war in dieser Stunde nicht die Rede, was vermutlich keinem von uns zunächst aufgefallen war, was aber auch kaum jemand von uns bedauerte. Trauerarbeit muss sich nicht unbedingt im Unterricht und aus Anlass von Aufgaben, die den Tod thematisieren, ereignen. Ich fand die gegenständliche Form der Auseinandersetzung mit Mathematik äußerst anregend. Das erste Mal in meinem Leben dachte ich daran, nach der Matura Mathematik zu studieren.

Dem geschilderten Beispiel ist zu entnehmen, dass die Erfahrungen dieser Mathematik-Stunde diesen Schüler nachhaltig beeinflussten. Sein Tagebuch-Eintrag gibt darüber hinaus auch keine Hinweise auf Desinteresse oder andere negative Reaktionen seiner Mitschüler/innen.

4. Situationsspezifität als *conditio sine qua non* eines guten Unterrichts?

In dem gegebenen Kontext, der von einem tragischen Ereignis (als alle anderen Handlungsbedingungen in ihrer Bedeutung übertreffenden *sozialen Rahmenbedingungen*) unübergebar geprägt schien, hat der Mathematiklehrer – zumindest aus Sicht unseres Schülers – zwar *erfolgreich*, auf den ersten Blick aber, nach der von mir vorgeschlagenen Begriffsbestimmung, *nicht situationsspezifisch* gehandelt. Oder doch? Wie könnte sein Handeln interpretiert werden?

- Der Lehrer war darauf eingestellt, den geplanten Unterricht anzubieten, weil er davon überzeugt war, mit solchen Aufgaben sowohl das Interesse der Schüler/innen wecken, als auch einen allgemeinen Transfereffekt seines Unterrichts fördern zu können. Er ließ sich von der tragischen Nachricht nicht davon abbringen. (L. handelte *nicht situationsspezifisch*.)
- Der Lehrer vernahm im Konferenzzimmer, wie seine Kolleginnen und Kollegen den Vormittag gestalteten und befürchtete, mit einer abermaligen Bezugnahme auf den Tod des Schülers eher einen ungewollten Effekt zu begünstigen. Da kam ihm sein vorbereitetes Programm, von dessen Erfolg er überzeugt war, sehr zupass. (L. handelte *situationsspezifisch*.)
- Der Lehrer fürchtete, ein Versuch seinerseits, auf die gegebene Situation – wie auch immer – Bezug zu nehmen, könnte peinlich enden, weil er sich als nicht sehr fähig im Umgang mit derartigen Herausforderungen einschätzte. Er entschied: Bevor ich es ungeschickt mache, lasse ich es lieber bleiben und bewege mich in dem mir vertrauten Feld. (L. handelte *nicht situationsspezifisch*.)

Sicher könnte man noch weitere, wiewohl gegensätzliche, dennoch allesamt irgendwo als plausibel erscheinende Interpretationen erfinden. Keine von ihnen wurde seinerzeit verifiziert. Sie ließen sich theoretisch noch komplexer gestalten, indem man zum Beispiel dem Lehrer – zumindest prioritär – handlungsleitende oder handlungsrechtfertigende Kognitionen unterstellt. Zum Beispiel:

- Sicher haben sich die Schüler/innen bereits genug mit dem traurigen Anlass beschäftigt, sodass ich ruhigen Gewissens bei meinem vorbereiteten Programm bleiben kann (handlungsrechtfertigend).
- Um der Gefahr, die in einer Überfütterung der Schüler/innen mit Trauerarbeit, für die ich auch gar nicht der richtige Mann bin, gegenzusteuern, ist mein Plan für diese Unterrichtsstunde geradezu ein Glücksfall (handlungsrechtfertigend).
- Da ich bei der letzten Überprüfung (Situation 1) feststellen musste, mit dem Jahresprogramm bereits in Verzug zu sein, fühle ich mich in meiner Absicht bestärkt, an meinem Plan für die Stunde festzuhalten (Situation 2), zumal mir der Exkurs ‚*umgekehrte Aufgabenstellungen*‘ – auch in Hinblick auf die Matura – als unverzichtbar erscheint (handlungsleitend in Situation 1 und handlungsrechtfertigend in Situation 2).

Handlungsleitende Kognitionen gelten als gleichermaßen schwer erfassbar wie schwer änderbar (vgl. Wahl 2000, 156 f.). Sofern diese Behauptung richtig ist, lässt sie sich kaum mit der im Titel zitierten Behauptung, „Lehrer handeln situationsspezifisch“ (Patry 1998, 219), in Einklang bringen. Denn Lehrer/innen handeln per definitionem nur dann situationsspezifisch, wenn ihre *handlungsleitenden Kognitionen* maßgeblich von der Situation mitbestimmt sind. Indessen können – ohne die einschlägige Literatur groß zu bemühen – viele evidente Beispiele angeführt werden, die gegen diese optimistische Annahme sprechen. Zum Beispiel:

- Viele Lehrer/innen holen gerade in solchen Situationen zu intensiver Lernberatung aus, wenn die Schüler/innen dafür wenig empfänglich sind: aus Anlass einer negativen Beurteilung (Jacobs 2007).
- Viele Lehrer/innen wiederholen über Jahre – z. B. bei Schularbeiten – ihre Aufgabenstellungen, obwohl sich die Situation entscheidend verändert hat (Stundenausmaß, allgemeine Einschätzung der Bedeutung ihres Faches im Fächerkanon, kultureller Hintergrund und andere Lernvoraussetzungen der Schüler/innen etc.).
- Der Ruf nach kleineren Klassen (als günstige Voraussetzung für situationsspezifischen Unterricht) passt schlecht zu Befunden über die Konsistenz der Unterrichtsmethode bei veränderter Klassenschülerzahl (z. B. Weissleder 1997; v. Saldern 2006).
- In unregelmäßigen Abständen wiederholte Untersuchungen über die Methodenvielfalt der Lehrer/innen, die bei situationsspezifischem Handeln jedenfalls zu erwarten wäre, ergeben immer wieder ein ernüchterndes Bild (vgl. z. B. Meyer 2004, 80, und die dort zitierte Literatur).

Das bringt uns auf eine *zweite Einschränkung*: „Lehrer/innen handeln situationsspezifisch“ ist als generalisierte empirische Aussage nicht haltbar. Aber vielleicht will sie der Autor auch gar nicht als solche verstanden wissen, sondern spricht damit eine didaktische Norm an: Lehrer/innen *sollen* situationsspezifisch handeln. Mehrere Textstellen legen diese Version nahe. Denn: „Lehrerinnen und Lehrer, die nicht situationsspezifisch agieren, die ihr Handeln nicht nach den Schülerinnen und Schülern und ihren Bedürfnissen richten, die rigide und unflexibel immer gleich unterrichten, werden mit großer Wahrscheinlichkeit scheitern.“ (Patry 2000, 14)

Man ist geneigt, dieser Aussage vorbehaltlos zuzustimmen. Denn sie entspricht bekannten expliziten oder impliziten Empfehlungen, die seit vielen Jahrzehnten die normativen Aspekte der Didaktik bestimmen: die *Pädagogik vom Kinde aus* (z. B. Gläss 1960); der *adaptive Unterricht* (z. B. Leutner 1992); Unterricht, bei dem es gilt, *jedes Kind dort abzuholen, wo es* in seiner für das jeweils gegenständliche Lernen maßgeblichen Entwicklung *gerade steht* (z. B. Aebli 1987, 175; Helmke 2006, 45); (individuelle) Fehler nicht zum Anlass für einen Tadel zu nehmen, sondern sie konstruktiv (und konstruktivistisch) umzudeuten und damit den Weg zu einer neuen Lernkultur zu finden (z. B. Kahl 1995; Praxis der Naturwissenschaften 2003; Oser & Spychiger 2005); usw.

Selbstverständlich mag es als wünschenswert erscheinen, wenn Lehrer/innen, solange sie damit nicht einen anderen wichtigen Auftrag gefährden, *paidotrop* handeln; wenn sie alles unternehmen, damit ihre Lehre so weit wie möglich den Lernwegen der Schüler/innen korrespondiert (*Passung*⁶); wenn sie so gut es in größeren Lerngruppen eben geht, die *Individuallage* der Schüler/innen berücksichtigen; wenn sie Fehler als wichtige, um nicht zu sagen: willkommene Hinweise auf aktuelle kognitive Strukturen oder affektive Befindlichkeiten ihrer Schüler/innen ansehen, die anzeigen, wo welche Interventionen erfolgversprechend sein dürften (*Fehlerkultur*). Aber: Gelten diese Forderungen, die alle positiv mit Situationsspezifität korrelieren oder sogar synonym verwendet werden, absolut und uneingeschränkt?

⁶ Andreas Helmke sieht darin das Schlüsselmerkmal. „Man kann Passung auch als Metaprinzip bezeichnen, denn es handelt sich um ein Gütekriterium, das in erweitertem Sinn für alle Lehr-Lern-Prozesse gültig ist.“ Er nennt die (wachsende) Heterogenität der Lernvoraussetzungen in diesem Zusammenhang nicht nur eine Herausforderung, sondern auch ein „Potenzial“. (Helmke 2006, 45) Ob ihm die Lehrer/innen in dieser seiner Ansicht folgen können?

Genau genommen und im Sinne des oben dargestellten Modells zu Ende gedacht, bedeuten derartige Erwartungen an die Lehrer/innen eine Überforderung – gerade dann, wenn man sie unter einem situationsspezifischen Aspekt betrachtet. Und das in mehrerlei Hinsicht: (1) Lehrer/innen stehen in aller Regel nicht in einer, sondern zugleich in einer Vielfalt von Situationen, die es innerhalb einer beschränkten Zeit zu beachten gilt. Die Differenziertheit der Lernvoraussetzungen, welche die Schüler/innen mitbringen – die Migrationsbewegungen der jüngeren Vergangenheit haben diese noch vergrößert – lässt sich streng genommen nicht im Rahmen einer Situation erfassen.⁷ Eine didaktische Reduktion – man mag es bedauern – ist unausweichlich. Die Lehrer/innen müssen gleichsam eine Situation oder eine für sie überschaubare und fruchtbar bearbeitbare Anzahl von Situationen schaffen, die sie unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen bewältigen. (2) Die Spannung zwischen der Sachanalyse und der korrespondierenden Didaktischen Analyse im Sinne Wolfgang Klafkis, zu der die Antizipation der zu erwartenden Handlungsbedingungen gehört – Ergebnis der Unterrichtsplanung – und den bei der Unterrichtsdurchführung wahrgenommenen, nicht antizipierten situativen Bedingungen zugunsten der letzteren aufzulösen, ist genauso wenig der Königsweg des Unterrichtens, wie es ein Ignorieren der *Zukunftsbedeutung* des Lernens zugunsten der (in der Regel sehr differenzierten) *Gegenwartsbedeutung* wäre.⁸ (Vgl. Klafki 1993). (3) Insbesondere die affektiven Lernvoraussetzungen der Schüler/innen sind – abgesehen von ihrer Heterogenität – nicht so stabil, dass sie nicht auch innerhalb kurzer Zeit verändert werden könnten (vgl. das Beispiel oben). Auch in dieser Hinsicht ist zu fragen, inwieweit Lehrer/innen den aktuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen „nachgeben“ sollen oder ob sie (mitunter) versuchen sollten, mit anschaulichen Hinweisen auf ihr vorbereitetes Angebot und mit einer überzeugenden Begründung „neue Situationen“ zu schaffen. Das führt uns auf *zwei weitere Einschränkungen*. Zum einen: Lehrer/innen *könnten* – genau genommen – gar nicht immer situationsspezifisch (im Sinne meiner Begriffsbestimmung verstanden) handeln. Das zu fordern, wäre angesichts der Komplexität und nicht selten auch Widersprüchlichkeit ihrer Handlungsbedingungen unangemessen. Zum anderen: Lehrer/innen *müssen*, um guten Unterricht zu realisieren, nicht immer und unbedingt situationsspezifisch handeln. Auch das Ziel, um den Preis, aktuelle Situationsbedingungen zu missachten, eine neue, für die Schüler/innen (wahrscheinlich) fruchtbare Situation zu schaffen, ist meiner Ansicht nach legitim.⁹ Ist damit die von Jean-Luc Patry vielfach erhobene Forderung nach Situationsspezifität des Lehrerhandelns, nach seiner Forcierung in der Praxis und seiner Entwicklung in der Ausbildung, obsolet?

⁷ Herber hat (daher) in seinem Konzept der *Inneren Differenzierung* vorgesehen, dass die Lehrer/innen Lernsituationen indefinit, quasi wie eine „Halbfertigware“, präsentieren, als alternative Angebote, auf deren Basis die Schüler/innen selbstverantwortlich bestimmen, wie wesentliche Komponenten ihrer (individuellen) definiten Situationen (die Aufgabensituationen) beschaffen sind (Herber 1983). Allerdings hat sich gezeigt, dass dieses Konzept nicht in jedem fachlich-inhaltlichen Zusammenhang realisierbar ist, sondern von der Struktur der Disziplin abhängt.

⁸ Winter verlangt unter Hinweis auf Mischel und Pervin, dass Tests in dem Sinne *fair* sein sollten, „dass sie der Denk- und Lebenswelt der Schüler gerecht werden.“ (Winter 2004, 154). Selbstverständlich gilt bei Prüfungen das Gebot der *Fairness*, d. h., dass das unterrichtliche Angebot ausreichende Chancen für die Bewältigung der gestellten Aufgaben bieten muss.

Bei Lernaufgaben liegt die Sache anders: Da würde Winters Aussage bedeuten, im schulischen Lernen auf Aufgaben zu verzichten, mit denen den Schülerinnen und Schülern nicht zuletzt auch deutlich gemacht wird, welche Ziele der Unterricht aus der Perspektive der Lehrer/innen bzw. vorgeordneter Normen verfolgen will bzw. verfolgen soll, deren Bedeutung sich den Schülerinnen und Schülern – manchmal erst nach mehrfachem Bemühen der Lehrer/innen – erschließt, weil sie *eben nicht* ihrer aktuellen Denk- und Lebenswelt entstammen.

⁹ Ohne die Parallelität von künstlerischer Performanz und Unterricht übertreiben zu wollen, sehe ich mich an dieser Stelle veranlasst zu gestehen, von Darbietungen im Theater, auf dem Konzertpodium, am Lese-pult etc. dann am meisten beeindruckt gewesen zu sein, wenn die Künstler mit manchen situativen Bedingungen sehr differenziert umgingen und zum Beispiel sehr wohl auf die räumlichen (akustischen) Gegebenheiten Rücksicht nahmen, aber das Publikum in *ihren* Bann schlugen, indem sie *ihr* Bestes gaben (und nicht den vermuteten Erwartungen des Publikums nachgaben, die ihnen selbst nicht entsprachen).

5. Ein Syntheseangebot am Ende des dialektischen Prozesses

Ich bin einer unbedingten Forderung nach Situationsspezifität mit vier Einschränkungen begegnet: (1) Lehrer/innen realisieren im besten Fall eine „subjektive“ Situationsspezifität, das heißt, sie handeln unter den Bedingungen ihrer subjektiven Situationswahrnehmung. (2) Es entspräche einem übertriebenen Optimismus anzunehmen, Lehrer/innen würden in der Regel situationsspezifisch handeln. Unübersehbar viele Befunde sprechen für das Gegenteil. Doch bleibt die Frage, ob sie nicht situationsspezifisch handeln sollten. (3) Bei Berücksichtigung des ethischen Prinzips, die Einforderung einer aktuellen Handlung setze voraus, dass die Handlung aktuell möglich sei (handeln sollen/müssen setzt handeln können voraus), ist die uneingeschränkte Forderung nach situationsspezifischem Lehrerhandeln nicht angemessen. (4) Situationsspezifität (im hier verstandenen Sinn) ist aber auch keine *hinreichende*, ja zumindest manchmal nicht einmal eine *notwendige Bedingung* für guten Unterricht. Ist sie – meistens oder in einer beträchtlichen Anzahl von Fällen – dafür eine günstige Bedingung?

Wenn Lehrer/innen ihre Handlungsentscheidungen treffen, *ohne* situative Bedingungen angemessen, d. h. mit Bezug auf ihre *objektive* Beschaffenheit, wahrzunehmen, und situationsblind handeln, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen guten Unterricht realisieren, sehr gering. Eine entsprechende Situationswahrnehmung ist unverzichtbar, damit erstens situationsspezifisches Handeln überhaupt möglich ist und zweitens eine bewusste Entscheidung getroffen werden kann, ob situationsspezifisch gehandelt werden *soll*.

Wenn Lehrer/innen die situativen Bedingungen wahrgenommen haben, stellt sich die Frage, wie sie die Bedingungen gewichten und ob sie diese als veränderbar ansehen. Wännen Lehrer/innen sich (eher) in einer Situation mit statischen, in ihrer Gewichtung unveränderbaren Komponenten oder unternehmen sie es, die Entwicklung der Situation dynamisch zu beeinflussen? Dazu ein letztes Beispiel (mit Bezug auf den Bericht eines Schülers, 2007):

Eine Lateinschularbeit war – bereits zum zweiten Mal im laufenden Schuljahr – so schlecht ausgefallen (11 Nicht genügend bei 14 Schülerinnen/Schülern), dass sie wiederholt werden musste. Beim Wiederholungstermin waren drei Schüler/innen krank. Die Bestimmungen verbieten einen weiteren Termin für die Schularbeitenwiederholung. Als Ersatz steht den betroffenen Schülerinnen und Schülern eine mündliche Prüfung zu. Dabei sind mehrere quasisgesetzliche Bestimmungen zu beachten: Der Termin muss angekündigt sein; die Prüfung muss aus zumindest zwei, von einander unabhängigen Aufgaben bestehen; die Prüfungszeit ist limitiert; die Prüfungssituation muss so gestaltet werden, dass sie auch für die nicht beteiligten Schüler/innen eine ergiebige Lernsituation darstellt. Die Situation ist also durch normative Vorgaben sehr stark determiniert. Wenn sich eine Lehrperson daran hält, handelt sie zweifellos situationsspezifisch. Wenn sich eine Lehrperson (mit subjektiv guter Rechtfertigung) nicht an alle Vorgaben hält, handelt sie dann nicht situationsspezifisch? Während des ersten Teils der 15 Minuten dauernden Prüfung liefert der Kandidat unerwartet viele sprachliche Kommentare zur übersetzten Textstelle. Die Lehrperson – situationsspezifisch handelnd? – will ihn dabei nicht unterbrechen. Konsequenz: Für die Interpretationsaufgabe bleibt nur mehr wenig Zeit, in der er – das ist absehbar – sein aktuelles Leistungspotenzial nur zum Teil zeigen könnte. Wenn die Lehrperson – hart ausgedrückt – geltendes Recht im Sinne ihrer pädagogischen Vorstellungen beugt und die Prüfungszeit über das zulässige Höchstmaß hinaus verlängert, handelt sie dann situationsspezifisch? Oder dominiert dann eine andere Komponente ihr Handeln? Oder sieht sie sich gleichzeitig in zwei Situationen gestellt, das heißt in einem Dilemma, wo es zu entscheiden gilt, was Priorität hat?¹⁰ Eine Entscheidung ist wichtig, schließlich geht es um

¹⁰ Es spricht einiges dafür, dass Jean-Luc Patry solche Dilemma-Situationen vor Augen hatte, als er einen einschlägigen Artikel mit folgenden Satz abschloss: „Aber die Verantwortung im Klassenzimmer hat letztlich die einzelne Lehrerin – und das ist gut so.“ (Patry 1998, 239)

eine folgeschwere Leistungsbewertung. Die Lehrperson könnte das Recht (strenge Zeitbegrenzung) ignorieren, um dem Schüler die Demonstrationschance zu sichern. Sie könnte, die Schuld an der ungleichen Zeitaufteilung auf sich nehmen und die Leistung des Schülers im ersten Teil der Prüfung stärker gewichten als die im zweiten. Sie könnte sich aber auch sagen, der Schüler habe die Bedingungen gekannt und es sei seine Schuld, wenn ihm für die Beantwortung der Interpretationsaufgabe wenig Zeit geblieben sei. Welches Handeln wäre situationsspezifisch, welches nicht?

Das Beispiel vermittelt ein weiteres Mal die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen situationsspezifischem und pädagogisch verantwortlichem Handeln (bzw. gutem Unterricht). Aber welcher Alternative man immer den Vorzug gibt: Man kann sich schwer vorstellen, die Situation könne für die Beteiligten positiv bewältigt werden, ohne dass sich die Lehrperson die objektiven Handlungsbedingungen bewusst gemacht hat; und es widerspräche jeder gültigen Begrifflichkeit, ein solches Handeln als verantwortungsbewusst zu bezeichnen. Vielmehr darf der Schluss gezogen werden, dass defizitäres Lehrerhandeln seine Ursachen oft in einer mangelnden Situationswahrnehmung hat. Aber eine angemessene Situationswahrnehmung zieht nicht unbedingt ein situationsspezifisches Handeln nach sich, wiewohl es nach Donald Schön in einer *reflection in action* Gegenstand möglicher Handlungsentscheidungen ist.

Schlussbemerkung

An dieser Stelle wäre durchaus ein Brückenschlag zum Programm der Aktionsforschung für Lehrer/innen möglich, wie es Herbert Altrichter und Peter Posch (Altrichter & Posch 2007) seit vielen Jahren verfolgen. Dieser muss jedoch einer künftigen Unternehmung vorbehalten bleiben.¹¹

An Jean-Luc Patry, den Adressaten dieses Beitrags, gerichtet, möchte ich mit folgender Bemerkung schließen: Der Philosoph und Sprachpsychologe Friedrich Kainz, einer meiner akademischen Lehrer, brachte uns die Unterscheidung zwischen *fruchtbaren Irrtümern* und *sterilen Wahrheiten* bei. Es ist möglich, dass mein Verständnis von Patrys Programm der Situationsspezifität auf einem Irrtum beruht. Für diesen Fall hoffe ich, ihn mit meiner Darstellung zu einem fruchtbaren gemacht zu haben.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H.: Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta 1987.
- Altrichter, H. & Posch, P.: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2007⁴.
- Argyle, M.: Soziale Interaktion: Theorie und Forschung. In: Heigl-Evers, A. (Hrsg.): Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie – Gruppendynamik – Gruppentherapie. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VIII, Zürich: Kindler, 1979, 367-387.
- Beck, K.: Die „Situation“ als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In: Seyd, W. & Witt, R. (Hrsg.): Situation, Handlung, Persönlichkeit. Hamburg: Feldhaus, 1996, 87-98.
- Brophy, J. E. & Good, T. L.: Teacher-Student Relationships. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, 2006.
- Gläss, T. (Hrsg.): Pädagogik vom Kinde aus. Weinheim u. a.: Beltz, 1960.
- Haag, L., Fürst, C. & Dann, H.-D.: Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47. Jg., 2000, Heft 4, 366-379.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer, 2003.
- Helmke, A.: Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 58. Jg. 2006, Heft 2, 42-45.
- Herber, H.-J.: Innere Differenzierung im Unterricht. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 1983.

¹¹ Jean-Luc Patry hat selbst einen Brückenschlag versucht (Patry 1996).

- Jacobs, B.: Aufgaben stellen und Feedback geben. www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/probeklausur.htm
- Kahl, R.: Lob des Fehlers. Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag, 1995.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. a.: Beltz, 1993³.
- Leutner, D.: Adaptive Lehrsysteme – Instruktionspsychologische Grundlagen und experimentelle Analysen. Weinheim: Beltz / PVU, 1992.
- Leutner, D.: Instruktionspsychologie. In: Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, 2006³, 261-270.
- Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor, 2004³.
- Oser, F.: Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 2. Jg., 2002, Heft 1, 8-19.
- Oser, F. & Spychiger, M.: Lernen ist schmerzhaft: zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim u. a.: Beltz, 2005.
- Patry, J.-L. & Molander-Grossmann: Situationsspezifität und Handlungsforschung. In: Juna, J. & Kral, P. (Hrsg.): Schule verändern durch Aktionsforschung. Innsbruck und Wien: Studienverlag, 1996, 155-177.
- Patry, J.-L.: Lehrer handeln situationsspezifisch – Einige Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Herber, H.-J. & Hofmann, F. (Hrsg.): Schulpädagogik und Lehrerbildung. Innsbruck und Wien: Studienverlag, 1998, 219-243.
- Patry, J.-L.: Kaktus und Salat – Zur Situationsspezifität in der Erziehung. In: Patry, J.-L. & Riffert, F. (Hrsg.): Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern. Innsbruck u. a.: Studienverlag, 2000, 13-52.
- Praxis der Naturwissenschaften: Themenheft „Aus Fehlern Lernen“, 52. Jg., 2003, Heft 1.
- Saldern, M. v.: Klassengröße. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, 2006³, 327-333.
- Thiele, H.: Zur Beeinflussung des Entscheidungsverhaltens im Unterricht: Eine empirische Untersuchung zu einem theoriegeleiteten Lehrertraining. In: Hofer, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München, Wien und Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1981, 278-311.
- Thonhauser, J. & Sams, J.: Konzepttreue und Ertrag. Evaluative Begleitung einer Alternative in der Regelschule. In: Thonhauser, J. & Riffert, F. (Hrsg.): Evaluation heute – zwölf Antworten auf aktuelle Fragen. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft Bd. 36, Braunschweig 1997, 125-146.
- Wahl, D.: Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In: Dalbert, C. & Brunner E. J. (Hrsg.): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Hohengehren: Schneider, 2000, 155-168.
- Weissleder, M.: Aspekte der Klassengröße: Analysen zum Forschungs- und Diskussionsstand. Würzburg: Ergon, 1997.
- Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Hohengehren: Schneider, 2004.

LEHRERINNEN UND LEHRER HANDELN SITUATIONSSPEZIFISCH – ODER SIE SOLLTEN. EINE ANTWORT AUF THONHAUSERS FRAGE „TUN SIE DAS?“

Jean-Luc Patry

Thonhauser hat in seinem Aufsatz „Lehrerinnen und Lehrer handeln situationsspezifisch.“ – Tun sie das?“ das Forschungsprogramm Situationsspezifität im Hinblick auf das Lehrerinnen- und Lehrerverhalten unter die Lupe genommen. In der Antwort werden verschiedenen Punkte aufgenommen und diskutiert: die Definition von „Situation“, die Theorie(n) zur Situationsspezifität, die Bedingungen erfolgreichen Handelns und die Frage, ob dieses situationsspezifisch sein müsse, und die Rolle der Verantwortung. Es zeigt sich, dass die Vorstellungen von Thonhauser und jene, die im Forschungsprogramm vertreten werden, nicht so unterschiedlich sind. Allerdings macht Thonhauser auf einige wichtige Punkte aufmerksam, die zukünftig in diesem Programm zu berücksichtigen sind: u.a. das Risiko einer tautologischen Definition von Situation, die Bedeutung der subjektiven Theorie und die Gefahr der Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer wegen der Komplexität der situativen Anforderungen. Es wird aber argumentiert, dass diese Komplexität nicht zum Aufgeben des Forschungsprogrammes führen sollte, sondern erst recht Anregung ist, es weiterzuführen.

Josef Thonhauser (2007) hat mir die Ehre erwiesen, das Forschungsprogramm „Situationsspezifität“ (vgl. Patry, 2005) kritisch zu würdigen. Dies ist nicht selbstverständlich, bedingt dies doch eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik. Auf der anderen Seite hat Thonhauser immer wieder die Rolle des Kritischen Freundes wahrgenommen und auch seinen Teil an der Entwicklung dieses Programms beigetragen, wie beispielsweise in Fußnote 32 in Patry (1991, S. 151) dankend anerkannt wurde. Mit seinem Beitrag gibt er Anlass, die Theorie zu überdenken, allenfalls kritische Elemente neu oder präziser zu formulieren und Anregungen für die weitere Theoriebildung aufzunehmen.

Situationsspezifität bezieht sich darauf, dass das Verhalten der gleichen Person in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich ist oder sein kann. Dem steht die transssituationale Konsistenz gegenüber, welche Situationsunspezifität beschreibt. Situationsspezifität bzw. transssituationale Konsistenz beruhen mit einer Ausnahme immer auf einem intrapersonalen Vergleich: Das Verhalten der *gleichen* Person in unterschiedlichen Situationen wird erfasst; die Ausnahme ist die Untersuchung *gleichartiger* Personen in unterschiedlichen Situationen. Die Fragestellung der intrapersonalen Variabilität steht in starkem Gegensatz zur in Psychologie und Erziehungswissenschaft häufiger untersuchten Fragestellung der Unterschiede *zwischen* Personen. Beide Fragestellungen haben ihre Bedeutung, es ist deswegen mit dem Forschungsprogramm Situationsspezifität keineswegs die Absicht, die eine gegen die andere auszuspielen. Die Situationsspezifität ist zumindest in drei Bereichen von zentraler Bedeutung (vgl. Patry, 2001): für den Theorie-Praxis-Bezug, für den Geltungsbereich von Theorien und für alle Fragestellungen, in denen Dispositionen angesprochen werden (u.a. Erziehungsziele, Transfer, etc.). Alle drei Bereiche sind für die Sozialwissenschaften von grundsätzlicher Bedeutung, und dementsprechend wird auch die Situationsspezifität als wichtig angesehen.

Das Forschungsprogramm Situationsspezifität befasst sich mit der empirischen und insbesondere theoretischen Analyse des Verhaltens und Handelns in Funktion von Situationen. Mischel (1968) hatte gezeigt, dass vor allem im sozialen Bereich in der Regel Situationsspezifität sehr häufig festzustellen ist, und schon ein erstes theoretisches Fundament zu dessen Erklärung gelegt. 1973 hat er diesen Ansatz erweitert und fünf Variablen formuliert, die zur Er-

klärung verwendet werden können: (1) Kompetenzen, (2) Wahrnehmungskategorien, (3) Erwartungen, (4) Werte und Ziele sowie (5) selbstregulatorischen Systeme. In späteren Arbeiten (vgl. Mischel, 2004) hat er dieses Modell differenziert und durch eine weitere Variable ergänzt: (6) die Emotionen. Diese Variablen können nicht nur zur Erklärung von situationsspezifischem Verhalten dienen, sondern erlauben es, sehr viele Verhaltensweisen und Handlungen zu erklären.

Die Theorie der Situationsspezifität, die im Rahmen des Forschungsprogramms Situationsspezifität entwickelt wurde (Patry, 1991), ist eine Weiterentwicklung von Mischels Theorie. Seit ihrer ersten Formulierung Mitte der Achtziger Jahre (etwa Patry, 1986) wurde die Theorie wesentlich weiterentwickelt; es hat sich trotz vieler Widerlegungsversuche (insbesondere unter Verwendung von Untersuchungen, die darauf angelegt waren, die Konsistenzhypothese zu *bestätigen*) nie als notwendig erwiesen, sie grundsätzlich zu korrigieren, obwohl sie keineswegs immun ist, sondern kritisierende Ergebnisse sehr gut möglich sind.

Empirisch haben Untersuchungen mit der Lektionsunterbrechung gezeigt, dass viele Lehrerinnen und Lehrer sich tatsächlich in unterschiedlichen Unterrichtseinheiten unterschiedlich verhalten (Patry, 1998); beispielsweise lenkt die gleiche Lehrerin in manchen Stunden mittelmäßig viel (Einschätzung der Schülerinnen und Schüler: 3 auf einer Skala von 1 bis 5), in anderen sehr wenig (1 auf der gleichen Skala); gleiches gilt für alle weiteren Lehrerinnen und Lehrer der untersuchten Stichprobe. Die Unterschiede sind hoch signifikant und weisen Effektgrößen von bis zu $\eta^2 = .73$ auf. Dies deutet darauf hin, dass – zumindest in dieser Stichprobe – Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich situationsspezifisch handeln. Aber darum geht es Thonhauser letztlich nicht: Dies wäre die „triviale“ Interpretation; vielmehr geht es um die „elaborierte“ Interpretation der Titelfrage: „Lehrerinnen und Lehrer handeln jeweils, wie es die Situation erfordert bzw. im Sinne einer professionell begründeten Möglichkeit“ (S. 30, Fußnote 1; Hervorhebung weggelassen). Dies stellt die Fragen, was unter „Situation“ zu verstehen ist und unter „wie es die Situation erfordert“. Es erweist sich, dass die Beantwortung dieser Fragen letztlich nur theoriebezogen beantwortet werden können. Bei meiner Antwort auf Thonhauser folge ich seinem Aufbau.

1. Zum Begriff *Situation*

Für die Erforschung der Situationsspezifität ist eine klare Konzeption von „Situation“ notwendige Voraussetzung. Es ist dies auch der problematischste Teil der Theorie der Situationsspezifität, weil für die Untersuchung wie erwähnt immer wieder Publikationen anderer Autoren verwendet wurden, die ganz unterschiedliche Situationskonzepte hatten – oder den Situationsbegriff überhaupt nicht verwenden, aber intrapersonale Vergleiche vorlegen, die als Situationsvergleiche interpretiert werden können.

Thonhauser stellt zwei Fragen: ob Situationen (auch) objektiv oder (nur) als Konstrukt der Person, deren Verhalten zu untersuchen ist, konzipiert werden kann und ob es sinnvoll ist, einen allgemeingültigen Katalog von Komponenten von Situationen aufzustellen. Wenn Merkmale der Person die Situation entscheidend mitbestimmen, wäre es nach Thonhauser „geradezu tautologisch festzustellen, eine Person handle situationsspezifisch“ (2007, S. 32). Dem kann ich mich nicht anschließen; entscheidend sind vielmehr die Untersuchungsbedingungen. Dazu sei eine Untersuchung dargestellt, die mit dem von Thonhauser dargestellten Beispiel (beabsichtigte freie Arbeitsphasen in einer Klasse, die wegen des Besuchs eines Inspektors nicht umgesetzt werden) eng verwandt ist: Higgins et al. (1983) untersuchten den Einfluss des Wissens darum, dass eine Beobachtung stattfindet: die Akteure, Studierende, die teilnahmen, um einen Schein zu erhalten, wurden in verschiedener Hinsicht getestet. Dann wurden zufällig zwei Gruppen gebildet: In der ersten Gruppe wurde mitgeteilt, die nachfolgende Sequenz (Information und Reaktion) sei nur ein Rollenspiel, die andere Gruppe erhielt

diese Information nicht. Ein Dozent, der nicht wusste, welcher Gruppe der Akteur angehörte, machte sodann die Mitteilung, leider könne die Untersuchung nicht weitergeführt werden, der Schein könne deswegen nicht gegeben werden. Beobachtet wurde, wie stark sich die Person gegen die Zumutung wehrte, den Schein nicht zu bekommen. Zwischen den beiden Gruppen gab es diesbezüglich signifikante Unterschiede: Die Personen, die wussten, dass es sich um ein Rollenspiel handelt, wehrten sich stärker als jene, die glaubten, die Verweigerung des Scheins sei echt.

Objektiv gab es keine Unterschiede in den Merkmalen der Situationen festzustellen; auch der Dozent konnte keine Unterschiede feststellen. Die Unterschiede waren *ausschließlich in den Köpfen der Personen*, bedingt durch die entsprechende Information. Von Tautologie zwischen Situation und Situationsspezifität hier jedoch nicht die Rede sein, weil die situativen Unterschiede experimentell hergestellt wurden. Die Komponenten von Thonhauser (zeitliche Rahmenbedingungen, räumliche Rahmenbedingungen, normative Vorgaben, soziale Rahmenbedingungen, materielle Rahmenbedingungen) waren nicht unterschiedlich, nur die vorhergegangene Information; diese ist aber nur schwer einer dieser Komponenten zuzuordnen. Ein subjektives Rekonstruieren der Situation auf Grund der Wahrnehmung und Interpretation der relevanten Komponenten unter Bezugnahme auf die eigene subjektive Theorie (z.B. darüber, was in dieser Situation erwartet wird) ist damit unumgänglich. In der Konzeption von Mischels (1973) Theorie ist hier Variable 2 (Wahrnehmungskategorien) relevant.

Dabei gilt grundsätzlich, dass von Situationsspezifität nur gesprochen werden kann, wenn angenommen werden kann, dass der Protagonist die Situationen auch diskriminiert. Wenn beispielsweise die Studentin oder der Student aus der ersten (Rollenspiel-) Gruppe in der Hitze der Debatte vergisst, dass es sich um eine Rollenspielsituation handelt, kann nicht mehr von Situationsspezifität im hier diskutierten (elaborierten) Sinne gesprochen werden, auch wenn das Verhalten anders sein sollte als das der Personen in der Kontrollgruppe (die Wahrnehmung wurde durch nachträgliche Befragung im Sinne eines Manipulation Checks kontrolliert).

Es stellt sich dann die Frage, ob die Verhaltensunterschiede erklärt werden können. In beiden Fällen, im Beispiel von Thonhauser und in Higgins et al., kann die Erklärung unter Verweis auf die Theorie des Impression Management erfolgen: Die Protagonisten wollen sich unter Beobachtungsbedingungen in einem – aus ihrer Sicht – möglichst guten Licht darstellen, wobei dieses „möglichst gute“ Licht von den Zuschauern abhängt und davon, was bei diesen erreicht werden soll. Dies wurde ausführlich in Patry (2004) dargestellt und diskutiert – ein Beispiel für die Anwendung der Theorie der Situationsspezifität auf die Frage des Geltungsbereichs.

Ob in Thonhausers Beispiel die Lehrerinnen und Lehrer, die durch einen skeptischen Schulinspektor beobachtet wurden, das Konzept „Freie Arbeitsphasen“ verlassen haben oder nicht, ist für die Frage, ob das Verhalten situationsspezifisch sei, nicht von Belang. Es war ihr Auftrag und – vermutlich – ihre Intention, dieses Konzept zu realisieren. Die Umsetzung war allerdings in der Beobachtungssituation weniger nahe an der eigentlichen Intension dieses Konzepts als in Abwesenheit des Inspektors. Hätten sie aus Anlass des Besuchs ein anderes Konzept umzusetzen versucht, wäre es möglicherweise trivial gewesen, von Situationsspezifität zu sprechen. Hier haben sie aber unter – zumindest beabsichtigter – Beibehaltung des Konzeptes zentrale Elemente (Einschränkung der Schülerinnen und Schüler) nur beschränkt umgesetzt.

Auch dies mag trivial erscheinen. Das möchte ich gar nicht bestreiten. Wenn dies aber trivial ist, warum wird dies sowohl in der Praxis wie auch in der Forschung immer wieder vernachlässigt? Denn in der Tat wird weder in der Forschung noch bezüglich der Praxis mehr als marginal über Situationsspezifität gesprochen. Wenn das Forschungsprogramm Situati-

onsspezifität dazu beitragen kann, solche Trivialitäten im Alltag wie auch in wissenschaftlichen Untersuchungen stärker zu berücksichtigen, hat es einen wichtigen Zweck erreicht.

Der Begriff Situation ist aber durch diese Überlegungen nicht präzisiert worden. Trotzdem verweist Thonhauser auf die grundsätzliche Problematik: das Risiko einer tautologischen Situationsdefinition. Die Antwort kann aber wie gezeigt nicht eine wie auch immer geartete allgemeine Situationsdefinition sein. Vielmehr ist *durch entsprechende Versuchsanordnungen* in einer Untersuchung zur Situationsspezifität sicherzustellen, dass die Unterscheidung von Situationen nicht vom Verhalten der Personen abhängig gemacht wird, sondern davon unabhängig erfolgt. Dies ist der Fall im von ihm diskutierten Beispiel wie auch im oben diskutierten Beispiel von Higgins et al. Eine solche Sicherstellung ist allerdings alles andere als einfach. Durch äußere Merkmale im Sinne von Thonhausers Komponenten ist dies genauso wenig zu leisten wie durch die Konzeptionen von Argyle (1979) oder Beck (1996), auf die Thonhauser verweist, oder durch andere Konzepte wie Pervin (1978) oder Kelley et al. (2003), um nur einige weitere zu nennen. Thonhausers Ausführungen machen deutlich, dass ein grundsätzlich anderer Weg zur Situationsbestimmung verwendet werden muss: ein methodischer, wobei auf die Theorie Bezug genommen werden muss. In zukünftigen Untersuchungen zur Situationsspezifität wird dieser Aspekt jeweils explizite zu berücksichtigen sein.

2. Ein Modell zur Prüfung situationsspezifischen Handelns

Im zweiten Abschnitt stellt Thonhauser in Anlehnung an Fend (1998) und Helmke (2003) ein Angebots-Nutzungs-Modell zur Erfassung situationsspezifischen Lehrerverhaltens auf, bestehend aus folgenden Elementen:

- a. Situationsunabhängige, quasi stabile Merkmale der Lehrerinnen und Lehrer (kognitive Fähigkeiten, affektive Merkmale, Fähigkeiten zur praktischen Umsetzung und weitere relevante Merkmale);
- b. Planungen und Erwartungen für die antizipierte Situation;
- c. Wahrnehmung der situativen Bedingungen;
- d. Handlungen in der aktuellen Situation;
- e. Wahrnehmung der Handlungseffekte;
- f. Evaluation/Reflexion der Handlungen und deren Bedingungen.

Diese Variablen gelten – mit geringen Unterschieden – sowohl für die Lehrerinnen und Lehrer wie auch für die Schülerinnen und Schüler, wobei die Handlungen in der aktuellen Situation (d) für den einen Partner ein Element ist, das vom anderen als eine situative Bedingung (neben anderen) wahrgenommen werden kann (c). Dieses Modell ist eine Konkretisierung von Mischels (2004) sechs Variablen: Die Fähigkeiten in Element a entsprechen den Kompetenzen bei Mischel, die Elemente c und e entsprechen der Wahrnehmung (2), die Planungen und Erwartungen (b) werden von Mischel als Erwartungen (3) bezeichnet (wobei die Planung einer Präzisierung bedarf, die hier nicht geleistet werden kann), die Emotionen (a) werden bei Mischel in der letzten Variable (6) angesprochen. Nicht direkt thematisiert werden von Thonhauser die Ziele (4) und die selbstregulatorischen Systeme (5), von Mischel die Handlungen (d) und die Reflexionen (f). Wenn allerdings – wie seit Max Weber üblich – Handeln als sinnvolles Tun definiert wird und die Erreichung von Zielen die wichtigste Konkretisierung von „sinnvoll“ ist, ergibt sich eine Übereinstimmung zwischen Thonhausers Element d (Handlung) und Mischels Variable 4 (Ziele), nur dass Mischel nicht auf das Tun, sondern ausschließlich auf die inneren (sozial-kognitiven) Variablen Bezug nimmt.

Die Evaluation/Reflexion der Handlungen und deren Bedingungen ist die Integration der Erfahrungen ins eigene kognitive System über die Erwartungen hinaus. Offenbar ist es notwendig, Mischels System um dieses Element (nennen wir es „subjektive Theorie“, vgl. etwa Groeben et al., 1988) zu ergänzen. Diese subjektiven Theorien „steuern“ sozusagen die ande-

ren Variablen 2 bis 6: Die Wahrnehmung (2) ist theorieabhängig, die Erwartungen (3) sind ein System von Wenn-Dann-Aussagen, damit auch (subjektive) Theorie, die Ziele (4) hängen von Wertvorstellungen des Protagonisten ab, die selbstregulatorischen Systeme (5) sind Bearbeitungen dieser Theorie, und in der Tradition beispielsweise von Schachter und Singer (1962) sind auch die Emotionen (6) abhängig von subjektiven Theorien. Thonhausers Argumentation führt also dazu, in der Theorie der Situationsspezifität den subjektiven Theorien mehr Gewicht zu geben – dies wird auch gemacht (vgl. etwa Patry et al., 2000).

