

Inhalt

„Zukunft der Bildung. Schule 2020“: Zum aktuellen Reformpapier der Industriellenvereinigung 1

Expert/innentagung **„Seelische Gesundheit im schulischen Setting“** 2

Susanna Buttaroni: **Theorie und Praxis der Mehrsprachigkeit im Kindergarten- und Volksschulbereich:** eine unmögliche Freundschaft? 4

Interview mit Elke Gruber: **Lebenslanges Lernen: Chance für Individuen oder Verzweckung unter dem ökonomischen Imperativ?**.....7

Politik lernen in der Schule: Aktionstage Politische Bildung 2007..... 9

Klassenschülersektion in Österreich.....10

„Zukunft der Bildung – Schule 2020“ Zum aktuellen Reformpapier der Industriellenvereinigung

Das im November 2006 vorgestellte Papier der Industriellenvereinigung (IV) zu notwendigen Reformschritten im Bildungssystem und zu Visionen einer „Zukunft der Bildung - Schule 2020“ lässt aufhorchen. Darin treten prominente Wirtschaftsvertreter/innen für eine „umfassende dynamische Neugestaltung des Bildungswesens – insbesondere der Schule“ ein. Die „evolutionäre Neuausrichtung“ soll sich dabei an den Bildungserfordernissen der Gesellschaft und an den jungen Menschen in einem veränderten Umfeld orientieren. Das Papier wurde von einer Expert/innengruppe unter der Leitung von Dr. Gerhard Riemer „ohne Rücksichtnahme auf politische oder ideologische Positionen erarbeitet“.

Eckpunkte des IV-Papiers

Zunächst wird die Struktur des österreichischen Schulwesens, das im Wesentlichen auf das SchOG im Jahr 1962 zurückgeht, kritisiert. Konkret wird der Fächerkanon, der 50-Minuten-Takt, der Tages- und Schuljahresablauf, der weder den physiologisch-psychologischen Lernphasen noch den gesellschaftlichen, respektive den familiären Rahmenbedingungen entspricht sowie die Dauer der Schulpflicht kritisch hinterfragt.

Konkrete Vorschläge einer Umgestaltung in Richtung einer zukunftsweisenden „Schule 2020“ beziehen sich auf folgende Aspekte:

„Die ‚Schule 2020‘ erkennt und entwickelt Potenziale, fordert und fördert unterschiedliche Begabungen und bereitet unsere Jugend auf die neuen Anforderungen von Leben und Beruf vor“, lautet die erste Vision der Industriellenvereinigung. Dabei soll im Mittelpunkt eine Pädagogik stehen, die auf das „Heranbilden einer wertorientierten Persönlichkeit mit selbständigem, unternehmerischem Denken ausgerichtet ist“ (Zukunft der Bildung 2006, 15).

In der zweiten Vision des IV-Papiers werden die geänderten gesellschaftlichen und globalen Rahmenbedingungen berücksichtigt (veränderte Familienstrukturen, erhöhter Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund, veränderte Verhaltensmuster, Notwendigkeit von Medienkompetenz, ...). Die ‚Schule 2020‘ gewährleistet über die öffentliche Hand ein kindgerechtes, verpflichtendes Bildungsangebot ab dem 5. Lebensjahr. Ganztägige Schulformen sind realisiert, wobei der Erwerb sozialer Kompetenzen gesichert werden sollte.

Von der ‚Wissenschule‘ zur ‚Lebensschule‘

Weiters kooperiert die ‚Schule 2020‘ mit außerschulischen Institutionen und Organisationen und fördert über die Netzwerke die Entwicklung sozialer und fachlicher Kompetenzen. Die ‚Schule 2020‘ hat sich von einer ‚Wissenschule‘ zu einer ‚Lebensschule‘ entwickelt. Als notwendige Maßnahmen bezeichnet die Industriellenvereinigung die „Leistungsorientierte Differenzierung bei gemeinsamem vergleichbarem Bildungsangebot für alle Kinder und Jugendlichen in der Mittelstufe“ (ebd., 17), was als gemeinsame Schule für alle interpretiert wurde. Die allgemeinen und berufsbildenden Angebote für die Oberstufe sollten Schwerpunktsetzungen und Wahlmöglichkeiten (Module, Kurssystem, schulübergreifende Kooperationen) beinhalten.



Monika Kircher-Kohl und Wolfgang Eder bei der Pressekonferenz im November 2006

In der dritten Vision spricht die IV von der ‚Schule 2020‘ als einem Kompetenzzentrum für Lehren und Lernen, das Bildungsprozesse für junge Menschen initiiert, organisiert und begleitet und darüber hinaus vielfältige Angebote im Bereich des lebenslangen Lernens bereitstellt.

Weiters ist die ‚echte‘ Schulautonomie realisiert; professionelle Schulmanager/innen leiten unter eigener Personal- und Ergebnisverantwortung nach Zielvorgaben die Schulen. Klare Rahmenbedingungen, Anforderungen und Zielvereinbarungen sind dabei die Basis für die autonome Gestaltung der Schule.

Die vierte Vision des Papiers der IV weist die Lehrer/innen der ‚Schule 2020‘ als ‚Architekten der Zukunft‘ aus. Die Auswahl der Lehrer/innen für das Lehramt soll nach objektiven und verlässlichen Verfahren getroffen werden, der überwiegende Teil der Lehrer/innen nimmt das von der Wirtschaft unterstützte Angebot an, Berufserfahrungen außerhalb des Schulbetriebes zu sammeln und die Ausbildung von Lehrer/innen mit Migrationshintergrund wird gefördert. Als notwendige Maßnahmen in diesem Bereich nennt das Papier die Schaffung eines modernen Lehrer/innendienstrechtes einschließlich leistungsorientierter Bezahlung; Weiterbildung und regelmäßige Qualitätsbewertungen nach internationalen Standards dienen als Voraussetzung für die Berechtigung zum Lehren; die Einführung eines professionellen Personalentwicklungskonzeptes wird als notwendig erachtet.

Schlanke und effiziente Steuerung und Verwaltung

Im Bereich des Bildungsmanagements fordert das IV-Papier die Konzentration auf eine schlanke und effiziente Steuerung und Verwaltung auf den drei Ebenen Bund – Region – Schule. Es soll ein regionales Bildungsmanagement durch professionelle ‚Schoolboards‘ auf NUTS 3 Ebene (Verwaltungseinheiten laut EU, von denen Österreich 35 hat) geben.

