

# ph publico

impulse aus wissenschaft und forschung

3

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

**ph publico 3, Dezember 2012**

**Druck und Erscheinungsort:**

Wograndl, Mattersburg

**Herausgeber:**

Weber Verlag Eisenstadt in Verlagsgemeinschaft  
mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland

**ISBN:**

978-385253-472-5

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

**Für den Inhalt verantwortlich:**

Rektorat der PH Burgenland

**Englische Abstracts:**

Robert Burton, Mag. Martina Holzinger

**Ungarische Abstracts:**

Mag. Edina Hornyak

**Kroatische Abstracts:**

HR Mag. Edith Mühlgaszner, MAS

**Übersetzung des Artikels von Univ.-Prof. Dr. Luis  
Carro Sanchristobal aus dem Spanischen:**

Mag. Bärbel Rampler

**Satz und Layout:**

Stefan Meller, MA BA BEd

**Redaktion:**

AR Gerlinde Enz

Univ.-Doz. Dr. Dr. h.c. Johann Pehofer


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


1. Editorial <b>Johann Pehofer</b>	5
2. Erforschung der Komplexität: Die holistische Perspektive der Forschung <b>Luis Carro Sancristóbal</b>	7
3. Die Anschaulichkeitsfalle. Ein kleiner Beitrag zur Grundschuldidaktik <b>Alfred Schirlbauer</b>	15
4. Klipperts Methodentraining oder pädagogische Aufklärung? <b>Andrea Weinhandl</b>	21
5. Ästhetik und Kind <b>Johann Pehofer</b>	25
6. Lese- und Rechtschreibleistungen in der Grundstufe I der Volksschule <b>Fritz Kast</b>	29
7. Ziffernnoten - Eine Forschungsnotiz über die Güte und die Aussagekraft der Ziffernnoten <b>Fritz Kast</b>	55
8. Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht <b>Elisabeth Stipsits</b>	75
9. Forschungsprojekt „SAG’S! – Sprachen aus guter Schule“ <b>Martina Holzinger/Inge Strobl-Zuchtriegl/Jan Mossakowski/Judith Purkarthofer</b>	83
10. Projektunterricht – was ist das? <b>Charlotte Lang</b>	97
11. Soziale Kompetenz im Lehrberuf <b>Elisabeth Zechmeister/Renate Duschnig</b>	107
12. Neuere Ansätze der Gewaltprävention in Kindergarten und Volksschule <b>Angelika Mayer</b>	113
13. Autorinnen und Autoren	123







## „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (Martin Buber)

 Die dialogische Philosophie und Pädagogik von Martin Buber (1878-1965) ist heute aktueller denn je: So sehr die gegenwärtigen Massenmedien zu einem Demokratisierungsprozess – wie das Beispiel des arabischen Frühlings gezeigt hat – beitragen können, ist im gleichen Ausmaß durch sie auch die Gefahr einer Indoktrination und Beeinflussung gegeben. Daher steht auch diese Ausgabe von *ph publico* unter dem Anspruch, für alle legitimen Sichtweisen innerhalb der Pädagogik offen zu sein.

 The dialogical philosophy and pedagogy of Martin Buber (1878-1965) is more relevant now than ever: The current mass media can contribute to a process of democratization – as demonstrated by the example of the Arab Spring – they can, however, also threaten to indoctrinate and influence. Therefore, this issue *ph publico* is committed to remaining open to all legitimate points of view within pedagogy.

 A Martin Buber (1878-1965) által képviselt dialógusfilozófia napjainkban aktuálisabb, mint valaha. A tömegtájékoztatást szolgáló médiák hozzájárulhatnak bizonyos demokratizációs folyamatok felgyorsulásához (lásd: arab tavasz), de magukban hordozzák a befolyásolhatóság és indoktrináció veszélyét is. A fenti tények ismeretében fogalmazódik meg a *ph publico* ezen kiadásában is a nyitottság minden elfogadható pedagógiai nézettel szemben.

 Dijaloگیčna filozofija i pedagogika po Martinu Buberu (1878-1965) su danas aktualniji nego ikada: Današnji masovni mediji moru – kot je pokazao primjer arapskoga protulića – doprinesti k procesu demokratiziranja. U istom opsegu postoji ali i pogibel indoktrinacije i uticanja na ljude. Zbog toga je i ov put opet zahtjev za izdanje časopisa *ph publico*, da je otvoren prema svakomu gledišću unutar pedagogike.

Humanwissenschaften leben vom Dialog. Nur der pädagogisch-wissenschaftliche Diskurs mit seinen unterschiedlichen Forschungsmethoden und -erkenntnissen unter einer Berücksichtigung der sich wandelnden Paradigmen kann zur potenziellen Erschließbarkeit des weiten Feldes Pädagogik führen. „Es ist uns nicht gewährt, die Wahrheit zu besitzen; aber wer an sie glaubt und ihr dient, baut an ihrem Reich“ (Buber, S. 23). In diesem Sinne kann nur der Austausch, das Hinhören, das Ernstnehmen des anderen zu einer Annäherung an die Wahrheit führen. Die vorliegende Ausgabe von *ph publico* bietet dazu Gelegenheit: Unterschiedliche wissenschaftliche Vorgangsweisen und die Verschiedenartigkeit der Darstellung der daraus gewonnenen Erkenntnisse bieten einen Anlass zum wissenschaftlichen Diskurs:

Die gegenwärtige Forschung – nicht nur an der PH Burgenland – kann durch die von Luis Carro San Cristóbal entwickelte Forschungsmethodik wichtige Impulse erhalten; sein Artikel über holistische Forschungsmöglichkeiten kann zu einer

wertvollen Reflexion gegenwärtiger Forschungsmethoden anregen.

Das Hinterfragen gegenwärtiger Trends steht bei Alfred Schirlbauer und Andrea Weinhandl im Vordergrund. Dass die viel propagierte Anschauung im Unterricht auch anders gesehen werden kann, zeigt Alfred Schirlbauer in seinem essayistischen Beitrag, während Andrea Weinhandl Überlegungen zur Professionalitätsentwicklung des Lehrberufs anstellt. Und Johann Pehofer versucht aufzuzeigen, dass Erziehung und Unterricht mehr als eine Ansammlung bloßen Faktenwissens sein müssen, indem er die Notwendigkeit einer ästhetischen Erziehung begründet.

Dem Forschungsschwerpunkt „Neue Lernkultur“ entsprechen die zwei Beiträge von Fritz Kast. Er setzt sich im ersten seiner beiden Artikel mit den Lese- und Rechtschreibleistungen in der Grundstufe I auseinander und begründet in einem zweiten Artikel seine Erkenntnisse über die Güte und Aussagekraft der Ziffernnoten. Elisabeth Stipsits befasst sich in ihrem Beitrag mit einer möglichen

Qualitätsentwicklung des Mathematikunterrichts durch Bildungsstandards und kompetenzorientierten Unterricht.

Von einem weiteren Forschungsschwerpunkt der Pädagogischen Hochschule Burgenland, der Mehrsprachigkeit und interkulturellen Bildung, zeigt das gemeinsam mit dem Institut für Sprachwissenschaft an der Universität Wien durchgeführte Projekt „SAG’S! – Sprachen aus guter Schule“. Besonders innovativ ist hier die Vorgangsweise: Während Martina Holzinger und Inge Strobl-Zuchtriegl in einem ersten Projektbericht der Mehrsprachigkeit als Auftrag für Pädagogische Hochschulen nachgehen, befassen sich Jan Mossakowski und Judith Purkarthofer von der Universität Wien in einem zweiten Projektbericht: „Zweisprachige Volksschulen im Burgenland am Weg zu mehrsprachigen Lernräumen“ mit der Durchführung und den Konsequenzen des Projekts.

Und nicht zuletzt sind jene Beiträge, die sich mit Sichtweisen der Praxis in unseren Schulen auseinandersetzen, aus *ph publico* nicht wegzudenken: Charlotte Lang beschäftigt sich in ihrem Artikel mit den Möglichkeiten des Projektunterrichts, während sich Elisabeth Zechmeister und Andrea Duschnig mit der Bedeutung der sozialen Kompetenz im Lehrberuf auseinandersetzen. Und der Artikel von Angelika Mayer – eine Kurzfassung ihrer Bachelorarbeit über neuere Ansätze der Gewaltprävention in Kindergarten und Schule – zeigt, dass auch die Arbeiten von Studierenden durchaus wissenschaftlichen Kriterien entsprechen und dabei ein erstaunliches Niveau erreicht wird.

Letztendlich will auch diese dritte Ausgabe von *ph publico* der Aussage von Karl Jaspers entsprechen: „Die Wahrheit der Wissenschaften ist nicht alle Wahrheit. Aber der eigentümliche Wahrheitsgrad der Wissenschaften ist es, unabhängig von Glaubensverfassungen und Weltanschauungen, von Parteien und Interessen, für jedermann gültig zu sein“ (Karl Jaspers). Es ist zu wünschen, dass Herausgeber, Autorinnen und Autoren dem entsprechen.

#### Literatur:

Liesenfeld, Stefan (Hrsg.) (1999): Martin Buber: Alles wirkliche Leben ist Begegnung. Hundert Worte von Martin Buber. München, Zürich, Wien; Verlag Neue Stadt.

Jaspers, Karl (2006): Kleine Schule des philosophischen Denkens. Ein Vortragszyklus mit 13 Vorlesungen in der Original-Aufzeichnung. Auditorium-Netzwerk, Müllheim/Baden, 2 DVDs.

## Erforschung der Komplexität: Die holistische Perspektive der Forschung (Überlegungen zur umfassenden Betrachtungsweise der Realität)



Die herrschende Tradition der Forschung ist immer eng verbunden mit der Idee von bestimmten Paradigmen. Der hier vorliegende Forschungsansatz geht weit hinaus über diese Tendenz von unterschiedlichen Perspektiven, die nur versuchen, aktuelle Modelle und Themen im Bereich der Forschung miteinander zu verbinden.



The dominant tradition of research has always been closely associated with the idea of certain paradigms. The research approach presented here goes beyond the tendency to present different perspectives which attempt to connect current models and issues in the field of research.



A tudomány uralkodó hagyománya szoros összefüggésben áll bizonyos paradigmákkal. Ennek a tudományos megközelítésnek az a célja, hogy túlmutasson azokon a tendenciákon, amelyek a csupán a kutatás aktuális modelljeit és témáit vizsgálják különböző szempontok alapján.



Vladajuća istraživačka tradicija je uvijek usko povezana s idejom o posebni paradigmi. Ovde predstavan istraživački put je širiji nego ova tendencija različnih perspektivov, koje pokušavaju povezati aktualne modele i teme na području istraživanja

### Einleitung

Um zu einer Weltanschauung/komplexen Sichtweise über einen Tatbestand zu gelangen, ist es notwendig, nicht nur die Perspektiven vom Paradigma und seinen umliegenden Bereichen zu berücksichtigen, sondern auch die Verbindungen (das Syntagma) zur Einheit oder zur Simultanität (Gleichzeitigkeit) zu führen. Deshalb müssen wir, wenn wir von einer holistischen Perspektive reden wollen, die Notwendigkeit sehen, die Idee vom Paradigma zu überwinden, um zum Syntagma (Zusammengehörigkeit der Elemente) zu gelangen.

Die philosophische Lehre des Holismus entstand im Jahr 1926, als die ersten Schriften des südafrikanischen Philosophen Smuts erschienen. Der Holismus sieht die Realitäten als ein aus den Strukturen geformtes Ganzes, in welchem die Glieder, die sie bilden, in ihren Funktionen miteinander verbunden sind, d.h., wenn man die Realitäten ihrer Komponenten analysiert, sind die funktionalen Verbindungen von Interesse, mehr noch als ihre Anordnung oder Ordnung innerhalb der Struktur.

Das rechtfertigt unsere Vorgangsweise, die Realität zu analysieren. Sie basiert auf der Forschung,

berücksichtigt das Ganze und in ihr sind die Verbindungen (Syntagma) Kern der Analyse.

Die holistische Forschung entspringt der Notwendigkeit, öffnende Kriterien und eine umfassendere und effektivere Methodologie für Forschende in den verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen hervorzubringen. Das ist ein Anspruch, welcher die Forschung als globalen, integrativen, vernetzenden und organisierten Entwicklungsprozess darstellt. Die Forschung befasst sich mit Prozessen, die mit der Erfindung, mit der Formulierung neuer Projekte, mit der Beschreibung und Einordnung, der Erstellung neuer Theorien und Modelle, Untersuchungen im Hinblick auf die Zukunft, der praktischen Anwendung von Lösungen und mit der Bewertung sozialer Projekte, Programme und Aktivitäten zu tun hat.

Um diese Betrachtungsweise der Forschung verstehen zu können, darf man die folgenden notwendigen Prinzipien der holistischen Forschung nicht außer Acht lassen:

- Das Prinzip der Komplementarität (Welle und Partikel)
- Das Prinzip der Kontinuität
- Das Prinzip der holo-synthetischen Verbindungen

- Das Prinzip der Evolution
- Das holographische Prinzip
- Das Prinzip der phänomenologischen Kenntnis
- Das Prinzip der Integralität
- Das Prinzip der offenen Möglichkeiten

### Das Prinzip der Komplementarität

Dieses Prinzip ermöglicht das syntagmatische Konzept. Der Physiker Bohr führte dieses Prinzip ein, um Heisenbergs Unschärferelationen zu interpretieren. In der Quantenphysik zeigt sich, dass es in der Welt der Atome keine Wellen oder Partikeln als solche gibt, sondern sie sind Zeichen aller Beobachtungen. Das heißt, jede Manifestation zeigt einen strukturellen Aspekt, einen wellenförmigen Aspekt oder eine Kombination aus beiden. Auf die weiteren Bereiche der Erkenntnis übertragen bedeutet es zu verstehen, dass alle Theorien oder Betrachtungsweisen einer Disziplin ergänzend (komplementär) sind.

### Das Prinzip der Kontinuität

In der Holistik wird davon ausgegangen, dass die Realität sich nicht durch Dinge zusammensetzt, die durch ihre Grenzen voneinander getrennt sind, sondern durch Ereignisse. D.h. durch Abläufe, die sich ständig in Synergien reorganisieren, während jedes Ereignis alle Dimensionen des genannten Bereichs enthält und reflektiert. Dieser Forschungsbereich wird als fortwährender Prozess bezeichnet, der versucht, ein gewisses Verständnis eines Gesamten zu erzielen, wodurch die Grenzen der traditionellen (Unter)teilungen überschritten werden und die qualitativen sowie quantitativen Aspekte Synergien des gleichen Ereignisses sind. Das führt zu folgenden Überlegungen:

### Das Kontinuitätsprinzip im methodologischen Prozess

Sowohl die Folge als auch die Gleichzeitigkeit des Prozesses sind Teil dieses Kontinuitätsprinzips. In der Forschung zu entscheiden, wo man beginnt, das bedeutet diese Dualität mit einzubeziehen, die nicht immer weiß, wo begonnen werden muss. Der Forschungsprozess umfasst gleichzei-

tige Ereignisse und Situationen: über ein Thema entscheiden und zu diesem Fragen stellen (den holistischen Forschungszyklus erkennen).

### Das Kontinuitätsprinzip in der Auswahl des Themas

Für den Holismus ist das Universum eine einzige Realität. Die entstehenden Grenzen sind abstrakte von Menschen vorgegebene Betrachtungsweisen, um sich einer bestimmten zu erfassenden Kenntnis der Ereignisse anzunähern. Die Auswahl eines zu analysierenden Themas sorgt dafür, dass jeder, der eine Forschung durchführt, Grenzen errichtet, indem er seine Aufmerksamkeit auf jenes lenkt, das schon in vorgegebenen Grenzen erfasst ist.

In der Gestalttheorie läuft das unter dem Begriff des Prozesses des „Gestalt-Hintergrunds“, wobei man sich auf das konzentriert, was die Gestalt bildet und der Rest der Synergien bleibt als Hintergrund.

Die Sicht des Globalen/Gesamten ermöglicht es, einen lokalen Brennpunkt in der Studie zu bestimmen, weil alles wichtig ist, aber es kann nicht alles gleichzeitig erfasst werden. Die Entscheidungen des Forschenden sind in dieser Hinsicht ausschlaggebend.

### Die Ziele als sukzessive Erfolge in einem kontinuierlichen Prozess

Der Schlüssel der holistischen Forschung liegt in den Zielen als sukzessive Erfolge, in einem kontinuierlichen Prozess, mehr noch als im Endergebnis. Weil das Erreichen der gesetzten Ziele bei ihr im Mittelpunkt steht, überwindet die holistische Forschung den Streit zwischen den Paradigmen, die Verwendung bestimmter Techniken oder die Kritik an anderen Brennpunkten der Erkenntnistheorie (epistemologischen Brennpunkten). In diesem Fall werden die Methoden und Techniken sachgemäß und in angemessener Weise im Einklang mit der Natur und der Forschung angewendet. In der holistischen Forschung lassen sich die Ziele, die sich als Teil des Ermittlungsprozesses erweisen, in vier Ebenen und in zehn Kategorien einteilen:

Niveau		Ziel
Wahrnehmung	erforschen beschreiben	untersuchen, überprüfen,entdecken,beobachten,registrieren,erkennen kodieren,aufzählen,klassifizieren,identifizieren,diagnostizieren,definieren,erzählen,wiedergeben,charakterisieren
Erfassung	vergleichen analysieren	ähneln,differenzieren,kontrastieren,gegenüberstellen wiederherstellen,aufgliedern/aufschlüsseln,kritisieren,beurteilen
Verständnis	erklären voraussagen vorgeben	verstehen,begreifen voraussehen,prognostizieren,antizipieren darlegen,vorstellen,aufstellen,formulieren,entwerfen,planen,erfinden,programmieren,formulieren
Integration	modifizieren bestätigen evaluieren	verändern,ausführen,wiedereinsetzen,fördern,motivieren,projizieren,erfinden,programmieren,formulieren verifizieren,nachweisen,zeigen,beweisen bewerten,einschätzen,anpassen,einstufen

Tabelle 1: Beschriftung

Jede einzelne Ebene bringt die Profundität der Studie zum Ausdruck und die Ziele sind integrierend, d.h. ein Ziel von großer Profundität soll ein anderes, weniger umfassendes erreichen.

1. Auf dem Wahrnehmungsniveau zeigt sich eine anfängliche Annäherung an das Ereignis.
2. Auf dem Erfassungsniveau gelingt der Forschung eine größere Gründlichkeit bei der Entdeckung der inneren Verbindungen, die ein von möglichen Synergien gekennzeichnetes Ereignis bilden.
3. Auf dem Verständnisniveau wird das Ereignis in Verbindung mit anderen Ereignissen von größerer Komplexität und Ganzheitlichkeit untersucht.
4. Auf dem integrativen Niveau orientiert sich die Forschung an der direkten Intervention zur Umformung oder Änderung der untersuchten Ereignisse.

Zusammengefasst: wenn das „Vorbringen“ das allgemeine Ziel der Forschung ist, dann ist sie „projektiv/projektorientiert/planorientiert“, und die spezifischen, mittelfristigen oder sukzessiven Erfolge, die im Allgemeinen erreicht werden sollen, wären:

- a) Erforschen (sich mit der Situation vertraut machen)

- b) Beschreiben (eine Diagnosestellung zur Situation und den Ereignissen der Studie)
- c) Vergleichen (wie sich die Ereignisse der Studie in verschiedenen Situationen und Kontexten darstellen)
- d) Analysieren (die Elemente entdecken, die Auswirkungen auf die Situation haben)
- e) Erklären (die Ursachen und Auslöser für das Auftreten der Situation verstehen)
- f) Voraussagen (voraussehen, was bei dem zu modifizierenden Ereignis geschieht, wenn bestimmte Aktionslinien über den Prozess der Ursache verfolgt werden)
- g) Vorgeben (den geforderten Veränderungs- und Lösungsvorschlag zu erbringen und die bei der Diagnose entdeckten Notwendigkeiten zu erfüllen).

Wenn in der Forschung einige Stadien umgangen werden und eine Erforschung ohne Berücksichtigung der übrigen Ziele auf dem vorgesehenen Niveau durchgeführt wird, werden grobe Übereinstimmungsmängel in der Forschung beobachtet. Ein Beispiel dafür können wir bei der Einführung von Sozialprogrammen finden, die nur durch einfache Beschreibungen ohne die notwendigen Zwischenschritte realisiert wurden.

## Die Holotypen als Stadien des Forschungsprozesses

Der Holotyp ist eine „generische“ Einheit, welche die Globalität eines Ganzen zum Ausdruck bringt.

Ein Holotyp der Forschung zeigt die wesentlichen Merkmale jeder Forschung, die in diesem Holotyp enthalten ist.

denen Blickwinkeln betrachtet werden. Gewiss ist, um zur Kenntnis eines Ereignisses zu gelangen, muss die Vorgangsweise aus einer holistischen Perspektive erfolgen und das Ereignis in seinem Kontext erfasst werden, nicht nur als „Holos“, sondern innerhalb der größten Ganzheit, in der es enthalten ist. Der bekannte Satz „das Ganze ist mehr als die Summe der Teile“ fasst dieses zusammen.

Niveau	Ziel	Holotyp
Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erforschen</li> <li>• beschreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• explorative Forschung</li> <li>• deskriptive Forschung</li> </ul>
Erfassung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen</li> <li>• analysieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichende Forschung</li> <li>• analytische Forschung</li> </ul>
Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären</li> <li>• voraussagen</li> <li>• vorgeben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erklärende Forschung</li> <li>• voraussagende Forschung</li> <li>• planende Forschung</li> </ul>
Integration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modifizieren</li> <li>• bestätigen</li> <li>• evaluieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interaktive Forschung</li> <li>• bestätigende Forschung</li> <li>• bewertende Forschung</li> </ul>

Tabelle 2: Ziele und Forschungstypen

### Der holistische Zyklus als Kontinuität

Der holistische Zyklus ist ein Modell, das die Holotypen der Forschung integriert, organisiert und verbindet als Momente eines andauernden, fortschreitenden Prozesses. Der Prozess der Erforschung kann auf verschiedene Arten verstanden werden:

- Als Modell zur Identifikation des Holotypen und des Forschungsniveaus
- Als eigener methodologischer Ablauf eines Forschungstypen
- Als chronologischer historischer Prozess der Wissenschaft

### Das Prinzip der holosynthetischen Verbindungen: jeder Forschungsaspekt hat einen Sinn in seiner Beziehung zum Ganzen

Jeder Aspekt des täglichen Lebens kann mit unterschiedlicher Gründlichkeit und aus verschie-

### Das Prinzip der Evolution/Entwicklung: Die Forschung als Werdendes

Die Menschheit macht Fortschritte in der Erkenntnis, wenn sie entdeckt, dass das, was sie zu kennen glaubt, relativ und nicht absolut ist, und dass das, was sie als Ganzes glaubte, eine Betrachtungsweise ist. Eine wesentliche Voraussetzung für die holistische Forschung ist es, die verschiedenen Gesichtspunkte und die Fragen, die jede Sichtweise mit sich bringt, zu berücksichtigen.

### Das holographische Prinzip: Das „Ereignis als Ganzes“

In der holistischen Forschung ist das dargelegte „Holoverfahren“ die Voraussetzung, welche diese Betrachtungsweise am besten mit Beispielen belegt. Das zeigt sich in der Stellung des Problems. Wenn man von der Holographie her erfasst, dass ein Teil das Ganze enthält und reflektiert, besteht



diese Aussage in einem Satz, einer Frage oder Fragestellung, welche mit wenigen Worten das widerspiegelt, was der Forscher mit seiner Studie herausfinden möchte. Es ist grundsätzlich eine Fragestellung, die genau das aufzeigt, was erkannt werden soll in Bezug auf ein in Studieneinheiten und im Kontext beobachtetes Ereignis.

### **Das Prinzip der phänomenologischen Erkenntnis: Der Forscher als in die Situation „einbezogenes Wesen“**

In der klassischen Auffassung der Wissenschaft geht man davon aus, dass wissenschaftliche Beschreibungen „objektiv“ und „unabhängig“ vom menschlichen Beobachter und vom Erkenntnisprozess sind. In der holistischen Sichtweise ist die Realität mit der Art und Weise, wie sie wahrgenommen wird, verbunden. Wenn die Welt also ein Netz von Verbindungen ist, hängt das sog. „Objekt“ von der Art und Weise seiner Beschreibung ab, von der Art, in welcher es sich vom restlichen Netz unterscheidet. Der Mensch „produziert die Welt“, weil die Erkenntnis immer Erkenntnis des Objektes ist von innen heraus aus dem Subjekt.

### **Das Prinzip der Integralität (Ganzheitlichkeit): die „Holopraktik“**

Die sog. „Holopraktik“ ist eine Zusammenfassung der Verfahren, die zur Erlangung eines holistischen Verständnisses der Realität führen. Die „Holopraktik“ der Forschung ist ein holistisches Ereignis, in welchem alle Dimensionen des menschlichen Daseins einbezogen werden. Das rationale Denken besteht im Teilen, Unterscheiden und Zuordnen, während das intuitive Denken grundsätzlich synthetisch ist. Wir vollziehen jetzt einen Schritt von der Analyse zur Synthese, einen Wechsel vom „Reduktionismus“ (reduzierendem Denken) zum ganzheitlichen Denken (Holismus), vom linearen zum simultanen Denken.

### **Das Prinzip der offenen Möglichkeiten**

Dieses Prinzip ist eine Neuinterpretation des sog. „Prinzips der Ungewissheit“ ; in jeder Forschung

werden neue Wege entworfen in dem Maße wie die verschiedenen methodologischen Prozesse durchgeführt werden. In jeder Situation entstehen neue Möglichkeiten, die die Erkenntnis fort-schreiten lassen.

## **Der holistische Forschungszyklus**

Die Forschung ist eine Abfolge von bewussten Aktivitäten, um ein Ziel zu erreichen. Dieses Ziel wird in unterschiedliche Phasen gegliedert, welche jeweils einer der Aktivitäten entsprechen und die sich bei jedem Forschungsmodell in klassischer Form entwickeln. Aus der Perspektive der holistischen Forschung handelt es sich um folgende Aktivitäten:

- Darstellung des Problems
- Begründung des Problems
- Methodologischer Entwurf
- Datensammlung
- Datenanalyse
- Erörterung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen
- Darlegen des Berichts

Im holistischen Forschungsmodell entspricht jede einzelne dieser Aktivitäten einem Ziel und wird nach den folgenden Phasen abgewickelt:

### **1) Die beschreibende/deskriptive Phase**

Die Haupthandlung besteht in der Beschreibung des Kontextes, in welchem eine Reihe von forschungsorientierten Aktivitäten abgewickelt werden. Man muss die Motive des Forschers berücksichtigen, der ein Ereignis als Gegenstand seiner Studie betrachtet. Hier wird das Forschungsproblem formuliert und die entsprechenden Zielsetzungen bestimmt.

### **2) Die vergleichenden/komparativen, analytischen und erklärenden/explikativen Phasen**

Diese Phasen sind grundlegend für das Forschungsproblem. Zu diesem Zeitpunkt ist das Lesen anderer Forschungsergebnisse sehr bedeutsam. Man muss die wissenschaftliche Literatur überprüfen, die ähnliche Fragen zum Thema behandelt. Es müssen unterschiedliche theoretische Gesichtspunkte und frühere Erfahrungen und die Lösung jedes einzelnen Problems berücksichtigt werden. Aus der bereits veröffent-

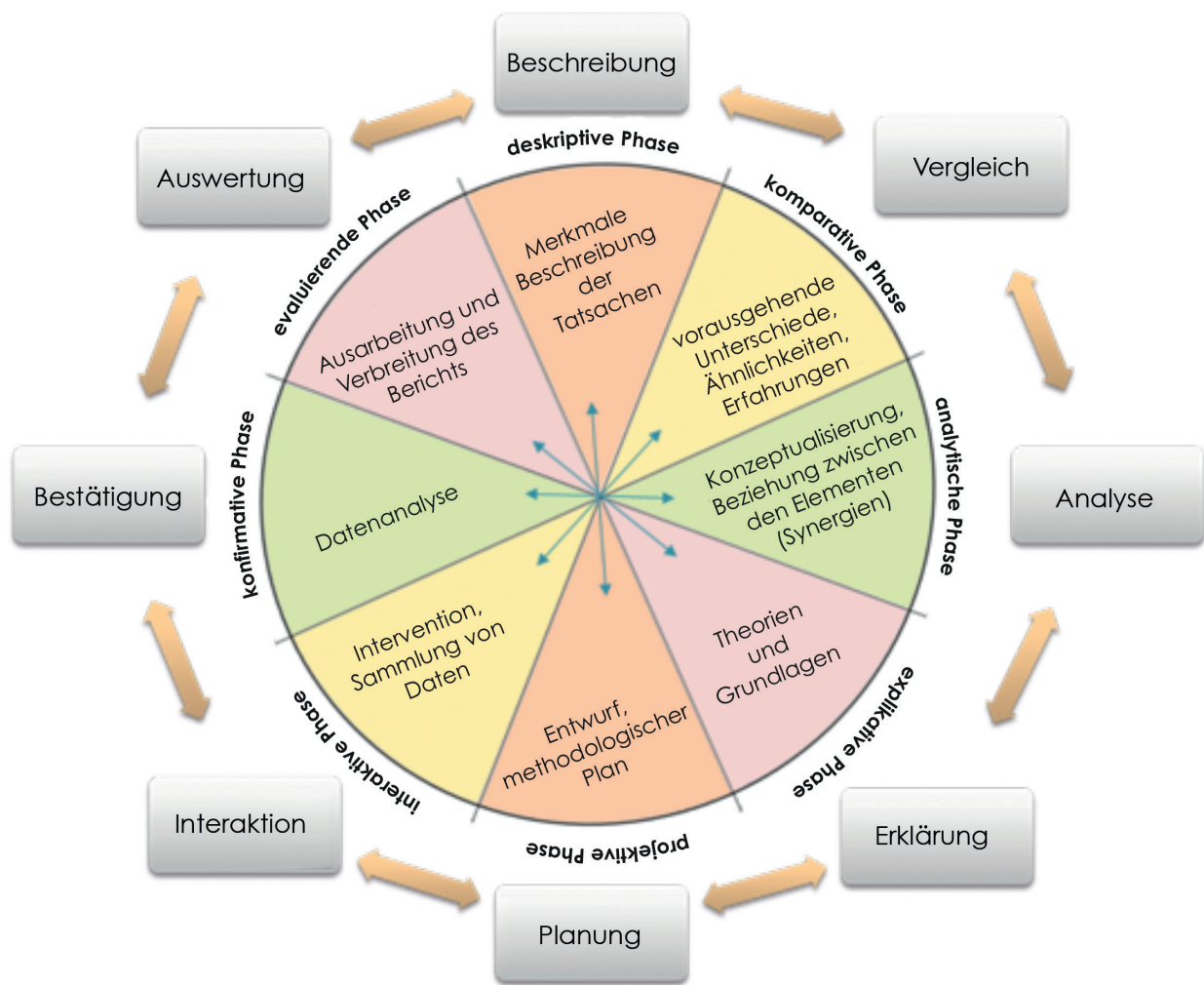


Abbildung 1: Der holistische Forschungszyklus

lichten Dokumentation werden Argumente für den empirischen Teil der Studie gewonnen. Der Ablauf der Datensammlung für die Studie kann einen Kontrast zu Ergebnissen anderer Studien bilden und die analytischen Kategorien werden von der Studie der Variablen, die bei dem Problem eine Rolle spielen, abgeleitet. Die Erörterung der Ergebnisse wird einen Gegensatz zu den wissenschaftlichen Fragen bilden, die in diesem theoretischen Teil der Studie betrachtet wurden.

### 3) Die planende/projektive Phase

In dieser Phase werden Entscheidungen über den methodologischen Entwurf gefällt, der sich den Zielsetzungen am besten anpasst. Es wird über die Quellen der Daten entschieden (ob natürliche, selbst erstellte oder dokumentarische,

oder eine Mischung aus allen dreien). Auch die Perspektive des Brennpunkts der Studie wird unter die Lupe genommen, die Anzahl der Variablen und die sich dazwischen befindenden Synergien werden betrachtet (es kann ein vielseitiger Entwurf oder ein Einzelfall sein). Schließlich muss die zeitliche Perspektive besonders berücksichtigt werden, um festzustellen, ob unsere Forschung transversal oder longitudinal gesehen wird, ob sie gegenwärtig oder historisch ist, ob sie evolutiv oder momentan ist.

Bei diesem Punkt müssen die Werkzeuge zur Datenerfassung betrachtet werden, die konstruiert werden müssen oder aus existierenden Methoden genommen werden. Außerdem muss das Fallbeispiel ausgewählt werden, welches die notwendige Information bringt.



#### 4) Die interaktive Phase

Diese Phase hat eine essentielle Bedeutung, da sie im Einklang mit den erstellten Methoden ablaufen muss. In der interaktiven Phase „interagiert“ der Forscher mit den Daten, mit den Quellen, mit den Zeitpunkten. Entscheidungen werden getroffen in Verbindung mit den Personen, welche Daten liefern, und die Protokolle müssen klar und präzise sein. Der Forscher muss fähig sein zu garantieren, dass die Datensammlung nach strengen Kriterien bewertet wird, d.h. für die Glaubwürdigkeit des gesamten Forschungsprozesses zu sorgen.

#### 5) Die konfirmative/bestätigende Phase

Sobald die Daten gesammelt worden sind, werden sie analysiert. Die Aufgabestellung besteht in einem Prozess der Reduktion und der Analyse, welcher die aus den gesammelten Daten erfasste Realität darstellt. Die Kategorien der Analyse entstehen aus den vorangehenden theoretischen Entscheidungen. Alle Daten müssen aufbereitet und in der Studie gezeigt werden, sie sollen den Kontext und ihre Verfasser/Vertreter reflektieren.

#### 6) Die evaluative/auswertende Phase

Die evaluative Phase besteht darin, den Prozess der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen in Gang zu setzen. Nachdem die Daten der vorangehenden Analyse dargestellt wurden, muss jetzt überprüft werden, ob die gesammelten und analysierten Daten der Theorie gegenübergestellt werden können, die der Studie zugrunde liegen. Es geht darum, die Beiträge anderer zu widerlegen oder abzulehnen, wodurch unsere Studie jene neuen Sichtweisen oder Fragestellungen liefert, die aus unserer Arbeit resultieren. In dieser Phase werden auch die Schlussfolgerungen, zu denen wir kommen, in Betracht gezogen und sie können als Ausgangspunkte für spätere Forschungsarbeiten dienen.

Zusammenfassend beantwortet diese Art der Forschungsarbeit eine Frage, bei der die früher bedeutsamen Prinzipien eine Form der Erkenntnis aus der Sicht des Durchführenden darstellen.

Es geht darum zu erkennen, dass die sekundäre Forschung, in welcher der/die Beobachter/in in die Beobachtung mit einbezogen wird und somit zu einer menschlichen Erkenntnis beiträgt, die die primäre bzw. die klassische Forschung in ihrer Form nicht erbringen kann. Die neuen Mo-

delle der Wirklichkeitsanalyse liefern uns wertvolle Werkzeuge für eine neue Erkenntnistheorie zum Verständnis der Komplexität.

#### Literatur:

Smuts, Jan Christiaan (1926): Holism and Evolution 1926 (dt.: Die holistische Welt, Metzner, Berlin 1938).



## Die Anschaulichkeitsfalle. Ein kleiner Beitrag zur Grundschuldidaktik



Der Begriff der Anschaulichkeit erscheint auf den ersten Blick pädagogisch notwendig und als eine Grundvoraussetzung des lebensnahen Unterrichts. Die vorliegende analytische Betrachtung zeigt jedoch, wie eine ambivalente Betrachtung des Begriffs die Sichtweise verändern kann.



The concepts of clarity, descriptiveness and plasticity appear at first glance to be educationally necessary and as basic requirements for natural learning. The present analytical approach however shows how an ambivalent view of the notions can alter the point of view.



Az átláthatóság fogalma már első pillantásra is pedagógiailag szükségesnek tűnő alapkövetelmény az oktatásban. Ez az analitikus tanulmány azonban arra hívja fel a figyelmet, hogyan változtatja meg az átláthatóság fogalmának értelmezését, a fogalom ambivalens szempontból történő megközelítése.



Pojam nazornosti se na prvi pogled čini pedagoški potreban i kot osnovni uvjet za podučavanje koje stoji blizu životu dice. Ov analitični pogled ali kaže, kako more ambivalentan pogled na pojam preiniti stav.

Dass Unterricht „anschaulich“ zu erfolgen hat, wenn Kinder dabei etwas lernen sollen und das Gelernte auch dauerhaft behalten sollen, scheint eine weit verbreitete pädagogische Selbstverständlichkeitsannahme, genährt durch eine lange pädagogische Tradition. „Mit der Anschauung muss der Unterricht beginnen“<sup>1</sup> – so formulierte schon vor mehr als 350 Jahren J. A. Comenius. Daraus entwickle sich sicheres Wissen. Das sinnlich aufgefasste Wissen haften am festesten im Gedächtnis, mehr als hundertmal gehörte Erzählung und Beschreibung. Ich bin geneigt zu sagen, dass dieses comenianische Diktum durchaus Zweifel verdient. „Mit der Anschauung muss der Unterricht beginnen...“ – So? Jeder Unterricht? Jedes Mal? Daraus soll sich sicheres Wissen entwickeln?

Machen wir nicht auch die Erfahrung, dass gerade das sinnlich Wahrgenommene ziemlich flüchtig sein kann? Was habe ich nicht schon alles sinnlich wahrgenommen, ohne dass sich daraus irgendein Wissen entwickelt hätte. Aber bei Comenius ist es so, dass das sinnlich Aufgefasste am festesten im Gedächtnis haftet, mehr als hundertmal gehörte Erzählung und Beschreibung. Ist doch merkwürdig. Rilkes Herbstgedicht „... die Blätter fallen, ...“ kann ich immer noch. Aber das, was ich am Vorabend im Fernsehen gesehen habe, daran kann ich mich schon beim Frühstück

nicht mehr erinnern. Wir wissen, dass Comenius mit „Anschauung“ und „sinnlich aufgefasst“ nicht nur den Gesichtssinn gemeint hat, obwohl sein *Orbis pictus* solches nahe legt. Wie auch immer – ich will ja hier keine Comeniusinterpretation liefern. Jedenfalls hat seit damals - und nicht bloß durch Comenius begründet - der Gedanke der Anschauung in den didaktischen Zusammenhang Eingang gefunden. Und in der Reformpädagogik hatte er wohl eine seiner Hochkonjunkturen, natürlich in Verbindung mit dem Gedanken der Lebensnähe und auch dem des „learning by doing“. Anschaulichkeit und Lebensnähe, weiters Kindgemäßheit und Sachgemäßheit gelten ja auch seit Jahrzehnten in unseren (österreichischen) Lehrplänen als so genannte „didaktische Grundsätze“ und damit als Garanten eines guten Unterrichts, wohl unterschieden von den so genannten „Unterrichtsprinzipien“, die bekanntlich etwas anderes meinen und mit einem Prinzip gar nichts gemein haben (Sexualerziehung, Friedenserziehung, Umwelterziehung u. a. m.). Der Autor dieser Zeilen musste noch 1969 eine Klausurarbeit über Anschaulichkeit und Lebensnähe schreiben, wofür er auch eine „1“ bekommen hatte, weil er damals Reformpädagoge war.

Soweit ich mein Pädagogendasein überblicke, war Anschaulichkeit immer schon „in“. Sie war

eines derjenigen pädagogischen Pseudoprinzipien, welche eben genau deswegen in den Prinzipienstatus aufrücken konnten, weil sie so plausibel und demgemäß unhinterfragt blieben. Ihr Status war der der Selbstverständlichkeit. Man konnte ja im didaktischen Zusammenhang über vieles streiten. Darüber zum Beispiel, ob der Bildungsbegriff für die Didaktik maßgeblich sein sollte oder nicht, wie der so genannten „Stofffülle“ zu begegnen sei, ob das „Prinzip“ des Exemplarischen dabei hilfreich sei oder etwas anderes, ob Lernziele operationalisiert werden sollten oder nicht, ob man die Grundstrukturen der Fächer zur Maßgabe für Unterricht machen sollte oder nicht vielmehr die von Klafki proklamierte „Laienperspektive“, ob der Unterricht wissenschaftsorientiert gestaltet werden sollte oder eher lebensweltorientiert. Über all das konnte man streiten, und über all das wurde auch lebhaft diskutiert. Über „Anschaulichkeit“ wurde damals – zur Zeit der Didaktikhochkonjunktur (1965-1980) – nicht diskutiert. (So nebenbei: Darüber wird auch heute nicht diskutiert, die Medienfrage hat das Thema geschluckt.)

Es verwundert also nicht weiter, dass tatsächlich damals sehr viel Unterricht in die hier als „Anschaulichkeitsfalle“ titulierte Falle tappte.

Im nun Folgenden sollen zunächst Beispiele dafür präsentiert werden, inwiefern man sich gerade als pädagogisch engagierte/r Lehrer/in bzw. auch als Schulbuchautor/in in dieser Falle verfassen kann. Die Arten und Weisen, wie man in die Anschaulichkeitsfalle tappen kann, sind aber, wie man sehen kann, durchaus verschieden. In einem zweiten Schritt möchte ich dann doch so etwas wie Grenzen der Veranschaulichung markieren und indirekt darauf verweisen, dass Anschaulichkeit je nach Fach etwas anderes bedeutet und dass daher der in jedem Fach irgendwie Powerpoint-gestützte Unterricht nicht die Lösung sein kann. Eine kleine und daher ergänzbare Systematik der Anschaulichkeitsfallen soll folgen. In einem dritten – vielleicht allzu kurzen Abschnitt möchte ich unter Rückgriff auf G.W.F. Hegel dem Abstrakten sein Recht einräumen, ohne dabei natürlich der Idee der Anschaulichkeit überhaupt den Abschied zu geben.

1) Ich beginne mit erstens und ganz harmlos – Grundschule in den Fünfzigern: Schreib-

Lese-Unterricht: Manche meiner Zeitgenossen erinnern sich noch an die üblichen „Schulwandbilder“. Es gab ja damals für beinahe jedes unterrichtliche Thema ein solches: „Der Bauer im März die Rösslein einspannt...“, „Die Kinder im Winter“, „Allerheiligen und Allerseelen“ usw.; ich muss gestehen: ich liebte als Kind diese Bilder (bilderarme Zeit). Einmal aber, es war im Januar und das Thema war natürlich deswegen der Winter, seine Härten und auch seine schönen Seiten. Das so genannte „Wochenthema“ (für ca. 3 Wochen) war natürlich (!) der Winter. An der Seitenwand des Klassenzimmers hing ein wunderschönes Bild. Alles schneebedeckt, auf dieser schneebedeckten Wiese tummelten sich Kinder mit Schiern und Rodeln, bauten Schneemänner, alle lachten (pausbäckige Kinder mit roten Wangen), auf den gestrickten Fäustlingen klebte der Schnee. – Aber: Ein Blick aus den Fenstern des Klassenzimmers hinaus ins Freie zeigte grüne Wiesen, es hatte 20 Grad plus und vom Schifahren konnte keine Rede sein. Es gab also auch schon in den Fünfzigern milde Winter, und das ganze spielte im niederösterreichischen Lilienfeld, dem Ort also, in dem Matthias Zdarsky den alpinen Schilaf erfunden hatte (ca. 1900). Natürlich diente dieser Versuch der winterlichen Adjustierung unserer Gemüter dazu, unsere Motivation für das Erlernen der Schreibung von Schifahren, Rodeln, Mütze, Handschuhe etc. zu erhöhen. Aber: irgendetwas stimmte da nicht, „stimmte“ jetzt nicht im Sinne von richtig und falsch nicht, sondern im Sinne von Stimmigkeit. Das real existierende Wetter war ein zu starker Kontrast zu den Bemühungen unserer engagierten Lehrerin, unseren Gemütern eine winterliche Gestimmtheit zu injizieren.

Zweites Bild – wieder ein Schulwandbild: Es gab ja auch für jeden neuen Buchstaben, den wir lernten, ein entsprechendes Schulwandbild. An zwei davon erinnere ich mich noch, das A und das R. Natürlich begannen wir nicht mit dem A. Man beginnt, wie wir wissen, mit dem I. Dann kommt das M. Wenn man das einmal hat, kann man schon MIMI schreiben und – wie es so schön grundschuldidaktisch heißt – „zusammenlauten“. Also irgendwann im Oktober kam das A, rechtzeitig zur Apfelernte. Die Kunst der Schulwandbildgestalter und ihrer didaktischen Berater bestand darin, das hochabstrakte Lautzeichen A irgendwie in einen sinnvollen Zusammen-

hang mit einem lebensrelevanten und anschaulichen Ereignis unseres Daseins zu bringen. Das Wandbild zeigte Folgendes: Ein Knabe auf einer Leiter beim Apfelpflücken im Geäst eines Apfelbaumes. Graphisch-sinnenfällig betont war natürlich die A-Form der Leiter, sofern man sie von der Seite aus betrachtet: Eine Leiter mit der entsprechenden Sicherheitskette – von der Seite aus betrachtet, ergibt – wer wollte daran zweifeln – ein A. Es werden wohl nicht allzu viele gewesen sein, die sich dadurch eine kleine Schreib-Lese-Schwäche eingehandelt haben und z. B. beim ersten Wortdiktat das Wörtchen LEITER mit einem A begonnen haben.

So richtig didaktisch hochkomplex wurde es dann beim R. Ein Knabe namens Rudi auf einem Roller (Tretroller). Wie kriegt man ein aufrecht stehendes großes R in eine sinnenfällige Verbindung mit Rudi auf einem Roller? Was ich noch in Erinnerung habe: Ein lachender Knabe auf einem Roller, eine Hand auf der Lenkstange, die andere dem Betrachter zuwinkend. Wo das R war, weiß ich nicht mehr. Man hat es auch damals suchen müssen.

Gut, das war 1954. Die Didaktik steckte gewissermaßen noch in den Kinderschuhen, obwohl wenige Jahre später (1959) Klafkis „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ in erster Auflage erscheinen und den Auftakt für eine lang anhaltende Didaktikdiskussion bilden werden.

Heute ist man – z. B. in Wien – weiter. Heute bringen die Lehrer/innen Brezeln mit in den Unterricht, wenn das B dran ist. Die Kinder essen die Brezel, verleiben sich also das B buchstäblich ein. Und wenn man die Kinder das B auch noch gehen lässt (ein auf den Fußboden des Klassenzimmers gezeichnetes B wird abgeschrieben), dann nennt man das „ganzheitliches Lernen“, Lernen mit allen Sinnen, also Lernen „mit Kopf, Herz und Fuß“. Die Schulen, in welchen so gelernt wird, nennen sich dann „Bewegte Schule“, „Schule in Bewegung“ oder so ähnlich und bekommen dann einen Förderpreis der Stiftung, die ich jetzt nicht nennen will.

Pädagogisch theoretisch ist Derartiges aber dennoch ertragreich. Was lernen Pädagogen und Pädagoginnen daraus? – Kinder lernen irgendwie dennoch lesen und schreiben. Es ist mit kaum

einer Methode zu verhindern, dass sie es lernen. Sie lernen es nach ganzheitlich-analytischer Manier, sie lernen es nach synthetischer. Sie lernen es mit Brezeln und ohne Brezeln, mit Brezeln allerdings etwas langsamer. Es dürfte sich von selbst verstehen, dass man das auch noch steigern kann. Mit der Brezel und der Methode „Eundo“ sind wir noch lange nicht am Ende der pädagogischen Phantasie in puncto Anschaulichkeit und Lebensnähe.

Im Zusammenhang meiner Beschäftigung mit der pädagogischen Literaturgattung „Gestaltpädagogik“ bin ich schon vor einigen Jahren noch auf ganz anderes gestoßen. In dieser seltsamen Pädagogik, welche praktisch häufiger vorkommt als theoretisch, gilt bekanntlich das Körper-Seele-Geist-Prinzip. Der Mensch bestehe – so heißt es – aus Körper, Seele und Geist. Ich nenne das die anthropologische Dreifaltigkeitslehre. Sie dürfte nach dem Tode Gottes im 19. Jht. (Nietzsche) auf den Menschen übergegangen sein und lebt hier in menschlich-allzumenschlich reduzierter Form fort. Man dürfe – so sagt man – Körper, Seele und Geist nicht trennen, diese Einheit nicht spalten. In jedem Unterricht müssten diese drei Elemente zum Zuge kommen und eben nicht bloß der Geist. Das wäre dann „Verkopfung“. Die pädagogische Zentralkategorie im didaktischen Zusammenhang wäre „Kontakt“. Es müsse zu jedem Unterrichtsinhalt ein sinnlicher Kontakt hergestellt werden. Mitunter wird dieses didaktisch unverzichtbare Kontaktphänomen auch „Betroffenheit“ genannt. Man lerne eine Sache angeblich besser, wenn man von ihr betroffen wäre. Aus dieser Basisprämisse werden dann auch mitunter abenteuerliche pädagogische Konsequenzen gezogen. Eine ist zum Beispiel diejenige mit der Brezel. Sie ist noch harmlos. Warum sollten die Kinder nicht zwischendurch eine kleine Jause einnehmen? Aber – wie gesagt – das lässt sich steigern. Ein gewisser Hans Ernst empfiehlt z.B. in einer Habil-Schrift zum grundschulischen Schreib-Lese-Unterricht Folgendes: Wenn die Kinder das Wort MAUS schreiben lernen, sollte auch eine Maus (leibhaftig) im Unterricht anwesend sein.<sup>2</sup> Nur über den körperlich-sinnlichen Kontakt wäre ein ganzheitlicher Zugang zur Schreibung von MAUS möglich. Was aber – so ist man versucht zu fragen – machen wir, wenn es um die Schreibung von Teufel geht, wenn es um die Wörter Krieg, Mord, Flugzeug, Engel oder

Sex, Hass oder Enzym geht? Was macht man bei ATOM? Ich habe noch nie eines gesehen oder gar angefasst oder gestreichelt. Ich weiß sogar, wie man Tegucigalpa (Hauptstadt von Honduras) schreibt, ohne je dort gewesen zu sein. Stattdessen habe ich schon einmal – peinlich! – das Wort Grabmal in einem wissenschaftlichen Aufsatz mit h geschrieben, obwohl ich schon öfter vor einem Grabmal gestanden bin. Ein bisschen Beschäftigung mit der Sache der Schrift hätte m. E. dem Unfug mit der Maus vorbeugen können, z. B. der Gedanke daran, dass es sich bei unserer Schrift um eine abstrakte Lautsymbolschrift handelt, in welcher die Buchstaben/Lautsymbolzeichen nichts mit dem sinnlich wahrnehmbaren Laut zu tun haben und daher die Wortzeichen schon gar nichts mit dem damit bezeichneten Ding. Solches hätte zumindest bremsend wirken können, was den didaktischen Übermut anlangt. Wäre es anders, müsste ja eine lebendige Maus so ähnlich aussehen wie eine Laus oder gar ein Haus.

Was also den Kindern beim Schreibenlernen abverlangt wird, ist nichts Geringeres, als auf diese sinnlichen Assoziationen zu verzichten. Solche künstlich in diesen Abstraktionsvorgang einzuflicken und dazwischen zu schieben, erleichtert nicht die notwendige Abstraktionsleistung, sondern erschwert sie, wenngleich solches den Lernprozess – wie schon erwähnt – nicht ganz verhindern kann. Kinder lernen das Lesen zu meist trotzdem, sind also mitunter klüger als so manche Didaktiker.

Man könnte in diesem Zusammenhang auch auf den Unfug Bezug nehmen, der in den meisten Rechenbüchern vorkommt. Im Drang nach Anschaulichkeit, Lebensnähe, nach Lebendigkeit und Buntheit – ohne diese Dinge hat ja ein Rechenbuch keine Approbationschance – kommt es dann zu verwirrenden Seitengestaltungen. Es ist mitunter sogar für Eltern, die z. B. studiert haben, unmöglich, die entsprechenden Aufgaben nicht nur zu lösen, sondern sie überhaupt ausfindig zu machen. Man verirrt sich zwischen den bunten Fähnchen, gedruckten Papierschlängen (mit Gesichtern) und vielfältigen Bebilderungen und Verbilderungen.

Ich lasse das aber jetzt beiseite und komme zu einer Variante der Anschaulichkeits- bzw. Lebendigkeitsfalle, in die ich als junger Lehrer (ca.

1972) selber getappt bin. Man könnte diese Variante die „Zu den Sachen selber!-Falle“ nennen.

Thema im Sachunterricht der Grundschule war das Hausschwein. Die Angelegenheit ist dem MAUS-Beispiel verwandt. Aber es geht hier nicht ums Schreiben, sondern um den so genannten Sachunterricht, und zwar um die naturkundlich-biologische Seite dieser Frage. Also 1972 – Volksschullehrer Alfred Schirlbauer in einer 3. Klasse in einer kleinen Marktgemeinde, 20 km südlich von Wien: Der achtjährige Jakob – Bauernsohn mit ausgeprägtem Interesse für alles, was krecht und fleucht – hatte mir angeboten, sein Lieblingsschwein mit in die Klasse zu bringen. Und beim Blick in sein strahlendes Gesicht (weil jetzt endlich das Schwein „dran war“), konnte ich nicht ablehnen. Er brachte es also mit, in einer Einkaufstasche. Losgelassen spurtete es quiekend durch das Klassenzimmer. Die Atmosphäre war ziemlich aufgescheucht. Unterrichtet wurde nicht. Daran war gar nicht zu denken. Ich kann mich auch nicht mehr erinnern, was wir machten, nachdem Jakobs Mutter in der 10 Uhr-Pause das Schwein abgeholt hatte – wahrscheinlich die den üblichen Sachunterricht fortsetzenden deutschunterrichtlichen Wortschatzübungen in Form der so genannten „Vertiefung und Erweiterung der kindlichen Vorstellungswelt“ durch pseudowissenschaftliche Sentenzen über Herkunft und Endzweck des Schweins als Fleischlieferant oder eine Wortschatzübung á la Schweinefutter, Schweinemast, „Schwein gehabt“, Dinge also, die man ohne anwesendes Schwein auch hätte traktieren können. Mitunter – so sehe ich es – kann der unmittelbare Kontakt mit der Wirklichkeit über diese Wirklichkeit den Unterricht über diese Wirklichkeit ziemlich lahm legen. (Wir wissen allerdings auch, dass die Rede von einem Unterricht über die Wirklichkeit etwas irreführend ist. Genau genommen unterrichten wir nie über die Wirklichkeit, sondern eröffnen bestimmte Perspektiven auf die Wirklichkeit. Dazu muss man nicht Konstruktivist sein. Es genügt Kant – und das wiegt schwer genug).

Es gibt meines Erachtens noch eine Variante möglicher Fallen, in die uns der Hang zur Anschaulichkeit lockt. Ich nenne sie die Grausamkeitsfalle und erinnere mich dabei an den grundschulischen Religionsunterricht der 50er-Jahre, den ein ansonsten vermutlich integrierender Pfarrer



für uns Grundschul Kinder gehalten hat. Der Vorwurf trifft also nicht so sehr ihn als vielmehr die Schulbuchautoren. Ein Bild hat sich in besonderer Weise in meiner Vorstellungswelt gehalten. Manchmal trifft es schon zu, dass sich das sinnlich Aufgefasste am festesten im Gedächtnis hält. Von bunten Bildern, Farbdruck usw. war damals noch keine Rede. Ein ganzes Kapitel des Schulbuches, welches sich Katechismus nannte, war den frühen Christenverfolgungen gewidmet. Man sah als Achtjähriger Zeichnungen von Folterungen der frühen Christen, u. a. Menschen mit abgehackten Gliedern in einer riesigen Pfanne in siedendem Öl schmoren. Einen differenzierteren Kommentar dazu will ich mir ersparen und komme zu Punkt 2.

2) Grenzen der Anschaulichkeit – ich markiere ausgehend von den bisher präsentierten Fällen von Überschreitungen nur drei. Wahrscheinlich gibt es mehrere bzw. viele andere.

Das letzte Beispiel überschreitet wohl die eine oder andere Grenze pädagogischer Ethik. Man muss nicht alles zeigen, wozu Menschen fähig sind, Grundschulern schon gar nicht. Ich bin darüber im Klaren, dass die Medien dies in Permanenz tun und dass daher Unterricht, der solches tut und leistet, nur tut, was die Welt macht und dergestalt ziemlich lebensnah ist. Aber vielleicht muss Unterricht auch nicht „lebensnah“ sein? „Wohin kommt man mit dem Prinzip der Lebensnähe? Doch nur in die Nähe des Lebens. Sehr weit ist das nicht.“ – So formulierte ein gewisser Alfred Petzelt schon in den Vierziger Jahren des 20. Jhdts.

Die zweite Grenze will ich die Didaktische Grenze nennen. „Didaktische Grenze“ deswegen, weil an dieser Grenze der Unterricht sich gewissermaßen selbst überschreitet, nämlich auf das hin, was nicht mehr Unterricht ist. Ich meine das Schwein in der Klasse, tätige Arbeit im Saustall, überhaupt reale Arbeit in einem Betrieb statt Unterricht über die Modalitäten der Arbeit in einem Betrieb. (Auch solche Grenzüberschreitungen hat man fertig gebracht: Lehrer/innen tun sich zusammen, kaufen ein abgewirtschaftetes Hotel, lassen die Schüler/innen ihrer Handelsakademie darin arbeiten – an der Rezeption oder im Putzdienst – und stellen dann statt einer Entlohnung Zeugnisse für BWL und Rechnungswesen aus).