Man könnte über einzelne Elemente in Thonhausers Modell diskutieren; beispielsweise sind die Emotionen nicht notwendiger Weise situationsübergreifend (man vergleiche etwa die State vs. Trait Anxiety nach Spielberger, 1972), und auch Schülerinnen und Schüler haben Ängste. Doch dies sind Details, die hier nicht im Vordergrund stehen sollen. Grundsätzlich ist das Modell mit Mischels Konzept kompatibel, und auch die Präzisierungen (etwa Missinterpretationen der Situation, Ausblenden von als irrelevant angesehenen Situationskomponenten etc.) stehen im Einklang damit. Entsprechend stimmen auch Thonhausers Konzept und die Theorie der Situationsspezifität überein. Die Theorie der Situationsspezifität geht aber noch weiter. So stellt sich beispielsweise die Frage, welches die Ziele der Protagonisten sind – und dann insbesondere, ob die Ziele in den unterschiedlichen Situationen unterschiedlich sind (wobei im Einklang mit dem Prinzip aus dem ersten Kapitel wegen des Tautologieproblems nicht gesagt werden darf: „Gleiche Ziele bedeuten gleiche Situation“!) und ob das Verhalten zielführend ist (Handlung, Thonhausers Element d) bzw. vom Protagonisten als zielführend beurteilt wird (Erwartung, Thonhausers Element b, Mischels Variable 3). Erwähnt sei, dass man davon ausgehen kann, dass Protagonisten (etwa Lehrerinnen und Lehrer) in sozialen Situationen in der Regel simultan mehrere, möglicher Weise widersprüchliche Ziele verfolgen (Patry, 1997) – dies ist eines der vielen Merkmale der Komplexität der Situationen, die Thonhauser betont. Diese Zielvielfalt ließe sich leicht in Thonhausers Modell einbauen.

3. Situationsspezifisch: ein Synonym für erfolgreich – oder als *conditio sine qua non* eines guten Unterrichtes?

Man kann situationsspezifisch handeln und dabei nicht erfolgreich sein: Situationsspezifität ist also sicher keine hinreichende Bedingung für den Erfolg (vgl. dazu Kapitel 3 bei Thonhauser: „Situationsspezifisch: ein Synonym für erfolgreich?“. Es stellt sich dann die Frage, ob sie eine notwendige Bedingung ist („*conditio sine qua non*“, vgl. Thonhausers Titel zum vierten Kapitel). Um diese Frage beantworten zu können, muss zunächst geklärt werden, was „Erfolg“ bedeutet. Aus Gründen der Einfachheit sei hier Erfolg gleichgesetzt mit „Zielerreichung“: Wenn die Lehrerin oder der Lehrer das erreicht hat, was sie oder er sich vorgenommen hat, wird sie oder er von einer erfolgreichen Handlung sprechen. Ebenfalls vereinfachend sei (kontrafaktisch) angenommen, dass Lehrerinnen und Lehrer jeweils nur ein Ziel aufs Mal verfolgen – bei der oben erwähnten Polytelie kompliziert sich die Konstellation entsprechend.

Das Ziel, das eine Person in einer Situation verfolgt, kann sich von dem Ziel unterscheiden, das die gleiche Person in einer anderen Situation verfolgt, das muss aber nicht sein. Gemäß Theorie der Situationsspezifität sind zunächst die *Ziele* (Mischels Variable 4) zu unterscheiden von den *Mitteln* (Handlungen), von denen die Protagonisten erwarten, dass sie geeignet sind, diese Ziele zu erreichen (Erwartungen, Mischels Variable 3). Beim Vergleich von zwei Situationen kann man folgende Fälle unterscheiden:

1. Gleiches Ziel in beiden Situationen; beide Ziele können mit dem gleichen Mittel erreicht werden.
2. Gleiches Ziel in beiden Situationen; für dieses Ziel sind aber in den verschiedenen Situationen unterschiedliche Mittel zielführend (Beispiel: Interaktion mit zwei unterschiedlichen Kindern, das eine ist sehr sensibel und reagiert mit Rückzug auf die geringste Kritik, das andere ist robust und reagiert überhaupt nicht, wenn es nicht mit

Autorität angesprochen wird – die Lehrerin erwartet, die Kinder unterschiedlich behandeln zu müssen, um das gleiche bei ihnen zu erreichen).

3. Unterschiedliche Ziele in beiden Situationen, aber die Ziele können mit den gleichen Methoden erreicht werden (das von Thonhauser S. 36ff. dargestellte Beispiel trifft hier zu: Wenn keine besonderen Umstände vorliegen, wird die Unterrichtsmethode x Lernerfolg bringen; im vorliegenden Fall – Nachricht über den Todesfall eines Mitschülers – war das Ziel des Mathematiklehrers, der nicht über den Tod sprach, sondern Mathematik unterrichtete, allerdings vermutlich ein anderes; der Lernerfolg stand nicht im Vordergrund, vielmehr ging es wahrscheinlich darum, die Schülerinnen und Schüler zu veranlassen, über anderes nachzudenken als über das tragische Ereignis).
4. Unterschiedliche Ziele in beiden Situationen, die auch nur mit unterschiedlichen Mitteln erreicht werden können (das Beispiel von Thonhauser bietet auch dafür eine Illustration: Der betreffende Lehrer verwendete in der besagten Unterrichtsstunde einen motivierenderen mathematikdidaktischen Ansatz als sonst, indem er die Schüler aufforderte, Probleme zu *formulieren*, statt wie üblich vorgegebene Probleme lösen zu lassen – das führte zu besonders engagiertem Arbeiten der Schülerinnen und Schüler).

Im ersten und im dritten Fall ist bei angemessenem Handel transsituationale Konsistenz zielführend, im zweiten und im vierten Situationsspezifität. Zur Beantwortung der Frage nach der Angemessenheit von Situationsspezifität ist also zu entscheiden, welcher der vier Fälle zutrifft. Im von Thonhauser genannten Beispiel gibt es dabei einen interessanten Aspekt: Betrachtet man den Unterricht des Lehrers als Mathematikunterricht (im Gegensatz zu Diskussionen über den Tod, wie es die anderen Lehrerinnen und Lehrer am gleichen Tag getan haben), handelt es sich um Fall 3 (gleiches Verhalten, unterschiedliche Ziele). Betrachtet man aber das Verhalten auf einer molekulareren Ebene und vergleiche neue mit alten didaktischen Ansätzen, hat der Lehrer in der vorliegenden besonderen Situation anders gehandelt als sonst (Fall 4). Es gilt also nicht nur die Situation genau zu definieren; auch das Verhalten kann auf unterschiedlicher Ebene betrachtet werden, und je nach Ebene kann das Ergebnis der Analyse auf Situationsspezifität unterschiedlich sein.

Eine Erfolgsanalyse kann deswegen nicht theorielos erfolgen, und auch die Antwort auf die Frage, ob Situationsspezifität notwendig für den Erfolg sei, kann nur unter Verweis auf eine Theorie darüber beantwortet werden, (i) was Erfolg ist, (ii) wie der Erfolg erreicht werden kann und (iii) ob die Mittel, um den Erfolg zu erreichen, in den unterschiedlichen Situationen unterschiedlich sind.

Wenn bei nur einem Ziel die Konstellation schon so komplex ist, kann man davon ausgehen, dass bei Polytelie, wie sie die Regel ist, die Analyse noch schwieriger ist. Je mehr Ziele gleichzeitig relevant werden, desto größer ist Wahrscheinlichkeit, dass die Zielkonstellation von Situation zu Situation unterschiedlich ist (Fälle drei und vier). Dass bei unterschiedlichen Zielen gleiche Mittel zielführend sind, ist im sozialen Bereich die große Ausnahme (vgl. dazu die detaillierte Analyse und Begründung von Patry, 1991). Deshalb ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass in unterschiedlichen Situationen unterschiedliches Verhalten zielführend ist.

Ob die Lehrerinnen und Lehrer auch das zielführende Verhalten kennen und anwenden, ist eine andere Frage. Zunächst müssten die Lehrerinnen und Lehrer die entsprechenden Situationen diskriminieren; wie oben diskutiert, ist dies keineswegs trivial – im Beispiel von Thonhauser allerdings kein Problem. Sodann müssen die Lehrerinnen und Lehrer wissen oder erkennen können, *welche Verhaltensweisen* zielführend sein können. Der Mathematiklehrer nahm an, dass Mathematikunterricht in der Stunde nach der Nachricht vom Tode des Mitschülers für die Schülerinnen und Schüler eher entlastend statt belastend sei. Drittens schließlich müssen die Lehrerinnen und Lehrer das entsprechende Verhalten in ihrem Repertoire haben und ausführen können. Nicht jeder Mathematiklehrer kann spontan solche Aufgaben

abrufen, wie sie in Thonhausers Beispiel beschrieben werden oder käme auch nur auf die Idee, Schülerinnen und Schüler Probleme generieren statt lösen zu lassen (es gibt aber durchaus eine solche didaktische Tradition, etwa bei Dinauer, 2001).

Herbart schreibt in seiner Konzeption des Pädagogischen Taktes – eine Version der Situationsspezifität (vgl. Patry, 1991) – vom Schlendrian des Lehrers:

Nun schiebt sich aber bei jedem auch noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt (...), zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der *Schlendrian* ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. (Herbart, 1802/1964, S. 126; Kursives gegenüber dem Original geändert).

Man kann hier Herbart beipflichten. Der gleichförmig, situationsunspezifische Unterricht ist häufig bloß Schlendrian, ist der Verzicht darauf, „die wahre Forderung des individuellen Falles zu treffen“. Die „wahre Forderung“ wird hier übersetzt in „erfolgreich handeln“. Diese Forderung zu erfüllen und damit Erfolg zu haben ist eine ausgesprochen anspruchsvolle Aufgabe. Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat – vor allem im Praktikum – den Auftrag, die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer auf die Erfüllung dieser Forderung vorzubereiten, und man kann davon ausgehen, dass Lehrerinnen und Lehrer, die gescheitert sind, nicht deswegen Probleme bekamen, weil sie das entsprechende Fach nicht genügend beherrschten, wie das in Reaktion auf die PISA-Ergebnisse von Seiten der Fächer nicht selten zu hören war, sondern weil sie es nicht schafften, diese Forderung zu erfüllen. Situationsspezifität (in der Form von Pädagogischem Takt, also mit theoretischem Fundament) ist deshalb zwar *keine logisch notwendige* Bedingung für Erfolg, *empirisch* aber sehr wohl.

Die Beispiele von Thonhauser im Kapitel 4 („Situationsspezifität als *conditio sine qua non* eines guten Unterrichtes?“) gehören zum Schlendrian: Lernberatung, wenn die Schülerinnen und Schüler dafür nicht empfänglich sind, alljährliche Wiederholung der gleichen Aufgabenstellungen trotz geänderter Rahmenbedingungen, kein anderes Unterrichtsverhalten trotz kleinerer Klassen, mangelnde Methodenvielfalt. Es sei nicht angezweifelt, dass dieser Schlendrian in den Klassenzimmern häufig anzutreffen ist. Und es besteht auch kein Zweifel, dass hier Kritik angebracht ist. Situationsspezifität wird hier also normativ verstanden: als *conditio sine qua non* für *guten* Unterricht. Aber, wie gezeigt, nicht irgend eine Situationsspezifität, sondern jene, die im Sinne der elaborierten Interpretation das Handeln, „wie es die Situation erfordert bzw. im Sinne einer professionell begründeten Möglichkeit“, thematisiert.

Wie Thonhauser zu Recht betont, überfordert die Forderung nach *dieser* Situationsspezifität die Lehrerinnen und Lehrer. Den Überlegungen von Thonhauser diesbezüglich kann vorbehaltlos zugestimmt werden: Lehrerinnen sind mit einer Situationsvielfalt konfrontiert, bei aller Antizipation der Situation in der Planung ist es unmöglich, die Planung punktgenau umzusetzen, die affektiven Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler variieren, die Handlungsbedingungen sind meist widersprüchlich – und gelegentlicher ist es sinnvoll, nicht auf die Situation einzugehen, sondern selber eine neue Situationen zu schaffen. Dies sollte aber m.E. kein Anlass sein, die Forschungen zur Situationsspezifität aufzugeben, sondern regt zu weiterer Forschung an, weil das Tun der Lehrerinnen und Lehrer nicht letztlich angesichts der Komplexität der Umstände dem Zufall oder deren Intuition überlassen bleiben soll.

4. Ein Syntheseangebot am Ende des dialektischen Prozesses

Situationsspezifität kann nur theoriegebunden betrachtet werden. Deshalb wurde die Theorie der Situationsspezifität entwickelt. Diese Theorie ist – wie jede Theorie – keineswegs abgeschlossen. Ziele und Mittel spielen in dieser Theorie eine wichtige Rolle. Handlungsrele-

vant werden Ziele und Mittel aber nur, wenn und insofern sie zum System der subjektiven Theorien des Protagonisten gehören. Ziele, die nur im Lehrplan stehen, von der Lehrerin oder vom Lehrer aber nicht übernommen werden, sind nicht handlungsrelevant. Mittel, über die die Lehrerinnen und Lehrer nicht verfügen, werden nicht eingesetzt. Und schließlich: Situationsspezifisch handeln im hier verstandenen elaborierten Sinne kann ein Mensch nur, wenn er die Situationen auch diskriminiert – wenn das Verhalten zufällig, ungezielt und unkontrolliert variiert, kann von Handeln nicht die Rede sein. Das bedeutet: Was im Kopf der Lehrerin, des Lehrers vorgeht, ist für die Situationsspezifität und deren Erklärung grundlegend. Nur lässt sich dies in der Forschung häufig nicht realisieren; auch Thonhauser musste bei der Analyse des Beispiels der Mathematikstunde nach dem Tod des Mitschülers (vgl. oben) auf Mutmaßungen über die Motive des Lehrers rekurren. Dafür gibt es Theorien darüber, was in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer passiert (vgl. etwa Wagner, 1987).

Was sollte (normativ gesehen) im Kopf der Lehrerin, des Lehrers vorgehen? Eine solche Norm kann letztlich nicht empirisch, sondern nur ethisch begründet werden. Es geht um die Verantwortung der Lehrerin, des Lehrers. Das macht auch das Beispiel deutlich, das Thonhauser in seinem fünften Kapitel einbringt: eine Leistungsbeurteilungssituation, in der die Lehrperson verantwortungsbewusst *und* situationsspezifisch handelt.

Dabei stellt sich nicht die Frage „Situationsspezifität *oder* Verantwortung“, wie Thonhauser andeutet. Vielmehr hat Verantwortung in jedem Fall Priorität. Zwischen Situationsspezifität und Verantwortung besteht dabei keineswegs ein Gegensatz (vgl. dazu im Detail Patry, 1999), vielmehr kann verantwortliches Handeln unter Umständen dazu führen, dass Lehrerinnen und Lehrer situationsspezifisch handeln *müssen*. Dies ist auch im Beispiel von Thonhauser so: Die strikten gesetzlichen Grundlagen lassen der Lehrperson im Prinzip wenig Spielraum bei einer mündlichen Prüfung (wenig Situationsspezifität: Jede Prüfung sollte gleich ablaufen); im gegebenen Fall wäre die rigide Anwendung der Vorgaben aber dem Prüfling zum Nachteil gereicht und unfair gewesen. Aus Gründen der Verantwortung (Fürsorge für den Prüfling, aber auch Gerechtigkeit) musste die Lehrperson anders handeln, als es das Gesetz – das letztlich auch dem Prüfling dienen soll – vorschreibt.

Der Mensch ist wohl der komplexeste Gegenstand, der wissenschaftlich untersucht werden kann. Im Unterricht haben wir es mit Interaktionen zwischen mehreren dieser komplexen Organismen zu tun – erst recht eine komplexe Konstellation. Theorien können nur beschränkt dieser Komplexität gerecht werden. Es ist sinnvoll, dass zur Analyse, Erklärung, Vorhersage und Optimierung von Unterricht nicht nur eine Theorie verwendet wird. In diesem Sinne darf auch für die Theorie der Situationsspezifität nicht der Anspruch erhoben werden, sie ersetze alle bisherigen Theorien – ganz im Gegenteil: Sie ist als *Ergänzung* gedacht. Sie erscheint als eine Möglichkeit, der Komplexität des Unterrichtes von einer anderen Seite als den traditionellen Ansätzen Rechnung zu tragen, ohne dass unterstellt würde, sie können alle Varianz erklären. Sie bietet einen kleinen Beitrag zur Erklärung von ein wenig Varianz, die bisher unerklärt war. Mehr kann man von einer Theorie nicht erhoffen.

Thonhauser ist es zu verdanken, darauf aufmerksam gemacht zu haben, wo die Theorie noch Unklarheiten aufweist. Angesichts der Komplexität des Gegenstandes kann nicht erwartet werden, dass die Theorie einfach sei, noch dass sie in allen Bereichen voll entwickelt sei. Thonhauser hat auf Lücken in der Situationsdefinition hingewiesen. Er hat ferner deutlich gemacht, dass nicht alle Elemente dieser Theorie ohne weiteres identifiziert und auf konkrete Umstände angewandt werden können. Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass die Theorie relativ wenig Resonanz hat: Sie ist offenbar schwer zu vermitteln.

Literaturverzeichnis

- Argyle, M. (1979). Soziale Interaktion: Theorie und Forschung. In Heigl-Evers, A. (Hrsg.): *Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie – Gruppendynamik – Gruppentherapie. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Band VIII. Zürich: Kindler, 367-387.
- Beck, K. (1996). Die "Situation" als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen - Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In Seyd, W., & Witt, R. (Hrsg.): *Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz*. Hamburg: Feldhaus, 87-98.
- Dinauer, G. (2001). Math Walk. In Schwetz, H., Zeyringer, M., & Reiter, A. (Hrsg.): *Konstruktives Lernen mit neuen Medien. Beiträge zu einer konstruktivistischen Mediendidaktik*. Innsbruck: StudienVerlag, 184-195.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Herbart, J.F. 1802: *Pädagogische Schriften*, herausgegeben von Walter Asmus. Erster Band: *Kleinere Pädagogische Schriften*. Düsseldorf: Küpper, 1964.
- Higgins, R.L., Frisch, M.B., & Smith, D. (1983). A comparison of role-played and natural responses to identical circumstances. *Behavior Therapy*, 14, 158-169.
- Kelley, H.H., Holmes, J.G., Kerr, N.L., Reis, H.T., Rusbult, C.E., & Van Lange, P.A.M. (2003). *An atlas of interpersonal situations*. New York: Cambridge University Press.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.
- Patry, J.-L. (1986). Empirische Zugänge zu Persönlichkeitsbildung. Vortrag, gehalten anlässlich des Symposiums "Zugänge empirischer Forschung zu Allgemeinbildung", 10. Kongress der DGfE, Heidelberg.
- Patry, J.-L. (1991). Transssituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung. Bern: Lang.
- Patry, J.-L. (1997). Eine Person - mehrere Werte. Überlegungen zum intrapersonalen Wertpluralismus. *Pädagogische Rundschau*, 51, 63-81.
- Patry, J.-L. (1998). Lehrer handeln situationsspezifisch - Einige Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Herber, H.-J., & Hofmann, F. (Hrsg.): *Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser*. Innsbruck: StudienVerlag, 219-243.
- Patry, J.-L. (1999). Teachers' ethics. In Patry, J.-L., & Lehtovaara, J. (eds.): *European perspectives on teacher ethics*. Tampere (Finland): Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University, A20/1999, 11-33.
- Patry, J.-L. (2001). Cross-situational consistency of behavior: Triple relevance for research in education. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 5, 1, 41-62. URL: http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling2001/jp_2001_1.pdf (25. Februar 2008).
- Patry, J.-L. (2004). Situation specificity, validity of the assessment, and the lab-field-problem. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8, 1, 37-52. URL: http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling_2004/patry_1_04.pdf (25. Februar 2008).
- Patry, J.-L. (2005). Wissenschaftliche Schwerpunktsetzung. URL: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/80064.PDF> (25. Februar 2008).
- Patry, J.-L., Schwetz, H., & Gastager, A (2000). Wissen und Handeln. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Mathematikunterricht. *Bildung und Erziehung*, 53, 271-286.
- Pervin, L.A. (1978). Definitions, measurements, and classifications of stimuli, situations, and environments. *Human Ecology*, 6, 71-105.
- Schachter, S., & Singer, J.E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379 - 399.
- Spielberger, C.D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In: Spielberger, C.D. (ed.): *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol. 2. New York: Academic Press, 23-49.
- Thonhauser, J. (2007). „Lehrerinnen und Lehrer handeln situationsspezifisch.“ – Tun sie das? In Gastager, A., Hascher, T., & Schwetz, H. (Hrsg.): *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext (Erziehungswissenschaft, Band 24)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 30-44.
- Wagner, A.C. (1987). 'Knots' in teachers' thinking. In Calderhead, J. (ed.): *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational Ltd.

UNTERSCHIEDE IN DER BEDEUTUNGSGEBUNG VON SCHULE BEI GESCHWISTERPAAREN - SCHULISCHE ERFAHRUNGEN ALS BEDEUTUNGSVERÄNDERNDE VARIABLE

Anna Wintersteller

Bisher gibt es keine mir bekannten Studien, die die Theorie des symbolischen Interaktionismus praktisch im Feld Schule anwenden bzw. erforschen. Dies obwohl die Schule als ein sehr komplexes Gebilde von bedeutungstragenden Objekten zu sehen ist, das in kindlichen und jugendlichen Lebenswelten eine zentrale Rolle spielt und das Handeln der Individuen unserer Gesellschaft massiv beeinflusst. Mit diesem Ansatz wird daher nicht ausschließlich ein wichtiger Beitrag zur Schulforschung geleistet, sondern zudem die Theorie des symbolischen Interaktionismus mit Schulbiographieforschung verknüpft. Auch Theorien der Entwicklungspsychologie im Kinder und Jugendabschnitt fließen in die Überlegungen mit ein. Die vorliegende Pilotstudie sammelt anhand von drei Geschwisterpaaren, zusammengesetzt aus je einem/einer SchulanfängerIn und einem/einer Schulfortgeschrittenen, sowie deren Eltern, in explorativer Weise Berichte zur Bestätigung der theoretischen Überlegungen und liefert Anlass zur Erweiterung dieser. In einem ersten Schritt wurde der familiäre Bildungshintergrund, sowohl im Sinne der Bildungskarriere der Eltern als auch im Sinne ihrer Einstellungen und Werthaltungen gegenüber Schule mittels Elternfragebogen offen gelegt. Im Anschluss wurde versucht mittels zweier an die jeweilige Altersgruppe angepasster qualitativer Interviewleitfäden die schulische Erfahrungswelt der Kinder zu ergründen und einen Zugang zur Entstehung von Bedeutungsgebung von Schule zu finden. Anhand der transkribierten Interviews und der Elternfragebögen wird ein bildungsbezogenes Beziehungsgefüge der in einer Familie an der schulischen Bedeutungsgebung beteiligten Personen, mittels Vergleich der getroffenen Aussagen dargestellt. In einem letzten Schritt der Studie werden die gewonnenen Eindrücke auf den Punkt gebracht, die Ergebnisse diskutiert und mögliche weiterführende Fragestellungen formuliert.

1. Die negative Bedeutungsgebung von Schule

Den Anstoß für die Studie bildet die Dominanz negativer Attribuierungen der Schule und ihrer Inhalte durch die SchülerInnen. Sander und Vollbrecht (1985, zit. nach Helsper 2004, S.908) weisen in ihren sieben Fallstudien darauf hin, dass nahezu allen Jugendlichen Erfahrungen von schulischer Sinnlosigkeit, von Langeweile sowie Gefühle von Zwang und Ohnmacht gemeinsam sind. Friebel (et al. 1996, zit. nach Helsper 2004, S.909) verweist auf die Schule „im negativsten Licht, als heteronomer Bildungsraum, der für die eigene Bildungsgeschichte wenig sinnstiftende Relevanz besitzt“. Demnach verbringen Menschen einen Großteil ihrer Adoleszenz – mit Ausnahme der geringen verbleibenden Freizeit (vgl. Eder 2007) – in einer Institution, die sie vorwiegend als sinnlos, einschränkend und unangenehm erfahren.

Wie kann es sein, dass ein so dominanter Bereich in jugendlichen Lebenswelten wie die Schule, anscheinend für so viele betroffene Jugendliche eine negative Bedeutung hat? Welche Personen oder Sachverhalte und Umstände tragen dazu bei, dass beinahe das gesamte Spektrum unterschiedlichst orientierter Jugendlicher die Schule und die damit verbundenen Lerninhalte, Regeln, Verhaltensweisen, Rahmenbedingungen und nicht zuletzt die Lehrpersonen ablehnt? Schule und LehrerInnen sind (hoffentlich) bemüht, den SchülerInnen das Lernen in der Schule so interessant, individuell und angenehm wie möglich zu gestalten, wenn auch zum Teil mit pädagogisch zu bezweifelnden Strategien. Diese Bemühungen scheinen jedoch seit Anbeginn der Institution Schule nicht zu fruchten. Generationen von Jugendlichen sehen

die Schule anscheinend als notwendiges Übel und besuchen diese nur, weil sie nicht frei entscheiden können und aufgrund von gesetzlichen und elterlichen Vorgaben dazu angehalten werden, die Schulzeit abzusitzen. Jene, die intrinsisch motiviert zur Schule gehen, tun dies meist lediglich im Bewusstsein der Notwendigkeit von Bildung oder Schulabschluss für ihr späteres Leben, aber nicht, weil sie die Schule als angenehm, effektiv oder interessant erleben. Diese negative Bedeutungsgebung von Schule besteht zumindest während der Jugendzeit in unterschiedlichem Ausmaß bei den meisten Jugendlichen, wenn auch rückblickend die nunmehr erwachsen gewordenen Jugendlichen die Schulzeit entweder als verpatzte Chance sehen, etwas aus dem eigenen Leben zu machen und durch Bildung die eigene Biographie positiv zu beeinflussen, oder sie – im positiven Fall - mit der Schulzeit als Lebensphase abgeschlossen haben (Hurrelmann & Wolf 1986, zit. nach Helsper 2004, S.909).

Um Lernen im Sinne eines Wissenszuwachses, eines Zuwachses an Fähigkeiten und Fertigkeiten, als eigentliches Ziel von Schule, in der Schule überhaupt möglich zu machen, müssen verschiedene Kriterien erfüllt sein. Roth (1963, zit. nach Hascher & Astleitner 2007, S.28f) beschreibt sechs einheitliche Lernphasen, die sowohl beim indirekten als auch beim direkten und von dritten angestoßenen Lernen durchlaufen werden müssen: „1. Die Motivation zu lernen, 2. eine Aufgabe in einer Lernsituation (sog. Phase der Schwierigkeit), 3. eine Einsicht hinsichtlich geeigneter Lernwege (sog. Phase der Lösung), 4. das Handeln auf der Basis eines geeigneten Weges (sog. Phase des Tuns und der Ausführung), 5. das Verfestigen des Gelernten (Phase des Behaltens und Einübens) und 6. das Bereitstellen des Gelernten für künftige Lernaufgaben (Phase des Bereitstellens, des Übertragens und der Integration des Gelernten)“ (ebd.). Da die Rolle der SchülerInnen im schulischen Lernprozess oft sehr passiv ist, kommt es unweigerlich zu Lücken im Lernprozess, wenn beispielsweise die Motivation fehlt oder dem/der Lernenden keine aktive Aufgabe in der Lernsituation zukommt. Lernen kann dann in der Schule nicht in optimaler, aktiver Weise stattfinden. Insbesondere bei älteren Schülern tritt dieses Problem zunehmend auf. Behnken und Wohne (2006) verweisen auf Untersuchungen, die zeigen, dass das Interesse und die Freude am Lernen mit zunehmendem Schulbesuch drastisch abnehmen und ein starker negativer Zusammenhang zwischen Dauer des Schulbesuchs und Interesse und Freude am Lernen besteht. Auch die Befindensstudie von Eder (2007, S.30f) zeigt deutlich, dass die Schulfreude ab der Sekundarstufe 1 deutlich absinkt und in der siebten Schulstufe einen Tiefpunkt erreicht. Behnken und Wohne (2006) warnen vor der Demotivation der wissbegierigen Lernenden durch die Schule als Gefahr für die Zukunft der Gesellschaft: „Eine Informationsgesellschaft, in der lebenslang gelernt werden muss, kann es sich nicht leisten, dass Wissbegierde und Lernbereitschaft erstickt werden. Indem Interessen berücksichtigt werden und an vorhandene Fähigkeiten und Lernstrategien angesetzt wird, kann Motivation gezielt gefördert werden“ (Behnken & Wohne 2006, S.107).

Die Schwierigkeit schulischen Lernens wird durch die Bedeutungsgebung der SchülerInnen dem schulischen Lernprozess gegenüber beeinflusst. SchülerInnen lehnen die Schule ab und verweigern einen aktiveren Lernprozess, der von hoher Motivation und Interesse geleitet wird, weil sie der Schule eine derart negative Bedeutung beimessen. Ändert man die Bedeutungsgebung, so ändert man möglicherweise auch Einstellungen und Handlungen der SchülerInnen.

Es bleibt die Frage nach der Ursache dieser negativen Bedeutungsgebung, die die Schule für viele Jugendliche zu einem schrecklichen Ort macht. Im Sinne des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 1973; Mead 1973) wäre es möglich, die Schule durch eine Umgestaltung der Bedeutungsgebung ihr gegenüber zu einem angenehmen Ort zu machen, an dem SchülerInnen gerne mit LehrerInnen und Lerninhalten interagieren. In Blumers (1973) Abhandlung zum Symbolischen Interaktionismus, die sich vor allem auf die Theorien Meads (vgl. 1973) bezieht, werden drei Prämissen des symbolischen Interaktionismus formuliert. „Die erste

Prämisse besagt, dass Menschen 'Dingen' gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. [...] Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer 1973, S. 81). 'Dinge' werden in diesem Zusammenhang als physische Gegenstände, Menschen, Institutionen, Leitideale, Handlungen anderer Personen, Situationen, etc. verstanden. Als interpretativer Prozess ist die Auseinandersetzung der Person mit den ihr begegnenden Dingen (Beurteilung) zu verstehen (ebd.). Der symbolische Interaktionismus bringt die Komponente der Interaktion zwischen Individuum und Objekt ins Spiel, bzw. gilt der Interaktionsprozess zwischen verschiedenen Personen als zentral für die Bedeutungsgebung: „Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in Bezug auf dieses Ding handeln. Ihre Handlungen dienen der Definition dieses Dinges für diese Person“ (Blumer 1973, S. 83). Blumer (1973, S. 84) bezeichnet die Bedeutung von Objekten als soziales Produkt, die Handlungen relevanter anderer Personen dienen der Definition eines Dinges für die einzelne Person. Durch den Gebrauch von Bedeutungen in einer Handlung einer Person, werden bereits bestehende Bedeutungen aktualisiert und angewandt. Daraus ergibt sich ein Interaktionsprozess, indem Bedeutungen immer wieder gebraucht und umgeformt werden. Im vorliegenden Zusammenhang dieser Studie zur Bedeutungsgebung von Schule, wird davon ausgegangen, dass die Bedeutung, die Schule für die einzelne Person hat, nicht ausschließlich durch die Bedeutung von Schule für andere Personen bzw. deren Handeln gegenüber der Schule bestimmt wird. Wohl aber wird die Bedeutungsfindung bzw. Bedeutungsgebung als soziales Produkt verstanden, das sich aus der Interaktion mit dem Objekt Schule sowie der damit verbundenen Interaktion mit anderen Personen durch das Individuum und dessen Erfahrungen entwickelt.

Blumer (1973, S. 84) sieht die Bedeutungsfindung nicht als einmaliges Ereignis, beeinflusst durch das Handeln der Anderen, sondern als einen Interpretationsprozess, in dem die Handlungen der agierenden Personen aufeinander wirken und in der Auseinandersetzung mit den Dingen erprobt werden. „Zunächst zeigt der Handelnde sich selbst die Gegenstände an, auf die er sein Handeln ausrichtet; er hat sich selbst auf die Dinge aufmerksam zu machen, die eine Bedeutung haben“ (Blumer 1973, S. 84). Es handelt sich dabei um einen „internalisierten sozialen Prozess, in dem der Handelnde mit sich selbst interagiert“ (ebd.). Sobald das Individuum die Aufmerksamkeit auf ein Objekt richtet, wird eine Bewertung bzw. Interpretation notwendig. Diese erfolgt durch einen Kommunikationsprozess mit sich selbst, indem das Individuum aus der eigenen Erfahrung denkbare Bedeutungen zu handhaben versucht: „In Abhängigkeit von der Situation, in die er gestellt ist, sowie der Ausrichtung seiner Handlung sucht der Handelnde die Bedeutungen aus, prüft sie, stellt sie zurück, ordnet sie neu und formt sie um“ (Blumer 1973, S. 84). Die Bedeutung eines Objekts ist demnach nie eindeutig und endgültig, sondern flexibel und formbar. Die Bedeutungsgebung erfolgt nicht automatisch nach bestehenden Mustern und Vorgaben, sondern ist vom jeweiligen Kontext abhängig. Bedeutungen dienen in diesem Prozess als Mittel für die Steuerung und den Aufbau einer Handlung, und werden im Verlauf dieses Prozesses abgeändert (ebd.).

Um die oben beschriebene Bedeutungsabänderung ermöglichen zu können und um aus dem Teufelskreis ewiger Hassbeziehungen zwischen SchülerInnen und Schule ausbrechen zu können, ist es im Vorfeld wesentlich, die – vermutlich biographisch entstandenen – Ursachen negativer Bedeutungszuschreibungen der Schule und dem schulischen Lernen gegenüber zu ergründen. Um die Wurzeln der Einstellungen Schule gegenüber aufzudecken, scheint der biographische Forschungsansatz geeignet.

2. Fragestellung – Entstehung der Bedeutungsgebung von Schule

Die Erfahrungen, die SchülerInnen während ihrer Schulzeit in und mit der Schule machen sind eine von mehreren möglichen Einflussgrößen¹, die die negative Bedeutungsgebung von Schule im Jugendalter begründen könnten, was die folgenden drei Fragestellungen nach sich zieht:

- Entstehen negative Bedeutungsgebungen von Schule schon in frühen Jahren durch die familiäre Erziehung oder erst durch die eigenen Erfahrungen der SchülerInnen mit Schule und Lernen während der Schulzeit?
- Sind positive oder negative Bedeutungsgebungen von Schule altersabhängig und abhängig von der zeitlichen Position in der Schullaufbahn?
- Welche Personen oder Umstände beeinflussen SchülerInnen in ihrer Bedeutungsgebung von Schule?

Um die angeführten Fragestellungen zu bearbeiten, dienen folgende Annahmen als Forschungsgrundlage:

- Kinder mit gleichem familiären Bildungshintergrund weisen zu Beginn ihrer Schullaufbahn nahezu identische Grundeinstellungen zur Schule auf.
- SchülerInnen die sich am Beginn ihrer Schullaufbahn befinden weisen in ihrer Einstellung eine positivere Bedeutungsgebung der Schule gegenüber auf als ihre älteren, schulerprobteren Geschwister.
- Trotz vergleichbarer familiärer Ausgangsbedingungen unterscheiden sich die Bedeutungsgebungen von Schule bei Schulanfängern und Schulfortgeschrittenen.
- SchulanfängerInnen entwickeln ihre Einstellung zu Schule aufgrund der Vorerfahrungen in der Familie, familiäre Bildungseinstellungen bestimmen die Bedeutungsgebung.
- Schulfortgeschrittene gleichen sich in ihrer Einstellung zu Schule an die Gleichaltrigen an, mit denen sie die schulischen Erfahrungen teilen.

3. Forschungsdesign

Die vorliegende Studie wurde als Pilotstudie zur gleichnamigen Diplomarbeit (Fertigstellung im April 2008) konzipiert. In beiden Erhebungen wird das Thema explorativ – mittels aufwändiger qualitativer Erhebungsinstrumente – bearbeitet, wodurch sich eine geringe Anzahl von ProbandInnen rechtfertigen lässt, die keinesfalls in der Lage ist, die Grundgesamtheit zu repräsentieren. Ziel dieser Forschung ist die Bewusstwerdung möglicher relevanter Aspekte der Bedeutungsgebung, beruhend auf den Aussagen der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Die Pilotstudie umfasste daher die Daten von drei Geschwisterpaaren und ihren Eltern, für die Haupterhebung ist eine Stichprobe von 10 bis 15 Geschwisterpaaren vorgesehen.

3.1 Umsetzung der Fragestellung in die Datenerhebung

Um die schulischen Erfahrungen als determinierende Variable für die Bedeutungszuschreibung von Schule erfassen zu können, muss der maßgebliche Zeitraum durch eine Erhebung von Daten vor – bzw. zu Beginn – der Beeinflussung sowie nach – bzw. am Ende – der Beeinflussung eingegrenzt werden. Da in der explorativen Phase dieses Forschungsansatzes aus Zeitgründen jedoch eine angedachte Längsschnittstudie nicht möglich ist, wird auf den Ver-

¹ Andere denkbare Ursachen bzw. Einflussgrößen für die negative Bedeutungsgebung von Schule wären beispielsweise die familiäre Gesinnung der Schule gegenüber, die Pubertät, die Haltung von Peers, etc.

gleich der Bedeutungszuschreibungen von Schule bei Geschwisterpaaren mit gleichem familiären Hintergrund, im Sinne ähnlicher Vorerfahrungen gesetzt. Durch diese Erhebungsvariante kann zeitgleich die familiär bedingte Einstellung eines Schulanfängers/einer Schulanfängerin zu Schule, sowie die durch die schulischen Erfahrungen veränderte (zu Beginn mit dem/der genannten SchulanfängerIn annähernd vergleichbare) Bedeutungszuschreibung eines Schulfortgeschrittenen erfasst und verglichen werden. Um die ProbandInnen in der Vermittlung ihrer Gedanken und Einstellungen nicht unnötig einzuschränken und in Bahnen zu lenken ist im Rahmen dieser Studie ein qualitativer Forschungsansatz sinnvoll.

3.2 Stichprobe

Da es sich um eine explorative Pilotstudie handelt, erschien die Datenerhebung anhand von drei Geschwisterpaaren angemessen (siehe Tabelle 1). Die Geschwisterpaare setzten sich aus je zwei SchülerInnen zusammen, von denen ein Kind die Grundstufe 1 (1. oder 2. Schulstufe) und das andere Kind die Sekundarstufe 1 oder Sekundarstufe 2 (ab 5. Schulstufe) besuchte². Die Verteilung der Geschlechter spielt im Zusammenhang mit der Pilotstudie keine Rolle, wäre aber im Rahmen weitergehender Forschung ebenso wie der besuchte Schultyp zu berücksichtigen.

Es ergibt sich folgende Stichprobenzusammensetzung:

	Anzahl	Alter	Schuljahr	Schulstufe
Gruppe SchulanfängerInnen	N = 3	6 - 8 Jahre	1./2. Schuljahr	Grundstufe 1
Gruppe Schulfortgeschrittene	N = 3	≥10 Jahre	5.–13. Schuljahr	Sekundarstufe 1 oder 2

Tabelle 1: Stichprobenzusammensetzung

3.3 Methodische Aspekte

Um die Erlaubnis zur Arbeit mit den Kindern zu erhalten, bekamen die Eltern der Geschwisterpaare nach Herstellung des Erstkontaktes per Telefon, jedoch vor Aufnahme der ProbandInnen in die Studie ein Informationsblatt, indem das Forschungsinteresse kurz dargestellt wurde, und über Art und Umfang der Befragung der Kinder informiert wurde. Dem Schreiben beigelegt war eine Einverständniserklärung, in der die Eltern durch Unterschrift eines Elternteils die Zustimmung zur Befragung der Kinder erteilen sollten. Die Eltern wurden zugleich gebeten, schriftlich ein paar Fragen zu ihrer eigenen Schullaufbahn und ihrer Bedeutungsgebung von Schule zu beantworten. Pro Geschwisterpaar wurden zwei Fragebögen an die Eltern übermittelt, die von Vater und Mutter getrennt zu bearbeiten waren. Wenn nur ein Elternteil vorhanden war, jedoch noch ein/e weitere/r Erwachsene/r zu Hause wohnhaft war, so sollte der Fragebogen von ihm/ihr ausgefüllt werden. Demnach sollte von jedem im Haushalt lebenden Erwachsenen, der für die Erziehung der Kinder maßgeblich ist, ein Fragebogen ausgefüllt werden.

Es wurde ein offenes Interview mit den ProbandInnen beider Gruppen – SchulanfängerInnen und Schulfortgeschrittenen – geführt. Die beiden Interviewvarianten entsprechen sich in

² Wünschenswert wäre eine Stichprobe bestehend aus altersgleichen Geschwisterpaaren, die jeweils sechs und 14 Jahre alt sind, da dies den Anfang und das Ende der Pflichtschule markieren würde. Aufgrund der Rahmenbedingungen der vorliegenden Studie war dies jedoch nicht realisierbar, da mögliche Probanden schwer zu finden waren und auf greifbare Geschwisterpaare zurückgegriffen werden musste.

den Kernbereichen, um die Ergebnisse vergleichen zu können, wurden jedoch in Sprache, Verständlichkeit, Schwierigkeit und Umfang an das Alter und die Reife der jeweiligen ProbandInnen angepasst. Im Rahmen der Interviews wurden allen ProbandInnen einer Gruppe in Einzelgesprächen die selben vorformulierten Fragen gestellt, die Beantwortung dieser erfolgte jedoch völlig offen, wurde auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Ergaben sich aus dem Gespräch weitere interessante Aspekte oder Unklarheiten, so hatte die Interviewerin die Möglichkeit, spontan zusätzliche Fragen, die im Interviewleitfaden nicht aufscheinen, zu stellen. Für die Interviews wurde ein zeitlicher Rahmen von maximal einer Stunde festgelegt, da bei den Kindern und Jugendlichen kaum mit differenzierteren, ausschweifenderen Antworten zu rechnen war. Diese zeitliche Einschätzung erwies sich als realistisch.

4. Darstellung & Auswertung der Daten

Da es sich um eine qualitative Pilotstudie handelt, die nur eine kleine Anzahl an ProbandInnen beinhaltet, erschien eine Auswertung im Sinne einer Interpretation der transkribierten Interviews zielführend. Dabei wurden die Einstellungen und Bedeutungsgebungen der Geschwisterpaare der Schule gegenüber verglichen und mit dem familiären Bildungshintergrund in Beziehung gesetzt.

Der Fokus der Auswertung lag auf folgenden Schwerpunkten:

- Bedeutung und Sinngebung von Schule
- Schule – Freude oder Frust?
- Gründe für Schulbesuch
- Lernhaltungen, -strategien und -schwerpunkte
- Beziehungen zu Gleichaltrigen
- Beziehung zu LehrerInnen
- Entstehung der Bedeutungsgebung von Schule

4.1 Hintergrund und Rahmenbedingungen der ProbandInnen

Im Vorfeld der Auswertung werden im Folgenden das Umfeld und der Rahmen, in dem die einzelnen Probanden der Studie sich bewegen, dargestellt. Die Darstellung beinhaltet die erfassten demographischen Angaben der ProbandInnen und der Eltern, sowie die Angaben der Eltern zum familiären Schulhintergrund ihrer Kinder.

4.1.1 Demographische Daten im Überblick

Geschwisterpaar	Schulanfängerin	Schulfortgeschrittene/r	Eltern	Geschwisterreihe
1	Marlene	Lisa Marie	Verheiratet, im	5 Jahre
	7 Jahre	11 Jahre	gemeinsamen	7 Jahre
	1.Kl. VS	2.Kl. HS	Haushalt lebend	11 Jahre
2	Eva	Christina	Verheiratet, im	7 Jahre
	7 Jahre	13 Jahre	gemeinsamen	13 Jahre
	2.Kl. VS	4.Kl. HS	Haushalt lebend	20 Jahre
3	Julia	Stefan	Verheiratet, im	7 Jahre
	7 Jahre	11 Jahre	gemeinsamen	11 Jahre
	2.Kl. VS	2.Kl. HS	Haushalt lebend	

Tabelle 2: Demographische Daten

Tabelle 2 zeigt, dass die drei befragten Schulanfängerinnen 7 Jahre alt sind, und sich auf der 1. oder 2. Schulstufe (Grundstufe 1) befinden. Zwei der befragten Schulfortgeschrittenen sind 11 Jahre alt und gehen in die 2. Klasse einer Hauptschule, eine Schulfortgeschrittene ist 13 Jahre alt und besucht die 4. Klasse einer Hauptschule (Sekundarstufe 1).