Die siebte Vision des IV-Papiers fordert die Einführung einheitlicher Standards und unabhängiger Qualitätssicherung, die Einführung eines zweijährigen Bildungsberichts und die Erarbeitung von Zielgrößen sowie der Verwendung von Benchmarks.

Die Förderung von Sprachen, Naturwissenschaften und Technik (Vermittlung von ‚technological literacy‘) ist ein weiterer Schwerpunkt einer ‚Schule 2020‘. Der Lebens- und Anwendungsbezug soll dabei in allen Lern- und Lehrthemen gegeben sein.

Die Industriellenvereinigung hat mit der Veröffentlichung dieses Papiers eine moderne Vision von Schule beschrieben, deren Umsetzung unter anderem von den Bildungswissenschaftlern Günter Haider und Werner Specht im Reformpapier der Zukunftskommission bereits eingefordert wurde.

Industriellenvereinigung (2006): Zukunft der Bildung. Schule 2020. Lernen – Wachstum – Wohlstand. Wissenschaftliche Beratung: Dr. Peter Härtel. Projektleitung: Dr. Gerhard Riemer.
Das IV-Papier finden Sie unter:
http://www.iv-net.at/open/all/beitrag_ms.php?id=545

„Seelische Gesundheit im schulischen Setting“ – Rückblick auf eine Expert/innentagung

Am 11. Dezember 06 fand im Kardinal-König-Haus in Wien eine Expert/innentagung zum Thema „*Seelische Gesundheit im schulischen Setting*“ statt. Veranstalter waren das BMBWK und der Fonds Gesundes Österreich.

Drei Hauptvorträge gaben einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand im Bereich der Wirksamkeit von Gesundheitsförderung- und Präventionsaktivitäten im Setting Schule.

Sarah Stewart-Brown vom *Health Sciences Research Institute der Warwick Medical School* referierte über „*School mental health promotion: evidence for effectiveness from systematic reviews*“; Christian Haring, Primarius am Psychiatrischen Krankenhaus des Landes Tirol in Hall, stellte Erfahrungen und Ergebnisse aus Projekten und Programmen zur Förderung der seelischen Gesundheit und insbesondere der Sucht-, Gewalt- und Suizidprävention im deutschsprachigen Raum vor; Wolfgang Dür vom Ludwig Boltzmann Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie präsentierte die Evaluation der ‚*Gesundheitsfördernden Schulen*‘ in Österreich unter dem Titel „*Gesünder? Bewegter? Besseres Klima? Gesundheitsfördernde Schulen auf dem Prüfstand*“.

„Mental Health Ansatz“

Sarah Stewart-Brown erläuterte in englischer Sprache das Konzept von „Mental Health“, das sich nicht in der Abwesenheit von ‚mental‘, also psychischen Erkrankungen erschöpft, sondern einen „positive mental health“-Ansatz bzw. einen „mental well-being“-Ansatz vertritt.

Dieser Ansatz gliedert sich wiederum in die Subkategorien „subjective well-being“ (individuelles Glücksempfinden, Sich-Wohl-Fühlen, Zufriedenheit mit dem eigenen Leben), „psychological well being“ (Autonomie, Selbstakzeptanz, persönliches Wachstum, Sinnfindung, positive Beziehungen zu anderen, ‚Meisterschaft‘ im Alltag), „emotional und social well-being“ (bei Kindern: ausgeprägter Selbstwert, gute Beziehungen mit Gleichaltrigen und Erziehenden, Verhaltensunauffälligkeit, emotionale Stabili-

tät) und „emotional intelligence/literacy“ (bewusster Umgang mit Gefühlen, Respekt für eigene oder fremde emotionale Zustände, Fähigkeit, Denken und Fühlen zu integrieren und Gefühle zu kommunizieren).

In ihren Studien an Warwick Medical Institute macht Stewart Brown systematische Reviews zu Programmen zur *Mentalen Gesundheit im schulischen Setting*; diesen Reviews liegt das oben beschriebene Konzept von „Mental Health“ bzw. „Positive Mental Health“ zugrunde. Die Studien haben sich auf die Auswirkungen schulischer Präventions- und Gesundheitsförderungsprogramme fokussiert, die u.a. Verhaltensprobleme, Gewalt, Aggression, Erziehungsprobleme, Angst, Suizidtendenzen, Depression und Hoffnungslosigkeit bei Jugendlichen in den Blick rücken.

Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass die Einbindung der ganzen Schule in ein Gesundheitsförderungsprojekt wirkungsvoll ist und Projekte, die über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden, effektiver als kurzfristige Interventionen („Projekte“) sind. Stewart-Brown betonte auch die Wichtigkeit der Einbindung der Eltern bzw. der Umsetzung von Elternbildungsprogrammen in der Gesundheitsförderung.

Projekte im deutschsprachigen Raum

Christian Haring, Primarius für Psychiatrie und Vorsitzender der österreichischen Gesellschaft für Suizidprävention, berichtete über Konzepte, Erfahrungen und Ergebnisse aus Projekten und Programmen zur Förderung der seelischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum. Dabei unterschied er den *individuumorientierten*, den *settingorientierten* und den *strukturorientierten* Ansatz in der Gesundheitsförderung. Mit ‚Setting‘ kann die Klasse, die Schule als Ganzes oder auch die Gemeinde gemeint sein. Die Projekte, die Haring beschrieb, bezogen sich schwerpunktmäßig auf die Förderung der psychischen Gesundheit, auf Suchtprävention, Verhaltensprobleme, Stressbewältigung, emotionale Probleme, Suizidprävention, Ess-Störungen und den Aufbau von Lebenskompetenzen.

Evaluation der Gesundheitsfördernden Schulen in Österreich

Der Gesundheitssoziologe Wolfgang Dür stellte die Evaluation der *Gesundheitsfördernden Schulen in Österreich* vor und beschrieb die Wirkungen der Projekte an den Standorten, die umgesetzten Maßnahmen und die Veränderungen in Bezug auf die Gesundheit der Schüler/innen und Lehrer/innen.

Ebenso wurden die ‚intermediären‘ Effekte – also die Veränderungen in der Organisation und im Schulklima, die mit den gesundheitsfördernden Maßnahmen verbunden sind - untersucht.

Als Gesundheitsdeterminanten nannte Wolfgang Dür das soziale Kapital, das Geschlecht, die Schichtzugehörigkeit, die Organisationskultur, die Kommunikationsstrukturen und die Bildung der beteiligten Personen (Modell nach Don Nutbeam).

Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen

Das „*Österreichische Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen*“ (ÖNGFS) besteht seit 1993 als gemeinsame Initiative des Bildungs- und Gesundheitsministeriums. Es ist Teil eines im Jahr 1992 gegründeten europäischen Netzwerkes, das von der WHO, der europäischen Kommission, dem Europarat u.a. gemeinsam getragen wird. Das Wiener Regionalnetzwerk wurde 1997 gegründet.

Die Evaluation der *Gesundheitsfördernden Schulen* brachte zutage, dass diese Schulen in der Tendenz günstigere Gesundheitsergebnisse als andere Schulen aufweisen, die Ergebnisse sind jedoch „schmal“ und unsystematisch. Der Grund liegt laut Wolfgang Dür noch immer im zu unsystematischen Vorgehen der Schulen, die die Gesundheitsprojekte zu wenig in einen umfassenden Schulentwicklungsprozess einbinden. Interessanterweise konnten die positiven Ergebnisse bei der Schulleiter/innenbefragung auf der Ebene der Lehrer/innenbefragung nicht nachvollzogen werden.

WHO Studie HBSC

Wolfgang Dür hatte u.a. bei der *WHO Studie HBSC* („Health Behavior in School-aged Children“) 2001/02 die Projektleitung für Österreich inne. 41 Ländern nehmen an diesen Surveys teil, die alle vier Jahre veröffentlicht werden. Dabei werden 11, 13 und 15 jährige Schüler/innen zu ihrem Gesundheitsverhalten befragt. Die Ergebnisse dieser Studie sind unter www.give.or.at downzuladen.

Die Ergebnisse der Expert/innentagung sollten Teil einer fundierten Politikberatung im Bereich Gesundheitsförderung im Setting Schule sein. Offen blieb jedoch bei dieser Tagung, in weit die strukturellen, organisatorischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen selbst krankmachend bzw. beeinträchtigend auf die psychische (und auch physische) Gesundheit der Schüler/innen wirken und welche Veränderungen das System Schule als Ganzes braucht, um eine nachhaltige Gesundheitsförderung an Schulen zu etablieren. Dazu werden noch umfangreiche Studien notwendig sein, die

Schulreform, Schulentwicklung vor Ort und Gesundheitsförderung in einem nachhaltigen Konzept verbinden.

Weiterführende Adressen:

- **Netzwerk „Gesundheitsfördernde Schulen“:** www.gesunde-schule.at (Hier ist die Bestellung des Handbuchs Schritt für Schritt zur Gesundheitsfördernden Schule möglich); Tel. 03112 38 538 ; bibiana.falkenberg@bab.at;
- **GesundheitsFörderungsInstitut** am PI des Bundes: Tel. 01 60 118 – 4332 gfsz@pib-wien.ac.at
- **GIVE – Servicestelle für Gesundheitsbildung:** www.give.or.at; Tel. 01 7 58900 371; lehner@redcross.at
- **FGÖ: Fonds Gesundes Österreich:** www.fgoe.org; (Tagungsunterlagen); Tel. 01-895 04 00 gesund.es.oesterreich@fgoe.org

Theorie und Praxis der Mehrsprachigkeit im Kindergarten- und Volksschulbereich – eine unmögliche Freundschaft?

Dr. Susanna Buttaroni, Integrationshaus Wien

Zur Mehrsprachigkeit – ein Themenaufriss

Sowohl im Kindergarten als auch im Volksschulbereich gibt es zweifellos einen großen Handlungsbedarf bezüglich der sprachlichen Entwicklung der Kinder (vgl. Schulnews Nr. 5, 2006). Im diesbezüglichen Diskurs sowie in Beiträgen über Bildungspolitik sind Ausdrücke wie „Frühe Mehrsprachigkeit“, „Vielfalt“, „Förderung“, „Bildungschancen“, „Integration“ eingestreut. Die Zusammenhänge zwischen diesen Begriffen wurden z.T. wahrgenommen: dass z.B. durch die Förderung der jeweiligen (Sprach)Lernpotenziale die Vielfalt der Sprachen und Kulturen der Kinder (und der wachsenden Gesellschaft) auch berücksichtigt wird und somit allen Kindern – unabhängig von Herkunftskultur und soziopolitischem Status – diesbezüglich gleiche Bildungschancen angeboten werden, was wiederum einen entscheidenden Schritt zu einer strukturellen Integration in der Gesellschaft ermöglicht.

Das Potenzial der ‚Frühen Mehrsprachigkeit‘ wurde jedoch auf bildungspolitischer Ebene nicht wirklich erkannt. So ziehen sich die oben erwähnten Begriffe mit müder Sehnsucht durch die Zeilen programmatischer Texte, in politisch lebhafteren Zeiten von etwas begeisterteren Tönen begleitet. In der Auffassung dieser Konzepte glaube ich aber – unabhängig vom Kontext und von der Perspektive, aus der sie betrachtet werden – eine gemeinsame Tendenz zu erkennen, die ich als „Schwankung zwi-

schen Natur und Willensakt“ definieren möchte. Während z.B. „(Frühe) Mehrsprachigkeit“ in der Vorstellung von vielen mit einer natürlichen, undurchschaubaren Gabe einzelner Individuen verbunden wird, wird das Entstehen von Sprachkompetenz bei Erwachsenen und "daher" Integration von den Bemühungen der potentiellen neuen Bürger/innen erwartet. In ähnlicher Weise scheinen Bildungschancen und Förderung nur vom guten Willen der gerade vorhandenen Bildungsvermittler/innen abhängig zu sein. Also eine selektierende Natur bzw. mehr oder weniger ferngesteuerte Willensakte sollten zum Prozess führen, der die Frühe Mehrsprachigkeit als Ziel hat.

Über individuelle Naturgaben und Willensakte hinaus gäbe es aber auch sehr gute, inhärente Gründe, um einen solchen Bildungsvorgang zu aktivieren. Bereits ein kurzer Blick in die Beschaffenheit von Sprache(n) und in die Prozesse, die den Spracherwerb charakterisieren, würde nämlich die inhärente Notwendigkeit von Früher Mehrsprachigkeit, Vielfalt, Förderung, und Bildungschancen im Bildungssystem zeigen: Sprache ist eine universell-menschliche Gabe, Sprachentwicklung ist das Ergebnis der Interaktion zwischen biologisch bestimmten Ressourcen, die die Gestaltung von Sprachstrukturen bedingen, und zwischenmenschlicher Kommunikation (vgl. Chomsky 1984). Daten und Belege diesbezüglich sind bereits seit ein paar Jahrzehnten in Forschungsberichten und leicht verständlichen Publikationen von Sprachwissenschaftler/innen zu lesen (vgl. Fanselow & Felix 1987; unlängst Pinker 1996) bzw. werden in regelmäßigen Abständen in Zeitschriften bekannt gemacht. Trotzdem bleiben sie für die breite Öffentlichkeit – selbst für Pädagog/innen und Lehrer/innen – irgendwie unsichtbar. Warum?