Man kann das Problem der „didaktischen Grenze“ auch durchaus an begrifflichen Überlegungen deutlich machen. Es gibt bzw. gab eine Didaktikkonzeption, die Ende der Sechziger Furore gemacht hat. Ich habe sie damals nicht sonderlich geschätzt, einen systematischen Ort in meinen Didaktikvorlesungen hatte sie bis zuletzt. Und zwar wegen ihrer durchaus überzeugenden Definition von Unterricht. Ich meine das Didaktikmodell von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und Gunther Otto. Dort heißt es: „Unterricht ist jene Form der Lehre und Belehrung, welche den Lebenszusammenhang, in dem eine Lehrnotwendigkeit auftaucht, verlässt, um das planmäßige Lehren von mehrgliedrigen Lehrgehalten in voneinander getrennten Zeitabschnitten zu ermöglichen.“<sup>3</sup>

Die dritte Grenze könnte man die Grenze der Repräsentation nennen. Damit meine ich das, was ich in den ersten Beispielen vorgeführt habe (das A, das R, die MAUS...). Das Repräsentierte sollte schon dem, worum es eigentlich geht, einigermaßen entsprechen. Die Leiter führt nicht zum Buchstaben A im Wort „Apfel“, wenn auch lebenspraktisch zum Erreichen der Äpfel im Geäst des Apfelbaumes. Die lebendige Maus repräsentiert in keiner Weise das Schriftbild des Wortes MAUS. Hier ist Abstraktion gefordert und gerade nicht sinnliche Repräsentation. Dort, wo um des Lernens willen die Abstraktion von sinnlichen Eindrücken erforderlich ist, muss man nicht justament mit sinnlich Wahrnehmbarem die Abstraktion zu verhindern versuchen.

3) Damit bin ich bei dem schon angekündigten Schuldirektor Hegel, der sich schon vor circa 200 Jahren über diese Verfehlungen des Anschauungsunterrichts amüsiert hat. Im folgenden, etwas längeren Zitat, welches aus seiner Schrift „Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien“ (1812) stammt, plädiert er – es geht ja um den Philosophieunterricht – für die Abstraktion und verwendet dabei aber ein Exempel, welches wohl eher aus dem Anfangsunterricht in Mathematik stammt.

„Ferner, abstrakt lernt man denken durch abstraktes Denken. Man kann nämlich entweder vom Sinnlichen, Konkreten anfangen wollen und dieses zum Abstrakten durch Analyse heraus- und hinaufpräparieren, so – wie es scheint – den

naturgemäßen Gang nehmen, wie auch so vom Leichterem zu Schwereren aufsteigen. Oder aber kann man gleich vom Abstrakten selbst beginnen und dasselbe an und für sich nehmen, lehren und verständlich machen. Erstlich, was die Vergleichung beider Wege betrifft, so ist der erste gewiß naturgemäßer, aber darum der unwissenschaftliche Weg. Obwohl es naturgemäßer ist, dass eine das Runde ungefähr enthaltende Scheibe aus einem Baumstamme, durch Abstreifen der ungleichen, herausstehenden Stückchen nach und nach abgerundet worden sei, so verfährt doch der Geometer nicht so, sondern er macht mit dem Zirkel oder der freien Hand gleich einen genauen abstrakten Kreis. Es ist der Sache gemäß, weil das Reine, das Wahrhafte *natura prius* ist, mit ihm in der Wissenschaft auch anzufangen; denn sie ist das Verkehrte des bloß naturgemäßen, d. h. ungeistigen Vorstellens; wahrhaft ist jenes das Erste, und die Wissenschaft soll tun, wie es wahrhaft ist. – Zweitens ist es ein völliger Irrtum, jenen naturgemäßen, beim konkreten Sinnlichen anfangenden und zum Gedanken fortgehenden Weg für den leichteren zu halten. Er ist im Gegenteil der schwerere, – wie es leichter ist, die Elemente der Tonsprache, die einzelnen Buchstaben, auszusprechen und zu lesen als ganze Worte. – Weil das Abstraktere das Einfachere ist, ist es leichter aufzufassen. Das konkrete sinnliche Bewesen (Beweisen? A.S.) ist ohnehin wegzustreifen; es ist daher überflüssig, es vorher dazu zu nehmen, da es wieder weggeschafft werden muß, und es wirkt nur zerstreud.“<sup>4</sup>

So sehr ich dem verehrten Schuldirektor grundsätzlich auch zustimme, eines muss doch dagegen eingewandt werden: Der gezeichnete Kreis ist ja schon eine Veranschaulichung und nicht mehr bloß der abstrakte Kreis. Der Kreismittelpunkt, zumeist als x markiert, ist ja auch kein Punkt, sondern markiert ihn bloß für unser sinnliches Bedürfnis. Die an die Tafel gezeichnete Gerade ist auch keine Gerade, sondern ein Strich, welcher die Gerade anschaulich machen soll. Genau genommen „gibt“ es gar keinen Kreis. Wer das nicht wahrhaben will, hat in Mathe eigentlich noch nichts verstanden. Man kann es auch anders und einfacher sagen: Man muss schon eine Vorstellung, einen Begriff vom Kreis haben, um die Baumscheibe überhaupt als kreisförmig identifizieren zu können.

Dass die Formen der Anschauung nach Fächern variieren, dürfte demnach klar sein. Weiters auch, dass je nach Aufgabenstellung innerhalb der Fächer die Formen der Anschaulichkeit wechseln müssen. Ein Dokumentarfilm über Albert Einstein zeigt uns Einstein, erklärt aber nicht die Relativitätstheorie. Eine Doku über die Atombombenversuche der 50er-Jahre zeigt uns zwar einen Teil der Wirkungen einer atomaren Explosion, erklärt uns aber nicht die Kernspaltung. Und wenn man das „Alexander“-Thema mit Colin Farrell abhandelt, hat man geschichtsunterrichtlich noch gar nichts geleistet.

#### Endnoten:

<sup>1</sup> Zit. nach Heitger, Marian: Erziehen-Lehren-Lernen. ORF-Lehrgang, S. 321. Wien o.J.


<sup>2</sup> Ernst, Hans: Humanistische Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1993, 23.

<sup>3</sup> Schulz, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann/Otto/Schulz: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1972 (6. Aufl.), S. 18

<sup>4</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Band 4 der Werkausgabe (Hg. von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel). Nürnberg und Heidelberger Schriften, S. 413.




## Klipperts Methodentraining oder pädagogische Aufklärung? Überlegungen zur Professionalitätsentwicklung in der Lehrer/innenbildung

 Der Beitrag geht der Frage nach, was eine pädagogische Ausbildung leisten muss, damit künftige Lehrer/innen eine reflektierte pädagogische Urteilskraft entwickeln können. Die Dringlichkeit dieser Aufgabe wird im Blick auf die Vermittlungsproblematik aufgezeigt. Klipperts Methodentrainingsprogramm dient als Beispiel, um zu verdeutlichen, dass man die Frage nach den Inhalten nur dann problemlos auf die Seite schieben kann, wenn man den pädagogischen Anspruch von Unterricht hinter sich lässt. Will man, dass Studierende die Logik und die Konsequenzen derartiger Unterrichtskonzepte verstehen, dann - so die Forderung des Beitrags - müssen sie ermächtigt werden, pädagogische Problemstellungen angesichts des Anspruchs auf Mündigkeit zu reflektieren.



The article deals with the question of what a pedagogical education has to offer in order for a student to develop reflective pedagogical judgement. The urgency of this task is shown in the light of the problem of how to impart knowledge. Klippert's training program serves as an example to illustrate that one can only put the question of content to one side if one leaves the pedagogical demands of teaching behind. If you want to allow students to understand the logic and the consequences of such teaching approaches, then - according to the claims of the article - they must be empowered to reflect upon pedagogical problems independently.

 A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, milyen pedagógiai képzés szükséges ahhoz, hogy elősegítse a tanárok pedagógiai döntéshozóképeségének fejlődését. A kérdés fontossága a tudásközvetítés problematikájának megfigyelése során válik nyilvánvalóvá. A Klippert-módszer szolgál alapul annak megértésére, miszerint a tartalomra vonatkozó kérdéseket csak abban az esetben lehet háttérbe szorítani, ha elmarad a tanóra pedagógiai igényességére való törekvés. Ha azt a célt fogalmazzuk meg, hogy a hallgatók megértsék az ilyen oktatási koncepciók logikai felépítését, akkor lehetővé kell tenni számukra, hogy a pedagógiai kihívásokra felelősségteljesen reagálhassanak.



Prinos se bavi pitanjem, ča mora dostignuti pedagoška izobrazba, da bi budući učitelji/ce mogli razviti reflektiranu pedagošku moć za procjenjivanje. Predstavlja se hitnost ove zadaće u pogledu na problematiku posredovanja. Kao primjer se predstavlja program za trening metodami po Klippertu. Tim se objašnjava da se pitanja o sadržaji samo onda moru prez problema odrinuti na stran, ako se napusti pedagoški zahtjev za podučavanje. Ako kanimo, da študenti/ce razumu logiku i posljedice ovakovih konceptov nastave, onda – tako zahtjev u ovom prinosu – moraju biti opunomoćeni, da samostalno reflektiraju pedagoške probleme.

Die Frage, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, ist seit jeher umstritten. Ein Beleg dafür ist etwa die Curriculumsdiskussion Ende der 60er-Jahre. Ich möchte an dieser Stelle auf diese Debatte nicht näher eingehen, sondern die gegenwärtige Situation kurz in den Blick nehmen. Heute orientiert man sich bei der Auswahl der Inhalte vorrangig an der Frage, welche Kompetenzen durch diese vermittelt werden können. Der Lernkompetenz kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Begründet wird dieser Stellenwert u.a. folgendermaßen: „Ein Lernen auf Konserve ist immer weniger gefragt, weil die Welt sich rascher ändert, als Lehrpläne erstellt oder Schulbücher gedruckt werden können. Erworbenes Wissen und Fähigkeiten haben heute eine geringe Haltbarkeit – auch Bildungsinhalte

tragen ein Ablaufdatum.“ (zit. nach Schirlbauer 2004, S.189)<sup>1</sup>

Angesichts derartiger Überlegungen ist es nicht verwunderlich, dass es in der Schule heute vor allem um das Lernen des Lernens geht. Damit einhergehend haben sich auch die Aufgaben und die Funktion der Lehrkraft verändert. Es geht nicht mehr so sehr darum, dass sie die Schüler/innen zur Einsicht führt, indem sie zeigend und erklärend die Unterrichtsstoffe vermittelt, als vielmehr darum, dass sie Lernsituationen arrangiert, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sich den Stoff selbst anzueignen.

Dieser Bedeutungswandel von Unterricht stellt nicht nur die Lehrer/innen vor neue Herausforde-

rungen, sondern auch die Lehrer/innenbildung. Diese soll ja jene Kompetenzen vermitteln, die das neue Berufsverständnis erfordert. Die oberste Kompetenz ist dabei die Entwicklung von Professionalität. Was darunter genau zu verstehen ist, kann man in den entsprechenden Empfehlungen und Richtlinien der AG EPIK nachlesen. Diese hat es sich zur Aufgabe gemacht, jene Domänen im Lehrer/innenberuf herauszuarbeiten, an denen die Erweiterung der Professionalität ansetzen könnte. Konkret handelt es sich dabei um folgende sechs Domänen: „Reflexivität“, „Kollegialität“, „Standesbewusstsein“, „Diskursfähigkeit über Unterricht“, „Personal Mastery“ und „Differenzfähigkeit“. Es ist durchaus lohnend sich diese Begriffe genauer anzusehen. Ich möchte mich an dieser Stelle lediglich auf den Begriff der Reflexivität konzentrieren. Darunter versteht man „die Fähigkeit von Lehrpersonen über die Wirkung der eigenen Tätigkeit in Schul- bzw. Unterrichtssituationen zu reflektieren. (z.B. Gelingt es, die einzelnen Schüler/innen mit dem Lehrstoff zu erreichen? Welchen Einfluss hat die eigene Persönlichkeit auf das Unterrichtsgeschehen? Wie weit ist die Schule eine lernende Organisation? Etc.)“ (Schratz, 2005, S.10)

Dass die Lehrperson mit dem Lehrstoff die Schüler/innen erreichen soll, klingt plausibel. Wie aber weiß sie, ob das gelungen bzw. misslungen ist? Lässt sich das Erreichen beobachten? Und wenn, woran lässt es sich erkennen? Hat eine Lehrerin/ein Lehrer ihre/seine Schüler/innen erreicht, wenn alle engagiert mitarbeiten, wenn die zu bearbeitenden Aufgaben gelöst werden können, wenn gute Prüfungsergebnisse erzielt werden? Die Fragen ließen sich fortsetzen. Man möge sie freilich nicht missverstehen, mit ihnen soll weder der Wert der Mitarbeit noch der Wert der Leistung verneint werden, vielmehr soll verdeutlicht werden, dass die Antwort auf die Frage, ob die Lehrkraft mit dem Unterrichtsstoff die Schüler/innen erreicht, allemal davon abhängig ist, welches Verständnis von Unterricht den Blick des Beobachters/der Beobachterin lenkt und leitet.

Um das Gemeinte an einem kleinen Beispiel aus der Schulpraxis zu veranschaulichen: Wer bei der Vermittlung des Lehrstoffs auf die Methode der Lernspirale setzt, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit die Mehrheit der Schüler/innen erreichen, wenn

man unter „Erreichen“ versteht, dass die Schüler/innen die jeweiligen Inhalte selbstständig und im Austausch mit der Kleingruppe bearbeiten und das Erarbeitete präsentieren können. Um welche Inhalte es sich handelt, ist dabei ziemlich nebensächlich, denn Lernspiralen sind Universalmethoden, mit denen jeder Inhalt erarbeitet werden kann. Zumindest dieser Anspruch, so sollte man meinen, müsste Lehrer/innen nachdenklich stimmen. Warum dies nicht zwingend der Fall ist, erklärt Gruschka damit, dass „dieser Unterricht wegen seiner aktivierenden Methodik und der Beteiligungsdichte als erfolgreich im Sinne der kompetenzorientierten Differenzierung“ gilt. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass von diesem Unterricht keineswegs „jeder Beobachter und vor allem die Akteure selbst sagen würden, er sei schlecht oder gar misslungen. Dass in all diesen Stunden weder etwas Bestimmtes gelehrt wurde, dass Verstehen von etwas gar nicht mehr zum Problem wurde (...) wird nicht mehr auffällig“. (Gruschka 2012, S.3)

Offenbar – und das zeigt dieses Beispiel – wird die Aufgabe von Unterricht nicht notwendigerweise darin gesehen, Einsichten zu ermöglichen. Wenn angehende Lehrer/innen erkennen sollen, wohin es führen kann, wenn man die Absicht von Unterricht der Beliebigkeit preisgibt, dann kann eine pädagogische Ausbildung die Frage nach der pädagogischen Aufgabe von Unterricht und Erziehung schon um ihres eigenen Auftrags willen nicht unbearbeitet lassen. Methoden-Trainingsprogramme á la Klippert können sich bei der Bewerkstelligung dieser Aufgabe durchaus als nützlich erweisen. Damit ist freilich nicht gemeint, diese in der Praxis auf deren Tauglichkeit erproben zu lassen. Das wäre der Sache in keiner Weise dienlich. Vielmehr muss man, um die innere Logik derartiger Konzepte sichtbar zu machen, diese im Hinblick auf die pädagogische Aufgabe von Unterricht und Erziehung systematisch entfalten. Nur so kann den Studierenden einsichtig werden, dass diese Methoden zwar vielfältige Aktivierung auslösen, letztlich aber Leerlauf betreiben, da sie nicht zur Belehrung von etwas führen; diese Methoden also lediglich zum Selbstzweck betrieben werden und nicht als Mittel zum Ziele der Erschließung und des Verstehens von Inhalten, so dass man im besten Fall nur die Methode erwirbt. (Gruschka, 2012, S. 2)

Wenn man diese kurze Ausführung zum Problem des Methodenlernens ernst nimmt, dann mag deutlich werden, dass die theoretische Auseinandersetzung in den jeweiligen Studienseminaren sich nicht darin erschöpfen kann, geeignetes Handwerkszeug für die Praxis anzubieten, sondern die Frage nach der Zweckbestimmung pädagogischen Handelns ins Bewusstsein heben, begrifflich klären und in Ansehung der gewonnenen Einsichten nach den Möglichkeiten pädagogischen Handelns fragen muss.

Im Blick auf diesen Anspruch mag es verständlich werden, warum eine so verstandene theoretische Auseinandersetzung sich auch nicht darauf beschränken kann, die Studierenden auf die politisch korrekte pädagogische Rhetorik einzuschwören. Den „guten“ und „bösen“ Wörtern der Pädagogik – wie Reichenbach (2004, S.2) sagt – begegnet man ohnehin auf Schritt und Tritt; ein Entkommen ist nahezu ausgeschlossen. Man braucht sich deshalb auch nicht zu wundern, wenn Studierende spätestens nach zwei Semestern pädagogischem Studium zu wissen glauben, dass offene Lernformen besser sind als geschlossene, gemeinsames Lernen besser ist als allein und überhaupt ganzheitliches und aktives Lernen besser als passives und fragmentarisches.<sup>2</sup>

Fragt man sie nach dem Grund ihrer Gewissheiten, dann verweisen sie zumeist auf ihre Beobachtungen und Erfahrungen aus der Schulpraxis, manche stützen sich auch auf konstruktivistische, neurophysiologische und lernpsychologische Erklärungsansätze. Diese scheinen ihnen durchaus einleuchtend und kaum jemand zweifelt beispielhaft daran, dass offenes Lernen im erweiterten Klassenzimmer in der Tat die pädagogisch richtige Form der Vermittlung ist. Warum auch? Man weiß doch, dass „Lerninhalte, die in schäbigen Klassenzimmern, in einer konflikträchtigen und Furcht einflößenden Umgebung von lustlosen Lehrern vermittelt werden, (...) eine geringe Chance“ haben, dauerhaft im Gedächtnis verankert zu werden.“ (Roth, 2003, S. 27)

Fasst man die wenigen Überlegungen im Hinblick auf die Frage: „Wie kann Lehrer/innenbildung die Professionalitätsentwicklung künftiger Lehrer/innen befördern?“ zusammen, so ließe sich in Kürze antworten:

1. Um künftige Lehrer/innen dabei zu unterstützen eine reflektierte pädagogische Urteilskraft zu entwickeln, muss in der Ausbildung das pädagogische Denken kultiviert werden. Das erfordert auch, die Studierenden den Übeln des Zweifels und der Irritation auszusetzen. Das Infragestellen der vermeintlichen pädagogischen Gewissheiten ist gewissermaßen der Preis pädagogischer Aufklärung.

2. Zur Entwicklung von Professionalität gehört auch, dass man lernt zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Argumenten und Ansprüchen zu unterscheiden. Es wäre in der Tat schon viel gewonnen, wenn künftige Lehrer/innen begründet wissen, dass es beim Lernen in erster Linie nicht darauf ankommt, dass das Gelernte im Gedächtnis verankert bleibt, sondern dass pädagogisch gemeintes Lernen auf das Verstehen zielt. Wer das kapiert hat, durchschaut auch, dass eine funktionierende Praxis nicht per se eine pädagogische Praxis ist, und dass sich, was sich unter dem Begriff Unterricht zuträgt, nicht zwingend Unterricht sein muss.

3. Angesichts des pädagogischen Anspruchs auf Mündigkeit, ist und bleibt das Kerngeschäft der Lehrer/innen das *Verstehen lehren*. In welchem Unterrichtsarrangement das stattfindet, ist dabei ziemlich nebensächlich. Damit künftige Lehrer/innen diese Aufgabe verantwortungsvoll wahrnehmen können, bedarf es der gründlichen Auseinandersetzung mit einer Lehr- und Lerntheorie, die auch die Inhalte des Lehrens und Lernens in den Blick nimmt, „weil es ohne diese kein Lernen gibt.“ (Schirlbauer, 2008, S. 205)

Es ist schon richtig: Diese Forderungen sind nicht neu<sup>3</sup>, überholt sind sie deshalb aber nicht. Bevor ich schließe, möchte ich noch an Nietches Vorträge *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* aus dem Jahre 1872 erinnern. Im Blick auf die pädagogische Literatur seiner Zeit konstatiert er: „Man mache sich nur mit der pädagogischen Literatur dieser Gegenwart vertraut, an dem ist nichts mehr zu verderben, der bei diesem Studium nicht über die allerhöchste Geistesarmut und über den wahrhaft täppischen Cirkeltanz(!) erschrickt. Hier muß(!) unsere Philosophie nicht mit dem Erstaunen, sondern mit dem Erschrecken beginnen: (...)“

Diese Kritik hat wohl bis heute nichts an ihrer Brisanz verloren, und schon deshalb dürfen wir den Studierenden das *Erschrecken* nicht ersparen!

alle Versuche, die Vernunft des Lernenden durch den Mechanismus von Lust und Unlust, durch Opportunismus zu umgehen“, waren für ihn „Fehlformen, weil Lernen auf Wissen zielt, das heißt ohne eigenes Einsehen wertlos wird; weil alles Lehren Hilfe zum eigenständigen Erkennen des Schülers(!) sein muss. Nur dann steht es innerhalb der pädagogischen Absicht auf Entfaltung der Mündigkeit.“ (Heitger 1983, S. 48)

#### Literatur:

Gruschka, A.(2012): <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/strategien-zur-vermeidung-des-lehrens-und-lernens-der-neue-methodenwahn> (Zugriff vom 18.09.12)

Heitger, Marian (1983): Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. ÖBV. Wien, S.48

Reichenbach, R. (2004): <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/> (Zugriff vom 18.09.2012)

Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: REPORT, H.2. S. 20-28

Schirlbauer, A. (2004): Bildungslügen. Über pädagogische Illusionen. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien. Sonderzahl. S. 180-197

Schirlbauer, A. (2008): 37 Elefanten: Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Konstatin Mitgutsch u.a. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. In pädagogischer Perspektive. Stuttgart. S. 198-206

Schratz, Michael (2005): IIsMail Ausgabe 1 S.10

Friedrich Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Nietzsche,+Friedrich/%C3%9Cber+die+Zukunft+unserer+Bildungsanstalten/Vierter+Vortrag> (Zugriff vom 18.09.2012)

#### Endnoten:

<sup>1</sup> Schirlbauer zitiert hier eine Broschüre des Ministeriums aus dem Jahr 1996 mit dem Titel. Bildung, Arbeit, Lebenszeit. Lebensbegleitendes Lernen im 21. Jahrhundert.

<sup>2</sup> Vgl. dazu R. Reichenbach „Aktiv, offen und ganzheitlich“ <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/>

<sup>3</sup> Man denke etwa an Marian Heitger. Er wurde zeitlebens nicht müde, darauf zu verweisen, dass „Lehren dialogischen Charakter hat, allen Zwang, alle Konditionierung,

## Ästhetik und Kind

### Eine Einführung in die Bedeutung der Ästhetik für das Kind in der Gegenwartsgesellschaft



Der vorliegende Artikel stellt eine Zusammenfassung eines Referats an der Universität Zadar (Kroatien) dar. Er soll die Bedeutung einer inhalts- und wertbezogenen Erziehung in unserer Gegenwartsgesellschaft verdeutlichen.



This paper presents a summary of a presentation at the University of Zadar (Croatia). It will highlight the importance of content-and value-based education in our present society.



E cikk a Zadari Egyetemen elhangzott előadás összefoglalt változata. A tartalom- és értékalapú nevelés fontosságára kívánja felhívni a figyelmet jelenlegi társadalmunkban.



Ov članak predstavlja sažetak jednoga referata na sveučilišću u Zadru (Hrvatska). Cilj je razjašnjenje važnosti odgoja u našem sadašnjem društvu, koji je se orijentira prema sadržaju i vrijednosti.

#### Vorwort

Dass in einer Zeit, in der Pädagogik beinahe nur mehr auf Ökonomie, Organisationsstrukturen und ihren Warenwert beschränkt wird, an der Universität Zadar ein Symposium zur Ästhetik im Bildungsbereich stattfindet, ist bemerkenswert und mutig, denn die „Frage nach den Mitteln für Bildung hat die nach ihrem Sinn längst verdrängt, sowohl in der politischen wie in der wissenschaftlichen Diskussion. Man hat die Orientierung an gültigen Normen und Maßstäben verloren“<sup>1</sup>.

Umso mehr muss es Aufgabe einer wissenschaftlichen Pädagogik sein, sich ihren basalen Aufgaben zu widmen, nämlich „der Frage nach dem Menschen, seinem eigentlichen Zweck, nach seinem Woher und Wohin“<sup>2</sup>.

#### Einleitung

Die Bedeutung der Ästhetik für alle gesellschaftspolitischen Bereiche – also nicht nur für die Pädagogik - erkennt man unter anderem an der

Anzahl von bedeutenden Persönlichkeiten, die dazu veröffentlicht haben. Nicht nur Schriftsteller – von Petrarca über Friedrich von Schiller bis Thomas Mann, Philosophen und Wissenschaftler – von Plato über Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Martin Heidegger bis Ernst Bloch, auch Künstler, Theologen und Pädagogen finden sich in dieser Auflistung.<sup>3</sup> Die Konzentration der gegenwärtigen Arbeiten von Konrad Paul Liessmann der Universität Wien zur Ästhetik des Alltäglichen<sup>4</sup> unterstreicht noch zusätzlich die Bedeutung der Ästhetik für Gesellschaft und Kultur und damit letztendlich auch für die Pädagogik. Analysiert man die Vielfalt dieser Texte, lassen sich folgende Bereiche bestimmen:

- Ästhetik aus künstlerischer Sicht: als Definition von Schönheit, Kunst und Geschmack sowie deren Realisation in den Künsten,
- Ästhetik aus philosophisch-wissenschaftlicher Sicht: als Definition von sensorischen und/oder emotionalen Werten, im weiteren Sinn auch die kritische Reflexion und Hinterfragung von Natur, Kunst und Kultur,
- Ästhetik aus pädagogischer Sicht: als den Beitrag der Ästhetik zur Bildung.



Im Sinne der Thematik des Symposions wird der letzte Punkt naturgemäß im Vordergrund stehen, wenngleich immer auch ein Wechselverhältnis zu den anderen beiden Bereichen gegeben ist. Ästhetik ist nicht nur ein Bereich der Kunst, sondern ist nach der Definition, die Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 – 1762) in die neuere Philosophie eingeführt hat, sowohl die „Wissenschaft der Sinneserkenntnis“ als auch die „Kunst des schönen Denkens“<sup>5</sup>.

Dadurch spielen in der Ästhetik der Neuzeit die Kunst und das Schöne eine entscheidende Rolle, wesentlich bleibt jedoch – nicht nur für unseren Bereich der Pädagogik – dass sie Bildung der Person im Ganzen und somit ein unaufgebbares Moment der Bildung ist ... ja, ästhetische Erziehung sei Erziehung überhaupt.<sup>6</sup>

Eine Einstellung, die wir auch bei dem österreichischen Nobelpreisträger Konrad Lorenz erweitert und bestätigt sehen: „Die beste Schule, in der ein junger Mensch lernen kann, daß die Welt einen Sinn hat, ist der unmittelbare Umgang mit der Natur selbst. Ich kann mir nicht vorstellen, daß ein normal veranlagtes Menschenkind, dem eine nahe und vertraute Berührung mit Lebewesen, d.h. mit den großen Harmonien der Natur, vergönnt ist, die Welt als sinnlos empfinden sollte“<sup>7</sup>. ... „Jeder Mensch, der an der Schöpfung und ihrer Schönheit Freude empfindet, ist gegen jeden Zweifel an ihrem Sinn gefeit“<sup>8</sup>.

### Der Mensch als biopsychologische Einheit

Bereits Johann Heinrich Pestalozzi bezeichnete den Menschen als Einheit von „Kopf, Herz und Hand“. Dies schließt die von Baumgarten gegebene Definition mit ein; dass für das zum „Menschwerden“ Notwendige Ästhetik eine unverzichtbare Größe darstellt. Denn gerade „Pestalozzi legte großen Wert darauf, dass möglichst alle Sinne am Erkenntnisprozess beteiligt sind, denn ‚durch je mehrere Sinne du das Wesen oder die Erscheinungen einer Sache erforschest, je richtiger wird deine Erkenntnis über dieselbe‘ (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, S. 250)<sup>9</sup>. Gerade in der Pädagogik der Gegenwart wird es immer wichtiger, den ganzen Menschen zu sehen. Eine Erkenntnis, die wir bereits bei den alttestamen-

tarischen Juden finden; das Wort „Näfasch“ im Alten Testament bezeichnet „die Gesamtheit der menschlichen Existenz, ohne dabei in mehrere Einzelelemente aufzuspalten.“<sup>10</sup>

Der Philosoph Thomas Nagel begründet in seinem Aufsatz „Wie ist es, eine Fledermaus zu sein“<sup>11</sup> dass wir nicht das Bewusstsein einer Fledermaus erfassen können. Jedoch genauso wenig, wie wir wissen können, wie es ist, eine Fledermaus zu sein, können wir wissen, was in anderen Menschen vorgeht, „da nirgendwo auf der Welt identische Bedingungen herrschen, unter denen die Menschen identische Erfahrungen machen, ist die in jedem menschlichen Gehirn herausgeformte Bilder- bzw. Vorstellungswelt ein einzigartiges Konstrukt.“<sup>12</sup>

### Folgerungen für Erziehung und Schule

Die so gebotene Akzeptanz einer autonomen Bilder- und Vorstellungswelt jedes Einzelnen erfordert gerade im Bereich der institutionellen Bildung eine Realisierung einer bedingungslosen Ehrfurcht vor dem anderen. Als erste Prämissen für Erziehende sollten gelten,

- jene Zeit zu geben, die Kinder brauchen, um Informationen und Eindrücke in das persönliche Verstehen zu integrieren, um die Entwicklung von Bewusstsein und Persönlichkeit zu fördern,
- Gefühle der Kinder nicht zu unterdrücken, sondern ernst zu nehmen und ihnen bei der Verarbeitung und Verbalisierung behilflich sein,
- Interessen und Begeisterung von Kindern zu fördern, anzuerkennen und zu akzeptieren, auch wenn sie im Widerspruch zu eigenen Empfindungen stehen.

Ästhetik kann so zu einem Korrektiv einer technisierten Schul- und Lebenswelt werden, indem dem menschlichen Bedürfnis nach einer ganzheitlichen Förderung wieder zu seinem Recht verholfen wird. „Wir könnten gemeinsam versuchen, über uns hinauszuwachsen. Wir könnten uns gegenseitig einladen, ermutigen und inspirieren, all das zu entdecken, was es miteinander und aneinander und in der Welt, in der wir leben, zu entdecken gibt... So könnten wir vielleicht

auch das wiederfinden, was wir unterwegs verloren haben, die Freude an der Buntheit und Vielfalt unserer Welt, deren Teil wir sind und die es nur solange geben wird, wie wir sie mit all unseren Sinnen erspüren und mit unserem zeitlebens lernfähigem Hirn vielleicht irgendwann auch begreifen und bewahren können.“<sup>13</sup>

Es wäre ein schönes Ziel der Pädagogik, könnten unsere Kinder – gerade im sinnlich-ästhetischen Bereich – die Erkenntnis von Jonathan Livingstone Seagull im Buch „Die Möwe Jonathan“ von Richard Bach nachvollziehen:

**„Wer einmal das Außergewöhnliche erfahren hat, kann sich nicht mehr an die Normen des Durchschnitts binden.“<sup>14</sup>**

#### Endnoten:

<sup>1</sup> Heitger, Marian: Die Aufgabe der Pädagogik: Bildung des Menschen in einer orientierungslosen Zeit. Abstrakt zum Vortrag „Die Aufgabe der Pädagogik: Bildung des Menschen in einer orientierungslosen Zeit“ im Rahmen des Symposiums „Ich werde – Identität(en) und Entwicklungsmöglichkeiten“ am 11. und 12. November 2011 an der KPH Graz. URL: <http://kphgraz.at/symposien/ich-werde/plenum/marian-heitger.html>, entnommen: 26.7.2011

<sup>2</sup> ebenda

<sup>3</sup> Vgl.: Macho, Thomas H.; Moser, Manfred.; Subik, Christof: Ästhetik. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam 1986; Schneider, Norbert: Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne. Stuttgart: Reclam 1995

<sup>4</sup> Vgl.: Liessmann, Konrad Paul: Das Universum der Dinge. Zur Ästhetik des Alltäglichen. Wien: Zolnay 2010

<sup>5</sup> Vgl.: Rombach, Heinrich (Leitung der Herausgabe): Lexikon der Pädagogik. Erster Band. Freiburg – Basel – Wien 1970, S. 85

<sup>6</sup> Velthaus, Gerhard: Bildung als ästhetische Erziehung. Klinghardt 2002, Seite 6

<sup>7</sup> Lorenz, Konrad: Der Abbau des Menschlichen. München, Piper 1983, S246

<sup>8</sup> Ebenda, S. 248

<sup>9</sup> Brühlmeier, Arthur: Gedanken zu Pestalozzis Anschauungsbegriff: URL: <http://www.bruehlmeier.info/Anschauung.htm>, 15.9.2011

<sup>10</sup> Schütz, Klaus-Volker: Ein Leib, viele Glieder. Die Beziehung von Körper und Gruppe – Versuch eines Überblicks. In: Hahn, Karina u.a.: Beachte die Körpersignale. Körpererfahrung in der Gruppenarbeit. Mainz: Matthias Grünwald-Verlag, 1991, S. 10

<sup>11</sup> Nagel, Thomas: Wie es ist, eine Fledermaus zu sein. In: Hofstadter, Douglas R.; Dennet, Daniel C.: Einsicht ins Ich. Fantasien und Reflexionen über Selbst und Seele. Stuttgart: Klett-Cotta 1988, S. 375 - 388

<sup>12</sup> Hüther, Gerald: Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neuro-biologischer Mutmacher. Frankfurt / Main: S. Fischer Verlag, 2011, S. 68


<sup>13</sup> Ebenda, S. 117


<sup>14</sup> Bach, Richard: Die Möwe Jonathan. Frankfurt / Main, Berlin: Ullstein, 1983, S.24







## Lesen- und Rechtschreibleistungen in der Grundstufe I der Volksschule – Eine Forschungsnotiz am Anfang testbasierter Rechenschaftslegungen

 Welche konkreten Lesen- und Rechtschreibleistungen, die die Grundlage für das weitere Lernen in der Grundstufe II bilden, sind gegen Ende der Grundstufe I von Schülerinnen und Schülern zu erwarten bzw. dürfen erwartet werden? Standards darüber fehlen, sodass eine Bestimmung, ob bzw. in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler die von den Lehrerinnen und Lehrern mit ihrem Unterricht angestrebten Lehrpläne im Sinne einer kriterialen Bestimmung nach Kompetenzstufen erreicht haben, unmöglich ist. Die Beurteilungen, was die Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernprozesse können, erfolgte bisher durch Noten der Lehrerinnen und Lehrer mit den bekannten Qualitätsmängeln, die den Lehrerinnen und Lehrern nicht vorgeworfen werden dürfen.

 What specific reading and spelling skills, which form the basis for further learning in the elementary II, are expected of primary school pupils by the end of elementary I and can be expected? Standards are missing, so that a determination of the extent to which pupils have achieved curriculum objectives in terms of proficiency levels, is impossible. What the pupils have been able to achieve by the end of the learning process has always been assessed by means of marks given by their teachers - a system with known defects. Teachers should not be blamed for the defects in the system.

 Milyen konkrét írás- és helyesírási eredmények várhatóak el a az általános iskola 2. osztályának elvégzése után, melyek a további tanulási folyamat eredményességének alapjait képezik? Nincsenek erre vonatkozólag pontos előírások, így lehetetlen meghatározni, hogy a tanulók a tanulási folyamat során elérik-e, és ha igen, milyen mértékben a tantervben meghatározott célokat. A tanulók tudásáról számot adó értékelés ezidáig jegyek formájában történt. Az osztályzással kapcsolatban fel kell hívni a figyelmet a min ségbeli hiányosságokra, amelyekért a tanárokat/ tanítókat nem lehet felelősségre vonni.

 Koje konkretno učinke na području čitanja i pravopisa, koji predstavljaju osnovu za daljnje učenje na osnovnom stepenu II, moramo ili smimo očekivati od školarov/školaric na koncu osnovnoga stepena I? Manjkaju nam standardi o tom, tako da ustanovljenje je li odnosno u kojoj mjeri su školarici/ce dostigli/e cilje nastavnoga plana, koje kanu učiteljici/ce spuniti svojim podučavanjem, u smislu određenoga ocjenjivanja prema kompetencijskim stepeni nije moguće.

Welche konkreten Lesen- und Rechtschreibleistungen, die die Grundlage für das weitere Lernen in der Grundstufe II bilden, sind gegen Ende der Grundstufe I von Schülerinnen und Schülern zu erwarten bzw. dürfen erwartet werden?

Standards darüber fehlen, sodass eine Bestimmung, ob bzw. in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler die von den Lehrerinnen und Lehrern mit ihrem Unterricht angestrebten Lehrpläne im Sinne einer kriterialen Bestimmung nach Kompetenzstufen erreicht haben, unmöglich ist.

Die Beurteilungen, was die Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernprozesse können, erfolgte bisher durch Noten der Lehrerinnen und Lehrer mit den bekannten Qualitätsmängeln, die

den Lehrerinnen und Lehrern nicht vorgeworfen werden dürfen. (Beitrag in diesem Band)

Dienten bisher Noten in den Schulnachrichten und Zeugnissen als Berichte über Ausmaß und Qualität der erreichten Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern, beschreiben nun Bildungsstandards die erwünschten Lernergebnisse so konkret und detailliert, dass ihre Erreichung durch Tests in valider und objektiver Form überprüft werden können.

Zielangaben in den Lehrplänen sind allgemein gehalten und bedürfen für die Planung und Umsetzung auf der Prozessebene der Konkretisierung durch die Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer. Kompetenzbezogene Niveaus der Zielerreichung, konkrete Maßstäbe, was Schü-

rinnen und Schüler am Ende eines Lernprozesses tatsächlich können sollen, fehlen den Lehrerinnen und Lehrern bisher. Evidenzen, ob das Anstreben und Erreichen von Lehrplanzielen durch Bildungsprozesse im Unterricht – losgelöst von der Subjektivität und Individualität der klassenführenden Lehrerinnen und Lehrer – erfolgreich war, können empirisch erfasste Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler durch objektive Tests, ähnlich wie die Testaufgaben für Bildungsstandards, liefern.

Lesen (Erstlesen und weiterführendes Lesen) und Rechtschreiben sind zwei von sechs Teilbereichen des Unterrichtsgegenstandes „Deutsch, Lesen und Schreiben“ in der Grundstufe I des Lehrplans der Volksschule, der die Aufgaben und den Lehrstoff normiert, die durch Bildungsprozesse zu erreichen sind.

Der Lehrstoff für den Teilbereich Lesen für die Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe) fordert:

„Bei der Unterrichtsarbeit ist anzustreben, dass die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe

- eine möglichst anhaltende Lesemotivation entwickelt haben;
- in der Lage sind, altersgemäße Texte in gemischter Antiqua geläufig zu lesen;
- den Sinn dieser Texte erfassen können;
- sich mit Texten in einfacher Weise auseinandersetzen können.“ (VS-Lehrplan, 1987, S. 172; VS-Lehrplan, 2009, S. 173)

Der Lehrstoff für den Teilbereich Rechtschreiben für die Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe) fordert:

„Bei der Unterrichtsarbeit ist anzustreben, dass die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe

- einen begrenzten Wortschatz gründlich geübt haben und möglichst sicher beherrschen;
- sich einiger Strategien bedienen können, um zu normgerechtem Schreiben zu gelangen;
- einige grundlegende Kenntnisse der Großschreibung, der Interpunktion und der Trennung erworben haben.“ (VS-Lehrplan, 1986, S. 180; VS-Lehrplan, 2009, S. 178)

Da die Lehrerinnen und Lehrer keine Vergleichsdaten für die Bewertung der Qualität der Zielerreichung zur Verfügung haben, müssen sie eigen

ne Interpretationen auf der Basis ihres eigenen Stoff- und Lernverständnisses vornehmen. Deshalb ist davon auszugehen, dass auch deshalb die Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler zwischen den Schulen variieren werden. In Anlehnung an die Linienführung und Rückmeldungen der Lernergebnisse auf Grundlage der Bildungsstandards im Schulbericht soll anhand von empirischen Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern der 2. Schulstufe – am Übergang von der Grundstufe I in die Grundstufe II der Volksschule – für die Teilbereiche Lesen und Rechtschreiben des Unterrichtsgegenstandes „Deutsch, Lesen, Schreiben“ die Resultate des Unterrichts, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich können, untersucht werden – ob und welche Leistungsunterschiede zwischen den Schulen bestehen, die, sofern transparent gemacht, sowohl als Rückmeldung für die Lehrer/innen, als auch für „Rankings“ genutzt werden könnten.

## 1 Auf dem Weg zur Ergebnisorientierung

### 1.1 Mythos versus Evidenz: „Österreichs Schulsystem zählt zu den besten der Welt“

Der erste große internationale Vergleich der Lernleistungen der Schüler/innen, an dem sich Österreich beteiligt hatte, war TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Die österreichischen Schülerinnen und Schüler schnitten - der Rangplatz stand schon damals im Fokus der bildungspolitischen Betrachtung und Bewertung - trotz oder wegen der hohen Ausfallsquoten auf Schulebene mit einer Platzierung hinter den ostasiatischen Staaten „ausgezeichnet“ ab. Die in politischen Reden in den 1970er Jahren häufig verwendete Redewendung von der „Insel der Glücklichen“ bzw. „Insel der Seligen“ („Isola felice“), eine Redewendung, die Papst Paul VI. anlässlich eines Vatikanbesuches des österreichischen Bundespräsidenten Franz Jonas im Jahr 1971 zugeschrieben wird, unterstützte die Aufrechterhaltung des Mythos, dass Österreichs Schulsystem zu den besten der Welt zähle.

Kritische Stimmen von Fachexperten (z. B. auch Reichel & Götz, 1998, Taschner, 1998) über

Schwächen in einzelnen Kompetenzbereichen hätten bereits damals von der Bildungspolitik zum Anlass genommen werden können, den Glauben, „Österreichs Schulsystem zählt zu den besten der Welt“, zumindest einer kritischen evidenzbasierten Bewährungsprobe zu unterziehen.

An den anschließenden Untersuchungen in den Jahren 1999 und 2003 hatte Österreich nicht teilgenommen.

## 1.2 PISA und Co - Evidenz und Systemmonitoring: Wie gut sind Schulsysteme?

Um empirische Daten über die Qualität und Effektivität der Schulsysteme zu erhalten, wurde von der OECD die PISA-Studie (Programm for International Student Assessment) konzipiert, die seit dem Jahre 2000 alle drei Jahre in drei zentralen Bereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft) die Kompetenzen von 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern durch standardisierte Testverfahren erfasst. War „man“ in Österreich bei PISA 2000 auf der Grundlage der Rangplätze noch der Meinung gewesen, einen „Spitzenplatz“ errungen zu haben, brachten die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler bei PISA 2003 einen Rangplatz im Mittelfeld der Teilnehmerstaaten - den „totalen Absturz“ in den Medien (kritisch dazu Neuwirth, 2006). Die Anteile der „Spitzengruppe“ und der „Risikogruppe“ in allen Testbereichen - anhand derer die Leistungen der Schülerinnen und Schüler besser interpretiert und bewertet werden können - erhielten kaum Aufmerksamkeit.

In PISA 2009 (mittlerweile 65 Teilnehmerländer, 34 OECD- und 31 Partnerländer) bildete die Lesekompetenz wieder den Schwerpunkt der Erhebung: Der Anteil der Lese-Risikogruppe in Österreich betrug 28 % („Out-of-School-Population“ nicht berücksichtigt), mehr als ein Viertel bzw. fast drei von zehn der 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler: *„Diese Lese-Risikoschüler/innen können gegen Ende der Pflichtschulzeit also nur unzureichend sinnerfassend lesen, so dass sie dadurch Gefahr laufen, in ihrem privaten und gesellschaftlichen Leben erheblich beeinträchtigt zu werden. Auch der Eintritt in den Arbeitsmarkt könnte für diese Schüler/innen*

*schwierig sein.“* (Schwantner & Schreiner, 2010, S. 35)

PIRLS („Progress in International Reading Literacy Study“) erfasst die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Schulstufe (vierte Klasse Volksschule) für einen internationalen Vergleich. In der Untersuchung PIRLS 2006 beträgt der Anteil der Risikogruppe 16 %: *„Das bedeutet, dass etwa jeder/jede 6. Schüler/in im Alter von 9–10 Jahren nur unzureichend sinnerfassend lesen kann. Diese Schüler/innen sind gefährdet, im Lauf des Lebens an der aktiven Teilnahme am beruflichen und privaten Leben auf Grund ihrer mangelnden Lesekompetenz eingeschränkt zu sein.“* (Suchan, 2007, S. 17).

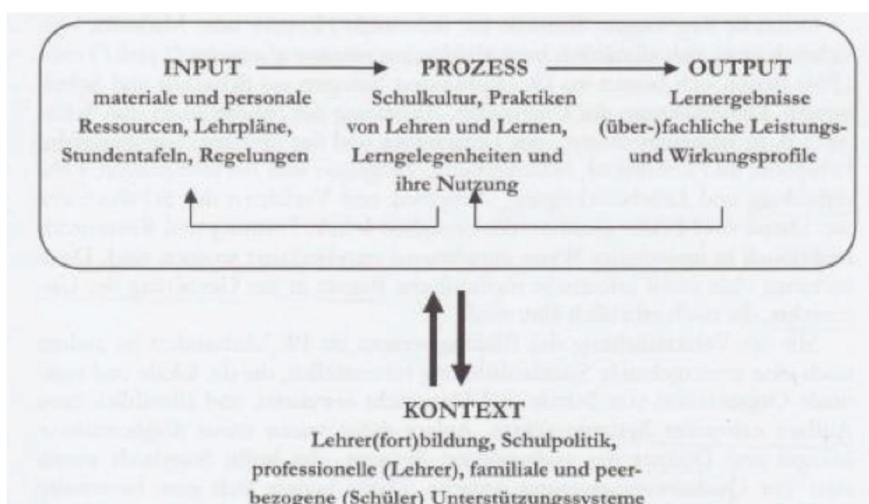
Betrug der Anteil der Leseschwachen – Lese-Risiko-Schülerinnen und Schüler – am Ende der 4. Schulstufe 16 %, liegt er bei den 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern bei 28 %.

## 1.3 Perspektivenwechsel: Von der Input-/Struktur- und Prozessqualität zur Output-/Outcome-Qualität

Wie konnte es zur Einschätzung und zur Pflege des Mythos, „Österreichs Schulsystem zählt zu den besten der Welt“ kommen? Es kommt auf den Fokus an: Traditionelle Bildungssteuerung stützte sich im vorigen Jahrhundert auf die aufgewendeten Ressourcen (Globalausgaben in den Budgets, Ausgaben pro Schülerinnen und Schüler, durchschnittliche Klassengröße, Betreuungsverhältnisse an Schulen, Unterrichtszeit der Lehrerinnen und Lehrer, Lehrergehälter, Stellenpläne und Werteinheiten, Ausstattung der Schulen und Unterrichtsmittel, inhaltliche Gestaltung der Lehrpläne, Studentafeln u. dgl. m.). Diese statistischen Daten können an die OECD für Publikationen, z. B. für „Bildung auf einen Blick“ („Education at a Glance“ - die seit 1996 jährlich erscheinende Zusammenstellung von vergleichenden Bildungsindikatoren) gemeldet oder auch in Beantwortungen von parlamentarischen Anfragen, wie viel Prozent des Inlandsprodukts (BIP) für Österreichs Bildungssystem investiert werden, verwendet werden. Damit hatten sie als Garant für Qualität gegolten. Die empirischen Daten aus den internationalen Vergleichstudien im 21. Jahrhundert über die Qualitäten der er-

reichten Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler – ihre tatsächlichen Kompetenzen – lieferten sodann Evidenzen über Effizienz und Effektivität des österreichischen Bildungssystems und zerstörten diesen Mythos. Einwände gegen diese Studien übersehen zuweilen, dass dabei über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler das Bildungssystem einem Test – einem Systemmonitoring – unterzogen wird.

Wechsel der Perspektive von der Input-/Struktur- und Prozessqualität auf die Ergebnisse - Output/Outcome des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Lieferten bisher die Beurteilungen der Lehrer/innen durch Noten Informationen darüber, was die Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernprozesse können, werden die Lernerfolge objektivierbar gemacht, indem die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen durch Tests empirisch gemessen werden.



**Abbildung 1:** Einfaches Modell zur Funktionsweise von Bildungssystemen.  
Quelle: Oelkers & Reusser, 2010, S. 17

Angepeilt ist nun ein Wechsel der Perspektive, von der Input-/Struktur- und Prozessqualität auf die Ergebnisse – Output/Outcome – des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Mit der Fokussierung auf die Ergebnisse sollen die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler empirisch gemessen werden. Das Ziel in diesem Paradigmenwechsel besteht auch darin, dass Ergebnisse aus den Testungen über Bildungsstandards die Qualität der Lehr-/Lernprozesse nach dem Modell eines Qualitätszyklus steuern und verbessern sollen: Überprüfung – Rückmeldung – Aufarbeitung der Ergebnisse – Planung von Maßnahmen – Umsetzung von Maßnahmen – Überprüfung, ein Anspruch, über den unter dem Stichwort „Wirkhypothese“ heftig diskutiert wird (z. B. Altrichter & Posch, 2007, Fend, 2011, Neuweg, 2008).

#### 1.4 Bildungsstandards: Es ist so weit!

Mit der Einführung von Bildungsstandards vollzieht sich auf nationaler Ebene der angepeilte

Im Schuljahr 2011/12 ist es nun so weit. In der 8. Schulstufe werden zum ersten Mal die Leistungen der Schülerinnen und Schüler durch Tests des Unterrichtsgegenstandes „Mathematik“ überprüft – die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe aus 1.430 Schulen der Sekundarstufe I sollen ein halbes Jahr später (Dezember dieses Jahres) rückgemeldet werden. Im Schuljahr 2012/13 erfolgt die Feststellung der Lernleistungen auf der Grundlage der Bildungsstandards des Unterrichtsgegenstandes „Englisch“, im Schuljahr 2013/14 für den Unterrichtsgegenstand „Deutsch“, 2014 werden sich die ersten Maturantinnen und Maturanten allgemein bildender höherer Schulen und ab 2015 auch die der berufsbildenden höheren Schulen einer standardisierten schriftlichen Reifeprüfung stellen.

Für die 4. Schulstufe der Volksschule finden die Tests zur Erfassung der Lernleistungen als Regel-Standard-Überprüfungen der Schülerinnen und Schüler ab dem Schuljahr 2012/13 des Unterrichtsgegenstandes „Mathematik“ und im Schuljahr 2013/14 im Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen“ statt. Das Berichtskonzept über die Testergebnisse sieht eine Rückmeldung an die Betroffenen vor: Schülerinnen und Schüler bzw. deren Erziehungsberechtigten, Schulbericht an die Schulen, Rückmeldungen an die Lehrerinnen und Lehrer, Bericht an die Schulaufsicht, Bericht



an Präsident/in des Landes-/Stadtschulrates, Bundesbericht an das Unterrichtsministerium (Bifie, 2012).

## 2 Anliegen des Beitrages

### 2.1 Forschungsfragen

Ausgehend von der Frage, welche objektiv feststellbaren Lese- und Rechtschreibleistungen Schülerinnen und Schüler der Grundstufe I der Volksschule im Unterricht erworben haben, untersucht der vorliegende Beitrag folgende Fragestellungen:

1. In welchem Ausmaß variieren die Lese-Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern der Grundstufe I der Volksschule nach drei Semestern Unterricht zwischen verschiedenen Schulklassen bzw. Schulen? – Wenn alle Lehrerinnen und Lehrer methodisch-didaktische Lernstrategien zur Gestaltung des Lese- und Rechtschreibunterrichts annähernd gleich effizient und effektiv angewendet haben, sollten tendenziell keine Unterschiede zwischen den Schulen bzw. Klassen bestehen (deskriptive Nullhypothese).

2. In welchem Ausmaß variieren Lese-Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern der Grundstufe I der Volksschule nach drei Semestern Unterricht innerhalb Schulklassen? – Auch hier gilt: Wenn alle Lehrerinnen und Lehrer methodisch-didaktische Lernstrategien zur Gestaltung des Lese-/Rechtschreibunterrichts annähernd gleich effizient und effektiv angewendet haben, sollten tendenziell keine Unterschiede in den Verteilungen der Leistungen bestehen (deskriptive Nullhypothese).

3. Können die Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler sowohl für den Leistungsbereich Lesen als auch für Rechtschreiben, also in beiden Teilfertigkeiten zu konkordanten Lese- und Rechtschreibleistungen bringen? Besteht zwischen den beiden Teilprozessen Lesen und Rechtschreiben ein Zusammenhang, der in verschiedenen Klassen unterschiedlich ist?

### 2.2 Daten und Variablen

Um diese Forschungsfragen zu untersuchen, werden die Daten aus dem von Weiß & Weiß (2006) durchgeführten Legasthenieprojektes verwendet, die von ihnen für diese Sekundäranalyse zur Verfügung gestellt wurden: Im Schuljahr 2003/04 wurden dafür 334 Schülerinnen und Schüler der 2. Schulstufe aus 25 burgenländischen Volksschulen (auch wenig gegliederten Schulen) und zwei Übungsschulen Pädagogischer Akademien mit dem zur Erfassung von Schwächen beim Lesen und Rechtschreiben entwickelten Salzburger Lese-Rechtschreibtest (SLRT) von Landerl, Wimmer & Moser (1997) getestet.

Für die Operationalisierung der **Rechtschreibleistungen** waren nach der Fehleranalyse bei Wortschreibungen drei Fehlerkategorien (Subtests) als Indikatoren für die Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler erfasst worden:

- Fehlertyp G – „Groß-/Kleinschreibungsfehler“ (Wertebereich im Datensatz 0 Fehler bis 6 und mehr Fehler);
- Fehlertyp O – „Orthographische Fehler“ (Wertebereich im Datensatz 0 Fehler bis 15 und mehr Fehler);
- Fehlertyp N – „nicht lauttreue Fehler“ (Wertebereich im Datensatz 0 Fehler bis 4 und mehr Fehler).

Die Bestimmung der **Leseleistungen** der Schülerinnen und Schüler wurde durch vier Subtests aus dem Salzburger Lese-Rechtschreibtest (SLRT) erfasst:

Die Erfassung von Beeinträchtigungen des synthetischen Lesens erfolgte über das Lesen von Pseudowörtern durch zwei Subtests:

- „Wortunähnliche Pseudowörter“ (Wertebereich im Datensatz 0 bis 6 und mehr Fehler) und
- „Wortähnliche Pseudowörter“ (Wertebereich im Datensatz 0 bis 6 und mehr Fehler).

Der zweite Prozess beim Wortlesen, die **automatische, direkte Worterkennung**, wurde ebenfalls durch zwei Subtests erfasst:

- „Häufige Wörter“ (Wertebereich im Datensatz 0 bis 4 und mehr Fehler); und
- „Text kurz“ (Wertebereich im Datensatz 0 bis 4 und mehr Fehler).

Für den vorliegenden Beitrag werden für die Überprüfung der Forschungsfragen aus Platzgründen die Daten auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler des synthetischen Lesens beschränkt. Dabei wird aus den beiden genannten Subtests ein Summenwert für jeden Schüler bzw. jede Schülerin gebildet.

Der Salzburger Lese-Rechtschreibtest (SLRT) zur Messung der orthographischen Leistungen ist kein Rechtschreibtest, der linguistisch begründete Fehleranalysen wie das in IGLU-E (Valtin et al., 2003, S. 233 f.) verwendete Testinstrumentarium erlaubt, ebenso wird keine Identifikation der orthographischen Strategien und keine Fehlerdichte pro Testwort vorgenommen. Die Zuordnungen zu Kompetenzstufen der Orthographie sowie die Bestimmung der Verteilung der Fehlerdichtewerte und der Fehlerarten nach Kompetenzbereichen (Valtin et al., 2003, S. 241f.) ist nicht möglich. Deshalb wird zur Quantifizierung der Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler die Fehlerhäufigkeit verwendet: Wie viele Wörter schreibt jedes einzelne Kind fehlerhaft? Wie groß sind die Prozentanteile der Fehler und der arithmetische Mittelwert der Fehler in jeder Klasse?

In gleicher Weise wird bei der Quantifizierung der synthetischen Leseleistungen vorgegangen. Das Konzept der Lesekompetenz in PIRLS bzw. IGLU, mit dem Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe erfasst werden, ist nicht vergleichbar, ebenso sind keine Quantifizierungen der Anteile auf verschiedenen Kompetenzstufen in den getesteten Domänen möglich. Die einzelnen Schulen wurden anonymisiert, indem den einzelnen Volksschulen die Buchstaben „VS“ mit Ziffern zugeordnet wurden und es wurden nur Schulen berücksichtigt, wo Daten von mindestens acht Schülerinnen und Schülern, die die 2. Schulstufe besuchten, vorlagen. Damit reduzierte sich die Anzahl der Schulen (an den Volksschulen VS 12 und VS 19 gab es Parallelklassen, die getrennte Zuordnung der Schülerinnen und Schüler war nachträglich nicht möglich) auf 19 Schulen und auf 298 Schülerinnen und Schüler.

Es gibt in den Klassen keine Schülerin und keinen Schüler mit Migrationshintergrund. Mit Ausnahme einer Klasse an einer Übungsvolksschule

einer Pädagogischen Akademie gibt es keine Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler nach Bildungsschicht oder der sozio-ökonomischen Lage der Eltern – die Leistungen der Schülerinnen und Schüler derselben sind dennoch weder überdurchschnittlich und auch nicht hervorragend. Lässt man die möglicherweise unterschiedlichen – hier nicht kontrollierbaren – Effekte der Förderungen in den Kindergärten der verschiedenen Schulstandorte außer Acht, bestehen beim Schuleintritt in die Grundstufe I keine weiteren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, da es sich mit Ausnahme der beiden Klassen aus den Übungsvolksschulen um Sprengelschulen handelt. Die Kontextbedingungen der Schulen sind gleich, was bei Rückmeldungen über Bildungsstandards unter „fairem Vergleich“ der Schulen bewertet werden wird.

Die vorliegenden Daten über die Schülerinnen und Schüler sind keine Stichprobendaten, die nach den Grundsätzen eines zufallsgesteuerten Auswahlverfahrens aus einer definierten Grundgesamtheit gewonnen wurden, weshalb inferenzstatistische Verfahren nicht zur Anwendung gelangen. Statt Stichprobe wird deshalb der Begriff Datensatz verwendet.