4.1.2 Ausbildung und Beruf der Eltern im Überblick

Geschwisterpaar	Ausbildung Mutter	Beruf Mutter	Ausbildung Vater	Beruf Vater
1	VS (4 Jahre) HS (4 Jahre) Musisches Borg (1 Jahr) Berufsschule f. bautechnische Lehrlinge (3 Jahre)	Technische Zeichnerin/ Spielgruppen- leiterin	VS HS Handelsschule	EDV- Techniker
2	VS (4 Jahre) HS (4 Jahre) Borg (4 Jahre) Pädak (2 Jahre)	Volksschulleh- rerin	Keine Angaben	Maurer, Berg- putzer? ³
3	VS (4 Jahre) HS (4 Jahre) Hasch (3 Jahre) ⁴ Bilanzbuchhalterprüfung (WiFi) Fortbildungskurse (Italie- nisch, Verkaufsschulungen, Persönlichkeitsschulungen)	Bankangestell- te	VS HS Berufsschule Meisterprüfung	Technischer Berater SAG

Tabelle 3: Ausbildung und Beruf der Eltern

Fünf von sechs Elternteilen machten Angaben zu ihrer eigenen Schullaufbahn (siehe Tabelle 3), die Angaben eines Vaters fehlen. Alle Elternteile haben die Pflichtschule im Sinne eines Besuchs von Volksschule und Hauptschule absolviert. Eine Mutter hat Maturaabschluss sowie eine akademische Ausbildung, eine andere Mutter gibt an, nach Abschluss der Schule mehrere Fortbildungskurse besucht zu haben.

4.1.3 Bedeutung der Schule für die Eltern aus eigener Sicht

Für zwei Väter und für eine Mutter war Schule zur Zeit des eigenen Schulbesuchs ein notwendiges Übel, Pflicht und lästig. Die anderen zwei Mütter gingen gerne in die Schule und hatten keine Probleme in der Schule. Von einem Vater fehlen die Angaben. Die Eltern sind sich in ihren Angaben zur heutigen Sichtweise einig, dass Bildung und Schule wichtig sind, um im Leben etwas zu erreichen. Zwei Mütter und ein Vater geben an, gern mehr aus ihrer Schulzeit herausgeholt zu haben bzw. gern eine andere Bildungsrichtung eingeschlagen zu haben.

³ Angabe der Kinder, da Vater keinen Fragebogen bearbeitete

⁴ Anmerkung der Mutter: Immer ausgezeichnete Erfolg

4.1.4 Bedeutung der Schule für die Kinder aus Sicht der Eltern

Alle Eltern geben an, dass die Schule für ihre Kinder sowohl aus eigener Sicht, als auch aus Sicht der Kinder selbst einen hohen Stellenwert hat und sich die Kinder über die Bedeutung der Schule für den späteren Lebensweg im Klaren sind. Schule wird als Chance gesehen, um im Leben etwas zu werden, Geld zu verdienen und sich Wünsche zu erfüllen. Zwei der Befragten geben an, dass ihr schulfortgeschrittenes Kind die Schule etwas anstrengend findet, aber dennoch gehen aus Sicht der Eltern alle Kinder mit einem guten Gefühl zur Schule. Von einem Vater fehlen die Angaben.

4.2 Schwerpunkte - Ergebnisse aus den Interviews

Im Folgenden werden die aus den qualitativen Interviews gewonnenen Daten zur Bedeutungsgebung von Schule durch die Kinder, in Hinblick auf die oben festgelegten Schwerpunkte in tabellarischer Form (siehe Tabelle 4-10) dargestellt.

4.2.1 Bedeutung und Sinngebung von Schule

Geschwisterpaar	Schulanfängerin	Schulfortgeschrittene/r
1	Marlene findet Schule wichtig. Für Marlene liegt die Hauptbedeutung von Schule im Erlernen von Rechnen und Schreiben, nebenbei erwähnt sie das Malen, Werken und die Religion. Ihre Freundinnen sind ihr in Zusammenhang mit dem Schulbesuch auch wichtig. Schule schildert sie als Großes Gebäude mit vielen Klassen drinnen, wo man etwas lernt.	Für Lisa Marie ist Schule und Lernen wichtig, sie ist ehrgeizig und möchte gute Noten haben. Sie möchte vom Schulbesuch profitieren und etwas davon ins weitere Leben mitnehmen. Lisa Marie verbindet mit Schule v.a. Lernen, Hausaufgaben, Schularbeiten und Stress (v.a. wegen zahlreicher Freizeitaktivitäten wie Assistentin in Kinderbastelkurs, Jugendrotkreuz, Gitarrenunterricht, Tanzunterricht), aber auch Spaß. Die Hauptbedeutung der Schule ist das Lernen, das Treffen von FreundInnen ist eine angenehme Zugabe.
2	Für Eva ist das Wesentliche am Schulbesuch das Lernen, vor allem das Erlernen von Rechnen und Schreiben, aber auch andere Fächer wie Zeichnen, Religion und Turnen sind für sie wichtig. Sie denkt an die Zukunft und findet die Schulbildung wichtig für später.	Christina verbindet mit Schule vor allem Lernen und Bildung. Man muss lernen, um später viel zu wissen. Wichtig sind ihr gute Leistungen, Freunde zu haben und die Gemeinschaft in der Schule.
3	Für Julia ist das Wesentliche am Schulbesuch das Lernen, vor allem das Erlernen von Rechnen und Schreiben, um nicht dumm zu bleiben und weiter zu kommen.	Stefan denkt in Zusammenhang mit Schule zu erst an das Treffen mit Freunden, die ihm anscheinend sehr wichtig sind. Er denkt an den Spaß, den er in der Schule mit den Freunden hat, die Sozialkontakte in der Schule sind ihm besonders wichtig. Er denkt auch an das Lernen und an manche LehrerInnen vor de-

nen er sich fürchtet, weil sie so streng sind.

Tabelle 4: Bedeutung und Sinngebung von Schule

4.2.2 Schule – Freude oder Frust?

Geschwisterpaar	Schulanfängerin	Schulfortgeschrittene/r
1	Marlene geht gerne in die Schule. Wenn sie keine Lust auf Schule hat, denkt sie an die Notwendigkeit des Schulbesuchs und des Lernens. Sie freut sich darüber, dass ihre Freundinnen mit ihr spielen.	Lisa Marie geht meistens gerne in die Schule, dass es Tage gibt, wo sie keine Lust hat oder lieber länger schlafen würde findet sie normal.
2	Eva geht meistens gerne in die Schule, auch wenn sie manchmal lieber etwas länger schlafen würde. Hat sie keine Lust auf Schule, denkt sie an die Notwendigkeit etwas zu lernen oder liest lustige Schulgeschichten zur Aufmunterung. Am meisten freut sie sich über Lehrausgänge, Theaterbesuche und Schulaufführungen.	Christinas Freude am Schulbesuch ist wechselhaft, sie spricht jedoch nicht von Frust, da sie den Schulbesuch als sinnvoll und notwendig erachtet. Sie ärgert sich oft über das Verhalten der LehrerInnen.
3	Julia geht immer gerne in die Schule und mag alles, was mit Schule zu tun hat, nur das Aufstehen fällt ihr manchmal etwas schwer.	Stefan geht mittelmäßig gerne in die Schule, manchmal gerne, manchmal nicht so gern. Er findet Schule als Bildungsinput wichtig, scheint aber von der Lernumgebung in der Schule und den LehrerInnen etwas genervt zu sein. Am meisten freut er sich über Witze und Spaß mit den LehrerInnen im Sinne einer Auflockerung des Unterrichts.

Tabelle 5: Schule – Freunde oder Frust

4.2.3 Gründe für Schulbesuch

Geschwisterpaar	Schulanfängerin	Schulfortgeschrittene/r
1	Zentraler Grund für den Schulbesuch ist die Notwendigkeit etwas zu lernen. Für Marlene ist am Schulbesuch die Lehrerin besonders wichtig, weil diese das Lernen ermöglicht. Aber auch die FreundInnen sind wichtig, weil man mit ihnen in der Pause spielen kann. Für Marlene ist die Tatsache der Schulpflicht eine ausreichende Begründung für die Notwendigkeit des Schulbesuchs.	Lisa Marie findet das Lernen und den Wissenszuwachs am wichtigsten. Sie will vom Schulbesuch profitieren und sieht im Schulbesuch Chancen für das weitere Leben. Sie geht nicht in die Schule weil sie muss, sondern weil sie will. Wichtig ist ihr auch das Treffen von FreundInnen in der Schule. Sie legt Wert auf gute Noten und freut sich, wenn sie etwas dazu lernt.
2	Für Eva liegt der Hauptgrund für den Schulbesuch im Wunsch, Schreiben und Rechnen lernen zu wollen. Auch das Treffen von FreundInnen und nette Leh-	Christina nennt Bildung, die sie durch den Schulbesuch erhält und damit wachsende Chancen auf weitere Bildung und Beruf als Grund um in die Schule zu

3	<p>rerInnen ist ein wesentlicher Grund.</p> <p>Julia sieht das Lernen als Hauptgrund für den Schulbesuch, auch das soziale Lernen ist ihr wichtig. Sie spielt in der Schule gerne mit FreundInnen.</p>	<p>gehen. Sie legt Wert auf gute Leistungen, Treffen von Freunden und Gemeinschaft. Sie akzeptiert die Schulpflicht und die Notwendigkeit etwas zu lernen.</p> <p>Stefan sieht den Hauptgrund für den Schulbesuch im sozialen Aspekt des Lebensraums Schule. Es ist ihm wichtig, gemeinsam mit den anderen zu lernen, nicht allein zu sein und jemand zum Reden zu haben. Er will aber auch etwas lernen und gute Noten schreiben.</p>
---	--	--

Tabelle 6: Schule – Gründe für Schulbesuch

4.2.4 Lernhaltungen, -strategien und -schwerpunkte

Geschwisterpaar	Schulanfängerin	Schulfortgeschrittene/r
1	<p>Der Schwerpunkt liegt für Marlene auf dem Erwerb der Grundkenntnisse in Schreiben und Rechnen. Sie findet lernen wichtig und hält es für nötig, sich zu konzentrieren und gut zu zu hören.</p>	<p>Lisa Marie ist eine leistungsstarke Schülerin. Lisa Marie hält es für besonders wichtig, in der Schule aufmerksam zu sein und selbst davon zu profitieren. Am wichtigsten sind ihr Rechnen, Lesen, Schreiben und Englisch, ihr Lieblingsfach ist Deutsch. In der Schule wünscht sie sich eine wärmere Raumgestaltung und mehr praktische Anwendungen, wie Versuche in Physik. Sie hätte gerne mehr Unterrichtszeit und Lernzeit für die einzelnen Lernthemen zur Verfügung. Sie würde gerne tiefer in so manche Thematik einsteigen. Im Großen und Ganzen ist sie mit dem Lernen in der Schule zufrieden. Als eigene Lernstrategien nennt sie das Vortragen der Inhalte in der Rolle der Lehrenden vor unsichtbaren SchülerInnen und das Singen von Vokabeln, glaubt aber nicht, dass man diese Strategien in der Schule einbauen könnte. Sie lernt lieber zu Hause, als in der Schule. Musikstunden sind ihr nicht so wichtig, weil sie sich in bloßen Singstunden unterfordert fühlt und zu wenig Stoffinput erhält.</p>
2	<p>Der Schwerpunkt liegt für Eva auf dem Erwerb der Grundkenntnisse in Schreiben, Lesen und Rechnen. Ebenso wichtig ist für sie Basteln und Turnen. Eva nennt genaues Zuhören, Aufpassen, richtiges Abschreiben und Üben in der Schule als wichtigste Lernstrategien. Besonders in Mathematik, wo sie sich als weniger begabt einschätzt bemüht sie sich und</p>	<p>Christina ist eine leistungsstarke Schülerin. Am meisten interessiert Christina Englisch, Geographie und Geschichte. Vor allem Englisch als weitere Sprache findet sie wichtig. Christina lernt am besten durch zuhören und aufschreiben bzw. von der Tafel abschreiben. Sie lernt jene Inhalte am leichtesten, die sie besonders interessieren. Schule ist für sie</p>

3	<p>will alles können. Sie findet jene Lerninhalte am Wichtigsten, die sie nicht gut kann.</p>	<p>ein guter Ort zum lernen, aber zu Hause hat sie mehr Ruhe zum Lernen. Sie vermutet, bei einer geringeren Schüleranzahl pro Klasse würde ihr das Lernen in der Schule leichter fallen, weil dadurch weniger Trubel wäre. Fächer und LehrerInnen findet sie in Ordnung. Sie findet es wichtig, in der Schule immer gut aufzupassen, fleißig zu sein, zu lernen und die Hausübungen zu machen. Sie freut sich über gute Noten und über Lob der Lehrpersonen für gute Leistungen.</p>
	<p>Julia bevorzugt Rechnen vor Schreiben und Lesen, findet aber alle 3 Kulturtechniken wichtig für das Leben. Besonders gerne mag sie Werken. Sie ist mit dem Ablauf des Lernens in der Schule (Lehervortrag, Tafelarbeit und anschließende Übungsphase) zufrieden und lernt gerne. Sie hätte in der Schule lieber mehr Ruhe zum Lernen, weil in ihrer großen Klasse (25) immer viel Trubel herrscht.</p>	<p>Stefan ist ein leistungsstarker Schüler. Stefan lernt durch Zuhören und anschließendes wiederholtes Üben. Er lernt nicht gerne in der Schule, sondern lieber zu Hause, weil er dort mehr Ruhe zum Lernen hat. In der Schule fehlen ihm Ruhe, Platz, Bewegungsmöglichkeiten und Freiraum. Er legt sich zum lernen gerne hin und schiebt Bewegungsphasen in den Lernprozess ein. Er findet die Schultische zu klein für zwei SchülerInnen und wäre lieber nicht an einen fixen Lernplatz gebunden. Seine Lernschwerpunkte liegen bei Englisch, Geschichte, Werken, Turnen und Deutsch. In Mathematik scheint er unterfordert und zeigt wenig Interesse. Er findet es wichtig, immer so viel zu lernen, dass man ALLES weiß, um auch auf komplizierte Fragen der Lehrperson vorbereitet zu sein.</p>

Tabelle 7: Lernhaltungen, -strategien und -schwerpunkte

4.2.5 Beziehungen zu Gleichaltrigen

Geschwisterpaar	Schulanfängerin	Schulfortgeschrittene/r
1	<p>Marlene freut sich darüber, dass sie in der Schule auf Freundinnen trifft, mit denen sie spielen kann. Sie geht meist mit ihren Freundinnen gemeinsam in die Schule.</p>	<p>Lisa Marie erwähnt nur am Rande, das Treffen von FreundInnen als wichtigen Aspekt des Schulbesuchs. Ein überwiegender Teil ihrer Freunde geht gerne in die Schule und findet Schule wichtig, vor allem in Hinblick auf den weiteren Werdegang und die Berufschancen. Nur wenige Buben in ihrer Klasse gehen eher ungern in die Schule, sie berichtet von einem Buben, der den Schulbesuch dauerhaft verweigerte, lehnt dies aber deutlich ab.</p>
2	<p>Eva ist erfreut, dass sie fast alle Mädchen</p>	<p>Christina sieht die Schule unter anderem</p>

3	<p>in der Klasse als Freundinnen hat, v.a. weil sie diese vorher noch nicht kannte, weil sie in einen anderen Kindergarten ging. Eva hat sowohl Freundinnen, denen Schule wichtig ist, als auch andere, die Schule nicht mögen.</p> <p>Julia legt besonderen Wert auf soziale Harmonie, möchte dass alle nett zueinander sind und niemand ausgegrenzt wird. Ihre Freunde sind ihr wichtig, v.a. als Spielgefährten. Sie denkt, dass alle ihre Freunde die Schule mögen und sie wichtig finden.</p>	<p>als Ort für Kontakte mit Gleichaltrigen. Ihr Freundeskreis setzt sich aus Jugendlichen zusammen, die die Schule mögen und sie wichtig finden und auch anderen, die die Schule nicht mögen. Allen geht es jedoch so, dass sie öfter keine Lust auf Schule haben. Sie weist darauf hin, dass in ihrer Klasse eher die Buben kein Interesse an der Schule zeigen und sie besonders in der 4. Klasse keine Lust mehr auf Schule haben. Die Mädchen sind diesbezüglich ambitionierter, weil sie gute Noten haben wollen und sich dafür auch bemühen. Christina denkt dies sei kurzsichtig von den Buben. Christina legt Wert auf die Gemeinschaft, findet es wichtig nett zueinander zu sein und einander bei Lernschwierigkeiten zu helfen.</p> <p>Stefan legt großen Wert auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen. Er hat viele Freunde in der Schule, die für ihn das Wichtigste am Schulbesuch sind.</p> <p>Die meisten seiner Freunde gehen nicht gerne zur Schule, ein paar finden Schule so wie er wichtig und gehen gerne hin. Er versteht die Ablehnung seiner Freunde der Schule gegenüber nicht ganz und findet deren abblockendes Verhalten übertrieben. Er sieht diese Freunde in einem Teufelskreis gefangen. Die negative Einstellung führt zu mangelndem Interesse, wodurch sie leistungsschwach werden. Für schlechte Noten erhalten sie Tadel von den Eltern, wodurch die Abneigungen größer werden.</p>
---	--	--

Tabelle 8: Beziehungen zu Gleichaltrigen

4.2.6 Beziehung zu LehrerInnen

Geschwisterpaar	Schulanfängerin	Schulfortgeschrittene/r
1	<p>Marlene mag alle ihre LehrerInnen gern, am liebsten mag sie ihre Klassenlehrerin.</p>	<p>Lisa Marie mag ihre LehrerInnen bis auf die Musiklehrerin einigermaßen gerne bzw. findet sie in Ordnung. Sie mag es nicht, wenn LehrerInnen mit den SchülerInnen schreien oder wenn sie einzelne Kinder bevorzugen oder benachteiligen. Am meisten schätzt sie LehrerInnen, die nett sind, alles sehr ausführlich erklären und einem viel beibringen. Lisa Marie mag die Fächer am Wenigsten, wo sie die unterrichtenden LehrerInnen nicht mag.</p>

2	<p>Eva findet die LehrerInnen wichtig, weil man ohne diese nichts lernen könnte. Eva mag alle ihre Lehrerinnen, wobei sie Unterschiede in der Liebenswürdigkeit der einzelnen Lehrpersonen nennt. Als Grund dafür nennt sie übertriebene Strenge und fehlende Nachsicht dafür, dass man nicht alles von Anfang an perfekt kann, sondern Übung braucht.</p>	<p>Christina mag keine/n ihrer Lehrerinnen gern. Grund dafür ist die mangelnde Fähigkeit der Lehrperson, den Stoff zu vermitteln, die Überreaktion der Lehrpersonen in bestimmten Situationen auf SchülerInnenverhalten etc., sowie unnachvollziehbare Verbote. Ein Lehrer verbietet den SchülerInnen beispielsweise während des Lehrervortrags Notizen zu machen. Außerdem liegt ihr nichts an Spaß ohne Ernst im Unterricht, vor allem wenn die Leistung dann trotzdem verlangt wird. Ein Lehrer sollte nett sein, gut erklären können, sich ausreichend Zeit für Erklärungen nehmen und fair sein. Sie legt großen Wert auf Lehrerlob und auf eine ruhige Ausstrahlung der Lehrperson.</p>
3	<p>Julia mag ihre LehrerInnen gerne und findet sie wichtig, weil man ohne sie nichts lernen könnte.</p>	<p>Stefan mag manche LehrerInnen gern, andere weniger. Er mag es nicht, wenn LehrerInnen unruhig sind und ihn beim Lernen hetzen. Er will, dass sich die LehrerInnen Zeit für ihre SchülerInnen nehmen und nicht nur möglichst viel Stoff in diese „hineintrichtern“. Er verabscheut Bestrafung aufgrund von kleinen Fehlern der SchülerInnen (Minus für Vergessen). Er mag keine zu strengen LehrerInnen. Seinen Klassenvorstand mag er deshalb gern, weil er immer nett ist, nie gestresst wirkt und sich für alle SchülerInnenanliegen Zeit nimmt. Ruhe ausstrahlen und nicht schreien sind für Stefan wesentliche Lehrerqualitäten. Stefan mag die Fächer am Wenigsten, wo er die unterrichtenden LehrerInnen nicht mag.</p>

Tabelle 9: Beziehungen zu LehrerInnen

4.2.7 Entstehung der Bedeutungsgebung von Schule

Geschwisterpaar	Schulanfängerin	Schulfortgeschrittene/r
1	<p>Beide Elternteile finden Schule für die Kinder sehr wichtig, vor allem in Hinblick auf das Berufsleben.</p>	<p>Lisa Marie gibt an, immer schon gerne in die Schule gegangen zu sein, daran hat sich auch nie etwas geändert, abgesehen von einzelnen Tagen, an denen sie keine Lust hatte. Die Freude an der Schule begann mit dem Schulbesuch, davor war ihr Schule gleichgültig.</p> <p>Beide Elternteile finden Schule für die Kinder sehr wichtig, vor allem in Hin-</p>

<p>2</p>	<p>Die Mutter ging immer gern in die Schule und findet Schule und Bildung extrem wichtig, weil sie auch selbst Lehrerin ist. Sie will für ihre Kinder dass sie etwas lernen um später eine guten Beruf zu haben. Mit dem Vater wird kaum über Schule gesprochen, anscheinend mag er die Schule nicht besonders und sie ist ihm auch nicht wichtig.</p>	<p>blick auf das Berufsleben.</p> <p>Christina ging zu Beginn ihrer Schulzeit sehr gerne in die Schule, im Laufe der Volksschule (3. und 4. Klasse) flaute diese Freude allerdings ab. Seit sie in der Hauptschule ist, geht sie wieder gerne in die Schule, weil das wieder was Neues war, eine andere Schule. Je älter sie wurde desto wichtiger wurde Schule für sie und desto lieber lernte sie viel in der Schule. In der vierten Klasse Hauptschule findet sie Lernen besonders wichtig, weil man für weitere Schulen ein gutes Zeugnis braucht und sich bemühen muss. Sie geht zwar nicht unbedingt gerne in die Schule, findet den Schulbesuch aber wichtig und fügt sich dem.</p> <p>Die Mutter ging immer gern zur Schule und findet Schule und Bildung extrem wichtig, weil sie selbst Lehrerin ist. Sie will für ihre Kinder, dass sie etwas lernen, um später eine guten Beruf zu haben. Mit dem Vater wird kaum über Schule gesprochen, anscheinend mag er Schule nicht besonders und sie ist ihm auch nicht wichtig.</p>
<p>3</p>	<p>Beide Elternteile finden die Schule und das Lernen wichtig, vor allem das Erlernen von Englisch ist der Mutter ein Anliegen. Die Eltern setzen auf die Bildung als Chance, im Leben etwas zu werden.</p>	<p>Stefan ging zu Schulbeginn gerne in die Schule, im Laufe der Volksschule flaute diese Freude jedoch ab. Dies lag vor allem an der Abneigung der Lehrerin gegenüber und dem mangelnden Interesse an den Lerninhalten, die Stefan blöd fand. Seit er in die Hauptschule geht, hat er wieder Freude am Schulbesuch. Er mag die Vielzahl an LehrerInnen in verschiedenen Fächern, denn wenn man auch einzelne LehrerInnen nicht mag, hat man dennoch genügend andere, mit denen man besser auskommt. Beide Elternteile finden die Schule und das Lernen wichtig, vor allem das Erlernen von Englisch ist der Mutter ein Anliegen. Die Eltern setzen auf die Bildung als Chance, im Leben etwas zu werden.</p>

Tabelle 10: Entstehung der Bedeutungsgebung von Schule

4.3 Gegenüberstellung von SchulanfängerInnen und Schulfortgeschrittenen

Die Gegenüberstellung in Tabelle 11 fasst die differenzierten Darstellungen der einzelnen Probanden unter Punkt 4.2. zusammen und stellt die Erkenntnisse über die gemeinsamen An-

sichten der SchulanfängerInnen jenen ihrer älteren Geschwister aufgesplittet nach Themenbereichen gegenüber.

	SchulanfängerInnen	Schulfortgeschrittene
Bedeutung und Sinngebung von Schule	Das Erlernen der Kulturtechniken Rechnen, Lesen und Schreiben steht im Mittelpunkt. Das Lernen ist wichtig für die Zukunft, um etwas zu werden.	Der Erwerb von Wissen und Bildung ist die zentrale Bedeutung der Schule. Der erfolgreiche Schulbesuch gilt als wesentlicher Indikator für eine erfolgreiche Zukunft und ist daher sehr wichtig. Schule hat große Bedeutung als Ort für soziale Begegnungen, zum Kennen lernen von Freunden, leben in einer Gemeinschaft und Spaß haben. Schule ist verbunden mit Stress und Anstrengung, weil die Anforderungen steigen. Die Schule ist zunehmend leistungsorientiert, gute Noten sind wichtig.
Schule – Freude oder Frust?	Der Schulbesuch ist Pflicht und macht Spaß, nur länger schlafen wäre schöner. Am schönsten sind Theaterbesuche und Lehrausgänge.	Eine Probandin geht sehr gerne in die Schule, auch wenn es Tage gibt, an denen sie keine Lust hat. Die anderen beiden gehen phasenweise gern in die Schule, aber oft auch nicht. Sie finden Schule zwar wertvoll und notwendig, ärgern sich aber über Lernumgebung und LehrerInnen in der Schule.
Gründe für Schulbesuch	Schulpflicht Notwendigkeit und Wusch, etwas zu Lernen Kontakt mit FreundInnen und netten LehrerInnen Spielen in den Pausen	Schulpflicht Notwendigkeit und Wusch, etwas zu Lernen Wissenserwerb Wunsch nach Leistungserbringung Erhöhte Zukunftschancen durch Bildung Kontakt mit FreundInnen, sozialer Aspekt der Schule als Gemeinschaft
Lernhaltungen, -strategien und -schwerpunkte	Wesentliches Lernziel ist der Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen Wissenshunger Konzentration, Aufmerksamkeit Zuhören bei Lehrervortrag Richtiges Abschreiben Üben Wunsch nach Ruhe zum Arbeiten	Leistungsorientierung (gute Noten, Lob) Profitieren von der Schulbildung Konzentration, Aufmerksamkeit Zuhören und Notizen machen Fleißiges Mitarbeiten Wiederholendes Üben Lernschwerpunkte je nach Interesse (v.a. Englisch) Lernerleichterung durch Interesse Wunsch nach veränderter schulischer Lernumgebung (wärmer, mehr Freiräume, mehr Ruhe) Wunsch nach anwendungsorientiertem Lernen Wunsch nach weniger Hektik und mehr echter Lernzeit

Beziehungen zu Gleichaltrigen

FreundInnen sind wichtig und ein positiver Aspekt von Schule
In der Schule wird mit FreundInnen gespielt
Die meisten Freunde mögen die Schule, ein paar aber auch nicht.
Wunsch nach sozialer Harmonie

Wunsch nach individuellem Tiefgang
Wunsch nach Ruhe zum Arbeiten
Zu Hause lernen wird bevorzugt
Individuelle Lernstrategien (Lerner als Lehrende/r, Ruhe und Bewegung, Notizen, ...)
Wunsch nach Förderung statt Unterforderung

Gemeinschaftsgedanke herrscht vor
FreundInnen sind wichtig und ein positiver Aspekt von Schule
Schule als Ort für soziale Kontakte hat einen hohen Stellenwert
Die Freude am Schulbesuch ist bei den Freunden unterschiedlich ausgeprägt
Vor allem befreundete Buben lehnen die Schule ab und mögen sie nicht
Mädchen sind leistungsorientierter und pflichtbewusster

Die ProbandInnen unterscheiden sich stark in ihrer Beziehung zu den LehrerInnen. Eine Probandin findet all ihre LehrerInnen in Ordnung, die zweite mag keine einzige Lehrperson und der dritte mag manche und andere nicht.
Einigkeit herrscht bei den Kennzeichen beliebter vs. unbeliebter Lehrer:

Beliebte(r) LehrerIn:

Nett, fair, ruhig, gelassen, nimmt sich Zeit, erklärt ausführlich, bringt SS viel bei, lobt Leistung, schimpft und schreit selten

Unbeliebte(r) LehrerIn:

Schreit, schimpft, unruhig, hetzt SS, bevorzugt einzelne, bringt Stoff nicht gut bei, reagiert über, unnachvollziehbare Verbote, zu locker, mangelnder Ernst, „Stofftrichter“, bestraft Kleinigkeiten, zu streng;

Es kommt zu Auseinandersetzungen mit für schlecht befundenen LehrerInnen, da Kritikfähigkeit und Fähigkeit zur Meinungsäußerung zunimmt.

Beziehung zu LehrerInnen

Alle ProbandInnen mögen ihre LehrerInnen gern, wenn auch manche lieber als andere
LehrerInnen sind wichtig, weil man ohne sie nicht lernen könnte

Eine Probandin ging immer schon gerne zur Schule und fand diese immer schon wichtig. Die anderen beiden begannen ihre Schulzeit mit Eifer und Freude, dies Euphorie legte sich jedoch in der 3. und 4. Klasse Volksschule, wo der Schulbesuch keine Freude mehr machte. Seit dem Eintritt in die Hauptschule gehen beide ProbandInnen wieder gerne zur

Entstehung von Bedeutungsgebung von Schule

Alle Elternteile, bis auf einen Vater, der selbst keine Angaben machte finden Schule an sich und die Schulbildung ihrer Kinder enorm wichtig, vor allem als Chance für die Zukunft.

Schule, v.a. weil sie die Schulform der HS jener der VS vorziehen und der Schule jetzt mehr Bedeutung beimessen. Die älteste Befragte findet Schulerfolg und Bildung besonders wichtig.

Tabelle 11: Gegenüberstellung von SchulanfängerInnen und Schulfortgeschrittenen

5. Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Studie wurden die Erfahrungen, die SchülerInnen während ihrer Schulzeit in und mit der Schule machen, unter weitgehender Diskriminierung anderer möglicher Einflussgrößen, als Ursache für die negative Bedeutungsgebung von Schule im Jugendalter beleuchtet.

Die im theoretischen Teil beschriebene Dominanz negativer Attribuierungen der Schule und ihrer Inhalte durch die SchülerInnen, die Annahme von nahezu allen Jugendlichen gemeinsamen Erfahrungen von schulischer Sinnlosigkeit, von Langeweile sowie von Gefühlen von Zwang und Ohnmacht (vgl. Friebel et al. 1996; Sander & Vollbrecht 1985, zit. nach Helsper 2004, S.908) konnten durch diese Pilotstudie zum Glück nicht bestätigt werden. Die Interviews mit drei Jugendlichen haben gezeigt, dass Schule und Bildung für die Befragten eine hohe sinnstiftende Relevanz besitzt. Die befragten ProbandInnen sehen Schulbildung als zukunftsrelevantes, wertvolles Gut, für das sie sich einsetzen müssen, um bessere Chancen für die Zukunft, den weiteren Bildungsweg und den Beruf zu erlangen. Die Interviews zeigten zwar, dass die Jugendlichen Schule in kritischer Weise als Lebensraum mit positiven und negativen Aspekten betrachten, eine eindeutig negative Bedeutungsgebung ist jedoch in keinem Fall anzunehmen.

Der Begriff Schule steht für die ProbandInnen als Objektsammelbegriff für die Kombination zahlreicher physikalischer, sozialer und abstrakter Objekte (Blumer 1973). Physikalische Objekte sind in diesem Zusammenhang beispielsweise das Klassenzimmer, die Tische und Stühle, der Sitzplatz, die Raumgestaltung, etc. Diese Objektgruppe ist für die jugendlichen ProbandInnen teilweise mit einer negativen Bedeutung besetzt. Die Befragten wünschen sich etwa eine schönere Raumgestaltung, mehr Platz oder mehr Bewegungsmöglichkeiten. Als wesentliche soziale Objekte bietet die Schule LehrerInnen und Mitschüler, die ebenfalls teilweise negativ besetzt sind. Die Befragten kritisieren an einzelnen Lehrpersonen beispielsweise übertriebene Strenge, mangelnde Fairness, mangelnde Fähigkeit den Stoff zu vermitteln oder Unruhe und wünschen sich eine geringere Anzahl an KlassenkameradInnen. Diesen negativ besetzten physikalischen und sozialen Objekten ordnen sie allerdings abstrakte Objekte, wie die hohe Bedeutsamkeit von Bildung, die Notwendigkeit zu lernen, das Ziel einer erfolgreichen Zukunft oder den Wunsch nach der Eingebundenheit in eine Gemeinschaft über, wodurch ihnen im Großen und Ganzen trotz einzelner Negativbedeutungen eine insgesamt positive Bedeutungsgebung von Schule möglich wird.

Allen befragten SchülerInnen ist ein bildungsnahes familiäres Umfeld gemeinsam. Die Eltern vermitteln den Kindern, dass Bildung einen hohen Stellenwert hat und ein erfolgreicher Schulbesuch bedeutsam für den zukünftigen Lebensweg ist. Aufgrund der Stichprobe konnte leider kein Vergleich von Kindern bildungsnaher und bildungsferner Milieus gezogen werden. Es lässt sich daher auch keine Aussage darüber treffen, ob Schulanfänger ihre Einstellung zu Schule aufgrund der Vorerfahrungen in der Familie entwickeln und familiäre Bildungseinstellungen die Bedeutungsgebung bestimmen. SchülerInnen die sich am Beginn ihrer Schullaufbahn befinden weisen in ihrer Einstellung durchgehend eine positivere, aber auch weitaus undifferenziertere Bedeutungsgebung der Schule gegenüber auf als ihre älteren,

schulterprobteren Geschwister. Manchen Schulfortgeschrittenen gelingt es jedoch, diese positive Grundeinstellung trotz reflektierter Kritik an der Schule beizubehalten. Die schulfortgeschrittenen ProbandInnen weisen durchgehend keine rein negative Bedeutungsgebung von Schule auf, betrachten die Institution Schule jedoch in zunehmend kritischerer Weise als ihre jüngeren Geschwister, die sich noch am Anfang ihrer Schulkarriere befinden. Negative Attribuerungen zeigen sich vor allem in Bezug auf Lehrpersonen und die Lernumwelt in der Schule. So mögen die SchulanfängerInnen ihre LehrerInnen noch durchgehend gerne, wohingegen die Schulfortgeschrittenen an diesen zahlreiche Eigenschaften und Verhaltensweisen kritisieren. Der schulische Rahmen scheint den Jugendlichen für das Lernen nicht besonders geeignet. Sie wünschen sich mehr Freiräume, mehr Platz für Individualität, mehr Mitspracherecht, schönere Gestaltung der Lernumgebung, kleinere Schülerzahlen, mehr Ruhe, etc. Alle befragten Jugendlichen geben an, zu Beginn ihrer Schulzeit die Schule noch genau so positiv beurteilt zu haben wie ihre jüngeren Geschwister. Kinder mit gleichem familiären Bildungshintergrund weisen demnach zu Beginn ihrer Schullaufbahn nahezu identische Grundeinstellungen zur Schule auf.

Zwei von drei Jugendlichen lokalisieren den Zeitpunkt der Änderung in der Bedeutungsgebung von positiv in negativ in der zweiten Hälfte der Volksschulzeit. Gründe für die abflauende Euphorie und die wachsende Ablehnung sind unbeliebte LehrerInnen, Langeweile, Monotonie und Unterforderung beim Lernen. Betrachtet man die in Kapitel 1 beschriebenen sechs Lernphasen nach Roth (1963, zit. nach Hascher & Astleitner 2007, S.28), die zum erfolgreichen Lernen unbedingt durchlaufen werden müssen, so fehlt den ProbandInnen in dieser kritischen Zeit zumindest die Motivation zu lernen (Phase 1) sowie eine Aufgabe in einer Lernsituation (Phase 2). Aufgrund des Fehlens zweier unausweichlicher Bestandteile des Lernprozesses kann Lernen nicht in zufrieden stellender Weise stattfinden. Tschira (2005) weist darauf hin, dass „Lernen sozial vermittelt stattfindet, d.h. im Austausch zwischen dem Subjekt und seiner sozialen Umwelt. Dieser Austausch wird im schulischen Kontext vom Lehrer strukturiert und kanalisiert und nicht als Austausch an sich begriffen, sondern als ‚Aufnahme‘(der Information) aus der sozialen Umwelt. Kann sich der Schüler jedoch nicht nach Maßgabe seines eigenen Vorwissens mit seiner Umwelt austauschen, so findet nur bruchstückhaftes Lernen statt und nur in der Form, wie es vom Lehrer verlangt wird, nicht aber, wie es der Gegenstand verlangt, um adäquat erfasst zu werden“ (Tschira 2005; S.63 f). Ausschlaggebend für mangelnde Motivation und das Fehlen der aktiven Rolle im Lernprozess ist vielfach die Fremdbestimmtheit des schulischen Lernens. „Wer fremdbestimmt lernen muss, verliert leichter Lust und Motivation, baut innere Widerstände auf“ (Behnken & Wohne 2006, S.107). Gelernt wird nicht das, was interessiert, was gelernt werden will und an das individuelle Vorwissen anknüpft, sondern das, was die Lehrperson vorgibt im Glauben, dass es für die ganze Klasse einigermaßen passt. „Nicht der Lerner lenkt den Selektionsprozess, was er jedoch müsste, denn nur er weiß, was er weiß und was er kann, sondern der Lehrer“ (ebd.). Negative Bedeutungsgebungen entstehen demnach aufgrund der eigenen schulischen Erfahrungen schon während der Volksschule.

Die Einstellung zu Schule bessert sich jedoch bei beiden ProbandInnen mit dem Wechsel in die Hauptschule, weil dort das Interesse für den Stoff neu erwacht und die Vielfalt an Lehrpersonen Abneigungen gegen Einzelne auszugleichen vermag. Möglicherweise ist die Abänderung in der Bedeutungsgebung in der mit zunehmendem Alter wachsenden Kritikfähigkeit begründet, die den Jugendlichen eine differenziertere Betrachtungsweise von Schule ermöglicht als ihren jüngeren Geschwistern. Diese Bereitschaft zur Kritik an der gesellschaftlich anerkannten Institution Schule führt zu Konflikten, weil die Erwartungshaltungen an brave, ohne Widerworte antizipierende, gehorsame SchülerInnen enttäuscht wird. „Sieht der Lehrer seine Aufgabe zuvorderst darin, seine Schüler zu qualifizieren, so mag vom Schüler aus-

gehendes autonomes Denken und Verhalten als störend empfunden werden. Vom Schüler wird demzufolge erwartet, dass er eben dieses unterdrückt oder zurückstellt“ (Tschira 2005; S.42).

Entgegen der Annahme, dass sich Schulfortgeschrittene in ihrer Einstellung zu Schule an die Gleichaltrigen angleichen, mit denen sie die schulischen Erfahrungen teilen, hat die Studie gezeigt, dass die Meinungsbildung vor allem durch eigene Erfahrungen erfolgt. Die befragten Jugendlichen haben in ihrem persönlichen Umfeld sowohl FreundInnen mit identischen Bedeutungsgebungen, als auch FreundInnen, die eine deutlich negativere Sicht von Schule haben. Sie akzeptieren diese anderen Ansichten zwar, können diese jedoch nicht nachvollziehen und lehnen die Übernahme des Schulboykotts ab, da aus Sicht aller Befragten der Schule die wesentliche Aufgabe der Bildung als wichtigstes Gut zukommt, die Pflichterfüllung und Verantwortungsbewusstsein für die eigene Zukunft, über das Bedürfnis nach Spaß stellt. Möglicherweise erlaubt jedoch nur die hohe Wertschätzung von Bildung in der eigenen Familie der Gruppe der Jugendlichen aus dem bildungsnahen Milieu, über die Schwächen der Institution Schule hinweg zu sehen und im Namen des übergeordneten Ziels besserer Qualifikation durch Schulbildung sich in die engen Strukturen des Schulsystems einzufügen, ohne zu resignieren. Vielleicht wäre es möglich, durch mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen, die zu mündigen Erwachsenen heranreifen, die Schule zu einem besseren Ort zu machen, auch für jene, die weniger Rückhalt aus ihrer Familie erhalten. Die Tatsache, dass selbst bei hoch motivierten Jugendlichen die Lehrpersonen meist negativ attribuiert werden, sollte dem Lehrerstand zu denken geben, ob eine Veränderung des Lehrerverhaltens im Sinne eines respektvolleren, wertschätzenderen Umgangs mit den differenziert bewertenden Jugendlichen möglicherweise ein Schritt in die Richtung einer besseren Schule wäre.

6. Rückblick und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Pilotstudie können nur als erstes Herantasten an die Fragestellung betrachtet werden, da es sich lediglich um wenige Einzelfälle handelt. Obwohl die Methode des qualitativen Einzelinterviews eine überschaubare Anzahl an ProbandInnen rechtfertigt, so lassen sich aus den Erkenntnissen der Interviews mit nur drei Geschwisterpaaren keine Folgerungen ableiten, die auf alle SchülerInnen einer Population übertragbar wären. Sinnvoll erscheint eine weitere offene Befragung von 10 bis 20 Geschwisterpaaren, um weitere Aussagen über Bedeutungsgebung von Kindern und Jugendlichen zu sammeln und die einzelnen Aspekte miteinander in Beziehung zu setzen. Diese vertiefende explorative Studie wird im Rahmen meiner Diplomarbeit durchgeführt (Fertigstellung im April 2008), wofür jedoch die erstellten Erhebungsinstrumente basierend auf den Erfahrungen aus der Pilotstudie adaptiert und erweitert werden. Neben der Befragung einer größeren Anzahl an ProbandInnen sollte vor allem die Zusammensetzung der Befragten berücksichtigt werden. Die vorliegenden Daten stammen alle von Kindern aus einem eher bildungsnahen familiären Hintergrund, die extrem positive Bedeutungsgebung von Bildung dürfte im bildungsferneren Milieu eher selten anzutreffen sein. Zudem besuchten alle befragten Jugendlichen die Hauptschule, wodurch ebenso eine gewisse Einseitigkeit der Ergebnisse entsteht. Interessant wäre die Befragung von GymnasiastInnen, aber auch von SchülerInnen der Polytechnischen Schule. Zwei der drei befragten Jugendlichen gaben deutliche Hinweise auf das Bestehen von geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Bedeutungsgebung von Schule in ihrem Freundeskreis. Es bleibt offen, ob diese Unterschiede nur in der Wahrnehmung der Befragten existieren, oder ob diese Annahme generalisierbar ist. Der Vergleich einer größeren Anzahl von Buben und Mädchen würde diesbezüglich Aufschluss geben.

Bei den unter Punkt 4.1.4. beschriebenen Antworten der Eltern zur Bedeutung der Schule für ihre Kinder ist eine Verzerrung der Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit möglich, da die Angaben über die Einstellung der Eltern aus dem Elternfragebogen mit jenen der Kinder überein stimmen, scheint dies bei der befragten Stichprobe keine Rolle zu spielen.

Die erstellten Interviewleitfäden scheinen gut für die Befragung der Kinder geeignet zu sein, eventuell sind sie um weitere vorformulierte Ergänzungsfragen zu erweitern, da die meisten Kinder erst nach mehreren Impulsen der Interviewerin ihre Geschichten erzählten. Die befragten Kinder und Jugendlichen zeigten eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie, Fragedauer und Frageinhalt schienen für die jeweiligen InterviewpartnerInnen angemessen. Ich erlebte die Befragungssituation sowie den Kontakt mit den Eltern als sehr angenehm, interessant und zufrieden stellend, die Antworten der Befragten gingen über die erwartete Aussagekraft hinaus.