Dr. Susanne Buttaroni

Welche Hindernisse machen das Wahrnehmen und Erkennen der – potenziell befreienden – Früchte der Wissenschaft, d.h. der "Theorie", so unüberwindbar problematisch? In anderen Worten:

Was macht den Schritt von der Praxis zur Theorie so schwer?

In Zeiten interdisziplinären Denkens wäre eine Erklärung wie "die Wissenschaft forscht und die Pädagogik handelt" zu kurz gefasst und daher inakzeptabel. Ich glaube eher, dass die Verbindung zwischen den betreffenden Gebieten bzw. Berufs-

gruppen, die sich beide mit dem Thema "Sprache" befassen, an etwas Anderem scheitert. Im nächsten Abschnitt möchte ich mich mit einigen Hypothesen darüber befassen, anschließend mit Lösungsvorschlägen.

2. Gründe für die Trennung

In der oben dargestellten Kommunikationsproblematik sind auf der Empfängerseite – mit unterschiedlichen Rollen – unterschiedliche Akteur/innen involviert: Kinder, Eltern, Pädagog/innen/Lehrer/innen, Bildungsträger, Behörden, Politiker/innen, Öffentlichkeit. Jede Gruppe erfährt bei der Wahrnehmung von Informationen über Sprache („Theorie“) m. E. spezifische Schwierigkeiten. Während z. B. Kinder sich bei der mehrsprachigen Kommunikation als souveräne Gesprächspartner/innen und sogar Vermittler/innen erweisen (vgl. ihre Übersetzerrolle für Migranteneltern, die die Landessprache nicht gut können) und somit die Ergebnisse der Sprachtheorie indirekte Unterstützung anbieten, vertreten Eltern diesbezüglich sehr unterschiedliche Positionen, je nach ihren Erfahrungen mit der Kommunikation in anderen Sprachen, politischem Status und Bildungshintergrund. Die Reaktion von Bildungsträgern und Behörden ist hingegen meistens von Unverständnis gekennzeichnet: Von „interkulturellem Lernen“ war schon die Rede in den 1980er Jahren, vom Englischunterricht im Vor- und Grundschulalter natürlich auch, schwerer fällt es aber nachzuvollziehen, auf welchem Terrain sich Linguist/innen mit Pädagog/innen treffen sollten. Für die Politik wiederum nimmt die betreffende Problematik naturgemäß einen eher instrumentellen Charakter an.

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben zweifellos einen Druck hinsichtlich Handlungsbedarfs geschaffen, der sich dann in einer Wiederbelebung des Interesses für Bildungsfragen im Allgemeinen positiv manifestiert hat. Dies betrifft auch Fortbildungsmaßnahmen, wobei ein spezifisches Interesse für Kooperationen zwischen Bildungsbereichen (Akademiker/innen und Pädagog/innen) bzw. für strukturelle Reformen des Wissensvermittlungssystems im Elementarbereich – was in anderen europäischen Ländern bereits erfolgte – in Österreich noch erwartet wird. Bedingt durch die in der Politik herrschende Notwendigkeit, rasche Antworten für die Wählerschaft und die Medien fertig zu stellen, wurden und werden auf die neulich stärker empfundene Problematik einige etwas undifferenzierte, zum Teil sogar naiv unbedachte Antworten gegeben – was in der Praxis schwerwiegende Folgen haben kann. Nicht anders können wir z.B. die seit 2005 in Österreich eingeführte Sprachstandserhe-

bung von Kindern vor Schuleintritt durch Volksschuldirektor/innen einschätzen (vgl. dazu das Interview an Prof. Chris Schaner-Wolles vom Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien in rundum 1, 2006, S.8f.). Dadurch wird der potenzielle Beitrag der „Theorie“ sogar gefährlich unterschätzt und zum Missbrauchswerkzeug gemacht. Die Öffentlichkeit, die sehr stark von den Themen des Augenblicks beeinflusst wird, wird vom „Tun“ in plakativen Strukturen beeindruckt und verlangt selten nach Differenzierungen zwischen Informationen und Parolen. Dadurch bleiben Vorurteile und veraltete Kenntnisse lang als feste Bastionen gegen neues Wissen und Denkstrukturen aufrecht erhalten (vgl. Kuhn 19762). So kann z.B. die Einsprachigkeit – obwohl in unserer globalisierten Gesellschaft auf bildungs- und kultureller Ebene nunmehr rückschrittlich – in bestimmten politischen Kontexten als angeblich "fortschrittliches" Mittel zur Selbstverteidigung gegen das Fremde bzw. den Fremden sogar erfolgreich eingesetzt werden.

Die Zielgruppe, die unmittelbar von der Berührungsproblematik zwischen Theorie (Wissen) und Praxis betroffen ist, sind aber zweifellos Pädagog/innen und Lehrer/innen. Sie scheinen mir auf Bildungsangebote, die Mehrsprachigkeit betreffen bzw. eine reflektierende Auseinandersetzung damit beinhalten, sehr unterschiedlich zu reagieren. Ein entscheidender Faktor sind dabei – wie im Falle der Eltern – die eigenen Erfahrungen mit anderen Sprachen (vgl. die Studie von Khan-Svik 2001 über Kindergartenpädagog/innen in verschiedenen österreichischen Bundesländern). Anhand meiner eigenen Lehrtätigkeit mit Kindergartenpädagog/innen würde ich als weiteren, entscheidenden Faktor die eigenen Bildungserfahrungen vermuten, insbesondere in Bezug auf Prinzipien und Prozesse der sprachlichen Entwicklung. Während in der Ausbildung von Volksschullehrer/innen ein in der allgemeinen Psychologie und Pädagogik eingebetteter Ansatz dazu besteht, erscheint der Begriff "Sprache" im österreichischen Curriculum der auszubildenden Kindergartenpädagog/innen nur gelegentlich: z.B. bezüglich des Gebrauchs einer stilistisch korrekten Variante des Deutschen („bitte kein Dialekt in der Kindergruppe!“) und im Zusammenhang mit interkulturellen Aktivitäten, die im Rahmen anderer Fächer – beispielsweise Musik – vorgesehen sind (vgl. Buttaroni 2003a). Im Fall der Kindergartenpädagog/innen scheint also die Skepsis gegenüber tatsächlich fremden Bereichen wie Sprache und Linguistik m. E. nachvollziehbar. Darüber hinaus werden Pädagog/innen von ihrem eher schwachen Status als Berufskategorie wenig dazu motiviert, die Auseinandersetzung zu einer anspruchsvolleren Gestaltung der eigenen Aus- und Fortbil-