### 2.3 Methodische Vorgangsweisen - Analysestrategien

Der Begriff der „Kompetenz“ wird in diesem Beitrag bewusst vermieden, weil er inflationär verwendet wird: *„Fast alle pädagogischen Zielaussagen werden heute als Kompetenzen etikettiert. Zwischen empirisch gesicherten und einem frei verwendeten Konzept lässt sich nur noch mit Mühe unterscheiden.“* (Oelkers & Reusser, 2010, S. 23) Deshalb kann nicht alles, was unter dem Terminus „Kompetenz“ firmiert, als Kompetenz akzeptiert werden. Für die Bildungsstandards wird der Kompetenzbegriff durch die Verordnung zu den Bildungsstandards definiert (BGBl. II Nr. 1/2009, § 2 (2)). Für die erfassten Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler wird hier deshalb der Begriff Lese-Rechtschreibleistung verwendet.

Zur Untersuchung der Forschungsfragen, ob Unterschiede in der Zielerreichung zwischen Klassen bestehen, werden deshalb für beide em-

pirisch erfassten Leistungsbereiche folgende Analysestrategien gewählt:

1. Für jede Schule werden die durchschnittlichen Leistungen aller Schülerinnen und Schüler – arithmetische Mittelwerte – als statistische Kennwerte berechnet, in „Medien-PISA-Terminologie“ in eine Rangreihe gebracht und grafisch dargestellt.

2. Für die Prüfung, ob Unterschiede zwischen den Schulen bestehen, wird der Gesamtmittelwert aus den Leistungen aller Schülerinnen und Schüler („allgemeiner Mittelwert“, Durchschnittswert des Datensatzes) als Referenzmaßstab für die Abweichung der Mittelwerte jeder Schule von diesem Wert verwendet. Diese Abweichungen werden in Form absoluter Fehler grafisch dargestellt. Wenn die Anzahl der durchschnittlichen Fehler unter dem Referenzwert liegt, handelt es sich um Schulen mit besseren durchschnittlichen Leistungen. Schulen mit schlechteren durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler liegen über diesem Referenzwert.

3. Ranking nach „Medien-PISA-Terminologie“: Die Schule mit den besten durchschnittlichen Leistungen wird als Referenzschule verwendet, die übrigen Schulen nach dem Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler als „Rangplätze“ angeordnet. Die Abweichungen der Mittelwerte jeder Schule von dieser „Spitzenschule“ zeigen, ob Unterschiede zwischen den Schulen bestehen, und sofern solche bestehen, um wie viel schlechter die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der übrigen Schulen im Vergleich zu dieser Referenzschule abschneiden.

4. Das arithmetische Mittel als statistischer Kennwert hat eine beschränkte Aussagekraft, auch die Größe der Leistungsstreuungen in den Klassen ist bedeutsam. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an jedem Schulstandort werden deshalb durch eine Häufigkeitsverteilung der einzelnen Werte visualisiert. Dazu wird - wie in den Bildungsstandard-Rückmeldungen im Schulbericht - die erzielte Leistung - hier Anzahl der jeweiligen Fehler - der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch einen Punkt dargestellt. Eingetragen in diesen Grafiken sind darüber hinaus der Gesamtmittelwert aus dem Datensatz (senkrechte Linie)

und der Mittelwert (Dreieck) der Leistungen der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule.

5. Als weitere Analysestrategie für die Überprüfung der Forschungsfragen werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler als relative Häufigkeitsverteilungen der Fehler jeder Schule dargestellt. In den „Bildungsstandard-Schulberichten“ werden für diese kriterialen Rückmeldungen die erzielten Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf der Metrik der „PISA-Skala“ in vier statistische Kategorien zu vier Kompetenzstufen zusammengefasst (BIFIE 2011). Die einzelne Schule erhält Rückmeldungen über die Anteile der Schülerinnen und Schüler auf den verschiedenen Kompetenzstufen. Stufe 3: Bildungsstandards übertroffen (mehr als 674 Punkte); Stufe 2: Bildungsstandards erfüllt (487 - 673 Punkte); Stufe 1: Bildungsstandards teilweise erreicht (415 - 486 Punkte) und Stufe 0: Bildungsstandards wenig bis nicht erfüllt/nicht erreicht (414 oder weniger Punkte). Im Kompetenzbereich Rechtschreiben sind für die 4. Schulstufe drei Kompetenzen angeführt, für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler getestet werden: Die normgerechte Schreibung eines begrenzten (altersgemäßen) Wortschatzes; die Anwendung von Regeln für normgerechtes Schreiben; die Anwendung von zielführenden Rechtschreibstrategien und Arbeitstechniken. Die kriteriale Kategorisierung der Leistungen aus den Lese-Rechtschreibtests, wie sie in den BIST-Rückmeldungen an die Lehrerinnen und Lehrer über die Lese-Rechtschreibleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler vorgenommen wird, ist mangels verbindlicher vorgegebener inhaltlicher Maßstäbe für die Grundstufe I mit den vorliegenden Daten nicht möglich. In Analogie zu dieser Darstellung wird aber die Anzahl der orthographischen Fehler und der Lesefehler der Schülerinnen und Schüler zu vier statistischen Kategorien zusammengefasst: Leistungskategorie 3: hervorragende Leistungen (0 oder 1 Fehler), Leistungskategorie 2: zufriedenstellende Leistungen (2 bis 4 Fehler), Leistungskategorie 1: mangelhafte Leistungen (5 bis 7 Fehler) und Leistungskategorie 0: bedenklich mangelhafte Leistungen (8 oder mehr Fehler). Schülerinnen und Schüler mit 5 oder mehr Fehlern werden nach dieser Festlegung als lese- bzw. rechtschreibschwach, Schülerinnen und Schüler mit null oder einem Fehler als leistungsstark definiert. Schulen, in denen die Anteile mit lese- bzw.

rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern groß sind, werden als „schlechte“, dagegen werden Schulen, in denen die Anteile mit lese- bzw. recht-schreibschwachen Schülerinnen und Schülern klein sind, auf Grundlage dieser Operationalisierung als „gute“ Schulen klassifiziert.

6. „Rechtschreiben, das Spiegelbild des Worterkennungsvorgangs beim Lesen?“ (Klicpera & Gassteiger-Klicpera 1998): Zeigen die Unterschiede der Rechtschreib- und Leseleistungen innerhalb der Klassen eine gleichsinnige (konkordante) Tendenz oder werden z. B. im Leistungsbereich Rechtschreiben schlechtere, im Leistungsbereich Lesen dagegen bessere Leistungen - diskordante Lese-Rechtschreibleistungen erzielt? Dazu werden einerseits Box-Whisker-Diagramme verwendet, durch die die mittleren Leistungen als Mediane und die Streubereiche der Leistungen zwischen dem 25. und 75. Perzentil der einzelnen Klassen durch Flächen („Boxes“) vergleichend dargestellt werden, andererseits Streudiagramme. Dabei werden die Merkmalspaare der erzielten Werte jedes Schülers bzw. jeder Schülerin in der Ebene als Punkte dargestellt und die Ebene durch die Mittelwerte des Lese- und Rechtschreib- tests aus dem Gesamtdatensatz in vier Quadranten unterteilt: Quadrant I ( $x > 4,6$ ;  $y > 4,9$ ); Quadrant II ( $x < 4,6$ ;  $y > 4,9$ ); Quadrant III ( $x < 4,6$ ;  $y < 4,9$ ); Quadrant IV ( $x > 4,6$ ;  $y < 4,9$ ).

Die Daten werden mit unterschiedlichen deskriptiven Analysestrategien aus „verschiedenen Perspektiven“ analysiert, um möglichst viel Informationen für die Beantwortung der Forschungsfragen aus den Daten herauszuholen, wobei auf methodisch anspruchsvollere Analyseverfahren in der Tradition der Mehrebenenanalysen (Schwetz & Swoboda, 2010, Schwippert, 2001) bewusst verzichtet wird.

### 3 Ergebnisse

Ziele und Bildungsauftrag der Teilbereiche Rechtschreiben und Lesen für die Schülerinnen und Schüler der Grundstufe I der Volksschule, die für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sind, wurden bereits dargestellt. Orthografie ist lediglich ein Teilprozess der Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler und wird in

diesem Beitrag als einzelner valider Indikator für die Erfassung und Beschreibung der Rechtschreibleistungen verwendet. Für den Teilbereich Lesen hat der Lehrgang des Erstleseunterrichts eine besondere Bedeutung.

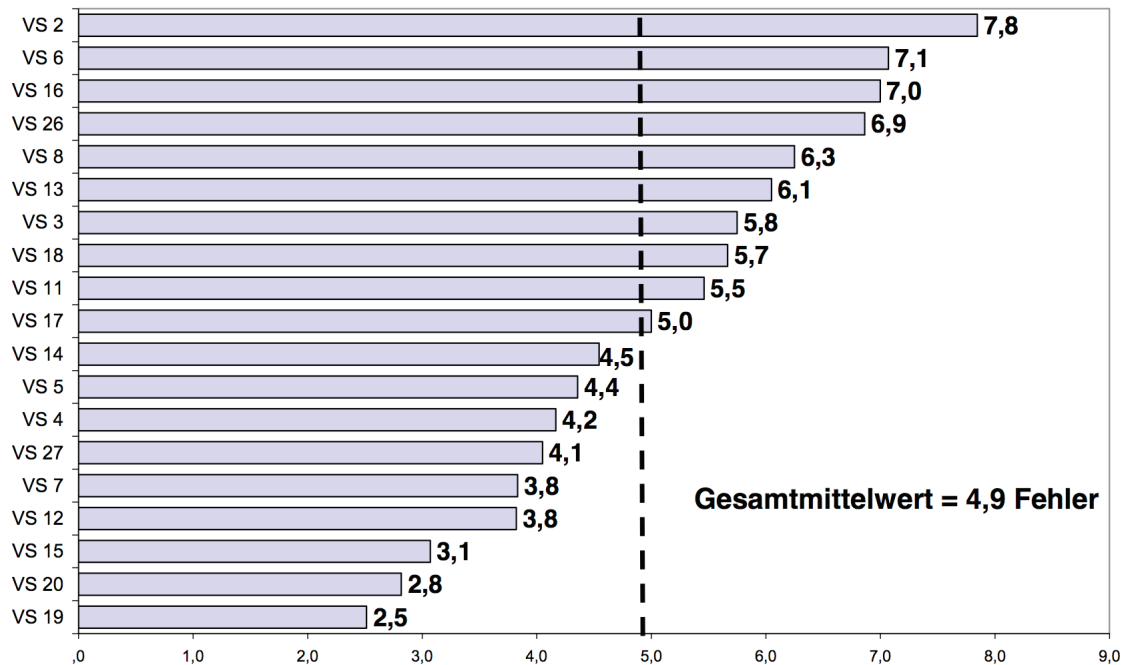
#### 3.1 Durchschnittliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulen/Klassen

Die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler jeder Schule die im Lehrplan geforderten Rechtschreib- und Leseleistungen in annähernd gleichem Ausmaß erworben haben, kann durch die Darstellungen der Daten in Grafik 1-a und Grafik 1-b beantwortet werden.

Der Gesamtmittelwert der orthographischen Leistungen aller Schülerinnen und Schüler („allgemeiner Lesemittelwert“ aus der Gesamtheit der Daten) beträgt 4,9 Fehler. Obgleich an jeder Schule die Lehrerinnen und Lehrer dieselbe Zielvorgabe des Lehrplans für den Teilbereich Rechtschreiben zu erreichen hatten, variiert die durchschnittliche Anzahl der orthografischen Fehler der Schülerinnen und Schüler zwischen den einzelnen Schulen beträchtlich. Die Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 19 erreichten mit einer durchschnittlichen Fehlerzahl von 2,5 orthografischen Fehlern das beste Leistungsergebnis, ähnlich gute Leistungen erzielten die Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 20 (Mittelwert 2,8 Fehler) und VS 15 (Mittelwert 3,1 Fehler). Die schlechteste durchschnittliche Leistung erzielten die Schülerinnen und Schüler der VS 2 (keine Mehrstufenklasse; in der Schulnachricht waren fast 69 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ mit der Note Sehr gut beurteilt worden) mit 7,8 orthografischen Fehlern, ähnlich schlechte durch den Test erfasste durchschnittliche orthografische Leistungen der Schülerinnen und Schüler wurden für die Volksschulen VS 6 (Mittelwert 7,1 Fehler), VS 16 (Mittelwert 7,0 Fehler) und VS 26 (Mittelwert 6,9 Fehler) gemessen.

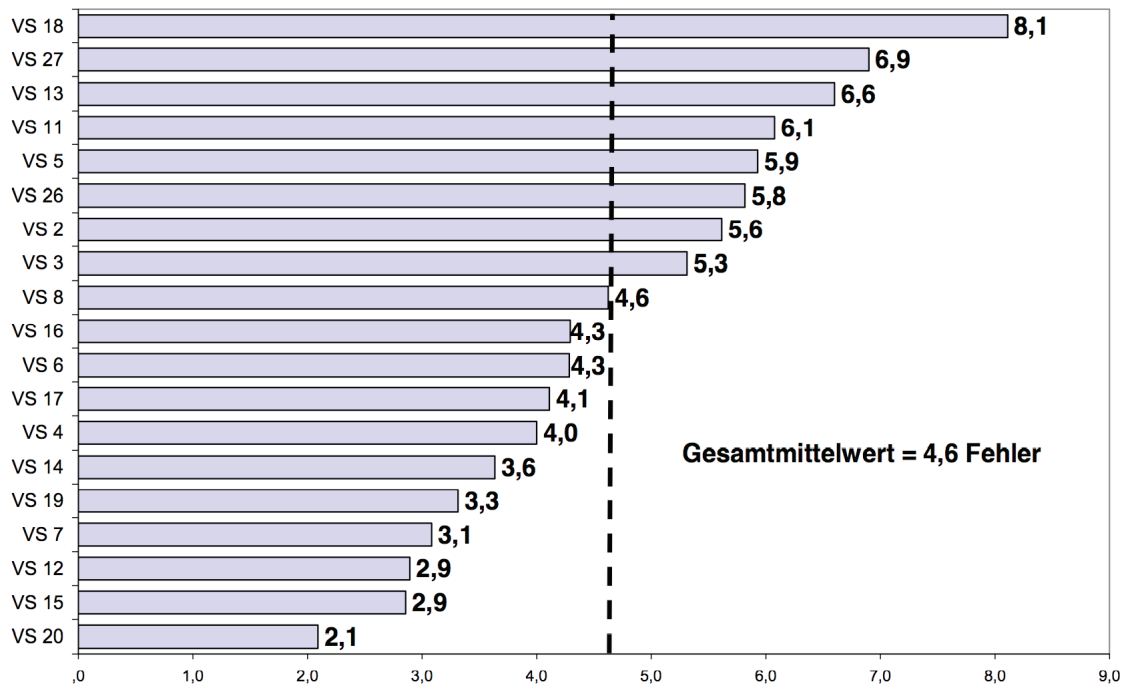
Der Gesamtmittelwert der Leistungen aller Schülerinnen und Schüler für den Teilprozess synthetisches Lesen beträgt 4,6 Fehler. Auch hier zeigen sich große Unterschiede zwischen den Schulen.





**Grafik 1-a:** Durchschnittliche Anzahl der orthografischen Fehler der Schülerinnen und Schüler jeder Schule

**Lesbeispiel:** Die durchschnittliche Fehlerzahl der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 19 beträgt 2,5 Fehler, in der Volksschule VS 2 beträgt sie 7,8 Fehler



**Grafik 1-b:** Durchschnittliche Anzahl der Lesefehler der Schülerinnen und Schüler jeder Schule

**Lesbeispiel:** Die durchschnittliche Fehlerzahl der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 20 beträgt 2,1 Fehler, in der Volksschule VS 18 beträgt sie 8,1 Fehler

Die Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 20 erreichten mit durchschnittlich 2,1 Lesefehlern den besten Wert. Gute durchschnittliche Leseleistungen erreichten auch die Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 15 (2,9 Fehler), der Volksschule VS 12 (2,9 Fehler), VS 7 mit 3,1 Fehlern und VS 19, die die besten orthographischen Leistungen erzielt hatten, mit durchschnittlich 3,3 Lesefehlern. Die schlechtesten durchschnittlichen Leseleistungen erzielten die Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 18 (8,1 Fehler), gefolgt von den Schulen VS 27 (6,9 Fehler) und VS 13 (6,6 Fehler).

### 3.2 Die Variation der durchschnittlichen Leistungen der Schulen um den Gesamtwert

Die durchschnittliche Anzahl der orthografischen Fehler und der Lesefehler aus der „Gesamtstichprobe“ wurden in Grafik 2-a und Grafik 2-b als senkrechte Linie eingetragen. Damit lassen sich die Schulen bestimmen, deren Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt besser oder schlechter als der Gesamtmittelwert abgeschnitten haben. Die Abweichungen der Mittelwerte der Schulen vom Gesamtmittelwert festgelegten Referenzwert lassen sich für jede einzelne Schule in der Anzahl der Fehler und als Standardabweichungen ausdrücken. Schulen, deren Mittelwerte um mehr als 0,3 Standardabweichungen unter dem Gesamtmittelwert liegen, werden hier als „gute“ Schulen - Schulen mit bedeutsam besseren Leistungen - betrachtet.

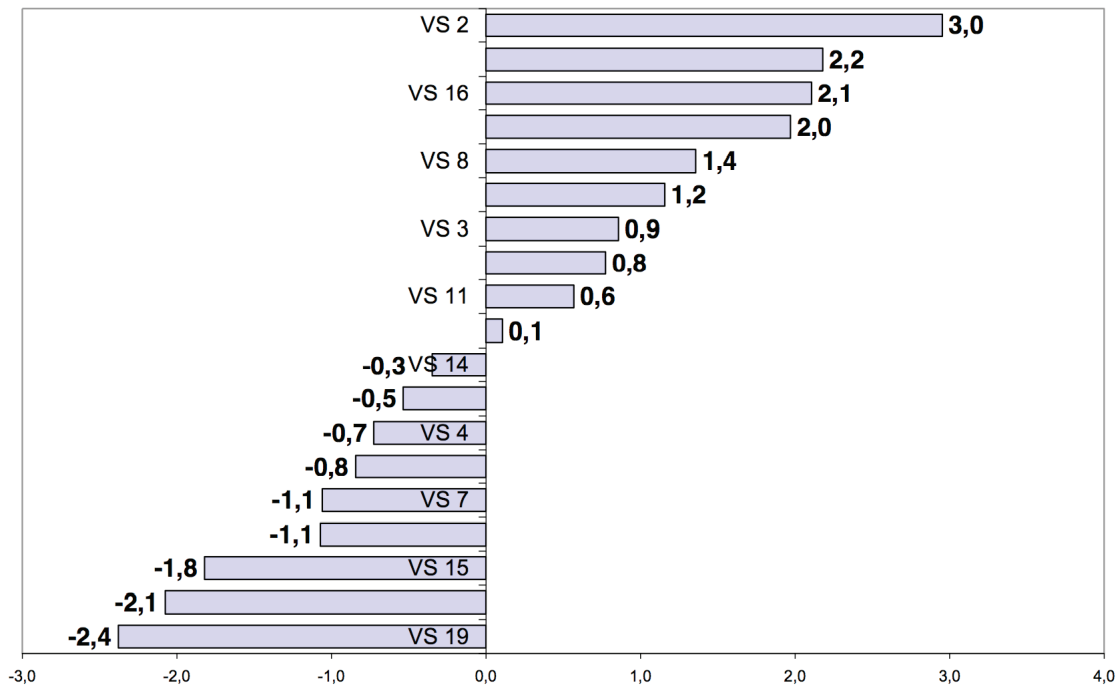
Zu den Schulen mit guten durchschnittlichen orthographischen Leistungen zählen die Volksschule VS 19, die im Durchschnitt um 2,4 Fehler

(0,7 Standardabweichungen), Volksschule VS 20, die im Durchschnitt um 2,1 Fehler (0,6 Standardabweichungen) und die Volksschule VS 15, die im Durchschnitt um 1,8 Fehler (0,5 Standardabweichungen) besser als der Gesamtmittelwert abschneiden.

Nach dieser Festlegung werden die Volksschulen, deren Schülerinnen und Schüler nach diesem Kriterium schlechtere orthographische Leistungen als der Durchschnitt erzielten, als „schlechtere“ Schulen – Schulen mit bedeutsam schlechteren Leistungen – betrachtet: VS 2 (3,0 Fehler; 0,8 Standardabweichungen), VS 6 (2,2 Fehler; 0,6 Standardabweichungen), VS 16 (2,1 Fehler; 0,6 Standardabweichungen), VS 26 (2,0 Fehler; 0,5 Standardabweichungen) und VS 8 (1,4 Fehler; 0,4 Standardabweichungen) schlechter als der Gesamtmittelwert.

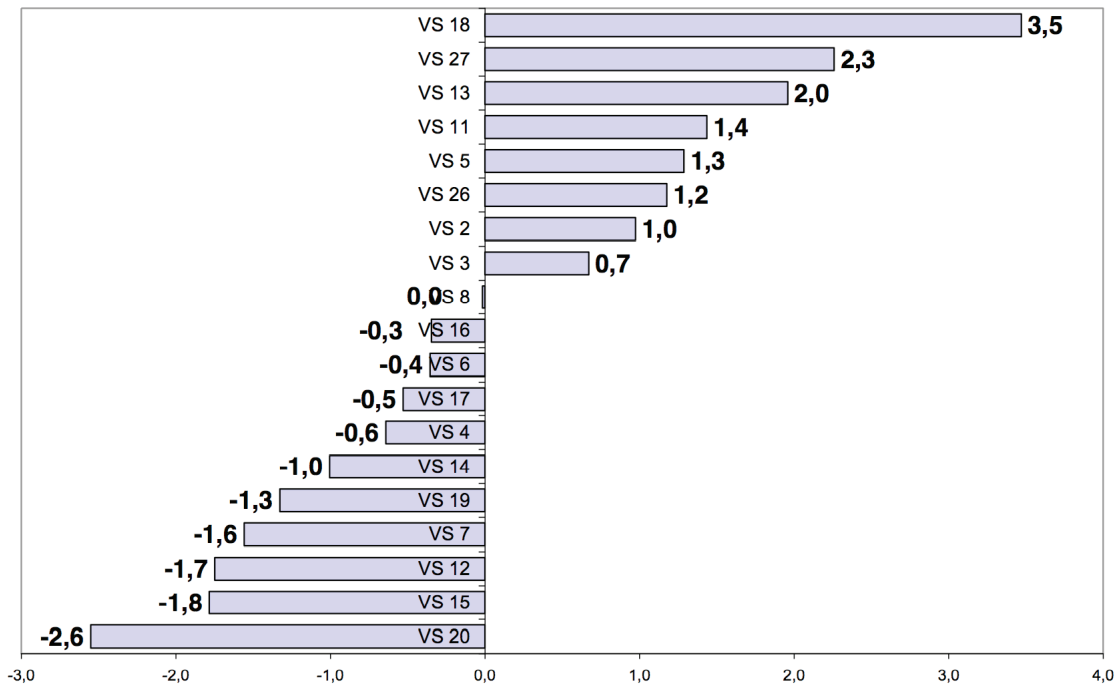
Zu den guten Schulen, deren Schülerinnen und Schüler bedeutsam bessere durchschnittliche Leseleistungen als der Gesamtmittelwert erreichten, gehören die Volksschulen VS 20 (2,6 Fehler; 0,7 Standardabweichungen), VS 15 (1,8 Fehler; 0,5 Standardabweichungen), VS 12 (1,7 Fehler; 0,5 Standardabweichungen), VS 7 (1,6 Fehler; 0,4 Standardabweichungen) und VS 19 (1,3 Fehler; 0,4 Standardabweichungen).

Zu den schlechten Schulen, deren Schülerinnen und Schüler bedeutsam schlechtere durchschnittliche Leseleistungen als der Gesamtmittelwert erreichten, zählen die Volksschulen VS 18 (3,5 Fehler; 1,0 Standardabweichungen), VS 27 (2,3 Fehler; 0,6 Standardabweichungen), VS 13 (2,0 Fehler; 0,6 Standardabweichungen), VS 11 (1,4 Fehler; 0,4 Standardabweichungen) und VS 5 (1,3 Fehler; 0,4 Standardabweichungen).



**Grafik 2-a:** Abweichungen der durchschnittlichen orthographischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler jeder Schule vom Gesamtmittelwert als Referenzwert in Fehlerwerten

**Lesebeispiel:** Die durchschnittliche Fehlerzahl der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 19 liegt 2,4 Fehler unter dem Gesamtmittelwert, in der Volksschule VS 2 liegt sie 3 Fehler über diesem Wert



**Grafik 2-b:** Abweichungen der durchschnittlichen Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler jeder Schule vom Gesamtmittelwert als Referenzwert in Fehlerwerten

**Lesebeispiel:** Die durchschnittliche Fehlerzahl der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 20 liegt 2,6 Fehler unter dem Gesamtmittelwert, in der Volksschule VS 18 ist sie 3,5 Fehler über diesem Wert

### 3.3 Die Abweichungen der durchschnittlichen Leistungen der Schulen von „Optimalschulen“ als „Benchmark“

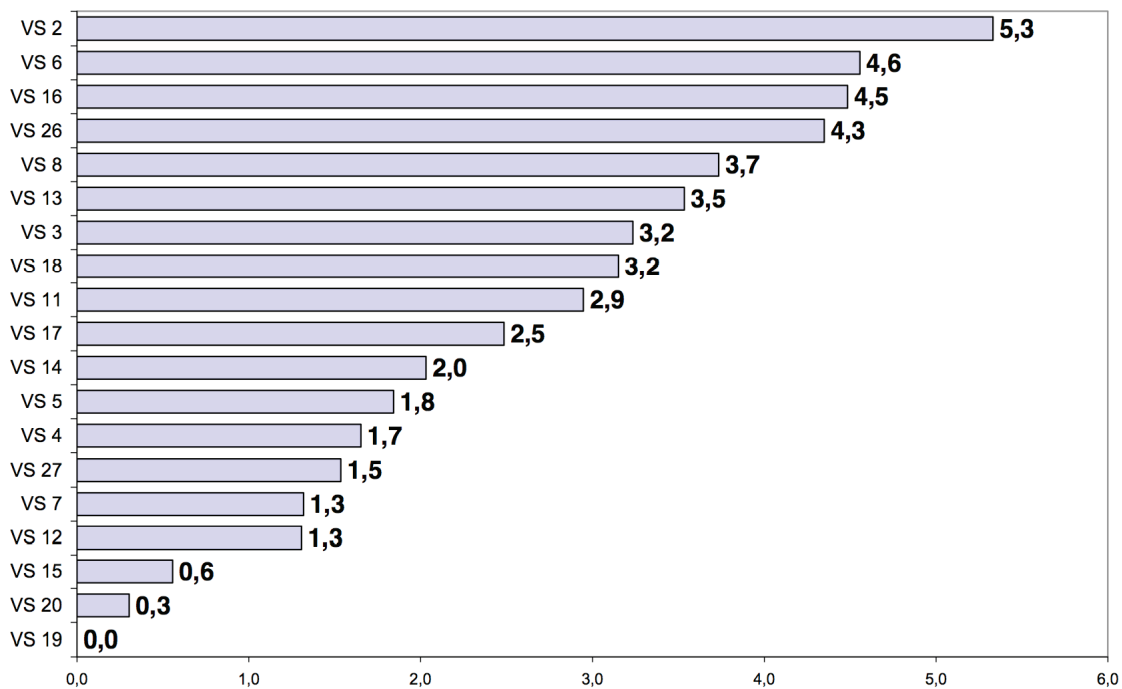
Eine weitere methodische Vorgangsweise zur Untersuchung der Forschungsfrage, in welchem Ausmaß die Lese-Rechtschreibleistungen zwischen den Schulen variieren, besteht darin, die besten Schulen (Volksschule VS 19 bzw. Volksschule VS 20) als Referenzwerte zu nehmen und die Differenz der Mittelwerte der einzelnen Schulen zu diesen zu bewerten.

Aus der Darstellung in Grafik 3-a wird der beträchtliche Unterschied zwischen der Schule mit der besten durchschnittlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler und jener mit den schlechtesten durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler deutlich. Die Spanne beträgt 5,3 orthographische Fehler bei einem Gesamtmittelwert von 4,9 Fehlern, das bedeutet eine Differenz von 1,5 Standardabweichungen.

Annähernd gleiche durchschnittliche orthographische Leistungen wie die Volksschule VS 19 erzielten die Schülerinnen und Schüler der Volksschulen VS 20 (Mittelwertsunterschied: 0,3 Fehler; 0,1 Standardabweichungen schlechter), VS 15 (Mittelwertsunterschied: 0,6 Fehler; 0,2 Standardabweichungen schlechter), VS 12 (Mittelwertsunterschied: 1,3 Fehler; 0,4 Standardabweichungen schlechter), VS 7 (Mittelwertsunterschied: 1,3 Fehler; 0,4 Standardabweichungen schlechter) und VS 27 (Mittelwertsunterschied: 1,5 Fehler; 0,4 Standardabweichungen schlechter).

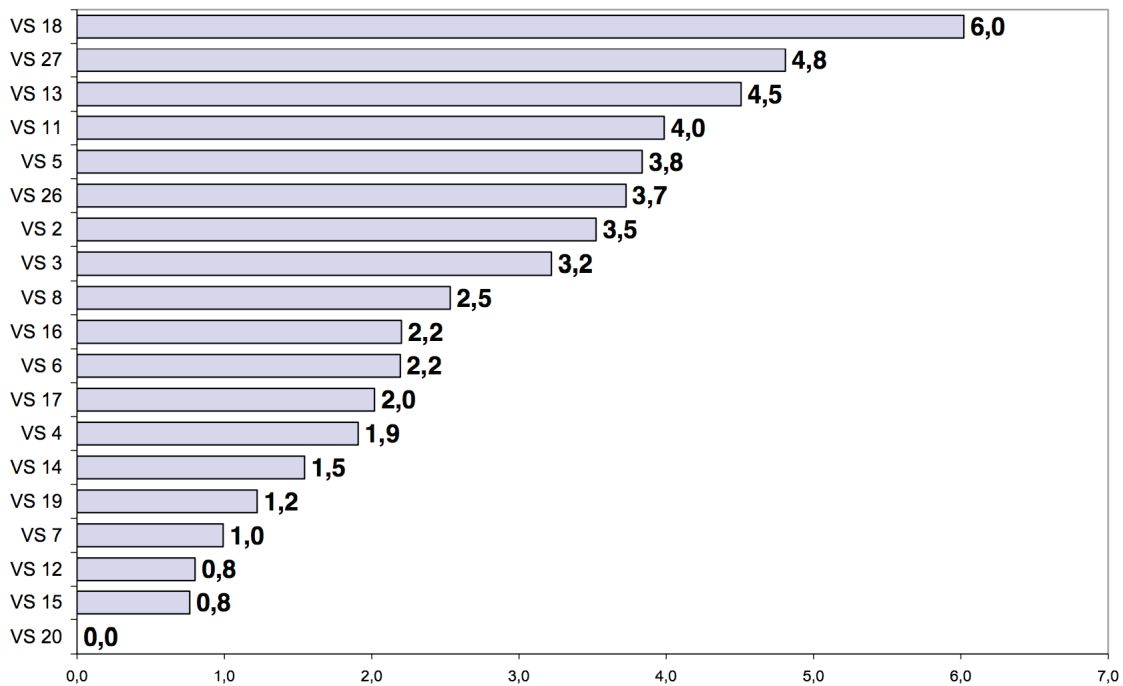
Die durchschnittlichen orthographischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 2 (Mittelwertsunterschied: 5,3 Fehler; 1,5 Standardabweichungen schlechter), VS 6 (Mittelwertsunterschied: 4,6 Fehler; 1,3 Standardabweichungen schlechter), VS 16 (Mittelwertsunterschied: 4,5 Fehler; 1,2 Standardabweichungen schlechter) und VS 26 (Mittelwertsunterschied: 4,3 Fehler; 1,2 Standardabweichungen schlechter) liegen in markantem Ausmaß über den durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 19, die als Klasse mit der besten durchschnittlichen Leistung als „Benchmark“ genommen wurde. Als „Benchmark“ für die Leseleistungen werden die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 20 verwendet. Legt man den Gesamtmittelwert von 4,6 Fehlern als Maßstab an, dann wird die extreme Leistungsspanne zwischen der Volksschule mit den besten und den schlechtesten Leseleistungen deutlich: der Unterschied der Mittelwerte beträgt 6 Fehler, das bedeutet 1,7 Standardabweichungen!

Betrachtet man in einer ersten Zwischenbilanz – in „Medien-PISA-Terminologie“ – die vorderen Rangplätze, dann gruppieren sich sowohl bei den orthographischen als auch bei den Leseleistungen die gleichen Volksschulen als Schulen mit guten Leistungen. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass es den Lehrerinnen und Lehrern dieser Schulen bei der Gestaltung ihres Unterrichts erfolgreich gelingt, ihre Schülerinnen und Schüler sowohl zu guten orthographischen als auch zu guten Leseleistungen des synthetischen Leseprozesses zu führen!



**Grafik 3-a:** Abweichungen der durchschnittlichen orthographischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler jeder Schule von den durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 19 als Referenzwert

**Lesebeispiel:** In der Volksschule VS 2 ist die durchschnittliche Leistung der Schülerinnen und Schüler um 5,3 Fehler schlechter als in der Volksschule VS 19



**Grafik 3-b:** Abweichungen der durchschnittlichen Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler jeder Schule von den durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 20 als Referenzwert

**Lesebeispiel:** In der Volksschule VS 18 ist die durchschnittliche Leistung der Schülerinnen und Schüler um 6 Fehler schlechter als in der Volksschule VS 20

### 3.4 Homogene und heterogene Verteilungen der Messwerte

Mittelwerte als Maße der zentralen Tendenz vermitteln einen prägnanten Eindruck über die Lage des Zentrums einer Verteilung und können in „Medien-PISA-Terminologie“ für die Erstellung von Rangreihen der Schulen verwendet werden. Sie informieren aber nicht über das Ausmaß an Variabilität in den Verteilungen und damit nicht über Homogenität oder Heterogenität der Leistungen der Schülerinnen und Schüler:

Statt statistische Maße der Dispersion und Maße der Schiefe der Datenverteilung zur Prüfung der Forschungsfrage 2 für jede Schule zu verwenden, werden in einem weiteren methodischen Schritt Häufigkeitsverteilungen für die Darstellungen der Merkmale verwendet. Für jede einzelne Schule wird eine Häufigkeitsverteilung erstellt, jeder Schüler bzw. jede Schülerin mit der Fehlerzahl durch einen Punkt in der Verteilung dargestellt, sodass die Streuung der Fehleranzahl – Heterogenität oder Homogenität der Leistungen – und die Form der Verteilung in jeder Klasse veranschaulicht werden können. Der Eintrag der senkrechten Linie entspricht dem allgemeinen Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler, das Dreieck dem Mittelwert jeder Klasse, wodurch auf eine weitere Weise ersichtlich gemacht werden kann, ob der Mittelwert der jeweiligen Klasse über oder unter dem Gesamtmittelwert liegt.

Die Verteilungen der Leistungen in Schulen bzw. Klassen, in denen effektiver Rechtschreibunterricht zur Vermittlung orthographischer Leistungen umgesetzt wird, sollten sich als unimodale, asymmetrische, rechtsschiefe (linkssteile), schmalgipfelige Verteilungsformen auszeichnen.

In Grafik 4-a ist erkennbar, dass in der Volksschule VS 19 den Schülerinnen und Schülern effektiv Lernergebnisse im Bereich der Orthografie vermittelt werden. Wie schon vorher dargestellt, liegt der Mittelwert der Schule deutlich unter dem Gesamtmittelwert mit einer starken – pädagogisch wünschenswerten – rechtsschiefen Verteilung der Fehler der Schülerinnen und Schüler. Acht Schülerinnen und Schüler von 35, also fast ein Viertel macht keinen orthografischen Fehler im SLRT, sechs Schülerinnen und Schüler machen einen, für sechs weitere Schülerinnen und

Schüler werden zwei orthografische Fehler festgestellt. Lediglich sechs Schülerinnen und Schüler liegen über dem allgemeinen Mittelwert, ein einziges Kind erzielt zehn Fehler.

Die Verteilung der orthographischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 2, die Schule mit den schlechtesten durchschnittlichen orthographischen Leistungen, lässt sich mit den Termini der statistischen Lehrbücher über Verteilungen deskriptiv schwer beschreiben. Für keine Schülerin bzw. keinen Schüler konnten null orthographische Fehler festgehalten werden, die Anzahl der Fehler verteilt sich nahezu über den gesamten Wertebereich, für drei Schülerinnen und Schüler wird der Modus mit acht Fehlern ausgewiesen.

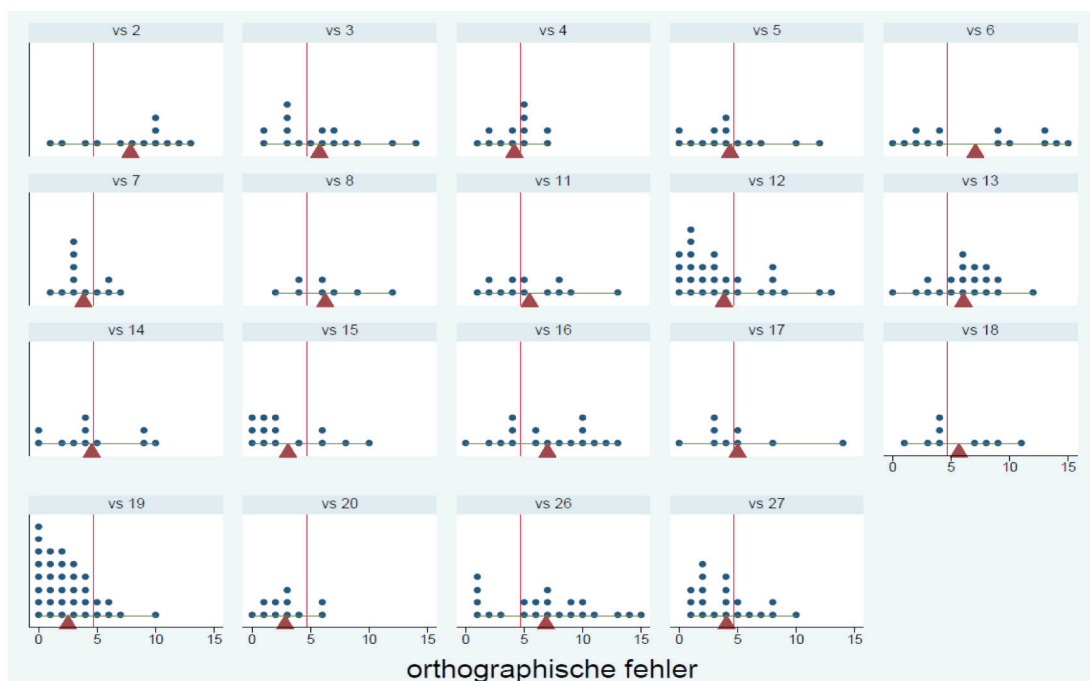
Diese Form der Darstellung veranschaulicht (weg von dem wenig anschaulichen Maß der Standardabweichung) auch die pädagogisch wenig erwünschten großen Streuungen der Leistungen innerhalb der Schulen, z. B. Volksschule VS 2; Volksschule VS 6; Volksschule VS 16; Volksschule VS 18.

Die extrem rechtsschiefe Verteilung der orthographischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 19 – der Modalwert beträgt null Fehler – könnte als Musterbeispiel für effektiven Rechtschreibunterricht, als „Optimalklasse“ (Helmke 1988) betrachtet werden.

Homogenität der Verteilung der Messwerte alleine genügt nicht, es kommt auch auf die Lage an: Ein statistischer Kennwert für die Streuung würde für die Volksschule VS 13 einen günstigen Wert ausweisen. Aus der Inspektion der Verteilung wird aber ersichtlich, dass die „kompakte“ Verteilung der Messwerte deutlich über dem allgemeinen Mittelwert liegt: Ein relativ homogenes Leistungsbild, aber in einem schlechten Leistungsbereich.

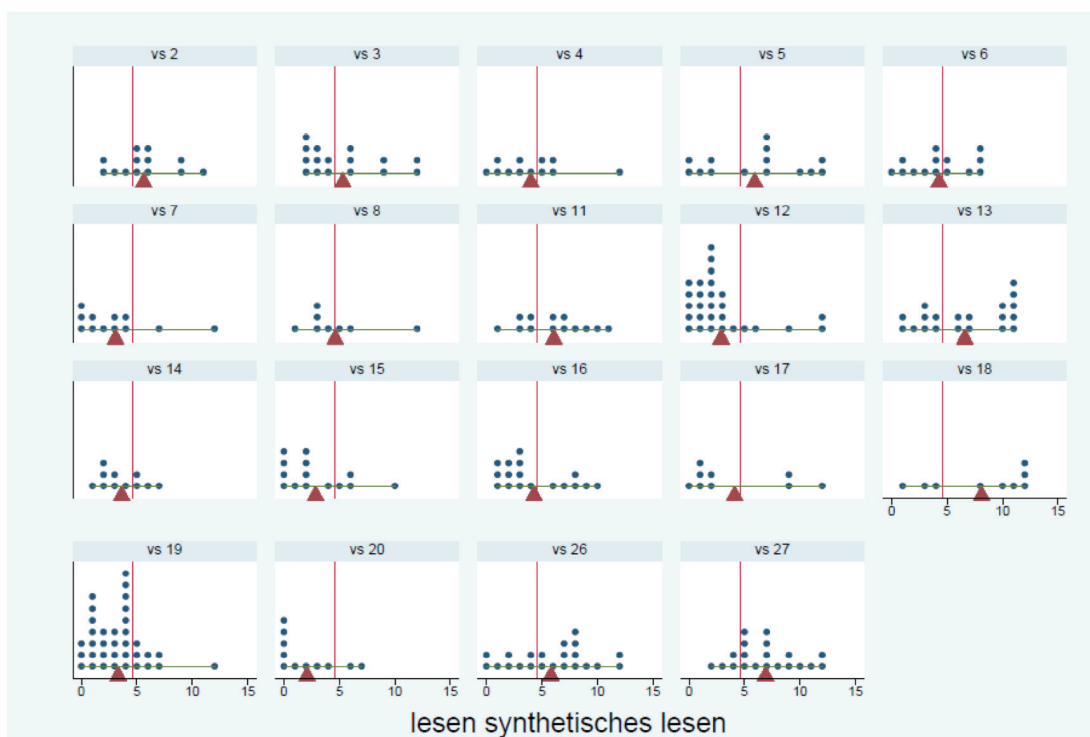
Aus dem Vergleich der Verteilungen lassen sich Schulen mit annähernd gleich effektivem Rechtschreibunterricht identifizieren, darüber hinaus, ob ein homogenes oder heterogenes Leistungsbild der Schülerinnen und Schüler vorliegt – Gründe für diese heterogenen Leistungsverteilungen der orthographischen Fehler sind aber z. T. schwer nachvollziehbar.





**Graphik 4-a:** Häufigkeitsverteilungen der orthographischen Fehler der Schülerinnen und Schüler jeder Schule

**Lesebeispiel:** In der Volksschule VS 19 werden bei 9 Schülerinnen und Schülern 0, bei einem Schüler bzw. einer Schülerin 10 orthographische Fehler festgestellt



**Graphik 4-b:** Häufigkeitsverteilungen der Lesefehler der Schülerinnen und Schüler jeder Schule

**Lesebeispiel:** In der Volksschule VS 19 werden bei 3 Schülerinnen und Schülern 0, bei drei Schülerinnen oder Schülern 5 Lesefehler festgestellt

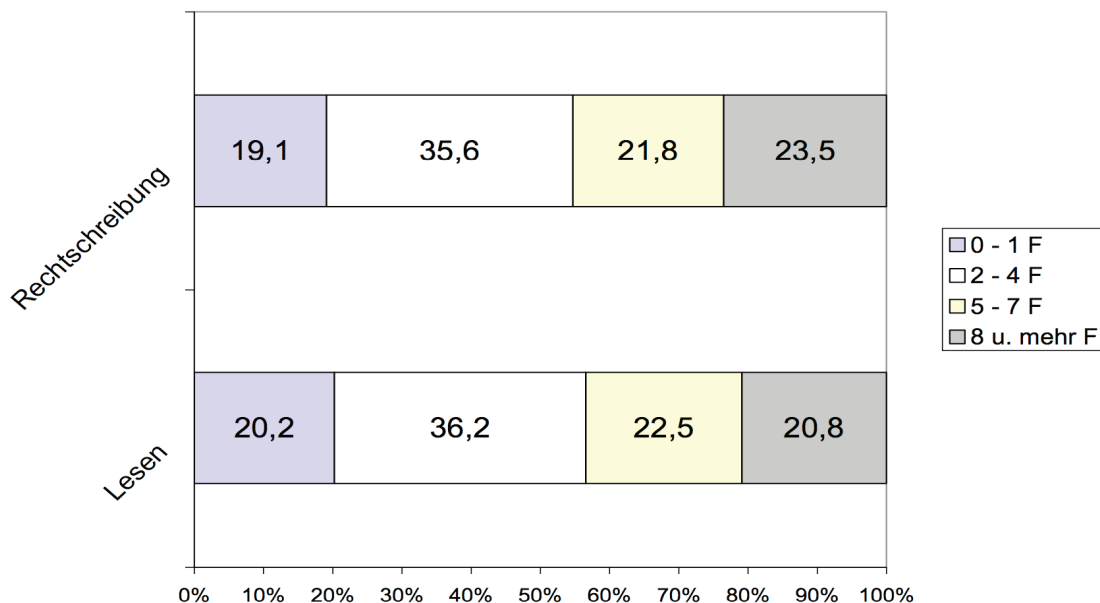
Die Betrachtung der Verteilungen der Lesefehler der einzelnen Schulen legt ähnliche Schlussfolgerungen wie die Vergleiche der Rechtschreibleistungen nahe. Für die Schülerinnen und Schüler einiger Schulen konnten keine oder wenig Lesefehler festgestellt werden. An einigen Schulen, in denen die der Schülerinnen und Schüler nur mäßige orthographische Leistungen erzielten, waren zumindest die Leseleistungen besser.

Die Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 20, eine 2. Schulstufe einer Mehrstufenklasse und wo keine Schülerinnen und Schüler von den Tests ausgeschlossen worden waren, zeigten bemerkenswerte Leseleistungen.

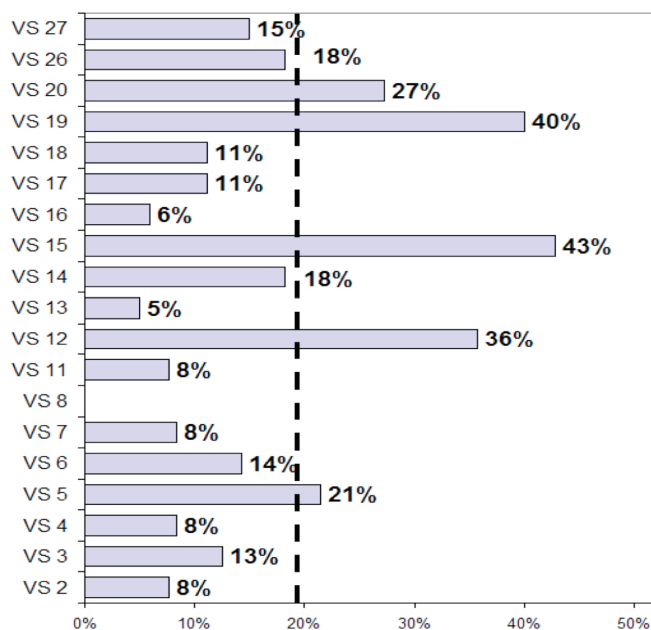
### 3.5 Anteile der Schülerinnen und Schüler mit hervorragenden und mangelhaften Lese-Rechtschreibleistungen – „gute“ und „schlechte“ Schulen

Die Operationalisierung der kriterialen Rückmeldungen über die erreichten Bildungsstandards auf der „PISA-Skala“ wurde bereits dargestellt. In Analogie werden die Schülerinnen und Schüler nach ihren erreichten Lese-Rechtschreibleistungen klassifiziert.

Die prozentuale Verteilung der orthografischen Fehler aller Schülerinnen und Schüler ergibt, dass im Test für die orthographischen Leistungen bei 8,1 % aller Schülerinnen und Schüler null Fehler, bei einem Fünftel (Leistungskategorie 3: 19,1 %) null oder ein Fehler, bei 35,6 % (Leistungskategorie 2) zwei bis vier, bei 21,8 % (Leistungskategorie 1) fünf bis sieben und bei 23,5 % (Leistungskategorie 0) acht oder mehr orthographische Fehler festgestellt wurden. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (54,7 %) erreichte hervorragende oder zufriedenstellende, 45,3 % mangelhafte (fünf oder mehr Fehler) orthographische Leistungen – der Anteil der rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler im gesamten Datensatz. Die relative Verteilung der Lesefehler zeigt eine annähernd ähnliche Verteilung der Anteile. Nimmt man diese Verteilungen aus der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler als Referenzbasis (senkrechte unterbrochene Linie in der Grafik 6-a für die Leistungskategorie 1 und senkrechte unterbrochene Linie in der Grafik 6-b für die Leistungskategorien 1 und 0), um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zwischen den verschiedenen Schulen zu bewerten, dann werden die beträchtlichen Unterschiede der orthographischen Leistungen und Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulen evident.

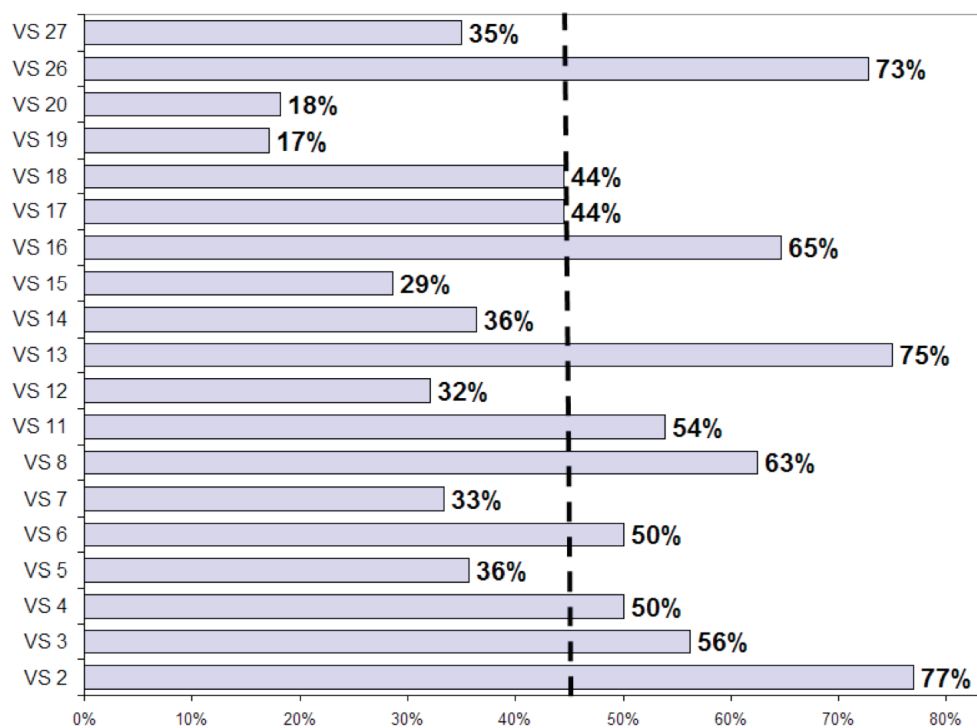


**Grafik 5:** Prozentuale Anteile - Leistungskategorien - für Rechtschreibung und Lesen  
**Lesebeispiel:** 19,1 % der Schülerinnen und Schüler erreichten mit 0 oder 1 orthographischen Fehlern die Leistungsstufe 3 – hervorragende orthographische Leistungen



**Graphik 6-a:** Anteile der rechtschreibstarken Schülerinnen und Schüler (Leistungskategorie 3 hervorragende Leistungen mit 0 oder 1 Fehler im orthographischen Rechtschreibtest) jeder Volksschule

**Lesebeispiel:** An der Volksschule VS 2 beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler der Leistungskategorie 3 (hervorragende Leistungen) acht Prozent, an der Volksschule VS 19 dagegen 40 Prozent; senkrechte unterbrochene Linie: 19,1 %



**Graphik 6-b:** Anteile der rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler (Leistungskategorie 1 und 0: mangelhafte oder bedenklich mangelhafte Leistungen mit 5 oder mehr orthographischen Fehlern im Test) jeder Volksschule

**Lesebeispiel:** An der Volksschule VS 2 beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler der Leistungskategorie 1 und Leistungskategorie 0 (5 oder mehr orthographische Fehler) 77 Prozent, an der Volksschule VS 20 dagegen 18 Prozent; senkrechte unterbrochene Linie: 45,3 %

An den Volksschulen VS 15 und an der VS 19 betragen die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit hervorragenden orthographischen Leistungen 43 % bzw. 40 % - vier von fünf Schülerinnen bzw. Schülern dieser Schulen erreichen mit diesen Testwerten hervorragende Leistungen (Leistungskategorie 3: Leistungen mit null oder einem orthographischen Fehler), mehr als doppelt so viele Schülerinnen und Schüler wie an den Volksschulen VS 26 (18 %), VS 14 (18 %) und VS 5 (21 %), und etwa viermal so viele wie an den Volksschulen VS 18 und VS 19 (11 %) und fünfmal so viele wie an den Volksschulen VS 11, VS 7, VS 4 und VS 2 mit jeweils 8 %. An der Volksschule VS 8 erreicht kein einziges Kind diese Bestleistung.

Wie klein sollte die Anzahl der Fehler im Sinne einer kriterialen Rückmeldung sein, um die orthographischen Lernergebnisse als „zumindest erreicht“ [Notenstufe Genügend des § 18 des SchUG: „Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt“; Notenstufe Befriedigend: „Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt“] bewerten zu können?

In Grafik 6-b werden für eine solche Überlegung die Anteile der Schülerinnen und Schüler der Leistungskategorien mangelhaft und bedenklich mangelhaft - rechtschreibschwache Schülerinnen und Schüler - zusammengefasst und dargestellt.

In der Gesamtheit des Datensatzes beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit mangelhaften orthographischen Leistungen 21,8 %, der Anteil mit bedenklich mangelhaften orthographischen Leistungen 23,5 % - mehr als vier von zehn (45,3 % - senkrechte unterbrochene Linie) Schülerinnen und Schülern erreichen keine besseren Leistungen. Durch den Vergleich der Anteile dieser Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulen werden wieder die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schulen erkennbar. Drei von vier Schülerinnen und Schülern der Volksschule VS 2 (77 %), der Volksschule VS 13 (75 %) und auch der Volksschule VS 26 (73 %) erreichen nach diesem Kriterium nur mangelhafte oder bedenklich mangelhafte orthographische Leistungen, weniger als ein Fünftel (17 % bzw. 18 %) dagegen in den Volksschulen VS 19 und VS 20.

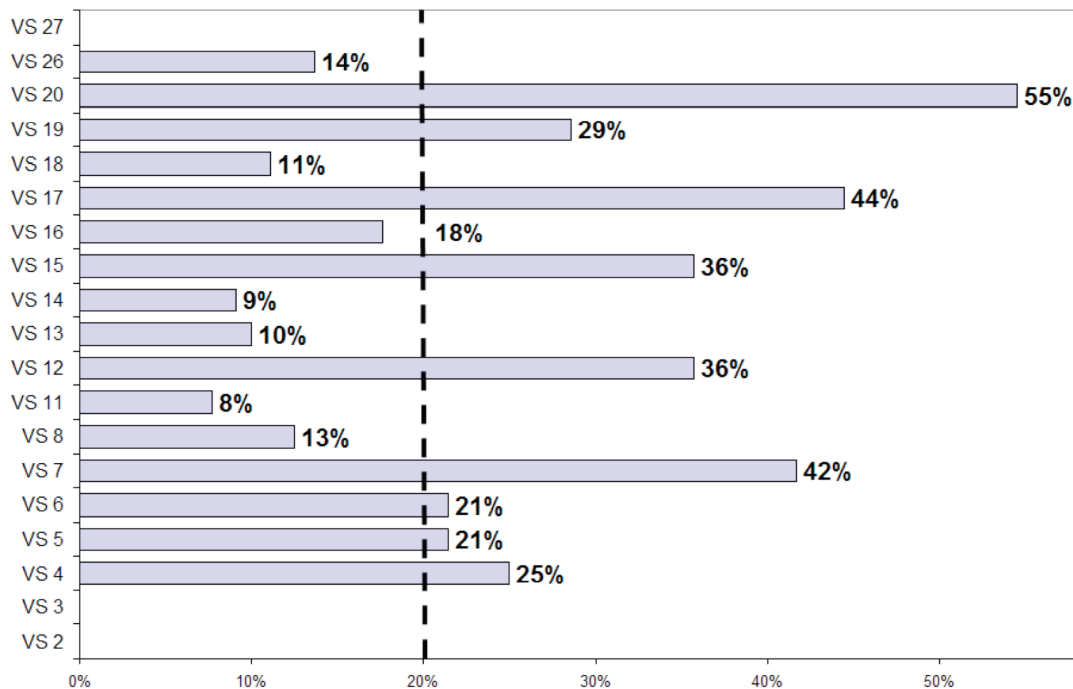
Für die Lesefehler ergibt die prozentuale Verteilung aller Schülerinnen und Schüler (Grafik 5), dass im Lesetest für ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler null oder ein Lesefehler, für 43,3 % fünf oder mehr Fehler festgestellt wurden.

Nimmt man auch hier diese Verteilung aus der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler als Referenzbasis, so werden auch für diesen Leistungsbereich die großen Leistungsunterschiede zwischen den Schulen deutlich: Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Volksschule VS 20 (55 %) erzielt null oder einen Lesefehler, zwei Fünftel der Schülerinnen und Schüler der Volksschulen VS 17 (44 %) und VS 7 (42 %) erzielen ebenfalls hervorragende Leseleistungen. An den Volksschulen VS 27, VS 3 und VS 2 gibt es keine Schülerinnen und keinen Schüler, für die null oder lediglich ein Lesefehler festgestellt wurde.

Auch für die Lesefehler wird nach der obigen Überlegung einer kriterialen Feststellung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler gefragt, wie klein der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit fünf oder mehr Fehlern sein sollte, um die durch Tests festgestellten Leseleistungen als „erreicht“ oder „teilweise erreicht“ bewerten zu können? Auch hier wird wieder zur Illustration ohne inhaltliche Begründung der Wert von fünf oder mehr Fehlern zur Bestimmung der Anteile von Schülerinnen und Schülern mit mangelhaften bzw. bedenklich mangelhaften Leseleistungen angenommen.