Der Elternfragebogen wäre insofern zu adaptieren, als dass bei Frage 3, zur Schullaufbahn der Eltern eine halboffene Fragestellung sinnvoll wäre. In der eingesetzten Form führte die offene Fragestellung nicht dazu, dass die Eltern Angaben zu besonderen Ereignissen und Schnittstellen in ihrer Schullaufbahn machten. Diese scheinen im Nachhinein für die Auswertung der Interviews auch nicht mehr wesentlich. Eine halboffene Fragestellung würde die zuverlässige Angabe der absolvierten Ausbildung weitgehend sicherstellen.

Literaturverzeichnis

- Behnken, I. & Wohne, K. (2006). Lernen individuell unterstützen. In: Becker, G., Behnken, I., Gropengießer, H. & Neuß, N.: Schüler 2006. Wissen für Lehrer. Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen. S.107. Seelze: Erhard Friedrich Verlag
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1 (S.80-146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Hrsg. vom BMBWK. Innsbruck: Studienverlag
- Helsper, W. (2004). Schülerbiographie und Schulkarriere. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.) Handbuch der Schulforschung (S. 903 – 920). Wiesbaden: VS Verlag
- Hascher, T., & Astleitner, H. (2007). Blickpunkt Lernprozess. In M.Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis (S.25-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Mead, G.H. (1973). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einl. Hrsg. von Charles W. Morris. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Tschira, A. (2005). Wie Kinder lernen. und warum sie es manchmal nicht tun. 2. Aufl. Heidelberg: Carl- Auer-Systeme

SUBJEKTE DES LERNENS

Hanne Kaserer & Christine Schober

Dieser, unserer Didaktik Hauptplan sei folgender: Eine Anweisung zu suchen und zu finden, wie die Lehrenden weniger lehren, die Lernenden aber mehr lernen; die Schulen weniger Lärm, Widerwillen und vergebliche Arbeit, aber mehr Muße, Vergnügen und tüchtigen Fortschritt zeigen; ... (Johann Amos Comenius: Große Didaktik, 1657, zit. nach Faulstich, 2002, S.1)

Nach der subjektwissenschaftlichen Theorie Klaus Holzkamps handelt es sich beim Lernen in schulischen Settings um defensives oder widerständiges Lernen. Hier soll ein Vergleich von schulischem und außerschulischem Lernen Aufschluss darüber geben, ob die Schule Möglichkeiten für expansive Lernprozesse bietet und Schülerinnen und Schüler sich dabei als Subjekte des Lernens begreifen.

1. Grundzüge Subjektwissenschaftlicher Theorie nach Klaus Holzkamp

Im Fokus der Subjektwissenschaft Klaus Holzkamps steht das menschliche Individuum als Subjekt, das nach der Theorie der Kritischen Psychologie in einer wechselseitigen „Doppelbeziehung“ (Holzkamp, 1983, S. 5) zu den gesellschaftlichen Verhältnissen seiner Umgebung steht. Jedes menschliche Dasein ist geprägt von seiner Einbettung in die aus Gegenständen bestehende Umwelt und muss sich deren Bedeutung durch Lernen aneignen (vgl. Holzkamp, 1984). Die Konditionen, unter denen der einzelne Mensch lebt, werden von ihm selbst produziert (vgl. Holzkamp, 1983, 1985). Dabei soll das Individuum als ‚Intentionalitätszentrum‘ (Faulstich & Ludwig, 2004) gelten, das die Deutung der Welt auf seine ganz individuelle Weise erfährt und über die Möglichkeiten zu handeln (oder nicht) selbständig entscheiden kann (vgl. Faulstich & Ludwig, 2004; Holzkamp, 1983, 1985). Die Grundlage für diese Entscheidungen wird durch interne Begründungen geliefert, die als „je meine Gründe (...) quasi ‚erster Person‘“ (Faulstich & Ludwig, 2004, S. 14) vom Subjekt kommen. Es soll dabei im Sinne Kritischer Psychologie, Kritik an der Praxis der traditionellen Psychologie geübt werden, menschliches Handeln auf reine Bedingungen zurückzuführen. Nach Holzkamp (1983) ist es Aufgabe der Kritischen Psychologie, den Zusammenhang zwischen diesen beiden Faktoren, nämlich dem Handeln unter Bedingungen und der gleichzeitigen Produktion derselben, herzustellen. Er postuliert einen „Übergang vom Bedingtheits- zum Begründungsdiskurs“ (Faulstich & Ludwig, 2004, S. 24), indem er der traditionellen Psychologie unterstellt, ausschließlich die Bedingungen für menschliches Handeln zu betrachten, und den Aspekt der Produktion von Lebensbedingungen sowohl gesamtgesellschaftlich als auch auf individueller Ebene zu ignorieren (vgl. Holzkamp, 1983). Die gegenständliche Lebensumwelt, die immer nur aus einem bestimmten Ausschnitt bestehen kann, existiert aus je gesellschaftlichen und individuellen Bedeutungen und ermächtigt den einzelnen Menschen verschiedene Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Diese „Handlungsfähigkeit“ (Holzkamp, 1983, 1985; Markard, 2000) soll zwischen „individueller und gesellschaftlicher Lebenstätigkeit“ (Holzkamp, 1985, S.2) vermitteln und wird als die Fähigkeit verstanden, im Zusammenschluss mit anderen Verfügung über die jeweiligen individuell relevanten Lebensbedingungen zu erlangen (vgl. Holzkamp, 1985, S. 2). In dem Ausmaß der Beschränkung bzw. Verfügung über die Handlungsfähigkeit zeigt

sich die jeweilige individuelle Befindlichkeit, was bedeutet, dass eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit eine Verbesserung der subjektiven Befindlichkeit bringt (vgl. Holzkamp, 1985). Diese Versuche der Ausweitung der Handlungsfähigkeit bergen die Gefahr einer Konfrontation mit bestehenden Machtverhältnissen, da die Verfügungsgewalt über den gesamtgesellschaftlichen Prozess bei der je herrschenden Instanz liegt.

Als „restriktive“ (Holzkamp 1985, S. 5) Handlungsfähigkeit wird dann eine Art „Komplizenschaft“ oder „Arrangement“ (Holzkamp, 1985, S. 5) mit den Herrschenden angesehen, die jedoch auf weitere Sicht die eigenen Lebensinteressen einschränkt und von Holzkamp (1985, S. 5) als ‚Selbstfeindschaft‘ angesehen wird. Durch diese restriktive Handlungsfähigkeit wird die „gemeinsame Verfügung über unsere gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (Holzkamp, 1985, S. 5) ersetzt durch Macht über andere noch abhängigere Menschen (vgl. Holzkamp, 1985; Markard, 2000). Soweit einen kurzen Überblick über die Theorie der Subjektwissenschaft. Im Folgenden soll nun auf die Frage eingegangen werden, wie Lernen im Sinne dieser Konzeption gesehen wird.

2. Lernen im Sinn Subjektwissenschaftlicher Grundlagen

Foucault (1977, zit. nach Holzkamp, 1992) folgend beschreibt Holzkamp (1992, 1993) Schule als indirektes Machtinstrument, durch welches nach Übernahme der Machtstrukturen durch das Volk „quasi selbsttätig Ungleichheiten produziert und reproduziert“ (Holzkamp, 1992, S.2) werden können, indem jeder in eigenem Interesse die Kontrolle hinnimmt und/oder sich daran beteiligt, um dadurch jene Bedingungen zu produzieren, denen er selbst unterlegen ist. Schule ist demnach unzweifelhaft in einen Prozess der Reproduktion herrschender Machtstrukturen eingebunden, indem die vorgegebene Chancengleichheit dazu genützt wird durch Zuteilung unterschiedlicher Abschlüsse, den Zugang zu einzelnen Berufslaufbahnen zu dirigieren (vgl. Holzkamp, 1992, 1993). Das geschieht einerseits durch eine auf bestimmte Berufslaufbahnen zugeschnittene Strukturierung des Schulsystems, die ihrerseits wiederum in möglichst homogene Jahrgangsklassen gegliedert ist und andererseits durch eine quantifizierende Leistungsbewertung. Ein Weiterkommen in dieser Abstufung wird durch streng vergleichbare Notengebung ermöglicht, die in einem krassen Widerspruch zu pädagogischen Ansprüchen individueller Weiterentwicklung steht – gesamt betrachtet, aber in einer gewissen gesellschaftlichen Akzeptanz geschieht. Um der Aufgabe, der „Bedienung des Beschäftigungssystems“ (Holzkamp, 1992, S. 3) gewachsen zu sein, muss Lernen notwendigerweise organisiert und geplant werden. Durch diese administrative Planbarkeit von schulischem Lehren findet automatisch eine Gleichsetzung mit schulischem Lernen statt. Die Lehrperson geht davon aus, dass ihre in Lehrzielen formulierten Lerninhalte direkt in Lerneffekte bei Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden. Dieses durch den „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp, 1993, S. 399,) oder „Lehrlernen“ (Holzkamp, 1992, S. 3) entstandene Lernquantum der Schülerinnen und Schüler und Schüler entspricht genau dem aufgewendeten Lehrquantum von Lehrerinnen und Lehrern – abzüglich von Störbedingungen, die weitgehend durch schulische Administration vermieden werden sollen. Holzkamp (1992, 1993)) nennt hier zum einen die körperliche Anwesenheit als allgemeine Schulpflicht und die mentale Anwesenheit als Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler und Schüler, dem „jeweils aktuellen Unterricht mit voller Zuwendung und Aufmerksamkeit zu folgen“ (Holzkamp, 1992, S. 4). Letztere stellt für die Schülerinnen und Schüler und Schüler eine permanente Bedrohung in Form von disziplinären Maßnahmen dar, sofern sie ungefragt reden, oder mit Mitschülerinnen und Mitschülern und Mitschülern Kontakt aufnehmen, vor sich hindösen u. ä. Weitere Störfaktoren sollen ausgeschaltet werden, indem

in leistungshomogenen Jahrgangsklassen gleiches Vorwissen vorausgesetzt und jeder Schüler bzw. jede Schülerin auf gleiche Weise unterrichtet wird. Nun müssten in einer streng logischen Folgerung alle Schülerinnen und Schüler und Schüler gleiche optimale Noten erhalten und würden somit dem oben angesprochenen selektionsauftrag der Schule zuwider laufen. Die in der Praxis sichtbaren Differenzen in der Leistungsbeurteilung werden auf unterschiedliche, vor und außerhalb der Schule zustande gekommene Leistungsdispositionen der Schülerinnen und Schüler und Schüler zurückgeführt, begründen sich durch unterschiedliche Begabungen und/oder unterschiedliche Sozialisationsbedingungen. Im Verständnis der Subjektwissenschaft (Holzkamp, 1992, 1993)) werden divergierende Notenwerte von Lehrerinnen und Lehrern hergestellt, indem sie ihr Augenmerk darauf richten, Ergebnisse entsprechend der Normalverteilung zu erhalten, also die Schwierigkeit der Aufgabenstellung dahingehend ausrichten. Indem die Lehrpersonen auf diese Weise den Lernprozess an ihren Schülerinnen und Schüler und Schülern vollziehen, wären sie die eigentlichen Subjekte des Lernens. Wie werden aber die Schülerinnen und Schüler und Schüler Subjekte des Lernens? Vorerst handelt es sich bei den Lehrlerninhalten um intendierte, von den Lehrpersonen von außen an die Lernenden herangetragene Anforderungen. Schülerinnen und Schüler und Schüler müssen nun gute Gründe haben, diese Inhalte als die eigene „Lernproblematik“ (Holzkamp, 1992, S. 8) zu identifizieren, die durch unmittelbares Handeln zu lösen ist. Damit wird im Sinne Holzkamps (Faustich & Ludwig, 2000) der Übergang von Handeln aufgrund von Bedingungen zum Handeln durch innere Begründungen geschaffen. Kann die auftretende Lernproblematik nicht unmittelbar gelöst werden, wenn der/die Lernende also in seiner/ihrer Handlungsfähigkeit eine Einschränkung erfährt, kommt es zur so genannten „Lernschleife“ (Holzkamp, 1992, S. 8), die eine Überwindung dieser Einschränkung und gleichzeitig eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeit darstellt. Durch diesen Prozess, nämlich die Auslösung eines Lernprozesses durch den/die Lernende(n), ist diese(r) zum Subjekt des Lernens geworden. Solche internen Auslöser sind nicht zwingend fremd gesetzt, sondern werden auch vom Subjekt in verschiedenen Kontexten selbständig aufgespürt, wobei die Option, diese Lernproblematik zu übernehmen (oder nicht) für das Individuum bestehen bleibt. Entscheidend für die Übernahme zeigen sich zwei unterschiedliche Lernbegründungen: Sofern das Subjekt einen Zusammenhang zwischen der bestehenden Lernproblematik und der individuellen Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten feststellen kann und gleichzeitig deutlich wird, dass die Überwindung dieser Lernproblematik einen wesentlichen Erkenntnisgewinn erwarten lässt, und damit durch Vergrößerung des Handlungsspielraumes eine ebensolche Steigerung der subjektiven Lebensqualität zu erwarten hat, wird die Lernhandlung für das Subjekt begründet – Holzkamp (vgl. Faustich & Ludwig, 2000; Holzkamp 1992) bezeichnet dies als expansives Lernen.

Wird im Gegensatz dazu eine Lernhandlung nur vollzogen, um einen drohenden Verlust an Handlungsfähigkeit zu vermeiden, bleibt die Lernhandlung von außen gesteuert und dient nur der „Demonstration eines Lernerfolges“ (Holzkamp, 1992, S. 9). Durch solch defensives Lernen täuscht die Schülerin/der Schüler Lernen nur vor, um der Bedrohung einer Einschränkung zu entgehen. Das Individuum ist nicht daran interessiert sich Lerninhalte anzueignen und bleibt bei der Vortäuschung von Leistungen.

Holzkamp (1992, S. 10) differenziert außerdem zwischen „affinitivem“ und „definitivem“ Lernen. Ersteres bedeutet eine Phase der Reflexion, eine Phase des Sich-Zeit-Lassens, um durch Abstand zur Sache Gesamtzusammenhängen gewahr zu werden, ein Prozess, der im Anschluss daran wieder bewusstes, zielgerichtetes – definitives - Lernen ermöglicht.

Schulisches Lernen findet nach Holzkamp (1991, 1993) weitgehend als „Lernbehinderung“ im Sinne von defensivem, widerständigem Lernen statt. Ein Wandel zu

expansivem Lernen in der Schule kann durch ein Abweichen der Lehrpersonen von reiner Kontrolltätigkeit hin zu einer sachbezogenen Wichtigkeit der Lerninhalte, Engagement und Identifizierung mit Sachproblemen gelingen. Etwa ‚partizipatives Lernen‘ (Lave, zit. nach Holzkamp, 1991, S. 10), projektorientiertes Lernen und eine Abkehr der Lehrerinnen und Lehrer vom Ebenbild eines Paukers kann auch in der Schule zu erfolgreichen Lernprozessen führen (vgl. Holzkamp, 1991). Anke Grotluschen (2004) weist neben einigen Kritikpunkten an der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auch darauf hin, dass – auch in der Weiterentwicklung der Theorie Holzkamps – „autonomes“ (Peters, 2004, zit. nach Grotluschen, 2004, o. S.), „selbstbestimmtes“ (Faustich, Gnahs, 2002, zit. nach Grotluschen, 2004, o. S.), also expansives Lernen, ebenso wie die wechselseitige Beziehung zwischen Individuum und Umwelt als zentrale Aspekte bleiben. Wird die Rolle der Lehrpersonen bei Holzkamp (1993) noch als die der eigentlichen Subjekte gesehen, erweitert Faustich ihre Aufgabe als eine Vermittlungsrolle zwischen Lerninhalt und Lernenden, also „Gründe für das Lernen zu formulieren“ (Faustich & Zeuner, 1999, zit. nach Grotluschen, 2004, S. 3). Welche methodischen Forderungen ergeben sich nun für die Lernforschung im Sinne der Subjektwissenschaftlichen Theorie?

3. Methodische Forderungen subjektwissenschaftlicher Theorie

Markard (2000) folgend muss noch einmal zum Bedingtheitsdenken vs. Begründungsdenken zurückgekehrt werden. Individuen unterliegen von außen betrachtet Bedingungen, die durch künstlich erzeugte Experimente erforscht werden. Handelt es sich um eine begründete Darstellung seitens des Subjekts, also durch Motive und Interessen initiiert, so spricht Markard (2000) nicht von „Bedingungs-Ereignis-Relationen“, sondern von „Prämissen-Gründen-Zusammenhängen“ (Markard, 2000, S. 10). In diesem Konzept des Begründungsdiskurses können nicht Menschen reine Gegenstände der Forschung sein, sondern müssen in die Forschung mit einbezogen werden. „Gegenstand der Forschung ist nicht das Subjekt, sondern die Welt, wie das Subjekt sie – empfindend, denkend, handelnd – erfährt.“ (Markard, 2000, S. 10). Ergebnisse dieser Forschung können keine Aussagen über Menschen, sondern Aussagen über erlebte Handlungsmöglichkeiten und/oder –behinderungen sein, wobei nicht vergessen werden darf, dass das einzelne Individuum immer eingebettet in gesellschaftliche Strukturen betrachtet werden muss. Erfahrungen werden vom Subjekt als solche gemacht, aber die Bedeutungen, die diesen Erfahrungen zugeteilt werden, sind vom gesellschaftlichen Kontext mitbestimmt (vgl. Markard, 2000). Entgegen herkömmlicher, quantitativer Forschung können Ergebnisse mit subjektwissenschaftlichem Hintergrund nicht im Durchschnitt gesehen werden, da je der Einzelfall und seine individuellen Gründe als Implikation gelten. „Verallgemeinerungsmöglichkeiten liegen nicht in zentralen Tendenzen, sondern in der Herausarbeitung gesellschaftlich vermittelter Handlungsmöglichkeiten.“ (Markard, 2000, S. 11). Die Versuchspersonen müssen als „Mitforscher“ (Holzkamp, 1983, S. 26) in den Forschungsprozess involviert werden. Faustich & Ludwig (2004, S. 26) sprechen in diesem Zusammenhang vom „Mitforscherverhältnis“ als „Partizipation der Betroffenen“, das ihrer Meinung nach aber von Holzkamp weitgehend offen gelassen wird. Für diese Arbeit wird der Fokus auf eine „Rekonstruktion von Lernbegründungen“ (Faustich & Ludwig, 2004, S. 25) gelegt, da nach Ansicht von Faustich & Ludwig (2004, S. 25), Lernforschung den Stellenwert des vollzogenen Lernprozesses in den „Lebensinteressen des Lernenden und nicht in den Lehrzielen Dritter“ (Faustich & Ludwig, 2004, S. 25) berücksichtigen muss.

4. Forschungsfrage

Nach Holzkamp (1992, 1993) gestaltet sich schulisches Lernen eingezwungen in ein Korsett von Machtstrukturen, das aus vorgegebenen Lehrplänen, Zeitvorgaben und Lehrpersonen (als die eigentlichen Subjekte) einen heteronomen Bildungsraum schafft. Der Lernvorgang, bzw. der Lehrlernprozess wird als widerständiges oder defensives Lernen dargestellt, bei dem Schülerinnen und Schüler ausschließlich Bedingungen unterworfen sind und individuelle Lernbegründungen ausbleiben müssen. Man muss unserer Meinung nach mit Holzkamp (1983, 1984, 1985, 1990, 1991, 1992, 1993) einen ziemlich negativen Eindruck von schulischem Lernen erhalten. Holzbrecher (1999) beschreibt diese Lerntheorie als eine Schwarz-Weiß-Malerei und vermutet eigene negative Erfahrungen Holzkamps mit schulischen Einrichtungen als Begründung dafür. Weiter wird hier die idealisierte Sicht des Subjekts kritisiert, die als Zweiteilung von Natur und Kultur reproduziert dargestellt wird. Die Entwicklung von Lerninteressen und Subjekthaftigkeit könne jedoch nicht ohne gesellschaftliche Einflüsse stattfinden. (vgl. Holzbrecher, 1999, S. 6)

Da beide Autorinnen dieser Arbeit im Rückblick auf ihre jeweils langjährige Praxis sehr wohl auf zahlreiche „Sternstunden“ (Holzkamp, 1991, S. 9) des Lernens - sowohl aus der Sicht als Lehrende als auch als Lernende - verweisen können, wurde folgende Frage formuliert: *Inwieweit sehen Schülerinnen und Schüler sich selbst als Subjekte des Lernens?* Der Fokus liegt also auf dem Auffinden von tatsächlichen Lernbegründungen seitens der Schülerinnen und Schüler, die auf expansives Lernen und Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten hinweisen. Unter der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler sich bei Lernhandlungen, die außerhalb des schulischen Settings stattfinden, in höherem Maß als Subjekte ihres Lernens begreifen, sollen diese mit schulischen Lernprozessen, die nach Holzkamp (z.B. 1993) widerständig ablaufen, verglichen werden.

Dass es sich bei der untersuchten Gruppe um Montessori-Schülerinnen und Schüler handelt, die ihr Lernen in höherem Maß selbsttätig organisieren als Schülerinnen und Schüler, die überwiegend frontal unterrichtet werden, wäre nach Holzkamp zwar ohne wirkliche Relevanz, da selbstgesteuertes Lernen den Schülerinnen und Schülern lediglich die Planung und Organisation der Lernprozesse nicht aber die Verfügungsmöglichkeit über die Lerninhalte übergibt (vgl. 1993, S. 413f.), muss in der Auswertung unserer Ansicht nach aber dennoch berücksichtigt werden.

5. Zur Untersuchung

Die Datenerhebung fand in den Monaten November und Dezember 2006 statt. Als zu untersuchende Gruppe wurden die Hauptschülerinnen und Hauptschüler einer Montessori-Klasse der Hauptschule Liefering auf der achten Schulstufe ausgewählt. Die in der Integrationsklasse ebenfalls unterrichteten SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zwei davon mit schweren Behinderungen, nahmen an der Untersuchung nicht teil, da insbesondere das Verfassen einer schriftlichen Stellungnahme nicht möglich gewesen wäre. Von den 17 verbleibenden Schülerinnen und Schülern waren 15 an beiden Erhebungszeitpunkten anwesend. Die Auswertung umfasst daher die Daten dieser 15 Probanden und Probandinnen.

Die Untersuchung war als Triangulation angelegt und bestand aus einer Erörterung, einer schriftlichen Befragung und Leitfaden-Interviews.

Erörterung: Unter Bedachtnahme auf das Alter der Schülerinnen und Schüler und die damit vorausgesetzte Reflexionsfähigkeit interessierte uns, was Schülerinnen und Schüler

über die von Holzkamp formulierte Problematik schulischen Lernens denken. Die Schülerinnen und Schüler verfassten daher eine schriftliche Stellungnahme zu folgender Aussage:

Es gibt Wissenschaftler, die behaupten, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule nur etwas lernen, weil ihre Lehrerinnen und Lehrer das von ihnen erwarten, und nicht, weil sie selber etwas dazulernen wollen. Du gehst nun bereits seit mehr als 7 Jahren in die Schule. Was sagst du aufgrund deiner eigenen Erfahrungen zu dieser Meinung? Was spricht für und was gegen diese Auffassung?

Schriftliche Befragung: Entsprechend der in der Forschungsfrage formulierten Annahme eines Unterschiedes zwischen schulischem und außerschulischem Lernen gaben die Schülerinnen und Schüler anhand jeweils eines Beispiels für die beiden Lernsettings Einschätzungen ab: zu ihrer Motivation in Bezug auf den Lernschritt, der damit verbundenen Schwierigkeit, ihren Gefühle danach, der erworbenen Kompetenz und der Bedeutung des Gelernten aus heutiger Sicht. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte (auch) quantitativ.

Leitfaden-Interviews: Diese sind als qualitative Ergänzung zu den im Fragebogen abgefragten Items gedacht. Entlang der vorher festgelegten Leitfragen sollten insbesondere die Motivation für die Lernprozesse und die genaue Beschreibung des Lernprozesses erfragt werden:

Nr.	Frage	Folgefragen
1	Lernmotivation: Warum hast du das gelernt?	Gibt es noch jemanden, der das (auch) konnte? Wer war das? Hat dich das beeinflusst, oder wolltest du etwas können, was jemand anderer kann? Wer war das? Hat dich jemand auf die Idee gebracht, das zu lernen? Wer war das?
2	Lernart: Beschreibe, wie du das gelernt hast!	Wer hat gewusst, dass du das lernen willst? Hat es dir jemand gezeigt, mit dir geübt? Hast du darüber gelesen?
3	Lernqualität: Wie lang hast du gebraucht, um das zu lernen?	Hast du es öfter probiert (bewusst geübt)? Woran hast du gemerkt, dass du etwas dazu gelernt hast / kannst?

Tabelle 1: Übersicht über die Leitfragen zum Interview.

6.3. Durchführung

Die Erörterungen wurden während einer Deutsch-Stunde (Lehrerin für Deutsch) verfasst. Unklarheiten aufgrund von schlechter Lesbarkeit bzw. unklaren Formulierungen in den Texten, wurden im Zuge der nachfolgenden Interviews mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern geklärt.

Das Ausfüllen des zweiteiligen Fragebogens erfolgte unter Leitung von Frau Kaserer¹. In Anknüpfung an das bereits zwei Wochen zurückliegende Verfassen der schriftlichen Stellungnahmen, wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, sich an Situationen für

¹ Frau Kaserer war zu diesem Zeitpunkt karenzierte Leiterin dieser Schule, den Kindern aber gut bekannt.

schulisches und außerschulisches Lernen zu erinnern und dabei jeweils auf folgende Fragen anhand eines Kontinuums zwischen zwei Extremen zu antworten:

„Wie stark war deine Motivation, das zu lernen? („Ich wollte das unbedingt können – Besonders wichtig war es mir nicht, das zu können“) Wie schwierig war, das zu lernen? („sehr schwierig – nicht schwierig“) Wie sehr hast du dich gefreut, als du es konntest? (drei verschieden lachende Gesichter), Wie wichtig ist es heute (im Rückblick) für dich, dass du das gelernt hast?“ („sehr wichtig – unwichtig“).

Im Anschluss daran wurden die Leitfaden-Interviews durchgeführt. Um für alle Schülerinnen und Schüler ähnliche Bedingungen in Bezug auf die Vertrautheit der Interviewerin zu gewährleisten, wurden alle Interviews von Frau Kaserer durchgeführt. Die Interviews dauerten jeweils zwischen fünf und acht Minuten.

7. Auswertung und Ergebnisse

7.1 Auswertungen der schriftlichen Stellungnahmen

Die inhaltsanalytische Auswertung der Erörterungen zeigte, dass keine der teilnehmenden Schülerinnen/keiner der teilnehmenden Schüler sich in seiner/ihrer schriftlichen Stellungnahme zu einer extremen Position entschließen konnte. Die Tendenz zu einer Betrachtungsweise, die beide Positionen inkludiert, wurde in unserem Fall wohl auch durch die Aufgabenstellung nahe gelegt. Diese hätte im Nachhinein betrachtet auch eine Anweisung zu einer eindeutigen Stellungnahme zum je eigenen Lernverhalten umfassen müssen. Sie deckt sich allerdings mit bisherigen Untersuchungsergebnissen: So stellt auch Behnken (2006, S. 86f) fest, dass die ausschließliche Sichtweise von Lernen als Lustgewinn ebenso selten ist wie die ausschließliche Orientierung an von außen kommenden Anforderungen.

Die Inhaltsanalyse erbrachte darüber hinaus Aufschlüsse in Hinblick auf Faktoren, die außerschulisches und schulisches Lernen beeinflussen und die in einem weiteren Forschungsschritt als Kategoriensystem verwendbar wären: Als in ihren Augen relevanten Faktor, der Lernen beeinflusst, nannten die Hälfte der von uns befragten Schülerinnen und Schüler das vorhandene oder eben nicht vorhandene Interesse an einem Thema bzw. Fachgegenstand. Wir haben versucht, die in den Texten genannten Faktoren, die einen Einfluss auf das Lernen ausüben, in eher von innen (und daher eher selbst zu steuernde) und eher von außen kommende, fremdbestimmte Faktoren zu unterteilen und sie in anschließender Tabelle 2 zusammenzufassen.

Das oben genannte Interesse an Fächern und Themen kann den von innen kommenden Faktoren zugezählt werden, die mit insgesamt 17 Nennungen mehr als doppelt so oft vorkommen wie jene, die von außen kommend Lernen beeinflussen.

7.2 Auswertungen der Fragebögen

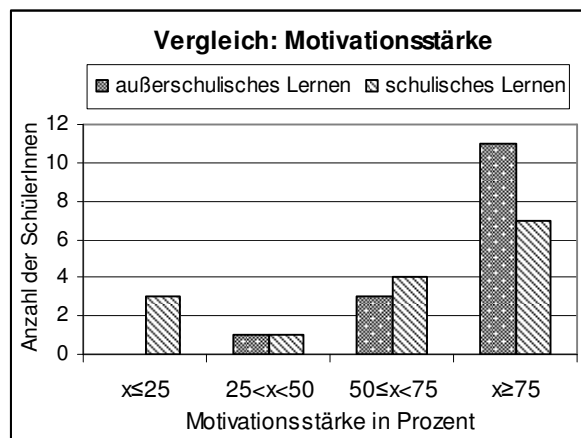
Die Schülerinnen und Schüler gaben anhand jeweils eines Beispiels für schulisches und außerschulisches Lernen Einschätzungen ab bezüglich ihrer Motivation auf den Lernschritt, der damit verbundenen Schwierigkeit, ihren Gefühle danach, der erworbenen Kompetenz und der Bedeutung des Gelernten aus heutiger Sicht. Die Antworten wurden in Form eines Kreuzchens entsprechend der jeweiligen Einschätzung zwischen den beiden Polen - z.B. „wichtig“ und „unwichtig“ - auf einer kontinuierlichen Skala positioniert. Diese Skala wurde der Gesamtlänge der Linie repräsentieren. Die Gefühlskategorien, die in Form von drei mit

Faktoren, die das Lernen beeinflussen (erleichtern, erschweren)		Anzahl der Nennungen
(Eher) von innen kommende / mitgebrachte Faktoren	Interesse am Fach/Thema	7
	Begabung	2
	Leistungsbereitschaft ("Faulheit")	3
	Erkennbare Relevanz des Gelernten für mich	2
	Spaß	2
	Erfolgsenerlebnisse	1
(Eher) von außen kommende Faktoren	Schulform (Volksschule)	3
	Unterrichtsmethoden	2
	Verwertbarkeit für Nachfolgeschule/Beruf	2
	Stress	1
	Unterstützung durch LehrerInnen	1

Tabelle 2: Das Lernen beeinflussende Faktoren

für die quantitative Auswertung in vier Kategorien zusammengefasst, die jeweils ein Viertel unterschiedlicher Mimik ausgestatteter „Smileys“ vorgegeben waren, wurden als Kategorien „sehr freudig“, „freudig“, „mittel“ ausgewertet.

Die Antworten auf die Frage „Wie stark war deine Motivation, das zu lernen?“ werden anschließend dargestellt.


Abbildung 1: Vergleich der angegebenen Motivationsstärke hinsichtlich außerschulischem und schulischem Lernen ($n = 15$)

Schulisches und außerschulisches Lernen scheinen sich in den Extremen doch klar zu unterscheiden: Im untersten Bereich (weniger als 25%) fällt auf, dass kein Schüler und keine Schülerin für sein/ihr Beispiel eines außerschulischen Lernprozesses angab, so wenig motiviert gewesen zu sein. Beim Beispiel aus dem schulischen Lernbereich waren es drei Schülerinnen und Schüler. Im obersten Bereich (zu mehr als 75%) motiviert waren 11 Schülerinnen und Schüler in Bezug auf außerschulisches Lernen, beim schulischen Lernen waren es lediglich 7, was einem Anteil von knapp der Hälfte der Schülerinnen und Schüler entspricht.

Die Antworten auf die Frage „Wie schwierig war es für dich, das zu lernen?“ ergaben folgendes Bild:

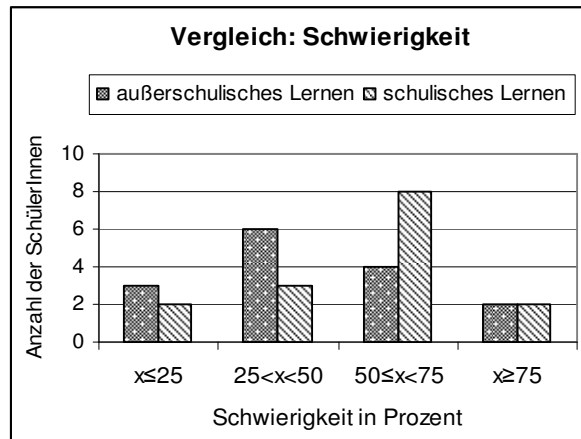


Abbildung 2: Vergleich der angegebenen Schwierigkeit von außerschulischen bzw. schulischen Lernprozessen ($n = 15$).

Schulisches und außerschulisches Lernen scheinen sich in Bezug auf die Wahrnehmung der damit verbundenen Schwierigkeit nicht so sehr in den Extremen als in der großen Tendenz zu unterscheiden: Fasst man die beiden oberen Kategorien zusammen (mehr als 50%), so sieht man, dass lediglich 6 Schülerinnen und Schüler für ihr Beispiel eines außerschulischen Lernprozesses eine in dieser oberen Hälfte liegende Schwierigkeit angaben. Beim Beispiel aus dem schulischen Lernbereich waren es mit 10 Schülerinnen und Schüler fast doppelt so viele. Die Schülerinnen und Schüler empfanden demnach die beschriebene außerschulische Lernsituation in der Tendenz als weniger schwierig als die schulische.

Die Antworten auf die Frage „Wie gut kannst du das, was du gelernt hast?“ werden nachfolgend illustriert.

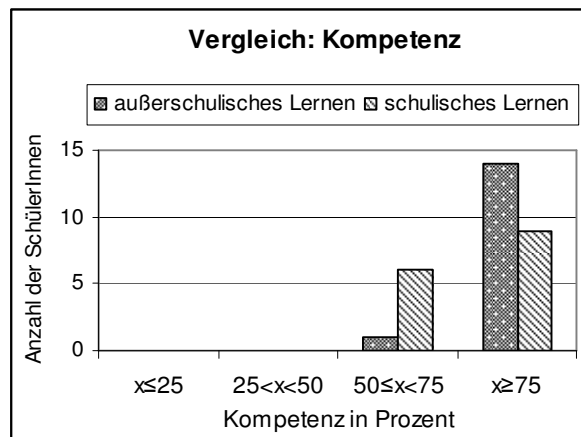


Abbildung 3: Vergleich der Persistenz von in schulischen bzw. außerschulischen Settings erworbenen Kompetenzen ($n = 15$).

Als hohe Übereinstimmung fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl in Bezug auf schulisches als auch auf außerschulisches Lernen angeben, dass sie das erworbene Können/Wissen nach wie vor zur Verfügung haben, wobei dieser Anteil im Bereich des außerschulischen Lernens mit 14 von 15 Schülerinnen und Schüler beinahe die gesamte Gruppe umfasst.

Die Antworten auf die Frage „Wie wichtig ist es heute (im Rückblick) für dich, dass du das gelernt hast?“ ergaben folgendes Bild:

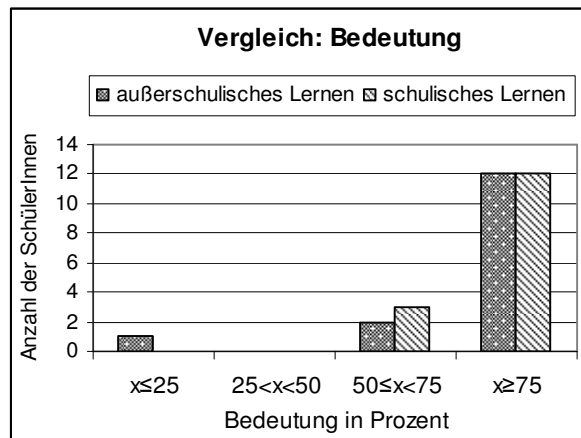


Abbildung 4: Vergleich der Bedeutung, der in schulischen und außerschulischen Lernsituationen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ($n = 15$).

Als hohe Übereinstimmung fällt auch hier auf, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl in Bezug auf schulisches als auch auf außerschulisches Lernen die hohe Bedeutung des erworbenen Könnens/Wissens betonen. Differenziert man dann noch aus, wie viele Schülerinnen und Schüler ihre Markierung bei 100% gemacht hatten, verstärkt sich der Eindruck noch: 7 der 12 außerschulischen Lernerinnen und Lerner stehen 3 von 12 gegenüber, die das in der Schule Erworbene heute noch zu 100% wichtig finden. Für die Schülerinnen und Schüler waren demnach die beschriebenen außerschulischen Lernsituationen deutlich nachhaltiger als die schulischen.

Die Antworten auf die Frage „Wie sehr hast du dich darüber gefreut, als du es konntest?“ werden anschließend dargestellt.

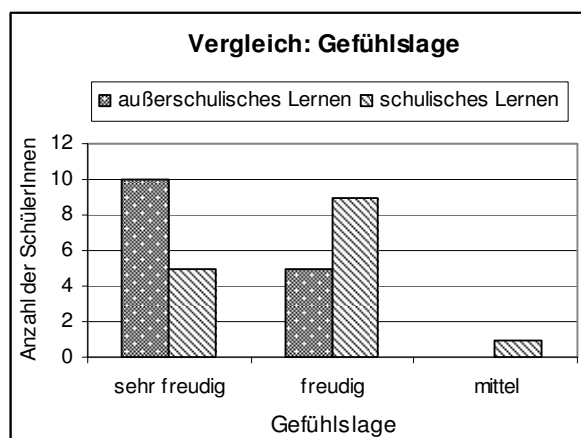


Abbildung 5: Vergleich, der bei außerschulischem und schulischem Lernen empfundenen Emotionen ($n = 15$).

Zehn Schülerinnen und Schüler gaben an, sich über das im außerschulischen Bereich erworbene Wissen/Können sehr gefreut zu haben; das sind damit doppelt so viele als jene fünf Schülerinnen und Schüler, die in Bezug auf das in der Schule Gelernte ebenso große Freude

empfanden. Die positiven Emotionen in Bezug auf außerschulische Lernprozesse sind bei Kindern also stärker als das in Bezug auf schulische Erfolgserlebnisse der Fall ist, wenngleich das Zusammenfassen der beiden oberen Kategorien zeigt, dass eine durchaus vergleichbare Anzahl von Kindern positive Gefühle nach einem erfolgreichen Lernprozess empfindet, unabhängig davon, in welchem Kontext die Lernsituation stattgefunden hat.

7.3 Auswertungen der Interviews

Die Inhaltsanalyse der Interviews erbrachte insbesondere in Bezug auf das Auffinden von tatsächlichen Lernbegründungen seitens der Schülerinnen und Schüler, die auf expansives Lernen und Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten hinweisen, zusätzliche Erkenntnisse. Die von den Schülerinnen und Schülern beschriebenen und im Interview genauer erläuterten außerschulischen Lernsituationen (bei zwei Schülern wurde nach einem zweiten Beispiel für außerschulische Lernsituationen gefragt, die also nur in den Interviews nicht aber in den Fragebögen beschrieben wurden) können überwiegend (14 von 17) als expansives Lernen bezeichnet werden.

Stellvertretend für diese mehrheitlich vorgefundene Lernbegründung, in der deutlich wird, dass die Überwindung einer Lernproblematik einen wesentlichen Erkenntnisgewinn und damit durch Vergrößerung des Handlungsspielraumes eine ebensolche Steigerung der subjektiven Lebensqualität erwarten lässt, sei folgendes Beispiel angeführt:

I: Warum hast du Lesen gelernt (außerhalb der Schule)?

S: Ich hab' gelernt, weil ich so viele Bücher geschenkt bekommen habe. Die wollte ich lesen. Ich hab's mir nur vorstellen können, was die in den Büchern da gesagt haben. Das waren solche Zeichentrickbücher mit Sprechblasen. Ich wollte die unbedingt lesen. Dann hab' ich es mir selber gelernt.

Nachfolgend eine Aufstellung (vgl. Tabelle 3) über die primären Handlungsbegründungen der befragten Schülerinnen und Schüler sowie der Einschätzung des Gelernten als persönlichen Gewinn bzw. Erweiterung des Handlungsspielraumes an Beispielen von außerschulischen Lernprozessen.

Auffallend ist, dass das Vorhandensein eines deutlichen Anstoßes von außen expansives Lernen nicht zwangsläufig ausschließt: Während zwei Beispiele belegen, dass Lernprozesse, die in Form von ‚Lehrzielen‘, dem Kind von außen nahe gelegt werden, ohne von diesen als Lernziele übernommen zu werden, alle Charakteristika defensiven Lernens behalten, legen andere Erklärungen den Schluss nahe, dass es im Sinne Holzkamps möglich ist, den Übergang vom Handeln aufgrund von Bedingungen zum Handeln durch innere Begründungen zu schaffen. Als Beispiel dafür sei folgende Lerngeschichte angeführt

I: Warum hast du Schwimmen gelernt?

A: Meine Eltern haben mich in einen Schwimmkurs getan, weil der Bruder meines Papas der ist untergegangen und dann wollten sie halt, dass ich auch schwimmen lerne. Und ich wollte das eigentlich auch selber lernen, weil es irgendwie alle können haben. Da hab' ich mir gedacht, dass ich das jetzt auch können will.

I: Wen hast du da wahrgenommen, dass die das können?

A. Ja, meinen Bruder und meine Freunde und so.

.....

I: Hast du außerhalb des Kurses auch geübt?

A: Ja, da war die Motivation schon da, dass du übst, damit du besser wirst....
Mein Vater hat mir ein bisschen dabei geholfen.

.....

I: Du hast angekreuzt, dass du dich irrsinnig gefreut hast, dass du es konntest?

A: Als ich es konnte, war ich voll stolz auf mich.

(Primäre) Motivation für außerschulisches Lernen

SchülerInnen	Beispiel	Modelle			Deutlicher Anstoß von außen	Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten
		Erwachsene	andere Kinder	Sonstige		
L.	Schifahren	Mutter				x
B.	Radfahren			Fernsehen		x
S.	Lesen					x
R.	Radfahren	Opa				x
E.	Schwimmen	Vater				x
K.	Schwimmen		viele andere		Mutter	
M.	Radfahren					x
H.	Turnen				Lehrerin	x
A.	Schwimmen				Eltern	x
N.	Voltigieren		Freundin			x
M.	Autofahren					x
B.	Radfahren					x
F.	Fischen	Männliche Familienmitglieder				x
D.	Radfahren				Vater	
M.	Reden	Oma				x
T.	Schifahren	Vater	Schwester			
D.	Snowboarden	Tante				x

Tabelle 3: Primäre Motivation für außerschulisches Lernen

Ähnliches kann auch an den Beispielen zum schulischen Lernen nachgewiesen werden: Es entfalten sich in drei Erzählungen Lernprozesse, die lediglich aufgrund eines äußeren Anstoßes zustande kamen und vom Kind nicht im Sinne einer inneren Lernbegründung übernommen werden konnten. Das Beispiel von Teresa hingegen zeigt wiederum deutlich die Übernahme einer zunächst von außen kommenden Bedingung zum Handeln als innere Begründung.

I: Warum hast du das Rechnen mit Termen gelernt?

T: Weil der Schulstoff so war. Aber da möchte ich jetzt was erzählen dazu: Am Anfang hab ich's überhaupt nicht können, da hab' ich's in der Freiarbeit gemacht. Aber dann hab' ich mit der Frau B. [M-Lehrerin] 2x eine Extra-Lernstunde gehabt und dann hat sie mir das so erklärt, dass ich mir den Zahlenstrahl so vorstellen soll. Und dann hab ich das immer so gemacht und war so froh, weil dann war ich die Beste bei den Mädchen. Zuerst hab' ich es am schlechtesten gekonnt und dann am besten.