derung selbst zu initiieren bzw. sogar die Notwendigkeit einer sprachlichen Fortbildung mit einer breiteren Perspektive zu erkennen (nicht nur Englischkurse zum Vorsingen von Kinderliedern). Die Blockade scheint mir also berufsgruppeninhärent zu sein: eine Art Teufelskreis der Erkenntnisse, der sich auf institutioneller Ebene abspielt. Von anspruchsvollen Alltagsaktivitäten, von den unterschiedlichen Erwartungen von Eltern und den ebenso fast beliebig variierenden Vorgaben ihrer Institution gefangen genommen, bleibt Kindergartenpädagog/innen wenig Raum, zum Genuss von Bildungsprodukten zu gelangen – selbst wenn diese die Lösung brennender Fragen in Bezug auf Sprache und Sprachentwicklung verlässlich versprechen (vgl. Buttaroni 2003b).

3. Mögliche Lösungen

Zur „Versöhnung“ von Theorie und Praxis im Elementarbereich wären m. E. zwei Dimensionen zu beachten:

Die Chance einer Kooperation zwischen Linguist/innen und Multiplikator/innen: Bei einer Zusammenarbeit könnte jede Berufsgruppe die Perspektiven und die Bedürfnisse der anderen erkennen und dadurch im Stande werden, optimale interdisziplinäre Beiträge zu liefern.

Zum Thema „Sprache“ und „Spracherwerb“ sollten Aus-/Fortbildungsprogramme für Kindergartenpädagog/innen angeboten werden, in denen eine Methodologie, die Theorie und Praxis verbindet, angewandt wird. Bei der Vermittlung sprachwissenschaftlich fundierten Daten und Fakten würden die Leser/innen zu Fragenstellungen bewegt wie z.B.: Was bedeutet dieses Datum/Faktum aus der Sprachtheorie für den Spracherwerb?

Wie kann ich analoge Daten/Fakten aus meiner Praxis korrekt interpretieren?

Welche Implikationen ergeben sich aus Spracherwerbsdaten aus der Literatur für die pädagogische/didaktische Praxis?

Diese beide Dimensionen stehen auch im Vordergrund einer Bildungsmaßnahme des Wiener Vereins „Projekt Integrationshaus“, die zirka vier Jahre Vorbereitung erforderte, d.h., die Gestaltung eines Aus- und Fortbildungsprogramms für Pädagog/innen im Elementar- und Grundschulbereich, mit Schwerpunkt auf Sprachtheorie und Spracherwerb. Die Lehrmaterialien zum linguistischen Modul werden von Sprachwissenschaftler/innen aus verschiedenen europäischen Universitäten – darunter die Universität Wien und die Universität Salzburg – produziert, mit Beiträgen von Multiplikator/innen, die im/für den Elementarbereich tätig sind. Die Letzteren üben dabei, die Thematik aus einer umfassenderen Perspektive zu betrachten und die

Inhalte aus einer zielgruppenadäquaten didaktischen Perspektive zu vermitteln. Die Durchführung dieses aufwendigen Programms war nur als COMENIUS-Projekt, mit der Unterstützung der Europäischen Kommission und den Beiträgen des österreichischen Bildungsministeriums und der Stadt Wien (MA5), möglich (”Enhancing Early Multilingualism/ENEMU”: siehe <http://www.-integrationhaus.at/de/projekte/index.shtml?19>).

Diese umfangreiche Aktion, die im Oktober 2005 begonnen hat, hat bereits das Interesse von Bildungsorganisationen in anderen österreichischen sowie deutschen Bundesländern erweckt.

Zum Arbeitsprogramm gehört jedoch auch das Einbeziehen anderer eingangs erwähnter Zielgruppen, in erster Linie auf der Ebene der Information. Eltern, die aus Österreich bzw. aus anderen Kulturen stammen – insbesondere Migranteneltern –, wurden also auf diesbezügliche Themen angesprochen: Im Rahmen eines Programms der Stadt Wien werden im Zeitraum Oktober-Dezember 2006 vom Verein "Projekt Integrationshaus" u.a. drei Elternseminare zum Thema „Sprache“ gewidmet („Verstehen“, „Frühe Mehrsprachigkeit“ sowie „Frühe Kontakte mit Lesen und Schreiben“), in denen Elemente der Sprachtheorie und der angewandten Sprachwissenschaft verbreitet werden sollen.

Informationen über die Chancen der Begegnung zwischen Linguist/innen und Pädagog/innen sollen auch Bildungsträger und Behörden sowie die Öffentlichkeit erreichen: Qualitätsgewinn auf der Bildungsebene und ökonomischer Vorteil durch Investitionen in eine mehrsprachige Lehrerschaft sind Begriffe, die auch im politischen Lexikon enthalten sein dürften.

4. Schlussfolgerungen

Der vom Verein „Projekt Integrationshaus“ initiierte und eingeschlagene Weg ist jedoch kein einfacher Weg: hinter den Mauern von Vorurteilen und veraltetem Wissen verbergen sich in den betreffenden Berufsgruppen auch Minderheitskomplexe und vage Befürchtungen von neuen Herausforderungen sowie Sorgen um institutionelle Interessen. Berufgruppenspezifische Überlegungen vermischen sich mit politischer Vorsicht, Blockaden und Rückschritte lauern hinter dem bereits sichtbaren inhaltlichen Erfolg. Nicht einfach, Willensakte für die Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu vollziehen. Aber irgendwie natürlich.

Literatur

Buttaroni, Susanna. 2003a. „Das Angebot an Minderheitensprachen in österreichischen Kindergärten“. In: De Cillia, Rudolf &

Busch, Brigitta (Hg.). Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Innsbruck: Peter Lang Verlag. [18-26]

id. 2003b. „Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Überforderungen und Unterforderungen“. In: Bauer, Irene & Meixner, Friederike (Hg.). Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht. Wien: edition von freisleben [25-32].

id. 2006. „ ‘Sprachstands-aufhebung?’ Ein Interview mit Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner Wolles. rund um, 1, 2006 [8f.] [Elektronisch unter: www.integrationshaus.at]

Chomsky, Noam. 1984. Knowledge of Language: Ist Nature, Origin, and Use. New York: Praeger.