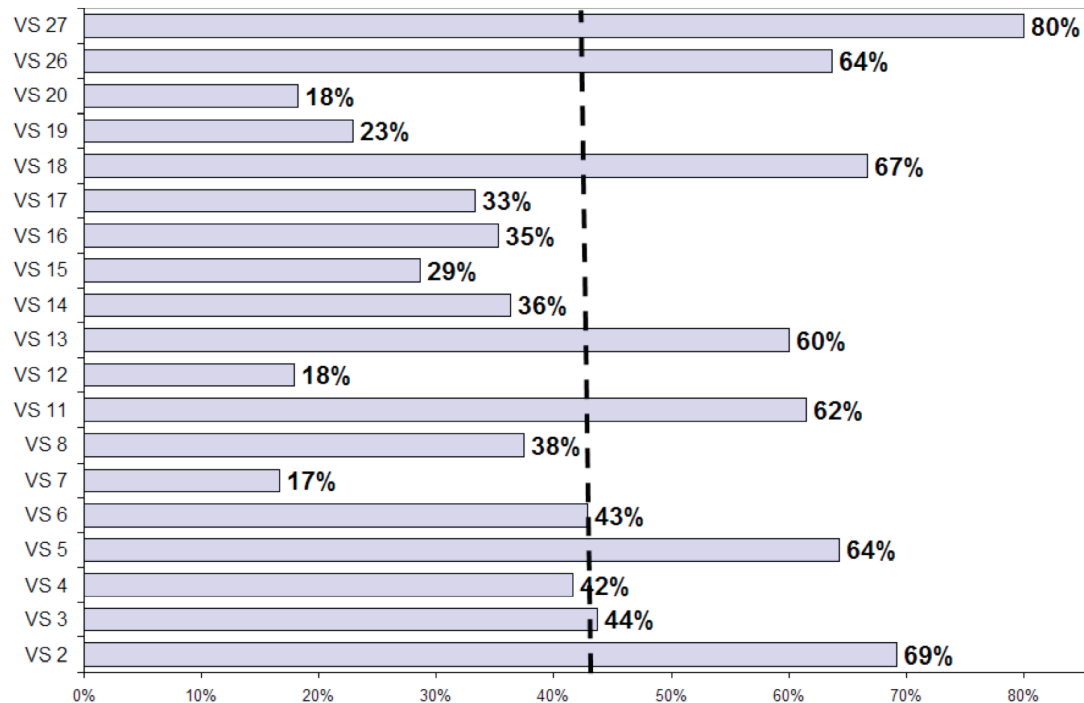
Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit fünf und mehr Lesefehlern in der Gesamtheit aller getesteten Schülerinnen und Schüler beträgt 43,3 % (senkrechte unterbrochene Linie in der Grafik).

Die senkrechte Linie in der Grafik visualisiert die Volksschulen, in denen die Anteile mit mangelhaften und bedenklich mangelhaften Leistungen über bzw. unter dem Durchschnitt dieser Leistungen dieses Datensatzes liegen.



**Grafik 7-a:** Anteile der lesestarken Schülerinnen und Schüler (Leistungskategorie 3: hervorragende Leistungen mit 0 oder 1 Fehler im Lesetest) jeder Volksschule

**Lesbeispiel:** An der Volksschule VS 20 beträgt der Anteil der lesestarken Schülerinnen und Schüler 55 %, in der Volksschule VS 2 erreicht keine Schülerin bzw. kein Schüler diese Leistung



**Grafik 7-b:** Anteile der leseschwachen Schülerinnen und Schüler mit 5 oder mehr Lesefehlern im Test

**Lesbeispiel:** Der Anteil der leseschwachen Schülerinnen und Schüler beträgt 80 % in der Volksschule VS 27, 18 % in der Volksschule VS 20

### 3.6 Konkordante und diskordante Lese-Rechtschreibleistungen in Schulklassen

Im vorliegenden Beitrag standen bisher die unterschiedlichen Lese-Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler zwischen den Schulklassen im Fokus der Analysen. Dabei wurde dargelegt, dass sich Schulen bzw. Schulklassen beträchtlich in ihrem mittleren Leistungsstand und in der Streuung der Leistungen voneinander unterscheiden.

Lesen und Rechtschreiben sind zwei verschiedene Teilfertigkeiten mit Gemeinsamkeiten, die aber auch nicht überschätzt werden sollten (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998, S. 96).

*„Das Rechtschreiben ist in gewisser Weise die Kehrseite des Lesens, da es sich zu einem Teil um die dem Lesevorgang spiegelbildliche Zuordnung von Graphemen zu Phonemen handelt. ... Trotz des Nahverhältnisses von Lesen und Schreiben kann man nicht davon ausgehen, dass das Schreibenkönnen eine selbstverständliche Folge des Lesenkönnens darstellt.“* (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 146)

Ausgehend von der Feststellung, dass das Erlernen des Lesens und Schreibens weitgehend parallel bzw. zeitgleich abläuft, „wobei allerdings das, woran in den beiden Komponenten der Schriftsprachbeherrschung gearbeitet wird, nicht immer übereinstimmen muss“ (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 147), werden die Ergebnisse der Lese-Rechtschreibleistungen der einzelnen Klassen nach ihrer Konkordanz bzw. Diskordanz untersucht – ob die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche oder gleiche Lernergebnisse in beiden Teilfertigkeiten erzielen.

Ergebnisse konkordanter Lese-Rechtschreibleistungen in Schulklassen liegen vor, wenn die Ergebnisse beider Teilprozesse annähernd gleich sind - Schülerinnen und Schüler, die gute Leseleistungen erzielen, erreichen auch gute Rechtschreibleistungen, Schülerinnen und Schüler, die schlechte Leseleistungen erzielen, erreichen auch schlechte Rechtschreibleistungen. Bei Vorliegen der Konkordanz der Lese-Rechtschreibleistungen sind in den Box-Whisker-Diagrammen die mittleren Leistungen beider Teilbereiche an-

nähernd gleich, ebenso - als zweite Bedingung - die Streubereiche beider Messreihen, die in den Box-Whisker-Diagrammen als Flächen dargestellt werden.

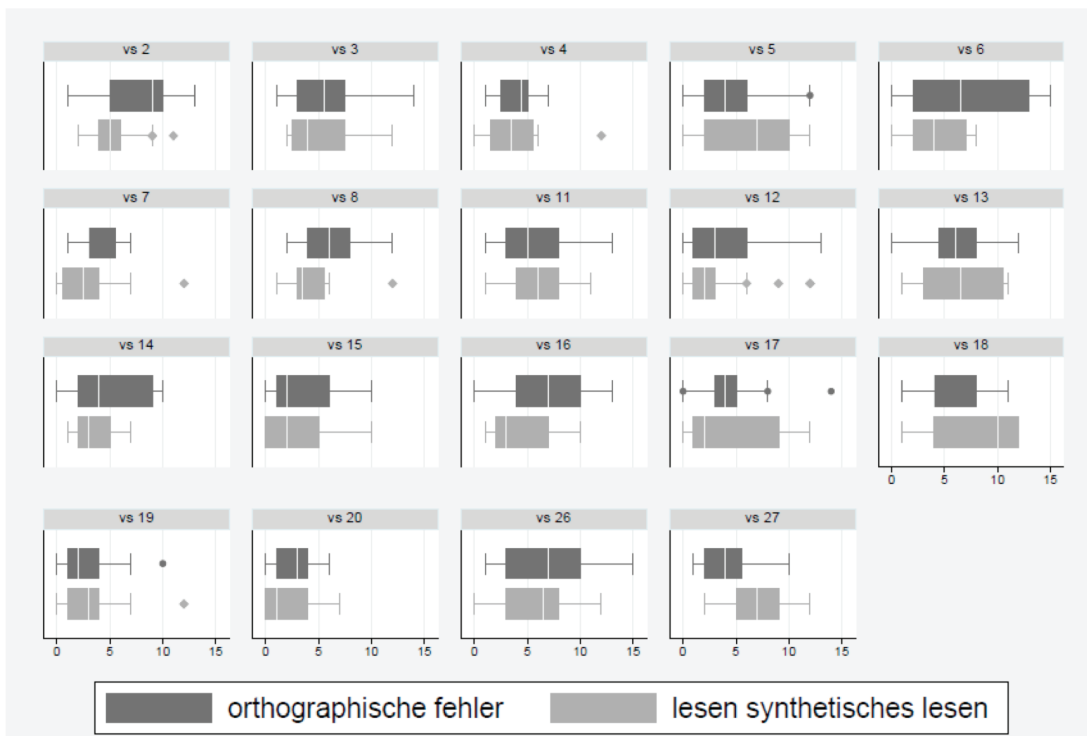
Grafik 8 visualisiert in „klassischer“ Lehrbuchdarstellung den Zusammenhang zwischen den Teilprozessen synthetisches Lesen und Orthographie der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Klassen mit Streudiagrammen. Die Mittelwerte aus dem Gesamtdatensatz werden als Koordinatenachsen verwendet, um die Ebene in vier Teilbereiche – Quadranten – zu unterteilen. Ergebnisse konkordanter Lese-Rechtschreibleistungen werden im Quadrant I und Quadrant III als Merkmalspaare auftreten. Diskordante Lese-Rechtschreibleistungen in Schulklassen liegen in den Box-Whisker-Diagrammen einerseits dann vor, wenn in einem Leistungsbereich gute durchschnittliche Werte, im zweiten hingegen schlechtere erzielt werden und auch die Streuungen der Werte beider Messreihen unterschiedlich sind. In der Darstellung der Werte in der Ebene sind die Quadranten II und IV für die Identifizierung bedeutsam.

Volksschule VS 19 ist ein „Musterbeispiel“ für wünschenswerte konkordante Lese-Rechtschreibleistungen. Gute Leseleistungen, dargestellt durch die Mediane, gehen mit guten Rechtschreibleistungen einher. Auch die zweite Bedingung für die Konkordanz wird erfüllt: Die Streuungen beider Leistungen innerhalb des 25. und 75. Perzentils sind annähernd gleich. Keine Bedingung für Konkordanz, aber pädagogisch wünschenswert auch der kleine Streubereich der Leistungen in beiden Tests.

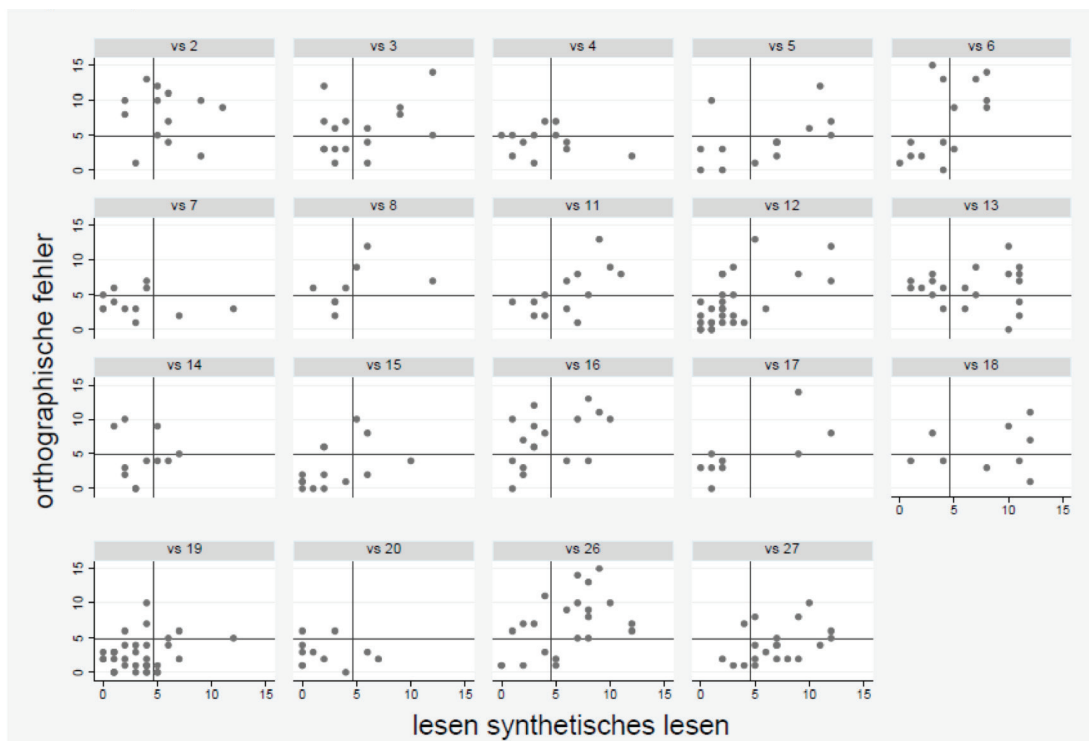
In der Darstellung der Streudiagramme (Grafik 11) finden sich die Merkmalsausprägungen des Großteils der Schülerinnen und Schüler im Quadrant III (wie auch in der Volksschule VS 12). Der einzige Ausreißer mit einem schlechten Leseergebnis (synthetisches Lesen) erzielt durchschnittliche orthographische Leistungen.

Auch in der Volksschule VS 26 zeigen sich konkordante Lese-Rechtschreibleistungen. Die Mediane sind annähernd gleich groß, leider aber in die Leistungsbereiche schlechter Leistungen verschoben, wobei die zweite Bedingung nicht ganz zutrifft: Der Streubereich der orthographi-





**Grafik 8:** Schulen mit konkordanten und diskordanten Lese-Rechtschreibleistungen (Box-Whisker-Diagramme)



**Grafik 9:** Streudiagramme für den Zusammenhang zwischen den Teilprozessen synthetisches Lesen und orthographische Fehler. Quadrateneinteilung durch die Mittelwerte aus den Lese- und Rechtschreibleistungen: „Quadrant I“ ( $x > 4,6; y > 4,9$ ) „Quadrant II“ ( $x < 4,6; y > 4,9$ ) „Quadrant III“ ( $x < 4,6; y < 4,9$ ) „Quadrant IV“ ( $x > 4,6; y < 4,9$ )

schen Leistungen ist bedeutsam größer als jener der Leseleistungen. Im Streudiagramm zeigt sich, dass die Werte im Quadrant I gehäuft auftreten: Schlechte Leseleistungen gehen tendenziell stark mit schlechten Rechtschreibleistungen einher. Eine ausgeprägte Diskordanz der Lese-Rechtschreibleistungen zeigt sich für die Volksschule VS 2. Die Mediane beider Leistungsbereiche klaffen auseinander und auch die Streuungen beider Leistungen sind unterschiedlich: Die besseren Leistungen für das synthetische Lesen mit einem relativ kleinen Streubereich gehen diskordant einher mit einer schlechten durchschnittlichen Leistung für die Orthographie und einer großen Streuung dieser Leistungen.

#### 4 Resümee und Forschungsdesiderat

Die Ergebnisse der erhobenen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler – Indikatoren für die Ergebnisqualität der Outputebene – unterscheiden sich in beträchtlichem Maße zwischen den Schulen bei annähernd gleichen Input-Bedingungen: Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes, Unterrichtszeit durch die Stundentafel, didaktische Grundsätze des Lehrplans, Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer, Unterrichtsmittel etc. Da die Lernpotentiale der Schülerinnen und Schüler zwischen den Schulstandorten annähernd gleich sind, muss angenommen werden, dass die Differenzen der Lese-Rechtschreibleistungen zwischen den Schulstandorten auf der Prozessebene entstehen (Abbildung 1). Dabei ist anzunehmen, dass die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schulen keine Kenntnis haben, in welchem Maße ihre Kinder anzustrebende Lernziele erreicht oder verfehlt haben. Hätten sie derartige Outputinformationen, wie aus den Informationen des Selbstevaluierungstools IKM (2012) - Informelle Kompetenzmessung, das am Ende der 3. und zu Beginn der 4. Schulstufe zur Verfügung steht, würden noch immer die Informationen fehlen, durch welche Prozesse diese Ergebnisse entstanden sind: *„Ein Fiebermesser zeigt, selbst wenn er valide misst und der Kranke gesund werden will, nicht an, an welcher Krankheit man leidet, und er ist schon gar kein Medikament. Schulen erreichen Standards nicht durch ihre Messung, sondern durch die Zurverfügungstellung der den gesollten Output ermöglichenden Inputs und*

*durch qualitativ ansprechende Prozesse.“* (Neuweg, 2008, S. 9) Auch wenn nach dem bekannten Diktum von Luhmann & Schorr (1982, S. 14), dass „das Erziehungssystem strukturell durch ein Technologiedefizit geprägt“ ist, betonen sie selbst die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen „Inputs und Strategien, die den Prozeß (sic!) der Transformation von Inputs in Outputs beeinflussen“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 31). Unbestreitbar sind das Empiriedefizit und das Fehlen evidenzbasierter generalisierbarer Befunde über die Ursachen, durch welche Wirkmechanismen auf der Prozessebene Differenzen zwischen den Schulen bzw. Klassen entstehen.

Unterricht in der Grundstufe I bedeutet Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Wenn die genetisch bedingte Varianz der Leistungspotentiale der Schülerinnen und Schüler zwischen den Schulstandorten als marginal niedrig angenommen wird, verbleibt lediglich die Heterogenität der Lernvoraussetzungen durch vorschulische Sozialisationsprozesse als Bedingung für unterschiedliche Ausgangsleistungen der Schulanfänger/innen zwischen den Standorten. Für den Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auf der Prozessebene werden auf der Ebene des Inputs durch den Lehrplan und verschiedene Erlässe des Bundesministeriums vielfältige Vorgaben gemacht. Evaluationsdaten über die Qualität der Umsetzung, die Ausführungsintegrität („Treatment Fidelity“) und die Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen auf der Grundlage eines Wirkmodells fehlen aber weitgehend.

Mit empirisch erfassten Lernergebnissen auf der Grundlage präziserer und transparenter Leistungserwartungen der Schülerinnen und Schüler werden aber die Leistungen der Lehrerinnen und Lehrer auf den Prüfstand gestellt: Lehrerinnen und Lehrer werden durch den Paradigmenwechsel zu „Ergebnisverantwortlichen“ (Oelkers & Reusser, 2010, S. 52) mit „Zielerreichungsdruck“ (Oelkers & Reusser, 2010, S. 243).

#### Forschungsdesiderat

Nachdem es Klassen bzw. Schulen gibt, in denen Schülerinnen und Schüler hervorragende Lese- und Rechtschreibleistungen erreichen, aber auch

Schulen mit gegenteiligen Ergebnissen, scheinen Unterstützung und Hilfen für die Lehrer/innen notwendig, um vom Messen der Leistungen durch Bildungsstandards oder dem Selbstevaluierungstool IKM (2012) – Informelle Kompetenzmessung zu Verbesserungen zu gelangen:

- Wie planen und gestalten die Lehrerinnen und Lehrer der „Optimalklassen“ (Helmke 1988) ihren Unterricht, um gute Ergebnisse zu erreichen? Welche Merkmale und Handlungsweisen – „Best Practices“ – in deren Unterricht bewirken gute Lese- und Rechtschreibleistungen? Was könnte von deren Lehr-Lernstrategien gelernt werden?
- Wie planen und gestalten die Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht, die die gewünschten Ergebnisse nicht erreichen? Welche Merkmale und Handlungsweisen im Unterricht bewirken schlechte Lese- und Rechtschreibleistungen?
- Fehlen Kompetenzen, die in der Aus- und Fortbildung zu vermitteln sind und/oder Ressourcen?

Um vom Messen zum Verbessern zu kommen, wäre eine Replikationsstudie mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule zur Entwicklung ihres forschenden Habitus in Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern nach Schulstandorten empfehlenswert, in der die Lernvoraussetzungen und Vorläuferkompetenzen (phonologische Bewusstheit, sprachgebundene Informationsgeschwindigkeit, Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, frühe Schriftsprachkenntnis, Intelligenztestbatterie, ...) der Schulanfänger für ihre Auswirkungen auf die Lernprozesse und Lernergebnisse in einem Längsschnittdesign erfasst werden.

- Wie kann Unterricht in der Schuleingangsphase geplant und gestaltet werden, der den Forderungen des Lehrplans gerecht wird mit der Umsetzung der didaktischen Grundsätze in dieser Phase?
- Evaluation diagnostischer Materialien zum Screening der Grundleistungen für den Erstleseunterricht (VS-Lehrplan 2009, S. 173) und der Grundvoraussetzungen für das Schreibenlernen (VS-Lehrplan 2009, S. 175 f.), Entwicklung und Umsetzung der weiterführenden Unterrichtsmaßnahmen aus diesen Erkenntnissen.

- Welches Unterrichtsmittel (Fibel) wird gewählt, welchen Stellenwert nimmt dieses im Schreib-Leselehrgang ein und wie können bzw. werden Einseitigkeiten der Fibel durch methodische Differenzierungen und Individualisierungen für Kinder mit bestimmten Lernschwächen ausgeglichen? (Welche begleitenden Ergänzungen zur gewählten Fibel für Kinder mit Lernschwächen für diese Fibelkonzeption sind notwendig u.a.m.?)
- Entwicklung, Umsetzung und Evaluation der schriftlichen Förderkonzepte für den Förderunterricht, die durch eine Novelle des SchUG seit dem September 2003 für den Förderunterricht zu erstellen sind, auf Basis pädagogischer Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer.
- Effiziente und effektive Umsetzung der Rundschreiben „Neue Regelung: verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept beginnend mit dem Schuljahr 2005/06 - BMBWK-36.300/0068-BMBWK/2005 und „Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen“ - BMUKK-20.200/0011-1/3b/2007.
- Entwicklung und Evaluation differenzierender und individualisierender Lernangebote und Lernanforderungen für den Lese-Rechtschreibunterricht (Unterforderung versus Überforderung, Anzahl der Grapheme und Lernwörter in welchem Zeitraum, Methodenfehler bei der Einübung bei der Rechtschreibung auf die Behaltensleistung, Struktur und Aufbau des Leselernprozesses für Lernschwache und Schülerinnen und Schüler mit Schwächen in Teilleistungsbereichen, Formen und zeitliches Ausmaß der Lese- und Rechtschreibaktivitäten im Unterricht, häusliches Üben, ...)
- Empirische Überprüfung der Lernstrategien, an deren Wirksamkeit durch Tradition und Sedimentbildung (Berger & Luckmann, 1969, S. 72 f.) geglaubt und deshalb in der Praxis großen Platz einnehmen auf Basis neurobiologischer Erkenntnisse:

*„Wenn nun Lehrer, die mit der Gestaltung einer inhaltlichen Lernumgebung überfordert sind, weil ihnen fachspezifisches pädagogisches Wissen fehlt, auf vermeintlich gut gemeinte „neu-*

rodidaktische“ Ratschläge treffen, kann das schwerwiegende Folgen haben. Wenn von Seiten der „Neurodidaktik“ beispielsweise gefordert wird, möglichst viel durch konkrete Handlungen zu lernen, werden Grundschullehrer, die wenig über geistige Prozesse beim Schriftspracherwerb wissen, mit den Schülern Buchstaben backen, kneten und töpfeln. Tatsächlich können solche Aktivitäten keinesfalls gezielte Schreib- und Leseübungen in Abhängigkeit vom jeweiligen Kompetenzniveau ersetzen. Wertvolle Unterrichtszeit würde vergeudet. Auch der „neurodidaktische“ Rat, möglichst viel bildhaftes Anschauungsmaterial zu verwenden, weil Menschen mit besonders guten visuellen Gedächtnis ausgestattet sind, kann Verwirrung und blinden Aktionismus mit ungünstigen Folgen für das schulische Lernen auslösen. Es muss darum gehen, die richtigen Bilder zur richtigen Zeit einzusetzen. Die Frage, unter welchen Bedingungen welche Art von Veranschaulichungen den Lernprozess unterstützen, ist bereits vielfältig untersucht worden und die Ergebnisse geben insbesondere in die Gestaltung multimedialer Lernumgebungen ein. Einfach nur mehr Bilder wäre der Schritt in die falsche Richtung.“ (Stern E., et al., 2005, S. 116 f.)

„Buchstaben kneten, ertasten, malen, erfühlen etc. bedeutet, jedes Mal unterschiedliche Verknüpfungen zwischen der graphischen Gestalt eines Buchstabens, einer Vielzahl unterschiedlichster Sinneserfahrungen und letztlich auch dem Laut herzustellen“ (Born & Öhler, 2009, S. 142), führen nicht zu einer Verbesserung des Leselernprozesses, da sie zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses führen.

Österreichs Schulen, Lehrerinnen und Lehrer stehen am Anfang der Realphase der testbasierten Rechenschaftslegung, die mit der Idee der Leistungsstandards im Regierungsprogramm 2000 - „Österreich neu regieren“ - zur Weiterentwicklung der Schulqualität „durch Einführung von Schulprogramm und Qualitätsevaluation (Öffentlichkeit der Methoden und Ergebnisse), durch Festlegung von nationalen Leistungsstandards und Einführung von Pflichtenheften; Leistungsvergleich der Schulen; ... wissenschaftliche Erarbeitung und Auswertung von Testreihen zur Überprüfung der Kulturtechniken, Fremdsprachenkenntnisse und Qualifikationen in den

Informationstechnologien“ als Elemente zur Erneuerung der Systemsteuerung des österreichischen Bildungswesens in Angriff genommen worden war.

Schulen sollten nach den Lernergebnissen auf der Grundlage von Leistungsstandards vergleichbar werden. Leistungsvergleiche von Schulen und Ranglisten auf Grundlage zentraler Leistungserhebungen und deren regelmäßigen Veröffentlichungen, die auch über Internet abrufbaren „League Tables“ (z. B. BBC 2011) waren damals bekannt – ein angestrebtes Ziel im Hinterkopf?

In den folgenden Jahren führte die Umsetzung der Idee der Leistungsstandards mit unterschiedlichen Entwicklungen und Wendungen zu den Bildungsstandards. Beeinflusst durch die österreichische Autonomiebewegung in den 1990er-Jahren wandten sich Printmedien mit Kampagnen an die Eltern und forderten diese per Fragebögen auf, die „Qualität“ ihrer Schulen mit Noten zu bewerten. „Best of Listen“ der einzelnen Schularten nach Bundesländern wurden veröffentlicht, die sodann von den Schulleitungen auf den Homepages der Schulen für Werbezwecke im Sinne des Wettbewerbs des Autonomiegedankens präsentiert wurden. Anhand von meist fünf Fragen eines Fragebogens (Zufriedenheit mit dem Schulangebot u.ä.m.) wurden die „guten“ Schulen bestimmt und in bundesländerspezifische Rangreihen gebracht.

Im Schuljahr 2011/12 findet mit der österreichweiten Einführung der Bildungsstandards der Paradigmenwechsel von der Input-Kontrolle zur Output-Kontrolle statt. Schulen und ihre Lehrerinnen und Lehrer werden vorerst nur in einem weiten Sinne rechenschaftspflichtig für die Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler.

Wenn nun die Resultate – und damit auch die Lehrerinnen und Lehrer – mit vorgegebenen Standards der Output-Ebene als Maßstäbe verglichen und beurteilt werden, ob bzw. in welchem Ausmaß die vorgegebenen Ziele erreicht oder verfehlt wurden, sollte in der Aus- und Fortbildung auch ein Augenmerk auf die Entwicklung von jenen Standards auf der Prozessebene gelegt werden, die Lehrerinnen und Lehrer als Unterstützung in ihrer alltäglichen Arbeit benötigen!

## Literatur:

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Analyse erster Erfahrungen mit der Implementation von Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, 7-8, 654-671.
- BBC (2011). NEWS LEAGE TABLES 2011. (<http://www.bbc.co.uk/news/education-11950098>, Zugriff 15.4.2012)
- Berger, P. L. & Luckmann, Th. (1969). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- BIFIE (2011) (Hrsg.). Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. 2. aktualisierte Auflage. Salzburg: BIFIE.
- BIFIE (2012). Bildungsstandards: Über Testergebnisse wird umfassend und offen berichtet. (<https://www.bifie.at/news/1766>; Zugriff: 25.5.2012)
- BMBWK (2005). „Neue Regelung: verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept beginnend mit dem Schuljahr 2005/06“ - BMBWK-36.300/0068-BMBWK/2005.
- BMUKK (2007). „Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts. Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen“ - BMUKK-20.200/0011-I/3b/2007.
- Born, A. & Oehler, C. (2009). Lernen mit Grundschulkindern. Praktische Hilfen und erfolgreiche Fördermethoden für Eltern und Lehrer. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 5-24.
- Götz, S. & Reichel, H.-C. (1998). TIMSS – Informationen, Beispiele und Folgerungen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 45-76.
- IKM (2012). Diagnoseinstrumente zur Informellen Kompetenzmessung (IKM). (<https://www.bifie.at/node/154>; Zugriff: 10.4.2012)
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 3., aktualisierte Auflage. München, Basel: Reinhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp 11 - 40.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (1987). Salzburger Lese- und Rechtschreibtest SLRT. Handbuch: Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe. Bern u. a. : Huber, 1997.
- Neuweg, G. H. (2008). Bildungsstandards. Diskussionsebenen – Chancen – Gefahren. *wissenplus* 5-07/08, 6-10.
- Neuwirth, E. (2006) (Hrsg.). PISA 2000 und PISA 2003: Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik. Graz: Leykam.
- Oelkers, J. & Reusser, K., unter Mitarbeit von Berner, E., Halbheer, U. & Stolz, S. (2010). Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. (Nachdruck aus 2008). Bonn, Berlin: BMBF.
- Reichel, H.-C. & Götz, S. (1998). TIMSS: Informationen, Beispiele, Folgerungen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (2010). PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
- Schwetz, H. & Swoboda, B. (2010). Einführung in die Mehrebenenanalyse mit MLwiN 2.16. Von der Regressionsanalyse, dem Random-Intercept und dem Random-Slope-Modell zum multivariaten Random-Slope-Modell. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schwippert, Knut (2001). Optimalklasse: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse der hierarchisch strukturierten Daten am Beispiel des Leseverständnisses. Münster u. : Waxmann.
- Stern E., Grabner R. & Schumacher R., unter Mitarbeit von Neuper C. und Saalbach H. (2005). Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und



Forschungsperspektiven: Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF.

Suchàn, B. (2007). PIRLS 2006. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. Graz: Leykam.

Taschner, R. (1998). Ist die Mathematik in der Schule noch zu retten? *Der Standard*, 27. Februar 1998.

Valtin, R. et al. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse. In W. Bos et. al. (Hrsg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. (227-265). Münster: Waxmann.

VS-Lehrplan-1987 (1987). Lehrplan-Service. Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen. Stand: 1. September 1986. Wien: Österreichischer Bundesverlag, Jugend und Volk.

VS-Lehrplan (2009). Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen. Stand: 1. September 2009. bm:ukk: Leykam.


Weiß, A. & Weiß, M. (2006). Legasthenie. Ein Forschungsprojekt an der Stiftung Pädagogische Akademie Burgenland. Education & Science. Bildung – Forschung – Entwicklung. Ausgabe 1. 37-62.


***Erstveröffentlichung in: Isabella Benischek, Angela Forstner-Ebbart, Hubert Schaupp, Herbert Schwetz (Hrsg.)(2012): Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Band 2. Wien & Berlin: LIT Verlag.***





## Ziffernnoten –

## Eine Forschungsnotiz über die Güte und die Aussagekraft der Ziffernnoten

 Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern ist die Leistungsbeurteilung in der Schule mit Noten – aus eigener Erfahrung – vertraut. Mit Noten wird vielfach auch der Glaube verbunden, sie wären ein Beweis für erbrachte oder nicht erreichte Lernleistungen der Kinder in der Schule. Im Gegensatz zu alternativen Formen der Leistungsbeurteilung im Rahmen von Schulversuchen (verbale Beurteilungen, Pensenbuch, Portfolio bzw. direkte Leistungsvorlage, nachweisliche Information der Erziehungsberechtigten auf der Grundlage eines Gesprächs u. a. m., z. B. auch Schmidinger & Vierlinger, 2012) scheinen Beurteilungen in Form von Ziffernnoten verständlich: Mit Noten kann man „etwas anfangen“. Auch Politiker und Vertreter der Wirtschaft verbinden vielfach mit der Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten ein Äquivalent für Leistung. Noten scheinen der Garant für das Leistungsprinzip in der Schule, ebenso wird der „Wert“ eines Notenzeugnisses kaum in Zweifel gezogen!

 Performance appraisal in schools on the basis of grades is familiar to parents, teachers, and students. Connected to grades is the common belief that they would be a proof of the achievement or lack of achievement of certain learning standards. In contrast to alternative forms of evaluation, mostly in the context of pilot projects (verbal assessment, task book, portfolio and others, see Schmidinger & Vierlinger, 2012), assessments in the form of numerical marks appear more understandable. Also politicians and economists often believe that certain grades show a certain level of performance. Numbers seem to guarantee the performance orientation of schools in such a way that their value in school reports is hardly ever doubted.

 Az iskolai értékelés jegyek formájában történik, amely a szülők, tanárok és diákok számára ismert és elfogadott. A jegyekről általában az az elképzelés, hogy a tanuló iskolai teljesítményének mérésére szolgál. Ellentétben az értékelés alternatív formáitól (szóbeli értékelés, értékelőlap, portfólió ill. közvetlen teljesítménydokumentáció, szülők informálása beszélgetés formájában) a jegyekkel történő értékelés elfogadottabb. A politika és a gazdasági élet képviselői is előnyben részesítik a teljesítmény jegyekkel történő értékelését. A jegyek képezik az értékelés alapját az iskolában, ezáltal nem vonjuk kétségbe a jegyek által szimbolizált tudás értékét.

 Roditelji, učitelji/ce, školari/ce su se iz svojega iskustva navikli na način ocjenjivanja učinka u školi ocjenami. Mnogokrat se misli, da su ocjene dokaz za djelo dice u školi, koje je dobro svršeno ili koje se nije dostignulo. Suprotivno alternativnim oblikom ocjenjivanja u okviru školskih pokusov (verbalne ocjene, knjige o zadaća, portfolio odn. direktan opis učinka, dokumentirana informacija roditeljev na podlogi razgovora i dr., npr. i Schmidinger & Vierlinger, 2012) se čini ocjenjivanje notami razumljivo: Notami se more „ča početi“. I političari i zastupnici gospodarstva povezuju čudakrat ocjenjivanjem notami točan učinak. Note/Ocjene se činu kot garancija za princip učinka u školi, istotako se i ne dvoji u „vridnosti“ svidodžbe notami/ocjenami.

## 1 Problemstellung

Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern ist die Leistungsbeurteilung in der Schule mit Noten – aus eigener Erfahrung – vertraut. Mit Noten wird vielfach auch der Glaube verbunden, sie wären ein Beweis für erbrachte oder nicht erreichte Lernleistungen der Kinder in der Schule. Im Gegensatz zu alternativen Formen der Leistungsbeurteilung im Rahmen von Schulversuchen (verbale Beurteilungen, Pensenbuch, Portfolio bzw. direkte Leistungsvorlage, nachweisliche Information der Erziehungsberechtig-

ten auf der Grundlage eines Gesprächs u. a. m., z. B. auch Schmidinger & Vierlinger, 2012) scheinen Beurteilungen in Form von Ziffernnoten verständlich: Mit Noten kann man „etwas anfangen“. Auch Politiker und Vertreter der Wirtschaft verbinden vielfach mit der Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten ein Äquivalent für Leistung. Noten scheinen der Garant für das Leistungsprinzip in der Schule, ebenso wird der „Wert“ eines Notenzeugnisses kaum in Zweifel gezogen!

Untersuchungen und Befunde über die Unzuverlässigkeit (mangelnde Objektivität, mangelnde

Reliabilität und mangelnde Validität) von Noten sind hinreichend bekannt. In Österreich machte sehr früh Weiß (1965) mit seinen Beiträgen auf diese Problematik aufmerksam, Ingenkamp sammelte in einem Band (Erstauflage 1971) unter dem Titel „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ eine Vielzahl von Untersuchungsbefunden und machte die Fachwelt auf diese Thematik nachhaltig aufmerksam. Von den Bemühungen um Reformen der Leistungsbeurteilungen zeigen auch in Österreich eine Reihe wissenschaftlicher Publikationen aus dem vorigen Jahrhundert (z. B. Olechowski & Persy, 1987; Olechowski & Rieder, 1990, Olechowski & Wolf, 1990).

Auch im Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission (Haider, Eder, Specht, & Spiel, 2003, S. 18 f.) und auch im Weißbuch (BMBWK, o. J.) wurden die ungelösten Probleme der Leistungsbeurteilung thematisiert und darauf hingewiesen, dass Zeugnisse „einen Dauerbrenner der pädagogischen wie politischen Diskussion“ (BMBWK, o. J., S. 12) bilden: Das Fehlen externer Beurteilungsmaßstäbe und objektiver Tests trotz der immer wieder nachgewiesenen Mängel des Lehrer/innenurteils, der generell geringe Informationswert der Ziffernnoten für Zwecke, die über die Schule hinausgehen, sowie das Fehlen einer stärker am Prozess des Lernens orientierten schulischen Diagnostik bzw. der dafür erforderlichen diagnostischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer sind die gravierenden Mängel der gegenwärtigen Leistungsbeurteilung. Auf der Grundlage der Daten aus PISA 2003 zeigten Haider & Schreiner (2006, S. 229) wieder die bestehende Problematik der Leistungsbeurteilung auf, Bergmüller & Steger (2009, S. 202) für die Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe anhand der Daten aus PIRLS 2006.

*„Unbestritten sind die Leistungen von Schülerinnen und Schülern ein wichtiger Indikator der Qualität einer Schule. Bei der Leistungsbeurteilung geht es darum zu beschreiben, inwieweit es gelungen ist, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu fördern. ... Oft wird die individuelle Komponente der Schülerleistung eindimensional auf die Qualität der jeweiligen Schule als Vergleich beschränkt. Eine differenzierte breite Auseinandersetzung mit der Leistungsbeurteilung ist darum dringend geboten.“* ( BMBWK, o. J., S. 12)

## 2 Fragestellungen und Forschungsfragen

Leistungsbeurteilungen sollen nach ihrem gesetzlichen Auftrag eine Informations- bzw. Mitteilungsfunktion in Schulnachrichten bzw. Jahreszeugnissen erfüllen und deshalb den Eltern Mitteilungen über den Leistungsstand ihrer Kinder liefern (§§ 19 und 22 des Schulunterrichtsgesetzes - SchUG).

Welchen Informationsgehalt über die Leistungen der Schülerinnen und Schülern haben dabei Schulnoten? Was sagen Noten über die tatsächlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus? Welchen Aussagegehalt und Informationswert über Lernleistungen von Schülerinnen und Schüler liefern Noten? Berichten sie den Eltern über die durch den Unterricht erreichten Kompetenzen oder dienen sie zur Desinformation der Eltern über die Lernleistungen ihrer Kinder? Auf den empirischen Nachweis der mangelnden Vergleichbarkeit von Noten aus verschiedenen Klassen wurde in einem Aufsatz von Ingenkamp (1971), auch abgedruckt in seiner mehrfach aufgelegten Aufsatzsammlung (zuletzt 1995, S. 194), unter dem Stichwort „klasseninternes Bezugssystem“ aufmerksam gemacht. Der Befund, dass sich Lehrerinnen und Lehrer bei ihren Leistungsbeurteilungen nicht an einem objektiven Maßstab, sondern am Leistungsniveau ihrer Klasse und an ihrem persönlichen Gütemaßstab orientieren, wurde mittlerweile mehrfach belegt (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 147). In dem vorliegenden Beitrag werden im Rahmen einer Sekundäranalyse anhand empirischer Daten (Schulnachrichten für den Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ am Ende des 1. Semesters der 2. Schulstufe der Volksschule und Testergebnisse für Rechtschreiben und Lesen) folgende Forschungsfragen untersucht:

### Verbergen sich hinter der gleichen Ziffernnote unterschiedliche Rechtschreibleistungen?

Besteht zwischen den Notenstufen und der Anzahl der durch objektive Tests erfassten Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler ein Zusammenhang? Kann aufgrund gleicher Noten von Schülerinnen und Schülern der gleichen Schulstufe erwarten werden, dass damit gleiche oder zumindest annähernd gleiche Leistungen bewertet wurden?

### **Erhalten Schülerinnen und Schüler mit gleichen getesteten Rechtschreibleistungen unterschiedliche Noten?**

Würden gleiche oder zumindest ähnliche Rechtschreibleistungen aus objektiven Tests von Schülerinnen und Schülern der gleichen Schulstufe mit den gleichen Noten bewertet? Wenn ein starker Zusammenhang zwischen beiden Variablen besteht, könnte mit Kenntnis der Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler ihre Noten vorhersagt werden?

### **Verbergen sich hinter der gleichen Ziffernote unterschiedliche Leseleistungen?**

Besteht zwischen den Notenstufen und der Anzahl der durch objektive Tests erfassten Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler ein Zusammenhang? Kann man aufgrund gleicher Noten von Schülerinnen und Schülern der gleichen Schulstufe erwarten, dass damit gleiche oder zumindest annähernd gleiche Leistungen bewertet wurden, oder verbergen sich hinter gleichen Ziffernoten unterschiedliche Leseleistungen?

### **Erhalten Schülerinnen und Schüler mit gleichen getesteten Lese Fehlern unterschiedliche Noten?**

Würden gleiche oder zumindest ähnliche Leseleistungen aus einem objektiven Test von Schülerinnen und Schülern der gleichen Schulstufe mit den gleichen Noten bewertet? Wenn ein starker Zusammenhang zwischen beiden Variablen besteht, könnte auch hier mit Kenntnis der Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler ihre Noten vorhergesagt werden.

### **Ist der Zusammenhang zwischen den Noten und den Lese- und Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler zwischen den verschiedenen Klassen gleich?**

Oder gehen mit den gleichen objektiven Testleistungen quer über die verschiedenen Klassen höchst unterschiedliche Noten einher? Nimmt man die Ergebnisse der Lese- und Rechtschreibtests als objektives Kriterium der Leistungen, dann müssten die Noten der Lehrerinnen und Lehrer über die Klassen hinweg tendenziell übereinstimmen.

**Trifft die Erwartung: Je höher der Testwert, desto besser ist im Allgemeinen die Beurtei-**

**lung durch die Note – der klasseninterne Bezugsmaßstab – zu?**

## **3 Daten**

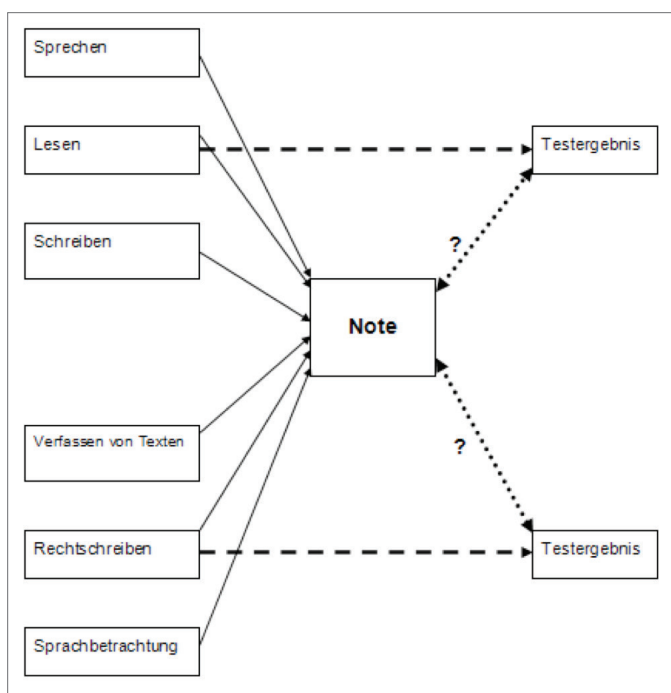
Die Daten sind in einem Beitrag dieses Bandes beschrieben. Die orthographischen und synthetischen Testergebnisse sind nur Teilbereiche und Teilfertigkeiten aus den im Lehrplan festgelegten Zielen und leisten eine Indikatorfunktion. Die zusätzliche Variable stehen die Noten aus den Schulnachrichten zur Verfügung. Die Notenstufen Befriedigend und Genügend werden wegen der geringen Fallzahl z. T. zu einer Kategorie zusammengefasst.

Wenn der Begriff Mittelwert verwendet wird, dann bezieht sich dieser verkürzte Ausdruck auf das arithmetische Mittel der Messwerte.

## **4 Methodische Vorgangsweise**

Für die Beantwortung der Forschungsfragen werden nach dem Konzept des Validierungszirkels (Tent, 2006, S. 878) die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler aus curricular validen Tests als Außenkriterien mit den Noten in der Schulnachricht in Beziehung gesetzt (Abbildung 1).

Der Lehrplan der Grundstufe I der Volksschule umfasst für den Gegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ sechs Teilbereiche, die nach Feststellung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler gewichtet und bewertet und als Leistungsbeurteilung im Gutachten der Lehrerinnen und Lehrer in Form von Noten zum Ausdruck gebracht werden sollen. Da lediglich für zwei Teilbereiche des Lehrplans Testergebnisse als Außenkriterien zur Validierung zur Verfügung stehen, wird die Analyse der Zusammenhänge durch diesen Mangel beeinträchtigt werden, weil ungeklärt bleibt, mit welchen Gewichten – in Analogie zum Allgemeinen Linearen Modell in der Statistik – die gezeigten und festgestellten Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus den einzelnen Teilbereichen des Lehrplans in der Note ihren Niederschlag gefunden haben.



**Abbildung 1:** Validierungszirkel – Zusammenhang zwischen Testergebnissen für Lese- und Rechtschreibleistungen („Außenkriterium“) und Noten

Wenn die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ein bedeutsames Kriterium für die Vergabe von Noten sind, dann wird ein starker Zusammenhang zwischen diesen Variablen bestehen: Die Noten im Gegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ werden die gemessenen Lese- und Rechtschreibleistungen abbilden bzw. könnten die Noten durch Kenntnis der Lese- und Rechtschreibleistungen innerhalb bestimmter Fehlerquellen vorhergesagt werden – ein Aspekt der Kriterienvalidität aufgrund der normierten sachlichen Bezugsnorm.

Untersucht wird, ob ein Zusammenhang zwischen der Note und dem Testergebnis besteht. Die unterbrochene Linie für die Darstellung dieses Zusammenhanges hat zwei Pfeilspitzen, so dass sowohl die Note als auch das Testergebnis Basis für die Analyse bildet, die als Balkendiagramme grafisch dargestellt werden.

Für die Überprüfung des Nachweises des klasseninternen Bezugssystems werden arithmetische Mittelwerte der Fehler aus den Leistungstests für die Noten Sehr gut, Gut und Befriedigend/Genügend jeder Klasse berechnet und die Ergebnisse in Grafiken visualisiert.

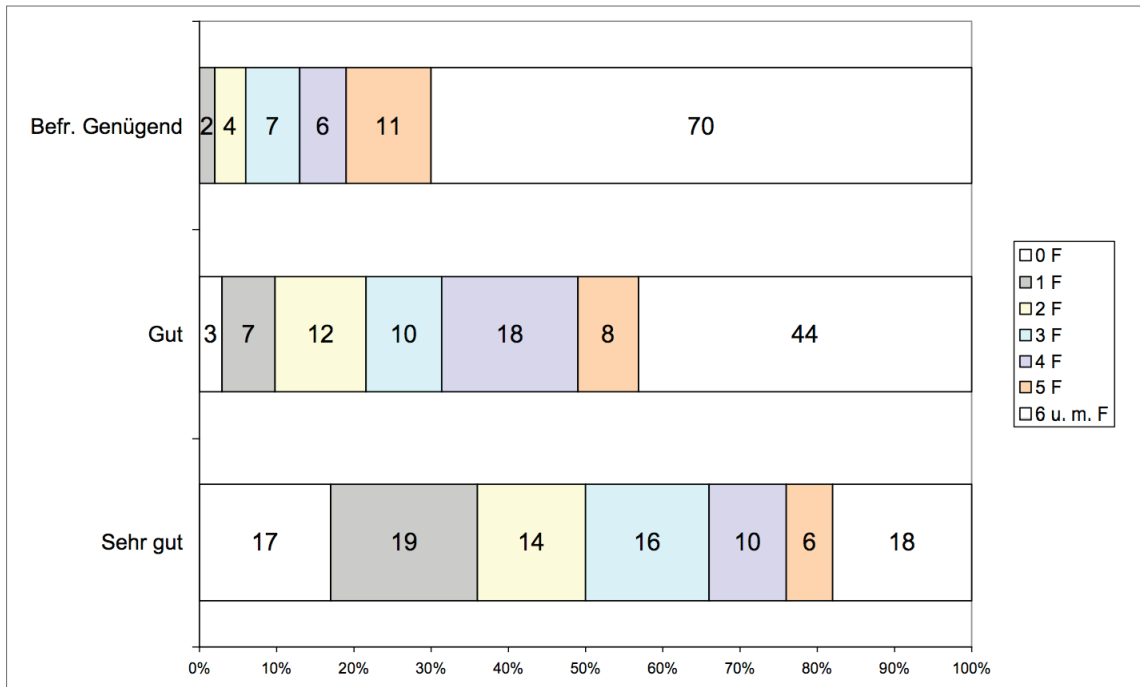
## 5 Ergebnisse

### 5.1 Noten und Anzahl der Fehler im Rechtschreibtest: Verbergen sich hinter der gleichen Ziffernnote unterschiedliche Rechtschreibleistungen?

Zur Überprüfung der Annahme, ob und welcher Zusammenhang zwischen den Noten und der Anzahl der orthographischen Fehler im Rechtschreibtest besteht, wird zunächst der Zusammenhang zwischen den Noten und der Anzahl der orthographischen Fehler im Rechtschreibtest der Schüler/innen analysiert.

Die Daten, dargestellt in Grafik 1, zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen im Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ mit der Ziffernnote Sehr gut beurteilt wurden, über unterschiedlichste orthographische Kompetenzen verfügen.

Ein Sechstel (17 %) der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen von den Lehrerinnen und Lehrern in der Schulnachricht mit der Note Sehr gut beurteilt wurden, machten im Rechtschreibtest keinen orthographischen Fehler (0 Fehler). Mit der Note Sehr gut in der Schulnachricht wurden aber gleich viele (18 %) Schülerinnen und Schüler beurteilt, für die im Rechtschreibtest sechs oder mehr orthographische Fehler signiert wurden. Für 44 % der Schülerinnen und Schüler, die mit der Note Gut beurteilt wurden, sind sechs oder mehr orthographische Fehler erfasst worden, gleichzeitig wurden zehn Prozent (3 % plus 7 %) der Schülerinnen und Schüler, die null oder einen Fehler gemacht haben, mit der gleichen Note beurteilt. Schülerinnen und Schüler mit eingeschränkten Rechtschreibkompetenzen - sechs und mehr Rechtschreibfehler - werden im Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ sowohl mit der Note Sehr gut, mit der Note Gut als auch mit der Note Befriedigend bzw. Genügend beurteilt – hinter der gleichen Note verbergen sich unterschiedliche Rechtschreibleistungen.



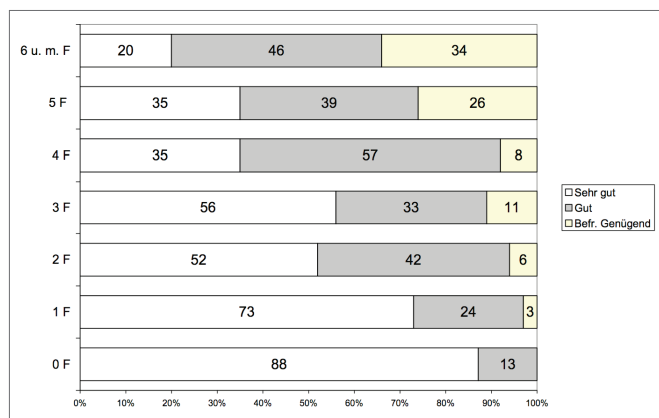
**Grafik 1:** Zusammenhang zwischen Noten (100 % Basis) und Anzahl der orthographischen Fehler im Rechtschreibtest

**Ablesebeispiele:** Für 17 % der Schülerinnen und Schüler, die mit der Note Sehr gut beurteilt wurden, sind im Rechtschreibtest 0 Fehler, für 18 %, die ebenfalls mit der gleichen Note Sehr gut beurteilt worden sind, wurden 6 oder mehr orthographische Fehler signiert

### 5.2 Fehler im Rechtschreibtest – Noten: Erhalten Schüler/innen mit gleichen getesteten Rechtschreibleistungen unterschiedliche Noten?

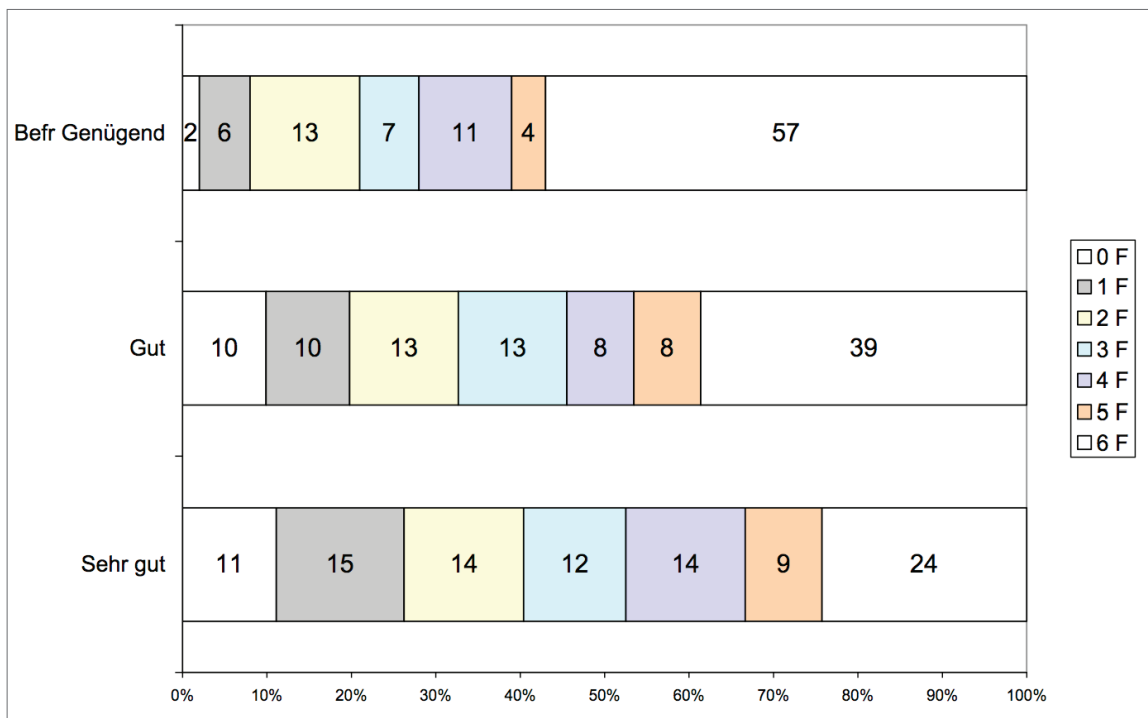
Die Analyse der gleichen Daten für den Zusammenhang zwischen der Anzahl der Rechtschreibfehler und den Noten zeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit gleichen Testleistungen unterschiedliche Noten erhalten haben. Die nachstehende Grafik zeigt zwar eine Tendenz, dass mit zunehmender Anzahl orthographischer Fehler der Schülerinnen und Schüler die Anzahl der Beurteilungen mit der Note Sehr gut abnimmt, der Einfluss der orthographischen Kompetenzen auf eine eindeutige Beurteilung bleibt aber mäßig. Schülerinnen und Schüler, für die z. B. zwei orthographische Fehler signiert wurden, werden sowohl mit der Note Sehr gut (52 %), mit der Note Gut (42 %) oder auch mit der Note Befriedigend bzw. genügend (6 %) beurteilt. Sechs von zehn (56 %) Schülerinnen und Schülern werden von den Lehrerinnen und

Lehrern sogar bei drei Fehlern, die für sie im Test signiert wurden, mit der Note Sehr gut, während 13 % der Schülerinnen und Schüler, für die null orthographische Fehler signiert wurden, mit der Note Gut beurteilt wurden.



**Grafik 2:** Zusammenhang zwischen der Anzahl der Rechtschreibfehler (100 % Basis) im Subtest Orthographische Fehler und Leistungsbeurteilung durch Noten  
**Ablesebeispiele:** 20 % der Schülerinnen und Schüler, für die 6 oder mehr Rechtschreibfehler festgestellt worden sind, werden mit der Note Sehr gut beurteilt, 34 % der Schülerinnen und Schüler, für die ebenfalls 6 oder mehr Rechtschreibfehler erfasst wurden, werden mit der Note Befriedigend/Genügend beurteilt.





**Grafik 3:** Zusammenhang zwischen Noten (100 %) und Lesefehler  
**Ablesebeispiel:** 11 % der Schülerinnen und Schüler, die mit der Note Sehr gut beurteilt wurden, machten 0 Lesefehler, für 24 % der Schülerinnen und Schüler, die ebenfalls mit der Note Sehr gut beurteilt worden sind, wurden 6 oder mehr Fehler signiert.

### 5.3 Noten und Anzahl der Lesefehler im Test: Verbergen sich hinter der gleichen Ziffernnote unterschiedliche Leseleistungen?

Innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen im Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ mit der Note Sehr gut in den Schulnachrichten bewertet wurden, zeigt sich eine beträchtliche Variation des Fehlerumfanges. Ein Viertel (24 %) der Schülerinnen und Schüler mit dieser Beurteilung machte sechs oder mehr Fehler, dem ein ebenso großer Anteil (11 % plus 15 %) der gleichen Ziffernnote mit null oder einem Fehler gegenüber steht. Während 39 % der Schülerinnen und Schüler mit sechs und mehr Lesefehlern mit der Note Gut beurteilt worden sind, wurden die Leistungen eines Fünftels (10 % plus 10 %) mit null oder einem Lesefehler ebenfalls mit der Note Gut beurteilt.

Während ein Viertel (24 %) der Schülerinnen und Schüler sogar mit der höchsten Fehleranzahl – sechs und mehr Lesefehlern – mit der Note Sehr gut beurteilt worden sind, werden die

Leistungen von acht Prozent (2 % plus 6 %) der Schülerinnen und Schüler mit null oder einem Lesefehler im Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ mit den Noten Befriedigend oder Genügend bewertet – ein weiterer Beleg, dass sich hinter der gleichen Ziffernnote höchst unterschiedliche Leistungen mit objektiv gemessenen Instrumentarien verbergen.