I: Hast du dich dann weiter selber damit beschäftigen müssen?

T: Ja, aber da ist es dann gut gegangen.

I: Am Fragebogen hast du angegeben, dass du sehr froh bist, das zu können. Was macht den Unterschied aus (Anmerkung: zum außerschulischen Beispiel Schifahren, das zu lernen nur mittlere Freude ausgelöst hat)?

T: Beim Schifahren war es so, das lernt jeder mal. Aber die Terme .. die braucht man in der 4. Klasse oft. Es war eine große Freude, wie ich es geschafft habe.

Nachfolgend eine Aufstellung (vgl. Tabelle 4) der genannten Beispiele für schulisches Lernen hinsichtlich primärer Handlungsbegründung und der Bewertung des Gelernten als Erweiterung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten.

(Primäre) Motivation für schulisches Lernen

SchülerInnen	Beispiel	Modelle		Deutlicher Anstoß von außen	Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten	Bedeutung für das Leben
		Erwachsene	andere Kinder			
L.	Schreiben				x	
B.	Deutsch				x	x
S.	Einmaleins			x		
R.	Multiplizieren				x	
K.	Einmaleins		x	x		
M.	Zahlen bis 100				x	
A.	Schreiben		x	x		x
N.	Schreiben				x	
M.	Salto		x		x	
B.	Englisch				x	x
F.	Salto		x		x	
D.	Buchstaben					x
M.	Englisch				x	
T.	Terme			x	x	
D.	Englisch				x	x

Tabelle 4: Primäre Motivation für schulisches Lernen

Die Auswertung der Interviews zeigt außerdem auf, in welchem Ausmaß schulische und außerschulische Lernprozesse als Nachahmungslernen interpretiert werden können und wer von den Jugendlichen als Modell wahrgenommen wird: Bei der Hälfte der außerschulischen Lernsituationen spielen erwachsene Familienmitglieder als Modell eine besondere Rolle in der Begründung für die Lernbereitschaft. In diesem Zusammenhang ist mitzudenken, dass Familien u. a. aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrundes bzw. ihrer Bildungsnähe/-ferne ein recht unterschiedliches Ausmaß an Anregungen und Lernanlässen bieten. In den dokumentierten schulischen Lernsituationen spielen Erwachsene keine Rolle,

interessanterweise kommen auch LehrerInnen nur sehr selten als relevante Personen vor. In vier Lerngeschichten wirken hingegen Mitschülerinnen und Mitschüler als Modelle.

6. Zusammenfassung

Inwieweit sehen Schülerinnen und Schüler sich selbst als Subjekte des Lernens? Im Zuge der Beantwortung dieser Forschungsfrage sollte untersucht werden, ob Schülerinnen und Schüler sich bei Lernhandlungen, die außerhalb des schulischen Settings stattfinden, in höherem Maß als Subjekte ihres Lernens begreifen, als dies in schulischen – von Holzkamp als ‚widerständig‘ bezeichneten – Lernprozessen der Fall ist.

Die Untersuchung ergab Hinweise auf Unterschiede zwischen außerschulischen und schulischen Lernsituationen, die die Überlegungen Holzkamps untermauern: So erleben sich die Jugendlichen bei außerschulischen Lernprozessen motivierter als bei schulischen. Die Schwierigkeit der Lernhandlungen wird von den Schülerinnen und Schülern bei schulischen Settings tendenziell höher eingeschätzt als bei nichtschulischen. Die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler verfügten zum Zeitpunkt der Befragung über das Wissen bzw. die Fähigkeiten/Fertigkeiten, das/die sie in den berichteten außerschulischen und schulischen Lernsituationen erworben hatten. Stärker ausgeprägt zeigte sich jedoch die Persistenz von in außerschulischen Settings erworbenen Kompetenzen. Positive Emotionen wurden bei nichtschulischen Lernsettings intensiver wahrgenommen als bei schulischen, allerdings sind in diesem Bereich die Unterschiede zwischen schulischem und außerschulischem Lernen nicht sehr ausgeprägt: Unabhängig vom spezifischen Lernsetting scheinen erfolgreiche Lernprozesse positiv besetzt zu sein. Keine Unterschiede zeigen sich auch in der Einschätzung der Bedeutung von schulischem und außerschulischem Lernen: Beides wird gleich hoch eingeschätzt. Für die Motivation zum Lernen werden inneren Faktoren wie dem Interesse am Lerngegenstand eine wichtige Rolle zugeschrieben.

Die Untersuchung zeigt auch, dass von außen initiierte Lernprozesse in eigene Lernbegründungen umgewandelt werden können, die den Schülerinnen und Schülern eine Erweiterung ihres Handlungsspielraumes ermöglichen. Expansives Lernen kann also auch durch äußeren Anstoß zustande kommen. Die Erfahrung von expansivem Lernen und damit das Empfinden, Subjekt des Lernens zu sein, konnte sowohl in Bezug auf außerschulische als auch auf schulische Lernprozesse nachgewiesen werden. Erwachsene spielen dabei am ehesten bei außerschulischem Lernen eine Rolle, bei den schulischen Lernsettings, die hier als Beispiele genannt wurden, wurde diese als Auslöser von Lernprozessen von den SchülerInnen erstaunlicherweise kaum wahrgenommen. Der Einfluss der Peer-Group wird in diesem Zusammenhang als höher eingeschätzt.

Literaturverzeichnis

- Faulstich, P. & Ludwig, J. (2004). Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In P. Faulstich, & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 10-28). Hohengehren: Schneider.
- Grotlueschen, A. (2004). *Expansives Lernen: Chancen und Grenzen Subjektwissenschaftlicher Lerntheorie* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/grotlueschen /2004 /pdf/ AG_Expansives_Lernen_%20CEDEFOP.pdf [Datum des Zugriffs: 09.11.06].
- Markard, M. (2000). *Zur Theorie der Kritischen Psychologie oder Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. Theoretische und methodische Fragen*. Vortrag an der Universität Erlangen, 24.02.2000 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.kritische-psychologie.de/> [Datum des Zugriffs: 12.11.06].
- Holzbrecher, A. (1999). Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen. *Die Deutsche Schule*, 5 (Beiheft), 141-168.

- Holzkamp, K. (1983). Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik. In K.-H. Braun & K. Wetzel (Hrsg.), *Karl Marx und die Wissenschaft vom Individuum*. Bericht von der 1. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 07. – 12. März 1983 in Graz (S. 120-166). Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaften [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1983a.html> [Datum des Zugriffs: 05.11.06].
- Holzkamp, K. (1984). Zum Verhältnis zwischen gesamtgesellschaftlichem Prozeß und individuellem Lebensprozeß. *Konsequent*, Diskussions-Sonderband 6, Streitbarer Materialismus, 29-40. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1984a.pdf> [Datum des Zugriffs: 16.11.06].
- Holzkamp, K. (1985). Grundkonzepte der Kritischen Psychologie. *Diesterweg-Hochschule, 1: Gestaltpädagogik*, 31-38. Reprint: *Wi(e)der die Anpassung. Texte der Kritischen Psychologie zu Schule und Erziehung*, 13-19 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.kritische-psychologie.de/> [Datum des Zugriffs: 10.11.06].
- Holzkamp, K. (1990). Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma. *Forum Kritische Psychologie*, 26, 6-12. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.kritische-psychologie.de/> [Datum des Zugriffs: 10.11.06].
- Holzkamp, Klaus (1991), Lehren als Lernbehinderung? Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongreß der GEW Hessen, ‚Erziehung und Lernen im Widerspruch‘, am 3.11.1990 in Kassel. Veröffentlicht in: *Forum Kritische Psychologie*, 27, 5-22 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1991a.html> [Datum des Zugriffs: 10.11.06].
- Holzkamp, K. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In K.-H. Braun & K. Wetzel (Hrsg.), *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln*. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität ‚Kritische Psychologie‘, 24.-29.02.1992 in Wien (S. 91-113). Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1992a.html> [Datum des Zugriffs: 03.11.06].
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen*. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.

INTEGRATION AN (OBER-)ÖSTERREICHISCHEN HAUPTSCHULEN

Eine Standortbestimmung für das Projekt Schulentwicklung durch Schulprofilierung

Ewald Feyerer¹

In diesem Aufsatz erfolgt eine Standortbestimmung bezüglich der Umsetzung der Integration an oberösterreichischen² Hauptschulen (= HS). Ausgehend von der Darstellung des bildungspolitischen Hintergrunds werden die Steuerungselemente des Staates (Gesetze und Erlässe auf Bundes und Länderebene) vorgestellt und Standards für eine qualitativ gute Umsetzung der Integration auf den Systemebenen Schulverwaltung, Schule und Unterricht aufgezeigt. Dazu wird vor allem auf die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in Oberösterreich zurückgegriffen. Ein Vergleich mit den Erkenntnissen der Studie „Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich“ (Meijer 2005) und den „Empfehlungen für Bildungs- und SozialpolitikerInnen“ (European Agency 2003) erlaubt eine Verortung der regionalen Situation in die europäische Entwicklung.

1. Bildungspolitischer Hintergrund

1.1 Entwicklung der schulischen Integration in Österreich³

Erste Schulversuche zur Integration lernbehinderter Kinder in Volksschulen wurden bereits 1974 unter dem Titel „Integrierte Grundschule“ vom Bundesministerium initiiert. Die Top-Down-Konstruktion führte aber zu keinen nachhaltigen Ergebnissen. Mitte der 80-iger Jahre wurde der Ruf nach Integration bottom-up laut. Eltern behinderter und nicht behinderter Kinder, die im Kindergarten positive Erfahrungen mit der integrativen Erziehung machten, waren Auslöser und Motor einer der umfassendsten Schulreformen in Österreich, machten Druck auf die Behörden, schlossen sich in Elterninitiativen bundesweit zusammen, organisierten alljährlich ein Integrationssymposium mit bedeutenden ExpertInnen aus ganz Europa, leisteten medienwirksame Öffentlichkeitsarbeit und erreichten die Einrichtung einer Arbeitsgruppe im Unterrichtsministerium, welche schließlich im Jahr 1988 ein Rahmenkonzept für integrative Schulversuche erarbeitete und die gesetzliche Grundlage für integrative Schulversuche mit dem § 131a der 11. SchOG-Novelle⁴ vorbereitete.

In diesem Jahr wurde bereits der erste Schulversuch im Sekundarstufenbereich an der HS Oberwart im Burgenland eingerichtet, aufgrund der schwierigen Verhältnisse allerdings noch nach dem Modell einer kooperativen Klasse⁵. 1989 konnten in Kalsdorf, Steiermark und Reutte, Tirol die ersten Integrationsklassen an Hauptschulen eröffnet werden, wobei besonders die Klasse in Reutte starke Vorbildwirkung für die weitere Entwicklung in Österreich hatte.⁶ (vgl. Hug 1994).

¹ Dr. Feyerer ist Professor an der Pädagogischen Hochschule in Linz: Institut für inklusive Pädagogik, interkulturelle Pädagogik, innovative Lehr- und Lernformen

² Die Aussagen dieser Analyse können in ihren grundsätzlichen Aspekten auf die österreichische Gesamtsituation umgelegt werden, auch wenn Oberösterreich mit seinen Richtlinien bezüglich der Integration in der Hauptschule eine besondere Stellung aufweist.

³ vgl. dazu Feyerer & Prammer 2003, 26ff

⁴ SchOG = Schulorganisationsgesetz

⁵ Beim kooperativen Modell, oft auch KOOP-Klasse genannt, bleiben die Kinder mit SPF in einer Sonderschulklasse. Diese Klasse wird aber räumlich neben einer VS- oder HS-Klasse platziert und stundenweise nehmen die Kinder mit SPF (= sonderpädagogischer Förderbedarf) am Unterricht der Regelklasse teil, meist in „Nebenfächern“ wie Leibeserziehung, Werken, etc. (vgl. Feyerer & Prammer 2003, 32f)

⁶ In den Integrationsklassen sind die Kinder mit SPF fixer Bestandteil einer VS- oder HS-Klasse, ein/e zusätzli-

Vor Ort mussten die Eltern in einem zumeist anstrengenden und heftig bekämpften Informationsprozess die SchulleiterInnen, LehrerInnen und Eltern nicht behinderter Kinder von der Möglichkeit und Sinnhaftigkeit schulischer Integration überzeugen und so die Tür für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder in der Grund- und dann in der Hauptschule bzw. AHS überhaupt erst öffnen. Sie fanden dabei aber auch Unterstützung durch engagierte LehrerInnen, TherapeutInnen, DirektorInnen, wissenschaftliche BegleiterInnen, Bezirks- und LandesschulinspektorInnen. Bei der weiteren Entwicklung der Reform wurde auf allen Ebenen über parteipolitische Grenzen hinweg zusammengearbeitet.

Besonders wichtig erwies sich, dass die verantwortlichen Politiker prinzipiell für die Integration behinderter Kinder und eine Öffnung der Schule eingestellt waren. So sagte z. B. der zuständige Bundesminister Moritz bereits im Jahre 1986:

„Ich bin überzeugt, dass es eines Tages in Österreich neben den Sonderschulen auch integrative Schulformen gibt, nicht nur in der Volksschule, sondern auch in der Hauptschule, in denen behinderte Kinder ganz selbstverständlich mit gesunden Kindern unterrichtet werden. Ein solches Netz wird eines Tages das ganze Bundesgebiet überziehen“ (zit. nach BMUK 1994, 5).

1992 gab Unterrichtsminister Scholten eine Grundsatzerklärung für eine integrative Schule ab:

„In Abkehr von der bisher verfolgten Zielsetzung, in gesonderten Bildungseinrichtungen die beste mögliche Schule für behinderte Kinder zu entwickeln, sieht das Unterrichtsministerium die Entwicklung einer Schule unter Einschluss aller Kinder als zentrale Notwendigkeit zur Wahrung des Wohles behinderter wie nicht behinderter Kinder ... „ (zit. nach BMUK 1994, 10).

In diesem Jahr wurden die erste Integrationsklassen mit geistig behinderten Kindern an Gymnasien in Wien und Bruck/Mur errichtet.

1993 folgte mit der 15. SchOG-Novelle die gesetzliche Festschreibung die Integration behinderter Kinder als Aufgabe der Volksschule, aufsteigend ab der 1. Klasse. Das nach wie vor bestehende Sonderschulwesen und die Integration wurden gesetzlich als gleichwertige Systeme verankert, den Eltern behinderter Kinder das Wahlrecht eingeräumt, in welchem System sie ihr Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (= KmSPF) unterrichten lassen wollen. Die Sonderschulen können laut §26, SchOG seither vom Landesschulrat zu sonderpädagogischen Zentren ernannt werden. Diese haben den Auftrag, die Integration in ihrem regionalen Zuständigkeitsbereich zu koordinieren und zu unterstützen.

1994 startete das von Specht geleitete Projekt INTSEK zur bundesweiten Evaluation der integrativen Schulversuche im Sekundarstufenbereich mit dem Ziel, förderliche und hemmende Bedingungen der Integration im Sekundarstufenbereich festzustellen.⁷ Die daraus abgeleiteten Empfehlungen werden bei der gesetzlichen Überführung Integration im Bereich der Sekundarstufe I mit der 17. SchOG-Novelle im Dezember 1996 nur teilweise berücksichtigt, aber immerhin wurde trotz heftigen Widerstands der Lehrgewerkschaft die Integration als Aufgabe der Hauptschule und der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen beschlossen⁸.

1997 erfolgte die Verabschiedung der Landesausführungsgesetze zur Integration auf der Sekundarstufe mit sehr unterschiedlichen Regelungen bezüglich KlassenschülerInnenzahl und LehrerInneneinsatz. Somit ist die gesetzliche Verankerung der Integration auf den Schulstufen 1 – 8 abgeschlossen, das Aufgabengebiet der wissenschaftlichen Begleitung verschiebt sich auf die Integration ab der 9. Schulstufe.

che/r LehrerIn, zumeist ein SonderschullehrerIn wird zur Verfügung gestellt. Weitere Bestimmungsmerkmale werden später noch dargestellt.

⁷ vgl. dazu Specht 1995, 1997a, 1997b

⁸ In Österreich können zwar per Gesetz Integrationsklassen an Gymnasien (Schulstufen 5 – 8) eingerichtet werden, tatsächlich geschieht dies aber nur in sehr geringem Ausmaß: insgesamt werden rund 10 Klassen pro Jahr (ausschließlich in den Bundesländern Wien und Steiermark) geführt.

Mit Jänner 2000 kam es zu einem Regierungswechsel und seit 1990 ist zum ersten Mal in einem Koalitionsübereinkommen die Integration im Bereich Schule nicht verankert, obwohl eine gesetzliche Regelung für die Überführung der Integration ab der 9. Schulstufe anstand. Demgemäß scheiterte 2001 und auch 2002 die gesetzliche Überführung der Integration im 9. Schuljahr, dem letzten Pflichtschuljahr in Österreich, da die Regierung die Integration nur in den Polytechnischen Schulen, nicht aber in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zulassen will.

Heute scheint die integrative Betreuung *normal* geworden zu sein. Der Anteil der integrierten Kinder mit SPF hat sich bei etwas mehr als 50% im österreichweiten Durchschnitt⁹ eingependelt, wobei sich die Entwicklung in den Bundesländern sehr stark unterscheidet: in der Steiermark z. B. knapp 80%, in Oberösterreich über 60% und in Vorarlberg nur rund 35% im Schuljahr 2002/03 (vgl. Specht et al. 2006, Ausgangspunkte S. 4). Mit diesen Zahlen liegt Österreich im europäischen Spitzenfeld und hat Deutschland mit durchschnittlich 12% integrierten Kindern weit hinter sich gelassen.

Die flächendeckende Verbreitung der Integration hat allerdings auch eine Vernachlässigung der Frage nach der Qualität gebracht. Eltern akzeptieren die vorhandenen Rahmenbedingungen innerhalb ihres Wahlrechts von der 1. bis zur 8. Schulstufe, die Regierung ist an Evaluationsstudien nicht wirklich interessiert. Die Schulversuche zur Integration auf der 9. Schulstufe werden so wie viele andere Schulversuche einfach Jahr für Jahr verlängert, eine wissenschaftliche Betreuung gibt es schon lange nicht mehr. Die Hauptschulen sind angesichts fast jährlicher Kürzungen vor allem mit dem Kampf ums Überleben, der Autonomie genannten Mangelverwaltung, beschäftigt. Zusätzliche Stunden für die integrative Betreuung stehen von Jahr zu Jahr weniger zur Verfügung, da laut einer §15a Vereinbarung zwischen Bund und Ländern die sonderpädagogischen Ressourcen gedeckelt sind. So gibt es nun schon seit vielen Jahren nur für maximal 2,7% aller PflichtschülerInnen sonderpädagogische Ressourcen, obwohl bereits 1994/95 der Anteil von Kindern mit SPF 2,94 % aller PflichtschülerInnen betrug und bis 2002/03 stetig auf 3,43 % anstieg. Im sonderpädagogischen Bereich liegt also seit langen Jahren eine strukturell bedingte Unterversorgung vor, die Jahr für Jahr zunimmt. (vgl. Specht et al. 2006)

1.2. Meilensteine in Oberösterreich

Die Entwicklung der Integration zeigt in jedem Bundesland sehr spezifische Akzente. So wurde z.B. das Modell der Kooperationsklasse als Schulversuchsmodell in Oberösterreich nie in Betracht gezogen, weil der damalige LSI¹⁰ für Sonderpädagogik richtigerweise meinte, dass es für eine solche Form der Kooperation keines Schulversuchs bedarf. Wichtig war weiters, dass der damals politisch zuständige Präsident des LSR offen für und interessiert an pädagogischen Entwicklungen war und die Integration aktiver unterstützte als Präsidenten gleicher politischer Couleur in anderen Bundesländern. Die Integration an Gymnasien war aber in Oberösterreich immer ein Tabuthema. Hier riskierte der Präsident des LSR politisch nichts und so kamen die oberösterreichischen Gymnasien, wie in allen Bundesländern außer in Wien und der Steiermark, nie in Gefahr, auch einmal eine Integrationsklasse eröffnen zu müssen.

Auch die ab den frühen 90igern zuständige Landesschulinspektorin, die die gesamte Entwicklung im Bereich der Integration bis 2004 ganz wesentlich mitbestimmte, konnte ihre ursprüngliche Ablehnung in gemäßigte Zustimmung umwandeln und unterstützte, so wie viele BezirksschulinspektorInnen auch, die wissenschaftliche Begleitung bei vielen Konferenzen und sonstigen Veranstaltungen, um die HauptschullehrerInnen und -direktorInnen in teilweise

⁹ im Schuljahr 2003/03 genau 52,5 %, in der Volksschule bereits 58,6 %, auf der Sek I 51,5 % (vgl. Specht et al. 2006, Ausgangspunkte S. 3)

¹⁰ LSI = LandesschulinspektorIn; LSR = Landesschulrat

heftigen Diskussionen von der Sinnhaftigkeit der Integration auf der SEK I zu überzeugen. Die meisten Hauptschulen empfanden die Integration behinderter Kinder nämlich eher als zusätzliche Belastung und weitere Schwächung im Wettkampf mit den Gymnasien. Nur wenige Hauptschulen erkannten die Chance, die sich ihnen damit im Konkurrenzkampf bot (vgl. z.B. Feyerer 1998, Teil 2). Regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen zum Erfahrungsaustausch von SchulversuchslehrerInnen und -direktorInnen wurden in Kooperation mit dem PI¹¹ von der wissenschaftlichen Begleitung organisiert und ein umfassendes Fortbildungsprogramm zur inneren Differenzierung in den einzelnen Fachbereichen im Rahmen der landesweiten Kurse allen interessierten HS-LehrerInnen angeboten. Nach Einrichtung der Sonderpädagogischen Zentren übernahmen diese die Aufgabe von der wissenschaftlichen Begleitung, die IntegrationslehrerInnen zu unterstützen und bedarfsorientiert Fortbildung zu organisieren. Chronologisch geordnet möchte ich folgende Meilensteine bezüglich der Integrationsentwicklung an Hauptschulen in Oberösterreich aufzählen:

- 1987/88: Im Bezirk Urfahr-Umgebung werden die an Hauptschulen angeschlossenen Allgemeinen Sonderschulklassen¹² zu so genannten „Kleinklassen“ bzw. „Förderklassen“¹³ umgewandelt. Dieses Modell wird 1998 als eines von vier Schulversuchsmodellen in das Rahmenkonzept des Unterrichtsministeriums aufgenommen.
- 1989/90: Die wissenschaftliche Begleitung des Landesschulrates für OÖ wird eingerichtet, Hauptaufgaben: Betreuung der Schulversuchsklassen am Standort, Erfahrungsaustausch und Fortbildung, quantitative und qualitative Evaluation der Schulversuche, Mitwirkung bei gesetzlichen Maßnahmen.
- 1990/91: Umfassende Evaluation des Kleinklassenmodells mit der Konsequenz, dass die Modellbeschreibung umfassend verändert wird. In der Praxis setzt sich diese konzeptionelle Veränderung aber nicht durch.
- 1991/92: Das Modell Stützlehrerklasse¹⁴ wird nun doch im Schulversuch erprobt, da in der vorwiegend ländlichen Struktur Oberösterreichs in vielen Fällen keine ausreichende Anzahl von Kindern mit SPF für die Finanzierung eines vollen zusätzlichen Dienstpostens pro Klasse vorhanden sind. Die Pädagogische Akademie startet das Zusatzstudium „Integrationslehrer“. LehrerInnen in Schulversuchsklassen können sich ab nun entsprechend weiterbilden.
- 1992/93: Die ersten Volksschulintegrationsklassen wechseln in die Hauptschule über. Die erste Integrationsklasse der HS Sattledt, die sich sehr aktiv auf diesen Wechsel vorbereitet hat, wird in der weiteren Entwicklung zu einem häufig besuchten Vorzeigemodell. An der HS Oberneukirchen wird nach umfassender Vorbereitung das Kleinklassenmodell in ein Integrationsklassenmodell umgewandelt. Auch diese Klasse entwickelt sich zu einem Vorzeigemodell in OÖ¹⁵
- 1993/94: Ein Rahmenkonzept für Integrationsklassen an Hauptschulen wird vom LSR in Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung gemeinsam mit erfahrenen

¹¹ PI = Pädagogisches Institut, zuständig für die Fortbildung der LehrerInnen

¹² also Klassen für lernbehinderte Kinder bzw. für Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen

¹³ Klein- bzw. Förderklassen sind kooperative Modelle einer zielgleichen Integration. 6 – 10 SchülerInnen mit Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten werden zum überwiegenden Teil von einem/r SonderschullehrerIn unterrichtet. Ziel ist die baldige Rückführung in die Regelklasse oder zumindest die teilweise Erreichung des Hauptschulabschlusses. (vgl. Feyerer & Prammer 2003, 34ff)

¹⁴ In Stützlehrerklassen werden einzelne Kinder mit SPF von einem/r SonderschullehrerIn mit unterschiedlichem Stundenausmaß zusätzlich unterstützt. In den restlichen Stunden sollen die Hauptschullehrer/innen die innere Differenzierung durchführen. (vgl. Feyerer & Prammer 2003, 31f)

¹⁵ Beide Schulen werden im Band 2 von Specht 1997a ausführlich porträtiert.

BezirksschulinspektorInnen, HauptschuldirektorInnen, Hauptschul- und SonderschullehrerInnen erarbeitet und evaluiert.

1994/95: Das Rahmenkonzept des LSR wird entsprechend der Evaluationsergebnisse umgearbeitet.

1996/97: Die Integration in der HS wird gesetzlich verankert. Das Landesausführungsgesetz legt keine konkreten Rahmenbedingungen fest, dafür werden vom LSR für OÖ die „Durchführungsrichtlinien zur sozialen Integration in der Hauptschule“ erlassen (vgl. LSR f. OÖ 1997). Dieser Erlass basiert auf dem Rahmenkonzept aus dem Jahre 1994/95. Da sowohl das Bundesgesetz als auch das Landesgesetz für die Hauptschulintegration aber geringere Mindeststandards setzen als das Rahmenkonzept, müssen entsprechende Adaptierungen durchgeführt werden.

Zur Vorbereitung der Integration auf der 9. Schulstufe wird vom LSR ein Rahmenkonzept für Schulversuche an der Polytechnischen Schule und einjährigen Fachschulen entwickelt und in den folgenden Jahren erprobt und evaluiert.¹⁶

2001/02: Der LSR für OÖ redigiert seine Durchführungsrichtlinien unwesentlich in drei Aspekten: gender-gerechte Formulierungen; Erweiterung des Spielraumes bezüglich der Möglichkeit, die Anzahl der Schularbeiten pro Jahr zu verringern; Anpassung an bundesweit geltende besoldungsrechtliche Bedingungen (Streichung der Abschlagsstunde sowie der Zulage für leistungsdifferenzierten Unterricht für die zusätzlich eingesetzten (Sonderschul-)LehrerInnen. (vgl. LSR f. OÖ 2002a) Zusätzlich weist er in einem Extra-Erlass darauf hin, dass die Umsetzung an den Schulen nicht immer dem OÖ Schulrecht bzw. den Durchführungsrichtlinien (vgl. LSR f. OÖ 2002b) entspricht.

1.3. Zahlenmäßige Entwicklung in Oberösterreich

Die folgenden Eckdaten sollen einerseits den sprunghaften Anstieg an Integrationsklassen und andererseits einen detaillierten Blick auf die Situation in Oberösterreich anhand der Zahlen des Schuljahres 2005/06 ermöglichen.¹⁷

1988/89: 4 Integrationsklassen

1993/94: 92 Integrationsklassen

1998/99: 315 Integrationsklassen

2005/06: 493 Integrationsklassen

Im Schuljahr 2005/06 wurden 69,9% bzw. 3397 Kinder von insgesamt 4857 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (KmSPF) in OÖ integriert, wobei in den letzten drei Jahren eine leichte Abflachung des anfangs steilen Anstieges festgestellt werden muss, wie Abb. 1 zeigt.

¹⁶ vgl. dazu Feyerer et al. 2002

¹⁷ Statistik des LSR f. OÖ, Stichtag 1.10.2005

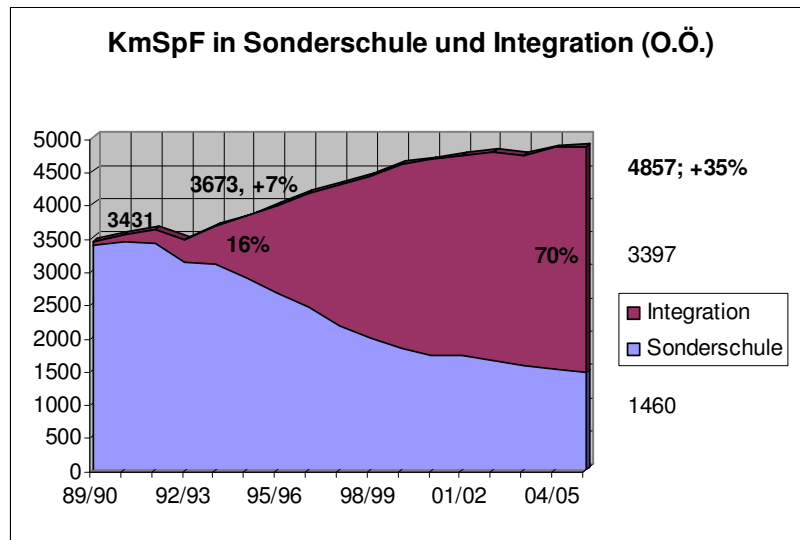


Abb. 1: Entwicklung der Integration in Oberösterreich

Betrachtet man die Gruppe der integrierten Kinder nach den Modellen (Abb. 2), in denen sie beschult werden, ergibt sich folgendes Bild:

- 2334 SchülerInnen (rund zwei Drittel) besuchen 493 Integrationsklassen (über alle Schultypen hinweg somit durchschnittlich 4,7 KmSPF pro I-Klasse),
- 820 SchülerInnen oder rund ein Viertel aller KmSPF sind in 486 Stützlehrerklassen (d.h. der/die zusätzliche LehrerIn kommt nur in wenigen Stunden in die Klasse, in der sich durchschnittlich 1,7 KmSPF befinden) und
- 243 SchülerInnen (rund 7%) werden im Rahmen von 240 Einzelintegrationsklassen, also ohne zusätzliche LehrerIn in Volks- und Hauptschulen unterrichtet.

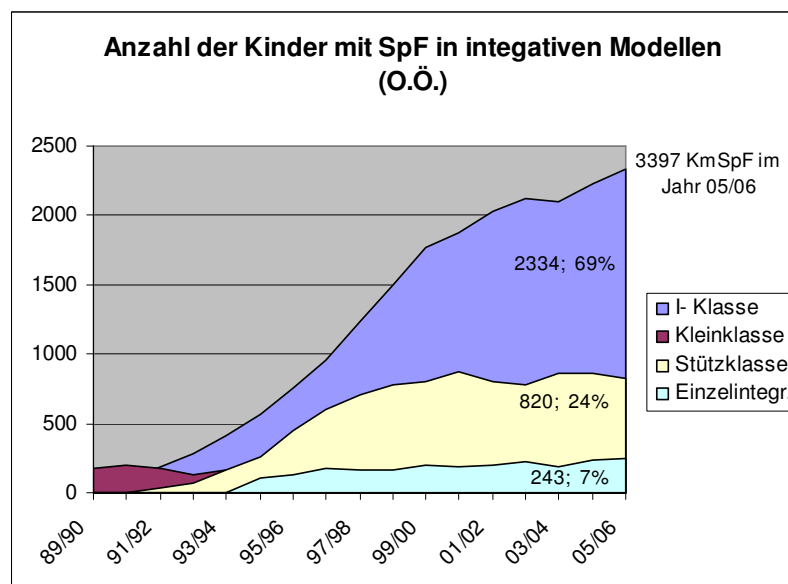


Abb. 2: Verteilung der integrierten KmSPF nach Modellen

2005/06 waren in Oberösterreich damit 1219 Klassen insgesamt und dementsprechend viele LehrerInnen sowie auch 21.891 SchülerInnen ohne SPF mit dem Thema Integration konfrontiert. Im Hauptschulbereich gab es 282 Integrations-, 191 Stützlehrer-, 83 Einzelintegrations- und 1 Kleinklasse. Abbildung 3 macht deutlich, dass in Oberösterreich im Hauptschulbereich

mehr KmSPF integriert werden als im Volksschulbereich. Dieses Phänomen ist laut Specht (2005) übrigens in keinem anderen Bundesland zu beobachten.

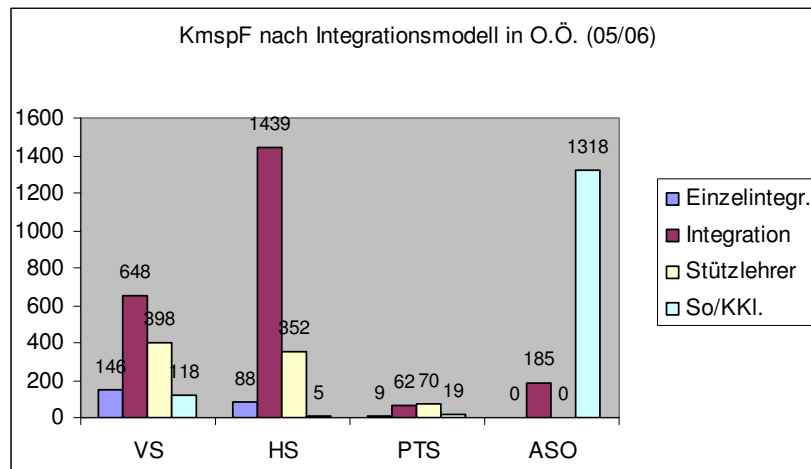


Abb. 3: Verteilung der integrierten KmSPF nach Schultyp und Modellen

Abb. 3 zeigt auch ein weiteres Spezifikum Oberösterreichs: die umgekehrte Integration. Oberösterreich war das erste Bundesland, das auf Initiative der Landesschulinspektorin die Sonderschulen in die Integrationsentwicklung einband, indem Integrationsklassen an Sonderschulen errichtet und eher allgemeine Namen wie „Schule für alle“ oder „Martin-Buber-Schule“ verwendet wurden. Im Schuljahr 2005/06 wurden 185 KmSPF mit 677 nicht behinderten Kindern in 43 Integrationsklassen an Sonderschulen unterrichtet. Davon waren aber nur 4 Klassen im Hauptschulbereich angesiedelt (jeweils eine Klasse in der 5., 6., 7. und 8. Schulstufe).

Betrachtet man die quantitative Entwicklung der Integration, so darf man als Oberösterreicher darauf wirklich stolz sein. In einer enorm kurzen Zeit von 17 Jahren ist es gelungen, für rund zwei Drittel aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen integrativen Schulplatz anzubieten. Vom engagierten Schulversuch entwickelte sich die Integration damit zu einem flächendeckenden Angebot, wobei bezüglich der konkreten Umsetzung starke regionale Unterschiede, von Bezirk zu Bezirk, von Schule zu Schule, von Klasse zu Klasse auszumachen sind.

2. Gesetzliche Grundlagen, staatliche Steuerung

Die wichtigsten und auch am heftigsten diskutierten Steuerungselemente auf gesetzlicher Ebene können anhand folgender Fragen dargestellt werden:

- Wird der Integration eine Priorität gegenüber der Sonderschule eingeräumt?
- Werden die im Schulversuch festgestellten förderlichen Rahmenbedingungen für Integrationsklassen (verminderte Klassenschülerzahl, max. 20 – 25% bzw. durchschnittlich 5 KmSPF pro Klasse, Zwei-PädagogInnen-System in den meisten Unterrichtsstunden, keine äußere Differenzierung nach Leistungsgruppen, fächerübergreifender, binnendifferenzierter Unterricht, kleines und gleichwertiges LehrerInnenteam pro Klasse, alternative Formen der Leistungsbeurteilung) gesetzlich verankert?

Der Bundesgesetzgeber entschloss sich, keinerlei Priorität zwischen segregierender und integrativer Förderung zu setzen. Bildungspolitisch werden beide Systeme prinzipiell als gleichwertig behandelt. Die Länder bekommen ihre sonderpädagogischen Ressourcen rein nach der

Anzahl der KmSPF, egal wo diese beschult werden. Wie die Länder diese Ressourcen zwischen den beiden Systemen verteilen, bleibt diesen überlassen.

Der Landesschulrat für Oberösterreich führte ein System ein, dass allen Bezirken entsprechend ihrer PflichtschülerInnenzahl den gleichen prozentualen Anteil an den vorhandenen Ressourcen zukommen lässt. Unterschieden wird nur mehr nach Stadt- oder Landbezirken. Dies hat zur Folge, dass ländliche Bezirke, die vorher einen sehr geringen Anteil an SonderschülerInnen hatten (z.B. Schärding mit weniger als 1%), nun bedeutend mehr Ressourcen erhalten, während speziell die städtischen Bezirke schmerzlich weniger LehrerInnenstunden im sonderpädagogischen Bereich zur Verfügung haben. Innerhalb der Bezirke können die Ressourcen autonom, flexibel und bedarfsgerecht verteilt werden. Dazu sollen die Schulen ihren Bedarf bis Mai ans Sonderpädagogische Zentrum (SPZ) melden. Im Rahmen einer Konferenz soll dann für alle transparent ein eventuell notwendiger Ausgleich zwischen den vorhandenen und den gewünschten Ressourcen erfolgen. In der Regel geschieht die Ressourcenzuweisung an die Schulen aber lediglich in Absprache zwischen BSI¹⁸ und SPZ-LeiterIn. Abhängig von den persönlichen Einstellungen und dem Engagement der SPZ-LeiterIn und der BezirksschulinspektorIn werden entweder bedarfsgerechte Lösungen gefunden oder die Ressourcen einfach nach fixen Quoten entsprechend der Behinderungsart (z.B.: 3 Wochenstunden für ein KmSPF mit ASO-Lehrplan) verteilt.

Auch bezüglich der förderlichen Rahmenbedingungen verfolgte der Bundesgesetzgeber die Politik, möglichst keine Standards gesetzlich festzuschreiben. Daher gibt es in der 17. SchOG-Novelle nur die Erlaubnis, dass die Länder in ihren Ausführungsgesetzen verminderte Klassenschülerzahlen und Kriterien für den Einsatz zusätzlich ausgebildeter LehrerInnen in Integrationsklassen beschließen können:

„Die Ausführungsgesetzgebung hat zu bestimmen, unter welchen Voraussetzungen und in welchem Ausmaß die Klassenschülerhöchstzahl für Klassen, in denen sich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf befinden, niedriger als 30 ist. Dabei ist auf die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Art und das Ausmaß der Behinderung sowie das Ausmaß des zusätzlichen Lehrereinsatzes Rücksicht zu nehmen.“ (§ 21, SchOG).

Der Verzicht auf eine äußere Differenzierung nach Leistungsgruppen wurde als Kann-Bestimmung ermöglicht, aber nicht als Mindeststandard festgelegt, wie das im Rahmenkonzept des LSR f. OÖ 1994 und 1995 festgeschrieben war. Zur Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung legte der Gesetzgeber überhaupt nichts fest. Nur das Kooperationsmodell wurde ausdrücklich verankert:

„...Die Zusammenfassung in Schülergruppen kann bei einem gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entfallen. Zur Ermöglichung eines zeitweisen gemeinsamen Unterrichts von nicht behinderten Schülern und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf können zeitweise Hauptschulklassen und Sonderschulklassen gemeinsam geführt werden.“ (§18, SchOG)

Die Rolle der SonderschullehrerIn als gleichwertige PartnerIn in Integrationsklassen wurde ebenfalls nicht definiert, um keinerlei zusätzliche Kosten zu begründen (z.B. für zusätzliche Abteilungen der Klassenvorstandsleistungen, der Koordinationsstunden, der Zuschläge für leistungsdifferenzierten Unterricht). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass damit die dienstrechtliche Stellung der SonderschullehrerIn in einer Integrationsklasse gegenüber einer klassenführenden LehrerIn in einer Sonderschulklassse deutlich verschlechtert wurde.

Der oberösterreichische Landesgesetzgeber entschloss sich mit der 2. OÖ POG¹⁹-Novelle 1997 (vgl. Landesgesetzblatt für OÖ), die vom Bund vorgegebene Politik der Unbestimmtheit zu übernehmen und legte ebenfalls keine Zahlen fest, ab wie vielen und bis zu wie vielen

¹⁸ BSI = BezirksschulinspektorIn

¹⁹ POG = Pflichtschulorganisationsgesetz

SchülerInnen mit SPF eine zusätzliche LehrerIn einzusetzen ist, sondern übernahm die im Bundesgesetz verankerten Bestimmungen teilweise wörtlich:

„Der Unterricht in den Hauptschulklassen ist durch Fachlehrer zu erteilen. Für den Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind im Rahmen des genehmigten Stellenplanes entsprechend ausgebildete Lehrer zusätzlich einzusetzen; für einzelne Unterrichtsgegenstände dürfen mit ihrer Zustimmung auch Lehrer eingesetzt werden, die keine besondere Ausbildung zur sonderpädagogischen Förderung besitzen.“ (§ 14 (1), OÖ POG und § 20 (1), SchOG).

Die Verminderung der Klassenschülerzahlen wurde durch eine Doppelzählung der KmSPF zwar grundsätzlich ermöglicht, aber nur, wenn ausreichend personelle Ressourcen und Raumkapazitäten vorhanden sind (vgl. §15, (2) OÖ POG). Damit wurde still und heimlich ein Finanzierungsvorbehalt eingeführt und unter den heutigen Bedingungen kann davon ausgegangen werden, dass in Integrationsklassen keine Doppelzählung der KmSPF mehr stattfindet.²⁰ Integration ist somit zwar als gesetzliches Wahlrecht verankert, die Qualität der Durchführung vom Gesetzgeber her aber vollkommen offen gelassen.

Das durchgängige Prinzip der gesetzlichen Steuerung der Integration kann am besten mit dem Satz „Alles ist möglich, aber nicht ist fix“ ausgedrückt werden. Um die notwendigen Bedingungen muss nach wie vor gekämpft werden. Um diesem Verteilungskampf zumindest eine gewisse pädagogische Orientierung zu geben, entschloss sich der Landesschulrat für OÖ, den Erlass B1-35/2-97 vom 24.9.1997 herauszugeben. Diese „Durchführungsrichtlinien zur sozialen Integration in der Hauptschule“ (LSR f. OÖ 1997) formulieren gemäß den Erfahrungen im Schulversuch Rahmenbedingung bzgl. Schülerzahl, Lehrereinsatz, Unterrichtsgestaltung, Leistungsbeurteilung und Rolle der SonderschullehrerIn. Im Jahr 2002 adaptierte der LSR f. OÖ diese Durchführungsbestimmungen ein klein wenig (siehe oben unter Meilensteine) und gab einen zusätzlichen Erlass heraus (vgl. LSR f. OÖ 2002b), in dem er nochmals die wichtigsten Durchführungsrichtlinien herausstrich. Die Gründe dafür veranschaulichen die folgende Situationseinschätzung seitens der zuständigen Landesschulinspektorin:

„An vielen Schulen wird die Betreuung der Kinder mit SpF in vorbildlicher Weise durchgeführt. Die Umsetzung entspricht allerdings nicht immer dem OÖ Schulrecht bzw. den Durchführungsrichtlinien (...).

Der Landesschulrat für OÖ ersucht daher, in Kooperation mit den BezirksschulinspektorInnen, dem SPZ-Team sowie den DirektorInnen Maßnahmen zu setzen, die sowohl den Bestimmungen des OÖ POG als auch den Durchführungsrichtlinien entsprechen. (...)