Fanselow, Gisbert & Felix, Sascha W. 1987. Sprachtheorie: Eine Einführung in die Generative Grammatik. Bd. 1. Grundlagen und Zielsetzungen. Tübingen: Francke Verlag.

Khan-Svik, Gabriele. 2001. Fragebogenerhebung zur Einstellung von Beschäftigten im Kindergarten zu Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit (durchgeführt in den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten, Salzburg und Tirol). In: Buttaroni, Susanna (Hg.). Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. [42-61]

Kuhn, Thomas S. 1969/19762. Die Struktur der wissenschaftlichen Revolutionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pinker, Steven. 1996. Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. Berlin: Kindler Verlag. [Englische Originalfassung: 1994. The Language Instinct. The New Science of Language and Mind. Allan Lane: The Penguin Press.]

<http://www.integrationshaus.at/de/projekte/index.shtml?19>

<http://www.integrationshaus.at/de/th/index.shtml?28>

Zur Person: Mag. Dr. Susanna Buttaroni, Studium der Slawistik und der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Vielfältige berufliche Erfahrung im Bereich "Spracherwerb" bzw. "Sprachenlernen": Fremdsprachenunterricht, Aus-/Fortbildung von Fremdsprachenlehrer/innen und Kindergartenpädagog/innen, Autorentätigkeit (Sprachlehrbücher, Fremdsprachendidaktik, Sprachenpolitik). Seit 1995 betreut sie Sprachprojekte im Verein "Projekt Integrationshaus" (Wien). Derzeitige Schwerpunkte: Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer und sprachpolitischer Perspektive; Fernstudienangebote für das Fremdsprachenlernen.

Lebenslanges Lernen: Chance für Individuen oder Verzweckung unter dem ökonomischen Imperativ?

Interview mit Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber, Universität Klagenfurt

Schulnews: In den Diskussionen rund um das lebensbegleitende bzw. lebenslange Lernen ist oftmals davon die Rede, dass die Schule bereits die motivationalen Grundvoraussetzungen schaffen muss, damit Menschen über ihre gesamte Biografie hinweg lernfähig und weiterbildungsbereit bleiben. Wie sehen Sie die Rolle der Erstausbildung im Kontext des lifelong learnings? Welche Lehr- und Lernsettings bräuchte es bereits in der Schule, damit

Menschen eine nachhaltige (Weiter-) Bildungsmotivation aufbauen?

Gruber: Ich würde noch früher als in der Schule ansetzen. Ganz wichtig ist, das zeigen neueste Forschungsergebnisse, die möglichst frühkindliche Förderung. Das heißt, wir müssen schon im Kindergarten und im familiären Umfeld damit anfangen, Lernen zu fördern und zu ermöglichen. Im Unterschied zu früher, wo lebensbegleitendes Lernen mit Erwachsenenbildung gleichgesetzt wurde, gehen wir heute davon aus, dass Lernen über die gesamte Lebensspanne möglich ist. Die EU versteht ja unter dem Konzept des Lebenslangen Lernens eben mehr als die Erwachsenenbildung und den Erwerb formalen Wissens, auch non-formales und informelles Wissen sollen sich Menschen über ihr ganzes Leben hinweg aneignen. Und hier setzt aus meiner Sicht auch mein Bildungsbegriff von frühkindlichen Lernen an: es geht vor allem darum, dass sich Kindern „en passant“ (d.h. im Vorübergehen) möglichst viel aneignen, durch Spiel, aber auch durch gezielte Förderung der Aufnahmefähigkeit und des Denkens. Ich bin sehr froh darüber, dass nun endlich auch hierzulande darüber diskutiert wird, wie auch kleine Kinder lernen und wie man dieses spielerische Lernen auch möglichst institutionell fördern kann.



Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber

In Österreich setzte mir die Lernforschung immer zu spät an. Aus meiner Sicht hängt das auch damit zusammen, dass der Besuch von Kindergärten und Krippen noch immer nicht als Selbstverständlichkeit gilt und auch die Ausbildung von Kindergärtner/innen nach wie vor nicht an Hochschulen oder Universitäten angesiedelt ist. Natürlich sollte ein frühkindliches und später ein kindliches Lernen genau überdacht und dort, wo es geht, bewusst organisiert werden. Hier bietet uns die moderne

Didaktik mit ihrem Blick auf kreative, projektorientierte Methoden gute Hilfestellung. Lebensnähe auf der einen Seite und „Denkenlernen“ auf der anderen Seite bilden für mich zwei Seiten der Medaille Bildung. Ich halte nämlich auf der anderen Seite auch nichts von einer möglichst frühen Anpassung an unseren Arbeitsmarkt. Kreativität und Entfaltung entwickelt sich nicht auf den Schnellstrassen des Lernens, Lernen braucht Zeit und Rahmenbedingungen, die der Kreativität förderlich sind.

Schulnews: Das lebenslange Lernen ist spätestens seit der Veröffentlichung des entsprechenden EU-Memorandums im Jahr 2000 in eine gesamteuropäische Strategie eingebettet, um die Menschen innerhalb einer wissensbasierten Gesellschaft zu permanenten Weiterbildungsprozessen anzuleiten. Die EU nennt dabei als wesentliche Zielsetzung die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit ('employability'). Laufen wir bei diesem Konzept nicht Gefahr, dass die Menschen nur mehr als Wirtschaftssubjekte gesehen werden und menschliches Lernen vorwiegend zweckrational und ökonomisch ausgerichtet wird?