### 5.4 Fehler im Lesetest – Noten: Erhalten Schüler/innen mit gleichen getesteten Lesefehlern unterschiedliche Noten?

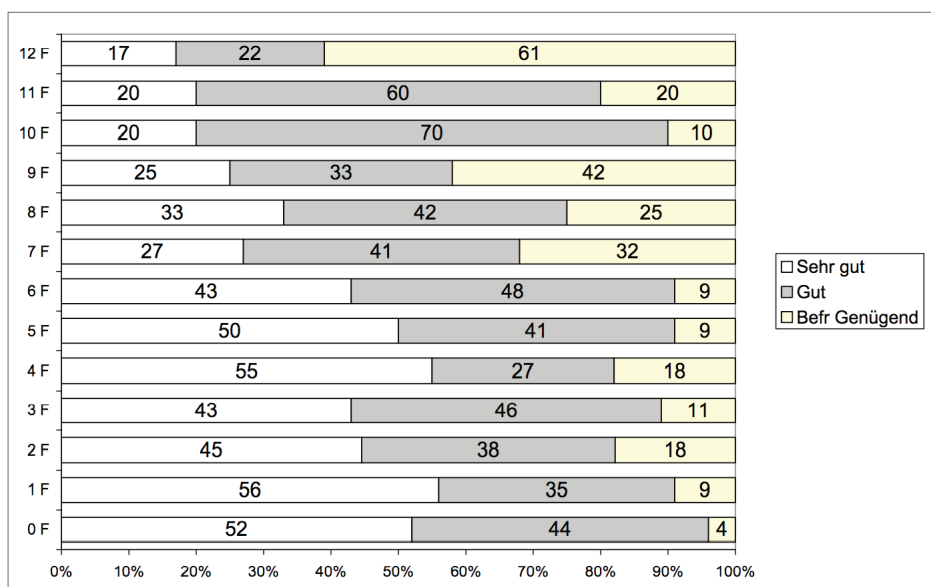
Grafik 4 zeigt den mangelnden Zusammenhang zwischen der Anzahl der durch den Test erhobenen Lesefehler der Schülerinnen und Schüler mit den Ziffernnoten in den Schulnachrichten. Wegen der großen Variation der Lesefehler in der Kategorie „sechs und mehr Lesefehler“ erfolgt eine differenzierte Darstellung der Fehlerzahl.

Während die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (52 %) mit null Lesefehlern eine Beurteilung mit der Note Sehr gut erhalten, wird auch die



Hälfte der Schülerinnen und Schüler (41 % plus 9 %), für die fünf Lesefehler erfasst wurden, mit dieser Note beurteilt, während die Leistungen von vier Prozent der Schülerinnen und Schüler mit null Lesefehlern im Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ mit der Note Befriedigend beurteilt werden.

Die dargestellten Zusammenhänge zwischen den Lese- und Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler und ihren Noten legen dar, dass es kaum möglich wäre, auf Basis der objektiven Testergebnisse mit einiger Treffsicherheit ihre mit Noten in den Schulnachrichten beurteilten Leistungen vorherzusagen.



**Grafik 4:** Zusammenhang zwischen Lesefehler (100 % Basis) und Noten  
**Ablesebeispiel:** 17 % der Schülerinnen und Schüler, für die 12 Lesefehler festgestellt wurden, werden mit der Note Sehr gut beurteilt, 4 % der Schülerinnen und Schüler, für die 0 Lesefehler festgestellt wurden, werden mit der Note Befriedigend/Genügend beurteilt.

### 5.5 Zusammenhang zwischen Noten und den Lese- und Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler zwischen den verschiedenen Klassen - klasseninterner Bezugsmaßstab

Mit den Darstellungen der Lese- und Rechtschreibleistungen in den Grafiken 5a und 5b wird die mangelnde Vergleichbarkeit von Noten über verschiedene Klassen hinweg offenbar: Mit gleichen Noten gehen höchst unterschiedliche Leistungen einher!

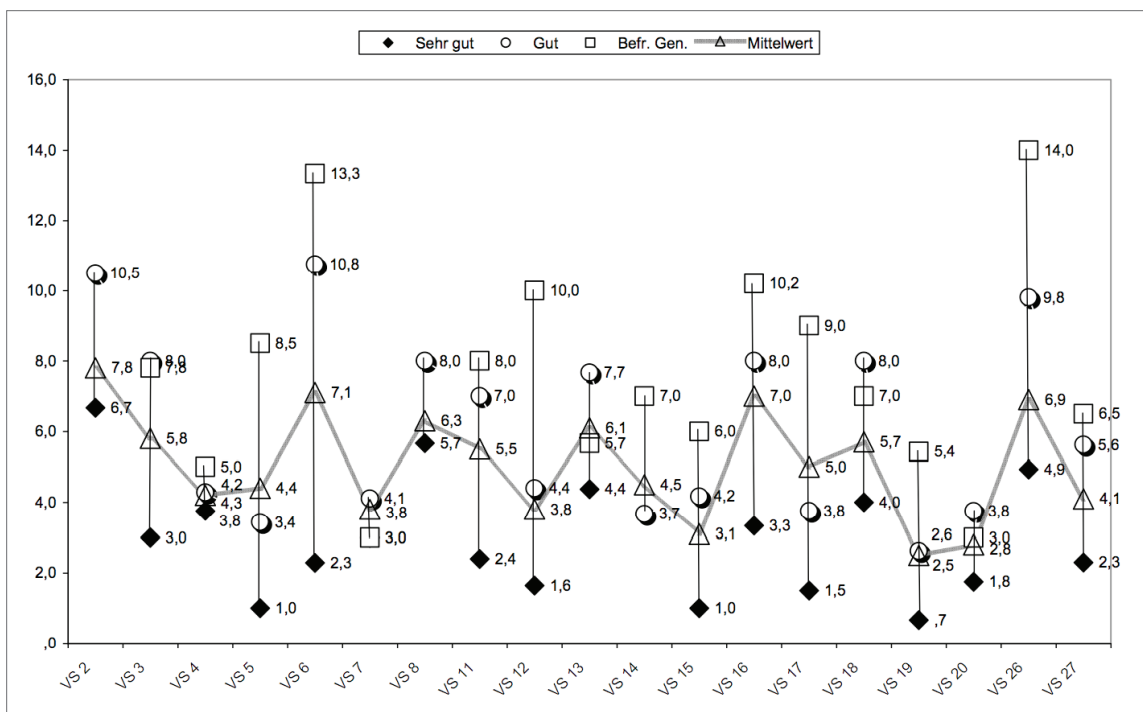
Nachdem die arithmetischen Mittelwerte der Fehler jeder Notenstufe für die einzelnen Klassen berechnet wurden, zeigt sich, dass den gleichen Noten auch ganz unterschiedliche arithmetische Mittelwerte der Leistungen in den verschiedenen Klassen entsprechen.

Da die Leistungen aus den Rechtschreib- und den Lesetests objektive Kriterien der Leistungen der Schülerinnen und Schüler darstellen, müssten die Noten der Lehrerinnen und Lehrer tendenziell mit diesen übereinstimmen, d.h., für die Note Sehr gut müssten die arithmetischen Mittelwerte aus den Lese- und Rechtschreibtests annähernd gleich groß sein, ebenso die Mittelwerte für die

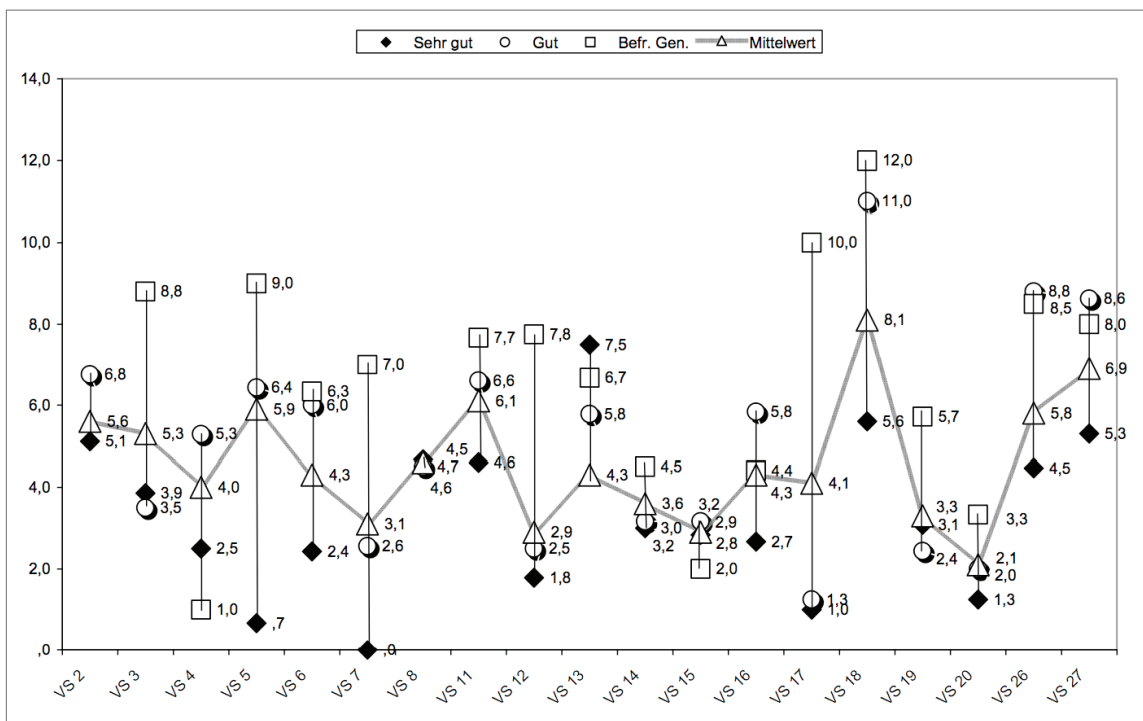
Noten Gut und Befriedigend/Genügend. Die Datenlage zeigt gegen diese Annahme, dass die gleichen Noten in den verschiedenen Klassen mit höchst unterschiedlichen Leistungen, gemessen als arithmetische Mittelwerte, variieren.

Die arithmetischen Mittelwerte der Rechtschreibleistungen für die Noten variieren quer über die Volksschulen:

- Der Note Sehr gut der Volksschule VS 19 mit dem Durchschnittswert von 0,7 Fehlern steht ein Sehr gut der Volksschule VS 2 mit einem Durchschnittswert von 6,7 Fehlern gegenüber,
- die arithmetischen Mittel der Rechtschreibleistungen für die Note Gut variieren zwischen 2,5 Fehlern (Volksschule VS 19) und 10,8 Fehlern (Volksschule VS 8),
- die Durchschnittsleistungen der Note Befriedigend variieren zwischen drei (Volksschulen VS 7 und VS 20) und 14 Fehlern (Volksschule VS 26).



**Grafik 5a:** Noten und ihre arithmetischen Mittelwerte der Rechtschreibleistungen  
**Ablesebeispiel:** Der Mittelwert der Rechtschreibleistungen der Volksschule VS 5 beträgt 4,4 Fehler, für die Note Sehr gut beträgt er 1,0 Fehler, für Note Gut 3,4 und für die Note Befriedigend 8,5 Fehler



**Grafik 5b:** Noten und ihre arithmetischen Mittelwerte der Leseleistungen  
**Ablesebeispiel:** Der Mittelwert der Leseleistungen der Volksschule VS 5 beträgt 5,9 Fehler, für die Note Sehr gut beträgt er 0,7 Fehler, für Note Gut 6,4 und für die Note Befriedigend 9 Fehler

Die arithmetischen Mittelwerte der Leseleistungen für die Noten variieren in ähnlicher Breite zwischen den verschiedenen Schulen:

- Der Note Sehr gut der Volksschulen VS 7, VS 5 und VS 17 mit kleinen durchschnittlichen Fehlern steht der Durchschnittswert von 7,5 Fehlern (Volksschule VS 13) der selben Notenstufe gegenüber,
- die arithmetischen Mittel der Leseleistungen für die Note Gut variieren zwischen 1,3 (Volksschule 17) und 11 Fehlern (Volksschule VS 18),
- die Durchschnittsleistungen der Note Befriedigend zwischen einem (Volksschule VS 4) und 12 Fehlern (Volksschule VS 18).

**Die gleichen objektiven Testleistungen werden in den verschiedenen Klassen mit unterschiedlichen Noten bewertet: Statt Leistungsnoten ist alles möglich?**

Für seine eigenen Untersuchungen resümiert Ingenkamp: *„Dieses Ergebnis bedeutet, dass es weniger vom tatsächlichen Leistungsniveau, sondern stärker von der zufälligen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse abhängig ist, welche Zensuren ein Schüler erreicht.“* (Ingenkamp & Lissmann, 2005, S. 147)

Auf das Phänomen des klasseninternen Bezugssystems im deutschsprachigen Raum hat erstmals Ingenkamp mit einem Beitrag im Jahre 1969 aufmerksam gemacht: *„Lehrer zensurieren nicht nach einem absoluten Maßstab, sondern orientieren sich bei ihrer Notengebung am Leistungsniveau ihrer Klasse und an ihrem persönlichen Gütemaßstab. Welche Zensur für eine Leistung erteilt wird, ist weniger von der Güte der Leistung abhängig, sondern mehr von der Klasse, in der man beurteilt wird, und vom Lehrer, der die Zensur erteilt.“* (Ingenkamp & Lissmann, 2005, S. 146)

Die These vom klasseninternen Bezugssystem basiert auf der Beobachtung, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer von den Lehrerinnen und Lehrern in eine Rangordnung gebracht und – nach der sozialen Bezugsnorm, die nach einem Erkenntnis des VerwGH vom 9. März 1981, Zl. 10/3420/80 als rechtswidrig erklärt wurde – bewertet werden.

Für den empirischen Nachweis werden die Notenstufen nach den arithmetischen Mittelwerten innerhalb der einzelnen Klassen in eine Rangreihe gebracht.

Im vorliegenden Datensatz trifft es für die Mehrzahl der Klassen zu, dass sich die Notenstufen in eine Rangordnung nach den arithmetischen Mittelwerten der Leistungen der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klasse bringen lassen.

Für die Rechtschreibleistungen lässt sich dieser Nachweis für folgende Klassen nicht erbringen:

Volksschule	Mittelwerte Befriedigend	Mittelwerte Gut
VS 13	5,7 Fehler	7,7 Fehler
VS 18	7,0 Fehler	8,0 Fehler
VS 13	3,0 Fehler	3,8 Fehler

Für die Leseleistungen lässt sich der Nachweis des für klasseninternen Bezugssystems für folgende Klassen nicht erbringen:

Volksschule	Mittelwerte Befriedigend	Mittelwerte Gut/Sehr gut
VS 4	1,0 Fehler	Gut= 5,3 Fehler Sehr gut= 2,5 Fehler
VS 13	6,7 Fehler	Sehr gut= 7,5 Fehler
VS 15	2,0 Fehler	Gut= 3,2 Fehler

Der Nachweis der Inkonsistenzen der Notenstufen, dass die mit der Note Befriedigend verbundenen Durchschnittsleistungen schlechter als jene der Note Gut bzw. die Durchschnittsleistungen der Note Gut schlechter als jene für die Note Sehr gut sind, erfolgt auf der Grundlage der arithmetischen Mittelwerte und dessen beschränkte Aussagekraft. Unberücksichtigt bleiben bei dieser Betrachtung auch die Größen der Mittelwertsunterschiede zwischen den Notenstufen, ob die Mittelwerte für die Notenstufe Gut über oder unter dem Mittelwert der betreffenden Klasse liegt, ebenso, eine Abstraktionsebene tiefer, die tatsächlichen Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Fehlerkategorien in den Notenstufen.

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Kritik an den Lehrerinnen und Lehrern wegen der aufgezeigten Probleme der Leistungsbeurteilungen, ein „Lehrer/innen-Bashing“, wäre verfehlt und nicht gerechtfertigt.

### 6.1 Leistungsbeurteilung – Leistungsfeststellung – Informationsfeststellung

Leistungsbeurteilungen und Leistungsfeststellungen sind im österreichischen Schulwesen durch die Schulgesetzgebung (Schulunterrichtsgesetz – SchUG und die Leistungsbeurteilungsverordnung – LBVO) extensiv reglementiert, weshalb für die weitere Argumentation, dass Kritik an den Lehrerinnen und Lehrern wegen der aufgezeigten Probleme der Leistungsbeurteilungen, ein „Lehrer/innen-Bashing“, verfehlt und nicht gerechtfertigt sind, eine kurze begriffliche Erörterung der Begrifflichkeiten zweckmäßig erscheint.

Der erste Schritt zur Leistungsbeurteilung sind **Leistungsfeststellungen**. Durch sie wird ermittelt, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler beherrschen und welche nicht - der zu

beurteilende Sachverhalt wird festgestellt. Die fünf bzw. sieben verschiedenen, aber gleichwertigen Formen der Leistungsfeststellung, die dem Zweck der Leistungsbeurteilung dienen, sind in § 3 der Leistungsbeurteilungsverordnung - LBVO genannt. Auswahl und Anwendung der normierten Formen der Leistungsfeststellung auf die sechs Lernbereiche des Unterrichtsgegenstandes „Deutsch, Lesen, Schreiben“ der Grundstufe I der Volksschule sind von den Lehrerinnen und Lehrern zu wählen.

Im Schritt der **Leistungsbeurteilung** sind die ermittelten Leistungen von den Lehrerinnen und Lehrern zu bewerten, indem die Leistungen selbst und die Abstände zwischen den erreichten Leistungen und den zu erreichenden Lernzielen auf der Grundlage der Anforderungen der einzelnen Beurteilungsstufen (§18 Abs. 3 SchUG bzw. § 14 der LBVO) und den Schwierigkeitsstufen der Leistungen abgestuft zu beurteilen sind (Abbildung 2). Die Ergebnisse der Leistungsfeststellungen aus der Feststellung der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht (die LBVO nennt fünf Bereiche der Unterrichtsarbeit) sind von der Beurteilung nach den Notenstufen ausgenommen.

Leistungen ... sind mit ... zu beurteilen	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht genügend
...die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben...	... in <b>weit über das Wesentliche</b> hinausgehendem Ausmaß erfüllt ...	... in <b>über das Wesentliche</b> hinausgehendem Ausmaß erfüllt ...	... in den wesentlichen Bereichen <b>zur Gänze</b> erfüllt ...	... in den wesentlichen Bereichen <b>überwiegend</b> erfüllt	... <b>nicht einmal</b> alle Erfordernisse für die Beurteilung mit „ <b>Genügend</b> “ erfüllt
Eigenständigkeit	... <b>deutliche</b> Eigenständigkeit ...	... <b>merkliche Ansätze</b> zur Eigenständigkeit	Mängel in der Durchführung werden durch merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit ausgeglichen		
selbständige Anwendung des Wissens und Könnens	beziehungsweise wo dies möglich ist, die Fähigkeit zur selbständigen Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn <b>neuartige Aufgaben</b> zeigt	bei <b>entsprechender Anleitung</b> die Fähigkeit zur Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn <b>neuartige Aufgaben</b>			

**Abbildung 2:** Definition der Notenstufen nach den Anforderungsniveaus an die Leistungen (§ 18 Abs. 3 SchUG; § 14 LBVO, Abs. 2 - 6)

Maßstab für die Beurteilungen sind die Forderungen des Lehrplans, die im Lehrplan enthaltenen Lehr-Lernziele – die sachliche Bezugsnorm zur lernzielorientierten Leistungsmessung – an denen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu messen sind. Für eine lernzielorientierte Leistungsmessung müssten die Lernziele aber konkretisiert sein, damit die Lehrerinnen und Lehrer Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen nach den in Abbildung 2 geforderten Kriterien durchführen können. Die schulrechtlichen Normierungen fordern zwar die sachliche Bezugsnorm. Es fehlen aber genau definierte – lehrplanvalide – Aussagen als Hilfen für die Lehrerinnen und Lehrer darüber, was Schülerinnen und Schüler können müssen, damit Lernziele als erreicht oder nicht erreicht bewertet werden können und wie Abstufungen nach der Definition der Notenstufen (Abbildung 2) vorzunehmen wären. Und nachdem aus jedem Teilbereich des Lehrplans „Deutsch, Lesen, Schreiben“ von den Lehrerinnen und Lehrern valide und reliable Leistungen der Schülerinnen und Schüler festgestellt wurden, sind diese (vgl. auch Abbildung 1) zueinander in transparenter nachvollziehbarer Vorgangsweise im Rahmen des Beurteilungsprozesses zu einer Gutachten - Note - zu verdichten.

**Informationsfeststellungen** sind demgegenüber *„Feststellungen der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die dem Lehrer nur zur Information darüber dienen, auf welchen Teilgebieten die Schüler die Lehrziele erreicht haben und auf welchen Teilgebieten noch ein ergänzender Unterricht notwendig ist“* (§ 1 Abs. 2 der LBVO), die keinen Einfluss auf die Beurteilung (Benotung) nehmen dürfen und ihre Bedeutung u. a. für Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen, das schriftliche Förderkonzept bei der Planung des Förderunterrichts gem. § 12 Abs. 7 des Schulunterrichtsgesetzes u. dgl. m. haben sollen.

## 6.2 Das „Messinstrument Lehrerin und Lehrer“ - Qualitätskriterien der Testdiagnostik

Qualitätskriterien bzw. Testgütekriterien der „klassischen“ Testdiagnostik an psychometrische Tests füllen dicke Lehrbücher (z. B. Fisseni, 2004,

Moosbrugger & Kaleva, 2007, Kubinger, 2009, Pospeschill 2010), ebenso an Messinstrumente der pädagogischen Diagnostik (z. B. Lukesch, 1994, Ingenkamp & Lissmann, 2005), die z. T. unreflektiert zur Kritik der an den unzulänglichen Ergebnissen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung durch Lehrerinnen und Lehrer – deren Beurteilungen in Form von Noten – verwendet werden. Unreflektiert deshalb, weil die Testgütekriterien zur Qualitätsbeurteilung der Messinstrumente und auch deren Handhabung dienen. Und bei Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen dominieren die Lehrerinnen und Lehrer selbst als Messinstrumente (Kast, 2012), an die diese Anforderungen zu stellen sind! Die These der geringen Relevanz der Gütekriterien der Testdiagnostik für die Leistungsbeurteilung durch die Lehrerinnen und Lehrer bedarf einer kurzen Erörterung der drei Hauptkriterien der Testdiagnostik.

Die Lehrerinnen und Lehrer haben „größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben“ (§ 11 Abs. 2 letzter Halbsatz der LBVO). Darüber, was unter dieser Objektivität zu verstehen ist, gibt die LBVO keine Auskunft, auch werden keine Verfahrenswege festgelegt, wie diese zu erreichen wäre – ein Grund, warum in einer Novelle des SchUG die rechtliche Überprüfung der Leistungsbeurteilungen vom Geltungsbereich des AVG ausgenommen wurde (Mayr 1979).

Als Reliabilität wird – nach Lehrbuchdefinitionen – die Qualität eines Tests bezeichnet, der Grad der Genauigkeit bezeichnet, mit dem ein Test bzw. ein Messinstrument ein bestimmtes psychisches Merkmal misst, gleichgültig, ob dieses Merkmal auch zu messen beansprucht wird (Fisseni, 2004, S. 49 f., Ingenkamp & Lissmann, 2005, S. 54, Kubinger, 2009, S. 49 f.), die in Unterbereiche differenziert wird (Retest-Reliabilität, ...). Sowohl bei Leistungsfeststellungen als auch bei den Leistungsbeurteilungen sind aber die Lehrerinnen und Lehrer die „Messinstrumente“, für die die Messgenauigkeit zu bestimmen wäre. Die Anforderung bestünde z.B. darin, Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern in Unterrichtssituationen, die nicht standardisiert wiederholbar sind, als Merkmalsausprägungen des Teilbereiches Sprachbetrachtung mit der Methode Feststellung der Mitarbeit zu erfassen und



möglichst fehlerfrei als Datum zu bewerten. Wie sollen und können Lehrerinnen und Lehrer Messungenauigkeiten unter nichtstandardisierbaren Bedingungen nach den definierten Anforderungen vermeiden oder zumindest reduzieren, indem sie in neuen und unterschiedlichen Unterrichtssituationen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler durch Beobachtungen aus der Mitarbeit („tau-äquivalent“?) feststellen und auch aufzeichnen sollen? Wie soll die Forderung der inneren Konsistenz, bei Leistungsfeststellungen ein wichtigerer Aspekt der Reliabilität als der spätere Zeitpunkt einer Messwiederholung, erfüllt werden? - Ein Gütekriterium, das für die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung durch Lehrerinnen und Lehrer für den vorliegenden Fall schier uneinlösbar ist. Validität (Fisseni, 2004, S. 62 f., Kubinger, 2009, S. 55 f., Ingenkamp & Lissmann, 2005, S. 57 f.), das wichtigste Kriterium, fordert eine möglichst hohe Übereinstimmung mit dem, was der Test misst. Bezogen auf die Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen bedeutet dies, dass die Lehrerinnen und Lehrer bei der Planung ihrer Unterrichtsarbeit (§§ 17 Abs. 1 und 51 Abs. 1 SchUG; VS-Lehrplan 2009, S. 21) aus den abstrakten Lehrplangvorgaben valide Lernaufgaben für das Erreichen und die Überprüfung von Lernergebnissen abzuleiten und auch den entsprechenden Unterricht dazu zu gestalten haben, damit die Schülerinnen und Schüler die erwünschten Verhaltenweisen, welche die Lehrerinnen und Lehrer beobachten und bewerten sollen, auch zeigen können? Mit „Itemzwillingen“ des Beobachtungsverfahrens soll dieselbe Disposition erfasst werden - und diese Items sollten auch noch zur Erfüllung der Reliabilität äquivalent sein?

Bei den Bildungsstandards werden die BIST-Deskriptoren und die ihnen zugeordneten Testitems der Kompetenzbereiche solchen Anforderungen entsprechen.

„Unter Objektivität eines Tests ist zu verstehen, dass die mit ihm gewonnenen Ergebnisse unabhängig vom Untersucher sind“ (Kubinger, 2009, S. 38), dass „das Testergebnis unabhängig vom Untersuchungsleiter, vom Testauswerter und der Ergebnisinterpretation ist“ (Pospeschill 2010, S. 18). Selbst für die psychologische Diagnostik gilt, dass die Forderung, dass verschiedene Untersucher (Testleiter) bei derselben Testperson zum

selben Ergebnis kommen sollen „nur rein theoretischer Natur“ (Kubinger, 2009, S. 39) sein kann.

Selbst wenn alle Leistungsfeststellungen den Kriterien der Validität und Reliabilität entsprochen haben und aus allen sechs Teilbereichen des Lehrplans Daten vorliegen, stellt sich das Problem der Interpretationsobjektivität, der Grad der Eindeutigkeit, mit der die Lehrerinnen und Lehrer die einzelnen Leistungen in Relation zueinander bewerten und den gleichen Notenstufen zuordnen (Fisseni, 2009, S. 48), wobei das Problem der Intra-Rater-Objektivität (Lienert 1987, S. 55) die größere Herausforderung gegenüber der Interrater-Objektivität, auch Intersubjektivität genannt, darstellt.

Diese Anforderungen lassen sich in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zwar extensiv dozieren und abprüfen, haben aber für die alltägliche Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer für ihre Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen geringe Relevanz, wenn sie nicht nachhaltig in der Ausbildung erworben worden waren.

### 6.3 Erwartungen/Funktionen an die traditionelle Leistungsbeurteilung (durch Ziffernnoten)

Mit der Leistungsbeurteilung und den daraus resultierenden Noten werden unterschiedlichste rechtliche und pädagogische Funktionen verknüpft (Zielinski, 1974, S. 881 f., Olechowski, 1987, S. 32, Sacher, 2004, S. 21 f., Ingenkamp, 1995, vgl. dazu auch die synoptische Zusammenstellung im Anhang), die z. T. zueinander in Widerspruch stehen, trotz ihres Anspruchs nicht gleichzeitig erfüllt werden können und auch deshalb Lehrerinnen und Lehrer überfordern!

- Mitteilung der Leistung für den Schüler/die Schülerin
- Mitteilung der Schülerleistung an die Eltern der Schüler/innen
- Motivation und Anreiz
- Selektionsfunktion
- Zuteilungsfunktion
- Prognosefunktion
- Lehr- und Lerndiagnose u. a. m.



Ein Beurteilungssystem, das all diese Funktionen gleichzeitig erfüllen könnte, scheint es nicht zu geben!

#### 6.4 Neue Rückmeldekulturen ante portas

Im Jahre 1848 gingen in Wien Bürger, Studenten und Arbeiter auf die Straßen, um gegen Bevormundung und Absolutismus zu protestieren: Seine „apostolische Majestät“, der völlig überforderte Kaiser Ferdinand I. soll den Staatskanzler Metternich gefragt haben:

„Was mach'n denn all die viel'n Leut' da? Die san so laut!“ Auf dessen Antwort „Die machen eine Revolution, Majestät!“ kam die berühmte Gegenfrage: „Ja, dürfen's denn des?“

Auch Eltern und Erziehungsberechtigte dürfen Handlungen setzen, deren Legitimität von Lehrerinnen und Lehrern zuweilen missbilligt werden, wenn z. B. die Rechtmäßigkeit der Beurteilung bzw. des Beurteilungsverfahrens, an dessen Ergebnis Rechtsfolgen geknüpft sind, einer Kontrolle unterzogen oder mit Rechtsmitteln bekämpft wird: Mit dem Schulunterrichtsgesetz 1974 erfolgte endgültig der Übergang aus vorrechtlichen Strukturen der „besonderen Gewaltverhältnisse“: Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler haben subjektive und durchsetzbare Rechte erhalten, die Schule wurde in den Rechtsstaat eingebunden. Manche zur Gewohnheit gewordene und als legitim betrachtete Vorgangsweise musste aufgegeben werden, Ansprüche der Eltern wurden rechtlich gestaltet, abgesichert und durchsetzbar gemacht (Mayr, 1979, Funk 1980).

Die alte Autoritätsängstlichkeit gegenüber Lehrerinnen und Lehrern ist gewichen, ebenso die resignative Haltung: „Der Lehrer bzw. die Lehrerin hat immer recht!“ Auch die Suche nach den Ursachen für schlechte Leistungen der Schülerinnen



**Abbildung 3:** Ursachenerklärungen für schlechte Leistungen - neue Rechtsverteilungen: „O tempora o mores!“

**Quelle:** <http://www.demotizblog.com/2012/01/o-tempora-o-mores.html>

und Schüler – die „Schuldfrage“ – hat zu einem Pendelschlag geführt (Abbildung 3).

Die Notengebung zählt seither zu einem häufigen Ausgangspunkt für Lehrer-Eltern-Konflikte, die auf dem Rechtswege ausgetragen werden, besonders dann, wenn es um Selektionsentscheidungen, verbunden mit Laufbahnentscheidungen geht, die sich auch in der Zahl der Entscheidungen des Verwaltungsgerichtshofes manifestiert.

Bedingt durch den sozialen Wandel der Gesellschaft, schulpolitische Änderungen, Ansprüche auf Stuserhalt oder sozialen Aufstieg in Rahmen intergenerationaler Mobilitätsprozesse entsteht ein Klima der gegenseitigen Vorwurfs- und Erwartungshaltung, wenn Kinder die von ihren Eltern erwarteten Leistungen, ausgewiesen durch Noten der Lehrerinnen und Lehrer, nicht erbringen, die für den weiteren schulischen Weg entscheidend sind: Lehrerinnen und Lehrer werden von den Eltern emotional unter Druck gesetzt, doch die bessere Note zu geben, damit das Kind dann ins Gymnasium gehen kann. Es wird mit Rechtsanwältinnen gedroht, wenn eine schlechte Note dem AHS-Übertritt im Wege steht. („Der Vater stürzt in den Unterricht und droht wegen eines Dreiers im Zeugnis seines Sohnes mit einer Beschwerde beim Stadtschulrat, die Mutter bittet händeringend um einen Einser im Zeugnis der

Tochter.“ – Die Presse, 29.03.2002. „Ein ‚gut‘ in Deutsch verbaut meinem Kind die Zukunftschancen.“ – „Wenn Sie nicht darauf schauen, dass die Frau Lehrerin mein Enkerl so unterrichtet, dass die Noten passen, wenden wir uns an den Landesschulrat.“ ... „Wir brauchen den Notenschnitt 1,0, ansonsten wird unser Kind nicht aufgenommen.“ – Bulant, 2012) Gibt es eine schlechte Note, erfolgt aus der Sicht der Eltern und der Schülerinnen und Schüler häufig eine Schuldzuweisung an die Lehrerinnen und Lehrer wegen Ungerechtigkeiten oder falschen Benotungen der Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler.

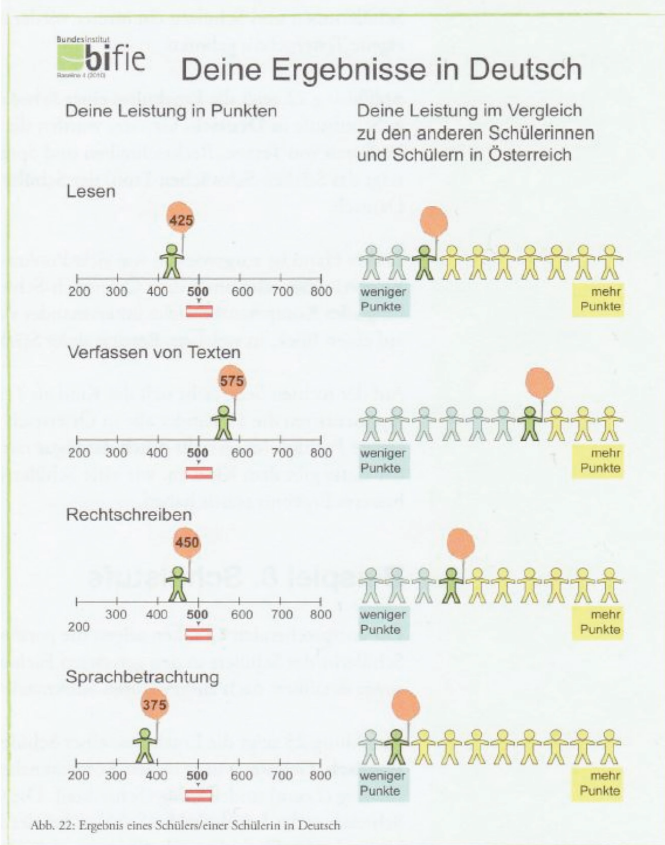
*„Der Druck der Elternschaft, dass die Urteile über die Leistungsfähigkeiten ihrer Kinder ihren eigenen Einschätzungen und Erwartungen entsprechen müssen, ist groß. Je stärker diese Urteile selektionsrelevant sind, umso größer ist dieser Druck, der nicht selten hinter Objektivitäts- und Gültigkeitsforderungen verborgen wird. Wenn Lehrpersonen von Kollegien und der Bildungsverwaltung allein gelassen werden, können sie diesem Druck nur schwer standhalten.“* (Fend 2008, S. 266)

Und wenn Lehrerinnen und Lehrer zwischen den Alternativen wählen können, den Schülerinnen und Schülern die bessere oder schlechtere Note zu geben, werden auch viele Lehrerinnen und Lehrer rational entscheiden – die Alternative mit dem größeren Nutzen wählen und dabei unangenehme Handlungsfolgen vermeiden (Diekmann, 2009, S. 151 für soziale Dilemmata, Kirchgässner, 2008, S. 151 f., Ramb & Tietzel, 1993 für viele soziale Sachverhalte) – und den Schülerinnen und Schülern die besseren Beurteilungen geben: „Den Wünschen der Eltern nachzugeben ist individuell die einfachste, für ein hohes Niveau des Bildungswesens aber nicht unbedingt die beste Lösung.“ (Fend, 2008, S. 266)

Bildungsstandards als Instrument der Qualitätsentwicklung dürfen nicht zur Leistungsbeurteilung verwendet werden (Benischek & Werbovsky, 2010, bm:ukk 2009), nachdem sie im Regierungspro-

gramm 2000 als Leistungsstandards zur Steuerung der Schülerströme an den Schnittstellen angedacht und auch von der Zukunftskommission (Haider et al., 2003, S. 61) dafür vorgeschlagen worden waren. Sie werden aber möglicherweise eine völlig neue Rückmeldekultur begründen, deren systemische Veränderungen – mit unintendierten Folgen – im Einzelnen noch nicht völlig abschätzbar sind, wenn der Schulbericht den Mitgliedern des Schulgemeinschaftsausschusses bzw. Schulforum zu übermitteln und in den Gremien zu besprechen ist (bm:ukk 2012: „Information und Einbeziehung der Schulpartner“) und sich die einzelnen Erziehungsberechtigten (bzw. Schülerinnen und Schüler) ein halbes Jahr nach der Testung sich die persönlichen Ergebnisse ihrer Kinder im Rahmen der Standardüberprüfung mit Hilfe eines Zugangscodes im Internet abrufen können. (Abbildung 4 mit einem Interpretationsbeispiel für die Eltern)

#### Beispiel 4. Schulstufe



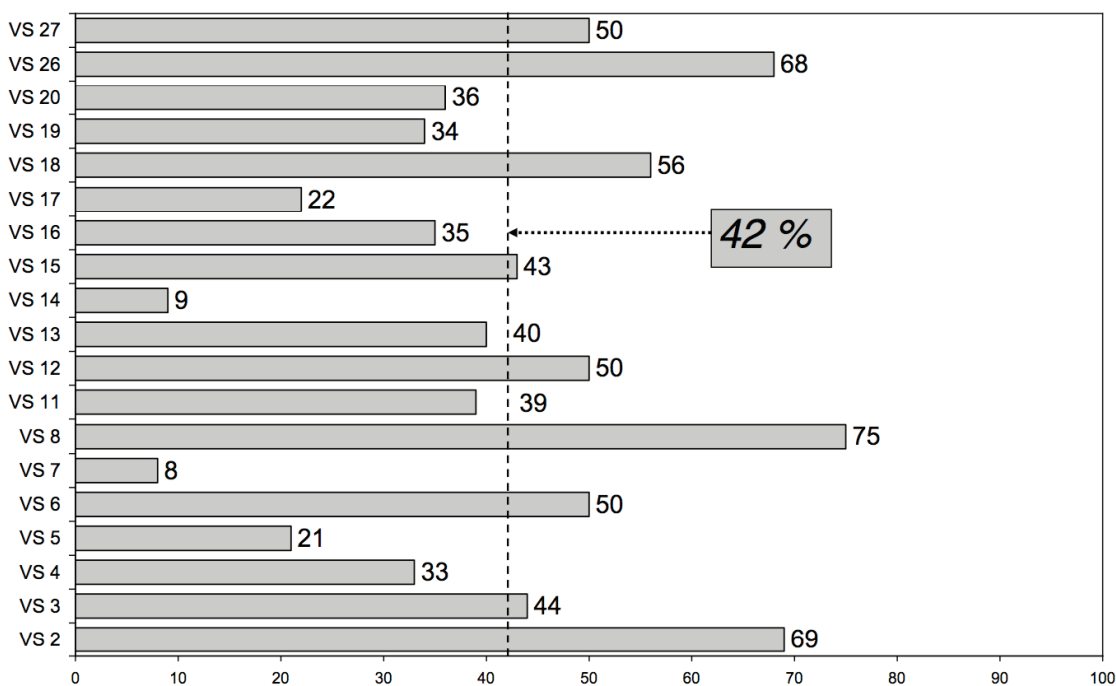
**Abbildung 4:** Beispiel einer individuellen Ergebnisrückmeldung an die Eltern/Erziehungsberechtigten  
Quelle: BIFIE, 2011, S. 47<sup>1</sup>

## 7 Resümee

Seit Jahrzehnten ist bekannt und durch empirische Daten belegt, dass die Ergebnisse von Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen durch Noten weder valide, reliabel und auch nicht objektiv sind, Noten in Schulnachrichten und Zeugnissen in höchstem Maße von „Subjektivismen“ bestimmt werden! Wie anhand der vorliegenden Daten gezeigt werden konnte, verbergen sich hinter den gleichen Ziffernnoten in den Schulnachrichten sehr unterschiedliche Rechtschreib- und Lesekompetenzen - zwei Teilbereiche des Lehrplans, die mit curricular validen Tests erfasst worden waren. Mit den Ziffernnoten erhalten Eltern keinerlei konkrete Informationen, welche Leistung ihre Kinder in diesen Teilbereichen in Bezug auf die im Lehrplan festgelegten Anforderungen erreicht haben. Unklar bleibt mit diesen Noten, mit welcher Gewichtung die von den Lehrerinnen und Lehrern festgestellten Leistungen dieser Leistungsbereiche für die Festlegung der Noten herangezogen wurden. Ebenso nur in Wolkenkuckucksheim nachvollziehbar, wie mit den erbrachten Leistungen der vier an-

deren Teilbereiche für die Gewinnung der Note verfahren wurde. Mayers Kritik aus der Sicht des Juristen an dieser Vorgangsweise berührt auch die Interessen der Eltern: „Auch pädagogische Fachurteile müssen – will man sie nicht ausschließlich im irrationalen Bereich ansiedeln – nach wissenschaftlichen Grundsätzen gewonnen werden; damit ist aber ihre intersubjektive Überprüfbarkeit gegeben.“ (Mayer, 1978, S. 9)

Die derzeitige Praxis des Beurteilungssystems mit Noten erfüllt nicht den im Schulunterrichtsgesetz geforderten Auftrag, Eltern über den Leistungsstand ihrer Kinder zu informieren. Im Gegenteil – aufgrund der Informationsarmut der Noten werden die Eltern nicht über Lernfortschritte, Lernerfolge und die tatsächlichen Leistungen ihrer Kinder informiert. Sobald Berechtigungen erteilt werden, sind diese Beurteilungen für Selektionsentscheidungen nicht geeignet. Dazu kommt weiters, dass die Beurteilungen mit Noten von Schule zu Schule in hohem Maße variieren, die, wie oben gezeigt wurde, nicht mit den objektiv gewonnenen Daten aus den Ergebnissen der Rechtschreib- und Lesetests einhergehen.



**Grafik 6:** Variation der Beurteilungen mit der Note Sehr gut im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen Schreiben über verschiedene Schulen.

**Ablesebeispiele:** 42 % der Schülerinnen und Schüler werden im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen, Schreiben mit der Note Sehr gut beurteilt. In Schule VS 2 werden 69 % der Schülerinnen und Schüler mit der Note Sehr gut, in der Schule VS 7 lediglich 8 % der Schülerinnen und Schüler mit der Note Sehr gut beurteilt.

Grafik 6 zeigt die Variation der relativen Anteile der Beurteilungen der Schülerinnen und Schüler mit der Note Sehr gut. Im „Durchschnitt“ werden die Leistungen von 42 % der Schülerinnen und Schüler mit der Note Sehr gut in den Schulnachrichten beurteilt. Die Bandbreite der von den Lehrerinnen und Lehrern verteilten Noten mit Sehr gut variiert von 75 % (Volksschule VS 8) bis zu acht Prozent (Volksschule VS 7).

Was aber Eltern dabei nicht wissen, sei am Beispiel der Volksschule VS 2 nochmals illustriert: Sieben von zehn Schülerinnen und deren Eltern der Volksschule VS 2 erhalten die Information, dass ihre Kinder im Vergleich mit anderen Schülerinnen und Schülern, die ebenfalls mit der Note Sehr gut beurteilt wurden, „gleich gute“ Leistungen erreichten. Diese Eltern werden über folgenden Sachverhalt nicht informiert: Kein einziges Kind, das mit der Note Sehr gut beurteilt wurde, erzielte z. B. im Subtest Orthographische Fehler null Fehler, dass sogar für mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler sechs und mehr Fehler signiert wurden und keinerlei Beziehung zwischen der Note und dem durch Test erfassten Rechtschreibleistungen auch Leseleistungen besteht. Wahrscheinlich sind die Eltern aber glücklich und zufrieden, dass ihre Kinder zur leistungsmäßigen „Spitzengruppe“ der sehr guten Schülerinnen gehören.

Die Beurteilungspraxis mit Noten ist Teil unserer Tradition. Lehrerinnen und Lehrern, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern ist sie vertraut und haben sich an sie gewöhnt. Diese Tradition hilft den Eltern, ihre Kinder im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern der Klasse – und im Vergleich zu den erreichten Noten ihrer eigenen Schulzeit – sozial zu verorten und macht sie glücklich, wenn die Noten ihrer Kinder ihren Wunschbildern entsprechen. Die Ziffern des Zahlensystems für die benoteten Leistungen signalisieren die Information, dass der Leistungsstand ihrer Kinder im Vergleich zu anderen Kindern gleich gut, besser oder schlechter ist. Dass sie mit der Praxis dieses traditionellen Beurteilungssystems als Teil einer „Täuschungs- und Beschönigungskultur“ über die tatsächlichen Leistungen desinformiert – getäuscht? – werden, wird ihnen nicht bewusst.

Sofern Lehrerinnen und Lehrer über die an sie gestellten Anforderungen zur rechtlich korrekten Administration der Leistungsbeurteilung (Abbildung 2) reflektieren, müssen sie schier zweifeln. Maßnahmen zur Erleichterung waren in der Vergangenheit angekündigt, aber bisher nicht eingehalten worden: *„Um der Lehrerschaft die Beurteilung der Leistungen in der vierten Klasse zu erleichtern, werden derzeit Leistungsstandards für Deutsch, Lesen und Mathematik erarbeitet. Diese Leistungsstandards sollen die Beurteilung zwischen den verschiedenen Volksschulen vergleichbarer machen und die Notengebung in der vierten Klasse weiter objektivieren. Der einzelne Lehrer kann dadurch den Leistungsstand seiner Klasse und der einzelnen Schüler besser einschätzen.“* (Gehrer 2002)

An manchen Schulen werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach Noten beurteilt, die sich der Qualität von Leistungsnoten annähern, indem sich ein Zusammenhang mit objektiv gemessenen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler feststellen lässt. Wo diese Güte fehlt, sind Noten nicht geeignet, Aussagen über Umfang und Qualität der erreichten Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu machen!

#### Endnote:

<sup>1</sup> Interpretation des Beispiels in Abbildung 4 (BIFIE 2011, S. 47): „Diese Schülerin/dieser Schüler konnte in Deutsch im Kompetenzbereich Verfassen von Texten ein Ergebnis erzielen, das deutlich über dem Durchschnitt aller in Österreich getesteten Schüler/innen liegt. In den Kompetenzbereichen Lesen, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung sind die Teilergebnisse jedoch klar unter dem Österreich-Durchschnitt. Dabei ist insbesondere der Bereich Sprachbetrachtung hervorzuheben, der im Sinne eines Stärken-Schwächen-Profiles den größten Handlungsbedarf aufweist. In der Grafik wird für jeden Kompetenzbereich zusätzlich dargestellt, wo die Schülerin/der Schüler mit dem eigenen Testergebnis im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern in Österreich steht. Zum Beispiel schneiden im Bereich Lesen 2 von 10 Schüler/innen in Österreich schlechter und 7 von 10 besser ab als diese Schülerin/dieser Schüler.“



## Literatur:

- Benischek, I. & Werbowsky, I. (2010). Leistungsbeurteilung und Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 1–6.
- Bergmüller, S. & Steger, E. (2009). Gerechte Beurteilung? Leistungs- und Eignungsdiagnostik durch die Lehrkräfte. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon, & C. Schreiner. (Hrsg.), PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. (202–218). Graz: Leykam.
- Bifie (2011) (Hrsg.). Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. 2. aktualisierte Auflage. Salzburg: BIFIE.
- BMBWK (o. J.). Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Wien: bm:ukk. (<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf>; Zugriff: 10.05.2012).
- bm:ukk (2009). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen. Ausgegeben am 2. Jänner 2009. (<http://www.ris.bka.gv.at>; Zugriff: 10.05.2012).
- bm:ukk (2012). Richtlinien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für den Umgang mit den Rückmeldungen der Bildungsstandardüberprüfung. Rundschreiben: 2012-06; BMUKK-36.400/0003-1/Päd.Ang./2012. ([http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2012\\_06.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2012_06.xml); Zugriff: 10.05.2012).
- Bulant, T. (2012). Liebe Volksschullehrerin, erhöre uns! Fürbitten an und für die österreichische Volksschule. Brückenbauer in die Zukunft müssen erhört werden! *aps-Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer*, 2/2012-April, 14-15.
- Diekmann, A. (2009). Spieltheorie: Einführung, Beispiele, Experimente. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Dohse, W. (1967/1995). Die Funktion der Zensur. In K. Ingenkamp (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Zusammengestellt und kommentiert von Karlheinz Ingenkamp. 9. Auflage (56-61). Weinheim und Basel: Beltz, 1995.
- Eder, F. Neuweg, G. H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: W. Specht, (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. (247–267). Graz: Leykam.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fisseni, H.-J. (2004). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik: mit Hinweisen zur Intervention. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Funk (1980). Die Leistungsbeurteilung des Schülers aus rechtlicher Sicht. *Recht der Schule*, 65–70.
- Gehrer, E. (2002). Prognoseverfahren als Hilfe zur richtigen Schulwahl. ([http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/Prognoseverfahren\\_als\\_Hi2055.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/Prognoseverfahren_als_Hi2055.xml); 15.4.2012).
- Haider, G. & Schreiner, C. (2006). PISA-Leistung und Schulnoten. In: G. Haider & C. Schreiner (Hg.), Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. (229-238). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C. (2003). Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission, Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Wien: bm:bwk.
- Ingenkamp, K. (1971). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte. Zusammengestellt und kommentiert von Karlheinz Ingenkamp. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1995). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte. Zusammengestellt und kommentiert von Karlheinz Ingenkamp. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 1995.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6., neu ausgestattete Auflage Weinheim u. a.: Beltz.
- Kast, F. (2012). „Messinstrument Lehrerinnen und Lehrer“ bei Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen. (Manuskript).
- Kirchgässner, G. (2008). Homo oeconomicus: Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. 3., ergänzte und erweiterte Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. 2., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- LBVO - Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung). (<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>; 15.4.2012).
- Lienert, G. A. (1987). *Schulnoten-Evaluation*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Lukesch, Helmut (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. 2., vollst. neu bearbeitete Auflage. Regensburg: Roderer.
- Mayr, H. (1979). *Rechtsstaatliche Aspekte des Schulwesens. Recht der Schule*, 5 – 9.
- Olechowski, R. (1987). Schülerbeurteilung unter dem Aspekt der Humanisierung der Schule. Perspektiven und Zielsetzung des Symposions. In R. Olechowski & E. Persy (Hrsg.), *Fördernde Leistungsbeurteilung: Ein Symposion*. (22-37). Wien, München: Jugend & Volk.
- Olechowski, R. & Persy, E. (1987) (Hrsg.). *Fördernde Leistungsbeurteilung: Ein Symposion*. (22-37). Wien, München: Jugend & Volk.
- Olechowski, R. & Rieder, K. (1990) (Hrsg.). *Motivieren ohne Noten*. Wien u. a.: Jugend & Volk.
- Olechowski, R. & Wolf, W. (1990). (Hrsg.). *Die kindgemäße Grundschule: Ein Bericht über die 1989 veranstaltete Enquete zu Thema „Die kindgemäße Grundschule“*. Wien : Jugend & Volk, 1990.
- Ramb, T. & Tietzel, M. (1993) (Hrsg.). *Ökonomische Verhaltenstheorie*. München: Vahlen.
- Sacher, W. (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Schmidinger, E. & Vierlinger, R. (2012). *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung. (Studentexte zur Lehrer/innenaus-, Lehrer/innenfort- und Lehrer/innenweiterbildung)*. Wien: Jugend & Volk.
- SchUG - Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>; 15.4.2012).
- Tent, L. (2006). *Zensuren*. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage (873 -880). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- VS-Lehrplan (2009). *Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen*. Stand: 1. September 2009. bm:ukk: Leykam.
- Weiss, R. (1965). *Zensur und Zeugnis: Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung*. (Wissenschaftliche Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts des Bundes für Oberösterreich; Band 3). Linz: Haslinger.
- Zielinski, W. (1974). *Die Beurteilung von Schülerleistungen*. In: F. E Weinert, C. F. Graumann, & M. Hofer, (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, Band 2 (877-900). Frankfurt am Main: Fischer.

***Erstveröffentlichung in: Isabella Benisebek, Angela Forstner-Ebbart, Hubert Schaupp, Herbert Schwetz (Hrsg.)(2012): Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Band 2. Wien & Berlin: LIT Verlag.***





## Anhang: Synoptische Darstellung über Anforderungen an Leistungsbeurteilungen


Zielinski, 1974, S. 881 f.	Olechowski, 1987, S. 32	Dohse, 1967/1995, S. 56 f.	Sacher, 2004, S. 21ff
<p><b>1. Die Rückmeldefunktion für den Lehrer:</b> Er soll an der Zensurenverteilung ablesen können, wie erfolgreich sein Unterricht ist</p> <p><b>2. Rückmeldefunktion für den Schüler:</b> Die Note soll ihn informieren, wo er mit seinen Leistungen im Vergleich zu seinen Mitschülern steht.</p> <p><b>3. Die Berichtsfunktion:</b> Durch Noten sollen die Eltern und Schüler Mitteilung über den Leistungsstand erhalten.</p> <p><b>4. Die Anreizfunktion:</b> Zensuren sollen Schüler motivieren, sich mit den ihnen zugedachten Lernstoffen zu beschäftigen.</p> <p><b>5. Die Disziplinierungsfunktion:</b> Mit Hilfe schlechter Noten werden leistungsunwillige Schüler bestraft, in der Hoffnung, sie dadurch zu dem erwünschten Leistungsverhalten zu veranlassen.</p> <p><b>6. Die Sozialisierungsfunktion:</b> Durch Zensuren werden die Schulanfänger mit Leistungsnormen in Berührung gebracht, die sich von den bisher in der Familie gültigen individuellen Standards erheblich unterscheiden. Vor allem erfahren die Schüler, daß es als fair gilt, wenn unterschiedliche Leistungen auch unterschiedlich belohnt werden.</p>	<p><b>1. Mitteilung der Leistung der Schüler</b></p> <p><b>2. Mitteilung der Leistung an den Lehrer</b> (als Rückmeldung für seinen Lehrerfolg)</p> <p><b>3. Mitteilung der Schülerleistung an die Eltern der Schüler</b></p> <p><b>4. Motivierende Funktion</b> durch deutliches Hervorheben positiver Leistungen</p> <p><b>5. Erteilung von Berechtigungen</b> (Besuch einer bestimmten Schulstufe, eines Schultyps, Erteilung formeller Qualifikationen)</p> <p><b>6. Prognosefunktion</b> Das Schulunterrichtsgesetz sieht vor, dass aufgrund der Leistung auf einer bestimmten Schulstufe (z.B. 4. Klasse der Volksschule oder 4. Klasse der Hauptschule) oder bei positiver Ablegung einer Prüfung (z.B. Reifeprüfung in AHS oder BHS) der Schüler „geeignet“ bzw. als „reif“ bezeichnet wird, eine bestimmte Schullaufbahn einzuschlagen bzw. einen bestimmten Schultyp (bzw. die Hochschule) zu besuchen.</p>	<p><b>1. Auslesefunktion</b></p> <p><b>2. Kontrollfunktion</b></p> <p><b>3. Anreizfunktion</b> extrinsische Motivierung der Schüler</p> <p><b>4. Berechtigungsfunktion:</b> z.B. Aufsteigen in die nächste Klasse, Übertritte an Nahtstellen,...</p> <p><b>5. Berichtsfunktion</b></p> <p><b>6. Orientierungsfunktion</b> für Eltern für Schullaufbahn</p> <p><b>7. Selbstkontrollfunktion für den Schüler</b></p> <p><b>8. Disziplinierungsfunktion</b></p>	<p><b>1. Selektion und Stigmatisierung</b></p> <p><b>2. Sozialisation</b></p> <p><b>3. Legitimation</b></p> <p><b>4. Kontrolle</b></p> <p><b>5. Prognose</b></p> <p><b>6. Information und Rückmeldung</b></p>




## Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht Zur Qualitätsentwicklung des Mathematikunterrichts auf der Sekundarstufe I

 Mit der praktischen Umsetzung der Bildungsstandards im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I soll der pädagogische Blick konsequent auf das Lernen der Schüler/innen (=Outputorientierung) besonders in den zentralen Kompetenzbereichen gemäß dem Kompetenzmodell für Mathematik gelenkt werden. Damit verbunden zeigt sich eine neue Akzentuierung und Reflexion der pädagogischen Arbeit in einem kompetenzorientierten Unterricht. Um diesem schulischen Anspruch gerecht zu werden, spiegelt sich das Umsetzen in einem neuen Lehr- und Lernverständnis der Pädagogen/Pädagoginnen wider.

 As a result of the implementation of standards for education in the teaching of Mathematics for the lower level of secondary school (years 10 to 14) the pedagogical view of learning is output orientated. This is particularly the case in the central areas of competence in accordance with the competency model for mathematics. Linked to this is a new emphasis on educational work which is shown in a competency-based form of education. In order to meet this educational goal educators develop a new understanding of teaching and learning.

 A tanulmány az oktatási standardok gyakorlati alkalmazásával foglalkozik a 10 és 14 év közötti tanulók matematikatanításának tükrében. A tanulók tanulási folyamata áll a pedagógiai központban, különös tekintettel a matematika tantárgyra vonatkozó kompetenciamodellben összefoglalt központi kompetenciaületekre. Ezzel párhuzamosan különböző új súlypontok és a pedagógiai reflexió kialakulása figyelhető meg a kompetenciaorientált oktatás területén. A megváltozott igényekhez alkalmazkodva a pedagógusok részéről egy új tanulás- és tanításfoglalom kialakulása és alkalmazása figyelhető meg.

 Praktičnim ostvarivanjem obrazovnih standardov u podučavanju matematike sekundarnoga stepena I je povezan cilj, da se pedagoško gledište prema modelu kompetencijov za matematiku stalno stavlja na učnju školarov/školaric (= optimiranje rezultata) osebno u centralni kompetencijski područji. Tim je povezana nova akcentuacija i refleksija pedagoškoga djelovanja u podučavanju koje se orijentira prema kompetencijam. Da bi se ovo u školi moglo spuniti je potrebno novo razumivanje podučavanja i učenja od strani pedagoga.