*Bei den Bezirksbesuchen wurde u.a. festgestellt, dass an manchen Standorten für zehn Stützstunden drei und mehr LehrerInnen eingesetzt werden. Im Schuljahr 2002/03 ist bei der Lehrfächerverteilung darauf zu achten, dass die Funktion des/r zusätzlich eingesetzten LehrerIn in Stützklassen von **nur einer Person** ausgeübt wird. In I-Klassen muss ein/e LehrerIn mit voller Lehrverpflichtung eingesetzt werden. Eventuell verbleibende Stützstunden dürfen auf max. 2 – 3 LehrerInnen aufgeteilt werden.“ (LSR f. OÖ 2002b, 1f.)*

Meijer (2005, 31ff) weist darauf hin, dass für das Gelingen der Integration eine klare nationale politische Strategie notwendig ist.

*„Die **Regierungen** sollten eine nachdrückliche Politik der Förderung von Integration/Inklusion zum Ausdruck bringen und im Hinblick auf deren Umsetzung allen am Bildungssystem Beteiligten klar und deutlich vermitteln, welche Ziele sie mit dieser Bildungspolitik verfolgt.“ (European Agency 2003, 6)*

Bezüglich der Finanzierung werden flexible Regelungen vorgeschlagen, bei denen die Budgets an die regionalen und lokalen Einrichtungen weitergeleitet werden sollen. Zentrale Finanzierungsmodelle führen ...

²⁰ Diese Doppelzählung stellte zu Beginn der Schulversuche doch einen Anreiz für Hauptschulen dar, da oft Schülerzahlen von rund 55, 56 SchülerInnen pro Jahrgang vorhanden waren, die bei einer regulären Teilungszahl von 31 im Normalfall nur zwei, beim Führen einer Integrationsklasse aber drei Klassen ergaben. Damit verbunden war ein weiterer Anreiz: aus einer 8-klassigen Hauptschule wurde eine 9-klassige, der Direktor/die Direktorin wurde damit vom Unterricht vollkommen freigestellt.

„... zu weniger Integration/Inklusion, mehr Etikettierung und steigenden Kosten (...) Das Finanzierungssystem mit schülergebundenen Budgets (bei dem die einzelnen Lernenden Mittel erhalten, um ihren speziellen Förderbedarf zu decken) scheint ebenfalls Nachteile zu haben. (...) Systeme, in denen die Gemeinde anhand der Informationen aus den schulischen Förderdiensten oder den Förder- bzw. Sonderpädagogischen Zentren über die Mittelzuweisung entscheiden und die finanziellen Ressourcen für getrennte Einrichtungen die Höhe der Mittel für die Regelschule direkt beeinflussen, scheinen für die Durchsetzung einer integrativen/inklusive Bildung sehr effektiv zu sein.“ (European Agency 2003, 14f)

3. Standards zur Umsetzung der Integration auf Ebene der Schulaufsicht

Mit dem oben erwähnten Erlass gibt die Schulaufsicht in Oberösterreich Standards zur Durchführung der Integration in Hauptschulen als Kann-Bestimmungen vor. Die Schulaufsicht kann sich daran halten oder auch nicht, Lehrerinnen und Eltern haben aber immerhin eine gute Argumentationsgrundlage. Wie auf allen anderen Ebenen auch werden damit vor allem die jeweiligen persönlichen Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen handlungsleitend. Dementsprechend unterschiedlich ist die konkrete Umsetzung der Integration in den verschiedenen Bezirken.

Erfahrungen im Schulversuch zeigten, dass den Personen der Schulaufsicht ein sehr bedeutender Lenkungsfaktor zukommt. Überall dort und immer dann, wenn vom Ministerium, vom Landesschulrat oder Bezirksschulrat zum Ausdruck gebracht wurde, dass die Integration eine wichtige Angelegenheit sei und gewisse Standards notwendig seien, wurde auch seitens der Schulen und LehrerInnen versucht, diese Standards zu erreichen.

Meijer (2005, 32f) weist ebenfalls darauf in, dass eine regionale Koordination sowie die Entwicklung einer visionären Führung auf kommunaler Ebene hilfreiche Bedingungen sind.

„Führungskräfte spielen bei der Umsetzung von politischen Strategien eine entscheidende Rolle. Dies betrifft Entscheidungsträger/innen auf der Ebene der Länder, Gemeinden, Schulbezirke und Schulverbände sowie Schulleiter/innen. Sie sollten durch eindeutig vermittelte bildungspolitische Vorgaben und konkrete Hilfe in ihrer Führungsrolle unterstützt werden.“ (European Agency 2003, 7)

Die BSI und den SPZ-LeiterInnen haben mit der Ressourcenverteilung die entscheidende Steuerungsrolle inne. Der Erlass meint dazu:

„In Oberösterreich werden die vom Bund zur Verfügung gestellten Ressourcen an die Bezirke weiter gegeben. Auf diese Weise bekommen die einzelnen Regionen die Möglichkeit, die pädagogischen Maßnahmen so zu organisieren, dass die Bedürfnisse der Kinder sowie die Wünsche der LehrerInnen und Eltern berücksichtigt werden können. Mit dem zugewiesenen Stundenkontingent wird in einer pädagogischen Konferenz im Wirkungsbereich des jeweiligen Sonderpädagogischen Zentrums in Zusammenarbeit mit dem BSR jene Modellvariante ausgewählt, die zum einen den Bedürfnissen der Kinder am besten entspricht und zum anderen auch von den Lehrerressourcen her gesehen durchführbar ist. Das Modell Integrationsklasse ist pädagogisch dem Modell Stützlehrerklasse vorzuziehen.“ (LSR f. OÖ 2002a, 1)

Um die Umsetzung der Integration in der HS positiv zu beeinflussen, sollte die Schulaufsicht, speziell die BSIs in Kooperation mit ihren SPZ-LeiterInnen, weiters dafür Sorge tragen, dass

- neue Integrationsschulen ausreichend und rechtzeitig über Ziele und Möglichkeiten der Integration informiert werden und Schulbesuche in bereits bestehenden und gut funktionierenden Klassen ermöglicht werden,
- neue Integrationsklassenteams an Hauptschulen etwas mehr Ressourcen zur leichteren Bewältigung des schwierigen Einstiegs bekommen,
- sich LehrerInnenteams rechtzeitig und freiwillig zusammen finden können,
- den LehrerInnen in Integrationsklassen ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch organisiert wird,
- möglichst erfahrene SonderschullehrerInnen in Integrationsklassen eingesetzt werden,

- die zusätzlichen Stunden für die sonderpädagogische Betreuung in einer Klasse nicht einfach aus stundenplantechnischen Gründen auf mehrere Personen aufgeteilt werden,
- die LehrerInnen an Integrationsschulen nicht rein nach dem Kriterium Dienstalter versetzt werden und
- die Schulen zu selbstevaluativen Maßnahmen ermuntert und dabei auch unterstützt werden.

4. Standards für die Umsetzung der Integration auf Schulebene

Zur Umsetzung der Integration auf der Schulebene gibt der Erlass knapp die wesentlichsten Standards wieder, die sich im Schulversuch durchaus bewährt haben:

„1. Zielsetzung

Die Ergebnisse der Schulversuche begründen die Weiterführung der sozialen Integration in der Hauptschule. Zur Verwirklichung muss in allen Organisationsmodellen ein Unterricht durchgeführt werden, der ein gemeinsames Lernen behinderter und nicht behinderter Kinder in heterogenen Stammklassen ermöglicht.

Dem unterschiedlichen Entwicklungs- und Leistungsniveau der SchülerInnen soll durch innere und äußere Differenzierung sowie Individualisierung entsprochen werden, damit alle Kinder eine optimale Förderung erhalten. Weiters sollen jene sozialen Lernprozesse angebahnt bzw. vertieft werden, die für ein späteres gemeinsames Leben und Arbeiten behinderter und nicht behinderter Menschen in der Gesellschaft förderlich sind.

Diese Zielsetzungen sind im Modell Integrationsklasse leichter umzusetzen. Stützlehrerklassen sollten daher nur in Ausnahmefällen an jenen Standorten eingerichtet werden, wo die Errichtung einer Integrationsklasse nicht möglich ist bzw. zur starken Benachteiligung eines Kindes (z. B.: sehr weiter Schulweg; Ausschluss aus der dörflichen Gemeinschaft) führen würde.

2. Äußere Organisation und Schülerzahl

Die Klassenschülerhöchstzahl in einer Integrations- oder Stützlehrerklasse soll sich an der durchschnittlichen Klassenschülerzahl an oberösterreichischen Hauptschulen orientieren. Ein Höchstwert von 25 SchülerInnen sollte nicht überschritten werden. Zur Ermittlung der Klassenschülerhöchstzahl dürfen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf doppelt gezählt werden, die Klassenschülerhöchstzahl der Parallelklassen (30) bleibt aufrecht. Sollte mit der Doppelzählung die Klassenschülerhöchstzahl 30 überschritten werden, ist nach Maßgabe der vorhandenen Lehrerstunden (Abstimmung mit dem/der BSI) die Klasse zu teilen.

Bei der Klassenbildung ist vor allem auf die Ausgewogenheit nach dem Kriterium der Leistung und des Verhaltens zu achten. Eltern nicht behinderter Kinder haben prinzipiell keine Wahlfreiheit. Vorrangig sollen jene SchülerInnen aufgenommen werden, die bereits in der Volksschule in einer Integrationsklasse unterrichtet wurden. Die Zusammensetzung der Klasse wird maßgeblich vom LehrerInnenteam mitbestimmt. Der erhöhte pädagogische Aufwand, in Stützlehrerklassen, ist bei der Aufteilung der SchülerInnen auf die Parallelklassen zu berücksichtigen.

Die Anzahl der behinderten SchülerInnen richtet sich nach Art und Schweregrad der Behinderungen. Als Richtwert für eine Integrationsklasse, in welcher in der Regel zwei LehrerInnen im Teamteaching unterrichten, werden mindestens vier bis maximal sieben behinderte Kinder angenommen. Die konkrete Zahl ist im Rahmen einer Konferenz im Wirkungsbereich des jeweiligen Sonderpädagogischen Zentrums abzuklären. Im Konfliktfall entscheidet der/die BezirksschulinspektorIn. (...)

6. LehrerInneneinsatz

In einer Integrations- oder Stützlehrerklasse sollen möglichst wenige Lehrpersonen unterrichten. Als zusätzliche LehrerInnen sollen vor allem SonderschullehrerInnen eingesetzt werden. Falls dies nicht möglich ist, können auch HauptschullehrerInnen unterrichten, die sich freiwillig melden, zur Fortbildung bereit sind und nach Möglichkeit sonderpädagogische Erfahrung mitbringen. Erfahrungen zeigen, dass es für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser ist, wenn die Funktion des/der zusätzlich eingesetzten Lehrers/in von nur einer Person ausgeübt wird.

Der/Die zusätzlich eingesetzte LehrerIn und der/die jeweilige FachlehrerIn arbeiten gleichberechtigt im Team. Bei der Planung des Unterrichts bringt jede/r LehrerIn sein spezifisches Wissen ein (Kompetenztransfer), der Unterricht erfolgt im Teamteaching. Bei der Stundenplangestaltung ist darauf Bedacht zu nehmen, dass fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht sowie Wochenplan- bzw. Freiarbeit gut realisiert werden können und die LehrerInnen einmal pro Woche ausreichend Zeit zur Koordination haben.

In Integrationsklassen soll das Prinzip der Doppelbesetzung in all jenen Stunden gelten, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf anwesend sind. Da die Unterrichtsverpflichtung eines/einer Sonderschullehrers/in an HS 21 bzw. 20 beträgt, können die darüber hinaus erforderlichen Unterrichtsstunden von anderen

LehrerInnen übernommen werden. (...) Es ist sehr genau zu überlegen, in welchen Stunden die Doppelbesetzung pädagogisch am sinnvollsten ist. Dies ist durch ein standortbezogenes pädagogisches Konzept zu dokumentieren.

Um am Standort flexibel auf die Bedürfnisse eingehen zu können, bekommt jede Integrationsklasse ein Stundenkontingent zur Verfügung gestellt. Dieses orientiert sich an der Klassenzusammensetzung und -größe sowie an Art und Ausmaß der Behinderung und der Anzahl der behinderten Kinder und wird in einer Konferenz im Wirkungsbereich des Sonderpädagogischen Zentrums festgelegt.

Der/Die SonderschullehrerIn kann auch als Klassenvorstand eingesetzt werden.

Falls es die Situation an der Schule zulässt, können neben dem sonderpädagogischen Stundenkontingent auch Stunden aus der Schulautonomie und dem Bereich des Förderunterrichts verwendet werden. Alle der Schule zugewiesenen sonderpädagogischen Stunden müssen am Standort bedarfsorientiert den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugute kommen.

Der Unterricht in einer Integrationsklasse soll zu keiner dienst- und besoldungsrechtlichen Schlechterstellung führen. Die Zulage für leistungsdifferenzierten Unterricht ist daher für jene ErstlehrerInnen, die D, M, E gemäß Stundentafel unterrichten, in voller Höhe ausbezahlen. (Trotz der inneren Differenzierung kann von drei Schülergruppen ausgegangen werden.) Der Unterricht in einer Integrations- oder Stützlehrerklasse zählt dabei genauso wie der Unterricht in einer Leistungsgruppe.

Den in den Fächern D, E und M eingesetzten Zweit- und DrittlehrerInnen in Integrationsklassen gebührt **keine** LDU-Zulage. Für die UÜ Englisch (Lehrplan für ASO-Kinder) besteht kein Anspruch auf die LDU-Zulage, weil gemäß § 59b Abs. 1 GG für diese Vergütung der Lehrplan der HS oder PTS Voraussetzung ist.

Zusätzlich eingesetzte LehrerInnen haben - in Kooperation mit den FachlehrerInnen - umfangreiche Aufgaben zu erfüllen:

- Individuelle Förderung im integrativen Unterricht
- Erstellung und regelmäßige Überprüfung eines Förderplanes für jedes gestützte Kind
- Besprechen der Differenzierungsmaßnahmen, gemeinsame Vor- und Nachbereitung
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit
- Klassenlehrern/innen und Eltern zusätzliche Hilfen zur Bewältigung allfälliger Schwierigkeiten anbieten
- Mitwirkung bei notwendigen Bildungswegentscheidungen
- Maßnahmen setzen, welche die Akzeptanz eines behinderten Kindes sicherstellen
- Regelmäßiger Erfahrungsaustausch und Fortbildung mit dem SPZ-Team

Die Betreuung der Integrations- und Stützlehrerklassen erfolgt durch die Sonderpädagogischen Zentren. Die Bezirksarbeitsgemeinschaften haben die Integration in der Hauptschule mit entsprechenden Fortbildungsmöglichkeiten zu fördern. Es wird erwartet, dass die LehrerInnen, die in einer Integrations- oder Stützlehrerklasse unterrichten, diese Angebote auch nützen.“ (LSR f. OÖ 2002a, 2ff.)

Einem wichtigen Standard für das Gelingen der Integration widmet der Erlass zu wenig Platz, da die Einbeziehung der Eltern und SchülerInnen im Sinne der Partizipation damals auch theoretisch nicht entsprechend thematisiert wurde. Da sich eine integrative Pädagogik aber auch als eine demokratische und solidarische Pädagogik definiert, wäre es von großer Bedeutung, alle SchulpartnerInnen an der Umsetzung teilhaben und mitwirken zu lassen.

Damit könnte auf Schulebene auch einer großen Gefahr der Integration in Hauptschulen entgegengewirkt werden: Der Lagerbildung von BefürworterInnen und GegnerInnen. Um dies zu verhindern ist großes Einfühlungsvermögen und ein ausgewogener Umgang mit den VertreterInnen aller Richtungen seitens der Schulleitung notwendig.

Beim Auftauchen von größeren Problemen bzw. einfach dann, wenn LehrerInnen sich das wünschen, sollte eine Supervision organisiert werden können.

Ein weiterer Standard auf Schulebene ist die Integration der Integrationsklassen. Dazu ist es hilfreich, dass sich die Integrationsklassen auch an den Aktivitäten der Parallelklassen beteiligen und umgekehrt, dass LehrerInnen aus den Parallelklassen selbstverständlich auch in Integrationsklassen supplieren und umgekehrt, dass klassenübergreifende Projekte und gemeinschaftliche Aktivitäten aller LehrerInnen und SchülerInnen initiiert werden.

Um eine möglichst heterogene SchülerInnenpopulation und speziell auch gut begabte SchülerInnen zu bekommen, hat es sich als hilfreich erwiesen, den Eltern der Zulieferschulen bereits in der 3. Klasse Volksschule, spätestens aber zu Beginn der 4. Klasse, das neue Klas-

senlehrerInnenteam und das pädagogische Konzept vorzustellen. Gezielte Elternarbeit kann daher ebenfalls als wichtiger Standard festgehalten werden.

Meijer (vgl. 2005, 30f) führt drei schulinterne Bedingungen an: Die Schule als Einheit, eine flexible und autonome Unterstützungsstruktur und die Förderung von Führungsqualitäten innerhalb der Schule. Als „**personelle Bedingungen**“ (Meijer 2005, 28) führt er die Entwicklung positiver Einstellungen bei den Lehrkräften, die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls und die Einführung angemessener pädagogischer Kompetenzen sowie die Zeit zur Reflexion an.

Die European Agency weist weiters auf Bedeutung der Fähigkeit zur Zusammenarbeit von Schulen und die Rolle der Eltern als Partner im Bildungsprozess:

„In Zusammenarbeit mit der Schule, externen Einrichtungen und anderen Fachkräften sollten auch die Eltern ein explizites Mitspracherecht haben und in die Planung, Durchführung, Evaluierung und den Aufbau und Inhalt der Bildung ihres Kindes, einschließlich der Entwicklung seines individuellen Förderplanes, einbezogen werden.“ (European Agency 2003, 18)

5. Standards für die Umsetzung integrativen Unterrichts

Integrativer Unterricht kann nur dann erfolgreich sein, wenn er versucht, der Heterogenität durch umfassende Maßnahmen gerecht zu werden. In Oberösterreich hat sich das Konzept des Offenen Unterrichts zur inneren Differenzierung durch Individualisierung sehr bewährt. Es besteht im Wesentlichen aus den folgenden 4 Organisationsformen (vgl. dazu Feyerer & Prammer 2003, Kap. 4):

- Differenzierte Förderung im Fachunterricht – Gebundener Unterricht
- Wochenplan (WP) und Freiarbeit (FA)
- Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand – Projektunterricht
- Individuelle Fachbereichsarbeiten

Niedermair (2004, 113ff), die Integrationsklassen in Vorarlberg untersucht hat, führt zusätzlich noch folgende Formen an:

- Stationen/Werkstatt-Unterricht
- Themenzentriertes Arbeiten
- Klassenrat – Arbeiten im Sitzkreis

Der Erlass des LSR f. OÖ definiert guten Unterricht in I-Klassen folgendermaßen:

„3. Lehrplan und Unterricht

Die unterstützenden Maßnahmen sollen möglichst im Klassenverband stattfinden. Es ist ein Unterricht anzustreben, bei dem alle Kinder auf unterschiedlichem Niveau am gleichen Thema arbeiten. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aller SchülerInnen erfordern einen Unterricht mit innerer Differenzierung. Äußere Differenzierung soll nicht nach Leistungsniveaus erfolgen. Es können jedoch bedarfsbezogen Lerngruppen gebildet werden. Gebundene Unterrichtsformen zur Vermittlung eines Grundwissens sollen sich mit offenen Lernformen in einem ausgewogenen Verhältnis abwechseln.

Jede/r SchülerIn soll an möglichst hohe Lehrplanziele herangeführt werden. Grundlage für den Unterricht ist der Lehrplan der Hauptschule und die den Erfordernissen und Bedürfnissen der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechenden Teile der Sonderschullehrpläne.²¹ Unterschiede in den Stundentafeln werden gemäß den Bedürfnissen und Fähigkeiten der behinderten SchülerInnen ausgeglichen, so dass es zu keiner Überlastung kommt. Als Untergrenze für die behinderten Kinder gilt die Stundenanzahl des jeweiligen

²¹ Das Schulorganisationsgesetz, § 15 Abs. 3, sieht vor: „Unter Beachtung des Prinzips der Sozialintegration ist Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine der Aufgabe der Sonderschule (§22) entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers die Unterrichtsziele der Hauptschule anzustreben sind.“

Spartenlehrplanes, es besteht aber auch kein Einwand, wenn die Stundentafel des HS-Lehrplanes voll ausgeschöpft wird.

4. Unterricht in heterogenen Stammklassen

In den Integrations- und Stützlehrerklassen kann heterogen unterrichtet werden. Will man die Leistungsgruppen auch im Zeugnis nicht ausweisen, ist um einen Schulversuch gemäß § 131 b SchOG anzusuchen. Für den Übertritt in eine weiterführende Schule gelten dann die Bestimmungen des Erlasses des Landesschulrates für OÖ 'Aufnahme von SchülerInnen aus der 8. Schulstufe in weiterführende Schulen mit einem Hauptschulzeugnis ohne ausgewiesene Leistungsgruppe (§ 131b SchOG)' mit der Zahl B1 - 43/1 - 97 vom 13.3.1997, ergänzt durch den Erlass A3-42/2-1997 vom 5.6.1997.“ (LSR f. OÖ 2002a, 2f.)

Bezüglich der Leistungsbeurteilung erlaubt der Erlass weiters die Verwendung der drei Alternativen Verbale Beschreibung, Ziffernbeurteilung mit verbalen Zusätzen und Kombination Ziffernbeurteilung und verbale Beschreibung. Die Auswahl der alternativen Form soll mit dem pädagogischem Konzept in Einklang stehen und wird im Klassenforum mit einer 2/3-Mehrheit beschlossen. Es wird weiters darauf hingewiesen, dass auch in Integrationsklassen grundsätzlich die Richtlinien der Leistungsbeurteilungsverordnung gelten, die Anzahl der Schularbeiten in M, D, E zwischen vier und sechs liegen kann, und die Beurteilung der SchülerInnen im Teamteaching durch beide LehrerInnen gemeinsam erfolgt. Sollten sich diese nicht einigen können, entscheidet der/die SchulleiterIn. (vgl. LSR f. OÖ 2002a, 4f.).

Der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder soll demnach ein offener und schülerzentrierter Unterricht sein, was auch ein neues Verständnis der LehrerInnenrolle bedingt. So ist die IntegrationslehrerIn nicht hauptsächlich WissensvermittlerIn, sondern vor allem HelferIn ihrer SchülerInnen bei deren persönlichen und individuellen Entwicklung innerhalb der sozialen Gemeinschaft. Ihre Aufgabe besteht nicht hauptsächlich darin, den Kindern vorgefertigte Antworten auf nicht gestellte Fragen zu servieren. Vielmehr geht es darum, Freiräume zu schaffen, in denen die Kinder Antworten auf eigene Fragen durch kritische Auseinandersetzung mit der Welt finden können. Probleme wie unterschiedliche Aufmerksamkeit, unterschiedliches Arbeitstempo, Bewegungs- und Kommunikationsbedürfnis der Kinder werden nicht als störende Faktoren zu eliminieren versucht sondern als individuelle Lernbedingungen betrachtet und so in die Unterrichtsarbeit miteinbezogen, dass jede SchülerIn sich möglichst erfolgreich auf ihrem Niveau weiterentwickeln kann. Die wichtigsten Unterrichtsprinzipien in integrativen Klassen - schlagwortartig zusammengefasst - lauten:

- mehr Heterogenität, weniger Homogenität
- mehr Kooperation, weniger Konkurrenz
- mehr Team- und Gruppenarbeit, weniger Einzelarbeit
- mehr Förderung, weniger Selektion
- mehr Rückmeldung, weniger Bewertung
- mehr innere Differenzierung, weniger äußere Differenzierung
- mehr Schülerzentriertheit, weniger Stofforientiertheit
- mehr Projektunterricht, weniger parzellierter Fächerunterricht

Meijer (vgl. 2005, 5f) fand in seinen Untersuchungen sieben Faktoren, die er als entscheidend für die Effektivität integrativen/inklusive Unterrichts bezeichnet:

- Kooperativer Unterricht (bei uns meist mit Teamteaching bezeichnet)
- Kooperatives Lernen (Peer Tutoring)
- Kooperative Problembewältigung (systemischer Ansatz im Umgang mit unerwünschtem Verhalten, klare Regeln)
- Heterogene Gruppen (binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung)
- Wirksamer Unterricht (verbesserte Schulleistungen durch systematische Beobachtung, Planung und Evaluierung mit Hilfe individueller Förderpläne)

- Stammklassen (der gesamte Unterricht von zwei oder drei Klassen eines Jahrganges findet in eng beieinander liegenden Klassenräumen mit gemeinsamen Bereich statt; ein kleines, überschaubares LehrerInnenteam ist für den gesamten Jahrgang zuständig)
- Alternative Lernmethoden (den SchülerInnen wird mehr Verantwortung für ihr Lernen übertragen, Lern- und Problemlösungsstrategien werden gezielt vermittelt)

6. Zusammenfassung und Ausblick

Integrativer Unterricht kann nur gelingen, wenn auf die Heterogenität der SchülerInnen Rücksicht genommen wird. Integration wurde daher an vielen Hauptschulen zum Motor einer inneren Schulreform. Besonders an jenen Schulen, an denen sich kleinere LehrerInnenteams bewusst und aktiv auf die Aufgabe der Integration vorbereiteten, fort- und weiterbildeten kam es zu umfangreichen und nachhaltigen Umgestaltungen. Während der heißen Phase des Schulversuchs anfangs bis Mitte der 90iger Jahre gab es für die Entwicklung integrativer Unterrichtsformen sehr gute Rahmenbedingungen auf allen Systemebenen: Die Schulaufsicht vom Ministerium über den LSR bis zu den BSI machte mit Erlässen und anderen Aktivitäten deutlich, dass eine gut funktionierende Integration gewünscht sei. Schulen bekamen mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt (30 Stunden pro Integrationsklasse zusätzlich, bereits bei 56 SchülerInnen statt 61 eine dritte Klasse), wurden von der wissenschaftlichen Begleitung unterstützt und konnten an manchen Standorten SchülerInnen gewinnen, die sonst ins Gymnasium gegangen wären. Der Unterricht wurde durch das Teamteaching zwar planungsintensiver, aber insgesamt für die LehrerInnen zufriedenstellender. Der Einsatz von zwei, manchmal sogar drei LehrerInnen garantierte eine gute Förderung sowohl der behinderten als auch der hochbegabten SchülerInnen. Offene Unterrichtsformen wurden von den SchülerInnen gerne angenommen, es konnte eine hohe Zufriedenheit mit der Schule und ein hohes Wohlbefinden der SchülerInnen empirisch nachgewiesen werden (vgl. Feyerer 1998).

Mit der gesetzlichen Verankerung der Integration kam es zu einer flächendeckenden Ausbreitung der Integration in Hauptschulen und zu einem langsamen, aber stetigen Abbau der bisherigen Rahmenbedingungen und der Umsetzungsqualität. LehrerInnen, die nun - oft nicht mehr freiwillig - in Integrationsklassen unterrichten, bekommen keinerlei Gratifikationen vom System zugestanden. Hohe Anforderungen werden mit geringen Unterstützungsmaßnahmen gepaart. Die Bereitschaft zu entsprechender, prinzipiell freiwilliger Fortbildung wird dadurch sicher nicht gefördert. Durch die Einsparungen auf Bundesebene bekommen die Schulaufsichtsbeamten immer weniger Spielraum zur gezielten Unterstützung integrativer Maßnahmen. Der Ruf nach Flexibilität führt letztlich zur Beliebigkeit in der Umsetzung. Weder vom Landesschulrat noch von der Ministerin sind integrationsfördernde Aussagen zu hören.

Inwieweit sich diese negative Entwicklung mit der Einführung des Konzeptes der Inklusion wieder verändern lassen kann, ist wohl eine der spannendsten Fragen der nächsten Jahre. Solange die Bildungspolitik und Schulverwaltung keine klaren Richtlinien formuliert und damit den weiteren Ebenen des Schulsystems deutlich erkennbar die Richtung vorgibt und die Schulen nicht ausreichend unterstützt (z.B.: durch Anpassung der Ressourcen an den tatsächlichen Bedarf, Unterstützung bei der internen Schulentwicklung), besteht eher die Gefahr, dass auch in Oberösterreich noch bewiesen wird, dass Integration nicht gut funktionieren kann, obwohl im Schulversuch eine sehr hohe Qualität des gemeinsamen Unterrichts an vielen Standorten erreicht werden konnte.

Literaturverzeichnis

- BMUK (Hrsg. 1994). *Behinderung. Integration. Medienbegleitheft zur Videoserie*. Wien: Medienservice des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Teil I: Gesetz statt Gnade. Der mühsame Weg zur Integration. Teil II: Alles was neu ist macht Angst. Integration in der Volksschule. Teil III: Integration fängt in den Köpfen an. Integration im Sekundarbereich.
- European Agency for Development in Special Needs Education (Hrsg. 2003). *Grundprinzipien für Bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung der integrativen/inklusiven Bildung. Empfehlungen für Bildungs- und SozialpolitikerInnen*. Brüssel (im web unter www.european-agency.org)
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*, Innsbruck: Studienverlag.
- Feyerer, E. (2004). Qualitäten integrativer Schulen. In: Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.): *Qualität und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 16*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 155 – 168.
- Feyerer, E., Schimpl, M., Sturm, M. & Würleitner, A. (2002). Bericht zum Schulversuch "(Integrative) Betreuung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im 9. (bis 12.) Schuljahr. Berufsvorbereitung und soziale Integration." Schuljahr 2001/2002. Linz: Landesschulrat für OÖ, <http://schulen.eduhi.at/spz/spz.htm>
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Hug, R. (1994). *Integration in der Schule der 10-14jährigen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Landesgesetzblatt für Oberösterreich (1997), 63. Stück, Nr. 107, Linz: Land OÖ, ausgegeben am 24.9.1997.
- LSR für OÖ (Hrsg.) (1997): *Durchführungsrichtlinien zur sozialen Integration in der Hauptschule*, Erlass B1-35/2-97 vom 24.9.1997, Linz, unter www.lsr-ooe.gv.at/cgi-bin/erlass02.asp?id=177 (5.5.2005)
- LSR für OÖ (Hrsg.) (2002a): *Durchführungsrichtlinien zur sozialen Integration in der Hauptschule* (redigierte Fassung), Erlass B1-49/1-2002 vom 21.01.2002, Linz, unter www.lsr-ooe.gv.at/cgi-bin/erlass01.asp (5.5.2005)
- LSR für OÖ (Hrsg.) (2002b): *Integration an Hauptschulen: Umsetzung*, Erlass B1-49/2-2002 vom 22.01.2002, Linz, unter www.lsr-ooe.gv.at/cgi-bin/erlass01.asp (5.5.2005)
- Meijer, C. (2005). *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. Zusammenfassender Bericht*. Brüssel: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (im web unter www.european-agency.org)
- Niedermair, C. (2004). *Zur Pragmatik der Vision einer Schule für alle. Integrative Unterrichtsgestaltung im Spiegel von Theorie und Alltagspraxis am Beispiel der ersten Hauptschulintegrationsklassen in Vorarlberg*. Aachen: Shaker Verlag.
- Specht, W. (1995): *Integration in den Schulen der Sekundarstufe (INTSEK). Ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt*. In: Gruber, H. & Specht, W. (Hrsg.): *Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe. Berichte zur Situation der Schulversuche in den Bundesländern*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II, Arbeitsbericht II/ 24, 14–35
- Specht, W. (Hrsg. 1997a): *Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I*. 4 Bände. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II, ZSE-Report Nr 23–26
- Band 1: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im großstädtischen Bereich
- Band 2: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im kleinstädtisch-ländlichen Bereich
- Band 3: Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem
- Band 4: Integrationsklassen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen
- Specht, W. (1997b): *Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I*. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 20, 4, 9–30.
- Specht, W. (2005). *Qualität in der Sonderpädagogik*. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der ÖFEB-Tagung, August 2005, Linz.
- Specht, W. et al. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik. Ausgangspunkte und Fokusthemen*. Graz. <http://qsp.or.at> (12.8.2006)

WIE HAT SICH DAS CLEARING IN DEN ERSTEN 5 JAHREN ENTWICKELT?

Gottfried Wetzel, Ferdinand Lechner¹, Andreas Riesenfelder²,
Petra Wetzel³, Barbara Willsberger⁴

Clearing (= Abklärungsprozess) setzt an der kritischen Schnittstelle zwischen (Pflicht-) Schule und dem weiteren Ausbildungs- bzw. Berufsleben an. Damit sollen Jugendlichen mit Behinderung(en) ihre Perspektiven in Bezug auf ein künftiges Berufsleben aufgezeigt und Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen in Richtung berufliche Integration bereitgestellt werden. Dies wird von 25 Trägereinrichtungen in allen österreichischen Bundesländern umgesetzt. Bei neun Einrichtungen wird Clearing als Einzelmaßnahme angeboten, die anderen Träger führen dies im Maßnahmenverbund mit anderen Angeboten wie Jobcoaching, Jugendarbeitsassistenten oder Berufsausbildungsassistenten/BAS durch. Von 2001 bis zum ersten Halbjahr 2005 haben insgesamt 7.255 Jugendliche das Clearing durchlaufen. Die Ergebnisse der Evaluierungsstudie werden hier geschildert.⁵

1. Zielsetzung und Methodischer Ansatz der Clearing-Studie

Die Implementierung der Interventionsform Clearing wurde schrittweise mit einem flächendeckenden Angebot im Jahr 2004 abgeschlossen. Nunmehr soll dieses Unterstützungsangebot erstmals einer Evaluierung unterzogen und dessen (arbeitsmarktpolitische) Wirkung bewertet werden. In einem umfassenden Evaluierungsdesign wurden neben den Jugendlichen selbst und den ClearerInnen auch die Trägerorganisationen, die Clearing-ProjektleiterInnen, LehrerInnen und Eltern befragt. Zusätzlich wurde eine Gruppe von Jugendlichen interviewt, die zwar zur Zielgruppe des Clearing gehört, aber aus welchen Gründen auch immer dieses nicht in Anspruch genommen hat. Auch die Sichtweise der FördergeberInnen und von ExpertInnen aus dem Schulbereich wurde in die Untersuchung einbezogen. Neben Interviews (telefonisch, face-to-face), schriftlichen Erhebungen und Fallstudien wurden auch eine Reihe von Daten (Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger, Daten zu Förderungen des Arbeitsmarktservices/AMS) analysiert.

2. Problemfelder im Bereich Übergang Schule-Beruf

Zielgruppe von „Übergangs-Maßnahmen“ sind SchulabgängerInnen mit sonderpädagogi-

¹ **Ferdinand Lechner**, Dipl. Soz.: Gesellschafter von Lechner, Reiter und Riesenfelder Sozialforschung OEG Wien; Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung, Sozialpolitik, ESF/Europäischer Sozialfonds; s. <http://www.lrsocialresearch.at>

² **Andreas Riesenfelder**, Mag.: Gesellschafter von Lechner, Reiter und Riesenfelder Sozialforschung OEG Wien; Arbeitsschwerpunkte: Evaluation arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, Bildungsforschung, Arbeitsmarktforschung, Studien im Bereich der Arbeits- und Berufswelt, Migrationsforschung

³ **Petra Wetzel**, Mag.a.: Forschung und Projektmanagement bei L&R; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpolitik, Armuts politik und Soziale Exklusion, Arbeitsmarktforschung und vergleichende Analyse von Wohlfahrtsstaaten

⁴ **Barbara Willsberger**, Mag.a.: Forschung und Projektmanagement bei L&R; Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Gleichbehandlung und Frauenförderung

⁵ Endbericht der Evaluierungsstudie im Auftrag des BMfSG (2006): http://www.bmsg.gv.at/cms/site/attachments/5/3/2/CH0055/CMS1057914735913/clearing_evaluierung_2006.pdf

gischem Förderbedarf/SPF und arbeitssuchende Jugendliche mit beschäftigungs-relevanten Behinderungen (d.h. auch sozial benachteiligte Jugendliche) zwischen 13 und 25 Jahren, die aufgrund verschiedener Handicaps nur mit (kontinuierlicher) Unterstützung und Begleitung die berufliche Integration schaffen können. Personen mit SPF am Ende der Pflichtschule, Personen ohne oder mit negativem Hauptschulabschluss, behinderte Menschen im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes oder Personen, bei denen aus persönlichen Gründen angenommen werden muss, dass für sie keine Lehrstelle gefunden werden kann (z.B. sozial Benachteiligte, bei denen aufgrund einer Berufsorientierungsmaßnahme feststeht, dass sie eine Lehr-ausbildung voraussichtlich ohne besondere Unterstützung nicht schaffen oder Personen mit Drogenproblemen).

Österreichs SchülerInnen mit SPF verlassen im Vergleich zu ihren AlterskollegInnen ohne SPF wie auch im internationalen Vergleich von SchülerInnen mit SPF als eine der ersten die Schule und sind dadurch noch zusätzlich benachteiligt, da ihnen, die meist mehr Zeit zum Lernen bzw. eine längere Förderung brauchen, zusätzliche Jahre an Lebens- und Bildungserfahrung abgehen (Wetzel & Wetzel 2001). Das bekannte und gewohnte Lebensumfeld der Schule muss verlassen werden, Informationen müssen eingeholt und Interessen identifiziert werden, die Entscheidung für eine weitere Ausbildung oder einen Beruf muss getroffen und ein passender Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gesucht und gefunden werden. Jugendliche haben nach Abschluss der Pflichtschule zum Teil noch sehr unrealistische Berufsvorstellungen. Grund dafür ist bei einer vorhandenen Entwicklungsverzögerung auch eine Verzögerung in der Berufswahlreife. Viele Jugendliche sind zu diesem Zeitpunkt – zumeist im Alter von 14 oder 15 Jahren - noch nicht „reif“, d.h. noch nicht bereit zu einer zufriedenstellenden Berufsentscheidung zu gelangen. Da viele der Jugendlichen und deren Familien überfordert sind, werden Unterstützungsmaßnahmen wie das Clearing flächendeckend angeboten.

Empirische Untersuchungen zu Jugendlichen mit SPF weisen auf deren **mangelnde Berufswahlkompetenz** hin: Sie treffen sehr spät berufliche Entscheidungen, obwohl sie sich sehr früh dazu Gedanken machen sollten. Das Fehlen beruflicher Vorstellungen geht häufig mit einer gering ausgeprägten Interessendynamik hinsichtlich möglicher beruflicher Entwicklungen einher, die sich in allgemeiner Hilflosigkeit im Berufsberatungsprozess äußert. Darüber hinaus sind Jugendliche mit SPF nur wenig über ihre beruflichen Möglichkeiten informiert. "Die Schüler nutzen nur wenige Informationsquellen, ihnen sind wenige Berufsbilder bekannt, und die Informationsaufnahme erfolgt eher zufällig" (Schröder 1987, 112 in Fashing 2004). Die Zielberufe von lernbehinderten Jugendlichen liegen demnach auf einer engen Berufsskala. So liegen unter den Berufswünschen der Jungen die Bau und Baunebenberufe vorne. Weitere Schwerpunkte sind Ausbildungsberufe des Nahrungsmittelhandwerks (Bäcker, Fleischer) sowie Metallberufe (Schlosser, Mechaniker). Mädchen streben eine Ausbildung als Verkäuferin, Friseurin oder Hauswirtschafterin an. Auch bei der Realisierung ihrer Berufsvorstellungen haben Jugendliche mit Lernbehinderungen mehr Schwierigkeiten als andere Jugendliche. Sie sind im Bewerbungsverhalten unentschlossener und unsicherer und beginnen zu spät mit den Bewerbungsvorbereitungen. Sie reagieren auf Restriktionen am Ausbildungsmarkt eher mit Verzicht auf Nachfrage und verfallen in resignative Haltungen. Der Kontakt zum Arbeitsmarktservice ist von weniger Eigeninitiative geprägt und bedarf besonderer Hinführung.

3. Evaluierung des Clearing

3.1 Strukturqualität: TeilnehmerInnen, MitarbeiterInnen und Trägereinrichtungen

Über 2/3 der **Teilnehmerinnen** sind zwischen 13 und 15 Jahre alt, also aus jener Altersgruppe, die kurz vor dem Ende der Schulpflicht steht. Die Altersgruppe der 16 bis 20-jährigen hat

einen Anteil von 29%. Nur weitere 2,7% sind älter als 20 Jahre. Der Anteil der Mädchen liegt bei 40%, was in etwa ihrem Anteil an den SonderschülerInnen entspricht. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede je nach Altersgruppe. Während in der Altersgruppe der 13-15-Jährigen der Mädchenanteil bei 37,1% liegt, beträgt er in der Gruppe der 16-20-Jährigen 46,1% und in der Kohorte 21-24 Jahre 47,4%.

	Männlich		Weiblich		Gesamt		
Alter	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anteil weiblich
13-15 Jahre	3358	71,4%	1984	63,3%	5342	68,2%	37,1%
16-20 Jahre	1230	26,2%	1051	33,6%	2281	29,1%	46,1%
21-24 Jahre	90	1,9%	81	2,6%	171	2,2%	47,4%
über 24 Jahre	22	0,5%	17	0,5%	39	0,5%	43,6%
Gesamt	4700	100%	3133	100%	7833	100%	40,0%

Tabelle 1: Altersstruktur der TeilnehmerInnen

Bei allen Altersgruppen wurden als wichtigste Beweggründe für die Teilnahme am Clearing die Abklärung eines passenden Berufs (81%) und die Suche nach einer geeigneten Ausbildungsoption (75,6%) genannt. Bei den unter 16-jährigen ist auch der elterliche Rat oder die Empfehlung von Lehrpersonen noch ein ausschlaggebender Faktor für die Inanspruchnahme des Clearings.

Der durchschnittliche **Aufwand pro Jugendlichen** beläuft sich auf etwa 45 Stunden, wobei auch hier eine große Varianz (von weniger als 20 bis mehr als 60 Stunden) festzustellen ist. Dies ist auch als Hinweis darauf zu sehen, dass die Gestaltung des Clearings flexibel auf die individuellen Voraussetzungen und den Bedarf abgestellt werden muss.

Die **MitarbeiterInnen** der Clearingstellen verfügen über ein hohes Ausbildungsniveau mit facheinschlägigen Grund- und Zusatzausbildungen und umfassender Berufserfahrung. Mehr als die Hälfte der befragten ClearerInnen (56%) kann auf ein Hochschulstudium verweisen. Zumeist sind dies Abschlüsse im Bereich der Psychologie und Pädagogik (tw. Sonder- und Heilpädagogik). Die Forderung seitens der AuftraggeberInnen nach einem multiprofessionalen Team mit entsprechendem Ausbildungshintergrund und Berufserfahrung wird also erfüllt. Derzeit sind jedoch nur in einer Trägereinrichtung MitarbeiterInnen mit Türkischkenntnissen und in zwei mit Serbo-Kroatischkenntnissen beschäftigt. Gerade in jenen Regionen mit hohem MigrantInnenanteil werden diese Sprachkompetenzen als Zusatzqualifikation noch stärker benötigt. Da der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Steigen begriffen ist, werden die ClearerInnen zunehmend mit ihrer interkulturellen Kompetenz gefragt sein. Hier bietet sich an, entsprechende Weiterbildungsangebote zu fördern. Immerhin in sechs Einrichtungen – also rund einem Viertel – bestehen Gebärdensprachkompetenzen. Etwa 66% sind zusätzlich zur Clearingtätigkeit noch in anderen Beratungs- und Betreuungsbereichen tätig (z.B. 46% als JugendarbeitsassistentInnen, 9% als IntegrationsbegleiterInnen, 4% als BAS). Allgemein belegen die Auswertungen auch einen relativ niedrigen Personalwechsel: 38% der befragten ClearerInnen sind bereits drei Jahre oder länger beschäftigt und 25% zwischen zwei und drei Jahren. 24% gaben an, zwischen einem und zwei Jahren als ClearerIn tätig zu sein. Laut dem Bericht von Bothmer (2004, 15) verfügt jede/jeder Clearing-MitarbeiterIn über einen persönlichen Fortbildungsplan. Dass dem Thema Weiterbildung ein relevanter Stellenwert zukommt, bestätigen auch die Auswertungen der Evaluierungsfactsheets: 92% der Trägereinrichtungen bieten für MitarbeiterInnen die Teilnahme an externen Weiterbildungsveranstaltungen an, sowie 60% die Möglichkeit von internen Weiterbil-

dungen. Das Themenspektrum ist sowohl bei den internen als auch externen Veranstaltungen sehr breit gestreut. Intern werden am häufigsten Themen wie Testverfahren, Arbeits- und Fremdenrecht, Arbeit und Behinderung, Berufsorientierung, Coaching, Gender Mainstreaming oder Kommunikationsseminare angeboten. Bei externen Weiterbildungsveranstaltungen ist das inhaltliche Spektrum an besuchten Kursen noch breiter gestreut und reicht vom Thema Arbeit und Behinderung bis zur Vernetzung und Arbeits- und Organisationspsychologie. 64% der ClearerInnen haben die Möglichkeit zur Einzelsupervision und 87% zur Gruppensupervision.