Gruber: Seit vielen Jahren kritisiere ich die Dokumente der EU, die sich vor allem auf die Ausbildung der Beschäftigungsfähigkeit orientieren. Das ist mir unverständlich, da ein breiter und allgemein gebildeter Mensch aus meiner Sicht viel besser mit den ökonomischen Veränderungen und den gesellschaftlichen Herausforderungen klarkommt. Wenn wir ein Europa der Bürger/innen aufbauen wollen, wo sich Menschen aufgehoben und wohl fühlen – wo sie ein glückliches und erfülltes Leben führen können, brauchen wir aus meiner Sicht mehr: oder wie Hartmut von Hentig sagt, wir brauchen nicht mehr Informationen oder die Wissensgesellschaft, wir brauchen Bildung. Und Bildung ist nun einmal mehr als Qualifikation. Bildung hat etwas mit Selbstbewusstsein und mit einem aufrechten Gang zu tun. Natürlich heißt das, dass wir uns auch Qualifikationen für den Arbeitsmarkt aneignen sollen. Zumal wir ja heute kaum vorhersehen können, wie der Arbeitsmarkt unserer Kinder aussehen wird. Aber das allein kann es doch bitte schön nicht gewesen sein! Ich beobachte immer wieder Kinder, wie sie oft selbstversunken in ihre eigenen Lernprozesse vertieft sind. Diese Art des Lernens, die zu Bildung führt, wünsche ich mir mehr. Lernen ist vor allem selbstgesteuertes Lernen und selbstbestimmtes Lernen. Wenn ich das einmal gelernt habe (und das muss ich schon möglichst früh lernen), dann kann mir eigentlich in Bezug auf Bildung nichts passieren. Selbstbestimmung heißt ja auch: ich kann mir eine eigene Stimme geben. Das hat auch viel mit Mündigkeit zu tun. Entmündigung wiederum bedeutet, dass ich den Menschen ihre Stimme verbiete, dass ich sie ihrer Meinung und

Stimme beraube. Sie werden im wahrsten Sinne des Wortes stumm und das können wir in einer demokratischen Gesellschaft nun wirklich nicht gebrauchen.

Schulnews: Neuere Studien belegen, dass gerade jene Menschen, die ohnehin hohe Bildungsabschlüsse haben, häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als Menschen mit weniger guten Qualifikationen. Was kann diesem Trend entgegen gesetzt werden und welche Art von Programmen brauchen wir, um möglichst alle Menschen mit Weiterbildungsangeboten zu erreichen?

Gruber: Es gibt in Bezug auf Weiterbildung eine allseits bekannte Aussage: Wer hat, dem wird gegeben. Oder auf gut Österreichisch: Wo Tauben sind, fliegen Tauben zu. So in etwa kann man die Situation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschreiben. Ich habe einmal in einem Artikel einen so genannten Weiterbildungsgewinner und eine Weiterbildungsverliererin skizziert. Der Gewinner ist männlich, Anfang 30, Inländer, Absolvent einer höheren berufsbildenden Schule, er arbeitet bei einem großen Unternehmen in Wien. Die Verliererin hingegen ist eine Frau Mitte vierzig, mit Migrationshintergrund, Hauptschulabschluss, sie arbeitet in einer kleinen Firma im ländlichen Raum. Was ist hier zu tun? Weiterbildung ist nur eine Möglichkeit. Ich kann versuchen, möglichst lebensnahe, barrierefreie Angebote zu schaffen. Dies kann übrigens nur funktionieren, wenn auch die öffentliche Hand mehr unternimmt, um solche nicht marktgängigen Kurse zu finanzieren. Denn die Kosten eines Hersteinseminars wird wohl diese Frau nicht zahlen können. Außerdem muss man sich Gedanken machen über Inhalte und Methoden von Weiterbildung. Aus meiner Sicht sind z. B. unsere Methoden, die wir in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen anwenden, viel zu „mittelschichtorientiert“. Viele finden hier keinen Zugang. In Bezug auf die Zielgruppe der so genannten Bildungsbenachteiligten müsste man auch mehr forschen, was hier Bedürfnisse sind, wie Bildung hier ausschauen könnte. Wir versuchen das an meiner Abteilung auf der Universität Klagenfurt, indem wir einen Forschungsschwerpunkt „Bildung mit Benachteiligten/Alphabetisierung und Grundbildung“ eingerichtet haben. Aber Bildung allein kann es aus meiner Sicht nicht sein. Wir müssen uns vielmehr wieder auch mit Fragen der Verteilungsgerechtigkeit des gesellschaftlichen Reichtums auseinander setzen.

Schulnews: Was könnten die Eckpfeiler einer zukunftsweisenden Erwachsenenbildung sein, die eine chancengerechtere Gesellschaft für alle ermöglicht?

Gruber: Wir brauchen zum einen eine öffentliche Finanzierung und Anerkennung der Erwachsenenbildung, nur die Individualförderung über Bildungschecks oder Bildungskonten allein wird es wohl nicht sein (das sind gute zusätzliche Instrumente, sie bieten aber eine ausreichende Förderung). Dann brauchen wir ein Umdenken in Bezug auf die Inhalte von Bildung. Wir können uns nicht darauf verlassen, dass der Markt es bei den Angeboten schon richten wird. Viele Institutionen bieten nur an, was sich rechnet (sie müssen ja selbst überleben). Damit aber werden wichtige Themen, die für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft notwendig sind, ausgeblendet (wie z. B. Angebote zur politischen Bildung, frauenspezifische Bildungsarbeit und ähnliches). Drittens müssen wir Bildungsprozessen entsprechenden Raum und Zeit geben. Bildung ist keine Ware, die man wie Fast Food konsumieren kann. Ich wiederhole mich: Bildung braucht Zeit und einen förderlichen Rahmen, dass sie gelingen kann.

Zur Person: Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber lehrt am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung) an der Universität Klagenfurt.

<http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/elkegruber.htm>; Kontakt: elke.gruber@uni-klu.ac.at

Politik Lernen in der Schule – Aktionstage Politische Bildung 2007

Das Zentrum *polis* – „Politik Lernen in der Schule“ lädt auch im Jahr 2007 dazu ein, sich **zwischen 23. April und 9. Mai 2007** an den Aktionstagen Politische Bildung zu beteiligen. Die erfolgreiche österreichische Initiative, deren Idee inzwischen in Deutschland und Belgien aufgenommen wurde, findet 2007 bereits zum fünften Mal statt. Zeitlich eingebettet zwischen dem Welttag des Buches (23. April) und dem Europatag (9. Mai) wird der thematische Fokus 2007 auf **Geschlechtergerechtigkeit** gerichtet.

Die Gleichstellung von Mann und Frau (Gender Equality) ist eines von zehn Schlüsselthemen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2004 bis 2015). Arbeit, Einkommen, Geld, Macht, Einfluss, Besitz, Pflichten und Verantwortung sowie Bildungs- und Karrierechancen sind weltweit ungleich verteilt – sowohl was die Verteilung zwischen Nord und Süd, als auch was die Verteilung zwischen den Geschlechtern betrifft. Geschlechtergerechtigkeit insbesondere im Hinblick auf Arbeits- und Verantwortungsteilung, auf den Zugang zu Ressourcen und Bildung sowie zu politischen, wirtschaftlichen und technischen Entscheidungs- und

Gestaltungsprozessen ist ein zentrales Thema für eine nachhaltige Entwicklung.