### 1 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

#### 1.1 Begriffsdefinition Bildungsstandards Mathematik

Seit 2008 ist die Einführung von Bildungsstandards für verschiedene Schulstufen und Fächer, darunter Mathematik in der 8. Schulstufe (M8), im österreichischen Schulwesen gesetzlich im Paragraphen 17 des Schulunterrichtsgesetzes verankert. In der Verordnung (BGBl 2009) ist die Festlegung und Implementierung der Standards geregelt. Mit der Festlegung der Bildungsstandards wird eine systematische Auswahl grundlegender Kompetenzen getroffen, die im Unterricht nachhaltig erworben werden sollen. Mathematische Standards versuchen über mathematische Leistungen messbare Anteile mathematischer Fähigkeiten festzulegen und zu überprüfen. Ma-

thematische Standards sind Leistungsstandards, die sich auf einen kleinen messbaren Ausschnitt mathematischer Kompetenzen von Schülern/Schülerinnen beziehen.

Bildungsstandards identifizieren und beschreiben Kompetenzen, die für die Gesellschaft wie auch für das Leben und die Entwicklung jedes/jeder Einzelnen in der Gesellschaft unerlässlich sind und (mathematische) Bildung überhaupt erst ermöglichen (BIFIE, 2010: 5f). Bildungsstandards werden von Helmke (2010) als „erwartete Kompetenzen“ definiert, die beschreiben, was die Schüler/innen am Ende eines Unterrichts können sollen. (Helmke, 2010: 234). Im Mittelpunkt der Umsetzung von Bildungsstandards steht somit die Förderung der Kompetenzen der Schüler/innen in einem kompetenzorientierten Unterricht (Drieschner, 2009:9).

## 1.2 Kompetenzen

Weinert (2003) definiert den Kompetenzbegriff als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2003: 27f). Dieser Zusammenhang zwischen Bereitschaft und Handlungsfähigkeit prägt auch die Umschreibung von Rothböck in Anlehnung an Weinert (2003): Kompetenzen zeigen auf, was jemand kann, nämlich im Hinblick „auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeiten damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen“ (Rothböck, 2010: 261).

## 1.3 Bildungstheoretische Orientierungen

Das Konzept der Bildungsstandards in Österreich fokussiert auf den Erwerb von grundlegenden fachlichen Kompetenzen, welche in der Verordnung zu den Bildungsstandards festgelegt sind. Da diese grundlegenden fachlichen Kompetenzen auf den Lehrplan bezogen sind, decken sie die wesentlichen Inhaltsbereiche eines Unterrichtsgegenstandes ab. Somit bilden sie einen bedeutungsvollen Grundstein für den weiteren Kompetenzaufbau (Beer/Benischek, 2011: 10). Diese Festlegung beinhaltet einen erweiterten Lernbegriff und eine Absage an eine Vermittlungsdidaktik und deren bloß rezeptives Wissen. Kompetenzentwicklung als schulisches Ziel bedeutet somit eine „Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie, die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben“ (BMBWK, 2000: 3).

Das der Verordnung „Bildungsstandards im Schulwesen“ (BGBl 2009) für M8 zugrunde liegende Konzept (IDM 2007) basiert auf bildungstheoretischen Überlegungen. Der Schwerpunkt in der Orientierung von Identifikation und Festlegung der dort beschriebenen Standards für den

Mathematikunterricht am Ende der 8. Schulstufe liegt dabei auf zwei einander ergänzenden bildungstheoretischen Anforderungen, nämlich „Lebensvorbereitung“ und „Anschlussfähigkeit“ (Peschek, 2007: 7f):

### Lebensvorbereitung

Für den Mathematikunterricht der Sekundarstufe I geht es im Sinne von Lebensvorbereitung darum, die Lernenden mit jenem mathematischen Wissen und Können auszustatten, das für eine aktive, unbehinderte, reflektierte, kritische, emanzipierte Teilnahme am Leben in unserer Gesellschaft erforderlich bzw. unerlässlich ist. Mathematische Standards, die sich an der Lebensvorbereitung orientieren, beschränken sich nicht nur auf operative Aspekte der Mathematik, sondern müssen ihren Blick auch auf konstruktive (z.B. Modellbildern) und vor allem auf kommunikative Aspekte der Mathematik (wie Darstellen, Interpretieren, Begründen) erweitern, diese reflektieren und vernetzen. Die flexible Anwendung grundlegenden Wissens und Könnens auf vielfältige und auch weniger vertraute Situationen ist dabei gefordert. Zugleich ist eine potentielle Authentizität für Problemstellungen und -lösungen ausreichend bereitzustellen, um zu Problemstellungen und -lösungen einen entsprechenden Bezug aus den Alltagssituationen und lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/innen herzustellen (BIFIE, 2010: 7).

### Anschlussfähigkeit

Mathematisches Wissen und Können, die als Grundlage für eine weiterführende mathematische Ausbildung und für die Bewältigung mathematischer Anforderungen, die über Alltagserfordernisse hinausgehen, hilfreich erscheinen, liegen im Fokus von Anschlussfähigkeit. Diese erfordert nicht grundsätzlich andere mathematische Fähigkeiten als die unmittelbare Lebensvorbereitung, sie verweist jedoch auch auf inhaltliche Erweiterungen, nimmt auf eine deutlichere Explizierung (inner-)mathematischer Zusammenhänge und Strukturen Bedacht und betont spezifische mathematische Tätigkeiten (Formalisieren, Definieren, Beweisen u. Ä.) stärker (Peschek, 2007: 7f).

## 2 Kompetenzorientierter Mathematikunterricht Sek I

### 2.1 Kompetenzorientiert Lehren und Lernen im Fachbereich Mathematik

Eine Position gegen eine strenge Unterscheidungslinie zwischen Lernzielorientierung und Kompetenzorientierung erstellt Ziener (2010) aus der Perspektive der Zielorientierung didaktischen Handelns, abgeleitet aus der Befürchtung, Kompetenzorientierung reduziere das Lernziel auf ein „can do“ und die Didaktik auf ein „can make“. Das didaktische Konstrukt „Lernzielorientierung“ beinhaltet eine Denk- und Planungsrichtung von Zielende hin zum Ziel.

Unter dem Filter der Operationalisierbarkeit findet das Lernziel nur dann seine Berechtigung, wenn dieses auch hergestellt werden kann. Kompetenzorientierung dagegen setzt beim Lernergebnis der Lernenden ein und setzt professionelles Denken und Handeln bei den Lehrkräften voraus. Die Lernzielorientierung nimmt demnach nicht die Opposition zur Kompetenzorientierung ein, sondern ist deren konstruktive Verbündete, nicht nur hinsichtlich ihrer Operationalisierbarkeit, sondern auch in der Vorstellung ihrer Umsetzbarkeit (Ziener, 2010: 28).

Schatz/Westfall-Greiter (2010) befürworten den Perspektivenwechsel von einer traditionellen Vermittlungsdidaktik zu einer lerner- und kompetenzorientierten Didaktik im Unterricht. Sie fordern die Perspektive „Lehrseits von Unterricht“ aufzugeben und die Perspektive „Lernseits von Unterricht“ einzunehmen. In der Perspektive „Lehrseits von Unterricht“ sehen sich die Lehrenden zuerst selbst in einem Lehr/Lernprozess und erst dahinter die Klasse mit ihren Schülern/Schülerinnen. In der Perspektive „Lernseits von Unterricht“ steht zunächst der/die Schüler/in in der sozialen Gruppe vor dem Hintergrund des Lehrprozesses und erst dahinter die Lehrkraft. Die Lernenden bestimmen den Dialog im Unterricht. Folglich zielt die entscheidende Frage nicht mehr auf den Unterrichtsstoff im Sinne der Input-Steuerung, sondern auf die erworbenen Kompetenzen der Lernenden am Ende des Bildungsweges. Das Lernen der/des Einzelnen rückt somit ins Zentrum der Aufmerksamkeit in Schule und Unterricht. Die entscheidende Frage

von „Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen?“ (Jahrgangspläne) führt zu einem Perspektivenwechsel „Was sollen sie (tun) können?“ (Bildungsstandards, Handlungsfähigkeit). Konkrete, fachspezifische Antworten finden sich in den sogenannten „Kompetenzdeskriptoren“ der Bildungsstandards. Diese beschreiben konkrete Handlungen, die in den Performanzen der Schüler/innen nachhaltig sichtbar sein sollen. Die Auseinandersetzung mit dem kompetenzorientierten Lernbegriff erscheint hier als notwendig. Die didaktische Antwort auf die praktische Frage „Wie unterrichten Lehrkräfte kompetenzorientiert?“ besteht in einer schrittweisen Erweiterung von Unterrichtsplanungen, die sich mehr oder weniger auf die Vermittlung fachlicher Inhalte konzentrierte, um die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zu ermöglichen (Schatz/Westfall-Greiter, 2010: 44f).

Eine lernseitige Orientierung als Leitgedanke in der Unterrichtsentwicklung nach Schatz (2011) zu praktizieren, erfordert eine Thematisierung von Lernen und das Sichtbarmachen von Lerntheorien. Lernen ist ohne Inhalt nicht möglich, daher führt eine lernseitige Orientierung unvermeidlich zur Auseinandersetzung mit (Fach-)Inhalten. Hier liegt die Chance der Kompetenzorientierung darin, einen neuen Anspruch auf Inhalte zu stellen und zwar den Anspruch auf Handlungsfähigkeit. Mit dem Blick auf das, was die Schüler/innen tun können sollen, folgt ein erweiterter Zugang darauf, was die Lernenden dafür brauchen. Die Zukunft wird zum Ausgangspunkt der Überlegungen für den Unterricht. Die Wirkung des Unterrichts rückt somit in den Mittelpunkt der Schulentwicklung. Damit die Kompetenzziele erreicht werden, wird bei der Entwicklung des Schulcurriculums „rückwärts“ von den zu erzielenden Lernergebnissen her gearbeitet (Wiggins/Tighe, 2005: 54).

### 2.2 Begriff und Ausrichtung eines kompetenzorientierten Unterrichts

Kompetenzorientierter Unterricht ist ein Unterricht, der „bewusst und geplant die Förderung der in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen zum Gegenstand hat.“ (Helmke, 2010: 234). Es geht um eine Lernkultur, die die Schüler/innen und deren Entwicklung in den Mittelpunkt

des Unterrichts stellt. Dabei sollen die Schüler/innen selbstwirksam sein und an ihre Fähigkeiten glauben. Das Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen entwickelt sich dabei vor allem in der Abhängigkeit von der schulischen Ermöglichungskultur. Die Ermöglichung von Lernerfolgen ist dabei besonders wichtig, um zu erkennen, dass Leistung und Erfolg erstrebenswert sind. Eine entsprechende Kultur und ein harmonisches Klima an einer Schule sind dafür Entscheidungsträger, als auch der Selbstwirksamkeit. Selbstwirksam lernen können die Schüler/innen, wenn diese sich an Verbindlichkeiten, an einem sog. Referenzrahmen orientieren können, um die eigenen Lernbemühungen einschätzen zu lernen und Sinn und Orientierung für die individuelle Weiterentwicklung zu bekommen (Bönsch, 2010: 19).

**Kompetenzorientierter Mathematikunterricht** soll dahingehend so ausgerichtet sein, dass die Neugier der Schüler/innen geweckt wird, Mathematik auszuprobieren, sich mit mathematischen Inhalten zu beschäftigen, zu forschen und zu entdecken. Dies erfordert von der Schule Freiräume zu schaffen, in denen Fehler erlaubt und sogar wünschenswert sind. Vor allem sollen Möglichkeiten geboten werden, in denen Lernende gemeinsam an Fragestellungen arbeiten, die Ergebnisse ihrer Peergroup vorstellen und einander wertschätzend Feedback geben. In einem kompetenzorientierten Mathematikunterricht muss weiters Raum gegeben werden, um über Mathematik sprechen und eigene Denkvorgänge in Worte fassen zu können. Die Lernenden tragen in Eigenverantwortung Sorge um die Erreichung ihrer Lernziele. Die Lehrenden treten dabei in die Rolle von Lerncoaches und vertrauen darauf, dass die Schüler/innen selbst Lösungen bzw. Problemlösestrategien erarbeiten können. Kompetenzorientierter Unterricht richtet sich folglich danach aus, dass Aufgabenstellungen für die Lernenden so vorbereitet werden, dass sie zu deren Lösung auf bereits vorhandene Ressourcen zurückgreifen können, aber auch neue Lösungsstrategien und -mechanismen entdecken und entwickeln können. Auf diese Weise kann vorhandenes Wissen mit neuem Wissen verknüpft werden. Einer Präsentation der erworbenen und trainierten Kompetenzen muss dabei ebenfalls Raum gegeben werden. Nachgewiesene Kompetenzen bei Lernenden werden als Maßstab für guten

Unterricht angesehen. Erfolgreicher Unterricht zeigt sich an dem, was die Schüler/innen nachhaltig beherrschen, somit werden Kompetenzen als Zielperspektive des Unterrichts betrachtet. Diese Sichtweise verstärkt sich dadurch, dass Kompetenzen als Inhalte von Allgemeinbildung beschrieben und dadurch sogenannte überfachliche (soziale als auch personale) Kompetenzen in den gesellschaftlichen Mittelpunkt gebracht werden (Mürwald-Scheifinger/Weber, 2011: 109f).

### 2.3 Bedeutung der Kompetenzbereiche im Unterricht

**Kompetenzorientierter Mathematikunterricht** orientiert sich auf Basis des Kompetenzmodells für Mathematik nicht nur an Inhalten, sondern entwickelt mittels Inhalten mathematische Schülerkompetenzen weiter (Freudigmann, 2009: 2). Fachliche (inhaltsbezogene, prozessbezogene = handlungsbezogene) und überfachliche (soziale, personale) Kompetenzen sollen sich daher ergänzen und unterstützen. Kompetenzorientiertes Unterrichten muss immer beide Kompetenzbereiche im Fokus haben und entsprechende Lernanlässe schaffen, in denen diese Ergänzungsabsicht zugrunde liegt (Bruder/Leuders/Büchter, 2008:13).

Die zu erwartenden Kompetenzen sind die zentrale Ziel- und damit auch die Planungsgröße des Unterrichts. Diese umfassen jene Bereiche, über welche konkreten Kompetenzen die Schüler/innen am Ende eines Bildungsabschnittes verfügen sollen: (1) Kompetenzen, die auf den Inhalt bezogen sind, werden festgehalten mit „Zahlen und Maßen arbeiten“, „Figuren und Körper erfassen“, „Daten auswerten“, in „Variablen und Funktionen Abhängigkeit und Veränderung beschreiben“ und „Daten auswerten“ können. (2) Kompetenzen, die auf mathematische Prozesse bezogen sind, werden im Kompetenzmodell der Bildungsstandards Mathematik 8. Schulstufe als Handlungsdimensionen beschrieben. Sie äußern sich in Darstellen und Modellbildern, Rechnen und Operieren, Interpretieren, Argumentieren und Begründen. (3) Personale und soziale Kompetenzen zeigen sich beispielsweise in selbstständigem Arbeiten, Kooperations- und Kommunikationsvermögen, Toleranz, kritischem Urteilsvermögen, Selbstverantwortung und Übernehmen von



Verantwortung für die Gruppe (Bruder/Leuders/Büchter, 2008: 13).

Das Wissen um den Kompetenzstand der Lernenden, welches auf einem schlüssigen Kompetenzstufenmodell aufgebaut ist, bildet somit die Basis für eine erfolgreiche Lernszenierung. Der Lernprozess schreitet voran, wenn dieser von kontinuierlichen positiven Rückmeldungen begleitet wird (Olechowski, 2003: 215). Standardisierte Kompetenzstufenmodelle und Rückmeldeinstrumente unterstützen die Lehrenden, den aktuellen Kompetenzstand der Schüler/innen zu benennen (Beer/Benischek, 2011: 11). Die in der Verordnung festgelegten Kompetenzen, die als langfristige Ziele unter den Bedingungen der Output-Orientierung zu sehen sind, müssen in einem didaktischen Prozess der jeweiligen Situation in der Klasse angepasst und für die jeweilige Schulstufe abgeleitet werden. Die unterrichtlichen Bedingungen für eine systematische und effektive Kompetenzentwicklung werden durch didaktische Strukturierungen unter Berücksichtigung der Kumulativität der Lernprozesse geschaffen (Drieschner, 2009: 72). Folglich sind die für eine bestimmte Schulstufe formulierten Standards auf die darunterliegenden Klassenstufen „herunterzubrechen“.

Kompetenzorientierter Unterricht setzt demnach eine neue Qualität des Professionswissens voraus, nämlich das Wissen über den Kompetenzerwerb. Innerhalb von Fachgruppen soll daher regelmäßig Rechenschaft über die Einbeziehung und Berücksichtigung der Bildungsstandards im Unterricht erfolgen, um diese auch zu erreichen (Helmke, 2009: 235). Nach Bruder/Leuders/Büchter (2008) hat Kompetenzorientierung, je nach Unterrichtssituation, verschiedene Bedeutungen, die in allen Phasen des Unterrichts zum Tragen kommen. Hiervon werden drei Phasen unterschieden: (1) Kompetenzorientierung in Phasen der Erarbeitung neuer Inhalte, des Entdeckens und Systematisierens beinhaltet problemorientiertes Vorgehen, Entdecken neuer Inhalte und Fragestellungen, Finden von Anknüpfungspunkten an bereits vorhandenes Wissen und vorhandene Fähigkeiten, Reflektieren über mathematische Einsichten, Methoden und heuristische Strategien und nachhaltiges Lernen durch Verknüpfen von neuem und altem Wissen. (2) Kompetenzorientierung bedeutet bei der

Diagnose und Förderung in Übungs- und Vertiefungsphasen Basiswissen sichern, den Blickwinkel für die Mathematik in reale Situationen im Alltag weiten, verstehensorientierte Aufgaben bieten und durch produktives Üben vertiefen, Binnendifferenzierung durchführen, explizieren heuristischer Hilfsmittel, Strategien und Prinzipien sowie das Potenzial von Hausübungen sinnvoll nutzen. (3) Kompetenzorientierung in der Phase der Leistungsüberprüfung berücksichtigt das Einbeziehen des gesamten Spektrums verschiedener Kompetenzaspekte, das Verwenden verschiedener Aufgabenformate zur Kompetenzüberprüfung und Aufgaben zur Leistungsüberprüfung, die durch ihr reichhaltiges informatives Angebot gekennzeichnet sind. Entscheidend für eine erfolgreiche Entwicklung des Mathematikunterrichts an einer Schule sind nach dem aktuellen Stand empirischer Forschung aus dem Modellversuch SINUS (BLK, 1997) der Austausch und die Zusammenarbeit aller Beteiligten an konkreten, überschaubaren Fragen der Unterrichtsgestaltung (Bruder/Leuders/Büchter, 2008: 16f).

### **3 Qualitätskriterien für kompetenzorientierten Mathematikunterricht**

Die auf Grundlage der Ergebnisse der Vergleichsstudien von TIMSS und PISA häufig geforderten Qualitätsmerkmale von kompetenzorientiertem Mathematikunterricht sind nach Leuders (2001) folgende: (1) Lernen findet in komplexen und realen Kontexten statt. (2) Eine Verstärkung von Selbsttätigkeit und aktiver Aneignung prägen den Unterrichtsverlauf. (3) Eine Veränderung der Unterrichtskultur erweist sich im Forcieren von Selbstständigkeit, Problemlösen, vernetztem Lernen, kooperativen Lernformen, Zulassen verschiedener Lösungswege. (4) Eine stärkere Binnendifferenzierung und größere Methodenvielfalt werden bei der Unterrichtsplanung und -durchführung vordergründig berücksichtigt (Leuders, 2001: 63 f).

#### **3.1 Drei Dimensionen des kompetenzorientierten Mathematikunterrichts Sek I**

Im kompetenzorientierten Mathematikunterricht steht die Förderung fachlicher mathematischer

Kompetenzen im Vordergrund. Dies kann an austauschbaren Inhalten geschehen, wobei eine reine Inhaltsaufzählung aber keine Aussage darüber gibt, ob im oben genannten Sinne „kompetenzorientiert“ unterrichtet wurde. Es bedarf daher anderer – nicht inhaltsbezogener – Merkmale, an denen die Kompetenzorientierung eines Mathematikunterrichts aufgezeigt werden kann. Buck/Freudigmann (2009) stellen dazu drei Dimensionen/Kennzeichen des kompetenzorientierten Mathematikunterrichts in den Vordergrund und beziehen sich dabei auf empirische Untersuchungen und Auslegungen von Klieme (2007). Diese Qualitätskriterien sind die effiziente Klassenführung und das unterstützende Unterrichtsklima als Grundlage für eine fachspezifische kognitive Aktivierung (Buck/Freudigmann, 2009: 6 f).

### 3.1.1 Kognitive Aktivierung

Ein zentrales Kriterium für einen kompetenzorientierten Mathematikunterricht ist die kognitive Aktivierung. Dies bedeutet, dass der Unterricht von den Lehrenden so angelegt sein muss, dass die Schüler/innen immer wieder kognitiv aktiviert werden. Dazu sind zwei Qualitätskriterien nach Buck/Freudigmann (2009) zu nennen, (1) das kognitive Niveau und (2) die Unterrichtsstruktur (Buck/Freudigmann, 2009: 7).

Durch das erste Qualitätskriterium „Kognitives Niveau“ kann die Förderung kognitiver Aktivierung mit fachspezifischen Kriterien beurteilt werden, die auch im Unterricht erkennbar sind: Mathematische Argumente werden ausgetauscht. Schülervorstellungen werden zu einem mathematischen Begriff weiterentwickelt. Vernetzte, komplexe Fragestellungen treten in den Vordergrund. Die Lehrperson fördert den Diskurs zwischen den Schülern/Schülerinnen und leitet zu präzisen Formulierungen an. Die Lehrkraft stellt klare Anweisungen sowie Formulierungen und hinterfragt Vermutungen als auch Begründungen. Verschiedene Lösungswege werden durch entsprechende Aufgaben gefördert und miteinander verglichen. Auftretende Schülerfehler werden als Lernchance gesehen und konstruktiv für die Verbesserung des Verständnisses eingesetzt (Müller, 2008: 37). Ein zentrales überfachliches Ziel von Schule und Unterricht ist es daher, Schüler/innen zum eigenständigen Lernen

zu befähigen. In der praktischen Umsetzung erfordert selbstreguliertes Lernen eine kognitive Aktivierung durch unterrichtliche Angebote für selbstständiges Denken und Lernen verbunden mit einer Reflexion über den eigenen Lernprozess. Kompetenzorientierte Aufgaben, die je nach Kenntnisstand und Kompetenzniveau Raum für unterschiedliche Lösungen bieten, sind dazu erforderlich (Helmke, 2010: 205f). Je aktiver Schüler/innen die Auseinandersetzungs- und Verstehensprozesse gestalten, umso beteiligter werden sie sich fühlen, umso präsenter werden sie sein und umso intensiver werden sie die zur Verfügung stehende Zeit nutzen (Müller, 2006: 19). Verstärktes nachhaltiges Lernen wird dadurch gefördert. Kenntnisse können als eine Grundlage von Kompetenzen betrachtet werden, die zu nachhaltigem Lernen führen sollten (Schott & Azizi Ghanbari, 2008: 40).

Das zweite Qualitätskriterium „Unterrichtsstruktur“ wird in der pädagogisch-psychologisch orientierten Unterrichtsforschung und in der kognitionspsychologisch orientierten Lehr-Lern-Forschung als zentrale Voraussetzung von kognitiver Aktivierung im Mathematikunterricht belegt und ist ein Kernmerkmal der Unterrichtsqualität. Ein strukturierter Unterricht zeichnet sich nach Helmke (2010) durch folgende Kriterien aus:

An die Lernenden ergeht eine Mitteilung der Unterrichts- und Lernziele durch offengelegte Zielangaben sowie Problemstellungen. Eine Verknüpfung der neu vermittelten Informationen erfolgt mit dem Vorwissen der Schüler/innen und soll das Aufgreifen eventueller Missverständnisse erleichtern. Fragestellungen werden angeboten, um die Lernenden zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Inhalt anzuregen. Eine offengelegte und deutliche Gliederung des Lerninhalts stellt keinen starren Unterrichtsplan dar, sondern passt sich situativ und flexibel dem Unterrichtsverlauf an. Leistungserwartungen werden transparent gehalten. Bewertungen des/der Lehrenden erfolgen einerseits zum aktuellen Stand der Leistung der Schüler/innen sowie zur Frage der Bedeutung des Behandelten. Ein Basiswissen wird ausgewiesen, gefördert und aktiv gehalten, um neues Wissen leichter zu integrieren. Lernhilfen, Zwischenzusammenfassungen, Informationsangebote werden dabei für den Lernenden/die Lernende bereitgestellt, die über den

eigentlichen Lerninhalt hinausgehen und den Lernprozess unterstützen (Helmke, 2010: 197f).

### 3.1.2 Effiziente Klassenführung

Eine effiziente Klassenführung erwähnt Helmke (2010) auf Grund empirischer Forschungsergebnisse als ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität. In Anlehnung an die Definition der Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München wird der Qualitätsbereich „effiziente Klassenführung“ als „eine zentrale Grundlage für Unterricht und Erziehung erwähnt, weil sie den nötigen Orientierungsrahmen für die Schüler/innen schafft und ein hohes Maß an aktiver Lernzeit ermöglicht. Effiziente Klassenführung zielt durch Planung und vorbeugende Maßnahmen einerseits, durch situationsgemäße Flexibilität andererseits darauf ab, Disziplinprobleme von vornherein zu vermeiden und ihnen gegebenenfalls angemessen zu begegnen.“ (Helmke, 2010: 174).

Kriterien für eine effiziente Klassenführung werden von Buck/Freudigmann (2009) somit als eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen kognitiver Aktivierung gesehen und äußern sich in einer effektiven Lernzeitnutzung, einem geeigneten Methodenwechsel, Klarheit für Schüler/innen über den Unterrichtsablauf, Vermeidung von Störungen und Trennung in Lern- und Leistungssituation in den Unterrichtsphasen (Buck/Freudigmann, 2009: 10).

### 3.1.3 Unterstützendes Unterrichtsklima

Eine positive Grundeinstellung gegenüber Lernen und Leisten sowie ein vertrauensvolles Unterrichtsklima zwischen Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen und zwischen den Schülern/Schülerinnen selber werden in der Beschreibung der Kategorien des Unterrichtsbeobachtungsbogens der Bayrischen Qualitätsagentur als Grundlage für Lernbereitschaft und Lernvermögen angeführt und von Helmke (2010) übernommen. Dieser Qualitätsbereich wird in der Klassifikation der Unterrichtsqualität als „lernförderliches Klima“ erwähnt. Zusammenfassend stellt er folgende Aspekte als relevant für ein lernförderliches Klima dar: Umgang mit Fehlern, Gewährleistung

angemessener Zeiten bis zur Lösungsfindung, entspannte Lernzeit und Abbau von Angst (Helmke, 2010: 221). Kriterien für ein „unterstützendes Unterrichtsklima“ erweisen sich in einer offenen, vertrauensvollen Lehrer/innen-Schüler/innenbeziehung. Die Schüler/innen fühlen sich unterstützt, akzeptiert und anerkannt, da sie bei ihrem Lernen von den Lehrkräften in wertschätzender Art begleitet, mit Informationen versorgt werden und auf sie abgestimmte Lernangebote erhalten. Weiters werden sie individuell gefördert, beraten und bewertet. Sie erhalten Gelegenheit sich aktiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen, um eigene Überlegungen zu entwickeln und darzustellen. Fehler werden als ein natürlicher Bestandteil des Lernens betrachtet. Dadurch werden die Lernenden einerseits zu eigenverantwortlichem Lernen ermutigt und befähigt, andererseits werden sie in ihrem Selbstkonzept bestärkt. Damit individuelle Neigungen sich auch entfalten können, setzt dies voraus, dass bewertungsfreie Räume zur Verfügung gestellt werden (Radnitzky & Westfall-Greiter, 2009: 6).

#### Literatur:

Bastian, J. (2004): Unterrichtsentwicklung – Lernkultur-Fachkultur. Eine Untersuchung von Zusammenhängen. In: Popp, U., Reh, S. (Hrsg.), 2004: Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim und München: Juventa.

Barzel, B./Büchter, A./Leuders, T. (2007): Mathematik. Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Beer, R./Benischek, I. (2011): Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: BIFIE (Hrsg.), 2011: Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam.


BIFIE (Hrsg.) (2010): Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen. Salzburg: La Linea.


BIFIE (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam.


Bönsch, M. (2008): Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung. Westermann.


- Bönsch, M./Kohnen, H./Möllers, B./Müller, G./Nather, W. & Schürmann, A. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule. Braunschweig: Westermann.
- Bruder, R./Leuders, T./Büchter, A. (2008): Mathematikunterricht entwickeln. Berlin: Cornelsen
- Bruder, R./Reibold, H. (2010): Weil jeder anders lernt. In: Mathematiklehren. S. 2-9. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hrsg.) (2000): Lehrplan der Hauptschule – Erster Teil - Allgemeines Bildungsziel. Wien: öbv.
- Buck, H. & Freudigmann, H. (2009): Kompetenzorientierter Mathematikunterricht Sekundarstufe I. Einstiegsreferat. Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. Tübingen. URL: <http://www.lehrerfortbildung-bw.de/faecher/mathematik/gym/fb1/index.htm>
- Drieschner, E. (2009): Bildungsstandards praktisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eikenbusch, G. (2008): Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. In: Pädagogik 60, Nr.3, S. 6-11.
- Freudigmann, H. (2009): Logisch-deduktiv strukturieren – Eine kognitive Herausforderung. Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. Tübingen.
- Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer
- Leuders, T. (2001): Qualität im Mathematikunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Müller, A. (2006): Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles außergewöhnlich. Bern: hep Verlag.
- Müller, A./Helmke, A. (2008): Qualität von Aufgaben als Merkmale der Unterrichtsqualität verdeutlicht am Fach Physik. In: Thonhauser, J., 2008: Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Münster: Waxmann.
- Mürwald-Scheifinger, E./Weber, W. (2011): Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I - Mathematik. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.) 2011: Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam.
- Olechowski, R. (1997): Schlussfolgerungen für eine Reform der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen unter dem Aspekt einer „humanen Schule“. In: Persy, E. & Tesar, E. (Hrsg.): Die Zukunft der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 361-376.
- Peschek, W (2007): Standards für die mathematischen Fähigkeiten österreichischer Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Schulstufe. Klagenfurt: Institut für Didaktik der Mathematik. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2011): Effiziente Klassenführung und unterstützendes Klassenklima. München.
- Radnitzky, E. / Westfall-Greiter, T. (2009): Comenius wäre begeistert! In: Schrack, Ch. & Nárosy, Th. (Hrsg.): Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften. Wien: Hausdruckerei des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Rolf, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rothböck, J. (2010): Standards entwickeln Unterricht. In: Erziehung und Unterricht. 160. Jahrgang, Heft 3-4, S. 261-266.
- Schratz, M. (2007): Qualität sichern. Seelze: Klett
- Schratz, M./Westfall-Greiter, T. (2010): Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Stern, Th. (2008): Förderliche Leistungsbewertung. Wien: Hausdruckerei des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Schott, F. / Azizi Ghanbari, S. (2008): Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Münster: Waxmann.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2007): Kompetenzentwicklung und Standards als Aufgabe von Schulentwicklung. In: Weisert, F. E., 2003: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ziener, G. (2010): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Klett

## Forschungsprojekt „SAG’S! – Sprachen aus guter Schule“ Jeziki iz dobre škole – Nyelvek jó iskolából – Tschibtscha andar latschi ischkola

 In der Schule treffen Menschen aufeinander, die bereits ganz verschiedene Erfahrungen mit Sprache und Sprachen gesammelt haben – sie haben manche erlernt, interessieren sich (auch) für andere, haben vielleicht manchmal erlebt, dass ihnen Sprachen verschlossen bleiben. Dieser Beitrag konzentriert sich auf das Erleben des mehrsprachigen Raums Schule durch Schülerinnen und Schüler, nimmt aber auch die Perspektiven der Lehrenden und Eltern auf und will zeigen, in welcher Weise sich schulische Mehrsprachigkeit gestaltet und welche Anregungen sich daraus für die weitere Schulentwicklung sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf lokaler und regionaler Ebene ergeben. Im Beitrag werden Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt der Forschungsgruppe Spracherleben (Universität Wien) in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland vorgestellt.

 In school people meet who have already had completely different experiences with language and languages – they have learned certain languages, are interested in others, have sometimes maybe experienced that a language remains inaccessible to them. This paper focuses on pupils' experience of the multi lingual school, but also takes the perspectives of parents and teachers into account. It aims to show the ways in which educational multilingualism is formed, and to show which suggestions arise for future school development relating to the education and the training of teachers on a local and regional level. In the article the findings of a research project undertaken by the language research group (at the University of Vienna) in cooperation with the PH Burgenland will be presented.

 A tanulók különböző tapasztalatokkal rendelkeznek a nyelvekről, valamint a nyelvtanulással kapcsolatban – már tanultak egyes nyelveket, érdeklődnek bizonyos nyelvek iránt, más nyelvek megtanulása során esetleg kudarcot vallottak. A tanulmány azzal foglalkozik, hogyan vélekednek a tanulók, a tanárok és a szülők az iskoláról mint többnyelvű környezetéről, hogyan jelenik meg a többnyelvűség az iskolákban, valamint ezek ismeretében javaslatokat tesz, hogyan lehetne az iskolai többnyelvűséget fejleszteni, hogyan lehetne az iskolafejlesztés, a tanárok és tanítók alap- és továbbképzésének területén helyi és regionális szinteken további hatékony eredményeket elérni. A tanulmány bemutatja egy kutatási projekt eredményeit, amely Burgenlandi Pedagógiai Főiskola és a Bécsi Egyetem kooperációjában készült.

 U školi se susreću ljudi s različitim iskustvi u pogledu na jezik i jezike – neke su se naučili, za druge se zanimaju, a koč su i doživili da jim jeziki ostanu zatvoreni. Ov prinos stavlja težišće nato kako školari/ce doživu večjezični prostor škole, ali uzima u obzir i gledišća učiteljstva i roditeljev. Istotako kani i pokazati, na koji način se oblikuje večjezičnost u školi i koji impulzi se iz toga kažu za daljnji razvitak školstva i za izobrazbu i daljnju naobrazbu učiteljstva na lokalnoj i regionalnoj razini. U prinosu se predstavljaju rezultati jednoga istraživačkoga projekta istraživačke grupe o doživljenju jezika (sveučilišće Beč) u kooperaciji s Pedagoškom visokom školom Gradišće.

Martina Holzinger und Inge Strobl-Zuchtriegl

### Projektbericht Teil 1: Mehrsprachigkeit als Auftrag für Pädagogische Hochschulen

#### 1 Grundlegendes

Die Pädagogische Hochschule Burgenland (PHB) versteht sich als Knotenpunkt und Verbindungsglied eines österreichischen wie europäischen grenzüberschreitenden Bildungsnetzwerks. Aus dieser geografischen und inhaltlichen Positionie-

rung heraus werden Angebote im Bildungsbereich entwickelt, erforscht, evaluiert, kommuniziert sowie interdisziplinär und grenzübergreifend vermittelt. Einer der erklärten Arbeitsschwerpunkte des Hauses ist „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung“. Sprachendiversität - im Europäischen Kontext und am Beispiel des Burgenlandes



festgemacht - wird als Chance für eine friedliche Weiterentwicklung der Gesellschaft gesehen, kulturelle Vielfalt als sinnstiftender und identitätsbildender Wert verstanden. Im gegenseitigen Austausch und Miteinander sollen die individuellen Ziele und Visionen gemeinschaftlich konstruktiv umgesetzt und verbreitet, sowie Synergien geschaffen und ausgenutzt werden.

Die Europäische Kommission setzt als Ziel, dass jeder europäische Bürger mehrsprachig sein sollte. Die Voraussetzungen dafür sind im Burgenland günstig. Einerseits ist das Burgenland mit seinen Volksgruppen schon offiziell viersprachig. Andererseits gibt es Zuwanderung aus vielen verschiedenen Ländern, die sich in einer sprachlichen Diversifizierung der Schulen bzw. jeder einzelnen Schulklasse niederschlägt.

Als tertiäre Bildungseinrichtung im Raum Zentraleuropa ist die PHB zu interkultureller Bildung mit internationalem Anspruch verpflichtet. Diesem Anspruch wird durch den Bereich „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung“ als Teil des Kompetenzzentrums für angewandte Forschung und Entwicklung Rechnung getragen. Interkulturelle Pädagogik, Sprachdidaktik/Mehrsprachigkeit, globales Lernen und Migration sind Bildungs- und Forschungsschwerpunkte.

## 2 Mehrsprachigkeit als Mehrwert

Ausgehend von oben skizzierter Grundsituation hat es sich die PHB zum Ziel gesetzt, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer/innen gemäß den selbst festgelegten Grundsätzen zu gestalten. Lehrer/innen sollen ihre Schüler/innen derart unterrichten, dass Mehrsprachigkeit auch tatsächlich mit einem Mehrwert verbunden ist. „Wenn die biologische Vielfalt des Lebens als dessen Essenz betrachtet wird, sollte das Gleiche für Kultur, Wissenschaft und Wirtschaft gelten. Dynamik ergibt sich nämlich aus der Verschiedenheit und der daraus resultierenden Konfrontation von Standpunkten; durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Begriffen entdeckt man die verschiedenartigen Facetten der Dinge und geht ihnen somit auf den Grund. [...] Sprache ist gleichsam eine Brille, durch die man die Welt sieht; mehrere Brillen eröffnen neue Perspektiven und ermöglichen einen besseren

Zugriff auf die Welt. Aber Sprache ist nicht nur eine Lesart der Welt, sondern auch Grundlage, um in der Welt zu handeln.“ ( Berthoud, 2008: 191) Der Erwerb von entsprechenden Kompetenzen für Lehrende und Studierende soll sich in der täglichen Arbeit in den Schulen niederschlagen, jede Sprache und die damit assoziierte Kultur sollen Wertschätzung erfahren. „Neben dem klar ersichtlichen Vorzug, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können, führt Mehrsprachigkeit offensichtlich zu Vorteilen im kognitiven, in diesem Fall im metasprachlichen Bereich. Notwendig ist daher besonders im Bildungsbereich eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, die Kindern und Eltern gegenüber auch deutlich artikuliert werden muss.“ ( Krafft, 2009: 85) Um die Umsetzung dieser Zielsetzung gewährleisten zu können, waren und sind grundlegende Forschungen nötig.

## 3 Ziele des Forschungsprojekts SAG'S!

Die PHB wollte zunächst wissen, wie die sprachliche Situation an Burgenlands Schulen aussieht, welche Bedürfnisse existieren, was Lehrer/innen in sprachlich diversifizierten Klassen brauchen. Aus diesem Grund wurde von 2009 bis 2011 das Forschungsprojekt „SAG'S – Sprachen aus guter Schule“ verwirklicht, das in Kooperation mit der Universität Wien, konkret mit Mitgliedern der Forschungsgruppe „Spracherleben“, Univ.-Prof. Dr. Brigitta Busch, Mag. Jan Mossakowski und Mag. Judith Purkarthofer durchgeführt wurde. Von Seiten der PHB waren Mag. Inge Strobl-Zuchtriegl, MAS MSc, HR Mag. Edith Mühlgaszner, MAS sowie Mag. Martina Holzinger involviert. Der Name des Projekts war zugleich Programm: „SAG'S! – Sprachen aus guter Schule“ versteht sich als Aktionsforschung, die alle Schulpartner/innen in den ausgewählten Schulen zu Wort kommen lässt.

Ziel des Forschungsprojekts war, die sprachliche Vielfalt an verschiedenen Volksschulen aus verschiedenen Teilen des Landes abzubilden - einerseits, um konkrete Daten zu erhalten, andererseits aber auch, um Rückschlüsse auf andere Schulen in vergleichbarer Position ziehen zu können. Weiters sollten die vielfältigen Erfahrungen mit Multilingualismus, der zugleich Chance und Herausforderung für die Schule ist, beleuchtet



werden. „Nun ist Mehrsprachigkeit keineswegs nur ein Thema für den Unterricht mit Migrantenkindern und Angehörigen sprachlicher Minderheiten. Auch der traditionelle Fremdsprachenunterricht hat es längst mit mehrsprachigen Lernenden zu tun. Schon in den Unterricht der ersten Fremdsprache bringen Lernende auf Grund von Medienerfahrung und Reisen andere Sprachen mit, an die Sprachunterricht anknüpfen kann.“ (Krumm, 2001: 5) Neben diesen von Krumm genannten Aspekten verschafft das Projekt auch Einblicke in die zahlreichen sprachlichen Hintergründe der Familien und betrachtet Aspekte des Lernens und Lehrens in einem zwei- bzw. mehrsprachigen Umfeld. „Für die meisten Kinder mit Migrationshintergrund kann davon ausgegangen werden, dass sie ihren Alltag in mindestens zwei Sprachen bewältigen – die schulischen Fremdsprachen nicht mitgezählt. Für sie stellt die alternierende Verwendung von zwei Sprachen die Normalität dar.“ (Engin/Olsen, 2009:1) Für das Projekt SAG'S hat die Österreichische UNESCO-Kommission, die sich den Themenkreisen Diversity and Global Understanding sowie sprachlicher und kultureller Vielfalt verpflichtet weiß, die Schirmherrschaft übernommen (siehe <http://www.go4diversity.at/content/linguistic-and-cultural-diversity>, 14.9.2012).

„Sprache existiert nur, indem sie verwendet wird, und zwar auf vielfältigste Weise. Auch sogenannte Einsprachige verfügen über eine Vielzahl an Idiomen, Registern und Ausdrucksformen, auch Sprechen ist vielstimmig, heteroglossisch. Sprachen sind nicht etwas, das man ein für allemal besitzt, sondern Teil eines sich ständig wandelnden Gefüges“. (Busch/Busch, 2008: 12) Daran anschließend kann man sagen, dass jeder und jede Einzelne eine individuelle Geschichte des Spracherlebens hat: Welche Sprachen im Vordergrund stehen, welche in den Hintergrund rücken, welche dazu kommen oder wieder hervorgeholt werden, ist im Lauf des Lebens ständigem Wandel unterworfen. Jeder Mensch schöpft dabei aus einem individuellen Sprachschatz, der aus einer Vielzahl unterschiedlicher Ausdrucksweisen besteht. Das gilt für Mehrsprachige genauso wie für jene, die meinen, nur eine Sprache zu verwenden bzw. verschiedene Varianten einer Sprache benutzen. Mit den verschiedenen Formen unserer Sprachverwendung signalisieren wir gegenüber anderen Menschen Gemeinsamkeiten

wie auch Unterschiede. Im Alltag werden manchen Sprachen oft weniger Wert zugeschrieben als anderen. Wenn Menschen lernen, dass die Sprache, die sie mitbringen, keinen Nutzen hat, erleben sie sie als Nachteil und nicht als etwas, das Möglichkeiten schafft.

#### 4 Projektablauf

Bei der Förderung von Mehrsprachigkeit werden zweisprachige Schulen als Ausgangspunkt verstanden. Bilinguale Schulen im Burgenland wurden ursprünglich auf die Bedürfnisse der Volksgruppensprachen Burgenlandkroatisch und Ungarisch ausgerichtet. Sie werden heute aber auch von Kindern besucht, die andere Erstsprachen als Burgenlandkroatisch oder Ungarisch haben. Das Lernen der Volksgruppensprachen wird zunehmend als ein wertvoller Beitrag in der Förderung der eigenen Mehrsprachigkeit gesehen. Die Erfahrungen im gemeinsamen zwei- und mehrsprachigen Alltag sind auch eine Chance, die sprachliche Vielfalt der Gemeinschaft wahrzunehmen und wertzuschätzen, die Expertise aus dem mehrsprachigen Schulalltag einzubringen und für den Umgang mit weiteren Sprachen zu nutzen.

Dieses Projekt dokumentiert die Erfahrungen an drei zweisprachigen Volksschulen im Burgenland, in Parndorf, Oberpullendorf und Nebersdorf, vor dem Hintergrund der sprachlichen Vielfalt aller Beteiligten: Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Eltern, aber vor allem Schüler/innen. Die Studie erstellte die jeweiligen Schulsprachenprofile (siehe Teil 2 dieses Berichts) und fand heraus, welche Sprachen im Alltag der Schüler/innen eine Rolle spielen, in welcher Situation und mit wem sie gesprochen werden.

Nach der Aufbereitung der wissenschaftlichen Grundlagen – Literaturrecherche zu Zwei- und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Sprach- und Bildungspolitik im Minderheiten-, Migrations- und Integrationskontext – und einer ersten Präsentation der Ziele für die ausgewählten Schulen, wurden die Erstbesuche in den Schulen vereinbart und Informationen für Eltern und Lehrer/innen erstellt. Bei diesem Erstbesuch wurden einführende Interviews mit den Schulleitungen gemacht sowie durch ethnographische

Erkundung des Raumes das „linguistic landscape“ der jeweiligen Schule bzw. der Umgebung der Schule dokumentiert. Gemeint ist damit die Erforschung der schriftlichen Sichtbarmachung der einzelnen Sprache im mehrsprachigen Umfeld, z.B. durch Aufschriften, Beschilderung etc. und deren Verteilung und Funktion (siehe Teil 2). Darüber hinaus konnten auch Interviews mit Lehrenden, Hortbetreuerinnen und -betreuern, Bibliotheksverantwortlichen, Muttersprachenlehrenden, Elternvertreterinnen und -vertretern und Eltern geführt werden.

Als nächster Schritt wurden Projekttag in den jeweiligen Schulen durchgeführt, in denen zunächst vom Forschungsteam Workshops mit den Schülerinnen und Schülern der dritten Schulstufe (in Anwesenheit der Lehrer/innen) abgehalten wurden, in denen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler/innen zur Sprache kam: die Sprachen, die in ihrem Leben eine Bedeutung haben, der biografische Verlauf ihres Spracherwerbs, exemplarische Situationen ihres individuellen Sprachgebrauchs, soziale Praktiken und Bezugspersonen, die mit diesen Sprachen verbunden sind, Einstellungen gegenüber Sprachen, die sie sprechen, lernen oder noch lernen möchten. Auch die Rollen bestimmter Sprachen in der betreffenden Schule oder ihrem persönlichen Umfeld wurden sowohl in Einzelgesprächen als auch in Gruppendiskussionen reflektiert.

Als Abschluss der Feldforschungsphase erfolgte die Auswertung der Daten und ihre Aufbereitung. Für die Schulen wurden Feedbackrunden eingeplant, die den „Beforschten“ Aufschluss gaben über die von ihnen gelieferten Daten. Punktuelle Nacherhebungen zu offen gebliebenen Fragen konnten in diesem Rahmen ebenfalls erfolgen.

Der Schlussbericht wurde in der PHB vor Vertreterinnen und Vertretern des Bildungswesens und der an diesem Projekt beteiligten Schulen präsentiert und diskutiert.

## 5 Sprachliche Identitäten

Die Ergebnisse zeigen, dass bereits in der dritten Schulstufe Kinder, die nur mit einer Sprache Kontakt hatten bzw. für deren sprachliche Identität nur eine Sprache relevant ist, die große

Ausnahme sind. 2008/09 waren in Österreich in der Volksschule 23,2 % der Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch, im Burgenland waren es 13,1%. (Garnitschnig, 2010: 11) Viel anschaulicher als alle Statistiken drücken die von Hans-Jürgen Krumm entwickelten Sprachenporträts diese Tatsache aus (siehe Teil 2). Kindern wird die Silhouette eines menschlichen Körpers vorgelegt und sie werden gebeten, alle „ihre Sprachen“ dort hineinzumalen und dabei für jede Sprache eine andere Farbe zu benutzen. In der Regel entstanden bunte, vielsprachige Porträts, in denen Erst-, Zweit-, Fremdsprachen in ganz unterschiedlichen Kombinationen genannt werden. Mehrsprachigkeit bedeutet nicht die perfekte Beherrschung mehrerer Sprachen, sondern ein Kontinuum von sprachlichen Kompetenzen, ausgehend von der schulischen Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen, die durch den Fremdsprachenunterricht gelernt wurden, über durch ungesteuerten Spracherwerb im Sprachkontakt erworbene Fertigkeiten bis hin zum ausgewogenen Bilinguismus von Menschen, die in Familien mit unterschiedlichsprachigen Eltern aufwachsen.

An den drei Volksschulen wurden 60 Schüler/innen in die Projektarbeit integriert. Sie gaben 33 Sprachen als relevant an: Da sind einerseits Beispiele dabei wie das folgende: „Ich kann auf Japanisch bis 10 zählen, weil ich in Judo gehe“, oder „Ich kann die Speisekarte im Italienurlaub lesen, weil wir schon öfter dort waren“. Andererseits werden bei näherem Hinsehen Volksgruppenzugehörigkeiten, Migrationsgeschichten und vielfältige Querbeziehungen deutlich. Es wurde auch klar, dass manche Sprachen als angesehener als andere bewertet werden. Hier tun sich noch Handlungsfelder auf.

Zu den Sprachen stellen die Kinder auf unterschiedliche Weise Bezüge her. Erstsprachen bezeichnen sie eher als „Sprache, die ich am meisten spreche“, seltener als „Muttersprache“ oder „Familiensprache“, denn sehr oft erleben sie ihren Alltag als zweisprachig. Vor diesem Hintergrund beziehen sich die Kinder meist auf konkrete Bezugspersonen, mit denen sie einzelne Sprachen sprechen. Darüber hinaus thematisieren sie Sprachen, Wunschsprachen, die sie als wichtig in ihrer Umgebung erleben; z.B. wünschen sich Kinder eine weitere Sprache zu können, weil ein

Freund/eine Freundin eine andere Erstsprache hat als sie.

Wenn Schüler/innen in einer sprachenfreundlichen Umgebung aufwachsen, wird internationale Verständigung nicht als Problem angesehen. Man kommuniziert einfach mit den vorhandenen Sprachen, so gut es geht. Manchmal müssen die Schüler/innen dabei auf Englisch als Hilfssprache ausweichen. Manchmal vermitteln Lehrer/innen oder Schulkolleginnen und -kollegen. Immer aber lernen die Schüler/innen etwas dazu.

## 6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Eine Gesellschaft kann ihre Mehrsprachigkeit erst dann als Ressource nutzen, wenn die Einzelnen ihre eigene Sprache als wertvoll erleben. Die Förderung der Mehrsprachigkeit hilft nicht nur Einzelnen, sich individuell zu entfalten, sondern auch soziale Barrieren abzubauen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, letztlich zum Nutzen der gesamten Bevölkerung.

Um das zu gewährleisten, muss die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern diesen Erfordernissen angepasst werden. Die PHB setzt sich Ziele dazu auf mehreren Ebenen. Wichtig ist als nächster Schritt eine Vernetzung der Lehrer/innen, die bereits in sprachlich diversifiziertem Umfeld arbeiten. Erfahrungsaustausch, Good Practise-Modelle bzw. Diskussion

über allfällige Herausforderungen sollen institutionalisiert werden, damit ein Regelkreis installiert werden kann, der die Einzelerfahrungen allgemein verwertbar macht. Diese Expertise soll in einem weiteren Schritt allen interessierten Lehrerinnen und Lehrern zugänglich gemacht werden. Weiters sollten in Schulen verstärkt DaF-Expertinnen und -Experten eingesetzt werden, um bei Bedarf Hilfestellung geben zu können. Wünschenswert ist es auch, vermehrt „native speakers“ aus verschiedenen Herkunftsländern als Lehrer/innen auszubilden und die drei burgenländischen Volksgruppensprachen im Lehrberuf und im gesamten schulischen Umfeld zu stärken, damit die Vorbildwirkung eine positive Sogwirkung auf die Schüler/innen ausübt.

Das Wichtigste ist aber die positive Bewertung jeder einzelnen Sprache und Kultur im schulischen Umfeld, damit der Mehrwert sichtbar und lebbar wird. Davon profitieren sowohl die Schüler/innen aus der Mehrheitsgesellschaft wie auch diejenigen, die aus burgenländischen Volksgruppenfamilien bzw. Mischehen stammen, sowie Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Nicht Mehrsprachigkeit, sondern Einsprachigkeit wird in Zukunft Barriere und Behinderung sein. Gerade Kinder, die in der Schule und im Alltag mehr als eine Sprache verwenden, können hier den Weg weisen. Sie wachsen in einem bunten Umfeld auf, in dem gelebte Mehrsprachigkeit bereits eine alltägliche Selbstverständlichkeit ist.

Jan Mossakowski und Judith Purkarthofer

### Projektbericht Teil 2:

## Wie bewegen Sprachen in der Schule? - Zweisprachige Volksschulen im Burgenland am Weg zu mehrsprachigen Lernräumen

### 1 „Sprachen aus guter Schule“: Einleitung

Sprachliche Vielfalt an Schulen kann vor allem aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden. Zum einen ausgehend davon, in welchen Sprachen

unterrichtet wird (z.B. in Deutsch und Kroatisch oder Deutsch und Ungarisch) und welche Sprachlernangebote bestehen (z.B. Englisch als Unterrichtsgegenstand, Türkisch als muttersprachliches Angebot). Zum anderen kann schulische Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der

Schüler/innen betrachtet werden. Diese wachsen häufig mehrsprachig auf und bringen zahlreiche unterschiedliche Sprachen in den Schulalltag mit, deren Zahl meist deutlich die im Unterricht verwendeten Sprachen übersteigt. Mit zunehmendem Augenmerk auf die gesamte sprachliche Situation in Schulen und auf die Aufwertung von mehrsprachigen Ressourcen werden dem bilingualen Lernen mehr Werte zugeschrieben, und so verstehen sich immer mehr zweisprachige Schulen als Orte des Lernens in sprachlicher Vielfalt.

»Sag's! Sprachen aus guter Schule. Schulsprachprofile im Burgenland«, ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Universität Wien (2010–2011), dokumentierte sprachliche Diversität an drei Volksschulen: Nebersdorf/Suševo, Oberpullendorf/Felsőpulya und Parndorf/Pandorf. Es beschäftigte sich mit dem Erleben mehrsprachigen Alltags von Schülerinnen und Schülern, mit Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in sprachlich heterogenen Klassen, sowie mit Sichtweisen von Eltern auf die sprachlich heterogene Lernumgebung ihrer Kinder. Durch die Einbeziehung dieser Perspektiven sollen metasprachliche Aspekte von Schulbildung beleuchtet werden: Welche Bedeutungen kommen einzelnen Sprachen in bestimmten Kontexten zu, welche unterschiedlichen Rollen können diese für die Beteiligten haben? Was für Bedürfnisse und Notwendigkeiten lassen sich aus diesen schulspezifischen „Sprachgefügen“ in Hinblick auf Schul-, Sprach- und Bildungspolitik ableiten? Neben einer Reflexion der Schulsprachenpolitik zielte die Arbeit an diesen *Schulsprachprofilen* (Busch 2011) als Aktionsforschung auch auf Bewusstmachung und Aufwertung der sprachlichen Ressourcen der Schüler/innen ab. Dieser Beitrag will anhand der Projektergebnisse zeigen, in welcher Weise sich schulische Mehrsprachigkeit gestaltet und welche Anregungen für die weitere Schulentwicklung auf lokaler und regionaler Ebene sich aus Forschungsprojekten wie dem hier zugrundeliegenden ergeben.

## 2 Sich in Sprachräume begeben: Theoretische und methodische Zugänge

In der Angewandten Sprachwissenschaft wurde früh ein Fokus auf das Sprachenlernen und

den Spracherwerb gelegt – Methoden und Voraussetzungen wurden untersucht, um das Erlernen von Sprachen zu unterstützen. Zunehmend rückt auch das Umfeld, in dem dieses Lernen geschieht, ins Zentrum der Untersuchungen und damit Einstellungen zu Sprachen, aber auch persönliche Vorerfahrungen und Motivationen, die sich oft auch aus der regionalen sprachpolitischen Einbettung (etwa dem Wert, der bestimmten Sprachen gesellschaftlich zugeschrieben wird) ergeben. Sprachbiografische Zugänge stellen dabei die Sprecherinnen und Sprecher in den Mittelpunkt und beschäftigen sich mit ihren Erlebnissen, ihren Einstellungen und emotionalen Bindungen zu Sprachen (Busch 2010a).

Um komplexe sprachliche Situationen, wie sie in Schulen anzutreffen sind, zu verstehen, werden diese individuellen Perspektiven mit den institutionellen, rechtlichen und eben auch räumlichen Rahmenbedingungen zusammen betrachtet. Raum ist dabei vor allem als soziale Konstruktion zu sehen (Lefebvre 1991), die durch ihre Kontinuität und die stete Aushandlung der Bedürfnisse verschiedener Akteurinnen und Akteure vor Ort bestimmte sprachliche Handlungen erlaubt, manche begünstigt und andere eher unsichtbar/unhörbar macht.

Für die konkrete Anwendung in Schulen wurden Schulsprachprofile als Sets von mehreren qualitativen Methoden entwickelt (Busch 2011), die durch ihre Kombination einen umfassenden Blick auf das sprachliche Erleben und die Aushandlung sprachlicher Praktiken im Schulkontext ermöglichen. Schulsprachprofile verstehen mehrsprachiges Lernen als ein Zusammenwirken von bildungspolitischen Rahmenbedingungen, lokalen Voraussetzungen einer Schule, ihrem allgemeinen Umgang mit sprachlicher Diversität, den spezifischen Lehr- und Lernpraktiken in Bezug auf Sprachen, sowie vor allem den sprachlichen Ressourcen der beteiligten Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen und den damit in Verbindung stehenden Einstellungen zu Sprachen und zum Sprachenlernen. Durch den gemeinsamen Blick auf diese Ebenen sollen Aussagen über die lokalen Sprachregime an Schulen ermöglicht werden.

„Sprachregime“ verweist dabei auf sozial-räumliche Verfestigungen sprachlicher Interaktions-



ordnungen, die darüber bestimmen, welche spezifischen Sprachen bzw. sprachlichen Praktiken verfügbar sind und mobilisiert und verwendet werden können (Busch 2010b, Coulmas 2005). Dazu gehören zum Beispiel jene Sprachen, die von den Lehrenden im Unterricht verwendet werden (wie Deutsch, Englisch, Kroatisch oder Ungarisch), aber auch jene Sprache(n), die im Konferenzzimmer zur allgemeinen Verständigung gebraucht wird. Manche Schüler/innen (aber auch Lehrende) verwenden in den Pausen oder in ihrer Freizeit andere Sprachen – oder aber andere Sprachformen wie etwa Dialekte oder einzelne Ausdrücke, die nur für einen bestimmten Freundeskreis bestimmt sind. Auch bewusste und unbewusste Regeln dafür, wer mit wem was (be)spricht, sind Teil dieses Sprachregimes.