In den Interviews mit ClearerInnen und ProjektleiterInnen wurde die hohe Motivation der MitarbeiterInnen bestätigt, wobei aufgrund der relativ hohen Fallzahlen in Kombination mit schwierigen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Aufstockung der MitarbeiterInnenzahlen doch auch immer wieder die Gefahr der kontinuierlichen Überlastung erwähnt wurde.

Trotz der guten **Erreichbarkeit** der Clearingstellen zeigen die Erfahrungen der ClearerInnen, dass Terminvereinbarungen mit Jugendlichen am Standort nicht immer zum gewünschten Erfolg führen, sondern vielmehr ein aktives Zugehen auf die Jugendlichen gefordert ist. Denn häufig stellt nicht nur die eingeschränkte Mobilität der Jugendlichen aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen oder fehlender Verkehrsanbindungen, sondern auch das fehlende Interesse ein Problem dar. Die geführten qualitativen Interviews mit ClearerInnen belegen hierbei unterschiedliche Zugänge zu den Jugendlichen: In den überwiegenden Fällen finden die Clearinggespräche direkt an der Schule statt. Der Vorteil dieses Ansatzes ist, dass die Jugendlichen keine zusätzlichen Wegstrecken zurücklegen müssen und durch die Terminvereinbarungen während der Schulstunden auch eine entsprechende Beratungskontinuität gewährt ist bzw. Absagen sehr gering gehalten werden können. Einige Clearingstellen versuchen die Mobilität der Jugendlichen zu fördern, in dem nur die Erstgespräche in der Schule stattfinden und die Folgetermine in der Clearingstelle, wobei bei großen Mobilitätshindernissen der Jugendlichen die Betreuung zu Hause oder in der Schule erfolgt. Dieser mobilitätsfördernde Ansatz kann auch eine wichtige Funktion hinsichtlich der weiteren Ausbildungs- oder Berufsschritte einnehmen. Allerdings steigt so auch die Gefahr von Terminabsagen oder Abbrüchen, wie auch die Auswertungsergebnisse der ClearerInnenfragebögen bestätigen, wonach gerade bei jenen Trägereinrichtungen, die diesen Zugang wählen, auch die Abbruchquote etwas höher ist (Mittelwert von 10,6% an Abbrüchen, während der bundesweite Schnitt nur 6,4% an Abbrüchen ausmacht). Clearing-TeilnehmerInnen, die nicht mehr die Schule besuchen, werden je nach Mobilität der Person sowie Erreichbarkeit der Clearingstelle entweder dort oder zu Hause betreut. Von Gesprächen mit Jugendlichen in Betrieben oder Trägereinrichtungen, bei denen gerade Ausbildungen besucht werden, wird seitens der ClearerInnen Abstand genommen, um so eine möglichst neutrale Beratung zu gewährleisten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die ClearerInnen sehr stark auf die persönlichen Bedürfnisse der/des jeweiligen Jugendlichen eingehen und der Betreuungsort entsprechend deren Mobilität festgelegt wird.

	Anzahl	Anteil
Unter 10 Jugendliche	10	8,7%
10 bis 19 Jugendliche	46	40,0%
20 bis 29 Jugendliche	30	26,1%
30 bis 39 Jugendliche	26	22,6%
40 Jugendliche und mehr	3	2,6%
Gesamt	115	100%

Tabelle 2: Anzahl der betreuten Jugendlichen pro Monat

Bei 40% der ClearerInnen liegt die Zahl der monatlich betreuten Jugendlichen zwischen 10 und 19, bei weiteren 26% zwischen 20 und 29 Jugendlichen sowie 23% zwischen 30 und 39 Jugendlichen. Knapp 3% der ClearerInnen unterstützen im Schnitt mehr als 40 Jugendliche pro Monat.⁶

Eine Auswertung der Förderdaten der Bundesrechnungszentrums/BRZ hat ergeben, dass bei insgesamt 71,5% der Förderfälle die Clearing-Maßnahme maximal sechs Monate dauert. Bei den verbleibenden Jugendlichen zieht sich der Berufsfindungsprozess über einen längeren Zeitraum hin, für knapp 3% sogar über ein Jahr.

	Anzahl	Anteil in %
Bis zu 1 Monat	536	7,9%
> 1 Monat bis 3 Monate	1405	20,6%
> 3 Monate bis 6 Monate	2927	43,0%
> 6 Monate bis 1 Jahr	1752	25,8%
Über 1 Jahr	184	2,7%
Gesamt	6.804	100%

Tabelle 3: Dauer des Clearingsprozesses⁷

Dies zeigt, dass bei einem nicht geringen Teil der TeilnehmerInnen die Klärung und Sondierung weiterführender Ausbildungs- oder Beschäftigungswege nicht als zeitlich auf maximal sechs Monate verdichteter Prozess gestaltet werden kann. Dieser hohe Anteil an Clearings, die länger als sechs Monate dauern, ist zu einem gewissen Teil wohl auch darauf zurückzuführen, dass gerade während der Implementierungsphase dieser Maßnahme kaum zeitliche Grenzen gesetzt wurden, sondern nach Aussagen der interviewten ClearerInnen auch gestattet war, mehrere Clearing unmittelbar aufeinander folgend zu besuchen. Interessant erscheint auch, dass vor allem bei dem Angebot von Folgemaßnahmen in der eigenen Trägereinrichtung der Clearingprozess kürzer ist (39% **durchschnittliche Dauer** von weniger als sechs Monaten) als beim Angebot von Clearing als Einzelmaßnahme (nur eine ClearerIn berichtet von einer Dauer unter sechs Monaten, wogegen dieser bei 28% länger als sechs Monate dauert).

Nach den Erfahrungen der LeiterInnen von Clearing-Maßnahmen und ClearerInnen verläuft dieser Prozess nicht immer linear auf eine Entscheidung hin. Mitunter wird er von den Jugendlichen oder Eltern unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen. Insbesondere bei Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen ist die Kontinuität stark vom Krankheitsverlauf abhängig. Bei dieser Gruppe zwingt oftmals ein stationärer Aufenthalt zu einer Unterbrechung des Clearingprozesses, der zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen wird. Es kommt auch vor, dass das Clearing nach kurzem Erproben einer weiterführenden Ausbildung oder der kurzfristigen Betreuung durch die Arbeitsassistenten wieder aufgenommen wird, wenn sich herausstellt, dass eine Ausbildung oder die Arbeitsaufnahme zu einer Überforderung der Jugendlichen führen würde. Ein weiterer Grund ist aber auch die Entscheidung der Jugendlichen zu weiteren Ausbildungen oder Hauptschulabschlüssen. In diesen Fällen versuchen manche ClearerInnen den Jugendlichen auch Ressourcen für die Zeit nach der Ausbildung – also beim Übertritt in das Berufsleben – zur Verfügung zu stellen. Auf diese durch mehrere Faktoren bedingte Verlängerung des Zeitraumes, über den sich der Clearingprozess erstreckt, wurde in mehreren Bundesländern so reagiert, dass mit

⁶ Basis sind jene ClearerInnen, die auf diese Frage geantwortet haben.

⁷ Es wurden nur jene Fälle einbezogen, die bereits abgeschlossen sind.

Billigung der Landesstelle des Bundessozialamtes (BASB) eine Erstreckung auf 12 Monate möglich ist. Laut Aussagen von ClearerInnen und Jugendlichen findet im Schnitt alle zwei bis drei Wochen ein Clearingtermin statt. Dies gilt vor allem für Jugendliche, die sich noch in der Schule befinden. Anders verhält es sich bei Jugendlichen, die nicht mehr zur Schule gehen, oft keine feste Tagesstruktur haben und die bestrebt sind, möglichst bald eine Beschäftigung oder einen Ausbildungsplatz zu finden. Um diesen Prozess zu beschleunigen, wird auch die Betreuungsintensität über einen kürzeren Zeitraum erhöht. So werden mindestens ein, zum Teil auch zwei Termine pro Woche vereinbart.

3.2 Prozessqualität: Tätigkeiten und angewendete Methoden im Clearingprozess

Allgemein ist zu betonen, dass es den „einheitlichen“ Clearingprozess nicht gibt, sondern ein großer Vorteil von Clearing das individuelle Eingehen auf den/die einzelne TeilnehmerIn darstellt. Es gibt sozusagen ein sehr breites Spektrum an verfügbaren Methoden, aus dem je nach Bedarf der einzelnen Jugendlichen individuell ausgewählt wird. Seitens der interviewten ClearerInnen und ProjektleiterInnen wurden hier unterschiedlichste Methoden genannt, beispielsweise Arbeitsblätter, standardisierte Tests (z.B. Interessenstests, Hamet 2, Melba, etc.), Lernspiele und dergleichen. Jede Einrichtung verfügt über eine Art Methodenkoffer – auch in virtueller Form oder auf CD verfügbar – aus dem individuell ausgewählt wird. So hat beispielsweise die Behinderungsart Einfluss auf die ausgewählten Arbeitsmittel, um das Neigungs- und Fähigkeitenprofil zu erarbeiten. So sprechen manche Jugendliche stark auf visuelle Ansätze an, während andere wiederum eher Tests bevorzugen. Testverfahren werden von den Clearingstellen sehr unterschiedlich eingesetzt: Einige Einrichtungen verwenden Interessenstests als Standardverfahren, andere setzen externe Gutachten bei zusätzlichem Abklärungsbedarf ein. Nachdem das Konzept von Clearing sehr flexibel zu handhaben ist und hier nach dem Ermessen der ClearerInnen sowie nach dem Bedarf der Jugendlichen das Methodenspektrum zusammengestellt wird, erscheinen auch beide Wege als legitim.

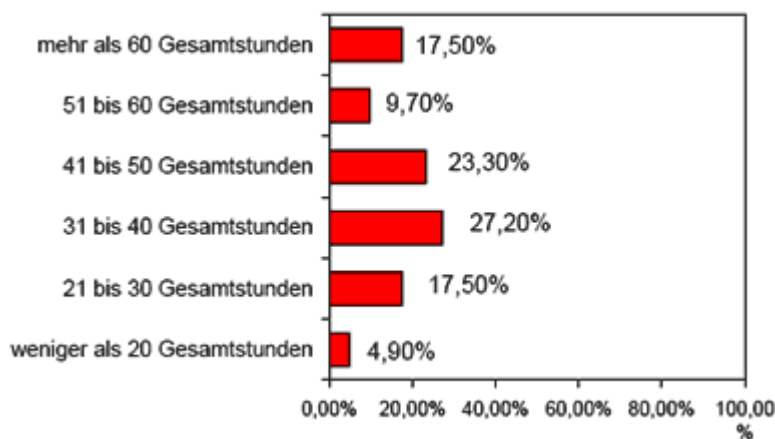


Abbildung 1: Aufwand des Clearing pro Jugendlichen in Stunden; gruppierte Durchschnittswerte

Der durchschnittliche Aufwand des Clearing pro Jugendlichen beläuft sich nach Angaben der ClearerInnen auf 45 Stunden. Die Hälfte wendet pro Jugendlichen durchschnittlich zwischen 31 und 50 Stunden auf. Gleichzeitig ist die Spannbreite des angegebenen durchschnittlichen Betreuungsaufwands durchaus beträchtlich und liegt zwischen 15 und 104 Stunden pro Jugendlichen. Diese Flexibilität im Sinne eines **Ausrichtens am individuellen Unterstützungsbedarf** zeigt sich auch in der selektiven **Anwendung geeigneter Methoden**.

Das Kernstück des Clearing stellt in weiterer Folge der **Entwicklungsplan** (Kognitive,

soziale Fähigkeiten, Alltagskompetenzen, Berufliche Interessen, Arbeitsvorstellungen und –haltung), in dem auch die nächsten Schritte des Ausbildungs- und Beschäftigungsverlaufs beschrieben und begründet werden. Am Ende des Clearingprozesses werden die Ergebnisse des Prozesses und darauf aufbauend die persönlichen kurz-, mittel- und langfristigen beruflichen Perspektiven in einem Entwicklungs-/Karriereplan festgehalten. Die Ergebnisse aus dem Clearingprozess werden sowohl mit dem Jugendlichen als auch den Eltern diskutiert, und sollten hier abweichende Meinungen zum/zur ClearerIn bestehen, so wird dies im Karriereplan auch festgehalten.

Ganz wesentlich erscheint dem Großteil der ClearerInnen das **Übergabegespräch** und zwar sowohl mit dem/der Jugendlichen als auch – wenn möglich – mit den Eltern, aber auch ein Übergabegespräch mit der Nachfolgeinstitution. Diese formalisierte Übergabe stellt auch den formalen Schlusspunkt des Clearings dar. Die Evaluierungsergebnisse belegen auch, dass ClearerInnen – mit Ausnahme jener, die auch als JugendarbeitsassistentInnen beschäftigt sind sowie aus Einrichtungen, die Clearing in Kombination mit anderen Maßnahmen anbieten – kaum Einblick in den weiteren Karriereweg der Jugendlichen haben und somit auch über die erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Umsetzung der Ziele der Entwicklungspläne nur mangelhaft Bescheid wissen. Aus diesem Grund wäre eine **Feedbackschleife** von Einrichtungen, die die Jugendlichen im Anschluss an das Clearing betreuen oder von (Lehr)Betrieben an die ClearerInnen zu überlegen. Beispielsweise in Form eines kurzen Fragebogens oder eines standardisierten Telefonats, um so einen besseren Einblick in die Realisierbarkeit der Ziele der Entwicklungspläne zu haben und diese Erfahrungen in die Optimierung der laufenden Clearingprozesse einfließen lassen zu können.

Die wesentliche Herausforderung bei der Erstellung der Entwicklungspläne ist aus Sicht der ClearerInnen in den sprachlichen Formulierungen zu sehen. Ein Drittel der ClearerInnen (32,7%) weist auf die Schwierigkeit hin, zum einen positiv und motivierend zu sein und gleichzeitig ein realistisches Bild der gegebenen Schwierigkeiten bzw. Schwächen zu vermitteln. Es bedarf hier, so die ClearerInnen, eines besonders sensiblen sprachlichen Umgangs, nicht zuletzt auch, um den Entwicklungs-/Karriereplan als gutes und hilfreiches Instrument seitens der Jugendlichen und deren Eltern annehmen zu können. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird im Zusammenhang mit der Erstellung der Entwicklungs-/Karrierepläne von 15,8% der Befragten als herausfordernd erlebt. Hingewiesen wird dabei, dass eine realistische Einschätzung der Zukunftsperspektiven der Jugendlichen durch die Eltern und die elterliche Unterstützung im Clearingprozess wichtige Erfolgsfaktoren sind. Als weiteren wesentlichen Herausforderungsfaktor benennen die ClearerInnen die aktuelle arbeitsmarktpolitische Lage (25,4%). Der bestehende Lehrstellenmangel und die gegebenen Kapazitäten der arbeitsmarktpolitischen Projekte schränken die Handlungsoptionen und Zukunftsperspektiven der Jugendlichen ein. Die weiteren von den ClearerInnen genannten Herausforderungen inkludieren folgende Aspekte: „unklare Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen“ (7,9%), „Überschätzung der Fähigkeiten“ (4,0%), „persönliche Entwicklungsschritte der Jugendlichen“ (10,9%), „Unzuverlässigkeit bei Jugendlichen“ (5%), „Fähigkeitenabklärung“ (7,9%).

Zur **Umsetzung der Zielvereinbarungen** in den Entwicklungs-/Karriereplänen wurden die ClearingteilnehmerInnen befragt. Mit der relativen Mehrheit der befragten TeilnehmerInnen (21%) wurde als Zielsetzung eine Integrative Berufsausbildung vereinbart, wobei dies zu einem größeren Teil für Burschen (29,3%) als für Mädchen (10,4%) zutrifft. Bei weiteren 4,1% aller Befragten wurde eine Anlehre als Zielsetzung definiert und bei 16,4% der Eintritt in eine reguläre Lehrausbildung. Bei 10% der Befragten wurde ein Dienstverhältnis am 1. Arbeitsmarkt genannt, ohne hier weiter zu differenzieren, ob es sich um ein Lehrverhältnis oder einen regulären Arbeitsplatz handelt. Häufig ist dabei die Zielsetzung der Lehre oder eines Dienstverhältnisses am 1. Arbeitsmarkt mit der explizit definierten Zielsetzung der

Weiterbetreuung durch die Arbeitsassistenten verbunden. Der Eintritt in ein Beschäftigungsprojekt (2. Arbeitsmarkt) wurde bei knapp 12% der befragten Clearing-TeilnehmerInnen als Zielsetzung definiert und für knapp 5% der Eintritt in eine Beschäftigungstherapie. Bei knapp 18% findet sich ein weiterer Schulbesuch, sei dies der Abschluss der Pflichtschule oder eine darüber hinausgehende schulische Ausbildung, als kurzfristige Zielsetzung im Entwicklungsplan. Dies trifft insbesondere bei Mädchen zu (24%) und deutlich seltener bei Burschen (13%). Mit zunehmendem Alter gewinnen Beschäftigungsprojekte und Beschäftigungstherapie an Bedeutung: So wurde bei je 16,2% jener, die bereits 19 Jahre und älter sind, der Eintritt in ein Beschäftigungsprojekt bzw. eine Beschäftigungstherapie vereinbart. Die restlichen kurzfristigen Zielsetzungen bezogen sich explizit auf Berufsorientierungsmaßnahmen oder Nachreifungsmaßnahmen. Betreffend die Umsetzung dieser Ziele zeigen die Befragungsergebnisse, dass diese von den Jugendlichen im großen Ausmaß realisiert wurde. Der überwiegende Teil der befragten Clearing-TeilnehmerInnen (87,3%) gab in den Interviews an, die vereinbarten kurzfristigen Zielsetzungen des Entwicklungs-/Karriereplans auch tatsächlich umgesetzt zu haben. Geschlechtsspezifisch betrachtet zeigt sich, dass Mädchen mit knapp 95% noch etwas häufiger als Burschen (81,5%) die Zielsetzung erreicht haben. Annähernd alle Befragten sind mit dem Erreichten auch sehr zufrieden (70,3%) oder zufrieden (23,8%).

Entwicklungspläne stellen das kompakte „Produkt“ des Clearingprozesses dar und enthalten alle zentralen Informationen über die persönlichen Voraussetzungen und Dispositionen und die daraus abgeleiteten Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsperspektiven. Insofern stellen sie auch eine wichtige Dokumentation eines Entwicklungs- und Reifungsprozesses der Jugendlichen dar. Die Sichtung einer Stichprobe von Entwicklungsplänen hat gezeigt, dass es Unterschiede hinsichtlich qualitativer Tiefe und quantitativem Umfang gibt. In diesem Zusammenhang wäre angezeigt, die von den Clearing-LeiterInnen erarbeiteten Mindeststandards nochmals in Erinnerung zu rufen und die Erstellung der Entwicklungspläne einheitlicher zu gestalten (siehe auch Kap. 5). Bei den Erhebungen hat sich herausgestellt, dass die Formulierung einer langfristigen Perspektive wenig Sinn macht, weil auf deren Realisierung das Clearing zumeist keinen Einfluss hat. Die Formulierung von kurzfristigen Zielen reicht also aus.

Insgesamt betrachtet, wird der größte Anteil des **durchschnittlichen Gesamtbetreuungsaufwands** von 45 Stunden pro Jugendlichen für die Beratung des/der Jugendlichen aufgewendet (durchschnittlich knapp zehn Stunden). Annähernd sechs Stunden sind durchschnittlich für Administration/Dokumentation und Verwaltung und gut fünf Stunden für Fahrtwege zu veranschlagen. Wie oben bereits erwähnt, ist der Aufwand für Fahrten bei ClearerInnen die im ländlichen Raum mit durchschnittlich sechs Stunden höher als bei jenem im urbanen Raum. Jeweils rund vier Stunden werden im Mittel für Gespräche mit Eltern und das Akquirieren von Praktikumsplätzen und Schnupperlehren eingesetzt. Gespräche mit Lehrkräften, die Erstellung des Karriere-/Entwicklungsplans und die Diagnostik bedeuten durchschnittlich rund drei Stunden Arbeitsaufwand pro Jugendlichen. Differenziert man diesen Gesamtbetreuungsaufwand nach verschiedenen Tätigkeiten, so ergibt sich folgendes Profil (s. Abb. 2).

- Für etwa 2/3 der ClearerInnen macht die unmittelbare Betreuung der Jugendlichen zwischen 11% und 30% der Gesamtstunden aus, für die übrigen sogar mehr
- Die Gespräche mit Eltern sind bei 68,6% mit maximal 10% Zeitanteil zu veranschlagen, weitere 30,4% kalkulieren dafür zwischen 11% und 20% des Zeitaufwands
- In ähnlicher Dimension ist der Aufwand für Gespräche mit Lehrkräften zu veranschlagen
- Diagnostische Tätigkeiten – sofern sie durchgeführt werden (von 80% der ClearerInnen) erfordern weniger als 10%
- Förderung bzw. Nachreifung im Rahmen des Clearing wird nur von 40% der ClearerInnen und das mit geringem Zeitaufwand betrieben

- Das Erstellen des Karriereplans erfordert höchstens 10% der aufgewendeten Gesamtstunden
- Das Akquirieren von Praktika oder Schnupperplätzen, die Abstimmung mit anderen Einrichtungen und die Vernetzung oder der Infoaustausch sind Aktivitäten mit sehr geringem Zeitaufwand
- Für Administration, Verwaltung und Dokumentation verwenden 49% der ClearerInnen immerhin zwischen 11% und 20% ihrer aufgewendeten Gesamtstunden
- Relativ hoch ist der Zeitaufwand für Fahrwege zu den Jugendlichen oder im Rahmen der Akquisitionstätigkeit

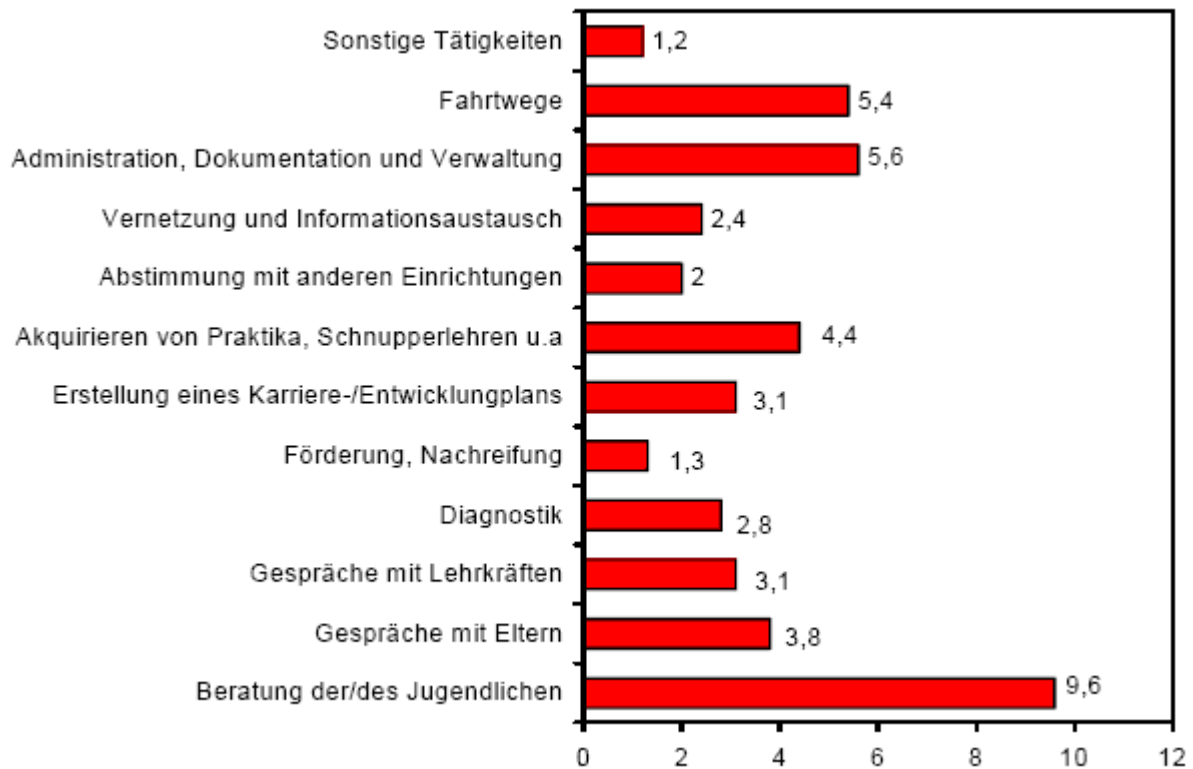


Abbildung 2: Durchschnittlicher Betreuungsaufwand (in Stunden) pro Jugendlichem/r nach Tätigkeitsbereichen

Angesichts dieses Zeitverwendungsprofils stellt die direkte Arbeit mit Jugendlichen zwar die Kerntätigkeit des Clearing dar, allerdings in einem zeitlichen Ausmaß, das deutlich unter der Hälfte der pro Jugendlichen aufgewendeten Betreuungsstunden liegt. Weitere Aktivitäten mit relevantem Zeitaufwand sind Gespräche mit Lehrkräften und Eltern sowie administrative Tätigkeiten und Fahrzeiten.

Eine Analyse der **Vernetzungstätigkeit von Clearingstellen** macht das hohe Niveau an Kooperationsaktivitäten deutlich. Der Hauptakteur der Kooperation sind die Schulen bzw. Schulbehörden. So schildern die meisten Clearingstellen den Kontakt zu den Schulbehörden (wie LandesschulinspektorInnen) und den Schulen (vor allem SPZ) überwiegend positiv. Vor allem im konkreten Clearingprozess haben die LehrerInnen eine besondere Vermittlungsfunktion. Einerseits sind sie bei der Anbahnung des Clearings eine wichtige Informationsdrehscheibe zwischen Jugendlichen, den Eltern und den ClearerInnen. Zudem liefern sie den ClearerInnen wichtige Informationen zum schulischen und sozialen Hintergrund der SchülerInnen. Ein wesentlicher Faktor des Clearingprozesses ist eine entsprechende Vernetzung der Clearingstelle bzw. der ClearerInnen und zwar nicht nur mit Lehrkräften und Eltern, die beide

neben den Jugendlichen in den Clearingprozess einbezogen werden, oder dem BASB und seinen Landesstellen, sondern auch mit Betrieben, AMS und anderen Einrichtungen, die Maßnahmen/Projekte für Menschen mit Behinderungen anbieten. Die nachstehende Abbildung verdeutlicht, dass die Clearingstellen diesem Arbeitsauftrag Rechnung tragen: Jeweils 98% der befragten ClearerInnen kooperieren im Rahmen ihrer Tätigkeit mit Schulen, AMS und Betrieben. Enge Kooperationen bestehen auch mit externen Organisationen, die Qualifizierungsmaßnahmen anbieten (95%), Jugendämter (94%), Einrichtungen der Berufsausbildungsassistenz (90%) und Landesstellen des BASB (89%).

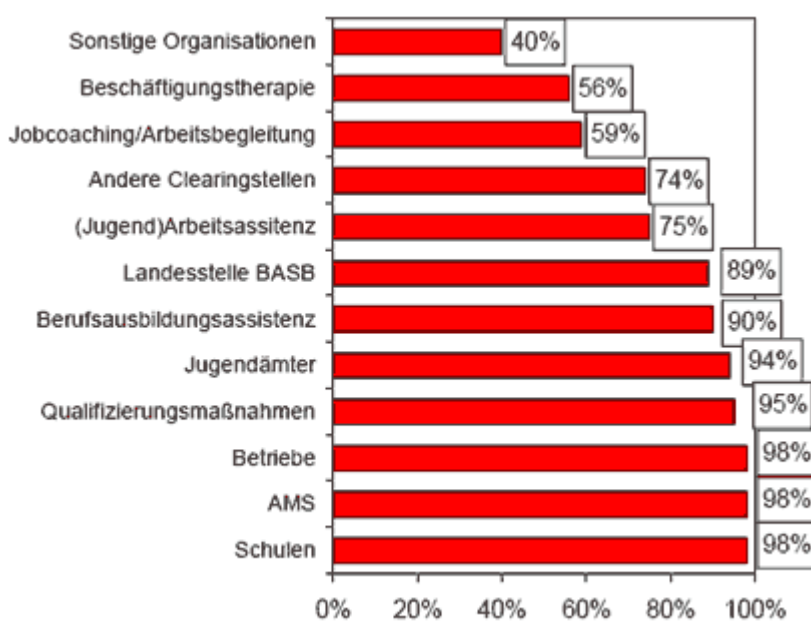


Abbildung 3: Kooperierende Organisationen (n=122 "ClearerInnen")

Im Vergleich dazu sind die Kontakte zu anderen Clearingstellen (74%) und Organisationen, die Jugendarbeitsassistenten anbieten (75%), bereits etwas seltener, ebenso wie jene zu Jobcoaching-Maßnahmen (59%) und zu Beschäftigungstherapie-Einrichtungen (56%). Rund 40% der befragten ClearerInnen kooperieren noch mit anderen bisher nicht genannten Einrichtungen, dazu zählen etwa Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer, Organisationen der Behindertenarbeit, Bewährungshilfe, Regionalmanagements oder Therapieeinrichtungen. Die Erfahrungen der ClearerInnen zeigen aber auch, dass die Akzeptanz der Clearingstellen bei den einzelnen Institutionen unterschiedlich hoch ist.

3.3. Outcomequalität: Effekte des Clearings für die Jugendlichen

Seit 2001 erfolgte ein schrittweiser Ausbau des Clearing in allen Bundesländern. Dies dokumentiert sich auch an den **deutlichen Steigerungen der Förderfallzahlen** bis zum Jahr 2005. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in einigen Bundesländern (Tirol, Kärnten, Vorarlberg) das Clearing in seiner jetzigen Form erst (sehr) spät eingeführt wurde. Zieht man beispielsweise die regionale Verteilung der SchülerInnen in Sonderschulen als Referenzgröße heran, fällt der relativ geringe Anteil der Clearing-Förderfälle im Bereich der Landesstelle Wien auf. Die meisten Förderfälle (im Sinne von Clearing-TeilnehmerInnen), nämlich ein Viertel, sind im Zuständigkeitsbereich der Landesstelle Steiermark zu verzeichnen. Ein ähnlich hoher Anteil ist der Landesstelle Niederösterreich zuzuordnen. In diesen beiden Bundesländern waren bereits seit dem Jahr 2001 anteilmäßig die meisten Förderungen festzustellen.

Jahr	Burschen	Mädchen	Gesamt	Mädchenanteil	Steigerung ggü Vorjahr
2001	215	156	371	42,0%	
2002	662	424	1086	39,0%	+ 192,7%
2003	1041	675	1716	39,3%	+ 58,0%
2004	1837	1198	3035	39,5%	+76,9%
1. Hj. 2005	945	680	1625	41,8%	
Gesamt	4700	3133	7833	40,0%	

Tabelle 4: Entwicklung der Clearing-Förderfälle im Zeitverlauf (Zugänge)

Über zwei Drittel der Clearing-TeilnehmerInnen sind zwischen 13 und 15 Jahre alt. Dabei handelt es sich um jene Altersgruppe, die kurz vor dem Ende der Schulpflicht steht oder gerade die Schulpflicht erfüllt hat. Der Anteil der Mädchen an den TeilnehmerInnen beläuft sich auf 40,0%. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede je nach Altersgruppe. Während in der Altersgruppe der 13-15-Jährigen der Mädchenanteil bei 37,1% liegt, beträgt er in der Gruppe der 16-20-Jährigen 46,1% und in der Kohorte 21-24 Jahre 47,4%. Der Mädchenanteil in der Altersgruppe der 13-15-Jährigen korrespondiert mit dem Mädchenanteil in der 7. bis 9. Schulstufe der Sonderschulen, wo er im Schuljahr 2004/05 bei 37,5% lag. Diese seit Jahrzehnten zu beobachtenden Geschlechterproportionen deuten darauf hin, dass Buben in stärkerem Maße eine spezielle Sonderförderung erfahren als Mädchen. Die überwiegende Mehrheit, nämlich 90,0% der TeilnehmerInnen sind ÖsterreicherInnen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass darunter auch Jugendliche mit österreichischer Staatsbürgerschaft erfasst sind, die allerdings einen Migrationshintergrund aufweisen. Die Befragung der ClearerInnen ergab, dass sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen der Anteil der im Clearing beratenen Jugendlichen mit **Migrationshintergrund** bei etwa 25% liegt. Eine geistige Beeinträchtigung wurde bei 19,5% der Geförderten festgestellt. Damit stellt diese Gruppe eine quantitativ bedeutsame Zielgruppe des Clearing dar. Sinnesbehinderungen dagegen weisen die Clearing-TeilnehmerInnen nur zu einem sehr geringen Teil auf.

Jugendliche, die nicht am Clearing teilgenommen haben, wussten zum Großteil bereits, was sie im Anschluss an die Pflichtschule machen möchten. Allerdings war bei knapp 58% die fehlende Kenntnis des Clearing-Angebots der Grund für die Nicht-Inanspruchnahme.

Eine Befragung von TeilnehmerInnen zeigte, dass es im Rahmen des Clearing gut gelungen ist, die Stärken und Schwächen herauszuarbeiten und damit den Jugendlichen mehr Klarheit zu verschaffen und das Selbstbewusstsein zu steigern. Ihre Vorstellungen hinsichtlich beruflicher Tätigkeiten konnten 86% der Jugendlichen im Rahmen praktischer Erprobung (Schnuppertage, Praktika) in Betrieben überprüfen. Diese betrieblichen Erfahrungen wirken sich positiv auf den Reifungsprozess im Rahmen der Berufsorientierung und -findung aus. Die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Sinnhaftigkeit des Entwicklungsplans zeigt sich auch daran, dass laut einer Befragung von Clearing-TeilnehmerInnen 87,3% die Ziele des Entwicklungsplans realisieren konnten.

Die Befragung einer **Kontrollgruppe** von Jugendlichen, die nicht am Clearing teilgenommen haben, ergab, dass lediglich 44,4% ihr ursprüngliches Berufsziel umsetzen konnten. Ein weiterer Beweis für die Zweckmäßigkeit von Entwicklungsplänen ist die hohe Inaktivitätsrate bei den Nicht-TeilnehmerInnen: jeder Fünfte hat nach der Schule erst einmal nichts gemacht. Demnach ist das Clearing in der Lage, den Berufsorientierungsprozess wirkungsvoll zu unterstützen, zu einer zielgerichteten Überleitung in die weitere Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsphase beizutragen und Friktionen beim Übergang Schule-Beruf zu minimieren.

Auch das Urteil der geclearten Jugendlichen bestätigt die arbeitsmarkt- und bildungspolitische Sinnhaftigkeit des Clearing. **Insgesamt wurde das Clearing nach dem Schulnotensystem mit einer Durchschnittsnote von 1,8 bewertet.** Besonders gut wird die Unterstützung beim Herausarbeiten von Stärken und Schwächen (Note 1,67) sowie bei der Information zu Arbeitssuche und Ausbildung (Note 1,71) beurteilt. Deutlich schlechter wird das Kennen lernen von geeigneten Schulen beurteilt (Note 2,92), was aber mit den gering vorhandenen Optionen im Bereich eines weiterführenden Schulbesuchs zusammenhängt und weniger mit der Qualität des Clearing. Hier sind die Schulbehörden gefordert, entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Behinderung zu entwickeln. Die Analyse eines integrierten Datensatzes mit Förderdaten und Daten des Hauptverbands der Sozialversicherungsträger gibt Rückschlüsse auf den Ausbildungs- und Erwerbsverlauf von TeilnehmerInnen im Anschluss an das Clearing. Von den ehemaligen TeilnehmerInnen befinden sich 28% im dritten Halbjahr nach Beendigung des Clearings überwiegend (Zeitanteil von mehr als 51%) in einem geförderten oder ungeförderten Lehrverhältnis. Es ist anzunehmen, dass mit Einführung der integrativen beruflichen Ausbildung / IBA Ende 2003 der Anteil noch zugenommen hat. Demnach ist es in hohem Maße gelungen, durch das Clearing den Jugendlichen eine qualifizierte berufliche Perspektive zu eröffnen. Ein weiteres Viertel (24,8%) befindet sich in einer Fördermaßnahme, die vom AMS oder dem BASB gefördert wird. Auch dies ist positiv zu bewerten, da es sich zumeist um Qualifizierungsmaßnahmen, Nachreifungsprojekte und Unterstützungsmaßnahmen handelt, die auf eine spätere Heranführung der Jugendlichen an eine Ausbildung oder Beschäftigung abzielen. Im dritten Halbjahr nach Beendigung des Clearingprozesses sind etwa 10% überwiegend beschäftigt. Etwa 13% der Clearing-TeilnehmerInnen sind überwiegend arbeitslos. Bei 20% dominieren im dritten Nachbeobachtungs-Halbjahr die OLF-Zeiten⁸, wobei es sich hier um weitere Schulbesuchszeiten oder arbeitsmarktferne Episoden handeln kann. Eine Unterscheidung ist bei diesen Daten nicht möglich. Eine Gegenüberstellung von Ergebnissen einer TeilnehmerInnen- und einer Nicht-TeilnehmerInnenbefragung macht die hohe Integrationsleistung des Clearing deutlich. So ist bei den Jugendlichen, die im Schuljahr 2003/2004 am Clearing teilgenommen haben und nach etwa 1 ½ Jahren zu ihrer aktuellen Tätigkeit befragt wurden der Anteil jener, die arbeitslos sind, nur halb so groß wie bei den gleichaltrigen Nicht-TeilnehmerInnen.

Jugendliche, die sich für das Clearing entscheiden, können bei knapp zwei Drittel der ClearerInnen ohne Wartezeiten mit dem Clearing-Prozess starten. Bei gut einem Drittel der ClearerInnen muss jedoch rund ein Drittel der Clearingfälle **Wartezeiten** in Kauf nehmen, wobei der Mittelwert bei 60 Tagen liegt. Nach Angaben der ClearerInnen sind diese Wartezeiten vor allem auf fehlende Ressourcen und personelle Engpässe aufgrund der starken Auslastungsschwankungen während des Schuljahres zurückzuführen. Zumeist wird hierbei im Rahmen der ersten Kontakte und Beratungsgespräche versucht abzuklären, bei welchen Jugendlichen eine unmittelbare Aufnahme in den Clearingprozess notwendig erscheint und bei welchen ein späterer Beginn des Clearing möglich wäre. Allgemein zeigen die Auswertungsergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen aber, dass der Großteil der ClearerInnen versucht, Wartezeiten zu vermeiden, um so auch möglichen Abbrüchen bzw. Nicht-Teilnahmen vorzubeugen.

Bei den Maßnahmen, die im Anschluss an ein Clearing gefördert wurden, dominiert die Arbeitsassistentz (40,3%). Dies deutet darauf hin, dass die Eingliederung ins Erwerbsleben – über eine Lehre oder Beschäftigungsaufnahme – für einen nicht unbeträchtlichen Anteil der Clearing-TeilnehmerInnen als geeignete Perspektive erarbeitet wurde. Umgelegt auf alle 7.255 ClearingteilnehmerInnen trifft dies immerhin für 28% zu. Hier stellt sich die Frage,

⁸ = Out-of-labour-force, ist ein Maß für die Arbeitsmarktferne (wie Nachreifungsmaßnahme oder Arbeitslosigkeit)

inwieweit die Aufnahme einer Beschäftigung erreicht werden konnte. Aus den Daten ist lediglich ersichtlich, dass als eine weitere Folgemaßnahme die Gewährung einer Integrationsbeihilfe bei 7,6% aller Clearing-TeilnehmerInnen zu verzeichnen war. Dennoch zeigt die Struktur der Folgemaßnahmen, dass der Eingliederung in ein Beschäftigungsverhältnis am regulären Arbeitsmarkt hohe Priorität zukommt. Der Übertritt in ein Qualifizierungsprojekt deutet auf einen gewissen Nachreifungsbedarf hin, der bei einigen Clearing-TeilnehmerInnen festzustellen ist. Von der Berufsausbildungsassistenz im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung wurden 563 Personen betreut, was einem Anteil von 7,8% an allen TeilnehmerInnen entspricht.

4. Qualitätsmanagement

Die Rahmenbedingungen der Clearingtätigkeit werden maßgeblich durch **Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen BASB-Landesstellen und den Clearing-Trägern** mitbestimmt. Diese sollten vereinheitlicht werden und bestimmte Qualitätsmerkmale beinhalten. So ist in den Regionen eine flächendeckende Versorgung des Clearingangebots sicher zu stellen. Entsprechende Vorgaben sollten zudem bewirken, dass auch Jugendliche mit höherem Beratungsbedarf aufgenommen werden und ein **Creaming-Effekt** verhindert wird. Weitere Qualitätskriterien sind der Kontakt mit Folgemaßnahmen und die Vermeidung von Redundanzen.

Aufgrund des sich abzeichnenden Clearingbedarfs sollten in den BASB-Landesstellen Ausbaupläne erarbeitet werden. Im Bereich der Weiterbildung ist anzustreben, dass jedeR ClearerIn über einen individuellen und verschriftlichten Fortbildungsplan verfügt. Für die Steuerung der Prozessqualität sind vor allem die Verfügbarkeit und bedarfsgerechte Anwendung eines Methodensets, die Verfügbarkeit von mindestens zwei Örtlichkeiten für das Clearinggespräch sowie die bedarfsgerechte Gestaltung der Maßnahmendauer wichtig. Auch Umfang und Bandbreite des Praktikumpools und die Praxisbegleitung durch ClearerInnen sind relevante Qualitätskriterien. Ein wesentliches Element zur Verbesserung der Prozessqualität sind Feedbackstrukturen zwischen der jeweiligen Landesstelle des BASB und den Clearingprojekten. Im Fokus der Ergebnisqualität stehen die Entwicklungspläne, die einer **externen Überprüfung** bedürfen. Auch dem Aspekt der **Nachhaltigkeit** sollte stärker Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Der Ablauf der Erbringung sozialer Dienstleistungen kann auf der Mikroebene noch am ehesten mit dem Entwurf und der Herstellung einer „Einzelfertigung“ verglichen werden (s. Flexibilität). Soziale Arbeit und die Betreuung behinderter Menschen kann in keinem Fall „Serienproduktion“ sein, und zwar in doppelter Hinsicht nicht: 1. ist kein Mensch mit einer Behinderung dem anderen gleich, und 2. ist kein/e BetreuerIn/BeraterIn dem/der anderen gleich. Es gilt somit ein Vorgehen zu entwickeln, das den Erbringer der Leistung dazu veranlasst und ihn darin unterstützt, die Systematik seiner Tätigkeit im Einzelfall darzustellen. Die Dokumentation der Arbeitsleistung (der „Produkterstellung“) ist eines der Kernstücke jedes QM-Systems, also die Dokumentation der Diagnostik, Beratung und Begleitung der Clearing-Prozesse (s.a. Entwicklungspläne, Datenbankeingaben), aber auch das Aufdecken von Lücken im Unterstützungssystem.