In österreichischen Schulen ist das *Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“* in den Lehrplänen der meisten Schularten verankert. Dies entspricht dem Grundsatz des Gender Mainstreaming, zu dem sich die Europäische Union und die österreichische Bundesregierung bekannt haben.



Zielsetzung der Aktionstage Politische Bildung ist es, bereits bestehende oder geplante Projekte, Initiativen und Ideen zur Politischen Bildung nach Möglichkeit im Aktionszeitraum durchzuführen bzw. Schwerpunktsetzungen rund um das Thema Gender – Geschlechtergerechtigkeit zu initiieren. In den drei Wochen soll eine Fülle von verschiedenen Veranstaltungen aufzeigen, wie Gender und andere Aspekte der Politischen Bildung thematisiert werden und welche unterschiedlichen Formen und Zugangsweisen es gibt.

Was kann Politische Bildung zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen? Und wie kann Gender Mainstreaming im politischen und gesellschaftlichen Alltag praktisch umgesetzt werden? Sie können einerseits mit Ihren Beiträgen zu den Aktionstagen Politische Bildung 2007 Gender-Bewusstsein schaffen und Diskussionen anregen. Andererseits kann bereits die Planung der Aktivitäten und schließlich die Durchführung unter dem Blickwinkel der Geschlechtergerechtigkeit stattfinden: Wie viele Frauen und Männer / weibliche und männliche Jugendliche sind beteiligt und welche Aufgaben werden ihnen jeweils zugeteilt? Wer hält eine Rede? Wer moderiert? Wer leistet bezahlte und wer unbezahlte Arbeit im Rahmen der Veranstaltung? Dies sind nur einige der vielen Herausforderungen und Fragen, die im Rahmen der Aktionstage diskutiert und behandelt werden können.

Mehr Infos dazu: <http://www.politiklernen.at/goto/polis>

Klassenschüler senkung in Österreich

Die langjährigen Forderungen sowohl der Sozialdemokraten als auch der Grünen in Österreich nach Senkung der Klassenschülerzahl auf 25 wird – so der aktuelle Stand der Regierungsverhandlungen kurz vor Jahresende 2006 – lang ersehnte Realität. Derzeit beträgt die Höchstzahl 30 Schüler/innen und darf um 20 Prozent überschritten werden. Künftig dürfen maximal 25 Kinder und Jugendliche in der Klasse sitzen. Die Schulen können entscheiden, ob sie bei 26 Schülern die Klasse teilen, eine/n zweite/n Lehrer/in in die Klasse geben oder etwa zusätzliche andere Angebote setzen. Die Umsetzung der neuen Höchstzahl beginnt nächstes Jahr mit der 1. Klasse jeder Schulart (Volksschule, Hauptschule, AHS) aufsteigend.

Vier Bundesländer preschen bei der Umsetzung der Klassenschülerhöchstzahl vor: Vorarlberg, Niederösterreich, Steiermark und Wien verkleinern ab Herbst 2007 auf eigene Kosten an Pflichtschulen die Klassen.

Laut APA-Berichten verkündet derzeit Niederösterreichs LH Erwin Pröll *"25 Kinder pro Klasse! Niederösterreich macht den Anfang"* von Plakaten, die selbst in Wien zu sehen sind. Ab dem kommenden Schuljahr sollen in allen 1. Klassen in den Volks-, Haupt- und Polytechnischen Schulen nicht mehr als 25 Kinder sitzen. Die genannten Bundesländer wollen nicht auf die vom Bund versprochene Senkung der Klassenschüler-Höchstzahl auf 25 warten und verkleinern ab Herbst 2007 auf eigene Kosten die Klassen. Die anderen Bundesländer warten dagegen auf eine bundeseinheitliche Regelung.

Kleinere Klassen würden besseren Unterricht für die Schüler/innen bedeuten (das bestätigen auch die meisten Bildungswissenschaftler/innen), "deshalb werden wir nicht warten, ob und wann die Klassenschülerhöchstzahlen bundesweit geregelt werden", betont man in NÖ. Die Kosten der Maßnahme werden mit rund sechs Mio. Euro beziffert, 140 bis 145 neue Dienstposten würden geschaffen. Beschlossen werden soll diese Maßnahme am 25. Jänner im Landtag.

Auch Vorarlberg senkt die Klassenschülerhöchstzahl an den Pflichtschulen ab dem nächsten Herbst auf 25. Dafür werden über fünf Mio. Euro aus Landesmitteln aufgewendet, erklärte kürzlich der Vorarlberger Schullandesrat Siegi Stemer. Diesem Beispiel folgt auch die Steiermark: Die SPÖ will laut steirischer Bildungslandesrätin Bettina Vollath heu

te, Dienstag, einen Entschließungsantrag in den Landtag einbringen, wonach in der ersten, fünften und neunten Schulstufe maximal 25 Kinder in der Klasse sitzen dürfen. Durch diese Maßnahme werden 167 neue Dienstposten geschaffen, 78 neue Schulklassen würden entstehen. Die Kosten dafür werden mit 5,5 Mio. Euro beziffert.

Von einer Senkung der Klassenschüler/innenhöchstzahl würden vor allem die AHS- und BMHS - Standorte profitieren, notwendig dazu wäre jedoch ein umfangreicher Neubau von Bundesschulen, dessen Finanzierung noch unklar ist.

Die oben genannten Länder unternehmen ihren Vorstoß relativ risikolos: Auf Bundesebene haben sich sowohl SPÖ als auch ÖVP zur Senkung der Klassenschüler-Höchstzahl auf 25 bekannt. Wie auch immer eine neue Regierung aussehen und ihre Haltung zur Finanzierung der geringeren Klassengröße sein wird - spätestens 2008 haben die Länder die Möglichkeit, sich ihre zusätzlichen Kosten bei den Verhandlungen für den neuen Finanzausgleich wieder vom Bund abgelten zu lassen (Info: APA Meldungen vom 21. und 23. November 06).

Impressum:

Österreichisches Schulkompetenzzentrum,
Rauhensteingasse 5/5, 1010 Wien
schulkompetenzzentrum@kinderfreunde.at
01 512 12 98 - 20
Redaktion: Andrea Fraundorfer, Günther Leeb