Abb. 1: Schulbezeichnung

Die Gestaltung des Raums kann durch die sichtbaren sprachlichen Elemente beschrieben werden. So sind in allen Schulen, die im Rahmen des Projekts besucht wurden, zwei- und mehrsprachige Visualisierungen zu finden. Dies

sind bspw. die offizielle Aufschrift vor der Schule (Abb. 1) oder selbst gestaltete Willkommensinstallationen (Abb. 2).

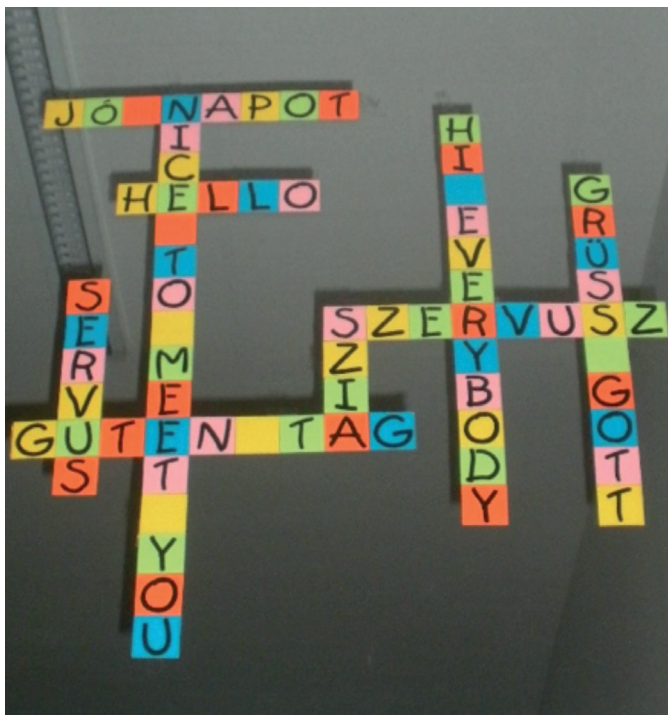


Abb. 2: Willkommensinstallation

Diese schriftlichen Zeichen geben vor allem Besucherinnen und Besuchern einen ersten Eindruck, welche Sprachen im Inneren der Schule verwendet werden können.

Um mehr über die tatsächlichen Praktiken, d.h. in welchem Ausmaß oder von wem diese Sprachen gebraucht werden, herauszufinden, bedarf es allerdings auch eines Einblicks in die sprachlichen Praktiken der Schüler/innen, Lehrenden und Eltern, der durch verschiedene Methoden wie teilnehmende Beobachtung, Interviewgespräche, Gruppendiskussionen und kreative Workshops erlangt wurde.

In den Workshops wurde unter anderem die Aufgabe gestellt, die Sprachen, die im eigenen Leben wichtig sind, in eine leere menschliche Silhouette einzuzichnen. Dafür standen verschiedenfarbige Filzstifte zur Verfügung, die in





Sprache als Deutsch sprechen, wo aber Deutsch ebenfalls zur Familiensprache wird. Letzteres passiert vor allem mit Geschwistern oder in Situationen, wo Eltern das Bedürfnis haben, mit den Kindern Deutsch zu lernen, oder wenn die Deutschkenntnisse mit der Zeit besser werden als die Erstsprachkompetenz.

Englisch wird zunächst als eine Sprache der Schule gesehen. Bei manchen Kindern gibt es auch familiäre Verbindungen bzw. wird Englisch als Teil des Repertoires der Eltern (als erworbene Fremdsprache) gesehen. Prinzipiell besteht ein starker Wunsch, Englisch zu lernen und das Motiv der „lingua franca“ kommt häufig zum Tragen: Englisch wird mit Reisen, interkultureller und internationaler Kommunikation in Verbindung gebracht und erhält so den Status als „Weltsprache“. Dem Englischunterricht stehen die meisten Kinder so sehr positiv gegenüber und sie beschreiben bereits erste ‚erfolgreiche‘ Kommunikationen und ihren Spaß am Ausprobieren.

Kroatisch wird in Nebersdorf und Parndorf ausgeprägt als Schulsprache wahrgenommen und in Parndorf von fast allen Kindern mit Lernsituationen und den Lehrerinnen und Lehrern in Zusammenhang gebracht. Hier lässt sich also eine veränderte Situation der Minderheitenschulen feststellen – die Kinder, die die Schulen besuchen, verwenden Kroatisch weniger als Familiensprache und die Schule ist primäre kroatischsprachige Umgebung. Die Kinder beschreiben detailliert ihre Lernspiele und auch Strategien, um etwaige Schwächen auszugleichen (z.B. Auskünfte und Hilfe bei Hausübungen durch Personen in Familie und Bekanntenkreis). Auch von Eltern, die selbst keinen Bezug zum Kroatischen haben, wird die Sprache für ihre Kinder als „Wohlfühlsprache“ gesehen, in der sie singen etc. Es zeigt sich, dass die Schul- und Lernsprache Kroatisch insbesondere von Kindern ohne kroatisch- und auch deutschsprachigem familiärem Hintergrund positiv erlebt wird, die die Sprache und das Sprachenlernen besonders schätzen und mögen. In Nebersdorf bestehen bei allen familiäre Bezüge zum Kroatischen und es wird mit mindestens einem Elternteil laut Kindern verwendet. Sie schildern auch konkrete Orte, wo sie Kroatisch sprechen (Orte und Institutionen im Dorf, konkrete Aktivitäten sowie bestimmte Personen). Insbesondere unter den Älteren der mehrstufigen

gen Klasse ist ein ausgeprägtes Bewusstsein über „Kroatisch als Muttersprache“ vorhanden. In Oberpullendorf, wo tlw. in Deutsch und Ungarisch unterrichtet wird, gibt es bei einzelnen Kindern familiäre Bezüge (v.a. kroatischsprachige Großeltern) und Kroatisch wird von anderen als Sprache von kroatisch- oder bosnischsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern tendenziell positiv erlebt.

In jener Oberpullendorfer Workshopklasse, in der auch Ungarisch unterrichtet wird, wird Ungarisch einerseits als eine Schulsprache wahrgenommen. Andererseits ist die Sprache aber auch aufgrund der familiären Bezüge (als Sprache der Großeltern bzw. Eltern) von Bedeutung – dies zum Teil auch in der Parallelklasse, in der Ungarisch nicht unterrichtet wird. Weitere von den Kindern genannte Gesprächspartner/innen finden sich unter Nachbarinnen und Nachbarn, Kindermädchen und im Kindergarten bzw. in der Volksschule. Besonders ausgeprägt war in der so genannten Ungarischklasse die selbstverständliche Perspektive der Schüler/innen, sich als Sprecher/innen des Ungarischen zu positionieren. In Nebersdorf und Parndorf stellt Ungarisch ebenfalls in wenigen Fällen eine Sprache mit familiären Bezügen dar. Bei der Mehrzahl der Kinder, die Ungarisch erwähnen, ist aber vor allem die Nähe zu Ungarn (und damit verbundene Alltags- und Reiseaktivitäten) sowie der Nutzen der Sprache im beruflichen Leben der Eltern oder ihre Rolle als Sprache von Freundinnen und Freunden ausschlaggebend. In allen Schulen wird auch von einzelnen Kindern der Wunsch geäußert, die Sprache (besser) zu erlernen.

Türkisch spielt vor allem in Parndorf als Familiensprache mehrerer Kinder eine bedeutende Rolle. Über Mitschüler/innen wird die Sprache auch als Sprache der Freundinnen und Freunde wahrgenommen bzw. mitunter auch der Wunsch geäußert, die Sprache zu erlernen. Einzelne Kinder geben an, dass die Sprache auch im Schulkontext, etwa aufgrund des Muttersprachenunterrichts, von Bedeutung ist. Wesentlich für Türkisch ist das zunehmende Erleben eines zweisprachigen Alltags, d.h. regelmäßige deutsch- und türkischsprachige Interaktion mit Bezugspersonen.

Albanisch ist vor allem in einer Oberpullendorfer Klasse von Bedeutung und bei mehreren Kindern

eine der Familiensprachen. Für die Kinder mit albanischer Familiensprache ist Deutsch ebenfalls in den Familien wichtig, wobei die größeren Familienzusammenhänge (Großeltern, Besuche) eher albanischsprachig und die Kernfamilien (und v.a. Geschwister) eher (auch) deutschsprachig sind. Auch hier thematisieren die Kinder die zweisprachige Realität (Albanisch–Deutsch) bzw. antizipieren auch einen bevorstehenden Sprachwechsel („Deutsch kann ich besser als Albanisch“).

Tschetschenisch wie auch Russisch (als erworbene Bildungssprache der Eltern vor der Migration) kommt ebenfalls als Familiensprache vor. Eine Rolle spielen Erfahrungen in russischsprachigen Schulen vor der Migration bzw. Flucht und der Wunsch nach Russisch als Lernsprache. Die Sprachen dienen auch als Kommunikationssprachen mit der verbliebenen Familie (z.B. via Telefon und Internet).

Als weitere zentrale Familiensprachen wurden von den Kindern Arabisch, Bosnisch, Kurdisch, Rumänisch, „Saarländisch“, „Tirolerisch“ und Urdu thematisiert. Vor allem bei Familiensprachen wie etwa Kurdisch oder Urdu sind, wie bei Tschetschenisch bzw. Russisch, Migrationsbiographien von Familien ablesbar, bei denen Deutsch (und in der Folge Kroatisch oder Ungarisch) als dritte, vierte bzw. fünfte Sprache(n) erworben wird (bzw. werden), weil die Eltern bereits in zwei- oder mehrsprachigen Kontexten lebten (Kurdisch und Türkisch, Urdu und Englisch etc.).

Dazu kamen zahlreiche weitere Sprachen, die eine Rolle im persönlichen Umfeld (bspw. Sprachkenntnisse von Familienmitgliedern), in der Mediennutzung, im Spielen oder auf Reisen sowie als Zukunftsvorstellungen spielen. Genannt wurden diesbezüglich: „Afrikanisch“, Chinesisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Jiddisch, „Kamerunisch“, „Karatesprache“, Latein, „Nigerisch“, Portugiesisch, Schwedisch, Serbisch, Slowenisch, Spanisch, Zeichensprache.

Die Wunschsprachen der Kinder sind häufig Lernsprachen von Bezugspersonen: Sprachlernende Eltern und Freundinnen und Freunde werden häufig als Integrationsfiguren erlebt. Auch die Sprachen von Freundinnen und Freun-

den bieten sich als Wunschsprachen an – Erstsprachen von Mitschülerinnen und Mitschülern werden häufig als „Freundessprache“ bezeichnet, etwa Kurdisch, Rumänisch, Türkisch oder Urdu.

Von bestimmten Kindern wird die Nähe und Verständlichkeit zwischen slawischen Sprachen wie Slowakisch, Bosnisch, Russisch und auch Kroatisch betont, man äußert besonderes Interesse und erlebt auch Synergien für das (Burgenland-)Kroatischlernen.

#### **4 Viele Stimmen an einem Ort: Resümee zur Arbeit mit den Beteiligten und ihren Perspektiven**

Kinder nehmen verschiedene Funktionen von Sprachen deutlich wahr und erschließen Strategien, Sprachen näher zu kommen. Sie erleben ihren mehrsprachigen Alltag als selbstverständlich und möchten ihre sprachlichen Kompetenzen ausbauen, um am sozialen Leben in ihrem Umfeld, aber auch allgemein in der Gesellschaft teilzuhaben.

Aufgrund der unterschiedlichen Vorkenntnisse ist eher individualisierter Unterricht und vergleichendes Arbeiten gefragt, wenn etwa Schüler/innen eine andere kroatische Varietät bzw. slawische Sprache sprechen. In Parndorf wird zudem Kroatisch häufig als ein Zusatzangebot gesehen. Dies spiegelt sich auch in den Erfahrungen der Lehrenden wider, dass zeitlich ausgewogenes zweisprachiges Unterrichten schwer umsetzbar sei. Neben personalem, materiellem, zeitlichem wie auch ausbildungsbezogenem Ressourcenmangel wird hier vor allem der Druck angeführt, dass in Hinblick auf weiterführende Schulen die Vermittlung von Deutsch, Englisch und Mathematik im Vordergrund steht und die Zeit auf Kosten des Kroatischen geht. Darüber hinaus sei es an allen Schulen schwierig, ein strukturiertes, kontinuierliches sprachdidaktisches Konzept – etwa den systematischen Wechsel der Unterrichtssprache nach einem Rotationsmodell – schulweit anzuwenden, weil z.B. in Parndorf eine hohe Fluktuation an Lehrkräften besteht oder in den Klassen der Volksschule Oberpullendorf die Umsetzung je nach Lehrkraft unterschiedlich erfolgt. Letzten Endes ist dies nicht nur abhängig von ihren didaktischen, sondern auch sprachlichen

Kenntnissen bzw. von der geringen Zahl an erstsprachlich zweisprachigen Lehrkräften. In Nebersdorf wird kein Zeitdruck bei der Anwendung der kroatischen Unterrichtssprache erlebt. In der mehrstufigen Gruppe ließe sich leichter auf die unterschiedlichen Niveaus der Kinder eingehen. Die kroatischsprachige Nachmittagsbetreuerin wird als Vorteil für die Kinder erlebt, da nur Kroatisch zur Verständigung genutzt wird und so eine Immersionsituation geschaffen wird.

Laut Lehrerinnen und Lehrern nimmt die Vorbereitung zweisprachigen Unterrichts viel Zeit in Anspruch, adäquate Materialien sind nur zum Teil vorhanden.

Das Unterrichten in zwei bzw. von mehreren Sprachen wird von den Eltern eher als Vorteil für sowohl die sprachliche als auch allgemeine Entwicklung der Kinder gesehen. Dabei stehen häufig berufliches Fortkommen, aber auch die Wichtigkeit (inter-)kultureller Kompetenzen im Vordergrund. Auch verweisen die Eltern auf das von ihnen beobachtete positive Erleben ihrer Kinder bzw. deren emotionale Bindung an Kroatisch oder Ungarisch, welche sich etwa durch das Singen von Liedern und durch Spielen ausdrückt. Mitunter scheint aber auch die Befürchtung durch, zweisprachig geführte Schulen würden den Erwerb anderer Sprachen – vor allem Englisch – hemmen. Zusatzangebote wie der Parndorfer Englischklub am Nachmittag werden daher gut angenommen. In Parndorf ist diesbezüglich die verstärkte Präsenz verschiedensprachiger Betreuungskräfte am Nachmittag geplant. Hinsichtlich weiterführender Schulen wird letztlich am meisten kritisiert, dass in den Sekundarstufen Kroatisch oder Ungarisch nicht oder nicht in jener Qualität und Quantität unterrichtet wird wie an der Volksschule. Manche Eltern und Schüler/innen nehmen aus diesem Grund längere Anfahrtswege in Kauf, um den begonnenen zweisprachigen Bildungsweg fortzuführen.

Prinzipiell wird die Wichtigkeit des Deutschunterrichts betont, vor allem von Familien, die zuhause andere Sprachen als Deutsch, Kroatisch oder Ungarisch sprechen. Auch bei den Lehrenden liegt der Fokus der Vermittlung zunehmend bei Deutsch – auch außerhalb des Sprachunterrichts in anderen Unterrichtsgegenständen, bspw. im Sachunterricht. Die Wichtigkeit mut-

tersprachlichen Unterrichts und gleichzeitiger Alphabetisierung mehrsprachiger Kinder in ihren Erstsprachen und Deutsch wird ebenfalls sowohl von den Schulen als auch von Eltern thematisiert. Von einigen wurde betont, dass schulische Förderung von Erstsprachen notwendig ist für einen gelungenen Deutscherwerb, dementsprechend in Quantität und Qualität ausgebaut werden müsste und u. U. bereits im Vorschulalter denkbar wäre. In Oberpullendorf, wo kein Angebot für Erstsprachen (etwa für Albanisch oder Russisch) vorhanden ist, fördern einzelne Eltern den Schriftgebrauch der Kinder in ihrer Erstsprache selbst, wünschen aber auch Möglichkeiten professioneller Unterstützung.

## **5 Mehrsprachige Lernräume weiterbauen: Schussfolgerungen und Anregungen**

Schule als Ort sprachlicher Diversität wahrzunehmen bedeutet, den Blick auf verschiedene individuelle Erfahrungen mit Sprachen und mehrsprachigem Alltag zu richten. An solchen „Sprach-Orten“ zu partizipieren und zu interagieren heißt damit auch, diese unterschiedlichen Zugänge zu sprachlicher Diversität in der Schulgemeinschaft auszuhandeln.

Die große Anzahl der Sprachen, die vor allem von den Kindern eingebracht werden, ist eine sehr wertvolle Ressource bei der Gestaltung der Schule als mehrsprachiger Lernraum. Nicht nur bestehen konkrete Kompetenzen in einzelnen Sprachen, auch die Strategien, die sich die Schüler/innen in ihrem bisherigen Leben zur Erschließung von Sprachen angeeignet haben, sollten für den schulischen Umgang mit Sprachen nutzbar gemacht werden. Konkrete Sprachfördermaßnahmen – das Lehren und Lernen von und in mehreren Sprachen – ergänzen einander im optimalen Fall: Kompetenzen in Unterrichtssprachen (als Voraussetzung für den weiteren Bildungsweg) bauen auf den gegebenen sprachlichen Repertoires der Schüler/innen auf. Altersadäquate Kenntnisse und Alphabetisierung in Erstsprachen sichern nicht nur Sprachenlernen allgemein, sondern den Lernerfolg durch andere Sprachen. Auch wenn der alltagspraktische Fokus von Eltern meist auf Deutsch liegt – unabhängig vom familiensprachlichen Hintergrund –,

schätzen die meisten mehrsprachiges Lernen als ein allgemeines Bildungsziel. Sie wissen um die Wichtigkeit von Sprachkenntnissen und treffen Entscheidungen durch Schul- bzw. Klassenwahl. Dementsprechend wünschen sie sich kontinuierliche Lernprogramme, die Sprachen sinnvoll integrieren und einander nicht ausschließen. Dazu gehört adäquate Deutschförderung ebenso wie ein sinnvolles und funktionales Unterrichten in Deutsch und Kroatisch bzw. Ungarisch, ausreichendes Englischangebot sowie nicht zuletzt eine gefestigte Erstsprachenförderung, die in ihren Ressourcen und Rahmenbedingungen nicht zu knapp bemessen ist, didaktisch zielführend umgesetzt wird und dabei auch als gesamtsprachliche Förderung verstanden wird.

Lehrende streben nach Rahmenbedingungen, die Sprachen gegeneinander nicht ausspielen. Gerade im zweisprachigen Schulwesen, das eng mit Traditionen der Volksgruppen und Fragen des Spracherhalts verbunden wird, sind sprachdidaktische Anliegen zentral und entsprechende Ansprüche und Motivationen ausgeprägt. Schulen sehen Potentiale, sich durch ihre Expertise als Förderinnen von Mehrsprachigkeit zu positionieren, erleben aber umso mehr auch Grenzen schulischer Sprachförderung. Meist beziehen sich diese auf Ressourcenknappheit – auch im immateriellen Sinn, z.B. didaktische und pädagogische Vorbereitung, Wissen und strukturelle Unterstützung, um zweisprachig sinnvoll zu unterrichten und sprachlich heterogenen Lerngruppen adäquat zu begegnen. Darüber hinaus sind Rahmenbedingungen, die in einem Lern- oder Sprachbereich (z.B. Deutsch, Englisch, Mathematik) Druck erzeugen und dadurch einen anderen beschneiden (z.B. Kroatisch, Ungarisch, Erstsprachen), einschränkend: Mit dem Wissen (oder dem Glauben) um Anforderungen in der Sekundarstufe stellen Lehrende mitunter eigentliche Lehrziele zurück, gerade wenn es um die zweite Unterrichtssprache geht.

Letztlich soll die Funktionalität von Sprachen gefördert werden. Sprachenlernen ist umso zielführender, je authentischer und kontextspezifischer Sprachen nicht nur als vermitteltes, sondern auch als vermittelndes Medium genutzt werden. Auch können außerhalb des Unterrichtsettings die Rollen von Kroatisch bzw. Ungarisch und weiterer Sprachen (Englisch, Türkisch etc.) als

Begegnungssprachen in der Schule neben dem Deutschen gestärkt werden – in der Pausenkommunikation, im Austausch mit Eltern, mit Partnerschulen, in der interkulturellen Pädagogik, über nachhaltige Projekte, in der Nachmittagsbetreuung, in Medienangeboten wie Büchern bzw. im Umgang mit Computern usw.

Individuelles Lernen von Sprachen zu fördern zielt nicht immer darauf, homogene Lerngruppen zu bilden. Vor allem im projektbasierten Lernen oder in einzelnen Unterrichtsgegenständen können Erfahrungen aus Mehrstufenprogrammen (sowohl aus der Region als auch den Ballungszentren) sich als fruchtbar erweisen. Für den Unterricht von Muttersprachen etwa bietet sich besonders für das Burgenland das klassen- und schulübergreifende Unterrichten an (vgl. Garnitschnig 2011:49), da von den Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch nur wenige muttersprachlichen Unterricht erhalten. Der Anteil der Schüler/innen im muttersprachlichen Unterricht mit anderen Erstsprachen als Deutsch entspricht nur ca. einem Zehntel des gesamtösterreichischen Durchschnitts (ibid. 13). Unterrichtsorganisationen, die sich nicht an Alter oder Klassen orientieren, bringen nicht nur Vorteile für das Zustandekommen von Angeboten: Unterschiede erfordern vergleichendes Lernen und wecken dadurch auch lernfördernde Neugier wie auch die Aneignung sprachübergreifenden Wissens und mehrsprachiger Lernstrategien.

Schulen, die mit ihrem spezifischen sprachlich heterogenen Profil arbeiten, nehmen individuelle sprachliche Bedürfnisse laufend wahr und reagieren auf diese ebenso, wie sie unbegründete Befürchtungen nehmen. In den burgenländischen Volksschulen besteht ein großes Wissen und teilweise langjährige Erfahrung mit der Organisation von zwei- und mehrsprachigem Unterricht. Austausch zwischen den Schulen, eine aktive Rolle der Pädagogischen Hochschule – etwa in der Lehrendenaus- und -fortbildung, aber auch in der Sammlung von Wissen und Material – und weitere Ausbauschritte, um die Durchgängigkeit mehrsprachiger Schulkarrieren zu gewährleisten, können die Volksschulen als tatsächlich mehrsprachige Lernräume weiter stärken.


## Literatur:


- Berthoud, Anne-Claude (2008): Mehrsprachigkeit als Kaleidoskop des Wissens. In: Lüdi, Georges/Seelmann, Kurt/Sitter-Liver Beat (2008): Sprachenvielfalt und Kulturfrieden. Sprachminderheit – Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit: Probleme und Chancen sprachlicher Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer. 189-200
- Busch, Brigitta/Busch, Thomas (2008): Mitten durch meine Zunge. Erfahrungen mit Sprache von Augustinus bis Zaimoglu. Klagenfurt: Drava.
- Busch, Brigitta (2010a): Die Macht präbabilonischer Phantasien. In: LiLi, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 160. 58–82
- Busch, Brigitta (2010b): ...und Ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten, eine scheinbar einfache Frage zu beantworten. In: Martina Rienzner & Gabriele Slezak (Hrsg.): Sprache und Translation in der Rechtspraxis. Stichproben: Wiener Zeitschrift für Kritische Afrikastudien 19 (10). 9–35
- Busch, Brigitta (2011): Schulsprachprofile: Sprachliche Heterogenität sichtbar machen und als Potenzial nützen. In: Erziehung und Unterricht 2. 49–55
- Coulmas, Florian (2005): Changing language regimes in globalizing environments. In: International Journal of the Sociology of Language 175–176. 3–15
- Engin, Havva/Olsen, Ralph (2009): Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Engin, Havva/Olsen, Ralph (2009): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Hohengehren: Schneider. 1-18
- Garnitschnig, Ines (2010): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2008/09. 9. aktualisierte Auflage. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5/2010. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- Garnitschnig, Ines (2011): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2009/2010. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 5/2011. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- <http://www.go4diversity.at/content/linguistic-and-cultural-diversity>, 14.9.2011, 15:30
- Krafft, Andreas (2009): Vorsprung durch Mehrsprachigkeit? In: Engin, Havva/Olsen, Ralph (2009): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. a.a.O. 75-86
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: eviva.
- Lefebvre, Henri (1991): The production of space. Malden, Oxford: Blackwell







## Projektunterricht – was ist das? Der Versuch eines einheitlichen Begriffsverständnisses

 Der Begriff `Projektunterricht´ wird immer häufiger für jede Arbeitsform verwendet, die sich vom herkömmlichen Unterricht unterscheidet. Überhaupt herrscht im Hinblick auf `offene Lernformen´ eine beachtliche Begriffsverwirrung: Freiarbeit, Stationen lernen, Offenes Lernen, projektorientiertes Lernen, Projektunterricht und einiges mehr, werden bunt durcheinander gemischt. Es scheint daher wichtig eine begriffliche Klärung anzubieten, um vom selben zu sprechen, wenn Projektunterricht gemeint ist.

 The term `project teaching´ is increasingly used for any form of work which differs from the traditional classroom. In general there is confusion in terms of `open learning´: free work, station learning, project orientated learning, project work, and several more things are mixed pell-mell. This article offers a conceptual clarification of the aforementioned categories in order to achieve a common basis of discussion.

 A projekttanítás fogalma egyre gyakrabban hangzik el olyan munkafolyamatok megjelölésére, amelyek eltérnek a hagyományos tanítási formáktól. Az ún. nyílt tanítási formák esetében megfigyelhető bizonyos fogalmi zavar: kötetlen munka, állomásokon történő feladatvégzés, nyílt tanulás, projekttanítás, projektorientált tanulás stb. Ezen fogalmak jelentése gyakran keveredik egymással, e tanulmány célja ezek pontos definiálása.

 Pojam `Učnja po projekti´ se sve već hasnuje za oblik djelovanja, koja se razlikuje od dosadašnjega poučavanja. Uopće postoji u pogled na `oblike otvorene učenje´ velik zblud pri hasnovanju pojmov: slobodno djelovanje, učnja u štacija, otvorena učnja, učnja orijentirana prema projektom, učnja po projekti i td. Svi ovi pojmi se pomišaju. Izgleda dakle, da je potrebno da se razjasnu ovi pojmi, da bi se mislilo na isto ako se govori o učnji po projekti.

### 1 Einleitung

Die Entwicklung der Gesellschaft stellt auch an die Schule ständig neue Anforderungen. Die Bestimmung des §17(1) Schulunterrichtsgesetzes schreibt unter anderem fest, dass der/die Lehrer/in den Lehrstoff des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes anschaulich und gegenwartsbezogen entsprechend dem Stand der Wissenschaft zu vermitteln hat. Weiters hat die Lehrperson unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler/innen und durch geeignete Methoden eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben. Dabei sind die Schüler/innen zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten. (vgl. SchUG 1986, §17(1) Unterrichtsarbeit)

Der Projektunterricht stellt dabei eine Unterrichtsmethode dar, dieser Forderung nachkommen zu können und bildet daher eine wichtige Grundlage für innovative Schulentwicklung, qualitätsvollen Unterricht und Öffentlichkeitsarbeit in der Schule. Diese Form des Unterrichts ist in

den allgemeinen Bildungszielen, den allgemeinen und fachbezogenen didaktischen Grundsätzen, den Lehrplanbestimmungen der einzelnen Unterrichtsgegenstände sowie in den Unterrichtsprinzipien verankert.

Empirische Untersuchungen zum Projektunterricht zeigen aber, dass Projektunterricht eher eine Ausnahme als eine Selbstverständlichkeit ist. PETRI hat 1991 an 134 österreichischen Schulen erhoben, wie oft Projektunterricht praktiziert wurde. Der durchschnittliche Anteil des Projektlernens (aller Schulformen) am gesamten Unterricht liegt bei etwa 0,5 %. Auch wenn dieser Anteil in der Volksschule als größer eingeschätzt werden kann, stellt auch hier der Projektunterricht häufig noch eine Ausnahme dar. Dabei muss auch bedacht werden, dass unter den 270 Veranstaltungen, die gegen Schulschluss als Projekttag/Projektunterricht stattfanden, Filmvorführungen, Exkursionen in Museen etc. ebenso vertreten waren, wie Kurzurse zu Werken, Kochen oder verschiedene sportliche Aktivitäten. (vgl. Gudjons, 1997: 101 f)

Die „Realität des Projektunterrichts (bleibt demnach) in aller Regel weit hinter der Idee zurück“ (Schümer, 1996: 145 zit. nach Gudjons, 1997: 102), d.h., dass bei weitem nicht alle genannten Projekte den grundlegenden Projektmerkmalen entsprechen, sondern eher als abwechslungsreicher Unterricht zu sehen sind.

Ab Mitte der 1980er-Jahre ist zunehmend die Tendenz zu erkennen, dass Lehrer/innen den traditionellen Fachunterricht verändern und auch vermehrt Projektunterricht einsetzen. Projektunterricht wird an diesen Schulen „zum Gegenstand gemeinsamer planvoller Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern über die Grenzen ihrer Klassen oder ihrer Fächer hinaus, sie wird zum Gegenstand der Kooperation und der Reflexion im Kollegium und zum Mittel der Schulentwicklung“ (Hänsel, 1997: 9). Besonders die Integrationsdidaktik betrachtet den Projektunterricht als hervorragende Möglichkeit für eine Pädagogik der Gemeinsamkeit im Rahmen einer „Bildung für alle“ (von Hentig, 1996 zit. nach Heimlich, 1999: 13).

Es wäre aber vermessen von einem Aufschwung zu sprechen, zumal Projektunterricht oft mit anderen Unterrichtsformen, wie handlungsorientierter Unterricht, offener Unterricht, Freie Arbeit, Wochenplanarbeit, Stationen lernen oder Epochenunterricht, gleichgesetzt wird. Dazu schreibt HÄNSEL: „Projektunterricht gilt z.B. als Erscheinungsform des offenen Unterrichts, des handlungsorientierten Unterrichts, des fächerübergreifenden, des schülerorientierten Unterrichts oder des Integrativen Unterrichts, und zwar typischerweise als besonders konsequente und anspruchsvolle Ausprägung desselben (...).“ (Hänsel, 1997: 54)

## 2 Projekt, Projektmethode, Projektunterricht

Johann Heinrich PESTALOZZI hat im 18. Jahrhundert die Form des Unterrichts, die die geistige, soziale und handwerkliche Entwicklung bei Schülerinnen und Schülern fördert und fordert, noch kurz und bündig „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ bezeichnet. Eine so einfache, allgemeingültige Definition gibt es für den heute gebräuchlichen Begriff „Projektunterricht“ nicht.

Vielmehr heißt es im Grundsatzterlass zum Projektunterricht aus dem Jahr 2001, dass der Begriff durch seine Komplexität schwer einzugrenzen und mit wenigen Worten oder Sätzen kaum zu definieren ist. (vgl. bm:bwk, 2001: 15) „Projektunterricht wird in der entsprechenden Fachliteratur differenziert und mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten formuliert.“ (BMUK, 1992: 46)

In der Literatur gibt es eine umfangreiche Sammlung von Definitionen und Begrifflichkeiten, wie z.B. Projektmethode, Projektverfahren, Projektarbeit, Unterrichtsprojekte, Projektlernen, Projektunterricht, projektorientierter Unterricht oder ganz einfach nur Projekt. (vgl. Hoffmann, 1997: 136) Diese Begriffe werden bei verschiedenen Autorinnen und Autoren immer wieder bunt durcheinander verwendet.

GUDJONS benützt innerhalb eines Kapitels zwar vor allem die Begriffe Projekt und Projektunterricht, aber auch Projektmethode, Projektarbeit und Projektlernen. (vgl. Gudjons, 2001: 81 ff)

Im Grundsatzterlass zum Projektunterricht aus dem Jahr 2001 wird beim Versuch einer Begriffsdefinition innerhalb eines Absatzes von Projektunterricht, Projektmethode und Projekt gesprochen. (vgl. bm:bkw, 2001: 15)

Ebenso wechselt OELKERS zwischen Projektunterricht und Projektmethode innerhalb eines Abschnittes seines Textes (vgl. Oelkers in Hänsel, 1997: 16) und HEIMLICH vermischt die Begriffe Projekt, Projektmethode, Projektunterricht sowie Unterrichtsprojekte. (vgl. Heimlich, 1999: 12-15)

HÄNSEL führt zu der Tatsache, dass es kein allgemein geteiltes Verständnis der Sache gibt, aus: „Auf die Frage ‚Was ist ein Projekt?‘ läßt (!) sich ... nur dann eine eindeutige Antwort geben, wenn ein bestimmtes Verständnis absolut gesetzt wird, etwa jenes, das, historisch gesehen, als das ‚ursprüngliche‘ gilt (vgl. Autenrieth 1996, Knoll 1992).“ (Hänsel, 1997: 54)

## 3 Geschichtlicher Abriss

Die Herkunft des Wortes „Projekt“ leitet sich von dem lateinischen Wort „proiectum“ ab und be-

deutet vorauswerfen, planen, sich vornehmen. Das Projekt ist das nach vorn Geworfene, das Geplante, ein auf die Zukunft gerichtetes, planvolles Handeln. (vgl. Duden, 1994: 1119)

Erstmals ist der Begriff in Italien im 16. Jahrhundert anzufinden und wird dann in Frankreich seit Anfang des 18. Jahrhunderts verwendet. „progetti“ und „projets“ gehörten an den Kunstakademien zur Ausbildung, als Prüfungsaufgaben, z.B. für Architekturstudentinnen/-studenten. Sie mussten ihr erworbenes Wissen anwenden, um selbstständig Modelle zu bauen bzw. selbstständig Pläne und Entwürfe für ein größeres Bauvorhaben (z.B. einen Pavillon) anzufertigen.<sup>1</sup>

Die eigentliche Projektdiskussion beginnt erst um 1900 in den USA. 1865 führte William B. Rogers (Gründer des Massachusetts Institute of Technology) den Projektbegriff in die Sprache der amerikanischen Pädagogik ein. An der Washington University in St. Louis wurde 1879 eine „Manual Training School“ gegründet, und somit der Projektgedanke von der Hochschule auf die Schule übertragen. Dabei waren die Prinzipien der Schülerorientierung, Wirklichkeitsorientierung und Produktorientierung wesentlich. (vgl. Gudjons, 1997: 67)

William H. KILPATRICK (1871 -1965), der den Begriff „Projektmethode“ prägte, definiert in seinem Aufsatz „The Project Method“ Projekt als „planvolles Handeln aus ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet“ (Kilpatrick, 1918: 162). Danach gehören zu der Verlaufsform eines Projekts vier Phasen: Zielsetzung, Planung, Ausführung, Beurteilung.

Er ist ein Schüler von John DEWEY (1859 – 1952), der häufig als „Vater“ der Projektmethode genannt wird. DEWEY gilt als wichtigster Theoretiker der Projektidee, auf den auch heute noch in fast allen Werken Bezug genommen wird. Er begründete und entwickelte „zum ersten Mal unter politischen, philosophischen, lernpsychologischen und pädagogischen Aspekten ein umfassendes Konzept dessen ..., was wir heute ‚Projektunterricht‘ nennen, obwohl er den Begriff nur selten benutzte“ (Gudjons, 1997: 68).

Sein Erziehungskonzept setzt auf „learning by doing“ und betont entsprechend der Handlungs-

orientierung von Projekten das praktische Tun. „Die Schule kann keine Vorbereitung für das soziale Leben sein, ausgenommen sie bringt in ihren eigenen Organisationen die typischen Bedingungen des sozialen Lebens“ (Dewey, 1909, zit. nach Suin de Boutemard, 1975: 248).

Damit soll die sonst übliche Trennung von Theorie und Praxis, Lernen und Anwenden, Schule und Gesellschaft aufgehoben, der/die Schüler/in über Mit- und Selbstbestimmung im Unterrichtsgeschehen auch zur Öffnung nach außen geführt und befähigt werden. (vgl. Emer/Lenzen, 2002: 10)

Karl FREY hat den Begriff „Projektmethode“ von DEWEY und KILPATRICK übernommen, aber eine Neukonzeption vorgenommen. „Die Projektmethode ist ein Weg zur Bildung. Sie ist eine Form der lernenden Betätigung, die bildend wirkt“ (Frey, 1998: 14). Ausgangspunkt zu einem Projekt (Projektinitiative) kann grundsätzlich alles sein - muss also nicht problemhaltig sein. Die Projektmethode nimmt aber auf „lokale Situationen und auf Teilnehmerinteressen Rücksicht“ (ebenda, 1998: 17).

Im Gegensatz zu FREY verwenden GUDJONS und HÄNSEL vorrangig den Begriff „Projektunterricht“. Der wesentlichste Unterschied zu Freys Projektmethode besteht darin, dass nicht jeder beliebige Inhalt im Projektunterricht thematisiert werden kann sowie die Projektinitiative ein Problem für die Schüler/innen darstellen muss.

Ich stimme mit GUDJONS überein, der meint, dass erst vor dem Hintergrund der historischen Ursprünge und begrifflichen Abgrenzungen die Frage geklärt werden kann, was denn nun Projektunterricht ist, was er leistet und wo seine Grenzen liegen. (vgl. Gudjons, 1997: 73)

Zur Erleichterung des Verständnisses erscheint es sinnvoll, nur im historischen Zusammenhang „Projektmethode“ zu verwenden und ansonsten beim Begriff „Projektunterricht“ zu bleiben.

#### 4 Merkmale des Projektunterrichts

Wie bereits erwähnt ist der Begriff aufgrund seiner Komplexität schwer einzugrenzen und mit

wenigen Worten oder Sätzen kaum zu definieren. Die Autor/innen beschreiben Projektunterricht daher meist entweder in Form eines Merkmalkatalogs oder durch Auflistung spezifischer Arbeitsschritte.

Den umfassendsten Versuch, die Frage: „Was ist Projektunterricht?“ mit Hilfe eines Merkmalkatalogs zu beantworten, hat GUDJONS unternommen. (vgl. ebenda, 1997: 74-86)

Der komplexe Ablauf eines Projekts lässt sich in folgende Projektschritte gliedern, die durch verschiedene Merkmale genauer erläutert werden können:

**Merkmal: Orientierung an den Interessen der Beteiligten**

Das Projektthema orientiert sich an den Interessen aller Beteiligten, d.h. die Verständigung über die Lehrer/innen- und Schüler/inneninteressen ist notwendig, denn es ist ein Irrtum zu meinen, dass alle Projektvorschläge nur von Schülerinnen/Schülern kommen dürften. Im Gegenteil - diese dürfen und sollen von allen Beteiligten eingebracht werden, weil Unterricht auch als ein interessevermittelnder Prozess angesehen wird.

Allerdings können nicht alle Beteiligten von Anfang an starkes Interesse am Projektthema haben,

<b>Projektschritt 1:</b> Eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen		
<b>Merkmal:</b> Situationsbezug	<b>Merkmal:</b> Orientierung an den Interessen der Beteiligten	<b>Merkmal:</b> Gesellschaftliche Praxisrelevanz
<b>Projektschritt 2:</b> Gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln		
<b>Merkmal:</b> Zielgerichtete Projektplanung	<b>Merkmal:</b> Selbstorganisation und Selbstverantwortung	
<b>Projektschritt 3:</b> Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen		
<b>Merkmal:</b> Einbeziehen vieler Sinne	<b>Merkmal:</b> Soziales Lernen	
<b>Projektschritt 4:</b> Die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen		
<b>Merkmal:</b> Produktorientierung	<b>Merkmal:</b> Interdisziplinarität	<b>Merkmal:</b> Grenzen des Projektunterrichts

**Projektschritt 1: Eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen**

**Merkmal: Situationsbezug**

Eine Sachlage oder „Situation“ lässt sich nur selten auf ein einziges Fach reduzieren, meist umfasst sie mehrere Probleme und Aufgaben aus verschiedensten Fachgebieten. Der/Die Lehrer/in muss nun prüfen, ob der Situationsbezug für den Erwerb von Erfahrungen geeignet ist, nahe den bisherigen Erfahrungen der Schüler/innen liegt, aber auch neu genug ist, somit ein Problem darstellt und dadurch eine Herausforderung bedeutet.

weshalb das Erwecken von Interesse ebenso zum Beginn eines Projektprozesses gehört, wie die Tatsache, dass sich die Interessen während des Projektprozesses verändern können.

Die Orientierung an den Interessen aller Beteiligten bezieht sich demnach nicht nur auf die Themenwahl, sondern meint den verantwortlichen Umgang mit dem gesamten Erfahrungsprozess, auf den sich Lehrer/innen und Schüler/innen einlassen.

**Merkmal: Gesellschaftliche Praxisrelevanz**

Projektunterricht dreht sich also nicht nur um die Schüler/inneninteressen, sondern hat eine

Relevanz für die Gesamtgesellschaft und dient somit einer Höherentwicklung aller. Projekte greifen im besten Fall in das gesellschaftliche Leben direkt ein, entwickeln Handlungspläne und wirken nachhaltig. Das alles hebt den Projektunterricht in eine andere Ernsthaftigkeit, als der rein wissensvermittelnde Fachunterricht dies vermögen würde.

### **Projektschritt 2: Gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln**

#### **Merkmal: Zielgerichtete Projektplanung**

Um an ein bestimmtes Ziel zu gelangen, ist Planung wichtig, denn im Plan verdichtet sich der Wille, zum Ziel zu kommen. Nicht nur im lehrerzentrierten Unterricht, wo der/die Lehrer/in die Ziele vorgibt, sondern gerade im Projektunterricht, wo das planvolle Arbeiten auf ein Projektziel hin die Triebfeder darstellt. Die Planung soll demokratisch erfolgen und so für das Leben in der heutigen Gesellschaft vorbereitend wirken. Dabei muss immer bewusst sein, dass sich nicht alles planen lässt, denn während des Projekts können sich Informationslücken auftun, Organisationspannen auftreten oder neue Interessen hinzukommen.

#### **Merkmal: Selbstorganisation und Selbstverantwortung**

Die Schüler/innen werden vom/von der Lehrer/in zur Selbstorganisation und Selbstplanung ermutigt. Dies aber bedeutet nicht, dass sich die Lehrer/innen gänzlich aus dem Planungsprozess zurückziehen, eher das Gegenteil ist der Fall. Ein/e Lehrer/in, der/die sich mit dem Ziel nicht identifiziert, kann mögliche Wege nicht vorschlagen und aus Sackgassen nicht heraushelfen. Er/Sie braucht den Überblick, um weiterhelfen zu können.

Die Schüler/innen hingegen finden selbstständig Lösungswege und Lösungsstrategien, verwerfen Ansätze und gehen wiederum neue Wege. Der/Die Lehrer/in findet sich hier in der Rolle des/r Begleiters/Begleiterin, Helfers/Helferin wieder und hat die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung der Schüler/innen. Er/Sie bestimmt also nicht den einzig richtigen Weg vorher.

### **Projektschritt 3: Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen**

#### **Merkmal: Einbeziehen vieler Sinne**

Im Projektunterricht wird gemeinsam gearbeitet und über die Wirklichkeit nicht nur geredet, sondern handelnd unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne gestaltet und erfahren. Die handlungsbezogene Auseinandersetzung mit der gewählten, problemhaltigen, lebensweltbezogenen Sachlage erfolgt durch das Miteinbeziehen des Kopfes, des Gefühls, der Hände, der Füße, der Augen, der Ohren, der Nase, des Mundes, der Zunge.

#### **Merkmal: Soziales Lernen**

Gerade durch die speziellen Kommunikationsformen, die besondere Art des Zusammenarbeitens und den Umgang in der Gruppe wird soziales Handeln gefördert und gestärkt. Die Beteiligten müssen sich innerhalb der Gruppe koordinieren, verschiedene Interessen und Stärken mit einbringen, aber auch aufeinander Rücksicht nehmen und können dadurch voneinander profitieren. Es wird voneinander und miteinander gelernt. Die zentrale Aufgabe des/r Lehrers/Lehrerin in diesem Prozess ist offene und demokratische Umgangsformen zu ermöglichen und zu fördern (Sitzordnung oder Pauseneinteilung).

### **Projektschritt 4: Die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen**

#### **Merkmal: Produktorientierung**

Am Ende eines jeden Projektes steht ein Ergebnis (zum Beispiel eine Ausstellung, eine Neugestaltung eines Platzes, eine Broschüre oder auch ein Video), das wichtig, nützlich, wertvoll ist für den Einzelnen, wie für die Klasse. Für den Projektunterricht wesentlich ist, dass die Resultate auch öffentlich gemacht werden, um der allgemeinen Diskussion, Kenntnisnahme, Kritik, aber auch Beurteilung zur Verfügung gestellt werden zu können. Gleichzeitig soll das Produkt dazu dienen, die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit zu überprüfen, zu schauen ob das Ausgangsziel erreicht wurde und ob die Ergebnisse entsprechend vermittelt werden konnten.



Die Produkte sind zumeist etwas Gegenständliches, sollen aber auch einschneidende Einstellungsänderungen bei Schülerinnen/Schülern mit sich bringen (z.B. dem Umweltschutzgedanken gegenüber). Entscheidend ist aber letztlich nicht das Ergebnis, sondern der Weg dahin, die Qualität des Prozesses, der zum Produkt geführt hat.

**Merkmal: Interdisziplinarität**

Im Projektunterricht werden Fächergrenzen überschritten und aufgelöst. Ein Problem wird aus allen Sichtwinkeln, allen Fachgebieten betrachtet und Lösungsansätze aus verschiedenen Blickwinkeln gesucht. Das Projektthema soll also in seiner Komplexität behandelt werden, unabhängig davon ob ein Fach dominant ist oder mehrere Fächer gleichrangig beteiligt sind.

Die Interdisziplinarität soll vielen Lehrern/Lehrerinnen die Chance bieten, sich an einem Projekt zu beteiligen. Im Anschluss an das Projekt kann im Fachunterricht vertiefend auf einzelne Probleme eingegangen werden, und das bei einer zumeist erhöhten Motivationslage der Schüler/innen.

**Merkmal: Grenzen des Projektunterrichts**

GUDJONS präsentiert die Grenzen des Projektunterrichts als Merkmal, weil für ihn der Projektunterricht dort endet, wo andere Unterrichtsformen erfolversprechender sind. Persönliche Erfahrungen bilden einen wichtigen Lernschritt, doch auch das Einordnen neuer Erfahrungen und das Üben ist von Bedeutung, ebenso können nicht alle Inhalte aus verschiedenen Fächern (z.B. Mathematik, Englisch) in projektartigem Unterricht vermittelt werden. Es wäre daher auch nicht zielführend alle Unterrichtsziele in einem Projekt erreichen zu wollen, stattdessen soll an dieser Stelle wieder der Fächerunterricht mit seiner Systematik und Methodik einsetzen. Der Projektunterricht kann also den herkömmlichen Unterricht niemals ersetzen, jedoch um ein Vielfaches erweitern.

Eine weitere Grenze könnte die einseitige Spezialisierung von Schülern/Schülerinnen sein, wenn sie nur ihren persönlichen Interessen entsprechende Tätigkeiten übernehmen. Hinzu kommt, dass es im Projektunterricht nur sehr schwer

messbar ist, was der Einzelne wirklich gelernt hat, da ja das Leistungskriterium die Produktqualität darstellt. Solange aber das Interesse vieler Schüler/innen darin liegt, gute Noten zu bekommen und eine möglichst hohe Ausbildungsstufe zu erreichen, wobei die Inhalte und die Art des Wissenserwerbs weniger Rolle spielen, ist dies ein nicht zu vernachlässigender Punkt. (vgl. Gudjons, 1997: 74-86)

## 5 Projektunterricht lehren und lernen

Projektunterricht stellt hohe Anforderungen an Lehrer/innen und Schüler/innen. DUNCKER stellt fest, dass „das Lernen in der Form des Projektunterrichts nicht nur von den Schülern, sondern auch von den Lehrern schrittweise erlernt werden muss“ (Duncker, 1994: 155). Er bezeichnet Projektunterricht als „eine komplexe Form des Lernens, die viele Teilfertigkeiten einschließt“. Diese Teilfähigkeiten sind auch als methodische Kompetenzen beschreibbar und als solche erlern- und einübbar. (vgl. Emer/Lenzen, 2002: 193)

Es ist daher ratsam persönliche Ansprüche anfangs nicht zu hoch anzusetzen. Lehrer/innen und Schüler/innen müssen zuerst Erfahrungen mit dieser Methode sammeln, damit sich Projektunterricht langsam entwickeln kann. Ein Projekt sollte daher so gestaltet sein, dass es Rücksicht auf die Projekterfahrungen der Beteiligten nimmt. Denn an die Rolle der Lehrer/innen werden ganz andere Anforderungen gestellt als im traditionellen Unterricht, und Schüler/innen, die noch keine/wenig Projekterfahrung haben, machen andere Lernerfahrungen als jene mit weitreichender Projekterfahrung. Die Entscheidungskompetenz über die Fragen:

- Was soll gelernt werden?
- Wozu soll es gelernt werden?
- Womit soll es gelernt werden?
- Wann soll es im Einzelnen gelernt werden?
- Wie soll es gelernt werden?
- Wer überprüft und wie wird überprüft, ob es gelernt wurde?

liegt im Projektunterricht nicht mehr nur bei den Lehrerinnen/Lehrern. Ziel des Projektunterrichts ist es, dass die Schüler/innen lernen, die



Entscheidung über diese – eben genannten – Bereiche selbstverantwortlich zu übernehmen. (vgl. BMUK, 1992: 46 f)

Demnach ist selbstständiges Lernen und Handeln ein ebenso vorrangiges Ziel wie eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse zu erkennen und weiterzuentwickeln, Handlungsbereitschaft einzubringen und Verantwortung zu übernehmen, Herausforderungen und Problemlagen zu erkennen, zu strukturieren und kreative Lösungsstrategien zu erarbeiten, kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie Konfliktkultur zu fördern, ein weltoffenes, gesellschaftlich-historisches Problembewusstsein auszubilden und organisatorische Zusammenhänge zu begreifen und zu gestalten. (vgl. bm:bwk, 2001: 9)

Lernen im Projektunterricht findet – ganz im Sinne der allgemeinen Bildungsziele und der Unterrichtsprinzipien – auf verschiedenen Ebenen statt. „Folgende Kompetenzen werden (dabei) erworben bzw. geschult:

- Sachkompetenzen (Zusammenhänge und Fakten in Bezug auf das behandelte Thema,...)
- Sozialkompetenzen (Teamarbeit, Eigenverantwortlichkeit, Zusammenarbeit in Gruppen, Konfliktlösungsstrategien, ...)
- Methodische Kompetenzen (Methoden der Themenfindung, der Gruppenbildung, der Literatursuche, ...)
- Organisatorische Kompetenzen (Arbeitsaufteilung und -koordination, Umgang mit Ressourcen wie Zeit, Geld, Raum, Energie, Organisation von Lehrausgängen, ...)
- Fertigkeiten (handwerkliche Fertigkeiten, Erstellung von Broschüren, Umgang mit dem PC, ...) (bm:bwk, 2001: 43f)

Wie viel, wann und auf welcher Ebene gelernt wird, hängt also zum einen von der Art des Projekts und zum anderen und vor allem von der Erfahrung der Schüler/innen mit Projektarbeit ab.

Die Übergabe der Verantwortung an die Schüler/innen sollte schrittweise und mit Unterstützung der Lehrer/innen erfolgen, um eine beidseitige Überforderung zu verhindern. Arbeitsformen, die im Projektunterricht eingesetzt werden, können auch schon im traditionellen Unterricht eingebaut werden, um erlernt zu werden – wie z.B.

Gruppenarbeiten, Umgang mit Sachbüchern und Bibliotheken, Plakate gestalten oder Interviewfragen formulieren. Grundsätzlich soll aber der Projektunterricht die Möglichkeit bieten, diese notwendigen Arbeitsformen erst im Projekt, d.h. in der konkreten Arbeit zu erlernen. (vgl. BMUK, 1992: 47)

## 6 Das Schüler/innen-Lehrer/innen-Verhältnis im Projektunterricht

Die Lern-Lehrstruktur des Projektunterrichts unterscheidet sich von den anderen Unterrichtsformen durch ein besonderes Verhältnis von Schüler/innen und Lehrer/innen zueinander. Die Lehrer/innen nehmen im Rahmen eines Projektunterrichts die Rolle von Lernberaterinnen/Lernberatern ein. Diese/r behält als pädagogische/r, fachlich professionelle/r und didaktische/r Expertin/Experte die Koordination im Überblick, muss erspüren wann Interventionen notwendig sind und wann selbstbestimmtes Lernen gefragt ist. Die Schüler/innen haben grundlegend eine Holschuld, wenn sie den/die Lernberater/in/Lehrer/in beiziehen wollen. Wobei dieser nicht absolute Antworten oder Klärungen treffen wird, sondern die Schüler/innen unterstützt, eigene Lösungswege zu finden. „Die Aufgaben des Lehrers/der Lehrerin liegen neben der fachlichen Kompetenz verstärkt in der Hilfestellung bei der Strukturierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen und der dazu notwendigen didaktischen und organisatorischen Bedingungen, bei der Vermittlung arbeitsmethodischer Kompetenzen sowie der Bewusstmachung gruppenspezifischer Prozesse und der Unterstützung von Reflexionsprozessen.“ (bm:bwk, 2001: 10)

Die Rolle der Lernberater/innen kann aber nicht darüber hinweg täuschen, dass die Lehrperson ihre bestimmende Rolle in der Projektplanung und Bewertung trotz ihrer „Arbeit im Hintergrund“ beibehält, weil die Organisation der Bedingungen entsprechend der Phase der Selbstständigkeit nicht ausschließlich von den Schülerinnen/Schülern erwartet werden kann.

## 7 Schlussbemerkung

Lehrer/innen sprechen von Projektunterricht, glauben dasselbe zu meinen und doch gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber was Projektunterricht ist. Manchmal scheint es sogar so, als ob Projektunterricht von jedem/r Lehrer/in nach den jeweiligen Interessen definiert werden würde.

Ich schließe mich GUDJONS an, der meint, dass es durchaus nachvollziehbar ist, dass der Begriff „handlungsorientierter Unterricht“ als Sammelname bzw. grobes Verständigungskürzel für recht unterschiedliche methodische Praktiken verwendet wird. Diese Methoden (Freie Arbeit, offener Unterricht, entdeckender Unterricht, Stationen lernen, Projektunterricht . . .) sind nicht klar voneinander abgrenzbar. (vgl. Gudjons, 1997: 10) „Ihr gemeinsamer Kern ist die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes.“ (ebenda, 1997: 10)

GUDJONS liefert aber mit seinem Merkmalskatalog eine Antwort auf die Frage, was Projektunterricht ausmacht. Dieser kann daher in der Praxis des Projektunterrichts auch als direkt anwendbare Checkliste<sup>2</sup> benutzt werden, weil Projektunterricht als ein Zusammenwirken möglichst aller Merkmale verstanden wird.

### Endnoten:

<sup>1</sup> Gudjons weist darauf hin, dass dieses Verständnis nicht mit den heutigen Projektkonzeptionen ident ist. (vgl. Gudjons 1997: 67)

<sup>2</sup> Im Sinne von: welches Merkmal kam zu kurz, welches wurde nicht bedacht, welches bereitete bei der Umsetzung Probleme usw.

### Literatur:

Autenrieth, N. (2001): Was ist ein Projekt? Anmerkungen zu einem inflationär gebrauchten Begriff. In: Pädagogische Welt 50 (1996), H. 1, S. 16-22

bm:bwk: Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. Wien

BMUK (1992): Grundsatzterlass zum Projektunterricht mit serviceorientiertem Anhang. Wien

bm:ukk - Schulunterrichtsgesetz 1986 – SchUG: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen

Dewey, J. (1909): *Moral Principles in Education*. Boston

Dewey, J./Kilpatrick, W.H. (1935): *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar

Duden (1994): *Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*. Mannheim

Duncker, L. (1994): *Projekte im Sachunterricht. Didaktische Etüden für Schüler und Lehrer*. In: Duncker, L./Popp, W. (Hg.) (1994): *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*. Weinheim und München. S. 145 - 160

Emer, W./ Lenzen, K.-D. (2002): *Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Basiswissen Pädagogik. Bd. 6. Baltmannsweiler*

Frey, K. (1998): *Die Projektmethode*. 8. Auflage. Weinheim

Gudjons, H. (1997): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage, München

Hänsel, D. (1999): *Projektunterricht: Ein praxisorientiertes Handbuch*. 2. neu ausgest. Auflage. Weinheim

Heimlich, U. (1999): *Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule*. München

Hentig, H.v. (1996): *Bildung. Ein Essay*. München, Wien

Hoffmann, B./Langenfeld, U. (1997): *Methoden-Mix*. Darmstadt

Kilpatrick, W.H. (1918): *Die Projektmethode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß*. In: Dewey, J./Kilpatrick, W.H. (1935): *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar. S. 161-179

Knoll, M.(1992): John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45, H. 1, S. 89-108

Schümer,G.(1996): Projektunterricht in der Regelschule. Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft. S. 141-158

Suin de Boutemard, B.(1975): Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. München



## Soziale Kompetenz im Lehrberuf



Der Artikel befasst sich mit der Bedeutung der sozialen Kompetenz im Lehrberuf in der gegenwärtigen Schul-situation. Dabei wird auch auf die in diesem Zusammenhang wünschenswerten Kompetenzerweiterungen eingegangen.



The article deals with the importance of social skills in the teaching profession in the current school situation. It also addresses the desirable extension of abilities and skills in this regard.



A cikk a jelenlegi iskolarendszerben dolgozó tanárok / tanítók szociális kompetenciájának fontosságára kívánja felhívni a figyelmet. Ezzel összefüggésben felvázolja, hogyan lehetne a már meglévő kompetenciákat továbbfejleszteni.