Eine QS/QM-Variante ist das **Benchmarking**. Diesem liegt der Gedanke des Lernens über Vergleiche mit denjenigen zugrunde, die zu einem bestimmten Zeitpunkt „best practice“ repräsentieren. Der Vergleichsmaßstab muss nicht unbedingt eine Einrichtung/Maßnahme insgesamt sein, sondern dies kann auch in Unterbereichen der Fall sein.

	EXTERN	INTERN
Q U A N T I T Ä T I V	<p>Vorgehensweise: Vergleich von Kennzahlen mit ähnlichen Organisationen (Clearing-Stellen in anderen Bundesländern)</p> <p>Vorteil: externer Maßstab als Anregung für Verbesserungsaktivitäten, Möglichkeit der Positionierung und Zieloperationalisierung</p> <p>Nachteil: Problem der Vergleichbarkeit, verkürzender Charakter von Kennzahlen</p>	<p>Vorgehensweise: Kennzahlenvergleich innerhalb einer Organisation</p> <p>Vorteil: überschaubarer Rahmen zur Einschätzung von Vergleichbarkeit, Anregen interner Qualitäts- und Verbesserungsdebatten</p> <p>Nachteil: Beschränkung der Debatte auf innerorganisatorische Bewertungen und Perspektiven, die innerhalb der Organisation entwickelt wurden</p>
Q U A L I T Ä T I V	<p>Vorgehensweise: vergleichende Analyse von Prozessen und Ergebnissen im Diskurs (könnte bei den Clearing-ProjektleiterInnen-Treffen vorgenommen werden)</p> <p>Vorteil: tieferes Eindringen in prozessqualitative Fragen, diskursive Erfassung des Verhältnisses von Rahmenbedingungen und Qualität, großes innovatives Potential</p> <p>Nachteil: hoher Aufwand, Anforderung einer hohen Bereitschaft von Konkurrenten zur Offenheit (dies müsste noch im Clearing-Bereich ausgelotet werden; wobei die Anbieter in Vorarlberg und im Burgenland in keiner Konkurrenzsituation stehen)</p>	<p>Vorgehensweise: Vergleich von Verbesserungsvorschlägen, Qualitätszirkel</p> <p>Vorteil: Beteiligungsintensität, gemeinsame Erprobung und Auswertung von Verbesserungsmöglichkeiten</p> <p>Nachteil: geringe externe Anregungen, Notwendigkeit eines kooperativen und Konkurrenz reduzierenden Klimas</p>

Abbildung 4: Verfahrensmuster im Benchmarking – Benchmarking-Matrix⁹

Die Zielkategorien werden in der Regel von der finanzierenden Stelle vorgegeben. Um dies hinsichtlich der Clearingstellen zu erheben, wurden mittels einer telefonischen Befragung bei den BASB-Landesstellen die Zielvorgaben/Fördervereinbarungen für die Träger und in weiterer Folge für die ClearerInnen erhoben. Auffallend ist, dass die Vorgaben zwischen 16,5 und 60 Entwicklungsplänen pro ClearerIn schwanken. Anzumerken ist dabei, dass die Tätigkeit der Karriere- bzw. Entwicklungsplanerstellung durchschnittlich 7% der aufgewendeten Gesamtstunden pro Jugendlichen ausmacht (vgl. Abb. 2). Dies kann somit auch so gesehen werden, dass es für über 90% des Tätigkeitsausmaßes der ClearInnen keine Vorgaben gibt, wobei klarerweise der Karriereplan das Kernstück des Clearing-Prozesses ausmacht. Es mangelt also einerseits beim Kern-Indikator der Qualitätsvorgabe (Entwicklungsplan) an einer intersubjektiven externen (bundesländer- bzw. trägerübergreifenden) Überprüfung. Diesbezüglich wurden zwar die einzigen quantitativen Vorgaben gemacht, detailliertere einheitliche Vorgaben über alle Bundesländer hinweg wurden aber seitens der Fördergeber nicht erstellt (vgl. auch Kap. 5 Empfehlungen). Hinsichtlich der Qualitätssicherung könnte von jedem Träger eingefordert werden, dass zufällig ausgewählte 5% von Entwicklungsberichten/Karriereplänen jährlich in anonymisierter Form an eine externe, unabhängige Forschungsstelle zwecks Evaluierung gesandt werden müssen. Analog könnte die Qualitätssicherung hinsichtlich der Datenbankeingaben erfolgen. Die Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Fördergebern (BASB-Landesstelle) und Clearing-Träger sollten in den Kernbereichen vereinheitlicht wer-

⁹ Quelle: Merchel 2001, 86 (mit clearingspezifischen Ergänzungen des L&R-Evaluations-Teams in Kursiv)

den und folgende Qualitätsmerkmale beinhalten: Zielgruppenkriterien, Zielgruppenentwicklung und Personalressourcen.

- *Qualitätskriterium Regionale Bedarfsabklärung und Entwicklung / keine weiße Flecken in bestimmten Regionen:* Es sollte in der Ziel- und Leistungsvereinbarung festgestellt sein, dass es zu keiner Unterversorgung und zu keinen langen Wartelisten in bestimmten Regionen kommt. Eine ausgewogene flächendeckende Versorgung ist zu gewährleisten (mit entsprechenden Ressourcen seitens des BASB). Auf der Grundlage von verfügbaren Kenndaten (wie z.B. die Anzahl an SPF-Zuerkennungen oder die Entwicklung bei den übrigen Teilzielgruppen) kann in einem interaktiven Prozess zwischen der jeweiligen Landesstelle und dem/den Trägerverein(en) festgestellt werden, ob eine Notwendigkeit zu einer personellen Aufstockung der Clearing-Stelle besteht. Es besteht die Gefahr, dass sonst bestimmte Jugendliche nicht genommen werden, weil der Aufwand für diese zu groß ist/wird (Stichwort Überlastung) bzw. es fällt auf, dass z.B. Integrationsklassen gegenüber Sonderschulen weniger betreut werden, da hier der Aufwand als sehr hoch eingeschätzt wird und es nicht nur an der fehlenden Info-Weitergabe seitens der Schule liegen kann. An einer Sonderschule (womöglich mit mehreren Abschlussklassen) kommt ein/e ClearerIn in derselben Zeit an das zehnfache an potentiellen KundInnen heran. Es muss also in den Zielvereinbarungen bzw. Leistungsvereinbarungen geregelt sein, dass Clearing in gleichem Ausmaß möglich ist, wo es von den Jugendlichen oder den Distanzen her schwieriger ist. Bei Clearing-Stellen mit hohem Mobilitätsanteil (weiten räumlichen Distanzen) sollte der Ausbau von Regionalstellen/neuen Zweigstellen überlegt werden. Denkbar wäre auch ein tageweise Andocken an eine bereits bestehende Sozialeinrichtung.

- *Qualitätskriterium: Es dürfen keine Redundanzen entstehen:* Durch Regionaltreffen gilt es Abläufe zu verbessern und hinderliche Konkurrenz abzubauen. Notwendig ist ein Abklären und Festlegen der Zuständigkeiten und Datenweitergabe unter Berücksichtigung des Datenschutzes (damit z.B. nicht Jugendliche von mehreren Einrichtungen mehrmals hintereinander diagnostiziert werden). Das mitunter vorkommende „Herumreichen“ von Jugendlichen soll verhindert werden, dazu gilt es träger- und behördenübergreifende Kooperationsstrukturen zu verbessern.

Bei den Ziel- und Leistungsvereinbarungen ist auch vorzusehen, dass eine Abklärung darüber erfolgt, ob die Ziele erreicht wurden (Soll-Ist-Vergleich) und begründet wird, warum diese nicht erreicht wurden, welche Faktoren zur Erreichung förderlich bzw. hinderlich waren. Dieser Prozess ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Verbesserungen erreicht werden. Neben den Qualitätsindikatoren zum Kernstück der Leistungserbringung (Karrierepläne) bedarf es auch Indikatoren, was die Rahmenbedingungen der Leistungserbringung betrifft. Darunter fallen die finanzielle Absicherung der Clearingstellen und der Bereich der Aus- und Weiterbildung.

- *Qualitätsindikator: Finanzielle Absicherung* als eine wichtige Rahmenbedingung für die Erbringung der Leistungsvorgaben und (finanzielle) Ausbaupläne mit dem Ziel der mittel- bis längerfristigen Sicherheit für die Jugendlichen und die Clearing-Maßnahmen: Es entstehen sonst aufgrund der kurzfristigen Fördervereinbarungen oftmals Unsicherheiten über das Projektfortbestehen. Hier wären Mehrjahresverträge zwischen BASB und den Einrichtungen auf der Basis entsprechender Ziel- und Leistungsvereinbarungen anzustreben. Diese mittelfristige finanzielle Absicherung setzt aber voraus, dass Seitens der BASB entsprechende Planungsgrundlagen erarbeitet werden. Übergangsbegleitung darf nicht mit einer ‚Erstversorgung‘ (Clearing) enden, sondern ist als langfristiger Prozess zu sehen (*Qualitätskriterium: Beständigkeit der Maßnahmen*).

Datenweitergabe an BASB: Die Clearingstellen übermitteln im Rahmen ihrer Berichtspflichten und der Eingaben in das Fördermonitoring eine Reihe von Informationen zum Ver-

lauf und Ergebnis des Clearing. Diese Informationen werden bislang aber wenig genutzt, um in einem Feedbackprozess zwischen Landesstellen und Clearingeinrichtungen die operative Umsetzung des Clearing zu reflektieren. Mindeststandard: verpflichtendes Feedback des BASB an die Clearingstellen mit Verbesserungsvorschlägen anhand des Controllings (z.B. bezüglich der Halbjahres- und Jahresberichte)

Generell ist für alle ClearerInnen auf der **Mikro-Ebene** und bei der **Prozess-Qualität** besonders wichtig, dass ein flexibles Eingehen auf die Bedürfnisse der jeweiligen Person möglich ist, dass flexibel am Bedarf des Jugendlichen gearbeitet werden kann und dass Jugendliche „in nichts hineingezwungen werden“. Dies betrifft u.a. Methoden, Materialien, Diagnostik (Gespräche, Testverfahren wie Zukunftskonferenzen, Unterstützungs-kreise, IDA-Koffer zur Fähigkeitsabklärung, Empowerment wie Aktivierung bei Mädchen mit Migrationshintergrund). Eine „beste“ Methode bzw. diagnostische Vorgangsweise hat sich im Rahmen der Erhebungen nicht herauskristallisiert. Es sollte aber jede Einrichtung eine möglichst große Vielfalt an Verfahren „im Köcher“ haben, um dann bestimmte Methoden gezielt einsetzen zu können. Nicht jede ClearerIn muss alle Methoden kennen. Mindeststandards wären hier, dass zumindest pro Clearingstelle eine Person zentrale Verfahren wie die Methode der Zukunftsplanung beherrscht. Nicht in allen Bundesländern besteht das Angebot an **Jobcoaches** im Rahmen des Clearing, obwohl deren Notwendigkeit immer wieder von PraktikerInnen, aber auch in der wissenschaftlichen Literatur betont wird. Dies sollte österreichweit möglichst einheitlich geregelt werden. Jugendliche werden bei Praktika/bei Schnuppertagen von ClearerInnen betreut. Dies ist auch wichtig, um Feedbacks der Betriebe zu erhalten und das Verhalten der Jugendlichen in der Praxis kennen zu lernen. Qualitätsindikator sind Umfang und Bandbreite des Praktikums-Pools, den eine Clearing-Einrichtung hat sowie reflektierte / verschriftlichte Praxisbegleitung.

Qualitätskriterium: Interne und externe Vernetzungsqualität: Dies betrifft z.B. Organisationsabläufe innerhalb von Trägern. Hier gilt es zu klären, wer mit welchen Jugendlichen „besser kann“, wer die dazu notwendige Methode besser beherrscht. Diese Maßnahmen tragen wesentlich zum Ziel bei, Maßnahmenabbrüche zu verhindern: *Qualitätsindikator niedrige Drop-Out-Quote*. Ein weiteres Ziel ist das Optimieren der Abläufe; bei Bedarf Unterstützung durch externes Monitoring bzw. bei Konflikten Mediation. Fallbesprechungen: Besonders wichtig sind Helferkreis-Sitzungen, wo ClearerInnen sich mit anderen BetreuerInnen gut abstimmen können; Teamsitzungen, Einladung von externen ExpertInnen, die neue Projekte vorstellen. Vernetzung über den Behindertenbereich im engeren Sinne hinaus wie z.B. zur Schuldnerberatung sind noch ausbaufähig.

Im Zentrum des **Outputs/der Ergebnisqualität** stehen die Entwicklungspläne. Neben quantitativen Vorgaben gilt es auch Mindeststandards für den Inhalt zu fixieren. Inwieweit diese Vorgaben letztlich zu einer bundesweiten Harmonisierung der Entwicklungspläne beitragen und sich dadurch die Qualität erhöht, kann im wesentlichen durch eine stichprobenartige externe Evaluierung festgestellt werden. In diesem Zusammenhang ist auch die EDV-gestützte Dokumentation der Entwicklungspläne von Relevanz. In Zusammenhang mit der Qualität der Entwicklungspläne wäre auch der Nachhaltigkeit entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken, indem etwa eine Beobachtung des Verbleibs der Jugendlichen sechs Monate nach Ende des Clearing erfolgt. Im Sinne einer qualitätssichernden Maßnahme kommt einer verpflichtenden Abschlussrunde bzw. eines protokollierten Übergabegesprächs am Ende des Clearing, auch unter Einbeziehung der weiterführenden Stellen, hohe Bedeutung zu. Diese Übergabeform ist insofern wichtig, als damit Kontinuität im Betreuungsprozess sicher gestellt wird. Um die Nachhaltigkeit des Clearing zu beurteilen wäre es auch wichtig, dass die Folgeeinrichtung ein Feedback an die Clearingstelle gibt. Dieses soll Informationen darüber liefern, was der/die Jugendliche tatsächlich nach dem Clearing macht und welchen Beitrag das Clea-

ring dazu geliefert hat. Damit lässt sich auch die Frage nach der Zweckmäßigkeit und Sinnhaftigkeit der von der Clearingstelle vorgeschlagenen Folgemaßnahme beurteilen. Dieses Feedback dient auch dazu, im Rahmen von Nachbesprechungen die weitere Entwicklung des Jugendlichen zu thematisieren. Weitere Werkzeuge zur Beurteilung der Ergebnisqualität des Clearing ist die Befragung der AkteurInnen im Sinne einer KundInnenzufriedenheits-Erhebung. Neben Jugendlichen, Eltern bzw. Angehörigen, LehrerInnen, sowie Unternehmen in denen Praktika durchgeführt sollten die unmittelbaren KooperationspartnerInnen einbezogen werden. Parallel dazu wären aber auch mit den MitarbeiterInnen der Clearingstellen in regelmäßigen Abständen „Reflexionsrunden“ (Qualitätszirkel) durchzuführen, die dazu dienen sollen, die Sichtweise der ClearerInnen mit jener der befragten Kooperationspartner zu kontrastieren und daraus Ansatzpunkte für Verbesserungsmaßnahmen abzuleiten.

5. Empfehlungen

Bei der Befragung der am Clearingprozess beteiligten AkteurInnen, der Finanzierungsträger und der KooperationspartnerInnen kristallisierten sich unterschiedliche Erwartungen an die Clearingstellen heraus, und auch im Rollenverständnis der ClearerInnen zeigten sich Unterschiede. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, die Rolle und Funktion des Clearing von möglichen anderen Rollen, die an der Schnittstelle Schule-Beruf relevant und notwendig wären, abzugrenzen. Angesichts der verschiedentlich geäußerten Erweiterungsoptionen für das Clearing sollte die **ursprüngliche Kernfunktion des Clearing weiter bestehen bleiben**: jugendlichen Menschen mit Behinderungen ihre Perspektiven in Bezug auf ein künftiges Berufsleben aufzuzeigen und Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen in Richtung berufliche Integration bereitzustellen.

Es wird vorgeschlagen, die **Zielgruppendefinition weiterhin offen zu halten** und neben der Behinderung im traditionellen Sinn – also physische Behinderung, Sinnesbehinderung, kognitive Beeinträchtigung und psychische Beeinträchtigungen – auch andere Faktoren als zugangsrelevant einzubeziehen, die der Erlangung eines Ausbildungs- und/oder Arbeitsplatzes entgegenstehen. In diesem Zusammenhang wurde vor allem auf Verhaltensauffälligkeiten, aber auch auf Beeinträchtigungen im sozialen Umfeld hingewiesen (vgl. auch Rahn 2005). Wenn sich herausstellt, dass Jugendliche nicht über die im Kontext der beruflichen Ausbildung erwarteten Grundhaltungen und Arbeitstugenden verfügen oder mangels Unterstützung seitens des Elternhauses bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolglos bleiben werden, dann sollte diesen Jugendlichen auch die Unterstützungsmöglichkeiten des Clearing offen stehen. Um aber den Zugang dennoch kanalisieren zu können, empfiehlt sich eine Steuerung über entsprechende Nachweise bzw. Bescheide. Denkbar wären neben einem erteilten SPF-Bescheid (auch wenn dieser später wieder aberkannt wurde) auch ein entsprechender Bescheid der Jugendwohlfahrt oder Empfehlungen seitens PsychologInnen von AMS oder BASB oder SozialarbeiterInnen. Die vom BMSG akzeptierten/authorisierten Zuweisungsinstanzen sollten über einen Erlass der Landesstellen des BASB den Clearingträgern zur Kenntnis gebracht werden. Da derzeit größtenteils ein maximaler Auslastungsgrad konstatiert werden kann, müsste eine Anpassung von Zielgruppenentwicklung und personellen Ressourcen der Clearingstellen vorgenommen werden.

Die Befragungen von ClearerInnen, Eltern und Jugendlichen haben ergeben, dass Schnuppertage oder ein mehrtägiges oder -wöchiges Praktikum in einem Betrieb ein zentrales Element im Reifungsprozess der Jugendlichen darstellen. Der unmittelbare Kontakt mit der Arbeitswelt stellt eine direkte Auseinandersetzung mit dem ursprünglichen Berufswunsch dar, was letztlich zu einer Verfestigung oder Korrektur des ursprünglichen Berufswunsches führen

kann. Auch die Rückmeldungen der Betriebe sind eine wichtige Quelle zur Reflexion der eigenen Fertigkeiten und Potentiale und dienen dazu, überzogene Vorstellungen zu korrigieren, aber auch unterschätzte oder versteckte Potentiale zu entdecken. Zudem wird das Schnuppern bzw. Praktikum auch als wichtiger Zugang zu Unternehmen gesehen, um Lehrstellen oder Arbeitsplätze zu akquirieren. Angesichts dieser hohen Bedeutung des **Schnupperns bzw. des Praktikums** sollten diese Formen der Realerfahrung **verpflichtendes Modul jedes Clearing** sein. Die Befragung der Jugendlichen hat aber gezeigt, dass dies nicht immer der Fall ist und mitunter keine Praxisphase im Clearing integriert ist. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass die **inhaltliche Begleitung** verpflichtender Bestandteil des Aufgabenspektrums der ClearerInnen ist. Die inhaltliche Begleitung bezieht sich vor allem auf die Rücksprache mit dem Betrieb, in dem das Praktikum oder die Schnuppertage absolviert wurden. Dabei kommt es vor allem darauf an, die Sicht des Betriebes zum Fähigkeitsprofil, aber auch zu Defiziten des/der Jugendlichen in Erfahrung zu bringen und nicht nur eine allgemeine Auskunft über das Schnuppern/das Praktikum einzuholen („er/sie war eh brav“). Diese Rückmeldung sollte auch an den/die Jugendliche/n im Rahmen eines Beratungsgesprächs weitergegeben werden. Die Sichtweise des Betriebs spielt auch gerade dann eine wichtige Rolle, wenn seitens der Eltern hohe und unrealistische Erwartungen bezüglich der Fähigkeiten ihres Kindes bestehen. Das Angebot an Jobcoaches für Praktika und Schnuppertage besteht nicht in allen Bundesländern. Eine bundesweit möglichst einheitliche Regelung des Einsatzes von **Jobcoaches** im Rahmen des Clearing wäre jedoch zu begrüßen.

Gender Mainstreaming: Vor allem drei gleichstellungsrelevante Aspekte spielen im Zusammenhang mit dem Clearing eine zentrale Rolle:

- Soweit dies möglich ist, sollte auf eine gemischtgeschlechtliche Zusammensetzung der Clearing-Teams in den einzelnen Trägereinrichtungen geachtet werden.
- Es gibt Anzeichen, dass sich der Zugang zum Clearing für Mädchen schwieriger darstellt als für Buben, wobei es hier eine Korrelation mit den Geschlechterrelationen bei der Zuerkennung des SPF gibt.
- Die Berufswahlprozesse im Rahmen des Clearing zeigen in hohem Maße eine Verfestigung von geschlechtsspezifischen Berufswahlstereotypen.

Um den angesprochenen Benachteiligungen von Mädchen und der Segregation beim Berufswahlspektrum entgegen zu wirken, sollte diesen Aspekten bei der Arbeit der ClearerInnen stärkere Aufmerksamkeit zukommen. Es geht darum, bestehende Berufswünsche zu hinterfragen und vor allem bei der Feststellung der individuellen Interessen ein möglichst breites Spektrum an möglichen Berufen aufzuzeigen und hierbei nicht in bestehende Rollenstereotype zu verfallen. Realistischerweise wird es nicht möglich sein, die Geschlechterstereotype bei der Berufswahl im Rahmen eines sechs-monatigen intensiven Clearingprozesses aufzubrechen. Ein erster Schritt wäre das genaue Beobachten dieser geschlechtsspezifischen Berufsorientierungsprozesse und die Bezugnahme darauf in den Berichten der Clearingstellen. In weiterer Folge geht es darum, Überlegungen anzustellen bezüglich notwendiger spezifischer Berufsorientierungsmaßnahmen, die ein Aufbrechen der Geschlechterstereotype zum Ziel haben. Für die Unterstützung der Sensibilisierung der ClearerInnen wären entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen zur Gender-Thematik relevant.

Entwicklung/Erweiterung von Angeboten für Folgemaßnahmen: Hinsichtlich der weiteren Ausbildungs- und Beschäftigungsoptionen wurde im Rahmen der Interviews von den ClearerInnen auf Lücken im vorhandenen Angebot hingewiesen. Diese Lücken ergeben sich daraus, dass das Ziel des Clearing gerade auch darin besteht, eine dem Kompetenzprofil der Jugendlichen entsprechende, möglichst hohe Ausbildung zu ermöglichen und Sackgassen, wie vor allem die Beschäftigungstherapie, zu vermeiden. Dazu bedarf es aber auch geeigneter Aus- und Weiterbildungsangebote mit entsprechendem Anforderungsniveau. Der Hauptbedarf

an Angeboten ist bei jenen Maßnahmen festzustellen, die ein höheres Anforderungsniveau aufweisen als die Beschäftigungstherapie, aber (deutlich) unterhalb des Anforderungslevels von AMS-Kursen liegen. Aber auch Angebote, die im Anschluss an das Clearing eine intensivierte Berufsorientierung mit Praxismodulen ermöglichen, wurden als vordringlich erachtet. Schließlich zeige sich, dass die Beschäftigungsmöglichkeiten für Behinderte am Zweiten Arbeitsmarkt nicht ausreichen, um den Rückgang bei den Jobangeboten am ersten Arbeitsmarkt zu kompensieren. Dies wird umso vordringlicher, je stärker den Jugendlichen Ausbildungswege abseits von Sackgassen eröffnet werden sollen. In diesem Zusammenhang wurde auch deutlich, dass es im Angebot an bedarfsgerechten Ausbildungsmöglichkeiten starke regionale Unterschiede gibt. Während in Ballungszentren ein Grundangebot an weiteren Ausbildungsmaßnahmen eher vorhanden ist, fehlen oft entsprechende Möglichkeiten in peripheren Regionen. Entsprechend einer relativ einheitlichen Einschätzung des Bedarfs an zusätzlichen Maßnahmen sollten folgende Angebotstypen entwickelt werden:

- Für jene Jugendlichen, für die sich die inhaltliche Ausrichtung der künftigen Tätigkeit bereits klar abzeichnet, bedarf es entsprechender Kursangebote, die im Anforderungsprofil zwischen Beschäftigungstherapie und AMS-Kursen angesiedelt sind. Dabei handelt es sich um Maßnahmen vom Typ „qualifizierende Berufsvorbereitung“.
- Bei jenen Jugendlichen, die sich über die künftige berufliche Ausrichtung noch nicht im Klaren sind und auch noch eine bestimmte Phase der Nachreifung benötigen, wären „Berufsorientierungsmaßnahmen mit Schnupperpraxis“ wichtige Fördermaßnahmen, bei denen der Fokus auf der Berufsorientierung, aber auch auf der Persönlichkeitsentwicklung/Nachreifung liegt.

Bei der Analyse von ausgewählten **Entwicklungsplänen** wurde festgestellt, dass es eine große Varianz hinsichtlich des inhaltlichen und quantitativen Umfangs gibt, wobei die Quantität nicht immer mit der Qualität korreliert. Bezüglich der Inhalte von Betreuungsplänen haben sich die ClearerInnen bereits auf **Mindeststandards** festgelegt. Diese können als Grundlage für eine **Adaption/Optimierung der Betreuungspläne** herangezogen werden. Die Betreuungspläne sollten folgende Struktur aufweisen:

- Kognitive und soziale Fähigkeiten
- Alltagskompetenzen
- Berufliche Interessen, Arbeitsvorstellungen und -haltung
- Körperliche Fähigkeiten und Einschränkungen
- Bereits im Clearing durchgeführte Maßnahmen und begründete Empfehlungen für weitere Maßnahmen
- Nächste konkrete Schritte und Zeitplan

Bislang war vorgesehen, kurz- und mittelfristige Ziele sowie längerfristige Ziele im Entwicklungsplan zu formulieren. Da sich herausgestellt hat, dass die längerfristigen Ziele mit der Tätigkeit und dem Ergebnis des Clearing nur sehr mittelbar zusammenhängen, ist die Sinnhaftigkeit der Formulierung langfristiger Ziele in Frage zu stellen. Zielführender wäre die alleinige Darstellung von kurzfristigen Zielen. Um die Karrierepläne entsprechend zu vereinfachen, bedarf es auch einer exakten Definition der oben genannten Punkte sowie entsprechender Ausfüllhilfen.

Die Verwaltung der Entwicklungspläne sollte in Zukunft in elektronischer Form erfolgen, was die Einheitlichkeit unterstützen würde. Für jede Eingabekategorie ist ein spezielles Feld vorzusehen, das in der Anzahl der Zeichen begrenzt ist und damit die Eingebenden zur Präzision anhält. Die elektronische Form hätte auch den Vorteil, dass in einigen Eingabefeldern standardisierte Vorgaben möglich sind, die letztlich den Eingabeprozess beschleunigen. Um

die Einheitlichkeit der Eingabe zu unterstützen, sollten zu den einzelnen Eingabefeldern Eingabehilfen und Definitionen bereitgestellt werden, aus denen hervorgeht, welche Informationen einzutragen sind. Bei Bedarf sollten trägerübergreifend Fortbildungsveranstaltungen im Sinne von „Formulierungsseminaren“ konzipiert und organisiert werden. Da einige Clearingstellen bereits mit **e-Karriereplänen** arbeiten und über entsprechende Erfahrungen verfügen, sollte deren System und Erfahrungsschatz Berücksichtigung finden. Die e-Entwicklungspläne sollten in der Anfangsphase stichprobenartig von Externen hinsichtlich Umsetzbarkeit, inhaltlicher Qualität und bundesweiter Vergleichbarkeit analysiert werden.

Für die Steuerung der Prozessqualität sind vor allem die Verfügbarkeit und bedarfsgerechte Anwendung eines **Methodensets**, der Aufbau einer Beziehung zu den Jugendlichen, die Verfügbarkeit von mindestens zwei Örtlichkeiten für das Clearinggespräch sowie die bedarfsgerechte Gestaltung der Maßnahmendauer wichtig. Auch Umfang und Bandbreite des Praktikumpools und die Praxisbegleitung durch ClearerInnen sind relevante Qualitätskriterien. Ein wesentliches Element zur Verbesserung der Prozessqualität sind **Feedbackstrukturen** zwischen der jeweiligen Landesstelle des BASB und den Clearingprojekten. Im Fokus der Ergebnisqualität stehen die Entwicklungspläne, die einer externen Überprüfung bedürfen. Dem Aspekt der Nachhaltigkeit sollte stärker Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Unterbrechungen und Wiederaufnahmen sollten ermöglicht und im **Fördermonitoring** entsprechend gekennzeichnet werden. Den Abschluss des Clearing stellt das Übergabegespräch an die für den nächsten Entwicklungsschritt zuständige Einrichtung dar. Die Praxisphasen sind ein zentraler Bestandteil des Clearing. In diesem Zusammenhang kommt der inhaltlichen Begleitung durch die ClearerInnen hohe Bedeutung zu. Eine bessere Abstimmung mit den schulischen berufspraktischen Tagen (Berufsorientierung) sollte angestrebt werden. Angesichts der ausgeprägten Geschlechterstereotype bei der Berufswahl von Jugendlichen mit Behinderung, die auch im Clearing zu beobachten sind, sollten entsprechende Berufsorientierungsmaßnahmen entwickelt werden, die dem entgegenwirken. Ein Bedarf lässt sich aus Sicht der ClearerInnen im Bereich ‚Qualifizierende Berufsvorbereitung‘, ‚BO mit Schnupperpraxis‘ und Beschäftigung am zweiten Arbeitsmarkt feststellen.

Da es sich beim Clearing um ein erfolgreiches Instrument zur Unterstützung des Berufsorientierungsprozesses handelt, das bislang aber nur einer begrenzten Fachöffentlichkeit bekannt ist, wäre eine **offensive Informationspolitik** angezeigt, die die allgemeine Öffentlichkeit zum Adressaten hat. Denkbar wären etwa akkordierte Aktionswochen in allen Bundesländern. Die Federführung dieser Form der Öffentlichkeitsarbeit sollte beim BASB liegen. Die aktuelle Version der Clearing-Website richtet sich in erster Linie an Jugendliche. Hier wäre eine Erweiterung um Informationen für andere Zielgruppen, wie vor allem Eltern, Schulen, Behörden (z.B. Jugendämter), Behinderteneinrichtungen, aber auch Unternehmen sinnvoll und wichtig. Die Website würde sich auch für bundesweit einheitliche Downloads eignen, wie z.B. ein Formular zur Einverständniserklärung oder mehrsprachiges Infomaterial. Da ein betriebliches Praktikum im Clearingprozess eine wichtige Rolle spielt, sollte die Aufklärung der Unternehmen bezüglich Beschäftigung von Menschen mit Behinderung intensiviert werden. Dies ist jedoch nicht Aufgabe der Clearingstellen. Vielmehr sollten auf Initiative der BASB-Landesstellen die regionalen Wirtschaftskammern aktiv werden, über Informationspakete zum Thema „Übergang Schule – Beruf“ (mit Informationen zu Clearing, IBA/BAS, Jugendarbeitsassistenten etc.) ihre Mitgliedsbetriebe zu sensibilisieren. Parallel dazu ist auch bei sonstigen **Sensibilisierungsmaßnahmen** im Unternehmensbereich, die von Trägern der Behindertenhilfe durchgeführt werden, auf die Bedeutung von Schnupperpraktika und Ausbildungsmöglichkeiten für behinderte Jugendliche hinzuweisen. Schriftliche Infoblätter für verschiedene Ansprechpartner: Bei den Befragungen im Schulbereich wurde ein Bedarf an Informationsmaterial für LehrerInnen geäußert. Dies umfasst neben Foldern auch Poster zum

Affichieren an Schulen. Die bestehenden schriftlichen Infoblätter sollten auch – so weit dies nicht ohnehin schon erfolgt ist – für Jugendliche mit Migrationshintergrund und insbesondere für deren Eltern, in die jeweilige Muttersprache übersetzt werden.

Ein nicht unbeträchtlicher Anteil der ClearingteilnehmerInnen ist der Gruppe der sogenannten **SpäteinsteigerInnen** zuzurechnen. Es handelt sich also um jene jungen Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen, die bereits vor einiger Zeit die Schulpflicht absolviert haben und angesichts ihrer Unklarheiten bezüglich der beruflichen Perspektiven Unterstützungsbedarf haben. Aufgrund des fortgeschrittenen Alters ist zu erwarten, dass die Beratung und Unterstützung andere Methoden erfordert. Auch hier wären entsprechende Weiterbildungsangebote zu entwickeln. Seitens VertreterInnen aus dem Schulbereich wurde angeregt, dass ClearerInnen im Rahmen von Hospitierungen in Sonderschulen oder Integrationsklassen Realerfahrungen im Bereich Sonderpädagogik machen, die als Hintergrundwissen für ihre Tätigkeiten von Bedeutung sind. Entsprechende Weiterbildungsangebote wären zwischen Clearingstellen und LeiterInnen der Sonderpädagogischen Zentren/SPZ zu vereinbaren. Hospitationen wären auch in Einrichtungen der Behindertenhilfe empfehlenswert.

Bei den Befragungen im Schulbereich wurde das unterschiedliche Engagement der LehrerInnen im Kontext der SchülerInnen bezogenen Abstimmung mit den ClearerInnen deutlich. So verwiesen in erster Linie HauptschullehrerInnen auf die hohe Auslastung und damit geringe Kapazitäten für die Zusammenarbeit und Abstimmung mit den ClearerInnen. Ihr Kontakt beschränkte sich oftmals auf e-mail- oder telefonischen Informationsaustausch. Andere Lehrkräfte wiederum zeigten ein hohes Ausmaß an Kooperation mit den ClearerInnen. So wurde einiges Zeitbudget für Gespräche mit Eltern, Reflexionen mit Jugendlichen und Feedback mit den ClearerInnen aufgewendet. Hier wäre Seitens der Schulbehörden darauf zu verweisen, dass im Lichte der Bestimmungen zur Jahresstundennorm von PflichtschullehrerInnen die Abstimmung zwischen LehrerInnen und ClearerInnen zum **Aufgabenprofil der PflichtschullehrerInnen** gehört.

Bekanntgabe von Jugendlichen aus dem 9. Schuljahr, die den Zielgruppenkriterien des Clearing entsprechen: Die **Informationsweitergabe von den Schulen an die Clearingstellen** über die Jugendlichen, die als Zielpersonen für das Clearing in Frage kommen, erfolgt österreichweit sehr uneinheitlich. Im Interesse einer besseren Planung der Auslastung der Clearingstellen und einer zielgerichteten Anbahnung des Clearingprozesses wäre es zielführend, dass seitens der Schulen die Anzahl der Jugendlichen – differenziert nach Klassen - an die regionale(n) Clearingstelle(n) gemeldet werden, die sich – unabhängig von der Schulstufe – im 9. Schuljahr befinden und Clearingbedarf haben. Damit wird den Clearingstellen die Auslastungsplanung erleichtert und gleichzeitig die Möglichkeit zu einer gezielten Kontaktaufnahme mit den LehrerInnen und in weitere Folge mit den Jugendlichen geschaffen. Über eine spezielle Datenschutzvereinbarung sollte geregelt werden, dass die ClearerInnen auch Zugriff auf Daten der SchülerInnen haben, insbesondere was diagnostische Unterlagen betrifft. Diese sind für die ClearerInnen wichtige Hintergrundinformationen und dadurch können auch Doppel-Diagnostikverfahren vermieden werden.

Die Kooperation zwischen LehrerInnen und Clearingstellen funktioniert im Bereich der Sonderschulen sehr gut, SPF-SchülerInnen in Integrationsklassen in Hauptschulen werden nach Ansicht von ExpertInnen aus dem Schulbereich eher vernachlässigt. Dies liegt darin begründet, dass die Integrationsunterstützung oft nur stundenweise in bestimmten Fächern erfolgt. Auch Seitens der SchülerberaterInnen in Hauptschulen sind Betreuungsdefizite auszumachen, da sie sich für SPF-SchülerInnen nicht zuständig fühlen. Umgekehrt haben BeratungslehrerInnen aus den Allgemeinen Sonderschulen aus dienstrechtlichen Gründen keine Möglichkeit, SPF-HauptschülerInnen zu unterstützen. So ist anzunehmen, dass auch der **Zugang der SchülerInnen** mit SPF aus Integrationsklassen in **Hauptschulen zum Clearing**

unzureichend ist. Diesbezüglich sollte von den Schulbehörden die Betreuungspraxis von SPF-SchülerInnen in Integrationsklassen von Hauptschulen nochmals überdacht werden, auch hinsichtlich einer Optimierung der Schnittstelle Integrationsklassen und Clearingeinrichtung.

Bessere Abstimmung der berufspraktischen Tage mit Clearing-Schnuppertagen: Um die Möglichkeiten zum Praxiserwerb für die Jugendlichen zu optimieren, wäre eine Koordination von schulischen Schnuppertagen und Schnupperpraktika im Rahmen des Clearing angezeigt. In den meisten Bundesländern wurde bereits die rechtliche Grundlage für die Inanspruchnahme von individuellen berufspraktischen Tagen geschaffen. Demnach können SchülerInnen zusätzlich zu den im Rahmen der Schule organisierten Schnuppertagen auch eigenständig weitere Schultage für Berufserprobung in Anspruch nehmen. Diese Option sollte seitens der Schulbehörden offensiver propagiert werden, um die Inanspruchnahme der Schnupperpraxis auszuweiten. Gleichzeitig ergeben sich Synergieeffekte, wenn die schulischen berufspraktischen Tage und jene im Clearing aufeinander abgestimmt werden. Die Intensivierung und Abstimmung erscheint auch deswegen sinnvoll, weil die Befragung der Jugendlichen und der ClearerInnen gezeigt hat, dass das Schnupperpraktikum ein zentrales Element des Berufsfindungsprozesses darstellt. Deshalb ist es sinnvoll, diese Praktika als einen aufeinander aufbauenden Prozess zu gestalten und nicht als zufälliges Aneinanderreihen von punktuellen Schnupperpraktika.

Für Jugendliche, für die aufgrund ihrer intellektuellen Fähigkeiten ein **weiterführender Schulbesuch** (wie BMS) eine realistische Option darstellen würde, aber aufgrund ihrer Beeinträchtigung (z.B. psychische Beeinträchtigung) eine **Integrationsbegleitung** benötigen, besteht noch keine Möglichkeit diesen Weg einzuschlagen. Der Grund: nach der Pflichtschule wird keine Integrationsbegleitung angeboten. Es wurden bei der Erhebung 2006 auch Einzelfälle geschildert, wo LehrerInnen und SchülerInnen bereit gewesen wären, eine behinderte Schülerin mit Förderbedarf „mitzutragen“, was allerdings von der Schulbehörde untersagt wurde. Hier wären seitens der Schulbehörde Maßnahmen zu treffen, um den weiterführenden Schulbesuch zu ermöglichen. Dies betrifft in erster Linie hauswirtschaftliche oder landwirtschaftliche Schulen. In diesem Zusammenhang ist auch das BASB-Förderinstrument der Persönlichen Assistenz ins Auge zu fassen. So wäre die Sicherstellung des Schulbesuchs denkbar, sofern die Jugendlichen laufende Betreuung durch die Persönliche Assistenz erhalten.

Grundlegende Abstimmung über die Kooperation AMS – Clearingstellen im operativen Geschäft: Die Analyse der Zugangswege in das Clearing hat gezeigt, dass dem AMS eine wichtige Rolle zukommt. Gerade auch mit der steigenden Inanspruchnahme der IBA ist es zu einer steigenden Zuweisung durch das AMS gekommen. Die Bedeutung des AMS ergibt sich auch daraus, dass den Jugendlichen, die eine duale Ausbildung – in welcher Form auch immer – anstreben, empfohlen wird, sich beim AMS als lehrstellensuchend zu melden. In der operativen Arbeit haben sich nach Auskunft der ClearerInnen mitunter Friktionen ergeben, die beseitigt werden sollten. Aus Sicht der ClearerInnen werden seitens des AMS auch Jugendliche zugewiesen, die beim AMS vorgemerkt sind und bei denen die AMS-BeraterInnen für die Zuweisung zu geeigneten Ausbildungs- oder Beschäftigungsmaßnahmen über keine Entscheidungsgrundlage verfügen. Zur weiteren Abklärung werden diese Jugendlichen an die Clearingstellen weiter verwiesen. Hinsichtlich der Zuweisungspraxis sollte mit dem AMS eine Übereinkunft getroffen werden, wobei die (oben vorgeschlagene) Zielgruppenerweiterung berücksichtigt werden sollte. Mit dem AMS sollte vereinbart werden, dass Jugendliche, die sich in einem offenen Clearingprozess befinden, nicht von dem/der AMS-BeraterIn aus dem noch nicht beendeten Clearing heraus in eine AMS-Maßnahme zugebucht wird. Auch die Clearingstellen schicken mitunter Jugendliche zur Durchführung eines Testverfahrens zum AMS, um mehr Klarheit über vorhandene Potentiale und Schwächen zu gewinnen. In diesem Zusammenhang wäre mit dem AMS ein Feedbackprozess zwischen TestpsychologIn

des AMS und ClearerIn zu vereinbaren. Dieser Austausch ist bislang noch ungeregelt und findet aus Sicht der ClearerInnen noch zuwenig statt.

Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass es sich beim Clearing anhand der Ergebnisse der von L&R Sozialforschung im Auftrag des BMSG durchgeführten Evaluierungsstudie um ein bedarfsgerechtes und effektives arbeitsmarkt- und integrationpolitisches Instrument für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf – auch in Richtung einer selbstbestimmten, eigenständigen Lebensführung handelt.

Literaturverzeichnis

- Bothmer, H. (2004). „Clearing“- Unterstützung für junge Menschen mit besonderem Förderbedarf im Übergang von der Schule zum Beruf – Synthesebericht des Peer Review Meeting, Wien 7. und 8. Juni 2004.
- Bundesministerium für soziale Sicherheit Generationen und Konsumentenschutz (Hrsg. 2004). Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen - Evaluierung, Analyse, Zukunftsperspektiven. Wien.
- Bundesministerium für soziale Sicherheit Generationen und Konsumentenschutz (2005). „Clearing“. Jahresbericht 2004. Wien.
- Bungart, J., Supe. V. & Willems P. (2001). Handbuch zum Qualitätsmanagement in Integrationsfachdiensten. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie. Nordrhein-Westfalen.
- Fasching, H. (2004). Qualitätskriterien in der beruflichen Integrationsmaßnahme Arbeitsassistent: Unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Dissertation an der Universität Wien, veröffentlicht im Lit Verlag Münster.
- König, O. (2006). „Qualitätsmanagement in Institutionen der beruflichen Integration für Menschen mit Behinderung“ - dargestellt an einem Vergleich zwischen Integrationsfachdiensten in Deutschland und der Arbeitsassistent in Österreich. <http://bidok.uibk.ac.at/library/koenig-management-dipl.html>
- Lechner, F., Riesenfelder, A., Wetzel, G., Wetzel, P., Willsberger, B. & Eglseer, T. (2006). Evaluierung Clearing – Endbericht Im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. <http://bidok.uibk.ac.at/library/bmsg-clearing.html>
- Merchel, J. (2001). Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Votum.
- Rahn, P. (2005). Übergang zur Erwerbstätigkeit – Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wetzel, G. & Wetzel, P. (2001). Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Schule und Beruf – eine internationale Vergleichsstudie. In: Specht, W., Wetzel, G., Wetzel, P. & Rutte, V. (Hrg.). Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf - Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule - Arbeitswelt – Soziale Integration“. Forschungsbericht 29. Graz: Zentrum für Schulentwicklung / BM:BWK, pp. 77-146.