Članak se bavi sa značenjem socijalne kompetencije u učiteljskom zvanju u današnjoj školskoj situaciji. Pri tom se i pokazuje na proširenje kompetencijov, koje je u ovoj vezi poželjno.

### 1 Soziale Kompetenz - Begriffsklärung

Soziale Kompetenz ist gegenwärtig ein Fachbegriff, der in pädagogischen Diskursen nicht wegzudenken ist. Dennoch zeigt sich in Recherchen zu dem Begriff, dass die Definition des Begriffs nicht eindeutig und oft sehr unklar erscheint.

Der Begriff „Soziale Kompetenz“ geht auf Edward Lee Thorndike, einen amerikanischen Psychologen, zurück. Dieser hat den Begriff 1920 eingeführt. Soziale Kompetenz bezeichnet demnach die persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen, die das eigene Verhalten von einer individuellen auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung hin ausrichten lässt. Soziale Kompetenzen sind notwendig, um mit anderen Menschen angemessen umgehen zu können.

Die Anforderungen einer individuellen Lebensgestaltung wie einer aktiven Gestaltung sozialer Beziehungen und auch die veränderten Arbeitsbedingungen machen heute Sozial- und Personalkompetenz zu einem wichtigen Thema in unserer Gesellschaft.

Zu den personalen Kompetenzen zählen u.a. Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein, Selbstverantwortung, Eigeninitiative, Flexibilität und Durchhaltevermögen.

Zum Sozialkompetenzbereich gehören: Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranz (vgl. Ripplinger, online).

Soziale Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation im schüler/innenzentrierten Unterricht und eine Voraussetzung für die Implementierung der Neuen Lernkultur. Die Entwicklung der sozialen Kompetenz beginnt im Kindesalter und zieht sich bis ins Berufsleben. Sie macht Kommunikation, eigenverantwortliches Lernen sowie Arbeiten, Teamwork und Konfliktbewältigung möglich. Ebenso sind effiziente Gewaltprävention und der konstruktive Umgang mit Gewalt in Schulen ohne gezielte Schulung der sozialen Fertigkeiten kaum möglich.

Soziale Kompetenz ermöglicht ein harmonisches Miteinander und trägt so zur Verbesserung der Lernatmosphäre bei. Im Bereich der Neurodidaktik werden die Erkenntnisse der Hirnforschung genutzt, um die Leistungsfähigkeit zu steigern. Hier zeigt uns die Wissenschaft, dass eine wertschätzende Lernumgebung Leistung fördert, Angst und Wut jedoch die Leistung hemmen.



## 2 Bedeutung der sozialen Kompetenz in der Lehrtätigkeit

Dem Bildungsauftrag des Ministeriums zufolge liegt im Aufgabenbereich der Schule neben der Sachkompetenz die Erweiterung und Ergänzung durch Selbst- und Sozialkompetenz.

Wörtlich heißt es dazu:

„Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben, ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mit zu wirken (´dynamische Fähigkeiten´).“ (Verordnung bmukk, online).

Der Bildungsauftrag sowie die heutige Situation an den Schulen erfordern, dass Soziale Kompetenz eine Schlüsselqualifikation in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist. Daraus ergibt sich, dass die Lehrenden neben der Methodenzusammenfassung wesentlich in der Personal- und Sozialkompetenz geschult werden müssten, damit sie den heutigen Anforderungen des Schulalltags gewachsen sind und eine positive Erfahrung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern machen können. Der Lehrgang Soziale Kompetenz an der PH Burgenland wurde weitgehend dahin ausgerichtet.

Hartmut von Hentig zeigt diese Anforderung für den Lehrberuf in seinem Kompetenzmodell auf. Ihm zufolge ist Lernen als aktiver, konstruktiver, selbst gesteuerter Prozess zu sehen, in dem die prozessuale Betrachtungsweise, Selbstbefähigung und Eigenverantwortung im Vordergrund stehen. Dies wird auf alle Akteure im Unterrichtsprozess (Lehrende und Lernende) bezogen. Handlungskompetenz benötigt neben der Fach- und Methodenzusammenfassung Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. v.Hentig, 2003). In unserem Modell sehen wir Selbstkompetenz als einen wesentlichen Teil der Sozialkompetenz.

In der Lehrtätigkeit ist Sozialkompetenz demnach als Basiskompetenz zu verstehen und so-

mit entscheidend für die Qualitätssicherung des Unterrichts und die Bewältigung der beruflichen Anforderungen.

## 3 Gegenwärtige Situation im Bereich Schule

Schule und Bildung sind Spiegelbilder der Gesellschaft. Die gegenwärtigen Probleme im Bildungs- und Schulbereich zeigen sich in zunehmender Gewaltbereitschaft, Gewaltausübung, nicht zufrieden stellenden Ergebnissen in der PISA-Studie und gehäuftem Auftreten von Burn-out im Lehrberuf.

Im Fall der Schule ist die Lösung dieser Probleme nur im konstruktiven Miteinander von Expertinnen und Experten, Schule und Elternhaus möglich.

Derzeit besteht jedoch die Tendenz, den Blick auf die Symptome und deren rasche Lösung zu richten. Das Ziel dabei ist es das Unangenehme, das was nicht ins Konzept passt, augenblicklich los zu werden. Die Ursachen, die individuellen Bedürfnisse, Defizite, Verletzungen werden nicht genügend gesehen. Auf diese Art und Weise wird das Problem nicht gelöst, sondern bloß oberflächlich behandelt und dann wieder zugedeckt. Der Druck, den das Problem auslöst, bleibt bestehen und sucht erneut nach einem Weg sich zu entladen.

### 3.1 Ist-Zustand im Bereich der Lernenden

Bei Schülern und Schülerinnen ist das vorwiegend erkennbar durch Reduzierung ihrer Selbstwahrnehmung. Sie spüren sich immer weniger, reagieren teilweise aggressiv, flüchten in virtuelle Welten, die ihnen durch die diversen Computerspiele etc. geboten werden oder sie betrinken sich bis zur Bewusstlosigkeit. Auf die Frage, was denn der Grund fürs „Komatrinken“ sei, antworten Jugendliche z. B.: „Es ist so super, wenn man sich net spürt.“

Hinter solchen Antworten stehen oft Angst, Leere und ein Gefühl der Sinnlosigkeit. Alle diese Probleme fordern uns auf zu erkennen, dass das We-

sentliche – nämlich das Gefühl wichtig zu sein, wertvoll zu sein und von anderen geliebt zu werden – vielen Jugendlichen fehlt. Es ist alles machbar, alles kaufbar – aber der Sinn und das Selbstwertgefühl sind vielen abhanden gekommen.

### 3.2 Ist-Zustand im Bereich der Lehrenden

Lehrerinnen und Lehrer erleben eine Menge Druck. Sie sollen ständig neue Verwaltungsaufgaben erledigen, sich auf neue Wege einstellen, Medien einsetzen, in den Medien präsent sein, mit Gewaltproblemen umgehen, die Schülerinnen und Schüler fördern, fordern, erziehen, ihre Arbeit evaluieren... und das alles möglichst schnell.

Anforderungen und Machbarkeit stehen dabei immer wieder im Widerspruch zueinander. Dadurch entsteht das Gefühl zerrissen zu sein und das wiederum erhöht den Druck. So entsteht die Belastungsspirale, die ein hohes Burn-out-Risiko beinhaltet. Burnout scheint gesellschaftlich ein immer größeres Problem zu werden.

Burnout wird im Artikel „Die Burnoutfälle“ als unterschätzte Volkskrankheit gesehen; laut Studien seien 1,1 Millionen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen knapp vor dem Burnout. In der Statistik des Hauptverbandes der Sozialversicherungsträger wird aufgezeigt, dass die Zahl der Krankenstandstage wegen psychischer Probleme von 1991 bis 2005 um 79 Prozent gestiegen sind. (vgl. Verband betrieblicher Führungskräfte, online) Gleichzeitig erleben wir einen Paradigmenwechsel in der Rolle der Lehrperson. Im schüler/innenzentrierten Unterricht verändert sich die Rolle der Lehrperson von der Wissensvermittlung und Erziehung in Richtung Lerndesign, Mentoring und Coaching.

Die Person, das Miteinander, die gegenseitige Wertschätzung spielen hier eine wichtige Rolle. In pädagogischen Konzepten zu den neuen Lernkulturen wird Persönlichkeitsentwicklung explizit als Ziel gefordert.

Um die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und begleiten zu können, braucht es Lehrende, die über Kompetenzen in diesem Bereich verfügen.

## 4 Erwünschte Kompetenzerweiterung

Um die Qualitätssicherung des Unterrichts zu gewährleisten und auch dem Wohlbefinden der Lehrenden und Lernenden Rechnung zu tragen, sind folgende Kompetenzerweiterungen im Bereich des professionellen Handelns wichtig:

- Kommunikationskompetenz
- Problemlösekompetenz
- Sozialkompetenz

### Kommunikationskompetenz

Erfolgreiche Kommunikation setzt eine wertschätzende Haltung und einen positiven Beziehungsaufbau zum Gegenüber sowie das Wissen um die nonverbale Kommunikation und subjektive Wahrnehmung voraus. Erst dann wirken Kommunikationstechniken wie z.B. Aktives Zuhören, Fragetechnik, Stimmtechnik, Feedbacktechniken, Sprache (vgl. Zechmeister, 2003).

Den wesentlichen Grundsatz jeder Kommunikation drückt Paul Watzlawick folgendermaßen aus: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ (Watzlawick, Paul et al.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, 11. Auflage 2007 Verlag Hans Huber, S 51)

### Problemlösungskompetenz

Problemlösungskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Bedürfnisse und Wünsche von sich selbst und dem Gegenüber zu erkennen, eine win/win-Einstellung und Handlungspläne zu entwickeln. Wesentlich ist dabei den Fokus von den Problemen in Richtung zu möglichen Lösungen zu lenken. (vgl. Duschnig, Renate: Entwicklung von Lebenskompetenzen mit NLP-Methoden im schulischen Umfeld. Ein Beratungskonzept, Diplomarbeit zur Ausbildung als Lebens- und Sozialberaterin, 2009)

### Sozialkompetenz

Dieser Ansatz versteht Sozialkompetenz als Überbegriff zu den Kompetenzbereichen: Selbstkompetenz und Beziehungskompetenz.

Selbstkompetenz gliedert sich in die Bereiche Wahrnehmungsfähigkeit, Analysefähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Selbstmanagement.

Selbstmanagement bedeutet, sich seiner Ziele, Werte, Denk- und Handlungsmuster bewusst zu sein, seine eigenen Gefühle, Gedanken und Einstellungen bewusst verändern und den Selbstwert steigern zu können. (vgl. Zechmeister, 2007, S. 30 -37; Duschnig, 2012).

### Konfliktlösung

In der gegenwärtigen Situation an unseren Schulen mit den vielen Gewaltproblemen etc. ist der Umgang mit Konflikten ein zentrales Thema. Konflikte begegnen den Lehrenden beinahe täglich in Form von Auseinandersetzungen zwischen den Kindern und Jugendlichen, aber auch im Umgang von Teams untereinander und mit Vorgesetzten. Manche Konflikte treten offen zutage, andere wiederum sind unterschwellig vorhanden – oft über einen langen Zeitraum. Wie Konflikte gelöst werden, hängt stark von den Konfliktparteien und ihrer sozialen und emotionalen Kompetenz ab.

Erfolgreiche Konfliktlösung setzt gut geschulte Kommunikationsfähigkeit, konkrete Wahrnehmung, wertschätzende Haltung sich und dem anderen gegenüber sowie Flexibilität im Denken und Handeln, voraus.

Worliczek/Zechmeister ordnen im Buch „Berufsprinzip Mensch Sein – Wie Wertschätzung zu Erfolg führt“ unterschiedliche Arten von Konfliktlösung unterschiedlichen so genannten Lebensebenen zu. Dabei spannt sich der Bogen von der Lösung auf Basis vom Flucht- und Kampfmechanismus auf der 1. Ebene, Unterwerfung auf der 2. Ebene über Kompromiss auf der 3. Ebene bis zu Konsens auf der 4. Lebensebene, der Ebene des Herzens und der Beziehung. Konsens macht Kooperation möglich und ist die Grundlage jeglicher Arbeit im Team. Konfliktlösung beginnt hier mit der Haltung der Wertschätzung und zeichnet sich durch wertfreies Zuhören, Kontakt auf der Herzesebene, Win/win-Strategie, effektivem Umgang mit Emotionen und klaren wertschätzenden Botschaften aus (vgl. Worliczek/ Zechmeister, 2009, S. 162 – 168).

### Beziehungskompetenz

Beziehungskompetenz umfasst im weiteren Sinn eine wertschätzende Grundhaltung, soziale Empathie, die Fähigkeit zu Kooperation und verantwortliches Denken und Handeln.

Lehrpersonen, die die genannten Kompetenzen aufweisen, sind in der Lage, Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig zu begleiten. Persönlichkeitsentwicklung braucht Kontinuität, Vorbildwirkung und soll den gesamten Schulalltag umfassen und nicht nur an soziale Lernstunden gebunden sein.

Ernst Fritz-Schubert drückt das mit folgenden Worten aus: „Persönlichkeitstraining in der Schule erfordert von den Lehrern, genau wie von den Trainern und Coachs außerhalb der Schule, eine eigene gestärkte Persönlichkeit. Es reicht nicht, die Übungen kompetent zu erklären und mit den Schülern einzuüben, sondern die Lehrer müssen auch als Person authentisch und überzeugend vor der Gruppe auftreten können. Das erfordert ein hohes Maß an empathischen Fähigkeiten, wie sie auch in der Lehrerbildung noch intensiver geschult werden müssen.“(Fritz-Schubert, 2010, S. 180/181)

Neben der Kompetenzerweiterung ist der Ansatz der systemischen Pädagogik ein wesentlicher Eckpunkt. Systemisches Denken geht von der Annahme aus, dass Menschen in unterschiedlichen Situationen unterschiedliches Verhalten zeigen. Daraus ergibt sich die Frage: Wie kann Verhalten beeinflusst und verändert werden?

### 5 Lehrgang Soziale Kompetenz

Im Sinne der Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung wurde ein Lehrgang für Sozialkompetenz an der PH Burgenland entwickelt. Das Konzept beinhaltet theoretische Konzepte zu den Bereichen Neues Lernen mit Persönlichkeit, Glücksunterricht, Beziehungsgeladene Interventionen, Neurodidaktik und Interkulturalität. Es setzt auf Lehrerebene an und bietet Selbsterfahrung, Entwicklung von Unterrichtseinheiten zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern sowie Erprobung im Unterricht und Reflexion. Das Curricu-

lum vereint wissenschaftliche Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen. Dieser Lehrgang umfasst 3 Semester zu je 6 Credits. Der 1. Lehrgang startete im Sommersemester 2011 und endet im September 2012 mit der Präsentation der Abschlussarbeiten. Das erarbeitete Konzept hat sich in der Praxis erfolgreich bewährt.

#### Literatur:

Bmukk: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird. URL: [www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf)

Duschnig, Renate (2012): Entwickle deine Persönlichkeit – Glücksunterricht in der Schule. Fallstudie „Glück macht Schule“. BG/BRG Pestalozzi, Wien.

Fritz-Schubert, Ernst (2010): Glück kann man lernen. Was Kinder stark fürs Leben macht. Ullstein Verlag, 3. Aufl., Berlin

Hentig, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken, Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Beltz Taschenbuch 119, Beltz Verlag, Weinheim/Basel.

Ripplinger, Jürgen: Lernziel Sozialkompetenz. Wie Schulen soziales Lernen systematisch fördern können. URL: [www.bildung-staerkt-menschen/de/service/downloads/Sonstiges/](http://www.bildung-staerkt-menschen/de/service/downloads/Sonstiges/)

Verband betrieblicher Führungskräfte: Die Burnout-Falle. URL: [www.vbf.at/burnout.pdf](http://www.vbf.at/burnout.pdf)

Worliczek, Hubert; Zechmeister, Elisabeth (2009): Berufsprinzip Mensch Sein – Wie Wertschätzung zum Erfolg führt. Goldegg Verlag, Wien.

Zechmeister, Elisabeth (2003): Zur Wirkung von NLP auf Leistung und Motivation von Volksschulkindern. Dissertation, Innsbruck.

Zechmeister, Elisabeth (2007): NLP verändert Schule. Zur Wirkung von NLP auf Leistung und Motivation von Volksschulkindern. Norderstedt, Books on Demand GmbH.





## Neuere Ansätze der Gewaltprävention in Kindergarten und Volksschule



Gewaltprävention ist eine immer wiederkehrende Forderung unserer Gesellschaft. In dieser Pilotstudie wird nachgewiesen, wie ein sinnvoll überlegtes Präventionsprogramm in Kindergarten und Grundschule effektiv eingesetzt werden kann.



Violence prevention is a recurring need of our society. In this pilot study it is shown how a sensible prevention programme can be effectively used in kindergarten and elementary school.



Társadalmunk ismétlődő kérdése az erőszakmegelőzés. E kísérleti tanulmány azzal foglalkozik, hogyan lehet hatékony prevenció programokat az óvodában és az általános iskolában alkalmazni.



Sve večkrat se u našem društvu potribuje zaštićenje pred nasiljem. Ovoj pilotnoj študiji se dakazuje, kako se efikasno more hasnovati dobro premišljen, smislen program za prevenciju u čuvarnici i osnovnoj školi.

### 1 Einleitung

Das Thema „Gewalt an Schulen“ steht seit Beginn der 90er-Jahre im öffentlichen und medialen Interesse und hat bis heute nicht an Aktualität verloren. In zahlreichen Zeitungsartikeln, Fernseh- und Radioberichten wurde und wird über eine Zunahme der Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen berichtet und auch die Schule, als eine Institution, in der sich die Mehrheit der Kinder täglich aufhält, wird in die Diskussionen einbezogen.

Im schulischen Bereich stellte sich also die Frage, welche pädagogischen Möglichkeiten und Maßnahmen Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen, um gegen Gewalt anzukämpfen (vgl. Tillmann 2004, S. 13-19). Präventionsprogramme wurden entwickelt, in Schulen aber auch bereits in Kindergärten etabliert und beinhalten Maßnahmen, die zur Förderung und Stabilisierung des Selbstwertgefühls, zur Förderung der Empathiefähigkeit, zur Verstärkung von prosozialen Einstellungen sowie zur Entwicklung von Kommunikations- und Interaktionskompetenzen beitragen (vgl. Melzer 2011, S. 159ff).

Eine gezielte sozial-emotionale Förderung ist nicht nur im Lehrplan der Volksschule verankert (vgl. Lehrplan der Volksschule, Allgemeines Bil-

dungsziel 2009, S.15), sondern bietet den Kindern die Möglichkeit, diese Kompetenzen frühzeitig zu erwerben, stärkt die Verinnerlichung, unterstützt Lernprozesse und trägt dazu bei, dass Verhaltensauffälligkeiten nicht entstehen (vgl. Petermann / Koglin 2006, S.9f).

### 2 Interventionsprogramm

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, inwieweit Spiele zur Gewaltprävention zur subjektiv empfundenen Verbesserung des Gruppen- und Klassenklimas beitragen. Es wurde ein Interventionsprogramm, das sich gezielt an Kindergarten- und Volksschulkinder richtet, entwickelt und durch das Entgegenkommen der Leiterinnen und Direktorinnen wurde das Interventionsprogramm an zwei Kindergärten und zwei Volksschulen etabliert.

Um die Effektivität der geplanten, präventiven Maßnahmen einschätzbar zu machen, basiert das Interventionsprogramm auf Maßnahmen, die bereits eine Evaluation erfahren haben (Cierpka/Schick, 2004, Faustlos; Petermann/Koglin 2006, Verhaltenstraining im Kindergarten; Gugel 2007, Gewaltprävention für die Grundschule).

In fünf, inhaltlich aufeinander aufbauenden und auf das Alter bzw. den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmten Unterrichtseinheiten wurden Schwerpunkte in den Bereichen Regelbewusstsein, Gefühle erkennen und benennen, Umgang mit Ärger und Wut, Probleme erkennen sowie Konflikte lösen, gesetzt und mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen in Verbindung gesetzt. Alle Kinder einer Klasse bzw. Gruppe wurden miteinbezogen. Auch Kinder, die hinsichtlich Gewaltbereitschaft und Aggression besonders gefährdet sind, wurden nicht ausgegrenzt und verblieben im Gruppen- bzw. Klassenverband. Denn im Sinne der sekundären Prävention sind gerade für diese Kinder die neu erworbenen sozialen und emotionalen Kompetenzen besonders von Bedeutung (vgl. Melzer 2011, S. 159ff.). Im Anschluss an die erstmalige Einführung der Einheiten wurden einzelne Inhalte, je nach Bedarf oder im Rahmen des Sachunterrichts bzw. Deutschunterrichts von den Lehrerinnen und Lehrern bzw. Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen integriert und wiederholt. Die Wiederholungen helfen den Kindern Gelerntes zu vertiefen und geben ihnen die Möglichkeit, die neu erworbenen Fähigkeiten in realen Lebenssituationen anzuwenden (vgl. Cierpka 2004, S.35).

### 3 Beschreibung der Einheiten

Der folgende Abschnitt gibt einen kurzen Einblick über Maßnahmen in den einzelnen Unterrichtseinheiten und geht auf deren Bedeutung für die Gewaltprävention ein.

**Regelbewusstsein:** In dieser ersten Einheit stellen Volksschulkinder selbst Verhaltensregeln für ein friedliches Miteinander auf, die anschließend in Form eines Vertrages festgehalten und von jedem einzelnen Kind unterschrieben werden. Im Kindergartenalter werden vorgegebene Regeln in Form von Regelbildern eingeführt, mit begleitender Gestik gefestigt und mittels Fingerabdruck auf einem Gruppenvertrag unterzeichnet. In allen Bereichen des Lebens sind Regeln anzutreffen, die das Ziel haben, das Leben in der Gemeinschaft positiv zu gestalten und Freiräume zu ermöglichen. Besonders in heterogenen Gemeinschaften, wie sie in Kindergärten und Schulen anzutreffen sind, hat deshalb das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Regeln einen hohen

Stellenwert (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaft o.J., S.17). Je intensiver die Kinder in der Erarbeitung von Regeln einbezogen werden, umso stärker werden die Einsicht und das Verständnis von Regeln gefördert. Durch die Bereitschaft Regeln einzuhalten, wird die Einsicht gefördert, dass es wichtig ist, auf andere Rücksicht zu nehmen und mit anderen zu kooperieren (vgl. Potthoff 2008, S. 66ff.)

**Emotionale Kompetenz:** In zahlreichen, alle Sinne umfassenden Übungen lernen die Kinder vorerst eigene, danach die Gefühle anderer Menschen wahrzunehmen und zu beschreiben. Gefühle sind bedeutsame Grundsteine für unser Denken und Handeln (Goleman 1996, S.74f.). Deshalb nehmen auch das Bewusstwerden der eigenen Gefühle, ein gekonnter Umgang mit Gefühlen und das Wahrnehmen der Gefühle anderer eine zentrale Stellung in der Gewaltprävention ein (vgl. Gugel 2007, Kapitel 4, S. 2). Ebenso sind Empathie und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wichtige Aspekte in der Bewertung von Konflikt- und Gewaltsituationen. Solche Auseinandersetzungen können sehr emotional sein und nicht selten kommt es zum Ausbruch von negativen Gefühlsäußerungen. Diese Gefühlsausbrüche gilt es wahrzunehmen, zu bewerten und konstruktiv zu bearbeiten, damit ein gewaltfreies Miteinander möglich wird (vgl. Herzog 2007, S.27f.).

**Umgang mit Ärger und Wut:** Das Ziel dieser Einheit ist es nicht, negative Emotionen zu unterdrücken, sondern die Kinder lernen in dieser Einheit angemessen und konstruktiv damit umzugehen. Negative Gefühle wie Ärger und Wut sind Teil des menschlichen Lebens. Sie werden zwar als negativ bezeichnet, jedoch können sie auch belebend sein und Chancen für positive Veränderungen bieten. Das Problem ist meist nicht die Wut selbst, sondern die Handlungen, die auf Grund dieser Wut gesetzt werden. Damit die Kinder ihre Wut nicht in irgendeiner Form von Gewalt ausleben, müssen sie vielfältige Handlungsmöglichkeiten kennen lernen, um besser mit negativen Gefühlszuständen wie Ärger, Frust, Zorn und Wut umgehen zu können (vgl. Erkert 2009, S.70). Speziell im Umgang mit Ärger und Wut sind bei Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter Coping Strategien wie Beruhigungs- und Entspannungstechniken sowie

kognitive Strategien der Selbstinstruktion, wie lautes Denken und Selbstgespräch zur Verhaltenssteuerung, besonders geeignet (vgl. Band / Weisz 1990, S. 150-158).

**Probleme erkennen und lösen:** Diese Einheit hat eine gezielte Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit zum Inhalt. Eine eingeschränkte Wahrnehmung bzw. Informationsverarbeitung bewirkt oft ein nicht adäquates Handeln in Problem- oder Gewaltsituationen. Zentrale Voraussetzung für die Fähigkeit Probleme zu erkennen ist deshalb die Schulung der Wahrnehmung, die Interpretation des Wahrgenommenen und die Überprüfung des Wahrgenommenen. Differenzierte Wahrnehmung kann gelehrt werden, indem man Übungen und Gespräche über das Wahrgenommene und über Problemsituationen in den Unterricht einbaut. Die Kinder erfahren auf diese Weise, dass Wahrnehmung einseitig, verzerrt oder lückenhaft sein kann. Nicht jeder nimmt zum Beispiel eine Problemsituation gleich wahr. Gespräche darüber und ein Perspektivenwechsel sind hier besonders wichtig (vgl. Gugel 2007, Kapitel 4, S. 11).

**Kommunikation – Konflikte lösen:** Diese Unterrichtseinheit basiert auf dem Konzept der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg. In der sogenannten „Giraffensprache“ lernen die Kinder ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, Bitten zu formulieren und auf ihren Kommunikationspartner einzugehen. Störeinflüsse der zwischenmenschlichen Kommunikation sowie die Art und Weise, wie wir gelernt haben zu kommunizieren, sind nach Marshall B. Rosenberg oft Auslöser für Gewalt und Konflikte. Sein Konzept zur gewaltfreien Kommunikation zeigt eine Form des Umgangs miteinander, die den Austausch von Informationen und das friedliche Lösen von Konflikten erleichtert. Sein Kommunikations- und Konfliktlösungsmodell kann sowohl zur Lösung von bereits bestehenden Konflikten als auch zur Prävention von sich anbahnenden Konflikten eingesetzt werden (vgl. Rosenberg 2004, S. 14f.). Gelungene Kommunikation führt zu einer gewaltfreien Lösung von Konflikten und setzt Wertschätzung, Anerkennung, Einfühlungsvermögen sowie aktives Zuhören voraus (vgl. Gugel 2007, Kapitel 4, S. 14f.). Eine gelungene Kommunikation ist deshalb auch ein wichtiger Bestandteil in der Gewaltprävention.

## 4 Wirksamkeit des Interventionsprogramms

Hypothese: Übungen zur Gewaltprävention tragen zur subjektiv empfundenen Verbesserung des Gruppen- und Klassenklimas bei.

Im Herbst 2011 wurde das Interventionsprogramm an zwei Kindergärten und zwei Volksschulen im Bezirk Oberpullendorf, in Anwesenheit der Kindergartenpädagoginnen und Volksschullehrerinnen, etabliert. Vor der Intervention wurden die Kindergartenpädagoginnen und Lehrerinnen mittels Fragebogen über die Verhaltensweisen der Kinder befragt. Ein weiterer Messzeitpunkt wurde acht Wochen, beziehungsweise aus zeitlichen Gründen sechs Wochen nach dem Ende des Übungsprogramms angesetzt. Für die vorliegenden Auswertungen wurden ausschließlich die Einschätzungen der Kindergartenpädagoginnen und Lehrerinnen zu beiden Messzeitpunkten herangezogen. Es ist davon auszugehen, dass Veränderungen in Bezug auf Verhaltensweisen auch zu einer Verbesserung des Gruppen- beziehungsweise Klassenklimas beitragen. Um dieser Fragestellung aber explizit nachzugehen, wurde zusätzlich zu den quantitativen Datenerhebungen der Kinder ein Interviewleitfaden erstellt, und die zuständigen Pädagoginnen wurden über ihre Meinungen zur Wirksamkeit des Übungsprogramms befragt.

## 5 Stichprobenbeschreibung

Am Interventionsprogramm nahmen zwei Kindergartengruppen und zwei Volksschulklassen teil. Insgesamt liegen die Einschätzungen zum Verhalten von 62 Kindern zu beiden Messzeitpunkten vor. Zusätzlich zu den Fragen bezüglich der jeweiligen Kompetenzbereiche wurden unabhängige Variablen erhoben:

- VAR1 „Alter“
- VAR2 „Geschlecht“
- VAR3 „Einzelkind“
- VAR4 „Alleinerzieher“

Das Geschlechterverhältnis war mit 53,2 % Mädchen und 46,8 % Jungen annähernd gleich. Das Verhältnis zwischen Kindergarten und Volksschulkindern ist mit 46,8 % zu 53,2 % ausgewo-

gen. 95,2 % der Kinder werden von beiden Elternteilen erzogen, drei Kinder haben entweder einen alleinerziehenden Elternteil oder werden von anderen Erziehungsberechtigten betreut. Auf Grund der niedrigen Anzahl dieser Kinder wurde diese Variable nicht gesondert in der Auswertung berücksichtigt. Um im Familienverband erlernte soziale Fähigkeiten zu berücksichtigen, wurde auch die Geschwisteranzahl der Kinder erhoben. 79,1 % der Kinder wachsen mit Geschwistern auf. Im Vergleich dazu ist die Zahl der Einzelkinder mit 20,9 % eher gering.

## 5 Methode

Kindergartenpädagoginnen und Klassenlehrerinnen bearbeiteten vor und nach der Durchführung des Programms Fragebögen zu Verhaltensweisen der Kinder. Die Fragebögen wurden in Anlehnung an die bereits auf Reliabilität und Validität getesteten Erhebungsinstrumente zu Stärken und Schwächen (vgl. Goodmann 1997, o.S.) und Social Competence Scale- Lehrer Version (vgl. CPPRG 1990, o.S.), erstellt. Eine Verhaltensbeurteilung erfolgte, indem die angeführten Fragen zur Beurteilung eines Kindes mit „Fast nie“, „Manchmal“, „Oft“ oder „Fast immer“ beantwortet wurden. Der Fragebogen erfasst mit insgesamt 20 Fragen, die die Dimensionen Regelbewusstsein, Selbstregulation und prosoziales Verhalten beinhalten, die sozialen und emotionalen Kompetenzen, wobei sich die einzelnen Skalen aus den im Folgenden angeführten Fragen zusammensetzen:

Regelbewusstsein:

- Hält sich an Klassen- bzw. Gruppenregeln
- Befolgt Anweisungen des Pädagogen/der Pädagogin
- Akzeptiert auferlegte Grenzen
- Hält Spielregeln ein
- Kann warten, wenn es notwendig ist

Selbstregulation:

- Drückt Gefühle und Bedürfnisse aus
- Kann mit Misserfolg umgehen
- Beachtet Gefühle anderer Kinder
- Ist sich der Wirkung von Handlungen bewusst
- Denkt nach, bevor er/sie handelt
- Kann sich selbst beruhigen
- Hat oft Wutanfälle, ist aufbrausend

Prosoziales Verhalten:

- Ist hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind
- Streitet oft mit anderen Kindern
- Arbeitet gut in der Gruppe
- Hört anderen Kindern zu
- Ist Einzelgänger, arbeitet/spielt oft alleine
- Teilt gerne mit anderen Kindern (z.B. Buntstifte)
- Versucht Auseinandersetzungen selbst zu lösen
- Verwendet aggressive Sprechweisen

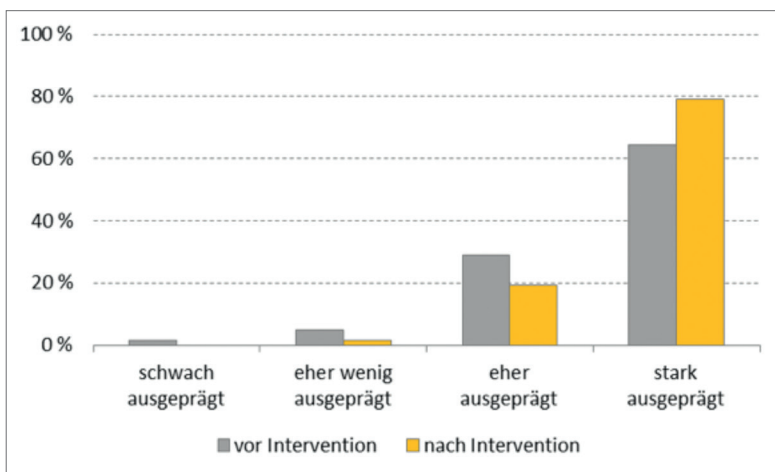
Die Werte der einzelnen Skalen ergeben sich aus dem Summenscore der einzelnen Fragen, wobei negativ formulierte Fragen für die Summenbildung umgepolt wurden. Um die unterschiedliche Anzahl der Fragen in den einzelnen Problembereichen zu berücksichtigen, wurde der Summenscore durch die Anzahl der Items dividiert und auf diese Weise ein gleicher Wertebereich erzielt. Die so ermittelten Daten wurden in die vier Kategorien „schwach ausgeprägt“, „eher wenig ausgeprägt“, „eher ausgeprägt“ und „stark ausgeprägt“ unterteilt. Für die Berechnung des Gesamtindex wurden die drei gleich gewichteten Skalen addiert und die Werte analog zu den einzelnen Dimensionen in die vier Kategorien „schwach ausgeprägt“, „eher wenig ausgeprägt“, „eher ausgeprägt“ und „stark ausgeprägt“ unterteilt.

## 6 Ergebnisse im Gesamtindex

Vorbemerkung: Im Folgenden wird nur auf die einzelnen Teilbereiche und deren Ergebnisse eingegangen, die einzelnen Variablen des Fragebogens werden nur in ihrem Gesamtergebnis dargestellt.

$H_0$ : Die Werte des Gesamtergebnisses ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm keine signifikante Verbesserung des Verhaltens.

$H_1$ : Die Werte des Gesamtergebnisses ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm eine signifikante Verbesserung des Verhaltens.



**Abbildung 1:** Prozentuelle Verteilung im Gesamtindex

Vor Durchführung des Interventionsprogramms lag der Anteil jener Kinder, deren Handlungskompetenzen (in Form des Gesamtindex) „stark ausgeprägt“ waren, bei rund 65 %. Nach Durchführung des Programms stieg der entsprechende Anteil um 14 Prozentpunkte auf knapp 80 % an. Der Anteil jener Kinder, die laut Einschätzung der beobachtenden Pädagoginnen nur über „schwach“ oder „eher wenig“ ausgeprägte Handlungskompetenzen insgesamt verfügten, verringerte sich von rund 7 % vor der Intervention auf rund 2% danach. Die Tendenz zur Stärkung der Handlungskompetenz zeigt sich ebenso anhand eines Mittelwertvergleichs: Vor Durchführung des Programms lag der Mittelwert des Gesamtindex bei 3,56, nach Durchführung bei 3,77. Den

Ergebnissen eines T-Tests für gepaarte Stichproben ( $\alpha = 0,05$ ) entsprechend ist dieser Unterschied signifikant, es kann somit angenommen werden, dass der Unterschied nicht zufällig entstanden und mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Wirksamkeit des Programms zurückzuführen ist.

Unter Berücksichtigung des Geschlechts lässt sich feststellen, dass vor allem Buben von dem Programm profitiert haben. Während der Anteil der Mädchen mit „stark ausgeprägten“ Handlungskompetenzen sowohl vor als auch nach der Intervention mit jeweils deutlich über 90 % auf hohem Niveau lag, ist bei Burschen in dieser Kategorie eine Zunahme von rund 45 % auf rund 66 % zu verzeichnen.

Im Altersvergleich lässt sich feststellen, dass sich der Anteil der Volksschulkinder mit „stark ausgeprägten“ Handlungskompetenzen von rund 85 % vor der Intervention, maßgeblich von dem der Kindergartenkinder in derselben Kategorie mit rund 38 %, unterscheidet. Vom Programm profitiert haben vor allem die Kindergartenkinder, bei denen eine Zunahme nach der Intervention, in der Kategorie „stark ausgeprägt“ von 24 Prozentpunkten zu verzeichnen ist. Der Prozentanteil an

		schwach ausgeprägt	eher wenig ausgeprägt	eher ausgeprägt	stark ausgeprägt	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Buben	vor	3%	10%	41%	45%	29	3,28	,80
	nach	0%	3%	31%	66%	29	3,62	,56
Mädchen	vor	0%	0%	6%	94%	33	3,94	,24
	nach	0%	0%	3%	97%	33	3,97	,17

**Tabelle 1:** Gesamtergebnis im Geschlechtervergleich

		schwach ausgeprägt	eher wenig ausgeprägt	eher ausgeprägt	stark ausgeprägt	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Kindergarten	vor	3%	7%	52%	38%	29	3,24	,74
	nach	0%	3%	34%	62%	29	3,59	,57
VS	vor	3%	0%	12%	85%	33	3,79	,60
	nach	0%	0%	0%	97%	33	3,94	,35

**Tabelle 2:** Gesamtergebnis im Altersvergleich



		schwach ausgeprägt	eher wenig ausgeprägt	eher ausgeprägt	stark ausgeprägt	Anzahl	Mittelwert	Standard- abweichung
Einzelkind	vor	8%	15%	23%	54%	13	3,23	1,01
	nach	0%	8%	31%	62%	13	3,54	,66
Geschwister	vor	2%	2%	22%	73%	49	3,67	,63
	nach	0%	2%	8%	90%	49	3,88	,39

**Tabelle 3:** Gesamtergebnis in Bezug auf die unabhängige Variable Einzelkind

„eher ausgeprägten“ Handlungskompetenzen vor der Intervention unterscheidet sich mit rund 52 % im Kindergartenalter deutlich von dem mit rund 12 % im Volksschulalter.

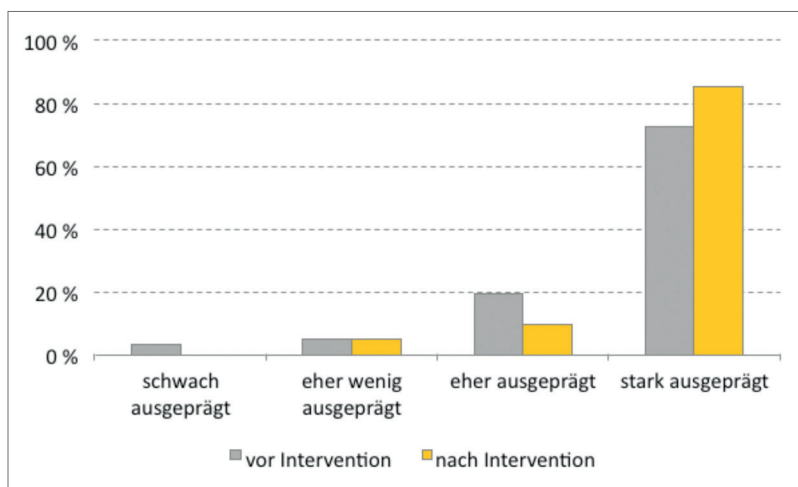
Unter Berücksichtigung der Geschwister lässt sich feststellen, dass vor allem Einzelkinder „eher wenig ausgeprägte“ Handlungskompetenzen aufweisen. Dieses Ergebnis unterstützt die Annahme, dass auch im Familienverband soziale und emotionale Handlungskompetenzen erworben werden. Eine Zunahme in der Kategorie „stark ausgeprägt“ ist bei beiden Variablen zu verzeichnen. Die Zunahme bei Einzelkindern liegt bei rund 8 %, während bei Kindern mit Geschwistern eine Zunahme von rund 17 % zu verzeichnen ist.

### 7 Ergebnisse im Teilbereich Regelbewusstsein

$H_0$ : Die Werte des Teilbereichs „Regelbewusstsein“ ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm keine signifikante Verbesserung des Verhaltens.

$H_1$ : Die Werte des Teilbereichs „Regelbewusstsein“ ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm eine signifikante Verbesserung des Verhaltens.

Schon vor der Durchführung des Programms lag der Anteil jener Kinder, deren Handlungskompetenzen im Bereich Regelbewusstsein „stark ausgeprägt“ waren, mit rund 73 % auf recht hohem Niveau. Trotzdem kann nach der Durchführung ein Anstieg im entsprechenden Anteil um 12 Prozentpunkte auf 85 % verzeichnet werden. Der Anteil jener Kinder, die vor der Intervention nur über ein „schwach ausgeprägtes“ oder „eher wenig ausgeprägtes“ Regelbewusstsein verfügten, verringerte sich von rund 8 % auf rund 5 % nach der Intervention. Diese Tendenz ist auch anhand des Mittelwertvergleichs zu erkennen: Vor der Durchführung des Programms lag der Mittelwert im Teilbereich Regelbewusstsein bei 3,61, nach Durchführung bei 3,81. Es kann somit auch im Teilbereich Regelbewusstsein mit hoher Wahrscheinlichkeit die Wirksamkeit des Übungsprogramms angenommen werden.



**Abbildung 2:** Prozentuelle Verteilung im Teilbereich Regelbewusstsein

### 8 Ergebnisse im Teilbereich Selbstregulation

$H_0$ : Die Werte des Teilbereichs „Selbstregulation“ ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm keine signifikante Verbesserung des Verhaltens.

$H_1$ : Die Werte des Teilbereichs „Selbstregulation“ ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm eine signifikante Verbesserung des Verhaltens.



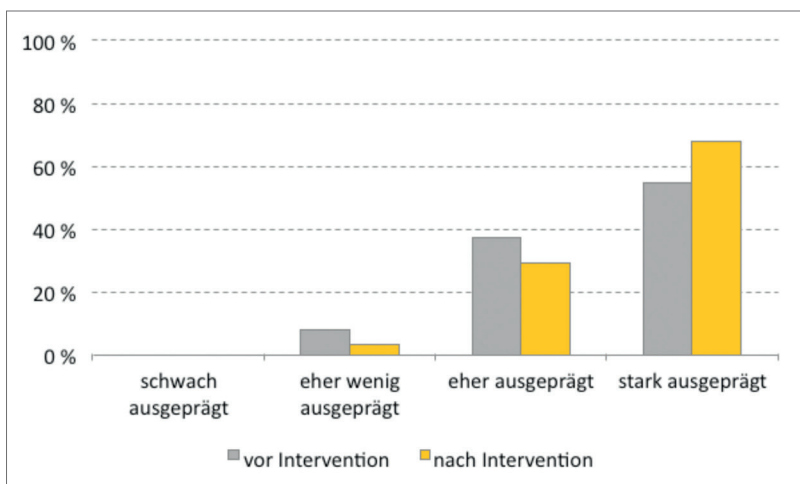


Abbildung 3: Prozentuelle Verteilung im Teilbereich Selbstregulation

Im Teilbereich Selbstregulation lag der Anteil jener Kinder, deren Handlungskompetenzen vor der Intervention „stark ausgeprägt“ waren, bei rund 55 %. Nach der Intervention mit dem Übungsprogramm stieg der entsprechende Anteil um 13 Prozentpunkte auf 68 %. Laut Einschätzung der beobachtenden Pädagoginnen verfügten, weder vor noch nach der Intervention, keine Kinder über „schwach ausgeprägte“ Handlungskompetenzen im Bereich Selbstregulation. Der Anteil jener Kinder mit „eher wenig ausgeprägten“ Handlungskompetenzen verringerte sich von rund 8 % auf rund 3 % nach der Intervention mit dem Übungsprogramm. Im Mittelwertvergleich lässt sich ein Anstieg des Mittelwerts von 3,47 auf 3,65 nach der Durchführung erkennen. Demnach lässt sich auch im Teilbereich Selbstregulation eine Verbesserung nachweisen.

## 9 Ergebnisse im Teilbereich prosoziales Verhalten

$H_0$ : Die Werte des Teilbereichs „Prosoziales Verhalten“ ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm keine

signifikante Verbesserung des Verhaltens.

$H_1$ : Die Werte des Teilbereichs „Prosoziales Verhalten“ ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm eine signifikante Verbesserung des Verhaltens.

Vor der Durchführung lag der Anteil jener Kinder, deren Handlungskompetenzen im Bereich prosoziales Verhalten „stark ausgeprägt“ waren, bei 60 %.

Nach der Durchführung des Programmes stieg der entsprechende Anteil um 11 Prozentpunkte auf 71 % an. Ein deutlicher Unterschied lässt sich in den Kategorien „schwach ausgeprägt“ und „eher wenig ausgeprägt“ erkennen. Während vor der Intervention der Anteil jener Kinder, die über „schwach ausgeprägte“ oder „eher wenig ausgeprägte“ Handlungskompetenzen insgesamt verfügten, bei 10 % lag, verringerte sich der Anteil der Kinder auf 2 % danach. Vor der Durchführung des Übungsprogramms lag der Mittelwert im Bereich prosozialem Verhalten bei 3,48, nach der Durchführung bei 3,69. Im Teilbereich prosoziales Verhalten konnte somit ebenfalls ein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

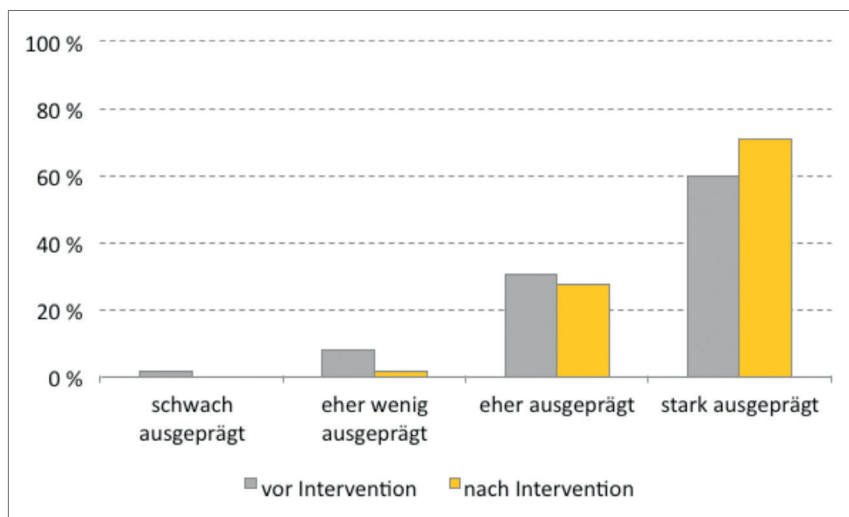


Abbildung 4: Prozentuelle Verteilung im Teilbereich prosoziales Verhalten

## 10 Einschätzung der Veränderung des Gruppenklimas durch die Verantwortlichen

Im Anschluss an die quantitative Erhebung wurden die beteiligten Gruppenleiterinnen und Klassenlehrerinnen befragt. Ziel der Interviews war es, die Auswirkungen des Übungsprogramms auf die subjektiv empfundene Verbesserung des Gruppen- und Klassenklimas zu erheben. Die Interviews wurden an den in Tabelle 1 angeführten Terminen durchgeführt und aufgezeichnet. Drei von vier Pädagoginnen erklärten sich bereit, das Interview mit Tonträger aufzeichnen zu lassen. Die Einschätzungen der vierten Pädagogin liegen dieser Arbeit nur in schriftlicher Form vor. Die beteiligten, sehr erfahrenen Pädagoginnen weisen zwischen 10 und 34 Dienstjahre auf und arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung zwischen sechs Monaten und vier Jahren mit den Kindern ihrer Gruppe beziehungsweise Klasse zusammen. In der Beschreibung des Gruppen- und Klassenklimas vor der Intervention mit dem Programm konnten Unterschiede zwischen Kindergarten und Volksschule festgestellt werden. Während die Lehrerinnen das Klassenklima als weitgehend harmonisch, mit einem gewissen Zusammengehörigkeitsgefühl, beschrieben, wobei Probleme nur in Interaktionen mit verhaltensauffälligen Kindern und Außenseitern bestünden, betonten die Kindergartenpädagoginnen, dass eine Gruppeneinheit in Kindergärten noch nicht zu beobachten sei. Gründe dafür sehen die Pädagoginnen im Entwicklungsalter der Kinder und im ständigen Wechsel der Gruppenzusammensetzung.

Der Frage nach Verbesserungen im Bereich Regelbewusstsein nach der Intervention mit dem Programm konnten alle Pädagoginnen zustimmen. Sowohl in Kindergärten als auch in den Volksschulen hielten sich die Kinder vermehrt an die vereinbarten Regeln und kamen dadurch besser miteinander aus. Der Unterschied zwischen den Institutionen liegt lediglich darin, dass Kinder im Kindergarten sich nicht selbst an die Regeln erinnern, sondern von anderen Kindern darauf hingewiesen werden, während Volksschulkinder die Einhaltung der Regeln selbst steuern.

Im Teilbereich Selbstregulation wurden ebenfalls Verbesserungen beschrieben. Vor allem bei Integ-

rationskindern konnten die Pädagoginnen einen konstruktiveren Umgang mit negativen Emotionen feststellen. An erlernte Coping-Strategien erinnern sich die Kinder zwar nicht immer, aber wenn, dann wenden sie diese auch an. Obwohl die Mehrheit der Kinder schon vor der Intervention mit dem Programm prosoziale Verhaltensweisen aufwies, wurden auch in diesem Teilbereich Veränderungen beschrieben. Dies zeigt sich vor allem darin, dass kein Unterschied mehr gemacht wird, wem geholfen wird.

Ein gutes Gruppen- beziehungsweise Klassenklima sowie die Qualität der sozialen Beziehungen untereinander sehen die Pädagoginnen als Voraussetzung für positive Entfaltungsmöglichkeiten und Lernmöglichkeiten der Kinder. Verbesserungen entstehen nicht von selbst, sondern müssen bewusst gefördert werden. Entsprechend den Meinungen der Pädagoginnen hat das Programm zu einem angenehmeren Miteinander in der Gruppe beziehungsweise Klasse beigetragen und wird deshalb auch weiterhin im Unterricht eingesetzt.

## 11 Fazit

Es kann sowohl im Gesamtbereich als auch in den Teilbereichen Regelbewusstsein, Selbstregulation als auch prosoziales Verhalten die Alternativhypothese angenommen werden:

- $H_1$ : Die Werte des Gesamtergebnisses ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm eine signifikante Verbesserung des Verhaltens.
- $H_1$ : Die Werte des Teilbereichs „Regelbewusstsein“ ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm eine signifikante Verbesserung des Verhaltens.
- $H_1$ : Die Werte des Teilbereichs „Selbstregulation“ ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm eine signifikante Verbesserung des Verhaltens.
- $H_1$ : Die Werte des Teilbereichs „Prosoziales Verhalten“ ergeben nach dem Treatment mit dem Gewaltpräventionsprogramm eine signifikante Verbesserung des Verhaltens.

Wenngleich sich die Ergebnisse im Gesamtbereich sowie in den einzelnen Teilbereichen in

ihrer Signifikanz ein wenig unterscheiden, so konnte trotzdem in allen Bereichen eine deutliche Verbesserung in den Handlungskompetenzen der Kinder nachgewiesen werden. Eine Zunahme des Anteils jener Kinder, deren Handlungskompetenzen nach der Intervention mit dem Programm mit „stark ausgeprägt“ beschrieben wurden, konnte unabhängig von den Variablen „Alter“, „Geschlecht“ und „Einzelkind“ aufgezeigt werden. Kindergartenpädagoginnen und Lehrerinnen schätzten das Gruppen- und Klassenklima, das Ausmaß an Regelbefolgungen, die Häufigkeit von prosozialen Verhaltensweisen und die Fähigkeit zur Selbstregulation als besser ein. Durch das Interventionsprogramm konnten sich die Kinder in ihren emotionalen und sozialen Fähigkeiten steigern, wodurch das Miteinander in der Gruppe und Klasse verbessert wurde. Es ist jedoch anzumerken, dass für die Beurteilung der Verhaltensweisen, sowohl vor als auch nach der Intervention, ausschließlich die Einschätzungen der beteiligten Pädagoginnen herangezogen wurden. Ein mögliches Interesse der Pädagoginnen an einem positiven Ergebnis dieser Untersuchung ist vielleicht nicht ganz auszuschließen. Auf Grund der Durchführungszeit dieser Untersuchung konnten nur kurzfristige Effekte aufgezeigt werden.

Um der Nachhaltigkeit des Übungsprogramms nachzugehen, um längerfristige Effekte aufzuzeigen, muss daher zu einer gesonderten Studie, die auch einen Vergleich mit Kontrollgruppen beinhaltet, angeregt werden.

Die Evaluation des Übungsprogramms hat jedoch gezeigt, dass auch kurze Übungssequenzen positive Veränderungen erzielen können und zur Verbesserung des Gruppen- und Klassenklimas beitragen können.

Gerade Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Volksschullehrer/innen sind als Bezugspersonen für die Kinder essentiell und können deshalb einen wichtigen Beitrag zur Gewaltprävention leisten und im Rahmen ihrer Arbeit mit den Kindern umsetzen. Auf diese Weise wird nicht nur dem Bildungsauftrag, sondern auch dem Erziehungsauftrag der Schule Rechnung getragen.

**„Wenn wir wahren Frieden in der Welt erreichen wollen, müssen wir bei den Kindern beginnen“ (Mahatma Gandhi)**

#### Literatur:

BROTMAN-BAND, Eve/WEISZ, John (1990): Developmental differences in primary and secondary control. Coping and adjustment to juvenile diabetes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, Seite 150-158.

CIERPKA, Manfred/SCHICK Andreas (2004): *Faustlos. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für die Grundschule*. Göttingen: Hogrefe Verlag. URL: [www.faustlos.de](http://www.faustlos.de) [Letzter Zugriff am 03.01.2012]

CONDUCT Problems Prevention Research Group (CPPRG) (1990): *Social Competence Scale. Teacher Version*. URL: [www.fastrackproject.org](http://www.fastrackproject.org) [Letzter Zugriff am 23.10.2011]

GOLEMAN, Daniel (1996): *Emotionale Intelligenz*, München: Hanser Verlag.

GOODMANN, Robert (1997): *Strengths and Difficulties Questionnaire. A research note*. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, Seite 581-586.

GUGEL, Günther (2007): *Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten*. Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V./WSD pro Child e.V. URL: [www.schulische-gewaltpraevention.de](http://www.schulische-gewaltpraevention.de) [Letzter Zugriff am 03.01.2012]

HERZOG, Rupert (2007): *Gewalt ist keine Lösung. Gewaltprävention und Konfliktmanagement an Schulen*. Linz: Veritas Verlag.

HOLTAPPELS, Heinz Günter/HEITMEYER, Wilhelm/MELZER, Wolfgang/TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg) (2004): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

KINDER- und JUGENDANWALTSCHAFT (o.J.): *Ich bin anders als Du. Anregungen zur Gewaltprävention im Kindergarten mit dem Theaterstück „Das hässliche Entlein“*. URL: <http://kija-sbg.at/uploads/media/Ich-bin-anders-als-Du.pdf> [Letzter Zugriff am 07.10.2011]

MELZER, Wolfgang/SCHUBARTH, Wilfried/EHNINGER, Frank (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

PETERMANN, Franz/KOGLIN, Ute (2006): Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Göttingen: Hogrefe Verlag.

POTTHOFF, Ulrike/STECK-LÜSCHOW, Angelika/ZITZKE, Elke (2008): Gespräche mit Kindern. Gesprächssituation Interaktionsfähigkeit Methoden und Übungen für die Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Verlag.

ROSENBERG, Marshall B. (2004): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann Verlag. URL: [www.gewaltfrei-frankfurt.de](http://www.gewaltfrei-frankfurt.de) [Letzter Zugriff am 09.12.2011]

WOLF, Willi (Hsrg.): Lehrplan der Volksschule. Stand September 2009. Leykam Verlag.

## Autorinnen und Autoren



**Univ.-Prof. Dr. Luis Carro San-cristóbal**

Universitätsprofessor an der Universität Valladolid, Spanien



**Univ.-Doz. Dr. h.c. Dr. Johann Pehofer**

Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland, Professor für Erziehungswissenschaft und schulpraktische Studien



**Mag. Renate Duschnig**

AHS-Lehrerin in Wien, Erwachsenenbildung und Kommunikationstraining



**Mag. Judith Purkarthofer**

Doktorandin und Universitätsassistentin am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien



**Mag. Martina Holzinger**

Professorin für den Fachbereich Englisch an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



**Univ.-Prof. Dr. Alfred Schirlbauer**

Universitätsprofessor für Pädagogik an der Universität Wien i.R.



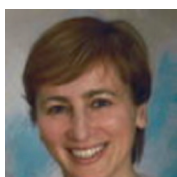
**Dr. Fritz Kast**

Professor der Pädagogischen Hochschule Burgenland für Soziologie und schulpraktische Studien i.R.



**Elisabeth Stipsits, MA**

Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland mit Schwerpunkt Bildungsstandards



**Mag. Dr. Charlotte Lang**

Professorin für Humanwissenschaften mit Schwerpunkt Unterrichtswissenschaft an der PH Burgenland



**Mag. Inge Strobl-Zuchtriegl, MAS, MSc**

Vizektorin der Pädagogischen Hochschule Burgenland



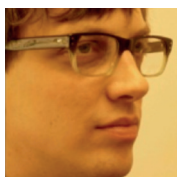
**Angelika Mayer, BEd**

Absolventin der PH Burgenland, derzeit Masterstudium an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien, freie Mitarbeiterin im Bereich Schulgarten an der PH Burgenland



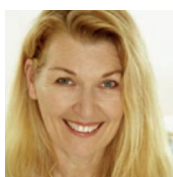
**Mag. Dr. Andrea Weinhandl**

Professorin für Humanwissenschaften mit Schwerpunkt Erziehungswissenschaft an der PH Burgenland



**Mag. Jan Mossakowski**

Freiberuflicher Sprachwissenschaftler mit dem Schwerpunkt sprachlich diversitäres Lehren und Lernen



**Mag. Dr. Elisabeth Zechmeister**

Professorin für Psychologie und schulpraktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Pädagogische Hochschule Burgenland  
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt  
[www.ph-burgenland.at](http://www.ph-burgenland.at) • [office@ph-burgenland.at](mailto:office@ph-burgenland.at)

ISBN: 978-385253-472-5



9783852534725